

2025-12

$\beta \ddot{y} \text{ " } \cdot \frac{1}{4} \dot{\tilde{A}}^1 \pm \text{ " }^1 \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot 0 \pm^1 \mu^0 \dot{A} \pm^1 \text{ ' } \mu \dot{A} \dot{A}$   
 $\beta \ddot{y} \dot{A} \zeta \text{ » }^1 \ddot{A}^1 0 \text{ ® } \tilde{A} \ddot{A} \cdot \frac{1}{2} \mu \dot{A} \zeta \text{ Ç } \text{® } \ddot{A} \zeta \dot{A} \text{ c o}$   
 $\beta \ddot{y} \text{ ' } \frac{1}{2} \ddot{A}^1 \frac{1}{4} \mu \ddot{A} \hat{A} \dot{A}^1 \tilde{A} \cdot \ddot{A} \cdot \hat{A}^0 \dot{A}^- \tilde{A} \cdot \hat{A}^0 \pm^1$   
 $\beta \ddot{y} \frac{1}{4} \mu \ddot{A} \pm \dot{A} \dot{A} \dot{A} \text{ , } \frac{1}{4} \dot{\tilde{A}} \ddot{A}^1 0 - \hat{A} \ddot{A} \neg \tilde{A} \mu^1 \hat{A}$

$\beta \ddot{y} \alpha \tilde{A} \pm \dot{A} \ddot{A} \text{ ¶ } \neg^0 \pm \text{ , } \dot{\imath} \pm \text{ Æ } \pm \cdot \text{ » }^- \pm$

$\beta \ddot{y} \infty \mu \ddot{A} \pm \dot{A} \ddot{A} \dot{A} \text{ Ç }^1 \pm 0 \dot{\imath} \dot{A} \dot{\imath}^3 \dot{A} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ " } \cdot \frac{1}{4} \dot{\tilde{A}}^1 \pm \hat{A} \text{ " }^1 \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A} \text{ , } \text{ £ } \text{Ç } \zeta \text{ » } \text{® } \ddot{Y}^1 0 \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} 1^0 \hat{\imath} \frac{1}{2} \cdot \dot{A}^1 \ddot{A} \dot{A}$   
 $\beta \ddot{y} \text{ " }^1 \zeta^{-0} \cdot \tilde{A} \cdot \hat{A} \text{ , } \pm \frac{1}{2} \mu \dot{A}^1 \tilde{A} \ddot{A} \text{® } \frac{1}{4} \dot{\imath} \cdot \mu \neg \dot{A} \zeta \text{ » }^1 \hat{A} \neg \text{ Æ } \zeta \dot{A}$

<http://hdl.handle.net/11728/13492>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



**Πρόγραμμα Σπουδών:**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΜΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής:**

Δημόσια Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή του covid-19:  
Αντιμετώπιση της κρίσης και νέες μεταρρυθμιστικές τάσεις

**Φοιτήτρια:**

ΡΑΦΑΗΛΙΑ ΤΣΑΠΤΖΑΚΑ

**Επιβλέπων καθηγητής:**

ΣΤΥΛΙΑΝΟΥ ΑΝΔΡΕΑΣ

Έδεσσα, 2025

## ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Copyright © Ραφαηλία Τσαπτζάκα, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Ραφαηλία Τσαπτζάκα

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Δημόσια Διοίκηση και εκπαιδευτική πολιτική στην εποχή του covid-19: Αντιμετώπιση της κρίσης και νέες μεταρρυθμιστικές τάσεις

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου Δημόσιας Διοίκησης με Κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος και εγκρίθηκε στις XX/02/2026 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή: Πρώτος Επιβλέπων: Δρ. Ανδρέας Στυλιανού, Λέκτορας  
Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα, Καθηγήτρια  
Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς, Συντονίστρια ΜΡΑ με  
κατεύθυνση Εκπαιδευτική Διοίκηση και Διευθύντρια Μονάδας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης  
στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος .

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Χρήστος Γούλας, Επίκουρος Καθηγητής στην  
Εκπαιδευτική Διοίκηση και Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων - Δια Βίου Μάθηση  
και Εκπαίδευση.

## **ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ**

Εγώ η Ραφαηλία Τσαπτζάκα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Αξιολόγηση και Ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών: Μια συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Ραφαηλία Τσαπτζάκα

## •Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εξετάζει τον ρόλο της Δημόσιας Διοίκησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, εστιάζοντας στη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης, στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν και στις νέες μεταρρυθμιστικές τάσεις που αναδύθηκαν. Κεντρικός στόχος της έρευνας είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων της δημόσιας διοίκησης στον τομέα της εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας.

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίζεται σε ποσοτική προσέγγιση, μέσω της συλλογής πρωτογενών δεδομένων από εκπαιδευτικούς, με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση της δημόσιας διοίκησης, την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων πολιτικών, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την πανδημική περίοδο και τις κοινωνικές ανισότητες που εντάθηκαν.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι, παρά την ταχεία προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος και την επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού, η αποτελεσματικότητα των πολιτικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιορίστηκε από ελλείψεις σε τεχνολογικές υποδομές, ανεπαρκή ψηφιακή κατάρτιση και άνιση πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακά μέσα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι οι παρεμβάσεις της δημόσιας διοίκησης συνέβαλαν στη διατήρηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο τόνισαν την ένταση των προβλημάτων και των ανισοτήτων που αναδείχθηκαν.

Συμπερασματικά, η μελέτη καταδεικνύει ότι η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να αξιοποιηθεί ως βάση για τον μελλοντικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο ένα πιο ανθεκτικό, εύελκτο και συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ικανό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε συνθήκες κρίσης.



## ●Abstract

This Master's thesis examines the role of Public Administration and educational policy in Greece during the COVID-19 pandemic, focusing on the management of the educational crisis and the reform trends that emerged. The main objective of the study is to assess the effectiveness of public policy interventions implemented to ensure the continuity of the educational process, with particular emphasis on distance education.

The research follows a quantitative methodological approach. Primary data were collected through a structured questionnaire administered to teachers, aiming to explore their perceptions regarding the response of public administration, the effectiveness of distance education policies, the challenges encountered during the pandemic, and the extent to which educational and social inequalities were intensified. The collected data were analyzed in order to address the research questions and to evaluate the overall impact of the implemented policies.

The findings indicate that, despite the rapid adaptation of the Greek educational system and the acceleration of digital transformation, the effectiveness of distance education was constrained by deficiencies in technological infrastructure, limited digital skills, and unequal access to digital resources among students. Teachers acknowledged that public administration measures contributed significantly to maintaining the operational continuity of the educational system; however, they also highlighted substantial difficulties and disparities that emerged during the pandemic period.

Overall, the study demonstrates that the COVID-19 experience can serve as a critical reference point for future educational policy planning. The conclusions underline the necessity of developing a more resilient, flexible, and inclusive educational system, capable of responding effectively to crisis situations while promoting educational equity and quality.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ



Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, **Δρ. Ανδρέα Στυλιανού**, για την ουσιαστική καθοδήγηση, την επιστημονική του υποστήριξη και τη διαρκή διαθεσιμότητά του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Οι γνώσεις, οι εύστοχες παρατηρήσεις και η ενθάρρυνσή του συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση και την ολοκλήρωσή της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω σε όλους τους ανθρώπους που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, αφιερώνοντας χρόνο και προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες. Η συμβολή τους υπήρξε ουσιαστική για την πραγματοποίηση και την αξιοπιστία της έρευνας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των προηγούμενων ετών σπουδών μου, οι οποίοι με τις γνώσεις, την εμπειρία και την καθοδήγησή τους συνέβαλαν στη διαμόρφωση του επιστημονικού μου υπόβαθρου και της ακαδημαϊκής μου σκέψης.

Τέλος, εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου προς την οικογένεια και τους φίλους μου για τη διαρκή στήριξη, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και ιδιαίτερα κατά την περίοδο εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Φύλο των συμμετεχόντων.....	47
Γράφημα 3. Εκπαιδευτικό Επίπεδο.....	48
Γράφημα 4. Ιδιότητα.....	49
Γράφημα 5. Εκπαιδευτικό Επίπεδο .....	50
Γράφημα 26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης .....	58
Γράφημα 27. Βαθμός στον οποίο οι αποφάσεις ήταν πολιτικές αντί τεχνοκρατικές.....	59
Γράφημα 28. Σημαντικότερη προτεραιότητα μετά την Πανδημία .....	61
Γράφημα 31. Υποστήριξη μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης .....	62
Γράφημα 32. Δημιουργία ειδικών μονάδων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων .....	63

## •Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η πανδημία covid-19 προκάλεσε τεράστιο πλήγμα τόσο στην υγεία όσο και στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση διαμορφώθηκε όπως προτάθηκε για την αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας. Η εκπαίδευση επηρεάστηκε και σημαντικά από τον covid-19. Η δια ζώσης μάθηση αντικαταστάθηκε από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Με βάση σημαντικές πηγές αλλά και τον ΟΟΣΑ (OECD, 2021), πολλές χώρες αντιμετώπισαν δυσκολίες σχετικά με την πρόσβαση των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την έλλειψη υποδομών.

Επίσης, η κρίση ανέδειξε πολλές κοινωνικές ανισότητες (UNESCO, 2021· Schleicher, 2020).

Η δημόσια διοίκηση όφειλε να ενσωματωθεί γρήγορα στα νέα δεδομένα και να υιοθετήσει νέες πολιτικές για την αντιμετώπιση της κρίσης (Christensen & Lζgreid, 2020).

Στην Ελλάδα η μετάβαση στην ψηφιακή εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε γρήγορα, αλλά υπήρχαν αρκετές ελλείψεις τεχνολογικών μέσων και ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη χρήση τους (Κάτσικας, 2021).

### **Σκοπός και επί μέρους στόχοι**

Ο απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει και να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο η Δημόσια Πολιτική της Ελλάδος διαχειρίστηκε την εκπαιδευτική κρίση που προκάλεσε η πανδημία covid-19. Επικεντρώνεται στις πολιτικές που εφαρμόστηκαν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στις ενέργειες της δημόσιας πολιτικής αλλά και στα προβλήματα που εμφανίστηκαν κατά την πανδημία. Οι επιμέρους στόχοι υπογραμμίζουν τα προβλήματα που διαθέτει το σύστημα, να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των πολιτικών που εφαρμόστηκαν από τη δημόσια πολιτική, να προβάλουν τις λύσεις που προτάθηκαν και λύσεις για τη βελτίωση του συστήματος εκπαίδευσης.

## Κατάλογος περιεχομένων

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Δημόσια Διοίκηση και Εκπαιδευτική Πολιτική στην εποχή του Covid 19.....	15
1.1 Έννοια και ρόλος της Δημόσιας Διοίκησης κατά τον 19 .....	15
1.2 Σύγχρονα μοντέλα δημόσιας διακυβέρνησης και Covid 19 .....	16
1.3 Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: βασικές αρχές, θεσμικό πλαίσιο και Covid 19.....	17
1.4 Σχέση Δημόσιας Διοίκησης – Εκπαιδευτικού Συστήματος και Covid 19 .....	18
1.5 Η επίδραση της πανδημίας COVID-19 στη Δημόσια Διοίκηση και την Εκπαιδευτική Πολιτική 19	
Κεφάλαιο 2: Η Πανδημία COVID-19 και η Εκπαιδευτική Κρίση .....	21
2.1 Παγκόσμιες επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση .....	21
2.2 Πολιτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	23
2.3 Κοινωνικές ανισότητες και πρόσβαση στην εκπαίδευση .....	25
2.4 Μεταρρυθμιστικές τάσεις και νέες προσεγγίσεις .....	28
2.5 Ο ρόλος διεθνών οργανισμών (UNESCO, OECD) .....	31
Κεφάλαιο 3: Δημόσια Πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα .....	35
3.1 Κρατικές παρεμβάσεις και ψηφιακή μετάβαση .....	35
3.2 Η ανάπτυξη της τηλεεκπαίδευσης .....	36
3.4 Καλές πρακτικές και καινοτομίες .....	37
3.5 Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών.....	39
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία.....	41
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	41
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
4.3 Δείγμα της έρευνας .....	43
4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων .....	44
4.4.1 Στόχος της Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων.....	44
4.4.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	44
4.4.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	44
4.4.4 Χρονική Διάρκεια Συλλογής Δεδομένων .....	45
4.4.5 Προκλήσεις Κατά τη Συλλογή Δεδομένων .....	45
4.4.6 Πλεονεκτήματα της Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων .....	45
4.5 Ζητήματα δεοντολογίας .....	45
4.6 Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων.....	46
4.7 Στατιστική Επεξεργασία .....	47
4.7.1 Εισαγωγή και Οργάνωση των Δεδομένων .....	48

4.7.2 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση.....	48
4.7.3 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	48
4.7.4 Οπτική Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων .....	49
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	49
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....	69
Κεφάλαιο 7: Περιορισμοί της Έρευνας .....	77
Κεφάλαιο 8: Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα .....	78
Συμπεράσματα .....	80
Βιβλιογραφία .....	81
Φωτόπουλος, Ν. (2021). Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην εποχή της COVID-19. ΕΚΔΔΑ.....	83
Παράρτημα.....	84



## **Βασικά ερευνητικά ερωτήματα**

**E1.** Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη στάση της δημόσιας διοίκησης απέναντι στην εκπαιδευτική κρίση που προκάλεσε η πανδημία COVID-19;

**E2.** Σε ποιο βαθμό οι πολιτικές και ενέργειες που εφαρμόστηκαν για την ενίσχυση της τηλεεκπαίδευσης θεωρούνται αποτελεσματικές από τους εκπαιδευτικούς;

**E3.** Ποια είναι η ένταση των προβλημάτων και δυσκολιών που καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην περίοδο της πανδημίας;

**E4.** Σε ποιο βαθμό οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά την πανδημία συνέβαλαν στη διατήρηση της λειτουργίας και της συνέχειας του εκπαιδευτικού συστήματος;

**E5.** Ποιες ανισότητες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι εντάθηκαν περισσότερο κατά την περίοδο της πανδημίας;

**E6.** Σε ποιο βαθμό η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να αξιοποιηθεί για τον σχεδιασμό μελλοντικών εκπαιδευτικών πολιτικών από τη δημόσια διοίκηση;

**Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να αναδείξει τα προβλήματα και τις ελλείψεις που διαθέτει το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την ανάγκη για την εφαρμογή νέων πολιτικών. Επίσης, να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των πολιτικών που εφαρμόστηκαν από τη δημόσια πολιτική, καθώς και τα νέα μέτρα που υιοθετήθηκαν για την αντιμετώπιση της κρίσης της πανδημίας.**



## •Κεφάλαιο 1: Δημόσια Διοίκηση και Εκπαιδευτική Πολιτική στην εποχή του Covid 19

Η Δημόσια Διοίκηση και η Εκπαιδευτική Πολιτική αποτελούν δύο πεδία άρρηκτα συνδεδεμένα στο πλαίσιο του σύγχρονου κράτους (ΟΟΣΑ, 2018). Η δημόσια διοικητική μηχανή θέτει το θεσμικό και οργανωτικό υπόβαθρο για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, ενώ οι επιλογές στην εκπαίδευση επηρεάζουν μακροπρόθεσμα την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τη δημόσια διοίκηση. Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζονται η έννοια και ο ρόλος της δημόσιας διοίκησης, τα σύγχρονα μοντέλα δημόσιας διακυβέρνησης, οι βασικές αρχές, το θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, η σχέση ανάμεσα στη δημόσια διοίκηση και το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η επιρροή του Covid 19

### •1.1 Έννοια και ρόλος της Δημόσιας Διοίκησης κατά τον 19

Η Δημόσια Διοίκηση αφορά τη διαχείριση των δημόσιων υποθέσεων και την υλοποίηση των κυβερνητικών πολιτικών, αποτελώντας βασικό πυλώνα λειτουργίας του σύγχρονου κράτους. Ορίζεται ως το σύνολο των λειτουργιών που αποσκοπούν στην εφαρμογή της δημόσιας πολιτικής (White, 1926), ενώ σύμφωνα με τον Wilson (1887) συνιστά τη συστηματική και λεπτομερή εφαρμογή του νόμου στην πράξη.

Σε θεσμικό επίπεδο, η Δημόσια Διοίκηση λειτουργεί ως ο μηχανισμός άσκησης της εκτελεστικής εξουσίας και περιλαμβάνει όλες τις δημόσιες υπηρεσίες και οργανισμούς που είναι επιφορτισμένοι με την εφαρμογή των νόμων και των πολιτικών αποφάσεων, διαμεσολαβώντας μεταξύ της πολιτικής ηγεσίας και της κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 2009). Μέσω αυτής παρέχονται βασικές δημόσιες υπηρεσίες, προάγεται το δημόσιο συμφέρον και υποστηρίζεται η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (Ταμπακίδης, 2019).

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε με ιδιαίτερη ένταση τον κρίσιμο ρόλο της Δημόσιας Διοίκησης, καθώς κλήθηκε να διαχειριστεί μια πρωτοφανή υγειονομική και κοινωνικοοικονομική κρίση. Η ανάγκη για άμεση λήψη αποφάσεων, αποτελεσματικό συντονισμό υπηρεσιών, ψηφιακή παροχή υπηρεσιών και διαφανή επικοινωνία με τους πολίτες κατέστησε εμφανή τόσο τη σημασία της διοικητικής ικανότητας όσο και τις διαχρονικές αδυναμίες των διοικητικών μηχανισμών. Παράλληλα, η επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού και η ενίσχυση των μηχανισμών κοινωνικής προστασίας κατέδειξαν τον καθοριστικό ρόλο της Δημόσιας Διοίκησης στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

Η αποτελεσματική, ευέλικτη και διαφανής λειτουργία της Δημόσιας Διοίκησης συμβάλλει στην

ενίσχυση της εμπιστοσύνης των πολιτών προς το κράτος, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσεων όπως η πανδημία, ενώ η διοικητική δυσλειτουργία μπορεί να υπονομεύσει τη νομιμότητα και την αξιοπιστία του πολιτικού συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2009).

## •1.2 Σύγχρονα μοντέλα δημόσιας διακυβέρνησης και Covid 19

Το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης του Weber (1947) αποτέλεσε για δεκαετίες το κυρίαρχο υπόδειγμα οργάνωσης του κράτους, ωστόσο η έμφαση στη ιεραρχία και στους τυπικούς κανόνες ανέδειξε σταδιακά τη δυσκαμψία και τη μειωμένη προσαρμοστικότητά του. Ως απάντηση, κατά τη δεκαετία του 1980 αναπτύχθηκε το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (New Public Management), το οποίο εισήγαγε πρακτικές και εργαλεία επιχειρησιακής διοίκησης με στόχο τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Hood, 1991).

Στη συνέχεια, η σύγχρονη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση μετατοπίστηκε προς τη δημόσια διακυβέρνηση (governance), η οποία αντιλαμβάνεται τη χάραξη και υλοποίηση των δημόσιων πολιτικών ως αποτέλεσμα συνεργασίας, δικτύων και αλληλεπίδρασης μεταξύ πολλαπλών δρώντων. Το μοντέλο αυτό προωθεί αρχές όπως η διαφάνεια, η συμμετοχή των πολιτών, η λογοδοσία και η συνδιαμόρφωση πολιτικών (UNDP, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκαν μορφές πολυεπίπεδης και συμμετοχικής διακυβέρνησης, όπου δημόσιοι φορείς, ιδιωτικός τομέας και οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών συνεργάζονται στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή πολιτικών (Osborne, 2010).

Παράλληλα, η ψηφιακή διακυβέρνηση αναδείχθηκε σε κεντρικό άξονα της δημόσιας διοίκησης του 21ου αιώνα, διευκολύνοντας την παροχή ηλεκτρονικών υπηρεσιών, την απλούστευση διοικητικών διαδικασιών και τη βελτίωση της σχέσης κράτους–πολίτη. Στην ελληνική περίπτωση, η ανάπτυξη ψηφιακών πλατφορμών, όπως το gov.gr, αποτυπώνει την προσπάθεια εκσυγχρονισμού της Δημόσιας Διοίκησης και ενίσχυσης της λειτουργικής της αποδοτικότητας.

Η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως καταλύτης για την επιτάχυνση της μετάβασης προς πιο εύελικτα, συνεργατικά και ψηφιακά μοντέλα δημόσιας διακυβέρνησης. Σε διεθνές επίπεδο, οι κυβερνήσεις αναγκάστηκαν να αναπτύξουν μηχανισμούς ταχείας λήψης αποφάσεων, να ενισχύσουν τη διαλειτουργικότητα πληροφοριακών συστημάτων και να αξιοποιήσουν εκτεταμένα ψηφιακές υπηρεσίες, ιδίως στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και της κοινωνικής προστασίας (OECD, 2020). Η κρίση ανέδειξε την ανάγκη ύπαρξης ανθεκτικών συστημάτων διακυβέρνησης, ικανών να ανταποκρίνονται σε συνθήκες αβεβαιότητας και έκτακτων αναγκών, διασφαλίζοντας παράλληλα τη διαφάνεια, τη θεσμική αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη των πολιτών.

Στην Ελλάδα, η εμπειρία της πανδημίας συνέβαλε καθοριστικά στην επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού της Δημόσιας Διοίκησης, μέσω της ταχείας υιοθέτησης ηλεκτρονικών υπηρεσιών και ψηφιακών εργαλείων εξυπηρέτησης. Η εξέλιξη αυτή ενίσχυσε τη συνέχεια των δημόσιων λειτουργιών σε συνθήκες κρίσης και ανέδειξε τη σημασία των σύγχρονων μοντέλων διακυβέρνησης για την αποτελεσματική αντιμετώπιση σύνθετων κοινωνικών προκλήσεων.

### •1.3 Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: βασικές αρχές, θεσμικό πλαίσιο και Covid 19

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα θεμελιώνεται συνταγματικά, καθώς η παιδεία κατοχυρώνεται ως βασική αποστολή του κράτους, με σκοπό την ολόπλευρη, ηθική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2001). Κεντρικές αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η παροχή δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, καθώς και η κρατική μέριμνα για τη στήριξη μαθητών και φοιτητών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2025). Η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει εννεαετή διάρκεια, ενώ η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από δημόσια ιδρύματα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έντονο συγκεντρωτισμό, καθώς το Υπουργείο Παιδείας διατηρεί τον κεντρικό έλεγχο στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, στον καθορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στις διαδικασίες στελέχωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2025). Οι διορισμοί, οι μετακινήσεις και η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποφασίζονται σε κεντρικό επίπεδο, γεγονός που περιορίζει την αυτονομία των σχολείων και τη δυνατότητα προσαρμογής τους στις τοπικές και κοινωνικές ανάγκες (Μεϊντάση, 2021).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν υλοποιηθεί μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις που αφορούν, μεταξύ άλλων, την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, την εισαγωγή μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τις προσπάθειες ενίσχυσης της αποκέντρωσης και της σχολικής αυτονομίας. Παράλληλα, η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδείχθηκε σε βασική στρατηγική προτεραιότητα. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2018) επισημαίνει τη σημασία της συνέχειας και της συνοχής των μεταρρυθμίσεων, καθώς και την

ανάγκη αντιμετώπισης των διαρθρωτικών αδυναμιών που απορρέουν από τον έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος.

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε με ιδιαίτερη ένταση τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αιφνίδια αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων και των πανεπιστημίων κατέστησε αναγκαία την άμεση εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιταχύνοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρά την ταχεία προσαρμογή των εκπαιδευτικών και των διοικητικών δομών, η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε ζητήματα ανισοτήτων στην πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα, ελλείψεις σε ψηφιακές δεξιότητες και περιορισμούς που απορρέουν από τον συγκεντρωτικό τρόπο λήψης αποφάσεων. Ταυτόχρονα, ανέδειξε την ανάγκη για μια πιο ευέλικτη, ανθεκτική και συμπεριληπτική εκπαιδευτική πολιτική, ικανή να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε καταστάσεις κρίσης και να διασφαλίζει τη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### •1.4 Σχέση Δημόσιας Διοίκησης – Εκπαιδευτικού Συστήματος και Covid 19

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της δημόσιας διοίκησης και επηρεάζεται άμεσα από τις δομές, τις λειτουργίες και τις παθογένειές της. Στην ελληνική πραγματικότητα, οι σχολικές μονάδες και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπάγονται στον κρατικό μηχανισμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι διοικητικοί υπάλληλοι της εκπαίδευσης έχουν την ιδιότητα του δημόσιου λειτουργού. Κατά συνέπεια, οι γενικότερες αρχές αλλά και οι αδυναμίες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, όπως η έντονη γραφειοκρατία, η πολυνομία και οι χρονοβόρες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αντανακλώνται άμεσα και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (ΟΟΣΑ, 2018). Ενδεικτικά, πολύπλοκες διοικητικές διαδικασίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, την κατανομή πόρων και την υλοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, γεγονός που καθιστά τη συνολική αποτελεσματικότητα της δημόσιας διοικητικής μηχανής κρίσιμο παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η εκπαίδευση ως πεδίο άσκησης δημόσιας πολιτικής αλληλεπιδρά δυναμικά με τη δημόσια διοίκηση σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης πολιτικών. Οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις που προωθούν αρχές όπως η διαφάνεια, η λογοδοσία, η αποκέντρωση και η αξιολόγηση έχουν άμεσες επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2025). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η προσπάθεια ενίσχυσης της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και της ταυτόχρονης ενδυνάμωσης των μηχανισμών λογοδοσίας, μέτρα που ευθυγραμμίζονται με τις ευρύτερες στρατηγικές εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης και

επιδιώκουν έναν πιο ευέλικτο και αποδοτικό δημόσιο τομέα (ΟΟΣΑ, 2018). Αντίστροφα, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζουν μακροπρόθεσμα τη δημόσια διοίκηση, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση καταρτισμένων δημοσίων υπαλλήλων και ενεργών, συνειδητοποιημένων πολιτών.

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε με ιδιαίτερη ένταση τη στενή και αμφίδρομη σχέση μεταξύ δημόσιας διοίκησης και εκπαιδευτικού συστήματος. Οι διοικητικές ικανότητες, ο βαθμός ψηφιακής ετοιμότητας και η ταχύτητα λήψης αποφάσεων της δημόσιας διοίκησης επηρέασαν καθοριστικά την ικανότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις συνθήκες κρίσης. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η διαχείριση των υγειονομικών πρωτοκόλλων και η διασφάλιση της λειτουργικής συνέχειας των εκπαιδευτικών δομών ανέδειξαν τόσο τη σημασία του διοικητικού συντονισμού όσο και τις υφιστάμενες αδυναμίες, όπως οι ανισότητες στην πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα και οι περιορισμοί που απορρέουν από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της διοίκησης.

Ενδεικτικό της επιβάρυνσης που προκαλούν οι διοικητικές δυσλειτουργίες στην εκπαίδευση αποτελεί το γεγονός ότι ακόμη και απλές διοικητικές πράξεις, όπως η προμήθεια υλικών χαμηλού κόστους, μπορούν να απαιτούν πολυάριθμα στάδια γραφειοκρατικής διαδικασίας, προκαλώντας καθυστερήσεις και πρόσθετο διοικητικό κόστος (Ταμπακίδης, 2019). Η εμπειρία της πανδημίας κατέδειξε ότι μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στη μείωση της γραφειοκρατίας, στην απλούστευση των διαδικασιών και στον ψηφιακό μετασχηματισμό της δημόσιας διοίκησης έχουν άμεσο και θετικό αντίκτυπο στη λειτουργία των σχολείων και των πανεπιστημίων, διευκολύνοντας τη διοικητική διαχείριση και επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να επικεντρώνονται περισσότερο στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Συμπερασματικά, μια αποτελεσματική, ευέλικτη και ψηφιακά ώριμη δημόσια διοίκηση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα ποιοτικό και ανθεκτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα σε συνθήκες κρίσεων όπως η πανδημία COVID-19. Αντίστοιχα, ένα ισχυρό και καινοτόμο εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει μακροπρόθεσμα τη δημόσια διοίκηση, παρέχοντάς της ανθρώπινο δυναμικό υψηλής κατάρτισης και καλλιεργώντας ενεργούς πολίτες. Η πρόοδος στους δύο αυτούς τομείς είναι αλληλένδετη και αμοιβαία ενισχυόμενη (ΟΟΣΑ, 2018), γεγονός που καθιστά αναγκαίο τον παράλληλο εκσυγχρονισμό τόσο της διοικητικής ικανότητας όσο και της εκπαιδευτικής ποιότητας.

## •1.5 Η επίδραση της πανδημίας COVID-19 στη Δημόσια Διοίκηση και την Εκπαιδευτική Πολιτική

Η πανδημία COVID-19 αποτέλεσε μια άνευ προηγουμένου κρίση που επηρέασε βαθιά τόσο τη δημόσια διοίκηση όσο και τις εκπαιδευτικές πολιτικές διεθνώς. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2021), οι

κυβερνήσεις κλήθηκαν να ανταποκριθούν ταυτόχρονα στη διαχείριση υγειονομικών κινδύνων, στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και στη συνέχιση της λειτουργίας κρίσιμων δημόσιων υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων η εκπαίδευση. Η πανδημία λειτούργησε ως «επιταχυντής» διοικητικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αποκαλύπτοντας τα όρια των υφιστάμενων δομών αλλά και δημιουργώντας ευκαιρίες για ανανέωση.

Στο πεδίο της δημόσιας διοίκησης, η COVID-19 κατέδειξε την ανάγκη για πιο ευέλικτες, διαλειτουργικές και ψηφιακές διοικητικές δομές. Η μετάβαση στην τηλεργασία για μεγάλο μέρος του δημόσιου τομέα, η επιτάχυνση των ψηφιακών υπηρεσιών και η αναδιοργάνωση των διαδικασιών αποτέλεσαν θεμελιώδεις αλλαγές (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022). Στην Ελλάδα, η περίοδος της πανδημίας συνέβαλε στην ενδυνάμωση του ψηφιακού μετασχηματισμού, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την εκτεταμένη χρήση της πλατφόρμας gov.gr και την εισαγωγή ηλεκτρονικών διαδικασιών που προηγουμένως απαιτούσαν φυσική παρουσία στις δημόσιες υπηρεσίες. Η κρίση ανέδειξε επίσης τη σημασία της διαφάνειας και της αποτελεσματικής δημόσιας επικοινωνίας, καθώς η ενημέρωση των πολιτών και η αξιοπιστία της διοίκησης αποτέλεσαν κρίσιμους παράγοντες για τη διαχείριση της υγειονομικής απειλής (ΟΟΣΑ, 2021).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η επίδραση της πανδημίας ήταν εξίσου καθοριστική. Η ξαφνική αναστολή της δια ζώσης διδασκαλίας και η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξαν τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ταχεία ανάπτυξη και χρήση ψηφιακών εργαλείων (όπως οι πλατφόρμες Webex και e-class) σηματοδότησε μια σημαντική αλλαγή στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, η άνιση πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό, η περιορισμένη ψηφιακή επάρκεια πολλών εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες που εντάθηκαν, αποτέλεσαν σημαντικές προκλήσεις (UNESCO, 2021).

Η πανδημία έφερε στο προσκήνιο τη σύνδεση μεταξύ δημόσιας διοίκησης και εκπαιδευτικού συστήματος, αναδεικνύοντας ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική προϋποθέτει μια διοίκηση με ικανότητα ταχείας προσαρμογής και συντονισμού. Οι αποφάσεις για κλείσιμο σχολείων, εφαρμογή υγειονομικών πρωτοκόλλων, διασφάλιση εξ αποστάσεως μάθησης και υποστήριξη ευάλωτων μαθητών απαιτούσαν συνεχή συνεργασία μεταξύ υπουργείων, τοπικών διοικήσεων, διευθύνσεων εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων. Η πανδημία ανέδειξε έτσι την κρίσιμη σημασία της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης, της διαλειτουργικότητας και της ενίσχυσης της διοικητικής ικανότητας σε όλα τα επίπεδα. Συνολικά, η COVID-19 δεν αποτέλεσε μόνο μια κρίση αλλά και μια περίοδο μάθησης για τη δημόσια διοίκηση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Ανέδειξε την ανάγκη για μοντέλα διοίκησης περισσότερο ευέλικτα, συμμετοχικά και τεχνολογικά

υποστηριζόμενα, ενώ παράλληλα έθεσε τις βάσεις για μια πιο ψηφιακή και ανθεκτική εκπαίδευση. Οι εμπειρίες της πανδημίας μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της δημόσιας διοίκησης και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών ικανών να ανταποκρίνονται σε κρίσεις και μελλοντικές προκλήσεις.

## •Κεφάλαιο 2: Η Πανδημία COVID-19 και η Εκπαιδευτική Κρίση

Η πανδημία COVID-19 προκάλεσε μια άνευ προηγουμένου κρίση στην εκπαίδευση παγκοσμίως, διαταράσσοντας τη φοίτηση εκατομμυρίων μαθητών και φοιτητών και ανατρέποντας τις καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές.

### •2.1 Παγκόσμιες επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση

Η εξάπλωση του COVID-19 είχε δραματικές επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα όλου του κόσμου, οδηγώντας στο μεγαλύτερο κλείσιμο σχολείων στην ιστορία (UNESCO, 2021). Στο αποκορύφωμα της κρίσης, την άνοιξη του 2020, πάνω από 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές σε περισσότερες από 190 χώρες, ποσοστό άνω του 90% του μαθητικού πληθυσμού παγκοσμίως, βρέθηκαν εκτός δια ζώσης φοίτησης λόγω λουκέτων στα σχολεία (UNESCO, 2021; UNICEF, 2021). Παράλληλα, πάνω από 100 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί και μέλη σχολικού προσωπικού επηρεάστηκαν από το αιφνίδιο κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (UNESCO, 2021). Πρόκειται για τη σοβαρότερη παγκόσμια διαταραχή της εκπαίδευσης εδώ και πολλές δεκαετίες, «το χειρότερο σοκ για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μία γενιά» κατά χαρακτηρισμό διεθνών οργανισμών (UNICEF, 2021). Ακόμη και ένα έτος μετά το ξέσπασμα, περίπου οι μισοί μαθητές του κόσμου αντιμετώπιζαν ακόμα πλήρη ή μερική αναστολή λειτουργίας των σχολείων τους (UNESCO, 2021).

Η διάρκεια των σχολικών διακοπών λόγω COVID-19 υπήρξε εκτεταμένη, με σημαντικές διακυμάνσεις ανάλογα με την περιοχή και το επίπεδο εισοδήματος κάθε χώρας. Κατά μέσο όρο, τα σχολεία παρέμειναν πλήρως κλειστά για 79 διδακτικές ημέρες μέσα στο 2020, δηλαδή περίπου το 40% του συνόλου των σχολικών ημερών (UNESCO et al., 2021). Σε υψηλού εισοδήματος χώρες τα πλήρη λουκέτα διήρκεσαν λιγότερο (π.χ. ~53 ημέρες), ενώ σε χώρες μεσαίου-χαμηλού εισοδήματος έφτασαν κατά μέσο όρο τις 115 ημέρες, αναδεικνύοντας την άνιση γεωγραφική κατανομή των συνεπειών (UNESCO et al., 2021). Το παρατεταμένο κλείσιμο των σχολείων επέφερε τεράστιες εκπαιδευτικές απώλειες: σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNESCO, χάθηκαν κατά μέσο όρο περίπου τα δύο τρίτα μιας σχολικής χρονιάς σε όρους διδακτικών ωρών ανά μαθητή (UNESCO, 2021). Οι απώλειες σε μάθηση δεν μετρώνται πλέον σε μέρες ή εβδομάδες, αλλά σε μήνες (UNESCO, 2021). Με άλλα λόγια, πολλοί μαθητές έμαθαν πολύ λιγότερα από το αναμενόμενο – ή και καθόλου – όσο διήρκεσε η απομάκρυνσή τους από τη διά ζώσης διδασκαλία.

Οι συνέπειες αυτής της εκπαιδευτικής διακοπής προβλέπεται να είναι μακροπρόθεσμες και σοβαρές. Ο ΟΗΕ προειδοποίησε ήδη από το 2020 για τον κίνδυνο μιας «γενιάς που θα στιγματιστεί

από την εκπαιδευτική υστέρηση», εάν δεν ληφθούν άμεσα μέτρα. Εκατομμύρια μαθητές κινδυνεύουν να μην επανέλθουν ποτέ στο σχολείο. Εκτιμάται ότι περίπου 24 εκατομμύρια παιδιά και νέοι παγκοσμίως διατρέχουν κίνδυνο οριστικής εγκατάλειψης του σχολείου εξαιτίας της πανδημίας (UNESCO, 2021). Ιδιαίτερα ευάλωτα είναι τα παιδιά από μειονεκτούντα περιβάλλοντα, τα οποία χάνουν όχι μόνο τη μάθηση αλλά και το προστατευτικό περιβάλλον του σχολείου. Επιπλέον, οι απώλειες σε μαθησιακά αποτελέσματα είναι ανησυχητικές: μελέτες δείχνουν ότι η πανδημία οδήγησε σε σημαντική μείωση των γνώσεων και δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, έρευνα στην Ολλανδία διαπίστωσε ότι κατά την περίοδο του lockdown οι μαθητές ουσιαστικά δεν πέτυχαν πρόοδο στη μάθησή τους, με την υστέρηση να αντιστοιχεί περίπου στο 20% μιας σχολικής χρονιάς – απώλεια που ήταν ιδιαίτερα έντονη στους μαθητές από οικογένειες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου (Engzell et al., 2021). Αντίστοιχες τάσεις εκτιμώνται διεθνώς, με το «μαθησιακό κενό» να διευρύνεται λόγω της κρίσης.

Η εκπαιδευτική κρίση συνοδεύτηκε και από σοβαρές οικονομικές επιπτώσεις. Σύμφωνα με ανάλυση της Παγκόσμιας Τράπεζας, οι χαμένες ημέρες φοίτησης και η μείωση του μαθησιακού αποτελέσματος ενδέχεται να κοστίσουν στη σημερινή γενιά μαθητών περίπου 10 τρισεκατομμύρια δολάρια σε μελλοντικά εισοδήματα (UNICEF, 2021). Πρόκειται για μια πρωτοφανή οπισθοδρόμηση που απειλεί να ανατρέψει την πρόοδο που είχε σημειωθεί ως προς τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) στον τομέα της εκπαίδευσης (UNICEF, 2021). Παράλληλα, η οικονομική ύφεση που προκάλεσε η πανδημία άσκησε πίεση στους προϋπολογισμούς εκπαίδευσης πολλών κρατών. Δύο στα τρία κράτη χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος περιέκοψαν τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μετά την έναρξη της πανδημίας, παρά το γεγονός ότι οι ανάγκες χρηματοδότησης για την εκπαιδευτική ανάκαμψη έχουν αυξηθεί δραματικά (UNESCO, 2021). Αυτό δημιουργεί τον κίνδυνο ενός φαύλου κύκλου: τη στιγμή που χρειάζονται περισσότερα κονδύλια για ενισχυτική διδασκαλία, ψηφιακό εξοπλισμό και ασφάλεια στα σχολεία, πολλοί προϋπολογισμοί συρρικνώνονται.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πέρα από τη μάθηση, επηρεάστηκε και η ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών. Ο ξαφνικός εγκλεισμός στο σπίτι, η απουσία διά ζώσης επικοινωνίας με συνομηλικούς και εκπαιδευτικούς, καθώς και το άγχος γύρω από την υγειονομική κρίση, επέφεραν πλήγμα στην ψυχική υγεία πολλών νέων. Εκπαιδευτικοί και ειδικοί έκρουσαν τον κώδωνα του κινδύνου για αύξηση φαινομένων κοινωνικής απομόνωσης, άγχους και κατάθλιψης μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρατεταμένων σχολικών κλεισιμάτων (UNESCO, 2021). Επίσης, η απώλεια της καθημερινής σχολικής ρουτίνας στέρησε από τα παιδιά σημαντικές υπηρεσίες που παρέχει το σχολείο, όπως η σχολική σίτιση, η επίβλεψη της υγείας και η κοινωνική υποστήριξη,

επιβαρύνοντας περαιτέρω ιδιαίτερα τα ευάλωτα παιδιά (UNICEF, 2021).

## •2.2 Πολιτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Μπροστά στο ξαφνικό κλείσιμο των σχολείων, οι κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικοί φορείς ανά τον κόσμο επιστράτευσαν πολιτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να διασφαλίσουν τη συνέχεια της μάθησης. Η μαζική αυτή στροφή στην τηλεεκπαίδευση υπήρξε ένα πρωτόγνωρο εγχείρημα: μέσα σε ελάχιστο χρόνο, εκπαιδευτικά συστήματα όλων των βαθμίδων υιοθέτησαν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας χρησιμοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες, τηλεοπτικά και ραδιοφωνικά προγράμματα, καθώς και έντυπο υλικό. Σύμφωνα με μια παγκόσμια έρευνα σε υπουργεία Παιδείας, πάνω από το 90% των χωρών εφάρμοσε τουλάχιστον ένα μέτρο εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά τη διάρκεια των λουκέτων (UNESCO et al., 2020). Η κλίμακα και ταχύτητα αυτής της μετάβασης ήταν πρωτοφανής: εκπαιδευτικά προγράμματα που υπό κανονικές συνθήκες θα χρειαζόταν χρόνια προετοιμασίας, στήθηκαν μέσα σε λίγες εβδομάδες (Hodges et al., 2020). Χαρακτηριστικά, οι Hodges και συνεργάτες (2020) περιέγραψαν αυτό το φαινόμενο ως «εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης εξ αποστάσεως» (emergency remote teaching), τονίζοντας ότι διέφερε ουσιωδώς από τον καλά σχεδιασμένο εξαρχής διαδικτυακό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Με άλλα λόγια, επρόκειτο για μια προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας σε εναλλακτικά κανάλια λόγω των έκτακτων περιστάσεων, και όχι για στοχευμένη εισαγωγή της ηλεκτρονικής μάθησης υπό ιδανικές προϋποθέσεις (Hodges et al., 2020).

Οι προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία μεταξύ των χωρών, αντανακλώντας συχνά το επίπεδο ανάπτυξης και τις υποδομές τους. Σε πολλές αναπτυγμένες χώρες, το βάρος έπεσε σε διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης: τα σχολεία και πανεπιστήμια αξιοποίησαν εργαλεία όπως συστήματα διαχείρισης μάθησης (π.χ. e-class), βιντεοδιασκέψεις (Webex, Zoom κλπ.) και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να συνεχιστούν τα μαθήματα σε πραγματικό χρόνο ή ασύγχρονα (OECD, 2021). Σε χώρες χαμηλότερου εισοδήματος, όπου η πρόσβαση στο διαδίκτυο δεν ήταν δεδομένη, εφαρμόστηκαν λύσεις χαμηλότερης τεχνολογίας: εκπαιδευτικά προγράμματα μεταδόθηκαν από την τηλεόραση και το ραδιόφωνο σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, ενώ διανεμήθηκε έντυπο υλικό και ασκήσεις στους μαθητές (UNESCO et al., 2021). Σύμφωνα με στοιχεία διεθνών οργανισμών, η χρήση ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπαιδευτικών εκπομπών υπήρξε ιδιαίτερα εκτεταμένη στις χώρες χαμηλού εισοδήματος, ενώ οι πλατφόρμες online μάθησης επικράτησαν στις χώρες υψηλού εισοδήματος. Παράλληλα, αρκετές κυβερνήσεις ή/και μη κυβερνητικοί φορείς φρόντισαν για τη διανομή τάμπλετ, φορητών υπολογιστών ή έντυπων πακέτων σε μαθητές χωρίς εξοπλισμό, επιχειρώντας να αμβλύνουν το ψηφιακό χάσμα (UNESCO et al., 2020). Στην Ελλάδα, για

παράδειγμα, υλοποιήθηκε πρόγραμμα έκτακτης προμήθειας φορητών συσκευών για μαθητές από ευάλωτες οικογένειες, αν και η κάλυψη των αναγκών δεν υπήρξε παντού πλήρης (ActionAid, 2021).

Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες, οι πολιτικές τηλεεκπαίδευσης αντιμετώπισαν σημαντικές προκλήσεις. Ένα βασικό ζήτημα ήταν η περιορισμένη προσβασιμότητα: ακόμη και στις περιπτώσεις που προσφέρθηκαν πολλαπλά κανάλια τηλεεκπαίδευσης, μεγάλος αριθμός μαθητών δεν μπόρεσε να συμμετέχει. Περισσότερο από το ένα τρίτο των χωρών χαμηλού και μεσαίου-χαμηλού εισοδήματος ανέφερε ότι λιγότερο από το 50% των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατόρθωσε να παρακολουθήσει τα εξ αποστάσεως προγράμματα. Οι λόγοι ποικίλλουν, από έλλειψη συσκευών και συνδεσιμότητας μέχρι ανεπάρκειες στην ενημέρωση των οικογενειών. Επιπλέον, ακόμα και όταν υπήρχε πρόσβαση, η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας δεν ήταν εγγυημένη. Η ξαφνική μετάβαση δεν άφησε περιθώρια προετοιμασίας: οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν εξ αποστάσεως χωρίς επαρκή χρόνο σχεδιασμού, συχνά με ελάχιστες οδηγίες ή πόρους (UNESCO, 2021). Πολλοί αναγκάστηκαν να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών και τα σχέδια μαθημάτων τους εν κινήσει, χρησιμοποιώντας συνδυασμούς μέσω υψηλής, χαμηλής ή και μηδενικής τεχνολογίας (UNESCO, 2021). Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί σε περιοχές με χαμηλό ίντερνετ κατέφευγαν σε τηλεφωνική επικοινωνία ή ανταλλαγή μηνυμάτων για να κρατήσουν επαφή με τους μαθητές τους. Η έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων αποτέλεσε επίσης εμπόδιο: τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι μαθητές δεν ήταν πάντα εξοικειωμένοι με τα εργαλεία τηλεεκπαίδευσης, γεγονός που περιόρισε την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (OECD, 2021).

Οι κυβερνητικές πολιτικές προσπάθησαν να στηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με συμπληρωματικά μέτρα. Σε αρκετές χώρες οργανώθηκαν ταχύρρυθμες επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και στην ηλεκτρονική παιδαγωγική (OECD, 2021). Επίσης, δόθηκε έμφαση στην ενημέρωση και στήριξη των γονέων, καθώς ο ρόλος τους στην επιβοήθηση της μελέτης από το σπίτι κρίθηκε καθοριστικός. Παρά ταύτα, οι περισσότερες παρεμβάσεις λειτούργησαν πυροσβεστικά και όχι προληπτικά. Η εμπειρία ανέδειξε ότι ελάχιστα εκπαιδευτικά συστήματα διέθεταν έτοιμη στρατηγική για τέτοιας κλίμακας κρίση. Χαρακτηριστικό είναι ότι ενώ το 73% των χωρών αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα τουλάχιστον μίας στρατηγικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας που εφάρμοσε, παραμένει αισθητή η έλλειψη επαρκών δεδομένων για το ποιες μέθοδοι δουλεύουν καλύτερα, ιδιαίτερα σε δύσκολα περιβάλλοντα (UNESCO et al., 2021). Αυτή η εμπειρία τόνισε την ανάγκη ανάπτυξης σφαιρικών ψηφιακών εκπαιδευτικών πολιτικών: όπως υπογράμμισε ο Andreas Schleicher του ΟΟΣΑ, είναι κρίσιμο να

παραχθούν περισσότερα και καλύτερα στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τηλεεκπαίδευσης, ώστε να καθοδηγήσουν τις μελλοντικές δράσεις (OECD, 2021).

### •2.3 Κοινωνικές ανισότητες και πρόσβαση στην εκπαίδευση

Η πανδημία δεν επηρέασε όλους τους μαθητές εξίσου, αντιθέτως, διεύρυνε τις υπάρχουσες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι διαφορές στην πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην υποστήριξη που έλαβαν οι μαθητές στο σπίτι και στις οικονομικές αντοχές των οικογενειών δημιούργησαν ένα άνισο εκπαιδευτικό τοπίο (UNESCO, 2021). Ήδη πριν την κρίση, υπήρχαν χάσματα ως προς την πρόσβαση στην τεχνολογία και την ποιότητα της εκπαίδευσης μεταξύ πλουσιότερων και φτωχότερων πληθυσμών· η πανδημία λειτούργησε ως μεγεθυντικός φακός αυτών των ανισοτήτων.

#### **Ψηφιακός διχασμός και υποδομές**

Η ψηφιακή διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας αναδείχθηκε έντονα. Η αποτελεσματική συμμετοχή στην τηλεεκπαίδευση προϋπέθετε την ύπαρξη βασικών υποδομών: σύνδεση στο διαδίκτυο, κατάλληλες συσκευές (υπολογιστές ή τάμπλετ) και ηλεκτρικό ρεύμα. Ωστόσο, ένα τεράστιο μέρος των μαθητών παγκοσμίως δεν διέθετε αυτά τα μέσα στο σπίτι. Σύμφωνα με κοινή έκθεση της UNICEF και της Διεθνούς Ένωσης Τηλεπικοινωνιών, περίπου 2 στα 3 παιδιά σχολικής ηλικίας παγκοσμίως (περίπου 1,3 δισεκατομμύρια παιδιά ηλικίας 3–17 ετών) δεν έχουν σύνδεση στο ίντερνετ στο σπίτι. Ακόμα και μεταξύ των νέων 15–24 ετών, σχεδόν το 63% δεν είχε κατ'οίκον διαδικτυακή πρόσβαση (UNICEF & ITU, 2020). Αυτό το γεγονός, που περιγράφεται όχι απλώς ως ψηφιακό χάσμα αλλά ως «ψηφιακό χάος», είχε άμεσες συνέπειες στην ικανότητα πολλών παιδιών να παρακολουθήσουν τα online μαθήματα (UNICEF & ITU, 2020). Όπως τόνισε χαρακτηριστικά η διευθύντρια της UNICEF Henrietta Fore, η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο στερεί από την επόμενη γενιά τις ευκαιρίες του μέλλοντος και τους απομονώνει από τον σύγχρονο κόσμο.

Ακόμα και σε νοικοκυριά με κάποια πρόσβαση στην τεχνολογία, υπήρχαν ποιοτικές διαφορές. Πολλά φτωχότερα σπίτια διέθεταν μόνο ένα κινητό τηλέφωνο με περιορισμένη σύνδεση, το οποίο πιθανώς μοιράζονταν πολλά μέλη της οικογένειας (UNESCO, 2021). Επιπλέον, οικογένειες με χαμηλό εισόδημα συχνά δεν είχαν τον οικονομικό χώρο να διαθέσουν για επιπλέον δεδομένα ή εξοπλισμό – ειδικά εν μέσω της οικονομικής πίεσης της πανδημίας. Αντίθετα, μαθητές από πιο ευκατάστατες οικογένειες είχαν πολλαπλές συσκευές, γρήγορο ίντερνετ και κατάλληλους χώρους μελέτης στο σπίτι. Το χάσμα αυτό στις ψηφιακές ευκολίες μεταφράστηκε σε χάσμα συμμετοχής: οι μαθητές που διέθεταν τα μέσα μπόρεσαν να παρακολουθήσουν πιο συστηματικά τα μαθήματα εξ αποστάσεως, ενώ οι υπόλοιποι είτε τα παρακολουθούσαν μετ' εμποδίων είτε αποκλείστηκαν

εντελώς (UNESCO et al., 2021).

Οι γεωγραφικές ανισότητες συνδέονται στενά με τον ψηφιακό διχασμό. Σε πολλές χώρες, οι αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές έχουν περιορισμένη τηλεπικοινωνιακή κάλυψη και υποδομές. Συνεπώς, μαθητές σε χωριά ή νησιωτικές/ορεινές περιοχές αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες σύνδεσης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους στα αστικά κέντρα (UNESCO, 2021). Σύμφωνα με εκτιμήσεις του ΟΗΕ, σχεδόν 500 εκατομμύρια μαθητές παγκοσμίως δεν είχαν καμία πρόσβαση σε καμία μορφή εξ αποστάσεως μάθησης κατά τη διάρκεια των λουκέτων – και τα τρία τέταρτα εξ αυτών προέρχονταν από τα φτωχότερα νοικοκυριά ή από αγροτικές περιοχές (UNESCO, 2021). Αυτό δείχνει ότι ο τόπος διαμονής και το κοινωνικοοικονομικό status του μαθητή έγιναν καθοριστικοί παράγοντες του αν θα μπορέσει να συνεχίσει να μαθαίνει σε συνθήκες πανδημίας.

### **Εκπαίδευση ευάλωτων ομάδων**

Εκτός από τον ψηφιακό παράγοντα, η πανδημία επέτεινε ανισότητες και για άλλες ευάλωτες ομάδες. Τα κορίτσια αποτελούν χαρακτηριστική περίπτωση. Σε πολλά μέρη του κόσμου, τα κορίτσια αντιμετώπιζαν ήδη εμπόδια στην εκπαίδευση (π.χ. έμφυλες διακρίσεις, ευθύνες φροντίδας στο σπίτι). Τα παρατεταμένα κλεισίματα σχολείων αύξησαν τον κίνδυνο ορισμένα κορίτσια να μη γυρίσουν ποτέ στα θρανία, είτε λόγω πρόωρων γάμων, είτε λόγω ανεπιθύμητων εγκυμοσύνων, είτε επειδή επιστρατεύθηκαν σε οικιακές εργασίες. Η UNESCO προειδοποίησε ότι η κρίση απειλεί να αναστρέψει δεκαετίες προόδου στην ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, τα κορίτσια έμειναν εκτεθειμένα σε αυξημένο κίνδυνο έμφυλης βίας στο σπίτι κατά τις περιόδους εγκλεισμού, καθώς στερούνταν το ασφαλές πλαίσιο του σχολείου (UNESCO, 2021). Διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO και η UNICEF, ανταποκρίθηκαν με καμπάνιες (π.χ. “Keeping Girls in the Picture”) για να στηρίξουν την εκπαίδευση των κοριτσιών εν μέσω πανδημίας, ωστόσο το πρόβλημα παραμένει οξύ (UNESCO, 2021).

Μια άλλη ευάλωτη κατηγορία ήταν τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτοί οι μαθητές συχνά βασίζονται σε εξατομικευμένη υποστήριξη, εξειδικευμένο προσωπικό ή βοηθητική τεχνολογία στην τάξη. Η απότομη μετάβαση σε μαθήματα από το σπίτι σήμαινε ότι πολλές από αυτές τις υπηρεσίες ανεστάλησαν ή δεν ήταν διαθέσιμες εξ αποστάσεως. Για παράδειγμα, παιδιά με προβλήματα ακοής ή όρασης ενδέχεται να μην μπόρεσαν να παρακολουθήσουν τηλεοπτικά/online μαθήματα χωρίς τις κατάλληλες προσαρμογές (υπότιτλους, μεταγραφή Braille κλπ.). Παιδιά με αυτισμό ή μαθησιακές δυσκολίες έχασαν τις θεραπείες και την καθημερινή δομή που τους παρείχε το σχολείο. Το αποτέλεσμα ήταν περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών και κίνδυνος οπισθοδρόμησης στις δεξιότητες που είχαν κατακτήσει. Δυστυχώς, οι

πολιτικές κατά την πανδημία δεν έδωσαν παντού έμφαση στην ειδική αγωγή, διευρύνοντας το χάσμα μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (ActionAid, 2021).

Επίσης, τα παιδιά μεταναστευτικού ή προσφυγικού υπόβαθρου επλήγησαν δυσανάλογα. Σε οικογένειες μεταναστών, μπορεί να υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την καθοδήγηση της μελέτης στο σπίτι. Επιπλέον, πολλά προσφυγόπουλα δεν είχαν καν ηλεκτρικό ρεύμα ή σύνδεση, ιδίως αν ζούσαν σε προσφυγικούς καταυλισμούς ή σε συνθήκες φτώχειας. Διεθνείς εκθέσεις από τους πρώτους μήνες της πανδημίας είχαν επισημάνει ότι χωρίς στοχευμένες ενέργειες, οι ήδη χαμηλοί δείκτες φοίτησης των προσφύγων (ιδίως των κοριτσιών προσφύγων) θα επιδεινωθούν (ActionAid, 2021). Η απώλεια της σχολικής επαφής σημαίνει για αυτά τα παιδιά όχι μόνο εκπαιδευτικό κενό αλλά και απώλεια της κοινωνικής ένταξης και προστασίας που προσφέρει το σχολείο.

### **Επιστροφή στο σχολείο και κίνδυνος εγκατάλειψης**

Η επαναφορά στη διά ζώσης εκπαίδευση μετά τα lockdowns ανέδειξε περαιτέρω ανισότητες. Στις πλουσιότερες χώρες, μόλις οι υγειονομικές συνθήκες το επέτρεψαν, σχεδόν όλοι οι μαθητές επέστρεψαν στις τάξεις. Αντίθετα, σε χαμηλού εισοδήματος χώρες, λιγότερο από το ένα τρίτο των μαθητών κατάφεραν να επανεγγραφούν πλήρως όταν άνοιξαν τα σχολεία (UNESCO et al., 2021). Πολλά παιδιά – κυρίως εκείνα που υστερούσαν ήδη – είτε μπήκαν πρόωρα στην αγορά εργασίας βοηθώντας τις οικογένειές τους, είτε έχασαν το ενδιαφέρον τους, είτε δεν μπόρεσαν να καλύψουν το κενό και ντρέπονταν να επιστρέψουν (UNESCO, 2021). Ο κίνδυνος της μόνιμης σχολικής διαρροής είναι ιδιαίτερα μεγάλος στις φτωχές κοινότητες, απειλώντας να διαιωνίσει τον φαύλο κύκλο της φτώχειας και του χαμηλού μορφωτικού κεφαλαίου. Οι χώρες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο με εκστρατείες επανένταξης (π.χ. εντοπισμός και παρότρυνση των μαθητών που δεν επέστρεψαν, κατ'οίκον επισκέψεις, οικονομικά κίνητρα για τις οικογένειές τους). Ωστόσο, αυτές οι προσπάθειες δεν είναι εξίσου οργανωμένες παντού. Ειδικά τα κορίτσια στην εφηβεία σε χώρες χαμηλού εισοδήματος θεωρούνται ότι αντιμετωπίζουν τον υψηλότερο κίνδυνο να μην ξαναδοούν την πόρτα του σχολείου (UNESCO et al., 2021).

Επιπλέον, οι συνθήκες επανόδου δεν ήταν ίδιες για όλους. Τα καλά εξοπλισμένα σχολεία μπόρεσαν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά μέτρα υγιεινής (μικρότερα τμήματα, αποστάσεις, συχνή απολύμανση), ενώ πολλά σχολεία σε αναπτυσσόμενες χώρες δυσκολεύτηκαν. Ενδεικτικά, λιγότερο από το 10% των χωρών χαμηλού εισοδήματος διέθεταν επαρκές σαπούνι, καθαρό νερό, τουαλέτες και μάσκες σε όλα τα σχολεία τους κατά την επανέναρξη – όταν αντίστοιχα το 96% των χωρών υψηλού εισοδήματος παρείχαν πλήρως αυτά τα βασικά μέτρα. Έτσι, οι μαθητές σε φτωχά

περιβάλλοντα επέστρεψαν σε σχολεία με λιγότερες εγγυήσεις ασφάλειας, κάτι που ενδέχεται να προκάλεσε νέες διακοπές ή φόβους φοίτησης (UNESCO et al., 2021).



## •2.4 Μεταρρυθμιστικές τάσεις και νέες προσεγγίσεις

Παρά τις αρνητικές επιπτώσεις, η κρίση του COVID-19 λειτούργησε και ως εφελτήριο για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες. Η ανάγκη να προσαρμοστεί η εκπαίδευση σε νέες συνθήκες οδήγησε σε επιτάχυνση αλλαγών που ίσως θα χρειαζόνταν πολλά χρόνια σε κανονικές περιόδους. Πολλοί μιλούν για ευκαιρία «αναμόρφωσης της εκπαίδευσης» (reimagining education) μετά την πανδημία, με στόχο την αύξηση της ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικότητας των συστημάτων (UNESCO, 2021).

### **Ψηφιακός μετασχηματισμός και υβριδικά μοντέλα μάθησης**

Μια από τις πλέον ορατές τάσεις είναι ο επιταχυνόμενος ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης. Η εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης, παρά τις δυσκολίες της, άφησε πίσω μια κληρονομιά: εκπαιδευτικοί και μαθητές σε όλο τον κόσμο ανέπτυξαν ψηφιακές δεξιότητες, εξοικειώθηκαν με online εργαλεία και παρήχθησαν τεράστιες ποσότητες ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα συνειδητοποίησαν ότι οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν συμπληρωματικά και μετά την πανδημία. Έτσι, παρατηρείται μια στροφή προς υβριδικά μοντέλα μάθησης (blended learning) που συνδυάζουν τη διά ζώσης διδασκαλία με διαδικτυακές συνιστώσες (Reimers & Schleicher, 2020). Κατά την επαναλειτουργία των σχολείων, ορισμένες χώρες υιοθέτησαν κυλιόμενα ωράρια και εκ περιτροπής φοίτηση – μισοί μαθητές στην τάξη και μισοί εξ αποστάσεως, σε εναλλαγές – ως προσωρινό μέτρο κοινωνικής αποστασιοποίησης (Reimers & Schleicher, 2020). Αυτή η πρακτική ανέδειξε ότι μια μεικτή προσέγγιση είναι εφικτή και μπορεί υπό συνθήκες να διατηρηθεί: για παράδειγμα, μαθητές που απουσιάζουν λόγω ασθένειας μπορούν να παρακολουθήσουν από το σπίτι, ή μπορεί να αξιοποιηθεί η ασύγχρονη μάθηση για ενίσχυση (UNESCO, 2021).

Πλέον, αρκετά σχολεία και πανεπιστήμια διερευνούν πώς θα εντάξουν μονιμότερα τις ψηφιακές τεχνολογίες στο πρόγραμμα. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη ψηφιακών πλατφορμών σε εθνικό επίπεδο (όπως e-class, e-books), την παροχή εξοπλισμού σε όλους τους μαθητές (π.χ. προγράμματα «ένα τάμπλετ ανά μαθητή») και την αναβάθμιση των υποδομών δικτύου στα σχολεία (OECD,

2021). Σημαντική έμφαση δίδεται και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών: αναγνωρίζεται πλέον ευρέως ότι ο ψηφιακός γραμματισμός των διδασκόντων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους επάρκειας. Χώρες όπως η Εσθονία, η Κορέα, η Φινλανδία κ.ά., οι οποίες είχαν επενδύσει νωρίτερα στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, βρέθηκαν πιο έτοιμες και τώρα αποτελούν πρότυπο για άλλες (OECD, 2021). Παράλληλα, διατυπώνεται σε διεθνές επίπεδο η άποψη ότι η πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε ψηφιακούς πόρους μάθησης θα πρέπει να θεωρείται μέρος του θεμελιώδους δικαιώματος στην εκπαίδευση (UNESCO, 2020). Σε έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής του UNESCO για το μέλλον της εκπαίδευσης προτείνεται η διεύρυνση του ορισμού του δικαιώματος στην εκπαίδευση, ώστε να περιλαμβάνει την καθολική πρόσβαση σε τεχνολογική συνδεσιμότητα και γνώση – μια ιδέα που η πανδημία έκανε πιο επίκαιρη από ποτέ (UNESCO, 2020).

### **Αναπροσαρμογή προγράμματος και αξιολόγησης**

Η κρίση υποχρέωσε επίσης τα εκπαιδευτικά συστήματα να επανεξετάσουν τί διδάσκεται και πώς αξιολογείται. Με τον περιορισμένο χρόνο που απέμεινε σε πολλές χώρες για διά ζώσης διδασκαλία, υπήρξε ανάγκη ιεράρχησης της ύλης. Περίπου το 40% των κρατών παγκοσμίως ανταποκρίθηκαν δίνοντας προτεραιότητα σε βασικά γνωστικά αντικείμενα (όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά) ή δεξιότητες, ενώ επέκτειναν και το ακαδημαϊκό έτος για να αναπληρώσουν χαμένο έδαφος (UNESCO et al., 2021). Για παράδειγμα, κάποια εκπαιδευτικά συστήματα συμπύκνωσαν την ύλη ή μετέφεραν μη καλυφθέντα κομμάτια στο επόμενο σχολικό έτος. Ωστόσο, πάνω από τις μισές χώρες δεν προχώρησαν σε προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος, είτε λόγω αδυναμίας είτε ελπίζοντας ότι θα καλύψουν τα κενά αργότερα (UNESCO et al., 2021). Η συζήτηση για το τι είναι ουσιώδες να μάθουν οι μαθητές απέκτησε νέα δυναμική: η πανδημία ανέδειξε την ανάγκη για ευελιξία στα προγράμματα σπουδών, ώστε να μπορούν να αναδιαμορφώνονται σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, επανεξετάστηκαν και οι πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών. Με κλειστά σχολεία, πολλές χώρες αναγκάστηκαν να ακυρώσουν ή να αναβάλουν τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις (UNESCO et al., 2021). Περίπου το 28% των χωρών ακύρωσαν τις τελικές εξετάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2020, εγείροντας ερωτήματα για την αξιοπιστία της αξιολόγησης και την εισαγωγή στην τριτοβάθμια. Αυτό οδήγησε σε εναλλακτικές λύσεις αξιολόγησης: σε ορισμένες περιπτώσεις δόθηκαν προαγωγικοί βαθμοί με βάση την απόδοση του μαθητή κατά τη διάρκεια του έτους (συνεχής αξιολόγηση), ενώ αλλού διενεργήθηκαν εξετάσεις με περιορισμένη ύλη ή σε μεταγενέστερο χρόνο. Η εμπειρία αυτή ανάγκασε τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναρωτηθούν για τον ρόλο των εξετάσεων υψηλού διακυβεύματος και αν μπορούν

να υπάρξουν πιο ευέλικτοι τρόποι πιστοποίησης της μάθησης (OECD, 2020). Επίσης, η εξ αποστάσεως διδασκαλία έφερε στο προσκήνιο τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης (formative assessment) – δηλαδή της παροχής ανατροφοδότησης στους μαθητές εν μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βρουν νέες μεθόδους για να εκτιμήσουν την πρόοδο των μαθητών διαδικτυακά, όπως ηλεκτρονικά κουίζ, εργασίες, ή απλές ερωταποκρίσεις μέσω τηλεδιάσκεψης (OECD, 2020). Αυτό διεύρυνε τη συζήτηση σχετικά με την ποικιλία και τον σκοπό των αξιολογήσεων, με αρκετούς παιδαγωγούς να ζητούν μόνιμη ενίσχυση της διαμορφωτικής αξιολόγησης και περιορισμό της υπερβολικής έμφασης σε εξετάσεις.

### **Μαθησιακή ανάκαμψη και ευεξία**

Μια ακόμη βασική μεταρρυθμιστική τάση είναι η εστίαση στη μαθησιακή ανάκαμψη (learning recovery). Αναγνωρίζοντας ότι μεγάλος αριθμός μαθητών έχει μείνει πίσω, οι κυβερνήσεις ξεκίνησαν ή σχεδιάζουν προγράμματα αναπλήρωσης και υποστήριξης: θερινά σχολεία, ενισχυτική διδασκαλία, προγράμματα εξατομικευμένης φροντιστηριακής βοήθειας (tutoring) κ.ά.. Ωστόσο, σύμφωνα με διεθνή στοιχεία στα μέσα του 2021, περίπου 1 στις 3 χώρες δεν είχε ακόμα εφαρμόσει συστηματικά προγράμματα αναπλήρωσης μαθημάτων (UNESCO et al., 2021). Καθώς η πανδημία παρατάθηκε, έγινε σαφές ότι η «επαναφορά στην κανονικότητα» δεν αρκεί – χρειάζονται στοχευμένες παρεμβάσεις ώστε οι μαθητές να ανακτήσουν τα χαμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, στο Ηνωμένο Βασίλειο δρομολογήθηκε εθνικό πρόγραμμα πρόσθετης διδασκαλίας (National Tutoring Programme), ενώ στις ΗΠΑ χρηματοδοτήθηκαν μέσω πακέτων ανάκαμψης ειδικές δράσεις εξωσχολικής υποστήριξης. Αυτές οι τάσεις υποδεικνύουν μια πιθανή μόνιμη αλλαγή προσανατολισμού: μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας και παροχή επιπλέον βοήθειας σε όσους μαθητές την χρειάζονται, ως θεμέλιο μιας πιο δίκαιης εκπαίδευσης (UNESCO et al., 2021).

Παράλληλα, αυξημένη σημασία δίνεται πλέον και στη συναισθηματική και κοινωνική πλευρά της εκπαίδευσης. Η πανδημία κατέδειξε ότι το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος μάθησης, αλλά και κοινότητα που στηρίζει ολιστικά το παιδί. Οι μαθητές θα χρειαστούν ψυχοκοινωνική υποστήριξη για να επανενταχθούν πλήρως: πολλοί έχουν βιώσει στρες, τραύμα ή απώλειες. Έτσι, οι εκπαιδευτικές αρχές προωθούν την ενσωμάτωση προγραμμάτων συναισθηματικής ενδυνάμωσης, συμβουλευτικής και ανάπτυξης ανθεκτικότητας στο σχολικό πρόγραμμα (UNESCO, 2021). Επίσης, επιδιώκεται η ενεργότερη συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα, καθώς η πανδημία ανέδειξε τον κρίσιμο ρόλο τους. Συνολικά, διαφαίνεται μια τάση για μια πιο ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, όπου η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδυάζεται με την ψυχική υγεία και την κοινωνική ευημερία των μαθητών.

## Καινοτομία και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Ένα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα της κρίσης ήταν η έκρηξη καινοτομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Όπως σημείωσε η UNESCO, υπήρξε αξιοσημείωτη καινοτομία στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο κατά την κρίση του COVID-19, με εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα που εμπλέκουν ενεργά τις οικογένειες και τις κοινότητες να εμφανίζουν τη μεγαλύτερη ανθεκτικότητα (UNESCO, 2020). Οι εκπαιδευτικοί επινόησαν δημιουργικές λύσεις για να διατηρήσουν ζωντανή τη μαθησιακή διαδικασία: από τη δημιουργία podcasts και ραδιοφωνικών εκπομπών (π.χ. στην Κολομβία) έως την αξιοποίηση πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία, και από υπαίθρια μαθήματα σε υπανάπτυκτες περιοχές έως την ανάπτυξη νέου ψηφιακού περιεχομένου (OECD, 2021). Αυτή η κινητοποίηση ανέβασε το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και υπογράμμισε την ανάγκη στήριξης και επιμόρφωσης των διδασκόντων. Πολλές χώρες αντιλήφθηκαν ότι χωρίς επαγγελματικά καταρτισμένους και ευέλικτους εκπαιδευτικούς, καμία τεχνολογική υποδομή δεν αρκεί (UNESCO, 2021). Ως εκ τούτου, στις μελλοντικές μεταρρυθμίσεις προκρίνεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών – τόσο υλικά (με καλύτερα εργαλεία και πόρους) όσο και ηθικά (αναγνώριση του ρόλου τους ως πρωτοπόρων της καινοτομίας) (UNESCO, 2020).

Τέλος, η πανδημία ώθησε κυβερνήσεις και φορείς να σκέφτονται μακροπρόθεσμα για την εκπαίδευση. Διεθνείς πρωτοβουλίες, όπως η Επιτροπή Futures of Education της UNESCO, ξεκίνησαν παγκόσμιους διαλόγους για το μέλλον της εκπαίδευσης μέχρι το 2050 (UNESCO, 2021). Ζητούμενο είναι να εξαχθούν τα διδάγματα από την κρίση και να αναδιαμορφωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα υπό το πρίσμα των μελλοντικών προκλήσεων – από τις πανδημίες και την κλιματική αλλαγή, μέχρι την αυτοματοποίηση και τις μεταβαλλόμενες δεξιότητες που θα απαιτεί ο 21ος αιώνας. Η εμπειρία του COVID-19 κατέστησε σαφές ότι η εκπαίδευση πρέπει να γίνει πιο ευέλικτη, χωρίς αποκλεισμούς και προσαρμοστική, ώστε να διασφαλίζεται η συνέχεια της μάθησης για όλους κάτω από οποιοσδήποτε συνθήκες (UNESCO, 2021).

### •2.5 Ο ρόλος διεθνών οργανισμών (UNESCO, OECD)

Οι διεθνείς οργανισμοί διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής κρίσης που προκάλεσε η πανδημία, συντονίζοντας δράσεις, παρέχοντας καθοδήγηση και προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών. Ιδιαίτερα η UNESCO (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, Επιστήμη και Πολιτισμό) και ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) πρωτοστάτησαν σε διαφορετικούς τομείς, αντανακλώντας τις αντίστοιχες αποστολές τους: η UNESCO ως ηγετικός φορέας για την εκπαίδευση σε παγκόσμιο

επίπεδο, με έμφαση στα δικαιώματα και την υποστήριξη των αναπτυσσόμενων χωρών, και ο ΟΟΣΑ ως κορυφαίος οργανισμός έρευνας και ανάλυσης εκπαιδευτικών πολιτικών, κυρίως για τις ανεπτυγμένες οικονομίες.

### **UNESCO – Συντονισμός, υποστήριξη και συνηγορία**

Από την αρχή της πανδημίας, η UNESCO ανέλαβε ρόλο συντονιστή της παγκόσμιας ανταπόκρισης στον εκπαιδευτικό τομέα. Ήδη τον Μάρτιο του 2020 συγκρότησε τον Παγκόσμιο Συνασπισμό για την Εκπαίδευση (Global Education Coalition), φέρνοντας μαζί πάνω από 160 εταιρείους – κυβερνήσεις, διεθνείς οργανισμούς, εταιρείες τεχνολογίας (όπως η Microsoft, η Google), ΜΚΟ και μέσα ενημέρωσης – με στόχο να υποστηρίξει την τηλεεκπαίδευση και να διασφαλίσει ότι “η μάθηση δεν σταματά ποτέ” (UNESCO, 2021). Ο συνασπισμός αυτός εστίασε σε τρεις κεντρικούς άξονες: συνδεσιμότητα (bridging the digital divide), ισότητα των φύλων και στήριξη των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2021). Για παράδειγμα, υπό την αιγίδα της UNESCO προωθήθηκαν συνεργασίες για την παροχή δωρεάν δεδομένων κινητής τηλεφωνίας σε μαθητές, την ανάπτυξη ανοικτών εκπαιδευτικών πλατφορμών, καθώς και καμπάνιες ενημέρωσης για να παραμείνουν τα κορίτσια στο εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2021).

Παράλληλα, η UNESCO λειτούργησε ως κέντρο συλλογής και διάχυσης δεδομένων και βέλτιστων πρακτικών. Από τους πρώτους μήνες, δημιούργησε μια διαδραστική πλατφόρμα παρακολούθησης των σχολικών κλεισιμάτων ανά χώρα, παρέχοντας συνεχώς ενημερωμένα στοιχεία για το ποια σχολεία είναι ανοιχτά ή κλειστά και πόσοι μαθητές επηρεάζονται (UNESCO, 2021). Αυτά τα στοιχεία βοήθησαν να αναδειχθεί το παγκόσμιο μέγεθος της κρίσης και τροφοδότησαν τη συνηγορία υπέρ της εκπαιδευτικής χρηματοδότησης. Επιπλέον, η UNESCO συγκέντρωσε και διένειμε πλήθος εκπαιδευτικών πόρων: από τεχνικές οδηγίες για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέχρι σημειώματα πολιτικής που περιέγραφαν επιτυχημένες πρακτικές χωρών σε τομείς όπως η αναπλήρωση μαθημάτων, η υγειονομική ασφάλεια στα σχολεία και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών (UNESCO, 2021).

Ως ο κατεξοχήν οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση, η UNESCO ανέλαβε και ενεργό συνηγορία (advocacy) για να δοθεί προτεραιότητα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της κρίσης. Σε πολιτικό επίπεδο, συγκάλεσε έκτακτες διεθνείς συναντήσεις – όπως η Παγκόσμια Συνάντηση για την Εκπαίδευση (Global Education Meeting) τον Οκτώβριο 2020 – όπου αρχηγοί κρατών και υπουργοί Παιδείας από όλο τον κόσμο δεσμεύτηκαν να προστατεύσουν τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και να λάβουν μέτρα για τον μετριασμό των συνεπειών της πανδημίας (UNESCO, 2021). Η UNESCO προειδοποίησε ότι αν δεν αναληφθεί δράση, ελλοχεύει ο

κίνδυνος μιας «γενιάς κατεστραμμένης από τη μορφωτική υστέρηση» (generational catastrophe), καλώντας τις κυβερνήσεις να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση ως παγκόσμιο δημόσιο αγαθό και πρώτη προτεραιότητα στην ανάκαμψη (UNESCO, 2021).

Μια σημαντική πρωτοβουλία ήταν η έκδοση, σε συνεργασία με άλλους οργανισμούς, του Πλαισίου για το άνοιγμα των σχολείων με ασφάλεια (Framework for Reopening Schools) τον Απρίλιο του 2020, από UNESCO, UNICEF, Παγκόσμια Τράπεζα και Παγκόσμιο Επισιτιστικό Πρόγραμμα (UNESCO et al., 2020). Αυτό το έγγραφο παρείχε πρακτικές κατευθύνσεις στις κυβερνήσεις σχετικά με το πότε και πώς να επαναλειτουργήσουν τα σχολεία: πρότεινε κριτήρια για το άνοιγμα (επιδημιολογικά δεδομένα, ικανότητα τήρησης μέτρων υγιεινής), προτεραιοποίηση συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (π.χ. τελειόφοιτοι, μικρότερα παιδιά) και μέτρα όπως εκ περιτροπής λειτουργία, υγειονομικά πρωτόκολλα στις σχολικές μονάδες, ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών κατά την επάνοδο κ.ά. (UNESCO et al., 2020). Το πλαίσιο αυτό έγινε σημείο αναφοράς διεθνώς και υιοθετήθηκε σε μεγάλο βαθμό, βοηθώντας στον συγχρονισμό των εθνικών προσπαθειών.

Τέλος, η UNESCO συνεχίζει να ηγείται της συζήτησης για το μέλλον της εκπαίδευσης μετά την πανδημία. Μέσω της Διεθνούς Επιτροπής για το Μέλλον της Εκπαίδευσης, εξέδωσε το 2021 την έκθεση “Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education”, η οποία ενσωματώνει τα διδάγματα του COVID-19 και καλεί σε ένα νέο κοινωνικό συμβόλαιο για την εκπαίδευση – πιο συμπεριληπτικό, συνεργατικό και προσαρμοσμένο στις προκλήσεις του 21ου αιώνα (UNESCO, 2021). Εν ολίγοις, η UNESCO αξιοποίησε το συγκριτικό της πλεονέκτημα ως παγκόσμια εκπαιδευτική αρχή: παρείχε γνώση, συνένωσε δυνάμεις και ύψωσε τη φωνή της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διεθνή αρένα κατά τη διάρκεια της κρίσης.

### **ΟΟΣΑ – Στοιχεία, ανάλυση και ανταλλαγή πολιτικών**

Ο ΟΟΣΑ, από την πλευρά του, επικεντρώθηκε στο να παράσχει δεδομένα και ανάλυση για την κατανόηση της επίδρασης της πανδημίας στα εκπαιδευτικά συστήματα και να διευκολύνει την ανταλλαγή πολιτικών μεταξύ των κρατών-μελών του και όχι μόνο. Καθώς πρόκειται για οργανισμό που διαθέτει μεγάλη τεχνογνωσία σε συγκριτικές εκπαιδευτικές μελέτες (π.χ. έρευνες PISA, TALIS, Education at a Glance), ο ΟΟΣΑ βρέθηκε σε θέση-κλειδί να μετρήσει και να ερμηνεύσει τις εξελίξεις.

Στις αρχές της κρίσης (Μάρτιος–Απρίλιος 2020), ο ΟΟΣΑ αντέδρασε γρήγορα δημοσιεύοντας μια σειρά από σημειώματα πολιτικής (policy briefs) και εκθέσεις, που περιέγραφαν τις άμεσες ενέργειες που έλαβαν οι χώρες για να στηρίξουν την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, εκθέσεις όπως “Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration” (OECD, 2020)

κατέγραψαν πώς οι κυβερνήσεις κινητοποίησαν ψηφιακούς πόρους, συνεργάστηκαν με παρόχους τεχνολογίας και διασφάλισαν τη συνέχιση της διδασκαλίας. Επίσης, η σειρά “Education Policy Outlook” του ΟΟΣΑ αφιέρωσε ειδικές εκδόσεις στις αρχικές πολιτικές αποκρίσεις στην COVID-19 σε διάφορες χώρες, προσφέροντας μια γρήγορη συγκριτική ματιά (OECD, 2020). Αυτές οι πληροφορίες βοήθησαν τους φορείς χάραξης πολιτικής να δουν τί συμβαίνει αλλού και να αντλήσουν ιδέες, σε ένα κλίμα αβεβαιότητας όπου κανείς δεν είχε έτοιμες λύσεις.

Καθώς η πανδημία προχωρούσε, ο ΟΟΣΑ συνεργάστηκε στενά με την UNESCO, τη UNICEF και την Παγκόσμια Τράπεζα για τη διεξαγωγή των παγκόσμιων ερευνών στα εκπαιδευτικά υπουργεία (UNESCO et al., 2021). Ο ίδιος ο ΟΟΣΑ ανέλαβε την υλοποίηση της έρευνας σε αρκετές από τις πιο ανεπτυγμένες χώρες (μέσω του δικού του δικτύου εκπαιδευτικών αρχών). Τα αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας αποτυπώθηκαν σε κοινές εκθέσεις (όπως το “What’s Next? Lessons on Education Recovery” του 2021) που παρείχαν μια επιστημονικά τεκμηριωμένη εικόνα των απαντήσεων στην κρίση σε 142 χώρες (UNESCO et al., 2021). Ο ΟΟΣΑ, χάρη και στην εμπειρία του από το πρόγραμμα PISA, μπόρεσε να συνεισφέρει αναλύσεις σχετικά με τη συσχέτιση των σχολικών κλεισιμάτων με τα μαθησιακά αποτελέσματα και να εκτιμήσει πού οι απώλειες μπορεί να είναι μεγαλύτερες. Για παράδειγμα, αξιοποιώντας δεδομένα από το Education at a Glance, ο ΟΟΣΑ ανέδειξε ότι το 2020 χάθηκε κατά μέσο όρο το 30-40% των δια ζώσης εκπαιδευτικών ωρών στις χώρες του ΟΟΣΑ, κάτι που αντιστοιχεί σε σημαντικές υστερήσεις μάθησης (OECD, 2021). Επίσης, οι αναλυτές του ΟΟΣΑ εστίασαν σε ζητήματα όπως η ετοιμότητα ψηφιακής μάθησης (π.χ. τι ποσοστό μαθητών διέθεταν υπολογιστή στο σπίτι ανά χώρα, στοιχείο που υπήρχε από έρευνες PISA), βοηθώντας να ταυτοποιηθούν οι αδύναμοι κρίκοι.

Ένας άλλος κρίσιμος ρόλος του ΟΟΣΑ ήταν η διευκόλυνση ανταλλαγής γνώσης. Μέσω διαδικτυακών σεμιναρίων (webinars), του ιστολογίου “OECD Education and Skills Today” και ειδικών εκδόσεων, ο ΟΟΣΑ λειτούργησε ως πλατφόρμα όπου οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και οι ειδικοί μπορούσαν να μοιραστούν εμπειρίες και να συζητήσουν “τί πέτυχε και τί όχι”. Για παράδειγμα, η σειρά διαδικτυακών εκδηλώσεων “Lessons for Education from COVID-19” συγκέντρωσε υπουργούς και εκπαιδευτικούς από διάφορες χώρες να μιλήσουν για τις στρατηγικές τους, επιτρέποντας ένα είδος συλλογικής μάθησης σε πραγματικό χρόνο (OECD, 2021). Ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε επίσης συλλογές από “ιστορίες εκπαιδευτικής συνέχειας”, αναδεικνύοντας καινοτόμες προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα (OECD, 2021). Αυτό είχε τόσο πρακτική αξία όσο και εμπνευστική: έδειξε ότι παρά τις δυσκολίες, υπήρχαν λύσεις και θετικά αποτελέσματα που μπορούσαν να εμπνεύσουν άλλους.

Πέρα από την ανταπόκριση στην κρίση, ο ΟΟΣΑ ήδη στρέφεται στο να αξιοποιήσει τα τακτικά

προγράμματά του για να μετρήσει τις μακροπρόθεσμες συνέπειες. Η διεθνής αξιολόγηση μαθητών PISA, για παράδειγμα, μετατέθηκε από το 2021 στο 2022 λόγω της πανδημίας, και αναμένεται να παρέχει συγκρίσιμα δεδομένα για το πώς επηρεάστηκαν οι επιδόσεις 15χρονων μαθητών σε διάφορες χώρες μετά την πανδημική διαταραχή. Παράλληλα, η έρευνα TALIS (για τους εκπαιδευτικούς) αναμένεται να φωτίσει τις αλλαγές στην πρακτική και τις ανάγκες των διδασκόντων. Ο ΟΟΣΑ έχει δηλώσει ότι θα ενσωματώσει ειδικές αναλύσεις για τον COVID-19 σε αυτές τις μελέτες, κρατώντας το θέμα ζωντανό στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής (OECD, 2021).

## •Κεφάλαιο 3: Δημόσια Πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα

### •3.1 Κρατικές παρεμβάσεις και ψηφιακή μετάβαση

Η Ελλάδα αντέδρασε γρήγορα στο πρώτο κύμα της πανδημίας COVID-19, λαμβάνοντας έγκαιρα αυστηρά μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης. Ήδη από τις 10 Μαρτίου 2020 έκλεισαν όλα τα σχολεία και πανεπιστήμια πανελλαδικά, ενώ στις 23 Μαρτίου τέθηκε σε ισχύ η γενική απαγόρευση άσκοπων μετακινήσεων πολιτών (lockdown). Ο ίδιος ο Πρωθυπουργός ανακοίνωσε ότι από τις 6 το πρωί της 23ης Μαρτίου απαγορεύεται η ελεύθερη κυκλοφορία ως έσχατο μέτρο ανάσχεσης της πανδημίας. Αυτές οι κρατικές παρεμβάσεις, σε συνδυασμό με την ευρεία συμμόρφωση του πληθυσμού στο σύνθημα «Μένουμε Σπίτι», συνέβαλαν στον αποτελεσματικό έλεγχο του πρώτου κύματος, με την Ελλάδα να καταγράφει έως τα μέσα Μαΐου 2020 μία από τις χαμηλότερες αναλογίες θανάτων COVID-19 στην Ευρώπη (περίπου 15 θάνατοι ανά εκατομμύριο πληθυσμού) (Sypsa et al., 2021).

Παράλληλα με τα υγειονομικά μέτρα, η κυβέρνηση εφάρμοσε δέσμες οικονομικής στήριξης για εργαζόμενους και επιχειρήσεις και ενίσχυσε το εθνικό σύστημα υγείας με προσλήψεις έκτακτου προσωπικού και αγορά εξοπλισμού, δείχνοντας έτσι ενεργή κρατική παρουσία σε όλα τα μέτωπα (ΤΑ ΝΕΑ, 22/3/2020). Η πανδημία λειτούργησε ως καταλύτης για τον ψηφιακό μετασχηματισμό του κράτους, επιταχύνοντας την υλοποίηση υπηρεσιών ηλεκτρονικής διακυβέρνησης που είχαν ήδη σχεδιαστεί (ΔιαΝΕΟσις, 2021).

Σε πολύ σύντομο χρόνο το 2020, τέθηκαν σε λειτουργία νέες ψηφιακές υπηρεσίες προς πολίτες και επιχειρήσεις μέσω της ενιαίας κυβερνητικής πύλης gov.gr. Για παράδειγμα, καθιερώθηκε η άυλη ηλεκτρονική συνταγογράφηση, η ηλεκτρονική έκδοση υπεύθυνων δηλώσεων και εξουσιοδοτήσεων, η δυνατότητα έκδοσης πιστοποιητικών και ληξιαρχικών πράξεων online, καθώς και πλατφόρμες για το κλείσιμο ραντεβού και την έκδοση ψηφιακού ευρωπαϊκού πιστοποιητικού εμβολιασμού. Επιπλέον, εφαρμόστηκε ένα καινοτόμο σύστημα κατ' εξαίρεση μετακινήσεων με την αποστολή SMS στο 13033, που ενσωμάτωνε την τεχνολογία στην καθημερινότητα των πολιτών (Καθημερινή, 26/2/2021).

Όλες αυτές οι δράσεις ψηφιακής μετάβασης είχαν στόχο την εξ αποστάσεως εξυπηρέτηση, μειώνοντας τη φυσική επαφή με τις δημόσιες υπηρεσίες. Η Ενιαία Ψηφιακή Πύλη gov.gr γρήγορα συγκέντρωσε εκατοντάδες υπηρεσίες και διεκπεραίωσε εκατομμύρια αιτήματα πολιτών, συμβάλλοντας στη συνέχεια της διοικητικής λειτουργίας εν μέσω lockdown (Spinellis et al., 2021). Με την ίδρυση του Υπουργείου Ψηφιακής Διακυβέρνησης και την αξιοποίηση κονδυλίων, η

πανδημία αξιοποιήθηκε ως ευκαιρία για την επιτάχυνση του ψηφιακού εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης (ΔιαΝΕΟσις, 2021).

Η ψηφιακή μετάβαση αφορούσε και τον δημόσιο τομέα εσωτερικά, όπου επεκτάθηκε η τηλεργασία των υπαλλήλων και υιοθετήθηκαν εργαλεία τηλεδιασκέψεων για τη λειτουργία κυβερνητικών οργάνων, δημοτικών συμβουλίων κ.ά. Συνολικά, οι κρατικές παρεμβάσεις κατά το πρώτο έτος της πανδημίας συνδύασαν τις παραδοσιακές πολιτικές δημόσιας υγείας με έναν πρωτόγνωρο ψηφιακό μετασχηματισμό υπηρεσιών, που έθεσε τις βάσεις για ένα πιο σύγχρονο ψηφιακό κράτος στην μετα-κορονοϊό εποχή (Διαμαντόπουλος, 2021).

### •3.2 Η ανάπτυξη της τηλεκπαίδευσης

Ο τομέας της εκπαίδευσης υπήρξε κεντρικό πεδίο δημόσιας πολιτικής κατά την πανδημία, καθώς η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών επέβαλε την άμεση μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Με την απόφαση για κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις 10 Μαρτίου 2020 (Καθημερινή, 26/2/2021), το Υπουργείο Παιδείας κινήθηκε γρήγορα για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Εντός λίγων ημερών δημιουργήθηκε ένα διττό σύστημα σύγχρονης (ζωντανής) και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης: Από τη μία, οι διδασκαλίες πραγματοποιούνταν διαδικτυακά σε εικονικές τάξεις μέσω της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης Cisco Webex, και από την άλλη αξιοποιήθηκαν οι πλατφόρμες ασύγχρονης μάθησης (όπως το e-class και το e-me) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ). Μέχρι τις αρχές Απριλίου 2020 είχαν δημιουργηθεί πάνω από 260.000 ψηφιακές τάξεις και είχαν εγγραφεί στο ΠΣΔ περισσότεροι από 1.090.000 μαθητές και ~167.000 εκπαιδευτικοί (Κεραμέως, 2020).

Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου, τον πρώτο μήνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λειτούργησαν καθημερινά περίπου 32.600 ψηφιακές τάξεις σε όλα τα σχολεία της χώρας, ενώ παράλληλα εγκαινιάστηκε εκπαιδευτική τηλεοπτική ζώνη μέσω της δημόσιας τηλεόρασης (EPT2) με μέση τηλεθέαση άνω του 35% (Κεραμέως, 2020). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αντίστοιχα, επιτεύχθηκε η μετάβαση σχεδόν όλων των προπτυχιακών μαθημάτων σε σύγχρονη τηλεκπαίδευση – το ποσοστό μαθημάτων που παραδόθηκαν online έφτασε το 96-99% στα πανεπιστήμια, με εξαίρεση μόνο τα κλινικά/εργαστηριακά μαθήματα. Αυτά τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα κατόρθωσε σε σύντομο χρόνο να οργανώσει καθολικά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, διατηρώντας σε λειτουργία την εκπαιδευτική διαδικασία παρά το κλείσιμο των σχολικών μονάδων (Κεραμέως, 2020).

Ωστόσο, η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης δεν υπήρξε χωρίς προκλήσεις και προβλήματα. Κατά το δεύτερο μεγάλο κύμα της πανδημίας (τέλη 2020), όταν επανήλθε η ανάγκη για μαζική

τηλεκπαίδευση, προέκυψαν σοβαρά τεχνικά ζητήματα. Στις 9 Νοεμβρίου 2020 –πρώτη ημέρα τηλεκπαίδευσης για τα Γυμνάσια και Λύκεια στο δεύτερο lockdown– η ηλεκτρονική πλατφόρμα Webex κατέρρευσε λόγω υπερφόρτωσης, με αποτέλεσμα χιλιάδες μαθητές να μην μπορέσουν να συνδεθούν στα ψηφιακά τους μαθήματα (Κεραμέως, 2020).

Τα προβλήματα συνεχίστηκαν και τη δεύτερη ημέρα: “με το «καλημέρα» άρχισαν τα προβλήματα” ανέφερε χαρακτηριστικά ο Τύπος, καθώς παρουσιάστηκαν εκτεταμένες καθυστερήσεις και διακοπές στις συνδέσεις των μαθητών (Παπαμαθαίου, 2021). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου, την πρώτη μέρα είχαν επιχειρήσει να συνδεθούν πάνω από 47.000 σχολικά τμήματα Δημοτικού/Νηπιαγωγείου (περίπου 700.000 μαθητές) ταυτόχρονα, γεγονός που πίεσε το σύστημα (in.gr, 2020). Πολλοί μαθητές και δάσκαλοι κατάφεραν να παρακολουθήσουν μάθημα μόνο για τα πρώτα 30-60 λεπτά, πριν αντιμετωπίσουν αποσυνδέσεις, χαμηλές ταχύτητες, κακό ήχο και εικόνα. Η εταιρεία Cisco αναγνώρισε το τεχνικό ζήτημα στα data centers και εργάστηκε για την αποκατάσταση της υπηρεσίας. Αυτές οι δυσλειτουργίες ανέδειξαν τις τεχνολογικές αδυναμίες του εγχειρήματος αλλά και την έλλειψη προγενέστερης προετοιμασίας για εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε εθνική κλίμακα.

Πέρα από τα τεχνικά ζητήματα, η τηλεκπαίδευση ανέδειξε προϋπάρχοντα προβλήματα και ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην αρχή, πολλά σχολεία βρέθηκαν απροετοίμαστα: δεν υπήρχαν επαρκείς υποδομές δικτύου και εξοπλισμός (υπολογιστές ή τάμπλετ) διαθέσιμοι για κάθε εκπαιδευτικό και μαθητή, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είχαν προηγούμενη επιμόρφωση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων διδασκαλίας. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά μελέτη, «το πρώτο κλείσιμο των σχολείων μας βρήκε σε ένα σύστημα χωρίς υποδομές, χωρίς ισχυρά δίκτυα σύνδεσης, χωρίς υπολογιστές ανά εκπαιδευτικό και μαθητή και χωρίς επιμόρφωση και εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία». Παρ’ όλα αυτά, χιλιάδες εκπαιδευτικοί επέδειξαν αξιοθαύμαστη προσαρμοστικότητα και αυτενέργεια: με ίδιες δυνάμεις, σε συνεργασία μέσω των συλλόγων διδασκόντων, κατόρθωσαν να κρατήσουν σε λειτουργία την εκπαιδευτική διαδικασία εξ αποστάσεως, επιδεικνύοντας υψηλό αίσθημα ευθύνης. Η συμβολή και το φιλότιμο των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνέβαλε περισσότερο στην επιτυχία της τηλεκπαίδευσης από ό,τι ο επίσημος σχεδιασμός και η ετοιμότητα του Υπουργείου (Φωτόπουλος, 2021).

### •3.4 Καλές πρακτικές και καινοτομίες

Παρά τις προκλήσεις, κατά την περίοδο της πανδημίας αναδείχθηκαν και αρκετές καλές πρακτικές καθώς και καινοτόμες προσεγγίσεις στη δημόσια πολιτική. Ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι η

συνεργασία του κράτους με τον ιδιωτικό τομέα για τη στήριξη της τηλεεκπαίδευσης. Με πρωτοβουλία των υπουργείων Παιδείας και Ψηφιακής Διακυβέρνησης, οι μεγάλοι πάροχοι τηλεπικοινωνιών (Cosmote, Vodafone, Wind, Forthnet) αποφάσισαν να προσφέρουν δωρεάν πρόσβαση δεδομένων στις εκπαιδευτικές πλατφόρμες του Υπουργείου (in.gr, 2020).

Από τα τέλη Νοεμβρίου 2020 τέθηκε σε ισχύ η μηδενική χρέωση δεδομένων (data) για όσους μαθητές/εκπαιδευτικούς συνδέονται στην πλατφόρμα Webex ή στις πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης μέσω κινητής τηλεφωνίας. Επιπλέον, μηδενίστηκε και η χρέωση κλήσης όταν κάποιος συνδεόταν σε μάθημα μέσω τηλεφώνου (dial-in) (businessdaily.gr, 2020). Αυτές οι ρυθμίσεις εξασφάλισαν ότι ακόμη και οικογένειες χωρίς σταθερή ευρυζωνική σύνδεση θα μπορούσαν να συμμετέχουν στην τηλεεκπαίδευση χωρίς οικονομική επιβάρυνση – μια καλή πρακτική προώθησης της ψηφιακής ισότητας. Πέρα από τα δεδομένα, το κράτος αξιοποίησε πόρους του ΕΣΠΑ και δωρεές ώστε να διανείμει πάνω από 90.000 φορητές συσκευές (laptops/tablets) σε μαθητές και εκπαιδευτικούς που τις είχαν ανάγκη. Αυτό το πρόγραμμα ψηφιακής αρωγής –σε συνδυασμό με ιδιωτικές δωρεές εξοπλισμού προς σχολεία– προσπάθησε να μειώσει το ψηφιακό χάσμα, αποτελώντας καινοτόμο δράση κοινωνικής ευθύνης κατά τη διάρκεια της κρίσης.

Μια ακόμη καλή πρακτική υπήρξε η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης και γενικότερα των δημόσιων μέσων ενημέρωσης για υποστήριξη της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα «Μαθαίνουμε Σπίτι» που προβλήθηκε από την EPT2 με καθημερινά τηλεοπτικά μαθήματα για μαθητές δημοτικού, σε συνδυασμό με τη διάθεση του περιεχομένου on-demand στην ψηφιακή πλατφόρμα ERTflix (in.gr, 2020), προσέφερε μια εναλλακτική προσβάσιμη μορφή μάθησης. Αυτή η πρακτική κρίθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμη για οικογένειες χωρίς αξιόπιστο ίντερνετ ή αρκετές συσκευές, και πέτυχε υψηλή τηλεθέαση (άνω του 35% με δεκάδες χιλιάδες θεατές). Αποτελεί παράδειγμα καινοτομίας όπου παραδοσιακά μέσα (τηλεόραση) ενσωματώθηκαν στο έκτακτο ψηφιακό εκπαιδευτικό οικοσύστημα. Επίσης, πολλές τοπικές κοινότητες και δήμοι ανέπτυξαν μικρής κλίμακας καλές πρακτικές, όπως τη διάθεση δωρεάν Wi-Fi σε απομακρυσμένες περιοχές, δανεισμό εξοπλισμού από σχολικές βιβλιοθήκες σε μαθητές, ή ψηφιακά σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Στο πεδίο της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης, η κρίση επέτρεψε την ταχεία δοκιμή και υιοθέτηση καινοτομιών που υπό κανονικές συνθήκες θα απαιτούσαν μεγαλύτερο χρόνο. Για παράδειγμα, η πλατφόρμα gov.gr λειτούργησε ως Ενιαία Ψηφιακή Πύλη όπου μέσα στο 2020 συγκεντρώθηκαν πάνω από 500 υπηρεσίες (υπεύθυνες δηλώσεις, πιστοποιητικά, αιτήσεις προς ΚΕΠ κ.ά.), ενώ έως το τέλος του 2021 ο αριθμός αυτός ξεπέρασε τις 1.300 υπηρεσίες (Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης, 2021). Η γρήγορη εξοικείωση των πολιτών με τις ηλεκτρονικές συναλλαγές –όπως

η ψηφιακή έκδοση εγγράφων με λίγα κλικ– αποτελεί σημαντική παρακαταθήκη. Μια ακόμη καινοτομία ήταν η ανάπτυξη εφαρμογών όπως το Ευρωπαϊκό Ψηφιακό Πιστοποιητικό COVID-19 (emvolio.gov.gr), το οποίο εκδόθηκε εύκολα μέσω gov.gr και διευκόλυνε τα ταξίδια, καθώς και η εφαρμογή COVID Free GR για κινητά, που επέτρεπε τον έλεγχο των πιστοποιητικών εμβολιασμού/νόσησης σε χώρους εστίασης και εκδηλώσεων. Οι εφαρμογές αυτές υλοποιήθηκαν σε χρόνους-ρεκόρ και κατέδειξαν ότι η δημόσια πολιτική μπορεί να καινοτομεί αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες προς όφελος της κοινωνίας.

### •3.5 Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πολιτικών

Η συνολική αξιολόγηση των πολιτικών αντιμετώπισης της πανδημίας στην Ελλάδα εμφανίζει μια μικτή εικόνα, με σημαντικές επιτυχίες αλλά και αδυναμίες. Στα θετικά συγκαταλέγεται αναμφίβολα η επιτυχής διαχείριση του πρώτου κύματος: Η έγκαιρη εφαρμογή αυστηρών μέτρων lockdown και η πειθαρχία του πληθυσμού απέτρεψαν την ανεξέλεγκτη διασπορά του ιού την άνοιξη του 2020. Όπως αναφέρθηκε, μέχρι τα μέσα Μαΐου 2020 η Ελλάδα είχε από τους χαμηλότερους δείκτες θνησιμότητας COVID-19 στην Ευρώπη (Sypsa et al., 2021).

Αυτό κατέδειξε την αποτελεσματικότητα των αρχικών δημόσιων πολιτικών υγείας, καθιστώντας την Ελλάδα διεθνές παράδειγμα επιτυχούς περιορισμού (επιτυχία που απέδωσαν διεθνή μέσα στον «έγκαιρο συνδυασμό απαγορεύσεων και κοινωνικής συναίνεσης», βλ. Πιερρακάκης, 2020). Επιπλέον, η ψηφιακή μετάβαση της δημόσιας διοίκησης θεωρείται εξαιρετικά επιτυχημένη πτυχή των πολιτικών: υπηρεσίες όπως η άυλη συνταγογράφηση και η ηλεκτρονική εξυπηρέτηση πολιτών μέσω gov.gr εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται ευρέως και μετά την πανδημία, μειώνοντας τη γραφειοκρατία. Η εμπειρία της πανδημίας, λοιπόν, λειτούργησε ως επιταχυντής για μεταρρυθμίσεις που βελτίωσαν τη λειτουργία του κράτους μακροπρόθεσμα (Κοντογιώργης, 2021).

Από την άλλη πλευρά, όσο η πανδημία παρατεινόταν, αναδείχθηκαν και όρια στην αποτελεσματικότητα των πολιτικών. Τα επόμενα κύματα (τέλος 2020, αρχές 2021) βρήκαν την Ελλάδα σε δυσκολότερη θέση: η κόπωση του πληθυσμού, τα κενά στην ιχνηλάτηση και ορισμένες καθυστερήσεις (π.χ. στον εμβολιασμό αρχικά) οδήγησαν τελικά σε σημαντική αύξηση κρουσμάτων και θανάτων. Μέχρι τις αρχές του 2021 οι σωρευτικοί θάνατοι είχαν φτάσει ~5.000, ενώ έναν χρόνο αργότερα (αρχές 2022) ξεπερνούσαν τις 20.000 – αριθμοί που καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα επλήγη σοβαρά από τα μεταγενέστερα κύματα. Αυτό εγείρει ερωτήματα για το εάν υπήρξε κάποια χαλάρωση ή καθυστέρηση στη λήψη μέτρων στο δεύτερο κύμα, μειώνοντας την αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με το πρώτο. Σε επίπεδο οικονομίας, επίσης, η αποτελεσματικότητα υπήρξε περιορισμένη: Παρά τα μέτρα στήριξης (άνω των €20 δισ. το 2020), η

ελληνική οικονομία συρρικνώθηκε κατά ~10% το 2020 , ένδειξη ότι το παρατεταμένο lockdown είχε πολύ βαρύ οικονομικό κόστος. Η ανεργία αυξήθηκε εκ νέου και πολλές μικρές επιχειρήσεις αντιμετώπισαν πρόβλημα βιωσιμότητας, γεγονός που δείχνει ότι οι πολιτικές δεν μπόρεσαν να αποτρέψουν σοβαρές κοινωνικοοικονομικές επιπτώσεις.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η αξιολόγηση της τηλεκαίδευσης ως δημόσιας πολιτικής. Αν και πέτυχε τον πρωταρχικό στόχο της –τη συνέχεια της διδασκαλίας–, η αποτελεσματικότητά της ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα αμφισβητείται. Έρευνες και εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η περίοδος της παρατεταμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άφησε πίσω της σημαντικά μαθησιακά κενά και απώλειες διδακτικών ωρών. Πολλά μαθήματα είτε δεν καλύφθηκαν επαρκώς είτε δεν έγιναν με τον ενδεδειγμένο τρόπο, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες. Διεθνή στοιχεία του ΟΗΕ καταδεικνύουν ότι ένας τεράστιος αριθμός μαθητών «έμειναν πίσω» γνωστικά λόγω της πανδημίας (Καθημερινή, 26/2/2021).

Η Ελλάδα δεν αποτέλεσε εξαίρεση: ιδίως οι μαθητές μικρότερων τάξεων εμφάνισαν υστέρηση σε βασικές δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, μαθηματικά) και θα χρειαστούν ενισχυτική διδασκαλία τα επόμενα χρόνια για να καλύψουν τα κενά. Έτσι, αν και η πολιτική της τηλεκαίδευσης ήταν αναγκαία και καινοτόμα, η αποτελεσματικότητά της ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι μέτρια – κάτι αναμενόμενο, δεδομένου του αιφνίδιου χαρακτήρα της αλλαγής και της απροετομασίας του συστήματος.



## •Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

### •4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συστηματική διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων και εμπειριών των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η δημόσια διοίκηση και η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα διαχειρίστηκαν την εκπαιδευτική κρίση που προκάλεσε η πανδημία COVID-19. Η έρευνα εστιάζει τόσο στις άμεσες πολιτικές και διοικητικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, όσο και στις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους στη λειτουργία και την ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτές αναδεικνύονται και στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαχείριση εκπαιδευτικών κρίσεων (OECD, 2021).

Ειδικότερα, ο σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί ο βαθμός αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της κρίσης από την πλευρά της δημόσιας διοίκησης, μέσα από την αξιολόγηση παραμέτρων όπως η ταχύτητα αντίδρασης, ο διοικητικός συντονισμός, η σαφήνεια της επικοινωνίας, η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων και η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παράλληλα, η έρευνα αποσκοπεί στην αποτύπωση των εμπειριών που σχετίζονται με τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την επάρκεια των ψηφιακών υποδομών, την πρόσβαση σε τεχνολογικό εξοπλισμό και την παρεχόμενη υποστήριξη προς εκπαιδευτικούς και μαθητές, ζητήματα που έχουν αναδειχθεί ως κρίσιμα σε διεθνές επίπεδο (UNESCO, 2021).

Ένας ακόμη βασικός σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη των προβλημάτων, των δυσκολιών και των ανισοτήτων που εμφανίστηκαν ή εντάθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, καθώς και η διερεύνηση των αναγκών για μελλοντικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός τεκμηριωμένου πλαισίου κατανόησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνθήκες κρίσης και να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων πολιτικών και διοικητικών πρακτικών σε μελλοντικές κρίσεις (Christensen & Lzgreid, 2020).

### •4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα διαμορφώνεται γύρω από συγκεκριμένα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποσκοπούν στη συστηματική διερεύνηση της διαχείρισης της εκπαιδευτικής κρίσης που προκλήθηκε από την πανδημία COVID-19 στην Ελλάδα. Τα ερωτήματα αυτά εστιάζουν τόσο στη

στάση και τις παρεμβάσεις της δημόσιας πολιτικής, όσο και στις επιπτώσεις που είχαν οι εφαρμοζόμενες πολιτικές στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρχικά, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη στάση της δημόσιας πολιτικής της Ελλάδας απέναντι στην κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος που προκλήθηκε από την πανδημία COVID-19. Διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο η δημόσια διοίκηση αντέδρασε στις πρωτόγνωρες συνθήκες που διαμορφώθηκαν, καθώς και ο βαθμός ετοιμότητας, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν σε εθνικό επίπεδο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνολική στρατηγική διαχείρισης της κρίσης, στον χαρακτήρα των ληφθέντων μέτρων και στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να διατηρήσει τη λειτουργικότητά του υπό συνθήκες έντονης αβεβαιότητας.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στις ενέργειες και τις πολιτικές που υιοθετήθηκαν με σκοπό την ενίσχυση της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Εξετάζονται οι παρεμβάσεις που αφορούσαν τη διαδικασία της ψηφιακής μετάβασης, την παροχή υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, καθώς και τη διαθεσιμότητα, επάρκεια και αξιοποίηση των απαραίτητων τεχνολογικών μέσων. Παράλληλα, διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι παρεμβάσεις αυτές συνέβαλαν στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη διάρκεια της πανδημίας. Διερευνώνται ζητήματα που σχετίζονται με τη διοικητική οργάνωση, την εφαρμογή των μέτρων στην πράξη, την ποιότητα και τη σαφήνεια της επικοινωνίας των αρμόδιων φορέων, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετώπισε η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική σε συνθήκες εξ αποστάσεως και υβριδικής διδασκαλίας.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα επικεντρώνεται στις νέες πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας με σκοπό τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνέχιση της μάθησης υπό έκτακτες συνθήκες. Διερευνάται ο βαθμός στον οποίο οι πρακτικές αυτές αποτέλεσαν καινοτόμες ή προσαρμοστικές λύσεις ανάγκης, καθώς και η αποτελεσματικότητά τους στη διατήρηση της εκπαιδευτικής συνέχειας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις παιδαγωγικές, οργανωτικές και τεχνολογικές προσαρμογές που υιοθετήθηκαν, καθώς και στη δυνατότητά τους να λειτουργήσουν συμπληρωματικά ή εναλλακτικά της παραδοσιακής δια ζώσης εκπαίδευσης.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα προβλήματα και τις ανισότητες που αναδείχθηκαν ή εντάθηκαν κατά την πανδημία, τόσο σε επίπεδο πρόσβασης στην εκπαίδευση όσο και σε επίπεδο υποστήριξης των εμπλεκόμενων ομάδων. Διερευνώνται οι κοινωνικές, οικονομικές και ψηφιακές ανισότητες που επηρέασαν τη μαθησιακή εμπειρία, καθώς και οι διαφοροποιήσεις στις δυνατότητες

συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών στη διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος της πολιτείας στη μείωση ή, αντίθετα, στη διεύρυνση των ανισοτήτων αυτών.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον τρόπο με τον οποίο η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να αξιοποιηθεί, ώστε να διαμορφωθούν αποτελεσματικότερες και ουσιαστικότερες εκπαιδευτικές πολιτικές για το μέλλον. Εξετάζεται κατά πόσο τα διδάγματα της κρίσης μπορούν να συμβάλουν στον στρατηγικό ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα, την ετοιμότητα και τη θεσμική του ευελιξία απέναντι σε μελλοντικές κρίσεις.

### •4.3 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από άτομα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στο δείγμα περιλαμβάνονται κυρίως εκπαιδευτικοί, καθώς και γονείς και στελέχη της εκπαίδευσης ή της δημόσιας διοίκησης, οι οποίοι κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Η επιλογή των συγκεκριμένων ομάδων κρίθηκε σκόπιμη, καθώς οι συμμετέχοντες αυτοί βίωσαν άμεσα τις συνέπειες των εκπαιδευτικών πολιτικών και διοικητικών αποφάσεων που εφαρμόστηκαν σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης.

Η συμμετοχή ατόμων με διαφορετικούς ρόλους στο εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει την αποτύπωση ποικίλων οπτικών και εμπειριών, συμβάλλοντας σε μια πιο σφαιρική κατανόηση της λειτουργίας και της ανθεκτικότητας του συστήματος κατά την πανδημία. Παράλληλα, η εστίαση κυρίως στους εκπαιδευτικούς αντανακλά τον καθοριστικό ρόλο που διαδραμάτισαν στη διατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο στη δια ζώσης όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό πρωτόγνωρες και ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες.

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με μη τυχαία δειγματοληψία ευκολίας, δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας Google Forms και απευθυνόταν σε άτομα που είχαν τη δυνατότητα και τη βούληση να συμμετάσχουν εθελοντικά στην έρευνα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και υπό περιοριστικές συνθήκες, όπως αυτές που διαμορφώθηκαν κατά και μετά την πανδημία.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε τρεις (3) μήνες, χρονικό διάστημα κατά το οποίο συγκεντρώθηκαν απαντήσεις από 122 συμμετέχοντες. Το δείγμα παρουσιάζει ποικιλία ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και ο ρόλος των

συμμετεχόντων στον χώρο της εκπαίδευσης, γεγονός που επιτρέπει μια πιο σφαιρική αποτύπωση των απόψεων σχετικά με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης.

Παρότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού, θεωρείται επαρκές για τους σκοπούς της παρούσας ποσοτικής έρευνας, καθώς παρέχει χρήσιμες ενδείξεις και τάσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τη διοικητική διαχείριση της πανδημίας. Τα ευρήματα της έρευνας ερμηνεύονται εντός των περιορισμών που απορρέουν από το μέγεθος και τον τρόπο επιλογής του δείγματος.

## ●4.4 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ώστε να είναι απλή, αποδοτική και εύκολα προσβάσιμη από το δείγμα. Το βασικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων ήταν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμοιράστηκε μέσω διαφόρων καναλιών επικοινωνίας, εξασφαλίζοντας την ευρεία διάδοσή του.

### ●4.4.1 Στόχος της Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων

Ο στόχος της μεθόδου συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα ήταν η συγκέντρωση αξιόπιστων και επαρκών ποσοτικών δεδομένων που να αποτυπώνουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου αποσκοπούσε στη συστηματική καταγραφή αντιλήψεων που αφορούν τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική, τη λειτουργία της διοίκησης, τη μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση, καθώς και τα προβλήματα, τις ανισότητες και τις μελλοντικές προοπτικές του εκπαιδευτικού συστήματος.

### ●4.4.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το κύριο μέσο συλλογής δεδομένων ήταν το Google Forms, μια διαδικτυακή πλατφόρμα που επιτρέπει τη δημιουργία και τη διανομή ερωτηματολογίων. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα επελέγη λόγω της φιλικότητας προς τον χρήστη, της ευκολίας χρήσης και της δυνατότητας αυτόματης συγκέντρωσης δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω κοινωνικών δικτύων, όπως το Facebook και το Instagram, καθώς και μέσω φίλων και γνωστών που βοήθησαν με την κοινοποίησή του.

### ●4.4.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ξεκίνησε με τη δημιουργία και δοκιμή του ερωτηματολογίου για να διασφαλιστεί η σαφήνεια των ερωτήσεων. Ακολούθησε η διανομή του μέσω κοινωνικών μέσων δικτύωσης και προσωπικών επαφών. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να απαντήσουν ανώνυμα και στον χρόνο που επιθυμούσαν, εξασφαλίζοντας έτσι την άνεση και την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους.

#### ●4.4.4 Χρονική Διάρκεια Συλλογής Δεδομένων

Η περίοδος συλλογής δεδομένων διήρκεσε από την ημερομηνία δημοσίευσης του ερωτηματολογίου έως και τρεις μήνες αργότερα. Αυτή η χρονική διάρκεια επιλέχθηκε για να δοθεί αρκετός χρόνος στους συμμετέχοντες να απαντήσουν, καθώς και για να διασφαλιστεί η συλλογή ενός επαρκούς αριθμού απαντήσεων. Η συλλογή δεδομένων διήρκεσε τρεις μήνες.

#### ●4.4.5 Προκλήσεις Κατά τη Συλλογή Δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων μέσω διαδικτύου αντιμετώπισε ορισμένες προκλήσεις. Μια από τις κύριες δυσκολίες ήταν η εξάρτηση από την προθυμία των συμμετεχόντων να αφιερώσουν χρόνο για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Υπήρχε ο κίνδυνος ορισμένες απαντήσεις να είναι μη ολοκληρωμένες ή μη σοβαρές λόγω της ανωνυμίας. Η διάδοση του ερωτηματολογίου εξαρτήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική δικτύωση και την κοινοποίηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

#### ●4.4.6 Πλεονεκτήματα της Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων

Η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου προσέφερε πολλά πλεονεκτήματα. Καταρχάς, η ανωνυμία των απαντήσεων ενίσχυσε την ειλικρίνεια των συμμετεχόντων, ενώ η ηλεκτρονική μορφή διευκόλυνε τη συμμετοχή χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Επιπλέον, η αυτόματη συλλογή και οργάνωση των δεδομένων από την πλατφόρμα Google Forms μείωσε σημαντικά τον χρόνο και την προσπάθεια που απαιτούνται για τη διαχείριση και την ανάλυση των απαντήσεων, γεγονός που αποτελεί βασικό πλεονέκτημα των διαδικτυακών ερευνητικών εργαλείων (Bryman, 2016).

#### ●4.5 Ζητήματα δεοντολογίας

Η τήρηση δεοντολογικών αρχών αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της ερευνητικής διαδικασίας,

εξασφαλίζοντας την προστασία των συμμετεχόντων και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Στην παρούσα έρευνα, εφαρμόστηκαν αυστηρές δεοντολογικές πρακτικές για να διασφαλιστεί η ανωνυμία, η εχεμύθεια και η εθελοντική συμμετοχή των ατόμων που έλαβαν μέρος. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην συλλέγει προσωπικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχόντων, προστατεύοντας έτσι τα δικαιώματά τους. Η αποθήκευση και η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τρόπο που διασφαλίζει την ασφάλεια των πληροφοριών.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που λήφθηκαν υπόψη ήταν η εξασφάλιση της ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της έρευνας, τη φύση των δεδομένων που θα συλλεχθούν, καθώς και τη χρήση αυτών των δεδομένων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή τους ήταν απολύτως εθελοντική και δόθηκε η δυνατότητα να αποχωρήσουν από τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία υποχρέωση ή συνέπεια.

Για την ενίσχυση της αίσθησης ασφάλειας και ελευθερίας, δόθηκε προσοχή στην αποφυγή οποιασδήποτε μορφής πίεσης ή επιρροής. Η συμμετοχή βασίστηκε αποκλειστικά στη δική τους ελεύθερη βούληση και στις εμπειρίες τους, χωρίς να ασκηθεί καμία πίεση μέσω του τρόπου επικοινωνίας ή της διάδοσης του ερωτηματολογίου. Αυτή η προσέγγιση ενίσχυσε την ποιότητα και την ειλικρίνεια των απαντήσεων, διασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα των δεδομένων.

Η διαφάνεια αποτέλεσε έναν ακόμα κεντρικό άξονα της δεοντολογικής προσέγγισης. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη δομή του ερωτηματολογίου και τους στόχους της έρευνας, γεγονός που ενίσχυσε την εμπιστοσύνη τους προς τη διαδικασία. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν οργανώθηκαν και επεξεργάστηκαν με διαφάνεια και σαφήνεια, εξασφαλίζοντας ότι τα αποτελέσματα θα αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές τους απόψεις.

Η διαχείριση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με αυστηρή τήρηση των δεοντολογικών κανόνων. Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε ασφαλείς πλατφόρμες και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Δεν κοινοποιήθηκαν σε τρίτους και διατηρήθηκαν πλήρως ανώνυμα, διασφαλίζοντας ότι καμία πληροφορία δεν μπορεί να συνδεθεί με τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση τις υψηλότερες δεοντολογικές προδιαγραφές, διασφαλίζοντας την προστασία των συμμετεχόντων και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν, όπως η ανωνυμία, η εχεμύθεια, η εθελοντική συμμετοχή και η διαφάνεια, συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και αξιόπιστου ερευνητικού περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα επιτυγχάνει να προσφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα, χωρίς να

παραβιάζει τα δικαιώματα και τις ηθικές υποχρεώσεις προς τους συμμετέχοντες.

#### ●4.6 Περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων

Το κύριο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν ένα δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε με σκοπό να καλύψει πλήρως τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας και βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία για τη διαχείριση εκπαιδευτικών κρίσεων, τη δημόσια διοίκηση και την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και η ιδιότητα των συμμετεχόντων, με στόχο τη σκιαγράφηση του προφίλ του δείγματος. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει δηλώσεις αξιολόγησης που απαντώνται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, οι οποίες αφορούν τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης, τη διοικητική οργάνωση, την ψηφιοποίηση και την τηλεεκπαίδευση, τη διαχείριση πόρων και υποδομών, καθώς και ζητήματα συμμετοχής, διαφάνειας και μεταρρυθμιστικών αναγκών.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις συχνότητας και ποσοτικούς δείκτες, οι οποίοι αποσκοπούν στη διερεύνηση της χρήσης της τηλεεκπαίδευσης, της αντίληψης για τον βαθμό πολιτικής ή τεχνοκρατικής φύσης των αποφάσεων και των προτεραιοτήτων που αναδείχθηκαν μετά την πανδημία. Στο τέταρτο μέρος χρησιμοποιείται αριθμητική κλίμακα από το 0 έως το 10 για τη συνοπτική αποτίμηση της γενικής ικανοποίησης από την εκπαιδευτική πολιτική και της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πέμπτο μέρος περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις τελικής αποτίμησης σχετικά με τη μόνιμη υιοθέτηση υβριδικών μορφών εκπαίδευσης και τη δημιουργία ειδικών μονάδων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων.

Η χρήση κλειστού τύπου ερωτήσεων και τυποποιημένων κλιμάκων επέτρεψε τη συστηματική καταγραφή των απαντήσεων και διευκόλυνε την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με σαφή και κατανοητή διατύπωση, ώστε να μειωθεί ο κίνδυνος παρερμηνειών και να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των απαντήσεων.

#### ●4.7 Στατιστική Επεξεργασία

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν

μέσω της πλατφόρμας Google Forms εξήχθησαν αρχικά σε αρχείο Excel και στη συνέχεια εισήχθησαν στο SPSS, όπου οργανώθηκαν και αναλύθηκαν συστηματικά. Η επιλογή του συγκεκριμένου λογισμικού κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επέτρεψε την εφαρμογή τόσο περιγραφικών όσο και επαγωγικών στατιστικών τεχνικών, σύμφωνα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (Creswell, 2014).

#### •4.7.1 Εισαγωγή και Οργάνωση των Δεδομένων

Κατά το στάδιο της εισαγωγής των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος πληρότητας και ορθότητας των απαντήσεων. Οι μεταβλητές ονομάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα, ώστε να ανταποκρίνονται στη δομή του ερωτηματολογίου. Οι κλίμακες Likert κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά (π.χ. 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα), διευκολύνοντας τη στατιστική επεξεργασία και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα οργανώθηκαν σε μεταβλητές που αντιστοιχούν στα επιμέρους μέρη και τις θεματικές ενότητες του ερευνητικού εργαλείου.

#### •4.7.2 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για τη συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων και την αποτύπωση των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος και των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές, καθώς και μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές και τις κλίμακες Likert. Η ανάλυση αυτή επέτρεψε την αρχική κατανόηση των τάσεων και των προτύπων που διαμορφώνονται στα δεδομένα.

#### •4.7.3 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Σε επόμενο στάδιο πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση, με στόχο τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και βασικών μεταβλητών της έρευνας. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-square ( $\chi^2$ ), ο οποίος κρίνεται κατάλληλος για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών.

Συγκεκριμένα, ο έλεγχος Chi-square εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ιδιότητας των συμμετεχόντων και της υποστήριξης ενός μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ του φύλου και της αξιολόγησης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία. Επιπλέον, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της στάσης τους απέναντι στη μόνιμη ενσωμάτωση της ψηφιακής εκπαίδευσης

ως συμπληρωματικής πρακτικής.

- 
- 

#### ●4.7.4 Οπτική Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Για τη διευκόλυνση της κατανόησης και την πιο σαφή παρουσίαση των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες και γραφήματα, όπως ραβδογράμματα και διαγράμματα συχνοτήτων. Η οπτικοποίηση των δεδομένων συνέβαλε στην ανάδειξη των βασικών τάσεων και στην υποστήριξη της ερμηνείας των αποτελεσμάτων στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

#### ●Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Αρχικά, πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, με σκοπό τη σκιαγράφηση του προφίλ των συμμετεχόντων και την καλύτερη κατανόηση της σύνθεσης του δείγματος. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την ιδιότητα των συμμετεχόντων, καθώς και το επίπεδο εκπαίδευσης με το οποίο σχετίζονται κυρίως. Η ανάλυση βασίζεται σε πίνακες συχνοτήτων, ποσοστά, μέσους όρους και τυπικές αποκλίσεις, ενώ η παρουσίαση των αποτελεσμάτων υποστηρίζεται από κατάλληλα διαγράμματα, προκειμένου να αποδοθούν με σαφή και κατανοητό τρόπο. Η περιγραφική αυτή παρουσίαση αποτελεί το πρώτο στάδιο της ανάλυσης και λειτουργεί ως βάση για τη διερεύνηση των υπόλοιπων ερευνητικών μεταβλητών που ακολουθούν.

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης δείχνουν ότι το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 122 συμμετέχοντες. Ως προς το φύλο, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (69,7%), ενώ οι άνδρες αντιστοιχούν στο 29,5% και πολύ μικρό ποσοστό (0,8%) δήλωσε «Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω». Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 21 έως 57 έτη, με μέση ηλικία 33,10 έτη και τυπική απόκλιση 7,69.

Σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (68,9%), ενώ ποσοστό 13,1% κατέχει πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και αντίστοιχο ποσοστό διδακτορικό τίτλο. Μικρότερα ποσοστά συμμετεχόντων έχουν ολοκληρώσει δευτεροβάθμια ή τεχνολογική/επαγγελματική εκπαίδευση (2,5% αντίστοιχα).

Όσον αφορά την ιδιότητα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί (86,1%), ενώ ακολουθούν οι γονείς/κηδεμόνες (5,7%) και τα στελέχη σχολικών μονάδων (3,3%). Οι υπόλοιπες επαγγελματικές ιδιότητες εμφανίζονται σε ποσοστά μικρότερα του 1%.

Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης με το οποίο σχετίζονται κυρίως οι συμμετέχοντες, το 66,9% αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 23,1% τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 6,6% την ανώτατη εκπαίδευση και το 3,3% την προσχολική εκπαίδευση.

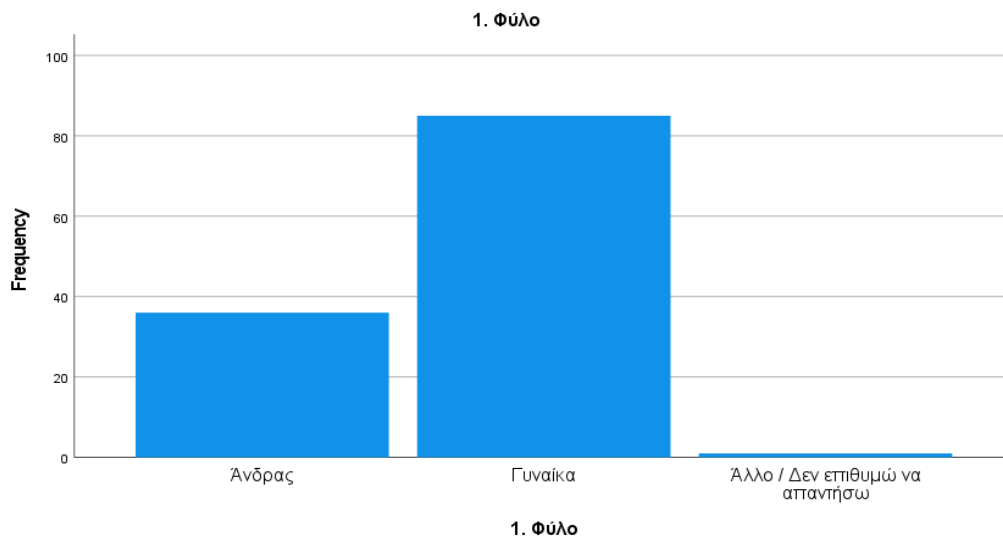
		Φύλο		Frequency	Percent	Valid					
Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				
		Frequency	Percent	Valid							
Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				
		Frequency	Percent	Valid							
Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				
		Frequency	Percent	Valid							
Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				
		Frequency	Percent	Valid							
Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				
		Frequency	Percent	Valid							
Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				
		Frequency	Percent	Valid							
Valid	Percent	Valid	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ
να απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0				

Valid απαντήσω	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	να
		1	,8	,8						
					Total	122	100,0	100,0		
Valid απαντήσω	Άνδρας	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	να
		1	,8	,8						
					Total	122	100,0	100,0		
Άνδρας απαντήσω	36	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	να	
	1	,8	,8							
				Total	122	100,0	100,0			
36 απαντήσω	29,5	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	να		
	1	,8	,8							
				Total	122	100,0	100,0			
29,5 απαντήσω	29,5	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	να			
	1	,8	,8							
				Total	122	100,0	100,0			
29,5 απαντήσω	Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ	να				
	1	,8	,8							
				Total	122	100,0	100,0			

Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ να					
απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0		
Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ να					
απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0		
Γυναίκα	85	69,7	69,7	Άλλο	/	Δεν	επιθυμώ	να	
απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0		
85	69,7	69,7	Άλλο	/	Δεν	επιθυμώ	να		
απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0	100,0		
69,7	69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ να	απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0 100,0
69,7	Άλλο / Δεν επιθυμώ να	απαντήσω	1	,8	,8	Total	122	100,0 100,0	

Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω	1 ,8 ,8	Total	122	100,0	100,0
Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω	1 ,8 ,8	Total	122	100,0	100,0
Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω	1 ,8 ,8	Total	122	100,0	100,0
1 ,8 ,8	Total	122	100,0	100,0	
,8 ,8	Total	122	100,0	100,0	
,8	Total	122	100,0	100,0	

Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
122 100,0 100,0  
100,0 100,0  
100,0



Descriptive Statistics				N	Minimum	Maximum	Mean	2.			
Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122					
N	Minimum	Maximum	Mean	2.	Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122
N	Minimum	Maximum	Mean	2.	Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122
N	Minimum	Maximum	Mean	2.	Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122
N	Minimum	Maximum	Mean	2.	Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122
Maximum	Mean	2.	Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122		
Mean	2.	Ηλικία	122	21	57	33,10	Valid N (listwise)	122			

2. Ηλικία 122 21 57 33,10 Valid N (listwise) 122  
2. Ηλικία 122 21 57 33,10 Valid N (listwise) 122  
122 21 57 33,10 Valid N (listwise) 122  
21 57 33,10 Valid N (listwise) 122  
57 33,10 Valid N (listwise) 122  
33,10 Valid N (listwise) 122

Valid N (listwise) 122  
Valid N (listwise) 122  
122

### Εκπαιδευτικό επίπεδο

Frequency	Percent	Valid Percent	Valid	Λύκειο ή					
κατώτερο	3	2,5	2,5	Τεχνολογική / Επαγγελματική	εκπαίδευση	3	2,5	2,5	Πτυχίο
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό		84	68,9	68,9	Διδακτορικό
Total	122	100,0	100,0						

Frequency	Percent	Valid Percent	Valid	Λύκειο ή					
κατώτερο	3	2,5	2,5	Τεχνολογική / Επαγγελματική	εκπαίδευση	3	2,5	2,5	Πτυχίο
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό		84	68,9	68,9	Διδακτορικό
Total	122	100,0	100,0						

Frequency	Percent	Valid Percent	Valid	Λύκειο ή κατώτερο	3	2,5	2,5	Τεχνολογική	
/				Επαγγελματική	εκπαίδευση	3	2,5	2,5	Πτυχίο
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό		84	68,9	68,9	Διδακτορικό
Total	122	100,0	100,0						

Frequency	Percent	Valid Percent	Valid	Λύκειο ή κατώτερο	3	2,5	2,5	Τεχνολογική /	
Επαγγελματική				εκπαίδευση	3	2,5	2,5	Πτυχίο	
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό		84	68,9	68,9	Διδακτορικό
Total	122	100,0	100,0						

Percent	Valid	Percent	Valid	Λύκειο	ή	κατώτερο	3	2,5	2,5	Τεχνολογική /
Επαγγελματική				εκπαίδευση	3	2,5	2,5	Πτυχίο		
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό		84	68,9	68,9	Διδακτορικό	
Total	122	100,0	100,0							

Valid	Percent	Valid	Λύκειο	ή	κατώτερο	3	2,5	2,5	Τεχνολογική /
εκπαίδευση	3	2,5	2,5	Πτυχίο					Επαγγελματική
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό		84	68,9	68,9	Διδακτορικό
Total	122	100,0	100,0						





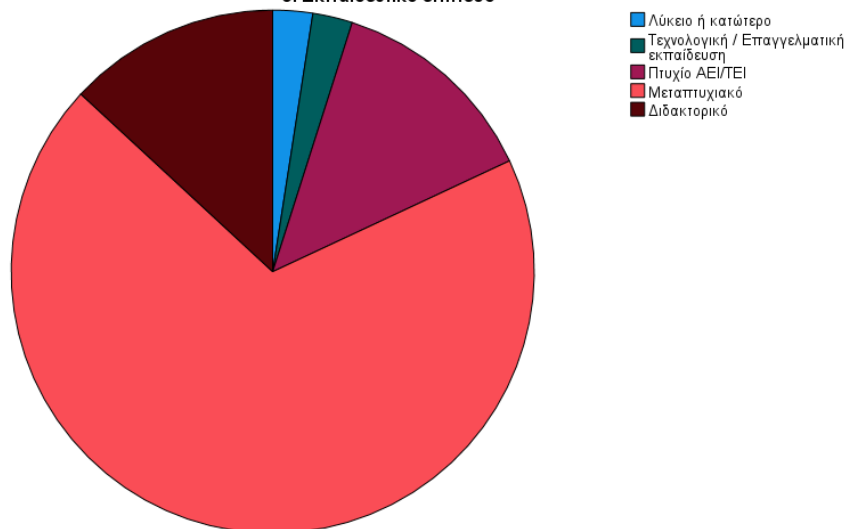
Πτυχίο											
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1
Total	122	100,0	100,0								
Πτυχίο											
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1
Total	122	100,0	100,0								
Πτυχίο											
ΑΕΙ/ΤΕΙ	16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1
Total	122	100,0	100,0								
16	13,1	13,1	Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total
122	100,0	100,0									
13,1	13,1	Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122
2	100,0	100,0									
13,1	Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0
,0	100,0										

Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0	100,0
Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0	100,0
Μεταπτυχιακό	84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0	100,0
84	68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0	100,0	
68,9	68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0	100,0		
68,9	Διδακτορικό	16	13,1	13,1	Total	122	100,0	100,0			

Διδακτορικό 16 13,1 13,1 Total 122 100,0 100,0  
Διδακτορικό 16 13,1 13,1 Total 122 100,0 100,0  
Διδακτορικό 16 13,1 13,1 Total 122 100,0 100,0  
16 13,1 13,1 Total 122 100,0 100,0  
13,1 13,1 Total 122 100,0 100,0  
13,1 Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
122 100,0 100,0  
100,0 100,0  
100,0

### 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο



Percent	Valid	Percent	Valid	Frequency	Percent	Valid	Frequency	Percent	Valid
Διοίκηση σχολικής πολιτικής	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Κηδεμόνας	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7
Επιστήμονας	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Διοίκηση σχολικής πολιτικής	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Κηδεμόνας	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7
Επιστήμονας	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Διοίκηση σχολικής πολιτικής	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Κηδεμόνας	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7
Επιστήμονας	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Διοίκηση σχολικής πολιτικής	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8
Κηδεμόνας	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7	7	5,7	5,7
Επιστήμονας	1	,8	,8	1	,8	,8	1	,8	,8





Εργοθεραπεία 1 ,8 ,8 Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8 Ιδιωτικός  
υπάλληλος 1 ,8 ,8  
Εργοθεραπεία 1 ,8 ,8 Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8 Ιδιωτικός  
υπάλληλος 1 ,8 ,8  
Εργοθεραπεία 1 ,8 ,8 Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8 Ιδιωτικός  
υπάλληλος 1 ,8 ,8  
1 ,8 ,8 Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8 Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
,8 ,8 Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8 Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
,8 Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8 Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8

Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8      Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8      Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
Γεωπόνος Επιστήμονας 1 ,8 ,8      Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
1 ,8 ,8      Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
,8 ,8      Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8  
,8      Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8

Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8

Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8

Ιδιωτικός υπάλληλος 1 ,8 ,8

1 ,8 ,8

,8 ,8

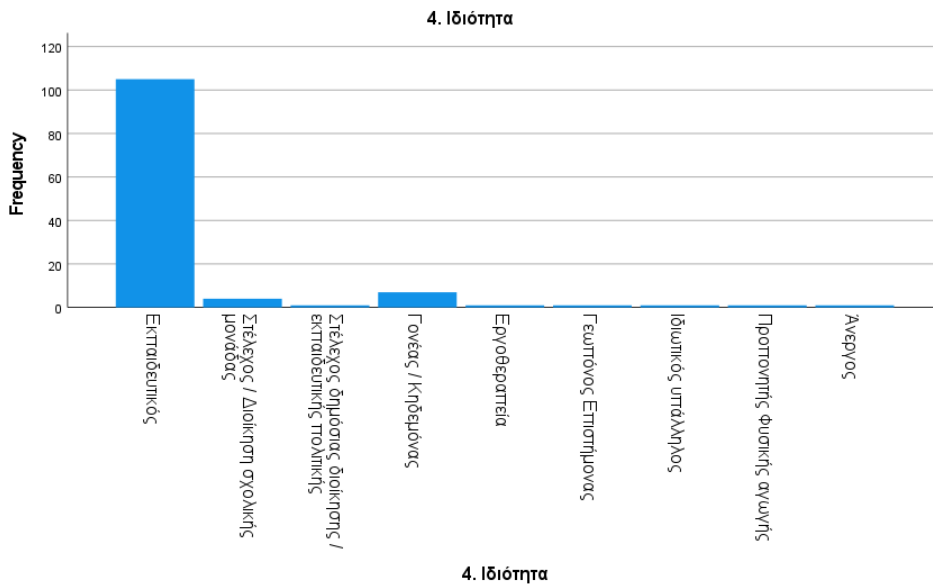
,8

Προπονητής Φυσικής								
αγωγής	1	,8	,8	Άνεργος	1	,8	,8	Total 122 100,0 100,0
Προπονητής								
αγωγής	1	,8	,8	Άνεργος	1	,8	,8	Total 122 100,0 100,0
	1	,8	,8	Άνεργος	1	,8	,8	Total 122 100,0 100,0
	,8	,8		Άνεργος	1	,8	,8	Total 122 100,0 100,0
	,8			Άνεργος	1	,8	,8	Total 122 100,0 100,0

Φυσικής

Ανεργος 1 ,8 ,8 Total 122 100,0 100,0  
Ανεργος 1 ,8 ,8 Total 122 100,0 100,0  
Ανεργος 1 ,8 ,8 Total 122 100,0 100,0  
1 ,8 ,8 Total 122 100,0 100,0  
,8 ,8 Total 122 100,0 100,0  
,8 Total 122 100,0 100,0

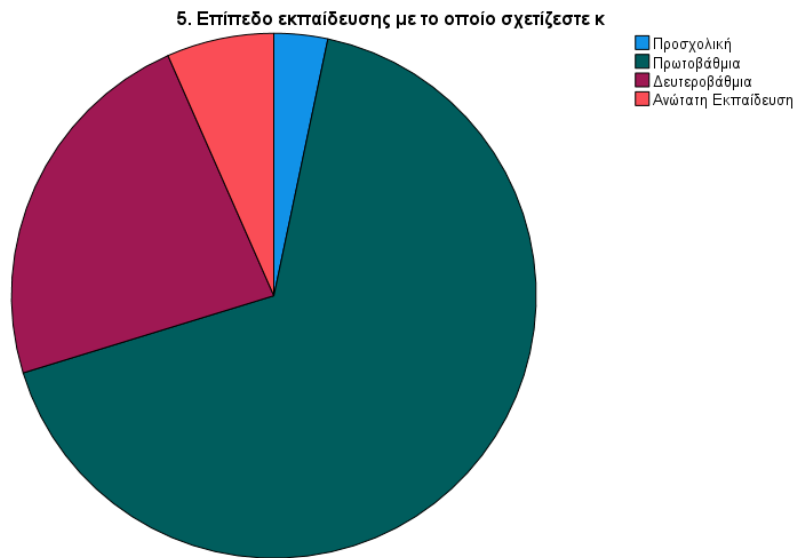
Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
122 100,0 100,0  
100,0 100,0  
100,0



Επίπεδο εκπαίδευσης με το οποίο σχετίζεστε κ		Frequency	Percent	Valid
Percent	Valid	4	3,3	3,3
Percent	Valid	81	66,4	66,9
Percent	Valid	28	23,0	23,1
Percent	Valid	8	6,6	6,6
Percent	Valid	121	99,2	100,0
Percent	Valid	1		,8
Percent	Valid	2	100,0	
Percent	Valid	122		
Percent	Valid	121	99,2	100,0
Percent	Valid	1		,8
Percent	Valid	2	100,0	
Percent	Valid	122		
Percent	Valid	121	99,2	100,0
Percent	Valid	1		,8
Percent	Valid	2	100,0	
Percent	Valid	122		
Percent	Valid	121	99,2	100,0
Percent	Valid	1		,8
Percent	Valid	2	100,0	
Percent	Valid	122		
Percent	Valid	121	99,2	100,0
Percent	Valid	1		,8
Percent	Valid	2	100,0	
Percent	Valid	122		



2 100,0  
 Δευτεροβάθμια 28 23,0 23,1 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 Δευτεροβάθμια 28 23,0 23,1 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 28 23,0 23,1 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 23,0 23,1 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 23,1 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 Ανώτατη  
 Εκπαίδευση 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 12  
 2 100,0  
 8 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 6,6 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 6,6 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 Total 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 121 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 99,2 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 100,0 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 Missing System 1 ,8 Total 122 100,0  
 System 1 ,8 Total 122 100,0  
 1 ,8 Total 122 100,0  
 ,8 Total 122 100,0  
 Total 122 100,0  
 Total 122 100,0  
 Total 122 100,0  
 122 100,0  
 100,0



Πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνοχής των θεματικών ενότητων του ερωτηματολογίου (Μέρος Β) με τον δείκτη Cronbach's alpha. Τα αποτελέσματα έδειξαν αποδεκτή έως πολύ υψηλή αξιοπιστία για όλες τις κλίμακες: Διαχείριση Κρίσης ( $\alpha=0,717$ ), Διοίκηση & Οργάνωση ( $\alpha=0,879$ ), Ψηφιοποίηση & Τηλεκπαίδευση ( $\alpha=0,870$ ), Πόροι & Υποδομές ( $\alpha=0,713$ ), Συμμετοχή & Διαφάνεια ( $\alpha=0,775$ ) και Μεταρρυθμιστικές Ανάγκες ( $\alpha=0,893$ ). Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές (μέσοι όροι) για κάθε ενότητα και χρησιμοποιήθηκαν στις αναλύσεις που ακολούθησαν

Reliability Statistics      Cronbach's Alpha    N of Items      ,717    3

Cronbach's Alpha    N of Items      ,717    3

Cronbach's Alpha    N of Items      ,717    3

Cronbach's Alpha    N of Items      ,717    3

N of Items      ,717    3

,717    3

,717    3

3

Reliability Statistics      Cronbach's Alpha    N of Items    ,879    3

Cronbach's Alpha    N of Items    ,879    3

Cronbach's Alpha    N of Items    ,879    3

Cronbach's Alpha    N of Items    ,879    3

N of Items    ,879    3

,879    3

,879    3

3

Reliability Statistics      Cronbach's Alpha    N of Items    ,870    3

Cronbach's Alpha    N of Items    ,870    3

Cronbach's Alpha    N of Items    ,870    3

Cronbach's Alpha    N of Items    ,870    3

N of Items    ,870    3

,870    3

,870    3

3

Reliability Statistics      Cronbach's Alpha    N of Items    ,713    3

Cronbach's Alpha N of Items ,713 3

Cronbach's Alpha N of Items ,713 3

Cronbach's Alpha N of Items ,713 3

N of Items ,713 3

,713 3

,713 3

3

Reliability Statistics Cronbach's Alpha N of Items ,775 3

Cronbach's Alpha N of Items ,775 3

Cronbach's Alpha N of Items ,775 3

Cronbach's Alpha N of Items ,775 3

N of Items ,775 3

,775 3

,775 3

3

Reliability Statistics Cronbach's Alpha N of Items ,893 5

Cronbach's Alpha N of Items ,893 5

Cronbach's Alpha N of Items ,893 5

Cronbach's Alpha N of Items ,893 5

N of Items ,893 5

,893 5

,893 5

5

## Διαχείριση Κρίσης

Για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη στάση της κεντρικής δημόσιας διοίκησης και την εφαρμογή των σχετικών μέτρων. Η δήλωση «Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία» παρουσίασε μέσο όρο 3,63 και τυπική απόκλιση 1,21. Η δήλωση που αφορά τη βάση των αποφάσεων για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων σε επιστημονικά δεδομένα κατέγραψε μέσο όρο 2,70 (SD = 1,04). Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των υγειονομικών μέτρων στις σχολικές μονάδες παρουσίασε μέσο όρο 2,69 και τυπική απόκλιση 1,11.

Descriptive Statistics N Minimum Maximum Mean 6. Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία. 122 1 5 3,63 7. Οι αποφάσεις για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων βασίστηκαν σε επιστημονικά δεδομένα. 122 1 5 2,70 8. Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες. 122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

N Minimum Maximum Mean 6. Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία. 122 1 5 3,63 7. Οι αποφάσεις για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων βασίστηκαν σε επιστημονικά δεδομένα. 122 1 5 2,70 8. Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες. 122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

N Minimum Maximum Mean 6. Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία. 122 1 5 3,63 7. Οι αποφάσεις για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων βασίστηκαν σε επιστημονικά δεδομένα. 122 1 5 2,70 8. Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες. 122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

N Minimum Maximum Mean 6. Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία. 122 1 5 3,63 7. Οι αποφάσεις για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων βασίστηκαν σε επιστημονικά

N Minimum Maximum Mean 6. Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία. 122 1 5 3,63 7. Οι αποφάσεις για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων βασίστηκαν σε επιστημονικά



2,70 8. Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες. 122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

8. Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες. 122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

8. Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες. 122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

122 1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

1 5 2,69 Valid N (listwise) 122

5 2,69 Valid N (listwise) 122

2,69 Valid N (listwise) 122

Valid N (listwise) 122  
Valid N (listwise) 122  
122

Όσον αφορά τη διοίκηση και την οργάνωση κατά την περίοδο της πανδημίας, η επάρκεια του συντονισμού μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων παρουσίασε μέσο όρο 3,16 (SD = 1,06). Η προσαρμογή των διοικητικών διαδικασιών στις ανάγκες της πανδημίας κατέγραψε μέσο όρο 3,10 με τυπική απόκλιση 1,12, ενώ η σαφήνεια και συστηματικότητα της επικοινωνίας των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα παρουσίασε μέσο όρο 3,09 και τυπική απόκλιση 1,09.

Descriptive Statistics      N    Minimum    Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N (listwise) 122

N    Minimum    Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N (listwise) 122

N    Minimum    Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N (listwise) 122

N    Minimum    Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N (listwise) 122

N    Minimum    Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N (listwise) 122

Minimum    Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N (listwise) 122

Maximum    Mean    9. Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων. 122 1 5 3,16    10. Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας. 122 1 5 3,10    11. Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική. 122 1 5 3,09    Valid N



Valid N (listwise) 122  
122

Για την ψηφιοποίηση και της τηλεεκπαίδευση, η ομαλότητα της μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσίασε μέσο όρο 2,19 και τυπική απόκλιση 1,22. Η επάρκεια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων κατέγραψε μέσο όρο 1,78 (SD = 1,19). Η πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο παρουσίασε μέσο όρο 2,38 και τυπική απόκλιση 1,02.

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	12. Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ομαλά.	13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση	14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο.
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,19			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	1,78			Valid N (listwise) 122
	122	1	5	2,38			Valid N (listwise) 122

12. Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε  
ομαλά. 122 1 5 2,19 13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή  
επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό  
εξοπλισμό και διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

12. Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε  
ομαλά. 122 1 5 2,19 13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή  
επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό  
εξοπλισμό και διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

122 1 5 2,19 13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι  
μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

1 5 2,19 13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι  
μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

5 2,19 13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές  
είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N  
(listwise) 122

2,19 13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές  
είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N  
(listwise) 122

13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν  
ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N  
(listwise) 122

13. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση 122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν  
ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N  
(listwise) 122

122 1 5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

1 5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

5 1,78 14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

1,78 14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

14. Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και  
διαδίκτυο. 122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

122 1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

1 5 2,38 Valid N (listwise) 122

5 2,38 Valid N (listwise) 122

2,38 Valid N (listwise) 122

Valid N (listwise) 122  
Valid N (listwise) 122  
122

Σε ό,τι αφορά τους πόρους και τις υποδομές, η ισότιμη κατανομή των οικονομικών πόρων στις σχολικές μονάδες παρουσίασε μέσο όρο 2,87 με τυπική απόκλιση 1,08. Η ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών της εκπαίδευσης κατά την πανδημία κατέγραψε μέσο όρο 2,66 (SD = 1,31). Η παροχή υποστήριξης για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών παρουσίασε μέσο όρο 1,61 και τυπική απόκλιση 0,96.

Descriptive Statistics      N    Minimum    Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

N    Minimum    Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

N    Minimum    Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

N    Minimum    Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

N    Minimum    Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

Minimum    Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

Maximum    Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.    122    1    5    1,61

Mean    15. Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.    122    1    5    2,87    16. Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.    122    1    5    2,66    17. Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία



Valid N (listwise) 122  
122

Για τη συμμετοχή και τη διαφάνεια, η συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων κατέγραψε μέσο όρο 2,81 με τυπική απόκλιση 1,50. Η διαφάνεια και η επαρκής τεκμηρίωση των αποφάσεων παρουσίασε μέσο όρο 2,16 (SD = 1,17). Η αξιοποίηση τοπικών και σχολικών πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση της κρίσης παρουσίασε μέσο όρο 2,26 και τυπική απόκλιση 1,24.

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων	122	1	5	2,81	19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση.	122	1	5	2,16	20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης.	122	1	5	2,26	Valid N (listwise)	122
------------------------	---	---------	---------	------	---	-----	---	---	------	---	-----	---	---	------	--	-----	---	---	------	--------------------	-----

N	Minimum	Maximum	Mean	18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων	122	1	5	2,81	19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση.	122	1	5	2,16	20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης.	122	1	5	2,26	Valid N (listwise)	122
---	---------	---------	------	---	-----	---	---	------	---	-----	---	---	------	--	-----	---	---	------	--------------------	-----

N	Minimum	Maximum	Mean	18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων	122	1	5	2,81	19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση.	122	1	5	2,16	20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης.	122	1	5	2,26	Valid N (listwise)	122
---	---------	---------	------	---	-----	---	---	------	---	-----	---	---	------	--	-----	---	---	------	--------------------	-----

N	Minimum	Maximum	Mean	18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων	122	1	5	2,81	19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση.	122	1	5	2,16	20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης.	122	1	5	2,26	Valid N (listwise)	122
---	---------	---------	------	---	-----	---	---	------	---	-----	---	---	------	--	-----	---	---	------	--------------------	-----

N	Minimum	Maximum	Mean	18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων	122	1	5	2,81	19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση.	122	1	5	2,16	20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης.	122	1	5	2,26	Valid N (listwise)	122
---	---------	---------	------	---	-----	---	---	------	---	-----	---	---	------	--	-----	---	---	------	--------------------	-----

Minimum Maximum Mean 18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων 122 1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122  
 Maximum Mean 18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων 122 1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122  
 Mean 18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων 122 1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων 122 1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

18. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων 122 1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

122 1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

1 5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

5 2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

2,81 19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

19. Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση. 122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

122 1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

1 5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

5 2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

2,16 20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

20. Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης. 122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

122 1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

1 5 2,26 Valid N (listwise) 122

5 2,26 Valid N (listwise) 122

2,26 Valid N (listwise) 122

Valid N (listwise) 122  
Valid N (listwise) 122  
122

Για τις μεταρρυθμιστικές ανάγκες, η δήλωση ότι η πανδημία ανέδειξε την ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίασε μέσο όρο 4,52 και τυπική απόκλιση 0,92. Η μόνιμη ενσωμάτωση της ψηφιακής εκπαίδευσης ως συμπληρωματικής πρακτικής κατέγραψε μέσο όρο 2,17 (SD = 1,51). Η ανάγκη αναβάθμισης των διοικητικών δομών για καλύτερη ετοιμότητα σε μελλοντικές κρίσεις παρουσίασε μέσο όρο 4,59 με τυπική απόκλιση 0,84, ενώ ο ανασχεδιασμός των διαδικασιών αξιολόγησης της εκπαίδευσης κατέγραψε μέσο όρο 4,37 (SD = 0,90). Η αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες παρουσίασε μέσο όρο 3,83 και τυπική απόκλιση 1,01.

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean
21. Η πανδημία ανέδειξε ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.	122	2	5	4,52
22. Η ψηφιακή εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί μόνιμα ως συμπληρωματική πρακτική.	122	1	5	2,17
23. Απαιτείται αναβάθμιση των διοικητικών δομών για καλύτερη ετοιμότητα σε μελλοντικές κρίσεις.	122	2	5	4,59
24. Οι διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαίδευσης χρειάζονται ανασχεδιασμό μετά την πανδημία.	122	1	5	4,37
25. Η μεγαλύτερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες θα βελτίωνε τη διαχείριση κρίσεων.	122	1	5	3,83
Valid N (listwise)	122			

N	Minimum	Maximum	Mean	
21. Η πανδημία ανέδειξε ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.	122	2	5	4,52
22. Η ψηφιακή εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί μόνιμα ως συμπληρωματική πρακτική.	122	1	5	2,17
23. Απαιτείται αναβάθμιση των διοικητικών δομών για καλύτερη ετοιμότητα σε μελλοντικές κρίσεις.	122	2	5	4,59
24. Οι διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαίδευσης χρειάζονται ανασχεδιασμό μετά την πανδημία.	122	1	5	4,37
25. Η μεγαλύτερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες θα βελτίωνε τη διαχείριση κρίσεων.	122	1	5	3,83
Valid N (listwise)	122			

N	Minimum	Maximum	Mean
21. Η πανδημία ανέδειξε ανάγκη για ουσιαστικές			







25. Η μεγαλύτερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες θα βελτίωνε τη διαχείριση κρίσεων. 122 1 5 3,83 Valid N (listwise) 122

25. Η μεγαλύτερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες θα βελτίωνε τη διαχείριση κρίσεων. 122 1 5 3,83 Valid N (listwise) 122

122 1 5 3,83 Valid N (listwise) 122

1 5 3,83 Valid N (listwise) 122

5 3,83 Valid N (listwise) 122

3,83 Valid N (listwise) 122

Valid N (listwise) 122  
Valid N (listwise) 122  
122

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα χρήσης της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας, το 51,6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι τη χρησιμοποιούσε πάντα, ενώ ποσοστό 28,7% ανέφερε ότι τη χρησιμοποιούσε συχνά. Το 16,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έκανε χρήση της τηλεκπαίδευσης μερικές φορές, ενώ πολύ μικρότερα ποσοστά ανέφεραν ότι τη χρησιμοποίησαν σπάνια (2,5%) ή ποτέ (0,8%).

Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία										Frequency	Percent	Valid					
Percent	Cumulative																
Percent	Valid	Ποτέ	1	,8	,8	,8	Σπάνια	3	2,5	2,5	3,3	Μερικές					
φορές	20	16,4	16,4	19,7		Συχνά	35	28,7	28,7	48,4		Πάντα	63	51,6	51,6	100	
,0	Total	122	100,0	100,0													
	Frequency	Percent	Valid	Percent	Cumulative												
Percent	Valid	Ποτέ	1	,8	,8	,8	Σπάνια	3	2,5	2,5	3,3	Μερικές					
φορές	20	16,4	16,4	19,7		Συχνά	35	28,7	28,7	48,4		Πάντα	63	51,6	51,6	100	
,0	Total	122	100,0	100,0													
	Frequency	Percent	Valid	Percent	Cumulative												
Percent	Valid	Ποτέ	1	,8	,8	,8	Σπάνια	3	2,5	2,5	3,3	Μερικές					
φορές	20	16,4	16,4	19,7		Συχνά	35	28,7	28,7	48,4		Πάντα	63	51,6	51,6	100	
,0	Total	122	100,0	100,0													
	Frequency	Percent	Valid									Percent	Cumulative				

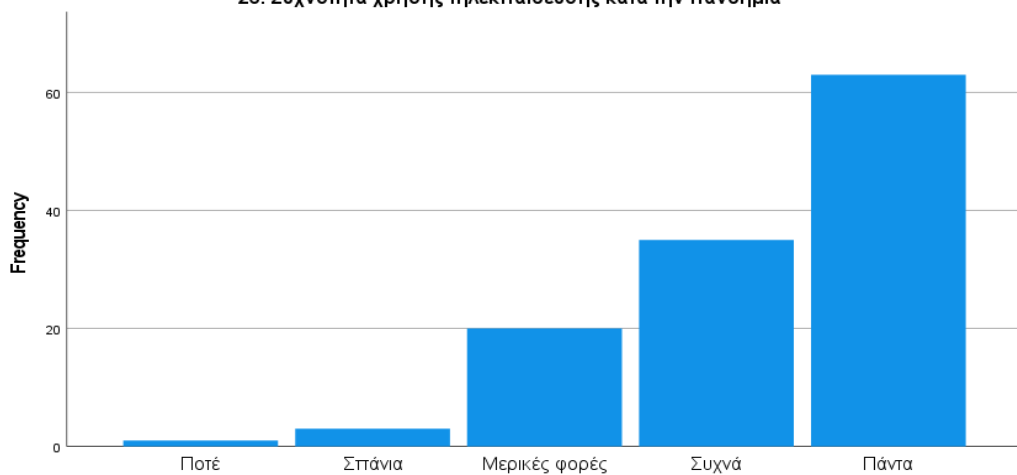






Μερικές														
φορές	20	16,4	16,4	19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100
,0	Total	122	100,0	100,0										
Μερικές														
φορές	20	16,4	16,4	19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100
,0	Total	122	100,0	100,0										
Μερικές														
φορές	20	16,4	16,4	19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100
,0	Total	122	100,0	100,0										
20	16,4	16,4	19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	
16,4	16,4	19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122
1	122	100,0	100,0											
16,4	19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122	
100,0	100,0													
19,7	Συχνά	35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122	100,	

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

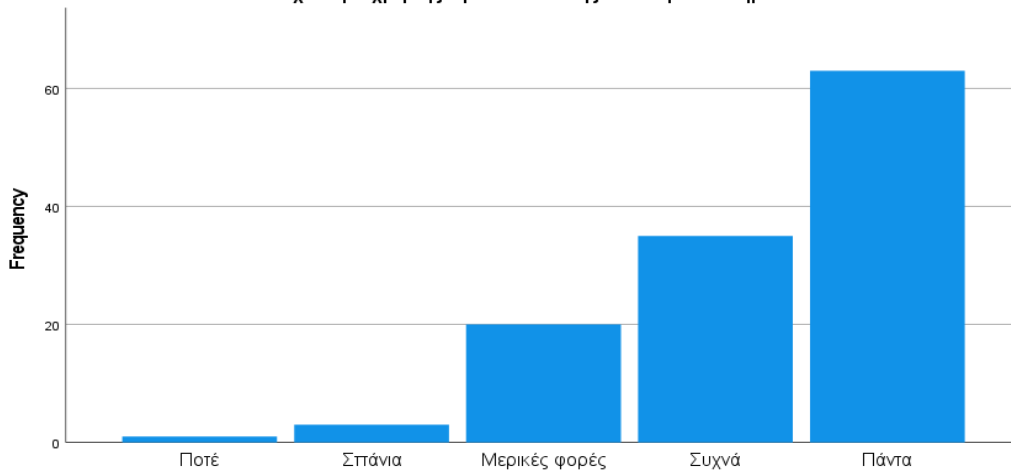


26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

0 100,0

Συχνά 35 28,7 28,7 48,4 Πάντα 63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 10

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

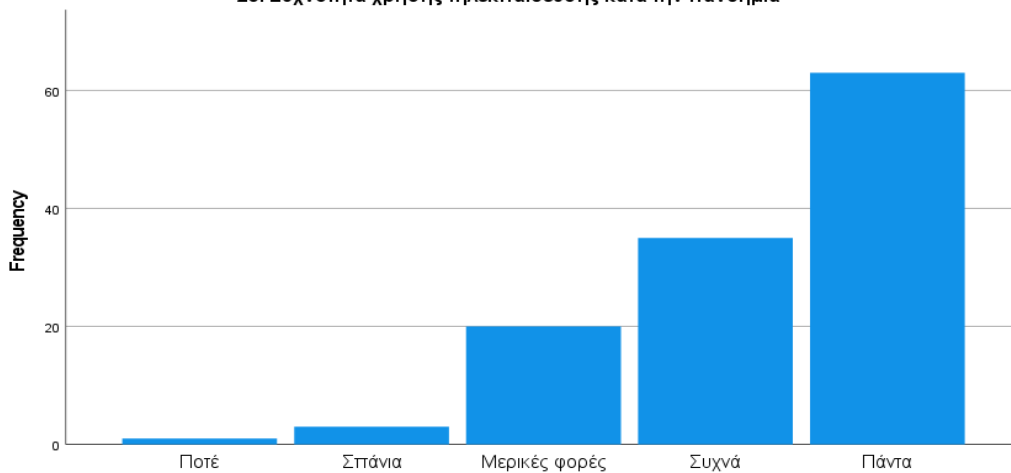


0,0

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

Συχνά 35 28,7 28,7 48,4 Πάντα 63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

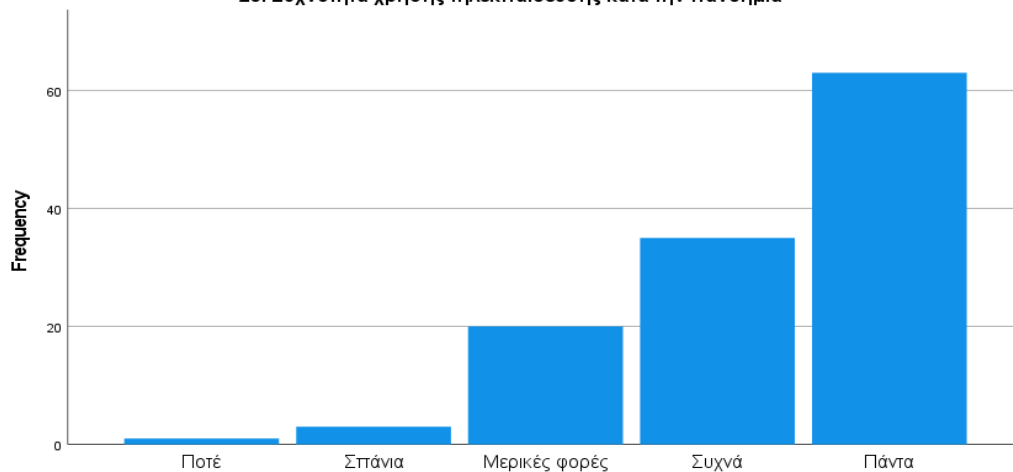


0

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

Συχνά 35 28,7 28,7 48,4 Πάντα 63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία



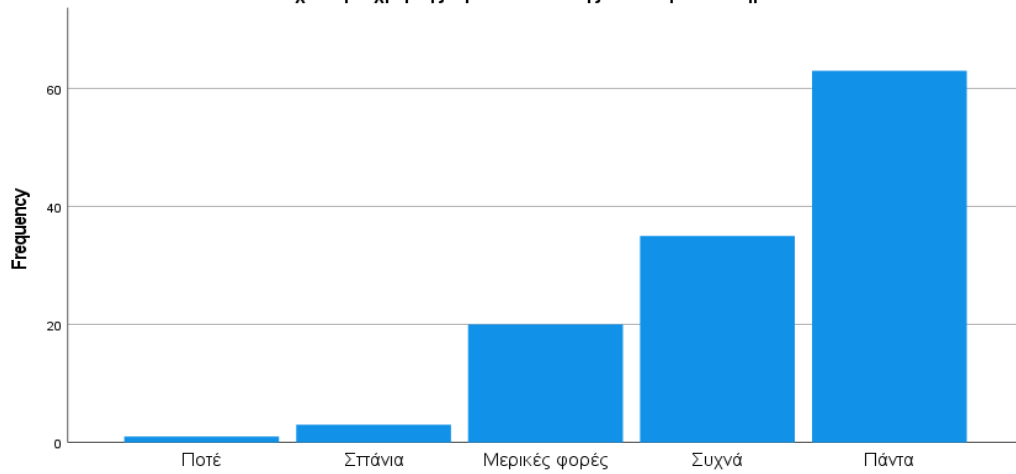
26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

35	28,7	28,7	48,4	Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122	100,0	100,0
28,7	28,7	48,4		Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122	100,0	100,0
28,7	48,4			Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122	100,0	100,0
48,4				Πάντα	63	51,6	51,6	100,0	Total	122	100,0	100,0

Πάντα 63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0  
Πάντα 63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0  
Πάντα 63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0  
63 51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0  
51,6 51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0  
51,6 100,0 Total 122 100,0 100,0  
100,0 Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
Total 122 100,0 100,0  
122 100,0 100,0  
100,0 100,0

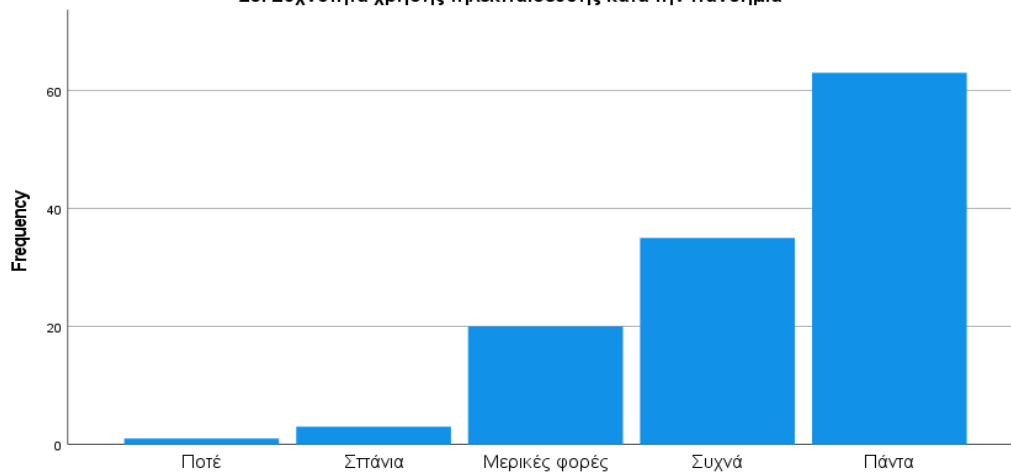
26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία



100,0

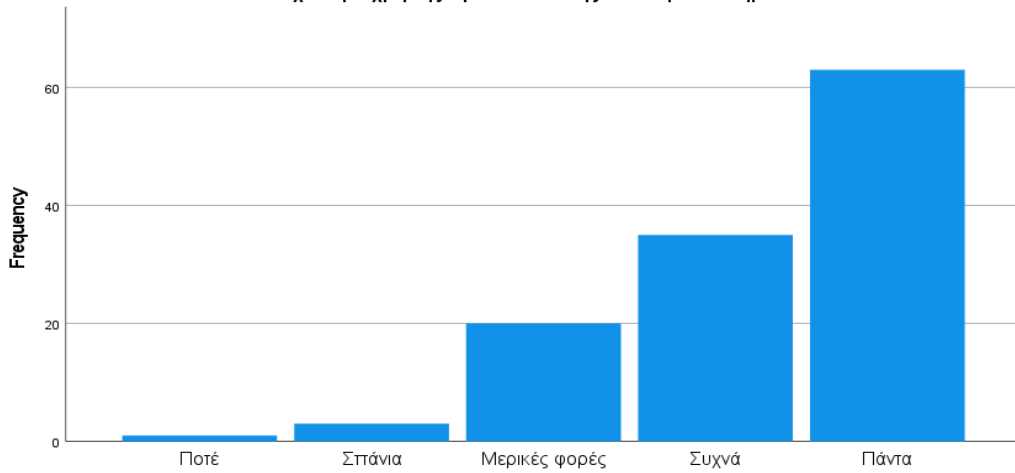
26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

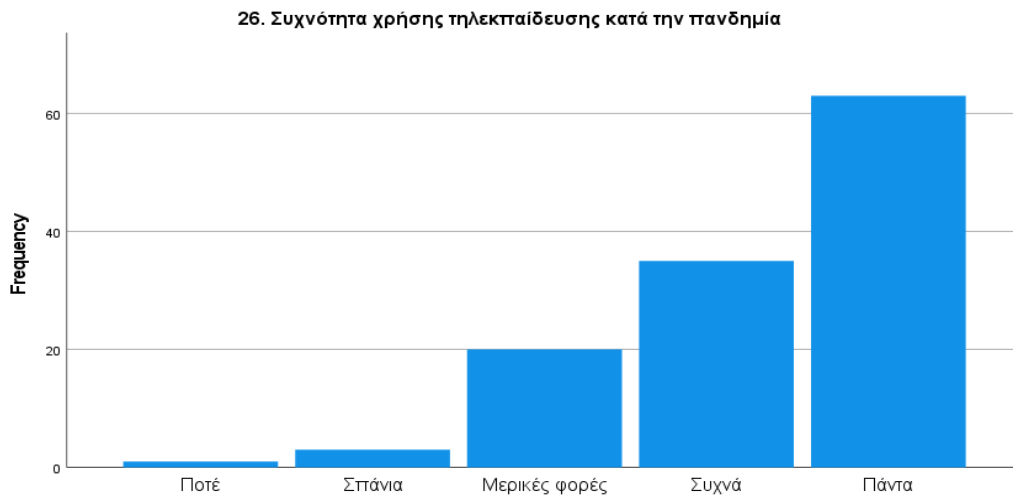


26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία



26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία



26. Συχνότητα χρήσης τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι αποφάσεις κατά την πανδημία θεωρήθηκαν πολιτικές αντί τεχνοκρατικές, ποσοστό 39,3% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι αποφάσεις ήταν πάρα πολύ πολιτικές, ενώ το 28,7% ανέφερε ότι ήταν πολύ πολιτικές. Το 21,3% των συμμετεχόντων αξιολόγησε τον βαθμό αυτό ως μέτριο, ενώ μικρότερα ποσοστά δήλωσαν ότι οι αποφάσεις ήταν λίγο (9,0%) ή καθόλου (1,6%) πολιτικές.

Βαθμός	στον	οποίο	οι	αποφάσεις	ήταν	πολιτικές	αντί
τεχνοκρατικές		Frequency	Percent	Valid		Percent	Cumulative

Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Frequency	Percent Valid												
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Frequency	Percent Valid	Percent	Cumulative										
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Frequency	Percent Valid												
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Frequency	Percent Valid												
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Percent Valid													
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Valid													
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Cumulative													
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Cumulative													
Percent Valid	Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6	Λίγο	11	9,0	9,0	10,7	Μέτρια	26	21
,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα					
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0					

Valid Καθόλου 2 1,6 1,6 1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3  
32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Valid Καθόλου 2 1,6 1,6 1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 3  
2,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Καθόλου 2 1,6 1,6 1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0  
2 1,6 1,6 1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 3  
5 28,7 28,7 60,7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

1,6 1,6 1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35  
1,6 1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7  
28,7 60,7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

1,6 Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7  
60,7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7  
7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7  
Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Λίγο 11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7  
11 9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πά  
ρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

9,0 9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

9,0 10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

10,7 Μέτρια 26 21,3 21,3 32,0 Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Μέτρια	26	21,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0		

Μέτρια	26	21,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0		

Μέτρια	26	21,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0		

26	21,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0	

21,3	21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0

21,3	32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα	
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0

32,0	Πολύ	35	28,7	28,7	60,7	Πάρα		
πολύ	48	39,3	39,3	100,0	Total	122	100,0	100,0

Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Πολύ 35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

35 28,7 28,7 60,7 Πάρα  
πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

28,7 28,7 60,7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

28,7 60,7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

60,7 Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

Πάρα πολύ 48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

48 39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

39,3 39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

39,3 100,0 Total 122 100,0 100,0

100,0 Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

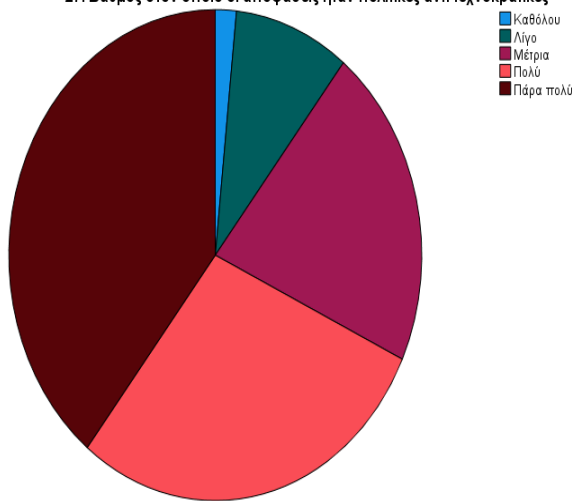
Total 122 100,0 100,0

122 100,0 100,0

100,0 100,0

100,0

27. Βαθμός στον οποίο οι αποφάσεις ήταν πολιτικές αντί τεχνοκρατικές



Σε σχέση με τη σημαντικότερη προτεραιότητα για το εκπαιδευτικό σύστημα μετά την πανδημία, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη αναδείχθηκε ως η κυρίαρχη επιλογή, συγκεντρώνοντας ποσοστό 59,8%. Ακολούθησαν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (17,2%) και η ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών (13,9%), ενώ μικρότερα ποσοστά αντιστοιχούν στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (4,9%) και στη βελτίωση του διοικητικού συντονισμού (4,1%).

Σημαντικότερη προτεραιότητα μετά την πανδημία	Frequency	Percent	Valid
Ενίσχυση ψηφιακών υποδομών	17	13,9	13,9
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2
Ψυχοκοινωνική υποστήριξη	73	59,8	59,8
Αναμόρφωση προγραμμάτων	6	4,9	4,9
Βελτίωση συντονισμού	5	4,1	4,1
Total	122	100,0	100,0

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών	
υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση	
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική	
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών	
υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση	
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική	
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0

Frequency	Percent	Valid Percent	Percent	Cumulative Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών
υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση	
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική	
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0

Frequency	Percent	Valid Percent	Percent	Cumulative Percent	Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών
υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση		
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική		
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών	
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού	
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0	

Percent	Valid	Percent	Cumulative Percent	Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών
υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση	
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική	
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0

Valid	Percent	Cumulative Percent	Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών	
υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση	
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική	
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0

Cumulative	Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών			
υποδομών	17	13,9	13,9	Επιμόρφωση		
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική	
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση	αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση	διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122 100,0 100,0

Cumulative	Percent	Valid	Ενίσχυση ψηφιακών	
υποδομών	17	13,9	13,9	Επιμόρφωση

εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

Valid Ενίσχυση ψηφιακών υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση				
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

Valid Ενίσχυση ψηφιακών υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση				
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

Ενίσχυση ψηφιακών υποδομών	17	13,9	13,9	13,9	Επιμόρφωση				
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

17 13,9 13,9 13,9	Επιμόρφωση								
εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

13,9 13,9 13,9	Επιμόρφωση	εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική		
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

13,9 13,9	Επιμόρφωση	εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική		
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

13,9	Επιμόρφωση	εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική		
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	21	17,2	17,2	31,1	Ψυχοκοινωνική				
υποστήριξη	73	59,8	59,8	91,0	Αναμόρφωση				αναλυτικών
προγραμμάτων	6	4,9	4,9	95,9	Βελτίωση				διοικητικού



συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
Αναμόρφωση									Βελτίωση
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	διοικητικού
	6	4,9	4,9	95,9					διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
	4,9	4,9	95,9						διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
	4,9	95,9							διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
	95,9								διοικητικού
συντονισμού	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
Βελτίωση διοικητικού συντονισμού									
	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
Βελτίωση διοικητικού συντονισμού									
	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
	5	4,1	4,1	100,0	Total	122	100,0	100,0	
	4,1	4,1	100,0		Total	122	100,0	100,0	
	4,1	100,0			Total	122	100,0	100,0	
	100,0				Total	122	100,0	100,0	

Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

122 100,0 100,0

100,0 100,0

100,0



Η συνοπτική ποσοτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία πραγματοποιήθηκε μέσω κλίμακας από 0 έως 10. Η γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19 παρουσίασε μέση τιμή 5,18 με τυπική απόκλιση 1,93, ενώ οι απαντήσεις κυμάνθηκαν από 0 έως 10. Αντίστοιχα, η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία παρουσίασε μέση τιμή 5,31 και τυπική απόκλιση 1,80, με εύρος τιμών από 1 έως 10. Τα αποτελέσματα αυτά αποτυπώνουν την αξιολόγηση των συμμετεχόντων ως προς τις δύο μεταβλητές.

Descriptive Statistics      N    Minimum    Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

N    Minimum    Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

N    Minimum    Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

N    Minimum    Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

N    Minimum    Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

Minimum    Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

Maximum    Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

Mean    29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19    122    0    10    5,18    30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία    122    1    10    5,31    Valid N (listwise)    122

29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19 122 0 10 5,18 30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122

29. Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19 122 0 10 5,18 30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122

122 0 10 5,18 30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122

0 10 5,18 30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122

10 5,18 30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122

5,18 30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122

30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122  
30. Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία 122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122  
122 1 10 5,31 Valid N (listwise) 122  
1 10 5,31 Valid N (listwise) 122  
10 5,31 Valid N (listwise) 122  
5,31 Valid N (listwise) 122

Valid N (listwise) 122  
Valid N (listwise) 122  
122

Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη ενός μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης, το 70,5% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν υποστηρίζει την εφαρμογή του, ενώ ποσοστό 13,9% δήλωσε ότι την υποστηρίζει. Το 15,6% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι ενδεχομένως θα υποστήριζε ένα τέτοιο μοντέλο.

Υποστήριξη μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης										Frequency	Percent	Valid	
Percent	Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6
Frequency Percent Valid													
Percent	Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6
Frequency Percent Valid													
Percent	Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6
Frequency Percent Valid													
Percent	Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6
Frequency Percent Valid													
Percent	Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6
Frequency Percent Valid													
Percent	Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6
Frequency Percent Valid													

Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6	Total	122
2		100,0	100,0											
Valid	Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6	Total	122
		100,0	100,0											
Ναι	17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6	Total	122	100,0
		100,0												
17	13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6	Total	122	100,0	100,0
0														
13,9	13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6	Total	122	100,0	100,0	
13,9	Όχι	86	70,5	70,5	Ίσως	19	15,6	15,6	Total	122	100,0	100,0		

Όχι 86 70,5 70,5      Ίσως 19 15,6 15,6      Total 122 100,0 100,0  
Όχι 86 70,5 70,5      Ίσως 19 15,6 15,6      Total 122 100,0 100,0  
Όχι 86 70,5 70,5      Ίσως 19 15,6 15,6      Total 122 100,0 100,0  
86 70,5 70,5      Ίσως 19 15,6 15,6      Total 122 100,0 100,0  
70,5 70,5      Ίσως 19 15,6 15,6      Total 122 100,0 100,0  
70,5      Ίσως 19 15,6 15,6      Total 122 100,0 100,0

Ἰσως 19 15,6 15,6 Total 122 100,0 100,0

Ἰσως 19 15,6 15,6 Total 122 100,0 100,0

Ἰσως 19 15,6 15,6 Total 122 100,0 100,0

19 15,6 15,6 Total 122 100,0 100,0

15,6 15,6 Total 122 100,0 100,0

15,6 Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

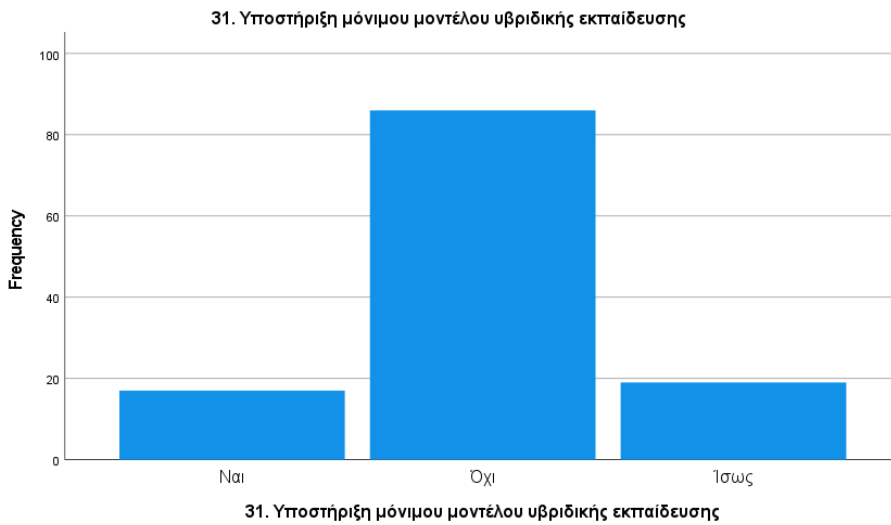
Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

122 100,0 100,0

100,0 100,0

100,0



Αναφορικά με τη δημιουργία ειδικών μονάδων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (81,1%) δήλωσε ότι υποστηρίζει τη δημιουργία τους. Αντίθετα, ποσοστό 8,2% δήλωσε ότι δεν υποστηρίζει τη συγκεκριμένη πρόταση, ενώ το 10,7% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν είναι βέβαιο.

**Δημιουργία ειδικών μονάδων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων**

Percent	Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι		
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total		122	100,0	100,0					
	Frequency		Percent		Valid								
Percent	Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι		
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total		122	100,0	100,0					
	Frequency		Percent		Valid								
Percent	Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι		
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total		122	100,0	100,0					
	Frequency		Percent		Valid								
Percent	Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι		
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total		122	100,0	100,0					
	Valid	Percent	Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total		122	100,0	100,0					

Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν είμαι	
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			
Valid	Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			
Ναι	99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι	
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			
99	81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι		
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			
81,1	81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι			
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			
81,1	Όχι	10	8,2	8,2	Δεν	είμαι				
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			

Όχι	10	8,2	8,2	Δεν είμαι									
βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0						
Όχι	10	8,2	8,2	Δεν είμαι βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0		
Όχι	10	8,2	8,2	Δεν είμαι βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0		
10	8,2	8,2	Δεν είμαι βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0			
8,2	8,2	Δεν είμαι βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0				
8,2	Δεν είμαι βέβαιος/η	13	10,7	10,7	Total	122	100,0	100,0					

Δεν είμαι βέβαιος/η 13 10,7 10,7 Total 122 100,0 100,0

Δεν είμαι βέβαιος/η 13 10,7 10,7 Total 122 100,0 100,0

Δεν είμαι βέβαιος/η 13 10,7 10,7 Total 122 100,0 100,0

13 10,7 10,7 Total 122 100,0 100,0

10,7 10,7 Total 122 100,0 100,0

10,7 Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

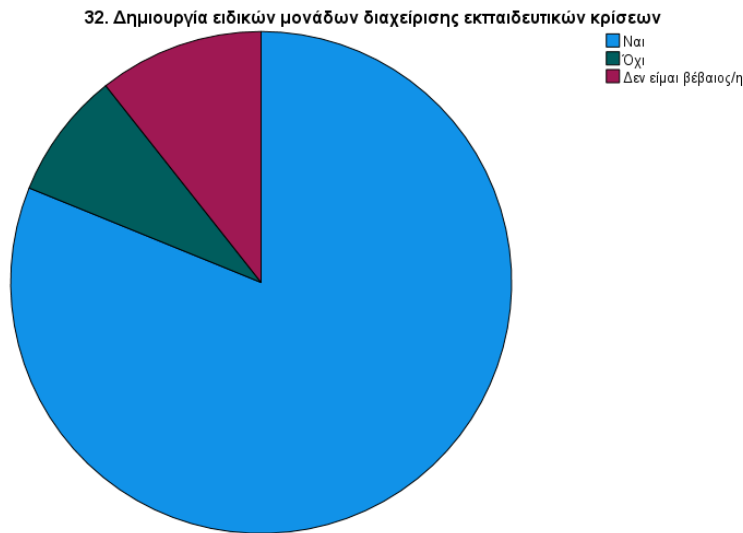
Total 122 100,0 100,0

Total 122 100,0 100,0

122 100,0 100,0

100,0 100,0

100,0



Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ιδιότητας των συμμετεχόντων και της υποστήριξης μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-square. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $\chi^2(16) = 37,155$ ,  $p = 0,002$ ). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η στάση απέναντι στην υποστήριξη ενός μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης διαφοροποιείται ανάλογα με την ιδιότητα των συμμετεχόντων. Σημειώνεται ότι σε αρκετά κελιά παρατηρήθηκαν αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Chi-Square Tests      Value    df    Pearson Chi-Square    37,155a    16    Likelihood  
 Ratio    26,558    16    Linear-by-Linear Association    ,000    1    N of Valid Cases    122    a. 24  
 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Value df Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Value df Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Value df Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Value df Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

df Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Pearson Chi-Square 37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

37,155a 16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

16 Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Likelihood Ratio 26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

26,558 16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

16 Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Linear-by-Linear Association ,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

,000 1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

1 N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

N of Valid Cases 122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

122 a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

- a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.
- a. 24 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και της αξιολόγησης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-square. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $\chi^2(18) = 67,096, p < 0,001$ ). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει διαφοροποίηση στην αντίληψη της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Σε σημαντικό αριθμό κελιών παρατηρήθηκαν αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και της αξιολόγησης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-square. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $\chi^2(18) = 67,096, p < 0,001$ ). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει διαφοροποίηση στην αντίληψη της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Σε σημαντικό αριθμό κελιών παρατηρήθηκαν αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και της αξιολόγησης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-square. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $\chi^2(18) = 67,096, p < 0,001$ ). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει διαφοροποίηση στην αντίληψη της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Σε σημαντικό αριθμό κελιών παρατηρήθηκαν αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Chi-Square Tests	Value	df	Pearson Chi-Square	67,096a	18	Likelihood Ratio	16,405	18
Linear-by-Linear Association	,548	1	N of Valid Cases	122				

Value	df	Pearson Chi-Square	67,096a	18	Likelihood Ratio	16,405	18	Linear-by-Linear Association	,548	1	N of Valid Cases	122
-------	----	--------------------	---------	----	------------------	--------	----	------------------------------	------	---	------------------	-----

Value	df	Pearson Chi-Square	67,096a	18	Likelihood Ratio	16,405	18	Linear-by-Linear Association	,548	1	N of Valid Cases	122
-------	----	--------------------	---------	----	------------------	--------	----	------------------------------	------	---	------------------	-----

Value	df	Pearson Chi-Square	67,096a	18	Likelihood Ratio	16,405	18	Linear-by-Linear Association	,548	1	N of Valid Cases	122
-------	----	--------------------	---------	----	------------------	--------	----	------------------------------	------	---	------------------	-----

Value	df	Pearson Chi-Square	67,096a	18	Likelihood Ratio	16,405	18	Linear-by-Linear Association	,548	1	N of Valid Cases	122
-------	----	--------------------	---------	----	------------------	--------	----	------------------------------	------	---	------------------	-----

df	Pearson Chi-Square	67,096a	18	Likelihood Ratio	16,405	18	Linear-by-Linear Association	,548	1	N of Valid Cases	122
----	--------------------	---------	----	------------------	--------	----	------------------------------	------	---	------------------	-----

Pearson Chi-Square 67,096a 18 Likelihood Ratio 16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

Pearson Chi-Square 67,096a 18 Likelihood Ratio 16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

67,096a 18 Likelihood Ratio 16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

18 Likelihood Ratio 16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

Likelihood Ratio 16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

Likelihood Ratio 16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

16,405 18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

18 Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

Linear-by-Linear Association ,548 1 N of Valid Cases 122

,548 1 N of Valid Cases 122

1 N of Valid Cases 122

N of Valid Cases 122

N of Valid Cases 122

122

a. 22 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

«Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της στάσης τους απέναντι στη μόνιμη ενσωμάτωση της ψηφιακής εκπαίδευσης ως συμπληρωματικής πρακτικής πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-square. Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $\chi^2(120) = 144,707$ ,  $p = 0,062$ ). Παρατηρήθηκε ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό των κελιών οι αναμενόμενες συχνότητες ήταν μικρότερες του 5, γεγονός που περιορίζει την ερμηνευτική ισχύ του ελέγχου.»

Chi-Square Tests Value df Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Value df Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Value df Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Value df Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Value df Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

df Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear

Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Pearson Chi-Square 144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

144,707a 120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

120 Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Likelihood Ratio 128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

128,540 120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

120 Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Linear-by-Linear Association 3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

3,427 1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

1 N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

N of Valid Cases 122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

122 a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

a. 153 cells (98,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

## •Κεφάλαιο 6: Συζήτηση

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας τονίζουν μια σύνθετη εικόνα της διαχείρισης της εκπαιδευτικής κρίσης κατά την πανδημία COVID-19 στην Ελλάδα, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαιδευτική πολιτική λειτούργησε υπό συνθήκες έντονης πίεσης, περιορισμένου χρόνου και αυξημένων κοινωνικών προσδοκιών. Η στάση της δημόσιας διοίκησης, όπως αποτυπώνεται στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, εμφανίζεται ως μερικώς αποτελεσματική, με στοιχεία έγκαιρης αντίδρασης, αλλά ταυτόχρονα με σαφείς αδυναμίες ως προς τη διαφάνεια, την επιστημονική τεκμηρίωση και τη συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι σε συνθήκες κρίσης οι κυβερνήσεις συχνά καλούνται να ισορροπήσουν μεταξύ διοικητικής αποτελεσματικότητας και δημοκρατικής νομιμοποίησης, με αποτέλεσμα να αναδύονται εντάσεις και αντιφάσεις στη χάραξη πολιτικής (Christensen & Lζgreid, 2020).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αποτίμηση της διοικητικής οργάνωσης και του συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Αν και καταγράφεται μια σχετική προσαρμοστικότητα των διοικητικών διαδικασιών, η εικόνα υποδηλώνει ότι ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διοίκησης δυσχέρανε την αποτελεσματική εφαρμογή των μέτρων. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει παλαιότερες διαπιστώσεις για τις διαχρονικές παθογένειες της ελληνικής δημόσιας διοίκησης, όπως η συγκεντρωτική δομή, η περιορισμένη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και η ασθενής κουλτούρα συνεργασίας (Παπακωνσταντίνου, 2009? Ταμπακίδης, 2019). Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι χώρες με ισχυρούς μηχανισμούς συντονισμού και σαφή κατανομή ρόλων κατάφεραν να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές προκλήσεις της πανδημίας (OECD, 2021).

Στον τομέα της ψηφιοποίησης και της τηλεεκπαίδευσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε περισσότερο ως αναγκαστική λύση παρά ως αποτέλεσμα συστηματικού σχεδιασμού. Η περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η άριση πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακά μέσα αναδείχθηκαν ως κρίσιμα ζητήματα, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα διεθνών οργανισμών, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι η ψηφιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης μάθηση χωρίς επαρκείς υποδομές, παιδαγωγική υποστήριξη και θεσμική προετοιμασία (Hodges et al., 2020? Schleicher, 2020). Στην ελληνική περίπτωση, οι αδυναμίες αυτές είχαν ήδη επισημανθεί πριν από την πανδημία, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η κρίση λειτούργησε ως επιταχυντής προϋπαρχόντων προβλημάτων (Κάτσικας, 2021? ΟΟΣΑ, 2018).

Τα ευρήματα τονίζουν με έντονο τρόπο τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που επιδεινώθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας. Η έλλειψη επαρκούς ψυχοκοινωνικής υποστήριξης

για μαθητές και εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με τις άνισες συνθήκες πρόσβασης στην τηλεεκπαίδευση, συνάδει με διεθνείς μελέτες που καταγράφουν σημαντικές απώλειες μάθησης και αυξημένες κοινωνικές αποκλίσεις, κυρίως για τις ευάλωτες ομάδες (Engzell et al., 2021? ActionAid, 2021). Οι σχετικές εκθέσεις της UNESCO και της UNICEF επισημαίνουν ότι η πανδημία δεν επηρέασε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, αλλά ενίσχυσε υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες, καθιστώντας αναγκαία την υιοθέτηση στοχευμένων πολιτικών αποκατάστασης (UNESCO, 2021? UNICEF, 2021).

Σημαντικά είναι τα ευρήματα που αφορούν τις μεταρρυθμιστικές ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία. Η ισχυρή αναγνώριση της ανάγκης για θεσμικές και διοικητικές μεταρρυθμίσεις, ανασχεδιασμό των διαδικασιών αξιολόγησης και ενίσχυση της διοικητικής ετοιμότητας συνάδει με τη σύγχρονη θεωρία της δημόσιας διακυβέρνησης, η οποία προτάσσει την ευελιξία, τη συμμετοχικότητα και την ανθεκτικότητα των θεσμών (Osborne, 2010? Hood, 1991). Οι ευρωπαϊκές εκθέσεις για την Ελλάδα τονίζουν ότι η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να αποτελέσει κρίσιμη ευκαιρία για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, υπό την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθεί με στρατηγικό σχεδιασμό και μακροπρόθεσμο όραμα (European Commission, 2025).

Η ικανοποιητική έως πολύ υψηλή αξιοπιστία όλων των θεματικών ενοτήτων του ερωτηματολογίου ενισχύει τη μεθοδολογική εγκυρότητα των ευρημάτων και επιτρέπει την ερμηνεία τους σε επίπεδο σύνθετων μεταβλητών. Το γεγονός ότι οι κλίμακες που αφορούν τη διοίκηση και οργάνωση, την ψηφιοποίηση και τις μεταρρυθμιστικές ανάγκες παρουσίασαν υψηλές τιμές Cronbach's alpha υποδηλώνει ότι οι επιμέρους δηλώσεις αποτυπώνουν με συνέπεια τις αντίστοιχες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό επιτρέπει την αποτίμηση της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στη διαχείριση της κρίσης, όχι ως αποσπασματικές κρίσεις, αλλά ως συγκροτημένες αντιλήψεις για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης.

Ως προς τη διαχείριση της κρίσης, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η κεντρική δημόσια διοίκηση εκλήφθηκε ως σχετικά έγκαιρη στην αντίδρασή της, χωρίς όμως να πείθει πλήρως ως προς την επιστημονική τεκμηρίωση των αποφάσεων και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των υγειονομικών μέτρων. Η εικόνα αυτή συνάδει με τη διεθνή συζήτηση για τη διακυβέρνηση σε συνθήκες κρίσης, όπου η ταχύτητα λήψης αποφάσεων συχνά υπερσχύει της διαφάνειας και της συμμετοχικότητας, δημιουργώντας αμφιβολίες ως προς τη νομιμοποίηση των πολιτικών επιλογών (Christensen & Lzgreid, 2020). Αντίστοιχα, διεθνείς οργανισμοί επισημαίνουν ότι η απουσία σαφούς και σταθερής επιστημονικής επικοινωνίας κατά την πανδημία αποτέλεσε κοινό πρόβλημα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (OECD, 2021).

Η ενότητα της διοίκησης και οργάνωσης δείχνει μια μέτρια εικόνα συντονισμού και διοικητικής ευελιξίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση λειτούργησε μερικώς προσαρμοστικά, αλλά εντός των ορίων ενός παραδοσιακά συγκεντρωτικού διοικητικού μοντέλου. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με κλασικές προσεγγίσεις της δημόσιας διοίκησης, σύμφωνα με τις οποίες η υπερβολική ιεραρχία και η περιορισμένη αποκέντρωση δυσχεραίνουν την αποτελεσματική διαχείριση σύνθετων και ταχέως μεταβαλλόμενων καταστάσεων (Wilson, 1887? Weber, 1947). Η σύγχρονη θεωρία της νέας δημόσιας διακυβέρνησης τονίζει ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων προϋποθέτει συνεργατικά δίκτυα και ενίσχυση της διαλειτουργικότητας μεταξύ φορέων, στοιχεία που φαίνεται να λειτούργησαν περιορισμένα στην ελληνική περίπτωση (Osborne, 2010).

Κρίσιμα είναι τα ευρήματα που αφορούν την ψηφιοποίηση και την τηλεεκπαίδευση. Η χαμηλή αξιολόγηση της ομαλότητας της μετάβασης, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της πρόσβασης των μαθητών σε ψηφιακά μέσα επιβεβαιώνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε κυρίως ως λύση ανάγκης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με διεθνείς μελέτες που διαχωρίζουν την «επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία» από την οργανωμένη διαδικτυακή εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι η απουσία παιδαγωγικού σχεδιασμού και θεσμικής υποστήριξης περιορίζει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Hodges et al., 2020). Στην Ελλάδα, οι σχετικές αδυναμίες είχαν ήδη καταγραφεί πριν από την πανδημία, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η κρίση ανέδειξε, αλλά δεν δημιούργησε, τα δομικά προβλήματα του συστήματος (Κάτσικας, 2021? ΟΟΣΑ, 2018).

Στον τομέα των πόρων, των υποδομών και της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν μια σαφή υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς την ολιστική αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας. Η περιορισμένη παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης συνδέεται άμεσα με τα ευρήματα διεθνών οργανισμών, οι οποίοι επισημαίνουν ότι η πανδημία είχε σοβαρές επιπτώσεις όχι μόνο στη μαθησιακή πρόοδο αλλά και στη συναισθηματική ευημερία μαθητών και εκπαιδευτικών (UNESCO, 2021? UNICEF, 2021). Η άνιση κατανομή πόρων και η ελλιπής ενίσχυση των υποδομών συνδέονται με τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως καταγράφεται τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και ειδικά στην ελληνική κοινωνία (ActionAid, 2021? Engzell et al., 2021).

Η περιορισμένη συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη λήψη αποφάσεων και η χαμηλή αντίληψη διαφάνειας ενισχύουν την εικόνα ενός συστήματος στο οποίο η χάραξη πολιτικής παραμένει σε μεγάλο βαθμό κεντροποιημένη. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της δημόσιας διακυβέρνησης, οι οποίες τονίζουν τη σημασία της

συμμετοχικότητας και της κοινωνικής λογοδοσίας για τη νομιμοποίηση των δημόσιων πολιτικών (UNDP, 1997). Οι ευρωπαϊκές εκθέσεις για την Ελλάδα υπογραμμίζουν ότι η ενίσχυση της διαφάνειας και της εμπλοκής των εμπλεκόμενων φορέων αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2025).

Ισχυρά είναι τα ευρήματα που αφορούν τις μεταρρυθμιστικές ανάγκες. Η σαφής αναγνώριση της ανάγκης για θεσμικές μεταρρυθμίσεις, αναβάθμιση των διοικητικών δομών και ανασχεδιασμό των διαδικασιών αξιολόγησης υποδηλώνει ότι η πανδημία λειτούργησε ως κρίσιμη «στιγμή μάθησης» για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η στάση αυτή συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι κρίσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για μεταρρυθμίσεις, εφόσον υπάρξει πολιτική βούληση και στρατηγικός σχεδιασμός (OECD, 2021? UNESCO, 2020). Η ελληνική περίπτωση φαίνεται να ενσωματώνει αυτή τη δυναμική σε επίπεδο αντιλήψεων, γεγονός που δημιουργεί προϋποθέσεις για έναν ουσιαστικό επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μέλλον.

Η εκτεταμένη χρήση της τηλεεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας, όπως προκύπτει από τα δεδομένα της έρευνας, καταδεικνύει ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτέλεσε τον βασικό μηχανισμό διατήρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνθήκες αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε συστηματική ή πολύ συχνή χρήση της τηλεεκπαίδευσης επιβεβαιώνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμόστηκε λειτουργικά στις συνθήκες της κρίσης. Η ένταση της χρήσης δεν ταυτίζεται κατ' ανάγκη με την ποιοτική επάρκεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η μαζική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης συχνά συνοδεύεται από περιορισμούς που αφορούν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, την τεχνολογική ετοιμότητα και την εκπαιδευτική ισότητα (Hodges et al., 2020? OECD, 2020). Στο ίδιο πλαίσιο, οι εκθέσεις του OECD και της UNESCO επισημαίνουν ότι η έντονη εξάρτηση από την τηλεεκπαίδευση ανέδειξε τις δομικές ανισότητες μεταξύ μαθητών και σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα σε χώρες με προϋπάρχουσες ελλείψεις σε ψηφιακές υποδομές (OECD, 2021? UNESCO, 2021).

Κρίσιμο εύρημα της έρευνας αποτελεί η αντίληψη των συμμετεχόντων ότι οι αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την πανδημία είχαν σε μεγάλο βαθμό πολιτικό και όχι τεχνοκρατικό χαρακτήρα. Η κυριαρχία αυτής της αντίληψης ενισχύει την άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική λειτούργησε σε ένα περιβάλλον αυξημένων πολιτικών πιέσεων, αβεβαιότητας και κοινωνικής έντασης. Η σχετική βιβλιογραφία για τη διακυβέρνηση κρίσεων επισημαίνει ότι σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης η πολιτική ηγεσία συχνά αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που μπορεί να περιορίσει τη θεσμική αυτονομία των ειδικών και να επηρεάσει την αντίληψη περί επιστημονικής

τεκμηρίωσης (Christensen & Lζg Reid, 2020). Αντίστοιχα, διεθνείς αναλύσεις τονίζουν ότι η σαφής και διαφανής τεκμηρίωση των πολιτικών αποφάσεων αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διατήρηση της εμπιστοσύνης της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας συνολικά (OECD, 2021).

Σημαντικά ερμηνευτικά στοιχεία προκύπτουν και από την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων για το εκπαιδευτικό σύστημα μετά την πανδημία. Η ανάδειξη της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης ως κυρίαρχης προτεραιότητας υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της πανδημίας όχι μόνο σε μαθησιακό, αλλά και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Το εύρημα αυτό συνάδει πλήρως με τις επισημάνσεις διεθνών οργανισμών, οι οποίοι τονίζουν ότι η πανδημία επηρέασε σοβαρά την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών, εντείνοντας φαινόμενα άγχους, κοινωνικής απομόνωσης και μαθησιακής αποσύνδεσης (UNESCO, 2021? UNICEF, 2021). Μελέτες καταγράφουν ότι η έλλειψη οργανωμένων μηχανισμών ψυχοκοινωνικής στήριξης ενδέχεται να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία και την κοινωνική ένταξη των μαθητών (ActionAid, 2021).

Η χαμηλότερη προτεραιοποίηση θεμάτων όπως η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και ο διοικητικός συντονισμός μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη ότι, μετά από μια παρατεταμένη περίοδο κρίσης, οι άμεσες ανθρώπινες και παιδαγωγικές ανάγκες θεωρούνται πιο επείγουσες από τις θεσμικές ή οργανωτικές παρεμβάσεις. Η διεθνής εμπειρία υποδεικνύει ότι η βιώσιμη ανάκαμψη της εκπαίδευσης προϋποθέτει συνδυασμό βραχυπρόθεσμων παρεμβάσεων υποστήριξης και μακροπρόθεσμων διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων (Reimers & Schleicher, 2020? European Commission, 2025). Υπό αυτό το πρίσμα, η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για έναν πιο ολιστικό επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος θα ενσωματώνει τόσο την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής διάστασης όσο και τη θεσμική αναβάθμιση του συστήματος.

Η συνοπτική ποσοτική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία αποτυπώνει μια εικόνα μέτριας αποτίμησης. Η τοποθέτηση των συμμετεχόντων σε ενδιάμεσες τιμές της κλίμακας υποδηλώνει ότι, παρότι αναγνωρίζεται μια βασική λειτουργική συνέχεια του συστήματος, δεν διαμορφώνεται σαφές αίσθημα ικανοποίησης ή εμπιστοσύνης ως προς τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόστηκαν. Το εύρημα αυτό συνάδει με διεθνείς αναλύσεις, σύμφωνα με τις οποίες τα εκπαιδευτικά συστήματα κατάφεραν μεν να ανταποκριθούν άμεσα στις συνθήκες κρίσης, αλλά παρουσίασαν περιορισμένη θεσμική ανθεκτικότητα και ανεπαρκή προετοιμασία για παρατεταμένες διαταραχές (OECD, 2021? European Commission, 2025).

Η μέτρια αξιολόγηση της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος αποκτά σημασία όταν

ερμηνευθεί σε συνδυασμό με τη χαμηλή υποστήριξη ενός μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης. Η σαφής επιφυλακτικότητα των συμμετεχόντων απέναντι στη θεσμοθέτηση της υβριδικής εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι η εμπειρία της πανδημίας δεν δημιούργησε συνθήκες ευρείας αποδοχής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ως σταθερού παιδαγωγικού μοντέλου. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υπογραμμίζει ότι η τηλεεκπαίδευση, όταν εφαρμόζεται ως λύση ανάγκης, συχνά συνδέεται με παιδαγωγικούς περιορισμούς, αυξημένες ανισότητες και επιβάρυνση των εκπαιδευτικών, γεγονός που περιορίζει τη θετική στάση απέναντι στη μόνιμη εφαρμογή της (Hodges et al., 2020? Schleicher, 2020). Εκθέσεις της UNESCO και της UNICEF επισημαίνουν ότι η βιώσιμη ενσωμάτωση ψηφιακών πρακτικών προϋποθέτει συστηματική επιμόρφωση, επαρκείς υποδομές και ισότιμη πρόσβαση, στοιχεία που δεν διασφαλίστηκαν πλήρως κατά την περίοδο της πανδημίας (UNESCO, 2021? UNICEF & ITU, 2020).

Αντίθετα, η έντονη υποστήριξη της δημιουργίας ειδικών μονάδων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων φανερώνει μια σαφή συλλογική συνείδηση της ανάγκης για θεσμική προετοιμασία και οργανωμένη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τη σύγχρονη θεωρία της δημόσιας διακυβέρνησης, η οποία τονίζει τη σημασία της θεσμικής ανθεκτικότητας, της πρόληψης και της διοικητικής μάθησης μέσα από κρίσεις (Osborne, 2010? UNDP, 1997). Διεθνείς οργανισμοί επισημαίνουν ότι η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε την ανάγκη για μόνιμους μηχανισμούς συντονισμού και ταχείας απόκρισης στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να αποφεύγονται αποσπασματικές και αντιδραστικές πολιτικές παρεμβάσεις (OECD, 2021? UNESCO, 2020).

Τα αποτελέσματα της επαγωγικής ανάλυσης ενισχύουν περαιτέρω τη σημασία των κοινωνικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ιδιότητας των συμμετεχόντων και της υποστήριξης ενός μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ρόλο που κατέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι οι επαγγελματικές εμπειρίες και οι καθημερινές πρακτικές επηρεάζουν καθοριστικά τη στάση απέναντι σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (OECD, 2021? Reimers & Schleicher, 2020). Παρά τους περιορισμούς που απορρέουν από τις χαμηλές αναμενόμενες συχνότητες σε ορισμένα κελιά, η τάση διαφοροποίησης παραμένει ερμηνευτικά σημαντική.

Αντίστοιχα, η στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και αξιολόγησης της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις για τη λειτουργία και την επάρκεια του

συστήματος μετά την πανδημία δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα ευρύτερων κοινωνικών και επαγγελματικών ανισοτήτων, καθώς διεθνείς μελέτες έχουν καταγράψει ότι οι επιπτώσεις της πανδημίας στην εργασία, τη φροντίδα και την εκπαιδευτική καθημερινότητα δεν κατανέμονται ισότιμα μεταξύ των φύλων (UNESCO, 2021? UNICEF, 2021). Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, οι περιορισμοί του ελέγχου Chi-square καθιστούν αναγκαία μια προσεκτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η απουσία στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ ηλικίας και στάσης απέναντι στη μόνιμη ενσωμάτωση της ψηφιακής εκπαίδευσης υποδηλώνει ότι οι επιφυλάξεις ή οι θετικές στάσεις απέναντι στην ψηφιοποίηση δεν διαφοροποιούνται ουσιαστικά με βάση την ηλικία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με πρόσφατες διεθνείς αναλύσεις, σύμφωνα με τις οποίες η αποδοχή ή η απόρριψη της ψηφιακής εκπαίδευσης συνδέεται περισσότερο με θεσμικούς, παιδαγωγικούς και οργανωτικούς παράγοντες παρά με ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά (OECD, 2020? Schleicher, 2020).

Σε σχέση με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη στάση της δημόσιας πολιτικής της Ελλάδας απέναντι στην κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την πανδημία COVID-19 και τις ενέργειες που υιοθετήθηκαν για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν μια εικόνα μερικής αποτελεσματικότητας και περιορισμένης στρατηγικής συνοχής. Η δημόσια διοίκηση φαίνεται να αντέδρασε σχετικά έγκαιρα, υιοθετώντας μέτρα που επέτρεψαν τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως μέσω της γενικευμένης εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης. Ωστόσο, η επιστημονική τεκμηρίωση των αποφάσεων, η διαφάνεια στη λήψη τους και η συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας αξιολογήθηκαν χαμηλότερα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό υπό το βάρος πολιτικών και χρονικών πιέσεων. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει ότι σε συνθήκες κρίσης η ανάγκη για άμεση δράση συχνά υπερισχύει του θεσμικού διαλόγου και της συμμετοχικότητας, δημιουργώντας ελλείμματα νομιμοποίησης των πολιτικών επιλογών (Christensen & Lžgreid, 2020? OECD, 2021). Συνεπώς, το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα απαντώνται με τρόπο που αναδεικνύει την προσαρμοστική αλλά κυρίως αντιδραστική φύση της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την πανδημία, χωρίς σαφή ένδειξη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού.

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τα προβλήματα, τις ανισότητες και τις νέες πρακτικές που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς και τη δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας αυτής για τη διαμόρφωση μελλοντικών εκπαιδευτικών πολιτικών, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν μια σαφή και συνεκτική εικόνα. Η πανδημία ανέδειξε με έντονο

τρόπο δομικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ανεπαρκής ψυχοκοινωνική υποστήριξη, η άνιση κατανομή πόρων και η περιορισμένη ψηφιακή ετοιμότητα, οι οποίες ενίσχυσαν τις υφιστάμενες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες. Παράλληλα, οι νέες πρακτικές που εφαρμόστηκαν – κυρίως η εκτεταμένη χρήση της τηλεκπαίδευσης – λειτούργησαν περισσότερο ως μηχανισμοί διαχείρισης έκτακτης ανάγκης παρά ως θεσμικά κατοχυρωμένες και παιδαγωγικά σχεδιασμένες παρεμβάσεις. Ωστόσο, η ισχυρή αναγνώριση της ανάγκης για διοικητικές μεταρρυθμίσεις, αναβάθμιση των δομών διαχείρισης κρίσεων και ενίσχυση της θεσμικής ανθεκτικότητας υποδηλώνει ότι η εμπειρία της πανδημίας μπορεί να αποτελέσει σημείο καμπής για τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι οι κρίσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες θεσμικής μάθησης και μεταρρυθμιστικής ώθησης, υπό την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθούν με στρατηγικό σχεδιασμό, μακροπρόθεσμο όραμα και ενίσχυση της συμμετοχικότητας (OECD, 2021? UNESCO, 2020? European Commission, 2025). Με τον τρόπο αυτό, απαντώνται συνολικά το τρίτο, τέταρτο, πέμπτο και έκτο ερευνητικό ερώτημα, αναδεικνύοντας τόσο τα όρια όσο και τις προοπτικές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη μετά-COVID εποχή.



## •Κεφάλαιο 7: Περιορισμοί της Έρευνας

Παρά τη συστηματική οργάνωση και την προσεκτική ανάλυση των δεδομένων, η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πρωτίστως, το δείγμα της έρευνας δεν προέκυψε μέσω τυχαίας δειγματοληψίας, αλλά βασίστηκε στη μέθοδο της ευκολίας, μέσω της διάχυσης του ερωτηματολογίου σε διαδικτυακά μέσα και προσωπικά δίκτυα. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν με απόλυτη βεβαιότητα στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών και των εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαίδευση, αλλά αποτυπώνουν τις αντιλήψεις του συγκεκριμένου δείγματος.

Η σύνθεση του δείγματος χαρακτηρίζεται από έντονη υπερεκπροσώπηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που ενδέχεται να επηρεάζει την εικόνα των αποτελεσμάτων, περιορίζοντας τη συγκριτική ανάλυση μεταξύ διαφορετικών επαγγελματικών ρόλων, όπως τα στελέχη της δημόσιας διοίκησης ή οι γονείς. Παρότι η κυρίαρχη παρουσία των εκπαιδευτικών προσφέρει σημαντική πληροφόρηση για την καθημερινή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την πανδημία, η περιορισμένη συμμετοχή άλλων ομάδων συνιστά έναν ακόμη παράγοντα περιορισμού.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός αφορά τη χρήση αυτοαναφερόμενων δεδομένων. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίζονται σε προσωπικές αντιλήψεις, εμπειρίες και αξιολογήσεις, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζονται από υποκειμενικούς παράγοντες, όπως η συναισθηματική φόρτιση της περιόδου της πανδημίας ή η χρονική απόσταση από τα γεγονότα που αξιολογούνται. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αποτυπώνουν την αντιληπτή και όχι την αντικειμενικά μετρήσιμη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Ακόμη, η έρευνα έχει διατομεακό χαρακτήρα (cross-sectional), καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία χρονική περίοδο και όχι διαχρονικά. Αυτό περιορίζει τη δυνατότητα ανίχνευσης μεταβολών στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων με την πάροδο του χρόνου και δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Οι στατιστικές σχέσεις που εντοπίστηκαν, επομένως, ερμηνεύονται ως συσχετίσεις και όχι ως ενδείξεις αιτιότητας.

Ορισμένοι περιορισμοί σχετίζονται με τις στατιστικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Σε κάποιους ελέγχους ανεξαρτησίας Chi-square παρατηρήθηκαν χαμηλές αναμενόμενες συχνότητες σε επιμέρους κελιά, γεγονός που μειώνει την ισχύ των συγκεκριμένων ελέγχων και επιβάλλει προσεκτική ερμηνεία των σχετικών ευρημάτων. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η μεθοδολογική προσέγγιση και τα ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας των κλιμάκων ενισχύουν τη συνοχή και την ερευνητική αξία της μελέτης.

## •Κεφάλαιο 8: Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με βάση τα ευρήματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, προκύπτουν σημαντικές κατευθύνσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την κατανόηση της διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων και της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή ερευνών με μεγαλύτερα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα, μέσω τυχαίας ή στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης.

Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η ενίσχυση της συμμετοχής διαφορετικών ομάδων, όπως στελέχη της δημόσιας διοίκησης, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, γονείς και μαθητές, προκειμένου να καταγραφούν συγκριτικά οι διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους. Μια τέτοια προσέγγιση θα επέτρεπε την πληρέστερη αποτύπωση της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης και της εφαρμογής πολιτικών σε περιόδους κρίσης.

Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν διαχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό (longitudinal studies), εξετάζοντας την εξέλιξη των στάσεων και των αξιολογήσεων των συμμετεχόντων σε διαφορετικές χρονικές φάσεις μετά την πανδημία. Η διαχρονική παρακολούθηση θα επέτρεπε την ανίχνευση μεταβολών στην εμπιστοσύνη προς τη δημόσια διοίκηση, στην αποδοχή της ψηφιακής εκπαίδευσης και στην αντίληψη της ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κρίνεται χρήσιμη η αξιοποίηση μικτών μεθόδων έρευνας (mixed methods), με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Η ενσωμάτωση συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης θα μπορούσε να προσφέρει βαθύτερη ερμηνεία των ποσοτικών ευρημάτων, υπογραμμίζοντας τις αιτίες πίσω από τις στάσεις και τις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων, καθώς και τις βιωματικές πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας κατά την πανδημία.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ κρίσιμων μεταβλητών, όπως η σχέση μεταξύ διοικητικής αποτελεσματικότητας, ψηφιακής ετοιμότητας και ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω πιο σύνθετων στατιστικών μοντέλων. Τέτοιες προσεγγίσεις θα επέτρεπαν την πιο συστηματική κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχή διαχείριση εκπαιδευτικών κρίσεων.

Σημασία θα είχε η συγκριτική ανάλυση της ελληνικής περίπτωσης με άλλες ευρωπαϊκές ή διεθνείς εκπαιδευτικές πραγματικότητες, ώστε να αναδειχθούν καλές πρακτικές, θεσμικές διαφοροποιήσεις και εναλλακτικά μοντέλα διακυβέρνησης. Μέσα από τέτοιες συγκρίσεις, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων και βιώσιμων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων.

## • Συμπεράσματα

Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε με σαφήνεια τον καθοριστικό ρόλο της Δημόσιας Διοίκησης στη διαχείριση κρίσεων και στη διασφάλιση της συνέχειας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από την ανάλυση των θεωρητικών δεδομένων και των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας προκύπτει ότι η ελληνική δημόσια διοίκηση αντέδρασε άμεσα στην εκπαιδευτική κρίση, υιοθετώντας πολιτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επιταχύνοντας τον ψηφιακό μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν σε γενικές γραμμές θετικά τη συμβολή των παρεμβάσεων της δημόσιας διοίκησης στη διατήρηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, επισημαίνουν σημαντικές αδυναμίες που σχετίζονται με την επάρκεια των υποδομών, την τεχνική υποστήριξη, την ψηφιακή ετοιμότητα και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Παράλληλα, καταγράφηκε έντονη ενίσχυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, ιδίως για μαθητές από κοινωνικά και οικονομικά ευάλωτα περιβάλλοντα.

Η εμπειρία της πανδημίας ανέδειξε επίσης τους περιορισμούς του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη διοικητική ευελιξία, ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας και βελτίωση του συντονισμού μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Η αποτελεσματική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών προϋποθέτει συστηματικό σχεδιασμό, επένδυση σε υποδομές και συνεχή επιμόρφωση.

Συνολικά, η πανδημία COVID-19 λειτούργησε ως κρίσιμη δοκιμασία αλλά και ως ευκαιρία αναστοχασμού για τη Δημόσια Διοίκηση και την εκπαιδευτική πολιτική. Τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής αναδεικνύουν την ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός πιο ανθεκτικού, ψηφιακά ώριμου και κοινωνικά δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος, ικανού να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μελλοντικές κρίσεις και προκλήσεις.

## ●Βιβλιογραφία

ActionAid. (2021). *Οι ανισότητες στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας στην Ελλάδα*. ActionAid Ελλάς.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Business Daily. (2020, November 26). *Δωρεάν η τηλεεκπαίδευση από τηλεπικοινωνιακούς παρόχους*.

Christensen, T., & Lζgreid, P. (2020). Balancing governance capacity and legitimacy: How the Norwegian government handled the COVID-19 crisis as a high performer. *Public Administration Review*, 80(5), 774–779. <https://doi.org/10.1111/puar.13241>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

European Commission. (2025). *Education and training monitor 2025: Country analysis – Greece*. Publications Office of the European Union.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

**Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>**

In.gr. (2020, April 13). «Μαθαίνουμε Σπίτι» – Η τηλεεκπαίδευση με αριθμούς.

In.gr. (2020, November 19). *Προβλήματα στις συνδέσεις τηλεεκπαίδευσης*.

OECD. (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. OECD Publishing.

OECD. (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing.

Osborne, S. P. (Ed.). (2010). *The new public governance? Emerging perspectives on the*

*theory and practice of public governance*. Routledge.

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD Publishing.

Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020*. OECD.

Sypsa, V., et al. (2021). Emerging infectious disease transmission dynamics. *Emerging Infectious Diseases*, 27(2).

UNDP. (1997). *Governance for sustainable human development: A UNDP policy document*. United Nations Development Programme.

UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *One year into COVID-19 education disruption: Where do we stand?* (Press release, March 19, 2021). UNESCO.

UNESCO, UNICEF, & World Bank. (2020). *What have we learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19*. UNESCO.

UNESCO, UNICEF, World Bank, & OECD. (2021). *What's next? Lessons on education recovery*. UNESCO.

UNESCO, UNICEF, World Bank, & World Food Programme. (2020). *Framework for reopening schools*. UNESCO.

UNICEF & ITU. (2020). *How many children and young people have internet access at home?* UNICEF.

UNICEF et al. (2021, July 13). *1 in 3 countries are not taking action to help students catch up on learning post-COVID-19* (Press release). UNICEF.

UNICEF. (2021). *COVID-19 and school closures: One year of education disruption*. UNICEF.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (T. Parsons, Ed.). Free Press.

White, L. D. (1926). *Introduction to the study of public administration*. Macmillan.

Wilson, W. (1887). The study of administration. *Political Science Quarterly*, 2(2), 197–222.  
<https://doi.org/10.2307/2139277>

ΔιαΝΕΟσις. (2021). *Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση στην Ελλάδα στη μετά-COVID εποχή*.

Καθημερινή. (2021, February 26). *Ημερολόγιο πανδημίας στην Ελλάδα*.

Κάτσικας, Χ. (2021). *Η εκπαίδευση στην πανδημία: Προκλήσεις και αδυναμίες*. Εκδόσεις Τόπος.

Κεραμέως, Ν. (2020). *Στοιχεία ΥΠΑΙΘ για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. In.gr.

Κοντογιώργης, Γ. (2021). *Ελληνισμός και ελλαδικό κράτος: Δύο αιώνες αντιμαχίας, 1821–2021*. Εκδόσεις Ποιότητα.

Μεϊντάση, Ε. (2021). *Η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Προσεγγίσεις και πρακτικές*. Εκδόσεις Παπαζήση.

**Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. (2018). *Education policy in Greece: A peer review*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264298729-en>**

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2009). *Δημόσια διοίκηση και πολιτική*. Εκδόσεις Σάκκουλα.

Παπαματθαίου, Μ. (2021, April 1). *Τηλεκπαίδευση: Η Cisco, το υπουργείο Παιδείας και το επικοινωνιακό «Βατερλό»*. Το Βήμα.

Πιερρακάκης, Κ. (2020, April 12). *Συνέντευξη στην εφημερίδα «Έθνος της Κυριακής»*. Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης.

Σύνταγμα της Ελλάδας. (2001). *Σύνταγμα της Ελλάδας*. Εθνικό Τυπογραφείο.

ΤΑ ΝΕΑ. (2020, March 22). *Μητσοτάκης: Διάγγελμα για απαγόρευση κυκλοφορίας*.

Ταμπακίδης, Ι. (2019). *Δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα: Μεταρρυθμίσεις, προβλήματα και προοπτικές*. Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2021, January 4). *Ανοίγουμε τα σχολεία μας, τηρούμε τα μέτρα, μαθαίνουμε ασφαλώς* [Δελτίο Τύπου].

**Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην εποχή της COVID-19*. ΕΚΔΔΑ.**

## •Παράρτημα

Τίτλος:

Δημόσια Διοίκηση και Εκπαιδευτική Πολιτική στην εποχή του COVID-19: Αντιμετώπιση της κρίσης και νέες μεταρρυθμιστικές τάσεις

Εισαγωγή – Οδηγίες προς τους συμμετέχοντες

Αγαπητέ/ή συμμετέχοντα/ουσα,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής με τον παραπάνω τίτλο, διεξάγεται η παρούσα ποσοτική έρευνα με σκοπό την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης κατά την πανδημία COVID-19 και τις μελλοντικές μεταρρυθμιστικές προοπτικές.

Η συμμετοχή είναι εθελοντική και ανώνυμη και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας.

### **ΜΕΡΟΣ Α — ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

#### **1Φύλο**

- (1) Άνδρας
- (2) Γυναίκα
- (3) Άλλο / Δεν επιθυμώ να απαντήσω

**2Ηλικία:** \_\_\_ ετών

#### **3Εκπαιδευτικό επίπεδο**

- (1) Λύκειο ή κατώτερο
- (2) Τεχνολογική / Επαγγελματική εκπαίδευση
- (3) Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- (4) Μεταπτυχιακό
- (5) Διδακτορικό

#### **4Ιδιότητα**

- (1) Εκπαιδευτικός
- (2) Στέλεχος / Διοίκηση σχολικής μονάδας
- (3) Στέλεχος δημόσιας διοίκησης / εκπαιδευτικής πολιτικής
- (4) **Γονέας / Κηδεμόνας**
- (5) Εργοθεραπεία
  - (6) Γεωπόνος Επιστήμονας
  - (7) Ιδιωτικός υπάλληλος
  - (8) Προπονητής Φυσικής αγωγής
  - (9) Άνεργος

**1Επίπεδο εκπαίδευσης με το οποίο σχετίζεστε κυρίως**

- (1) Προσχολική
- (2) Πρωτοβάθμια
- (3) Δευτεροβάθμια
- (4) Ανώτατη Εκπαίδευση
- (5) Άλλο

## **ΜΕΡΟΣ Β — ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΔΗΛΩΣΕΩΝ (Κλίμακα Likert 1–5)**

### **Κλίμακα:**

- 1 = Διαφωνώ απόλυτα  
2 = Διαφωνώ  
3 = Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ  
4 = Συμφωνώ  
5 = Συμφωνώ απόλυτα

### **B1. Διαχείριση Κρίσης (E1)**

6Η κεντρική δημόσια διοίκηση αντέδρασε έγκαιρα στα ζητήματα της εκπαίδευσης κατά την πανδημία.

7Οι αποφάσεις για το άνοιγμα και το κλείσιμο των σχολείων βασίστηκαν σε επιστημονικά δεδομένα.

8Τα μέτρα υγειονομικής προστασίας εφαρμόστηκαν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες.

### **B2. Διοίκηση & Οργάνωση (E1)**

9Υπήρξε επαρκής συντονισμός μεταξύ Υπουργείου, περιφερειακών δομών και σχολείων.

10Οι διοικητικές διαδικασίες προσαρμόστηκαν με ευελιξία στις ανάγκες της πανδημίας.

11Η επικοινωνία των αρμόδιων φορέων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν σαφής και συστηματική.

### **B3. Ψηφιοποίηση & Τηλεκπαίδευση (E2)**

12Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε ομαλά.

13Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν επαρκή επιμόρφωση για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

14Οι μαθητές είχαν ικανοποιητική πρόσβαση σε ψηφιακό εξοπλισμό και διαδίκτυο.

### **B4. Πόροι & Υποδομές (E3, E5)**

15Οι οικονομικοί πόροι κατανέμθηκαν ισότιμα στις σχολικές μονάδες.

16Οι ψηφιακές υποδομές της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν ουσιαστικά κατά την πανδημία.

17Παρεσχέθη επαρκής υποστήριξη για την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.

### **B5. Συμμετοχή & Διαφάνεια (E3)**

18Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συμμετείχαν ικανοποιητικά στη λήψη αποφάσεων.

19Οι αποφάσεις δημοσιοποιήθηκαν με διαφάνεια και επαρκή τεκμηρίωση.

20Αξιοποιήθηκαν τοπικές και σχολικές πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της κρίσης.

### **B6. Μεταρρυθμιστικές Ανάγκες (E4 – E6)**

21Η πανδημία ανέδειξε ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα.

22 Η ψηφιακή εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί μόνιμα ως συμπληρωματική πρακτική.

23 Απαιτείται αναβάθμιση των διοικητικών δομών για καλύτερη ετοιμότητα σε μελλοντικές κρίσεις.

24 Οι διαδικασίες αξιολόγησης της εκπαίδευσης χρειάζονται ανασχεδιασμό μετά την πανδημία.

25 Η μεγαλύτερη αποκέντρωση αρμοδιοτήτων προς τις σχολικές μονάδες θα βελτιώνει τη διαχείριση κρίσεων.

### **ΜΕΡΟΣ Γ — ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ & ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΔΕΙΚΤΕΣ**

**26 Συχνότητα χρήσης τηλεεκπαίδευσης κατά την πανδημία**

- (1) Ποτέ
- (2) Σπάνια
- (3) Μερικές φορές
- (4) Συχνά
- (5) Πάντα

**27 Βαθμός στον οποίο οι αποφάσεις ήταν πολιτικές αντί τεχνοκρατικές**

- (1) Καθόλου
- (2) Λίγο
- (3) Μέτρια
- (4) Πολύ
- (5) Πάρα πολύ

**28 Σημαντικότερη προτεραιότητα μετά την πανδημία**

- (1) Ενίσχυση ψηφιακών υποδομών
- (2) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- (3) Ψυχοκοινωνική υποστήριξη
- (4) Αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων
- (5) Βελτίωση διοικητικού συντονισμού

### **ΜΕΡΟΣ Δ — ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (0–10)**

**29 Γενική ικανοποίηση από την εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου COVID-19: \_\_\_ /10**

**30 Ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος μετά την πανδημία: \_\_\_ /10**

### **ΜΕΡΟΣ Ε — ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ**

**31 Υποστήριξη μόνιμου μοντέλου υβριδικής εκπαίδευσης**

- (1) Ναι
- (2) Όχι
- (3) Ίσως

**32 Δημιουργία ειδικών μονάδων διαχείρισης εκπαιδευτικών κρίσεων**

- (1) Ναι
- (2) Όχι
- (3) Δεν είμαι βέβαιος/η