

Κοινωνικό Πολύκεντρο



**Οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στην
ελληνική δημόσια Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας**

Αργύρης Κυρίδης

Αθήνα, 2021

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί μέσα στον κυκλώνα της πανδημίας

Η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό έργο στην Ελλάδα, εν μέσω της πανδημίας

Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Πληθυσμός και δείγμα

Ερευνητική μέθοδος

Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας

Ερευνητική διαδικασία

Ανάλυση των δεδομένων

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της μελέτης

Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Πηγές Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών

Ανάλυση των κλιμάκων: Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεεκπαίδευσης, Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης, Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών, Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα)

Συζήτηση

Παράρτημα

Βιβλιογραφία

Εισαγωγή

Ο ιός Covid-19 δημιούργησε μια πανδημία η οποία, στην κυριολεξία, σάρωσε κάθε γωνιά του πλανήτη. Δημιούργησε μια άνευ προηγουμένου υγειονομική κρίση, η οποία μετασηματίστηκε, μέσα σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα, σε ένα πλέγμα κρίσεων, που με τη σειρά του σάρωσε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής σε ολόκληρο τον κόσμο. Βασικοί κοινωνικοί θεσμοί, οι κυρίαρχες οργανωτικές δομές κάθε κοινωνικού ιστού, άρχισαν σιγά σιγά να κλυδωνίζονται και μέσα στο πέρασμα του χρόνου να δείχνουν τις αδυναμίες συγκρότησής τους και σε πολλές περιπτώσεις να αρχίζουν να καταρρέουν. Η οικονομία, η υγεία, η εκπαίδευση, η πολιτική αποδιοργανώθηκαν ακριβώς γιατί έπρεπε να «χειριστούν» μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, η οποία όχι μόνον «κάλαζε», αλλά από ότι η εμπειρία έδειξε, «χτυπούσε» εκεί ακριβώς που «πονούσαν» οι θεσμικές αποτυπώσεις της κοινωνικής οργάνωσης, αλλά και οι άτυπες αποτυπώσεις της καθημερινότητας των κοινωνιών. Οι κοινωνίες έχουν εκπαιδευτεί να λειτουργούν μέσα σε συνθήκες σχετικής ισορροπίας και να επεμβαίνουν ρυθμιστικά, συνήθως, σε ήσσονος σημασίας ζητήματα που αναφύονται και που αφορούν περιορισμένους τομείς της κοινωνικής ζωής, σύμφωνα με συγκεκριμένους ιδεολογικούς σχεδιασμούς και αντιδράσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όμως, η επέλαση της πανδημίας δημιούργησε προβλήματα μείζονος σημασίας τα οποία ζητούσαν άμεσες και αποτελεσματικές λύσεις. Λύσεις, που έπρεπε να χειριστούν ένα ευρύ φάσμα ρυθμίσεων, οι οποίες θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη πολλούς, διαφορετικούς αλλά και «επικίνδυνους» παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε κοινωνικός τομέας βρέθηκε στο επίκεντρο της πανδημικής επέλασης. Ρυθμίσεις, μεγάλης ή μικρής εμβέλειας, έπρεπε να δρομολογηθούν γρήγορα χωρίς στις περισσότερες φορές να χρειαστεί να επιφέρουν σημαντικές μεταβολές στην ήδη διαμορφωμένο κοινωνικό τοπίο. Και αυτό ήταν το μεγάλο στοίχημα για την καθεστηκυία τάξη. Να προσαρμόσει γρήγορα και αποτελεσματικά για την ίδια, τις επιλογές της ώστε να συνεχίσει απρόσκοπτα τον δρόμο της διατήρησης και της αναπαραγωγής της. Φυσικά, είναι εξαιρετικά δύσκολο να μένεις «πιστός» στις ιδεολογικές σου επιλογές όταν η κοινωνική καθημερινότητα πιέζει για βραχυπρόθεσμες λύσεις που απαιτούν καινοτόμες και πιο προστατευτικές λύσεις για το ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα.

Δεν είναι μόνο η γενική αρχή της διαχείρισης της προστασίας της υγείας του κοινωνικού σώματος το συμβολικό αποτύπωμα από μια πανδημία. Σίγουρα, δεν θα υπήρξε παγκοσμίως ούτε μία συντεταγμένη κοινωνία που να μην ανταποκρίθηκε στην ανάγκη της προστασίας του πληθυσμού της μέσω της θέσπισης ειδικών προστατευτικών μέτρων υλικού και κοινωνικού χαρακτήρα. Βέβαια, αιχμή του δόρατος της προστασίας αποτέλεσε η χρήση της

μάσκας και ένα τεράστιο πλέγμα —διαφορετικό από χώρα σε χώρα— μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης, ή με άλλα, πιο απλά λόγια, η περίφημη καραντίνα, ίσως το πιο ισχυρό μέτρο κοινωνικής αποστασιοποίησης, το οποίο παρήγαγε, τελικά, και τα πιο επίπονα κοινωνικά αποτελέσματα στην κοινωνική και την προσωπική ζωή των κοινωνικών σχηματισμών γενικότερα, αλλά των κοινωνιών ατομικά. Την ίδια στιγμή, ισχυροί, παραδοσιακά, κοινωνικοί θεσμοί καλούνται να ανταποκριθούν στις επιταγές της προστασίας της δημόσιας υγείας στο καινοφανές πλαίσιο που επιβάλλει η κοινωνική αποστασιοποίηση, ενώ το βάρος του κοινωνικού κράτους πρόνοιας πέφτει ή θα έπρεπε να πέφτει στην υγεία και ειδικότερα στη δημόσια υγεία, γιατί είναι η δημόσια υγεία αυτή που καλείται να προστατεύσει και να διαφυλάξει τη ζωή της μαζικής κοινωνίας. Την ίδια στιγμή, οι συντεταγμένες πολιτείες, οι διαχειριστές των κοινωνικών θεσμών ιεραρχούν το «κοινό καλό» και λαμβάνουν αποφάσεις ανάλογα με τις προτεραιότητες που θέτουν. Για παράδειγμα, μπορεί να θέτουν την υγεία στην κορυφή των προτεραιοτήτων τους και στο βωμό της προστασίας της ανθρώπινης ζωής «θυσιάζουν» τη λειτουργία των άλλων κοινωνικών θεσμών και επενδύουν στην «ενδυνάμωση» του δημοσίου συστήματος υγείας. Σε άλλες περιπτώσεις, οι κυβερνήσεις θέτουν ως προτεραιότητα την απρόσκοπτη λειτουργία άλλων κοινωνικών θεσμών, όπως η οικονομία. Προτιμούν να εφαρμόζουν πιο χαλαρά μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης ώστε να συνεχίζει να λειτουργεί σε ένα πιο μεγάλο εύρος η οικονομία. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των συγκεκριμένων επιλογών αποτυπώνονται με διάφορους τρόπους, κυρίως όμως σε υγειονομικούς δείκτες. Δεν θα σταθούμε εδώ σε μια κριτική των πολιτικών για την αντιμετώπιση της πανδημίας, αλλά μας ενδιαφέρει, προφανώς, η επιρροή αυτών των πολιτικών στην κοινωνική ζωή, στη λειτουργία της κοινωνίας και στις ενδεχόμενες παρενέργειές τους.

Για παράδειγμα, είναι αδύνατον να μην αναφερθούμε στο πόσο αύξησε η πανδημία, τουλάχιστον στην Ελλάδα, το επίπεδο παρακολούθησης της ζωής των πολιτών, το πόσο πολύ υπερισχύει η καταστολή έναντι της πρόληψης, το πόσο πολύ αναπτύχθηκε η κοινωνική δικτύωση, το πόσο πολύ καταφάνηκε η ταξική συγκρότηση της κοινωνίας, οι αδυναμίες της αγοράς και της παγκοσμιοποίησης, οι αδυναμίες του κράτους πρόνοιας, οι αδυναμίες των ισχών συστημάτων δημόσιας υγείας, οι ιδεολογικές εμμονές των κυβερνώντων που οδηγούν σε σημεία πολιτικού και κοινωνικού αμοραλισμού, οι ισχνές επενδύσεις στα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης, αλλά και οι ιδεολογικές κοινωνικές εμμονές σε θεωρίες ανυπόστατες, κυρίως συνωμοσιολογικές. Ακόμα και η επιστήμη, ξαφνικά έδειξε μία αξιοθαύμαστη εγρήγορση και επιδόθηκε σε έναν αγώνα δρόμου όπου η βιολογία και η

ιατρική απέκτησαν ή εν πάση περιπτώσει επιβεβαίωσαν την αξιοζήλευτη θέση τους στο πάνθεον των επιστημών. Όλη η ανθρωπότητα, παρακολουθεί με αγωνία και θαυμάζει τις προσπάθειες των επιστημών της υγείας να αποσοβήσουν τον κίνδυνο του θανάτου και να προφυλάξουν ή να θεραπεύσουν από τον ιό που μαστίζει τις κοινωνίες. Και είναι σωστό φυσικά να εναποθέτουμε τις ελπίδες μας στους γιατρούς και στους βιολόγους, αλλά την ίδια στιγμή αφήνουμε να περνούν κάτω από τα μάτια μας γεγονότα και δεδομένα που χρήζουν άλλης επιστημονικής προσέγγισης. Εύκολα ξεχάσαμε τον Πρώσο γιατρό Rudolf Virchow, ο οποίος διαπίστωσε μελετώντας τη φυματίωση ότι η ιατρική είναι κοινωνική επιστήμη, αφού παρατήρησε ότι η νόσηση και η θνησιμότητα είχαν κοινωνικό πρόσημο και όπως πολύ σωστά είχε επισημάνει «η πολιτική είναι ιατρική μεγάλης κλίμακας»¹. Την ίδια στιγμή που όλοι περιμέναμε το ιατρικό επίτευγμα, το κοινωνικό σώμα, οικειοθελώς ή μη, δέχεται να περιστείλει πολλά από τα κοινωνικά του δικαιώματα στο όνομα της προστασίας της υγείας. Και, ενδεχομένως, πολύ καλά κάνει. Αλλά, την ίδια στιγμή, οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να μελετήσουν προσεκτικά το κοινωνικό πλαίσιο, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της πανδημίας, το κοινωνικό της αποτύπωμα πάνω στο κοινωνικό σώμα, στους κοινωνικούς θεσμούς, στα κοινωνικά φαινόμενα, παλιά και νέα. Η υγεία και η ασθένεια έχουν κοινωνικό πρόσημο. Είναι η απόληξη αλλά και η αφετηρία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της κοινωνικής ανισότητας, της κοινωνικής ετερότητας, της οικονομικής δραστηριότητας². Ακόμα και σε περιόδους που φαίνεται να επικρατεί μια έστω και φαινομενική κοινωνική ισορροπία τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών φαίνεται να επηρεάζουν την υγεία τους αρνητικά ή θετικά, ανάλογα με τη θέση τους στην πυραμίδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στην περίοδο της πανδημίας, κατά την οποία ο φόβος του θανάτου, η ανάγκη για επιβίωση, η κοινωνική αποστασιοποίηση και η ανάγκη για συνέχιση της κοινωνικής ζωής, συμπλέκονται σε μια διεγκυστίδα όπου η μεγαλύτερη και η υψηλότερα ιεραρχημένη ανάγκη τελικώς θα κυριαρχήσει. Ωστόσο, όποια και να είναι η έκβαση αυτής της «κοινωνικής συμπλοκής» είναι ξεκάθαρο ότι η πανδημία θα αφήσει το αποτύπωμά της.

¹ Pridan, D. (1964). Rudolf Virchow and social medicine in historical perspective. *Medical History*, 8(3), 274-278.

² Spencer N. (2000). *Poverty and Child Health*, 2nd Ed. London: Radcliffe Medical Press. Wilkinson R, Marmot M, (eds) (2003). *Social determinants of health: The solid facts*, 2nd ed. Copenhagen: World Health Organization. Commission on Social Determinants of Health. *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*. Geneva: World Health Organization. Allen J, Balfour R, Bell R, Marmot M. (2014). Social determinants of mental health. *Int Rev Psychiatry*, 26(4):392-407. DOI: <http://dx.doi.org/10.3109/09540261.2014.928270> . Qiu, Y., Chen, X. & Shi, W. (2020). Impacts of social and economic factors on the transmission of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in China. *J Popul Econ*, 33, 1127–1172. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00778-2>. Abrams, E.M., Szefer, S.J. (2020). COVID-19 and the impact of social determinants of health. *The Lancet*, 8, 659 – 661, On line publication, [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30234-4](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30234-4) .

Πιθανόν να αλλάξουν σημαντικά οι κοινωνικές σχέσεις, η οικονομική οργάνωση, δομικά ή λειτουργικά στοιχεία των κοινωνικών θεσμών όπως η εκπαίδευση, το πολιτικό σύστημα, οι θρησκευτικοί θεσμοί κ.ά. Ενδεχομένως να εμφανιστούν, αλλά και να παγιωθούν νέες μορφές διακινδύνευσης, νέες μορφές επιτήρησης, νέες πολιτικές δομές και ιδεολογίες, νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, νέες μορφές εργασίας, ψυχολογικά προβλήματα³, εγκληματικότητα κ.ά. Για κάθε κοινωνικό επιστήμονα όλα αυτά τα ζητήματα αποτελούν πεδία σημαντικού ερευνητικού και θεωρητικού ενδιαφέροντος. Πρόκειται για «κοινωνικά γεγονότα», για να δανειστούμε την ορολογία του E. Durkheim, τα οποία «αξίζουν» το επιστημονικό ενδιαφέρον των ειδικών επιστημόνων. Πρόκειται για εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής που θα πρέπει να μελετηθούν, όχι γιατί είναι πρωτόγνωρες, δεν είναι ζήτημα αναζήτησης της πρωτοτυπίας, αλλά γιατί χαρακτηρίζουν και κατά πάσα πιθανότητα θα χαρακτηρίσουν την κοινωνική συγκρότηση για αρκετά χρόνια, ίσως και για πάρα πολλά χρόνια. Είναι επιστημονικό χρέος, είναι αδήριτη κοινωνική ανάγκη να «διαβάσουμε» με την επιστημονική μας ματιά όλες αυτές τις κοινωνικές αλλαγές και να προσφέρουμε δεδομένα, ερμηνείες, προτάσεις.

Ίσως να είναι πρώιμη μια πρόβλεψη για τις επιπτώσεις της πανδημίας στον κοινωνικό ιστό, αλλά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όταν επιβάλλονται κάθετες διαιρέσεις στην οικονομική, στην κοινωνική και στην πολιτική ζωή, αυτό που συνήθως ακολουθεί είναι μια όξυνση της κάθε έκφρασης των κοινωνικών ανισοτήτων. Είναι η χρονική περίοδος που οι υφιστάμενες ισορροπίες κλονίζονται, νέες πρακτικές εισάγονται σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής, με σκοπό τη διαχείριση της πανδημίας, και μέσα σε ένα σαρωτικό κύμα μικρής ή μεγάλης εμπέλειας ρυθμίσεων και αλλαγών με τη μορφή της έκτακτης ανάγκης και με τη δικαιολογητική βάση της προστασίας της υγείας του πληθυσμού, απορυθμίζεται τελικά και ανασυγκροτείται —με διαφορετικό τρόπο (;)— ένα μεγάλο εύρος της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης⁴. Όλοι γνωρίζουμε ότι σε περιόδους κρίσεων αναδύονται δύο βασικές ευκαιρίες: η ευκαιρία της ανατροπής και η ευκαιρία της εμπέδωσης. Αν θεωρήσουμε λοιπόν, ότι υπό κανονικές συνθήκες υφίσταται ένα «κανονιστικό πλαίσιο» που διέπει την οργάνωση και τη λειτουργία κάθε κοινωνικού σχηματισμού, τότε η κάθε κρίση δημιουργεί μια ευκαιρία είτε να ενδυναμωθεί μέσα από την υιοθέτηση νέων πρακτικών εμπέδωσης του υπάρχοντος

³ Hawryluck, L., et al., (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging infectious diseases*, 10(7): p. 1206-1212.

⁴ Κυρίδης, Α. (2016). Η κοινωνική ευπάθεια και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: Ένα νέο αστικό ιδεολόγημα για λαϊκή κατανάλωση (σσ. 131 – 149). Στο Ε. Καλεράντε, Ι. Βαμβακίδου & Α. Σολάκη, (επιμ.) *Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης*. Τρίκαλα: Επέκεινα

συστήματος (βλ. ιδεολογικοί μηχανισμοί, νομοθετήσεις, μονιμοποίηση και νομιμοποίηση έκτακτων πρακτικών κ.λπ), είτε να ανατραπεί⁵. Η ανατροπή έρχεται ως «φυσική επιλογή» όταν το κοινωνικό σώμα διαπιστώνει ότι η υπάρχουσα κοινωνική οργάνωση, το υφιστάμενο κοινωνικό σύστημα, δεν μπόρεσε να διαχειριστεί επαρκώς την κρίση. Καλείται τότε να αλλάξει. Να υιοθετήσει ήσσονος ή μείζονος σημασίας ρυθμίσεις προς όφελος του «γενικού καλού». Μπορεί, για παράδειγμα, να μεταβάλλει ή να καταργήσει κοινωνικά ή εργασιακά κεκτημένα, να μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό σύστημα, να μεταρρυθμίσει το σύστημα υγείας, να προβεί σε αναδιανομή του πλούτου, να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει το κράτος πρόνοιας κ.λπ.⁶ Η κατεύθυνση των συγκεκριμένων ρυθμίσεων, όπως προαναφέραμε, εξαρτάται από την τρέχουσα κοινωνική δυναμική, την υφιστάμενη κοινωνική συνοχή, τα δομικά χαρακτηριστικά της οικονομίας, την ισχύ των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, τις διεθνείς εξαρτήσεις, αλλά και από ένα πλήθος παραγόντων που ο κάθε ένας από αυτούς έχει έναν διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας. Πρόκειται για μια δοκιμασία της συμβολικής δύναμης των, κάθε είδους, elites που έχουν σχηματιστεί και «κυβερνούν» τους κοινωνικούς σχηματισμούς, τοπικούς και παγκόσμιους. Την ίδια στιγμή μια «μάχη» ένας «πόλεμος» κοινωνικών δυνάμεων ξεσπάει με στόχο την επικράτηση, εκμεταλλευόμενες την ευκαιρία της κρίσης. Η παγκόσμια κοινωνική ιστορία έχει δείξει ότι οι κρίσεις έχουν αποτελέσει τον μοχλό, την κινητήρια δύναμη της κοινωνικής κίνησης, της κοινωνικής προσαρμογής, της κοινωνικής αλλαγής⁷.

⁵ Healy, K. (1998). *Social Change: Mechanisms and Metaphors*. <https://www.princeton.edu/~sociolog/pdf/change4.pdf>. Saavedra, J. (2020). *Educational Challenges and Opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank.

⁶ Kotroyannos, D., Lavdas, K.A., Papadakis, N., Kyridis, A., Theodorakos, P., Tzagkarakis, S.I. & Drakaki, M. (2015). An Individuality in Parenthesis? Social Vulnerability, Youth and the Welfare State in Crisis: On the Case of Neets, In Greece, Within the European Context. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 3(5), 268 - 279.

⁷ Matsaganis M. (2011). The welfare state and the crisis: the case of Greece. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 501-512. Prasad N. and Gerecke M. (2010). Social Security Spending in Times of Crisis. *Global Social Policy*, 10(2), 218-247. Sandel, M. (1996). *Democracy's Discontent*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Squires, P. (1990). *Anti-Social Policy: Welfare, Ideology and the Disciplinary State*. London: Harvester/Wheatsheaf. Tarrow, S. (1994). *Power in Movement*. Cambridge: Cambridge University Press. Κυρίδης, Α. (2020). *Ο φοιτητικός πληθυσμός ως εργατικό δυναμικό ευκαιρίας. Χαρακτηριστικά, προβλήματα και διαστάσεις της φοιτητικής εργασίας*. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ. Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.). (2016). *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Γ. Σιδέρης. Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., Κουτούζης, Μ. & Παπαργύρης, Α. (2018). Οι νέοι στις εκβολές της κρίσης. Κρίση, νεανική ανεργία και Neets (Young People not in Education, Employment or Training) στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Μια κριτική προσέγγιση (σ.σ. 153 – 200). Στο Σ. Χιωτάκης και Ν. Παπαδάκης (επιμ). *Πολιτική Επιστήμη. Σύγχρονες τάσεις και διακυβεύματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης. Kyridis, A., Vamvakidou, I., Petrucijoná, J., Zaleskiene, I., Zagkos, C., Ene, C. & Papoutzis, L. (2012). Social responsibility versus social vulnerability: Students propose ways to face the economic crisis - The case of Greece, the Czech Republic and Lithuania, in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe, pp. 286 – 307.

Φυσικά, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η πανδημική κρίση ήρθε αμέσως μετά από την οικονομική κρίση που έπληξε όχι μόνο την Ελλάδα, αλλά και τις περισσότερες χώρες στον κόσμο, αφήνοντας ξεκάθαρα αποτυπώματα, τα οποία εκτός από την οικονομία, έπληξαν σχεδόν όλους τους κοινωνικούς τομείς. Σήμερα, στην αποδρομή της οικονομικής κρίσης και των μνημονίων, κι ενώ το κοινωνικό κράτος πλήττεται πανταχόθεν, έρχεται η πανδημική κρίση, η οποία βρίσκει τους κοινωνικούς θεσμούς και τους μηχανισμούς προστασίας πανταχόθεν ευάλωτους. Για παράδειγμα, είναι ξεκάθαρο, ότι το ελληνικό σύστημα δημόσιας υγείας βρέθηκε με σημαντικές ελλείψεις και προβλήματα οργάνωσης, την ίδια στιγμή που τα δημόσια συστήματα υγείας και σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές με τεράστιες δυσκολίες κατάφερναν να διαχειριστούν την πανδημία. Η εκπαίδευση, με σημαντικά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής στην Ελλάδα, έπρεπε να προσαρμοστεί με ταχύτατους ρυθμούς στις εκπαιδευτικές ανάγκες εν μέσω πανδημίας. Και σε αυτήν την περίπτωση φάνηκαν σημαντικές αδυναμίες, τις οποίες κλήθηκαν να καλύψουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και όχι η οργανωτική δομή του υπουργείου. Η οικονομία, γεμάτη από προβλήματα του παρελθόντος, δέχτηκε και πάλι ένα γερό πλήγμα που εκτόξευσε τα χρέη, την φτώχεια, την ανεργία. Η τέχνη και τα γράμματα μπήκαν στην «ουρά», «ποιος ασχολείται σήμερα με τέτοια πράγματα, όταν κινδυνεύουν ζωές»; Και μεταξύ όλων αυτών είναι ξεκάθαρο ότι η πανδημία χτύπησε, όπως κάθε κρίση χτυπάει τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Είναι τα τμήματα αυτά της κοινωνίας που ζουν σε οριακά επίπεδα και πρώτα αυτά είναι που θα γίνουν αποδέκτες κάθε μορφής κρίσης, οικονομικής, κοινωνικής, υγειονομικής, περιβαλλοντικής. Είναι τα τμήματα της κοινωνίας που κάθε έκτακτο δυσάρεστο γεγονός, επιβαρύνει ακόμα περισσότερο τη θέση τους, οδηγώντας τα συνήθως σε ακραίες καταστάσεις επιβίωσης⁸.

Μετά από ένα χρόνο επέλασης της πανδημίας, μετά από μια ποικιλία μέτρων κοινωνικής προστασίας και αυτοπροστασίας, μετά από ατομικές και κοινωνικές τραυματικές εμπειρίες,

⁸ Kovacevic, M. and Jahic, A. (2020). COVID-19 and human development. http://hdr.undp.org/sites/default/files/covid-19_and_human_development.pdf. Laborde, D., Martin W. and Vos, R. (2020). Poverty and food insecurity could grow dramatically as COVID-19 spreads. <https://www.ifpri.org/blog/poverty-and-food-insecurity-could-grow-dramatically-covid-19-spreads> Nguyen, M., Yoshida, N., Wu, H. and Narayan, A. (2020). *Proles of the new poor due to the COVID-19 pandemic*. <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/Proles-of-the-new-poor-due-to-the-COVID-19-pandemic> . Valensisi, G. (2020). COVID-19 and global poverty: Are LDCs being left behind? UNU-WIDER. <https://www.wider.unu.edu/publication/covid-19-and-global-povert> . Papadakis, D., Drakaki, M., Kyridis, A., Papargyris, A. (2017). Between a frightening Present and a disjointed Future. Recession and social vulnerability in the case of Greek Neets: Sociodemographics, facets of the Crisis' Impact and the revival of the intergenerational transmission of poverty. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(18), 8-20. Dol: 10.14738/assrj.418.3688

μετά από δοκιμές επί δοκιμών εφαρμογής μέτρων, μπορούμε πλέον να δούμε με μια πιο συνολική ματιά το πώς λειτούργησε το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα κατά την περίοδο της πανδημίας. Και στο πλαίσιο αυτό θα επικεντρωθούμε στις συνθήκες προσαρμογής και εργασίας των εκπαιδευτικών της δημόσιας ελληνικής εκπαίδευσης, πού κλήθηκαν από την πρώτη κιόλας ημέρα της εφαρμογής των μέτρων προστασίας της δημόσιας υγείας να προσαρμόσουν τη δουλειά τους σε ένα άγνωστο για αυτούς, μέχρι εκείνη την στιγμή, εργασιακό πλαίσιο χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία τα οποία, λογικά, ούτε γνώριζαν και ούτε είχαν κάποιον βαθμό εξοικείωσης. Την ίδια στιγμή, έπρεπε μαζί με την εργασία τους να ρυθμίσουν ξανά την οικογενειακή τους ζωή, την καθημερινότητά τους και να αυτό-ρυθμίσουν μια διαδικασία μάθησης, η οποία θα τους επέτρεπε να ανταποκριθούν στα νέα τους καθήκοντα στο νέο εργασιακό περιβάλλον που επέβαλε η καλπάζουσα πανδημία. Θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι οι μόνοι εργαζόμενοι που προσάρμοσαν την εργασία τους στις νέες συνθήκες. Πλήθος κατηγοριών εργαζομένων βρέθηκαν μπροστά σε τεράστιες αλλαγές και προκλήσεις που θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν. Ωστόσο, είναι χρέος κάθε επιστήμονα να σταθεί κριτικά έναντι όλων αυτών των αλλαγών, μέσα από τη δική του επιστημολογική σκοπιά, να ερευνήσει συστηματικά το πεδίο του και να προσφέρει τελικά στη δική του, αλλά και στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα δεδομένα, σκέψεις, κρίσεις, αναλύσεις που οριοθετούν και επεξεργάζονται τις όψεις της πανδημίας που εμπíπτουν στο επιστημονικό τους πεδίο. Δίκαια, το ενδιαφέρον και τα φώτα της δημοσιότητας έχουν πέσει στις επιστήμες της υγείας, αφού αυτές είναι που θα «σώσουν» την ανθρωπότητα, αλλά την ίδια στιγμή οι μεταλλάξεις που έχει δρομολογήσει η πανδημία στον κοινωνικό ιστό δεν αφήνουν περιθώρια «αδιαφορίας».

Η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί μέσα στον κυκλώνα της πανδημίας

Η λειτουργία της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας προφανώς και δεν άφησε αδιάφορη την επιστημονική κοινότητα, πολλές φορές σε αντίθεση με κυβερνήσεις, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις δεν έδειξαν το απαιτούμενο ενδιαφέρον. Η αλήθεια, είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα, οι μαθήτριες και οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός κόσμος έζησαν πρωτόγνωρες εμπειρίες οι οποίες αφορούσαν τόσο τον χώρο της εκπαίδευσης όσο και το στενότερο κοινωνικό τους πεδίο. Κλήθηκαν να μεταβούν με μεγάλη ταχύτητα σε ένα διαφορετικό και συνήθως εντελώς άγνωστο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να ξαναλειτουργήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία υπό νέους όρους και συνθήκες, να συνδιαλλαγούν με τον

κίνδυνο του ιού εντός και εκτός του χώρου της εργασίας και να προσφέρουν τελικά το έργο τους με όση αποτελεσματικότητα οι συνθήκες επέτρεπαν.

Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε ότι αναδύεται ένα σημαντικό πλαίσιο συζήτησης, το οποίο θα έπρεπε να διατρέχει το όλο πλαίσιο της λειτουργίας της εκπαίδευσης σε περιόδους κρίσης και ειδικότερα σε περιόδους κρίσεως που εμφανίζονται ως εξωγενείς σε σχέση με την εκπαίδευση αυτή καθαυτή, υπό την έννοια ότι δεν προκύπτει από δομικές ή λειτουργικές αστοχίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Και η πανδημία, είναι ξεκάθαρο, ότι αποτελεί μια κρίση τέτοιου είδους. Είναι εξωτερική του εκπαιδευτικού συστήματος, αφορά το αγαθό της δημόσιας υγείας, αφορά ένα φαινόμενο το οποίο η επιστημονική κοινότητα δεν είναι σε θέση να το διαχειριστεί αποτελεσματικά, έχει υψηλό βαθμό επικινδυνότητας για την ίδια την ζωή, οι συνέπειες του επηρεάζουν σχεδόν ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών δραστηριοτήτων και, τελικά, αποτελεί παράγοντα απορρύθμισης ή και αναστολής της ομαλής κοινωνικής ροής. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εκπαίδευση είναι ένα από τα πρώτα πεδία κοινωνικής δραστηριότητας που επηρεάστηκαν από την πανδημία. Εκπαιδευτικά συστήματα διέκοψαν τη λειτουργία τους για μικρά ή μεγάλα χρονικά διαστήματα, χρειάστηκε να υιοθετήσουν με ταχύτατο και αρκετές φορές με αλλοπρόσαλλο τρόπο μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να αναπροσαρμόσουν τη δια ζώσης εκπαίδευση και να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις και επιλογές στις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Πώς θα μπορούσε να ανταποκρίνεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι σε μια εξωγενή του συστήματος κρίση, η οποία διαπερνά κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής και η οποία απειλεί την υγεία και την ίδια τη ζωή του πληθυσμού; Η απάντηση είναι εύκολη και απλή, κατά την άποψή μας: Να συνεχίζει τη λειτουργία του, προσαρμοσμένο στις υφιστάμενες συνθήκες. Και το επίπεδο της προσαρμογής, αφορά πρωτίστως το επίπεδο της προστασίας της δημόσιας υγείας, την προστασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, ναι, καλείται να συνεχίσει τη λειτουργία της. Κατά την άποψή μας αυτό είναι αδιαμφισβήτητο. Πρέπει, λοιπόν να βρει τις «τεχνικές προδιαγραφές» για τη συνέχιση του έργου της, να τις δοκιμάσει, να τις πιστοποιήσει και να προχωρήσει. Πρέπει, ταυτόχρονα, να προετοιμάσει αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σώμα ώστε να μπορέσουν σιγά σιγά να περάσουν σε ένα διαφορετικό

εκπαιδευτικό μοντέλο, σε διαφορετικές εκπαιδευτικές προδιαγραφές, σε διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Μπορεί, όμως, ένα εκπαιδευτικό σύστημα να συνεχίσει τη λειτουργία του «χωρίς να τρέχει τίποτα»; Όχι. Αυτό είναι ξεκάθαρο, και οι προσαρμογές στις οποίες οδηγήθηκαν εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρο τον κόσμο έδειξαν, μέσα από το φάσμα υιοθέτησης διαφορετικών και πολλαπλών πρακτικών ότι είναι η προσαρμογή η πρώτη και η βασική επιλογή για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Τα βασικά ερωτήματα, που πλέον αναφέρονται, είναι σε ποιο επίπεδο μπορεί να φτάσουν οι έκτακτες προσαρμογές; Ποιες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορούν να περιλαμβάνουν; Με ποια κριτήρια επιλέγονται οι διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος που μπορούν να προσαρμοστούν; Πόσο αποτελεσματικές μπορούν να είναι οι συγκεκριμένες προσαρμογές; Που θα πρέπει να επικεντρώνονται; Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν θα μας απασχολήσουν αναλυτικά στην έρευνά μας. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειώσουμε με έμφαση ότι υπήρξαν παραδείγματα, μεταξύ των οποίων και η ελληνική περίπτωση όπου παρά τις όποιες προσαρμογές στον τρόπο ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. τηλεεκπαίδευση) ελάχιστες προσαρμογές έγιναν στην διδακτέα ύλη, στη διαρρύθμιση των σχολικών χώρων, στην υιοθέτηση πιο ισχυρών μέτρων προστασίας κ.λπ. Αντιθέτως, μάλιστα, την ώρα που η ελληνική εκπαίδευση βρισκόταν και βρίσκεται στο επίκεντρο της επιδημιολογικής έρευνας η κυβέρνηση βρίσκει συνεχώς πρόσφορο έδαφος να νομοθετεί επί άσχετων ζητημάτων που αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο, αφήνοντας εκκρεμή ζητήματα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος που σχετίζονται με την επέλαση της πανδημίας. Φαίνεται, ότι έλλειπαν κάποιες μεταρρυθμίσεις που έπρεπε να γίνουν και μάλιστα επειγόντως.

Μέχρι τα μέσα Απριλίου 2020, το 94% των μαθητών παγκοσμίως επλήγησαν από την πανδημία, ποσοστό που αντιπροσωπεύει 1,58 δισεκατομμύρια παιδιά και νέους, από την προσχολική έως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε 200 χώρες. Τα προβλήματα που προκλήθηκαν από τον COVID-19 στην καθημερινή ζωή, μεταξύ άλλων σημαίνουν ότι έως και 40 εκατομμύρια παιδιά σε όλο τον κόσμο έχουν χάσει τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση. Έχασαν έτσι ένα πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ευκαιρίες μάθησης, κοινωνική αλληλεπίδραση και σε ορισμένες περιπτώσεις επαρκή διατροφή. Αυτό είναι πιθανό να θέσει σε κίνδυνο τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξή τους, ιδίως εκείνα τα παιδιά από

φτωχές και μειονεκτούσες οικογένειες⁹. Όλοι γνωρίζουμε το πόσο σημαντική είναι η προσχολική εκπαίδευση για την μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Στην Ελλάδα, ο COVID-19 επηρέασε την σχολική ζωή 152.462 παιδιών προσχολικής ηλικίας, 649.246 μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου, 323.634 μαθητών και μαθητριών Γυμνασίου, και 344.163 μαθητών και μαθητριών Λυκείων.

Θα πρέπει, πάντα να λαμβάνουμε υπόψη ότι ο πληθυσμός των μαθητών και των μαθητριών δεν είναι κοινωνικά αδιαφοροποίητος. Στο σχολείο φοιτούν παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Στο σχολείο, τα παιδιά αυτά βρίσκουν ένα περιβάλλον όπου μπορούν να αποκτήσουν εμπειρίες και γνώσεις που το οικογενειακό πολιτισμικό περιβάλλον τους δεν είναι σε θέση να τους παράσχει. Παρά τις εκπαιδευτικές ανισότητες¹⁰, το σχολικό περιβάλλον είναι ένα φυσικό περιβάλλον για τα παιδιά και η σχολική φοίτηση είναι πολύ σημαντική για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών¹¹. Ωστόσο, η προσωρινή διακοπή της σχολικής φοίτησης είναι πολύ πιθανόν να αναστείλει, εκτός από προσωρινά, και σε πιο σταθερή βάση τις ευεργετικές επιδράσεις της σχολικής λειτουργίας στα παιδιά και να οδηγήσει, αυτά που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες στην εγκατάλειψη του σχολείου¹². Το παρακάτω προβλεπτικό μοντέλο παρουσιάζει τις συγκεκριμένες πιθανότητες:

⁹ United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. Policy Brief

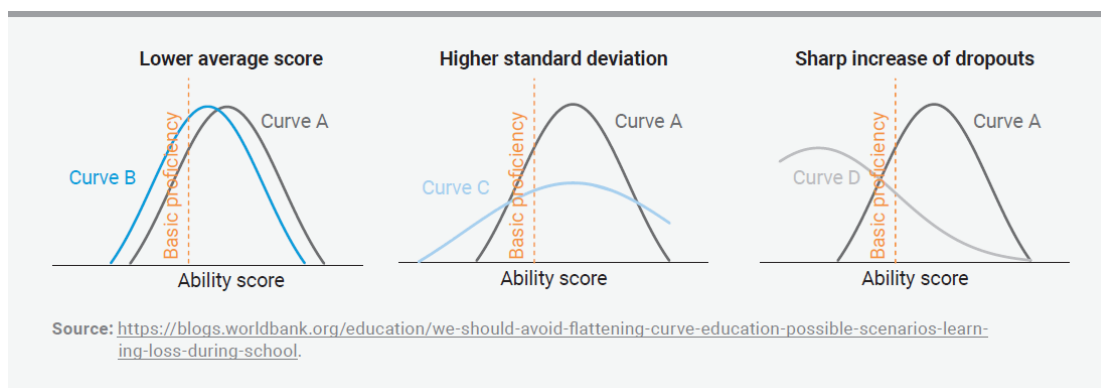
https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

¹⁰ Κυρίδης, Α. (1997). *Εκπαιδευτική ανισότητα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης. Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ. Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Γ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Working Papers, 26, Αθήνα: ΕΚΚΕ. <http://www2.ekke.gr/publications/wp/wp26.pdf>. Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, Ch., Koutouzis, M. & Tziamtzi, Ch. (2011). Educational inequalities and school dropout in Greece. A regional issue. *International Journal of Education*, 3(2), 1- 15. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v3i2.855>. Κυρίδης, Α. (1997). *Η ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg

¹¹ Fuchs-Schündeln, N, Kuhn, M. and Tertilt, M. (2020). The Short-Run Macro Implications of School and Child-Care Closures. CEPR Discussion Paper 14882. LesEchos (2020). Coronavirus: “Entre 5 et 8 % des élèves” sans continuité pédagogique depuis la fermeture des écoles, <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/coronavirus-5-et-8-des-eleves-sans-continuite-pedagogique-depuis-la-fermeture-des-ecoles-1190583>. Hattie, J. (2020), Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not, <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Infuences-during-Corona-JH-article.pdf>. Gouédard, P., Pont, B. and Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: shaping an implementation strategy*, OECD Education Working Papers, No. 224, <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>. Azevedo, J.P. et al., (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Policy Research working paper no. 9284, Washington, DC: World Bank.

¹² Department for Education, UK (2020). *Guidance: Supporting vulnerable children and young people during the coronavirus (COVID-19) outbreak - actions for educational providers and other partners*,

Διάγραμμα 1. Τρία πιθανά σενάρια για την μετά COVID-19 εκπαίδευση σε σχέση με την εγκατάλειψη του σχολείου.

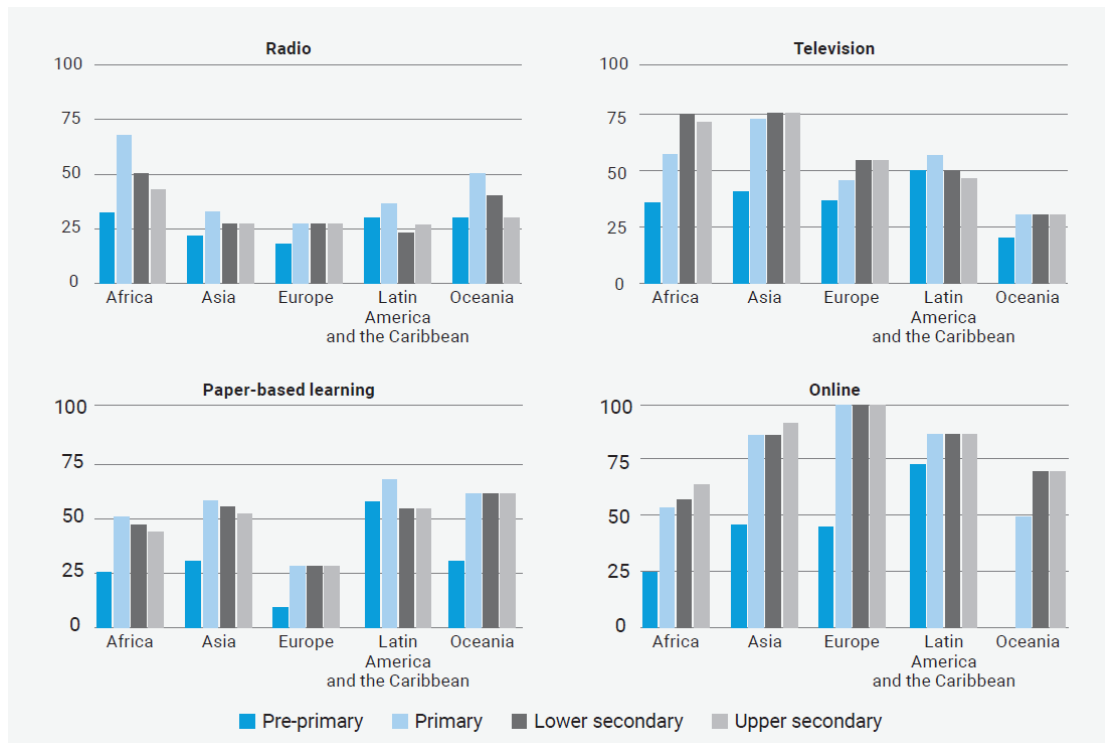


Source: <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σχεδόν όλες οι χώρες του κόσμου προσπάθησαν, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους —κυρίως στο μέτρο που η υλικοτεχνική του υποδομή το επέτρεπε— να συνεχίσουν με άλλους τρόπους την παροχή εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τεχνικά μέσα στα οποία θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση τα παιδιά, υιοθετώντας το ανάλογο εκπαιδευτικό μοντέλο. Για παράδειγμα, η έρευνα της UNESCO- UNICEF έδειξε ότι χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα, κύρια, εκπαιδευτικά πλαίσια —μέσα: η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, η εξ αποστάσεως online εκπαιδευτική διαδικασία και η παραδοσιακή μέθοδος (paper - based learning). Σχετική έρευνα έδειξε ότι στις επιλογές των κυβερνήσεων κυριάρχησε η εξ αποστάσεως online εκπαίδευση, ακολούθησε η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και τελευταία η παραδοσιακή μέθοδος (βλ. Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2. Επιλογές τύπου εκπαίδευσης ανά ήπειρο κατά το κλείσιμο των σχολείων στην περίοδο της πανδημίας του COVID-19 (ποσοστά)

<https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-guidance-on-vulnerable-children-and-young-people/coronavirus-covid-19-guidance-on-vulnerable-children-and-young-people>



Source: UNESCO-UNICEF-World Bank joint database, May–June 2020, <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures>.

Δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής δείχνουν ότι: «Υπάρχουν σημαντικές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στην πρόσβαση των μαθητών στην ψηφιακή οι τεχνολογίες στο σπίτι. Οι μαθητές ανώτερης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης διαθέτουν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να έχουν ένα λάπτοπ ή έναν υπολογιστή στο σπίτι από εκείνους που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Για παράδειγμα, δεδομένα από το *Teacher Tapp*— μια εφαρμογή που κάνει καθημερινές ερωτήσεις σε περισσότερα από 6.000 εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου – δείχνουν ότι στο τέλος της πρώτης εβδομάδας αποκλεισμού μετά το COVID19, περίπου το 10% των μαθητών δεν είχαν πρόσβαση ούτε σε συσκευή ούτε στο διαδίκτυο. Στην Αμερική, σύμφωνα με μια ανάλυση του 2019 από το *Associated Press*, το ποσοστό των μαθητών που δεν διαθέτουν υπολογιστή στο σπίτι και εκείνων που δεν έχουν ευρυζωνική πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι 17% και 18%, αντίστοιχα. Μια έρευνα των ΗΠΑ που διεξήχθη από το Ερευνητικό Κέντρο *Pew* επίσης δείχνει ότι υπάρχουν εντυπωσιακές διαφορές στην πρόσβαση στο ευρυζωνικό διαδίκτυο στο σπίτι μεταξύ οικογενειών με υψηλό εισόδημα. Τα στοιχεία της *Eurostat* από το 2019 δείχνουν ότι και στην Ευρώπη υπάρχει μεγάλη κοινωνικοοικονομική ανισότητα... Η πρόσβαση σε ευρυζωνική σύνδεση στο διαδίκτυο ποικίλλει σημαντικά από το εισόδημα των νοικοκυριών σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Τα πλουσιότερα νοικοκυριά είναι σταθερά πιο πιθανό να έχουν ευρυζωνική σύνδεση στο διαδίκτυο από ό,τι τα φτωχότερα νοικοκυριά. Ενώ

το μέσο ποσοστό νοικοκυριών της ΕΕ με ευρυζωνική σύνδεση στο διαδίκτυο στο χαμηλότερο επίπεδο εισοδήματος είναι περίπου 74%, το αντίστοιχο ποσοστό για τα νοικοκυριά στο υψηλότερο εισόδημα είναι περίπου 97%. Επιπλέον, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι η διακύμανση μεταξύ των χωρών είναι πολύ μεγαλύτερη στο κάτω τεταρτημόριο από ό, τι στο πάνω τεταρτημόριο. Το ποσοστό των νοικοκυριών με ευρυζωνική σύνδεση στο διαδίκτυο στο χαμηλότερο επίπεδο εισοδήματος κυμαίνεται μεταξύ λιγότερο από 40 % στη Βουλγαρία και άνω του 90 % στην Ολλανδία»¹³. Τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζουν τις διαστάσεις των ψηφιακών ανισοτήτων εντός ενός υπερεθνικού οργανισμού όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Η.Π.Α. Είναι ξεκάθαρο ότι το πρόβλημα δεν βρίσκεται στο που συσσωρεύεται τοπικά ο πλούτος και η τεχνολογία, αλλά ο τρόπος που συσσωρεύεται, με άλλα λόγια η κατανομή τους στις πληθυσμιακές ομάδες. Η συσσώρευση και η κατανομή του πλούτου είναι δύο βασικοί παράγοντες που, παραδοσιακά, έχουν αναδειχτεί ως σημαντικοί για τις κοινωνικές ανισότητες, την κοινωνική αναπαραγωγή, τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τα άνισα εκπαιδευτικά αποτελέσματα¹⁴.

Η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Την 1η Απριλίου 2020 έκλεισαν τα σχολεία και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε 185 χώρες επηρεάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο 1.5 δισεκατομμύριο μαθητές/σπουδαστές, το οποίο αποτελεί το 89,4% των συνολικά εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παγκοσμίως. Η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εποχή της πανδημίας απαιτεί την συνδρομή του μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού και πάσης φύσεως προσωπικού της εκπαίδευσης. Η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, απαιτεί αποφάσεις οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίον θα συνεχιστεί, τα μέτρα προστασίας των συμμετεχόντων, την επίλυση ζητημάτων που αφορούν στη διαχείρισή της εκ μέρους των γονέων, την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων σε τομείς που σχετίζονται με την επιλεγείσα διαδικασία και φυσικά απαιτούνται και αποφάσεις που να ρυθμίζουν ζητήματα που σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας και γενικά διάφορα ζητήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

¹³ Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Technical Report, European Commission, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>

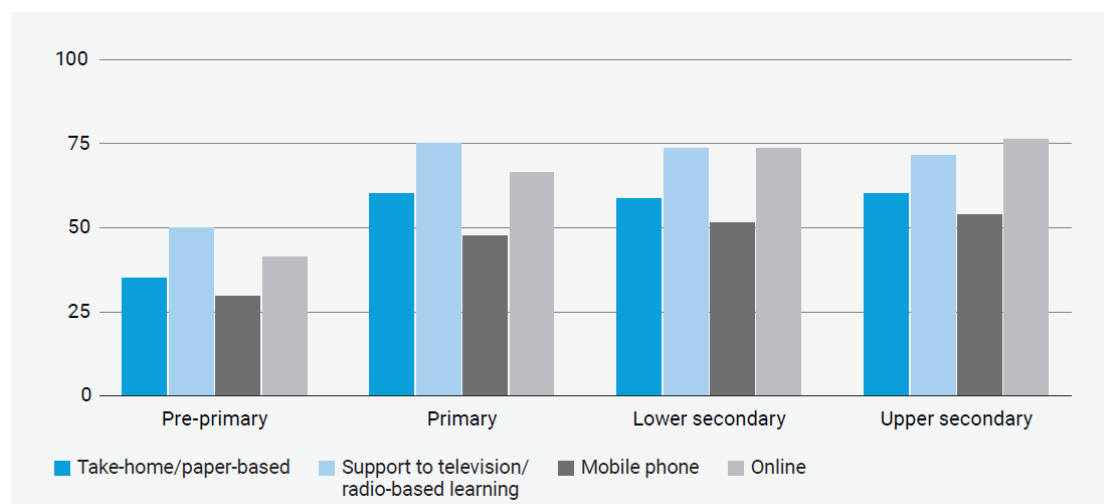
¹⁴ Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Είτε η εκπαιδευτική διαδικασία συνεχιστεί με δια ζώσης, είτε με εξ αποστάσεως μέσα θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι πρόκειται για μια πρωτόγνωρη διαδικασία, η οποία δεν χαρακτηρίζεται μόνο από την επιλογή μεθόδου, αλλά και από το επίπεδο προσαρμογής σε ένα πλαίσιο συνθηκών τα οποία με τον έναν ή τον άλλον τρόπο οριοθετούν ένα πλέγμα απαιτήσεων το οποίο θα πρέπει να ακολουθηθεί ώστε να συνεχιστεί το εκπαιδευτικό έργο. Σε αυτό το πλαίσιο το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης, κατά την περίοδο της πανδημίας προσαρμόστηκε στις επιλογές της προϊστάμενης αρχής, προσπαθώντας να ανταποκριθεί με δικά του μέσα και με ελάχιστες, συνήθως, γνώσεις στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης και να φέρει εις πέρας τα καθήκοντά του στο φυσικό του χώρο εργασίας, αλλά ακολουθώντας τα μέτρα προστασίας που προδιαγράφει η πολιτεία όποτε έπρεπε να προσφύγουν στη δια ζώσης διδασκαλία. Και τα δύο πλαίσια εκπαίδευσης δημιούργησαν στο εκπαιδευτικό προσωπικό σημαντικές ευθύνες, τόσο απέναντι στις μαθήτριες και στους μαθητές, στους γονείς, αλλά και απέναντι στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στις οικογένειές τους. Το ζητούμενο είναι να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά βασική προϋπόθεσή είναι να έχουν εξασφαλιστεί όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που απαιτούνται ώστε να γίνει κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα, μαθητές και εκπαιδευτικοί, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα πρέπει να διαθέτουν τον απαιτούμενο εξοπλισμό, οι προδιαγραφές του οποίου θα πρέπει να είναι οι κατάλληλες. Θα πρέπει ακόμα να γνωρίζουν την χρήση των πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης, αλλά και των διδακτικών προδιαγραφών τους (συγκεκριμένες δυνατότητες εκπαιδευτικής χρήσης), να αποκτήσουν την σχετική εξοικείωση, να γνωρίζουν τις τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και φυσικά να προσαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων και τις μεθόδους αξιολόγησης. Από την άλλη, στη δια ζώσης διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμοστούν στα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης, θα πρέπει να επιτηρούν την εφαρμογή τους από τους μαθητές και τις μαθήτριες και να ζουν υπό το άγχος του φόβου της διασποράς του ιού στους μαθητές, στους ίδιους και στις οικογένειές τους. Όλα αυτά που περιγράψαμε συμβαίνουν σε διαφορετικές χώρες του κόσμου και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, και τα δεδομένα δείχνουν ότι η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις διαφορετικές κυβερνήσεις είναι ποικίλη και με διαφορετική προσέγγιση.

Στα ακόλουθα διαγράμματα παρουσιάζεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών σε ολόκληρο τον κόσμο που κλήθηκε να συνεχίσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με το είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την βαθμίδα (Διάγραμμα 3), καθώς και την επίδραση του

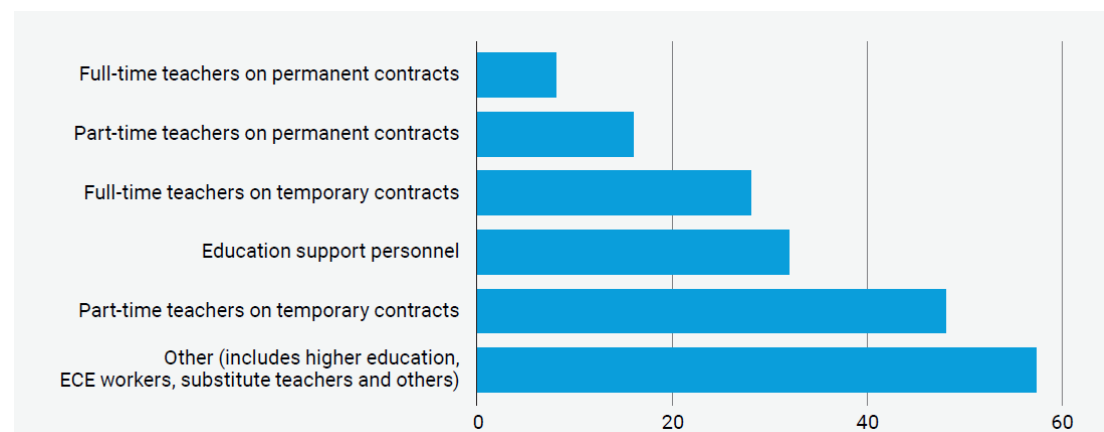
κλεισίματος των σχολείων στις αμοιβές και στο καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 3. Αναλογία εκπαιδευτικών που χρειάστηκε να συνεχίσουν να διδάσκουν ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα και τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (ποσοστά υπολογισμένα ανά ομάδα)



Source: UNESCO-UNICEF-World Bank Joint Survey, May-June 2020, available at <http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures>.

Διάγραμμα 4. Οι επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων στις αποδοχές των εκπαιδευτικών και στο καθεστώς εργασίας τους (ποσοστό)



Source: Education International, "COVID-19 and Education: How Education Unions are Responding, Survey Report", available at https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_covid19_survey_report_eng_final.

Το διάγραμμα (3) δείχνει ότι το 75% των εκπαιδευτικών συνέχισε να εργάζεται υπό του καθεστώς της τηλεεκπαίδευσης. Το υπόλοιπο 25%, πιθανότατα, ή συνέχισε να εργάζεται

δια ζώσης ή σταμάτησε να εργάζεται. Σε πολλές, μάλιστα, περιπτώσεις άλλαξε το καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών (ειδικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) γεγονός που οδήγησε σε αλλαγές στις αμοιβές τους, κυρίως σε μειώσεις.

Η πανδημία COVID-19 έπληξε περισσότερα από 63 εκατομμύρια εκπαιδευτικούς. Ανέδειξε, ωστόσο, παλιές και νέες αδυναμίες σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και επιδείνωσε τις υφιστάμενες ανισότητες. Μια κοινή έρευνα της UNESCO, της UNICEF και της Παγκόσμιας Τράπεζας σχετικά με τις απαντήσεις στο COVID-19 διαπίστωσε ότι μόνο οι μισές από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα προσέφεραν πρόσθετη κατάρτιση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση για εκπαιδευτικούς και λιγότερες από το ένα τρίτο προσέφεραν ψυχοκοινωνική υποστήριξη για να τους βοηθήσουν να χειριστούν την κρίση. Εν τω μεταξύ, πρόσφατα στοιχεία που δημοσιεύθηκαν από το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO, τη Διεθνή Ομάδα για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και την Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης, δείχνουν ότι το 81% των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 86% αυτών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια διαθέτουν ελάχιστα από τα απαιτούμενα προσόντα για τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που αφήνει πολλούς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν¹⁵. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ψηφιακές δεξιότητες και ειδικότερα αυτές που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελούν πάντα απαιτούμενα προσόντα για τους εκπαιδευτικούς σε πολλές χώρες του κόσμου. Με άλλα λόγια, οι πιθανές αδυναμίες των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αποτελεί ευθύνη τους αλλά του εκπαιδευτικού συστήματος όπου εργάζονται και των προϊστάμενων αρχών.

Η UNESCO σε αρκετές από τις εκδόσεις της που αναφέρονται στις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση έχει αφιερώσει εκτενείς αναφορές, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο, στους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα για τον ρόλο τους και τις ευθύνες που επωμίστηκαν για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αναφέρει, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό προσωπικό στο σύνολό τους έχουν διαδραματίσει βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση της πανδημίας COVID-19 και έπρεπε να αντιμετωπίσουν μια σειρά διαφορετικών αναδυόμενων απαιτήσεων κατά τη διάρκεια της κοινωνικής κρίσης και της υγείας. Και, όπως αναφέραμε και παραπάνω,

¹⁵ UNESCO (2020). With over 63 million teachers impacted by the COVID-19 crisis, on World Teachers' Day, UNESCO urges increased investment in teachers for Learning Recovery. <https://en.unesco.org/news/over-63-million-teachers-impacted-covid-19-crisis-world-teachers-day-unesco-urges-increased>

«οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όχι μόνο χρειάστηκε να επανασχεδιάσουν και να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες - συμπεριλαμβανομένων των μεθόδων προσαρμογής και των προγραμμάτων σπουδών, του σχεδιασμού υλικού και της διαφοροποίησης των μέσων, των μορφών και των πλατφορμών που χρησιμοποιήθηκαν - αλλά έπρεπε επίσης να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες για τη διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών και τις οικογένειές τους, όπως η διανομή τροφίμων, προϊόντων υγείας και σχολικού υλικού. Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό προσωπικό έπρεπε να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις παροχής κοινωνικο-συναισθηματικής και ψυχικής υγείας υποστήριξης στους μαθητές και τις οικογένειές τους, κάτι που αποτελεί μια πτυχή της δουλειάς τους που έχει γίνει όλο και πιο σημαντική κατά τη διάρκεια της πανδημίας»¹⁶.

Τονίζει, η UNESCO, την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας στους ακόλουθους τομείς, τουλάχιστον¹⁷:

- Κατάρτιση, συμβουλές και πόρους για να εργαστούν σε διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης εξ αποστάσεως, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης σε δεξιότητες και μεθοδολογίες για τη χρήση ΤΠΕ και άλλες πλατφόρμες διδασκαλίας και εκμάθησης των βασικών αρχών και των λειτουργιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Επιμόρφωση σχετικά με κριτήρια για ευέλικτες αποφάσεις, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση για τη μάθηση.
- Επιμόρφωση σχετικά με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές για την επιτάχυνση και την επανέναρξη της μάθησης των μαθητών που έχουν πληγεί σοβαρότερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας και των οικογενειών τους.
- Εγγυήσεις για συνεχή απασχόληση και αξιοπρεπή εργασία.
- Ενίσχυση των τοπικών δικτύων εκπαιδευτικών μέσω ηλεκτρονικών χώρων για υποστήριξη, μάθηση και ανάπτυξη συνεργατικών προτάσεων για την αντιμετώπιση του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και της κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης.

Στο ίδιο μήκος κύματος με την UNESCO κινείται και η Παγκόσμια Τράπεζα, η οποία αναφέρεται σε τρεις βασικές αρχές, οι οποίες θα πρέπει να υιοθετηθούν ώστε να

¹⁶ ECLAC, UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf

¹⁷ ECLAC, UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf

υποστηριχτεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19:¹⁸

1^η αρχή: Υποστήριξη της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια επαγγελματική ομάδα, ξεκομμένη από την κοινωνική πραγματικότητα που λειτουργεί σε ένα προστατευμένο κοινωνικό περιβάλλον. Είναι άνθρωποι καθημερινοί, που βιώνουν τα ίδια προβλήματα με κάθε άλλο κοινωνό, με κάθε άλλο εργαζόμενο. Έχουν οικογένειες για τις οποίες ανησυχούν, όπως και οι οικογένειές τους ανησυχούν γι' αυτούς. Κατά την περίοδο της πανδημίας κλήθηκαν να εργαστούν, τουλάχιστον στην Ελλάδα, τόσο εξ αποστάσεως όσο και δια ζώσης. Για την περίπτωση της δια ζώσης εργασίας, το εργασιακό τους περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως ένα από τα πιο «επικίνδυνα» αφού καλούνται να έρθουν σε επαφή με μεγάλους αριθμούς παιδιών εντός και εκτός τάξης. Θα πρέπει, μάλιστα, να σημειώσουμε ότι όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο «δύσκολη» είναι η κατάσταση, αφού τα μικρά παιδιά είναι, μάλλον, πιο απρόσεκτα. Παράλληλα, θα πρέπει να φροντίζουν να τηρούνται τα μέτρα αποστασιοποίησης και προστασίας εκ μέρους των παιδιών, φέροντας ένα είδος προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης. Με άλλα λόγια, σε ένα πλαίσιο φόβου και κινδύνου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν την προσωπική τους ζωή και καθημερινότητα, τις οικογένειές τους, αλλά και των μαθητών και των μαθητριών τους. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους έργο σε νέες συνθήκες, άγνωστες μέχρι τώρα και να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία βοηθώντας και τους μαθητές τους και τις οικογένειές τους. Νέο, λοιπόν, εργασιακό πλαίσιο, νέα καθήκοντα, νέοι κίνδυνοι, σημαντικοί, πολλαπλό άγχος, υγειονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές πιέσεις και ένας σκοπός που πρέπει να εκπληρωθεί: να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία και τα παιδιά να μην αποκοπούν από το σχολείο και τα οφέλη του. Όλο αυτό το πλαίσιο, αυτό το εγχείρημα χρειάζεται θεσμική και λειτουργική υποστήριξη. Χρειάζονται αναλυτικές οδηγίες, διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρειάζονται αναλυτικές οδηγίες διαχείρισης του μαθητικού πληθυσμού τόσο σε επίπεδο υγειονομικής ασφάλειας όσο και σε επίπεδο υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρειάζονται μέτρα προστασίας και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να εξαναγκάζονται οι ίδιοι να καταβάλουν το ανάλογο κόστος. Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι ζήτημα φιλολογικών διακηρύξεων, αλλά θα πρέπει να είναι έμπρακτη, ιδίως στο επίπεδο της υποστήριξης, εφόσον θέλουμε να συνεχιστεί ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τους περιορισμούς που θέτουν οι κανόνες προστασίας της δημόσιας υγείας και της ζωής. Η υποστήριξη θα πρέπει να είναι

¹⁸ World Bank (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/331951589903056125/pdf/Three-Principles-to-Support-Teacher-Effectiveness-During-COVID-19.pdf>

έμπρακτη, αποτελεσματική και να αποβλέπει στη βελτίωση της ανταπόκρισης σε μια έκτακτη ανάγκη όπως αυτή της εκπαιδευτικής λειτουργίας εν μέσω πανδημίας.

2^η αρχή: Υποστήριξη της διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία κατά την περίοδο της πανδημίας λειτούργησαν είτε δια ζώσης, είτε εξ αποστάσεως. Η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια μεθοδολογία, η οποία έχει πολλές σημαντικές και καίριες διαφορές από τη δια ζώσης διδασκαλία. Γνωρίζουμε ότι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτέλεσε ένα μεγάλο άλμα το οποίο σταδιακά άλλαξε το παραδοσιακό σχολείο και την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία. Και η επίτευξη αυτού του άλματος δεν έγινε, στην αρχή τουλάχιστον, χωρίς αντιδράσεις, οι οποίες εκπορεύονταν είτε από το φόβο απέναντι στις νέες τεχνολογίες, είτε από το ψηφιακό χάσμα που ενυπάρχει σε κάθε τέτοιου τύπου τεχνολογική μετάβαση. Ωστόσο, η εμπειρία από τη γενίκευση της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στο σχολείο έδειξε ότι σταδιακά οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, ευκολότερα, κατάφεραν να προσαρμοστούν και να αναπτύξουν μια σχετική ευχέρεια στη χρήση τους και ακόμα περισσότερο να όχι μόνο να δηλώνουν ικανοποιημένοι αλλά και να την αποζητούν¹⁹. Στο πέρασμα του χρόνου κατέστη εμφανές ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών απαιτούσε την υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος, της γνωστικής ύλης και της διδασκαλίας και της μάθησης. Και η άποψη αυτή έχει επικυρωθεί από πλήθος θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών, οι οποίες ασχολούνται με τη μεθοδολογία και την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας²⁰. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία, λοιπόν, ότι και η εξ

¹⁹ Κυρίδης Α., Δρόσος Β. & Τσακίριδου Ε. (Επιμ.) (2001). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες; Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Φλώρινα - Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας – Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός. Kiridis A., Drossos V. & Tsakiridou E. (2006). Teachers facing ICT. The case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 75-96. <http://www.editlib.org/p/5361/>

²⁰ Ενδεικτικά: Cohen, A. and Soffer, T. (2015). Academic Instruction in a Digital World: The Virtual TAU Case, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 9-16, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.322> . Moore, M.G. & Anderson, W.G. (2003) (Edits) Handbook of Distance Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum. Chung, S., Severance, Ch., Y CHUNG, MJ. (2003). Design of Support Tools for Knowledge Building in a Virtual University Course. *Interactive Learning Environments*, 11(1), 41-57. Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2010). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 129–. Dolan, V. (2011). The isolation of online adjunct faculty and its impact on their performance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 62–27. Beketova, E., Leontyeva, I., Zubanova, S. et al. (2020). Creating an optimal environment for distance learning in higher education: discovering leadership issues. *Palgrave Communications*, 6, 66. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0456-x> . Amir, L.R., Tanti, I., Maharani, D.A. et al. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Med Educ* 20, 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0> . UNESCO (2020). COVID-19 : 10 Recommendations to plan distance learning solutions.

αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία έχει τη δική της μεθοδολογία, συγκεκριμένες απαιτήσεις και διαδικασίες τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών και των γονέων. Έχει, όμως, απαιτήσεις και από την εκπαιδευτική ηγεσία, την κυβέρνηση, η οποία θα πρέπει να την υποστηρίξει την ανάπτυξη αυτού του νέου εκπαιδευτικού πλαισίου, εκτός από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής και μεθοδολογικά, ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός πληθυσμός δεν έχει επιμορφωθεί ούτε έχει κληθεί άλλη φορά να ανταποκριθεί στις ανάγκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναφέρεται, μάλιστα, ότι στην Ευρώπη και στην Ασία μόνο το 20% - 30% των χωρών έχουν προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τους επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση²¹.

3^η αρχή: Τεχνολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η μετάβαση από τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει ως ικανή και αναγκαία συνθήκη την ύπαρξη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Μάλιστα, η συγκεκριμένη υλικοτεχνική υποδομή θα πρέπει να διαθέτει μια τριμερή διάταξη, υπό την έννοια ότι οι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές αλλά και το αντίστοιχο υπουργείο θα πρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό και σχετικές υποδομές ώστε όχι μόνο να πραγματοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να λειτουργήσει απρόσκοπτα. Για παράδειγμα θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι κάθε εκπαιδευτικός και κάθε μαθητής έχουν στη διάθεσή τους κατά τις σχολικές ώρες έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ο οποίος να διαθέτει τις προδιαγραφές που απαιτούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμα, η ταχύτητα της σύνδεσης internet στα σπίτια μαθητών και εκπαιδευτικών θα πρέπει να μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία. Τέλος, η κεντρική εκπαιδευτική αρχή θα πρέπει να έχει εξασφαλίσει όχι μόνο τη χρήση των κατάλληλων εκπαιδευτικών πλατφορμών, αλλά και την απρόσκοπτη, χωρίς διακοπές λειτουργία τους. Όλα τα παραπάνω αποτελούν τις βασικές τεχνικές προϋποθέσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χωρίς να αναφερθούν κι άλλες μικρότερης σημασίας. Ωστόσο, πολλά ερωτήματα εγείρονται ως προς τις δυνατότητες όλων

<https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions> . Weir, K. (2020). What did distance learning accomplish? Millions of U.S. school children ended their academic year via remote learning. How did this unplanned experiment measure up? *Education & COVID-19, Special Report*, 51(6), <https://www.apa.org/monitor/2020/09/distance-learning-accomplish> . Muirhead, W. (2000). Online education in schools. *International Journal of Education and Management*, 14(7), 315-324, <https://doi.org/10.1108/09513540010378969> . UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> . UNICEF, (2020). Guidance on distance learning modalities to reach all children and youth during school closures. Focusing on low- and no-tech modalities to reach the most marginalized. https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children_UNICEF%20ROSA.pdf

²¹ Tellj, E. (2020). Distance Learning Experiences of Teachers During Covid-19 Process.

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/distance-learning-experiences-teachers-during-covid-19-process>

των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία για το εάν διαθέτουν είτε τον κατάλληλο εξοπλισμό είτε τις ταχύτητες σύνδεσης που απαιτούνται ώστε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μπορεί να πραγματοποιείται απρόσκοπτα. Για παράδειγμα: Διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τον κατάλληλο εξοπλισμό; Διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές οικιακές συνδέσεις internet οι οποίες να μπορούν να υποστηρίξουν απρόσκοπτα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Οι υποδομές που διαθέτει ή έχει μισθώσει η εκπαιδευτική προϊστάμενη αρχή μπορεί να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μια ολόκληρη χώρα και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες; Πώς μπορεί να διαχειριστεί μια οικογένεια με ένα ή δύο ή και περισσότερα παιδιά το ζήτημα της τηλεεκπαίδευσης όταν κάποιος από τους γονείς ή και οι δύο γονείς βρίσκονται σε καθεστώς τηλεργασίας; Αρκεί μια σύνδεση internet; Πόσοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές θα πρέπει να υπάρχουν στο σπίτι; Οι εργοδότες παρέχουν τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τις αναγκαίες συνδέσεις ώστε να μπορεί το προσωπικό (οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση μας) να εργαστούν από το σπίτι; Τελικά, μήπως η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επαφίεται στην ευθύνη των εκπαιδευτικών και των οικογενειών; Οι περισσότερες οικογένειες θα χρειαστεί να αναβαθμίσουν τις συνδέσεις τους στο internet, να προμηθευτούν κι άλλους υπολογιστές ή τεχνολογικό εξοπλισμό, καταβάλλοντας ένα κόστος που επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Είναι ξεκάθαρο ότι στην εποχή της πανδημίας η ευθύνη έχει μετατοπιστεί από τη συλλογικότητα στην ατομικότητα, όπως εξάλλου «προστάζει» η κυρίαρχη ιδεολογία. Οι εκπαιδευτικοί, του ιδιωτικού και του δημοσίου τομέα, αν και αποτελούν μια κοινωνική ομάδα η οποία συνεχίζει να εργάζεται και να πληρώνεται, είναι μια ομάδα εργαζομένων που έχει αναλάβει ένα σημαντικό μέρος της συνέχισης της κοινωνικής ζωής, σε κάθε χώρα.

Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών μπορεί να αντιμετωπίσουν έναν πολύ πιο έντονο φόρτο εργασίας, απαιτήσεις και προσδοκίες συγκριτικά με τις περιόδους της δια ζώσης διδασκαλίας. Αυτό οφείλεται από τη μια πλευρά στις διαδικασίες προσαρμογής που απαιτούνται για τη μετάβαση και τη διαχείριση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και από την άλλη στην αύξηση του άγχους των γονέων για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους η οποία μετατρέπεται σε αύξηση των απαιτήσεών τους, υπέρμετρη κάποιες φορές, για περισσότερη προσοχή από τους δασκάλους και περισσότερο χρόνο για τα παιδιά τους. Στις κοινωνίες όπου κυριαρχεί ένα ανταγωνιστικό σχολείο και ανταγωνιστική εκπαιδευτική κουλτούρα, οι συγκρίσεις στις οποίες προβαίνουν οι γονείς μεταξύ των παιδιών τους και των δασκάλων τους, και λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πολλοί γονείς θέλουν να παρακολουθούν την εκπαιδευτική

διαδικασία, αυξάνει την πίεση στους δασκάλους. Φαίνεται ότι αυτή η πίεση έχει γίνει πολύ πιο εμφανής στα ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα²². Αυτό, μάλιστα, ίσως είναι ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: τη δυνατότητα που δίνεται στους γονείς να παρακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία, να σχηματίζουν «άποψη», να κρίνουν και να κατακρίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και να κάνουν αναπόφευκτες συγκρίσεις με άλλους εκπαιδευτικούς σε συζητήσεις μεταξύ των γονέων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δυστυχώς, δίνει τη δυνατότητα σε έναν μεγάλο αριθμό γονέων να «μπαινούν» στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνονται, πολύ περισσότερο από όσο πρέπει, κοινωνοί της. Μπορεί η εκπαίδευση, σε πολλές περιπτώσεις να αποζητάει τη συνεργασία των γονιών, αλλά η συν-μετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός του ότι είναι θεσμικά απαράδεκτη δημιουργεί πολλά προβλήματα, τόσο στα ίδια τα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς²³. Το γεγονός αυτό δημιουργεί σημαντική πίεση και άγχος στους εκπαιδευτικούς και προφανώς αυξάνει τα προβλήματα που καλούνται να διαχειριστούν. Το εκπαιδευτικό επάγγελμα ίσως είναι ένα από τα ελάχιστα επαγγέλματα, το οποίο βρίσκεται εκτεθειμένο σε κριτικές κάθε είδους, και από κάθε πιθανά «ενδιαφερόμενη» κοινωνική ομάδα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μειώνει την «απόσταση» που θα πρέπει οι γονείς να κρατούν από την εκπαίδευση των παιδιών και στην πράξη τους επιτρέπει, εφόσον το επιθυμούν να «εισέρχονται» στη σχολική τάξη. Μπορούν έτσι, χρησιμοποιώντας διάφορα, προσωπικά κυρίως, κριτήρια, να ασκούν κριτική στο έργο των εκπαιδευτικών, να συγκρίνουν συμπεριφορές, να συγκρίνουν μαθητές μεταξύ τους και, γενικά, να αποκτούν μια «θέση» στη σχολική τάξη²⁴. Η τηλεεκπαίδευση

²² Telli, E. (2020). Distance Learning Experiences of Teachers During Covid-19 Process.

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/distance-learning-experiences-teachers-during-covid-19-process>

²³ Yun M. and Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance, *RMLE Online*, 31(10), 1-11. DOI:10.1080/19404476.2008.11462053. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

²⁴ Lawson, A. M., (2003). School-family relations in context; parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling: According to whose values? *School Community Journal*, 13(2), 45-72. Wolf, K. van der & Everaert, H. (2005) Challenging Parents, Teacher Characteristics and Teacher Stress. In R-M. Martínez-González, M. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp 233-253). Oviedo: Grupo SM. Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-99. Λεονταρή, Α. Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *ΣΕΨ, Ψυχολογικά θέματα*, 7(3), 139-152. Addi-Raccah, A. and Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 805-813, DOI: 10.1016/j.tate.2009.01.006. Pomerantz, M. E., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*,

μετασηματίστηκε ή μπορεί να μετασηματιστεί σε έναν πολιορκητικό κριό που θα επιτρέψει μια άμεση μορφή άτυπου ελέγχου, μια άμεση μορφή άτυπης αξιολόγησης στο πολυπληθέστερο τμήμα του δημοσίου τομέα, τον εκπαιδευτικό πληθυσμό, αλλά και στους εκπαιδευτικούς του ιδιωτικού τομέα. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, οποία αναπτύσσεται με έναν άτυπο τρόπο και υποθάλπει μια σοβαρή καταστρατήγηση της ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Η κρίση της πανδημίας, σύμφωνα με την UNESCO, ανέδειξε ότι χρειάζεται αναμόρφωση η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε γνωστικές περιοχές και σε πρακτικές που σχετίζονται με πιθανές ειδικές συνθήκες του εκπαιδευτικού έργου²⁵, όπως για παράδειγμα οι ειδικές μεθοδολογίες της τηλεεκπαίδευσης, η εκπαίδευση σε ειδικές συνθήκες (π.χ. αγωγή υγείας), η υποστήριξη του μαθητικού πληθυσμού σε ειδικές συνθήκες, η διαχείριση του άγχους των ίδιων των εκπαιδευτικών κ.λπ. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι είναι οι βασικοί αυτόπτες μάρτυρες των επιδράσεων που επέφερε η πανδημία στους μαθητές τους, στους εαυτούς τους και στη δουλειά τους. Η εμπειρία τους, οι γνώσεις τους, οι εκτιμήσεις τους και οι απόψεις τους για την κατάσταση των μαθητών τους και των οικογενειών τους είναι κρίσιμης σημασίας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των προβλημάτων που έφερε η πανδημία, τόσο κατά τη διάρκεια της όσο και για την αποκατάσταση των «ζημιών» που θα αφήσει πίσω της.

Το Inter – agency Network for Education in Emergencies θεωρεί ότι η σωματική, αλλά και η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών τίθεται σε κίνδυνο όταν καλούνται να συνεχίσουν να εργάζονται τόσο στα ανοικτά σχολεία (δια ζώσης διδασκαλία), όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί λόγω του φυσικού συγχρωτισμού που αναγκαστικά υφίσταται στις σχολικές τάξεις, ειδικά όταν η πολιτεία δεν λαμβάνει μέτρα μείωσής του, είναι, μαζί και με άλλες επαγγελματικές ομάδες σε ένα υψηλό φάσμα κινδύνου. Το γεγονός αυτό αυξάνει τον φόβο έκθεσης στον ιό, γεγονός που επηρεάζει σημαντικά την αποδοτικότητά τους αφού θα πρέπει ταυτόχρονα να διαχειριστούν τα μέτρα υγιεινής και αποστασιοποίησης τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους μαθητές τους. Η προσθήκη στον φόβο της έκθεσης στον ιό και στο άγχος της μόλυνσης, ήταν ο φόβος της απώλειας μισθών και παροχών, ενώ ταυτόχρονα αντιμετώπιζε τον αυξημένο φόρτο εργασίας και τις οικογενειακές ευθύνες. Αυτό

77(3), 373–410. Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394–415.

²⁵ United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. Policy Brief

https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

ισχύει ιδιαίτερα για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που έπρεπε να συνεχίσουν να διδάσκουν έχοντας ένα δυσανάλογο μερίδιο των οικογενειακών ευθυνών. Υπήρξαν χώρες που προσπάθησαν να προσφέρουν ψυχολογική υποστήριξη μεταξύ και άλλων σχεδίων έκτακτης ανάγκης και να δημιουργήσουν εγχειρίδια και οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρεται μάλιστα ότι τοπικές ενώσεις και ΜΚΟ κινητοποιήθηκαν για να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη. Ωστόσο, το INEE καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστούν ψυχολογική υποστήριξη για να καλύψουν τις αυξημένες ανάγκες των μαθητών τους²⁶, χωρίς να παραγνωρίζεται και η ανάγκη της ψυχολογικής, αλλά και κάθε άλλου είδους υποστήριξης (τεχνολογικής, μεθοδολογικής) που θα χρειαστούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Χωρίς συστηματική και αποτελεσματική υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί μπορεί να οδηγηθούν σε εξάντληση, με αποτέλεσμα υψηλά ποσοστά απουσίας, και μπορεί ακόμη και να οδηγήσει ορισμένους δασκάλους στο υιοθετήσουν την τακτική της ήσσονος προσπάθειας και να χάσουν την όρεξή τους για δουλειά και προφανώς και την αποτελεσματικότητά τους²⁷.

Τι έχουν να πουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας; Ακολουθούν τρεις χαρακτηριστικές απόψεις Αμερικάνων εκπαιδευτικών²⁸:

«Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν τον ελεύθερο χρόνο τους με τους μαθητές, ώστε να έχουν απλώς πρόσβαση στις ψηφιακές αίθουσες διδασκαλίας. Αυτή η πρόσθετη βοήθεια εμφανίζεται μόνο αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν αφιερώσει άφθονο χρόνο προγραμματίζοντας μαθήματα για να διατηρήσουν τους μαθητές αφοσιωμένους και να ξοδέψουν απεριόριστη ενέργεια για να παρακινήσουν τους μαθητές που είναι πολύ αποσπασμένοι».

«Είναι η αρχή της σχολικής χρονιάς και ήδη νομίζουμε ότι θα νιώθαμε κανονικά τον Ιούνιο. Είμαστε εξαντλημένοι και έχουμε σοβαρές ανησυχίες σχετικά με την ανάκτηση δεξιοτήτων για χαμένο ακαδημαϊκό χρόνο και την ασφάλεια των μαθητών μας. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σκληρά για να καλύψουν τα κενά μάθησης και αντιμετωπίζουν επίσης τις

²⁶ INEE, (2020). Supporting teachers in crisis contexts during COVID-19, <https://inee.org/system/files/resources/COVID-19%20Webinar%20Series%20-%20Webinar%205.pdf>.

²⁷ UNESCO, Supporting teachers and education personnel during times of crisis, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>.

²⁸ Garcia, E., Weiss, E. and Welshans, I. (2020). What teaching is like during the pandemic—and a reminder that listening to teachers is critical to solving the challenges the coronavirus has brought to public education. Economic Policy Institute (EPI) <https://www.epi.org/blog/what-teaching-is-like-during-the-pandemic-and-a-reminder-that-listening-to-teachers-is-critical-to-solving-the-challenges-the-coronavirus-has-brought-to-public-education/>

κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες και τις ανησυχίες ασφάλειας για τους μαθητές, καθώς τα σχολεία είναι οι απόλυτοι έλεγχοι και ισορροπίες, αλλά όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό προσωπικό».

«Πρέπει να ρίξουμε μια ματιά στο πού βρισκόμαστε στην εκπαίδευση αυτή τη στιγμή και να αλλάξουμε τον τρόπο που επενδύουμε στα παιδιά μας, ειδικά στις ανεπαρκείς κοινότητες μας. Ο ταχυδρομικός κώδικας δεν πρέπει να καθορίζει την αξία σας, τους πόρους που σας παρέχονται ή τον τύπο εκπαίδευσης που σας παρέχεται».

Στις 5/10/2020, Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών, οι David Edwards (Γενικός Γραμματέας της Education International), ο Guy Ryder (Director-General, International Labour Organization), η Audrey Azoulay (Director-General of UNESCO) και η Henrietta Fore (Executive Director, UNICEF) κατέθεσαν μια κοινή δήλωση, η οποία εκτός του ότι αναγνωρίζει τον σημαντικότερο ρόλο των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κρίση της πανδημίας, αποδίδει με έναν ξεκάθαρο τρόπο όχι μόνο την ανάγκη προστασίας του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και την αδήριτη ανάγκη ενίσχυσής του²⁹:

«Κάθε χρόνο, η Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών μας θυμίζει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επίτευξη περιεκτικής και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Η φετινή Παγκόσμια Ημέρα Εκπαιδευτικών έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία υπό το φως των προκλήσεων που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της κρίσης COVID-19. Όπως έχει δείξει η πανδημία, συμβάλλουν καθοριστικά στη διασφάλιση της συνέχειας της μάθησης και στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας και ευημερία των μαθητών τους. Λόγω του COVID-19, σχεδόν 1,6 δισεκατομμύρια εκπαιδευόμενοι - περισσότερο από το 90% του συνολικού εγγεγραμμένου μαθητικού πληθυσμού στον κόσμο - έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο του σχολείου. Η κρίση του COVID-19 έχει επίσης επηρεάσει περισσότερους από 63 εκατομμύρια εκπαιδευτικούς, επισημαίνοντας επίμονες αδυναμίες σε πολλές μορφές συστημάτων και επιδείνωσαν τις ανισότητες, με καταστροφικές συνέπειες για τους πιο περιθωριοποιημένους. Σε αυτήν την κρίση, οι δάσκαλοι έχουν δείξει, όπως κάνουν τόσο συχνά, μεγάλη υπευθυνότητα και καινοτομία στο να διασφαλίσουν ότι #LearningNeverStops, κανένας μαθητής δεν μένει πίσω. Σε όλο τον κόσμο, έχουν εργαστεί ατομικά και συλλογικά για να βρουν λύσεις και να δημιουργήσουν νέα περιβάλλοντα

²⁹ UNICEF, (2020). Teachers: Leading in crisis, reimagining the future. <https://www.unicef.org/press-releases/teachers-leading-crisis-reimagining-future>

μάθησης για τους μαθητές τους να επιτρέπουν τη συνέχιση της εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους στο να συμβουλεύουν σχετικά με τα σχέδια ανοίγματος του σχολείου και να υποστηρίζουν τους μαθητές με την επιστροφή στο σχολείο είναι εξίσου σημαντικός. Τώρα πρέπει να σκεφτούμε πέρα από το COVID-19 και να εργαστούμε για να δημιουργήσουμε μεγαλύτερη ανθεκτικότητα στα εκπαιδευτικά μας συστήματα, ώστε να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε γρήγορα και αποτελεσματικά σε αυτές και σε άλλες τέτοιες κρίσεις. Αυτό σημαίνει προστασία της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, επενδύσεις στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, καθώς και τη συνέχιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του υφιστάμενου εργατικού δυναμικού. Χωρίς επείγουσα δράση και αυξημένη επένδυση, μια εκπαιδευτική κρίση θα μπορούσε να μετατραπεί σε μαθησιακή καταστροφή. Ακόμη και πριν από το COVID-19, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές ηλικίας δέκα ετών σε χώρες με χαμηλό έως μεσαίο εισόδημα δεν μπορούσαν να καταλάβουν μια απλή γραπτή ιστορία. Για να οικοδομήσουμε ένα πιο ανθεκτικό εργατικό δυναμικό σε περιόδους κρίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με ψηφιακές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να διδάσκουν εξ αποστάσεως, διαδικτυακά και μέσω μικτής ή υβριδικής μάθησης, σε περιβάλλοντα υψηλού, χαμηλού ή μη τεχνολογικού χαρακτήρα. Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να διασφαλίζουν τη διαθεσιμότητα ψηφιακής υποδομής και συνδεσιμότητας παντού, συμπεριλαμβανομένων των αγροτικών και απομακρυσμένων περιοχών. Στο πλαίσιο του COVID-19, οι κυβερνήσεις, οι κοινωνικοί εταίροι και άλλοι βασικοί παράγοντες έχουν ακόμη μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Καλούμε τις κυβερνήσεις να προστατεύσουν την ασφάλεια, την υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών, καθώς και την απασχόλησή τους, να συνεχίσουν να βελτιώνουν τους εκπαιδευτικούς, τις συνθήκες εργασίας, και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των αντιπροσωπευτικών οργανισμών τους στην εκπαιδευτική ανταπόκριση και ανάκαμψη του COVID-19... Τώρα είναι η ώρα να αναγνωρίσουμε το ρόλο των εκπαιδευτικών στη βοήθεια που διασφαλίζουν ότι μια γενιά μαθητών μπορεί να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητές τους και τη σημασία της εκπαίδευσης για βραχυπρόθεσμα κίνητρα, οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική συνοχή, κατά τη διάρκεια και μετά το COVID-19. Τώρα είναι η ώρα να ξανασκεφτούμε την εκπαίδευση και να επιτύχουμε το όραμά μας για ίση πρόσβαση σε ποιοτική μάθηση για κάθε παιδί και νεαρό άτομο».

Οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό έργο στην Ελλάδα, εν μέσω της πανδημίας

Η Ελλάδα ήταν μια από τις χώρες που κατά το ξέσπασμα της πανδημίας επέδειξε άμεση αντίδραση. Η κυβέρνηση «έκλεισε» με ταχύτητα τις περισσότερες από τις κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες της χώρας, μεταβαίνοντας σε μια κατάσταση αυστηρής καραντίνας, η οποία διήρκησε περίπου τρεις μήνες, έως την έναρξη της τουριστικής περιόδου. Τα επιδημιολογικά δεδομένα έδειξαν μια ήπια διάδοση του ιού και, σε γενικές γραμμές, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η καραντίνα και η υποχρεωτική κοινωνική αποστασιοποίηση απέδωσαν τα αναμενόμενα. Η ελληνική αντίδραση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυστηρή, συγκριτικά με άλλες χώρες, ωστόσο ήταν μια σωστή αντίδραση, εφόσον κρίνεται εκ του αποτελέσματος.

Ένα τμήμα της κοινωνικής ζωής το οποίο διακόπηκε άμεσα ήταν αυτό της δια ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας. Μαθητές και εκπαιδευτικοί μετά από ένα σύντομο χρονικό διάστημα πλήρους διακοπής της εκπαιδευτικής λειτουργίας κλήθηκαν να μεταβούν σε ένα νέο καθεστώς εκπαίδευσης εκτός σχολικής μονάδας μέσω τηλεεκπαίδευσης. Μέσω μιας διαδικασίας παντελώς άγνωστης μέχρι εκείνη τη στιγμή για το σύνολο των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων κάθε βαθμίδας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με εξαίρεση, ίσως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου τα τελευταία χρόνια είχαν ήδη γίνει κάποια βήματα προς την καθιέρωση της τηλεεκπαίδευσης, αλλά ως επικουρικό μέσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε καμία περίπτωση, πάντως, δεν προϋπήρξε στην Ελλάδα τυπική εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να περιλαμβάνεται και να κυριαρχεί η δια ζώσης διδασκαλία³⁰. Ωστόσο, ο ακόλουθος πίνακας είναι αποκαλυπτικός. Παρουσιάζει την ετοιμότητα των μαθητών και των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τα στοιχεία του PISA 2018, να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Επιλεγμένοι δείκτες ως προς την ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στην πανδημία (Τα δεδομένα αφορούν στην περίοδο πριν την 14^η Μαΐου 2020)³¹.

Επιλεγμένοι δείκτες ως προς την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στην πανδημία	Ελλάδα	Μέσος όρος	Min	Max
Ετοιμότητα των μαθητών σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις των μαθητών (Pisa 2018)				
Δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας	0,05	0,01	-0.61	0,36

³⁰ Brooks, S.K., Smith, L.E., Webster, R.K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I., Rubin, G.J. (2020). The impact of unplanned school closure on children’s social contact: rapid evidence review, *Euro Surveill.*, 25(13), 2000188

³¹ OECD, (2020, July). Education Policy Outlook. Greece. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>

Ποσοστό μαθητών σε μειονεκτούντα σχολεία με πρόσβαση σε υπολογιστή στο σπίτι που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για σχολική εργασία	80,2%	81,5%	23,5%	96,5%
Ετοιμότητα του σχολείου σύμφωνα με τις δηλώσεις των διευθυντών (Pisa 2018)				
Ποσοστό μαθητών σε σχολεία με διαθέσιμη αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα μαθησιακής υποστήριξης	34,2%	54,1%	23,9%	90,9%
Ποσοστό μαθητών στα σχολεία με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν τις τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να διδάσκουν με ψηφιακές συσκευές	62,8%	64,6%	27,3%	84,1%

Τα στοιχεία του πίνακα δείχνουν ότι οι μαθητές στην Ελλάδα φαίνεται να ήταν τεχνολογικά έτοιμοι να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού οι δείκτες τους κινούνταν γύρω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Και από ότι φαίνεται και οι εκπαιδευτικοί σε ένα ποσοστό 62,8% διέθεταν τις τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να διδάσκουν με ψηφιακές συσκευές, προφανώς σύμφωνα με τις τυπικές αναφορές που οι ίδιοι οι μαθητές και οι διευθυντές των σχολικών μονάδων ήταν σε θέση να κάνουν. Ωστόσο, η προσεκτικότερη ανάγνωση του πίνακα μπορεί να μας αποκαλύψει και κάποια ακόμα στοιχεία τα οποία δίνουν μια πιο διάφανη εικόνα. Το βασικότερο δεδομένο είναι ότι, ελάχιστα περισσότερο από το 1/3 περίπου των μαθητών φοιτούν σε σχολεία με διαθέσιμη αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα μαθησιακής υποστήριξης. Το συγκεκριμένο ποσοστό (34,2%) είναι εξαιρετικά χαμηλό, αφού σημαίνει ότι τα 2/3 των σχολείων της χώρας δεν διαθέτουν τέτοιου είδους υποδομές. Ταυτόχρονα σημαίνει και ότι τα 2/3 των εκπαιδευτικών της χώρας εργάζονται, επίσης, σε παρόμοια σχολεία. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών, λίγο λιγότεροι από τα 2/3 έχουν τις τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να διδάσκουν με ψηφιακές συσκευές. Με άλλα λόγια, τον Μάιο του 2020 τα 2/3 της χώρας δεν διέθεταν ψηφιακές υποδομές (πρόσβαση σε σχετικές πλατφόρμες) και το 1/3 των εκπαιδευτικών δεν διέθεταν τις ψηφιακές δεξιότητες. Με άλλα λόγια, η χώρα ήταν ανέτοιμη για μια πλήρη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με μελέτη των Moreno & Gortazar³², στην Β/θμια εκπαίδευση, η Ελλάδα κατατάσσεται στην τελευταία ζώνη των χωρών διεθνώς με βάση τη διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στην τέταρτη ζώνη (από τις πέντε) σε σχέση με τους διαθέσιμους επαγγελματικούς πόρους

³² Moreno, J, & Gortazar, L. (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>

(επιμόρφωση κλπ.) προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μάθουν πως να χειρίζονται αποτελεσματικά τις ψηφιακές τεχνολογίες³³.

Πώς, όμως επεδίωξε το Υ.Παι.Θ. να μεταβεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην τηλεκπαίδευση; Μετέφερε αυτούσια την ευθύνη στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Ξεκίνησε την τηλεκπαίδευση ζητώντας από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους να βρουν τους πόρους, τις δεξιότητες τις γνώσεις και τα μέσα. Με άλλα λόγια, έπρεπε να βρουν υπολογιστές, ικανές να ανταπεξέλθουν ευρυζωνικές συνδέσεις, να αυτό-επιμορφωθούν, να ανακαλύψουν λογισμικά διδακτικής χρήσης, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και να κοινωνικοποιήσουν τους εαυτούς τους, τα παιδιά και τις οικογένειές τους σε ένα νέο, πρωτόγνωρο, εκπαιδευτικό πλαίσιο. Και με πιο απλά λόγια, η εκπαιδευτική διαδικασία σε ολόκληρο το φάσμα της, από συλλογική ευθύνη την οποία χρηματοδοτεί, εγγυάται, υποστηρίζει και ελέγχει το κράτος, μετασηματίστηκε σε ατομική ευθύνη, την οποία μάλιστα αποφάσισε η ηγεσία του Υ.Παι.Θ. να την αξιολογήσει εν μέσω πανδημίας, χωρίς καν να σκεφτεί να ασχοληθεί με τη δική της αυτοκριτική. Την ίδια στιγμή που μερικές δεκάδες εκατομμύρια διανέμονταν για την ψηφιακή επιμόρφωση κάποιων επιστημονικών ελευθέρων επαγγελματιών και για διαφημιστικά spots για την προστασία από τον ιό, η πολιτική ηγεσία του υπουργείου διαφήμιζε την δωρεάν παραχώρηση πλατφόρμας από ιδιωτική εταιρεία, χωρίς να σκεφτεί ότι θα έπρεπε να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς. Μάταια η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμβούλευε: «Υποστηρίξτε τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να προσαρμόζουν το ρόλο τους σε μια κατάσταση στην οποία μπορούν να επικοινωνούν μόνο στο διαδίκτυο και στην οποία ακόμη και οι μαθητές συνήθως αποδίδουν καλά στο σχολείο μπορεί να χάσουν κίνητρο όταν μετατοπίζονται στην ηλεκτρονική μάθηση. Είναι καίριας σημασίας να βελτιωθούν οι ψηφιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών σε όλες τις ηλικίες, καθώς και να διασφαλιστεί ότι είναι καλά εκπαιδευμένοι στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που είναι καταλληλότερες για την ηλεκτρονική μάθηση και τα αναμειγμένα (Blended) μοντέλα»³⁴. Οι εκπαιδευτικοί, οδηγήθηκαν μοιραία σε αυτοσχεδιασμούς, και θα πρέπει να

³³ Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>

³⁴ Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Technical Report, European Commission, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>

σημειώσουμε ότι εν πολλοίς αποδείχτηκαν επιτυχείς. Ανέπτυξαν έναν έντονο κοινοτισμό μέσω του διαμοιρασμού ιδεών, καλών πρακτικών, εκπαιδευτικών σχεδιασμών και παιδαγωγικών μεθοδολογιών.

Όλα αυτά συνέβαιναν το ίδιο χρονικό διάστημα που οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικά υποκείμενα, ή μέλη οικογενειών έπρεπε να διαχειριστούν και τα δικά τους προβλήματα και τα άγχη που σχετίζονται με τον ιδιωτικό τους βίο. Είχαν απέναντί τους, στις οθόνες των υπολογιστών τους, μαθητές και μαθήτριες που είχαν απομακρυνθεί βίαια από το φυσικό τους περιβάλλον, το σχολείο, που είχαν κλειστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και αποζητούσαν συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη από τους δασκάλους και τις δασκάλες τους. Πώς θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν σε αυτό το νέο και σημαντικό τους καθήκον; Γνώριζαν τεχνικές, δυνατότητες και μεθόδους για να βοηθήσουν τα παιδιά; Φυσικά και δεν γνώριζαν, ούτε ακόμα και σήμερα που γράφονται αυτές οι γραμμές γνωρίζουν, ένα χρόνο μετά το ξέσπασμα της πανδημίας, όπως δεν γνωρίζουν ακόμα, πλην της προσωπικής τους εμπειρίας και της κοινοτικής μάθησης, ούτε τις μεθόδους της τηλεεκπαίδευσης, γιατί κανείς δεν σκέφτηκε να ασχοληθεί μαζί τους³⁵. Γιατί κανείς δεν σκέφτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αποτελεσματικότητά της αρχίζει και τελειώνει στο διαμεσολαβητικό τους έργο. Δυστυχώς, για άλλη μια φορά η συντεταγμένη πολιτεία, αποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική πολιτική, στην Ελλάδα, γίνεται με μικροχειρουργικές ρυθμίσεις, χωρίς παιδαγωγική και ερευνητική βάση, στο όνομα γενικόλογων ιδεολογικών προταγμάτων που μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές, χωρίς να μπορεί να γνωρίζει με ακρίβεια κανείς, τις επιμέρους διαστάσεις τους³⁶. Θα δούμε παρακάτω μερικές τέτοιες μικροχειρουργικές ρυθμίσεις που σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με την πανδημία.

³⁵ Assunção Flores, M. & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education, *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2020.1824253. Quezada, R. L., Talbot, C. and Quezada-Parker, K. B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Programme's Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*. doi:10.1080/02607476.2020.1801330. Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., Rees-Jones, A., and Stoye, J. (2020). *Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach*, NBER Working Paper 28022.

³⁶ Κυρίδης, Α. & Τσιούμης, Κ. (2016). Εκπαιδευτικές πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα της κρίσης (σσ. 315 – 328). Στο Κ. Μπίκος και Ε. Ταρατόρη, (επιμ.) *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη. Papadakis N.E., Tsakanika, T. & Kyridis, A. (2012). Higher Educational Policy, interest politics and crisis management: facets and aspects of the Greek case within the EHEA. *International Education Studies*, 5(3), 86-97. DOI: 10.5539/ies.v5n3p86.

Σε προηγούμενη έρευνας μας για το Κοινωνικό Πολύκεντρο³⁷, η οποία αφορά τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στις τρεις βαθμίδες της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, δείξαμε ότι οι πηγές άγχους σχετίζονται με τις σχέσεις με τη διοίκηση και τις συνθήκες εργασίας. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι κακές συνθήκες εργασίας, οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους, ο φόρτος εργασίας ή η γραφειοκρατία, οι χαμηλές αμοιβές, η διαρκώς αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια αποτελούν, διαχρονικά, σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους για τους εκπαιδευτικούς³⁸. Επίσης, παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, όπως θα παρατηρήσουμε στα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η ανεπάρκεια των μισθών, η έλλειψη πόρων και υποδομών, το κακό εργασιακό κλίμα και οι προβληματικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Τα αποτελέσματα αυτά ουσιαστικά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα σειράς προγενέστερων ερευνών για το burn out των εκπαιδευτικών. Η έρευνας μας έδειξε, επίσης, ότι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κάθε βαθμίδας, σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή είναι πολύ χαμηλός. Τέλος, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική καθημερινότητα ήταν επίσης χαμηλός. Είναι εμφανές ότι η εκπαιδευτική λειτουργία κατά την περίοδο της πανδημίας, όχι μόνο διατηρεί αναλλοίωτα όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής εργασίας που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως αρνητικά για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού τους έργου, αλλά τα επιδεινώνει, στις περισσότερες των περιπτώσεων. Για παράδειγμα, όπως δείξαμε πιο πάνω, η έλλειψη πόρων ήταν αυτή που χαρακτήρισε το σύνολο της εκπαιδευτικής λειτουργίας κατά την περίοδο της πανδημίας. Υπήρξαν σαφείς ελλείψεις υλικοτεχνικών υποδομών για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, κυρίως σε επίπεδο κεντρικών παροχών, τις οποίες κλήθηκαν να καλύψουν ιδιωτικά οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες των μαθητών (π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, tablets, ταχύτητες ευρυζωνικών συνδέσεων, επιμόρφωση στην τηλεεκπαίδευση κ.λπ.). Την ίδια στιγμή η εκπαιδευτική καθημερινότητα πέρασε σε μια νέα φάση, η οποία χαρακτηρίζεται από μικρή δυνατότητα ελέγχου της από τον/την εκπαιδευτικό αφού συναρτάται με τις τεχνολογικές προϋποθέσεις, από τη μία, και με τη φύση αυτή καθαυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την άλλη. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας ενσωματώνει όλα τα ανησυχητικά χαρακτηριστικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι σε χώρες όπως η Ελλάδα, δεν υπήρχε ούτε η τεχνολογική, ούτε η θεωρητική και η πρακτική

³⁷ Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση. Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο/ ΑΔΕΔΥ.

³⁸ Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση. Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο/ ΑΔΕΔΥ.

υποδομή, τόσο για το Υπ.Αι.Θ., όσο και για τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών και των μαθητών³⁹. Και από ότι δείχνουν τα νεότερα δεδομένα, μόλις στα τέλη του Ιανουαρίου του 2021 το υπουργείο αποφάσισε να ξεκινήσει τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα, δε, με τη συνήθη ελληνική γραφειοκρατία, πιστεύουμε ότι η επιμόρφωση θα ολοκληρωθεί γύρω στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ίσως και αργότερα.

Ως προς τον τομέα των κοινωνικών παραγόντων που, σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνά μας για το Κοινωνικό Πολύκεντρο, επηρεάζουν τη ζωή των εκπαιδευτικών, προφανώς δεν παρουσιάζεται κάποια μορφή βελτίωσης, ενώ εκτός από την επιδείνωση των συγκεκριμένων παραγόντων, προστίθενται και αρκετοί ακόμα, οι οποίοι είτε σχετίζονται με την κοινωνική καθημερινότητα, όπως εξάλλου για το σύνολο του πληθυσμού, είτε σχετίζονται με την εκπαιδευτική καθημερινότητα και τον ρόλο που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να παίξουν σε αυτήν. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, βέβαια, ότι ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι πρωτίστως κοινωνικός. Έχει αναλάβει μια τεράστια κοινωνική ευθύνη, η οποία δεν περικλείεται μεταξύ των τοίχων της σχολικής αίθουσας και των κάγκελων του σχολικού προαυλίου, αλλά διαχέεται στο σύνολο του κοινωνικού ιστού, αφού αυτός είναι εξάλλου και ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κοινωνοί που επιφορτίζονται να υλοποιήσουν τους κοινωνικούς σκοπούς της εκπαίδευσης μέσα σε ένα δοσμένο κοινωνικό περιβάλλον. Αναλαμβάνουν μια πολύ μεγάλη ευθύνη, η οποία τους «στοιχειώνει» ακόμα και στην καθημερινότητά τους. Έτσι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με μια σειρά από προβλήματα τα οποία θα έπρεπε να τα χειριστούν, στην κυριολεξία, μόνοι τους, αφού η ηγεσία του υπουργείου δεν ανέλαβε τις σχετικές πρωτοβουλίες. Παρακάτω, προσπαθήσαμε να συμπυκνώσουμε τα βασικά προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας είτε με κλειστά είτε με ανοιχτά τα σχολεία:

³⁹ Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>. Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance education*, 30(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy attitudes as determinants of teacher's job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>. Daniel, S. J. (2020). *Education and the COVID-19 crisis*. Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>. Davis, N. L., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019). Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1612313>. de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7661>.

Πολυπληθείς και μη αποστασιοποιημένες σχολικές τάξεις. Όποτε η κυβέρνηση αποφάσισε να συνεχιστεί η εκπαίδευση με την παραδοσιακή, δια ζώσης, μέθοδο, η σχολική κοινότητα ξαναβρέθηκε στο ίδιο σχεδόν περιβάλλον με αυτό πριν την πανδημία. Ο μαθητικός πληθυσμός συνέχισε να κατανέμεται με τον ίδιο τρόπο στις σχολικές αίθουσες, αφού δεν προβλέφθηκε κάποια μορφή κοινωνικής αποστασιοποίησης, ή καλύτερα, οι προβλέψεις κοινωνικής αποστασιοποίησης ήταν πρακτικά ανεφάρμοστες αφού το μέγεθος των ελληνικών σχολικών αιθουσών και ο αντίστοιχος μαθητικός πληθυσμός δεν επέτρεπαν την «αραίωση» που το υπουργείο προέβλεπε. Προφανώς, υπάρχουν δυνατότητες διαφορετικών σχεδιασμών λειτουργίας, αλλά οι υλικοτεχνικές υποδομές δεν τους επιτρέπουν ή η κυβέρνηση δεν επιθυμεί να τους υιοθετήσει. Έτσι, τα σχολεία συνέχισαν να λειτουργούν δια ζώσης όπως ακριβώς έκλεισαν, πλην κάποιων προσαρμογών στο ωράριο τους. Το αποτέλεσμα ήταν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν μια τεράστια ευθύνη, αυτή της διαχείρισης της κοινωνικής αποστασιοποίησης των μαθητών τους, της προστασίας της υγείας των μαθητών και των οικογενειών τους και, φυσικά, την προστασία της δικής τους υγείας και των δικών τους οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες ξαναβρέθηκαν πάλι συνωστισμένοι όπως και πριν από την πανδημία, μόνο που αυτήν τη φορά έπρεπε όλοι μαζί να χειριστούν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Ένα πρόβλημα το οποίο, αν μη τι άλλο, έθετε σε κίνδυνο την υγεία τους και προφανώς και την υγεία των οικογενειών τους. Φυσικά, η διαχείριση του προβλήματος θα έπρεπε να γίνει από τις/τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες έπρεπε να μεριμνήσουν προς όφελος των μαθητών τους, των ιδίων και των οικογενειών τους. Προφανώς, πρόκειται για μια επικίνδυνη και «αγχογόνο» κατάσταση, κατά την οποία οι επιλογές που θα έπρεπε να κάνουν και οι αποφάσεις που θα έπρεπε να πάρουν επηρεάζουν όχι μόνο τη σχολική κοινότητα, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις κυβερνητικές επιλογές, η λειτουργούσα δια ζώσης εκπαίδευση, όπως και η υγεία αποτελούν κατά την περίοδο της πανδημίας τις κοινωνικές δομές όπου ο «συνωστισμός» είναι αναπόφευκτος, αφού δεν μπορεί να προσφερθεί με άλλον τρόπο το απαιτούμενο έργο. Βέβαια, την ίδια χρονική περίοδο, το Inter – agency Network for Education in Emergency αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Είναι σημαντικό να καθοριστούν τοπικά, ρεαλιστικά όρια στο μέγεθος της τάξης, τα οποία επιτρέπουν την ένταξη όλων των παιδιών και των νέων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρία. Πρέπει να προσληφθούν αρκετοί εκπαιδευτικοί για να διασφαλιστεί η κατάλληλη αναλογία δασκάλου-μαθητή. Οι ενδιαφερόμενοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα σχετικά εθνικά και τοπικά πρότυπα για την αναλογία και τη διδασκαλία δασκάλων-μαθητών. Σε ορισμένες περιπτώσεις,*

οι ανθρωπιστικοί και αναπτυξιακοί οργανισμοί μπορεί να έχουν τα δικά τους πρότυπα για τις αναλογίες δασκάλων-μαθητών»⁴⁰.

Ανάγκη πολύπλευρης στήριξης του μαθητικού πληθυσμού (διδασκτικά, κοινωνικά, ψυχολογικά)⁴¹. Μαθητές και μαθήτριες κάθε ηλικίας εκπαιδεύονται από το σπίτι ή και σε κάποιες περιπτώσεις δια ζώσης, μέσα σε ένα πλαίσιο αγωνίας, φόβου και αβεβαιότητας. Οι εκπαιδευτικές συνθήκες είναι πρωτόγνωρες, η εκπαιδευτική και η κοινωνική καθημερινότητα διαφορετική και τα παιδιά περνούν συνεχώς από τη μία εκπαιδευτική κατάσταση στην άλλη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν αυτές τις εμπειρίες των μαθητών, τη καθημερινή τους ρευστότητα, την εκπαιδευτική ρευστότητα, τους φόβους και τις αγωνίες τους⁴². Καλούνται, σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα να φροντίσουν ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με την εκπαιδευτική χρήση των νέων τεχνολογιών, με την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία και τους κανόνες χρήσης της, αλλά και τους κανόνες κοινωνικής αποστασιοποίησης στη δια ζώσης διαδικασία. Ταυτόχρονα πρέπει να στηρίξουν όλα εκείνα τα παιδιά που δε διαθέτουν τις τεχνολογικές δυνατότητες, το πολιτισμικό και υλικό κεφάλαιο να παρακολουθήσουν τα όσα συμβαίνουν στη σχολική και στην κοινωνική τους ζωή⁴³. Πρέπει να βρουν τρόπους και τεχνικές να τα κρατήσουν «ζωντανά» στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μην επιτρέψουν να αποκοπούν από τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και να συνεχίσουν να νοιώθουν ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας⁴⁴.

⁴⁰ INEE, (2020). *Domain 4: Teachers and Other Education Personnel*.

<https://inee.org/standards/domain-4-teachers-and-other-education-personnel>

⁴¹ Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic? Evidence from China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 517-524. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar035> . INEE (2020). *Learning must go on*. https://inee.org/system/files/resources/Learning%20must%20go%20on%2C%20COVID-19%20advocacy%20brief_v20200409.pdf Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).

(2020). *Technical Note: Education during the COVID-19 Pandemic*. New York, NY. <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic> . Beteille, T.

(2020). Supporting teachers during the COVID-19 (coronavirus) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/supporting-teachers-during-covid-19-coronavirus-pandemic> .

⁴² Pikulski, P., Pella, J., Casline, E., Hale, A., Drake, K., & Ginsburg, G. S. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.3>.

⁴³ Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). *The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic*. Bentley: Ministerial briefing note prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University. Roberts, P. and Hannum, E. (2020). Education and equity in rural China: a critical introduction for the rural education field. *Aus. Int. J. Rural Edu.*, 28(2), 1-8.

⁴⁴ UNESCO. (2020). Three ways to plan for equity during the school closures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>. UNESCO. (2020). 10 recommendations to ensure that learning remains uninterrupted, <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>. UNESCO. (2020). COVID-19 Educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. UNESCO. (2020). World education blog. UNESCO. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19->

Πρόκειται για μια πολύπλευρη ενίσχυση που θα πρέπει να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν, σε μια έκτακτη κατάσταση ανάγκης που οι συνθήκες, όμως, είναι άγνωστες και για τους/τις ίδιους⁴⁵, αφού η συντεταγμένη πολιτεία δεν σκέφτηκε καν να τους δώσει κάποιες, αδρομερείς έστω, οδηγίες.

Υλικοτεχνική υποδομή και τεχνικά προβλήματα. Η τηλεκπαίδευση στην Ελλάδα έγινε και συνεχίζει να γίνεται με ίδια μέσα. Πραγματοποιείται με τους ιδιωτικούς υπολογιστές και σε πολλές περιπτώσεις μέσω των κινητών τηλεφώνων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μέσω των οικιακών ευζωνικών συνδέσεων, η μίσθωση των οποίων καλύπτεται από τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς των εκπαιδευτικών και των μαθητών⁴⁶. Τα τεχνικά προβλήματα αντιμετωπίζονται ιδιωτικά, με όποιο κόστος μπορεί να συνεπάγονται, αλλά όπως συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός παραμένει αυτή ή αυτός που οι μαθητές θα ανατρέξουν για λύσεις, επιδιορθώσεις, παράπονα, βοήθεια και στήριξη. Στην ελληνική τηλεκπαίδευση συμβαίνει κάτι απλό: ο ρόλος του κράτους, του υπουργείου έχει επιμεριστεί σε εκατομμύρια ιδιωτικές ευθύνες και ρόλους, σε επίπεδο λειτουργικό, αλλά και σε επίπεδο κόστους.

Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής

Ζώντας σε ένα καθεστώς παγκόσμιο φιλελευθερισμού τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν δρομολογηθεί εδώ και πολλά χρόνια σε ένα πλαίσιο όπου κυριαρχούν συγκεκριμένα ιδεολογικά προτάγματα και πρακτικές. Τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης, οι υπερεθνικοί οργανισμοί και οι παγκόσμιες οικονομικές τάσεις προϋποθέτουν συγκεκριμένες

[challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/](#). Drane, C.F., Vernon, L. & O’Shea, S. (2020). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *Aust. Educ. Res.* <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>. Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science.* <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>.

⁴⁵ The Front Project (2020). *Early Learning and COVID-19 Experiences of teachers and educators at the start of the pandemic.* https://www.thefrontproject.org.au/images/downloads/Early_learning_and_COVID19_experiences_of_teachers_and_educators.pdf. Hamilton, L.S., Grant, D., Kaufman, J.H., Diliberti, M., Schwartz, H.L., Hunter, G.P., Messan Setodji, C. and Young, C.J. (2020). *COVID-19 and the State of K–12 Schools Results and Technical Documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RR-A168-1. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html.

⁴⁶ Sawsan Abuhammad, (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents’ perspective, *Heliyon*, 6(11), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>.

μορφές οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων όπου κυριαρχούν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές. Προφανώς, δεν αποτελεί κεντρικό σκοπό της παρούσας μελέτης η ανάλυση αυτών των ιδεολογικών προταγμάτων, ούτε των πολιτικών που ακολουθούνται, αλλά πώς είναι δυνατόν μια μελέτη για το εκπαιδευτικό επάγγελμα σε περίοδο έκτακτης ανάγκης να μην επικεντρωθεί στο ρόλο που καλούνται να παίξουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι λειτουργοί τους τόσο στη συνέχιση της παγκόσμιας εκπαιδευτικής λειτουργίας όσο και των τοπικών εκπαιδευτικών λειτουργιών; Η προσαρμογή στις συνθήκες της πανδημίας και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων βασίστηκαν σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό στις δυνατότητες προσαρμογής τους, αλλά κυρίως στις δυνατότητες προσαρμογής του ανθρώπινου δυναμικού. Την ίδια στιγμή, η πιθανή υποχρηματοδότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, η πιθανή αδιαφορία των κυβερνήσεων για τη δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση, η πιθανή αδιαφορία των κυβερνήσεων για το εκπαιδευτικό της προσωπικό, ως κοιμώμενοι γίγαντες, έδειξαν το πόσο αρνητικά έχουν επιδράσει εδώ και πολλά χρόνια στη συγκρότηση τους, στην αποτελεσματικότητά τους και κυρίως στον βασικό κοινωνικό τους ρόλο⁴⁷: *«Η δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλέγμα του κράτους πρόνοιας, δηλαδή στο πλέγμα που δημιουργούν οι συντεταγμένες κοινωνίες για να προστατέψουν τους πολίτες τους και να τους παράσχουν αγαθά που θεωρούνται χρειώδη για την επιβίωση αλλά και ανάπτυξή τους (υγεία, τροφή, στέγη, ιατροφαρμακευτική φροντίδα, προστασία της παιδικής ηλικίας, προστασία της τρίτης ηλικίας κ.ά.). Η εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητο ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο θα πρέπει να έχει πρόσβαση κάθε πολίτης (θα προσθέταμε και κάθε ηλικίας). Είναι ένα αγαθό το οποίο όχι μόνο εξασφαλίζει την επιβίωση των πολιτών, αλλά συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό και στην ανάπτυξη και ευημερία τους. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση υπηρετεί και τους δύο σημαντικούς στόχους του κράτους πρόνοιας: την επιβίωση και την ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, αποτελεί, ή θα έπρεπε να αποτελεί, βασικό πυλώνα του. Ταυτόχρονα, η δημόσια εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Katznelson και Weir⁴⁸, θα πρέπει να λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά για όλους τους πολίτες προάγοντας την ισότητα, την ισονομία και την ελευθερία».*

Μέσα στην πανδημία, από την τηλεκπαίδευση στη δια ζώσης διδασκαλία και vice versa, το μεγάλο κοινωνικό στοίχημα ήταν και παραμένει να συνεχιστεί η εκπαιδευτική λειτουργία. Και η συνέχισή της δεν μπορεί παρά να βασιστεί κατά το μεγαλύτερο ποσοστό στους

⁴⁷ Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, Education International.

⁴⁸ Katznelson, I., & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. New York: Basic Books.

εκπαιδευτικούς, που παραμένουν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο ο κεντρικός πυλώνας της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων να ανταποκριθούν εξαρτήθηκε κατά κύριο λόγο από το κατά πόσο είχαν προβεί στις απαιτούμενες επενδύσεις ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά, προσλαμβάνοντας το κατάλληλο και καλά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, κατά πόσο έχουν ανταποκριθεί στις γενικότερες επιμορφωτικές του ανάγκες, κατά πόσο είχαν «ασχοληθεί» με την ψηφιακή του επιμόρφωση και σε τελική ανάλυση κατά πόσο είχαν τοποθετήσει, οι κυβερνήσεις, στο επίκεντρο των πολιτικών τους τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Με άλλα λόγια, η ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιούργησε η πανδημία έχει δύο άξονες: ο πρώτος άξονας σχετίζεται με την προϋπάρχουσα οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των πολιτικών που εφαρμόστηκαν και ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με την ταχύτητα και την αποτελεσματικότητα αντίδρασης των κεντρικών κυβερνήσεων στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για δύο απολύτως αλληλοσχετιζόμενους άξονες, οι οποίοι, προφανώς, δεν μπορούν να ιδωθούν χωριστά, αφού οι προϊούσες εκπαιδευτικές επιλογές επηρεάζουν σε πολύ σημαντικό βαθμό τις εκπαιδευτικές επιλογές της πανδημίας.

Η UNESCO αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Εκτιμήστε τη διδασκαλία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Υπήρξε αξιοσημείωτη καινοτομία στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην κρίση του COVID-19, με τα συστήματα αυτά να είναι πιο ενεργά με τις οικογένειες και τις κοινότητες που δείχνουν την πιο ανθεκτικότητα. Πρέπει να ενθαρρύνουμε τις προϋποθέσεις που δίνουν στους εκπαιδευτικούς της πρώτης γραμμής αυτονομία και ευελιξία να ενεργούν συνεργατικά⁴⁹»*. Την ίδια στιγμή, η UNESCO Teacher Task Force καλεί τις κυβερνήσεις και άλλους βασικούς εταίρους⁵⁰:

- Διατηρείστε την απασχόληση και τους μισθούς των εκπαιδευτικών,
- Δώστε προτεραιότητα στην υγεία, την ασφάλεια και την ευημερία των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων,
- Συμπεριλάβετε τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών απαντήσεων COVID-19,
- Παρέχετε επαρκή επαγγελματική υποστήριξη και κατάρτιση,

⁴⁹ UNESCO, (2020). Supporting teachers and education personnel during times of crisis.

https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf

⁵⁰ UNESCO, Teachers Task Force (2020). Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis. <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>

- Βάλτε την ισότητα στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών αντιδράσεων απέναντι στην πανδημία,
- Συμπεριλάβετε τους εκπαιδευτικούς στις δράσεις βοήθειας.

Η UNESCO, καλεί σε δημόσιες δράσεις που θα θωρακίσουν την εκπαίδευση στην μετά COVID 19 εποχή. Όπως θα διαπιστώσουμε, καλεί σε δράσεις που θέτουν στο επίκεντρο τη δημόσια εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό κόσμο. Μερικές από τις βασικές αρχές είναι οι ακόλουθες⁵¹:

- Η τρέχουσα κρίση μας υπενθυμίζει πόσο σημαντική είναι η δημόσια εκπαίδευση στις κοινωνίες, στις κοινότητες και στα άτομα,
- Η Επιτροπή καλεί τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να εκτιμήσουν την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσουν συνθήκες που δίνουν στους εκπαιδευτικούς της πρώτης γραμμής αυτονομία και ευελιξία να ενεργούν συνεργατικά.
- Η δημόσια εκπαίδευση δεν μπορεί να εξαρτάται από ψηφιακές πλατφόρμες που παρέχονται από ιδιωτικές εταιρείες
- Διαθέστε δωρεάν και ανοιχτές πηγές τεχνολογίας σε καθηγητές και μαθητές. Πρέπει να υποστηρίζονται ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι και ψηφιακά εργαλεία ανοιχτής πρόσβασης. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να ευδοκιμήσει με έτοιμο περιεχόμενο χτισμένο έξω από τον παιδαγωγικό χώρο και έξω από ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Ούτε η εκπαίδευση εξαρτάται από ψηφιακές πλατφόρμες που ελέγχονται από ιδιωτικές εταιρείες.
- Η Επιτροπή καλεί τις εθνικές κυβερνήσεις, τους διεθνείς οργανισμούς, την κοινωνία των πολιτών και τους πολίτες να κινητοποιηθούν γύρω από την προστασία της δημόσιας εκπαίδευσης και τη χρηματοδότησή της - και ότι οι υπεύθυνοι πρέπει να λογοδοτούν για τη δίκαιη και αποτελεσματική χρήση αυτών των πόρων.

Το ιδεολογικό παράδοξο είναι ότι υπερεθνικοί οργανισμοί που εδώ και πολλά χρόνια με τις πολιτικές τους και διακηρύξεις τους αναγορεύονται ως βασικοί πρεσβευτές της φιλελεύθερης ιδεολογίας, ξαφνικά θυμούνται κοινωνικούς θεσμούς και πολιτικές που φαίνεται να έχουν καταδικαστεί σε μαρασμό και στην ιδιωτικοποίηση. Οι διακηρύξεις τους

⁵¹ UNESCO, (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education.
https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf

την περίοδο της πανδημίας μοιάζουν σα να έχουν βγει από το χρονοντούλαπο της ιστορίας. Θυμούνται, ξαφνικά, τη δημόσια εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς, σε άλλες περιπτώσεις τη δημόσια υγεία και τους υγειονομικούς, και καλούν τις κυβερνήσεις που χρόνια τώρα τις καλούσαν για αντίθετες πολιτικές να ανακρούσουν πρύμναν. Να προστατεύσουν τη δημόσια εκπαίδευση και τους λειτουργούς της, να την χρηματοδοτήσουν με μεγαλύτερα ποσά επενδύσουν, να καλύψουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Θυμήθηκαν, ακόμα, την εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Και ενώ όλα αυτά συμβαίνουν στο παγκόσμιο στερέωμα, στην Ελλάδα, οι κυβερνητικές πολιτικές μοιάζουν να συνεχίζουν απτόητες το έργο της απομείωσης της δημόσιας εκπαίδευσης, την απομείωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, την όξυνση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης προς όφελος της ιδιωτικής. Ακόμα, η κυβέρνηση, αυτήν την εποχή αποφάσισε να ξεκινήσει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Και μάλιστα, όλα αυτά συμβαίνουν εν καιρώ πανδημίας με όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κάθε βαθμίδα κλειστά, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους κλεισμένους στα σπίτια τους. Αν μη τι άλλο, πρόκειται για πολιτικό, κοινωνικό αμοραλισμό, ο οποίος μάλιστα κινείται ενάντια στις διεθνείς τάσεις και πρακτικές.

Ο νεοφιλελευθερισμός κατανοείται ως «κοινωνικό φαντασιακό», διαμορφώνει τις συζητήσεις στην εκπαίδευση και σε όλες τις κοινωνικές πτυχές, από την οικονομία και την πολιτική έως την πολιτιστική και συμβολική παραγωγή⁵². Η εκπαίδευση έχει επίσης επηρεαστεί από το νεοφιλελεύθερο πρόγραμμα, τονίζοντας τις πρακτικές της αγοράς στο σχεδιασμό, την εκτέλεση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών⁵³. Αυτό επηρεάζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο όσον αφορά τη συνήθη πρακτική των δραστηριοτήτων τους^{54, 55}. Και από ότι φαίνεται, η ελληνική εκπαιδευτική

⁵² Lipman, P. & Hursh, D. (2007) Renaissance 2010: the reassertion of ruling class power through neoliberal policies in Chicago, *Policy Futures in Education*, 5(2), 160-178. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2007.5.2.160>. Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.

⁵³ Mundy, K. (2005) Globalization and Educational Change: new policy worlds, in N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds) *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_1

⁵⁴ Tuchman, G. (2009). *Wannabe U: inside the corporate university*. Chicago: University of Chicago Press.

⁵⁵ Cabalin, Ch. (2015). *The mediatization of educational policies in Chile: Discourses and governance in a neoliberal education field*. Ph.D. Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign

επιδεικνύει τον απαραίτητο ζήλο, την στοχοπροσήλωση και την φαντασιακή έμπνευση ώστε να κυνηγήσει μέχρι τέλους το όνειρό της.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσει, να περιγράψει και να καταγράψει με συστηματικό τρόπο τους όρους και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, κατά την περίοδο της πανδημίας. Με άλλα λόγια, σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει με ποσοτικούς όρους τις συνθήκες και τους όρους εργασίας που βίωσε και συνεχίζει να βιώνει ο συγκεκριμένος πληθυσμός.

Οι στόχοι της έρευνας αποσκοπούν στο να αποτυπώσουν τις παραμέτρους των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης:

1. Να καταγραφούν τα δημογραφικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
2. Να μετρηθεί το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσής τους, κατά την περίοδο της πανδημίας.
3. Να μετρηθεί η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων επαγγελματικού άγχους που ενδεχομένως βιώνουν κατά την περίοδο της πανδημίας.
4. Να συσχετιστεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης με την βαθμίδα όπου εργάζονται.
5. Να συσχετιστεί το επίπεδο της επαγγελματικής τους εξουθένωσης με συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης, κατά την περίοδο της πανδημίας.
6. Να συσχετιστεί η επίδραση που ασκούν συγκεκριμένοι παράγοντες επαγγελματικού άγχους στους όρους και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.
7. Να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα τεχνικά προβλήματα και στο κόστος της τηλεκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης.
8. Να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και των επιμορφωτικών τους αναγκών.
9. Να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού τους βίου (εκπαιδευτική και κοινωνική καθημερινότητα).
10. Να καταγραφούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα), κατά την περίοδο της πανδημίας.

11. Να συσχετιστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών ανά κλίμακα με τα δημογραφικά και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις δύο βαθμίδες της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Αποταθήκαμε με προσκλήσεις συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου σε 9.000 περίπου άτομα, αλλά κατορθώσαμε να συγκεντρώσουμε 1.084 απαντήσεις (12,04%). Θεωρούμε ότι το δείγμα είναι μεγάλο, γεγονός που εξασφαλίζει αντιπροσωπευτικότητα και την κανονικότητα της κατανομής του. Εξάλλου, οι αναγωγές που επιχειρήσαμε στα γενικά σύνολα των εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες της χώρας δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις. Η δειγματοληψία ήταν βολική και τυχαία και ακολούθησε την τακτική της χιονοστιβάδας, αφού απευθυνθήκαμε αρχικά σε «προσβάσιμους» από τους ερευνητές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές, σε τυχαίο, πάντα, δείγμα.

Ερευνητική μέθοδος

Βασική μας επιλογή αποτέλεσε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος. Το ερωτηματολόγιο επιλέχτηκε ως το προσφορότερο εργαλείο για την επισκόπηση και την καταγραφή των στάσεων ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών⁵⁶ ώστε να καταγράψουμε και για να αναλύσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες παραμέτρους των όρων και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.

Το ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το περισσότερο χρησιμοποιημένο αλλά και το πιο παρεξηγημένο ερευνητικό εργαλείο. Και το γεγονός αυτό οφείλεται στην εσφαλμένη, αλλά ευρέως διαδεδομένη, άποψη ότι δεν υπάρχει ερευνητικό πεδίο στο οποίο να μην μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Από την άλλη, το ερωτηματολόγιο θεωρείται το προσφορότερο εργαλείο

⁵⁶ Joshi1, A., Kale, S., Chandel, S. and Pal, D.K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403. Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Developing Likert-scale questionnaires. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT Hoinville G. & Jowell R. (1978). *Survey Research Practice*. London: Heinemann. Bailey K. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier - McMillan.

για υβριδικές ερευνητικές προσπάθειες, αλλά και το εργαλείο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι περισσότεροι από τους ερευνητές⁵⁷. Εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η διάχυτη αντίληψη για την ευκολία κατασκευής και χρήσης του ερωτηματολογίου είναι λανθασμένη, αφού και τόσο η θεωρία όσο και η πρακτική έχει δείξει τα προβλήματα κατασκευής και χρήσης του⁵⁸. Θεωρούμε ότι το ερωτηματολόγιο, αν κατασκευαστεί και χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να παρέχει χρησιμότητα και σημαντικότητα στοιχεία τόσο από πλευράς ποιότητας όσο και από πλευράς ποσότητας⁵⁹, και θα είναι σε θέση να εξασφαλίσει, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο για τους παρακάτω λόγους:

- Το ερωτηματολόγιο προκαλεί εύκολα το ενδιαφέρον των ερωτώμενων και αυξάνει τη συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία⁶⁰
- Η αρχική απόφαση για την αναγκαιότητα χρησιμοποίησης μεγάλου δείγματος υποκειμένων και οι τεχνικές δυνατότητες της ερευνητικής ομάδας ευνοεί τη χρήση ερωτηματολογίου⁶¹
- Το ερωτηματολόγιο προσφέρεται για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με αντιλήψεις και απόψεις υποκειμένων, οι οποίες δεν είναι εύκολο να παρατηρηθούν⁶²

⁵⁷ Carifio, J. and Perla, Rocco, J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats and their antidotes, *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106 -116. Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σσ. 45-46. Johns, R. (2005). One size doesn't fit all: Selecting response scales for attitude items, *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 15(2), 237-64.

⁵⁸ Βλέπε σχετικά Nemoto, T., & Temple (2014). Developing Likert-Scale Questionnaires. <https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-Likert-Scale-Questionnaires-Nemoto-Temple/0772f6983fd5d453a2576ed2abe9346629886149#citing-papers> . Labaw P. (1980). *Advanced Questionnaire Design*. Cambridge: Abt. DeVaus D. (1986). *Surveys in Social Research*. Boston: Allen & Unwin.

⁵⁹ Krosnick, J. A., & Presser S. (2010). Question and Questionnaire Design. Peter V. Marsden and James D. Wright (eds.), *Handbook of Survey Research*, (pp. 264-313). Bingley, UK: Emerald. Saris, W.E., and Gallhofer, I.N. (2007). Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Christian, L.M., Parsons, N.L. and Dillmann, D.A. (2009). Designing scalar questions for web surveys. *Sociological Methods and Research*, 37, 393-425. Mucchielli, L. (1968). *Le questionnaire dans l'enquete psychosociale*. Paris: Libraires Techniques - Ed. Sociales Francaises.

⁶⁰ Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. A. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University Press. Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 50.

⁶¹ Davidson J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design and the Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.

⁶² Fraise P. & Piaget J. (1970). *Traite de Psychologie Experimentale*. Paris: PUF, σ. 98.

- Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο επιτρέπει συνεχείς δοκιμές και παρεμβάσεις ώστε να διαμορφωθεί με τον καταλληλότερο τρόπο.⁶³

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν, ίσως, τα συνηθέστερα εργαλεία στην ποσοτική προσέγγιση όταν πρόκειται για την άντληση και συλλογή δεδομένων ευρείας κλίμακας. Όπως ήδη έχει τονιστεί, για τους σκοπούς της έρευνας, δομήθηκε ερωτηματολόγιο ως εργαλείο ποσοτικής διερεύνησης των στάσεων των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και της Β/θμιας δημόσιας εκπαίδευσης σχετικά με τις συνθήκες και τους όρους της εργασίας τους κατά την περίοδο της πανδημίας. Στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν κλίμακες τύπου Likert ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, επίσης, όπως αποδεικνύει και η διεθνής πρακτική, ήταν σημαντικό να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε αφενός να κατανοεί ο ερωτώμενος πλήρως την ερώτηση, για να προδιατίθεται ευνοϊκά, αφετέρου να απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και να μην υπάρχει απόκλιση από τον ερευνητικό σκοπό. Γι' αυτόν τον λόγο, η γλώσσα των ερωτήσεων έπρεπε να είναι σαφής και κατανοητή, και οι ερωτήσεις να εξετάζουν διαφορετικές μορφές ενός φαινομένου και υπό διαφορετικές περιστάσεις. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Robson και McCartan⁶⁴, εκ των οποίων ουκ άνευ ενός ερωτηματολογίου είναι η ευστοχία, η αναλυτικότητα, η εκλεκτικότητα και, τέλος, η ομοιογενής προσέγγιση των ερωτήσεων και, συνακόλουθα, των πιθανών απαντήσεων σε διαβαθμιστική κλίμακα. Επίσης, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε να είναι «κλειστού τύπου» με προκαθορισμένες απαντήσεις, προκειμένου να αποφευχθούν, στο μέτρο του δυνατού, οι «ανοικτού τύπου» ερωτήσεις καθώς και οι πολύωρες αναλύσεις που αυτές προϋποθέτουν.

Το ερωτηματολόγιο, επομένως, παρέχει μια σχετικά απλή και στοχευμένη προσέγγιση στη μελέτη των στάσεων, των απόψεων, των αξιών, των πεποιθήσεων και των κινήτρων των υποκειμένων, με την κατάλληλη προσαρμογή των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί συλλογή πολλών τυποποιημένων δεδομένων από σχεδόν οποιοδήποτε πληθυσμό κοινωνικών υποκειμένων. Γι' αυτόν τον λόγο το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο σύνηθες εργαλείο και τεχνική συλλογής δεδομένων όταν πρόκειται για ένα μεγάλο σύνολο ατόμων. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο, ιδιαίτερα με την ηλεκτρονική μορφή του, είναι εξαιρετικά

⁶³ Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σ. 148.

⁶⁴ Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

χαμηλού κόστους και κόπου, όσον αφορά στη συλλογή πολυπληθών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ επιτρέπει την ανωνυμία του ερωτώμενου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ευαίσθητα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα όπως αυτά που έχουμε εντάξει και στην παρούσα μελέτη.

Από την άλλη, το συγκεκριμένο εργαλείο αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο επιρροής των δεδομένων από τα χαρακτηριστικά (βιολογικά ή κοινωνικοοικονομικά) των ερωτώμενων, από τη μνήμη ή την υποκειμενικότητα του βιώματος κ.ά. Ο ερευνητής, λοιπόν, οφείλει να έχει υπόψη του πως οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να αποφύγουν να απαντήσουν με ακρίβεια σε ερωτήσεις σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους. Επίσης, ιδίως τα ηλεκτρονικού τύπου ερωτηματολόγια, διακρίνονται συνήθως από χαμηλό ποσοστό απόκρισης, με άμεση συνέπεια την υποαντιπροσώπηση του δείγματος. Τέλος, μπορεί να είναι δύσκολο για τον ερευνητή να διαχειριστεί την έλλειψη εμπιστοσύνης των ερωτώμενων στη διαδικασία ή/και το εργαλείο, την έλλειψη αξιοπιστίας των απαντήσεων, αλλά και την πιθανή αμφισημία/πολυσημία/παρερμηνεία των απαντήσεων των ερωτώμενων (Robson, 2010)⁶⁵.

Για τη συλλογή των δεδομένων για την έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο, σε ηλεκτρονική μορφή.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δομήθηκε ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο αποτελείται από μια σύνθεση ερωτηματολογίων η οποία περιλαμβάνει τα εξής τμήματα:

A. Ερωτήσεις δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών (16 ερωτήσεις)

B. Κλίμακα του Συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (Maslach Burnout Inventory M.B.I., Maslach & Jackson, 1986⁶⁶, όπως χρησιμοποιήθηκε από την Μούζουρα⁶⁷). Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι 7βαθμη κλίμακα συχνότητας (0=ποτέ, 7

⁶⁵ Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

⁶⁶ Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

⁶⁷ Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή.

κάθε μέρα) και διαιρείται σε 3 υποκλίμακες (Κλίμακα Συναισθηματική Εξάντλησης (ΣΕ) με 9 δηλώσεις, Κλίμακα Αποπροσωποποίησης (ΑΠ) με 5 δηλώσεις και την Κλίμακα Προσωπικής Εκπλήρωσης (ΠΕ) με 8 δηλώσεις. Η χρήση παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσε την ύπαρξη των τριών παραγόντων, ενώ ο έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές. Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) αφορά μια κατάσταση του ατόμου, όπου απουσιάζει η ενέργεια και η διάθεση της προσφοράς προς τους αποδέκτες της επαγγελματικής του ενασχόλησης (Κάντας, 1996)⁶⁸. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδυναμία προσφοράς του εαυτού τους στους μαθητές τους (Maslach, Jackson & Leiter, 1997)⁶⁹. Η αποπροσωποποίηση (depersonalization) χαρακτηρίζει μια αρνητική στάση του εργαζόμενου έναντι των αποδεκτών των υπηρεσιών του. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να μη νοιώθουν θετικά για τους μαθητές τους και δημιουργούν μια απόσταση από αυτούς, η οποία συνοδεύεται και με αρνητικά συναισθήματα απέναντί τους (Maslach, et al 1997)⁷⁰. Η μειωμένη επίτευξη- αναποτελεσματικότητα συνιστά μια μειωμένη εμπιστοσύνη των εργαζόμενων προς τον εαυτό τους και οδηγεί σε αρνητική αυτοαξιολόγηση. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών το αίσθημα της αναποτελεσματικότητας σχετίζεται με μια δυσκολία που νοιώθουν στο να ανταποκριθούν στις προσδοκίες που είχαν όταν μπήκαν στο επάγγελμα (Maslach et, al., 1997)⁷¹.

Γ. Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών, όπως συγκροτήθηκε και χρησιμοποιήθηκε από την Μούζουρα⁷². Πρόκειται για μια κλίμακα 35 δηλώσεων, όπου το δείγμα καλείται να εκφράσει τον βαθμό συμφωνίας του με την χρήση 5βαθμης κλίμακας (1=καθόλου, 5= Πάρα πολύ —η Μούζουρα χρησιμοποίησε τη λέξη υπερβολικά). Το συγκεκριμένο εργαλείο κατασκευάστηκε για χρήση από εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης. Κρίναμε ότι η συγκεκριμένη κλίμακα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε

Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ. Για προηγούμενη χρήση βλέπε Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), 71-85 και Kantas, A., Vassilaci, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.

⁶⁸ Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), 71-85.

⁶⁹ Malsach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.

⁷⁰ Malsach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.

⁷¹ Malsach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.

⁷² Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ.

δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης χωρίς σημαντικές τροποποιήσεις. Στην έρευνα της Μούζουρα προέκυψαν 5 παράγοντες, για να μπορέσουμε να έχουμε συγκρίσιμα δεδομένα μεταξύ εκπαιδευτικών Α/θμιας, Β/θμιας εκπαίδευσης καταλήξαμε με βάση την παραγοντική ανάλυση σε 5 παράγοντες: Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου, Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, Θέματα σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία. Η ολική κλίμακα, αλλά και οι 5 υποκλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους και ο δείκτης Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές.

Δ. Ένα ερωτηματολόγιο, υπό τη μορφή 5θμης κλίμακας στάσεων υπό τη μορφή 1= Διαφωνώ απολύτως έως 5= Συμφωνώ απολύτως, το οποίο περιλαμβάνει 4 υποκλίμακες: (α) Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεεκπαίδευσης (14 δηλώσεις), (β) Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης (15 δηλώσεις), (γ) Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών (20 δηλώσεις), (δ) Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (20 δηλώσεις). Η παραγοντική ανάλυση έδειξε την κατανομή του συνόλου των δηλώσεων στις υποκλίμακες και η ολική κλίμακα, αλλά και οι 4 υποκλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους και ο δείκτης Cronbach's alpha έδωσε αποδεκτές τιμές.

Ένας έλεγχος εγκυρότητας των κλιμάκων πραγματοποιήθηκε από 5 ανεξάρτητους κριτικούς αναγνώστες, δύο φορές πριν από την πρώτη (πειραματική) χρήση του ερωτηματολογίου σε 25 άτομα. Μετά την πειραματική χρήση, προχωρούσαμε σε συγκεκριμένες απαραίτητες αναθεωρήσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προκαταρκτικού τεστ Cronbach alpha. Μετά προχωρήσαμε σε δεύτερη πειραματική χρήση σε 37 άτομα. Τέλος, για κάθε κλίμακα ακολουθήθηκε διαδικασία εγκυροποίησης από 15 ειδικούς μέσω προσωπικών γνωριμιών.

Για τον λόγο αυτό, υπολογίστηκαν (Zamanzadeh, Rassouli, Abbaszadeh et al (2014)⁷³: (a) Η αναγκαιότητα των δηλώσεων (CVR), (b) Η σχετικότητα των δηλώσεων (I-CVIs and S-CVI), (c) η σαφήνεια των δηλώσεων (I-CVIs). Τέλος, υπολογίστηκε ο δείκτης Cohen's Kappa

⁷³ Zamanzadeh V., Rassouli M., Abbaszadeh A., Alavi Majd, H., Nikanfar, A. & Ghahramanian, A. (2014). Details of content validity and objectifying it in instrument development. *Nurs Pract Today*, 1(3), 163-171.

χρησιμοποιώντας την ακόλουθη εξίσωση⁷⁴ (Cohen, 1960, Scott, 1955, Uebersax, 1987, Strijbos et al 2006, Smeeton, 1985):

$$k = \frac{(I - CVI - Pc)}{1 - Pc}$$

In order to calculate the modified Kappa statistic, we used the following equation:

$$Pc = \frac{N!}{A!(N-a)!} \times 0.5N$$

Η τιμή του δείκτη Kappa υπολογίστηκε 0,84.

Ερευνητική διαδικασία

1. Πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των κλιμάκων της Maslach & Jackson και της Μούζουρα στους πληθυσμούς στόχο.
2. Συζητήθηκε με συναδέλφους και συναδέλφισσες και από την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η δημιουργία των δικών μας κλιμάκων και εν συνεχεία έγινε η πρώτη προσπάθεια σύνθεσής τους.
3. Ακολούθησαν (α) οι κριτικές αναγνώσεις εκ μέρους πιθανών υποκειμένων του δείγματος και εν συνεχεία προβήκαμε στις σχετικές διευκρινίσεις και διορθώσεις (β) κριτικές αναγνώσεις τους εκ μέρους ειδικών και η αξιολόγηση των δηλώσεων.
4. Εν συνεχεία, τα εργαλεία δοκιμάστηκαν σε μικρούς πληθυσμούς, ώστε να εγκυροποιηθούν και να ελεγχθεί η αξιοπιστίας τους.
5. Ομάδα 15 ειδικών αξιολόγησε τις δηλώσεις των κλιμάκων.

⁷⁴ Uebersax J.S. (1987). Diversity of decision-making models and the measurement of interrater agreement. *Psychological Bulletin*, 101(1), 140-146. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.140. Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 1(20), 37-46. Scott, W. (1955). Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 17, 321-325. Strijbos, J., Martens, R., Prins, F., & Jochems, W. (2006). Content analysis: What are they talking about?. *Computers & Education*, 46, 29-48. doi: 10.1016/j.compedu.2005.04.002

6. Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά το ερωτηματολόγιο.

7. Ακολούθησε η διαδικασία ελέγχου των δεδομένων και η ανάλυσή τους.

Το επόμενο βήμα ήταν η ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων, ατομικά και μέσω του *Κοινωνικού Πολύκεντρου*, σε εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης. Όπως προαναφέρθηκε, η βοήθεια συναδέλφων εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας υπήρξε σημαντική για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, ζήτημα καθοριστικής σημασίας, καθώς η διαμόρφωση των ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση κάποιου αρχικού ερευνητικού ερωτήματος, ανοίγοντας στον ερευνητή οπτικές τις οποίες δεν είχε αντιληφθεί ή δεν είχε κρίνει χρήσιμες για την έρευνά του (Robson & McCartan, 2016)⁷⁵.

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics v. 25 και χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική. Για να εξετάσουμε την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων καθώς και των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, χρησιμοποιήσαμε t-test για τα για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Anova) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές.

Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της μελέτης

Είναι κοινός τόπος μεταξύ των ερευνητών πως η διερεύνηση θεμάτων όπως αυτό της παρούσας μελέτης θέτει ζητήματα ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης, εξαιτίας των βιωμάτων που προκλήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης, τέτοιου είδους έρευνες ενδέχεται να ανακαλέσουν μνήμες από δυσάρεστα βιώματα οι συνέπειες των οποίων είναι ακόμη υπαρκτές, και να προκαλέσουν στους ερωτώμενους δυσάρεστες συμπεριφορές, όπως π.χ. νευρικότητα κ.λπ. Η πιθανότητα οι συμμετέχοντες να είναι ακόμη ευάλωτοι είναι σε ισχύ. Έτσι, η ερευνητική ομάδα φρόντισε ώστε οι ερευνητικοί στόχοι να είναι διαφανείς για να μπορούν οι ερευνώμενοι να αποχωρήσουν αν το θελήσουν και το επιθυμούν. Ενστερνιζόμενη τις θέσεις της επιστημονικής κοινότητας περί υπευθυνότητας και ηθικής συνειδητοποίησης της

⁷⁵ Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

ερευνητικής διεξαγωγής (Robson & McCartan, 2016)⁷⁶, η ερευνητική ομάδα επέδειξε την απαιτούμενη σε τέτοιου είδους κοινωνικά θέματα ευαισθησία αποφεύγοντας την παραβίαση ηθικών αρχών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ηθική και η δεοντολογία δεν εκλαμβάνονται μόνο ως δεσμευτικές κανονιστικές αρχές διεξαγωγής αλλά και ως δυναμικές διαδικασίες που επιβάλλεται να υλοποιούνται στην εφαρμογή των τεχνικών και των μεθοδολογικών σχεδιασμών της ερευνητικής ομάδας, καθώς ο ερευνητής βρίσκεται σε έναν διαρκή αυτοέλεγχο ηθικής ερευνητικής διαδικασίας ενταγμένης στη συνολική διαδικασία διυποκειμενικής αλλόδρασης και συλλογικού. Βασική αρχή του σχεδιασμού, λοιπόν, υπήρξε ο σεβασμός των προσωπικοτήτων των συμμετεχόντων. (Robson & McCartan, 2016). Όπως ήδη έχει τονιστεί, οι συμμετέχοντες, μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, έλαβαν μέρος στον σχεδιασμό και τον έλεγχο της διαδικασίας, ενώ βασική αρχή της συνεργασίας υπήρξε η επιστημονική αμοιβαιότητα και εμπιστοσύνη. Έτσι, θέτοντας τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στον έλεγχο των ομοσπονδιών επιχειρήσαμε την κατασκευή ενός εργαλείου κατανοητού και ικανού, ακριβούς και λειτουργικού (Creswell, 2009)⁷⁷.

Η ιδιαίτερη ευαισθησία που επέδειξε η ερευνητική ομάδα οφείλεται αφενός στο εκπαιδευτικό της κεφάλαιο όσον αφορά σε ζητήματα προκαταλήψεων και σε στερεότυπα σχετικά με το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη φυλή, την εθνικότητα, την ηλικία ή οποιαδήποτε ειδική ανάγκη, αφετέρου στη συνειδητοποίηση, λόγω και της φύσης της μελέτης, της πιθανής χρησιμοποίησής της για πολιτικούς σκοπούς. Γι' αυτό και η μελέτη περιορίζεται αυστηρά στο επιστημονικό πεδίο, αφού η ερευνητική ομάδα αναγνωρίζει τις πιθανές επιπτώσεις από τον τρόπο διατύπωσης των ευρημάτων της έρευνας, καθώς αυτά ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για την απόδοση ωφελιμιστικών ερμηνειών αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο από τις εμπλεκόμενες στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι ομάδες.

Ακόμη, καθώς ο ερευνητής οφείλει να σέβεται τους αποδέκτες των μελετών του και συγχρόνως και τους άλλους ερευνητές που πιθανό να χρησιμοποιήσουν ευρήματα της έρευνάς του, η ερευνητική ομάδα θεωρεί την παρούσα μελέτη αφηγηματική άλλων σχεδιασμών. Έτσι, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωρίς παραποιήσεις, ενώ απορρίπτεται η εργαλειακή πρακτική της εξυπηρέτησης συμφερόντων ή της επιβεβαίωσης ερευνητικών υποθέσεων. Σημαντική είναι, επίσης, η βούληση της ερευνητικής ομάδας να δημοσιεύσει τη

⁷⁶ Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

⁷⁷ Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.

μελέτη και να μοιραστεί τα ευρήματά της, συμβάλλοντας στην προάσπιση των δικαιωμάτων της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ελληνικής κοινωνίας.

Έτσι, λοιπόν, αποφεύχθηκε, κατά τη διάρκεια της έρευνας, η αλλοίωση των πληροφοριών σχετικά με τον πραγματικό σκοπό της έρευνας, η συμμετοχή των υποκειμένων χωρίς να έχουν ενημερωθεί προηγουμένως για την έρευνα, ο εξαναγκασμός των υποκειμένων για συμμετοχή, η έκθεση των συμμετεχόντων σε αγχωτικές καταστάσεις, αλλά και οποιαδήποτε παραβίαση της προσωπικής τους ζωής (Robson & McCartan, 2016)⁷⁸. Συνεπώς, η ερευνητική ομάδα θεωρεί πως οι πρακτικές σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας χαρακτηρίζονται από ηθική και τήρηση της διεθνούς πρακτικής όσον αφορά στην επιστημονική ερευνητική δεοντολογία.

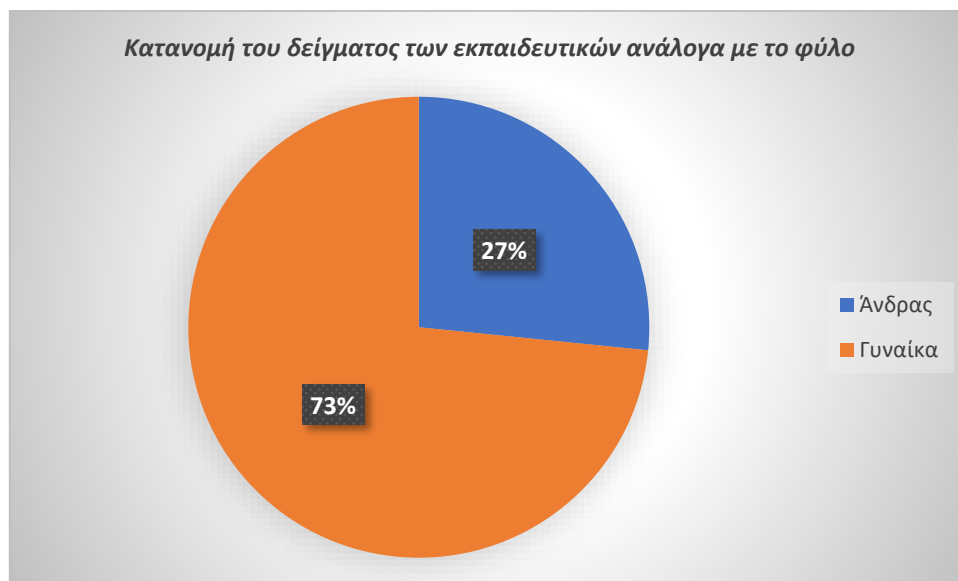
⁷⁸ Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο

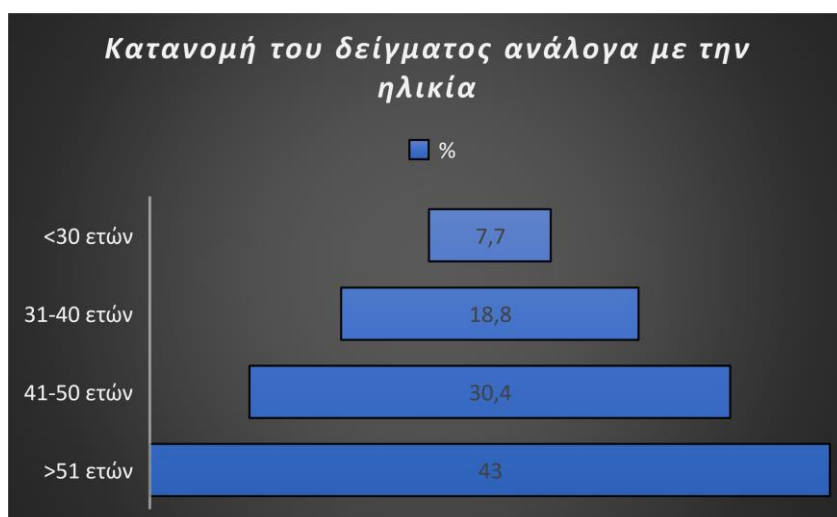
Φύλο	n	%
Άνδρας	288	26,6
Γυναίκα	796	73,4
Σύνολο	1084	100,0



Από τον ανωτέρω πίνακα διακρίνουμε πως από τα 1084 υποκείμενα της έρευνας τα 796 (73.4%) είναι γυναίκες και τα 288 (26.6%) άνδρες.

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία

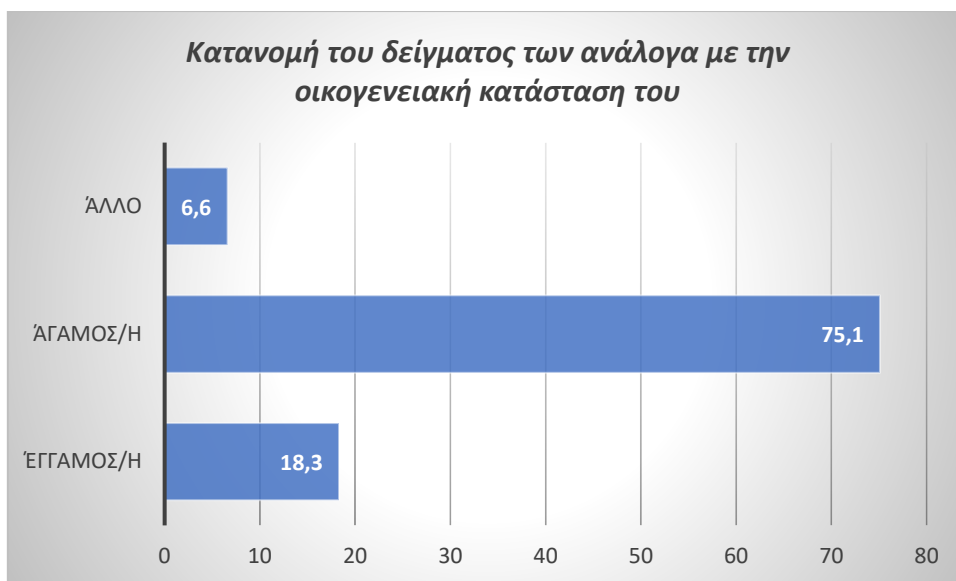
Ηλικία	n	%
<30 ετών	84	7,7
31-40 ετών	204	18,8
41-50 ετών	330	30,4
>51 ετών	466	43,0
Σύνολο	1084	100,0



Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του δείγματος διακρίνουμε ότι το 43% του δείγματος (466 άτομα) είναι μεγαλύτερα από 51 ετών, το 30,4% (330 άτομα) εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών, το 18,8% (204 άτομα) των υποκειμένων είναι μεταξύ 31 και 40 ετών και τέλος το 7.7% του δείγματος (84 άτομα) είναι ηλικιακά μεταξύ 23 και 30 ετών.

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος των ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση του

Οικογενειακή κατάσταση	n	%
Άγαμος/η	198	18,3
Έγγαμος/η	814	75,1
Άλλο	72	6,6
Σύνολο	1084	100,0



Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των τέκνων του

Αριθμός τέκνων	n	%
Κανένα	314	29,0
Ένα	216	19,9
Δύο	422	38,9
Περισσότερα από δύο	132	12,2
Σύνολο	1084	100,0

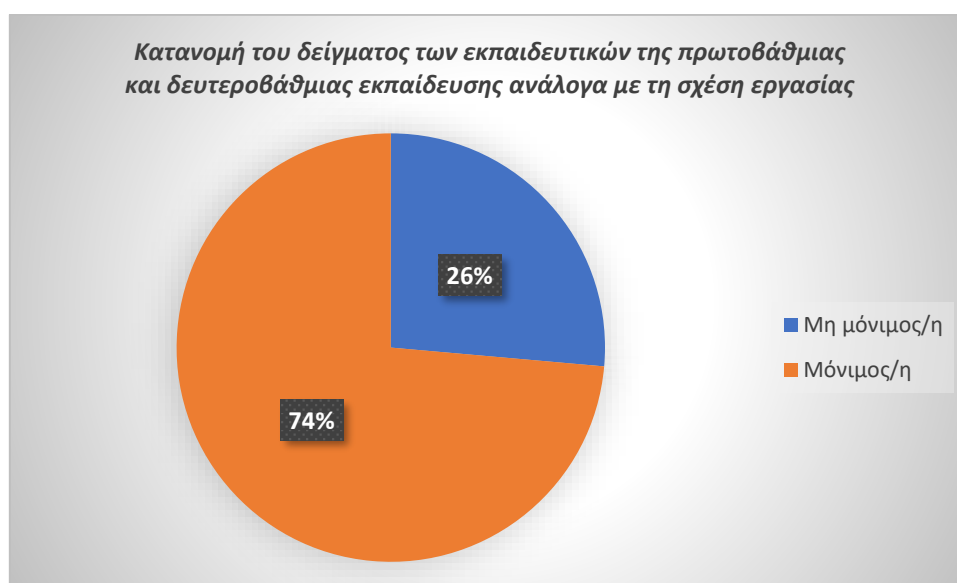


Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων παρατηρούμε ότι το 18.3% του δείγματος (198 άτομα) δήλωσαν άγαμοι, το 75,1% (814 άτομα) έγγαμοι και το 6.6% (72) δήλωσαν κάτι άλλο (χήροι, διαζευγμένοι κ.α.). Εν συνεχεία το 29% του δείγματος (314 άτομα) δήλωσε άτεκνο, το 19.9% (216 άτομα) δήλωσε ότι έχει ένα τέκνο, το 38.9% (422 άτομα)

δήλωσε δύο τέκνα και το 12.2% των υποκειμένων (132 άτομα) δήλωσε ότι έχει περισσότερα από δύο τέκνα.

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχέση εργασίας

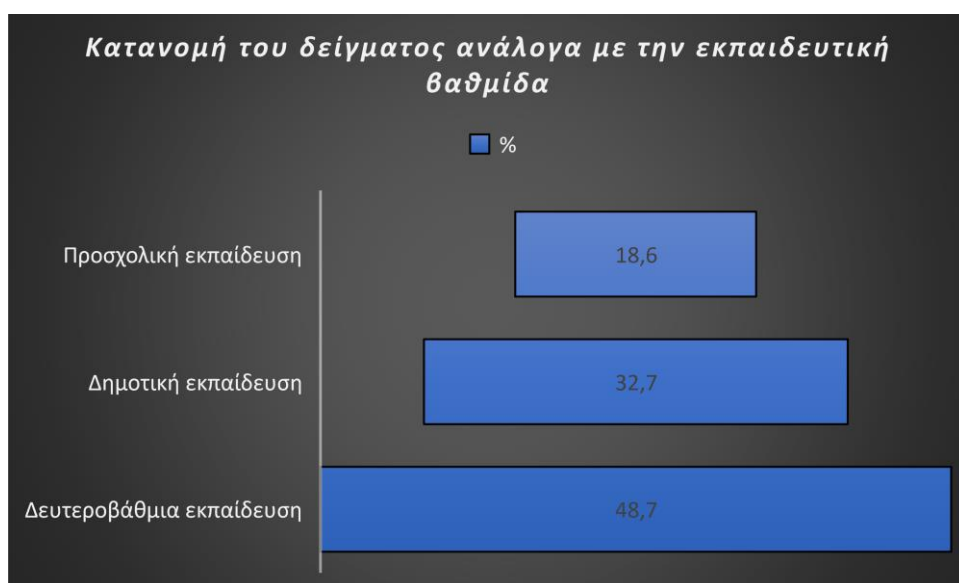
Σχέση εργασίας	n	%
Μη μόνιμος/η	286	26,4
Μόνιμος/η	798	73,6
Σύνολο	1084	100,0



Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη σχέση εργασίας διακρίνουμε ότι από τα 1084 υποκείμενα της έρευνας τα 286 (26,4%) είναι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί και τα 798 (73,6%) μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα

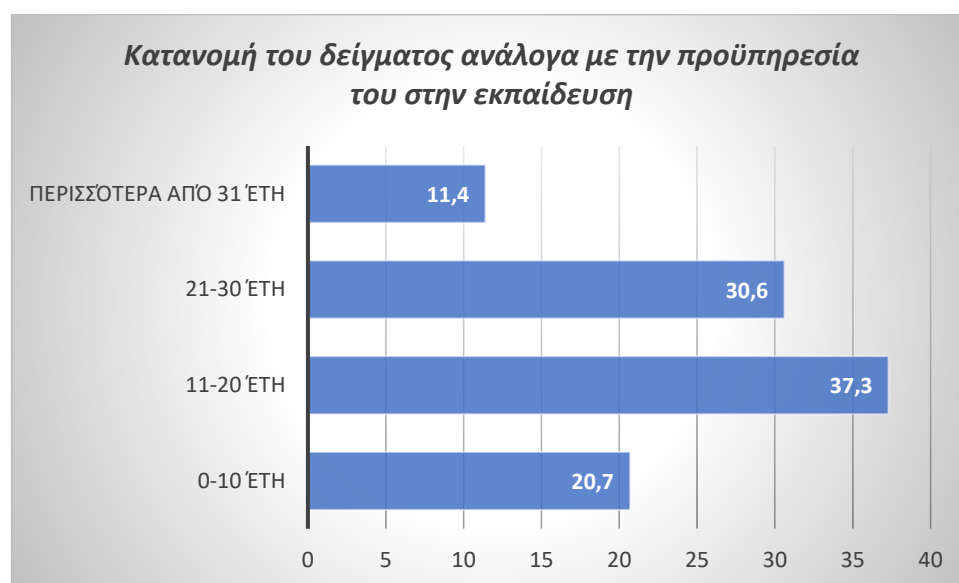
Εκπαιδευτική βαθμίδα	ν	%
Προσχολική εκπαίδευση	202	18,6
Δημοτική εκπαίδευση	354	32,7
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	528	48,7
Σύνολο	1084	100,0



Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη βαθμίδα όπου εργάζονται, διακρίνουμε ότι από τους 1084 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα οι 202 (18,6%) εργάζονται στην προσχολική εκπαίδευση, οι 354 (32,7%) σε Δημοτικό σχολείο, και οι 528 (48,7%) σε Σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία του στην εκπαίδευση

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	ν	%
0-10 έτη	224	20,7
11-20 έτη	404	37,3
21-30 έτη	332	30,6
Περισσότερα από 31 έτη	124	11,4
Σύνολο	1084	100,0

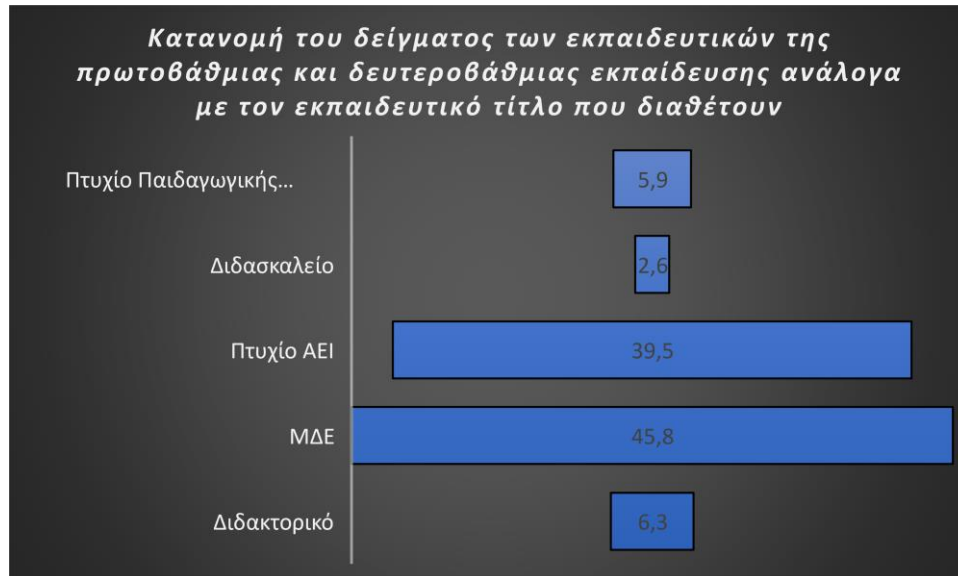


Όσον αφορά στην κατανομή του δείγματος ανάλογα με την προϋπηρεσία του στην εκπαίδευση διακρίνουμε ότι από το σύνολο των 1084 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 224 (20,7%) δήλωσαν από 0 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 404 (37,3%) δήλωσαν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 332 (30,6%) δήλωσαν από 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας και τέλος 124 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (11,4%) δήλωσαν περισσότερα από 31 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 8. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον εκπαιδευτικό τίτλο που διαθέτουν

Εκπαιδευτικός τίτλος	ν	%
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας/ Σχολή Νηπιαγωγών	64	5,9
Διδασκαλείο	28	2,6
Πτυχίο ΑΕΙ	428	39,5
ΜΔΕ	496	45,8

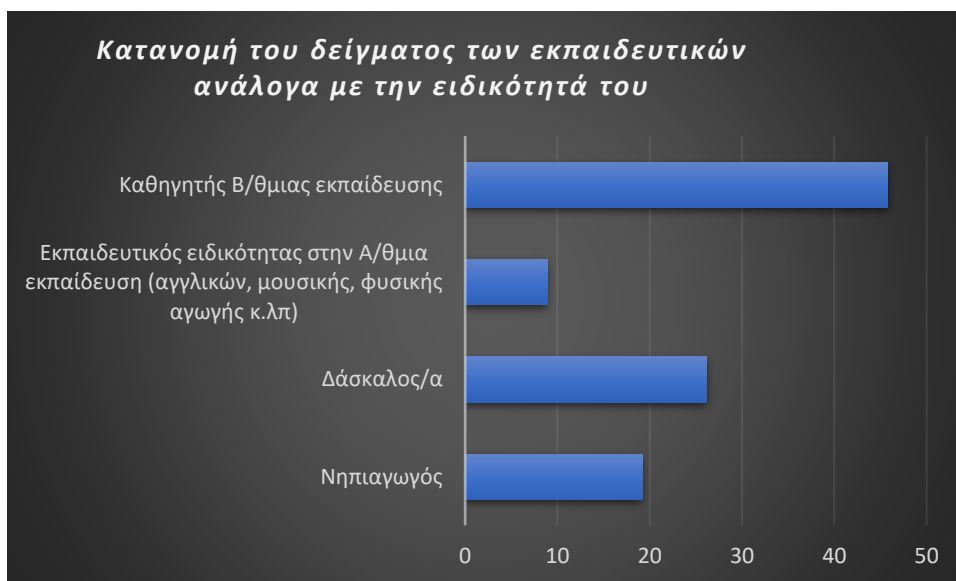
Διδακτορικό	68	6,3
Σύνολο	1084	100,0



Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον εκπαιδευτικό τίτλο που διαθέτουν διακρίνουμε ότι 68 υποκείμενα (6,3%) έχουν διδακτορικό τίτλο, 496 (45,8%) μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, 28 (2,6%) είναι πτυχιούχοι διδασκαλείων, τα 428 (39,5%) είναι πτυχιούχοι πανεπιστημιακών τμημάτων και 64 (5,9%) πτυχιούχοι παιδαγωγικών ακαδημιών ή σχολών νηπιαγωγών.

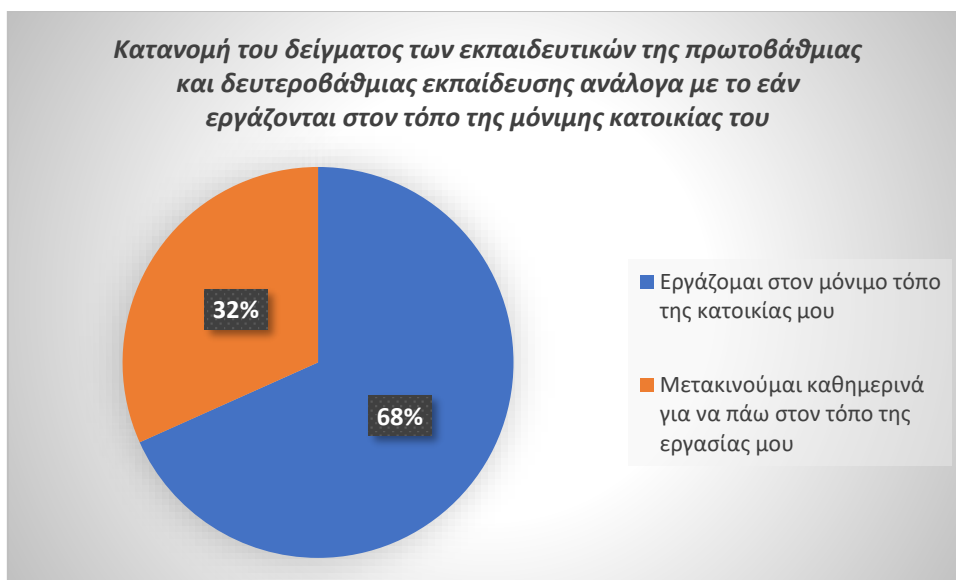
Πίνακας 9. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητά του

Σχέση εργασίας	v	%
Νηπιαγωγός	208	19,2
Δάσκαλος/α	284	26,2
Εκπαιδευτικός ειδικότητας στην Α/θμια εκπαίδευση (αγγλικών, μουσικής, φυσικής αγωγής κ.λπ)	96	8,9
Καθηγητής Β/θμιας εκπαίδευσης	496	45,8
Σύνολο	1084	100,0



Πίνακας 10. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με το εάν εργάζονται στον τόπο της μόνιμης κατοικίας του

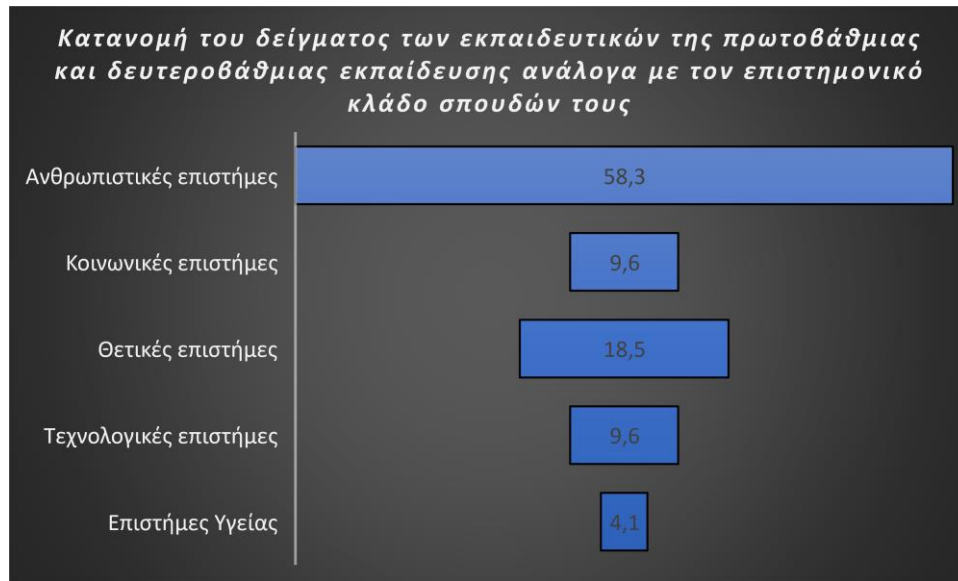
Κατοικία - εργασία	v	%
Εργάζομαι στον μόνιμο τόπο της κατοικίας μου	740	68,3
Μετακινούμαι καθημερινά για να πάω στον τόπο της εργασίας μου	344	31,7
Σύνολο	1084	100,0



Πίνακας 11. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τον επιστημονικό κλάδο σπουδών τους

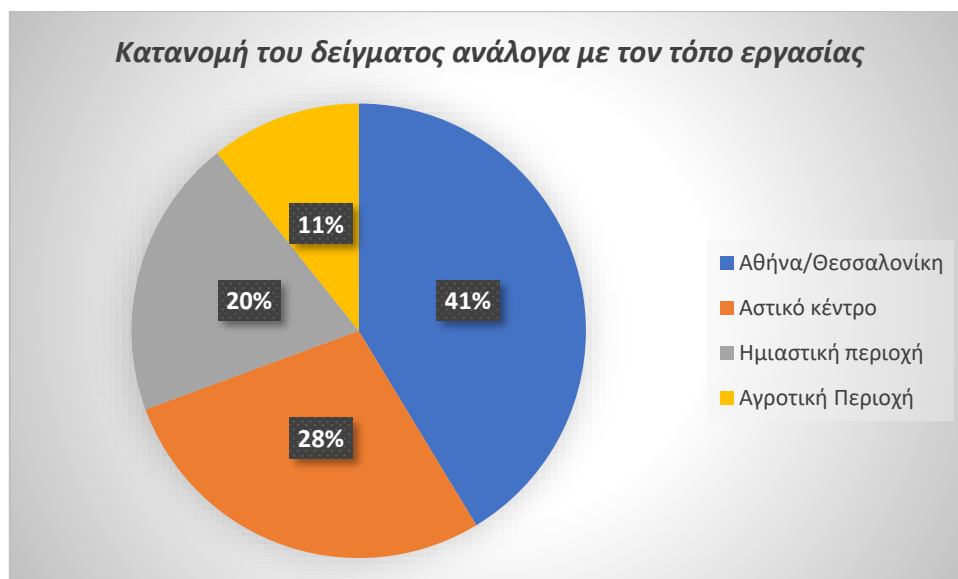
Επιστημονικός κλάδος	v	%
Ανθρωπιστικές επιστήμες	632	58,3
Κοινωνικές επιστήμες	104	9,6
Θετικές επιστήμες	200	18,5
Τεχνολογικές επιστήμες	104	9,6

Επιστήμες Υγείας	44	4,1
Σύνολο	1084	100,0



Πίνακας 12. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας

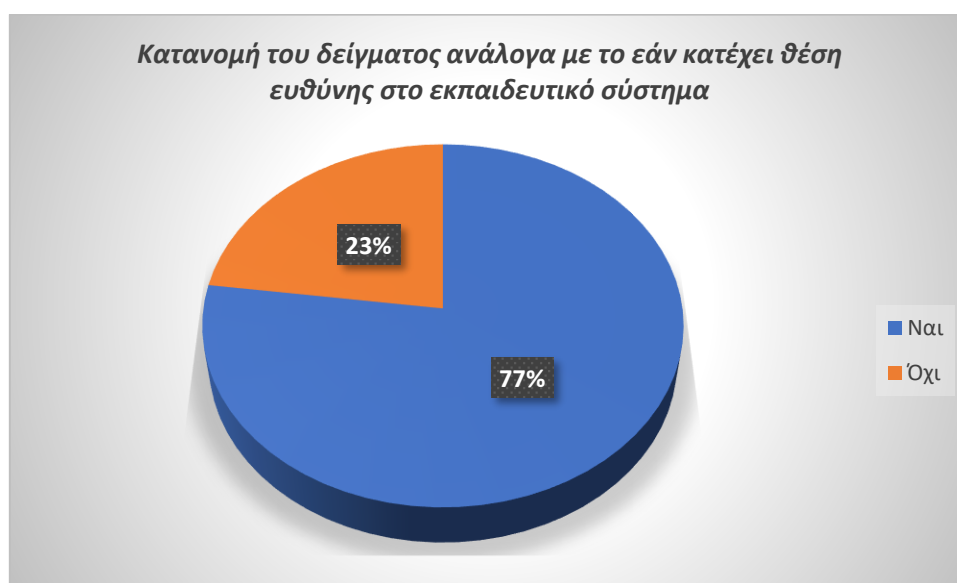
Τόπος εργασίας	n	%
Αθήνα/Θεσσαλονίκη	448	41,3
Αστικό κέντρο	304	28,0
Ημιαστική περιοχή	216	19,9
Αγροτική Περιοχή	116	10,7
Σύνολο	1084	100,0



Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον τόπο εργασίας διακρίνουμε ότι το 41,3% του δείγματος (448 υποκείμενα) εργάζονται στα μητροπολιτικά κέντρα Αθήνας και Θεσσαλονίκης, το 28% (304 υποκείμενα) σε αστικά κέντρα, το 19,9% (216 υποκείμενα) σε ημιαστικές περιοχές και το 10,7% (116 υποκείμενα) εργάζονται σε αγροτική περιοχή.

Πίνακας 13. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με το εάν κατέχει θέση ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα

Θέση ευθύνης	n	%
Όχι	836	77,1
Ναι	248	22,9
Σύνολο	1084	100,0



Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τον ανωτέρω πίνακα από τα 1084 υποκείμενα του δείγματος τα 836 (77,1%) δεν κατέχουν θέση ευθύνης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και τα υπόλοιπα 248 (22,9%) δήλωσαν ότι κατέχουν.

Πίνακας 14. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης από την ανταπόκριση της δημόσιας εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας;

Βαθμός ικανοποίησης	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	168	15,5	2,37	,840
Ελάχιστα	440	40,6		
Αρκετά	388	35,8		
Πολύ	88	8,1		
Σύνολο	1084	100,0		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από την ανταπόκριση της δημόσιας εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της πανδημίας, το 15,5% (168 υποκείμενα) δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 40,6% (440 υποκείμενα) *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 35,8% (388 υποκείμενα) δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* και μόλις το 8,1% (88 υποκείμενα) δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

Πίνακας 15. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας;

Βαθμός ικανοποίησης	ν	%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Καθόλου	440	40,6	1,78	,760
Ελάχιστα	460	42,4		
Αρκετά	166	15,3		
Πολύ	18	1,7		
Σύνολο	1084	100,0		

Όσον αφορά στη κατανομή του δείγματος ανάλογα με το βαθμό ικανοποίησής του από την εκπαιδευτική πολιτική κατά την περίοδο της πανδημίας, το 40,6% (440 υποκείμενα) δήλωσε *καθόλου ικανοποιημένο*, το 42,4% (460 υποκείμενα) *ελάχιστα ικανοποιημένο*, το 15,3% (166 υποκείμενα) δήλωσε *αρκετά ικανοποιημένο* και μόλις το 1,7% (18 υποκείμενα) δήλωσε *πάρα πολύ ικανοποιημένο*.

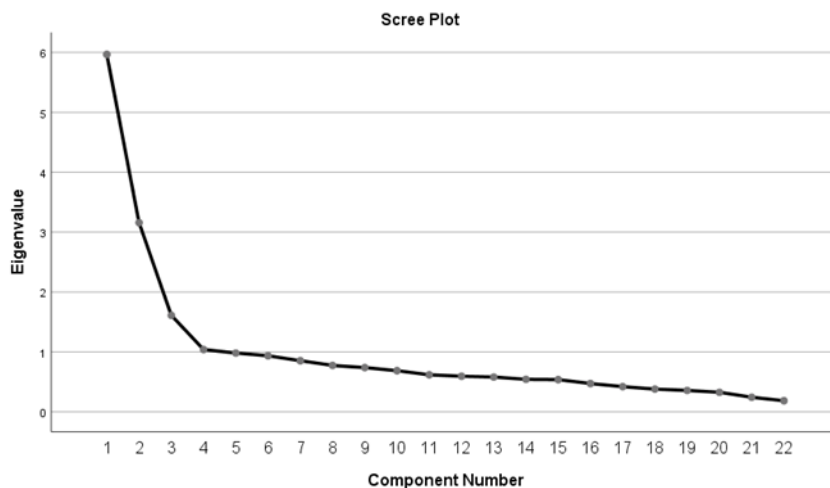
Πίνακας 16. Έλεγχος εγκυρότητας των έξι κλιμάκων

Κλίμακα		Cronbach's alpha
A	Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1986 όπως μεταφράστηκε από την Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή	0,734
B	Ερωτηματολόγιο πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή	0,931
Γ	Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεεκπαίδευσης	0,919

Δ	Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης	0,901
Ε	Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών	0,918
ΣΤ	Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης	0,936

Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εσωτερικής εγκυρότητας σε όλες τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν, έδειξε υψηλές τιμές για τον δείκτη alpha του Cronbach, αφού η σχετική τιμή πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,6 για να θεωρήσουμε ότι υπάρχει έστω ελάχιστη εγκυρότητα και όσο πλησιάζει την τιμή (1) ο βαθμός εγκυρότητας τείνει στο απόλυτο. Με άλλα λόγια, οι κλίμακες στάσεων θεωρούνται απολύτως έγκυρες και αξιόπιστες.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 25. Αριθμός παραγόντων για την κλίμακα Maslach & Jackson (1986)

Πίνακας 17. Έλεγχος εγκυρότητας των τριών κλιμάκων του Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης	0,845
Αποπροσωποποίηση	0,762
Προσωπική Επίτευξη	0,796
Ολική κλίμακα	0,734

Πίνακας 18. Κατανομή του βαθμού συμφωνίας στην κλίμακα **A. Ερωτηματολόγιο Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1986 όπως μεταφράστηκε από την Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή (0= Ποτέ, 6= Κάθε μέρα) ανά υποκλίμακα**

A	Δηλώσεις	0	1	2	3	4	5	6
Συναισθηματικής Εξάντληση								
A1	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου	5,5	11,1	12,7	20,3	18,5	22,1	9,8
A2	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας	1,7	8,7	14,2	15,1	19,4	26,8	14,2
A3	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	8,1	22,5	16,8	21,2	14,9	10,9	5,5
A6	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα	29,5	27,3	17,0	11,6	9,8	4,1	,7
A8	Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου	56,5	17,5	10,9	9,6	3,9	1,1	,6
A13	Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου	22,7	25,5	14,6	17,3	11,8	6,3	1,8
A14	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά	1,1	5,2	7,0	16,4	21,6	31,2	17,5
A16	Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό στρες	26,6	30,3	15,9	14,0	7,4	3,9	2,0
A20	Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου	50,7	18,8	12,0	8,7	5,5	2,6	1,7
Αποπροσωποποίηση								
A5	Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα	53,0	17,7	10,9	7,2	6,5	3,0	1,8
A10	Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή	49,4	20,3	12,0	9,2	5,4	2,2	1,5
A11	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά	46,7	24,0	12,5	8,3	4,8	3,0	,7
A15	Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους	63,8	21,8	5,9	4,2	1,3	1,5	1,5
A22	Αισθάνομαι πώς οι εκπαιδευόμενοι με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	41,7	34,9	10,0	9,0	3,5	,7	,2
Προσωπική Επίτευξη								
A4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι εκπαιδευόμενοι μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα			2,4	12,5	23,6	41,7	19,7
A7	Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων	,6	1,3	6,6	25,1	29,2	29,7	7,6
A9	Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου	1,1	2,8	6,3	17,2	22,0	29,3	21,4
A12	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή	,4	3,3	11,1	24,2	25,3	26,4	9,4
A17	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους	,2	1,7	4,4	9,6	20,8	36,5	26,8
A18	Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	,9	,7	2,4	5,7	19,6	43,4	27,3
A19	Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή	,2	1,3	2,0	13,7	24,0	41,5	17,3
A21	Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα	,7	3,5	9,6	19,9	25,8	29,2	11,3

Όσον αφορά την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης (Cronbach's $\alpha=0,845$), διακρίνουμε σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα ότι στη δήλωση *Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου (A1)*, το 5,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 11,1% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 12,7% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 20,3% μερικές φορές το μήνα, το 18,5% μία φορά την εβδομάδα, το 22,1% μερικές φορές την εβδομάδα και το 9,8% των υποκειμένων κάθε μέρα. Εν συνεχεία, στη δήλωση *Νιώθω εξαντλημένος/η στο τέλος της εργάσιμής μέρας (A2)*, το 1,7% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 8,7% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 14,2% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 15,1% μερικές φορές το μήνα, το 19,4% μία φορά την εβδομάδα, το 26,8% μερικές φορές την εβδομάδα και το 14,2% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά (A3)*, το 8,1% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 22,5% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 16,8% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 21,2% μερικές φορές το μήνα, το 14,9% μία φορά την εβδομάδα, το 10,9% μερικές φορές την εβδομάδα και το 5,5% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα (A6)*, το 29,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 27,3% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 17% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 11,6% μερικές φορές το μήνα, το 9,8% μία φορά την εβδομάδα, το 4,1% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,7% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου (A8)*, το 56,5% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 17,5% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 10,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,6% μερικές φορές το μήνα, το 3,9% μία φορά την εβδομάδα, το 11,1% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,6% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου (A13)*, το 22,7% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 25,5% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 14,6% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 17,3% μερικές φορές το μήνα, το 11,8% μία φορά την εβδομάδα, το 6,3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,8 % των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά (A14)*, το 1,1% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 5,2% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 7% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 16,4% μερικές φορές το μήνα, το 21,6% μία φορά την εβδομάδα, το 31,2% μερικές φορές την εβδομάδα και το 17,5 % των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό στρες (A16)*, το 26,6% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 30,3% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 15,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 14% μερικές φορές το μήνα, το 7,4% μία φορά την εβδομάδα, το 3,9% μερικές φορές την εβδομάδα και το 2 % των

υποκειμένων κάθε μέρα. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση *Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου* (A20), το 50,7% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 18,8% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 12% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 8,7% μερικές φορές το μήνα, το 5,5% μία φορά την εβδομάδα, το 2,6% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,7 % των υποκειμένων κάθε μέρα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης (Cronbach's $\alpha=0,762$), διακρίνουμε σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα ότι στη δήλωση *Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα* (A5), το 53% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 17,7% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 10,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 7,2% μερικές φορές το μήνα, το 6,5% μία φορά την εβδομάδα, το 3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,8% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή* (A10), το 49,4% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 20,3% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 12% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,2% μερικές φορές το μήνα, το 5,4% μία φορά την εβδομάδα, το 2,2% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,5% των υποκειμένων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση *Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά* (A11), το 46,7% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 24% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 12,5% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 8,3% μερικές φορές το μήνα, το 4,8% μία φορά την εβδομάδα, το 3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,7% των υποκειμένων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση *Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους* (A15), το 63,8% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 21,8% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 5,9% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 6% μερικές φορές το μήνα, το 4,2% μία φορά την εβδομάδα, το 1,5% μερικές φορές την εβδομάδα και το 1,5% των υποκειμένων κάθε μέρα. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση *Αισθάνομαι πώς οι εκπαιδευόμενοι με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους* (A22), το 41,7% των υποκειμένων δήλωσε ποτέ, το 34,9% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 10% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9% μερικές φορές το μήνα, το 3,5% μία φορά την εβδομάδα, το 0,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 0,2 % των υποκειμένων κάθε μέρα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης (Cronbach's $\alpha=0,796$), διακρίνουμε σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα ότι στη δήλωση *Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι εκπαιδευόμενοι μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα* (A4), κανένα από τα υποκείμενα δεν δήλωσε ποτέ, και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 2,4% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 12,5% μερικές φορές το μήνα, το 23,6% μία φορά την εβδομάδα, το 41,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 19,7% των υποκειμένων κάθε μέρα. Επίσης, στη δήλωση

Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων (A7), το 0,6% από τα υποκείμενα δήλωσε ποτέ, το 1,3% δήλωσε μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 6,6% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 25,1% μερικές φορές το μήνα, το 29,2% μία φορά την εβδομάδα, το 29,7% μερικές φορές την εβδομάδα και το 7,6% των υποκείμενων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου (A9), το 1,1% των υποκείμενων δήλωσε ποτέ, το 2,8% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 6,3% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 17,2% μερικές φορές το μήνα, το 22% μία φορά την εβδομάδα, το 29,3% μερικές φορές την εβδομάδα και το 21,4% των υποκείμενων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή (A12), το 0,4% των υποκείμενων δήλωσε ποτέ, το 3,3% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 11,1% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 24,2% μερικές φορές το μήνα, το 25,3% μία φορά την εβδομάδα, το 26,4% μερικές φορές την εβδομάδα και το 9,4% των υποκείμενων κάθε μέρα. Αναφορικά με τη δήλωση Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους (A17), το 0,2% των υποκείμενων δήλωσε ποτέ, το 1,7% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 4,4% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 9,6% μερικές φορές το μήνα, το 20,8% μία φορά την εβδομάδα, το 36,5% μερικές φορές την εβδομάδα και το 26,8% των υποκείμενων κάθε μέρα. Όσον αφορά στη δήλωση Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους (A18), το 0,9% των υποκείμενων δήλωσε ποτέ, το 0,7% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 2,4% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 5,7% μερικές φορές το μήνα, το 19,6% μία φορά την εβδομάδα, το 43,4% μερικές φορές την εβδομάδα και το 27,3% των υποκείμενων κάθε μέρα. Επίσης, στη δήλωση Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή (A19), 0,2% από τα υποκείμενα δήλωσε ποτέ, το 1,3% δήλωσε μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 2% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 13,7% μερικές φορές το μήνα, το 24% μία φορά την εβδομάδα, το 41,5% μερικές φορές την εβδομάδα και το 17,3% των υποκείμενων κάθε μέρα. Τέλος, αναφορικά με τη δήλωση Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα (A21), το 0,7% των υποκείμενων δήλωσε ποτέ, το 3,5% μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, το 9,6% μία φορά το μήνα ή λιγότερο, το 19,9% μερικές φορές το μήνα, το 25,8% μία φορά την εβδομάδα, το 29,2% μερικές φορές την εβδομάδα και το 11,3 % των υποκείμενων κάθε μέρα.

Πίνακας 19. Κατανομή του βαθμού με βάση το Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης ανά κλίμακα στην κλίμακα (Maslach & Jackson, 1986 όπως μεταφράστηκε από την Μούζουρα, 2005) - Προσαρμογή (0= Ποτέ, 6= Κάθε μέρα) ανά κλίμακα.

	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
--	--------	--------	-------

Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης	>16	17-26	>26
Αποπροσωποποίηση	>8	9-13	>14
Προσωπική Επίτευξη	>37	31-36	<30

Πίνακας 20. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

	Mean	SD	Χαρακτηρισμός
Κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης	21,3026	9,31270	Μέτρια
Αποπροσωποποίηση	5,0683	4,91976	Χαμηλή
Προσωπική Επίτευξη	34,8173	6,17039	Μέτρια

Πίνακας 21. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά δήλωση και ανά κλίμακα του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης

	Δηλώσεις	Mean	S.D.
Συναισθηματικής Εξάντληση			
A1	Νιώθω συναισθηματικά «στραγγισμένος /η» από τη δουλειά μου	3,41	1,690
A2	Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας	3,79	1,600
A3	Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια ακόμη μέρα στη δουλειά	2,67	1,666
A6	Το να εργάζομαι με ανθρώπους όλη μέρα αποτελεί πίεση για μένα	1,60	1,512
A8	Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου	,92	1,310
A13	Αισθάνομαι απογοητευμένος από τη δουλειά μου	1,96	1,634
A14	Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά	4,16	1,441
A16	Το να κάνω μια εργασία που με φέρνει σε άμεση σχέση με τους ανθρώπους, μου προκαλεί υπερβολικό στρες	1,65	1,535
A20	Νιώθω σαν να είμαι στο τέλος μου	1,14	1,511
Αποπροσωποποίηση			
A5	Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα	1,13	1,558
A10	Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή	1,13	1,474
A11	Ανησυχώ ότι η δουλειά αυτή με σκληραίνει συναισθηματικά	1,12	1,414
A15	Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους	,68	1,219
A22	Αισθάνομαι πώς οι εκπαιδευόμενοι με κατηγορούν για κάποια από τα προβλήματά τους	1,14	1,511
Προσωπική Επίτευξη			
A4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς οι εκπαιδευόμενοι μου αισθάνονται γενικώς για τα πράγματα	4,64	1,011
A7	Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των εκπαιδευόμενων	4,00	1,150
A9	Νιώθω πραγματικά ότι επηρεάζω τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από τη δουλειά μου	4,30	1,383
A12	Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή	3,87	1,292
A17	Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω άνετη ατμόσφαιρα με τους εκπαιδευόμενους	4,66	1,206
A18	Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους	4,82	1,109
A19	Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή	4,54	1,088
A21	Στη δουλειά μου, χειρίζομαι τα συναισθηματικά προβλήματα πολύ ήρεμα	3,99	1,327

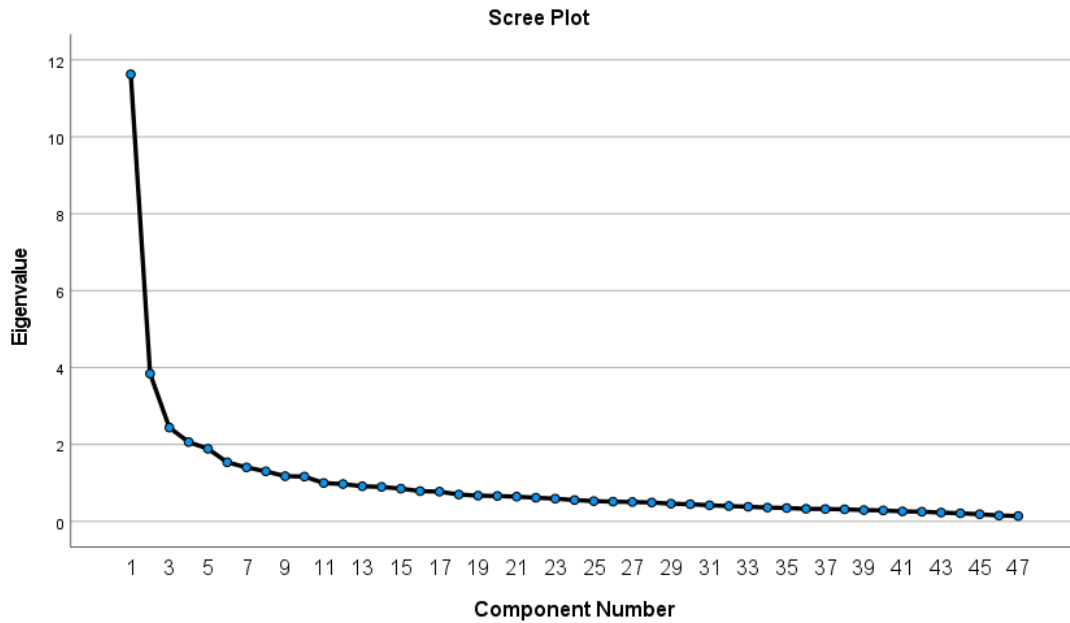
Όσον αφορά στους μέσους όρους των δηλώσεων του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης, παρατηρούμε ότι στην κλίμακα Συναισθηματικής Εξάντλησης μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας έχουμε στις δηλώσεις A14 -Αισθάνομαι ότι εργάζομαι πολύ σκληρά- και A2 -Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης μέρας- με 4,16/5 και 3,79/5 αντίστοιχα, ενώ ο χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας (0,92/5) εμφανίζεται στη δήλωση A8 -Αισθάνομαι ξοφλημένος /η εξαιτίας της δουλειάς μου-. Αντιστοίχως στην κλίμακα

Αποπροσωποίησης μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρατηρούμε στις δηλώσεις A5 - Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς από τους εκπαιδευόμενους σαν να ήταν άψυχα αντικείμενα- και A10 - Έγινα σκληρότερος /η προς τους ανθρώπους από τότε που είμαι στη δουλειά αυτή- με μέσο όρο 1,13/5, ενώ ο χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στη δήλωση A15 -Δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους εκπαιδευόμενους- με Μ.Ο. μόλις στο 0,68/5. Τέλος, αναφορικά με την κλίμακα Προσωπικής Επίτευξης, η δήλωση A18 - Αισθάνομαι τονωμένος /η μετά από μια στενή συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους- εμφανίζει τον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας (4,82/5) και η δήλωση A12 - Νιώθω εξαιρετικά ενεργητικός /ή- το χαμηλότερο.

Πηγές Επαγγελματικού Άγχους των Εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο της Μούζουρα (2005)⁷⁹ αποτελείτο από 31 δηλώσεις, αλλά απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Β/θμιας εκπαίδευσης. Επιχειρήσαμε την προσαρμογή της και για εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας και μεταλλάσσοντας λεκτικά, τελικά, τις 27 δηλώσεις, ενώ για την χρήση του για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας προστέθηκαν ακόμα δεκατρείς δηλώσεις. Ο έλεγχος εγκυρότητας (Cronbach's alpha) έδωσε υψηλή τιμή (= 0,931). Ως αποτέλεσμα της μεταποίησης που πραγματοποιήσαμε προέκυψε η δημιουργία τεσσάρων (5) παραγόντων, αλλά με ανασκευή των ήδη υπάρχοντων. Η παραγοντική ανάλυση καθώς και ο έλεγχος αξιοπιστίας, ανά παράγοντα, έδειξε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.

⁷⁹ Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ.



Διάγραμμα 26. Παράγοντες του ερωτηματολογίου Πηγών Επαγγελματικού Στρες των εκπαιδευτικών

Πίνακας 23. Έλεγχος αξιοπιστίας ανά παράγοντα της κλίμακας Πηγών Επαγγελματικού Στρες των εκπαιδευτικών

		Cronbach's alpha
M1	Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	0,833
M2	Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό	0,812
M3	Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	0,789
M4	Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	0,788
M5	Θέματα σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία	0,886
MT	Ολική κλίμακα	0,931

Πίνακας 24. Κατανομή των απαντήσεων των πανεπιστημιακών, ανά υποκλίμακα

Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	1	2	3	4	5

B1	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (αυταπαχή, αυθάδεια, κ.ά.)	7,2	23,8	24,9	30,1	14,0
B2	Τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών	8,5	8,1	14,9	28,4	40,0
B3	Πειθαρχικά προβλήματα	15,7	21,4	24,9	24,2	13,8
B4	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	1,5	12,7	23,6	32,8	29,3
B5	Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο	4,6	13,3	25,1	31,4	25,6
B6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	6,1	13,1	28,2	27,5	25,1
B7	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	9,2	21,4	30,3	24,9	14,2
B27	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	2,2	12,4	24,0	37,5	24,0
B34	Διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών και οικονομικών μεταναστών	22,9	19,0	21,0	22,3	14,8
	Θέματα σχετικά με τον οργανισμό του σχολείου	1	2	3	4	5
B13	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	5,5	15,9	23,2	26,2	29,2
B14	Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.ά.)	6,5	12,9	15,7	28,0	36,9
B15	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	4,1	5,2	14,4	23,2	53,1
B18	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	7,2	7,7	20,5	25,1	39,5
B19	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	5,9	9,8	19,2	28,8	36,3
B22	Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό	3,5	7,4	19,6	26,2	43,4
B23	Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης	20,5	22,5	22,0	22,3	12,7
B25	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών	6,6	8,3	16,1	26,2	42,8
	Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	1	2	3	4	5
B8	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς	16,2	32,7	27,7	16,1	7,4
B20	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο όπου εργάζομαι	50,4	17,0	12,5	10,3	9,8
B21	Ανεπαρκής μισθός	3,0	8,9	20,3	31,5	36,3
B24	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	5,9	11,4	25,6	28,6	28,4
B26	Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του σχολείου	19,7	34,7	21,8	15,5	8,3
B28	Μεγάλος φόρτος εργασίας	3,1	12,4	24,9	37,6	22,0
B29	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης	7,6	18,1	29,9	25,3	19,2
B30	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	13,5	20,3	27,9	24,4	14,0
B31	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	14,2	21,6	25,1	22,1	17,0
B32	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	9,2	12,0	23,6	29,2	26,0
B33	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	18,3	20,7	20,5	19,2	21,4
	Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του πανεπιστημιακού	1	2	3	4	5
B9	Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών	9,4	19,0	27,7	29,5	14,4
B10	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	9,4	12,7	17,9	29,0	31,0
B11	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	4,2	7,0	11,3	28,2	49,3
B12	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	8,1	16,2	24,0	25,6	26,0
B16	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	3,3	12,2	25,3	29,7	29,5
B17	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	3,7	9,0	19,2	25,5	42,6
	Θέματα σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία	1	2	3	4	5
B35	Ανησυχία για την υγεία μου λόγω της πανδημίας του Covid 19	5,2	9,0	15,9	23,2	46,7
B36	Ελλείψεις σε ζητήματα υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας μου	5,9	12,2	22,3	24,2	35,4
B37	Δυσκολίες με τις συνθήκες της τηλεκατάρτισης	4,1	9,4	16,1	27,5	43,0
B38	Δυσκολίες με την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων	5,5	14,8	16,4	26,6	36,7
B39	Ανάγκη προσωπικής επένδυσης σε υλικοτεχνική υποδομή	5,5	7,7	14,2	24,0	48,5
B40	Δυσκολίες διαχείρισης του οικογενειακού μου περιβάλλοντος λόγω της καραντίνας	17,5	18,1	21,2	22,0	21,2
B41	Αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την χρήση των ψηφιακών μέσων	30,8	21,4	22,0	17,9	7,9

B42	Ανασφάλεια σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων μου	14,2	18,3	20,1	22,0	25,5
B43	Ανασφάλεια σχετικά με τη δυνατότητα της παρακολούθησης των μαθημάτων μου και από τους γονείς των μαθητών/τριών	21,2	20,7	21,4	21,2	15,5
B44	Ανασφάλεια σχετικά με τη διαχείριση της πανδημίας στο σχολείο	4,6	14,0	19,9	31,0	30,4
B45	Υπερβολικές ευθύνες ως προς τη διαχείριση της ατομικής προστασίας των μαθητών και των μαθητριών.	3,0	10,1	19,6	28,6	38,7
B46	Ανασφάλεια σχετικά με την έναρξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εν καιρώ πανδημίας	8,1	9,0	8,1	19,6	55,2
B47	Ανασφάλεια σχετικά με τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	4,4	4,1	10,1	20,5	60,9

Πίνακας 25. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πανεπιστημιακών ανά δήλωση και υποκλίμακα

	Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών	Mean	S.D.
B1	Προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ανυπακοή, αυθάδεια, κ.ά.)	3,20	1,161
B2	Τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών	3,83	1,270
B3	Πειθαρχικά προβλήματα	2,99	1,280
B4	Μαθησιακά προβλήματα μαθητών	3,76	1,056
B5	Τμήματα ανομοιογενή, ως προς το επίπεδο	3,60	1,139
B6	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές	3,52	1,175
B7	Έλλειψη συνεργασίας από τους γονείς των μαθητών	3,13	1,176
B27	Πολλοί μαθητές με προβλήματα μάθησης /συμπεριφοράς	3,69	1,037
B34	Διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών και οικονομικών μεταναστών	2,87	1,380
	Θέματα σχετικά με τον οργανισμό του σχολείου	Mean	S.D.
B13	Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης	3,58	1,216
B14	Μη υποστήριξη από ειδικούς (σχολικού ψυχολόγου κ.ά.)	3,76	1,252
B15	Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	4,16	1,105
B18	Προβλήματα υποδομής (κτιρίων, θέρμανσης κ.ά.)	3,82	1,235
B19	Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας	3,80	1,199
B22	Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό	3,99	1,114
B23	Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης	2,84	1,324
B25	Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών	3,90	1,229
	Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	Mean	S.D.
B8	Έλλειψη γνώσεων για χειρισμό προβλημάτων μάθησης /συμπεριφοράς	2,66	1,147
B20	Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο όπου εργάζομαι	2,12	1,382
B21	Ανεπαρκής μισθός	3,89	1,085
B24	Η εποπτεία των μαθητών στα διαλείμματα (εφημερίες)	3,62	1,178
B26	Συγκρούσεις με συναδέλφους, με την διοίκηση του σχολείου	2,58	1,203
B28	Μεγάλος φόρτος εργασίας	3,63	1,053
B29	Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης	3,30	1,188
B30	Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος /διόρθωση γραπτών	3,05	1,243
B31	Μη διδακτική εργασία (διοικητικό έργο)	3,06	1,297
B32	Μεταφορά εργασίας στο σπίτι	3,51	1,251
B33	Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	3,05	1,409
	Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	Mean	S.D.
B9	Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών	3,20	1,182
B10	Μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν	3,59	1,297
B11	Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών	4,11	1,121
B12	Έλλειψη προοπτικών καριέρας	3,45	1,257
B16	Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού	3,70	1,116
B17	Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας	3,94	1,144
	Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών	3,20	1,182

	Θέματα σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία	Mean	S.D.
B35	Ανησυχία για την υγεία μου λόγω της πανδημίας του Covid 19	3,97	1,205
B36	Ελλείψεις σε ζητήματα υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας μου	3,71	1,230
B37	Δυσκολίες με τις συνθήκες της τηλεκπαίδευσης	3,96	1,154
B38	Δυσκολίες με την αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων	3,74	1,247
B39	Ανάγκη προσωπικής επένδυσης σε υλικοτεχνική υποδομή	4,02	1,198
B40	Δυσκολίες διαχείρισης του οικογενειακού μου περιβάλλοντος λόγω της καραντίνας	3,11	1,393
B41	Αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την χρήση των ψηφιακών μέσων	2,51	1,304
B42	Ανασφάλεια σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών δεδομένων μου	3,26	1,386
B43	Ανασφάλεια σχετικά με τη δυνατότητα της παρακολούθησης των μαθημάτων μου και από τους γονείς των μαθητών/τριών	2,89	1,370
B44	Ανασφάλεια σχετικά με τη διαχείριση της πανδημίας στο σχολείο	3,69	1,176
B45	Υπερβολικές ευθύνες ως προς τη διαχείριση της ατομικής προστασίας των μαθητών και των μαθητριών.	3,90	1,116
B46	Ανασφάλεια σχετικά με την έναρξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εν καιρώ πανδημίας	4,05	1,313
B47	Ανασφάλεια σχετικά με τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική	4,29	1,089

Πίνακας 26 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στάσεων των εκπαιδευτικών ανά υποκλίμακα και για το σύνολο του ερωτηματολογίου

Κλίμακα	Mean	SD
Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών	3,51	,77937
Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό	3,73	,79563
Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	3,13	,69569
Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	3,67	,82794
Θέματα σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία	3,62	,81138
Ολική κλίμακα	3,51	,60185

Όσον αφορά στις δηλώσεις της Κλίμακας: *Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών* (Mean=3,51/5 & Cronbach's alpha= 0,833) διακρίνουμε ότι μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι δηλώσεις B2 -*Τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών-* (3,83/5) και B4 -*Μαθησιακά προβλήματα μαθητών-* (3,76/5) και τον χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας η δήλωση B34 -*Διδασκαλία δίγλωσσων παιδιών και οικονομικών μεταναστών-* (2,87/5). Για την Κλίμακα: *Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό* (Mean=3,73/5 & Cronbach's alpha= 0,812) ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στις δηλώσεις B15 *Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής* (4,16/5) και B22 *Μη έγκαιρη κάλυψη των κενών σε εκπαιδευτικό προσωπικό* (3,99/5), ενώ ο χαμηλότερος στη δήλωση B23 *Καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης* (2,84/5). Σχετικά με την κλίμακα: *Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου* (Mean=3,13/5 & Cronbach's alpha= 0,789), ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζετε στις δηλώσεις B21 *Ανεπαρκής μισθός* (3,89/5) και B28 *Μεγάλος φόρτος εργασίας* (3,63/5) και ο χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας στη δήλωση B20 *Δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο όπου εργάζομαι* (2,12/5). Όσον αφορά στην κλίμακα: *Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού* (Mean=3,67/5 & Cronbach's alpha= 0,788) διακρίνουμε ότι μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι δηλώσεις B11 *Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των εκπαιδευτικών* (4,11/5) και B17 *Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματός σας* (3,94/5) και χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας η δήλωση B9 *Έλλειψη αυτονομίας εκπαιδευτικών* (3,20/5). Αναφορικά με την τελευταία κλίμακα: *Θέματα σχετικά*

με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία (Mean=3,62/5 & Cronbach's alpha= 0,886) διακρίνουμε ότι μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι δηλώσεις B47 Ανασφάλεια σχετικά με τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική (4,29/5) και B46 Ανασφάλεια σχετικά με την έναρξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εν καιρώ πανδημίας (4,06/5) και τον χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας η δήλωση B41 Αίσθηση ανεπάρκειας ως προς την χρήση των ψηφιακών μέσων (2,51/5).

Ανάλυση των κλιμάκων: Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεεκπαίδευσης, Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης, Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών, Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα)

Πίνακας 27 Αξιοπιστία ανά κλίμακα

	Κλίμακα	Cronbach's alpha
Γ	Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεεκπαίδευσης	0,919
Δ	Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης	0,901
Ε	Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών	0,918
ΣΤ	Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα)	0,936
	Ολική κλίμακα	0,970

Πίνακας 28 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις ανά κλίμακα και βαθμίδα εκπαιδευτικών

	Κλίμακα	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις	
		Mean	SD
Γ	Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεεκπαίδευσης	3,6488	,91914
Δ	Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης	3,5694	,70766
Ε	Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών	3,4291	,80876
ΣΤ	Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα)	4,0889	,69587
	Ολική κλίμακα	3,6840	,68905

Πίνακας 29 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πανεπιστημιακών ανά δήλωση και υποκλίμακα

	Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκαίδευσης	Mean	SD
G1	Η τηλεκαίδευση απαιτεί υλικοτεχνικές προδιαγραφές τις οποίες δεν διαθέτω στο σπίτι μου	3,13	1,365
G2	Η διαδικασία της τηλεκαίδευσης παρουσιάζει πολλά τεχνικά προβλήματα	4,10	1,000
G3	Δυσκολεύομαι να ανταποκριθώ στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται	3,07	1,339
G4	Τα τεχνικά προβλήματα μου δημιουργούν άγχος	3,49	1,416
G5	Δεν έχω καμία υποστήριξη στην επίλυση των τεχνικών προβλημάτων που παρουσιάζονται	3,55	1,362
G6	Το κόστος της τηλεκαίδευσης επιβαρύνει τον οικογενειακό μου προϋπολογισμό	3,70	1,428
G7	Δεν υπάρχει στον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζομαι εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό για επίλυση θεμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3,58	1,458
G8	Οι ελλείψεις των εκπαιδευμένων σε κατάλληλο εξοπλισμό κάνουν δυσλειτουργική της εξ αποστάσεως εκπαίδευση	4,22	1,082
G9	Η τηλεκαίδευση απαιτεί υλικοτεχνικές προδιαγραφές τις οποίες δεν διαθέτω ούτε στο χώρο εργασίας μου	3,27	1,426
G10	Η τεχνολογική υποδομή του χώρου εργασίας μου είναι ξεπερασμένη	3,47	1,405
G11	Χάνω χρόνο διαβάζοντας για να διευθετήσω τα τεχνικά προβλήματα που προκύπτουν από την τηλεκαίδευση	3,37	1,359
G12	Νιώθω ότι υποστηρίζω μόνος μου τη διαδικασία τηλεκαίδευσης	4,10	1,185
G13	Αυξήσαμε το κόστος της τεχνολογικής υποδομής στα έξοδα του νοικοκυριού	3,78	1,324
G14	Το κόστος της τηλεκαίδευσης στην ουσία το αναλάβαμε εμείς	4,26	1,166
	Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης	Mean	SD
Δ1	Η τηλεκαίδευση απαιτεί ψηφιακές δεξιότητες που δεν διαθέτω	2,44	1,276
Δ2	Δεν είμαι εξοικειωμένος με τη χρήση των εκπαιδευτικών πλατφορμών τηλεκαίδευσης	2,39	1,264
Δ3	Δεν είμαι εξοικειωμένος/η με στο σύνολο των εφαρμογών που παρέχουν οι εκπαιδευτικές πλατφόρμες	2,73	1,342
Δ4	Νοιώθω ότι δεν μπορώ να ανταποκριθώ στις τεχνικές απαιτήσεις της τηλεκαίδευσης	2,27	1,227
Δ5	Νοιώθω ότι δεν γνωρίζω τη διδακτική μεθοδολογία που απαιτείται για τη χρήση της τηλεκαίδευσης	2,84	1,321
Δ6	Η τηλεκαίδευση απαιτεί ψηφιακές δεξιότητες που δεν είναι της ηλικίας μου	1,80	1,099
Δ7	Η Πολιτεία δεν είχε φροντίσει να μας επιμορφώσει επαρκώς για ζητήματα τηλεκαίδευσης	4,47	,947
Δ8	Η πολιτεία δεν μας παρείχε την τεχνολογική υποστήριξη που χρειαζόμασταν για την τηλεκαίδευση	4,47	,968
Δ9	Νοιώθω ότι το υπουργείο έχει εγκαταλείψει τους εκπαιδευτικούς να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους με τις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες	4,46	,977
Δ10	Χρειαζόμαστε άμεση και επικαιροποιημένη επιμόρφωση για την τηλεκαίδευση	4,44	,903
Δ11	Χρειαζόμαστε άμεση και επικαιροποιημένη επιμόρφωση για τη ψυχολογική διαχείριση των μαθητών μας, σύμφωνα με τα δεδομένα που έχει δημιουργήσει η πανδημία	4,52	,777
Δ12	Το υπουργείο δεν μας παρέχει την υποστήριξη που χρειαζόμαστε	4,44	,937
Δ13	Τα μέσα που μας παρείχε η Πολιτεία (tablets, laptops) δεν επαρκούν για να καλύψουν τα υπάρχοντα κενά σε τεχνικό εξοπλισμό	4,50	,893
Δ14	Όσες επιμορφώσεις πραγματοποιούνται δεν έχουν προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που έφερε η πανδημία με αποτέλεσμα να μην διαφέρουν ουσιαστικά από όσα γίνονταν τα προηγούμενα χρόνια	3,93	1,131
Δ15	Οι επιμορφώσεις πραγματοποιούνται από επιστήμονες χωρίς διδακτική εμπειρία σε πραγματικές συνθήκες με αποτέλεσμα να μην μας βοηθά ουσιαστικά στην επίλυση των βασικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε	3,84	1,148
	Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών	Mean	SD
E1	Η τηλεκαίδευση άλλαξε σημαντικά (αρνητικά) την καθημερινότητά μου	3,96	1,162
E2	Κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης εργάζομαι περισσότερο	4,42	,909
E3	Με την τηλεκαίδευση νοιώθω συνεχώς εκτεθειμένος	3,86	1,245
E4	Η τηλεκαίδευση έχει επηρεάσει αρνητικά την οικογενειακή μου ζωή	3,31	1,385
E5	Η τηλεκαίδευση επιβάρυνε τον οικονομικό μου προϋπολογισμό	3,64	1,376
E6	Η τηλεκαίδευση έχει μεταβάλλει αρνητικά τη φύση της εργασίας μου	3,90	1,274
E7	Με την τηλεκαίδευση η εργασία μου έχασε το ενδιαφέρον της	3,14	1,342

E8	Η δημιουργικότητα μου έχει μειωθεί από την τηλεκπαίδευση	3,15	1,405
E9	Καθημερινά ζω ένα άγχος που σχετίζεται με την υγεία της οικογένειάς μου	3,38	1,356
E10	Δεν μπορώ να διαχειριστώ αποτελεσματικά τις συνθήκες υγιεινής του σχολείου κι αυτό με αγχώνει	3,32	1,293
E11	Εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης δεν έχω ελεύθερο χρόνο	3,52	1,271
E12	Εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης δεν μπορώ να προγραμματίσω τις δουλειές μου	3,27	1,355
E13	Όλη μέρα πρέπει να λύνω τεχνικά προβλήματα και δεν κάνω μάθημα	2,46	1,177
E14	Αισθάνομαι ότι έχω κουραστεί από την συνεχή έκθεση στην ακτινοβολία της οθόνης	3,79	1,258
E15	Δεν προλαβαίνω να διαβάσω	3,00	1,288
E16	Εξαιτίας της τηλεκπαίδευσης αυξήθηκε υπερβολικά ο χρόνος επικοινωνίας με τους μαθητές	2,91	1,199
E17	Με τα παιδιά στο σπίτι είναι δύσκολο να κάνω μάθημα χωρίς διακοπές	3,11	1,481
E18	Οι ανάγκες της οικογένειας υποχώρησαν εξαιτίας της εκπαιδευτικής καθημερινότητας	3,39	1,281
E19	Το γεγονός ότι οι γονείς μπορεί να παρακολουθούν το μάθημα και να με κρίνουν με δυσαρεστεί	3,42	1,378
E20	Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης νοιώθω ότι δεν υπάρχει σεβασμός της ιδιωτικότητας μου	3,64	1,296
	Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης	Mean	SD
ΣΤ1	Η τηλεκπαίδευση έχει αλλάξει σημαντικά (αρνητικά) τη μαθησιακή διαδικασία	4,14	1,002
ΣΤ2	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν διευκολύνει την επίτευξη των διδακτικών στόχων	4,04	1,060
ΣΤ3	Οι εκπαιδευόμενοι δεν συμμετέχουν ενεργά στα μαθήματα που πραγματοποιούνται από απόσταση	3,98	1,043
ΣΤ4	Τα προσωπικά δεδομένα δεν προστατεύονται επαρκώς στα διαδικτυακά μαθήματα	4,07	1,080
ΣΤ5	Η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως	4,78	,649
ΣΤ6	Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν συνδράμει στη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος	4,49	,842
ΣΤ7	Δεν αισθάνομαι εξοικειωμένος/η με τα εξ αποστάσεως μαθήματα	2,94	1,351
ΣΤ8	Δεν μπορούν να διδαχθούν όλα τα γνωστικά πεδία εξ αποστάσεως	4,37	,964
ΣΤ9	Τα εξ αποστάσεως μαθήματα δεν διευκολύνουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων	4,13	1,067
ΣΤ10	Δεν μπορώ να διατηρήσω σε μαθησιακή εγρήγορση τους/τις μαθητές/μαθήτριές μου	3,84	1,124
ΣΤ11	Η τηλεκπαίδευση αυξάνει την ευθύνη που νοιώθω έναντι των μαθητών μου	3,94	1,107
ΣΤ12	Η εξ αποστάσεως διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών-μαθητών δεν είναι κατάλληλη	4,44	,903
ΣΤ13	Δεν γνωρίζω επαρκώς τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευομένων μέσω τηλεκπαίδευσης	3,79	1,255
ΣΤ14	Δεν είναι εύκολο να συντηρήσεις το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας	4,06	1,024
ΣΤ15	Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων εμποδίζεται από την εξ αποστάσεως διδασκαλία	3,78	1,183
ΣΤ16	Η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι πιο κουραστική για τον εκπαιδευτικό	4,40	,922
ΣΤ17	Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία νοιώθω ότι συμβαίνουν πράγματα τα οποία δεν μπορώ να ελέγξω	4,23	,965
ΣΤ18	Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπορείς να ελέγξεις το ρυθμό μετάδοσης της γνώσης χωρίς εξωτερικούς περισπασμούς	4,25	,902
ΣΤ19	Με την εξ αποστάσεως διδασκαλία νοιώθω ότι δεν μπορώ να ελέγξω πια την παιδαγωγική σχέση με τους/τις μαθητές/τριές μου	3,99	1,057
ΣΤ20	Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορώ να ελέγξω αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό κλίμα	4,11	,988

Όσον αφορά στις δηλώσεις της Κλίμακας: Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης (Mean=3,6488/5 & Cronbach's alpha= 0,919) διακρίνουμε ότι μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι δηλώσεις Γ14 Το κόστος της τηλεκπαίδευσης στην ουσία το αναλάβαμε εμείς (4,26/5) και Γ8 Οι ελλείψεις των εκπαιδευομένων σε κατάλληλο εξοπλισμό κάνουν δυσλειτουργική της εξ αποστάσεως εκπαίδευση (4,22/5) και τον

χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας η δήλωση Γ3 *Δυσκολεύομαι να ανταποκριθώ στα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάζονται* (3,07/5). Για την Κλίμακα: *Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης* (Mean=3,5694/5 & Cronbach's alpha= 0,901) ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στις δηλώσεις Δ11 *Χρειαζόμαστε άμεση και επικαιροποιημένη επιμόρφωση για τη ψυχολογική διαχείριση των μαθητών μας, σύμφωνα με τα δεδομένα που έχει δημιουργήσει η πανδημία* (4,52/5) και Δ13 *Τα μέσα που μας παρέχει η Πολιτεία (tablets, laptops) δεν επαρκούν για να καλύψουν τα υπάρχοντα κενά σε τεχνικό εξοπλισμό* (4,50/5), ενώ ο χαμηλότερος στη δήλωση Δ6 *Η τηλεκπαίδευση απαιτεί ψηφιακές δεξιότητες που δεν είναι της ηλικίας μου* (1,80/5). Σχετικά με την κλίμακα: *Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών* (Mean=3,4291/5 & Cronbach's alpha= 0,918), ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζετε στις δηλώσεις E2 *Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εργάζομαι περισσότερο* (4,42/5) και E1 *Η τηλεκπαίδευση άλλαξε σημαντικά (αρνητικά) την καθημερινότητά μου* (3,96/5), ενώ ο χαμηλότερος βαθμός συμφωνίας στη δήλωση E13 *Όλη μέρα πρέπει να λύνω τεχνικά προβλήματα και δεν κάνω μάθημα* (2,46/5). Αναφορικά με την τελευταία κλίμακα: *Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα)* (Mean=4,0889/5 & Cronbach's alpha= 0,936) διακρίνουμε ότι μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας παρουσιάζουν οι δηλώσεις ΣΤ5 *Η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως* (4,78/5) και ΣΤ12 *Η εξ αποστάσεως διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών-μαθητών δεν είναι κατάλληλη* (4,44/5), ενώ τον χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας η δήλωση ΣΤ7 *Δεν αισθάνομαι εξοικειωμένος/η με τα εξ αποστάσεως μαθήματα* (2,94/5).

Για να εξετάσουμε την επίδραση των ερωτήσεων συλλογής πληροφοριών, στο βαθμό συμφωνίας - ικανοποίησης που εξέφρασαν τα υποκείμενα, χρησιμοποιήσαμε t-test για τις διωνυμικές μεταβλητές και έλεγχο ανάλυσης διασποράς (Ανονα) για τις μεταβλητές που λαμβάνουν περισσότερες από δύο τιμές. Όσον αφορά στις διωνυμικές μεταβλητές η κατοχή θέση ευθύνης φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των υποκειμένων στην Κλίμακα E - *Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών-* (df=1082, p<0.05) με τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης να εμφανίζουν ελαφρώς μικρότερο βαθμό συμφωνίας από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την ηλικία έδειξε ότι οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο) της Κλίμακας Γ (Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως της ηλικίας των υποκειμένων (df=3 p<0.05) και συγκεκριμένα τα νεαρότερα σε ηλικία υποκείμενα - <30 ετών- εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους που κυμαίνονται ηλικιακά από 31 έως 40, αλλά και από αυτούς που είναι μεγαλύτεροι των 51 ετών. Αντίστοιχη εικόνα διακρίνουμε και για την Κλίμακα Δ (*Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης*) με την ηλικία των υποκειμένων να διαφοροποιεί τις θέσεις τους (df=3, p<0.01). Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της ηλικιακής ομάδας έως 30 ετών εμφανίζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους που κυμαίνονται ηλικιακά από 31 έως 40, αλλά και από αυτούς που είναι μεγαλύτεροι των 51 ετών, τα υποκείμενα από 31 έως 40 ετών εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους της ηλικιακής ομάδας 41-50 ετών, οι οποίοι με τη σειρά τους είναι πιο αρνητικοί από αυτούς της ηλικιακής ομάδας άνω των 51 ετών. Όσον αφορά στην κλίμακα E -*Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών-* (df=3, p<0.05) παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα της ηλικιακής ομάδας έως 30 ετών εμφανίζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους που κυμαίνονται ηλικιακά από 31 έως 40, οι οποίοι με τη σειρά τους παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους άνω των 50 ετών. Τέλος, αναφορικά με την Κλίμακα ΣΤ -*Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης-* (df=3, p<0.05), διακρίνουμε μικρότερο βαθμό συμφωνίας των

υποκειμένων έως 30 ετών από όσους κυμαίνονται ηλικιακά από 31 έως 40 ετών, οι οποίοι με τη σειρά τους εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τα υποκείμενα της ηλικιακής ομάδας 41 έως 50.

Ο έλεγχος Ανονα ως προς την οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων έδειξε ότι οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο) της Κλίμακας Γ (Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως την οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων ($df=2$ $p<0.01$), με τους έγγαμους να εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους που δήλωσαν άγαμοι ή «άλλο». Αντίστοιχη εικόνα διακρίνουμε και για την Κλίμακα Δ (Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης) με την οικογενειακή κατάσταση των υποκειμένων να διαφοροποιεί τις θέσεις τους ($df=2$, $p<0.05$). Πιο συγκεκριμένα, τα έγγαμα, αλλά και τα άγαμα υποκείμενα εμφανίζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους δήλωσαν «άλλο». Όσον αφορά στην κλίμακα Ε - Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών- ($df=2$, $p<0.01$) παρατηρούμε τα υποκείμενα που δήλωσαν παντρεμένα εμφανίζουν μικρότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους που είναι άγαμοι ή δήλωσαν «άλλο».

Μια ακόμα μεταβλητή που φαίνεται να καθορίζει σημαντικά τις θέσεις των υποκειμένων είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την Κλίμακα Γ - Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης- ($df=2$, $p<0.01$), όσοι υπηρετούν στην προσχολική εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους στα Δημοτικά σχολεία και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, όσον αφορά στην Κλίμακα Δ - Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης- ($df=2$, $p<0.01$), οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά στην κλίμακα Ε -Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών- ($df=2$, $p<0.01$) παρατηρούμε επίσης ότι οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών σχολείων και τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας. Τέλος, αναφορικά με την Κλίμακα ΣΤ -Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης- ($df=2$, $p<0.01$), διακρίνουμε ότι οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όπως ήταν αναμενόμενο από την ανωτέρω ανάλυση σχετικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν τα υποκείμενα ο έλεγχος Ανονα ως προς την ειδικότητα των υποκειμένων έδειξε και εδώ ότι οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο) όλων των κλιμάκων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναλόγως της ειδικότητας των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την Κλίμακα Γ (Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης) ($df=3$ $p<0.01$) οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας και από τους δασκάλους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας της πρωτοβάθμιας και τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, όσον αφορά στην Κλίμακα Δ - Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης-($df=3$ $p<0.01$), οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στην κλίμακα Ε -Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών- ($df=3$, $p<0.01$) παρατηρούμε επίσης ότι οι νηπιαγωγοί εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους δασκάλους και τους καθηγητές γυμνασίων και λυκείων. Τέλος, αναφορικά με την Κλίμακα ΣΤ -Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης- ($df=3$, $p<0.01$), διακρίνουμε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας των νηπιαγωγών σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακολουθως, όσον αφορά την επιρροή του εκπαιδευτικού επιπέδου στις θέσεις των υποκειμένων παρατηρούμε ότι όσον αφορά στην Κλίμακα Γ - Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης-(df=4, p<0.01), οι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους πτυχιούχους πανεπιστημίου, τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου και τους κατόχους διδακτορικού. Επίσης, όσον αφορά στην Κλίμακα Δ - Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης- (df=4, p<0.01) οι απόφοιτοι παιδαγωγικών ακαδημιών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου και τους κατόχους διδακτορικού, οι απόφοιτοί διδασκαλείου εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων και οι πτυχιούχοι ΑΕΙ από τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου. Όσον αφορά στην κλίμακα Ε -Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών- (df=4, p<0.01) παρατηρούμε επίσης ότι οι απόφοιτοι ακαδημιών και οι πτυχιούχοι πανεπιστημίου εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους κατόχους διδακτορικού τίτλου. Τέλος, αναφορικά με την Κλίμακα ΣΤ -Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης- (df=4, p<0.01), διακρίνουμε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας των αποφοίτων ακαδημιών συγκριτικά με τους κατόχους μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων, καθώς και μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας των πτυχιούχων ΑΕΙ και των αποφοίτων διδασκαλείου από τους κατόχους διδακτορικών τίτλων.

Όσον αφορά στον τόπο εργασίας των υποκειμένων, αυτός φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις στις Κλίμακες Δ (df=3, p<0.05) και ΣΤ (df=3, p<0.05). Πιο συγκεκριμένα αναφορικά με την Κλίμακα Δ - Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης- τα υποκείμενα που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από όσους εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και μητροπολιτικά κέντρα (Αθήνα & Θεσσαλονίκη). Επίσης, όσον αφορά στην Κλίμακα ΣΤ -Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης- όσοι εργάζονται σε αγροτικές περιοχές εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας τόσο από όσους εργάζονται σε ημιαστικές και αστικές περιοχές ,όσο και από όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

Οι θέσεις των υποκειμένων στο σύνολο των κλιμάκων φαίνεται να επηρεάζονται και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην Κλίμακα Γ - Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης-(df=3, p<0.05), οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 31 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους με 1 έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Αναφορικά με την Κλίμακα Δ - Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης- οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 31 έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από το σύνολο των νεότερων υπηρεσιακά συναδέλφους τους. Επίσης, όσον αφορά στην Κλίμακα ΣΤ -Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης- οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη προϋπηρεσία και οι συνάδελφοί τους με περισσότερα από 31 έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από συναδέλφους τους με προϋπηρεσία από 1 έως 10 έτη.

Σημαντικό ρόλο όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των υποκειμένων στο σύνολο των κλιμάκων φαίνεται να διαδραματίζει το επιστημονικό πεδίο των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την Κλίμακα Γ - Τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης-(df=4, p<0.01), οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τον κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους από τις τεχνολογικές επιστήμες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς των θετικών και των τεχνολογικών επιστημών. Αναφορικά με την

Κλίμακα Δ - Ζητήματα ψηφιακών δεξιοτήτων και ανάγκες επιμόρφωσης-(df=4, $p<0.01$), οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τον κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών, όσο και αυτοί που προέρχονται από τον κλάδο των κοινωνικών επιστημών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους από τις τεχνολογικές και τις θετικές επιστήμες. Όσον αφορά στην κλίμακα Ε -Ζητήματα ανασυγκρότησης του κοινωνικού βίου των εκπαιδευτικών- (df=4, $p<0.01$) παρατηρούμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από τον κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους από τις τεχνολογικές επιστήμες και χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας από όσους προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί των κοινωνικών επιστημών εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους συναδέλφους τους των θετικών επιστημών. Επίσης, όσον αφορά στην Κλίμακα ΣΤ - Ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης- οι εκπαιδευτικοί με σπουδές στις ανθρωπιστικές επιστήμες παρουσιάζουν χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους αποφοίτους των κοινωνικών επιστημών, οι οποίοι με την σειρά τους εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους πτυχιούχους των θετικών επιστημών.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκαν 6 κλίμακες με σκοπό να αποτυπώσουμε τις συνθήκες και τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δύο κλίμακες αποτυπώνουν μια γενική εικόνα η οποία αφορά στην πιθανή επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και προσδιορίζουν τους παράγοντες (πηγές) του επαγγελματικού τους άγχους. Οι υπόλοιπες τέσσερις κλίμακες αποτυπώνουν τις στάσεις του δείγματος απέναντι σε τέσσερις βασικές συνθήκες του επαγγελματικού έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με την τηλεκπαίδευση και τη δια ζώσης λειτουργία των σχολείων κατά την περίοδο της πανδημίας. Οι συγκεκριμένες τέσσερις κλίμακες που σχετίζονται με την τηλεκπαίδευση και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων κατά την περίοδο της πανδημίας είναι αρνητικά διατυπωμένες, με συνέπια η σχετική συμφωνία να δηλώνει αρνητική στάση στις συνθήκες που περιγράφονται. Ακόμα στο χρησιμοποιηθέν ερωτηματολόγιο υπάρχουν, εκτός από τις κλίμακες και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και δύο ερωτήσεις κλίμακας οι οποίες σχετίζονται με τον βαθμό ανταπόκρισης της δημόσιας εκπαίδευσης στις συνθήκες της πανδημίας και τον βαθμό ικανοποίησης από την εφαρμοσθείσα εκπαιδευτική πολιτική.

Στο ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή αποπροσωποποίηση και μέτρια προσωπική επίτευξη. Και ως προς τους τρεις εξεταζόμενους παράγοντες τα αποτελέσματα κινούνται περίπου στη μέση του σχετικού προσδιορισμένου εύρους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι αρκετά ενθαρρυντικό αφού δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της ελληνικής δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έφτασαν σε ακραίες και δυσάρεστες καταστάσεις. Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ένα ποσοστό 27,9% του δείγματος βρίσκεται στο εύρος υψηλής συναισθηματικής εξάντλησης. Το ποσοστό είναι αρκετά υψηλό. Ως προς το επίπεδο της αποπροσωποποίησης μόνο το 24,7% παρουσιάζει μέτρια και υψηλή αποπροσωποποίηση. Το δε ποσοστό υψηλής αποπροσωποποίησης είναι μόνο 6,8%. Τέλος, ως προς την προσωπική επίτευξη είναι χαρακτηριστικό ότι υψηλή προσωπική επίτευξη παρουσιάζει το 19,9% του δείγματος και χαμηλή προσωπική επίτευξη το 35,8% παρουσιάζει χαμηλή προσωπική επίτευξη. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι αποτελεί κοινή θέση πολλών επιστημόνων ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν δημιουργείται σε μια δεδομένη στιγμή αλλά διαμορφώνεται με την πάροδο των ετών εργασίας⁸⁰, σκιαγραφώντας ουσιαστικά μια κρίση στη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εργασιακού του περιβάλλοντος⁸¹. Στο πλαίσιο αυτό, αδυνατούμε να επιβεβαιώσουμε τον βαθμό επίδρασης των εργασιακών συνθηκών που δημιούργησε η πανδημία στα σχετικά αποτελέσματα. Όπως, εξάλλου, φαίνεται και από τον ακόλουθο πίνακα οι συγκρίσεις στις σχετικές τιμές πριν και μετά την πανδημία για τις τρεις υποκλίμακες, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

⁸⁰ Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 518-525.

⁸¹ Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Σύγκριση Μ.Ο ανά κλίμακα του Ερωτηματολογίου Συνδρόμου Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την πανδημία

Υποκλίμακες	Εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης πριν την πανδημία	Εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης μετά την πανδημία	Διαφορά	t	sig
	Mean/ Score	Mean/ Score			
Συναισθηματική Εξάντληση	21,46	21,302	0,158	0.380	0.704
Αποπροσωποποίηση	5,46	5,068	0,392	1,890	0,059
Προσωπική Επίτευξη	35,29	34,81	0,48	1,847	0,065

Έρευνες στην Ελλάδα, οι οποίες δεν συνδέονται με την πανδημία, έχουν δείξει παρόμοια αποτελέσματα, είτε έχουν χρησιμοποιηθεί τα ίδια ερευνητικά εργαλεία, είτε διαφορετικά⁸². Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (1996), όπου διαπιστώνει ότι «ένα σχετικά μικρό ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι το στρες είναι πολύ, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού εμπεριέχει μέτριο βαθμού στρες. Οι παράγοντες που προκαλούν το μεγαλύτερο στρες στους εκπαιδευτικούς είναι η συμπεριφορά των μαθητών και οι συνθήκες εργασίας. Από τις εξωγενείς μεταβλητές, μόνο το φύλο φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό του στρες. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεγαλύτερο στρες σε σύγκριση με τους άντρες συναδέλφους τους, τόσο ως προς το γενικό δείκτη στρες, όσο και ως προς τους παράγοντες "Συμπεριφορά Μαθητών", "Οργάνωση Χρόνου", "Συναδελφικό Κλίμα" και "Συνθήκες Εργασίας"». Σε άλλη εργασία των ίδιων ερευνητών (2000) διαπιστώθηκε ότι: «ένα σχετικά μικρό ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι το άγχος είναι πολύ, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι η δουλειά του εκπαιδευτικού εμπεριέχει μέτριο και χαμηλό βαθμό άγχους. Από τις εξωγενείς μεταβλητές, μόνο το φύλο και η περιοχή του σχολείου φάνηκαν να επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό του άγχους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες συναδέλφους τους, το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών. Ως προς τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα επίπεδα του άγχους, τη Γενική Αυτοεκτίμηση, τον Προσωπικό και το Διαπροσωπικό Έλεγχο. Άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό Αντιληπτικό Έλεγχο παρουσίασαν συγκριτικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους». Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους παράγοντες που περιλαμβάνονται στην κλίμακα και στις τρεις υποκλίμακες της Maslach συμφωνούν τα ευρήματα της ίδιας της Maslach et al.⁸³, αλλά και με ευρήματα του Friedman⁸⁴.

⁸² Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3), 139-152. Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο. Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161. Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721. DOI: 10.9734/JSRR/2014/8981.

⁸³ Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.

⁸⁴ Friedman, I. A. (1991). High- and - low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), pp. 325 – 333.

Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την κλίμακα *Πηγές Άγχους των Εκπαιδευτικών* δείχνουν ότι οι βασικοί παράγοντες άγχους, κατά φθίνουσα σειρά συμφωνίας αφορούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό, την έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η διαχείριση των ζητημάτων που αφορούν στην πανδημία. Ακολουθεί ο παράγοντας που σχετίζεται με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών καταλήγει στον παράγοντα που περιλαμβάνει θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου.

Πίνακας .. Σύγκριση των στάσεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης πριν και μετά την πανδημία (T-test)

Κλίμακες	Mean (προ πανδημίας)	Mean (κατά τη διάρκεια της πανδημίας)	Διαφορά	t	df	Sig
Θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/ τριών	3,43	3,51	-,0807	-4,17	1489	,000
Θέματα σχετικά με τον εκπαιδευτικό οργανισμό	3,50	3,73	-0,222	-6,98	1083	,000
Θέματα που αφορούν σχέσεις, φόρτο εργασίας και πιέσεις χρόνου	2,99	3,13	-0,141	-4,59	1083	,000
Θέματα σχετικά με έλλειψη στήριξης και κύρους του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	3,51	3,67	-0,115	-4,15	1083	,000
Θέματα σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων που προέκυψαν από την πανδημία		3,62				

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι σε κάθε συγκρίσιμη υπο-κλίμακα ο βαθμός συμφωνίας του δείγματος αυξήθηκε και η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι η πανδημία αύξησε την αρνητικότητα των στάσεων και στους τέσσερις παράγοντες άγχους που σχετίζονται με την σχολική ζωή. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αναμενόμενο λαμβάνοντας υπόψη ότι η πανδημίας σημάδεψε την ελληνική εκπαίδευση και τη σχολική ζωή συνολικά, επιφέροντας μεταβολές που κανείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να διαχειριστούν. Εξάλλου, και οι τέσσερις υπο-κλίμακες επηρεάστηκαν από τις συνθήκες και υπήρξαν πάντα παράγοντες άγχους, που αναδεικνύονταν τόσο σε ελληνικές έρευνες όσο και σε διεθνείς⁸⁵.

⁸⁵ Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>. Dabrowski, A. (2020). Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving? *Social Education Research*, 2(1), 35-40. <https://doi.org/10.37256/ser.212021588>. Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden,

Πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα έδωσαν οι δύο ερωτήσεις για την αποτίμηση – αξιολόγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την περίοδο της πανδημίας. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ανταπόκριση της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης είναι χαμηλός (M= 2,37, S.D.= 0,840), όπως ακόμα πιο χαμηλός είναι και ο βαθμός ικανοποίησης από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική (M= 1,78, S.D.= 0,760). Τα αποτελέσματα αυτά αντικατοπτρίζουν την αλλοπρόσαλλη και αδόμητη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε και ακολουθείται ακόμα και την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές κατά τη διάρκεια της πανδημίας: άνοιγμα και κλείσιμο των σχολείων χωρίς κάποιον εμφανή προγραμματισμό, ανεπαρκής προσδιορισμός και υιοθέτηση κοινωνικής αποστασιοποίησης, σχεδόν «βίαιη» υιοθέτηση και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Την ίδια ώρα, εμφανίζονται πολλές νομοθετικές ρυθμίσεις που σχετίζονται με πλήθος θεμάτων που απασχολούν συστηματικά την εκπαιδευτική κοινότητα, όπως το ζήτημα της αξιολόγησης, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η παρουσία της αστυνομίας στα δημόσια πανεπιστήμια κ.ά. Πιθανότητα αποτελούν ζητήματα που πάντα προκαλούσαν έναν «εκνευρισμό», άγχος και ανασφάλεια στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ποσώς δε κατά την περίοδο όπου οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παραμένουν αποκλεισμένοι στα σπίτια τους, μακριά από τον φυσικό χώρο εργασίας τους, αγχωμένοι με τις πρωτόγνωρες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και με ζητήματα που αφορούν στην προσωπική και στην οικογενειακή τους υγεία. Την ίδια στιγμή καλούνται να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους μαθησιακά και ψυχολογικά και να μεριμνήσουν για την υγεία τους όταν τα σχολεία είναι ανοιχτά⁸⁶.

Τα αποτελέσματα του επιπέδου της συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις τέσσερις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν και σχετίζονται με τη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης ανέδειξαν ότι το όλο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης για τα δημόσια σχολεία της χώρας. Ο βαθμός συμφωνίας στην κλίμακα, που σχετίζεται με τα τεχνικά προβλήματα και το κόστος της τηλεκπαίδευσης ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι υπήρξαν τεχνικά προβλήματα που δυσχέραναν την εργασία τους⁸⁷, ενώ την ίδια στιγμή ανέλαβαν ένα σημαντικό κόστος υποδομών και

Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7, 2332858420986187. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187> Alves, R., Lopes, T & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

⁸⁶ Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397- 404. Pate, C. (2020). *Self-care strategies for educators during the coronavirus crisis: Supporting personal social and emotional well-being*. WestEd. <https://www.wested.org/resources/self-care-strategies-for-educators-covid-19> . Espino-Díaz, L., Fernandez-Camirero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646. Diliberti, M.K., Schwartz, H.L. and Grant, D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public-School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2021. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1121-2.html .

⁸⁷ UNESCO, (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Available at: <https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/> . Liguori, E. W., & Winkler, C. (2020). From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>

τεχνολογικού εξοπλισμού⁸⁸. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να πιστεύουν ότι το γενικό πλαίσιο της διαδικασίας της τηλεκπαίδευσης τους δημιούργησε τόσο οικονομικό κόστος, όσο και το κόστος της βασικής υποστήριξης της διαδικασίας, την ίδια στιγμή που το σύστημα παρουσίαζε τεχνικά προβλήματα⁸⁹.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να μην προβληματίζονται για τις ψηφιακές δεξιότητές του και τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις ψηφιακές ανάγκες της τηλεκπαίδευσης. Εξάλλου, έρευνες στην Ελλάδα, σε ένα ευρύ χρονικό φάσμα έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και ανταποκρίνεται μάλλον ικανοποιητικά⁹⁰. Ωστόσο, το δείγμα θεωρεί ότι το υπουργείο δεν ανταποκρίθηκε όπως θα έπρεπε στην υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως προς δύο βασικούς παράγοντες: (α) ως προς την επιμόρφωση και (β) ως προς την υλικοτεχνική υποστήριξη. Το δείγμα συμφωνεί ότι η επιμόρφωση δεν είναι ικανοποιητική ούτε ως προς το εύρος της και ως προς τις κατευθύνσεις της. Προκύπτει, δε, ότι ακόμα και όσες επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν δεν ήταν εστιασμένες στην παρούσα κατάσταση, επαναλαμβάνοντας στοιχεία προηγούμενων επιμορφώσεων, ούτε οι επιμορφωτές ήταν κατάλληλοι. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν και επιμόρφωση εστιασμένη στην ψυχολογική διαχείριση – υποστήριξη των μαθητών τους (Mean=4,52, S.D.= 0,777). Γενικότερα παρουσιάζουν την εικόνα ότι πιστεύουν η ευθύνη της τηλεκπαίδευσης έχει μεταφερθεί στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να καλύψουν όσα δεν κάλυψε το υπουργείο, σε αντίθεση με τις προτροπές των επιστημόνων και των διεθνών οργανισμών που επιμένουν στο πόσο μεγάλη στήριξη χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί⁹¹.

⁸⁸ Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1). Available at: <http://ijreeonline.com/article-1-132-en.pdf>. Shivangi Dhawan (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

⁸⁹ Zahra et al (2020). The Practice of Effective Classroom Management in COVID-19 Time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271. Retrieved from <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/18955>

⁹⁰ Ενδεικτικά: Kiridis A., Drossos V. & Tsakiridou E. (2006). Teachers facing ICT. The case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 75-96. <http://www.editlib.org/p/5361/>. Κυρίδης Α., Δρόσος Β. & Τσακίριδου Ε. (Επιμ.) (2001). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Φλώρινα - Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας – Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός. Michalakakis, V. I., Vaitis, M., & Klonari, A. (2019). The ICT Literacy Skills of Secondary Education Teachers in Greece. *CSEU*, pp. 376-383. Liu, X., Toki, E. I., & Pange, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167-1176. Gialamas, C., Nikolopoulou, C., & Manesis, D. (2008). Views and intentions on preschool integration and use of ICT in early childhood education. *Integration and Use of ICT in Preschool Education*, 53(7), 369-378. Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, 55, 333-341. Agorogianni, A. Z., Zaharis, Z. D., Anastasiadou, S. D., & Goudos, S. K. (2009). Distance learning technology and service support in Greece: The case study of the Aristotle University over the last decade. *Education and Information Technologies*, 16, 25-39. Petrogiannis, K. (2010). The relationship between perceived preparedness for computer use and other psychological constructs among kindergarten teachers with and without computer experience in Greece. *Journal of Information Technology Impact*, 10(2), 99-110.

⁹¹ Rogers, H., Sabarwal, S. et al. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. The World Bank. Trucano., M. (2020). *How Ministries of Education Work with Mobile Operators, Telecom Providers, ISPs and Others to Increase Access to Digital Resources During COVID19 Driven school Closures*. World Bank <https://blogs.worldbank.org/education/how-ministries-education->

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δείχνουν να συμφωνούν ότι, σε γενικές γραμμές, η τηλεκαίδηση και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου επηρέασε την καθημερινότητά τους και τον κοινωνικό τους βίο. Επικεντρώνουν την προσοχή τους στη φύση και στον χρόνο της εργασίας τους, αλλά και στο γεγονός ότι νοιώθουν εκτεθειμένοι. Νοιώθουν ότι αλλάζει η φύση της εργασίας τους και ότι έχει επιβαρυνθεί ο οικογενειακός τους προϋπολογισμός. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από σχετικές διεθνείς έρευνες⁹².

Ο βαθμός συμφωνίας του δείγματος στην κλίμακα που αφορά στα ζητήματα και διδασκαλίας και μάθησης έδειξε την ασύγκριτη αξία της δια ζώσης διδασκαλίας, την αδυναμία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, την απουσία ελέγχου του μαθησιακού κλίματος και εν γένει της μαθησιακής διαδικασίας, την αδυναμία συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, την αδυναμία διδασκαλίας όλων των μαθημάτων εξ αποστάσεως κ.λπ. Όλα τα ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα παρόμοιων ερευνών κατά τη διάρκεια, αλλά και πριν την πανδημία⁹³.

[work-mobile-operators-telecom-providers-isps-and-others-increase?CID=WBW_AL_BlogNotification_EN_EXT](#)

⁹² Duffield, S., & O'Hare, D. (2020). *Teacher resilience during coronavirus school closures*. British Psychological Society: Leicester. Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I. et al. (2020). Teaching in the Age of Covid-19. *Postdigit Sci Educ*, 2, 1069–1230. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>. Allen, J., Rowan, L. & Singh, P. (2020) Teaching and teacher education in the time of COVID-19, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236, DOI: 10.1080/1359866X.2020.1752051. Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T., MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502. Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harmey, S., & Levy, R. (2020). *Primary teachers' experience of the COVID-19 lockdown—Eight key messages for policymakers going forward*. London: UCL.

⁹³ Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, (27 March) <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.

Βιβλιογραφία

- Abrams, E.M., Szeffler, S.J. (2020). COVID-19 and the impact of social determinants of health. *The Lancet*, 8, 659 – 661, On line publication, [https://doi.org/10.1016/S2213-2600\(20\)30234-4](https://doi.org/10.1016/S2213-2600(20)30234-4) .
- Addi-Raccach, A. and Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 805-813, DOI: 10.1016/j.tate.2009.01.006.
- Addi-Raccach, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394–415.
- Agorogianni, A. Z., Zaharis, Z. D., Anastasiadou, S. D., & Goudos, S. K. (2009). Distance learning technology and service support in Greece: The case study of the Aristotle University over the last decade. *Education and Information Technologies*, 16, 25-39.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Allen J, Balfour R, Bell R, Marmot M. (2014). Social determinants of mental health. *Int Rev Psychiatry*, 26(4):392-407. DOI: <http://dx.doi.org/10.3109/09540261.2014.928270>.
- Allen, J., Rowan, L. & Singh, P. (2020) Teaching and teacher education in the time of COVID-19, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236, DOI: 10.1080/1359866X.2020.1752051.
- Alves, R., Lopes, T & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Amir, L.R., Tanti, I., Maharani, D.A. et al. (2020). Student perspective of classroom and distance learning during COVID-19 pandemic in the undergraduate dental study program Universitas Indonesia. *BMC Med Educ* 20, 392. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02312-0> .
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>.
- Assunção Flores, M. & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education, *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2020.1824253.
- Azevedo, J.P. et al., (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes: A Set of Global Estimates*. Policy Research working paper no. 9284, Washington, DC: World Bank.
- Bailey K. (1978). *Methods of Social Research*. London: Collier - McMillan.
- Beketova, E., Leontyeva, I., Zubanova, S. et al. (2020). Creating an optimal environment for distance learning in higher education: discovering leadership issues. *Palgrave Communications*, 6, 66. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0456-x> .
- Beteille, T. (2020). Supporting teachers during the COVID-19 (coronavirus) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/supporting-teachers-during-covid-19-coronavirus-pandemic> .

- Bingley, UK: Emerald. Saris, W.E., and Gallhofer, I.N. (2007). Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance education*, 30(1), 103–116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>.
- Brooks, S.K., Smith, L.E., Webster, R.K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I., Rubin, G.J. (2020). The impact of unplanned school closure on children’s social contact: rapid evidence review, *Euro Surveill.*, 25(13), 2000188
- Cabalin, Ch. (2015). *The mediatization of educational policies in Chile: Discourses and governance in a neoliberal education field*. Ph.D. Dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy attitudes as determinants of teacher’s job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>.
- Carifio, J. and Perla, Rocco, J. (2007). Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats and their antidotes, *Journal of Social Sciences*, 3(3), 106 -116.
- Christian, L.M., Parsons, N.L. and Dillmann, D.A. (2009). Designing scalar questions for web surveys. *Sociological Methods and Research*, 37, 393-425.
- Chung, S., Severance, Ch., Y CHUNG, MJ. (2003). Design of Support Tools for Knowledge Building in a Virtual University Course. *Interactive Learning Environments*, 11(1), 41-57.
- Cohen, A. and Soffer, T. (2015). Academic Instruction in a Digital World: The Virtual TAU Case, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 9-16, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.322>.
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and Teachers’ Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7, 2332858420986187. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Commission on Social Determinants of Health. *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health*. Geneva: World Health Organization.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.
- Dabrowski, A. (2020). Teacher wellbeing during a pandemic: Surviving or thriving? *Social Education Research*, 2(1), 35–40. <https://doi.org/10.37256/ser.212021588> .
- Daniel, S. J. (2020). *Education and the COVID-19 crisis*. Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>.
- Davidson J. (1970). *Outdoor Recreation Surveys: The Design and the Use of Questionnaires for Site Surveys*. London: Countryside Commission.
- Davis, N. L., Gough, M., & Taylor, L. L. (2019). Online teaching: Advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 19(3), 256–263. <https://doi.org/10.1080/15313220.2019.1612313>.

- de Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T., & Pereira, V. S. (2018). Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139–152. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7661>.
- Department for Education, UK (2020). Guidance: Supporting vulnerable children and young people during the coronavirus (COVID-19) outbreak - actions for educational providers and other partners, <https://www.gov.uk/government/publications/coronavirus-covid-19-guidance-on-vulnerable-children-and-young-people/coronavirus-covid-19-guidance-on-vulnerable-children-and-young-people>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on*
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on*
- Diliberti, M.K., Schwartz, H.L. and Grant, D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public-School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1121-2.html .
- Dolan, V. (2011). The isolation of online adjunct faculty and its impact on their performance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 62–27.
- Drane, C., Vernon, L., & O’Shea, S. (2020). *The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic*. Bentley: Ministerial briefing note prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University.
- Drane, C.F., Vernon, L. & O’Shea, S. (2020). Vulnerable learners in the age of COVID-19: A scoping review. *Aust. Educ. Res.* <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00409-5>.
- Duffield, S., & O’Hare, D. (2020). *Teacher resilience during coronavirus school closures*. British Psychological Society: Leicester.
- ECLAC, UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf
- Economic Policy Institute (EPI) <https://www.epi.org/blog/what-teaching-is-like-during-the-pandemic-and-a-reminder-that-listening-to-teachers-is-critical-to-solving-the-challenges-the-coronavirus-has-brought-to-public-education/>
- education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Technical Report, European Commission, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>
- education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Technical Report, European Commission, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf>
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646.
- Fraise P. & Piaget J. (1970). *Traite de Psychologie Experimentale*. Paris: PUF, σ. 98.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

- Friedman, I. A. (1991). High- and - low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), pp. 325 – 333.
- Fuchs-Schündeln, N, Kuhn, M. and Tertilt, M. (2020). The Short-Run Macro Implications of School and Child-Care Closures. CEPR Discussion Paper 14882.
- Garcia, E., Weiss, E. and Welshans, I. (2020). What teaching is like during the pandemic—and a reminder that listening to teachers is critical to solving the challenges the coronavirus has brought to public education.
- Gialamas, C., Nikolopoulou, C., & Manesis, D. (2008). Views and intentions on preschool integration and use of ICT in early childhood education. *Integration and Use of ICT in Preschool Education*, 53(7), 369-378.
- Gialamas, V., & Nikolopoulou, K. (2010). In-service and pre-service early childhood teachers' views and intentions about ICT use in early childhood settings: A comparative study. *Computers & Education*, 55, 333–341.
- Gouëdard, P., Pont, B. and Viennet, R. (2020). *Education responses to COVID-19: shaping an implementation strategy*, OECD Education Working Papers, No. 224, <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>.
- Guglielmi, R.S. & Tatrow, K. (1998) Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68, 1, 61-99.
- Hamilton, L.S., Grant, D., Kaufman, J.H., Diliberti, M., Schwartz, H.L., Hunter, G.P., Messan Setodji, C. and Young, C.J. (2020). *COVID-19 and the State of K–12 Schools Results and Technical Documentation from the Spring 2020 American Educator Panels COVID-19 Surveys*, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation, RRA168-1. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-1.html.
- Hattie, J. (2020), Visible Learning Effect Sizes When Schools Are Closed: What Matters and What Does Not, <https://opsoa.org/application/files/2215/8689/0389/Influences-during-Corona-JH-article.pdf>.
- Hawryluck, L., et al., (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging infectious diseases*, 10(7): p. 1206-1212.
- Healy, K. (1998). *Social Change: Mechanisms and Metaphors*. <https://www.princeton.edu/~sociolog/pdf/change4.pdf> . Saavedra, J. (2020). *Educational Challenges and Opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, (27 March) <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hoinville G. & Jowell R. (1978). *Survey Research Practice*. London: Heinemann.
- <http://www.editlib.org/p/5361/>
- INEE (2020). *Learning must go on*. https://inee.org/system/files/resources/Learning%20must%20go%20on%2C%20COVID-19%20advocacy%20brief_v20200409.pdf
- INEE, (2020). *Domain 4: Teachers and Other Education Personnel*. <https://inee.org/standards/domain-4-teachers-and-other-education-personnel>

- INEE, (2020). Supporting teachers in crisis contexts during COVID-19, <https://inee.org/system/files/resources/COVID-19%20Webinar%20Series%20-%20Webinar%205.pdf> .
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2020). *Technical Note: Education during the COVID-19 Pandemic*. New York, NY. <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic>.
- Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I. et al. (2020). Teaching in the Age of Covid-19. *Postdigit Sci Educ*, 2, 1069–1230. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>.
- Javeau J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σσ. 45-46.
- Johns, R. (2005). One size doesn't fit all: Selecting response scales for attitude items, *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 15(2), 237-64.
- Joshi1, A., Kale, S., Chandel, S. and Pal, D.K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.
- Kantas, A., Vassilaci, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.
- Katznelson, I., & Weir, M. (1985). *Schooling for all: Class, race, and the decline of the democratic ideal*. New York: Basic Books.
- Kauzya, J.-M. and Niland, E. (2020). *The role of public service and public servants during the COVID-19 pandemic*. UN/DESA Policy Brief #79. <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/un-desa-policy-brief-79-the-role-of-public-service-and-public-servants-during-the-covid-19-pandemic/>
- Kiridis A., Drossos V. & Tsakiridou E. (2006). Teachers facing ICT. The case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 75-96.
- Kiridis A., Drossos V. & Tsakiridou E. (2006). Teachers facing ICT. The case of Greece. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 75-96. <http://www.editlib.org/p/5361/> .
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>.
- Kotroyannos, D., Lavdas, K.A., Papadakis, N., Kyridis, A., Theodorikakos, P., Tzagkarakis, S.I. & Drakaki, M. (2015). An Individuality in Parenthesis? Social Vulnerability, Youth and the Welfare State in Crisis: On the Case of Neets, In Greece, Within the European Context. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 3(5), 268 - 279.
- Kovacevic, M. and Jahic, A. (2020). COVID-19 and human development. http://hdr.undp.org/sites/default/files/covid-19_and_human_development.pdf.
- Krosnick, J. A., & Presser S. (2010). Question and Questionnaire Design. Peter V. Marsden and James D.Wright (eds.), *Handbook of Survey Research*, (pp. 264-313).
- Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, Ch., Koutouzis, M. & Tziamtzi, Ch. (2011). Educational inequalities and school dropout in Greece. A regional issue. *International Journal of Education*, 3(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v3i2.855> .

- Kyridis, A., Vamvakidou, I., Petrucijová, J., Zaleskiene, I., Zagkos, C., Ene, C. & Papoutzis, L. (2012). Social responsibility versus social vulnerability: Students propose ways to face the economic crisis - The case of Greece, the Czech Republic and Lithuania, in P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe, pp. 286 – 307.
- Labaw P. (1980). *Advanced Questionnaire Design*. Cambridge: Abt. DeVaus D. (1986). *Surveys in Social Research*. Boston: Allen & Unwin.
- Laborde, D., Martin W. and Vos, R. (2020). Poverty and food insecurity could grow dramatically as COVID-19 spreads. <https://www.ifpri.org/blog/poverty-and-food-insecurity-could-grow-dramatically-covid-19-spreads>
- Lawson, A., M., (2003). School-family relations in context; parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- LesEchos (2020). Coronavirus: “Entre 5 et 8 % des élèves” sans continuité pédagogique depuis la fermeture des écoles, <https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/coronavirus-5-et-8-des-eleves-sans-continuite-pedagogique-depuis-la-fermeture-des-ecoles-1190583>.
- Liguori, E. W., & Winkler, C. (2020). From offline to online: Challenges and opportunities for entrepreneurship education following the COVID-19 pandemic. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. <https://doi.org/10.1177/2515127420916738>
- Lipman, P. & Hursh, D. (2007) Renaissance 2010: the reassertion of ruling class power through neoliberal policies in Chicago, *Policy Futures in Education*, 5(2), 160-178. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2007.5.2.160>.
- Liu, X., Toki, E. I., & Pange, J. (2014). The use of ICT in preschool education in Greece and China: A comparative study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 1167-1176.
- Malsach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In: C. P. Zalaquett, R. J. Wood (Eds). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. The Scarecrow Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leteir, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>.
- Matsaganis M. (2011). The welfare state and the crisis: the case of Greece. *Journal of European Social Policy*, 21(5), 501-512.
- Michalakis, V. I., Vaitis, M., & Klonari, A. (2019). The ICT Literacy Skills of Secondary Education Teachers in Greece. *CSEDU*, pp. 376-383.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2010). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 129–.

- Moore, M.G. & Anderson, W.G. (2003) (Edits) *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Moreno, J, & Gortazar, L. (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID19 (Coronavirus) crisis response. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- Moss, G., Allen, R., Bradbury, A., Duncan, S., Harme, S., & Levy, R. (2020). *Primary teachers' experience of the COVID-19 lockdown—Eight key messages for policymakers going forward*. London: UCL.
- Mucchielli, L. (1968). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris: Libraires Techniques - Ed. Sociales Françaises.
- Muirhead, W. (2000). Online education in schools. *International Journal of Education and Management*, 14(7), 315-324, <https://doi.org/10.1108/09513540010378969>.
- Mundy, K. (2005) Globalization and Educational Change: new policy worlds, in N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (Eds) *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_1
- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T., MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502.
- Nemoto, T., & Beglar, D. (2014). Developing Likert-scale questionnaires. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Nemoto, T., & Temple (2014). Developing Likert-Scale Questionnaires. <https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-Likert-Scale-Questionnaires-Nemoto-Temple/0772f6983fd5d453a2576ed2abe9346629886149#citing-papers>.
- Nguyen, M., Yoshida, N., Wu, H. and Narayan, A. (2020). *Proles of the new poor due to the COVID-19 pandemic*. <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/Proles-of-the-new-poor-due-to-the-COVID-19-pandemic>.
- OECD, (2020, July). Education Policy Outlook. Greece. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf>
- Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., Rees-Jones, A., and Stoye, J. (2020). *Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach*, NBER Working Paper 28022.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional burnout and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721. DOI: 10.9734/JSRR/2014/8981.
- Papadakis N.E., Tsakanika, T. & Kyridis, A. (2012). Higher Educational Policy, interest politics and crisis management: facets and aspects of the Greek case within the EHEA. *International Education Studies*, 5(3), 86-97. DOI: 10.5539/ies.v5n3p86.
- Papadakis, D., Drakaki, M., Kyridis, A., Papargyris, A. (2017). Between a frightening Present and a disjointed Future. Recession and social vulnerability in the case of Greek Neets: Sociodemographics, facets of the Crisis' Impact and the revival of the intergenerational transmission of poverty. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 4(18), 8-20. Doi: 10.14738/assrj.418.3688

- Pate, C. (2020). *Self-care strategies for educators during the coronavirus crisis: Supporting personal social and emotional well-being*. WestEd. <https://www.wested.org/resources/self-care-strategies-for-educators-covid-19>.
- Petrogiannis, K. (2010). The relationship between perceived preparedness for computer use and other psychological constructs among kindergarten teachers with and without computer experience in Greece. *Journal of Information Technology Impact*, 10(2), 99-110.
- Pikulski, P., Pella, J., Casline, E., Hale, A., Drake, K., & Ginsburg, G. S. (2020). School connectedness and child anxiety. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.3>.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pomerantz, M. E., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prasad N. and Gerecke M. (2010). Social Security Spending in Times of Crisis. *Global Social Policy*, 10(2), 218-247.
- Pridan, D. (1964). Rudolf Virchow and social medicine in historical perspective. *Medical History*, 8(3), 274-278.
- Qiu, Y., Chen, X. & Shi, W. (2020). Impacts of social and economic factors on the transmission of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in China. *J Popul Econ*, 33, 1127-1172. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00778-2>.
- Quezada, R. L., Talbot, C. and Quezada-Parker, K. B. (2020). From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Programme's Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*. doi:10.1080/02607476.2020.1801330.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York: Routledge.
- Roberts, P. and Hannum, E. (2020). Education and equity in rural China: a critical introduction for the rural education field. *Aus. Int. J. Rural Edu.*, 28(2), 1-8.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real world research*. London: Wiley.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, H., Sabarwal, S. et al. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses*. The World Bank.
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: Advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1). Available at: <http://ijreeonline.com/article-1-132-en.pdf>.
- Sandel, M. (1996). *Democracy's Discontent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sawsan Abuhammad, (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective, *Heliyon*, 6(11), <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>.
- Shivangi Dhawan (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, pp. 518-525.
- Spencer N. (2000). *Poverty and Child Health*, 2nd Ed. London: Radcliffe Medical Press.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Squires, P. (1990). *Anti-Social Policy: Welfare, Ideology and the Disciplinary State*. London: Harvester/Wheatsheaf.
- Tarrow, S. (1994). *Power in Movement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Telli, E. (2020). Distance Learning Experiences of Teachers During Covid-19 Process. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/distance-learning-experiences-teachers-during-covid-19-process>
- The Front Project (2020). *Early Learning and COVID-19 Experiences of teachers and educators at the start of the pandemic*. https://www.thefrontproject.org.au/images/downloads/Early_learning_and_COVID19_experiences_of_teachers_and_educators.pdf.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. A. (2000). *The Psychology of Survey Response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trucano., M. (2020). *How Ministries of Education Work with Mobile Operators, Telecom Providers, ISPs and Others to Increase Access to Digital Resources During COVID19 Driven school Closures*. World Bank https://blogs.worldbank.org/education/how-ministries-education-work-mobile-operators-telecom-providers-isps-and-others-increase?CID=WBW_AL_BlogNotification_EN_EXT
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling: According to whose values? *School Community Journal*, 13(2), 45–72.
- Tuchman, G. (2009). *Wannabe U: inside the corporate university*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (2020). COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions. <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions> .
- UNESCO (2020). With over 63 million teachers impacted by the COVID-19 crisis, on World Teachers' Day, UNESCO urges increased investment in teachers for Learning Recovery. <https://en.unesco.org/news/over-63-million-teachers-impacted-covid-19-crisis-world-teachers-day-unesco-urges-increased>
- UNESCO, (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf
- UNESCO, (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning during Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak. Available at: <https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/> .
- UNESCO, (2020). Supporting teachers and education personnel during times of crisis. https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf

- UNESCO, Supporting teachers and education personnel during times of crisis, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338> .
- UNESCO, Teachers Task Force (2020). Teacher Task Force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis. <https://en.unesco.org/news/teacher-task-force-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>
- UNESCO, (2020). 10 recommendations to ensure that learning remains uninterrupted, <https://en.unesco.org/news/covid-19-10-recommendations-plan-distance-learning-solutions>.
- UNESCO, (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> .
- UNESCO. (2020). World education blog.
- UNESCO. (2020). Three ways to plan for equity during the school closures. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>.
- UNESCO. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>.
- UNICEF, (2020). Guidance on distance learning modalities to reach all children and youth during school closures. Focusing on low- and no-tech modalities to reach the most marginalized. <https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children%20UNICEF%20ROSA.pdf>
- UNICEF, (2020). Teachers: Leading in crisis, reimagining the future. <https://www.unicef.org/press-releases/teachers-leading-crisis-reimagining-future>
- United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond*. Policy Brief https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Valensisi, G. (2020). COVID-19 and global poverty: Are LDCs being left behind? UNU-WIDER. <https://www.wider.unu.edu/publication/covid-19-and-global-povert>.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397- 404.
- Weir, K. (2020). What did distance learning accomplish? Millions of U.S. school children ended their academic year via remote learning. How did this unplanned experiment measure up? *Education & COVID-19, Special Report*, 51(6), <https://www.apa.org/monitor/2020/09/distance-learning-accomplish>.
- Wilkinson R, Marmot M, (eds) (2003). *Social determinants of health: The solid facts*, 2nd ed. Copenhagen: World Health Organization.
- Wolf, K. van der & Everaert, H. (2005) Challenging Parents, Teacher Characteristics and Teacher Stress. In R-M. Martínez-González, M. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp 233-253). Oviedo: Grupo SM.

- World Bank (2020). Three principles to support teacher effectiveness during COVID-19. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/331951589903056125/pdf/Three-Principles-to-Support-Teacher-Effectiveness-During-COVID-19.pdf>
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T., & Xiong, C. (2020). What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic? Evidence from China. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 517-524. <https://doi.org/10.15354/sief.20.ar035>.
- Yun M. and Singh, K. (2008). Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance, *RMLE Online*, 31(10), 1-11. DOI:10.1080/19404476.2008.11462053.
- Zahra et al (2020). The Practice of Effective Classroom Management in COVID-19 Time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271. Retrieved from <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/18955>
- Zamanzadeh V., Rassouli M., Abbaszadeh A., Alavi Majd, H., Nikanfar, A. & Ghahramanian, A. (2014). Details of content validity and objectifying it in instrument development. *Nurs Pract Today*, 1(3), 163-171.
- Uebersax J.S. (1987). Diversity of decision-making models and the measurement of interrater agreement. *Psychological Bulletin*, 101(1), 140-146. doi: 10.1037/0033-2909.101.1.140.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 1(20), 37-46.
- Scott, W. (1955). Reliability of content analysis: The case of nominal scale coding. *Public Opinion Quarterly*, 17, 321-325.
- Strijbos, J., Martens, R., Prins, F., & Jochems, W. (2006). Content analysis: What are they talking about?. *Computers & Education*, 46, 29-48. doi: 10.1016/j.compedu.2005.04.002
- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48. <https://doi.org/10.12681/jode.25506>
- Ζάγκος, Χρ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2021). Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο.
- Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ, ΟΛΜΕ, Education International.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), 71-85.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ. Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Γ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Working Papers, 26, Αθήνα: ΕΚΚΕ. <http://www2.ekke.gr/publications/wp/wp26.pdf> .

- Κυρίδης, Α. (1997). *Η ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg
- Κυρίδης Α., Δρόσος Β. & Τσακίριδου Ε. (Επιμ.) (2001). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες; Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Φλώρινα - Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας – Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κυρίδης Α., Δρόσος Β. & Τσακίριδου Ε. (Επιμ.) (2001). *Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφοριακής Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Φλώρινα - Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας – Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Εκπαιδευτική ανισότητα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κυρίδης, Α. & Τσιούμης, Κ. (2016). Εκπαιδευτικές πολιτικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα της κρίσης (σ. 315 – 328). Στο Κ. Μπίκος και Ε. Ταρατόρη, (επιμ.) *Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (2016). Η κοινωνική ευπάθεια και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: Ένα νέο αστικό ιδεολόγημα για λαϊκή κατανάλωση (σ. 131 – 149). Στο Ε. Καλεράντε, Ι. Βαμβακίδου & Α. Σολάκη, (επιμ.) *Από τη Ρόζα Λούξεμπουργκ στο τερατώδες είδωλο της Ευρώπης*. Τρίκαλα: Επέκεινα
- Κυρίδης, Α. (2020). *Ο φοιτητικός πληθυσμός ως εργατικό δυναμικό ευκαιρίας. Χαρακτηριστικά, προβλήματα και διαστάσεις της φοιτητικής εργασίας*. Αθήνα: ΙΝΕ - ΓΣΕΕ.
- Κυρίδης, Α., Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Φωτόπουλος, Ν. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(3), 139-152.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού -συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΦΠΨ/ΑΠΘ.
- Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., Κουτούζης, Μ. & Παπαργύρης, Α. (2018). Οι νέοι στις εκβολές της κρίσης. Κρίση, νεανική ανεργία και Neets (Young People not in Education, Employment or Training) στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Μια κριτική προσέγγιση (σ.σ. 153 – 200). Στο Σ. Χιωτάκης και Ν. Παπαδάκης (επιμ.). *Πολιτική Επιστήμη. Σύγχρονες τάσεις και διακυβεύματα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.). (2016). *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Γ. Σιδέρης.

Παράρτημα

1 Συνολική ανάπτυξη των ικανοτήτων των δημοσίων υπηρεσιών: Οι κυβερνήσεις πρέπει να δώσουν προσοχή στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των δημοσίων υπηρεσιών και των δημοσίων υπαλλήλων. Να δώσουν προσοχή στους αριθμούς, τις ικανότητες, τις αξίες τους, το προστατευτικό υλικό που χρειάζονται, τα κίνητρα για την παραγωγικότητά τους, τα υποδομές και τις εγκαταστάσεις, καθώς και την τεχνολογία που χρειάζονται για να κάνουν αποτελεσματικά τις εργασίες τους. Οι κυβερνήσεις πρέπει να επενδύσουν στην ύπαρξη δημοσίων υπηρεσιών με πολύ καλή λειτουργία και αποτελεσματικούς δημόσιους υπαλλήλους.

2 Θεσμοθέτηση έγκαιρης προειδοποίησης, σχεδιασμού έκτακτης ανάγκης, ετοιμότητας και γρήγορης ανταπόκρισης στη δημόσια υπηρεσία: Οι κυβερνήσεις πρέπει να δημιουργήσουν και να λειτουργήσουν έναν αποτελεσματικό και μόνιμο δημόσιο τομέα, καλά συντονισμένα θεσμικά πλαίσια που μπορούν να υποστηρίξουν τους δημόσιους υπαλλήλους, οι οποίοι πρέπει να είναι προληπτικά προετοιμασμένοι, να παρακολουθούν για σημάδια κρίσης, όπως πανδημίες, να βρίσκουν λύσεις γρήγορα και να ανταποκρίνονται κατάλληλα και εγκαίρως ώστε να αποφεύγονται σοβαρές επιπτώσεις.

3 Δίκτυο, συνεργασία, κοινή χρήση και μάθηση από επιτυχημένες πρακτικές και από λάθη για την οικοδόμηση καλύτερων και αποτελεσματικότερων δημόσιων υπηρεσιών για μελλοντικές πανδημίες και κρίσεις: Οι δημόσιοι υπάλληλοι πρέπει να διευκολύνονται να συμμετέχουν σε δίκτυο, σε συνεργασίες και την ενίσχυση της συν-μάθησης κάτι που έχει καλύτερες πιθανότητες βελτίωσης στην εξεύρεση γρήγορων λύσεων όχι μόνο σε πανδημίες και κρίσεις, αλλά στο έργο της παροχής δημόσιας υπηρεσίας γενικά.

4 Διατηρήστε την ανάπτυξη υπεύθυνης, και επικεντρωμένης στο λαό ηγεσίας στα δημόσια ιδρύματα: Η πανδημία COVID-19 έδειξε ότι σε αβέβαιους και ρευστούς καιρούς, απαιτείται η ύπαρξη της ανθρώπινης, ήρεμης και αξιόπιστης. Πρέπει να αναπτυχθεί αυτού του είδους ηγεσίας στις δημόσιες υπηρεσίες.

5 Προβλέψτε οικονομικούς πόρους για πανδημία και κρίση προτού συμβούν: Οι κυβερνήσεις πρέπει πάντα να παρέχουν δημοσιονομικούς πόρους για να αντιμετωπίζουν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσης όπως αυτή της πανδημίας. Η συχνά αναφερόμενη δικαιολογία ότι οι κυβερνήσεις δεν έχουν χρήματα για προβλήματα που δεν έχουν συμβεί έχει αποδειχθεί λάθος από την πανδημία COVID-19. Πολλές κυβερνήσεις έπρεπε να ξοδέψουν πολλά χρήματα ξαφνικά και απρόβλεπτα, πιθανότατα περισσότερα από όσα θα είχαν ξοδέψει αν είχαν ήδη προβλέψει κάτι τέτοιο στους προϋπολογισμούς παροχής δημόσιας υπηρεσίας.

⁹⁴ Kauzya, J.-M. and Niland, E. (2020). *The role of public service and public servants during the COVID-19 pandemic*. UN/DESA Policy Brief #79. <https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/un-desa-policy-brief-79-the-role-of-public-service-and-public-servants-during-the-covid-19-pandemic/>