



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ

«Διαχείριση της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της πανδημίας Covid-19.»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

Ελένη Αικατερίνη

A.M. 00457

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ

Κολοκυθά Μαγδαληνή

ΒΟΛΟΣ 2023

Η Αικατερίνη Ελένη,

γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διαχείριση της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της πανδημίας Covid-19» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αικατερίνη Ελένη

**«Διαχείριση της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών τάξεων και
μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υλοποίηση των επίσημων
εκπαιδευτικών πολιτικών της πανδημίας Covid-19.»**

Αικατερίνη Ελένη

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΞΕΤΑΣΗΣ:

Κολοκυθά Μαγδαληνή

Λαζαρίδου Αγγελική

Παπαλόη Ευαγγελία

*Αν οι πράξεις σου εμπνέουν τους άλλους να ονειρεύονται, να μαθαίνουν,
να πράττουν περισσότερα και να προοδεύουν,
τότε είσαι ηγέτης.*

Τζον Κούνσι Άνταμς

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τους τρόπους και τις πρακτικές διαχείρισης, της οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας. Ακόμη, αναδεικνύει ευρήματα τα οποία αφορούν τις επιπτώσεις που επέφεραν οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές αυτής της περιόδου, στην εκπαίδευση. Η έρευνα εστιάζεται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και συγκεκριμένα σε σχολεία αστικής περιοχής και σε σχολεία της νησιωτικής Ελλάδας.

Μεθοδολογικά, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, ώστε να δοθεί μια ολιστική κατανόηση του θέματος, διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Σε αυτό το μεθοδολογικό πλαίσιο, τα δεδομένα αφορούσαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονταν από σχολεία αστικής περιοχής και από σχολεία της νησιωτικής Ελλάδας.

Από τα ευρήματα μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της ερμηνευτικής μεθόδου προέκυψαν συγκεκριμένα συμπεράσματα. Η μελέτη των δεδομένων αναδεικνύει ζητήματα αναγνώρισης, αναπλαισίωσης και υλοποίησης των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων. Σε αυτό το νέο πλαίσιο, οι παιδαγωγικές πρακτικές που χαρακτήριζαν τις σχολικές μονάδες για μεγάλο χρονικό διάστημα και η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσονταν μεταξύ των μελών τους, φαίνεται να αλλάζουν μορφή. Ταυτόχρονα, η γεωγραφική περιοχή των σχολείων, αποδεικνύεται ένας σημαντικός παράγοντας του τρόπου εφαρμογής των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών.

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΟΡΟΙ:

Σχολική διοίκηση, σχολική οργάνωση, σχολική ηγεσία, σχολική μονάδα, εκπαιδευτική πολιτική, διαχείριση κρίσεων, πανδημία COVID-19.

ABSTRACT

This paper investigates the ways and practices of management, organization and administration of school classes and units of primary education during the period of the Covid-19 pandemic in our country. It also highlights findings concerning the impact of the new educational policies of this period on education. The research focuses on primary schools, in urban areas and in an island of Greece.

Methodologically, qualitative research was chosen in order to provide a holistic understanding of the issue, exploring the experience of individuals and the subjective meanings that constitute it. In this methodological framework, the data consisted of semi-structured interviews with primary school principals, vice-principals and teachers from schools in an urban area and schools in island Greece.

Specific conclusions were drawn from the findings through qualitative content analysis and the interpretative method. The study of the data highlights issues of recognition, reframing and implementation of new educational policies at the level of organization and management of classrooms and school units. In this new context, the pedagogical practices that had characterized school units for a long time and the pedagogical relationship that developed between their members seem to be changing. At the same time, the geographical area of schools is proving to be an important factor in the way new education policies are implemented.

KEYWORDS: School administration, school organization, school leadership, school unit, education policy, crisis management, pandemic COVID-19.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και επιβλέπουσα της εργασίας μου κ. Κολοκυθά Μαγδαληνή, για την αμέριστη υποστήριξη και την συνεχή καθοδήγησή της, σε όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Οι συμβουλές της και η συμπαράστασή της, στάθηκαν αφορμή και κίνητρο, ώστε να ασχοληθώ και να αγαπήσω τον ρόλο της ερευνήτριας, παρά τις δυσκολίες που πολλές φορές προέκυπταν.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα λοιπά μέλη της Επιτροπής, τις Καθηγήτριες κα. Λαζαρίδου Αγγελική και κα. Παπαλόη Ευαγγελία, αλλά και στους υπόλοιπους Καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για την άψογη συνεργασία μας σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ακόμη, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες, για την ουσιαστική συμβολή τους στην έρευνα, διαθέτοντας τον πολύτιμο χρόνο τους και ενισχύοντας με τη στάση τους την προσπάθειά μου.

Ιδιαίτερα όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την στήριξή της σε αυτό το όμορφο ταξίδι. Η βοήθεια και η συμπαράστασή της ήταν πολύτιμα εφόδια για την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω αυτή την εργασία σε όσους παλεύουν να πραγματοποιήσουν τα όνειρα και τους στόχους τους, παρά τις δυσκολίες που πιθανώς συναντούν στο δρόμο τους. Ας αποτελέσει αυτή η έρευνα αυτή αφορμή και δύναμη για το δικό τους ακαδημαϊκό ταξίδι.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΟΡΟΙ:	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Εισαγωγή στην προβληματική της έρευνας	11
Ερευνητικό πλαίσιο	13
Η δομή της εργασίας	14
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων	18
1.1 Σχολική μονάδα	18
1.1.1 Αποσαφήνιση του όρου «Σχολική Μονάδα»	18
1.1.2 Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα	20
1.2. Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων	21
1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «οργάνωση»	21
1.2.2 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «διοίκηση & management»	24
1.2.3 Διοίκηση στην εκπαίδευση	27
1.2.4 Ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών και διοίκηση στην εκπαίδευση	29
1.3 Σχολική Ηγεσία	30
1.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία» και «διεύθυνση»	30
1.3.2 Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Εκπαιδευτική Πολιτική	35
2.1 Αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτική Πολιτική»	35
2.2 Επίπεδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής	38
2.3 Βασικές τομές της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τον 20ο αιώνα	41
2.4 Διοίκηση και Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	45
2.5 Εκπαιδευτική πολιτική και Covid-19	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Διαχείριση κρίσεων και Covid-19	54
3.1 Διαχείριση κρίσεων	54
3.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση»	54
3.1.2 Σχολική κρίση	56

3.1.3 Τύποι κρίσεων	57
3.1.4 Επιπτώσεις κρίσεων	59
3.1.5 Διεύθυνση και διαχείριση κρίσεων	61
3.2 Υγειονομική κρίση Covid-19	66
3.2.1 Πανδημία Covid-19	66
3.2.2 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	70
4.1 Παρουσίαση σχετικών με το ερευνητικό θέμα ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς	70
4.2 Σύνθεση, κριτική αποτίμηση των βιβλιογραφικών αναφορών και συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης	76
4.3. Η πρωτοτυπία και η σημασία της έρευνας	78
Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Σκοπός, Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα	80
5.1 Σκοπός και Στόχος της Έρευνας	80
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	80
5.3. Ερευνητική Θέση	81
5.4 Τεκμηρίωση της Έρευνας	82
5.5 Αναστοχασμός	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Η μεθοδολογία της έρευνας - Σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας	84
6.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση	84
6.2 Εργαλείο Έρευνας	85
6.2.1 Παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου και αιτιολόγηση της επιλογής του	85
6.2.2 Σχεδιασμός και ανάπτυξη του προτεινόμενου ερευνητικού εργαλείου	87
6.2.3 Σχεδιασμός της δομής του ερευνητικού εργαλείου	89
6.2.4 Το προτεινόμενο εργαλείο	90
6.2.5 Αξιοπιστία, εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου	90
6.3 Διεξαγωγή της Έρευνας	92
6.3.1 Το Δείγμα: οι συμμετέχοντες στην έρευνα	92
6.3.2 Τρόπος επιλογής του δείγματος	94
6.3.3 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων	95
6.3.4 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων: Παρουσίαση και καταλληλότητα	96
6.3.5 Η συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών	98

6.3.6 Το «παράδειγμα» ανάλυσης της παρούσας έρευνας	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Παρουσίαση των ευρημάτων- Συζήτηση	104
7.1 Παρουσίαση των ευρημάτων	104
7.2 Συζήτηση	170
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: Περιορισμοί της Έρευνας- Μελλοντικές επεκτάσεις, προτάσεις	208
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	211
Ελληνόγλωσσες	211
Ξενόγλωσσες	218
Παραρτήματα	226

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή στην προβληματική της έρευνας

Η εκπαίδευση συνιστά ένα ανοικτό σύστημα το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων (δάσκαλοι, μαθητές, αναλυτικά προγράμματα κ.ά.), καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλεπιδρούν προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Σαΐτης, 2008). Η εκπαίδευση επομένως δύναται να αποτελέσει χώρο άσκησης διοίκησης. Με τον όρο διοίκηση (management) στον χώρο της εκπαίδευσης, νοείται η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό ή εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων, μέσα από την ορθή αξιοποίηση των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και διαδικασιών όπως είναι: η οργάνωση, ο προγραμματισμός, ο έλεγχος και η διεύθυνση (Κατσαρός, 2008).

Στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, υπεύθυνος για την οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής (Καλογιάννης, 2014), ο οποίος συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ταυτίζεται με τον όρο του «σχολικού ηγέτη». Ο όρος «σχολική ηγεσία» δεν θεωρείται επιστημονικός, επίσημος και τυποποιημένος ορισμός (Vroom & Jago, 2007, σ. 17). Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε άτομα ή ομάδες που διοικούν, διαχειρίζονται ή ηγούνται εκπαιδευτικών οργανισμών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pont, 2020). Ο διευθυντής αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο όσον αφορά την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Επομένως, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων και για τη διεκπεραίωση των στόχων που έχουν τεθεί (Πασιαρδής, 2014).

Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του διευθυντή είναι η εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών και των κυβερνητικών, υπουργικών αποφάσεων, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται σε ένα σύνολο από επιλογές, ενέργειες και μέσα που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Συνεπώς, πρόκειται για ένα σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης που καθορίζει την κατεύθυνση και τις ενέργειες των αρμόδιων, για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Σαΐτης, 2008).

Η διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας είναι αρμόδια για την εκπλήρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Παρόλα αυτά, τόσο η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και ο τρόπος διοίκησης του διευθυντή εξαρτώνται από το συγκεκριμένο που επικρατεί (Πασιαρδής, 2014. Smith, 2012). Ο Fullan (2020) μάλιστα επισημαίνει, ότι πολλές φορές οι ηγέτες καλούνται να ηγηθούν σε απρόβλεπτες καταστάσεις, σε ένα συγκεκριμένο που μεταβάλλεται, αφού ολοένα και περισσότερες δυσκολίες ταλανίζουν το μέλλον της κοινωνίας. Απρόσμενες καταστάσεις που προκαλούνται με απρόβλεπτο τρόπο και επιφέρουν επιπτώσεις δύσκολες προς αντιμετώπιση, αποκαλούνται «κρίσεις» (Slaiken 1990).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα κρίσης, η οποία απειλεί την σύγχρονη κοινωνία και έχει προκαλέσει απρόσμενες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, άρα και στον τρόπο χάραξης και υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών, αποτελεί η υγειονομική κρίση της πανδημίας COVID-19. Η πανδημία και η διαχείρισή της, άλλαξαν ριζικά την λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας αλλά και του διεθνή χώρου, αφού επέφεραν πρωτοφανείς συνέπειες στον τομέα της εκπαίδευσης και οδήγησαν στη χάραξη νέων εκπαιδευτικών πολιτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με μια σειρά από προκλήσεις, όπως είναι η διαφύλαξη της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και η απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, διαμορφώθηκαν νέα δεδομένα για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τη διαχείριση των σχολικών τάξεων, αφού οι σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί τέθηκαν ενώπιον νέων, πρωτόγνωρων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων, που επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, καθώς και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των τρόπων με τους οποίους οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, ως μέλη της σχολικής κοινότητας, διαχειρίστηκαν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών τάξεων και μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της πανδημίας Covid-19, καθώς και η ανάδειξη των πιθανών επιπτώσεων που προκλήθηκαν από τη χάραξη των πολιτικών αυτών.

Ερευνητικό πλαίσιο

Η πανδημία Covid-19 και η διαχείρισή της, συνιστούν από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχουν αντιμετωπίσει οι σύγχρονες κοινωνίες και που επηρέασαν όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η εκπαίδευση και οι λειτουργίες της, δεν θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστες. Ειδικότερα, τα νέα δεδομένα της διαχείρισης της πανδημίας που επήλθαν στην εκπαίδευση επηρέασαν την σχολική καθημερινότητα, την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, τον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων και την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχολικές μονάδες αναγκάστηκαν να διακόψουν τις δια ζώσης διδασκαλίες και να περάσουν στην απομακρυσμένη διδασκαλία, ώστε να διασφαλίσουν την υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους. Απόρροια της κατάστασης αυτής ήταν οι ρόλοι των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και οι λειτουργίες της εκπαίδευσης να επαναπροσδιοριστούν, με στόχο την προσαρμογή τους στα νέα πρωτοφανή δεδομένα.

Για τους παραπάνω λόγους, είναι σημαντικό υπό αυτές τις νέες και πρωτόγνωρες εξελίξεις που προέκυψαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να ερευνηθούν οι τρόποι και οι πρακτικές με τους οποίους οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων διαχειρίστηκαν τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που «χαράχτηκαν» λόγω της πανδημίας.

Ειδικότερα, στόχος της έρευνας είναι η ανίχνευση των πρακτικών και των τρόπων, με τους οποίους οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίστηκαν και πραγμάτωσαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες, τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τα ζητήματα του Covid-19, κατά την περίοδο της πανδημίας στη χώρα μας, καθώς και η ανίχνευση των επιπτώσεων των πολιτικών στην λειτουργία του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Επιπρόσθετα, κριτήριο για την ενασχόληση με το θέμα ήταν το ενδιαφέρον για τον εντοπισμό των πιθανών προβλημάτων που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19.

Επιπλέον κίνητρο για την επιλογή του θέματος, αποτέλεσε η ανάγκη ερευνητικού εμπλουτισμού της θεματικής που αφορά την πανδημία Covid-19 και την εκπαίδευση. Μέσα από την ανασκόπηση ερευνών της εγχώριας και διεθνούς

βιβλιογραφίας, εντοπίζονται αρκετά ερευνητικά κενά, αναφορικά με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών, κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης. Ακόμη, αν και έχουν προκύψει πλήθος ευρημάτων σχετικά με τις συνέπειες των διαφόρων κρίσεων που αντιμετώπισαν τα σχολεία, δεν υπάρχουν αρκετά ευρήματα, που να αφορούν τις επιπτώσεις που επέφερε μία υγειονομική κρίση στην παγκόσμια εκπαίδευση.

Εκτός των παραπάνω, παρουσιάζει ενδιαφέρον η επιλογή του πληθυσμού της έρευνας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκαν σχολεία, τα προφίλ των οποίων διαφέρουν. Επεξηγηματικότερα, η έρευνα υλοποιήθηκε σε σχολεία αστικής περιοχής και σε σχολεία της νησιωτικής Ελλάδας. Ασφαλώς, η επιλογή αυτή πραγματοποιήθηκε σκόπιμα, προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο πραγμάτωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών, σε δύο διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.

Ολοκληρώνοντας, ζητούμενο για την επιλογή του θέματος, αποτελεί μέσω μιας πρωτότυπης έρευνας να προκύψουν ευρήματα που θα τονίσουν τη σημασία της και θα αξιοποιηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών.

Η δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση διαφόρων όρων, απαραίτητων για την κατανόηση του αντικειμένου της εργασίας και για το σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου, ενώ στο ερευνητικό, διατυπώνεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ευρημάτων που απαιτούνταν για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Το πρώτο μέρος είναι διαρθρωμένο σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «σχολική μονάδα», η οποία αποτελεί το ζωτικό κύτταρο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και των κριτηρίων που καθιστούν μία σχολική μονάδα αποτελεσματική. Επιπλέον, προσδιορίζονται οι όροι της διοίκησης, του management και της οργάνωσης στην εκπαίδευση. Πραγματοποιείται ακόμη, αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία» και «διεύθυνση» και αναφέρονται τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Ακολουθώντας, στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτική πολιτική» και παρατίθενται έξι διακριτά επίπεδα ανάπτυξης και ανάλυσής της. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι βασικές τομές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τον 20ο αιώνα και ο τρόπος διοίκησης και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακόμη, εφόσον οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναπτύσσονται στη βάση του εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλαισίου το οποίο επικρατεί σε μία χώρα, το δεύτερο κεφάλαιο, ολοκληρώνεται με την αναφορά των εκπαιδευτικών πολιτικών που προέκυψαν εξαιτίας των νέων δεδομένων που επέφερε στην εκπαίδευση η πανδημία Covid-19.

Είναι ευνόητο, πως η κρίση που προκάλεσε η παρούσα πανδημία σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας, είχε ως επακόλουθο την εμφάνιση κρίσεων και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για το σκοπό αυτό, στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «κρίση» και «σχολική κρίση», προσεγγίζονται οι συνέπειες τους στην σχολική καθημερινότητα και προσδιορίζεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πρόληψη και αντιμετώπισή τους. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συνεπειών της υγειονομικής κρίσης Covid-19 στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολικού ηγέτη, με σκοπό την αντιμετώπιση της νέας σχολικής καθημερινότητας και τη διαφύλαξη της υγείας και της ασφάλειας των μελών της σχολικής κοινότητας.

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, στα υποκεφάλαια του οποίου, παρουσιάζονται η ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, η σύνθεση και η κριτική αποτίμησή της και τέλος γίνεται αναφορά στην πρωτοτυπία και τη σημασία της έρευνας.

Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας το οποίο διορθώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας καθώς και τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στο έκτο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξή της. Επεξηγηματικότερα, αναφέρονται οι λόγοι επιλογής του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε, παρουσιάζονται ο τρόπος σχεδιασμού και ανάπτυξής του, η δομή και η οριστική του μορφή και προσδιορίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Παράλληλα, παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το δείγμα της έρευνας, τον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Κατόπιν, στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθενται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας, τα οποία συσχετίζονται με ευρήματα σχετικών ερευνών, της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας, οι πιθανοί τρόποι αξιοποίησής της και οι πιθανές μελλοντικές επεκτάσεις της.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών μονάδων

1.1 Σχολική μονάδα

1.1.1 Αποσαφήνιση του όρου «Σχολική Μονάδα»

Η εκπαίδευση συνιστά στοιχείο καταλυτικής σημασίας για την κοινωνική και εθνική πρόοδο μιας χώρας και του πολιτισμού της (Πετρίδου, 2000). Ως κοινωνική λειτουργία προσφέρει τα αγαθά της μέσω κοινωνικών σχηματισμών όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι σχολικές μονάδες (Κατσαρός, 2008). Όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2005) τα «σχολεία», αποτελούν κοινωνικές οργανώσεις που προκύπτουν έπειτα από την συνεργασία ατόμων που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία. Από την μελέτη της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως η αποσαφήνιση του όρου αποτελεί μία πρόκληση λόγω της πολυπλοκότητάς του (Σαΐτης, 2005).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006), η σχολική μονάδα αφορά ένα κοινωνικό σύστημα που διαθέτει τα δικά του κοινωνικά υποσυστήματα (σχολικές τάξεις), τα δικά του μέλη (εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς, λοιποί εργαζόμενοι) και τη δική του σχολική κουλτούρα. Ταυτόχρονα, διέπεται από σκοπούς, ένα πρόγραμμα σπουδών, διαθέτει μία ενιαία διοίκηση, δέχεται μαθητές συγκεκριμένων ηλικιών για καθορισμένο χρόνο και αποδίδει έναν αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών, όπως επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα, του οποίου συνιστά βασικό κύτταρο (Κατσαρός, 2008. Δενδρινού- Αντωνακάκη, 1971, όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2005). Επιπλέον στα πλαίσιά του, τα μέλη του ασκούν το καθένα το δικό του έργο και συνάμα όλα μαζί συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Σαΐτης, 2008β).

Στις μέρες μας η σχολική μονάδα, θεωρείται μια διαρκή, οργανωμένη δημόσια υπηρεσία και επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο, το οποίο δεν είναι άλλο από την επίτευξη μιας πληθώρας εκπαιδευτικών στόχων μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Σκουρής κ.α., 1995 , όπως αναφέρεται στο Σαΐτης , 2005. Στραβάκου, 2003). Ρυθμιστής του έργου της είναι ένα σύνολο διατάξεων και νόμων («οργανικοί νόμοι») που κατευθύνουν το έργο και την οργάνωση της (Στραβάκου, 2003). Φυσικά, ως οργανωμένη υπηρεσία στοχεύει στην παραγωγή αγαθών ασκώντας δημόσια εξουσία (Σκουρής, 1995, όπως αναφέρεται στο Σαΐτης

2005). Για την παραγωγή των αγαθών αυτών, καλείται να πάρει πόρους από το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά (μαθητές, προσωπικό κ.α.) και κατόπιν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας (διαδικασία μετασχηματισμού), να παράγει μορφωμένους μαθητές (Πασιαρδής, 2004). Οι παραπάνω παράγοντες (υλικοί, ανθρώπινοι, διαδικασίες) συνδυάζονται, δομούνται και ενεργοποιούνται με τη διαδικασία της διοίκησης (Saitis & Saiti, 2018).

Η διοίκηση αποτελεί λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατευθύνει μέσω του σχολικού ηγέτη την υλοποίηση των σχολικών στόχων (Saitis & Saiti, 2018). Σύμφωνα με την Μπρίνια (2012) στη διοικητική λειτουργία του σχολείου συγκαταλέγονται οι εξής διαδικασίες: α) ο προγραμματισμός, ο οποίος αφορά τον σχεδιασμό των μελλοντικών κινήσεων του σχολικού οργανισμού και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, των υλικών πόρων κ.λπ. β) η διοίκηση, μέσω της οποίας ο οργανισμός καθοδηγείται και δραστηριοποιείται αναλόγως, για να επιτευχθούν επιτυχώς οι στόχοι του και γ) η λογοδοσία, μέσω της οποίας παρέχεται διαρκής στήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου και προωθούνται καινοτομίες.

Επιπρόσθετα, εφόσον η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον, αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα και λειτουργεί παράλληλα με αυτό (Σαΐτης, 2008β). Ως ένα κοινωνικό υποσύστημα, επηρεάζεται από το συγκεκριμένο που το περιβάλλει, προσαρμόζεται στις αλλαγές που προκύπτουν και επιδιώκει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2004. Παπαλόη, 2012). Κατά τον Κατσαρό (2008), το σχολείο συνάδει σχέσεις με άλλους θεσμούς και διαμορφώνεται από τις κοινωνικές, οικονομικές, ιστορικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται. Σύμφωνα με την Παπαλόη (2012), για να είναι σε θέση η σχολική μονάδα να ανταποκριθεί στις ταχύτατες εξελίξεις και στις προκλήσεις που εμφανίζονται, είναι αναγκαίο να αναπτύξει μηχανισμούς ευελιξίας, συνεχούς μάθησης, καινοτομίας, συνέργειας και αλλαγής, αλλά και την ικανότητα να απαντά με ταχύτητα στις προκλήσεις του περιβάλλοντος, υιοθετώντας νέες λογικές.

Καταληκτικά, η σχολική μονάδα δύναται να προσδιοριστεί ως ένα κοινωνικό υποσύστημα που επηρεάζεται άμεσα από το συγκεκριμένο που το περιβάλλει, δρα σε αυτό για την επίτευξη των στόχων του, αξιοποιεί πόρους, πραγματοποιεί δράσεις, αξιοποιεί τη λειτουργία της διοίκησης και στο πλαίσιο του αναπτύσσονται κοινωνικές

σχέσεις (Σαΐτης, 2005). Συνεπώς, το έργο που επιτελεί, εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και τη διοικητική (Σαΐτης, 2008α).

1.1.2 Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα

Όπως σημειώθηκε το σχολείο χαρακτηρίζεται ως ένα ανοικτό σύστημα και η λειτουργία του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί. Τα μέλη του ασκούν συγκεκριμένους ρόλους και καθοδηγούνται από τον σχολικό ηγέτη, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του και να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του (Πασιαρδής, 2014). Βασική έννοια επομένως της σχολικής μονάδας είναι η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Η αποτελεσματικότητα ως έννοια ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο δυνατόν λιγότερη σπατάλη πόρων (Κατσαρός, 2008. Πασιαρδής, 2006). Επιπλέον, συνδέεται με το βαθμό ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και «ανοίγματος» στις ανάγκες του ευρύτερου περιβάλλοντος (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012, σ. 163). Συνάμα, πολλές έρευνες διέκριναν τις αποτελεσματικές μονάδες από τις μη αποτελεσματικές, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής τους, στην ηγεσία του σχολείου, στο σχολικό κλίμα και κουλτούρα, στις σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσιά της, στις μαθητικές επιδόσεις και σε πλήθος άλλων παραγόντων (Πασιαρδής, 2006).

Συνολικά, τα χαρακτηριστικά που διέπουν ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω. Αρχικά, μία αποτελεσματική σχολική μονάδα εξασφαλίζει ένα ασφαλές και κατάλληλα δομημένο περιβάλλον μάθησης, που διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, σε επίπεδο σχολικής τάξης παρέχεται από τον σχολικό ηγέτη η κατάλληλη διδακτική καθοδήγηση και ελέγχεται η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Από την άλλη πλευρά, σε διοικητικό επίπεδο, ο ηγέτης παρουσιάζει ένα όραμα, μέσω του οποίου δεσμεύεται όλο το προσωπικό για την κατανομή και την ανάληψη ευθυνών, για τις διδακτικές προτεραιότητες και τις διαδικασίες αξιολόγησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, παρέχουν την κατάλληλη στήριξη ώστε να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες και γνώσεις, παρέχουν τον απαραίτητο, γι' αυτούς χρόνο και στοχεύουν στη βελτίωση της ατομικής τους επίδοσης. Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο, εκολάπτει ένα θετικό επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, όπου οι γονείς παρουσιάζονται ενεργητικοί και

υποστηρικτικοί σε κάθε προσπάθεια της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2014. Ζιάκα, 2014).

Σύμφωνα με τον ορισμό που σημειώνουν οι Καρατζά-Σταυλιώτη (2006, όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008), *«η αποτελεσματικότητα είναι το μέγεθος εκείνο ενός οργανισμού που χαρακτηρίζει την ικανότητα και τη δυνατότητά του να πραγματοποιεί το σκοπό του»*. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί πως ο βαθμός της αποτελεσματικότητας σχετίζεται με το περιεχόμενο του σκοπού που έχει τεθεί. Εάν ο σκοπός αυτός είναι συγκεκριμένος, είναι πιο εύκολο να υλοποιηθεί και άρα να αποτιμηθεί και ο βαθμός της αποτελεσματικότητας. Αντιθέτως, εάν ο σκοπός είναι αόριστος και γενικός, τόσο περισσότερο δυσχεραίνεται η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας. Το στοιχείο αυτό φανερώνει πως εφόσον στην εκπαίδευση υπάρχει μια πληθώρα στόχων και σκοπών που δεν έχουν αποσαφηνιστεί απόλυτα, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού δεν είναι εύκολη υπόθεση (Bush, 2005, όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματικότητά της εκπαίδευσης όπως επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, αφορά την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της με όσο το δυνατόν λιγότερο κόστος και οικονομία μέσων. Παρόλα αυτά, οι τελευταίες έρευνες υποστηρίζουν πως εκτιμάται σύμφωνα με το βαθμό πραγμάτωσης των στόχων και των σκοπών που έχουν τεθεί σε πολιτικό επίπεδο, από τις ανώτατες αρχές και όχι σύμφωνα με την οικονομική αποδοτικότητα (Κατσαρός, 2008:21-22).

1.2. Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «οργάνωση»

Βασική λειτουργία της εκπαίδευσης συνιστά η «οργάνωση». Πρόκειται για μια διαδικασία προσδιορισμού, ομαδοποίησης και κατανομής των απαραίτητων εργασιών και πόρων με στόχο την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού. Μέσω της διαδικασίας αυτής, προσδιορίζεται ο ρόλος του κάθε ατόμου και δημιουργείται ένα πλέγμα σχέσεων εξουσιών και ευθυνών, που αποκρυσταλλώνεται σε μία οργανωτική δομή, κατάλληλη για την πραγμάτωση των στόχων που έχουν τεθεί κατά τον προγραμματισμό (Κατσαρός, 2008). Υπό την έννοια αυτή, η οργάνωση συνδέεται με όλες εκείνες τις διαδικασίες που συνθέτουν την οργανωτική δομή ενός εκπαιδευτικού

συστήματος ή ενός οργανισμού ή συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης, αλλά και με τις διαδικασίες εκείνες που αξιοποιούν κατάλληλα τους διαθέσιμους πόρους και μέσα, ώστε να υλοποιηθούν οι μακροπρόθεσμοι ή βραχυπρόθεσμοι στόχοι που έχουν τεθεί (Κατσαρός, 2008).

Στο χώρο της οργανωτικής επιστήμης, η έννοια της οργάνωσης παρουσιάζεται με διαφορετικά περιεχόμενα. Αρχικά, εκλαμβάνεται με την έννοια του «οργανώνειν», η οποία είναι συνυφασμένη με τη δραστηριότητα οργάνωσης ενός συστήματος και αποκτά ρυθμιστικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, η ρύθμιση αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσουν άτομα της ίδιας ομάδας, που διαθέτουν κοινούς σκοπούς και καθορίζει ή παραχωρεί ευθύνες και εξουσίες στα άτομα αυτά (Σαΐτης, 2005). Επιπλέον, εκλαμβάνεται ως μία οντότητα ή ένας οργανισμός (π.χ. υπουργείο, σχολείο) που δραστηριοποιείται στην κοινωνία. Υπό την έννοια αυτή η «οργάνωση» λογίζεται ως μία διακριτή κοινωνική οντότητα, που επιδιώκει μέσα από τον καταμερισμό των εργασιών, των δομών και των σχεδίων της, να πετύχει τους σκοπούς της σε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο (Μπουραντάς, 2001 όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2005). Τέλος, η «οργάνωση» αναφέρεται ως το αποτέλεσμα της οργάνωσης, όπως είναι η σύνθεση ενός οργανογράμματος για την ηγεσία και τη συσχέτιση των καθηκόντων μεταξύ των διαφόρων θέσεων εργασίας (Σαΐτης, 2005).

Αναφορικά με την έννοια της οντότητας, οι οργανώσεις μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: τις τυπικές ή επίσημες οργανώσεις (formal organization) και τις άτυπες ή ανεπίσημες (informal organisation). Αναλυτικότερα, η επίσημη οργάνωση ορίζεται ως ένα σύστημα στα πλαίσια του οποίου συντονίζονται οι δραστηριότητες των μελών του, που εργάζονται συνεργατικά για έναν κοινό σκοπό, υπό το βλέμμα της ίδιας εξουσίας και ηγεσίας (Κανελλόπουλος, 1996 όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2005) Επιπλέον, σε μία τυπική οργάνωση η διοίκηση που στηρίζεται σε σκοπούς, πολιτικές και προγράμματα, δείχνει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των θέσεων εργασίας και τις λειτουργίες που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές (Ζαβλανός, 1998 όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2005). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά αυτά, τυπικές οργανώσεις αποτελούν τα πανεπιστήμια, τα νοσοκομεία και οι οικονομικές μονάδες. Από την άλλη πλευρά, οι άτυπες ή ανεπίσημες οργανώσεις, δε διαθέτουν επίσημη δομή αλλά ούτε επίσημους κανόνες και κανονισμούς. Η βιωσιμότητα τους εξαρτάται από το συναισθηματικό στοιχείο, οπότε και οι δραστηριότητες της κατευθύνονται από ανεπίσημους κανόνες και υποχρεώσεις. Ακόμη, δραστηριοποιείται στον εργασιακό

χώρο ενός οργανισμού και παράλληλα με την τυπική οργάνωση, αποτελείται από μικρές ομάδες (κλίκες και φιλίες) και η ύπαρξή της εξαρτάται από τον χρόνο πραγματοποίησης των στόχων της (Σαϊτής, 2005).

Επιπρόσθετα, με την έννοια της οντότητας οι οργανώσεις διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία είναι: οι άνθρωποι που συνιστούν τον έμψυχο και σημαντικότερο παράγοντα για την υλοποίηση των σκοπών του οργανισμού, η επιδίωξη αντικειμενικών σκοπών και η οργανωτική τους δομή, δηλαδή το σύνολο των αρχών και των κανόνων που προσδιορίζουν τις σχέσεις εξουσίας και επικοινωνίας και συντονίζονται οι δράσεις (Σαϊτής, 2005). Σχετικά με την οργανωτική δομή, υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές που τη χαρακτηρίζουν και ταυτόχρονα διέπουν την διοικητική λειτουργία της οργάνωσης.

Η πρώτη βασική αρχή αναφέρεται στον καταμερισμό της εργασίας που συνδέεται με την αποδοτικότητα του οργανισμού. Ειδικότερα μέσω του καταμερισμού, προσδιορίζονται όλες οι απαραίτητες εργασίες που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων και διαμοιράζονται κατάλληλα στους συντελεστές, οι οποίοι εποπτεύονται για το έργο τους. Επιπλέον, στοιχειώδης αρχή αποτελεί η τμηματοποίηση μέσω της οποίας οι εργασίες ομαδοποιούνται και δημιουργούν τμήματα, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ομοιογένεια και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του οργανισμού. Φυσικά, για την επίτευξη των στόχων είναι απαραίτητη και η εποπτεία που συνιστά την τρίτη βασική αρχή και συνδέεται με τους σκοπούς, το επίπεδο της διοίκησης και το είδος των εργασιών. Τέλος, η τέταρτη αρχή αφορά τον βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών. Τα ανώτερα στελέχη, πρέπει να έχουν την κρίση να διακρίνουν ποιες αρμοδιότητες πρέπει να αναλάβουν εκείνοι και ποιες να εκχωρήσουν στους υφισταμένους τους, με τρόπους που να ανταποκρίνονται κατάλληλα (Σαϊτής, 2005, Κατσαρός, 2008).

Όσον αφορά το βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης, έχουν αναπτυχθεί δύο ομώνυμα συστήματα οργάνωσης: το συγκεντρωτικό και το αποκεντρωτικό σύστημα. Αρχικά ως «σύστημα οργάνωσης» ορίζεται το σύνολο των μέτρων, δηλαδή των επιστημονικών αρχών της οργανωτικής επιστήμης, που λαμβάνει ο υπεύθυνος του οργανωτικού σχεδιασμού (οργανωτής), προκειμένου να συγκροτήσει τη δομή μιας τυπικής οργάνωσης. Σύμφωνα με το συγκεντρωτικό μοντέλο, το σύνολο των αρμοδιοτήτων συγκεντρώνεται στην κορυφή του οργανισμού που έχει την ευθύνη διοίκησης του οργανισμού, ενώ οι υπόλοιπες υπηρεσίες αποτελούν εκτελεστικά

όργανα της κεντρικής εξουσίας και έχουν κυρίως τον ρόλο της επίβλεψης των αποφάσεων της κορυφής. Στον αντίποδα, στα αποκεντρωτικά συστήματα, οι αρμοδιότητες ασκούνται από τα όργανα της περιφερειακής διοίκησης, τα οποία έχουν ένα βαθμό αυτονομίας από την κεντρική εξουσία και μπορούν να λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα που αφορούν την περιοχή ευθύνης τους (Σαΐτης, 2005. Κατσαρός, 2008)

Εν κατακλείδι, η λειτουργία της οργάνωσης απαιτεί τον καθορισμό ενός συγκεκριμένου και αντικειμενικού σκοπού και των απαιτούμενων, για την επίτευξη του, συντελεστών. Στόχος της είναι μέσα στο οργανωτικό σχήμα που έχει προκύψει, κάθε συντελεστής να αποκτήσει τη θέση του, να αναλάβει την αποστολή του και να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους συντελεστές. Με αυτόν τον τρόπο, θα επιτευχθεί η ενεργοποίηση του οργανωτικού σχήματος, ο συντονισμός των συντελεστών και τελικά ο αντικειμενικός σκοπός που είχε προκαθοριστεί (Μπουρής, 2008).

1.2.2 Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «διοίκηση & management»

Η διοίκηση ή management, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής, πραγματώνεται η εναρμόνιση των προσπαθειών των ατόμων που επιδιώκουν την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Όσοι διοικούν έναν οργανισμό, διαθέτουν ένα πλήθος μεθόδων εργασίας για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Πάραυτα, ορθές θεωρούνται οι μέθοδοι που διέπονται από τις αρχές της διοικητικής επιστήμης (Σαΐτης, 2005). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι όροι «διοίκηση» και «management» στη βιβλιογραφία συναντώνται ως ταυτόσημοι αν και παρουσιάζουν διαφορές, ανάλογα με το περιεχόμενο που αποδίδεται στον όρο. Πιο αναλυτικά, ο όρος «management» έχει ευρύτερη έννοια από τον όρο «administration» (διοίκηση), καθώς αναφέρεται στην συντήρηση της λειτουργικότητας των οργανισμών, εν αντιθέσει με τον δεύτερο που συνδέεται με την καθολική εποπτεία του οργανισμού από τον ηγέτη (Κατσαρός, 2008).

Από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, συμπεραίνει κανείς ότι η χρήση του όρου «διοίκηση» στα πλαίσια των κοινωνικών οργανισμών είναι ευρεία, με αποτέλεσμα ο καθορισμός ενός κοινά αποδεκτού ορισμού να αποτελεί δύσκολη υπόθεση (Σαΐτης, 2005. Κατσαρός, 2008. Πασιαρδής, 2014). Ετυμολογικά ο όρος, προέρχεται από το ρήμα «διοικώ», που σημαίνει μεριμνώ για την υλοποίηση ενός έργου. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999:35, όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008),

η «διοίκηση είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων». Ο Θεοφανίδης (1985, όπως αναφέρεται στο Κατσαρός, 2008) συμπληρώνει ότι η διοίκηση αφορά την εξειδικευμένη ανθρώπινη προσπάθεια, που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια ενός οργανισμού, υπηρεσίας, επιχείρησης κ.α. και επιδιώκει την πραγμάτωση ενός σκοπού, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, μέσω της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων και λειτουργιών όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.

Μέσα από την εννοιολογική εμβάθυνση της έννοιας, προκύπτουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η διοικητική λειτουργία απαιτεί την ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής όπου κάθε στέλεχός της αναλαμβάνει κάποιο ρόλο, ενώ αυτό που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, συντονίζει δράσεις και λαμβάνει αποφάσεις. Επιπλέον, είναι συνυφασμένη με την ύπαρξη σκοπών και διαδικασιών. Κάθε οργανισμός οφείλει να θέτει αντικειμενικούς και κατανοητούς σκοπούς, προκειμένου, μέσω της διοίκησης, να επιτυγχάνει τις λειτουργίες του και τελικά να οδηγείται στην υλοποίηση των σκοπών που είχε θέσει (Σαϊτης, 2005). Τέλος, ένα χαρακτηριστικό της διοικητικής λειτουργίας, συνιστά η οργάνωση των μέσων, δηλαδή, η ύπαρξη των υλικών και τεχνικών πόρων, του ανθρωπίνου δυναμικού και των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, που θα συνδράμουν στην επίτευξη αυτή (Σαϊτης, 2005 . Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με την ιστορική εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης, προέκυψαν τρεις φιλοσοφικές προσεγγίσεις της διοίκησης. Η πρώτη αφορά την κλασσική προσέγγιση ή επιστημονική προσέγγιση (scientific management) και αφορά τη διεύθυνση προσωπικού ή οργανισμού σύμφωνα με το μηχανιστικό μοντέλο (Πασιαρδής, 2014). Το παραδοσιακό αυτό μοντέλο, διαμορφώθηκε από τους Frederic Taylor, Henri Fayol, Max Weber κ.α. κατά το πρώτο μισό τέταρτο του 20ου αιώνα (1900-1930), έπειτα από την αναζήτηση εκείνου του τρόπου εργασίας που θα επιτυγχάνει το βέλτιστο αποτέλεσμα, στον ελάχιστο χρόνο, χρήμα και ανθρώπινη προσπάθεια (Σαϊτης, 2005) . Αρχικά ο Taylor, που θεωρήθηκε και πατέρας της προσέγγισης αυτής, όντας επηρεασμένος από το νεωτερικό πνεύμα της εποχής εκείνης που στόχευε στην αύξηση της παραγωγικότητας, ανέπτυξε μία φιλοσοφία διοίκησης η οποία στηρίχθηκε σε τέσσερις βασικές αρχές: την αντικατάσταση των εμπειρικών κανόνων με την ανάπτυξη επιστήμης για κάθε τομέα της ανθρώπινης εργασίας, την επιστημονική επιλογή του ατόμου για κάθε εργασία και κατόπιν την επιμόρφωση και εφαρμογή των θεωρητικών

γνώσεων, τον καταμερισμό της εργασίας μεταξύ των διευθυντικών μελών και των απλών υπαλλήλων και τέλος, την ισόρροπη κατανομή μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων (Πασιαρδής, 2014. Σαϊτης, 2005). Την ίδια εποχή, ο Γάλλος μηχανικός Fayol, διατύπωνε τις δικές του απόψεις για τη διοίκηση των οργανισμών. Αν και η θεωρία του δεν ήταν τόσο ολοκληρωμένη όπως του Taylor, περιέγραψε ένα πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού, με στόχο την λειτουργία του μηχανιστικού συστήματος. Το πρόγραμμά του στηρίχθηκε σε πέντε λειτουργίες που ορίζονται ως εξής: τον προγραμματισμό, δηλαδή την διακανονισμό ενός πλάνου εργασιών, την οργάνωση, που αφορά την υλική και ανθρώπινη οικοδόμηση του οργανισμού, την εποπτεία του προσωπικού, τον συντονισμό των δράσεων και τον έλεγχο των δρώμενων σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν οριστεί. Ταυτόχρονα, ο Fayol, έκανε λόγο για τον καταμερισμό της εργασίας, την πειθαρχία, την ευθύνη, την εξουσία, την κοινή κατεύθυνση και τη γραφειοκρατία που εξασφαλίζει την τήρηση των εγγράφων και την ομοιομορφία (Πασιαρδής, 2014). Παρόμοια με τον Fayol, ο Max Weber, ως μεταγενέστερος επιστήμονας μελέτησε συστηματικά παλιά οργανωτικά συστήματα και ανέπτυξε μία θεωρία δομών εξουσίας, περιγράφοντας ένα γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης το οποίο στηρίζεται στην εξειδίκευση της εργασίας, την ιεράρχηση της εξουσίας, τις απρόσωπες αλληλεπιδράσεις και την αξιοκρατική παραγωγή των εργαζομένων (Weber, 1997. Μακρυδημήτρης, 1986 όπως αναφέρεται στο Σαϊτης, 2005).

Η δεύτερη προσέγγιση που προέκυψε (1930-1950), αφορά τη διοίκηση βάσει ανθρωπίνων κριτηρίων και για αυτό ονομάστηκε διοίκηση μέσω ανθρωπίνων σχέσεων (human relations approach). Η προσέγγιση αυτή έχει τις ρίζες της στις μελέτες του Hawthorne, από τον καθηγητή Elton Mayo και υπογράμμισε την καταλυτική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα στην πραγματοποίηση των στόχων ενός οργανισμού. Στα τελικά συμπεράσματα του Mayo, περιέχονται δύο βασικοί συντελεστές: η σημασία της διάθεσης των εργαζομένων και η σημασία του ψυχοκοινωνικού κλίματος σε σχέση με την απόδοση. Στηριζόμενος σε αυτά τα συμπεράσματα, αναφέρθηκε στη θεωρία της διοίκησης μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων η οποία στοχεύει στην αύξηση της παραγωγικότητας μέσα από την ικανοποίηση των εργαζομένων και του ηθικού της ομάδας. Ακόμη, η θεωρία υποστηρίζει πως εφόσον η παραγωγικότητα αυξάνεται όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες των υπαλλήλων, θα πρέπει να προσφέρονται στους εργαζομένους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, έντιμη και ανθρώπινη

μεταχείριση και ευκαιρία συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2014. Σαΐτης, 2005).

Ολοκληρώνοντας, η τρίτη προσέγγιση διοίκησης που αναπτύχθηκε (1950-σήμερα) αφορά τη σύγχρονη ή νεοεπιστημονική προσέγγιση, γνωστή και ως διοίκηση μέσω του συμπεριφορικού μοντέλου ή διοίκηση μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (human resources approach) (Σαΐτης, 2005). Πατέρας του μοντέλου αποτελεί ο Chester Barnard, ο οποίος με το έργο του «*The functions of the executive*», επισημαίνει την σπουδαιότητα μεταξύ τυπικής και άτυπης οργάνωσης και της επικοινωνίας. Επεξηγηματικότερα, ο Barnard υποστήριξε πως η ικανοποίηση των εργαζομένων βασίζεται στον συνδυασμό του οικονομικού οφέλους, της κοινωνικής αναγνώρισης, του συναισθήματος επάρκειας και άλλων ειδών ικανοποίησης. Επομένως, ο ιδανικός προϊστάμενος είναι εκείνος που λαμβάνει υπόψη του και συνδέει τις ανάγκες των εργαζομένων με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού. Σε αυτό το πλαίσιο ο Maslow, ερευνητής που συνετέλεσε στην θεμελίωση της σύγχρονης διοίκησης, επιχείρησε να ταξινομήσει τις ανθρώπινες ανάγκες με στόχο να αποδείξει πως η ικανοποίηση μιας κατώτερης ανάγκης θα οδηγήσει σταδιακά το άτομο στην εκπλήρωση μιας ανώτερης, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ολοκλήρωσή του και τελικά την μέγιστη απόδοσή του. Έτσι ιεράρχησε τις ανθρώπινες ανάγκες ως εξής: φυσιολογικές (νερό, τροφή κ.α.), ασφάλειας (σταθερότητα, μόνιμη εργασία), κοινωνικές (φιλία, στοργή κ.α.), εκτίμησης (κύρος, γόητρο κ.α.) και ολοκλήρωσης (επιτυχία, εξέλιξη κ.α.) (Πασιαρδής, 2014. Σαΐτης, 2005).

Καταληκτικά, πρέπει να σημειωθεί πως οι παραπάνω μορφές διοίκησης είναι επόμενο να μην άφησαν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση και άρα το σχολικό σύστημα. Οι αρχές της «γενικής διοίκησης», φαίνεται να διέπουν την εκπαιδευτική και για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν τα δεδομένα που επιβεβαιώνουν την σύνδεσή τους.

1.2.3 Διοίκηση στην εκπαίδευση

Η υιοθέτηση των γενικών αρχών της διοίκησης (management), στον τομέα της εκπαίδευσης, συνιστά πεδίο αντιπαράθεσεων, καθώς αφενός παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με χώρους στους οποίους ασκείται η λειτουργία της διοίκησης, αφετέρου όμως διαθέτει ιδιομορφίες που επιτάσσουν την προσαρμογή των γενικών αυτών αρχών στις συνθήκες του εκπαιδευτικού θεσμού (Κατσαρός, 2008). Ιστορικά, η διοίκηση της

εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στην εποχή της κλασικής Ελλάδας και ειδικότερα στην Ακαδημία του Πλάτωνα, όπου ασκούνταν το μοντέλο της συλλογικής διοίκησης (Σαΐτης, 1999 όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2005). Ωστόσο, η εκπαιδευτική διοίκηση φαίνεται να αναπτύσσεται την εποχή εμφάνισης της γενικής διοίκησης, όταν ο Taylor και οι συνεργάτες του έθεσαν τις βάσεις της επιστημονικής διοίκησης (Σαΐτης, 2005).

Αν αναλογιστεί κανείς τον ορισμό της «διοίκησης», δύναται να εντοπίσει αρκετά κοινά στοιχεία με τον ορισμό που έχει αποδοθεί στην έννοια της «σχολικής μονάδας». Αρχικά, η εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία χαρακτηρίζεται από ένα σκοπό, ο οποίος αφορά την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των μαθητών (άρθρο 16 Συντάγματος 1975/1986). Για την επίτευξή του, μέσω της διοικητικής λειτουργίας, δημιουργούνται όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που εξυπηρετούν την εκπαιδευτική διαδικασία και μεγιστοποιούν τους παράγοντες αποδοτικότητας που εμπλέκονται σε αυτή, όπως είναι οι υποδομές, τα μέσα, οι πόροι και το ανθρώπινο δυναμικό. Προκειμένου να δημιουργηθούν αυτές οι προϋποθέσεις η σχολική μονάδα μέσω της οργανωτικής της δομής (διευθυντής, συλλογικά όργανα) και διαφόρων διαδικασιών, προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο, συντονίζει δράσεις και κατευθύνει τους εμπλεκόμενους (Κατσαρός, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κοινά στοιχεία, ένας ορισμός που δύναται να δοθεί στην έννοια της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι ο εξής: διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, που αναπτύσσεται στα πλαίσια των εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών σκοπών, μέσω της αξιοποίησης των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και υλικών) και διαδικασιών όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, ο συντονισμός, ο έλεγχος και η διεύθυνση (Κατσαρός, 2008. Σαΐτης, 2005). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, είναι εύλογο το συμπέρασμα ότι καταλυτική σημασία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών, διαδραματίζουν τα ηγετικά στελέχη, ενώ το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποβλέπει σε έξι βασικούς στόχους: στον αντικειμενικό προσδιορισμό των σκοπών της εκπαίδευσης, στην εφαρμογή κανόνων δικαίου που ρυθμίζουν την οργάνωση της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία και συντήρηση ενός ομαδικού και συνεργατικού εργασιακού περιβάλλοντος, στη βέλτιστη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, στον προσδιορισμό του βαθμού της αποτελεσματικότητας μέσα από την «μέτρηση» του εκπαιδευτικού προϊόντος και τελικά στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων έπειτα από τα νέα

εξωτερικά δεδομένα και τις ανάγκες της κοινωνίας, στις οποίες η σχολική μονάδα οφείλει να προσαρμοστεί (Σαΐτης, 2005).

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο πρέπει να υπογραμμισθεί, ότι η διοικητική λειτουργία στο χώρο της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο την πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, αλλά έχει υποχρέωση την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, οφείλει να αναζητά νέες μεθόδους και τρόπους μάθησης, μέσω των οποίων η παιδεία θα εξασφαλίζει την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και η συμμετοχή του ατόμου σε ομαδικές προσπάθειες. Παράλληλα, οφείλει να αποβλέπει στη διάδοση ενός επιστημονικού τρόπου σκέψης και στη μετάδοση αξιών που θα κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Κοντοράτος, 1983 όπως αναφέρεται στο Σαΐτης, 2005).

Συμπερασματικά με τα παραπάνω, διαπιστώνεται πως η διοίκηση δεν άφησε ανηπερέαστο το σχολικό σύστημα, το οποίο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά συνεχώς με το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται. Έννοιες της διοίκησης όπως είναι ο καταμερισμός της εργασίας, το πεδίο ελέγχου, η οργάνωση, η ηγεσία κ.α., συναντώνται στο εκπαιδευτικό πεδίο και συμβάλλουν στην ορθή λειτουργία και μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

1.2.4 Ιδιαιτερότητες των σχολικών οργανισμών και διοίκηση στην εκπαίδευση

Οι σχολικές μονάδες όντας οργανώσεις, παρουσιάζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες, που οφείλονται στο διττό χαρακτήρα τους. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί λειτουργούν ως διοικητικοί θεσμοί, αφού συνιστούν αποκεντρωμένες δημόσιες ή ιδιωτικές υπηρεσίες, με γραφειοκρατικό χαρακτήρα, ακολουθούν ένα ιεραρχικό πρότυπο και κανόνες, διαμορφώνουν θέσεις και ρόλους με συγκεκριμένα καθήκοντα και η λειτουργία τους προσδιορίζεται από μια σχετική νομοθεσία. Από την άλλη πλευρά, αποτελούν κοινωνικούς θεσμούς με έντονη παρουσία στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Ταυτόχρονα το σχολείο, αλληλεπιδρά με άλλους θεσμούς και διαμορφώνεται μέσα από την επαφή του με τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις του περιβάλλοντος που το πλαισιώνει. Εξαιτίας του διττού αυτό χαρακτήρα, χαρακτηρίζεται ως ένας οργανισμός με αρκετές ιδιαιτερότητες, στα

πλαίσια του οποίου η εφαρμογή των αρχών της διοίκησης αποτελούν μία πρόκληση (Κατσαρός, 2008).

Πιο αναλυτικά, οι ιδιομορφίες που παρουσιάζουν συγκριτικά με τις υπόλοιπες οργανώσεις έγκειται σε τέσσερα βασικά σημεία. Αρχικά, οι σκοποί και οι στόχοι τους είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, αφού η εκπαίδευση αποτελεί μία ευρεία έννοια και οι σκοποί της είναι δυνατόν να διαφοροποιούνται ανάλογα με την πλευρά που εξετάζονται (π.χ. από την πλευρά των μαθητών, των εκπαιδευτικών κ.λπ.). Ακόμη, δυσκολία παρουσιάζεται και στον προσδιορισμό των εξυπηρετούμενων (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί), των εργαζομένων, όπου δύναται ανάλογα με την περίπτωση, να είναι είτε οι μαθητές, είτε το διδακτικό προσωπικό και τέλος του αποτελέσματος (παρεχόμενη εκπαίδευση, μορφωτικό επίπεδο μαθητών κ.α.). Φυσικά, ιδιομορφία αποτελεί και το γεγονός ότι τα σχολεία χαρακτηρίζονται από διοικητική αποδυνάμωση και έλλειψη διοικητικού χαρακτήρα, εξαιτίας της συγκεντρωτικότητας τους και της γραφειοκρατικής τους διάθεσης, που δεν επιτρέπουν τον εκσυγχρονισμό τους. Τέλος, η αρχή της διοίκησης που αφορά τις σχέσεις εξουσίας σε έναν οργανισμό, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί λόγω της δημοκρατίας και της ισότιμης συμμετοχής όλων των μελών, που χαρακτηρίζουν τις σχολικές μονάδες (Everard & Morris, 2004).

Από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα, πως η άκριτη εφαρμογή των αρχών του «management» στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, θα πρέπει να αποφευχθεί και να ακολουθηθεί ένα μοντέλο που θα προσαρμόζεται κατάλληλα στις συνθήκες της εκπαίδευσης. Είναι ανάγκη επομένως, να δοθεί έμφαση στην ποιοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και στην ορθολογική διαχείριση των πόρων και των μέσων τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η υιοθέτηση βασικών αρχών της διοίκησης, δύναται να προσφέρει καθολικά στην εκπαίδευση, πάντα όμως με επιφυλαξεις (Κατσαρός, 2008).

1.3 Σχολική Ηγεσία

1.3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ηγεσία» και «διεύθυνση»

Στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, κυριαρχούν οι έννοιες της «διεύθυνσης» και της «ηγεσίας». Οι δύο όροι αν και φαίνεται να είναι ταυτόσημοι, τελικά διαπιστώνεται πως παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές

(Πασιαρδής, 2004). Όπως επισημαίνει μάλιστα ο Bush, η έννοια του management (διεύθυνση) αλληλεπικαλύπτεται με τον όρο leadership (ηγεσία) (Καλογιάννης, 2014).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Yukl (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008), ο ορισμός που δίνεται στην ηγεσία είναι υποκειμενικός και για αυτό το λόγο δεν υπάρχει ένας και μοναδικός, «ορθός» ορισμός. Παρόλα αυτά, η ηγεσία συνιστά μία από τις βασικότερες λειτουργίες της Διοικητικής Επιστήμης και άρα συμβάλλει ή όχι στην επιτυχή πορεία ενός οργανισμού (Κατσαρός, 2008, σ. 96). Ο Stogdill (όπως αναφέρεται στον Κατσαρό, 2008) επισημαίνει πως η ηγεσία αφορά τη διαδικασία εκείνη που επηρεάζει τις δράσεις μιας ομάδας ατόμων, που έχουν οργανωθεί και εργάζονται, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί που είχαν θέσει από κοινού. Σε παρόμοιο επίπεδο, ο Μπουραντάς (2005) διατύπωσε τον πλέον διαδεδομένο ορισμό για την έννοια, σημειώνοντας πως πρόκειται για μια «διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον. Μάλιστα, ο ορισμός αυτό επιβεβαιώνει πως ο ηγέτης αποτελεί το πρόσωπο κλειδί που δύναται να επηρεάσει τα μέλη του οργανισμού ιδεολογικά και να τα καθοδηγήσει σε δράσεις που επιθυμεί (Yukl & Mahsud, 2010). Επίσης, ο όρος της ηγεσίας τονίζει την έννοια του οράματος, στοιχείο που φανερώνει ότι ο ηγέτης οφείλει να διαθέτει όραμα για τον οργανισμό που συντονίζει (Πασιαρδής, 2004).

Εξειδικεύοντας τους παραπάνω ορισμούς, στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζονται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία» οι οποίες είναι: α) η ύπαρξη του ηγέτη, ο οποίος κατέχει εξουσία και ιεραρχικά ανήκει στην κορυφή μιας ομάδας, β) η ύπαρξη των μελών της ομάδας (οπαδοί), δηλαδή των ατόμων που υλοποιούν τους στόχους υπό τις οδηγίες του ηγέτη, γ) η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης από την ομάδα, που κατευθύνεται από τον επικεφαλής και θεωρείται επιδέξιος στην τέχνη της ηγεσίας και δ) η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, η οποία εξαρτάται από το άτομο που εξασφαλίζει την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας (Σαϊτής, 2005. Μπουραντάς, 2005). Αναφορικά με την τέταρτη προϋπόθεση, οι Vroom & Jago (2007) αναφέρουν χαρακτηριστικά πως ηγεσία, αφορά

μια προσπάθεια παροχής κινήτρων σε ανθρώπους για να εργαστούν συλλογικά προκειμένου να επιτύχουν μεγάλα πράγματα.

Συμπερασματικά, «ηγεσία» με την πλατιά έννοια, δύναται να οριστεί η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας τυπικής ή άτυπης οργάνωσης από κάποιον ηγέτη, ώστε να εξασφαλιστεί η συνεργασία τους που θα οδηγήσει τελικά στην επίτευξη του καλύτερου αποτελέσματος. Επομένως, αν και η ηγεσία αποτελεί σημαντική πλευρά της διοικητικής εργασίας δεν θα έπρεπε να ταυτίζεται με την έννοια της διοίκησης αφού αποτελεί μέρος αυτής και αποβλέπει στην αναγκαιότητα της αλλαγής της νοοτροπίας των ανθρώπων. Αντιθέτως, η διοίκηση αφορά των συνδυασμών ανθρώπινων και υλικών πόρων για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών (Σαΐτης, 2005). Η ηγεσία λοιπόν όπως τονίζει και ο Netolicky (2020), δεν είναι ένας τίτλος, αλλά δράση, συμπεριφορά, πρακτική.

Σχετικά με τον όρο «σχολική ηγεσία», οι Vroom & Jago (2007) υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει κάποιος υποκειμενικός ορισμός, αφού αναφέρεται σε άτομα ή ομάδες που ηγούνται εκπαιδευτικών οργανισμών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Pont, 2020). Όσον αφορά την έννοια του σχολικού ηγέτη, η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει το άτομο εκείνο έχει αναλάβει την σχολική διοίκηση και επομένως ασχολείται με παιδαγωγικά, διοικητικά, εξωσχολικά θέματα που αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, τον συντονισμό των σχολικών δραστηριοτήτων, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κ.α. (Pont, 2020, 156. Saitis & Saiti, 2018).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι είναι σημαντικός ο διαχωρισμός μεταξύ ηγέτη και διευθυντή, αφού φαίνεται πως βιβλιογραφικά οι δύο έννοιες συγχέονται (Saitis & Saiti, 2018). Σύμφωνα με τον Kotter, ηγεσία και management θεωρούνται έννοιες συμπληρωματικές και αλληλοεπηρεάζονται (όπως αναφέρεται στον Μπουραντά, 2005). Παρόλα αυτά, θεωρητικοί και ερευνητές των δύο εννοιών επιχειρούν την ανάδειξη των διαφορών τους. Ειδικότερα, επισημαίνεται πως ο manager (διευθυντής), συντονίζει ένα σύνολο δραστηριοτήτων, απαραίτητων για την επίτευξη ειδικών καθηκόντων, διαχειρίζεται τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, ασκεί έλεγχο και αποβλέπει στην πραγμάτωση των στόχων που θα συμβάλλουν στην επιτυχία του σχολείου (Saitis & Saiti, 2018). Ο σχολικός διευθυντής επομένως, ασχολείται με την καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας, κατευθύνοντάς την για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Πασιαρδή, 2004). Ακόμη, ο διευθυντής ακολουθεί πιστά το

σύστημα, τους κανόνες και τους νόμους, εν αντιθέσει με τον ηγέτη που χαρακτηρίζεται από οραματικότητα. Ο ηγέτης (leader), είναι υπέρμαχος των καινοτομιών, παίρνει πρωτοβουλίες και συνεργάζεται για την εύρεση λύσεων στα θέματα που ταλανίζουν την σχολική πραγματικότητα (Saitis & Saiti, 2018).

Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ leader και manager, έχει οδηγήσει στην υποστήριξη ότι τα πρόσωπα που είναι επικεφαλής των σχολικών μονάδων θα πρέπει να λειτουργούν περισσότερο ως ηγέτες παρά ως manager (Παπαλόη, 2012). Μάλιστα, η άποψη αυτή διαπιστώνεται από την ευρέως γνωστή φράση των Bennis & Nanus (όπως αναφέρεται στον Μπουραντά, 2005, σ. 201· Καλογιάννης, 2014, σ. 46) η οποία αναφέρει πως οι manager είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα.

1.3.2 Αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης

Η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι συνυφασμένες με την τον σχολικό ηγέτη, δηλαδή την κεφαλή της σχολικής μονάδας (Παπαλόη, 2012) και επομένως η πορεία του προς την επιτυχία, προϋποθέτει μία αποτελεσματική σχολική ηγεσία (Bush, 2008 όπως αναφέρεται στο Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και ο Κατσαρός (2008), ο οποίος υποστηρίζει ότι «τα αποτελεσματικά σχολεία συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών», αλλά και ο Pont (2020), που θεωρεί ότι το κλειδί για τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που προωθούν την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι ο σχολικός ηγέτης. Τα στοιχεία που τον χαρακτηρίζουν αποτελεσματικό, συναντώνται σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Αναφορικά, πραγματικός εκπαιδευτικός ηγέτης νοείται εκείνος που είναι ικανός να μεταδώσει στο διδακτικό προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς τους και στην κοινότητα την αποστολή του σχολείου, να αφιερώσει χρόνο στην εκπλήρωσή της (Πασιαρδής, 2004) και γενικότερα, να ευθυγραμμίσει το προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές με το όραμά του (Harris, 2002).

Ακόμη, ποιοτική ηγεσία υπάρχει όταν ο σχολικός διευθυντής συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων μιας ομάδας ή ενός οργανισμού, επηρεάζοντας τη διαδικασία που καθορίζει τις επιδόσεις (Yukl, 2012). Υπό την έννοια αυτή εάν ο διευθυντής γνωρίζει πως να βοηθά το εκπαιδευτικό προσωπικό να θέτει στόχους και να εφαρμόζει πρακτικές που θα ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες και θα βελτιώνουν τις

μαθητικές επιδόσεις, μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός (Πασιαρδής, 2004). Μάλιστα, συχνά αναλαμβάνει καθήκοντα διδασκαλίας, επηρεάζει τις σχολικές διαδικασίες της μάθησης, παρακολουθεί την εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών, συνεργάζεται στενά με τους συναδέλφους του στα πλαίσια των διδακτικών σχεδιασμών και γίνεται έμπνευση για εκείνους (Πετρίδου, 1998).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, αποτελεί προϋπόθεση η δημιουργία ενός ζεστού και θετικού κλίματος μάθησης στη σχολική μονάδα και άρα η καλλιέργεια ενός σχολικού κλίματος στο οποίο θα υπάρχει στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αλληλοϋποστήριξη στην πορεία προς τη βελτίωση και την αλλαγή (Πασιαρδής, 2014). Μάλιστα, η δημιουργία ενός ζεστού και θετικού κλίματος στην σχολική μονάδα είναι συνδεδεμένη με την αυτοεικόνα του διευθυντή ο οποίος εμπνέει με την στάση και την παρουσία του (NAESP, 1986 όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004). Γενικότερα, η αποτελεσματικότητά του συνδέεται εκτός από την καλλιέργεια ενός θετικού περιβάλλοντος, με την καθοδήγηση προς τον συλλογικό προγραμματισμό, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής για τη βέλτιστη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την συνεχή ανέλιξη και την επιμόρφωση του προσωπικού (Πασιαρδής, 2004).

Ένα άλλο εύρημα των ερευνών που παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητάς τους είναι ο βαθμός καινοτομίας του. Ο διευθυντής οφείλει να είναι καινοτόμος και φορέας αυτών των καινοτομιών το οποία θα εξασφαλίσει την ανάπτυξη του σχολείου, μέσω της εισαγωγής αλλαγών και νεωτερισμών (Πασιαρδής, 2004). Προσανατολισμένος προς το μέλλον, θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε αλλαγές και να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα, ώστε να εξασφαλίζει νέους πόρους και πηγές που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολικού οργανισμού. Οφείλει επομένως, να είναι εκτός από ευέλικτος και καινοτόμος, συνεχώς ενημερωμένος και φιλομαθής. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), η αποτελεσματικότητά του κρίνεται και από το πόσο διά βίου μαθητής είναι. Μάλιστα, κατά τους Yukl & Mahsud (2010) το να είναι ανοιχτός στη μάθηση και σε νέες ιδέες είναι σημαντικό, αφού οι ηγέτες καλούνται να προσαρμοστούν σε μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Εκτός των παραπάνω, καλούνται να αντιμετωπίσουν στις μέρες μας μία σειρά προκλήσεων και να λάβουν σε μικρό χρονικό διάστημα, καταλυτικής σημασίας, αποφάσεις. Η ηγεσία τους σε περίοδο απρόβλεπτων καταστάσεων και μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο συγκεκριμένο δύναται να αναδείξει το βαθμό

αποτελεσματικότητας τους (Fullan, 2020). Καλούνται λοιπόν, να αναδείξουν μια προσαρμοστική ηγεσία, η οποία θα προσαρμόζει τη συμπεριφορά της στην εκάστοτε μεταβαλλόμενη κατάσταση (Yukl & Mahsud 2010).

Επιπρόσθετα, ο Cleveland (1986, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004), συνοψίζει έπειτα από έρευνές του, τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη εκ των οποίων είναι: το συνεχές ενδιαφέρον του για όσα συμβαίνουν, το ενδιαφέρον για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των γύρω του, η στάση του απέναντι στους κινδύνους, τους οποίους αντιμετωπίζει ως ευκαιρίες για να αναδείξει τις δεξιότητές του, το συναίσθημα της αισιοδοξίας που τον κατακλύζει και τέλος, η αίσθηση προσωπικής ευθύνης για τα αποτελέσματα του σχολείου και του αντίκτυπού τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Καταληκτικά, αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που διαθέτει όραμα, στόχους, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνεργάζεται με τα μέλη της σχολικής μονάδας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών, καθοδηγεί, συντονίζει, ενδιαφέρεται για τους μαθητές και τις ανάγκες τους και χαρακτηρίζεται από καινοτομία, προσαρμοστικότητα, ευελιξία και ετοιμότητα. Στην πραγματικότητα όμως, αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που συμμετέχει σε όλες φάσεις της σχολικής καθημερινότητας και «είναι ορατός μέσα στο σχολείο» (Andrews & Soder, 1987 όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Εκπαιδευτική Πολιτική

2.1 Αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτική Πολιτική»

Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και ο προσδιορισμός τόσο του περιεχομένου της όσο και του πεδίου αναφοράς της, έχουν αποτελέσει πεδία μακροχρόνιας έρευνας. Η νοηματική ευρύτητα που αποδίδεται στον όρο, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην άμεση σύνδεσή της με το συνεχώς μεταβαλλόμενο «χαρακτήρα της εκπαίδευσης» και με το ρόλο που διαδραματίζει το κράτος στην εκπαιδευτική ζωή (Ζαμπέτα, 1994). Επομένως, η πολυσημία του όρου «εκπαίδευση» και η συγκρότηση του εκπαιδευτικού θεσμικού λόγου, αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες της

οριοθέτησης και της διαμόρφωσης της έννοιας «εκπαιδευτική πολιτική» (Παπαδάκης, 2003).

Είναι σημαντικό για την κατανόηση του όρου, να προσδιοριστεί αρχικά, η έννοια της «πολιτικής». Ο Max Weber, στο έργο του «*Πολιτική ως επάγγελμα*» («*Politik als Beruf*»), εκφράζει τον προβληματισμό του αναφορικά με την έννοια της πολιτικής. Σημειώνει ότι πρόκειται για μια «πλατιά» έννοια, η οποία περιλαμβάνει οποιοδήποτε είδος ηγετικής δράσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Τι εννοούμε με τον όρο πολιτική; Η έννοια είναι εξαιρετικά πλατιά και περιλαμβάνει οποιοδήποτε είδος ηγετικής δράσης. Μιλάει κανείς για τη νομισματική πολιτική των τραπεζών, για την προεξοφλητική πολιτική της Κρατικής Τράπεζας, για την απεργιακή πολιτική μιας πόλης ή ενός χωριού, για την πολιτική του προέδρου ενός σωματίου και τέλος για την πολιτική μιας συνετής σύζυγου, η οποία επιδιώκει να καθοδηγεί το σύζυγό της. Εδώ φυσικά οι παρατηρήσεις μας δεν αναφέρονται σε μια τόσο πλατιά έννοια της πολιτικής, όταν λέμε πολιτική εννοούμε μόνον την ηγεσία ή την επίδραση της ηγεσίας μιας πολιτικής οργάνωσης, δηλαδή σήμερα ενός κράτους. (Weber 1996, σ.3)

Στη συνέχεια, ορίζει την «πολιτική» ως την προσπάθεια για συμμετοχή στην εξουσία ή επηρεασμό της διανομής της εξουσίας είτε ανάμεσα στα κράτη, είτε ανάμεσα στις ομάδες που συναντώνται σ' ένα κράτος (Weber, 1996).

Σύμφωνα με τον Σταμέλο κ.α. (2015), βασικό ζητούμενο για την οριοθέτηση της πολιτικής, συνιστούν δύο βασικοί παράγοντες. Ο πρώτος, αφορά τον αξιακό προσανατολισμό της, δηλαδή τις αξίες, τις ιδεολογίες και την φιλοσοφία του περιεχομένου της έννοιας. Ο δεύτερος, σχετίζεται με την παράδοση και τον θεσμικό της ρόλο και είναι άμεσα συνδεδεμένος με την κοινωνία στην οποία αναφέρεται. Παράλληλα, οι Ball & Peters (2001), επιβεβαιώνουν την πολυσημία του όρου και την αιτιολογούν, ισχυριζόμενοι ότι η διαρκής προσπάθεια οριοθέτησής της ή αποφυγής προσδιορισμού της, οδηγούν στο να καθίσταται μία ευρεία έννοια.

Στην Ελλάδα δεν φαίνεται να υπάρχει διάκριση μεταξύ των όρων «Politics» και «Policy». Και οι δύο αποδίδονται με τον όρο «πολιτική» ο οποίος αναφέρεται σε κάποια πολιτική γραμμή ή τακτική. Κάθε κράτος ακολουθεί μία πολιτική που εκφράζει την κατεύθυνση την οποία υιοθετεί η Κυβέρνησή του προκειμένου να υλοποιήσει τους στόχους του. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται διάφορες πολιτικές όπως είναι η οικονομική, η εξωτερική και η εκπαιδευτική (Σαϊτης, 2008) .

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική, στο άρθρο 16 του Συντάγματος ορίζεται ότι *«η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελεύθερων πολιτών»* (ΦΕΚ 120/τ.Α΄/27-6-2008). Σύμφωνα με τη Συνταγματική αυτή επιταγή, η Παιδεία αποτελεί κοινωνικό αγαθό και επομένως, η Πολιτεία έχει υποχρέωση να το διασφαλίσει σε όλους τους Έλληνες πολίτες. Συνεπώς, το κράτος μέσω του ΥΠΑΙΘ που συνιστά το βασικό εκτελεστικό όργανο της εκπαίδευσης, προβαίνει σε επιλογές και ρυθμίσεις, ώστε να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιλύσει εκπαιδευτικά προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο, η Πολιτεία προβαίνει στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Από τον παραπάνω ορισμό συνεπάγεται κάλλιστα, ότι η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί εθνική υπόθεση. Σύμφωνα με τον ισχυρισμό αυτό, γίνεται αντιληπτό πως τα πολιτικά κόμματα που λαμβάνουν χώρα στην πολιτική αρένα μιας χώρας πρέπει να συναινούν. Παρόλα αυτά, αντί για συναίνεση παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός χώρος αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων μεταξύ κομμάτων, ομάδων πίεσης και κοινωνικών ομάδων. Η έλλειψη της συναίνεσης αυτής, οφείλεται στο γεγονός ότι η «εκπαιδευτική πολιτική» αποτελεί είδος πολιτικής με αποτέλεσμα να συνιστά εξ ορισμού μία αρένα συγκρούσεων, με μικρές στιγμές συναίνεσης (Γούβιας και Θεριανός, 2014). Τον ισχυρισμό αυτόν επιβεβαιώνει και οι Olssen et al. (2004, σ.2-3 όπως αναφέρεται στο Γούβιας & Θεριανός, 2014), οι οποίοι αναφέρουν: *«Παλιότερα, η εκπαιδευτική πολιτική δεν εξεταζόταν με πολιτικούς όρους. Αυτό είναι πια παρελθόν. Σήμερα, η εκπαιδευτική πολιτική είναι το επίκεντρο της δημόσιας αντιπαράθεσης. Η διαμόρφωσή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μια καθαρά πολιτική υπόθεση»*.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο Παπαδάκης (2003), σημειώνει ότι η πολιτική είναι αγώνας για εξουσία και επιβολή, αφού αποτελεί το σύνολο των σκοπών και των μέσων που χρησιμοποιούν οι κοινωνικές τάξεις, οι ομάδες πίεσης και τα πολιτικά κόμματα, με στόχο την προάσπιση των συμφερόντων τους. Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτική πολιτική είναι αγώνας εξουσίας και επιβολής στην εκπαίδευση και στα γεγονότα που συμβαίνουν στα πλαίσια αυτής.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Σαϊτης (2008), υπογραμμίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική αφορά το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που ένα κράτος υλοποιεί και χρησιμοποιεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επεξηγηματικότερα, συνιστά ένα

γενικό, εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης, το οποίο καθορίζει τόσο την κατεύθυνση, όσο και τις ενέργειες που απαιτούνται για την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Χαρακτηριστικά, επισημαίνει: *«Καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος».*

Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική πολιτική οριοθετείται από τους περισσότερους μελετητές ως μία σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία των φορέων της εκπαίδευσης στα πλαίσια της οποίας συμβαίνουν τα ακόλουθα. Αρχικά, ορίζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης και ιεραρχούνται οι στόχοι της. Στη συνέχεια, καθορίζονται οι πόροι και αναπτύσσεται σχέδιο δράσης με σκοπό τη την υλοποίηση των παραπάνω. Τέλος, καθορίζονται οι ρόλοι των εμπλεκομένων, που θα συμβάλλουν στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών στόχων. Βασικός μηχανισμός πραγμάτωσης των παραπάνω συνιστά το σχολείο (Ματσαγγούρας, 2008).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εκπαίδευση άρα και οι φορείς αυτής, ακολουθούν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές του περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και οι πολιτικές που θα ακολουθήσει (Ματθαίου, 2002). Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι η Πολιτεία δε συνιστά τον μοναδικό ρυθμιστή της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, διάφοροι παράγοντες διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και καθορίζουν ευρύτερα την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτης, 2008. Σταμέλος, 2015).

2.2 Επίπεδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η εκπαιδευτική πολιτική, συνιστά αποτέλεσμα της πολιτικής, της οικονομίας, της οργάνωσης και του πολιτισμού της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η μελέτη της στα πλαίσια των Κοινωνικών Επιστημών να είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα (Σταμέλος, 2009 όπως αναφέρεται στο Γούβιας & Θεριανός, 2014). Ταυτόχρονα, οι παραπάνω συνιστώσες είναι αποτέλεσμα της κομματικής διαπάλης που λαμβάνει χώρα στην πολιτική αρένα και των ομάδων της κοινωνίας που χαρακτηρίζονται από διαφορετικά συμφέροντα και αντιλήψεις (Γούβιας & Θεριανός, 2014).

Όπως επισημαίνει και ο Ματθαίος (2006), η εκπαίδευση ακολουθεί τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Χαρακτηριστικά ο Grawits (1991), τονίζει ότι συνιστά τρόπο μετάδοσης θεωρητικών, γνωστικών και πρακτικών γνώσεων οι οποίες συνδέονται με την κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία αναφέρονται. Αυτό σημαίνει πως αυτομάτως, η εκπαίδευση συναρτάται με τα πολιτικά, ιδεολογικά και πολιτιστικά στοιχεία μιας κοινωνίας. Αντίστοιχα, ο Μπουζάκης (1989), σημειώνει πως εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί θεσμό, είναι μια πράξη πολιτική και ως εκ τούτου συνδέεται με τη διαμόρφωση του θεσμικού λόγου και των σχέσεων εξουσίας. Τα παραπάνω καθιστούν φανερό, ότι οι αξίες και οι γνώσεις που προάγει το εκπαιδευτικό σύστημα, οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο των Αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων είναι αντικείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτέλεσμα πολιτικών επιρροών (Thomas, 1983).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, ο Πασιάς (2006), σημειώνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική ως λόγος και ως πρακτική, αντιπροσωπεύει ένα πεδίο μελέτης και ένα σύνολο σχέσεων εξουσίας-γνώσης. Ειδικότερα, θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική, ως «πεδίο μελέτης», συνδέεται με τους σκοπούς, τους στόχους, τα προγράμματα σπουδών, τη δομή, τη λειτουργία τους εκπαιδευτικού συστήματος, το ανθρώπινο δυναμικό, τις εκπαιδευτικές εκροές, εισροές κτλ. Ταυτόχρονα, ως «διάγραμμα σχέσεων» συνδέεται με την οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική πολιτική του κράτους και υποστηρίζει τις κανονιστικές, αντισταθμιστικές, αναπαραγωγικές και διανεμητικές λειτουργίες του. Επιπλέον ως «λόγος», σχετίζεται με φορείς (κόμματα, οργανώσεις, διεθνείς οργανισμοί, κυβέρνηση) που συμβάλλουν στην παραγωγή του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές κρίσεις, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Τέλος, ως «πρακτική», συνδέεται με τις διαδικασίες αλλαγών (μεταρρυθμίσεων) στα εκπαιδευτικά συστήματα, οι οποίες προκαλούνται από οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς και τεχνολογικούς παράγοντες του διεθνούς και εθνικού περιβάλλοντος.

Λαμβάνοντας υπόψη τις συνιστώσες που συνδιαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές, οι Σταμέλος κ.α. (2015) παραθέτουν έξι (6) διακριτά επίπεδα ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επεξηγηματικότερα, το πρώτο επίπεδο αφορά το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησης του κοινωνικού συγκείμενου αναφοράς. Αυτό σημαίνει ότι η ιστορική πορεία ανάπτυξης του εκάστοτε συγκείμενου συνιστά βασικό

στοιχείο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Το δεύτερο επίπεδο σχετίζεται με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις του πλαισίου στο οποίο αναπτύσσονται. Οι εξελίξεις αυτές αποτελούν το σύγχρονο περιβάλλον ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής το οποίο περιλαμβάνει: α) την κείμενη νομοθεσία και νομολογία (ρυθμιστικό πλαίσιο), β) αξίες, κανόνες και αρχές που διέπουν τη σύγχρονη κοινωνία και συνδέονται με το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησής της (κανονιστικό πλαίσιο) και τέλος γ) την καθημερινότητα, τον τρόπο ζωής και συμπεριφοράς των υποκειμένων που δρουν στην κοινωνία («κουλτουρικός»-γνωστικός άξονας). Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στους ανθρώπους και τις διαδικασίες εκπόνησης των εκπαιδευτικών πολιτικών (policy makers). Για την εκπόνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνονται υπόψη οι στόχοι που έπεται να επιτευχθούν μέσω αυτής και οι προτεραιότητές της. Το σύνολο των στόχων και των προτεραιοτήτων μιας εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστούν το τέταρτο επίπεδο ανάπτυξής τους. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, τα εργαλεία που αξιοποιούνται για τη διεκπεραίωση, τον έλεγχο, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και την επανεκτίμησή τους περιλαμβάνονται στο πέμπτο πεδίο της πορείας υλοποίησης μιας πολιτικής. Ολοκληρώνοντας με το έκτο επίπεδο, σε αυτό αντιστοιχούν τα υποκείμενα και τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή οι «στόχοι» της, οι οποίοι δύναται να είναι άτομα, ομάδες ανθρώπων ή και αντικείμενα στόχευσης.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, οι Γούβιας & Θεριανός (2014), ορίζουν πέντε όρους και παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας αφορά το πολιτικό σύστημα, δηλαδή το κράτος, τα συνδικάτα και άλλες ομάδες πίεσης που επηρεάζουν τις πολιτικές εξελίξεις. Ακολουθεί, το πολιτισμικό σύστημα το οποίο περιλαμβάνει τις παραδόσεις, τις ιστορικές δομές, τα ήθη και τα έθιμα. Εκτός των παραπάνω στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διεθνείς σχέσεις, οι επιδράσεις των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών, αλλά και οι δομές και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Φυσικά, οι παραπάνω όροι, εξαρτώνται από τον «τρόπο παραγωγής» της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία περιλαμβάνει τις παραγωγικές σχέσεις και δυνάμεις.

Συμπερασματικά με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η εκπαιδευτική πολιτική δεν συνιστά μία έννοια, η μελέτη της οποίας περιορίζεται στην μελέτη νόμων, εγκυκλίων και εκπαιδευτικών προϋπολογισμών. Αντιθέτως, αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια με αποτέλεσμα να πρέπει να μελετηθούν όλα τα πεδία που την

συναποτελούν. Όπως επισημαίνει ο Ball (2006, όπως αναφέρεται στο Γούβιας & Θεριανός, 2014), είναι σημαντική η εξέταση του μάκρο και μικρο επιπέδου της εκπαίδευσης, δηλαδή η εξέταση των παραγόντων που διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και των τρόπων που τα δρώντα υποκείμενα τελικά την βιώνουν και την εφαρμόζουν στην εκάστοτε κοινωνία. Τέλος, εφόσον πολιτική σημαίνει σύγκρουση και διαπάλη, η έννοια αυτή δεν διαθέτει ουδέτερη χροιά, αλλά είναι αποτέλεσμα διαφορετικών ομάδων πίεση, αντιπαράθεσης πολιτικών τάσεων και κοινωνικών τάξεων στον τομέα της εκπαίδευσης, αποφάσεων του έθνους-κράτους αλλά και των διεθνών οργανισμών που εμφανίζονται στο προσκήνιο του εκπαιδευτικού συστήματος (Γούβιας & Θεριανός, 2014).

2.3 Βασικές τομές της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τον 20ο αιώνα

Η ιστορική πορεία της χώρας έμελλε να επηρεάσει τόσο την πολιτική ζωή της χώρας όσο και την εκπαιδευτική. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η παιδεία, παραμένει σε αποστασιοποίηση από τα ελληνικά δρώμενα και τις πνευματικές ανάγκες του έθνους. Ο λογιωτατισμός, ο ψευτοκλασικισμός, οι ελλείψεις σε σχολεία και σε πρακτικό προσανατολισμό, αποτελούν τροχοπέδη για την ανέλιξη της εκπαίδευσης. Το 1909, η στάση στο Γουδί, αποτελεί το εφιαλτήριο για την ανέλιξη της αστικής τάξης. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος, αποτελεί το πρόσωπο κλειδί που αναλαμβάνει την ανασυγκρότηση της χώρας, άρα και της εκπαίδευσης (Σβορώνος, 1985). Μεριμνά για το εκπαιδευτικό σύστημα και με τις αντιλήψεις τους γεννιέται στο χώρο της εκπαίδευσης ένα φιλελεύθερο κλίμα. Ο άνεμος των αντιδράσεων και των πιέσεων είναι έντονος με αποτέλεσμα ο αρχηγός της κυβέρνησης να υποχωρήσει. Έτσι, το 1911, κατά το ψήφισμα του Συντάγματος, η καθαρεύουσα καθιερώνεται ως επίσημη γλώσσα του κράτους (άρθρο 107), ενώ στο Άρθρο 11 τονίζεται ότι: *«Η εκπαίδευσις διατελούσα, υπό την ανωτάτην εποπτεία του κράτους, ενεργείται δαπάνη αυτού. Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' άπαντας υποχρεωτική παρέχεται δε δωρεάν υπό του κράτους»* (Σαλονικίδης, 1998. Σβορώνος, 1985) .

Αργότερα, έπειτα από τους Βαλκανικούς πολέμους, το 1913 κατατίθενται στη Βουλή με εισηγητή τον Δ. Γληνό, εκπαιδευτικά νομοσχέδια τα οποία τελικά στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν ψηφίζονται αλλά κάποια από αυτά θα επανέλθουν στο προσκήνιο κατά τις μεταρρυθμίσεις του 1917 και 1929. Μεταξύ άλλων καθιερώνεται

η εξαετής φοίτηση στα δημοτικά σχολεία και μετά τα εξαετή δημοτικά σχολεία ορίζονται δύο ανεξάρτητοι τύποι σχολείων μέσης εκπαίδευσης (το αστικό σχολείο και το εξαετές γυμνάσιο). Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, η προσαρμογή αυτού στις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, η έμφαση στις θετικές επιστήμες και η απλοποίηση της ελληνικής γλώσσας (Σαλονικίδης, 1998).

Ακολουθεί η τετραετία 1929-1932. Στο διάστημα αυτό οι πολιτικές εξελίξεις αλλάζουν ριζικά την ελληνική εκπαιδευτική ζωή. Οι εκλογές του 1928 θα ανακηρύξουν συντριπτικά πρωθυπουργό της Ελλάδας τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Παρά την παγκόσμια οικονομική κρίση, το κράτος απευθύνεται στις ξένες αγορές, επιχειρώντας τα βάλει σε εφαρμογή τα οικονομικά του προγράμματα. Βασικό μέλημα του Βενιζέλου για άλλη μια φορά είναι η εκπαίδευση. Ακολουθεί επομένως η μεταρρύθμιση του 1929, η οποία περιλαμβάνει δεκατρία νομοσχέδια, που κατατίθενται από τους υπουργούς Παιδείας Κ. Γόντικα (1929) και Γ. Παπανδρέου (1930-32). Τα παραπάνω νομοσχέδια, προέβλεπαν την ανάγκη για ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές ανάγκες, την ανάγκη για εκπαίδευση των λαϊκών μαζών και της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Σαλονικίδης, 1998. Ανδρέου, 1992). Για άλλη μία φορά οι εισηγήσεις των νομοσχεδίων αντιμετωπίζουν οι αντιδράσεις. Οι αντιδράσεις αυτές σε συνάρτηση με τη δικτατορία του Κονδύλη (1935) και κατόπιν της 4ης Αυγούστου 1936 του Ι. Μεταξά έχουν ως απόρροια η μεταρρύθμιση να μην ολοκληρωθεί.

Τον φασισμό του Μεταξά διαδέχεται η τριπλή Κατοχή. Οι προσπάθειες επομένως για εκπαιδευτικές αλλαγές ανακόπτονται κατά τη δεκαετία του 1940. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και τα επόμενα χρόνια δεν θα συμβάλλουν σε καμία πρόοδο. Εκτός από το πλήθος οικονομικών προβλημάτων και τις κοινωνικές επιπτώσεις, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει πλήθος προβλημάτων μεταξύ των οποίων είναι η αδυναμία οργάνωσης της εκπαίδευσης, οι κατεστραμμένες σχολικές υποδομές, η απουσία εκπαιδευτικού προσωπικού και η έλλειψη κονδυλίων. Απόρροια των παραπάνω είναι η κατάρρευση του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 1992: 96).

Κατά τα επόμενα χρόνια η Ελλάδα προβαίνει σε προσπάθειες ανασυγκρότησής της. Κατά την περίοδο 1951-52, προτείνονται δύο νέα, εκπαιδευτικά νομοσχέδια, έργα των Κ. Γεωργούλη (στέλεχος της «συντηρητικής» παράταξης) και του Ε. Παπανούτσου (ηγέτης του εκπαιδευτικού δημοτικισμού). Τελικά, τα νομοσχέδια

εξαιτίας πολιτικών προβλημάτων δεν υλοποιούνται. Παρόλα αυτά, οι πιέσεις για βελτίωση και ανασυγκρότηση του συστήματος, οδηγεί τελικά σε αλλαγές. Ειδικότερα, κατά την κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή το 1956, γίνεται προσπάθεια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία θα συμβάλει στην οικονομική ανέλιξη της οικονομίας (Μπουζάκης, 2000). Για το σκοπό αυτό η Επιτροπή Παιδείας (έτος ίδρυσης: 1957), καταθέτει το 1958 τα πορίσματά της αναφορικά με τη εκπαίδευση. Σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δίνεται έμφαση σε οκτώ αρχές οι οποίες μεταξύ άλλων, αφορούν: τον συνδυασμό της κλασικής παιδείας και των θετικών επιστημών, την ανάγκη παροχής οικονομικών κονδυλίων, την «ανακαίνιση» των προγραμμάτων σπουδών και της οργάνωσης της εκπαίδευσης, την ενότητα του ελληνισμού, την παροχή της εκπαίδευσης σε όλους, διότι αποτελεί κοινό αγαθό, και την στροφή προς την επαγγελματική εκπαίδευση (Ανδρέου, 1992. Σαλονικίδης, 1998).

Το 1964 στην πολιτική σκηνή, λαμβάνει μέρος η «Ένωση Κέντρου» με αρχηγό και πρωθυπουργό τον Γ. Παπανδρέου, ο οποίος φανερώνει τις προθέσεις του αναφορικά με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνοντας το Υπουργείο Παιδείας και σε συνεργασία με τους Λουκή Ακρίτα (Υφυπουργός Παιδείας) και τον Ε. Παπανούτσο (Γενικός Γραμματέας), υποβάλλει τρία νομοσχέδια. Το 1964 υποβάλλει το νομοσχέδιο «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως» και το Μάιο του 1965 τα νομοσχέδια «Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως» και «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων» (Σαλονικίδης, 1998). Παρόλα, αυτά, η δικτατορία του 1967, ακυρώνει τις προθέσεις του Γ. Παπανδρέου και τίθενται σε αδράνεια μέχρι την πτώση της, το 1974.

Το 1974-1975, η χώρα αλλάζει σελίδα στα πλαίσια της Μεταπολίτευσης. Την περίοδο αυτή το ενδιαφέρον για ουσιαστική ενασχόληση με την εκπαίδευση, θα επιφέρει μία ουσιαστική μεταρρύθμιση, η οποία ρυθμίζεται από το Σύνταγμα του 1975 (Άρθρο 16). Ειδικότερα, προβλέπεται, ότι η Παιδεία «...αποτελεί βασικήν αποστολήν του κράτους, έχει δε σκοπόν της την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών». Επιπλέον, αναφέρεται στην εννεαετή φοίτηση και στο δικαίωμα συμμετοχής όλων των Ελλήνων στην εκπαίδευση. Έτσι, το 1975 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) (Τερζής, 2010) το οποίο αποτελεί το εφαλτήριο για την ψήφιση και την άμεση εφαρμογή των νόμων της εκπαίδευσης. Μεταξύ των καταλυτικών νόμων που

ψηφίστηκαν τα χρόνια 1976 και 1977, προβλέπεται η χρήση της δημοτικής γλώσσας στις διδασκαλίες, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η διάρθρωση σε Γυμνάσιο και Λύκειο και η ίδρυση Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών και Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (Μπονίδης, 2012. Τερζής, 2010).

Στη δεκαετία που ακολουθεί από το 1976-1986, ευδοκimei η εφαρμογή μιας σειράς νομοθεσιών, η οποία αλλάζει ριζικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1981 τη διακυβέρνηση της χώρας αναλαμβάνει ο Α. Παπανδρέου. Η σοσιαλιστική του κυβέρνηση, αναλαμβάνει την εφαρμογή νέων μεταρρυθμιστικών μέτρων μεταξύ των οποίων είναι: η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης του κράτους, η κατάργηση των γενικών διευθυντών, των εποπτών της διοίκησης της εκπαίδευσης (Ν. 1232/1982), των επιθεωρητών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, η καθιέρωση του θεσμού του σχολικού συμβούλου (Ν. 1304/1982), η συγγραφή καινούργιων βιβλίων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και η αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών (Σαλονικίδης, 1998). Ταυτόχρονα, έως το 1986 ρυθμίζονται θέματα φοίτησης μαθητών της Β/θμιας και σπουδαστών της Γ/βαθμιας στο εξωτερικό, αφού αναπτύσσονται και υλοποιούνται κοινά προγράμματα σπουδών και προγράμματα κινητικότητας στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως είναι σήμερα το Erasmus (Σαλονικίδης, 1998. Μπουζάκης, 2002). Στόχος αυτών των προγραμμάτων ήταν η βελτίωση των οικονομικών και κοινωνικών μεταβατικών συνθηκών των νέων στην αγορά εργασίας και το άνοιγμα της εκπαίδευσης στη διεθνή αγορά (Ασδεράκη, 2008).

Κατά τη δεκαετία του 1990, προβλέπονται νέες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με έμφαση στην μέση εκπαίδευση. Ειδικότερα, υλοποιείται η μετονομασία των Λυκείων σε Ενιαία Λύκεια και καταργούνται τα Πολυκλαδικά Λύκεια. Παράλληλα, ιδρύονται σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Καζαμίας, 1995) και θέτονται οι βάσεις για την αξιολόγηση μαθητών και των καθηγητών από τους Διευθυντές των Σχολείων αλλά και από τους Σχολικούς Συμβούλους. Τέλος, υλοποιείται η θεσμοθέτηση του Πιστοποιητικού Εκπαιδευτικής και Διδακτικής Επάρκειας το οποίο αφορά την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την εισαγωγή στις σχολικές μονάδες (Τερζής, 2010).

Μεταξύ άλλων, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 γίνεται συζήτηση για την ανάγκη εναρμόνισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με αυτά των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ανάγκη αυτή σε συνάρτηση με τους στόχους της

Ευρωπαϊκής Επιτροπής για σύνδεση της οικονομίας με την εκπαίδευση σε υπερεθνικό επίπεδο και για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας αγοράς εργασίας, οδηγεί στα χρόνια 1985-1992 στην ενίσχυση προγραμμάτων δράσης στα πλαίσια των εθνικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Μπουζάκης, 2002). Μέσω των παραπάνω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, οι οποίες είναι συνυφασμένες με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα έχει τη δυνατότητα συμμετοχής στην ολοκλήρωση της ενιαίας αγοράς και της κοινωνικής συνοχής.

2.4 Διοίκηση και Οργάνωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστά από την πρώτη στιγμή ίδρυσής του έναν εθνικό και ιδεολογικό φορέα και μηχανισμό, άμεσα συνδεδεμένο με το ελληνικό κράτος. Αυτό υπογραμμίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεαζόταν από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος και άρα ο τρόπος διοίκησής του ήταν κατά βάση συγκεντρωτικός (Μπουζάκης, 2002 όπως αναφέρεται στο Πομπού, 2021). Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται συχνά λόγος για προσπάθεια αποκέντρωσης και αυτονομίας του με την συμβολή, τις υποδείξεις και τις ενέργειες διαφόρων διεθνών οργανισμών, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ο συγκεντρωτισμός εξακολουθεί να αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης (Κουτούζης, 2012).

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα χαρακτηριστικά που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο συγκεντρωτισμός, οι σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, η εκτεταμένη νομοθεσία, η πολυνομία (Κουτούζης, 2012), η έντονη γραφειοκρατία – όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων- και ο έλεγχος της διοίκησης από το Υπουργείο Παιδείας (Μπουζάκης, 2002 όπως αναφέρεται στο Πομπού, 2021). Η σχολική μονάδα αποτελεί έως σήμερα, μηχανισμό που υποχρεούται να διαχειρίζεται και να διεκπεραιώνει τις υπουργικές αποφάσεις, που έχουν οριστεί από τα κεντρικά όργανα διοίκησης του Υπουργείου Παιδείας (Μπρίνια, 2012).

Αναλυτικότερα, ο/η Υπουργός Παιδείας είναι υπεύθυνος/η για τη διοίκηση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει χρέος να επιβλέπει και να επιβάλλει την τάξη σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την έκδοση νόμων, διαταγμάτων και εγκυκλίων, που αφορούν τις δημόσιες και ιδιωτικές σχολικές μονάδες της χώρας (Μπουζάκης, 2002 όπως αναφέρεται στο

Πομπού, 2021). Ο έλεγχος των σχολικών μονάδων υλοποιείται από μια αντίστοιχη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία βρίσκεται εγκατεστημένη σε κάθε νομό ξεχωριστά στον οποίο υπάγεται η εκάστοτε σχολική μονάδα. Σχετικά με τη διοίκηση των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και των ιδιωτικών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ορίζεται ότι είναι αυτοδιοικούμενα και η εποπτεία τους αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας (Μπονίδης, 2012). Επίσης, κυρίαρχο διοικητικό πρόσωπο στα ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης αποτελεί ο πρύτανης του κάθε Ιδρύματος (Σαϊτής, 2008).

Αναφορικά με τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως καθίσταται αντιληπτό η ελληνική εκπαίδευση δομείται σε τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια) οι οποίες είναι ιεραρχημένες ανάλογα με την ηλικία των σπουδαστών, τα έτη φοίτησής τους, το σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης κ.λπ. (Δενδρινού-Αντωνάκη, 1971 όπως αναφέρεται στο Σαϊτής, 2008). Η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα, σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος 1975/1986 είναι εννεαετής και υποχρεωτική. Σύμφωνα με τη διάταξη αυτή η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος δεν θεωρείται μόνο πρωταρχικό δικαίωμα αλλά και υποχρέωση, για αυτό και ο νομοθέτης θεσπίζει την υποχρεωτικότητά της. Ακόμη, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δύνανται να είναι είτε δημόσια είτε ιδιωτική. Η δημόσια εκπαίδευση παρέχεται σε όλους δωρεάν και η χρηματοδότησή της ανήκει στις οικονομικές αρμοδιότητες του κράτους.

Πιο αναλυτικά, το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Μπουρή (2008):

«...χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο λόγω μεγέθους και πλήθους δομών και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα με σχετικές ιδιομορφίες. Το σύστημα είναι ανοιχτό και παρουσιάζει μεγάλη διαφοροποίηση εξαιτίας της επίδρασης του περιβάλλοντος και της προσαρμογής του σε μεταβαλλόμενες συνθήκες λειτουργίας που οφείλονται στον τρόπο οργάνωσης του».

Επιπλέον, προσθέτει ότι οργανώνεται γραμμικά ακολουθώντας μία ιεραρχική δομή, η οποία θα μπορούσε να τα αποτυπωθεί με τη μορφή πυραμίδας. Ειδικότερα, στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται ο/η Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, ο

οποίος προΐσταται του Υπουργείου Παιδείας. Στην βάση της πυραμίδας, βρίσκεται το σύνολο των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων της χώρας.

Όσον αφορά τις αρμοδιότητες των μελών της εκπαίδευσης, αυτές θα μπορούσαν να αναπαρασταθούν ως μία ανεστραμμένη πυραμίδα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η ποσότητα των αρμοδιοτήτων είναι μεγαλύτερη στην κορυφή της και λιγότερη στη βάση της. Αυτό συμβαίνει διότι στη βάση ανήκουν όργανα τα οποία διαθέτουν εκτελεστικές αρμοδιότητες και λιγοστή εξουσία, η οποία εντοπίζεται στο επίπεδο του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ιεραρχικά, η ευθύνη διοίκησης συγκεντρώνεται στην κορυφή της πυραμίδας, εφόσον σε αυτή εντοπίζεται η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας (Μπουρής, 2008 . Σαϊτής, 2008).

Εκτός των παραπάνω, η ελληνική εκπαίδευση θα μπορούσε να αναπαρασταθεί ως μία πυραμίδα, διαιρούμενη σε τρία μέρη, όσες ακριβώς είναι οι βαθμίδες της εκπαίδευσης που προαναφέρθηκαν. Αυτό σημαίνει ότι στη βάση της τοποθετείται η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Προσχολική Εκπαίδευση και Δημοτική Εκπαίδευση) , στην οποία η φοίτηση διαρκεί 6-8 χρόνια. Στη μέση της πυραμίδας βρίσκεται η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά την υποχρεωτική, τριετή φοίτηση στο Γυμνάσιο, ενώ το δεύτερο την τριετή, γενική ή επαγγελματική φοίτηση στο Λύκειο. Ολοκληρώνοντας, στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετείται η Τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει την ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση (Μπουρής, 2008. Σαϊτής, 2008).

Σχετικά με τη διοίκηση και την οργάνωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι τη διοικητική οργάνωσή τους αποτελούν, αρχικά οι κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, τα υπηρεσιακά, γνωμοδοτικά και συμβουλευτικά συμβούλια του Υπουργείου Παιδείας, οι σύμβουλοι του Υπουργού και Υπουργείου Παιδείας, οι βοηθητικοί οργανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος, τα νομαρχιακά συμβούλια, οι νομαρχιακές διευθύνσεις με τα γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τέλος οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, με τους υποδιευθυντές, την σχολική επιτροπή και το σύλλογο διδασκόντων. Από την παραπάνω διοικητική διάρθρωση γίνεται αντιληπτό πως οι διοικητικές δομές δύναται να διακριθούν ανάλογα με το περιεχόμενο και το χώρο άσκησης των διοικητικών αρμοδιοτήτων τους σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι κεντρικές υπηρεσίες, των οποίων οι αποφάσεις εφαρμόζονται σε εθνικό

επίπεδο. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις υπηρεσίες, οι οποίες ασκούν διοίκηση σε περιφερειακό και νομαρχιακό επίπεδο. Στην τρίτη κατηγορία, ανήκουν οι υπηρεσίες που ασκούνται εντός των σχολείων, ενώ στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν υπηρεσίες που ασκούν διοίκηση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (Μπουρής, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καθίσταται φανερό ότι η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνεται σε δύο είδη οργάνωσης. Αφενός στην οργάνωση του Υπουργείου Παιδείας και αφετέρου στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε εθνικό επίπεδο. Σχετικά με την πρώτη, παρατηρείται ότι το Υπουργείο Παιδείας οργανώνεται γραμμικά και ιεραρχικά, με κύρια όργανα διοίκησης τα συμβούλια, τα οποία συνιστούν επιτελικά όργανα, που είτε αναφέρονται στην πολιτική ηγεσία του Υπουργού Παιδείας, είτε γενικότερα στο Υπουργείο Παιδείας (για παράδειγμα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Τα συμβούλια αυτά, διαθέτουν κατά κύριο λόγο συμβουλευτικό ρόλο, παρά διοικητικό. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνεται με το Π.Δ 147/76, οι γενικές διευθύνσεις διακρίνονται σε διευθύνσεις γενικής εκπαίδευσης και αυτές με τη σειρά τους χωρίζονται σε υπηρεσία εκπαίδευσης και διοίκησης. Στη βάση της οργάνωσης του Υπουργείου Παιδείας συγκαταλέγεται η κάθε διεύθυνση, η οποία χωρίζεται σε τμήματα και γραφεία (Μπουρής, 2008).

Ακόμη, στην περιφερειακή οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, συγκαταλέγονται τα κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα οποία διαθέτουν αποκλειστικά επιμορφωτικό ρόλο. Ταυτόχρονα με τα παραπάνω, λειτουργούν όργανα συμβουλευτικού ρόλου, στις αρμοδιότητες των οποίων ανήκουν η οικονομική διαχείριση των σχολικών οργανισμών. Τέτοια όργανα είναι: η νομαρχιακή επιτροπή παιδείας, η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας και οι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι αντικατέστησαν τους επιθεωρητές της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης (Μπουρής, 2008).

Καταληκτικά με τα παραπάνω, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διοικείται μέσω τριών επιπέδων: του εθνικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ), του νομαρχιακού και του τοπικού ή της σχολικής μονάδας (Μπουρής, 2008).

2.5 Εκπαιδευτική πολιτική και Covid-19

Ένας από τους παράγοντες που έχει αλλάξει ριζικά τα τελευταία χρόνια, την λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας αλλά και του διεθνή χώρου

είναι η πανδημία της νόσου COVID-19, η οποία επέφερε πρωτοφανείς συνέπειες στον τομέα της εκπαίδευσης και οδήγησε στη χάραξη νέων εκπαιδευτικών πολιτικών. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με μια σειρά από προκλήσεις όπως είναι η διαφύλαξη της υγείας των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και η απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, διαμορφώθηκαν νέα δεδομένα για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τη διαχείριση των σχολικών τάξεων, αφού οι σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί τέθηκαν ενώπιον νέων, πρωτόγνωρων και δύσκολα διαχειρίσιμων καταστάσεων, οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, καθώς και τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι Hargreaves & Fullan, χαρακτηριστικά περιγράφουν ότι η πανδημία προκάλεσε ένα «αδιαμφισβήτητο χάος», αφού συντάραξε τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης από τα θεμέλιά της (Harris & Jones, 2020). Απόρροια του χάους αυτού ήταν οι εκπαιδευτικοί φορείς να οδηγηθούν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση εκτεταμένων αλλαγών, αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, οργάνωσης και διοίκησης των μονάδων τους (Luo et al., 2020). Μία από τις βασικές λύσεις που προτάθηκε ήταν το μερικό ή καθολικό, προσωρινό κλείσιμο των σχολείων (Azorín, 2020), αφού θα συνέβαλε σημαντικά στην επιβράδυνση διάδοσης του ιού και φυσικά στην προστασία των μαθητών και των μελών των εκπαιδευτικών μονάδων (Gouëdard, Pont & Viennet, 2020).

Αν και οι νέες, παγκόσμιες συνθήκες που επέφερε η πανδημία, χαρακτηρίζονταν από τεράστιες δυσκολίες, τα σχολεία και τα μέλη τους, προκειμένου να κατευνάσουν τις επιπτώσεις που προκλήθηκαν στην εκπαιδευτική ζωή, προχώρησαν στην χάραξη και εφαρμογή νέων τρόπων και πρακτικών (Daniel, 2020). Η πίεση αυτή, οδήγησε τις κυβερνήσεις των περισσότερων χωρών να προβούν στη διακοπή της διά ζώσης διδασκαλίας και να υλοποιήσουν για όσο διάστημα ήταν αναγκαίο, τη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση, περνώντας έτσι για πρώτη φορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Daniel, 2020. Harris, 2020a).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η πλειονότητα των πολιτικών ηγετών και κυβερνήσεων των κρατών, υιοθέτησαν στο μέγιστο βαθμό στρατηγικές και τρόπους διαχείρισης και πρόληψης της πανδημίας, που υπέδειξε το εκάστοτε σύστημα υγείας. Η πλειονότητα των χωρών, προχώρησε στην επαναλειτουργία των σχολείων, με φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και μαθητών,

έπειτα από τις κατάλληλες υποδείξεις των ιατρών, των ειδικών ιολόγων και λοιμωξιολόγων (Sahlberg, 2020). Αναμφίβολα, η παραπάνω ενέργεια παρά την λεπτομερή εξέτασή της, αποτέλεσε το μήλο της έριδος, αφού προκάλεσε αντιπαραθέσεις σε όλα τα μέλη που σχετίζονταν με την επάνοδο των μαθητών στα σχολεία: εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς ηγέτες, πολιτικούς ηγέτες, ιατρούς, επιστήμονες, διεθνείς φορείς (Harris & Jones, 2020).

Κατά την επαναλειτουργία επομένως των σχολείων, ήρθαν στην επιφάνεια πρωτόγνωρες προκλήσεις που σχετίζονταν με την κοινωνική αποστασιοποίηση, τη σχολαστική τήρηση των κανόνων υγιεινής, την πειθαρχία των μελών στα νέα εκπαιδευτικά μέτρα και του οργανωμένου συντονισμού των ενεργειών που σχετίζονταν με την επάνοδο των μαθητών στα σχολεία και με την επαναφορά της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Harris & Jones, 2020).

Στην Ελλάδα, τα αρχικά μέτρα που τέθηκαν για τον γενικό πληθυσμό αναφορικά με τον περιορισμό και την αντιμετώπιση της πανδημίας, προτάθηκαν προς τα τέλη του Φεβρουαρίου 2020, όταν εντοπίστηκαν και τα πρώτα κρούσματα. Μεταξύ των μέτρων αυτών ήταν η απαγόρευση των δημόσιων συναθροίσεων και εκδηλώσεων, η οποία άλλαξε σημαντικά την καθημερινότητα των πολιτών. Στη βάση των μέτρων αυτών, η λειτουργία των σχολικών μονάδων δεν διεκόπη οριζόντια, αλλά εφαρμόστηκε αρχικά μεμονωμένα και σε συγκεκριμένες περιοχές της χώρας που παρουσιάστηκαν τα πρώτα κρούσματα. Επιπλέον, απαγορεύτηκαν οι σχολικές εκδρομές οι οποίες θεωρήθηκαν κρίσιμες για την μετάδοση του ιού. Τα παραπάνω μέτρα λήφθηκαν σύμφωνα με τα ΦΕΚ Α' 42/25-02-2020 και ΦΕΚ Α' 55 11.03.2020 (Παράρτημα Α1 και Α2), τα οποία αναφερόντουσαν στα *«κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορονοϊού»* και στα *«κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορονοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του»*. Στο πλαίσιο αυτό, η Ελληνική Κυβέρνηση έλαβε τα παραπάνω μέτρα έπειτα από εισήγηση της Εθνικής Επιτροπής Προστασίας Δημόσιας Υγείας με ισχύ έως τις 10.5.2020. Φυσικά, η ισχύ των μέτρων εξαρτώταν από την πορεία εξάπλωσης του ιού και με πυξίδα πάντα την ασφάλεια και την υγεία των πολιτών.

Ωστόσο, οι εξελίξεις της πανδημίας κατέστησαν αναγκαία την καθολική εφαρμογή lockdown. Η παράταση επομένως της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων και συνεπώς της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν αναμενόμενη. Σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO, έπειτα από την εφαρμογή του

lockdown στη χώρα μας οι εκπαιδευτικές δομές παρέμειναν κλειστές συνολικά για 37 εβδομάδες. Στη διάρκεια αυτή, τα σχολεία και τα σχολικά μέλη ενημερώνονταν για τα νέα μέτρα προστασίας από τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ) και την ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ).

Η επαναλειτουργία των σχολείων τον Μάιο του 2020 και στην συνέχεια τον Σεπτέμβριο του 2020, έφερε στην επιφάνεια της εκπαιδευτικής ζωής μία σειρά νέων και πρωτόγνωρων μέτρων, τα οποία φαίνεται να επηρέσαν τη σχολική καθημερινότητα και την παιδαγωγική σχέση (ΦΕΚ 4484/Β/11.10.2020, ΦΕΚ 42/Α/25.02.2020, ΦΕΚ Α' 55/11-03-2020). Η χάραξη της νέας αυτής πολιτικής, προέβλεπε τη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας και του Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας. Κατόπιν της θέσπισης των μέτρων και των κανόνων για την πρόληψη και την προστασία από τον Covid-19, ακολούθησε η ενημέρωση των εκπαιδευτικών μονάδων, όλων των βαθμίδων και των μελών τους, με στόχο την άμεση εφαρμογή των μέτρων. Το Υπουργείο Παιδείας μέσω ΦΕΚ, ενημέρωνε και παρείχε συμβουλές αναφορικά με τον νέο τρόπο λειτουργίας των μονάδων και καθοδηγούσε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και φοιτητές, με σκοπό την ομαλότερη προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα.

Τα νέα μέτρα που ελήφθησαν, υπογράμμιζαν τον νέο τρόπο λειτουργίας των σχολείων και των τάξεων και αφορούσαν όλο το φάσμα της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, θεσπίστηκαν μέτρα και παρέχονταν οδηγίες ως προς τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς αλλά και τα μέλη προσωπικού, τα οποία καθόριζαν την συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια παραμονής τους ή μη στη σχολική μονάδα. Μεταξύ άλλων δόθηκαν οδηγίες για τα νέα καθήκοντα των διευθυντών ως προς τον τρόπο άσκησης των καθηκόντων τους, αλλά και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έμελλε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και την οργάνωση των τάξεων τους στα πλαίσια της νέας πολιτικής. Ταυτόχρονα, οδηγίες δόθηκαν στους μαθητές και στους γονείς τους, με σκοπό την άμεση πρόληψη από τον ιό. Εκτός των παραπάνω, το Υπουργείο Παιδείας προετοίμαζε σε συχνή βάση, παρουσιάσεις και ενημερωτικά έντυπα, τα οποία παρείχαν πληροφορίες για το είδος του ιού, τα συμπτώματά του και τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα προσέγγιζαν το θέμα σε συνεργασία με τα παιδιά.

Συμπερασματικά, εκτός από τα ενημερωτικά για τον ιό φυλλάδια που δόθηκαν, προτάθηκαν πρακτικές, μέτρα και οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας, οι οποίες αφορούσαν:

Γενικά προληπτικά μέτρα κατά της διασποράς του νέου κορονοϊού SARSCoV-2 και άλλων ιών του αναπνευστικού.
Το πρωτόκολλο καθαρισμού των τάξεων και των σχολείων, χρησιμοποιώντας σωστά και μη βλαβερά για την υγεία, καθαριστικά.
Τη διαδικασία καθημερινής καθαριότητας των σχολείων.
Βασικές αρχές που το σχολείο έπρεπε να ακολουθήσει σε περίπτωση εντοπισμού θετικού κρούσματος.
Βασικές οδηγίες προς τους γονείς πριν την προσέλευση των μαθητών στα σχολεία.
Οδηγίες για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών.
Οδηγίες πριν την προσέλευση και κατά τη διάρκεια παραμονής των μαθητών στην σχολική αίθουσα.
Μέτρα κατά τη διάρκεια παραμονής των μαθητών στον προαύλιο χώρο.
Οδηγίες για τη χρήση κοινού εξοπλισμού στην σχολική αίθουσα.
Οδηγίες προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο προσέγγισης και συζήτησης του θέματος με τα παιδιά.
Οδηγίες προς τους μαθητές αναφορικά με την προσωπική υγιεινή και την προσωπική προστασία από τον ιό.
Αρχές διαχείρισης ύποπτων ή επιβεβαιωμένων περιστατικών λοίμωξης COVID-19 σε σχολικές μονάδες.
Το πρωτόκολλο αναστολής λειτουργίας τμημάτων και σχολικών μονάδων.
Προτάσεις για ενημέρωση όλων των μελών των σχολικών μονάδων.

Παρουσιάσεις με πληροφορίες για τον Covid-19.
Παρουσιάσεις με σενάρια διαχείρισης του Covid-19 στα σχολεία.
Οδηγίες για την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων, εκδρομών, εορασμών παρελάσεων.
Οδηγίες για τη δικαιολόγηση απουσιών μαθητών με Covid-19.
Εγκύκλιος για την τοποθέτηση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών για την αντιμετώπιση των συνεπειών του Covid-19.

Αναφορικά με τα παραπάνω, σημειώνεται ότι οι οδηγίες και τα μέτρα που προτεινόταν, στέλνονταν στις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας και τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας με την μορφή ΦΕΚ, ενημερωτικών φυλλαδίων και παρουσιάσεων Powerpoint. Στη συνέχεια, οι Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υποχρεούνταν να αποστείλουν τα παραπάνω στις σχολικές μονάδες και κατόπιν να ακολουθήσει η ανάλογη ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων από τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και από τους Συλλόγους Διδασκόντων.

Ολοκληρώνοντας, πρέπει να υπογραμμιστεί πως οι οδηγίες του Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας, καθώς και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας που εκδόθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας, συνιστούν το δευτερογενές υλικό της παρούσας έρευνας (όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 6) και στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του εργαλείου της έρευνας. Το δευτερογενές υλικό επισυνάπτεται στο Παράρτημα Β.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Διαχείριση κρίσεων και Covid-19

3.1 Διαχείριση κρίσεων

3.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «κρίση»

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «κρίση» αποτελεί μία πρόκληση λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της. Στις βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις καθίσταται σαφές, πως υπάρχει μια πληθώρα ορισμών για την ερμηνεία της, λόγω των διαφορετικών σημασιών που τις αποδίδονται ανάλογα με τα συμφραζόμενα (Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τον Slaiken (1990, σ.15), ο όρος κρίση συνδέεται με μια κατάσταση που προκαλεί στο άτομο προσωρινή αναστάτωση και αποδιοργάνωση, με αποτέλεσμα να αισθάνεται ανημπόρια, ανεπάρκεια, σύγχυση, άγχος και σωματικά συμπτώματα από γεγονότα που μπορεί να προέρχονται από όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Πρόκειται επομένως, για μία συνθήκη ανισορροπίας για το άτομο ή/και την οικογένεια, που είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης με ένα γεγονός για το οποίο οι μηχανισμοί αντιμετώπισης του ατόμου/οικογένειας δεν είναι επαρκείς για την αντιμετώπιση της κατάστασης (Taylor, 1982). Ο Roberts (2000) επίσης επιβεβαιώνει, πως κατά την περίοδο της κρίσης το άτομο χαρακτηρίζεται από ψυχολογική ανισορροπία εξαιτίας ενός βλαβερού συμβάντος ή κατάστασης που αποτελεί για το ίδιο αδύνατο χειρισμού.

Ο Slaiken (1990) επιπλέον τονίζει, πως η βασική αιτία αδυναμίας να αντιμετωπιστεί το γεγονός που προκαλεί κρίση, αποτελεί η απρόσμενη και καταγιστική εμφάνισή του, η οποία δεν επιτρέπει στους γνωστούς και εναλλακτικούς ως τότε χειρισμούς να λύσουν το πρόβλημα. Εξαιτίας αυτού, είναι αναγκαίο να αναζητηθούν νέοι τρόποι επίλυσης του προβλήματος. Επομένως, η διαχείριση της κρίσης παρέχει την ευκαιρία για ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων χειρισμού των καταστάσεων συγχρόνως με την αξιοποίηση και την ενδυνάμωση των ήδη υπαρχόντων. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τον κινέζικο ορισμό της έννοιας, ο οποίος περιέχει δύο ξεχωριστές έννοιες που σημαίνουν «κίνδυνο» και «ευκαιρία», αναφερόμενος φυσικά στην ευκαιρία που δίνεται για αναζήτηση νέων

τρόπων διαχείρισης της κατάστασης που έχει προκύψει (Greene, Lee, Trask, & Rheinscheld, 2000).

Από τους ορισμούς που έχουν επιχειρήσει να δώσουν μελετητές για τον όρο, γίνεται αντιληπτό πως είναι συνυφασμένος με το αίσθημα της απειλής, της αντιξοότητας και της εμφάνισης ενδεχόμενων συνεπειών που χρήζουν άμεση παρέμβαση (Dutton, 1986). Χαρακτηριστικά οι Rosenthal, Boin, & Comfort, (2001), αναφέρουν πως μπορούμε να συζητάμε για κρίση όταν ένα σύνολο ανθρώπων (ένα έθνος, μία κοινότητα, ένας οργανισμός) αντιλαμβάνεται μια επείγουσα απειλή σε θεμελιώδεις αξίες ή ζωτικές λειτουργίες, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί υπό συνθήκες αβεβαιότητας. Μάλιστα, η κρίση δύναται να εμφανιστεί ως αποτέλεσμα μιας λανθασμένης απόφασης ή ενέργειας, ή να παρουσιαστεί χωρίς προειδοποίηση, οπουδήποτε, οποιαδήποτε στιγμή, επηρεάζοντας όλους τους κοινωνικούς τομείς όπως είναι: οι επιχειρήσεις, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, η κυβέρνηση, οι εκκλησίες, οι οικογένειες κ.λπ. (Λαλούμης, 2001). Σύμφωνα με το Institute for Crisis Management (ICT- 2001), συνιστά μία κατάσταση σημαντικής επιχειρηματικής αποσύνθεσης, απόρροια της οποίας είναι: ένα σύνολο αρνητικών αντιδράσεων όλων των εμπλεκόμενων, η εμπλοκή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και η δημόσια εξονυχιστική έρευνα. Φυσικά, μία τέτοια κατάσταση, προκαλεί μία σειρά από πολιτικές, κυβερνητικές και νομικές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Συνοψίζοντας τους παραπάνω ορισμούς, προκύπτουν ένα σύνολο σταθερών στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον όρο. Ειδικότερα, μία κρίση συνδέεται με το στοιχείο της απειλής για τον άνθρωπο και τους πόρους, το στοιχείο του αιφνιδιασμού που προκαλεί απώλεια ελέγχου της κατάστασης και το μικρό χρονικό διάστημα για τη λήψη απόφασης (Λαλούμης, 2001). Χαρακτηριστικά της κρίσης επίσης, όπως σημειώνει ο Ahmed (2006), αποτελούν: η έντασή της που κλιμακώνεται, η ανασφάλεια που προκύπτει από την εμφάνισή της, η ανησυχία των ενδιαφερόμενων για την εξέλιξη των γεγονότων, ο κλονισμός της δημόσιας/διεθνούς εικόνας του οργανισμού/χώρας/κοινότητας που προσβάλλει, η πρόκληση υλικών και ηθικών ζημιών και βλαβών και τέλος ο εξονυχιστικός έλεγχος από τους αρμόδιους κρατικούς-διακρατικούς φορείς και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.).

Ως εκ τούτου, η κρίση είναι μια ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει ξαφνικά και προκαλεί προβλήματα, ανωμαλίες και κινδύνους, επηρεάζοντας αρνητικά τους εμπλεκόμενους και τους τομείς της ζωής τους. Συμπερασματικά, χαρακτηρίζεται

ως ένα συμβάν με υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας, υψηλό διακύβευμα και μεγάλη πίεση χρόνου (Teo, Lee & Lim, 2017, σ. 139).

3.1.2 Σχολική κρίση

Η κρίση όπως έγινε προφανές, αποτελεί μία κατάσταση η οποία επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Είναι επόμενο, η εκπαίδευση να αποτελεί έναν βασικό τομέα που επηρεάζεται άμεσα από οποιαδήποτε φαινόμενο κρίσης, εφόσον αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας και έναν «ζωντανό οργανισμό». Οι σχολικοί οργανισμοί, βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με μια πληθώρα κρίσεων (Παπαλόη, 2012), οι οποίες επηρεάζουν τη βιωσιμότητά τους και την ομαλή λειτουργία τους (Smith & Riley, 2012). Μάλιστα, οι τρόποι με τους οποίους οι σχολικές μονάδες θα διαχειριστούν τις κρίσεις, είναι δυνατόν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την λειτουργία τους. Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση αυτή διαδραματίζει ο ηγέτης του οργανισμού, ο οποίος αν λάβει τις σωστές αποφάσεις θα εξασφαλίσει τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητά της σχολικής μονάδας (Smith & Riley, 2012).

Ως εκπαιδευτική, σχολική κρίση ορίζεται ένα προσωρινό γεγονός ή μία προσωρινή κατάσταση η οποία προκύπτει ξαφνικά και απροσδόκητα, επηρεάζοντας άμεσα όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του (Brock, Sandoval & Lewis, 2005). Γίνεται επομένως αντιληπτό, πως εάν δεν δοθεί η πέπουσα προσοχή στο κίνδυνο που αντιμετωπίζει ένας σχολικός οργανισμός, τίθενται σε κίνδυνο η ασφάλεια και η πρόοδος του μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού. Ειδικότερα, τα φαινόμενα κρίσης επηρεάζουν τις δυνατότητες των παιδιών και τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Ταυτόχρονα, η πιθανή αδυναμία του σχολείου να αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις της ελλοχεύει τον κίνδυνο επηρεασμού της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, του εκπαιδευτικού κλίματος και των συναδελφικών σχέσεων (Saitis & Saiti, 2018. Brock, Sandoval & Lewis, 2005).

Αναμφίβολα, η εμφάνισή τους αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των σχολικών συστημάτων, που καλούνται να είναι σε ετοιμότητα για την αντιμετώπισή τους. Το σύνολο των μελών τους (γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί) σε συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους, τους σχολικούς κοινωνικούς λειτουργούς καθώς και άλλες ειδικότητες υποστήριξης, οφείλουν να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες, με πολυεπίπεδους στόχους, προκειμένου να διαχειριστούν τους κινδύνους που εμφανίζονται. Οι στρατηγικές αυτές, κρίνεται απαραίτητο να στοχεύουν στην

πρόληψη, στην ετοιμότητα, στην επιμόρφωση των εμπλεκομένων, στην διαχείριση της κρίσης και σε ενέργειες μετά την κρίση με πυξίδα πάντοτε, την συνέχιση της ομαλής σχολικής λειτουργίας και την εξασφάλιση της ασφάλειας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας (Brock, 2013).

Τέλος, είναι σαφές πως υπάρχουν κρίσεις οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο την σωματική, κοινωνική και ψυχική υγεία των μαθητών (Brock, Sandoval & Lewis, 2005). Μια τέτοια κρίση αποτελεί η υγειονομική κρίση που προκάλεσε η πανδημία Covid-19, η οποία έθεσε σε κίνδυνο ανθρώπινες ζωές, επηρέασε τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και προκάλεσε δυσκολίες στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

3.1.3 Τύποι κρίσεων

Οι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να κατηγοριοποιήσουν τις κρίσεις σύμφωνα με τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται πως έχουν προκύψει διάφορα είδη κρίσεων ανάλογα με τις αιτίες που τις προκαλούν, την χρονική περίοδο που εμφανίζονται, το πλαίσιο στο οποίο εμφανίζονται (εντός/εκτός του οργανισμού) και τις επιπτώσεις που προκαλούν. Η παρούσα διπλωματική για τους λόγους της έρευνας εστιάζεται στα είδη κρίσεων που προσβάλλουν τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Μία πρώτη ταξινόμηση των σχολικών κρίσεων συνδέεται με το αν η πρόκλησή τους οφείλεται στον ανθρώπινο παράγοντα ή σε φυσικά και ανυπέρβλητα φαινόμενα. Στην πρώτη κατατάσσονται κρίσεις που προκαλούνται από το εκπαιδευτικό σύνολο (μαθητές, εκπαιδευτικοί), όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός και η παραβατικότητα των ατόμων του σχολικού συστήματος. Στη δεύτερη κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται κρίσεις που οφείλονται σε φυσικά φαινόμενα (τυφώνες, πλημμύρες, πυρκαγιές, κατολισθήσεις, εκρήξεις ηφαιστείου, τσουνάμι) ή σε επικίνδυνες για τη δημόσια υγεία, ασθένειες και επιδημίες (Κατσαρός, 2008).

Μία δεύτερη και πιο διαδεδομένη ταξινόμηση των κρίσεων, είναι αυτή που επισημαίνουν οι Brock et al. (2005) και αναφέρεται στο διαχωρισμό μεταξύ εξελικτικών/αναπτυξιακών και περιστασιακών κρίσεων. Πρόκειται για μία διάκριση που είναι συνυφασμένη με τη χρονική στιγμή εκδήλωσης της κρίσης στη σχολική μονάδα (Κατσαρός, 2008). Ειδικότερα, οι θεωρητικοί της κρίσης βασιζόμενοι στη θεωρία του Erickson (1963), υπογραμμίζουν ότι εξελικτικές είναι οι κρίσεις που

συμβαίνουν όταν το άτομο μεταβαίνει από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής του στο άλλο, όπως για παράδειγμα η πρώτη είσοδος στο σχολείο, το ξεκίνημα της εφηβείας, και η έναρξη της ενήλικης ζωής. Από την άλλη πλευρά, οι περιστασιακές κρίσεις είναι απροσδόκητα και τυχαία περιστατικά που μπορούν να πλήξουν δυνητικά τον καθένα, όπως είναι για παράδειγμα ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, μία φυσική καταστροφή ή ένας βιασμός (Brock κ.ά., 2005. Γκούβας, 2005).

Σε μία άλλη προσπάθεια κατηγοριοποίησης, οι Harper & Peterson (1982 όπως αναφέρεται στην Poal, 1990) διέκριναν δύο τύπους κρίσεων, ανάλογα με την πιθανότητα εκδήλωσής τους. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στις προβλέψιμες και μακροπρόθεσμες κρίσεις, οι οποίες αναμένονται να συμβούν κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου και είναι μέρος των αναμενόμενων διαδικασιών της ζωής (Κατσαρός, 2008). Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται περιπτώσεις όπως είναι η έναρξη της σχολικής ζωής, η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, ο γάμος ή το διαζύγιο των γονέων κ.ο.κ. Στον αντίποδα αυτής της κατηγορίας, συγκαταλέγονται οι απρόβλεπτες και βραχυπρόθεσμες κρίσεις, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα, οι ξαφνικές απώλειες και ασθένειες (Poal, 1990). Μάλιστα, οι Saitis & Saiti (2018) επισημαίνουν πως οι περιστασιακές κρίσεις δεν αντιμετωπίζονται εύκολα, εξαιτίας της απροσδόκητης εμφάνισής τους που δυσχεραίνει την διαχείρισή τους από τους εμπλεκόμενους.

Μία άλλη διάκριση των κρίσεων είναι αυτή μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών κι οφείλεται στην εμφάνισή τους είτε στο εσωτερικό, είτε στο εξωτερικό μιας σχολικής μονάδας. Επεξηγηματικότερα, εσωτερικές χαρακτηρίζονται όσες συμβαίνουν στο εσωτερικό μιας σχολικής κοινότητας και εξωτερικές όσες αναφέρονται σε περιστατικά που εκδηλώνονται εκτός σχολικού πλαισίου (Κατσαρός, 2008). Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, εφόσον η κρίση νοείται ως κάτι το ιδιαζόντως επικίνδυνο, τα μέλη της σχολικής κοινότητας οφείλουν να τη διαχειριστούν επιτάσσοντας σύγχρονες στρατηγικές αντιμετώπισης.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθούν οι έξι κατηγορίες πιθανών τραυματικών γεγονότων κρίσης που συναντώνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία (Brock κ.α., 2005). Αναλυτικότερα, οι κατηγορίες αυτές είναι: η απειλητική για την ανθρώπινη ζωή ασθένεια ή τραυματισμός (επιθέσεις, φωτιές, εκρήξεις, ακρωτηριασμοί), ο βίαιος ή απροσδόκητος θάνατος από θανατηφόρες ασθένειες, ή θανατηφόρα ατυχήματα, ο επαπειλούμενος θάνατος και τραυματισμός (ανθρώπινη

επιθετικότητα, ενδοοικογενειακή βία, απαγωγές), οι πράξεις πολέμου (εισβολές, τρομοκρατικές επιθέσεις, βασανισμοί, αεροπειρατείες), οι φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πυρκαγιές, σεισμοί, κεραυνοβολίες) και οι προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές/καταστροφές (πυρηνικά ατυχήματα, συντριβές αεροπλάνων, οικοδομικά/εργαστηριακά ατυχήματα).

3.1.4 Επιπτώσεις κρίσεων

Στις μέρες μας, οι κρίσεις στις σχολικές μονάδες συνιστούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας τους, το οποίο απειλεί την ασφάλεια και τη σταθερότητα του σχολικού συστήματος. Οι επιπτώσεις είναι σημαντικές και εκτός από εμφανείς και άμεσες, υπάρχουν και έμμεσες, οι οποίες αναφέρονται από τους ερευνητές ως μετατραυματικό στρες (Cahill και Foa, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι το άτομο κυριεύεται από αισθήματα απογοήτευσης, υπερενεργητικότητας, κατάθλιψης, αποδιοργάνωσης και αδυναμίας εφαρμογής των στρατηγικών που γνωρίζει, ώστε να αντιμετωπίσει την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Φιλολιάς, 2015. Ρυνοός, 1994). Ο μαθητής φαίνεται να βρίσκεται σε μία συνεχή σύγχυση, με αποτέλεσμα να εξαντλείται ψυχικά, να κλονίζεται η αυτοπεποίθησή του, να κατακλύζεται από αισθήματα άγχους και πολλές φορές να παρουσιάζει σωματικές ενδείξεις ενός καταπονημένου ατόμου. Όλα τα παραπάνω, δυσχεραίνουν την εξέλιξή του σε όλους τους τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι, όπως είναι οι οικογενειακές και εργασιακές σχέσεις, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και η κοινωνική του αλληλεπίδραση (Καραθάνου, 2006).

Έρευνες αναδεικνύουν μάλιστα πως τα συναισθήματα αυτά παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε έφηβους μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν δυσπροσαρμοστική σχολική συμπεριφορά (επιθετικότητα, παραβατική και εγκληματική συμπεριφορά). Χαρακτηριστικό φαινόμενο κρίσης που συνδέεται με επιθετική και παραβατική συμπεριφορά αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying). Πρόκειται για μία μορφή επιθετικής ή και βίαιης -κάποιες φορές- συμπεριφοράς, κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές, ακούν σωματική, ψυχολογική ή σεξουαλική παρενόχληση σε κάποιο συμμαθητή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (Heath & Sheen, 2005). Εκτός από τους μαθητές, η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται πολλές φορές και σε εκπαιδευτικούς ή και στα ίδια τα σχολικά κτίρια (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000). Σε οποιαδήποτε ωστόσο μορφή, επειδή αμελείται από το προσωπικό του

σχολείου, είναι ικανός να επηρεάσει σημαντικά βαθμό τα σχολεία, προκαλώντας προβλήματα στη σχολική φοίτηση, το σχολικό κλίμα, την αντίληψη της ασφάλειας και να οδηγήσει τα θύματα σε απόσυρση ή αντίποινα (Brock κ.ά., 2005). Επομένως, για τους παραπάνω λόγους χρειάζονται στήριξη και την κατάλληλη κατεύθυνση ώστε να υποστηρίξουν την ψυχική και συναισθηματική τους υγεία από κατάθλιψη, επιθετικές τάσεις και κοινωνική απομόνωση (Collie, et al 2012).

Ακόμη μία κρίσιμη στιγμή με την οποία έρχονται συχνά αντιμέτωπες οι σχολικές μονάδες είναι αυτή του θανάτου κάποιου μαθητή ή συνόλου μαθητών. Χαρακτηριστικά τραγικά παραδείγματα αποτελούν τα δυστυχήματα που συνέβησαν στη χώρα μας στην κοιλάδα των 9 Τεμπών και στο Ασπρονέρι Φθιώτιδας, όπου υπήρξαν νεκροί μαθητές. Τα ατυχήματα αυτά αν και συνέβησαν εκτός σχολικού πλαισίου, για προφανείς λόγους επηρέασαν άμεσα τη σχολική κοινότητα αφού γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να βιώνουν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις ενός θανάτου, που δεν είναι άλλες από τη σύγχυση, το φόβο, την ενοχή και άλλα μετατραυματικά συμπτώματα (Thompson, 1990).

Επιπρόσθετη επίπτωση των κρίσεων στο σχολείο, συνιστά ο επηρεασμός των σχολικών επιδόσεων των μαθητών. Συγκεκριμένα έχει διαπιστωθεί, πως η εμφάνιση μιας σχολικής κρίσης ακολουθείται από θέληση αποφυγής του σχολείου, προβλήματα μάθησης, αύξηση των απουσιών των μαθητών και μείωση της απόδοσής τους (Κουτούζης, 1999. Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Μάλιστα, λόγω της κατάστασης δείχνουν να κυριεύονται από αισθήματα άγχους, φόβου και παθητικότητας, οπότε λειτουργούν με μειωμένες δυνατότητες στη διάρκεια των καθημερινών τους δραστηριοτήτων (Κουτούζης, 2008, Ρυνοός, 1994).

Ολοκληρώνοντας, γίνεται αντιληπτό πως οι σχολικές κρίσεις επιφέρουν ένα σύνολο επιπτώσεων στα σχολεία που άλλοτε λειτουργούν βραχυπρόθεσμα κι άλλοτε μακροπρόθεσμα. Σε κάθε περίπτωση, επειδή δύναται να κινδυνεύσει η σταθερότητα της σχολικής ζωής και η ασφάλεια των μελών της, κάθε σχολικό σύστημα οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές γνωστικά και συναισθηματικά, ώστε να ανταποκριθούν θετικά στις προκλήσεις της ζωής (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους σχολικούς ψυχολόγους και το υπόλοιπο προσωπικό έχουν χρέος να παρέχουν τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές και στήριξη στους γονείς και στα παιδιά προκειμένου να ενεργήσουν ορθά σε κάθε φαινόμενο που τείνει να ταράξει την σχολική ηρεμία. Αναμφίβολα, σε αυτή την προσπάθεια, σημαντικός είναι ο ρόλος του

διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να έχουν θωρακιστεί με τις σωστές στρατηγικές και πρακτικές διαχείρισης κρίσεων και να είναι σε θέση να τις επιστρατεύσουν έγκαιρα και ορθά σε περιόδους κρίσης (Sandoval, 2001).

3.1.5 Διεύθυνση και διαχείριση κρίσεων

Οι καταστάσεις που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, αποτελούν επιβλαβή γεγονότα για κάθε σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της, με αποτέλεσμα την πρόκληση καταστάσεων που είναι δύσκολο να ελεγχθούν και να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο. Η ορθή διαχείρισή τους σε συνδυασμό με την έγκαιρη πρόληψη από πλευράς σχολείου και εμπλεκόμενων φορέων, μπορούν να αποβούν καταλυτικά στοιχεία για την αντιμετώπιση των δυσμενών συνεπειών που προκαλούνται σε μία από τις πιο ευαίσθητες ηλικιακές ομάδες, αλλά και για την προετοιμασία μιας μεθόδου με στόχο την αμεσότερη αποκατάσταση και την επαναφορά του οργανισμού στην ομαλότητα (Cornell & Sheras, 1998). Διαπιστώνεται επομένως, πως οι σχολικές μονάδες χρειάζεται να αναπτύξουν ένα συντονισμένο και συστηματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πριν συμβούν οι συγκεκριμένες κρίσεις (Schonfeld & Kline, 1994).

Σύμφωνα με τους Aljuhmani & Emeanwali (2017), ένας τυπικός ορισμός για τη διαχείριση κρίσεων (Crisis Management) είναι η λεπτομερής μελέτη και πρόβλεψη των απειλών που ενδέχεται να βλάψουν ένα σύστημα, με στόχο τη μείωση της αβεβαιότητας και τη λήψη όλων των απαιτούμενων μέτρων, ενεργειών και διαδικασιών πριν, κατά την διάρκεια και μετά από την κρίση ώστε είτε αυτή να αποφευχθεί, είτε να αντιμετωπιστούν κατά τον βέλτιστο δυνατό τρόπο οι συνέπειές της. Η διαχείριση των διαφόρων φαινομένων κρίσης στηρίζονται στη συλλογή και εξέταση των απειλών και έπειτα στην ανάπτυξη πρακτικών χειρισμού τους. Στην πραγματικότητα, η διαχείριση κρίσεων αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες πρόληψης, προετοιμασίας, μετριασμού και ανάκαμψης, που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των συστημικών διαταραχών (Comfort, 1988).

Αναφορικά με τη διαχείριση των κρίσεων φαίνεται από τη βιβλιογραφία πως έχουν προκύψει τρεις προσεγγίσεις. Επεξηγηματικότερα, η πρώτη προσέγγιση αφορά την αντιμετώπιση της ξαφνικής κατάστασης που απειλεί τον οργανισμό, επιδιώκοντας τη διαχείριση των συνεπειών της μέσα από μια σειρά ενεργειών. Στη συνέχεια, οι προσεγγίσεις της κρίσης μετατοπίστηκαν από το ξαφνικό γεγονός σε μια περίοδο

ύπαρξης προειδοποιητικών ενδείξεων, που δημιούργησε την ανάγκη αναγνώρισης της απειλής και οργάνωσης των κατάλληλων σχεδίων με στόχο την πρόληψή της ή τον μετριασμό των συνεπειών της. Κατόπιν, ο συνδυασμός των παραπάνω δημιούργησε την τρίτη θεωρία προσέγγισης όπου η διαχείριση των κρίσεων φαίνεται να συνιστά μία συνεχή διαδικασία ανάπτυξης συστημάτων αντιμετώπισης, τα οποία προέκυψαν έπειτα από την ενδελεχή μελέτη παλαιότερων φαινομένων κρίσης και των τρόπων αντιμετώπισης τους (Pergel & Psychogios, 2013).

Κάθε σχολική μονάδα οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα, προκειμένου να ελαττωθούν οι απειλές που θέτουν σε κίνδυνο το δυναμικό της. Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012), η ετοιμότητα οδηγεί στην επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης, διατηρώντας ταυτόχρονα το ηθικό των μαθητών και του προσωπικού υψηλό και διασφαλίζοντας ένα θετικό εκπαιδευτικό κλίμα. Όπως επισημαίνει ο Lichtenstein (1994), ένα ορθό σύστημα διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό που έχει ως προτεραιότητα την πρόληψη. Για το λόγο αυτό, το πρώτο στάδιο διαχείρισης μιας κρίσης όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί αυτό της πρόληψης στα πλαίσια του οποίου οργανώνονται σχέδια που προετοιμάζουν το σχολείο για απροσδόκητες καταστάσεις (Sandoval, 2001). Σε αυτό το στάδιο, περιλαμβάνονται η διενέργεια ασκήσεων προσομοίωσης, που προετοιμάζουν τις αντιδράσεις του μαθητικού και διδακτικού προσωπικού μέσω σεναρίων για πιθανές μελλοντικές καταστάσεις κρίσης. Σύμφωνα με τον Σαβελίδη (2011), *«οι ασκήσεις που καλείται να διενεργήσει το προσωπικό, ενδέχεται να περιέχουν δοκιμές οι οποίες προβλέπουν ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα, όπως επίσης παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις αλλά και ασκήσεις»* (σ. 124). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων ασκήσεων, αποτελεί η άσκηση σεισμού που πολλά σχολεία διενεργούν, ώστε να προετοιμάσουν τους εμπλεκόμενους για τη συμπεριφορά που πρέπει να υιοθετήσουν σε περίπτωση σεισμού.

Το δεύτερο στάδιο διαχείρισης περιλαμβάνει αυτό που καλείται «περιορισμός των επιπτώσεων στον απόηχο της κρίσης» ή σύμφωνα με τον Klingman (1988) δευτερογενή πρόληψη. Στόχος, είναι η αποφυγή της κλιμάκωσης της κατάστασης με τρόπο που θα εξασφαλίζεται η κάλυψη των συναισθηματικών και των φυσικών αναγκών των εμπλεκόμενων, καθώς και η ενημέρωση των γονέων για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Παράλληλα, επιδιώκεται η παροχή πρώτων βοηθειών σε όσους βρίσκονται σε ανάγκη, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα εμφάνισης εξουθενωτικών επιπτώσεων (Σφακιανάκη, 2008). Μάλιστα, εφόσον κάθε κρίση

φανερώνει πριν την τελική εκδήλωσή της προειδοποιητικά σημάδια, το σχολείο δύναται να προετοιμαστεί κατάλληλα, ώστε να αποφευχθεί η γενίκευση της κρίσης ή η εμφάνιση δυσκολότερων προς αντιμετώπιση συνεπειών (Mitroff 2001).

Σε συνέχεια, το τρίτο βήμα περιλαμβάνει την αντιμετώπιση της κρίσης κατά τη διάρκεια που βρίσκεται σε εξέλιξη. Σε αυτό το σημείο, οι Philpott και Serluco (2010), υπογραμμίζουν τις αρχικές δράσεις αντιμετώπισης των κρίσιμων περιστατικών από την πλευρά του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Αναλυτικότερα, ο διευθυντής οφείλει να εξασφαλίσει τον κατάλληλο εξοπλισμό ασφαλείας και τα απαραίτητα βοηθήματα ανάλογα με τη φύση του κρίσιμου περιστατικού και να αξιολογήσει την έκτακτη ανάγκη στην οποία βρίσκεται το σχολείο, προσδιορίζοντας το βαθμό απειλής της για την ανθρώπινη ζωή και τις σχολικές δομές. Κατόπιν, καλείται να προχωρήσει στην εφαρμογή ειδικών διαδικασιών του σχεδίου έκτακτης ανάγκης και κινδύνου και στην ανάπτυξη και κοινοποίηση ενός σχεδίου δράσης κρίσιμων περιστατικών με στόχους και χρονοδιάγραμμα εφαρμογής. Ακόμη, η ενεργοποίηση των λειτουργιών και η κατάληψη των αντίστοιχων θέσεων από το προσωπικό, καθώς και η συμπλήρωση ειδικής φόρμας διαδικασιών αντιμετώπισης για το κρίσιμο περιστατικό κρίνονται απαραίτητα για την αντιμετώπιση της κρίσης. Φυσικά είναι σημαντικός και ο ορισμός ενός βοηθού ή αναπληρωτή διοικητή κρίσεων, ικανού να επιληφθεί της κατάστασης σε περίπτωση που ο διευθυντής δεν είναι διαθέσιμος.

Το επόμενο στάδιο στη διαχείριση μιας κρίσης είναι η αποκατάσταση, στόχος της οποίας είναι η σταδιακή επιστροφή στις δραστηριότητες πριν το ανεπιθύμητο περιστατικό, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη βελτίωση των ικανοτήτων των επιδόσεων και την ανάκαμψη του σχολικού συστήματος (International Organization for Standardization, 2007b). Επεξηγηματικότερα στο στάδιο της αποκατάστασης, συγκαταλέγονται όλες εκείνες οι δράσεις, σκοπός των οποίων είναι η αποκατάσταση των ζημιών λόγω του έκτακτου περιστατικού που σημειώθηκε και η επαναλειτουργία όσων, λόγω της κρίσης έπαψαν να λειτουργούν. Φυσικά είναι εύλογο, πως εφόσον οι κρίσεις προκαλούν τόσο βραχυπρόθεσμες, όσο και μακροπρόθεσμες επιρροές στην ψυχολογία των μαθητών, η αντιμετώπισή τους χρήζει διαφορετικών προσεγγίσεων (Bradley, 2006). Πιο αναλυτικά, στις βραχυπρόθεσμες λαμβάνεται υπόψη η διαχείριση μιας απώλειας, η αποκατάσταση των φυσιολογικών συνηθειών, η συνεργασία με τους γονείς, η ενημέρωση του προσωπικού αλλά και οι παρεμβατικές ενέργειες στις σχολικές τάξεις. Μέσω αυτών των δράσεων, παρέχεται η ευκαιρία να γίνει επαναφορά

του γνωστικού και συναισθηματικού ελέγχου. Στον αντίποδα, οι μακροπρόθεσμες συνέπειες μιας κρίσης επειδή είθισται να είναι σοβαρές και να επηρεάζουν τα άτομα για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι απαραίτητη η υιοθέτηση δράσεων με στόχο την μακροπρόθεσμη θεραπεία των εμπλεκομένων. Σε αυτή τη φάση επομένως, καλούνται οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας να σταθούν αρωγοί στο μαθητικό δυναμικό που έχει κλονιστεί από αισθήματα άγχους και φόβου (Allen, 2012).

Στο σημείο αυτό, περιλαμβάνεται η φάση της επανένταξης, στόχος της οποίας είναι η επαναφορά των μαθητών, που βιώνουν μετατραυματικό στρες, στην πραγματικότητα του σχολείου. Φυσικά, για να έχει θετική έκβαση η επανένταξη είναι καθοριστική η συνεχής επικοινωνία και αλληλεπίδραση των παιδιών με τον/την σχολική ψυχολόγο ή και κάποιο άλλο πρόσωπο ψυχικής υγείας, ώστε τόσο το παιδί, όσο και οι γονείς του, να γνωρίσουν τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην αποκατάσταση, στην μείωση παροχής στήριξης και στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου και της αυτονομίας (Allen, 2011. Cook – Cottone, 2000 όπως αναφέρεται στο Pagliocca & Nickerson, 2001).

Το τελευταίο στάδιο στη διαχείριση των κρίσεων, είναι η ανθεκτικότητα, σκοπός της οποίας είναι η σχολική μονάδα, εφόσον διαχειριστεί ορθά την κρίση, να αποκτήσει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα αποτελέσματά της αλλά και την πείρα που έλαβε από τη διαχείρισή της, ώστε σε περίπτωση παρόμοιου περιστατικού να βρίσκεται σε ετοιμότητα να το αντιμετωπίσει αποφεύγοντας τις αντιστοιχες συνέπειες. Στο στάδιο αυτό, εξετάζονται προσεκτικά όλες εκείνες οι ενέργειες που υλοποιήθηκαν, τα λάθη που προέκυψαν και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν για την αντιμετώπιση της κρίσης. Τέλος, οποιαδήποτε διαδικασία πραγματοποιήθηκε από τους υπεύθυνους και οποιαδήποτε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς χρειάζεται να τεκμηριωθεί με την κατάλληλη αρχειοθέτηση (Alba, 2011).

Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές, πως για τη διαχείριση μιας κρίσης είναι απαραίτητη μία ολιστική προσέγγιση από όλους τους εμπλεκομένους, πρωτίστως όμως από τον σχολικό ηγέτη που αποτελεί τον επικεφαλής της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή συνδέεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση και την παρακίνηση του διδακτικού προσωπικού, ώστε να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει μία σειρά χαρακτηριστικών που κάθε σχολικός ηγέτης θα πρέπει να κατέχει, ώστε η αντιμετώπιση κάθε κρίσης να γίνει με ομαλό τρόπο και με ελάχιστες συνέπειες.

Αρχικά, οι ειδικοί μελετητές της διαχείρισης κρίσεων επισημαίνουν πως οι διευθυντές έχουν χρέος να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης και στις αντίστοιχες διαδικασίες τους. Πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν την κατάσταση (sense making), εκτιμώντας ορθά τα συμβάντα που προκλήθηκαν και κατόπιν να προχωρήσουν στη λήψη αποφάσεων (decision making). Κατόπιν, όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι αναγκαίο να τεκμηριώσουν λογικά όσα συνέβησαν και να κατευθύνουν τις διαδικασίες που θα οδηγήσουν στον τερματισμό (terminating) της κρίσης. Τέλος, οφείλουν να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, προκειμένου να μπορέσουν στο μέλλον να αντιμετωπίσουν μία παρόμοια κατάσταση (learning) (Boin et al, 2005).

Ο Shoenberg (2004) επίσης αναφέρει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που είναι αναγκαίο να διαθέτει κάθε διευθυντής. Ειδικότερα, κάνει λόγο πως είναι βασικό να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα προειδοποιητικά σημάδια των επικείμενων κρίσεων. Σε αυτό το σημείο είναι καθοριστική η επικοινωνία με όλα μελη του σχολείου, προκειμένου να τα κατευθύνουν και να τους παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για πράγματα που μπορεί να μην έχουν αντιληφθεί (Yukl & Mahsud 2010). Επιπλέον, οφείλουν να αποκτήσουν συνοδοιπόρους σε αυτή την προσπάθεια, ώστε μέσω της συνεργασίας που θα αναπτύξουν να προβούν στο σχεδιασμό των κατάλληλων ενεργειών που θα τερματίσουν ή θα προλάβουν μια κρίσιμη κατάσταση. Έργο τους επομένως είναι η ενθάρρυνση όλων των μελών και η δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος που θα διευκολύνει αυτές τις διαδικασίες (Yukl & Mahsud 2010. Harris 2020a). Βασική ενέργεια σε αυτή την προσπάθεια είναι η δημιουργία της ομάδας διαχείρισης κρίσης, η οποία θα συμβάλλει ώστε τα μέλη να ανταποκριθούν άμεσα και όλα μαζί ακολουθώντας μια κοινή γραμμή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Braden et al (2005), ο οποίος σημειώνει επτά στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσουν οι ηγέτες κατά την κρίση μεταξύ των οποίων είναι: η παρουσία τους στην πρώτη γραμμή, η δημιουργία ισχυρής ομάδας διαχείρισης κρίσης, ο συνεχής σχεδιασμός, ο μετριασμός της απειλής και τέλος, η αποκόμιση γνώσεων μέσα από την εμπειρία που βίωσαν.

Καθοριστική είναι επίσης η ικανότητα του ηγέτη να σκέφτεται κριτικά, να εξετάζει όλα τα δεδομένα και έπειτα να αναλαμβάνει αποφάσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλό ρίσκο, αβεβαιότητα, χρονική πίεση και αποφασιστικότητα (Boin et al, 2005. Teo, Lee & Lim, 2017). Παράλληλα, πρέπει να διατηρεί την ψυχραιμία του, να επιδεικνύει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία, ώστε να καθοδηγεί τον οργανισμό και να

αποτελεί αρωγός στην υλοποίηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων (Forster et al., 2020, Solvason & Kington, 2019).

Καταληκτικά, είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι ο ρόλος των σχολικών διευθυντών θα είναι επιφορτισμένος με τις περισσότερες και πιο απαιτητικές υποχρεώσεις. Κρίνεται απαραίτητη επομένως, η επάνδρωσή τους με τα σωστά εφόδια όπως είναι γενικές γνώσεις, επικοινωνιακές δεξιότητες και αξίες, ώστε να υπηρετήσουν αποτελεσματικά στις σχολικές μονάδες, εξασφαλίζοντας τη βιωσιμότητα του σχολικού συστήματος.

3.2 Υγειονομική κρίση Covid-19

3.2.1 Πανδημία Covid-19

Η πανδημία Covid-19 αποτελεί την πιο πρόσφατη μορφή κρίσης που αντιμετώπισε ο πλανήτης και φυσικά ο τομέας της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Τα πρώτα κρούσματα εντοπίστηκαν τον Δεκέμβριο του 2019 στην πόλη Wuhan της Κίνας και σύντομα ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) ταυτοποίησε τον ιό και τον ενέταξε στην κατηγορία των κορωνοϊών (World Health Organization [WHO], 2020. Luo et al., 2020). Βασικό χαρακτηριστικό του νέου ιού αποτέλεσε ο υψηλός βαθμός μεταδοτικότητας με αποτέλεσμα σε διάστημα λίγων μηνών να μετατραπεί σε μία παγκόσμια πανδημία (Luo et al., 2020). Στη χώρα μας, τα πρώτα κρούσματα COVID-19 εισήχθησαν από την Ιταλία και το Ισραήλ, οπότε και ακολούθησαν εργαστηριακές διαγνώσεις στα πιθανά κρούσματα, απομόνωση όσων επιβεβαιώνονταν θετικά και ιχνηλάτηση του στενού κύκλου των θυμάτων. Παρόλα αυτά, ο εντοπισμός ασυμπτωματικών κρουσμάτων αποτέλεσε ένδειξη της διασποράς του ιού στην κοινότητα και επιδιώχθηκε άμεσα η επιβράδυνση της εξάπλωσης της πανδημίας, μέσω της υιοθέτησης σταδιακά κλιμακούμενων μέτρων κοινωνικής αποστασιοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης (Κονδύλης κ.α., 2020).

Σύμφωνα με τους Κονδύλης κ.α. (2020), η αντιμετώπιση των πανδημιών ακολουθεί δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά την διαχείριση της υγειονομικής κρίσης μέσω φαρμακευτικών παρεμβάσεων, όπως είναι η παραγωγή και η χορήγηση φαρμάκων και ο καθολικός εμβολιασμός του παγκόσμιου πληθυσμού. Η δεύτερη

προσέγγιση, ακολουθείται σε περίπτωση απουσίας των κατάλληλων φαρμακευτικών μέσων, όπως συνέβη στην περίπτωση της παρούσας πανδημίας, η εμφάνιση της οποίας ήταν απροσδόκητη. Σε μία τέτοια περίπτωση υιοθετείται μία μη φαρμακευτική παρέμβαση η οποία περιλαμβάνει την απομόνωση των συμπτωματικών ή επιβεβαιωμένων κρουσμάτων, την καραντίνα, η οποία αφορά την ιχνηλάτηση των θετικών κρουσμάτων και την απομόνωση των ύποπτων επαφών τους, την κοινωνική αποστασιοποίηση, ώστε να αποφευχθεί η επαφή των ασυμπτωματικών ατόμων με τα υγιή και τέλος, την κοινωνική απομόνωση, η οποία προβλέπει την μείωση των διαπροσωπικών επαφών.

Η πανδημία αυτή συνιστά μέχρι σήμερα μία κρίση τεράστιας κλίμακας με ταχύτατη μετάδοση και προκάλεσε μία σειρά σοβαρών επιπτώσεων. Μεταξύ αυτών αποτέλεσαν ο θάνατος εκατομμυρίων ανθρώπων όλων των ηλικιών, ο θάνατος ζώων, η πρόκληση συναισθηματικών διαταραχών, ο κλονισμός της παγκόσμιας κοινωνικοποίησης και η διακοπή της ομαλής καθημερινότητας (Forster et al., 2020). Ταυτόχρονα, όλες οι εκφάνσεις της καθημερινής ζωής -οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές- κλονίστηκαν προκαλώντας την κατάρρευση θεσμών, προτύπων και αξιών (Fernandez & Shaw, 2020· Harris, 2020a). Αναμφίβολα, ένας από τους θεσμούς που απειλήθηκε και άλλαξε σε μεγάλο βαθμό τον χαρακτήρα του ήταν ο θεσμός της εκπαίδευσης (Zhao, 2020). Η νόσος Covid-19 μετατράπηκε στην μεγαλύτερη απειλή που δέχτηκαν ποτέ τα εκπαιδευτικά συστήματα αφού έθεσε σε κίνδυνο τις ζωές των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών και έφερε αλλαγές που ποτέ άλλοτε δεν είχε αντικρίσει η εκπαιδευτική αρένα (Hooge & Pont, 2020). Χαρακτηριστικά, προκάλεσε παγκόσμιο «κλείδωμα» των σχολικών μονάδων και μετάβαση από τη διαζώσης τάξη στην ψηφιακή, υποχρεώνοντας πολλούς φορείς να προβούν σε εκτεταμένες αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και κατάρτισης, χαράσσοντας νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, με στόχο αφενός την ασφάλεια των μαθητών και αφετέρου τη διάσωση και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Luo et al., 2020).

3.2.2 Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση της υγειονομικής κρίσης

Η πανδημία Covid-19, θεωρείται φυσικά και μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις με την οποία ήρθαν αντιμέτωποι οι ηγέτες των εκπαιδευτικών συστημάτων (Harris, 2020a). Για πρώτη φορά, οι σχολικοί ηγέτες κλήθηκαν να ηγηθούν και να

παραμείνουν προσηλωμένοι στο έργο τους, σε μία περίοδο παγκόσμιας κρίσης, με δυσμενείς για την εκπαίδευση επιπτώσεις, άκρως απαιτητικές και πιεστικές συνθήκες και περιορισμένες δυνατότητες να ανταποκριθούν ορθά στη νέα σχολική πραγματικότητα (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020. Harris & Jones, 2020. Stone-Johnson & Weiner, 2020). Σε αυτό το νέο πλαίσιο, όφειλαν να αναδείξουν τις ικανότητές τους, να παραμείνουν ψύχραιμοι, ρεαλιστές, καθοδηγητικοί, προσαρμοστικοί και εμψυχωτικοί, προκειμένου να διαχειριστούν αυτή τη χαοτική, για τον θεσμό της εκπαίδευσης, κρίση (Giustiniano et al., 2020).

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, ο Covid-19 αποτέλεσε μία απροσδόκητη απειλή για κάθε σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς να βρεθούν απροετοίμαστοι και σε κατάσταση αβεβαιότητας για το μέλλον της εκπαιδευτικής ζωής. Το απρόβλεπτο πλαίσιο στο οποίο οι σχολικοί ηγέτες παρουσιάστηκαν να διοικήσουν, τους εξανάγκασε να μεταβάλλουν τον τρόπο ηγεσίας τους (Hooge & Pont, 2020). Πλέον, ο παραδοσιακός τύπος ηγεσίας εγκαταλείπεται, αφού υποχρέωσή τους δεν είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας με στόχο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αλλά η επιβίωση της σχολικής κοινότητας από τους κινδύνους της πανδημικής κρίσης. Παράλληλα, υιοθετούνται νέες λύσεις χωρίς να είναι ουδείς σίγουρος για την καταλληλότητά τους, εξαιτίας της απουσίας μίας κοινής γραμμής σύμπλευσης των διευθυντών και της άγνοιάς τους για τη νέα αυτή πραγματικότητα (Earp, 2020).

Πιο αναλυτικά οι επικεφαλείς των σχολικών μονάδων βρέθηκαν σε μία συνεχής δοκιμασία αντοχής και αντιμετώπι με μια πληθώρα νέων, για το έργο τους, προκλήσεων (Giustiniano et al., 2020). Αρχικά, έπρεπε να διατηρήσουν την σχολική ακεραιότητα και βιωσιμότητα, παραμένοντας σε εγρήγορση, ψυχραιμία και ετοιμότητα. Φυσικά, σε μία τέτοια προσπάθεια οι υποχρεώσεις τους αυξήθηκαν με αποτέλεσμα ο φόρτος εργασίας να τους αναγκάσει να εργάζονται ακατάπαυστα (Harris, 2020a). Βασική υποχρέωσή τους αποτέλεσε η επιβολή της κοινωνικής αποστασιοποίησης, η οποία όπως ήταν αναμενόμενο είχε αρνητικό αντίκτυπο στη συνολική πνευματική και ψυχική υγεία των μαθητών (Harris, 2020a), στοιχείο που ερχόταν σε αντίφαση με την υποχρέωσή τους να διασφαλίζουν την συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική ευημερία αυτών (Luo et al., 2020). Ωστόσο, παρά τις νέες προκλήσεις κλήθηκαν να υποστηρίξουν συναισθηματικά, με νέους για αυτούς τρόπους,

το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές, οι οποίοι ήταν επιφορτισμένοι με άγχος, φόβο και ανησυχία για το εκπαιδευτικό μέλλον (Bagwell, 2020).

Εκτός των παραπάνω, ο ιός επέφερε αλλαγές στους τρόπους διοίκησης. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως εγκαταλείφθηκαν οι παραδοσιακές πρακτικές ηγεσίας που χαρακτηρίζονταν από ιεραρχικές και κεντρικά ελεγχόμενες μεθόδους και πολιτικές, και υιοθετήθηκαν περισσότερο πολιτικές συνεργασίας και αποκέντρωσης (Soleman, 2020). Για το σκοπό αυτό, οι διευθυντές έθεσαν ως προτεραιότητα τη συνεχή και καθημερινή επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας, η οποία άλλαξε μορφή λόγω των συνθηκών (υιοθέτηση εξ αποστάσεως επικοινωνίας) (Harris 2020a). Ακόμη, ενώ αρκετοί από αυτούς λειτουργούσαν συνεργατικά, υποχρεώθηκαν να λάβουν σε σύντομο χρονικό περιθώριο σημαντικές αποφάσεις, στηριζόμενοι στη δική τους και μόνο κρίση και με ελάχιστη ή καθόλου διαβούλευση με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους (Earp, 2020). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον (Netolicky 2020), ο οποίος επισημαίνει πως οι ηγέτες επιβάλλεται να δρουν ταχύτατα και προνοητικά, σε σύντομο χρονικό διάστημα, σκεπτόμενοι τις συνέπειες και τα αποτελέσματα των αποφάσεων και πράξεών τους. Ωστόσο, σε μία τέτοια περίπτωση πολλές φορές γίνεται λόγος για ατελείς αποφάσεις εκ μέρους των ηγετών (Harris & Jones, 2020).

Καθίσταται προφανές, πως ο ρόλος του σχολικού ηγέτη σε μία τέτοια κρίση επαναπροσδιορίζεται, αφού αναγκάζεται να αντιμετωπίσει δυναμικές και απρόβλεπτες προκλήσεις (Harris, 2020a). Βασικό όπλο του σε αυτή την προσπάθεια είναι η ικανότητα του να προσαρμόζεται σε οποιαδήποτε νέα συνθήκη. Ως εκ τούτου, μέσω της προσαρμοστικότητας, θα είναι σε θέση να διαχειριστεί με περισσότερη αντοχή και δύναμη όποιες δυσκολίες επέλθουν (Bagwell, 2020). Επιπλέον σημείο στο οποίο φαίνεται να επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του, συνιστά η υιοθέτηση του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο υποστηρίζει πως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας στην αντιμετώπιση της κρίσης είναι απαραίτητη (Azorín 2020). Σύμφωνα με τον Trombly (2020), οι σχολικοί ηγέτες οφείλουν σε μία τέτοια περίπτωση να διαμορφώσουν νοοτροπίες που θα επιτρέπουν στα μέλη του διδακτικού προσωπικού να μοιράζονται ευθύνες.

Βασικό ζητούμενο σε αυτή τη διαδικασία είναι η εξασφάλιση της επικοινωνίας με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επεξηγηματικότερα, αποτελεί καθήκον του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της κρίσης να πληροφορεί συνεχώς και

ενδεδειγμένα τη σχολική κοινότητα για κάθε νέα εξέλιξη και να καθοδηγεί κατάλληλα όλα τα μέλη της. Σε μία τέτοια περίπτωση κρίσης, όπως ο Covid-19, οι διευθυντές επεδίωξαν την αξιοποίηση όλων των υποδομών και παροχών επικοινωνίας, αυξάνοντας την συχνότητα της (Kaul, VanGronigen & Simon). Αναμφίβολα, στόχος της επικοινωνίας δεν συνιστά μόνο η πληροφόρηση για την εξέλιξη της πανδημίας, αλλά και διατήρηση του κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ σχολικού ηγέτη και μαθητών, που βιώνουν τραυματικές για την ψυχική τους υγεία, εμπειρίες (Harris & Jones 2020).

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η σημαντικότερη υποχρέωση και προτεραιότητα του ρόλου των ηγετών κατά τη διάρκεια της πανδημίας, δεν ήταν άλλη από την εξασφάλιση της ασφάλειας και της υγείας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους (Saitis & Saiti, 2018). Βασική τους μέριμνα αποτέλεσε και αποτελεί ως τώρα, η οικοδόμηση ενός ασφαλούς και αξιόπιστου περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την διατήρηση της ψυχοσωματικής τους υγείας και την ικανοποίηση των αναγκών της σχολικής κοινότητας (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

4.1 Παρουσίαση σχετικών με το ερευνητικό θέμα ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς

Καθώς δεν έχουν υλοποιηθεί έρευνες που να επικεντρώνονται στην οργάνωση και διοίκηση ζητημάτων που προέκυψαν στις δια ζώσης διδασκαλίες λόγω των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών για τον Covid-19, θεωρείται σκόπιμη η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που εστιάζουν σε σχετικές ή παρόμοιες, με την παρούσα έρευνα, θεματικές.

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί, διαπιστώνεται πως εστιάζουν στην απομακρυσμένη διδασκαλία που εφαρμόστηκε λόγω των νέων συνθηκών που επέφερε η πανδημία. Χαρακτηριστικά, η έρευνα του Τάτση (2021), αναδεικνύει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην προσπάθεια εφαρμογής της απομακρυσμένης διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο του σχολικού διευθυντή, στην νέα αυτή πρόκληση, η οποία είχε στόχο την εισαγωγή νέων τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Ειδικότερα, παρουσιάζει ευρήματα που αφορούν στις προσπάθειες κάλυψης των ελλείψεων σε τεχνικά μέσα, στον ρόλο των Διευθυντών στην οργάνωση, υλοποίηση και εφαρμογή της σύγχρονης και της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και εκπαιδευτικών μελών.

Παρόμοια, η έρευνα της Τάτσιου (2021), στο 2ο Γυμνάσιο Ξάνθης επιβεβαιώνει, τον πρωταρχικό ρόλο του ηγέτη του σχολείου στην μετάβαση από την πραγματική τάξη στην ψηφιακή, με βασικό στόχο την συμμετοχή όλων των μαθητών στον νέο περιβάλλον μάθησης, παρά τις μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές τους ιδιαιτερότητες, εφόσον η έρευνα υλοποιήθηκε σε πολυπολιτισμικό σχολείο.

Στο ίδιο πλαίσιο, πραγματοποιήθηκε η έρευνα της μεταπτυχιακής εργασίας της Μαραγκάκη (2021), η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 μόνιμοι εκπαιδευτικοί και η συλλογή των δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκαν βασικά οφέλη από την διεξαγωγή της απομακρυσμένης διδασκαλίας όπως είναι: η οικονομία χρόνου, κόπου και υλικών μέσων, η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές, η αυτοαξιολόγηση κ.α. Ακόμη, σημειώθηκαν τα κύρια εμπόδια υλοποίησης της απομακρυσμένης διδασκαλίας τα οποία σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας και το άγχος που προκαλούσε η διεξαγωγή της, η απουσία της οπτικής και σωματικής επαφής, η παρακολούθηση των μαθητών από τρίτους, τεχνικές δυσκολίες κ.α. Τέλος στην έρευνα, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μια σειρά προϋποθέσεων που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή της απομακρυσμένης διδασκαλίας, μεταξύ των οποίων είναι η εξασφάλιση του απαραίτητου εξοπλισμού, η επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες, η εξασφάλιση του απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού και του προσωπικού χώρου για όλους τους μαθητές.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό κι από την έρευνα των Kocoglu & Tekdal (2020). Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων πενήντα εκπαιδευτικών σχετικά με δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια του Covid-19. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία σε διάφορες επαρχίες της Τουρκίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επιλέχθηκαν από διαφορετικές τοποθεσίες, προκειμένου να

εκπροσωπηθεί το μεγαλύτερο μέρος της χώρας. Ανάμεσα στα εξέχοντα ευρήματα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Τουρκία κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ήταν η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν με στόχο τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν έναν σημαντικό αριθμό συστάσεων και προϋποθέσεων για την εφαρμογή της, οι οποίες σχετίζονται με την εξασφάλιση του κατάλληλου τεχνικού υλικού, την ενημέρωση των γονέων και των μαθητών αναφορικά με την απομακρυσμένη διδασκαλία και την οργάνωση των διδασκαλιών με τρόπο που θα παρακινεί και θα αυξάνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία.

Τους προβληματισμούς, τις δυσκολίες και τις ενέργειες αντιμετώπισής τους αναφορικά με την απομακρυσμένη διδασκαλία, παρουσίασαν επίσης στην έρευνα τους, οι Λιακοπούλου και Σταυροπούλου (2021). Ειδικότερα, μέσα από την έρευνά τους για τη διαδικασία διεξαγωγής της απομακρυσμένης διδασκαλίας, υπογράμμισαν την επείγουσα κατάσταση που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίχως τις κατάλληλες υποδομές και προϋποθέσεις κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν ψηφιακές διδασκαλίες. Επιπρόσθετα, τα ευρήματά τους επιβεβαιώνουν τα εμπόδια λειτουργίας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας που αφορούν στην προσβασιμότητα των μαθητών στις πλατφόρμες, στην ανεπάρκεια των μέσων, στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στο δυσάρεστο κλίμα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Στο πλαίσιο της απομακρυσμένης διδασκαλίας η εθνογραφική μελέτη των Κολοκυθά, Ελένη & Θεοδώρου (2022) ανέδειξε θέματα σχετικά με την οριοθέτηση του χώρου, του χρόνου και της αλληλεπίδρασης σε πρώτες τάξεις του δημοτικού κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης στη διάρκεια της καραντίνας του 2021 λόγω της πανδημίας COVID-19. Η μελέτη παρουσίασε ζητήματα που άπτονται της χωρικής και χρονικής οργάνωσης της παιδαγωγικής πρακτικής και της διαδικτυακής σχολικής τάξης, καθώς και των συνθηκών και μορφών αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων της παιδαγωγικής πρακτικής, του αναλυτικού προγράμματος και των ψηφιακών στοιχείων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνά τους με θέμα «*Researching Greek Digitally Mediated Classrooms: Methodological Obstacles*», η οποία επικεντρώθηκε γύρω από τη δυνατότητα δημιουργίας ενός μεθοδολογικά ενημερωμένου πλαισίου για την κυβερνοεθνογραφία σε ψηφιακά διαμεσολαβούμενες τάξεις και παράλληλα, προσέφερε το έναυσμα για συζήτηση αναφορικά με το πώς συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, μπορούν να

αλλάζουν ή να περιορίσουν το ερευνητικό τοπίο για την εκπαιδευτική έρευνα κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Kolokitha, Eleni & Theodorou 2022).

Αναμφίβολα, στις έρευνες που υλοποιήθηκαν αναφορικά με την εκπαίδευση και τον Covid-19, σημαντική θέση κατέχουν όσες ασχολήθηκαν με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μελών σχετικά με την απομακρυσμένη διδασκαλία. Η Χατζηχριστοδούλου (2022), παρουσιάζει εκτενώς στην μεταπτυχιακή της έρευνα τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του Covid-19. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα της αποκαλύπτουν την αλλαγή που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στην εργασιακή τους καθημερινότητα και τα εμπόδια με τα οποία ήρθαν σε επαφή. Από τα δεδομένα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υλοποίησαν σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως, επιλέγοντας για τη διεξαγωγή της ασύγχρονης εκπαίδευσης το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο (E-Mail), την Google Classroom και την Ηλεκτρονική Τάξη (e-class). Από την άλλη πλευρά για τη σύγχρονη επέλεξαν κατά κύριο λόγο την πλατφόρμα Cisco Webex. Φυσικά, στα συμπεράσματά της γίνεται λόγος για τις αδυναμίες της απομακρυσμένης διδασκαλίας όπως είναι οι τεχνικές δυσκολίες, η έλλειψη εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τη χρήση της τεχνολογίας και η κοινωνική αποστασιοποίηση.

Σημαντικά επίσης είναι τα ευρήματα ερευνών που αφορούν τις αντιλήψεις των γονέων και των παιδιών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Αναλυτικότερα, στην έρευνα του Τζίτζιου (2022), όπου συμμετείχαν εκατό γονείς μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων πως οι γονείς ήταν ενοχλημένοι από τη μετάβαση των παιδιών τους από την παραδοσιακή διδασκαλία στην εξ αποστάσεως. Οι περισσότεροι μάλιστα επισήμαναν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, οι οποίες σχετιζόνταν σε μεγάλο βαθμό με την έλλειψη δεξιοτήτων χειρισμού των πλατφορμών και των τεχνολογικών μέσων για την διεξαγωγή της απομακρυσμένης διδασκαλίας. Ακόμη, σημείωσαν την ανεπάρκειά τους σε υλικά και τεχνικά μέσα, καθώς και την αδυναμία να συνδεθούν πολλές φορές στο διαδίκτυο. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι οι μαθητές παρουσίαζαν αδιαφορία ως προς τις διδασκαλίες ή ψυχολογική πίεση, τα οποία σε συνάρτηση με την απουσία συμμετοχής των υπολοίπων μελών της οικογένειας στην εκπαίδευση τους δυσχέραιναν την κατάσταση.

Αναμφίβολα, ένας από τους τομείς που επηρέασε η πανδημία ήταν η επικοινωνία του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών, η οποία άλλαξε ώστε να

προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Αναφορικά, η έρευνα της Κεσσοπούλου (2021), για την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, μέσω νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της παραμονής στο σπίτι λόγω της πανδημίας, ανέδειξε μία σειρά σημαντικών ευρημάτων. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία των σχολείων με τους γονείς έγινε πιο συχνή λόγω της απομακρυσμένης διδασκαλίας. Ηλεκτρονικά μέσα όπως το email και το myschool ή οι αναρτήσεις στον ιστότοπο του σχολείου αποτέλεσαν τους βασικούς διαύλους επικοινωνίας. Σημειώθηκε επίσης, ότι η στάση των μαθητών και της οικογένειας ως προς την ηλεκτρονική επικοινωνία ήταν θετική. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η αστικότητα της περιοχής και το μαθητικό δυναμικό, ο ρόλος του διευθυντή και οι γνώσεις/δεξιότητες του αναφορικά με την διεξαγωγή της επικοινωνίας, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τους τρόπους επικοινωνίας και τον βαθμό επίτευξής της.

Παρόμοια έρευνα διεξήγαγε η Ανθοπούλου (2021), κεντρικός στόχος της οποίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας την περίοδο της πανδημίας. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν στη στάση των γονέων και στα προσωπικά τους προβλήματα. Από την άλλη πλευρά, οι θετικές τους εμπειρίες συνδέονται με τη συχνή αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς και τη διαπίστωση της σημασίας της επικοινωνίας σε περιόδους κρίσης. Ταυτόχρονα, επισήμαναν τα μέσα επικοινωνίας τους (email, το Viber, Skype, το Messenger, WhatsApp eclass, Edmodo, eme και WebEx), την συχνότητα αυτής και τα θέματα επικοινωνίας.

Σημαντικές ακόμη, ήταν οι έρευνες που αφορούν το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων και ζητημάτων που σχετίζονται με τον covid-19. Αναφορικά, στην έρευνα των Φενερλή και Ντόκου (2022), επιχειρήθηκε η διερεύνηση της ψυχικής και σωματικής υγείας μεταξύ των 169 διευθυντών και υποδιευθυντών ελληνικών σχολείων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Επεξηγηματικότερα, το 69,8% των συμμετεχόντων ανέφεραν υψηλότερο ποσοστό εβδομαδιαίων ωρών εργασίας από την στιγμή που εμφανίστηκε η πανδημία. Παράλληλα, σημειώθηκαν μεγάλα ποσοστά άγχους, νευρικότητας, ψυχικής και σωματικής εξάντλησης τα οποία οδηγούν σε εργασιακό άγχος των διευθυντών και των υποδιευθυντών.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Φωτόπουλου (2021), ο οποίος σε συνεντεύξεις που διεξήγαγε σε σχολικές μονάδες της δημόσιας και ιδιωτικής

εκπαίδευσης του Νομού Αττικής, διαπίστωσε πως το έργο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει μεταβληθεί σε μεγάλο βαθμό λόγω της πανδημίας. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προβλήματα που προκλήθηκαν εξαιτίας της έλλειψης εκπαιδευτικού προσωπικού, της απουσίας ενός ικανοποιητικότερου ελέγχου των πολιτών και της έλλειψης ενός οργανωμένου κρατικού μηχανισμού. Μάλιστα, οι διευθυντές των σχολείων σημείωσαν ότι βίωσαν πίεση εξαιτίας των γονέων, των καθημερινών απαιτήσεων και της απαιτούμενης γραφειοκρατίας.

Σε περιόδους επομένως κρίσης, καθίσταται σαφές πως οι διευθυντές είναι αναγκαίο να διαθέτουν μια πληθώρα δεξιοτήτων, που θα τους επιτρέπουν να διαχειριστούν προκλήσεις οι οποίες τείνουν να βλάψουν το έργο τους και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά, ο Yukl (2012) αναφέρει δεξιότητες τεχνικές, νοητικές, διαπροσωπικές, πολιτικές, διοικητικές, καθώς και ικανότητες που αφορούν τη δυνατότητα εφαρμογής ειδικών συμπεριφορών, όπως ο σχεδιασμός και η καθοδήγηση. Μάλιστα, τονίζει πως η ικανότητα εντοπισμού των κατάλληλων συμπεριφορών και η προσαρμογή τους στην εκάστοτε κατάσταση αποκαλείται «*συμπεριφορική ευελιξία*» και σχετίζεται με την αποτελεσματική ηγεσία (Yukl, 2012, σ. 77).

Εκτός των παραπάνω, έχουν σημειωθεί έρευνες οι οποίες συνδέονται με τη διερεύνηση των επιπτώσεων που προκαλούν οι κρίσεις. Πιο επεξηγηματικά, οι Brock et al. (2005, σ. 16) ιεραρχούν τις επιπτώσεις που είναι ικανή να επιφέρει μία κρίση. Μεταξύ αυτών αναφέρονται: τραυματισμοί, ασθένειες, βίαιοι και απροσδόκητοι θάνατοι, πολεμικές ή τρομοκρατικές πράξεις, φυσικές καταστροφές και καταστροφές από τον ανθρώπινο παράγοντα (Κατσαρός, 2008, σ. 172· Χατζηχρήστου, 2012, σ. 30). Όσον αφορά την κρίση που επέφερε η πανδημία, έχουν διεξαχθεί έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις επιπτώσεις του Covid-19 στην ψυχρόσυνθεση των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Ευστρατίου, Λεψινιώτη και Ντόκου (2021), οι οποίοι διερεύνησαν τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στα παιδιά σχολικής ηλικίας με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Τα ευρήματα της έρευνας, ανέδειξαν μία σειρά επιπτώσεων όπως είναι: το βίωμα αρνητικών συναισθημάτων, η μείωση της κοινωνικοποίησης, η χαμηλότερη μαθησιακή επίδοση και η μικρή ύπαρξη αυτοτραυματικής συμπεριφοράς.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε η έρευνα της Σπήλιου (2022), η οποία είχε σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων και των μαθητών της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης για τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην ψυχολογία των παιδιών και τον ρόλο του σχολείου στην προαγωγή της ψυχικής υγείας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν μεγάλες επιπτώσεις της πανδημίας και της καραντίνας στην ψυχική υγεία και την συμπεριφορά των μαθητών. Μάλιστα, οι γονείς υπογράμμισαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές και σημείωσαν ως βασικά εμπόδια ανάπτυξης της ψυχικής υγείας των μαθητών την έλλειψη κατάλληλα εξειδικευμένου προσωπικού, την έλλειψη σχολικών δράσεων διερεύνησης ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών και την έλλειψη κατάρτισης και προθυμίας του διδακτικού προσωπικού.

Ολοκληρώνοντας με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι σημαντικό να αναφερθεί η προσπάθεια εύρεσης ερευνών οι οποίες συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική των δια ζώσης διδασκαλιών που υλοποιήθηκαν μετά το πέρας της πανδημίας. Σημειώνεται πως όσες έρευνες εντοπίστηκαν αφορούσαν την εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησαν οι σχολικές μονάδες για τις απομακρυσμένες διδασκαλίες ή οι προσπάθειες των διεθνών οργανισμών στη διαχείριση του covid-19 στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, η εργασία της Σαμαρά (2021), παρουσιάζει τις πρωτοβουλίες του ΟΟΣΑ στη διάρκεια της πανδημίας, τη διετία 2020-2022, στη διαμόρφωση ενός κυρίαρχου λόγου, ικανού να κατευθύνει την εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της πανδημίας. Τέλος, στην εργασία του ο Κόφφας (2021), κατέγραψε και παρουσίασε τους τρόπους ανάπτυξης και διαχείρισης της απομακρυσμένης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, ανάμεσα στα κρατίδια της Γερμανίας. Επίσης, ανέδειξε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, μέσα από την αποτίμηση της χρηστικότητας, βάση αξιοποίησης των υπαρχόντων ψηφιακών πόρων και μέσων με την συμπερίληψή τους στον εθνικό κεντρικό σχεδιασμό, για ζητήματα που αφορούν τις ψηφιακές πλατφόρμες, οι οποίες εκτός από εργαλεία διδασκαλίας, αποτέλεσαν παράγοντες διαμόρφωσης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.2 Σύνθεση, κριτική αποτίμηση των βιβλιογραφικών αναφορών και συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Οι έρευνες που εντοπίστηκαν σχετικά με την εκπαίδευση και τον Covid-19, φαίνεται να σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία στην ψηφιακή, λόγω της απομακρυσμένης διδασκαλίας που οι μαθητές αναγκάστηκαν να παρακολουθήσουν. Οι σχετικές έρευνες φαίνεται να παρουσιάζουν

ευρήματα που αφορούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, τα εμπόδια που αντιμετώπισαν τα σχολικά μέλη κατά τη διεκπεραίωσή της και τις προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη σε περίπτωση επαναφοράς της (Τάτσιου, 2021. Τάτση 2021. Μαραγκακη, 2021. Kocoglu & Tebcil, 2020. Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021. Κολοκυθά, Ελένη & Θεοδώρου, 2022. Kolokitha, Eleni & Theodorou, 2022).

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι μεγάλος αριθμός ερευνών αφορούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μελών των γονέων και των μαθητών σχετικά με την απομακρυσμένη διδασκαλία. Από τις αναλύσεις των δεδομένων προέκυψαν ευρήματα τα οποία αφορούν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την προσπάθεια διεξαγωγής της απομακρυσμένης διδασκαλίας, τα συναισθήματα που βίωσαν και τις επιπτώσεις της απομακρυσμένης διδασκαλίας στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Χατζηχριστοδούλου, 2022. Τζίντζιος, 2022. Κολοκυθά, Ελένη & Θεοδώρου, 2022. Kolokitha, Eleni & Theodorou, 2022).

Ακόμη, σημαντικές είναι οι έρευνες που αποδεικνύουν το βαθμό στον οποίο έχει επηρεαστεί η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο. Τα αποτελέσματα των ερευνών ανέδειξαν αλλαγή στα μέσα επικοινωνίας, στην συχνότητα και στα θέματα συζητήσεων. Παράλληλα, ανέδειξαν τη σημασία της επικοινωνίας σε καταστάσεις όπως η πανδημία (Κεσσοπούλου, 2021. Ανθοπούλου 2021).

Ενδιαφέρον ακόμη παρουσιάζουν τα δεδομένα που προέκυψαν από έρευνες οι οποίες διερεύνησαν την αλλαγή του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19. Οι συμμετέχοντες, φανέρωσαν τα αρνητικά συναισθήματα και τις ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις που βίωσαν, εξαιτίας του φόρτου εργασίας και του εργασιακού άγχους. Παράλληλα, από τα ευρήματα προέκυψε ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων που οι διευθυντές είναι αναγκαίο να κατέχουν ώστε να αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους προκλήσεις (Φενερλή & Ντόκου, 2022. Φωτοπούλου, 2021. Yucel, 2012). Στο ίδιο πλαίσιο έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες, ευρήματα των οποίων παρουσιάζουν τις επιδράσεις παρόμοιων κρίσεων στην ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών (Brock, Sandoval & Lewis, 2005. Ευστρατίου, Λεσινιώτη & Ντόκου, 2021. Σπήλιου, 2022).

Κλείνοντας, συμπεραίνεται πως ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική του covid-19, αφού όσες διεξήχθησαν παρουσιάζουν δεδομένα

αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τις απομακρυσμένες διδασκαλίες κατά την περίοδο της καραντίνας, τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής τους και φυσικά, τις πρωτοβουλίες των παγκόσμιων οργανισμών στην αντιμετώπιση των νέων εκπαιδευτικών προκλήσεων (Σαμαρά, 2021. Κόφφας, 2021).

4.3. Η πρωτοτυπία και η σημασία της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως τα δύο τελευταία χρόνια έχει διεξαχθεί μία πληθώρα ερευνών που αφορούν την πανδημία Covid-19 και την εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, καθίσταται προφανές πως οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την εκπαίδευση και την πανδημία Covid-19, σχετίζονται κατά την πλειονότητά τους με την απρόσκοπτη διακοπή των διδασκαλιών, την έναρξη της απομακρυσμένης εκπαίδευσης, τις επιπτώσεις ή τις δυνατότητες αυτής, την αλλαγή που έχει υποστεί κατά κύριο λόγο ο ρόλος του σχολικού διευθυντή, τις επιπτώσεις στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας και την εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τις απομακρυσμένες διδασκαλίες.

Αξίζει να επισημανθεί επίσης, πως ενώ έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες στον ελλαδικό χώρο σχετικά με την πανδημία και την εκπαίδευση, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι ποσοτικές, καθώς μεγάλος αριθμός αυτών πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα εφαρμογής των περιοριστικών μέτρων, με αποτέλεσμα να δημιουργείται κενό στη βιβλιογραφία. Συνεπώς, αφετηρία της ερευνητικής εργασίας συνιστά η διαπίστωση πως στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές ποιοτικές έρευνες οι οποίες σχετίζονται με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που «γεννήθηκαν» στο πλαίσιο της πανδημίας, τους τρόπους που υιοθέτησαν οι ηγέτες των σχολικών μονάδων για την υλοποίησή τους και τις επιπτώσεις που αυτές επέφεραν στη διεξαγωγή των δια ζώσης και όχι των απομακρυσμένων διδασκαλιών, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης.

Επομένως, μια ποιοτική έρευνα σχετική με την εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών που εκκολάφθηκαν την περίοδο της πανδημίας και αφορούν τις δια ζώσης διδασκαλίες, θα συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για τους τρόπους οργάνωσης και διοίκησης των ζητημάτων Covid-19 στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, οι πιθανές αδυναμίες και ανάγκες που οι συμμετέχοντες θα καταγράψουν θα μπορούσαν να κατευθύνουν το σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, σχεδίων δράσης και επιμορφώσεων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο, στην ουσιαστικότερη αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων που δύναται μελλοντικά να αντιμετωπίσει ο τομέας της εκπαίδευσης.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Σκοπός, Στόχος και Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας, προκειμένου να προσδιοριστεί το εύρος της και να αποτυπωθούν με ακρίβεια τα ερευνητικά της ερωτήματα. Επιπλέον, παρουσιάζονται η θέση του ερευνητή και η τεκμηρίωση της έρευνας. Τέλος, αναφέρεται ο αναστοχασμός του ερευνητή αναφορικά με την έρευνα.

5.1 Σκοπός και Στόχος της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης της οργάνωσης και διοίκησης των ζητημάτων που προέκυψαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης του Covid-19.

Ειδικότερα, στόχος της έρευνας είναι η ανίχνευση των πρακτικών και των τρόπων, με τους οποίους οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίστηκαν και πραγμάτωσαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες, τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τα ζητήματα του Covid-19, κατά την περίοδο της πανδημίας στη χώρα μας, καθώς και η ανίχνευση των επιπτώσεων των πολιτικών αυτών στην λειτουργία του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Παράλληλα, επιχειρείται η επιβεβαίωση ή η διάψευση της άποψης, ότι η τοποθεσία των σχολικών μονάδων επηρεάζουν τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Εξειδικεύοντας τον στόχο που προαναφέρθηκε, διερευνώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;
2. Ποιες πρακτικές υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;
3. Τι επιπτώσεις επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19;
4. Ποια προβλήματα προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19;

5.3. Ερευνητική Θέση

Μέσα από την έρευνά μου θα μελετήσω τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαχειρίστηκαν και πραγμάτωσαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες, τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούσαν τα ζητήματα που προέκυψαν στην εκπαίδευση λόγω της πανδημίας. Ελπίζω ότι θα μπορέσω να κατανοήσω όχι μόνο τις πρακτικές που υιοθέτησαν, αλλά και την ετοιμότητα των σχολικών τάξεων και μονάδων να εφαρμόσουν τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές. Ακόμη, ευελπιστώ να διαπιστώσω σε βάθος τις πιθανές επιπτώσεις ή τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή τους και τη δυσκολία που αντιμετώπισαν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, λόγω των νέων δεδομένων που επέφερε η υγειονομική κρίση του Covid-19. Τέλος, επιθυμώ να διερευνήσω εάν η τοποθεσία των σχολικών μονάδων και η δυναμικότητά τους, επηρεάζουν τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών του Covid-19.

5.4 Τεκμηρίωση της Έρευνας

Η χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ήδη έχει υπογραμμιστεί στο θεωρητικό μέρος, συνιστά αποτέλεσμα πολλών παραγόντων (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών κ.α.) και εξαρτάται από το εκάστοτε συγκείμενο (πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό) (Fullan, 2020a). Η ύπαρξη μιας παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης, η οποία προκάλεσε απρόσμενες αλλαγές στην εκπαίδευση και στον τρόπο χάραξης και υλοποίησης εκπαιδευτικών αλλαγών, απασχολούν την έρευνά μας και αποτελούν το εφελτήριο για την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικές μονάδες και τα μέλη της, ηγήθηκαν των απρόβλεπτων καταστάσεων, με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι.

Ουσιαστικά, αναμένεται εστιάζοντας ερευνητικά στους τρόπους και στις πρακτικές που υιοθέτησαν τα εκπαιδευτικά μέλη, να αποκαλυφθούν οι αλλαγές που σημειώθηκαν στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων, ο κρίσιμος ρόλος των μελών απέναντι στη πολυπλοκότητα των νέων μέτρων που επέφερε η πανδημία στα σχολεία, αλλά και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, αναμένεται να προκύψουν πορίσματα ικανά να συνεισφέρουν στην βαθύτερη κατανόηση των σκέψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών που βίωσαν για πρώτη φορά αυτές τις αλλαγές.

Επιπλέον, τα ευρήματά μας προσδοκούμε ότι θα καθοδηγήσουν πιθανότατα και στην εισαγωγή θεσμικών αλλαγών σε επίπεδο στόχων και πρακτικών αλλά και στο σχεδιασμό παρεμβάσεων για την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαχείριση παρόμοιων περιστατικών που διαταράσσουν τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων. Ακόμη, ως εκπαιδευτική έρευνα η μελέτη μας πιθανότατα θα υπαγορεύσει και τις κατάλληλες παρεμβάσεις/προσθήκες/τροποποιήσεις που δύναται να σημειωθούν κατά τη χάραξη νέων παρόμοιων εκπαιδευτικών πολιτικών. Τέλος, η παρούσα έρευνα, θα συνδράμει παιδαγωγικά και ερευνητικά καθώς θα συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικές με το ερευνητικό μας αντικείμενο που ως σήμερα δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο μιας αναλυτικότερης προσέγγισης.

5.5 Αναστοχασμός

Σημαντικό σημείο της έρευνας συνιστά η επιστημολογική αναστοχαστικότητα του ερευνητή, αφού παρουσιάζονται οι προσωπικές του σκέψεις, συναισθήματα, εμπειρίες, αξίες, προκαταλήψεις και προσδοκίες αναφορικά με το θέμα της έρευνας και τη διεξαγωγή της (Willig, 2008). Για το σκοπό αυτό είναι αναγκαία η παράθεσή του στο πλαίσιο της ερευνητικής του εργασίας.

Αναφορικά με την παρούσα έρευνα, επιθυμώ να καταθέσω τις προσωπικές μου σκέψεις, προκαταλήψεις, αξίες και εμπειρίες που διαθέτω για το θέμα και οι οποίες δύναται να επηρέασαν τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακόμη, επιθυμώ να παρουσιάσω τις προσδοκίες που έχω για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά, θεωρώ χρήσιμο να καταθέσω ότι πηγή έμπνευσης του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε η συμμετοχή μου στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Policy Enactment and Pedagogical Practice» (Κολοκυθά, Ελένη & Θεοδώρου, 2022), το οποίο αφορούσε την εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας, την περίοδο της πανδημίας. Η αναπλαισίωση της συνηθισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που για πολλά έτη ακολούθησαν οι σχολικές μονάδες, μου έδωσε το έναυσμα, να ασχοληθώ με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που χαράχθηκαν στα πλαίσια της πανδημίας, όχι κατά την διάρκεια της απομακρυσμένης διδασκαλίας, αλλά στα πλαίσια της δια ζώσης και έπειτα από την επιστροφή των εκπαιδευτικών μελών στις σχολικές μονάδες. Η συμμετοχή μου ως ερευνήτρια και παρατηρητής των απομακρυσμένων διδασκαλιών με έκανε αρκετές φορές να σκεφτώ, ότι αν οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές παρουσίασαν τόσες δυσκολίες στην υλοποίησή τους, κατά την απομακρυσμένη διδασκαλία, τότε οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν τις δια ζώσης διδασκαλίες, θα παρουσίασαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην προσπάθεια πραγμάτωσής τους και πιθανώς θα επέφεραν πρωτόγνωρες επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ταυτόχρονα, ως νέα εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν ήταν λίγες οι φορές που πραγματοποίησα συζητήσεις με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εξέφρασαν τα παράπονά τους για τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές που έπρεπε να ακολουθήσουν με την επιστροφή τους στα σχολεία και έπειτα από την περίοδο της καραντίνας. Οι απόψεις τους αναφορικά με την μη ρεαλιστικότητα των νέων

εκπαιδευτικών πρακτικών, μου κίνησαν την περιέργεια και το ενδιαφέρον, ώστε να σχεδιάσω μία έρευνα, η οποία θα φέρει στην επιφάνεια τα βιώματα και τις εμπειρίες τους για την περίοδο αυτή.

Επιπρόσθετα, έχοντας βιώσει την περίοδο της καραντίνας σε ένα νησί με ελάχιστα κρούσματα και ερχόμενη πολλές φορές σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του νησιού, μου γεννήθηκε το ερώτημα, εάν τελικά η τοποθεσία των σχολικών μονάδων επηρεάζει τον τρόπο υλοποίησης των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και την ευελιξία των εκπαιδευτικών μελών, ως προς την εφαρμογή τους.

Οι παραπάνω λόγοι, με παρότρυναν να ασχοληθώ με τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και εν συνεχεία, μέσω των δεδομένων, να επαληθεύσω ή να διαψεύσω τις προσδοκίες που μου δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Μεταξύ των προσδοκιών αυτών, είναι η παρουσίαση δεδομένων τα οποία θα αποδεικνύουν ότι η τοποθεσία των σχολείων επηρεάζουν την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, η παρουσίαση δεδομένων που θα αποκαλύπτουν τα προβλήματα που γεννήθηκαν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μελών και στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της χάραξης των νέων εκπαιδευτικών μέτρων και τέλος, δεδομένα που θα υπογραμμίζουν την δυσκολία των διευθυντών -λόγω της λεπτής θέσης τους- να συμμετάσχουν στην έρευνα, παρουσιάζοντας με αντικειμενικότητα όσα βίωσαν την περίοδο αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: Η μεθοδολογία της έρευνας - Σχεδιασμός και ανάπτυξη της έρευνας

6.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης εθνογραφικού τύπου. Ο όρος ποιοτική δεν είναι συνυφασμένος με την ποιότητα μιας έρευνας, αλλά υπογραμμίζει τον τρόπο διεξαγωγής της και τα αξιώματά της. Στη διεθνή βιβλιογραφία η ποιοτική έρευνα συναντάνται και ως επεξηγηματική - ερμηνευτική ή νατουραλιστική, από τον όρο *natural*, υποδηλώνοντας έρευνα που πραγματώνεται σε φυσικά πλαίσια (Χασάνδρα & Γούδας, 2003).

Στην ποσοτική έρευνα, τα φαινόμενα που ερευνώνται μεταφράζονται σε μετρήσιμες μεταβλητές, περιγράφονται με απόλυτη ρεαλιστικότητα και παράγουν

υποθέσεις και νόμους που διέπουν τα υπό μελέτη φαινόμενα. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της ποσοτικής έρευνας παράγεται αντικειμενική γνώση, η οποία είναι ανεξάρτητη από τον υποκειμενισμό του ερευνητή (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Σε αντίθεση με την ποσοτική, η ποιοτική που επιλέχθηκε για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ερευνητή, ο οποίος επεξηγεί και ερμηνεύει τα φαινόμενα σύμφωνα με την κριτική του, τις στάσεις του και τις προκαταλήψεις του για αυτά. Για τον λόγο αυτό, αναγνωρίζει ότι η γνώση που παράγεται είναι σχετική και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο και από τον τρόπο που θα διαχειριστεί τους συμμετέχοντες και την ερευνητική διαδικασία (Χασάνδρα & Γούδας, 2003. Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επομένως, εφόσον σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η πρόσβαση στις απόψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων σχετικά με τους τρόπους υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για το ζήτημα της πανδημίας, καθώς και η διερεύνηση των επιπτώσεων που προέκυψαν στην σχολική μονάδα και τάξη λόγω της υλοποίησής τους, η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε καταλληλότερη για την κατανόηση της οπτικής των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ο τύπος της ποιοτικής έρευνας που επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, είναι η εθνογραφική προσέγγιση εφόσον θα μελετηθεί η κουλτούρα επιλεγμένων μονάδων (σχολεία, τάξεις) σε σχέση με εκπαιδευτικά θέματα (Bryman, 2016. Atkinson κ.α., 2001). Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της εθνογραφικής προσέγγισης, επιχειρείται η ανάλυση των δεδομένων να συνδεθεί με την ανάλυση του κοινωνιακού συγκειμένου (societal), το οποίο εξαρτάται από τις κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές, αξιακές και οικονομικές εξελίξεις (Erickson, 1986). Στην παρούσα έρευνα, εφόσον αγγίζεται το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της πανδημίας, γίνεται αντιληπτό ότι είναι αδύνατο να μην ερμηνευθεί και να μην συνδεθεί με το κοινωνικό πλαίσιο όπου εμφανίστηκε, δομήθηκε και δημιουργήθηκε (Erickson, 1986. Bryman, 2016. Atkinson κ.α., 2001).

6.2 Εργαλείο Έρευνας

6.2.1 Παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου και αιτιολόγηση της επιλογής του

Για να υλοποιηθεί ο στόχος της έρευνας, όπως αναφέρθηκε, κρίθηκε απαραίτητη η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, αφού μέσω αυτής οι συμμετέχοντες

είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, στάσεις, αντιλήψεις, βιώματα και εμπειρίες αναφορικά με το θέμα (Ιωσηφίδης 2003. Μαντζούκας, 2007). Επομένως, εφόσον αναμενόταν η βαθύτερη κατανόηση του θέματος μέσα από την υποκειμενική ερμηνεία των συμμετεχόντων, επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας η ανοιχτή ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) που συνιστά το κυρίαρχο ερευνητικό εργαλείο των ποιοτικών ερευνών (Μαντζούκας, 2007. Bryman, 2004). Η ανοιχτή ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μία ενδιάμεση μορφή μη δομημένης και δομημένης συνέντευξης, όπου τα υπό διερεύνηση θέματα ή θεματικές περιοχές και το περιεχόμενο των ερωτήσεων είναι προκαθορισμένα, ενώ η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων εξειδικεύονται (Bryman, 2017. Cohen, Manion & Morrison 2008). Επεξηγηματικότερα, οι συνεντεύξεις στην ποιοτική έρευνα έχουν το πλεονέκτημα της ευελιξίας. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αποκλίνει από τον οδηγό συνέντευξης, να διατυπώσει νέα ερωτήματα και να μελετήσει σε βάθος και λεπτομερώς τις απόψεις των συμμετεχόντων. Από την άλλη πλευρά οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να συζητήσουν με τον ερευνητή, εμβαθύνουν στον συλλογισμό τους και έχουν τη ευχέρεια να παρουσιάσουν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους αναφορικά με το θέμα, με ακρίβεια και χωρίς παρανοήσεις. Η διεξαγωγή της συνέντευξης καθοδηγείται από έναν οδηγό συνέντευξης που συντάσσεται έτσι ώστε να καλυφθούν όλα τα σχετικά θέματα και που επιτρέπει στον συνεντευξιαζόμενο να έχει μεγάλη ελευθερία στον τρόπο απάντησης, προκειμένου να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο κατανοεί και εξηγεί τα γεγονότα και τις συμπεριφορές που ερευνώνται από τον συνεντευκτή (Bryman, 2017).

Εκτός της ημιδομημένης συνέντευξης για την συλλογή των πρωτογενών ερευνητικών δεδομένων υλοποιήθηκε ηλεκτρονική ανασκόπηση των κυβερνητικών υπουργικών αποφάσεων και των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών αναφορικά με την πανδημία Covid-19 στην εκπαίδευση. Η συλλογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών συνιστά τη συλλογή των δευτερογενών δεδομένων της έρευνας και αποτελούν το θεσμικό πλαίσιο, στο οποίο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός του οδηγού συνέντευξης για την συλλογή και ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων της έρευνας (Παράρτημα Β).

6.2.2 Σχεδιασμός και ανάπτυξη του προτεινόμενου ερευνητικού εργαλείου

Για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του οδηγού συνέντευξης, ακολουθήθηκαν οι αρχές δόμησης συνέντευξης στην ποιοτική έρευνα. Κατά τη διάρκεια δόμησης του οδηγού συνέντευξης, ο ερευνητής έλαβε υπόψη του σύμφωνα με τους Cohen Manion, & Morisson (2008), αφενός τη διατύπωση ερωτήσεων, στις οποίες οι ερωτώμενοι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν και αφετέρου, τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης τους σε άξονες. Για το λόγο αυτό στην παρούσα μελέτη οι θεματικοί άξονες που δημιουργήθηκαν, ταυτίζονται με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και για καθέναν από αυτούς διατυπώθηκαν ερωτήσεις οι οποίες υποβλήθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους. Ταυτόχρονα, επιδιώχθηκε η απόλυτη συνάφεια των ερευνητικών ερωτημάτων και των βιβλιογραφικών δεδομένων με τις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης.

Για την ορθή πραγμάτωση των συνεντεύξεων εκτός από τον οδηγό συνέντευξης που σχεδιάστηκε (Παράρτημα Γ), δημιουργήθηκαν σύμφωνα με των κώδικα δεοντολογίας και παρατίθενται στο τέλος της εργασίας φόρμα συναίνεσης (Παράρτημα Δ1) και ενημερωτικό εισαγωγικό σημείωμα για το θέμα, το είδος και το σκοπό της έρευνας (Παράρτημα Δ2). Στόχος ήταν η ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με την έρευνα, η διαβεβαίωσή τους για την τήρηση της ανωνυμίας τους μέσω της κωδικοποίησης των ονομάτων τους, η εγγύηση της εμπιστευτικότητας και η άδεια μαγνητοφώνησης τους (Bell, 2007. Ιωσηφίδης 2003).

Αναφορικά με τον οδηγό συνέντευξης, επιλέχθηκε η δόμησή του σε άξονες σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Μάλιστα, ο οδηγός διακρίνεται σε τρία μέρη ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, σε ένα εισαγωγικό πρώτο μέρος με ερωτήσεις που αποσκοπούν στη σκιαγράφηση του επιστημονικού και εκπαιδευτικού προφίλ του πληθυσμού στόχου (Α.1, Α.2, Α.3, Α.4), σε ένα κύριο μέρος που περιέχει ερωτήσεις συναφή με τα ερευνητικά ερωτήματα (Β.1, Β.1.1, Β.1.2, Β.1.3, Β.1.4, Β.1.5, Β.2, Β.2.1, Β.2.2, Β.2.3, Β.2.4, Β.2.5, Β.3, Β.3.1, Β.3.2, Β.3.3, Β.3.4, Β.3.5, Β.4, Β.4.1, Β.4.2, Β.4.3, Β.4.4, Β.4.5) και σε ένα τρίτο μέρος που περιλαμβάνει μία ερώτηση (Γ.1) η οποία στοχεύει να ξεκουράσει τον συμμετέχοντα. Συνολικά, στο κύριο μέρος (Β' μέρος) η συνέντευξη αποτελείται από 24 ερωτήσεις ανοικτού τύπου, από τις οποίες οι 4 είναι εισαγωγικές για κάθε ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί, ώστε

ο ερωτώμενος να είναι ελεύθερος να εκφράσει με μεγαλύτερη ευελιξία τις απόψεις του σχετικά με το θέμα. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αποσκοπούν στην εμβάθυνση κάθε ερευνητικού ερωτήματος, ώστε ο ερευνητής να συλλέξει τα απαραίτητα για την έρευνα δεδομένα.

Ειδικότερα, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που διερευνά το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας σχηματίστηκαν έξι ερωτήματα, ένα γενικό ερώτημα (B.1) και πέντε εμβάθυνσης (B.1.1, B.1.2, B.1.3, B.1.4, B.1.5). Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας, σχηματίστηκαν έξι ερωτήματα, ένα γενικό (B.2) και πέντε εμβάθυνσης (B.2.1, B.2.2, B.2.3, B.2.4, B.2.5). Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που ερευνά τις επιπτώσεις που επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19, αναπτύχθηκαν έξι ερωτήματα, ένα γενικό (B.3) και πέντε εμβάθυνσης (B.3.1, B.3.2, B.3.3, B.3.4, B.3.5). Τέλος, για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που μελετά τα προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19, αναπτύχθηκαν έξι ερωτήματα, ένα γενικό (B.4) και πέντε εμβάθυνσης (B.4.1, B.4.2, B.4.3, B.4.4, B.4.5).

Τέλος, σημειώνεται ότι κάθε συνέντευξη, η οποία μαγνητοφωνήθηκε κατόπιν της σύμφωνης γνώμης των συμμετεχόντων, κατά μέσο όρο είχε διάρκεια 40 λεπτά. Μετά το πέρας της κάθε συνέντευξης η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους συμμετέχοντες για την συμμετοχή τους και τους διαβεβαίωσε για την τήρηση ανωνυμίας τους.

6.2.3 Σχεδιασμός της δομής του ερευνητικού εργαλείου

Εφόσον σχηματίστηκαν οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης, επιλέχθηκε για την εμφάνισή τους η τεχνική της χοάνης. Συγκεκριμένα, για κάθε ερευνητικό ερώτημα, τέθηκαν στους ερωτώμενους πρώτα ένα γενικό ερώτημα στο οποίο μπορούσαν να εκφράσουν γενικές σκέψεις και τα πρώτα τους συναισθήματα και κατόπιν πιο ειδικά ερωτήματα που στόχο είχαν την εμβάθυνση στο θέμα και τη συλλογή λεπτομερών πληροφοριών. Επεξηγηματικότερα, το ερευνητικό μας εργαλείο δομήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα σε τέσσερις άξονες διερεύνησης ως εξής:

1. Το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας.
2. Πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας
3. Επιπτώσεις που επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19.
4. Προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19.

Αρχικά, όπως ήδη έχει προαναφερθεί στον οδηγό συνέντευξης σχηματίστηκαν τέσσερις εισαγωγικές ερωτήσεις (Α.1, Α.2, Α.3, Α.4) σχετικές με το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων, που συνέλεξαν πληροφορίες για τα χρόνια υπηρεσίας τους, για τα χρόνια υπηρεσίας τους σε θέση ευθύνης, για τις βασικές τους σπουδές και για άλλα ακαδημαϊκά προσόντα που μπορεί να διέθεταν.

Ακολουθούν στην συνέχεια, ο πρώτος άξονας που διερευνά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και περιλαμβάνει έξι ερωτήματα (Β.1, Β.1.1, Β.1.2, Β.1.3, Β.1.4, Β.1.5), ο δεύτερος άξονας που διερευνά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και

περιλαμβάνει έξι ερωτήματα (B.2, B.2.1, B.2.2, B.2.3, B.2.4, B.2.5), ο τρίτος άξονας που διερευνά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και περιλαμβάνει έξι ερωτήματα (B.3.1, B.3.2, B.3.3, B.3.4, B.3.5) και τέλος ο τέταρτος άξονας που διερευνά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και περιλαμβάνει πέντε ερωτήματα (B.4, B.4.1, B.4.2, B.4.3, B.4.4, B.4.5).

Ο οδηγός ολοκληρώθηκε με το επιλογικό ερώτημα Γ1, το οποίο έδινε την δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για την έρευνα και να καταθέσει όποια άλλη πληροφορία επιθυμούσε και ήταν συναφή με το υπό διερεύνηση θέμα.

6.2.4 Το προτεινόμενο εργαλείο

Έπειτα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος υπό διερεύνηση, την μελέτη των κυβερνητικών αποφάσεων αναφορικά με τον Covid-19 στην εκπαίδευση και την πιλοτική εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης, συντάχθηκε ο τελικός οδηγός συνέντευξης ο οποίος παρατίθεται μαζί με το εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα και την φόρμα συναίνεσης στο τέλος της εργασίας (Παραρτήματα Γ, Δ.1 & Δ.2).

6.2.5 Αξιοπιστία, εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου

Δύο σημαίνουσες έννοιες που λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό μιας έρευνας αποτελούν η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η ποιότητα των ερευνητικών πορισμάτων. Συγκεκριμένα, ένα ερευνητικό εργαλείο είναι αναγκαίο να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία και εγκυρότητα, αφού τα ευρήματα που θα αποδώσει θα είναι ασφαλή και μη παραπλανητικά (Cohen, Manion, & Morisson, 2008. Bryman, 2017). Επεξηγηματικότερα, η αξιοπιστία είναι συνυφασμένη με το βαθμό σταθερότητας που χαρακτηρίζουν τα δεδομένα τα οποία μετρούνται με το εργαλείο της έρευνας, ενώ η εγκυρότητα συνδέεται με το εάν το ερευνητικό εργαλείο, «μετράει» όλα τα δεδομένα τα οποία θέλουμε να μετρήσουμε (Cohen, Manion, & Morisson, 2008).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, παρουσιάζονται με διαφορετικό χαρακτήρα στις ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Ειδικότερα, καθώς οι ποσοτικές μεθόδους έρευνας περιλαμβάνουν ακριβείς μετρήσεις, αυστηρότητα στον έλεγχο των

μεταβλητών και στατιστικές αναλύσεις, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίζονται ευκολότερα (Χασσάνδρα & Γούδας 2003). Ωστόσο, στις ποιοτικές έρευνες οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας δεν δύνανται να εφαρμοστούν με τον ίδιο τρόπο. Στην ποιοτική προσέγγιση, ο βαθμός της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας επηρεάζονται από τον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος στη διεξαγωγή της έρευνας, φέρει μαζί του προκαταλήψεις, βιώματα, εμπειρίες και πεποιθήσεις ικανές να επηρεάσουν το ερευνητικό αποτέλεσμα (Χασσάνδρα & Γούδας 2003).

Αναφορικά με την αξιοπιστία (credibility) στην ποιοτική ερευνητική μέθοδο, φαίνεται να συνδέεται με την ποιότητα μεθοδολογικού σχεδιασμού, την ποιότητα των δεδομένων και τον τρόπο που από τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προκύπτουν ασφαλή και ποιοτικά αποτελέσματα, τα οποία ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά, η εγκυρότητα, εξαρτάται από την “αλυσιδωτή” σχέση του σκοπού με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, από τα οποία θα προκύψουν συναφή αποτελέσματα (Lincoln, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, επιχειρήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ο σχεδιασμός ενός αξιόπιστου και έγκυρου εργαλείου, ακολουθώντας τις αρχές δεοντολογίας που διέπουν την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Για τον σκοπό αυτό, μελετήθηκαν βιβλιογραφικά οι βασικές έννοιες που παρουσιάστηκαν στα θεωρητικά κεφάλαια, καθώς και έννοιες που συναντώνται στην ποιοτική έρευνα. Επιπλέον, εξετάστηκαν έρευνες που εντάσσονται στην ίδια ή σε παρόμοια θεματολογία με την παρούσα και μελετήθηκαν εις βάθος οι οδηγοί συνέντευξής τους και οι συνεντεύξεις που δόθηκαν. Εν συνεχεία, για κάθε ερευνητικό ερώτημα, διατυπώθηκαν ερωτήσεις που οργανώθηκαν σε θεματικούς άξονες. Οι ερωτήσεις φροντίσαμε να ανταποκρίνονται στον στόχο της έρευνας και φυσικά να είναι ανοικτού χαρακτήρα, ώστε να δίνεται η ευελιξία στον συνεντευξιαζόμενο να εκφράζει τις απόψεις και τα βιώματά του με απόλυτη ελευθερία. Επίσης, ερωτήσεις που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τους συμμετέχοντες στις απαντήσεις τους αποφεύχθηκαν μέσω της διατύπωσης ενός αρχικού και γενικού ερωτήματος για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου, ώστε να διορθωθούν αστοχίες ή τυχόν ατέλειες που θα μπορούσαν να βλάψουν τα τελικά ευρήματα. Τέλος, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη διάρκειά της και την επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων, εξασφαλίζοντας

με αυτόν τον τρόπο την εμπιστευτικότητά τους αλλά και την συναίνεση τους για συμμετοχή στην έρευνα.

6.3 Διεξαγωγή της Έρευνας

6.3.1 Το Δείγμα: οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η έρευνα επικεντρώνεται στην διερεύνηση των τρόπων και των πρακτικών που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να υλοποιήσουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές που χαράχθηκαν στα πλαίσια της πανδημίας. Για τον σκοπό αυτό, επιδιώχθηκε οι συμμετέχοντες του δείγματος να είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν αναλάβει δικό τους τμήμα. Ταυτόχρονα, σκόπιμα επιλέχθηκε από τους δέκα συμμετέχοντες (10) οι δύο να είναι διευθυντές και οι δύο υποδιευθυντές, ώστε να εξετασθεί πως διαχειρίστηκαν από την δική τους θέση ευθύνης τα νέα μέτρα που εφαρμόστηκαν στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, βασικό κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν οι πέντε από τους συμμετέχοντες να εργάζονται σε σχολείο της νησιωτικής Ελλάδας και οι υπόλοιποι πέντε σε σχολείο αστικής περιοχής, ώστε να προκύψουν καθοριστικά και αποκαλυπτικά δεδομένα, ικανά να δώσουν απαντήσεις για το εάν η τοποθεσία των σχολικών μονάδων διαδραματίζει ρόλο στην εφαρμογή ή μη των μέτρων.

Αν και αρχικά είχε σχεδιαστεί η μελέτη να επικεντρωθεί σε πέντε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο ίδιο σχολείο της νησιωτικής Ελλάδας και σε πέντε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στο ίδιο σχολείο της αστικής περιοχής που επιλέχθηκε, εν τέλει η άρνηση ορισμένων από αυτών οδήγησε στην τελική διαμόρφωση του πληθυσμού της έρευνας. Για τον λόγο αυτό, συμμετείχαν τελικά στην έρευνα δέκα εκπαιδευτικοί (10), από διαφορετικές σχολικές μονάδες. Οι πέντε από αυτούς ήταν αναγκαίο να εργάζονται σε σχολικές μονάδες ενός νησιού του νομού Δωδεκανήσων και οι υπόλοιποι σε σχολικές μονάδες μιας αστικής περιοχής του νομού Μαγνησίας.

Οι δέκα εκπαιδευτικοί (εκ των οποίων οι 2 ήταν διευθυντές και οι 2 υποδιευθυντές) κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις ημιδομημένης συνέντευξης. Τα υποκείμενα της έρευνας ενημερώθηκαν τόσο προφορικά, όσο και γραπτά μέσω ενημερωτικού σημειώματος για τον σκοπό και τον στόχο της έρευνας. Παράλληλα, δόθηκε φόρμα συναίνεσης, με την οποία δήλωναν υπεύθυνα πως έχουν ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας, τη διάρκειά της, την προστασία των προσωπικών δεδομένων

τους, την επεξεργασία των δεδομένων τους για τους σκοπούς της έρευνας, την εθελοντική τους συμμετοχή στην έρευνα και τη διακοπή της συμμετοχής τους ανά πάσα στιγμή. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως το δείγμα μας καθορίστηκε σύμφωνα με την αρχή της συνειδητής συναίνεσης και ο ερευνητής δεν προέβη σε καμία ενέργεια πίεσης των συμμετεχόντων (Cohen & Manion, 1994).

Συμπερασματικά, πάρθηκαν δέκα συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι εκτός από τις βασικές ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν, έδωσαν πληροφορίες μέσω των εισαγωγικών ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης, σχετικά με το μορφωτικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Το σύνολο των απαντήσεων τους που προσφέρουν πληροφορίες αναφορικά με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους σε θέση ευθύνης, τις βασικές ή άλλες σπουδές, παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα

Φύλο	Ανδρας	2
	Γυναίκα	8
Χρόνια Υπηρεσίας	1-10	2
	10-20	6
	20-30	2
Χρόνια υπηρεσίας σε θέση ευθύνης	0	2
	1-5	8
	5-10	-
	10-15	-
Προπτυχιακές Σπουδές	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	9
	Σπουδές στο εξωτερικό με αναγνώριση	1

	στην Ελλάδα	
Μεταπτυχιακές Σπουδές	Ναι	6
	Όχι	4

6.3.2 Τρόπος επιλογής του δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε ένα μη πιθανοθεωρητικό δειγματοληπτικό σχέδιο και συγκεκριμένα η τυπολογία της επιλεγμένης ή σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), καθώς η ερευνήτρια επιθυμούσε την καταλληλότητα και την επάρκεια των συμμετεχόντων (Ματζούκας, 2007. Cohen Manion, & Morisson, 2008). Η σκόπιμη ή κατά κρίση δειγματοληψία είναι μια μέθοδος χωρίς πιθανότητες και αποτελεί την εκ προθέσεως επιλογή των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας και την εκπλήρωση του στόχου της. Επεξηγηματικότερα, σύμφωνα με τους Kelly κ.ά. (2010) οι συμμετέχοντες του δείγματος επιλέγονται σκόπιμα, ώστε να είναι δυνατή η συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων της έρευνας και σύμφωνα με τις γνώσεις τους ή τις εμπειρίες που μπορεί να έχουν βιώσει και συνάδουν με τους ερευνητικούς στόχους (Etikan & Babtope, 2019) .

Για τον σχεδιασμό της σκόπιμης ή κατά κρίση δειγματοληψίας απαιτείται σωστή κρίση από μέρους του ερευνητή, αφού εκείνος επιλέγει σκόπιμα το δείγμα του πληθυσμού που θεωρεί ότι θα αποφέρει στο μέγιστο τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνα. Η επιλογή βασίζεται σε διάφορες μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική κατάσταση των ερωτηθέντων, ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό θεωρεί ο ερευνητής σημαντικό. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της συγκεκριμένης δειγματοληψίας είναι η χρονική και η οικονομική της απόδοση, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρεται στον ερευνητή να εστιάσει σε συγκεκριμένα θέματα (Campbell et al 2020).

Βασικό κριτήριο της επιλογής των συμμετεχόντων αποτέλεσε η υπηρετήσή τους σε σχολεία της Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την επιστροφή της δια ζώσης διδασκαλίας, έπειτα από την πρώτη καραντίνα που εφαρμόστηκε για την πρόληψη της

διασποράς του Covid-19. Ο χρόνος υπηρεσίας τους σε θέση ευθύνης ή όχι, το φύλο, η ηλικία και οι ακαδημαϊκές σπουδές τους δεν λήφθηκαν ως κριτήρια επιλογής τους, καθώς η ερευνήτρια επιθυμούσε να ερευνήσει τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί υπό τις νέες συνθήκες που χαρακτήρισαν την εκπαίδευση και τη λειτουργία των σχολείων από το πέρας του πρώτου καθολικού lockdown και έπειτα. Επίσης η ερευνήτρια επιδίωξε, οι πέντε από τους συμμετέχοντες να υπηρετούν σε σχολείο αστικής περιοχής και οι υπόλοιποι πέντε σε σχολείο της νησιωτικής Ελλάδας, με απώτερη στόχευση να ελεγχθεί εάν η γεωγραφική θέση του σχολείου διαδραμάτισε ρόλο στους τρόπους εφαρμογής των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, εφόσον τα νησιά λόγω των μηδανικών κρουσμάτων Covid-19, άρα και τα σχολεία τους, βίωσαν διαφορετικά την πανδημία σε σύγκριση με τις πόλεις. Σύμφωνα με αυτές τις συνθήκες, επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια αφενός σχολεία της νησιωτικής Ελλάδας στα οποία είχε άμεση πρόσβαση λόγω της καταγωγής της και αφετέρου σχολεία του νομού Μαγνησίας στο οποίο είχε πρόσβαση λόγω των προπτυχιακών της σπουδών στην πόλη του Βόλου.

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί πως αρχική της βλέψη ήταν η επιλογή ενός σχολείου της νησιωτικής Ελλάδας και ενός σχολείου αστικής περιοχής. Παρόλα αυτά, η άρνηση αρκετών εκπαιδευτικών -που υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο- να συμμετάσχουν στην έρευνα οδήγησε την ερευνήτρια προκειμένου να συμπληρωθεί το δείγμα της έρευνας, στην εύρεση νέων συμμετεχόντων οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία των προφίλ των οποίων ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της έρευνας.

6.3.3 Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διεξήχθη από τις αρχές Ιουλίου μέχρι τα τέλη Αυγούστου. Για τους σκοπούς της έρευνας υλοποιήθηκαν και οι δέκα συνεντεύξεις που είχαν προγραμματιστεί κατά τον σχεδιασμό της έρευνας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος και ενημέρωση αυτών αναφορικά με το θέμα και τον σκοπό της έρευνας. Εφόσον οι διευθυντές επέτρεψαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών τους στην έρευνα, ακολούθησε η διαζώσης επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, ενός νησιού που υπάγεται στον νομό Δωδεκανήσων και η τηλεφωνική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών

μονάδων του νομού Μαγνησίας. Κατά τη διάρκεια της δια ζώσης και τηλεφωνικής επικοινωνίας, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, διασφάλισε την συμμετοχή αυτών, χορήγησε τα απαραίτητα έγγραφα (φόρμα συναίνεσης & ενημερωτικό σημείωμα) και προγραμματίισε το χώρο και το χρόνο διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Κατόπιν των παραπάνω, η ερευνήτρια προχώρησε στη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Ειδικότερα, λόγω της παραμονής της στο νησί όπου εδράζονται τα σχολεία των Δωδεκανήσων, τα οποία έλαβαν μέρος στην έρευνα, η ερευνήτρια διεξήγαγε αρχικά τις πέντε πρώτες συνεντεύξεις από έναν διευθυντή, έναν υποδιευθυντή και τρεις εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών και προχώρησε στην ηλεκτρονική διεξαγωγή των υπόλοιπων πέντε συνεντεύξεων από έναν διευθυντή, έναν υποδιευθυντή και τρεις εκπαιδευτικούς των σχολείων του νομού Μαγνησίας. Στη συνέχεια, ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Εκτός των παραπάνω πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν σημαντική η βοήθεια των διευθυντών των σχολείων, οι οποίοι έφεραν την ερευνήτρια σε άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και συνέβαλαν στην γνωριμία τους μαζί της. Ιδιαίτερη σημαντική, κρίθηκε η προσφορά του διευθυντή του σχολείου του νομού Μαγνησίας ο οποίος βοήθησε ώστε οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του να αισθανθούν μεγαλύτερη άνεση και εμπιστευτικότητα απέναντι στην ερευνήτρια την οποία γνώριζαν για πρώτη φορά μέσω του τηλεφώνου και της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, από την οποία διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις. Ακόμη, πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η διεξαγωγή των συνεντεύξεων στη διάρκεια αυτής της περιόδου κρίθηκε αρκετά δύσκολη και απαιτητική, λόγω καθυστερήσεων που σημειώθηκαν, μιας και οι συμμετέχοντες είχαν αρκετές προσωπικές υποχρεώσεις την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

6.3.4 Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων: Παρουσίαση και καταλληλότητα

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, ο ερευνητής καλείται να λάβει ένα σύνολο αποφάσεων, οι οποίες αφορούν την μέθοδο ανάλυσης που θα επιλέξει, καθώς και ένα σύνολο από ρητές ή μη, οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που είναι ανάγκη να ακολουθήσει κατά τη διαδικασία ανάλυσης των

δεδομένων (Τσιώλης, 2016). Σε μία ποιοτική μελέτη, η ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί, κυρίως μέσω μετεγγραμμένων κειμένων συνέντευξης, αφορά την απόδοση νοήματος σε αυτά, ώστε να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί. Σε κάθε ποιοτική έρευνα, εκτός από το πλήθος μεθοδολογικών προσεγγίσεων που μπορεί ο ερευνητής να επιλέξει, υπάρχει ένα μεγάλο εύρος μεθόδων ανάλυσης και μερικές από αυτές αποτελούν: η θεματική ανάλυση, η ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η αφηγηματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η ανάλυση λόγου κ.λπ. Αν και μεταξύ τους, παρουσιάζουν αρκετές διαφορές, μία βασική τους ομοιότητα συνιστά η θεματική επεξεργασία των δεδομένων, η οποία υιοθετεί τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2018).

Για την ανάλυση των δεδομένων που παρήχθησαν στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis) ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων, η οποία σύμφωνα με τον Τσιώλη (2016, σελ. 7): *επιχειρεί με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και κατανοήσει πρότυπα νοήματος («θέματα») εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες*. Η ερευνήτρια για την ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τα πέντε βασικά βήματα που υποδεικνύει η εν λόγω μέθοδος. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η μετεγγραφή της συνέντευξης από προφορικό λόγο σε γραπτό. Στην συνέχεια, εξοικειώθηκε με τα δεδομένα εντοπίζοντας και συγκεντρώνοντας τα αποσπάσματα που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018). Κατόπιν, εφόσον έγινε κατανοητό το νόημά τους, αποδόθηκε ένας εννοιολογικός προσδιορισμός στο συγκεκριμένο τμήμα δεδομένων μέσω της διαδικασίας που αποκαλείται κωδικοποίηση. Για το λόγο αυτό, οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί που αποδόθηκαν χαρακτηρίζονται κωδικοί (Braun & Clarke, 2012:57. Willig 2015: 161-162. Τσιώλης 2014: 107. Ίσαρη & Πουρκός 2015: 115, όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2018). Τη διαδικασία της κωδικοποίησης, ακολούθησε η σύγκριση και η ταξινόμηση των κωδίκων σε πιο γενικές και αφηρημένες έννοιες από τους κωδικούς, τα θέματα και η οργάνωση τους σε θεματικούς χάρτες. Ολοκληρώνοντας, το πέμπτο βήμα περιλαμβάνει την παρουσίαση των ευρημάτων, με τρόπο που να παρουσιάζονται πρώτα τα θέματα που προέκυψαν και τα οποία δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι σημαντικό ο ερευνητής σε αυτή την φάση να αναλύσει τους θεματικούς χάρτες που αποτύπωσε και να συζητήσει πως

προέκυψαν τα ευρήματα μέσω των θεμάτων που οργάνωσε. Επίσης, είναι σημαντική η παρουσίαση σχετικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, η οποία εξασφαλίζει την τεκμηρίωση των ευρημάτων και την ανάδειξη των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους (Τσιώλης, 2018).

Ακόμη, στην περίπτωση της έρευνας επιλέχθηκε το επαγωγικό μοντέλο ανάπτυξης των κατηγοριών ανάλυσης. Η επιλογή αυτή συνέβη σκόπιμα ώστε η ερευνήτρια, απαλλαγμένη από το θεωρητικό υπόβαθρο, να αναδείξει μέσα απ' την ανάλυση των δεδομένων (emerge) θεωρητικές κατηγορίες, που θα στηρίζονται στη λογική του εξεταζόμενου πεδίου και στον τρόπο που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται και εξηγούν το υπό μελέτη θέμα. Έπειτα, τυχόν βιβλιογραφικές ομοιότητες ή διαφορές με το θέμα θα συμπληρώσουν, επιβεβαιώσουν ή διαψεύσουν το σύστημα των θεωρητικών κατηγοριών που έχει παραχθεί, ώστε να προκύψουν ευρήματα που θα ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα (Glaser & Strauss, 1967: 73, όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2016).

Τέλος, η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη για την παρούσα έρευνα, αφού χαρακτηρίζεται ως μία ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης που δύναται να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους (Braun & Clarke, 2012, όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2018). Η καταλληλότητα της μεθόδου αυτής έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει στον ερευνητή να παράγει και να συγκροτεί θέματα ή κατηγορίες, με πυξίδα τα ερευνητικά ερωτήματα και μέσα από ένα συνεχή “διάλογο” με τα δεδομένα του (Τσιώλης, 2018).

6.3.5 Η συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών

Τον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, ακολούθησε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Αφού συλλέχθηκαν τα απαραίτητα πρωτογενή δεδομένα, διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα, ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, στο οποίο στηρίχθηκε η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας (Bell, 2007. Bryman, 2017. Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το σύστημα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων το οποίο και διαμορφώθηκε είναι το εξής:

A) «Το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α΄Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας.»
B.1 Ενημερώσεις αναφορικά με τον Covid-19 και τρόποι διαχείρισής τους.
B.1.1 Συστηματική εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την εφαρμογή των μέτρων πρόληψης του ιού.
B.1.2 Δυνατότητα πραγματοποίησης οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης για τον Covid-19.
B.1.3 Δημιουργία ενημερωτικού υλικού για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τις πρακτικές πλυσίματος των χεριών και υγιεινής.
B.1.4 Διάθεση των απαραίτητων υποδομών και παροχών για την εφαρμογή των μέτρων προστασίας και πιθανή αξιοποίηση αυτών.
B.1.5 Στήριξη εξωτερικών φορέων και ομάδων για την σωστή εφαρμογή των μέτρων (Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Υγείας, Διεύθυνση Α/Βάθμιας, γονείς).

B) «Πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας.»
B.2 Υλοποίηση και ρεαλιστικότητα των πρακτικών που προτάθηκαν στα σχολεία για την προστασία από τον Covid-19.
B.2.1 Πρακτικές που λήφθηκαν στην τάξη με στόχο την ελάττωση της πιθανής διασποράς του Covid-19, αναφορικά με τον χώρο.

B.2.2 Τρόποι κατανομής των ευθυνών για την τήρηση των μέτρων πρόληψης κατά του Covid-19.
B.2.3 Οργάνωση της διδασκαλίας με στόχο την αποφυγή της διασποράς του Covid-19.
B.2.4 Μέτρα προστασίας για την αποφυγή της διασποράς του Covid-19.
B.2.5 Μέτρα προστασίας για την αποφυγή της διασποράς του Covid-19 στα διαλείμματα, κατά την παραμονή των μαθητών στον προαύλιο χώρο.

<i>Γ) «Επιπτώσεις που επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α΄Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19».</i>
B.3 Επιπτώσεις των μέτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
B.3.1 Επιπτώσεις των μέτρων στον τρόπο διδασκαλίας
B.3.2 Επιπτώσεις των μέτρων στις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών.
B.3.3 Επιπτώσεις των μέτρων στις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων.
B.3.4 Επιπτώσεις των μέτρων στο ρόλο του διευθυντή.
B.3.5 Ετοιμότητα, επάρκεια και συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση των μέτρων.

<i>Δ) «Προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α΄Βθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19.»</i>
B.4 Προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και στη σχολική μονάδα κατά την διάρκεια εφαρμογής των μέτρων.
B.4.1 Προβλήματα που προέκυψαν ως προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας.
B.4.2 Προβλήματα που προέκυψαν αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών τάξεων.
B.4.3. Επιπρόσθετα προβλήματα κατά την διαδικασία εφαρμογής των μέτρων.
B.4.4 Διάθεση των απαραίτητων παροχών (οικονομικών, τεχνικών, χωρικών) για την εφαρμογή των μέτρων.
B.4.5 Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

6.3.6 Το «παράδειγμα» ανάλυσης της παρούσας έρευνας

Το «παράδειγμα» ανάλυσης του υλικού της έρευνάς μας αποτελεί η θεματική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για τον θεματικό άξονα Β: *«Πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας»* και συγκεκριμένα για την υποκατηγορία Β.2 *«Υλοποίηση και ρεαλιστικότητα των πρακτικών που προτάθηκαν στα σχολεία για την προστασία από τον Covid-19»*. Μέσω των δεδομένων που παρήχθησαν για τον συγκεκριμένο άξονα θα δοθούν απαντήσεις για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο όπως έχει σημειωθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι το εξής: *«Ποιες πρακτικές υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών*

πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;»

Για την θεματική ανάλυση της κατηγορίας B.2 του άξονα Β, ακολουθήθηκαν τα βήματα της θεματικής ανάλυσης που περιγράφησαν στο υποκεφάλαιο 6.3.4 «*Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων: Παρουσίαση και καταλληλότητα*». Αφού πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των δέκα συνεντεύξεων, στην συνέχεια η ερευνήτρια προχώρησε στην κωδικοποίηση των αποσπασμάτων που αφορούσαν την κατηγορία B.2. Είναι σημαντικό να σημειωθεί σε αυτό το σημείο πως οι κωδικοί προέκυψαν καθαρά από τα λόγια των συμμετεχόντων και ο ερευνητής δεν στηρίχθηκε στο εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο (Τσιώλης, 2018). Επιπρόσθετα, υπογραμμίζεται πως οι κωδικοί που προέκυψαν είναι τόσο περιγραφικού τύπου, εφόσον συνοψίζουν το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος δεδομένων, όσο και ερμηνευτικού τύπου, αφού η ερευνήτρια τείνει να ερμηνεύει την σημασία ή να αποδίδει νόημα στο δεδομένα ενός αποσπάσματος (Braun και Clarke 2012:61. Willig 2015: 157 όπως αναφέρεται στο Τσιώλης, 2018).

Στον πίνακα 2 που βρίσκεται στο Παράρτημα Ε, παρουσιάζεται το παράδειγμα θεματικής ανάλυσης που εφαρμόστηκε για την κατηγορία B.2, στο οποίο η ερευνήτρια επεξεργάζεται τα αποσπάσματα, τα τεμαχίζει και αποδίδει σε κάθε τμήμα το σχετικό κωδικό.

Εφόσον ολοκληρώθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης, το επόμενο στάδιο της θεματικής ανάλυσης είναι η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Επεξηγηματικότερα, η ερευνήτρια σύγκρινε και επεξεργάστηκε τους κωδικούς και διέκρινε τα αποσπάσματα στα οποία εμφανίζονται ίδιοι ή παρόμοιοι κωδικοί. Για παράδειγμα σε αποσπάσματα των συνεντεύξεων 1, 2, 4, 5, 6 και 10, παρατηρήθηκε η εμφάνιση του κωδικού: «*Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Ελλειψη χώρου*». Αφού, ταξινομήθηκαν σε κάθε κωδικό τα αντίστοιχα αποσπάσματα των συνεντεύξεων η ερευνήτρια επιχείρησε να εντοπίσει τους κωδικούς που εμφανίζουν παρόμοιο νόημα και μπορούν να συγχωνευτούν. Για παράδειγμα οι κωδικοί: «*Αδυναμία διατήρησης μάσκας στο διάλειμμα*», «*Αδυναμία εφαρμογής μέτρων στα διαλείμματα*», «*Μη υλοποιήσιμα τα μέτρα για τα διαλείμματα*» και «*Απουσία διαφορετικών διαλειμμάτων*», είναι δυνατό να συγχωνευθούν σ'έναν γενικό κωδικό με τίτλο «*Μη υλοποιήσιμα τα μέτρα για τα διαλείμματα*», εφόσον όλα αφορούν μέτρα που εφαρμόζονται στη διάρκεια

των διαλειμμάτων. Παράλληλα, γνωρίζοντας ότι τα θέματα συνιστούν γενικές και αφηρημένες έννοιες προχώρησε στη δημιουργία θεμάτων στηριζόμενη στους κωδικούς που προέκυψαν. Σημειώνεται επίσης, πως ορισμένοι από τους κωδικούς μετακινήθηκαν στην κατηγορία των θεμάτων ή λειτούργησαν ως ιδιότητες ή υποκατηγορίες των θεμάτων που τα προσδιορίζουν και τα εξειδικεύουν (Τσιώλης, 2018). Συμπερασματικά, την κατηγορία Β.2 του άξονα 2 προέκυψαν τα παρακάτω θέματα και κωδικοί:

Πίνακας 3: Θέματα και κωδικοί κατηγορίας Β.2, θεματικού άξονα 2

Θέμα 1: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα μέτρα	Θέμα 2: Μέτρα μη ρεαλιστικά
Κωδ. 1α: Μη υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά μέτρα.	Κωδ. 2α: Υπεύθυνος covid ήταν δάσκαλος σε τμήμα.
Κωδ. 1β: Μη στοχευμένα μέτρα.	Κωδ. 2β: Δυσκολίες στις ιχνηλατήσεις.
Κωδ. 1γ: Ευκολοποιήσιμα μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις.	Κωδ. 2γ: Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου.
Κωδ. 1δ: Εν μέρει ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα μέτρα.	Κωδ. 2δ: Περιπτώσεις που δεν είχαν προβλεφθεί από τις εγκυκλίους
	Κωδ. 2ε: Μη υλοποιήσιμα τα μέτρα για τα διαλείμματα.
	Κωδ. 2στ: Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στην τάξη.
	Κωδ. 2ζ: Δυσκολία διατήρησης ανοικτών παραθύρων
	Κωδ. 2η: Εκμετάλλευση μέτρου για διάλειμμα μάσκας
	Κωδ. 2θ: Έλλειψη προσωπικού
	Κωδ. 2ι: Έλλειψη αποτελεσματικού προγραμματισμού.
	Κωδ. 2κ: Ανταλλαγή αντικειμένων.
	Κωδ. 2λ: Μέτρο 50+1

Η παραπάνω διαδικασία πραγματοποιήθηκε για όλους τους άξονες και τις αντίστοιχες υποκατηγορίες τους. Κατόπιν, επιχειρήθηκε ερμηνεία των δεδομένων, μέσα από την προσεκτική επεξεργασία των συνεντεύξεων, την ερμηνεία των θεμάτων που διαμορφώθηκαν και τη σχετική βιβλιογραφία, μέσω της οποίας τα ευρήματα της έρευνας διαψεύστηκαν, επιβεβαιώθηκαν ή συμπληρώθηκαν (Πυργιωτάκης, 1991). Κλείνοντας, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως σημαντική παράμετρος για την ερμηνεία των δεδομένων αποτελεί η υποκειμενικότητα της ερευνήτριας, αφού στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής επιλέγει και αξιολογεί σύμφωνα με την κρίση του ποια δεδομένα είναι σημαντικό να αξιοποιηθούν και να ερμηνευθούν για τους σκοπούς της έρευνας. Παρόλα αυτά, όταν η ερμηνεία του ερευνητή, ακολουθεί τα ερευνητικά ερωτήματα, στηρίζεται στην περιγραφή των δεδομένων που έδωσαν οι συμμετέχοντες και συμπληρώνεται από τα σχετικά αποσπάσματα και βιβλιογραφικές αναφορές, αίρεται ο ερευνητικός υποκειμενισμός και εξασφαλίζεται η αξιοπιστία των ευρημάτων (Χασάνδρα & Γούδας, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: Παρουσίαση των ευρημάτων- Συζήτηση

7.1 Παρουσίαση των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας και του νομού Δωδεκανήσων, αποτυπώνουν τις σχετικές με το ερευνητικό θέμα σκέψεις, βιώματα, εμπειρίες και συναισθήματά τους και εμφανίζονται κατά θεματικό άξονα, κατηγορία και υποκατηγορία ανάλυσης ως εξής:

Αναφορικά με τον Άξονα 1: *«Το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας».*

Για την κατηγορία B.1: *«Ενημερώσεις αναφορικά με τον Covid-19 και τρόποι διαχείρισής τους»*, προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τέσσερις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, για την υποκατηγορία **Ενημέρωση**, από τα δεδομένα προέκυψε ότι η ενημέρωση αναφορικά με τα μέτρα και τις εγκυκλίους στα σχολεία έγινε από πάνω προς τα κάτω. Ως επί το πλείστον οι εγκύκλιοι στέλνονταν στις πρωτοβάθμιες και κατόπιν οι διευθυντές τις διαμοίραζαν στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές. Οι γονείς παρατηρήθηκε να πληροφορούνται για τις οδηγίες είτε από τον διευθυντή (με επιστολές, email, τηλεφωνικώς, σχολική ιστοσελίδα), είτε από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, είτε μεταξύ τους από στόμα σε στόμα. Επίσης, υπήρξαν περιπτώσεις που τα εκπαιδευτικά μέλη ενημερώνονταν εκ των υστέρων, αφού πληροφορούνταν πρώτα από το διαδίκτυο ή από συναδέλφους. Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων, διαδραμάτισαν οι άτυπες ομάδες επικοινωνίας στο viber και στα social media. Τέλος, σε τάξη με μαθητές πρόσφυγες, οι γονείς ενημερώνονταν είτε με επιστολή, είτε από την υπεύθυνη της δομής.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Ενημέρωση από πάνω προς τα κάτω

Συν1: «Εεεε έστελναν από την πρωτοβάθμια τις οδηγίες του ΕΟΔΥ ή τη διεύθυνση υγείας (..) και με τους...τις προωθούσε η διευθύντριά μου.»

Συν1: «Εγώ ενημέρωνα τους μαθητές μου να.»

Συν2: «Ωραία ξεκινήσαμε, ναι, από το Υπουργείο Παιδείας κτλ και κατεβαίναμε προς τα κάτω.»

Συν3: «Τις έπαιρνα από το email του σχολείου και της προωθούσα στο email των εκπαιδευτικών.»

Συν5: «...επειδή είχα τότε πρόσβαση σε αυτά, γενικά και η διευθύντρια μας τα προωθεί τα περισσότερα. Και αντίστοιχα και εγώ τώρα αυτό κάνω....»

Συν6: «Ήταν μια αλυσίδα ας πούμε το πράγμα αυτό. Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνεις.»

Συν7: «Η ενημέρωση γινόταν από το διευθυντή με email που έστελνε η Πρωτοβάθμια μέσω Υπουργείου και από κει ο διευθυντής θα το μεταβίβαζε σε μας.»

Συν8: «Ουσιαστικά ο διευθυντής ενημερωνόταν από την πρωτοβάθμια, την πρωτοβάθμια @ που ήμουν τότε. Μας έκανε συνελεύσεις, τους δασκάλους και μας εξηγούσε ακριβώς τι εγκύκλιος έχει έρθει, τι αναφέρει και ποιες είναι οι διαφορές με την προηγούμενη.»

Συν10: «Από το υπουργείο... φαντάζομαι κάποιες αποφάσεις και κάποια μέτρα έρχονταν και από την πρωτοβάθμια, τα οποία ήταν υπεύθυνη να μας τα μεταφέρει (...) η υποδιευθύντρια και στα άλλα δύο ήταν η ίδια η διευθύντρια υπεύθυνη να μας τα προωθεί στο mail μας.»

β) Ενημέρωση εκπαιδευτικών από διαδίκτυο

Συν1: «...ενημερωνόμουν κι εγώ από μόνη μου για αρκετά θέματα που δεν με ενημέρωναν.»

Συν1: «...πολλά πράγματα τα μάθαινα από το ίντερνετ και μετά έρχονταν σαν οδηγίες από το σχολείο.»

Συν4: «...είχαμε ακούσει από εκπαιδευτικές σελίδες ότι αναμένουμε πως σήμερα θα βγει ένα ΦΕΚ»

Συν6: «Εγώ ενημερωνόμουν και από διάφορα site, από από το alfa vita κυρίως.»

γ) Ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών από ηλεκτρονικά μέσα

Συν3: «Είχαμε φτιάξει κάποιες άτυπες ομάδες επικοινωνίας με τους γονείς (...) γινόταν από κάποιες ομάδες Viber που είχαμε δημιουργήσει από την αρχή της χρονιάς άτυπα με τους γονείς των τάξεων.»

Συν5: «...είχαμε και ομάδες επικοινωνίας γενικά. Χρησιμοποιούσαμε πολύ τα ηλεκτρονικά μέσα γενικά γιατί είμαστε και μεγάλος σύλλογος, είμαστε γύρω στα 40 άτομα (...) κάποια γινόντουσαν ηλεκτρονικά μέσω email, μέσω πλατφόρμας, ακόμη και μέσω Viber γινόταν η ενημέρωση...»

Συν5: «Εεε έστελνα email ενημερωτικά από το κεντρικό, από το myschool, άλλες φορές μπορούσε να γίνει μία ανάρτηση στα social media που έχουμε στην ιστοσελίδα και κάποιες φορές αναλάμβανε και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που είχε ομάδες με τα mail τους.»

Συν5: «...η διευθύντρια μας έστελνε μέσω e-mail όλες τις οδηγίες που έστελναν είτε από την Πρωτοβάθμια, είτε από το υπουργείο. Μας τα προωθούσε μέσω email και ενημερωνόμασταν και πολλές ότι αφορούσε και τους γονείς τα έστελνε και στους γονείς.»

Συν7: «...ο διευθυντής με mail πάλι που ανά τακτά χρονικά διαστήματα έστελνε στους γονείς για να λύσουν κάποιες απορίες που είχανε και εμείς ό,τι θέλαμε»

Συν9: «Η διευθύντρια πάντα μας έστελνε... έχουμε μία ομάδα: "δάσκαλοι.....", οπότε ό,τι ήταν πάντα μας το έστελνε.»

Συν9: «Οι δάσκαλοι και το email που είχε το σχολείο. Κάποιες ανακοινώσεις εκεί πέρα. (...) Στην ιστοσελίδα του σχολείου δηλαδή. Έχει ιστοσελίδα το σχολείο οπότε αν κάποια τέτοια...ενημερώνονταν και από κει.»

δ) Ενημέρωση γονέων από στόμα σε στόμα

Συν4: «...και από στόμα σε στόμα κάποιες φορές.»

ε) Ενημέρωση γονέων με επιστολή

Συν8: «Ααα για τα self test, ενημερώνονταν οι γονείς με χαρτί ουσιαστικά. Έγραφε τότε ακριβώς και όταν άλλαζαν οι ημερομηνίες γιατί κάποιες φορές άλλαζε πάλι εγκύκλιος και έπρεπε να να κάνουμε αντί για κάθε μέρα, έπρεπε να κάνουμε μετά δύο φορές, τρεις φορές την εβδομάδα, πάλι ενημερώνονταν οι γονείς αντίστοιχα.»

Συν8: «...είχα τάξη και τα παιδιά ήταν προσφυγάκια ενημέρωνά εγώ τους μαθητές στα αγγλικά, αλλά επειδή η επίσημη γλώσσα τους δεν ήταν τα αγγλικά θα ενημέρωνε και η υπεύθυνη της δομής. Και έτσι ενημερώνονταν οι γονείς, αλλά οι γονείς ενημερωνόταν πάλι με χαρτί.»

Για την υποκατηγορία **Προβλήματα στη ενημέρωση**, παρατηρήθηκαν διάφορα προβλήματα στην προσπάθεια ενημέρωσης αναφορικά με τα μέτρα όπως ήταν: η καθυστέρηση στην ενημέρωση (λόγω καθυστέρησης της έκδοσης ΦΕΚ από το Υπουργείο, λόγω καθυστέρησης της διεύθυνσης), καθυστέρηση ως προς τις διευκρινιστικές οδηγίες που ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί από τις διευθύνσεις, δυσκολίες στην ενημέρωση των γονέων λόγω άγνοιας διαχείρισης των email, η συνεχής αλλαγή των εγκυκλίων που προκαλούσε σύγχυση και αλλαγή στον τρόπο ενημέρωσης και τέλος η δυσκολία στην ενημέρωση των προσφύγων μαθητών και των γονιών τους.

Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες επισημαίνουν:

α) Καθυστέρηση ενημέρωσης εκπαιδευτικών

Συν1: «Σιγουρα στη διευθύντρια μου ή επίσης μπορεί να οφείλεται και στο υπουργείο που μπορεί να αργούσε να, ενώ ενημερώνονταν οι δημοσιογράφοι, αργούσε πάρα πολύ να βγάλει το ΦΕΚ.»

β) Δυσκολίες ως προς την ενημέρωση των γονέων

Συν3: «Και επειδή μέσω του email αρχικά ήταν δύσκολη η επικοινωνία και πολλοί γονείς δεν έβλεπαν την αλληλογραφία...»

Συν9: «Ναι ναι σου λέω δύσκολο και ερχόντουσαν οι γονείς, φεύγανε κιόλας και άντε να τους βρεις, άντε να τους πάρεις τηλέφωνο. Ο άλλος ήτανε έλεγε, ήταν στο χωράφι ξέρω γω γιατί είναι και η περίοδος ελιών εδώ πέρα. Έχουν πολλές ελιές, μαζεύαν οι άνθρωποι...(…) Τώρα άιντε να τρέχεις και ποιος να ρθει να πάρει το παιδί; Τώρα ο άλλος ήταν στη δουλειά. Πώς θα ρθει να πάρει το παιδί;»

γ) Σύγχυση γονέων και μαθητών λόγω του μεγάλου όγκου οδηγιών

Συν6: «...πολλές φορές ειδικά στο μυαλό των παιδιών και στους γονείς αυτό φαινόταν όχι απλά τεράστιο αλλά και ανούσιο, γιατί επαναλαμβάνονται σε πολλές οδηγίες τα ίδια πράγματα.»

Συν7: «Στην αρχή ήταν δύσκολο γιατί τα παιδιά δεν μπορούσαν να διαχειριστούν. Ειδικά στις μικρές τάξεις, έτσι όλες αυτές τις οδηγίες και οι οι γονείς είχαν πάρα πολλές απορίες...»

Συν8: «Γιατί νομίζω ότι εν τέλει και τα παιδιά μπερδεύονταν και κάποιοι γονείς. Γιατί ο άλλος μπορεί να δουλεύει, να μην έχει το χρόνο για οτιδήποτε. Εντάξει εκεί νομίζω ότι υπήρχε μία σύγχυση...»

Συν8: «...γιατί τα παιδιά, δηλαδή αν πηγαίνει αν το δούμε κι αλλιώς. Αν πάω εγώ σαν δασκάλα και πω άλλα και πάει ο άλλος και πει άλλα εντάξει δημιουργείται και μία σύγχυση και δεν είναι ωραίο αυτό.»

δ) Ενημέρωση γονέων προσφύγων

Συν8: «...ήταν προσφυγάκια ενημέρωνα εγώ τους μαθητές στα αγγλικά, αλλά επειδή η επίσημη γλώσσα τους δεν ήταν τα αγγλικά θα ενημέρωνε και η υπεύθυνη της δομής.»

Για την υποκατηγορία **Όγκος οδηγιών**, ο όγκος των οδηγιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ήταν τεράστιος με συνεχείς αλλαγές και χωρίς διευκρινίσεις από το Υπουργείο. Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι τα μέτρα ήταν μη εφαρμόσιμα και παράλογα με πολλές αστοχίες. Τέλος, ένας από τους διευθυντές υπογράμμισε πως οι περισσότερες οδηγίες ήταν γενικές με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στα σημαντικά.

Αναφορικά οι συμμετέχοντες σημείωσαν:

α) Τεράστιος όγκος των οδηγιών

Συν3: «Οι αρχικοί σχετικά εγκύκλιοι ήταν αρκετά μεγάλες. Νομίζω πως κανένας διευθυντής δεν είχε προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο γιατί δε γνωρίζαμε ότι θα μπούμε σε κάποια διαδικασία εξ αποστάσεως και αυτό έγινε έτσι ξαφνικά....»

Συν5: «Ήταν αρκετός ο όγκος και ενδιάμεσα άλλαζε πού και πού.»

Συν6: «Πολλά ήταν γενικά έτσι; Τα ουσιαστικά όμως πιστεύω ότι ήταν τα ίδια παντού, σε όλες τις οδηγίες...»

Συν6: «Πολλές φορές όντως οι πληροφορίες που ερχόντουσαν ήταν πάρα πολλές από διάφορα site για να ενημερωθούμε εμείς...»

Συν10: «Ο όγκος ήταν τεράστιος!»

β) Συνεχείς αλλαγές στις οδηγίες

Συν1: «Βασικά το δύσκολο ήταν ότι άλλαζαν συνέχεια.»

Συν8: «Και εντάξει δεν ήταν εύκολο τώρα να αλλάζει συνέχεια δηλαδή, στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου, να αλλάζει συνέχεια το χαρτί με άλλες οδηγίες...»

Συν10: «Υπήρχαν πάρα πολλές απορίες, διότι δεν ήταν και κάποια πράγματα ξεκάθαρα και σταθερά. Δηλαδή συνεχώς, υπήρχε μία μεταβλητότητα στα πράγματα, οπότε εμείς έπρεπε συνέχεια να ενημερωνόμαστε και να προσαρμοζόμαστε.»

γ) Οδηγίες χωρίς διευκρινίσεις

Συν1: «Στα βασικά δηλαδή ενημερωθήκαμε μια χαρά, αλλά μετά σε όποιες αλλαγές είχαμε που άλλαζε λόγω του υπουργείου, που άλλαζε σε κάποια πράγματα, κάποια δεδομένα εεεε... ναι είχαμε αυτή την καθυστέρηση.»

Συν3: «...έπρεπε να μιλάμε αρκετές φορές στο τηλέφωνο είτε με τη διεύθυνση, είτε με άλλους διευθυντές για να μπορέσουμε να τις αποσαφηνίσουμε κάποιες οδηγίες, γιατί ούτε το Υπουργείο δεν γνώριζε πως ακριβώς ας πούμε θα λειτουργεί στην πράξη.»

δ) Ανέφεραν πράγματα μη εφαρμόσιμα

Συν2: «Εεεε μεγάλος δεν ήταν, αλλά έλεγε πράγματα που δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν.»

ε) Επικέντρωση στα σημαντικά

Συν5: «Αν και τα περισσότερα από αυτά επειδή δεν τα διαβάζουνε όλα οι συνάδελφοι προσπαθείς να προωθήσεις τα σημαντικά ή όσα αξίζουν τέλος πάντων.»

Συν6: «Οποτε προσπαθήσαμε να αποφύγουμε τα πολύ γενικά και να εστιάσουμε στα συγκεκριμένα πράγματα που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν και μέσα στην τάξη έτσι;»

Για την υποκατηγορία **Ετοιμότητα εκπαιδευτικών**, στην πλειοψηφία τους οι περισσότεροι δήλωσαν απροετοίμαστοι και δέχτηκαν τρομερή πίεση, λόγω του φόρτου εργασίας που ανέλαβαν. Ήταν σε διαρκή επικοινωνία με τις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να δοθούν κάποιες διασαφηνίσεις. Παράλληλα, βρίσκονταν σε διαρκή επικοινωνία με τους γονείς, καθώς ζητούσαν διευκρινίσεις ως προς κάποια μέτρα. Ακόμη, φαίνεται ότι τα μέτρα βρήκαν απροετοίμαστους τους ίδιους, τους γονείς αλλά και τους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονταν να ακολουθήσουν τόσες οδηγίες. Ελάχιστοι δήλωσαν ότι ήταν προετοιμασμένοι και ενημερώνονταν καθημερινά ώστε να βρίσκονται σε εγρήγορση.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί

Συν1: «Οχι! Καθόλου. Καθόλου.»

Συν6: «Κοίταξε να δεις από τη στιγμή που καταλάβαμε ότι θα ξεκινούσε πάλι η δια ζώσης διδασκαλία στο πίσω μέρος του μυαλού μας υπήρχε αυτό ότι θα έρθει ένας όγκος πληροφοριών.»

β) Βρίσκονταν σε επικοινωνία με τους γονείς

Συν1: «Δηλαδή σε περίπτωση κρούσματος οι γονείς, ήξεραν οι δικοί μου, της δικής μου τάξης ότι θα ενημερωθούν με όλες τις λεπτομέρειες χωρίς να υπάρξουν απορίες.»

γ) Απροετοίμαστοι εκπαιδευτικοί

Συν3: «Νομίζω πως κανένας διευθυντής δεν είχε προετοιμαστεί για κάτι τέτοιο γιατί δε γνωρίζαμε ότι θα μπορούμε σε κάποια διαδικασία εξ αποστάσεως κέτσι ξαφνικά...»

Συν8: «...δεν ήμασταν σε καμία περίπτωση προετοιμασμένοι.»

Συν9: «Ε όχι δεν ήμασταν προετοιμασμένοι. Ιδίως στην αρχή, στις αρχές τίποτα έτσι; Το χάος!»

Για την κατηγορία Β.1.1 «**Συστηματική εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την εφαρμογή των μέτρων πρόληψης του ιού**», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τέσσερις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Ειδικότερα, για την υποκατηγορία **Ύπαρξη Εκπαίδευσης**, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε συστηματική εκπαίδευση στις περισσότερες σχολικές μονάδες και η εκπαίδευσή τους ήταν στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Οι μαθητές απλά ενημερώθηκαν ως προς τις βασικές οδηγίες (μάσκα, πλύσιμο χεριών).

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Απουσία συστηματικής εκπαίδευσης μαθητών

Συν1: «...μπορεί στην αρχή και να είχαν κάνει κάποια πράγματα αν και πολύ αμφιβάλλω.»

Συν4: «Ε ήταν λιγάκι... πώς να το πω λίγο χαλαρά. Από άποψη εκπαίδευσης.»

Συν6: «Τα παιδιά μου ήταν εξοικειωμένα, να το πω, πολύ!»

Συν8: «Δηλαδή ποτέ δεν ήρθε κάποια επίσημη οδηγία σχετικά με το τι θα κάνουμε ή να γίνει κάτι πώς να το πω οργανωμένο από το υπουργείο ή από τα κέντρα υγείας της περιοχής ή τα νοσοκομεία.»

Συν9: «Αυτό...όχι δεν υπήρχε δυνατότητα.»

Συν9: «Δεν είχαμε κάνει. Τα λέγαμε όμως κάθε μέρα.»

β) Ύπαρξη εκπαίδευσης μαθητών

Συν2: «Υπήρχε ναι. Υπήρχε τέτοια οδηγία.»

Συν7: «Ναι αν εννοείς από εμάς.... Κοίταξε από επίπεδο διεύθυνσης ό,τι στάλθηκε από το υπουργείο μέσω διεύθυνσης στο mail...»

γ) Η εκπαίδευση ήταν στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών

Συν5: «Αυτό στην ουσία είχε προωθηθεί σαν οδηγία, αλλά τώρα τι έκανε ο καθένας μες στην τάξη του, δεν μπορώ να το ξέρω. Δεν μπορώ να το ελέγξω 100%.»

Συν7: «Από κει και πέρα σε επίπεδο τάξης νομίζω ότι ο καθένας μπορούσε με διάφορα βιντεάκια που μπορεί έτσι να έδειχνε ανά διαστήματα, με υλικό που μπορεί να αναρτούσε στους τοίχους, με αφίσες και κάποιες φορές έτσι με επανάληψη αυτών των διαδικασιών που χρειάζεται...»

Συν8: «Ουσιαστικά ο κάθε δάσκαλος ενημέρωνε με τον δικό του τρόπο τους μαθητές του και νομίζω ότι και αυτό ήταν πολύ λάθος.»

Συν10: «Ενημέρωση κάναμε εμείς τα παιδιά, δηλαδή ήταν στην ευχέρεια του εκάστοτε σχολείου, εκπαιδευτικού και γενικά συλλόγου!»

Για την υποκατηγορία **Τι αφορούσε**, προέκυψε ότι η εκπαίδευση των μαθητών αφορούσε οδηγίες για το διάλειμμα, τον τρόπο διεξαγωγής της προσευχής, την πρωινή ρουτίνα, το διάλειμμα μάσκας, τα παράθυρα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι η εκπαίδευση των μαθητών άλλαξε ανάλογα με τα μέτρα και τα κρούσματα.

Ειδικότερα αναφέρθηκε:

α) Εκπαίδευση μαθητών ως προς τις τυπικές οδηγίες

Συν2: «Εμείς λέγαμε στα παιδιά συνέχεια για τον τρόπο που μπαίνοντας στην τάξη τι πρέπει να κάνουνε, βγαίνοντας, το πρώτο διάλειμμα ότι περνάνε αντισηπτικό στα χέρια.»

Συν3: «...σχετικά με το πώς φοράμε μάσκα και για όλη αυτή την αξία της μάσκας. Και στη συνέχεια κυκλοφόρησε και ένα βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά για τον κορονοιο και ότι δεν πρέπει να τον φοβόμαστε και πως πρέπει να το αντιμετωπίζουμε (...) μπόρεσαν τα παιδιά να καταλάβουν την αξία του να προστατεύουν τον εαυτό τους και τους άλλους.»

Συν4: «...ό,τι ζητούσαν τα παιδιά το διευκρινίζαμε, αλλά για παράδειγμα τα χέρια πώς να τα πλύνουν δεν είχε γίνει ποτέ.»

Συν6: «Μιλήσαμε γενικά για τον covid, είπαν και αυτά τι ξέρουνε ή αν περάσανε, πώς το περάσανε, πώς το διαχειρίστηκαν με τις οικογένειές τους...»

Συν6: «Σου λέω και στις μάσκες και για τη μάσκα και για το πλύσιμο των χεριών, να πάμε τουαλέτα να πλύνω χέρια πριν ή μετά το φαγητό, να βάζουμε αντισηπτικό, να μην κάνω παρέα. “Παρέα”...»

Συν7: «Ειδικά τη διαδικασία πλυσίματος ή τον τρόπο συλλογής έτσι του δείγματος.»

Συν8: «Επίσης, τους μάθαινα να πλένουν σωστά τα χέρια, να βάζουν σαμπουάν, να μην τρώμε και μετά να πιάνουμε τα τετράδια μας, τα μολύβια μας...Γενικότερα τους κανόνες υγιεινής.»

Συν9: «...τους είχαμε εξηγήσει ας πούμε ότι υπάρχουν κάποιοι κάποια σημεία που εκεί θα βάζουν αντισηπτικό. Μπαίνοντας μέσα υπήρχε ένα θρανίο. Αυτά τα είχαμε πει, εντάξει τα είχαμε αναφέρει στα παιδιά.»

Συν10: «...για το πώς πλένουμε χεράκια και πώς φοράμε τη μάσκα μας και τους κανόνες τέλος πάντων.»

β) Εκπαίδευση ως προς την προσευχή

Συν1: «(...) επίσης προσευχή κάναμε μόνο στην τάξη, δεν μαζευόμασταν κάτω στο σχολείο.»

Συν2: «...χτυπώντας το κουδούνι να πάει το καθένα μες στην τάξη, με την μάσκα και εκεί κάναμε την προσευχή.

Συν6: «Να μην είμαστε κολλητά ο ένας στον άλλον ή όταν κάνουμε προσευχή.»

γ) Εκπαίδευση ως προς τα διαλείμματα μάσκας

Συν2: «...είχαμε διαλείμματα μάσκας, εεεε αυτό σημαίνει ότι δεν μιλούσαμε καθόλου εκείνη την στιγμή όταν κάναμε τα διαλείμματα της μάσκας μέσα στο μάθημα.»

δ) Η εκπαίδευση άλλαξε ανάλογα με τα κρούσματα

Συν2: «...αναλόγως τα κρούσματα βγαίνανε και οι οδηγίες.»

Για την υποκατηγορία **Τρόποι εκπαίδευσης**, φαίνεται πως οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν μέσω βίντεο (αφορούσε τον τρόπο τοποθέτησης της μάσκας) που δόθηκε από το Υπουργείο και μέσω παραμυθιών. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που πραγματοποίησαν δράσεις και δραστηριότητες και ακολούθησαν μία κοινή γραμμή για την ενημέρωση των μαθητών. Τέλος, ένας από τους εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις στους μαθητές όταν οι ίδιοι το ζητούσαν.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν:

α) Υλικό από το Υπουργείο Παιδείας

Συν3: «Αρχικά υπήρχε ένα βίντεο το οποίο είχε διανείμει το Υπουργείο Παιδείας.»

Συν6: «Από διάφορα βιντεάκια ή παραμύθια που είδαμε.... οπότε νομίζω ήμασταν εντάξει.»

Συν7: «...στους διαδρόμους, έτσι υπήρχε ανάρτηση του υλικού και σχετικές αφίσες. Βιντεάκια συχνά-πυκνά και συζητούσαμε πέρα από όλα τα υπόλοιπα πάνω σε αυτό.»

Συν10: «Υπήρχαν αφίσες που τις εκτυπώσαμε στο σχολείο και τις κολλήσαμε και σε τάξεις αλλά και σε καίρια σημεία του σχολείου. Με ψάξιμο στο ίντερνετ υπήρχε και από το... από την αρμόδια αρχή κάποια βιντεάκια που φτιάζανε...»

β) Παραμύθια σχετικά με τον κορονοϊό

Συν3: «Και στη συνέχεια κυκλοφόρησε και ένα βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά για τον κορονοϊο(...) Εεε υπήρχαν κάποια παραμύθια τα οποία κυκλοφόρησαν στο ίντερνετ.»

γ) Σχεδιασμός δραστηριοτήτων από το σχολείο

Συν3: «Και οι συνάδελφοι ο καθένας από τη μεριά του πρότεινε κάποιες δράσεις, δραστηριότητες, βίντεο και έτσι φτιάξαμε ένα γενικό πρόγραμμα, πλαίσιο όπου ο

κάθε εκπαιδευτικός το έκανε στην τάξη του, ώστε να ενημερώσει τους μαθητές και να έχει το σχολείο μία κοινή γραμμή απέναντι σε αυτό το ζήτημα.»

δ) Σχεδιασμός μαθήματος σύμφωνα με τα δεδομένα της πανδημίας

Συν7: *«Κάναμε και κάποια μαθήματα. Δηλαδή γλώσσα που προσπαθούσαμε να το προσαρμόσουμε και έτσι διαθεματικά δηλαδή...»*

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Αίτια απουσίας**, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν υπήρχε συστηματική εκπαίδευση των μαθητών για πληθώρα λόγων όπως είναι: η βεβαιότητα ότι οι μαθητές ήξεραν να τηρούν τα μέτρα λόγω του ότι διανύαμε το 3ο κύμα πανδημίας, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου, ο φόρτος εργασίας του υπεύθυνου covid, ο οποίος αδυνατούσε να οργανώσει δραστηριότητες εκπαίδευσης αφού διατηρούσε και δικό του τμήμα, η ηλικία των μαθητών (οι μεγαλύτεροι γνώριζαν τα μέτρα), η κλειστή κοινωνία στην οποία έδρευε το σχολείο οπότε και δεν αποδιδόταν η πρέπει σημασία, η απουσία τεχνικής υποστήριξης και η απουσία ύπαρξης ενός οργανωμένου προγράμματος εκπαίδευσης από το Υπουργείο.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Διανύαμε το τρίτο κύμα πανδημίας

Συν1: *«...ήμασταν ήδη στην τρίτη χρονιά του Covid για αυτό.»*

β) Αδιαφορία συναδέλφων

Συν1: *«...λόγω της αδιαφορίας των συναδέλφων.»*

Συν8: *«Πρέπει το σχολείο να ακολουθεί μία κοινή γραμμή που θα έχει δοθεί από κάπου, από κάποιον ανώτερο!»*

γ) Έλλειψη χρόνου

Συν1: *«...και εκτός από αυτό επίσης λόγω έλλειψης χρόνου.»*

δ) Φόρτος εργασίας υπεύθυνου covid

Συν1: *«...λόγω και του φόρτου εργασίας του υπεύθυνου covid (...) Ίσα που προλάβαινα δηλαδή να διαχειριστώ την τάξη και τον covid μαζί. Οπότε μάλλον πόσο να διοργανώσω και τέτοια πράγματα.»*

ε) Η τοποθεσία του σχολείου

Συν4: «...είχα τύχει και στο σχολείο που εντάζει επειδή ήτανε χωριό και σου λέει λίγο-πολύ έχουμε κολλήσει όλοι οπότε....Δεν φορούσαν καν που λέει ο λόγος μάσκα στα διαλείμματα!»

στ) Οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι

Συν6: «Ήξεραν πάρα πολλά για την ηλικία τους (...) Αλλά ήταν πολύ συνεργάσιμα τα παιδιά μου και επειδή....από το σπίτι αλλά και επειδή.... από αυτά που άκουγαν κάθε μέρα σχεδόν.»

Συν7: «Αν και τώρα εγώ -επειδή είχα μεγάλη τάξη- νομίζω δεν χρειάστηκε να επαναλάβω πάνω από δύο-τρεις φορές (...) Δεν νομίζω ότι υπήρχε θέμα σε αυτό, σε μας τουλάχιστον στην Πέμπτη, Έκτη. Στις μικρότερες δεν το γνωρίζω αλλά φαντάζομαι ότι υπήρχε μία δυσκολία ειδικότερα στην Πρώτη, Δευτέρα.»

ζ) Απουσία οργάνωσης από το Υπουργείο

Συν8: «Γιατί όταν μιλάμε για μία πανδημία και τα πράγματα είναι τόσο σοβαρά ε δεν μπορεί ο καθένας να το παίρνει πάνω του και να ενημερώνει ο ίδιος τους μαθητές. Πρέπει να γίνει κάτι επίσημο, οργανωμένο! (...) Αλλά δεν μπορούμε δηλαδή σε μία κατάσταση πανδημίας να κάνουμε και τους γιατρούς και τους νοσηλευτές! Θα πρέπει να γίνει κάτι μεθοδευμένο και κάτι επίσημο από...ίσως από το κράτος, από την πρωτοβάθμια..»

Για την κατηγορία B.1.2: «**Δυνατότητα πραγματοποίησης οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης για τον Covid-19**», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τέσσερις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Αναλυτικότερα, για την υποκατηγορία **Ύπαρξη οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης**, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξε πρόβλεψη για οργανωμένη διαδικτυακή εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι λογικά θα γινόταν, ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι ήταν στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού. Κάποιοι ωστόσο ανέφεραν ότι υπήρχε πρόβλεψη για διαδικτυακή εκπαίδευση, αλλά όχι οργανωμένη.

Επεξηγηματικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Δεν υπήρξε πρόβλεψη

Συν1: «Οχι οργανωμένα.»

Συν5: «Εεεε δεν έτυχε και η αλήθεια είναι ότι δεν το είχαμε συζητήσει.»

Συν6: «...εάν θα γινόταν που δεν έτυχε φέτος στο σχολείο να γίνει κάτι τέτοιο, νομίζω ναι. Δεν το είχαμε συζητήσει αλλά θα γινόταν. Αυτό πιστεύω.»

Συν10: «...δεν είχαμε σαν σύλλογος πάρει την απόφαση σε κανένα από τα τρία σχολεία...»

β) Ήταν στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών

Συν1: «...όποιος συνάδελφος ήθελε ας πούμε να δίνει κάποια βοήθεια στα παιδιά το έκανε.»

γ) Υπήρξε πρόβλεψη

Συν2: «Ό,τι ναι, αν μπει, αν κλείσει το τμήμα, υπήρχαν ξέρω γω 2-3 κρούσματα στην τάξη τότε ναι θα έπρεπε να γίνεται εξ αποστάσεως για δύο εβδομάδες.»

Συν3: «Επειδή σε αυτό υπήρχε κάποια οδηγία ότι εφόσον ας πούμε έκλεινε το τμήμα, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να κάνει ας πούμε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν βγήκε η πλατφόρμα του webex, τότε ναι μπαίναμε κατευθείαν σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση.»

Συν4: «Γινόταν αν θυμάμαι καλά. Ναι γινότανε γιατί μου είχε τύχει.»

Συν7: «Ναι ναι το είχαμε συζητήσει και ήμασταν και προετοιμασμένοι γιατί ούτως ή άλλως ενημερώσεις των γονέων σχετικά με τις βαθμολογίες και λοιπά επιδόσεις, γινόντουσαν εξ αποστάσεως.»

Συν8: «Υπήρχε δηλαδή μέριμνα έτσι ώστε τα παιδιά να συνεχίσουν το μάθημα έστω και ηλεκτρονικά...»

Συν9: «Ναι νομίζω θα γινότανε.»

Για την υποκατηγορία **Αιτία απουσίας**, διαπιστώθηκε πως βασική αιτία απουσίας της διαδικτυακής εκπαίδευσης ήταν η αμέλεια του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν την ασύγχρονη εκπαίδευση. Τέλος, ως αίτιο απουσίας αναφέρθηκε και η έλλειψη οργάνωσης του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

α) Έλλειψη οργάνωσης σχολείου

Συν1: «...ήταν πολύ ανοργάνωτο το σχολείο θα το βλέπαμε την ώρα που θα, αν τυχόν προέκυπτε τέτοιο θέμα.»

Συν4: «...εντάξει δεν ήταν ό,τι πιο οργανωμένο. Ήταν το βασικό το Webex, το οποίο δεν έχει τόσο καλά αποτελέσματα. Μαθησιακά εννοώ.»

β) Αμέλεια συλλόγου διδασκόντων

Συν5: «...η αλήθεια είναι ότι δεν το είχαμε συζητήσει»

Συν6: «Δεν το είχαμε συζητήσει αλλά θα γινόταν.»

Συν10: «Δεν είχε παρθεί, ούτε μας είχε επιβληθεί να το πω και έτσι ολοκληρωμένα, να κάνουμε τηλεεκπαίδευση...»

γ) Υιοθέτηση ασύγχρονης

Συν7: «Και λειτουργούσα βέβαια έτσι ηλεκτρονικά όσο μπορούσα. Ό,τι μπορώ να στείλω.»

Συν7: «Σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς έκανα...προσπαθούσα να έχω αυτή τη σχέση που είχαμε στην τάξη, να τη διευρύνω για να μπορώ έτσι να περνάω πιο εύκολα αυτά που ήθελα. Ε βιντεάκια μπορεί να τους έστελνα έτσι με μουσική

χειροτεχνίες...Δηλαδή κατάλαβες. Δεν έστελνα ακριβώς με αυτόν τον αυστηρό τρόπο τις ασκήσεις και πρέπει να λυθούν...Ε ποιο παιγνιώδη...»

Συν9: *«Και εγώ ας πούμε το έκανα όχι κανονικά με το webex, αλλά έκανα κάθε μέρα. Ανέβαζα εγώ στην e-me. Μου στέλνανε τα παιδιά οπότε το δουλέψαμε έτσι τη βδομάδα που έλειπα εγώ.»*

Για την υποκατηγορία **Βαθμός υλοποιησιμότητας της διαδικτυακής εκπαίδευσης**, πολλοί υπογράμμισαν ότι δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί πρακτικά σαν μέτρο καθώς πολλά παιδιά δεν διέθεταν τα τεχνικά μέσα, ενώ άλλα επέλεξαν να μη συνδεθούν. Επίσης, ένας από τους διευθυντές σημείωσε ότι για το δικό τους σχολείο ήταν δυνατή η υλοποίησή της, αφού είχαν αγοράσει πλατφόρμα zoom με χρήματα του σχολείου.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

α) Μη υλοποιήσιμη

Συν2: *«Θεωρητικά ναι, πρακτικά όμως αδύνατο για όλα τα παιδιά.»*

Συν5: *«...στην ουσία αυτό είναι ανέφικτο να γίνει. Δεν υπάρχει δυνατότητα να γίνει σωστά.»*

β) Υλοποιήσιμη λόγω οργάνωσης από το ίδιο το σχολείο

Συν3: *«...είχαμε φροντίσει ήδη από την αρχή, όταν πρωτοξεκίνησε η καραντίνα να αγοράσουμε την πλατφόρμα zoom με χρήματα τα οποία είχε εξασφαλίσει το σχολείο από διάφορες δράσεις που είχε κάνει... οπότε εμείς δεν χάσαμε καν χρόνο»*

Ως προς την κατηγορία **Λόγοι που δεν ήταν υλοποιήσιμη**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι πολλοί μαθητές δεν συνδέονταν λόγω έλλειψης internet στο σπίτι καθώς αντιμετώπιζαν οι γονείς οικονομικά προβλήματα, λόγω απουσίας διαδικτυακού σήματος καθώς έμεναν σε χωριό ή λόγω απουσίας των απαραίτητων τεχνικών μέσων. Ακόμη, κάποιοι μαθητές ενώ συνδέονταν δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν, αφού συνδέονταν από το κινητό. Τέλος, κάποιες φορές η ενημέρωση για τηλεεκπαίδευση γινόταν τελευταία στιγμή, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να μην συνδέονται.

Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν:

α) Δεν διέθεταν ίντερνετ

Συν2: *«Δεν έμπαιναν όλα τα παιδιά, δεν είχαν τη δυνατότητα, σημειωτέον ότι εγώ είμαι στο χωριό οπότε δεν είχαν καλό σήμα, κάποια παιδιά δεν είχαν καθόλου ίντερνετ λόγω οικονομικών δυσκολιών.»*

β) Σύνδεση από κινητό

Συν2: «...κάποια μπαίνανε από το κινητό..δεν μπορούσαν να δουν το τι έδειχνα, το τι έβλεπαν αυτά, τις ασκήσεις, κάποιες φορές δεν άκουγαν ...»

γ) Δεν συνδέονταν όλοι οι μαθητές

Συν2: «...δηλαδή είχα 15 παιδιά από τα οποία έμπαιναν σταθερά τα έξι. Έξι-εφτά.»

Συν10: «...πολλά παιδιά από περιόδους που ήταν κλειστά τα σχολεία δεν συμμετείχαν στην τηλεκαίδευση.»

δ) Δεν διέθεταν όλοι οι μαθητές τα απαραίτητα μέσα

Συν4: «Κάποιοι δανείζονταν βέβαια από το σχολείο, υπήρχε σε κάποιο σχολείο αυτό αλλά καταλαβαίνεις...Δεν γίνεται να δώσει το σχολείο σε όλους, γιατί δεν έχει και το σχολείο να δώσει σε όλους.»

Συν10: «Δεν είχαν τα μέσα να συμμετέχουν στην τηλεκαίδευση και δεν γινόταν πραγματικά δουλειά μέσω της τηλεκαίδευσης.»

Για την κατηγορία B.1.3: «*Δημιουργία ενημερωτικού υλικού για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τις πρακτικές πλυσίματος των χεριών και υγιεινής*», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Ειδικότερα, για την υποκατηγορία *Δημιουργία υλικού*, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν δημιούργησαν ενημερωτικό υλικό, καθώς χρησιμοποίησαν του Υπουργείου και όσα προμηθεύτηκαν από την Πρωτοβάθμια. Υπήρχαν κάποιοι που έδωσαν βίντεο, παραμύθια και προσάρμοσαν τα μαθήματά τους με την επικαιρότητα. Ελάχιστοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δημιούργησαν βίντεο, εκτύπωσαν παραμύθια και πραγματοποίησαν συζήτηση στην τάξη.

Επεξηγηματικότερα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Απουσία δημιουργίας υλικού

Συν1: «Τίποτα. Μηδέν!»

Συν2: «Όχι!! Α πόστερ ναι. Βίντεο και τέτοια όχι.»

Συν4: «Όχι όχι. Δεν είχε τύχει.»

Συν8: «Όχι γιατί ουσιαστικά, τουλάχιστον οι μεγαλύτεροι λέγανε ότι δεν είναι δική μας δουλειά αυτή.»

β) Είχαν δημιουργήσει υλικό

Συν3: «Είχαμε δώσει, είχαμε δώσει... κάποια βίντεο, είχαμε εκτυπώσει και κάποια παραμύθια που κυκλοφορούσαν στο διαδίκτυο και τους τα είχαμε δώσει στα παιδιά και το είχαμε συζητήσει μέσα στην τάξη. Μοιράστηκε και το υλικό το

οποίο ήταν κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας όπως το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά σχετικά με τον κορονοϊό...»

Συν5: «Είχαμε και αυτοκόλλητάκια για αποστάσεις, αυτοκόλλητα για μάσκες στις πύλες και στο γραφείο και σε κάποιες τάξεις. Βιντεάκια φαντάζομαι αρκετά τμήματα είδανε, τους τα είχα προωθήσει τότε στην αρχή -αυτά του Υπουργείου κυρίως, που ήταν κάποια με οδηγίες.»

Συν6: «Ναι ναι. Στο είπα και πριν ότι είχαμε...Είχα βρει διάφορα βιντεάκια, τους διάβαζα παραμύθια, δείξαμε τον τρόπο που θα χρησιμοποιούν τη μάσκα, τις αποστάσεις που θα κρατάμε, το ήξεραν τα παιδιά και το έδειχναν και μιλούσαμε συνέχεια για αυτά.»

Συν8: «Ναι είχα φτιάξει εγώ αφίσσα με τους κανόνες υγιεινής.»

Συν10: «Είχα τις αφισούλες μου στην τάξη μου κολλημένες και συχνά να ανατρέχαμε εκεί κάθε φορά που γινόταν κάτι και το ξεχνούσα, ξεχνούσαμε τη μάσκα, λερώναμε την μάσκα...»

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Αίτια απουσίας ενημερωτικού υλικού**, την απουσία ενημερωτικού υλικού οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν ως εξής: δεν υπήρξε συζήτηση στο σχολείο για να δημιουργήσουν ενημερωτικό υλικό, η υπεύθυνη covid προσπαθούσε να τηρήσει τα απλά μέτρα ενώ οι συνάδελφοί της δεν συνεργάζονταν, αρκέστηκαν στο υλικό του Υπουργείου, δεν δημιουργήθηκε άλλο υλικό γιατί με την πάροδο του χρόνου όλες οι οδηγίες και τα μέτρα εξασθενούσαν, ήταν στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού και τέλος κάποιοι υποστήριζαν πως δεν είναι δική τους ευθύνη.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Απουσία συζήτησης

Συν1: «Όχι, ούτε καν συζητήθηκε ποτέ τέτοιο πράγμα για να γίνει.»

β) Έλλειψη συνεργασίας

Συν1: «Ψαχνόμουν μόνη μου. Και μάλιστα τους κυνηγούσα να τηρήσουν και τα πιο απλά πράγματα.»

γ) Αρκέστηκαν στο υλικό του Υπουργείου

Συν2: «...τα στέλνανε από την Πρωτοβάθμια η οποία δεν ξέρω από πού τα προμηθεύονταν. Μπορεί και από το Υπουργείο.»

Συν4: «Βασικά όχι είχα δει αυτό το βασικό να πλένετε δηλαδή τα χέρια σας, όχι κάτι πιο συγκεκριμένο.»

δ) Υποστήριζαν πως δεν ήταν δική τους ευθύνη

Συν8: «...ότι ουσιαστικά δεν είμαστε εμείς υπεύθυνοι. Αυτά πρέπει να τα κάνουν οι άνθρωποι που ασχολούνται με τις επιστήμες υγείας. Εμείς δεν είμαστε υπεύθυνοι για το να μάθουμε στα παιδιά πώς να πλένουν τα χέρια τους...»

Για την κατηγορία Β.1.4 «*Διάθεση των απαραίτητων υποδομών και παροχών για την εφαρμογή των μέτρων προστασίας και πιθανή αξιοποίηση αυτών*», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τρεις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Επεξηγηματικότερα, για τις υποκατηγορίες *Ύπαρξη παροχών* και *Είδη Παροχών* όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διέθεταν παροχές, όπως αντισηπτικά και μάσκες. Επιπλέον, ένα διευθυντής επισήμανε πως ο δήμος είχε αναλάβει την απολύμανση του σχολείου και μία εκπαιδευτικός σημείωσε ότι στη δική της σχολική μονάδα, η καθαριότητα ήταν δύσκολη καθώς μία καθαρίστρια είχε αναλάβει όλες τις σχολικές αίθουσες.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

α) Ύπαρξη παροχών

Συν2: «Αυτά τα είχαμε ναι...»

Συν3: «...το απαραίτητο υλικό που έπρεπε να είχαμε, όπως μάσκες, αντισηπτικά»

Συν4: «...ναι λίγο, λίγο πολύ όλα αυτά που είπες ήταν καλά.»

Συν6: «Για τις παροχές νομίζω ότι ήμασταν καλυμμένοι.»

β) Παροχές: Αντισηπτικά, μάσκες

Συν1: «Ναι το μόνο που υπήρχε ήταν μόνο αντισηπτικά τα οποία υπήρχαν πάντα στο σχολείο και έξτρα μάσκες.»

Συν2: «Είχαμε αντισηπτικά ναι. Είχαμε αντισηπτικά, είχαμε μάσκες σε περίπτωση που κάποιο παιδάκι ξεχάσει (...) Και αντισηπτικά, σταθερά και μεγάλα μπουκάλια και όταν τελείωνε είχαμε υλικό αρκετό.»

Συν3: «Αντισηπτικά και κάποιο υλικό το οποίο χρειαστήκαμε μας το προμήθευε(...) είχε κάνει απολύμανση σε όλα τα σχολεία, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να γυρίσουν πίσω με ασφάλεια.»

Συν7: «Τους είχα δελεάσει είναι η αλήθεια γιατί τα αντισηπτικά που είχαμε δεν μύριζαν ωραία και είχα πάρει εγώ δικά μου, που μύριζαν πιο πορτοκάλι, διάφορα φρούτα...»

Συν8: «Ε ναι τέτοια υπήρχαν και ίσα-ίσα που ήμασταν πολύ τυπικοί με τις μάσκες και τα αντισηπτικά. Και γενικότερα ό,τι έχει να κάνει με την καθαριότητα.»

Συν9: «Τα μαντηλάκια, αντισηπτικά, το αντισηπτικό τους, τις μάσκες τους. Αυτά τα είχαμε πει δηλαδή στην αρχή όταν στείλαμε τη λίστα με τα υλικά στους γονείς.»

Συν10: «Ναι δόθηκαν οι μάσκες. Τεράστιες μάσκες (γελάει). Δόθηκαν παγουρίνα πολύ μικρά.»

Συν10: «Κάθε τάξη είχε το αντισηπτικό της, στο γραφείο υπήρχε αντισηπτικό, παντού είχαμε αντισηπτικά. Δηλαδή δεν στερηθήκαμε ποτέ αντισηπτικό. Και μάσκες ναι υπήρχαν πάντα...»

γ) Δυσκολίες ως προς την καθαριότητα του σχολείου

Συν8: «Απλά όταν έχεις να κάνεις με ένα σχολείο με 300 παιδιά και η καθαρίστρια είναι από το πρωί μέχρι το απόγευμα και που λειτουργεί το ολόήμερο

και το ΔΥΕΠ ε δεν είναι εύκολο να μείνουν οι χώροι καθαροί και κατάλληλοι για τον Covid.»

Αναφορικά με την κατηγορία *Ύπαρξη Υποδομών και Υποδομές*, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν διέθεταν τα σχολεία τους τις κατάλληλες υποδομές για να τηρήσουν τα μέτρα. Οι αίθουσες ήταν πολύ μικρές και δεν διέθεταν κάποιο χώρο απομόνωσης κρούσματος. Ως χώροι απομόνωσης χρησιμοποιούνταν οι βιβλιοθήκες, τα προαύλια, τα χωλ, οι αίθουσες ΖΕΠ, η αίθουσα τελετών και άλλες αίθουσες που ήταν για τις ειδικότητες. Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στη δική τους σχολική μονάδα υπήρχε αίθουσα απομόνωσης.

Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Απουσία υποδομών

Συν1: «...άλλες υποδομές για τον covid, δεν είχαμε ιδιαίτερες.»

Συν3: «...δεν υπήρχε στο σχολείο μας δυνατότητα να υπάρχει ας πούμε κάποιος χώρος για να απομονωθεί κάποιο πιθανό κρούσμα.»

Συν4: «...δεν ήταν καλές οι υποδομές τόσο.»

Συν4: «...ένα σχολείο το οποίο δεν έχει προαύλιο για παράδειγμα. Δηλαδή, εκεί τι θα κάνεις; Είναι σαν να μην έχει προαύλιο, είναι απίστευτα μικρός χώρος, μόνο βρύσες έχει!»

Συν6: «...οι τάξεις που είχαμε, οι αίθουσες μάλλον ήταν ακριβώς όσες και οι τάξεις. Μάλιστα κάποιες ήταν πάρα πολύ μικρές.»

Συν7: «Αίθουσα απομόνωσης δεν υπήρχε.»

β) Ύπαρξη αίθουσας απομόνωσης

Συν1: «...μία αίθουσα σε περίπτωση που είχαμε κάποιο πιθανό κρούσμα εεε να πάμε εκεί τα παιδιά.»

Συν2: «Τώρα αίθουσα για να απομονωθεί το παιδί υπήρχε. Αλλά ναι...υπήρχε μία αίθουσα.»

Συν9: «Κοίτα εμείς είχαμε ένα χώρο. Ένα χώρο ας πούμε βγαίνοντας. Επειδή το σχολείο μας είναι γενικά μεγάλο, είχαμε ένα χώρο με παραβάν που είχε... με καρεκλίτσες.»

γ) Χώροι που χρησιμοποιήθηκαν ως χώροι απομόνωσης

Συν3: «...το προαύλιο μας όμως βοηθούσε, ειδικά όταν ο καιρός ήταν καλός να μπορέσουμε να απομονώσουμε κάποιον μαθητή ο οποίος μπορεί να ήταν πιθανό κρούσμα.»

Συν5: «...ο χώρος του covid ήταν η αίθουσα που στην ουσία είναι και η βιβλιοθήκη και πολλαπλών χρήσεων, που στην ουσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από την θεατρική αγωγή και τη γυμναστική και από....στην ουσία ήταν μια άκρη μιας μεγάλης αίθουσας.»

Συν6: «...αν παρουσιαζόταν κάποιο κρούσμα, δεν είχαμε την πολυτέλεια του χώρου να απομονώσουμε και το παιδί και να κάνουμε τις απαραίτητες ενέργειες.

Οπότε ο μοναδικός χώρος, αν αυτό είναι χώρος ήταν ένα μικρό χωλ πριν το γραφείο της διευθύντριας, που αυτό δεν θεωρείται χώρος απομόνωσης...»

Συν7: «Μπορεί να ήταν κάποια στιγμή στη μικρή στην αίθουσα της βιβλιοθήκης, αν όμως δεν υπήρχε ο δάσκαλος που έκανε ενισχυτική εκείνη την ώρα.»

Συν10: «Σε σχέση δηλαδή και με το χώρο που έπρεπε να είναι για περίθαλψη η απομόνωση του παιδιού με Covid. Δεν είχαμε! Κάναμε μία αίθουσα η οποία λειτουργούσε παράλληλα και σαν ΖΕΠ κι αν κρινόταν αναγκαίο έφευγε το ΖΕΠ και γινότανε αίθουσα covid, γραφείο covid»

Για την υποκατηγορία, **Λόγοι απουσίας παροχών και υποδομών**, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ως βασικές αιτίες απουσίας των παροχών και των υποδομών, την έλλειψη χώρου στα σχολεία και την απουσία μέριμνας του σχολείου.

Ειδικότερα σημειώθηκε:

α) Απουσία χώρων και μικρές αίθουσες

Συν3: «...το γραφείο διδασκόντων είναι πάρα πολύ μικρό σε έκταση.»

Συν4: «...η τάξη στην οποία θα είμαι κάνει μάθημα στην αίθουσα τελετών γιατί είναι πολλά τα παιδιά, για μην συνωστίζονται με τους άλλους.»

Συν6: «...δεν υπήρχε άλλος χώρος.»

Συν7: «Υπάρχει μεγάλο πρόβλημα με τις αίθουσες, δηλαδή δεν...»

Συν10: «Οπότε σε κάποιες περιπτώσεις ναι υπήρχε χώρος να υπάρχει απόσταση, αλλά και από φίλους και από γνωστούς μπορεί να σου πω ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των τάξεων, δεν μπορούσαν να τηρήσουν επακριβώς τα μέτρα.»

Για την κατηγορία B.1.5: **«Στήριξη εξωτερικών φορέων και ομάδων για την σωστή εφαρμογή των μέτρων»** προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, για την υποκατηγορία **Παροχή Στήριξης**, τα περισσότερα σχολεία δεν είχαν την απαραίτητη υποστήριξη από εξωτερικούς και επίσημους φορείς. Στήριξη παρείχαν μόνο ο δήμος (υλικές παροχές) και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Οι επίσημοι φορείς προσέφεραν μόνο την τυπική στήριξη.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν:

α) Απουσία στήριξης

Συν1: «Όχι! Από κανέναν!»

Συν1: «Ο σύλλογος γονέων όχι δεν έκανε τίποτα απολύτως σε εμάς.»

Συν2: «Όχι κάτι το ιδιαίτερο. Όχι τίποτα.»

Συν7: «Δεν θα το έλεγα ότι υπήρχε κάποιος εξωτερικός παράγοντας. Όχι όχι.»

Συν8: «Όχι όχι! Τίποτα! Τουλάχιστον στο σχολείο που ήμουν εγώ δεν έγινε καμία τέτοια κίνηση. Πέρα από αυτό που σου είπα το άτυπο από τους δασκάλους. Δηλαδή ποτέ δεν είδα κάτι οργανωμένο για ενημέρωση για τον κορονοϊό, για οτιδήποτε.»

Συν9: «Η πρωτοβάθμια δεν μας έστειλε, ενώ σε άλλους πρωτοβάθμιας θεωρώ ότι στείλανε.»

Συν9: «Ναι δεν.... ούτε είχε έρθει κάποιος να πω να ενημερώσει τα παιδιά. Μόνο η πρόνοια κάποια στιγμή, αλλά δεν θυμάμαι αν ήρθε συγκεκριμένα για αυτό. (...) Από το κέντρο υγείας όχι θα μπορούσαν όμως... Θα μπορούσαν να ρθουν και κάποιοι νοσηλευτές και κάποιοι.

Συν9: Ναι... όχι όχι δεν είχαμε από το κέντρο υγείας όχι!»

Συν9: «Δηλαδή εκείνο που βοήθησε τελικά ήταν αυτή η συνεργασία και η κατανόηση που είχαμε σαν δάσκαλοι! Διαφορετικά αν περιμέναμε βοήθεια από κάποιον άλλον δεν υπάρχει, δεν υπάρχει...»

β) Στήριξη από Διεύθυνση Υγείας

Συν1: «...από τη Διεύθυνση Υγείας που από κει παίρναμε και ήταν υπεύθυνη που τους στέλναμε τις λίστες με τα ονόματα.»

γ) Στήριξη Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων

Συν3: «Η στήριξη ήταν άμεση από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων(...) οι γονείς διατύπωσαν τις ενστάσεις τους στις αρχικές οδηγίες και στη συνέχεια είπαμε τα επόμενα ερωτήματα θα τα θέσουμε και στην Πρωτοβάθμια αλλά και στο υπουργείο παιδείας για να πάρουμε περισσότερες διευκρινήσεις. Οποτε θεωρώ ότι η στήριξη των γονέων ήταν καθοριστική για να μπορέσουν τα παιδιά να γυρίσουν πίσω με ασφάλεια τηρώντας τις οδηγίες και τα Πρωτόκολλα του Υπουργείου παιδείας.»

Συν4: «Ήταν πολύ καλός σύλλογος ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και γενικά τους είχα πιάσει πολλές φορές να φέρνουν πράγματα στο σχολείο. Για παράδειγμα φέρνανε κιμωλίες, εντάξει δεν ήτανε και υποχρεωμένοι φαντάζομαι.»

δ) Στήριξη από Δήμο και σχολική επιτροπή

Συν3: «...το προμήθευε έγκαιρα ο δήμος και η σχολική επιτροπή, ώστε να μπορούμε να ανοίξουμε το σχολείο. Η σχολική επιτροπή είχε στείλει με δικά της έξοδα...»

Συν6: «Και από το δήμο είχαμε και κάποια στιγμή.»

Συν7: «Και κάποια self που παρείχε ο διευθυντής σε κάποιες περιπτώσεις για κάλυψη των γονέων γιατί κάποιοι μπορεί να δυσκολεύονταν πολύ σε κάποιες περιπτώσεις.»

Συν8: «...αυτά τα προμηθευόταν το σχολείο.»

Συν10: «Εε υπήρχε στο σχολείο και η διάθεση να δίνουμε, με έξοδα του σχολείου, να δίνουμε μάσκες εμείς στα παιδιά...»

ε) Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας

Συν6: «...και η διεύθυνση πρωτοβάθμιας είχε δώσει κάποια πώς το λένε self test.»

Συν8: «Και τα self test από την πρωτοβάθμια.»

Τέλος, για την υποκατηγορία, **Είδος στήριξης** διαπιστώθηκε πως η στήριξη των φορέων αφορούσε υλικές παροχές (μάσκες, αντισηπτικά, self test) και

οικονομικές. Όσον αφορά το Υπουργείο Παιδείας, τις Πρωτοβάθμιες Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση Υγείας, παρείχαν κατά κύριο λόγο την τυπική υποστήριξη που αφορούσε το διαδικαστικό κομμάτι, δηλαδή παρείχαν οδηγίες αναφορικά με τις ενστάσεις των γονέων και σε κάποιες σχολικές μονάδες δόθηκαν self test. Τέλος, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ανέφερε ότι η Πρωτοβάθμια παρουσιάστηκε διστακτική στην επίλυση ενός προβλήματος που προέκυψε καθώς δεν είχε λάβει από το Υπουργείο τις απαραίτητες διευκρινιστικές οδηγίες που ήταν απαραίτητες για την επίλυση ενός τέτοιου προβλήματος.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Τυπική στήριξη Διεύθυνσης Υγείας

Συν1: «...δεν ήταν δηλαδή κάτι έξτρα, ας πούμε, κάτι καινούργιο. Δηλαδή μια έξτρα ας πούμε στήριξη προς το σχολείο.»

β) Τυπική στήριξη Υπουργείου Παιδείας

Συν1: «Είναι του Υπουργείου ουσιαστικά τα χρήματα που έχει κάθε σχολείο. Δηλαδή τα χρήματα που έχει κάθε σχολείο για να κάνει το οτιδήποτε (...).από κει έπαιρναν χρήματα για τα αντισηπτικά.»

Συν4: «Εεεε self test είχαμε στήριξη που μας έδιναν τα φαρμακεία. Τώρα.... τώρα αυτό δεν ξέρω πώς θα το γράψεις. Υπουργείο υγείας φαντάζομαι, Παιδείας; Ένα από τα δύο εμπλέκεται σε αυτό.»

Συν6: «...η διεύθυνση πρωτοβάθμιας είχε δώσει κάποια πώς το λένε self test.»

Συν8: «Και τα self test από την πρωτοβάθμια.»

Συν10: «Ναι να ήταν από το κράτος, κάποιες μάσκες δωρεάν υφασμάτινες, οι οποίες δεν ξέρω αν θυμάσαι την πρώτη φορά που στάλθηκαν ήταν τεράστιες για τα παιδιά. (...)Ήταν τα λεγόμενα αλεξίπτωτα (γελάει). Μετά στην πορεία, οπότε δηλαδή οι μαθητές αναγκαστικά θέλοντας και μη, αγόραζαν μάσκες τα φοράνε.»

γ) Διστακτική η υποστήριξη μιας Πρωτοβάθμιας

Συν3: «Η Πρωτοβάθμια προσπάθησε να λύσει απορίες και να δώσει έτσι κάποιες περαιτέρω διευκρινίσεις και οδηγίες. Βέβαια επειδή κάποιες οδηγίες δεν δόθηκαν κεντρικά από το υπουργείο, έτσι όπως έπρεπε, η ίδια η Πρωτοβάθμια ήταν διστακτική στο να μπορέσουμε να λύσουμε κάποιες απορίες.»

Αναφορικά με τον Άξονα 2: **«Πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας».**

Για την κατηγορία **B.2: «Υλοποίηση και ρεαλιστικότητα των πρακτικών που προτάθηκαν στα σχολεία για την προστασία από τον Covid-19»**, προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, για την υποκατηγορία **Απόψεις Εκπαιδευτικών**, οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν ότι τα μέτρα δεν ήταν ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα και κάποια ήταν αστοχή και παρόλαγα. Μόνο ορισμένα από αυτά ήταν πιο ευκολοποιήσιμα στις μεγαλύτερες τάξεις. Επίσης, ένας διευθυντής ανέφερε ότι κάποια από αυτά ήταν υλοποιήσιμα ενώ άλλα όχι.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Μη υλοποιήσιμες και παράλογες πρακτικές

Συν1: «...δεν ήταν υλοποιήσιμες»

Συν1: «...όλα αυτά που ζητούσαν δεν μπορούσαν να εφαρμοστούν στην πραγματικότητα για κανέναν λόγο!»

Συν4: «Κοίτα ήταν λίγο παράλογα κάποια..»

Συν5: «Όχι. Νομίζω ότι δόθηκαν επειδή έπρεπε να δοθούν οι περισσότερες.»

Συν5: «Η κάποιοι, ίσως παίρνουν αποφάσεις χωρίς να έχουν μπει καν στο σχολείο, αν αυτό είναι εφικτό για να γίνει ας πούμε σε κάποια σχολεία ή σε όλα.»

Συν6: «Το συγκεκριμένο κομμάτι και η συγκεκριμένη οδηγία ήταν σαν να το λέει κάποιος που ήταν εκτός πραγματικότητας. Δεν γίνονται αυτά τα πράγματα.»

Συν7: «Η σκέψη μου....δύσκολα να εφαρμοστούν τα μέτρα όταν είναι δια ζώσης η διδασκαλία. Πάρα πολύ δύσκολο! Πολύ δύσκολο έως ακατόρθωτο!»

Συν8: «Δηλαδή νομίζω ότι αυτό δεν ήταν τόσο στοχευμένο. Ότι δεν έπρεπε οι οδηγίες να είναι έτσι.»

Συν10: «Ξέφυγε και στα μέτρα και στον έλεγχο και δεν ξέρω...Μπήκαν άλλα συμφέροντα; Δεν λειτούργησε με άξονα το πώς θα λειτουργήσουμε καλύτερα; Μάλλον δεν πάρθηκαν ουσιαστικά μέτρα αντιμετώπισης κατάστασης.»

β) Μέρος αυτών ήταν υλοποιήσιμα

Συν3: «Κάποια από αυτά φυσικά και ήταν ρεαλιστικά, κάποια άλλα δεν ήταν υλοποιήσιμα και εφαρμόσιμα και εκεί υπήρχε δυσκολία στο να βρεθούν πρακτικοί τρόποι, ρεαλιστικοί και εφαρμόσιμοι από το σύλλογο διδασκόντων ή και από μένα προσωπικά, ώστε να μπορέσουμε να διασφαλίσουμε την υγεία και ομαλή σχολική λειτουργία.»

γ) Πιο ευκολοποιήσιμα στις μεγαλύτερες τάξεις

Συν7: «Τουλάχιστον στην τάξη που εγώ είχα Πέμπτη -αυτό είναι πολύ σημαντικό αυτό να το τονίσω ότι είχα την Πέμπτη- ήταν πιο ευκολοποιήσιμα τα μέτρα.»

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Μη ρεαλιστικά μέτρα**, από τα δεδομένα προέκυψε ότι τα μέτρα που πάρθηκαν δεν ήταν ρεαλιστικά καθώς ο υπεύθυνος covid

ήταν παράλληλα και δάσκαλος σε κάποιο τμήμα οπότε ήταν αδύνατο να διαχειριστεί τόδες αρμοδιότητες. Επιπλέον, υπήρχαν δυσκολίες στην ιχνηλάτηση και πολλές περιπτώσεις δεν είχαν προβλεφθεί από κάποια εγκύλιο. Επίσης, οι περισσότερες σχολικές αίθουσες ήταν μικρές και φιλοξενούσαν αρκετούς μαθητές με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η εφαρμογή του μέτρου τήρησης των απαραίτητων αποστάσεων. Μάλιστα, πολλές φορές οι μαθητές δεν άντεχαν να φορούν τις μάσκες με αποτέλεσμα να την βγάζουν ή να εκμεταλλεύονται το μέτρο που αφορούσε το διάλειμμα μάσκας. Παρόμοιο πρόβλημα υπήρχε και στα διαλείμματα αφού οι μαθητές παρά τις παρατηρήσεις ήταν πάντα μαζί και οι μάσκες παρά τις οδηγίες έβγαιναν στα διαλείμματα αναγκαστικά ώστε τα παιδιά να φάνε και να παίζουν με άνεση. Ακόμη, ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθούν σε ξεχωριστό χρόνο τα διαλείμματα αφού οι ειδικότητες θα έχαναν την ώρα διδασκαλίας τους. Στα μη ρεαλιστικά μέτρα, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την αδυναμία ελέγχου τόσων μαθητών, την αδυναμία διατήρησης των ανοιχτών παραθύρων το Χειμώνα και τη δυσκολία ελέγχου των μαθητών ώστε να μην ανταλλάσουν μεταξύ τους αντικείμενα. Εκτός των παραπάνω, πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν άστοχο το μέτρο του 50+1 που αφορούσε το κλείσιμο τμημάτων και επισήμαναν ότι τα μέτρα ήταν μη ρεαλιστικά λόγω απουσίας προσωπικού και σωστού προγραμματισμού.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν:

α) Υπεύθυνος Covid ήταν δάσκαλος σε τμήμα

Συν1: «...ότι δεν μπορεί ένας υπεύθυνος covid να είναι δάσκαλος σε τμήμα.»

Συν9: «Πρακτικά δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Πώς θα αφήσω την τάξη μου; Ανέβασε ένα παιδί πυρετό ή δεν αισθάνεται καλά. Θα αφήσω εγώ την τάξη μου; Ποιος θα ρθει στην τάξη μου, να φύγω εγώ, να παίρνω τηλέφωνα να ρχονται οι γονείς να παίρνουν τα παιδιά;»

Συν9: «Όταν σου λέει ότι θα τεθεί υπεύθυνος δάσκαλος, ομάδα covid....Ο δάσκαλος πρέπει να είναι εκείνη την ώρα στην τάξη του. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα! Δεν γίνεται αυτό το πράγμα!»

β) Δυσκολίες στις ιχνηλατήσεις

Συν1: «Το χειρότερο ήταν μετά στην ιχνηλάτηση που ζητούσαν πάρα πολλά πράγματα που τελικά κανένας δεν τα τηρούσε απ'ότι κατάλαβα.»

Συν5: «Κάποιες φορές ερχόταν το κλιμάκιο του ΕΟΔΥ να μας κάνει κάποιους ελέγχους. Στην πορεία που είχε τεράστια αύξηση, είχαν αύξηση τα κρούσματα και κάναμε συνέχεια ιχνηλατήσεις εεεε είχαμε πρόβλημα γιατί οι γονείς δεν μπορούσαν να πηγαίνουν συνέχεια στα φαρμακεία...»

Συν8: «Δηλαδή ο καθένας από εμάς πρέπει να είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του. Αλλά σε ένα θέμα πανδημίας, δεν αφήνεις τον άλλον να είναι υπεύθυνος για ένα

τόσο σοβαρό θέμα. Ή πολλές φορές τα παιδιά ερχόντουσαν στο σχολείο και λέγανε: “Εντάξει δεν το έκανα το τεστ, αλλά ήρθα”. Και εν τέλει μετά... μπορεί να βρισκόντουσαν θετικά.»

Συν8: «...σκέψου ότι όταν οι γονείς δουλεύουν και δεν ξέρουν από υπολογιστές και οτιδήποτε και τους βάζεις να μπαίνουν σε πλατφόρμες να δηλώνουν τα test - που η διαδικασία είναι πολύ απλή, αλλά όταν κάποιος έχει ένα σωρό στο κεφάλι του, δεν μπορεί να έχει και αυτό! Σίγουρα θα έπρεπε δηλαδή να γίνεται με κάποιον άλλον τρόπο!»

Συν9: «Στέλναμε ας πούμε τα παιδιά στο κέντρο υγείας και τους λέγανε τους γονείς ότι δεν έχουμε rapid, μας τελειώσανε! Γιατί κάποια στιγμή έγινε ένα μεγάλο μπαμ στο γυμνάσιο. Γυμνάσιο-λύκειο έγινε μία εκτόξευση! Μιλάμε για κρούσματα πάρα πολλά! Οπότε στέλναμε και εμείς από εκεί και είχανε θέματα αυτοί πάνω στο κέντρο υγείας. Κι αυτό λάθος μεγάλο!»

γ) Δυσκολίες διατήρησης απόστασης μεταξύ των θρανίων

Συν1: «Κατά τα άλλα ήταν ο ένας πάνω στον άλλον. Στα περισσότερα τμήματα ήταν ο ένας πάνω στον άλλον δεν έβγαιναν να κάνουμε τα μέτρα που έλεγαν. Με τίποτα!»

Συν2: «Είχα μικρή τάξη. Τα παιδιά χωρούσαν ανά δύο, δεν μπορούσαν ανά ένα.»

«Δεν γίνεται σε συνθήκες τώρα.....οι υποδομές δεν...Δηλαδή εμείς έχουμε κάποιες πολύ μικρές τάξεις, δεν υπήρχε απόσταση εννοείται με τα παιδιά.»

Συν6: «Δεν μπορείς να κρατάς απόσταση εννοώ 2 μέτρων μέσα σε μία τάξη που είναι μικρή και έχεις 25 παιδιά μέσα στο τμήμα. Και πολλές φορές μέσα στο τμήμα αυτό υπάρχει παράλληλη. Όχι μία αλλά και δύο...»

Συν6: «Δεν υπάρχουν αίθουσες που να είναι γήπεδα τεράστια και να μπορείς να βάλεις τα θρανία μακριά το ένα από το άλλο ή να χωρίσεις τα παιδιά και να έχουν δύο μέτρα απόσταση.»

Συν10: «Τώρα όσον αφορά για την αίθουσα που έπρεπε να είναι ιατρεία covid, σε περίπτωση covid. Ωραία. Εμείς δεν είχαμε τέτοια αίθουσα. Έγινε, λειτουργούσε έτσι όταν χρειαζόταν....»

δ) Δυσκολίες διατήρησης ανοικτών παραθύρων

Συν1: «Εντάξει προφανώς το χειμώνα δεν τα είχα τέντα όλα ανοιχτά, αλλά εεεε άνοιγα έτσι λίγο...»

Συν3: «...όταν έπρεπε ας πούμε να έχουμε ανοιχτά τα παράθυρα το χειμώνα και οι μαθητές όπως είναι λογικό κρύωναν και βρισκόμασταν σε μία συνεχή διαδικασία να εξηγούμε γιατί τα παράθυρα πρέπει να είναι ανοιχτά το χειμώνα.»

Συν4: «...αυτό που λέγανε με τα παράθυρα...που έλεγαν ότι έπρεπε να έχουμε ανοιχτά τα παράθυρα, εντάξει ήταν λίγο ακραίο γιατί μιλάμε τώρα για Δεκέμβρη μήνα και ταυτόχρονα είχαμε και ανοιχτή τη θέρμανση (...) Ναι γιατί τώρα αν είναι να μην πάθουμε κορονοϊό και να πάθουμε πνευμονία εντάξει.»

Συν7: «...μες στο γραφείο δεν ανοίγανε το παράθυρο το χειμώνα και αναγκαζόμουν εγώ να ανοίξω το παράθυρο και πηγαίνανε και μου το κλείνανε μετά.»

Συν7: «"κυρία κρυώνουμε", αυτοί που καθόντουσαν κοντά στα παράθυρα "να κλείσουμε κυρία τα παράθυρα, κυρία να κλείσουμε αυτά, να τα κάνουμε τα άλλα". Τέλος πάντων προσπαθούσαμε να εφαρμόσουμε διάφορα συστήματα.»

Συν8: «...όταν όμως δεν είχε δώσει το υπουργείο χρήματα για πετρέλαιο, οπότε το χειμώνα που είχε μείον, τα καλοριφέρ ήταν κλειστά....οπότε και εγώ έπρεπε να έχω ανοιχτά τα παράθυρα και ήμουν στη μέση! Και δεν ήξερα τι να κάνω γιατί από τη μία τα παιδιά κρύωναν, αλλά από την άλλη φοβόμουν ότι αν κλείσω τα παράθυρα, αν κάποιος είναι θετικός θα κολλήσουμε όλοι!»

Συν9: «Προσπαθούσαμε, αλλά είναι δυνατόν να είναι Χειμώνας καιρός τώρα; Ε δουλεύανε full τα καλοριφέρ έτσι; Δουλεύανε full τα καλοριφέρ. Χειμώνας καιρός τώρα να έχουμε παράθυρα ανοιχτά, πόρτες....Τα πιτσιρίκια για αυτό τώρα κρύωναν.»

ε) Δυσκολία στην τήρηση των μέτρων στα διαλείμματα

Συν1: «Ότι ο,τι κι αν κάναμε στα διαλείμματα τίποτα δεν δούλεψε (...) πάντα ήταν ο ένας πάνω στον άλλον, πάντα έτρωγε ο ένας πάνω στον άλλον και όσο κι αν προσπαθούσαμε οι εφημερεύοντες στα διαλείμματα να τους απομακρύνουμε τα παιδιά δεν μπορούσαν να μαζεφτούν σε αυτό το κομμάτι.»

Συν2: «Έλεγα στα παιδιά ότι θα πρέπει να έχουν απόσταση το ένα από το άλλο δύο μέτρα, να μην έρχονται κοντά. Άλλο πράγμα αυτό το οποίο δεν εφαρμόζεται. Πώς είναι δυνατόν να μην έρθουν κοντά τα παιδιά, οι φίλοι; Να μην πουν ένα μυστικό;»

Συν2: «...εγώ δεν έλεγα τα παιδιά: “Παιδιά απομακρυνθείτε το ένα από το άλλο”. Ήτανε έγκλημα!(...) Όχι όχι δεν....στο διάλειμμα τα παιδιά δεν.... Δεν τα σκλάβωνα. Όχι δεν τα σκλάβωνα!»

Συν4: «...όταν πήγα εγώ δηλαδή ήταν μεν πιο χαλαροί δηλαδή, αν έβλεπαν κάποιον μαθητή να είναι στο δικό μου το προαύλιο των παιδιών μου, δεν λέγανε κάτι.»

Συν5: «Στο διάλειμμα είχαμε συγκεκριμένους χώρους ανά τάξη ας πούμε, αλλά φυσικά τα παιδιά δεν υπάρχουν σύνορα στην ουσία. Βάζεις σύνορα εντός εισαγωγικών, αλλά δεν μπορείς να τα αιχμαλωτίσεις!»

Συν5: «...Όταν μπαίναμε μέσα για τη βροχή είχαμε περισσότερους χώρους που ήταν πιο δύσκολο να τηρηθούν, γιατί χωρίζονταν ανά πτέρυγα, ανά τμήματα, ανά όροφο. Είχαμε πολλά σημεία που έπρεπε να τηρηθούν. Εκεί χρειαζόντουσαν παραπάνω άτομα.»

Συν6: «Ούτε και στο διάλειμμα θα μπορούσες να κρατήσεις αποστάσεις. Γίνεται να κρατήσεις στο διάλειμμα τις αποστάσεις πώς θα τις κρατήσεις; Λέγανε π.χ. να μην τρως από το φαγητό του συμμαθητή σου. Είτε το έλεγες, είτε δεν το έλεγες...εγώ ήταν ένα κομμάτι που νομίζω ότι δεν μπορούσε να τηρηθεί.»

Συν7: «Εξω όμως στο διάλειμμα δυστυχώς δεν μπορώ να πω ότι τηρούνταν αυτά τα μέτρα (...) δεν ήταν εύκολο αυτό. Διότι τρώγανε τα παιδιά και κάποιες φορές ξεχνούσαν ότι πρέπει να φορέσουν τη μάσκα πάλι για να μιλήσουν με τους συμμαθητές τους. Επίσης, παίζανε σε πολύ κοντινή απόσταση, άγγιζαν ο ένας τον άλλον.»

Συν8: «...καταλάβαινα γενικότερα ότι οι δάσκαλοι ήταν λίγο πιο χαλαροί. Κι άφηναν τα παιδιά να παίζουν μεταξύ τους. Αυτό.»

Συν9: «Οπότε και αυτά αντιδρούσαν. Ναι σου λέει τώρα γιατί να μην τρέξουμε; Γιατί να μην παίζουμε;»

στ) Περιπτώσεις που δεν είχαν προβλεφθεί από την εγκύκλιο

Συν1: «...υπήρχαν πολλές περιπτώσεις, οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί από την εγκύκλιο.»

Συν5: «Είχαμε και πολλούς αλλοδαπούς γονείς οι οποίοι δεν είχαν...είχαν πρόβλημα δεν είχαν πρόσβαση στην πλατφόρμα και έπρεπε να βρούμε λύση και για αυτό. Ή το κράτος ας πούμε δεν το σκέφτηκε ότι το 30% ας πούμε δεν είχαν χαρτιά, δεν είχαν πρόσβαση σε κωδικούς για να μούνε σε τέτοιες πλατφόρμες; (...) Αυτό δεν το πρόβλεψε. Δηλαδή θεωρεί ότι δεν υπάρχουν αυτοί οι άνθρωποι; Και πώς;»

ζ) Η μάσκα έβγαине στα διαλείμματα και στην τάξη

Συν2: «Τα παιδιά βγαίνοντας από την τάξη έπρεπε να παραμείνουν με τη μάσκα. Αυτό δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει. Καταρχήν ήθελε να φάει (...) δηλαδή είναι βασανιστικό για τα παιδιά και για τα παιδιά αυτής της ηλικίας του Δημοτικού.»

Συν2: «“Κυρία δεν μπορώ να αναπνεύσω”. Τι να του πω; Όχι να τη βάλεις και ας μην αναπνέεις;»

Συν3: «...οι μαθητές στο διάλειμμα έβγαζαν τη μάσκα και για να μπορέσουν να φάνε, να κάνουν κάποιες δραστηριότητες...»

Συν4: «Με τη μάσκα ήμασταν σχετικά χαλαροί. Λέγαμε βάλτε την είναι απλά εντάξει όταν είστε μόνοι σας τους λέγαμε να την βγάλουνε, γιατί εντάξει παιδιά είναι μην το παρακάνουμε και βγάλουνε και τίποτα αναπνευστικά.»

Συν5: «Εεεε είναι και μερικοί που κάνανε σε όλη τη χρονιά παρατήρηση και κάποιοι που χαλάρωσαν. Ναι γιατί ίσως τα θεωρούνε εντάξει, ανέφικτο να είσαι έξω με τη μάσκα.»

Συν7: «... υπήρχε μία οδηγία από το διευθυντή ότι ανά πάσα στιγμή αν δεν νιώθουν καλά μπορούν να βγάλουν τη μάσκα, βγαίνοντας έξω. Δηλαδή υπήρχε έτσι ένα επιπλέον μέτρο που δόθηκε από εμάς, γιατί κάποιοι στις αρχές τουλάχιστον δεν μπορούσαν να αναπνεύσουν. Είχαν πρόβλημα, είχαν δύσπνοια.»

Συν10: «Δηλαδή για να στο πω έτσι τώρα που το θυμάμαι καθώς έπιαναν οι ζέστες δεν επιμέναμε εδώ στην @ και πολλά σχολεία, στο διάλειμμα τα παιδιά να είναι με μάσκα.»

η) Δυσκολία πραγματοποίησης διαφορετικών διαλειμμάτων

Συν2: «Κι αν γίνεται να βγαίνουν και σε διαφορετικά διαλείμματα, πράγμα που δεν γίνεται με τίποτα, γιατί οι ειδικότητες μετά δεν είχαν κανένα κενό, δεν προλάβαιναν μάθημα.»

θ) Οι μαθητές αντάλλαζαν αντικείμενα

Συν2: «Κάποια στιγμή αυτό από ένα σημείο και μετά σταμάτησα να το εφαρμόζω. Επαιρνε ο ένας από τον άλλον.»

Συν5: «...νομίζω ότι φέτος λειτούργησαν...θα ανταλλάζανε και τετράδια και φωτοτυπίες»

Συν5: «Λίγο πολύ μες στην τάξη κάτι θα ακουμπήσεις. Δεν γίνεται να μην ακουμπήσεις τόσες ώρες!»

Συν8: «Δεν μπορούσα συνέχεια να τους λέω εγώ μην ακουμπάτε αυτό μην κάνετε εκείνο. (...) Τους το έλεγα αλλά με άλλο τρόπο. Δηλαδή αυτό που έχω ακούσει από άλλες δασκάλες του τύπου ότι εμείς δεν πιάναμε τα γραπτά και τα βγάλαμε

φωτογραφίες και τα διορθώνουμε (γελάει) μου φάνηκε αστείο για όλα τα παιδιά όχι μόνο για τα προσφυγάκια.»

Συν9: «Και αυτό πέταξε τη γόμα του ενός. Να μην την πιάσει; Στην αρχή ήμασταν και λίγο μην πιάσεις, να μη δανειστείς πράγματα..»

ι) Οι μαθητές εκμεταλλεύονταν το διάλειμμα μάσκας

Συν3: «...τα παιδιά το εκμεταλλεύοντουσαν εντός εισαγωγικών αυτή τη δυνατότητα και πολλές φορές ζητούσαν διάλειμμα μάσκας (...) Και έτσι συνεχώς βρισκόντουσαν σε μία διαδικασία να μπαينوβγαίνουν στις τάξεις...»

Συν7: «...ζητούσαν πολύ συχνά να βγούνε έξω επειδή δεν μπορούσαν να αναπνεύσουν καλά. Πιστεύω ότι δεν ισχύει σε αρκετές περιπτώσεις αυτό. Αλλά ήταν ένας τρόπος έτσι να βγούνε και να αποφορτιστούν λίγο, να νιώσουν λίγο ελεύθερα και όχι περιορισμένα στο πλαίσιο εκείνο του θρανίου.»

κ) Έλλειψη σε προσωπικό

Συν4: «Δηλαδή δεν γινότανε πρακτικά! Δηλαδή έπρεπε να διώξεις τα παιδιά από όλη την τάξη σαν μέτρο (...) Θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ώστε να υπάρχει και κάποια απασχόληση.»

Συν10: «Αρχικά, θα ξεκινήσω από φέτος που υποτίθεται θα στέλνανε σε κάθε κρούσμα εκπαιδευτικού, θα στέλνανε εκπαιδευτικό να αντικαταστήσει, έτσι ώστε να μην έχουμε προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Δεν ήρθε ποτέ δάσκαλος ή δασκάλα στο σχολείο μας φέτος! (...) Οπότε αυτό σαν βοήθεια, δεν το είχαμε ποτέ παρόλο που το διαφήμισαν πάρα πολύ ότι θα σταλθούν εκπαιδευτικοί να καλύψουν τα τμήματα.»

Συν10: «Δηλαδή τα παιδιά που ήταν στο τμήμα ένταξης και στο τμήμα ΖΕΠ φέτος, χάσανε απίστευτες ώρες μαθημάτων, για να καλύψουν τάξεις οι εκπαιδευτικοί!»

λ) Άστοχο το μέτρο 50+1

Συν4: «Δηλαδή σου είπα είμαστε σε τάξη με εννιά άτομα, είμαστε σε μικρή τάξη. Ε άμα κολλήσει ο ένας πρέπει δηλαδή να κολλήσουν και άλλοι τέσσερις για να κλείσει; Δεν γίνεται. Θα μας στείλουν στον τάφο (γελάει).»

μ) Αδυναμία ελέγχου τόσων μαθητών

Συν5: «...δεν μπορείς να ελέγξεις 400 παιδιά να κάνουν όλα, συγκεκριμένα πράγματα πάντα!»

ν) Απουσία ενός ορθού προγραμματισμού

Συν8: «Έπρεπε να είναι με κάποιον άλλον τρόπο. Ίσως να έστελναν ένα νοσηλεύτη να κάνει το τεστ στα παιδιά ο ίδιος. Ναι είναι ωραίο να έχουμε.... να νιώθουμε υπεύθυνοι, αλλά δεν ήταν όλοι!»

Για την κατηγορία B.2.1: *«Πρακτικές που λήφθηκαν στην τάξη με στόχο την ελάττωση της πιθανής διασποράς του Covid-19, αναφορικά με τον χώρο»*, προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τρεις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Για την υποκατηγορία *Τοποθέτηση θρανίων*, τα θρανία τοποθετήθηκαν σε μετωπική διάταξη, με έναν μαθητή ανά θρανίο. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι μαθητές καθόντουσαν ανά δύο στα θρανία αφού ο χώρος ήταν περιορισμένος. Επίσης, σε ελάχιστες περιπτώσεις διατηρήθηκε η ομαδική διάταξη, όπως όταν η διευθύντρια ενός σχολείου να υλοποιήσει ένα ομαδικό πρόγραμμα ή όταν μία εκπαιδευτικός δίδασκε σε τάξη με μαθητές πρόσφυγες και δεν επιθυμούσε να διατηρήσει τις αποστάσεις μεταξύ των μαθητών.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Μετωπική διάταξη

Συν1: *«Ναι, εεε εντάζει σίγουρα τα θρανία έμπαιναν σε τέτοια σειρά, σε τέτοια θέση όσο μπορούσαν να είναι ο ένας μακριά από τον άλλον.»*

Συν2: *«Το θρανίο ήταν το ένα πίσω από το άλλο οπότε κοιτούσαν, είχαν φορά όλα προς τον πίνακα.»*

Συν3: *«...άλλαξε η διάταξη των θρανίων, προσπάθησα όσο μπορώ να εκμεταλλευτώ το χώρο ώστε τα παιδιά να έχουν τις απαραίτητες αποστάσεις είτε από την έδρα, είτε μεταξύ των συμμαθητών τους, προσπαθούσα να έχω όσο δυνατόν μπορώ έναν μαθητή ανά θρανίο...»*

Συν6: *«Είχα την πολυτέλεια -αν θες να το πεις έτσι- να έχω τα θρανία όχι τόσο κοντά το ένα με το άλλο.»*

Συν7: *«Είχαμε τη δυνατότητα αυτή να τηρηθεί ο νόμος σε αυτό τον τομέα. Δηλαδή ένα παιδί ανά θρανίο οπότε και ήταν πιο εύκολο για μας.»*

Συν7: *«Αυξήσαμε τα θρανία και αυτό που σου είπα πριν ότι τοποθετήθηκε κάθε μαθητής, ήταν σε διαφορετικό θρανίο σε απόσταση όσο γινόταν μεταξύ τους.»*

Συν9: *«Ναι το ένα παιδί πίσω από το άλλο. Εντάζει είχαν ενάμιση μέτρο απόσταση. Εντάζει. Απλά δεν...παιδάκια είναι τώρα.»*

Συν10: *«Δεν χωρούσε η τάξη να γίνει κάποια άλλη διαρρύθμιση! Ήταν το ένα πίσω από το άλλο, προσπαθούσα να έχω μόνες καρέκλες. Εκτός του ότι είχα τρία παιδάκια, τρία ζευγάρια που τα είχα μαζί εμ...οι καρέκλες οι μονές πήγαινε....»*

β) Διατήρηση Π αλλά με αποστάσεις

Συν4: *«Στην τελευταία τάξη ήταν σαν Π. Καθόταν ο καθένας μόνος του, δηλαδή υπήρχε μία απόσταση...»*

γ) Τοποθέτηση μαθητών σε ομάδες

Συν1: *«Δηλαδή σκέψου και η διευθύντρια επέτρεψε σε μία δασκάλα και έκανε και ομάδες στα παιδιά μέσα στον κακό χαμό με τον covid...Γιατί ήθελε λέει να κάνει ένα πρόγραμμα και έπρεπε τα παιδιά να είναι σε ομάδες (γελάει)»*

δ) Οι μαθητές κάθονταν μαζί γιατί δεν υπήρχε χώρος

Συν4: «...στο συγκεκριμένο αναγκαστικά καθόντουσαν και κάποιοι μαζί γιατί ήταν μικρή η αίθουσα και ήταν πολλά τα παιδιά.»

ε) Οι μαθητές κάθονταν μαζί γιατί ήταν προσφυγόπουλα

Συν8: «...επειδή τα παιδιά ήταν προσφυγάκια και είναι παιδιά φοβισμένα και έχουν αφήσει τον τόπο τους για να 'ρθουν εδώ, προσπάθησα να τα χωρίσω σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία. Απλά επειδή ένιωθαν ασφαλή να κάθονται μαζί με τα αδέρφια τους, αντέδρασαν και ήθελαν να κάθονται μαζί με τα αδέρφια τους.»

Για την υποκατηγορία **Παράθυρα**, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παράθυρα παρέμεναν όλο το χρόνο ανοιχτά. Οι μαθητές έφερναν κουβέρτα σε κάποιες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες τα παράπονά τους ανάγκαζαν τους εκπαιδευτικούς να κλείνουν τα παράθυρα ή να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους αερισμού της σχολικής αίθουσας.

Πιο επεξηγηματικά οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

α) Ανοιχτά παράθυρα

Συν1: «Τα παράθυρα εμεναν όλη τη χρονιά ανοιχτά. Δεν έκλειναν ποτέ.»

Συν2: «...ο καιρός αν ήταν καλός δεν κλείνανε έστω και αν ήταν ελάχιστο το κρύο, δεν κλείναμε καθόλου τα παράθυρα.»

Συν6: «Το παράθυρο που ήταν δίπλα στην έδρα μου ήταν μονίμως ανοιχτό. Δεν το συζητάω για τα διαλείμματα. Και ερχόταν πάνω μου (γελάει), ειδικά το Χειμώνα για να μην κρυώνουν τα παιδιά.»

Συν8: «Και αυτό που εγώ προσπαθούσα όλη τη χρονιά είναι να είναι ανοιχτά τα παράθυρα! (...) σκέψου ότι όταν γυρίσαμε μετά το..μετά την καραντίνα και ήμουν στο @ και αυτό είναι δίπλα στην @ και έχει πάρα πολύ κρύο είχαμε ανοιχτά τα παράθυρα και τα παιδιά έφερναν μαζί κουβέρτες!»

Συν10: «Όλα Χειμώνα- Καλοκαίρι δεν κλείνανε. Μία ή δύο φορές κλείνανε, κλείσανε λόγω του ότι η βροχή ήταν προς τη μεριά μας και έμπαινε μέσα στην τάξη.»

β) Κλειστά παράθυρα

Συν5: «Οι τάξεις αεριζόντουσαν, όταν δεν έκανε πολύ κρύο ήταν συνέχεια ανοιχτά, αλλά με το κρύο έκλειναν κάποια παράθυρα.»

Συν7: «Τα ανοιχτά παράθυρα δεν τηρούνταν από όλους γιατί το το είδα, το διαπίστωσα τώρα δεν ξέρω αν θες να το καταγράψεις.»

Τέλος αναφορικά με την υποκατηγορία **Παροχές στον χώρο**, φάνηκε από τα δεδομένα πως ο χώρος διέθετε παροχές στις περισσότερες περιπτώσεις όπως: μάσκες, αντισηπτικά και αφίσες με οδηγίες για την τήρηση των μέτρων. Επίσης, οι μαθητές στις

περισσότερες περιπτώσεις είχαν δικά τους αντισηπτικά και μαρκαδόρους για τον πίνακα, ώστε να μην πιάνουν όλοι τον ίδιο.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες σημείωσαν:

α) Ύπαρξη αντισηπτικού

Συν1: «Όταν μπαίναμε ή βγαίναμε από την τάξη οπωσδήποτε βάζανε αντισηπτικό.»

Συν4: «Είχαμε ναι»

Συν5: «...αντισηπτικά πάντα υπήρχαν παντού ή σαπουνί έξω στην αυλή, για την γυμναστική, να πλένονται γενικά τα παιδιά...»

Συν8: «...και είχαμε και τη αντισηπτικό που μας είχε προμηθεύσει το σχολείο και μάσκες.»

β) Οι μαθητές έφερναν δικά τους αντισηπτικά και υλικό (π.χ. μαρκαδόρους)

Συν1: «(...) άρχισαν να φέρνουν τα παιδιά τα δικά τους μαντηλάκια, να καθαρίζουν κι αυτά τα θρανία τους.»

Συν1: «Όταν σηκώνόταν οι μαθητές στον πίνακα, είτε έπαιρναν το δικό τους το μαρκαδόρο από το σπίτι, είχαν δικό τους τον μαρκαδόρο ή θα οσοι ξεχνούσαν το μαρκαδόρο απολύμαναν τα χέρια τους για να....για να πάρουν το μαρκαδόρο της τάξης.»

Συν2: «Είχαν τα μαντηλάκια τους, είχανε τις μάσκες τους...»

Συν3: «...είχαμε φροντίσει και είχαμε πει στους γονείς των μαθητών σε ένα ειδικό διαμορφωμένο σακουλάκι τα παιδιά να κουβαλάνε τουλάχιστον δύο μάσκες. Είχαμε αγοράσει και εμείς κάποιες χειρουργικές μάσκες...»

Συν3: «...οι μαθητές να έρχονται πάντα με τον ατομικό τους μαρκαδόρο ώστε να μην μοιραζόμαστε το μελάνι και το μαρκαδόρο που υπήρχε για τον πίνακα.»

Συν5: «Κάποιοι είχαν φέρει κι άλλους μαρκαδόρους για τον πίνακα. Δεν ξέρω στην πορεία, αν το κάνανε αυτό σε όλη τη χρονιά. Π.χ. ο κάθε μαθητής είχε τον μαρκαδόρο του για να ανεβαίνει να γράφει...»

Συν6: «...είχε το κάθε παιδάκι το δικό του μαρκαδόρο, οπότε αν χρειαζόταν για να ξεκινήσω πρώτα από το μαρκαδόρο που είπες, έπαιρνε το μαρκαδόρο του και έγραφε.»

Συν7: «Στον πίνακα ας πούμε που σηκώνόντουσαν να γράψουνε εντάξει γινόταν απολύμανση μετά στο μαρκαδόρο. Ένας-ένας...»

γ) Αφίσες με οδηγίες

Συν3: «...δεν είχαμε κολλήσει κάποια αφίσα ή πόστερ πέρα από τις ζωγραφιές που είχαμε κάνει σε ένα κομμάτι της τάξης όπου υπενθυμίζαμε με ευφάνταστο και πρωτότυπο τρόπο τους κανόνες.»

Συν7: «...με υλικό που μπορεί να αναρτούσε στους τοίχους, με αφίσες.»

Συν8: «Ναι είχα φτιάξει εγώ αφίσα με τους κανόνες υγιεινής»

Σχετικά με την κατηγορία Β.2.2: «**Τρόποι κατανομής των ευθυνών για την τήρηση των μέτρων πρόληψης κατά του Covid-19**» προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Για την υποκατηγορία **Κατανομή αρμοδιοτήτων**, σε κάποιες σχολικές μονάδες φάνηκε πως έγινε κατανομή ευθυνών, ενώ σε άλλες όχι. Επεξηγηματικότερα, Υπεύθυνος covid, ανέλαβε στα περισσότερα σχολεία ο διευθυντής, είτε μία ομάδα εκπαιδευτικών (διευθυντής-υποδιευθυντής-εκπαιδευτικός), καθώς οι περισσότεροι δεν ήθελαν λόγω του φόρτου εργασίας. Σε μία σχολική μονάδα ανέλαβε η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης εφόσον είχε τις λιγότερες αρμοδιότητες Ο υπεύθυνος covid, στις περισσότερες περιπτώσεις αναλάμβανε θέματα που αφορούσαν τις ιχνηλατήσεις και τα κρούσματα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αρκέστηκαν στην τήρηση των απλών οδηγιών. Τέλος, υπήρξαν αρκετά σχολεία, που μοιράστηκαν τον ρόλο του “ελεκτή” των self test στην είσοδο του σχολείου.

Αναλυτικότερα οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν τις απλές οδηγίες

Συν1: «Οι υπόλοιποι το μόνο που είχαν να κάνουν, ήταν να πάρουν ένα χαρτάκι από τη διευθύντρια με τα παιδιά που δεν είχαν δηλώσει το *edupass*.»

Συν2: «Επίσημα τουλάχιστον όχι, κάτι το οποίο να πρέπει να γραφτεί ότι έχουν κάποιο ρόλο, όχι.»

β) Άρνηση ανάληψης του ρόλου υπεύθυνου covid

Συν1: «...και την πήρα γιατί κανένας άλλος δεν ήθελε και ήμουν καινούργια. Αναγκάστηκα να την πάρω.»

Συν9: «...ότι έπρεπε να οριστεί και μία ομάδα η οποία θα ήταν υπεύθυνη για covid. Βέβαια κανένας εκπαιδευτικός δεν το δέχτηκε αυτό...»

γ) Ανάλυση ρόλου υπεύθυνου covid από το διευθυντή

Συν2: «Ναι είχε αναλάβει ο διευθυντής μας ως υπεύθυνος covid.»

Συν5: «...στην ουσία η ομάδα covid- που ήμασταν τα τρία άτομα, είχαμε την περισσότερη πίεση. Εγώ είχα την περισσότερη πίεση φέτος. Την ένιωσα νομίζω λόγω αυτής της κατάστασης.»

Συν6: «Τώρα για υπεύθυνο covid η αλήθεια είναι ότι ζοριστήκαμε σε αυτό το κομμάτι γιατί κανένας δεν ήθελε (...) Οπότε αφού η διευθύντρια είδε ότι κανένας δεν ήταν πρόθυμος να αναλάβει αυτό το κομμάτι είπε παιδιά εντάξει δεν γίνεται θα αναλάβω εγώ.»

Συν8: «Υπεύθυνος covid νομίζω ότι ήταν η υποδιευθύντρια με έναν εκπαιδευτικό ακόμη.»

Συν9: «...το Σεπτέμβρη ας πούμε, που έπρεπε να οριστεί κάποιος δεν δέχτηκε κανένας. Δεν υπήρχε κανένας. Κανένας δεν είπε ότι εγώ θα το κάνω και όποτε ξέρεις....Και η διευθύντρια κάπως νευρίασε. (...)Οπότε δεν δέχτηκε κανείς. Το ανέλαβε η διευθύντρια με την υποδιευθύντρια.»

δ) Υπήρξε κατανομή των ευθυνών

Συν3: «Υπήρχε ο συνάδελφος ο οποίος βρισκόταν το πρωί στην εφημερία στην είσοδο ο οποίος έλεγε τα self test των παιδιών, κάθε φορά κυκλικά, ανάλογα με το πότε είχε εφημερία ο καθένας από εμάς και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί από νωρίς στην τάξη τους υποδέχονταν τον εκάστοτε μαθητή, φρόντιζε ώστε ο μαθητής να έχει πλύνει τα χέρια του, να έχει βάλει αντισηπτικό, να τα έχει απολυμάνει και να μην συνωστίζονται τα παιδιά στο προαύλιο»

Συν6: «Κοίταξε να δεις όταν κάναμε εμείς σύλλογο στο σχολείο, είπαμε ότι για να γίνει, θα γίνεται ο έλεγχος των παιδιών ή των εξωσχολικών, των γονέων που θα μπαίνουν μέσα στο σχολείο, αν έχουνε self, rapid κ.λπ. θα το κάνει τον έλεγχο αυτός που είναι εφημερία και είναι στην είσοδο κάθε φορά.»

Συν7: «Η αλήθεια είναι ότι υπεύθυνος είχε οριστεί ο ίδιος, είχε οριστεί ο ίδιος (γελάει) οπότε από κει και πέρα... Για αυτό σου λέω ότι είχε αναλάβει και αυτή την πρωτοβουλία να προμηθεύει με μάσκες, self test, αντισηπτικά...»

Συν10: «Ανέλαβε το κύριο βάρος ενημέρωσης και όλα αυτά η διευθύντρια. Ανέλαβε, ανατέθηκε σε ένα άτομο που αυτό ήταν η παράλληλη στήριξη, καθώς είχε ένα παιδάκι να το προσέχει και προσφέρθηκε και η ίδια η κοπέλα, να είναι υπεύθυνη covid, να καταγραφεί δηλαδή περιστατικά, να είναι εκείνη που αν τύχει κάποιο να πάρει θερμοκρασία και όλα αυτά που έπρεπε να γίνουν....Η κοπέλα, η κυρία του τμήματος ένταξης είχε αναλάβει να κάνει έλεγχο στα self test, κάθε πρωί!»

ε) Απουσία κατανομής ευθυνών

Συν4: «Δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο όχι.»

Συν5: «...δεν έδωσα ξεκάθαρες ως πούμε ευθύνες και στους άλλους.»

Όσον αφορά την κατηγορία **Συσκέψεις συλλόγου διδασκόντων** ως επι των πλείστων τα δεδομένα έδειξαν πως πραγματοποιήθηκαν συσκέψεις του συλλόγου διδασκόντων. Μόνο σε δύο σχολεία έγιναν άτυπες συσκέψεις στα διαλείμματα. Παρατηρήθηκε επίσης από την ανάλυση των δεδομένων ότι δεν έκαναν συχνά συσκέψεις για θέματα covid, παρά μόνο εάν προέκυπτε ένα σοβαρό θέμα.

Πιο επεξηγηματικά οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Πραγματοποιήθηκαν συσκέψεις

Συν3: «Υπήρχε κάποια πρόβλεψη και ο σύλλογος διδασκόντων με προθυμία διαχειρίστηκε όλη αυτή την ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία.»

Συν3: «...κάναμε συχνούς συλλόγους διδασκόντων όπου βγάzaμε μία κοινή απόφαση και μία κοινή γραμμή την οποία τη σεβόμασταν όλοι.»

Συν8: «Ναι ναι κάναμε ειδικά όταν βρισκόταν έτσι κρούσματα και έπρεπε να το αντιμετωπίσουμε.»

Συν7: «Ναι ναι. Γενικότερα ναι. Για αυτό το θέμα όχι. Δηλαδή μπορεί να κάνουμε κάνα δυο φορές.»

Συν10: «Άρα συχνά-πυκνά σύλλογοι, για να τα συζητήσουμε κιόλας και να πάρουμε και αποφάσεις για το πώς θα το διαχειριστούμε κάποια πράγματα.»

β) Απουσία συχνών συσκέψεων

Συν1: «Εεε έγινε ένας σύλλογος διδασκόντων.»

Συν1: «(...)υπήρχε δυσκολία ακόμη και να βρεθούμε, δηλαδή να συζητήσουμε τα πιο απλά θέματα του σχολείου.»

Συν6: «Οχι δεν θα το λεγα. Κάναμε στην αρχή που μας είχε πιάσει ξέρεις το άγχος, πώς θα διαχειριστούμε όλο αυτό και τι είναι όλο αυτό σαν καινούργιο κάθε φορά. Αλλά μετά όχι δεν θα έλεγα ότι κάναμε συχνά συλλόγους για το συγκεκριμένο θέμα.»

Συν9: «...μη φανταστείς ότι γινότανε συνέχεια αυτό, δηλαδή τώρα να έγινε κάνα δυο, τρεις φορές- γινότανε μία συνέλευση να τα πούμε.»

γ) Άτυπες συσκέψεις

Συν4: «Κάναμε, κάναμε αρκετές. Δεν είχαμε κάτι στάνταρ αλλά μία στο τόσο να συζητούσαμε (...)Πιο πολύ βασικά μιλούσαμε ο ένας με τον άλλον και μπορεί να ερχόταν και να μας έλεγε ο διευθυντής, έλα δύο λεπτά να τα πούμε και να φύγουμε, παρά κάτι τυπικό σαν σύλλογος διδασκόντων»

Συν10: «Δηλαδή μπορεί να αποφεύγαμε και το σύλλογο γιατί γινότανε μία ενημέρωση κάπως έτσι πιο ανεπίσημη.»

Σχετικά με την κατηγορία B.2.3: «**Οργάνωση της διδασκαλίας με στόχο την αποφυγή της διασποράς του Covid-19**» προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τρεις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Είδος διδασκαλίας**, από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απέρριψαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Εφαρμόστηκε σε λίγες περιπτώσεις από εκπαιδευτικούς που δεν φοβόντουσαν, από εκπαιδευτικούς που επιθυμούσαν οι μαθητές να ολοκληρώσουν μία εργασία σε ομάδες στα διαλείμματα και από μία διευθύντρια η οποία επιθυμούσε να υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως για πρώτη φορά αναγκάστηκαν να κάνουν μετωπική διδασκαλία. Ακόμη, κάποιοι από αυτούς εφάρμοσαν τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, εξ αποστάσεως, αφού ανέθεσαν στους μαθητές να συνεργαστούν ομαδικά μέσω διαδικτυακών εφαρμογών για την ολοκλήρωση ενός project. Επίσης, μία εκπαιδευτικός επέλεξε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο τέλος της χρονιάς, με τους μαθητές να συνεργάζονται στο χώρο του προαυλίου, ενώ μια άλλη εφάρμοσε την εταιρική συνεργασία των μαθητών της. Τέλος, μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως δεν φοβόταν να δημιουργεί ομάδες διότι οι μαθητές της ήταν πρόσφυγες από την ίδια δομή οπότε δεν υπήρχε μεγάλος κίνδυνος διασποράς.

Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

α) Απόρριψη ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Συν1: «(...)αυτό που άλλαξα είναι ότι δεν έκανα ομάδες. Δεν τοποθετούσα τα παιδιά στα θρανία ομαδικά γιατί....πάντα δούλευα με ομάδες στην τάξη, δεν είχα ποτέ τα παιδιά το ένα πίσω από το άλλο (...) Γιατί εκεί που δούλευα ομαδοσυνεργατικά άλλαξε και έκανα μετωπική διδασκαλία αναγκαστικά»

Συν3: «Ομαδοσυνεργατική δεν επιτρεπόταν να γίνει λόγω των αποστάσεων που έπρεπε να υπάρχουν μεταξύ των μαθητών.»

Συν5: «Άλλοι φοβόντουσαν πάρα πολύ και ήταν τυπικοί ή ποτέ...ήταν και κάποιοι που ποτέ δεν χρησιμοποιούσαν ομαδοσυνεργατική οπότε δεν τους ξένιζε τώρα που δεν μπορούσαν να μαζευτούν σε ομάδες.»

Συν6: «Δεν υπήρχε. Κάποιες φορές η αλήθεια είναι ότι θα βοηθούσε πάρα πολύ, αλλά δεν γινότανε.»

Συν9: «Περισσότερο ήταν ατομική. »

Συν10: «Ναι μετωπική διδασκαλία.»

β) Ύπαρξη ομαδοσυνεργατικής

Συν1: «Δηλαδή σκέψου και η διευθύντρια επέτρεψε σε μία δασκάλα και έκανε και ομάδες στα παιδιά μέσα στον κακό χαμό με τον covid...Γιατί ήθελε λέει να κάνει ένα πρόγραμμα και έπρεπε τα παιδιά να είναι σε ομάδες (γελάει)»

Συν4: «...προσπαθούσαμε να.... οι μαθητές να είναι ομάδα αλλά να κρατάνε μία μικρή απόσταση, όσο γίνεται δηλαδή, να μην είναι κολλητά- κολλητά»

Συν5: «Οι περισσότεροι το κρατήσανε, νομίζω σε 1-2 τμήματα, πού και πού τα κάνανε τετράδες.»

Συν8: «...οπότε δεν φοβόμουν τόσο να κάνω ομάδες ή να τα βάλω να συνεργαστούν, γιατί ήξερα ότι και οι γονείς δεν έχουν πρόβλημα με αυτό. Οπότε κάναμε τέτοια. Πιο πολύ δηλαδή κάναμε κύκλο, ήμασταν όλοι μαζί μία ομάδα.»

Συν10: «Προς το καλοκαίρι που δουλεύαμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων με θέματα που είχαν ομαδικές εργασίες, εκεί θέλοντας και μη αναγκαστικά δούλευα με τέσσερις ομάδες ή κάποιες φορές τρεις...»

γ) Εταιρική συνεργασία μαθητών

Συν2: «...μόνο με τον διπλανό, να μη γίνει κάτι και θεωρηθώ και υπεύθυνη»

δ) Ομαδοσυνεργατική εξ αποστάσεως

Συν3: «Εξ αποστάσεως όμως είχα δώσει στους μαθητές μου τη δυνατότητα μέσα από τα εργαλεία τα οποία παρείχε το Υπουργείο Παιδείας, όπως το webex και το Zoom να μπορούν να έρχονται σε επαφή εξ αποστάσεως, να αρχίσουν να μαθαίνουν όλοι τους το εργαλείο, να μπορούν να επικοινωνούν με το Skype...»

ε) Εναλλακτικοί τρόποι συνεργασίας μαθητών

Συν7: «...όταν χρειαζόταν έτσι για το πρόγραμμα μας να συνεργαστούμε πάλι αυτό γινόταν σε απόσταση. Όχι στα θρανία, όρθια τα παιδιά με μάσκα και χωρίς να αγγίζονται. Πιο πολύ σαν παρατήρηση, όχι τόσο σαν συνεργασία.»

Συν7: «Δηλαδή όταν χρειαζόταν να συνεργαστούν -που μάλλον πιο πολύ όλοι μας, έτσι αυτές τις δράσεις, τις αφήναμε για το τέλος που θα ήταν και πιο καλός ο καιρός και θα ήταν πιο εύκολο έτσι να λειτουργήσουμε- τα κάναμε στο τέλος. Συνεργασίες στο τέλος έζω με μάσκα...»

Συν10: «...δεν εξαφάνισα τελείως την ομαδοσυνεργατική! (...) Αυτό έκανα από ομαδοσυνεργατική που καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς δούλεψε εκτός σχολείου. Δηλαδή βρέθηκαν σε σπίτια ή βρέθηκαν στο σχολείο στα διαλείμματα και το κάνανε...»

Σχετικά με την υποκατηγορία **Εργασίες- Διορθώσεις**, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να διορθώνουν τα τετράδια στο σχολείο. Ωστόσο, λόγω του φόρτου εργασίας και επειδή κάποιοι είχαν αναλάβει μικρές τάξεις, αναγκάζονταν να τα παίρνουν τελικά σπίτι. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, γινόταν αυτοδιόρθωση των μαθητών από τον πίνακα, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέθεταν μικρότερες εργασίες, ώστε να είναι πιο εύκολο να τις διορθώσουν στο σχολείο.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Διόρθωση τετραδίων στο σχολείο

Συν1: «(...)τις ορθογραφίες τις διόρθωνα πάντα στο σχολείο. Δεν τις έπαιρνα δηλαδή ούτε και τα τεστ τα έπαιρνα στο σπίτι.»

Συν7: «Ναι ναι τα διόρθωνα στο σχολείο. Η αλήθεια είναι ότι τα διόρθωνα στο σχολείο αφού συγκέντρωνα το υλικό είτε τετράδιο, είτε χαρτί, φύλλο. Διόρθωνα σε διάλειμμα ή στο τέλος όταν είχαν φύγει όλα τα παιδιά, μετά το πέρας δηλαδή του διδακτικού ωραρίου»

Συν9: «Μετά όμως το μήνα αυτό που πέρασε με μάσκα, αντισηπτικό, δηλαδή καθαρίζα τα χέρια μου με αντισηπτικό, φορούσα τη μάσκα και διόρθωνα κανονικά Κατερίνα. Όχι όχι δεν μπορώ να πω ότι άλλαξα κάτι. Γιατί τα παιδιά είχαν επαναπαυτεί και δεν διόρθωναν τίποτα.»

Συν9: «Τις εκθέσεις πώς θα τις διορθώσεις; Έπρεπε να τις πάρω αναγκαστικά. Απλά δεν της έδινα εκείνη τη μέρα (γελάει) της άφηνα στο (γελάει), τις έβαζα στο αλάτι ξέρω γω για να φύγουν τα μικρόβια και τα τέτοια ή στο παράθυρο.»

β) Ανάγκη διόρθωσης τετραδίων στο σπίτι λόγω φόρτου εργασίας

Συν1: «Βέβαια προς το τέλος άρχισα να τα παίρνω είναι η αλήθεια γιατί είχα κουραστεί πάρα πολύ, δεν γινόταν όλα αυτά τα τεστ να τα διορθώνω εκείνη την ώρα στο σχολείο.»

Συν4: «Έπαιρνα, τα έπαιρνα ναι.»

Συν10: «Ναι ναι αυτά όλα τα έκανα κανονικά. Και φωτοτυπίες έπαιρνα και τετράδια έπαιρνα και διόρθωνα. (...) Φέτος ειδικά κανονικά! Σαν να μην είχα covid. Κανονικότητα!»

γ) Ανάθεση μικρότερων εργασιών ώστε να διορθώνονται στο σχολείο

Συν1: «(...)προσπαθούσα να βάζω ασκήσεις που μπορούμε να τις διορθώνουμε εύκολα στην τάξη.»

Συν7: «Η αλήθεια είναι ότι φρόντιζα να μην αναθέτω τόσο πολύ εργασίες έτσι γραπτές, αλλά πιο πολύ επειδή έτσι λειτουργώ και μέσω e-me, έστελνα πολύ υλικό και μέσω της πλατφόρμας και μου απαντούσαν εκεί ή στέλνανε εκεί τις εργασίες.»

δ) Διόρθωση τετραδίων στο σπίτι λόγω του νεαρού ηλικίας των μαθητών

Συν2: «Αλλά ναι τα τετράδια έπρεπε να τα πάρω γιατί ήτανε πρωτάκια και έπρεπε να ετοιμάσω τα τετράδια για την επόμενη μέρα.»

Συν6: «Δεν μπορούσα να το αποφύγω εντάξει; Ήταν μικρά. Ειδικά όταν ήταν στην πρώτη έπρεπε να είμαι από πάνω τους για να βλέπω (...) εγώ ό,τι έβαζα μου το δίνανε τα παιδιά σε τετράδιο, το έπαιρνα προς το τέλος.»

ε) Αυτοδιόρθωση μαθητών

Συν3: «...υπήρχε για αυτό αυτοδιόρθωση από τον πίνακα. Δηλαδή εγώ έγραφα στον πίνακα τις σωστές απαντήσεις ή έδινα τις σωστές απαντήσεις σε μία φωτοτυπία στους μαθητές και αυτοί διόρθωναν αντίστοιχα»

Συν9: «Κάναμε αυτοδιόρθωση. Έγραφα εγώ την ορθογραφία στον πίνακα ή τους έλεγα ανοίξτε ξέρω γω και διορθώστε το.»

Για την υποκατηγορία **Άλλα μέτρα**, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μία πληθώρα πρακτικών που ακολούθησαν, ώστε να αποφύγουν τη διασπορά. Συγκεκριμένα, απεύφευγαν την επαφή με τα βιβλία και είχαν αποτρέψει τους μαθητές να ανταλλάσσουν μεταξύ τους υλικό. Επιπλέον, υπενθύμιζαν συχνά στους μαθητές τους κανόνες και να φορούν σωστά την μάσκα τους. Ακόμη, αξιοποίησαν το μέτρο που αφορούσε το διάλειμμα της μάσκας, ζητώντας από τους μαθητές να είναι προσεκτικοί. Επίσης, απεύφευγαν να μοιράζουν τους μαθητές σε διάφορα τμήματα όταν ο εκπαιδευτικός τους είχε κενό. Τέλος, με την πάροδο του χρόνου παρατηρούσαν και οι ίδιοι ότι τα μέτρα αυτά εξασθενούσαν.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

α) Συνεχής υπενθύμιση κανόνων

Συν1: «Όταν μπαίναμε ή βγαίναμε από την τάξη οπωσδήποτε βάζανε αντισηπτικό. Αν και τους έλεγα ότι πρέπει πριν φάνε να πλύνουν και τα χέρια τους»

Συν10: «...έλεγα: “παιδιά αντισηπτικό είστε υποχρεωμένοι να βάζετε μόνοι σας”. Αυτό που έκανα όμως συστηματικά, στην έκτη μου, επειδή δεν λειτουργούσε τόσο το αντισηπτικό που σου εξηγώ, δεν τα έβαζα στην τάξη εγώ από διάλειμμα, πριν πάνε να πλύνουνε χεράκια.»

Συν10: «Επιμονή συχνή όσον αφορά τις μάσκες, επιμονή αδιαπραγμάτευτη να πλένουν χεράκια πριν μπουν στην τάξη από το διάλειμμα. Εεε και πολύ συχνά μιλούσαμε, ευνοούσαν βέβαια και τα εργαστήρια δεξιοτήτων για τους κανόνες υγιεινής γενικότερα.»

β) Εξασθένηση των μέτρων με την πάροδο του χρόνου

Συν1: «Δηλαδή στην αρχή ενώ τα τηρούσαν όλα, από κάποιο σημείο και μετά αποθρασύνθηκαν εντελώς όλα. Είχαν κουραστεί.»

Συν5: «Απλά νομίζω ότι από ένα σημείο και μετά, ή το βλέπω και σε μένα, αυτά γίνονται αόρατα στο μάτι.»

Συν7: «Στο τέλος ήμασταν λίγο πιο χαλαροί (γελάει). Δηλαδή δύο παιδιά ανά θρανίο αλλά διαπιστώσαμε ότι είχε πια γίνει βίωμα αυτό, οπότε δεν υπήρχε πια πρόβλημα στην εφαρμογή.»

Συν8: «Υπήρχαν, απλά νομίζω ότι με τον καιρό γινόταν πιο χαλαρά. Δηλαδή στην αρχή νομίζω απλά γινόταν λίγο για να γίνουν και όχι δεν το λέω με κακή έννοια. Απλά το λέω ότι ίσως όλα αυτά δεν ήτανε λογικό να γίνονται.»

Συν10: «Δεν σου κρύβω όμως ότι ειδικά προς το τέλος που καλοκαιριαζε κι αν θυμάσαι, πέρυσι παρατάθηκε και μία εβδομάδα η σχολική χρονιά, τα παιδιά δεν συμμορφώνονταν τόσο. Είχαν κουραστεί.»

Συν10: «Χαλάρωσε αυτό το μέτρο. Και στο διάλειμμα τα παιδιά ήταν ελεύθερα στο χώρο τους...»

γ) Δεν έρχονταν σε επαφή με τα βιβλία

Συν2: «Το βιβλίο τους όχι. Περνούσα πάνω από τα.... γιατί ήταν πρώτη τάξη και δεν ήταν δύσκολο να τα κοιτάζω. Δηλαδή με το που περνούσα, περνώντας με τα μάτια μου κατευθείαν τα έλεγα.»

Συν6: «...περνούσα από πάνω και έβλεπα και τσεκάριζα αν το είχαν σωστό (...) ό,τι έδινα σε φωτοτυπία μου το δίνανε την επόμενη μέρα, δεν το έπαιρνα στο σπίτι. Το δίνανε με την έννοια ότι το αφήνω πάνω στο θρανίο, μου έλεγαν τι δεν κατάλαβαν, το κοιτούσα εκεί και το έβαζαν μέσα στο φάκελο τους.»

δ) Απέφευγαν το διαμοιρασμό των μαθητών σε τάξεις

Συν2: «Έπαιρνε ο καθένας από 2-3 παιδάκια και έτσι είχε ο καθένας το κενό του για να ξεκουράζεται. Αυτό σταμάτησε γιατί δεν έπρεπε να μοιραστούν τα παιδιά.»

Συν5: «Προσπαθήσαμε βέβαια να μην ανακατεύουμε τμήματα. Αυτό που κάναμε παλιότερα, ότι μοιρ...δεν μοιραζόντουσαν παιδιά σε άλλα τμήματα.»

ε) Απέφευγαν την ανταλλαγή αντικειμένων

Συν5: «...είχαν κόψει αυτές τις ανταλλαγές των αντικειμένων.»

Συν7: «...όχι ανταλλαγή δεν γινότανε αντικειμένων. Αν και θέλανε κάποιες φορές γιατί ξεχνούσαν πολλές φορές (...) αλλά επειδή είχα εγώ ούτως ή άλλως έτσι δικό μου υλικό δάνειζα σε κάποιον και μετά το απολύμανα και το έβαζα πάλι πίσω στη θέση τους.»

Για την κατηγορία B.2.4: «**Μέτρα προστασίας για την αποφυγή της διασποράς του Covid-19**», έπειτα από την θεματική ανάλυση προέκυψαν δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Ειδικότερα, για την υποκατηγορία **Μέτρα υγιεινής**, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ζητούσαν από τους μαθητές να χρησιμοποιούν αντισηπτικό πριν την είσοδο και την έξοδό τους από την τάξη και να πλένουν τα χέρια τους πριν φάνε. Ακόμη, οι

περισσότεροι επέμεναν σχολαστικά στην χρήση της μάσκας, ενώ κάποιοι φάνηκε να μην τηρούν πάντα αυτό το μέτρο. Τέλος, μία εκπαιδευτικός σημείωσε ότι οι μαθητές της καθάριζαν με αντισηπτικό σπρέι τα θρανία τους, όπως έκανε κι εκείνη με την έδρα της.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν:

α) Χρήση αντισηπτικού

Συν1: «(...) όταν έμπαιναν και έβγαιναν έβαζαν αντισηπτικό στα χέρια...»

β) Πλύσιμο χεριών

Συν1: «(...) αλλά κυρίως επεμενα... ειδικά όταν ήταν για να φάνε, να βγουν στο διάλειμμα, να πάνε στο μπάνιο, να πλύνουν πολύ καλά τα χέρια τους.»

γ) Απολύμανση θρανίων

Συν1: «(...) όταν έμπαινα στην τάξη καθάριζα με σπρέι ντετολ το γραφείο μου, τα πάντα. Και η αλήθεια είναι πως άρχισαν να φέρνουν τα παιδιά τα δικά τους μαντηλάκια, να καθαρίζουν κι αυτά τα θρανία τους.»

Σχετικά με την υποκατηγορία *Διαδικασία ιχνηλάτησης*, όλοι οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν ότι αν βρισκόταν κάποιο θετικό κρούσμα, καλούσαν στο τηλέφωνο τους γονείς και κατόπιν όλη η τάξη έκανε rapid test με τη συνοδεία γονέων ώστε να πραγματοποιηθεί η απαραίτητη ιχνηλάτηση. Συμπερασματικά, φάνηκε όλοι να ακολουθούν την τυπική διαδικασία.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

α) Ακολουθούσαν την τυπική διαδικασία ιχνηλάτησης

Συν1: «Κάναμε αυτά που έλεγε ο νόμος, δηλαδή να κάνουν όλοι rapid test.»

Συν2: «Α ναι ναι πήγαινε με τα παιδιά όλα στο δήμο, όποιος δεν ήθελε το δήμο δηλαδή υπήρχε το κέντρο υγείας μπορούσε με τα παιδιά να πάνε ομαδικά. Παίρναμε τηλέφωνο και περιμέναν όλη την τάξη αλλά με τη συνοδεία του γονέα, του κάθε γονέα.»

Συν3: «Υπήρχε κάποια πρόβλεψη και ο σύλλογος διδασκόντων με προθυμία διαχειρίστηκε όλη αυτή την ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία.»

Συν6: «Έπρεπε να ελέγξω να δω πότε είχε έρθει στο σχολείο, αν ενεργοποιείται το πρωτόκολλο (...) Και έπρεπε να στείλω, να υπολογίσω τις μέρες, να δω εκείνη την στιγμή τι ίσχυε με το πρωτόκολλο, να υπολογίσω τις μέρες που θα γίνουν rapid και self test και να στείλω συγκεκριμένες οδηγίες μέσω email στους γονείς των παιδιών του τμήματος εκείνου...» **Συν5**

«Βάζαμε θερμόμετρο και παίρναμε τηλέφωνο τον μπαμπά ή τη μαμά να πάρουν το παιδί από το σχολείο.»

Συν7: «Και από κει και πέρα είναι όλη η διαδικασία: δηλαδή δεκαπενθήμερο ως οριζόταν βάσει νόμου και το τελευταίο το διάστημα πενθήμερο; Όλες οι νόμιμες διαδικασίες. Ό,τι προβλέπει ο νόμος.»

Συν7: «...παρουσίαζε έτσι κάποια συμπτώματα... αμέσως ειδοποίηση από το διευθυντή ή από εμάς πρώτα στον διευθυντή και ο διευθυντής ή εμείς -αναλόγως αν έλειπε- στους γονείς. Και ερχόταν οι γονείς ή τέλος πάντων κάποιος κηδεμόνας να πάρει το παιδί στο σπίτι και να κάνει test.»

Συν8: «Ενημερώνονταν οι γονείς. Δηλαδή αν κάποιος έπαιρνε τη διευθύντρια το βράδυ ότι είναι θετικό το παιδί, αμέσως η διευθύντρια έστειλε mail στο myschool στους γονείς, έπαιρνε τηλέφωνο έτσι ώστε την επόμενη μέρα να μην έρθουν τα παιδιά. Να πάνε να κάνουν rapid. Και αν έβγαιναν αρνητικά έρχονταν στο σχολείο. Αλλά οι γονείς ενημερώνονταν εγκαίρως για να προλάβουμε τη διασπορά.»

Συν9: «Κοίτα το κρούσμα με το που παρουσιαζόταν και πήγαινε και έκανε τέτοιο και ήταν θετικό... Ή μας έπαιρνε... έπρεπε να πάνε όλα τα παιδιά. Έφευγε όλη η τάξη. Πηγαίνανε και κάνανε rapid τη μέρα εκείνη. Και μετά νομίζω κάνανε πάλι την Τρίτη και την Πέμπτη την πρώτη φορά.»

Συν10: «...παίρναμε τηλέφωνο γονείς να τα πάνε, να τα κάνουν self test στον ΕΟΔΥ, που σου είπα πριν. Η κλείναμε, αν ήταν δηλαδή κάποια φορά που είχανε ας πούμε τρία κρούσματα σε ένα τμήμα παίρναμε τηλέφωνο να έρθουν όλοι με self test. Όχι μόνο ο μπρος, πίσω, δεξιά, αριστερά.»

Για την κατηγορία B.2.5: «**Μέτρα προστασίας για την αποφυγή της διασποράς του Covid-19 στα διαλείμματα, κατά την παραμονή των μαθητών στον προαύλιο χώρο**», έπειτα από την θεματική ανάλυση προέκυψαν δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Συγκεκριμένα για την υποκατηγορία **Χώρος και χρόνος διαλειμμάτων**, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι μαθητές έκαναν ανά τάξη διαλείμματα σε ξεχωριστούς χώρους ώστε να αποφευχθεί ο συνωστισμός. Μία εκπαιδευτικός σημείωσε επίσης ότι η πραγματοποίηση διαλειμμάτων σε ξεχωριστούς ώρες ήταν αδύνατη διότι οι ειδικότητες δεν προλάβαιναν να κάνουν μάθημα. Ακόμη, μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως οι μαθητές της έβγαιναν πέντε λεπτά αργότερα στο διάλειμμα, ώστε να μην έρθουν σε επαφή με μαθητές άλλων τμημάτων.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Ύπαρξη διαφορετικών διαλειμμάτων

Συν1: «(...)και επίσης είχαμε ξεχωριστά διαλείμματα η Πρώτη, Δευτέρα Τρίτη με την Τετάρτη, Πέμπτη, Έκτη.»

β) Διαλείμματα σε διαφορετικό χρόνο

Συν1: «(...)επίσης οι μεγάλες τάξεις βγαίναμε πέντε λεπτά νωρίτερα.... εεε συγγνώμη πέντε λεπτά αργότερα.»

γ) Διαλείμματα σε διαφορετικό χώρο

Συν2: «Δηλαδή είχαμε χωρίσει την αυλή σε διάφορα μέρη, δηλαδή, η πρώτη από δω πέρα, από κει και τα λοιπά, ώστε να μην αναμειγνύονται οι τάξεις μεταξύ τους.» Συν2

Συν3: «...ήταν αρκετά μεγάλο - το διάλειμμα- το προαύλιο του Δημοτικού μας σχολείου, υπήρχε πρόβλεψη ώστε τα παιδιά να κάνουν σε ξεχωριστό χώρο ο οποίος διαχωρίζοταν με κώνους και να κάνουν εκεί το διάλειμμα τους χωρίς να πάει ο ένας στην πλευρά του άλλου...»

Συν4: «Η τάξη η δικιά μου επειδή ήταν η μεγαλύτερη του σχολείου ήταν στο τέρμα δεξιά κτίριο και είχε σαν προαύλιο το δεύτερο.»

Συν6: «Στο σχολείο μας εμείς είχαμε δύο αυλές και καλά. Μία μπροστά και μία πίσω. Στην πίσω αυλή ήταν και πιο μικρή προαυλίζονταν τα παιδιά της έκτης που ήταν και πιο μεγάλο.»

Συν7: «...κάθε τάξη είχε το δικό της χώρο ως προαύλιο χώρο για να μην έρχονται σε επαφή τα παιδιά και εμείς σαν εκπαιδευτικοί εφημερεύοντας είχαμε αναλάβει...»

Συν8: «Στα διαλείμματα ουσιαστικά χωρίζονταν ανά τάξεις.»

Συν9: «Εδώ θα είναι η πέμπτη εδώ θα είναι η τετάρτη, η τρίτη χωρίς να ενώνονται τα παιδιά. Δεν υπήρχε δηλαδή στο διάλειμμα... Η κάθε τάξη έχει το δικό της σημείο που θα έκανε το διάλειμμά της.»

δ) Δυσκολία πραγματοποίησης διαφορετικών διαλειμμάτων

Συν3: «Υπήρχε η πρόβλεψη για διαφορετικά διαλείμματα αλλά επειδή σε ένα τριθέσιο σχολείο αυτό είναι δύσκολο γιατί πολλές φορές θα έρθει κάποιος εκπαιδευτικός ειδικότητας και εκεί πρέπει να βγάλει το μάθημά του την ώρα που έχει σχεδιάσει...»

Όσον αφορά την υποκατηγορία **Μέτρα προστασίας στα διαλείμματα**, κατά την παραμονή των μαθητών στον προαύλιο χώρο οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι ακολούθησαν κάποιες πρακτικές ώστε να αποφύγουν την διασπορά. Επεξηγηματικότερα, προέτρεπαν τους μαθητές να πλένουν τα χέρια τους πριν εξέλθουν στο προαύλιο χώρο και έκαναν συνεχείς παρατηρήσεις προκειμένου να διατηρούνται οι αποστάσεις και να φορούν την μάσκα τους. Τέλος, σε αρκετά σχολεία αυξήθηκαν οι εφημερίες στα διαλείμματα.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

α) Υπενθύμιση διατήρησης αποστάσεων και να φορούν μάσκα

Συν1: «Προσπαθούσα επίσης να τους πω στα διαλείμματα, ειδικά όταν έχω εφημερία έξω..... να όταν τρώνε να μην είναι ο ένας πάνω στον άλλον, να έχουν κάποιες αποστάσεις.»

Συν5: «...κάνανε σε όλη τη χρονιά παρατήρηση»

Συν7: «Δεν τηρούνταν αυτό και αυτό κυρίως κάναμε σαν παρατήρηση ότι πρέπει να φοράνε μάσκα.»

β) Αυξήθηκαν οι εφημερίες

Συν2: «...τα διαλείμματα τον πρώτο καιρό βγαίναμε όλοι οι συνάδελφοι στο διάλειμμα και κρατούσε, προσπαθούσε ο καθένας να κρατήσει τα παιδιά του στην μία άκρη της αυλής.»

Συν4: «...λόγω κορονοϊού ήταν υπεύθυνος ο καθένας για την τάξη του και ήμασταν όλοι έξω και στα προαύλια»

Συν5: « Οι εφημερίες αυξήθηκαν νομίζω κατά 12 άτομα.»

Συν7: «...όσο κι αν είχε αυξηθεί η εφημερία από μέρους μας, από πλευράς ατόμων... »

Συν7: «Ναι ναι κάναμε τρία άτομα ας πούμε αντί για δύο που μπορεί να είχαμε. Και κάποιες φορές μπορεί να έβγαине και ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής έτσι όταν υπήρχαν αρκετά κρούσματα.»

Συν9: «Ναι ναι ναι ναι ναι. Τέσσερις ήμασταν. Τέσσερα άτομα καθημερινά. Εντάξει είχαμε αναλάβει ας πούμε από δύο τάξεις ξέρω γω ή μία ανάλογα ποιοι ήταν...ποια ήταν η πιο ζωνηρή τάξη ξέρεις.»

Αναφορικά με τον Άξονα 3: **«Επιπτώσεις που επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19».**

Για την κατηγορία Β.3: **«Επιπτώσεις των μέτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία»**, προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τρεις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Συγκεκριμένα, για την υποκατηγορία **Χώρος**, από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι ο χώρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας επηρεάζεται. Ειδικότερα, η τάξη σύμφωνα με τους συμμετέχοντες φαίνεται να μετατρέπεται σε μια φυλακή. Παράλληλα, το σχολείο παύει να θυμίζει το γνώριμο σχολείο που μέχρι τώρα όλοι βίωσαν, στοιχείο που φανερώνει ότι το εκπαιδευτικό κλίμα αλλάζει και επηρεάζεται. Τέλος, όπως σημείωσαν πολλοί εκπαιδευτικοί το “άνοιγμα” του σχολείου στην κοινωνία χάνεται, αφού παύουν να διοργανώνονται εκδρομές, παρελάσεις και σχολικές εκδηλώσεις.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Παύει το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία

Συν1: «Εεε και για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις βέβαια που στερήθηκαν πάρα πολύ τα παιδιά στην αρχή.»

β) Αλλαγή του εκπαιδευτικού κλίματος

Συν1: «Ήταν και όλη η φύση της...όλο το κλίμα της τάξης.»

Συν5: «Δεν τα βλέπαμε στην ουσία τα παιδιά όλο το χρόνο και το να μη βλέπεις ένα παιδί, το συναισθήμα τους στο 100%, νομίζω επηρεάζει. Ή να μη σε βλέπει αντίστοιχα το παιδί ή να σε βλέπει πάντα πίσω από μία μάσκα.»

Συν6: «Θες δεν θες αλλάζεις τη διδασκαλία σου (...) Θεωρώ ότι όλη η εκπαιδευτική διαδικασία έχει επηρεαστεί από όλο αυτό.»

γ) Αλλαγή της μορφής του σχολείου

Συν2: «Δεν ήταν αυτό το γνώριμο σχολείο που είχαμε, δεν ήταν αυτό το χαρούμενο σχολείο.»

Συν2: «Αυτό ήταν σαν μία φυλακή... μπαίναμε μέσα και ήμασταν σαν ρομπότ.»

δ) Παύση σχολικών εκδηλώσεων

Συν2: «Δεν κάναμε γιορτές, δεν κάναμε γιορτές ανοιχτές δηλαδή να έχουμε τα παιδιά συγκεντρωμένα όλα, να έρχονται γονείς»

Για την υποκατηγορία **Χρόνος**, φαίνεται από τα δεδομένα πως ο χρόνος ως παράμετρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επίσης επηρεάστηκε από τα μέτρα που πάρθηκαν. Συγκεκριμένα, πολλοί από τους συμμετέχοντες παρατήρησαν ότι συνεχώς διαταρασσόταν η ροή του μαθήματος, λόγω των κρουσμάτων που εντοπίζονταν ή καποιας ιχνηλάτησης που έπρεπε να πραγματοποιηθεί. Ακόμη, χανόταν πολύτιμος χρόνος από την διδασκαλία είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να καλύψουν κενά που είχαν δημιουργηθεί στους μαθητές από την τηλεκπαίδευση, είτε γιατί έπρεπε να επαναλαμβάνουν συνεχώς την ύλη, εφόσον κάποιοι μαθητές τους έλειπαν από τα μαθήματα λόγω νόσησής τους από covid.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν:

α) Καθυστερήση ως προς την κάλυψη κενών που δημιουργήθηκαν από την τηλεκπαίδευση

Συν2: «...πρέπει τα παιδιά να βλέπουν κατευθείαν το στόμα της δασκάλας... ένα γράμμα, ένα φώνημα πώς διαβάζεται, πώς γράφεται, να κοιτάζει στο στόμα, κάτι το οποίο δεν μπορούσαν να το δούνε και αυτό τους καθυστέρησε πάρα πολύ στο να μάθουμε κάποια πράγματα.»

Συν2: «Δηλαδή έπρεπε να γυρίσουμε πίσω και να κάνουμε τα πράγματα από την αρχή που σταματήσαμε. Οπότε τα παιδιά δεν έμαθαν να γράφουν εκθέσεις, της πρώτης τάξης, δεν τη διδάχτηκαν.»

β) Διατάραξη της ροής τους μαθήματος

Συν3: «...και το μάθημα όπως είναι λογικό να διακόπτεται και να διαταράσσεται.»

Συν3: «...όταν κάποιος μαθητής φεύγει δεν θα ακούσει αυτό το οποίο θα εξηγήσουμε σε μία άσκηση, πρέπει να το επαναλάβουμε οπότε αυτός ο χρόνος είναι χαμένος και δεν βοηθούσε στο να μπορέσουμε να τρέξουμε την ύλη έτσι όπως θα θέλαμε.»

Συν5: «Από την άλλη νομίζω ότι χάσαμε πολύ χρόνο στο να κυνηγάμε test, έγγραφα, edu pass, να παίρνουν τηλέφωνο οι εκπαιδευτικοί στα κενά τους γονείς, να ψάχνουν test, αν γίναν, αν δεν γίνανε test.»

Συν5: «Ξοδεύαμε πολύ χρόνο, παιδιά έμεναν εκτός μπορεί για μία διδακτική ώρα, κάποια και παραπάνω γιατί δεν σήκωναν τα τηλέφωνα. »

Συν6: «Ο χρόνος ειδικά στις μικρές τάξεις τρέχει πάρα πολύ γρήγορα και όταν τρως και για ένα τέτοιο θέμα χρόνο.... Εντάξει τρέχεις λίγο μετά να προλάβεις.»

Συν7: «...διότι όταν θα λείπουν οι μισοί και δεν κλείνει πάλι....ε δεν μπορείς πάλι να κάνεις μάθημα. Δηλαδή σε αρκετές περιπτώσεις ήμασταν έτσι και τα παιδιά χάνανε και ερχόντουσαν μετά από 2 εβδομάδες.»

Για την υποκατηγορία **Απουσία ανθρώπινου δυναμικού**, οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν ότι ήρθαν αντιμέτωποι με ένα πρωτοφανές πρόβλημα που δεν ήταν άλλο από την απουσία των μαθητικού δυναμικού. Πολλοί από τους μαθητές αναγκάζονταν να μην παρακολουθούν τα μαθήματά τους, είτε εξαιτίας της νόσησής τους από covid, είτε επειδή οι γονείς δεν ήθελαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Η απόφαση αυτή των γονέων, συνέβη για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν ο φόβος τους μήπως τα παιδιά τους νοσήσουν από covid και μεταφέρουν τον ιό στις ευπαθείς ομάδες της οικογένειας και ο δεύτερος αφορούσε την αδυναμία της οικογένειας να ανταπεξέλθει οικονομικά τη διαδικασία της ιχνηλάτησης, η οποία απαιτούσε την συχνή διεξαγωγή rapid test.

Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

α) Απουσία μαθητών λόγω φόβου μετάδοσης

Συν1: «Άσε που πολλοί το μάθαιναν από συμμαθητές τους και δεν ερχόταν καν στο σχολείο, δεν τα έστελναν.»

Συν6: «Ε ναι όταν σε ένα τμήμα, σου λέω σε ένα συγκεκριμένο τμήμα της Πέμπτης τώρα δεν θυμάμαι...Δεν θυμάμαι... Παρουσιάστηκε κρούσμα και έπρεπε... Δεν το φέρνεις το παιδί στο συγκεκριμένο τμήμα, τα παιδιά εξαφανίστηκαν έτσι; Και ήρθανε δύο μήνες μετά;»

Συν7: «...κάποιοι γονείς όταν έβλεπαν πολλά κρούσματα, δεν έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο. Είχαν θορυβηθεί.»

Συν9: «Ξέρεις και οι γονείς δεν το είχανε γιατί με το που ακούγανε κρούσμα δεν τα στέλνανε μετά και τα παιδιά τους στο σχολείο ας πούμε...»

Συν9: «Η κοπέλα δεν έκανε μάθημα καθόλου Κατερίνα. Φεύγανε συνέχεια τα παιδιά και είχαμε και το εξής εμείς. Τα παιδιά που μεταφέρονται επειδή έχουμε

παιδιά που μεταφέρονται σε χωριά, είναι δύο χωριά εδώ πέρα που έχουν κλειστά σχολεία, και το ολοήμερο κάνανε όλα τα παιδιά δηλαδή.»

Συν9: «Φοβόντουσαν δεν τα στέλνανε. Είχε ο άλλος παππού, γιαγιά δεν το 'στέλνε. Δεν το στέλνω.»

β) Απουσία μαθητών λόγω αδυναμίας διεκπεραίωσης των απαιτούμενων test

Συν1: «Πολλοί γονείς επίσης για να γλιτώσουν τα *self test* τα κρατούσαν τα παιδιά στο σπίτι, αν υπήρχε κρούσμα στην τάξη.»

Συν7: «...μόνη δυσκολία ήταν στο ότι έπρεπε να κάνουν *self test* σε τακτά χρονικά διαστήματα ειδικά γιατί είχαμε πάρα πολλά κρούσματα, μεγάλο ποσοστό στην τάξη. Εκεί ήταν το πιο δύσκολο κομμάτι γιατί οι γονείς έπρεπε να κάνουν επιπλέον και πολλοί δεν φέρνανε τα παιδιά τους στο σχολείο για αυτό το λόγο.»

Συν7: «...δεν μπορούμε να κάνουμε τόσα πολλά *self test*. Ειδικά την περίοδο των πολλών κρουσμάτων. "Γιατί δεν έχουμε χρήματα, θα αναγκαστούμε να μην τα φέρνουμε στο σχολείο"..."»

Συν9: «Ο γονιός δεν μπορούσε να το πληρώσει. Πόσα *rapid* να πληρώσει;»

Συν9: «Κι αν έχει και δύο και τρία παιδιά, να πάει στο κέντρο το ιδιωτικό, ας πούμε, να πάει να πληρώσει; Έτσι; Είναι πολύ δύσκολο!»

Για την κατηγορία B.3.1: «**Επιπτώσεις των μέτρων στον τρόπο διδασκαλίας**», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Αναλυτικότερα για την υποκατηγορία **Οργάνωση της διδασκαλίας**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως άλλαξαν τον τρόπο διδασκαλίας τους και έπαψαν να αξιοποιούν αναγκαστικά κάποιες δραστηριότητες. Για την ακρίβεια, οι περισσότεροι έπαψαν να αξιοποιούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και προκειμένου να διασφαλίσουν την ασφάλεια των μαθητών αρκέστηκαν στις δραστηριότητες των σχολικών βιβλίων. Για αυτό το λόγο παρατηρήθηκε, η απουσία εξωσχολικών δραστηριοτήτων (εκδρομές), βιωματικών δραστηριοτήτων και τέλος δραστηριοτήτων που απαιτούν κίνηση και έκφραση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έπρεπε να αλλάξουν τον τρόπο διόρθωσης των μαθητών τους, καθώς δεν έπρεπε να έρχονται σε επαφή με τα βιβλία τους.

Επεξηγηματικότερα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Απουσία ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας

Συν1: «(...) τα παιδιά δεν μπορούσαν πια να εργαστούν σε ομάδες να κάνουμε εεε....»

Συν2: «...αναγκάστηκαν κάποια παιδιά, κάποια να δουλέψουν μόνα τους και αυτό δεν τους άρεσε κάποιες φορές....γιατί είναι ανάγκη να δουλεύουν ομάδες τα παιδιά. Να μάθουν να στέκονται μέσα σε μία ομάδα, να έχουν το ρόλο τους.»

Συν3: «Υπήρχε η δυσκολία που είπαμε και πριν με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο του project. Δεν μπορούσαν τα παιδιά να λειτουργήσουν σε ομάδες, δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι από κοινού.»

Συν4: «...εντάξει θα μειώσεις τις φορές που θα παίζεις με ομάδα. Ε μόνο και μόνο αυτό την επηρεάζει την διαδικασία.»

β) Απουσία εξωσχολικών δραστηριοτήτων

Συν1: «Επίσης, ήταν πάρα πολύ δύσκολο πως δεν μπορούσαμε να βγούμε εκτός τάξης να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες εκτός.»

γ) Απουσία βιωματικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων κίνησης/έκφρασης

Συν1: «(...)έπαιρνα τα παιδιά για να κάνουμε να δούμε κάτι στη φυσική, να το κάνουμε σε εξωτερικό χώρο. Δεν μπορούσα να τα πάρω. Ότι δεν μπορούσαν τα παιδιά να σηκωθούν όλα μαζί, δεν μπορούσαμε να κάνουμε έναν κύκλο, να κάνουμε μια δραστηριότητα, δηλαδή εεε που είχαν σχέση με τα μαθήματα.»

Συν10: «Αρχικά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Ομαδοσυνεργατικές εργασίες, εργασίες που θέλανε έκφραση. Προσώπου εννοώ. Εργασίες που θέλανε αλληλεπίδραση σωματική, όπως για παράδειγμα κάποια παιχνίδια μίμησης...»

Συν10: «Ναι ήτανε πολύ, πολύ μεγάλο εμπόδιο η μάσκα και γενικά και στη διαδικασία τη μαθησιακή...»

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Δυσκολίες μαθητών**, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή των διδασκαλίων τους, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονταν αρκετά λόγω της απομακρυσμένης εκπαίδευσης που βίωσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Ειδικότερα, μαθητές της πρώτης δημοτικού αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον γραπτό λόγο, δηλαδή σε εργασίες της έκφρασης-έκθεσης, αλλά και στον προφορικό λόγο αφού δεν μπορούσαν να προφέρουν σωστά τα φωνήματα λόγω της μάσκας που φορούσαν Παράλληλα, οι μεγαλύτεροι μαθητές διαπιστώθηκε πως είχαν αρκετά μαθησιακά κενά και δυσκολεύονταν αρκετά να παρακολουθήσουν και να κατανοήσουν την νέα ύλη.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

α) Δυσκολίες στον γραπτό λόγο

Συν2: «Εκθέσεις δεν μπορούσαν να γράψουνε. Πέρασε πολύς καιρός με την εξ αποστάσεως. Οπότε γυρνώντας στο δια ζώσης, έπρεπε να καλύψουμε τα γράμματα που χάσαμε γιατί υπήρχαν παιδιά που δεν έκαναν καθόλου εξ αποστάσεως.»

β) Μαθησιακά κενά

Συν7: «Δηλαδή οι καλοί μαθητές νομίζω ότι όχι δεν μείνανε πίσω. Οι άλλοι όμως μείνανε!»

Συν7: «...δεν ξέρουν την προπαίδεια να καταλάβεις.»

Συν7: «Έχουν μείνει πάρα πολύ πίσω, αυτό είναι μία κοινή διαπίστωση ότι τα παιδιά έχουν μείνει ένα με δύο χρόνια πίσω όσον αφορά έτσι τα αντικείμενα που έχουν διδαχθεί, την ύλη που έχουν κατανοήσει, εμπεδώσει, τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει...»

Συν7: «...όταν επέστρεφαν αυτοί που είχαν κολλήσει, ένιωθαν ότι ήταν πάρα πολύ πίσω. Ένιωθαν ότι δεν μπορούν να βρουν τη σειρά τους. Έκαναν αγώνα δρόμου για να πάρουν τη σειρά τους πάλι. Στις μεγάλες τάξεις τουλάχιστον, γιατί είναι και αρκετή ύλη και είχαν χάσει και τα προηγούμενα χρόνια και υπήρχαν μεγάλα προβλήματα.»

Αναφορικά με την κατηγορία B.3.2: «**Επιπτώσεις των μέτρων στις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών**» προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Για την υποκατηγορία **Αλληλεπίδραση μαθητών**, διαπιστώθηκε πως τα μέτρα επηρέασαν τον ανθρώπινο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τα βιώματά τους αναφορικά με την αλληλεπίδραση των μαθητών τους. Από τα δεδομένα, φαίνεται πως οι μαθητές λειτουργούσαν λόγω των μέτρων ως μονάδες παρά ως σύνολο. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς εξέφρασαν την πικρία τους, βλέποντας μαθητές να λειτουργούν παρά το νεαρό της ηλικίας τους ως ρομπότ και χωρίς αυθορμητισμό. Επιπλέον, σημείωσαν ότι η σωματική επαφή των παιδιών και η ομαλή κοινωνικοποίησή τους χάθηκε, αφού δεν γνωρίζαν πως πρέπει να αλληλεπιδράσουν. Παρόλα αυτά φάνηκε πως με την πάροδο του χρόνου και όσο τα μέτρα εξασθενούσαν οι μαθητές έρχονταν ξανά σε επαφή μεταξύ τους. Τέλος, κάποιοι συνάδελφοι σημείωσαν ότι αρκετοί μαθητές στιγματίστηκαν και βίωσαν αισθήματα φόβου και απομόνωσης.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Απουσία ομαλής κοινωνικοποίησης μαθητών

Συν1: «(...) οπότε η κοινωνικοποίηση πήγε πάρα πολύ πίσω και των παιδιών μεταξύ τους επίσης.»

Συν3: «Έπρεπε να τους λέω να διατηρούν τις κοινωνικές αποστάσεις όσο κι αν μας ήταν όλων δύσκολο, μετά από ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα καραντίνας...»

Συν6: «Όταν κάποια στιγμή βγάλαμε τη μάσκα τα παιδάκια μου δεν αναγνώριζαν το συμμαθητή τους και έλεγαν: “εσύ είσαι;” (...) Ηξεραν μόνο πώς είναι τα μάτια του παιδιού, δεν ήξεραν πώς είναι το προσωπάκι του. Τραγικό!»

Συν7: «Είχαμε και τόσα πολλά να ασχοληθούμε που ίσως δεν προλάβαιναν να ασχοληθούν με τις σχέσεις μεταξύ τους την ώρα του μαθήματος τουλάχιστον.»

Συν7: «Εντάξει σίγουρα επηρέασαν με αρνητικό τρόπο όχι με θετικό γιατί τα παιδιά δεν μπορούσαν να έχουν επαφή μεταξύ τους και ήταν πολύ περιορισμένα σε επίπεδο τάξης. Να κινηθούν, να συνεργαστούν όπου χρειαζόταν, να μιλήσουν, να ρωτήσουν κάτι που ίσως πολλές φορές το κάνανε έτσι... Δεν το κάναν αυτό και νιώθανε πολύ περιορισμένα»

Συν9: «Ναι ήταν αυτό το παράπονο ενός παιδιού που δεν μπορεί να τρέξει και να παίζει...»

β) Μαθητές σαν μονάδες

Συν2: «...την πρώτη φορά που γυρίσαμε από την εξ αποστάσεως και βγήκαμε το πρώτο μας διάλειμμα έξω, μου προξένησε τόσο πόνο στην ψυχή, δεν είναι δυνατόν, για τα δικά μου τα παιδιά θα πω, γιατί αυτά τα έβλεπα εκεί μπροστά μου. Ήταν το καθένα μόνο του, μονάδες! Μονάδες! Δεν ήταν παρέες, ήταν μονάδες, το ένα εκεί το άλλο εδώ, το άλλο παραπέρα και όχι....έτσι βγήκαν τα παιδιά και στάθηκαν. Σαν μαρμαρωμένα. Δεν έτρεχαν. Δεν έπαιζαν. Δεν μιλούσαν...»

Συν4: «Υπήρχαν βέβαια κάποια παιδάκια τα οποία τα έβλεπα μόνα τους χωρίς λόγο.»

γ) Πικρία εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση των μαθητών

Συν2: «Δεν είναι δυνατόν τα παιδιά να τα κάνουμε τέτοια πράγματα, αυτό είναι εγκληματικό! Το λιγότερο εγκληματικό!»

Συν2: «Τα παιδιά πληγώθηκαν πάρα πολύ από αυτή την απομόνωση, οπότε γυρίζοντας πίσω ήταν φοβισμένα!»

Συν9: «Σου λέω χάσανε εντάξει την παιδικότητα τους να το πω; Τον αυθορμητισμό τους; Μην ακουμπήσετε. Στο διάλειμμα, αυτό που σου λέω. Δηλαδή τα είχαμε τα παιδιά καθίστε εδώ πέρα, καθίστε από δω, μην ακουμπάτε ο ένας τον άλλον.»

δ) Μαθητές στιγματισμένοι και με τραύματα

Συν2: «Ήταν πολλά τα τραύματα στα παιδιά.»

Συν5: «...δεν ξέρω πως τον είχαν στο μυαλό τους τον ιο και τη φανταζόντουσαν και τι μπορούσαν να αντιληφθούν για το τι είναι. Οπότε ψυχολογικά δεν ξέρω πως τους έχει επηρεάσει. Σίγουρα έχουν επηρεαστεί κάπως.»

Συν6: «Όσο περνούσε ο καιρός δεν φοβόντουσαν τόσο να αγγίζουν ο ένας τον άλλον. Στην αρχή ήταν πιο μαζεμένα πιο φοβισμένα ίσως.»

Συν7: «Ψυχολογικά ίσως κάποια φοβόντουσαν αρκετά, που ήταν φιλάσθενα.»

Συν7: «Δεν άγγιζαν αντικείμενα, φοβόντουσαν όταν κολλούσε κάποιος συμμαθητή τους, όσοι καθόντουσαν δεξιά, αριστερά, κοντά σχετικά φοβόντουσαν μήπως κόλλησαν και αυτοί...»

Συν8: «Απλά κάποια παιδιά στην αρχή στιγματίζονταν. (...) Το είχανε περάσει σαν ότι αυτός που έχει covid είναι σαν να έχει λέπρα.»

Συν8: «...υπήρχε αυτό το bullying σε εισαγωγικά, το ότι: “αχ εσύ κόλλησες και ποπο τώρα έχεις κορονοϊό και ποπο τι θα πάθεις”. Δεν είναι έτσι.»

Όσον αφορά την υποκατηγορία *Αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών*, διαπιστώθηκαν από τα δεδομένα παρόμοιες επιπτώσεις με αυτές που αναφέρθηκαν στην αλληλεπίδραση των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι έχασαν την σωματική επαφή με τους μαθητές τους, γεγονός που τους ενοχλούσε. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι δεν μπορούσαν να αντισταθούν στην ανάγκη των μαθητών τους για σωματική επαφή. Τέλος, αρκετές φορές σημειώθηκε ότι με την πάροδο του χρόνου, η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επανήλθε σταδιακά.

Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Σταδιακή επαναφορά της επαφής μαθητών-εκπαιδευτικών

Συν1: «(...) οπότε γενικά αφού μετά όλοι νοσήσαμε... εεεε έτσι λίγο απελευθερωθήκαμε είναι η αλήθεια. Οπότε ναι...»

Συν3: «...αυτή τη χρονιά μέρα με την ημέρα υποχωρούσαν κάπως τα μέτρα και μπορούσαμε να είμαστε λίγο πιο άνετοι»

Συν5: «Τύπου πρέπει, δεν πρέπει... Αλλά βλέπεις ότι στο τέλος το κάνανε, γιατί ακόμη και αν τους πεις ότι δεν πρέπει να κάνουμε αγκαλιά, ας πούμε, αυτά το θέλουν, την αναζητούν την επαφή.»

β) Απουσία σωματικής επαφής

Συν2: «Τα παιδάκια δεν έρχονταν να με αγκαλιάσουν»

Συν2: «Τους έλεγα παιδάκια δεν αγκαλιαζόμαστε τώρα κτλ. Το λεγα αλλά το έλεγε το στόμα μου, η ψυχή μου δεν ήθελα να το πει. Το λέω...»

Συν3: «...οι μαθητές έχασαν τον αυθορμητισμό τους, μπήκαν σε μία διαδικασία να περιορίσουν πολύ τις κινήσεις τις οποίες συνήθως... συνήθως κάνουν δηλαδή αυθόρμητα, πολλές φορές έρχονται κοντά μας, έρχονται να μας αγκαλιάσουν, έρχονται να μας εκμυστηρευτούν ένα παράπονο για ένα πρόβλημά τους.»

Συν4: «...εντάξει ας πούμε λίγο πιο επιφυλακτικοί με μένα. Επιφυλακτικοί... Απλά ήταν λίγο πιο μακριά.»

Συν6: «Κάποια στιγμή λοιπόν με είπανε μαμά... Και με συγκίνησαν. Ήμουν τόσο πολύ συγκινημένη και λέω κοίταξε να δεις πόσο λείπει ειδικά στα μικρά όλο αυτό. Γιατί ο κορονοϊός μας έκανε πιο απρόσιτους και πιο απομάκρυνους.»

Συν6: «Τα μικρά θέλουν και το χάδι τους και την αγκαλιά τους ναι. Και το αστείο τους. Θέλουν άλλα. Τα παιδάκια τα μικρά είναι αλλιώς.»

Συν7: «Όμως με άγγιζαν αυτά (γελάει). Δηλαδή φορούσαμε μάσκα. Ήθελαν να με αγκαλιάσουν, ήθελαν να αγγίζουν τα ρούχα μου, τα μαλλιά μου, την τσάντα μου, να μου την μεταφέρουν στην τάξη.»

Συν9: «Απλά δεν μπορούσαν τα παιδιά ξέρεις να 'ρθουν να με αγκαλιάσουν ή εγώ να πάω να τα ακουμπήσω, να τα...Δεν γινότανε. Δεν γινόταν. Δεν μπορούσες. Και το ένα με το άλλο ξέρω γω. Και το ένα με το άλλο. Τα έβλεπες ήτανε απομακρυσμένα κάπως.»

γ) Επαφή μαθητών με τους εκπαιδευτικούς

Συν8: «Όχι όχι δεν μπορούσα να του πω όχι μη. Όχι. Δεν ξέρω δεν είναι του χαρακτήρα μου. Ειδικά στα δικά μου που οι μαμάδες τους είχανε φύγει και ήταν στη Γερμανία ή δε ζούσανε ή οτιδήποτε... Όχι δεν μπορούσα σε καμία περίπτωση να μην τα πάρω αγκαλιά.»

Συν8: «Δεν υπάρχει πανδημία τελείωσε. Ναι εκεί έλεγα ότι και να κολλήσω δεν πειράζει! Τουλάχιστον θα αζίζει (γελάει).»

Συν9: «Κοιτάς το παιδί... Γιατί όταν σου λέει το παιδί του παρέλυσαν τα άκρα του έτσι. Κατερίνα μη γελιόμαστε τώρα! Ναι εντάξει το είδα και εγώ λίγο διαφορετικά μετά. Το είδα διαφορετικά. Και σου λέω η φίλη μου μου έλεγε ας πούμε στην @ πέθανε ο πατέρας του παιδιού από κορονοϊό. Τι θα πεις στο παιδί αυτό; Δεν θα αλλάξεις;»

Συν10: «...οπότε όχι δεν ήτανε καθ'όλη τη χρονιά εμπόδιο αυτό στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με μένα. Δηλαδή υπήρχαν παιδιά τα οποία ήθελαν να ρθουν να αγκαλιάσουν. Ε με αγκαλιάζανε.»

Συν10: «Υπήρχαν παιδάκια, πρωτάκια που θέλανε να 'ρθουν να μ' αγκαλιάσουν και ήμουν σε φάση δεν μπορούμε τώρα λόγω κορονοϊου... Ας κολλήσουμε χεράκι. Hi five που λέμε. Προς το τέλος έρχονταν, ήθελαν να με αγκαλιάσουν, μ' αγκάλιαζαν. Δεν πειράζει!»

Για την κατηγορία B.3.3: «**Επιπτώσεις των μέτρων στις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων**» προέκυψε έπειτα από την θεματική ανάλυση μία ομώνυμη με την κατηγορία B.3.3 υποκατηγορία ανάλυσης. Συγκεκριμένα, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι κυριεύτηκαν από αισθήματα άγχους, φόβου και εκνευρισμού. Πολλές φορές ήταν αδύνατο να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν με τους συναδέλφους τους εξαιτίας του φόβου που ένιωθαν ή λόγω των διαφωνιών που είχαν αναφορικά με τα μέτρα, με αποτέλεσμα να κλονίζεται το συναδελφικό κλίμα. Ακόμη, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς απουσίαζαν για τους ίδιους λόγους από τις συναντήσεις που αφορούσαν σχολικά θέματα. Τέλος, το φαινόμενο της επιθετικότητας προς τους ανεμβολίαστους εκπαιδευτικούς ήταν συχνό δυσχεραίνοντας την συνεργασία τους.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Αισθήματα φόβου

Συν1: «Είχαμε βέβαια και μία διευθύντρια η οποία κλειδωνόταν μες στο γραφείο της για να μην την κολλήσουμε covid.. Εντάξει ιστορία, ιστορίες για αγρίους. Γενικά υπήρχε ένας φόβος, αποφεύγαμε ο ένας τον άλλον...»

Συν3: «Πολλοί συνάδελφοι και ειδικά κάποιοι που ήταν μεγαλύτεροι, ή είχαν ένα χρόνιο νόσημα, αισθάνθηκαν ότι κάτι μπορεί να τους συμβεί και να μην μπορούν να διασφαλίσουν, να προστατεύσουν την ατομική τους υγεία. Αυτό σίγουρα τους έφερε ένα επιπρόσθετο άγχος...»

Συν7: «Όσοι δηλαδή ήμασταν προσεκτικοί για πολλούς λόγους, ηλικιωμένοι και τα λοιπά, πολύ μικρά παιδιά...είχαμε βρει τον μπελά μας γιατί ήταν δύσκολο για μας.»

Συν8: «Τώρα υπήρχαν κάποιοι σίγουρα και ειδικότερα οι πιο μεγάλοι σε ηλικία που φοβόντουσαν πάρα πολύ! Όμως μέσα στο γραφείο ακολουθούσαμε τα τυπικά»

Συν10: «Και επίσης υπήρξαν κάποια παιδιά τα οποία φούντωσαν μέσα τους κάποιες ανησυχίες και ήτανε συνέχεια με αντισηπτικά να καθαρίζουν την καρέκλα τους, να καθαρίζουν τα θρανία τους, να καθαρίζουν τα πράγματά τους...Δηλαδή είχαμε και το άλλο άκρο σε μία- δύο περιπτώσεις.»

β) Δυσκολία στην κοινωνικοποίησή τους

Συν1: «(...) οι δάσκαλοι δεν βρισκόμασταν πάρα πολύ γιατί ο καθένας προσπαθούσε να κάνει διάλειμμα ξέρεις κάπου απόμερα. Να μπορέσει λίγο να βγάλει τη μάσκα του, να μπορέσει να φάει με την ησυχία του, οπότε η κοινωνικοποίηση πήγε πάρα πολύ πίσω»

Συν6: «...Η αλήθεια είναι ότι δεν έβγαίνε... δεν έβγαίνε. Δεν ερχόταν μαζί μας όσες φορές πήγαμε ξέρω γω για καφέ.»

Συν7: «Δεν πήγαίνα στο γραφείο! Διόρθωνα στα διαλείμματα μέσα ήταν και μακριά η αίθουσα μου ή περίμενα να φύγουν όλοι στο τέλος.»

γ) Δυσκολία συνεργασίας

Συν1: «Όπως και κάποιοι συνάδελφοι.... ήταν και αρκετοί από τους συναδέλφους που είχαν πάθει παράκρουση με τον covid και υπήρχε δυσκολία ακόμη και να βρεθούμε, δηλαδή να συζητήσουμε τα πιο απλά θέματα του σχολείου.»

δ) Συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Συν2: «Με κάποιους χρειάστηκε και να ξανασυστηθούμε (γελάει)»

Συν2: «Είχαν μία επιθετική συμπεριφορά. Ας πούμε εγώ δεν επέλεξα να κάνω το εμβόλιο κάποιοι επέλεξαν, να το κάνουνε. Δεχτήκαμε επιθετική συμπεριφορά με τους συναδέλφους που δεν θέλαμε να κάνουμε το εμβόλιο»

Συν5: «Υπήρχε διαχωρισμός οπότε απλά τηρούσαν μία άλλη διαδικασία. Ίσως κάποιους τους εκνεύριζε όλο αυτό αλλά ήταν επιλογή τους.»

Συν6: «...με το ζόρι δεν μπορείς να επέμβεις. Με το ζόρι δεν μπορείς να κάνεις κάποιον να εμβολιαστεί. Το συγκεκριμένο άτομο ήταν συνεχώς με μάσκα.»

Συν7: «Δηλαδή δεν είχαμε κάνει έτσι ομάδες, δεν ήμασταν ομαδοποιημένοι. Απλά απέφευγα όπως κάνανε και οι υπόλοιποι το ίδιο που έβλεπαν ότι τα παράθυρα είναι κλειστά.»

Συν10: «Υπήρξε μία περίοδος μεγάλων εντάσεων όσον αφορά αυτό που αναφέραμε πριν, διαμοίραση καθηκόντων, διότι θέλαμε όλοι, θέλαμε να έχουμε παραπάνω προσωπικό έτσι ώστε να γίνεται σωστά η δουλειά και να μην αναλαμβάνει κανείς αρμοδιότητες που δεν τον αφορούν...»

ε) Διαταράσσεται το συναδελφικό κλίμα

Συν2: «Και το κλίμα απευθείας (...)γίνεται μία συζήτηση και αρχίζουν να πετούν τις σπόντες και ξέρεις ότι μιλούν για σένα ή για το διπλανό σου που είναι το ίδιο με σένα...κάπως έτσι.»

Συν5: «Υπήρχε μία ουρά και έπρεπε να επικοινωνήσουμε για να ψάξω να βρω μία λύση για το τι θα γίνει και αυτό μπορεί να προκαλούσε εκνευρισμό, γιατί μπορεί κάποιος γονέας να τους έβριζε στο τηλέφωνο ας πούμε.»

Συν7: «Υπήρχαν έντονες συζητήσεις έτσι κάποιες φορές. Αλλά δεν συνεχίστηκαν γιατί αυτοί που ήταν εμβολιασμένοι θεωρούσαν ας πούμε ότι θα έπρεπε και εμείς εντός εισαγωγικών πειστικά να εμβολιαστούμε.»

Συν9: «Ναι κάποιες φορές ναι. Κάποιες φορές ναι δημιουργήθηκαν. Όχι από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ήταν κάνα δυο-τρεις ξέρεις που θα ήταν το πνεύμα αντιλογίας.»

Για την κατηγορία B.3.4: **«Επιπτώσεις των μέτρων στο ρόλο του διευθυντή»** προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Ειδικότερα για την υποκατηγορία **Στάση διευθυντή**, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο φόρτος εργασίας των διευθυντών ήταν περισσότερος. Πολλοί από αυτούς χανόντουσαν στις οδηγίες και προσπαθούσαν να ελέγξουν ταυτόχρονα όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, όλοι προσπάθησαν να διατηρήσουν την ψυχραιμία τους και να επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως η διευθύντριά τους είχε κυριευτεί από φόβο με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η άσκηση των αρμοδιοτήτων που τις αναλογούσαν.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν:

α) Κυρίευση διευθύντριας από φόβο και νευρικότητα

Συν1: «Όταν η διευθύντρια κλειδωνόταν, ήταν μέσα και έπρεπε να χτυπάω την πόρτα για να μου ανοίξει αν ήθελε... (γελάει)...για να πούμε τα πιο απλά....»

Συν8: «Έχω συναντήσει πιο αυστηρή διευθύντρια. Είχε δει π.χ. κάποιον με κατεβασμένη μάσκα στη μύτη και του συμπεριφερόταν πολύ άσχημα.»

Συν9: «...η διευθύντρια κοίτα να δεις, και η διευθύντρια κακά τα ψέματα, κάποια στιγμή τα έπαιρνε άσχημα γιατί την περνάνε και τηλέφωνα και γονείς και αυτός έτσι, αυτός αλλιώς, ποιος κόλλησε το παιδί μου;»

Συν9: «Ήταν φορτισμένη. Ήτανε ήτανε φορτισμένη. Προσπαθούσε κάποια στιγμή να αποσυμπιέζεται ξέρεις. Αλλά γενικά ήταν φορτισμένη.»

β) Άρνηση διεκπεραίωσης των αρμοδιοτήτων της

Συν1: «...η διευθύντρια γιατί εμένα η διευθύντρια δεν μου έδινε εμένα τις λίστες με όλα τα email να στέλνω εγώ απευθείας στους γονείς (...) (γελάει) γιατί είναι ηλίθια! Γιατί μάλλον δεν είχε την τεχνική γνώση να το κάνει.»

γ) Ορθή στάση διευθυντή ως προς τις τυπικές διαδικασίες

Συν2: «Δε θέλω λέει να με φέρετε σε δύσκολη θέση. Εντάξει ήμασταν και εμείς πάρα πολύ τυπικοί, δεν το φέραμε ποτέ σε δύσκολη θέση και είχαμε δηλαδή

έτσι...ο καθένας τη θέση που έπρεπε να έχει για να μην δυσκολευτούν οι σχέσεις περισσότερο. Ήμασταν όπως πρέπει, έπρεπε να ήμασταν.»

Συν4: «Ναι σε γενικές γραμμές, ναι ήταν ψύχραιμοι! Και στο @ και στο @ που ήμουνα φέτος.»

Συν6: «Ήτανε μια χάρη. Εγώ και πολλοί νομίζω δεν έχουμε θέμα με τη διευθύντρια. Νομίζω ότι το κάλυψε όλο αυτό πολύ καλά. Και το διαχειρίστηκε πολύ καλά.»

Συν7: «Ναι νομίζω ότι οργάνωνε καλά, γιατί πολλές φορές ειδοποιούσε τους γονείς και αργά. Δεν είχαμε δεχτεί δηλαδή εμείς ενοχλήσεις από τους γονείς σε αυτό το θέμα, σε αυτό το κομμάτι.»

δ) Συνεχής επικοινωνία διευθυντή με εκπαιδευτικούς

Συν3: «...εγώ όπως όφειλα ήμουν συνεχώς δίπλα τους, προσπάθησα να επικοινωνήσω με το κέντρο υγείας, να ενημερώσω όσο μου επιτρέπονταν για κάποιους για κάτι συναδέλφους οι οποίοι είχαν ανάγκη από κάποια αυξημένη φροντίδα, να διασφαλίσω ότι όλα θα πάνε καλά σε περίπτωση κάτι πάθει κάποιος συνάδελφος οπότε σιγά-σιγά το ξεπεράσαμε.»

ε) Μεγαλύτερος φόρτος εργασίας για τους διευθυντές

Συν4: «Εντάξει απλά θα έλεγα ότι είχαν μία αρμοδιότητα παραπάνω στο κεφάλι τους. Ήταν λίγο κουραστικό γιατί εντάξει δηλώνουμε το test κάθε δύο φορές νομίζω, ή τρεις φορές τη βδομάδα...»

Συν5: «...οι δύο υπεύθυνες, εγώ σαν διευθύντρια- είχαμε αρκετή δουλειά και αρκετή επικοινωνία και μετά να βρούμε....ήταν θεωρώ δύσκολη χρονιά...»

Συν6: «Σαφώς γιατί ξέρεις όσο μεγαλύτερο είναι ένα σχολείο έχει περισσότερες ευθύνες εννοείται (...) όταν είσαι σε μία θέση ευθύνης και πρέπει να διαχειριστείς κάποια πράγματα.. Είναι αυτό που λέμε: όσοι είναι έξω από το χορό ξέρουν πολλά τραγούδια. Αν είναι μέσα όμως»

Συν9: «Η κάποιοι το στέλνανε με mail στο σχολείο. Ε μετά τα πήρε και η διευθύντρια κάποια στιγμή και πόσα να εκτυπώσει και πόσα να κάνω (γελάει).»

Συν9: «Να το βάλεις πίσω και αυτό ήτανε πονοκέφαλος ουσιαστικά για τη διευθύντρια έτσι; Γιατί έπρεπε να βρει ποιος, γιατί αντιμετωπίζονται και διαφορετικά. Και αυτή λογικά έστελνε και διαφορετικά πράγματα στην πρωτοβάθμια όταν ήταν εμβολιασμένα και ανεμβολίαστο το παιδί.»

Συν10: «...ήταν πάλι μία διαδικασία που έτρεχε η διευθύντρια να βγάλει άκρη, πώς θα το περάσουμε το παιδί, πώς θα βρεθεί το ΑΜΚΑ του, πού μπορεί να...Όλα! Η διευθύντρια έτρεχε πάρα πολύ φέτος.»

Συν10: «Οπότε για εκείνη ήταν παραπάνω φόρτος εργασίας, παραπάνω άγχος, παραπάνω τρέξιμο, υπερωρίες απίστευτες, φόρτος και άγχος, γιατί έπρεπε πολύ μεγάλο κομμάτι να συντονιστεί και με τους γονείς! (...) Ναι τα έφερε εις πέρας. Ναι αν με ρωτάς, αλλά με πολύ μεγάλο προσωπικό κόστος, χρόνου και προσωπικής δουλειάς.»

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Σχέση διευθυντή με εκπαιδευτικούς**, οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν πως δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα με τους διευθυντές των σχολείων τους. Οι περισσότεροι έδειξαν τον απαραίτητο σεβασμό σε

όλους τους συναδέλφους και δεν προέβησαν σε αρνητικά σχόλια για τους ανεμβολίαστους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αναφέρθηκε πως συνεργάστηκαν με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την χάραξη κοινής γραμμής, που συνέβαλε στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, μόνο μία εκπαιδευτικός εξέφρασε τα παράπονά της για την διευθύντρια του σχολείου της, σημειώνοντας πως αρνούνταν να συναντηθεί και να συνεργαστεί μαζί τους ακόμη και για τις τυπικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την σχολική καθημερινότητα.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν:

α) Άρνηση συνεργασίας διευθύντριας με εκπαιδευτικούς

Συν1: *«Της ζητούσαμε να κάνουμε συνάντηση και δεν ήθελε γιατί έλεγε πως θα βρεθούμε όλοι μαζί στην ίδια αίθουσα ας πούμε;» Συν1*

Συν1: *«Κάναμε πάρα πολύ λίγους για να λύσουμε θέματα και πάλι ήταν με το ένα πόδι απέξω για να σηκωθεί να φύγει για να μην την κολλήσουμε covid.»*

β) Σεβασμός διευθυντή ως προς τους συναδέλφους του

Συν2: *«Σεβάστηκε την άποψή μας, ποτέ δεν είπε κάτι αρνητικό για μας ή να πει κάποιο υπονοούμενο οτιδήποτε... οτιδήποτε. Ποτέ ποτέ ποτέ! Ήταν ένας πάρα πάρα πολύ καλός διευθυντής.»*

Συν3: *«...ακόμη και αν κάποιοι συνάδελφοι θεωρούσαν ότι μία δική μου πρόταση δεν την αποδέχονταν ή ήθελε τροποποίηση. Ήμουν πάντα ανοιχτός στο διάλογο και πάντα ετοιμος και ευέλικτος να αλλάζω κάτι το οποίο μπορεί να στρέσαρε τους εκπαιδευτικούς ή να τους έφερνε σε δύσκολη θέση.»*

Συν8: *«...η διευθύντρια που είχα ήταν πάρα πολύ cool και προσπαθούσε να μεν να τα τηρεί... αλλά από την άλλη okay είναι παιδιά, είμαστε άνθρωποι και θα βγάλουμε τη μάσκα, και θα φάμε, και θα πιούμε καφέ όλοι μαζί. Δηλαδή ήμασταν πιο πολύ σκέψου σαν παρέα, σαν οικογένεια.»*

γ) Συνεργασία διευθυντή με εκπαιδευτικούς

Συν3: *«Εγώ διασφάλισα να έχω όσο μπορώ πιο συχνή, καθημερινή επικοινωνία με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, να μπορώ να γνωρίζω το όποιο πρόβλημα παράπονο (...) ώστε κάθε μέρα να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής, ο προϊστάμενος είναι δίπλα τους προκειμένου να λύσει οποιοδήποτε πρόβλημα είχαν να αντιμετωπίσουν...»*

Συν3: *«...να καθησυχάσω το προσωπικό, να διασφαλίσω ότι δεν θα αγχωθούν, δεν θα επιφορτιστούν με κάτι παραπάνω και σιγά-σιγά κερδίζοντας την εμπιστοσύνη -που βέβαια οικοδομείται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και είχαμε βάλει βασικές έτσι προτεραιότητες στη διασφάλιση επικοινωνίες και εμπιστοσύνης»*

Συν5: *«Προσπαθούσα να το κάνω όσο πιο εύκολα γίνεται βάσει συνθηκών γιατί ήταν κάτι δύσκολο και για αυτό προσπάθησα όσο μπορώ τον φόρτο να τον πάρω πάνω μου.»*

Για την κατηγορία B.3.5: «*Ετοιμότητα, επάρκεια και συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση των μέτρων*» προέκυψε έπειτα από την θεματική ανάλυση μία ομώνυμη με την κατηγορία B.3.5 υποκατηγορία ανάλυσης. Επεξηγηματικότερα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και την ετοιμότητά τους αναφορικά με τη διαχείριση των μέτρων, δηλώνοντας πως κατακλύστηκαν από αισθήματα άγχους, φόβου, κούρασης, burn out και ψυχικής φθοράς. Αρκετοί ανέφεραν ότι ήταν σε ετοιμότητα αλλά φοβόντουσαν ότι θα εκτεθούν ανεπανόρθωτα, αφού ένιωθαν αβοήθητοι. Τέλος, ορισμένοι σημείωσαν ότι διέθεταν επαρκείς γνώσεις για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της πανδημίας στις σχολικές μονάδες.

Αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Αισθήματα άγχους και burn out

Συν1: «(...) κόντεψα να.... (γελάει) χάσω τα μαλλιά μου (γελάει)(...)Εεεεεε πάρα πολύ έντονο στρες, ήμουν στα πρόθυρα του burn out.

Συν5: «...το ψυχολογικό, αυτή η φθορά, ψυχολογική, δεν θα μπορούσες να την αποφύγεις. Κουράζεσαι στο τέλος.»

Συν6: «Στην αρχή αγχώθηκα πάρα πολύ και με τα κρούσματα και με το εμβόλιο.»

Συν8: «Δηλαδή νομίζω ότι χανόταν κάπως η ουσία και με ενοχλούσε πάρα πολύ αυτό. Δηλαδή όταν έφτανε αυτή η Τρίτη και ήξερα ότι εγώ είχα κάνει το test, αλλά έπρεπε να μπω να το δηλώσω.....δεν ξέρω με ενοχλούσε πάρα πολύ αυτό!»

Συν9: «Κοίτα να δεις δεν μπορώ να πω ότι δεν το διαχειρίστηκα, δεν το αντιμετώπισα... Αλλά με πολλή πίεση έτσι; Και με φόβο και με άγχος όμως. Κάθε μέρα δηλαδή έλεγες τώρα μήπως κόλλησα;»

Συν10: «Εμένα με κούρασαν πάρα πολύ όλα τα μέτρα. Πάρα πολύ! Γιατί ήμουν και από τους ανθρώπους που έπρεπε να πληρώνω και από την τσέπη μου για να κάνω test. Θεωρώ ότι όλο αυτό ήτανε εναντίον των ανεμβολίαστων εκπαιδευτικών και μάλιστα και στοχευμένα υπήρχε αυτή η διάκριση μεταξύ εμβολιασμένων και ανεμβολίαστων.»

Συν10: «Εγώ προσωπικά έχω μέσα μου μία αγανάκτηση με όλο αυτό και μία τρομερή φοβία για το πώς θα εξελιχθούν τα πράγματα από Σεπτέμβρη.»

β) Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν αβοήθητοι

Συν1: «(...)το ένιωσα τα Χριστούγεννα που αρρωσταίνει διευθύντρια και υποδιευθυντής και ταυτόχρονα 12 άτομα σε διάφορα τμήματα του σχολείου και μένω μόνη και με αυτό το τμήμα που υπήρχε θέμα σοβαρό που σου χω πει, χωρίς παράλληλη στήριξη....εεε και μένω μόνη για να διαχειριστώ όλη αυτή την κατάσταση και ήμουν αβοήθητη!»

Συν8: «...όταν ο άλλος βλέπει ότι δεν τον υπολογίζεις και ότι τον αμφισβητείς και ότι δεν τον εμπιστεύεσαι δεν θα κάτσει να ασχοληθεί πολύ. Γιατί τα προβλήματα που του έχεις δημιουργήσει είναι πάρα πολλά!(...)Για αυτό νομίζω ότι οι περισσότεροι κιόλας έχουν αφεθεί και είναι σε φάση δεν με νοιάζει ό,τι κι

αν κάνουν τα παιδιά. Δεν με νοιάζει παραιτούμαι της προσπάθειας! Γιατί βλέπουν ότι δεν έχουν την υποστήριξη που πρέπει!»

Συν9: «...γιατί η κυρία ήθελε και εργαστήρια δεξιοτήτων (γελάει). Και δεν ήταν λίγα πράγματα κακά τα ψέματα. Τώρα είχαμε τέσσερις ενότητες στα εργαστήρια που έπρεπε να γίνουν τα διαστήματα που έλεγε και έπρεπε να κάνουμε και αυτό το πράγμα με τις ελλείψεις..»

Συν10: «...ο δάσκαλος λειτουργεί σα πολυμηχάνημα τα τελευταία χρόνια κάθε άλλο παρά ποτέ! Δηλαδή λίγο εργαστήριο δεξιοτήτων, λίγο αξιολόγηση που την περνάνε σιγά-σιγά, έρχονται άσχημες μέρες, λίγο covid που μας έκανε να είμαστε πάνω σε όλα αυτά, λίγο ψυχολόγοι, λίγο από εδώ, λίγο από 'κει. Πολυμηχάνημα! Πολυμίζερ!»

γ) Φόβος έκθεσης

Συν1: «Κατάλαβα ότι δεν έκαναν τίποτα σωστά και φοβήθηκα ότι έχω εκτεθεί ανεπανόρθωτα.»

Συν8: «...μου έχει μείνει μία πικρία. Ότι έβαλες τους εκπαιδευτικούς να κάνουν όλα αυτά τα πράγματα και αντί να τους πεις ευχαριστώ θες να τους αξιολογήσεις κιόλας; Που αξιολόγησε τους, δεν διαφωνώ! Αλλά μην τους κάνεις να νιώθουν ότι είναι... μην τους κάνεις να νιώθουν ότι είναι ανασφαλής και ότι κρίνονται και ότι δεν κάνουν κάτι σωστά!»

δ) Διατήρηση της απαιτούμενης ψυχραιμίας

Συν2: «Δεν φοβήθηκα με την τηλεόραση, τα διαχειριστικά πάρα πολύ καλά. Φυσικά και δεν τα τήρησα όπως τα έστειλαν αυτά (...)Οπότε δεν με τρώμαζε τίποτα, μη πω ψέματα. Ήταν όλα καλά, να το διαχειριστώ...»

Συν3: «...είναι μεγάλη ευθύνη όταν απότομα γίνεται μία τόσο μεγάλη αλλαγή σε ένα σχολείο αλλά έχοντας διδαχθεί κάποια πράγματα στο μεταπτυχιακό (...) όπως τη διαχείριση εκπαιδευτικών κρίσεων, μπορούσα λίγο πιο εύκολα να την αντιμετωπίσω»

Συν4: «...πιστεύω ότι ναι μπορούσα να ανταποκριθώ λογικά. Δηλαδή δεν το σκεφτόμουν και τόσο ότι έχουμε και τα μέτρα.»

Συν5: «Ετοιμη...; Προσαρμόζεσαι. Ότι και αν έρθει προσαρμόζεσαι. Επαρκής θεωρώ πως ήμουν, δηλαδή χρησιμοποίησα όσα μέσα είχα και όσα μπορούσα από τα social και τα ηλεκτρονικά μέσα.

Συν7: «Η αλήθεια είναι ότι δεν επηρεάστηκε. Όχι, δεν ένιωθα κάτι...Μόνο εντάξει στις περιόδους που υπήρχαν πολλά κρούσματα (...) και νομίζω ότι έτσι περιόρισα αυτές τις φοβίες που μπορεί να είχανε και τις ανησυχίες. Ε αυτό. Ο μόνος μου ενδοιασμός ήταν όχι σε επίπεδο μαθήματος, αλλά σε επίπεδο γραφείου.»

Συν8: «Ετοιμη ήμουν.»

Ο τελευταίος Άξονας 4: **«Προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α'Βθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19»**, διακρίνεται σε πέντε κατηγορίες αναλύσεις. Ωστόσο, στην πρώτη κατηγορία Β.4: **«Προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και στη σχολική μονάδα κατά την διάρκεια**

εφαρμογής των μέτρων» οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν ένα σύνολο προβλημάτων που αντιμετώπισαν, τα οποία ταξινομήθηκαν ανάλογα με το θέμα τους στις κατηγορίες B.4.1, B.4.2, B.4.3, B.4.4 και B.4.5

Στην κατηγορία **B.4.1: «Προβλήματα που προέκυψαν ως προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας»**, προέκυψε έπειτα από την θεματική ανάλυση μία ομώνυμη υποκατηγορία ανάλυσης. Συγκεκριμένα, ως προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, παρατηρήθηκαν προβλήματα εσωτερικής συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων αναφορικά με τις αρμοδιότητες τους. Σε κάποια σχολική μονάδα ο διευθυντής φάνηκε να καθυστερεί να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για τις οδηγίες που στέλνονταν από το Υπουργείο, ενώ σε κάποιες άλλες ο διευθυντής ήρθε αντιμέτωπος με την δυσπιστία των συναδέλφων του. Πρόβλημα επίσης, προέκυψε και από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν τα μέτρα. Ακόμη, στις περισσότερες σχολικές μονάδες υπήρξε πρόβλημα σχετικά με το ποιος θα αναλάβει τον ρόλο του υπεύθυνου Covid, εξαιτίας του φόρτου εργασίας που τον χαρακτήριζε. Τέλος, δημιουργήθηκαν αρκετά προβλήματα λόγω της έλλειψης οργάνωσης από τους ανώτατους φορείς και της ανύπαρκτης μέριμνας για θέματα Covid.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν:

α) Φόρτος εργασίας υπεύθυνου covid

Συν1: «Και ένας υπεύθυνος covid δεν μπορούσε να ελέγχει το σχολείο κάθε μέρα.»

β) Απροθυμία εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τα μέτρα

Συν1: «Δεν μπορώ εγώ να έρχομαι από τάξη σε τάξη εγώ να ελέγχω αν έκαναν ας πούμε το self test. Πρέπει και εσείς να είστε υπεύθυνοι, να μη βάζετε τα παιδιά που δεν έχουν το test.»

Συν7: «Αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν νομίζω τώρα να το δέχτηκαν.. Δεν έδιναν τόσο σημασία στα μέτρα. Ίσως να σκεφτόντουσαν: "δεν πειράζει, ας κολλήσουν κι όλοι και ας πάμε εξ αποστάσεως".»

γ) Απουσία επικοινωνίας και οργάνωσης

Συν1: «Μα δεν το οργανώσαμε, αυτό είναι το θέμα. Ναι. Αλλά δεν υπήρχε και επικοινωνία για κάτι καλύτερο.»

Συν1: «Εεεε υπήρχε πρόβλημα μόνο ως προς την οργάνωση και την ενημέρωση των γονιών και των εκπαιδευτικών επίσης. Γενικά υπήρχε ένα θέμα ως προς την επικοινωνία.»

Συν5: «Ποιος κατέβασε αυτό το παιδί αφού το είχε το χαρτί δεν το είχε.. Καμιά φορά στην εσωτερική συνεννόηση, πολλά από αυτή την ιχνηλάτηση ξεκινούσαν με τα test...»

δ) Δυσπιστία συναδέλφων προς διευθυντή

Συν3: «...στην αρχή υπήρχε η δυσπιστία των συναδέλφων...»

Για την κατηγορία B.4.2: «**Προβλήματα ως προς τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών τάξεων**», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση δύο υποκατηγορίες ανάλυσης.

Αναλυτικότερα για την υποκατηγορία **Προβλήματα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς**, συμπεραίνεται από τα δεδομένα ότι ένα από τα βασικά προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ήταν η άρνησή τους να ακολουθήσουν τα μέτρα που προβλέπονταν.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Άρνηση εκπαιδευτικών να τηρήσουν τα μέτρα

Συν1: «Υπήρχε πρόβλημα γιατί ήταν και πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν κατά των μέτρων με αποτέλεσμα να βάζουν τα παιδιά στην τάξη χωρίς να τηρούν τα μέτρα.»

Συν7: «Τώρα είναι αυτό που λέμε ίσως οι εκπαιδευτικοί δεν θεώρησαν ότι είναι πολύ σημαντικό να ασχοληθούν με αυτά και το περνούσαν άθελά τους και αυτό στους γονείς, στα παιδιά ας πούμε.»

Συν8: «...καταλάβαινα γενικότερα ότι οι δάσκαλοι ήταν λίγο πιο χαλαροί. Κι άφηναν τα παιδιά να παίζουν μεταξύ τους. Αυτό.»

Όσον αφορά την υποκατηγορία **Προβλήματα αναφορικά με τους μαθητές**, τα προβλήματα που προέκυψαν από τους μαθητές κατά την προσπάθεια εφαρμογής των μέτρων ήταν η δυσκολία τους να τηρήσουν τα μέτρα (πολλές φορές λόγω ψυχικής κούρασης) και η συχνή προσέλευσή τους χωρίς self test. Επίσης, πολλές φορές αναγκάζονταν να μένουν αφύλακτοι στις σχολικές τάξεις διότι οι εκπαιδευτικοί τους προσπαθούσαν να διεκπαιρεώσουν διαδικασίες ιχνηλάτησης.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Ξεχνούσαν τις μάσκες και να βάζουν αντισηπτικό

Συν1: «(...) τα παιδιά ξεχνούσαν να φέρουν τη μάσκα ενώ βρισκόμασταν πέρυσι στο τρίτο έτος.»

Συν10: «Και γενικά δηλαδή υπήρχαν αντιρρήσεις και με τις μάσκες.»

Συν10: «...πέρα από πολλά ξένα υπάρχουν και πολλά τσιγγανόπαιδα, δεν έρχονταν με μάσκα τα παιδιά ωραία;»

Συν10: «Είχα έκρηξη και κάποια παιδάκια δεν θέλανε να βάλουνε αντισηπτικό. Με το ζόρι; Δεν γινόταν!»

β) Ξεχνούσαν να κάνουν self test

Συν6: «Όταν δεν έστελναν το self test έλεγαν ότι ξέχασα να το κάνω. Να ρθω να πάρω τώρα το παιδί; Υπήρχαν πολλές φορές που ερχόντουσαν να πάρουν το παιδί και κάνανε το self test και το φέρνανε ξανά.»

Συν6: «Υπήρχαν σίγουρα κάποιοι μαθητές από άλλα τμήματα όχι από το δικό μου οι οποίοι συστηματικά δεν ερχόταν στο σχολείο με το self test. Και επικαλούνταν κάθε φορά διάφορες δικαιολογίες.»

Συν7: «Πάντως στο θέμα αυτό το μέτρο δηλαδή, δεν ερχόντουσαν μαθητές χωρίς self. Κάποιοι δεν γνώριζαν πώς πρέπει να γίνει όλη αυτή η διαδικασία και την έκανε ο διευθυντής. Ή φέρνανε το self test στο σχολείο και βλέπαμε εμείς αν είναι θετικό ή αρνητικό, γιατί δεν μπορούσαν να μουν στην πλατφόρμα για να κάνουμε όλα αυτά.»

Συν8: «...δηλαδή σε πόσα σχολεία οι γονείς ξεχνούσαν να κάνουν τα self test και τα κάνανε έξω από το προαύλιο, εκείνη την ώρα το πρωί! (...) Ναι και πολλά παιδιά έβγαιναν θετικά ξέρω γω λίγο πριν μουν στο σχολείο και εν τέλει φεύγανε...»

Για την κατηγορία B.4.3: «**Επιπρόσθετα προβλήματα κατά την διαδικασία εφαρμογής των μέτρων**», προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τρεις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Αναλυτικότερα για την υποκατηγορία **Προβλήματα στις ιχνηλατήσεις**, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αντιμετώπισαν τεράστιο πρόβλημα κατά την διεξαγωγή των ιχνηλατήσεων. Τα προβλήματα αυτά οφείλονταν σε μεγάλο βαθμό στην απουσία δομών που διεξήγαγαν rapid test. Ειδικότερα, πολλά σχολεία βρίσκονταν σε χωριά με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν δομές ή σε περιοχές που ενώ υπήρχαν αρκετές σχολικές μονάδες, υπήρχε μία και μοναδική δομή που εξυπηρετούσε μεγάλο μαθητικό -και όχι μόνο- πληθυσμό. Ακόμη, αρκετοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως θα ήταν γόνιμο ο έλεγχος των self test να γίνεται με διαφορετικό τρόπο, καθώς κανείς δεν γνώριζε αν πράγματι οι μαθητές είχαν κάνει τα απαραίτητα self test.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

α) Απουσία δομών rapid test

Συν2: «Και πήγαινε στο κέντρο υγείας του διπλανού χωριού και πήγαιναν και έκαναν το rapid.»

Συν5: «Εμείς είμαστε και 10 χιλιόμετρα μακριά από την πόλη (...) Υπήρχαν διάφορες δυσκολίες με την ιχνηλάτηση στην ουσία, που ήταν να πάνε να κάνουν

rapid και προσπαθήσαμε να επικοινωνήσουμε για να φέρουμε ένα κλιμάκιο και σε βάθος χρόνου το καταφέραμε.»

Συν9: «Και άλλο ένα θέμα ότι δεν είχαν *rapid* στο κέντρο υγείας.»

Συν9: «Όταν γινόντουσαν τα *rapid* δεν ήταν προετοιμασμένοι σαν υπουργείο, σαν περίθαλψη. Δεν ξέρω σαν πρωτοβάθμια ας πούμε! Το κέντρο υγείας....Ξέρεις ότι θα έχεις κρούσματα. Τι σου λέει ότι δεν έχω *rapid*;»

Συν10: «Ακόμα και στον ΕΟΔΥ που πηγαίνανε για το *self test*, που παρέχονταν δωρεάν στους μαθητές που μπορεί να είχαν συμπτώματα, δεν...Οι ώρες που λειτουργούσαν δεν διευκολύνουν τη λειτουργία του σχολείου. (...) αυτό όμως λειτουργούσε από κάποια ώρα και και ούτε υπήρχε κάποιος ξεχωριστός άνθρωπος που να αναλάμβανε κατά προτεραιότητα τους μαθητές. Και αυτό έπρεπε δηλαδή να πάνε οι γονείς, να περιμένουμε να συνεννοηθούμε για να έρθουν τα παιδιά 9:00- 9:30 η ώρα.»

Συν10: «Και επίσης εδώ στο @ υπήρχαν δύο κινητές μονάδες, δύο μονάδες του ΕΟΔΥ και κάποια στιγμή αποφάσισαν ότι η μία δεν χρειάζεται πια. Που ήταν και πιο κοντά, εδώ στο κέντρο στο σχολείο μας και μεταφέρθηκε όλο το προσωπικό και όλη η εξυπηρέτηση, στο κεντρικό...»

β) Αβεβαιότητα για το αποτέλεσμα των *self test*

Συν4: «...και ότι το έχεις δηλώσει, δεν σημαίνει ότι το έχεις κάνει. Δηλαδή παιζόταν πάρα πολύ αυτό. Ειδικά στους μαθητές. Δηλαδή μου έχει τύχει περιστατικό που ένα παιδάκι δεν το... δεν το είχε κάνει, φαινόταν ότι δεν έχει συμπληρώσει την πλατφόρμα»

Συν5: «Που στην τελική το *self test* και να σου πει ο άλλος ότι το έκανα ή δεν το έκανα δεν ξέρεις στην ουσία την αλήθεια.»

Συν5: «...νομίζω θα έπρεπε να γίνει άλλη....να υπάρχει άλλος τρόπος για να ελέγχεται αυτό το πράγμα. Θα μπορούσε να έχει ένα κλιμάκιο λέω εγώ τώρα..... Ούτε και αυτό γίνεται. Κάπως να γνωρίζαμε ότι γίνεται εκεί όντως το *test* και όχι να κυνηγάμε πράσινα, κόκκινα σε μία πλατφόρμα ή κάποια χειρόγραφα που ο καθένας γράφει ότι θέλει στην ουσία...»

Συν6: «...δηλώνανε τα *self test* χωρίς να το κάνουν.»

Συν8: «Δηλαδή αυτό το πράγμα που έπρεπε να είναι κάποιος στην πόρτα να κοιτάει αν το παιδί έκανε το *self test* (...)...εεε δηλαδή οκ. Εκεί ήμασταν αυστηροί. Αλλά στο σπίτι ξέρεις αν το έκανε;»

Συν8: «Τώρα δεν ξέρω μου φαινόταν λίγο ότι... το μόνο τρόπο που βρήκαν να ελέγξουν αν το παιδί έκανε το *test* ήταν απλά να κάθεται κάποιος κέρβερους στην πόρτα; Ναι δηλαδή μου φαινόταν λίγο οκ... ότι οι οδηγίες δεν ήταν τόσο ξεκάθαρες...»

Συν9: «Σου λέω ερχόταν το παιδί και άντε να καθόμαστε στην πόρτα σαν τους φρουρούς. Μεγάααααλο θέμα και ποιος έκανε *rapid* και ποιος δεν έκανε! Μιλάμε ψυχοφθόρο πάρα πολύ αυτό το πράγμα!»

Συν10: «Γενικά όμως είχε ο κόσμος και οι γονείς, γιατί και με τα *self test* που γινόνταν κάθε πρωί από τους υπεύθυνους, είχαν κουραστεί, είχαν κουραστεί πάρα πολύ...»

Συν10: «Τουλάχιστον η έκτη μου δεν τα τηρούσε ευλαβικά όλα αυτά. Ήταν προεφηβεία, αντίρρηση *full*, ήταν και κουρασμένα *full* τα παιδιά.»

Σχετικά με την υποκατηγορία *Προβλήματα με ανώτατους φορείς*, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι αρκετές φορές δημιουργήθηκαν προβλήματα λόγω της έλλειψης προγραμματισμού από τους επίσημους φορείς. Ειδικότερα, οι διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζονταν αδύναμες να δώσουν διευκρινιστικές και κατευθυντήριες οδηγίες, αναφορικά με τα μέτρα του Υπουργείου Υγείας. Παράλληλα, οι ίδιες διευθύνσεις “τίναξαν στον αέρα” το σύστημα που είχε οργανωθεί από το Υπουργείο, αφού προέτρεπαν τα σχολεία να μην συμπληρώνουν λεπτομερώς τις λίστες που θα στέλνονταν στις διευθύνσεις υγείας. Τέλος, ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν βοήθεια λόγω έλλειψης προσωπικού (εκπαιδευτικού και νοσηλευτικού) για διαδικασίες που αφορούσαν ιχνηλατήσεις και αναπλήρωση κενών, το Υπουργείο Υγείας και το Υπουργείο Παιδείας, φαίνονταν αδύναμα να παρέχουν στις σχολικές μονάδες την απαραίτητη στήριξη.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες επισήμαναν:

α) Απουσία συμπληρωμένων φορμών

Συν1: «Οι φόρμες ιχνηλάτησης που είχαμε ήταν κάποια Excel τα οποία εεεε ας πούμε είχες 20 μαθητές, για 20 μαθητές 10 μέρες, 7 μέρες ήταν ξέρω γω η ιχνηλάτηση στην αρχή για 7 μέρες. (...)όλα αυτά μετά να τα έστελνες στο.... στη διεύθυνση υγείας για να τα προωθήσει αυτή στον ΕΟΔΥ. (...)Που τελικά αυτό δεν το έκανε κανένας από ότι έμαθα. Εγώ το έκανα μόνο στην αρχή και μετά μου είπαν όλοι ότι ενημερώνουμε την ίδια μέρα με κενή την λίστα.»

β) Έλλειψη προσωπικού

Συν1: «Σκέψου αυτές τις λίστες από κάθε σχολείο, μπορεί να φευγαν και δέκα λίστες την ημέρα από κάθε σχολείο. Ποιος θα βγάλει άκρη στη διεύθυνση υγείας; Ήταν πολύ λίγο το προσωπικό. Υπήρχε έλλειψη προσωπικού ...είχαμε σε όλη την Μαγνησία μια γιατρό στη διεύθυνση υγείας η οποία μπορούσε να σου απαντήσει υπεύθυνα.»

Συν1: «...δεν υπήρχε το προσωπικό να στηρίζει όλη αυτή τη διαδικασία, είτε γιατροί που θα έπρεπε να μας δίνουν εμάς τις οδηγίες. Γιατί δεν γίνεται σε ολόκληρη τη Μαγνησία σε όλα τα σχολεία της Μαγνησίας να έχεις έναν γιατρό.»

Συν8: «Γιατί έριζες ουσιαστικά στους εκπαιδευτικούς όλο το βάρος, τους είπες να γίνουν ταυτόχρονα ψυχολόγοι, γιατροί τα πάντα (γελάει)...»

Συν10: «Οπότε αυτό σαν βοήθεια, δεν το είχαμε ποτέ παρόλο που το διαφήμισαν πάρα πολύ ότι θα σταλθούν εκπαιδευτικοί να καλύψουν τα τμήματα...»

Συν10: «Αρχικά, να πούμε ότι οι δάσκαλοι επωμίστηκαν, παράνομα, γιατί δεν το γράφει πουθενά, αλλά προκειμένου να λειτουργήσει το σχολείο κάνανε self test στους μαθητές (...) Που αυτό σου λέω ειλικρινά είναι παράνομο! Αυτή είναι μία ιατρική πράξη και δεν έπρεπε να την κάνουν οι δάσκαλοι...»

Συν10: «Εγώ προσωπικά δεν το έκανα, είχα πει ότι δεν θα το κάνω, δεν μπορείτε να με αναγκάσετε να το κάνω, αλλά η διεύθυντριά με την ευθύνη της θέσης της,

το έκανε. Και αυτό να σου πω ότι ήταν και γνωστό ότι γίνεται. Δηλαδή και η πρωτοβάθμια το ήξερε...»

Συν10: «...ο κάθε εργαζόμενος είναι υπεύθυνος για μία θέση, για μία δουλειά! Η δική μου δουλειά δεν είναι να κάνω self test στα παιδιά, ούτε να ελέγχω αν έχουν πυρετό. Δεν υπήρχε στο σχολείο σχολικός νοσηλευτής, ναι νοσηλευτής που έπρεπε να υπάρχει. Δεν υπήρχε! Δεν υπήρχε αναπληρωτής δάσκαλος να καλύπτει τους εκπαιδευτικούς που νοσούν ή το ειδικό οτιδήποτε.»

Συν10: «Από τη στιγμή που έπρεπε να προσλάβουν παραπάνω έστω τους τριμηνίτες που λέγανε ότι θα πάρουν, έπρεπε να προσλάβουν παραπάνω προσωπικό. Δεν πήραν παραπάνω προσωπικό, δεν λειτούργησε. Τουλάχιστον στο δημοτικό που ήμουνα εγώ δεν λειτούργησε. Δεν ήρθε ποτέ. Δεν είχαμε κάποια καθοδήγηση, ούτε ξέρεις τι; Ας μην ερχόταν δάσκαλος, ας ερχόταν ένας νοσηλευτής. Υπεύθυνος να μιλάει στα παιδιά κατά διαστήματα, να τους κάνει τον έλεγχο...»

Συν10: «Φαντάσου δηλαδή τι μεγάλο... τρεις τάξεις χωρίς τον κύριο δάσκαλό τους.»

γ) Απουσία στήριξης

Συν1: «...δεν υπάρχει, υπήρχε στήριξη από το υπουργείο. Ήταν μόνο στα λόγια.»

Συν8: «Αυτά όμως είναι τα βασικά! Δηλαδή για να προλάβεις μία αυτό δεν είναι μέτρο! Δηλαδή κατάλαβες... θα έπρεπε να υπάρχει κάτι πιο επίσημο!»

Συν8: «Δηλαδή αυτό το πράγμα που κρατάς τα παιδιά έξω από την πόρτα του σχολείου ok ναι δεν λέω είναι πολύ σοβαρό το θέμα αλλά νομίζω ότι κάποια πράγματα ήταν απλά για το φαίνεσθαι! Όχι από την μεριά του σχολείου του δικού μου, από μεριά του υπουργείου...»

Συν8: «...το λάθος έγινε στο πως διαχειρίστηκαν τις οδηγίες που έστειλαν. Πώς το διαχειρίστηκε πιο πολύ το υπουργείο. Δεν γίνεται δηλαδή μία χώρα με ένα σύστημα υγείας να μην έβγαλε κάποια ενημέρωση, να ενημερώσει τους γονείς (...). να ενημερώσει τους μαθητές, να τους εξηγήσει τι ακριβώς πρέπει να κάνουν, ότι ο μαθητής με covid δεν έχει λέπρα, δεν είναι...δεν ζούνε το 1930. »

Συν8: «Δεν ρωτήσανε ποτέ τους εκπαιδευτικούς πώς πάνε τα πράγματα; Δεν ρωτήσανε κάποιο σχολείο αν οι οδηγίες, “Α οι οδηγίες είναι εντάξει; Βοηθάνε; Τα παιδιά τα κατανοούν; Οι γονείς τα ακολουθούν;” Το μόνο που τους ένοιαζε ήταν να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς!»

Συν8: «Δηλαδή αν θες να μας αξιολογήσεις, να μας αξιολογήσεις απλά να είσαι και εσύ καλυμμένος και να τα έχεις κάνει έτσι όπως πρέπει!»

Συν10: «Όχι δεν είχαμε ούτε γιατρούς να έρθουνε, ούτε.... (...) για τον Covid συγκεκριμένα να έρθουν να μας ενημερώσουν κλιμάκια και τέτοια όχι όχι δεν είχαμε.»

Συν10: «Ήτανε τραγικό... τραγικά ανοργάνωτο! Τραγικά νίπτω τας χείρας μου, βγάλτε το φίδι από την τρύπα οι εκπαιδευτικοί, κάντε το να δουλέψει! (τονίζει τη φωνή)»

Για την υποκατηγορία **Προβλήματα με γονείς**, οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μια πληθώρα προβλημάτων που αντιμετώπισαν από τους γονείς των μαθητών τους. Επεξηγηματικότερα, κάποιοι γονείς αργούσαν να δηλώσουν τους μαθητές θετικούς ή αρνητικούς στην πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας, αμελλούσαν να κάνουν τα

απαραίτητα test στα παιδιά τους και ορισμένοι δεν γνώριζαν πως να δηλώσουν το αποτέλεσμα στην πλατφόρμα. Τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται καθυστερήσεις στις ιχνηλατήσεις ή οι γονείς να έρχονται σε σύγκρουση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά γίνονταν αποδέκτες των παραπόνων τους. Τέλος, αρκετοί δεν ήταν υπεύθυνοι στην τήρηση των μέτρων και συχνά δεν ενημέρωναν ότι τα παιδιά τους βρέθηκαν θετικά στον ιό.

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν:

α) Αγνόηση διεκπεραίωσης των απαραίτητων test

Συν1: «(...)οι γονείς αμελλούσαν να κάνουν τα τεστ, τα απαραίτητα τεστ, τα εβδομαδιαία και ακόμη χειρότερα από όλα αμελλούσαν και το τεστ της ιχνηλάτησης.»

Συν1: «(...)υπήρχαν πάρα πολλοί γονείς που όλη την χρονιά έστελναν τα παιδιά χωρίς τα τεστ αυτά με αποτέλεσμα να τα κρατάμε κάτω, να παίρνουμε τηλέφωνο, κάποιοι να μην απαντάνε κιόλας ή να απαντάνε και να λένε θα ρθω και ερχόντουσαν μετά από 2 ώρες»

Συν5: «Όλη αυτή η ένταση που ξεκινούσε από το ότι δεν έκαναν κάποιοι γονείς το test ας πούμε. Ότι δεν το δήλωνε στην πλατφόρμα. Είχαμε και πολλούς αλλοδαπούς γονείς οι οποίοι δεν είχαν...είχαν πρόβλημα.»

Συν6: «Κάποιοι άλλοι βέβαια που δεν ήθελαν ούτε να κάνουν εμβόλιο στα παιδιά τους, ούτε και να κάνουν και το self test στα παιδιά, που προτιμούσαν να μην φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο. Αυτό ήταν τραγικό!»

Συν7: «...ή να μην έχει κάνει εγκαίρως το self και να είχε έρθει ας πούμε μία μέρα ενώ ήταν άρρωστος. Χωρίς να το γνωρίζει όμως.»

Συν9: «Πώς μάζεψες τόσα self test; Κάτι δεν πάει καλά. Δεν τα κάνανε κάποιοι. Απλά μπαίνουν τα δηλώνανε. Κάποιοι δεν τα δηλώναν καν οπότε και αυτό ήταν ένα πρόβλημα για τη διευθύντρια»

Συν10: «Όταν σου έρχεται το παιδί και δεν βρίσκεις τον γονέα του, να 'ρθει να του κάνει το self test για να μπορέσουμε να το δεχτούμε και να μην το αφήσουμε έξω αφύλαχτο, κάναμε -όχι εγώ, έκανε η διευθύντρια και ο υπεύθυνος covid- έκαναν self test στα παιδιά.

β) Καθυστέρηση ενημέρωσης για κρούσματα

Συν1: «...ήταν υποχρεωμένοι οι γονείς να μας ενημερώνουν άμεσα, με αποτέλεσμα, τη Δευτέρα όταν έμπαιναν τα παιδιά στην τάξη και η διευθύντρια άνοιγε το email έβλεπε ότι υπήρχε κρούσμα σε τάξη και αυτά τα παιδιά δεν έπρεπε να είναι στο σχολείο.»

Συν1: «Γιατί υπήρχαν και γονείς που δήλωναν το self test στις 8:05. Οπότε μέχρι τις 8:10 που μπαίναμε εμείς στην τάξη, γιατί κάποιοι μπαίναμε 8:15 εεεε τα edupass δεν ήταν ενημερωμένα.»

Συν7: «...μπορεί κάποιος να μην ειδοποίησε, ότι είχε...»

γ) Απειθαρχία γονέων απέναντι στα μέτρα

Συν3: «Βέβαια πρέπει σε μία επίσημη πολιτεία οι εκπαιδευτικοί και οι δημόσιοι λειτουργοί να εξασφαλίζουν να τηρούνται οι νόμοι που έχει θεσπίσει η Ελληνική Πολιτεία. Οπότε εμείς λέγαμε πιο πρωτόκολλο ήταν το επίσημο, τι έπρεπε να ακολουθήσουμε βάσει του πρωτοκόλλου και οι γονείς σιγά-σιγά πειθάρχησαν»

Συν3: «...υπήρχαν κάποιοι γονείς που στην αρχή δεν δεχόντουσαν τα παιδιά τους να φορέσουν μάσκα ή να μπουν σε μία διαδικασία αποστασιοποίησης στο διάλειμμα.»

Συν4: «Μου είχε τύχει βασικά (γελάει) είχε πάει μία συνάδελφος να πάρει τυρόπιτα από το φούρνο της γειτονιάς (γελάει) και πέτυχε το παιδί το οποίο είχε covid στο αυτοκίνητο με την μάνα του.»

Συν7: «Με δική μας ενημέρωση έτσι εφησυχάζοντουσαν και φτάνανε στο άλλο άκρο μετά (γελάει) ότι δεν υπάρχει ας πούμε κορονοϊός, ότι δεν χρειάζεται να αγγωνόμαστε.»

Συν9: «Άλλος το κοντό του άλλος το μακρύ του. Κάποιοι δεν δίνουν τα ΑΜΚΑ των παιδιών.»

Συν9: «Γιατί εμένα με πήρε μαμά και μου είπε ότι με αυτό το παιδί πάνε μαζί αγγλικά. Λοιπόν δεν το παραδεχτήκανε και τώρα που τέλειωνε η χρονιά λέει το κοριτσάκι: "σιγά μωρέ δεν είναι και κάτι και εγώ το έχω περάσει". Και της λέει η δασκάλα: «Πότε το πέρασες, εσύ; Αφού δεν μας έχει φέρει χαρτί, ούτε η μαμά σου». «Ναι κυρία τότε που έλειπα δεν θυμάστε;»

Συν10: «...και αρκετοί γονείς να τα λέμε όλα ανεύθυνοι...»

Συν10: «Έχουμε και τους γονείς που αντί να είναι κοντά μας είναι εναντίον μας. Γιατί μέσα σε όλα, κάπως πρέπει να γράψεις, ότι δεν ήταν και όλοι οι γονείς σύμφωνοι με όλα αυτά τα μέτρα. Δεν ήταν όλοι οι γονείς σύμμαχοι με τον έλεγχο των παιδιών τους! Δεν ήταν όλοι οι γονείς συνεπείς (!). Δεν κάνανε self test στα παιδιά τους. Εδώ είχαμε μαμά από τα Ρομά που έφερε μία μέρα ζωγραφιστό το test, το self test είχε κάνει μόνη της με μαρκαδόρο τη γραμμή.»

δ) Εκπαιδευτικοί αποδέκτες παραπόνων των γονέων

Συν5: «...φάγαμε πίεση και από τους γονείς. Εννοείται έφταιγε το σχολείο για τα πάντα!»

Συν5: «...γονείς εκνευριζόντουσαν γιατί ήταν στη δουλειά τους, εμείς τους παίρνουμε τηλέφωνο για το test, ενώ ήταν δική τους ευθύνη μετά αυτοί τα βάζαν με το σχολείο. Ολο αυτό πέρασε όλη τη χρονιά. Δηλαδή δεν μάθανε να κάνουν ένα test.»

Συν9: «Και μας περνάνε και ξέρεις και μιλούσαμε και εμείς και τα παράπονά και κακά τα ψέματα είμαστε αποδέκτες των παραπόνων χωρίς να φταίμε! Χωρίς να είναι δική μας δουλειά. (...). Και όποιος ήταν εκεί στην πόρτα εφημερία, ήτανε δεν μπορώ να σου περιγράψω τι άκουγε! Δεν μπορώ να στο περιγράψω!»

Σχετικά με την κατηγορία B.4.4: *«Διάθεση των απαραίτητων παροχών (οικονομικών, τεχνικών, χωρικών) για την εφαρμογή των μέτρων»*, προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τρεις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Για την υποκατηγορία **Οικονομικές παροχές**, κάποιοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως δεν είχαν οικονομική στήριξη από φορείς και από το σύλλογο γονέων. Επιπλέον, οι γονείς ήταν οικονομικά αδύναμοι ώστε να πληρώσουν, τα απαραίτητα για τις ιχνηλατήσεις, rapid test.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν:

α) Δεν υπήρχαν οικονομικές παροχές

Συν3: *«Οικονομικές δεν υπήρχαν κάποιες ιδιαίτερες παροχές.»*

Για την υποκατηγορία **Τεχνικές παροχές**, οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα εκτός από δύο σχολεία τα οποία δεν διέθεταν υπολογιστές, εκτυπωτές και internet.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν:

α) Έλλειψη ίντερνετ και βασικών τεχνικών μέσων

Συν2: *«Δεν είχαμε ίντερνετ σε όλες τις τάξεις, έπρεπε να περάσει κάποιος από το Δήμο να περάσει τα καλώδια και τα λοιπά, οι υπολογιστές ήταν αρχαίοι δηλαδή για να ανοίξει ο υπολογιστής έπρεπε να περιμένεις μία ώρα άλλο τόσο. Δεν είχαμε πρόσβαση σε εκτυπωτές.»*

Συν9: *«Δεν έχουμε και προτζέκτορες εμείς και τέτοια μες στην τάξη. Τώρα έπρεπε εγώ να τα ανεβάσω τα παιδιά... Επειδή κάναμε και τα εργαστήρια, τα ανεβάζαμε για τα εργαστήρια. Δηλαδή εμείς παίρναμε τέλος πάντων κάποιο χρόνο από το τμήμα ένταξης...»*

Συν9: *«Αν μπορούσαμε να δείχνουμε στα παιδιά περισσότερα πράγματα, που δεν έχουμε προτζέκτορες μέσα, δεν έχουμε υπολογιστές ας πούμε μέσα, ίντερνετ δεν έχουμε στο σχολείο, να πεις ότι θα βάλω κάτι έστω και δικό μου. Δεν έχουμε ίντερνετ στην τάξη μου, δεν έχουμε ίντερνετ. Σε καμία τάξη δεν υπάρχει ίντερνετ...»*

Για την υποκατηγορία **Χωρικές παροχές**, οι συμμετέχοντες διαπίστωσαν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα αφορούσε την χωρητικότητα των σχολικών αιθουσών, αφού οι σχολικές τάξεις ήταν αρκετά μικρές ώστε οι μαθητές να τοποθετούνται σε απόσταση για την διασφάλιση της υγείας τους. Επιπλέον, οι ειδικότητες δεν διέθεταν το δικό τους χώρο με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να μεταφέρονται από αίθουσα σε αίθουσα. Ακόμη, όλες οι σχολικές μονάδες του πληθυσμού της έρευνας, εκτός από μία, διαπιστώθηκε πως δεν διέθεταν χώρο απομόνωσης κρουσμάτων. Τέλος, ορισμένες σχολικές μονάδες διέθεταν μικρά προαύλια, οπότε η τήρηση των αποστάσεων μεταξύ των μαθητών αποτελούσε μία δύσκολη πρόκληση.

Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Ύπαρξη χώρου απομόνωσης

Συν1: «...υπήρχε ένας χώρος σε περίπτωση που κάποιος χρειαζόταν να απομονωθεί. Δεν υπήρχε δηλαδή θέμα χώρου στο συγκεκριμένο σχολείο.»

β) Οι σχολικές τάξεις ήταν μικρές

Συν2: «Θα ήθελα αλλά η τάξη μου ήταν μικρή δεν υπάρχουν τόσες θέσεις.»

Συν2: «Εγώ και κάποιες άλλες όμως τάξεις είχαμε μικρές αίθουσες και αναγκαστικά ήταν 2-2 τα παιδιά.»

Συν3: «Ήταν δύσκολα, αλλά επειδή ευτυχώς οι μαθητές ήταν λίγοι μπορούσαμε να διατηρήσουμε μέσα στη σχολική αίθουσα τις αποστάσεις.»

Συν4: «Ναι οι αίθουσες ήταν μικρές»

Συν6: «Είχαμε αίθουσα που ήταν μέσα 14 παιδιά και η αίθουσα ήταν 2 επί 3!»

Συν7: «...προσπαθούσαν να προσαρμόσουν τα θρανία αυτά μέσα στο χώρο και ήταν δύσκολο.»

Συν10: «Εγώ φέτος στο σχολείο που ήμουν, η τάξη μου με 15 παιδιά, δεν μπόρεσα να έχω όλα τα παιδιά σε ένα θρανίο. Δεν γινόταν με τίποτα να βάλω θρανία έτσι ώστε να έχω 15 χρόνια με 15 παιδιά το καθένα.»

γ) Οι ειδικότητες δεν είχαν δικές τους αίθουσες

Συν2: «Ας πούμε είχαμε προβλήματα με τις ειδικότητες γιατί κάποιες φορές δεν είχανε χώρους άλλους, έμπαιναν σε μας, στις δικές μας αίθουσες δηλαδή.»

δ) Δεν υπήρχαν αίθουσες απομόνωσης

Συν3: «...δεν είχαμε ας πούμε κάποιον ειδικά διαμορφωμένο χώρο για να μπορούμε να έχουμε το κρούσμα...»

Συν10: «Τώρα όσον αφορά για την αίθουσα που έπρεπε να είναι ιατρεία covid, σε περίπτωση covid. Ωραία. Εμείς δεν είχαμε τέτοια αίθουσα. Έγινε, λειτουργούσε έτσι όταν χρειαζόταν...»

Ολοκληρώνοντας με την κατηγορία B.4.5: *«Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές»*, προέκυψαν έπειτα από την θεματική ανάλυση τέσσερις υποκατηγορίες ανάλυσης.

Αναλυτικότερα στην υποκατηγορία *Τοποθεσία σχολείων*, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η τοποθεσία ενός σχολείου επηρεάζει την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τον covid, διότι στα μικρά χωριά ή νησιά παρατηρείται η κοινωνική χαλάρωση, λόγω ελάχιστων κρουσμάτων και του μικρού μαθητικού πληθυσμού.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες ανέφεραν:

α) Τοποθεσία σχολείων

Συν2: «...γιατί ας πούμε αν είναι ένα σχολείο με 300 παιδιά και έχω και ένα σχολείο με 25 παιδιά ή και 40 ακόμα, να διαχειριστείς αυτό το σχολείο δεν είναι δυνατόν, να υπακούσουν 400 παιδιά στις οδηγίες. Τα 25-30 μπορεί να υπακούσουν.»

Συν3: «...θα υπήρξε διαφορά καθώς ένα σχολείο σε ένα μικρό νησί όπως είναι η έχει λίγους μαθητές. Οπότε αυτά τα μέτρα μπορούν να εφαρμοστούν πιο εύκολα αλλά σε μία πόλη υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές, οπότε δεν υπάρχει ο απαραίτητος χώρος ώστε να δημιουργούνται, να διατηρούνται σωστά οι κοινωνικές αποστάσεις.»

Συν3: «Σίγουρα υπήρχε η κοινωνική χαλάρωση, η οποία προερχόταν από τις διάφορες εκτιμήσεις που είχε ο κάθε γονέας, ή η κάθε ομάδα ανθρώπων του νησιού, δυσχέραιναν ή διευκόλυναν αυτή τη διαδικασία.»

Συν4: «Ναι ναι ειδικά, επειδή ήμουν και σε χωριά εντάξει.. Εκεί πέρα με τον κορονοϊό το βλέπανε λίγο διαφορετικά κάπως...»

Συν4: «Εφαρμόζονται πιο ελαστικά πιστεύω, Σίγουρα! (γελάει). Γενικότερα έχω παρατηρήσει πως σε όσο πιο μικρό σχολείο είσαι, είναι και πιο χαλαρά. Καλώς ή κακώς, εντάξει. Όσο λιγότεροι άνθρωποι και εκπαιδευτικοί, δηλαδή, έχουν να συνεννοηθούν είναι πιο χαλαρά, επειδή αν ας πούμε, είναι διαθέσιμα τα βρίσκουν οι δύο δάσκαλοι πρακτικά. Κάνουν ό,τι θέλουνε.»

Συν5: «...τόρα εμείς είμαστε σε μία τεράστια μονάδα, φαντάζομαι ότι τα μικρά νησάκια είναι πιο Γιατί κάποια στιγμή μου ήρθε ένα e-mail και έβλεπα ότι ενώ εμείς τρέχαμε τρεις εβδομάδες και παλεύαμε με τις πλατφόρμες κι όλα αυτά, κάποια σχολεία δεν είχαν γραφτεί καν στην πλατφόρμα αυτή. Δεν είχαν ενεργοποιήσει τις θυρίδες.»

Συν7: «Είναι κλειστές κοινωνίες εδώ και κάτι μπορεί να ακουγόταν αλλά να μην το ακολουθούσανε. Δηλαδή και αυτοί που δεν έκαναν εμβόλιο δεν πρόσεχαν. Πάλι δηλαδή δεν φορούσαν μάσκα.»

Συν8: «...σίγουρα θα είναι πιο χαλαροί στο χωριό στο νησί που δεν θα είναι τόσοι πολλοί, αλλά στο χωριό, στο νησί για παράδειγμα δεν υπάρχει νοσοκομείο. Οπότε θεωρώ ότι και εκεί θα έπρεπε να υπάρχει άγχος.»

Αναφορικά με την υποκατηγορία **Κοινωνικές και οικονομικές καταβολές**, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί μία εκπαιδευτική πολιτική είναι αποτέλεσμα των οικονομικών και κοινωνικών καταβολών των πολιτών της κοινωνίας στην οποία πρόκειται να εφαρμοστεί.

Αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν::

α) Η διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από τις κοινωνικοοικονομικές καταβολές

Συν6: «Θα σου πω όμως τη γνώμη μου. Θεωρώ ότι όσο μικρότερος είναι ένας χώρος... Και όταν σε αυτόν τον χώρο δεν ζουν γιατροί, δικηγόροι -όχι ότι έχω κάτι με τους ανθρώπους προς Θεού- απλά θέλω να σου πω ότι όταν...να σου πω

μάλλον να ξεκινήσω έτσι (...) Ήταν γιατροί, ήταν δικηγόροι, ήταν...τέλος πάντων. Αυτοί λοιπόν που έχουν ένα πτυχίο να το πω; Θεωρούν ότι ξέρουν περισσότερα πράγματα από έναν ειδικό...Και νομίζουν ότι γνωρίζουν τα πάντα. Κάποιος σε ένα μικρότερο χώρο, σε μία μικρότερη πόλη, κωμόπολη, σε ένα χωριό, σε ένα νησί νομίζω έχω την εντύπωση ότι δεν κάνει τον ειδικό. Δέχεται τα πράγματα χωρίς να τα ψάχνει τόσο, να κάνει τον έξυπνο εντός εισαγωγικών και να πει όχι αυτό δεν είναι έτσι...»

Συν7: «...γιατί κάποιες φορές ας πούμε, - όχι κάποιες φορές, πολλές φορές- είχαμε και γιορτές ευχές και τα λοιπά. Να φέρουμε αυτό, να φάμε εκείνο, να κεράσουμε το ένα και το άλλο. Πώς να λειτουργήσεις εκεί πέρα; Μετά να γίνει αυτό κάποιες φορές....Δηλαδή αναγκάζονται να βγάλω και τη μάσκα γιατί εδώ όταν βρίσκεσαι σε μικρές κοινωνίες δεν μπορούν να το δεχτούν εύκολα αυτό (...) Είναι και προσβλητικό να μην ακολουθείς τη νοοτροπία έτσι και τα ήθη της περιοχής.... »

Συν7: «...αλλά είναι θέμα περιοχής πιστεύω. Πιο πολύ και στις μικρές περιοχές. Δεν ξέρω πρέπει να αντιμετωπίσεις και αυτό. Αυτά τα έθιμα που έχουν και θεωρούν ότι δεν πρέπει να περιορίσουν τίποτα. Πρέπει να είναι όπως ήταν πριν!»

Συν7: «...εδώ οι γονείς ασχολούνται με αγροτικά επαγγέλματα και εντάζει είναι οριακά απόλυτοι σε κάποια θέματα όπως και οι εκπαιδευτικοί από ότι είδα δεν.... Βγάζουν δικά τους συμπεράσματα ας πούμε. Δεν πείθονται ή δεν είναι τόσο συζητήσιμοι σε κάποια κομμάτια.»

Κλείνοντας στην υποκατηγορία **Τρόπος διαχείρισης εκπαιδευτικών και διευθυντή**, ορισμένοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη, πως δεν επηρεάζει η τοποθεσία μιας σχολικής μονάδας την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά ο τρόπος διαχείρισης και η ευελιξία των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της.

Αναφορικά οι συμμετέχοντες δήλωσαν:

α) Ο τρόπος διαχείρισης εξαρτάται από τον σχολικό διευθυντή

Συν3: «...φροντίζαμε συνεχώς να μην τους αφήνουμε να χαλαρώσουν και να μην λειτουργήσει ένας κοινωνικός αυτοματισμός ότι πλέον έχει περάσει η πανδημία και δεν χρειάζεται πλέον εμείς να πάρουμε κάποια μέτρα (...) Αναγκάστηκαν να γίνουν ευέλικτοι, αναγκάστηκαν να τροποποιήσουν συμπεριφορές και στάσεις, μπήκαν σε μία διαδικασία να αναθεωρήσουν το ρόλο του σχολείου»

Συν5: «...μπορεί ο διευθυντής να μην το έχει με την τεχνολογία, δεν ξέρουμε τι συμβαίνει ή αν είναι θέμα χαλαρότητας ή αν δεν μπορούσε, η αν ήταν στο διευθυντή.»

Συν8: «Νομίζω ότι αυτό έχει να κάνει ανάλογα. Αρχικά με το διευθυντή γιατί αυτός είναι η κεφαλή και ό,τι πει αυτός αυτό είναι τέλος! Έχει να κάνει και πιο πολύ με τους δασκάλους. Δεν νομίζω τόσο ότι επηρεάζει ο τόπος.»

Συν10: «...πολλά σχολεία προσάρμοζαν ανάλογα τις δυνατότητές τους και το δυναμικό τους και όλα αυτά. Ανάλογα δηλαδή τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο παίρνει και τα αντίστοιχα μέτρα και τα αντίστοιχα....και λειτουργεί ανάλογα. (...)Επαιξε πολύ μεγάλο ρόλο ο τρόπος διαχείρισης της κατάστασης από την πλευρά του διευθυντή πιστεύω εγώ.»

7.2 Συζήτηση

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και:

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιο το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;»*

Για την κατηγορία Β.1: *«Ενημερώσεις αναφορικά με τον Covid-19 και τρόποι διαχείρισής τους»* και τις υποκατηγορίες της: *Ενημέρωση, Προβλήματα στην ενημέρωση, όγκος οδηγιών, Ετοιμότητα εκπαιδευτικών.*

Η κρίση της COVID-19 υπογραμμίζει την ανάγκη να αναπτυχθούν δίκτυα σχολικών κοινοτήτων και να δημιουργηθεί ένας ισχυρότερος εκπαιδευτικός σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και οικογενειών (Azorín, 2020). Η επιδίωξη αυτή προϋποθέτει την παροχή σαφούς επικοινωνίας στους μαθητές και τις οικογένειές τους σχετικά με τις μεταβαλλόμενες περιστάσεις και προσδοκίες (Netolicky, 2020). Τα δεδομένα, επιβεβαιώνουν την άποψη αυτή και φανερώνουν πως αν πριν την πανδημία, η δικτύωση ήταν προαιρετική, τώρα πλέον καθίσταται αναγκαία (Azorín, 2020). Μάλιστα, ο διευθυντής σε περιόδους κρίσεις οφείλει να ενημερώνει συνεχώς τα μέλη της σχολική κοινότητας και το μέσον για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η επικοινωνία. Πάραυτα, όπως επιβεβαιώνει η Harris (2020a), η πανδημία μετέβαλε άρδην τις πρακτικές της διοίκησης, αφού πλέον αυτή βασιζόταν κατά κύριο λόγο στη συνεχή και καθημερινή επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο στην παρούσα κατάσταση, οι διευθυντές κλήθηκαν να διοικούν πλέον από έναν φορητό υπολογιστή.

Ειδικότερα, από τα δεδομένα προέκυψε ότι η ενημέρωση αναφορικά με τα μέτρα και τις εγκυκλίους στα σχολεία ακολούθησε την τυπική μορφή από πάνω προς τα κάτω (Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές) και ακολουθήθηκαν οι διαδικασίες που ορίζονται από τη διοίκηση, με τις ιεραρχικές δομές, συμβάλλοντας στη ροή της επικοινωνίας και προσδίδοντας ομοιομορφία στην κατανομή της πληροφορίας και του ελέγχου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Κυρίαρχο ρόλο σε αυτή την προσπάθεια είχαν οι διευθυντές οι οποίοι κλήθηκαν να μεταβιβάσουν τις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές στους εμπλεκόμενους. Κατά την Ζιάκα (2014), αποτελούν τα σημαντικότερα μέλη του σχολείου, αφού συντονίζουν την ανταλλαγή μηνυμάτων και

απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, των εμπλεκομένων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και την εκπαιδευτική πολιτική, καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο ουσιαστικά την επίτευξη των στόχων του σχολείου και της τάξης. ([Ενημέρωση](#))

Ωστόσο, συχνά η ενημέρωση, λόγω των συνθηκών, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους γονείς ακολούθησε μία άτυπη μορφή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Harris & Jones), με τον διευθυντή να αξιοποιεί τις υπάρχουσες υποδομές επικοινωνίας, να δημιουργεί νέες ή να αυξάνει τη συχνότητα των καθημερινών ενημερώσεων (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020). Για το λόγο αυτό η επικοινωνία την περίοδο Covid-19, γινόταν ηλεκτρονικά και φάνηκε σε μεγάλο βαθμό πως αξιοποιήθηκαν οι άτυπες ομάδες επικοινωνίας στο viber και στα social media. Διεθνείς ευρήματα, αποδεικνύουν ότι σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, αξιοποιήθηκαν ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, που επιτρέπουν την αλληλεπίδραση και την αμφίδρομη επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων, όπως είναι τα αμεσα γραπτά μηνύματα μέσω κινητού τηλεφώνου, το WhatsApp (Wasserman & Zwebner, 2017), το e-mail (Bordalba & Bochaca, 2019), αλλά και μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook) (Olmstead, 2013). ([Ενημέρωση εκπαιδευτικών από διαδίκτυο](#), [Ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών με ηλεκτρονικά μέσα](#))

Παρόλα αυτά, από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν αρκετά προβλήματα ως προς την ενημέρωση όπως ήταν: τυχόν καθυστερήσεις, απουσία διευκρινιστικών οδηγιών στα σχολεία, δυσκολίες στην ενημέρωση των γονέων λόγω άγνοιας διαχείρισης των email ή λόγω της καταγωγής τους και σύγχυση ως προς το περιεχόμενο των εγκυκλίων. Σε αυτό το σημείο όπως επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά, οι γονείς έχουν στραμμένο το βλέμμα τους στους διευθυντές επιζητώντας μια ηγετική μορφή να τους καθοδηγήσει εν μέσω της παρούσας σύγχυσης και αβεβαιότητας (Earp, 2020). ([Προβλήματα στην ενημέρωση](#))

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε πως ο όγκος των οδηγιών ήταν μεγάλος, άλλαζε διαρκώς και περιελάμβανε αρκετές αστοχίες, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να δηλώνουν απροετοίμαστοι και συγχυσμένοι. Σε παρόμοια κατάσταση βρέθηκαν γονείς και μαθητές, οπότε οι διευθυντές των σχολείων ήταν σε διαρκή επικοινωνία τόσο μαζί τους, όσο και με τις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας, ζητώντας διευκρινίσεις ως προς κάποια μέτρα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Hooge & Pont (2020), οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι σε περιόδους κρίσεων οι ηγέτες οφείλουν να διατηρούν συνεχή επικοινωνία με τους μαθητές τους, αλλά και να μοιράζονται με το

προσωπικό οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση των καθηκόντων τους (Πασιαρδής, 2004). ([Ογκος οδηγιών](#))

Για την κατηγορία B.1.1: «*Συστηματική εκπαίδευση των μαθητών αναφορικά με την εφαρμογή των μέτρων πρόληψης του ιού*» και τις υποκατηγορίες της: *Υπαρξη εκπαίδευσης, Τι αφορούσε, Τρόποι εκπαίδευσης, Αίτια απουσίας*

Σημαντικός παράγοντας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος είναι η ετοιμότητα και η πρόληψη. Η κατάσταση της ετοιμότητας, περιλαμβάνει την οργάνωση και εκπαίδευση των μελών ενός οργανισμού, καθώς και τη σύνθεση συγκεκριμένων σχεδίων, τα οποία παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές σε έκτακτα περιστατικά (Klingman, 1988). Στα πλαίσια της πανδημίας, τα σχολεία έπρεπε να παρέχουν ασφαλή, υποστηρικτικά περιβάλλοντα μάθησης για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μελέτες ανέδειξαν ότι τα ποσοστά μετάδοσης του COVID19 εντός των σχολικών πλαισίων, είναι χαμηλότερα ή παρόμοια με τα επίπεδα μετάδοσης στην κοινότητα, όταν υιοθετούνται μέτρα πρόληψης (Chen et al., 2020). Επομένως, για την αντιμετώπιση της πανδημίας COVID-19 στις σχολικές μονάδες οι διεθνείς οργανισμοί εξέδωσαν σχετικές ανακοινώσεις λίγες εβδομάδες μετά την εκκίνηση της πανδημίας (Esposito, Cotugno & Principi, 2021).

Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας, εξέδωσαν οδηγίες για την πρόληψη του ιού στις σχολικές μονάδες, μεταξύ των οποίων ήταν η συστηματική εκπαίδευση των μαθητών και του προσωπικού. Στόχος της εκπαίδευσης των μαθητών, ήταν η προσπάθεια περιορισμού μετάδοσης του ιού. Όπως σημειώνει ο Darling (1994), σε περιόδους κρίσης «είναι ευκολότερο και πιο αξιόπιστο να φροντίσεις το πρόβλημα πριν οξυνθεί, πριν ξεσπάσει και προκαλέσει πιθανές επιπλοκές». Παρόλα αυτά, από τις περισσότερες συνεντεύξεις διαπιστώθηκε, πως ενώ είχε δοθεί η οδηγία, ως επί το πλείστον δεν πραγματοποιήθηκε συστηματικά και το προσωπικό περιορίστηκε στην πληροφόρηση των μαθητών τους ως προς τις βασικές οδηγίες (μάσκα, πλύσιμο χεριών) και τις πρακτικές που θα έπρεπε να ακολουθούν στην σχολική τάξη και στα διαλείμματα ([Υπαρξη εκπαίδευσης μαθητών, Τι αφορούσε](#)). Φυσικά, η ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με τις βασικές οδηγίες, συνιστά σημαντικό στοιχείο, αφού όπως υπογραμμίζεται από τους Bain & Foster (2011) η ανάλυση των πιθανών κινδύνων στο σχολείο, αλλά και η παροχή πρακτικών γνώσεων αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τους τρόπους εκπαίδευσης, οι σχολικές μονάδες αξιοποίησαν κατά κύριο λόγο το υλικό του Υπουργείου Παιδείας και δεν ακολουθήθηκε ως επί το πλείστον μία κοινή γραμμή για την εκπαίδευση των μαθητών ([Τρόποι εκπαίδευσης](#)). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους ανέφεραν πως η συστηματική εκπαίδευση απουσίαζε, λόγω έλλειψης χρόνου, αδιαφορίας, αδυναμίας κατανόησης της επικινδυνότητας της πανδημίας και λόγω έλλειψης στήριξης και οργάνωσης από το Υπουργείο Παιδείας ([Αίτια απουσίας](#)). Οι παραπάνω λόγοι επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά, αφού όπως σημειώνεται εμπόδιο στην προσπάθεια ετοιμότητας του σχολείου σε περιπτώσεις κρίσεων, αποτελούν ο περιορισμένος χρόνος και η έλλειψη σε πηγές, ώστε να προετοιμαστεί ορθά η ομάδα διαχείρισης κρίσεων και να οργανωθούν σχέδια διαχείρισης της κρίσης (Lichtenstein, 1994, Schonfeld, 2002).

Για την κατηγορία B.1.2: **«Δυνατότητα πραγματοποίησης οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης για τον Covid-19»** και τις υποκατηγορίες της: ***Υπαρξη οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης, Αίτια απουσίας, Βαθμός υλοποιησιμότητας της διαδικτυακής εκπαίδευσης.***

Παρόλο που η πανδημία έφερε τεράστιες αλλαγές στις δια ζώσης διδασκαλίες, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν διεκόπη. Βασική μέριμνα των επίσημων φορέων, αποτέλεσε η εκπόνηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης για τη διασφάλιση της μάθησης σε περίπτωση κλεισίματος των σχολείων (Soleman, 2020). Λόγω της πανδημίας και της κοινωνικής αποστασιοποίησης που επιβλήθηκε ευνοήθηκε η εισαγωγή καινοτομιών στον εκπαιδευτικό χώρο μέσω της τηλεόρασης ή του ραδιοφώνου, αλλά κυρίως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (United Nations, 2020). Οι ΤΠΕ για πρώτη φορά διαπιστώθηκε πως διαδραμάτισαν κυρίαρχο ρόλο στην συνέχιση των διδασκαλιών, αφού ασκήθηκε πίεση στους σχολικούς οργανισμούς να τις υιοθετήσουν και να αφομοιώσουν τη χρήση τους (Soleman, 2020). Σε αυτό το σημείο, καταλυτικό ρόλο είχαν οι ηγέτες, αφού έπρεπε να καθοδηγήσουν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση έναρξης της απομακρυσμένης διδασκαλίας (Hooge & Pont, 2020). Παρά την πίεση που ασκήθηκε, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων ανέδειξαν ότι δεν υπήρχε πρόβλεψη για οργανωμένη διαδικτυακή εκπαίδευση και ήταν στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού πώς θα λειτουργήσει. Ελάχιστοι δήλωσαν, πως σε περίπτωση που κάποιο τμήμα έκλεινε, είχε συζητηθεί η έναρξη τηλεεκπαίδευσης αλλά όχι οργανωμένης και αυτό εξαιτίας της αμέλειας του συλλόγου διδασκόντων ([Υπαρξη οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης](#)).

Επιπλέον, επισημάνθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς πως η υλοποίησή της ήταν αδύνατη εξαιτίας αρκετών μαθητών, που είτε επέλεξαν να μην συνδεθούν, είτε ανήκαν σε χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οπότε δεν διέθεταν internet και εξοπλισμό ([Βαθμός υλοποίησης](#)) Μόνο σε ένα σχολείο φάνηκε πως θα μπορούσε να υλοποιηθεί οργανωμένη τηλεεκπαίδευση, αφού ο σύλλογος είχε προνοήσει για την αγορά πλατφόρμας και την προμήθευση των μαθητών με εξοπλισμό ([Υλοποίηση](#)). Η αδυναμία εφαρμογής οργανωμένης εκπαίδευσης ωστόσο, είχε διαπιστωθεί ήδη από την δεύτερη φάση εφαρμογής της (Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2020) επιβεβαιώνοντας την ανετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να διεξάγει εξ αποστάσεως διδασκαλία. Όπως αναφέρει ο Φωτόπουλος (2021), «*σύμφωνα με εκτιμήσεις αλλά και καταγγελίες των οργανώσεων των εκπαιδευτικών δεν υπήρξε οργανωμένη και συστηματική επιμόρφωση, δεν έγινε καταγραφή των ελλείψεων σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και tablets ενώ το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο δεν ενισχύθηκε ώστε να καλύπτει τις ανάγκες σύνδεσης με όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*». Από την άλλη πλευρά, οι λόγοι που αναφέρθηκαν ως κατασταλτικοί για το βαθμό υλοποιησιμότητάς της ([Κατασταλτικοί παράγοντες](#)), επιβεβαιώνονται από αρκετές έρευνες των τελευταίων χρόνων, οι οποίες τονίζουν πως υπήρξαν οικογένειες δίχως σύνδεση στο διαδίκτυο και εξοπλισμό (κάμερες, ακουστικά, ηχεία κ.α), με αποτέλεσμα να οξύνεται το ζήτημα των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων των μαθητών (Φωτόπουλος, 2021). Φυσικά, η εξαίρεση του σχολικού ηγέτη, που αγόρασε με χρήματα του συλλόγου, πλατφόρμα για εξ αποστάσεως διδασκαλία, αποδεικνύει ότι το έργο των διευθυντών εξαρτάται αρκετές φορές από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που διοικούν. Σχολικές μονάδες σε περιοχές με υψηλά εισοδήματα επέτρεψαν, όταν ήταν ανάγκη, την μετάβαση από την σχολική τάξη στην ψηφιακή, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές διέθεταν ήδη τις δικές τους συσκευές με πρόσβαση στο διαδίκτυο (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020).

Για την κατηγορία B.1.3: ***«Δημιουργία ενημερωτικού υλικού για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τις πρακτικές πλυσίματος των χεριών και υγιεινής»*** και τις υποκατηγορίες της: ***Δημιουργία υλικού, Αίτια απουσίας ενημερωτικού υλικού***.

Μία βασική οδηγία του Υπουργείου Παιδείας, ήταν η δημιουργία από μέρους των εκπαιδευτικών ενημερωτικού υλικού, αναφορικά με τη χρήση της μάσκας και του πλυσίματος των χεριών. Επιπλέον, το Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νοσημάτων

(CDC) των ΗΠΑ με σκοπό να μειωθεί η εξάπλωση της πανδημίας στις σχολικές μονάδες πρότεινε εννέα στρατηγικές (CDC, 2022) μεταξύ των οποίων ήταν αυτές οι δύο. Μάλιστα, η ανάρτηση οδηγιών στους πίνακες ανακοινώσεων των σχολικών τάξεων, συνιστά βασική πρακτική πρόληψης μία κρίσης και οργάνωσης που εξασφαλίζει την σχολική ασφάλεια και μέλημα του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Esposito, Cotugno & Principi, 2021). Παρόλα αυτά, τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις φανέρωσαν πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν δημιούργησαν ενημερωτικό υλικό. Ελάχιστοι έφτιαξαν αφίσες ή προσάρμοσαν τις διδασκαλίες τους στις συνθήκες της πανδημίας ([Δημιουργία ενημερωτικού υλικού](#)) Ως αίτια απουσίας ενημερωτικού υλικού, αναφέρθηκαν: ο φόρτος εργασίας του υπεύθυνου covid-19, η αξιοποίηση του υλικού που δόθηκε από το Υπουργείο, η αντίληψη ότι με την πάροδο του χρόνου τα μέτρα εξασθενούσαν ή άλλαζαν συνεχώς και η άποψη αρκετών εκπαιδευτικών ότι η παροχή ενημερωτικού υλικού δεν είναι μέριμνα δική τους ([Αίτια απουσίας](#)).

Για την κατηγορία B.1.4: **«Διάθεση των απαραίτητων υποδομών και παροχών για την εφαρμογή των μέτρων προστασίας και πιθανή αξιοποίηση αυτών»** και τις υποκατηγορίες της: **Ύπαρξη παροχών και Είδη Παροχών, Ύπαρξη Υποδομών και Υποδομές, Λόγοι απουσίας παροχών και υποδομών.**

Ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών. Στην περίπτωση της πανδημίας βασικό ζήτημα για την αποφυγή της διασποράς του ιού, αποτέλεσε η ύπαρξη υποδομών και παροχών, που θα επέτρεπαν την βέλτιστη εφαρμογή μέτρων όπως: η διατήρηση των αποστάσεων, η απομόνωση των θετικών κρουσμάτων και η υγιεινή των μαθητών. Σημαντικές σε αυτή τη φάση επομένως, είναι οι πρωτοβουλίες που πρέπει να λαμβάνει το σχολικό προσωπικό, το οποίο πρέπει να διασφαλίζει ότι ο εξοπλισμός έκτακτης ανάγκης βρίσκεται διαθέσιμος οποιαδήποτε στιγμή (Esposito, Cotugno & Principi, 2021. Philpott και Serluco 2010). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, επιβεβαίωσαν πως διέθεταν παροχές, όπως αντισηπτικά και μάσκες. Ακόμη, ένα διευθυντής τόνισε την συνεργασία του σχολείου με τον δήμο της περιοχής, προκειμένου να πραγματοποιηθεί απολύμανση της σχολικής μονάδας ([Ύπαρξη παροχών και παροχές](#)). Η δήλωση αυτή επιβεβαιώνει την σημασία ανάπτυξης δεσμών μεταξύ σχολικών μονάδων και υπηρεσιών άμεσης επέμβασης, ώστε σε ξαφνικά

σοβαρά περιστατικά να υπάρξει άμεση και αποτελεσματική επέμβαση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Επιπρόσθετα, αν και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διέθεταν παροχές, υπογράμμισαν το πρόβλημα που αντιμετώπισαν με την έλλειψη υποδομών, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την αδυναμία τήρησης βασικών μέτρων όπως ήταν η εφαρμογή των πρωτοκόλλων που απαιτούσαν τήρηση αποστάσεων και η χρήση χώρων που εν μέσω πανδημίας έμειναν αναξιοποίητοι (Φωτόπουλος, 2021). Συγκεκριμένα, από τις συνεντεύξεις προέκυψε πως οι αίθουσες ήταν πολύ μικρές και τα σχολεία δεν διέθεταν κάποιο χώρο απομόνωσης των πιθανών κρουσμάτων με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται οποιαδήποτε άλλη αίθουσα (βιβλιοθήκες, προαύλια, χωλ, αίθουσες ΖΕΠ κ.α.) ([Υπαρξη υποδομών και υποδομές](#), [Απουσία παροχών και υποδομών](#)). Επομένως, ενώ εν μέσω πανδημίας, χιλιάδες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαχειριστούν το ζήτημα της διαφύλαξης της δημόσιας υγείας μέσα στις σχολικές αίθουσες, η έλλειψη χώρων και μερικές φορές η απουσία σχολικής μέριμνας, δυσχέραιναν το έργο τους (Φωτόπουλος, 2021).

Έχει σημειωθεί πως οι σχολικές μονάδες στη προσπάθειά τους να διαχειριστούν τυχόν κρίσεις, οφείλουν να αναπτύσσουν δεσμούς και στενές επαφές με τις υπηρεσίες άμεσης επέμβασης, όπως το νοσοκομείο, τα κέντρα ψυχικής υγείας, ώστε σε ξαφνικές σοβαρές καταστάσεις να ακολουθήσει άμεση ανταπόκριση και επέμβαση (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις τους εξέφρασαν τα παράπονά τους και την απογοήτευσή τους για την απουσία στήριξης και βοήθειας από το κράτος και γενικότερα από τους επίσημους φορείς, σε μία περίοδο κρίσης, στη διάρκεια της οποίας απειλούνταν η ασφάλεια και η υγεία των μαθητών ([Παροχή στήριξης από φορείς](#)). Οι επίσημοι φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Πρωτοβάθμιες Εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση Υγείας), περιορίστηκαν στην παροχή τυπικής στήριξης, ενώ κάποιες φορές παρουσιάστηκαν αδύνατοι στην παροχή διευκρινιστικών οδηγιών ([Απουσία στήριξης](#)). Όπως σημειώνει ο Φωτόπουλος (2021), οι συμμετέχοντες στην έρευνα του, ανέφεραν πως προβληματίστηκαν αρκετά από την απουσία ενός θεσμικού στρατηγικού μηχανισμού διαρκούς υποστήριξης, αφού σχεδόν σε όλες τις αναφορές επισημαίνεται πως ένιωθαν χωρίς ουσιαστική βοήθεια στη διαχείριση αυτής της περιπέτειας.

Επιπλέον, από τα ευρήματα φάνηκε πως οι σχολικές μονάδες δέχτηκαν βοήθεια μόνο από τους δήμους και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων ([Στήριξη γονέων και κηδεμόνων](#), [Στήριξη από Δήμο και σχολική επιτροπή](#)). Όπως επισημαίνει η Azorín

(2020), η εμφάνιση κρίσεων, οδηγεί στην ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων. Στόχος είναι η οικοδόμηση της σχολικής κοινότητας, μέσα από την εμπλοκή περισσότερων μελών (Harris, 2002). Σημαντική σε αυτή την προσπάθεια είναι η θεσμοθέτηση των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, αφού μέσω αυτού του οργάνου, οι γονείς δεν περιορίζονται μονάχα στην ενημέρωση για την μαθησιακή πορεία των παιδιών τους, αλλά σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες κτιριακές υποδομές και συνθήκες υγιεινής (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008β).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: **«Ποιες πρακτικές υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;»**

Για την κατηγορία Β.2: **«Υλοποίηση και ρεαλιστικότητα των πρακτικών που προτάθηκαν στα σχολεία για την προστασία από τον Covid-19»** και τις υποκατηγορίες της: **Απόψεις Εκπαιδευτικών, Μη ρεαλιστικά μέτρα.**

Αν και η αντιμετώπιση μιας κρίσης δεν αποτελεί μονόδρομο, βασικός παράγοντας συνιστά η αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης (Σαϊτή & Σαϊτής 2012). Στο πλαίσιο της πανδημίας, προκειμένου να αποφευχθεί η διάδοση του ιού, ο Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας (Ε.Ο.Δ.Υ., 2020) προχώρησε στην λήψη μέτρων υγιεινής και ασφάλειας στις σχολικές μονάδες που είναι συναφή με τα μέτρα που είχε ανακοινώσει το CDC. Μέρος αυτών των μέτρων αφορούσαν στρατηγικές προσωπικής πρόληψης, όπως η συνεπής και η σωστή χρήση μάσκας για την υγιεινή του αναπνευστικού συστήματος, ο εξαιρισμός των τάξεων, η διατήρηση των αποστάσεων σε κοινόχρηστους χώρους (π.χ. αίθουσες διαλειμμάτων, είσοδοι και έξοδοι, τουαλέτες) και κοινόχρηστα μέσα μεταφοράς από και προς το σχολείο (π.χ. προσωπικά ή δημόσια μέσα μεταφοράς), ο ορισμός ενός υπεύθυνου covid-19 κ.α. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Philpott και Serluco (2010), ο ορισμός ενός βοηθού ή αναπληρωτή διοικητή κρίσεων, είναι σημαντική παράμετρος για την αντιμετώπιση μιας κρίσης και επομένως ο ορισμός ενός αρμόδιου για θέματα covid-19 αποτέλεσε καθοριστικό μέτρο. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας, φανέρωσαν την μη ρεαλιστικότητα των μέτρων που πάρθηκαν, τα οποία χαρακτηρίζονταν από αρκετές ασάφειες και αστοχίες. Λίγοι από τους ερωτώμενους ανέφεραν ότι μέρος αυτών ήταν υλοποιήσιμα και πως ίσως πάρθηκαν από άτομα τα οποία δεν γνωρίζουν όσα

συμβαίνουν πραγματικά σε μία σχολική κοινότητα ([Ρεαλιστικότητα των μέτρων](#)). Την άποψη αυτή υποστηρίζει και ο Φωτόπουλος (2021), ο οποίος επισημαίνει πως οι αδυναμίες των μέτρων οφείλονται αποκλειστικά στην πολιτική εξουσία, αφού είναι υπεύθυνη για την ανάληψη μέτρων χωρίς να ληφθούν υπόψη οι γνώμες των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή αυτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, σημείωσαν πως τα μέτρα που δεν ήταν ρεαλιστικά αφορούσαν: τη διατήρηση των απαιτούμενων αποστάσεων σε μικρούς χώρους και στο προαύλιο, την ανάληψη του ρόλου «αναπληρωτή covid-19» από οποιοδήποτε δάσκαλο που είχε δικό του τμήμα, την αδυναμία των μαθητών να φορούν τη μάσκα για τόσες ώρες και κυρίως στα διαλείμματα, την αδυναμία ελέγχου τόσων μαθητών, την αδυναμία διατήρησης των ανοιχτών παραθύρων το Χειμώνα και τη δυσκολία ελέγχου των μαθητών ώστε να μην ανταλλάσουν μεταξύ τους αντικείμενα ([Μη ρεαλιστικά μέτρα](#)).

Από τα παραπάνω ο Φωτόπουλος (2021) υποστηρίζει την δυσκολία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν ταυτόχρονα τόσες υποχρεώσεις την περίοδο της κρίσης και προτείνει την μερική ή ολική αποδέσμευση των ατόμων αυτών από επιπλέον καθήκοντα, αφού είναι αδύνατον ένα άτομο να κάνει ταυτόχρονα δύο εργασίες. Επιπλέον, για την αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων απαραίτητη είναι η ύπαρξη κατάλληλων υποδομών (Pearson & Mitroff, 1993), στοιχείο που εξέλιπε από τις περισσότερες σχολικές μονάδες, οι οποίες δεν διέθεταν μεγάλες αίθουσες και χώρους απομόνωσης των πιθανών κρουσμάτων. Τέλος, στις συνεντεύξεις τους, οι συμμετέχοντες τόνισαν ως βασικές αιτίες μη ρεαλιστικότητας των μέτρων την απουσία εκπαιδευτικού -και όχι μόνο- προσωπικού και σωστού προγραμματισμού.

Για την κατηγορία Β.2.1: **«Πρακτικές που λήφθηκαν στην τάξη με στόχο την ελάττωση της πιθανής διασποράς του Covid-19, αναφορικά με τον χώρο»** και τις υποκατηγορίες της: **Τοποθέτηση θρανίων, Παράθυρα, Παροχές στο χώρο.**

Το Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νοσημάτων (CDC) των ΗΠΑ πρότεινε πρακτικές ώστε να επιτευχθεί η μείωση της εξάπλωσης του ιού (CDC, 2022). Μερικά από αυτά τα μέτρα που αφορούσαν τις σχολικές αίθουσες ήταν: η τήρηση αποστάσεων, ο εξαερισμός τάξεων και η χρήση αντισηπτικών. Σε παρόμοιο επίπεδο ο Ε.Ο.Δ.Υ. (2021), πρότεινε στρατηγικές πρόληψης σε πλαίσιο τάξης για τις ελληνικές σχολικές μονάδες. Οι τρόποι με τους οποίους το σχολείο μπορεί να αλλάξει το φυσικό

περιβάλλον για να αποτρέψει την εξάπλωση του COVID-19, ήταν ο εξαερισμός των τάξεων, με σκοπό την μείωση του αριθμού των σωματιδίων του ιού στον αέρα. Συγκεκριμένα, προτάθηκε το άνοιγμα των παραθύρων ή των πορτών για να αυξηθεί η κυκλοφορία του εσωτερικού αέρα και η μείωση της πληρότητας σε χώρους όπου δεν είναι εφικτός ο καλός εξαερισμός. Ταυτόχρονα, συστήθηκε η ταξινόμηση των καθισμάτων και των θρανίων σε απόσταση τουλάχιστον 1 μέτρου μεταξύ τους και η ταξινόμηση όλων των θρανίων και καθισμάτων προς την ίδια κατεύθυνση. Τα μέτρα αυτά όπως συμπεραίνεται από τις συνεντεύξεις, εφαρμόστηκαν σε μεγάλο βαθμό αφού τα θρανία τοποθετήθηκαν σε μετωπική διάταξη, με έναν μαθητή ανά θρανίο ([Τοποθέτηση θρανίων](#)). Σε ελάχιστες περιπτώσεις διατηρήθηκε η ομαδική διάταξη και τοποθέτηση των μαθητών ανά δύο στα θρανία. Όσον αφορά το άνοιγμα των παραθύρων, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως προσπάθησαν αρκετά ώστε να εφαρμόσουν το μέτρο αυτό και κυρίως τους χειμερινούς μήνες, όπου οι μαθητές κρύωναν και ανάγκαζαν τους εκπαιδευτικούς να κλείνουν τα παράθυρα ή να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους αερισμού της σχολικής αίθουσας ([Παράθυρα](#)). Τέλος αναφορικά με την παροχές στον χώρο, έχει διαπιστωθεί ότι η ύπαρξη του κατάλληλου εξοπλισμού ασφαλείας δύναται να περιορίσει ή να προλάβει μία κρίση (Philpott και Serlucio 2010). Όπως φάνηκε από τα δεδομένα οι σχολικές αίθουσες διέθεταν παροχές (μάσκες, αντισηπτικά και αφίσες με οδηγίες για την τήρηση των μέτρων οι οποίες λειτούργησαν θετικά στην πρόληψη του ιού ([Παροχές στο χώρο](#))).

Για την κατηγορία B.2.2: **«Τρόποι κατανομής των ευθυνών για την τήρηση των μέτρων πρόληψης κατά του Covid-19»** και τις υποκατηγορίες της: **Κατανομή αρμοδιοτήτων, Συσκέψεις συλλόγου διδασκόντων.**

Ο Σύλλογος Διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας αποτελεί το συλλογικό όργανο για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων λειτουργίας που αντιμετωπίζει το σχολείο. Μεταξύ των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων του, είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση και η παρακολούθηση του έργου του, οι τακτικές συνεδριάσεις που οφείλει να πραγματοποιεί ώστε να προγραμματίζει τις ενέργειές του και τέλος, η ανάθεση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων στα μέλη του από τον διευθυντή του σχολείου (Σαϊτης, 2005). Οι Philpott και Serlucio (2010), κάνουν αναφορά πως για την διαχείριση οποιασδήποτε κρίσης είναι απαραίτητη η ανάπτυξη και κοινοποίηση ενός σχεδίου δράσης κρίσιμων περιστατικών με στόχους και ενός χρονοδιαγράμματος για την επίτευξη των στόχων αυτών, η ενεργοποίηση των λειτουργιών του και την

κατάληψη των αντίστοιχων θέσεων από το προσωπικό, όπως απαιτείται από το σχεδιασμό και τον ορισμό ενός βοηθού ή αναπληρωτή διοικητή κρίσεων. Σε περίοδο κρίσης επομένως, και δη μιας πανδημίας, ο Σύλλογος Διδασκόντων οφείλει να επιτελέσει με συνέπεια το έργο του, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Υπό το πλαίσιο αυτό, ερευνήθηκε μέσω των συνεντεύξεων, αν οι συμμετέχοντες κατείνεμαν ευθύνες στις δικές τους σχολικές μονάδες κι αν πραγματοποίησαν συχνές συσκέψεις για θέματα covid-19.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως σε κάποιες σχολικές μονάδες έγινε κατανομή ευθυνών, ενώ σε άλλες όχι ([Κατανομή ευθυνών](#)). Σύμφωνα με τους Παπαλόη & Μπουραντά (2012), προκειμένου να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα αποτελεσματικά, είναι απαραίτητη η προώθηση ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών, στο πλαίσιο του οποίου θα αποφεύγεται η συγκεντρωτική δράση και οι αυταρχικές, ιεραρχικές δράσεις. Εξειδικεύοντας την άποψη αυτή, οι Vroom & Jago (2007) ορίζουν ότι η ηγεσία οφείλει να παρέχει κίνητρα για συλλογική εργασία, με στόχο την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Επίσης, ως αποτελεσματική και καλή ηγεσία νοείται αυτή που συνεπάγεται την ορθή διαχείριση των μελών του οργανισμού, την καθοδήγησή τους με τρόπο που να ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ τους, την παροχή κινήτρων προς μεγιστοποίηση των προσπαθειών του και την παροχή κινήτρων που θα μεγιστοποιούν τις προσπάθειές τους (Saitis & Saiti, 2018. Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Διαπιστώνεται λοιπόν, πως επίδραση της ηγεσίας είναι ισχυρότερη όταν είναι ευρέως κατανεμημένη και επιδιώκει τον διαμοιρασμό ευθυνών μεταξύ των μελών (Κουτούζης, 2012). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν πολλοί ερευνητές, αναφέροντας πως η ηγεσία αποτελεί συλλογικό φαινόμενο, το οποίο κατανέμεται ή διαμοιράζεται μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Teo, Lee & Lim, 2017). Ενώ λοιπόν έχει διαπιστωθεί η άποψη αυτή, εν περίοδο κρίσης, δεν πραγματοποιήθηκε στις περισσότερες σχολικές μονάδες του πληθυσμού της έρευνας, κατανομή των ευθυνών. Μάλιστα, στα περισσότερα σχολεία Υπεύθυνος covid ανέλαβε ο διευθυντής, είτε μία ομάδα εκπαιδευτικών καθώς οι περισσότεροι αρνήθηκαν να αναλάβουν τα καθήκοντα αυτής της θέσης ([Διευθυντής υπεύθυνος covid](#)).

Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, ο υπεύθυνος covid στις περισσότερες περιπτώσεις αναλάμβανε θέματα που αφορούσαν τις ιχνηλατήσεις και τα κρούσματα, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αρκέστηκαν στην τήρηση των απλών οδηγιών ή ανέλαβαν με πρόγραμμα τον έλεγχο των self test των μαθητών. Θετικό σε αυτή την

κατάσταση, αποτελεί το στοιχείο ότι δόθηκε από το Υπουργείο η οδηγία να οριστεί σε κάθε σχολείο υπεύθυνος covid-19, αν αναλογιστούμε πως για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, ο ορισμός συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή του συντονιστή και των μελών της ομάδας κρίνονται καταλυτικής σημασίας (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan, 2002). Ο υπεύθυνος covid-19 σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως συντονιστής διαχείρισης κρίσεων. Απο την άλλη πλευρά, η μη ανάληψη ευθυνών από πλευράς όλων των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, υπογραμμίζεται αρνητικά, αφού οι Schonfeld et.al (2002), τονίζουν πως η καταγραφή των καθηκόντων των σχολικών μελών σε περιπτώσεις κρίσεων και η εκπαίδευσή σε θέματα διαχείρισης αποτελεί κρίσιμο σημείο στη δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.

Όσον αφορά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναφορικά με τις συσκέψεις του συλλόγου διδασκόντων, τα δεδομένα έδειξαν πως πραγματοποιήθηκαν συσκέψεις, αλλά όχι συχνές και σε επίσημη μορφή, στοιχείο που προκαλεί προβληματισμό, αφού όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014), *«η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις»* ([Συσκέψεις](#)). Φυσικά, καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική επικοινωνία αποτελούν οι διευθυντές, οι οποίοι όφειλαν την περίοδο αυτή να επικοινωνούν συχνά με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίσουν την ενημέρωσή του και τον συντονισμό του. Άλλωστε, για να είναι επιτυχής η προσαρμογή στις εξωτερικές αλλαγές απαιτείται συνεργασία πολλών μελών του οργανισμού και ηγέτες που θα ενθαρρύνουν και θα διευκολύνουν αυτές τις διαδικασίες (Yukl & Mahsud 2010. Yukl, 2012).

Για την κατηγορία Β.2.3: **«Οργάνωση της διδασκαλίας με στόχο την αποφυγή της διασποράς του Covid-19»** και τις υποκατηγορίες της: **Είδος διδασκαλίας, Εργασίες- Διορθώσεις, Άλλα μέτρα.**

Μεταξύ της πληθώρας των μέτρων που πάρθηκαν, αναφέρεται μια σειρά πρακτικών που άλλαξαν την οργάνωση της διδασκαλίας, αποδεικνύοντας πόσο επιδραστική αποδείχθηκε η πανδημία στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, στην εμφάνιση νέων μορφών μάθησης και στη φύση της διδασκαλίας γενικότερα (Φωτόπουλος, 2021). Συγκεκριμένα, ο Ε.Ο.Δ.Υ. (2021), στην κατηγορία «Υγιεινή

χειριών και αναπνευστική υγιεινή», παρουσίασε στρατηγικές προσωπικής πρόληψης, οι οποίες αφορούσαν την προστασία του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών, από τη διάδοση σταγονιδίων μέσω του βήχα ή του φτερνίσματος χρησιμοποιώντας τον αγκώνα τους ή ένα χαρτομάντιλο και τη συνεχή υπενθύμιση χρήσης μάσκας. Επιπρόσθετα, πάρθηκαν μέτρα με στόχο την αύξηση της φυσικής απόστασης, τονίζοντας πως σε περιοχές με σημαντική κοινοτική μετάδοση, οι μαθητές στα σχολεία θα πρέπει να διατηρούν απόσταση τουλάχιστον 2 μέτρων στις τάξεις. Ακόμη, παρουσίασαν κανόνες υγιεινής και ασφάλειας με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η πρόληψη της εξάπλωσης του COVID-19, όπως ήταν η ταξινόμηση καθισμάτων ή θρανίων σε απόσταση τουλάχιστον 1 μέτρου μεταξύ τους και ο περιορισμός τη μίξης μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών και εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά, όπως είναι επόμενο, η τοποθέτηση των μαθητών σε απόσταση και η αποφυγή μίξης των μαθητών, οδήγησε στην απόρριψη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και στην υιοθέτηση της μετωπικής, στοιχείο που επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως απέρριψαν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και εφαρμόστηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις, είτε στα διαλείμματα, όπου ο χώρος ήταν ανοιχτός, είτε εξ αποστάσεως με τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών ([Απόρριψη ομαδοσυνεργατικής](#)). Επίσης, μία εκπαιδευτικός εφάρμοσε την εταιρική συνεργασία των μαθητών της, ενώ μία άλλη, συνέχισε να πραγματοποιεί ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθώς οι μαθητές της συναναστρέφονταν σε δομές προσφύγων και μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου ([Υπαρξη ομαδοσυνεργατικής](#), [Εταιρική συνεργασία](#)). Επιπλέον, η άποψη ότι η πανδημία επέφερε αλλαγές στη φύση του επαγγέλματος (Φωτόπουλος, 2021), φαίνεται και από τις πρακτικές ανάθεσης εργασιών και διόρθωσης, όπου οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να διορθώνουν τα τετράδια στο σχολείο, ενώ υιοθέτησαν την αυτοδιόρθωση ή την ανάθεση μικρότερων εργασιών που θα ήταν εύκολη η διόρθωσή τους στην τάξη ([Εργασίας & Διορθώσεις](#)).

Εκτός των παραπάνω μέτρων, υιοθετήθηκαν πρακτικές που εξασφάλιζαν την προσωπική υγιεινή, όπως ήταν η αποφυγή ανταλλαγής αντικειμένων, η απολύμανση των μαθητών και η αποφυγή διαμοιρασμού τους σε περισσότερα τμήματα (Ε.Ο.Δ.Υ.) Τις πρακτικές αυτές, εφάρμοσαν όπως επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα αρκετοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανέφεραν πως απέφυγαν την επαφή με τα βιβλία των μαθητών, την ανταλλαγή υλικού μεταξύ τους και το διαμοιρασμό των μαθητών σε

διάφορα τμήματα όταν ο εκπαιδευτικός τους είχε κενό ([Απέφευγαν την ανταλλαγή αντικειμένων](#)).

Για την κατηγορία B.2.4: *«Μέτρα προστασίας για την αποφυγή της διασποράς του Covid-19»* και τις κατηγορίες της: *Μέτρα υγιεινής, Διαδικασία ιχνηλάτησης*.

Αναφορικά με άλλα μέτρα υγιεινής που πρότεινε το Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νοσημάτων (CDC) των ΗΠΑ (2022), αναφέρονται: η συνεπής και σωστή χρήση μάσκας, η τήρηση αποστάσεων, το πλύσιμο χεριών, η χρήση αντισηπτικών και ο καθαρισμός και απολύμανση επιφανειών στη σχολική μονάδα. Στο ίδιο επίπεδο ο Ε.Ο.Δ.Υ (2021), στην κατηγορία «Υγιεινή χεριών και αναπνευστική υγιεινή», ενθαρρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές να πλένουν τα χέρια τους με σαπούνι και νερό για τουλάχιστον 20 δευτερόλεπτα και όσο πιο συχνά γίνεται. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, φαίνεται πως ζητούσαν από τους μαθητές να φορούν τις μάσκες, να πλένουν σχολαστικά τα χέρια τους και να τα απολυμαίνουν. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ήταν πιο χαλαροί με τη χρήση της μάσκας. Επίσης, κάποιοι έδωσαν έμφαση και στην απολύμανση των επιφανειών των τάξεων με αντισηπτικό σπρέι ή αντισηπτικά μαντηλάκια ([Μέτρα Υγιεινής](#)). Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ήταν πιο χαλαροί με τη χρήση της μάσκας, στοιχείο που έρχεται σε αντίθεση με την σύσταση του Ε.Ο.Δ.Υ. (2021), ο οποίος υπερτονίζει ότι πρέπει να γίνεται χρήση μάσκας όταν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο περιβάλλον του σχολείου, διότι η συνεπής και σωστή χρήση της μάσκας προστατεύει τόσο τους ανθρώπους που τις φορούν όσο και τους γύρω τους. Ωστόσο, την χαλαρότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις μάσκες επισημαίνει και ο Φωτόπουλος (2021), ο οποίος επισημαίνει πως σε πολλές περιπτώσεις η κατάσταση στις σχολικές κοινότητες ήταν πιο χαλαρή και οι μαθητές προσέρχονταν στα σχολεία χωρίς μάσκες. Μάλιστα, αναφέρει πως υπάρχει πρόβλημα στην εφαρμογή των πρωτοκόλλων που απαιτούσαν τήρηση των αποστάσεων και των κανόνων υγιεινής.

Σχετικά με τις διαδικασίες ιχνηλάτησης, οι εκπαιδευτικοί αποφάνθηκαν πως σε περίπτωση θετικού κρούσματος ακολουθούσαν τις τυπικές διαδικασίες που τους είχαν επιβληθεί από το Υπουργείου Υγείας ([Διαδικασία ιχνηλάτησης](#)). Συγκεκριμένα, το Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νοσημάτων (CDC) των ΗΠΑ (2022), απαιτούσε τον έλεγχο προσυμπτωματικού ελέγχου για τον έγκαιρο εντοπισμό περιπτώσεων, συστάδων και εστιών εντός σχολικής μονάδας, την τήρηση πρωτοκόλλων για μαθητές

και εκπαιδευτικούς σε περίπτωση θετικού ή ύποπτου περιστατικού και την ανίχνευση επαφών, σε συνδυασμό με καραντίνα στις περιπτώσεις κρούσματος. Στην χώρας μας επίσης προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τον Ε.Ο.Δ.Υ. ισχυρά πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας, που παρότρυναν μαθητές και εκπαιδευτικούς να μένουν σπίτι όταν ήταν άρρωστοι ή μετά από στενή επαφή με κάποιον που ήταν άρρωστος. Επίσης, εάν ένας μαθητής ή μέλος του προσωπικού ήταν άρρωστος, δεν έπρεπε να πηγαίνει στο σχολείο. Ακόμη, αν υπήρχε υποψία ή επιβεβαίωση του COVID-19, οι μαθητές ή οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να απομονωθούν στο σπίτι μέχρι να περάσουν τουλάχιστον 5 ημέρες από την πρώτη εμφάνιση των συμπτωμάτων, (να έχουν περάσει τουλάχιστον 24 ώρες από τον τελευταίο πυρετό χωρίς τη χρήση φαρμάκων που μειώνουν τον πυρετό και τα συμπτώματα να έχουν βελτιωθεί). Μάλιστα, πρότεινε η απομόνωση να παρατείνεται σε 10-20 ημέρες ανάλογα με τη σοβαρότητα της νόσου ή έως ότου εκπληρωθούν τα εθνικά κριτήρια για τη διακοπή της απομόνωσης (Ε.Ο.Δ.Υ., 2021). Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τους δέκα συμμετέχοντες της έρευνας, στοιχείο που φανερώνει πως η διαδικασία της ιχνηλάτησης, ίσως να ήταν το μοναδικό μέτρο που τηρήθηκε αυστηρά και με όλες τις προβλεπόμενες διαδικασίες, αφού αφορούσε την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους.

Για την κατηγορία Β.2.5: **«Μέτρα προστασίας για την αποφυγή της διασποράς του Covid-19 στα διαλείμματα, κατά την παραμονή των μαθητών στον προαύλιο χώρο»** και για τις υποκατηγορίες της: *Χώρος και χρόνος διαλειμμάτων, Μέτρα προστασίας στα διαλείμματα.*

Είναι σαφές ότι η επαναλειτουργία των σχολείων, απαιτούσε τεράστια προσοχή ώστε η πρόοδος που επετεύχθη όσον αφορά τον περιορισμό της μετάδοσης του ιού να διατηρηθεί (Luo et al., 2020). Η διατήρηση των αποστάσεων και των μέτρων υγιεινής εντός των σχολικών τάξεων, αποτελούσε μία εύκολη υπόθεση, συγκριτικά με τον προαύλιο χώρο, όπου θα έπρεπε κι εκεί να εφαρμοστούν τα ίδια μέτρα, με τη διαφορά όμως ότι οι μαθητές είχαν συνηθίσει να λειτουργούν πιο αυθόρμητα την ώρα των διαλειμμάτων. Προκειμένου να αποφευχθεί η υπερμετάδοση του ιού στα διαλείμματα, ο Ε.Ο.Δ.Υ πρότεινε μέτρα με στόχο την αύξηση της φυσικής απόστασης. Αναλυτικότερα, τόνισε πως πρέπει στο μέτρο του δυνατού, να διατηρείται μια απόσταση 1 μέτρου μεταξύ των ατόμων στο σχολείο και φυσικά να διατηρείται μια απόσταση μεταξύ μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών σε κοινόχρηστους χώρους (π.χ.

αίθουσες διαλειμμάτων, είσοδοι και έξοδοι, τουαλέτες) για τη μείωση του κινδύνου μετάδοσης. Επιπλέον, επιχείρησε τον περιορισμό των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, προτείνοντας τον περιορισμό τη μίξης μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών και εκπαιδευτικών και την αλληλεπίδραση με άλλες τάξεις, το προσωπικό και τους εκπαιδευτικούς. Για το σκοπό αυτό ανέφερε πως θα μπορούσαν να προγραμματιστούν διαλείμματα σε διαφορετικές ώρες.

Οι παραπάνω προτάσεις, ως επί το πλείστον φάνηκε μέσα από τα ευρήματα της έρευνας να υλοποιούνται. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές έκαναν ανά τάξη διαλείμματα σε ξεχωριστούς χώρους ώστε να αποφευχθεί ο συνωστισμός. Φυσικά, κάποιι τόνισαν πως η πραγματοποίηση διαλειμμάτων σε ξεχωριστές ώρες ήταν αδύνατη διότι οι ειδικότητες δεν προλάβαιναν να κάνουν μάθημα ([Χώρος και χρόνος διαλειμμάτων](#)). Ο Φωτόπουλος (2021) επίσης σημειώνει ότι η πραγματοποίηση διαφορετικών διαλειμμάτων ήταν δύσκολη, καθώς δημιουργούνταν έντονα προβλήματα φασαρίας έξω από τις τάξεις, με αποτέλεσμα όσοι εκπαιδευτικοί έκαναν μάθημα φώναζαν για να ακουστούν. Επομένως, ίσως για αυτόν τον λόγο οι σχολικές μονάδες επέλεξαν την πραγματοποίηση διαλειμμάτων σε διαφορετικούς χώρους, αν ήταν εφικτό, και όχι σε διαφορετικές ώρες.

Εκτός των παραπάνω, όπως γίνεται αντιληπτό, η μάσκα γίνεται υποχρεωτική και στον προαύλιο χώρο, αλλά παρόλα αυτά υπάρχει σημαντικό πρόβλημα στην εφαρμογή των πρωτοκόλλων που απαιτούν την τήρηση αποστάσεων και των κανόνων υγιεινής (Φωτόπουλος, 2021). Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι έκαναν συνεχείς παρατηρήσεις προκειμένου να διατηρούνται οι αποστάσεις και να φορούν οι μαθητές την μάσκα τους. Τέλος, σε αρκετά σχολεία αυξήθηκαν οι εφημερίες στα διαλείμματα ([Μέτρα προστασίας](#)).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: *«Τι επιπτώσεις επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19;»*.

Για την κατηγορία Β.3: *«Επιπτώσεις των μέτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία»* και τις υποκατηγορίες της: *Χώρος, Χρόνος, Απουσία ανθρώπινου δυναμικού*.

Η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία λειτουργία η οποία εξαρτάται από τα οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία αναπτύσσεται. Διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές που λαμβάνουν μέρος σε αυτή και παράγοντες όπως είναι ο χώρος και ο χρόνος είναι απόρροια των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών (Σολομών, 1992). Αναντίρρητα, η πανδημία ως παγκόσμια κρίση επέφερε κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές, αλλάζοντας τα εκπαιδευτικά συστήματα, τις παιδαγωγικές πρακτικές τους αλλά και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ομαλή διεκπεραίωση της διδασκαλίας, όπως είναι ο χώρος, ο χρόνος και ο ανθρώπινος παράγοντας. Το σύνολο των ερωτηθέντων διαπίστωσε πως τα μέτρα που εφαρμόστηκαν επηρέασαν το χαρακτήρα του σχολείου, το οποίο έχασε το γνώριμο χαρακτήρα του και ξαφνικά μετατράπηκε σε έναν χώρο που θύμιζε περισσότερο φυλακή, αφού απέκτησε αυστηρότερους πειθαρχικούς μηχανισμούς συγκριτικά με το παρελθόν. Ταυτόχρονα, οι σχολικές κοινότητες έπαψαν να λειτουργούν ως ανοικτά συστήματα που αλληλεπιδρούν με την τοπική κοινωνία καθώς διεκόπησαν εκδρομές, εκδηλώσεις και παρελάσεις. Όλα αυτά άμεσα επηρέασαν και το εκπαιδευτικό κλίμα, το οποίο άλλαξε επηρεάζοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές ([Επιπτώσεις στο χώρο](#)). Σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2006) το σχολικό κλίμα αφορά την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και συνδέεται άμεσα με το εξωτερικό περιβάλλον και τις επιδράσεις που αυτό ασκεί στη σχολική κοινότητα και ειδικότερα σε περιόδους κρίσης (Κατσαρός, 2008). Η σχολική τάξη επομένως, πολλές φορές επηρεάζεται από έκτακτα περιστατικά που οδηγούν σε αναστάτωση και κλονισμό του σύνηθες ρυθμού της, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έρχονται σε δύσκολη θέση (Χατζηχρήστου, 2012).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα κλονισμού του ρυθμού της σχολικής τάξης, συνιστά ο χρονικός παράγοντας της διδασκαλίας. Ο χρόνος διαπιστώθηκε από τα ευρήματα πως επηρεάστηκε στον μέγιστο βαθμό, αφού η ροή των διδασκαλιών συνεχώς διακοπτόταν λόγω κάποιου απρόσμενου περιστατικού covid-19. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατέλαβαν αρκετό χρόνο προκειμένου να καλύψουν τα μαθησιακά κενά που προκλήθηκαν από την τηλεκπαίδευση ή από την απουσία μεγάλου ποσοστού μαθητών, οι οποίοι ήταν σε καραντίνα ([Επιπτώσεις στο χρόνο](#)). Αποτέλεσμα αυτής της πρωτοφανούς συνέπειας, ήταν η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε χαώδεις συνθήκες, με συνέπεια την απώλεια σημαντικού αριθμού διδακτικών ωρών

και την υποβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου (Φωτόπουλος, 2021).

Ένα σημαντικό πρόβλημα που προκάλεσε η πανδημία αφορά την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το ζήτημα των σχολικών ανισοτήτων είναι συνυφασμένο με την παρουσία ταξικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, γεωγραφικών κ.α. ανισοτήτων που προϋπήραν ανεξαρτητως σχολικού περιβάλλοντος. Παρόλα αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα ως μικρογραφία της κοινωνίας συνηγορεί στην αναπαραγωγή, στη διαίωνιση και στην όξυνσή τους. Την περίοδο της πανδημίας, ποσοστό των μαθητών φάνηκε να υποβαθμίζεται και να περιθωριοποιείται με συνέπεια το δικαίωμα της εκπαίδευσης να μη θυμίζει κοινωνικό αγαθό (Φωτόπουλος, 2021). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως η πανδημία επηρέασε την προσέλευση των μαθητών στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τους πρωταγωνιστές των διδασκαλιών, δηλαδή στους μαθητές, οι οποίοι αναγκάστηκαν να απουσιάζουν από τις σχολικές μονάδες για μεγάλα χρονικά διαστήματα, είτε λόγω νόσησής τους από covid, είτε επειδή οι γονείς τους δεν επιθυμούσαν να παρουσιαστούν τα παιδιά τους στις σχολικές τάξεις. Ως αίτια της αντίδρασης αυτής αποτελούν: η ανασφάλεια των γονέων να στείλουν τα παιδιά τους σε έναν χώρο όπου ο ιός μεταδίδεται ταχύτατα και φυσικά η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις διαδικασίες των ιχνηλατήσεων, που απαιτούσαν συχνή διενέργεια rapid με δική τους οικονομική επιβάρυνση. Το σχολείο επομένως, φάνηκε να λειτουργεί για άλλη μία φορά ως μηχανισμός συντήρησης κοινωνικών ανισοτήτων, αποδεικνύοντας την αδυναμία κάποιων ομάδων να συμμετέχουν στις σχολικές διαδικασίες για οικονομικούς λόγους ([Απουσία ανθρώπινου δυναμικού](#)).

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το οικονομικό κεφάλαιο παρέχει τους πόρους συμβάλει ή όχι στην εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία των μαθητών. Αυτό σημαίνει πως μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερα εφόδια από ότι οι συνομήλικοί τους, που προέρχονται από χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις (Košutić, 2017). Στη χώρα μας χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Unicef σχετικά με την κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα το 2017, η οποία φανέρωσε πως η οικονομική κρίση επηρέασε την σχολική επίδοση των μαθητών και το οικονομικό επίπεδο των γονιών είναι καθοριστικής σημασίας για την καλή σχολική πορεία του παιδιού. Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη το εύρημα αυτό κάλλιστα, συμπεράνουμε πως και στην περίπτωση της πανδημίας το

οικονομικό κεφάλαιο των γονιών επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών, αφού παιδιά των οποίων οι γονείς αδυνατούσαν να πληρώσουν τα απαιτούμενα rapid test, δεν είχαν πρόσβαση στα σχολεία.

Παράλληλα, μαθητές δεν προσέρχονταν στα σχολεία εξαιτίας του φόβου των γονέων για την ασφάλεια της υγείας τους. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2021), ήταν φανερό η περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών, η επιφυλακτικότητά τους και γενικότερα η απομάκρυνσή τους από τις σχολικές αίθουσες. των μαθητών. Είναι προφανές επομένως, πως η πανδημική κρίση δεν αντιμετωπίστηκε από όλους με τα ίδια μέσα, με αποτέλεσμα οι ευάλωτοι κοινωνικά μαθητές ή ευπαθείς μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Για την κατηγορία B.3.1: *«Επιπτώσεις των μέτρων στον τρόπο διδασκαλίας»* και τις υποκατηγορίες της: *Οργάνωση της διδασκαλίας, Δυσκολίες μαθητών.*

Η κρίση του covid-19 λειτούργησε με τεράστιες και χαοτικές συνέπειες για την εκπαίδευση με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να αναγκαστούν να λειτουργήσουν μέσα σε πρωτόγνωρες συνθήκες. Αντίξοες αποδείχτηκαν οι συνθήκες και για την μαθησιακή διαδικασία, αφού πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως πλέον το παραδοσιακό διάβασμα συνιστά παρελθόν, αφού στο εξής η εκπαίδευση θα είναι συνδεδεμένη με έναν υπολογιστή. Ακόμη, κάποια πρόσθεσαν πως οι συνέπειες που θα επιφέρει η πανδημική κρίση στην μελέτη και την μάθηση γενικότερα θα είναι τεράστιες μιας και η παραδοσιακή διδασκαλία σταδιακά θα εξασθενεί και θα κινδυνεύει από τρομερά πλήγματα (Φωτόπουλος, 2021). Από τα δεδομένα της έρευνας, φαίνεται πως τα μέτρα που πάρθηκαν επηρέασαν την οργάνωση της διδασκαλίας και τις επιδόσεις των μαθητών.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως ο τρόπος διδασκαλίας των μαθητών άφησε πίσω του τον παραδοσιακό χαρακτήρα του, αφού δραστηριότητες που απαιτούσαν την συνεργασία των μαθητών, την βιωματικότητα, την κίνηση και την έκφραση είτε περιορίστηκαν, είτε εξαλείφθηκαν εντελώς με στόχο την προστασία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να ακολουθήσουν ισχυρά πρωτόκολλα υγείας και ασφάλειας και πλέον να εμπλέξουν στις διδασκαλίες τους μικτές τεχνικές και μεθοδολογίες εκπαίδευσης (δια ζώσης και εξ'αποστάσεως ή μονομερώς εξ'αποστάσεως)([Οργάνωση διδασκαλίας](#)). Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν πως η τηλεεκπαίδευση που προηγήθηκε αλλά και η επιστροφή των μαθητών σε ένα νέο

μαθησιακό περιβάλλον, είναι στοιχεία που υπογραμμίζουν πως ίσως το σχολικό σύστημα δεν έχει αποδεσμευτεί πλήρως από την πανδημία και τα κατάλοιπά της είναι παρόντα, έως σήμερα (Φωτόπουλος, 2021). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα, καθώς οι συμμετέχοντες επικοινωνήσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, εξαιτίας των μαθησιακών κενών που άφησε η απομακρυσμένη διδασκαλία, με κυρίαρχες τις δυσκολίες έκφρασης και γραπτού λόγου ([Δυσκολίες μαθητών](#)).

Για την κατηγορία B.3.2: *«Επιπτώσεις των μέτρων στις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών»* και τις υποκατηγορίες της: *Αλληλεπίδραση μαθητών, Αλληλεπίδραση μαθητών- εκπαιδευτών*.

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν τους κατεξοχήν θεσμούς κοινωνικοποίησης, αφού μέσω αυτών προωθείται η κοινωνική και πολιτισμική συνείδηση των μαθητών. Πρωταγωνιστές της προσπάθειας αυτής φυσικά αποτελούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι οφείλουν να συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην μεταφορά όλων εκείνων των αξιών που θα τους καταστήσουν ισορροπημένους πολίτες του αύριο. Παρόλα αυτά, η πανδημική κρίση έφερε τον παγκόσμιο πληθυσμό αντιμέτωπο με την πρόκληση της προστασίας της κοινωνικότητας του και οι σχολικές μονάδες αντιμετώπισαν τεράστια προβλήματα στην εδραίωση της κοινωνικοποίησης των νέων. Η επάνοδος των παιδιών στις σχολικές αίθουσες εξελίχθηκε σε μία πρωτοφανή εμπειρία αφού αναγκάστηκαν να ακολουθήσουν μέτρα που ήταν ενάντια στον αυθορμητισμό και την παιδικότητα τους. Παρά την ανησυχία όλων, το σχολείο απέδειξε μέσα από την βίωση της πανδημίας πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των μαθητών (Φωτόπουλος, 2021).

Αναφορικά με τα δεδομένα της έρευνας, προέκυψε πως οι μαθητές αναγκάστηκαν για πρώτη φορά να λειτουργήσουν ως μονάδες και όχι σε ομάδες όπως συνηθίζεται. Το βίωμα αυτό από μέρους των εκπαιδευτικών, τους ώθησε να εκφράσουν τα παράπονά τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τονίζοντας την θλίψη τους για τον τρόπο που οι μαθητές λειτουργούσαν πλέον στο σχολείο. Επιπλέον, πρόσθεσαν ότι η σωματική επαφή των παιδιών και η ομαλή κοινωνικοποίησή τους χάθηκε, εφόσον η αλληλεπίδραση μεταξύ τους απαγορευόταν. Ακόμη, κάποιοι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον στιγματισμό που βίωσαν μαθητές τους και στα

συναισθήματα φόβου, απομόνωσης, άγχους ανασφάλειας που ένιωθαν καθημερινά ([Αλληλεπίδραση μαθητών](#)).

Στις διαπιστώσεις αυτές έχουν φτάσει πλήθος ερευνών εκφράζοντας ένα σύνολο συνεπειών που άφησε η κρίση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νέων. Αρχικά, οι Becker & Gregory (2020), συμπέραναν πως μεγάλο ποσοστό εφήβων επηρεάστηκε από τα μέτρα της κοινωνικής αποστασιοποίησης, αφού μειώθηκε η συναναστροφή και η επικοινωνία με τους φίλους τους και επηρεάστηκαν οι δραστηριότητές τους που εξασφάλιζαν την επαφή με συνομηλίκους (π.χ., άθληση, συμμετοχή σε τέχνες). Αποτελέσματα της απουσίας αυτής ήταν η μείωση της σωματικής δραστηριότητας, πρόκληση διαταραχών ύπνου, αύξηση της καθιστικής ζωής, εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων, την κοινωνική απόσυρση, ανηδονία και απελπισία (Courtney et al., 2020). Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν έρευνες που πλαισιώθηκαν στην Κίνα, οι οποίες υπογράμμισαν πως τα παιδιά επηρεάστηκαν έμμεσα από την πανδημία, βιώνοντας αισθήματα φόβου, αβεβαιότητας, σωματικής και κοινωνικής απομόνωση (Brooks et al., 2020, Jiao et al., 2020). Μάλιστα, λόγω της βίωσης τέτοιου είδους συναισθημάτων οι νεαρές ηλικίες διέτρεξαν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ψυχιατρικών διαταραχών, διαταραχών μετατραυματικού στρες, διαταραχών της διάθεσης, ψυχώσεων, ακόμη και αυτοκτονιών (Liu et al., 2020. HC, 2020. Λεψινιώτη και Ντόκου 2021).

Το ενδιαφέρον ωστόσο πρέπει να στραφεί και στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος την περίοδο αυτή. Το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγκάστηκε να επαναπροσδιορίσει το έργο της κοινωνικοποίησης και της ένταξης των μαθητών λόγω των νέων συνθηκών. Οι σχέσεις τους με τους μαθητές, η επικοινωνία τους και η αλληλεπίδραση τους θυσιάστηκαν στο βωμό της ανασφάλειας, το φόβου και της αβεβαιότητας που προκάλεσε η πανδημία (Φωτόπουλος, 2021). Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχασαν την σωματική επαφή με τους μαθητές τους, γεγονός που τους ενοχλούσε. Μικρός αριθμός, σημείωσε ότι συνέχισαν να αγγίζουν τους μαθητές τους, αφού κάποιοι φοβόντουσαν την μετάδοση του ιού. Μάλιστα, κάποιοι ανέφεραν πως τα παιδιά πλέον δεν τους πλησίαζαν όπως πριν για να τους πουν κάποιο μυστικό ή όσα τα απασχολούσαν, στοιχεία που φανερώνουν ότι η αλληλεπίδρασή τους κλονίστηκε σημαντικά ([Αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών](#)). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε η έρευνα της Σπήλιου (2022), η οποία διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καλλιεργούσαν κλίμα

εμπιστοσύνης με τους μαθητές και σημείωσαν ως βασικά εμπόδια ανάπτυξης της ψυχικής υγείας των μαθητών την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και υπηρεσιών ψυχικής υγείας.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως πρέπει σε κάθε σχολική μονάδα να λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και το αν θα περιλαμβάνονται στα σχέδια δράσης προγραμματισμένες παρεμβάσεις (π.χ. ψυχολογική υποστήριξη για τη βοήθεια μαθητών και προσωπικού που έχει τραυματιστεί, για το διάστημα που έπεται μιας κρίσης), καθώς και διαδικασίες πρόληψης (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008). Υπό το πρίσμα αυτό, υπογραμμίζεται η ανάγκη ύπαρξης υπηρεσιών ψυχικής στήριξης για μαθητές και εκπαιδευτικούς που βίωσαν τις δυσμενείς επιπτώσεις της πανδημίας. Μάλιστα, είχε σημειωθεί από αρκετούς μελετητές πως η επιστροφή των μαθητών στα σχολεία θα πρέπει να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα πλαίσιο δημόσιας υγείας ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τους διάφορους κινδύνους, τους προστατευτικούς παράγοντες του COVID-19 και τις συνέπειές του (Magruder et al., 2017. Shapiro et al., 2006). Ωστόσο, καθώς στις εκπαιδευτικές μονάδες εκλείπουν προς το παρόν οργανωμένες υπηρεσίες ψυχικής υγείας, προβλέπεται αύξηση της εμφάνισης διαταραχών διάθεσης και άγχους (Karam et al., 2014).

Για την κατηγορία B.3.3: *«Επιπτώσεις των μέτρων στις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων»* και την ομώνυμη υποκατηγορία της.

Τα τελευταία χρόνια, είναι σύνηθες το φαινόμενο, μέλη της εκπαίδευσης να έρχονται αντιμέτωπα με τη διαχείριση κρίσεων και εκπαιδευτικά προβλήματα που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με μαθητές ή τους κηδεμόνες των μαθητών τους (Κατσαρός, 2008). Μάλιστα, ο κλονισμός των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί ίσως την πιο συχνή επίπτωση που προκαλεί μία κρίση, συνέπεια της οποίας ήταν η διατάραξη του σχολικού κλίματος. Το σχολικό κλίμα, αναφέρεται στην ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μία σχολική μονάδα και συνδέεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή. Προϋπόθεση ενός θετικού σχολικού κλίματος που προάγει την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, συνιστά το πνεύμα συναδελφικότητας ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο εδραιώνεται όταν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των σχολικών μελών (Πασιαρδής, 2004).

Παρόλα αυτά, η πανδημική κρίση Covid-19, διαπιστώνεται μέσω της έρευνας πως επέφερε προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και άρα κλόνισε το συνεργατικό κλίμα μεταξύ τους. Ειδικότερα, η πανδημία επέφερε στο διδακτικό προσωπικό συναισθήματα άγχους, φόβου και εκνευρισμού. Επιπλέον, ήρθε στο προσκήνιο η αδυναμία συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εξαιτίας του φόβου που ένιωθαν ή λόγω των διαφωνιών που είχαν αναφορικά με τα μέτρα. Ακόμη, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς απουσίαζαν για τους ίδιους λόγους από τις συναντήσεις που αφορούσαν σχολικά θέματα και έτσι ήταν αδύνατη η συλλογική λήψη αποφάσεων. Τέλος, παρατηρήθηκε έντονη επιθετική συμπεριφορά προς τους ανεμβολίαστους εκπαιδευτικούς ([Σχέσεις συναδέλφων](#)).

Οι παραπάνω επιπτώσεις επιβεβαιώνονται από αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα αναφορικά με τις συνέπειες που συνοδεύουν μια κρίση. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού οι οποίες επιφέρουν αδιαφορία, εργασιακό άγχος και μείωση του ηθικού καθώς νομίζουν ότι έχουν θιχτεί τα συμφέροντά τους από την τελική διαχείριση της κρίσης. Επίσης, δημιουργούν αρνητικά στερεότυπα που ίσως οδηγήσουν στην έλλειψη συντονισμού της ομάδας (Kernberg, 1998). Φυσικά, οι προσωπικές απειλές, οι επικρίσεις και η εχθρότητα συνυπάρχουν με τις συγκρούσεις. Αυτή η κατάσταση προκαλεί καχυποψία στις αντικρουόμενες ομάδες και δυσκολεύει το θετικό κλίμα (Σαΐτης, 2002), όπως ακριβώς συνέβη με τις σχέσεις των εμβολιασμένων και μη εμβολιασμένων εκπαιδευτικών.

Ο Φωτόπουλος (2021), τονίζει πως η έλλειψη υποστήριξης και συντονισμού για τη διαχείριση της πανδημίας στο σχολικό χώρο άσκησε τεράστια πίεση στους εκπαιδευτικούς λόγω της ατομικής ευθύνης που ένιωσαν να αναλαμβάνουν. Παρόλα αυτά, επισημαίνει πως *ο ιός δεν θα πρέπει να απαξιώσει την ανθρώπινη επικοινωνία και το κυριότερο να υποβαθμίσει την αξία της εκπαίδευσης ως συλλογικής προσπάθειας*, σε μία εποχή όπου η πανδημία ήρθε να οξύνει τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού κλάδου και να μετατρέψει την καθημερινότητα σε μια δύσκολη και αγχωτική διαδικασία. Τα σχολικά μέλη λοιπόν, καλούνται να συνεχίσουν την εκπλήρωση των καθηκόντων τους στηρίζοντας το ένα το άλλο και να αποδεσμευτούν από τα αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας που προκάλεσε η πανδημία. Βασικό μέλημα κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να αποτελεί λοιπόν, η εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης κρίσεων που θα περιλαμβάνει ασκήσεις

ενθάρρυνσης της αυτοεξέτασης των προσωπικών δυνάμεων και της ευαισθησίας σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσεων και ασκήσεις προσομοίωσης, κατά τις οποίες το προσωπικό εφαρμόζει το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan, 2002).

Για την κατηγορία Β.3.4: **«Επιπτώσεις των μέτρων στο ρόλο του διευθυντή»** και τις υποκατηγορίες της: **Στάση διευθυντή, Σχέση διευθυντή με εκπαιδευτικούς.**

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο ηγέτης κάθε σχολικής μονάδας αποτελεί το πρόσωπο κλειδί που με το ρόλο του καθοδηγεί και συντονίζει τη διαδικασία διαχείρισης μιας κρίσης. Σύμφωνα με τους Philpott και Serlucio (2010), ο διοικητής των κρίσεων σε ένα σχολείο, αναλαμβάνει την εφαρμογή ειδικών διαδικασιών του σχεδίου έκτακτης ανάγκης και κινδύνου και φυσικά την ανάπτυξη και κοινοποίηση ενός σχεδίου δράσης κρίσιμων περιστατικών με στόχους, χρονοδιάγραμμα και ορθό διαμοιρασμό ευθυνών στα μέλη του οργανισμού. Παρόλα αυτά μέσα από τις συνεντεύξεις διαπιστώθηκε πως τα μέτρα για τον Covid-19, επηρέασαν το ρόλο του σχολικού ηγέτη, επιφέροντας μία σειρά επιπτώσεων στην άσκηση των καθηκόντων του. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας της COVID-19, τα σχολεία κλήθηκαν να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Netolicky, 2020) και ταυτόχρονα οι ηγέτες τους βρέθηκαν σε μία συνεχή δοκιμασία αντοχής, αφού όφειλαν παρά τις νέες συνθήκες να διατηρήσουν ακέραιη τη δομή του σχολείου και να διασφαλίσουν την εύρυθμη λειτουργία (Harris, 2020a. Giustiniano et al., 2020)

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες της έρευνας -μεταξύ των οποίων και διευθυντές- δήλωσαν πως αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας τους, αναφέροντας ότι οι οδηγίες από το υπουργείο ήταν χαοτικές και παράλληλα έπρεπε να ελέγχουν όλους τους τομείς της σχολικής καθημερινότητας ([Στάση διευθυντή](#)). Την άποψη αυτή επισημαίνει και ο Φωτόπουλος (2021), ο οποίος αναφέρει ότι οι σχολικοί ηγέτες χαρακτηρίζονταν στη διάρκεια της πανδημίας από μια πολλαπλή πίεση η οποία οφειλόταν στις νέες απαιτήσεις και σε γραφειοκρατικούς λόγους. Οι πιέσεις κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, που έχουν ως αποδέκτη τους διαχειριστές της, είναι μεγάλες και αποτελούν σύνηθες φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Σφακιανάκη (1998), οι διαχειριστές των κρίσεων, βιώνουν τρομερές πιέσεις οι οποίες προέρχονται: είτε από τρίτους (π.χ. από το διοικητικό σύστημα), είτε από τις συνθήκες της κρίσης (π.χ. έλλειψη χρόνου αντίδρασης), είτε από την ίδια την ψυχολογία του διαχειριστή (π.χ. άγχος να ανταπεξέλθει στην κατάσταση, φόβο πιθανής αποτυχίας και απόδοσης ευθυνών, πανικός κ.α.).

Οι πιέσεις αυτές δύναται να προκαλέσουν χάος και σύγχυση, εξαιτίας των γρήγορων εναλλαγών της κατάστασης. Σε αυτή την περίπτωση, η διατήρηση ψυχραιμίας από μέρους των διαχειριστών αποτελεί τη μοναδική ελπίδα ώστε να εξελιχθούν ομαλά οι διαδικασίες διαχείρισης της κρίσης (Σαβελίδης 2011. Cornell & Sheras, 1998. Klapproth et al., 2020; Zaidi et al., 2020). Μάλιστα, οι συμμετέχοντες της έρευνας δήλωσαν πως οι σχολικοί ηγέτες διατήρησαν την ψυχραιμία τους και επεδίωξαν να επικοινωνούν με τους συναδέλφους με στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μόνο μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως η διευθύντριά τους είχε κυριευτεί από φόβο με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η άσκηση των αρμοδιοτήτων που τις αναλογούσαν.

Εκτός των παραπάνω, για την αντιμετώπιση της κρίσης αποτελεί καταλυτικής σημασίας η σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας που ο διευθυντής πρέπει να χτίζει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αναφορικά με αυτό, οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν πως δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα με τους διευθυντές των σχολείων τους. Οι σχολικοί ηγέτες επεδείκνυν σεβασμό και προσπαθούσαν να εφησυχάσουν τους εκπαιδευτικούς που είχαν κυριευτεί από άγχος και ανασφάλεια. Επιπλέον, προωθούσαν ένα συνεργατικό κλίμα με στόχο την χάραξη κοινής γραμμής, που συνέβαλε στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας ([Σχέση διευθυντή-εκπαιδευτικών](#)). Σύμφωνα με τους Harris & Jones (2020), προτεραιότητα των διευθυντών σε τέτοιες συνθήκες, έχει η ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών και η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ηρεμίας και καθησύχασης (Mutch, 2014). Ακόμη, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να υποστηρίξουν συναισθηματικά εκπαιδευτικούς και μαθητές που είναι αγχωμένοι και ανήσυχοι για το μέλλον τους στο σχολείο όσο διαρκεί η πανδημία (Bagwell, 2020).

Επίσης, μόνο μία εκπαιδευτικός εξέφρασε τα παράπονά της για την διευθύντρια του σχολείου της, σημειώνοντας πως αρνούνταν να συναντηθεί και να συνεργαστεί μαζί τους ακόμη και για τις τυπικές διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την σχολική καθημερινότητα. Η εξαίρεση αυτή ωστόσο, επιβεβαιώνει ότι ένα από τα κυριότερα προβλήματα στη διαχείριση κρίσεων αποτελεί η έλλειψη ισχυρής και ορατής ηγεσίας, η οποία οδηγεί πολλές φορές σε αναστάτωση και σύγχυση.

Για την κατηγορία B.3.5: **«Ετοιμότητα, επάρκεια και συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση των μέτρων»** και την ομώνυμη υποκατηγορία της.

Η πανδημική κρίση στην Ελλάδα αιφνιδίασε τον εκπαιδευτικό τομέα συνολικά, αφού ποτέ άλλοτε δεν υπήρξε μία παρόμοια κρίση που να έχει επιφέρει τόσα προβλήματα, δύσκολα προς διαχείριση. Κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, ο πανικός και το σοκ συνόδευσαν το εκπαιδευτικό σύνολο, το οποίο προσπάθησε να διατηρήσει τη ψυχραιμία του και να διαχειριστεί όσο δυνατόν καλύτερα την κατάσταση. Το διδακτικό προσωπικό επεδίωξε να διατηρήσει την ομαλότητα που προϋπήρχε έχοντας εφόδια, κατά κύριο λόγο, τις δυνάμεις τους και την μεταξύ τους αλληλεγγύη και υποστήριξη. Η απουσία ενός οργανωμένου σχεδίου και η παντελής απουσία της κρατικής υποστήριξης οδήγησε στη μεταφορά του προβλήματος στις πλάτες των εκπαιδευτικών.

Επεξηγηματικότερα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τα συναισθήματα που βίωσαν μέσα από την πανδημική κρίση στις διάρκειες των δια ζώσης διαδικασιών. Συναισθήματα στρέψ, ανησυχίας, φόβου, ψυχικής φθοράς και burnout κατέκλυσαν τους εκπαιδευτικούς αφού ένιωθαν ότι η διαχείριση της κρίσης ήταν ατομική τους ευθύνη. Αρκετοί ανέφεραν επίσης, πως αν ήταν και ήταν σε ετοιμότητα φοβόντουσαν ότι θα εκτεθούν ανεπανόρθωτα, αφού δεν είχαν βοήθεια και στήριξη από κανέναν φορέα ([Ετοιμότητα εκπαιδευτικών](#)). Τα συναισθήματα αυτά ανέφεραν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα του Φωτόπουλου (2021), οι οποίοι τόνισαν πως βίωσαν έντονο άγχος λόγω των νέων συνθηκών που μετέτρεψαν το έργο τους σε απαιτητικό και ιδιαίτερα στρεσογόνο. Επιπλέον, υπογράμμισαν και εκείνοι πως βρέθηκαν ανυπεράσπιστοι και εκτεθειμένοι απέναντι στην πανδημία, με αποτέλεσμα -στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την κρίση- να αναζητούν από μόνοι τους πρακτικές διαχείρισης, που προτάθηκαν σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Ωστόσο, όπως έχει ήδη επισημανθεί σε τέτοιες περιόδους διευθυντές και διδακτικό προσωπικό, πρέπει να επιδεικνύουν ηρεμία και αυτοπεποίθηση (Mutch, 2014).

Ακόμη, ρισμένοι συμμετέχοντες σημείωσαν ότι διέθεταν επαρκείς γνώσεις για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της πανδημίας στις σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως σε έκτακτες καταστάσεις σαν κι αυτή, οι σχολικές μονάδες πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις ώστε να παρέχεται η κατάλληλη ψυχολογική στήριξη για τη βοήθεια και του προσωπικού που έχει τραυματιστεί, για το διάστημα που έπεται μιας κρίσης (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008). Τέλος, το προσωπικό του σχολείου πρέπει να επιδέχεται επαρκή εκπαίδευση από ειδικούς, ώστε να είναι σε ετοιμότητα τη στιγμή της κρίσης. Η εκπαίδευση αυτή δύναται να περιλαμβάνει ασκήσεις προσομοίωσης, σχέδια παρέμβασης και πρακτική

εξάσκηση σε ρόλους που του έχουν ανατεθεί (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan, 2002).

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: **«Ποια προβλήματα προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19;»**.

Για την κατηγορία B.4.1: **«Προβλήματα που προέκυψαν ως προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας»** και την ομώνυμη υποκατηγορία της.

Η κρίση Covid-19, όπως είναι προφανές έβλαψε συνολικά τις σχολικές μονάδες προκαλώντας προβλήματα στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής τους. Η κατάσταση αυτή οδήγησε σε δυσκολίες κατά την προσπάθεια εφαρμογής των μέτρων, τα οποία επισημάνθηκαν από το σύνολο των συμμετεχόντων ([Προβλήματα ως προς την οργάνωση & διοίκηση](#)). Αναλυτικότερα, ένα ουσιαστικό πρόβλημα που προέκυψε ήταν το θέμα εσωτερικής συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων αναφορικά με τις αρμοδιότητες τους. Η έλλειψη επικοινωνίας και η απουσία ομαδικής εργασίας δυσχεραίνουν την αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος προκύπτει σε έναν οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Σε κάποια σχολική μονάδα μάλιστα, ο σχολικός ηγέτης καθυστέρησε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εγκυκλίους με αποτέλεσμα να προκαλείται χάος και σύγχυση, ενώ σε κάποιες άλλες ο διευθυντής ήρθε αντιμέτωπος με την δυσπιστία των συναδέλφων του. Η ορθή και συστηματική επικοινωνία και ενημέρωση, επισημαίνεται από αρκετούς μελετητές ως βασικό εφόδιο για τη διαχείριση της πανδημίας. Απαιτείται επομένως, σαφής ενημέρωση, ώστε να αποφεύγονται παρερμηνείες που δύναται να βλάψουν την συνεργασία των μελών του σχολικού οργανισμού (Φωτόπουλος, 2021) Ένα από τα βασικά καθήκοντα του σχολικού ηγέτη κατά τη διάρκεια της κρίσης άλλωστε, είναι η παροχή συνεχούς και ορθής πληροφόρησης να παράσχει συνεχή και ορθή πληροφόρηση στη σχολική του κοινότητα, συντονίζοντας μια συνεκτική επικοινωνιακή στρατηγική και εμπλέκοντας σχεδόν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό, οφείλει να διατηρεί αδιάλειπτη την επικοινωνία με τους συναδέλφους του και να μοιράζεται με αυτούς οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να τους κάνει πιο αποτελεσματικούς στην εκτέλεση των καθηκόντων του (Πασιαρδής, 2004). Όσον αφορά την δυσπιστία προς το πρόσωπο του διευθυντή αυτή την περίοδο, ο Σαΐτης (2014), επισημαίνει ότι η εμπιστοσύνη που

αναπτύσσεται μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι σημαντική παράμετρος για την λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας, αφού χάρη σε αυτήν την εμπιστοσύνη εξασφαλίζεται η συνεργατική προσπάθεια των μελών της σχολικής κοινότητας και η συναδελφικότητα. Συνιστά λοιπόν ανάγκη, η διασφάλιση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών προκειμένου να αναπτυχθούν οι μεταξύ τους εργασιακές σχέσεις και οι πρώτοι να αποκομίσουν την στήριξη που επιζητούν από τους συναδέλφους τους (Saitis & Saiti, 2018. Solvason & Kington, 2019).

Ένα επιπλέον πρόβλημα στην προσπάθεια οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων αυτή την περίοδο, αποτέλεσε η απροθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τα μέτρα. Σε μία τέτοια περίπτωση, για άλλη μια φορά η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην εξωτερίκευση των προβλημάτων από μέρους τους, στην αναζήτηση λύσεων (Πασιαρδής, 2014) και στην προκειμένη περίπτωση στην κατανόηση των αιτιών που προκαλούν την απροθυμία αυτή. Ακόμη, σε τέτοιες καταστάσεις είναι απαραίτητη η περιγραφή των ρόλων του κάθε μέλους, προκειμένου να αποφεύγονται αντιπαραθέσεις αναφορικά με την εφαρμογή των μέτρων που απαιτούνται (Pearson & Mitroff, 1993). Η παρουσία μιας ισχυρής και ορατής ηγεσίας, επομένως καθίσταται απαραίτητη, ώστε να λαμβάνονται άμεσες και καθοριστικές αποφάσεις σε στιγμές που οι καταστάσεις το επιβάλλουν και δύναται να προκαλέσουν αναστάτωση και σύγχυση (Cornell & Sheras, 1998).

Εκτός των παραπάνω, στις περισσότερες σχολικές μονάδες υπήρξε πρόβλημα σχετικά με το ποιος θα αναλάβει τον ρόλο του υπεύθυνου Covid λόγω των ευθυνών που χαρακτηρίζει τη θέση αυτή. Σε περιόδους κρίσης, ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων απαιτεί τον ορισμό του συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή του συντονιστή και των μελών της ομάδας, την καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή, την καταγραφή συγκεκριμένων οδηγιών για τα μέλη αναφορικά με τα καθήκοντά τους σε περιπτώσεις κρίσεων και την τήρηση ημερολογίου γεγονότων και ενεργειών. (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan, 2002). Παρόμοια οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012), αναφέρουν πως κατά τη διάρκεια της κρίσης, σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της συνιστά ο καλός συντονισμός μεταξύ τριών επιμέρους παραγόντων: των ξεκάθαρων ρόλων μεταξύ των μελών, δηλαδή ποιος θα κάνει τι, της αποσαφηνισμένης διαδικασίας, δηλαδή πώς θα γίνει το έργο και της καλλιέργειας μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας.

Ολοκληρώνοντας με την κατηγορία αυτή, προβλήματα στην οργάνωση προέκυψαν και λόγω της έλλειψης οργάνωσης από τους ανώτατους φορείς και της ανύπαρκτης μέριμνας για θέματα Covid. Μάλιστα, σε συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ακούστηκε συχνά η επιθυμία και ανάγκη σχεδιασμού ενός σχεδίου ολιστικής διακυβέρνησης που θα τους παρείχε ασφάλεια στη διάρκεια της πανδημίας απέναντι στις συνέπειες της πανδημίας. Για το λόγο αυτό, προτάθηκε η σύνθεση ενός υποστηρικτικού μηχανισμού από τους κρατικούς φορείς (Φωτόπουλος, 2021).

Για την κατηγορία B.4.2: *«Προβλήματα που προέκυψαν αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών τάξεων»* και τις δύο υποκατηγορίες της: *Προβλήματα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, Προβλήματα αναφορικά με τους μαθητές.*

Τα ερευνητικά δεδομένα, ανέδειξαν πως ένα από τα βασικότερα προβλήματα που προέκυψαν στην οργάνωση των σχολικών τάξεων στην προσπάθεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών του Covid-19, ήταν η άρνηση των εκπαιδευτικών να τηρήσουν τα μέτρα που προβλέπονταν. Τα αίτια της άρνησης αυτή δεν αναφέρθηκαν, ωστόσο δύναται να εκμαιευθούν μέσα από όσα συνέβησαν την περίοδο αυτή. Αρχικά, η μη οργάνωση ενός σχεδίου δράσης με συγκεκριμένους στόχους και κατευθυνσεις που θα καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση της κρίσης δύναται να επηρεάσουν τον τρόπο λειτουργίας τους απέναντι στα μέτρα (Σαϊτή & Σαϊτής 2012). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της κρίσης, είναι απαραίτητος ο συντονισμός του προσωπικού προκειμένου όλοι να ακολουθούν τα μέτρα και τις οδηγίες. Επομένως, η απουσία των δύο παραμέτρων που αναφέρθηκαν (απουσία σχεδίου δράσης και συντονισμού), ίσως να αποτελούν δύο βασικές αιτίες απειθαρχίας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, το επαγγελματικό άγχος που βίωσαν την περίοδο αυτή οι εκπαιδευτικοί, οδηγεί σε δυσκολίες διαχείρισης των πιέσεων που λαμβάνουν από το εργασιακό του περιβάλλον και έτσι δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο έργο τους (Yogeshwaran, 2016).

Όσον αφορά τα προβλήματα που προέκυψαν από τους μαθητές κατά την προσπάθεια εφαρμογής των μέτρων, διαπιστώνεται από τις συνεντεύξεις ότι η μεγαλύτερη δυσκολία αφορούσε την μη τήρηση των μέτρων, πολλές φορές λόγω ψυχικής κούρασης που ένιωθαν. Αναμφίβολα, η κοινωνική απομόνωση των παιδιών σε αυτή την ηλικία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων κοινωνικο-συναισθηματικής συμπεριφοράς και άρνησης και άρα η μη τήρηση των κανόνων

πιθανόν να οφείλεται σε αυτά τα βιώματα (McDermott et al., 2013. Matthews et al., 2015). Γίνεται επομένως αντιληπτό πως η κάλυψη των αναγκών ψυχικής υγείας των παιδιών, αποτελεί επιτακτικό ζήτημα της δημόσιας υγείας (Vostanis, 2017. Blaustein, 2013). Πρέπει λοιπόν, να ληφθούν αποφάσεις για προγραμματισμένες παρεμβάσεις σε μαθητές που υπέστησαν ψυχικά τραύματα και παρουσιάζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008).

Επιπρόσθετο πρόβλημα, αποτέλεσε η συχνή προσέλευση των μαθητών χωρίς self test και το γεγονός ότι έμεναν για αρκετές ώρες αψύλακτοι στις σχολικές τάξεις, αφού οι εκπαιδευτικοί τους είχαν αναλάβει επιπλέον καθήκοντα για την διεκπεραίωση των ιχνηλατήσεων. Η κατάσταση αυτή, δυσκόλευε αρκετά το έργο τους, οδηγούσε σε απώλεια διδακτικών ωρών και οδηγούσε σε αισθήματα αβεβαιότητας και ανησυχίας, τόσο για το διδακτικό προσωπικό, όσο και για τους μαθητές. Ωστόσο τα προβλήματα αυτά, θα είχαν αποφευχθεί εάν είχε υπάρξει πρόβλεψη από το κράτος, να προσληφθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της ιχνηλάτησης ([Προβλήματα με μαθητές](#)). Ακόμη, οφείλει σε τέτοιες περιπτώσεις να αποδεσμεύει το διδακτικό προσωπικό από καθήκοντα που κανονικά θα έπρεπε να διεκπεραιώνονται από άλλους κλάδους (π.χ. γιατρούς, σχολικούς νοσηλευτές, ψυχολόγους) (Φωτόπουλος, 2021).

Για την κατηγορία B.4.3.: **«Επιπρόσθετα προβλήματα κατά την διαδικασία εφαρμογής των μέτρων»** και τις υποκατηγορίες της: **Προβλήματα στις ιχνηλατήσεις, Προβλήματα με ανώτατους φορείς, Προβλήματα με γονείς.**

Κατά τη διαδικασία εφαρμογής των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών για τον Covid-19 παρουσιάστηκαν δυσκολίες στις ιχνηλατήσεις, αλλά και προβλήματα που προήλθαν είτε από τους γονείς, είτε από τους ανώτατους φορείς. Αναλυτικότερα, σχετικά με τις ιχνηλατήσεις, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως αντιμετώπισαν τεράστιες δυσκολίες εξαιτίας της απουσίας δομών που διεξήγαγαν rapid test ή ακόμη και της απουσίας rapid test ([Απουσία δομών rapid](#)). Επιπλέον, πρόβλημα θεώρησαν και τον τρόπο ελέγχου των self test, αφού όπως δήλωσαν ήταν αδύνατο να γνωρίζουν αν τα παιδιά είχαν πράγματι κάνει τα test ([Έλεγχος self test](#)). Σχετικά με την πρώτη δυσκολία είναι ανάγκη να αναφερθεί, πως οι συμμετέχοντες ορθώς παρουσίασαν την απουσία δομών ως πρόβλημα, αφού οι σχολικές μονάδες οφείλουν σε περιπτώσεις κρίσεων να συνεργάζονται στενά με σχετικούς φορείς όπως την αστυνομία, την πυροσβεστική, το νοσοκομείο, τα κέντρα ψυχικής υγείας, ώστε σε ξαφνικά σοβαρά περιστατικά να

υπάρξει άμεση και αποτελεσματική επέμβαση. Σε διαφορετικά περίπτωση η απουσία τους μπορεί να δυσχεράνει τις προσπάθειες επίλυσης ενός κρίσιμου γεγονότος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Ακόμη, την ανάγκη για περισσότερα διαγνωστικά test και έναν αποτελεσματικότερο έλεγχο σημειώνει και ο Φωτόπουλος (2021) στην έρευνα του οποίου φανερώνεται ο έντονος προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τις ελλείψεις σε υγειονομικά εργαλεία και στην αδυναμία εύρεσης ενός διαφορετικού και πιο ασφαλούς ελέγχου των μαθητών.

Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί ως κυρίαρχο πρόβλημα, η έλλειψη προγραμματισμού και στήριξης από τους επίσημους φορείς οι οποίοι όφειλαν να καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές μονάδες στην δυσκολότερη περίοδο της λειτουργίας τους. Παρόλα αυτά, οι ανώτατοι φορείς παρουσιάστηκαν αδύναμοι να δώσουν διευκρινιστικές και κατευθυντήριες οδηγίες, αναφορικά με τα μέτρα του Υπουργείου Υγείας, στοιχείο που υποδηλώνει ότι πάρθηκαν μέτρα τα οποία δεν έλαβα υπόψη τους εκπαιδευτικούς και την πολύχρονη εμπειρία τους στο χώρο (Φωτόπουλος, 2021). Παράλληλα, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι η ταχύτατη μετάδοση του ιού στα σχολεία και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποδώσουν αποτελεσματικά, φανερώνουν την απουσία εφαρμογής ειδικών διαδικασιών ενός σχεδίου έκτακτης ανάγκης και κινδύνου αλλά και της κοινοποίησης ενός σχεδίου δράσης κρίσιμων περιστατικών (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan, 2002). Επιπλέον, οι ίδιες διευθύνσεις πρωτοβάθμιας, όπως διαπιστώθηκε στα ευρήματα, “τίναζαν στον αέρα” το σύστημα που είχε οργανωθεί από το Υπουργείο, αφού προέτρεπαν τα σχολεία να μην συμπληρώνουν λεπτομερώς τις λίστες που θα στέλνονταν στις διευθύνσεις υγείας ([Προβλήματα με ανώτατους φορείς](#)). Οι λίστες αυτές θα μπορούσαν να ταυτιστούν με τη συμπλήρωση των ειδικών φορμών αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών που αναφέρουν οι Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Speese - Linehan (2002) ως απαραίτητο βήμα διαχείρισης μιας κρίσης. Τέλος, ενώ οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν βοήθεια λόγω έλλειψης προσωπικού (εκπαιδευτικού και νοσηλευτικού) για διαδικασίες που αφορούσαν ιχνηλατήσεις και αναπλήρωση κενών, το Υπουργείο Υγείας και το Υπουργείο Παιδείας, φαίνονταν αδύναμα να παρέχουν στις σχολικές μονάδες την απαραίτητη στήριξη. Το ίδιο πρόβλημα αναφέρει και εδώ ο Φωτόπουλος (2021), ο οποίος σημειώνει την άρνηση της πολιτικής ηγεσίας να προχωρήσει σε προσλήψεις εκπαιδευτικών, στη χρήση χώρων που εν μέσω πανδημίας έμειναν αναξιοποίητοι, τη μερική ή ολική αποδέσμευση των εκπαιδευτικών από καθήκοντα που

έπρεπε να αναλάβουν άλλοι κλάδοι. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν χωρίς καμία στήριξη να εκπληρώσουν τα καθήκοντά τους και να αναλάβουν την ευθύνη για οτιδήποτε συνέβαινε στη σχολική τους μονάδα.

Φυσικά σε αυτή την προσπάθεια, πολλές φορές οι γονείς δεν στάθηκαν αρωγοί, αφού εμπλέκονταν στην σχολική καθημερινότητα με τρόπο που δυσχέραινε το έργο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι γονείς ως επί το πλείστον εμφανίζονταν ανεύθυνοι προς την τήρηση των μέτρων. Κάποιοι από αυτούς αργούσαν να δηλώσουν τα test των μαθητών, δεν γνώριζαν τον τρόπο, ενώ άλλοι αμελλούσαν να κάνουν τα διαγνωστικά test ή δεν ενημέρωναν ότι το παιδί τους βρέθηκε θετικό. Συνέπεια όλων αυτών, ήταν η πρόκληση καθυστερήσεων στις ιχνηλατήσεις και οι συχνές συγκρούσεις με τα εκπαιδευτικά μέλη ([Προβλήματα με γονείς](#)). Οι εκπαιδευτικοί επομένως, δέχθηκαν τεράστια πίεση από τους γονείς οι οποίοι αποτέλεσαν μία ισχυρή ομάδα δύναμης αυτή την περίοδο. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Σφακιανάκη (1998), κάθε κρίση αποτελεί μία ιδιαίτερα πειστική κατάσταση, αφού οι διαχειριστές της (στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί) δέχονται πιέσεις από τρίτους που εμπλέκονται και επιδιώκουν να ασκήσουν με τον τρόπο τους τη δική τους δύναμη. Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες απέδωσαν τα αίτια της εμπλοκής αυτής ή της μη εμπλοκής στην καθημερινότητα των γονέων. Αρκετοί από αυτούς εργάζονταν σε γεωργικές εργασίες, επομένως η ενασχόληση τους με τα γραφειοκρατικά θέματα του σχολείου αποτελούσαν μία δύσκολη υπόθεση για αυτούς την ώρα που εργάζονταν. Φυσικά, κάποιοι διέθεταν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο με αποτέλεσμα να αδυνατούν να εισέλθουν στις κρατικές πλατφόρμες ή ακόμη και να κάνουν διαγνωστικά test στα παιδιά τους. Τα αίτια αυτά επιβεβαιώνονται από έρευνες, οι οποίες έχουν καταλήξει σε συμπεράσματα για τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία των γονέων με το σχολείο και το βαθμό εμπλοκής τους, μεταξύ των οποίων είναι: οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και οι αντιλήψεις των γονέων, το θεσμικό πλαίσιο και το κατά πόσο αυτό προωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή και οι οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (Hornby & Blackwell, 2018).

Για την κατηγορία B.4.4: *«Διάθεση των απαραίτητων παροχών (οικονομικών, τεχνικών, χωρικών) για την εφαρμογή των μέτρων»* και τις υποκατηγορίες της: *Οικονομικές παροχές, Τεχνικές παροχές και Χωρικές τεχνικές.*

Σημαντικός παράγοντας για την διαχείριση των κρίσεων αποτελεί η παροχή τεχνικών, οικονομικών και χωρικών παροχών. Η αποτελεσματική εφαρμογή ενός

σχεδίου διαχείρισης κρίσεων απαιτεί τα απαραίτητα υλικά μέσα, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια παρέμβασης στην κρίση (Σαϊτή & Σαϊτης, 2012). Αναφορικά με την παροχή οικονομικών πόρων οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως δεν είχαν επαρκή οικονομική στήριξη από φορείς και από το σύλλογο γονέων. Ακόμη, οι γονείς ήταν αδύναμοι να πραγματοποιήσουν τα απαιτούμενα διαγνωστικά test των παιδιών τους, στοιχείο που επαναφέρει στη συζήτηση το γεγονός ότι ο ιός προκάλεσε ή όξυνε τις κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των μαθητών, αφού κάποιοι από αυτούς δεν μπορούσαν να προσέλθουν στα σχολεία (Φωτόπουλος, 2021) ([Οικονομικές παροχές](#)). Επομένως, πρέπει να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την ασφάλεια των σχολικών μονάδων, ειδικά σε τέτοιες περιπτώσεις (Σαϊτή & Σαϊτη 2012).

Επιπλέον, για την υποκατηγορία «Τεχνικές παροχές» οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα εκτός από δύο σχολεία τα οποία δεν διέθεταν υπολογιστές, εκτυπωτές και internet, επομένως το έργο των εκπαιδευτικών γινόταν πιο δύσκολο ([Τεχνικές παροχές](#)). Μάλιστα, αν αναλογιστεί κανείς πως μετά την πανδημία, η διδασκαλία έχασε τον παραδοσιακό της χαρακτήρα και πλέον οφείλει να εντάσσει μεικτές τεχνικές εκπαίδευσης (δια ζώσης και εξ'αποστάσεως), θα προκύψουν σίγουρα δυσκολίες για περιοχές που είναι απομακρυσμένες και παραμεθόριες, αφού προκύπτουν δυσκολίες πρόσβασης στο διαδίκτυο ή παροχής του κατάλληλου εξοπλισμού (Φωτόπουλος, 2021).

Τέλος, σχετικά με τις χωρικές παροχές, οι συμμετέχοντες ανέφεραν για άλλη μια φορά στην πλειονότητά τους πως δεν διέθεταν τα σχολεία τους μεγάλες σχολικές αίθουσες και επομένως αδυνατούσαν να τηρήσουν τις αποστάσεις μεταξύ των θρανίων και των μαθητών. Ακόμη, οι ειδικότητες δεν διέθεταν το δική τους αίθουσα και όλες οι σχολικές μονάδες του πληθυσμού της έρευνας, διαπιστώθηκε πως δεν διέθεταν χώρο απομόνωσης κρουσμάτων. Επίσης, δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην τήρηση των μέτρων και στα προαύλια, αφού κάποια από αυτά ήταν μικρά. Επομένως το άνοιγμα των σχολείων, βρήκε τις σχολικές μονάδες απροετοίμαστες, χωρίς υποδομές και παροχές και με μοναδικά εφόδια την προσπάθεια, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις πιέσεις και στη διαχείριση της πανδημίας ([Χωρικές παροχές](#)).

Για την κατηγορία B.4.5: *«Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές»* και

τις υποκατηγορίες της: ***Τοποθεσία σχολείων, Κοινωνικές και οικονομικές καταβολές, Τρόπος διαχείρισης εκπαιδευτικών και διευθυντή.***

Αρκετοί είναι οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι η πανδημία του Covid-19, είναι διαταξική και επηρεάζει όλες ανεξαιρέτως τις κοινωνικές τάξεις, χωρίς να κάνει διακρίσεις στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των πολιτών. Αν και η άποψη αυτή φαίνεται ορθή εφόσον πράγματι ο ιός έπληξε όλο τον παγκόσμιο πληθυσμό, σε περίπτωση που εξετασθούν κάποιοι παράγοντες σε βάθος, διαπιστώνεται πως ακόμη και η εφαρμογή των μέτρων που δόθηκαν, δεν εφαρμόστηκαν το ίδιο και άρα οι κοινωνικές ανισότητες επιδρούν στην εξάπλωση και τη διαχείριση της ασθένειας (Φωτόπουλος, 2021). Ο Φωτόπουλος (2021) μάλιστα, κάνει λόγο πως οι μελέτες και οι έρευνες που θα πραγματοποιούν στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της πανδημίας, τη σύνθεση και την κατανομή της σε σχέση με παράγοντες όπως η γεωγραφική θέση, το εισόδημα, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο των ασθενών και αυτών που προσβλήθηκαν από τον ιό θα προκαλέσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα εστιάζει και στον τρόπο που οι εκπαιδευτικές πολιτικές του Covid-19, εφαρμόστηκαν στις σχολικές μονάδες διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών, με πολίτες διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν στην εφαρμογή των μέτρων διαχείρισης του Covid-19, διαδραμάτισαν ρόλο κοινωνικά, γεωγραφικά, πολιτικά κ.α. χαρακτηριστικά.

Αναλυτικότερα στην υποκατηγορία «Τοποθεσία σχολείων», αρκετοί από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η τοποθεσία ενός σχολείου επηρεάζει την πραγμάτωση των μέτρων, αφού σε μικρά χωριά ή νησιά παρατηρείται η κοινωνική χαλάρωση, λόγω ελάχιστων κρουσμάτων και του μικρού μαθητικού πληθυσμού. Επομένως αποδεικνύεται, πως ο τρόπος που αναπτύσσεται και εξελίσσεται μία εκπαιδευτική πολιτική εξαρτάται από τον γεωγραφικό χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα αλλά και στις κοινωνικές καταβολές του τόπου αυτού ([Τοποθεσία σχολείων](#)). Μάλιστα, αναφορικά με την υποκατηγορία «Κοινωνικές και οικονομικές καταβολές», ορισμένοι από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί μία εκπαιδευτική πολιτική είναι αποτέλεσμα των οικονομικών και κοινωνικών καταβολών των πολιτών της κοινωνίας στην οποία πρόκειται να εφαρμοστεί. Τα ήθη, τα έθιμα και οι αξίες διαδραματίζουν ρόλο στην εφαρμογή ή όχι, των μέτρων και άρα στη διάδοση ή στον περιορισμό του ιού ([Κοινωνικές και οικονομικές καταβολές](#)). Όπως επισημαίνει άλλωστε ο Ματθαίος (2006), η εκπαίδευση ακολουθεί τις κοινωνικές, οικονομικές και

πολιτικές μεταβολές, οι οποίες επηρεάζουν τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και όπως συμπεραίνεται στην προκειμένη περίπτωση, επηρεάζουν και την εφαρμογή τους. Υπό την έννοια αυτή λοιπόν, επιβεβαιώνεται το το δεύτερο επίπεδο ανάπτυξης και ανάλυσης της εκπαιδευτικής πολιτικής που σημειώνουν οι Σταμέλος κ.α. (2015), οι οποίοι αναφέρουν ότι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται από τις αξίες, τους κανόνες και τις αρχές που διέπουν τη σύγχρονη κοινωνία και συνδέονται με το ιστορικό πλαίσιο συγκρότησής της (κανονιστικό πλαίσιο).

Κλείνοντας, αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη, πως ίσως τελικά η εφαρμογή των μέτρων και γενικότερα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν εξαρτάται τόσο από την τοποθεσία μιας σχολικής μονάδας, αλλά από τον τρόπο διαχείρισης και την ευελιξία που θα επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί και πρωτίστως ο διευθυντής της ([Διαχείριση από διευθυντές & εκπαιδευτικούς](#)). Η άποψη αυτή θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί από τον Earp (2020), ο οποίος χαρακτηριστικά σημειώνει πως η καθοδήγηση που θα παρέχουν οι διευθυντές και η προσαρμοστικότητά τους απέναντι στην νέα σχολική πραγματικότητα, θα καθορίζουν τον τρόπο διαχείρισης της πανδημίας στα σχολεία, εφόσον δεν υπάρχει κανένα σχέδιο και καμία στρατηγική που να τους κατευθύνει. Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι Harris & Jones (2020) υπογραμμίζοντας πως δεν υπάρχουν οδηγίες προς τους διευθυντές για τον τρόπο που θα ηγηθούν στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας, αφού καλούνται να λειτουργήσουν με ευελιξία, αποφασιστικότητα και στρατηγική σε ένα ρευστό περιβάλλον με αντικρουόμενες απόψεις και διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Netolicky, 2020. Giustiniano et al., 2020). Συμπερασματικά, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, σε μία κατάσταση της οποίας η έκβαση είναι άγνωστη (Starr, 2020).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα. Τα μέτρα που πάρθηκαν για τη διαχείριση της πανδημίας στα σχολεία, υλοποιήθηκαν μέσα σε ένα δύσκολο πλαίσιο υλοποίησης. Αρχικά, οι εγκύκλιοι που στέλνονταν στις σχολικές μονάδες ήταν ογκώδεις και κάποιες φορές χωρίς διευκρινίσεις, καθιστώντας δυσχερή την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στελεχών, των γονέων και των μαθητών. Στην πλειονότητά το, το διδακτικό προσωπικό ήταν απροετοίμαστο να διαχειριστεί την πρωτοφανή σχολική πραγματικότητα που αντίκριζε και αδυνατούσε παρά τις οδηγίες του Υπουργείου

Παιδείας, να παρέχει συστηματική εκπαίδευση στους μαθητές αναφορικά με τα μέτρα πρόληψης. Υλικό που δόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και τις διευθύνσεις υγείας αποτέλεσαν ως επί το πλείστον το εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την εκπαίδευση των μαθητών, σε βασικές οδηγίες και πρακτικές διαχείρισης του ιού. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι σύλλογοι διδασκόντων παρέλειψαν την οργάνωση διαδικτυακής εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας πως ακόμη κι αν είχαν προβλέψει τον σχεδιασμό της θα ήταν δύσκολη η υλοποίησή της λόγω τεχνικών προβλημάτων. Τέλος, ενώ υπογράμμισαν την ύπαρξη παροχών (αντισηπτικά, μάσκες), επισήμαναν την έλλειψη υποδομών και στήριξης από ανώτερους φορείς.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι πρακτικές που υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων ήταν στην πλειοψηφία τους μη ρεαλιστικές. Το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε μία σειρά μέτρων που ήταν αδύνατο, για πρακτικούς λόγους, να τηρηθούν (διατήρηση αποστάσεων, ανοιχτά παράθυρα, τήρηση μάσκας κ.α.). Ακόμη, σημείωσε πρακτικές που ακολούθησε, ώστε να αποφύγει τη διασπορά του ιού όπως: την αποφυγή της ομαδικής διάταξης των θρανίων, την συνεχή επισήμανση των οδηγιών στους μαθητές, τη διατήρηση των ανοικτών παραθύρων στις τάξεις παρά τα παράπονα των παιδιών, την υιοθέτηση της μετωπικής διδασκαλίας, την υιοθέτηση νέων πρακτικών διόρθωσης των μαθητών και την ανανέωση των παροχών (αντισηπτικά, μάσκες) στις σχολικές αίθουσες. Επιπλέον, επισημάνθηκαν τα μέτρα που λήφθηκαν στο προαύλιο χώρο μεταξύ των οποίων ήταν: η υλοποίηση των διαλειμμάτων σε διαφορετικούς χώρους, η επιμονή στην τήρηση των αποστάσεων, το πλύσιμο των χεριών και η αύξηση των εφημεριών. Τέλος, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον τρόπο κατανομής των αρμοδιοτήτων στις σχολικές τους μονάδες, παρατηρώντας πως οι συσκέψεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα Covid-19, δεν ήταν συχνές και τυπικές. Φυσικά δεν παρέλειψαν να εκφράσουν ότι στην αρχή της χρονιάς κυριάρχησε δυσφορία αναφορικά με το ποιος εκπαιδευτικός θα αναλάβει το ρόλο του υπεύθυνου Covid-19, εξαιτίας του φόρτου εργασίας της θέσης, με αποτέλεσμα στις περισσότερες σχολικές μονάδες να αναλαμβάνουν την ευθύνη οι διευθυντές.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις επιπτώσεις των μέτρων στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημειώθηκαν επιπτώσεις ως προς την οργάνωση των διδασκαλιών και ως προς τις

σχέσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, συμπεραίνεται ότι τα μέτρα ως επι το πλείστον μετέτρεψαν τις σχολικές μονάδες και τάξεις σε φυλακές και σε μη γνώριμους χώρους. Ακόμη, η ροή της διδασκαλίας επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας των συνεχών διακοπών που προκαλούσε η εμφάνιση έκτακτων περιστατικών. Ωστόσο, τις μεγαλύτερες επιπτώσεις της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί της διέκριναν στον τομέα του ανθρώπινου παράγοντα, αφού είτε μαθητές απουσίαζαν συχνά από τις σχολικές τάξεις καθιστώντας αδύνατη τη διεκπεραίωση των διδασκαλιών, είτε μαθητές δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τις διδασκαλίες λόγω των τεράστιων μαθησιακών κενών που προκλήθηκαν από την τηλεκπαίδευση. Εκτός των παραπάνω, ο σημαντικότερος τομέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας -το ανθρώπινο δυναμικό- επηρεάστηκε στο μέγιστο βαθμό επιφέροντας μία σειρά ψυχικών και συναισθηματικών δυσκολιών σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι, τα συμβολικά εκείνα υποκείμενα που φέρνουν κοντά τους μαθητές και αποτελούν τις πυξίδες της κοινωνικοποίησης τους, την περίοδο της πανδημίας αναγκάστηκαν να λειτουργήσουν κατασταλτικά σε αυτή, να διακόψουν την σωματική επαφή και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, δημιουργώντας μία πρωτόγνωρη, για τα σχολικά δεδομένα, εικόνα. Μαθητές μονάδες, αποκομμένοι από τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς τους, προκαλούσαν απογοήτευση και πικρία στην σχολική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία. Φυσικά, επιδράσεις δέχτηκαν και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, αλλά και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές, με συνέπεια τον επηρεασμό του εκπαιδευτικού κλίματος και τη διάθεσης όλων. Οι διευθυντές κλήθηκαν να παραμείνουν ψύχραιμοι και να λάβουν σοβαρές αποφάσεις για το μέλλον των σχολικών μονάδων. Το έργο τους μετατράπηκε σε μία σύνθετη πρόκληση εξαιτίας των περισσότερων υποχρεώσεων που ανέλαβαν, των αρνητικών συναισθημάτων που βίωσαν, της δυσπιστίας που ένιωσαν από συναδέλφους τους και της ακεραιότητας που έπρεπε να επιδείξουν, ώστε να διατηρηθεί ομαλή η λειτουργικότητα των οργανισμών τους.

Τέλος, το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ανέδειξαν τα προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές μονάδες και τάξεις, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19. Συγκεκριμένα, ως προς τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, αναδείχθηκαν ως βασικότερα: τα προβλήματα επικοινωνίας, τα προβλήματα της εσωτερικής συνεννόησης μεταξύ των σχολικών μελών, η ασυνέπεια των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των μέτρων και η

άρνηση τους να αναλάβουν τη θέση του υπεύθυνου Covid-19. Ακόμη, σχετικά με τα προβλήματα που προέκυψαν στις σχολικές τάξεις οι συμμετέχοντες σημείωσαν: την αρνηση εφαρμογής των μέτρων από ορισμένους εκπαιδευτικούς, την απουσία των μαθητών από τις σχολικές τάξεις λόγω φόβου ή αδυναμίας πραγμάτωσης των rapid test, την απειθαρχία τους απέναντι στα μέτρα και την προσέλευσή τους στο σχολικό χώρο χωρίς τα απαραίτητα self test. Εκτός των παραπάνω, σημείωσαν τα προβλήματα που προκλήθηκαν στις διαδικασίες των ιχνηλατήσεων (απουσία δομών, δυσκολία ελέγχου των test των μαθητών, απουσία παροχών, υποδομών), τα προβλήματα που προκλήθηκαν λόγω της ασυνέπειας και της ανευθυνότητας των γονέων και τα προβλήματα που προήλθαν από τους ανώτατους φορείς (αδυναμία παροχής μη διευκρινιστικών οδηγιών, απουσία στηριξης). Τέλος, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στον παράγοντα της τοποθεσίας των σχολικών μονάδων και στις κοινωνικές-οικονομικές καταβολές ενός τόπου, που δύνανται να επηρεάσουν τον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και τελικά να οδηγήσουν στη διασπορά ή στον περιορισμό του ιού.

Συνοψίζοντας, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθούν τα συναισθήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών, που αποτέλεσαν τους πρωταγωνιστές αυτών των τραγικών σελίδων της σχολικής πραγματικότητας. Συναισθήματα πικρίας, αγωνίας, φόβου, θυμού και αβεβαιότητας κατέκλυσαν τις προσωπικότητες αυτές, οι οποίες έπρεπε παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα της σχολικής ζωής να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων, επιτελώντας ορθά τα καθήκοντά τους και κρατώντας ασφαλείς τους μαθητές τους. Χαρακτηριστικά, ένας από τους διευθυντές που συμμετείχε στην έρευνα σημείωσε σε δυο μόνο λόγια όσα έζησαν τα σχολεία την περίοδο αυτή, αποδεικνύοντας ότι παρά τις δυσκολίες, κατάφεραν να ανταπεξέλθουν και να εμπνεύσουν αισιοδοξία και ελπίδα για το μέλλον:

Θεωρώ ότι οι σχολικές μονάδες, οι σχολικοί ηγέτες, το σχολικό προσωπικό και οι γονείς βγήκαν κερδισμένοι, εντός εισαγωγικών, από αυτή τη δοκιμασία. Αναγκάστηκαν να γίνουν ευέλικτοι, αναγκάστηκαν να τροποποιήσουν συμπεριφορές και στάσεις, μπήκαν σε μία διαδικασία να αναθεωρήσουν το ρόλο του σχολείου, να καταλάβουν το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης και το πόσο έτοιμο είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε δύσκολες συνθήκες, κάτι που η ελληνική κοινωνία να μην το περίμενε...

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: Περιορισμοί της Έρευνας- Μελλοντικές επεκτάσεις, προτάσεις

Ολοκληρώνοντας με την παρούσα εργασία είναι σημαντικό να παρουσιαστούν οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η έρευνα καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Αρχικά, η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων αποτέλεσε σημαντικό περιορισμό, αφού το διάστημα που διεξήχθη πολλοί από αυτούς είχαν αρκετές υποχρεώσεις και κάποιοι άλλοι έλειπαν από τον τόπο διεξαγωγής της έρευνας. Συνέπεια αυτού, ήταν η καθυστέρηση της διεξαγωγής της έρευνας. Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί ότι οι πέντε από τους δέκα συμμετέχοντες, διέμεναν στο νομό Μαγνησίας, με αποτέλεσμα οι μισές συνεντεύξεις να υλοποιηθούν τηλεφωνικώς και άρα να διαμορφωθεί διαφορετικά ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.

Επιπρόσθετα, ενώ είχε προσχεδιαστεί να συμμετάσχουν στην έρευνα πέντε εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου της νησιωτικής Ελλάδας και πέντε εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου αστικής περιοχής, τελικά η άρνηση ορισμένων από αυτούς, οδήγησε στην τελική διαμόρφωση του δείγματος, στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όχι από ένα, αλλά από περισσότερα σχολεία της νησιωτικής Ελλάδας, καθώς και του νομού Μαγνησίας. Επίσης, αν και το δείγμα που αξιοποιήθηκε θεωρείται αντιπροσωπευτικό για τους σκοπούς της έρευνας, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν τέτοιου είδους έρευνες και σε άλλες περιοχές της χώρας και σε μεγαλύτερο δείγμα, με σκοπό την καταγραφή και άλλων απόψεων και βιωμάτων, που τελικά θα συμβάλλουν στην διαμόρφωση ερευνητικών αποτελεσμάτων, ικανών να γενικευθούν.

Ταυτόχρονα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ποιοτική έρευνα στηρίζεται στις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων και στον τρόπο που οι ίδιοι ερμηνεύουν τα φαινόμενα και τις καταστάσεις που μελετώνται. Για τον λόγο αυτό στους περιοριστικούς παράγοντες της έρευνας θα μπορούσαν να συγκαταλεχθούν: ο βαθμός που οι συμμετέχοντες ήταν αντικειμενικοί στις απαντήσεις τους, αλλά και η λεπτή θέση των διευθυντών σε θέματα διαχείρισης περιστατικών που μελετήθηκαν, η οποία δύναται να επηρέασε τον τρόπο σκέψης τους και παρουσίασης των εμπειριών τους. Φυσικά στους παράγοντες αυτούς, δύναται να προστεθούν και οι πολιτικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, που πιθανόν να επηρέασαν τον τρόπο ερμηνείας της κατάστασης που μελετήθηκε και των μέτρων που πάρθηκαν, αφού αποτελούν μέρος της

εκπαιδευτικής πολιτικής και αναπόφευκτα, αξιολογούνται σύμφωνα με τις αντιλήψεις και τα πολιτικά βιώματα τους καθενός.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, θα ήταν δυνατόν σε μελλοντικές έρευνες να εξετασθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας σε άλλες περιφέρειες της χώρας ή ακόμη και πανελλαδικά. Μάλιστα, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των ίδιων ερωτημάτων σε διαφορετικό πληθυσμό στόχο, δηλαδή σε μαθητές, γονείς ή ακόμη και σε μέλη των διευθύνσεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα για τον τρόπο που βίωσαν απ'την δική τους πλευρά την επιστροφή τους στις δια ζώσης διδασκαλίες, έπειτα από την περίοδο της καραντίνας.

Εκτός των παραπάνω, εφόσον επιδιώκεται η αναγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό, θα ήταν σκόπιμο τα ερευνητικά ερωτήματα να προσεγγιστούν μέσω της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, αξιοποιώντας την συμμετοχή ενός μεγαλύτερου δείγματος. Φυσικά, θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθούν και διαφορετικά εργαλεία μέσα όπως είναι η παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης ή ο συνδυασμός εργαλείων. Με τους παραπάνω τρόπους, καθώς και με την αντιπαραβολή παρόμοιων και νέων ερευνητικών πορισμάτων είναι δυνατή η ενίσχυση της αξιοπιστίας, ο εμπλουτισμός της προβληματικής για το θέμα και η παραγωγή πιο εξειδικευμένων ευρημάτων.

Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα της έρευνας, καθίσταται σαφές πως μία πτυχή τους θέματος αυτού που θα ήταν άξια έρευνας στο μέλλον αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή αυτών των μέτρων και πρακτικών σε σχολεία που διαθέτουν τις απαραίτητες υποδομές, παροχές αλλά και επαρκές ανθρώπινο δυναμικό. Η δυνατότητα αυτή θα μπορούσε να επιβεβαιώσει ή να διαψεύσει την άποψη των συμμετεχόντων της έρευνας, σύμφωνα με την οποία η μη υλοποίηση των μέτρων και η μη ρεαλιστικότητα αυτών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού και νοσηλευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες. Μία άλλη παρόμοια πτυχή, θα ήταν να εφαρμοσθεί στις σχολικές μονάδες, γνωστικό αντικείμενο, που αφορά την αγωγής της υγείας, ώστε να διαπιστωθεί εάν η πρόσληψη γνώσεων σε θέματα που αφορούν υγειονομικές κρίσεις, δύναται να επηρεάσει την εφαρμογή των μέτρων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Επίσης, σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω το ζήτημα της τοποθεσίας των σχολείων και ο ρόλος τους στην πραγμάτωση των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να τονιστεί πως τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αλλά και άλλων παρόμοιων, επιβάλλεται να αξιοποιηθούν και να αποτελέσουν τροφή για σκέψη, ώστε να αποφευχθούν μελλοντικές, δυσμενείς επιπτώσεις, όπως αυτές που βίωσαν τα εκπαιδευτικά μέλη και οι σχολικές μονάδες, την περίοδο της πανδημίας. Για τον λόγο αυτό, θα μπορούσαν να οργανωθούν δράσεις, επιμορφώσεις και σχέδια δράσης ώστε σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς να είναι προετοιμασμένοι και ενδυναμωμένοι σε παρόμοιες καταστάσεις που θέτουν σε κίνδυνο την εκπαίδευση και την ψυχική υγεία του ανθρώπινου παράγοντα. Είθε η εργασία αυτή να αποτελέσει έναυσμα για προβληματισμό και συζήτηση όσων παρευρίσκονται στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής, κρατούν την σκυτάλη του εκπαιδευτικού στίβου και με τη θέση τους παλεύουν για την χάραξη νέων πολιτικών, ικανών να καθορίσουν το μέλλον μιας υγιούς εκπαιδευτικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Ανδρέου Α. (1992). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ασδεράκη Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία: Ο Ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Ανθοπούλου Α. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την ηλεκτρονική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας την περίοδο της πανδημίας covid-19*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/24300/%ce%b4%ce%b9%cf%80%ce%bb%cf%89%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae_%ce%91%ce%9d%ce%98%ce%9f%ce%a0%ce%9f%ce%a5%ce%9b%ce%9f%ce%a5.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Γούβιας, Σ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ε.Ο.Δ.Υ. (2021) Covid-19: μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης στις σχολικές μονάδες. Διαθέσιμο στο: https://eody.gov.gr/wpcontent/uploads/2021/09/covid_19_sxoleia_12092021.pdf,

Ευστρατίου, Χ., Λεψινιώτη, Ε., Ντόκος, Α. (2021). *Οι επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στα παιδιά σχολικής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στα Ειδικά Σχολεία*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/handle/123456789/9767>.

Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 1974-1989*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής*, 11(1), 41– 54.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καζαμιάς, Α. (1995). Νέο-ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «Φαντασιακή Ευρώπη». Στο: Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ., (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Καλλιοντζή, Β. & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.20797>.

Καλογιάννης, Δ. (2014). *Η σχολική ηγεσία και η επαγγελματικής της ανάπτυξη στο σύγχρονο περιβάλλον. Διεθνείς εξελίξεις, παρεχόμενα προγράμματα και στοιχεία ποιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καραθάνου, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεσοπούλου, Μ. (2021). *Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας μέσω νέων τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της παραμονής στο σπίτι λόγω Covid-19*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21980/%ce%9a%ce%b5%cf%83%cf%83%ce%bf%cf%80%ce%bf%cf%8d%ce%bb%ce%bf%cf%85.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Κολοκυθά, Μ., Ελένη, Κ., Θεοδώρου, Θ. (2022). Χώρος, χρόνος και αλληλεπίδραση στην τηλεεκπαίδευση: Μελέτη κυβερνοεθνογραφίας. Στο *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*, 13-15 Μαΐου 2022 (σελ.310). Ιωάννινα: Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης). https://conf2022.ptde.uoi.gr/wp-content/uploads/2022/06/teyxos_perilipsewn.pdf.

Κονδύλης, Η., Παντουλάρης, Ι., Μακρίδου, Ε., Rotulo, Α., Σερέτης, Σ. & Μπένος, Α. (2020). *Κριτική αποτίμηση της ετοιμότητας και των πολιτικών αντιμετώπισης της πανδημίας του νέου κορωνοϊού (SARS – CoV-2): διεθνής και ελληνική εμπειρία. Έκθεση 2020.2*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΠΥ - Κέντρο Έρευνας και Εκπαίδευσης στη Δημόσια Υγεία, την Πολιτική Υγείας και την Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας.

Κουτούζης, Μ. (1999). Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, κ.ά. (Επιμ.), *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κόφφας, Σ. (2021). *Εκπαιδευτική πολιτική και πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Γερμανία*. Στο Λιοναράκης Αντώνης. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ*

αποστάσεως εκπαίδευση: Εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές (Τομ. 9, Μέρος, Β). 26-28 Νοεμβρίου 2021.

Λαλούμης, Δ. (2001). *Ορισμοί Σχετικά με την Κρίση*. ΤΕΙ ΑΘΗΝΩΝ

Λιακοπούλου Ε. & Σταυροπούλου Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. Τόμος Πρακτικών 1ου Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις. 3-5 Ιουλίου 2020. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. Ανακτήθηκε 30 Ιουλίου 2022 από: http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=201.

Μαραγκάκη, Μ. (2021). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας αναφορικά με τα οφέλη, τα εμπόδια και την αποτελεσματικότητα της απομακρυσμένης διδασκαλίας, κατά την έκτακτη εφαρμογή της στα σχολεία την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/57847>.

Ματθαίου, Δ. (2002). *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Γλωσσικός Εγγραμματισμός και Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠΕΠΘ: Στόχοι, Όροι, Σχέδιο Δράσης και Ρόλοι Στελεχών εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίου Π.Ι. «ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΡΑΣΕΙΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ», Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008, σ.74,σ.74-97.

Μπονίδης, Κ. (2012). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουρής, Ι. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*. «Πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης» της Πράξης «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» του Μέτρου 2.1 του ΕΠΕΑΕΚ II, που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικούς Πόρους. Αθήνα, 2008.

- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μπουζάκης, Σ. (1989). *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2000) *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στο ελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Τεκμήρια – Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ.1., Αθήνα: Gutenberg
- Μπρίνια, Β. (2012). Η εφαρμογή της Συμμετοχικής Διοίκησης στη σχολική μονάδα: Κλειδί επιτυχίας για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής- Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 89-110). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών, Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ. 153-165). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική (1950-1999), Τόμος, Α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία- Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίδου, Ε. (1998). *Διοίκηση- Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου*

στη Σχολική Μονάδα. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πομπού, Σ. (2021). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Πάφος.

Πυργιωτάκης, Ι. (1991). «Ερμηνευτική», Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια/Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διοίκηση επιχειρήσεων (MBA), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Σαΐτης Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Άτραπος.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Άτραπος.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό Υλικό της Ενότητας: Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <http://edulll.ekt.gr/edulll/bitstream/10795/1377/2/1377.pdf>.

Σαΐτης, Χ. Α. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Αθ., Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.

Σαλονικίδης, Ι. (2008). «Αναφορά στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης» (νεοελληνικός διαφωτισμός – σήμερα). Εργασία. Θεσσαλονίκη.

Σαμαρά, Α. (2021). Διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση και διαχείριση της πανδημίας: η περίπτωση του ΟΟΣΑ. Στο Λιοναράκης Αντώνης (Επιμ.). *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Εμπειρίες, προκλήσεις, προοπτικές* (Τομ. 2, Μέρος, Α). 26-28 Νοεμβρίου 2021.

Σβορώνος Ν. (1985). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από:

https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS_EISAGOGH_EKPAIDEYTIKE_S_POLITIKES.pdf

Σολομών, Ι. (1995). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο: Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών, 1800-1920*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σπήλιου, Ε. (2022). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 στην ψυχολογία των παιδιών και τον ρόλο του σχολείου στην προαγωγή της ψυχικής υγείας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/57847>.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σύνταγμα της Ελλάδας (ΦΕΚ 120/τ.Α΄/27-6-2008).

Σφακιανάκη, Μ. (2008). *Η διοικητική των κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην.

Τάτσης, Ι. (2021). Ο ρόλος των διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην οργάνωση και υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Α. Κώστας & Ν. Βρατσάλη (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις*. 3-5 Ιουλίου 2020. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τάτσιου, Ε. (2021). Οργάνωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο της Θράκης την περίοδο του COVID-19. Στο Α. Κώστας & Ν. Βρατσάλη (Επιμ.), *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις – Αντιλήψεις – Σενάρια – Προοπτικές – Προτάσεις*. 3-5 Ιουλίου 2020. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τερζής Π.Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Ελληνισμού, πριν από το κράτος – έξω από το κράτος – στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τζίντζιος, Κ. (2022). *Οι αντιλήψεις γονέων παιδιών δημοτικού σχολείου για την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2828>.

Τσιώλης, Γ. (2016). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες*, στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη, Αθήνα: Πεδίο, 473-498.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Στο: Γιάννης Ζαϊμάκης (Επιμ.) ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Φενερλή Ε. & Ντόκου Α. (2022). *Σχολική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων : η περίπτωση της πανδημίας COVID-19* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/2927>.

Φιλολιά, Α. Παπαγεωργίου, Η & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Φωτόπουλος, Ν. (2021). *Το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην εποχή της Covid 19: προκλήσεις, αβεβαιότητες, προοπτικές. Εμπειρικά στιγμιότυπα & κοινωνιολογικές προεκτάσεις*. (Ερευνητική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dr.ekdd.gr/handle/123456789/938>.

Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2003). *Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχριστοδούλου Α. (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/24144>.

Χηνάς, Π. & Χρυσαφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ball, Allan & Peters, Guy. (2001). *Η σύγχρονη πολιτική και διακυβέρνηση* (Κ. Λάβδας, Trans.). Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΖΗ.

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας* (μτφ.: Ε. Πανάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).

Brock, S.E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brock, S.E. (2013). Preparing for the school crisis response. In J., Sandoval (Ed.), *Crisis counseling, intervention, and prevention in the schools* (3th ed.) (pp. 19-30). New York: Routledge.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ.: Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1980).

Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ.: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

Weber, M. (1996). *Κοινωνιολογία του κράτους* (Μ. Γ. Κυπραίος, Trans.). Αθήνα: Κένταυρος.

ΦΕΚ 42/Α/25.02.2020: *ΠΝΠ Κατεπείγοντα μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορονοϊού.*

ΦΕΚ Α' 55/11-03-2020: *Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορονοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του.*

ΦΕΚ 4484/Β/11.10.2020: *Κανόνες τήρησης αποστάσεων και άλλα μέτρα προστασίας στο σύνολο της Επικράτειας προς περιορισμό της διασποράς του κορονοϊού covid-19.*

Ξενόγλωσσες

Alba, D. (2011). *Crisis prepareders. Do school administrators and first responders feel ready to act?* Paper presented at the 42th annual meeting of the Northeastern educational research association, Rocky Hill, CT.

Allen, S. (2011). *Assessing the impact of a traumatic community event ad assisting with their healing*, *Psychiatric Annals*, 29, 93-98.

Allen, S. (2012). *School counselor's preparation for and participation in crisis intervention*. *Professional school counseling*, 6 (2), 96- 102.

Aljuhmani, H., & Emeanwali, L. (2017). *The Roles of Strategic Planning in Organizational Crisis Management: The Case of Jordanian Banking Sector*. Ανακτήθηκε 15/1/2023 από: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/367684>.

Ahmed, M. (2006). *The Principles and Practice of Crisis Management*, palgrave macmillan, Hampshire and New York.

Atkinson, P. , Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L.. (2001). *The Ethnography of Communication*. Great Britain: SAGE Publications Ltd.

- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0019.
- Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(1), 30-34.
- Becker, S.P., & Gregory, A.M. (2020). Editorial Perspective: Perils and promise for child and adolescent sleep and associated psychopathology during the COVID-19 pandemic. *In Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.1327>.
- Blaustein, M. (2013). Introduction to childhood trauma and a framework for intervention. In E. Rossen & R. Hull (Eds.), *Supporting and educating traumatized children: A guide for educators and professionals*. New York, NY: Oxford.
- Boin, A.'t Hart, P., Stern, E. and Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*. University Press.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>.
- Braden, V., Cooper, I. I., Klingele, M., Powell, J. P., & Robbins, M., G. (2005). *Crisis-- A Leadership Opportunity* JOHN F KENNEDY SCHOOL OF GOVERNMENT CAMBRIDGE MA.
- Bradley, D. (2006). How schools can help students recover from traumatic experiences. *A tool-kit for supporting long- term recovery*, vol 377, Rand Corporation.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*. doi:10.1016/s0140- 6736(20)30460-8.
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S. & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, 25(8), 652-661.
- CDC (2022). *Guidance for COVID-19 Prevention in K-12 Schools*. Διαθέσιμο στο: https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/k-12childcareguidance.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2Fwww.cdc.gov%2Fcoronavirus%2F2019-ncov%2Fcommunity%2Fschools-childcare%2Fk-12-guidance.html.
- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2008). *Responding to a Crisis at a School*. Los Angeles, CA: Author.

- Chen, X., Ran, L., Liu, Q., Hu, Q., Du, X., & Tan, X. (2020). Hand Hygiene, Mask-Wearing Behaviors and Its Associated Factors during the COVID-19 Epidemic: A CrossSectional Study among Primary School Students in Wuhan, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2893. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082893>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>.
- Comfort, L. (1988). *Managing Disaster*. (D. U. Press, Ed.). Durham, NC.
- Cornell, D., G. & Sheras, P., L. (1998). *Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. Psychology in the Schools*, 35, 297-307.
- Courtney, D., Watson, P., Battaglia, M., Mulsant, B. H., & Szatmari, P. (2020). COVID-19 Impacts on Child and Youth Anxiety and Depression: Challenges and Opportunities. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 070674372093564. doi:10.1177/0706743720935646.
- Daniel, S. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*. doi: 10.1007/s11125-020-09464-3.
- Darling, J., R. (1994). Crisis management in international business: Keys to effective decision making. *Leadership & Organization Development Journal*, 15, 3-8.
- Earp, J., (2020). Changing school leadership during COVID-19 - *Teacher Magazine*. Ανακτήθηκε από: https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/changing-school-leadership-during-covid-19 (2023, 17 Ιανουαρίου)
- Esposito, S., Cotugno, N., & Principi, N. (2021). Comprehensive and safe school strategy during COVID-19 pandemic. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-021-00960-6>.
- Dutton, J. (1986). The process of crisis and noncrisis. *Journal of Management Studies*.
- Erickson, E., H. (1963). *Childhood and Society (2nd ed.)*. New York: Norton.
- Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 00149.
- Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, i. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Champan Publishing.
- Fernandez, A. & Shaw, G. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19: Academic leadership in a time of crisis. *Journal of Leadership Studies*. doi: 14. 10.1002/jls.21684.

- Forster, B. B., Patlas, M. N. & Lexa, F. J. (2020). Crisis Leadership During and Following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal*, 71 (4), 421-422. doi: <https://doi.org/10.1177/0846537120926752>.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>.
- Giustiniano, L., Cunha, M., Simpson, A., Rego, A. & Clegg, S. (2020). Resilient leadership as paradox work: Notes from COVID-19. *Management and Organization Review*. *Forthcoming*. doi:10.1017/mor.2020.57.
- Grawits, M. (1991). *Lexique dew sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Greene G. J., Lee M. Y., Trask R., & Rheinscheld J. (2000). How to work with clients' strengths in crisis intervention: A solution-focused approach. A solution-focused approach. In Roberts A. R. (Ed.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (pp. 31–55). New York: Oxford University Press.
- Gouëdard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *OECD Education Working Papers*. No. 224. OECD Publishing. Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Harris, A. (2020a). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPC-06-2020-0045.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40. doi: 243-247. 10.1080/13632434.2020.1811479.
- HC (2020) - *Teens & COVID-19: Challenges and Opportunities During the Outbreak*. <https://www.healthychildren.org/English/healthissues/conditions/chestlungs/Pages/Teens-and-COVID-19.aspx>. Accessed on: 19/1/2023.
- Heath, M., A. & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.
- Hembree, E. A., Cahill, S. P., & Foa, E. B. (2004). Impact of Personality Disorders on Treatment Outcome for Female Assault Survivors with Chronic Posttraumatic Stress Disorder. *Journal of Personality Disorders*, 18(1), 117–127. <https://doi.org/10.1521/pedi.18.1.117.32767>.
- Hooge, E. & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education*, 55 (2), 135-138. doi: 10.1111/ejed.12397.

- Hornby, G., & Blackwell, I., (2018). Barriers to parental involvement in education: an update, *Educational Review*, 70:1, 109-119.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*. doi:10.1016/j.jpeds.2020.03.013.
- Kaul, M., VanGronigen, B. & Simon, N. (2020). Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic. *CPRE Policy Briefs*. Ανακτήθηκε από: https://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/89 (2023, 17 Ιανουαρίου)
- Kelly, S. E., Bourgeault, I., & Dingwall, R. (2010). Qualitative interviewing techniques and styles. *The SAGE handbook of qualitative methods in health research*, 307-326.
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in groups and organizations*. London: Yale University PRESS.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungman, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, 16, 205-216.
- Kolokitha, M., Eleni, K. and Theodorou, T. (2022). Researching Greek Digitally Mediated Classrooms: Methodological Obstacles, *ECER 2022*, Yerevan, 23-26 August. <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/27/contribution/53110/>.
- Košutić, I. (2017). The Role of Cultural Capital in Higher Education Access and Institutional Choice. *ceps Journal*, 7(1), Retrieved from: <https://www.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/20>.
- Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, 52, 79-83.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Liu, Q., Zhou, Y., Xie, X., Xue, Q., Zhu, K., Wan, Z., Song, R. (2020). The prevalence of behavioral problems among school-aged children in home quarantine during the COVID-19 pandemic in China. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2020.10.008.
- Luo, J., Rajendra, J., Roberts, M., Rapallo, N., Khan, F., Mardon, A. & Mardon, C. (2020). *Education During COVID-19*. Edmonton: Golden Meteorite Press Book.

- Magruder, K. M., McLaughlin, K. A., & Elmore Borbon, D. L. (2017). Trauma is a public health issue. *European Journal of Psychotraumatology*, 8, 1375338. <http://dx.doi.org/10.1080/20008198.2017.1375338>.
- Matthews, T., Danese, A., Wertz, J., Ambler, A., Kelly, M., Diver, A., Caspi, A., Moffitt, T.E., Arseneault, L. (2015). Social isolation and mental health at primary and secondary school entry: A longitudinal cohort study. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* 54, 225–232. doi:10.1016/j.jaac.2014.12.008.
- McDermott, J.M., Troller-Renfree, S., Vanderwert, R., Nelson, C.A., Zeanah, C.H., Fox, N.A. (2013). Psychosocial deprivation, executive functions and the emergence of socio-emotional behavior problems. *Front. Hum. Neurosci.* 7, 1–11. doi:10.3389/fnhum.2013.00167.
- Mitroff, I., I. (2001). *Managing Crises before They Happen*. New York: American Management Association.
- Mutch, C. (2014). The role of schools in disaster preparedness, response and recovery: what can we learn from the literature? *Pastoral Care in Education*, 32 (1), 5-22. doi:10.1080/02643944.2014.880123.
- Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*. doi: 10.1108/JPCCC-05-2020-0017.
- Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *TechTrends*, 57(6), 28-37: <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0699-0> .
- Pagliocca, P., M. & Nickerson, A., B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics. *Law & Policy*, 23, 373-407.
- Pearson, C., M. & Mitroff, I., I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *The academy of management executive*, 7, 48-59.
- Pergel, R., & Psychogios, A. G. (2013). Making Sense of Crisis : Cognitive Barriers of Learning in Critical Situations. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 1(2), 179–205.
- Philpott, D. (2010). *Public school emergency preparedness and crisis management plan*. Lanham, Toronto, Plymouth. UK. Government institutes.
- Poal, P. (1990). Introduction to the Theory and Practice of Crisis Intervention. *Quaderns de Psicologia*, 10, 121-140. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.609.
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*. doi: 10.1111/ejed.12398.

- Pynoos, R., S., Frederick, D., Nader, K., Steinberg, A., Eth, S., Nune, F. & Fairbanks, L. (1987). *Life threat and post traumatic stress in school-age children. Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.
- Roberts, K., & Bea, R. (2001). *Must Accidents Happen? Academy of Management Executive*, 15(3).
- Rosenthal, U., Boin, A., & Comfort, L. K. (2001). *Managing Crisis: Threats, Dilemmas, Opportunities* (Springfiel).
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools?. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0026.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2018). Initiation of Educators into Educational Management Secrets. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-47277-5>.
- Sandoval, J. (2010). *Conceptualization and general principles of crisis counseling, intervention, and prevention*. Crisis counseling, intervention, and prevention in the schools, pp 3- 20, Hilsdale, Erlbaum.
- Schoenberg, A. L. (2004). *What it means to lead during a crisis: An exploratory examination of crisis leadership*. Syracuse University.
- Schonfeld, D., J., Lichtenstein, R., Pruett, M. K., & Speese - Linehan, D. (2002). *How To Prepare for and Respond to a Crisis*. 2nd, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 32 (1), 57-71. doi:10.1080/13632434.2011.614941.
- Slaikeu, K.A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Solvason, C. & Kington, A. (2019). Collaborations: providing emotional support to senior leaders. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2019-0010.
- Starr, J. P. (2020). On Leadership: Responding to COVID-19: Short- and long-term challenges. *Phi Delta Kappan*, 101 (8), 60–61. <https://doi.org/10.1177/0031721720923796>.
- Stone-Johnson, C. & Weiner, J. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead-of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0020.

- Soleman, H. (2020). COVID-19 as the Catalyst of E-leadership and ICT Implementation in Israeli Arab Sector Elementary Schools. *Journal of Education and Culture Studies*, 4 (2), 90-96. doi: 10.22158/jecs.v4n2p90.
- Teo, W. L., Lee, M., & Lim, W.-S. (2017). The relational activation of resilience model: How leadership activates resilience in an organizational crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 25 (3), 136–147.
- Thomas, R.M. (1983). *The Symbolic Linking of Politics and Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Thompson, R., A. (1990). *Strategies for crisis management in the schools*. NASSP Bulletin, 74, 54-58.
- Trombly, C. (2020). Learning in the time of COVID-19: capitalizing on the opportunity presented by the pandemic. *Journal of Professional Capital and Community*. ahead of-print. doi: 10.1108/JPCC-05-2020-0016.
- Wasserman, E., & Zwebner, Y. (2017). Communication between teachers and parents using the WhatsApp application. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 1-12. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.1>.
- Willig, C. and Stainton Rogers, W. (eds) (2008). *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage.
- World Bank. (2020). Guidance Note on Remote Learning and COVID-19. Washington, D.C.: World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/Guidance-No...>
- Vostanis, P. (2017). Editorial: Global child mental health—Emerging challenges and opportunities. *Child and Adolescent Mental Health*, 22, 177–178. <http://dx.doi.org/10.1111/camh.12246>.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 17-24.
- United Nations, (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 17-24.
- Yogeshwaran, P. (2016). Job stress and its impact on work life balance of the employees working in BPO'S. *Shanlax International Journal of Management*, 4(1), 103-106.

Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (2), 81-93. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019835>.

Yukl, G. (2012). Effective Leadership Behavior: What We Know and What Questions Need More Attention. *Academy of Management Perspectives*, 26 (4), 66–85.

Zaidi, K.A., Gula, A., & Ahmad, F. (2020). The Impact of Online Teaching during the Coronavirus Pandemic on the Lives of Teachers and Parents. *Asian Journal of Education and Training*, 6(4), 658-663.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. doi: 10.1007/s11125-020-09477-y.

Παραρτήματα

Παράρτημα Α

A1. ΦΕΚ Α' 42/25-02-2020

Ανακτήθηκε 10/5/22 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/praxe-nomothetikou-periekhomenou-tes-25-2-2020.html>

A2. ΦΕΚ Α' 55 11.03.2020

Ανακτήθηκε 10/5/22 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/praxe-nomothetikou-periekhomenou-tes-11-3-2020.html>

Παράρτημα Β

B1. Πρωτόκολλο αναστολής λειτουργίας σχολείων

Ανακτήθηκε 4/6/22 από: <https://eody.gov.gr/wp-content/uploads/2020/09/%CE%A0%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%9F%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%9B%CE%9F-%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%9B%CE%97%CE%A3-%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A3-%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%9D.pdf>.

B2. Οδηγίες Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας, για την επαναλειτουργία των σχολείων τον Σεπτέμβριο του 2022

Ανακτήθηκε 4/6/22 από: <https://eody.gov.gr/odigies-gia-dimotika-scholeia-loimoxi-apo-to-neo-koronoio-sars-cov-2-covid-19/>.

B3. COVID 19 - Πρόταση για την ενημέρωση των σχολείων

Ανακτήθηκε 4/6/22 από: https://stellad.pde.sch.gr/new/wp-content/uploads/1a_protash-gia-enhmerwsh-sxoleiwn.pdf.

B4. Οδηγός για γονείς και κηδεμόνες για σωστή και ασφαλή επιστροφή των παιδιών στα σχολεία

Ανακτήθηκε 4/6/22 από: <https://www.pio.gov.cy/coronavirus/pdf/odigos%20gia%20goneis.pdf>.

B5. Checklist για δασκάλους

Ανακτήθηκε 4/6/22 από: <https://fresh-education.gr/εοδυ-οδηγίες-για-εκπαιδευτικούς-covid-19/>.

B6. Checklist για γονείς

Ανακτήθηκε 5/6/22 από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/14.1_checklist_gia_gonei-s.pdf.

B7. Checklist για εφήβους

Ανακτήθηκε 5/6/22 από: https://blogs.sch.gr/nippetro/files/2020/06/lista_mathites.pdf.

B8. Συμβουλές για γονείς και εκπαιδευτικούς

Ανακτήθηκε 5/6/22 από: <https://stellad.pde.sch.gr/new/wp-content/uploads/5-pws-tha-prepei-na-milaw-stous-efhvous-COVID.pdf>.

B9. Εγκύκλιος για παροχή στοιχείων μαθητών-κρουσμάτων

Ανακτήθηκε 5/6/22 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/41224_ΓΔ4_10_04_21_ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ_SELF_TEST_1.pdf.

B10. Διαδικασία καθαρισμού και εφαρμογής απολυμαντικών σε επιφάνειες και εξοπλισμό στα σχολεία

Ανακτήθηκε 7/6/22 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/Covid19_20_05_06_2_Katharismos_Epifaneies.pdf.

B11. Εγκύκλιος για δικαιολόγηση μαθητών με Covid-19

Ανακτήθηκε 7/6/22 από: <https://www.scribd.com/document/451390175/ΕΞΕ-32425-2020-Ρύθμιση-Απουσιών-Μαθητών-Τριών>.

B12. Εγκύκλιος για την τοποθέτηση Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών για την αντιμετώπιση των συνεπειών του Covid-19

Ανακτήθηκε 8/6/22 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/egkyklios_psychologoi_koinonikoi_leitoyrgoi.pdf.

B13. Διευκρινιστικές οδηγίες για την υποστήριξη μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) των κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών

Ανακτήθηκε 8/6/22 από: <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/47830-12-02-21-diefkrinistikes-odigies-gia-tin-ypostiriksi-mathiton-trion-goneon-kaiekpaideftikon-apo-to-eidiko-ekpaideftiko-prosopiko-e-e-p-ton-kladon-pe23psychologon-kai-pe30-koinonikon-leitourgou-gia-to-sxoliko-etos-2020-2021-sto-plaisiotis-praksis->

[ypostiriksi-sxolikon-monadon-protovathmias-kai-defterovathmiasgenikis-ekpaidefsis-apo-psyxologous-kai-koinonikoys-leitourgouys-gia-tinantimetopisi-ton-synep.](#)

B14. Παροχή οδηγιών για τη δικαιολόγηση των απουσιών μαθητών/τριών που συνοικούν με άτομα που πάσχουν από σοβαρό/ά υποκείμενο/α νοσήματα

Ανακτήθηκε 9/6/22 από: [https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/48507-27-04-21-paroxi-odigion-gia-dikaiologisi-apousion-mathiton-trion-pou-synoikoun-me-atoma-pou-pasxoun-apo-sovaro-nosima.](https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/48507-27-04-21-paroxi-odigion-gia-dikaiologisi-apousion-mathiton-trion-pou-synoikoun-me-atoma-pou-pasxoun-apo-sovaro-nosima)

B15. ΦΕΚ για υποχρεωτικό μέτρο διαγνωστικού ελέγχου νόσησης από τον κορωνοϊό COVID -19 σε μαθητές και εκπαιδευτικά μέλη

Ανακτήθηκε 9/6/22 από: [https://www.e-forologia.gr/lawbank/document.aspx?digest=B9EA5B4F833D1E00.1D031AEA53&version=2021/05/17.](https://www.e-forologia.gr/lawbank/document.aspx?digest=B9EA5B4F833D1E00.1D031AEA53&version=2021/05/17)

B16. Εγκύκλιος για τις εκδηλώσεις για την επέτειο της Εθνικής Εορτής της 28ης Οκτωβρίου – σχολικό έτος 2020-2021(α)

Ανακτήθηκε 10/6/22 από: https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2020-10/Εκδηλώσεις_για_την_επέτειο_της_Εθνικής_Εορτής_της_28ης_Οκτωβρίου.pdf

B17.Εγκύκλιος για τις εκδηλώσεις της επετείου της Εθνικής Εορτής της 28ης Οκτωβρίου – σχολικό έτος 2020-2021(β)

Ανακτήθηκε 10/6/22 από: [https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2020-10/Εκδηλώσεις_για_την_επέτειο_της_Εθνικής_Εορτής_της_28ης_Οκτωβρίου.pdf.](https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2020-10/Εκδηλώσεις_για_την_επέτειο_της_Εθνικής_Εορτής_της_28ης_Οκτωβρίου.pdf)

B18. Εγκύκλιος για τις εκδηλώσεις της επετείου της Εθνικής Εορτής της 25ης Μαρτίου - σχολικό έτος 2020-21

Ανακτήθηκε 11/6/22 από: [https://www.e-prologos.gr/υπουργείο-παιδείας-η-εγκύκλιος-για-τη/.](https://www.e-prologos.gr/υπουργείο-παιδείας-η-εγκύκλιος-για-τη/)

B19. Εγκύκλιος για τις εκδηλώσεις της Επετείου των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση

Ανακτήθηκε 12/6/22 από: [https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/47114-24-11-20-programmatismos-ekpaideftikon-draseon-ton-sxolikon-monadon-d-e-gia-ton-eortasmo-ton-200-xronon-apo-tin-epanastasi-tou-1821.](https://www.minedu.gov.gr/ypapegan/ypour-apof/47114-24-11-20-programmatismos-ekpaideftikon-draseon-ton-sxolikon-monadon-d-e-gia-ton-eortasmo-ton-200-xronon-apo-tin-epanastasi-tou-1821)

B20. Εγκύκλιος για την αναστολή των σχολικών εκδρομών

Ανακτήθηκε 12/6/22 από: <https://www.minedu.gov.gr/news/44165-24-02-20-anastoliton-ekdromon-metakiniseon-mathiton-trion-kai-ekpaideftikon-stin-italia-2>.

B21. Παρουσίαση: Σενάρια για άσκηση. Πώς διαχειριζόμαστε τον Covid-19

Ανακτήθηκε 13/6/22 από:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/Covid19_20_05_06_5_Senaria_Askisi.pdf.

B22. Παρουσίαση: Τι πρέπει να γνωρίζω για να προστατεύσω τον εαυτό μου και το σχολείο μου από τον Covid-19

Ανακτήθηκε 13/6/22 από:
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/Covid19_20_05_06_4_COVID_19_Prostasia_Sxoleia.pdf.

Παράρτημα Γ

Οδηγός Συνέντευξης

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α΄ Μέρος Α: Στοιχεία σχετικά με το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων

- A.1. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε;
- A.2. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε σε θέση ευθύνης;
- A.3. Ποιες είναι οι βασικές σας σπουδές;
- A.4. Έχετε κάνει και άλλες σπουδές;

Β΄ Μέρος – Ερευνητικά ερωτήματα

- 1. Ποιο το πλαίσιο υλοποίησης των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών που υιοθετήθηκαν για την λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;
- 2. Ποιες πρακτικές υιοθετήθηκαν για την εφαρμογή των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών, με στόχο τη διαχείριση και τη λειτουργία των σχολικών τάξεων και μονάδων της Α΄ βάθμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο της πανδημίας Covid-19 στη χώρα μας;
- 3. Τι επιπτώσεις επέφεραν στην λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία (δια ζώσης), οι πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης με τις οποίες, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Α΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης, πραγμάτωσαν της επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid -19;

4. Ποια προβλήματα προέκυψαν στις σχολικές τάξεις και μονάδες της Α΄ Βθμιας Εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διαχείριση των ζητημάτων Covid-19;

Για το ερευνητικό ερώτημα 1:

B.1 Γενικό ερώτημα: Από που λαμβάνετε τις ενημερώσεις αναφορικά με τον Covid-19; Πώς διαχειριστήκατε αυτές τις ενημερώσεις; (Πώς έγινε η ενημέρωση «από πάνω προς τα κάτω» π.χ. Υπουργείο Παιδείας, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς & μαθητές; Ήταν μεγάλος ο όγκος τους; Ήσασταν προετοιμασμένοι;)

B.1.1 Υπήρξε δυνατότητα συστηματικής εκπαίδευσης των μαθητών αναφορικά με την εφαρμογή των μέτρων πρόληψης του ιού; Ναι; Όχι; Αν ναι πώς έγινε η εκπαίδευσή τους; Εάν όχι, γιατί δεν υπήρξε;

B.1.2 Υπήρξε δυνατότητα πραγματοποίησης οργανωμένης διαδικτυακής εκπαίδευσης; Αν ναι, πώς την οργανώσατε; Εάν όχι, γιατί δεν υπήρξε;

B.1.3 Είχατε δημιουργήσει ενημερωτικό υλικό (πόστερ, video, κ.ά.) για την εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τις πρακτικές πλυσίματος των χεριών και υγιεινής;

B.1.4 Διέθετε το σχολείο σας τις απαραίτητες υποδομές και παροχές για την εφαρμογή των μέτρων προστασίας; Αν ναι, πώς αξιοποιήθηκαν; Εάν, όχι πως λειτουργήσατε;

B.1.5 Υπήρξε στήριξη από εξωτερικούς φορείς και ομάδες για την σωστή εφαρμογή των μέτρων (Υπουργείο Παιδείας, Υπουργείο Υγείας, Διεύθυνση Α/Βάθμιας, γονείς);

Για το ερευνητικό ερώτημα 2:

B.2 Γενικό ερώτημα: Ήταν υλοποιήσιμες-ρεαλιστικές οι πρακτικές που προτάθηκαν στα σχολεία για την προστασία από τον Covid-19;

B.2.1 Ποιες πρακτικές ακολουθήσατε στην τάξη σας προκειμένου να ελαττώσετε την πιθανή διασπορά του Covid-19, αναφορικά με τον χώρο; Για παράδειγμα αλλάξατε την διάταξη των θρανίων;

B.2.2 Πώς έγινε η κατανομή των ευθυνών για την τήρηση των μέτρων πρόληψης κατά του Covid-19; Τι ευθύνες αναλάβατε;

B.2.3 Πώς οργανώσατε τη διδασκαλία σας προκειμένου να αποφύγετε τη διασπορά του Covid-19; (Για παράδειγμα αξιοποιήσατε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;)

B.2.4 Ποια άλλα μέτρα προστασίας ακολουθήσατε για να αποφύγετε τη διασπορά του Covid-19; (Για παράδειγμα, ακουμπούσατε τα βιβλία των παιδιών; Πώς διορθώνατε τα γραπτά τους;)

B.2.5 Τι μέτρα προστασίας λάβατε για να αποφύγετε τη διασπορά του Covid-19 στα διαλείμματα, κατά την παραμονή των μαθητών στον προαύλιο χώρο;

Για το ερευνητικό ερώτημα 3:

B.3 Γενικό ερώτημα: Θεωρείτε ότι τα μέτρα που λήφθηκαν επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία; Σε ποια στοιχεία και πώς;

B.3.1 Θεωρείτε ότι τα μέτρα που λήφθηκαν επηρέασαν τον τρόπο διδασκαλίας; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

B.3.2 Θεωρείτε ότι τα μέτρα που λήφθηκαν επηρέασαν τις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

B.3.3 Θεωρείτε ότι τα μέτρα που λήφθηκαν επηρέασαν τις σχέσεις/αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων; Αν ναι πώς; Αν όχι γιατί;

B.3.4 Θεωρείτε ότι τα μέτρα που λήφθηκαν επηρέασαν τον ρόλο του διευθυντή;

B.3.5 Αισθανόσασταν έτοιμοι και επαρκείς να διαχειριστείτε όλα αυτά τα μέτρα; Πώς επηρέασαν την ψυχολογία σας;

Για το ερευνητικό ερώτημα 4:

B.4 Γενικό ερώτημα: Προέκυψαν κατά τη γνώμη σας προβλήματα στις σχολικές τάξεις και στη σχολική σας μονάδα κατά την διάρκεια εφαρμογής των μέτρων; Αν ναι, τι προβλήματα;

B.4.1 Κατά την εφαρμογή των μέτρων τι προβλήματα αντιμετωπίσατε ως προς τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας;

B.4.2 Κατά την εφαρμογή των μέτρων τι προβλήματα προέκυψαν αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης των σχολικών τάξεων; Για παράδειγμα είχε το σχολείο σας αρκετά μεγάλες αίθουσες για να μπορέσετε να εφαρμόσετε το μέτρο που αφορούσε την τήρηση των αποστάσεων;

B.4.3. Αντιμετωπίσατε άλλα προβλήματα στη διάρκεια όλης αυτής της διαδικασίας που έπρεπε να ακολουθήσετε ώστε να εφαρμοστούν τα μέτρα σωστά;

B.4.4 Διέθετε το σχολείο σας τις απαραίτητες παροχές (οικονομικές, τεχνικές, χωρικές) για να εφαρμοστούν τα μέτρα ορθά;

B.4.5 Θεωρείτε πως η τοποθεσία του σχολείου διαδραματίζει ρόλο στον τρόπο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών; Για παράδειγμα η εφαρμογή τους σε ένα σχολείο της νησιωτικής Ελλάδας θα μπορούσε να παρουσιάζει διαφορές, συγκριτικά με την εφαρμογή τους σε ένα σχολείο αστικής περιοχής;

Γ.1: Έχετε να προσθέσετε κάτι σχετικά με το θέμα (σκέψεις, συναισθηματα);

Παράρτημα Δ

Δ.1 Φόρμα Συναίνεσης

Έντυπο Δήλωσης Συγκατάθεσης για Επιστημονική Έρευνα

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μία επιστημονική έρευνα του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία διενεργείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Ο τίτλος της έρευνας είναι «**Διαχείριση της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της πανδημίας Covid-19.**» Σκοπός της είναι η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης της οργάνωσης και διοίκησης των ζητημάτων που προέκυψαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης του Covid-19.

Προτού συμφωνήσετε με τη συμμετοχή σας στην έρευνα, βεβαιωθείτε ότι:

❖ Έχετε ενημερωθεί από τον ερευνητή σχετικά με την επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορούν στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας και οι απορίες που είχατε σχετικά με αυτήν απαντήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ☐

❖ Έχετε ενημερωθεί σχετικά με τη διάρκεια της έρευνας και τις διαδικασίες της, ήτοι ποια δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που σας

αφορούν πρόκειται να επεξεργαστούν στο πλαίσιο της έρευνας, ποια / ποιες πράξεις επεξεργασίας θα διενεργηθούν επί αυτών, σε ποιους πρόκειται να διαβιβαστούν τα δεδομένα σας, πόσο καιρό θα τηρηθούν από τον ερευνητή και πώς εξασφαλίζεται η ασφαλή τήρησή τους □

❖ Έχετε ενημερωθεί, σχετικά με τα δικαιώματά σας, όπως αυτά απορρέουν από το Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (εφεξής «ΓΚΠΔ»). □

❖ Γνωρίζετε ότι η συμμετοχή σας στην εν λόγω επιστημονική έρευνα είναι εθελοντική. □

Μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια / κύρωση, ανακαλώντας τη συγκατάθεσή σας στο email: katelpatmos@gmail.com.

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο ερευνητής και το Πανεπιστήμιο δεσμεύεται να τηρεί πλήρη εμπιστευτικότητα για όλες τις πληροφορίες που θα αποκτηθούν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή σας. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένα που σας αφορούν θα δημοσιευτούν πλήρως ανωνυμοποιημένα. Για τυχόν απορίες σε θέματα αναφορικά με την επιστημονική έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον υπεύθυνο ερευνητή.

Θα σας δοθεί αντίγραφο παρούσας δήλωσης συγκατάθεσης, όταν η τελευταία έχει υπογραφεί.

Έχω διαβάσει τις ανωτέρω αναφερόμενες πληροφορίες και συμφωνώ να συμμετέχω στη συγκεκριμένη επιστημονική έρευνα.

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος / συμμετέχουσας στην έρευνα:
.....

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

Δ.2 Εισαγωγικό ενημερωτικό σημείωμα οδηγού συνέντευξης

Εισαγωγική επιστολή

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα,

Στο πλαίσιο φοίτησης μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, διεξάγω έρευνα με θέμα: «Διαχείριση της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών τάξεων και μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την υλοποίηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της πανδημίας Covid-19.»

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης της οργάνωσης και διοίκησης, αναφορικά με τα ζητήματα που προέκυψαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά την περίοδο της υγειονομικής κρίσης του Covid-19.

Για τις ανάγκες της έρευνας, σχεδιάστηκε οδηγός συνέντευξης. Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων του οδηγού στηρίχθηκε, κατά κύριο λόγο, στις οδηγίες και στις επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές για τον Covid-19, του Υπουργείου Υγείας και του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Παρακαλώ, να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις και εγγυώμαι την τήρηση της ανωνυμίας και της απόλυτης εμπιστευτικότητας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συνεργασία και την πολύτιμη βοήθεια σας.

Κατερίνα Ελένη, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

Παράρτημα Ε

Πίνακας 2: Διαδικασία Κωδικοποίησης

Αποσπάσματα Συνεντεύξεων	Κωδικοί
E: Ωραία πάμε να περάσουμε τώρα λίγο στο κομμάτι της τάξης και γιατί όχι και της διοίκησης λίγο. Γενικά, όλα αυτά, οι οδηγίες που σας έστειλαν, οι νέες πολιτικές, θεωρείς ότι ήταν υλοποιήσιμες και ρεαλιστικές; Όλα αυτά που προτάθηκαν ήταν ρεαλιστικά για την προστασία από τον Covid-19; Σ1: Όχι! Όχι όλες. Ως προ τι να σου πω; Ως προς αυτά που ζητούσε το Υπουργείο; E: Ναι σε αυτά που ζητούσε το Υπουργείο. Σ1:Εεε, φυσικά και δεν ήταν υλοποιήσιμες! (...)δεν μπορεί ένας υπεύθυνος covid να είναι δάσκαλος σε τμήμα. (...)Κι όλα αυτά καλούνταν να τα κάνει ένας δάσκαλος ο οποίος υποτίθεται πως είχε ένα τμήμα και δεν έβγαине άκρη.... (...)Και όχι μόνο αυτό! Το χειρότερο ήταν μετά στην ιχνηλάτηση που ζητούσαν πάρα πολλά πράγματα που τελικά κανένας δεν τα τηρούσε απ'ότι κατάλαβα. E: Σχετικά με άλλα μέτρα όπως το να τοποθετούνται τα θρανία σε απόσταση, η δική τάξη ήταν μεγάλη;	Μη υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά μέτρα. Υπεύθυνος covid ήταν δάσκαλος σε τμήμα. Δυσκολίες στις ιχνηλατήσεις.

Σ1: Τα θρανία ναι σε μένα ήταν γιατί είχα μόνο 14 παιδιά. Το οποίο όμως είναι ένα τμήμα που κανονικά δεν πρέπει να υπάρχει σύμφωνα με τα δεδομένα του Υπουργείου. Δεν πρέπει να υπάρχει δεκατεσσάρι τμήμα. Κατά τα άλλα ήταν ο ένας πάνω στον άλλον. Στα περισσότερα τμήματα ήταν ο ένας πάνω στον άλλον δεν έβγαιναν να κάνουμε τα μέτρα που έλεγαν. Με τίποτα! Δεν υπάρχουν τόσες θέσεις. (...)Εεεε κάτι άλλο. Οτι πολλά πράγματα, υπήρχαν πολλές περιπτώσεις, οι οποίες δεν είχαν προβλεφθεί από την εγκύκλιο. Δηλαδή υπήρχαν πολλές φορές που προέκυψαν πράγματα τα οποία δεν μπορούσα ούτε εγώ να απαντήσω. (Συν.1)	Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου. Περιπτώσεις που δεν είχαν προβλεφθεί από τις εγκυκλίους.
Ε: Όχι ωραία. Και πάμε τώρα σε ένα λίγο άλλο σημαντικό σημείο, αυτό που μου είπατε στην αρχή. Θεωρείτε ότι όλες αυτές οι πρακτικές που προτάθηκαν για την προστασία των παιδιών από τον covid ήταν υλοποιήσιμες; Ήταν ρεαλιστικές; Σ2: Όχι. Όχι. Ε: Μπορείτε να μου πείτε κάποια επιχειρήματα; Σ2:...και θα πω. Ναι βεβαίως. Θα ξεκινήσω από το πιο σημαντικό από το διάλειμμα. Τα παιδιά βγαίνοντας από την τάξη έπρεπε να παραμείνουν με τη μάσκα. Αυτό δεν ήταν δυνατόν να παραμείνει. Καταρχήν ήθελε να φάει.... (...)Έπρεπε να φάει το φαγητό που έπαιρνε από το σπίτι, από το κυλικείο και δεν ξέρω τι. Έπρεπε να τρέξει. Έπρεπε να παίξει. Έπρεπε να φωνάξει. Με την μάσκα στο στόμα αυτό το πράγμα είναι αδύνατον, δηλαδή είναι βασανιστικό για τα παιδιά και για τα παιδιά αυτής της ηλικίας του Δημοτικού. (...)οπότε μπαίνοντας μετά δεν μπορούσαν να ανασανουν, δεν μπορούσαν να επανέλθει -ξέρεις- η λειτουργία της καρδιάς (...)Κι αν γίνεται να βγαίνουν και σε διαφορετικά διαλείμματα, πράγμα που δεν γίνεται με τίποτα, γιατί οι ειδικότητες μετά δεν είχαν κανένα κενό, δεν προλάβαιναν μάθημα. Δεν γινόταν αυτό το πράγμα, δεν ήταν εφαρμόσιμο. (...) Α εγώ δεν είχα... Είχα μικρή τάξη. Τα παιδιά χωρούσαν ανά δύο, δεν μπορούσαν ανά ένα. Θα ήθελα αλλά η τάξη μου ήταν μικρή. (Συν.2)	Μη υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά. Μη διατήρηση της μάσκας στο διάλειμμα. Μη υλοποιήσιμα τα μέτρα για τα διαλείμματα. Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στην τάξη. Απουσία διαφορετικών διαλειμμάτων. Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου.
Ε: Πολύ ωραία. Γενικότερα οι οδηγίες και τα μέτρα που δόθηκαν θεωρείς ως διευθυντής ότι ήταν υλοποιήσιμες και ρεαλιστικές; Όλα	

αυτά τα μέτρα που προτάθηκαν για να προστατευτούν τα παιδιά από τον covid; Δηλαδή ήταν ρεαλιστικά ή ξέφευγαν; Σ3: Κάποια από αυτά φυσικά και ήταν ρεαλιστικά, κάποια άλλα δεν ήταν υλοποιήσιμα και εφαρμόσιμα και εκεί υπήρχε δυσκολία στο να βρεθούν πρακτικοί τρόποι, ρεαλιστικοί και εφαρμόσιμοι από το σύλλογο διδασκόντων ή και από μένα προσωπικά, ώστε να μπορέσουμε να διασφαλίσουμε την υγεία και ομαλή σχολική λειτουργία. Ε: Θα μου πεις κάποια από αυτά τα μέτρα τα οποία δεν ήταν για σένα υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά; Σ3: Υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά δεν ήταν τα μέτρα, όταν έπρεπε ας πούμε να έχουμε ανοιχτά τα παράθυρα το χειμώνα και οι μαθητές όπως είναι λογικό κρύωναν και βρισκόμασταν σε μία συνεχή διαδικασία να εξηγούμε γιατί τα παράθυρα πρέπει να είναι ανοιχτά το χειμώνα. Το άλλο ήταν με το διάλειμμα μάσκας όπου τα παιδιά το εκμεταλλευόντουσαν εντός εισαγωγικών αυτή τη δυνατότητα και πολλές φορές ζητούσαν διάλειμμα μάσκας και ειδικά σε πιο χαλαρά εντός εισαγωγικών μαθήματα και ειδικότητες. (...) Στη συνέχεια έβγαζαν και στις υπόλοιπες ας πούμε καραντίνες που ακολούθησαν, οι μαθητές στο διάλειμμα έβγαζαν τη μάσκα και για να μπορέσουν να φάνε, να κάνουν κάποιες δραστηριότητες...(Συν.3)	Εν μέρει ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα μέτρα. Δυσκολία διατήρησης ανοικτών παραθύρων. Εκμετάλλευση μέτρου για διάλειμμα μάσκας Αδυναμία διατήρησης μάσκας στα διαλείμματα.
Ε:Μάλιστα. Τώρα πάμε σε ένα σχόλιο που μου έκανες στην αρχή. Μου είπες ότι όλα αυτά, όλες αυτές οι οδηγίες και όλα αυτά τα μέτρα ήταν λίγο ουτοπικά. Σου φάνηκαν ότι ήταν υλοποιήσιμα, ρεαλιστικά όλα αυτά που προτάθηκαν; Μπορούσαν να συμβούν όντως έτσι όπως τα έλεγαν; Σ4: Ε όχι και τόσο, γιατί υπήρχε και έλλειψη εκπαιδευτικών. Δηλαδή δεν γινότανε πρακτικά! Δηλαδή έπρεπε να διώξεις τα παιδιά από όλη την τάξη σαν μέτρο.... (...)Θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί ώστε να υπάρχει και κάποια απασχόληση. (...)στο συγκεκριμένο αναγκαστικά καθόντουσαν και κάποιοι μαζί γιατί ήταν μικρή η αίθουσα και ήταν πολλά τα παιδιά. Δεν μπορούσα να κάνω κάτι. Ότι έκαναν και εντάξει έλεγα λίγο πολύ να τη φοράνε την μάσκα. (...)Α το χω το χω αυτό που είπανε με το 50 συν ένα...εντάξει απαράδεκτο! (γελάει).	Μη ρεαλιστικά μέτρα και υλοποιήσιμα. Έλλειψη προσωπικού. Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου. Μη ρεαλιστικό το μέτρο 50+1. Παράλογα μέτρα.

(...) Αλλά εντάξει ήταν λίγο παράλογα. Αυτό με την πλατφόρμα δεν ξέρω κατά πόσο λειτούργησε πού μπαίναμε και δηλώναμε μαθητές. Εντάξει με τα παράθυρα τα ξαναπάμε, καλά κάνανε πού το πάνε - εντάξει-... αλλά έπρεπε να πούνε να ήταν κατά βούληση, να το ανοίγουν οι δάσκαλοι όσο περισσότερο μπορούνε (...)Με τη μάσκα ήμασταν σχετικά χαλαροί. Λέγαμε βάλτε την είναι απλά εντάξει όταν είστε μόνοι σας τους λέγαμε να την βγάλουνε, γιατί εντάξει παιδιά είναι μην το παρακάνουμε και βγάλουνε και τίποτα αναπνευστικά. (Συν.4)	Δυσκολίες στην ιχνηλάτηση. Δυσκολία διατήρησης ανοικτών παραθύρων. Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στα διαλείμματα.
Ε: Ναι ναι. Εμ θεωρείς ότι όλες αυτές οι πρακτικές που προτάθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, ήταν υλοποιήσιμες; Ήταν ρεαλιστικές για να προστατευθούν από τον Covid-19; Σ5: Όχι. Νομίζω ότι δόθηκαν επειδή έπρεπε να δοθούν οι περισσότερες. Δεν γίνεται σε συνθήκες τώρα.....οι υποδομές δεν...Δηλαδή εμείς έχουμε κάποιες πολύ μικρές τάξεις, δεν υπήρχε απόσταση εννοείται με τα παιδιά. Προσπαθήσαμε βέβαια να μην ανακατεύουμε τμήματα. (...)Είχαμε ανοιχτά παράθυρα, ήταν Καλοκαίρι βέβαια τότε. Είχε πολλή ζέστη. Απλά τώρα, η επόμενη χρονιά που εγώ δεν είχα τάξη, ναι...Οι τάξεις αεριζόντουσαν, όταν δεν έκανε πολύ κρύο ήταν συνέχεια ανοιχτά, αλλά με το κρύο έκλειναν κάποια παράθυρα. Έεεε αντισηπτικά πάντα υπήρχαν παντού ή σαπουνί έξω στην αυλή, για την γυμναστική, να πλένονται γενικά τα παιδιά....Αλλά τώρα, πάλι...δεν μπορείς να ελέγξεις 400 παιδιά να κάνουν όλα, συγκεκριμένα πράγματα πάντα! (...)Όταν μπαίναμε μέσα για τη βροχή είχαμε περισσότερους χώρους που ήταν πιο δύσκολο να τηρηθούν, γιατί χωρίζονταν ανά πτέρυγα, ανά τμήματα, ανά όροφο. Είχαμε πολλά σημεία που έπρεπε να τηρηθούν. Εκεί χρειαζόντουσαν παραπάνω άτομα. (...)Τώρα για τις μάσκες πάλι είναι στον άνθρωπο, στο παιδί. Είναι κάποια που δεν θα την κατεβάσουν ποτέ και θα είναι τυπικά, είναι κάποια που πάντα θα τους είναι λίγο πιο κάτω από τη μύτη και δεν θα δίνουν πολλή σημασία. Έεεε είναι και μερικοί που κάνανε σε όλη τη χρονιά παρατήρηση και κάποιοι που χαλάρωσαν. Ναι γιατί ίσως τα θεωρούνε εντάξει, ανέφικτο να είσαι έξω με τη μάσκα. (...)να είχαν κόψει αυτές τις ανταλλαγές των αντικειμένων αλλά νομίζω ότι φέτος λειτούργησαν...θα ανταλλάζανε και τετράδια και φωτοτυπίες.	Μη ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα μέτρα. Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου. Αδυναμία διατήρησης ανοικτών παραθύρων. Αδυναμία ελέγχου παιδιών. Έλλειψη προσωπικού. Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στα διαλείμματα. Ανταλλαγή αντικειμένων.

(...)Αυτό δεν το πρόβλεψε. Δηλαδή θεωρεί ότι δεν υπάρχουν αυτοί οι άνθρωποι; Και πώς; Μετά τι θα έλεγες; (Συν.5)	Περιπτώσεις που δεν είχαν προβλεφθεί από τις εγκυκλίους.
Ε:Ωραία γενικότερα όλα αυτά τα μέτρα και οι οδηγίες που στέλνονταν από το Υπουργείο Παιδείας, σας φάνηκε ότι ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν; Σας φάνηκαν ρεαλιστικές; Σ6:Κοίταξε να δεις αυτό που ας πούμε, μου έχει καρφωθεί εντός εισαγωγικών στο μυαλό όχι μόνο στο δικό μου αλλά και πολλών συναδέλφων.... Δεν μπορείς να κρατάς απόσταση εννοώ 2 μέτρων μέσα σε μία τάξη που είναι μικρή και έχεις 25 παιδιά μέσα στο τμήμα. Και πολλές φορές μέσα στο τμήμα αυτό υπάρχει παράλληλη. Όχι μία αλλά και δύο. Πώς μπορείς να εξασφαλίσεις στο χώρο αυτό και να κρατάς αποστάσεις; (...)Ούτε και στο διάλειμμα θα μπορούσες να κρατήσεις αποστάσεις. Γίνεται να κρατήσεις στο διάλειμμα τις αποστάσεις πώς θα τις κρατήσεις; Λέγανε π.χ. να μην τρως από το φαγητό του συμμαθητή σου. Είτε το έλεγες, είτε δεν το έλεγες...εγώ ήταν ένα κομμάτι που νομίζω ότι δεν μπορούσε να τηρηθεί. Όσο και αν έλεγες γινόσουν ο κακός, η κακιά τα παιδιά εντάξει ζήλευαν. Όχι ότι δεν το καταλαβαίνουν. Μετά το καταλάβαιναν. Είτε τους το πεις το έκαναν, δεν το έκαναν; Έπαιρνε το ένα από το άλλο εντάξει... (...)Το παράθυρο που ήταν δίπλα στην έδρα μου ήταν μονίμως ανοιχτό. Δεν το συζητάω για τα διαλείμματα. Και ερχόταν πάνω μου (γελάει), ειδικά το Χειμώνα για να μην κρυώνουν τα παιδιά. (...) λοιπόν όταν τρώγαμε και μετά όταν παίζαμε, και τρέχαμε δεν μπορούσα να το κάνουν με τις μάσκες. “Κυρία να τη βγάλω;” Ε εντάξει κάποιες φορές τη βγάζανε. Όταν όμως τρώγανε το φαγητό τους και δεν παίζανε κάποια φορούσαν τη μάσκα. (Συν.6)	Μη ρεαλιστικά και υλοποιήσιμα μέτρα. Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου. Αδυναμία εφαρμογής μέτρων στα διαλείμματα. Ανταλλαγή αντικειμένων. Αδυναμία διατήρησης ανοικτών παραθύρων. Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στα διαλείμματα.
Ε: Όχι ωραία. Τώρα ένα άλλο κομμάτι. Γενικότερα όλες αυτές οι πρακτικές και οδηγίες που σας έστελναν ότι πρέπει να ακολουθήσετε, όλες αυτές οι οδηγίες και τα μέτρα, θεωρείτε ότι ήταν υλοποιήσιμα; Ρεαλιστικά; Σ7:Τουλάχιστον στην τάξη που εγώ είχα Πέμπτη -αυτό είναι πολύ σημαντικό αυτό να το τονίσω ότι είχα την Πέμπτη- ήταν πιο ευκολοποιήσιμα τα μέτρα. Την ώρα του μαθήματος βέβαια υπήρχε μία οδηγία από το διευθυντή ότι ανά πάσα στιγμή αν δεν νιώθουν	Ευκολοποιήσιμα μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις.

καλά μπορούν να βγάλουν τη μάσκα, βγαίνοντας έξω. Δηλαδή υπήρχε έτσι ένα επιπλέον μέτρο που δόθηκε από εμάς, γιατί κάποιιοι στις αρχές τουλάχιστον δεν μπορούσαν να αναπνεύσουν. Είχαν πρόβλημα, είχαν δύσπνοια. Τώρα από κει και πέρα μέσα στην τάξη, σε επίπεδο δηλαδή τάξης δεν νομίζω ότι βγάζανε μάσκα. Ήταν εύκολα για αυτούς. Δεν παίζανε, δεν άγγιζαν. Εξω όμως στο διάλειμμα δυστυχώς δεν μπορώ να πω ότι τηρούνταν αυτά τα μέτρα όσο κι αν είχε αυξηθεί η εφημερία από μέρους μας, από πλευράς ατόμων, δεν ήταν εύκολο αυτό. Διότι τρώγανε τα παιδιά και κάποιες φορές ξεχνούσαν ότι πρέπει να φορέσουν τη μάσκα πάλι για να μιλήσουν με τους συμμαθητές τους. Επίσης, παίζανε σε πολύ κοντινή απόσταση, άγγιζαν ο ένας τον άλλον(...) Δεν τηρούνταν αυτό και αυτό κυρίως κάναμε σαν παρατήρηση ότι πρέπει να φοράνε μάσκα. (...)Ναι ναι ναι αυτό ναι ναι σίγουρα. Να σου πω την αλήθεια ότι αυτό δεν συνέβαινε από όλους αυτό. Τα ανοιχτά παράθυρα δεν τηρούνταν από όλους γιατί το το είδα, το διαπίστωσα τώρα δεν ξέρω αν θες να το καταγράψεις. Εγώ το έκανα. (Συν.7)	Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στην τάξη. Αδυναμία διατήρησης της μάσκας στα διαλείμματα. Αδυναμία διατήρησης ανοικτών παραθύρων.
Ε: Ωραία πάμε τώρα λίγο σε ένα άλλο κομμάτι. Εσένα όλα αυτά τα μέτρα και οι οδηγίες γενικότερα που έστελναν σου φάνηκαν ότι ήταν υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά προκειμένου να προστατευτούν τα παιδιά; Δηλαδή όντως έστελναν κάτι και μπορούσε να υλοποιηθεί; Ήταν ρεαλιστικό; Σ8: Απλά νομίζω ότι όλο αυτό που το άφηναν επάνω στα παιδιά και στους γονείς δεν ξέρω κατά πόσο... Δηλαδή ο καθένας από εμάς πρέπει να είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του. Αλλά σε ένα θέμα πανδημίας, δεν αφήνεις τον άλλον να είναι υπεύθυνος για ένα τόσο σοβαρό θέμα. Ή πολλές φορές τα παιδιά ερχόντουσαν στο σχολείο και λέγανε: “Εντάξει δεν το έκανα το τεστ, αλλά ήρθα”. Και εν τέλει μετά... μπορεί να βρισκόντουσαν θετικά. Δηλαδή νομίζω ότι αυτό δεν ήταν τόσο στοχευμένο. Ότι δεν έπρεπε οι οδηγίες να είναι έτσι. Έπρεπε να είναι με κάποιον άλλον τρόπο. Ίσως να έστελναν ένα νοσηλευτή να κάνει το τεστ στα παιδιά ο ίδιος. Ναι είναι ωραίο να έχουμε... να νιώθουμε υπεύθυνοι, αλλά δεν ήταν όλοι! (...)Επίσης σκέψου ότι όταν οι γονείς δουλεύουν και δεν ξέρουν από υπολογιστές και οτιδήποτε και τους βάζεις να μπαίνουν σε πλατφόρμες να δηλώνουν τα τεστ -που η διαδικασία είναι πολύ απλή, αλλά όταν κάποιος έχει ένα σωρό στο κεφάλι του, δεν μπορεί	Μη ρεαλιστικά μέτρα. Μη στοχευμένα μέτρα. Έλλειψη προσωπικού.

να έχει και αυτό! Σίγουρα θα έπρεπε δηλαδή να γίνεται με κάποιον άλλον τρόπο! (...)...έπρεπε να έχω ανοιχτά τα παράθυρα και ήμουν στη μέση! Και δεν ήξερα τι να κάνω γιατί από τη μία τα παιδιά κρύωναν, αλλά από την άλλη φοβόμουν ότι αν κλείσω τα παράθυρα, αν κάποιος είναι θετικός θα κολλήσουμε όλοι! (...)το λάθος έγινε στο πως διαχειρίστηκαν τις οδηγίες που έστειλαν. Πώς το διαχειρίστηκε πιο πολύ το υπουργείο. Δεν γίνεται δηλαδή μία χώρα με ένα σύστημα υγείας να μην έβγαλε κάποια ενημέρωση, να ενημερώσει τους γονείς....(Συν.8)	Δυσκολίες στην ιχνηλάτηση. Δυσκολίες διατήρησης ανοικτών παραθύρων. Έλλειψη αποτελεσματικού προγραμματισμού.
Ε: Μάλιστα. Γενικότερα σας φάνηκαν όλες αυτές οι πρακτικές και τα μέτρα που έστελναν υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά; Σ9: Όοοοχι... (γελάει) (...)Γιατί σου λέω...Το πρακτικό κομμάτι... Όταν σου λέει ότι θα τεθεί υπεύθυνος δάσκαλος, ομάδα covid...Ο δάσκαλος πρέπει να είναι εκείνη την ώρα στην τάξη του. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα! Δεν γίνεται αυτό το πράγμα! (...)Εντάξει τα παράθυρα και αυτά που λέγανε εντάξει.... Προσπαθούσαμε, αλλά είναι δυνατόν να είναι χειμώνας καιρός τώρα; Ε δουλεύανε full τα καλοριφέρ έτσι; Δουλεύανε full τα καλοριφέρ. Χειμώνας καιρός τώρα να έχουμε παράθυρα ανοιχτά, πόρτες...Τα πιτσιρίκια για αυτό τώρα κρύωναν. (...)Εγώ κοίτα. Είχα τριάδες. Μία δυο τρεις, τρία και δύο που είχαν μείνει έτσι και καθόντουσαν ας πούμε.... Ναι το ένα παιδί πίσω από το άλλο. Εντάξει είχαν ενάμιση μέτρο απόσταση. Εντάξει. Απλά δεν....παιδάκια είναι τώρα. Και αυτό πέταξε τη γόμα του ενός. Να μην την πιάσει; Στην αρχή ήμασταν και λίγο μην πιάσεις, να μη δανειστείς πράγματα....Ό,τι ήταν έπρεπε να φέρουν από το σπίτι τους. Ε καμιά φορά να μην ξεχνούσαν; (...)Κοίτα τα παιδιά τώρα εντάξει. Όταν τρώγανε αναγκαστικά. Στην αρχή δεν υπήρχαν μάσκες, γιατί και στον εξωτερικό χώρο δεν φορούσαν. Μετά που στείλανε την εγκύκλιο γιατί άλλαξε και αυτό ότι πρέπει και στον εξωτερικό χώρο να φοράνε τις μάσκες, εντάξει ήταν λίγο πιο δύσκολο...Γιατί άντε τρώγαν τα παιδάκια, μετά ξαναβάλε τη μάσκα, μπίτε μέσα, ξαναφορέστε τη μάσκα. (...)Και το κέντρο υγείας επίσης η αντιμετώπισή του Δηλαδή στέλνεις... ξέρεις ότι υπάρχει πανδημία. Σου στέλνουμε παιδιά,	Μη υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά μέτρα. Ο υπεύθυνος covid ήταν δάσκαλος σε τμήμα. Αδυναμία διατήρησης ανοικτών παραθύρων Ανταλλαγή αντικειμένων. Αδυναμία διατήρησης μάσκας στα διαλείμματα. Δυσκολίες στην ιχνηλάτηση.

έρχεται ο άλλος ας πούμε παίρνει το παιδί και το φέρνει επάνω και του λες: «δεν έχω μου τελειώσανε!»; (...)Θα μπορούσαν να ρθουνε και κάποιοι νοσηλευτές και κάποιοι. (Συν.9)	Έλλειψη προσωπικού.
Ε: Μάλιστα. Γενικότερα σου φάνηκαν όλα αυτά τα μέτρα υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά Σ10: Όχι φυσικά. Γιατί; Γιατί ο κάθε άνθρωπος, ο κάθε εργαζόμενος είναι υπεύθυνος για μία θέση, για μία δουλειά! Η δική μου δουλειά δεν είναι να κάνω self test στα παιδιά, ούτε να ελέγχω αν έχουν πυρετό. Δεν υπήρχε στο σχολείο σχολικός νοσηλευτής, ναι νοσηλευτής που έπρεπε να υπάρχει. Δεν υπήρχε! Δεν υπήρχε αναπληρωτής δάσκαλος να καλύπτει τους εκπαιδευτικούς που νοσούν ή το ειδικό οτιδήποτε. (...)Ήτανε τραγικό... τραγικά ανοργάνωτο! Τραγικά νίπτω τας χείρας μου, βγάλτε το φίδι από την τρύπα οι εκπαιδευτικοί, κάντε το να δουλέψει! (τονίζει τη φωνή) (...)Δεν γινότανε να κάνω κάποια άλλη διαρρύθμιση. Δεν χωρούσε η τάξη να γίνει κάποια άλλη διαρρύθμιση! Ήτανε το ένα πίσω από το άλλο, προσπαθούσα να έχω μόνες καρέκλες. (...)Όλα Χειμώνα- Καλοκαίρι δεν κλείνανε. Μία ή δύο φορές κλείνανε, κλείσανε λόγω του ότι η βροχή ήταν προς τη μεριά μας και έμπαινε μέσα στην τάξη. Εντάξει πολύ κρύο εννοείται πολύ κρύο! (...)Καταρχάς και η μάσκα από μόνη της ήταν ένα εμπόδιο και στην επικοινωνία βασικό. Τα εκτάκια μου μετά από ένα σημείο επειδή δεν τα άκουγα και εκείνα θεώρησαν ότι δεν τα άκουγα λόγω μάσκας, όχι επειδή δεν μιλάγανε αρκετά δυνατά, μου κατέβασαν τη μάσκα για να μου μιλήσουν. Και λέω τώρα παιδιά είναι δώρο άδωρο να φοράμε μάσκα έτσι. (Συν.10)	Μη υλοποιήσιμα και ρεαλιστικά μέτρα. Έλλειψη προσωπικού. Έλλειψη αποτελεσματικού προγραμματισμού. Μικρές αίθουσες-Μεγάλα τμήματα-Έλλειψη χώρου. Αδυναμία διατήρησης ανοικτών παραθύρων. Αδυναμία διατήρησης μάσκας στην τάξη.

