

Το σχολείο μετά από δυο χρόνια πανδημίας: εξωγενείς και ενδογενείς προκλήσεις και αλλαγές.

Γεωργάκη – Κόλλια Ειρήνη, ΠΕ70, ΥΔ ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στις επιπτώσεις της πανδημίας στον τομέα της εκπαίδευσης όπως αυτές παρουσιάζονται από διεθνείς φορές και ακαδημαϊκές έρευνες. Οι άμεσες επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση έχουν απασχολήσει την διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία ενδελεχώς, από το πρώτο κιάλας τρίμηνο της αναστολής λειτουργίας των σχολείων το 2020, χωρίς ωστόσο να μπορούν ακόμα να γίνουν ασφαλείς εκτιμήσεις για το βάθος, την έκταση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Οι εκτιμήσεις των διεθνών οργανισμών για τις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), τον Μάρτιο του 2020 βρέθηκε εκτός σχολείου ο δυσθεώρητος αριθμός του 1,5 δισεκατομμυρίου μαθητών και μαθητριών(ΟΕCD,2021). Στις περισσότερες χώρες ενεργοποιήθηκε άμεσα η εξ αποστάσεως/απομακρυσμένη εκπαίδευση, ένα έκτακτο μέτρο που κράτη και εκπαιδευτική κοινότητα δεν γνώριζαν πόσο θα διαρκέσει και ποτέ δεν αναπλήρωσε τη δια ζώσης διδασκαλία και τον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου.

Σύμφωνα με την UNESCO, από τον Μάρτιο του 2020 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2021 τα σχολεία ήταν τελείως κλειστά κατά μέσο όρο 95 μέρες παγκοσμίως. Στον Καναδά, τις Η.Π.Α. και τη Λατινική Αμερική τα σχολεία έκλεισαν κατά μέσο όρο για πάνω από 41 εβδομάδες, στην Ευρώπη οι πολιτικές αντιμετώπισης της πανδημίας διαφοροποιήθηκαν ανά χώρα, από 6 (Ελβετία) έως και 47 εβδομάδες (Σλοβενία). Το ίδιο συνέβη και στην Ασία, όπου τα σχολεία έκλεισαν από 11 (Ιαπωνία) μέχρι και 77 εβδομάδες (Ινδονησία). Στην Αφρική έκλεισαν από 13 εβδομάδες (Ακτή Ελεφαντοστού) μέχρι και 83 εβδομάδες (Ουγκάντα) (UNESCO, 2022). Πάντως, τα στοιχεία δείχνουν ότι όσο ανεβαίνει η βαθμίδα της εκπαίδευσης, τόσο μεγαλώνει το διάστημα αναστολής λειτουργίας: στην προσχολική αγωγή η αναστολή διήρκησε λιγότερο από ότι στην ανώτερη δευτεροβάθμια (βαθμίδα Λυκείου) (ΟΕCD, 2021).

Από το Μάιο του 2020 κάποιες χώρες επανήλθαν στη δια ζώσης εκπαίδευση, παρότι μπορεί και την επόμενη σχολική χρονιά 2020-2021 κατά διαστήματα και ανάλογα την πορεία της πανδημίας σε τοπικό επίπεδο να έκλεισαν. Παρομοίως, η έναρξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν έγινε ταυτόχρονα και με τον ίδιο τρόπο παγκόσμια. Παρότι τα σχολεία παρέμεναν κλειστά, κάποια κράτη πήραν αντισταθμιστικά μέτρα όπως η διανομή φαγητού, νερού και ιατροφαρμακευτικού υλικού, η δωρεάν διάθεση ηλεκτρονικών συσκευών και βοηθητικού υλικού για την εξ αποστάσεως

εκπαίδευση, η πρόσβαση σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους του σχολείου σε μαθητές/τριες που οι γονείς τους δούλευαν σε νευραλγικούς τομείς της παραγωγής, η διερμηνεία/μετάφραση εκπαιδευτικού υλικού, η συμβουλευτική υποστήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Cerna, Rutigliano, & Mezzanote, 2020).

Στην κοινωνία της γνώσης, ένα μελλοντικό εργατικό δυναμικό (οι σημερινοί μαθητές/τριες) με ελλειπείς γνωστικές δεξιότητες μπορεί να μειώσει το ΑΕΠ μιας χώρας κατά μέσο όρο 1,5% για το υπόλοιπο του αιώνα, για αυτό η εκπαίδευση πρέπει να φτάσει και να ξεπεράσει τα προ πανδημίας επίπεδα, προκειμένου να μειώσει το χάσμα προνομιούχων και μη προνομιούχων μαθητών/τριων που μεγάλωσε εξαιτίας της αναστολής λειτουργίας των σχολείων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hanushek & Woessmann, 2020). Η εκτίμηση αυτή του ΟΟΣΑ επιβεβαιώνει ότι η πανδημία συντελεί σε μεταρρυθμίσεις-τομές στην εκπαίδευση, όπως θα δούμε παρακάτω στην περίπτωση της Ελλάδας, που σχετίζονται με το ρόλο της εκπαίδευσης στο κεφαλαιοκρατικό σύστημα παραγωγής ως τομέα που, αφενός παράγει υπεραξία και αφετέρου προετοιμάζει γνωστικά και καταρτίζει πρακτικά το (μελλοντικό) εργατικό δυναμικό.

Για την Παγκόσμια Τράπεζα είναι εμφανή τα μαθησιακά κενά σε όλα τα κράτη εξαιτίας της απότομης μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εντονότερα στα κράτη χαμηλότερων εισοδημάτων, καθώς υποστήριξη για τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως έλαβαν μόνο προνομιούχοι/ες μαθητές/τριες. Για αυτό καταλήγει στην ίδια εκτίμηση με τον ΟΟΣΑ, ότι οι μακροπρόθεσμες συνέπειες των κλειστών σχολείων αφορούν τη μειωμένη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τις λιγότερες ευκαιρίες για εργασία και το μειωμένο εισόδημα (Donnelly & Patrinos, 2020).

Στην έκθεση *The State of Global Education Crisis: A Path To Recovery*, η Παγκόσμια Τράπεζα, η UNESCO και η UNICEF συγκεντρώνουν στοιχεία από όλες τις χώρες που δείχνουν ότι η αναστολή λειτουργίας των σχολείων και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όξυναν τις κοινωνικές ανισότητες και απέκλεισαν από την εκπαίδευση τις φτωχότερες χώρες και τους περιθωριοποιημένους/ες μαθητές/τριες. Η γενική εικόνα για τους μαθητές και τις μαθήτριες που είτε προέρχονται από χαμηλόμισθα νοικοκυριά, είτε είναι κορίτσια, είτε έχουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ή και όλα τα παραπάνω) δείχνει ότι ήταν πιθανότερο να μην αποκτήσουν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (WorldBank, UNESCO, & UNICEF, 2021). Χωρίς να υπάρχουν επαρκή δεδομένα ειδικά για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι πρόσφυγες ή οι Ρομά μαθητές/τριες, η UNICEF εκτιμά ότι το 31% (463 εκατομμύρια) του συνολικού αριθμού των μαθητών/τριων δεν είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο, είτε λόγω έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού,

είτε επειδή δεν λήφθηκε υπόψη στον σχεδιασμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις κυβερνήσεις (UNICEF, 2020). Αόρατοι και αόρατες από τις έρευνες παραμένουν οι μαθητές/τριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (UNESCO, Policy Brief: Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education, 2020). Πάντως, ο αντίκτυπος της τηλεεκπαίδευσης δεν είναι ισόποσα μοιρασμένος μεταξύ μη προνομιούχων/φτωχών, αναπήρων, προσφύγων και άλλων μαθητών/τριων που ξεκινούν με λιγότερες ευκαιρίες τη μαθησιακή τους πορεία. Ο κυβερνητικός σχεδιασμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση για μαθητές και μαθήτριες με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ήταν συντονισμένος, η καθοδήγηση για την υποστήριξή τους ήταν ελλιπής και παρότι έγιναν κάποιες ενέργειες σε κάθε κράτος, ήταν αποσπασματικές (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο οι δάσκαλοι και οι δασκάλες επισημαίνουν τη χαμηλή συμμετοχή των μη προνομιούχων μαθητών/τριων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που παρατηρείται ιδιαίτερα σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών (Lucas, Nelson, & Sims, 2020). Η βιβλιογραφία για τις επιπτώσεις στο μαθησιακό τομέα από ΗΠΑ, Ολλανδία, Βέλγιο, Ελβετία και Γερμανία συμφωνεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έμειναν πίσω μαθησιακά εκτός μεμονωμένων περιπτώσεων σχολείων ή τάξεων, που μένει να ερευνηθεί πώς και γιατί αποτέλεσαν εξαίρεση (τρόποι και μέσα διδασκαλίας, κοινωνικοοικονομικό προφίλ κλπ) (Zierer, 2021). (Hoofman & Secord, 2021). Στην Ελλάδα, ο Συνήγορος του Πολίτη σε σχετικό Πόρισμα διαπιστώνει ότι οι πρόσφυγες μαθητές/τριες που διέμεναν σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) αποκλείστηκαν από την πρόσβαση στο σχολείο τη σχ. χρονιά 2020-2021 εξαιτίας της κατά βούληση ερμηνείας των μέτρων για την πανδημία από τους επικεφαλής των δομών (Συνήγορος του Πολίτη, 2020).

Προτάσεις των διεθνών οργανισμών για την αντιμετώπιση των συνεπειών

Για να καλυφθούν τα μαθησιακά κενά που μπορεί να προκαλέσουν μακροπρόθεσμες οικονομικές συνέπειες, όπως είδαμε παραπάνω, ο ΟΟΣΑ προτείνει «την αγαστή συνεργασία εκπαιδευτικών και επίσημων φορέων χρειάζεται ολιστική προσέγγιση για συμπεριληπτική εκπαίδευση με σκοπό τη μάθηση και τη συναισθηματική ευημερία» (Cerna, Rutigliano, & Mezzanote, 2020). Τον Δεκέμβριο του 2020 οι Patrinos H & Donnelly R. προτείνουν εκ μέρους της Παγκόσμιας Τράπεζας: α) εντατικά προγράμματα αναπλήρωσης των κενών, διδασκαλία και αξιολόγηση ομάδων ίδιου μαθησιακού επιπέδου με καινοτόμες πρακτικές για την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων β) τη

διασφάλιση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης & την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών/τριων με υποτροφίες και γ) την προετοιμασία της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη διαχείριση μελλοντικών κρίσεων με αναλυτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται ταυτόχρονα στη διαζώσης και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ευελιξία στη χρήση διαφόρων ηλεκτρονικών συσκευών (Donelly & Patrinos, 2020). Σε πιο πρακτικό επίπεδο για τα μέτρα που πάρθηκαν από 36 κράτη- μέλη (ανάμεσά τους και η Ελλάδα) κινείται η έρευνα του ΟΟΣΑ τον Νοέμβριο του 2020: α) αξιολόγηση της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριων και συμβουλευτική, β) επιπλέον πρόσληψη σχολικών γιατρών/νοσηλευτών, ψυχολόγων και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, γ) ειδικά μέτρα στήριξης για μαθητές/τριες χαμηλών κοινωνικοοικονομικού προφίλ, δ) ειδικά μέτρα στήριξης για μαθητές/τριες θύματα ενδοοικογενειακής βίας, ε) ειδικά μέτρα στήριξης για μαθητές/τριες που βιώνουν άγχος/δυσθυμία (Cerna, Rutigliano, & Mezzanote, 2020).

Για τη μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση των επιπτώσεων που αναφέραμε παραπάνω η UNESCO δημιούργησε την Global Education Coalition, μια διεθνή συμμαχία σε 112 χώρες που αποτελείται από δημόσιο και ιδιωτικό τομέα δηλαδή επιχειρήσεις, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, MME, MKO. Όπως αναφέρεται στην παρουσίαση του εγχειρήματος, πρόκειται να εξοπλιστούν με επαγγελματικές δεξιότητες 1 εκατομμύριο νέοι/νέες, να επιμορφωθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση 1 εκατομμύριο εκπαιδευτικοί, να γίνει επανορθωτική εκπαίδευση (βασικές γνώσεις) στις STEM σε 1 εκατομμύριο εκπαιδευόμενους/ες και να υποστηριχτούν 5 εκατομμύρια κορίτσια στις χώρες που οι διακρίσεις λόγω φύλου επηρεάζουν το δικαίωμά τους στη μόρφωση. Η πρωτοβουλία αυτή χρηματοδοτείται με 25 εκ. δολάρια από την Παγκόσμια Τράπεζα, την UNESCO και την UNICEF, με την KPMG, τη Microsoft και την Παγκόσμια Τράπεζα Τροφίμων να διαθέτουν χωρίς αμοιβή προσωπικό (UNESCO , 2021).

Τον Οκτώβριο του 2020 Το Συμβούλιο της Ευρώπης διοργάνωσε μαζί με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων ανεπίσημο διαδικτυακό συνέδριο μεταξύ των Υπουργών Παιδείας κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οποία συντάχθηκε πολιτική διακήρυξη σχετικά με την αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας στην εκπαίδευση. Οι βασικοί σκοποί που διατυπώθηκαν αφορούν στην ενδυνάμωση του δημοκρατικού θεσμού μέσω της εκπαίδευσης με την εκπαίδευση των μαθητών/τριων στην πολιτεότητα και την αυτονομία των Πανεπιστημίων, στη συνέχιση της ψηφιακής μετάβασης της εκπαίδευσης με συνδυασμό διαζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλία και αξιοποίηση της τεχνολογίας και της Τεχνητής Νοημοσύνης, στη διακρατική, οριζόντια, διαφοροποιημένη και ευέλικτη αξιολόγηση των μαθητών/τριων και στη διασφάλιση του δικαιώματος στην εκπαίδευση για ευάλωτες ομάδες μαθητών/τριων. (Council of Europe, 2020)

Αντίφαση στην ανάγνωση του προβλήματος

Παραπάνω είδαμε ότι για τους Διεθνείς Οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, το κλείσιμο των σχολείων πώς αύξησε τις ανισότητες στη μαθητική κοινότητα, προκάλεσε μαθησιακά κενά και έχει δυνητικά συντελέσει σε μελλοντική οικονομική ζημία. Παρότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να εφαρμόστηκε μαζικά και οριζόντια, εκ προοιμίου αναπαράγει υπάρχουσες ανισότητες (Λιάμπας, 2021) καθώς προϋποθέτει οι γονείς/κηδεμόνες να μπορούν να υποστηρίξουν οικονομικά τους μαθητές/τριες με τον κατάλληλο εξοπλισμό (σύνδεση στο διαδίκτυο, υπολογιστής/tablet/κινητό, ήσυχο μέρος στο σπίτι για σύνδεση στην ψηφιακή τάξη) αλλά και γνωστικά (βοήθεια στη χρήση της πλατφόρμας & στις κατ' οίκον εργασίες).

Εκτός από την ελλιπή συμμετοχή στην τηλεκπαίδευση, οι αποκλεισμοί για τους μαθητές και της μαθήτριες ξεκίνησαν με το κλείσιμο των σχολείων και τη συνακόλουθη παύση της πολύπλευρης στήριξης που παρέχει: το κλίμα αποδοχής, το αίσθημα ασφάλειας, η παροχή ψυχολογικής/συμβουλευτικής υποστήριξης από ειδικούς και εν γένει οι αντισταθμιστικές δομές (πχ σίτιση, ενισχυτική διδασκαλία, δωρεάν άσκηση/ψυχαγωγία). Η φροντίδα της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριων έχει άξονα το σχολείο, για αυτό και ήταν ένας από τους τομείς που σχεδόν εξαλείφθηκε με την αναστολή λειτουργίας (Hoffman & Miller, 2020). Η ευθύνη μετακύλησε στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, που κλήθηκαν να στηρίξουν ποικιλοτρόπως τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς να είναι ειδικοί.

Με τη σύντομη ανασκόπηση που θα κάνουμε παρακάτω και χωρίς να αναφερθούμε σε όλες τις ηπείρους, καταλαβαίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιπλέον στήριξη σε πολλά επίπεδα: μείωση του εξωδιδασκτικού έργου και του χρόνου εργασίας, αύξηση στο μισθό, προσλήψεις επιπλέον συμβουλευτικού προσωπικού, ευχάριστες εργασιακές και χωρίς συγκρούσεις συνθήκες. Το άγχος, η δυσθυμία, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης και το αίσθημα της ανεπάρκειας θα έπρεπε να ληφθούν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό κυβερνητικών πολιτικών για την εκπαίδευση.

Η σχολική πραγματικότητα πριν και μετά την πανδημία

Μετά από δυο χρόνια διαταραγμένης σχολικής λειτουργίας, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις. Σε ένα ήδη επιβαρυνμένο επάγγελμα εξαιτίας των χαμηλών μισθών, της αξιολόγησης, της εντατικοποίησης και των διοικητικών καθηκόντων, οι απαιτήσεις αυξήθηκαν καθώς η εξ αποστάσεως διδασκαλία απαιτούσε συγκεκριμένη τεχνογνωσία, επαρκές οικιακό υποστηρικτικό πλαίσιο, εργασία χωρίς καθορισμένο ωράριο και ευελιξία στους τρόπους

επικοινωνίας με γονείς/κηδεμόνες και μαθητές/τριες. Πριν την πανδημία, το εργασιακό άγχος, η κατάθλιψη και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονταν με τον μεγάλο φόρτο εργασίας και συνολικά τις εργασιακές συνθήκες και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων (Ferguson, Frost, & Hall, 2012). Η εργασιακή εξουθένωση οδηγούσε σε παραιτήσεις που με τη σειρά τους είχαν προκαλέσει ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού σε πολιτείες των ΗΠΑ (Pressley, 2021). Οι παράγοντες του φόρτου εργασίας, της κυβερνητικής πολιτικής και της ελλιπούς υποστήριξης είχε προκαλέσει παραιτήσεις εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο ήδη από το 2018 (UK Department of Education, 2018).

Με την έναρξη της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί, πέρα από το προσωπικό άγχος για την πρωτόγνωρη κατάσταση που βίωνε η ανθρωπότητα και τα αρνητικά συναισθήματα γύρω από αυτήν (Kurtz, 2020), είχαν να διαχειριστούν την απότομη αλλαγή στην εργασία τους και τις αυξημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους: στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2020-2021, 1 στους 4 εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ σκεφτόταν να αλλάξει επάγγελμα (Steiner & Woo, 2021). Οι εκπαιδευτικοί είχαν αυξημένο άγχος που σχετιζόταν με τις υπέρογκες απαιτήσεις για διδασκαλία που συνδυάζει τη διαζώσης λειτουργία και την εξ αποστάσεως, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό (Lavery, 2020) αφού πολλοί και πολλές σκέφτονταν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 (Zamarro, Camp, Fuchsman, & McGee, 2022). Μάλιστα, σε έρευνα με δείγμα Γερμανούς εκπαιδευτικούς, φάνηκε ότι όσο περισσότερα ήταν τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα να νιώσουν ανεπαρκείς, δηλαδή ότι δεν ανταποκρίνονται αρκετά στις νέες απαιτήσεις, αίσθημα που αυξήθηκε σημαντικά εξαιτίας της πανδημίας (Weißenfels, Klopp, & Perels, 2022). Παρόμοια εικόνα έρχεται και από το Ισραήλ, με τους/τις εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας να βιώνουν εργασιακή εξουθένωση εξαιτίας της σύγχυσης εργασιακού και ελεύθερου χρόνου στην περίοδο της τηλεκπαίδευσης, που συνοδευόταν από αισθήματα θλίψης, άγχους και δυστυχίας. (Gutentag & Asterhan, 2022). Στην Ιαπωνία, χωρίς να είναι σαφής η επιρροή της πανδημίας, παρατηρούνται ελλείψεις εκπαιδευτικών σε τέτοιο βαθμό, που η κυβέρνηση προσλαμβάνει συνταξιούχους εκπαιδευτικούς για να αναπληρώσουν τις κενές θέσεις (The Asahi Shimbun Editorial, 2022).

Αντιφάσεις στην επίλυση του προβλήματος

Ωστόσο, στην αξιολόγηση των συνεπειών και τις προτάσεις αντιμετώπισής τους από τους Διεθνείς Οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα οι εκπαιδευτικοί λαμβάνονται υπόψη μόνο ως υποστηρικτές της ανάκαμψης μετά τα δυο χρόνια πανδημίας και κλειστών σχολείων. Από τις

εκθέσεις τους δεν προκύπτει η περαιτέρω επιβάρυνση των εκπαιδευτικών που είδαμε παραπάνω, ούτε τρόποι ουσιαστικής στήριξής τους. Η εκπαίδευση δεν λαμβάνεται υπόψη ως κοινότητα με δρώντα υποκείμενα, , αλλά οι μαθητές λογίζονται ως αυριανοί εργαζόμενοι και οι εκπαιδευτικοί ως διαμεσολαβητές στην παραγωγική διαδικασία, που μεταφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, χωρίς να τις επηρεάζουν με οποιονδήποτε τρόπο. Μάλιστα, το ότι ήδη έγιναν εντατικές επιμορφώσεις στις νέες τεχνολογίες που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πρόκειται να συνεχίσουν και να ενταθούν, επιβεβαιώνει την άποψη μετατροπής «της κρίσης σε ευκαιρία», με την αξιοποίηση της εμπειρίας από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με σκοπό τη μετατροπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε υβριδική. Ενδεχομένως αυτό να αποτελεί και απάντηση στις ελλείψεις εκπαιδευτικού προσωπικού που υπάρχουν διεθνώς, αλλά και στην μείωση των δαπανών για την εκπαίδευση.

Είναι επίσης ενδεικτικό ότι όταν τα αρνητικά δεδομένα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μεταφράζονται ως ελλείψεις των εκπαιδευτικών, εξετάζονται μόνο από την πλευρά των μαθησιακών κενών και όχι του συναισθηματικού/κοινωνικού αντίκτυπου στις ζωές των μαθητών/τριων. Ίσως μάλιστα να είναι λάθος να εστιάζουμε στην κάλυψη των μαθησιακών κενών αντί στη δημιουργία ασφαλών δεσμών στην εκπαιδευτική κοινότητα, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών μας και την ανάπτυξη ενός δικαιότερου σχολείου, χωρίς το άγχος των μαθησιακών αποτελεσμάτων να καθορίζει και τελικά να αποκρύπτει τις ανάγκες για επικοινωνία και γνώση (Merrill, 2021). Το κλίμα αποδοχής, η ευκαιρία για διάκριση σε μη ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, το αίσθημα του ανήκειν και της αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει καθοριστικά τη μαθησιακή πορεία που, μετά την πανδημία, είναι εξίσου αν όχι περισσότερο σημαντικοί παράγοντες από τα διαγνωστικά τεστ (Berger, 2021).

Αντιστοιχίες της ελληνικής εμπειρίας με τη διεθνή εικόνα

Χωρίς να υπάρχει επαρκής ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με το εύρος των επιπτώσεων της πανδημίας στην εκπαίδευση της Ελλάδας, έχουν γίνει σχετικές απόπειρες προσέγγισης από μεταπτυχιακές εργασίες και δημοσιεύσεις μεμονωμένων ερευνητών/τριων. Πλήθος εργασιών δημοσιεύτηκε στους 9 τόμους των Πρακτικών του 11^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Πανδημία και Παιδεία: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες». Σημαντική είναι και η συμβολή του περιοδικού *Ανοικτή Εκπαίδευση / Open Education*.

Η απότομη μετάβαση στην ψηφιακή τάξη με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων τον Μάρτιο του 2020 δεν είχε αρχικά υποχρεωτικό χαρακτήρα, ούτε καθορισμένο ωράριο. Σε πρώτη φάση ήταν ασύγχρονη και είχαν δοθεί κάποιες βασικές οδηγίες στους/στις εκπαιδευτικούς μέσω εγκυκλίων που στάλθηκαν στα σχολεία. Παράλληλα, μεταδίδονταν καθημερινά από τη δημόσια τηλεόραση βιντεοσκοπημένα μαθήματα με το αντίστοιχο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Τα σχολεία άνοιξαν τον Μάιο του 2020 και τη επόμενη σχολική χρονιά 2020-2021 ξεκίνησε με τα σχολεία ανοιχτά και επιπλέον μέτρα υγειονομικής προστασίας όπως η χρήση μάσκας από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, οι αποστάσεις μεταξύ των θρανίων και η μετωπική διάταξη, ο αερισμός της αίθουσας και η πρόβλεψη για αναστολή λειτουργίας και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε περίπτωση διασποράς κορονοϊού. Στις 10-9-2020 το ΙΕΠ απέστειλε εισήγηση για το ωράριο και την ακριβή διάρκεια της τηλεκαίδευσης και στις 12-9-2020 με την υπ. Αριθμ. 120126/ΓΔ4 απόφαση *Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021* το Υπουργείο Παιδείας νομοθέτησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση «*όλως εξαιρετικά και(...) εφόσον παραμένει ο κίνδυνος διασποράς του κορωνοϊού COVID-19*» (ΦΕΚ 120126/ΓΔ4 , 2020). Παρόλα αυτά, στις 30-9-2020 δημοσιεύεται το ΦΕΚ 131451/ΓΔ4 που καθιστά υποχρεωτική την η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίπτωση μαθητικών καταλήψεων και δυσμενών καιρικών συνθηκών και όχι «*όλως εξαιρετικά*» εξαιτίας της πανδημίας, όπως είχε νομοθετήσει αρχικά (ΦΕΚ 131451/ΓΔ4, 2020).

Τη σχολική χρονιά 2020-2021 οι σχολικές μονάδες ανέστειλαν τη λειτουργία τους είτε λόγω εσωτερικής διασποράς είτε μαζικά ανά νομό εξαιτίας της τοπικής επιδημιολογικής εικόνας. Έτσι, τα σχολεία έκλεισαν σταδιακά τον Νοέμβριο του 2020 πρώτα στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη έκλεισαν, με τα γυμνάσια και τα λύκεια να προηγούνται των δημοτικών και αργότερα στην υπόλοιπη χώρα. Άνοιξαν ξανά μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων τον Ιανουάριο για ξανακλείσουν οριζόντια τον Μάρτιο του 2021 και να ανοίξουν τον Μάιο μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Για όλο το διάστημα της αναστολής λειτουργίας, είτε τοπικά είτε κεντρικά και οριζόντια, εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση της πλατφόρμας Webex (παρά τα θολά σημεία σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων), και με καθορισμένο ωράριο ανά βαθμίδα, διαφορετικό για τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία.

Στη μέχρι στιγμής διαθέσιμη βιβλιογραφία (Απρίλιος 2022) θα δούμε αντιστοιχίες με τη διεθνή εμπειρία: η συμμετοχή των μαθητών/τριων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτήθηκε από την ύπαρξη διαθέσιμων πόρων (σύνδεση στο διαδίκτυο, κατάλληλος εξοπλισμός) και την υποστήριξη των γονέων (να είναι παρόντες και διαθέσιμοι για βοήθεια), ενώ οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις πολλαπλές δυσκολίες και την χαμηλή ποιότητα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Πανταγάκη,

2021). Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες, όμως δεν αναπληρώνουν τη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μαθητών-εκπαιδευτικών ήταν χαμηλή εξαιτίας της διαμεσολάβησης από την οθόνη και τα τεχνικά προβλήματα (Μπατζάνη, 2021). Η αρνητική στάση των μαθητών/τριων Λυκείου αφορά και στην πλήξη, την δυσκολία κατανόησης της ύλης, τη συνολική τους δυσαρέσκεια για το «χαμένο τους χρόνο» από τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πιερρή, Καρατράντου, Κουτρομάνος, & Παναγιωτακόπουλος, 2022).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την έλλειψη υποστήριξης του υπουργείου Παιδείας και τις ατομικές προσπάθειες που κατέβαλλαν προκειμένου να ενισχύσουν την ψηφιακή τους κατάρτιση και να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, παρά τη μεγιστοποίηση του φόρτου εργασίας (Γιάνναρης, 2021). Οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να στηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές/τριες τους, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους γονείς και να αναμετρηθούν με τον μεγάλο χρόνο προετοιμασίας των σύγχρονων μαθημάτων, τις τεχνικές δυσκολίες και το αίσθημα ανεπάρκειας που συνόδευε τις προσπάθειές τους (Κελεσίδης, 2022). Η στάση των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι θετική, καθώς θεωρούν ότι δεν είναι χρήσιμη, παρότι θεωρούν ότι οι ίδιοι/ες είναι (σε ένα βαθμό και ανάλογα την ηλικία τους) αποτελεσματικοί/ες στην εφαρμογή της (Ξαφάκος, Τζήλου, & Πασιόπουλος, 2022). Ο φόβος και η άρνηση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει να κάνει με τα πιθανά αρνητικά της αποτελέσματα (Παλαιολόγου, Καρανικόλα, Δράγου, Ντίνας, & Γιαλαμάς).

Η κρίση γίνεται ευκαιρία, αλλά για ποιους/ες;

Τη σχολική χρονιά που διανύουμε (2021-2022), τα σχολεία έχουν παραμείνει ανοιχτά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να εφαρμόζεται κατά περίπτωση σε περιπτώσεις δυσμενών καιρικών συνθηκών (και με μεμονωμένες απόπειρες εφαρμογής σε περιπτώσεις καταλήψεων στη Δευτεροβάθμια). Η σχολική καθημερινότητα έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό, αν αναλογιστούμε για παράδειγμα τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου που δεν έχουν βιώσει την παλιά «κανονικότητα» της φυσικής εγγύτητας, των εκδρομών, του μοιράσματος, της διάταξης των θρανίων σε ομάδες, της ολόπλευρης επικοινωνίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Μπορεί να μην αναστάλθηκε οριζόντια η λειτουργία των σχολείων, όμως οι πολλές απουσίες των μαθητών/τριων λόγω φόβου των οικογενειών τους για τη διασπορά ή για λόγους σχετιζόμενους με

την πανδημία, είχαν παρόμοιες επιπτώσεις με αυτές των κλειστών σχολείων¹. Για την κάλυψη των κενών λόγω COVID θεσπίστηκαν τη σχολική χρονιά 2020-2021 οι τρίμηνες συμβάσεις αναπληρωτών, στις οποίες δεν είχαν δικαίωμα υποβολής όσοι εκπαιδευτικοί άνηκαν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (στις οποίες τότε εντάσσονταν και οι έγκυες (ΚΥΑ, 2020)). Τη χρονιά 2020-2021 οι τρίμηνες συμβάσεις συνεχίζουν να ισχύουν όμως, κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών, δεν καλύπτουν μόνο κενά COVID. Την ίδια σχολική χρονιά, μέχρι την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, έχουν προσληφθεί σχεδόν 40.000 αναπληρωτές/τριες. Οι τρίμηνες συμβάσεις προκάλεσαν περαιτέρω ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων στην εκπαίδευση, που οι ετήσιες προσλήψεις συμβασιούχων (αναπληρωτών/τριών) τα τελευταία χρόνια φτάνουν μέχρι και τις 50.000, δηλαδή σχεδόν το 1/3 του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, η εκπαίδευση αλλάζει σε βάθος με νόμους-σταθμούς που ψηφίστηκαν όταν αυτή υπολειπόμενη και μετά από τις δύσκολες για την εκπαιδευτική κοινότητα χρονιές που περιγράψαμε παραπάνω: τον ν.4692/2020, τον ν. 4823/2021 και τον ν. 4777/2021 για την τριτοβάθμια.

Τα βασικά σημεία του ν.4692/2020 «*Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*» που αφορούν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι α) η εισαγωγή των εργαστηρίων δεξιοτήτων, θεματικών εργαστηρίων που περιλαμβάνουν ατομικό portfolio και ξεχωριστή αξιολόγηση από τη συνολική βαθμολογία τριμήνου, ενώ έχουν καθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα β) η εισαγωγή του μαθήματος των αγγλικών στο Νηπιαγωγείο, χωρίς κάποια επιστημονική τεκμηρίωση για την εισαγωγή (κατ' επιλογή και όχι κατ' ανάγκη) ξένης γλώσσας πριν την εκμάθηση της μητρικής γ) οι αλλαγές στο θεσμό των προτύπων και πειραματικών σχολείων με τρόπο που αναθεωρεί συνολικά το ρόλο τους (εισαγωγή με εξετάσεις), τα μετατρέπει σε σχολεία εξαιρετικών επιδόσεων (πχ όμιλοι αριστείας) για δ) η εσωτερική & εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (σε συμπλήρωση του ν.4547/2018) ε) την Τράπεζα Θεμάτων, δηλαδή την επιλογή πανελλαδικών θεμάτων εξέτασης από μία κεντρική βάση δεδομένων στ) την επαναφορά της «βάσης του 10» ζ) την αναγραφή διαγωγής σε κάθε τίτλο αποφοίτησης από εκπαιδευτική βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης & εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Ο ν.4823/2021 επιχειρεί τις εξής δομικές αλλαγές : α) ένα ιεραρχικό πλέγμα διοικητικών στελεχών που διασφαλίζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών β)

¹ Τα στοιχεία προέρχονται από την εμπειρία της ερευνήτριας και την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, δεν υπάρχει δημόσια επίσημη καταγραφή (υπάρχουν ωστόσο καταχωρημένα στο πληροφοριακό σύστημα Myschool).

αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χρηματοδότηση (αναζήτηση χορηγιών/δωρεών, ενοικίαση σχολικών χώρων έναντι αμοιβής) και μείωση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου, αφού αυτό τίθεται προς αξιολόγηση από τρίτους.

Με τον ν.4777/2021 θεσπίστηκε α) Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η Τράπεζα Θεμάτων, δυο παράγοντες που συνέβαλλαν στον αποκλεισμό 40.229 αποφοίτων της Γ Λυκείου από την πρόσβαση στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα β) η αλλαγή στο χάρτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την συγχώνευση-κατάργηση τμημάτων.

Πριν λίγους μήνες δημοσιεύτηκε η απόφαση 16469/ΓΔ4 που αφορά στη διεξαγωγή πανελλαδικών εξετάσεων στην ΣΤ' δημοτικού και την Γ' γυμνασίου, τύπου PISA, που δεν επηρεάζουν δηλαδή τη βαθμολογία των μαθητών/τριών αλλά αξιοποιούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων των μαθητικών επιδόσεων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική.

Το διάστημα της αναστολής λειτουργίας των σχολείων ήταν η κατάλληλη περίοδος για την ψήφιση νόμων που εναρμόνιζαν ακόμα περισσότερο την ελληνική εκπαίδευση με τις ευρωπαϊκές δεσμεύσεις αφού εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες δεν είχαν περιθώρια εναντίωσης. Η σχολική χρονιά 2021-2022 καθορίζεται, πέρα από τον διαρκή φόβο του κορονοϊού, από την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κρατήσουν τα σχολεία ανοιχτά παρά τα ελλιπή μέτρα που πάρθηκαν κεντρικά για την ασφάλειά τους. Ακόμη, καθορίζεται από την επιμονή της εφαρμογής των διατάξεων για την αξιολόγηση με κάθε τρόπο(ενδεικτικές οι νομικές διώξεις του Υπουργείου Παιδείας έναντι των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών ΔΟΕ και ΟΛΜΕ και οι πειθαρχικές διώξεις 114 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην απεργία-αποχή από την αξιολόγηση των πρωτοβάθμιων σωματείων τους).

Διαφορετικά προβλήματα, διαφορετικές λύσεις και οι προκλήσεις συνεχίζονται

Όταν εξαπλώθηκε η ιδέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ΗΠΑ και Ευρωπαϊκή Ένωση στις αρχές της δεκαετίας του 1990, σκοπός της εκπαίδευσης πλέον ήταν η *απασχολησιμότητα* και όχι η *μόρφωση*. Η κοινωνία της γνώσης και η δια βίου μάθηση είναι βασικοί άξονες που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και περιλαμβάνουν, εκτός από τη γενική μόρφωση και κατάρτιση, τις ικανότητες και τα προσόντα. Εξάλλου, η κατάρτιση μεγάλου αριθμών εκπαιδευόμενων είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επιτρέπει την ταχεία αναπαραγωγή καταρτισμένου εργατικού δυναμικού και την αντίστοιχη *απασχολησιμότητά* του, κυρίως από διαδρομές μη τυπικής εκπαίδευσης που αποτελούν και ατομική ευθύνη/επιλογή των εκπαιδευόμενων (Γρόλλιος, 2020) (Τσαούσης, 2007).

Το Educational International (παγκόσμιο δίκτυο συνδικάτων της εκπαίδευσης) προειδοποιεί από τον Ιούλιο του 2020 με σχετική έρευνά του για τους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν από την αναστολή λειτουργίας των σχολείων: η παγκόσμια βιομηχανία γύρω από την εκπαίδευση έχει όφελος και πρόκειται να προωθήσει, την ούτως ή άλλως προτιμώμενή της, εξ αποστάσεως διδασκαλία, αφού ανοίγει ευρύ πεδίο επενδύσεων εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Williamson & Hogan, 2020). Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει τη σημασία της πρώιμης εξοικείωσης των νηπίων με την τεχνολογία και τονίζει την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στην υβριδική διδασκαλία (OECD, 2020). Καταλαβαίνουμε ότι επειδή η δια βίου μάθηση αποτελεί διακηρυγμένο στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ευρεία εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι εξοικείωση μιας ολόκληρης γενιάς με αυτήν, θα προκαλέσει επιθυμητά οφέλη στη ζήτηση και στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αφού θα αποτελέσει προαπαιτούμενο στη χάραξη ατομικών μαθησιακών διαδρομών.

Ακόμη, η πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση μετά την πανδημία έχει να κάνει με την αλλαγή παραδείγματος που θα προκαλέσει αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, την εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη μεγιστοποίηση των ιδιωτικών επενδύσεων άρα και της επιρροής του ιδιωτικού τομέα, την αξιολογική κατάταξη των μαθητών και μαθητριών τα πρώτα χρόνια της μαθησιακής τους πορείας.

Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αυτών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι ίδιας ποιότητας με την εμπειρία των δρώντων υποκειμένων της. Είδαμε παραπάνω ότι οι επιπτώσεις τους είναι πολυεπίπεδες και, τολμάμε να πούμε, πως δεν έχουν φανεί εξ ολοκλήρου. Αντίστοιχα, το σχολείο δεν είναι το μέρος που οι άνθρωποι αναπτύσσονται ολόπλευρα αποκτώντας γνώσεις που εξηγούν τη θέση τους στον κόσμο, τους συνδέουν με την ιστορικότητα της ανθρωπότητας και προκαλούν ερωτήματα για τη ζωή με κριτικό αναστοχασμό και συνείδηση. Αντίθετα, η γνώση μετριέται με αριθμούς και κεντρικά σταθμισμένες εξετάσεις, μετριέται με ποσοστό του ΑΕΠ που χάθηκε ή κερδήθηκε, με προβλέψεις για το ατομικό ετήσιο εισόδημα που θα έχει μελλοντικά ένα παιδί που σήμερα είναι 10 χρονών.

Ας αναλογιστούμε, λοιπόν, αν είναι πολλά περισσότερα αυτά που χάσαμε εμείς ως εκπαιδευτικοί και οι μαθητές και οι μαθήτριες από τις ακαδημαϊκές γνώσεις που μπορούν να μετρηθούν μέσω των κεντρικά σταθμισμένων εξετάσεων. Από την άλλη, το προ-πανδημίας σχολείο δεν ήταν το ιδανικό, δημοκρατικό, συμπεριληπτικό σχολείο για όλα τα παιδιά. Οι αποκλεισμοί που υπήρχαν ενισχύθηκαν, το ίδιο και οι ταξικές και κοινωνικές ανισότητες. Για αυτό, μαθαίνονται από το ατομικό και συλλογικό τραύμα που μας άφησε η πανδημία, ίσως είναι χρησιμότερο να εστιάσουμε

στις απελευθερωτικές και δημοκρατικές ιδέες που θα επανακαθορίσουν το ρόλο του σχολείου συνολικά (Jandrić & McLaren, 2021).

Σημαντική θα είναι η συμβολή των ερευνών που θα γίνουν σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα της χρονιάς που διανύουμε, από την πλευρά των γονέων, των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών. Πώς είναι το διαφορετικό σχολείο της πανδημίας; Ποιες νέες συμπεριφορές εμφάνισαν μαθητές και μαθήτριες και πώς αντιμετωπίζονται; Τι συμβαίνει με τη διδακτική ύλη και πώς άλλαξαν οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών; Πώς θα επιδράσει η αξιολόγηση, αν εφαρμοστεί, την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου; Θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε τις απαντήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας που ταλανίζεται από εξωγενείς και ενδογενείς προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

- Berger, R. (2021, 3). *Our Kids Are Not Broken*. Ανάκτηση 4 2, 2022, από The Atlantic: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/03/how-to-get-our-kids-back-on-track/618269/>
- Cerna, L., Rutigliano, A., & Mezzanote, C. (2020). *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*. . Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://read.oecd-ilibrary.org/view>.
- Council of Europe. (2020). *Informal Conference of Ministers of Education organised under the Greek Chairmanship of the Committee of Ministers, The education response to the COVID crisis, Political declaration*.
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2020). *Is the COVID-19 slide in education real? Education for Global Development*. World Bank, <https://blogs.worldbank.org/education>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *The Impact of COVID-19 on Inclusive Education at the European Level: Literature Review*. Odense, Denmark: (C. Popescu, ed.).
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning* , 8 (1).
- Gutentag, T., & Asterhan, C. S. (2022). *Burned-Out: Middle School Teachers After One Year of Online Remote Teaching During COVID-19*. Ανάκτηση 4 2, 2022, από Frontiers in Psychology.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD Publishing.
- Hoffman, J. A., & Miller, E. (2020). Addressing the consequences of school closure due to COVID-19 on children's physical and mental well-being. *World medical & health policy* , 12 (3), σσ. 300-310.

- Hoofman, J., & Secord, E. (2021). The effect of COVID-19 on education. ., *Pediatric Clinics* (68(5)), σσ. 1071-1079.
- Jandrić, P., & McLaren, P. (2021). From learning loss to learning opportunity. . *Educational Philosophy and Theory* , σσ. 1–9.
- Kurtz, H. (2020). *Teacher morale and student enrollment declining under COVID-19, survey shows*. Education Week.
- Lavery, L. (2020). (). The pandemic is causing teachers to flee the profession. *Salon* .
- Lucas, M., Nelson, J., & Sims, D. (2020). *Schools' Responses to COVID-19: Pupil Engagement in Remote Learning*. National Foundation for Educational Research.
- Merrill, S. (2021). Too much focus on “learning loss” will be a historic mistake. *Edutopia* .
- OECD . (2020). *Using Digital Technologies for Early Education during COVID-19* . OECD Report for the G20, 2020 Education Working Group.
- OECD. (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing. OECD Publishing.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*. 50 (5), σσ. 325-327.
- Steiner, E. D., & Woo, A. (2021). *Job-Related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Finding from the 2021 State of the US Teacher Survey*. Rand Corporation.
- The Asahi Shimbun Editorial,. (2022, Feb 4). Improving work conditions vital for tackling teacher shortage.
- UK Department of Education. (2018). *Research report : Factors affecting teacher retention: qualitative investigation*. CooperGibson Research. Government Social Research.
- UNESCO . (2021). *Acting for recovery, resilience and reimagining education, The Global Education Coalition in action*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2020). *Policy Brief: Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2022). *Total duration of school closures*. Ανάκτηση Απρίλιος 2, 2022, από [en.unesco.org: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures](https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures)
- UNICEF. (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies*. UNICEF Publications.
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022). Changes in Teacher Burnout and Self-Efficacy During the COVID-19 Pandemic: Interrelations and e-Learning Variables Related to Change. 6.
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the context of Covid-19*. Educational International Research.

- WorldBank, UNESCO, & UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*.
- Zamarro, G., Camp, A., Fuchsman, D., & McGee, J. B. (2022). *Understanding how COVID-19 has Changed Teachers' Chances of Remaining in the Classroom*. Sinefield Center for Applied Economic Research.
- Zierer, K. (2021). Effects of pandemic-related school closures on pupils' performance and learning in selected countries: A rapid review. *Education Sciences* (11(6)), σ. 252.
- Γιάνναρης, Γ. (2021). *Η εφαρμογή της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19*.
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52518>.
- Γρόλλιος, Γ. (2020). Γρόλλιος, «Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση». *Τετράδια Μαρξισμού, τεύχος 12*, σσ. 125-140.
- Κελεσιδης, Ε. (2022). Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(1A)*, σσ. 105-119.
- ΚΥΑ. (2020, 9 17). ΔΙΔΑΔ//420/16446/. Φ.64 .
- Λιάμπας, Τ. (2021). Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική. *Κριτική Εκπαίδευση* .
- Μπατζάνη, Δ. (2021, 9 26). Ανάκτηση 4 3, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/53391>
- Ξαφάκος, Ε., Τζήλου, Γ., & Πασιόπουλος, Γ. (2022). Απόψεις και στάσεις των δασκάλων σχετικά με τη χρησιμότητα της τηλεκπαίδευσης, τα εσωτερικά κίνητρα και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους την περίοδο της πανδημίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(4A)*, σσ. 110-125.
- Παλαιολόγου, Ν., Καρανικόλα, Ζ., Δράγου, Ε., Ντίνας, Κ., & Γιαλαμάς, Β. Διερεύνηση στάσεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση μαθητών/τριών λόγω COVID-19. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(4A)*, σσ. 98-109.
- Πανταγάκη, Ε. (2021). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως παράγοντας αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων: ο γονεϊκός ρόλος*. Ανάκτηση 4 2, 2022, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/51746>
- Πιερρή, Ε., Καρατράντου, Α., Κουτρομάνος, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2022). Αρνητικά συναισθήματα μαθητών/τριών κατά την επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία στη περίοδο της πανδημίας του COVID-19: Άγχος και Πλήξη μαθητών/τριών Β/θμιας Εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(5A)*, σσ. 129-143.
- Συνήγορος του Πολίτη. (2020). *Πόρισμα: Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών που διαβιούν σε Δομές και ΚΥΤ του Υπουργείου Μετανάστευσης & Ασύλου*.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ΦΕΚ 120126/ΓΔ4 . (2020, 9 12).
- ΦΕΚ 131451/ΓΔ4. (2020, 9 30).

