

## Κείμενα Παιδείας

Αρ. 4 (2022)



**“Κάποιοι μαθητές μου δεν συνδέθηκαν ποτέ...”:  
Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης  
αφηγούνται την εμπειρία τους από την  
τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του  
κορονοϊού**

*Μενέλαος Τζιφόπουλος*

doi: [10.12681/keimena-paideias.30269](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.30269)

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Τζιφόπουλος Μ. (2022). “Κάποιοι μαθητές μου δεν συνδέθηκαν ποτέ...”:  
Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης  
αφηγούνται την εμπειρία τους από την τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού. *Κείμενα  
Παιδείας*, (4). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.30269>

**“Κάποιοι μαθητές μου δεν συνδέθηκαν ποτέ...”:**  
**Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφηγούνται την εμπειρία**  
**τους από την τηλεκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του**  
**κορονοϊού**

Μενέλαος Τζιφόπουλος

*Επίκουρος Καθηγητής*  
*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*  
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

## **Περίληψη**

*Την περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού η εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζεται αισθητά. Οι εκπαιδευτικοί ως «ετοιμοπόλεμοι» επαγγελματίες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ορισμένοι από αυτούς να αναπροσαρμόσουν τον ρόλο τους με βάση την αντίληψή τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση, την καινοτομία και την αλλαγή, ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να αλλάζουν έστω και για λίγο λόγω των ιδιαίτερων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συνθηκών. Σ’ αυτή τη νέα συνθήκη, είναι σημαντικός και ο ρόλος του υπουργείου παιδείας και οι οδηγίες που δόθηκαν (με υποχρεωτική ή μη ισχύ). Ακόμα, αυτή η αναγκαστική διδασκαλία συμπαρασύρει τους μαθητές, που είτε συνδέονταν στις διαδικτυακές πλατφόρμες είτε απείχαν από την τηλεκπαίδευση (λόγω διαφόρων παραγόντων). Βέβαια, και οι γονείς φαίνεται ότι με κάποιον τρόπο ενεπλάκησαν στη νέα αυτή εκπαιδευτική συνθήκη και ρύθμισαν, ακούσια, την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ζητήματα αυτά έρχονται να συζητηθούν στο πλαίσιο της παρούσας δημοσίευσης και να αποτελέσουν αντικείμενο έρευνας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν τρεις εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι/ες), οι οποίοι μέσα από τις αφηγήσεις τους και την ιδιογραφική οπτική τους, έρχονται να δώσουν τη βιωμένη εμπειρία τους για τους μαθητές τους και για το πώς οι ίδιοι αποδέχθηκαν την κατάσταση ή αντιστάθηκαν στην αλλαγή. Μέσα από την ερμηνειοκρατική προσέγγιση στην έρευνα διαφαίνεται ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν μπόρεσαν να προσεγγίσουν όλους τους μαθητές τους ή να τους «πείσουν» να συνδεθούν στην πλατφόρμα στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης. Πίσω από αυτό, λανθάνουν στοιχεία αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων για τη μάθηση και, βέβαια, ζητήματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οξύνονται σε περιόδους κρίσης στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αφηγούνται την εμπειρία τους και σημειώνουν ότι ήταν ‘θετικοί’ στην αλλαγή λόγω ανάγκης, γιατί δεν ήθελαν να εγκαταλείψουν τους μαθητές τους, ήθελαν να τους βοηθήσουν γνωστικά, αλλά και κοινωνικά-συναισθηματικά σε ένα πλαίσιο «κανονικότητας».*

**Λέξεις-κλειδιά:** τηλεκπαίδευση, πανδημία κορονοϊού, εκπαιδευτικοί, μαθητές, αφηγήσεις ζωής

**Key words:** distance education, covid-19 pandemic, teachers, students, life stories

## **1. Το πλαίσιο**

Πέρασαν, περίπου, δύο χρόνια από τότε που τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας έκλεισαν, αρχικά, για δύο εβδομάδες, όπως συνέβη σε περισσότερες από 190 χώρες (UNESCO, 2020). Σχολικές μονάδες που κλείνουν, ανοίγουν, ξανά κλείνουν και ξανά ανοίγουν, στηριζόμενες τόσο στα επιδημιολογικά δεδομένα της

χώρας όσο και στις συνθήκες που επικρατούν -παγκοσμίως- στο ζήτημα της υγειονομικής κρίσης και της πανδημίας του κορονοϊού. Η εκπαίδευση εισέρχεται «βίαια» σε μια περίοδο πρωτοφανούς πολλαπλής κρίσης, που συμπαρασύρει τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή, τους γονείς σε μια διαρκή, εναγώνια προσπάθεια να αντιληφθούν ένα διαφορετικό πλαίσιο μάθησης και επικοινωνίας (Daniel, 2020). *Ποιο, όμως, ήταν αυτό το πλαίσιο; Πώς έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να μεθοδεύσουν τη διδασκαλία τους; Ποιο μοντέλο μάθησης έπρεπε να εφαρμοστεί; Τι θα έπρεπε να ισχύσει για τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας από απόσταση;* Ερωτήσεις που απασχόλησαν και συνεχίζουν να απασχολούν στο πλαίσιο της προσωρινής ή μη προσαρμογής της εκπαίδευσης, των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε νέα δεδομένα.

Από τη διά ζώσης διδασκαλία, με τα όποια προβλήματα μπορεί να προκύπτουν σήμερα και τις επιστημολογικές συζητήσεις για τον θεσμό του σχολείου, μεταβαίνουμε στη διδασκαλία από απόσταση (τηλεκπαίδευση), κυρίως, με τη χρήση και όχι, τόσο, με την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Αυτή η ανασηματοδότηση του σχολείου και της ταυτότητας του εκπαιδευτικού και του μαθητή αφορά σε ζητήματα σχολικής κουλτούρας, χρήσης των αντίστοιχων και κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων, προϋποθέτει, παράλληλα, τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό για τους κοινωνούς αυτής της εναλλακτικής μορφής εκπαίδευσης (Sari & Nayir, 2020). Η αποτελεσματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης από απόσταση σαφώς και επηρεάζεται από τους παραπάνω παράγοντες και από τις δυνατότητες που έχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές για πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές, λειτουργική σύνδεση στο διαδίκτυο, ψηφιακά εργαλεία και εκπαιδευτικές πλατφόρμες (Nikolopoulou & Kousloglou, 2022).

Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν κρίσιμες καταστάσεις στην εκπαίδευση και στις σχολικές τους τάξεις, έπρεπε όχι μόνο να συμπορευθούν με τις αλλαγές που ήταν ραγδαίες και απότομες, αλλά και να αντιληφθούν εκ νέου τον ρόλο τους (Mutton, 2020). Στην ουσία, πρόκειται για αναπροσαρμογή του ρόλου και επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού υπό το φως μιας τέτοιας κρίσης. Ένα από τα κύρια ερωτήματα που θέτει ο εκπαιδευτικός την περίοδο αυτή είναι *«πώς θα προσαρμοστώ σε έναν νέο ρόλο που έχει και νέες αρμοδιότητες;»* (Niemi & Kousa, 2020). Το ερώτημα αυτό είναι ακόμα πιο δύσκολο να απαντηθεί αν φωτιστούν οι πραγματικές συνθήκες στη χώρα μας. Ένας εκπαιδευτικός στην Ελλάδα δεν είχε πρότερη εμπειρία στην τηλεκπαίδευση, όπως οι εκπαιδευτικοί σε άλλες χώρες, και φαίνεται ότι δεν είχε και την αντίστοιχη εξοικείωση στη χρήση και περαιτέρω αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων για διδακτικούς σκοπούς (Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020). Οι φινλανδοί εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μια πιο «διαχειρίσιμη» γι' αυτούς κατάσταση. Η έρευνα δείχνει ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών στην Φινλανδία έχουν τις αντίστοιχες -τουλάχιστον- βασικές γνώσεις και δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, με χαμηλότερα βέβαια ποσοστά στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, στη χώρα αυτή υποστηρίχθηκαν μέσα από ενδοσχολικά και διασχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια ανάλογα με τις ανάγκες τους, διασφαλίστηκαν υψηλές ταχύτητες στο διαδίκτυο, όπως και ζητήματα ισότητας στην

εκπαίδευση από απόσταση για όλους τους μαθητές στο πλαίσιο αυτής της συνθήκης. Στα παραπάνω, έρχεται να προστεθεί και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω ομάδων μεντορικής (Tanhua-Piironen et al., 2020).

Στην Ευρώπη, όπως για παράδειγμα στην Ισπανία (βλ. Azorín, 2020) και την Ιταλία (βλ. Ferraro, 2020· Pellegrini & Maltinti, 2020), οι συνθήκες που επικράτησαν στην εκπαίδευση ήταν παρόμοιες με αυτές που επικράτησαν στη χώρα μας: μέτρα που δεν ευνόησαν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί που δεν ήταν καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι για τηλεεκπαίδευση, τουλάχιστον στην πρώτη φάση της πανδημίας. Η κατάσταση, όμως, φαίνεται ότι δεν βελτιώθηκε, αισθητά, ούτε με την επιστροφή στα σχολεία τη νέα χρονιά 2020-2021. Μια κατάσταση που προβληματίζει για τα μέτρα που έλαβε η πολιτεία για αποτελεσματική τηλεεκπαίδευση: μια μορφή εκπαίδευσης, που ήταν κυρίως ασύγχρονη, για κάποιους εκπαιδευτικούς, ενώ για κάποιους άλλους ανύπαρκτη, διότι δεν συνδέθηκαν ποτέ στις σχετικές εκπαιδευτικές πλατφόρμες.

Μια τέτοια κατάσταση ανασύρει στην επιφάνεια και ζητήματα κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Hargreaves, 2021). Πολλοί μαθητές φαίνεται να μην είχαν έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή ή κάποια υποστηρικτική ψηφιακή συσκευή για να συνδεθούν στο μάθημα, κάποιοι άλλοι δεν είχαν καλή ή σταθερή σύνδεση στο δίκτυο (Bonall & González, 2020). Δυστυχώς, δεν υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα σύνδεσης στο δίκτυο από έναν και μόνο μαθητή σε ένα σπίτι, όταν υπάρχουν πολυμελείς οικογένειες που τα παιδιά τους παρακολουθούν μαθήματα από απόσταση μέσα από πλατφόρμες, ενώ και οι ίδιοι οι γονείς, παράλληλα, βρίσκονται σε καθεστώς τηλεργασίας. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν, επίσης, ότι αντιμετώπιζαν, πολλές φορές, παρόμοια προβλήματα με τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα η τηλεεκπαίδευση να είναι αναποτελεσματική και να μην υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση ανάμεσα σ' αυτούς και τους μαθητές τους (Γεωργουλάκου & Κώστας, 2022). Ομοίως, λοιπόν, και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα που αφορούν τόσο σε τεχνικά ζητήματα (συνδεσιμότητα, εξοπλισμός) όσο και σε ζητήματα αντιλήψεων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής σε σύγκριση με τη διά ζώσης διδασκαλία (Γιασιράνης & Σοφός, 2021).

### **1.1. Επιπτώσεις από την πανδημία στις επιδόσεις των μαθητών και στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών**

Είναι σημαντικό το ερευνητικό πεδίο που διαμορφώνεται αναφορικά με τα γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ελλείμματα των μαθητών σε περιόδους κατά τις οποίες δεν παρακολουθούν το σχολικό μάθημα, στο πλαίσιο μιας κανονικότητας και, εν προκειμένω, όταν τα σχολεία κλείνουν λόγω διαφόρων συνθηκών (καιρικές συνθήκες, απεργίες εκπαιδευτικών, πανδημίες) (Phelps & Sperry, 2020). Στην περίπτωση, βέβαια, της πανδημίας του κορονοϊού υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση: διατηρείται η επαφή με τους μαθητές μέσω σύγχρονης ή ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Διαπιστώνεται, όμως, ότι ακόμα και σε μια τέτοια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διατηρήσουν τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης, μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, ορισμένοι μαθητές είναι απόντες σε όλα τα

στάδια της τηλεκπαίδευσης. Αυτό το εύρημα σαφώς και προβληματίζει στο πλαίσιο της ευρύτερης συζήτησης για το εκπαιδευτικό και ψηφιακό χάσμα, που παρατηρείται και υποβόσκει. Μαθητές, λοιπόν, που δεν συνδέθηκαν ποτέ, γιατί δεν είχαν τις αντίστοιχες ψηφιακές συσκευές και/ή σύνδεση στο διαδίκτυο (Van Lancker & Parolin, 2020) πολλές φορές φαίνεται να παρουσιάζουν γνωστικά ελλείμματα, που τους ακολουθούν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Carlana & La Ferrara, 2021).

Το ζήτημα, δηλαδή, των επιδόσεων των μαθητών συζητιέται εκ νέου, καθώς φαίνεται ότι ένας μαθητής ωφελείται γνωστικά, τουλάχιστον, μέσα από τη διά ζώσης διδασκαλία σε σύγκριση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Herpen et al., 2017). Οι επιδόσεις των μαθητών, παράλληλα, φαίνεται να επηρεάζονται στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης τόσο από παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω (σύνδεση στο δίκτυο, κατάλληλος ψηφιακός εξοπλισμός) όσο και από τη σωστή καθοδήγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού, από τις σαφείς οδηγίες τόσο στη διάρκεια του μαθήματος όσο και στις ασύγχρονες εργασίες-ασκήσεις-δραστηριότητες, αλλά και από την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία και τη διάχυσή της στην εκπαίδευση (Kay et al., 2020). Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και ο προβληματισμός για τις ευάλωτες ομάδες μαθητών που μπορεί να ζημιωθούν ακόμα περισσότερο -ανοίγοντας την ψαλίδα του χάσματος με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης- μέσω της τηλεκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην δοθούν σ' αυτές τις ομάδες όλα τα απαραίτητα μαθησιακά ερεθίσματα (Coe et al., 2020).

Μετατοπίζοντας τη συζήτηση από τον μαθητή στον εκπαιδευτικό είναι σημαντικό το ζήτημα της αντίληψης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή, στην καινοτομία (είτε από ανάγκη είτε λόγω αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων) και στη συμμόρφωση σε νέες επαγγελματικές συνθήκες (Rahayu & Wirza, 2020). Γίνεται εμφανές ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο θετικοί και προσαρμοστικοί στην αλλαγή στη σχολική και εκπαιδευτική διαδικασία. Από τη μία, μπορεί να αντιλαμβάνονται ότι κάτι πρέπει να αλλάξει και να γίνουν περισσότερο ευέλικτοι, έστω για το διάστημα της πανδημίας, γιατί αυτό θα ωφελήσει γνωστικά τους μαθητές τους (Kraft, Simon & Lyon, 2020). Από την άλλη, όμως, παρατηρείται μια αμυντική ή στάση άρνησης στην αλλαγή και τη διδασκαλία από απόσταση, λόγω άλλων συναισθηματικών και ψυχολογικών παραγόντων που επιδρούν (Sokal, Trudel & Babb, 2020). Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, που αντιστέκονται στην αλλαγή, μπορεί να νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί, όταν διδάσκουν με τη συμβολή των ψηφιακών εργαλείων και να θεωρούν ότι απομακρύνονται από κάτι που το ήξεραν και το έκαναν καλά (comfort zone) (Berger, 2020). Ως επακόλουθο, εμφανίζονται αισθήματα άγχους, εξουθένωσης ακόμα και παραίτησης/άρνησης να συνεχίσουν να εργάζονται κάτω από τέτοιες συνθήκες. Τέτοια συμπτώματα στον εργασιακό χώρο φαίνεται να συσχετίζονται με μη λειτουργικές κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όπως και με μειωμένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών (Klusmann, Richter & Lüdtke, 2016).

## **2. Η έρευνα**

### **2.1. Αφηγήσεις ζωής εκπαιδευτικών: Στόχος της έρευνας και μεθοδολογικό**

## πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε αφηγήσεις ζωής τριών εκπαιδευτικών/δασκάλων (δύο γυναικών και ενός άνδρα), διερευνώντας το πώς οι ερωτώμενοι, ανακαλώντας στη μνήμη τους προσωπικές εμπειρίες και βιώματα του εργασιακού τους βίου -μέσα από τις δικές τους «πραγματικότητες»- ερμηνεύουν και επεξεργάζονται ό,τι συνέβη στη διάρκεια μιας σημαντικής αλλαγής για τους ίδιους, στην περίοδο της πανδημίας του κορονοϊού, όταν κλήθηκαν να διδάξουν με τηλεκπαίδευση. Παράλληλα, μέσω αφηγηματικής-βιογραφικής προσέγγισης (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000), διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο -μέσα από τη δική τους οπτική- ανασυγκροτούν τις αφηγήσεις τους και επανατοποθετούνται μέσα από αναδρομικούς απολογισμούς και αναστοχασμούς (Τσιώλης, 2011).

Με τις αφηγήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να βρουν τη θέση τους σ' αυτό το νέο πλαίσιο εργασίας (Τσιώλης, 2006). Σε μια τέτοια κατάσταση προσωπικής αποδιοργάνωσης, λόγω της αλλαγής των επαγγελματικών τους συνθηκών, επέρχεται μια ριζική μεταβολή της καθημερινότητάς τους και ο επαναπροσδιορισμός της ταυτότητας των σημερινών εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, μέσα από την αφηγηματική ανάλυση (Willig, 2015) επιχειρείται να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο συζητούν και ερμηνεύουν την αλλαγή της εργασιακής τους «ρουτίνας» μέσα από περιστατικά που αφορούν στους μαθητές τους, σε δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο οι μαθητές τους όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στην αλληλεπίδραση με μαθητές, αλλά και με τους γονείς τους.

Οι αφηγηματικές περιγραφές των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με την εμπειρία της διδασκαλίας από απόσταση την περίοδο της πανδημίας covid-19, προκύπτουν με τη συμβολή ενός οδηγού αφηγηματικής συνέντευξης με τρεις βασικούς άξονες: (α) εμπειρία της τηλεκπαίδευσης, (β) συναισθήματα και σκέψεις των αφηγητών, (γ) αντίληψη του επαγγελματικού τους ρόλου. Όπως υποστηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, το πλαίσιο της αφηγηματικής συνέντευξης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του αφηγήματος (Riessman, 1993). Για τον λόγο αυτό, σ' αυτό το στάδιο της «συνδημιουργίας» (αλληλεπίδραση αφηγηματικού ερευνητή και συμμετέχοντα), δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος και το κατάλληλο επικοινωνιακό πλαίσιο για να αισθανθούν οι συμμετέχοντες/ουσες βολικά και να διαχειριστούν με άνεση τις τιθέμενες ερωτήσεις.

Βασικά, ερωτήματα, στα οποία καλείται να απαντήσει αυτή η ποιοτική έρευνα είναι τα εξής:

- *Πώς αποτυπώνουν και ερμηνεύουν οι εκπαιδευτικοί την κατάσταση που βίωσαν, όταν κλήθηκαν να διδάξουν με τη συμβολή των ψηφιακών τεχνολογιών, στη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού;*
- *Τι τους δυσκόλεψε περισσότερο στη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής, μέσα από τους αναδρομικούς απολογισμούς τους;*
- *Πώς οι εκπαιδευτικοί συζητούν, μέσα από τις δικές τους «πραγματικότητες», ζητήματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων που προκύπτουν για τους μαθητές τους στη «βίαιη» αυτή προσαρμογή σε νέες συνθήκες μάθησης;*

## 2.2. Οι αναλύσεις των αφηγήσεων

### 2.2.1. Δέσποινα: «Θα στο πω πολύ κονικά: ‘Μια τρύπα στο νερό’»

Η Δέσποινα, αναπληρώτρια δασκάλα με δεκατρία χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, αναφέρει ότι έχει περάσει από διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως παράλληλη στήριξη, μονοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία και από σχολεία με παιδιά Ρομά. Την περίοδο της καραντίνας υπηρετούσε σε σχολεία της Αττικής, έχοντας στις τάξεις της έναν μεγάλο αριθμό μαθητών (πάνω από δεκαοκτώ παιδιά). Εκφράσεις, όπως *«μπήκα στο νόημα γρήγορα, συνήθισα, δεν θόλωσα, δεν έχω πρόβλημα, εγώ ήμουν αυτή που έλεγα στους συναδέλφους κάποια πράγματα»* δείχνουν μέσα από την ιδιογραφική οπτική της να είναι αρκετά ευπροσάρμοστη στις αλλαγές στον επαγγελματικό της χώρο και να διακατέχεται από έναν εμφανή επαγγελματισμό. Παρά το γεγονός ότι με το άκουσμα του κλεισίματος των σχολείων τον Μάρτιο του 2020 αναφέρει ότι στην αρχή τρομοκρατήθηκε, στη συνέχεια σημειώνει ότι δεν αντιμετώπισε προβλήματα, κυρίως, όσον αφορά στο κομμάτι της εξοικείωσης με τα ψηφιακά μέσα. Η Δέσποινα διατείνεται, και το σημειώνει αρκετές φορές αυτό στην αφήγησή της, ότι είναι, κατ’ ουσίαν, ψηφιακά εγγράμματη, και αυτός ο γραμματισμός της στις ψηφιακές τεχνολογίες ήταν η αφορμή για να βοηθήσει και τους συναδέλφους της, τους γονείς και τους μαθητές της. Δείχνει να είναι αρκετά υποστηρικτική και να εμπλέκεται ενεργά στην τηλεκπαίδευση, χωρίς να απομονώνεται ή να παραιτείται. Μέσα από τον απολογισμό και τη δική της εμπειρία, αυτό που τη φόβισε περισσότερο ήταν η «αδράνεια» της πολιτείας ή -διαφορετικά- η έλλειψη του αντίστοιχου υποστηρικτικού πλαισίου. Ακόμα και όταν δόθηκε βοήθεια, αυτή δόθηκε καθυστερημένα, όταν πλέον δεν υπήρχε ουσιαστική ανάγκη.

*«Ήταν λίγο τρομοκρατικό αυτό που έπρεπε στην αρχή να κάνουμε. Δεν υπήρχε το πλαίσιο, δεν υπήρχε το Webex, η πλατφόρμα, ήταν όλα στο σκοτάδι, στο κενό. Σιγά-σιγά άρχισαν να μας επιμορφώνουν. Πιο πολύ οι συνάδελφοι βοήθησαν με το να ανεβάζουν βίντεο για το πώς θα χειριστούμε τις πλατφόρμες, με αλληλοϋποστήριξη. Αν θυμάμαι καλά το πρώτο σεμινάριο από το υπουργείο έγινε με το πέρας της τηλεκπαίδευσης, δηλαδή, είχαμε γυρίσει στα σχολεία, είχαμε ανοίξει κανονικά και μετά μας επιμόρφωσαν. Τώρα που το ξαναθυμάμαι, φοβήθηκα στην αρχή, γιατί δεν ήξερα πώς θα γίνει όλο αυτό. Το πλαίσιο δηλαδή. Μετά συνήθισα, μπήκαμε στο νόημα γρήγορα. Εγώ τουλάχιστον. Στην αρχή δεν το πήρα αρνητικά. Επειδή είμαι με την τεχνολογία κοντά, δεν έχω πρόβλημα και στην τάξη. Άρα, δεν είναι ότι θόλωσα και δυσκολεύτηκα αρκετά. Μπήκα στο Internet, στο Youtube, είδα βιντεάκια συναδέλφων και το πώς λειτουργούν αυτές οι πλατφόρμες. Στην ουσία εγώ ήμουν αυτή που έλεγα στους συναδέλφους κάποια πράγματα, γιατί ήταν μεγαλύτερης ηλικίας και εκείνοι όντως τα βρήκαν πολύ σκούρα στην αρχή. Η πεθερά μου που είναι εκπαιδευτικός με πολλά χρόνια στην εκπαίδευση αγχώθηκε, γιατί δεν είχε γνώση».*

Ένα θέμα που θίγει, μέσα από την βιοαφήγησή της, είναι η απόσταση που μπορεί να χωρίζει τους νέους σε ηλικία εκπαιδευτικούς από τους μεγαλύτερης σε ηλικία συναδέλφους τους. Σημειώνεται το ζήτημα του άγχους αυτών των εκπαιδευτικών που προκαλείται λόγω της έλλειψης γνώσης και εξοικείωσης με τις

ψηφιακές τεχνολογίες. Θέλει να θίξει αυτό το θέμα, μέσα από ένα αντιθετικό σχήμα, καθώς αρχικά αναφέρει ότι αυτή δεν αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης. Μάς δίνει και σχετικό παράδειγμα, από το οικογενειακό της περιβάλλον. Μετατοπίζει, έπειτα, την έλλειψη εξοικείωσης με την τεχνολογία από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς των μαθητών της. Στο σημείο αυτό, η εκπαιδευτικός έρχεται να σημειώσει λόγους που εμπόδισαν την «εύρυθμη» λειτουργία της ψηφιακής της τάξης: γονείς που δεν μπορούσαν να χειριστούν τις αντίστοιχες πλατφόρμες ή δεν μπόηκαν ποτέ στη διαδικασία να το πράξουν. Η ίδια λειτούργησε ως διευκολυντής (facilitator), καθώς έστειλε στους γονείς το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό μέσω μιας γνωστής σε όλους μας διαδικτυακής εφαρμογής, που δεν έχει όμως εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Δεν κρύβει, επίσης, ότι αναγκαζόταν πολλές φορές να ανεβάζει υλικό στην επίσημη πλατφόρμα, γιατί δεν υπήρχε σαφής οδηγία για τους εκπαιδευτικούς. Η Δέσποινα φαίνεται να έχει τον φόβο της αξιολόγησης, σε περίπτωση που γίνει κάποιος έλεγχος στις αντίστοιχες πλατφόρμες. Θέλοντας να είναι επαγγελματίας και ευσυνειδητή εκπαιδευτικός, συνεχίζει να λειτουργεί και ως «υπάλληλος» του συστήματος (δείχνοντας τα παραδοτέα της), αλλά και ως ανθρωπιστής εκπαιδευτικός, υποστηρίζοντας τους γονείς και τους μαθητές της.

*«Νομίζω ότι ενθουσιάστηκα για λίγο, μετά νόμιζα ότι κάνω τέλειο μάθημα και τι ωραία όλα, πάμε να δούμε αυτό, να παίζουμε εκείνο. Μετά γυρίσαμε και είδα τη σκληρή αλήθεια, ότι δεν έγινε τίποτα. Και φέτος απογοητεύτηκα πάρα πολύ, γιατί είδα τα αποτελέσματα των προηγούμενων χρόνων και το βλέπω όλη τη χρονιά φέτος. Δυσκολεύονται τα παιδιά. Δεν ξέρω τι φταίει, το ότι πολλοί γονείς δεν μπορούσαν να διαχειριστούν το email, τον υπολογιστή, το Internet. Δηλαδή, υπάρχει έλλειψη γνώσεων. Δηλαδή έχω νέους γονείς που δεν μπορούν σε ένα email να απαντήσουν. Γιατί, σκέψου ότι τα έστειλα στο viber τα μαθήματα. Δεν χρησιμοποιήσαμε καν το e-class και το e-me. Δηλαδή, εγώ τα έστειλα στο e-class, γιατί φοβόμουν μην γίνει κάποιος έλεγχος και μου πουν, καλά εσύ τι έκανες; Εγώ τα ανέβαζα όλα κανονικά. Οι γονείς που είχαν μια τεχνογνωσία τα έβλεπαν από εκεί. Διαφορετικά, μετά, έπρεπε να τα στέλνω στο viber και τα παιδιά μου έστελναν τις εργασίες στο viber, για να μπορώ να τις διορθώσω με τα πινελάκια και με τα εργαλεία του. Δεν φαντάζεσαι... και να τα στέλνω πάλι πίσω με ανατροφοδότηση και ηχογραφημένο μήνυμα. Όλη μέρα επομένως στον υπολογιστή και παράλληλα με το μεταπτυχιακό, που απαιτούσε διάβασμα, σε μια οθόνη. Έφτασα κάποια στιγμή να είμαι από την 9 το πρωί έως και τις 10 το βράδυ καθισμένη στην οθόνη, για να προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου. Θα στο πω πολύ κυνικά: 'Μια τρύπα στο νερό'. Παρόλο που είναι πολύ βοηθητικό, αν χρησιμοποιείται με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε το αποτέλεσμα δεν ήταν κανένα. Κανένα θετικό αποτέλεσμα πιστεύω. Και συγγνώμη που το λέω και τόσο κάθετα, δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου, καθόλου σωστά».*

Δεν αποσιωπά, ωστόσο, το γεγονός ότι όλη αυτή η διαδικασία σαφώς και την εξουθένωσε, καθώς δεν ήταν πλέον ούτε διακριτοί οι ρόλοι μεταξύ του εκπαιδευτικού, των παιδιών και των γονέων, ούτε και είχαν μπει τα όρια στις σχέσεις όλων των συμβαλλόμενων μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η ανασηματοδότηση του εκπαιδευτικού ρόλου οδήγησε σε μια ολόημερη προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς, πρώτα, κι έπειτα με τους μαθητές, ενώ παράλληλα η ίδια μέσα από τις



πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες, προσπαθούσε να αντεπεξέλθει στις μεταπτυχιακές της σπουδές. Η Δέσποινα, παρά το γεγονός ότι εργάζεται όλη την ημέρα μπροστά σε μια οθόνη, λέει ότι προσπάθησε να κάνει τη δουλειά της, αλλά όλο αυτό σημειώνει ότι ήταν, εν τέλει, απογοητευτικό και χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα (...*μια τρύπα στο νερό*). Αυτή η έλλειψη ικανοποίησης φαίνεται να συνδέεται με το ελλιπές υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο, όπως και με την έλλειψη ενσυναίσθησης από την πλευρά των γονέων, «εισβάλλοντας» όποτε ήθελαν στη «ζωή» της εκπαιδευτικού. Άξιο παρατήρησης είναι ότι ολοκληρώνει τα νοήματα των προτάσεών της με μια απαισιόδοξη στάση απέναντι στην προσπάθεια που έγινε (*κανένα θετικό αποτέλεσμα, δεν χρησιμοποιήθηκε καθόλου σωστά*).

*«Και νομίζω ότι υπήρξε μια αρνητική στάση απέναντι σ' αυτό το αντικείμενο από τους γονείς. Από τα παιδιά ίσως όχι τόσο, αλλά από την κοινωνία γενικότερα. Γιατί ταύτισαν τώρα τη μάθηση με τον υπολογιστή και με όλο αυτό που συνέβη, με αποτέλεσμα να είναι όλοι αρνητικοί και να μην θέλουν ούτε να βλέπουν ούτε να ασχολούνται. Και το καλύτερο είναι να χρησιμοποιηθεί έτσι όπως πολύ ωραία λέγεται με την αντεστραμμένη τάξη, με τον υπολογιστή και τα βίντεο, ώστε να γίνει μέρος του μαθήματος διά ζώσης, όχι αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Γιατί πολλοί καλοί μαθητές που είχαν γονείς που δεν γνώριζαν να ασχοληθούν με τους υπολογιστές, είδα ότι δεν έκαναν ασκήσεις, δεν διαβάζανε, απείχαν. Ενώ μαθητές που δεν ήταν και τόσο καλοί, επειδή οι γονείς τους είχαν μια γνώση και μια επαφή, μπορούσαν να τους βοηθήσουν περισσότερο. Και άρα ήταν καλύτερα. Είχαν καλύτερη συμμετοχή. Ξέρεις, αυτό δημιουργεί κρίσεις από μόνο του. Οι καλοί μαθητές είναι αυτοί που σώζουν και το μάθημα, θα απαντήσουν σε όλα. Ξαφνικά ήταν τρία αδέρφια στο σπίτι και γονείς εκπαιδευτικοί. Δεν μπορούσαν να συνδεθούν ποτέ. Επομένως, έχασα πολλούς καλούς μαθητές. Μόνο δύο φορές κάναμε Webex φέτος, αλλά έγινε και το ένιωσα πάλι φέτος. Επομένως, παιδιά που δεν είχαν τη δυνατότητα αυτή, την έχασαν, γιατί ήταν παιδιά που όντως μπορούσαν να συμμετέχουν. Βγήκαν πολλά παιδιά χαμένα. Επειδή έμπαιναν έβγαιναν, συνδέονταν, τους πετούσε το σύστημα. Είχαμε πολλά προβλήματα στη σύνδεση, γι' αυτό ένιωσα την ανάγκη να φτιάξω τα δικά μου βίντεο και να τους τα στέλνω και να πατάνε το link και να βλέπουν το μάθημα που έχασαν. Πέρυσι, για παράδειγμα, η Γ' Δημοτικού δεν είχε κάνει Webex και είχε άλλες βάσεις, ενώ τα φετινά μου παιδάκια ήταν όχι μόνο ανώριμα σε γνωστικό, αλλά και στο συναισθηματικό κομμάτι. Πιστεύω ότι είμαστε πάρα πολλοί εμείς που δεν έχουμε αντιληφθεί τα κενά που αφήσαμε στα παιδιά και αυτό θα το βρούμε μπροστά μας. Πραγματικά, ελπίζω να μην ξανά χρειαστεί να γίνει με τον τρόπο αυτό. Με τον τόσο βίαιο τρόπο. Δεν ήμασταν έτοιμοι, δυστυχώς, και ακόμα που περάσαν και τρία χρόνια ούτε κι ακόμα είμαστε έτοιμοι για να το δεχθούμε αυτό έτσι».*

Η Δέσποινα νοηματοδοτεί εκ νέου την κοινωνική της πραγματικότητα και έρχεται να την επανερμηνεύσει μέσα από τη βιογραφική της αφήγηση για το γνωστικά και συναισθηματικά ελλείμματα των μαθητών, κυρίως, των μικρότερων ηλικιών και αναπτυξιακών σταδίων. Η ίδια επανατοποθετείται στο ζήτημα της σχολικής εκπαίδευσης και από την παράδοση της συμβατικής-διά ζώσης διδασκαλίας, όπως την έχει βιώσει και ενσωματώσει στο γνωστικό της σχήμα, που έμμεσα φαίνεται από την ίδια ότι ωφελούνται οι περισσότεροι μαθητές, καθώς αλληλεπιδρούν πρόσωπο-με-

πρόσωπο με τους εκπαιδευτικούς, τώρα στο πλαίσιο της τηλεκπαίδευσης τα αποτελέσματα δεν είναι μόνο αβέβαια, αλλά και απογοητευτικά, αποθαρρυντικά και με μια έμμεση επιθετική «φωνή» σημειώνει ότι όλα αυτά *«θα τα βρούμε μπροστά μας»*. Η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε «κρίσεις», που υπονοούν εκπαιδευτικές ανισότητες. Γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους, γιατί είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να καρπωθούν οφέλη. Αντιθέτως, μαθητές που οι γονείς τους δεν έχουν την αντίστοιχη γνώση, φαίνεται να ζημιώνονται. Μέσα από την εμπειρία της φαίνονται και οι παραδοχές της για τη διδασκαλία και το πόσο μπορούν οι «καλοί» μαθητές να «σώσουν» ένα μάθημα, να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να προωθήσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να του δώσουν την ασφάλεια που θέλει μέσα στην τάξη του· ότι, δηλαδή, αφού έχω τους καλούς μαθητές στο μάθημά μου, αυτοί και θα συμμετάσχουν, θα με βοηθήσουν... Στα παραπάνω, η Δέσποινα έρχεται να προσθέσει και ζητήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

### **2.2.2. Χρήστος: «Σε ορισμένα θέματα πηγαίναμε στα τυφλά»**

Ο Χρήστος είναι αναπληρωτής εκπαιδευτικός με μόλις τρία χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Στη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού δίδασκε τη μία χρονιά σε δημοτικό σχολείο της Αττικής και την άλλη χρονιά σε δημοτικό σχολείο της Χίου. Πριν από το δημόσιο σχολείο είχε εργασθεί ως εκπαιδευτικός και σε ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, αποκτώντας διδακτική εμπειρία. Κατέχει, επίσης, ένα μεταπτυχιακό δίπλωμα στις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση, που όπως αναφέρει τον βοήθησε αρκετά τόσο στην εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα στην τηλεκπαίδευση όσο και στο να αποκτήσει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να διδάξει όσο πιο αποτελεσματικά γινόταν σε μια τέτοια κατάσταση βίαιης επαγγελματικής προσαρμογής. Ο εκπαιδευτικός, ανασύροντας στην επιφάνεια το βίωμα της διδασκαλίας από απόσταση, περιγράφει τις δυσκολίες που ανέκυψαν την περίοδο αυτή, δημιουργώντας την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν ένα κλίμα αβεβαιότητας και ήταν λίγο «χαμένοι». Πρώτο μέλημά του φαίνεται να είναι οι μαθητές του και πώς θα μπορούσε να συνεχιστεί με μια επίφαση κανονικότητας η εκπαιδευτική διαδικασία. Στην αφήγησή του, συνολικά, επιλέγει να αναφέρει αρκετές φορές τη λέξη «φυσιολογικό», σαν μια προσπάθεια του ίδιου να διατηρήσει τον έλεγχο της κατάστασης και να μπορέσει, με κάποιον τρόπο, να διαχειριστεί τις αλλαγές και να βρει τη θέση του σ' αυτό το νέο πλαίσιο εργασίας. Προτεραιότητα φαίνεται να δίνει στην επικοινωνία, στην αλληλεπίδραση που εναγωνίως την αναζητά ανάμεσα στον ίδιο, στους μαθητές του και τους γονείς τους.

*«Σκέφτηκα σε πρώτη φάση ότι τα πράγματα είναι δύσκολα και λόγω της κατάστασης και υπήρχε ένα συνολικά περίεργο κλίμα στην κοινωνία, που επηρέασε σε έναν μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, εμάς και τα παιδιά στο σχολείο. Κλείσαμε. Η αλήθεια είναι ότι το πρώτο διάστημα δεν ξέραμε τι γινόταν, τι θα μπορούσαμε να κάνουμε, πώς θα μπορούσε το πράγμα να μπει ας πούμε σε μια φυσιολογική ροή. Ήμουν με την απορία να δω τι θα κάνουμε με τα παιδιά. Πώς θα συνεχιστεί σε βαθμό φυσιολογικό η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία κόπηκε απότομα. Δηλαδή, τη μία μέρα ήμασταν με τα παιδιά και κάναμε μάθημα, και την άλλη μέρα κλείνουν τα σχολεία και*

*μείναμε κι εμείς με την απορία τι να κάνουμε. Πιο πολύ ήταν η απορία το κύριο συναίσθημα των πρώτων ημερών».*

Μέσα από το εξατομικευμένο βίωμά του, μπορώ να αντιληφθώ ότι ο Χρήστος αξιοποίησε τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του, αναζήτησε νέο υλικό και σχετικές ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, ζήτησε βοήθεια και από άλλους συναδέλφους και, σταδιακά, πρόσθεσε στα επαγγελματικά του εργαλεία και τα προτεινόμενα από το υπουργείο ψηφιακά μέσα για εκπαιδευτική και διδακτική χρήση. Μένοντας στη φαινομενολογική προσέγγιση στην έρευνα αποδεχόμαστε ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός κατέχει βασικές και εξειδικευμένες ψηφιακές δεξιότητες, που σαφώς του δίνουν το προβάδισμα έναντι άλλων εκπαιδευτικών να χειρίζεται καλύτερα καταστάσεις, σε συνδυασμό και με τις παιδαγωγικές του γνώσεις. Ο δάσκαλος αυτός προσπαθεί να αυτονομηθεί και με αρκετή ευελιξία, όπως διαπιστώνεται, επιζητά να γίνει χρήσιμος στους μαθητές του. Η κοινωνική και συναισθηματική συνιστώσα μπαίνουν μπροστά, είναι στην πρώτη γραμμή των αρμοδιοτήτων του Χρήστου. Πρώτα θα βοηθήσει τους μαθητές του να επικοινωνήσουν και να διασφαλίσουν συνθήκες «κανονικότητας», όπως και πριν από την πανδημία του κορονοϊού κι έπειτα θα ασχοληθεί με τη γνωστική λειτουργία της εκπαίδευσης. Μία πληθωρική, λοιπόν, προσωπικότητα, που παίρνει πρωτοβουλίες, λειτουργώντας όσο «αποκεντρωτικά» του επιτρέπει το σύστημα (όσο οξύμωρο κι αν ακούγεται), που έρχεται να «αγκαλιάσει» τα παιδιά, να προσφέρει συνθήκες ασφάλειας και προστασίας και με ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές του να μπορέσει να διατηρήσει και να εξελίξει, όσο αυτό είναι εφικτό, τη σχέση που είχε χτίσει στη διάρκεια της διά ζώσης διδασκαλίας.

*«Επειδή, εν τω μεταξύ, έχω καλή σχέση με την τεχνολογία, ακριβώς είχα και τον τρόπο εφόσον ήθελα να επικοινωνήσω με τους γονείς και απλώς έκατσα λιγάκι να σκεφτώ κάποιους εναλλακτικούς τρόπους και με βάση αυτά που είχα μάθει στο μεταπτυχιακό και με βάση αυτά που ήξερα, που είχα διαβάσει, πώς θα μπορούσα να αποκαταστήσω σε πρώτη φάση την επικοινωνία. Δηλαδή, ενδεικτικά είχα σκεφτεί και το Edmodo που είναι μια ψηφιακή τάξη, το ClassDojo, που είχε βρει ένας συνάδελφος και το χρησιμοποιούσε και από εκεί και πέρα σιγά-σιγά θυμάμαι εκεί στο τέλος του Μαρτίου που είχαν αρχίσει και έβγαιναν οι πλατφόρμες του υπουργείου, το e-me και μετά που μάς είχαν πει για το Webex, το οποίο εγώ το ξεκίνησα σχεδόν αμέσως, που βγήκε και σχετικά σύντομα αποκαταστάθηκε μία άλφα επικοινωνία με τους μαθητές μου. Πιο πολύ το χρησιμοποιήσαμε σε πρώτη φάση για να δούμε τα παιδιά, να δούμε πώς περνάνε, να δούμε και τα παιδιά το ένα το άλλο. Πάντως, αυτό που ήθελα και είχα σκοπό ήταν να προσφέρω όσο το δυνατόν περισσότερα στους μαθητές μου, σε κάθε περίπτωση».*

Επανέρχεται στη βιοαφήγησή του στο ζήτημα του ελέγχου, όχι στη λογική της αυστηρής πειθαρχίας των μαθητών του, αλλά σε ένα πλαίσιο που θα βοηθούσε στην ομαλή επικοινωνία και διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Φαίνεται να τον δυσκόλεψε η νέα εργασιακή συνθήκη και το ζήτημα των διαφορετικών υποχρεώσεων (multitasking), που είχε με την πλατφόρμα· να ελέγχει ζητήματα ήχου, εικόνας, διαχείρισης της ψηφιακής του τάξης και των μαθητών του πίσω από τις κάμερες. Στα παραπάνω, προσθέτει το πρόβλημα του σχολικού χρόνου, που φαίνεται να μην είναι αρκετός, όταν μεσολαβούν άλλα κανάλια επικοινωνίας και διδασκαλίας και άλλες συνθήκες επαναπροσδιορισμού της εργασίας του. Μέσα σε όλα αυτά, είναι

αποφασιστικός και επιλέγει την «κατάλληλη» για τον ίδιο ύλη, που θα βοηθούσε τα παιδιά να προχωρήσουν γνωστικά. Ο Χρήστος προσθέτει μέσα από τη δική του «πραγματικότητα» τους αστάθμητους παράγοντες, όπως είναι η απροθυμία κάποιων μαθητών να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, η έλλειψη καλής σύνδεσης στο δίκτυο ή οι συνεχείς διακοπές στο δίκτυο, που παρεμπόδιζαν, εκ των πραγμάτων, αυτό που -όπως σημειώνει- είχε προγραμματίσει να κάνει σε κάθε μάθημά του. Το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής επανέρχεται και τονίζεται ιδιαίτερα και στη συγκεκριμένη αφήγηση. Χωρίς τον κατάλληλο ψηφιακό εξοπλισμό δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική η τηλεκπαίδευση. Κι εδώ, μέσα από τη βιογραφική προσέγγιση, ο Χρήστος θυμάται και διαμορφώνει τον λόγο του, σημειώνοντας ότι υπήρχαν μαθητές που δεν συνδέθηκαν ποτέ στην πλατφόρμα, «ταράζοντας» την εργασιακή του «ρουτίνα» και τη συνήθη εργασιακή του ροή.

*«Η αλήθεια είναι ότι σε ορισμένα θέματα πηγαίναμε στα τυφλά. Δηλαδή, επειδή ακριβώς είχαν τα παιδιά κλειστές τις κάμερες, κλειστά μικρόφωνα, δεν μπορούσα να έχω άμεση εποπτεία τι μπορεί να έκαναν στο σπίτι τους. Μπορεί, δηλαδή, να είχαν ανοικτό το Webex και εκείνα να έπαιζαν. Και υπήρξαν κάποια τέτοια περιστατικά, τα οποία κάποια από αυτά τα έμαθα, κάποια άλλα δεν είχα τρόπο για να τα γνωρίσω. Γενικά, προσπαθούσα για να έχω μια ιδέα ποιος παρακολουθεί και ποιος όχι ανά σύντομα χρονικά διαστήματα, για να ξέρω πρώτα από όλα αν είναι πίσω από τον υπολογιστή ή αν παρακολουθούν. Σίγουρα με δυσκόλεψε όλο αυτό, γιατί ήταν και χρονοβόρο και επειδή υπήρχαν και τεχνικά προβλήματα δεν μπορούσα να ξέρω αν είναι τεχνικό το πρόβλημα σίγουρα ή αν το παιδί δεν παρακολουθεί. Συν το ότι οι ώρες εκ των πραγμάτων ήταν πιο μικρές, οπότε το χρονικό διάστημα ήταν πολύ μικρότερο και μπορούσες να κάνεις πολύ λιγότερα πράγματα από ό,τι αντίστοιχα μπορείς να κάνεις σε μία 40λεπτη ή 45λεπτη διδακτική ώρα. Εμείς κάναμε 30λεπτα. Το πρώτο πεντάλεπτο μας έπαιρνε να δούμε αν είμαστε όλοι μέσα, αν λειτουργούν τα μικρόφωνα, όλες οι κάμερες, αν έχουν καλές συνδέσεις. Οπότε ήταν περιορισμένος ο χρόνος και εγώ προσπάθησα από τη μία να περιορίσω την ύλη και από την άλλη να επιλέξω συγκεκριμένα πράγματα, που θεωρούσα ότι ήταν πιο σημαντικά, στα οποία θα επικεντρωνόμουν. Και πάλι δεν προλάβαινα να τα κάνω όλα, παρά το γεγονός ότι είχα σχεδιάσει κάποια πράγματα. Δηλαδή, εκ των πραγμάτων, προέκυπταν θέματα τα οποία δεν μπορούσα απόλυτα να τα έχω προβλέψει. Επίσης, υπήρχαν κάποιοι μαθητές μου που δεν συνδέθηκαν ποτέ ή συνδέονταν και ξεσυνδέονταν. Οπότε εκ των πραγμάτων, δηλαδή, από τους 21 μαθητές που είχα υπήρχαν 3-4 οι οποίοι δεν συμμετείχαν και αν συμμετείχαν, συμμετείχαν ελάχιστα συγκριτικά με αυτό που θα έπρεπε να συμμετέχουν. Άρα το μάθημα γινόταν με τους υπόλοιπους 16-17 οι οποίοι και αυτοί μπορεί ανά διαστήματα να αντιμετώπιζαν κάποια προβλήματα τεχνικής φύσεως. Κάναμε κάποια πράγματα μεν, αλλά υπήρχαν κάποια παιδιά που δεν είχαν Internet, δεν είχαν υπολογιστή, δεν είχαν καλή σύνδεση στο διαδίκτυο. Δηλαδή, μπορεί να τα είχαν όλα, αλλά μπορεί να μην άκουγαν ή να μην έβλεπαν. Το σύστημα γενικά είχε πολλά προβλήματα».*

Ο Χρήστος θέτει το ζήτημα της επίδοσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που μπορεί να δημιουργούνται ή να συντηρούνται, όταν ως εκπαιδευτικός είναι φυσικό να μην έχεις τον απόλυτο έλεγχο της τάξης σου στο πλαίσιο της διδασκαλίας από απόσταση. Ο ίδιος, μέσα από τους αναστοχασμούς του, φωτίζει το

ζήτημα αυτό και τονίζει ότι δεν υπήρξαν εκπλήξεις ως προς τους ‘επιμελείς’ ή όχι και τόσο ‘επιμελείς’ μαθητές. Μαθητές οι οποίοι στη διά ζώσης διδασκαλία αντεπεξέρχονταν στις σχολικές τους υποχρεώσεις, συνεχίζουν να κάνουν το ίδιο μέσα από μια άλλη μορφή σχολικού γραμματισμού. Από την άλλη, μαθητές που δεν είχαν είτε την όρεξη είτε δεν ήθελαν για διάφορους λόγους να συμμετάσχουν μέσω τηλεκπαίδευσης, κάτι παρόμοιο έκαναν και στη διδασκαλία στη συμβατική σχολική τάξη. Αυτό, όμως, που φαίνεται να απασχολεί τον συγκεκριμένο δάσκαλο είναι το ζήτημα της εμπλοκής των παιδιών με τις δραστηριότητες-ασκήσεις που τους ανέθετε. Φέρνει στο φως το θέμα αυτό και φαίνεται να τον ενοχλεί -έμμεσα- όταν οι γονείς βοηθούν είτε εξ ολοκλήρου είτε μερικώς τα παιδιά τους και παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, «κοροϊδεύοντας» τον ίδιο, γιατί πολύ απλά όλο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μελλοντικά γνωστικά ελλείμματα των παιδιών, όταν θα επιστρέψουν στις σχολικές τους τάξεις.

*«Υπήρχαν παιδιά που όντως έκαναν τις ασκήσεις μόνα τους και το καταλάβαινα ακριβώς από το προφίλ που είχαν ως μαθητές μέσα στην τάξη, γιατί είχα προλάβει ενάμιση μήνα να τους κάνω διά ζώσης κανονικά διδασκαλία, οπότε περίπου όχι απόλυτα, αλλά ως ένα βαθμό ήξερα ένα μέρος των δυνατοτήτων των παιδιών. Υπήρξαν και μαθητές που είχα ένα ερωτηματικό και υπήρξαν μαθητές που σίγουρα τους βοήθησαν ή τα έκαναν μαζί με τους γονείς τους. Δεν ξέρω πόσο θα τους βοηθήσει αυτό μελλοντικά. Από εκεί και πέρα για την εκπαιδευτική διαδικασία, τα παιδιά που γενικά ήταν επιμελή μέσα στην τάξη προσπαθούσαν να είναι επιμελή και στα καθήκοντα που τους ανέθετα στο πλαίσιο της διδασκαλίας μέσω του Webex. Παιδιά που για διάφορους λόγους δεν είχαν ιδιαίτερη όρεξη και μέσα στην τάξη, το ίδιο έκαναν και στην πλατφόρμα. Δηλαδή, τα παιδιά που συνήθως δεν συμμετείχαν και δεν έμπαιναν ή έμπαιναν και έλεγαν ότι έχουν πρόβλημα, χωρίς πραγματικά να έχουν πρόβλημα και δεν απαντούσαν ποτέ, παρά το ότι φαινόταν ότι ήταν μέσα στην (ψηφιακή) τάξη, ήταν τα ίδια παιδιά που και μέσα στην(συμβατική) τάξη είχαν ένα προφίλ λιγότερο συμμετοχικό».*

### **2.2.3. Ελπίδα: «Δεν μου άρεσε ότι έπρεπε να μπω σε όλα τα σπίτια»**

Η Ελπίδα είχε δεκατρία χρόνια εμπειρία στην εκπαίδευση ως αναπληρώτρια και φέτος διορίστηκε ως μόνιμη εκπαιδευτικός σε ένα νησί των Κυκλάδων. Όπως ένας εκπαιδευτικός που για πρώτη φορά μπαίνει σε μια τάξη και αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία ως ένα σοκ, κάτι παρόμοιο αναφέρει βάσει της εμπειρίας της και η Ελπίδα, γενικεύοντάς το για όλους τους εκπαιδευτικούς. Γενικώς, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα από γενικεύσεις και με αναφορές στο πρώτο πληθυντικό πρόσωπο («να βάλουμε στην άκρη, συνεχίσουμε, να έχουμε επικοινωνία...»). Το πρώτο που σκέφτεται μέσα από την αναδρομή που κάνει στο βίωμά της, είναι ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει έναν στατικό ρόλο, αλλά πρέπει -μάλλον αναγκαστικά- να μετατοπίζει τις επιστημολογικές του αρχές ανάλογα με τις συνθήκες που, κάθε φορά, επικρατούν. Για την ίδια, λειτουργούν οι πολλαπλές ταυτότητες του εκπαιδευτικού και στην περίπτωση της πανδημίας βάζει στην άκρη τις υπόλοιπες και «τραβάει» στην πρώτη γραμμή την ψυχολογική υποστήριξη που πρέπει να παρέχει στους μαθητές της. Ένας εκπαιδευτικός-εμπυχωτής και σύμβουλος των παιδιών είναι πιο σημαντικός από έναν μεταδότη γνώσεων στην περίπτωση της τηλεκπαίδευσης. Η

επικοινωνία είναι βασικός παράγοντας πρόβλεψης ενός αποτελεσματικού κλίματος στην ψηφιακή τάξη και η Ελπίδα φρόντιζε να επικοινωνεί καθημερινά και με όποιο μέσο μπορούσε με τους μαθητές της. Θέτει, ακόμα, το ζήτημα της αβέβαιης κατάστασης, καθώς δεν υπήρχαν, στην αρχή, οι απαραίτητες οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς. Τα συστημικά ζητήματα, ή μάλλον προβλήματα, «ακούγονται» και στις τρεις αφηγήσεις της συγκεκριμένης δημοσίευσης.

*«Στην αρχή ήταν λίγο σοκ για όλους νομίζω. Σκέφτηκα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να αλλάζει μορφή. Έπρεπε να εστιάσουμε περισσότερο στην ψυχολογία των παιδιών, να εστιάσουμε σ' αυτά, να είμαστε δίπλα τους. Να είναι πιο υποστηρικτικός ο ρόλος μας και πιθανότατα να βάλουμε λίγο στην άκρη το μαθησιακό κομμάτι. Θεωρούσα ότι και μάλλον αυτήν την κατεύθυνση είχαμε στην αρχή όλοι οι εκπαιδευτικοί, ότι πρέπει να είμαστε δίπλα στα παιδιά, να βοηθήσουμε, να συνειδητοποιήσουν τι συμβαίνει, ότι θα περάσει εύκολα, γρήγορα και θα είμαστε δίπλα τους. Άρα εκεί εστίασα, νομίζω, και τις τρεις φορές. Κυρίως τις δύο πρώτες. Την τρίτη φορά έγινε κάπως συνήθεια. Συνεχίσαμε ό,τι κάναμε στην τάξη με ένα μεγαλύτερο πρόγραμμα. Εννοώ μαθησιακά. Σήμαινε να έχουμε επικοινωνία καθημερινή. Στην αρχή και τηλεφωνική. Δούλευα σε ένα μονοθέσιο σχολείο στο πρώτο lockdown και μπορούσα να έχω μια καλύτερη επικοινωνία μαζί τους μέσω του viber. Εικόνες, φωτογραφίες και το υλικό που τους έστελνα ήταν ό,τι μπορούσα σε ψηφιακό βιβλίο, σε παραστάσεις, σε παιχνίδια, σε quiz. Δεν είχαν τόσο σχέση με τα μαθήματα όσο πιο πολύ ψυχολογικά να περνούν την ώρα τους ευχάριστα μακριά από το σχολείο. Στην αρχή, δεν ξέραμε τι πρέπει να κάνουμε και τι να διδάζουμε. Δεν είχαμε αυτή την οδηγία από τον συντονιστή εκπαίδευσης. Είχαμε αυτό, να μείνουμε πιο πολύ προσκολλημένοι στο ψυχολογικό κομμάτι και την υποστήριξη».*

Πώς βίωσε όλη αυτή την κατάσταση η συγκεκριμένη δασκάλα; Μάλλον με αρκετό άγχος, όπως δηλώνει μέσα από τους στοχασμούς της, ένα άγχος όμως που τη βοήθησε να κινητοποιηθεί, να αναζητήσει υλικό και αποτελεσματικούς τρόπους μεθόδευσης της διδασκαλίας της. Το άγχος της φαίνεται να συνδέεται στενά με την έλλειψη σχετικής εμπειρίας και γνώσης στις ψηφιακές τεχνολογίες. Το σημειώνει: «δεν ήμουν τόσο καλή». Παραδέχεται ότι υστερούσε στο κομμάτι αυτό (τόσο του τεχνολογικού όσο και του ψηφιακού γραμματισμού) και πάλι το γενικεύει, λέγοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε μια παρόμοια κατάσταση, χωρίς να έχουν τις απαραίτητες ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες. Με έναν τρόπο, μέσα από τον λόγο της, αυτό λειτουργεί αρκετά λυτρωτικά· ό,τι θα έκαναν όλοι, το ίδιο θα έκανε και η Ελπίδα. Η λέξη «άγχος» επαναλαμβάνεται στην αφήγησή της, κάτι που το αντιλήφθηκα και εγώ ότι σωματοποιήθηκε αυτό ακόμα και στη διάρκεια της αφηγηματικής συνέντευξης, όταν ανέσυρε στη μνήμη της την πρόσφατα βιωμένη εμπειρία της. Η πιθανή έλλειψη σχετικής εξοικείωσης με τις ψηφιακές πλατφόρμες, ενδεχομένως, οδήγησε την εκπαιδευτικό σε μια άλλη προσέγγιση, πιο ανθρωπιστική (που θα κάλυπτε το ψηφιακό «έλλειμμα» της). Να είναι, δηλαδή, πιο κοντά στα παιδιά από ψυχολογικής απόψεως και να μην είναι όπως λέει «πιεστική». Αναρωτιέται, μέσα από τον αναστοχασμό της, αν τα έκανε όλα σωστά, με τον καλύτερο τρόπο ή αν ενδεχομένως κάτι δεν έκανε καλά. Διακρίνω μια μικρή ανασφάλεια στον λόγο της, που ίσως σχετίζεται και με την παραδοχή της για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε παιδιά τόσο μικρής ηλικίας. Η

δύναμη της φράσης «*διά ροπάλου αντίθετη*» δείχνει ότι οι επιστημολογικές της παραδοχές απέχουν από την αντίληψη ότι μια τέτοια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης μπορεί να είναι αποτελεσματική. Φαίνεται να το συζητάει, αλλά μάλλον δεν είναι δεκτική σε μια πιθανή επανάληψη αυτής της κατάστασης, που φαίνεται ότι τάραξε τις συνήθειες διδακτικές πρακτικές της, φανερώνοντας παράλληλα μια έλλειψη σχετικής ευελιξίας στο εργασιακό σκέλος.

*«Υπήρχε άγχος για το τι πρέπει να κάνουμε. Έπρεπε κι εγώ να ψαχτώ ιδιαίτερα. Να ψάξω πώς θα λειτουργήσει αυτό, τι πρέπει να κάνω με τις νέες πλατφόρμες, πώς πρέπει να τις χρησιμοποιήσω. Άρα νομίζω ότι αυτό κυρίως με δυσκόλεψε, με άγχωσε. Δεν ήμουν τόσο καλή. Έπρεπε να μάθω να χειρίζομαι κάποια πράγματα στον υπολογιστή που δεν τα γνώριζα. Βέβαια, όλοι οι εκπαιδευτικοί ήμασταν στην ίδια φάση. Δεν το περνούσα μόνο εγώ αυτό. Άρα ήταν κυρίως να ψαχτώ, είχα άγχος για το πώς θα μπορέσω να δώσω στα παιδιά κάτι που δεν ήξερα πώς μπορώ να το δώσω. Και η αλληλεπίδραση, δεν ξέρω. Προσπάθησα να τους κινητοποιήσω, αλλά δεν λειτούργησε όπως λειτουργεί μέσα στην τάξη. Δεν ήμουν καθόλου πιεστική, απλώς παρέδιδα και περίμενα μια αλληλεπίδραση από όλους, μια μικρή συμμετοχή. Εκεί δεν ακολούθησα κάποια ιδιαίτερη παιδαγωγική μέθοδο για να μπορέσω να φέρω τα παιδιά στο μάθημα. Ήταν αρκετά πρωτόγνωρο για εμένα και δεν ξέρω αν το έκανα και με τον καλύτερο τρόπο. Με όλα αυτά θα ήμουν διά ροπάλου αντίθετη να μην γίνει πουθενά το εξ αποστάσεως. Δεν θεωρώ ότι μπορεί να γίνει αυτό τουλάχιστον σε μικρή ηλικία.»*

Πάλι ξεκινάει την πρότασή της με το «με άγχωνε» που είναι εξακολουθητικό. Σε όλα τα στάδια που τα σχολεία έκλεισαν η Ελπίδα είναι προβληματισμένη για τον τρόπο με τον οποίο το επάγγελμά της αναπλαισιώθηκε, έστω για λίγο. Ένιωθε, όπως θυμάται, «βορά» στα σχόλια των γονέων και στα «αδιάκριτα» βλέμματά τους. Οι γονείς με κάποιον τρόπο φαίνεται να «εισβάλλουν» και να ελέγχουν τη ροή του μαθήματος, επηρεάζοντας τον ψυχισμό ενός εκπαιδευτικού. Αμηχανία, ανασφάλεια, αβεβαιότητα και έλλειψη ιδιωτικότητας ίσως είναι κάποιες λέξεις που θα ταίριαζαν στις περιγραφές και στις εικόνες που δημιουργεί η Ελπίδα μέσω της αφήγησής της. Είναι ένα ζήτημα πολύ σοβαρό. Το ζήτημα της επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που πολλές φορές το επάγγελμά τους επηρεάζεται και αλλάζει τροχιά εξαιτίας της εμπλοκής και άλλων ομάδων αναφοράς, όπως είναι οι γονείς. Στην περίπτωση αυτή, είναι ακόμα πιο έντονο αυτό, γιατί τα παιδιά είχαν δίπλα τους γονείς τους, οι οποίοι συμμετείχαν με κάποιον τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γονείς, λοιπόν, «εισβολείς» στις ψηφιακές τάξεις ή εκπαιδευτικοί «εισβολείς» στα σπίτια των παιδιών; Ερώτημα που, βέβαια, δεν μπορεί να δεχθεί μία μόνο απάντηση, αλλά εξαρτάται από την οπτική γωνία θέασης και αντίληψης ζητημάτων επαγγελματικής και κοινωνικής σφαίρας σε περιόδους κρίσης. Η Ελπίδα είναι απόλυτη· κάτι τέτοιο δεν την βρίσκει σύμφωνη και δεν ταιριάζει στο δικό της επαγγελματικό προφίλ.

*«Και επίσης με άγχωνε και ακόμα που το σκέφτομαι δεν μου άρεσε ότι έπρεπε να μπω σε όλα τα σπίτια. Ότι έπρεπε να εμπλακούμε τόσο πολύ με τις οικογένειες σε τόσο μεγάλο βαθμό και να είμαστε εκτεθειμένοι. Γιατί αυτή η κάμερα είναι πολύ δύσκολη, αν δεν την έχεις συνηθίσει. Ξαφνικά ήσουν έκθετος στα μάτια όλων των γονιών και των συγγενών και το άκουγες, έπαιρνες και σχόλια. Δεν ήταν κάτι πολύ εύκολο. Και ανάλογα με τον χαρακτήρα του καθενός μπορεί να σε αγχώσει. Δεν μου άρεσε. Για εμένα κάτι*

*ακόμα πολύ σημαντικό, η συνεργασία μου με τους γονείς, που έπρεπε να τους πείσεις για κάποια πράγματα και γιατί να μπουν στο μάθημα, και γιατί να συμμετέχουν».*

Η Ελπίδα δεν αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση από μια εργαλειακή προσέγγιση και, βέβαια, δεν θεωρεί -και αυτό είναι ξεκάθαρο- ότι το ψηφιακό μέσο πρέπει να είναι ο αυτοσκοπός στην εκπαίδευση και από μόνο του οδηγεί στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητα. Και πάλι «βυθίζεται» στις σκέψεις της και αναφέρεται στο παιδί, στον μαθητή της και νοιάζεται γι' αυτόν. Αντιλήφθηκε, βιώνοντάς το ιδιαίτερα έντονα, μια απομάκρυνση κάποιων παιδιών από την εκπαιδευτική διαδικασία, όχι επειδή δεν είχαν μόνο τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία, αλλά γιατί μια τέτοια μορφή εκπαίδευσης δεν ταίριαζε στο μαθησιακό τους προφίλ και στην προσωπικότητά τους. Μαθητές με κάποια συστολή στην επικοινωνία ήταν, μάλλον, σαν να τους «κατάπιε» αυτή η μορφή εκπαίδευσης και, αντίθετα, μαθητές ιδιαίτερα κοινωνικοί, που το χάρηκαν και βρήκαν έναν άλλον δίαυλο επικοινωνίας με τη δασκάλα και τους συμμαθητές τους. Ήθελαν, όπως λέει η Ελπίδα, οπωσδήποτε να επικοινωνήσουν, να ακουστούν. Ελλείμματα που σημειώνονται από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό και μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνιολογικής φύσης προβλήματα και σε εκπαιδευτικές ανισότητες, αφορούν στην επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας. Η εκπαιδευτικός εμμένει στο γεγονός ότι παιδιά που δεν έμαθαν για δύο ολόκληρα χρόνια να συνεργάζονται σε μια σχολική αίθουσα, σήμερα δυσκολεύονται να ενταχθούν στη φιλοσοφία του σχολείου και στις αρχές και τους κανόνες του. Τέλος, η Ελπίδα δεν παραλείπει να ανασύρει από τη μνήμη της και το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής, που στέρησε από αρκετούς μαθητές το δικαίωμα στην ίση πρόσβαση στη γνώση και στη μάθηση. Κάποιοι μαθητές της ήταν συνεχώς απόντες από την εκπαιδευτική διαδικασία ή κατάφεραν να συνδεθούν για λίγο και ύστερα «χάνονταν» πίσω από κλειστές κάμερες και κακές συνδέσεις στο διαδίκτυο.

*«Είδα πολλά παιδιά να αποστασιοποιούνται. Πολλά παιδιά δεν συμμετείχαν καθόλου. Δεν θα μιλήσω μόνο για την υλικοτεχνική υποδομή. Αλλά είδα να αποστασιοποιούνται γιατί δεν τους άρεσε αυτός ο τρόπος εκπαίδευσης. Είδα παιδιά που ντρεπόντουσαν ή που ήθελαν να τραβήξουν την προσοχή και το μόνο που τους ενδιέφερε ήταν να μιλήσουν, γιατί είχαν ανάγκη από την επικοινωνία, χωρίς να τους ενδιαφέρει κάτι άλλο. Είδα παιδιά που ήθελαν τόσο πολύ να γυρίσουν πίσω στο σχολείο. Τους έλειπε αυτήν η επαφή με τους συμμαθητές τους και με εμένα και όλο αυτό είχε αντίκτυπο τώρα και στη συνεργασία τους. Μικρά παιδιά μπήκαν τώρα σε τάξεις και δεν ξέρουν να συνεργάζονται ομαδικά μέσα στην τάξη, δεν μπορούν να κρατήσουν την προσοχή τους πολλή ώρα και δεν μπορούν να ακολουθήσουν οδηγίες. Αυτές είναι οι συνέπειες της τηλεεκπαίδευσης που φαίνονται τώρα. Και φυσικά υπήρχαν παιδιά που δεν μπόρεσαν καθόλου να πάρουν μέρος στην τηλεεκπαίδευση, επειδή δεν είχαν υλικοτεχνική υποδομή. Είδα παιδιά να προσπαθούν να μπουν για πέντε λεπτά και να μην τα ξαναδώ για όλη την εβδομάδα. Πολλά προβλήματα. Πολλά παιδιά δεν τα είδα καθόλου, άρα φανταστείτε πώς τα παιδιά αυτά ήρθαν στο σχολείο, απέχοντας τόσους μήνες».*

### **3. Αφόρμηση για συζήτηση**

Απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας δημοσίευσης μέσα από την ερμηνειοκρατική και ιδιογραφική οπτική και τις αρχές της βιογραφικής και



αφηγηματικής προσέγγισης, αντιλαμβανόμαστε ότι (1) οι εκπαιδευτικοί αρχικά ένιωσαν ανασφάλεια, φόβο για το άγνωστο, αβεβαιότητα που σχετίζεται με την έλλειψη υποστήριξης, αλλά και με την ελλιπή εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία (Anderson, 2021). Διαπιστώθηκε μέσα από την αφηγηματική συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς (που ήταν περισσότεροι, αλλά για λόγους συντομίας δεν αξιοποιήθηκαν όλα τα ερευνητικά δεδομένα) ότι ένιωθαν μόνοι τους (από την αφήγηση εκπαιδευτικού: *«γιατί καλούμαστε μόνοι μας να βγάλουμε το φίδι από την τρύπα και με έναν τρόπο όχι τόσο υποστηρικτικό, με την έννοια ότι πειστήκαμε πολύ να βγάλουμε αποτέλεσμα, χωρίς να έχουμε βοήθεια και χωρίς να έχουμε και τις γνώσεις»*) και ήθελαν να αγκιστρωθούν κάπου (είτε από συναδέλφους είτε από τους μαθητές τους), για να μπορέσουν να νιώσουν ότι ακόμη βρίσκονται σε μια «κανονικότητα» σε μια ζώνη ασφαλείας. Στοιχείο που το τροφοδοτεί η σχετική έρευνα, που συνδέεται με τη Θεωρία της Αυτοδιάθεσης (Self-Determination Theory) (Deci & Ryan, 2002). Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, ως εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος και παραγωγικός στον χώρο εργασίας του, όταν νιώθει ότι ανήκει σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Hindun, 2021).

Έκθετοι, όπως αναφέρει, μία εκπαιδευτικός στα μάτια των γονέων και των μαθητών τους έπρεπε να αποκωδικοποιήσουν τη νέα συνθήκη για το πώς θα δίδασκαν από απόσταση και αυτό θα έπρεπε, παράλληλα, να το κάνουν αποτελεσματικά. Οι εκπαιδευτικοί σαφώς και διακατέχονται από το αίσθημα ευθύνης και όχι παραίτησης. Σημειώνουν ότι δεν σκέφτηκαν να τα παρατήσουν (Ελπίδα: *«εντάξει, όχι ότι τα παρατάω, αλλά ότι κάποιες φορές ήμουν θυμωμένη, εκνευρισμένη, αγχωμένη, όχι στο τσακ να τα παρατήσω, αλλά ότι ήμουν απογοητευμένη ναι»*). Η συζήτηση για την παραίτηση, ματαίωση των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας μπορεί να συνδυαστεί με ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το στρες, το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που επιδρούν (Pressley, 2021).

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται και (2) τι δυσκόλεψε τους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Σαφώς, τους δυσκόλεψε η έλλειψη μιας ενιαίας αρχής, βάσει της οποίας θα δίδασκαν μέσω πλατφόρμας, όπως και η έλλειψη καθοδήγησης για τις πλατφόρμες, αλλά και η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων, όταν τα είχαν ανάγκη, όχι -όπως αναφέρουν- μετά από τις πρώτες φάσεις της τηλεκπαίδευσης, που αρκετοί είχαν ήδη προσπαθήσει μόνοι τους και είχαν -αναγκαστικά- εξοικειωθεί σ' αυτή τη νέα συνθήκη εργασίας (*«είχαμε γυρίσει στα σχολεία, είχαμε ανοίξει κανονικά και μετά μας επιμόρφωσαν»*). Η σύνδεση στο διαδίκτυο τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους ήταν ένα σημαντικό εμπόδιο στη διεξαγωγή του μαθήματος από απόσταση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θυμούνται ότι οι γονείς, πολλές φορές, δεν «σεβάστηκαν» τον προσωπικό χρόνο και 'χώρο' τους, καθώς δεν υπήρχε συγκεκριμένο ωράριο για την επικοινωνία. Η έλλειψη, συνεπώς, οριοθέτησης του πεδίου δράσης των εκπαιδευτικών σημειώνεται ως σημαντική δυσκολία στη διεξαγωγή της τηλεκπαίδευσης. Παράλληλα, μία εκπαιδευτικός ανασύρει από τη μνήμη της την τραυματική εμπειρία των σχολίων που δέχθηκε από γονείς, κάτι που την έκανε να νιώθει εκτεθειμένη, και χωρίς προστασία από την πολιτεία. Στη σχετική βιβλιογραφία οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη

για τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας περιλαμβάνουν αρκετά από τα παραπάνω στοιχεία και ομαδοποιούνται ως εξής: 1) διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, 2) χρήση και αξιοποίηση διαδικτύου και ψηφιακών εφαρμογών, 3) σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και 4) συνεργασία με γονείς (Fauzi & Khusuma, 2020).

Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών δεν αφορούν μόνο στα συστημικά ζητήματα ή σε εξωγενείς παράγοντες, αλλά μέσα από τις αφηγήσεις τους, τις παύσεις στη διάρκεια της αφηγηματικής συνέντευξης και από τον χρωματισμό της φωνής τους σε κάποιες προτάσεις φαίνεται ότι αφορούν και στις παραδοχές τους. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην αλλαγή, στην καινοτομία, στο καινούριο είτε γιατί δεν βρίσκουν τον λόγο να το κάνουν (δεν ταιριάζει στις επιστημολογικές τους παραδοχές) είτε είναι αρκετά καχύποπτοι (Berger, 2020). Όταν ένας εκπαιδευτικός, για παράδειγμα, είναι «*διά ροπάλου*» (από αφήγηση εκπαιδευτικού) αντίθετος με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτό θα πρέπει να προβληματίσει τη σχετική έρευνα. Λέξεις και φράσεις, δηλαδή, που αφορούν στη λανθάνουσα αρνητική νοοτροπία των εκπαιδευτικών να συμπορευθούν με την αλλαγή. Ακόμη κι όταν «συμμορφώνονται» στην αλλαγή, αυτό το κάνουν πάλι με την παραδοσιακή νοοτροπία για τη διδασκαλία (απόσπασμα από την αφήγηση εκπαιδευτικού που δεν συμπεριλήφθηκε στις παραπάνω αναλύσεις: «*δεν μπορεί τίποτα να αντικαταστήσει τη διά ζώσης διδασκαλία. Αλλά αν δεν γινόταν αλλιώς θα έπαιρνα έναν μεγάλο ασπρόπινακα και θα τον κρεμούσα πίσω μου για να κάνω τη διδασκαλία μου*»).

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις βιοαφηγήσεις τους φαίνεται (3) να προβληματίζονται για τα ελλείμματα που μπορεί να δημιουργηθούν στους μαθητές τους τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και σε δεξιότητες που αφορούν στη συνεργασία και στην επικοινωνία. Παρά το γεγονός ότι δόθηκε, διεθνώς, το αισιόδοξο σύνθημα «*είμαστε όλοι μαζί σ' αυτό*» (*we're all in this together*) (Ryan, 2021), ανακινείται και πάλι το υπαρκτό θέμα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με αφορμή την πανδημία covid-19. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων, λόγω των δυσκολιών που συνάντησαν οι μαθητές τους στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι αφηγηματικές αναδρομές τους φωτίζουν τέτοιες πτυχές, όπως, για παράδειγμα, την αδυναμία πολλών παιδιών να συνδεθούν στο διαδίκτυο είτε γιατί δεν είχαν καλή σύνδεση είτε γιατί δεν τους το επέτρεπε ο ψηφιακός τους εξοπλισμός (Pokhrel & Chhetri, 2021). Ακόμα και η έλλειψη εξοικείωσης των γονέων τους αποτελεί, βάσει των αναφορών στην έρευνα αυτή, τροχοπέδη για τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξελίσσοντας αυτό το εύρημα, η βιβλιογραφία δείχνει ότι γονείς από χαμηλά κοινωνικά-μορφωτικά στρώματα δεν μπορούσαν στη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ενώ γονείς από μεσαία και υψηλά κοινωνικά-μορφωτικά στρώματα λειτούργησαν υποβοηθητικά για τα παιδιά τους (Dimopoulos, Koutsampelas & Tsatsaroni, 2021). Αυτό το θέμα μεταφέρει την έρευνα στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και στη σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια σε σχέση με τις υπάρχουσες ή οξυμένες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες.

*«Δεν μπορούσαν να συνδεθούν ποτέ», «βγήκαν πολλά παιδιά χαμένα» , «υπήρχαν κάποιοι μαθητές μου που δεν συνδέθηκαν ποτέ», «ανά διαστήματα αντιμετώπιζαν κάποια προβλήματα τεχνικής φύσεως», «μπορεί να τα είχαν όλα, αλλά μπορεί να μην άκουγαν ή να μην έβλεπαν», «δεν απαντούσαν ποτέ, παρά το ότι φαινόταν ότι ήταν μέσα στην (ψηφιακή) τάξη», «πολλά παιδιά δεν τα είδα καθόλου», «πολλά παιδιά δεν συμμετείχαν καθόλου», «φυσικά υπήρχαν παιδιά που δεν μπόρεσαν καθόλου να πάρουν μέρος στην τηλεκπαίδευση, επειδή δεν είχαν υλικοτεχνική υποδομή», «ήταν όχι μόνο ανώριμα σε γνωστικό, αλλά και στο συναισθηματικό κομμάτι», «μικρά παιδιά μπήκαν τώρα σε τάξεις και δεν ξέρουν να συνεργάζονται ομαδικά μέσα στην τάξη»:* Λόγος αρνητικά χρωματισμένος και με έντονη φόρτιση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις δικές τους «πραγματικότητες» αγγίζουν ένα πολύ σοβαρό ζήτημα, που σχετίζεται με την όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στη βιβλιογραφία φαίνεται να υπάρχει τέτοιος προβληματισμός και αφορά σε ελλείμματα διαρκείας και στην επίδραση της πανδημίας στις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, που συντηρεί τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες (Bonall & González, 2020).

Αυτή, λοιπόν, η μεταβατική περίοδος από τη διά ζώσης διδασκαλία στην τηλεκπαίδευση πρέπει να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση, σε νέα βάση, του ζητήματος της επαγγελματοποίησης (professionalization) του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, σε παγκόσμιο επίπεδο (σχετικός προβληματισμό στο Van der Spooel, 2020). Θα πρέπει να συζητηθεί πολύ σοβαρά και να σχεδιαστεί, με αναπροσαρμογές, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα καινοτομίας στην εκπαίδευση σε περιόδους κρίσης (η εκπαίδευση έχει μια συνεχή δυναμική και πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα να αναπροσαρμόζεται είτε αναφερόμαστε σε περιόδους κρίσης είτε όχι). Σαφώς, μια τέτοια έκρυθμη, από πολλές απόψεις, περίοδος, όπως φάνηκε από τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας, δεν έδωσε τη δυνατότητα να μεθοδευθούν οργανωμένες προσπάθειες αξιοποίησης των ψηφιακών τεχνολογιών, γιατί δεν ευνόησαν οι συνθήκες, οι οδηγίες της εκπαιδευτικής πολιτικής και η υποστήριξη που υπήρξε από φορείς. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Aslan & Chang, 2015) που δίνει ενθαρρυντικά στοιχεία για τους μαθητές, οι οποίοι είναι δεκτικοί στην ψηφιακή εκπαίδευση και εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές τεχνολογίες (σε ένα επίπεδο τεχνολογικού γραμματισμού), δίνεται έναυσμα για προβληματισμό αναφορικά με τους τρόπους ένταξης σ' αυτές τις νέες ψηφιακές συνθήκες και των σύγχρονων εκπαιδευτικών (Tzifopoulos, 2020). Πώς, δηλαδή, πρώτον θα εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με γνώσεις και δεξιότητες ψηφιακής μορφής, που θα βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και, δεύτερον, πώς θα διαμορφωθεί (μετασχηματιστικά, δυναμικά, συνεχόμενα και εξελικτικά) ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ο οποίος θα προσαρμόζεται -ως απόρροια της επαγγελματικής του ταυτότητας- στις συνθήκες, θα συν-διαμορφώνει το εκπαιδευτικό του πλαίσιο και θα προστατεύεται με νομικό πλαίσιο, έχοντας επαγγελματικά δικαιώματα που τον διαχωρίζουν και του διασφαλίζουν τη σχετική απόσταση από τις υπόλοιπες ομάδες αναφοράς.

Έγινε εμφανές στην παρούσα έρευνα ότι υπηρετούν στην εκπαίδευση δάσκαλοι που είναι συνειδητά σ' αυτό το επάγγελμα και προσπαθούν χωρίς τη

δέσμευση του χρόνου («*όλη μέρα επομένως στον υπολογιστή...*»), που προβληματίζονται για τον μαθητή τους («*ήμουν με την απορία να δω τι θα κάνουμε με τα παιδιά*») και για την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας («*είχαμε πολλά προβλήματα στη σύνδεση, γι' αυτό ένιωσα την ανάγκη να φτιάξω τα δικά μου βίντεο και να τους τα στέλνω και να πατάνε το link και να βλέπουν*»), για το γνωστικό και κοινωνικό-συναισθηματικό κομμάτι στη διδασκαλία των μαθητών τους («*έπρεπε να εστιάσουμε περισσότερο στην ψυχολογία των παιδιών, να εστιάσουμε σ' αυτά, να είμαστε δίπλα τους*»). Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που είτε έχουν περισσότερες είτε λιγότερες ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες («*έχω καλή σχέση με την τεχνολογία*», «*δεν ήμουν τόσο καλή. Έπρεπε να μάθω να χειρίζομαι κάποια πράγματα στον υπολογιστή που δεν τα γνώριζα*»), που νιώθουν από τη μία μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτονομία («*στην ουσία εγώ ήμουν αυτή που έλεγα στους συναδέλφους κάποια πράγματα*») και από την άλλη ανασφάλεια και αβεβαιότητα («*δεν ξέρω αν το έκανα και με τον καλύτερο τρόπο*»). Όμως, τα παραπάνω στοιχεία ίσως από μόνα τους δεν αρκούν. Για παράδειγμα, πώς μπορεί να ενισχυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε περιόδους κρίσης και μη; Διαφάνηκαν μέσα από αυτήν την ποιοτική έρευνα οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών, που όπως αφηγούνται, μόνοι τους αναζητούσαν υλικό σε ψηφιακές πύλες και αντίστοιχες πλατφόρμες, εκπαιδευτικοί που υποστηρίχθηκαν μεταξύ τους, μέσα από το άτυπο υποστηρικτικό πλαίσιο που δημιούργησαν μεταξύ τους (π.χ. διαδικτυακές ομάδες υποστήριξης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, για τις πλατφόρμες και το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο της τηλεεκπαίδευσης). Στη σχετική συζήτηση, συνεπώς, πρέπει να προστεθεί η κατεύθυνση που θα δοθεί για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών μέσα από επαγγελματικά πλαίσια (με αντίστοιχα ευέλικτα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων, με πλούσιο προσαρμοσμένο στις συνθήκες εκπαιδευτικό υλικό, με λειτουργικές και σε συνεχή ισχύ πλατφόρμες εκπαίδευσης και με συνεχή εστιασμένη και πλαισιοθετημένη εκπαίδευση και επιμόρφωση).

Μέσα από τη «βύθιση» στο βίωμα των εκπαιδευτικών στην έρευνα αυτή, ορισμένοι ένιωσαν την υποχρέωση να βοηθήσουν, με προσωπικό αίσθημα ευθύνης, τους μαθητές τους και βρήκαν τρόπους να συνεχίσουν την επικοινωνία και τη διδασκαλία από απόσταση. Ορισμένοι δάσκαλοι «έχασαν» την αίσθηση του χρόνου και αφιέρωσαν πολύ περισσότερες ώρες για την αναζήτηση υλικού, για την προετοιμασία του μαθήματος μέσω τηλεεκπαίδευσης, για τη διόρθωση εργασιών και την αποστολή σχολίων, ακόμα και ηχητικών αρχείων με ανατροφοδοτικά σχόλια, για την επικοινωνία με γονείς και μαθητές ακόμα και αργά το βράδυ (απόσπασμα από την αφήγηση του Χρήστου, που δεν υπάρχει στις αναλύσεις: «*ήταν πολύ κουραστικό συνήθως το ότι οι γονείς μπορεί να σου έστειλαν εργασίες για διορθώσεις στις 11 το βράδυ με email. Οπότε εκ των πραγμάτων, όλο το 24ωρο ήσουν λίγο 'stand by' να δεις τι θα σου στείλουν, πότε θα σου στείλουν, να το διορθώσεις*»). Τα στοιχεία αυτά, ίσως, θα πρέπει να συζητηθούν στη σχετική έρευνα για το πλαίσιο επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού σήμερα.

#### 4. Βιβλιογραφία

- Anderson, R. C., Bousselot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: teachers' creativity and well-being during the covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi:10.3389/fpsyg.2020.614774>.
- Aslan, A., & Z. Chang (2015). Pre-service teachers' perceptions of ICT integration in teacher education in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(3), 97-110.
- Azorín, C. (2020). Beyond covid-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381-390.
- Berger, J. (2020). *The catalyst: How to change anyone's mind*. New York: Simon Schuster.
- Bonal, X., & González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education*, 66(5), 635-655.
- Γεωργουλάκου, Ι., & Κώστας, Α. (2022). Εμπόδια στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας. Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο Γυμνάσιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 18(1), 129-150.
- Γιασιράνης, Σ., & Σοφός, Α.Α. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1ο διεθνές διαδικτυακό εκπαιδευτικό συνέδριο: Από τον 20ό στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*, 0, 136-144.
- Carlana, M., & La Ferrara, E. (2021). *Apart but connected: online tutoring and student outcomes during the covid-19 pandemic*. Germany: Institute of Labor Economics. Retrieved 13/3/2022 from [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3783987](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3783987).
- Chamberlayne, P., Bornat, J. & Wengraf, T. (Eds.) (2000). *The turn to biographical methods in social science*. London: Routledge
- Coe, R., Weidmann, B., Coleman, R., & Kay, J. (2020). *Impact of school closures on the attainment gap: Rapid evidence assessment*. London: Education Endowment Foundation (EEF). Retrieved 10/2/2022 from [https://dera.ioe.ac.uk/35707/1/EEF\\_%282020%29\\_-\\_Impact\\_of\\_School\\_Closures\\_on\\_the\\_Attainment\\_Gap.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/35707/1/EEF_%282020%29_-_Impact_of_School_Closures_on_the_Attainment_Gap.pdf).
- Daniel, S. J. (2020). Education and the covid-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). University of Rochester Press.
- Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home schooling through online teaching in the era of covid-19: exploring the role of home-related factors

- that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479-497.
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of covid-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>.
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2020). Distance learning in the covid-19 era: Perceptions in southern Italy. *Education Sciences*, 10(12), 355. <https://doi.org/10.3390/educsci10120355>.
- Hargreaves, A. (2021). What the covid-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets*, 6, 1835-1863.
- Heppen, J.B., Sorensen, N., Allensworth, E., Walters, K., Rickles, J., Stachel Taylor, S., & Michelman, V. (2017). The struggle to pass algebra: Online vs. face-to-face credit recovery for at-risk urban students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 272-296, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19345747.2016.1168500>.
- Hindun, I., Husamah, H., Nurwidodo, N., Fatmawati, D., & Fauzi, A. (2021). E-learning in covid-19 pandemic: does it challenge teachers' work cognition and metacognitive awareness? *International Journal of Instruction*, 14(3), 547-566.
- Kay, J., Ellis-Thompson, A., Higgins, S., Stevenson, J., & Zaman, M. (2020). *Remote learning: Rapid evidence assessment*. London/Cambridge: Education Endowment Foundation (EEF). Retrieved 10/2/2022 from [https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/Remote\\_Learning\\_Rapid\\_Evidence\\_Assessment.pdf](https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/Remote_Learning_Rapid_Evidence_Assessment.pdf).
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). *Sustaining a sense of success: the importance of teacher working conditions during the covid-19 pandemic*. EdWorkingPaper: 20-279. <https://doi.org/10.26300/35nj-v890>.
- Mutton, T. (2020). Teacher education and Covid-19: responses and opportunities for new pedagogical initiatives. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 439-441.
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the covid pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352-369.
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: distance education in Greece during covid-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research and Science, Special Issue*. <https://doi.org/10.24018/ejeng.2020.0.CIE.2305>.
- Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online teaching in covid-19 pandemic:

- Secondary school teachers' beliefs on teaching presence and school support. *Education Sciences*, 12(3), 216. <https://doi.org/10.3390/educsci12030216>.
- Pellegrini, M., & Maltinti, C. (2020). School never stops: Measures and experience in Italian schools during the covid-19 lockdown. *Best Evid. Chin. Educ.*, 5(2), 649-663.
- Phelps, C., & Sperry, L. L. (2020). Children and the covid-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S73-S75.
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of covid-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during covid-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.
- Rahayu, R. P., & Wirza, Y. (2020). Teachers' perception of online learning during pandemic covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392-406.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage.
- Ryan, M. (Ed.) (2021). *Covid-19. Global pandemic, societal responses, ideological solutions*. London & New York: Routledge.
- Sari, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.
- Tanhua-Piironen, E., Kaarakainen, S.S., Kaarakainen, M.T., & Jarmo V. (2020). *Comprehensive Schools in the Digital Age II*. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland, Helsinki: Ministry of Education and Culture. Retrieved 23/3/2022 from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-823-6>.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης, & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σ.σ. 56-84). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of coronavirus. Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- UNESCO (2020). *Covid-19 impact on education*.

<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). Teachers' online teaching expectations and experiences during the covid19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623-638.

Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0).

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*, Ε. Τσέλιου (Επιμ.), Έ. Αυγήτα (Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.