

Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 17, Αρ. 2 (2021)



Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών εν μέσω της πανδημίας: επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Ουκρανίας

ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ-ΑΛΚΗΣΤΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΛΛΙΑ, Nanouchka Podkoryoff, Χρήστος-Απόστολος Μιχαλακόπουλος

doi: [10.12681/jode.25414](https://doi.org/10.12681/jode.25414)

Copyright © 2021, ΕΥΦΡΟΣΥΝΗ-ΑΛΚΗΣΤΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΛΛΙΑ, Nanouchka Podkoryoff, Χρήστος-Απόστολος Μιχαλακόπουλος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών εν μέσω της πανδημίας: επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Ουκρανίας

Teachers' daily routine in the mist of the pandemic: attempting a comparison between Greece and Ukraine

Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια

Διδάσκουσα βάσει Π.Δ.407/80 στη βαθμίδα της Επίκουρου Καθηγήτριας
Σχολή Θετικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Ελλάδα

<http://orcid.org/0000-0003-1317-4686>

frini@uth.gr

Nanouchka Podkovyoff

Lecturer in the Center of Modern Greek Studies
Odessa National University of Mechnikovo
Ουκρανία

<https://orcid.org/0000-0001-6165-4436>

podkovyoff.nanouchka@gmail.com

Χρήστος-Απόστολος Μιχαλακόπουλος

Μεταπτυχιακός φοιτητής
Σχολή Θετικών Επιστημών
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

<https://orcid.org/0000-0001-8766-8588>

michalakopouloschristos@gmail.com

Summary

There is no doubt: the epidemic that plagues humanity the current period has affected, above all, the social life as it had been in the past (and as is at the time these words are written) as well as restricted the field of education (see also Crawford, Butler-Henderson, Rudolph, Malkawi, Glowatz, Burton, & Lam, 2020). In the midst of this change traversing the flow of our lives we were suddenly called upon to manage the cultural trauma shock, as it has been called (Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser, & Sztompka, 2004), but as Koronaki states (2015) nothing can be traumatized unless it 'undergoes a process of social meaning first' (p. 208). Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser and Sztompka mention some questions regarding trauma, since only after those are answered, societies can understand under what conditions an event turns into a social and wide-ranging drama (see also Demertzis & Rudometov, 2015). While experiencing this trauma, the following need arose: pupils/students had to be able to be digitally supported, from the very moment they were restricted at home (long-termly or short-termly) (see also Crawford et al., 2020) fact which has not always been feasible at every educational level. Social destabilization caused by the health crisis and the way it was communicated, managed and reproduced through communication networks revealed changes in many types of social structures (see also Tsekeris & Zeri, 2020) and teachers were at the forefront of this whole new procedure/administration. Therefore, teachers were asked to interact with their pupils/students via internet and guide them in judging and distinguishing between true

and false information (see also Casero-Ripolles, 2020), to which they are exposed; of course, all this by distance (see also Burgess & Sievertsen, 2020; Ustun, 2020). What we should not forget is the fact that educators had to quickly adapt to a situation, towards which they were not prepared (see also Haverback, 2020; Evagorou & Nisiforou, 2020; Edelhauser & Lupu-Dima, 2020) and likewise most schools' technical infrastructure that may/would support any online interaction. Taking all the above under consideration, we thought that we had to look upon their (teachers'/educators') reality and compare the results from our country to those of another one that is not geographically close (we thought that geography matters) (see also Venables, 1999; Ballas, Rossiter, Thomas, Clarke, & Dorling, 2005; Gren, 2001). In accordance, the purpose of this research is to highlight the similarities, differences and possible problems occurring to the educational life of teachers in Greece and Ukraine during the lockdown period for each country, due to the Covid-19 virus. In total we gathered a sample of forty-three (43) educators (teaching in pre-school/nursery, primary and secondary education schools) from both countries. Twenty-two (22) teachers included in the sample worked in Greece and the rest, twenty-one (21) in Ukraine. The interviewees from both (2) countries were invited to give one (1) interview answering a series of questions. In order to come to easier conclusions, we decided to divide our sample into categories. The criterion of segregation was the level of education in which the interviewees worked. The separation resulted in the following three (3) categories: pre-school/nursery teachers, primary school teachers and secondary school teachers. Subsequently, we drew conclusions (related to the educational routine) for each category separately and then we compared all the conclusions, in order to find similarities and differences and, finally, to approach, a general conclusion, if possible.

As regards pre-school/nursery Greek teachers, during pandemic they talked to parents and pupils/students, in order to psychologically support them and inform them on this whole new educational procedure, contacting colleagues, creating educational material and sending it to pupils/students or/and training (or/and self-training) for distance education.

As regards Greece, the educational routine of all primary teachers of our sample included communication with colleagues, communication with parents and/or pupils/students, engaging educational material and some kind of training or self-education. As regards Ukraine, primary teachers' daily life included mainly dealing with the educational material, teaching online courses through ZOOM, communicating with the school management in order to solve any questions/problems and in some cases communicating with colleagues.

As regards Greek secondary school teachers, they focused on dealing with the educational material and responded that the communication with their pupils/students was carried out exclusively in the context of the educational process. Also, according to what they said, it did not seem that everyone had constant communication with their colleagues. As regards Ukraine, the educational routine of secondary school teachers (which is quite similar to that of primary school teachers) mainly included dealing with the educational material, teaching online courses through various means (mainly through ZOOM), communicating with the school management in order to solve problems and answer any upcoming questions and in some cases communicating with colleagues.

In conclusion, we would say that the educational daily life of teachers in the two (2) countries had similarities and differences, as well. The similarities were that teachers of both (2) countries spent a lot of time preparing suitable educational material for

distance education and kept in touch with their colleagues, with Greek teachers doing so more often. Regarding the differences, at the time they gave us the interviews, it seems that Ukrainian teachers used the 'new' distance education more than the corresponding Greek ones, who used the asynchronous. Another difference is that Greek primary school teachers seemed to keep in touch with their students outside the framework of educational process. Finally, during the quarantine period, Greek teachers in general began attending distance education specialised training. Only two Ukrainian teachers referred to the issue of communication with pupils/students and none of them mentioned training or self-training. It should be noted, however, that the fact that they did not address these issues does not mean that they were/are not included in their educational routine.

Keywords: teachers, daily routine, pandemic, material, training, ICT (Information and Communication Technologies), distance learning

Περίληψη

Η πανδημία που έχει πλήξει -και πλήττει- την ανθρωπότητα αυτήν την περίοδο έχει επηρεάσει πολλούς τομείς της ζωής μας, έχει περιορίσει την κοινωνική ζωή των ατόμων, και καταφανώς και το πεδίο της εκπαίδευσης (βλ. και Crawford et al., 2020). Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε εν μέσω όλης αυτής της κατάστασης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσαρμοστούν γρήγορα σε δεδομένα, για τα οποία δεν ήταν προετοιμασμένες/οι (βλ. και Haverback, 2020; Evagorou & Nisiforou, 2020; Edelhauser & Luru-Dima, 2020) και ότι τα περισσότερα σχολεία ίσως δεν είχαν την τεχνική υποδομή που θα μπορεί να υποστηρίξει οποιαδήποτε διαδικτυακή αλληλεπίδραση. Για τους προαναφερθέντες λόγους, αποφασίσαμε να διεξάγουμε μια έρευνα που θα αφορούσε την εκπαιδευτική καθημερινότητα -εν μέσω πανδημίας- μεταξύ δυο χωρών που δεν βρίσκονται κοντά γεωγραφικά, της Ελλάδας και της Ουκρανίας, προκειμένου να αναδειχθούν στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως χρήσιμα και για τις δυο χώρες. Σαφώς, η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών των δύο (2) χωρών είχε ομοιότητες αλλά και διαφορές. Οι ομοιότητες ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο (2) χωρών ξόδεψαν πολύ χρόνο προετοιμάζοντας κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διατηρούσαν επαφή με τις/τους συναδέλφους τους, με τις Ελληνίδες και τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να το κάνουν πιο συχνά. Όσον αφορά τις διαφορές, φαίνεται ότι οι Ουκρανές και οι Ουκρανοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν συγκρίσει με τις Ελληνίδες και τους Έλληνες που χρησιμοποιούσαν την ασύγχρονη. Μια άλλη διαφορά είναι ότι οι Ελληνίδες και Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλες/οι) φάνηκε να διατηρούν επαφή με τις/τους μαθήτριες/ητές τους και εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έννοιες-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, καθημερινότητα, πανδημία, υλικό, επιμόρφωση, Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών), εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή (Θεωρητικό μέρος)

Στις 31 Δεκεμβρίου 2019, η Επιτροπή Υγείας της πόλης Γουχάν ανέφερε 27 περιπτώσεις με συμπτώματα πνευμονίας στις οποίες δεν μπορούσε να αποδοθεί συγκεκριμένη αιτιολογία. Η μη συγκεκριμένη αιτιολογία προσδιορίστηκε εν τέλει και ονομάστηκε νέος κοροναϊός (2019-nCov) ή ιός Covid-19 (Crawford et al., 2020) και

η παρουσία του πλέον είναι παγκόσμια (πανδημία) και ενέχεται σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς μας (βλ. και Δεμερτζής, 2020).

Δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης: η πανδημία που μαστίζει αυτή την περίοδο την ανθρωπότητα έχει πέραν όλων των υπολοίπων, πλήξει και την κοινωνική ζωή των ατόμων (βλ. και Adolph, Amano, Bang-Jensen, Fullman, & Wilkerson, 2020), καθώς αυτή είχε (και έχει στον παρόντα χρόνο που γράφονται αυτές οι λέξεις) τεθεί σε περιορισμό, καθώς και τον τομέα της εκπαίδευσης (βλ. και Crawford et al., 2020). Εν μέσω αυτής της αλλαγής στη ροή της ζωής μας κληθήκαμε αποτόμως να διαχειριστούμε το σοκ του τραύματος ή τραυματικό δράμα, όπως έχει ονομαστεί (Alexander et al., 2004), όμως όπως αναφέρει η Κορωνάκη (2015) τίποτα δεν μπορεί να λάβει υπόσταση τραύματος εάν δεν 'υποστεί μια διαδικασία κοινωνικής νοηματοδότησης' (σ. 208). Οι Alexander, Eyerman, Giesen, Smelser και Sztompka (2004) κάνουν λόγο για κάποια ερωτήματα: τι συνέβη, ποιες ή ποιοι υπέστησαν αυτό που συνέβη, από τι προήλθε, ποια ή ποιες η λύση ή οι λύσεις (βλ. και Alexander & Dromi, 2015), και η θεωρία τους πρεσβεύει ότι μόνο εάν τα ερωτήματα αυτά απαντηθούν μπορούν οι κοινωνίες να αντιληφθούν υπό ποιες συνθήκες μετατρέπεται ένα συμβάν σε κοινωνικό και ευρύ δράμα (βλ. και Δεμερτζής & Ρουδομέτωφ, 2015). Εν μέσω αυτού του τραύματος, αναδύθηκε η ανάγκη να καταλάβουμε ότι οι μαθήτριες/ητές έπρεπε επιτακτικά να μπορούν να υποστηριχθούν -σε όλη την επικράτεια- ψηφιακά, αφ' ης στιγμής έμειναν σπίτι (μακρόπνοα ή βραχύπνοα μιλώντας) (βλ. και Crawford et al., 2020). Αυτό δεν κατέστη πάντοτε ευκόλως εφικτό (αναφορικά με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης). Από την πλευρά των εκπαιδευτικών τα γεγονότα προς άμεση αντιμετώπιση, δηλαδή το ότι τα παιδιά έπρεπε να συνεχίσουν να μαθαίνουν σε πλατφόρμες μέσω διαδικτύου και το ότι οι ίδιες/οι δεν ήταν πάντοτε έτοιμες/οι για αυτή την εισβολή των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών) στη διδακτική πράξη, δεν τους άφησαν περιθώρια κριτικής αντιμετώπισης και ευελιξίας, αλλά τις/τους έθεσαν περισσότερο εντός διλημματικών καταστάσεων. Η κοινωνική αποσταθεροποίηση που επήλθε λόγω της υγειονομικής κρίσης και του πώς αυτή γνωστοποιήθηκε, διαχειρίστηκε και αναπαρήχθη μέσω επικοινωνιακών δικτύων κατέδειξε αλλαγές σε πολλών ειδών κοινωνικές δομές (βλ. και Tsekeris & Zeri, 2020) και οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν στην πρώτη σειρά διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, κλήθηκαν να διενεργήσουν με τις/τους μαθήτριες/ητές τους μέσω του διαδικτύου και να τις/τους κατευθύνουν στο να κρίνουν και να διακρίνουν το αληθινό και το ψεύτικο από τις πληροφορίες (βλ. και Casero-Ripolles, 2020), στις οποίες εκτίθενται και όλα αυτά εξ αποστάσεως (βλ. και Burgess & Sievertsen, 2020; Ustun, 2020).

Εκείνο που δεν πρέπει να ξεχάσουμε, όμως, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσαρμοστούν γρήγορα σε κάτι, για το οποίο δεν ήταν προετοιμασμένες/οι (Haverback, 2020; Evagorou & Nisiforou, 2020; Edelhauser & Lupu-Dima, 2020) και ομοίως τα περισσότερα σχολεία και η τεχνική υποδομή που τυχόν θα τα στήριζε όποια διαδικτυακή αλληλεπίδραση. Σε έρευνα που διεξήχθη στη Χιλή (González, Fernández, Pino-Yancovic, & Madrid, 2020), οι ερευνήτριες και οι ερευνητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί είπαν πως πολλές οικογένειες ήταν αμφίβολο εάν καταρχάς είχαν επαρκή πρόσβαση στο διαδίκτυο και ότι οι ίδιες και οι ίδιοι ξόδεψαν πολλές ώρες εργασίας για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων τους σε μια διαδικτυακή μορφή, παρέχοντας οτιδήποτε χρειαζόταν σε γονείς και παιδιά. Όπως θα δούμε και στη δική μας έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σχετικά. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Χιλής έκαναν λόγο, όμως, και για ευελιξία και αυτονομία προκειμένου να προσαρμόσουν το ακαδημαϊκό τους σχέδιο για την υποστήριξη των μαθητριών/ητών τους.

Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση ήταν και είναι σημαντικές όταν επισυμβαίνουν, ειδικά όσον αφορά την τεχνολογία και τις καινοτόμες εξελίξεις της, αλλά η εμπιστοσύνη για τη μετάβαση από το ήδη γνωστό σε κάτι καινούργιο, χωρίς κατάλληλη προετοιμασία, δεν επέρχεται εύκολα. Οι εκπαιδευτικοί απεδείχθη ότι χρειάζονται επικουρικές επιμορφώσεις και κυρίως, αυτονομία και σεβασμό του επαγγελματικού τους προφίλ (βλ. και Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Αδιαλείπτως είναι οι πρώτες/οι που συνειδητοποιούν κι αναγνωρίζουν την αρνητική επίδραση των ενδεχόμενων κρίσεων στην όποια πρωτύτερη ομαλότητα της ζωής των μαθητριών/ητών, των οικογενειών τους, αλλά και των ίδιων. Η ενασχόληση με το διαδίκτυο απαιτεί τη σταθερή μας προσοχή, όσο κι αν οι ιστοχώροι και όσα προσφέρουν βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν ή αν μη τι άλλο διευκολύνουν δύσκολες καταστάσεις όπως η τωρινή (Ferdig, Baumgartner, Hartshorne, Kaplan-Rakowski, & Mouza, 2020) και οι εκπαιδευτικοί για ακόμα μία φορά χρειάζονται στήριξη και ερριζωμένη εκτίμηση της ταυτότητάς τους. Για όλους του προαναφερθέντες λόγους, αλλά και για όσους εν τέλει αναδύθηκαν από την έρευνά μας, αποφασίσαμε να συγκρίνουμε τη διδακτική καθημερινότητα εν μέσω πανδημίας εκπαιδευτικών από την Ελλάδα και την Ουκρανία. Πρόκειται για δύο (2) χώρες που δεν θεωρούνται γεωγραφικά κοντά, γεγονός το οποίο θελήσαμε να εξετάσουμε αν επηρεάζει και το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο τους -η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η γεωγραφία διαδραματίζει ιδιαίζοντα ρόλο κοινωνικά (βλ. και Venables, 1999; Ballas et al., 2005; Gren, 2001)-, με απώτερο σκοπό και οι δύο πλευρές να εγκιβωτίσουν πολύτιμα στοιχεία, στα οποία οι δύο χώρες ίσως διαφέρουν, αξιοποιώντας τα εν μέσω κρίσεων, αλλά πρωτίστως εκτός αυτών!

Κύρια Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη ομοιοτήτων, διαφορών αλλά και τυχόν προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών της Ελλάδας και της Ουκρανίας, κατά τη χρονική περίοδο του lockdown των δύο (2) χωρών, εξαιτίας του ιού Covid-19.

Συγκεντρώσαμε συνολικά και από τις δύο (2) χώρες δείγμα σαράντα τριών (43) εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονταν στην Ελλάδα και οι υπόλοιπες/οι είκοσιμία/ένας (21) στην Ουκρανία. Τα υποκείμενα της έρευνας και των δύο (2) χωρών κλήθηκαν να δώσουν μία (1) συνέντευξη απαντώντας σε κάποια/ες ερωτήσεις μας.

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Πριν προχωρήσουμε περαιτέρω στην ανάλυση των δειγμάτων των δύο (2) χωρών και των απαντήσεών τους, θα αναφερθούμε στον τρόπο κατά τον οποίο εργαστήκαμε. Υιοθετήσαμε τη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο (ποιοτική μέθοδος) και στις δύο (2) χώρες. Στην Ελλάδα τα υποκείμενα απάντησαν σε μια (1) ερώτηση που τους ζητούσε να περιγράψουν την καθημερινή τους 'σχολική ζωή' εν μέσω πανδημίας, ενώ στην Ουκρανία τα υποκείμενα απάντησαν σε τέσσερεις (4) ερωτήσεις, που ουσιαστικά διευκρίνιζαν αυτή την καθημερινότητα. Προκειμένου να μιλήσουμε ευκρινέστερα, χρησιμοποιήσαμε τις διαδικτυακές-ηλεκτρονικές συνεντεύξεις και για τις δύο (2) χώρες. Οι διαδικτυακές-ηλεκτρονικές συνεντεύξεις μπορούν να απευθυνθούν ταυτοχρόνως σε δείγμα που μπορεί να προέρχεται από κάθε μέρος της υφηλίου, το κείμενο που προκύπτει είναι έτοιμο προς ανάλυση αφού αντιπροσωπεύει τα ακριβή λόγια των υποκειμένων (βλ. και Fontes & O'Mahony, 2008; Ordenakker, 2006) και έχουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των ημι-δομημένων συνεντεύξεων,

αφού ενέχουν το στοιχείο της ελευθερίας ως προς τη χρήση των ερωτήσεων (που είναι ανοικτού τύπου), αλλά και ως προς τον τρόπο έκφρασης των υποκειμένων (Bridges, 2018; Dadzie, Runeson, Ding, & Bondinuba, 2018).

Προκειμένου να προκύψουν τα αποτελέσματα, αρχικά χωρίσαμε τα υποκείμενα της έρευνας της κάθε χώρας, βάσει της βαθμίδας στην οποία εργαζόντουσαν, εν συνεχεία πραγματοποιήσαμε μια «εσωτερική» σύγκριση των βαθμίδων και στο τέλος πραγματοποιήσαμε τη γενική σύγκριση των δύο (2) χωρών. Εργαστήκαμε κατά αυτόν τον τρόπο, καθώς αρχικά θέλαμε να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη άποψη, για το αν υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στην εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών της ίδιας χώρας και για το αν παίζει ρόλο η βαθμίδα στην οποία εργάζονταν.

Να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο ότι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται δύσκολο να γενικευθούν, καθώς αφορούν περιορισμένο αριθμό υποκειμένων που δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτήν και να απαντήσουν σε πολύ συγκεκριμένο ερώτημα (Ercikan & Roth, 2014; Baker & Edwards, 2012).

Ελλάδα

Το δείγμα των Ελλήνων εκπαιδευτικών αποτελείται από είκοσι δύο (22) εκπαιδευτικούς. Έξι (6) εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, επτά (7) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εννέα (9) εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια απλή ερώτηση που κατά *γραμματική* κυριολεξία ήταν κατάφαση (“Περιγράψτε την εκπαιδευτική καθημερινότητά σας τώρα με τον *ιό* σε μία παράγραφο.”). Η ερώτηση στάλθηκε στο δείγμα μας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) και με τον ίδιο τρόπο λάβαμε τις απαντήσεις τους. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα από 07.04.2020 έως 08.06.2020.

Για την ευκολότερη διεξαγωγή συμπερασμάτων αποφασίσαμε να διαχωρίσουμε το δείγμα μας σε κατηγορίες. Το κριτήριο του διαχωρισμού ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργαζόνταν τα υποκείμενα του δείγματος. Με τον διαχωρισμό προέκυψαν οι εξής τρεις (3) κατηγορίες: εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο εξήγαμε συμπεράσματα (σχετιζόμενα με την εκπαιδευτική καθημερινότητα) για κάθε κατηγορία ξεχωριστά και εν συνεχεία κάναμε σύγκριση όλων των συμπερασμάτων, με σκοπό την εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών και την προσέγγιση, ει δυνατόν, γενικού συμπεράσματος (ομοίως συνέβη και όσον αφορά την Ουκρανία). Σαφές είναι ότι για λόγους δεοντολογικούς και μεθοδολογικά κατάλληλους η κάθε διδακτική ομάδα αναφέρεται με κωδικούς, οι οποίοι έχουν ως εξής: ΝΕ είναι οι Νηπιαγωγοί (Εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας), ΔΕ οι δασκάλες και οι δάσκαλοι (Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και ΚΕ οι καθηγήτριες/ητές (Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από την Ελλάδα και για τους εκπαιδευτικούς από την Ουκρανία, ΔΟ είναι οι δασκάλες και οι δάσκαλοι (Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) και ΚΟ οι καθηγήτριες/ητές (Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Όλοι οι κωδικοί ακολουθούνται και από έναν αύξοντα αριθμό.

Εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας (νηπιαγωγοί)

Μελετώντας τις απαντήσεις των υποκειμένων αυτής της κατηγορίας παρατηρήσαμε πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα των νηπιαγωγών είχε αρκετά κοινά σημεία. Η εκπαιδευτική καθημερινότητα των τριών (3) εκ των έξι (6) νηπιαγωγών περιελάμβανε

τηλεφωνική επικοινωνία με γονείς και μαθήτριες/ητές με στόχο την ψυχολογική τους υποστήριξη ή/και την ενημέρωση τους για τη νέα εκπαιδευτική διαδικασία, επικοινωνία με συναδέλφους, δημιουργία ή/και αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού και αποστολή του στις/τους μαθήτριες/ητές μέσω email ή μέσω πλατφορμών διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου. Δύο (2) από τις/τους έξι (6) νηπιαγωγούς είχαν και αυτές/οί παρόμοια εκπαιδευτική καθημερινότητα με την προαναφερθείσα, με μόνη διαφορά την έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς και τις/τους μαθήτριες/ητές. Μόνο μία/ένας (1) από τις/τους έξι (6) ανέφερε πως ασχολούνταν κατά κύριο λόγο με διοικητικό έργο, έχοντας παράλληλα επικοινωνία με συναδέλφους. Τέλος πέντε (5) από τους έξι (6) νηπιαγωγούς ανέφεραν πως η εκπαιδευτική τους καθημερινότητα περιελάμβανε κάποια επιμόρφωση ή/και αυτομόρφωση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

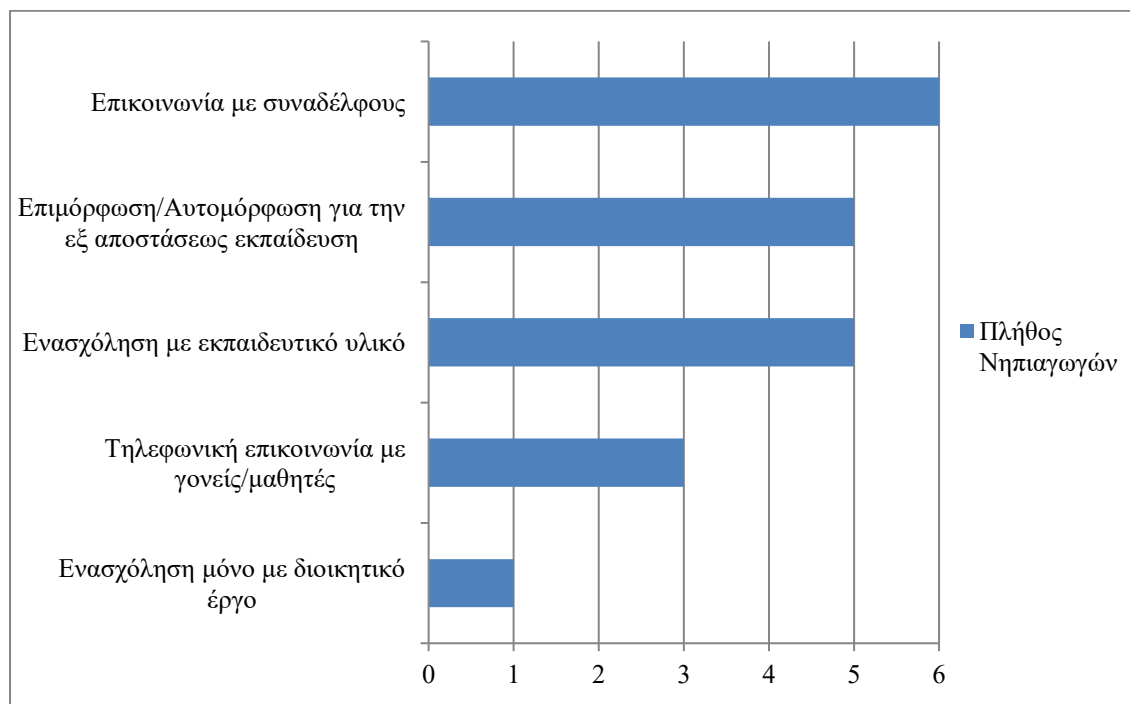
Κάποια από τα λόγια των υποκειμένων που μας οδήγησαν στα παραπάνω συμπεράσματα είναι:

NE2: «... επικοινωνία με τις οικογένειες των παιδιών που έχει στόχο τόσο τη διατήρηση της επαφής των παιδιών με το σχολείο, όσο και την ψυχολογική στήριξη παιδιών και γονιών... επιπλέον χρόνος για σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση...»

NE1: «... περιμένω ως αργά το βράδυ ... προκειμένου να αναρτήσω τα μαθήματά μου... ψάχνω, ερευνώ, ανακαλύπτω, ρωτώ να μάθω όσα δεν έχω μάθει ως τώρα...»

NE3: «... θα πρέπει να στείλω email στους γονείς... με links κυρίως, με υλικό για τα παιδιά μου... Η μόνη στιγμή προσωπικής μου ευτυχίας και των παιδιών μου επίσης, είναι η τηλεφωνική μας επικοινωνία...»

Με στόχο την πληρέστερη περιγραφή της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, σχεδιάσαμε ένα ραβδόγραμμα (βλ. Εικόνα 1) στο οποίο παρουσιάζονται τα βασικά σημεία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας που διακρίναμε και το πλήθος των εκπαιδευτικών που έκανε αναφορά σε αυτά.



Εικόνα 1: Τα βασικά σημεία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας των Νηπιαγωγών

Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλους/δάσκαλοι)

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν αρκετά κοινά σημεία με αυτές των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, εντούτοις εντοπίσαμε και κάποιες διαφορές. Η πρώτη διαφορά ήταν πως καμία/κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε αποκλειστική ενασχόληση με το διοικητικό έργο και η δεύτερη διαφορά ήταν η χρήση ποικίλων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων/μαθητριών-μαθητών. Πιο συγκεκριμένα δύο (2) εκπαιδευτικοί εκτός από την τηλεφωνική επικοινωνία και την επικοινωνία μέσω email έκαναν και χρήση της εφαρμογής Viber. Μία/ένας (1) εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το μέσο κοινωνικής δικτύωσης Facebook, μία/ένας (1) χρησιμοποίησε πίνακες padlet και μία/ένας (1) χρησιμοποίησε την εκπαιδευτική πλατφόρμα για την επικοινωνία με τις/τους μαθήτριες/ητές της/του.

Συνοπτικά, από τις απαντήσεις των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνά μας, συμπεράναμε πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιελάμβανε επικοινωνία με συναδέλφους, επικοινωνία με γονείς ή/και μαθήτριες/ητές, ενασχόληση με εκπαιδευτικό υλικό και κάποιου είδους επιμόρφωση ή αυτομόρφωση.

Κάποια από τα λεγόμενα που μας οδήγησαν σε αυτό το συμπέρασμα είναι τα κάτωθι:

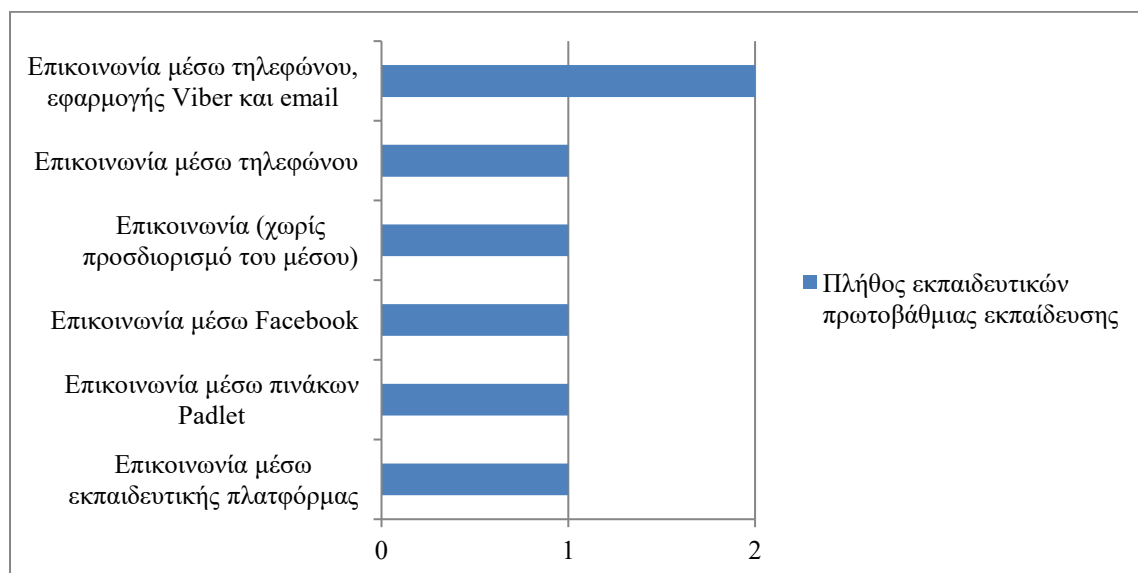
ΔΕ4: «...το βασικότερο που κάνω, όμως, είναι να έχω επικοινωνία μέσω Facebook ... προκειμένου να μαθαίνω νέα τους και να στηρίζω όσο μπορώ ψυχολογικά...»

ΔΕ2: «...να αποφορτίσουμε τους μαθητές μας μιλώντας στο τηλέφωνο...»

ΔΕ1: «...με όποιο τρόπο γίνεται, τηλεφωνικά, μέσω Viber... στέλνουν υλικό για τα παιδιά επαναληπτικό... η καθημερινότητα μου: τηλεδιάσκεψη κάθε Δευτέρα μια ώρα με το σύλλογο διδασκόντων για την οργάνωση της εβδομάδας και για νέα ενημέρωση από τις εγκυκλίους του υπουργείου Παιδείας. 3 φορές την εβδομάδα ανεβάζω υλικό επαναληπτικό για τους μαθητές»

ΔΕ5: «...χρειάζεται να τροποποιήσω το υλικό που στέλνω στους μαθητές μου, έτσι ώστε να είναι διαδραστικό...»

Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί (βλ. Εικόνα 2) παρουσιάζονται όλοι οι τρόποι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς ή/και τις/τους μαθήτριες/ητές, σε συνάρτηση με το πλήθος των εκπαιδευτικών που τους χρησιμοποίησε.



Εικόνα 2: Τρόποι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους γονείς ή/και τις/τους μαθήτριες/ητές

Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Καθηγήτριες/ητές)

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπεράναμε πως η εκπαιδευτική καθημερινότητά τους φαίνεται να διαφέρει από αυτή των εκπαιδευτικών των άλλων δύο βαθμίδων. Οι διαφορές έγκεινται στο ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρώθηκαν κυρίως στην ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό και στο ότι η επικοινωνία με τις/τους μαθήτριες/ητές τους πραγματοποιείται αποκλειστικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης από τα λεγόμενά τους δεν φάνηκε να είχαν όλες/οι συνεχή επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους τους. Η καθημερινότητα για ορισμένες/ους εκπαιδευτικούς περιείχε, επίσης, αυτομόρφωση, επιμορφώσεις ή ακόμα και συνδυασμό τους κατά περίπτωση.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε πως δύο (2) εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, επικεντρώθηκαν σε μια τρόπον τινά περιγραφή της καθημερινότητάς τους, χωρίς όμως να κάνουν καμία αναφορά στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα.

Κάποια από τα λόγια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν:

ΚΕ2: «...χρειαζόταν οργάνωση υλικού, ενημέρωση συναδέλφων, μαθητών και βέβαια τεχνολογική υποστήριξη (κι) ο χρόνος ήταν απίστευτα λίγος...»

ΚΕ3: «...έπρεπε να εξερευνήσω πολλά πράγματα. Τα μαθήματα είναι καθημερινά και γι' αυτό η προετοιμασία είναι έντονη και συνεχής...»

ΚΕ8: «...ξεκινάω με τον έλεγχο των email μου, δηλώνω συμμετοχή σε διάφορες ενημερωτικές ημερίδες και διημερίδες σχετικές με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση...τρεις φορές την εβδομάδα κάνω μάθημα μέσω της πλατφόρμας Cisco WebEx...»

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε όλες τις κατηγορίες, εάν η/ο εκπαιδευτικός κατείχε και κάποια διοικητική θέση (π.χ. διευθύντρια/ντής, προϊσταμένη/άμενος), η εκπαιδευτική της/του καθημερινότητα περιελάμβανε και καθημερινή μετακίνηση στη σχολική μονάδα με σκοπό τη διεκπεραίωση διοικητικών υποχρεώσεων. Επίσης η εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών πληροφορικής όλων των βαθμίδων, ήταν επιβαρυνμένη με την παροχή τεχνικής υποστήριξης σε συναδέλφους και σε μαθήτριες/ητές.

Ουκρανία

Φέτος ο εκπαιδευτικός τομέας αντιμετώπισε πολλές προκλήσεις λόγω της πανδημίας του ιού Covid-19 (König, Jäger-Biela, & Glutsch, 2020; Aliyyah et al., 2020). Από τον Μάρτιο όλες οι χώρες της Ευρώπης αναγκάστηκαν να αποδεχτούν νέους κανόνες συμπεριφοράς και διαβίωσης. Η παγκόσμια πανδημία μας υποχρέωσε να αλλάξουμε τρόπο ζωής, συμπεριφορά και τρόπο σκέψης.

Αυτές οι αλλαγές άγγιξαν και τον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ουκρανία, στον τομέα της εκπαίδευσης, τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια διάφορες μικρές καινοτομίες έφεραν και μικρές αλλαγές. Λόγω της πανδημίας όμως τόσο το ουκρανικό υπουργείο παιδείας, όσο και οι τοπικές αρχές σε επίπεδο Δήμων αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κινητοποιήθηκαν για να μπορέσουν να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές ώστε όλες οι βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος να συνεχίσουν να λειτουργούν όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά, παρά τις πολλές δυσχέρειες.

Οι ιδρυτές του Νέου Ουκρανικού Σχολείου (το 2018) οι οποίοι εμπνεύστηκαν από Φινλανδούς συναδέλφους τους, είχαν ως στόχο τη αναβάθμιση και μεταρρύθμιση του πεπαλαιωμένου πια σοβιετικού εκπαιδευτικού συστήματος, εισάγοντας μια νέα φιλοσοφία, αυτή της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας. Κατά την αρχική περίοδο της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσχεδιάζουν

τα μαθήματα τους και το σχολείο να βρει άλλη διάσταση στον διαδικτυακό χώρο. Με την πανδημία, εν πολλοίς, χρειάστηκε να εφαρμοστεί νέα θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο εξ αποστάσεως, ώστε να περαστεί το μήνυμα στην κοινωνία που αρχικά είδε το όλο εγχείρημα με καχυποψία. Κάποια σχολεία στην Ουκρανία διέθεταν και πριν αυτό το σύστημα, για κάποιες ξεχωριστές περιπτώσεις μαθητριών/ητών. Μέσα σε τρεις (3) εβδομάδες, εκπαιδευτικοί αλλά και άνθρωποι των γραμμάτων και των τεχνών με τη συνεργασία τεχνικών μαγνητοσκόπησαν πεντακόσια σαράντα πέντε (545) μαθήματα τα οποία συγκέντρωσαν μια τηλεθέαση (δωδεκάμισι) 12,5 εκατομμυρίων τηλεθεατριών/τών -στα επτά (7) κρατικά ουκρανικά κανάλια, αρχικά, και σε ιδιωτικά κανάλια και το YouTube, σε δεύτερο χρόνο.

Από την αρχή της πανδημίας, η εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν η μοναδική δυνατότητα ώστε να συνεχιστεί όσο γίνεται πιο ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία. Νέες ηλεκτρονικές τάξεις δημιουργήθηκαν στο Zoom και στο Google Meet. Παράλληλα με τα διαφορά λογισμικά που δόθηκαν στις/στους εκπαιδευτικούς, τα τηλεοπτικά μαθήματα, τις ιστοσελίδες που δημιουργήθηκαν από το υπουργείο παιδείας, υλοποιήθηκαν και άλλες διαδικτυακές βοηθητικές σελίδες με υλικό που θα βοηθούσαν τις/τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους αλλά και τις/τους μαθήτριες/ητές. Λόγω της πανδημίας, η Ουκρανία αναγκάστηκε με αλματώδεις ρυθμούς να μετατρέψει την φιλοσοφία της και να αποδείξει ότι είναι κι αυτή έτοιμη να δεχτεί τις νέες προκλήσεις των καιρών μας. Η διδασκαλία εξ αποστάσεως υποχρέωσε την Ουκρανία να υλοποιήσει με γοργούς ρυθμούς τις μεταρρυθμίσεις που είχε σχεδιάσει για αργότερα.

Η πρώτη εμπειρία στην Ουκρανία έδειξε ότι για να μπορέσει στο μέλλον να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική η εξ αποστάσεως διδασκαλία θα χρειαστεί να αναβαθμιστούν και να επιλυθούν τόσο οργανωτικά όσο και τεχνικά προβλήματα. Θα χρειαστεί οπωσδήποτε οι εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούν στις νέες δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και η εξ αποστάσεως διδασκαλία, τόσο επαγγελματικά όσο και αναφορικά με το νέο πνεύμα και τη νέα φιλοσοφία της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν ότι οφείλουν να προσαρμοστούν στην εποχή τους ώστε να γίνουν τα μαθήματά τους πιο δελεαστικά στις/στους μαθήτριες/ητές τους και να αποδείξουν στον εαυτό τους, στις/στους μαθήτριες/ητές και στους γονείς ότι είναι σύγχρονες/οι και αποτελεσματικές/οί στο διδακτικό (και διαδραστικό) τους έργο.

Ναι μεν ήταν πρόκληση για πολλά σχολεία η εξ αποστάσεως διδασκαλία, αλλά οι μεγάλες ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές και κυρίως η έλλειψη ειδίκευσης σε θέματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας έκανε το έργο των εκπαιδευτικών ακόμα πιο δύσκολο.

Πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί στην Ουκρανία κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου διότι φοβούνται τις συνέπειες μιας μακρόχρονης διδασκαλίας εκτός σχολείου, αφού έτσι ο ρόλος κοινωνικοποίησης του σχολείου χάνεται και τα παιδιά θα αντιμετωπίσουν και άλλα προβλήματα -μαθησιακά, ψυχολογικά και κοινωνικά- στο μέλλον.

Δίχως εθνικό πρόγραμμα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε μια εξ αποστάσεως διδασκαλία, δίχως παρακολούθηση της υλοποίησης μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας με ένα υλικοτεχνικό υπόβαθρο σωστό για όλες/ους σε όλες τις πόλεις και χωριά στην Ουκρανία δεν θα μπορέσουμε να μιλήσουμε άφοβα για ποιοτική εκπαίδευση αλλά μονό για πειραματισμό (Andreev, 2005; Большакова, 2020; Маслюкова, 2020; Optima School, 2020).

Το δείγμα των Ουκρανών εκπαιδευτικών αποτελείται από είκοσι μία/έναν (21) εκπαιδευτικούς. Έξι (6) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεκατρείς (13)

εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δύο (2) εκπαιδευτικούς που εργάζονταν και στις δύο (2) βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στις εξής τέσσερις (4) ερωτήσεις: 1) Πώς κάνατε τα μαθήματα σας κατά τη διάρκεια της καραντίνας; 2) Είχατε την υποστήριξη του Ουκρανικού υπουργείου παιδείας; 3) Μετά από πόσες μέρες ή εβδομάδες δόθηκε απάντηση στις ερωτήσεις σας ως προς τον τρόπο διδασκαλίας; 4) Περιγράψτε την εμπειρία σας, τις σκέψεις σας, τις προτάσεις σας, τις ανησυχίες σας κτλ. Οι ερωτήσεις στάλθηκαν στο δείγμα μας μέσω email και με τον ίδιο τρόπο λήφθηκαν και οι απαντήσεις τους. Η συλλογή των δεδομένων έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα από 29.07.2020 έως 11.09.2020.

Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

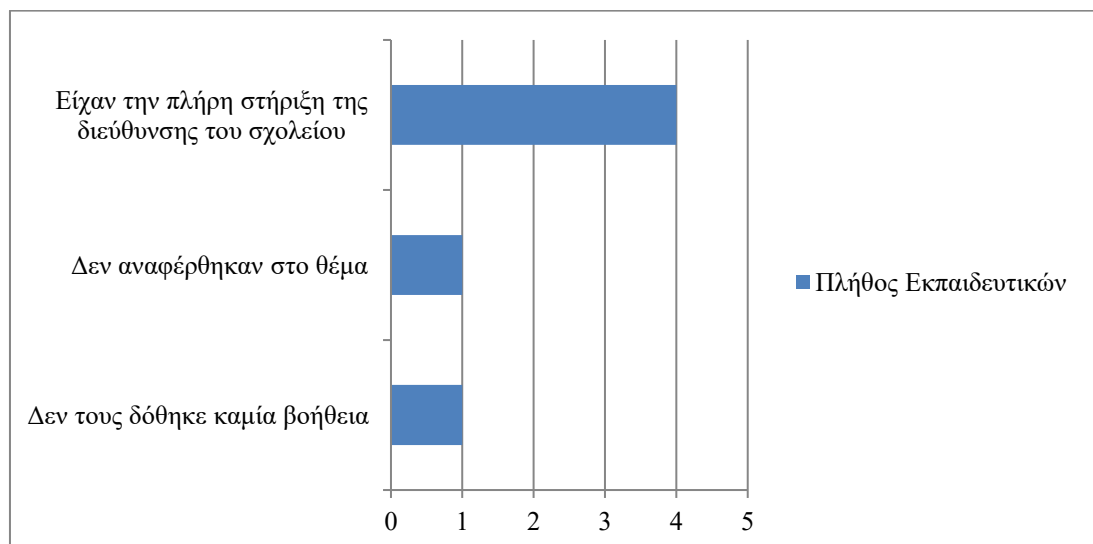
Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών της Ουκρανίας, φαίνεται πως η εκπαιδευτική τους καθημερινότητα είχε πολλά κοινά. Τέσσερις (4) στις/στους έξι (6) εκπαιδευτικούς χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα ZOOM για την πραγματοποίηση των σύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων, μία/ένας (1) εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε το πρόγραμμα Skype και μία/ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε εκτός από το ZOOM και την εφαρμογή Viber. Επίσης, τέσσερις (4) στους έξι (6) εκπαιδευτικούς μας έκαναν σαφές πως δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία αναφορικά με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Ένα στοιχείο που μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και παράλληλα μας χαροποίησε ήταν πως οι εκπαιδευτικοί έδωσαν ιδιαίτερα θετική ανατροφοδότηση όσον αφορά την στήριξη που είχαν από τη διεύθυνση του σχολείου τους (βλ. εικόνα 3). Συγκεκριμένα τέσσερις (4) στους έξι (6) εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως είχαν την πλήρη στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου τους. Μόνο μία/ένας (1) εκπαιδευτικός ανέφερε πως δεν είχε καμία στήριξη ούτε από τη διεύθυνση του σχολείου του αλλά ούτε από το Υπουργείο Παιδείας και μία/ένας (1) εκπαιδευτικός δεν αναφέρθηκε καθόλου στο συγκεκριμένο θέμα.

ΔΟ1: «... η διεύθυνση του σχολείου βοήθησε ιδιαίτερα με την υποστήριξη της ...»

ΔΟ2: «... έλαβα την καθοδήγηση με πολλές χρήσιμες πληροφορίες που χρειαζόμουν από την διοίκηση του σχολείου ...»

ΔΟ3: «... στην συνέχεια η υποστήριξη ήταν καλή και ουσιαστική και η διευθύντρια μας βοήθησε στη διοργάνωση του διδακτικού έργου ...»

ΔΟ4: «... η διοίκηση του σχολείου μας υποστήριξε ...»



Εικόνα 3: Η υποστήριξη που είχαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη διεύθυνση του σχολείου τους

Φαίνεται επίσης πως σχεδόν όλες/όλοι οι εκπαιδευτικοί (πέντε (5) στις/στους έξι (6)) συνάντησαν προβλήματα, είτε κατά την προετοιμασία του διδακτικού τους υλικού είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλία τους, καθώς και τεχνικής φύσεως προβλήματα.

ΔΟ1: «... Ήταν δύσκολο. Για την προετοιμασία των μαθημάτων και για τη σωστή ανάλυση τους χρειάστηκα πολύ χρόνο ... αντιμετώπισα διάφορες δύσκολες καταστάσεις όπως για παράδειγμα τα τεχνικά θέματα ...»

ΔΟ2: «... δυσκολίες υπήρξαν στην προετοιμασία των μαθημάτων ...»

ΔΟ3: «... Οι δυσκολίες ήταν ότι μερικοί μαθητές δεν έμεναν ως το τέλος της τηλεδιάσκεψης είτε γιατί η σύνδεσή τους στο Internet δεν ήταν καλή, είτε γιατί ήταν αφηρημένοι και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν ...»

ΔΟ4: «... Πολλά παιδιά δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν το υλικό που τους δινόταν εξ αποστάσεως ... ήταν δύσκολα ηθικά και ψυχολογικά ...»

ΔΟ5: «... οι μαθητές δεν μπόρεσαν να εμποδίσουν εντελώς το διδακτικό υλικό ... κάποιοι μαθητές δεν είχαν ... υπολογιστή και πρόσβαση στο διαδίκτυο ... πολλοί γονείς ενόχλησαν τη διδακτική διαδικασία ...»

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι επικοινωνούσαν με τις/τους μαθήτριες/ητές τους μόνο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς μόνο μία/ένας (1) εκπαιδευτικός ανέφερε πως είχε καθημερινή επικοινωνία με τις/τους μαθήτριες/ητές του μέσω της εφαρμογής Viber. Επίσης, τρεις (3) εκπαιδευτικοί ανέφεραν κάποιου είδους επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους τους (πλην της διεύθυνσεως του σχολείου, με την οποία επικοινωνούσαν ούτως ή άλλως).

Εν ολίγοις μπορούμε να πούμε πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών περιελάμβανε κυρίως ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό (κύρια καθημερινή τους ενασχόληση), πραγματοποίηση σύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων μέσω του ZOOM, επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου με σκοπό την επίλυση τυχόν αποριών/προβλημάτων και κατά περιπτώσεις επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους.

Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Η εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ουκρανίας, με κάθε επιφύλαξη, μπορούμε να πούμε πως δεν διέφερε σημαντικά από αυτή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο από τις/τους εκπαιδευτικούς, για τη διεξαγωγή των σύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων, ήταν το ZOOM (το χρησιμοποίησαν έξι (6) στις/στους δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς). Η διαφορά εν συγκρίσει με τις/τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η ύπαρξη μεγαλύτερης ποικιλίας λογισμικών και εφαρμογών που χρησιμοποιήθηκαν από τις/τους εκπαιδευτικούς για τον σκοπό αυτό (π.χ. Viber, Google classroom, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, email, κ.α) αλλά και η τηλεφωνική επικοινωνία όπως μας ανέφερε μία/ένας (1) εκπαιδευτικός.

Όσον αφορά την εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πάλι φαίνεται πως οι περισσότερες/οι εκπαιδευτικοί (τουλάχιστον οι επτά (7) από τις/τους δεκατρείς (13)) δεν είχαν ανάλογη εμπειρία, ενώ μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είχαν διδάξει στο παρελθόν με εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Έξι (6) στις/στους δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς έδωσαν μία ιδιαίτερα θετική ανατροφοδότηση όσον αφορά τη στήριξη που είχαν από τη διεύθυνση του σχολείου τους (όπως συνέβη και με τις/τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Επίσης, μία/ένας (1) εκπαιδευτικός μας ανέφερε πως δεν είχε καμία βοήθεια από πουθενά και μία/ένας (1) εκπαιδευτικός πως στην εκμάθηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την/τον βοήθησαν οι συνάδελφοί του αλλά και οι μαθήτριες/ητές του.

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τις/τους συναδέλφους αλλά και τις/τους μαθήτριες/ητές τους φαίνεται και πάλι περιορισμένη, καθώς μόνο τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αυτήν.

ΚΟ1: «... δημιουργήθηκαν ομάδες στο Viber ... για κάθε τάξη υπήρχαν δύο (2) ομάδες, μία για τους μαθητές ... επίσης δημιουργήθηκε μία ομάδα στην οποία συμπεριλάμβανε όλους τους εκπαιδευτικούς ...»

ΚΟ5: «... Οι δάσκαλοι μεταξύ τους ... ανέπτυξαν μια διδακτική αλληλεγγύη και μοιράστηκαν τις ιδέες τους ... Πολλοί μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε έναν υπολογιστή ή στο διαδίκτυο και χρειάστηκε να κρατάμε επαφή μαζί τους τηλεφωνικά ...»

ΚΟ8: «... είχαμε μέρα παρά μέρα τηλεδιάσκεψη με άλλους εκπαιδευτικούς ...»

ΚΟ9: «... Η διεύθυνση του σχολείου καθημερινά ερχόταν σε επαφή με μας τους εκπαιδευτικούς με τηλεδιασκέψεις ...»

Δέκα (10) στις/στους δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς έκαναν αναφορά σε πληθώρα προβλημάτων που συνάντησαν στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και τη χαρακτήρισαν άμεσα ή έμμεσα δύσκολη και μη αποτελεσματική. Καθώς δεν είναι εφικτό να αναφερθούμε στο κάθε πρόβλημα ξεχωριστά, θα σας παραθέσουμε τα προβλήματα τα οποία μας ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί και μας κέντρισαν το ενδιαφέρον.

ΚΟ3: «... εμπαιναν στην τηλεδιάσκεψη διάφοροι άσχετοι ... άλλο ένα θέμα είναι η πειθαρχία και η αγωγή ... κατά τη διάρκεια της επίλυσης των διαγωνισμάτων συμμετείχαν γονείς ...»

ΚΟ4: «... στη διδασκαλία αυτή είναι αδύνατον να δούμε όλους τους μαθητές, επίσης είναι δύσκολο ίσως και αδύνατον με τη διδασκαλία αυτή να εφαρμόσουμε διαφορετικές μορφές διδασκαλίας συγχρόνως ...»

ΚΟ6: «... δεν ήμουν σε θέση να έχω έναν καλό υπολογιστή ...»

ΚΟ7: «... αντιμετώπισα το θέμα της έλλειψης υπολογιστή ... και την έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο ...»

ΚΟ2: «... οι γονείς βοηθάνε και πολλές φορές κάνουν τα μαθήματα αντί τα παιδιά με αποτέλεσμα οι επιδόσεις να φαίνονται καλύτερες ...»

Τέλος από τα λεγόμενα των υποκειμένων συμπεράναμε πως μία από τις βασικές εργασίες της εκπαιδευτικής τους καθημερινότητας ήταν η προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού.

Εν περιλήψει μπορούμε να πούμε πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (η οποία όπως προαναφέραμε μοιάζει αρκετά με αυτήν των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας) περιελάμβανε κυρίως ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό, πραγματοποίηση σύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων μέσω διαφόρων τρόπων (κυρίως μέσω του ZOOM), επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου με σκοπό την επίλυση τυχόν αποριών/προβλημάτων και κατά περιπτώσεις επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους.

Εκπαιδευτικοί που εργάζονταν και στις δύο (2) βαθμίδες (Ουκρανία)

Καθώς το δείγμα των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας είναι μικρό, δεν μπορούμε να εξάγουμε κάποιο ασφαλές συμπέρασμα για την εκπαιδευτική του καθημερινότητα. Θέλουμε όμως να αναφέρουμε πρώτον, πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα της/του μίας/ενός εκπαιδευτικού ήταν ίδια με αυτή της προηγούμενης κατηγορίας (εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), δεύτερον, πως για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία χρησιμοποίησε το Zoom και την εφαρμογή Viber και τρίτον, ότι είχε την στήριξη της διεύθυνσης του σχολείου. Η εκπαιδευτική καθημερινότητα της/του άλλης/άλλου εκπαιδευτικού, είχε μόνο κάποια κοινά χαρακτηριστικά με την

εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών της προηγούμενης κατηγορίας (εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε πως τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (των περισσότερων) υποκειμένων του δείγματος από την Ελλάδα, ήταν η επικοινωνία με τους γονείς ή/και τις/τους μαθήτριες/ητές, η επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους, η ενασχόλησή με το εκπαιδευτικό υλικό και η παρακολούθηση κάποιου είδους επιμόρφωσης ή η αυτομόρφωση.

Αντιστοίχως, όσον αφορά την Ουκρανία, τα βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (των περισσότερων) υποκειμένων του δείγματος ήταν η ενασχόληση με το εκπαιδευτικό υλικό, η πραγματοποίηση σύγχρονων διαδικτυακών μαθημάτων, η επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου και κατά περιπτώσεις η επικοινωνία με τις/τους συναδέλφους.

Εν κατακλείδι, με κάθε επιφύλαξη, θα λέγαμε πως η εκπαιδευτική καθημερινότητα των εκπαιδευτικών των δύο (2) χωρών είχε ομοιότητες αλλά και διαφορές. Οι ομοιότητες ήταν πως οι εκπαιδευτικοί και των δύο (2) χωρών αφιέρωναν αρκετό χρόνο στην προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και -κατά την περίοδο της καραντίνας- διατήρησαν επαφή με τις/τους συναδέλφους τους, με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να το πράττουν σε μεγαλύτερο ποσοστό και πιο συχνά.

Επιχειρώντας να επισημάνουμε τις διαφορές, την περίοδο που τα υποκείμενα μας παραχώρησαν τις συνεντεύξεις, φαίνεται πως οι Ουκρανές/οί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση έναντι των Ελληνίδων/ήνων οι οποίες/οι χρησιμοποιούσαν περισσότερο την ασύγχρονη. Επίσης, οι Ελληνίδες και Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε πως διατηρούσαν επικοινωνία με τις/τους μαθήτριες/ητές τους και εκτός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, την περίοδο της καραντίνας, γενικά οι Ελληνίδες και Έλληνες εκπαιδευτικοί, ξεκίνησαν την παρακολούθηση επιμορφώσεων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι Ουκρανές και Ουκρανοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν ελάχιστα στο θέμα της επικοινωνίας με τις/τους μαθήτριες/ητές και δεν έκαναν λόγο για επιμόρφωση ή αυτομόρφωση. Πρέπει να σημειώσουμε όμως πως το γεγονός ότι δεν αναφέρθηκαν σε αυτά τα θέματα δεν συνεπάγεται ότι πράγματι δεν συμπεριλαμβάνονταν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adolph, C., Amano, K., Bang-Jensen, B., Fullman, N., & Wilkerson, J. (2020). Pandemic politics: Timing state-level social distancing responses to COVID-19. *medRxiv*. Posted March, 31, 2020. doi: <https://doi.org/10.1101/2020.03.30.20046326>
- Alexander, J., & Dromi, S. (2015). Κατασκευή τραύματος και ηθικός περιορισμός: Η ασάφεια του Ολοκαυτώματος για το Ισραήλ. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 28, 21-50. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.819>
- Alexander, J. C., Eyerman, R., Giesen, B., Smelser, N. J., & Sztompka, P. (2004). *Cultural trauma and collective identity*. Berkeley: University of California Press.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Andreev A.A. (2005). Internet v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rosii*, (7), 91-94.
- Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough*. National Centre for Research Methods Review Paper. E.S.R.C.

- Ballas, D., Rossiter, D., Thomas, B., Clarke, G., & Dorling, D. (2005). Geography matters: Simulating the local impacts of national social policies.
- Bridges, L. E. (2018). Flexible as freedom? The dynamics of creative industry work and the case study of the editor in publishing. *New media & society*, 20(4), 1303-1319.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. VoxEu.org, 1.
- Casero-Ripollés, A. (2020). Impact of Covid-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak. *El profesional de la información*, 29(2), e290223.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
- Dadzie, J., Runeson, G., Ding, G., & Bondinuba, F. K. (2018). Barriers to adoption of sustainable technologies for energy-efficient building upgrade—semi-Structured interviews. *Buildings*, 8(4), 57.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 1-10.
- Edelhauser, E., & Lupu-Dima, L. (2020). Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12(13), 5438.
- Ercikan, K., & Roth, W. M. (2014). Limits of generalizing in education research: Why criteria for research generalization should include population heterogeneity and users of knowledge claims. *Teachers College Record*, 116(5), 1-28.
- Eyerman, R., Alexander, J. C., & Breese, E. B. (2015). *Narrating trauma: on the impact of collective suffering*. Routledge.
- Evagorou, M., & Nisiforou, E. (2020). Engaging Pre-service Teachers in an Online STEM Fair during COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 179-186.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fontes, T. O., & O'Mahony, M. (2008). In-depth interviewing by Instant Messaging. *Social research update*, 53(2), 1-4.
- Giavrimis, P., & Nikolaou, S. M. (2020). The Greek University Student's Social Capital during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Education Studies*, 7(8).
- González, Á., Fernández, M.B., Pino-Yancovic, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: reconceptualizing Chilean educators' professionalism now and for the future, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0043>
- Gren, M. (2001). Time-geography matters. *Timespace: Geographies of temporality*, 208-225.
- Haverback, H. R. (2020). Middle Level Teachers Quarantine, Teach, and Increase Self-Efficacy Beliefs: Using Theory to Build Practice during COVID-19. *Middle Grades Review*, 6(2), n2.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Opdenakker, R. (2006, September). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 7, No. 4).
- Tsekeris, C., & Zeri, P. (2020). Κράτος, κοινωνία και μέσα επικοινωνίας στην εποχή του κορωνοϊού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 109-128.
- Ustun, G. (2020). Determining depression and related factors in a society affected by COVID-19 pandemic. *The International Journal of Social Psychiatry*.
- Venables, A. J. (1999). But why does geography matter, and which geography matters? *International Regional Science Review*, 22(2), 238-241.
- Δεμερτζής, Ν., & Ρουδομέτωφ, Β. (2015). Πολιτισμικό τραύμα: Μια προβληματική της πολιτισμικής κοινωνιολογίας. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 28, 1-19. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.818>
- Κορωνάκη, Κ. (2015). Περί πολιτισμικού τραύματος. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 28, 207-219. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.825>

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

- Δεμερτζής. (2020, Νοέμβριος 18). Η Πανδημία Ως Τραύμα. Ανακτήθηκε από <https://www.dianeosis.org/2020/06/i-pandimia-os-travma/>
- Большакова. (2020, November 24). Дистанційне навчання: мистецтво можливого. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/dystantsijne-navchannya-mystetstvo-mozhlyvogo/>
- Маслюкова. (2020, November 24). Дистанційне навчання: як вирішуватимуть проблеми на Кіровоградщині. Retrieved from <https://gre4ka.info/statti/59960-dystantsiine-navchannia-ia-k-vyrishuvatymut-problemy-na-kirovohradshchyni>
- Optima School. (2020). Що краще: дистанційне навчання або традиційна школа. Retrieved from <https://optima.school/blog/sho-krashe-distantsijne-navchannya-abo-tradicijna-shkola>