

Προκλήσεις και προβλήματα στην εκπαίδευση τη μετά COVID-19 εποχή

Καντάς Κωνσταντίνος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) 2ου Π.Ε.Κ.Ε.Σ Νοτίου Αιγαίου
kkantas@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση επηρεάστηκε σημαντικά παγκοσμίως από το κλείσιμο των σχολείων το 2020. Μετά το πρώτο στάδιο της πανδημίας, κατά το οποίο οι εθνικές κυβερνήσεις εστίασαν στη διασφάλιση της συνέχειας του ακαδημαϊκού έτους, σημαντικοί διεθνείς οργανισμοί τόνισαν την ανάγκη υιοθέτησης μεταρρυθμίσεων διαρθρωτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που έθεσε η κρίση. Η ανάλυση επέτρεψε να εντοπιστούν τρεις βασικοί τομείς: την ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, τις εκπαιδευτικές ανισότητες και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Είναι ακόμη νωρίς για να εκτιμηθεί το βάθος των μετασχηματισμών στην πορεία, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις, οι επικρατούσες αντιδράσεις αντιπροσωπεύουν την εντατικοποίηση των διαδικασιών αλλαγής που ξεκίνησαν πριν από την πανδημία. Ωστόσο, ο τύπος και η ένταση των απαντήσεων των χωρών ποικίλλουν μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αν και η πανδημία αντιπροσωπεύει ένα κοινό σημείο, οι χώρες έχουν βιώσει την κρίση διαφορετικά ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και τα κύρια προβλήματα που έχει αποκαλύψει η κρίση.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικές προκλήσεις, εκπαιδευτική κρίση, πανδημία, μεταρρύθμιση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 2020, η πανδημία της νόσου του κορωνοϊού (Covid-19) διέκοψε τη διαζώση παροχή εκπαίδευσης παγκοσμίως. Από την έναρξη της δημιουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, δεν υπήρξε ποτέ ένα παρόμοιο γεγονός που να προκάλεσε αποδιοργάνωση και σύγχυση σε τόσο μεγάλο βαθμό. Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου της κρίσης που προκάλεσε η πανδημία, οι κυβερνήσεις διατύπωσαν προτάσεις έκτακτης πολιτικής ανάγκης που σχετίζονται με τη συνέχιση της εκπαίδευσης των μαθητών κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού και αργότερα το άνοιγμα των σχολείων με ασφάλεια. Σήμερα τα σχολεία είναι ανοιχτά. Αν και, η πανδημία δεν έχει ολοκληρώσει τον κύκλο της ακόμα και υπάρχουν σημαντικοί κίνδυνοι για την υγεία των πολιτών. Η εν λόγω κρίση συνέβαλε σε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση που θα πρέπει να εξεταστούν προκειμένου να αποτυπωθούν οι προκλήσεις και τα προβλήματα που θα δημιουργηθούν στην εποχή μετά την πανδημία.

Ο άμεσος αντίκτυπος του Covid-19 στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς που επηρεάστηκαν πιο άμεσα από την πανδημία παγκοσμίως. Πράγματι, στην αρχή της κρίσης, οι περισσότερες χώρες έκλεισαν τα σχολεία και υιοθέτησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εναλλακτική λύση. Σύμφωνα με στοιχεία του Οργανισμού Εκπαίδευσης, Επιστήμης και Πολιτισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), 197 χώρες έκλεισαν προσωρινά τα σχολεία τους κάποια στιγμή μεταξύ Φεβρουαρίου και Ιουνίου 2020 (UNESCO, 2021). Το κλείσιμο των σχολείων σήμαινε ότι, μέχρι τα τέλη Απριλίου, περίπου το 85% των μαθητών από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση βρίσκονταν εκτός σχολείου παγκοσμίως (World Bank, 2020).

Το κλείσιμο των σχολείων δημιούργησε σημαντική αναστάτωση σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βραχυπρόθεσμα, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα έπρεπε να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές προκλήσεις που έθεσε η παγκόσμια κρίση υγείας. Η επέκταση της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης αποτέλεσε πιο αποδεκτή λύση, προκειμένου να διασφαλιστεί η συνέχεια του ακαδημαϊκού έτους. Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) χρησιμοποίησαν διαδικτυακές πλατφόρμες (π.χ. διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εικονικά μαθήματα και ηλεκτρονική υποστήριξη) κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων (Schleicher, 2020). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που υιοθετήθηκαν διέφερε σημαντικά μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά την προσέγγιση των κοινωνικά μειονεκτούντων μαθητών κατά τη διάρκεια παύσης λειτουργίας των σχολείων.

Στον απόηχο του πρώτου κύματος της πανδημίας, η κύρια προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αρχών ήταν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή σχεδίων για την επαναλειτουργία των σχολείων. Η κύρια πρόκληση των σχεδίων αυτών ήταν να εξισορροπηθεί η ανάγκη για επαναλειτουργία των σχολείων, των πιθανών αρνητικών επιπτώσεων στην υγεία και των διαθέσιμων οικονομικών και ανθρώπινων πόρων (Reimers & Schleicher, 2020). Σε ορισμένες χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ισπανία ή στη Χιλή, τα σχέδια επαναλειτουργίας των σχολείων αντιμετώπισαν σοβαρή αντίσταση από τις ενώσεις γονέων, τα συνδικάτα εκπαιδευτικών και την κοινή γνώμη ευρύτερα. Η δεύτερη κύρια προτεραιότητα πολιτικής για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν η αντιμετώπιση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της πανδημίας, ειδικά όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ανισότητες (OECD, 2021).

Η ψηφιοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων

Το κλείσιμο των σχολείων ανάγκασε τα Υπουργεία Παιδείας, τους εκπαιδευτικούς και τις εκπαιδευτικές αρχές να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους παροχής εκπαίδευσης για να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της μάθησης. Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το κλείσιμο των σχολείων είχε ως αποτέλεσμα μια ξαφνική στροφή σε όρο εξ αποστάσεως παροχής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης (Taglietti et al., 2021). Η άνευ προηγουμένου χρήση της τεχνολογίας αποκάλυψε τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά τη διαθεσιμότητα και την επάρκεια της ψηφιακής υποδομής, ενώ ταυτόχρονα αποκάλυψε και μεγάλα ψηφιακά χάσματα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ σχολείων και χωρών, προσεγγίζοντας σε αυξημένη εστίαση σε εκπαιδευτικές πολιτικές ψηφιοποίησης.

Η ταχεία στροφή στην ψηφιακή σφαίρα κατά τις περιόδους κλεισίματος των σχολείων ανέδειξε σημαντικές διαφορές στην πρόσβαση στις ψηφιακές τεχνολογίες, ανάλογα με το επίπεδο εισοδήματος των χωρών, αλλά και σε σχέση με τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες εντός αυτών. Το έντονο ψηφιακό χάσμα πρόσθεσε και ενίσχυσε και το κοινωνικό, αυξάνοντας την ανισότητα και επηρεάζοντας άμεσα την κατανομή των μαθησιακών απωλειών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων κατά το κλείσιμο των σχολείων (Bozkurt & Sharma, 2020). Η ξαφνική στροφή στη διαδικτυακή διδασκαλία, χωρίς σχεδιασμό και προηγούμενη προετοιμασία, επηρέασε είχε αντίκτυπο τόσο στη μάθηση όσο και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την ψηφιακή εκπαίδευση, αφού έπρεπε να εξοικειωθούν με νέους τύπους τεχνολογιών σε χρόνο ρεκόρ και να αντιμετωπίσουν αβεβαιότητες σχετικά με την πρόσβαση ή τη συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο (Bozkurt & Sharma, 2020). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, όπως έχουν τονίσει ερευνητές στον τομέα της διαδικτυακής μάθησης, η μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία θα πρέπει να γίνει κατανοητή ως έκτακτη διδασκαλία εξ αποστάσεως, που δεν συγκρίνεται με την αποτελεσματική διαδικτυακή εκπαίδευση (Hodges et al., 2020).

Ενώ οι σταδιακές μετακινήσεις στην ψηφιακή σφαίρα έχουν ήδη λάβει χώρα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως τα τελευταία χρόνια, η κρίση του Covid-19 επιτάχυνε αυτή τη διαδικασία ψηφιοποίησης της γνώσης. Παρά τις διάφορες προκλήσεις, η κρίση του

Covid-19 δημιούργησε μια ευκαιρία για εταιρείες και προϊόντα που ασχολούνται με την τεχνολογία να διεισδύσουν σε νέες γεωγραφικές περιοχές (Williamson & Hogan, 2020). Κατά την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά, αρκετές τέτοιες εταιρείες πρόσφεραν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικούς και μαθητές δωρεάν πρόσβαση σε κάποια ψηφιακή υποστήριξη για τη συνέχεια της εκπαίδευσης, κερδίζοντας εκατομμύρια νέους χρήστες στην πορεία (Grek & Landri, 2021). Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαπραγματεύτηκαν συμβάσεις έκτακτης ανάγκης με τις περισσότερες από αυτές τις εταιρείες για να αποκτήσουν υποδομές, διαδικτυακές πλατφόρμες και άλλες λύσεις υποστήριξης.

Δεδομένων αυτών των παραγόντων, το τρέχον πλαίσιο οδηγεί σε επανεξέταση των επενδύσεων και των πολιτικών στις ψηφιακές τεχνολογίες και τη διαδικτυακή μάθηση. Ενώ οι περισσότερες από τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν (δηλαδή, τεχνολογικοί πόροι για τα σχολεία και επενδύσεις στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών) υπάρχουν εδώ και αρκετά χρόνια (Selwyn, 2018), αυτό που είναι νέο από αυτή την άποψη είναι η συναίνεση και η ταχύτητα με την οποία υιοθετούνται από την εκπαιδευτική κοινότητα στην ολότητά της και κατ'επέκταση την κοινωνία (τα πολύ μικρά παιδιά χρειαζόντουσαν την αρωγή ενηλίκων για να συνδεθούν και να παρακολουθήσουν μάθημα λόγω των νέων συνθηκών).

Για ορισμένους οργανισμούς (όπως, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την Παγκόσμια Τράπεζα και τον ΟΟΣΑ), η πανδημία Covid-19 σηματοδότησε ένα σημείο καμπής που πρέπει να θεωρηθεί ως ευκαιρία για επιτάχυνση της ψηφιοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι οργανισμοί αναμένουν από τις κυβερνήσεις να αναλάβουν φιλόδοξες μεταρρυθμίσεις για την ψηφιοποίηση των σχολείων, τονίζοντας συχνά την ιδέα ότι η τρέχουσα δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει αποδειχθεί ανεπαρκής για έναν όλο και πιο ψηφιοποιημένο κόσμο. Επιπλέον, οι οργανισμοί έχουν επίσης δώσει έμφαση στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών ως βασική στρατηγική για την αντιμετώπιση των προκλήσεων μετά την πανδημία και τον μετριασμό των οικονομικών επιπτώσεων της. Αν και οι οργανισμοί υποστήριζαν πολιτικές ψηφιακής εκπαίδευσης πριν από την κρίση του Covid-19, το νέο δεδομένο για την μετά την πανδημία εποχή είναι το επίπεδο συναίνεσης και η έμφαση που δίνεται στις πολιτικές ψηφιοποίησης ως στρατηγική προτεραιότητας για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ακόμη και με διαφορετικές προσεγγίσεις, τόσο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή όσο και ο ΟΟΣΑ έχουν δώσει προτεραιότητα σε πολιτικές που σχετίζονται με την ψηφιοποίηση όταν κάνουν συστάσεις στα Υπουργεία Παιδείας των χωρών σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης της επιστροφής στην κανονικότητα και της ανάκαμψης από την πανδημία.

Ειδικότερα, ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι η πανδημία, αν και αντιπροσωπεύει μια σημαντική δοκιμασία ακραίων καταστάσεων για τα εκπαιδευτικά συστήματα, έδωσε την ευκαιρία να απαλειφτούν τα παλιά εμπόδια και να γίνουν πιο ανοιχτά τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά συστήματα στον έξω κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής ψηφιακών τεχνολογιών και την μεγαλύτερη συμμετοχή ιδιωτικών φορέων τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά θέματα. Ο ΟΟΣΑ απεικονίζει τις ψηφιακές τεχνολογίες ως ικανές να παρέχουν εξατομικευμένη μάθηση, να βρίσκουν νέες, αποτελεσματικές απαντήσεις στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να εκσυγχρονίζουν επιτυχώς τα εκπαιδευτικά συστήματα. Ως εκ τούτου, τα ψηφιακά εργαλεία μάθησης πρέπει να εισαχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα για να παρέχουν στους μαθητές περισσότερη αυτονομία στην μάθησή τους (OECD, 2020). Η αναφορά του ΟΟΣΑ για τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση συνδέεται σε ορισμένα επίπεδα με μια παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων ως αναζωογονημένα με τη βοήθεια της τεχνολογίας που έχει μακρά ιστορία στην εκπαίδευση (Selwyn, 2016), που συχνά χρηματοδοτείται από τις εταιρείες τεχνολογίας κυρίως λόγω της υγειονομικής κρίσης.

Οι δράσεις και οι πολιτικές των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), μακροπρόθεσμα, βασίζονται σε μοντέλα ψηφιακής πολιτικής στην εκπαίδευση (Selwyn, 2018), που συνίστανται σε επενδύσεις σχετικές με τους τεχνολογικούς πόρους των σχολείων, συνοδευόμενες από δεσμεύσεις πολιτικής για τη δημιουργία δεξιοτήτων του εργατικού

δυναμικού με τη μορφή πρωτοβουλιών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες. Η συζήτηση σχετικά με προτεραιότητα αυτών των πολιτικών έχει σαφή ομοιότητα με το σκεπτικό πίσω από τα εθνικά εκπαιδευτικά σχέδια για την τεχνολογία της δεκαετίας του 1990 και των αρχών του 2000, που επιδίωκαν την αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας στα σχολεία, ώστε να επιτευχθεί μελλοντικά μεγαλύτερη ισότητα στα σχολεία και η μελλοντική επιτυχία στην παγκόσμια οικονομία της γνώσης.

Συνολικά, η πανδημία Covid-19 χρησίμευσε ως καταλύτης για την επιτάχυνση των προϋπαρχουσών πολιτικών ψηφιοποίησης στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η ορατότητα των ελλείψεων των εκπαιδευτικών συστημάτων όσον αφορά την ψηφιακή υποδομή κατά τη διάρκεια της κρίσης του Covid-19, η ενθουσιώδης αναγνώριση από τους οργανισμούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής των ΤΠΕ ως εργαλείου για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αντιμετώπιση ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων και τα συμφέροντα μιας αυξανόμενης βιομηχανίας της τεχνολογίας, με ισχυρή ικανότητα καθορισμού ατζέντας, αποτέλεσαν συνδυαστικά καθοριστικούς παράγοντες που ευνόησαν αυτή την επιτάχυνση ευθυγραμμίζοντας τους κοινούς στόχους διαφορετικών εμπλεκόμενων.

Χάσμα επιδόσεων και εκπαιδευτικές ανισότητες

Κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, το κλείσιμο των σχολείων διέυρνε σημαντικά το χάσμα των επιδόσεων μεταξύ κοινωνικά ευνοημένων και μειονεκτούντων μαθητών. Αυτό το μαθησιακό χάσμα αυξήθηκε κυρίως επειδή οι κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές αντιμετώπισαν μεγαλύτερα εμπόδια στην μάθηση από τους συνομηλίκους τους που προέρχονταν από πιο εύπορα υπόβαθρα (Engzell et al., 2020). Οι μαθησιακές απώλειες επηρέασαν ιδιαίτερα τους μαθητές των οποίων οι μητέρες είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ήταν αποδέκτες κοινωνικών παροχών (Maldonado & De Witte, 2020). Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία έκλεισαν συνολικά σε 191 χώρες, κάτι που σημαίνει ότι παρέμειναν στο σπίτι περίπου 63 εκατομμύρια μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από αυτά, τα 56 εκατομμύρια παιδιά ζούσαν σε περιοχές που δεν υπήρχαν δίκτυα κινητής τηλεφωνίας όπως η υποσαχάρια Αφρική. Ακόμα και σε πιο σύγχρονες χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερική, περίπου 7 εκατομμύρια παιδιά που βρίσκονταν σε σχολική ηλικία παρέμειναν στο σπίτι τους χωρίς να έχουν διαδίκτυο (Walters, 2020). Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, στην Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθησιακές απώλειες στην ανάγνωση κατά το πρώτο εξάμηνο του φθινοπωρινού εξαμήνου 2020 υπολογίστηκαν σε 1,8 μήνες στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό και σε 2,2 μήνες στους μειονεκτούντες μαθητές. Ομοίως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι απώλειες μάθησης αντιπροσώπευαν περίπου 1,7 μήνες στην ανάγνωση και 3,7 μήνες στα μαθηματικά συνολικά, αλλά αυτές οι απώλειες έφτασαν τους 2,2 μήνες και 4,5 μήνες αντίστοιχα στους μειονεκτούντες μαθητές (OECD, 2021).

Οι διαφορές στον χρόνο που αφιερώθηκε σε μαθησιακές δραστηριότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια παύσης λειτουργίας των σχολείων ήταν αξιοσημείωτες και έγιναν ο κύριος παράγοντας για την κατανόηση της όξυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στο πλαίσιο του Ηνωμένου Βασιλείου, οι Andrew et al. (2020) κατέδειξαν ότι ενώ πριν από το κλείσιμο των σχολείων, ο χρόνος μάθησης των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (στο σχολείο και εκτός σχολείου) δεν σχετιζόταν με το οικογενειακό εισόδημα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι οικογενειακές αποδοχές συσχετίστηκαν θετικά με τον χρόνο που αφιέρωσαν τα παιδιά στην μάθηση. Άλλες μελέτες που διεξήχθησαν διαπίστωσαν ότι οι κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές ήταν λιγότερο πιθανό να παρακολουθήσουν μαθήματα στο διαδίκτυο ή αφιέρωσαν λιγότερο χρόνο στις σχολικές εργασίες στο σπίτι (Bonai & González, 2020). Ο παράγοντας δημόσιο/ιδιωτικό έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο κατά το κλείσιμο των σχολείων. Τα ιδιωτικά σχολεία ήταν πιο πιθανό να παρέχουν διαδικτυακούς πόρους στους μαθητές τους παρά τα

δημόσια σχολεία, ιδιαίτερα διαδικτυακές τάξεις και συνομιλίες με εκπαιδευτικούς (Andrew et al., 2020; Bonal & González, 2020).

Ο αντίκτυπος στο χάσμα επίδοσης και στις εκπαιδευτικές ανισότητες έχει επισημανθεί από τον ΟΟΣΑ και την UNESCO ως μία από τις κύριες προκλήσεις στη μεταπανδημική περίοδο για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (OECD, 2021; UNESCO, 2021). Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν είναι νέο φαινόμενο, οι οργανισμοί προειδοποιούν ότι η πανδημία έχει επηρεάσει σημαντικά και έχει αυξήσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Το χάσμα επίδοσης μεταξύ κοινωνικά προνομιούχων και μειονεκτούντων μαθητών έχει πλασιωθεί ως μία από τις κύριες προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα μετά την κρίση του Covid-19. Οι οργανισμοί έχουν επίσης προβληματιστεί με την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σχετικά με τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους στη διαρροή ή την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (European Council, 2020; OECD, 2020, 2021).

Πέρα από τις άμεσες επιπτώσεις του Covid-19 στην εκπαίδευση, η οικονομική και κοινωνική κρίση που προκύπτει από την πανδημία αναμένεται επίσης να αυξήσει τα ποσοστά παιδικής και νεανικής φτώχειας σε πολλές χώρες, επηρεάζοντας αποφασιστικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες (OECD, 2021). Ωστόσο, ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, λόγω της πανδημίας, πρέπει να πυροδοτήσει απαντήσεις μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όχι μόνο για να προσπαθήσουν να αντισταθμίσουν τις μαθησιακές απώλειες που υπέστησαν κατά τη διάρκεια της κρίσης, αλλά και να διαμορφώσουν πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν μια αλλαγή πορείας όσον αφορά στις *διαρθρωτικές ανισότητες μεταξύ κοινωνικών ομάδων*. Αυτό σημαίνει ότι η επιστροφή στο status quo δεν αποτελεί επιλογή: τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν το διπλό καθήκον να ανακτήσουν τις μαθησιακές απώλειες και να αντιμετωπίσουν τις ανισότητες που επιδεινώθηκαν από την αντιμετώπιση της κρίσης του COVID-19, οδηγώντας παράλληλα την εκπαίδευση σε ένα καλύτερο φυσιολογικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να ευδοκιμήσουν (OECD, 2020).

Η περίπτωση των εκπαιδευτικών

Η διδασκαλία ήταν ένα επάγγελμα που επηρεάστηκε σοβαρά από τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν από την πανδημία, ειδικά από την άποψη της ψυχολογικής ευημερίας (Mari et al., 2021). Η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε από το κλείσιμο των σχολείων, καθώς και από την ταχεία και υποχρεωτική εξ αποστάσεως διδασκαλία (MacIntyre et al., 2020). Η διαδικτυακή διδασκαλία ήταν ιδιαίτερα αγχωτική και απογοητευτική για εκπαιδευτικούς με ανεπαρκείς ψηφιακές δεξιότητες (Alves et al., 2021) και αυτούς που είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ηλεκτρονική εκπαίδευση και τις ΤΠΕ (Košir et al., 2020). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με ευθύνες φύλαξης παιδιών αντιμετώπισαν επίσης περισσότερες προκλήσεις κατά την προσπάθεια εξισορρόπησης των επαγγελματικών τους καθηκόντων με την προσωπική ζωή (Kraft & Simon, 2020).

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών έχουν επηρεάσει την εργασία και την ευημερία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε μειονεκτούντα σχολεία αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες όταν προσπάθησαν να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να τους παραδώσουν σωστά την εκπαίδευση, καθώς πρόκειται για μαθητές με περιορισμένη πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές στο σπίτι και με ανεπαρκή οικογενειακή υποστήριξη. Κατά συνέπεια, αυτό ήταν μια σημαντική πηγή εκπαιδευτικού άγχους για αυτούς τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί σε μειονεκτούντα σχολεία ανησυχούσαν επίσης για τη φθίνουσα ποιότητα της εργασίας που παρέδιδαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της καραντίνας. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ένα θεσμικό περιβάλλον που ενθάρρυνε την αυτονομία και τη δημιουργικότητα αντιμετώπισαν καλύτερα τη νέα κατάσταση (Anderson et al., 2020). Η διαδικτυακή διδασκαλία ήταν επίσης ευκολότερη για τους εκπαιδευτικούς με σαφέστερες οδηγίες

σχετικά με το επίπεδο περιεχομένου που αναμενόταν να καλύψουν (Blundell et al., 2020). Στα περισσότερα πλαίσια, η πανδημία μετατόπισε τις συνήθειες προτεραιότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών από τις επιτελεστικές υποχρεώσεις και τη διαχείριση με βάση τα αποτελέσματα σε πιο βασικές ανησυχίες σχετικά με την εκπαιδευτική πρόσβαση, τη μετάδοση γνώσης και την ευημερία των μαθητών (Lepp et al., 2021; Netolicky, 2020).

Η πολιτική για τους εκπαιδευτικούς μετά την πανδημία λαμβάνει πολλαπλές και ποικίλες διαστάσεις. Παρόλα αυτά, οι πιο σχετικοί οργανισμοί στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν προσεγγίσει την εκπαιδευτική πολιτική κυρίως από την οπτική γωνία της συνεχούς επιμόρφωσης τους. Τόσο ο ΟΟΣΑ όσο και τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα θεωρούν ότι η πανδημία έχει επισημάνει την ανάγκη σύγχρονης κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες και απόκτησης νέων τύπων δεξιοτήτων μεταξύ αυτών, συμπεριλαμβανομένων και των ψηφιακών δεξιοτήτων.

Τα εθνικά σχέδια ανάκαμψης που υποβλήθηκαν στην ΕΕ δεν δίνουν έμφαση στις πολιτικές σχετικά με τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι αναφέρονται βασικά ως μέρος των στρατηγικών ψηφιοποίησης των σχολείων διαμέσου της παροχής απαραίτητης κατάρτισης για την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους σε πιο ψηφιοποιημένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτή η έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων σε όλες τις χώρες. Οι οργανισμοί υποστηρίζουν σταθερά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ψηφιακές δεξιότητες, αλλά ενδιαφέρονται επίσης για την οικοδόμηση ενός πιο ανθεκτικού και ελκυστικού επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη μετά την πανδημία εποχή.

Ο ΟΟΣΑ τονίζει ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρωθεί στην ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους ώστε να μπορέσουν να ευδοκιμήσουν σε μεταβαλλόμενα πλαίσια (OECD, 2020). Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε περιόδους κρίσης πρέπει να επικεντρωθεί στην ενίσχυση στάσεων όπως η προσαρμοστικότητα και συνεργατική εργασία για την εύρεση κατάλληλων λύσεων σε αναδυόμενα προβλήματα, και όχι μόνο στις εργαλειακές δεξιότητες. Εν συντομία πρέπει να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν την αυτονομία τους για να δώσουν ικανοποιητικές απαντήσεις σε πιθανές κρίσεις που, παρόμοια με την πανδημία Covid-19, θα μπορούσαν να διαταράξουν τις συμβατικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Στα έγγραφα που παράγει ο ΟΟΣΑ, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές. Σύμφωνα με αυτό τον οργανισμό, η κρίση αποκάλυψε ότι οι διαδικασίες κατάρτισης και επιλογής εκπαιδευτικών δε δίνουν επαρκή προσοχή στις συναισθηματικές και παρακινητικές ικανότητες των υποψηφίων (OECD, 2020).

Ο ΟΟΣΑ θεωρεί επίσης ότι οι κυβερνήσεις θα πρέπει να φέρουν τους ψηφιακούς εκπαιδευτικούς πόρους πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς, ειδικά στην εποχή μετά την πανδημία. Ωστόσο, δεδομένου ότι στις περισσότερες χώρες η ψηφιακή εκπαίδευση είναι ένας πολύ κατακερματισμένος τομέας με πολλούς παρόχους, πόρους και πρωτοβουλίες, ο ΟΟΣΑ συνιστά ότι, αντί να δημιουργούν νέους πόρους για τα σχολεία, οι κυβερνήσεις θα πρέπει να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν τους υπάρχοντες πόρους: η καθιέρωση κεντρικής καθοδήγησης θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να περιηγηθούν στους πόρους και να δημιουργήσουν επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής για την προώθηση της οριζόντιας συνεργασίας που μπορεί να είναι μια σταθερή πηγή υποστήριξης, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες του μεταβαλλόμενου πλαισίου (OECD, 2020).

Ο ΟΟΣΑ έχει πολλούς λόγους για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, που καθιερώθηκε μετά από δεκαετίες διεθνούς συλλογής δεδομένων και ερευνητικών πρωτοβουλιών. Την τελευταία δεκαετία έχει υποστηρίξει πολιτικές που υποστηρίζουν την ευημερία, τη συνεργασία, την επαγγελματική αυτονομία και την αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή μάθηση, προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα πλαίσια εργασίας των εκπαιδευτικών. Η πανδημία έχει δώσει επιχειρήματα στον ΟΟΣΑ για να ενισχύσει αυτή την προσέγγιση στην πολιτική-διαχείριση και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Ωστόσο, πολλές από τις συστάσεις του ΟΟΣΑ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολο να μεταφραστούν σε πολιτική (πέρα από τις στρατηγικές επιμόρφωσης και πρόσληψης εκπαιδευτικών) και μάλλον εστιάζουν στις συμπεριφορικές πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στον τρόπο οργάνωσης της σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών.

Τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα έχουν δημοσιεύσει πολλά έγγραφα και ανακοινώσεις σχετικά με τον τρόπο μετάβασης προς τον λεγόμενο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτική Κοινότητα στη μέση της πανδημίας (European Council, 2021; European Commission, 2020), συμπεριλαμβανομένης μιας ολόκληρης στρατηγικής για την ψηφιακή εκπαίδευση (European Commission, 2021). Σε αυτά τα έγγραφα, η ΕΕ κάνει συνεχείς αναφορές στην κρίση του Covid-19 ως ευκαιρία για αλλαγή. Στην περίπτωση των πολιτικών που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται η πιο προφανής γραμμή δράσης της ΕΕ, κυρίως σε σχέση με την προώθηση των ψηφιακών δεξιοτήτων. Επίσης η ΕΕ ανησυχεί για τις ελλείψεις εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, ιδίως καθώς η πανδημία έχει επιτείνει αυτό το πρόβλημα. Σκοπεύει να προωθήσει μια σειρά από πρωτοβουλίες για να καταστήσει τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού πιο ελκυστική τόσο επαγγελματικά όσο και κοινωνικά στις χώρες μέλη, χωρίς όμως να έχει ακόμη διευκρινίσει τι θα συνεπάγονται αυτές οι πρωτοβουλίες. Η ΕΕ τονίζει επίσης, ότι η κινητικότητα των εκπαιδευτικών και οι ανταλλαγές μεταξύ τους εντός της ευρωπαϊκής επικράτειας μπορούν να αποτελέσουν πηγές παιδαγωγικής καινοτομίας και επαγγελματικής εξέλιξης.

Συμπεράσματα

Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι πολιτικές απαντήσεις στην κρίση του Covid-19 έχουν κυρίως αρθρωθεί γύρω από τρεις τομείς πολιτικής: την ψηφιοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την προώθηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, εμφανίστηκαν πολυάριθμα προβλήματα σε καθέναν από αυτούς τους τρεις τομείς προκάλεσε άγχος και απογοήτευση τόσο στην εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στην κοινωνία ευρύτερα σε μια από τις πιο δύσκολες συγκυρίες που έχουν βιώσει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τις τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως. Ωστόσο, οι κυρίαρχες μακροπρόθεσμες πολιτικές προτάσεις αντιμετώπισης της κρίσης του Covid-19, που έχουν εντοπιστεί μέχρι στιγμής, δεν αντιπροσωπεύουν νέες πολιτικές προσεγγίσεις ή αλλαγές που ανατρέπουν την ως τώρα γνωστή πορεία πλεύσης. Οι συστάσεις πολιτικής, τα μέσα και οι στρατηγικές για την προώθηση της ψηφιοποίησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών πλαισιώνονται και αιτιολογούνται με πολύ παρόμοιους όρους με αυτούς που συζητήθηκαν για δεκαετίες στα εκπαιδευτικά φόρουμ, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ΕΕ.

Μέχρι σήμερα, η κρίση φαίνεται ότι συνέβαλε περισσότερο στον επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων της υπάρχουσας πολιτικής παρά στην εισαγωγή νέων θεμάτων στην εκπαιδευτική ατζέντα. Μέχρι σήμερα, η κρίση δεν πυροδότησε ουσιαστικές καινοτομίες πολιτικής, αλλά μια ανανεωμένη εστίαση (και πρόσθετους δημόσιους πόρους) στη διαδικτυακή διδασκαλία, τις ψηφιακές τεχνολογίες, την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Έτσι, στον τομέα της εκπαίδευσης, η κρίση του Covid-19, περισσότερο από κινητήριος δύναμη αλλαγής πορείας, είναι ένας επιταχυντής πορείας που συμβάλλει στην ενίσχυση των μέσων πολιτικής και των λύσεων που ήταν ήδη στην ημερήσια διάταξη. Ωστόσο, δεν είναι σαφές πόσο βιώσιμα θα είναι ορισμένα από αυτά τα νέα μέτρα στον χρόνο. Για παράδειγμα, τα πρόσθετα κονδύλια του προϋπολογισμού για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μπορεί να εξαφανιστούν από τους εκπαιδευτικούς προϋπολογισμούς μόλις κριθεί ότι η έκτακτη ανάγκη έχει ξεπεραστεί.

Μεταξύ των προσδιορισμένων τάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, ξεχωρίζει η ψηφιοποίηση σχεδόν μονοπωλεί το επίκεντρο της προσοχής στα εθνικά σχέδια ανάκαμψης των χωρών της Ε.Ε, εκ των οποίων τα περισσότερα θα εστιάσουν στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων και υποδομών. Σε αυτά τα σχέδια, η ψηφιοποίηση αναμένεται να συμβάλει στην υποστήριξη της συμβατικής παροχής εκπαίδευσης αντί να αντιπροσωπεύει μια απομάκρυνση από προηγούμενες μορφές σχολικής εκπαίδευσης. Το είδος της αλλαγής που αυτή επιφέρει η ψηφιοποίηση είναι περισσότερο διαβαθμισμένο παρά παραδειγματικό και λειτουργεί ακολουθώντας ένα μοτίβο στρωματοποίησης που δεν συνεπάγεται τη μετατόπιση των προηγούμενων μορφών παράδοσης.

Η έμφαση στην ψηφιοποίηση τόσο στις διεθνείς όσο και στις εθνικές συζητήσεις σχετίζεται με το γεγονός ότι η συζήτηση για την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν πολύ εξαρτημένη και επηρεασμένη από τα όρια της εξ αποστάσεως και της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Η εμπειρία του εγκλεισμού και το πείραμα της ψηφιακής μάθησης που προέκυψε, τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί μαθητές και οικογένειες, αλλά και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, θεώρησαν επώδυνα ενίοτε και τραυματικά, ενδεχομένως θα μπορούσαν να έχουν υπερτονίσει τη σημασία που θα έπρεπε να έχουν η διαδικτυακή εκπαίδευση και η ψηφιοποίηση στην μετά την Covid-19 εποχή. Συνεπώς, μια τόσο σημαντική εστίαση στην ψηφιοποίηση μπορεί να μην αποτελεί επαρκής απάντηση στις πιο άμεσες ανάγκες των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε ένα σενάριο μετά την πανδημία. Μόλις τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιστρέψουν στη συνήθη λειτουργία τους, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο η τάση ψηφιοποίησης να αμβλυνθεί και οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες να καταστούν μάλλον βοηθητικές στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο, είναι ακόμη νωρίς να εκτιμηθεί εάν οι αλλαγές στον τομέα της ψηφιοποίησης θα σημαίνουν μια αλλαγή παραδείγματος της εκπαιδευτικής παράδοσης και της παιδαγωγικής μακροπρόθεσμα ή θα γίνουν ένα ακόμη από τα πολλά διαθέσιμα μέσα στην εκπαιδευτική εργαλειοθήκη και, κατά συνέπεια, ένας εναλλακτικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαφοροποίησης. Τα επόμενα χρόνια θα καθορίσουν εάν και σε ποια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η κρίση του Covid-19 μπορεί να αντιπροσωπεύει μια αλλαγή ανανεωτικής πορείας στην εκπαιδευτική παράδοση καθώς και τον ρόλο της τεχνολογίας σε αυτήν.

Αναφορές

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217.

Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teacher's creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 614774.

Andrew, A., Cattán, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. London: The Institute for Fiscal Studies.

Blundell, G. E., Castañeda, D. A., & Lee, J. (2020). A multi-institutional study of factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning. *Online Learning*, 24(4), 229-253.

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.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic (No. ve4z7)*. Center for Open Science.

European Commission (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of*

the Regions on achieving the European Education Area by 2025. 30 September 2020. COM (2020) 625 final.

European Commission (2021). *Digital education action plan 2021-2027*. Resetting Education, Brussels.

European Council (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. Official Journal of the European Union, 2021/C 66/01.

Grek, S., & Landri, P. (2021). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393-402.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 11(7), 1-15.

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1-5.

Kraft, M. A., & Simon, N. S. (2020). Teachers' experiences working from home during the COVID-19 pandemic. *Upbeat*.

Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences*, 11(2), 47.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.

Maldonado, J. E. & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Discussion paper series, 20.17. London: Faculty of Economics and Business.

Mari, E., Lausi, G., Frascchetti, A., Pizzo, A., Baldi, M., Quagliari, A., ... & Giannini, A. M. (2021). Teaching during the pandemic: A comparison in psychological wellbeing among smart working professions. *Sustainability*, 13(9), 4850.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395.

OECD (2020). *Education responses to COVID-19: An implementation strategy toolkit*. OECD Education Policy Perspectives, 5.

OECD (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. Retrieved September 23, 2022, from <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>

OECD (2020). *Lessons for education from COVID-19: A policy maker's handbook for more resilient systems*. Paris: OECD.

OECD (2021). *The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic*. Paris: OECD.

OECD (2021). *The state of school education: One year into the COVID pandemic*. Paris: OECD Publishing.

Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education: Insights from "Education at a Glance 2020"*. Paris: OECD Publishing.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. John Wiley & Sons.

Selwyn, N. (2018). Technology as a focus of education policy. In R. Papa and S. W.J. Armfield (eds.). *The Wiley handbook of educational policy* (pp. 457-477). Melford: Wiley Blackwell.

Taglietti, D., Landri, P., & Grimaldi, E. (2021). The big acceleration in digital education in Italy: The COVID-19 pandemic and the blended-school form. *European Educational Research Journal*, 20(4), 423-441.

UNESCO (2021). COVID-19 impact on education. Retrieved September 23, 2022, from https://en.unesco.org/sites/default/files/covid_impact_education.csv

Walters, A. (2020). Inequities in access to education: Lessons from the COVID-19 pandemic. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 36(8), 8-8.

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Brussels: Education International.

World Bank (2020). *Guidance note: Remote learning & COVID-19*. Washington, DC: World Bank.