

**Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid 19:  
Η εμπειρία φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του  
Πανεπιστημίου Κρήτης**

Γιάννης Ζαϊμάκης και Μαρίνα Παπαδάκη

**Εισαγωγή**

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ανάμεσα στους οποίους και την εκπαίδευση. Σε παγκόσμιο επίπεδο πολλά κράτη προχώρησαν στο προσωρινό κλείσιμο των σχολείων ή σε τοπικές απαγορεύσεις λειτουργίας σχολικών μονάδων και πανεπιστημίων. Σύμφωνα με εκτιμήσεις της Unesco, περίπου 1,5 δισεκατομμύρια μαθητές και φοιτητές έχουν επηρεαστεί από το κλείσιμο των σχολικών μονάδων που έχει βαθύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και έχουν πλήξει ιδιαίτερα τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (Unesco 2020, Unesco 2000α).

Σε μια προσπάθεια μετριασμού των επιπτώσεων της κρίσης πανδημίας στο εκπαιδευτικό σύστημα οι περισσότερες χώρες επέλεξαν ως μια έκτακτη λύση τη μέθοδο της ψηφιακής εκπαίδευσης με την εκτεταμένη χρήση σύγχρονων συστημάτων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Αυτή η προσαρμογή έγινε απότομα χωρίς να υπάρξει χρόνος για ένα μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα βοηθούσε στην μεθοδική ενσωμάτωση πρακτικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικές μονάδες που διαχρονικά παρέχουν υπηρεσίες μάθησης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας με τη φυσική παρουσία διδασκόντων και φοιτητών.

Ένα ζήτημα που οφείλουμε εξ αρχής να ξεκαθαρίσουμε είναι οι διαφορές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά ένα διακριτό εκπαιδευτικό σύστημα που αναδύθηκε μέσα στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων των πανεπιστημίων στις τελευταίες δύο δεκαετίες. Το σύστημα αυτό βασίζεται στη λογική της ευελιξίας, της ατομικής υπευθυνότητας, της ελεύθερης επιλογής και της παροχής ειδικών εργαλείων μάθησης. Είναι μια σύνθετη πρακτική που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και καθορισμό σκοπών και πρακτικών για να δημιουργηθεί μια αποδοτική και αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, προϋποθέτει εύκολη πρόσβαση σε δοκιμασμένα εργαλεία μάθησης και σε ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό/διδασκτικό υλικό που αποτελεί τον κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας (Λιοναράκης 2001). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εναλλακτική και ευέλικτη επιλογή μάθησης για τους διδασκόμενους, ένας

διεπιστημονικός τομέας που έχει εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου και χαρακτηρίζεται από τη χωρική απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτές από τους εκπαιδευόμενους, τη χρήση εξειδικευμένων ψηφιακών πόρων και εργαλείων που έχουν σχεδιαστεί για να ανταποκριθούν σε ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες και στην καθοδήγηση μέσω ανοιχτών εκπαιδευτικών πρακτικών (Bozkurt, 2019α; 2019β; Zawacki-Richt et al 2020). Αντίθετα, η διαδικτυακή ψηφιακή εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης διαμορφώθηκε χωρίς μακροπρόθεσμο σχεδιασμό σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αποτέλεσε μια αναγκαιότητα απάντησης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ειδικές συνθήκες των ολικών απαγορεύσεων των μετακινήσεων που επικράτησαν σε όλον τον κόσμο και της γενικότερη στροφή στην τηλεργασία και την κοινωνική αποστασιοποίησης. Αποτελεί λοιπόν μια υποχρέωση, μια προσωρινή εκπαιδευτική λύση που προσπαθεί να απαντήσει σε μια υπαρκτά προβλήματα που αναγκάζουν τις εκπαιδευτικές κοινότητες να υιοθετήσουν προσωρινά διαφορετικές στρατηγικές και προτεραιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bozkurt & Sharma 2020).

Η πλούσια βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε με ταχύτατους ρυθμούς γύρω από το ζήτημα των επιπτώσεων της κρίσης στην εκπαίδευση μας δίνει μια πρώτη εικόνα των δυσκολιών και των προκλήσεων που συνάντησαν τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς επίσης τους τρόπους και τις καινοτομίες που ανέπτυξαν για να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες (Bao 2020, Shehzadi etc 2020, Ferdig, etc. 2020, Flores & Gago 2020, Moorhouse 2020; Zhang et al. 2020). Η ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης αντιμετωπίστηκε είτε ως μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα που σηματοδοτεί ευκαιρίες για ευρύτερες εκπαιδευτικές αλλαγές ή ακόμη μια ραγδαίο ψηφιακό μετασχηματισμό των πανεπιστημιακών λειτουργιών είτε με σκεπτικισμό που επικεντρώνεται στις αρνητικές επιπτώσεις που θα είχε η επέκταση της ψηφιακής εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή κοινότητα θέτοντας ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ψηφιακών χάσμάτων και ανισοτήτων (Flores & Gago 2020).

Υπάρχουν προσεγγίσεις που συνδέουν την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες μορφές μάθησης περισσότερο ανοικτές και παιδαγωγικά ανεκτικές. Για παράδειγμα οι Bozkurt & Sharma (2020), υποστηρίζουν πως αυτή η εμπειρία μπορεί να είναι μια αρχή για μια μελλοντική συζήτηση που αφορά τις ανοιχτές εκπαιδευτικές πρακτικές, τις ανοιχτές εκπαιδευτικές πηγές και πλατφόρμες, τα ανοικτά δεδομένα και τελικά τις ανοικτές επιστήμες. Σε μια κατάσταση κρίσης, στην οποία οι άνθρωποι και οι φοιτητές βρίσκονται σε μια συνθήκη άγχους, έντασης, ψυχολογικής πίεσης ενδεχομένως και τραύματος, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν πρέπει να περιοριστεί σε περιεχομενικά ζητήματα, όπως είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης αλλά να εκτείνεται σε θέματα

συνεργασίας, υποστήριξης και ενθάρρυνσης των φοιτητών και τη δημιουργία κλίματος ενσυναίσθησης και φροντίδας που θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνεχίσουν να εργάζονται και στο μέτρο του δυνατού να απολαμβάνουν την εκπαιδευτική εμπειρία (Bozkurt & Sharma 2020). Οι νέες συνθήκες ωστόσο αναδεικνύουν πως το ιδανικό μιας εκπαίδευσης που δίνει ίσες ευκαιρίες για όλους δεν έχει επιτευχθεί, οι εκπαιδευτικές ανισότητες εξακολουθούν να υπάρχουν και τα ψηφιακά χάσματα ενισχύουν αυτές τις ανισότητες.

### **Η προσαρμογή στην ηλεκτρονική διαδικτυακή μάθηση στο Πανεπιστήμιο Κρήτης**

Στην Ελλάδα οι σχολικές μονάδες της εκπαίδευσης κλήθηκαν τον Μάρτιο του 2020 να προσαρμοστούν σε σύντομο χρονικό διάστημα στην επείγουσα και απρόβλεπτη συνθήκη της διάδοσης της πανδημίας λόγω της ασθένειας COVID-19 με τη λήψη αναγκαίων μέτρων περιορισμού των μετακινήσεων, συναθροίσεων και επικοινωνίας. Για να συνεχιστεί σε συνθήκες ασφάλειας η εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές μονάδες κλήθηκαν να διακόψουν την διαδικασία μάθησης με φυσική παρουσία στις αίθουσες διδασκαλίας και να προσαρμοστούν στο μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης. Στο μήνα αυτό το Πανεπιστήμιο Κρήτης ξεκίνησε τις διαδικασίες για τη μετάβαση στη νέα κατάσταση. Οι πρυτανικές αρχές ανέθεσαν στο Κέντρο Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών του Πανεπιστημίου Κρήτης να εκπονήσει σχέδιο δράσης που περιλάμβανε εργαλεία και τρόπους για την υποστήριξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του Ιδρύματος. Οι συνελεύσεις των τμημάτων του Πανεπιστημίου Κρήτης σε Ηράκλειο και Ρέθυμνο κλήθηκαν να πάρουν αποφάσεις και να ψηφίσουν καταστατικά που θα καθόριζαν τους τρόπους εκπαιδευτικής λειτουργίας τους στις συνθήκες της πανδημίας. Ακολουθώντας τις σχετικές εγκυκλίους και το πλαίσιο που έθεσε η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου τα τμήματα συνέχισαν τις εκπαιδευτικές και διοικητικές τους λειτουργίες αξιοποιώντας την τηλεργασία και τις διάφορες μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλα τα προγράμματα σπουδών τους.

Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε τμήματος ή και του κάθε μαθήματος οι διδάσκοντες μπορούσαν να επιλέξουν τη μέθοδο της σύγχρονης ή της ασύγχρονης διδασκαλίας ή και ένα συνδυασμό τους. Στην περίπτωση της σύγχρονης εκπαίδευσης τα μαθήματα γινόταν με τηλεδιάσκεψη και τη χρήση ιδιαίτερων υπηρεσιών, όπως οι πλατφόρμες Zoom, Webex, BigBlueButton και Microsoft Team στο πλαίσιο του ισχύοντος ωρολογίου προγράμματος, δηλαδή σε εβδομαδιαία βάση και μέσα στο χρονικό πλαίσιο που είχε οριστεί για τη διδασκαλία με φυσική

παρουσία. Στην περίπτωση της ασύγχρονης εκπαίδευσης τα μαθήματα γινόνταν με αναρτήσεις στον σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Έτσι στον ιστότοπο του κάθε μαθήματος υπήρχαν οδηγίες μελέτης, εποπτικού υλικού ή/και σημειώσεων, ψηφιακό εκπαιδευτικό μάθησης, power point κλπ. ενώ προαιρετικά υπήρχε και η δυνατότητα για ηχογραφημένες (podcast) ή μαγνητοσκοπημένες (video) διαλέξεις. Σε ορισμένα μαθήματα προβλέπονταν εβδομαδιαία τηλεσυνεργασία φοιτητών/τριων με διδάσκοντες σε ένα προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο που είχε ανακοινωθεί στον ιστότοπο του μαθήματος.

Η πρωτόγνωρη εμπειρία της μετάβασης στη νέα συνθήκη προκάλεσε μια αρχική αναστάτωση στην ακαδημαϊκή κοινότητα που έπρεπε μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να εξοικειωθεί με τις νέες εκπαιδευτικές λειτουργίες, να αποκτήσει πρόσβαση και να αναπτύξει ψηφιακές δεξιότητες χρήσης των πλατφορμών διαδικτυακής διδασκαλίας και τους τρόπους ψηφιακής επικοινωνίας και αλληλόδρασης. Στο διάστημα αυτό έγιναν συμβουλευτικές συναντήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού με ειδικούς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και στις νέες τεχνολογίες και οι διδάσκοντες με τη σειρά τους ανέλαβαν να ενημερώσουν τους φοιτητές για τις ιδιαιτερότητες και τις απαιτήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Τα τηλεμαθήματα διεξάχθηκαν μέχρι το τέλος του εξαμήνου και η εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης προκάλεσε ζητηρές συζητήσεις και προβληματισμούς στην φοιτητική κοινότητα.

### **Η μεθοδολογία της έρευνας**

Η αιφνίδια προσαρμογή των εκπαιδευτικών λειτουργιών στην ψηφιακή μάθηση έθεταν σε προτεραιότητα την ανάγκη για αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές βίωσαν και αξιολόγησαν αυτήν την εμπειρία. Σε αυτήν την κατεύθυνση το Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας του Πανεπιστημίου Κρήτης υπό την αιγίδα της Κοσμητείας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών πραγματοποίησε έρευνα σε φοιτητές/τριες των Τμημάτων της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης σχετικά με την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης κατά το εαρινό εξάμηνο του 2020 την περίοδο της κρίσης πανδημίας λόγω της ασθένειας COVID-19. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση και η κατανόηση της εμπειρίας των φοιτητών/τριων από την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης καθώς και η διερεύνηση επιμέρους ζητημάτων που αφορούν τον τεχνολογικό εξοπλισμό, τις ψηφιακές δεξιότητες, τα ψηφιακά χάσματα και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν φοιτητές/τριες την εν λόγω περίοδο. Η συλλογή

των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε το μήνα Μάιο του 2020.

Δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν κατά τη χρονική περίοδο διεξαγωγής, η έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά. Για τις ανάγκες της έρευνας διαμορφώθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο το οποίο αναρτήθηκε στις ιστοσελίδες των Τμημάτων της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών. Με ένα σύντομο εισαγωγικό σημείωμα, η ερευνητική ομάδα καλούσε τους φοιτητές/τριες να συμμετάσχουν στην έρευνα, ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας καθώς και ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα χωρίς την καταγραφή οποιαδήποτε πληροφορία η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ταυτοποίηση του συμμετέχοντος ούτε σε επίπεδο ερωτηματολογίου ούτε σε επίπεδο διαδικτυακών στοιχείων. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανοιχτό προς συμπλήρωση από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες των Τμημάτων Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Οικονομικών Επιστημών και Πολιτικής Επιστήμης τις τρεις τελευταίες εβδομάδες του εαρινού του Μαΐου 2020.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας συμπεριλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των φοιτητών/τριων (πχ. Τμήμα και έτος φοίτησης, φύλο και ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο και επάγγελμα γονέων), σχετικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ψηφιακές ικανότητες των φοιτητών/τριων, καθώς και ερωτήσεις σε ζητήματα που αφορούν τον διαθέσιμο χώρο και χρόνο παρακολούθησης των εξ αποστάσεως μαθημάτων, τα εμπόδια και προβλήματα στη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και την αξιολόγηση της εμπειρία τους. Τέλος, μια ανοιχτή ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να αναφέρουν τα δικά τους σχόλια με βάση την εμπειρία τους από την εφαρμογή της εκπαίδευσης από απόσταση. Η ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου και την ποιοτική προσέγγιση για την ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Οι περιορισμοί αλλά και τα πλεονεκτήματα της μελέτης συνδέονται με ευρύτερα μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν τις διαδικτυακές έρευνες. Ειδικότερα για τη συγκεκριμένη έρευνα, πρέπει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό παρακολούθησαν την από απόσταση διδασκαλία κατά την εφαρμογή της το εαρινό εξάμηνο του 2020. Τούτο εκπορεύεται από την αρχική ερώτηση-φίλτρο του ερωτηματολογίου για τη συμμετοχή ή όχι στα τηλεμαθήματα όπου κανείς/καμία φοιτητές/τρια δεν δήλωσε ότι δεν συμμετείχε καθόλου στην διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία κατά το εαρινό εξάμηνο του 2020. Συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό (63,7%) παρακολούθησε όλα ή τα περισσότερα μαθήματα, το 20,7% παρακολούθησε αρκετά, ενώ το 15,5% παρακολούθησε κάποια από αυτά. Η παρατήρηση αυτή είναι σημαντική γιατί υποδηλώνει πως μέρος των φοιτητών που πιθανώς έχουν περιορισμένα ψηφιακά μέσα και συνεπώς αποκλείστηκαν λόγω αυτού από την ψηφιακή εκπαιδευτική

διαδικασία δεν αντιπροσωπεύονται στο δείγμα της έρευνας.

### **Περιγραφή του δείγματος: Το προφίλ των φοιτητών/τριων που συμμετείχαν στην έρευνα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 328 φοιτητές και φοιτήτριες της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών. Από αυτούς, 75,3% (247) είναι φοιτήτριες και 24,7% (81) φοιτητές. Το 90,5% των συμμετεχόντων είναι από 19 έως και 25 ετών, ενώ για το σύνολο, η μέση ηλικία υπολογίζεται σε 22,48 έτη. Στους Πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι κατανομές των φοιτητών/τριων ανά Τμήμα φοίτησης καθώς και ανά έτος φοίτησης.

**Πίνακας 1. Τμήμα φοίτησης φοιτητών/τριων**

<b>Τμήμα</b>	<b>(%)</b> <b>N=328</b>
Κοινωνιολογίας	26,2
Οικονομικών Επιστημών	21,6
Πολιτικής Επιστήμης	13,7
Ψυχολογίας	38,4

**Πίνακας 2. Έτος φοίτησης φοιτητών/τριων**

<b>Έτος</b>	<b>(%)</b> <b>N=328</b>
1ο έτος	29,3
2ο έτος	17,4
3ο έτος	19,5
4ο έτος	14
5ο έτος και πάνω	19,8

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, παρατηρούμε με ενδιαφέρον πως οι μητέρες των φοιτητών/τριων που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν υψηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο σε σχέση με τους πατέρες (Πίνακας 3). Πιο

συγκεκριμένα, το 35,4% των πατέρων είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μητέρες ανέρχεται στο 44,8%. Επιπλέον, το 25,9% των πατέρων των φοιτητών/τριων έχει ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση και το 38,1% την δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τα αντίστοιχα ποσοστά για τις μητέρες να ανέρχονται σε 15,5% και 39% αντίστοιχα.

**Πίνακας 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων των φοιτητών/τριων (N=328)**

<b>Εκπαιδευτικό επίπεδο</b>	<b>Πατέρας (%)</b>	<b>Μητέρα (%)</b>
Υποχρεωτική εκπαίδευση	25,9	15,5
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	38,1	39
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	29,6	39,3
Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό	5,8	5,5

Σε σχέση με τις επαγγελματικές κατηγορίες πατέρα και μητέρας, με βάση της απαντήσεις των φοιτητών/τριων που πήραν μέρος στην έρευνα παρατηρούμε πως το προφίλ είναι διαταξικό με μια αυξημένη παρουσία των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και με το επαγγελματικό προφίλ των πατέρων να είναι σε καλύτερη θέση από αυτή των μητέρων. Εξετάζοντας συγκριτικά τα ευρήματα που αφορούν το μορφωτικό κεφάλαιο και την επαγγελματική κατάσταση των οικογενειών των φοιτητών, παρατηρούμε ένα αξιοσημείωτο εύρημα. Μολονότι οι μητέρες έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο από τους πατέρες, αυτό δεν μεταφράζεται σε καλύτερη επαγγελματική κατάσταση. Έτσι, οι μητέρες εμφανίζονται με μικρότερα ποσοστά στις κατηγορίες "διευθυντικό στέλεχος στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα" και "εργοδότης/τρια" από τους πατέρες (4,3% και 7,9% αντίστοιχα), καθώς και στις κατηγορίες "ελεύθερος επαγγελματίας", "αυτοαπασχολούμενος/η σε επιστημονικό επάγγελμα" (7,9% έναντι 14% των ανδρών).

**Πίνακας 4. Επάγγελμα γονέων των φοιτητών/τριων (N=328)**

<b>Επάγγελμα</b>	<b>Πατέρας (%)</b>	<b>Μητέρα (%)</b>
Διευθυντικό στέλεχος δημόσιου/ιδιωτικού τομέα/εργοδότης/τρια	7,9	4,3
Ελεύθερος επαγγελματίας/αυτοαπασχολούμενος/η σε επιστημονικό επάγγελμα	14	7,9
Δημόσιος/ιδιωτικός υπάλληλος με ειδίκευση	21,3	23,5
Ανειδίκευτος υπάλληλος	14,3	17,7
Μικροεπαγγελματίας/τεχνίτης/τρια	8,8	2,1
Εργάτης/τρια	1,8	2,4
Αγρότης/ισσα	4,9	3,7
Συνταξιούχος	17,1	9,1
Άνεργος/η	6,1	7,9
Οικιακά	-	18,6
Άλλο	3,8	2,8

**Αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης: Συνθήκες στις οποίες βίωσαν οι φοιτητές/τριες την διαδικασία της τηλεκπαίδευσης και ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή της**

### **1. Τεχνολογικός εξοπλισμός και ψηφιακές ικανότητες των φοιτητών/τριων**

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται ο τεχνολογικός εξοπλισμός που αναφέρουν ότι διαθέτουν οι φοιτητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, υψηλά ποσοστά διαθέτουν φορητό υπολογιστή (90,5%) και κινητό τηλέφωνο (92,4%), ενώ συνδέονται στο διαδίκτυο μέσω οικιακού δικτύου (94,2%).



**Πίνακας 5. Τεχνολογικός εξοπλισμός που διαθέτουν οι φοιτητές/τριες**

<b>Διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός</b>	<b>(%) N=328</b>
Smartphone	92,4
Tablet	21
Laptop	90,5
σταθερός υπολογιστής	28,4
σύνδεση στο διαδίκτυο μέσω οικιακού δικτύου	94,2
δεδομένα κινητής τηλεφωνίας	72,6

Ανεξάρτητα από τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτουν, ζητήθηκε από τους φοιτητές/τριες να αναφέρουν την συσκευή από την οποία κυρίως παρακολουθούν τα ψηφιακά μαθήματα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οκτώ περίπου στους δέκα φοιτητές/τριες παρακολουθούν τα μαθήματα κυρίως από προσωπικό υπολογιστή (φορητό ή σταθερό). Ωστόσο, ένα ποσοστό περίπου 20% χρησιμοποιεί ψηφιακό εξοπλισμό που δεν χαρακτηρίζεται ως ο πλέον κατάλληλος (για παράδειγμα, κινητό τηλέφωνο ή υπολογιστή που μοιράζεται με άλλα μέλη της οικογένειας του ή έχει δανειστεί από φίλο ή γνωστό).

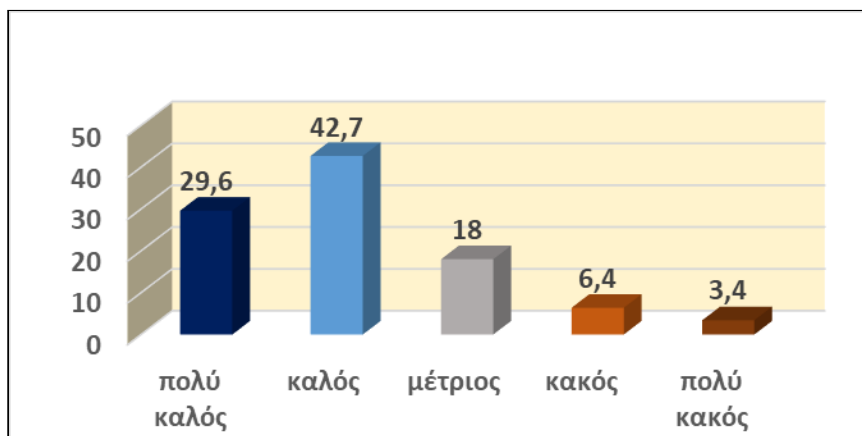
**Πίνακας 6. Κύρια συσκευή παρακολούθησης ψηφιακών μαθημάτων από φοιτητές/τριες**

<b>Συσκευή παρακολούθησης</b>	<b>% N=328</b>
προσωπικό laptop	75,6
κινητό τηλέφωνο	7
προσωπικό σταθερό υπολογιστή (desktop)	6,1
οικογενειακό υπολογιστή (desktop ή laptop) που μοιράζονται με άλλα μέλη της οικογένειας	8,8
υπολογιστή που έχουν δανειστεί από φίλο-γνωστό	2,4

Επιπλέον, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, μολονότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριων χαρακτηρίζει τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτει ως καλό

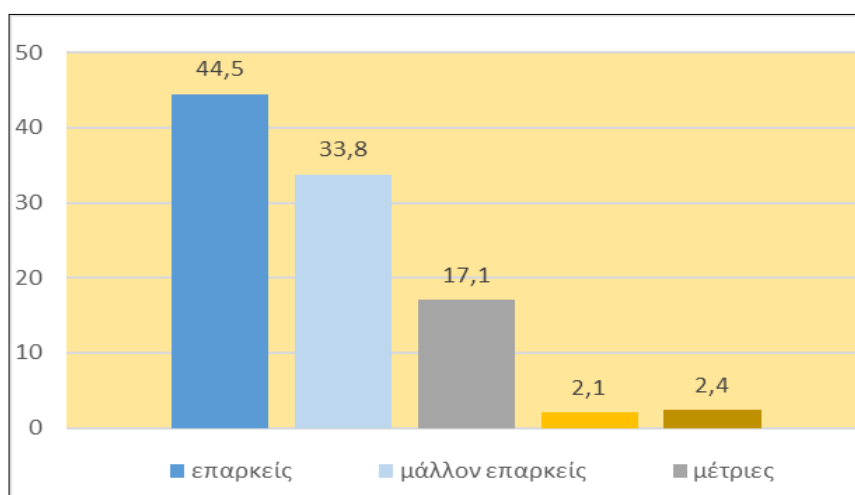
(42,7%) και πολύ καλό (29,6%), το 18% τον χαρακτηρίζει ως μέτριο και ένα ποσοστό 9,8% κακό ή πολύ κακό.

**Γράφημα 1. Αυτοαξιολόγηση του τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτουν οι φοιτητές/τριες (%).**



Σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση των ψηφιακών τους ικανοτήτων, περίπου οκτώ στους δέκα φοιτητές/τριες δηλώνουν πως αυτές είναι επαρκείς ή μάλλον επαρκείς. Στον αντίποδα, ένα μικρό ποσοστό (4,5%) τις χαρακτηρίζει ως ανεπαρκείς ή μάλλον ανεπαρκείς ενώ το 17,1% χαρακτηρίζει τις ψηφιακές του ικανότητες ως μέτριες. (Γράφημα 2).

**Γράφημα 2. Χαρακτηρισμός των ψηφιακών ικανοτήτων τους από τους ίδιους τους φοιτητές/τριες (%).**



## 2. Ζητήματα που αφορούν τον διαθέσιμο χώρο και τον διαθέσιμο χρόνο για την παρακολούθηση των ψηφιακών μαθημάτων

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριων (73,8%) έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί τα τηλεμαθήματα σε δικό του προσωπικό χώρο κάτι που θεωρείται ως μια βασική προϋπόθεση για την εξασφάλιση μιας ποιοτικής μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Ωστόσο, οι υπόλοιποι, δηλαδή ένα υψηλό ποσοστό (26,2%) δεν έχει αυτή τη δυνατότητα καθώς δηλώνει ότι παρακολουθεί τα μαθήματα σε κοινόχρηστο χώρο για όλη την οικογένεια ή σε δωμάτιο που μοιράζεται με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας του (πχ. αδελφό/ή) ή ακόμη πως παρακολουθεί τα μαθήματα σε κάποιο άλλο χώρο εκτός σπιτιού.

**Πίνακας 7. Χώρος παρακολούθησης των ψηφιακών μαθημάτων**

Χώρος	(%) N=328
σε προσωπικό χώρο (πχ. στο δικό τους δωμάτιο)	73,8
σε κοινόχρηστο χώρο για όλη την οικογένεια	13,1
σε δωμάτιο που μοιράζονται με κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας	11,3
σε άλλο χώρο εκτός σπιτιού	1

Επιπλέον, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών/τριων (84,5%) δηλώνει ότι έχει όσο χρόνο χρειάζεται για την παρακολούθηση των μαθημάτων, το 8,5% αναφέρει ότι δεν έχει τον απαραίτητο χρόνο γιατί εργάζεται, ενώ το 7% δεν έχει τον απαραίτητο χρόνο γιατί ο υπολογιστής που διαθέτει χρησιμοποιείται και από άλλα μέλη της οικογένειας του (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8. Χρόνος παρακολούθησης των ψηφιακών μαθημάτων**

Διαθέσιμος χρόνος	(%) N=328
έχω όσο χρόνο χρειάζομαι	84,5
δεν έχω όσο χρόνο χρειάζομαι, κυρίως γιατί εργάζομαι	8,5
δεν έχω όσο χρόνο χρειάζομαι, κυρίως γιατί ο υπολογιστής που διαθέτω χρησιμοποιείται και από άλλα μέλη της οικογένειας	7

### 3. Εμπόδια και προβλήματα στη λειτουργία της διαδικτυακής εκπαίδευσης

Από τους φοιτητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα ζητήθηκε να αξιολογήσουν κάποια ζητήματα που λειτουργούν ως εμπόδια στη λειτουργία της διαδικτυακής εκπαίδευσης σε μια κλίμακα αξιολόγησης από καθόλου έως πολύ. Τα ζητήματα αφορούν α) την έλλειψη κατάλληλα προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, β) την αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με τους διδάσκοντες/ουσες, γ) την αίσθηση απομόνωσης από την διαδικασία μάθησης και δ) την αδυναμία αλληλεπίδρασης με συμφοιτητές/τριες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τους παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

**Πίνακας 9. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω ζητήματα μπορεί να αποτελούν εμπόδια στη λειτουργία της τηλεκπαίδευσης (N=328).**

	καθόλου (%)	λίγο (%)	μέτρια (%)	αρκετά (%)	πολύ (%)
έλλειψη κατάλληλα προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού	8,2	15,9	20,4	<b>32,9</b>	<b>22,6</b>
αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με τους διδάσκοντες/ουσες	8,8	18,9	17,7	<b>29,9</b>	<b>24,7</b>
αίσθηση απομόνωσης από τη διαδικασία μάθησης	17,4	19,8	20,7	20,7	21,3
αδυναμία αλληλεπίδρασης με συμφοιτητές/τριες	15,2	16,8	21,6	20,7	25,6

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα, η έλλειψη κατάλληλα προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού καθώς και η αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με τους διδάσκοντες/ουσες είναι τα κύρια ζητήματα που σύμφωνα με τους φοιτητές/τριες μπορεί να αποτελούν (αρκετά ή πολύ) εμπόδια στη λειτουργία της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Στα ζητήματα που αφορούν την αίσθηση απομόνωσης από τη διαδικασία μάθησης και την αδυναμία αλληλεπίδρασης με συμφοιτητές/τριες, παρατηρούμε πως οι απαντήσεις πως θεωρούν ότι είναι αρκετά ή πολύ πρόβλημα υπερτερούν σε σχέση με αυτές που αναφέρουν ότι είναι λίγο ή καθόλου πρόβλημα, με μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με τα δύο πρώτα ζητήματα.

Επιπλέον, ζητήθηκε από τους φοιτητές/τριες να αναφέρουν αν αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα που μπορεί να δυσχεραίνουν την παρακολούθηση των τηλεμαθημάτων, όπως προβλήματα όρασης, ακοής κτλ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, το 20,1% των φοιτητών/τριων αναφέρει ότι αντιμετωπίζει προβλήματα όρασης, ενώ μικρότερα ποσοστά αναφέρουν προβλήματα ακοής (2,1%), δυσλεξία (3,7%) και κινητικά προβλήματα (0,3%).

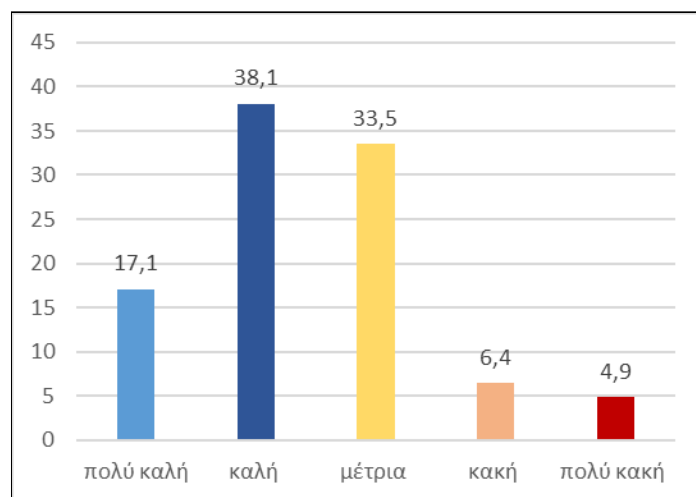
**Πίνακας 10. Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες, τα οποία δυσχεραίνουν την παρακολούθηση των τηλεμαθημάτων**

Προβλήματα	(%) N=328
όρασης	20,1
ακοής	2,1
δυσλεξία	3,7
κινητικά προβλήματα	0,3

#### 4. Αξιολόγηση της εμπειρίας της τηλεδιαδικτυακής μάθησης

Ένα βασικό ερώτημα της έρευνας αφορά το χαρακτηρισμό της εμπειρίας των ίδιων των συμμετεχόντων από την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Όπως βλέπουμε στο Γράφημα 3, το 55% των φοιτητών/τριών αξιολογεί θετικά την εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης (ως καλή ή πολύ καλή εμπειρία), έναντι του 11,3% των φοιτητών/τριών που έχει σχηματίσει αρνητική εικόνα χαρακτηρίζοντας την κακή ή πολύ κακή. Στο ενδιάμεσο των θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων συναντάμε ένα υψηλό ποσοστό φοιτητών/τριων (33,5%) που χαρακτηρίζει την εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης ως μέτρια.

**Γράφημα 3. Αξιολόγηση της εμπειρίας της τηλεκπαίδευσης (%).**



Το εύρημα αυτό υποδεικνύει μια σχετική διάσταση των απόψεων των φοιτητών/τριων για την εφαρμογή της ψηφιακής εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας που παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα, στοχεύει να μας δώσει μια καλύτερη εικόνα των επιχειρημάτων και των αντιλήψεων των φοιτητών για την πρωτόγνωρη εμπειρία τους και θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τα νοήματα τους .

### **5. Νοήματα και σημασίες για την ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης**

Στο ανοικτό ερώτημα του σχολιασμού της εμπειρίας της ψηφιακής εκπαίδευσης στις συνθήκες της πανδημίας υπήρξε μεγάλος αριθμός απαντήσεων πολλές φορές με ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις που δείχνουν τη διάθεση των συμμετεχόντων να ερμηνεύσουν και να σχολιάσουν την πρωτόγνωρη εμπειρία τους. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον αφού αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν και νοηματοδοτούν την εμπειρία της τηλεκπαίδευσης και σχολιάζουν τις ποικίλες προκλήσεις, δυναμικές αλλά και αδυναμίες της μέσα στην ιδιαίτερη χρονική συγκυρία της εφαρμογής των περιοριστικών μέτρων λόγω της κρίσης πανδημίας. Δείχνουν ακόμη τον πλουραλισμό των απόψεων που επικρατούσαν στις φοιτητικές κοινότητες, ακόμη και τις αμφισημίες που διέτρεχαν τους λόγους των φοιτητών/τριών. Χωρίσαμε αυτές τις απαντήσεις σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται απόψεις και σχόλια για την

ψηφιακή εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης που έχουν θετικό πρόσημο και μαρτυρούν υψηλό βαθμό ικανοποίησης. Στη δεύτερη είναι, μάλλον, αμφίσημες θέσεις που δηλώνουν ικανοποίηση λαμβάνοντας υπόψη τα συμφραζόμενα της συνθήκης της κρίσης πανδημίας, αλλά επισημαίνουν επιμέρους προβλήματα και την προτίμηση τους στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία. Στην τρίτη κατηγορία συναντάμε συμμετέχοντες που εκφράζουν προβληματισμούς και αντιρρήσεις για την εμπειρία της ψηφιακής εκπαίδευσης.

### **5.1. Οι «τεχνο-φιλικόι»: Θετικές στάσεις για την ψηφιακή εκπαίδευση**

Οι απαντήσεις φοιτητών/τριών που σχολιάζουν με θετικό τρόπο την προσαρμογή του πανεπιστημίου στην ηλεκτρονική μάθηση διαφέρουν σε σχέση με το βαθμό της αποδοχής της και στους λόγους που δικαιολογούν την απάντησή τους. Μια πρώτη τάση είναι όσοι/όσες έχουν μια απερίφραστα θετική στάση για τη ψηφιακή εκπαίδευση και εκφράζονται με εγκωμιαστικούς σχολιασμούς για την στροφή του πανεπιστημίου στις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις νέες τεχνολογίες. Συνήθως, τέτοιες απαντήσεις επαινούν την προσπάθεια του διδακτικού προσωπικού μέσα από σύντομα σχόλια του τύπου, «Ήταν όλα μια χαρά! Μπράβο στο Πανεπιστήμιο και στους διδάσκοντες», «Συγχαρητήρια στο εκπαιδευτικό προσωπικό που στήριξε την προσπάθεια», «Μου έχει αφήσει μόνο θετικές εμπειρίες, παρά πολύ βοηθητικό και κατανοητό», «Η παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν πολύ πιο εύκολη και αποτελεσματική». Σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν αξιολογήσεις που τονίζουν την αξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το αίσθημα της ασφάλειας που παρέχει στην συγκυρία της πανδημίας και προτρέπουν τα τμήματα να συνεχίσουν τέτοιες ψηφιακές εκπαιδευτικές πρακτικές στην μετά-covid εποχή.

«Το θεωρώ πολύ αρνητικό να έπρεπε να έρθει μία πανδημία για να μπορέσει το Πανεπιστήμιο Κρήτης να παρέχει εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Το 2020 θα έπρεπε να θεωρείτε αυτόνοτο. Όπως και να έχει, αφού έγινε η αρχή, θα πρέπει να συνεχιστεί».

«Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά ένα πολύ λειτουργικό εργαλείο που συμβάλλει στην ομαλή εξαγωγή των μαθημάτων. Δεδομένου ότι μας παρέχει όλα όσα χρειαζόμαστε, θα ήταν κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί και ως μέθοδος διεξαγωγής της εξεταστικής καθώς διαδραματίζεται με ασφάλεια και λύνει πολλά από τα προβλήματα που προκύπτουν συγκριτικά με την δια ζώσης εξέταση».

«Θετικό αποτέλεσμα η εξοικείωση με την τεχνολογία, καθώς βρισκόμαστε στο μεταίχμιο μία νέας τάξης πραγμάτων γεμάτων τεχνολογίας και αυτοματισμού. Είναι πολύ θετικό η εκπαίδευση να εκσυγχρονίζεται και περισσότερο λειτουργικό».

«Είμαι απόλυτα ικανοποιημένη με την διδασκαλία εξ αποστάσεως επειδή είμαι ασφαλής και υγιής στο σπίτι μου μακριά από στάσεις, λεωφορεία, αμφιθέατρα, κυλικεία κτλ Θα προτιμήσω να είναι και η εξεταστική εξ αποστάσεως, για να μπορώ να είμαι και στις επόμενες εξεταστικές χωρίς να διατρέχει η ζωή μου κίνδυνο».

Είναι αξιοσημείωτο πως στην ίδια υποκατηγορία απαντήσεων συναντάμε και σχολιασμούς που δηλώνουν ευθαρσώς την προτίμηση τους στην ψηφιακή εκπαίδευση γιατί θεωρείται ως μια πρακτική που περιλαμβάνει λογικές εκπαιδευτικής συμπερίληψης, επιτρέπει την καλύτερη συγκέντρωση και αφοσίωση στα μαθήματα και την υπέρβαση ψυχολογικών φραγμών που βιώνουν στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία.

«Επειδή έχω αγοραφοβία, μου ήταν πολύ δύσκολο να παρακολουθώ τα μαθήματα δια ζώσης, με αποτέλεσμα αυτό το εξάμηνο, χάρη στον τρόπο διδασκαλίας, να είναι το μοναδικό που συμμετέχω τόσο πολύ».

«Φιλικά προς τους εσωστρεφείς, δίνουν την ευκαιρία σε παιδιά που ντρέπονται να μιλήσουν στα πλαίσια του αμφιθεάτρου να αρχίσουν μία πιο ενεργό συμμετοχή στο μάθημα. Μεγαλύτερη αλληλεπίδραση».

«[...] όταν παίρνεις μέρος σε μια τηλεδιάσκεψη σιγά σιγά ο καθηγητής μαθαίνει το όνομα σου αφού το βλέπει στη λίστα με τους συμμετέχοντες ενώ στη διάλεξη δεν μπαίνει καν στο κόπο να το μάθει. Τέλος, συγκεντρώνεσαι περισσότερο καθώς δεν έχεις συμφοιτητές δίπλα σου να μιλάνε. Είμαι παρά πολύ ικανοποιημένη».

Στους 'τεχνοφιλικούς' συμμετέχοντες συναντάμε και όσους αξιολογούν θετικά την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αιτιολογούν τη στάση τους όχι τόσο με αναφορά στην αξία της ψηφιακής εκπαίδευσης όσο με τις διευκολύνσεις που τους παρέχει. Η ικανοποίηση εδώ ερμηνεύεται ως μια απάντηση στις ποικίλες, κυρίως οικονομικές, δυσκολίες που συναντούν στη διάρκεια της φοίτησης τους και



την αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνική ζωή σε συνθήκες διαδοχικών κρίσεων. Τα σχόλια μαρτυρούν ότι τέτοιες απόψεις υποστηρίζονται κυρίως από φοιτητές/τριες που είναι εργαζόμενοι ή πλησιάζουν στην ολοκλήρωση των σπουδών τους και δεν ζουν στο Ρέθυμνο. Σε αυτή την κατηγορία απαντήσεων υπάρχουν και σχολιασμοί όπου τα οικονομικά ζητήματα της οικογένειας συνδέονται με την εξοικονόμηση ελεύθερου χρόνου και την απαλλαγή από ένα σπαταλημένο χρόνο προβληματικών μετακινήσεων από και προς την Πανεπιστημιούπολη του Γάλλου. Παραθέτω παραδείγματα τέτοιων απαντήσεων.

«Λόγω εργασίας έχω τη δυνατότητα να παρακολουθώ μαθήματα που προηγουμένως δεν μπορούσα. Η από απόσταση εκπαίδευση είναι βολική, άνετη και έχουμε κερδισμένο ελεύθερο χρόνο. Εύχομαι να συνεχιστεί και μετά την καραντίνα τουλάχιστον, να υπάρχει η δυνατότητα για όποιον το έχει ανάγκη».

«Αισθάνομαι πως η τηλεεκπαίδευση και η εξ αποστάσεως διαδικασίες στο ελληνικό πανεπιστήμιο ήρθαν και θα πρέπει να μείνουν. Ακολουθούν δύσκολες μέρες για την ελληνική κοινωνία, οπότε το πανεπιστήμιο οφείλει να λάβει υπόψη του την ενδεχόμενες δυσκολίες και να μην αποκλείσει ανθρώπους που ενδεχομένως να αδυνατούν να δίνουν το παρών με φυσική παρουσία».

«Το προτιμώ διότι δεν χρειάζεται κάποιος να νοικιάσει σπίτι στο Ρέθυμνο αλλά να παρακολουθεί από τον τόπο του. Επίσης το πανεπιστήμιο βρίσκεται αρκετά μακριά από την πόλη του Ρεθύμνου και τα δρομολόγια των λεωφορείων δεν είναι ποτέ αρκετά. Ακόμα, εάν κάποιος δουλεύει γλυτώνει χρόνο και ενέργεια παρακολουθώντας από το σπίτι».

«Η εμπειρία μου ήταν αρκετά καλή. Δεν μένω πια στο Ρέθυμνο, ήταν μια ευκαιρία να παρακολουθήσω τα τελευταία μαθήματα για την απόκτηση του πτυχίου μου».

«Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με έχει βολέψει σε πολύ μεγάλο βαθμό. Έχω τη δυνατότητα να παρακολουθώ περισσότερα μαθήματα από ότι προηγουμένως. Χωρίς άγχος για το χρόνο της κάλυψης αποστάσεων. Ο σημαντικότερος, όμως, παράγοντας είναι η σημαντική μείωση των εξόδων της οικογένειάς μου, αφού δεν χρειάζεται να διαθέτω ένα επιπλέον σπίτι. Από τη νέα ακαδημαϊκή χρονιά όπως και να έχει δεν θα έχω τη δυνατότητα να διαμένω στην Κρήτη οπότε θα ήταν θαύμα να μπορώ να παρακολουθώ τα μαθήματα από τον τόπο διαμονής

μου».

«Είναι πολύ βολική για παιδιά που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να σπουδάσουν στην επαρχία ή για άλλα προβλήματα. Προσωπικά συγκεντρώνομαι περισσότερο και έχω την δυνατότητα να ρωτήσω ό,τι θέλω χωρίς να ντρέπομαι. Είναι πιο ξεκούραστο γιατί δεν υπάρχει η ταλαιπωρία του λεωφορείου ή του πρωινού ξυπνήματος τουλάχιστον μια ώρα πριν για να μην το χάσουμε από τον υπερβολικό κόσμο που υπάρχει στην στάση και κερδίζουμε περισσότερο χρόνο καθώς δεν έχουμε μετακινήσεις».

## **5.2. Αμφίσημες στάσεις: η τηλεκαίδευση ως μια απάντηση στην κρίση**

Στην δεύτερη ομάδα απαντήσεων συμπεριλαμβάνονται αυτές που εκφράζουν με μετριοπαθή σχόλια την ικανοποίηση τους τονίζοντας ωστόσο, επιμέρους λειτουργικά προβλήματα της ψηφιακής τηλεκαίδευσης. Συχνά η αμφισημία των φοιτητών εκφράζεται με σύντομα σχόλια που επισημαίνουν επιλεκτικά κάποια οφέλη και ορισμένες αδυναμίες της τηλεκαίδευσης:

«Η παρακολούθηση είναι πιο ξεκούραστη σωματικώς, αλλά κάποιες μέρες μου προκαλούν πονοκέφαλο οι πολλές ώρες μπροστά στον Η/Υ. Κάτι κερδίζεις, κάτι χάνεις».

«Είναι μια σύγχρονη εκπαίδευση αλλά είναι πολύ δύσκολο στο να γίνει διότι υπάρχουν πολλά προβλήματα όπως κάποιες φορές κακό διαδίκτυο, κολλάει το σύστημα. Δεν μας ικανοποιεί πλήρως»

«Είναι σε ένα βαθμό ικανοποιητική, αλλά έχει χαθεί η αλληλεπίδραση φοιτητών και ως προς την μορφή διαλόγου, συζήτησης».

Άλλες απαντήσεις ξεκινούν με θετικούς σχολιασμούς για την εμπειρία της τηλεκαίδευσης («πολύ ικανοποιητική» «πήγε πολύ καλύτερα από ότι περίμενα») και στη συνέχεια επικεντρώνονται σε επιμέρους αδυναμίες που αφορούν την ελλιπή εξοικείωση μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα προβλήματα της παροχής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση («κάποιοι καθηγητές δεν ήξεραν να χρησιμοποιήσουν άρτια την εφαρμογή που μας δόθηκε», «[ζητούμενο η] προσαρμογή - βελτίωση εκπαιδευτικού υλικού και διδασκόντων» «ορισμένοι καθηγητές [έπρεπε] να ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι»). Ακόμη, τονίζεται η έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού («είχα πρόβλημα με το

μικρόφωνο»), η έλλειψη φυσικής επικοινωνίας και αλληλόδρασης με τους διδάσκοντες («[πρόβλημα] η επαφή με τον διδάσκοντα που δεν είναι φυσική και η έλλειψη βιβλίων για εμπλουτισμό» και τα ιδιαίτερα προβλήματα που δημιουργούνται στα εργαστηριακά μαθήματα που δεν μπορούν να αναπληρωθούν εύκολα με τη ψηφιακή εκπαίδευση.

Πολλές απαντήσεις εκφράζουν με μετριοπάθεια την ικανοποίηση τους από την εμπειρία της ψηφιακής εκπαίδευσης στη δεδομένη συνθήκη της κρίσης πανδημίας φροντίζουν όμως να τονίζουν τις δομικές αδυναμίες και τα μειονεκτήματα της και καταλήγουν σε συγκρίσεις της πανεπιστημιακής πρόσωπο εκπαίδευσης με φυσική παρουσία με την τηλεεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης εκφράζοντας τη σαφή προτίμηση τους πρώτη.

«Δεν ήταν κακή, ήταν κάτι διαφορετικό. Βέβαια αντιμετωπίζω πρόβλημα στο μικρόφωνο μου μόνο στο zoom και δε μπορώ να κάνω τίποτα άλλο γι' αυτό μιας και έχω δοκιμάσει τα πάντα και αυτό εμποδίζει στο να λέω την άποψή μου ή να συμμετέχω πιο ενεργά. Γιατί δε μπορώ και να γράφω ένα ολόκληρο κείμενο στη συνομιλία μιας και για να γραφεί κάτι τέτοιο έχουμε πάει σε άλλη ερώτηση και γενικά έτσι αργεί η διαδικασία, επίσης δε διατυπώνεται και ότι ακριβώς θέλω».

«Σίγουρα είναι καλύτερη επιλογή από την παύση των μαθημάτων ή την απλή ανάρτηση υλικού για μελέτη, παρόλα αυτά δεν υπερέχει σε τίποτα συγκριτικά με την δια ζώσης διδασκαλία τουναντίον έχει αρκετά μειονεκτήματα, όπως την μη επαφή με τον καθηγητή, τους συμφοιτητές καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον του πανεπιστημίου»

«Ικανοποιητικός βαθμός απόδοσης, αλλά ταυτόχρονα κουραστική εμπειρία (πολλές ώρες καθημερινά μπροστά από μια οθόνη). Σίγουρα θα προτιμούσα να πάω στο αμφιθέατρο να ακούσω την διάλεξη μου, να σηκώσω το χέρι μου να πάρω τον λόγο και να λύσω τις απορίες μου, από το να ανοίξω το laptop και να κοιτάω την οθόνη. Όμως η απόσταση εκπαίδευση είναι πλήρως αποδοτική για ειδικές, επείγουσες περιπτώσεις (για διάφορους λόγους να μην μπορώ να παραστώ στο πανεπιστήμιο) όπως την περίπτωση που βιώνουμε όλοι μας».

«Η εμπειρία μου από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε γενικές γραμμές είναι καλή, οι εκπαιδευτικοί από την δική τους μεριά κάνουν ότι μπορούν ώστε το μάθημα να γίνεται κανονικά, ωστόσο πολλές φορές υπάρχουν ζητήματα με τις πλατφόρμες όπως το να κολλάει, να μας «πετάει έξω», θέματα με την σύνδεση

τα οποία δυσχεραίνουν την όλη διαδικασία. Σίγουρα είναι μια λύση ανάγκης αλλά δεν θεωρώ ότι αντικαθιστά σε καμία περίπτωση την δια ζώσης επαφή και αλληλεπίδραση τόσο με τον καθηγητή όσο και με την όλη διαδικασία του να παρακολουθεί κάποιος ένα μάθημα στο αμφιθέατρο και να αλληλοεπιδρά με τους συμφοιτητές του, να ανταλλάσσει άμεσα απόψεις και να νιώθει ότι συμμετέχει ενεργά σε αυτήν την διαδικασία ..μπορεί να έχει θετικά [...] αλλά [...] η εμπειρία της φοίτησης στο πανεπιστήμιο, είναι μοναδική και σίγουρα μη αντικαταστάσιμη».

### **5.3. Οι «τεχνοσκεπτικιστές»: προβληματοποιώντας την εμπειρίας της τηλεκπαίδευσης**

Ένα σημαντικό μέρος όσων εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για την τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης έχει κατηγορηματική άρνηση του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι αξιοσημείωτο ότι μολονότι τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ένα υψηλό βαθμό ικανοποίησης για την ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης οι συμμετέχοντες που φαίνεται να είναι πιο παρεμβατικοί και να παραθέτουν περισσότερα και πιο αιχμηρά σχόλια είναι οι «σκεπτικιστές» που τείνουν να προβληματοποιήσουν την εισαγωγή των νέων μεθόδων τηλεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο. Ορισμένοι εκφράζουν με κατηγορηματικό τρόπο τη διαφωνία τους για τη διαδικασία τηλεκπαίδευσης ενίοτε χρησιμοποιώντας σύντομα επικριτικά σχόλια του τύπου «καθόλου ωραία εμπειρία και [...] απaráδεκτη», «Στείρα διαδικασία μάθησης», «απρόσωπη και κουραστική» και άλλοτε επιστρατεύουν πιο σύνθετα επιχειρήματα που υποκρύπτουν αξιακές και ιδεολογικές προσεγγίσεις. Ακόμη, και στις περιπτώσεις που αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της υιοθέτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη συνθήκη της κρίσης πανδημίας, οι απαντήσεις μαρτυρούν φόβους και προβληματισμούς για τη διαδικασία σταδιακής αλλοτρίωσης της μαθησιακής πρακτικής και απομάκρυνσης από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης που εμπεριέχει την απολαυστική και συνεργατική εργασία.

«Ήταν μία διαδικασία καλύτερη από την επιλογή του να μην γίνουν καθόλου μαθήματα και να χάσουμε το εξάμηνο. Πέρα από αυτό η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρώ ότι έπεσε πάρα πολύ και δεν συνάδει με τα ιδανικά του πανεπιστημίου, το οποίο είναι χώρος ουσιαστικής αλληλεπίδρασης καθηγητή και φοιτητών αλλά και των φοιτητών μεταξύ τους, χώρος προβληματισμού και επιστημονικής αναζήτησης».

«Η παρακολούθηση των μαθημάτων δεν είναι τόσο δύσκολη και οι καθηγητές συμβάλουν όσο είναι δυνατό σε αυτό, ωστόσο νιώθω ότι έχει χαθεί ο ρόλος του πανεπιστημίου, που δεν είναι μόνο ένα κτίριο αλλά ένα χώρος αλληλεπίδρασης φοιτητών, ιδεών και αξιών».

«Συμβιβαστική λύση, η οποία δεν δύναται να αντικαταστήσει την εκπαίδευση με φυσική παρουσία. Απρόσωπη και ιδιαίτερα κουραστική, λόγω της πολύωρης παρακολούθησης μπροστά από μία οθόνη».

«Η εμπειρία μου δεν είναι ιδιαίτερα καλή όχι εξαιτίας των καθηγητών, όλοι βάζουν τα δυνατά τους και τους ευγνωμονώ γι' αυτό, αλλά γιατί νιώθω πως η δια ζώσης διδασκαλία και εξέταση δεν μπορεί να αντικατασταθεί με τίποτα. Σίγουρα δεν χάσαμε εντελώς το εξάμηνο, αλλά δεν πιστεύω ότι και η εκπαίδευση δια ζώσης υποκαταστάθηκε πλήρως, χωρίς κενά και προβλήματα».

«Όσο κι αν επιθυμούν και οι διδάσκοντες και οι φοιτητές να ανταπεξέλθουν, δεν είναι εφικτό τα μαθήματα εξ αποστάσεως να αποδίδουν όσο τα μαθήματα δια ζώσης. Καθώς είναι αδύνατον ο διδάσκων να κάνει τις ίδιες παρατηρήσεις στον ίδιο βαθμό. Και ο ρυθμός απόδοσης του εκπαιδευτικού υλικού σαφώς επιβραδύνεται».

«Η ηλεκτρονική διδασκαλία δεν μπορεί να συγκριθεί με την δια ζώσης διότι υπάρχουν αίσθηση απομόνωσης, τεχνικά προβλήματα καθώς επίσης πολλοί φοιτητές εκτίθενται ξεχνώντας ανοιχτά μικρόφωνα»

Σε αυτήν την κατηγορία απαντήσεων συναντάμε συχνές αναφορές σε σειρά προβλημάτων που συνάντησαν οι φοιτητές/τριες στα τηλεμαθήματα. Ένας σχετικά μεγάλος αριθμός τέτοιων απαντήσεων αναφέρουν τα προβλήματα έλλειψης του κατάλληλου ψηφιακού και τεχνολογικού εξοπλισμού και των αδυναμιών πρόσβασης και χρήσης του διαδικτύου, επισημαίνοντας προβλήματα ψηφιακών χασμάτων και ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Συχνά, τονίζεται η αρνητική επίδραση που υπάρχει στη μαθησιακή διαδικασία: «υπάρχουν προβλήματα με το δίκτυο με συνέπεια να διακόπτεται και να γίνεται αδύνατη η παρακολούθηση του μαθήματος», «αντιμετωπίζουμε τεχνικά προβλήματα, τα οποία αφαιρούν πολύτιμο χρόνο από τη διδασκαλία». Σε αρκετές περιπτώσεις εκφράζονται παράπονα για προβλήματα που αφορούν την περιορισμένη πρόσβαση και χρήση ψηφιακών πηγών που συνδέονται με ευρύτερα ζητήματα ανισοτήτων και με τις επιδράσεις

τους στη μαθησιακή διαδικασία ενώ δεν λείπουν και οι επικριτικοί σχολιασμοί για την συνολική οργάνωση της τηλεκπαίδευσης από τα Τμήματα:

«Από τη στιγμή που πάρθηκε απόφαση να γίνει η διδασκαλία εξ αποστάσεως θα έπρεπε όλοι οι φοιτητές να έχουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και όχι να γίνεται μετάθεση της ευθύνης για την εύρεση του εξοπλισμού στους φοιτητές. Θεωρώ ότι ο τρόπος που πραγματοποιήθηκαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα αντικατοπτρίζει την ταξικότητα στην παιδεία. Επομένως, δε θεωρώ ότι ο τρόπος ήταν επιτυχής αφού δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι συμφοιτητές μου».

«Δεν διαθέτω καθόλου καλό ίντερνετ γιατί το μοιράζομαι με την υπόλοιπη οικογένεια, η διαδικασία μέχρι τώρα στα τεστ είναι αισχρή διότι μπορεί η απάντηση να είναι σωστή αλλά λίγο διαφορετικά διατυπωμένη και παίρνεται λανθασμένη ή μπορεί το ίντερνετ να πέσει και να τερματιστεί η μια προσπάθεια που έχουμε για κάποιο τεστ»

«Δεν υπάρχει καλό ίντερνετ στο σπίτι με αποτέλεσμα να κολλάει πάρα πολύ και να γίνονται πολύ συχνά διακοπές και άρα να αδυνατώ να παρακολουθήσω τη ροή του μαθήματος. Επίσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση το μάθημα γίνεται πολύ κουραστικό γιατί υπάρχουν πάρα πολλές απορίες από τους μαθητές, κάποιοι δυσκολεύονται να συνδεθούν και χάνουμε πάρα πολύ χρόνο».

«Δεν διαθέτω τον κατάλληλο εξοπλισμό για την παρακολούθηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων, δανείζομαι από την φίλη μου. Η σύνδεση στο ίντερνετ δεν είναι πάντα η κατάλληλη και η απομόνωση από το περιβάλλον του πανεπιστημίου θεωρώ ότι δεν βοηθάει στην βελτίωση της επίδοσης μου. Επιπρόσθετα, αντιμετωπίζω προβλήματα όρασης και η χρήση υπολογιστή με κουράζει και δεν μπορώ να αποδώσω το μέγιστο των δυνατοτήτων μου. Βιβλία δεν υπάρχουν ακόμα και όλη η κατάσταση δυσχεραίνει την διαδικασία της μάθησης».

Στο ίδιο σημασιολογικό πλαίσιο υπήρχαν παραδείγματα σχολιασμών που τόνιζαν ζητήματα αποκλεισμών των φοιτητών/τριών από ορισμένα μαθήματα είτε γιατί ορισμένες ηλεκτρονικές πλατφόρμες ψηφιακής διδασκαλίας δεν είναι προσβάσιμες σε συμμετέχοντες με ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό είτε επειδή ο αριθμός των χρηστών που επιτρέπεται να εισέλθουν μια ηλεκτρονική πλατφόρμα είναι περιορισμένος.

Σε άλλες απαντήσεις τίθενται και ζητήματα που αφορούν το ψηφιακό κεφάλαιο των διδασκόντων επισημαίνοντας αδυναμίες σε θέματα οργάνωσης και εξοικείωσης των διδασκόντων με την ψηφιακή εκπαίδευση. Έτσι υπάρχουν

επικριτικές φωνές για τις ψηφιακές δεξιότητες των διδασκόντων και την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης και να παρέχουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο στη ψηφιακή εκπαίδευση («ανεπαρκής κατάρτιση των καθηγητών στη διαχείριση των προγραμμάτων», «ανεπαρκέστατο [εκπαιδευτικό] υλικό που διαθέτουν» «[ορισμένοι] δεν έχουν ανεβάσει ακόμα σημειώσεις»). Εξ αιτίας αυτών των αδυναμιών ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρουν πως αναγκάστηκαν να αναπροσαρμόσουν τον προγραμματισμό παρακολούθησης των μαθημάτων τους και να επικεντρωθούν επιλεκτικά μόνο σε μαθήματα που έκριναν «πως οι εκάστοτε καθηγητές προσπαθούν πραγματικά για την καλύτερη δυνατή διεξαγωγή των μαθημάτων τους». Επιπλέον, υπήρξαν παροτρύνσεις προς τους διδάσκοντες για να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους υλικό στις συνθήκες της ψηφιακής εκπαίδευσης και να στηρίξουν τους φοιτητές που έχουν προβλήματα πρόσβασης και πολιτισμικό κεφάλαιο χρήσης ψηφιακών πλατφορμών.

«[...]Μερικοί καθηγητές πραγματικά μπόρεσαν και προσαρμόστηκαν άμεσα στις περιστάσεις και κράτησαν την ποιότητα του μαθήματος σε πολύ υψηλό επίπεδο σε βαθμό που να πλησιάζει την πραγματική αίθουσα. Όμως ταυτόχρονα πολλοί καθηγητές έδειξαν να είναι κάπως "δύσκαμπτοι" στην προσαρμογή του μαθήματος στα νέα δεδομένα και κάποιοι ίσως είδαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σαν "αναγκαίο κακό". Δυστυχώς εκεί πάλι χαμένοι είμαστε εμείς οι φοιτητές γιατί θα κληθούμε να εξεταστούμε, απ' ό,τι φαίνεται, με τους παραδοσιακούς όρους ενώ ποιοτικώς δεν λάβαμε τα ίδια εφόδια».

Μια άλλη σημαντική θεματική κατηγορία απαντήσεων αφορά ζητήματα ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιες απαντήσεις τονίζουν τις αδυναμίες της ψηφιακής επικοινωνίας των ατόμων επαφών που αδυνατούν να προσεγγίσουν την ολική εμπειρία της ενσώματης επικοινωνίας στην εκπαίδευση με φυσική παρουσία και ενσυναίσθησης, σχολιάζουν ζητήματα ψυχικής έντασης (απομόνωση, ψυχολογική κόπωση, πλήξη) ακόμη και παραβίασης της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων και θέτουν ζητήματα που αφορούν την αδυναμία ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης.

«Η αίσθηση της διάδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη διάλεξη είναι σχεδόν μηδενική. Ακόμα και ο ίδιος ο διδάσκων διαμαρτύρεται κάποιες φορές αισθανόμενος ότι μιλά σε μια οθόνη και όχι σε ένα σύνολο ανθρώπων μιας και δεν μπορεί να δει πρόσωπα και αντιδράσεις των διδασκομένων. Σε "πρακτικά" μαθήματα, όπου η επίλυση μιας άσκησης είναι αναγκαία, δεν είναι πάντα τεχνολογικά εφικτή η μετάδοση της πληροφορίας προς το

διδασκόμενο. Και επιτέλους ...αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορούσε να αντικαταστήσει πλήρως τη δια ζώσης δεν θα υπήρχαν ανά τον κόσμο εκπαιδευτικά Ιδρύματα».

«Κάτω από τέτοιες συνθήκες το μάθημα γίνεται ευκολότερα πληκτικό και η απόσπαση προσοχής είναι πιο αισθητή. Πολλές φορές ο καθηγητής είναι δύσκολο να μεταδώσει αυτό που θα μπορούσε εάν ήταν δια ζώσης, ενώ τα τεχνικά ζητήματα έρχονται να προστεθούν ως εμπόδιο. Ίσως σε κάποια μαθήματα να είναι αποδοτικό και οι καθηγητές να έχουν την ίδια μεταδοτικότητα, σε κάποια άλλα όμως αυτό δεν ισχύει. Επίσης, είναι σημαντικό οι καθηγητές να σέβονται την ιδιωτικότητα και την επιλογή του καθενός να μη θέλει να χρησιμοποιήσει την κάμερα και το μικρόφωνο του. Χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι δεν παρακολουθεί. Προσωπικά, έχει τύχει να βρίσκομαι σε μάθημα που η καθηγήτρια να έχει ανοίξει τα μικρόφωνα όλων σε ανύποπτο χρόνο, παραβιάζοντας την ιδιωτικότητα μας».

«[...] Μου έλειπε η διαπροσωπική επαφή με τους καθηγητές αλλά και η διάδραση με τους φοιτητές. Παρατήρησα επίσης ότι είχα έλλειψη προσοχής στις τηλεδιασκέψεις και εύκολα μπορούσα να αφαιρεθώ και να χάσω το μάθημα».

«Ο τρόπος αυτός δημιουργεί αποξένωση και απομόνωση, δυσκολεύει την επικοινωνία και την διαδραστικότητα του μαθήματος»

## **6. Αναστοχαστικές παρατηρήσεις**

Σε ένα κόσμο που αλλάζει και βιώνει συνεχείς κρίσεις που συνδέονται με διάφορα αίτια (πανδημίες, οικονομική ύφεση, πόλεμοι, τοπικές συγκρούσεις, φυσικές καταστροφές) προκαλούνται αιφνίδιες αλλαγές στην κοινωνική ζωή που μπορούν να διακόψουν την κανονικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η απομακρυσμένη διδασκαλία έκτακτης ανάγκης αποτέλεσε μια λύση στα περίπλοκα ζητήματα προστασίας της υγείας των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας και να αντιμετωπίσει στο μέτρο του δυνατού τα τρέχοντα ζητήματα μάθησης, επικοινωνίας και εκπαίδευσης των φοιτητών. Το κείμενο αυτό έδειξε την ποικιλία των στάσεων και των θέσεων των φοιτητών/τριών για την πρωτόγνωρη εμπειρία της προσαρμογής τους στις έκτακτες συνθήκες της τηλεεκπαίδευσης στους πρώτους μήνες εφαρμογής του lockdown στην Ελλάδα αλλά και τα νοήματα και τις σημασίες που αποδίδουν σε αυτήν την εμπειρία. Οι στάσεις και οι προσλήψεις της φοιτητικής



κοινότητες είναι χρήσιμο να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς.

Οι προκλήσεις που διαμορφώνονται από την ενίσχυση της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην πανεπιστημιακή μάθηση μπορούν να θεωρηθούν ως ευκαιρίες για μάθηση και αναμόρφωση των παραδοσιακών ρόλων και πρακτικών. Ωστόσο, η στροφή στην τηλεκπαίδευση δεν ήταν αποτέλεσμα μια στρατηγικής επιλογής των πανεπιστημίων. Προέκυψε ως μια αναγκαιότητα για την απάντηση στα προβλήματα που έθετε η δυστοπική εμπειρία της κρίσης πανδημίας. Η ψηφιακή εκπαίδευση δεν καταργεί την επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες την τροποποιεί και την μεταλλάσσει. Η ψηφιακή συνδεσιμότητα προάγει την κοινωνικότητα αλλά δεν επιτρέπει μια ολιστική αίσθηση της κοινής εμπειρίας στο φυσικό χώρο της αίθουσας διδασκαλίας όπου οι συμμετέχοντες μοιράζονται τη μοναδική συλλογική εμπειρία της ακαδημαϊκής κοινότητας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα πανεπιστήμια καλούνται να αξιολογήσουν την ιδιαίτερη εμπειρία της ψηφιακής διαδικτυακής εκπαίδευσης εντάσσοντας και προσαρμόζοντας αυτές τις πρακτικές στο πλαίσιο μιας κριτικής παιδαγωγικής αντίληψης για το ρόλο της τεχνολογίας στην πανεπιστημιακή μάθηση. Ορισμένες από τις φωνές των φοιτητών μας μας υπενθυμίζουν τη σημασία της βαθιάς οικειότητας και της συλλογικής μάθησης που χτίζεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας. Μας τονίζουν το ρόλο της ενσυναίσθησης, της άμεσης επικοινωνίας των σωμάτων, της έκφρασης των συναισθημάτων και της ζωντανής διάδρασης, ποιοτικά στοιχεία μια απελευθερωτικής εκπαιδευτικής εμπειρίας των ακαδημαϊκών κοινών που χτίζονται στην καθημερινότητα της πανεπιστημιακής ζωής.

Η διαδικασία της τηλεμάθησης σε συνθήκες πανδημίας φέρνει ξανά στο προσκήνιο τη συζήτηση για το ρόλο της τεχνολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις προκλήσεις του ψηφιακού μετασχηματισμού των πανεπιστημίων. Αναμφίβολα, οι τεχνολογικές εξελίξεις δίνουν σημαντικές δυνατότητες καινοτομίας και δημιουργικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τεχνολογία, ωστόσο, δεν είναι ουδέτερη ούτε είναι αυτοσκοπός. Είναι ένα ισχυρό μέσο η χρήση της οποίας έχει σημαντικές συνέπειες στις παιδαγωγικές μας πρακτικές. Σημασία έχει ποιος χρησιμοποιεί την τεχνολογία, προς όφελος τίνων και προς ποια κατεύθυνση. Η εμπάθυνση της τεχνολογικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι θεμιτή προϋποθέτει όμως μακροπρόθεσμο και σοβαρό εκπαιδευτικό κοινωνικό σχεδιασμό. Η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε νέα μοντέλα μάθησης που έχουν συμπεριληπτικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στο χτίσιμο νέων μορφών επικοινωνίας και ανοικτής μάθησης που συντείνουν σε μορφές κοινωνικής χειραφέτησης και εκπαιδευτικών κοινοτήτων εντός ή και έξω από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης. Από την άλλη δεν πρέπει να υποτιμάμε τους κινδύνους ενός

εργαλειακού τεχνολογικού φουτουρισμού που προσβλέπει σε μια ατομικοποιημένη μάθηση μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών που θα παράγουν οι ειδικοί των συστημάτων πληροφορικής σε μια οικονομία της γνώσης προσανατολισμένη στη λογική της κερδοφορίας. Πρόκειται για προτάγματα που ολοένα και περισσότερο απομακρύνονται από την αντίληψη της γνώσης ως κοινωνική αξία και διολισθαίνει στην λογική του εκπαίδευσης ως ενός μετρήσιμο προϊόν που διανέμεται και καταναλώνεται στην ανταγωνιστική παγκόσμια αγορά εκπαιδευτικών προϊόντων. Σε κάθε περίπτωση το διακύβευμα της διασταύρωσης της ακαδημαϊκής μάθησης με τις νέες τεχνολογίες θα είναι σημαντικό για το μέλλον των πανεπιστημίων.

### Βιβλιογραφία

- Aguilera -Hermida, P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12, 8438, <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bao, W. 2020. "COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University." *Human Behavior and Emerging Technologies* 2 (2): 113–115
- Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. "Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic." *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): i–vi.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R. & Mouza, C. (Eds). (2020). Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved June 15, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/216903>.
- Flores M.A & Marília G. (2020): Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4): 507-516.
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση.

Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού». Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σελ. 33-51). Αθήνα: Προπομπός.

Moorhouse B. L. (2020): Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4): 609-611.

Radha, R., Mahalakshmi, K., Sathish Kumar, V., & Saravanakumar, Ar. (2020). E-Learning during Lockdown of Covid-19 Pandemic: A Global Perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088-1099.

Shehzadi, S., Nisar Q. A, Hussain M. S., Basheer M. F., Hameed W. U., & Chaudhry N. I., (2020). The role of digital learning toward students' satisfaction and university brand image at educational institutes of Pakistan: a post-effect of COVID-19, *Asian Education and Development Studies*. Διαθέσιμο στο: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AEDS-04-2020-0063/full/html>

UNESCO (2020a). COVID-19 education response. Διαθέσιμο στο, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>

UNESCO (2020b). COVID-19 Educational disruption and response. Διαθέσιμο στο: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Zhang, W., Y. Wang, L. Yang, and C. Wang. 2020. "Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-10 Outbreak." *Journal of Risk and Financial Management* 13 (3): 1–6.