

2021

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

EVALUATION OF DISTANCE EDUCATION. THE CASE OF SOCIAL work
STUDENTS

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΦΟΙΤΗΤΕΣ: ΚΑΡΑΝΤΖΑΣ ΛΟΥΚΑΣ, ΚΟΥΚΛΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΑΤΣΙΚΑ ΝΙΚΟΛΕΤΑ

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση , Πανδημία,
Κοινωνική εργασία σε κρίση, Παρέμβαση, Σχολείο, Σπουδές, COVID-19

Keywords: distance Learning, School, Social work intervention crisis, COVID-



Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το σύνολο των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που έχει δημιουργήσει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και των ευκαιριών και των αδυναμιών που προέκυψαν από αυτή.

Βάσει αυτού διαμορφώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Ποια τα πλεονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Ποια τα μειονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
3. Ποιες ευκαιρίες έχουν δημιουργηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
4. Ποιες ευκαιρίες δημιουργεί η εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αφενός, θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση των σημαντικότερων εννοιών που σχετίζονται με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και αφετέρου, η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας μέσω ερωτηματολογίου σε φοιτητές του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας μέσω του οποίου θα γίνει αξιολόγηση τόσο της ίδιας της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και των πλεονεκτημάτων, των μειονεκτημάτων, των ευκαιριών και των αδυναμιών που έχουν δημιουργηθεί από αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σε αυτή, θα γίνει αναζήτηση σε παγκόσμιες βάσεις δεδομένων, όπως είναι το Google Scholar, το Scopus και το JSTOR και θα επιλεγούν άρθρα και μελέτες που εξετάζουν το ζήτημα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και ιδιαιτέρως της εξ' αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία, υπό το πρίσμα της πανδημίας της Covid-19. Στο ερευνητικό μέρος, όπως προαναφέρθηκε, θα

πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα και θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο θα κατασκευαστεί από την ομάδα και θα δοθεί στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή. Δείγμα της έρευνας θα είναι οι φοιτητές του τμήματος της Κοινωνικής Εργασίας. Η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με την βοήθεια του προγράμματος SPSS.

Abstract

The purpose of this paper is to present all the advantages and disadvantages that distance education has created, but also the opportunities and weaknesses that have arisen from it.

Based on this, the following research hypotheses are formulated:

1. What are the advantages of distance education?
2. What are the disadvantages of distance education?
3. What opportunities have been created in the education system through distance education?
4. What opportunities does distance education create?

To achieve this goal, on the one hand, there will be a bibliographic review and presentation of the most important concepts related to distance education and on the other hand, conducting a quantitative survey through a questionnaire to students of the Department of Social Work through which both the evaluation will be done. distance education as well as the advantages, disadvantages, opportunities and weaknesses created by it.

More specifically, in the theoretical part of the work a bibliographic review will be carried out. It will search global databases, such as Google Scholar, Scopus and JSTOR, and select articles and studies that address the issue of distance education, and in particular distance education in Social Work, in the light of Covid-19 pandemic. In the research part, as mentioned

above, a quantitative research will be carried out and the questionnaire will be used as a research tool, which will be constructed by the group and will be given to the participants in electronic form. The sample of the research will be the students of the Department of Social Work. The data analysis will be done with the help of SPSS program.



Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Πίνακας περιεχομένων.....	3
Εισαγωγή.....	5
Σκοπός της έρευνας.....	6
Υλικό – Μέθοδος.....	7
Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	7
Ηθικά ζητήματα.....	7
1 ^ο Κεφάλαιο: Η εκπαίδευση κατά την πανδημία της Covid-19.....	8
1.1 Παιδαγωγική για τη Συνέχιση της Εκπαίδευσης μέσω Διαδικτύου.....	8
1.2 Προκλήσεις στη Διδασκαλία και μάθηση.....	10
1.3 Ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης.....	12
Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	15
2 ^ο Κεφάλαιο: Το πλαίσιο λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	17
2.1 Πολιτικές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	17
2.3 Έλεγχος του μαθητή.....	25
2.4 Κοινωνική Παρουσία.....	26
2.5 Ανατροφοδότηση.....	28
2.6 Διάλογος και Δομή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	29
Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	31
3 ^ο Κεφάλαιο: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της.....	32
3.1 Θεσμικό πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πανδημίας.....	33
3.1.1 Συνθήκες εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	35
3.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα.....	42
3.2.1 Απαντήσεις της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Πανδημική Κρίση covid-19 στην Ελλάδα.....	42
3.2.2 Παιδαγωγική Ανώτατης Εκπαίδευσης την Επομένη.....	43
3.3 Θεσμικό πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μετά την πανδημία.....	44

Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	52
4 ^ο Κεφάλαιο: Η εξ αποστάσεως φοίτηση των φοιτητών Κοινωνικής Εργασίας.....	53
4.1 Η έρευνα των de Jonge, Kloppenburg & Hendricks (2020).....	53
4.2 Η έρευνα των Papouli, Chatzifotiou & Tsairidis (2020).....	55
4.3 Η μελέτη της Παπούλη (2020).....	58
Συμπεράσματα κεφαλαίου.....	59
5 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	60
5.1 Ερευνητικό εργαλείο.....	60
5.2 Συμμετέχοντες.....	60
5.3 Διαδικασία.....	60
6 ^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	61
6.1 Περιγραφή του δείγματος.....	62
6.2 Απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	64
6.3 Απαντήσεις στις ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	70
6.4 Απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις.....	76
6.5 Συνολική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	80
6.6 Συσχετίσεις.....	83
Συζήτηση.....	87
Επίλογος.....	92

Εισαγωγή

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει κηρύξει την πανδημία της νέας λοίμωξης SARS-CoV2 στις αρχές του προηγούμενου έτους και έχει πλέον γίνει μια μεγάλη πρόκληση για τη δημόσια υγεία παγκοσμίως (ΠΟΥ, 2020). Τα μέτρα ελέγχου της μόλυνσης και της φυσικής απόστασης είναι ζωτικής σημασίας για την αποτροπή της περαιτέρω εξάπλωσης του ιού και για τον έλεγχο της πανδημικής κατάστασης. Η πολιτική της υποχρεωτικής φυσικής απόστασης έχει εφαρμοστεί σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, με αποτέλεσμα το κλείσιμο σχολείων και πανεπιστημίων σε εθνικό επίπεδο. Σύμφωνα με αυτήν την πολιτική, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υποχρεωμένα να κάνουν την κατάλληλη και έγκαιρη τροποποίηση προκειμένου να συνεχίσουν να παρέχουν εκπαίδευση και να διατηρήσουν τη συνέχιση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και των φοιτητών. Οι δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης μετατοπίστηκαν αμέσως σε μια πλήρη ηλεκτρονική μάθηση.

Η ηλεκτρονική μάθηση ορίζεται ως μάθηση που χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Η ενσωμάτωση τεχνολογικών πόρων και καινοτόμων εκπαιδευτικών στρατηγικών έχει μεταμορφώσει τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει διάφορα εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης και διαδικτυακής μάθησης που είναι αποτελεσματικά για τη διδασκαλία και τη μάθηση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Moazami et al., 2014, Varthis & Anderson, 2016, Saiz et al., 2020). Το κέρδος της γνώσης και η απόδοση των μαθητών ως αποτέλεσμα της ηλεκτρονικής μάθησης αποδείχθηκε ότι είναι ισοδύναμα με αυτά των μεθόδων της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία (Pei & Wu, 2019). Η συνδυασμένη μάθηση ορίζεται κυρίως ως η ολοκλήρωση της μάθησης στην τάξη και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να διευκολύνει μια ανεξάρτητη, διαδραστική και συνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών. Ωστόσο, για να γίνει αυτό κατανοητό σε μια γενικότερη προοπτική, η συνδυασμένη μαθησιακή προσέγγιση επανασχεδιάζει μαθήματα που αναπτύσσονται, προγραμματίζονται και υλοποιούνται μέσω ενός συνδυασμού φυσικών και εικονικών - διαδικτυακών δραστηριοτήτων μάθησης. Η συνδυασμένη μάθηση εμφανίζεται να παρέχει καλύτερη

ικανοποίηση, κίνητρο, αφοσίωση και απόδοση των μαθητών (Soltanimehr et al., 2019, Donkin et al., 2019, Schlenz et al., 2020). Αυτή η προσέγγιση προωθεί την ενεργό και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και αποκτά σταδιακά την αποδοχή (έστω και υποχρεωτικά) ως συμπληρωματική μέθοδος για την παραδοσιακή μάθηση.

Παρά τις προηγούμενες αναφορές για τη σύγκριση της μάθησης στην τάξη και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των προσεγγίσεων ενεργητικής μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή που παρέχονται μέσω συνδυασμένων μεθόδων μάθησης σε σύγκριση με την πλήρη διαδικτυακή μάθηση δεν είναι, ακόμα, ευρέως διαθέσιμη. Οι πλειοψηφίες των μελετών σχετικά με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρονται στην αντίληψη των μαθητών για τις εικονικές τάξεις μάθησης που ενσωματώθηκαν στο πλαίσιο της εκμάθησης στον φυσικό χώρο της τάξης. Τα σχόλια των μαθητών θα μπορούσαν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την αξιολόγηση της εξ αποστάσεως μάθησης, ώστε να βελτιωθούν οι μελλοντικές στρατηγικές μάθησης.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει το σύνολο των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων που έχει δημιουργήσει η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και των ευκαιριών και των αδυναμιών που προέκυψαν από αυτή.

Βάσει αυτού διαμορφώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

5. Ποια τα πλεονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
6. Ποια τα μειονεκτήματα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
7. Ποιες ευκαιρίες έχουν δημιουργηθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
8. Ποιες ευκαιρίες δημιουργεί η εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αφενός, θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση των σημαντικότερων εννοιών που σχετίζονται με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και αφετέρου, η

διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας μέσω ερωτηματολογίου σε φοιτητές του τμήματος Κοινωνικής Εργασίας μέσω του οποίου θα γίνει αξιολόγηση τόσο της ίδιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και των πλεονεκτημάτων, των μειονεκτημάτων, των ευκαιριών και των αδυναμιών που έχουν δημιουργηθεί από αυτή.

Υλικό – Μέθοδος

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σε αυτή, θα γίνει αναζήτηση σε παγκόσμιες βάσεις δεδομένων, όπως είναι το Google Scholar, το Scopus και το JSTOR και θα επιλεγούν άρθρα και μελέτες που εξετάζουν το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ιδιαιτέρως της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία, υπό το πρίσμα της πανδημίας της Covid-19.

Στο ερευνητικό μέρος, όπως προαναφέρθηκε, θα πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα και θα χρησιμοποιηθεί το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο θα κατασκευαστεί από την ομάδα και θα δοθεί στους συμμετέχοντες σε ηλεκτρονική μορφή. Δείγμα της έρευνας θα είναι οι φοιτητές του τμήματος της Κοινωνικής Εργασίας.

Η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με την βοήθεια του προγράμματος SPSS.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που αναμένονται από την μελέτη θα επιβεβαιώσουν την παραδοχή κατά την οποία η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα στους σπουδαστές και κυρίως σε αυτούς της τριτοβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Ηθικά ζητήματα

Η ηθική και δεοντολογία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας, από τη σύλληψη μιας ιδέας έως τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Τα πιο συνηθισμένα ζητήματα είναι η συνειδητή συγκατάθεση όσων εμπλέκονται στην έρευνα και η προστασία των

προσωπικών δεδομένων.

Η "συνειδητή συγκατάθεση" σημαίνει πως όσοι λαμβάνουν μέρος στην έρευνα θα πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με τους στόχους αυτής τις πιθανές δυσμενείς επιπτώσεις, τη δυνατότητα άρνησης συμμετοχής ή αποχώρησης, ανά πάσα στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια, τη διατήρηση των στοιχείων τους μετά το τέλος της έρευνας, κ.λπ. Καμία παρότρυνση για συμμετοχή σε ερευνητικά έργα δεν δικαιολογείται (ΕΚΤ, 2010).

Η ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με την έρευνα πρέπει να γίνει με τρόπο που να γίνεται με σαφήνεια. Η συγκατάθεση είναι καλό να δίδεται γραπτά, προκειμένου να υπάρχει εξασφάλιση τόσο των συμμετεχόντων όσο και του ερευνητή.

Η "προστασία των προσωπικών δεδομένων" αφορά το νόμιμο δικαίωμα, αλλά και την κοινή προσδοκία, για προστασία του απόρρητου της ιδιωτικής ζωής, ιδιαίτερα σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες. Θέματα απορρήτου τίθενται σε όλες τις περιπτώσεις που συλλέγονται και αποθηκεύονται δεδομένα που προσδιορίζουν μοναδικά ένα ή περισσότερα άτομα. Σύμφωνα με καλές πρακτικές, η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να γίνεται με νόμιμο και δίκαιο τρόπο, για συγκεκριμένους και περιορισμένους λόγους, με ακρίβεια, ασφάλεια και σεβασμό στα δικαιώματα του ατόμου, ενώ δεν πρέπει να διατηρούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από όσο χρειάζεται, ούτε και να μεταφέρονται σε άλλες χώρες χωρίς επαρκή προστασία (ΕΚΤ, 2010).

1^ο Κεφάλαιο: Η εκπαίδευση κατά την πανδημία της Covid-19

1.1 Παιδαγωγική για τη Συνέχιση της Εκπαίδευσης μέσω Διαδικτύου

Ο αποκλεισμός και τα μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης λόγω της πανδημίας της νόσου COVID-19 έχουν οδηγήσει στο κλείσιμο σχολείων, ιδρυμάτων κατάρτισης και εγκαταστάσεων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περισσότερες χώρες. Υπάρχει μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση, μέσω διαφόρων διαδικτυακών πλατφορμών. Η διαδικτυακή μάθηση, η εξ αποστάσεως και η συνεχής εκπαίδευση έχουν γίνει πανάκεια για αυτή την

άνευ προηγούμενου παγκόσμια πανδημία, παρά τις προκλήσεις που τίθενται τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Η μετάβαση από την παραδοσιακή διαπροσωπική μάθηση στην ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να είναι μια εντελώς διαφορετική εμπειρία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, στην οποία πρέπει να προσαρμοστούν με ελάχιστες ή καθόλου διάφορες εναλλακτικές λύσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί έχουν υιοθετήσει την ηλεκτρονική μάθηση μέσω διαφόρων διαδικτυακών πλατφορμών και είναι υποχρεωμένοι να υιοθετήσουν ένα σύστημα για το οποίο δεν είναι προετοιμασμένοι.

Τα εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης διαδραμάτισαν κρίσιμο ρόλο κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας, βοηθώντας τα σχολεία και τα πανεπιστήμια και το σύνολο γενικά των εκπαιδευτικών οργανισμών να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών μετά το υποχρεωτικό κλείσιμο των πανεπιστημίων και των σχολείων (Subedi et al., 2020). Κατά την προσαρμογή στις νέες αλλαγές, το προσωπικό και η ετοιμότητα των μαθητών πρέπει να μετρηθούν και να υποστηριχθούν ανάλογα. Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να προσαρμοστούν στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ άλλοι μαθητές προσαρμόζονται γρήγορα στις νέες συνθήκες. Δεν υπάρχει μια μοναδική παιδαγωγική για την ηλεκτρονική μάθηση. Υπάρχουν διάφορα θέματα που καλύπτουν ποικίλες ανάγκες. Διαφορετικά μαθήματα και οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις στην ηλεκτρονική μάθηση (Doucet et al., 2020). Η διαδικτυακή μάθηση επιτρέπει επίσης σε κάποιους μαθητές να συμμετέχουν στη μάθηση στο εικονικό περιβάλλον, εμφανίζοντας καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία (Basilaia & Knavadze, 2020).

Καθώς τα σχολεία χρειάστηκε να κλείσουν, ώστε να αντιμετωπιστεί η παγκόσμια πανδημία, οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο έχουν αισθανθεί την απροσδόκητη επίδραση της πανδημίας COVID-19 σε όλο το φάσμα της καθημερινής τους ζωής. Έτσι, τα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάστηκε να σταθούν ικανά να προσφέρουν μια

ποιοτική εκπαίδευση, αλλά και περαιτέρω ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους μέσα σε αυτές τις εξαιρετικά δύσκολες στιγμές. Πολλοί μαθητές στον χώρο στον οποίο κατοικούν έχουν υποστεί ψυχολογική και συναισθηματική δυσφορία και δεν έχουν καταφέρει να εμπλακούν παραγωγικά στην διαδικασία της μάθησης. Οι βέλτιστες πρακτικές για την κατ' οίκον εκπαίδευση στο διαδίκτυο δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί εκτενώς (Petrie, 2020).

Η χρήση κατάλληλης και σχετικής παιδαγωγικής για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να εξαρτάται από την εμπειρία και την εξοικείωση στις εφαρμογές των ΤΠΕ τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Ορισμένες από τις διαδικτυακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται μέχρι στιγμής περιλαμβάνουν ενοποιημένους χώρους επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως το Microsoft Teams, το Zoom, το Webex, το Google Classroom, το Canvas και το Blackboard, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά μαθήματα, προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Petrie, 2020). Αυτές οι πλατφόρμες περιλαμβάνουν επιλογές συνομιλίας στον χώρο του κάθε ατόμου, βιντεοσυνάντηση και αποθήκευση αρχείων που διατηρούν τα μαθήματα οργανωμένα και εύκολα στην εργασία, αλλά και πολλές άλλες δυνατότητες. Συνήθως υποστηρίζουν την κοινή χρήση αρχείων ποικίλου περιεχομένου, όπως για παράδειγμα, αρχείων Word, PDF, excel, αρχεία ήχου, βίντεο και πολλά άλλα. Αυτά επιτρέπουν, επίσης, την παρακολούθηση της μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών χρησιμοποιώντας κουίζ και την αξιολόγηση των υποβληθέντων εργασιών βάσει ρούμπρικας αξιολόγησης.

Ο εμπλουτισμός της τάξης, για παράδειγμα, είναι μια απλή στρατηγική για την παροχή πόρων μάθησης, όπως άρθρα, βίντεο και συνδέσμους YouTube που έχουν σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας. Στη συνέχεια, ο διαδικτυακός χρόνος στην τάξη χρησιμοποιείται για την εμπάθυνση της κατανόησης μέσω της ανάπτυξης συζήτησης ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές τους (Doucet et al., 2020). Αυτός είναι

ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος ενθάρρυνσης δεξιοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Οι εικονικές πλατφόρμες διδασκαλίας, όπως οι βιντεοδιασκέψεις (Google Hangouts Meet, Zoom, Slack, Cisco, WebEx) και οι προσαρμόσιμες πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης που βασίζονται στο cloud, όπως οι Elias, Moodle, BigBlueButton και Skype, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο.

1.2 Προκλήσεις στη Διδασκαλία και μάθηση

Με τη διαθεσιμότητα μιας μεγάλης ποικιλίας πλατφορμών και διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων, οι χρήστες αυτών, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, είχαν μια σχετική εξοικείωση και πριν την εξάπλωση της πανδημίας. Μερικές από τις προκλήσεις που εντοπίστηκαν και επισημάνθηκαν από πολλούς ερευνητές συνοψίζονται ως εξής:

Σε γενικές γραμμές, οι προκλήσεις με την ηλεκτρονική μάθηση είναι η προσβασιμότητα, η οικονομική προσιτότητα, η ευελιξία, η μαθησιακή παιδαγωγική, η διά βίου μάθηση και η εκπαιδευτική πολιτική (Murgatrottd, 2020). Πολλές χώρες έχουν έρθει αντιμέτωπες με σημαντικά προβλήματα που έχουν σχέση με την αξιόπιστη σύνδεση στο Διαδίκτυο και την πρόσβαση σε ψηφιακές συσκευές. Ενώ, σε πολλές αναπτυσσόμενες, αλλά και ανεπτυγμένες χώρες, τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα δεν είναι σε θέση να αντέξουν οικονομικά τις διαδικτυακές συσκευές μάθησης. Παράλληλα, αναφέρεται ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση ενέχει κίνδυνο έκθεσης σε αυξημένο χρόνο χρήσης της οθόνης για τον εκπαιδευόμενο. Ως εκ τούτου, έχει καταστεί απαραίτητο για τους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εκτός σύνδεσης και συμβάλλουν στην αυτοδιερευνητική μάθηση. Η έλλειψη γονικής καθοδήγησης, ειδικά για τους νέους μαθητές, είναι μια άλλη πρόκληση, η οποία εντοπίζεται όλο και συχνότερα καθώς και οι δύο γονείς εργάζονται. Υπάρχουν πρακτικά

ζητήματα σχετικά με τους φυσικούς χώρους εργασίας που ευνοούν διαφορετικούς τρόπους μάθησης.

Οι μαθητές με έμφυτα εκπαιδευτικά κίνητρα είναι σχετικά ανεπηρέαστοι στη μάθησή τους, καθώς χρειάζονται ελάχιστη επίβλεψη και καθοδήγηση, ενώ η ευάλωτη ομάδα που αποτελείται από μαθητές που είναι αδύναμοι στη μάθηση, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ορισμένοι ακαδημαϊκά ικανοί μαθητές από οικονομικά χαμηλά κοινωνικά περιβάλλοντα δεν είναι σε θέση να έχουν πρόσβαση και να αντέξουν οικονομικά την ηλεκτρονική μάθηση.

Το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών είναι πιθανό να μειωθεί όταν τα μαθήματα προορίζονται τόσο για την προετοιμασία των εξετάσεων στο τέλος του έτους όσο και για τις εσωτερικές εξετάσεις λόγω της μειωμένης ώρας άμεσης επαφής για τους μαθητές και της έλλειψης διαβούλευσης με τους εκπαιδευτικούς όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή /και στην κατανόηση (Sintema, 2020).

Οι αξιολογήσεις των μαθητών πραγματοποιούνται διαδικτυακά, με πολλές δοκιμές και λάθη, αβεβαιότητα και σύγχυση μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και των γονέων. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε για τη διεξαγωγή των διαδικτυακών εξετάσεων ποικίλλει ανάλογα με την ευκολία και την εμπειρογνωμοσύνη που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ και τη συμβατότητα των μαθητών. Τα κατάλληλα μέτρα για τον έλεγχο της λογοκλοπής δεν έχουν ακόμη τεθεί σε εφαρμογή σε πολλά σχολεία και ιδρύματα κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών και της απουσίας των κατάλληλων μέσων. Ανάλογα με τη διάρκεια του lockdown, η αναβολή ή η ακύρωση ολόκληρης της αξιολόγησης ή της εξέτασης μπορεί να επιφέρει σημαντικές συνέπειες στους μαθητές, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ηνωμένα Έθνη, 2020). Έτσι, διάφορες κρατικές εξετάσεις, εξετάσεις προσλήψεων, πανεπιστημιακές εξετάσεις και εισαγωγικές εξετάσεις έχουν αναβληθεί σε ολόκληρο σχεδόν τον πλανήτη λόγω της επιδημίας COVID-19 και των περιορισμών που επιβλήθηκαν εξαιτίας αυτής. Οι διάφορες εισαγωγικές

εξετάσεις έχουν επίσης επαναπρογραμματιστεί. Το εκπαιδευτικό σύστημα σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο έχει επηρεαστεί σοβαρά λόγω της τρέχουσας κατάστασης.

Είναι επίσης πιθανό ότι η σταδιοδρομία ορισμένων φοιτητών μπορεί να ωφεληθεί από τις διακοπές. Για παράδειγμα, στη Νορβηγία, αποφασίστηκε ότι και στους μαθητές της 10ης τάξης θα απονεμηθεί πτυχίο λυκείου. Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Γαλλία δείχνει ότι η εγκατάλειψη το 1968 των κανονικών διαδικασιών εξέτασης στη Γαλλία, μετά τις φοιτητικές ταραχές, οδήγησε σε θετικές μακροπρόθεσμες συνέπειες στην αγορά εργασίας (Maurin & McNally, 2008).

Ο σχολικός χρόνος αυξάνει επίσης τις κοινωνικές δεξιότητες και την ευαισθητοποίηση εκτός από τη διασκέδαση για τα παιδιά. Υπάρχουν οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις στη ζωή των μαθητών, ενώ αυτοί βρίσκονται μακριά από το κανονικό πρόγραμμα των καθημερινών δραστηριοτήτων τους. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές παρακολουθούν ή χρειάστηκε να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα, ξοδεύοντας επιπλέον χρόνο σε εικονικές πλατφόρμες, οι οποίες έχουν αφήσει τα παιδιά ευάλωτα στην διαδικτυακή εκμετάλλευση. Ο αυξημένος και μη δομημένος χρόνος που δαπανάται για την διαδικτυακή μάθηση έχει εκθέσει τα παιδιά σε δυνητικά επιβλαβές και βίαιο περιεχόμενο, καθώς και μεγαλύτερο κίνδυνο ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Το κλείσιμο των σχολείων και τα αυστηρά μέτρα περιορισμού σημαίνουν ότι περισσότερες οικογένειες βασίζονται στην τεχνολογία και τις ψηφιακές λύσεις για να μπορέσουν τα παιδιά να συνεχίσουν να ασχολούνται με τη μάθηση, να διασκεδάζουν και να συνδέονται με τον έξω κόσμο. Όμως, δεν έχουν όλα τα παιδιά τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και πόρους για να παραμείνουν ασφαλή στο διαδίκτυο.

1.3 Ευκαιρίες διδασκαλίας και μάθησης

Παρά το γεγονός ότι έχουν υπάρξει συντριπτικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τις κυβερνήσεις παγκοσμίως σχετικά με την ηλεκτρονική εκπαίδευση από

διαφορετική οπτική γωνία, υπάρχουν αρκετές ευκαιρίες που δημιουργούνται από την πανδημία της COVID-19 για όσους δεν ήταν προετοιμασμένοι ή δεν είχαν προχωρήσει σε σχέδια εφαρμογής του συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης. Η παρούσα κατάσταση έχει δημιουργήσει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων περισσότερο από ποτέ. Η κατ' οίκον εκπαίδευση απαιτεί από τους γονείς να υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών ακόμα περισσότερο, τόσο ακαδημαϊκά όσο και οικονομικά. Τα παιδιά με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται πρόσθετη και ειδική υποστήριξη κατά τη διάρκεια αυτής της κατάστασης, ειδικά εάν αυτή συνεχιστεί και την επόμενη ακαδημαϊκή περίοδο.

Η χρήση διαδικτυακών πλατφορμών όπως το Google Classroom, το Zoom, το εικονικό μαθησιακό περιβάλλον και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και διάφορα φόρουμ ομάδων όπως το Telegram, το Messenger, το WhatsApp και το WeChat διερευνώνται και δοκιμάζονται για την διευκόλυνση της διδασκαλίας και της μάθησης για πρώτη φορά, τουλάχιστον τόσο διεξοδικά. Αυτό μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω ακόμη και μετά από τα βιογραφικά της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο και αυτές οι πλατφόρμες μπορούν να παρέχουν πρόσθετους πόρους και καθοδήγηση στους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί είναι πλέον υποχρεωμένοι να αναπτύξουν δημιουργικές πρωτοβουλίες που βοηθούν στην υπέρβαση των περιορισμών της εικονικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ενεργά μεταξύ τους σε τοπικό επίπεδο για τη βελτίωση των διαδικτυακών μεθόδων διδασκαλίας. Υπάρχουν ασύγκριτες ευκαιρίες συνεργασίας, δημιουργικές λύσεις και δυνατότητες για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μάθουν από τους άλλους και να δοκιμάσουν νέα εργαλεία στην διδασκαλία τους, καθώς εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες (Doucet et al., 2020). Πολλοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί προσφέρουν δωρεάν τα εργαλεία και τις λύσεις τους για να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα πιο διαδραστικό και

ελκυστικό περιβάλλον. Η διαδικτυακή μάθηση έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν και να μάθουν τους μαθητές τους με καινοτόμους τρόπους σε αντίθεση με τις διδακτικές και μαθησιακές εμπειρίες που εφαρμόζονταν στο κανονικό περιβάλλον της τάξης.

Από τον Ιούλιο του 2020, το 98,6% των μαθητών παγκοσμίως επλήγησαν από την πανδημία, αντιπροσωπεύοντας 1,725 δισεκατομμύρια παιδιά και νέους, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε 200 χώρες (Ηνωμένα Έθνη, 2020).

Η παιδαγωγική που διατίθεται και χρησιμοποιείται για την παραδοσιακή εκπαίδευση με φυσική παρουσία εκπαιδευτικών και μαθητών στον χώρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν είναι εφικτή για την διαδικτυακή μάθηση. Αν και έχει σχεδιαστεί μια σειρά παιδαγωγικών εφαρμογών για την ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υψηλά ποσοστά ψηφιακού αλφαριθμητισμού χρειάζεται να καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες, ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να αποκτήσουν την απαιτούμενη κατάρτιση προκειμένου να λειτουργούν προς όφελος των μαθητών τους

Οι αυθεντικές αξιολογήσεις και η έγκαιρη ανατροφοδότηση αποτελούν ουσιώδη συστατικά στοιχεία της μάθησης. Ένα πολύ κρίσιμο μέρος της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η διαθεσιμότητα χρήσιμων διαμορφωτικών αξιολογήσεων και έγκαιρης ανατροφοδότησης στους μαθητές που παρακολουθούν τα διαδικτυακά μαθήματα (Doucet et al., 2020). Αυτό θεωρείται πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς μπορεί να επιφέρει δυσκολίες που οφείλονται στην δυναμική της τάξης, την έλλειψη διαδικτυακής διδακτικής υποδομής και επαγγελματικής ανάπτυξης και του μη συμμετοχικού χαρακτήρα των μαθητών.

Είναι σαφές ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση και την δέσμευση των μαθητών προς την διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει και στην φυσική τάξη, αλλά περισσότερο στην ψηφιακή. Για παράδειγμα, τα

περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας ή κακοποίησης ή παραμέλησης οποιαδήποτε μορφής να οδηγήσουν σε απόσπαση της προσοχής και απειλή για τους μαθητές (Ravichandran & Shah, 2020). Με τους μαθητές να βιώνουν τώρα πρωτόγνωρες συνθήκες, οι οποίες απαιτούν την κατ' οίκον εκπαίδευσή τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας της COVID-19, η ύπαρξη ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σπίτι για όλα τα πρότυπα και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες είναι απαραίτητο και πιο σημαντικό από ποτέ. Θα πρέπει να διεξαχθούν μελέτες για τη στήριξη των οικονομικά ασθενέστερων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες είναι και αυτές που πλήττονται περισσότερο. Αν και δεν διεξάγονται μελέτες για την αξιολόγηση των άμεσων επιπτώσεων της πανδημίας στο ποσοστό εγκατάλειψης των μαθητών από το περιβάλλον του σχολείου, μια έρευνα σε αυτόν τον τομέα θα μπορούσε να αναδείξει τις πραγματικές λεπτομέρειες.

Υπάρχουν ποικιλίες διαδικτυακών υποδομών που έχουν δημιουργηθεί από πολλές εκπαιδευτικές εταιρείες και έχουν διατεθεί δωρεάν στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, για την προώθηση της μάθησης και της γνώσης κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας. Η οικονομική προσιτότητα και η προσβασιμότητα σε αυτές τις ψηφιακές εκπαιδευτικές υποδομές για όλους τους εκπαιδευόμενους ποικίλου οικονομικού υπόβαθρου εξακολουθούν να αποτελούν πρόκληση.

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, όπως προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης και κινητικές δυσκολίες, χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση με υποστήριξη και καθοδήγηση. Πολλοί φροντιστές και γονείς στο σπίτι δεν είναι σε θέση να καλύψουν τέτοιες ανάγκες, εμποδίζοντας την μάθηση αυτής της ομάδας μαθητών. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη επένδυσης χρόνου και πόρων για τη διερεύνηση και την έρευνα των καλύτερων εναλλακτικών λύσεων για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών.

Καθώς όλες οι εργασίες και οι εξετάσεις των μαθητών

πραγματοποιούνται από το σπίτι, είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να είναι απόλυτα σίγουροι για την αυθεντικότητα του έργου και την πραγματική μάθηση που λαμβάνει χώρα από τους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, πολλοί γονείς καθοδηγούν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους διαδικασίας και η έκταση και ο βαθμός υποστήριξης ποικίλλει σημαντικά. Η κατάταξη των μαθητών είναι ένας άλλος τομέας στον οποίο εντοπίζεται δυσκολία, καθώς δεν αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά τα κατάλληλα κριτήρια για την ορθή κατάταξη.

Συμπεράσματα κεφαλαίου

Από τα όσα αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι η πανδημία της Covid – 19 έφερε νέα δεδομένα στον χώρο της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα μέτρα που ελήφθησαν για τον περιορισμό της μετάδοσης της νόσου οδήγησαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο να χρησιμοποιήσουν μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την ολοκλήρωση των προγραμμάτων σπουδών τους. Ωστόσο, ειδικά στην Ελλάδα, αυτό δημιούργησε προβλήματα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους σπουδαστές. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, πολλοί εξ αυτών δεν είχαν την απαραίτητη εξοικείωση με την τεχνολογία, ώστε να στηρίξουν ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Από την άλλη, υπήρξαν σπουδαστές, κυρίως βέβαια της πρωτοβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας, οι οποίοι δεν είχαν την δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στον απαιτούμενο εξοπλισμό για την παρακολούθηση των μαθημάτων εξ αποστάσεως. Επιπρόσθετα, υπήρξαν αρκετοί γονείς που δεν μπορούσαν να στηρίξουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην σύνδεση και παρακολούθηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Όλα τα παραπάνω, δημιούργησαν γνωστικά κενά σε αρκετούς μαθητές, ενώ υπήρξαν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, ειδικά κατά την πρώτη περίοδο ισχύος των περιοριστικών μέτρων, δεν έδειξαν την απαιτούμενη θέληση, ώστε να συνεχίσουν την διδασκαλία των μαθημάτων τους εξ αποστάσεως. Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοηθεί και η προσπάθεια που έγινε από πλευράς μιας πολύ

μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον σε αυτά τα πρωτόγνωρα δεδομένα. Παράλληλα, όπως προαναφέρθηκε, δεν πρέπει να αγνοηθούν οι συνθήκες που επικρατούσαν στο περιβάλλον των μαθητών, οι οποίες μπορεί να επηρέασαν αρνητικά την παρακολούθηση των μαθημάτων τους από το σπίτι.

Ένα ακόμη σημείο δυσκολίας ήταν η αξιολόγηση του μαθησιακού αποτελέσματος των σπουδαστών. Οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να αξιολογήσουν με σιγουριά και ακρίβεια το επίπεδο στο οποίο είχε επιτευχθεί η μάθηση των μαθητών τους, καθώς δεν θα ήταν δυνατόν να γνωρίζουν τον βαθμό στον οποίο η εργασία τους ήταν προϊόν δικής τους προσπάθειας ή κάποιου οικείου τους. Τέλος, ειδική μνεία πρέπει να γίνει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι ήταν αυτοί ήρθαν αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις. Στο σημείο αυτό, όμως, πρέπει να αναφερθεί ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν αυτοί που λειτούργησε αποτελεσματικότερα στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

2° Κεφάλαιο: Το πλαίσιο λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

2.1 Πολιτικές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Μετά την πραγματοποίηση έρευνας σχετικά με την υπάρχουσα εθνική και διεθνή λογοτεχνία σε ό,τι αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Frantz & King, 2000, King et al., 2000, Simonson et al., 2000),

ο Warnapala (2009) οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι δεν έχουν γίνει οι απαραίτητες ρυθμίσεις για την ανάπτυξη μιας πολιτικής σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως πολιτική ορίζεται εδώ η γραπτή πορεία δράσης (π.χ. καταστατικά, θεσμική αποστολή, διαδικασίες, κατευθυντήριες γραμμές ή κανονισμοί) που υιοθετείται για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της υλοποίησης προγραμμάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι πολιτικές δεν αναφέρονται ή αποτελούν μαθήματα ή πρόγραμμα σπουδών (King, 2000).

Η αναγκαιότητα των εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση και την πολιτική σε μια χώρα είναι απαραίτητη, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται σύμφωνα με τις πολιτικές, τους κανόνες και τους κανονισμούς της χώρας αυτής. Ο Litto επισημαίνει ότι οι πολιτικές πρέπει να διαμορφώνονται ανάλογα με την αναγκαιότητα της κοινωνίας, αλλά όχι σύμφωνα με τις πολιτικές ανάγκες (Litto, 2008).

Η μετατροπή μαθημάτων σε on-line (εξ αποστάσεως) μορφή απαιτεί τεχνολογικές και εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που ακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις της τεχνολογίας και της μάθησης. Η έκθεση «Ποιότητα στη γραμμή (Quality of the line)» που εκπόνησε το μη κερδοσκοπικό ίδρυμα για την πολιτική των ΑΕΙ (HE Policy) (2000) διευκρίνισε ότι τα μέλη ΔΕΠ πρέπει να βοηθηθούν στη μετάβαση από τη διδασκαλία της αίθουσας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Το αποτέλεσμα της έρευνας δείχνει ότι η άποψη αυτή δεν είναι ακόμη διαθέσιμη μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι ακαδημαϊκές πολιτικές περιλαμβάνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή. Εάν ένα μάθημα ή ένα πρόγραμμα λαμβάνει χώρα εξ αποστάσεως, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την επιτυχή συνεχή βελτίωση του προγράμματος σπουδών και της μεθόδου παράδοσης. Η αξιολόγηση των μαθητών αποκτά, επίσης, μεγαλύτερο εύρος υπό το πρίσμα των δοκιμών, της προβολής και της διασφάλισης της ακεραιότητας των μαθητών. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι πολιτικές νομικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχία οποιουδήποτε ακαδημαϊκού προγράμματος και χρήσιμες για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ικανοποίησης του

εκπαιδευόμενου, επειδή η παραγωγή ποιοτικών και επιδέξιων αποφοίτων αποτελεί ευθύνη του ιδρύματος. Ως εκ τούτου, οι πολιτικές είναι σημαντικές στη διδασκαλία και τη μάθηση εξ αποστάσεως από τη συμβατική διδασκαλία και μάθηση.

Η αλληλεπίδραση βρίσκεται στο επίκεντρο οποιασδήποτε μαθησιακής εμπειρίας (Dewey, 1938, Vygotsky, 1978), και έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικότερες κατασκευές στην έρευνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (McIsaac & Gunawardena, 1996, Moore, 1989, Vrassidas, 2000). Ο Dewey (1938) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση των εξωτερικών και εσωτερικών συνθηκών ενός ατόμου. Η αλληλεπίδραση και η κατάσταση μέσα στην οποία κάποιος βιώνει τον κόσμο δεν μπορεί να διαχωριστεί επειδή το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης παρέχεται από την ίδια την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Η ιδέα της συναλλαγής υποδηλώνει την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ του ατόμου, των άλλων ανθρώπων και του ευρύτερου περιβάλλοντός του.

Μεταξύ 1997 και 2002, διάφοροι συγγραφείς και μελετητές διεξήγαγαν μια σειρά μελετών για να εξετάσουν την αλληλεπίδραση που υπάρχει σε μαθήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών οδήγησαν στην κατασκευή και τη βελτίωση ενός εννοιολογικού πλαισίου. Η κλασική έννοια της «αλληλεπίδρασης» μπορεί τώρα να θεωρηθεί ως επιλύσιμη σε ένα σύνολο εννοιών ενσωματωμένων σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή που η ίδια είναι ενσωματωμένη σε ένα κοινωνικό/θεσμικό πλαίσιο που μεσολαβεί στην εξειδίκευση αυτών των εννοιών και των σχέσεων μεταξύ τους. Οι λεπτομέρειες ή οι ιδιότητες της αλληλεπίδρασης αποτελούν το προσκήνιο (ή «σχήμα») που αναδύεται από το υπόβαθρο (ή το «έδαφος») του κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου. Άλλοι ερευνητές θα αντιστρέψουν τη σχέση σχήματος – εδάφους, σύμφωνα με αυτά που υπαγορεύουν τα συμφέροντά τους.

Ωστόσο, η ευρύτερη άποψη, συμφωνεί με την εξελισσόμενη φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή – περιεχομένου, οι οποίες διαμορφώνονται από τις τεχνολογικές προόδους που εξετάζονται στο κοινωνικό και θεσμικό τους πλαίσιο που χρησιμεύει ως το επίκεντρο

των πειθαρχημένης έρευνας στον τομέα αυτό. Το πλαίσιο αποτελείται από τις ακόλουθες κατηγορίες: πλαίσιο (π.χ. θεσμικές πολιτικές, δάσκαλος, τεχνολογία, περιεχόμενο), δομή, έλεγχος των μαθητών, κοινωνική παρουσία, ανατροφοδότηση, διάλογος και αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί και η τεχνολογία είναι τα δύο σημαντικότερα συστατικά του πλαισίου, καθώς διαμορφώνουν τη δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος με τρόπους που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατασκευάσουν τη γνώση και το νόημα μόνοι τους και σε συνεργασία με δασκάλους και συνομηλίκους.

Οι κυριότερες κατηγορίες του πλαισίου έχουν προκύψει μετά την πραγματοποίηση ανασκόπησης της έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από πλήθος ερευνητών (Baynton, 1992, Chen & Willits, 1999, Dille & Mezack, 1991, Gunawardena, 1995, Gunawardena & Zittle, 1997, Hillman, Willis, & Gunawardena, 1994, McHenry & Bozik, 1995, Mclsaac & Gunawardena, 1996, Moore, 1994, Parker, 1995, Quinn, Mehan, Levin, & Black, 1983, Ross, 1996, Saba & Shearer, 1994). Όλες οι κατηγορίες του πλαισίου αποτελούν μέρος ενός συστήματος και είναι αλληλένδετες. Η μάθηση, η γνώση και η ανθρώπινη δραστηριότητα βρίσκονται σε συγκεκριμένα πλαίσια (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Για να εξετάσουν ένα σύνθετο κατασκεύασμα, όπως η αλληλεπίδραση, οι ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν προσεκτικά το πλαίσιο εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η αλληλεπίδραση.

Το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελείται, μεταξύ άλλων, από θεσμικές και υπηρεσιακές πολιτικές, τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται, τον εκπαιδευτικό, τον αριθμό των μαθητών που εγγράφονται σε ένα πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Οι πολιτικές και τα προγράμματα σπουδών θα επηρεάσουν την επιλογή της δομής του εκπαιδευτικού και το περιεχόμενο του μαθήματος. Το περιεχόμενο ενός διαδικτυακού μαθήματος είναι ένα σημαντικό συστατικό του πλαισίου αλληλεπίδρασης και επηρεάζει τη δομή του μαθήματος. Ένα μέρος του περιεχομένου προσφέρεται για ορισμένα είδη αλληλεπιδράσεων και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Eastmond & Ziegahn, 1995, Moore, 1991).

Οι φιλοσοφίες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και τις επιστημολογικές τους πεποιθήσεις θα αντικατοπτρίζονται στην προσέγγισή τους στη διδασκαλία και τη δομή του μαθήματος. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν, ο ενθουσιασμός που οι ίδιοι έχουν για το αντικείμενο διδασκαλίας τους και για την εκπαίδευση γενικά, η φύση των μαθησιακών εργασιών που επιλέγουν και οργανώνουν και η στάση τους σχετικά με την τεχνολογία διαμεσολάβησης θα έχουν επίσης αντίκτυπο στην αλληλεπίδραση. Ο/η εκπαιδευτικός θα καθορίσει τη φύση της δομής, του διαλόγου και του περιεχομένου του μαθήματος. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να είναι άτομο ή ομάδα ατόμων που εργάζονται για το σχεδιασμό και την παράδοση ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Παρόλο που τέτοιες αποφάσεις μπορούν να γίνουν σε συνεργασία με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός ή/και η εκπαιδευτική ομάδα που σχεδιάζει το πρόγραμμα της διδασκαλίας, κατέχουν τον ηγετικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών να διδάσκουν εξ αποστάσεως είναι ένας σημαντικός παράγοντας. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει τις πολλαπλές δεξιότητες και καθήκοντα που εκτελούνται από τους δασκάλους σε χώρους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Anderson et al., 2001, Goodyear et al., 2000). Τέτοιοι ρόλοι μπορούν να ερμηνευθούν με κοινωνικούς, παιδαγωγικούς και τεχνικούς όρους.

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία, δεν θα είναι σε θέση να μοντελοποιήσουν τη συμπεριφορά των ειδικών για τους μαθητές ούτε να βοηθήσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την τεχνολογία. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο του πλαισίου είναι η υποστήριξη που παρέχεται στον εκπαιδευτικό, η οποία θα επηρεάσει την αλληλεπίδραση και την επιτυχία του προγράμματος. Η τεχνολογία που μεσολαβεί στην αλληλεπίδραση είναι σημαντική σε αυτό το πλαίσιο. Οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνουν βιβλία και άλλο έντυπο υλικό, τηλεόραση, βίντεο, ήχο, τηλέφωνα και υπολογιστές. Διάφορες τεχνολογίες επιτρέπουν την κοινοποίηση διαφορετικών συνθημάτων και διαφορετικές στρατηγικές

επικοινωνίας. Το έντυπο υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην εκπαίδευση αλληλογραφίας περιορίστηκε στα είδη των επιτρεπόμενων αλληλεπιδράσεων και ήταν καταλληλότερο για μονόδρομη επικοινωνία (Garrison, 1993).

Οι προσιτές τηλεπικοινωνιακές τεχνολογίες που υπάρχουν, όπως είναι για παράδειγμα, οι διασκέψεις μέσω υπολογιστών, τα διαδραστικά βίντεο κ.ά. επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η φύση αυτών των τεχνολογιών και ο ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξή τους είναι ένα θέμα, που συχνά αγνοείται. Η οικονομική προσιτότητα είναι μια έννοια δανεισμένη από το έργο του Gibson (1977, 1979) και έχει συζητηθεί από αρκετούς μελετητές (Jonassen, Campbell, & Davidson, 1994, Norman, 1989, 1993). Η οικονομική προσιτότητα ενός αντικείμενου ή μιας υπηρεσίας αναφέρεται στις ιδιότητες που έχει το ίδιο το αντικείμενο ή η υπηρεσία που επιτρέπουν να χρησιμοποιούνται με ορισμένους τρόπους.

Τα διαδραστικά μέσα επικοινωνίας προσφέρουν την δυνατότητα ήχου και εικόνας σε πλήθος μαθητών και εκπαιδευτικών, που μπορεί να έχουν μεγάλη χιλιομετρική απόσταση μεταξύ τους, ενώ η αλληλεπίδραση αυτή λαμβάνει χώρα τους σε πραγματικό χρόνο. Οι τεχνολογίες τηλεπικοινωνιών παρέχουν σύγχρονη και ασύγχρονη αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών χρηστών. Οι διασκέψεις με υπολογιστές και το Διαδίκτυο παρέχουν το σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την ανάπτυξη κοινοτήτων έρευνας, συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων σε αυθεντικά πλαίσια (Vrassidas, 2000). Οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται ευρέως τη στιγμή που προτάθηκαν ορισμένες θεωρίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν μπορούσαν να αντέξουν οικονομικά την αλληλεπίδραση μαθητή - μαθητή με συχνό ρυθμό και σε μεγάλη κλίμακα.

Τα οικονομικά στοιχεία των νέων τεχνολογιών τηλεπικοινωνιών και των προσωπικών υπολογιστών απαιτούν να επανεξεταστούν θεμελιώδεις υποθέσεις σχετικά με την εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Αυτό που είναι γνωστό για την παιδαγωγική απαιτεί οι τεχνολογικές δυνατότητες του μέλλοντος να καθοδηγούνται εν μέρει από τις ανάγκες της εκπαίδευσης,

ακόμη και όταν η τεχνολογία στο παρελθόν καθοδηγήθηκε από τις υποχρεώσεις των επιχειρήσεων. Οι ανάγκες των επιχειρήσεων και της οικονομίας οδήγησαν στην ανάπτυξη τεχνολογιών που στη συνέχεια προσαρμόζονται – συχνά με μεγάλη δαπάνη χρόνου– για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ο υπολογιστής βρίσκεται τώρα στο κέντρο των τεχνολογικών προσιτών μέσων που μεσολαβούν στις αλληλεπιδράσεις διδασκαλίας – μάθησης, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ο υπολογιστής από μόνος του είναι απόλυτα ικανός να βελτιώσει τη διδασκαλία. Επειδή ο υπολογιστής δίνει στον χρήστη να εκτελέσει πλήθος εφαρμογών και πραγμάτων, απαιτείται πολλή διαμόρφωση και διατήρηση για να κάνει οποιοδήποτε συγκεκριμένο πράγμα, όπως η διδασκαλία (Norman, 1999). Οι περιπλοκές και οι δυσκολίες της χρήσης των υπολογιστών ως βοηθών διδασκαλίας εξακολουθούν, ακόμα και τώρα, να υπονομεύουν τη συμβολή τους στην εκπαίδευση. **2.2 Αλληλεπίδραση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

Τέσσερις τύποι αλληλεπίδρασης εντοπίζονται στην βιβλιογραφία σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: περιεχόμενο μαθητών, εκπαιδευόμενος - δάσκαλος, μαθητής - μαθητής και διεπαφή μαθητή (Hillman et al., 1994, Moore, 1989). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού περιεχομένου είναι η θεμελιώδης μορφή αλληλεπίδρασης στην οποία βασίζεται όλη η εκπαίδευση. Η μάθηση θα γίνεται όταν οι μαθητές αλληλεπιδρούν με κάποιο περιεχόμενο. Το περιεχόμενο βρίσκεται, μεταξύ άλλων, σε βιβλία, αντικείμενα από το περιβάλλον, αφηρημένες ιδέες, προβλήματα προς επίλυση, βιντεοκασέτες, προγράμματα υπολογιστών και ιστότοπους. Η αλληλεπίδραση μαθητή - δασκάλου μπορεί να λάβει τη μορφή του δασκάλου που παρέχει διδασκαλία, διάλεξη και παρέχει υποστήριξη, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση στους μαθητές. Ο μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτή κάνοντας ερωτήσεις, υποβάλλοντας εργασίες και συζητώντας ένα πρόβλημα. Η αλληλεπίδραση μαθητή - μαθητή/συνομηλικού πραγματοποιείται όταν οι μαθητές συνεργάζονται με συνομηλικούς τους σε έργα και συζητούν ιδέες.

Για να λάβει χώρα οποιοσδήποτε από τους τρεις τύπους αλληλεπίδρασης (εκπαιδευόμενος - δάσκαλος, περιεχόμενο μαθητή, μαθητής - μαθητής), ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αλληλεπιδράσει με την

τεχνολογία. Οι Hillman et al. (1994), συζήτησαν λεπτομερώς τη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευομένων και τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι ίδιοι απέδωσαν τη θεωρία σύμφωνα με την οποία κάθε μέσο χρησιμοποιεί διαφορετικά συστήματα συμβόλων για να μεταφέρει ένα μήνυμα. Το μήνυμα που μεταδίδεται χρωματίζεται από τα χαρακτηριστικά του μέσου. Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει το μήνυμα που προέρχεται από αυτό το μέσο. Η επικοινωνία θα είναι επιτυχής όταν τόσο ο αποστολέας όσο και ο παραλήπτης ενός μηνύματος είναι βέβαιοι για την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση μηνυμάτων που μεταδίδονται μέσω αυτού του μέσου. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες των μαθητών να συμμετέχουν στην επικοινωνία με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας είναι σημαντικοί παράγοντες που θα επηρεάσουν την επιτυχία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Το παραπάνω αποτελεί μια προσπάθεια να καταδειχθεί η σημασία της τεχνολογίας στη διαμεσολάβηση και τη διαμόρφωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, των συνομηθίκων, των εκπαιδευτικών και του περιεχομένου. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση δασκάλου - διεπαφής σπάνια εξετάζεται ή συζητείται στην βιβλιογραφία που υπάρχει για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα προβλήματα της διεπαφής των εκπαιδευτικών μπορεί να έχουν να κάνουν περισσότερο με την επιτυχία ή την αποτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρά με οποιοδήποτε άλλο είδος αλληλεπίδρασης.

Για τον McLuhan «το μέσο είναι το μήνυμα», συνεπώς στην εποχή των φθηνών, προσωπικών τηλεπικοινωνιών, το μέσο μπορεί να γίνει ένα ουσιαστικό μέρος του περιεχομένου. Η έρευνα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξέτασε την αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή και μαθητή - μαθητή με τη μεσολάβηση διαφόρων μέσων, όπως η εκτύπωση, οι διασκέψεις μέσω ήχου, το διαδραστικό βίντεο και τα δίκτυα υπολογιστών (Garrison, 1990, Harasim, 2002). Από την άποψη της αλληλεπίδρασης ανθρώπου - υπολογιστή (HCI), η εμπειρία του χρήστη κατά την αλληλεπίδραση με τη διεπαφή είναι σημαντική για την επιτυχή ενσωμάτωση των υπολογιστών στην εκπαίδευση και τον χώρο εργασίας (Norman, 1989, 1993, 1999, Raskin, 2000).

Για τις εκπαιδευτικές εφαρμογές που αναπτύσσονται στο διαδίκτυο, η χρηστικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ολοκληρώσει αποτελεσματικά τις δραστηριότητες και να συμμετάσχει σε αλληλεπίδραση με την τεχνολογία, το περιεχόμενο, τα εργαλεία, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους. Το μεγαλύτερο μέρος της τεχνολογίας έχει αναπτυχθεί για τον επιχειρηματικό κόσμο και όχι για εκπαιδευτικούς λόγους. Οι εκπαιδευτικοί και οι τεχνικοί δεν έχουν καταλήξει σε έρευνα σχετικά με τη σημασία της χρηστικότητας των τεχνολογιών και των εργαλείων διδασκαλίας και μάθησης. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές μελέτες για να εξεταστεί η αλληλεπίδραση μάθησης - διεπαφής και ο αντίκτυπος της τεχνολογίας στην επικοινωνία, αλλά λίγες μελέτες εξέτασαν τον αντίκτυπο της χρηστικότητας στη μάθηση.

Οι Tselios et al. (2001) αξιολόγησαν τη χρηστικότητα ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος και εξέτασαν τις επιπτώσεις της χρηστικότητας στις επιδόσεις των μαθητών. Οι ερευνητές συνέκριναν τη χρηστικότητα του Περιβάλλοντος Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Infotronic (IDLE) και του WEBCT. Το IDLE είναι ένα διαδικτυακό περιβάλλον που αναπτύχθηκε για την υποστήριξη φοιτητών μηχανικής που σπουδάζουν εξ αποστάσεως στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Το WEBCT είναι ένα εμπορικό εργαλείο για το σχεδιασμό και την προσφορά διαδικτυακών μαθημάτων. Οι συγγραφείς διαπίστωσαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της χρηστικότητας των συστημάτων που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη και των επιδόσεων των μαθητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η χρηστικότητα «επηρέασε σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία» (Tselios et al., 2001: 26).

Ο Comeaux (1995), από την άλλη, εξέτασε τον αντίκτυπο ενός διαδραστικού δικτύου στην επικοινωνία και τη μάθηση στην τάξη. Διαπίστωσε ότι η επίγνωση της τεχνολογίας, όπως τα μικρόφωνα και οι κάμερες, παρεμπόδιζε την αλληλεπίδραση. Οι Jorgenson et al. (1996) εξέτασαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών που παρακολουθούσαν μαθήματα εξ αποστάσεως. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές ήταν απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε διατομεακή αλληλεπίδραση, αλλά συμμετείχαν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων τους στις μεμονωμένες

απομακρυσμένες τοποθεσίες. Οι Vrasidas & McIsaac (1999) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που ήταν νέοι στην τεχνολογία και την αλληλεπίδραση με υπολογιστή δεν ένιωθαν άνετα να συμμετέχουν σε διαδικτυακές συγχρονισμένες συνομιλίες. Ένωσαν πιο άνετα με την ασύγχρονη επικοινωνία επειδή μπορούσαν να αφιερώσουν χρόνο για να σκεφτούν τις ιδέες τους και να προχωρήσουν σε ανάρτηση των μηνυμάτων τους. Τα στοιχεία έδειξαν, επίσης, ότι ο υπολογιστής φιλτράρει την αλληλεπίδραση και απαιτεί ένα νέο σύνολο τεχνολογικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ομιλίας για αποτελεσματική συμμετοχή σε διαδικτυακά περιβάλλοντα. Οι McHenry & Bozik (1995) διεξήγαγαν μια μελέτη για να εξετάσουν τη φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του δασκάλου - μαθητή και του μαθητή - μαθητή σε ένα ζωντανό μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρέχεται μέσω διαδραστικού βίντεο. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ορισμένοι μαθητές αισθάνθηκαν αποξενωμένοι λόγω της τεχνολογίας, ενώ άλλοι βρήκαν αυτό το είδος μαθήματος πολύ συναρπαστικό. Οι Fulford & Zhang (1993) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της αντιληπτής αλληλεπίδρασης και της συνολικής ικανοποίησης με ένα μάθημα που πραγματοποιήθηκε μέσω διαδραστικών τεχνολογικών μέσων. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η αντιληπτή συνολική αλληλεπίδραση στο μάθημα συσχετίστηκε σε μεγάλο βαθμό με τη συνολική ικανοποίηση με το μάθημα. Οι Black, Levin, Mehan & Quinn (1983) διεξήγαγαν μια μελέτη για να συγκρίνουν τις συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο και στο διαδίκτυο. Διαπίστωσαν ότι οι διαδικτυακές συζητήσεις είχαν πολλαπλά νήματα, ήταν πιο αργές και είχαν μεγαλύτερες καθυστερήσεις μεταξύ της ανταλλαγής δύο μηνυμάτων. Επιπλέον, το backchanneling που σχετίζεται με την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ήταν ελάχιστο στο διαδικτυακό περιβάλλον. Το backchanneling αναφέρεται στη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες ενισχύουν συνεχώς ο ένας τη συμβολή του άλλου σε μια συζήτηση με απλές χειρονομίες όπως οπτική επαφή, κούνημα κεφαλιού και σύντομες λεκτικές ανταλλαγές (Duncan, 1972). Εξηγώντας τις διαφορές μεταξύ των πρόσωπο με πρόσωπο και των διαδικτυακών αλληλεπιδράσεων, οι Black et al. (1983) υποστήριξαν ότι «οι διαφορές στην αλληλεπίδραση θα μπορούσαν να οφείλονται στην έλλειψη

μη λεκτικών συναισθημάτων, στη χρήση του γραπτού λόγου, στη χρήση της ηλεκτρολόγησης, στη χρονική καθυστέρηση μεταξύ των μηνυμάτων, στον χωροταξικό διαχωρισμό των συμμετεχόντων ή στον αριθμό των συμμετεχόντων σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις» (Black et al., 1983: 66-67). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με πρόσφατες μελέτες που έδειξαν ότι η διαδικτυακή αλληλεπίδραση είναι βραδύτερη και στερείται συνέχειας, πλούτου στις ενδείξεις που κοινοποιούνται και αμεσότητας σε σύγκριση με την πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (Vrassidas, 1999, Vrassidas & Chamberlain, 2002).

2.3 Έλεγχος του μαθητή

Οι Garrison & Baynton (1987) υποστήριξαν ότι η έννοια του ελέγχου αποτελείται από τρία σημαντικά συστατικά: την ανεξαρτησία, την εξουσία και την υποστήριξη. Ως εκ τούτου, ο έλεγχος θα πρέπει να εξετάζεται ως το αποτέλεσμα που προκύπτει από αυτούς τους τρεις παράγοντες. Η ανεξαρτησία ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευόμενος είναι ελεύθερος να κάνει επιλογές. Η δύναμη αναφέρεται στις ικανότητες και τις ικανότητες του μαθητή να συμμετέχει σε μια μαθησιακή εμπειρία. Η υποστήριξη αναφέρεται στους διαθέσιμους πόρους που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευόμενο να συμμετάσχει με επιτυχία σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε μια άλλη μελέτη, ο Baynton (1992) διαπίστωσε ότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον έλεγχο, όπως είναι για παράδειγμα, το θεσμικό πλαίσιο, οι διοικητικές πολιτικές, ο σχεδιασμός μαθημάτων, αλλά και τα οικονομικά ζητήματα. Μελέτες έδειξαν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι πιο πιθανό να εντοπιστούν σε επιτυχημένους μαθητές εξ αποστάσεως (Dille & Mezack, 1991, Gibbson, 1990). Τέτοια χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν αυτοέλεγχο, αυτονομία και ανεξαρτησία. Εκείνοι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τα επιτεύγματά τους ως αποτέλεσμα των δικών τους προσπαθειών έχουν μια εσωτερική ικανότητα ελέγχου και είναι πιο πιθανό να είναι επιτυχείς ως μαθητές εξ αποστάσεως (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Ο Parker (1995) διεξήγαγε μια μελέτη για να εξετάσει το βαθμό στον

οποίο ο τρόπος ελέγχου, οικονομικής υποστήριξης και ο αριθμός των προηγούμενων μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα μπορούσαν να προβλέψουν την ολοκλήρωση των μαθημάτων μεταξύ των φοιτητικών πληθυσμών των κολλεγίων. Διαπίστωσε ότι οι μαθητές που βασίζονται αποκλειστικά στις εξωτερικές πηγές και μορφές ελέγχου έχουν μεγαλύτερα ποσοστά αποτυχίας και εγκατάλειψης σε σχέση με τους μαθητές που είναι σε θέση να κάνουν αυτοέλεγχο. Αυτό το συμπέρασμα περιστρέφεται γύρω από ένα παλιό εύρημα του τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι που βιώνουν την επιτυχία - για οποιονδήποτε λόγο - αποδίδουν την επιτυχία στις δικές τους ενέργειες. Από όλα τα παραπάνω δεν έχει διευκρινιστεί απόλυτα και με σαφήνεια το εάν είναι ο αυτοέλεγχος που προωθεί την επιτυχή μάθηση ή είναι η επιτυχής μάθηση που προωθεί τον αυτοέλεγχο.

Η ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν σε ένα διαδικτυακό μάθημα είναι ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα συμμετάσχουν σε αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή και τους συνομηλίκους τους. Προκειμένου να αλληλεπιδράσει με τον εκπαιδευτή, το περιεχόμενο και τους συνομηλίκους του σε ένα διαδικτυακό μάθημα, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες τεχνολογίας και επικοινωνίας με υπολογιστές (Ellsworth, 1996, Vrassidas & McIsaak, 1999). Ο Ross (1996) διαπίστωσε ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν τις δεξιότητες να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας υπολογιστές, έχουν μεγαλύτερη επίγνωση της τεχνολογίας, ανεξαρτήτως του περιεχομένου της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, οι μαθητές που έχουν κίνητρα και τους παρέχονται οι πόροι για τη χρήση της τεχνολογίας είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε αλληλεπίδραση.

2.4 Κοινωνική Παρουσία

Ο όρος «κοινωνική παρουσία» προήλθε από την έρευνα στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας των τηλεπικοινωνιών. Οι Short, Williams & Christie (1976) επινόησαν και αρχικά ορίζουν τον όρο «κοινωνική παρουσία ως ποιότητα του ίδιου του μέσου»

(Short, Williams & Christie, 1976: 65). Διαφορετικά μέσα μαζικής ενημέρωσης εγείρουν διαφορετικούς βαθμούς κοινωνικής παρουσίας. Η κοινωνική παρουσία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα μέσο επιτρέπει στον χρήστη να αισθάνεται κοινωνικά παρών σε μια κατάσταση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Υποθεθεί ότι όσο περισσότερες υποδείξεις μεταδίδονται από ένα μέσο, τόσο μεγαλύτερη είναι κοινωνική παρουσία που χαρακτηρίζει το μέσο. Ως εκ τούτου, τα μέσα, όπως είναι για παράδειγμα, οι διαδραστικές διασκέψεις μέσω βίντεο και πολυμέσων με υπολογιστή έχουν τη δυνατότητα υψηλότερου βαθμού κοινωνικής παρουσίας από τα συστήματα τηλεδιάσκεψης που βασίζονται σε κείμενο.

Η Gunawardena (1995) μελέτησε την κατασκευή της κοινωνικής παρουσίας και τις επιπτώσεις της στην επικοινωνία με τη μεσολάβηση υπολογιστή (CMC) με βάση το κείμενο. Η ίδια εξέτασε το κατά πόσο η κοινωνική παρουσία είναι χαρακτηριστικό του ίδιου του μέσου ή αν αποτελεί χαρακτηριστικό της αντίληψης του ίδιου του χρήστη για το μέσο. Τα ευρήματα της μελέτης της έδειξαν ότι η κοινωνική παρουσία μπορεί να προωθηθεί σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας στρατηγικές που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι η έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων οδήγησε τους χρήστες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο να εφεύρουν άλλα μέσα για να αντισταθμίζουν την έλλειψη αυτών των συνθημάτων.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με άλλες μελέτες που δείχνουν ότι οι χρονικοί, χωρικοί και λοιποί περιορισμοί της διαδικτυακής αλληλεπίδρασης οδηγούν στην ανάπτυξη στρατηγικών που αντισταθμίζουν την έλλειψη οπτικών και ηχητικών συνθημάτων που υπάρχουν στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση (Vrassidas & Chamberlain, 2002, Vrassidas & Mclsaak, 1999). Τέτοιες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, συντομογραφιών, καθώς και τη χρήση emoticons, όπως είναι για παράδειγμα: :-). Δεν είναι σαφές το κατά πόσο η αυξημένη κοινωνική παρουσία είναι πάντα το ζητούμενο. Ορισμένα άτομα μπορεί να βρουν την περίπτωση μιας ιδανικής αλληλεπίδρασης πολύ προκλητική και μπορεί να λειτουργήσουν καλύτερα σε ένα περιβάλλον που θέτει μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Συχνά, θεωρείται ότι

προτιμώνται άμεσες αλληλεπιδράσεις. Ο Burbules (2000) υποστήριξε ότι «είναι μύθος να φανταστούμε ότι οι πιο άμεσες αλληλεπιδράσεις είναι πάντα οι πιο ειλικρινείς, ανοικτές και οικείες» (Burbules, 2000: 329). Μερικοί μαθητές αισθάνονται πιο άνετα και λιγότερο συναισθηματικά φορτισμένοι, όταν αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Burbules & Callister, 2000).

Ένας τομέας που φαίνεται ελπιδοφόρος για την έρευνα είναι ο ρόλος των συναισθημάτων στην online αλληλεπίδραση και την κοινωνική παρουσία. Τα τελευταία 15 χρόνια, έχει υπάρξει ένα ευρύ ερευνητικό φάσμα σχετικά με το ρόλο των συναισθημάτων σε διάφορους κλάδους, όπως η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία, η ιστορία και η ανθρωπολογία (Zembylas, 2002). Υπάρχει ανανεωμένο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα της διδασκαλίας, τη συναισθηματική πολιτική της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς και τις επιπτώσεις που έχει η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Lasky, 2000, Schmidt, 2000, Zembylas, 2002). Ο ρόλος των συναισθημάτων στον κυβερνοχώρο και την ηλεκτρονική μάθηση είναι ένας σχετικά καινούργιος ερευνητικός τομέας, καθώς η τεχνολογία των πληροφοριών παράγει νέα δεδομένα (κυρίως του συναισθηματικού χώρου) που επηρεάζουν την κοινωνική παρουσία, τα οποία διαφορετικά δεν θα μπορούσαν να ειπωθούν, καθώς το συναίσθημα είναι μέρος κάθε αλληλεπίδρασης.

2.5 Ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση έχει συσχετιστεί με είδη απαντήσεων που παρέχουν πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με την ορθότητα των εργασιών και της γενικότερης συμμετοχής τους στην τάξη (Mory, 1996). Η ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πιο σημαντική από έναν μηχανισμό ενημέρωσης του μαθητή σχετικά με την καλή ή κακή επίδοση που σημείωσε σε μια δοκιμή αξιολόγησης. Σε καταστάσεις πρόσωπο με πρόσωπο, οι μη λεκτικές χειρονομίες υπάρχουν συνεχώς, παρέχοντας τόσο στον δάσκαλο όσο και στους μαθητές ανατροφοδότηση.

Ένα προφορικό σχόλιο από τον δάσκαλο, ένα χαμόγελο, μια έκφραση προσώπου και μια χειρονομία είναι όλοι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να λάβουν σχόλια σχετικά με το έργο και τις ιδέες τους. Μια συγκεχυμένη εμφάνιση μπορεί να υποδεικνύει στον δάσκαλο ότι πρέπει να επεξεργαστεί ένα θέμα ή να το εγκαταλείψει. Μελέτες που διεξήχθησαν έδειξαν ότι η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης στα διαδικτυακά μαθήματα συνέβαλε στην αίσθηση απομόνωσης μεταξύ των μαθητών (Vrassidas & Mclsaac, 1999, Vrassidas, 2002, Vrassidas & Chamberlain, 2002). Οι Stevenson, Sander & Naylor (1996) διαπίστωσαν ότι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που προωθούν την ικανοποίηση των μαθητών σε ένα μάθημα ήταν η έγκαιρη και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση σχετικά με τις εργασίες τους. Αρκετοί άλλοι ερευνητές (Gunawardena, 1995, Romeo, 1997, Wagner & McCombs, 1995) υποστήριξε τη σημασία της ανατροφοδότησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

2.6 Διάλογος και Δομή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο Moore (1991) υπέθεσε ότι η απόσταση είναι το ψυχολογικό και επικοινωνιακό χάσμα που προκύπτει από τον γεωγραφικό διαχωρισμό μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Υποστήριξε ότι η συναλλακτική απόσταση υπάρχει σε όλα τα είδη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ακόμη και σε αυτά που προσφέρονται πρόσωπο με πρόσωπο. Οι δομές που επηρεάζουν την απόσταση συναλλαγών είναι η αυτονομία, η δομή και ο διάλογος των μαθητών. Η δομή αναφέρεται στο συνολικό σχεδιασμό του μαθήματος. Ο διάλογος αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου δασκάλου. Ένα πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό όταν παρέχει επαρκείς ευκαιρίες διαλόγου μεταξύ μαθητή και δασκάλου και αρκετή δομή που παρέχει καθοδήγηση στους μαθητές.

Οι υποθέσεις πίσω από αυτή τη θεωρία είναι οι ακόλουθες: • Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση, τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία των μαθητών, συνεπώς, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια που πρέπει να δείξουν οι μαθητές στο να είναι συνεπείς. • Καθώς αυξάνεται η δομή, ο διάλογος μειώνεται και η απόσταση συναλλαγών αυξάνεται. • Καθώς ο διάλογος αυξάνεται, η δομή μειώνεται και η απόσταση συναλλαγών

μειώνεται. Οι Saba & Shearer (1994) διεξήγαγαν μια μελέτη για να επαληθεύσουν εμπειρικά τις έννοιες της απόστασης συναλλαγών, του διαλόγου και της δομής. Ορίζουν το διάλογο ως την «έκταση της λεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή» (Saba & Shearer, 1994 42).

Η μελέτη τους βασίστηκε σε μια αιτιώδη ερμηνεία της κατασκευής της συναλλακτικής απόστασης. Η προσέγγισή τους προήλθε από ένα μοντέλο βασισμένο στις προηγούμενες εργασίες της Saba (1988) σχετικά με τη δυναμική των συστημάτων που χρησιμοποιούνται σε βιολογικά και βιομηχανικά περιβάλλοντα. Το μοντέλο χρησιμοποίησε μεταβλητές όπως η διαχείριση, η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, η φθορά των μαθητών και οι διαθέσιμοι πόροι για την προσομοίωση των σύνθετων σχέσεων μεταξύ τέτοιων μεταβλητών σε οργανισμούς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι Saba & Shearer (1994) κατασκεύασαν ένα μοντέλο βασισμένο σε μαθηματικούς τύπους που θα προέβλεπαν το ποσό της απόστασης συναλλαγών ανάλογα με μεταβλητές όπως ο έλεγχος των μαθητών, ο έλεγχος των εκπαιδευτικών, ο διάλογος και η δομή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η απόσταση συναλλαγής εξαρτάται από το ρυθμό διαλόγου και δομής και επιβεβαίωσαν τη θεωρία που είχε αναπτυχθεί από τον Moore. Άλλοι ερευνητές, όπως οι Bischoff et al. (1996), εξέτασαν επίσης την απόσταση συναλλαγών ορίζοντας το διάλογο ως επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, ο ορισμός του διαλόγου ως αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου - μαθητή αποτυγχάνει να αποτυπώσει την αμοιβαία φύση και τη σημασία της αλληλεπιδράσεων ως κεντρικής έννοιας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θα πρέπει επίσης να αντιμετωπιστούν πρόσθετα είδη αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν χώρα σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών - μαθητών, της διεπαφής μαθητή και των αλληλεπιδράσεων ομάδων (Chen, 2001, Vrassidas & McIsaac, 1999). Η προσεκτική εξέταση των δεδομένων και των αλληλεπιδράσεων που εντοπίστηκαν στην έρευνα που έλαβε χώρα στο Πανεπιστήμιο της Αριζόνα και στο Κέντρο Εφαρμογής

Τεχνολογιών Πληροφοριών στο Πανεπιστήμιο του Δυτικού Ιλινόις έδειξε ότι η δομή επηρέασε το διάλογο και την αλληλεπίδραση και ότι η δομή αυτή δεν είναι στατική αλλά δυναμική, καθώς συνεχώς διαπραγματεύεται κατά τη διάρκεια του εξαμήνου (Vrassidas, 2002, Vrassidas, 1999, Vrassidas & McIsaak, 1999, Vrassidas & McIsaak, 2000). Στοιχεία δομής, όπως οι απαιτούμενες δραστηριότητες, οδήγησαν σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις και αυξημένο διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων. Αρκετές από τις αλληλεπιδράσεις που προσδιορίζονται στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν μέρος των απαιτήσεων της τάξης και μέρος της δομής. Για παράδειγμα, συχνά απαιτείται η συμμετοχή στις συζητήσεις και της συνεργασίας σε έργα. Οι δραστηριότητες αυτές αυξάνουν την αλληλεπίδραση και τον διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια, η αυξημένη δομή μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο διάλογο και αλληλεπίδραση. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την υπόθεση ότι η αυξανόμενη δομή μειώνει τον διάλογο και αυξάνει την απόσταση των συναλλαγών (Moore 1991). Η ανάπτυξη πιο απρόσκοπτων συστημάτων διασκέψεων τα τελευταία χρόνια έχει εξαλείψει ορισμένους από τους προηγούμενους περιορισμούς που έθεσε η τεχνολογία στην ισορροπία δομής-διαλόγου. Τα τρέχοντα συστήματα διασκέψεων επιτρέπουν συγχρονισμένες συνομιλίες και ασύγχρονες συζητήσεις, χρησιμοποιώντας μέσα πολύ διαφορετικά από αυτά που χρησιμοποιούνταν ως τώρα.

Συμπεράσματα κεφαλαίου

Η διαμόρφωση των κατάλληλων πολιτικών σχετικά με την λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την ορθή και ομαλή εφαρμογή της. Ειδικότερα, οι πολιτικές που θεσπίζονται διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, την μάθηση των μαθητών και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Η αναγκαιότητα των εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση και την πολιτική σε μια χώρα είναι απαραίτητη, καθώς οι αποφάσεις λαμβάνονται σύμφωνα με τις πολιτικές, τους κανόνες και τους κανονισμούς της χώρας

αυτής.

Η μετατροπή μαθημάτων σε on-line (εξ αποστάσεως) μορφή απαιτεί τεχνολογικές και εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που ακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις της τεχνολογίας και της μάθησης.

Οι ακαδημαϊκές πολιτικές περιλαμβάνουν την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή. Εάν ένα μάθημα ή ένα πρόγραμμα λαμβάνει χώρα εξ αποστάσεως, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την επιτυχή συνεχή βελτίωση του προγράμματος σπουδών και της μεθόδου παράδοσης. Η αξιολόγηση των μαθητών αποκτά, επίσης, μεγαλύτερο εύρος υπό το πρίσμα των δοκιμών, της προβολής και της διασφάλισης της ακεραιότητας των μαθητών. Κατά τον ίδιο τρόπο, οι πολιτικές νομικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών είναι κεντρικής σημασίας για την επιτυχία οποιουδήποτε ακαδημαϊκού προγράμματος και χρήσιμες για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της ικανοποίησης του εκπαιδευόμενου, επειδή η παραγωγή ποιοτικών και επιδέξιων αποφοίτων αποτελεί ευθύνη του ιδρύματος. Ως εκ τούτου, οι πολιτικές είναι σημαντικές στη διδασκαλία και τη μάθηση εξ αποστάσεως από τη συμβατική διδασκαλία και μάθηση.

Η αλληλεπίδραση βρίσκεται στο επίκεντρο οποιασδήποτε μαθησιακής εμπειρίας (Dewey, 1938, Vygotsky, 1978), και έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικότερες κατασκευές στην έρευνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (McIsaac & Gunawardena, 1996, Moore, 1989, Vrassidas, 2000). Το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελείται, μεταξύ άλλων, από θεσμικές και υπηρεσιακές πολιτικές, τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται, τον εκπαιδευτικό, τον αριθμό των μαθητών που εγγράφονται σε ένα πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων. Οι πολιτικές και τα προγράμματα σπουδών θα επηρεάσουν την επιλογή της δομής του εκπαιδευτικού και το περιεχόμενο του μαθήματος. Το περιεχόμενο ενός διαδικτυακού μαθήματος είναι ένα σημαντικό συστατικό του πλαισίου αλληλεπίδρασης και επηρεάζει τη δομή του μαθήματος.

3^ο Κεφάλαιο: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα και το θεσμικό

πλαίσιο λειτουργίας της

Στην Ελλάδα, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι θεσμοθετημένη μόνο στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το οποίο είναι ισότιμο με όλα τα πανεπιστήμια της χώρας, από το 1992 που ιδρύθηκε, λειτουργεί αποκλειστικά από απόσταση και δίνει τη δυνατότητα σε φοιτητές, ανεξαρτήτου ηλικίας, να ολοκληρώσουν τις προπτυχιακές ή τις μεταπτυχιακές σπουδές τους. Ταυτόχρονα, αναπτύχθηκαν προγράμματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από τα τμήματα της Πληροφορικής κυρίως, εξ αιτίας της εξάπλωσης των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Σήμερα, όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, δημόσια και ιδιωτικά, προσφέρουν Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μέσω μεικτών μοντέλων μάθησης, ενώ παράλληλα παρέχουν και Μεταπτυχιακά προγράμματα εξ αποστάσεως.

Στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται με συστηματικό τρόπο Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αλλά προβλέπεται η απομακρυσμένη διδασκαλία και μόνο για συμπληρωματικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνονται συνεργασίες σχολείων, όπως είναι για παράδειγμα, τα Προγράμματα «e-omogeneia»¹, τα οποία επιδιώκουν ενίσχυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης μέσα από τη επικοινωνία των ομογενών με τους γηγενείς, το διεθνές πρόγραμμα «ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ»² το οποίο περιλαμβάνει περιβαλλοντικές δράσεις, τα ευρωπαϊκά προγράμματα «ΣΩΚΡΑΤΗΣ»³ και «e-Hermes»⁴ για την προώθηση της κινητικότητας και διαπολιτισμικότητας. Το «ψηφιακό σχολείο»⁵ είναι μια ακόμη προσπάθεια ανάπτυξης Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων και ψηφιακών περιβαλλόντων συνεργασίας μαθητών κι εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το «Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο» υποστηρίζει την ασύγχρονη εκπαίδευση μέσω της ηλεκτρονικής τάξης «e-class». Επιπλέον, πλήθος

¹ <http://www.netschoolbook.gr/e-omogeneia.html>

² <https://www.pedia.gr/corner/eok-prog-b.html>

³ <https://www.pedia.gr/corner/eok-prog-b.html>

⁴ <https://www.ea.gr/ep/e-hermes/>

⁵ https://dschool.edu.gr/Digital_School_Educational_Content_and_Services_Extended_CT_2019_10_29_v1.0.pdf

φροντιστηριακών οργανισμών ιδιωτικού καθεστώτος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αναπτύξει συστήματα απομακρυσμένης διδασκαλίας, ανταποκρινόμενοι άμεσα και με επάρκεια σε όλη την διάρκεια που ίσχυε η αναστολή λειτουργία των σχολικών μονάδων, λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού.

3.1 Θεσμικό πλαίσιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πανδημίας

«Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα ξεκίνησε στις 11 Μαρτίου 2020 (ΚΥΑ 16838, 2020). Στη συνέχεια, ακολούθησε ένα χρονικό διάστημα περίπου ενός μήνα κατά το οποίο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) εξέδωσε σειρά εγκυκλίων με οδηγίες για την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΥΠΑΙΘ 2020α; 2020β; 2020γ; 2020δ; 2020ε; 2020στ; 2020ζ; 2020ι). Ειδικότερα, στόχος της εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (ΥΠΑΙΘ, 2020α) ήταν η διατήρηση της επαφής των μαθητών/εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι – αρχικά τουλάχιστον – η κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Για την υλοποίηση της διαδικασίας της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από κάθε εκπαιδευτικό, προβλέφθηκε αυτονομία και ευελιξία στη διαμόρφωση του προγράμματος και προτάθηκε να αξιοποιηθούν οι υφιστάμενοι ψηφιακοί πόροι του ΥΠΑΙΘ: Διαδραστικά Βιβλία, Ψηφιακά Αποθετήρια «Φωτόδεντρο» και Διδακτικά Σενάρια «Αίσωπος». Η παροχή εξΑΕ στηρίχθηκε σε τρεις άξονες:

- Σύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΥΠΑΙΘ, 2020β; 2020ε; 2020στ; 2020ι). Για την αξιοποίηση της σύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης όλοι οι εκπαιδευτικοί έλαβαν λογαριασμό χρήσης της πλατφόρμας σύγχρονης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης Webex Meetings. Στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε σε κάθε σχολική μονάδα: α) η δημιουργία ομάδα υποστήριξης σύγχρονης εξΑΕ με μέλη τον/τη Διευθυντή/ντρια και τουλάχιστον ένα/μία εκπαιδευτικό Πληροφορικής ή επιμορφωτή/τρια β' επιπέδου για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), β) η συμμετοχή των μελών της ομάδας υποστήριξης

σε τηλεεκπαίδευση για τη χρήση της πλατφόρμας με στόχο τη μετέπειτα ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, γ) η ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων και των μαθητών/τριών για την επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων από τον/τη Διευθυντή/ντρια δ) η ενημέρωση των μαθητών/τριών για τους συνδέσμους των ψηφιακών τάξεων από τους/τις εκπαιδευτικούς και ε) η παιδαγωγική υποστήριξη της διαδικασίας από τους/τις Συντονιστές/στριες Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ).

- Ασύγχρονη εξΑΕ (ΥΠΑΙΘ, 2020δ). Παράλληλα με τη σύγχρονη εξΑΕ, οι μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων, Γυμνασίων και Λυκείων θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την ασύγχρονη εξΑΕ μέσω της χρήσης των πλατφορμών e-class ή e-me κατόπιν επιλογής του/της διδάσκοντος/ουσας. Στο πλαίσιο αυτό τέθηκε χρονική προθεσμία δύο εργάσιμων ημερών για να ολοκληρωθούν οι προπαρασκευαστικές διαδικασίες: α) η δημιουργία ομάδας εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης σχολικής μονάδας για τεχνική υποστήριξη, β) η απόκτηση λογαριασμού Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) από κάθε εκπαιδευτικό και από κάθε μαθητή/τρια μέσω του γονέα/κηδεμόνα, γ) η ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων για τις διαδικασίες και τον χειρισμό προσωπικών δεδομένων, δ) η προαπαιτούμενη είσοδος μαθητών/τριών σε κάθε πλατφόρμα για μία φορά, ε) η αποστολή προσκλήσεων για την εγγραφή στα ψηφιακά μαθήματα και στ) η αποδοχή των προσκλήσεων εγγραφής από τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, για την υλοποίηση της ασύγχρονης εξΑΕ προτάθηκε οι εκπαιδευτικοί μέσω των πλατφορμών e-class/e-me να προετοιμάζουν και να αναρτούν εκπαιδευτικό υλικό/εργασίες/ασκήσεις καθώς και να παρέχουν ατομική ανατροφοδότηση. Τέλος, για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας ορίστηκε οι ΣΕΕ να οργανώνουν σε απογευματινές ώρες εξ αποστάσεως ενημερωτικές και επιμορφωτικές συναντήσεις.

- Εκπαιδευτική τηλεόραση (ΥΠΑΙΘ, 2020ζ). Αρχικά δημιουργήθηκαν, μεταδόθηκαν και αναρτήθηκαν στο Διαδίκτυο κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα ανά διδακτικό αντικείμενο για το Δημοτικό Σχολείο και στη συνέχεια ακολούθησαν αντίστοιχα προγράμματα για το Νηπιαγωγείο και το

Γυμνάσιο. Για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΑΙΘ, 2020γ) προτάθηκε να γίνουν κατάλληλες προσαρμογές στις διαδικασίες της εξΑΕ σε συνεργασία με τους/τις γονείς/κηδεμόνες.

Σταδιακά, η εξΑΕ εμπλουτίστηκε και με άλλες δράσεις:

- Δυνατότητα πρόσβασης στις ψηφιακές πλατφόρμες/πόρους του ΥΠΑΙΘ από κινητές συσκευές με μηδενική χρέωση δεδομένων (ΥΠΑΙΘ, 2020ια).

- Δωρεάν παροχή ορισμένου αριθμού ταμπλετών (tablets) σε σχολικές μονάδες για χρήση από εκπαιδευτικούς ή/και μαθητές/τριες (ΥΠΑΙΘ, 2020ια).

- Διάθεση δύο Ανοιχτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) από το ΙΕΠ σε συνεργασία με το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου (ΥΠΑΙΘ, 2020ιβ)⁶.

3.1.1 Συνθήκες εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η αναστολή της λειτουργίας του συνόλου των εκπαιδευτικών μονάδων και η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ήταν το επακόλουθο αυτής, στην πρώτη καραντίνα διήρκεσε περίπου δύο μήνες, από τις 16 Μαρτίου όπου εκδόθηκε η πρώτη σχετική οδηγία του ΥΠΑΙΘ μέχρι και την 1η Ιουνίου, ημερομηνία κατά την οποία έγινε η επανέναρξη λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων και των Νηπιαγωγείων (ΚΥΑ 28237, 2020). Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η επανέναρξη λειτουργίας των σχολικών μονάδων είχε ήδη γίνει στις 11 Μαΐου για την Γ' Λυκείου και στις 18 Μαΐου για τις τάξεις Α' και Β' Λυκείου καθώς και για τα Γυμνάσια. Τα πιο πάνω διαστήματα αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων περιελάμβαναν και τις διακοπές του Πάσχα, διάρκειας δύο εβδομάδων, ενώ δόθηκε η δυνατότητα από το ΥΠΑΙΘ να συνεχιστεί η παροχή της εξΑΕ και ορισμένες ημέρες των διακοπών (ΥΠΑΙΘ, 2020θ). Κατά την διάρκεια της δεύτερης καραντίνας, την σχολική χρονιά 2020-2021, το διάστημα της

⁶ Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020.

αναστολής λειτουργίας των μονάδων των περισσότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων (η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έμεινε ανοιχτή για λίγο περισσότερο για δια ζώσης μαθήματα) κάλυψε σχεδόν το σύνολο του εκπαιδευτικού έτους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σπουδαστές κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και ιδιαίτερα, στην πρώτη περίοδο των περιοριστικών μέτρων τον Μάρτιο του 2020:

- Προσβασιμότητα: Η εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μέσω των εφαρμογών των ΤΠΕ έχει ως προαπαιτούμενο τη δυνατότητα πρόσβασης στο Διαδίκτυο για το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα που έδωσε στην δημοσιότητα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020) για το έτος 2019, η Ελλάδα κατέλαβε την 27η θέση μεταξύ των 28 κρατών - μελών της ΕΕ στον δείκτη ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας (DESI) που αφορά τη συνδεσιμότητα, το ανθρώπινο κεφάλαιο, τη χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών, την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας και τις ψηφιακές δημόσιες υπηρεσίες. Χωρίς την εξασφάλιση της προσβασιμότητας, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μέσω των εφαρμογών των ΤΠΕ ενίσχυσε τις υφιστάμενες κοινωνικές και ψηφιακές ανισότητες, καθώς τα παιδιά που προέρχονται από πιο φτωχά κοινωνικοοικονομικά στρώματα έχουν λιγότερες πιθανότητες να έχουν πρόσβαση σε συνθήκες που να ευνοούν την εξ αποστάσεως μάθηση (Muller & Goldenberg 2020; OECD, 2020; Onyema et al., 2020; Reich et al., 2020). Επίσης, είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια ισχύος των περιοριστικών μέτρων, το σύνολο των μελών μιας οικογένειας κλήθηκαν να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, έχοντας να ανταποκριθούν ταυτόχρονα σε ανάγκες για εργασία, εκπαίδευση, ενημέρωση και ψυχαγωγία. Το αποτέλεσμα αυτών των αναγκών ήταν να η επάρκεια ενός μόνο υπολογιστή για όλα τα μέλη της οικογένειας, αλλά να απαιτείται κατάλληλο πλήθος υπολογιστών με επαρκή τεχνικά χαρακτηριστικά και σύνδεση στο Διαδίκτυο με ανάλογη ταχύτητα.

- Τεχνικές υποδομές: Το εγχείρημα της καθολικής εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευσης απαιτεί πλήθος τεράστιων τεχνικών υποδομών, οι οποίες είναι σαφές ότι δεν προϋπήρχαν στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Η πλατφόρμα ασύγχρονης εξΑΕ e-class ήταν διαθέσιμη από το ΠΣΔ επί μία δεκαετία (Paraskevas et al., 2011) και η πλατφόρμα e-me δημιουργήθηκε από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ITYE) - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ πριν μία πενταετία (Megalou et al., 2015). Ωστόσο, η αξιοποίηση των προαναφερθεισών υπηρεσιών από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν ιδιαίτερα μικρή. Αυτό άλλαξε με την υποχρεωτική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την δημιουργία περίπου ενός εκατομμυρίου νέων λογαριασμών χρηστών ΠΣΔ, 700.000 εγγραφές νέων χρηστών στην υπηρεσία e-class, όπως και 300.000 νέων μαθημάτων e-class (Παρασκευάς, 2020). Η απότομη και τεράστια αύξηση των χρηστών σε συνδυασμό με την έλλειψη της αντίστοιχης τεχνικής υποδομής και προσωπικού του ΠΣΔ είχαν ως συνέπειες τη συχνή πτώση των συστημάτων και την τεράστια επιβάρυνση του δικτύου. Ανάλογη ήταν η κατάσταση και στη λειτουργία της πλατφόρμας e-me του ΙΤΥΕΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

- Σχεδίαση διαδικασιών: «Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού απαιτούσε αποτελεσματική στρατηγική από τις αρμόδιες αρχές για την προστασία του δικαιώματος των μαθητών/τριών στη μάθηση (Eyles et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020). Η ανάγκη για ταχύτατη δράση οδήγησε στην επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Τσινάκος, 2020) που δεν ταυτίζεται με την εξΑΕ. Ειδικότερα, η εξΑΕ περιλαμβάνει καλά σχεδιασμένες εξ αποστάσεως μαθησιακές εμπειρίες και διαφέρει σημαντικά από την παροχή μαθημάτων εξ αποστάσεως που γίνεται με τη μορφή της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας ως ανταπόκριση σε μία κρίση, καταστροφή ή πανδημία (Hodges et al., 2020). Σύμφωνα με προτάσεις της UNESCO (2020a; 2020c), είναι σημαντική η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιλέξουν τον κατάλληλο συνδυασμό διαδικτυακής διδασκαλίας ή εκπαιδευτικής τηλεόρασης ή εκπαιδευτικού ραδιοφώνου ή παροχής έντυπου υλικού που να εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης από το σπίτι. Οι διαφορετικές ανάγκες και χαρακτηριστικά κάθε ηλικίας, οι

τοπικές ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις προσβασιμότητας, η διαθεσιμότητα των γονέων/κηδεμόνων για υποστήριξη της μάθησης από το σπίτι απαιτούν την παροχή πολλών εναλλακτικών λύσεων και την παροχή ευελιξίας και αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και στους/στις εκπαιδευτικούς για την επιλογή του κατάλληλου συνδυασμού. Σημαντικό στοιχείο για μια τέτοια επιλογή είναι και η ανάγκη περιορισμού του ημερήσιου χρόνου χρήσης οθόνης ανάλογα με την ηλικία των μαθητών/τριών (UNESCO, 2020a).

Οι διαδικασίες εξΑΕ που ανακοινώθηκαν από το ΥΠΑΙΘ εμπεριείχαν κάποιες ασαφείς ή/και μη εφικτές προτάσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Δυσκολία άμεσης ενημέρωσης όλων των εμπλεκόμενων – εκπαιδευτικών, γονέων/κηδεμόνων, μαθητών/τριών – από τον/την Διευθυντή/ντρια χωρίς να προϋπάρχουν οι αναγκαίες διαδικασίες εξ αποστάσεως επικοινωνίας.

- Πολύπλοκη διαδικασία εγγραφής των μαθητών/τριών στις πλατφόρμες σύγχρονης εξΑΕ (ΥΠΑΙΘ, 2020δ): δημιουργία μαθητικών λογαριασμών ΠΣΔ από γονείς/κηδεμόνες, συλλογή μαθητικών λογαριασμών ΠΣΔ από Διευθυντές/ντριες για ενημέρωση εκπαιδευτικών, ενημέρωση μαθητών/τριών για επιλογή πλατφόρμας eclass ή e-me, είσοδο μαθητών/τριών στην επιλεγμένη πλατφόρμα για μία φορά ώστε να είναι εφικτή η μεταγενέστερη πρόσκλησή τους, πρόσκληση μαθητών/τριών για εγγραφή στα ψηφιακά μαθήματα από εκπαιδευτικούς, αποδοχή πρόσκλησης από μαθητές/τριες. Το χρονικό διάστημα που προβλέφθηκε αρχικά για την ολοκλήρωση της διαδικασίας ήταν δύο εργάσιμες ημέρες.

- Άμεση εφαρμογή σύγχρονης εξΑΕ στη Γ' τάξη Λυκείου χωρίς προηγούμενες υποστηρικτικές δράσεις.

- Ασαφείς διατυπώσεις εγγράφων που άφηναν ερωτηματικά για το αν η εξΑΕ ήταν υποχρεωτική για τους/τις εκπαιδευτικούς, για το αν η επιλογή των προτεινόμενων πλατφορμών ήταν δεσμευτική, για το τι ισχύει για τα Νηπιαγωγεία κ.ά. Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά μειώθηκαν στις αρχές Απριλίου με τη δημιουργία αντίστοιχου δικτυακού τόπου

ενημέρωσης από το ΥΠΑΙΘ (2020ια).

Είναι γεγονός ότι η σχεδίαση και εφαρμογή της εξΑΕ στο σχολείο ήταν ιδιαίτερα δύσκολη λόγω του πρωτόγνωρου χαρακτήρα της διαδικασίας για τη χώρα μας, της επείγουσας ανάγκης για άμεση εφαρμογή και της άγνωστης διάρκειας της κρίσης που δυσχέρανε ακόμα περισσότερο τη σχεδίαση των δράσεων. Κατά το πρώτο χρονικό διάστημα – το μήνα Μάρτιο – υπήρξαν πολλά προβλήματα λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, μη ρεαλιστικού προγραμματισμού, ανεπάρκειας τηλεπικοινωνιακών δικτύων και υποδομών καθώς και έλλειψης πρόβλεψης για έγκαιρη επιμόρφωση και υποστήριξη. Η άμεση έναρξη των διαδικασιών της σύγχρονης εξΑΕ στα Λύκεια χωρίς κατάλληλη προετοιμασία επέτεινε τα προβλήματα. Θα ήταν πιθανώς σκόπιμο να είχε καθυστερήσει η έναρξη των διαδικασιών και να είχαν προηγηθεί οι απαραίτητες προετοιμασίες, αφού: α) η εξΑΕ αφορούσε κυρίως επαναλήψεις της ύλης, β) η ύλη που διδάχθηκε εξ αποστάσεως για να θεωρηθεί διδακτέα έπρεπε να καλυφθεί και δια ζώσης κατά την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων και γ) η ύλη των Πανελλαδικών εξετάσεων μειώθηκε (ΥΑ 44639, 2020; ΥΠΑΙΘ, 2020β; 2020η). Κατά το μήνα Απρίλιο πολλά από τα αρχικά προβλήματα λύθηκαν και η κατάσταση βελτιώθηκε. Στα μέσα Απριλίου μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα και άρχισε να γίνεται φανερό η έλλειψη γνώσης της μεθοδολογίας της εξΑΕ καθώς και ο απαιτούμενος χρόνος για την προετοιμασία και την οργάνωση των ψηφιακών μαθημάτων. Οι πρωτοφανείς συνθήκες του κορωνοϊού μετέτρεψαν την κοινωνία σε ένα μεγάλο «εργαστήριο πραγματικής ζωής για πειραματισμό» (UNESCO, 2020α:4) με πρακτικές εξΑΕ, στο οποίο ήταν αναμενόμενο η διαδικασία να μην είναι τέλεια από την αρχή αλλά να βαίνει βελτιούμενη.

Ανάλογες ρυθμίσεις έγιναν και στην ελληνική πραγματικότητα όπου προστέθηκαν δράσεις για: α) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αρχικά από ΣΕΕ (ΥΠΑΙΘ, 2020δ) και στη συνέχεια από ΑΕΙ (ΥΠΑΙΘ, 2020ιβ), β) τη δημιουργία δικτυακού τόπου ενημέρωσης (ΥΠΑΙΘ, 2020ια), γ) τη δυνατότητα αξιοποίησης και της εκπαιδευτικής τηλεόρασης (ΥΠΑΙΘ,

2020ζ), δ) την πρόσβαση στις ψηφιακές πλατφόρμες/πόρους του ΥΠΑΙΘ από κινητές συσκευές με μηδενική χρέωση δεδομένων (ΥΠΑΙΘ, 2020ια), ε) την παροχή ορισμένου αριθμού ταμπλετών (tablets) σε σχολικές μονάδες για χρήση από εκπαιδευτικούς ή/και μαθητές/τριες (ΥΠΑΙΘ, 2020ια) κ.ά»⁷.

- Γνώσεις και εμπειρία: Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι υπάρχουσες υπηρεσίες της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης δεν είχαν κάποια αξιόλογη εφαρμογή στην εκπαιδευτική κοινότητα πριν την εποχή της πανδημίας της Covid – 19 το 2020. Συνέπεια αυτού ήταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών/τριών να μην διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και την εμπειρία χρήσης των πλατφορμών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι μεν εκπαιδευτικοί έπρεπε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τους ψηφιακούς πόρους του ΥΠΑΙΘ, να δημιουργήσουν, να αναζητήσουν, να αξιολογήσουν και να χρησιμοποιήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό, πάντα σεβόμενοι τα πνευματικά δικαιώματα, να επιλέξουν πλατφόρμες και εργαλεία σύμφωνα με τις αρχές του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Προσωπικών Δεδομένων (GDPR), να σχεδιάσουν τα ψηφιακά μαθήματα και να επιλύσουν απλά τεχνικά προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν. Ωστόσο, ακόμα και σε περίπτωση που λάμβανε χώρα άμεση ολιγόωρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα λειτουργικά χαρακτηριστικά κάθε πλατφόρμας, θα παρέμενε το πρόβλημα της έλλειψης γνώσεων σχετικά με τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και συναφή νομικά θέματα.

Κατ' επέκταση, η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαιτούσε την ύπαρξη ενός συνόλου γνώσεων, την πλειοψηφία των οποίων δεν χρειαζόταν να έχουν οι εκπαιδευτικοί σε συνθήκες κανονικότητας, οι οποίες όμως ξαφνικά έγιναν απαραίτητες, καθώς συνδέονταν με τον τρόπο με τον οποίο τα ψηφιακά μαθήματα θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να οργανωθούν έτσι ώστε να αποτελέσουν θετική και αποτελεσματική διδακτική και μαθησιακή εμπειρία. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες έπρεπε να διαθέτουν ικανότητες αυτορρύθμισης της μάθησης και βασικές

⁷ Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020.

ψηφιακές ικανότητες έτσι ώστε να χειρίζονται πλατφόρμες / λογισμικά και να επιλύουν απλά τεχνικά προβλήματα. Επιπλέον, οι γονείς / κηδεμόνες καλούνταν να έχουν ψηφιακές ικανότητες, προκειμένου να μπορέσουν να δημιουργήσουν τους μαθητικούς λογαριασμούς και να υποστηρίξουν τους/τις μικρούς/ές μαθητές/τριες.

- **Επιμόρφωση και υποστήριξη:** Η άμεση και ταχύτατη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα λάμβανε χώρα μέσω τηλεεκπαίδευσης εξαιτίας των υπαρχουσών συνθηκών, πριν από την εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την ακόμα πιο επιτυχή εφαρμογή της τελευταίας. Ωστόσο, αυτή η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε μόνο σε ό,τι αφορούσε τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της πλατφόρμας σύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Webex Meetings στα μέλη των ομάδων υποστήριξης των σχολικών μονάδων, οι οποίες στη συνέχεια κλήθηκαν να υποστηρίξουν το σύνολο των υπόλοιπων εκπαιδευτικών της μονάδας. Για τις πλατφόρμες ασύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τους ψηφιακούς πόρους του ΥΠΑΙΘ, τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και τα νομικά θέματα δεν υπήρξε σχετική επιμόρφωση. Για την ασύγχρονη εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είχε προβλεφθεί να λάβουν χώρα ενημερωτικές και επιμορφωτικές συναντήσεις από τους/τις ΣΕΕ παράλληλα με την υλοποίηση της ασύγχρονης εξΑΕ από τους/τις εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι ΣΕΕ και τα μέλη των ομάδων υποστήριξης ασύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης δεν έλαβαν την απαραίτητη επιμόρφωση για κανένα από τα προαναφερθέντα θέματα. Η παροχή υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκε από πλευράς των ομάδων υποστήριξης της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων, της ομάδας υποστήριξης του ΥΠΑΙΘ για την πλατφόρμα Webex Meetings και των ομάδων υποστήριξης του ΠΣΔ για την πλατφόρμα eclass και του ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ για την πλατφόρμα e-me. Παιδαγωγική και επιστημονική υποστήριξη έγινε από τους/τις ΣΕΕ. Σημαντική ήταν η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω τυπικών ή/και άτυπων διαδικασιών, μέσω κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής: κοινότητες εκπαιδευτικών eTwinning, Scientix, κοινότητες ειδικοτήτων κ.ά.

(Κουσλόγλου, 2020).

- Ψυχολογικό κλίμα: Το ψυχολογικό κλίμα που ήταν συνέπεια της έξαρσης της πανδημίας της Covid - 19, του εγκλεισμού και της ανατροπής της κανονικότητας που έφεραν τα περιοριστικά μέτρα ήταν αρνητικό για όλους τους πολίτες. Ειδικά για τους/τις εκπαιδευτικούς, η υποχρέωση να ανταποκριθούν άμεσα σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσω Διαδικτύου ενέτεινε το πρόβλημα, καθώς:

- «Προβλήθηκε από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις το δίλημμα αν θα έπρεπε να παρέχουν άμεσα εξαΕ – παρά τις κοινωνικές ανισότητες – ή να περιμένουν να εξασφαλίσει η πολιτεία την πρόσβαση για όλους/ες.

- Διατυπώθηκε αρνητική κριτική σε βάρος των εκπαιδευτικών (Τσινάκος, 2020).

- Υπήρχε φόβος πιθανής βιντεοσκόπησης του μαθήματος από τους/τις μαθητές/τριες ή/και αρνητικού σχολιασμού των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω συνομιλίας (chat) των μαθητών/τριών.

- Καταργούσε την ιδιωτικότητα των εμπλεκομένων στο μάθημα και «άνοιγε» τη διδακτική διαδικασία σε γονείς/κηδεμόνες, οι οποίοι/ες σε ορισμένες περιπτώσεις προέβαιναν σε άσκηση κριτικής/παρεμβάσεις (Reich et al., 2020).

- Ανέτρεπε τις συνθήκες της οικογενειακής ζωής και της εργασίας μέσω του υπερβολικού φόρτου εργασίας, της αλλαγής του εργασιακού ωραρίου, της απασχόλησης σε μεταμεσονύκτιες ώρες λόγω τεχνικών προβλημάτων των πλατφορμών – κυρίως το μήνα Μάρτιο – και της απαίτησης για εφαρμογή ψηφιακών δεξιοτήτων που δεν είχαν σε αρκετές περιπτώσεις αποκτηθεί/εμπεδωθεί. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα – Διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί, ΣΕΕ, λοιπά στελέχη της εκπαίδευσης – ένιωθε ένα αίσθημα ευθύνης απέναντι στους/στις μαθητές/τριες το οποίο

την κινητοποίησε»⁸.

3.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα

Η πανδημία COVID-19 άρχισε να γίνεται πολύ σοβαρή για την τριτοβάθμια εκπαίδευση μετά τις 20 Μαρτίου 2020, όταν, σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO (UNESCO, 2020) περισσότεροι από 1,3 δισεκατομμύρια μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σε 142 χώρες επηρεάστηκαν σημαντικά από το lockdown. Ούσα προορατική για την επερχόμενη σοβαρή κατάσταση, η UNESCO προέτρεψε τις κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο να λάβουν μέτρα προκειμένου να αποκατασταθεί η εκπαιδευτική λειτουργία στον καλύτερο δυνατό βαθμό (Owusu-Fordjour, Koomson & Hanson, 2020). Έχοντας επίγνωση των ανισοτήτων που υφίστανται τόσο εντός των κοινωνιών όσο και μεταξύ των διαφόρων χωρών, η έκκληση αυτή αφορούσε την ανάληψη όλων των πιθανών μέτρων και όχι μόνο εκείνων που βασίζονται στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών).

Σύμφωνα με τη δήλωση της Γενικής Διευθύντριας Audrey Azoulay (Huang, Liu, Tilli, Yang, & Wang et al., 2020, σ. iii): «Μπαίνουμε σε αχαρτογράφητο έδαφος και συνεργαζόμαστε με χώρες για να βρούμε λύσεις υψηλής τεχνολογίας, χαμηλής τεχνολογίας και μη τεχνολογίας για να διασφαλίσουμε τη συνέχεια της μάθησης». Η κατάσταση, σύμφωνα με άλλους διεθνείς οργανισμούς (Reimers & Schleicher, 2020), χαρακτηρίστηκε ως διαταραχή και κυρίως θεωρήθηκε έκτακτη ανάγκη. Με άλλα λόγια, η κατάσταση θεωρήθηκε κρίση και διατάραξη της ομαλότητας και οι λύσεις που έπρεπε να δοθούν δεν ήταν λύσεις για την παροχή εκπαίδευσης όπως συνήθως, αλλά μάλλον μια απάντηση που κρίθηκε απαραίτητη για να συμπεριληφθούν όλα τα διαθέσιμα μέσα σε κάθε περίπτωση με έναν και μοναδικό στόχο, δηλαδή την αποκατάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, την επικοινωνία

⁸ Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2020.

μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τη συνέχεια της μάθησης στο βαθμό του δυνατού (Καραλής, 2020).

3.2.1 Απαντήσεις της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Πανδημική Κρίση covid-19 στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, από όπου προέρχεται η συγκεκριμένη μελέτη, το lockdown ήταν αρχικά τοπικό και ξεκίνησε στις 5 Μαρτίου με το κλείσιμο των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές στις οποίες εντοπίστηκαν τα πρώτα κρούσματα της COVID-19 στην Ελλάδα. Σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, ο αποκλεισμός μετατράπηκε από τοπικό σε πανεθνικό μια εβδομάδα αργότερα. Το κράτος ανταποκρίθηκε άμεσα και έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας να μεταφέρουν τη διδασκαλία στο διαδίκτυο, τροποποιώντας το νομικό πλαίσιο για τις εξαιρετικές περιστάσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα όλα τα ελληνικά πανεπιστήμια είναι δημόσια και η δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτρεπόταν, μέχρι την πρόσφατη κρίση, μόνο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, τον ιστορικό θεσμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τριτοβάθμιο επίπεδο (Panitsides & Karapistola, 2020).

Άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο, σχεδόν όλα τα δημόσια πανεπιστήμια κατάφεραν σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα να παρέχουν σχεδόν όλα τα μαθήματα σε κατάσταση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλα σχεδόν τα ιδρύματα σε μόλις μία εβδομάδα ήταν σε θέση να προσφέρουν σχεδόν όλα τα μαθήματα θεωρητικού τύπου χρησιμοποιώντας ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με βάση (i) τη σύγχρονη εκπαίδευση που υποστηρίζεται από λογισμικό τηλεδιάσκεψης και (ii) την ασύγχρονη εκπαίδευση μιας πλατφόρμας τύπου Moodle που είναι ήδη διαθέσιμη πριν από την κρίση.

Αυτή η άμεση αντίδραση και η προσαρμογή που περιγράφηκε συνάντησε την αποδοχή των φοιτητών, καθώς, σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία, το 82,6% των φοιτητών θεώρησε ότι η μετάβαση στο νέο σύστημα έγινε εγκαίρως, ενώ το 77,1% ήταν ικανοποιημένοι με τον νέο

τρόπο φοίτησης στα μαθήματα.

3.2.2 Παιδαγωγική Ανώτατης Εκπαίδευσης την Επομένη

Μετά την ευρέως γνωστή «Διάλεξη Dr. Fox» (Naftulin, Ware & Donelly, 1973), η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική ή Παιδαγωγική Ανώτατης Εκπαίδευσης άρχισε να αναδεικνύεται ως ένα νέο πεδίο έρευνας στην Εκπαιδευτική Επιστήμη και Παιδαγωγική (Raΐκου, 2019). Η έρευνα σε αυτόν τον νέο τομέα βασίζεται κυρίως στις Τεχνολογίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και στις Θεωρίες Μάθησης (Plota & Karalis, 2019). Σε παγκόσμιο επίπεδο, όλοι οι άνθρωποι έχουν γίνει μάρτυρες ενός πολύ πλούσιου διαλόγου που ακολούθησε την επομένη της πανδημίας. Όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις εφαρμογές της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να σημειωθεί ότι οι λύσεις έκτακτης ανάγκης μπορεί να έχουν ανοίξει Το κουτί της Πανδώρας και τώρα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα στην οποία οι απόψεις είναι διπολικές, και οι δύο πόλοι είναι η Πανάκεια και ο Αρμαγεδδών. Στην πρώτη περίπτωση, πιστεύεται ότι, δεδομένου ότι οι λύσεις έκτακτης ανάγκης ήταν αποτελεσματικές σε κάποιο βαθμό, θα πρέπει απλώς να γίνει μετατροπή όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη δεύτερη περίπτωση, πιστεύεται ότι η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφή για την εκπαίδευση με τη μορφή που είναι γνωστή στις μέρες μας.

Οι πιο μετριοπαθείς απόψεις επικεντρώνονται στον συμπληρωματικό ρόλο των ΔΠΣ και στις αλλαγές που θεωρούνται εξίσου απαραίτητες στην παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας (βλέπε για παράδειγμα το Gannon, 2020). Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι τα συστήματα που εφαρμόστηκαν δεν ήταν συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά ρυθμίσεις έκτακτης ανάγκης (βλέπε για παράδειγμα Korres, 2017), αλλά στην εκπαίδευση έκτακτης ανάγκης σε εξ αποστάσεως ή, όπως έχει οριστεί καλύτερα, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης. Ξεκινώντας από αυτό το αισιόδοξο σενάριο, δηλαδή ότι σε

σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα, η διασπορά του ιού θα έχει αξιοποιηθεί και η κοινωνική ζωή και συνεπώς η Ανώτατη Εκπαίδευση θα έχει επιστρέψει στην κανονικότητα, ένα σημαντικό ζήτημα είναι τι θα αλλάξει όσον αφορά τη διδασκαλία στα πανεπιστήμια.

3.3 Θεσμικό πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μετά την πανδημία

Στην ενότητα αυτή παρατίθεται η Υπουργική Απόφαση με αριθμό 120126/ΓΔ4 που ορίζει τα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα:

«Άρθρο μόνο 1. Όπως εξαιρετικά, μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους 2020-2021 και εφόσον παραμένει ο κίνδυνος διασποράς του κορωνοϊού COVID-19, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποχρεούνται να παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές που δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την από 10.09.2020 εισήγηση του ΙΕΠ, η διάρκεια του εξ αποστάσεως μαθήματος συνιστάται να είναι από 30 έως και 45 λεπτά, ενώ ο αριθμός μαθητών δεν θα πρέπει να υπερβαίνει το μέγιστο αριθμό φυσικού τμήματος που προβλέπεται στις κείμενες διατάξεις.

Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχεται: α) Στους μαθητές/τριες τμημάτων σχολικών μονάδων ή ολόκληρων σχολικών μονάδων που τελούν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, ως μέτρο για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID-19, και για όσο χρονικό διάστημα παραμένουν σε αυτό το καθεστώς, σύμφωνα με το πρόγραμμα που καθορίζεται από τον/την Διευθυντή/ντρια σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, με ανάλογη τήρηση των μέχρι σήμερα ισχυουσών οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. β) Στους μαθητές/τριες τμημάτων σχολικών μονάδων ή ολόκληρων σχολικών μονάδων που λειτουργούν κανονικά, ήτοι δεν τελούν σε καθεστώς προσωρινής αναστολής ή απαγόρευσης λειτουργίας, οι οποίοι δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς: i. ανήκουν σε ομάδες αυξημένου κινδύνου του άρθρου 8 της υπό στοιχεία Δ1α/ΓΠ.οικ.55339/20-8-9-2020 (Β' 3780) κοινής απόφασης

των Υπουργών Ανάπτυξης, Επενδύσεων, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας, Εσωτερικών, Υποδομών και Μεταφορών, ii. συνοικούν με πρόσωπο το οποίο νοσεί από κορωνοϊό COVID-19, iii. νοσούν οι ίδιοι από κορωνοϊό COVID-19 ή iv. έχουν υποβληθεί σε μοριακή διαγνωστική εξέταση για τον κορωνοϊό COVID-19 και για όσο χρόνο αναμένουν την έκδοση του αποτελέσματος.

2. Στην περίπτωση 1.α. παρέχεται σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές συμμετέχουν αποκλειστικά εξ αποστάσεως στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στην περίπτωση 1.β. παρέχεται ταυτόχρονη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό τη μορφή ταυτόχρονης διδασκαλίας σε μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στο μάθημα με φυσική παρουσία και σε μαθητές οι οποίοι δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε περιπτώσεις της ανωτέρω 1.β.i. παραγράφου, στις οποίες καθίσταται δυσχερής η εφαρμογή της ταυτόχρονης σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, κατόπιν αιτιολογημένης απόφασης του του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, παρέχεται υπό προϋποθέσεις η εναλλακτική δυνατότητα σχηματισμού τμημάτων, στα οποία τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές συμμετέχουν αποκλειστικά εξ αποστάσεως στην εκπαιδευτική διαδικασία («διαδικτυακά τμήματα»). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας επικοινωνεί με τον οικείο Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διερευνηθεί η δυνατότητα σχηματισμού διαδικτυακού τμήματος που θα απαρτίζεται είτε από μαθητές μόνο της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας είτε διαφορετικών σχολικών μονάδων, ανά τάξη και ανά μάθημα.

Τα διαδικτυακά τμήματα συγκροτούνται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον αφορούν μόνο σε μαθητές της οικείας Διεύθυνσης, από τον Περιφερειακό Διευθυντή, εφόσον αφορούν σε μαθητές από πάνω από μία Διεύθυνση Εκπαίδευσης, και από την Γενική Γραμματέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, εφόσον αφορούν σε μαθητές από πάνω από μία Περιφερειακή Διεύθυνση της Επικράτειας. Στις σχολικές μονάδες ιδιωτικής εκπαίδευσης, τα διαδικτυακά τμήματα

συγκροτούνται με απόφαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, η οποία κοινοποιείται στον οικείο Διευθυντή εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που για οποιονδήποτε λόγο δεν είναι εφικτή η δημιουργία διαδικτυακού τμήματος σε οποιοδήποτε επίπεδο, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, οφείλει να διασφαλίσει ότι θα παρέχεται ταυτόχρονη σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στους μαθητές/τριες οι οποίοι δεν δύνανται να παρακολουθήσουν με φυσική παρουσία την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στους μαθητές των διαδικτυακών τμημάτων παρέχεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκουν σε ομάδα αυξημένου κινδύνου σύμφωνα με την υπό στοιχεία ΔΙΔΑΔ/Φ.64/346/9011/14-05-2020 κοινή απόφαση των Υπουργών Υγείας και Εσωτερικών (Β' 1856) όπως εκάστοτε ισχύει, από εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους ή από άλλους εκπαιδευτικούς που θα προσληφθούν για τον σκοπό αυτό.

3. Όσοι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ομάδες αυξημένου κινδύνου, όπως έχουν οριστεί με την υπό στοιχεία ΔΙΔΑΔ/Φ.64/346/9011/14-05-2020 κοινή απόφαση των Υπουργών Υγείας και Εσωτερικών (Β' 1856) όπως εκάστοτε ισχύει, απουσιάζουν προσκομίζοντας ιατρική βεβαίωση από τον θεράποντα ιατρό του ή από ιατρό της σχετικής ειδικότητας και παρέχουν σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. 4. Η εξ αποστάσεως παρακολούθηση των μαθημάτων είναι υποχρεωτική για τους μαθητές που ανήκουν στις περιπτώσεις α και β.i, β.ii της παραγράφου 1.

Η υλοποίηση της κατά τα ανωτέρω σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιείται μέσω κατάλληλης ψηφιακής πλατφόρμας, η οποία καθιστά δυνατή την απευθείας μετάδοση (ήχου ή/και εικόνας) του μαθήματος προς τους μαθητές. Προς το σκοπό αυτό, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει στη διάθεση των διδασκόντων και των μαθητών/τριών όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας την υπηρεσία σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E., η οποία έχει διαμορφωθεί ειδικά για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τις ανάγκες παροχής της σύγχρονης εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης, παρέχεται δωρεάν προς το Ελληνικό Δημόσιο και έχει ενταχθεί στις διαπιστευμένες εφαρμογές του ΠΣΔ. Για την πρόσβαση στην πλατφόρμα οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δύνανται να χρησιμοποιούν εξοπλισμό (ηλεκτρονικό υπολογιστή, ταμπλέτα, κινητό, και στην περίπτωση των μαθητών/τριών και σταθερό τηλέφωνο) που ανήκει στη σχολική μονάδα ή στους ίδιους. Επιτρέπεται στις σχολικές μονάδες ιδιωτικής εκπαίδευσης να επιλέξουν για την υλοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τη χρήση άλλης αντίστοιχης ψηφιακής πλατφόρμας ανάλογα με τις ανάγκες τους και την υλικοτεχνική τους υποδομή. Στην περίπτωση που ιδιωτική σχολική μονάδα επιλέξει άλλη ψηφιακή πλατφόρμα από αυτήν που προσφέρεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, επιβαρύνεται η ίδια με τα τυχόν σχετικά έξοδα/κόστη και με την υποχρέωση τυχόν παραμετροποίησης της συγκεκριμένης πλατφόρμας προς συμμόρφωση με τις κείμενες διατάξεις και ιδίως τις διατάξεις προστασίας προσωπικών δεδομένων του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Δεδομένων (ΕΕ) 2016/679 και του ν. 4624/2019 (Α' 137).

Βασικά χαρακτηριστικά της ειδικά παραμετροποιημένης πλατφόρμας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι ότι: I. Για την αυθεντικοποίηση και σύνδεση των εκπαιδευτικών στην πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων Webex θα χρησιμοποιηθεί η υπηρεσία Κεντρικής Πιστοποίησης Χρηστών (Υπηρεσία «Single Sign On» - SSO) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ). II. Έχει απενεργοποιηθεί η δυνατότητα καταγραφής/ αποθήκευσης του μεταδιδόμενου μαθήματος. III. Έχουν δημιουργηθεί «κλειδωμένες» ψηφιακές αίθουσες, στις οποίες ο εκπαιδευτικός έχει τον αποκλειστικό έλεγχο εισόδου.

Ο τρόπος λειτουργίας της πλατφόρμας είναι ο ακόλουθος: 1) Ο/η εκπαιδευτικός ακολουθεί τον σύνδεσμο της διαπιστευμένης εφαρμογής που θα αποσταλεί με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρχικά, πραγματοποιείται η αυθεντικοποίησή του/της εκπαιδευτικού μέσω της υπηρεσίας κεντρικής πιστοποίησης χρηστών (SSO) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου με τη συμπλήρωση του ονόματος χρήστη (username) και του κωδικού πρόσβασης (password) σε αυτόν. 2) Εν

συνεχία, ο/η εκπαιδευτικός ανακατευθύνεται στην πλατφόρμα εισάγοντας τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του που είναι καταχωρισμένη στο ΠΣΔ. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται η ηλεκτρονική αίθουσα διδασκαλίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. 3) Ακολούθως, ο/η Διευθυντής/ντρια της κάθε σχολικής μονάδας αναλαμβάνει να συντονίσει την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριές τους, μετά από ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων. 4) Ο/η εκπαιδευτικός, με τη σειρά του, αποστέλλει το σύνδεσμο της προσωπικής του ηλεκτρονικής τάξης στους/στις μαθητές/τριες ή στους γονείς/κηδεμόνες αυτών με όποιο τρόπο κρίνει πρόσφορο, επί παραδείγματι με e-mail ή με ανάρτηση στην Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη) <https://e-class.sch.gr> ή στην ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα <https://e-me.edu.gr>, προκειμένου να εισέλθουν στην ηλεκτρονική αίθουσα διδασκαλίας. 5) Οι μαθητές ακολουθούν το σύνδεσμο της διαπιστευμένης εφαρμογής τηλεκπαίδευσης και ανακατευθύνονται στην πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων και στη συγκεκριμένη ηλεκτρονική αίθουσα διδασκαλίας, ο σύνδεσμος της οποίας τους έχει κοινοποιηθεί κατά τα ανωτέρω από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής/τρια μπορεί να συνδεθεί στην ψηφιακή τάξη μέσω υπολογιστή, ταμπλέτας, κινητού ή και σταθερού τηλεφώνου. Θα παρασχεθούν εγγράφως οδηγίες σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες για την πρόσβασή τους στην ειδικά παραμετροποιημένη πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων και τη χρήση αυτής. Πριν την εκκίνηση της προγραμματισμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πραγματοποιείται προεπισκόπηση του ήχου ή/και της εικόνας, ώστε να επιβεβαιώσει ο εκπαιδευτικός ότι ο ήχος ή/και η εικόνα λειτουργούν σωστά. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός, όπως και ο κάθε μαθητής/τρια, έχει την επιλογή να απενεργοποιήσει τον ήχο ή/και την εικόνα του. Για τον έλεγχο πρόσβασης, οι τάξεις είναι κλειδωμένες και οι μαθητές/τριες περιμένουν στην αίθουσα αναμονής ώσπου να τους επιτραπεί η συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εγκρίνει την είσοδο κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, εκπαιδευτικός και μαθητής/τρια έχουν τη δυνατότητα να απενεργοποιούν και να επανενεργοποιούν την μετάδοση του ήχου ή/και της εικόνας τους. Ο εκπαιδευτικός έχει, κατά την κρίση του, τη δυνατότητα διακοπής

μετάδοσης ήχου (σίγαση) από μαθητή/τρια, ή /και αποβολής του από την ψηφιακή τάξη. Στην τελευταία περίπτωση, είναι δυνατή η εκ νέου συμμετοχή του μαθητή/τρια στην ψηφιακή τάξη, κατά την κρίση του εκπαιδευτικού. Για τον σκοπό αυτό, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να εγκρίνει σχετικό αίτημα του μαθητή/τριας εκ νέου.

6. Κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος συλλέγονται μεταδεδομένα, τα οποία παράγονται κατά τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης και είναι απαραίτητα για τη διάγνωση των ανακυπτόντων τεχνικών ζητημάτων και συνακόλουθα την τεχνική υποστήριξη της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης. Τα μεταδεδομένα αυτά περιλαμβάνουν α) τη διεύθυνση IP, β) το αναγνωριστικό «User Agent», γ) τον τύπο υλικού, δ) τον τύπο και την έκδοση λειτουργικού συστήματος, ε) την έκδοση διακομιστή-πελάτη, στ) τη διεύθυνση Mac (κατά περίπτωση), ζ) την έκδοση εφαρμογής, η) τις υλοποιηθείσες ενέργειες (είσοδος, έξοδος, κοκ), θ) τις πληροφορίες σύσκεψης: i) τίτλος, ii) ημερομηνία και ώρα, iii) συχνότητα, iv) μέση και πραγματική συχνότητα, v) ποιότητα, vi) ποσότητα, vii) δραστηριότητα δικτύου και viii) συνδεσιμότητα. Χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για σκοπούς ερευνητικούς ή/ και στατιστικούς, αφού προηγουμένως ανωνυμοποιηθούν.

7. Απαγορεύεται η καταγραφή και αποθήκευση ήχου ή/και εικόνας του ηλεκτρονικώς μεταδιδόμενου μαθήματος καθώς και οποιαδήποτε άλλη χρήση του περιεχομένου που μεταδίδεται ηλεκτρονικώς, πέραν της ζωντανής μετάδοσης ήχου ή/και εικόνας σε πραγματικό χρόνο με αποκλειστικούς αποδέκτες τους μαθητές/τριες. Η πλατφόρμα από το σχεδιασμό της και την παραμετροποίηση που πραγματοποιήθηκε για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αποκλείει τέτοιου είδους καταγραφή. Στην περίπτωση παράνομης καταγραφής επιβάλλονται οι κυρώσεις του άρθρ. 38 του ν. 4624/2019. Οι μαθητές/τριες ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό, για τους κανόνες και όρους ορθής συμπεριφοράς που οφείλει να τηρεί ο μαθητής/τρια στην ψηφιακή τάξη, σύμφωνα και με τις σχετικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ειδικά για την περίπτωση της ταυτόχρονης σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ως αυτή ορίζεται στην παράγραφο 2, η ζωντανή μετάδοση

αφορά μόνο το μέρος της διδακτικής ώρας που αφιερώνεται στην παράδοση μαθήματος. Η ζωντανή μετάδοση δεν αφορά μέρος της διδακτικής ώρας που σχετίζεται με τυχόν εξέταση μαθητών/τριών.

Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει τα παρακάτω μέτρα: α) Για τη μετάδοση του ήχου, η συσκευή θα πρέπει να είναι σταθερά τοποθετημένη κοντά στον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί το δικαίωμα σίγασης της φωνής μαθητή/τριας ή ακόμα και διακοπής της μετάδοσης, εάν το κρίνει απαραίτητο. β) Στην περίπτωση που πραγματοποιείται μετάδοση εικόνας, η κάμερα θα πρέπει να εστιάζει αποκλειστικά και μόνο στον εκπαιδευτικό ή/και στον πίνακα της αίθουσας διδασκαλίας. Δεν επιτρέπεται να εστιάζει σε μαθητές/τριες που βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας.

8. Υπεύθυνος Επεξεργασίας δεδομένων κατά την έννοια του άρθρου 4 του Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 (Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων, «Γ.Κ.Π.Δ.») είναι: α) για όλες τις εκπαιδευτικές δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και β) για όλες τις εκπαιδευτικές δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης το πρόσωπο, φυσικό ή νομικό, ή άλλου είδους νομική οντότητα ανεξαρτήτως νομικής προσωπικότητας στα οποία έχει χορηγηθεί η άδεια λειτουργίας της αντίστοιχης ιδιωτικής εκπαιδευτικής δομής. Κάθε Υπεύθυνος Επεξεργασίας δεδομένων υποχρεούται να ορίσει έναν Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων, σύμφωνα με τις διατάξεις του Γ.Κ.Π.Δ..

9. Στο πλαίσιο λειτουργίας της ως άνω πλατφόρμας που διατίθεται προς χρήση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ισχύουν τα κάτωθι: α) Τα προσωπικά δεδομένα των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα το ονοματεπώνυμο και η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αυτών, δύνανται να κοινοποιούνται στο συνεργαζόμενο με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων πάροχο υπηρεσιών πληροφορικής και διαδικτυακού χώρου, αποκλειστικά και μόνο προκειμένου να καταστεί τεχνικά δυνατή η σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, μέσω της σχετικής πλατφόρμας, και αποκλειστικά για όσο χρονικό διάστημα ισχύουν τα έκτακτα μέτρα για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID- 19 κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2020-2021. Εν συνεχεία, διαγράφονται από τους εν λόγω παρόχους.

β) Τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών/τριών, γονέων ή/και κηδεμόνων, συγκεκριμένα τα στοιχεία επικοινωνίας (διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αριθμός τηλεφώνου) αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας από τη σχολική μονάδα λόγω της ιδιότητά τους ως μαθητών/τριών ή/και γονέων ή κηδεμόνων και της σχέσης τους, αντίστοιχα, με το ελληνικό δημόσιο ή με τον ιδιωτικό φορέα στον οποίο έχει χορηγηθεί η άδεια λειτουργίας της ιδιωτικής σχολικής μονάδας, είναι δε αναγκαία για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριές τους και την εκπλήρωση των σκοπών και υποχρεώσεων του ελληνικού δημοσίου ή του προαναφερθέντος ιδιωτικού φορέα, κατά τις κείμενες διατάξεις, για τη διασφάλιση της απρόσκοπτης λειτουργίας της εκπαιδευτικής δραστηριότητας κατά την περίοδο εφαρμογής των έκτακτων μέτρων για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID-19. Τα ονόματα ή ονόματα χρηστών ή άλλα στοιχεία ταυτοποίησης, εξαιρουμένων των μεταδεδομένων των μαθητών κατά τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποθηκεύονται από συνεργαζόμενο με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ή με τον προαναφερθέντα ιδιωτικό φορέα ιδιωτικής εκπαίδευσης πάροχο υπηρεσιών πληροφορικής και διαδικτυακού χώρου. Τα μεταδεδομένα που δημιουργούνται διαγράφονται μετά τη λήξη των έκτακτων μέτρων για την αντιμετώπιση του κορωνοϊού COVID-19 κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2020-2021.

10. Σε περίπτωση που σχολική μονάδα ιδιωτικής εκπαίδευσης επιλέξει άλλη ψηφιακή πλατφόρμα από αυτήν που διατίθεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, οφείλει να λαμβάνει κάθε απαραίτητο μέτρο και να προβαίνει σε κάθε απαραίτητη ενέργεια προκειμένου να συμμορφώνεται με τις κείμενες διατάξεις περί προστασίας προσωπικών δεδομένων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και ιδίως ο σχεδιασμός της πλατφόρμας να ανταποκρίνεται από το σχεδιασμό και εξ ορισμού στις βασικές αρχές επεξεργασίας προσωπικών δεδομένων.

11. Σκοπός επεξεργασίας των ανωτέρω δεδομένων είναι το δημόσιο αγαθό της παροχής εκπαίδευσης υπό καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, όπως είναι η πανδημία του COVID-19. Η νόμιμη βάση επεξεργασίας των εν

λόγω δεδομένων είναι το στοιχ. ε της παρ. 1 του άρθρου 6 του Γ.Κ.Π.Δ. συνδυαστικά με το στοιχ. γ της παρ. 1 του άρθρου 6 του Γ.Κ.Π.Δ..

12. Τα Υποκείμενα των Δεδομένων έχουν δικαίωμα να λάβουν επιβεβαίωση από τον Υπεύθυνο Επεξεργασίας για το αν και κατά πόσον προσωπικά δεδομένα που τους αφορούν υφίστανται επεξεργασία. Τα Υποκείμενα των Δεδομένων έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα μεταδεδομένα που δημιουργούν, εφόσον έχουν χρησιμοποιήσει τα πραγματικά τους στοιχεία (email και ονοματεπώνυμο για τους εκπαιδευτικούς, ονοματεπώνυμο για τους μαθητές/τριες), έτσι ώστε να μπορούν να ταυτοποιηθούν. Επιπλέον, μπορούν να ικανοποιούν το δικαίωμα διόρθωσης ανακριβειών στα δεδομένα πρόσβασης και υπό προϋποθέσεις το δικαίωμα εναντίωσης στην επεξεργασία από το ελληνικό δημόσιο/ τον ιδιωτικό φορέα στον οποίο έχει χορηγηθεί η άδεια λειτουργίας της ιδιωτικής εκπαιδευτικής δομής σε άλλον υπεύθυνο επεξεργασίας, εφόσον αυτό είναι τεχνικά εφικτό. Προβλέπεται δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα.

13. Ο/η Διευθυντής/ντρια της κάθε σχολικής μονάδας υποχρεούται να ενημερώσει εγγράφως όλους τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες και γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών σχετικά με την επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων αποκλειστικά για τον σκοπό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποστέλλοντάς τους το ενημερωτικό έγγραφο του ΥΠΑΙΘ σε φυσική ή ηλεκτρονική μορφή.

14. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ως Υπεύθυνος Επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα των μαθητών/τριών, των γονέων/κηδεμόνων τους και του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις εκπαιδευτικές δομές της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οφείλει να τηρεί όλες τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016, καθώς και τις διατάξεις του ν. 4624/2019 (Α' 137). Τις αυτές υποχρεώσεις οφείλει να τηρεί ως Υπεύθυνος Επεξεργασίας δεδομένων κάθε πρόσωπο, φυσικό ή νομικό, στο οποίο έχει χορηγηθεί άδεια για τη λειτουργία ιδιωτικής εκπαιδευτικής δομής πρωτοβάθμιας ή

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών/τριών της σχετικής εκπαιδευτικής δομής, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτήν⁹».

Συμπεράσματα κεφαλαίου

Σύμφωνα με τα όσα αναλύθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα, πριν την έναρξη της πανδημίας της Covid – 19, ήταν θεσμοθετημένη μόνο για φοίτηση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ωστόσο, με την έξαρση της πανδημίας και την αναγκαιότητα φυσικής αποστασιοποίησης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποχρεώθηκε να υιοθετήσει τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα για την όσο το δυνατό ομαλότερη ολοκλήρωση των προγραμμάτων σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Συνεπώς, το Υπουργείο Παιδείας της χώρας υποχρεώθηκε να θεσπίσει τους απαραίτητους κανονισμούς, ώστε να δημιουργήσει το απαιτούμενο πλαίσιο και τις κατάλληλες συνθήκες για την ομαλότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

4^ο Κεφάλαιο: Η εξ αποστάσεως φοίτηση των φοιτητών Κοινωνικής Εργασίας

Με αφορμή την έξαρση της πανδημίας της Covid – 19 έχουν γίνει αρκετές μελέτες που έχουν ασχοληθεί με την εξ αποστάσεως φοίτηση των φοιτητών που σπουδάζουν σε τμήματα Κοινωνικής Εργασίας. Ενδεικτικά, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά σε τρεις από αυτές:

4.1 Η έρευνα των de Jonge, Kloppenburg & Hendricks (2020)

Οι de Jonge, Kloppenburg & Hendricks (2020) μελέτησαν τον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στην εκπαίδευση και την πρακτική των φοιτητών της Κοινωνικής Εργασίας στις Κάτω Χώρες.

Πιο αναλυτικά, η κύρια πρόκληση για την κοινωνική εργασία στην

⁹ Η παρούσα Υπουργική Απόφαση ανακτήθηκε από τον επίσημο ιστότοπο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%95%CE%9E%CE%91%CE%91_document_25.pdf

ολλανδική εκπαίδευση είναι η οικοδόμηση μιας γέφυρας μεταξύ των σημερινών ανησυχιών των φοιτητών και των κύριων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής πρακτικής επί του παρόντος, καθώς και στο εγγύς μέλλον. Οι κύριες ανησυχίες των φοιτητών επί του παρόντος συνοψίζονται στην ανάγκη για δομή και σαφήνεια, καθώς και για συμμετοχή των σχολείων, ιδίως όσον αφορά την προσωπική τους ευημερία, καθώς και τις μελλοντικές προοπτικές τους όσον αφορά τις σπουδές και την εργασία (Adrichem et al., 2020). Ο αντίκτυπος της πανδημίας για την καταπολέμηση της COVID-19 απαιτεί θεμελιώδη επανατοποθέτηση του ολλανδικού κοινωνικού έργου στη σχέση του με τους πολίτες και τους χρήστες υπηρεσιών, τους οργανισμούς κοινωνικής πρόνοιας και υγειονομικής περίθαλψης, την κυβέρνηση και την κοινωνία (de Jonge, Kloppenburg & Hendricks, 2020).

Η κοινωνική εργασία θα πρέπει να επανατοποθετηθεί σε περιπτώσεις όπου οι κοινές πρακτικές έχουν σε μεγάλο βαθμό χάσει τον αυτονόητο χαρακτήρα τους. Σε πιο πρακτικό και ρεαλιστικό επίπεδο, η κοινωνική εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάσει τους μελλοντικούς εργαζόμενους για τις επιδόσεις τους σε μια «κοινωνία ενάμισι μέτρου (απόστασης)». Οι φοιτητές, όπως και οι έμπειροι κοινωνικοί λειτουργοί, πρέπει να μάθουν πώς να έρχονται σε πραγματική επαφή, να παραμένουν συγκεντρωμένοι και να συνεχίζουν να κάνουν τις σωστές ερωτήσεις χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία. Ειδικά όταν οι κοινωνικές υποστηρικτικές δομές απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό, είναι ακόμη πιο σημαντικό να είναι σε θέση να απευθυνθούν στα εγγενή κίνητρα των χρηστών των κοινωνικών υπηρεσιών. Οι φοιτητές των τμημάτων της κοινωνικής εργασίας θα πρέπει επίσης να αποκτήσουν εμπειρία στην ψηφιακή επαφή, στο ρόλο του χρήστη των κοινωνικών υπηρεσιών, προκειμένου να βιώσουν πώς είναι να είσαι στην άλλη πλευρά της γραμμής, ας πούμε. Είναι μεγάλη πρόκληση η εκτέλεση ψηφιοποιημένης κοινωνικής εργασίας σε μια κοινωνία που πρέπει να τηρεί τα μέτρα κοινωνικής απόστασης και να δρα σύμφωνα με τα επαγγελματικά πρότυπα. Η κοινωνική επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να προφυλαχθεί από την περιγραφική, περιοριστική και αξιολογική έννοια του επιθέτου στο όνομα

αυτού του επαγγέλματος που χάνεται.

Η ενίσχυση της θέσης της ολλανδικής κοινωνικής εργασίας φαίνεται τώρα πιο αναγκαία από ποτέ. Ωστόσο, η υπερβολικά ισχυρή κυβερνητική εποπτεία μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της κοινωνικής λειτουργού σε κυβερνητικό μέσο. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος υπερύθμισης, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικοί λειτουργοί περιορίζονται από την υπέρβαση των πρωτοκόλλων και των κανονισμών, ενώ η ευελιξία και ο αυτοσχεδιασμός είναι τα δυνατά σημεία της ολλανδικής κοινωνικής εργασίας, όπως δείχνει η πανδημία. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα ηθικά ζητήματα, θα πρέπει να δίδεται κάποια προσοχή κατά την επιλογή κατευθυντήριων γραμμών και κανονισμών, δεδομένου ότι ο προβληματισμός και η συζήτηση είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικές σε περιόδους κρίσης. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, πολλές πρωτοβουλίες αναλήφθηκαν στις Κάτω Χώρες, για παράδειγμα, από την εθνική ένωση, για την υποστήριξη των κοινωνικών λειτουργών μέσω ψηφιακών συναντήσεων.

Σε ηθικό και πολιτικό επίπεδο, το κοινωνικό έργο θα πρέπει να αναπτύξει νέους τρόπους αντιμετώπισης του εγγενούς διλημματικού χαρακτήρα του στο πλαίσιο της «νέας κανονικότητας» που ορίζουν τα δεδομένα της πανδημίας. Στο επίπεδο των χρηστών των κοινωνικών υπηρεσιών που προώθησαν την ανθρώπινη άνθηση θα είναι μια πράξη εξισορρόπησης μεταξύ σωματικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευημερίας. Στο επίπεδο της κοινωνίας, μια βασική πρόκληση θα είναι η προώθηση της ισότητας καθώς και της πολυμορφίας, ο συνδυασμός δικαιοσύνης και ένταξης, αλληλεγγύης και βιωσιμότητας. Η σχέση μεταξύ αυτών των επιπέδων αφορά την επίτευξη της σωστής ισορροπίας υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταξύ της ατομικής αυτονομίας και της ευθύνης, αφενός (ανθρώπινη αξιοπρέπεια) και των συλλογικών κανόνων και κανονισμών, αφετέρου (το μεγαλύτερο καλό για τον μεγαλύτερο αριθμό). Η προσοχή στην ατομική και συλλογική «εργασία δεοντολογίας», καθώς και σε αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «πολιτική εργασία» στην εκπαίδευση κοινωνικής εργασίας είναι πλέον απαραίτητη περισσότερο από ποτέ, σε συνδυασμό με την τόνωση της αυτοδιαχείρισης, της αυτοφροντίδας και

της αυτοοργάνωσης.

Οι μελλοντικοί κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτές τις προκλήσεις πιθανότατα σε μια τροποποιημένη αγορά εργασίας. Η πλατφόρμα για την κοινωνική εργασία (Sociaal werk-werkt, 2020) αναμένει αυξημένη ζήτηση από τους χρήστες των κοινωνικών υπηρεσιών για στήριξη στο εγγύς μέλλον, με αποτέλεσμα την αύξηση της πίεσης στην εργασία για τους κοινωνικούς λειτουργούς (συμπεριλαμβανομένων των κινδύνων μεγαλύτερων απουσιών και εγκατάλειψης), καθώς και την αύξηση της οικονομικής ανασφάλειας. Επιπλέον, υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι ο COVID-19 οδηγεί σε υπερφόρτωση των άτυπων φροντιστών (Mouisie, 2020b). Οι προκλήσεις που αφορούν την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και άλλων τρόπων εργασίας θα συνοδεύονται από αύξηση των προσωρινών και ευέλικτων συμβάσεων, ενώ οι εθελοντές θα κληθούν περισσότερο. Η κοινωνική επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει επίσης να προετοιμάσει τους φοιτητές για αυτές τις τροποποιημένες συνθήκες εργασίας. Σε εθνικό επίπεδο, οι λεγόμενες διαπιστεύσεις προστατεύουν τη συνάφεια και το επίπεδο της εκπαίδευσης κοινωνικής εργασίας. Ωστόσο, σε τοπικό επίπεδο οι λεγόμενες επιτροπές προγραμμάτων σπουδών και εξετάσεων αγωνίζονται να προσαρμόσουν την κοινωνική εργασιακή εκπαίδευση στη «νέα κανονικότητα» με την οποία αντιμετωπίζουν σήμερα οι μαθητές, όχι μόνο στην καθημερινή τους ζωή αλλά και στην πρακτική εκπαίδευση.

4.2 Η έρευνα των Papouli, Chatzifotiou & Tsairidis (2020)

Αναλυτικότερα, οι Papouli, Chatzifotiou & Tsairidis (2020) ασχολήθηκαν με τις απόψεις των φοιτητών της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα σχετικά με την χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο σπίτι κατά τη διάρκεια της επιδημίας COVID-19. Αναλυτικότερα, δεδομένου ότι η COVID-19 κηρύχθηκε παγκόσμια πανδημία στις 11 Μαρτίου (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), 2020a), η μία χώρα μετά την άλλη άρχισε να υιοθετεί πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για την προστασία της δημόσιας υγείας, όπως συνέστησε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) (2020b). Η Ελλάδα, σύμφωνα και με τους ερευνητές, ήταν μία από τις

πρώτες χώρες σε όλη την Ευρώπη και σε όλο τον κόσμο που αντέδρασε γρήγορα και αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση της κρίσης του κορονοϊού, λαμβάνοντας έγκαιρα και αυστηρά μέτρα περιορισμού του. Σύμφωνα με έκθεση που δημοσίευσε ο Bridge Tank Organization (2020), η Ελλάδα είχε τις καλύτερες επιδόσεις ανάμεσα σε δέκα μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες όσον αφορά την ισοπέδωση της καμπύλης της πανδημίας Covid-19, ακολουθούμενη από την Τσεχία (Τσεχική Δημοκρατία) και τη Ρουμανία. Ακολουθώντας τις οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) (2020β) για τις παρεμβάσεις στον τομέα της υγείας, η ελληνική κυβέρνηση μαζί με όλα τα αρμόδια Υπουργεία και τον Εθνικό Οργανισμό Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ) άρχισαν σταδιακά να εισάγουν πληθώρα μέτρων (διοικητικών, εκπαιδευτικών, οικονομικών, υγειονομικών και κοινωνικών) για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων αυτής της έκτακτης κρίσης. Στο πλαίσιο της κρίσης, η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή ποικίλων μέτρων για την αντιμετώπιση του COVID-19 και τη διατήρηση της ασφάλειας και της λειτουργίας των ανθρώπων και της κοινωνίας.

Μεταξύ των μέτρων που ελήφθησαν για τη μείωση του κινδύνου της εξάπλωσης του κορονοϊού ήταν οι περιορισμοί στην κυκλοφορία, αποτέλεσμα των οποίων ήταν η άρση της φυσικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στις 23 Μαρτίου 2020, οι ελληνικές αρχές επέβαλαν περιορισμούς στις μετακινήσεις σε όλη τη χώρα και όσοι κυκλοφορούσαν δημόσια για νόμιμους λόγους έπρεπε να είχαν στείλει SMS ή να έχουν μαζί τους το συμπληρωμένο ειδικό έντυπο άδειας μετακίνησης, καθώς και έγγραφα ταυτοποίησης. Πριν από τους περιορισμούς μετακίνησης, στις 11 Μαρτίου όλα τα πανεπιστήμια της χώρας έκλεισαν και όλες οι διδακτικές δραστηριότητες έπρεπε να μετακινηθούν σε απομακρυσμένες και ψηφιακές πλατφόρμες. Επιπλέον, όλες οι τοποθετήσεις των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων των τοποθετήσεων σε κοινωνικές θέσεις εργασίας, ανεστάλησαν μετά την ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας για το προσωρινό κλείσιμο των τοποθετήσεων πρακτικής άσκησης. Μετά από αυτή την ανακοίνωση, οι πρακτικές αντικαταστάθηκαν με διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες και

συμπληρώθηκαν με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό. Παρά τις προκλήσεις για το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αξίζει να σημειωθεί ότι η μετάβαση στην ηλεκτρονική διδασκαλία για θεωρητικά μαθήματα στα τέσσερα τμήματα κοινωνικής εργασίας σε όλη τη χώρα (Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο) ξεκίνησε μέσα σε μία έως δύο εβδομάδες μετά το κλείσιμο των πανεπιστημίων, ενώ η διαδικτυακή πρακτική εξάσκηση ξεκίνησε λίγο αργότερα. Αυτή η σχετικά ταχεία προσαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλεται αναμφίβολα σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι σχεδόν όλα τα πανεπιστήμια της Ελλάδας διαθέτουν τις δικές τους υποδομές πληροφορικής για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και άλλων διαδικτυακών πρωτοβουλιών (π.χ. διαδικτυακά σεμινάρια εργαστηρίων, τηλεδιάσκεψη). Ωστόσο, η μετάβαση από το δια ζώσης στο διαδικτυακό μάθημα ήταν μια εντελώς νέα εμπειρία για τους φοιτητές (κυρίως για τους προπτυχιακούς φοιτητές) και τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ. Αυτή τη στιγμή, η δια ζώσης διδασκαλία παραμένει ο βασικός τρόπος παράδοσης για προπτυχιακά προγράμματα κοινωνικής εργασίας στη χώρα, ενώ τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών χρησιμοποιούσαν ήδη ευρέως διαδικτυακά μαθήματα.

Γενικά, η πανδημία της COVID-19 φαίνεται να έχει επιταχύνει την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλες τις πτυχές της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, παρά τις αρνητικές παρενέργειες της. Μέσα σε λίγες εβδομάδες, η χώρα επιτάχυνε τον ψηφιακό μετασχηματισμό της, παρά την υστέρησή της στην ψηφιακή εποχή σύμφωνα με πρόσφατες εκτιμήσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), 2017) και τις νέες προκλήσεις και τα προβλήματα που δημιούργησε η πανδημική κρίση.

Η μελέτη των Papouli, Chatzifotiou & Tsairidis (2020) είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των Ελλήνων φοιτητών της κοινωνικής εργασίας σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο σπίτι λόγω του αποκλεισμού από τον κορονοϊό. Για να γίνει αυτό, ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε

εθελοντικά από 550 φοιτητές (89,64% γυναίκες και 9,82% άνδρες) από διαφορετικά πανεπιστημιακά τμήματα κοινωνικής εργασίας σε ολόκληρη τη χώρα. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε από τους ερευνητές από τις 21 Απριλίου 2020 έως την 1η Μαΐου 2020. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται περιγράφουν πτυχές της χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας και των συνδέσεων της με μαθησιακές αλληλεπιδράσεις, επικοινωνία με άλλους, αυτοεκπλήρωση και ευημερία. Επίσης, περιγράφουν πτυχές της στήριξης είτε παρέχοντας είτε λαμβάνοντας βοήθεια ως μορφές αλληλεγγύης και εθελοντισμού κατά την περίοδο ισχύος των περιορισμών της covid-19. Συνολικά, τα αποτελέσματα ανέδειξαν τον κρίσιμο ρόλο που διαδραμάτισε η ψηφιακή τεχνολογία σε πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής των μαθητών, βοηθώντας τους να ανακαλύψουν νέους τρόπους πλοήγησης στην πρωτοφανή νέα πραγματικότητα που διαμορφώθηκε λόγω της πανδημίας COVID-19.

4.3 Η μελέτη της Παπούλη (2020)

Στην μελέτη της, η Παπούλη (2020), εξετάζει τις άμεσες και έμμεσες αρνητικές επιδράσεις που είχε η Covid – 19 τόσο στο μακροεπίπεδο όσο και στο μικροεπίπεδο της καθημερινής ζωής των ατόμων και ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε ομάδες ευπαθείς ή ευάλωτες. Ειδικότερα, όπως και η ίδια αναφέρει, ως μια διαφορετική μορφή κρίσης από την οικονομική που είχε πλήξει την χώρα πρόσφατα, η πανδημία της Covid – 19 έδειξε τον βαθμό στον οποίο τα εθνικά σχέδια δράσης ήταν ανύπαρκτα, τα εθνικά συστήματα της κοινωνικής ασφάλειας ήταν αδύναμα, ενώ πολλές χώρες φάνηκαν απρόθυμες να αντιμετωπίσουν την κρίση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, δίνοντας προτεραιότητα στις ομάδες που επλήγησαν περισσότερο από αυτή. Επιπρόσθετα, η υγειονομική κρίση φανέρωσε το κατά πόσο τα εθνικά συστήματα υγείας ήταν εύθραυστα, ενώ ταυτόχρονα, έφερε στην επιφάνεια τα υπάρχοντα κοινωνικά προβλήματα και τους κινδύνους που αυτά έχουν σε ό,τι αφορά την αλληλεγγύη και την κοινωνική συνοχή (Παπούλη, 2020).

Όπως και οι άλλοι επαγγελματίες υγείας, έτσι και οι κοινωνικοί λειτουργοί, κλήθηκαν να παρέχουν τις υπηρεσίες τους προς τις ευάλωτες

ή/και ευπαθείς ομάδες που βρίσκονταν σε κίνδυνο ή σε ανάγκη από τις πρώτες στιγμές της πανδημίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικοί λειτουργοί προσέφεραν υπηρεσίες, σκοπός των οποίων ήταν να αντιμετωπίσουν κάθε έκτακτο περιστατικό, εργαζόμενοι υπό καθεστώς άγχους και πίεσης και έχοντας ένα πλήθος παραγόντων να εμποδίζουν το έργο τους (Παπούλη, 2020).

Επιπρόσθετα, μέσα σε όλο αυτό το φάσμα αλλαγών που έφερε η πανδημία της Covid – 19, έγινε επιτακτική η ανάγκη παροχής ψηφιακών υπηρεσιών κοινωνικής φροντίδας προς τους πολίτες, όπως συνέβη και σε άλλους τομείς, όπως είναι αυτοί της εκπαίδευσης, της υγείας ή της εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι κοινωνικοί λειτουργοί κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που είναι διαθέσιμα και να κάνουν ενσωμάτωση αυτών στην καθημερινή πρακτική τους, προκειμένου να επιτύχουν μια αμεσότερη και πιο αποτελεσματική επικοινωνία με τους πολίτες που έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες τους. Ωστόσο, όπως και αναφέρει και η Παπούλη (2020), συγκριτικά με άλλες χώρες, η Ελλάδα υστερεί σε ψηφιακή ετοιμότητα, με αποτέλεσμα οι ψηφιακά καταρτισμένοι επαγγελματίες των κοινωνικών υπηρεσιών να είναι λίγοι σε αριθμό, ενώ παράλληλα, απουσιάζουν τα εξειδικευμένα λογισμικά προγράμματα που απευθύνονται στους κοινωνικούς λειτουργούς και θα τους βοηθήσουν να οργανώσουν καλύτερα τις υπηρεσίες που προσφέρουν.

Κατ' επέκταση, η Παπούλη (2020) αναφέρει ότι με αφορμή την υγειονομική κρίση, είναι απαραίτητο να μελετηθεί ο σωστός σχεδιασμός και η εφαρμογή των πρωτοκόλλων της εξ αποστάσεως εργασίας που είναι κατάλληλα και να υπάρξουν θεσμοθετημένες διαδικασίες, σχετικές με την χρήση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων στους τομείς που ασκείται η Κοινωνική Εργασία στην Ελλάδα. Στα παραπάνω, συμπεριλαμβάνεται η ακαδημαϊκή εκπαίδευση, η οποία θα δίνει έμφαση στον ψηφιακό ανθρωπισμό, υπερασπίζοντας τα δικαιώματα του ατόμου μέσα στην ψηφιακή εποχή. Για όλους τους παραπάνω λόγους, οι Σχολές της Κοινωνικής Εργασίας καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο,

μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης των φοιτητών σε θέματα ψηφιακής τεχνολογίας και την ενίσχυση της ψηφιακής παιδείας, της αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης για την αποφυγή ή την έγκαιρη αντιμετώπιση των ηθικών και δεοντολογικών προκλήσεων και κινδύνων που ενέχει η χρήση της στην εκπαίδευση, το εργασιακό περιβάλλον και τους αποδέκτες των ψηφιακά παρεχόμενων κοινωνικών υπηρεσιών (Παπούλη, 2020).

Συμπεράσματα κεφαλαίου

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές της Κοινωνικής Εργασίας σε τμήματα της Ελλάδας και του εξωτερικού ήρθαν αντιμέτωποι με πλήθος προκλήσεων, οι οποίες οφείλονταν στην πανδημία της Covid – 19. Πιο συγκεκριμένα, εκτός από την μετατροπή των μαθημάτων από δια ζώσης σε διαδικτυακά, οι φοιτητές της Κοινωνικής Εργασίας αφενός, έπρεπε να προσαρμοστούν με τα δεδομένα που δημιουργεί η πανδημία στο μελλοντικό τους επάγγελμα και αφετέρου, κλήθηκαν να αντικαταστήσουν την πρακτική τους με επιπρόσθετα διαδικτυακά μαθήματα.

5^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την παρούσα εργασία είναι μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση διαδικτυακού ερωτηματολογίου.

5.1 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο για την διεξαγωγή της έρευνας είναι ένα αυτοσχέδιο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται κυρίως από κλειστές ερωτήσεις που διερευνούν τις συνθήκες και τα μέσα που χρησιμοποίησαν οι φοιτητές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και τις απόψεις τους για αυτήν. Επίσης περιλαμβάνει τέσσερις ανοικτές ερωτήσεις που καταγράφουν τα δυνατά σημεία και τα αδύναμα σημεία που είχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και τις ευκαιρίες και

τις απειλές που δημιουργήσε.

5.2 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι 190 φοιτητές Κοινωνικής Εργασίας, από τους οποίους 49 είναι άνδρες (ποσοστό 25,9%), 150 είναι γυναίκες (ποσοστό 74,1%) και 1 άτομο δεν απάντησε στην ερώτηση για το φύλο. Η επιλογή του δείγματος ήταν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Αρχικά επιλέχτηκε ένα δείγμα στο οποίο υπήρχε πρόσβαση από τους ερευνητές και οι αρχικοί συμμετέχοντες πρότειναν την συμμετοχή και σε συμφοιτητές τους.

5.3 Διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε διαδικτυακά στην πλατφόρμα Google Forms και ο σύνδεσμος της φόρμας στάλθηκε στους φοιτητές προς συμπλήρωση. Οι φοιτητές ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και για την εχεμύθεια και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Οι απαντήσεις συλλέχθηκαν από τη διαδικτυακή φόρμα και επεξεργάστηκαν με τον στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

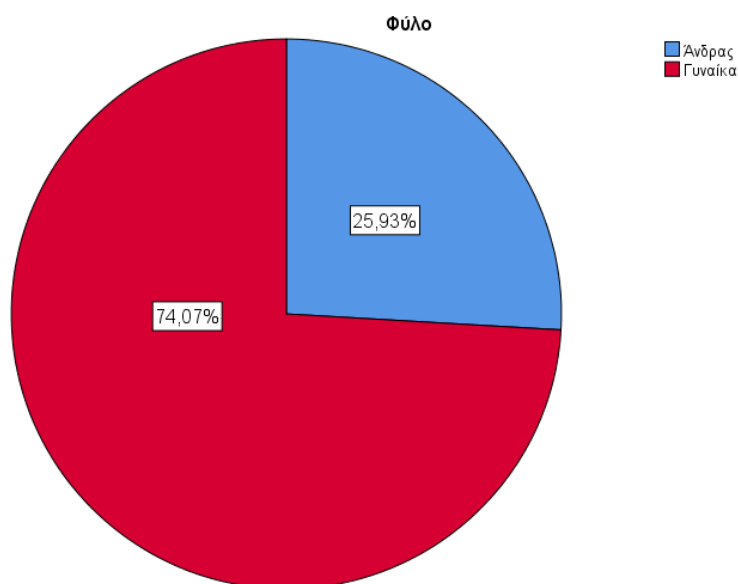
6^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

6.1 Περιγραφή του δείγματος

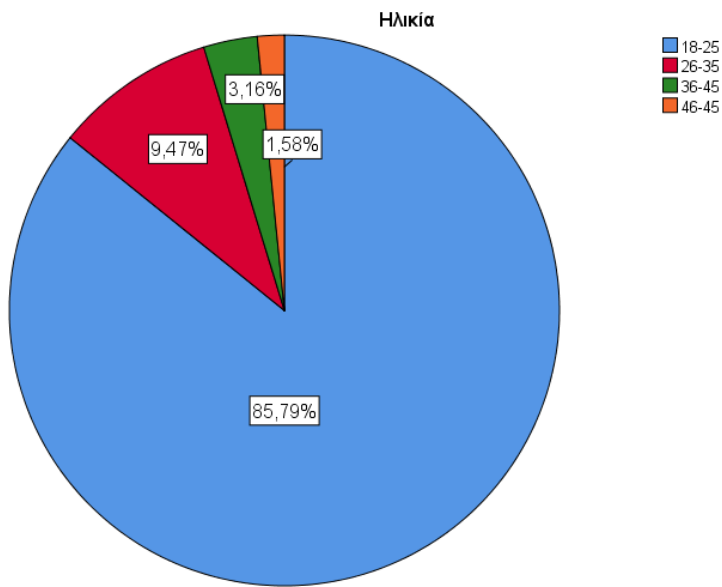
Το δείγμα αποτελείται από 190 φοιτητές, από τους οποίους 49 είναι άνδρες (ποσοστό 25,9%), 150 είναι γυναίκες (ποσοστό 74,1%) και 1 άτομο δεν απάντησε στην ερώτηση για το φύλο. Η κατανομή της ηλικίας τους δείχνει ότι οι περισσότεροι (85,8%) είναι ηλικίας 18-25 ετών, ένα ποσοστό 9,5% είναι 26-35 ετών, ενώ μεγαλύτερες ηλικίες παρουσιάζουν μικρότερη συχνότητα. Επιπλέον, η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το έτος σπουδών δείχνει ότι το δείγμα είναι από διάφορα έτη σπουδών (όπως επίσης και ένα ποσοστό 20% απάντησε «άλλο», που δείχνει ότι είναι σε μεγαλύτερο έτος σπουδών (Πίνακας 1 και διαγράμματα 1 -3).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων και έτος σπουδών

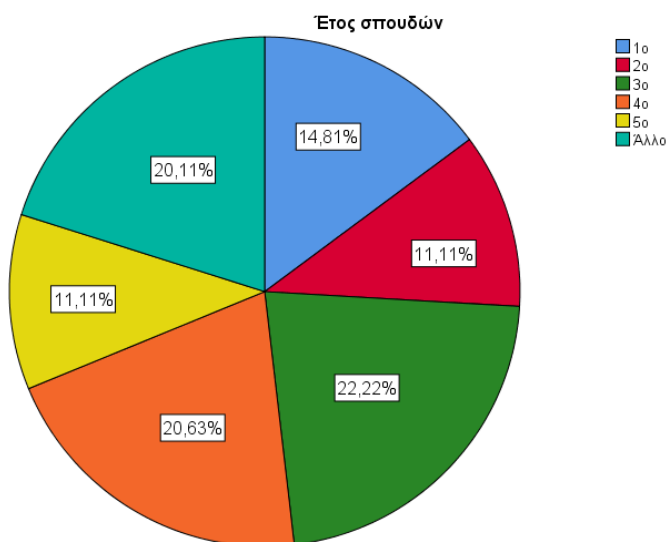
		N	%	% επί των απαντήσεων
Φύλο	Ανδρας	49	25,8	25,9
	Γυναίκα	140	73,7	74,1
	Σύνολο	189	99,5	100,0
	Δεν απάντησε	1	,5	
Σύνολο		190	100,0	
Ηλικία	18-25	163	85,8	85,8
	26-35	18	9,5	9,5
	36-45	6	3,2	3,2
	46-45	3	1,6	1,6
	Σύνολο	190	100,0	100,0
Έτος σπουδών	1ο	28	14,7	14,8
	2ο	21	11,1	11,1
	3ο	42	22,1	22,2
	4ο	39	20,5	20,6
	5ο	21	11,1	11,1
	Άλλο	38	20,0	20,1
	Σύνολο	189	99,5	100,0
	Δεν απάντησε	1	,5	
Σύνολο		190	100,0	



Διάγραμμα 1. Φύλο συμμετεχόντων



Διάγραμμα 2. Ηλικία συμμετεχόντων

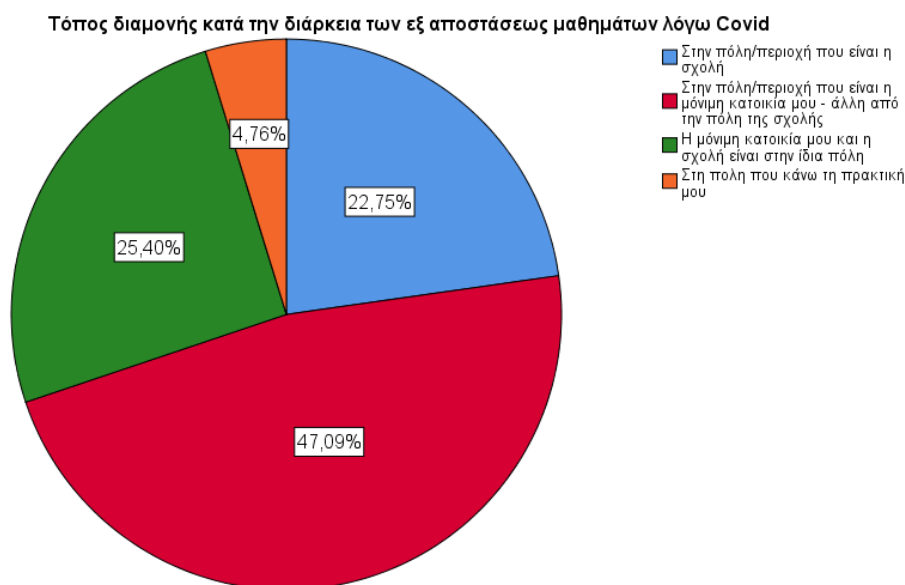


Διάγραμμα 3. Έτος σπουδών συμμετεχόντων

Σχετικά με τον τόπο διαμονής των φοιτητών κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, που τα μαθήματα πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, οι μισοί συμμετέχοντες περίπου (89 άτομα, ποσοστό 46,8%) απάντησαν ότι διέμεναν στην περιοχή που είναι η μόνιμη κατοικία τους, και που είναι διαφορετική από την πόλη στην οποία βρίσκεται η σχολή τους. 43 άτομα, (ποσοστό 22,6%), απάντησαν ότι διέμεναν στην πόλη που είναι η σχολή τους, 48 άτομα (25,3%) απάντησαν ότι η μόνιμη κατοικία τους και η σχολή τους είναι στην ίδια πόλη και 9 άτομα (4,7%) ότι διέμεναν στην πόλη όπου έκαναν την πρακτική τους (Πίνακας 2 και διάγραμμα 4).

Πίνακας 2. Τόπος διαμονής κατά την διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων λόγω Covid

		N	%	% επί των απαντήσεων
Τόπος διαμονής	Στην πόλη/περιοχή που είναι η σχολή	43	22,6	22,8
	Στην πόλη/περιοχή που είναι η μόνιμη κατοικία μου - άλλη από την πόλη της σχολής	89	46,8	47,1
	Η μόνιμη κατοικία μου και η σχολή είναι στην ίδια πόλη	48	25,3	25,4
	Στη πόλη που κάνω τη πρακτική μου	9	4,7	4,8
	Σύνολο	189	99,5	100,0
	Δεν απάντησε	1	,5	
Σύνολο		190	100,0	



Διάγραμμα 4. Τόπος διαμονής κατά τη διάρκεια της καραντίνας

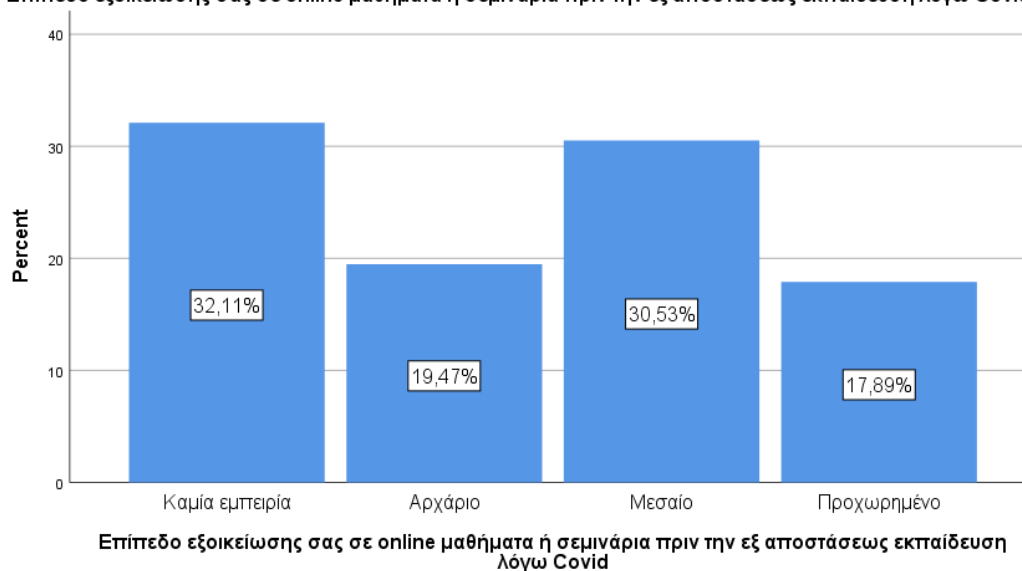
6.2 Απαντήσεις στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στην ερώτηση που διερευνά το επίπεδο εξοικείωσης των συμμετεχόντων σε online μαθήματα ή σεμινάρια πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω Covid, ένα ποσοστό 32,1% απάντησαν ότι δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία, 19,5% ότι είναι αρχάριοι, 30,5% ότι είχαν ένα μέτριο επίπεδο εμπειρίας και 17,9% απάντησαν ότι είχαν προχωρημένο επίπεδο εμπειρίας (Πίνακας 3 και Διάγραμμα 5).

Πίνακας 3. Επίπεδο εξοικείωσης σε online μαθήματα ή σεμινάρια πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω Covid

	N	%
Καμία εμπειρία	61	32,1
Αρχάριο	37	19,5
Μεσαίο	58	30,5
Προχωρημένο	34	17,9
Σύνολο	190	100,0

Επίπεδο εξοικείωσης σας σε online μαθήματα ή σεμινάρια πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω Covid

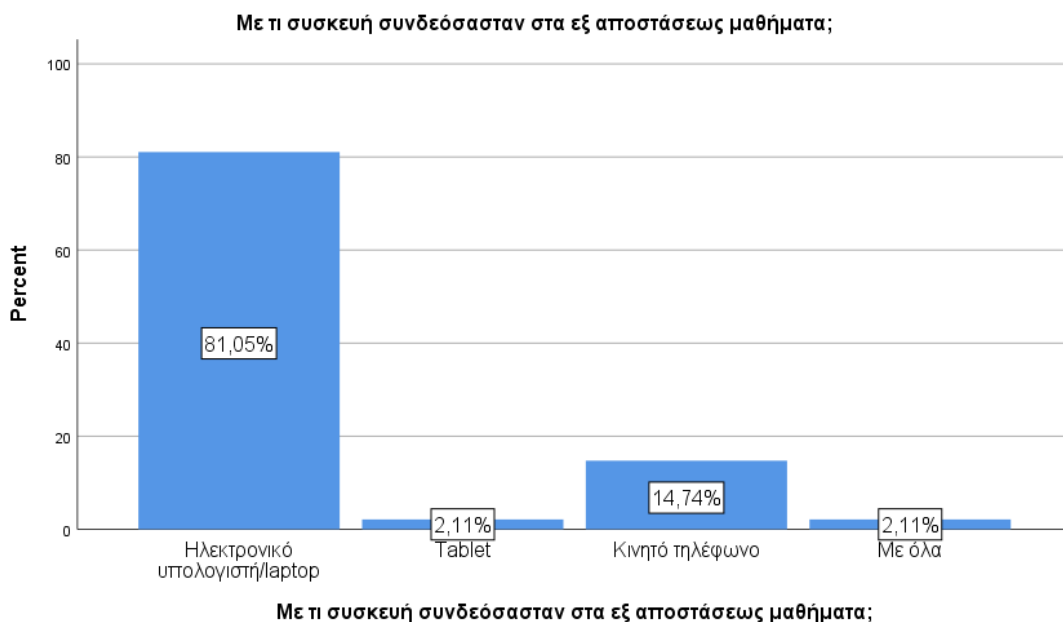


Διάγραμμα5. Επίπεδο εξοικείωσης σε online μαθήματα ή σεμινάρια πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω Covid

Στην ερώτηση «Με τι συσκευή συνδεόσασταν στα εξ αποστάσεως μαθήματα;» οι περισσότεροι (81,1%) απάντησαν ότι συνδέονταν με Ηλεκτρονικό υπολογιστή/laptop, 14,7% με κινητό τηλέφωνο 2,1% με tablet, ενώ ένα ποσοστό 2,1% απάντησαν ότι συνδέονταν με διαφορετικές συσκευές (Πίνακας 4 και Διάγραμμα 6).

Πίνακας 4. Συσκευές που χρησιμοποιήθηκαν για σύνδεση στα εξ αποστάσεως μαθήματα

	N	%
Ηλεκτρονικό υπολογιστή/laptop	154	81,1
Tablet	4	2,1
Κινητό τηλέφωνο	28	14,7
Με όλα	4	2,1
Σύνολο	190	100,0



Διάγραμμα 6. Συσκευές που χρησιμοποιήθηκαν για σύνδεση στα εξ αποστάσεως μαθήματα

Σε ότι αφορά την ποιότητα της σύνδεσης στα εξ αποστάσεως μαθήματα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (63,2%) απάντησαν ότι μερικές φορές υπήρχαν προβλήματα σύνδεσης, ένα ποσοστό 19,5% απάντησαν ότι η σύνδεση ήταν σχεδόν πάντα καλή/λειτουργική και 17,4% απάντησαν ότι τις περισσότερες φορές είχαν προβλήματα σύνδεσης (Πίνακας 5 και Διάγραμμα 7).

Πίνακας 5. Ποιότητα σύνδεσης στα εξ αποστάσεως μαθήματα

	N	%
Η σύνδεση ήταν σχεδόν πάντα καλή/λειτουργική	37	19,5

Μερικές φορές υπήρχαν προβλήματα σύνδεσης	120	63,2
Τις περισσότερες φορές είχα προβλήματα σύνδεσης	33	17,4
Σύνολο	190	100,0



Διάγραμμα 7. Ποιότητα σύνδεσης στα εξ αποστάσεως μαθήματα

Σε ότι αφορά τη συσκευή που χρησιμοποιούσαν για την σύνδεσή τους και την παρακολούθηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων, η κατάσταση λειτουργίας ήταν καλύτερη. Ένα ποσοστό 57,4% των συμμετεχόντων απάντησε ότι είχαν πρόσβαση σε συσκευή που λειτουργούσε επαρκώς, 35,3% ότι είχαν πρόσβαση σε συσκευή, που όμως δεν λειτουργούσε πάντα καλά, 5,8% ότι μοιράζονταν τη συσκευή με άλλους και 1,6% ότι δεν είχαν συσκευή ή ότι η συσκευή που διέθεταν είχε πολλά προβλήματα λειτουργίας (Πίνακας 6 και Διάγραμμα 8).

Πίνακας 6. Πρόσβαση σε συσκευή για τη σύνδεσή στα εξ αποστάσεως

μαθήματα

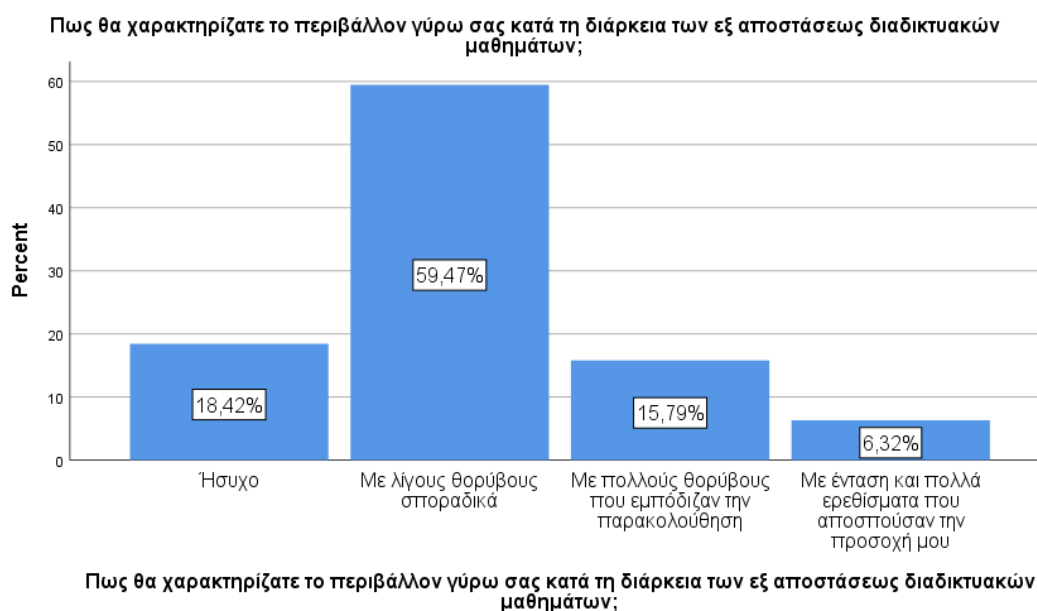
	N	%
Είχα πρόσβαση σε συσκευή που λειτουργούσε επαρκώς	109	57,4
Είχα πρόσβαση σε συσκευή, που όμως δεν λειτουργούσε πάντα καλά	67	35,3
Μοιραζόμουν τη συσκευή με άλλους	11	5,8
Δεν είχα συσκευή/είχα πολλά προβλήματα με τη λειτουργία της	3	1,6
Σύνολο	190	100,0

Διάγραμμα 8. Πρόσβαση σε συσκευή για τη σύνδεσή στα εξ αποστάσεως μαθήματα

Αναφορικά με το περιβάλλον γύρω τους κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων, οι περισσότεροι (59,5%) απάντησαν ότι ήταν σχετικά ήσυχο, με λίγους θορύβους σποραδικά, ένα ποσοστό 18,4% απάντησαν ότι ήταν ήσυχο, 15,8% ότι είχε πολλούς θορύβους που εμπόδιζαν την παρακολούθηση και 6,3% ότι είχε ένταση και πολλά ερεθίσματα που αποσπούσαν την προσοχή τους (Πίνακας 7 και Διάγραμμα 9).

Πίνακας 7. Πως θα χαρακτηρίζατε το περιβάλλον γύρω σας κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως διαδικτυακών μαθημάτων;

	N	%
Ήσυχο	35	18,4
Με λίγους θορύβους σποραδικά	113	59,5
Με πολλούς θορύβους που εμπόδιζαν την παρακολούθηση	30	15,8
Με ένταση και πολλά ερεθίσματα που αποσπούσαν την προσοχή μου	12	6,3
Σύνολο	190	100,0

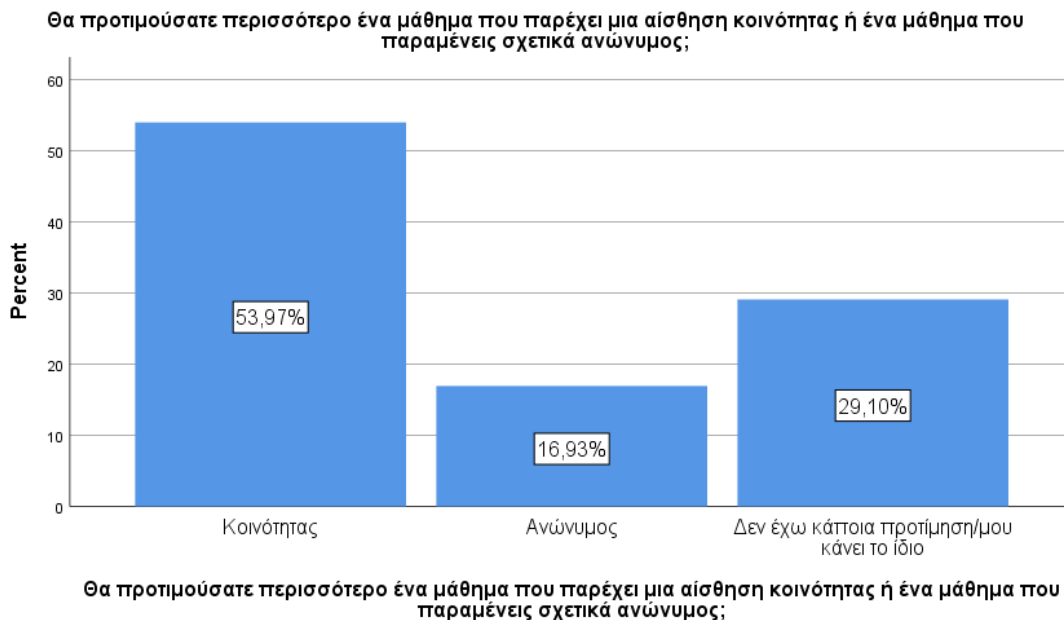


Διάγραμμα 9. Πως θα χαρακτηρίζατε το περιβάλλον γύρω σας κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως διαδικτυακών μαθημάτων;

Τέλος, στην ερώτηση «Θα προτιμούσατε περισσότερο ένα μάθημα που παρέχει μια αίσθηση κοινότητας ή ένα μάθημα που παραμένεις σχετικά ανώνυμος;», οι περισσότεροι (53,7%), απάντησαν ότι θα προτιμούσαν ά έχουν μια αίσθηση κοινότητας, 16,8% ότι θα προτιμούσαν να είναι ανώνυμοι και 28,9% ότι είναι το ίδιο για αυτούς, χωρίς να εκφράζουν κάποια προτίμηση (Πίνακας 8 και Διάγραμμα 10).

Πίνακας 8. Θα προτιμούσατε περισσότερο ένα μάθημα που παρέχει μια αίσθηση κοινότητας ή ένα μάθημα που παραμένεις σχετικά ανώνυμος;

	N	%
Κοινότητας	102	53,7
Ανώνυμος	32	16,8
Δεν έχω κάποια προτίμηση/μου κάνει το ίδιο	55	28,9
Σύνολο	189	99,5
Δεν απάντησε	1	,5
Σύνολο	190	100,0



Διάγραμμα 10. Θα προτιμούσατε περισσότερο ένα μάθημα που παρέχει μια αίσθηση κοινότητας ή ένα μάθημα που παραμένει σχετικά ανώνυμος;

6.3 Απαντήσεις στις ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η κλίμακα για τις απόψεις των συμμετεχόντων γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και την επικοινωνία που αυτή προσέφερε στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών μαθημάτων περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις/δηλώσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν/διαφωνούν. Η κλίμακα έδειξε καλό επίπεδο εσωτερικής συνάφειας, το οποίο εκτιμήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach alpha και είναι $\alpha=0,881$, που είναι ένα καλό επίπεδο αξιοπιστίας¹⁰. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα 9 και το Διάγραμμα 11.

Από τον πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες

¹⁰ Οι ερωτήσεις με αντίθετη φορά, αντιστράφηκαν πριν τον υπολογισμό του συντελεστή

(45%) έχουν μια ουδέτερη άποψη για το αν η online επικοινωνία μέσω υπολογιστή είναι ιδιωτική/εμπιστευτική, ενώ περισσότεροι διαφωνούν παρά συμφωνούν. Επίσης, υπάρχει μια τάση για συμφωνία (40,5% συμφωνούν και 18,9% συμφωνούν απόλυτα) για το ότι η online επικοινωνία για την παρακολούθηση μαθημάτων είναι απρόσωπη. Σχετικά με το αν η online επικοινωνία για την παρακολούθηση μαθημάτων είναι αγχωτική οι γνώμες είναι μοιρασμένες, με περισσότερους να συμφωνούν (30,6 διαφωνούν έντονα ή διαφωνούν, ενώ 48,7% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα). Αναφορικά με τη δήλωση «Η online επικοινωνία είναι ένας εξαιρετικός τρόπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων» οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκφράζουν διαφωνία (38,9% διαφωνούν έντονα και 42,1% διαφωνούν). Από την άλλη πλευρά, στην ερώτηση «Η ανταλλαγή μηνυμάτων στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας» αν και υπάρχει μια τάση προς διαφωνία (14,7% διαφωνούν έντονα και 27,9% διαφωνούν) αυτή δεν είναι τόσο έντονη με 34,2% των ερωτηθέντων να έχουν μια ουδέτερη άποψη.

Αναφορικά με την ερώτηση/δήλωση «Μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρώ ότι είχα την ευκαιρία να εκφράσω τα συναισθήματά μου» οι συμμετέχοντες δείχνουν μια διαφωνία, με 25,8% να διαφωνούν έντονα, 38,4% να διαφωνούν και 20% να είναι ουδέτεροι, ενώ μόνο 14,2% απάντησαν ότι συμφωνούν και 1,6% ότι συμφωνούν απόλυτα. Μέτριο επίπεδο συμφωνίας εξέφρασαν στην ερώτηση/δήλωση «Η γλώσσα/εκφράσεις των άλλων στην επικοινωνία στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν κατανοητή» με ένα ποσοστό 25,3% να διαφωνεί, ένα ποσοστό 32,1% να συμφωνεί και 31,6% να είναι ουδέτεροι. Μέτριο ποσοστό συμφωνίας διαπιστώνεται για την ερώτηση/δήλωση «Ένοιωθα άνετα να επικοινωνώ στο πλαίσιο του μαθήματος χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία» με 30,5% να διαφωνούν, 26,3% να συμφωνούν και 25,8% να είναι ουδέτεροι. Σχετικά με την ερώτηση «Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων για επικοινωνία στα online μαθήματα μου προξενούσε άγχος» οι απαντήσεις δείχνουν μια τάση για συμφωνία με 47,4% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα, 28,4% να

διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα και 24,2% να είναι ουδέτεροι. Επιπλέον, αναφορικά με τη συμμετοχή των ερωτώμενων στις συζητήσεις της τηλεσυνεργασίας του μαθήματος με την δημόσια συνομιλία και το κατά πόσο ένιωθαν άνετα να συμμετέχουν σε αυτές, 47,3% διαφωνούν ή διαφωνούν έντονα, 32,7% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, ενώ 20% είναι ουδέτεροι. Παρόμοια, με μεγαλύτερη τάση προς διαφωνία είναι και η στάση των συμμετεχόντων για το κατά πόσο συμφωνούν ότι ένιωθαν άνετα να εκφράζουν τις θέσεις και τις απόψεις τους στις online συζητήσεις της τηλεσυνεργασίας του μαθήματος με χρήση μικροφώνου, με 55,7% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 29,5% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 14,7% να έχουν μια ουδέτερη άποψη. Σε ότι αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση «Οι ζωντανές διαδικτυακές συνδέσεις με παρουσία συμφοιτητών μου έδωσε την αίσθηση μιας online κοινότητας», αποτυπώνεται ένα μέτριο προς αρνητικό επίπεδο συμφωνίας, με 41,6% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 26,3% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 32,1% να είναι ουδέτεροι. Παρόμοια, οι απαντήσεις στην ερώτηση «Οι διδάσκοντες δημιούργησαν μια αίσθηση online κοινότητας», αποτυπώνουν ένα μέτριο προς αρνητικό επίπεδο συμφωνίας, με 40,7% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 27,6% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 31,7% να είναι ουδέτεροι. Αναφορικά με την ερώτηση «Στις online συζητήσεις του μαθήματος στην είχα την αίσθηση ότι η άποψη μου λαμβάνονταν υπόψη από τους άλλους» οι απαντήσεις είναι θετικότερες με 30,1% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 27,5% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 42,3% να είναι ουδέτεροι.

Από την άλλη πλευρά, σε σχέση με την ερώτηση «Η επικοινωνία στην τηλεσυνεργασία ήταν περισσότερο απρόσωπη από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του μαθήματος στην αίθουσα» οι περισσότεροι συμφωνούν (38,9%) ή συμφωνούν απολύτως (44,7%). Παρόμοια, σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν οι συμμετέχοντες (28,6% συμφωνούν και 42,3% συμφωνούν απολύτως), με το ότι θα μπορούσαν να έχουν καλύτερη συμμετοχή στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του μαθήματος στην αίθουσα, από ότι στην απομακρυσμένη. Σε ότι έχει να κάνει με το χρόνο («Μπορούσα να κάνω αποτελεσματική διαχείριση χρόνου στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση») μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων συμφωνούν (38,4%) ή συμφωνούν απόλυτα (8,9%) ενώ εκείνοι που διαφωνούν (23,2%) ή διαφωνούν έντονα (9,5%) είναι λιγότεροι.

Επίσης, στην ερώτηση «Τα τεχνικά προβλήματα δημιούργησαν ένα εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία» αποτυπώνεται μια συμφωνία, με 10% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 80,5% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 9,5% να είναι ουδέτεροι. Παρόμοια, μια τάση προς συμφωνία αποτυπώνεται σχετικά με την ερώτηση «Οι δυνατότητες επικοινωνίας των online μαθημάτων περιόρισαν το βαθμό συμμετοχής μου» με 21% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 59,5% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 19,5% να είναι ουδέτεροι.

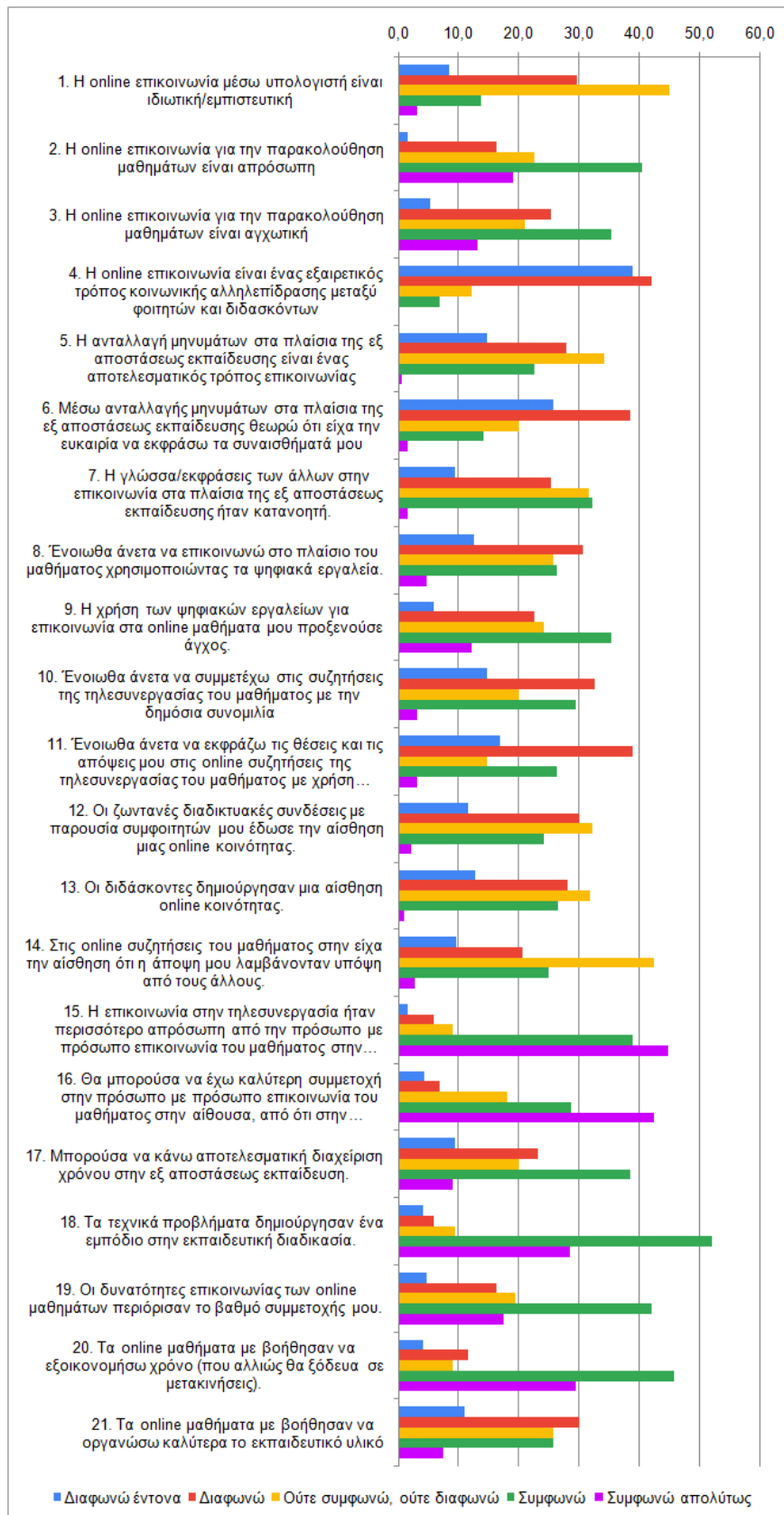
Πίνακας 9. Απαντήσεις στις ερωτήσεις για τις απόψεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ερωτήσεις		Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η online επικοινωνία μέσω υπολογιστή είναι ιδιωτική/εμπιστευτική	N	16	56	85	26	6
	%	8,5	29,6	45,0	13,8	3,2
2. Η online επικοινωνία για την παρακολούθηση μαθημάτων είναι απρόσωπη	N	3	31	43	77	36
	%	1,6	16,3	22,6	40,5	18,9
3. Η online επικοινωνία για την παρακολούθηση μαθημάτων είναι αγχωτική	N	10	48	40	67	25
	%	5,3	25,3	21,1	35,3	13,2
4. Η online επικοινωνία είναι ένας εξαιρετικός τρόπος κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων	N	74	80	23	13	
	%	38,9	42,1	12,1	6,8	
5. Η ανταλλαγή μηνυμάτων στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας	N	28	53	65	43	1
	%	14,7	27,9	34,2	22,6	0,5
6. Μέσω ανταλλαγής μηνυμάτων στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρώ ότι είχα την ευκαιρία να εκφράσω τα συναισθήματά μου	N	49	73	38	27	3
	%	25,8	38,4	20,0	14,2	1,6
7. Η γλώσσα/εκφράσεις των	N	18	48	60	61	3

άλλων στην επικοινωνία στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν κατανοητή.	%	9,5	25,3	31,6	32,1	1,6
8. Ένοιωθα άνετα να επικοινωνώ στο πλαίσιο του μαθήματος	N	24	58	49	50	9
χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία.	%	12,6	30,5	25,8	26,3	4,7
9. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων για επικοινωνία στα online μαθήματα μου προξενούσε άγχος.	N	11	43	46	67	23
	%	5,8	22,6	24,2	35,3	12,1
10. Ένοιωθα άνετα να συμμετέχω στις συζητήσεις της τηλεσυνεργασίας του μαθήματος με την δημόσια συνομιλία	N	28	62	38	56	6
	%	14,7	32,6	20,0	29,5	3,2
11. Ένοιωθα άνετα να εκφράζω τις θέσεις και τις απόψεις μου στις online συζητήσεις της τηλεσυνεργασίας του μαθήματος με χρήση μικροφώνου.	N	32	74	28	50	6
	%	16,8	38,9	14,7	26,3	3,2
12. Οι ζωντανές διαδικτυακές συνδέσεις με παρουσία συμφοιτητών μου έδωσε την αίσθηση μιας online κοινότητας.	N	22	57	61	46	4
	%	11,6	30,0	32,1	24,2	2,1
13. Οι διδάσκοντες δημιούργησαν μια αίσθηση online κοινότητας.	N	24	53	60	50	2
	%	12,7	28,0	31,7	26,5	1,1
14. Στις online συζητήσεις του μαθήματος στην είχα την αίσθηση ότι η άποψη μου λαμβάνονταν υπόψη από τους άλλους.	N	18	39	80	47	5
	%	9,5	20,6	42,3	24,9	2,6
15. Η επικοινωνία στην τηλεσυνεργασία ήταν περισσότερο απρόσωπη από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του μαθήματος στην αίθουσα	N	3	11	17	74	85
	%	1,6	5,8	8,9	38,9	44,7
16. Θα μπορούσα να έχω καλύτερη συμμετοχή στην πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του μαθήματος στην αίθουσα, από ότι στην απομακρυσμένη.	N	8	13	34	54	80
	%	4,2	6,9	18,0	28,6	42,3
17. Μπορούσα να κάνω αποτελεσματική διαχείριση χρόνου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	N	18	44	38	73	17
	%	9,5	23,2	20,0	38,4	8,9
18. Τα τεχνικά προβλήματα δημιούργησαν ένα εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία.	N	8	11	18	99	54
	%	4,2	5,8	9,5	52,1	28,4

19. Οι δυνατότητες επικοινωνίας των online μαθημάτων περιορίσαν το βαθμό συμμετοχής μου.	N	9	31	37	80	33
	%	4,7	16,3	19,5	42,1	17,4
20. Τα online μαθήματα με βοήθησαν να εξοικονομήσω χρόνο (που αλλιώς θα ξόδευα σε μετακινήσεις).	N	8	22	17	87	56
	%	4,2	11,6	8,9	45,8	29,5
21. Τα online μαθήματα με βοήθησαν να οργανώσω καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό	N	21	57	49	49	14
	%	11,1	30,0	25,8	25,8	7,4

Σε ότι αφορά τις απαντήσεις στην ερώτηση «Τα online μαθήματα με βοήθησαν να εξοικονομήσω χρόνο (που αλλιώς θα ξόδευα σε μετακινήσεις)», αποτυπώνεται μια σαφής τάση προς συμφωνία, με 15,8% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 75,3% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 8,9% να είναι ουδέτεροι. Τέλος, μέτριο είναι το επίπεδο συμφωνίας για την ερώτηση «Τα online μαθήματα με βοήθησαν να οργανώσω καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό», με 40,1% να διαφωνούν ή να διαφωνούν έντονα, 33,2% να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα και 25,8% να είναι ουδέτεροι.



Διάγραμμα 11. Απαντήσεις στις ερωτήσεις για τις απόψεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

6.4 Απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε 4 ανοικτές ερωτήσεις που διερεύνησαν τα δυνατά σημεία, τα αδύναμα σημεία, τις ευκαιρίες και τις απειλές που συνδέονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Τα αποτελέσματα (μετά από ομαδοποίηση) συνοψίζονται τους ακόλουθους Πίνακες 10 – 13.

Τα δυνατότερα σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναδείχτηκαν η εξοικονόμηση και η διαχείριση του χρόνου και την ευκολία που παρέχει σε σχέση με την αποφυγή μετακινήσεων, την απόσταση και την εύκολη πρόσβαση. 13 συμμετέχοντες (ποσοστό 7,3% επί των απαντήσεων) εξέφρασαν την άποψη ότι δεν έχει κανένα δυνατό σημείο.

Πίνακας 10. Δυνατά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Δυνατά σημεία	N	%
χρόνος και διαχείρισή του	66	36,9
απόσταση-μετακινήσεις-χώρος-εύκολη πρόσβαση	23	12,8
βελτιωμένη διδασκαλία - προγραμματισμός - διδακτικά μέσα - υλικό - διαδραστικότητα	21	11,7
άνεση - οικείο περιβάλλον	12	6,7
ευκολία και άνεση επικοινωνίας-συμμετοχή	11	6,1
δυνατότητα συνέχισης μαθημάτων - λύση ανάγκης	5	2,8
μειωμένα έξοδα	5	2,8
ησυχία	4	2,2
ευκολία στις εξετάσεις	3	1,7
έλεγχος από διδάσκοντα (παρουσίας - συμμετοχής)	2	1,1
δυνατότητα επανάληψης ύλης (καταγραφή μαθήματος)	2	1,1
Εξοικείωση - βελτίωση δεξιοτήτων με τα ηλεκτρονικά μέσα	2	1,1
Εξοικονόμηση χρημάτων	2	1,1
παράλληλες δραστηριότητες	2	1,1
ασφάλεια για τον ιό	1	0,6
μειωμένο άγχος	1	0,6
δυνατότητα επιλογής μαθημάτων	1	0,6
ομαδικότητα	1	0,6
μειωμένο άγχος	1	0,6
Περισσότερη προσωπική μελέτη και έρευνα	1	0,6

κανένα (δυνατό σημείο)	13	7,3
Σύνολο	179	100,0

Σε ότι αφορά τα αδύναμα σημεία (Πίνακας 11), το στοιχείο που αναφέρθηκε περισσότερο (38,3% των απαντήσεων) είναι η ελλιπής επικοινωνία που συνεπάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το απρόσωπο μάθημα, η έλλειψη αλληλεπίδρασης φοιτητών και διδάσκοντα, και το ότι οι διδάσκοντες είχαν περισσότερο έναν μονόλογο, παρά διάλογο με τους φοιτητές. Σε μεγάλο ποσοστό (23,9% επί των απαντήσεων) επίσης αναφέρθηκαν τα τεχνικά προβλήματα (της σύνδεσης ή των συσκευών) τα οποία αποτέλεσαν ένα σημαντικό εμπόδιο στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Ένα άτομο ανέφερε ότι δεν υπάρχει κανένα αδύναμο σημείο, ενώ 9 (4,8%) ότι όλα ή τα περισσότερα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αδύναμα.

Πίνακας 11. Αδύναμα σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αδύναμα σημεία	N	%
Ελλιπής επικοινωνία - απρόσωπο μάθημα - έλλειψη αλληλεπίδρασης-μονόλογος διδάσκοντα	72	38,3
Τεχνικά προβλήματα	45	23,9
απόσπαση προσοχής-αδυναμία συγκέντρωσης	11	5,9
Ο τρόπος διεξαγωγής της εξεταστικής	7	3,7
κούραση από χρήση οθόνης	5	2,7
έξοδα για εξοπλισμό - έλλειψη εξοπλισμού	5	2,7
αδυναμία να εγκλιματιστούν οι πρωτοετείς φοιτητές	4	2,1
συντονισμός μαθήματος-οργάνωση	3	1,6
κακή ποιότητα εφαρμογών-συστημάτων	3	1,6
έλλειψη κινήτρου	3	1,6
αυξημένη ύλη-απαιτήσεις	3	1,6
έλλειψη επανατροφοδότησης	2	1,1
Απουσία τεχνογνωσίας από τους διδάσκοντες και αδυναμίας παράδοσης διάλεξης και απάντησης σε ερωτήσεις	2	1,1
δυσκολία στη επικοινωνία-συνεννόηση μεταξύ φοιτητών	2	1,1
επιβάρυνση ψυχολογικής υγείας	1	0,5
ανισότητα στην πρόσβαση	1	0,5
έλλειψη αξιοπιστίας	1	0,5
καθυστερήσεις με τα συγγράμματα	1	0,5
κακή επικοινωνία με σχολή γραμματεία	1	0,5
έλλειψη σωστής μέριμνας	1	0,5
χάσιμο χρόνου για σύνδεση	1	0,5
Ελλιπής κατανόηση εργαστηριακών ασκήσεων	1	0,5

ημιμάθεια	1	0,5
μειωμένη συμμετοχή	1	0,5
αγχωτική διαδικασία	1	0,5
κανένα	1	0,5
Πολλά ή όλα	9	4,8
Σύνολο	188	100,0

Αναφορικά με τις ευκαιρίες που δημιούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το στοιχείο που αναφέρθηκε περισσότερο είναι το ότι οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να εξοικειωθούν περισσότερο με τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία και με έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας (18,3% επί των απαντήσεων). Επίσης, από πολλούς (12%) αναφέρθηκε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία στα άτομα που είχαν δυσκολίες να παρακολουθήσουν δια ζώσης τα μαθήματα (λόγω κινητικών προβλημάτων, άλλων λόγων υγείας, λόγω εργασίας ή κόστους μετάβασης) να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Επίσης (όπως και στην ερώτηση για τα δυνατά σημεία) αναφέρθηκε το στοιχείο της εξοικονόμησης και καλύτερης διαχείρισης του χρόνου. Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε ως ευκαιρία είναι η δυνατότητα παρακολούθησης σεμιναρίων ή άλλων παράλληλων δραστηριοτήτων όπως και εργασίας, για τους εργαζόμενους φοιτητές. Όλα τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Μεταξύ των απαντήσεων δόθηκαν 2 ειρωνικές απαντήσεις («*Ευκαιρίες για μυωπία από τις τόσες ώρες μπροστά σε μια οθόνη*» και «*Ευκαιρία να παρατήσω τη σχολή να δουλεύω παραπάνω..*»), εκφράζοντας τη δυσαρέσκεια των ερωτώμενων, όπως και 24 άτομα (16,9%) απάντησαν ότι δεν δημιούργησε καμία (ή λίγες) ευκαιρία.

Πίνακας 12. Ευκαιρίες που δημιούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ευκαιρίες	N	%
Εξοικείωση με διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και διαφορετικά εργαλεία-τεχνολογικά μέσα	26	18,3
Παρακολούθηση από άτομα με δυσκολίες (μετάβασης στη σχολή-εργασίας-κόστους-λόγοι υγείας)	17	12,0
Εξοικονόμηση - διαχείριση χρόνου	15	10,6
Παρακολούθηση σεμιναρίων - παράλληλες δραστηριότητες	8	5,6

Παράλληλη εργασία	8	5,6
ευκαιρία συμμετοχής για εκείνους που έχουν αναστολές ή άγχος στη δια ζώσης διδασκαλία	6	4,2
επαναλήψεις - σύγχρονη παρακολούθηση μαθημάτων μέσω βιντεοσκοπήσης	5	3,5
εξέλιξη στον τομέα της μάθησης	3	2,1
έλλειψη μετακινήσεων	3	2,1
δυνατότητα παρακολούθησης - Διδασκαλία σε δύσκολες περιόδους	3	2,1
προσβασιμότητα (για ΑΜΕΑ), πρόσβαση στην ύλη	2	1,4
οργάνωση	2	1,4
έκφραση άποψης με μεγαλύτερη ευκολία-ερωτήσεις	2	1,4
άνεση	2	1,4
Εξοικονόμηση εξόδων	2	1,4
καλύτερη οργάνωση	2	1,4
μεγαλύτερη συμμετοχή	2	1,4
εύκολη εξέταση	2	1,4
Να μη χάνω την επαφή με την εκπαίδευση	1	0,7
Επικοινωνία ατόμων από διαφορετικές περιοχές	1	0,7
εγγύτητα	1	0,7
ευκαιρία για εκσυγχρονισμό του τρόπου διδασκαλίας	1	0,7
Εξοικονόμηση χρόνου και κόστους	1	0,7
ευκαιρία εστίασης σε ότι ενδιαφέρει το φοιτητή	1	0,7
ειρωνική απάντηση	2	1,4
καμία-λίγες	24	16,9
Σύνολο	142	100,0

Τέλος, σε σχέση με τις απειλές που δημιουργούνται από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι απαντήσεις περιλαμβάνουν πρωτίστως την ανεπαρκή και απρόσωπη επικοινωνία της ακαδημαϊκής κοινότητας την έλλειψη ζύμωσης, αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης των φοιτητών (36 άτομα, ποσοστό 25,2% επί των απαντήσεων). Επίσης, μια από τις απειλές που εξέφρασαν αρκετά άτομα (14 άτομα, ποσοστό 9,8% επί των απαντήσεων) είναι οι κίνδυνοι της ιδιωτικότητας των προσωπικών δεδομένων, κάτι που θεωρούν ότι δεν εγγυάται η τηλεεκπαίδευση. Η απομόνωση και αποξένωση των φοιτητών είναι μια ακόμα απειλή που εκφράστηκε από 14 άτομα, (ποσοστό 9,8% επί των απαντήσεων). Όλες οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

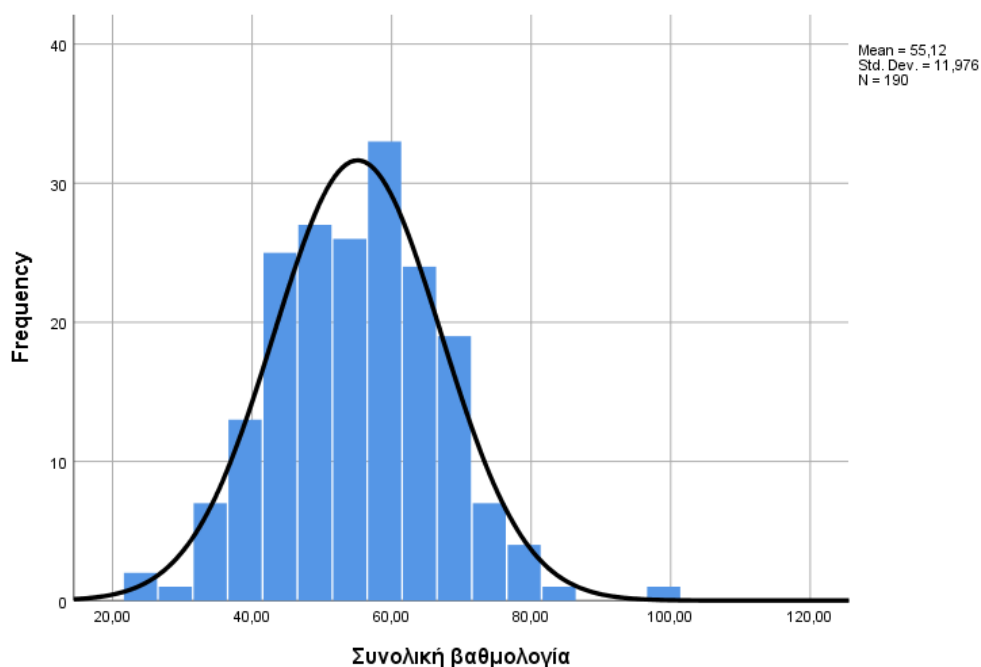
Πίνακας 13. Απειλές που δημιούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Απειλές	N	%
---------	---	---

ανεπαρκής-αρπόσωπη επικοινωνία - ζύμωση- κοινωνικοποίηση	36	25,2
Προσωπικά δεδομένα-ιδιωτικότητα απομόνωση-αποξένωση	14	9,8
Δυσκολία στην κατανόηση	14	9,8
Ημιμάθεια - Ελλιπής μόρφωση	7	4,9
έλλειψη ενδιαφέροντος	5	3,5
ανισότητα-αποκλεισμός σε όσους δεν διαθέτουν μέσα - άνισες ευκαιρίες	4	2,8
προβλήματα υγείας και ψυχικής υγείας	4	2,8
Σημαντικές συνέπειες τεχνικών προβλημάτων (πχ αδυναμία εξέτασης και αποτυχία)	4	2,8
κίνδυνος για μόνιμη κατάσταση	3	2,1
χαλάρωση - χαμηλές επιδόσεις	3	2,1
Τρόπος εξέτασης - μη αντικειμενικός	3	2,1
δυσκολίες οργάνωσης	2	1,4
τεχνικά προβλήματα	2	1,4
αναποτελεσματική μετάδοση γνώσεων	2	1,4
συνήθεια και δύσκολη επανένταξη	2	1,4
συνήθεια στην απρόσωπη επικοινωνία	2	1,4
μη παρακολούθηση- έλλειψη ενδιαφέροντος	2	1,4
μη συνεργασία	2	1,4
υποβάθμιση της διδασκαλίας - μάθησης	2	1,4
κίνδυνος εγκατάλειψης από φοιτητές	1	0,7
Υποβάθμιση τίτλου σπουδών (πτυχίου)	1	0,7
περιορισμένη επαφή με βιβλία	1	0,7
οι φοιτητές δεν αισθάνονται πως διανύουν την φοιτητική τους ζωή	1	0,7
μεγαλύτερες απαιτήσεις από καθηγητές	1	0,7
μελλοντικός περιορισμός των θέσεων εργασίας	1	0,7
έλλειψη πρακτικής με δυσμενή αποτελέσματα τη μάθηση	1	0,7
απουσία φοιτητικής κοινότητας και κινήματος	1	0,7
μικρή αλληλεπίδραση	1	0,7
ποιότητα εκπαιδευτικού υλικού	1	0,7
Διατάραξη ισορροπίας μεταξύ χώρου ξεκούρασης και χώρου εργασίας-σπουδών	1	0,7
Εθισμός και υπέρμετρη χρήση τεχνολογίας	1	0,7
κούραση - δυσκολία συγκέντρωσης	1	0,7
Εξασθενούν οι ικανότητες συνεργασίας	1	0,7
Κοινωνική απομόνωση, παθητικοποίηση των εσωστρεφών μαθητών	1	0,7
μη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης	1	0,7
κίνδυνος να χαθεί το πτυχίο	1	0,7
καμία-λίγες	9	6,3
πολλές	1	0,7
Σύνολο	143	100,0

6.5 Συνολική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η κλίμακα των απόψεων των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (που όπως αναφέρθηκε περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις) αθροίστηκε σε μια ενιαία μεταβλητή, αφού πρώτα αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις αρνητικές ερωτήσεις έτσι ώστε να έχουν όλες την ίδια φορά. Όπως επίσης σημειώθηκε η κλίμακα έχει έναν πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας, επομένως θεωρήθηκε ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια μεταβλητή που εκφράζει τις θετικές απόψεις των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μεγαλύτερες τιμές της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας είναι ενδεικτικές θετικότερων απόψεων. Οι δυνατές τιμές της συνολικής βαθμολογίας είναι από 21 έως 105. Η μέση τιμή της συνολικής βαθμολογίας είναι $M=55,1$ ($TA=11,98$), που δείχνει μια συνολικά μέτρια τάση των φοιτητών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ιστόγραμμα συχνοτήτων της κατανομής της συνολικής βαθμολογίας απεικονίζεται το Διάγραμμα 12.



Διάγραμμα 12. Ιστόγραμμα συχνοτήτων της κατανομής της συνολικής βαθμολογίας των απόψεων των φοιτητών για την εξ αποστάσεως

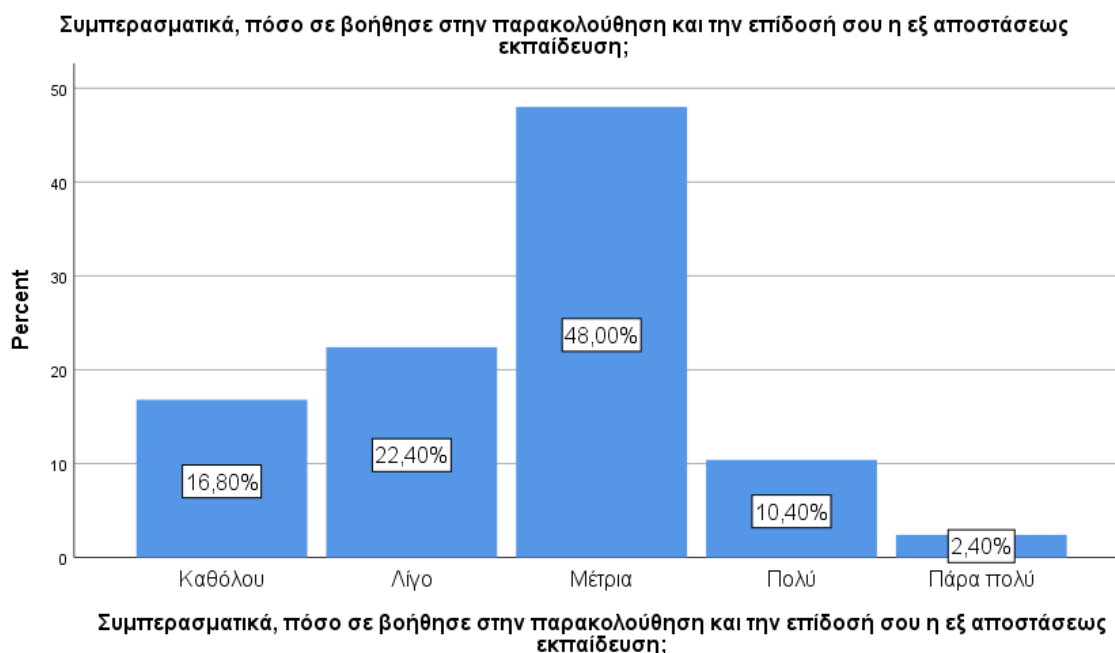
εκπαίδευση.

Επιπλέον, η κατανομή της συνολικής βαθμολογίας εξετάστηκε μέσω του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov και βρέθηκε ότι η κατανομή ακολουθεί την κανονική κατανομή σε σημαντικό βαθμό (Statistic = 0,055, $p=0,295$). Δεδομένης της κανονικής κατανομής, στην επόμενη ενότητα των συσχετίσεων χρησιμοποιούνται παραμετρικές μέθοδοι.

Οι δυο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διερευνούν τη συνολική εικόνα που έχουν οι φοιτητές για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην ερώτηση «Συμπερασματικά, πόσο σε βοήθησε στην παρακολούθηση και την επίδοσή σου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση;» το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων ήταν «μέτρια» (48% επί των απαντήσεων) (Πίνακας 14 και Διάγραμμα 13).

Πίνακας 14. Συμπερασματικά, πόσο σε βοήθησε στην παρακολούθηση και την επίδοσή σου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

	N	%	% επί των απαντήσεων
Καθόλου	21	11,1	16,8
Λίγο	28	14,7	22,4
Μέτρια	60	31,6	48,0
Πολύ	13	6,8	10,4
Πάρα πολύ	3	1,6	2,4
Σύνολο	125	65,8	100,0
Δεν απάντησαν	65	34,2	
Σύνολο	190	100,0	



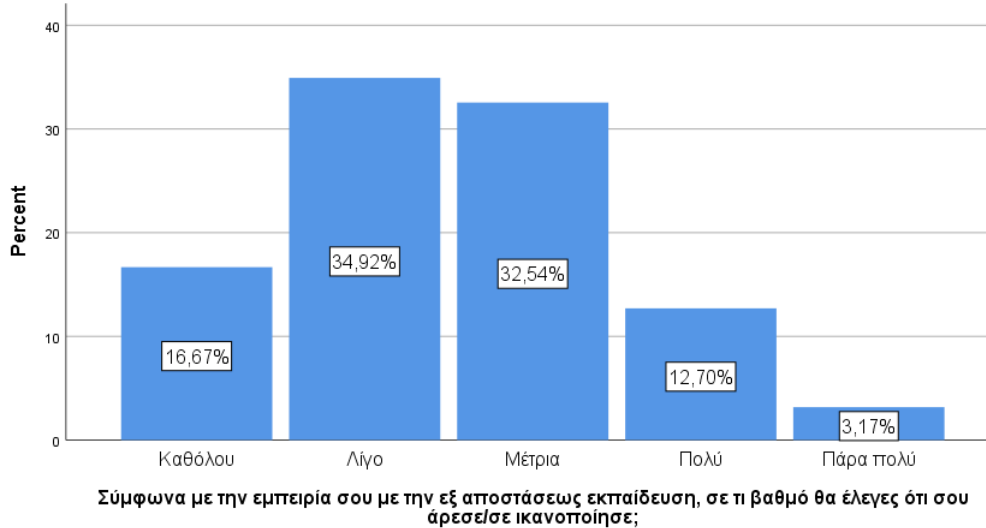
Διάγραμμα 13. Συμπερασματικά, πόσο σε βοήθησε στην παρακολούθηση και την επίδοσή σου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Επίσης, στην ερώτηση «Σύμφωνα με την εμπειρία σου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε τι βαθμό θα έλεγες ότι σου άρεσε/σε ικανοποίησε;» αποτυπώθηκε μια μικρή έως μέτρια ικανοποίηση: 34,9% των απαντήσεων ήταν «λίγο» και 32,5% ήταν «μέτρια» (Πίνακας 15 και Διάγραμμα 15).

Πίνακας 15. Σύμφωνα με την εμπειρία σου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε τι βαθμό θα έλεγες ότι σου άρεσε/σε ικανοποίησε;

	N	%	% επί των απαντήσεων
Καθόλου	21	11,1	16,7
Λίγο	44	23,2	34,9
Μέτρια	41	21,6	32,5
Πολύ	16	8,4	12,7
Πάρα πολύ	4	2,1	3,2
Σύνολο	126	66,3	100,0
Δεν απάντησαν	64	33,7	

Σύμφωνα με την εμπειρία σου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε τι βαθμό θα έλεγες ότι σου άρεσε/σε ικανοποίησε;



Διάγραμμα 14. Σύμφωνα με την εμπειρία σου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε τι βαθμό θα έλεγες ότι σου άρεσε/σε ικανοποίησε;

6.6 Συσχετίσεις

Προκειμένου να διερευνηθεί αν τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχαν σημαντική επίδραση τις απόψεις τους για αυτήν, διενεργήθηκαν μια σειρά στατιστικών ελέγχων με εξαρτημένη μεταβλητή την συνολική βαθμολογία και ανεξάρτητες τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Το επίπεδο σημαντικότητας για τους στατιστικούς ελέγχους τέθηκε σε $\alpha=0,05$.

Φύλο

Η διερεύνηση του αν το φύλο διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων έγινε με το κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα. ο Levene's Test για έλεγχο της ομοιομορφίας των διακυμάνσεων έδειξε ότι οι δύο ομάδες μπορούν να θεωρηθούν ίτο προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, καθώς έχουν ίσες διακυμάνσεις ($F=0,059$, $p=0,808$). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές

($t(187) = 2,439, p = 0,020$) μεταξύ ανδρών ($M = 58,7, TA = 12,3$) και γυναικών ($M = 53,9, TA = 11,6$), με τους άνδρες να καταγράφουν μια σημαντικά θετικότερη στάση από τις γυναίκες.

Ηλικία

Η επίδραση της ηλικίας εξετάστηκε με έλεγχο διακυμάνσεων one-way-ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηλικία δεν επιδρά σε σημαντικό βαθμό στις απόψεις των συμμετεχόντων ($F(3,186) = 0,435, p = 0,728$).

Έτος σπουδών

Παρόμοια, η επίδραση του έτους σπουδών εξετάστηκε με έλεγχο διακυμάνσεων one-way-ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το έτος σπουδών δεν επιδρά σε σημαντικό βαθμό στις απόψεις των συμμετεχόντων ($F(5,183) = 1,846, p = 0,106$).

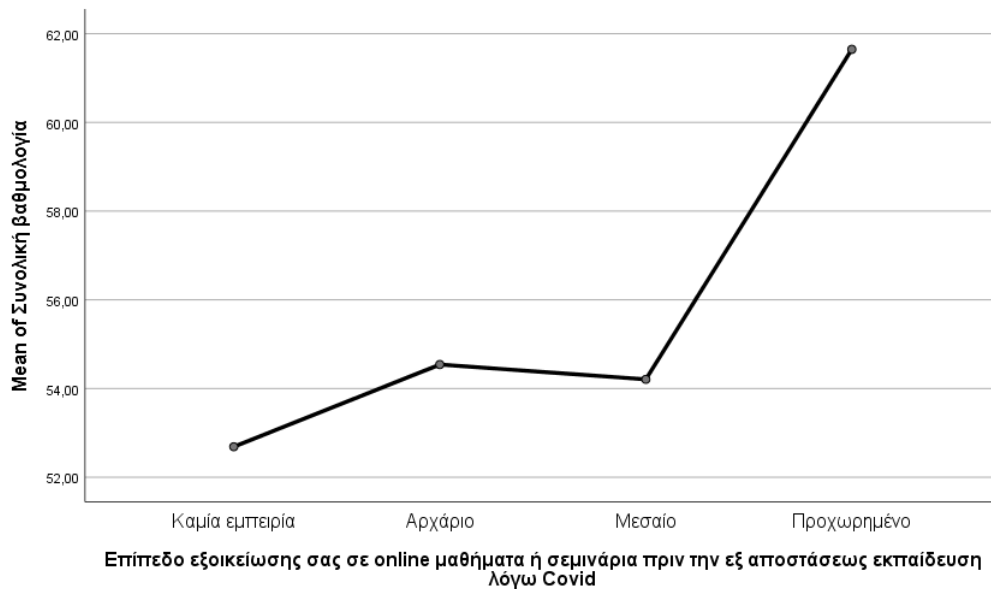
Τόπος διαμονής

Ο έλεγχος της επίδρασης του τόπου διαμονής εξετάστηκε με έλεγχο διακυμάνσεων one-way-ANOVA. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαμονή δεν επιδρά σε σημαντικό βαθμό στις απόψεις των συμμετεχόντων ($F(3,185) = 0,116, p = 0,951$).

Προηγούμενη εμπειρία

Αντίθετα, η ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας βρέθηκε ότι έχει σημαντική επίδραση στις απόψεις των συμμετεχόντων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($F(3,186) = 4,593, p = 0,004$).

Το γράφημα μέσων απεικονίζεται στο διάγραμμα 15 και δείχνει ότι οι συμμετέχοντες με προχωρημένο επίπεδο εξοικείωσης με τα σχετικά εργαλεία δείχνουν θετικότερη στάση.



Διάγραμμα 15. Μέσοι συνολικής βαθμολογίας ανά επίπεδο εξοικείωσης

Μέσο σύνδεσης

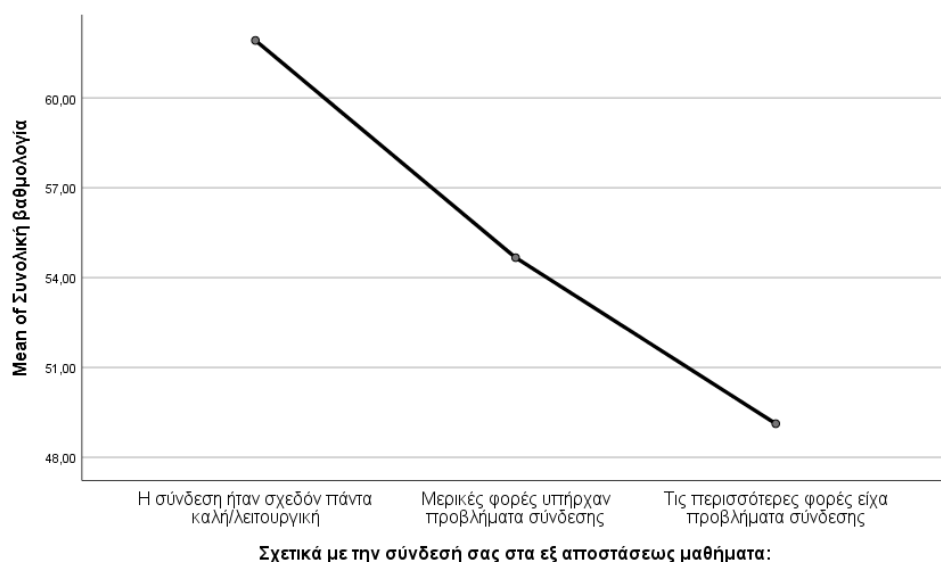
Τα μέσα που αναφέρθηκαν ότι χρησιμοποιήθηκαν είναι ηλεκτρονικός υπολογιστής/laptop, tablet και κινητό τηλέφωνο (συν την επιλογή που ανέφερε ότι τα χρησιμοποίησαν όλα). Ο έλεγχος one-way-ANOVA που έγινε για να διερευνηθεί αν το μέσο σύνδεσης επηρέασε τις απόψεις των ερωτώμενων έδειξε ότι αυτές δεν επηρεάστηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό εκπαίδευση ($F(3,186) = 0,329, p = 0,804$).

Ποιότητα σύνδεσης

Οι εμπειρίες των ερωτώμενων σχετικά με την ποιότητα σύνδεσης που είχαν επέδρασαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στις απόψεις των συμμετεχόντων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($F(2,187) = 11,298, p < 0,001$).

Από το διάγραμμα μέσων που ακολουθεί (Διάγραμμα 16), φαίνεται ότι τα άτομα με καλύτερη σύνδεση παρουσίασαν υψηλότερους μέσους στην

συνολική βαθμολογία.



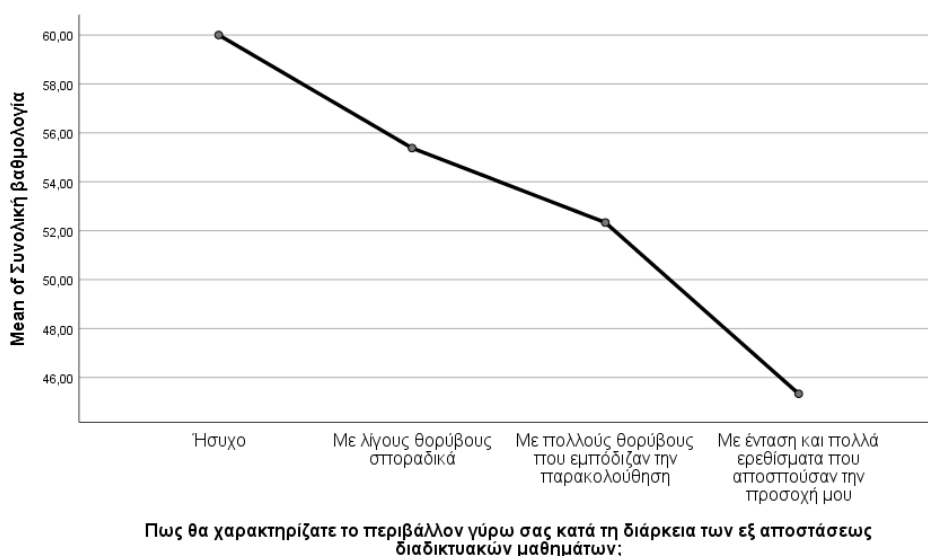
Διάγραμμα 16. Μέσοι συνολικής βαθμολογίας ανά ποιότητα σύνδεσης

Πρόσβαση σε συσκευή

Αντίθετα, η πρόσβαση σε λειτουργική συσκευή (Είχα πρόσβαση σε συσκευή που λειτουργούσε επαρκώς - Είχα πρόσβαση σε συσκευή, που όμως δεν λειτουργούσε πάντα καλά - Μοιραζόμουν τη συσκευή με άλλους - Δεν είχα συσκευή/είχα πολλά προβλήματα με τη λειτουργία της) δεν έχει σημαντική επίδραση στη συνολική βαθμολογία εκπαίδευση ($F(3,186)=2,007, p=0,114$).

Περιβάλλον εργασίας/παρακολούθησης διαλέξεων

Σε ότι αφορά το περιβάλλον στο οποίο ο φοιτητής ήταν κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των διαλέξεων (αναφορικά με το θόρυβο), τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης one-way-ANOVA δείχνουν στατιστικά σημαντική επίδραση στη συνολική βαθμολογία εκπαίδευση ($F(3,186)=5,540, p=0,001$), με μεγαλύτερα επίπεδα θετικής άποψης να αντιστοιχούν σε περισσότερο ήρεμο περιβάλλον και χαμηλότερα επίπεδα θετικής άποψης σε περιβάλλον με θόρυβο ή ένταση (Διάγραμμα 17).



Διάγραμμα 17. Μέσοι συνολικής βαθμολογίας ανά κατάσταση θορύβου περιβάλλοντος

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Η έρευνα που έγινε σε 190 φοιτητές και φοιτήτριες κοινωνικής εργασίας είχε ως σκοπό να διερευνήσει της απόψεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην οποία συμμετείχαν κατά τη διάρκεια του περασμένου ακαδημαϊκού έτους. Το δείγμα της έρευνας ήταν από φοιτητές από όλα τα έτη σπουδών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μισοί περίπου φοιτητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων διέμεναν στην περιοχή που είναι η μόνιμη κατοικία τους η οποία είναι άλλη από αυτήν της σχολής, ενώ περίπου ένας στους πέντε έμεναν στην περιοχή της που είναι η σχολή τους και ένας στους τέσσερις απάντησε ότι η πόλη της σχολής και της κατοικίας είναι η ίδια. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές, κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε μεγάλο ποσοστό έμειναν στη μόνιμή τους κατοικία και δεν είχαν μετακινήσεις στις πόλεις που είναι οι σχολές τους.

Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι φοιτητές του

δείγματος επέδειξαν, συνολικά, ένα μέτριο βαθμό θετικής στάσης / άποψης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς εντόπισαν θετικά και αρνητικά στοιχεία σε αυτήν.

Τα θετικά στοιχεία, αναφέρονται στην έλλειψη ανάγκης για μετακινήσεις από-και-προς τη σχολή, κάτι που, σύμφωνα με αυτά που ανέφεραν οι συμμετέχοντες, τους εξοικονόμησε χρόνο και κόστος. Έτσι, στα δυνατά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκαταλέγονται η εξοικονόμηση χρόνου και η καλύτερη διαχείρισή του, η αποφυγή μετακινήσεων η ευκολία και η άνεση του χώρου τους, το οικείο περιβάλλον. Αναφορικά με τα δυνατά στοιχεία που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι διαπίστωσαν βελτιωμένη διδασκαλία, καθώς οι διδάσκοντες χρησιμοποίησαν νέες μεθόδους, εργαλεία και ποικίλο υλικό. Αναφορικά με τις εξ αποστάσεως εξετάσεις, ανέφεραν ότι ήταν πιο εύκολες, αν και στα αδύναμα στοιχεία εξέφρασαν την αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων με κάμερες ήταν αγχωτικός, ή ότι δεν ήταν αξιόπιστες λη δίκαιες, καθώς κάποιοι φοιτητές με μεγαλύτερες δυνατότητες σε πρόσβαση (στο διαδίκτυο και σε πηγές) είχαν την ευκαιρία να γράφουν καλύτερα. Ένα επίσης στοιχείο που αναφέρθηκε ως δυνατό σημείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι είχαν τη δυνατότητα να βιντεοσκοπούν το μάθημα και να μπορούν με αυτόν τον τρόπο είτε να το παρακολουθήσουν σε άλλη στιγμή, είτε να κάνουν επαναλήψεις. Επίσης επισήμαναν ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές που είναι χαμηλότερων τόνων να μπορούν να συμμετέχουν, ενώ δια ζώσης ενδέχεται να είχαν αναστολές. Άλλα δυνατά στοιχεία που αναφέρθηκαν είναι η δυνατότητα παρουσίας από τον διδάσκοντα, η ασφάλεια από την πανδημία, καθώς παρακολουθούσαν από την ασφάλεια του σπιτιού τους και το ότι μπορούσαν να έχουν παράλληλες δραστηριότητες, κάτι που αναφέρθηκε περισσότερο στις ευκαιρίες που δημιούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στις ευκαιρίες που δημιουργήθηκαν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες ξεχώρισαν την εξοικείωση τους με

διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, με διαφορετικά εργαλεία και τεχνολογικά μέσα. Επιπλέον επισήμαναν ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας είχε πλεονεκτήματα για τα άτομα τα οποία για διάφορους λόγους (εργασία, δυσκολίες μετάβασης, λόγοι κόστους, λόγοι υγείας) δεν μπορούσαν να μεταβούν στη σχολή, οπότε η παρακολούθηση μαθημάτων από τον χώρο τους, τους διευκόλυνε, όπως επίσης διευκόλυνε τους φοιτητές οι οποίοι είναι κλειστά άτομα και είχαν ποικίλες δυσκολίες να παρακολουθήσουν μαθήματα δια ζώσης, ή να θέσουν ερωτήσεις και να εκφράσουν απορίες μέσα σε ένα αμφιθέατρο, ενώ από απόσταση τους ήταν ευκολότερο. Σε παλιότερες έρευνες αναφέρθηκε ότι μερικοί μαθητές αισθάνονται πιο άνετα και λιγότερο συναισθηματικά φορτισμένοι, όταν αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Burbules & Callister, 2000). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορεί να άρει κάποιες δυσκολίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που έχει μερίδα φοιτητών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω για τα θετικά στοιχεία της τηλεεκπαίδευσης και στα θετικά στοιχεία της απομακρυσμένης εκπαίδευσης, έτσι και στην ερώτηση που διερευνά τις ευκαιρίες που δημιουργεί, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο τρόπος αυτός διδασκαλίας διευκόλυνε τους φοιτητές που παράλληλα εργάζονται, ή που ήθελαν να παρακολουθήσουν σεμινάρια ή να έχουν άλλες δραστηριότητες (στα πλαίσια του εφικτού, λόγω καραντίνας). Επιπλέον αναφέρθηκε ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία στους φοιτητές να μην χάσουν την επαφή τους με τις σπουδές και το αντικείμενό τους, αν και ήταν, στην ουσία, μια λύση ανάγκης.

Σε ότι αφορά τα αδύναμα σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ως το πλέον σημαντικό την έλλειψη επικοινωνίας, τον απρόσωπο χαρακτήρα του μαθήματος και την έλλειψη αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητών ή φοιτητών μεταξύ τους. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση είναι σημαντικά στοιχεία και βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε μαθησιακής εμπειρίας (Dewey, 1938,

Vygotsky, 1978). Ως εκ τούτου, έχει αναγνωριστεί μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων στην έρευνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (McIsaac & Gunawardena, 1996, Moore, 1989, Vrassidas, 2000). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Comeaux (1995), σε μια απομακρυσμένη διδασκαλία η επίγνωση της τεχνολογίας, όπως τα μικρόφωνα και οι κάμερες, είναι στοιχεία που παρεμποδίζουν την αλληλεπίδραση.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, και δεδομένης της σημαντικότητας της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση, συνάγεται ότι χρειάζεται περισσότερη προσοχή στη σχεδίαση και την υλοποίηση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης σε αυτό το σημείο.

Η έλλειψη ανατροφοδότησης επισημάνθηκε από τους φοιτητές ως ένα από τα αδύναμα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προγενέστερες μελέτες στο πεδίο έδειξαν ότι η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης στα διαδικτυακά μαθήματα συνέβαλε στην αίσθηση απομόνωσης μεταξύ των εκπαιδευομένων (Vrassidas & McIsaac, 1999, Vrassidas, 2002, Vrassidas & Chamberlain, 2002). Καθώς η η έγκαιρη και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση των φοιτητών σχετικά με τις εργασίες τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να βελτιώσει την ικανοποίηση των φοιτητών (Stevenson et al., 1996), η επικέντρωση σε αυτόν μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην απομακρυσμένη εκπαίδευση.

Ένα επίσης σημαντικό αδύναμο σημείο ήταν τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι φοιτητές, τόσο όσο αφορά τη σύνδεσή τους στις διαλέξεις, όσο και τις συσκευές που χρησιμοποιούσαν. Σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα, ανέφεραν ότι οι επιπτώσεις τέτοιων τεχνικών προβλημάτων ήταν έως και ολέθριες, καθώς μια διακοπή της σύνδεσης ή αδυναμία σύνδεσης σε εξέταση μαθήματος θα μπορούσε να επιφέρει την αποτυχία του μαθητή στην εξέταση. Παλιότερη έρευνα των Vrassidas & McIsaac (1999) έδειξε ότι εκπαιδευόμενοι που δεν είχαν εμπειρία στην τεχνολογία και την αλληλεπίδραση με υπολογιστή δεν ένιωθαν άνετα να συμμετέχουν σε διαδικτυακές συγχρονισμένες συνομιλίες.

Άλλα αδύναμα στοιχεία ήταν η απόσπαση της προσοχής των φοιτητών, καθώς είναι δύσκολο να κρατήσουν την προσοχή τους σε ακμαίο επίπεδο μετά από πολλές ώρες μπροστά σε μια οθόνη, κάτι που ήταν ιδιαίτερα κουραστικό για αυτούς. Σε παρόμοια κατεύθυνση, έρευνα των Jorgenson et al. (1996) διερεύνησε την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών που παρακολουθούσαν μαθήματα εξ αποστάσεως και κατέδειξε απροθυμία συμμετοχής σε διατομεακή αλληλεπίδραση, αλλά αντίθετα, συμμετοχή μεταξύ των συνομηλίκων.

Σε επίπεδο οργάνωσης, ανέφεραν ότι είχαν δυσκολίες να επικοινωνήσουν με τη σχολή και τη γραμματεία, ότι υπήρχε μια έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού του μαθήματος, όπως και σε κάποιες περιπτώσεις έλλειψη τεχνογνωσίας από τους διδάσκοντες, οι οποίοι κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά εργαλεία. Μεταξύ των αδύναμων σημείων συγκαταλέχτηκαν και στοιχεία που σχετίζονται με την υγεία των φοιτητών, τόσο τη σωματική (οπτικά προβλήματα ή σωματικά από τις ώρες της παρακολούθησης σε μια οθόνη), όσο και την ψυχολογική, λόγω της αποξένωσης που δημιουργήσε αυτή η κατάσταση, ιδιαίτερα για τους πρωτοετείς φοιτητές που δεν ήρθαν καθόλου σε επαφή με την σχολή τους και δεν είχαν την ευκαιρία να εγκλιματιστούν. Μειωμένη συμμετοχή και έλλειψη κινήτρου αναφέρθηκαν επίσης ως αδύναμα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως και δυσκολία παρακολούθησης των εργαστηριακών ασκήσεων. Σε παλιότερες μελέτες (McHenry & Bozik, 1995) σε σχέση με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι είχαν την αίσθηση της αποξένωσης λόγω της τεχνολογίας, ενώ άλλοι βρήκαν αυτό το είδος μαθήματος πολύ συναρπαστικό.

Σχετικά με τις απειλές που δημιούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναφέρθηκαν η έλλειψη επικοινωνίας και ευκαιρίας για κοινωνικοποίηση των φοιτητών, κίνδυνοι για τα προσωπικά δεδομένα, λόγω των διαδικτυακών μαθημάτων, η δυσκολία στην κατανόηση της ύλης και ελλείψεις στη μόρφωση - ημιμάθεια, μη αποτελεσματική μετάδοση

γνώσεων, χαλάρωση στη μελέτη και χαμηλές επιδόσεις. Ο κίνδυνος να γίνει η εξ αποστάσεως μια μόνιμη κατάσταση είναι ένα ακόμα σημείο που επισημάνθηκε.

Οι ανισότητες στην πρόσβαση και αποκλεισμός, κυρίως από φοιτητές που δεν διέθεταν κατάλληλο εξοπλισμό είναι μια από τις απειλές που επισημάνθηκαν. Η απουσία μιας αίσθησης κοινότητας, ακόμα και του φοιτητικού κινήματος είναι στοιχεία τα οποία ενέτεινε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μεταξύ των απειλών επίσης αναφέρθηκε ο κίνδυνος της συνήθειας από πλευράς των φοιτητών σε αυτήν την κατάσταση και η δυσκολία επανένταξης σε δια ζώσης μαθήματα και ο κίνδυνος εθισμού από την υπέρμετρη χρήση της τεχνολογίας.

Οι απόψεις των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαπιστώθηκε ότι επηρεάζονται από μια σειρά παράγοντες. Αρχικά, το φύλο επιδρά σημαντικά στο βαθμό που οι φοιτητές έχουν θετική άποψη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με τους άνδρες να εκφράζουν θετικότερη στάση από τις γυναίκες. Επίσης, η ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας και η εξοικείωση σε χρήση τεχνολογικών μέσων επιδρά σημαντικά τις απόψεις τους, με εκείνους που είχαν προχωρημένο επίπεδο εξοικείωσης να εκφράζουν θετικότερες απόψεις. Κάτι τέτοιο είναι λογικό, καθώς οι έμπειροι με την τεχνολογία φοιτητές δεν αντιμετώπισαν στον ίδιο βαθμό τεχνικά προβλήματα κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης των μαθημάτων, ή είχαν την εμπειρία να επιλύσουν αυτά τα προβλήματα, οπότε είχαν λιγότερες δυσκολίες στη χρήση της τεχνολογίας. Παρόμοια, η ποιότητα της σύνδεσης που είχαν οι φοιτητές επηρέασε τις απόψεις τους για τα εξ αποστάσεως μαθήματα, με εκείνους που είχαν καλύτερη ποιότητα σύνδεσης, να εκφράζουν θετικότερη άποψη. Κατά τον ίδιο τρόπο το περιβάλλον στο οποίο ήταν οι φοιτητές όταν παρακολουθούσαν τα μαθήματα επηρέασε τις απόψεις τους με εκείνους που έκαναν τα μαθήματα σε ένα ήσυχο περιβάλλον να εκφράζουν μια σημαντικά καλύτερη άποψη για τα μαθήματα. Προφανώς, οι δυσκολίες, τόσο της σύνδεσης, όσο και των θορύβων ή της έντασης του περιβάλλοντος χώρου, έδρασαν με

αρνητικό τρόπο στην ποιότητα των μαθημάτων και συνεπώς και στις απόψεις των φοιτητών για την απομακρυσμένη εκπαίδευση.

Η ηλικία, το έτος σπουδών, ο τόπος διαμονής, το μέσο σύνδεσης, και η πρόσβαση σε συσκευή δεν είχαν σημαντικές επιδράσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων.

Συζήτηση

Επίλογος

Η Εξ Αποστάσεως και η Ηλεκτρονική Μάθηση

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η εξ αποστάσεως και η διαδικτυακή μάθηση είναι μια δυναμική έννοια με πολλές διαφορετικές ερμηνείες. Μερικοί χαρακτηρίζουν την ψηφιακή μάθηση με απροσδόκητα αποτελέσματα ως μια διαδικασία που χρησιμοποιεί πολλούς τύπους τεχνικών συσκευών, όπως smartphones, tablet, υπολογιστές και άλλα. Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού, η μελέτη αυτή έχει ως στόχο να αναλύσει τις επιπτώσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους φοιτητές του τμήματος της Κοινωνικής Εργασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, αλλά και την ίδια τη διαδικασία. Ο στόχος κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ήταν να περιοριστούν οι συναντήσεις που περιλαμβάνουν σωματική επαφή σε μια προσπάθεια να μειωθεί η εξάπλωση του ιού COVID-19. Οι συνθήκες αυτές είχαν επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε όλες γενικά τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Στη βιβλιογραφία, με βάση ποικίλες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του 2020, οι κύριες πλατφόρμες που χρησιμοποιήθηκαν για την εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν το Zoom, το Microsoft Teams, το Webex και το Google Classroom. Ωστόσο,

δραστηριότητες όπως το Chatting, το Forum, το Choice και το Assignment, θα μπορούσαν να είναι πιο δομημένες και να χρησιμοποιηθούν ως υποστήριξη για τη διαδικασία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά δεν εφαρμόστηκαν όπως θα έπρεπε να είναι για να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και να αυξήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πανδημίας

Οι δυνατότητες όλο και πιο διαδραστικών πόρων στον παγκοσμιοποιημένο κόσμο έχουν αλλάξει την έννοια της επικοινωνίας και της ανταλλαγής πληροφοριών στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο συνδέεται με καινοτόμες τεχνολογίες. Επίσης, η τεχνολογία που συνδέεται με την επικοινωνία συμβάλλει στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και αυτό έχει επεκταθεί μέσω ψηφιακών δικτύων επικοινωνίας. Με την πάροδο των χρόνων οι εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και μέθοδοι έχουν μετατοπιστεί. Σήμερα, εκτός από την επέκταση της παραγωγής του και την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρίες, ο εκπαιδευτής διαθέτει τεχνολογία διάδρασης, όπως διαδραστικούς πίνακες, διαδικτυακούς χώρους επικοινωνίας και δραστηριοτήτων, όπως και πολλούς άλλους πόρους για την ενίσχυση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει δεχθεί επιρροές από τους νέους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας. Τα ψηφιακά μέσα έχουν συμβάλει στην αυξανόμενη ανάπτυξη και διανομή πληροφοριών ως στρατηγικών που παρέχουν εργαλεία. Το Διαδίκτυο επέτρεψε νέες μορφές μάθησης μέσω υπολογιστή, με εικονικές αίθουσες διδασκαλίας, ένα σενάριο που καθοδηγείται από τη σύγκλιση της τεχνολογίας που επέφερε επαναστατικά στοιχεία μάθησης, όπως είναι η διαθεσιμότητα κειμένων, ήχου και βίντεο στο ίδιο κανάλι επικοινωνίας, επιτρέποντας τη μεταφορά γεωγραφικών, χρονικών και κυρίως εμποδίων επικοινωνίας. Σε μια παγκόσμια κατάσταση πανδημίας, οι άνθρωποι συνδέονται ψηφιακά σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση, βιώνοντας ένα εκπαιδευτικό σενάριο όπου η ψηφιακή εκπαίδευση είναι πυρηνική σε όλα τα επίπεδα της επίσημης εκπαίδευσης.

Ορισμένες ανησυχίες σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κατάσταση της πανδημίας περιλαμβάνουν την ανάλυση των ακόλουθων μεταβλητών: επιπτώσεις στο ακαδημαϊκό έργο, πρόγραμμα σπουδών, τόπος σπουδών, συνέπεια, επίπεδο προετοιμασίας, επίπεδο προσαρμογής, ικανοποίηση με τη μορφή διαδικτυακών μαθημάτων και χρόνος σπουδών που συμμετέχει στη διαδικασία ηλεκτρονικής μάθησης.

Πλαίσια, παιδαγωγικές και εργαλεία για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Για να εμπλέξουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνολογία και αρκετές μελέτες έχουν δείξει σημάδια αυξημένου ενδιαφέροντος για μάθηση όταν οι διαδραστικές τεχνολογίες ενσωματώνονται στο μαθησιακό περιβάλλον. Είναι δυνατόν να περιγραφούν οι παιδαγωγικές στρατηγικές για τη χρήση καινοτομιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως ακολούθως: α) Ανοικτή στρατηγική, η οποία παρέχει πρόσβαση σε πληροφορίες και δημιουργία γνώσεων για όλους με έμφαση σε ένα ευέλικτο περιεχόμενο. Β) Εποικοδομητική στρατηγική, η οποία συνδυάζει το άνοιγμα με την προοδευτική κατασκευή της σε νέους χώρους γνώσης. και διαδραστική στρατηγική, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη των διαδραστικών διαδικασιών που συμβαίνουν στο εικονικό περιβάλλον.

Κάθε παιδαγωγική που περιλαμβάνει τεχνολογίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να διερευνά τις διαφορετικές δυνατότητες αυτών των τεχνολογιών: πλαίσιο, κινητικότητα και διάθεση του εργαλείου από τον φοιτητή. Προσφέρουν μεγαλύτερο έλεγχο και αυτονομία έναντι της ίδιας της μάθησης. Επιπλέον, επιτρέπει τη μάθηση στο πλαίσιο, δηλαδή στον τόπο, στο χρόνο και τις συνθήκες που ο μαθητής κρίνει καταλληλότερες. Επιτρέπει επίσης τη συνέχεια και τη συνδεσιμότητα μεταξύ των πλαισίων. Για παράδειγμα, ενώ ο μαθητής κινείται σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή κατά τη διάρκεια μιας εκδήλωσης, μπορεί να βρίσκεται σε συνεχή επαφή και να συνδέεται με τους συνομηλίκους του και με διδακτικό περιεχόμενο. Τέλος, συμβάλλει στον αυθορμητισμό και τον καιροσκοπισμό στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο εκπαιδευόμενος

μπορεί να επωφεληθεί από τους χρόνους, τους χώρους και κάθε ευκαιρία να μάθει αυθόρμητα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του.

Σε πλαίσια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι μαθητές πρέπει να έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας, μεταβιβάζοντας σε αυτούς μεγάλη ευθύνη για τη μάθησή τους. Οι μαθησιακές καταστάσεις επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες: α) ο καθηγητής είναι διαμεσολαβητής της μάθησης, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα διάφορους ρόλους: συντονιστής, συμμετέχων και παρατηρητής. β) ο φοιτητής που αλληλεπιδρά με τον καθηγητή, καθώς και με τα άλλα στοιχεία της ομάδας μάθησης· γ) τον χώρο και το χρόνο για την εκτέλεση της μάθησης σε παγκόσμια προοπτική, ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες του καθενός· δ) το πλαίσιο της μάθησης που πρέπει να κατευθύνεται προς τις ανάγκες του μαθητή.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει επίσης αρκετά εμπόδια, εκ των οποίων τα ακόλουθα αναφέρονται

1. Η λιγότερη αλληλεπίδραση μαθητή/εκπαιδευτικού, καθώς μειώνεται η αλληλεπίδραση του μαθητή/εκπαιδευτικού, καθώς η επικοινωνία γίνεται μέσω του Διαδικτύου, η οποία προέρχεται από φυσική ή/και χρονική απόσταση.
2. Τα λιγότερα κίνητρα και ο διαφορετικός ρυθμός οδηγούν σε έλλειψη συγκέντρωσης και έλλειψη αλληλεπίδρασης των μαθητών.
3. Απαιτεί περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του περιεχομένου και της κατάρτισης, καθώς και περίσσεια δραστηριοτήτων και έργων που προτείνονται στους μαθητές.
4. Δυσκολία στη διαχείριση του χρόνου και δυσκολία εξισορρόπησης οικογενειακής και ακαδημαϊκής ζωής. L
5. Έλλειψη τεχνολογικών δεξιοτήτων από καθηγητές και φοιτητές.
6. Έλλειψη εξοπλισμού από καθηγητές και φοιτητές.
7. Ταχύτητα και κόστος πρόσβασης στο Διαδίκτυο, καθώς το σύστημα αυτό απαιτεί τη χρήση του Διαδικτύου ως κρίσιμου

εργαλείου επικοινωνίας, με αποτέλεσμα το κόστος χρήσης του.

8. Εύρος ζώνης, το οποίο δεν υποστηρίζει πάντα αποτελεσματικά τη μετάδοση περιεχομένου.

Είναι επίσης σημαντικό να αναλύσουμε τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου μάθησης, τα οποία διευκολύνουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης:

1. Η μάθηση προσφέρεται οποτεδήποτε και οπουδήποτε, καθώς τα υλικά είναι διαθέσιμα διαρκώς και οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε αυτά από οποιαδήποτε τοποθεσία, επιτρέποντας σε οποιονδήποτε εκπαιδευόμενο να συμμετάσχει σε μια δεδομένη εκπαίδευση, χωρίς ταλαιπωρία.
2. Εξοικονόμηση χρόνου, καθώς δεν υπάρχει ανάγκη να τμετακίνησης, η οποία μπορεί να προκαλεί δυσκολίες.
3. Ο μαθητής μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και ο μαθητής γίνεται αυτόνομος, όντας υπεύθυνος για τη μάθασή του. Μπορεί να επιλέξει το περιεχόμενο και να ορίσει το δικό του ρυθμό και το περιεχόμενο του μαθήματος μπορεί να επαναχρησιμωθεί σε άλλα μαθήματα μερικώς ή πλήρως, με ενημερωμένες πληροφορίες.

Βιβλιογραφία

- Baynton, M. (1992). Dimensions of "control" in distance education: A factor analysis. *The American Journal of Distance Education*, 6(2), 17-31.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Bischoff, W. R., Bisconer, Kooker, B. M., & Woods, L. C. (1996). Transactional distance and interactive television in the distance education of health professionals. *The American Journal of Distance Education*, 10(3), 4-19. 29.
- Black, S. D., Levin, J. A., Mehan, H., & Quinn, C. N. (1983). Real and non-real time interaction: Unraveling multiple threads of discourse. *Discourse Processes*, 6(1), 59-75.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). Covid-19 practice in primary schools in Ireland report. Maynooth: National University of Ireland Maynooth. Retrieved from <https://www.maynoothuniversity.ie/education/news/covid-19-practice-primary-schools-report>.
- Chen, Y. J. (2001). Dimensions of transactional distance in the World Wide Web learning environment: A factor analysis. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 459- 470.
- Chen, Y. J., & Willits F. K. (1999). Dimensions of educational transactions in a videoconferencing learning environment. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 45-59.

De Jonge, E., Kloppenburg, R., & Hendriks, P. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on social work education and practice in the Netherlands. *Social Work Education*, 39:8, 1027-1036. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823363>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Macmillan Publishers.

Duncan, S. J. (1972). Some signals and rules for taking speaking turns in conversation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 283-292.

Eastmond, D., & Ziegahn, L. (1995). Instructional design for the online classroom. In Z. L. Berge & M. P. Collins (Eds.), *Computer mediated communication and the online classroom* (pp. 59-80). Cresskill, NJ: Hampton Press, INC.

Ellsworth, J. H. (1996). Using computer-mediated communication in teaching university courses. In Z. L. Berge & M. P. Collins (Eds.), *Computer mediated communication and the online classroom* (pp. 29-36). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

Eyles, A., Gibbons, St. & Montebruno Bondi, P. (2020). Covid-19 school shutdowns: what will they do to our children's education? CEP Covid-19 Analysis (001). London: London School of Economics and Political Science. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/104675/> .

Gannon, K. (2020). 4 Lessons from Moving a Face-to-Face Course Online. *The Chronicle of Higher Education*, Special Issue "Moving Online Now", 24-27.

Garrison, D. R. (1990). An analysis and evaluation of audio teleconferencing to facilitate education at a distance. *The American Journal of Distance Education*, 4(3), 13-24.

Garrison, D. R. (1993). A cognitive constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions. *Distance Education*, 14(2), 199-211.

Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/content/v1.1/garrison.pdf>.

Garrison, D. R., & Baynton M. (1987). *Beyond independence in distance*

education: the concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15. Gibson, C. C. (1990). Learners and learning: A discussion of selected research. In M. G. Moore (Ed.), *Contemporary issues in American distance education* (pp. 121-135). Oxford, UK: Pergamon Press.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. E. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Guba, E. G., & Lincoln Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. L. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Hiltz, S. R. (1990). Evaluating the virtual classroom. In L. M. Harasim (Ed.), *Online education: Perspectives on a new environment* (pp. 133-184). New York: Praeger. Jonassen, D. (In press). Learning to solve problems online. In C. Vrasidas & G. V. Glass (Eds.), *Current perspectives on applied information technologies: Distance education and distributed learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*, 27 March 2020. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> .

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.

<https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1762858>

https://www.researchgate.net/publication/215576866_Issues_and_Challenges_in_Organizing_Web-based_Courses_for_Adults .

Jonassen, D. H., Campbell, J. P., & Davidson, M. E. (1994). Learning with media: Restructuring the debate. *Educational Technology, Research, and Development*, 42(2), 31-39.

Jorgenson, J., Joshi, B., & Monroe, R. (1996). Peer interaction in the televised class: A contextual approach. *International Journal of Educational Telecommunications*, 2(4), 279-290.

Karalis, T., & Koutsonikos, G. (2003). Issues and Challenges in Organizing Web-based Courses for Adults. *Themes in Education*, 4(2), 177-188. Retrieved from:

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.

McHenry, L., & Bozik, M. (1995). Communicating at a distance: A study of interaction in a distance education classroom. *Communication Education*, 44(4), 362-371. Mclsaac, M. S., Blocher, M., Mahesh, V., & Vrasidas, C. (1999). Student interactions and perceptions of online courses. *Educational Media International*, 36(2), 121-131.

Mclsaac, M. S., & Gunawardena, C. N. I. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 403-437). New York: Simon & Shuster Macmillan.

Mclaughlin, H., Scholar, H., & Teater, B. (2020). Social work education in a global pandemic: strategies, reflections, and challenges. *Social Work Education*, 39:8, 975-982. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1834545>

Megalou, E., Koutoumanos, A., Tsilivigos, Y. & Kaklamanis, Chr. (2015). Introducing "e-me", the Hellenic Digital Educational Platform for Pupils and Teachers. In *Proceedings of EDULEARN15, 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona, Spain. (pp. 4858-4868). Retrieved from <https://dschool.edu.gr/p61cti/promotion/publications/>.

Moore, B. (2005). Key issues in Web-based education in the human services: A review of the literature. *Journal of Technology in Human Services*, 23, 11-28. https://doi.org/10.1300/J017v23n01_02

Moore, M. G. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, 5(3), 1-6.

Moore, M. G. (1994). *Autonomy and interdependence. The American Journal of Distance Education*, 8(2), 1-4. us smart. *Defending human attributes in the age of the machine*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Moore, M. G., & Kearsley G. (1996). Distance education: A systems view. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company. Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.

Morley, C., & Clarke, J. (2020). From crisis to opportunity? Innovations in Australian social work field education during the COVID-19 global pandemic. *Social Work Education*, 39:8, 1048-1057. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1836145>

Muller, L.-M. & Goldenberg, G. (2020). Education in times of crisis: the potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic. Chartered College of Teaching. Retrieved from https://my.chartered.college/wp-content/uploads/2020/05/CCTReport150520_FINAL.pdf .

Naftulin, D. H., Ware, J. E., & Donnelly, F. A. (1973). The Doctor Fox Lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48, 630-635. NHS. (2018). *A Health and Care Digital Capabilities Framework*. Retrieved October 24, 2019 from <https://www.hee.nhs.uk/sites/default/files/documents/Digital%20Literacy%20Capability%20Framework%202018.pdf>

Norman, D. A. (1999). *The invisible computer*. Cambridge, MA: MIT Press. Parker, A. (1995). Distance education attrition. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4), 389-406.

OECD (2020). Combatting COVID-19's effect on children. Retrieved from <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/combating-covid-19-s-effect-on-children2e1f3b2f/> .

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. & Alsayed, A. O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13) (2020), pp. 108- 121.

Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2020). The Impact of COVID-19 on Learning – The Perspective of the Ghanaian Student. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 88-101.

Panitsides, E. A., & Karapistola, A. (2020). Enhancing the role of the Hellenic

Open University as a Lifelong Learning Organization: Crossing the Rubicon into the e-learning era. In E. Sengupta, P. Blessinger & M. Makhanya (eds) *Humanizing Higher Education: The Role of Technology*. U.K.: Emerald (in press).

Papouli, E., Chatzifotiou, S., & Tsairidis, C. (2020). The use of digital technology at home during the COVID-19 outbreak: Views of social work students in Greece. *Social Work Education*, 39:8, 1107-1115. <https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1807496>

Papouli, E. (2020). Social Services, Social Workers and Digital Technology in the Pandemic Age. *New Ethical and Ethical Challenges*. Social policy.gr <https://socialpolicy.gr/2020/04/κοινωνικές-υπηρεσίες-κοινωνικοί-λειτουργοί.html>

Paraskevas, M., Stergatu, H., & Varvarigos, E. (2011). E-learning and social networking services in the Greek School Network. In *Proceedings of the IADIS International Conference e-Learning 2011, Part of the IADIS Multi Conference on Computer Science and Information Systems 2011, MCCSIS 2011 (Vol. 1, pp. 393- 400)*. IADIS Press.

Pavlis-Korres, M. (2017). The Positive Effect of Evaluation on Improving E-Learning Courses Addressed to Adults: A Case Study on the Evolution of GSLLLY Courses in Greece over a Decade. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (1), 1-11.

Plota, D., & Karalis, T. (2019). Organization and implementation of a Flipped Classroom course in the Greek University context. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 6(2), 53-61.

Raikou, N. (2019). Teacher Education at the forefront: Long-term study through the prism of University Pedagogy and Transformative Learning theory. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 88-102.

Raikou, N., & Karalis, T. (2011). Exploring the potential of Transformative Learning in Higher Education: the development of students' critical thinking through aesthetic experience, 9th International Conference on Transformative Learning, Athens, 28-29 May 2011. In M. Alhadeff-Jones, & A. Kokkos (eds.), 2011, *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges* (pp. 261-267). Athens: Columbia University and Hellenic Open

University.

Reich, J. et al. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look. MIT Teaching Systems Lab. Retrieved from <https://osf.io/k6zxy/> .

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Retrieved from: https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf.

Reimers, F., M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020. OECD. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf

Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/content/v1.1/farhad.pdf>.

Saba, F., & Shearer R. L. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of 36 distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-57.

Salomon, G. (1994). *Interaction of media, cognition, and learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 827-842.

Shale, D. (1990). Toward a reconceptualization of distance education. In M. G. Moore (Ed.), *Contemporary issues in American distance education* (pp. 333-343). Oxford, UK: Pergamon Press.

Shneiderman, B. (1998). *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction*. Reading, MA: Addison Wesley Longman, Inc.

Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.

Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

Stevenson, K., Sander, P., & Naylor, P. (1996). Student perceptions of the tutor's role in distance learning. *Open Learning*, 11(1), 22-

30. Suchman, L. A. (1987). Plans and situated actions. Cambridge: Cambridge University Press.

Social Work Education, 39:8, 1027-1036.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1823363>

Social Work England (2019). *Professional Standards*. Retrieved October, 24, 2019 from <https://socialworkengland.org.uk/professional-standards/>

Taylor, M. I. A. (2019). *Examining the Contribution of Social Work Education to the Digital Professionalism of students for practice in the Connected Age*. Doctoral Thesis, University of Central Lancashire.
<http://clouk.uclan.ac.uk/29715/>

the COVID-19 pandemic on social work education and practice in the Netherlands.

Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education* 28(2), pp. 189-199.

Tselios, N., Avouris, N., Dimitracopoulou, A., & Daskalaki, S. (2001). Evaluation of distance- 37 learning environments: Impact of usability on student performance. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(4), 355-378.

Turner, D. (2020). Mutual' App' reciation: Co-production as a model for delivering digital capability within social work education. *Social Work Education, The International Journal*.

Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, Vol.5, No 2.

UNESCO (2020a). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response, Education Sector issue notes, No 2.1, April. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>.

UNESCO (2020b). Supporting teachers and education personnel during time of crisis. UNESCO COVID19 Education Response, Education Sector issue

notes, No 2.2, April. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>.

UNESCO (2020c). Crisis-sensitive educational planning. UNESCO COVID-19 Education Response, Education Sector issue notes, No 2.4, April. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272> .

UNESCO Institute for Statistics Data. (2020). COVID-19 Impact on Education. UNESCO. Retrieved from: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Vrasidas, C. (1999). Meanings of face-to-face and online interaction in an online course. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe. Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339-362.

Vrasidas, C. (2001). Interpretivism and symbolic interactionism: "Making the familiar strange and interesting again" in educational technology research. In W. Heinecke & J. Willis (Eds.), *Research methods in educational technology* (pp. 81-99). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Vrasidas, C. (2002). A working typology of intentions driving face-to-face and online interaction in a graduate teacher education course. *Journal of Technology and Teacher Education*, (10)2, 273-296.

Vrasidas, C., & Chamberlain, R. (2002, April). The differences between face-to-face and computer-mediated interactions. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.

Vrasidas, C., & Mclsaac M. (2000). Principles of pedagogy and evaluation of web-based learning. *Educational Media International*, 37(2), 105-111.

Vrasidas, C., & Mclsaac M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-36.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, E. D. (1994). In support of a functional definition of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.

Wagner, E. D., & McCombs B. L. (1995). Learner centered psychological principles in practice: Design for distance education. *Educational Technology*, 35(2), 32-35. Werry, C. C. (1996). Linguistic and interactional features of

Internet Relay Chat. In S. C. Herring (Ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives* (pp. 47-63). Philadelphia, PA: John Benjamin's Publishing, Co.

WHO (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report 51. World Health Organization. Retrieved from https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situationreports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10 .

Wretman, J. C., & Macy, J.R. (2016). Technology in Social Work Education: A Systematic Review. *Journal of Social Work Education, 52:4*, 409-421.

Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 39*, 79-103.

Zembylas, M. (in press). "Structures of feeling" in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational Theory*.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας (DESI) 2020 Ελλάδα. Ανακτήθηκε από <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/greece> .

Κουσλόγλου, Μ. (2020). Διαδικτυακή ομάδα «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση»: γέννηση-εξέλιξη, ρόλος, εμπόδια, παρακαταθήκη. Στο Τζιμόπουλος, Ν. & Αγγελόπουλος, Π. (Επιμ.) Πρακτικά διημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η επόμενη μέρα. Η πρόκληση της ανοιχτής εκπαίδευσης» 30-31/5/2020. Οργανισμός Ανοιχτών Τεχνολογιών ΕΕΛ/ΛΑΚ. Ανακτήθηκε από <https://elearnconf.ellak.gr/> . Λιακοπούλου, Ε. (2020). Συχνές ερωτήσεις-απαντήσεις για την εφαρμογή της εξΑΕ. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/yyxskpas> .

Λιακοπούλου, Ε., & Σταυροπούλου, Ε. (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1), 331-341.

Παπαδάκης, Σπ. & Ανταμπούφης, Ν. (2020). Προλεγόμενα τηλεδιημερίδας. Στο Παπαδάκης, Σπ & Ανταμπούφης, Ν. (Επιμ.) Πρακτικά τηλεδιημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα» Ελληνικό

Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ) & Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Δυτικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/paraskevas/> .

Παρασκευάς, Μ. (2020). Ο ρόλος του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Σπ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.) Πρακτικά τηλεδιημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα» Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ) & Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) Δυτικής Ελλάδας. Ανακτήθηκε από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/paraskevas/> .

Τζιμόπουλος, Ν. & Αγγελόπουλος, Π. (2020). Επιτελική σύνοψη διημερίδας. Στο Τζιμόπουλος, Ν. & Αγγελόπουλος, Π. (Επιμ.) Πρακτικά διημερίδας «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η επόμενη μέρα. Η πρόκληση της ανοιχτής εκπαίδευσης» 30-31/5/2020. Οργανισμός Ανοιχτών Τεχνολογιών ΕΕΛ/ΛΑΚ. Ανακτήθηκε από <https://elearnconf.ellak.gr/> .

Τσινάκος, Α. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή. Ανακτήθηκε από <http://www.fresh-education.gr/> .

Νόμοι, ΦΕΚ, ΠΔ και Υπουργικές Αποφάσεις

ΥΑ 120126/ΓΔ4.

ΚΥΑ 16838 (2020). ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020.

ΚΥΑ 28237 (2020). ΦΕΚ 1699/Β/5-5-2020.

ΥΑ 44639 (2020). ΦΕΚ 1381/Β/14-4-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020α). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 38091/Δ4/16-3-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020β). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 38942/Δ2/18-3-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020γ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 39317/ΓΔ4/19-3-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020δ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 39676/Δ2/20-3-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020ε). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 40127/Δ2/23-3-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020στ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 40209/Δ1/24-3-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020ζ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 43037/ΓΔ4/3-4-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020η). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 44778/Δ4/9-4-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020θ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 45769/Δ2/14-4-2020.

ΥΠΑΙΘ (2020ι). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 47901/ΓΔ4/22-4-2020 ΥΠΑΙΘ (2020ια). Δικτυακός τόπος «Μαθαίνουμε στο σπίτι» Ανακτήθηκε από <https://mathainoumestospiti.gov.gr/> .

ΥΠΑΙΘ (2020ιβ). Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 74318/Ε3/16-6-2020.

Ηλεκτρονικές πηγές

<http://www.netschoolbook.gr/e-omogeneia.html>

<https://www.pedia.gr/corner/eok-prog-b.html>

<https://www.pedia.gr/corner/eok-prog-b.html>

<https://www.ea.gr/ep/e-hermes/>

https://dschool.edu.gr/Digital_School_Educational_Content_and_Services_Extended_CT_2019_10_29_v1.0.pdf