

ΟΙ ΠΕΡΑΝ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΙΚΩΝ ΕΞΑΜΗΝΩΝ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19: ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΣΑΚΚΟΥΛΗΣ

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών, Ελλάδα
d.sakkoulis@upatras.gr

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΒΕΡΓΙΔΗΣ

Ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Ελλάδα
vergidis@upatras.gr

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας μας είναι να διερευνήσουμε τις απόψεις των πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητών για την Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία (ΕΑΔ) που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και να αναδείξουμε τις διαφοροποιήσεις στις παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν και την επιρροή τους στην εξέλιξη των σπουδών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα 20 φοιτητών της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών και τα δεδομένα αναλύθηκαν με την αξιοποίηση του θεωρητικού πλαισίου του Basil Bernstein. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαφοροποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου και η μερική τροποποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών διαμόρφωσαν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που διευκόλυνε τη συνέχιση των σπουδών τους, παρά τις ιδιαιτερότητές τους. Ακόμη έγινε εμφανές ότι η ΕΑΔ εμπλούτισε τον διάλογο και διαφοροποίησε την εφαρμοζόμενη πανεπιστημιακή παιδαγωγική.

Λέξεις κλειδιά: πανεπιστημιακή παιδαγωγική, παιδαγωγικές πρακτικές, πανδημία Covid-19, επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία

STUDENTS WHO HAVE NOT GRADUATED AFTER COMPLETING THE FINAL YEAR OF THEIR STUDIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A SOCIOLOGICAL APPROACH TO PEDAGOGICAL PRACTICES

DIMITRIS SAKKOULIS

PhD Candidate University of Patras, Greece
d.sakkoulis@upatras.gr

DIMITRIS VERGIDIS

Em. Professor University of Patras, Greece
vergidis@upatras.gr

ABSTRACT

The aim of this essay is to investigate what students who have not graduated after completing the final year of their studies believe regarding Emergency Remote Teaching (ERT), which has been applied during the COVID-19 pandemic. We also want to show how pedagogical practices that have been used during ERT differ from the ones used in conventional classes, and how this influences the evolution of their studies. Research was conducted using semi-structured interviews in a sample of 20 students studying in School of Humanities and Social Faculty in the University of Patras. The data was analyzed using the theoretical framework of Basil Bernstein. Our results show that the differentiation of communication framework as well as the modification of pedagogical practices that have been used during ERT resulted in an educational environment that facilitated the continuation of their studies, despite their particularities. Furthermore, ERT enriched the dialogue between researchers and accelerated procedures that are connected to the reconsideration of university pedagogy.

Keywords: university pedagogy, pedagogical practices, COVID-19 pandemic, Emergency Remote Teaching

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η απότομη και ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 από τις αρχές του 2020 αποτέλεσε για την παγκόσμια κοινότητα την «τέλεια καταιγίδα» που επηρέασε την καθημερινή ζωή στον πλανήτη. Τον Απρίλιο του 2020 περισσότεροι από

3,4 δισεκατομμύρια άνθρωποι σε 80 τουλάχιστον χώρες, σχεδόν το 43% του παγκόσμιου πληθυσμού, τέθηκαν σε κατάσταση περιορισμένης κυκλοφορίας (lock-down), προκειμένου να περιοριστεί η διάδοση της πανδημίας (Marinoni & van't Land, 2020). Για μεγάλο χρονικό διάστημα, σειρά κανονιστικών ρυθμίσεων ανέτρεψε την κανονικότητα, ενώ σημαντικό μέρος των ανθρώπινων δραστηριοτήτων γινόταν διαδικτυακά.

Την ίδια περίοδο τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών κλήθηκαν να διαχειριστούν την κρίση, που εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα σε όλο τον κόσμο και είχε επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλα τα επίπεδα και τις μορφές της (Karalis, 2020). Σύμφωνα με την UNESCO, σχεδόν 1,5 δισεκατομμύριο μαθητές και φοιτητές επηρεάστηκαν από την αναστολή λειτουργίας των μονάδων εκπαίδευσης και τη συνέχιση της λειτουργίας τους από απόσταση (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2020· Marinoni, van't Land, & Jensen, 2020). Η εκτεταμένη διατάραξη της κανονικότητας επέβαλε λύσεις που δεν ήταν οι συνήθειες και συμπεριέλαβαν κάθε πρόσφορο μέσο που εξασφάλιζε την εκπαιδευτική διαδικασία (Karalis & Raïkou, 2020). Έρευνα της UNESCO κατέδειξε ότι, κατά την πανδημία, εθνική προτεραιότητα των περισσότερων κρατών ήταν η διασφάλιση της υγείας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας και η αναπροσαρμογή της διδασκαλίας στα πανεπιστήμια, με αποτέλεσμα να περιοριστεί η διά ζώσης λειτουργία και να αυξηθεί κατακόρυφα η διαδικτυακή εκπαίδευση. Ο τρόπος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άλλαξε και εξαρτιόταν από την περιοχή και το οικονομικό επίπεδο της χώρας-έδρας του πανεπιστημίου. Επίσης, οι εκπαιδευτικές ανισότητες οξύνθηκαν, η διεθνής φοιτητική κινητικότητα μειώθηκε, η έρευνα αντιμετώπισε σημαντικά προβλήματα και καθυστερήσεις, ενώ η μετάβαση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην αγορά εργασίας έγινε δυσκολότερη (UNESCO, 2021).

Ο περιορισμός της διά ζώσης λειτουργίας των πανεπιστημίων οδήγησε σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης από απόσταση, το οποίο, αν και είχε στοιχεία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ), διαφοροποιήθηκε από αυτήν και χαρακτηρίστηκε *Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία – ΕΑΔ* (Emergency Remote Teaching) (Hodges et al., 2020). Η εξΑΕ συνιστά διακριτή διεπιστημονική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα και κατάλληλα κατά περίπτωση μέσα, προσφέρει ολοκληρωμένες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Χρησιμοποιεί συγκεκριμένη μεθοδολογία, έχει διακριτούς στόχους και αξιοποιεί κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό (Λιοναράκης, 2001). Η ΕΑΔ, αντίθετα, αν και αξιοποιεί τα ίδια μέσα, αποτελεί προσωρινή συνολική μεταφορά της συμβατικής ακαδημαϊκής διδασκαλίας σε ψηφιακό περιβάλλον. Είναι μεταβατική λύση και έχει στόχο την πρόσβαση των φοιτητών στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική υποστήριξή τους για

τον χρόνο κατά τον οποίο ισχύουν τα περιοριστικά μέτρα, και όχι την ανασύνθεση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Bozkurt & Sharma, 2020· Hodges et al., 2020· Karalis, 2020· Karalis & Raikou, 2020)

Στην Ελλάδα τα πανεπιστήμια, μετά από κυβερνητική απόφαση τον Μάρτιο του 2020, ανέστειλαν όλες τις διά ζώσης εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προχώρησαν άμεσα στον σχεδιασμό και την οργάνωση μαθημάτων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεπαίδευσης, αξιοποιώντας ψηφιακές πλατφόρμες (Karalis & Raikou, 2020· Kedraka & Kaltsidis, 2020).

Το Πανεπιστήμιο της Πάτρας, μετά την πρώτη εβδομάδα αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας, ξεκίνησε άμεσα την ΕΑΔ χρησιμοποιώντας ένα σύστημα που συνδύαζε σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση (Karalis & Raikou, 2020). Το Πανεπιστήμιο είχε έγκαιρα σχεδιάσει τον μηχανισμό παρέμβασης και είχε αναπτύξει τις ψηφιακές υποδομές που του επέτρεψαν να αντιδράσει γρήγορα στις νέες συνθήκες. Όλα τα θεωρητικά μαθήματα, το θεωρητικό τμήμα των εργαστηριακών μαθημάτων και τα ψηφιακά τροποποιημένα εργαστήρια προσφέρθηκαν διαδικτυακά ελάχιστα μέρες μετά την κήρυξη του lockdown. Η συμμετοχή των φοιτητών στη σύγχρονη εκπαίδευση ήταν πολύ υψηλή, ενώ στην ασύγχρονη διπλασιάστηκε (Kamarianos et al., 2020). Σε σχετική έρευνα, οι φοιτητές στην πλειονότητά τους (82,6%) θεώρησαν ότι η μεταπήδηση στην ΕΑΔ έγινε έγκαιρα, και αντίστοιχα υψηλό ποσοστό φοιτητών (77,1%) δήλωσε ικανοποιημένο από αυτήν (Karalis & Raikou, 2020).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι: (α) να διερευνήσουμε τις απόψεις των πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητών της Σχολής Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών (ΣΑΚΕ) του Πανεπιστημίου Πατρών για την ΕΑΔ που εφαρμόστηκε κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19· και (β) να αναδείξουμε τις διαφοροποιήσεις στις παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν και πώς αυτές επηρέασαν την εξέλιξη των σπουδών εκείνης της επιμέρους ομάδας φοιτητών. Εξετάζουμε τη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών επειδή αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία, με διακριτά χαρακτηριστικά, στην οποία κυριαρχεί η αναδυόμενη ενηλικιότητα, και θεωρούμε ότι αυτοί θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενήλικες (ώριμοι φοιτητές) (Καραλής, 2020· Qureshi et al., 2020· Šestanović & Siddiqui, 2021).

Αρχικά πραγματοποιούμε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζουμε τις έννοιες που αξιοποιήσαμε για την κοινωνιολογική ανάλυση των δεδομένων μας, τις οποίες αντλήσαμε από τη θεωρία του B. Bernstein. Ακολούθως παραθέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία που υιοθετήσαμε. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε και αναλύουμε τα ερευνητικά δεδομένα και ολοκληρώνουμε με τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

■ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η πανδημία αποτέλεσε μια «βιογραφική ρήξη», που διατάραξε την καθημερινή ρουτίνα και ώθησε τα άτομα να αναζητήσουν νέες μακροπρόθεσμες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των καινοφανών συνθηκών, καθώς οι έως τότε στρατηγικές που ακολουθούσαν αποδείχτηκαν ανεπαρκείς (Charissi et al., 2020). Φοιτητές που συμμετείχαν σε σχετικές έρευνες δηλώνουν ότι η αναστολή της λειτουργίας των πανεπιστημίων τούς προκάλεσε ανησυχία για τις σπουδές και αρνητικά συναισθήματα, όπως αβεβαιότητα, ανασφάλεια και άγχος (Kamarianos et al., 2020· Konstantopoulou, & Raikou, 2020· Raikou et al., 2020· Unger & Meiran, 2020). Η αβεβαιότητα δημιούργησε κοινωνικά και μαθησιακά εμπόδια στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Zagkos et al., 2022) και ήταν πιο έντονη σε φοιτητές τμημάτων όπου σημαντικό μέρος της διδασκαλίας προέβλεπε δραστηριότητες εργαστηρίου, οι οποίες απαιτούν διαφορετική και διά ζωής προσέγγιση (Kedra & Kaltsidis, 2020· Zagkos et al., 2022).

Η έναρξη της ΕΑΔ συνοδεύτηκε από συναισθήματα ανακούφισης, παρά τις τεχνικές δυσκολίες που παρατηρήθηκαν (Hervás-Gómez et al., 2021) και τον περιορισμό της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου (Diamanti, & Nikolaou, 2021). Η τηλεκαπαίδευση άλλαξε την καθημερινότητα των φοιτητών, οι οποίοι παρατήρησαν ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος περιορίστηκε η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και τους διδάσκοντες, η συνεργασία τους έγινε δυσχερής και συχνά απουσίαζε η οπτική επαφή (Kedra & Kaltsidis, 2020). Παρ' όλα αυτά, διαπιστώθηκε αυξημένη συμμετοχή, γεγονός που αποδίδεται στις ιδιαίτερες συνθήκες του lockdown, στον περιορισμό των μετακινήσεων, στην εξοικονόμηση χρόνου (Karalis & Raikou, 2020), αλλά και στη φιλικότητα της προσέγγισης για φοιτητές που εργάζονται ή έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις (Kedra & Kaltsidis, 2020).

Την περίοδο της ΕΑΔ σημειώθηκε εκτεταμένη έκθεση των φοιτητών και των ακαδημαϊκών δασκάλων σε μια εκπαιδευτική εμπειρία που αναδιαμόρφωσε τις απαιτήσεις, τις προσδοκίες και την οπτική τους για την εκπαιδευτική διαδικασία στο πανεπιστήμιο (Karalis & Raikou, 2020). Οι περισσότεροι φοιτητές δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη μετάβαση στον νέο τρόπο διδασκαλίας. Κοινό χαρακτηριστικό της σύγχρονης γενιάς φοιτητών είναι η εξοικείωση με την ψηφιακή τεχνολογία και η καθημερινή χρήση της σε επιμέρους τομείς της ζωής τους, παρόλο που η εξοικείωση, η πρόσβαση και η δυνατότητα χρήσης δεν είναι ομοιόμορφες σε όλους (Kamarianos et al., 2020).

Το εκπαιδευτικό προσωπικό, από την άλλη, δεν ήταν στον ίδιο βαθμό εξοι-

κειωμένο με τα διαδικτυακά εργαλεία (Baker et al., 2022), αν και, όπως κατέδειξε σχετική διεθνής έρευνα, τα μισά τουλάχιστον ιδρύματα αξιοποίησαν υφιστάμενες ψηφιακές δομές τηλεκπαίδευσης, τις οποίες χρησιμοποιούσαν και πριν την πανδημία (Raïkou et al., 2020). Η εφαρμογή της ΕΑΔ, όμως, κατέδειξε τον ελλοχεύοντα κίνδυνο αποειδίκευσης του ακαδημαϊκού προσωπικού και την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Santandreu Calonge et al., 2022) και υιοθέτησης εναλλακτικών αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (Bao, 2020).

Η πανδημία, επιπλέον, ανέδειξε και εμβάθυνε προϋπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον ΟΗΕ, το ένα τρίτο των φοιτητών σε όλο τον κόσμο δεν είχαν πρόσβαση στην τηλεκπαίδευση. Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως σε άτομα που κατάγονταν από πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα, τα οποία αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες (Zagkos et al., 2022). Η «ψηφιακή φτώχεια» αποτελεί σοβαρό ζήτημα και θέτει χιλιάδες φοιτητές στο φάσμα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Santandreu Calonge et al., 2022). Δυσκολίες καταγράφηκαν, επίσης, σε άτομα με αναπηρίες (Σταμπολτζή κ.ά., 2020) και σε φοιτητές με οικογενειακές ή επαγγελματικές υποχρεώσεις, στοιχεία που αναφέρονται και σε παλαιότερες μελέτες (Littlejohn & Hood, 2018· Savage, 2021).

Ένα ακόμη ζήτημα που απασχολεί τη σχετική βιβλιογραφία είναι η μετα-Covid εποχή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ουτοπικές ελπίδες αλλά και δυστοπικοί φόβοι (Eringfeld, 2021) γεννήθηκαν από τη στιγμή που «το τζίνι βγήκε από το μπουκάλι» (Tesar, 2020). Η πανδημία λειτούργησε ως επιταχυντής διαδικασιών που βρίσκονταν σε εξέλιξη εδώ και δεκαετίες (Sandhaus et al., 2020), άνοιξε το «κουτί της Πανδώρας» και, ανεξάρτητα από την προσέγγιση που υιοθετούν οι μελετητές, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να αναπτυχθεί η πανεπιστημιακή παιδαγωγική ενσωματώνοντας σύγχρονα στοιχεία και συνεκτιμώντας τις κατά περίπτωση ιδιαίτερες συνθήκες εφαρμογής της (Kedra et al., 2022). Η ΕΑΔ κατέρριψε παραδοσιακές κατεστημένες αντιλήψεις που αμφισβητούσαν τη δυνατότητα μετάβασης σε «άλλους» τρόπους διδασκαλίας. Την περίοδο της πανδημίας ουσιαστικά λειτούργησε ένα «πανεπιστήμιο χωρίς πανεπιστημιούπολη» (Baker et al., 2022).

Κατά την υλοποίηση της ΕΑΔ επικαιροποιήθηκε και το ζήτημα της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, της εκούσιας δέσμευσης των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας στις αξίες της ειλικρίνειας, της εμπιστοσύνης, της δικαιοσύνης, του σεβασμού και της υπευθυνότητας (Muhammad et al., 2020). Η έλλειψη ακαδημαϊκής ακεραιότητας είναι ένα πολυπαραγοντικό και πολυπολιτισμικό παγκόσμιο φαινόμενο, βασικές εκδοχές του οποίου είναι η λογοκλοπή και η αντιγραφή κατά τις εξετάσεις (Κιουνρεκίς et al., 2021). Αν και η εξΑΕ διαχρονικά έχει αποδειχτεί αποτελεσματική πρακτική με περιορισμένα περιστατικά εξαπάτησης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας η ανάρ-

μοστη συμπεριφορά στις διαδικτυακές εξετάσεις, οι μέθοδοι και τα περιστατικά εξαπάτησης αυξήθηκαν (Verhoef & Coetser, 2021). Η εικόνα αυτή επιβεβαιώνεται και στην Ελλάδα, όπου παρατηρήθηκε, επιπλέον, μαζική προσέλευση φοιτητών στις εξετάσεις (Κιουνρεκίς et al., 2021).

Οι «πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές», οι φοιτητές δηλαδή που δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στον προβλεπόμενο χρόνο και παραμένουν στο πανεπιστήμιο παρατείνοντας τις σπουδές τους, αποτελούν μια μεγάλη διακριτή ομάδα του ελληνικού φοιτητικού πληθυσμού. Όπως αποτυπώνεται και σε σχετικές έρευνες (Σιάνου-Κύργιου, 2013· Ψιλούτσικου, 2019), παρά τα επιμέρους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, συγκροτούν μια ομάδα που εφάπτεται εννοιολογικά με την ομάδα που στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται ως «ενήλικοι» ή «ώριμοι φοιτητές». Παρότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για τις συγκεκριμένες έννοιες (Šestanović & Siddiqui, 2021), κοινό στοιχείο των διαθέσιμων ορισμών είναι το ηλικιακό κριτήριο. Ωριμος φοιτητής θεωρείται «οποιοσδήποτε φοιτά στο πανεπιστήμιο πέραν του προβλεπόμενου χρόνου φοίτησης» (Qureshi et al., 2020). Η ηλικιακή αφετηρία ένταξης ποικίλλει από χώρα σε χώρα και κυμαίνεται από 21 (Μ. Βρετανία) ως 25 έτη (Ισπανία) (Šestanović & Siddiqui, 2021).

Διεθνώς, ώριμοι θεωρούνται οι φοιτητές που επανέρχονται στην εκπαίδευση μετά από μακρά αποχή (Καραλής, 2019). Στη χώρα μας δεν υπάρχει η δυνατότητα εγγραφής ενηλίκων στο συμβατικό πανεπιστήμιο, όπως υπάρχει στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ο ιδιαίτερα υψηλός αριθμός φοιτητών που παραμένουν εγγεγραμμένοι και ενεργοί και μετά το πέρας των προβλεπόμενων ετών φοίτησης συγκροτεί μια ιδιαίτερη ομάδα που προσιδιάζει αρκετά με αυτή των ώριμων φοιτητών. Ουσιαστικά, και στις δύο περιπτώσεις αναφερόμαστε σε μια ανομοιογενή πληθυσμιακή ομάδα ηλικίας μεγαλύτερης από τη συνήθη φοιτητική, που διακρίνεται επιπλέον από χαρακτηριστικά όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις (έγγαμοι, εξαρτημένα τέκνα), η εργασιακή απασχόληση, η κατοικία μακριά από την έδρα του πανεπιστημίου (Šestanović & Siddiqui, 2021).

Την περίοδο της ΕΑΔ οι φοιτητές συνάντησαν σημαντικά εμπόδια στην έγκαιρη ολοκλήρωση των σπουδών και στην εκπόνηση διπλωματικών εργασιών. Οι δυσκολίες προσαρμογής αλλά και η δυσχερής πρόσβαση στο ερευνητικό πεδίο ήταν οι κύριοι λόγοι. Επιπλέον, υπήρχαν συχνά και εξωπανεπιστημιακά εμπόδια, όπως ασθένειες, απώλεια εργασίας φοιτητή ή μέλους της οικογένειάς του (Śliwa et al., 2021). Οι ώριμοι φοιτητές, αν και αντιμετώπισαν παρόμοια εμπόδια, δηλώνουν ικανοποιημένοι από την ΕΑΔ και επιθυμούν τη συνέχιση της τηλεεκπαίδευσης ή την υιοθέτηση ενός μικτού μοντέλου μετά την πανδημία (Qureshi et al., 2020· Raaper et al., 2021· Šestanović & Siddiqui, 2021). Στην Ελλάδα δεν διαθέτουμε σχετικές

έρευνες για τους πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές και η έρευνά μας φιλοδοξεί να αποτελέσει μια πρώτη προσέγγιση.



ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην εργασία μας, για την κοινωνιολογική προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήσαμε τη θεωρία του Bernstein, μια θεωρία η οποία, αν και δεν αξιοποιείται ευρέως για τη μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχει μια αυστηρά δομημένη προσέγγιση και συμβάλλει στην ανάδειξη των υπόρρητων παραδοχών και των άρρητων μηνυμάτων που υποκρύπτονται στα προγράμματα σπουδών και στις παιδαγωγικές πρακτικές (Donnelly & Abbas, 2018). Προσφέρει, επίσης, μια δεισδυτική και ερμηνευτική γλώσσα για τη συστηματική περιγραφή των αναπτυσσόμενων παιδαγωγικών πρακτικών και τη διερεύνηση του επικοινωνιακού πλαισίου (Dimopoulos et al., 2021).

Έννοιες της συγκεκριμένης θεωρίας που αξιοποιήσαμε στην ανάλυσή μας είναι η *περιχάραξη*, η *παιδαγωγική πρακτική*, οι *ιεραρχικοί* και οι *διδασκτικοί κανόνες*.

Η *περιχάραξη* συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου και αναφέρεται στον έλεγχο που ασκούν τα υποκείμενα στην επιλογή, την οργάνωση, τη χρονική διάταξη, τον βηματισμό και τα κριτήρια αξιολόγησης εντός του επικοινωνιακού πλαισίου (Bernstein, 1989). Η ανασύνθεση του επικοινωνιακού πλαισίου κατά την περίοδο της ΕΑΔ είναι πιθανό να τροποποίησε τον βαθμό ελέγχου που ασκούν τα υποκείμενα στα προαναφερόμενα στοιχεία. Η αξιοποίηση της έννοιας της *περιχάραξης* θεωρούμε ότι θα αναδείξει την ανασύνθεση του επικοινωνιακού πλαισίου και τις διαφοροποιήσεις που συντελέστηκαν στο πεδίο.

Προαπαιτούμενο σε κάθε παιδαγωγική σχέση είναι ο δέκτης να μάθει να είναι δέκτης και ο μεταδότης να μάθει να είναι μεταδότης. Η διαδικασία εκμάθησης γίνεται μέσα από την πρόσληψη κανόνων κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής, δηλαδή των *ιεραρχικών* (ή ρυθμιστικών) *κανόνων*, οι οποίοι υπάρχουν σε κάθε παιδαγωγική σχέση διαρκείας (Bernstein, 1989, 2000). Υπό αυτή την οπτική εξετάζουμε τον βαθμό διατήρησης, κατά την ΕΑΔ, των ιεραρχικών κανόνων που προϋπήρχαν και πώς πιθανές αλλαγές τους συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής σχέσης.

Οι διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης προσεγγίζονται με τη βοήθεια των *διδασκτικών κανόνων*, οι οποίοι εξειδικεύονται στους *κανόνες διαδοχής*, *βηματισμού* και *κριτηρίων*. Οι *κανόνες διαδοχής* διαμορφώνουν την ακολουθία μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης, ενώ οι *κανόνες βηματισμού* προσδιορίζουν τον ρυθμό πρόσληψης από τα παιδαγωγικά υποκείμενα των περιεχομένων της γνώ-

σης. Τέλος, οι κανόνες κριτηρίων καθορίζουν την έγκυρη κατάκτηση της γνώσης και τα κριτήρια τα οποία το παιδαγωγικό υποκείμενο καλείται να κατακτήσει και να εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές (Bernstein, 1989). Η μελέτη των διδακτικών κανόνων στα πλαίσια της ΕΑΔ και η ανάδειξη των επιμέρους τροποποιήσεών τους «φωτίζουν» τις πιθανές ρηγματώσεις των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται τα υποκείμενα κατά την εκπαιδευτική διεργασία.

Οι παιδαγωγικές πρακτικές καθορίζουν το «τι» και το «πώς» της παιδαγωγικής διαδικασίας. Όταν οι ιεραρχικοί κανόνες και οι διδακτικοί κανόνες είναι ρητοί, συγκροτούν τον τύπο της ορατής παιδαγωγικής πρακτικής (ΟΠΠ), ενώ αν είναι άρρητοι, συγκροτούν τον τύπο της αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής (ΑΠΠ) (Bernstein, 2000). Υπό αυτή την οπτική, ζητούμενο είναι ο βαθμός μεταβολής της ορατότητας των παιδαγωγικών πρακτικών ως αποτέλεσμα της επείγουσας τροποποίησης του «πώς» της παιδαγωγικής διαδικασίας (ΕΑΔ).



ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τα εξής εξερευνητικά ερωτήματα:

- α. Μεταβλήθηκαν και πώς οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν στο πανεπιστήμιο κατά την περίοδο της πανδημίας;
- β. Επηρέασε και πώς η τηλεκπαίδευση τις σπουδές των πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητών;

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Cohen κ.ά., 2008· Κυριαζή, 2011· Robson, 2010). Συγκεκριμένα, πήραμε συνεντεύξεις από 20 φοιτητές/τριες (8 άνδρες και 12 γυναίκες) της ΣΑΚΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, ηλικίας 24-49 ετών. Τα ερευνητικά υποκείμενα φοιτούσαν στα πέντε από τα επτά Τμήματα της ΣΑΚΕ. Δεν συμπεριλήφθηκαν τα δύο τμήματα που ιδρύθηκαν το 2019. Κατά τον χρόνο λήψης της συνέντευξης ήταν εγγεγραμμένοι/ες σε εξάμηνα πέραν του 8ου, σε τμήματα με τετραετή διάρκεια σπουδών. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 4 φοιτητές πέμπτου έτους, 7 έκτου έτους, 4 έβδομου έτους, 1 όγδοου έτους και 4 ένατου έτους.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία μας έδωσε τη δυνατότητα να αναδείξουμε τις απόψεις των ερωτώμενων και να διερευνήσουμε τη δική τους «οπτική» (Cohen κ.ά., 2008).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, μετά από προκαθορισμένο ραντεβού, διαδικτυακά εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων για την πανδημία Covid-19, σε ψηφιακές πλατφόρμες που επέλεξαν οι συμμετέχοντες. Πριν από κάθε συνέντευ-

ξη οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της έρευνας και ζητήθηκε η έγκρισή τους για την ηχογράφηση της συνομιλίας. Οι συνεντεύξεις ελήφθησαν την περίοδο Μαΐου-Οκτωβρίου 2021 και είχαν διάρκεια από 20 έως 45 λεπτά.

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε η απομαγνητοφώνησή τους και ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέξαμε (Creswell, 2011). Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας και το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήσαμε, προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίηση των δεδομένων έχοντας ως μονάδα καταγραφής το θέμα (Κυριαζή, 2011). Ως προς τον βαθμό αναγωγής παραμείναμε στο έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου (Κυριαζή, 2011· Robson, 2010). Συγκροτήσαμε δύο εννοιολογικές κατηγορίες και μία υποκατηγορία, τις οποίες αξιοποιήσαμε για την παρουσίαση, την ανάλυση και τη συζήτηση των ευρημάτων μας. Οι εννοιολογικές κατηγορίες και η υποκατηγορία που συστήσαμε είναι οι εξής:

1. *Οι μετασχηματισμοί των παιδαγωγικών πρακτικών: από τις ορατές στις αόρατες.*
 - 1.1. *Οι στρεβλώσεις των κανόνων κριτηρίων στο πλαίσιο της ΕΑΔ.*
2. *Η αλλαγή του επικοινωνιακού πλαισίου και οι εξειδικευμένες ανάγκες των ώριμων ενήλικων φοιτητών.*

■ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Οι μετασχηματισμοί των παιδαγωγικών πρακτικών: από τις ορατές στις αόρατες

Η μελέτη και ανάλυση των υλοποιούμενων παιδαγωγικών πρακτικών στο πανεπιστήμιο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση της υπάρχουσας προβληματικής κατάστασης (Βεργίδης κ.ά., 2020). Όπως υποστηρίζει ο Bernstein (2003), η μετατόπιση από την επικρατούσα ορατή παιδαγωγική σε μια αόρατη παιδαγωγική ενταγμένη στην ορατή μπορεί, υπό ειδικές περιστάσεις, να καταστεί εφικτή. Η βίαιη αλλαγή του επικοινωνιακού πλαισίου που επέβαλε η πανδημία Covid-19 προκάλεσε ισχυρές ρηγματώσεις σε κυρίαρχες παραδοχές και μετέβαλε ριζικά το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Σε έναν χώρο όπου παραδοσιακά κυριαρχεί η ορατή παιδαγωγική, οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ρητοί και διαμορφώνουν μια ασύμμετρη σχέση μεταδότη-δέκτη, ενώ οι σχέσεις εξουσίας στην παιδαγωγική σχέση είναι ευδιάκριτες:

Η διαδικασία της τηλεκπαίδευσης ως έναν βαθμό ήταν δύσκολη και επίπονη. Εκ πρώτης όψεως, φάνηκε ως μια χαλάρωση της καθημερινότητας ... Η πραγματικότητα βέβαια αποδείχτηκε διαφορετική. Η παρακολούθηση των μαθημάτων ήταν ένας αγώνας μετ'

εμποδίων, αφού δεν υπήρχε ένα συγκροτημένο σχέδιο διεξαγωγής και κάθε καθηγητής ακολουθούσε δική του στρατηγική. Χαρακτηριστικά, άλλοι καθηγητές παρέδιδαν διαλέξεις και κάποιοι όχι, ενώ όσοι παρέδιδαν δεν έκαναν [μάθημα] από την ίδια πλατφόρμα, δυσκολεύοντάς μας να παρακολουθούμε συστηματικά. (Φοιτητής/τρια 9)

...το θέμα έχει να κάνει με τους καθηγητές. Δεν έλυναν εύκολα απορίες, μας έλεγαν στείλτε mail, αλλά στο mail απαντούσαν μετά από έναν μήνα. Μια καθηγήτρια, όταν διαμαρτυρήθηκαν κάποιοι φοιτητές, τους είπε ότι είχε μεγάλο όγκο μηνυμάτων και δεν μπορούσε αυτή τη στιγμή. (Φ4)

Το αποκορύφωμα, όμως, αποτέλεσαν οι εξετάσεις. Υπήρξε περίπτωση διεξαγωγής προφορικών εξετάσεων εξ αποστάσεως που διήρκεσαν μέχρι 8 ώρες ... και μερικοί από τους καθηγητές να μη δείχνουν σχεδόν καμία κατανόηση. Θα αναφερθώ σε ανακοίνωση καθηγήτριας η οποία με mail μάς ενημέρωσε πως στην εξέταση θα πρέπει να την κοιτάμε στα μάτια, ούτε αριστερά ούτε δεξιά, αλλιώς θα μηδενιστούμε. (Φ9)

Όπως έχει επισημάνει ο Bernstein (2003), σπάνια βρίσκουμε μια καθαρή μορφή ΑΠΠ. Συνήθως βρίσκουμε μια πρακτική όπου στοιχεία ΑΠΠ είναι ενταγμένα σε μια ΟΠΠ. Σε ένα περιβάλλον όπως αυτό που αποτυπώνεται στα προηγούμενα παραθέματα, η βίαιη ρήξη της καθημερινότητας μετέβαλε το χωροχρονικό πλαίσιο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης. Το μάθημα μεταφέρθηκε, από τα παραδοσιακά αμφιθέατρα και τα εργαστήρια, σε ψηφιακό περιβάλλον. Ο ενιαίος χώρος εκπαίδευσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά διασπάστηκε σε επιμέρους ιδιωτικούς χώρους όπου γίνονταν η μετάδοση και η λήψη των περιεχομένων. Όπως μας ανέφεραν οι ερωτώμενοι:

... η τηλεκπαίδευση ... μου παρείχε το πλεονέκτημα της ποιοτικής επαφής με τις ακαδημαϊκές μου υποχρεώσεις μέσα από την ασφάλεια του σπιτιού μου. (Φ1)

[η τηλεκπαίδευση] μου πρόσφερε τη δυνατότητα να έχω άνετη παρακολούθηση από τον προσωπικό μου χώρο. (Φ2)

... ήμουν πολύ πιο συγκεντρωμένος στο μάθημα λόγω του ότι ήταν αρκετά ήσυχα και πολύ πιο συντονισμένα. (Φ5)

Σύμφωνα με τη Lidegran και τους συναδέλφους της (2021), η παιδαγωγική που υλοποιήθηκε κατά την ΕΑΔ μπορεί να χαρακτηριστεί ως ΑΠΠ. Τα σύνορα εντός του επικοινωνιακού πλαισίου, εν προκειμένω μεταξύ της κατοικίας και του τόπου μάθησης, αμβλύνθηκαν. Τα σχολικά πλαίσια δεν πραγματώνονταν σε έναν σαφώς

οριοθετημένο χώρο, αλλά όπου υπήρχε διαθέσιμος χώρος. Παράλληλα, η κατάτμηση του χρόνου (εργασιακός χρόνος – ελεύθερος χρόνος) μεταβλήθηκε, καθιστώντας δυσδιάκριτη την κάθε χρονική περίοδο. Η θόλωση των ορίων βοήθησε τους ενήλικες φοιτητές. Μας δήλωσαν σχετικά:

Πριν την πανδημία είχα παρακολουθήσει διά ζώσης πολύ λίγα μαθήματα. ... Φέτος, στο εαρινό εξάμηνο, που ξεκινήσαμε διαδικτυακά, παρακολουθούσα ανελλιπώς. (Φ13)

Η τηλεκαπαίδευση μας έλυσε τα χέρια. Βέβαια, δεν είναι ίδιο με το διά ζώσης, είναι προφανές. Μπορώ όμως να παρακολουθώ τα μαθήματα χωρίς να μετακινούμαι. (Φ7)

Για τα μαθήματα που με ενδιαφέρουν έχω τροποποιήσει το πρόγραμμά μου, για να μπορώ να τα παρακολουθήσω. (Φ6)

Επιπλέον, πολλές αναφορές των φοιτητών καταδεικνύουν ότι, παρά τη διατήρηση των ιεραρχικών κανόνων που προαναφέραμε, συχνά οι ιδιαίτερες συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων οδηγούσαν στη μερική εξασθένιση της περιχάραξης και στην τροποποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου:

... [η τηλεκαπαίδευση] ήταν πιο εύκολη για μένα, καθώς ένιωθα πιο οικεία με τους καθηγητές στην αλληλεπίδραση μαζί τους, αλλά και με τους συμφοιτητές μου ήταν πιο άμεση. (Φ19)

... έχουμε μια επαφή με τους καθηγητές και να τους λέμε κι εμείς τις σκέψεις μας, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στο μάθημα. Μας δίνουν συμβουλές και γενικότερα υπάρχει μια επαφή. (Φ14)

Επιπλέον, αναπτύχθηκαν παράλληλα δίκτυα φοιτητών που λειτουργούσαν ως υποστηρικτικές δομές. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω παραθέματα:

Έχουμε χτίσει ένα δίκτυο φοιτητών, μια ομάδα στο facebook, και συνεργαζόμαστε διαδικτυακά. Καθώς δεν παρακολουθούσαμε στα διά ζώσης, δεν γνωριζόμασταν. Τώρα βλέπουμε. Παρακολουθούμε. Βοηθάμε ο ένας τον άλλο και υπάρχει αλληλοσυνεννόηση. (Φ5)

Στην ομάδα βοηθιόμαστε. Είχα στενοχωρηθεί κάποια στιγμή με τις σημειώσεις κάποιου καθηγητή και μπαίνοντας στην ομάδα είδα ότι ήταν κοινό το κακό, η αγανάκτηση, οι απορίες. Στείλαμε mail στον καθηγητή, το συζητήσαμε, δώσαμε με επιτυχία το μάθημα. Βλέπεις ότι το θέμα δεν αφορά μόνο εσένα, ηρεμείς, ανακουφίζεσαι. (Φ8)

Η δυνατότητα συμμετοχής στα μαθήματα άλλαξε τη στάση πολλών φοιτητών απέναντι στο τμήμα τους και ανανέωσε τη σχέση τους με τις σπουδές τους, που ουσιαστικά είχαν σχεδόν ανασταλεί:

Η τηλεκπαίδευση ήταν δώρο για εμένα! Μου προσέφερε τη δυνατότητα να συνδεθώ ξανά με τη σχολή. Ξεκίνησα να παρακολουθώ τα μαθήματα. Αν και ιδιότυπη σχέση, επειδή δεν μένω πια Πάτρα, ήταν ιδανική. (Φ10)

Δεν είχα πάει ποτέ να παρακολουθήσω ένα μάθημα διά ζώσης. Τώρα έχω παρακολουθήσει σχεδόν όλα τα μαθήματα και διαπιστώνω ότι πολλά είναι πολύ ενδιαφέροντα. (Φ17)

Η θετική εμπειρία οδήγησε ορισμένους φοιτητές στην άποψη ότι στη μετα-Covid εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αξιοποιηθεί η τηλεκπαίδευση. Ο μετασχηματισμός του επικοινωνιακού πλαισίου λειτούργησε αποτελεσματικά για τους ενήλικες φοιτητές και ανέδειξε επιπλέον την ανάγκη τροποποίησης του τρόπου αξιολόγησης. Μία φοιτήτρια δήλωσε:

Μετά την πανδημία θεωρώ ότι θα ήταν χρήσιμο οι καθηγητές να ανέβαζαν τα μαθήματά τους, τις διαλέξεις τους, στο eclass, για να τα βλέπουμε. Βέβαια αυτό κάποιοι το έκαναν και πριν την πανδημία. Θεωρώ, όμως, ότι αυτό θα μπορούσε να γίνεται και στη συνέχεια. Θα ήταν, πώς να το πω, στήριξη για αυτούς που δουλεύουν. Επίσης, σημαντικό θα ήταν να είχαμε πιο πολλή στήριξη και στο πότε και πώς θα εξεταστούμε. (Φ11)

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι για ορισμένους φοιτητές οι συνθήκες υλοποίησης της ΕΑΔ λειτούργησαν αποτρεπτικά. Δυσκολίες όπως η αναπηρία (κώφωση), η έλλειψη ή η κακή ποιότητα των τεχνολογικών υποδομών περιόρισαν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι χαρακτηριστικά τα παραθέματα που ακολουθούν:

Με δυσκόλεψε η επικοινωνία λόγω του προβλήματος υγείας που έχω. Δεν έχει καμία σχέση με τη διά ζώσης. Από κοντά διαβάζω τον άλλο από τα χείλη και μπορώ να παρακολουθήσω. (Φ15)

Χθες έγινε η πρώτη συνάντηση στο μάθημα. Δεν μπόρεσα να παρακολουθήσω γιατί είχα πάλι προβλήματα με το internet. Βρίσκομαι σε κατάσταση σοκ. ... Γνωρίζω και άλλα άτομα που δεν ξέρουν πώς να μπαίνουν στο zoom. (Φ20)

Έχω αφήσει, πριν την πανδημία, δύο εξεταστικές. Μπορεί και τρεις. Προσπαθώ να τα μαζέψω, όμως δεν μπορώ. Τώρα με τα διαδικτυακά μαθήματα, δεν μπόρεκα καθόλου στη διαδικασία. Μου φάνηκε πολύ δύσκολο. Δεν έχω υπολογιστή, δεν έχω κάμερα ... Οπότε έπρεπε να πάω κάπου, στη βιβλιοθήκη της πόλης ή σε κάποιο ίντερνετ καφέ, αλλά και αυτά ήταν κλειστά. Είχα την ελπίδα ότι όλο αυτό θα τελειώσει γρήγορα για να παρακολουθώ από κοντά. Χάθηκε άλλη μια εξεταστική... (Φ4)

1.1. Οι στρεβλώσεις των κανόνων κριτηρίων στο πλαίσιο της ΕΑΔ

Όπως αναφέρει ο Bernstein (1989, σελ. 116), «σε κάθε σχέση διδασκαλίας, η ουσία της σχέσης είναι να αξιολογηθεί η επιτέλεση της ικανότητας του δέκτη». Τα κριτήρια αξιολόγησης μπορεί να είναι ρητά και συγκεκριμένα (ΟΠΠ), και στην περίπτωση αυτή η παιδαγωγική δρα κοινοποιώντας στον δέκτη την επάρκεια του τελικού προϊόντος που παράγει. Ο φοιτητής/δέκτης έχει επίγνωση των κριτηρίων και διαμορφώνει τις στρατηγικές του στο ισχύον πλαίσιο. Τα κριτήρια όμως μπορεί να είναι και άρρητα, πολλαπλά και συγκεκριμένα (ΑΠΠ) (Bernstein, 1989).

Στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση οι κανόνες κριτηρίων είναι ρητοί και συνήθως ρυθμίζονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο ή τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του πανεπιστημίου. Η αναστολή της διά ζώσης λειτουργίας των πανεπιστημίων επέβαλε την τροποποίηση του τρόπου αξιολόγησης. Αν και το ρητό πλαίσιο παρέμεινε ισχυρό (εκδόθηκαν σχετικές κυβερνητικές αποφάσεις), οι νέες συνθήκες επέβαλαν την τροποποίηση του τρόπου διεξαγωγής των εξετάσεων, των υλικών μέσων που αξιοποιήθηκαν και του χρόνου διεξαγωγής (σύγχρονη και ασύγχρονη εξέταση). Οι εξετάσεις στο νέο περιβάλλον σε ορισμένες περιπτώσεις έγιναν πιο «φιλικές» για τους ενήλικες φοιτητές, αφού άλλαξαν τόσο ο τρόπος όσο και ο τόπος διεξαγωγής. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω παράθεμα:

... ο τρόπος εξέτασης, τα θέματα εξετάσεων αλλά και η βαθμολόγηση ήταν διαφορετικά από τις εξετάσεις που διεξάγονταν διά ζώσης. Άλλες φορές ήταν ευκολότερες και άλλες δυσκολότερες, ανάλογα τον καθηγητή, το είδος της εξέτασης και τις ικανότητες του φοιτητή. (Φ16)

Αν και υπήρξαν μεμονωμένες αναφορές για αυστηροποίηση του πλαισίου, οι περισσότεροι από τους φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι οι συνθήκες διεξαγωγής των εξετάσεων ήταν «πιο φιλικές» για ενήλικες φοιτητές. Άλλαξαν όχι μόνο ο τόπος και ο τρόπος διεξαγωγής, αλλά και το περιεχόμενό τους. Χαρακτηριστικά είναι τα παραθέματα που ακολουθούν:

Θέλω να τονίσω την αύξηση του φόρτου εργασίας μέσα στην τηλεκπαίδευση, καθώς είχαμε συχνά υποχρεωτικές εβδομαδιαίες εργασίες και εργασίες προαπαιτούμενες για τη συμμετοχή στις τελικές εξετάσεις. (Φ9)

Όσον αφορά στις εξετάσεις, έγιναν πιο απλές, ζητώντας πιο ακριβή στοιχεία (υποθέτω χάριν οικονομίας χρόνου και όγκου γραπτών). (Φ1)

Πέρασα πιο εύκολα τα μαθήματα της εξεταστικής. (Φ5)

Κάποια μαθήματα που υπό «κανονικές» συνθήκες θα εξετάζονταν με γραπτή εξέταση εξετάστηκαν με εργασίες, κάτι το οποίο προτιμώ, καθώς έχω τον χρόνο για να μελετήσω και να συντάξω μια σωστή εργασία. Ακόμα και οι προφορικές εξετάσεις που δίνανε στις εξεταστικές μέσω του διαδικτύου ήταν πιο βατές και εύκολες, καθώς οι ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρες και με σύντομες απαντήσεις. (Φ14)

Ένα άλλο στοιχείο που φαίνεται ότι έπαιξε ρόλο στη διαδικασία και αναφέρθηκε από συμμετέχοντες ήταν η επίδραση εξωγενών παραγόντων στη διαδικασία, οι οποίοι επηρέασαν την τελική απόδοση των εξεταζόμενων. Όπως ανέφερε συμμετέχουσα στην έρευνα:

Η απόδοση στις εξετάσεις επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την εξοικείωση στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και από την ποιότητα της σύνδεσης. Η ευχέρεια που υπάρχει εκεί επηρεάζει πολύ τα αποτελέσματα των εξετάσεων. (Φ8)

Τέλος, όπως προαναφέραμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τα περιστατικά εξαπάτησης την περίοδο της ΕΑΔ αυξήθηκαν (Κιουνρεκίς et al., 2021· Verhoef & Coetser, 2021). Στα δεδομένα που συλλέξαμε έχουμε έμμεσες αλλά και άμεσες σχετικές αναφορές. Χαρακτηριστική είναι αυτή που ακολουθεί:

Επιπλέον, υπήρχε η δυνατότητα να κοιτάξεις γρήγορα κάποια σημείωση. Για μένα αυτό δεν θεωρείται αντιγραφή, καθώς το ζητούμενο είναι η αφομοίωση της γνώσης όπως και αν προκύπτει (ακόμα και την ώρα της εξέτασης, πράγμα το οποίο δεν ισχύει στη διά ζώσης εξέταση). (Φ5)

Η αδυναμία πλήρους ελέγχου της εξεταστικής διαδικασίας από τον μεταδότη, μολονότι οι κανόνες κριτηρίων είναι ρητοί, σε συνδυασμό με τη ρήξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, διαμόρφωσε συνθήκες που ευνόησαν τη στρέβλωση των κανόνων κριτηρίων. Δημιουργήθηκαν «σκιερές γωνιές», όπου ο έλεγχος ήταν δύσκολος. Ο μεταδότης, έως τότε κυρίαρχος της διαδικασίας στη διά ζώσης εξέταση, στερήθηκε μέρος της εξουσίας του.

2. Η αλλαγή του επικοινωνιακού πλαισίου και οι εξειδικευμένες ανάγκες των ώριμων ενήλικων φοιτητών

Οι πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές συγκροτούν μια μεγάλη ανομοιογενή ομάδα μεγαλύτερης ηλικίας από τη συνήθη φοιτητική, με ετερογενή δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Σιάνου-Κύργιου, 2013). Παρ' όλα αυτά, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τους, όπως οι οικογενειακές και οι εργασιακές υποχρεώσεις και η απόσταση του τόπου κατοικίας τους από την έδρα του πανεπιστημίου, διαπερνούν την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Κατά τη διά ζώσης διεξαγωγή των μαθημάτων τα χαρακτηριστικά αυτά δυσχεραίνουν την απρόσκοπτη συνέχιση των σπουδών. Η ΕΑΔ τούς έδωσε τη δυνατότητα να «επανασυνδεθούν» με το τμήμα τους και να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Όπως μας ανέφερε χαρακτηριστικά μια εργαζόμενη μητέρα:

Η τηλεκπαίδευση με διευκόλυνε τόσο στην παρακολούθηση μαθημάτων όσο και στις εξετάσεις. Συγκεκριμένα, ήταν η αφορμή για να συνεχίσω τις σπουδές μου, καθώς λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων θα ήταν αδύνατον να παρακολουθήσω τα μαθήματα διά ζώσης. Είχα τη δυνατότητα να παρακολουθώ τα μαθήματα από το σπίτι, με ελάχιστα έως καθόλου προβλήματα στη σύνδεση internet. (Φ10)

Ένα πρόσθετο κοινό χαρακτηριστικό των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι το γεγονός ότι εισήλθαν στο πανεπιστήμιο την περίοδο της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα από το 2010. Στην πλειονότητά τους είχαν, εκτός από τις εκπαιδευτικές, και άλλες σημαντικές δυσκολίες που εμποδίζαν την απρόσκοπτη φοίτησή τους. Είναι αναγκασμένοι να εργάζονται, συνήθως σε ευκαιριακές απασχολήσεις, έχουν αποσπασματική φοίτηση και επιχειρούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους χωρίς να παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα. Ορισμένοι μεταβαίνουν καθημερινά από γειτονικές πόλεις στην Πάτρα, ενώ άλλοι, ζώντας πολύ μακριά, συμμετέχουν μόνο στις εξετάσεις και στα υποχρεωτικά μαθήματα. Η ΕΑΔ ήταν μια θετική απάντηση στα προβλήματά τους. Μας ανέφεραν χαρακτηριστικά:

Μένω στη Ναύπακτο. Οι ώρες των δρομολογίων δεν ταιριάζουν με τις ώρες των μαθημάτων. Πολλές φορές έπρεπε να πηγαίνω δύο ώρες πριν αρχίσει το μάθημα και να φεύγω δύο ώρες μετά το τέλος του. Για τρεις ώρες μάθημα έλειπα έξι ώρες από το σπίτι... Κουράστηκα! Παράλληλα είχα ξεκινήσει να δουλεύω εκείνο το διάστημα. (Φ4)

Δεν μπορώ να παρακολουθώ τα μαθήματα. Μένω στην Αθήνα, όπου εργάζομαι. Είμαι και μητέρα ενός παιδιού, που το μεγαλώνω μόνη μου. Υπάρχουν πρακτικά ζητήματα, ζητήματα επιβίωσης, βιοπορισμού. Καταλαβαίνετε. (Φ14)

Η απόσταση [του τόπου κατοικίας μου από το Πανεπιστήμιο] είναι μεγάλη και όταν είσαι μακριά, γίνεται πολύ δύσκολη η διαδικασία για να περάσεις ένα μάθημα. (Φ3)

Οι δυσκολίες αυξάνονται στις περιπτώσεις των εργαστηριακών μαθημάτων ή των πρακτικών ασκήσεων. Η αναγκαστική μεταφορά αυτών των δραστηριοτήτων σε ψηφιακό περιβάλλον διευκόλυνε ιδιαίτερα τη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών. Παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα:

Με διευκόλυνε, καθώς μένω Αθήνα και μου ήταν δύσκολο να μεταβαίνω κάθε εβδομάδα στην Πάτρα, ώστε να παρακολουθώ τα εργαστήρια. (Φ10)

Η τηλεκπαίδευση προσωπικά με διευκόλυνε. Η σχολή μου στεγάζεται στην Πάτρα και εγώ μένω στην Αθήνα. Μετά το πέρας των τεσσάρων χρόνων επέστρεψα στη μόνιμη κατοικία μου. Ωστόσο είχα εργαστήρια, τα οποία πριν την τηλεκπαίδευση δεν μπορούσα να παρακολουθήσω, γιατί θα έπρεπε να πηγαίνω μία φορά την εβδομάδα στην Πάτρα. Με τον ερχομό της τηλεκπαίδευσης κατάφερα να παρακολουθήσω όχι μόνο τα εργαστήρια, αλλά όλα τα μαθήματα που μου είχαν μείνει. (Φ18)

Μένω στην Αθήνα. Στη Σχολή είχαμε υποχρεωτικές πρακτικές ασκήσεις στα σχολεία και έπρεπε να βρω τρόπο να τις κάνω. Ήταν αδύνατον να φύγω από εδώ πρωί και να είμαι στην ώρα μου, στις 8, στην Πάτρα, δεν είχα αυτοκίνητο, θα ερχόμουν με το λεωφορείο. Οπότε άφησα τις πρακτικές ασκήσεις για τρία χρόνια περίπου. (Φ8)

Όπως διαπιστώνουμε, ορισμένοι από τους πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές, παρά τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν, είχαν τη διάθεση να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Η ΕΑΔ βοήθησε να ευοδωθούν οι προσπάθειές τους.

■ ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν στην παρούσα έρευνα ήταν αν μεταβλήθηκαν οι παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και αν επηρεάστηκαν οι σπουδές των πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητών από την ΕΑΔ την ίδια περίοδο.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώσαμε τη διείσδυση στοιχείων ΑΠΠ στην ισχύουσα ΟΠΠ. Τα όρια εντός του επικοινωνιακού πλαισίου αμβλύθηκαν: ο χώρος εκπαίδευσης (αίθουσα διδασκαλίας ή εργαστήριο) «μεταφέρθηκε» στον προσωπικό χώρο (κατοικία) του καθηγητή και του φοιτητή, ενώ ο χρόνος ενασχόλησης με τις σπουδές και ο προσωπικός χρόνος επικαλύπτονταν.

Ταυτόχρονα, ενώ οι ιεραρχικοί κανόνες παρέμειναν αμετάβλητοι, κάποια επιμέρους στοιχεία των διδακτικών κανόνων και των περιεχομένων αναγκαστικά τροποποιήθηκαν, διαμορφώνοντας ένα ευνοϊκό επικοινωνιακό πλαίσιο για τους ενήλικους φοιτητές.

Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση την περίοδο που μελετάμε απώλεσε βίαια ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά λειτουργίας που είχε διαχρονικά. Η σταθερότητα στα προγράμματα σπουδών και στο ημερήσιο πρόγραμμα, η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού και τα προγράμματα που ήταν σχεδιασμένα αποκλειστικά με βάση τις ανάγκες των γνωστικών αντικειμένων κλονίστηκαν. Η πανεπιστημιακή διδασκαλία ουσιαστικά κινούνταν σε αχαρτογράφητα νερά. Απέκτησε χαρακτηριστικά μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς υιοθετήθηκαν ευέλικτες και *ad hoc* λύσεις, διαφοροποιήθηκαν τα μέσα και οι διδακτικές μέθοδοι, ενώ άλλαξε και το ημερήσιο πρόγραμμα (Karalis, 2020).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δείξαμε ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν σε βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες θετικές επιπτώσεις. Τα αρνητικά συναισθήματα των πρώτων ημερών τα διαδέχτηκε, στην πλειονότητα των συμμετεχόντων, η ικανοποίηση γιατί διαμορφώθηκε ένα «πιο φιλικό» εκπαιδευτικό περιβάλλον, που τους επέτρεψε να συνεχίσουν τις σπουδές τους, παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν.

Η ΕΑΔ ανέτρεψε μερικώς μια στατική κατάσταση, όπου ένα μέρος του φοιτητικού πληθυσμού συσσωρεύεται στην «έξοδο» του πανεπιστημίου, χωρίς να διαθέτει τα απαραίτητα «κλειδιά»-πιστωτικές μονάδες που θα του επέτρεπαν να εξέλθει. Διευκρινίζουμε ότι αναφερόμαστε στους φοιτητές οι οποίοι, αν και φοιτούν σε έτη πέραν των προβλεπόμενων από το πρόγραμμα σπουδών, δεν έχουν αποκοπεί πλήρως από το πανεπιστήμιο. Η ιδιότυπη ΟΠΠ με προσμίξεις ΑΠΠ, που επιβλήθηκε την περίοδο της πανδημίας, επέτρεψε σε αρκετούς να «εξέλθουν» αποφοιτώντας. Η τροποποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου λειτούργησε, συνεπώς, προς όφελος των ενήλικων φοιτητών.

Επίσης, η ΕΑΔ έδωσε μια «βίαιη» απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχουν δυνατότες μετασχηματισμού του τρόπου διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο που μένουν αναξιοποίητες (Βεργίδης κ.ά., 2020). Κατέδειξε ότι η «αντιπαιδαγωγική» παιδαγωγική (Bourdieu et al., 1999) μπορεί να αμφισβητηθεί και να τροποποιηθεί. Η μερική μεταβολή του επικοινωνιακού πλαισίου που προέκυψε εξ ανάγκης την περίοδο της πανδημίας διαμόρφωσε, όπως δείξαμε, ένα περιβάλλον πιο φιλικό προς τη συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών.

Η παραδοσιακή σχέση διδάσκοντος-διδασκόμενου τροποποιήθηκε και ο επικοινωνιακός δίαυλος (διαδίκτυο, ψηφιακές πλατφόρμες, τεχνικός εξοπλισμός) πολλές

φορές καθόριζε την ποιότητά της. Ο χώρος μάθησης απέκτησε πολλαπλότητα και ο διδάσκων μπορούσε να ελέγχει μόνο τον χώρο από τον οποίο δίδασκε και το περιεχόμενο της ψηφιακής αίθουσας. Ο διδασκόμενος επέλεγε το πλαίσιο παρακολούθησης, διατηρώντας την ιδιωτικότητά του. Η ορατότητα των χώρων, επίσης, δεν ήταν ενιαία. Ενώ ο διδάσκων συνήθως ήταν «εκτεθειμένος» στα μάτια των διδασκόμενων διατηρώντας ανοιχτή την κάμερά του, εκείνοι δεν ήταν υποχρεωμένοι να κάνουν το ίδιο. Ο καθηγητής, λοιπόν, χάνει τη δυνατότητα ελέγχου του χώρου, ενώ ο φοιτητής διατηρεί την αυτονομία του.

Η στρέβλωση των κανόνων κριτηρίων που καταγράψαμε, εκτός από κάποιες ρηγματώσεις στην ακαδημαϊκή ακεραιότητα, αποκάλυψε μια επιπλέον διάσταση της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Η υπέρβαση των «αντιπαιδαγωγικών» παιδαγωγικών προϋποθέτει μετασχηματισμό των διδακτικών κανόνων στο σύνολό τους. Ενδεικτικές είναι οι καινοτόμες πρακτικές που ανακοινώθηκαν πρόσφατα και συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Συγκεκριμένα, οι Βεργίδης και συνεργάτες (2020) επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν τη δυσλειτουργική παραδοχή ότι «τίποτα δεν γίνεται στις παρούσες συνθήκες» δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα Διαλογικό, Συμμετοχικό και Συνεργατικό Μάθημα. Η Pavlis-Korres (2022), αντίστοιχα, ενσωμάτωσε στοιχεία της συμμετοχικής διαμορφωτικής αξιολόγησης στην πανεπιστημιακή διδασκαλία και εμπλοκή των φοιτητών στη διαμόρφωση των περιεχομένων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και βοήθησε να ακουστεί η φωνή τους.

Η πανδημία επιτάχυνε, συνεπώς, αλλαγές στη λειτουργία των πανεπιστημίων και στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική που μπορεί να οδηγήσουν σε μια νέα εποχή, στο μετα-Covid πανεπιστήμιο. Η επόμενη μέρα θα προκύψει μέσα από έναν μακρύ, ασαφή και ανοργάνωτο μετασχηματισμό, χωρίς γραμμική εξέλιξη (Tesar, 2020). Οι νέες συνθήκες φαίνεται ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση νέων ρυθμιστικών αρχών, που ενδεχομένως θα επιφέρουν τροποποιήσεις στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική.

Ο εν εξελίξει μετασχηματισμός είναι διττός. Αφενός τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (και το εκπαιδευτικό προσωπικό) καλούνται να αναπροσαρμόσουν τα περιεχόμενα, τις πρακτικές, τα μέσα και τα προγράμματα σπουδών. Αφετέρου οι φοιτητές απαιτείται να μεταβάλουν τη σχέση τους με τη γνώση και τις πηγές της. Βέβαια, στην εν δυνάμει υπονόμηση της παραδοσιακής σχέσης μεταδότη-δέκτη, πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος στρεβλώσεων και υποβάθμισης της ακαδημαϊκής διαδικασίας. Η υποτίμηση των συνεργατικών δομών, της κοινωνικοποίησης στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της εμπλοκής των φοιτητών στην ανακάλυψη της νέας γνώσης μπορεί να οδηγήσει σε πρακτικές μετάδοσης της γνώσης στις οποίες κυριαρχεί η πρόσκτηση της γνώσης και όχι η διεργασία συγκρότησής της (Bernstein, 1989).

Η υπό διαμόρφωση πανεπιστημιακή παιδαγωγική στις νέες μετα-Covid συνθήκες, αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη εμπειρία και τα αυξημένα επίπεδα προσβασιμότητας και ελευθερίας της τηλεκαίδευσης, οφείλει να εξετάσει τη δυνατότητα τα πιο θετικά στοιχεία της να αποτελέσουν οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για να καλυφθούν οι ανάγκες φοιτητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως οι ενήλικοι ή ώριμοι φοιτητές.

Το μετα-Covid πανεπιστήμιο θα χρειαστεί να αναπτύξει μικτές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες με ασφαλείς και ευέλικτους συνδυασμούς θα ενισχύσουν τη δυνατότητα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, με αυξημένη προσβασιμότητα και συμμετοχή, διατηρώντας παράλληλα την αίσθηση της ενσωμάτωσης και της κοινότητας (Eringfeld, 2021). Η δυνατότητα επιλογής –εκτός από τη μερική φοίτηση (που έχει ήδη θεσμοθετηθεί)– «μικτών» προγραμμάτων διά ζώσης, σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, όπως κατέδειξε και η παρούσα έρευνα, μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά για την αποφοίτηση φοιτητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα.

Στη συνέχεια της έρευνάς μας θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί η μετα-Covid κανονικότητα που διαμορφώθηκε στην πανεπιστημιακή παιδαγωγική και ο βαθμός αφομοίωσης στοιχείων που λειτούργησαν αποτελεσματικά την περίοδο της ΕΑΔ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βεργίδης, Δ., Σακκούλης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2020). Διαλογικό, συμμετοχικό και συνεργατικό μάθημα: Μια απόπειρα πανεπιστημιακής διδασκαλίας και οι προϋποθέσεις της. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Πρακτικά Εργασιών* (σσ. 131-139). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Baker, S., Anderson, J., Burke, R., De Fazio, T., Due, C., Hartley, L., ... & Sidhu, R. (2022). Equitable teaching for cultural and linguistic diversity: Exploring the possibilities for engaged pedagogy in post-COVID-19 higher education. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2015293> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (πρόλογος Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, research, critique*, revised edition. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bernstein, B. (2003). Social class and pedagogic practice. In B. Bernstein, *Class, Codes*,

- and Control*. Vol. IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse* (pp. 55-80). London & New York: Routledge.
- Bourdieu, P., Charle, C., Lacroix, B. κ.ά. (1999). *Επείγουσες Διαγνώσεις και Θεραπείες για ένα Πανεπιστήμιο σε Κατάσταση Κινδύνου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Charissi, A., Tympa, E., & Karavida, V. (2020). Impact of covid-19 disruption on university students' perceptions and behavior. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 222-238. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3348>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Diamanti, K., & Nikolaou, S. M. (2021). Researching the social impact of the COVID-19 pandemic on students in Greece. *European Journal of Development Studies*, 1(3), 26-32. <http://dx.doi.org/10.24018/ejdevelop.2021.1.3.35>
- Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479-497. <https://doi.org/10.1177/14749041211023331>
- Donnelly, M., & Abbas, A. (2018). Using the sociology of Basil Bernstein in higher education research. *Theory and Method in Higher Education Research*, 4, 1-17. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220180000004002>
- Eringfeld, S. (2021). Higher education and its post-coronial future: Utopian hopes and dystopian fears at Cambridge University during Covid-19. *Studies in Higher Education*, 46(1), 146-157. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859681>
- Ζαϊμάκης, Γ., & Παπαδάκη, Μ. (2020). *Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid 19: Η εμπειρία φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης*. <https://www.soc.uoc.gr/ereynes-gia-ti-scholi/covid19/> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Hervás-Gómez, C., Díaz-Noguera, M. D., la Calle-Cabrera, D., María, A., & Guijarro-Corbobés, O. (2021). Perceptions of university students towards digital transformation during the pandemic. *Education Sciences*, 11(11), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci11110738>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Καραλής, Θ. (2020). Εκπαίδευση ενηλίκων και πανεπιστημιακή παιδαγωγική: Από την

- ώσωση στη συνύπαρξη. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Πρακτικά Εργασιών* (σσ. 21-30). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kamarianos, I., Adamopoulou, A., Lambropoulos, H., & Stamelos, G. (2020). Towards an understanding of university students' response in times of pandemic crisis (covid-19). *European Journal of Education Studies*, 7(7), 20-40. <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i7.3149>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3789022>
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>
- Kedra, K., & Kaltsidis, C. (2020). Effects of the covid-19 pandemic on university pedagogy: Students' experiences and considerations. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 17-30. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i8.3176>
- Kedra, K., Kaltsidis, C., Raikou, N., & Karalis, T. (2022). Considerations for university pedagogy: Distance learning one year after the Covid 19 pandemic outbreak. *Journal of Education and Training Studies*, 10(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v10i3.5445>
- Kiouvrekis, Y., Andrikopoulos, G., & Kokkinaki, A. (2021). *Academic Integrity in the Age of COVID-19: The Case of Tertiary Education System in Greece*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/g5fmw> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Konstantopoulou, G., & Raikou, N. (2020). Clinical evaluation of depression in university students during quarantine due to covid-19 pandemic. *European Journal of Public Health Studies*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejphs.v3i1.65>
- Pavlis-Korres, M. (2022). Integrating evaluation as a componential element in the development of the course: The case of two courses in the Faculty of Education (AUTH) during the pandemic. *Journal of Education and Training Studies*, 10(1), 51-58. <https://doi.org/10.11114/jets.v10i1.5396>
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-51). Αθήνα: Προπομπός.
- Lidegran, I., Hultqvist, E., Bertilsson, E., & Börjesson, M. (2021). Insecurity, lack of support, and frustration: A sociological analysis of how three groups of students reflect on their distance education during the pandemic in Sweden. *European Journal of Education*, 56(4), 550-563. <https://doi.org/10.1111/ejed.12477>

- Littlejohn, A., & Hood, N. (2018). *Reconceptualising Learning in the Digital Age: The [un] democratizing potential of MOOCs*. Springer Briefs in Open and Distance Education. Singapore: Springer.
- Marinoni, G., & van't Land, H. (2020). The impact of COVID-19 on global higher education. *International Higher Education*, 102 (Special issue), 7-9. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14593>
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World*. Paris: International Association of Universities (IAU)/UNESCO.
- Muhammad, A., Shaikh, A., Naveed, Q. N., & Qureshi, M. R. N. (2020). Factors affecting academic integrity in e-learning of Saudi Arabian Universities. An investigation using Delphi and AHP. *Ieee Access*, 8, 16259-16268. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2967499>
- Qureshi, F., Khawaja, S., & Zia, T. (2020). Mature undergraduate students' satisfaction with online teaching during the covid-19. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 456-475. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v7i12.3440>
- Raaper, R., Brown, C., & Llewellyn, A. (2021). Student support as social network: Exploring non-traditional student experiences of academic and wellbeing support during the Covid-19 pandemic. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1965960> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Raikou, N., Kaltsidis, C., Kedraka, K., & Karalis, T. (2020). Teaching in times of COVID-19 pandemic in two peripheral Greek universities: Lessons learned from students experiences and opinions. *Research Journal of Education*, 6(8), 135-143. <https://doi.org/10.32861/rje.68.135.143>
- Robson, C. (2012). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (επιμ.). (2013). *Μελέτη Λιμνάζουσας Φοίτησης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Σταμπολτζή, Α-Λ., Γιαννούλας, Α., & Καλαματιανός, Α. (2020). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρία στην περίοδο του COVID-19: Μια πιλοτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 140-157. <https://doi.org/10.12681/hjre.24497>
- Sandhaus, Y., Kushnir, T., & Ashkenazi, S. (2020). Electronic distance learning of pre-clinical studies during the COVID-19 pandemic: A preliminary study of medical student responses and potential future impact. *The Israel Medical Association Journal*, 22(8), 489-493. <https://www.ima.org.il/FilesUploadPublic/IMAJ/0/488/244118.pdf>
- Santandreu Calonge, D., Connor, M., Hultberg, P., Shah, M. A., & Medina-Aguerreberere, P. (2022). Contactless higher education: A SWOT Analysis of emergency remote teaching and learning during COVID-19. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 2(1), 17-36. <https://doi.org/10.51383/jesma.2022.22>
- Savage, S. (2021). The experience of mothers as university students and pre-service teachers during Covid-19: Recommendations for ongoing support. *Studies in Continu-*

- ing Education. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1994938> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Šestanović, A., & Siddiqui, M. (2021). Study-life balance and mature students in higher education during the covid-19 pandemic: The case of Oxford Business College, United Kingdom. *European Journal of Education Studies*, 8(11), 104-121. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i11.3975>
- Śliwa, S., Saienko, V., & Kowalski, M. (2021). Educating students during a pandemic in the light of research. *International Journal of Educational Development*, 87, 102504. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102504>
- Tesar, M. (2020). Towards a post-Covid-19 'new normality?': Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556-559. <https://doi.org/10.1177%2F1478210320935671>
- Unger, S., & Meiran, W. R. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 256-266. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271377.pdf>
- UNESCO. (2021). *COVID-19: Reopening and Reimagining Universities, Survey on Higher Education Through the UNESCO National Commissions*. Paris: UNESCO.
- Verhoef, A. H., & Coetser, Y. M. (2021). Academic integrity of university students during emergency remote online assessment: An exploration of student voices. *Transformation in Higher Education*, 6, a132. <https://doi.org/10.4102/the.v6i0.132> (πρόσβαση 11/3/2022).
- Ψιλούτσικου, Μ. (επιμ.) (2019). *Έρευνα για τους Λόγους Καθυστέρησης της Έγκαιρης Ολοκλήρωσης των Σπουδών*. Αθήνα: ΜΟΔΙΠ/Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., ... & Stergianopoulos, E. (2022). Emergency remote teaching and learning in Greek universities during the COVID-19 pandemic: The attitudes of university students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02207. <https://doi.org/10.30935/ejimed/11494>