ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Έρευνα στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων με Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Υπόβαθρο: Μία Συστηματική Βιβλιογραφική Επισκόπηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΓΕΛΛΟΥ

Επιβλέπων καθηγητής: Χαράλαμπος Μουζάκης

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2020

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».

[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Έρευνα στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων με Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Υπόβαθρο: Μία βιβλιογραφική Επισκόπηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΕΛΕΝΗ ΜΑΡΓΕΛΛΟΥ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2020

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Έρευνα στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενήλικων με Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Υπόβαθρο: Μία Συστηματική Βιβλιογραφική Επισκόπηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση»

Βασιλική Ελένη Μαργέλλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Χαράλαμπος Μουζάκης

Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Κωνσταντίνος Χρηστίδης

Ε.Ε.Π Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Ευάγγελος Παπαβασιλείου

Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ρέθυμνο, Φεβρουάριος 2020

«Ευχαριστίες»

Ο δρόμος του μεταπτυχιακού φτάνει στο τέλος του, ένα δρόμος με συγκινήσεις, άγχος, κούραση, χαρές και νέες προσδοκίες για το μέλλον. Στο πλαίσιο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους μου τους καθηγητές, το ΕΔΙΒΕΑ τους συνεπόπτες μου και ιδιαίτερα τον Διευθυντή του προγράμματος κ. Αναστασιάδη, που αρχικά μου έδωσαν την ευκαιρία και τη χαρά να συνεργαστώ μαζί τους και εν συνεχεία με υποστήριξαν, για να αντεπεξέλθω των δυσκολιών και να διαβώ αυτό «το μονοπάτι γνώσης». Προ πάντων, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, κ. Μουζάκη, ο οποίος ήταν δίπλα μου ως καθοδηγητής, διευκολυντής, και κυρίως εμψυχωτής σε αυτή τη φάση της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Από αυτό το κείμενο δε θα μπορούσαν να λείπουν οι συμφοιτητές μου και ειδικά η Βάλια και ο Στέλιος, με τους οποίους κληθήκαμε να συνεργαστούμε πολλές φορές. Έμαθα πολλά από αυτούς.

Σίγουρα, από ένα πρόγραμμα σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου έχεις πολλά να μάθεις. Αυτό που κρατάω, όμως, είναι, εν τέλει, η προοπτική των πραγμάτων, η οποία εδράζεται στο σεβασμό των άλλων προσεγγίσεων και στην κοινή πίστη για ένα καλύτερο και δικαιότερο μέλλον για όλους.

Οι δυσκολίες και τα εμπόδια αυτής της διαδρομής δε θα μπορούσαν σε καμία περίπτωση να έχουν προσπελαστεί χωρίς την οικογένεια μου, τους φίλους μου, και κυρίως τον Μηνά. Από τα βάθη της καρδιάς μου, λοιπόν, ευχαριστώ τη μητέρα μου, τον πατέρα μου και τον αδερφό μου, τον Μηνά, τον Παναγιώτη, τον Στέλιο, τη Μαρία, τη Χρύσα, τον Κώστα, την κα Πόπη, τη Γωγώ, την Ουρανία, που με ανέχτηκαν αυτά τα τρία χρόνια και με άκουγαν να γκρινιάζω, αποδεικνύοντας καθημερινά την αγάπη τους. Τους ευχαριστώ όχι μόνο για αυτό, αλλά και για το ότι ξέρω πολύ καλά πως με την επίτευξη αυτού του στόχου θα χαρούν πολύ περισσότερο - ίσως και από μένα - και για το λόγο αυτό τους αφιερώνω αυτό το πόνημα.

Περίληψη

Οι αρχές του 21ου αιώνα βρίσκουν την Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμέτωπη με τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, την παγκόσμια οικονομική ύφεση και την ανάγκη ένταξης ομάδων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην κοινωνία όσο ποτέ άλλοτε στο παρελθόν. Οι αυξημένες ανάγκες εκπαίδευσης των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών βρίσκουν απάντηση στην ηλεκτρονική μάθηση και στις κινητές συσκευές τους. Στο πλαίσιο αυτό σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τα βιβλιογραφικά δεδομένα περιπτώσεων που αφορούν στην αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εκπαίδευση ενήλικων προσφύγων και μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και να εξάγει συμπεράσματα ως προς τις στάσεις, τα εμπόδια και τον τρόπο οργάνωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού. Για την αναζήτηση των βιβλιογραφικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η τεχνική της «χιονοστιβάδας», κατά την οποία εξετάζονται οι ετεροαναφορές και οι βιβλιογραφικές αναφορές της εκάστοτε μελέτης, ώστε να εξαχθεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αναφοράς του πεδίου. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδείχτηκε κυρίαρχα, παρά τα εμπόδια που ανακύπτουν, ο διευκολυντικός ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ζητήματα προσβασιμότητας με ταυτόχρονη την ανάγκη οργάνωσης μεικτών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να σέβονται την πολιτισμική ετερότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου.

Λέξεις – Κλειδιά

εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαίδευση προσφύγων – μεταναστών, εκπαίδευση ενηλίκων, βιβλιογραφική επισκόπηση, δια βίου μάθηση

Abstract

During early 21st century, the European union has been facing a rapid technological growth, a worldwide economic crisis and the need of immigrant and refugee groups to integrate in the society, more than ever. The increased educational needs of immigrant and refugee adults can be covered through e-learning and their mobile devices. In this context, this research's main objective is to investigate literature data of case studies that concern the utilization of distant learning in migrant and refugee adult's education in the European union and to draw conclusions about attitudes, obstacles and ways of organizing and designing the teaching process. For the research was used the "snowballing" technic, during which the reference list and citations of each study were examined, in order to extract a representative reference sample. The literature review showed, the facilitating role of distant learning referring to accessibility, despite the obstacles that occur. Additionally, there is the need of organizing mixed programs, that should respect the cultural diversity and the particular characteristics and educational needs of the target group.

Keywords

distance learning, refugee-migrant education, adult education, literature review, lifelong learning

Περιεχόμενα

Περίληψη vi

Abstract vii

Περιεχόμενα viii

Κατάλογος Σχημάτων xi

Κατάλογος Πινάκων xii

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια xiii

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1

1.1 Τοποθέτηση Προβλήματος 1

1.2 Λόγοι Επιλογής του Θέματος 2

1.3 Σημαντικότητα Έρευνας 3

1.4 Δομή Εργασίας 3

2. ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ 4

2.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση και Μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης 4

2.2 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ορισμοί και Χαρακτηριστικά 10

2.2.1 Ορισμοί 11

2.2.2 Χαρακτηριστικά και Εμπόδια ενήλικων εκπαιδευόμενων 15

2.3 Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση – Ορισμοί και χαρακτηριστικά 18

2.4 Σύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης 20

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ 27

3.1 Σκιαγράφηση Προσφυγικού/Μεταναστευτικού Συγκειμένου 27

3.1.1 Ορισμοί 27

3.1.2 Προσφυγική Κρίση – Μεταναστεύοντας στην Ευρώπη 30

3.2 Εκπαίδευση Ενήλικων με Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Υπόβαθρο 35

3.2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ταυτότητα και Ετερότητα 35

3.2.2 Εκπαιδευτικές Ανάγκες – Χαρακτηριστικά 37

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 44

4.1 Σκοπός και Στόχοι Έρευνας 44

4.2 Μεθοδολογικό Πλαίσιο Επισκόπησης της Βιβλιογραφίας 45

4.2.1 Επιλογή Ερευνών 47

4.2.2 Ταξινόμηση και Κατηγοριοποίηση Ερευνών 52

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ 53

5.1 Έρευνα για τις στάσεις και τις απόψεις των ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης 53

5.2Έρευνα στα Εμπόδια για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενήλικων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση 58

5.3 Έρευνα στις Προσεγγίσεις, τα Σχεδιαστικά Ζητήματα και τον Τρόπο Οργάνωσης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....62

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ 76

6.1 Έρευνα για τις στάσεις και τις απόψεις των ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....78

6.2Έρευνα στα Εμπόδια για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενήλικων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση 79

6.3 Έρευνα στις Προσεγγίσεις, τα Σχεδιαστικά Ζητήματα και τον Τρόπο Οργάνωσης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....80

6.4 Περιορισμοί - Παραδοχές 83

6.5 Προτάσεις.....84

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 87

Παράρτημα Α: Τελικό Σύνολο Μελετών.....1

Παράρτημα Β: Μεθοδολογία Έρευνας 1

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1. Μέθοδος της Χιονοστιβάδας (Wohlin, 2014, μτφ. από την ερευνήτρια).....46

Σχήμα 2 Μεθοδολογία Έρευνας.....52

Σχήμα 3 Παράγοντες Επιτυχίας Εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτικού Προγράμματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Πρόσφυγες και Μετανάστες (Halkic & Arnold, 2019, μτφ. από την ερευνήτρια).....63

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Συντομογραφίες και Ακρωνύμια xiii

Πίνακας 2 Βάσεις Δεδομένων 48

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Πίνακας 1 Συντομογραφίες και Ακρωνύμια

OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
ΑΕΞΑΕ	Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
Ν.	Νόμος
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
AMES	Adult Migrant English Program in Melbourne
ΤΠΕ	Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Τοποθέτηση Προβλήματος

Η ανθρωπότητα ανέκαθεν βρισκόταν σε κίνηση, ενώ οι διασυνοριακές μετακινήσεις φαίνεται να συνθέτουν την παγκόσμια πραγματικότητα (Βαρουξή & Σαρρής, 2012· ωστόσο, η κλίμακα και η ταχύτητα του ρυθμού τους σήμερα μοιάζει να είναι πρωτοφανής (Morrice, Shan & Sprung, 2018· United Nations, 2017). Χαρακτηριστικά, το 2017 περίπου 258 εκατομμύρια άνθρωποι ζούσαν και δραστηριοποιούνταν εκτός των συνόρων των χωρών καταγωγής τους, στην προσπάθειά τους να ζήσουν με ένα επαρκές επίπεδο (United Nations, 2017). Σύμφωνα με το UNHCR (2017), 65,6 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν εκτοπιστεί βίαια από τα σπίτια τους λόγω πολεμικών συγκρούσεων, διώξεων και εκτεταμένης φτώχιας, ανάμεσα στους οποίους το 51% ήταν παιδιά κάτω των 18 ετών. Σε ένα πρώτο στάδιο ο μεγαλύτερος αριθμός των ανθρώπων αυτών φιλοξενήθηκε και φιλοξενείται από χώρες μικρής ή μεσαίας ανάπτυξης, με το ποσοστό να φτάνει στο 84% επί του συνολικού αριθμού των εκτοπισμένων (π.χ. Λίβανος, Ιορδανία, Ουγκάντα, Τζιμπουτί κ.ά.) (UNHCR, 2017). Ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων και οι περιορισμένοι πόροι αυτών των αναπτυσσόμενων χωρών, έστρεψε το ενδιαφέρον ενός μέρους των μετακινούμενων ομάδων προς την Ευρώπη, αναζητώντας άσυλο εκεί (UNHCR, 2017). Χαρακτηριστικά από το 2014 έως σήμερα έχουν περάσει τα θαλάσσια και τα χερσαία ευρωπαϊκά σύνορα στην περιοχή της Μεσογείου περίπου 2εκατ. άνθρωποι, εκ των οποίων υπολογίζεται ότι οι 1εκατ. είχαν ως βασικά σημεία εισόδου περιοχές της Ελλάδας (UNHCR, 2019a), οι οποίες λειτούργησαν ως «σκαλοπάτια» για τη μετάβαση στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Papataxiarchis, 2016a). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη Eurostat (2019), στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν υποβληθεί από το 2015 έως σήμερα πάνω από 3,5εκατ. αιτήσεις ασύλου. Το αποκορύφωμά αυτής της μετακίνησης τοποθετείται κατά τα έτη 2015 και 2016 όταν η Ελλάδα ήδη βρίσκεται σε μία περίοδο βαθιάς οικονομικής κρίσης, η οποία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ελληνική κοινωνία, μεταφραζόμενη με πολύ υψηλά ποσοστά νεανικής ανεργίας και έντονες κοινωνικές

αντιπαραθέσεις (Mason & Buchmann, 2016). Απάντηση στις πρωταρχικές ανάγκες φαίνεται να προσπαθούν να δώσουν διεθνείς και τοπικοί φορείς, Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις, η τοπική κοινωνία, αναρχικοί ακτιβιστές κ.ά. (Papataxiarchis, 2016a· Mason & Buchmann, 2016).

Η εκπαίδευση από την πλευρά της φαίνεται να μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ένταξη των ανθρώπων αυτών και να συμβάλει στην κοινωνική ένταξή τους (AbuJarour and Krasnova, 2017· Ives, 2007· Κόκκος, 2005 ·Stanley et al., 2011 κ.ά.). Ως εκ τούτου, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε όλα τα επίπεδα καλούνται να δώσουν καλύτερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες (AbuJarour and Krasnova, 2017· Κόκκος, 2005).

1.2 Λόγοι Επιλογής του Θέματος

Μέσα σε αυτή την ιστορική συγκυρία μία προσέγγιση ανοικτής εκπαίδευσης μοιάζει επιβεβλημένη, καθώς η παροχή ευκαιριών παραμένει προβληματική και χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα (AbuJarour & Krasnova, 2017· Dryden-Peterson, 2015).

Με το δεδομένο του ότι τα κινητά τηλέφωνά διατρέχουν σήμερα οριζόντια όλο το φάσμα της ζωής (Viberg & Grönlund, 2013), οι ΤΠΕ εξελίσσονται ως ένα μέσο για την ανακούφιση των προκλήσεων (AbuJarour & Krasnova, 2018) και έχουν διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της κρίσης (AbuJarour & Krasnova, 2017· Leurs & Smets, 2018).

Με την προσφυγική κρίση να καλεί τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να λάβουν άμεση δράση με στόχο την παροχή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων ατόμων στην κοινωνία, αλλά και τα εμπόδια προσβασιμότητας που ανακύπτουν, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι νέες τεχνολογίες φαίνεται να μπορούν να διαδραματίσουν έναν σπουδαίο ρόλο στο πεδίο (Castaño-Muñoz et al. 2018· Μπιγιλάκη, 2009· UNHCR, 2011 κ.ά.).

1.3 Σημαντικότητα Έρευνας

Οι συστηματικές βιβλιογραφικές έρευνες αποτελούν έναν τρόπο σύνθεσης της ήδη υπάρχουσας έρευνας, επιτρέποντας στους ερευνητές την από κοινού κατανόηση της κατάστασης ενός ερευνητικού χώρου (Wohlin, 2014). Το πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφύγων – μεταναστών φαίνεται τα τελευταία χρόνια ολοένα να αναδύεται δεδομένης και της ιστορικής στιγμής, η οποία πλαισιώνεται αφενός από τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και αφετέρου από τις αυξανόμενες μετακινήσεις πληθυσμών ανά τον κόσμο (Αποστολίδου, 2019). Έτσι, η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση, μέσα από τη σύνθεση των μέχρι τώρα ευρημάτων, ελπίζει να συμβάλλει στη συγκέντρωση της ήδη υπάρχουσας εμπειρικής έρευνας γύρω από το πεδίο και να αναδείξει τα σημαντικά σημεία, επιτρέποντας τη βαθύτερη κατανόηση του εν λόγω θέματος, τόσο από πλευράς ερευνητών όσο και από πλευράς εκπαιδευτικών δράσης, για τους οποίους είναι απαραίτητη η θεωρητική πλαισίωση στην εκπαιδευτική τους πράξη (Finn, 1953).

1.4 Δομή Εργασίας

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Δια Βίου Μάθησης. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, στο οποίο γίνεται μία εκτενής αναφορά για το προσφυγικό συγκείμενο και την παιδαγωγική πλαισίωση της εκπαίδευσης ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κατά το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης, και στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και γίνεται μία προσπάθεια συζήτησης επί αυτών και γίνεται μία σύντομη αναφορά στην προτεινόμενη εκπαιδευτική πολιτική.

2. ΑΝΟΙΚΤΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ – ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Ο 18ος αιώνας βρίσκει τη Δύση σε μία περίοδο θεμελιακών αναταράξεων και ριζοσπαστικών κινημάτων (Hobsbawm, 1996). Τα ιδεώδη του Διαφωτισμού εμποτίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη των ανθρώπων για αλλαγές με κύριο στόχο την ελευθερία σε όλα τα επίπεδα (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Η κοινωνία, πορευόμενη προς τον εκδημοκρατισμό και με βάση την πίστη στην πρόοδο, αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι είναι αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου η πρόσβαση στη γνώση και την εκπαίδευση (Κολλιόπουλος, 2001). Η ανάγκη ελαχιστοποίησης των αποκλεισμών από την εκπαίδευση και συνακόλουθα από την επιστημονική γνώση αρχίζει να γίνεται κοινωνική επιταγή (Hobsbawm, 1996). Σε αυτό το περιβάλλον αναπτύσσεται η φιλοσοφία της «Ανοικτής Εκπαίδευσης», σύμφωνα με την οποία «κάθε κοινωνικό υποκείμενο δικαιούται να σπουδάσει ελεύθερα και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, χωρίς τους περιορισμούς που υφίστανται στην περίπτωση των παραδοσιακών τρόπων μάθησης» (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000). Για την εφαρμογή αυτής της φιλοσοφίας χρησιμοποιείται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000) και ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι είναι φύσει μία πιο ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005) αφού αποτελεί μία διαδικασία «αποπλαισίωσης της διδασκαλίας από χωροχρονικούς περιορισμούς» (Σοφός κ.ά., 2015).

2.1 Εννοιολογική Οριοθέτηση και Μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» επίσημα τέθηκε για πρώτη φορά το 1982, όταν το Διεθνές Συμβούλιο για την Εκπαίδευση Δι' Αλληλογραφίας (International Council for Correspondence Education) μετονομάστηκε σε Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (International Council for Open and Distance Education)

(Λιοναράκης, 2006) και πλέον προτείνεται ως ο πιο ιδανικός όρος για να περιγράψει αυτού του είδους την εκπαιδευτική μέθοδο (Keegan, 1980). Σύμφωνα με τον Holmberg (1977),

> *ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» καλύπτει τις διάφορες μορφές σπουδών σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες δεν υπόκεινται στη συνεχή και άμεση εποπτεία των διδασκόντων που παρευρίσκονται με τους μαθητές τους στις αίθουσες διδασκαλίας ή στις ίδιες εγκαταστάσεις, αλλά που επωφελούνται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού*.
>
> (Holmberg, 1977, όπ. αναφ. στο Keegan, 1980).

Στον ως άνω ορισμό του ο Holmberg επικεντρώνεται στη θεσμικότητα και στη φυσική χωροχρονική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου που ενυπάρχει φύσει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε μία παραδοχή που προβαίνουν οι περισσότεροι θεωρητικοί του πεδίου (Moore, 1993· Peters, 1983 κ.ά.). Αυτό το εγγενές χαρακτηριστικό του μαθησιακού περιβάλλοντος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καλεί τον μαθητευόμενο να αναλάβει μεγαλύτερες ευθύνες για την πορεία της μαθησιακής του διαδικασίας (Λιοναράκης, 2001) και ως εκ τούτου καθιστά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την «εκπαίδευση που διδάσκει κι ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2005).

Όμως, η έννοια της «απόστασης» στην εκπαιδευτική πράξη δε μπορεί να έχει μόνο χωροχρονική διάσταση (Moore, 1993), αφού ακόμα και σε περιβάλλοντα παραδοσιακής τάξης χωρίς αυτού του είδους την απόσταση, η διδασκαλία μπορεί να μετατραπεί σε «διάλεξη» και έναν «μηχανικά ενισχυμένο προφορικό λόγο», προκαλώντας ψυχολογική ή κοινωνική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου (Σοφός κ.ά., 2015). Έτσι, η έννοια της απόστασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετατοπίζεται περισσότερο σε ένα επίπεδο επικοινωνίας, ουσιαστικού διαλόγου και υποστήριξης του εκπαιδευόμενου κατά τη μαθησιακή διαδικασία, παρά σε ένα επίπεδο αμιγώς χωροχρονικό (Delvin, 1989· Moore, 1993). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Λιοναράκης (2006) θεωρεί ότι η διάσταση της απόστασης οριοθετείται «μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων ποιότητας και

χρήσης των μέσων και των εργαλείων». Αυτή η προσέγγιση καθιστά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση «πολυμορφική εκπαίδευση», όρος μέσα από τον οποίο υποδηλώνεται πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ολιστικά:

> *«η ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον»*
>
> (Lionarakis, 1998, όπ. αναφ. Λιοναράκης, 2006).

Η προσέγγιση αυτή εδράζεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος λειτουργίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ούτε μόνο μία εφαρμογή της (Λιοναράκης, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, για τη βαθύτερη διερεύνηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως παιδαγωγικής μεθόδου θα πρέπει, σύμφωνα με τους Σοφό κ.ά. (2015), να γίνουν οι εξής παραδοχές:

> **1η Παραδοχή: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει δύο βασικές διαστάσεις**: α) την εξ αποστάσεως διδασκαλία, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού από πλευράς ενός εκπαιδευτικού φορέα, και β) την εξ αποστάσεως μάθηση, η οποία αφορά στην ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία (Keegan, 2001).
>
> **2η Παραδοχή: Το περιεχόμενο και τα μέσα με τα οποία θα παρουσιαστεί έχουν σημαίνουσα σημασία.** Το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αυτό που κατέχει τον κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή πράξη. Ο μαθητής, μακριά από ένα περιβάλλον παραδοσιακής τάξης, καλείται με την υποστήριξη και την καθοδήγηση του διδάσκοντα να ανακαλύψει το δικό του μαθησιακό μονοπάτι μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης, 2001). Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό, εν αντιθέσει με τις συμβατικές μορφές εκπαίδευσης, είναι αυτό που διδάσκει (Λιοναράκης, 2001) και αποτελεί μέρος μίας τετραδικής σχέσης που φαίνεται να υπάρχει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τα βασικά μέρη να είναι ο

εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτικός, το εκπαιδευτικό υλικό και τα μέσα με τα οποία αυτό θα παρουσιαστεί (Σοφός & Kron, 2010).

3η Παραδοχή: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει διαφορετικές μορφές οργάνωσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνεται και τον εκπαιδευτικό φορέα από τον οποίο προσφέρεται μπορεί να είναι αυτοδύναμη ή συμπληρωματική (Σοφός κ.ά., 2015), σχολική (Βασάλα, 2005) ή Πανεπιστημιακή (Λιοναράκης, 2001) κ.ά.

Ως αυτοδύναμη μπορεί να παρέχεται σύγχρονα, ασύγχρονα (Jolliffe, Ritter & Stevens, 2012) ή μεικτά (Μουζάκης, Μπαλαούρας, Ρουσάκης & Ματθαίου, 2014). Επί της ουσίας, η διάκριση αυτή αφορά στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, η οποία μπορεί να περαιώνεται είτε σε πραγματικό χρόνο (σύγχρονη), αξιοποιώντας τεχνολογίες σύγχρονης μετάδοσης, όπως τηλεδιάσκεψη, είτε σε διαφορετικό χρόνο (ασύγχρονη), αξιοποιώντας αντιστοίχως τεχνολογίες ασύγχρονης μετάδοσης, όπως podcasting (Αναστασιάδης, 2014), είτε μεικτά, όπου το συγκριτικό πλεονέκτημα των ασύγχρονων περιβαλλόντων, που είναι η μελέτη του προσφερόμενου υλικού στον χρόνο που επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος (Panigrahi, Srivastava & Sharma, 2018), συνδυάζεται με τα πλεονεκτήματα που ενυπάρχουν στη σύγχρονη μετάδοση (Μουζάκης κ.ά., 2014).

Ως συμπληρωματική μπορεί να λειτουργεί παράλληλα με το συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Βασάλα, 2005), επιχειρώντας ένα μεικτό μοντέλο με τη δια ζώσης, κατά το οποίο «συνδυάζεται η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και η διδασκαλία κατά την οποία διαμεσολαβεί υπολογιστής» (Bonk & Graham, 2012), ένα μοντέλο που φαίνεται να έχει ιδιαίτερη επιτυχία τόσο στην ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση όσο και στα ακαδημαϊκά προγράμματα (Chang, 2016).

4η Παραδοχή: Για την εφαρμογή της χρησιμοποιεί διαφορετικά εκπαιδευτικά μέσα και τεχνολογίες, τα οποία θα πρέπει να αξιοποιούνται μέσα από ένα παιδαγωγικό πρίσμα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκίνησε ως

εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2009). Η τεχνολογία, δηλαδή, που αξιοποιήθηκε για την επιτέλεσή της ήταν το ταχυδρομείο και το μέσο το έντυπο υλικό. Με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της τεχνολογίας προστέθηκαν νέα μέσα και τεχνολογίες, όπως η τηλεόραση, το ραδιόφωνο και σήμερα το Διαδίκτυο (Simonson et al., 2009). Αυτά τα εκπαιδευτικά μέσα για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής πράξης θα πρέπει να εδράζονται στην παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να αξιοποιούνται έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Αναστασιάδης, 2014· Simonson et. al. 2012· Σοφός κ.ά. 2015· Χουρδάκης κ.ά).

5η Παραδοχή: Μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά μοντέλα ανάλογα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που την πλαισιώνουν. Ο Keegan (1986) ταξινόμησε τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε τρεις βασικές κατηγορίες:

a) στη θεωρία της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, όπου το άτομο ανεξάρτητο και αυτόνομο από τη συνεχή επίβλεψη του διδάσκοντα αναλαμβάνει το ίδιο την ευθύνη για τη μαθησιακή του πορεία και έχει την επιλογή και την ελευθερία να ξεκινήσει και να σταματήσει όποτε αυτό θέλει (Wedemeyer, 1981· Moore, 1993),
b) στη θεωρία της «βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας», όπου επί της ουσίας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα σύστημα παροχής γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και χαρακτηρίζεται από τη βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας και την ορθολογική εφαρμογή μεθόδων παραγωγής και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού (Peters, 1983), και
c) στη θεωρία της «αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας», όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου, εκπαιδευόμενου –

εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, ως κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας του προγράμματος (Holmberg, 1980).

Με βάση αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν συγκροτηθεί διάφορα μοντέλα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία προσανατολίζονται ανάλογα με τις αρχές και τα χαρακτηριστικά των θεωριών αυτών (Σοφός κ.ά., 2015).

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω στην πράξη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη. Μπορεί να είναι «ευέλικτη, μαζική, εξατομικευμένη, δημοκρατική, προσαρμόσιμη, ποιοτική, αποτελεσματική, συμβατική, όλων των βαθμίδων»· είναι δηλαδή «πολυμορφική» (Λιοναράκης, 2006). Ως εκ τούτου, υπάρχουν πολλοί ορισμοί που επιδιώκουν να την οριοθετήσουν (Simonson & Seepersaud, 2019), όμως είναι αδύνατον να δοθεί ένας οριστικός και αμετάκλητος ορισμός (Λιοναράκης, 2006). Με βάση αυτή τη συνειδητοποίηση και επιχειρώντας την οριοθέτηση της έννοιας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο Keegan (1996) παραθέτει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά διατυπώθηκαν στο πλαίσιο των ορισμών που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτή:

- **Είναι μία θεσμική εκπαίδευση**, η οποία σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται από έναν εκπαιδευτικό φορέα και **προσφέρεται σε όλα τα επίπεδα σπουδών** (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια) (Holmberg, 1977, όπ. αναφ. Keegan, 1980· Peters, 1983· Simonson, 2009).
- **Υπάρχει γεωγραφική απόσταση** μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο εκπαιδευόμενος δεν υποστηρίζεται από τον εκπαιδευτικό (Holmberg, 1977, όπ. αναφ. Keegan, 1980· Moore, 1993· Peters, 1983· Simonson, 2009).
- Για την αποτελεσματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου **είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού** (Holmberg, 1977 όπ. αναφ. Keegan, 1980· Moore, 1993· Peters, 1983).

- **Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενων** είναι σημαίνουσας σημασίας, με το ενδιαφέρον να εστιάζεται στη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων (Simonson, 2009).
- **Ο ρόλος των τεχνολογικών μέσων** οφείλει να συντελεί στη **διαμόρφωση ενός διαδραστικού περιβάλλοντος και στον διαμοιρασμό του υλικού** (Garisson & Shale, 1987· Simonson, 2009).

Σε κάθε περίπτωση, ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν έχει αυτά τα χαρακτηριστικά a priori. Για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων διαδραματίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες, με τον σημαντικότερο να είναι ο καλός σχεδιασμός του προγράμματος (Simonson et al. (2011).

Στο πλαίσιο αυτό δεν πρέπει να λησμονείται ότι για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της θεσμικής όπως καταδείχθηκε παραπάνω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν απαιτείται μόνο ο παιδαγωγικός σχεδιασμός, αλλά και η άρτια οργάνωση και η σωστή λειτουργία του φορέα ο οποίος αποτελεί ένα «ολοκληρωμένο εύθραυστο υποσύστημα που τροφοδοτεί θεσμικά, οργανωτικά και λειτουργικά τις εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» και ο οποίος θα πρέπει να υποστηρίζει τον μαθητευόμενο σε όλη την πορεία της μαθησιακής του διαδρομής (Λιοναράκης, 2006).

Έτσι, λοιπόν, ο γεωγραφικός και χρονικός διαχωρισμός με καλό σχεδιασμό θα μπορούσαν να αναδείξουν τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής εκπαίδευσης, την προσβασιμότητα και την ευκολία, ενώ η αξιοποίηση ηλεκτρονικών και μη μέσων για τη διασύνδεση εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικών και πόρων με στόχο την αλληλεπίδραση αλλά και την πρόσβαση (Moore, 1993· Simonson, 2009), θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και ως γέφυρες των διανοητκών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαφορών μεταξύ των μαθητών (Αναστασιάδης, 2014).

2.2 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ορισμοί και Χαρακτηριστικά

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ως πεδίο, γεννάται στις Η.Π.Α και στις χώρες της Ευρώπης στις αρχές του 20ου αιώνα, ως ένα κοινωνικό κίνημα με κύριο αίτημα τη διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων και κατ' επέκταση τον μετασχηματισμό των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων προς αυτή την κατεύθυνση (Dewey, 1915· Jarvis, 2007· Κόκκος, 2005). Έκτοτε φαίνεται να λαμβάνει ολοένα και ευρύτερη αποδοχή από την κοινωνία, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό και από τη θεσμικότητα αλλά και την υποχρεωτικότητα που έχει λάβει σε κάποιες περιπτώσεις (Κόκκος, 2005· Council of European Union, 2011).

Βασική και κύρια συνθήκη αυτής της αποδοχής έχει αποτελέσει το συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σε ένα οικονομικο-τεχνολογικό περιβάλλον, όπου κύριο χαρακτηριστικό του είναι η ταχύτατη απαξίωση της γνώσης (Jarvis, 2007), αλλά και η ύπαρξη μίας παγκοσμιοποιημένης αγοράς (Wallerstein, 1974), η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να λειτουργήσει ως απάντηση, με σκοπό την προώθηση της ανάπτυξης και τον περιορισμό της ανεργίας (Κόκκος, 2005). Ταυτόχρονα, κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, όπως για παράδειγμα η μετανάστευση, την καθιστούν επιτακτική για τον περιορισμό κοινωνικών ανισοτήτων, που δυνάμει μπορούν να ανακύψουν μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον (Κόκκος, 2005).

2.2.1 Ορισμοί

Κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής η ανάγκη για μάθηση φαίνεται να αυξάνεται, λόγω της σύγκρουσης των καθημερινών εμπειριών των ενηλίκων με το αξιακό τους σύστημα (Jarvis, 2007). Είναι σημαντικό, λοιπόν, να αποσαφηνιστούν ποια είναι τα χαρακτηριστικά που εντάσσουν αυτή τη μάθηση στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πράξης και μάλιστα μιας εκπαιδευτικής πράξης που πραγματώνεται στην ενήλικη ζωή. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, μοιραία, θα πρέπει να διαχωριστούν οι όροι «εκπαίδευση» και «μάθηση» (Κόκκος, 2005). Τα άτομα, ενταγμένα μέσα στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δρουν και αναπτύσσονται, λαμβάνουν πληροφορίες και μαθαίνουν συνεχώς μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία. Αυτή η μάθηση μπορεί να πραγματωθεί είτε με φυσικό τρόπο (λ.χ. στο εργασιακό ή στο οικογενειακό περιβάλλον), άτυπα δηλαδή, είτε οργανωμένα όπου τα

άτομα, έχοντας συγκεκριμένες προθέσεις, συμμετέχουν «συνειδητά» σε μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες είναι σχεδιασμένες από κάποιον θεσμικό φορέα μάθησης (λ.χ. Πανεπιστήμιο). Η μάθηση, λοιπόν, αποτελεί έναν ευρύτερο όρο εν συγκρίσει με την εκπαίδευση (Κόκκος, 2005).

Η εκπαίδευση, τώρα, ως σειρά από οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, εν αντιθέσει με την άτυπη μάθηση (informal learning), μπορεί να προσφέρεται από φορείς όπως το σχολείο, το Πανεπιστήμιο, οι επιχειρήσεις, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης κ.ά., και ως εκ τούτου μπορεί να είναι τυπική (formal) ή μη τυπική (non-formal), με βασικό κριτήριο του κατά πόσο προσφέρεται από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι (Κόκκος, 2005). Οι Coombs & Ahmed (1974, σ. 8) προχωρούν σε μία ταξινόμηση αυτών των μορφών εκπαίδευσης, κάνοντας, βέβαια, την παραδοχή ότι ενδεχομένως να υπάρχει μία σημαντική αλληλοεπικάλυψη και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συνεπώς, και λαμβάνοντας υπόψη την προσαρμογή της συγκεκριμένης ταξινόμησης από τον Κόκκο (2005, σ. 45) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι φορείς εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ηλικιακά ενήλικες διακρίνονται σε:

- **Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων**, όπως είναι τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα οποία όμως δεν εντάσσονται στην εκπαίδευση ενηλίκων.
- **Φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, όπως είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- **Φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων**, όπως είναι τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, που παρέχουν επαγγελματική κατάρτιση, οι Σχολές Γονέων, που παρέχουν γενική εκπαίδευση κ.ά.

Από την ως άνω ταξινόμηση γεννάται εύλογα η απορία για τον λόγο της διάκρισης μεταξύ των φορέων τυπικής εκπαίδευσης ηλικιακά ενηλίκων και των φορέων τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων που πραγματοποιείται από τον Κόκκο. Οι ηλικιακά ενήλικοι, οι οποίοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν διάφορους ρόλους και ταυτότητες.

Μπορεί να είναι εργαζόμενοι ή άνεργοι, γονείς, φοιτητές στην τριτοβάθμια ή τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων κ.ά. (Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, το κριτήριο για τον χαρακτηρισμό ενός ατόμου ως ενηλίκου και κατ' επέκτασή για την ένταξή του συγκεκριμένα στο πεδίο της «εκπαίδευσης ενηλίκων», έγκειται στο κατά πόσο το άτομο βρίσκεται στην κατάσταση της αποκαλούμενης **«ενηλικιότητας»** (Κόκκος, 2005). Ο όρος «ενήλικας» μπορεί, σύμφωνα με τους Rogers & Harrocks, (2010) να αφορά σε ένα στάδιο του κύκλου της ζωής, με βάση το οποίο διακρίνεται από την παιδική ηλικία, μπορεί να αφορά σε ένα υποσύνολο της κοινωνίας, μπορεί, όμως, και να αποκωδικοποιεί ένα σύνολο από ιδέες και αξίες. Οι ενήλικοι φαίνεται σε όλες τις κουλτούρες να ετεροκαθορίζονται περισσότερο μέσα από την αντιπαραβολή τους με την παιδικότητα. Όμως, μία τέτοια προσέγγιση θα ήταν εσφαλμένη για τον ακριβή προσδιορισμό της «ενηλικιότητας» στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεδομένου του ότι κάθε κοινωνία φαίνεται να αντιλαμβάνεται με διαφορετικές χρονικές αφετηρίες την ενηλικίωση (Rogers & Harrock, 2010). Για παράδειγμα, για τις βιομηχανικές χώρες η ηλικία της ενηλικίωσης ορίζεται νομικά περίπου στα 18 έτη, ενώ για τις αναπτυσσόμενες μπορεί να προκύπτει περισσότερο μέσα από την πολιτιστική παράδοση (Tight, 2002). Η εκπαίδευση ενηλίκων, όμως, δεν αντιλαμβάνεται τους ενήλικες με βάση το τυπικό χαρακτηριστικό της ηλικίας τους (Κόκκος, 2005· Patterson, 1979· Rogers & Harrock, 2010· Tight, 2002).

Σε κάθε κουλτούρα υπάρχουν μία σειρά από προσδοκίες και απαιτήσεις απέναντι σε αυτούς που αναγνωρίζονται ως ενήλικες (Rogers & Harrocks, 2010)· για την εκπαίδευση ενηλίκων, λοιπόν, «ενήλικας» είναι το άτομο, το οποίο «αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο» (Κόκκος, 2005). Έτσι, η έννοια της «ενηλικίωσης», όπως ακριβώς και η «παιδικότητα» γίνεται αντιληπτή περισσότερο μέσα από ένα πρίσμα κοινωνικής κατασκευής και ενέχει χαρακτηριστικά όπως «εμπειρία, υπευθυνότητα και αυτονομία», χωρίς βέβαια αυτό να συνεπάγεται άμεσα ότι για να είναι ένα άτομο «ενήλικας» είναι απαραίτητο να πληροί όλες αυτές τις εδραιωμένες και αποδεκτές αξίες που έχει κατασκευάσει για αυτό η κοινωνία (Rogers & Harrocks, 2010). Εξάλλου, οι

ενήλικες δε γίνονται ενήλικες σε μια στιγμή και η ενηλικίωση είναι μία αναπτυξιακή διεργασία που πραγματώνεται σε διάφορα στάδια της ζωής του ατόμου (Knowles, 1973).

Συνθέτοντας όλα τα παραπάνω, συνεπώς, η «εκπαίδευση ενηλίκων» ορίζεται από τον OECD ως η εκπαίδευση:

> *που αναφέρεται σε οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, με σκοπό να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό.*
>
> (OECD, 1977 όπ. αναφ. στο Rogers & Horrocks, 2010, σ. 40)

ενώ για την UNESCO:

> *είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που εκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική και οικονομική πολιτιστική ανάπτυξη.*
>
> (UNESCO, 1976 όπ. αναφ. στο Rogers & Horrocks, 2010, σ. 40)

Με βάση τους ως άνω ορισμούς εξάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων υπάγεται μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δια βίου μάθησης, το οποίο έχει χαρακτηριστικά τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης και που απευθύνεται σε άτομα που θεωρούνται «ενήλικα» από την κοινωνία (Κόκκος, 2005). Η σημαντικοτήτα, εν προκειμένω, της εννοιολογικής αποσαφήνισης της «ενηλικιότητας» για την εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άρρηκτα με τη μαθησιακή μέθοδο που υιοθετείται από πλευράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εδράζεται στην ιδιαιτερότητα του τρόπου εκπαίδευσης των ενηλίκων (Freire & da Veiga Coutinho, 1972· Jarvis, 2007· Κόκκος, 2005· Knowles, 1973). Για την εκπαίδευση ενηλίκων οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι «ικανά, πεπειραμένα, υπεύθυνα, ώριμα και ισορροπημένα άτομα» (Rogers & Harrocks, 2010) και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζονται (Knowles, 1973· Κόκκος, 2005).

2.2.2 Χαρακτηριστικά και Εμπόδια ενήλικων εκπαιδευόμενων

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είναι αδιαμφισβήτητα μία ετερογενής ομάδα ατόμων (Tight, 2002, σ.16). Σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές μπορεί να μην ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα και να μην διανύουν το ίδιο εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης (Polson, 1993). Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι θεωρητικοί του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων συγκλίνουν στο γεγονός ότι έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά με τα οποία έρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία εν συγκρίσει με τους ανηλίκους, και αποτελούν σημαντικά σημεία για τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος για ενήλικες (Freire & da Veiga Coutinho, 1972· Κόκκος, 2005· Knowles, 1973· Rogers & Harrocks, 2010).

Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) και με βάση τις μέχρι τώρα θεωρίες (Rogers & Harrocks, 2010) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα εξής:

- **Έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία.** Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται με την εκπαίδευση εθελοντικά, εν αντιθέσει με τους ανηλίκους, για τους οποίους η φοίτηση τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική.

Αυτή η απόφασή τους πλαισιώνεται από πιο συγκεκριμένους στόχους αναφορικά με τα αποτελέσματα που προσδοκούν μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι επαγγελματικοί, μπορεί να αφορούν στην εκπλήρωση συγκεκριμένων ρόλων (π.χ. συμμετοχή σε προγράμματα σχολών γονέων), σε θέματα προσωπικής ανάπτυξης (π.χ. τέχνες, αθλητισμός κ.ά.) ή μπορεί να έχουν να κάνουν με ζητήματα κύρους (όπως π.χ. η ένταξη του ατόμου στους «μορφωμένους»). Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτοί οι στόχοι δεν είναι πάντα διακριτοί και μπορεί να αλληλοεπικαλύπτονται, ενώ η εμπλοκή τους με την εκπαίδευση μπορεί να είναι απότοκη υποχρέωσης προς την εργοδοσία τους και όχι μία απόφαση που στηρίζεται στην ελεύθερη βούλησή τους.

- **Έχουν περισσότερες μαθησιακές εμπειρίες**. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δρουν και αναπτύσσονται καθημερινά σε περισσότερα περιβάλλοντα εν συγκρίσει με τους ανηλίκους, μέσα από τα οποία μαθαίνουν. Αυτές οι μαθησιακές εμπειρίες, είναι ριζικά διαφορετικές από αυτές των ανηλίκων αφού είναι ιδωμένες από τη σκοπιά της ενήλικης ζωής και περαιώνονται σε εντελώς διαφορετικά περιβάλλοντα (όπως π.χ. το επαγγελματικό). Για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος ενηλίκων θα πρέπει να έχει προηγηθεί η εξής παραδοχή, όπως πολύ εύστοχα και απλοϊκά λένε οι Rogers & Harrocks (2010), ότι «τόσο οι ενήλικες που έρχονται στα μαθήματά μας όσο και αυτοί που δεν έρχονται, μαθαίνουν ήδη σε τόσα άλλα πεδία της καθημερινότητάς τους». Έτσι, για την εκπαιδευτική πράξη είναι πολύ σημαντικό η εμπειρία των ενήλικων εκπαιδευόμενων να αποτελεί τη βάση, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση και να ανταποκρίνεται στις καθημερινές τους ανάγκες.
- **Γνωρίζουν καλύτερα το πώς μαθαίνουν.** Με την πάροδο του χρόνου το ενήλικο άτομο, εμπλεκόμενο σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έχει περισσότερο χρόνο να ανιχνεύσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα – είτε π.χ. ακούγοντας, είτε παρατηρώντας - και έχει καταλήξει ενδεχομένως σε προτιμώμενες πρακτικές που το βοηθούν καλύτερα στο να μάθει εν συγκρίσει με τους ανηλίκους.

- **Αποβλέπουν σε ενεργητικότερη συμμετοχή.** Το ενήλικο άτομο αντιμετωπίζεται από την κοινωνία, ανεξαρτήτως της κουλτούρας στην οποία εντάσσεται, ως έμπειρο, υπεύθυνο και αυτόνομο (Rogers & Harrocks, 2010). Αυτά τα χαρακτηριστικά στο πεδίο της εκπαίδευσης οδηγούν το άτομο στο να επιδιώκει συνήθως ενεργητικότερη συμμετοχή. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι θέλει να ζητείται η γνώμη του αναφορικά με τα ζητήματα που τίθενται, να εκφράζει τις ενστάσεις του αναφορικά με το περιεχόμενο και τη μέθοδο υλοποίησης του προγράμματος, αλλά και να αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτή περισσότερο σαν «πεπειραμένο εμπειρογνώμονα παρά σαν αδιαφιλονίκητη αυθεντία».
- **Έχουν εμπόδια στη μάθηση.** Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία τα οποία εκκινούν είτε από τους ίδιους είτε από το περιβάλλον τους. Πιο συγκεκριμένα, με βάση μία κατηγοριοποίηση του Κόκκου (2005), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια τα οποία:
  - οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας,
  - απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους και τα καθήκοντά τους
  - εδράζονται σε εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες και έχουν να κάνουν με ψυχολογικούς παράγοντες.

Με βάση τα παραπάνω για την επιτυχία ενός προγράμματος σπουδών σε ενήλικες είναι επιβεβλημένο να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες που τους ξεχωρίζουν από τους ανηλίκους. Στο πλαίσιο ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, απότοκου εν μέρει της διαρκούς αμφισβήτησης της επιστημονικής γνώσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση ενηλίκων δε μπορεί να εστιάζει στη μεταφορά και τη διάδοση της γνώσης, αλλά στην ερμηνεία της, εξασφαλίζοντας παράλληλα τη δυνατότητα από πλευράς των μαθητών κριτικής αντιμετώπισης των ζητημάτων και λήψης των δικών τους αποφάσεων (Jarvis, 2007). Η μάθηση, πολύ περισσότερο μέσα σε αυτό το περιβάλλον, θα πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα από αναστοχαστικές πρακτικές (Schön, 1983) και να αποτελεί μία

πράξη προσπάθειας απελευθέρωσης παρά απομνημόνευσης (Freire & da Veiga Coutinho, 1972).

2.3 Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση – Ορισμοί και χαρακτηριστικά

Ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» που επικρατεί στο δημόσιο διάλογο τη δεκαετία του 1950 φαίνεται σταδιακά να αντικαθίσταται τη δεκαετία του 1980 με τον όρο «Δια Βίου Μάθηση» (Jarvis, 2007· Κόκκος, 2005· Rogers & Horrocks, 2010). Αυτή η επικράτηση του όρου φαίνεται να εδράζεται στην καταστατική σύλληψη της δια βίου μάθησης, ότι δηλαδή «η μάθηση είναι συνεχής και εκδηλώνεται σε όλες τις διαστάσεις και τις χρονικές περιόδους του βίου» (Καραλής, 2010).

Με τον όρο «Δια Βίου Μάθηση» νοούνται:

> *«όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση»*
>
> (Ν.3879/2010)

Η «Δια Βίου Μάθηση», λοιπόν, φαίνεται να γίνεται αντιληπτή ως μία πιο ανοικτή εκπαίδευση και να αποτελεί έναν ευρύτερο όρο από την εκπαίδευση ενηλίκων (Kogan, 2000· Κόκκος, 2005· Rogers & Harrocks, 2010) τόσο ως προς το ηλικιακό εύρος, όσο και ως προς το εύρος των διαφορετικών εκπαιδευτικών ικανοτήτων, των παρόχων εκπαίδευσης και των κοινωνικών φορέων που μπορούν να εμπλακούν κατά την εκπαιδευτική πράξη. Σε ένα καθαρά εννοιολογικό επίπεδο, ο όρος «εστιάζει στον μαθητευόμενο και όχι στον εκπαιδευτικό πάροχο και εξισορροπεί το βάρος που έχει εναποτεθεί στην ουσία της μάθησης, εν συγκρίσει με αυτήν της διαδικασίας» που απαιτείται για αυτήν. Από την άλλη,

εμπράκτως, αυτά ερμηνεύονται με τον ερχομό «νέων αντιλήψεων για τα προγράμματα σπουδών και του υλικού, νέων τρόπων παράδοσης, νέων πολιτικών πρόσβασης και νέων διαδικασιών διαπίστευσης και διασφάλισης ποιότητας» (Kogan, 2000, σ. 343).

Για τον Κόκκο (2005) ο όρος φαίνεται να επικρατεί σήμερα για τρεις βασικούς λόγους. Αρχικά, ο όρος μπορεί να εσωκλείει πιο ευέλικτες μορφές μάθησης, όπως είναι η παρακολούθηση προγραμμάτων από απόσταση και προγράμματα μερικής φοίτησης, οι οποίες φαίνεται σταδιακά να προτιμώνται από τους ενήλικες, εν συγκρίσει με τις παραδοσιακές μορφές που οργανώνονται από τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κόκκος, 2005). Παράλληλα, η δημιουργία μίας παγκόσμιας αγοράς, στο περιβάλλον της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, οδήγησε στην ανάδυση νέων δομών απασχόλησης και αύξησε τον ανταγωνισμό μεταξύ των κρατών και των επιχειρήσεων (Wallerstein, 1974). Τα κράτη μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κάτι το οποίο διαφαίνεται και από την υιοθέτηση του όρου, φαίνεται ολοένα και περισσότερο να μετατοπίζουν την ευθύνη της μάθησης – οικονομική και μη– στον μαθητευόμενο (Καραλής, 2010· Κόκκος, 2005). Τέλος, οι νέες δομές απασχόλησης, που έχουν αναδυθεί, στηρίζονται στη γνώση, μία γνώση όμως, που διαρκώς αμφισβητείται για να γεννηθεί νέα (Jarvis, 2007). Με την αξιοποίηση του όρου «Δια Βίου Μάθηση» ανταανακλάται η ανάγκη για ανανέωση και διαρκή απόκτηση νέων γνώσεων που θα συμβάλλουν στην ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων (Kogan, 2000) μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Βέβαια, αυτή η εκπαίδευση ενηλίκων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, σύμφωνα με τον Jarvis (2007, σ. 26), δείχνει να εργαλειοποιείται και να εμπορευματοποιείται προς όφελος του παγκόσμιου κεφαλαίου, και ως εκ τούτου να χάνει πολλά από τα χαρακτηριστικά της, μιας και η παραγόμενη γνώση αξιοποιείται με κύριο σκοπό το κέρδος, ενώ εμμέσως εξαναγκάζει τους εργαζόμενους σε διαρκή εκπαίδευση και κατ' επέκταση σε διαρκή εργασία, η υπεραξία της οποίας καρπώνεται από τους κεφαλαιοκράτες (Illich & Verne, 1976).

Πέραν όμως του ωφελιμιστικού χαρακτήρα που μπορεί να ενέχει η θεσμική χρήση του όρου (Jarvis, 2007· Illich & Verne, 1976), δε γίνεται να μην αποδεχτούμε ότι «η εκπαίδευση μετασχηματίζεται πλέον σε μια διαδικασία δημιουργίας μιας ατομικής μαθησιακής

βιογραφίας, που υπερβαίνει τις τυπικές δομές εκπαίδευσης» (Σοφός κ.ά., 2015) και ότι ο όρος «δια βίου μάθηση» μπορεί σίγουρα να αποτυπώσει καλύτερα την έννοια της εκπαίδευσης που πραγματώνεται σε όλα τα στάδια της ζωής (Κόκκος, 2005), ενισχύοντας το άτομο να συμβαδίσει με τις εξελίξεις (Barrat, 2006) στο πλαίσιο της κοινωνίας της μάθησης, (Καραλής, 2010). Η προβληματική, εν προκειμένω, έγκειται περισσότερο στους διαμορφωτές χάραξης πολιτικής, οι οποίοι προσλαμβάνουν την έννοια μάλλον με ποσοτικά κριτήρια παρά με ποιοτικά, εμμένοντας στο ότι οι ενήλικες απλώς πρέπει να μαθαίνουν περισσότερα, αγνοώντας τις επιλογές των ίδιων για το περιεχόμενο αυτής της μάθησης (Καραλής, 2010).

2.4 Σύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης

Το κύριο αίτημα για διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, πάνω στο οποίο αρθρώθηκε η εκπαίδευση ενηλίκων (Dewey, 1915· Jarvis, 2007· Κόκκος, 2005), φαίνεται να σφραγίζεται από την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία εισήγαγε μία νέα εκπαιδευτική διάσταση και μεθοδολογία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001).

Κατά την αυγή του 21ου αιώνα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτέλεσε και αποτελεί τη σημαντικότερη αλλαγή στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Simonson et al., 2011) και αυτό οφείλεται στην εμφάνιση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και του Διαδικτύου (Jarvis, 2007). Η ραγδαία εξέλιξη της πληροφοριακής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας και ιδιαίτερα του διαδικτύου, προσέφερε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση ένα νέο, ισχυρό, υποστηρικτικό εργαλείο (Χουρδάκης κ.ά., 2014).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που είχε περάσει σε μία νέα φάση με αφετηρία τη δεκαετία του 1920 (Simonson et al. 2009), αυτή του e-Learning (ηλεκτρονική μάθηση), όπου «*για την παρουσίαση και τη διανομή του διδακτικού περιεχομένου, καθώς και για τη στήριξη της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μερών χρησιμοποιούνταν ηλεκτρονικά μέσα*» (Kerres, 2001, όπ. αναφ. στο Σοφός κ.ά., 2015), βασίζεται πλέον, σχεδόν

αποκλειστικά, στις υπηρεσίες του Διαδικτύου, το οποίο κατόρθωσε να εντάξει σχεδόν όλες τις δυνατότητες των προηγούμενων τεχνολογιών που είχαν χρησιμοποιηθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (όπως π.χ. εικόνα, ήχος, βίντεο) (Σοφός κ.ά.,2015).

Σε επίπεδο ορολογίας έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να αποδώσουν αυτού του είδους τη μάθηση, που αποτελεί μέρος της ηλεκτρονικής μάθησης, με τους πιο κοινούς να είναι οι: «online learning» («διαδικτυακή μάθηση»), «distributed learning» («κατανεμημένη μάθηση»), «web-based learning» («μάθηση μέσω του παγκόσμιου ιστού») κ.ά. (Ally, 2008). Επί της ουσίας, η πληθώρα των όρων αντικατοπτρίζει την ποικιλία εφαρμογών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη σχέση της με τις τεχνολογίες (Ally, 2008).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης, η δημοτικότητα της διαδικτυακής πλέον εκπαίδευσης φαίνεται να κερδίζει έδαφος παγκοσμίως εν συγκρίσει με την παραδοσιακή εκπαίδευση (Feng, Tang & Liu, 2019· Panigrahi et al., 2018), αφού έχει συνδεθεί με την εξοικείωση των ενηλίκων με τον ψηφιακό κόσμο σε μία εποχή που η καθημερινότητα των ατόμων στηρίζεται στα ψηφιακά εργαλεία και το διαδίκτυο (Kalerante & Eleftherakis, 2017), ενώ παράλληλα διευρύνει τους ορίζοντες της πρόσβασης (Jarvis, 2007). Χαρακτηριστικά, η πρόσβαση στο διαδίκτυο στις ανεπτυγμένες τουλάχιστον χώρες, είναι πανταχού παρούσα όχι μόνο σε ποσοτικό επίπεδο, αλλά και σε ποιοτικό (Anderson, 2008· Barratt, 2006). Εκτός, δηλαδή, από τον αυξανόμενο αριθμό των ατόμων που έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία, αυξάνεται σημαντικά και ο αριθμός των ανοικτά προσβάσιμων ψηφιακών πόρων, όπως για παράδειγμα ο αριθμός των επιστημονικών περιοδικών ανοικτής πρόσβασης, των ανοικτών κοινοτήτων για εκπαιδευτικές συζητήσεις, των ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, των ανοικτών διαδικτυακών μαθημάτων κ.ά. (Anderson, 2008).

Εκτός της ευρύτερης πρόσβασης που προσέφερε το διαδίκτυο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και τη δυνατότητα της συνεργασίας τους απομακρυσμένα. Αυτές τις δυνατότητες τις έφερε η δεύτερη γενιά του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία είναι γνωστή σαν Web 2.0 (Anastasiades & Kotsidis, 2013). Στην πρώτη γενιά του

Web ο χρήστης ήταν απλώς ένας παρατηρητής περιεχομένου. Με τη δεύτερη γενιά – blogs, social networking media, Wikis κ.ά. (Holland, 2019) – δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να συνδημιουργήσουν περιεχόμενο, να το διαμοιραστούν, να αλληλεπιδράσουν (Anderson, 2007). Με τις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού, τις κοινωνιοπολιτιστικές θεωρίες κ.ά. να έχουν αποτελέσει σήμερα το βασικό θεωρητικό πλαίσιο εν γένει για την εκπαίδευση και ειδικά και για τη διαδικτυακή μάθηση, υπάρχει μία στροφή από την παραδοσιακή «ενεργή», «ατομικιστική» συμμετοχή σε μία πιο «συλλογική», «συνεργατική» και ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να μάθουν, αλλά θα μάθουν καλύτερα όταν θα είναι ικανοί να κατασκευάσουν τα δικά τους νοήματα μέσα από τη συνεργασία και την υποστήριξη των δασκάλων και των συμμαθητών τους (Vlachopoulos & Hatzigianni, 2017), μία διαδικασία που μπορεί να υποβοηθηθεί από τα εργαλεία Web 2.0, τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική και την άτυπη διαδικτυακή μάθηση (Holland, 2019).

Ωστόσο, εκτός από την προσβασιμότητα και τη συμβολή στην υποστήριξη της διδακτικής πράξης, η συνάντηση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται ιστορικά να απαντά επί της ουσίας και στις ανάγκες και τα εμπόδια των ενήλικων εκπαιδευόμενων, ως εργαζόμενων, γονέων, συζύγων, μελών μιας κοινωνικής ομάδας, ως δηλαδή ατόμων με συγκεκριμένες υποχρεώσεις τόσο απέναντι στο κοινωνικό όσο και στο επαγγελματικό και οικογενειακό τους περιβάλλον (Barrat, 2006· Kalerante & Eleftherakis, 2017· Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000· Κόκκος, 2005· Simonson et al. 2011 κ.ά.).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Anderson (2008), η διαδικτυακή μάθηση έχει γίνει ο πιο προσβάσιμος δρόμος για την πλειοψηφία των εργαζόμενων ενηλίκων προς τη νέα γνώση και την προσωπική ανάπτυξη σε πολλά επίπεδα, καθώς, εκτός του περιορισμού των χωροχρονικών εμποδίων, σύμφωνα με τον Barratt (2006):

- συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων, χωρίς να τους εμποδίζει να εργάζονται σε καθεστώς πλήρους ωραρίου·

- τους δίνει τη δυνατότητα να μελετούν στο δικό τους ρυθμό, ενσωματώνοντας και εξισορροπώντας τη μάθηση με την εργασία τους·
- είναι οικονομικά αποδοτικότερη από τη συμβατική διδασκαλία ενώ προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές εμπειρίες που προέρχονται από πολλούς ειδικούς και αντανακλούν τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές. Χαρακτηριστικά, η κατάρτιση των εργαζομένων μίας επιχείρησης για την οποία αξιοποιούνται ανοικτοί πόροι μπορεί να είναι 40% φθηνότερη από τη συμβατική.

Από πλευράς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων και Ανοικτών Πανεπιστημίων, στην πλειοψηφία των οποίων παγκοσμίως οι φοιτητές είναι κυρίως ενήλικες που δεσμεύονται από οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (Jarvis, 2007· Κόκκος, 2005· Lee, Choi & Cho, 2019), η αυξανόμενη προσφορά διαδικτυακών μαθημάτων και η διεύρυνση της χρήσης των ΤΠΕ ως υποστηρικτικών στην παιδαγωγική πράξη, έχει διευρύνει και το φάσμα των δυνατοτήτων των ενήλικων να εισέλθουν ή να επιστρέψουν στα πανεπιστήμια (Ilgaz & Gülbahar, 2015). Παράλληλα, μέσα από αυτή την ανάγκη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για διεύρυνση της πρόσβασης, αναδύθηκε μία νέα μορφή οργάνωσης της διαδικτυακής μάθησης, αυτής των MOOCs, ώστε να μπορέσει να επωφεληθεί από αυτή μεγαλύτερος αριθμός ατόμων σε παγκόσμιο επίπεδο (Perna et al., 2014· Σοφός κ.ά., 2015). Τα MOOCs, ακρωνύμιο του Massively Open Online Courses (Ανοικτά Μαζικά Διαδικτυακά Μαθήματα), τα οποία είναι ένα νέο θεωρητικά εκπαιδευτικό φαινόμενο (Σοφός κ.ά., 2015), δίνουν τη δυνατότητα φιλοξενίας και παρακολούθησης μαθημάτων σε έναν μεγάλο αριθμό χρηστών, χωρίς χρέωση και αυξημένες απαιτήσεις ως προς την ακαδημαϊκή ταυτότητα των συμμετεχόντων (Perna et al., 2014· Torres & Baier, 2018). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι έχουν αποσπάσει το ενδιαφέρον από έναν μεγάλο αριθμό πανεπιστημιακών ιδρυμάτων παγκοσμίως (Σοφός κ.ά., 2015). Έτσι, ενήλικες από όλο τον κόσμο έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν πανεπιστημιακά μαθήματα από τα καλύτερα πανεπιστήμια του κόσμου, σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης, αξιοποιώντας τα όποια οφέλη μπορεί να έχει αυτή η διαδικασία σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Torres & Baier, 2018).

Ως εκ τούτου και σύμφωνα με τα παραπάνω, οι Simonson et al. (2009, σ. 234-235) αναγνωρίζουν στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, τα εξής πλεονεκτήματα:

- δεδομένης της ανοικτής πρόσβασης, οποιοδήποτε άτομο σε όλο τον κόσμο το οποίο διαθέτει έναν σωστά εξοπλισμένο υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο, θα μπορούσε να παρακολουθήσει διαδικτυακά μαθήματα, από το σχολείο, το γραφείο, το σπίτι κ.ά.·
- τα ασύγχρονα μέρη των διαδικτυακών μαθημάτων είναι διαθέσιμα 24 ώρες το 24ωρο και η παρακολούθησή τους επαφίεται στον εκπαιδευόμενο και είναι ανεξάρτητα του χρόνου·
- οι μαθητευόμενοι μπορούν να εργαστούν με τον δικό τους ρυθμό
- το διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει διαδραστικότητα και πρόσβαση σε πόρους δίνοντας της δυνατότητα ανάπτυξης ενός μαθητοκεντρικού μαθησιακού περιβάλλοντος·
- το διαδίκτυο προωθεί την ενεργητική μάθηση και διευκολύνει την εμπλοκή του μαθητευόμενου με το περιεχόμενο του μαθήματος·
- ένα καλά σχεδιασμένο διαδικτυακό μάθημα προσφέρει μία ποικιλία μαθησιακών εμπειριών και μπορεί να απαντήσει στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης·
- οι μαθητές ανεξάρτητα του φύλου, της εθνότητας, της εμφάνισης, της κατάστασης αναπηρίας αντιμετωπίζονται ως ίσοι

Ωστόσο, παρότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιορίζει χρονικά και χωρικά προβλήματα και προσφέρει μεγάλη ευελιξία στους ενήλικες εκπαιδευόμενους, η εγκατάλειψη σπουδών σε εξ αποστάσεως προγράμματα παραμένει μεγάλη και αποτελεί μία πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα σήμερα (Panigrahi et al. 2018). Χαρακτηριστικά, μία πληθώρα ερευνών στο πεδίο των MOOCs, καταδεικνύει πως μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευομένων ολοκληρώνει το μάθημα στο οποίο έχει εγγραφεί, ένα ποσοστό που σε κάποιες περιπτώσεις δεν ξεπερνά το 5% (Perna et al., 2014· Feng et al., 2019· Sun et al., 2019· Xing & Du 2019 κ.ά.). Η διεύρυνση της πρόσβασης στο

πλαίσιο ενός βιομηχανοποιημένου μοντέλου, ανεγείρει σοβαρά ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Λιοναράκης, 2008· Margaryan, Bianco & Littlejohn, 2014), την ίδια στιγμή που η πληθώρα των ανοικτών ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων έχει φέρει αντιμέτωπους τους μαθητευόμενους με μία εποχή άφθονου περιεχομένου που δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν (Anderson, 2008).

Σύμφωνα με τους Simonson et al. (2009, σ. 235) τα πιο κρίσιμα εμπόδια που ανακύπτουν από τη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι:

- αδυναμία πρόσβασης είτε λόγω μη κατοχής τεχνολογικών συσκευών είτε λόγω έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων·
- ύπαρξη διαδικτυακών μαθημάτων που δίνουν έμφαση στην τεχνολογία και όχι στο περιεχόμενο του μαθήματος και τις παρεχόμενες ευκαιρίες μάθησης·
- αδυναμία εκπαιδευτών να διαθέσουν προσωπικό υλικό, χρόνο και μεγάλο μέρος εργασίας, ανάλογης με αυτήν που απαιτείται για την επίτευξη ενός καλοσχεδιασμένου διαδικτυακού μαθήματος·
- μεταφορά του δασκαλοκεντρικού μοντέλου της συμβατικής τάξης σε διαδικτυακά περιβάλλοντα·
- τεχνοφοβία πολλών σπουδαστών, οι οποίοι, παρότι είναι τεχνολογικά πιο εγγράμματοι από προηγούμενες γενιές, αντιμετωπίζουν το Διαδίκτυο ως χαοτικό και τρομακτικό·
- ζητήματα παραβιάσεων πνευματικής ιδιοκτησίας·
- αδυναμία ορισμένων θεμάτων να προσαρμοστούν σε διαδικτυακά μαθήματα·
- απουσία ευρυζωνικής σύνδεσης, η οποία προκαλεί σημαντικές καθυστερήσεις,
- έλλειψη αυτό-ρυθμιστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων – επί της ουσίας των στρατηγικών που ακολουθούν προκειμένου να ρυθμίσουν τη μάθησή τους (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013) - οι οποίοι στα διαδικτυακά περιβάλλοντα αναγκάζονται να αναλάβουν οι ίδιοι την κύρια ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας·

- απουσία άμεσης ανατροφοδότησης·
- αδυναμία τεχνικής και άλλης υποστήριξης από πλευράς εκπαιδευτικού φορέα, τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Για την προσπέλαση αυτών των εμποδίων νέες τάσεις και πρακτικές φαίνεται να αναδύονται στο πεδίο με δύο χαρακτηριστικές σήμερα να είναι η κινητή μάθηση (mobile learning) και η παιχνιδοποίηση (gamification) (McGreal & Elliot, 2008· Σοφός κ.ά., 2015). Για παράδειγμα, για την ενίσχυση της πρόσβασης τόσο από πλευράς μαθητών όσο και από πλευράς οργανισμών μία καλή πρακτική αποτελεί η χρήση εφαρμογών κινητής μάθησης και έξυπνων κινητών συσκευών (Panigrahi et al., 2018), με την αξιοποίηση των οποίων δίνεται η δυνατότητα ακόμη μεγαλύτερης υπέρβασης των φυσικών περιορισμών, εξατομικευμένης μάθησης, βελτίωσης της συμμετοχικότητας και ενίσχυσης του ψηφιακού γραμματισμού (Σοφός κ.ά., 2015). Από την άλλη, με την παιχνιδοποίηση, η οποία επί της ουσίας αφορά στην αξιοποίηση στοιχείων των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική πράξη, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων με το μαθησιακό υλικό και ως εκ τούτου φαίνεται ερευνητικά να λειτουργεί θετικά ως προς την ενίσχυση των κινήτρων τους (Σοφός κ.ά., 2015).

Σε κάθε περίπτωση ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που μάλλον μοιάζει απροσπέλαστος στα αμιγώς διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η προσωπική επαφή με τον εκπαιδευτή (Panigrahi et. al, 2018), φαίνεται να επιτυγχάνεται σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές του πεδίου (Chang, 2016· Μουζάκης κ.ά., 2014· Rasheed, Kamsin & Abdullah, 2020 κ.ά.) μέσα από ένα μοντέλο μεικτής μάθησης, όπου συνδυάζεται η πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλία με την ευελιξία της εξ αποστάσεως. Με το δεδομένο ότι στόχος της χάραξης πολιτικής θα πρέπει να είναι η βελτίωση της Δια Βίου Μάθησης εν γένει, προκειμένου να γίνει πιο ελκυστική για τους ενήλικες (OECD, 2018a), τα μεικτά μοντέλα συνδυάζουν την εμπλοκή των ενηλίκων με τις Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Kalerante & Eleftherakis, 2017· Σοφός κ.ά., 2015), ενώ ταυτόχρονα σέβονται τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Κόκκος, 2005).

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

3.1 Σκιαγράφηση Προσφυγικού/Μεταναστευτικού Συγκειμένου

3.1.1 Ορισμοί

Κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και μετά το τέλος του χιλιάδες άνθρωποι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους και εκτοπίστηκαν. Για την προστασία των δικαιωμάτων τους σε διεθνές επίπεδο, σημεία - σταθμοί αποτελούν η Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το συμπληρωματικό Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967. Οι Συνθήκες αυτές έχουν αποτελέσει θεμέλιο για νομικά και μη κείμενα που έχουν εκδοθεί έκτοτε και τα οποία αφορούν στην προστασία των δικαιωμάτων των προσφύγων (UNHCR, 2016· European Union, 2000· Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2011).

Στο Άρθρο 1 παρ. (2) της Σύμβασης της Γενεύης του 1951, συναντάται και για πρώτη φορά ο οικουμενικά παραδεδεγμένος πλέον όρος της έννοιας «πρόσφυγας» και αφορά:

> *στο άτομο το οποίο βρίσκεται εκτός της χώρας ιθαγένειάς του, ως συνέπεια των γεγονότων πριν από την 1η Ιανουαρίου 1951, λόγω του εύλογου φόβου ότι θα διωκόταν λόγω φυλής, θρησκείας, ιθαγένειας, ιδιότητας μέλους συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή πολιτικής γνώμης, και δεν είναι σε θέση ή - εξαιτίας αυτού του φόβου - δεν επιθυμεί να κάνει χρήση της προστασίας αυτής της χώρας· ή που δεν έχει ιθαγένεια και είναι εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, ως αποτέλεσμα τέτοιων γεγονότων και δεν είναι σε θέση ή - λόγω αυτού του φόβου - δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή.*

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι πρόσφυγας θεωρείται το άτομο που διατρέχει σοβαρό κίνδυνο στη χώρα από την οποία προέρχεται και, λόγω αυτού, δικαιούται διεθνή προστασία και ως εκ τούτου προστατεύεται από το διεθνές δίκαιο (UNHCR, 2016).

Για την απόκτηση της νομικής ιδιότητας του «πρόσφυγα» το άτομο αιτείται διεθνούς προστασίας και έως ότου εκδοθεί η τελική απόφαση χορήγησης ή μη ασύλου θεωρείται νομικά «αιτών ασύλου» («asylum seeker»). Εφόσον το άτομο αναγνωρισθεί από τις αρμόδιες αρχές ως «πρόσφυγας», τότε εμπίπτει στο «καθεστώς πρόσφυγα», τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του οποίου κατοχυρώνονται ρητώς σε νομικές διατάξεις (OECD, 2018b).

Με βάση αυτή τη Σύμβαση η χώρα υποδοχής είναι υποχρεωμένη να παράσχει στους πρόσφυγες μεταξύ άλλων το δικαίωμα στην απασχόληση (Άρθρο 17 έως Άρθρο 19), το δικαίωμα στη στέγαση (Άρθρο 21) και το δικαίωμα στην πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση (Άρθρο 22). Σε συμφωνία με τα παραπάνω, τόσο το ευρωπαϊκό δίκαιο όσο και το ελληνικό έχουν προχωρήσει στη νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων αυτών.

Πιο συγκεκριμένα, και αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, που απασχολεί την παρούσα εργασία:

> *Η πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε προγράμματα περαιτέρω κατάρτισης ή επιμόρφωσης επιτρέπεται στους ενήλικες δικαιούχους διεθνούς προστασίας με τους ίδιους όρους που ισχύουν για τους νομίμως διαμένοντες στην Ελλάδα υπηκόους τρίτων χωρών.*
>
> (Ν.4636/2019)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τους υπηκόους τρίτων χωρών που γίνεται λόγος στον ως άνω νόμο η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι ισότιμη με τους ημεδαπούς και απολαμβάνουν ίσης μεταχείρισης (Ν.4251/2014). Έτσι, οι ενήλικες πρόσφυγες έχουν νομικά κατοχυρωμένη ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση με τους ημεδαπούς.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να υπάρξει μία αποσαφήνιση ως προς τον όρο «πρόσφυγας» και τη γενικότερη σύγχυση που φαίνεται να υπάρχει με τον όρο «μετανάστης». Η σύγχυση αυτή φαίνεται να έχει προκύψει, δεδομένου του ότι πολλοί διεθνείς οργανισμοί, παγκόσμια στατιστικά στοιχεία και δημοσιογραφικά πρακτορεία

χρησιμοποιούν την έννοια «μετανάστης» ως «ομπρέλα» για όλες τις ομάδες ανθρώπων που μετακινούνται (UNHCR, 2016). Παράλληλα, στις κοινωνικές επιστήμες φαίνεται να χρησιμοποιείται αρκετά ο όρος «εξαναγκασμένος μετανάστης», ο οποίος, ωστόσο, δεν έχει νομική υπόσταση. Ενδεχομένως ο λόγος σύγχυσης αυτών των εννοιών να έχει να κάνει με τις αποκαλούμενες «μικτές ροές» του μετακινούμενου πληθυσμού, εντός του οποίου βρίσκονται τόσο αιτούντες άσυλο όσο και μετανάστες (UNHCR, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον OECD (2018b, p.18):

> «*ο όρος «μετανάστης» λειτουργεί γενικά ως όρος ομπρέλα και χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ανθρώπους που μετακινούνται σε άλλη χώρα με σκοπό να παραμείνουν σε αυτή για σημαντικό χρονικό διάστημα*».

Η μετανάστευση, ωστόσο, δεν έχει για όλα τα άτομα κοινά σημεία αφετηρίας, αφού διαφοροποιείται ανάλογα με τους λόγους, τις ανάγκες και τους νόμους, στους οποίους εμπίπτει η εκάστοτε μετακίνηση (OECD, 2018b· UNHCR, 2016). Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που οδηγεί μοιραία σε μία διάκριση. Πολύ συχνά θεωρείται πως οι πρόσφυγες, οι εκτοπισμένοι ή οι άνθρωποι που αναγκάζονται για άλλους λόγους να εγκαταλείψουν τα σπίτια τους θεωρούνται ως υποσύνολο των μεταναστών. Μία σημαντική ειδοποιός διαφορά, όμως, εδράζεται ακριβώς στην αναγκαστικότητα της μετακίνησης που υπάρχει εν γένει και λειτουργεί ως «επιτακτικός εξωτερικός παράγοντας» σε αυτές τις κατηγορίες. Κατά τη μετανάστευση τα άτομα «αποφασίζουν ελεύθερα και για λόγους προσωπικής ευκολίας να μετακινηθούν και όχι διότι διατρέχουν κάποιο σοβαρό κίνδυνο» (OECD, 2018b, p.18).

Αυτό, φυσικά, δε συνεπάγεται το γεγονός ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως μετανάστες δεν έχουν δικαιώματα (UNHCR, 2016). Μία σημαντική παραδοχή, η οποία θα πρέπει να γίνει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αφορά στο κατά πόσο, εν τέλει αποτελεί ζήτημα «επιλογής» η μετανάστευση αυτή καθαυτή, αφού οι λόγοι – αναμφίβολα σοβαροί – για τους οποίους το άτομο ή μία ομάδα ατόμων αποφασίζει να μετακινηθεί είναι σύνθετοι και μπορεί να επικαλύπτονται (UNHCR, 2016), με αποτέλεσμα η διάκρισή τους ακόμα και νομικά, να

αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία (Ktistakis, 2013). Σε κάθε περίπτωση οι μετανάστες – τυπικοί και παράτυποι – ανεξαρτήτως του λόγου μετακίνησης, προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η διαχείρισή τους θα πρέπει να συμφωνεί με αυτό (UNHCR, 2016).

Για την αποφυγή αυτής της σύγχυσης η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες προτείνει ως καταλληλότερο τρόπο αναφοράς στις μετακινούμενες ομάδες τη φράση «πρόσφυγες και μετανάστες», ώστε οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα νομικώς κατοχυρωμένα δικαιώματα των προσφύγων να είναι ευδιάκριτα, εν συγκρίσει με αυτά των μεταναστών (UNHCR, 2016).

Ως εκ τούτου, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας και προς αποφυγή τυχόντος μεθοδολογικού σφάλματος, αξιοποιήθηκε ο όρος «πρόσφυγες και μετανάστες», προκειμένου να καλύψει όλες τις μετακινούμενες ομάδες, αναγνωρίζοντας αφενός το ότι οι σύγχρονοι μετανάστες που ταξιδεύουν στην Ευρώπη, πέραν των νομικών και θεσμικών οριοθετήσεων, κατά κύριο λόγο εξαναγκάζονται να μεταναστεύσουν (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019) και αφετέρου το ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί πανανθρώπινο δικαίωμα, ανεξαρτήτως του νομικού και θεσμικού καθεστώτος, στο οποίο εμπίπτει η εκάστοτε μετακίνηση[1].

3.1.2 Προσφυγική Κρίση – Μεταναστεύοντας στην Ευρώπη

Η ανθρωπότητα ανέκαθεν βρισκόταν σε κίνηση, ενώ οι διασυνοριακές μετακινήσεις φαίνεται να συνθέτουν την παγκόσμια πραγματικότητα (Βαρουξή & Σαρρής, 2012)· ωστόσο, η κλίμακα και η ταχύτητα του ρυθμού τους σήμερα μοιάζει να είναι πρωτοφανής (Morrice, Shan & Sprung, 2018· United Nations, 2017). Χαρακτηριστικά, το 2017 περίπου 258 εκατομμύρια άνθρωποι ζούσαν και δραστηριοποιούνταν εκτός των συνόρων των

[1] (βλ. και Άρθρο 4 από τον Χάρτη για τα Θεμελιώδη Δικαιώματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, Άρθρο 25 του Ελληνικού Συντάγματος – Μέρος Δεύτερο: Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα)

χωρών καταγωγής τους, στην προσπάθειά τους να ζήσουν με ένα επαρκές επίπεδο (United Nations, 2017). Σύμφωνα με το UNHCR (2017), 65,6εκατ. άνθρωποι έχουν εκτοπιστεί βίαια από τα σπίτια τους λόγω πολεμικών συγκρούσεων, διώξεων και εκτεταμένης φτώχειας, ανάμεσα στους οποίους το 51% ήταν παιδιά κάτω των 18 ετών. Σε ένα πρώτο στάδιο ο μεγαλύτερος αριθμός των ανθρώπων αυτών φιλοξενήθηκε και φιλοξενείται από χώρες μικρής ή μεσαίας ανάπτυξης, με το ποσοστό να φτάνει στο 84% επί του συνολικού αριθμού των εκτοπισμένων (π.χ. Λίβανος, Ιορδανία, Ουγκάντα, Τζιμπουτί κ.ά.) (UNHCR, 2017). Ο μεγάλος αριθμός των προσφύγων και οι περιορισμένοι πόροι αυτών των αναπτυσσόμενων χωρών, έστρεψε το ενδιαφέρον ενός μέρους των μετακινούμενων ομάδων προς την Ευρώπη, αναζητώντας άσυλο εκεί (UNHCR, 2017). Χαρακτηριστικά από το 2014 έως σήμερα έχουν περάσει τα θαλάσσια και τα χερσαία ευρωπαϊκά σύνορα στην περιοχή της Μεσογείου περίπου 2εκατ. άνθρωποι, εκ των οποίων υπολογίζεται ότι οι 1εκατ. είχαν ως βασικά σημεία εισόδου περιοχές της Ελλάδας (UNHCR, 2019a), οι οποίες λειτούργησαν ως «σκαλοπάτια» για τη μετάβαση στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Papataxiarchis, 2016a). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τη Eurostat (2019), στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν υποβληθεί από το 2015 έως σήμερα πάνω από 3,5εκατ. αιτήσεις ασύλου με το ετήσιο ποσοστό να μειώνεται από το 2016, λόγω κυρίως της συμφωνίας «περί επανεισδοχής» μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας (18 Μαρτίου 2016).

Αντιμετωπίζοντας τα γεγονότα μέσα από μία σειρά προκαταλήψεων και στερεοτύπων οι ευρωπαϊκές κοινωνίες, υποδέχονται τους πρόσφυγες και τους μετανάστες τρίτων χωρών με μία στάση που εδράζεται μάλλον σε μία ρητορική περί «εισβολέων» και «λαθραίων» και λιγότερο σε μία ρητορική περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αλληλεγγύης (Βαρουξή & Σαρρής, 2012· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), μία στάση που, παρά τις συζητήσεις περί κοσμοπολιτισμού και ευκαιριών που προκύπτουν από την κινητικότητα (Βαρουξή & Σαρρής, 2012· Βεντούρα, 2006), φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα και με τη χάραξη και την άσκηση της ευρωπαϊκής πολιτικής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), οι ασυντόνιστοι

χειρισμοί της οποίας έχουν υποβοηθήσει σύμφωνα με κάποιους ερευνητές την έκρηξη αυτών των αντιλήψεων σε επίπεδο τοπικών κοινωνιών (Bokert, Fisher & Yafi, 2018).

Από την πλευρά των μετακινούμενων ατόμων και ομάδων, η αλλαγή ταυτοτήτων που συνεπάγεται με τη μετανάστευση και την προσφυγική μετακίνηση, αποτελεί «μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την προσαρμογή σε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα και την αποδοχή μιας νέας ιστορίας και μυθολογίας» (Αποστολίδου, 2019, σ. 116), λειτουργώντας έτσι ως μία μακράς διάρκειας πρόκληση, πολλώ δε μάλλον όταν αυτά τα νέα πρότυπα παρουσιάζουν σημαντικές πολιτισμικές, γλωσσικές και κοινωνικές διαφορές (AbouJarour & Krasnova, 2018). Οι πρόσφυγες και οι μετανάστες κατά την αναγκαστική τους μετακίνηση καλούνται να προσαρμοστούν σε νέα περιβάλλοντα (AbouJarour & Krasnova, 2018) και να λάβουν αποφάσεις για τις ταυτοτικές στρατηγικές που θα ακολουθήσουν, οι οποίες θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη ή τον αποκλεισμό τους από την ευρύτερη κοινωνία της χώρας – υποδοχής (Δραγώνα, 2003).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, καλείται να αντιμετωπίσει την ένταξη προσφύγων και μεταναστών που προέρχονται από τρίτες χώρες όσο ποτέ άλλοτε στο παρελθόν (Castaño-Muñoz, Colucci & Smidt, 2018· United Nations, 2017), ευαγγελιζόμενη πως κύριος στόχος είναι η προσφορά «της ικανότητας αξιοποίησης ευκαιριών και πόρων με σκοπό την πλήρη συμμετοχή στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή» σε όλους (Βαρουξή & Σαρρής, 2012· Commission of the European Communities, 2001, p. 34).

Την ίδια στιγμή μία σειρά από δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και οι μετανάστες ορθώνουν την τρωτότητά τους και δυσχεραίνουν την κοινωνική τους ένταξη, με τις κυριότερες να κατηγοριοποιούνται από τη Μπαμπανέλου (2007, όπ. αναφ. στο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, 2014, σ. 20-21) στις εξής:

- **Διαπολιτισμική Επικοινωνία.** Η άγνοια των τοπικών γλωσσών και κατ' επέκταση οι δυσκολίες που δημιουργούνται εξαιτίας αυτής δημιουργούν προβλήματα στην επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ παράλληλα οι διαφορετικές πολιτισμικές και

κοινωνικές προσλαμβάνουσες και συνακόλουθα η αλλαγή ταυτοτήτων που επιτάσσεται από τη μετακίνηση δυσχεραίνει σημαντικά την ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με την τοπική κυρίαρχη κοινωνία (Αποστολίδου, 2019).

- **Προβλήματα καθημερινής ζωής.** Κατά την εγκατάστασή τους τα άτομα θα πρέπει να αναζητήσουν κατοικία και να έρθουν σε επαφή με δημόσιες υπηρεσίες οι οποίες θα τους παράσχουν πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, την εκπαίδευση κ.ά., διαδικασίες οι οποίες, ακόμα και μετά τη διεκπεραίωσή τους, εμφορούνται από προκαταλήψεις και στερεότυπα που ενυπάρχουν στην κοινωνία υποδοχής και τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε περιθωριοποίηση και απομόνωση.
- **Οικονομική και εργασιακή κατάσταση.** Οι ομάδες αυτές, όταν απασχολούνται, φαίνεται να χρησιμοποιούνται κυρίαρχα από την κοινωνία – υποδοχής σε δραστηριότητες όπου δεν υπάρχει μεγάλη προσφορά εργασίας· σχεδόν κατά κανόνα κακοπληρώνονται και δεν ασφαλίζονται.
- **Ψυχολογικές Δυσκολίες.** Η υφιστάμενη ανασφάλεια, η ενδεχόμενη ματαίωση προσδοκιών και σχεδίων που βιώνουν λόγω της προσδοκίας ενός «επίγειου παραδείσου» (Bokert et al., 2018) και η αναγκαστική προσαρμογή τους στα νέα περιβάλλοντα ενέχουν σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις. Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ότι σε αυτές τις ομάδες οι εμπειρίες περιλαμβάνουν την αναγκαστική φυγή από τον πόλεμο, τη μαρτυρία δολοφονιών, βασανιστήρια, τη διαβίωση σε καταυλισμούς για μακρές περιόδους, το ταξίδι εβδομάδων σε βάρκες, την έλλειψη υγειονομικής περίθαλψης και υποστήριξης, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την έλλειψη ουσιαστικών ευκαιριών και ότι αυταπόδεικτα αποτελούν συνθήκες που επιβαρύνουν την ψυχική πραγματικότητα των ατόμων και οδηγούν σε έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στους άλλους (Ahmad, Armarego & Sudweeks, 2013· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Weibert et al., 2019)
- **Ζητήματα νομιμοποίησης και ισότητας ευκαιριών.** Η μακρόχρονη παραμονή τους σε συνθήκες ημιμονιμότητας ή/και συνεχούς μετακίνησης καθιστά την

κοινωνική τους ένταξη σε όλα τα επίπεδα του δημόσιου βίου προβληματική και δημιουργεί ζητήματα πρόσβασης και ίσης μεταχείρισης.

Αδιαμφισβήτητα, λοιπόν, η μάλλον προβληματική παροχή ευκαιριών για εγκατάσταση, ένταξη και συμμετοχή μέσα στο νέο περιβάλλον που φαίνεται να χαρακτηρίζει το προσφυγικό και το μεταναστευτικό συγκείμενο (AbuJarour & Krasnova, 2017), θέτει ως βασική προϋπόθεση τον σεβασμό και την ανάδειξη της - ήδη υπάρχουσας ούτως ή άλλως - ποικιλομορφίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), μέσα από δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορούν κυρίως:

- στην πρόσβαση στην εργασία,
- στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση,
- στην εκμάθηση της γλώσσας και
- στην καταπολέμηση των διακρίσεων

(European Commission, 2011).

Ως εκ τούτου, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να είναι βαρύνουσας σημασίας σε επίπεδο ρητορικής για την ευρωπαϊκή πολιτική, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση μαζί με την εκμάθηση των τοπικών γλωσσών από πλευράς προσφύγων - μεταναστών θεωρούνται ως μία από τις τρεις μεγαλύτερες διαστάσεις, σε συνάρτηση με την κοινωνική δικτύωση και την απασχόληση, η οποία λειτουργεί καθοριστικά για την κοινωνική ένταξη και την αλληλεπίδραση των ατόμων με τις κοινωνίες υποδοχής (AbuJarour, 2018· OECD, 2015· Schneeweis, 2011· Stanley et al., 2011κ.ά.). Για αυτή την εκπαίδευση, όπως εύστοχα έχει επισημάνει ο Dave ήδη από το 1976, θα πρέπει απαραίτητα να συνυπάρχουν ευκαιρίες, κίνητρα και δυνατότητες (Καραλής, 2010). Έτσι, μέσα από τη «συγκρότηση εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρίας και πράξης είναι δυνατόν να εδραιωθεί μία αμοιβαία, επωφελής και εμπλουτιστική σχέση μεταξύ κοινωνιών υποδοχής και διασυνοριακά μετακινούμενων ομάδων και ατόμων» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

3.2 Εκπαίδευση Ενήλικων με Προσφυγικό και Μεταναστευτικό Υπόβαθρο

3.2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ταυτότητα και Ετερότητα

Η εκπαίδευση εξελικτικά έχει αποτελέσει, σύμφωνα με τον Scheunpflug (2001), μία πολιτισμική επινόηση, στόχος της οποίας είναι επί της ουσίας η διασύνδεση του ατόμου «με τα πολιτισμικά αγαθά και τους αξιακούς προσανατολισμούς μιας κοινωνίας», παρέχοντάς του τη δυνατότητα για μελλοντική ένταξη σε αυτή (όπ. αναφ. στο Σοφός κ.ά., 2015, σ. 10). Η ίδια, ωστόσο, η εκπαιδευτική συνθήκη δε μπορεί να λειτουργεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Πλεξουσάκη, 2007). Νοηματοδοτώντας τον πολιτισμό ως ένα «πλαίσιο», το οποίο εμφορούνται τα άτομα και το οποίο δίνει νόημα και καθορίζει την πραγματικότητα και τη δράση τους (Geertz, 1974), θα πρέπει να αναγνωριστεί πως σε μία τάξη, ειδικά στη σύγχρονη εποχή, ο εκπαιδευόμενος υπάγεται σε πολλαπλές ομάδες ταυτοτήτων – είτε πραγματικές, είτε συμβολικές – με τις πιο προφανείς να είναι η θρησκευτική, η εθνική, η εθνοτική, η γλωσσική, η ηλικιακή, η ταυτότητα φύλου κ.ά. (Δραγώνα, 2003).

Μέσα σε ένα κλίμα αντιλήψεων που κυριαρχούσαν στην εκπαιδευτική πράξη για δεκαετίες, οι οποίες επί της ουσίας εξέφραζαν την ιδέα του ότι «για να σε δεχτούμε πρέπει να γίνεις ίδιος με εμάς», όπως «να αλλάξεις το όνομά σου», «να βαπτιστείς», «να φορέσεις τα ρούχα που φοράμε κι εμείς» (Πλεξουσάκη, 2007), το μοντέλο της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», σε ένα θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον, αναγνώρισε τις διαστάσεις εκείνες, οι οποίες απειλούν την ταυτότητα των εκπαιδευόμενων και ως εκ τούτου ορθώνουν εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία (Δραγώνα, 2003), επιδιώκοντας την ύπαρξη ενός πλαισίου κοινών αξιών, εντός του οποίου οι διάφοροι πολιτισμοί συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Μάρκου, 2010). Ταυτότητες όπως η εθνική, η εθνοτική, η πολιτισμική, οι οποίες αφορμούνται από την ανάγκη του ατόμου «να ανήκει» (Δραγώνα, 2003), αφενός δεν αποτελούν αδιαφοροποίητα σύνολα, μιας και η υιοθέτηση αρχών και αξιών της κοινωνίας διαφέρει από άτομο σε άτομο (Πλεξουσάκη, 2007), ενώ, ταυτόχρονα, η πολλαπλή υπαγωγή

σε διάφορες ταυτότητες (π.χ. ταυτότητα φύλου) δημιουργεί σημεία σύνδεσης με τους «άλλους» και ενδεχομένως σημεία αποσύνδεσης με τους «δικούς μας» (Δραγώνα, 2003). Ως εκ τούτου και βασισμένη στην καταστατική σύλληψη ότι οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες δε στεγανοποιούνται από το εξωτερικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Μάρκου, 2010) και οι έννοιες της «ταυτότητας» και της «ετερότητας» έχουν μία συνεχή δυναμική διαλεκτική σχέση (Δραγώνα, 2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που σχετίζεται με τη:

> *δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού*
>
> (Ν. 4415/2016)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει αποτελέσει το κατεξοχήν θεωρητικό πεδίο, το οποίο πλαισιώνει την τυπική εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών (Αποστολίδου, 2019), και, σύμφωνα με τον Essinger (1991, όπ. αναφ. στο Kesidou, 2019), βασίζεται σε τέσσερις βασικές αρχές:

1. στην εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση,
2. στην εκπαίδευση για την αλληλεγγύη,
3. στον διαπολιτισμικό σεβασμό,
4. και στον μη εθνικιστικό τρόπο σκέψης

Μια βασική παράμετρος για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού· με το δεδομένο του ότι δεν αποτελεί ουδέτερη μονάδα, θα πρέπει να δουλέψει με τα δικά του στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά και να τα αναγνωρίζει, ώστε να μη λειτουργεί ως «προσηλυτιστής» (Brookfield, 1986) και να εφοδιαστεί με όλες εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να αποδέχεται την ετερότητα (Πλεξουσάκη, 2007), να μην τη στιγματίζει (Αποστολίδου, 2019) και να διαχειρίζεται δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτή· να έχει, με άλλα λόγια, *διαπολιτισμική ικανότητα* (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010).

Παρά το θεωρητικό υπόβαθρο που πλαισιώνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο πεδίο εφαρμογής και εκπαιδευτικών πολιτικών φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια και τη σημασία του «διαφορετικού», εγκυμονώντας τον κίνδυνο να λειτουργεί περισσότερο «αποκλειστικά» παρά «ενταξιακά» και επιδεικνύοντας ταυτόχρονα μία τάση επιβολής των κυρίαρχων κοινωνικοπολιτισμικών αξιών σε αυτών των μειονοτικών (Γκόβαρης, 2002· Μάρκου, 2010· Tsimouris, 2008). Παράλληλα, παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα τουλάχιστον της Ελλάδας, παρότι είναι θεσμοθετημένες, παραμένουν ανεφάρμοστες - αν όχι άγνωστες - σε μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες να χαρακτηρίζονται διαχρονικά από αποσπασματικότητα και να παρουσιάζουν σοβαρά γλωσσικά εμπόδια (Dryden-Peterson, 2015).

Αν και η ποικιλομορφία του πληθυσμού, φυσικά, δεν προέκυψε τα τελευταία χρόνια, (Morrice et al., 2018), ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών και προσφύγων που καταφθάνουν στην Ευρώπη καλεί τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να έρθουν αντιμέτωπα με τις νέες απαιτήσεις που ανακύπτουν (Castaño-Muñoz et al., 2018) και με το αν τελικά «οι θεσμικές αποφάσεις για διαπολιτισμικότητα και συμπερίληψη έχουν μετουσιωθεί πραγματικά σε παιδαγωγικές αρχές» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Για την διαπολιτισμική εκπαίδευση και συνακόλουθα την εκπαίδευση ενήλικων προσφύγων και μεταναστών, εφόσον η εκπαίδευση αποτελεί μία πολιτισμική δράση με στόχο την ελευθερία και τη χειραφέτηση των ατόμων (Freire & da Veiga Coutinho, 1972· Jarvis, 2007), το στοίχημα είναι να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε οι θεμελιώδεις αξίες μίας δημοκρατικής κοινωνίας - πολιτική και κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη - να μπορούν να αποτελούν κοινό τόπο για όλους (Μάρκου, 2010).

3.2.2 Εκπαιδευτικές Ανάγκες – Χαρακτηριστικά

Δεδομένης της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες και υπό το πρίσμα της αναγκαιότητας για διασφάλιση ισότητας ευκαιριών και πρόσβασης για όλους,

η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον της Κοινωνίας της Γνώσης, έχει προχωρήσει στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι κάθε πολίτης - και ειδικά μέλη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως οι μετανάστες - θα πρέπει να είναι εφοδιασμένα με ένα ευρύ φάσμα βασικών ικανοτήτων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων), ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνία και να μην περιθωριοποιούνται. Ως εκ τούτου, κάθε πολίτης, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς βασικών ικανοτήτων για τη Δια Βίου Μάθηση, θα πρέπει να είναι ικανός:

1. να επικοινωνεί στη μητρική του γλώσσα ή στην επίσημη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένει, ώστε να μπορεί να εκφράζεται και να αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Επικοινωνία στη Μητρική Γλώσσα)·
2. να επικοινωνεί σε ξένες γλώσσες, αντιλαμβανόμενος τις κοινωνικές συμβάσεις και την πολιτισμική διάσταση και ποικιλότητα των γλωσσών (Επικοινωνία στις Ξένες Γλώσσες)·
3. να αναπτύσσει και να χρησιμοποιεί μαθηματικούς - λογικούς συλλογισμούς για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, καθώς και να αντιλαμβάνεται τους φυσικούς νόμους και να χρησιμοποιεί την τεχνολογία, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και γνωρίζοντας τους κινδύνους που κρύβει (Μαθηματική Ικανότητα και Βασικές Ικανότητες στην Επιστήμη και την Τεχνολογία)·
4. να χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και των Πληροφοριών (ΤΠΕ) σε ένα ευρύ φάσμα της καθημερινότητάς του (Ψηφιακή Ικανότητα)·
5. να αποκτά, να επεξεργάζεται και να αφομοιώνει τις νέες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και να αναζητεί και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη καθοδήγηση, έχοντας επίγνωση τόσο της διαδικασίας της μάθησης, όσο και των μαθησιακών αναγκών του (Μεταγνωστικές Ικανότητες – Learn to Learn)·
6. να συμμετέχει πλήρως με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, με βάση τη γνώση κρίσιμων κοινωνικών και πολιτικών εννοιών, και να αντιλαμβάνεται την υποχρέωση της ενεργού συμμετοχής

του με αφετηρία τον πλήρη σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα (Κοινωνικές Ικανότητες και Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη)·

7. να μετατρέπει τις ιδέες του σε δράση, να είναι δημιουργικός και καινοτόμος· (Αίσθημα Πρωτοβουλία και Επιχειρηματικότητας)
8. να εκτιμά τη σημασία της δημιουργικής έκφρασης ιδεών εμπειριών και συναισθημάτων, όπως την έκφραση μέσα από τη μουσική, το θέατρο, τη λογοτεχνία, τη ζωγραφική (Πολιτιστική Γνώση και Έκφραση)

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, σ. 3-12)

Ανεξάρτητα από τη νομική υπόσταση της έννοιας του «πολίτη»[2], μιας και δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, παρότι θέτει κρίσιμα νομικά εμπόδια στην εκπαιδευτική πράξη (AbuJarour & Krasnova, 2018), γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι για την κοινωνική ένταξη και ενεργό συμμετοχή των ατόμων στη δημόσια ζωή και δη των ατόμων με προσφυγικό και μεταναστευτκό υπόβαθρο, η Δια Βίου Μάθηση και η, ως εκ τούτου, απόκτηση των ως άνω ικανοτήτων είναι ζωτικής σημασίας και αποτελεί και θεσμικά μία κυρίαρχη – σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο – προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (OECD 2018a).

Η αλήθεια είναι πως και για τους ίδιους τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, ειδικά στα αρχικά στάδια της εγκατάστασης τους σε δομές υποδοχής και φιλοξενίας (encampment), οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα αποτελεί μία σταθερά, μέσα στο αποσταθεροποιημένο περιβάλλον που πλαισιώνει φύσει τη διαδικασία της μετακίνησης (Rezaian, Apostolidou & Daskalaki, 2017· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), ενώ ευκαιρίες εκπαίδευσης φαίνεται να επιδιώκονται, ειδικά στο πεδίο της εκμάθησης γλωσσών (OECD,

[2] Για περισσότερες πληροφορίες για την έννοια του «πολίτη» στην Ευρωπαϊκή Ένωση δείτε εδώ: https://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/sheet/145/%CE%BF%CE%B9-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82

2018a). Μάλιστα, η ικανότητα χρήσης της επίσημης γλώσσας της χώρας - υποδοχής, αποκτά διττή λειτουργία, η οποία δεν αφορά μόνο στη μελλοντική κοινωνική ένταξη στην οποία προσβλέπουν τα άτομα, αλλά αξιοποιείται ως κρίσιμο εργαλείο για την καθημερινή επικοινωνία στο παρόν (Δασκαλάκη, Τσιώλη & Ανδρουλάκης, 2017). Συνεπώς, η εκμάθηση των τοπικών γλωσσών αποτελεί μείζονα πρωταρχικό στόχο για τη συγκεκριμένη ομάδα, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι αποτελεί το μοναδικό εκπαιδευτικό ζητούμενο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), καθώς αναδύονται εκπαιδευτικές ανάγκες - όπως προκύπτουν και από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς - που σχετίζονται με αυτή καθ' αυτή την εύρεση εργασίας, την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλους ρόλους που έχουν ως ενήλικες στην καθημερινή τους ζωή (Hartog & Zorlu, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, κάθε εκπαιδευτικό εγχείρημα που αφορά στην εκπαίδευση ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, θα πρέπει να έχει εκ προοιμίου προχωρήσει στην παραδοχή ότι αποτελούν φύσει μία ετερογενή ομάδα, μία ετερογένεια που δεν προκύπτει μόνο από την ενηλικιότητά τους (Tight, 2002), αλλά εδράζεται στα κοινωνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (OECD, 2018a), στα ηλικιακά όρια της ενηλικίωσης (Apostolidou & Andoulakis, 2017), στις προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Αποστολίδου, 2019), στο επίπεδο αλφαβητισμού (Ahmad et al., 2013), στον βαθμό ενσωμάτωσης στην κοινωνία υποδοχής (Pearson, 2011), στις προσδοκίες για μελλοντική εγκατάσταση κ.ά. (Δασκαλάκη κ.ά., 2017), και ως εκ τούτου διαφοροποιεί σε μεγάλο βαθμό και τα κίνητρα και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (OECD, 2018a). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Ahmad et al. (2013), παρότι οι ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες εμπίπτουν στην εκπαίδευση ενηλίκων και έχουν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων (π.χ. οικογενειακές υποχρεώσεις), έχουν ειδικότερες εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω αυτού καθαυτού του μεταναστευτικού/ προσφυγικού υποβάθρου, το οποίο τους προσδίδει ένα ευρύτερο φάσμα εμπειριών ζωής, περαιτέρω ανάγκες ανάγνωσης και γραφής, δίγλωσσης υποστήριξης και πιο συγκεκριμένα, πρακτικά και άμεσα ορατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Μάλιστα, από την εθνογραφική μελέτη των Δασκαλάκη κ.ά. (2017), στο πλαίσιο του προγράμματος project P.R.E.S.S. (Provision of Refugee Education and Support Scheme),

προέκυψαν χρήσιμα ευρήματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, τα οποία καταδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη ομάδα, ειδικά στο πλαίσιο μίας χώρας προσωρινής παραμονής/ διαμετακόμισης (transit), όπως λειτούργησε η Ελλάδα, και στους καταυλισμούς της οποίας «εγκλωβίστηκαν» χιλιάδες άτομα μετά και «το κλείσιμο των συνόρων» τον Μάρτιο του 2015 (Αποστολίδου, 2019). Με βάση αυτά τα ευρήματα και σύμφωνα με την Αποστολίδου (2019, σ. 112) κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις εξής συνθήκες, στις οποίες βρίσκεται σήμερα η συγκεκριμένη ομάδα-στόχος:

1. **Συνθήκη Έκτακτης Ανάγκης**. Η καθημερινότητα της πλειοψηφίας του πληθυσμού δε βιώνεται στο πλαίσιο της κανονικότητας, αλλά στο πλαίσιο μίας μεταβατικής κατάστασης, η οποία έχει χαρακτήρα κρίσης και διακινδύνευσης.
2. **Συνθήκη Προσωρινότητα**ς. Η πλειοψηφία του πληθυσμού θεωρεί ή/ και ελπίζει σε μετεγκατάσταση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.
3. **Συνθήκη Κινητικότητας**. Οι κρατικοί και οι διεθνείς φορείς βρίσκονται σε μία διαρκή διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη μετακίνηση και την εγκατάσταση του πληθυσμού αυτού.
4. **Συνθήκη Encampment**. Το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού είναι εξαναγκάζεται να παραμένει σε δομές και κέντρα φιλοξενίας.
5. **Συνθήκη Τεχνολογικού Περιορισμού**. Οι υλικές και τεχνικές δυνατότητες είναι αρκετά περιορισμένες.
6. **Συνθήκη Πρακτικότητας ή Εργαλειακότητας**. Οι ιεραρχικές ανάγκες είναι η στέγαση, η απασχόληση, η υγεία, το νομικό καθεστώς, η επανένωση με την οικογένεια κ.ά. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ιεραρχική ανάγκη όταν σχετίζεται με αυτά.

Οι ως άνω συνθήκες, όπως είναι φυσικό, ορθώνουν μία σειρά από εμπόδια στην εκπαιδευτική πράξη (π.χ. χωρικά, χρονικά, οικονομικά, νομικά κ.ά.) (AbuJarour & Krasnova, 2017· Ahmad et al. 2013), εμπόδια τα οποία, βέβαια, προϋπήρχαν στην εκπαίδευση ενήλικων προσφύγων και μεταναστών (Hykova, 2004), όμως σήμερα φαίνεται

να λαμβάνουν άλλη σημασία (AbuJarour & Krasnova, 2017), λόγω της αύξησης του αριθμού των διασυνοριακά μετακινούμενων ομάδων και ατόμων (United Nations, 2017) και της ως εκ τούτου επιτακτικότητας που λαμβάνει η διαδικασία της εκπαίδευσης για την κοινωνική ένταξη (European Commission, 2016, p. 17).

Κάποια από αυτά τα εμπόδια φαίνεται να βρίσκουν λύση μέσα από την αξιοποίηση των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Η εξάπλωση αυτών των τεχνολογιών - ιδίως των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) - και η δυνατότητα πρόσβασης χρήσης στο ευρύ κοινό των έξυπνων κινητών τηλεφώνων (smartphones) φαίνεται να έχει αλλάξει άρδην, εν γένει, τα χαρακτηριστικά της προσφυγικής μετακίνησης και μετανάστευσης (Boker, et al., 2018), δίνοντας στους πρόσφυγες και τους μετανάστες - τόσο πριν όσο και μετά την άφιξή τους - ευκαιρίες υποστήριξης στη διεκπεραίωση προβλημάτων της καθημερινότητας, στη δόμηση νέων σχέσεων κατά τη διάρκεια της κοινωνικής ένταξης, ευκαιρίες σύνδεσης με μέλη της οικογένειας και φίλους που βρίσκονται στη χώρα καταγωγής ή σε άλλες περιοχές του κόσμου, ευκαιρίες μάθησης και αυτοέκφρασης κ.ά. (AbuJarour & Krasnova, 2017· Boker, et al., 2018· Diminescu & Loveluck, 2014· Horst, 2006· Horst & Taylor, 2014· Rutta, Shiavo & Zancaro, 2019 κ.ά.), σε σημείο που να γίνεται λόγος για ριζική αλλαγή στη σκέψη και την έρευνα της μετανάστευσης (Boker et al., 2018) και για την ανάδυση ενός νέου ερευνητικού πεδίου, της αποκαλούμενης «ψηφιακής μετανάστευσης» («digital migration») (Diminescu, 2008· Leurs & Smets, 2018).

Για νεοεισερχόμενους πρόσφυγες και μετανάστες, όπου σήμερα υπολογίζεται από τη Eurostat (2019) να είναι κατά πλειοψηφία κάτω των 35 ετών, και με το δεδομένο του ότι τα κινητά τηλέφωνά τους διατρέχουν οριζόντια όλο το φάσμα της ζωής τους, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλη τη σύγχρονη ανθρώπινη δραστηριότητα (Viberg & Grönlund, 2013), οι ΤΠΕ εξελίσσονται ως ένα μέσο για την ανακούφιση των προκλήσεων (AbuJarour & Krasnova, 2018) και έχουν διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της κρίσης (AbuJarour & Krasnova, 2017· Leurs & Smets, 2018).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η μοιραία αναζήτηση λύσεων και εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, λόγω της αδυναμίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων να αντεπεξέλθουν της κατάστασης (Castaño-Muñoz et al. 2018), αλλά και λόγω νομικών εμποδίων που ανακύπτουν, τα κινητά τηλέφωνα και συνακόλουθα η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί και γίνεται προσπάθεια να αποτελέσει μία λύση στην επιτακτικότητα (Gaved & Peasgood, 2017). Στο πλαίσιο αυτό ο ψηφιακός γραμματισμός, που μπορεί να προκύψει και με την αξιοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης, δεν είναι απαραίτητος μόνο για ζητήματα που αφορούν στην ένταξη (Gaved & Peasgood, 2017), αλλά και για ζητήματα που αφορούν εν γένει στην προστασία της ανθρώπινης ζωής και μάλιστα ανθρώπων, το ταξίδι των οποίων χαρακτηρίζεται φύσει από μία σειρά κινδύνων (Boker et al., 2018· McGregor & Siegel, 2013).

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός και Στόχοι Έρευνας

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενήλικων προσφύγων και μεταναστών σε επίπεδο έρευνας, σύμφωνα με την Αποστολίδου (2019), φαίνεται να είναι ακόμα αρκετά περιορισμένο. Με την προσφυγική κρίση να καλεί τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να λάβουν άμεση δράση με στόχο την παροχή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων ατόμων στην κοινωνία, αλλά και τα εμπόδια προσβασιμότητας που ανακύπτουν, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι νέες τεχνολογίες φαίνεται να μπορούν να διαδραματίσουν έναν σπουδαίο ρόλο στο πεδίο (Castaño-Muñoz et al. 2018· Μπιγιλάκη, 2009· UNHCR, 2011 κ.ά.).

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας μέσα στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που την περικλείει είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της υπάρχουσας έρευνας στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενήλικων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Έτσι, η παρούσα έρευνα στοχεύει μέσα από τη μελέτη της υπάρχουσας εργασίας να προσεγγίσει τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν περιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσφύγων και μέσω αυτών:

- Να αποτυπωθούν περιπτώσεις διερεύνησης των στάσεων και των αντιλήψεων των ενήλικων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Να αναδειχθούν τα εμπόδια που οι ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Να επισημανθούν παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού.

Έτσι, μέσα από τη στοχοθεσία της παρούσας έρευνας προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ε.Ε.1 Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των ενήλικων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο που βρίσκονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με την ήδη υπάρχουσα έρευνα;

Ε.Ε.2 Ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο που βρίσκονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σύμφωνα με την ήδη υπάρχουσα έρευνα;

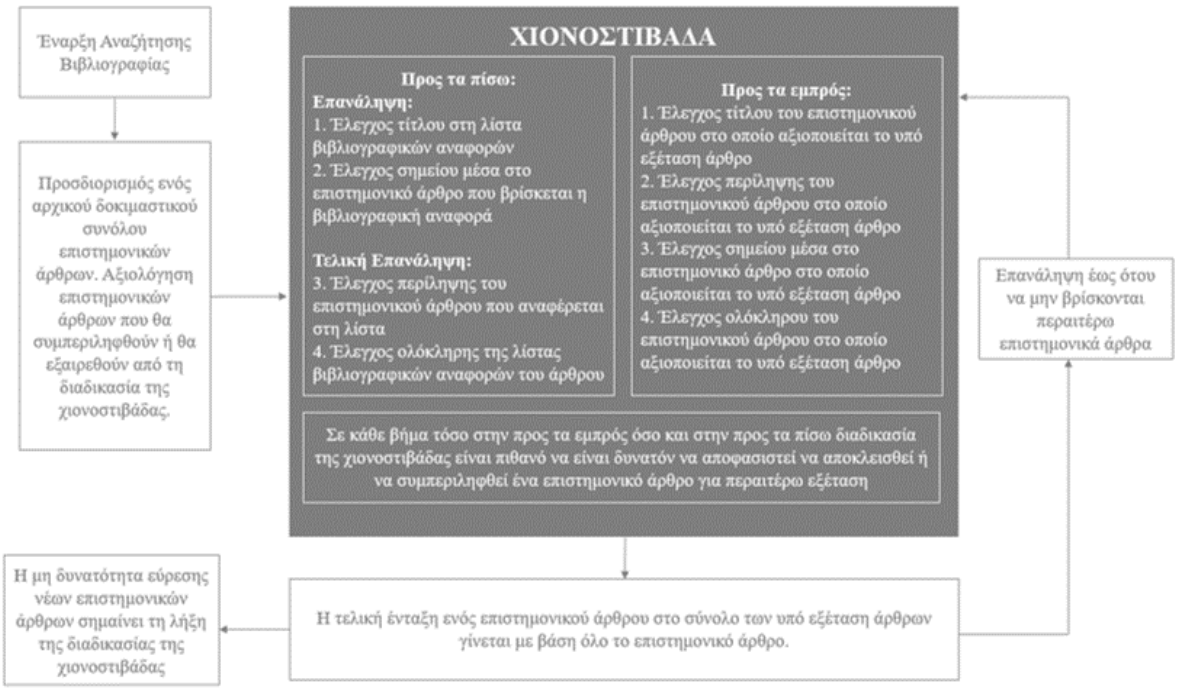
Ε.Ε.3 Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού των ενήλικων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση σύμφωνα με την ήδη υπάρχουσα έρευνα;

4.2 Μεθοδολογικό Πλαίσιο Επισκόπησης της Βιβλιογραφίας

Οι συστηματικές βιβλιογραφικές έρευνες αποτελούν έναν τρόπο σύνθεσης της ήδη υπάρχουσας έρευνας, επιτρέποντας, παράλληλα, στους ερευνητές την από κοινού κατανόηση της κατάστασης ενός ερευνητικού χώρου. Έτσι, η βιβλιογραφική επισκόπηση, μέσα από τη σύνθεση ευρημάτων, συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης γύρω από ένα πεδίο (Wohlin, 2014). Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της επιστημονικής έρευνας – είτε αυτή είναι εμπειρική είτε όχι - είναι η σαφήνεια της αποτύπωσης του συνόλου των απαιτούμενων διαδικασιών, οι οποίες καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο έχουν εξαχθεί τα ευρήματα, ώστε αυτές να λειτουργούν σαν οδηγός και να προσφέρουν τη δυνατότητα της επανάληψης της έρευνας από τρίτους (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Για τη διεξαγωγή συστηματικών βιβλιογραφικών επισκοπήσεων έχουν αναπτυχθεί διαφορετικές κατευθυντήριες γραμμές (Kitchenham & Charters, 2007). Ο Wohlin (2014) για την ανάγκη αποτελεσματικότητας και αξιοπιστίας των βιβλιογραφικών ερευνών προτείνει, έπειτα από εμπειρική έρευνα και πειραματισμό με διαφορετικές προσεγγίσεις, μία τεχνική «χιονοστιβάδας» (snowballing), την οποία θεωρεί «ως μία πρώτη

στρατηγική αναζήτησης, η οποία μπορεί να αποτελέσει μία πολύ καλή εναλλακτική εν συγκρίσει με την αναζήτηση σε βάσεις δεδομένων». Η μέθοδος της «χιονοστιβάδας», παρότι προέρχεται από το πεδίο της Μηχανικής των Υπολογιστών (Computer Engineering), αξιοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης, υπό το πρίσμα του ότι έχει υψηλό συντελεστή απήχησης (impact factor) τόσο γενικά όσο και στο πεδίο της έρευνας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Panigrahi et al., 2018).

Η «χιονοστιβάδα» αναφέρεται στη χρήση της λίστας βιβλιογραφικών αναφορών μιας εργασίας ή στις ετεροαναφορές που έχει η ίδια η εργασία σε άλλες επιστημονικές μελέτες, με σκοπό τον εντοπισμό επιπρόσθετης βιβλιογραφίας από τον ερευνητή (Wohlin, 2014). Η χρήση βιβλιογραφικών αναφορών, αλλά και των ετεροαναφορών, αναφέρεται ως «χιονοστιβάδα προς τα πίσω» και «χιονοστιβάδα προς τα εμπρός» αντιστοίχως. Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος της χιονοστιβάδας περιγράφεται αναλυτικότερα από το Σχήμα 1:



Σχήμα 1. Μέθοδος της Χιονοστιβάδας (Wohlin, 2014, μτφ. από την ερευνήτρια)

Για τη διασφάλιση της ποικιλομορφίας και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας της έρευνας αξιοποιήθηκαν άρθρα από διαφορετικούς συγγραφείς, εκδότες και σε διαφορετικά χρονικά σημεία.

4.2.1 Επιλογή Ερευνών

Αρχική Συγκέντρωση

Το αρχικό σύνολο μελετών προέρχεται από βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, και πρακτικά συνεδρίων που αφορούν σε όλες τα διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης προσφύγων και μεταναστών. Κατά τη φάση της αρχικής συγκέντρωσης χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις-κλειδιά των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας και τα συνώνυμά τους στη βάση δεδομένων Google Scholar, με προσαρμοσμένο εύρος «2001 – παρόν». Ως προς την αξιοποίηση του Google Scholar, αυτή αποτελεί μία καλή εναλλακτική αναζήτησης, ώστε να αποφευχθούν ζητήματα μεροληψίας συγκεκριμένων εκδοτών (Wohlin, 2014). Το συγκεκριμένο χρονικό εύρος τέθηκε από την ερευνήτρια, δεδομένου του ότι το 2001 σηματοδοτεί την είσοδο στην εποχή της αξιοποίησης των εργαλείων Web 2.0 (O'Reilly, 2007) και κατ' επέκταση στην εξέλιξη των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Simonson et. al., 2009).

Η αξιοποίηση συνωνύμων κατά την αναζήτηση έγινε, ώστε να περιοριστούν προβλήματα διαφορετικής χρήσης της ορολογίας. Δεδομένης της ύπαρξης ευρέος φάσματος ορολογίας στη βιβλιογραφία (Ally, 2008) και προκειμένου να καλυφθούν όλες οι μορφές της Δια Βίου Μάθησης (τυπικής – μη τυπικής – άτυπης) σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα, χρησιμοποιήθηκε κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων ο όρος – ομπρέλα «ηλεκτρονική μάθηση». Η πρώτη αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα 11 Νοεμβρίου 2019 έως και 15 Ιανουαρίου 2020.

Το χρονικό διάστημα της αναζήτησης κρίθηκε σημαντικό να καταγραφεί, δεδομένου του ότι μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στα εμφανιζόμενα αποτελέσματα. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι για τη διερεύνηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος η ερευνήτρια

προσπάθησε να ανιχνεύσει αντίστοιχες μελέτες και από το επιστημονικό πεδίο της «Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου-Υπολογιστή» (Human-Computer Interaction (HCI)).

Κατά την αρχική συγκέντρωση προσδιορίστηκαν 27 υποψήφιες εργασίες προς αξιολόγηση, ώστε να αποφασιστεί αν θα συμπεριληφθούν στο τελικό σύνολο, οι οποίες καταχωρήθηκαν με τους κωδικούς Υ1, Υ2 κοκ.

Κριτήριο για την υποψηφιότητα των εν προκειμένω εργασιών διαδραμάτισε η ύπαρξη των λέξεων κλειδιών των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και τα συνώνυμά τους στον τίτλο, ενώ κρίθηκε απαραίτητη η ανάγνωση της περίληψης της εργασίας και οι λέξεις – κλειδιά. (Για τις εργασίες που κρίθηκαν υποψήφιες βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Από αυτές συμπεριλήφθηκαν 7 εργασίες, οι οποίες και καταγράφηκαν με τους κωδικούς Μ1, Μ2 κοκ.

Εν συνεχεία, έγινε επιπρόσθετη αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων που φιλοξενούσαν τις μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στο αρχικό σύνολο, προκειμένου να εντοπισθούν περαιτέρω έρευνες. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας έγινε περαιτέρω αναζήτηση και σε άλλες βάσεις δεδομένων και περιοδικά με υψηλό συντελεστή απήχησης. (Για το σύνολο των βάσεων δεδομένων που πραγματοποιήθηκε αναζήτηση βλ. Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Βάσεις Δεδομένων

Βάσεις Δεδομένων		
Taylor & Francis Online	Distance Learning Administration (OJDLA)	Journal of Virtual Wolds Research
ERIC	The Turkish Journal of Online Distance Education	Turkish Online Journal of Education Technology
SAGE Journals	AACE Journal (Association for the Advancement of Computing in Education)	Proceedings of International Conference in Open and Distance Learning
ACM Digital Library	International Journal of Educational Technology	Springer Link
The Journal for Open & Distance Education	International Journal of Excellence in e-Learning	Conference Proceedings EMOOCs 2017

American Journal of Distance Education	Journal of Interactive Media in Education	International Journal of Educational Technology in Higher Education
Journal of Information Technology Education: Research (JITE: Research)	Journal of Online Learning and Teaching (JOLT)	DegiPark ACADEMIK
AnthroSource	Association of Information Systems: eLibrary	IEEE Xplore Digital Library
Αποθετήριο Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου	The International Review of Research in Open and Distributed Learning	mLearn Conference Proceedings
Journal of Interactive Media in Education	Information, Communication & Society	International Journal of Inclusive Education
Learning, Media and Technology	Policy Reviews in Higher Education	Languages
European Conference on Information Systems (ECIS 2017)		

Τα ίδια κριτήρια υποψηφιότητας εφαρμόστηκαν και στις διαδικασίες των χιονοστιβάδων. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας όλες οι υποψήφιες μελέτες καταγράφηκαν στο Παράρτημα Β. Στις περιπτώσεις που υπήρχε αδυναμία πρόσβασης στη μελέτη ολόκληρης της έρευνας, η ερευνήτρια απέστειλε αίτημα ανάγνωσης στους κύριους ερευνητές, όπως αυτό φαίνεται από το Παράρτημα Β.

Από την επιπρόσθετη αναζήτηση προέκυψαν 22 υποψήφιες εργασίες, από τις οποίες συμπεριλήφθηκαν τελικώς οι 6.

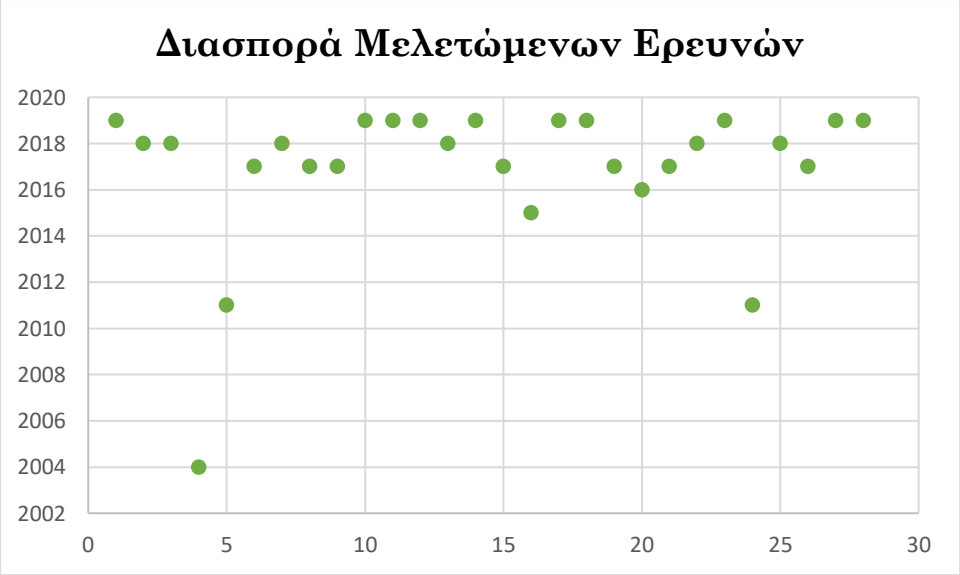
Κριτήρια Ένταξης και Αποκλεισμού Ερευνών στη Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Κριτήριο για την τελική απόφαση ένταξης ή αποκλεισμού του αρχικού συνόλου των υποψήφιων μελετών στη βιβλιογραφική επισκόπηση αποτέλεσε αρχικά το αν απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, αν ήταν εφαρμοσμένες εμπειρικές

μελέτες, και εν συνεχεία το κατά πόσο οι υποψήφιες μελέτες αποτελούσαν μέρος της ίδιας έρευνας.

Παράλληλα, δεδομένου του γεωγραφικού προσδιορισμού της παρούσας εργασίας, κριτήριο ένταξης διαδραμάτισε το κατά πόσο οι υποψήφιες εργασίες αφορούσαν σε πρωτοβουλίες και μετακινούμενες ομάδες που βρίσκονταν στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι λόγοι αυτής της γεωγραφικής συγκεκριμενοποίησης επαφίονται στο γεγονός της ποικιλομορφίας (α) των εκπαιδευτικών θεσμικών πλαισίων και συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, (β) του τρόπου αντίληψης, εν γένει, της έννοιας της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της κοινωνικής κατασκευής, αλλά και γενικότερα (γ) του πολιτισμικού περιβάλλοντος, στοιχεία που φαίνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση να έχουν κάποιους κοινούς τόπους.

Επιπροσθέτως, αποκλείστηκαν οι μελέτες οι οποίες δεν ήταν εμπειρικές και είχαν γραφεί σε άλλη γλώσσα εκτός της Αγγλικής και της Ελληνικής. Τέλος, με το δεδομένο του ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνώμενων μελετών που εντοπίστηκαν ήταν από το 2017 έως το 2019 κρίθηκε πως ο χαμηλός συντελεστής απήχησης (impact factor) της εκάστοτε μελέτης δε θα πρέπει να αποτελέσει κριτήριο αποκλεισμού (βλ. Διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1 Διασπορά Μελετώμενων Ερευνών

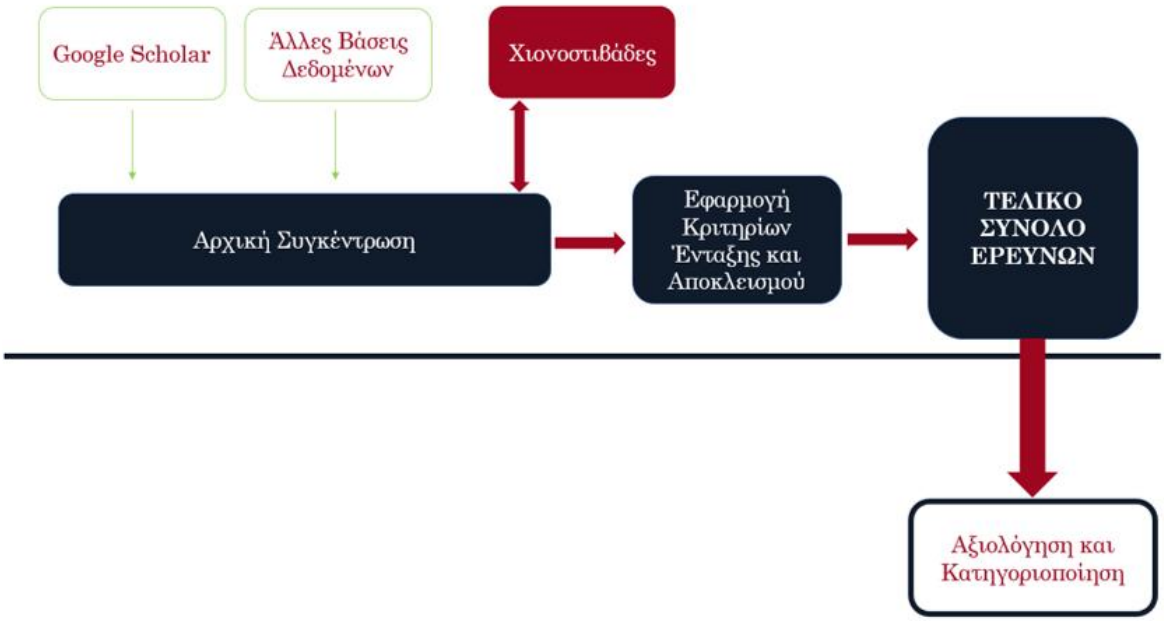
Τελικό σύνολο ερευνών

Μετά τον προσδιορισμό του αρχικού συνόλου μελετών εφαρμόστηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας (προς τα εμπρός και προς τα πίσω). Οι νέες μελέτες που εντοπίστηκαν κατεγράφησαν με τους κωδικούς ΥΕ για την προς τα εμπρός χιονοστιβάδα και ΥΒ για την προς τα πίσω (π.χ. M1_YE.1 και M1_YB.1 αντιστοίχως κοκ). Για την προς τα εμπρός χιονοστιβάδα (forward snowballing) χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες ετεροαναφορών (citation) του Google Scholar, του ResearchGate και του Academia, καθώς και των βάσεων δεδομένων όπου φιλοξενούνταν οι μελέτες[3]. Παράλληλα, ελέγχθηκε ο συντελεσής απήχησης του εκάστοτε ερευνητή στην πλατφόρμα Scopus. Η αναζήτηση των ετεροαναφορών της κάθε εργασίας έλαβε χώρα από τις 6 Ιανουαρίου έως τις 18 Φεβρουαρίου 2020. Έπειτα από την εφαρμογή των κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού ο συνολικός αριθμός των υπό εξέταση μελετών που προέκυψαν από τις «χιονοστιβάδες» έφτασε στις 77, από τις οποίες συμπεριλήφθηκαν 17 μελέτες (βλ. και Παράρτημα Α και Παράρτημα Β).

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφεται αναλυτικά από το παρακάτω Σχήμα (Σχήμα 2):

[3] Σε κάποιες περιπτώσεις έγινε αναζήτηση και στη βάση Semantic Scholar.

Σχήμα 2 Μεθοδολογία Έρευνας



Οι μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα εργασία είναι 30 (βλ. Παράρτημα Α).

4.2.2 Ταξινόμηση και Κατηγοριοποίηση Ερευνών

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων μελετήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της κάθε εργασίας, η μεθοδολογία έρευνας, τα αποτελέσματά της, τα εξαγόμενα συμπεράσματα καθώς και οι προτάσεις, ώστε να αναδειχθούν τα ερευνητικά κενά. Μετά τη φάση της ανάγνωσης οι μελέτες ταξινομήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, Από τη διαδικασία της ταξινόμησης προέκυψε ότι τα συμπεράσματα όλων των εργασιών, παρά τον σκοπό και τα ερευνητικά τους ερωτήματα, εξέταζαν όλες τις διαστάσεις της ηλεκτρονικής μάθησης και απαντούσαν είτε έμμεσα είτε άμεσα και τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, αφού οι προτεινόμενες σχεδιαστικές αρχές στηρίζονταν στις στάσεις και τα εμπόδια που αντιμετώπιζε το δείγμα του πληθυσμού στο οποίο απευθύνονταν.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΕ ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

5.1 Έρευνα για τις στάσεις και τις απόψεις των ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί για τους μετακινούμενους πληθυσμούς μία σημαντική προτεραιότητα, αφού για αυτούς λειτουργεί ως μέσο για την προσαρμογή και την υπέρβαση των προκλήσεων που θέτουν οι πρακτικές πτυχές της ζωής σε μια νέα χώρα (AbuJarour & Krasnova, 2018· Bradley, Bahous & Albasha, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018 κ.ά.).

Στο πλαίσιο αυτής της συνειδητοποίησης η δια βίου μάθηση με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων προσδίδει αδιαμφισβήτητα στη συγκεκριμένη ομάδα περισσότερες ευκαιρίες ενδυνάμωσης (Bradley et al., 2019) και δυνατότητες πρόσβασης, λειτουργώντας ως εργαλείο που ξεπερνά νομικά, χωρικά και χρονικά εμπόδια (AbuJarour & Krasnova, 2017, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018 κ,ά.).

Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις όπου νομικά εκκρεμεί η αίτηση ασύλου, τα άτομα δεν έχουν δικαίωμα εγγραφής στο συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ είναι μεγάλος και ο αριθμός των εγκλείστων σε δομές φιλοξενίας, με αποτέλεσμα, υπό το πρίσμα της αναγκαιότητας, να αναζητούν λύσεις εκμάθησης της γλώσσας σε ψηφιακά περιβάλλοντα, στα οποία φαίνεται να περνούν πολύ από τον χρόνο τους, ειδικά στα αρχικά στάδια της εγκατάστασής τους (AbuJarour & Krasnova, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018).

Πολλοί πρόσφυγες αξιοποιούν ήδη ευκαιρίες ηλεκτρονικής μάθησης, προκειμένου να μάθουν την τοπική γλώσσα μέσα από το YouTube, το Facebook, το WhatsApp, το Google

Translate και άλλες πιο εξειδικευμένες εφαρμογές κινητών τηλεφώνων, όπως διαδραστικά παιχνίδια (AbuJarour, 2019· AbuJarour & Krasnova, 2018· AbuKhalil, Helou, Flanagan, Pinkwart & Ogata, 2019· Alkhouli, 2018· Bradley, Berbyuk-Lindström & Sofkova-Hashemi, 2017· Bradley et al., 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Vancell, Patala & Bruce, 2019· Lindström et al., 2017· Paz Aléncar & Tsagkroni, 2019 κ.ά.). Πιο συγκεκριμένα, πολλές φαίνεται να είναι οι περιπτώσεις των εμπειρικών μελετών, κατά τις οποίες οι συνεντευξιαζόμενοι δηλώνουν πως δημιουργούν ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ώστε να μάθουν την τοπική γλώσσα μαζί με τους φίλους τους και να εξυπηρετήσουν παράλληλα μεταφραστικές ανάγκες που προκύπτουν μέσα στην καθημερινότητά τους (AbuJarour & Kranova, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018· Kaufmann, 2018· Vancell et al., 2019). Αυτή η τάση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και στα αποτελέσματα της Kaufmann (2018), η οποία ανέδειξε εκτός των άλλων, και τη σημασία που έχουν για τους πρόσφυγες μέσα σε ένα περιβάλλον άτυπης μάθησης οι πόροι που συνδημιουργούνται από ομότιμούς τους. Βέβαια, και αναφορικά με το εύρος των καναλιών ηλεκτρονικής μάθησης, φαίνεται να υπάρχει μία διαφοροποίηση ως προς τη χρήση, η οποία εδράζεται στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο των προσφύγων, καθώς η αξιοποίηση πιο εξειδικευμένων εφαρμογών, για παράδειγμα, εκμάθησης της τοπικής γλώσσας, οι οποίες ενδεχομένως να συμπεριλαμβάνουν μεταξύ άλλων και γλωσσικά τεστ, φαίνεται να πραγματώνεται κυρίως από πρόσφυγες με πτυχίο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Castaño-Muñoz et al., 2018). Οι κυριότερες τέτοιου τύπου εφαρμογές που χρησιμοποιούνταν από πρόσφυγες στην έρευνα των Bradley et al. (2017) ήταν οι Duolingo, Fabulo, Vocabulary Trainer και Hej Svenska (Hello Swedish), εφαρμογές ωστόσο που η συχνότητα της χρήσης τους φαίνεται να είναι ελάχιστη εν συγκρίσει με το Google Translate. Σε κάθε περίπτωση αυτό που φαίνεται από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι ότι σημαντικότεροι πόροι ηλεκτρονικής μάθησης για τους πρόσφυγες αποτελούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι ομάδες που υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθούν σε αυτά, στο πλαίσιο μίας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης, παρότι εν τέλει δεν εμπίπτουν σε αυτό καθαυτό το πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Castaño-Muñoz et al., 2018).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης ως προς τις στάσεις των ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως άρρηκτα συνδεδεμένα με την ποικιλομορφία των προγενέστερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών που έχουν, το μοντέλο σχεδιασμού το οποίο εφαρμόστηκε, αλλά και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αυτό που διαφαίνεται σε κάθε περίπτωση είναι ότι η αναγκαιότητα σύζευξης της εκπαίδευσης ενήλικων προσφύγων και μεταναστών με την ηλεκτρονική μάθηση (Μπιγιλάκη, 2009· UNHCR, 2011 κ.ά.) επιβεβαιώνεται και από την ίδια την ομάδα – στόχο, η οποία έχει γενικά μία θετική στάση απέναντι στις υπό εξέταση εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υπό το πρίσμα, ωστόσο κάποιων προϋποθέσεων.

Ως εκ τούτου, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι οι ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο αναγνωρίζουν στην όλων των μορφών ηλεκτρονική μάθηση (τυπική – μη τυπική – άτυπη) τα εξής συγκριτικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τη δια ζώσης:

(1) Περιορισμός χωρικών και νομικών εμποδίων. Για παράδειγμα το άτομο έχει την ευκαιρία πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και περιβάλλοντα, ακόμα κι όταν είναι έγκλειστο σε στρατόπεδο, μετακινείται, είναι σε στάδιο αναμονής για την έγκριση ασύλου, ή ακόμα κι όταν βρίσκεται στη χώρα καταγωγής του και δεν έχει ξεκινήσει ακόμη το ταξίδι του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της τελευταίας δυνατότητας αποτελεί το έργο Kiron, το οποίο παρέχει μαθήματα για την είσοδο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε περιοχές σε όλο τον κόσμο (AbuJarour & Krasnova, 2018· Alkhouli, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018· Halkic & Arnold, 2019· Paz Aléncar & Tsagkroni, 2019· Vancell et al., 2019).

(2) Εξατομίκευση. Ο μαθητευόμενος σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει όσες φορές χρειάζεται το διαδικτυακό μάθημα ή μέρος αυτού, στο δικό του ρυθμό, έως ότου επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (AbuJarour & Krasnova, 2017· Alkhouli, 2018· Hykova, 2004· Jones et al., 2017). Παράλληλα, η εξατομίκευση ως πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σημειώνεται στην έρευνα της Hykova (2004) και των Jones et al. (2017) από πλευράς των μαθητευόμενων και ως προς την ανατροφοδότηση. Σε μία άλλη

πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα των Bradley et al. (2017), οι οποίοι δημιούργησαν μία εφαρμογή για την προφορά της σουηδικής γλώσσας (Sound To Speak), δεδομένου του ότι η προφορά διαδραματίζει ρόλο στην ένταξη, η υποστήριξη της τεχνολογίας και η δυνατότητα επανάληψης, μπορεί να είναι βοηθητική για τους χρήστες σε κάθε περίπτωση όμως προϋποθέτει μεγάλα ποσοστά εμπλοκής.

(3) Αυτονομία και Ευελιξία. Οι ενήλικες πρόσφυγες και οι μετανάστες, εκτός των υποχρεώσεων που ανακύπτουν από την ίδια την ενηλικιότητά τους, έχουν συχνά επίσημα ραντεβού με κρατικούς και μη φορείς που δε μπορούν να αναβάλουν. Ωστόσο, για παράδειγμα στη Γερμανία ή στις Κάτω Χώρες, η φοίτηση σε σχολείο εκμάθησης της γλώσσας για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες είναι υποχρεωτική, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να νιώθουν κατά κάποιο τρόπο αιχμάλωτοι αυτής της κατάστασης. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους προσδίδει αδιαμφισβήτητα τη δυνατότητα της ευελιξίας ως προς το χρόνο (AbuJarour & Krasnova, 2018· 2017· Alkhouli, 2018· Jones et al., 2017· Paz Aléncar & Tsagkroni, 2019· Vancell et al., 2019). Παράλληλα, ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό που δε θα πρέπει να λησμονείται στην εκπαίδευση αυτών των ομάδων είναι, όπως άλλωστε έχει προαναφερθεί, ο πολύ μεγάλος βαθμός ετερογένειας. Έτσι, στην έρευνα της Hykova (2004) σε μία μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικής παρέμβασης για εκμάθηση της γλώσσας, ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα για τους συμμετέχοντες ήταν το γεγονός ότι είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν την ενότητα που επιθυμούσαν ανάλογα με το επίπεδο, στο οποίο βρίσκονταν. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, στην έρευνα της Αποστολίδου (2019), στο πλαίσιο μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης για την αξιολόγηση ενός πολιτισμικά προσαρμοσμένου μοντέλου για την τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι εξέλαβαν αυτή την ελευθερία επιλογής ως έλλειψη δομής και εξέφρασαν ενόχληση για την έλλειψη υποχρεωτικών διαδικασιών αξιολόγησης, κάτι το οποίο φαίνεται να συναντάται και στην έρευνα των Reinhardt et al. (2018). Όπως επισημαίνει η Αποστολίδου (2019), η συγκεκριμένη αρνητική στάση οφείλεται στην ιεραρχική δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν ως πρότερη εμπειρία οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι (Σύριοι πρόσφυγες).

(4) Δυνατότητα μεγαλύτερης συγκέντρωσης. Στην έρευνα των AbuJarour & Krasnova (2017) ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα που σημείωσαν οι συμμετέχοντες και το οποίο προσδίδουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο η προσοχή τους δεν αποσπάται από άλλα μέλη της ομάδας, όπως κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος σε ένα περιβάλλον παραδοσιακής τάξης.

(5) Αίσθηση ασφάλειας. Η έννοια της ασφάλειας εδώ νοείται υπό το πρίσμα της κλειστής διαδικτυακής κοινότητας, στην οποία συμπεριλαμβάνονται άτομα με παρόμοιες εμπειρίες. Τα μέλη μέσα σε αυτό το περιβάλλον δε φοβούνται ούτε ντρέπονται να μιλήσουν τη γλώσσα την οποία μαθαίνουν, αφού αφενός το επίπεδο γνώσης είναι παρόμοιο, αφετέρου η έλλειψη γνώσης και δεξιοτήτων δε μπορεί να γίνει ορατή εκτός και αν το επιθυμεί ο μαθητευόμενος, εν αντιθέσει με τις παραδοσιακές τάξεις όπου οι περισσότερες δραστηριότητες είναι κοινές (Hykova, 2004· Jones et al., 2017). Παράλληλα, στις περιπτώσεις που οι μαθητευόμενοι δεν επιθυμούν να αποκαλύψουν την ταυτότητά τους (Hashemi, Lindström, Bartram & Bradley, 2017) υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας «εικονικών εαυτών» (avatar) που μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά με την εμπλοκή με τη μαθησιακή διαδικασία (Kukulska-Hulme, et al., 2015).

(6) Ισονομία. Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό εν γένει της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο λαμβάνει άλλες διαστάσεις όταν η ομάδα των εκπαιδευόμενων αναφέρεται σε άτομα που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, είναι η αίσθηση της ισότητας. Οι εκπαιδευόμενοι στην έρευνα της Hykova (2004) δήλωσαν πως κατά τη διάρκεια του προγράμματος ένιωθαν ίσοι ο ένας με τον άλλον, ένα στοιχείο που απέλειπε από την καθημερινή ζωή τους.

Παρά τα ως άνω πλεονεκτήματα, η δυνατότητα συμμετοχής σε δια ζώσης προγράμματα λαμβάνει άλλο χαρακτήρα για τους εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Castaño-Muñoz et al. (2018), οι οποίοι μελέτησαν τις στάσεις των προσφύγων αναφορικά με όλα τα παρεχόμενα μέχρι στιγμής εξ αποστάσεως προγράμματα, συμπεριλαμβανομένων

και των προγραμμάτων κατάρτισης με σκοπό την κοινωνική ένταξη και την εργασία, μία πολύ σημαντική πεποίθηση που αναδείχτηκε είναι ότι ένα εργαλείο δε μπορεί από μόνο του να προσφέρει την κοινωνική ένταξη. Αντίθετα η πίστη σε αυτό μπορεί να οδηγήσει περισσότερο στον «αποκλεισμό» παρά στην «ένταξη», που αποτελεί εν προκειμένω και το κύριο εκπαιδευτικό ζητούμενο.

Αυτό που αναδεικνύεται σε μία μεγάλη μερίδα των υπό εξέταση ερευνών της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι ότι θεωρείται απαραίτητο ένα μεικτό μοντέλο οργάνωσης της μάθησης (blended learning), με βάση το οποίο η ηλεκτρονική μάθηση θα πρέπει να αποτελεί μέρος μίας μεικτής μαθησιακής δραστηριότητας με την πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλία (AbuJarour & Kranova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018). Ο λόγος εδράζεται κυρίως στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν απαραίτητη τη συναναστροφή με φυσική παρουσία με τον ντόπιο πληθυσμό ή μεταξύ τους, προκειμένου να ανταλλάξουν εμπειρίες και απόψεις αναφορικά με τα κρίσιμα για αυτούς ζητήματα, ενώ παράλληλα λειτουργεί και ως δίαυλος για τη δημιουργία ενός κοινωνικού δικτύου στη χώρα υποδοχής (Castaño-Muñoz et al., 2018). Με αυτό το μοντέλο οργάνωσης οι συνθήκες δέσμευσης και προγραμματισμού που ενυπάρχουν στην παραδοσιακή εκπαίδευση συνδυάζονται με την ευελιξία που παρέχει ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον (AbuJarour & Krasnova, 2018).

5.2Έρευνα στα Εμπόδια για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενήλικων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η δυνατότητα των ανοικτών ψηφιακών πόρων μάθησης να παρέχουν ευρύτερη πρόσβαση σε τύπους εκπαίδευσης για πρόσφυγες και μετανάστες που αντιμετωπίζουν εμπόδια εισόδου στην παραδοσιακή εκπαίδευση λόγω της έλλειψης τεκμηρίωσης της προηγούμενης μάθησης, της χαμηλής διαθεσιμότητας εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή των νομικών φραγμών θεωρείται αναμφίβολα ισχυρή (Castaño-Muñoz et al., 2018). Ωστόσο, παρά τις ευκαιρίες και τα εμπόδια που μπορεί να προσδώσει και αντιστοίχως να περιορίσει η ηλεκτρονική μάθηση για τους ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο,

φαίνεται να γεννά νέα εμπόδια (AbuJarour &Krasnova, 2018· Halkic & Arnold, 2019 κ.ά.), ελλοχεύοντας τον κίνδυνο της μεταφοράς της διαδικασίας της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Halkic & Arnold, 2019).

Ως εκ τούτου, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση φαίνεται να προκύπτουν τα εξής εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες για τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα:

(1) Έλλειψη επαρκούς τεχνικής υποδομής. Η τεχνική υποδομή εδώ λαμβάνει την έννοια των συσκευών και της πρόσβασης στο διαδίκτυο. Η πλειοψηφία των πληροφορητών των μελετών περίπτωσης θεωρούν ως ένα μεγάλο εμπόδιο για τη συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την έλλειψη σταθερής σύνδεσης στο διαδίκτυο και του επαρκούς όγκου δεδομένων (AbuJarour & Krasnova, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018· Reinhardt et al., 2018 κ.ά.). Παράλληλα, το συντριπτικό ποσοστό δεν διαθέτει ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, αλλά κινητές συσκευές (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019 κ.ά), οι οποίες, ωστόσο, δεν υποστηρίζονται από όλες τις πλατφόρμες (Halkic & Arnold, 2019), ενώ ελλοχεύει ο κίνδυνος της ανάγκης διαρκούς αλλαγής τους, λόγω του ότι από ένα σημείο και μετά θεωρούνται απαρχαιωμένες και προκαλούν σημαντικές καθυστερήσεις στην παράδοση του υλικού (Alkhouli, 2018).

(2) Ελλιπής Ψηφιακός Γραμματισμός. Ακόμα και στις περιπτώσεις που η τεχνική υποδομή είναι στη διάθεση των εκπαιδευόμενων, η μη εξοικείωση με τις συσκευές και την ψηφιακή μάθηση εν γένει κρατά τους εκπαιδευόμενους αποστασιοποιημένους από αυτή τη μορφή μάθησης (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Hykova, 2004· Reinhardt et al., 2018 κ.ά.). Βέβαια, εδώ αξίζει να σημειωθεί πως ο ελλιπής ψηφιακός γραμματισμός φαίνεται να αφορά κυρίως στους πρόσφυγες και τους μετανάστες που έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Castaño-Muñoz et al., 2018).

(3) Γλωσσικά Εμπόδια. Ένα σημαντικό εμπόδιο το οποίο φαίνεται να λειτουργεί αποθαρρυντικά για την εμπλοκή με την ηλεκτρονική μάθηση φαίνεται να αφορά σε

εκπαιδευτικά υλικά που δεν προσφέρονται στη μητρική γλώσσα των υποψηφίων εκπαιδευόμενων (Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019· Walter et al., 2017· Vancell et al., 2019). Ειδικά για προγράμματα που αφορούν σε νεοεισερχόμενους, σύμφωνα με τους Halkic & Arnold (2019) και τους Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2018), τα γλωσσικά εμπόδια που ανακύπτουν μοιάζουν να είναι τεράστια.

(4) Ελλιπής Πληροφόρηση και Επίγνωση της Μαθησιακής Διαδικασίας. Αν και οι εφαρμογές που υποστηρίζονται από κινητές συσκευές και αφορούν στη μετάφραση είναι ευρέως γνωστές και θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμες (Castaño-Muñoz et al., 2018· Lindström, Hashemi, Bartram & Bradley, 2017), ένα μέρος της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι διαθέσιμοι ψηφιακοί πόροι παραμένουν άγνωστοι από μία μεγάλη μερίδα ενήλικων προσφύγων και μεταναστών και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να εμπλακούν με αυτούς, ενώ παράλληλα δεν έχουν επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας (AbuJarour & Krasnova, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018· Lindström et al., 2017· Vancell et al., 2019 κ.ά.).

(5) Χαμηλό Αντίκρισμα Πιστοποιητικών από Διαδικτυακά Μαθήματα. Τα πιστοποιητικά που προσφέρονται από διαδικτυακά μαθήματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων φαίνεται να μην έχουν ιδιαίτερο αντίκρισμα στην αγορά εργασίας, εν συγκρίσει με αυτά που προσφέρονται από τα συμβατικά. Βέβαια, γίνεται προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτό της πρωτοβουλίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση «Kiron», το οποίο, όμως, παρότι έχει προχωρήσει σε συμφωνία με συμβατικά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα για εξασφάλιση αναγνωρισμένων πιστοποιητικών, οι φοιτητές του αντιμετωπίζουν ακόμη εμπόδια ως προς την πιστοποίηση των μαθημάτων τους (Castaño-Muñoz et al., 2018· Halkic & Arnold, 2019· Reinhardt, Zlatkin-Troitschanskaia, Deribo, Happ, & Müller, 2018).

(6) Οικονομικά Εμπόδια. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται να ορθώνονται σημαντικά εμπόδια οικονομικής φύσης που αφορούν στους πρόσφυγες και στους μετανάστες είτε άμεσα είτε έμμεσα. Από τη μία πλευρά, οι εφαρμογές (applications), οι οποίες απαιτούν οικονομικό αντίτιμο φαίνεται να μην αξιοποιούνται από πλευράς

προσφύγων και μεταναστών (Hashemi et al., 2017), και από την άλλη πλευρά για την παροχή δωρεάν καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων απαιτείται ένα υψηλό κόστος από τους παρόχους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίοι όμως έχουν μία περιορισμένη οικονομική διαθεσιμότητα, λόγω του ότι τα έσοδά τους στηρίζονται σε δωρεές και χρηματοδοτήσεις (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018).

(7) Πολιτισμικά εμπόδια. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μίας τέτοιας περίπτωσης αναφέρει η Damiani (2019) στην εργασία της, όπου στο πλαίσιο του έργου Advenus, κατά το οποίο ένας από τους εκπαιδευτικούς στόχους ήταν η εκμάθηση συγγραφής βιογραφικού σημειώματος, ένας Σενεγαλέζος ψαράς διατύπωσε πως η διαδικασία του φαινόταν ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς για τη δική του κουλτούρα η εύρεση εργασίας αποτελούσε μία καθημερινή και χωρίς σχεδιασμό δραστηριότητα. Σε άλλο παράδειγμα από την έρευνα της Αποστολίδου (2019) φάνηκε πως ένα από τα εμπόδια για την εμπλοκή με την εκπαιδευτική πράξη ήταν η κοινωνικά κατασκευασμένη πεποίθηση πως η εκπαίδευση αφορά στα ηλικιακά νεαρότερα άτομα. Αυτές οι κοινωνικά κατασκευασμένες πεποιθήσεις σε συνδυασμό με τις προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες, πέραν του ότι μπορεί να αναδείξουν το βαθμό ετερογένειας που έχουν τέτοια περιβάλλοντα, αφετέρου ορθώνουν σημαντικά εμπόδια στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και ως εκ τούτου στην εμπλοκή των μαθητευόμενων με την μαθησιακή πράξη (Reinhardt et al., 2018 κ.ά.).

(8) Εμπόδια Καθημερινότητας. Οι δυσκολίες της καθημερινής ζωής, όπως το άγχος για ανεύρεση εργασίας, στέγαση, κάλυψη του κόστους ζωής, κοινωνική ένταξη και επικοινωνία με την κοινωνία υποδοχής, φόβος απέλασης κ.ά. καθιστούν την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, πρόκληση (Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019), μία πρόκληση που ελλείψει χρόνου και ήσυχων περιβαλλόντων κατάλληλων για μελέτη, λειτουργεί επιβαρυντικά στα κίνητρα για αυτόνομη μάθηση (AbuJarour & Krasnova, 2018· Abu-Khalil et al., 2019· Bradley et al., 2017· Lindström et al., 2017· Reinhardt et al., 2018 κ.ά.). Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει στην έρευνα των Halkic & Arnold (2019) και η αίσθηση απογοήτευσης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι λόγω της ματαίωσης των υψηλών προσδοκιών που έχουν από τα

παρεχόμενα προγράμματα. Χαρακτηριστικά, μόνο οι μισές προσδοκίες των φοιτητών του Kiron φαίνεται να ανταποκρίνονται στους στόχους του προγράμματος (Halkic & Arnold, 2019). Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα, το οποίο συνάδει και με τις σχεδιαστικές προτάσεις των παρεχόμενων προγραμμάτων αφορά στην ταυτότητα του φύλου (AbuJarour, 2019). Στη συγκριτική μελέτη της AbuJarour (2019), η οποία εκτός των άλλων μελέτησε διαφοροποιήσεις στην αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών εκπαίδευσης και μετάφρασης των Σύριων προσφύγων, ως προς το φύλο και τον τόπο διαμονής, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες, παρότι στη Συρία φαίνεται να χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο από τους άνδρες ψηφιακές εφαρμογές τέτοιου τύπου, στη Γερμανία εν προκειμένω που έλαβε χώρε η μελέτη, υπήρξε μία τεράστια αντιστροφή. Αυτό το εύρημα ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει την αλλαγή ρόλων και την ανάληψη διαφορετικών υποχρεώσεων των γυναικών κατά τη μετακίνηση και την εγκατάσταση στη χώρα υποδοχής (Vujanovic, 2017).

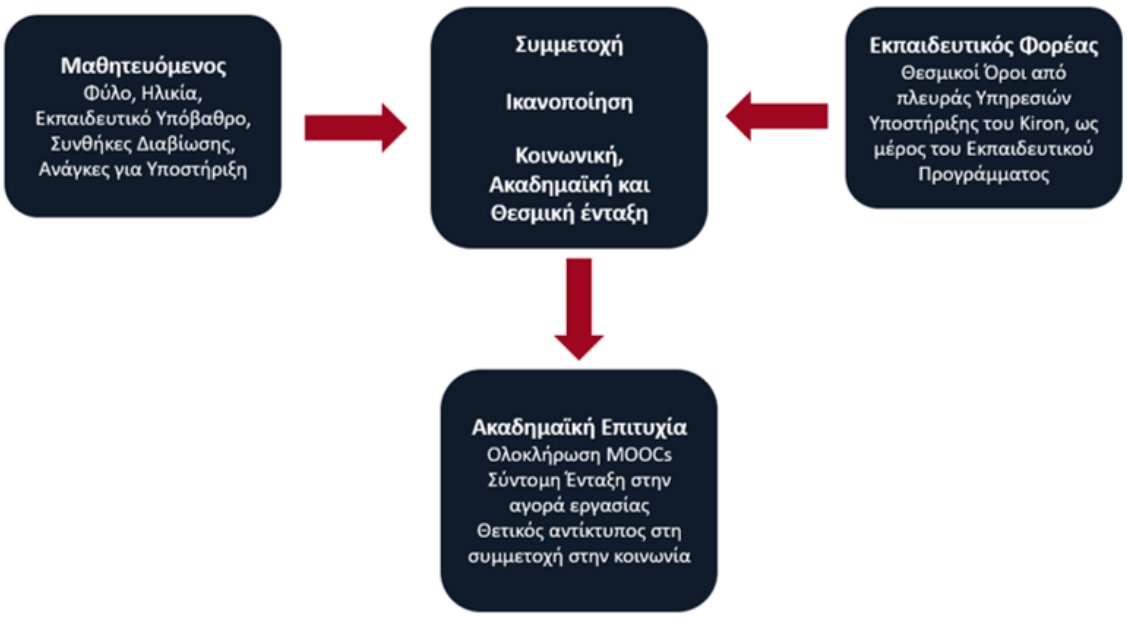
Ο εντοπισμός των ανωτέρω εμποδίων οδηγεί μοιραία στην αναζήτηση λύσεων από πλευράς παρόχων ηλεκτρονικής μάθησης, μέσα από σχεδιαστικές παρεμβάσεις στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία, έχοντας ως απώτερο στόχο τον περιορισμό τους.

5.3 Έρευνα στις Προσεγγίσεις, τα Σχεδιαστικά Ζητήματα και τον Τρόπο Οργάνωσης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο εργαλείο, όπως φάνηκε και από τα παραπάνω, έχοντας ως βασικές προϋποθέσεις τη γνωστοποίηση των εκάστοτε πρωτοβουλιών, μέσα από την επαρκή προώθηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που είναι ευρέως διαδεδομένα (AbuJarour & Krasnova, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018), και την αξιοποίηση μίας πολιτισμικά ευαίσθητης σχεδιαστικής προσέγγισης (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019). Υπό αυτό το πρίσμα οι διάφορες ερευνητικές προσπάθειες που εντοπίστηκαν στην παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση δίνουν σημαντικές πληροφορίες

αναφορικά με τα σχεδιαστικά ζητήματα και τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε πρακτικής σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ως προς τους παράγοντες που διατρέχουν οριζόντια ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε πρόσφυγες και μετανάστες και οι οποίοι καθορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου τη μαθησιακή επιτυχία, οι Halkic & Arnold (2019), οι οποίοι διερευνούν στη μελέτη τους τις ανάγκες και την υποστήριξη των φοιτητών με προσφυγικό υπόβαθρο στη διαδικτυακή εκπαίδευση στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας Kiron, διακρίνουν τους παράγοντες επιτυχίας ενός προγράμματος σε δύο μεγάλες κατηγορίες: σε αυτούς που εξαρτώνται από τον μαθητευόμενο και σε αυτούς που εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό φορέα (Σχήμα 3).



Σχήμα 3 Παράγοντες Επιτυχίας Εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτικού Προγράμματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Πρόσφυγες και Μετανάστες (Halkic & Arnold, 2019, μτφ. από την ερευνήτρια)

Από πλευράς μαθητευόμενου μεγάλη σημασία για την περαιτέρω εμπλοκή του με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαδραματίζει το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι συνθήκες διαβίωσης (π.χ. συνθήκη encampment) και οι ανάγκες για υποστήριξη (Halkic & Arnold, 2019), μία παραδοχή στην οποία φαίνεται να προχωρά και η Αποστολίδου (2019),

στο πλαίσιο του έργου P.R.E.S.S., αναγνωρίζοντας πως η Γλώσσα, η Ηλικία, η Τεχνολογία, η Πίστη, το Φύλο και η Τρωτότητα θα πρέπει να αποτελούν κεντρικά ζητήματα για τον σχεδιασμό ενός πολιτισμικά ευαίσθητου περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να αφορά σε όλους χωρίς να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, λαμβάνοντας υπόψη και τις συγκεκριμένες προκλήσεις και τις συνακόλουθες ανάγκες (Halkic & Arnold, 2019).

Για τη βαθύτερη κατανόηση των προκλήσεων και των αναγκών από πολλές έρευνες αναδείχθηκε η σημασία της προγενέστερης διερεύνησής τους (Abu-Khalil et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Walter et al. 2017 κ.ά.), ενώ από κάποιες έρευνες προτάθηκε, εκτός αυτού, κατά τη φάση του σχεδιασμού και η εμπλοκή των ίδιων των προσφύγων, μία διαδικασία που μπορεί να προσδώσει ισχυρά κίνητρα στους εμπλεκόμενους, ενώ προσφέρει και το πλεονέκτημα του σχεδιασμού από τη δική τους σκοπιά (Participatory Design) (Abu-Khalil et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Jones et al., 2017· Svoen et al., 2019· Walter et al. 2017). Παράλληλα, θα πρέπει να αναγνωρίζονται και εν συνεχεία να αξιοποιούνται και άλλες ταυτότητες των εκπαιδευόμενων, μία διαδικασία η οποία μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση αλλά και εν γένει την εμπλοκή με τη μαθησιακή πράξη (Αποστολίδου, 2019). Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος, η παρακολούθηση της μαθησιακής δραστηριότητας των εκπαιδευομένων με την αξιοποίηση της «εξόρυξης δεδομένων» (data mining) των πλατφορμών, μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για την υποστήριξη και εν τέλει την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Αποστολίδου, 2019· Bradley et al., 2017).

Σε κάθε περίπτωση αναφορικά με τον εκπαιδευτικό πάροχο από τη βιβλιογραφία προέκυψαν μία σειρά από σχεδιαστικές προτάσεις στα αξιοποιούμενα τεχνολογικά μέσα και τεχνολογίες, στο εκπαιδευτικό υλικό, τη μορφή οργάνωσης του προγράμματος και τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς, με κύριο στόχο τον περιορισμό ζητημάτων που αφορούν στην προσβασιμότητα και την επίτευξη των μαθησιακών σκοπών.

Τεχνολογικά μέσα και τεχνολογίες

Οι πάροχοι ανοικτών ψηφιακών πόρων που απευθύνονται σε πρόσφυγες και μετανάστες χρησιμοποιούν ένα εύρος τεχνολογιών, τεχνολογικών μέσων και εργαλείων (Castaño-Muñoz et al., 2018). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που μελετήθηκαν από την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λάβει υπόψη του πως για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, καταλληλότερο μέχρι στιγμής τεχνολογικό μέσο φαίνεται να αποτελούν τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα (smartphones), καθώς το συντριπτικό ποσοστό αυτών των ομάδων δε διαθέτει σταθερό ή φορητό υπολογιστή (Αποστολίδου,2019· Bradley et al., 2017· Jones et al., 2017· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Svoen, Dobson & Bjørge, 2019· Walter et al., 2017 κ.ά.). Έτσι, με το δεδομένο του ότι οι συσκευές αυτές αποτελούν σημαντική πύλη εισόδου σε όλες τις μορφές μάθησης, λόγω της μεγάλης χρήσης τους (Walter et al., 2017), το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να μπορεί να υποστηρίζεται από κινητές συσκευές.

Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να υιοθετηθεί περαιτέρω ως μέθοδος και από περισσότερους πρόσφυγες και μετανάστες, εάν προσφερθεί επιπλέον τεχνική υποδομή, όπως για παράδειγμα συνδέσεις στο Διαδίκτυο (AbuJarour & Krasnova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Hykova, 2004 κ.ά.), καθώς η σύνδεση στο Διαδίκτυο φαίνεται να αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια πρόσβασης στην ηλεκτρονική μάθηση ή κινητές συσκευές (Jones et al., 2017). Στην έρευνα των Castaño-Muñoz et al. (2018) για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων προτάθηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους εφαρμογές μηχανισμών που ενδεχομένως να μπορούν να ξεπεράσουν ζητήματα συνδεσιμότητας, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα πρόσβασης στα εκπαιδευτικά υλικά offline (βλ. και Al-Sabbagh, Bradley & Bartram, 2019), η χρήση απλών γραφικών και η χρήση απλών εφαρμογών και εφαρμογών που μπορούν να λειτουργήσουν με χαμηλού επιπέδου ευρυζωνικότητα, μηχανισμοί κάποιοι εκ των οποίων φαίνεται να αξιοποιούνται ήδη στο πλαίσιο των μελετώμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (βλ. Αποστολίδου, 2019, Damiani, 2019 κ.ά.)

Μία άλλη λύση φαίνεται να προτείνεται από τους Gaved & Peasgood (2017) στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος MASELTOV, όπου για τις ανάγκες υλοποίησης του έργου SALSA (Sensors and Apps for Learning in Smart Areas), και στο πλαίσιο της δράσης για τις «έξυπνες πόλεις» (smart cities), στήθηκαν περιμετρικά της πόλης Milton Keynes στο Ηνωμένο Βασίλειο μικροί ασύρματοι πομποί Bluetooth. Υπό το πρίσμα του γεγονότος ότι για την εκμάθηση, ειδικά της γλώσσας, είναι σημαντική η αξιοποίηση αυθεντικών περιβαλλόντων και η έξοδος από την τάξη (location-triggered learning) (π.χ. επίσκεψη σε ένα μουσείο) (Edge et al., 2011), το έργο SALSA προσπάθησε να δώσει στους μαθητευόμενους με την αξιοποίηση αυτών των πομπών αναμετάδοσης, την ευκαιρία εκμάθησης της γλώσσας, μέσα και από το πραγματικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται, χωρίς την ανάγκη σύνδεσης στο Διαδίκτυο.

Η παράμετρος, η οποία έχει ήδη αναδειχθεί και αφορά στον ελλιπή ψηφιακό γραμματισμό, ειδικά των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, θα πρέπει επίσης να αποτελεί κεντρικό ζητούμενο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναφορικά με την επιλογή τεχνολογιών και τεχνολογικών μέσων. Δεδομένης της έλλειψης εξοικείωσης με τις πλατφόρμες που υποστηρίζουν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Castaño-Muñoz et al., 2018), πέραν του γεγονότος ότι θα πρέπει να δίνεται ένα χρονικό περιθώριο εξοικείωσης των χρηστών, εύλογα εξάγεται το συμπέρασμα ότι αυτές θα πρέπει να εξασφαλίζουν την εύκολη πλοήγηση μέσα από απλές δομές (Al-Sabbagh et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Jones et al., 2017), οι οποίες φαίνεται να λαμβάνουν επιπλέον διαστάσεις όταν απευθύνονται σε τέτοιες ομάδες – στόχους (Al-Sabbagh et al., 2019· Ngan, Lifanova, Jarke & Broer, 2016).

Εκπαιδευτικό Υλικό: Περιεχόμενο - Τρόπος Παρουσίασης – Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, ανεξάρτητα από τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς σκοπούς, υπάρχει μία ευρεία γκάμα προσεγγίσεων που αφορούν είτε στην εκ νέου ανάπτυξη υλικού είτε στην αναπροσαρμογή ήδη υπαρχόντων (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Svoen et al., 2019 κ.ά.). Για παράδειγμα, το έργο Jamiya παράγει πρωτότυπα MOOCs στα Αραβικά, με βάση τα υπάρχοντα πανεπιστημιακά

μαθήματα, ενώ στο πλαίσιο των έργων Kiron, P.R.E.S.S., ReGap και Advenus αναπροσαρμόστηκαν ήδη υπάρχοντα, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας μίας πολιτισμικής προσαρμογής (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019· Svoen et al., 2019).

Ανεξάρτητα από την επιλογή της εκ νέου ανάπτυξης ή της πολιτισμικής αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού στα παρεχόμενα εξ αποστάσεως προγράμματα, κάθε σχεδιαστική προσπάθεια θα πρέπει να έχει υπόψη της το μεγάλο βαθμό ετερογένειας της ομάδας στόχου, μία ετερογένεια που αναμφίβολα γεννά σημαντικές σχεδιαστικές δυσκολίες. Για την προσπέλαση αυτών των δυσκολιών οι περισσότεροι ερευνητές (AbuJarour & Krasnova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Walter et al., 2017 κ.ά.) προτείνουν το μοντέλο του Καθολικού Διδακτικού Σχεδιασμού (Universal Instructional Design), το οποίο παρά τις αδυναμίες του, αξιοποιώντας την αρχή της πολυμεσικότητας και της διαφοροποίησης, είναι δυνατόν να δώσει ευκαιρίες και να παράσχει ευελιξία σε όλους τους μαθητευόμενους, ανεξαρτήτως κινητικών δυσκολιών, φύλου, ηλικίας, θρησκευτικής πίστης, αναπηρίας, ενδιαφερόντων και ευφυίας (Burgstahler & Cory, 2008). Στο πλαίσιο αυτό οι Walter et al. (2017) προτείνουν να μην υπάρχει από την αρχή του υλικού σύνθετο περιεχόμενο, το οποίο δυνάμει να δυσκολεύει κάποιους από τους χρήστες.

Υπό αυτό το πρίσμα, παράλληλα, και για τον περιορισμό των γλωσσικών εμποδίων σε ένα περιβάλλον με τέτοιο βαθμό ετερογένειας, κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη η αξιοποίηση μη γλωσσικών κωδίκων, όπως για παράδειγμα η χρήση εικόνων (Αποστολίδου, 2019· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Walter et al., 2017), η οποία είναι δυνατόν να περιορίσει τη διστακτική διαδικτυακή επικοινωνία που εδράζεται στη γλωσσική ανεπάρκεια και τον ελλιπή αλφαβητισμό (Αποστολίδου, 2019· Hykova, 2004). Μάλιστα, οι Walter et al. (2017) στο έργο RefugeeScout για την εκμάθηση της Γερμανικής κουλτούρας, προτείνουν μία προσέγγιση εικονικής αφήγησης (visual storytelling), όπου αξιοποιούνται εικόνες μέσα από τις οποίες προβάλλονται ιστορίες για τις πολιτισμικές ιδιομορφίες των Γερμανών. Οι ιστορίες αυτές φαίνεται να χαρακτηρίζονται από συντομία, ενώ περιλαμβάνουν πολύ μικρά κείμενα.

Η αλήθεια είναι, όπως αναφέρει η Αποστολίδου (2019), πως η παραγωγή υλικού στις μητρικές γλώσσες (π.χ. βλ. Jones et al., 2017) και η πολυγλωσσική προσέγγιση, παρότι αποτελεί ένδειξη σεβασμού στη γλωσσική ετερότητα και είναι εκ των πραγμάτων αποτελεσματική, επιβαρύνει σημαντικά το κόστος υλοποίησης, ενώ παράλληλα ορθώνει νέα εμπόδια ως προς την αξιοποίηση ανοικτών διαθέσιμων πόρων πολυμεσικού υλικού, που είναι δομημένοι με βάση τις διεθνείς ή τις ισχυρές γλώσσες. Ως εκ τούτου, από μία μερίδα των μελετών περίπτωσης της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Svoen et al., 2019· Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2018) προτείνονται είτε προπαρασκευαστικά μαθήματα γλώσσας (βλ. π.χ. Kiron), είτε συγκρότηση του υλικού σε διεθνείς/ ισχυρές γλώσσες, οι οποίες εκτός των πόρων, μπορούν να προσδώσουν στους εκπαιδευόμενους επιπλέον γλωσσικές δεξιότητες, κρίσιμες για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη εν γένει (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Σε συνέχεια με τα παραπάνω, στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι Castaño-Muñoz et al. (2018) εντόπισαν πως ορισμένοι πάροχοι ηλεκτρονικής μάθησης, χρησιμοποιούν υποστηρικτικά, ήδη υπάρχουσες εφαρμογές γλώσσας, ενώ άλλοι αναπτύσσουν δικές τους. Σε κάθε περίπτωση για την προσπέλαση γλωσσικών εμποδίων κρίνεται χρήσιμη η ύπαρξη διαδικτυακών λεξικών ή/και γλωσσικών διαμεσολαβητών (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Jones et al., 2017), ενώ για τους Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2018), φαίνονται να είναι απαραίτητα και τα προπαρασκευαστικά μαθήματα ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων για την κατανόηση και την παραγωγή ακαδημαϊκού λόγου.

Όσον αφορά τον τρόπο παράδοσης και παρουσίασης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, φαίνεται πως η χρήση animation και η αξιοποίηση οπτικοακουστικών πηγών, συμπεριλαμβανομένων προεγγραφών βίντεο και ήχου ελκύουν περισσότερο τους μαθητευόμενους και συμβάλλουν στη διατήρηση του ενδιαφέροντός τους (AbuJarour & Krasnova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Bradley et al.,2017· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Schreieck et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, όπως καταγράφεται από τις AbuJarour & Krasnova (2018, 2017), οι Σύριοι πρόσφυγες στη Γερμανία προτιμούν να μαθαίνουν τη

γερμανική γλώσσα μέσα από ανοικτά βίντεο που προσφέρει ένας Σύριος πρόσφυγας, ο Deiaa Abdullah, στο κανάλι του στην εφαρμογή YouTube. Το κανάλι αυτό έχει 154.000 συνδρομητές και έχει μία ιδιαίτερα δημοφιλή λίστα (playlist), τα «Γερμανικά λεπτά με τον Deiaa», που φθάνει σε εκατοντάδες χιλιάδες θεάσεις. Τέτοιου τύπου προτιμήσεις φαίνεται να καταγράφονται και στη μελέτη των Castaño-Muñoz et al. (2018), οι οποίοι αναδεικνύουν την ύπαρξη αρκετών εφαρμογών σε κινητά τηλέφωνα που έχουν αναπτυχθεί από πρόσφυγες για πρόσφυγες σε ένα μοντέλο μάθησης από ομότιμους μέσα στην κοινότητα (peer learning). Αναμφίβολα ωστόσο, σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως επισημαίνουν και οι Bradley et al. (2017), οι οποίοι αξιοποίησαν στην εκπαιδευτική τους παρέμβαση προεγγραφές ήχου με σκοπό τη βελτίωση της προφοράς της σουηδικής γλώσσας, κάθε σχεδιασμός που εφαρμόζει την αρχή της πολυμεσικότητας, θα πρέπει να διασφαλίζει την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων με το εν προκειμένω υλικό (Bradley et al., 2017). Χαρακτηριστικά, οι Svoen et al. (2019) παρουσιάζοντας το MOOC του έργου ReGap, το οποίο είχε ως κύριο εκπαιδευτικό ζητούμενο την κοινωνική ένταξη, συμπεριέλαβε στο εκπαιδευτικό υλικό ιστορίες ζωής άλλων προσφύγων, στο πλαίσιο μίας προσέγγισης ψηφιακής αφήγησης, με στόχο τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητευόμενων.

Για την εν γένει βαθύτερη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων και αναφορικά με το παιδαγωγικό πλαίσιο, σύμφωνα με τους Ring & Mathieux (2002, όπ. αναφ. στο Anderson, 2008) για την επιτυχία ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος, ανεξαρτήτως σε ποιον απευθύνεται, θα πρέπει να διασφαλίζεται:

1) η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυθεντικότητα (high authenticity) του εκπαιδευτικού υλικού
2) η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη διαδραστικότητα (high interactivity) μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών, και
3) η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συνεργασία (high collaboration) μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Οι υπό εξέταση μελέτες φαίνεται να έχουν ως κοινούς παρονομαστές (α) τη διευκολυντική μάθηση, (β) την κοινωνικοπολιτισμική-βιγκοτσκική μάθηση, (γ) την εξατομικευμένη μάθηση και (δ) τη μετασχηματιστική μάθηση, προσεγγίσεις οι οποίες φαίνεται να απαντούν στις ειδικές πολιτισμικές και κοινωνικές ευαισθησίες και ως εκ τούτου να αποτελούν έναν από τους κύριους παράγοντες επιτυχίας (Al-Sabbagh et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019· Gaved & Peasgood, 2017· Jones et al., 2017· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Suter & Rampelt, 2017), χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογες των μαθησιακών στυλ και των πρότερων εκπαιδευτικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων (βλ. Αποστολίδου, 2019 και Damiani, 2019). Χαρακτηριστική μελέτη μίας τέτοιας περίπτωσης φαίνεται να προκύπτει βιβλιογραφικά από την έρευνα της Αποστολίδου (2019), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι έχοντας εκπαιδευτικές εμπειρίες από μοντέλα εκπαίδευσης με ιεραρχική δομή (Σύριοι πρόσφυγες), αντιλήφθηκαν την ελευθερία επιλογών στο πλαίσιο της διευκολυντικής μάθησης, ως κάτι αρνητικό για την αξιοπιστία του εν λόγω προγράμματος και είχαν ως αποτέλεσμα τη σύγχυση για το «ποια δραστηριότητα είναι η καλύτερη να επιλέξουν». Αυτό που προτείνεται, εν προκειμένω, και από την Αποστολίδου (2019) είναι ότι το πρόγραμμα μπορεί να ξεκινάει δομημένα, έχοντας ως κεντρικό σημείο τον διδάσκοντα, σεβόμενο έτσι τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, εν συνεχεία όμως, στόχος είναι να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο προς την ανεξαρτησία, μέσα από πιο δημιουργικές δραστηριότητες. Αυτές οι δημιουργικές δραστηριότητες καλό είναι να μην επαναλαμβάνονται ως μοτίβο, σύμφωνα με τους Al-Sabbagh et al. (2019), μιας και ενδεχομένως να κάνουν τους εμπλεκόμενους να χάσουν τον ενδιαφέρον τους.

Στο πλαίσιο των αυθεντικών περιβαλλόντων κάποιοι ερευνητές (Al-Sabbagh et al. 2019· Damiani, 2019· Jones et al., 2017· Ngan et al., 2016) σημειώνουν την ιδιαίτερη σημασία που έχουν οι δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητευόμενους με περιεχόμενο που θα τους χρειαστεί στην καθημερινή τους ζωή (π.χ. δημιουργία βιογραφικού για pizza-maker), ενώ στην ίδια φιλοσοφία οι Arnold et al. (2016), σχεδίασαν ένα ψηφιακό παιχνίδι για κινητές συσκευές (Dinner Talk), μέσω του οποίου οι μαθητευόμενοι συμμετείχαν στο

πλαίσιο της οικογένειας σε ένα εικονικό δείπνο, όπου καλούνταν να μιλήσουν την τοπική γλώσσα σε συνθήκες καθημερινότητας. Βέβαια, η δημιουργία παιχνιδιών παραμένει αρκετά δύσκολη για την ομάδα σχεδιασμού (Walter et al., 2017). Η αλήθεια, όμως, από την άλλη, είναι πως η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας (family-center learning) στην εκμάθηση της γλώσσας φαίνεται να λειτουργεί θετικά και στις μελέτες της Hykova (2004) και της Pearson (2011), καθώς βελτιώνει τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου μέσα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων υπό συνθήκες καθημερινότητας (Pearson, 2011) και δίνει ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των μελών που δε βλέπουν τους εαυτούς τους μόνο ως συγγενείς, αλλά ως μαθησιακή κοινότητα, όπου τα παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα βοηθούν τους γονείς τους στη διαδικασία της μάθησης (Hykova, 2004).

Έτσι, τέτοιου τύπου εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, βασισμένα στη βιωματική, την εποικοδομητική και τη μετασχηματιστική μάθηση (Makrakis & Kostoulas-Makrakis, 2012), προσφέρουν εργαλεία για αναστοχασμό, επικοινωνία και συνεργασία και με την κατάλληλη διαχείριση μπορούν να ενθαρρύνουν τις συζητήσεις και να προσφέρουν άμεση και εξατομικευμένη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους (Αποστολίδου, 2019· Hykova, 2004). Όπως και να ‘χει, η επικοινωνία και η εμπλοκή με άλλους μαθητευόμενους παραμένει σταθερό διακύβευμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς εκτός των άλλων μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά ως προς τα κίνητρα των συμμετεχόντων, ειδικά αν ληφθεί υπόψη η τρωτότητα της συγκεκριμένης ομάδας (Al-Sabbagh et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Hykova, 2004· Jones et al., 2017· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Ngan et al., 2016· Suter & Rampelt, 2017 κ.ά.). Προς την κατεύθυνση της ενθάρρυνσης των κινήτρων οι Bradley et al. (2017) και οι Ngan et al. (2016) προτείνουν πως μία λύση θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή των αρχών της παιχνιδοποίησης (gamification) ή η αξιοποίηση φόρουμ κατά τα πρότυπα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (βλ. και Jones et al., 2017· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Shao, 2011), με την τελευταία ωστόσο πρόταση να φαίνεται πως ίσως να μην είναι τόσο λειτουργική (Αποστολίδου, 2019).

Σε κάθε περίπτωση η επικοινωνία και η κοινωνικοπολιτισμική πλαισίωση του περιεχομένου για την εκμάθηση της γλώσσας φαίνεται να βοηθά ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους που δεν γνωρίζουν καθόλου είτε Αγγλικά είτε την τοπική γλώσσα (Bradley et al.). Για το λόγο αυτό αρκετοί πάροχοι ψηφιακού υλικού, όπως παρατήρησαν οι Castaño-Muñoz et al. (2018), ακολουθούν την προσέγγιση Content and Language Integrated Learning (CLIL) (π.χ. Ready for Study) (βλ. και Αποστολίδου, 2019), με βάση την οποία το θέμα που απασχολεί τον εκπαιδευόμενο, η γλώσσα που στόχο έχει την επικοινωνία, ο τρόπος που μαθαίνει και σκέφτεται ο εκπαιδευόμενος, αλλά και η κοινωνική ευαισθητοποίηση του εαυτού του και του «άλλου», βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Coyle, 2007).

Μορφή Οργάνωσης

Αναφορικά με τη μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας, τα βιβλιογραφικά δεδομένα αναδεικνύουν πως το καταλληλότερο μοντέλο, που εξυπηρετεί όλους τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, φαίνεται να είναι το μεικτό μοντέλο οργάνωσης το οποίο συνδυάζει την πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλία και την ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (Αποστολίδου, 2019· Bradley et al., 2017· Castaño-Muñoz et al., 2018· Hykova, 2004· Suter & Rampelt, 2017 κ.ά.). Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη Hykova (2004) ένα καλοσχεδιασμένο πρόγραμμα με τον απαραίτητο αριθμό δια ζώσης συναντήσεων μπορεί να απαντήσει στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου εξατομικευμένα και άμεσα, ειδικά για τους νεοαφιχθέντες, όπου η υποστήριξη και η βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς και τους διαμεσολαβητές τόσο σε ζητήματα γλώσσας όσο και σε ζητήματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι απαραίτητη (Bradley et al. 2017· Damiani, 2019). Παράλληλα, δε θα πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι για την εκμάθηση της γλώσσας καθοριστικό ρόλο παίζει το περιβάλλον, αφού η ίδια η γλώσσα φύσει δεν απεκδύεται του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντός της (Bradley et al., 2017), και ως εκ τούτου «η φύση των αναγνωστικών πρακτικών στην εξ αποστάσεως μάθηση καθιστά δυσλειτουργική την πολιτισμική και κριτική επικοινωνία σε online πλαίσιο» (Αποστολίδου, 2019). Επιπλέον, η συμμετοχή των ενηλίκων προσφύγων και μεταναστών σε εκπαιδευτικά προγράμματα με τέτοιου τύπου οργάνωση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική δεδομένων των αναγκών για

κοινωνική ένταξη, που εν τέλει αποτελεί ένα από τα κύρια ζητούμενα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Μάλιστα, υπό αυτό το πρίσμα, η Αποστολίδου (2019) επισημαίνει και τον κίνδυνο που ενέχει ο σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών αμιγώς για πρόσφυγες, ο οποίος μπορεί να συντελέσει στον περαιτέρω κοινωνικό αποκλεισμό τους. Σε αυτό το πνεύμα και οι Pethig, Noeltner, Cabinakova, & Krönung (2017) επισημαίνουν ότι η διαρκής χρήση της προσφώνησης «πρόσφυγας» στην εκπαιδευτική πράξη, μπορεί, εύλογα, να προκαλέσει δυσφορία στους συμμετέχοντες, καθώς αναδεικνύει την στερεοτυπική αντίληψη πως η υπαγωγή στην προσφυγική ταυτότητα υπερβαίνει όλες τις άλλες ταυτότητες και ρόλους που έχουν οι εκπαιδευόμενοι στις υπόλοιπες πτυχές της ζωής τους και με αυτόν τον τρόπο τους στιγματίζει.

Μία ιδιαίτερη πρακτική οργάνωσης που φάνηκε να ενεργοποιεί εκτός των άλλων και τα κίνητρα των μαθητευομένων, ήταν αυτή του SALSA project, που παρουσιάστηκε και παραπάνω από τους Gaved & Peasgood (2017). Οι μαθητευόμενοι επισκέφθηκαν όλα τα σημεία της πόλης Milton Keynes που είχαν καθοριστεί στο πλαίσιο του έργου και συνδεόμενοι μέσω Bluetooth κατέβαζαν το υλικό το οποίο αφορούσε στο εκάστοτε σημείο της πόλης, με σκοπό αφενός την εκμάθηση της γλώσσας αφετέρου την εμπλοκή με το σημείο. Στο πλαίσιο αυτό, από τα συμπεράσματα προέκυψε ότι το είδος των δραστηριοτήτων θα πρέπει να προσαρμόζεται στις πραγματικές συνθήκες του περιβάλλοντος και να λαμβάνουν υπόψη τον τόπο (π.χ. ήσυχα μαθησιακά περιβάλλοντα), τον χρόνο αλλά και κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητευόμενους με αγνώστους ή που έχουν ως βασική προϋπόθεση την αναπαραγωγή ήχου σε μία βιβλιοθήκη μπορεί είναι προβληματικές).

Για την εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση σε πρόσφυγες, το μεικτό μοντέλο φαίνεται να είναι το πιο συχνά αξιοποιούμενο, καθώς παρέχεται υπό την ομπρέλα πρωτοβουλιών ηλεκτρονικής μάθησης σε συνεργασία με ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. Kiron και Jamiya) (Castaño-Muñoz et al., 2018). Παρ' όλα αυτά, εκτός των πόρων, ένα άλλο μεγάλο ζήτημα που ανακύπτει είναι αυτό της αναγνώρισης τέτοιων πρωτοβουλιών και κατ' επέκταση της πιστοποίησης των παρακολουθούμενων μαθημάτων (Castaño-Muñoz et al.,

2018). Με βάση αυτό, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι από πλευράς τριτοβάθμιας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι σημαίνουσας σημασίας η αξιοποίηση των Εργαλείων της Μπολόνια (Bologna Tools) (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018). Το Kiron και το InZone, εφαρμόζουν ήδη συμφωνίες μάθησης με πανεπιστήμια για την αναγνώριση των μαθημάτων που παρακολουθούνται εξ αποστάσεως (Castaño-Muñoz et al., 2018), ωστόσο και ως προς το Kiron, παρότι μέρος της συμφωνίας συνεργασίας με τους πανεπιστημιακούς εταίρους αποτελεί η αναγνώριση των ολοκληρωμένων μαθημάτων, αυτή η αναγνώριση δε λαμβάνει χώρα a priori· ο κάθε μαθητευόμενος μετά τη συμπλήρωση των 60 ECTS επανεξετάζεται μεμονωμένα. Αυτή η διαδικασία, ενδεχομένως, να αντανακλά και τα μειωμένα κίνητρα για εμπλοκή με την εξ αποστάσεως παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος (Halkic & Arnold, 2019).

Υποστηρικτικοί μηχανισμοί

Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο απευθύνεται σε μαθητευόμενους με την τρωτότητα που έχουν οι ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο αναδεικνύεται ότι είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητοι (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Kukulska-Hulme, et al., 2015· Vancell et al., 2019· Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2018), παρότι, από τη μελέτη των Halkic & Arnold (2019) φαίνεται να μην χρησιμοποιούνται από όλους.

Αυτοί οι μηχανισμοί μπορεί να υποστηρίζουν τους μαθητευόμενους για την εξοικείωση με τον τρόπο φοίτησης αξιοποιώντας εισαγωγικές ενότητες (Αποστολίδου, 2019), για τον περιορισμό των γλωσσικών εμποδίων με online λεξικά ή γλωσσικούς διαμεσολαβητές (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Kukulska-Hulme, et al., 2015), των οικονομικών εμποδίων με την παροχή υποτροφιών (Αποστολίδου, 2019), την ανεύρεση εργασίας (βλ. Kiron) (Halkic & Arnold, 2019), τη σύνδεση στο διαδίκτυο (Hykova, 2004), κ.ά. Σε κάθε περίπτωση κύριος στόχος αυτών των μηχανισμών θα πρέπει να είναι η αυτονομία και η ανεξαρτησία των συμμετεχόντων (Αποστολίδου, 2019).

Στο πλαίσιο του έργου P.R.E.S.S. σημαντικό ρόλο φαίνεται να μπορεί να διαδραματίσει, παρά τα ζητήματα που ανακύπτουν, και η αποκαλούμενη «Κινητή Μονάδα» (Αποστολίδου, 2019), η οποία επί της ουσίας είναι μία αυτοκίνητη μονάδα που μετακινείται για να υποστηρίζει τις ανάγκες των προσφύγων, δίνοντας τη δυνατότητα για παράδειγμα πρόσβασης σε Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και στο Διαδίκτυο (Ανδρουλάκης, Αποστολίδου, Δούβλη, Ουασίτσα & Τσιώλη, 2017).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων έχουν ιστορικά μία θεμελιώδη κοινή αφετηρία και αυτή δεν είναι άλλη από τη διεύρυνση της πρόσβασης σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Jarvis, 2007· Κόκκος, 2005· Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000). Η εκπαίδευση ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο εμφανίζει σοβαρά εμπόδια πρόσβασης, εμπόδια που επιβαρύνονται από τις αποσπασματικές προσπάθειες εκπαίδευσης αυτών των ομάδων πληθυσμού (Dryden-Peterson, 2015). Η σύγκλισή της με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να μπορεί να αναδείξει ευκαιρίες και να βοηθήσει εν γένει στην ατομική και κοινωνική πρόοδο.

Με την προσφυγική κρίση να καλεί τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να λάβουν άμεση δράση, με στόχο την παροχή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων ατόμων στην κοινωνία (Castaño-Muñoz et al., 2018), ο ερευνητικός φακός εστίασε στη διερεύνηση της συμβολής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (τυπικής, μη τυπικής και άτυπης) σε αυτή την ομάδα-στόχο στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από βιβλιογραφικά δεδομένα μελετών περίπτωσης. Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία στόχευσε να αναδείξει τις στάσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες πρόσφυγες και μετανάστες για την συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και να επισημάνει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων έγινε επί της ουσίας μία προσπάθεια σύνθεσης των μέχρι τώρα ευρημάτων, μέσα από μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση, αξιοποιώντας την τεχνική της «χιονοστιβάδας» (βλ. Wohlin, 2014), ευελπιστώντας στη συμβολή της συγκέντρωσης της ήδη υπάρχουσας εμπειρικής έρευνας γύρω από το πεδίο, ώστε να αναδειχθούν τα σημαντικά σημεία, και ως εκ τούτου να δοθεί η δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης του εν λόγω θέματος, τόσο από πλευράς ερευνητών όσο και από πλευράς εκπαιδευτικών δράσης.

Θα πρέπει να σημειωθεί, τέλος, ότι τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως άρρηκτα συνδεδεμένα με την ποικιλομορφία των προγενέστερων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών που έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο, το μοντέλο σχεδιασμού το οποίο εφαρμόστηκε από πλευράς φορέα σε κάθε μελέτη περίπτωσης, αλλά και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (π.χ. εκμάθηση γλώσσας, κοινωνική ένταξη, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση), οι οποίοι, ωστόσο, φαίνεται να αλληλοεπικαλύπτονται (Castaño-Muñoz et al., 2018) και για τον λόγο αυτό η παρούσα εργασία δεν προχώρησε στη συγκεκριμένη διάκριση. Βέβαια, δε γίνεται να μην αναφερθεί το γεγονός ότι, κατά τους (Castaño-Muñoz et al., 2018), τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι και αυτά που χαρακτηρίζονται από τη μεγαλύτερη τυπικότητα. Σε ομάδες-στόχους, οι οποίες έχουν πρότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες μοντέλων με ιεραρχική δομή (βλ. Αποστολίδου, 2019) ένα από τα ζητούμενα ίσως πρέπει να είναι η μεγαλύτερη τυπικότητα και σε παρόχους εκπαίδευσης εκμάθησης γλώσσας και κοινωνικής ένταξης.

Αυτό που διαφαίνεται σε κάθε περίπτωση είναι ότι η αναγκαιότητα σύζευξης της εκπαίδευσης ενήλικων προσφύγων και μεταναστών με την ηλεκτρονική μάθηση (Μπιγιλάκη, 2009· UNHCR, 2011 κ.ά.) επιβεβαιώνεται και από την ίδια την ομάδα – στόχο, η οποία έχει γενικά μία θετική στάση, απέναντι στις υπό εξέταση εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υπό το πρίσμα, ωστόσο, κάποιων προϋποθέσεων. Αυτή η θετική στάση βέβαια, θα πρέπει να φιλτράρεται μέσα και από την προοπτική που αναφέρει η Damiani (2019), η οποία υπογραμμίζει πως ένα μεγάλο ζήτημα στην αποτίμηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων φαίνεται να εντοπίζεται στην ανάγκη από πλευράς προσφύγων και μεταναστών να ικανοποιήσουν τους ερευνητές με τις απαντήσεις τους καθώς φαίνεται να νιώθουν την υποχρέωση να τους «ευχαριστήσουν», μία μεθοδολογική παραδοχή ωστόσο, που φαίνεται να λαμβάνει χώρα σε μελέτες περίπτωσης, ανεξάρτητα της ομάδα-στόχου.

6.1 Έρευνα για τις στάσεις και τις απόψεις των ενηλίκων με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η ηλεκτρονική μάθηση στο πλαίσιο της αποκαλούμενης «ψηφιακής μετανάστευσης» (Diminescu, 2008· Leurs & Smets, 2018), αποτελεί ήδη σημαντικό εργαλείο μάθησης για τους ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο και ειδικά για την εκμάθηση της εκάστοτε γλώσσας της χώρας – υποδοχής, που λειτουργεί ως βασικό εργαλείο για την κοινωνική ένταξη (AbuJarour & Krasnova, 2018· Abu-Khalil et al., 2019· Bradley et al, 2017· Castaño-Muñoz et al., 2018· Kaufmann, 2018). Σε κάθε περίπτωση αυτό που φαίνεται από τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι ότι σημαντικότεροι πόροι ηλεκτρονικής μάθησης για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι ομάδες που υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθούν σε αυτά, στο πλαίσιο μίας κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης (AbuJarour & Krasnova, 2018· 2017· Kaufmann, 2018), παρότι εν τέλει δεν εμπίπτουν σε αυτό καθαυτό το πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Castaño-Muñoz et al., 2018).

Ως εκ τούτου, μέσα από την ηλεκτρονική μάθηση φαίνεται να περιορίζονται σημαντικά χωρικά, νομικά, (AbuJarour & Krasnova, 2018· Castaño-Muñoz et al., 2018· Halkic & Arnold, 2019) χρονικά (AbuJarour & Krasnova, 2017· Hykova, 2004) και κοινωνικοπολιτισμικά εμπόδια (Hykova, 2004). Τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα φαίνεται να προσδίδουν ένα αίσθημα ασφάλειας και ισότητας, αισθήματα που φαίνεται να απολείπουν από την καθημερινότητα (Hykova, 2004), ενώ οι δυνατότητες εξατομίκευσης, αυτονομίας και ευελιξίας που έχουν τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, παρότι προϋποθέτουν μεγάλα ποσοστά εμπλοκής (Bradley et al., 2017), φαίνεται να λειτουργούν διευκολυντικά για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, σεβόμενες ταυτοχρόνως τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων, υποχρεώσεις που προκύπτουν από την ενήλικη ζωή και το προσφυγικό και μεταναστευτικό συγκείμενο (AbuJarour & Krasnova, 2017· Hykova, 2004). Η

διευκολυντική λειτουργία αυτών των δυνατοτήτων, ωστόσο, δε φαίνεται να λειτουργεί το ίδιο για όλους, καθώς εξαρτάται άμεσα και από τις πρότερες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους (π.χ. ιεραρχική δομή προγραμμάτων) (Αποστολίδου, 2019· Reinhardt et al., 2018).

Εν κατακλείδι, παρά τα ως άνω πλεονεκτήματα που προσδίδει η ηλεκτρονική μάθηση, δεδομένου του ότι το κύριο εκπαιδευτικό ζητούμενο είναι εν τέλει η κοινωνική ένταξη, κοινός τόπος κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, φάνηκε να είναι σε αρκετές έρευνες η επιθυμία μεικτών προγραμμάτων από πλευράς προσφύγων και μεταναστών, με την αξιοποίηση των οποίων δίνεται η ευκαιρία συγχρωτισμού και δόμησης κοινωνικών δικτύων (AbuJarour & Kranova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018).

6.2Έρευνα στα Εμπόδια για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενήλικων με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Παρά τις ευκαιρίες που φαίνεται να γεννά η ηλεκτρονική μάθηση, και παρά την αναγνώριση σημαντικών πλεονεκτημάτων από πλευράς προσφύγων και μεταναστών σε αυτή, φαίνεται να ορθώνει μία νέα σειρά εμποδίων, εμπόδια τα οποία ελλοχεύουν των κίνδυνο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (AbuJarour &Krasnova, 2018· Halkic & Arnold, 2019).

Η έλλειψη επαρκούς τεχνικής υποδομής (π.χ. σύνδεση στο Διαδίκτυο) (AbuJarour & Krasnova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Reinhardt et al., 2018), ο ελλιπής ψηφιακός γραμματισμός (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Hykova, 2004· Reinhardt et al., 2018), οικονομικά (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018), γλωσσικά (Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Walter et al., 2017) και πολιτισμικά εμπόδια (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Reinhardt et al., 2018), η ελλιπής πληροφόρηση και η επίγνωση της μαθησιακής διαδικασίας (Castaño-Muñoz et al., 2018), το χαμηλό αντίκρισμα των πιστοποιητικών που παρέχονται από διαδικτυακά μαθήματα (Castaño-Muñoz et al., 2018· Halkic & Arnold, 2019· Reinhardt et al., 2018), αλλά και εμπόδια που προκύπτουν από την καθημερινότητά με ταυτόχρονο το αίσθημα ματαίωσης, λόγω των

υψηλών προσδοκιών, φαίνεται να λειτουργούν αποθαρρυντικά για την εμπλοκή με την ηλεκτρονική μάθηση (AbuJarour & Krasnova, 2018· Abu-Khalil et al., 2019· Bradley et al., 2017· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Reinhardt et al., 2018).

Τέλος, μεγάλη σημασία για την περαιτέρω εμπλοκή με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φαίνεται να διαδραματίζει το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι συνθήκες διαβίωσης (π.χ. συνθήκη encampment) και οι ανάγκες για υποστήριξη (Halkic & Arnold, 2019), μία παραδοχή στην οποία φαίνεται να προχωρά και η Αποστολίδου (2019), στο πλαίσιο του έργου P.R.E.S.S., αναγνωρίζοντας πως η Γλώσσα, η Ηλικία, η Τεχνολογία, η Πίστη, το Φύλο και η Τρωτότητα θα πρέπει να αποτελούν κεντρικά ζητήματα για τον σχεδιασμό ενός πολιτισμικά ευαίσθητου περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ώστε να μπορεί να αφορά σε όλους χωρίς να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες προκλήσεις και τις συνακόλουθες ανάγκες (Hakric & Arnold, 2019).

6.3 Έρευνα στις Προσεγγίσεις, τα Σχεδιαστικά Ζητήματα και τον Τρόπο Οργάνωσης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Έχοντας ως κύριο σκοπό τον περιορισμό των εμποδίων, ως καταλληλότερος παιδαγωγικός σχεδιασμός – αναγνωρίζοντας τον μεγάλο βαθμό ετερογένειας της συγκεκριμένης ομάδας – φαίνεται να είναι το μοντέλο του καθολικού διδακτικού σχεδιασμού (AbuJarour & Krasnova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Walter et al., 2017), το οποίο με την αξιοποίηση μεικτών μοντέλων (Αποστολίδου, 2019· Bradley et al., 2017· Castaño-Muñoz et al., 2018· Hykova, 2004) και εφαρμογών κινητής μάθησης (Αποστολίδου,2019· Bradley et al., 2017· Svoen et al., 2019· Walter et al., 2017), που στόχο έχουν την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυθεντικότητα (high authenticity), διαδραστικότητα (high interactivity) του περιεχομένου και συνεργασία (high collaboration) μεταξύ των εκπαιδευόμενων, υπάρχει δυνατότητα με καλοσχεδιασμένους υποστηρικτικούς μηχανισμούς (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Hykova, 2004), να απαντήσει στις ευαίσθητες πολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες.

Για τη βαθύτερη κατανόηση των προκλήσεων και των αναγκών από πολλές έρευνες αναδείχθηκε η σημασία της προγενέστερης διερεύνησής τους (Abu-Khalil et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Walter et al. 2017), ενώ από κάποιες έρευνες προτάθηκε, εκτός αυτού, κατά τη φάση του σχεδιασμού και η εμπλοκή των ίδιων των προσφύγων, μία διαδικασία που μπορεί να προσδώσει ισχυρά κίνητρα στους εμπλεκόμενους, ενώ προσφέρει και το πλεονέκτημα του σχεδιασμού από τη δική τους σκοπιά (Abu-Khalil et al., 2019· Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Svoen et al., 2019· Walter et al. 2017).

Αναφορικά με ζητήματα τεχνικής υποδομής, πέραν των προτάσεων παροχής συνδέσεων στο Διαδίκτυο (AbuJarour & Krasnova, 2018· Hykova, 2004), εφαρμογές μηχανισμών που ενδεχομένως να μπορούν να ξεπεράσουν ζητήματα συνδεσιμότητας, μπορεί να είναι η αξιοποίηση της τεχνολογίας Bluetooth (βλ. Gaved & Peasgood, 2017), η δυνατότητα πρόσβασης στα εκπαιδευτικά υλικά offline, η χρήση απλών γραφικών και η χρήση απλών εφαρμογών και εφαρμογών που μπορούν να λειτουργήσουν με χαμηλού επιπέδου ευρυζωνικότητα (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019). Εκτός, ωστόσο, των τεχνολογιών θα πρέπει να δίνεται περιθώριο εξοικείωσης των χρηστών με τα τεχνολογικά μέσα και τις πλατφόρμες, οι οποίες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την εύκολη πλοήγηση (Αποστολίδου, 2019, Damiani, 2019).

Ως προς τη γλώσσα παραγωγής του υλικού, το υλικό στις μητρικές γλώσσες και η πολυγλωσσική προσέγγιση, παρότι αποτελεί ένδειξη σεβασμού στη γλωσσική ετερότητα και είναι εκ των πραγμάτων αποτελεσματική, επιβαρύνει σημαντικά το κόστος υλοποίησης (Αποστολίδου, 2019). Η συγκρότηση, ωστόσο, του υλικού σε διεθνείς/ισχυρές γλώσσες (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019· Svoen et al., 2019), εκτός της μεγιστοποίησης του εύρους των ήδη διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων, μπορούν να προσδώσουν στους εκπαιδευόμενους επιπλέον γλωσσικές δεξιότητες, κρίσιμες για την προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη εν γένει (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Σε αυτή την περίπτωση για την προσπέλαση των γλωσσικών εμποδίων, φαίνεται να είναι απαραίτητη η αξιοποίηση μη γλωσσικών κωδίκων, όπως εικόνες (Αποστολίδου, 2019·

Hykova, 2004· Walter et al., 2017), αλλά και προπαρασκευαστικά μαθήματα γλώσσας (βλ. π.χ. Kiron) (Αποστολίδου, 2019· Damiani, 2019· Halkic & Arnold, 2019).

Παράλληλα, οι υπό εξέταση μελέτες φαίνεται να έχουν ως κοινούς παρονομαστές (α) τη διευκολυντική μάθηση, (β) την κοινωνικοπολιτισμική-βιγκοτσκική μάθηση, (γ) την εξατομικευμένη μάθηση και (δ) τη μετασχηματιστική μάθηση, (Αποστολίδου, 2019· Castaño-Muñoz et al., 2018· Damiani, 2019· Gaved & Peasgood, 2017), προσεγγίσεις οι οποίες θα πρέπει να διατρέχονται από την αρχή της πολυμεσικότητας (AbuJarour & Krasnova, 2018· Αποστολίδου, 2019· Bradley et al.,2017· Schreieck et al., 2017), χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογες των μαθησιακών στυλ και των πρότερων εκπαιδευτικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων (βλ. Αποστολίδου, 2019 και Damiani, 2019).

Έχοντας ως κύριο στόχο την αυθεντικότητα των μαθησιακών περιβαλλόντων ιδιαίτερη σημασία φαίνεται να έχουν οι δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητευόμενους με περιεχόμενο που θα τους χρειαστεί στην καθημερινή τους ζωή (π.χ. δημιουργία βιογραφικού για pizza-maker) (Damiani,2019) και η προσομοίωση περιστάσεων που ενδεχομένως να συναντήσουν (Arnold et al., 2016), στο πλαίσιο μίας κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης (Castaño-Muñoz et al., 2018). Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματωθεί μέσα από την αξιοποίηση παιχνιδιών (Arnold et al., 2016), αν και αποτελεί μία δύσκολη και κοστοβόρα πρόκληση για την ομάδα σχεδιασμού (Walter et al., 2017).

Μία άλλη διάσταση η οποία προτείνεται κυρίαρχα από την Hykova (2004) και την Pearson (2011) είναι η αξιοποίηση της μάθησης μέσα από την οικογένεια (family learning), καθώς φάνηκε να βελτιώνει τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου μέσα στο πλαίσιο εκπαιδευτικών περιβαλλόντων υπό συνθήκες καθημερινότητας (Pearson, 2011) και να δίνει ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ των μελών που δε βλέπουν τους εαυτούς τους μόνο ως συγγενείς, αλλά ως μαθησιακή κοινότητα, όπου τα παιδιά που είναι εγγεγραμμένα στο

τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, βοηθούν τους γονείς τους στη διαδικασία της μάθησης (Hykova, 2004).

Η επικοινωνία και η εμπλοκή με άλλους μαθητευόμενους παραμένει σταθερό διακύβευμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά ως προς τα κίνητρα των συμμετεχόντων, ειδικά αν ληφθεί υπόψη η τρωτότητα της συγκεκριμένης ομάδας (Αποστολίδου, 2019· Hykova, 2004· Suter & Rampelt, 2017 κ.ά.). Προς την κατεύθυνση της ενθάρρυνσης των κινήτρων οι Bradley et al. (2017) προτείνουν πως μία λύση θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή των αρχών της παιχνιδοποίησης (gamification) ή η αξιοποίηση φόρουμ κατά τα πρότυπα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, με την τελευταία ωστόσο πρόταση να φαίνεται πως ίσως να μην είναι τόσο λειτουργική (Αποστολίδου, 2019).

6.4 Περιορισμοί - Παραδοχές

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί πως, αν και οι οδηγοί (guidelines) που αξιοποιούνται για την εκπόνηση συστηματικών βιβλιογραφικών ερευνών είναι πολύ σημαντικοί, ενδεχομένως να μην καλύπτουν σε απόλυτο βαθμό τον αντικειμενικό σκοπό που δεν είναι άλλος από το να προσδιοριστεί κάθε σχετική έρευνα (Wohlin, 2014). Αυτό έχει να κάνει, μεταξύ άλλων, και με τον αριθμό των υπαρχόντων εργασιών, εν συγκρίσει με το δείγμα που είναι προσβάσιμο στον ερευνητή και το οποίο τίθεται υπό εξέταση (βλ. Παράρτημα Β).

Ως προς την τεχνική της «χιονοστιβάδας», μία άλλη αδυναμία που εντοπίστηκε αφορούσε στη δυνατότητα πρόσβασης των ετεροαναφορών, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω των δεικτών του Google Scholar, του Research Gate, του Academia, αλλά και των βάσεων δεδομένων από όπου προέρχονται οι μελέτες[4]. Αν και υπάρχουν εργαλεία δεικτών citation η ερευνήτρια δεν είχε πρόσβαση σε αυτά. Παρ' όλα αυτά και παρότι η «χιονοστιβάδα» αποτελεί μία κοπιαστική και χρονοβόρα μέθοδο, αποτιμάται από την ερευνήτρια ως μία

[4] Σε κάποιες περιπτώσεις έγινε αναζήτηση και στη βάση Semantic Scholar.

αξιόπιστη λύση για την ανεύρεση ενός αρχικού συνόλου υποψήφιων μελετών για μία βιβλιογραφική έρευνα, καθώς η πληθώρα συνωνύμων και η διαφοροποίηση της ορολογίας είναι χαοτική και μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρά σφάλματα.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας εργασίας επαφίεται στο πεδίο της γλώσσας καθώς μελετήθηκαν επιστημονικά εργασίες, οι οποίες ήταν γραμμένες αποκλειστικά στην αγγλική και την ελληνική, δεδομένου του ότι η ερευνήτρια δεν γνωρίζει άλλες γλώσσες. Αυτή η αδυναμία αποτελεί σημαντικό περιορισμό ως προς τον προσδιορισμό όλων των εργασιών, οι οποίες ενδεχομένως να είχαν συνεισφορά στην παρούσα έρευνα (Anderson-Levitt, 2011).

Τέλος, η υποκειμενικότητα είναι ένας παράγοντας που είναι αδύνατον να εκμηδενιστεί, ωστόσο για τον περιορισμό της και κατ' επέκταση την αξιοπιστία και την επαναληψιμότητα της έρευνας έχει καταγραφεί η τεχνική που ακολουθήθηκε (βλ. Παράρτημα Β), η οποία ενδεχομένως να μπορέσει να λειτουργήσει και ω; κατευθυντήριος οδηγός για μελλοντική χρήση.

6.5 Προτάσεις

Η παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση επί της ουσίας προσπάθησε να σκιαγραφήσει τις απαντήσεις που έδωσε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συνακόλουθα η ηλεκτρονική μάθηση σε μία μεγάλη ανθρωπιστική κρίση. Η πληθώρα των ερευνών στο πεδίο τα τελευταία χρόνια αναδεικνύει ένα σαφές αυξανόμενο ενδιαφέρον, το οποίο ενδεχομένως να οφείλεται στην ανάγκη για άμεση κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μετακινούμενων ομάδων, δεδομένου του αυξανόμενου ρυθμού των διασυνοριαακών μετακινήσεων. Σε κάθε περίπτωση η βιβλιογραφία στο πεδίο παραμένει μικρή, γεγονός που καταδεικνύει, την αναγκαιότητα περισσότερων εμπειρικών μελετών που να αποτυπώνουν τη συμβολή και τους παράγοντες επιτυχίας ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος σε ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Σίγουρα ο σχεδιασμός εκ νέου ή η αναπροσαρμογή υλικού με πολιτισμικές ευαισθησίες απαιτεί κόστος και μεγάλη ομάδα σχεδιασμού, η ύπαρξη όμως πολλών ήδη υπαρχόντων πρωτοβουλιών παρόχων ψηφιακού περιεχομένου δημιουργεί την ευκαιρία αξιοποίησης της

ηλεκτρονικής μάθησης τόσο εκτός όσο και εντός της τάξης και ευκαιρίες περαιτέρω έρευνας. Παράλληλα, θα ήταν σημαντική στο πεδίο της έρευνας η διερεύνηση των προϋποθέσεων που θα μπορούσαν να εμπλέξουν στην εκπαιδευτική πράξη μίας μεικτής μορφής οργάνωσης της διδασκαλίας των γηραιότερων ατόμων και των γυναικών, ως υποομάδων αυτής της πληθυσμιακής ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη τον κίνδυνο του Ψηφιακού Δυϊσμού.

Από πλευράς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, η καταγραφή των φορέων που ήδη υλοποιούν δια ζώσης προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης σε ενήλικες με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο και ο συντονισμός, ώστε να αξιοποιηθεί ήδη υπάρχον ή νέο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά στη συμμετοχή των εν δυνάμει εκπαιδευόμενων, προσφέροντάς τους μεγαλύτερη ευελιξία αλλά ταυτόχρονα λειτουργώντας και ως εργαλείο ανάπτυξης κα διεύρυνσης του κοινωνικού τους δικτύου. Αδιαμφησβήτητα, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δε θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και όλο το εγχείρημα θα πρέπει να διασφαλίζει τη συνέχεια και τη διάρκεια στον χρόνο, ειδάλλως κάθε προσπάθεια θα πέφτει στο κενό. Ζητήματα τεχνικής υποδομής θα μπορούσαν να βελτιωθούν είτε μέσα, για παράδειγμα ,από την απευθείας παροχή διαδικτύου είτε δημιουργώντας στις πόλεις κόμβους παροχής δωρεάν wifi, κατά τα πρότυπα της πόλης Milton Keynes, μία πρακτική που θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά εν γένει για την κοινωνία. Δεδομένου του ότι ωστόσο τέτοιου τύπου υποδομές ενδεχομένως να είναι κοστοβόρες και χρονοβόρες, η παροχή ασύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού που να είναι προσβάσιμο και offline, θα μπορούσε να αποτελέσει μία λύση.

Από την άλλη, δεδομένου του ότι το κύριο εκπαιδευτικό ζητούμενο είναι η ένταξη, ως μία αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ μετακινούμενων ομάδων και κοινωνιών-υποδοχής, οι κινητές μονάδες, όπως αυτές προτείνονται στο πλαίσιο του έργου P.R.E.S.S. θα μπορούσαν να αποτελούν έναν κρίσιμο παράγοντα τόσο ως προς την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων όσο και ως προς την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας-υποδοχής.

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η διαχείριση του μεταναστευτικού – προσφυγικού αποτελεί μία μεγάλη πρόκληση για όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Ως εκ τούτου, η συνεργασία όλων, έχοντας μία κοινή γραμμή πλεύσης, θα λειτουργήσει, αδιαμφισβήτητα, θετικά στην ένταξη αυτών των ομάδων.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

AbuJarour, S. (2019). Smartphone App Adoption at Home and on the Move: The Case of Syrians. In *3rd AFU INTERNATIONAL CONFERENCE: Towards Advanced Scientific Knowledge (TASK3-2019) in Business Science, 1-2 May 2019.* Retrieved February 13, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/332835399_Smartphone_App_Adoption_at_Home_and_on_the_Move_The_Case_of_Syrians

AbuJarour, S. & Krasnova, H. (2017). Understanding the Role of ICTs in Promoting Social Inclusion: The Case of Syrian Refugees in Germany. *European Conference on Information Systems (ECIS 2017).* Retrieved January 8, 2020, from: researchgate.net/publication/316619937_Understanding_the_Role_of_ICTs_in_Promoting_Social_Inclusion_The_Case_of_Syrian_Refugees_in_Germany

AbuJarour, S. & Krasnova, H. (2018). E-learning as a means of social inclusion: the case of Syrian refugees in Germany. *Twenty-fourth Americas Conference on Information Systems, August 16 – 18 2018,* New Orleans LA. Retrieved January 1, 2019, from https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1588&context=amcis2018

Abou-Khalil, V., Helou, S., Flanagan, B., Pinkwart, N. & Ogata, H. (2019). Language Learning Tool for Refugees: Identifying the Language Learning Needs of Syrian Refugees Through Participatory Design. *Languages, 4*(3), 71. doi: 10.3390/languages4030071

Ahmad, K. S., Armarego J. & Sudweeks, F. (2013). Literature review on the feasibility of mobile-assisted language learning (MALL) in developing vocabulary skills among non-English speaking migrant and refugee women. *In International Conference on Research and Innovation in Information Systems (ICRIIS, 27-28 November 2013.* Kuala Lumpur: IEEE. doi: 10.1109/ICRIIS.2013.6716732

Alkhouli, S. (2018). Usability of Mobile-Assisted Language Learning: Swedish Language Learning for Newcomers in Sweden. *International Journal of Business and Management, 33*(11), 110-121. doi: 10.5539/ijbm.v13n11p110

Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson (Ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*, 15–44. Edmonton, CA: Athabasca University Press. Retrieved December 29, 2019, from http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

Al-Sabbagh, K. W., Bradley, L., & Bartram, L. (2019). Mobile language learning applications for Arabic speaking migrants–a usability perspective. *Language Learning in Higher Education, 9*(1), 71-95. doi: 10.1515/cercles-2019-0004

AMES (2011). *Words to work: The experiences of people in the Adult Migrant English Program in Melbourne.* Retrieved January 14, 2020, from http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2712/1/Words%20to%20Work.pdf

Anastasiades, P. S. & Kotsidis, K. (2013). The Challenges of Web 2.0 for Education in Greece, *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 8*(4), 19-33. doi: 10.4018/ijwltt.2013100102

Anderson, P. (2007*). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education.* Bristol, UK: JISC. Retrieved December 29, 2019, from http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf

Anderson, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning. In T. Anderson (Ed.) *The Theory and Practice of Online Learning*, 45–74. Edmonton, CA: Athabasca University Press. Retrieved December 29, 2019, from http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

Anderson-Levitt, K. M. (2011). Intro: Anthropologies and Ethnographies of Education Worldwide. In K. M. Anderson-Levitt (Ed.), *Anthropologies of Education*, 1-28. New York: Berghahn Books.

Arnold, O., Bosecker, T., Hume, T., & Jantke, K. P. (2016). Response to the challenging refugee influx: a potentially infinite family of serious games for learning of foreign languages playfully. In P. Kommers & P. Isaias (Eds.) *Proceedings of the 14th International Conference: e-Society, 9-11 April 2016*, 87-94. Lisbon: IADIS Press. Retrieved January 16, 2020, from https://www.researchgate.net/profile/Piet_Kommers/publication/323277337_E-Society_2016/links/5a8b91d9a6fdcc6b1a43dc98/E-Society-2016.pdf#page=108

August, D. & Sanahan, T. (2006). Executive Summary - Developing Literacy in Second Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Barratt, R. S. (2006). Meeting lifelong learning needs by distance teaching – Clean Technology. *Journal of Cleaner Production*, *14*(9-11), 906-915. doi: 10.1016/j.jclepro.2005.11.050

Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2019, από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=2u2TxK06PwUC&oi=fnd&pg=PT14&dq=Graham,+C.+R.+(2006).+Blended+learning+systems.+In+C.+J.+Bonk,+%26+C.+R.+Graham+(Eds.),+The+handbook+of+blended+learning:+global+perspectives,+local+designs.+Pfeiffer.&ots=a1FYze4D7d&sig=SDGDL3ezhiyNsiXujjkD_imF_oo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Bokert, M., Fisher, K. E. & Yafi, E. (2018). The Best, the Worst, and the Hardest to Find: How People, Mobiles, and Social Media Connect Migrants In(to) Europe. *Social Media+Society*, *4*(1). doi: 10.1177/2056305118764428

Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Open University Press

Bradley, L., Bahous, R., & Albasha, A. (2019). Mobile literacy among Syrian refugee women teachers. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), *EUROCALL 2019: CALL and complexity–short papers from EUROCALL 2019*, 57-62. Retrieved January 26, 2020, from files.eric.ed.gov/fulltext/ED600884.pdf

Bradley, L., Lindström, N. B. & Sofkova-Hashemi, S. (2017). Integration and Language Learning of Newly Arrived Migrants Using Mobile Technology. *Journal of Interactive Media in Education, 2017*(1), 3. doi: 10.5334/jime.434

Burgstahler, S. E. & Cory, R. C. (2008). *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice*. Cambridge: Harvard Education Press. Retrieved January 17, 2020, from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=k6VhDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=Burgstahler,+S.+E.+%26+Cory,+R.+C.+(2008).+Universal+Design+in+Higher+Education:+From+Principles+to+Practice.+Cambridge:+Harvard+Education+Press.&ots=9O5rS36EHo&sig=upi1NUaQpmGU1QHyw4CPGcWP28U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Castaño-Muñoz, J., Colucci, E. & Smidt, H. (2018). Free Digital Learning for Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: A Qualitative Analysis of Three Types of Learning Purposes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19*(2). doi: 10.19173/irrodl.v19i2.3382

Chang, V. (2016). Review and discussion: E-learning for academia and industry. *International Journal of Information Management, 36*(3), 476-485. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2015.12.007

Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education.* London: Routledge Falmer. Retrieved November 12, 2019, from: file:///C:/Users/marge/Downloads/9781134646074_googlepreview.pdf

Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, (p.34). Retrieved January 6, 2019, from https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf

Coombs, P. & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How non formal education can help.* Baltimore: John Hopkins University Press. Retrieved December 20, 2019, from http://documents.worldbank.org/curated/en/656871468326130937/pdf/multi-page.pdf

Council of the European Union (2011). *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning.* Retrieved November 12, 2019, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32011G1220(01)

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543-562. doi: 10.2167/beb459.0

Damiani, V. (2019). Words for inclusion: research experience and perspectives on the creation of online L2 resources for migrants and refugees in Italy. *International Journal of Inclusive Education.* doi: 10.1080/1360116.2019.1673958

Dewey, J (1915). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York City: Columbia University

Delvin, L. E. (1989). Distance Education as a Discipline: A Response to Holmberg. *International Journal of E-Learning & Distance Education, 4*(1), 56–59. Retrieved December 21, 2019, from http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/359/250

Diminescu, D. (2008). The connected migrant: An epistemological manifesto. *Social Science Information, 47*(4), 565–579. doi: 10.1177/0539018408096447

Diminescu, D. & Loveluck, B. (2014). Traces of dispersion: Online media and diasporic identities. *Crossings: Journal of Migration and Culture*, *5*(1), 23–39.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Migration Policy Institute

Dryden-Peterson, S. & Giles, W. (2012). Higher Education for Refugees. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, *27*(2), 3-9. Retrieved December 19, 2019, από https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34717

Edge, D., Searle, E., Chiu, K., Zhao, J. & Landay, J. (2011). MicroMandarin: mobile language learning in context. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI2011)*, 3169–3178. New York: ACM Press. doi: 10.1145/1978942.1979413

European Commission (2011). *European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals, 455 final, 20/7/2011*. Retrieved January 6, 2019, from https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/news/intro/docs/110720/1_en_act_part1_v10.pdf

European Commission (2016). *Analytical underpinning for a New Skills Agenda for Europe, SWD(2016) 195 final*. Retrieved January 6, 2019, from https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:cd0fa1ca-2ee9-11e6-b497 01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF

Eurostat (2019). *Asylum statistics.* Retrieved January 6, 2019, from http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics

Feng, W., Tang, J. & Liu, T. X. (2019). Understanding dropouts in MOOCs. *Association for the Advancement of Artificial Intelligence*. Retrieved December 12, 2019, from https://keg.cs.tsinghua.edu.cn/jietang/publications/AAAI19-Feng-dropout-moocs.pdf

Finn, J. D. (1953). Professionalizing the audio-visual field. *Educational Technology Research and Development, 1* (1), 6-17. doi: 10.1007/bf02713166

Freire, P. & da Veiga Coutinho, J. (1972). *Cultural action for freedom, 48*. Harmondsworth: Penguin. Retrieved December 14, 2019, from https://www.understandingeconomy.org/assets/pdf/cultural-action-for-freedom.pdf

Garrison, D. R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, *1*(1), 7-13. doi: 10.1080/08923648709526567

Gaved, M. & Peasgood, A. (2017). Fitting in Versus Learning: A Challenge for Migrants Learning Languages Using Smartphones. *Journal of Interactive Media in Education, 2017*(1), 1. doi: 10.5334/jime.436

Geertz, C. (1977). *The Interpetation of cultures*. Basic Books

Halkic, B. & Arnold P. (2019). Refugees and online education: student perspectives on need and support in the context of (online) higher education. Learning, *Media and Technology*, *44*(3), 345-364. doi: 10.1080/17439884.2019. 1640739

Hartog, J. & Zorlu, A. (2007). How important is homeland education for refugees' economic position in The Netherlands? *Journal of Population Economics, 22*(1), 219-246. doi: 10.1007/s00148-007-0142-y

Hashemi, S. S., Lindström, N. B., Bartram, L. & Bradley L. (2017). Investigating Mobile Technology Resources for Integration: The Technology – Pedagogy – Language – Culture (TPLC) Model. In F. Loizides, G. Papadopoulos & N. Souleles (Eds.), *mLearn 2017: 16th World Conference on Mobile and Contextual Learning, October 30 – November 1 2017*, 1-8. New York: Association for Computing Machinery. doi: 10.1145/3136907.3136930

Hobsbawm, E. (1996). *The Age of Revolution: 1789 – 1848.* New York: Vintage Books

Holland, A. A. (2019). Effective principles of informal online learning design: A theory-building metasynthesis of qualitative research. *Computer & Education, 128*, 214-226. doi: 10.1016/j.compedu.2018.09.026

Holmberg, B. (1980). Aspects of distance education. *Comparative Education, 16*(2), (p. 107-119). Retrieved December 28, 2019, from www.jstor.org/stable/3098523

Horst, H. A. (2006). The blessings and burdens of communication: Cell phones in Jamaican transnational social fields. *Global Networks, 6*, 143–159.

Horst, H. A., Taylor, E. B. (2014). The role of mobile phones in the mediation of border crossings: A study of Haiti and the Dominican republic. *The Australian Journal of Anthropology, 25*, 155–170.

Hykova, G. (2004). Equality, communication and collaboration in online learning environment: an example of language education for refugees. In *26th International Conference on Information Technology Interfaces*, 287-295. IEEE. Retrieved January 1, 2020, from https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/1372419

Ilgaz, H., & Gólbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: E-readiness, e-satisfaction and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(2), 171–187. doi: 10.19173/irrodl.v16i2.2117

Illich, I. & Verne, E. (1976). *Imprisoned in the Global Classroom*. Toronto: Writers and Readers. Retrieved December 19, 2019, from http://debate.uvm.edu/asnider/Ivan_Illich/Ivan%20Illich_%20Imprisoned%20Global%20Classroom.pdf

Inquai, S. (1990). Refugees and Distance Education. *Convergence, 23*(3), 37-48. Retrieved December 13, 2019, from https://www.learntechlib.org/p/143115/

Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2012). *The online learning handbook: Developing and using web-based learning.* New York: Routledge.

Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J. & Brasher, A. (2017). Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial. *Studies in the Education of Adults*, *49*(2). doi: 10.1080/02660830.2018.1463655

Kaufmann, K. (2018). Navigating a new life: Syrian refugees and their smartphones in Vienna. *Information, Communication & Society*, *21*(6), 882-898. doi: 10.1080/1369118X.2018.1437205

Kalerante, E. & Eleftherakis, T. (2017). Parallel Association Between the European Educational Policy on Lifelong Education and the Introduction to Information Society (1995–2010). In P. Anastasiades & N. Zaranis (Eds.), *Research on e-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, 275-282. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-34127-9

Keegan, A. (1980). On defining distance education. *Distance Education, 1*(1), 13-36. doi: 10.1080/0158791800010102

Keegan, A. (1996). *The foundations of distance education*. London: Groom Helm. Retrieved December 28, 2019, from https://books.google.gr/books?id=nYkrTWDj5twC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kesidou, A. (2019). Preparing Educators and Researchers for Multicultural/Intercultural Education: A Greek Perspective. In W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship, 15*, 148-165. Leiden: Koninklijke Brill NV. doi: 10.1163/9789004411944_008

Kitchenham, B. A. & Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Version 2.3, *EBSE Technical Report*, EBSE- 2007-

01, Keele University. Retrieved November 25, 2019, from https://userpages.uni-koblenz.de/~laemmel/esecourse/slides/slr.pdf

Ktistakis, Y. (2013*). Protecting Migrants Under the European Convention on Human Rights and The European Social Charter: A Handbook for Legal Practitioners.* Paris: Council of Europe Publishing. Retrieved December 18, 2019, from rm.coe.int/168007ff59

Knowles, M. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species.* Houston: Gulf Publishing Co. Retrieved December 21, 2019, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf

Kogan, M. (2000). Lifelong Learning in the UK. *European Journal of Education, 35* (3), 341-359. Retrieved December 19, 2019 from https://www.jstor.org/stable/1503686?seq=1

Kukulska-Hulme, A, Gaved, M, Paletta, L, Scanlon, E, Jones, A. & Brasher, A. (2015). Mobile Incidental Learning to Support the Inclusion of Recent Immigrants. *Ubiquitous Learning: An International Journal, 7*(2), 9–21. Retrieved January 16, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/282323297_Mobile_Incidental_Learning_to_Support_the_Inclusion_of_Recent_Immigrants

Lee, K., Choi, H. & Cho Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education, 41*, 25-33. doi: 10.1016/j.iheduc.2018.12.001

Lengrand, P. (1975). An Introduction to Lifelong Education. Croom Helm Ltd: London. Retrieved December 13, 2019 from https://eric.ed.gov/?id=ED118876

Leurs, K. & Smets, K. (2018). Five Questions for Digital Migration Sturdies: Learning From Digital Connectivity and Forced Migration In(to) Europe. *Social Media+Society, 4*(1). doi: 10.1177/2056305118764425

Lindström, N. B., Hashemi, S. S., Bartram, L., & Bradley, L. (2017). Mobile resources for integration: how availability meets the needs of newly arrived Arabic-speaking migrants in Sweden. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), *CALL in a climate change: adapting to turbulent global conditions. Shorth papers from EUROCALL 2017*, (p. 40-45). Dublin: Research-publishing.net. Retrieved February 17, 2020, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578177.pdf

Makrakis, V. & Kostoulas-Makrakis, N. (2012). Course curricular design and development of the M.Sc. programme in the field of ICT in education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *14*(2), 5-40. Retrieved January 17, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/271383272_Course_Curricular_Design_and_Development_of_the_MSc_Programme_in_the_Field_of_Ict_in_Education_for_Sustainable_Development

Margaryan, A., Bianco, M. & Littlejohn A. (2014). *Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). Computers & Education*, *80*(January 2015), 77-83. doi: 10.1016/j.compedu.2014.08.005

Mason, B. & Buchmann, D. (2016). *ICT4Refugees: A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis.* Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Retrieved January 23, 2020, from https://regasus.de/online/datastore?epk=74D5roYc&file=image_8_en

McGreal, R. & Elliott, M. (2008). Technologies of Online Learning (e-Learning). In T. Anderson (Ed.), *The Theory and Practice of Online Learning*, 143–166. Edmonton, CA: Athabasca University Press. Retrieved December 29, 2019, from http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf

McGregor, E. & Siegel, M. (2013). *Social media and migration research.* Maastricht Economic and social Research institute on Innovation and Technology (UNU-MERIT)

& Maastricht Graduate School of Governance (MGSoG). Retrieved January 23, 2020, from ideas.repec.org/p/unm/unumer/2013068.html

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, 22-38. New York: Routledge.

Morrice, L., Shan, H. & Sprung, A. (2018). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults, 49*(2), 129-135. doi: 10.1080/02660830.2018.1470280

Moser-Mercer, B., Hayba, E. & Goldsmith, J. (2016). Higher education spaces and protracted displacement: How learner-centered pedagogies and human-centered design can unleash refugee innovation. In S. Hostettler, S. N. Besson & J. C. Bolay (Eds.), *Technologies for Development: From Innovation to Social Impact*, (pp. 41 – 52). Cham: Springer.

Ngan, H.Y., Lifanova, A., Jarke, J. & Broer J. (2016). Refugees Welcome: Supporting Informal Language Learning and Integration with a Gamified Mobile Application. In K. Verbert, M. Sharples, T. Klobučar (Eds.), *Adaptive and Adaptable Learning*. *EC-TEL 2016. Lecture Notes in Computer Science, 19891*, 521-524. Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_54

OECD (2015). *Immigrant students at school – easing the journey towards integration.* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264249509-en

OECD (2018a). Skills on the Move: Migrants in the Survey of Adult Skills. *OECD Skills Studies.* Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264307353-en

OECD (2018b). *Working Together for Local Integration of Migrants and Refugees in Athens*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264304116-en.

European Union, European Parliament (2000). *Charter of Fundamental Rights of the European Union.* Retrieved December 17, 2019, from https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, *65*, 17. Retrieved January 13, 2020, from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839

Papataxiarchis, E. (2016). Being "there": At the front line of the "European refugee crisis" - part 1. *Anthropology Today, 32* (2), 5–9. doi:10.1111/1467-8322.12237

Paz Aléncar, A. & Tsagkroni, V. (2019). Prospects of refugee integration in the Netherlands: Social capital, information practices and digital media. *Media and Communication, 7*(2 Refugee Crises Disclosed), 184-194. doi: 10.17645/mac.v7i2.1955

Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., & Evans, C. (2014). Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses. *Educational Researcher*, *43*(9), 421-432. doi: 10.3102/0013189X14562423

Pearson, L. (2011). Family-centred learning for Eastern European migrants using a mobile English language application. In *10th World Conference on Mobile and Contextual Learning, 18-21 October 2011* (pp. 7-14). Beijing:2011Beijing Normal University. Retrieved January 14, 2020, from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32377703/Conference_Proceedings.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMobile_Research_in_the_Wild_Practical_Ex.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200114%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200114T132812Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=c319999df0f74a21a6f8d960b981d65c44d1c9071c0870834e0f90a2525f63f1#page=18

Peters, O. (1983). Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline (1967). In D. Sewart, D. Keegan & B.Holmberg (Eds.),

Distance Education: International Perspectives, 68-94. London: Croom Helm. Retrieved December 27, 2019 from http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm

Pethig, F., Noeltner, M., Cabinakova, J., & Krönung, J. (2017). "Don't Call Me Refugee!"–The Role of Social Identity in the Adoption of Refugee-Specific Mobile Applications. In Y. J. Kim, R. Agarwal & J. K. Lee (Eds), *Proceedings of the International Conference on Information Systems - Transforming Society with Digital Innovation, December 10-13, 2017*. Association for Information Systems. Retrieved 17 February, 2020, from http://aisel.aisnet.org/icis2017/IT-and-Social/Presentations/18

Polson, C. J. (1993). *Teaching adult students. IDEA Paper No. 29*. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development. Retrieved December 26, 2019, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395136.pdf

Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, *144*, 103701. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103701

Reinhardt, F., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Deribo, T., Happ, R. & Nell Müller, S. (2018). Integrating refugees into higher education – the impact of a new online education program for policies and practices. *Policy Reviews in Higher Education, 2*(2), 198-226. doi: 10.1080/23322969.2018.1483738

Rezaian A., Daskalaki, I. & Apostolidou, A. (2019). Gendered Spaces and Educational Expectations: the Case of the Former Refugee Camp "Elliniko" in Athens. *Int. Migration & Integration*. doi:10.1007/s12134-019-00712-w

Rogers, A. & Horrocks, N. (2010). *Teaching Adults*. Maidenhead: Open University Press.

Rutta, C. B., Shiavo, G. & Zancaro, M. (2019). Comic-based Digital Storytelling for Self-expression: An Exploratory Case-Study with Migrants. In H. Telioglu (Ed.), *C&T '19: Proceedings of the 9th International Conference on Communities &*

Technologies - Transforming Communities, 9-13. New York: Association for Computing Machinery. doi: 10.1145/3328320.3328400

Schneeweis, N. (2011). Educational Institutions and the Integration of Migrants. *Journal of Population Economics, 24*(4), 1281-1308. doi: 10.1007/s00148-009-0271-6

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* Basic Books. Ανακτήθηκε 14 Δεκεμβρίου, 2019, από http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/reflective%20practitioner%20-%20schon.pdf

Simonson, M. (2009). Distance learning. In *The 2009 book of the year,* 231. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education.* Pearson

Simonson, M., Schlosser, C. & Orellana, A. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education, Vol 23* (2-3), (pp. 124). doi: 10.1007/s12528-011-9045-8

Simonson, M. & Seepersaud, D. J. (2019). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms.* Charlotte: Information Age Publishing.

Schreieck, M., Zitzelsberger, J., Siepe, S., Wiesche, M., & Krcmar, H. (2017). Supporting Refugees in Everyday Life- Intercultural Design Evaluation of an Application for Local Information. *PACIS 2017 Proceedings.* 149. Retrieved January 23, 2020, from https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1132&context=pacis2017

Shao, Y (2011). Second language learning by exchanging cultural contexts through the mobile group blog. In S. Thouësny & L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers,* (pp. 143-168). Dublin:

Research-publishing.net. Retrieved January 26, 2020, from https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-00-1/Shao_10.pdf

Sun, D., Mao, Y., Du, J., Xu, P., Zheng, Q., & Sun, H. (2019). Deep Learning for Dropout Prediction in MOOCs. In *2019 Eighth International Conference on Educational Innovation through Technology (EITT) 27-31 Oct. 2019*, 87-90. USA: IEEE. doi: 10.1109/EITT.2019.00025

Suter, R., & Rampelt, F. (2017). Digital Solutions for Alternative Routes Into Higher Education–Possibilities and Challenges of Digital Teaching and Learning Scenarios for Refugees: First Results From the Integral2 Project. In L. G. Chova, A. L. Martínez & I. C. Torres (Eds.), *9th International Conference on Education and New Learning Technologies, 3-5 July, 201*, 4640-4645. Valencia: IATED Academy. doi: 10.21125/edulearn.2017

Svoen, B., Dobson, S. & Bjørge, L. T. (2019). Let's talk and share! Refugees and migrants building social inclusion and wellbeing through digital stories and online learning resources. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14. doi: 10.1080/13603116.2019.1678802

Tsimouris, G. (2008). Intercultural education in contemporary Greece. In A. Crasteva (Ed.), *Immigration and Integration: EuropeanExperiences*. Sofia: Manfred Worner Foundation. Retrieved January 12, 2020, from https://www.academia.edu/17001197/Intercultural_education_in_contemporary_Greece._The_teachers_point_of_view

Xing, W., & Du, D. (2019). Dropout Prediction in MOOCs: Using Deep Learning for Personalized Intervention. *Journal of Educational Computing Research, 57*(3), 547–570. https://doi.org/10.1177/0735633118757015

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404)*. New York:

United Nations. Retrieved January 1, 2019, from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf

UNHCR (2007). *Refugee Protection and Mixed Migration: A 10-Point Plan for Action.* Retrieved December 18, 2019, from https://www.unhcr.org/4742a30b4.html

UNHCR (2010). *Convention and Protocol relating to the status of refugees.* Retrieved December 17, 2019, from https://cms.emergency.unhcr.org/documents/11982/55726/Convention+relating+to+the+Status+of+Refugees+%28signed+28+July+1951%2C+entered+into+force+22+April+1954%29+189+UNTS+150+and+Protocol+relating+to+the+Status+of+Refugees+%28signed+31+January+1967%2C+entered+into+force+4+October+167%29+606+UNTS+267/0bf3248a-cfa8-4a60-864d-65cdfece1d47

UNHCR (2011). *Refugee Education: A Global Review*. Geneva. Retrieved December 13, 2019, from https://www.unhcr.org/hu/wp-content/uploads/sites/21/2016/12/Dryden_Refugee_Education_Global-Rvw.pdf

UNHCR (2016). *Πρόσφυγας ή Μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία*. Κύπρος: UNHCR. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2019, από https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf

UNHCR (2017). *Global Trends: Forced Displacement In 2016*. Retrieved January 6, 2019, from http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html.

UNHCR (2019a). *Operational Portal, Refugee Situations, Mediterranean Situation.* Update December 16, 2019 https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean?id=282

UNHCR (2019b). *Operational Portal, Refugee Situations, Mediterranean Situation, Greece*. Update December 16, 2019, from https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179

Vancell. J., Patala, T. & Bruce, A. (2019). Free Digital Distance Learning for Employability and Social Inclusion: The Perceptions of Migrants Living on the Maltese Islands. In A. Volungeviciene & A. Szűcs (Eds.), *28th EDEN Annual Conference, 16-19 June, 2019,* (p. 148-156). Budapest: European Distance and E-Learning Network. Retrieved February 18, 2020, from https://proceedings.eden-online.org/wp-content/uploads/2019/06/Annual_2019_Bruges_Proceedings_ISSN.pdf

Viberg, O. & Grönlund, Å. (2013). Systematising the field of mobile assisted language learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning, 5*(4), 72–90. doi: 10.4018/ijmbl.2013100105

Vlachopoulos, P. & Hatzigianni, M. (2017). Online Learning and Self-Regulation: Balancing Between Personal and Social Dimensions. In P. Anastasiades & N. Zaranis (Eds.) *Research on e-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives,* (p. 177-188). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-34127-9

Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. London: Academic Press. Retrieved December 19, from http://www.urbanlab.org/articles/world%20systems/Wallerstein%201974%20-%20modern%20world%20system%20I.pdf

Walter, T., Eichwald, S., Klaas, N., Reder, J. & Müller, W. (2017). RefugeeScout: Learning German Culture for a Better Integration with a Storytelling Application. In *17th International Conference on Advanced Learning Technologies ICALT, 8 August 2017.* Timisoara: IEEE. doi: 10.1109/ICALT.2017.143

Weibert, A., Krüger, M., Aal, K., Salehee S. S., Khatid, R., Randall, D. & Wulf, V. (2019). Finding Language Classes: Designing a Digital Language Wizard with Refugees and Migrants. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 3*, A. 116. New York: Association for Computing Machinery. doi: 10.1145/3359218

Wedemeyer, C. (1973). Characteristics of Open Learning Systems. *NAEB Conference, 13 November 1973*, (σ. 1-5). NAEB: New Orleans. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2019, από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099593.pdf

Wedemeyer, C. A. (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press.

Weisner, T. S., Matheson, C., Coots, J. & Bernheimer, L. (2005). Sustainability of Daily Routines as a Family Outcome. In A.E. Maynard & M. I. Martini (Eds), *Learning in Cultural Context: Family, Peers, and School*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, May 13 - 14 2014*, (pp. 38). London: ACM Doi: 10.1145/2601248.2601268

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Happ, R., Nell-Müller, S., Deribo, T., Reinhardt, F., & Toepper, M. (2018). Successful integration of refugee students in higher education: Insights from entry diagnostics in an online study program. *Global Education Review* 5(4), 158-181

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Βασικές Αρχές Διδασκαλίας Ενηλίκων που Ανήκουν σε Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου. 2020, από file:///C:/Users/marge/Downloads/%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%

CF%85%CF%84%CE%AD%CF%82%20%CE%95%CE%BD%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%BA%CF%89%CE%BD.pdf

Αποστολίδου, Α. (2019). *Σχεδιασμός και εφαρμογή πολιτισμικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 11 Δεκεμβρίου, 2019, από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/41234

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 10(1), 5-32. doi: 10.12681/jode.9809

Ανδρουλάκης, Γ., Αποστολίδου, Α., Δούβλη, Γ., Ουασίτσα, Ι. Ε. & Τσιώλη Σ. (2017). Ο ρόλος της Κινητής Μονάδας σε ζητήματα άτυπης εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης πολιτών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα: η περίπτωση του έργου PRESS. Στο Λιοναράκης κ.ά. (Επιμ.), *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017, 4*(Α). Αθήνα: Προπομπός. doi: 10.12681/icodl.1351

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές.* Πάτρα: ΕΑΠ

Βαρουξή, Χ. & Σαρρής, Ν. (2012). Μετανάστευση και ένταξη: προκλήσεις και διακρίσεις. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής & Ο. Τσακιρίδη (Επιμ.) *Ένταξη των Μεταναστών: Αντιλήψεις, Πολιτικές, Πρακτικές*, 17-37. Αθηνά: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.ekke.gr/publication_files/entaxi-ton-metanaston-antilipsis-politikes-praktikes

Βεντούρα, Λ. (2006). Ευρώπη και Μεταναστεύσεις κατά τον 20ο αιώνα. Στο Χ. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.) *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία,* 83-126. Αθήνα: Gutenberg

Vujanovic, J. (2017). *Μητέρες, γυναίκες, παιδιά στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (Κ.Φ.Π) στην Ελλάδα: εμπειρίες ιδρυματοποίησης, η εξέλιξη της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα από το 2016 έως το 2017: η περίπτωση μελέτης της Ηπείρου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 17 Ιανουαρίου, 2019 από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22058

Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, *2*, 30-36. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου, 2020, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%A3%CF%84%CF%8C%CF%87%CE%BF%CE%B9%20%CE%BA%20%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Δασκαλάκη, Ή., Τσιώλη, Σ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2017). Project PRESS: εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων στην Ελλάδα. *Πρακτικά 9ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9,* 19-33. doi: 10.12681/icodl.1352

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και Ετερότητες: Ταυτότητα και Εκπαίδευση. *Κλειδιά και Αντικλείδια.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2020, από http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf

Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. (2014). *Τράπεζα Θεμάτων: Ερωτήσεις – Απαντήσεις. Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Πρόνοιας

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς.* Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2020, από http://kse60bepipedo.pbworks.com/w/file/fetch/65567445/%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%99%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%A3%20%CE%93%CE%99%CE%91%20%CE%A4%CE%97%20%CE%94%CE%99%CE%91%20%CE%92%CE%99%CE%9F%CE%A5%20%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%95%CE%95.pdf

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2011). *Οδηγία 2011/95/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 13ης Δεκεμβρίου 2011 (L 337)*. Στρασβούργο: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου, 2019, από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex%3A32011L0095

Jarvis, P. (2007). Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ένα ιδεώδες για τη νεωτερικότητα; Στο P. Jarvis (Επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (2010). Πολιτικές διά βίου μάθησης και διαδικασίες πιστοποίησης: σημεία τομής και εκκρεμή ζητήματα. Στο Θ. Καραλής (Επιμ.), *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση* (σ. 29-40). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Κολλιόπουλος, Ι. Σ. (2001). *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία 1789 – 1945: Από τη Γαλλική Επανάσταση μέχρι τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βανιάς

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2000). Η «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» στο Σύγχρονο Κόσμο: Ιστορική – Κοινωνιολογική Προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, *94*, 19–26.

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Α΄, (σ. 185-194). Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σ. 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2008). Το δίλημμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: βιομηχανοποιημένη ή εξατομικευμένη εκπαίδευση; Στο Α. Κοντάκος (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σειρά Νο 2 Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού* (σελ. 57 – 69). Εκδόσεις Ατραπός

Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα: Μία έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, 215-240. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μάρκου, Γ. Π. (2010). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;. *Νέα Παιδεία, 138*. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2019, από http://www.neapaideia-glossa.gr/content/138e.htm

Μπιγιλάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *5th International Conference in Open & Distance Learning, 27 – 29 Νοεμβρίου 2009, 5*(2), 171 – 180. Αθήνα. doi: 10.12681/icodl.462

Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9 (1), 19-31.

Νόμος υπ' αρ. 3879, *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, ΦΕΚ 163/Α΄/21-9-2010

Νόμος υπ' αρ. 4251*, Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις*, ΦΕΚ Α΄80/01-04-2014

Νόμος υπ' αρ. 4415, *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α΄159/06.09.2016

Νόμος υπ' αρ. 4636, *Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 169/Α/1-11-2019

Πλεξουσάκη, Ε. (2007). Κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης: Πολιτισμός και σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλείδια*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.openbook.gr/politismos-kai-sxoleio/

Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση των Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Από τη Θεωρία στην Πράξη.* Ρόδος: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ: Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων.* Αθήνα: Gutenberg

Χατζούλη, Α. (2017). Σύντομος Οδηγός Ψυχικής Υγείας Προσφύγων, *Εργαλειοθήκη Έργου PRESS για την Εκπαίδευση και Υποστήριξη Προσφύγων: Εργαλεία Υποστήριξης*. Project PRESS, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χουρδάκης, Α., Τρούλη, Σ., Μανιουδάκη, Μ. & Καρβούνης, Λ. (2014). Ιστορία σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.) *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά*, (σ. 213 – 228). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Παράρτημα Α: Τελικό Σύνολο Μελετών

ΤΕΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΕΛΕΤΩΝ	**Βάσεις Δεδομένων**
M.1 Αποστολίδου, Α. (2019): Σχεδιασμός και εφαρμογή πολιτισμικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες	Αποθετήριο Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
M.2 AbuJarour, S., & Krasnova, H. (2018): E-learning as a means of social inclusion: the case of Syrian refugees in Germany.	Association of Information Systems: eLibrary
M.3 Castaño-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018): Free Digital Learning for Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: A Qualitative Analysis of Three Types of Learning Purposes.	The International Review of Research in Open and Distributed Learning
M.4 Hykova, G. (2004): Equality, communication and collaboration in online learning environment: an example of language education for refugees.	IEEE Xplore Digital Library
M.5 Pearson, L. (2011). Family-centred learning for Eastern European migrants using a mobile English language application.	mLearn Conference Proceedings
M.6 Gaved, M. & Peasgood, A. (2017). Fitting in Versus Learning: A Challenge for Migrants Learning Languages Using Smartphones.	Journal of Interactive Media in Education
M.7 Kaufmann, K. (2018). Navigating a new life: Syrian refugees and their smartphones in Vienna.	Information, Communication & Society
M.8 Walter, T., Eichwald, S., Klaas, N., Reder, J. & Müller, W. (2017). RefugeeScout: Learning German Culture for a Better Integration with a Storytelling Application.	IEEE Xplore Digital Library
M.9 Bradley, L., Berbyuk-Lindström, N. & Sofkova-Hashemi, S. (2017). Integration and Language Learning of Newly Arrived Migrants Using Mobile Technology.	Journal of Interactive Media in Education
M.10 Svoen, B., Dobson, S. & Bjørge, L. T. (2019). Let's talk and share! Refugees and migrants building social inclusion and wellbeing through digital stories and online learning resources.	International Journal of Inclusive Education

M.11 Damiani, V. (2019). Words for inclusion: research experience and perspectives on the creation of online L2 resources for migrants and refugees in Italy.	International Journal of Inclusive Education
M.12 Halkic, B. & Arnold P. (2019). Refugees and online education: student perspectives on need and support in the context of (online) higher education.	Learning, Media and Technology
M.13 Reinhardt, F., Zlatkin- Troitschanskaia, O., Deribo, T., Happ, R. & Nell Müller, S. (2018). Integrating refugees into higher education – the impact of a new online education program for policies and practices.	Policy Reviews in Higher Education
M.14 Abou-Khalil, V., Helou, S., Flanagan, B., Pinkwart, N. & Ogata, H. (2019). Language Learning Tool for Refugees: Identifying the Language Learning Needs of Syrian Refugees Through Participatory Design	Languages
M.15 AbuJarour, S. & Krasnova, H. 2017. Understanding the Role of ICTs in Promoting Social Inclusion: The Case of Syrian Refugees in Germany	European Conference on Information Systems (ECIS 2017)
M.16 Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J. & Brasher, A. (2017). Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial.	Studies in the Education of Adults
M.17 Hashemi, S. S., Lindström, N. B., Bartram, L. & Bradley L. (2017). Investigating Mobile Technology Resources for Integration: The Technology – Pedagogy – Language – Culture (TPLC) Model.	mLearn Conference Proceedings
M.18 Kukulska-Hulme, A, Gaved, M, Paletta, L, Scanlon, E, Jones, A. & Brasher, A. (2015). Mobile Incidental Learning to Support the Inclusion of Recent Immigrants.	Ubiquitous Learning: An International Journal
M.19 Paz Aléncar, A. & Tsagkroni, V. (2019). Prospects of refugee integration in the Netherlands: Social capital, information practices and digital media.	Media and Communication

M.20 Al-Sabbagh, K. W., Bradley, L., & Bartram, L. (2019). Mobile language learning applications for Arabic speaking migrants–a usability perspective	Language Learning in Higher Education
M.21 Pethig, F., Noeltner, M., Cabinakova, J., & Krönung, J. (2017). "Don't Call Me Refugee!"–The Role of Social Identity in the Adoption of Refugee-Specific Mobile Applications.	ICIS Conference Proceedings
M.22 Ngan, H. Y., Lifanova, A., Jarke, J., & Broer, J. (2016). Refugees welcome: Supporting informal language learning and integration with a gamified mobile application.	EC-TEL 2016
M.23 Lindström, N. B., Hashemi, S. S., Bartram, L., & Bradley, L. (2017). Mobile resources for integration: how availability meets the needs of newly arrived Arabic-speaking migrants in Sweden.	EUROCALL 2017
M.24 Alkhouli, S. (2018). Usability of Mobile-Assisted Language Learning: Swedish Language Learning for Newcomers in Sweden.	International Journal of Business and Management
M.25 Bradley, L., Bahous, R., & Albasha, A. (2019). Mobile literacy among Syrian refugee women teachers.	EUROCALL 2019
M.26 Shao, Y (2011). Second language learning by exchanging cultural contexts through the mobile group blog.	Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers
M.27 Zlatkin-Troitschanskaia, O., Happ, R., Nell-Müller, S., Deribo, T., Reinhardt, F., & Toepper, M. (2018). Successful integration of refugee students in higher education: Insights from entry diagnostics in an online study program.	Global Education Review
M.28 Suter, R., & Rampelt, F. (2017). Digital Solutions for Alternative Routes Into Higher Education–Possibilities and Challenges of Digital Teaching and Learning Scenarios for Refugees: First Results From the Integral^2 Project.	Proceedings of EDULEARN17 Conference
M.29 Vancell. J., Patala, T. & Bruce, A. (2019). Free Digital Distance Learning for Employability and Social Inclusion: The Perceptions of Migrants Living on the Maltese Islands.	EDEN Conference Proceedings

M.30 AbuJarour, S. (2019). Smartphone App Adoption at Home and on the Move: The Case of Syrians.	3rd AFU INTERNATIONAL CONFERENCE

Παράρτημα Β: Μεθοδολογία Έρευνας

ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ			
Υποψήφιες Εργασίες	**Βάση όπου έγινε η αναζήτηση**	**Συμπερίληψη**	**Αποκλεισμός και λόγοι αποκλεισμού**
Υ.1 Αποστολίδου, Α. (2019). Σχεδιασμός και εφαρμογή πολιτισμικά προσαρμοσμένων προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για ενήλικες πρόσφυγες	Google Scholar	Χ	
Υ.2 Αποστολίδου, Ά. & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2017). Προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού για ενήλικες πρόσφυγες: βασικά ζητήματα σχεδιασμού & ανάπτυξης υλικού.	Google Scholar		Η εργασία αποκλείστηκε γιατί θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι αποτελούσε μέρος της εργασίας Υ.1
Υ.3 Μπιγιλάκη, Ν. (2009). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα.	Google Scholar		Η εργασία αποκλείστηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση καθώς κατά την ανάγνωσή της έγινε αντιληπτό ότι παρουσιάζει την αναγκαιότητα της σύζευξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την εκπαίδευση των μεταναστών.
Υ.4 Τζήρα, Χ. (2007). Ζητήματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη.	Google Scholar		Η εργασία αποκλείστηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση γιατί κατά την ανάγνωσή της έγινε αντιληπτό ότι παρουσιάζει την αναγκαιότητα σύζευξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
Υ.5 AbuJarour, S., & Krasnova, H. (2018). E-learning as a means of social inclusion: the case of Syrian refugees in Germany.	Google Scholar	Χ	

Υ.6 Castaño-Muñoz, J., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free Digital Learning for Inclusion of Migrants and Refugees in Europe: A Qualitative Analysis of Three Types of Learning Purposes.	Google Scholar	X	
Υ.7 Colucci, E., Smidt, H., Devaux, A., Vrasidas, C., Safarjalani, M., & Castaño Muñoz, J. (2017). Free digital learning opportunities for migrants and refugees. An Analysis of current initiatives and recommendations for their further use.	Google Scholar		Η εργασία αποκλείστηκε γιατί θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι αποτελεί μέρος της εργασίας Υ.6
Υ.8 Hykova, G. (2004). Equality, communication and collaboration in online learning environment: an example of language education for refugees.	Google Scholar	X	
Υ.9 Pearson, L. (2011). Family-centred learning for Eastern European migrants using a mobile English language application.	Google Scholar	X	
Υ.10 Colucci, E., Castaño-Muñoz, J., & Devaux, A. (2017). MOOCs and Free Digital Learning for the Inclusion of Migrants and Refugees: A European Policy Study.	Google Scholar		Η εργασία αποκλείστηκε γιατί θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι αποτελεί μέρος της εργασίας Υ.6
Υ.11 Gaved, M. & Peasgood, A. (2017). Fitting in Versus Learning: A Challenge for Migrants Learning Languages Using Smartphones.	Google Scholar	X	
Υ.12 Πλουμίδου, Μ. Κ. (2017). Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης γλώσσας σε ενήλικες με τη χρήση διαδικτυακής εφαρμογής.	Google Scholar		Η εργασία αφορά στην αξιοποίηση διαδικτυακής εφαρμογής κατά τη διάρκεια μαθήματος σε αίθουσα διδασκαλίας και ως εκ τούτου δεν εμπίπτει στο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας.
Υ.13 van Rensburg, H. J. & Son, J. B. (2010). Improving English language and computer literacy skills in an adult refugee program.	Google Scholar		Η μελέτη περίπτωσης αφορά στην Αυστραλία και ως εκ τούτου δεν εμπίπτει στο ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας

Y.14 Arnold, O., Bosecker, T., Hume, T., & Jantke, K. P. (2016). Response to the challenging refugee influx: a potentially infinite family of serious games for learning of foreign languages playfully.	Google Scholar		Η μελέτη δεν περιλαμβάνει εμπειρικά αποτελέσματα αποτίμησης.
Y.15 Siddiquee, A., & Kagan, C. (2006). The internet, empowerment, and identity: an exploration of participation by refugee women in a Community Internet Project (CIP) in the United Kingdom (UK).	Google Scholar		Η εργασία αναφέρεται σε δια ζώσης εκπαιδευτική πρακτική με στόχο την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.
Y.16 Weisinger, J. Y. (2001). e-Notes: Web-Based Diversity Resources for Learning and Teaching Cultural Competence.	Google Scholar		Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.
Y. 17 Garito (2017). A University for Refugees: Education without Boundaries.	Google Scholar		Η μελέτη δεν αποτελεί εμπειρική μελέτη περίπτωσης.
Y.18 Alajärvi, K., & Anttila, S. (2012). Finnish of tourism for immigrants: integrating vocational contents and language studies in web-based learning environment.	Google Scholar		Η μελέτη δεν αποτελεί εμπειρική μελέτη περίπτωσης.
Y.19 Laglagaron, L. (2010). Protection through integration: The Mexican government's efforts to aid migrants in the United States.	Google Scholar		Η μελέτη αναφέρεται σε πολιτικές της χώρας προέλευσης των μεταναστών και όχι των χωρών υποδοχής, ενώ αφορά σε περίπτωση εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Y.20 Sengupta, E., Reshef, S., & Blessinger, P. (2019). Creating A Borderless World of Education for Refugees.	Google Scholar		Η μελέτη δεν αποτελεί εμπειρική μελέτη περίπτωσης.

Y.21 Kaufmann, K. (2018). Navigating a new life: Syrian refugees and their smartphones in Vienna.	Google Scholar	X	
Y.22 Farrell, O., Brown, M., Brunton, J., Costello, E., Delaney, L., & Foley, C. (2018). Can you give me Sanctuary? Exploring the transition experiences of refugees and asylum seekers to online distance education.	Google Scholar		Η μελέτη δεν έχει προχωρήσει ακόμη στην ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αυτό θα γίνει σε μεταγενέστερο στάδιο. Εστάλη μήνυμα στις 24 Ιανουαρίου 2020 μέσω της πλατφόρμας Academia στην κύρια ερευνήτρια με σκοπό την παροχή περισσότερων πληροφοριών αναφορικά με την εξέλιξη της έρευνας.
Y.23 Leader, H. S. T., Halat, R., Maayeh, R., Dabdoub, R., Rafidi, T., Shaaban, S. A., & Hamdy, H. (2017). Blended English Language Learning for Refugees: Challenges and Possibilities.	Google Scholar		Η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Y.24 Moser-Mercer, B., Hayba, E. & Goldsmith, J. (2016). Higher education spaces and protracted displacement: How learner-centered pedagogies and human-centered design can unleash refugee innovation.	Google Scholar		Η έρευνα παρουσιάζει μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Y.25 Damiani, V. & Argusti, G. (2017). Developing online resources for adult refugees in Italy. Foster skills that will enhance employability prospects.	Google Scholar		Αδυναμία πρόσβασης. Εστάλη μήνυμα μέσω της πλατφόρμας Academia στην κύρια ερευνήτρια με σκοπό την παροχή πρόσβασης στις 11 Δεκεμβρίου 2019.
Y.26 Damiani, V. & Argusti, G. (2019). E-Learning Resources for Migrants and Refugees: Experience from Field Trials in Italy.	Google Scholar		Αδυναμία πρόσβασης. Εστάλη μήνυμα μέσω της πλατφόρμας Academia στην κύρια ερευνήτρια με σκοπό την παροχή πρόσβασης στις 11 Δεκεμβρίου 2019.

Y.27 Leurs, K., & Smets, K. (2018). Five Questions for Digital Migration Studies: Learning From Digital Connectivity and Forced Migration In(to) Europe.	Google Scholar		Η έρευνα δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας
Y.28 Kalagiakos, P., Kouloumperi, C., Koumpouros, I. & Kiss G. (2014). Reusable and Mobile Content at the Multicultural School of Athens.	IEEE Xplore Digital Library		Η μελέτη δεν παρουσιάζει αποτίμηση του παρουσιαζόμενου-προτεινόμενου μοντέλου.
Y.29 Walter, T., Eichwald, S., Klaas, N., Reder, J. & Müller, W. (2017). RefugeeScout: Learning German Culture for a Better Integration with a Storytelling Application.	IEEE Xplore Digital Library	X	
Y.30 Jalovcic, D., McCloud-Bondoc, L., & Ralston, A. (2014). Leadership strategies in mobile English as a Second Language training.	The International Review of Research in Open and Distributed Learning		Η εργασία αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης στον Καναδά
Y.31 Sharif, A. (2014). Quality of Online Programs: Cultural Differences' Impact on Instructional Designers' Practice.	International Journal for Excellence in e-Learning		Η εργασία δεν αναφέρεται στις ειδικές ομάδες προσφύγων – μεταναστών, αλλά γενικά στην ανάγκη πολιτισμικής προσαρμογής
Y.32 Bradley, L., Berbyuk-Lindström, N. & Sofkova-Hashemi, S. (2017). Integration and Language Learning of Newly Arrived Migrants Using Mobile Technology.	Journal of Interactive Media in Education	X	
Y.33 Demmans Epp, C. (2017). Migrants and Mobile Technology Use: Gaps in the Support Provided by Current Tools.	Journal of Interactive Media in Education		Η μελέτη περίπτωσης αφορά σε περιοχή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Υ.34 Crea, T. M. & Sparnon N. (2017). Democratizing education at the margins: faculty and practitioner perspectives on delivering online tertiary education for refugees.	Springer Link		Η μελέτη περίπτωσης αφορά σε περιοχή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Υ.35 Dorfsman, M. I. (2018). The development of discourse in the online environment: between technology and multiculturalism.	Springer Link		Η μελέτη περίπτωσης αφορά σε περιοχή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
Υ.36 Nedelcu M. (2012). "Netizenship" and "Migrants'"Online Mobilization: Transnational Participation and Collective Action in the Digital Era.	Springer Link		Βιβλιογραφική Επισκόπηση
Υ.37 Talhouk, R., Ballaam, M., Toombs, A. L., Garbett, A., Akik, C., Ghattas, H., Araujo-Soares, V., Ahmad, B. & Montague, K. (2019). Involving Syrian Refugees in Design Research: Lessons Learnt from the Field.	ACM Digital Library		Η έρευνα αφορά σε μελέτη περίπτωσης του πεδίου Αλληλεπίδραση Ανθρώπου – Υπολογιστή (Human-Computer Interaction) σε χώρα εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η έρευνα κρίθηκε υποψήφια, παρότι δεν αφορά αμιγώς στο πεδίο της εκπαίδευσης με σκοπό την απόκτηση περαιτέρω πληροφοριών για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.
Υ.38 Aal, K., Weibert, A., Talhouk, R., Vlachokyriakos, V., Fisher, K. & Wulf, V. (2018). Refugees & Technology: Determining the Role of HCI Research.	ACM Digital Library		Το κείμενο αποτελεί πρόσκληση για συμμετοχή σε workshop.
Υ.39 Talhouk, R., Ahmed, S. I., Wulf, V., Crevellaro, C., Vlachokyriakos, V. & Olivier, P. (2016). Refugees and HCI SIG: The Role of HCI in Responding to the Refugee Crisis.	ACM Digital Library		Η έρευνα δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.
Υ.40 Talhouk, R., Aal, K. I., Weibert, A., Krüger, M., Wulf, V., Fisher, K., Tachtler, F., Shahid, S., Ahmed, S. I. & Bustamante-Duarte A. M. (2019). Refugees and HCI SIG: Situating HCI Within Humantitarian Research.	ACM Digital Library		Η έρευνα δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.

Υ.41 Rutta, C. B., Shiavo, G. & Zancaro, M. (2019). Comic-based Digital Storytelling for Self-expression: An Exploratory Case-Study with Migrants.	ACM Digital Library		Η μελέτη περίπτωσης δεν αφορά σε περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης.
Υ.42 Weibert, A., Krüger, M., Aal, K., Salehee S. S., Khatid, R., Randall, D. & Wulf, V. (2019). Finding Language Classes: Designing a Digital Language Wizard with Refugees and Migrants.	ACM Digital Library		Η μελέτη κρίθηκε ότι δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Στη συγκεκριμένη βάση δεδομένων υπάρχει αδυναμία πρόσβασης ελληνικών Πανεπιστημίων. Για την απόκτηση πρόσβασης της συγκεκριμένης εργασίας συνέβαλε συνάδελφος, ο οποίος είναι Υποψήφιος Διδάκτορας στο αμερικανικό πολιτειακό Πανεπιστήμιο Bowling Green State University.
Υ.43 Gaved, M., Jones, A., Kukulska-Hulme, A. & Scanlon, E. (2012). A citizen-centred approach to education in the smart city: incidental language learning for supporting the inclusion of recent migrants.	ACM Digital Library		Η εργασία αποκλείστηκε γιατί θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι αποτελεί μέρος της εργασίας Υ.11
Υ.44 Svoen, B., Dobson, S. & Bjørge, L. T. (2019). Let's talk and share! Refugees and migrants building social inclusion and wellbeing through digital stories and online learning resources.	Tailor & Francis Online	X	
Υ.45 Damiani, V. (2019). Words for inclusion: research experience and perspectives on the creation of online L2 resources for migrants and refugees in Italy.	Tailor & Francis Online	X	
Υ.46 O'Mara, B. & Harris, A. (2014). Intercultural crossings in a digital age: ICT pathways with migrant and refugee-backround youth.	Tailor & Francis Online		Η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Y.47 Halkic, B. & Arnold P. (2019). Refugees and online education: student perspectives on need and support in the context of (online) higher education.	Tailor & Francis Online	X	
Y.48 Reinhardt, F., Zlatkin- Troitschanskaia, O., Deribo, T., Happ, R. & Nell Müller, S. (2018). Integrating refugees into higher education – the impact of a new online education program for policies and practices.	Tailor & Francis Online	X	
Y.49 Reinhardt, S. (2018). Exploring the Emerging Field of Online Tertiary Education for Refugees in Protracted Situations.	ERIC		Η μελέτη αφορά σε μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΠΡΩΤΗ ΧΙΟΝΟΣΤΙΒΑΔΑ: **Συμπερίληψη και αποκλεισμός**		
Υποψήφιες Εργασίες	**Συμπερίληψη**	**Αποκλεισμός και λόγοι αποκλεισμού**
M.1_YB.1 Adeoye, B. & Wentling, R.M. (2007). The Relationship between National Culture and the Usability of an E-Learning System.		Η εργασία δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M1_YB.2 Apostolidou, A. & Androulakis, G. (2017). Designing distance learning courses for adult refugees in a transit country (Greece).		Η εργασία θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος της εργασίας M1
M1_YB.3 Brooker, A., Lawrence, J. & Dodds, A. (2017). Using Digital Concept Maps to Distinguish Between Young Refugees' Challenges.		Η εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης

M1_YB.4 Moser-Mercer, B. (2014). MOOCs in fragile contexts.		Η εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης
M1_YB.5 Heble, A. (2010). Using technology to overcome cultural restrictions: A case study of teaching English Literature online to Arab students.		Η εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης
M1_YB.6 Kozyra, A. (2016). Refugee integration: the (smart) way to do it?		Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης
M1_YB.7 Liang, A. & McQueen, R. J. (2000). Computer assisted adult interactive learning in a multi-cultural environment.		Η εργασία δεν εμπίπτει στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
M1_YB.8 Lim, D. H. (2004). Cross Cultural Differences in Online Learning Motivation.		Η εργασία δεν αφορά σε μελέτη περίπτωσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση
M1_YB.9 Mason, B. & Buchmann, D. (2016). ICT4Refugees: A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis.		Η εργασία δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας
M.1_YB.10 Menon, M. (2010). Enhancing Quality Learning in a Fragile Environment: Case of the Palestinian Refugees.		Η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης
M.1_YB.11 Muñoz, O., Carretero, S. & Punie, Y. (2017). Free Digital Learning Opportunities for Migrants and Refugees.		Η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης που έχει ήδη μελετηθεί Μ.3
M1_YB.12 Sawhney, N. (2009). Voices beyond walls: the role of digital storytelling for empowering marginalized youth in refugee camps.		Η εργασία αποτελεί μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης
M1_YB.13 Wexler, E. (2015). Can online education help refugees earn degrees?		Η εργασία δεν προέρχεται από βιβλίο, επιστημονικό περιοδικό ή πρακτικά συνεδρίου
M1_YB.14 Παπαδοπούλου, Σ. (2017). Περιγραφή πλαισίου και διαδικασιών ψηφιακής επιμέλειας πολιτισμικά προσαρμοσμένου προγράμματος σπουδών εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.		Η εργασία θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος της εργασίας Μ1

M1_YB.15 Χαρτοφύλακα, Τ. (2017). Μελέτη χαρακτηριστικών εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού σε προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για ενήλικες με προσφυγικό υπόβαθρο.		Η εργασία θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος της εργασίας Μ1
M.2_YE.1 Abou-Khalil, V., Helou, S., Flanagan, B., Pinkwart, N. & Ogata, H. (2019). Language Learning Tool for Refugees: Identifying the Language Learning Needs of Syrian Refugees Through Participatory Design.	X	
M2_YB.1 AbuJarour, S. & Krasnova, H. (2017). Understanding the Role of ICTs in Promoting Social Inclusion: The Case of Syrian Refugees in Germany	X	
M2_YB.2 Andrade, A. D. & Doolin, B. (2016). Information and Communication Technology and the Social Inclusion of Refugees. *MIS Quarterly*, *40*(2), 405-416. doi: 10.25300/MISQ/2016/40.2.06		Μελετήθηκε μόνο η Περίληψη. Αδυναμία πρόσβασης. Εστάλη αίτημα ανάγνωσης στους συγγραφείς μέσω της πλατφόρμας Academia στις 23 Ιανουαρίου 2020
M2_YB.3 Schreieck, M., Zitzelsberger, J., Siepe, S., Wiesche, M., & Krcmar, H. (2017). Supporting Refugees in Everyday Life- Intercultural Design Evaluation of an Application for Local Information.		Η μελέτη δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.3_YE.1 Kukulska-Hulme, A. (2019). Mobile Language Learning Innovation Inspired by Migrants.		Η μελέτη αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση.
M.3_YB.1 Colucci, E., Smidt, H., Devaux, A., Vrasidas, C., Safarjalani, M., & Castaño Muñoz, J. (2017). Free digital learning opportunities for migrants and refugees. An Analysis of current initiatives and recommendations for their further use.		Η εργασία θεωρήθηκε μέρος της μελέτης Μ.3
M3_YB.2 Lewis, K. & Thacker, S. (2016). ICT and the education of refugees: A stocktaking of innovative approaches in the MENA region.		Η εργασία αφορά εκτός του πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης

M3_YB.3 De Waard, I., Gallagher, M., Zelezny-Green, R., Czerniewicz, L., Downes, S., Kukulska-Hulme, A., & Willems, J. (2014). Challenges for conceptualising EU MOOC for vulnerable learner groups.		Η μελέτη αποτελεί βιβλιογραφική επισκόπηση
M.5_YB.1 Pearson, L. (2011). Exploring the Effectiveness of Mobile Phones to Support English Language Learning for Migrant Groups.		Μελετήθηκε μόνο η περίληψη. Αδυναμία πρόσβασης. Εστάλη αίτημα ανάγνωσης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη συγγραφέα στις 23 Ιανουαρίου 2020.
M.6_YE.1 Jones, A., Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Gaved, M., Scanlon, E., Jones, J. & Brasher, A. (2017). Supporting immigrant language learning on smartphones: A field trial.	X	
M.6_YE.2 Hashemi, S. S., Lindström, N. B., Bartram, L. & Bradley L. (2017). Investigating Mobile Technology Resources for Integration: The Technology – Pedagogy – Language – Culture (TPLC) Model.	X	
M.6_YE.3 Charitonos, K. & Kukulska-Hulme, A. (2017). Community-based interventions for language learning among refugees and migrants.		Η μελέτη αποκλείστηκε καθώς μελετά περίπτωση μεταναστών διασποράς.
M.6_YE.4 Perry, K. H. & Moses, A. M. (2020). Mobility, Media, and Multiplicity: Immigrants' Informal Language Learning via Media.		Βιβλιογραφική Επισκόπηση
M.6_YB.1 Gaved, M., Greenwood, R. & Peasgood, A. (2015). Using and appropriating the smart city for community and capacity building amongst migrant language learners.		Η μελέτη θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος της εργασίας Μ6.
M.6_YB.2 Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Paletta, L., Scanlon, E., Jones, A. & Brasher, A. (2015). Mobile Incidental Learning to Support the Inclusion of Recent Immigrants.	X	
M.7_YE.1 Paz Aléncar A. & Tsagkroni V. (2019). Prospects of refugee integration in the Netherlands: Social capital, information practices and digital media.	X	

M.7_YE.2 Gough, H. A. & Gough, K. V. (2019). Disrupted becomings: The role of smartphones in Syrian refugees' physical and existential journeys.		Η μελέτη δεν αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.7_YE.3 Rothenberger, L., Elmezeny, A. & Wimmer, J. (2019). "YouTube helps us a lot.": Media repertoires and social integration of Iraqi and Syrian refugee families in Germany.		Η μελέτη περίπτωσης δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.7_YE.4 Massmann, B. (2018). Social integration in an increasingly digital world: how do refugees in the Netherlands think about the opportunities derived from Information and Communication Technologies?		Η μελέτη περίπτωσης δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.7_YE.5 Al-Sabbagh, K. W., Bradley, L., & Bartram, L. (2019). Mobile language learning applications for Arabic speaking migrants–a usability perspective.	X	
M.7_YE.6 Bustamante Duarte, A. M., Ataei, M., Degbelo, A., Brendel, N., & Kray, C. (2019). Safe spaces in participatory design with young forced migrants.		Η μελέτη περίπτωσης δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.7_YB.1 Alencar, A. (2017). Refugee integration and social media: A local and experiential perspective. *Information, Communication & Society, 8*, 1–16. Advance online publication. doi:10.1080/ 1369118X.2017.1340500.		Η μελέτη δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.7_YB.2 Gillespie, M., Osseiran, S., & Cheesman, M. (2018). Syrian refugees and the digital passage to Europe: Smartphone infrastructures and affordances.		Η μελέτη δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M7_YB.3 Gordano Peile, C., & Ros Hijar, A. (2016). Immigrants and mobile phone uses: Spanish-speaking young adults recently arrived in London.		Η μελέτη αφορά αποκλειστικά σε εσωτερική μετανάστευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση
M7_YB.4 Harney, N. (2013). Precarity, affect and problem solving with mobile phones by asylum seekers, refugees and migrants in Naples, Italy.		Η μελέτη δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας
M7_YB.5 Kim, H., & Lingel, J. (2016). Working through paradoxes: Transnational migrants urban learning tactics using locative technology.		Η μελέτη αφορά σε περιοχή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης

M7_YB.6 Leurs, K. & Ponzanesi, S. (2018). Connected migrants: Encapsulation and cosmopolitanization.		Η εργασία δεν αφορά στο ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας.
M7_YB.7 Zijlstra, J., & van Liempt, I. (2017). Smart(phone) travelling: Understanding the use and impact of mobile technology on irregular migration journeys.		Η εργασία δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.8_YE.1 Pethig, F., Noeltner, M., Cabinakova, J., & Krönung, J. (2017). " Don't Call Me Refugee!"–The Role of Social Identity in the Adoption of Refugee-Specific Mobile Applications.	X	
M.8_YB.1 Ngan, H. Y., Lifanova, A., Jarke, J. & Broer, J. (2016). Refugees welcome: Supporting informal language learning and integration with a gamified mobile application.	X	
M8_YB.2 Atta-Alla, M. N. (2012). Integrating language skills through storytelling.		Η εργασία αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης
M.9_YE.1 Lai, C., & Zheng, D. (2018). Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom.		Η εργασία αναφέρεται σε χώρα εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης
M.9_YE.2 Lindström, N. B., Hashemi, S. S., Bartram, L., & Bradley, L. (2017). Mobile resources for integration: how availability meets the needs of newly arrived Arabic-speaking migrants in Sweden.	X	
M.9_YE.3 Alkhouli, S. (2018). Usability of Mobile-Assisted Language Learning: Swedish Language Learning for Newcomers in Sweden.	X	
M.9_YE.4 Bradley, L., Bahous, R. & Albasha, A. (2019). Mobile literacy among Syrian refugee women teachers.	X	
M.9_YE.5 Alaraj, H. & Abughalioun, M. (2018). Smartphone Use for Language Learning: A Qualitative Study of Technology Use by Arabic Speaking Students in an SFI Classroom Setting.		Η μελέτη περίπτωσης δεν αφορά στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

M.9_YE.6 Bartram, L., Bradley, L. & Al-Sabbagh K. (2018). Mobile Learning with Arabic Speakers in Sweden.		Η μελέτη αποτελεί μέρος μελετών που έχουν ήδη συμπεριληφθεί, ενώ δεν περιλαμβάνει εμπειρικά αποτελέσματα αποτίμησης.
M.9_YB.1 Shao, Y (2011). Second language learning by exchanging cultural contexts through the mobile group blog.	X	
M.11_YB.1 Agrusti, G. & Dobson, S. (2017). A Closer Look. Evaluating Online Resources for Adult Refugees.		Η μελέτη θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος της εργασίας M.10
M.12_YB.1 Dahya, N. & Dryden-Peterson, S. (2017). Tracing pathways to higher education for refugees: the role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps.		Η μελέτη περίπτωσης αφορά σε περιοχή εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης
M.12_YB.2 Halkic, B., & Arnold, P. (2017). MOOCS for Refugees: Access and Success in Higher Education?		Η εργασία θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος της εργασίας M.12
M.12_YB.3 Zlatkin-Troitschanskaia, O., Happ, R., Nell-Müller, S., Deribo, T., Reinhardt, F., & Toepper, M. (2018). Successful integration of refugee students in higher education: Insights from entry diagnostics in an online study program.	X	
M.12_YB.4 Crea, T. M. (2016). Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment.		Η μελέτη αφορά σε περιοχή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης
M.12_YB.5 Suter, R., & Rampelt, F. (2017). Digital Solutions for Alternative Routes Into Higher Education–Possibilities and Challenges of Digital Teaching and Learning Scenarios for Refugees: First Results From the Integral^2 Project.	X	
M.13_YE.1 Pherali, T., & Abu Moghli, M. (2019). Higher Education in the Context of Mass Displacement: Towards Sustainable Solutions for Refugees.		Η μελέτη αφορά σε περιοχή εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΔΕΥΤΕΡΗ ΧΙΟΝΟΣΤΙΒΑΔΑ: **Συμπερίληψη και αποκλεισμός**		
Υποψήφιες Εργασίες	**Συμπερίληψη**	**Αποκλεισμός και λόγοι αποκλεισμού**
M.15_YE.1 Vancell. J., Patala, T. & Bruce, A. (2019). Free Digital Distance Learning for Employability and Social Inclusion: The Perceptions of Migrants Living on the Maltese Islands.	X	
M.15_YE.2 AbuJarour, S., Bergert C., Gundlach, J., Köster, A. & Krasnova, H. (2019). "Your Home Screen is Worth a Thousand Words": Investogating the Prevalence of Smartphone Apps among Refugees in Germany.		Η εργασία αποκλείστηκε καθώς δε φαίνεται να απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.15_YE.3 AbuJarour, S. (2019). Smartphone App Adoption at Home and on the Move: The Case of Syrians.	X	
M.15_YB.1 Ogan, C. and Ozakca, M. (2010). A Bridge Across the Bosphorus Returned Migrants, their Internet and Media Use and Social Capital.		Η εργασία δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.
M.16_YE.1 John, C. (2018). The Evolution and Impact of Technology in Language Education.		Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.
M.16_YE.2 Kukulska-Hulme, A., & Lee, H. (2019). Mobile Collaboration for Language Learning and Cultural Learning.		Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.
M.16_YB.1 Kluzer, S., Ferrari, A., and Centeno, C. (2011). Language learning by adult migrants: policy challenges and ICT responses.		Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.

M.17_YB.1 Berbyuk-Lindström, N., Hashemi, S.S., Bartram, l. & Bradley L. (2017). Forthcoming. Integration with Mobile Technology: Exploring needs of newly arrived Arabic-speaking migrants.		Η εργασία θεωρήθηκε ότι αποτελεί μέρος εργασίας που έχει ήδη μελετηθεί.
M.17_YB.2 Paletta, L., Dunwell, I., Gaved, M., Bobeth, J., Efremidis, S., Luley, P., Kukulska-Hulme, A., de Freitas, S., Lameras, P. & Deutsch, S. (2013). Advances in MASELTOV – Serious Games in a Mobile Ecology of Services for Social Inclusion and Empowerment of Recent Immigrants		Η εργασία δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης.
M.18_ YE.1 Kukulska-Hulme, A., Gaved, M., Jones, A., Norris, L. & Peasgood, A. (2017). Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom.		Η μελέτη δεν αποτελεί μελέτη περίπτωσης
M.18_YE.2 Tisdall, W. V. H. (2018). Infobits: a Crowdsourced Video Platform for Information Sharing among Refugees.		Η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
M.18_YB.1 Clyne, M., Cordella, M., Schüpbach, D., & Maher, B. (2013). Connecting younger second-language learners and older bilinguals: interconnectedness and social inclusion.		Η εργασία αφορά σε μελέτη περίπτωσης εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
M.20_YB.1 Cabral, Estêvão & Marilyn Martin-Jones. 2017. Moving north, navigating new work worlds, and re-mooring: Language and other semiotic resources in the migration trajectories of East Timorese in the UK. In Caroline Kerfoot & Kenneth Hyltenstam (eds.), Entangled discourses: South-north orders of visibility. New York: Routledge.		Ανάγνωση μόνο της Περίληψης. Αδυναμία Πρόσβασης. Εστάλη αίτημα ανάγνωσης στις 18 Φεβρουαρίου 2020.
M.21_YB.1 Wilding, R. (2009). Refugee youth, social inclusion, and ICTs: can good intentions go bad?		Η μελέτη αφορά σε περιοχή εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
M.27_YB.1 Tjaden, J. D., & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems.		Η μελέτη δεν αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

M.27_YB.2 Schroeder, J., & Seukwa, L. H. (2017). Access to Education in Germany.		Η μελέτη δεν αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

ΤΡΙΤΗ ΧΙΟΝΟΣΤΙΒΑΔΑ: **Συμπερίληψη και αποκλεισμός**		
Υποψήφιες Εργασίες	**Συμπερίληψη**	**Αποκλεισμός και λόγοι αποκλεισμού**
M.30_YB.1 AbuJarour, S., Krasnova, H., Wenninger, H., Fedorowicz, J., Olbrich, S., Tan, C.-W., and Urquhart, C. (2016). Leveraging Technology for Refugee Integration: How Can We Help?		Η εργασία δεν απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.