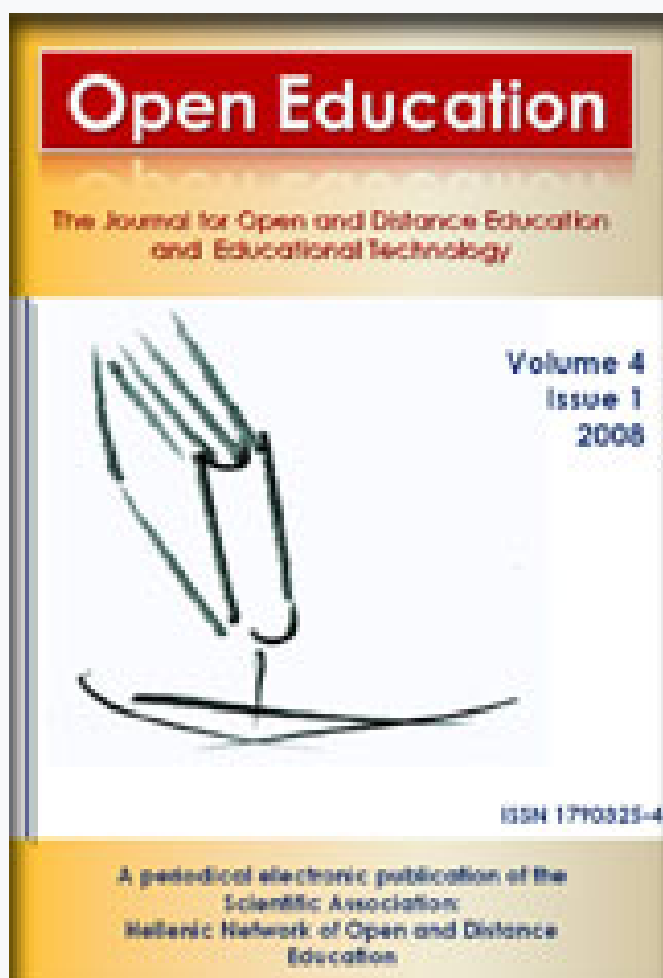


Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2008)

Τόμος 4, Αριθμός 1, 2008



Open Education Vol.4, Num.1, 2008

Συνολικό Τεύχος

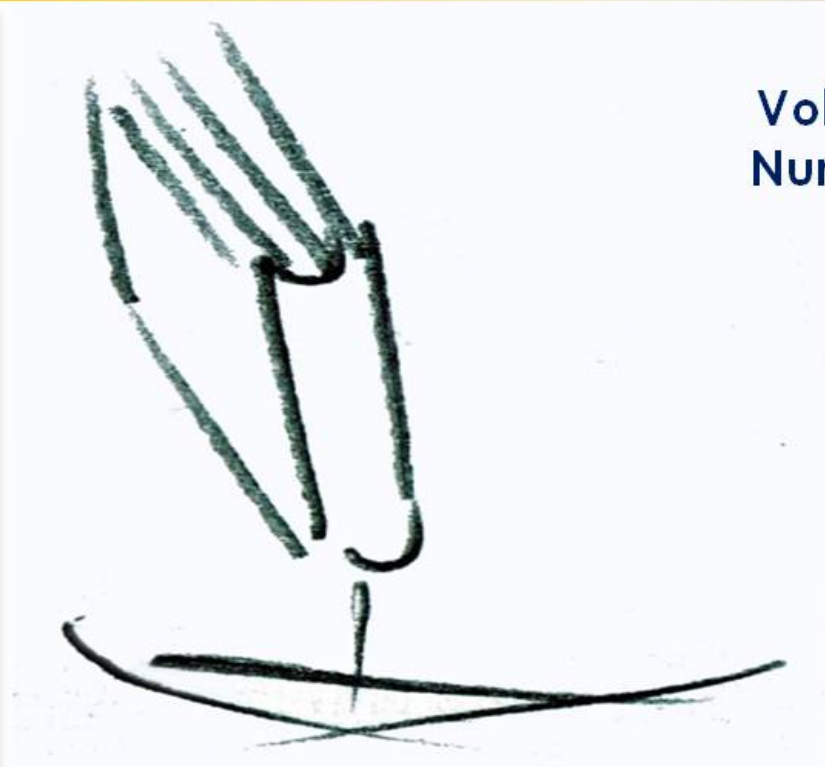
doi: [10.12681/jode.9846](https://doi.org/10.12681/jode.9846)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Open Education

The Journal for Open and Distance Education
and Educational Technology

Volume 4
Number 1
2008



ISSN: 1791-9312

A periodical electronic publication of the
Scientific Association:
Hellenic Network of Open and Distance
Education

Table of contents

Editorial (in Greek)	3
Critical issues in the Supervision of Post-Graduate Dissertations in Distance Education Environments (in English)	7
<i>Dr Kofi Poku Quan-Baffour</i>	
<i>Dr Maurice Taonezvi Vambe</i>	
Blended Collaborative Learning for Action Research Training (in English)	17
<i>Maria D. Avgerinou</i>	
Factors Influencing the Completion of Dissertations by Students of Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) by Distance Learning in South-western Nigeria (in English)	37
<i>Felix Kayode Olakulehin</i>	
<i>Olugbenga David Ojo (Ph.D)</i>	
The difficulties that the students confront in the choice of the subject for their diplomatic project in the module “Open and Distance Learning” (in Greek)	42
<i>Dr Rena Geogriadi</i>	
Research in distance education: review and perspectives (in Greek)	49
<i>Dr Ioannis Giosos</i>	
<i>Dr Ilias Mavroidis</i>	
<i>Dr Maria Koutsoumpa</i>	
Longitudinal Action Research: a Methodological Context through the Development of ICTs (in Greek)	61
<i>Dr Adamantia K. Spanaka</i>	
Methodology of qualitative research in social sciences and interviews (in Greek)	72
<i>Dr Efrosini-Alkisti Paraskevopoulou Kollia</i>	

EDITORIAL

Με το έβδομο τεύχος του έτους 2008 το περιοδικό ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ξεκινά μια νέα πορεία ψηφιακής μορφής όλων των δεδομένων του περιοδικού. Η ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ από δω και στο εξής θα είναι κυριολεκτικά «ανοικτή» σε όλους και προσβάσιμη σε κάθε ενδιαφερόμενο χωρίς περιορισμούς. Η μικρή καθυστέρηση που υπήρξε στην έκδοση του τεύχους αυτού, μας επέτρεψε να αναπροσδιορίσουμε τον τρόπο και τη μορφή της νέας έκδοσης.

Το τεύχος αυτό είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση και τη μεθοδολογία των μεταπτυχιακών ερευνητικών εργασιών. Ακόμα πιο συγκεκριμένα δε, στα στοιχεία μεθοδολογίας στην επίβλεψη και την έρευνα ως προς τις ιδιαιτερότητες σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αυτό ακριβώς το σημείο τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας ενός μοντέλου ανοικτού πανεπιστημίου ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθορίζουν πολλούς παράγοντες και συνθέτουν τις διαφορές τους με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης.

Οι βασικές διαφορές είναι δύο: στο μεν μοντέλο ενός ανοικτού πανεπιστημίου η μαζικότητα, δηλαδή οι μεγάλοι αριθμοί σπουδαστών και επιβλεπόντων ενός τέτοιου συστήματος, καθώς επίσης και η γεωγραφική διασπορά τους καθορίζουν το ίδρυμα και τη λειτουργία του. Στο δε μοντέλο ιδρύματος εξ αποστάσεως ή μικτής εκπαίδευσης η έλλειψη μαζικότητας προσδίδει μια ευελιξία σε ζητήματα επικοινωνίας, τα οποία επηρεάζουν με τη σειρά τους τις εκπαιδευτικές εφαρμογές και μεθοδολογία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα στη χώρα μας ενός τέτοιου συστήματος αποτελούν ορισμένα μεταπτυχιακά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα δύο μαζί όμως χαρακτηρίζουν το Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), το οποίο με τις ιδιαιτερότητες αυτές προσδιορίζεται για τη μοναδικότητά του.

Ταυτόχρονα, αυτή η μοναδικότητα φαίνεται να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δομή και την οργάνωση των μεταπτυχιακών σπουδών του ΕΑΠ. Μένει βέβαια να ερευνηθεί κατά πόσο επηρεάζεται και η ποιότητα της εκπαίδευσης και των μεταπτυχιακών σπουδών. Η μαζικότητα του ΕΑΠ και οι μεγάλοι αριθμοί φοιτητών και επιβλεπόντων δοκιμάζονται εδώ και χρόνια στο πεδίο της ποιότητας και της οργάνωσης. Η βιομηχανοποίηση, ή διαφορετικά, η μαζική παραγωγή πτυχιούχων ασφαλώς έχει επιφέρει αλλαγές στο ακαδημαϊκό σύστημά του.

Από την άλλη, η γεωγραφική διασπορά τριών πόλων όπως: η διοικητική βάση του ιδρύματος, οι φοιτητές και οι επιβλέποντες, θα πρέπει να είναι σε μια αρμονική και διαρκή επικοινωνία, έτσι ώστε να κινούνται ομαλά οι απαραίτητες εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, να υπάρχει ένα ευέλικτο σύστημα εκπαίδευσης και επικοινωνίας ώστε οι απαιτήσεις ενός μεταπτυχιακού προγράμματος να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και σύμφωνα με τα στάνταρτ που έχουν τεθεί από τις ακαδημαϊκές προδιαγραφές.

Συχνά, ένα ζήτημα που προβληματίζει και δημιουργεί ερωτήματα στους ακαδημαϊκούς και ερευνητές, είναι το εύρος και το βάθος των μεταπτυχιακών σπουδών και κατά προέκταση, το εύρος και το βάθος της μεταπτυχιακής έρευνας. Πώς ορίζεται αυτό και πώς ορίζεται και στοιχειοθετείται το ζητούμενο των

μεταπτυχιακών σπουδών και ερευνών; Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών σπουδών; Τι παραπάνω πρέπει να ορίζουν οι μεταπτυχιακές σπουδές και με τι ζητήματα θα πρέπει να ασχολούνται οι μεταπτυχιακοί φοιτητές;

Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα δεν είναι συχνά ξεκάθαρες. Ένας από τους λόγους είναι ότι σε διαφορετικές επιστήμες τα ζητούμενα διαφέρουν κατά πολύ. Άλλες απαντήσεις θα δώσουν οι φιλόλογοι, άλλες οι χημικοί, άλλες οι κοινωνιολόγοι και άλλες οι νομικοί. Πέρα από την τυποποιημένη απάντηση ότι «οι μεταπτυχιακές σπουδές απαιτούν μεγαλύτερη εξειδίκευση», οι ειδικοί στο κάθε επιστημονικό αντικείμενο απαντούν με μεγάλες αποκλίσεις.

Ένας συμβολικός τρόπος για τα επιστημονικά αντικείμενα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών μπορεί να δώσει τη διάσταση μιας απάντησης στο ερώτημα «ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών σπουδών»; Αν υποθέσουμε ότι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές μαθαίνουν για τον κόσμο γενικά, στις πανεπιστημιακές προπτυχιακές σπουδές οι σπουδαστές μαθαίνουν τι είπαν κάποιοι άνθρωποι για τον κόσμο, τότε στις μεταπτυχιακές σπουδές οι σπουδαστές διαμορφώνουν τεκμηριωμένα και με επιχειρήματα τη δική τους άποψη για τον κόσμο. Η υπόθεση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε απαντήσεις μεθοδολογικού περιεχομένου, αλλά και απαντήσεις επί των γνωστικών αντικειμένων πολλών επιστημών.

Στο τεύχος αυτό του περιοδικού επιχειρείται από διαφορετικές πλευρές να απαντηθεί το ερώτημα αυτό και να οριοθετηθούν μορφές απαντήσεων που διανθίζουν τους προβληματισμούς. Οι συντάκτες των κειμένων απαντούν σε μια σειρά από ζητήματα που έχουν να κάνουν με την εκπόνηση εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και με την επίβλεψη των διδασκόντων. Ένα όμως είναι σίγουρο: ότι με την παρουσίαση των κειμένων αυτών το ζήτημα δεν ολοκληρώνεται, ούτε κλείνει. Τουναντίον. Μόλις ανοίγει, με την ελπίδα ότι τα άρθρα αυτά θα συνεισφέρουν στο ξεκίνημα ενός διαλόγου για την εκπαιδευτική μεταπτυχιακή έρευνα σε περιβάλλον μικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στο πρώτο άρθρο τους οι Kofi Poku Quan-Baffour και Maurice Taonezvi Vambe από το Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής περιγράφουν ένα εναλλακτικό πλαίσιο επίβλεψης μεταπτυχιακών εργασιών σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το άρθρο αυτό εντάσσεται στην σειρά πρώτο, διότι αποτελεί μια αξιοπρόσεκτη προσπάθεια των συντακτών να βάλουν τα θεμέλια για μια νέα προσέγγιση επίβλεψης μεταπτυχιακών εργασιών. Η εργασία τους αποτελεί μια κριτική ανάλυση των ντοκουμέντων του African Union Commission Plan of Action of the Second Decade for Education in Africa (2006-2015). Η έλλειψη αναφορών για την επίτευξη στόχων των Ανωτάτων Ιδρυμάτων με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τονίζεται με έμφαση από τους αρθρογράφους. Η εξάρτηση των Νοτιοαφρικανών από εκπαιδευτικές πρακτικές που παραπέμπουν σε παλαιότερες δεκαετίες δημιουργεί προβλήματα στη σύγχρονη κοινωνία της χώρας και στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών εφαρμογών. Για αυτό το λόγο οι συντάκτες προτείνουν έναν εναλλακτικό τρόπο επίβλεψης που τον ονομάζουν «δυναμική διευκόλυνση».

Η Maria D. Avgerinou στο δεύτερο άρθρο με τίτλο «*Blended Collaborative Learning for Action Research Training*» αναφέρει την έρευνα δράσης και πώς αυτή

εφαρμόζεται σε ένα μοντέλο μικτής συνεργατικής μάθησης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με ιδιαίτερο τρόπο περιγράφει 3 βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες θα πρέπει να λειτουργούν παράλληλα: τα κίνητρα των ίδιων των σπουδαστών για επαγγελματική εξέλιξη, η θετική επικοινωνιακή σχέση επιβλέποντα και σπουδαστή και τέλος η διαρκής υποστήριξη του καθηγητή – συμβούλου.

Σε ένα ενδιαφέρον κείμενο για τους παράγοντες επιτυχίας στην ολοκλήρωση μεταπτυχιακής έρευνας στη Νιγηρία, οι Felix Kayode Olakulehin και Olugbenga David Ojo περιγράφουν την έρευνά τους. Οι ομοιότητες με ανάλογα συστήματα και μεθοδολογίες εκπαιδευτικής έρευνας είναι πολλές και ουσιώδεις. Οι συντάκτες στο κείμενό τους που έχει τίτλο *«Factors Influencing the Completion of Dissertations by Students of Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) by Distance Learning in South-western Nigeria»*, αφού ολοκλήρωσαν την έρευνά τους, την οποία καταθέτουν, προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση των μεταπτυχιακών ερευνών.

Στο τέταρτο άρθρο με τίτλο «Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην επιλογή θέματος για τη διπλωματική τους εργασία στη ΘΕ ΕΚΠ65» η Ρένα Γεωργιάδη εντοπίζει τα κυριότερα προβλήματα που αφορούν την επιλογή του θέματος των διπλωματικών εργασιών (ΔΕ) της ΘΕ ΕΚΠ65, που ανήκει στα μεταπτυχιακά προγράμματα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΚΠ) και «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (ΕΚΕ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Το ίδιο το κείμενο αποτελεί εργαλείο στα χέρια των σπουδαστών για τα πρώτα τους βήματα στην εκπόνηση της διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας.

Στο πέμπτο άρθρο με τίτλο *«Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές»* οι Ιωάννης Γκιόσος, Ηλίας Μαυροειδής και Μαρία Κουτσούμπα επιχειρούν μια ανασκόπηση της έρευνας στην από απόσταση εκπαίδευση από την δεκαετία του 1960 ως σήμερα, όπως παρουσιάζεται στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία. Κείμενο στο οποίο μπορεί κάποιος να ανατρέξει για να έχει μια καλή εικόνα της εκπαιδευτικής έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο.

Στο έκτο κείμενο του τεύχους αυτού με τίτλο *«Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ»*, η Αδαμαντία Σπανακά αναλύει και επεξεργάζεται ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο για μακροχρόνια έρευνα δράσης. Παρουσιάζει τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, όπως αυτή σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε στο πλαίσιο μίας μακροχρόνιας έρευνας με στόχο τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αλλαγής σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Τέλος, η Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια στο κείμενό της με τίτλο *«Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις»* επεξεργάζεται στοιχεία της ποιοτικής έρευνας και ιδιαίτερα την επιλογή των συνεντεύξεων. Αναλύει τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να έχει ένας ερευνητής προκειμένου να διεξάγει έρευνα χρησιμοποιώντας δεδομένα και υλικό που προκύπτει από συνεντεύξεις. Τέλος στα γενικά συμπεράσματα τονίζεται η δυναμική αξία που υπάρχει στην προσωπικότητα του ερευνητή καθώς και των υποκειμένων και ταυτόχρονα στις αφηγήσεις, από τις οποίες η έρευνα πραγματώνεται ουσιαστικά.

Το ειδικό αυτό αφιέρωμα στην εκπαίδευση και τη μεθοδολογία των μεταπτυχιακών ερευνητικών εργασιών φαίνεται να αποτελεί ένα ξεκίνημα για σειρά προβληματισμών, αλλά και πλειάδας επί μέρους ζητημάτων που συνθέτουν το τοπίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Το περιοδικό ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ έκανε ένα ξεκίνημα προβληματισμού και διαλόγου. Είναι απαραίτητο να γίνουν και άλλα, να δημοσιοποιηθεί ένας διάλογος, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σταθερά στη βελτίωση των μεταπτυχιακών ερευνητικών εργασιών στην Ελλάδα, αλλά και σε άλλες περιοχές του κόσμου.

Αντώνης Λιοναράκης
Αν. Καθηγητής ΕΑΠ

Critical issues in the Supervision of Post-Graduate Dissertations in Distance Education Environments.

Dr Kofi Poku Quan-Baffour

*Senior Lecturer
Institute for Adult Basic Education & Training
University of South Africa
PO Box 392
Pretoria 0003
e-mail: quanbkp@unisa.ac.za*

Dr Maurice Taonezvi Vambe

*Senior Education Consultant
Institute for Curriculum and Learning Development
University of South Africa
P O Box 392
Pretoria 0003
e-mail: vambemt@unisa.ac.za*

Abstract.

The main aim of this paper to identify, explain and advance as best practice, the principles of an alternative framework of postgraduate supervision in the context of distance education. This framework, we describe as Dynamic facilitation. The paper starts with a critique of the African Union Commission Plan of Action of the Second Decade for Education in Africa (2006-2015), highlighting the document's unfortunate silence on the role of distance education in Africa's Higher education. We suggest that this silence is due to African educationists' reliance on old theories of learning and supervising dissertations whose main limitations are their narrow definition of higher education as residential university, and also the dominance ascribed to the pedagogic role of supervisors in the Behaviourist and Cognitive theories of learning. We critique these theories for their inherent limitations and proceed to suggest that the context of distance education has its unique features and particularities that must be robustly engaged with, in the areas of learning and supervising of postgraduate dissertations. We then propose 'dynamic facilitation' as a type of supervision suited to distance education contexts. Our basic argument is that dynamic facilitation empowers postgraduate students because it allows for their initiative in generating new knowledge systems. We conclude by suggesting that dynamic facilitation takes into account the 'distance-ness' between supervisor and the supervised; it integrates methods of assessment ranging from the main dissertation, to continual self-reflective assessment achieved through maintaining journal notes on work done and portfolio of the supervised's experience during the process of supervision.

Key words: Supervision, Distance Education, Post-Graduate, Critical, Dissertation, Context, Dynamic facilitation.

Introduction

Post Graduate Supervision as Assessment in the Context of Distance Education

The Plan of Action of the African Union Commission (AUC) on the Second Decade of Education for Africa (2006-2015) adopted in 2006 in Maputo considers higher education as a priority investment and growth area (AUC: Plan of Action: 2006). The Plan of Action lists the following seven areas for its development focus; Gender and Culture, Educational Management Information Systems, Teacher Development, Higher education, Technical and Vocational Education and training, Curriculum Development and Related Issues of Teaching, and Learning Materials and lastly, Quality Management (AUC Plan of Action.2006: I). Unfortunately, within the area of Higher education as contained in the Plan of Action there is deafening silence on distance education. Higher education is narrowly defined as residential university education.

In other words, the AU Commission Plan of Action drawn out for the continent ironically marginalizes distance education when this sector is actually growing rapidly in Africa, following the failure of residential universities to absorb all potential African learners. At a stakeholder workshop on harmonization of Africa's higher education organised by the African Union Commission and hosted by the Association of African Universities on the 7th and 8th of May 2007 under the title of "Developing Pan African Quality Rating Mechanism," (Butcher:2007) one of the organisers reports that education experts from Africa were quick to point out that the quality rating mechanism submitted to them by the AU Commission for consideration, did not sufficiently address the unique challenges of Distance Education as one amongst many, institutions of Higher Education in Africa. The experts bemoaned the fact that there is not awareness in institutions that claim to speak for Africa on the particularity and unique context of distance education that the experts characterised as being defined by several factors, the following being the most important;

- Distance between learners and the physical infrastructures from the universities of where students have enrolled.
- Nature of mode of delivery in which in distance education there is minimum contact between learner and teacher and the textbook is taken as the substitute for the teacher in the residential university.
- Flexibility of times when student assessment can be conducted
- Untraditional modes of examinations, where students can submit portfolios of their work as an add-on to sitting examinations.
- Supervision or assessment procedures where in Distance Education emphasis is placed on continual self-evaluation as opposed to a once-off examination that is usually conducted at the end of each semester or year in a residential university (*Criteria for Quality Distance Education in South Africa – Draft Policy Statement*, 1998: 1-21).

Behaviourist Theories of Postgraduate Supervision in Distance education Contexts

These above factors have serious consequences on the specific nature of supervising postgraduate students in the sense that in Distance Education the student is writing a thesis in isolation, sometimes after long hours at work. The problem is that some lecturers and educationists at Distance Education institutions have continued to supervise distance education students as if they are at a residential

university. For example, an analysis of a sample of some “types of supervisions” shows that these are still informed by outdated learning theories. There is not critical rethinking of the notions of ‘supervision,’ ‘supervisor,’ ‘supervisee,’ ‘knowledge expert’ in the Behaviourist, Cognitivist and Constructivist theories of learning and supervision.

Behaviourist theories developed between 1800s and early 1900s emphasis conditioning students to respond to research stimuli created by the teachers (Pavlov). As understood by Thorndike the Law of Effect in behaviourist theories of education state that if an act is followed by a satisfying change or reward in the environment there is more likelihood that it would be repeated in a similar situation (Slavin, 2006:136). There is no denying that any theory of education is needed to help explain and then transmit relevant knowledge and skills to the young to enable them take their respective adult roles in the society.

However, Behaviourist theories can promote undemocratic practices in the relationship of students and teachers in the context of supervision. For example, Bishop & Glynn 1999 correctly note that conditioning students to stimuli provoked by teachers always imply a relation of power in which the power to name reality resides in, is dominated by, and invested in the teachers who are described as ‘supervisors’ and ‘knowledge experts.’ *The Shorter Oxford English Dictionary on historical principles* (1944) describes a supervisor as one who ‘looks over, inspect, oversee and generally gives ‘direction or control over business; an overseer’ (Little et al 1944: 2085). Each of those verbs vests the supervisor with extraordinary authority that leaves little space for the one who is being supervised to exercise initiative and have meaningful input in the process of writing up a thesis. When behaviourist theorists of education further describe the supervisor as ‘knowledge expert’ (Little, 1999:656) a certain cultism, and secrecy is conferred on the expert to speak on behalf of somebody, a process that can displace the voice of postgraduate students in learning and research.

In its traditional sense then, when the behaviourist theory of learning is transposed to supervising, the theory promotes a type of supervising that one can described as the dominant paradigm. Freire (1970) as restated by Spener (1990:2) has called this phenomenon, the banking concept of education because the supervised is considered an empty vessel that has to be filled with knowledge from the teacher. That knowledge originating from the teacher to the supervised student involves not only information on correct formats of presenting thesis; sometimes the supervised are instructed on what to research on, how to argue and arrive at apriory conclusions. At its worst, Behaviourist theories can promote a clientile or patronage type of supervision. This type of supervision relies on ideological loyalty to the supervisor, without which the supervised would not successfully complete a thesis project (Vambe 2005).

Cognitivist Theories of Postgraduate Supervision in Distance Education Contexts

Cognitive theorists of learning are also blighted by the perception of students as receiver of knowledge and not generators of knowledge. Cognitive theorists emphasise psychological entities as knowledge, conscious, intelligence, thinking, imagining, creating, generating plans and strategies related to reasoning and problem solving (Flavel, Miller and Miller, 1993 :3). In the theory, meta-cognition is heavily reliant on active monitoring and consequent regulation and orchestration of the

process of supervising in relation to some concrete goal or objective (Dembo, 1994:96).

As explained in the cognitive approach the amount of supervision depends both on how teachers present materials to students and on how the student processes it. Here, a residual element of Behaviourist theorists is implied because the instrument of cognition are developed and provided by the supervisors. There is a mistaken belief in cognitive theories that research problems for postgraduate students emanate from the mind. This result in students concentrating post-graduate research on issues that are not of direct relevance to their communities. Each time a post-graduate researcher is implicitly or explicitly forced to research on a 'donated' area, it is a violation of the respect that must be accorded to postgraduate researchers as people with a capacity to generate knowledge that might even contradict the perspectives of their mentors. The research questions that fire the passion of student researchers are better left to the students.

In short, cognitive theorists of supervision can entrap post-graduate students in the sense that areas of research are divorced from social reality, interpretation of facts are often rendered too subjective and theoretical approaches are sometimes used to confirm existing ways of doing things (Dembo, 1994: 102). To critique Behaviourist and Cognitivist theories of supervision in this fashion is not to minimize the potential of experts who use them to authorise deeper supervising approaches. It is to argue that the supervision of postgraduate studies is rendered poor when the aim is to confirm the conclusions of previous experts. Since the main reason for undertaking postgraduate research work is to seek to originate new forms of knowledge the force of this intellectual enterprise derives from post-graduate students' capacity to question received assumptions embedded in previously studied social, economic, cultural and political concepts and ideas.

Constructivist theories of supervising post-graduate dissertations.

In order to avoid the limitations of traditional theories of supervising post-graduate students, educationists have proposed the use of constructivism. Its assumptions are that human beings construct knowledge based on an understanding of human experiences (Confrey, 1990:108). The constructivist theorists acknowledge the fact that human beings' picture of the world is not static because their conceptions are subject to change. However, if a student merely repeats what the teacher or the text book has said, this is of course no indication of a conceptual growth in postgraduate research work (Von Glaserfeld,1992:32). Instead, constructivists argue that for students to really understand and be able to apply knowledge they must work or solve problems. In this way they can discover things for themselves. Students must construct knowledge in their own minds. Human beings are able to be aware of their constructed knowledge and can modify this knowledge in the light of new facts that have been discovered through processes of conscious reflections on that constructive process (Slavin, 2006: 243).

Confrey (1990:115) adds that a significant improvement in student learning depends on a fundamental shift from teacher to student responsibility for, and control over research. Post-graduate research and supervision should therefore encourage the development in students relevant skills for effective and powerful constructions of their experiences. Students discover and transform complex information, and through this process make research problems, processes and findings their own. Because of

the emphasis on students as active learners constructivist strategies are often called student-centred instruction (Slavin, 2006: 243).

Constructivist theories of supervision have not escaped the criticism that they tend to assume that students have all the intellectual resources to construct their meanings at will. This criticism is valid because post-graduate supervision is a mutual process of give and take. Both the supervisor and the supervised are active agency in generating knowledge that each of them has to respect, irrespective of ideological difference or differences in theoretical approaches each works with.

Social Constructivism and Dynamic facilitation as Best practices of postgraduate Supervision

When placed against the limitations of post-graduate supervision informed by and embedded in the theories of Behaviourism and Cognitivism, we in this paper have tended to gravitate towards the theory of social constructivism. In line with the need to devolve power to the supervised, and generate knowledge of a higher level, and one that furthers the intellectual growth and development of the student in the process of conducting a post-graduate research project, we propose dynamic facilitation as the best practice in supervision. Little (1944: 197) and his fellow researchers suggest that dynamic facilitation promotes the supervised as the main actor in research project. He/she decides the research problem drawn from real life situations.

Dynamic facilitation emphasises the role of the institution where post-graduate students are enrolled as that of providing necessary study infrastructure such as libraries and clarifying channels of communication between the researcher and facilitator. We are aware, as Bishop and Glynn (1999) are, that every act of facilitation and promoting post-graduate research work necessarily implies some 'authoritative' voice that guides and mentors the one whose ideas are being promoted (Bishop & Glynn 1999).

This is important to state in order to avoid giving the impression that in dynamic facilitation there are no rules to be followed. For instance, our understanding of dynamic facilitation also implies recognising that any institution of higher learning follows a particular research proposal framework. This is a technical dimension of research and supervising which has to be enforced whether one is a supervisor or facilitator. The framework of research proposal at postgraduate level is an established format and the researcher has unfortunately, no power to alter it. Dynamic facilitation recognises that the supervision of post-graduate work is an opportunity of personal intellectual growth. That growth is not complete without ideological contestations of, and with received forms of knowledge.

Pedagogical Elements of Dynamic Facilitation in the context of Distance Education

There are three main aspects that form the foundation of dynamic supervision of postgraduate dissertations in the context of Open and Distance Learning. The first aspect is the necessity for introducing learner-centred approaches to post graduate dissertation 'supervision'. Learner-centred approaches consider post-graduate students' own initiative, passion, commitment and interest in the research problems they have identified for themselves. Dynamic facilitation emphasises the fact that post-graduate students are sources of original and alternative knowledge systems that supervisors have to 'recognize' and respect. As Vambe (2005: 291) argues elsewhere, part of this recognition involves allowing "an empowering assessment policy [that]

welcomes innovation in which learners submit portfolios, projects and anecdotal records in which that constructed knowledge from their experience”.

The second aspect is that dealing with post-graduate student researchers as critical thinkers on their own right has the potential to open up and validate the multiplicity of differently reflected interpretations of new or old research questions. In the ‘knowledge economy’ we live in, proponents of post-graduate dynamic supervision are required to constantly reflect on their achievements. This enables dynamic facilitation - as a living praxis - to challenge its previous ideological assumptions, and this can help to confront in fresh ways the necessity to identify, and mark out, what it is that supervision under conditions of distance of education learning can improve on, modify or even reject in the process of contributing to the field of education in general and distance education in particular. Expressed differently, in contrast to the principle of “learning by self discovery” that underscores dynamic facilitation, when the conceptual framework of research is dominated by the interests of the supervisors, their ‘dominant discourse[s]...promote knowledges -out-of-context and is further shaped by deficiency theorising’.(Bishop & Glynn 1999: 177).

And, the third aspect is that, at an institutional level, the conditions of possibility of dynamic post-graduate supervision require a robust program of action in which leveraging systems of student support that help students to physically, and theoretically bridge the ‘distance-ness’ in distance education contexts be put in place. Thus, although in distance education research environments, the facilitator and the student are usually separated in space, the facilitator should not take a back seat or sit on the fence waiting for a whole year to pass without making efforts constantly engaging in critical dialogue with the facilitator. In the same vein, the dynamic facilitator cannot afford the luxury to sit back and not take the initiative to reach the student through telephone, e-mail, letters or even giving an invitation to meet face- to-face with the student when the time is appropriate and convenient for both.

The situation where a student is assigned to a study advisor but the latter makes no effort to motivate or contact the student to work is a bad practice. Students may loose money paid to institutions of higher learning for a complete academic year without any progress- not even a discussion relating to the student’s topic or proposal. This must be discouraged because it negatively impacts on throughput or completion rates and also puts the name of the institution into disrepute. It would however be re-imposing the ‘domination’ of the supervision process and reinstating the overall ‘authority’ of the dynamic study advisor or supervisor if it is left to him or her to check the progress of the student. The onus is squarely on the postgraduate student to maintain critical contacts with the facilitator.

Moreover, in the process of researching and writing up a postgraduate work, the student should constantly subject himself or herself to self-evaluation. One of the ways of doing this is to use a review instrument developed by the institution to measure the performance and verify whether or not the presentation of the researching findings are conforming to the agreed set standards. The National Association of Distance Education of South Africa (NADEOSA) has developed one such review instrument that contains the following aspects against which the student should measure his/her research progress;

- Language should be accessible and clear

- Self-assessment should include formative, summative and then integrated assessment.
- Layout and graphic design should conform to the departmental house style; it should pay attention to formal qualities of research presentation with agreed space and margins, headings and subheadings, use of adopted ways of referencing, font and table and graphics usage required (NADEOSA, 2004).

University of South Africa's (UNISA) Institute of Curriculum Development (ICLD) has deepened the review instrument that should guide postgraduate students by including, *inter alia*,

- Context of study and its authenticity. This means research problems should be real-life problems, articulated through African indigenous knowledge perspectives.
- Content and theories used in postgraduate studies must enable postgraduate students to interrogate existing theories, or use a body of facts to generate alternative theoretical ways of explaining social reality.
- The transformative aspect of the postgraduate research should benefit from feedback from supervisors and peers.
- Assessment Design should include short written assignments, journals and portfolios developed alongside the main research (ICLD Review Instrument: 2007:1-12)

This instrument enables the postgraduate student to constantly benchmark the progress of the research process by remaining focused to the issues that make the research critically engaging, while aligning the presentation of the research output to the department and institutionally agreed format. These formalist aspects of dynamic supervision cannot be ignored; they constitute the core of research design.

Under dynamic facilitation as a paradigm for postgraduate supervision, the study advisor is committed to the work and shows interest in what the student is doing. Where a deadline passes without a student's response the supervisor contacts the student to find out about the latter's progress or problems and tries to provide support where necessary. Although the final product- dissertation- is the intellectual property of the student, it is the professional and moral responsibility of the facilitator to provide the necessary support and guidance for a successful completion of the dissertation. The supervisor who provides scaffolding and leverage support constantly to the student is in fact promoting good continual assessment practices during supervision. (Independent Examinations Board: 2006).

To realise the best practice in facilitating research in Distance Education environment we therefore argue that the dynamic facilitator or study advisor and the dynamic student post-graduate researcher in distance education environment should create a working 'contract'. In this contract both the facilitator and the supervised should set up deadlines as milestones they have promised to adhere to. If for example it is agreed that the first draft of the research proposal should be handed in within four months, this time frame must be respected. Some important support mechanisms that facilitators of research by dissertation in Distance Education may need includes: technical skills, writing skills, access to sources and resources, seminars, conferences and joint publication with student.

For best practice in facilitating postgraduate research work, facilitator should assist the student in technical aspects of the work such as making the research topic more focused and structuring the dissertation into both chapters and sub-topics. The

facilitator should also guide the student to master technical skills of writing a dissertation e.g. referencing both in the text and in the bibliography.

Distance students writing graduate dissertation may need help in finding relevant sources to their work. The facilitator (study advisor) should support postgraduate students by taking them through the library to teach them where to get information or request for articles in relevant journals. The student should also be introduced to the subject librarian of his or her course. In most developing countries many students may have no access to the internet. It may be very useful for the supervisor to get some relevant sources from the internet or direct the student to such sources. Even relevant sources like the latest books that may be useful for the literature study should be mentioned to the student. To make students become more knowledgeable in the area of research seminars could be organised by the department for all graduate student students to read papers for their peers to review.

Postgraduate students in Open and Distance Learning environment should also be encouraged to attend conferences and present joint papers with their study advisors (facilitators) on areas that relate to their dissertations and or publish the papers in peer reviewed journals (Mthembu & Naidoo, 2002). Such exposure and support mechanisms can motivate students to successfully complete their dissertations in time. This intervention in the supervision of postgraduate students introduces the 'formalist' type of supervision. The formalist type of supervision is an indispensable part of any supervision because however much students hold to their ideas passionately, these ideas can only be intelligible when presented in agreed formats (Mouton, 2004). But if promoters overemphasise this formatting dimension in supervision at the expense of the ideas and content of the research work, this may reduce supervision to an aesthetic game (Fisher) and thus rob the postgraduate research of its essence.

Contribution of dynamic facilitation to Distance Education

'Dynamic facilitation' is a modest departure from traditional theories of supervising postgraduate students under conditions of distance education. As argued in this article the main tenets of this approach to supervision are that:

- Student researchers at postgraduate level need facilitators or study advisors who assist in creating optimum conditions for research
- Student researchers at postgraduate levels have the initiative to generate new forms of knowledge that can confirm but more importantly, interrogate existing perspectives.
- Student researchers at postgraduate levels are active and interactive in their learning as they should tolerate alternative perspectives from their peers and those who mentor them.
- Student researchers at postgraduate levels need certain learning infrastructure such as libraries and regular modes of access to their facilitators to be put in place. This is particularly important in a distance education context where this infrastructure is not assembled at a single spot.

In other words, the capacity of institutions to survive depend on their capacities to generate new knowledge that is relevant to the societies that must make full use of that knowledge. In order for this to happen, postgraduate research is a critical component for capacity building. This in turn is important for creating a critical mass of researchers who are conscious that there is nothing that can be called research for research's sake. Any research is purposive activity for the expansion of human knowledge. And in this process of generating knowledge, dynamic facilitation is crucial. It enables researchers to work with the best mentors. Conversely, it also

enables supervisors to learn new knowledge from the supervised. All above, it enables the students who are researching to be independent thinkers. The notion of dynamic facilitation is thus preferable to the idea of 'supervision' that implies that the supervisor is an overseer, wielding power to pass or fail students. The contribution then, of dynamic facilitation is that it empowers the student researcher to think outside the prescribed box; the postgraduate student then becomes the subject of the research process. The young postgraduate researcher is afforded space to experiment with new and untried ideas. This should be the essence of postgraduate research and the focus of dynamic facilitation.

Conclusion.

In this paper we explored the possibility of evolving an alternative framework for supervising post-graduate students in the context of distance education. First, we showed the limitations of the AU Commission's Plan of Action for the Second decade of Education for Africa. Here, we noted with concern the absence of distance education as a significant area that also constitutes what is higher education in Africa. This silence, we attributed to the traditional theories of education that seem to have been developed with a residential university in mind. We then argued for the need to recognize distance education as a unique mode of delivery of education, requiring particular strategies to be used when supervising students enrolled in these institutions. The paper then proposed the framework of dynamic facilitation as promising to be the best practice to use when supervising postgraduate students within distance education environment. We demonstrated that dynamic facilitation takes into account the needs of distance education students. These needs relate to considering the distance between supervisors and students, the flexibility with which postgraduate students can conduct their research without feeling pressed for time. We noted that dynamic facilitation uses modes of self-evaluative assessment that can be built-into the main dissertation. We argued that journal of notes, and portfolio of the students' experiences during postgraduate research could be considered as part of the main dissertation during assessment by external examiners. Dynamic facilitation encourages supervisors to abate 'intellectual authority' on research topics so that postgraduate students can discover facts on their own, and critique received and canonized assumptions in traditional approaches to knowledge production. We concluded that in a context where the knowledge economy is under continual critical re-evaluation, it can no longer be 'business as usual' when it comes to the supervising of post-graduate students. In the context of distance learning, dynamic facilitation promises to be the best practice of scaffolding and leveraging student research work at the post graduate level because this type of supervision allows the student to relate research questions to social contexts and problems that they encounter in real life. Dynamic facilitation, thus, empowers students who are studying at a distance with the willpower to take decisions that affect their lives and studies.

References

- African Union Commission. 2006. *Plan of Action: The 2nd Decade of Education for Africa (2006-2015)*. Addis Ababa, pp1-57.
- Bishop, R. Glynn, T. 1999. *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*. London & New Jersey: ZED Books.
- Butcher N. 2007. *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: A Strategy for the African Union*. Workshop held in Addis Ababa, Ethiopia, organised by the African Union on 6th-7th February. (Unpub): pp1-18.

- Butcher N. 2007. "Developing an African Higher Education Quality Rating System" Workshop held in Accra, Ghana, 7th –8th May, and organised by the African Union Commission and Hosted by the Association of African Universities. (Unpub) pp1-97.
- Confrey,J, 1990. What Constructivism implies for teaching. *Journal for Research in Mathematics Education, Monograph 4*: 107-122.
- Criteria for Quality Distance Education in South Africa – 2003. *A Revision of: Criteria for Quality Distance Education in South Africa: Draft Policy Statement*, 1998. pp1-22.
- Dembo, M H. 1994. *Applying educational psychology*. 5th edition. London. Longman Ltd.
- Flavel, JH. Miller, PH and Miller, SA. 1993. *Cognitive Development*. New Jersey. Prentice-Hall publishers Ltd.
- Independent Examination Board (IEB) 2006. "The Promotion of Good Assessment" Practices. Johannesburg. pp.1-4.
- Institute for Curriculum and Learning Development (ICLD). 2007. *ICLD Course Evaluation Instrument*. UNISA. pp1-12.
- Little W, Fowler, H. W.,Coulson, J. 1944. *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*. Oxford: Clarendon Press (Third edition: (ed: C. T. Onions).
- Mthembu T. & Naidoo Prem. 2002. National Education's Research Benchmarks:
- Realistic Targets or Pie in the Sky?. *Alternation*. Vol 9. no 1. pp.176-203.
- NADEOSA. 2004. *Criteria for the Review of Distance Education Materials Submitted for the NADEOSA Courseware Awards*. Available online at:
<http://www.nadeosa.org.za/Content/Activities/Detailed%20Criteria.htm>
- Slavin, RE. 2006. *Educational Psychology: Theory and Practice*. New York. Pearson publishing Ltd.
- Spener, D 1990. The Freirean Approach to Adult Literacy Education National Centre for ESL Literacy Education.
- Suppes, P. 1974. The place of theory in educational research. *Educational Researcher* Volume 3 Number 6 : 3-10.
- Vambe M T. 2005.Opening and Transforming South African Education. *Open Learning*, Vol 20, no 3, November, pp.285-293.
- Von Glaserfeld,E. 1992. A Constructivist's view of learning and teaching. In R, Duit, F, Golderg & H. Niedderer(eds.) *Research in Physics learning: Theoretical issues and empirical studies*. Kiel.IPN (Institute for Science Education).pages 30-37

Blended Collaborative Learning for Action Research Training

Maria D. Avgerinou

Ph.D., O.E.T.

International Visual Literacy Association- President Elect

Visiting Associate Professor

Department of Educational Policy and Research

School of Education (Rm #315)

DePaul University

2320 N. Kenmore

Chicago, IL 60614 USA

MAVGERIN@depaul.edu

Abstract

This action research study investigated the application and use of a blended collaborative learning model as a vehicle for developing in-service teachers' action research skills in a field-based Master's program. It also explored the roles of the instructor through the lens of the 'four hats' metaphor (Bonk et al., 2001). Research results endorsed the tremendous potential of both the collaborative and blended aspects of the selected instructional approach towards the creation of an interactive community of learners, as well as the development of deeply reflective thinking skills. From the course design perspective, this instructional approach facilitated the transformation of an action research training course to what Laurillard (2002) calls the "reflective practicum". For this transition to occur, three highly significant conditions need be in place and work in parallel, namely the students' own motivation and drive to achieve professional growth as opposed to those students that just wanted to complete the degree; as well as a positive student-instructor relationship, and the instructor's continuous support, input and guidance.

Key words:: Blended Learning, Action Research, CMC, Collaborative Learning, Higher Education

Blended Learning

Blended learning courses (also known as *hybrid*) constitute a popular dimension of Web-enhanced instruction, as along an instructional delivery continuum they find themselves right in the middle, between courses delivered fully online, and those that are implemented solely through face-to-face (f2f), traditional instruction. Many definitions exist for *blended learning*, but Graham's (2006) seems to be the one that most accurately reflects the historical emergence of blended learning systems, which originated as a combination of traditional f2f and distributed learning systems. According to Graham, "*blended learning systems* combine f2f instruction with computer-mediated instruction" (2006, p.5). He also goes on to note that this definition "emphasizes the central role of computer-based technologies in blended learning" (p. 5).

Dabbagh & Bannan-Ritland (2005) explain that in the context of a hybrid course, online learning complements classroom instruction, combining online and f2f learning activities. In keeping with the Sloan definition (Seaman, 2003), a course is defined as hybrid/blended when a 30 to 80% of course instructional design and implementation, both on a content and delivery level, are performed online.

But, why blend? Why would any instructor select blended learning over other teaching and learning options? Graham (2006) identifies three major reasons, (1) improved pedagogy, (2) increased access and flexibility, and (3) increased cost-effectiveness. Osguthorpe and Graham (2003, as cited in Graham, 2006) also include

social interaction, personal agency, and ease of revision. In addition, research studies at the Universities of Tennessee and Stanford (Singh & Reed, 2001) have found that blended learning may result in improved learning effectiveness “by providing a better match between how a learner wants to learn and the learning program that is offered” (p. 6).

Finally, let us not lose sight of the fact that blended learning may allegedly combine the best of both traditional and distributed learning, but when instructional design and delivery are not pedagogy-driven, appropriate for a particular learning context, or simply not well executed, then blended learning can also reflect the worst of both worlds.

Let us emphasize that in order to make an informed, pedagogically sound decision as to whether or not adopt blended learning for one’s teaching context, an instructor must compare the potential strengths and weaknesses of f2f and asynchronous (not concurrent) online communication, and consider how each type of delivery will serve her teaching and pedagogical goals for her class (Table 1).

TABLE 1.

Strengths and weaknesses of f2f and online discussions (adapted from Graham, 2006)

	Online (Asynchronous) Discussions	F2F Discussions
Strengths	<ul style="list-style-type: none"> a. Flexibility—student participation takes place at a time and place convenient for the student b. Participation—all students participate due to lack of time and place constraints c. Depth of reflection—students have more time to consider their responses more carefully and more comprehensively 	<ul style="list-style-type: none"> a. Human connection—easy to bond and develop social presence and trust in f2f environments b. Spontaneity—rapid chains of associated ideas and serendipitous discoveries are encouraged c. Participation—not everybody may participate due to time, and personality constraints
Weaknesses	<ul style="list-style-type: none"> a. Spontaneity—rapid chains of associated ideas and serendipitous discoveries are not encouraged b. Procrastination—students may procrastinate participating online c. Human connection—not as easy to bond and develop social presence and trust online 	<ul style="list-style-type: none"> a. Flexibility—due to time limit, the instructor may not be able to reach the desired depth of discussion

Computer-Mediated Collaborative Learning

Group, and personal communication both between individual students, and between students and their instructor, can occur through a variety of electronic multimedia, including e-mail, synchronous (chat) and asynchronous conferences. In order to be successful in a computer-mediated collaborative learning environment, students are usually required to apply higher order cognitive skills—in particular critical thinking and problem-solving—as well as to discuss and negotiate their individual points of view with the view to arriving at unanimously agreed upon group decisions. Therefore, the potential of computer-mediated collaborative learning experiences appears rather remarkable, and equally beneficial as that of f2f communication, for the development and further enhancement of critical thinking and problem solving skills.

Needless to point out that according to Graham’s model (2006), an instructor contemplating to incorporate computer-mediated experiences into her teaching should first compare their potential pedagogical benefit to that of a comparable f2f

experience. For instance, some learning activities are more suited to a f2f delivery due to their requiring immediacy and a higher degree of student interaction in order to be successfully executed. Once creating a computer-mediated experience has been decided, the following step surely should be to consider and weigh the associated strengths (flexibility, student participation, depth of reflection) against the weaknesses (spontaneity, student procrastination, human connection), and how these fit into the overall instructional design of a particular class.

Computer-mediated collaborative learning is an instructional strategy in which normally students work together in small or medium size groups toward an as far as possible clearly assigned task while at the same time their effort is supported by various computer-based applications. Social interaction is highly emphasized in this context. In addition, and particularly when collaboration is required within a problem-based learning framework, students must depend on each other to reach the learning objectives (positive interdependence) thus successfully completing the learning task (Johnson & Johnson, 2006). Bernard et al. (2004) have found that active learning (e.g. problem-based learning) that includes (or induces) some degree of collaboration among students appears to foster better achievement and attitude outcomes in asynchronous distance education contexts.

Research documents the effectiveness of collaborative learning for developing problem solving skills in various content areas and grade levels (Chen & Caropreso, 2004; Johnson & Johnson, 1999). From a teaching philosophy perspective, collaborative learning is consistent with constructivism primarily due to the role of social interaction: advocates argue that learners co-construct more powerful understandings than individuals can construct alone (Eggen & Kauchak, 2001).

Hoyles, Healy and Pozzi (1992) report that use of computer-mediated learning environments foster student interaction, thus resulting in successful learning experiences. They also found (1994) that collaborative computer-based tasks can lead to higher-order thinking, hypothesis formation, and reflection—and, by implication, also improve problem-solving skills.

Enhanced social interactions within a computer-mediated collaborative learning environment, can further encourage self-regulated learning (Grabe & Grabe, 2007), as well as improve the overall classroom climate (Slavin, 1995).

Styler and Philleo (2003), and Avgerinou, Carroll, Spelman, & Hanlon (2005) recommended the use of technology to enhance reflective journaling. Based on earlier studies (Larrivee, 2000; Holly & McLoughlin, 1989; Francis, 1995; Hatton & Smith, 1995; Moon, 1999a, & b, as cited in Martin, 2005), Martin (2005) emphasizes the role of reflective (*learning*) journals in teacher education “in order to begin find out who they are as teachers, what values and beliefs underpin their actions” (p. 527).

Action Research Skills

Based on his extensive research studies, Labaree (2003) reports on some difficulties involved in the transformation of educational practitioners into educational researchers in the United States. As he explains, the teachers’ own profession makes them ideal candidates to assume this new role. However, between students and their instructors in research training programs, a cultural clash may manifest itself representing the teacher perspective on the one hand, and the researcher viewpoint on the other.

Unlike others, those involved in the training of teachers as action researchers, are faced with the aforementioned issues to a lesser extent. The underlying reason for this refers to the very nature of action research which happens

to focus on and celebrate experiences that are personal, particular, and experiential. This is precisely what McNiff, Lomax, and Whitehead allude to when they advise about “putting the ‘I’ at the centre of the research” (2003, p. 20). Still, those personal experiences need to be looked at through a different perspective—that of the researcher. According to Mills (2003), educational “action research is systematic inquiry done by teachers (or other individuals in the teaching/learning environment) to gather information about—and subsequently improve—how their particular schools operate, how they teach, and how well students learn” (pp. 18-20). In other words, the primary emphases of the action research paradigm in any given context are “action as a fundamental process of the improvement of practice, increasing understanding about practice in a collaborative group, and improving the situation in which practice takes place” (Kongsak & Phairoth, 2003, p. 2).

Action research originates from a research tradition that emphasizes cyclical, dynamic, and collaborative approaches to investigation (Stringer, 2004). Among the most important features of action research are democratic and reflective participation and collaboration (Borgia & Schuler, 1996; Mills, 2003). Kemmis and McTaggart (1992) suggest four steps in a self-reflective spiral of action research: planning, acting, observing, and reflecting. By implication, the competencies and skills found in the arsenal of an action researcher, involve a compelling power of observation, a well-developed ability for critical, reflective inquiry, but also a strong propensity and an eagerness to collaborate effectively with those partaking in the action research process.

As is the case with other types of educational research, action research projects also necessitate “the ability and willingness to ask pertinent questions, to test assumptions, to ask for reasons and evidence to support arguments, and to engage in systematic thinking about relationships between theory and practice” (Costello, 2003, p. 18).

Returning to Labaree (2003) and the peculiarities experienced by those involved in training teachers to become educational researchers, it is important to mention at this juncture that even those specialized in action research, have to contend with, foster and support a critical transition that occurs in the teacher’s conceptualization of her role in her dual capacity as a teacher, and a researcher, and her ensuing appreciation of the classroom experiences as a valuable lens for systematic exploration and discovery.

Background and Context of the Study

In an attempt to support, enhance and ultimately improve instructional design and delivery of action research theory and practice in a higher education context, Part One of this study (Avgerinou & Carter, 2005) investigated the application and use of a blended collaborative learning model as a vehicle for developing in-service teachers’ action research skills in a field-based Master’s program (FBMP). The particular FBMP is designed for certified employed education personnel wishing to complete a Master of Arts in Teaching and Leadership. Offered in cooperation with the Professional Development body of a large publishing house, the program is designed to provide the semester hours and student contact time of a conventional campus-based master’s degree program in education under conditions convenient to practicing educators. In other words, college instructors deliver graduate courses at the school site or district where the FBMP participants are employed as full time teachers. Students complete thirty-two semester-hours over a two-year period, while

continuously applying what they learn to their lesson plans. The sequence of courses allows them to become practitioners that are more effective and better prepared to make curriculum decisions based on educational research and theory. The FBMP provides a strong foundation in significant educational research on effective schools and effective teaching. It also provides guidance on how this research is applicable to the teaching and learning process. As a result, action research lies at the foundation of the FBMP curriculum, setting one of the most significant goals of the program—that of producing teacher researchers.

Although the overall blended, collaborative approach adopted in Part One of the study, was without doubt successful in supporting, facilitating, and enhancing student learning, there was no significant indication that in particular the blended aspect of the selected instructional delivery method was effective in developing the action research skills of participating teachers. Meanwhile, it was strongly speculated that classroom tone and climate, sense (or lack thereof) of learning community, a latent quasi-distance learner identity, as well as extraneous factors were also in operation and to some extent could account for this finding.

As a result, Part Two of the study focused on implementing a teaching intervention which was determined and shaped by the aforementioned baseline data analysis results. The context of the study was the introductory semester of a new FBMP cycle that involved 54 in-service teachers with at least 2 years of in-service experience. None of those teachers had had formal research training prior to their FBMP studies, while the majority was very well versed with technology (advanced word-processing, power-point, web-communication skills) and only about one third of them possessed basic computer skills (word-processing, power-point, email). Participants were attached to three distinct school districts, and had therefore formed three FBMP groups that were geographically dispersed in the state of Illinois. One group (20 members) was located in the FBMP parent university's close vicinity (25 miles away). For the purposes of this study, this group is coded as *Site 1*. Another group (18 members) was located about 36 miles away from the university. This was coded as *Site 2*. The remaining group (16 members), *Site 3*, was about 64 miles away from the university's main campus. For the ten weekly meetings of the Fall Quarter, all three sites were equally exposed to a collaborative blended approach which was based on a combination of f2f and online teaching delivery, and involved a project-based collaboration of the site participants. There was no collaboration among individual research members, or groups of different sites. The author was the research instructor and advisor of all three groups.

Research Goals and Questions

The study sought to explore the effects of using blended collaborative learning in the FBMP to support, enhance, and monitor the initial action research training of participants. On a secondary level, it addressed and examined various factors operating in favor or against the creation of an overall effective learning experience; as well as the different roles of the instructor through the lens of the 'four-hats' metaphor of pedagogical, social, managerial, and technical actions (Bonk, Kirkley, Hara, & Dennen, 2001; Maor, 2003).

Accordingly, the study attempted to address the following research questions:

1. What are the effects of using blended collaborative learning in the initial action research training of FBMP participants? (primary question)
2. Which learning-related conditions are most conducive toward the

- transformation of teachers to teacher researchers in a blended collaborative learning environment? (secondary question)
3. What is the role of such factors as classroom tone and climate, sense (or lack thereof) of learning community, awareness (or lack thereof) of quasi-distance learner identity, as well as any curricular and/or administrative factors operating outside the instructor's locus of control? (secondary question)
 4. How does the 'four-hats' teaching metaphor operate in the blended collaborative learning context of the FBMP? (secondary question)

Methodology

From a methodological standpoint, Part One of the study was qualitatively different from Part Two in that it was more evaluative in nature. Part Two was designed and executed as an action research study. The action research paradigm followed in this case, was based on Kemmis and McTaggart's model (1992) of self-reflective spiral involving the four main steps of planning, acting, observing, and reflecting.

As in Part One of the project, a predominantly qualitative design was adopted for data collection and analysis. It was hoped that this design could possibly introduce such criteria as classroom tone and climate, sense (or lack thereof) of learning community, distance learner identity, any program-related curricular and/or administrative factors that were however outside the teacher's locus of control, as well as types of delivery such as traditional f2f, and online teaching, as distinct variables against which both student perceived and actual performance would be assessed and analyzed, and ultimately shed light on the effects of the blended, collaborative learning approach on the action research training of the participating teachers.

Data was triangulated from (a) personal notes (based on instructor's class observations and reflections); (b) weekly online reflection journals (produced by students); (c) student formative (weekly f2f class brief discussions, and personal student/instructor communications), and summative (mid-term, and end-of-course) evaluation reports, (d) as well as student final research papers; (e) and course grades. Analysis of the data employed the content analysis technique for all aforementioned instruments but course grades.

Internal Generalizability

The purpose of this action research study was to explore and understand the effects of the collaborative blended approach on the initial action research training of the participants, instead of trying to represent a larger population or emphasizing study replications (McMillan, 2004). Therefore, *translatability* and *comparability* are more appropriate than external generalizability in support of the external validity of this study. In other words, the research focus has been to provide an in-depth description of the data so that a better insight into the aforementioned phenomenon could be gained, while at the same time the research findings could be communicated in ways that are personally meaningful and relevant to those operating in similar web-based instructional environments. According to Maxwell (1992), generalizability within the community that has been studied (*internal* generalizability) is more important to qualitative researchers since their studies typically do not make claims about the external generalizability of findings.

Educational Significance

As in Part One, the educational significance of the study was twofold. First, it was anticipated that student feedback would help guide the instructional design and implementation of future research courses. Second, analysis of the research findings was likely to determine any underlying patterns or issues in need to be addressed in order to improve and further enhance not only the research component of the FBMP, but also this instructor's understanding and execution of her own teaching practice.

Procedure

Learning Objectives of Introductory Course

During the first FBMP phase (*introductory course: facilitating action research training*), the learning objectives consisted of the student becoming aware of the salient educational research methodologies, while focusing in particular on action research in school settings. Another major learning objective that underpinned this phase was to identify the research problem and describe its context, as well as to acknowledge and discuss the extent of the problem through review of professional literature.

Developing Action Research Skills

In order to develop in-service teachers' action research skills, four research courses are taught throughout three inter-related, yet qualitatively distinct phases of the two-year FBMP program. The contribution of the instructor is instrumental in all three phases in that she needs to assume different roles depending on the learning outcomes and student needs in each one. For phase one (introductory course), the instructor acts as a facilitator of the students' training in action research. During this phase the instructor helps develop student knowledge, and deepen understanding of action research. Students are called upon to develop their research skills by seeking, finding, and evaluating various information resources. The development and application of problem-solving skills are emphasized in this phase with particular reference to the ability to effectively identify the research problem to be investigated.

While a variety of action research skills are utilized in one phase or another, there are some skills that span the entire process. These skills are critical to each of the phases. From the outset of the first phase students began to work in groups based on common problems. It was repeatedly stressed to them that collaboration, accountability, and the ability to manage time were crucial to their teamwork. To illustrate the above point, during the first two weeks of the course, the instructor projected short video-clips with informal interviews of past FBMP students. Those students would be sharing their experience and wisdom on various aspects of their research studies, including time management, significance of selecting the right team and subsequently supporting their choice, significance of selecting an interesting research topic, understanding oneself as an action researcher, etc. Incidentally, these short video-recordings which were very well received by the students, were introduced to Part Two of this study as a result of Part One recommendations toward the improvement of classroom tone and climate, and the creation of a sense of learning community.

In addition, students needed to be able to critically look at various situations, as well as information generated mainly through their literature searches, and effectively communicate observations to team members. Finally, students were encouraged to reflect upon, and evaluate their own progress through all three phases. This allowed them to pace the work accordingly, create realistic deadlines, and meet them successfully. It also helped them monitor and evaluate their own professional growth as teacher researchers.

Introducing Blended Collaborative Learning

As in Part One, blended collaborative learning was introduced at the introductory course, Introduction to Research. Collaboration was required both at a group, and a whole class level, and was facilitated via f2f and online (mostly asynchronous) class meetings. Students were asked to form research groups which, sharing the same research interest and focus, would develop and execute an action research project for the following two years and until the end of the FBMP studies. However, it must be noted that they were allowed to work independently in case no common research interest could be identified. At the same time, they were asked to systematically discuss and reflect upon course-related issues with the entire class, not just their research group collaborators.

A significant role of this whole-class type of online, asynchronous collaboration was held by the reflective journals that the students had to post on Blackboard on a weekly basis. Weekly prompts provided by the instructor, were semi-structured in that they helped students focus specifically but not exclusively on issues of both content, and process related thematically to weekly f2f class meetings. The journals could consist of the student response to the weekly readings; their questions, fears and/or concerns with regard to their own study progress but also their group dynamics and communication; their thoughts, ideas and/or suggestions concerning the literature, their research project, the instructional modus operandi of the class, etc. Those journals were posted in the group Discussion Board, that is, an open forum that fosters and supports a collaborative community of learners. Student postings remained published in the Discussion Board area until the end of the course.

The f2f interaction aspect of the blended model consisted of regular class meetings between students and the instructor with the latter visiting the former at their off-campus locations. Furthermore, on few occasions the students requested and were granted out-of-class meetings with the instructor. Often the students would be engaged in other FBMP courses while continuing to collaborate with the instructor and their colleagues on the action research process. A computer-mediated course communication (cmc) and management system (Blackboard) was utilized in order to bridge the gap between courses, and to provide the support needed as the action research skills were being developed. In essence, Blackboard represents the online aspect of the blended collaborative environment.

During the first two weeks of the introductory course, the students participated in platform orientation and training delivered by the instructor. The pedagogical rationale underpinning the platform's use was emphasized and explained in detail. Connections were made between all sections of the class syllabus, and their corresponding Blackboard area(s). Students were first exposed to an overview of the class design, expectations, and modus operandi (online and f2f), and subsequently had the opportunity to navigate and discuss it step-by-step under the guidance of the instructor, and the provision of associated instructional material (syllabus, and project handbook). The quasi-distance learner role that blended learning participants automatically assume, was thoroughly considered. Students were informed as to how, and in what ways their participation in a blended course would differ from what they had typically experienced in traditional, f2f courses. In particular, students became aware of the advantages and disadvantages of the online aspect of the blended experience and communication, and its potential effects on their motivation, and performance. The impact of communicating online in the cognitive and affective domains was discussed and illustrated with various examples from the research literature, as well as the instructor's own experience in online teaching and learning.

Advantages for using the Blackboard platform as extensively as required by the introductory research course, were also identified and justified on the basis of a subsequent totally online course on instructional technology that the students would attend at the end of their first year of FBMP studies. Instructional material related to Blackboard, as well as answers to frequently asked technical questions were distributed to students in both hard, and electronic copies. As time progressed, students' use of Blackboard became more confident and more project specific. The students located specific course documentation such as instructor's weekly slideshow presentations and other lecture material through the course documents area. The platform also offered the students a means to communicate online (sync- & asynchronously) with the instructor and the rest of their group through the discussion board, group, and virtual classroom areas.

Access to online web-liographies was available through the external links area. Students were able to check the instructor's feedback, formative and summative, through the user tools area. The location of weekly tasks was possible through the assignments area. Course readings were available to download through the assignments and external links areas. Students shared formative course evaluation and presented virtual posters through the discussion board. Students were also able to locate general course documentation such as syllabus and schedules, through the course information area. Students could submit draft or final papers through the user tools area in the digital drop box.

As mentioned earlier, student feedback on the instructional use of Blackboard was invited frequently and through a range of media. Student feedback was instrumental in guiding the instructor's decision-making with regard to maintaining balance between the f2f and online aspects of the collaborative learning model.

Research Findings

Overview

As mentioned in the discussion of Part One (Avgerinou & Carter, 2005), when discussing the development of action research skills, one could safely assume that there can be a clear distinction between a basic set of skills and a higher level of understanding. The latter is based upon a student's ability to critically reflect upon and internalize the process, and the willingness to develop an expanded, more comprehensive view of their professional role, responsibility, and mission in the broader professional arena. Such a high level of understanding would be manifested through effective communication and systematically collaborative efforts; application and use of a variety of accountability mechanisms—including monitoring and evaluation of progress (self and team), and the ability to manage time by development of viable timelines and meeting them successfully.

Research results endorsed the tremendous potential of both the collaborative and blended aspects of the selected instructional approach towards the creation of an interactive community of learners; as well as the development of deeply reflective thinking skills—the sort of which is particularly conducive to the understanding and implementation of action research. From the course design perspective, the blended collaborative approach facilitated the transformation of an action research training course to what Laurillard (2002) calls the “reflective practicum”.

It would appear that in order for this transition to occur, three highly significant conditions need be in place and work in parallel, namely the students' own motivation and drive to achieve professional growth as opposed to those students that just wanted to complete the degree; as well as a positive student-instructor relationship, and the

instructor's continuous support, input and guidance. This is congruent with Liu's et al. (2005) related to learning factors, namely, instructor support and mentoring, and student-instructor interactions.

As already speculated in Part One of the study, the presence (or absence), and nature (i.e. positive/negative) of the following factors was indeed significant in creating the above mentioned conditions:

- classroom tone and climate
- sense of learning community
- awareness of quasi-distance learner identity
- curricular and administrative factors operating outside the instructor's locus of control

Finally, with regard to the 'four-hats' teaching metaphor (Bonk et al., 2001; Maor, 2003)—namely pedagogical, social, managerial, and technological—it was apparent that all four dimensions were to some extent reflected in this instructor's engagement with the introductory FBMP action research class.

Student Motivation and Drive

Following Labaree's observation (2003) mentioned earlier in this paper (under *Action Research Skills* section), research data can confirm that students who attained the higher level of action research skills, were at the same time those that had the least difficulty in perceiving their teaching as a theory test bed, and themselves as theory builders, and agents of change committed to educational improvement beyond their studies, and even beyond their classrooms. Those students were less performance-, and more knowledge-oriented. This was evident throughout their performance and associated learner profile, emerging especially through their online reflections which were more self-searching and critically introspective, and less addressing the instructor's probes just for the sake of answering them.

I am in agreement with those who believe that teachers, or those worth their 'salt' anyway, have to be constant researchers. But I also have learned from this class, the difference between the research we do daily to reach each of our students, and the action research that we are becoming more immersed in each week. I hope that our Action Research will not only affect my classroom or my colleagues' classrooms, but our entire district. My principal walked into my room after school the other day while our group was sitting around the computer, loudly debating some detail for our Chapter One, and asked us when we would be applying to the district to get the project started. How great is that that he is excited too?! (Anonymous, Week 9 reflection)

I feel, sort of, how Dorothy from the Wizard of Oz must have felt when Glinda says to her, 'You've always had the power to go home!' I think, in essence, I've always been a teacher/researcher as evidenced when trying new ideas that I think will work with certain students, or using the internet, library, or teacher resources to research different materials and topics. This project, of course, is a lot more involved and intense. However, I find myself getting excited when I find information that 'fits' what we're researching, and I look forward to implementing that research to improve (hopefully!) classroom performance. (Anonymous, Week 9 reflection)

The overwhelming majority of Sites 1 and 2, followed by only one third of Site 3

falls under this category. Awareness of quasi-distance learning identity, positive classroom climate, and strong sense of learning community seemed instrumental in helping students of Sites 1 and 2 maintain their motivation, their focus on and satisfaction with the research process, and a generally positive outlook on the course.

Student-Instructor Relationship

The student-instructor relationship proved a very significant factor toward the successful completion of the introductory course. Those students who came to recognize the multitude of roles that this instructor was called to play f2f and online within the context of this class, and appreciate her constant support, input, and guidance, were the ones who created a stronger bond with, and developed greater trust in the instructor as early as mid-term in the introductory course. Consequently they were willing to communicate on a weekly basis (f2f and online), and work very closely with the instructor in order to get rid of their initial—"overwhelming" and biased—pre-conceptions of what educational action research was about. As a result, they became confident in their own research abilities earlier than others, but also they came close to appreciating the true nature of action research way before they even implemented their own interventions. The aforementioned findings are congruent with various research studies indicating that personal teaching efficacy (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998), modeling (Bruning et al., 2004), and enthusiasm (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000) are key factors toward increasing student motivation, and academic achievement.

As emerged from the analysis of instructor's personal notes, student weekly reflections, student formative and summative evaluation reports, all students from Sites 1 & 2 developed a good rapport with the instructor via both online and f2f means of communication, whereas the same was the case for only a few students from Site 3. The latter were also working independently on their projects. The majority of Site 3 students would not communicate with the instructor unless they had to, would not share their research concerns with or seek the instructor's advice on their research ideas, and would complain about the research class to other, non-research related FBMP instructors. Apart from a possible personality clash between the instructor and Site 3 participants, another plausible reason as to why Site 3 did not respond as positively to this instructor as the other two sites, could be associated with those students' inability and/or unwillingness to perceive themselves as quasi-distance learners within the context of this hybrid class. Other possible reasons accounting for this behavior, could include the lack of strong sense of learning community, and an associated ambiguous and thus ineffective classroom tone and climate. The fact that other, non-research related teachers of the FBMP were interfering with the operation of the research classes, and in a way attempting to mediate the relationship between students and the research instructor, was not helpful either. Finally, the instructor's own initially positive demeanor toward Site 3, was perhaps negatively affected by the students' lack of response, which in turn impaired effective communication between instructor and students.

Blended Collaborative Learning

As expected, students' reactions to the blended collaborative model of learning—particularly as this was implemented via Blackboard—ranged from apprehension to liberation. The majority welcomed the use of Blackboard as a shared, portable, and accessible resource. The "anytime, anywhere", student centered, customized ("just for me") type of instructional approach (Avgerinou, 2002), proved as appealing an option to these students as it is usually for online course participants. Through Blackboard's *discussion board* facility which supplemented and extended face-to-class discussions,

transcending temporal and spatial barriers, students had the opportunity to explore and probe deeper in research-related issues. Having been exposed to the instructional material discussed each week in class, they would subsequently go online to focus, truly engage with and critique it, but also they would reflect upon their own journey and transformation to teacher-researchers. Posted in Blackboard's asynchronous conferences, student weekly reflections were accessible and shared by the entire class. Formative and summative student feedback indicates that sharing their online reflections helped them ease various concerns regarding for instance their understanding of class content, their progress with their own projects, and their overall class performance, simply because other people's reflections attested to the fact that everybody was faced with the same or similar issues, thus experiencing the same or similar concerns and feelings.

It is worthwhile mentioning here that personal journal methods have been successfully employed in distance learning in order to monitor learners' progress and well-being (Mann & Stewart, 2000). Moreover, as far as the use of online journals is concerned, there is a growing body of research evidence indicating that some people can become profoundly reflective in the process of recording their virtual performance by means of a computer (Avgerinou, 2002). As it is out of the scope of this paper to delve into the host of reasons justifying such findings, it would perhaps suffice to acknowledge that:

This ability of the computer to reflect a person back to themselves opens up the possibility that for some individuals CMC journals may be an ideal method to generate rich data about the subjective self, a self assessed in what may be experienced as an almost transparent process of relating to one's own consciousness (Mann & Stewart, 2000, p. 95).

However, it should be also noted that based on student evaluations and reflection journals generated by the group located at the furthest location away from the university (Site 3), Blackboard's potential for communication was constantly being received with some skepticism. Again, an inability or unwillingness to understand themselves as quasi-distance learners could account for this fact.

I have learned that i need more communication in person than online. I think it is great that we are able to use the computer/internet but I miss having classroom discussions and turning in a piece of paper at times. (Anonymous, Week 5 mid-term feedback)

Generally speaking, students with basic technology skills felt that introducing Blackboard at this stage in the FBMP program meant a steep learning curve for them. Nevertheless, by the middle of the course, the majority from all three sites was able to see the benefits and for that, they were prepared to invest extra effort in their technical training. Interestingly, and in sharp contract to Part One's results, Site 3 contained considerably more resistant students to truly understanding the underpinning rationale, and subsequently exploring the platform's instructional and communication potential. It was intriguing to observe those students' resistance to Blackboard despite the fact that Sites 1 and 2 contained a few older students who usually possess poor technology skills. Thus, by default it is usually this type of student that projects strong resistance to any instructional integration of technology.

The strong collaboration element of the selected instructional delivery was valued by all three groups. Students were appreciative of the opportunity to systematically exchange ideas and concerns with not only their research group collaborators, but also the entire class and the instructor. Again, Site 3 proved to be the one with the most

independent research projects, and the least collaborative student effort in general. Classroom tone and climate, and a lack of strong sense of community may account for this behavior. Reading other people's weekly online reflections proved to make a positive impact on those students' psychology since they would realize that everyone was going through the same issues. However, those students would not respond to each other, nor interact online as much as students of other sites, which was an indicator of their low sense of belonging to a learning community, but also a predictor of their achievement of class objectives. This finding is supported by Liu's et al. (2005) research literature review suggesting that levels of interaction and class interactivity are good predictors of learning outcomes.

Understanding Action Research

To further complicate the introduction of the idea of blended, collaborative learning, it is imperative to note that the idea of research was overwhelming to the students. The students had only finished one of their other courses prior to the Introduction to Research class. This course was practical and hands-on. There was a clear beginning and end to the course. On the other hand, Introduction to Research was just the beginning of a series of research courses that would lead to their final product—the thesis. The end was at such a distance that many students had difficulty conceptualizing that a process as massive as that could be broken down into small enough increments that they could be successful.

Most students came into the problem-solving portion of the class with a solution that was appealing or interesting to them. When asked to identify the problem or the focus of the study, the instructor was needed to lead and probe with questions that caused the students to take a more critical view of their classroom situation. Even though the introduction of this problem solving skill could be considered rocky, all students were able to successfully and effectively identify a focus for their study. Direct face-to-face physical contact with the instructor was considered critical towards the achievement of this goal.

It is worth mentioning here that although students of all sites were in need of teacher help and support in understanding action research and their roles as teacher-researchers, the idiosyncratic learning profiles of the three sites determined the type of instructional strategies implemented at each one. Generative strategies were mainly selected for Sites 1 and 2, while supplantive strategies were deemed more appropriate for Site 3. According to Smith and Ragan's descriptions (2005),

generative strategies and open learning environments are those approaches in which learners encounter the content in such a way that they are encouraged or allowed to construct their own idiosyncratic meanings from the instruction ... In other words, learners "generate" the preponderance of information processing during learning by providing much of the events of instruction themselves. Such instruction has low levels of scaffolding (instructional facilitation) (p. 141).

As for supplantive strategies,

This instruction, as compared to generative instruction, tends to supplant ..., facilitate, or scaffold more of the information processing for the learner by providing elaborations that supply all or part of the educational goal, organization, elaboration, sequencing, and emphasis on content, monitoring of understanding, and suggestions for transfer to other contexts (Smith & Ragan, 2005, p. 142).

In this instructor's view, from a curricular perspective, the position of this course in the sequence of research courses was not particularly effective precisely because it essentially required that students run before they were able to walk! However, since this factor was outside the instructor's locus of control, she had to help students

develop their understanding of action research, develop some associated skills, and transfer them to a real action research project all during the introductory research course. A very steep learning curve was required of all students, but also a multi-faceted commitment to teaching within this context was required on the part of the instructor.

The Instructor's Roles

Four, key dimensions of the online instructor have been identified by Bonk et al. (2001), and Maor (2003), namely pedagogical, social, managerial, and technological. The *pedagogical* aspect is manifested through the instructor's assuming the role of facilitator or moderator, e.g. ask questions, probe responses, encourage student knowledge building and linking, summarize or weave discussion, and support and direct interactive discussion, design a variety of educational experiences, provide feedback, referring to outside resources and experts in the field. The *social* aspect is manifested through the instructor's creating a friendly and nurturing environment or community feel, exhibiting a generally positive tone, fostering some humor, displaying empathy and interpersonal outreach (e.g. including welcoming statements, invitation, and apologies), and personalizing with discussion of one's own online experiences. The *managerial* aspect is manifested through the instructor's coordinating assignments (e.g. explain assignments, set plans for receipt of assignments, assign partners and groups, set due dates and extensions for assignments), managing online discussion forums (e.g. set pace, focus, agenda), and handle overall course structuring (e.g. organize meeting times and places, set office hours, clarify distributions). The *technological* aspect is manifested through the instructor's assisting with user technology and system issues, diagnosing and clarifying problems encountered, notifying when a server is down, and explaining limitations.

All four dimensions were to some extent reflected in this instructor's engagement with the introductory research class. For each of the roles, student data indicated that the instructor was/had:

- 1- *Pedagogical*: knowledgeable about the subject; passionate about educational research; enjoying doing her own research; open to suggestions; providing timely feedback; well-prepared; providing a step-by-step approach to research; providing very detailed lessons; challenging student understanding; caring about student success
- 2- *Social*: enthusiastic and excited about teaching research; personable, friendly, and approachable; using humor and making learning experience fun and enjoyable; good communication skills; willing to help create and sustain a community of learners
- 3- *Managerial*: flexible; organized; available online and off line; helpful and supportive, oftentimes going beyond and above; clear expectations; providing clear examples and guidelines; understanding the professional lives of the students; using helpful instructional material; organized class time so as to be spent efficiently and effectively
- 4- *Technological*: technologically savvy; creating and using multi-media presentations; guiding and supporting student technology training

These findings were congruent with students' reports on the introductory course's main strengths, namely: (a) challenging yet supportive; (b) use of Blackboard in sharing online reflections, but also facilitating group communication and collaboration; (c) provision of good instructional materials, and resources; (d) building confidence in understanding and applying research; (e) step-by-step, well

structured, and organized approach; (f) building of group collaboration and cohesiveness; (g) instructor continued support and involvement in and outside classes.

The Impact of the Research Study on the Instructor

Ever since its publication, the recent, and particularly significant ‘How people learn’ study (Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999) has provided a framework that alongside the social constructivist philosophy, has guided and shaped my teaching graduate students, that is, adult learners who have been education professionals. In particular, I would like to mention the following principles and recommendations as adapted from the aforementioned source:

1. teaching must be learner-centered
2. to provide a knowledge-centered classroom environment, attention must be given to what is taught (information, subject matter), why it is taught (understanding), and what competence or mastery looks like
3. formative assessments are essential in helping the teacher understand students’ preconceptions, and where the students are in their cognitive process of the material, thus design instruction accordingly. Formative assessment helps both teachers and students monitor progress.
4. learning is influence in fundamental ways by the context in which it takes place. A community-centered approach, opportunities for contact and support are very important
5. teachers need time and incentives to reflect on their practice, as well as opportunities to use that time to learn about new research
6. for teachers to change their practice, they need professional development opportunities that are in-depth and sustained
7. technology programs or computer-based curricula should be aligned with the principles of learning for understanding. Those programs or curricula should go beyond being add-ons of factual information or simply provide information in an entertaining fashion

From my philosophy of teaching perspective, this class has been no different in terms of how I conceptualized it during both Parts One and Two of my research. However, the new element in my approaching and executing the design and delivery of the introductory course (Part Two), was that I had carefully considered the research findings and respective recommendations of Part One. Realizing that my teaching from decision-making to implementation and evaluation, were research-based and data-driven without doubt gave me more confidence in my own ability to help the students make the transition from groups to teams, and from teachers to teacher researchers.

My teaching behavior was definitely enhanced by the whole process, and its outcomes. I came to understand that no matter how good, well prepared, or experienced the teacher is, or how carefully s/he has designed the instructional environment and its events, it is always difficult to predict group rapport, collaboration, and their dynamics. It may sound like a cliché, but I am now more accepting of my own limitations, what I can and cannot do as an instructor (online and offline).

Another realization refers to technology integration for instructional purposes. Since technology-based learning may not be appropriate for everybody’s learning style and needs, and yet at the same time opportunities for the professional development of teachers in technology are the current trend, I feel that blended learning—for all the reasons already discussed here, and if designed carefully—may represent a less threatening instructional approach for the student.

Finally, and as far as teaching action research in particular is concerned, I am more than convinced that the blended learning approach has enormous potential for supporting not only group communication and rapport (once this is established), but also for developing student reflective skills, as well as a promoting and sharing a good-practice mentality among all those participating in personally meaningful ways in the online conferences. Consequently, I am prepared to invest more time and effort in teaching via the blended model, and also planning to continue my research on this front.

Discussion and Conclusions

Basic technology knowledge and skills seemed to be an important factor toward student embracing the blended collaborative learning approach. Although at the outset of the course one third of the students (i.e. those with basic technology skills) came to experience a steep learning curve technology-wise, in the end they all appeared to not only have become confident in using Blackboard's conferences, but they also seemed to endorse the great educational potential of the platform. A critical factor in changing student attitude about online assignments (reflections) was the instructor's constant help and support toward familiarizing the students with the technology, but also the students' own perception about the level of their cohort's (and later on, research group's) cohesiveness. Since the students were used to a collaborative learning f2f class format, they were inclined to try extending this opportunity online through Blackboard's discussion board. As a result, when weekly reflections were produced and shared through the online conferences, the students would experience comfort, affirmation, and reassurance for a variety of reasons, the most important one being the realization that: (a) the nature of everybody's project was evolutionary; (b) other students were experiencing similar situations; (c) their project was on the right track; (d) their group was very supportive; (e) they could share their newly found interest in research; and (f) it was 'okay' to feel frustrated and overwhelmed.

From the teacher's perspective, collaborative blended learning proved consistent with the constructivist course framework primarily due to the role of social interaction. According to Eggen and Kauchak (2001) learners co-construct more powerful understandings than individuals can construct alone. This was particularly true in this case, as students not only were completely novice to the course content, but as is often the case with teachers and educational research (Labaree, 2003) they had entered the course with negative pre-conceptions about educational research, as well as their ability to engage with any aspect of it. Nevertheless, collaborative learning online did not allow for the student biases and/or sentiments of stress and dejection, to grow and taint further student understanding of research. To the contrary, the majority of students were able to transfer online their sense of belonging to this community of learners who explored new ground and eventually built together a solid understanding of the theories and concepts of educational research. And, perhaps most importantly, through this constructive learning environment students gained confidence and pride in their own research abilities. Besides, as Avgerinou and Carter (2005) point out "In keeping with the philosophy of action research, collaboration within a learning community is one of the fundamental skills that need to be developed signifying that the researcher has been fully immersed in the process" (p. 27).

An important aspect of this introductory research course was the requirement of the student applying critical thinking and problem solving skills in identifying and selecting an action research focus or problem upon which they also had to conduct a

preliminary literature review. In other words, not only did students need to identify their focus of investigation, but they also had to seek, find, and evaluate various information sources that related to it. Daunting as this task may seem especially if required of novice researchers in such a short period of time, all students accomplished this goal promptly and successfully. Data analysis results confirmed that students' explanation as to why and in what ways they were able to arrive at producing high quality coursework, was powerfully co-related with their weekly reflections posted on Blackboard. As stated above, students were strongly encouraged to reflect upon, and evaluate their progress throughout the life of the course. Moreover, the fact that weekly reflections were an integral part of the course assessment, seemed to increase student motivation to do well on the course. This aspect of the course set up apparently allowed them to pace the work accordingly, create realistic deadlines, and meet them successfully. Students also reported that frequent and constructive feedback provided by the instructor, as well as her expertise, passion and enthusiasm for action research, were great motivators for them to meet the instructor's high expectations particularly as far as practicing self-reflection was concerned. Interestingly, students identified as one of the course strengths that they were constantly challenged to question assumptions, and to make sound research decisions.

Recommendations

Outcomes of the intervention as this was implemented during Part Two of this study were completely aligned with, and thus strongly corroborated teaching recommendations which were derived from the research findings generated during Part One (Avgerinou & Carter, 2005). Those were:

- a. Spend more time on creating a learning community prior to identifying the research focus or problem that each group would be working on.
- b. Spend more discussion time on research methodologies, topics, and group formation
- c. Provide examples of how action research assists in-service teachers in their classrooms.
- d. Foster more collaboration amongst groups in order to develop ideas, edit papers, etc.
- e. Keep a course management system (e.g. Blackboard) strongly integrated in all research courses, but do not assume that all students possess high technology literacy skills.
- f. To encourage further reflective analysis, introduce additional oral weekly reflections at a relaxed, not-class-like setting
- g. Raise student awareness of their quasi-distance learning role and characteristics; discuss and explain what can and cannot be expected within that context.
- h. The instructor herself must strive to become a reflective practitioner so that quality learning online can be materialized and sustained throughout the life of the course.

Further research regarding the effect(s) of blended learning on the acquisition and development of action research skills in in-service teachers, could perhaps investigate in depth the research instructor's perceptions of their own roles in a blended course environment, as well as the challenges the instructor may face in fulfilling those roles. Student perceptions of their own, but also the instructor roles should also be visited. A

qualitative, case study-like methodological design would help explore in detail the aforementioned issues. Introducing a variety of teaching styles and associated blended environments with different degrees of “blendedness”, would be particularly interesting to study while at the same time it could potentially improve the generalizability of the research findings.

References

- Avgerinou, M. (2002). Rediscovering learning identity in online instructional environments: My case as a visual, field-independent, and reflective online learner. In R.E. Griffin, V.S. Williams, & L. Jung (Eds.) *Visual literacy in message design* (pp. 43-55). Loretto, PA: International Visual Literacy Association.
- Avgerinou, M.D., Carroll Kelly, M., Spelman, M.V., & Hanlon, K. (2005). Blended pedagogy research: Pathways for developing problem-solving reflective practitioners. In M. Simonson, & M. Crawford (Eds.), *28th Annual Proceedings: Selected Papers Presented at the 2005 Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Volume 1: Research and Development* (pp. 18-28). Miami, FL: AECT/Nova Southeastern University.
- Avgerinou, M.D., & Carter, C. (2005). *Blended collaborative learning as a vehicle for developing in-service teachers' action research skills*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, Montreal, Canada.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Walset, P.A., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
- Bonk, C., Kirkley, J., Hara, N., & Dennen, V. (2001). Finding the instructor in post secondary online learning: Pedagogical, social, managerial, and technological location. In J. Stephenson (Ed.) *Teaching and learning online: Pedagogies for new technologies* (pp. 76-98). London: Kogan Page.
- Borgia, E.T., & Schuler, D. (1996). *Action research in early childhood education*. University of Illinois at Urbana-Champaign: ERIC Clearinghouse Elementary and Early Childhood Education.
- Bruning, R.H., Schraw, G.J., Norby, M.M., & Ronning, R.R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Chen, S., & Caropreso, E.J. (2004). The effects of personality on collaborative online learning: Communication type, task engagement, and communication duration. *Proceedings of the Association for Educational Communication and Technologies, USA*, 27, 166-173.
- Costello, P.J.M. (2003). *Action research*. London: Continuum.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and applications*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Donovan, M.S., Bransford, J.D., & Pellegrino, J.W. (Eds.) (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology: Windows on classroom s* (5th ed.). New Jersey, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 229-241. As cited in Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: How can it be supported? *Educational Action Research*, 13(4), 525-542.
- Grabe, M., & Grabe, C. (2007). *Integrating technology for meaningful learning* (5th ed.). New York, NY: Houghton Mifflin Company.
- Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk, & C.R. Graham (Eds.) *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer/John Wiley and Sons, Inc.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49. As cited in Martin, M., (2005). Reflection in teacher education. How can it be supported? *Educational Action Research* 13(4), 525-542..
- Holly, M.L., & McLoughlin, C. (Eds.). (1989). *Perspectives on teacher professional development*. London: Falmer Press. As cited in Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: How can it be supported? *Educational Action Research*, 13(4), 525-542.
- Hoyles, C., Healy, L., & Pozzi, S. (1992). Interdependence and autonomy: Aspects of groupwork with computers. *Learning and Instruction*, 2, 239-257.
- Hoyles, C., Healy, L., & Pozzi, S. (1994). Groupwork with computers: An overview of findings.

- Journal of Computer Assisted Instruction*, 10, 202-215.
- Johnson, D.W., & Johnson, R. (2006). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization* (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Kongsak, T., & Phairoth, T. (2003, January). *Training on classroom research skills for student teachers*. Paper presented at Hawaii International Conference on Education. Retrieved March 7, 2005 from http://64.233.161.104/search?q=cache:UL456iuFnKIJ:www.hiceducation.org/Edu_Proceedings/Kongsak%2520Thathong2.pdf+action+research+skills&hl=en
- Labaree, D.F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22.
- Larivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1, pp. 293-307. As cited in Martin, M., (2005). Reflection in teacher education. How can it be supported? *Educational Action Research* 13(4), 525-542.
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE review*, January/February. Retrieved July 27, 2005 from <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0201.pdf>
- Liu, X., Lee, S., Bonk, C.J., Magjuka, R.J., Liu, S., Kim, K., & Shi, M. (2005). *Explore the four dimensions of online instructor roles?* Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology Conference- Orlando, Florida.
- Mann, C., & Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research: A handbook for researching online*. London, UK: Sage.
- Maor, D. (2003). The teacher's role in developing instruction and reflection in an online learning community. *Education Media International*, 40 (1/2), 127137.
- Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: How can it be supported? *Educational Action Research*, 13(4), 525-542.
- Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. In *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your research project* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Moon, J. (1999a). *Learning journals*. London: Kogan Page. As cited in As cited in Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: How can it be supported? *Educational Action Research*, 13(4), 525-542.
- Moon, J. (1999b). *Reflection in learning and professional development*. London: Kogan Page. As cited in Martin, M. (2005). Reflection in teacher education: How can it be supported? *Educational Action Research*, 13(4), 525-542.
- Patrick, B.C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, 217-236.
- Seaman, J. (2003, June). The Sloan survey of online learning. *Perspectives in Quality Online Education*, 2(4). Retrieved March 3, 2005, from <http://www.aln.org/publications/view/v2n4/datav2n4.htm>
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Centra Software.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, P.L., & Ragan, T.J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Stringer, E.T. (2004). *Action research in education*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Styler, G. M., & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging

- reflective practice among pre-service teachers. *Education*, 123(4), 789-797.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Whipp, J.L. (2003). Scaffolding critical reflection in online discussions: Helping prospective teachers think deeply about field experiences in urban schools. *Journal of Teacher Education* 54(4), 321-333.
-

Factors Influencing the Completion of Dissertations by Students of Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) by Distance Learning in South-western Nigeria

Felix Kayode Olakulehin

*Centre for Continuing Education & Workplace Training
National Open University of Nigeria
Victoria Island, Lagos.
felixkayman@yahoo.co.uk*

Olugbenga David Ojo (Ph.D)

*Directorate of Examinations and Assessment
National Open University of Nigeria
Victoria Island, Lagos.
gbenga_ojo2001@yahoo.com*

Abstract

This paper reports the outcome of a primary quantitative investigation into the factors responsible for the completion or otherwise of dissertation reports by postgraduate distance learning students in Nigeria. The study set out to determine the reasons why many postgraduate distance learners fail to complete their dissertations after the course work. Using a structured questionnaire designed on a five-Point Likert-type scale, the researchers captured the opinions of some postgraduate distance learners about the factors affecting their completion of their research work. The analysis of the study was done using simple percentages and it was found that many of the respondents had difficulty with statistical analysis; some others had problems identifying suitable research topics and; supervisor problem, among others, constituted the major challenges facing many of the respondents. The study concluded with some recommendations on how the administration of research work or dissertation writing by distance learners can be improved.

Keywords: dissertation, statistical analysis; research, postgraduate distance learners

Introduction

In all educational programmes, the submission of an original essay, commonly referred to as 'dissertation report' is an essential component of the requirements for the fulfillment of the award of a degree or diploma. Postgraduate dissertation courses are designed to be the equivalent of a 4-credit hour of taught course. In the preparation of dissertation reports, students are expected to identify a suitable research problem worthy of investigation from a chosen field. The choice of research area and formulation of a suitable problem are the most difficult tasks confronting postgraduate research students. This is due to the fact that the identified problem is expected to meet the tripartite conditionalities of a significance, originality and feasibility. In addition to these conditionalities, students writing dissertations are required to consider whatever problems they identify vis-à-vis individual competence and professional experience, and possible difficulties such as availability of data, financial constraints and limitations of time.

Postgraduate distance learners like many of their conventional counterparts are equally susceptible to these challenges. The Postgraduate Diploma in Education (PGDE) is a conversion course which is designed to equip those who did not have prior teacher training with the skills, knowledge and ability to become effective teachers or educational practitioners. Participants in the PGDE at a distance tend to possess common characteristics. Common characteristics in the sense that many of them are matured, they work in educational institutions or related fields, many of them have social responsibilities, such as family, religious and other engagements which are competing for their time and attention.

Many conventional institutions in Nigeria have offered the PGDE to different groups of students. Few institutions in Nigeria have also offered the PGDE at a distance. Institutions such as the Distance Learning Institute (DLI) of the University of Lagos; the Centre for Distance Learning at the University of Ibadan; the Centre for Distance Learning at the University of Abuja, the National Open University of Nigeria and the National Teachers' Institute (NTI), Kaduna. The National Open University of Nigeria has admitted students into its PGDE programme and its first set have just completed the second semester examinations in March/April this year. The university has also admitted a second set of students who took the 1st semester examination in March/April this year. This development is in keeping with the policy of the university to admit students on semester basis, rather than on the basis of academic session as it is common in higher education institutions in Nigeria.

The NTI is the first teacher training institution in Nigeria empowered to train teachers solely at a distance. Established in 1976 its mandate was originally to upgrade the skills and training of the under-qualified and unqualified teachers within the school system following the launching of the Universal primary Education system in 1977 (NTI, n.d). The need to introduce the PGDE was also informed by the directive of the Federal Government that all persons that would teach in the nation's educational institutions must be qualified teachers who have undergone some training or the other in the principles and practice of education and its ancillary fields.

Thus, holders of bachelors degree or higher national diploma from cognate disciplines were required to enroll for the PGDE in order to strengthen their expertise in the principles and practice of the teaching profession. The programme requires participants to undertake courses in the core fields of educational practice. The courses offered includes: the foundations of education- historical, philosophical, psychological and sociological; Educational management; Curriculum Organization and development; Instructional design and development; Vocational, career and guidance counselling; Comparative education; Special Teaching Methods for Individual Subject; Tests, measurement and Evaluation; Educational research methods; Statistical and data analysis; Psychology of Learning ; Developmental Psychology; Teaching practice and; Project Work (Dissertation).

The submission of a dissertation report at the end of the one-year PGDE programme is an important component of the course. Participants are required to investigate a selected problem of their choice within the education system and discuss their experience with their supervisors in order to present a rich and informative report which contributes significantly to the existing body of knowledge in the field. Dissertations are expected to project three kinds of merit that all disciplines values, namely: conceptual innovation, methodological rigor and rich, substantive content (Przeworski & Salomon, 1995). Postgraduate distance learners, like conventional students, while writing the dissertation are confronted with a number of challenges. However, the situation of the postgraduate distance learners is deemed as peculiar because they do not have access to all the materials - human and otherwise which their conventional counterparts have at their disposal. The isolation of distance learners makes it more difficult for them to interact with their peers/colleagues who may have useful tips/advice on how they can approach their research work. Thus it is usually a challenging task to complete postgraduate dissertation by distance learners. The use of library materials by students depended on the nature of subjects and the availability of relevant materials. Students are found to be making use of local library where it exists (Kate, Lorna & Neil, 1997). The primary purpose of this study therefore is to investigate the factors that influence, positively and negatively, the

preparation and completion of distance postgraduate dissertations and examine ways in which the supervision of distance postgraduate dissertations can be improved.

Methodology

Population and Sampling

The population for this study comprises of all registered students for the PGDE programme under the National Teachers' Institute, Kaduna. 220 students registered in 22 Centres of the Institute in six states of the southwestern region of Nigeria formed the sample for this study.

Instrumentation and Procedure of Administration

The instrument used consists of a two-page questionnaire divided into two sections. Section A relates to details about the personal data of the respondents while section B sought opinions about the factors that influence completion of distance PGDE dissertation and the challenges confronting participants in the programme. The section sought responses to items contained on a five point Likert type scales of 'Strongly Agree' 'Agree' 'Undecided' 'Disagree' 'Strongly Disagree'. An open ended item sought to identify five major difficulties faced by students in the process of dissertation-writing. The instrument was validated by experts in educational research and statistics at the Directorate of Examinations and Evaluation of the national Open University of Nigeria. Ten questionnaires were sent to each of the identified study centres in each state and the centre coordinators were required to distribute to any ten students of their choice. The test-retest reliability of 0.05 was calculated.

Results and Findings

Only 170 questionnaires were returned to the researcher representing 77.3% of the response rate. Twenty questionnaires were discounted due to factors such as completion of two different responses to the same item, more than half of the items not responded to, extreme mutilation. Thus, only 150 questionnaires were finally accepted for processing. The sample contained 68 males and 82 females. All the respondents work in an educational institution or an education-related system. All respondents are married.

Frequency Tabulation of Responses of Postgraduate Distance Learners of NTI regarding the Factors Influencing their Completion of their Dissertations

S/N	Items	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly disagree
1	I had no problem identifying a research topic	15 (10%)	51 (34%)	8 (5.3%)	31 (20.7%)	45 (30%)
2	My research topic relates to my teaching subject	79 (52.7%)	38 (25.3%)	-	23 (15.3%)	20 (13.3%)
3	I had no problem getting resources/materials for my research work	12 (8%)	33 (22%)	-	69 (46%)	36 (24%)
4	My supervisor selected a research topic for me	44 (29.33%)	21(14%)	16 (10.67)	41 (27.33%)	28 (18.7%)
5	My supervisor lives/works within my geographic vicinity	13 (8.7%)	8(5.3%)	38(25.3)	25 (16.7%)	66 (44%)
6	I wish I could meet with my supervisor	124 (82.7%)	26 (17.3%)	-	-	-

	more often					
7	The duration of the research work is too short	39 (26%)	42 (28%)	24(15%)	33(22%)	12(8%)
8	It is difficult analyzing the research work without assistance from my supervisor	91 (60.67%)	27 (18%)	-	32 (21.3%)	-
9	I have problem selecting a suitable method for data analysis	87 (58%)	9 (6%)	24(15%)	23 (15.33%)	7(4.7%)
10	I always have difficulty with statistical analysis	68 (45.3%)	54(36%)	3 (2%)	21 (14%)	4 (2.7%)
11	I prefer to use computer-aided analytical tools.	16 (10.7%)	48 (32%)	13 (8.7%)	56(37.3%)	27(18%)
12	I have problems getting funds for my research work	38(25.3)	40 (26.7%)	-	69 (46%)	3(2%)
13	My supervisor is not interested in the topic I wish to research on	19 (12.7%)	5(3.3%)	83 (55.3%)	7 94.7%)	26(17.3%)

The study also provided an open ended item which required respondents to state in order of priority 5 major difficulties that have affected the preparation and completion of their dissertation reports. 37% of the respondents indicated that 'data analysis' is the most crucial factor that affected their completing the report; 28 % opined that the 'time allocated' for the completion of the dissertation report was too short. 17 % and 11 %responded that 'funding' and 'lack of personal interest in research projects' respectively are the major influences that have affected their completion of their dissertation reports. 8 % of the respondents claimed that 'the unavailability of the necessary and relevant research materials has been the factor that affected their completion of their dissertations. The remaining 4% of the respondents adduced the influencing factors against completion of their dissertations to issues such as: inability to see their supervisors, supervisors' apathy, poor training in research methods and statistical analysis, family problems, social commitments etc.

The result of the structured items in the questionnaire revealed that a total of 76 respondents representing 50.7 % of the sample had no problem identifying their research topics. 117 respondents which make up 78 % of the total sample population agreed that their research topic is related to their teaching subject and in some cases, their special subject during their bachelor's degree training. A major constraint is the sourcing of research materials which 70 % of the respondents claim were difficult to get. 65 % of the respondents reported that their supervisor indicated a research topic for them while another 69 % replied negative to this item. For majority of the respondents the location of their supervisor is far apart from theirs, this being the view of 60.7 % of the sample. Predictably, a large proportion of the sample population (82.7 %) wishes that they could meet more frequently with their supervisor. Their was a generally prevalent perception by 54 % of the sample that the period slated for the research work needs to be extended while another 30 % opined otherwise. Generally, 78.67 % of the respondents found analysis of their research work difficult without assistance from their research supervisor, and consequently 64 % had difficulty in

selecting suitable method for data analysis. This may be due to the report to the item that 81.3 % of the sample population always had difficulty with statistical analysis. When asked whether they had a preference for computer aided analytical tools, the response was ambivalent as 42.7 % agreed while 45.3 % disagreed. The response on whether respondents getting funds for the research work was also ambivalent as 60 % agreed and the other 40 % disagreed. It is was found that 55.3 % of the respondents could not state whether or not their supervisor was interested in their research topic, while 22 % disagreed and the rest agreed.

Summary, Conclusions and Recommendations

The results of this study have indicated that postgraduate research students in distance education generally experience difficulties in completing their research work (dissertation). While some had difficulty identifying research topics, many had no problem identifying suitable topics. This could be due to the fact that many of the topics identified by the respondents are related to their teaching subjects and in some cases their bachelors degree subject specialization. The results also showed that supervisors assisted their students in identifying research topics, probably to ensure that they are in the best position to assist them with research materials and statistical analysis of their research. A large proportion of the respondents wish to meet more frequently with their supervisors as in dictated in the study. Probably because of the difficulty in analyzing the statistical component of the research which the study showed that many students found very daunting. The ambivalence in the response on preference for computer aided analytical tools is essentially because the understanding of the application of computer aided statistical tools requires as much mental rigour as manual statistical analysis. What is apparent is that many students could not state whether or not their supervisors are interested in their research or they are just fulfilling teaching requirements.

These results have some major implications and recommendations for the practice of distance education. First, many postgraduate distance students face a lot of difficulty with statistical analysis of their research work and there is need to improve on the process of statistical instruction for them; supervisors of distance education students need to show greater enthusiasm to ensure that they assist their students to complete their dissertation reports without dropping out; Second, since many distance education students are part-time workers or people who have other social engagements, its is recommended that research project should be a session-long course to give the student ample opportunity to undertake the necessary studies for quality report-writing; Third, distance teaching institutions need to ensure that the contract with their instructional facilitators who supervise students' dissertations stipulates frequent meetings with the students, so as to enhance their preparation of the research work.

References

- Kate, S., Lorna, U., & Neil, B. (1997) The use of libraries by Postgraduate distance learning students: a mismatch of expectations. *Open Learning*, 12(3), pp. 25- 33.
- National Teachers Institute Nigeria (n.d.). /National Teachers Institute, Kaduna website. Teachers' Grade II Certificate by Distance Learning System (TC II by DLS). Recovered on 27th March 2007 from: <http://www.ntinigeria.org/tgpro.html>
- Przeworski, A & Salomon, F. (1995) The Art of Writing Proposals: Some candid suggestions for Applicants to Social Science Research Council. SSRN: New York Recovered on 23rd March 2007 from: www.ssrn.org

Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην επιλογή θέματος για τη διπλωματική τους εργασία στη ΘΕ ΕΚΠ65

The difficulties that the students confront in the choice of the subject for their diplomatic project in the module “Open and Distance Learning”.

Δρ. Ρένα Γεωργιάδη

Καθηγήτρια – Σύμβουλος (ΣΕΠ) του ΕΑΠ
R.Georgiadu@eap.gr

Abstract

The aim of this paper is to detect and discuss the most important problems that refer to the choice of the dissertation's subject in the module “Open and Distance Learning”. The module is part of the post-graduate programs “Studies in Education” and “Education of Adults” offered by the Hellenic Open University. Additionally, this paper seeks to offer a guide for the students that are in the beginning of the accomplishment of their dissertation, not only with the elaboration of the difficulties that they may face in their choice of the appropriate subject, but also with the filing of some sentences and guide-lines with the aim to accommodate them.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εντοπιστούν και να συζητηθούν τα σημαντικότερα προβλήματα που αφορούν την επιλογή του θέματος των διπλωματικών εργασιών (ΔΕ) της ΘΕ ΕΚΠ65, που ανήκει στα μεταπτυχιακά προγράμματα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΚΠ) και «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (ΕΚΕ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Επιπλέον η εργασία αυτή στοχεύει να αποτελέσει ένα βοήθημα για τους φοιτητές που βρίσκονται στην έναρξη της διπλωματικής τους εργασίας, όχι μόνο με την ανάπτυξη των δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίσουν στην επιλογή του κατάλληλου θέματος της ΔΕ, αλλά και με την κατάθεση κάποιων προτάσεων και κατευθυντηρίων γραμμών με σκοπό την διευκόλυνσή τους.

Λέξεις/έννοιες κλειδιά: Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διπλωματική εργασία, επιλογή θέματος, ερευνητικό πρόβλημα.

Εισαγωγή

Οι φοιτητές που εκπονούν μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία (ΔΕ) στο πλαίσιο της ΘΕ ΕΚΠ 65, αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες που εντοπίζονται σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της ΔΕ, δηλαδή από την έναρξη μέχρι την παρουσίασή της. Μερικά από αυτά τα προβλήματα είναι κοινά και επαναλαμβανόμενα και κρίθηκε σκόπιμο να συζητηθούν και να δοθούν υποδείξεις που θα βοηθήσουν τους φοιτητές να ολοκληρώσουν ευκολότερα την ΔΕ. Οι απόψεις που κατατίθενται είναι αποτελέσματα συζητήσεων και εμπειριών των καθηγητών που επιβλέπουν διπλωματικές εργασίες στη ΘΕ ΕΚΠ65 και απόψεων που έχουν αναπτυχθεί στις συναντήσεις της ομάδας διδακτικού προσωπικού (ΟΔΠ) της ΕΚΠ65. Επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις «η αρχή είναι το ήμισυ του παντός», στην εργασία αυτή θα αναπτυχθεί η πρώτη και μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές, δηλαδή η δυσκολία επιλογής του θέματος και διατύπωσης του ερευνητικού προβλήματος της ΔΕ.

Τι είναι διπλωματική εργασία και ποιος ο σκοπός εκπόνησής της

Στα μεταπτυχιακά προγράμματα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΚΠ) και «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (ΕΚΕ) η διπλωματική εργασία εκπονείται μετά την επιτυχή παρακολούθηση 4 ΘΕ και είναι η τελική υποχρεωτική δοκιμασία για την απόκτηση του αντίστοιχου διπλώματος μεταπτυχιακής εξειδίκευσης. Γενικότερα η διπλωματική εργασία αποτελεί αυτοτελή επιστημονική εργασία σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Στη ΘΕ ΕΚΠ65 το επιστημονικό αντικείμενο επιλέγεται από το ευρύτερο επιστημονικό πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο βασικός στόχος εκπόνησης της ΔΕ είναι να καταστούν οι φοιτητές ικανοί να εκπονήσουν μια πλήρη επιστημονική εργασία. Κατά την εκπόνηση της ΔΕ ο φοιτητής εξασκείται στον προσδιορισμό προβλημάτων, στη χρήση ερευνητικών μεθόδων, στην ορθή και πλήρη παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων και στην υπόδειξη κατευθύνσεων για περαιτέρω μελέτη και έρευνα από μελλοντικούς φοιτητές.

Οι φοιτητές που ετοιμάζονται να εκπονήσουν τη ΔΕ στη ΘΕ ΕΚΠ65 ή σε άλλες αντίστοιχες ΘΕ εμφανίζονται συνήθως ανέτοιμοι και ανυποψίαστοι για το εύρος και βάθος της αναζήτησης που πρέπει να γίνει και συγχέουν την εκπόνηση της ΔΕ με αυτή μιας εργασίας που έχουν εκπονήσει στα πλαίσια μιας ΘΕ. Αυτό το πρόβλημα της υποεκτίμησης της δυσκολίας και του χρόνου που πρέπει να αφιερώσει ο φοιτητής μέχρι την αποπεράτωση της ΔΕ είναι σύνηθες φαινόμενο και παρατηρείται και στις ΔΕ που εκπονούνται στα πλαίσια της ΘΕ ΕΚΠ65.

Θα πρέπει λοιπόν να γίνει φανερό στο φοιτητή ότι μια διπλωματική εργασία διαφέρει από μία εργασία που εκπονείται στα πλαίσια μιας ΘΕ όχι μόνο ως προς την έκταση και το εύρος της διερεύνησης και ανάπτυξης του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ως προς την σκοπιμότητα εκπόνησής της. Ειδικότερα η ΔΕ δεν στοχεύει μόνο στην εμπέδωση και εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησε ο φοιτητής κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης της ΘΕ ΕΚΠ65, όπως συμβαίνει στη εργασία που εκπονείται στα πλαίσια της ΘΕ, αλλά επιπλέον στην εμβάθυνση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και στη μεθοδική και συστηματική ανάπτυξη μιας πλήρους επιστημονικής ερευνητικής εργασίας.

Δυσκολίες και προβλήματα που έχουν εντοπιστεί στην έναρξη κατά την επιλογή του θέματος της ΔΕ και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους

Η πρώτη και σημαντικότερη ίσως δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει ένας φοιτητής κατά την διάρκεια εκπόνησης της ΔΕ είναι η επιλογή του θέματος της εργασίας του και η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Σε πολλές των περιπτώσεων το αρχικό θέμα που έχει επιλεγεί αλλάζει στην διάρκεια της εκπόνησης της ΔΕ, επειδή η αρχική επιλογή του θέματος δεν ήταν σαφής και πραγματοποιήσιμη στο χρόνο και με τα μέσα που υπήρχαν στη διάθεση του φοιτητή. Αυτός είναι και ο λόγος που το αρχικό θέμα πολλές φορές δεν συμπίπτει με το θέμα της ΔΕ που έχει περατωθεί και παρουσιάζεται.

Η επιλογή των θεμάτων των ΔΕ της ΘΕ ΕΚΠ65 πρέπει να γίνεται με κριτήρια:

- (i) τον σαφή και συγκεκριμένο προσδιορισμό του ερευνητικού προβλήματος,
- (ii) την υποκίνηση του ενδιαφέροντος του φοιτητή, αλλά συγχρόνως τη συνάφεια με το αντικείμενο της ΘΕ ΕΚΠ65,
- (iii) τη σημαντικότητα του θέματος και τον εμπλουτισμό του γνωστικού αντικειμένου της ΘΕ ΕΚΠ65,
- (iv) τα διαθέσιμα μέσα και χρόνο για την πραγματοποίηση της ΔΕ και
- (v) τη συμβολή στην ανάπτυξη νέων ερευνητικών περιοχών.

I. Σαφής διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Στην πράξη έχει φανεί από την επίβλεψη προηγούμενων ΔΕ, ότι οι περισσότεροι φοιτητές επιλέγουν κάποιο γενικό θεματικό πεδίο και δυσκολεύονται να συγκεκριμενοποιήσουν και να διατυπώσουν με σαφήνεια το θέμα της ΔΕ. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές δεν έχουν καθορίσει και διατυπώσει καταρχήν με σαφήνεια το ερευνητικό πρόβλημά της ΔΕ. Δεν έχουν καταλάβει ότι στα πλαίσια της ΔΕ θα πρέπει να λύσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα-ερώτημα, όπως ένα πρόβλημα των Μαθηματικών, της Φυσικής ή της Χημείας. Προσπαθούν να αναπτύξουν ένα γενικό προβληματισμό χωρίς να υπάρχει σαφής και συγκεκριμένη έκφραση - εκφώνηση του προβλήματος. Είναι σαν να προσπαθεί κάποιος να λύσει ένα πρόβλημα κίνησης ενός αυτοκινήτου περιγράφοντας γενικά το φαινόμενο της κίνησης αντί να υπολογίσει, για παράδειγμα, την ταχύτητα του αυτοκινήτου χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της συγκεκριμένης κίνησης. Στην περίπτωση των ΔΕ της ΘΕ ΕΚΠ65 ένα ερευνητικό πρόβλημα του τύπου «ποιος είναι ο ρόλος του διδάσκοντα στην ΑεξΑΕ», είναι πολύ γενικό. Όμως, το πρόβλημα «ποιος είναι ο ρόλος του διδάσκοντα ως προς στην ενίσχυση της αλληλογνωριμίας και της επικοινωνίας με τους φοιτητές κατά την 1^η ΟΣΣ της ΘΕ ΕΚΠ 65 ή άλλης ΘΕ» θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ρεαλιστικό και συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα.

II. Συνάφεια με το αντικείμενο της ΘΕ ΕΚΠ65

Το δεύτερο πρόβλημα που έχει παρατηρηθεί στα προηγούμενα έτη ως προς την επιλογή των θεμάτων ΔΕ που σχετίζονται με τη ΘΕ ΕΚΠ65 είναι ο προσανατολισμός σε επιστημονικά πεδία που άπτονται των ειδικοτήτων και των ενδιαφερόντων των φοιτητών, γεγονός που διευκολύνει την εκπόνηση της ΔΕ, αλλά πολλές φορές αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εμπλουτίζονται μεν οι γνώσεις στα πεδία αυτά αλλά όχι στην ΕΚΠ65. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές στην ΕΚΠ65 προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, μηχανικοί, νοσηλευτές, γυμναστές, δάσκαλοι κ.λπ.) και ο καθένας θεωρεί σημαντικό και πιο προσιτό για αυτόν να ασχοληθεί με θέμα που εμπίπτει στην ειδικότητά του και το γνωρίζει καλά, κάτι που εκ πρώτης όψεως είναι θετικό, αφού υποκινεί το ενδιαφέρον του φοιτητή. Στην προσπάθειά του όμως να επιλέξει ένα θέμα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του, προσανατολίζεται σε πρόβλημα του επιστημονικού του πεδίου και παραβλέπει ότι η απάντηση στο ερευνητικό πρόβλημα πρέπει πάντα να συνεισφέρει και να εμπλουτίζει το πεδίο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και όχι το επιστημονικό πεδίο της ειδικότητάς του.

Αυτός είναι ο λόγος που οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν τα προηγούμενα έτη να αναπτύξουν ή να σχεδιάσουν έντυπο ή ηλεκτρονικό υλικό για θεματικά πεδία της ειδικότητάς τους. Στην επιλογή τους αυτή οδηγήθηκαν βέβαια και από το γεγονός ότι το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο είναι γνωστό και έτσι αποφεύγονται οι πολλές αναζητήσεις και η λεπτομερής βιβλιογραφική ανασκόπηση. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις η ΔΕ προσέφερε ένα καταπληκτικό έντυπο υλικό π.χ. στο θεματικό πεδίο της Χημικής Κινητικής για την επιμόρφωση των καθηγητών Χημείας, αλλά η συμβολή της στην οικοδόμηση της γνώσης στο θεματικό πεδίο της ΑεξΑΕ ήταν ελάχιστη έως ανύπαρκτη.

III. Σημαντικότητα του θέματος για τη ΘΕ ΕΚΠ65

Εκτός όμως από τη σαφήνεια και τη συνάφεια του θέματος με τη ΘΕ ΕΚΠ65 πρέπει να προσεχθεί και η σημασία και χρησιμότητα του θέματος για τη ΘΕ. Θα πρέπει

δηλαδή η εργασία αυτή να συνεισφέρει και να προσθέτει έστω και κάτι ελάχιστο στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και να εμπλουτίζει το γνωστικό αντικείμενο της ίδιας της ΘΕ. Για να το καταφέρει αυτό ο φοιτητής θα πρέπει στο αρχικό στάδιο να κάνει προσεκτική ανασκόπηση της υπάρχουσας σχετικής, ξενόγλωσσας ως επί το πλείστον, βιβλιογραφίας, ώστε βασιζόμενος σε ευρήματα και συμπεράσματα προηγούμενων μελετητών και ερευνητών να στηρίζει το ερώτημα της ΔΕ και να τεκμηριώσει στη συνέχεια τα δικά του ευρήματα (Cohen & Manion, 1994). Αντί για αυτό οι περισσότεροι φοιτητές, πιεσμένοι συνήθως από τις ημερομηνίες κατάθεσης των προτάσεών τους και πολλές φορές χωρίς να έχουν προλάβει να συνεργαστούν με τον επιβλέποντα καθηγητή, ορίζουν το πρόβλημα και το σκοπό της ΔΕ, χωρίς προηγουμένως να έχουν βεβαιωθεί για την ύπαρξη της σχετικής βιβλιογραφίας που θα στηρίξει την εργασία τους. Αλλά και όταν επικοινωνήσουν και συνεργαστούν με τον επιβλέποντα αρκετοί αρνούνται να δεχτούν ότι το θέμα που επέλεξαν δεν έχει τις προϋποθέσεις για να ολοκληρωθεί και εμμένουν στις αρχικές απόψεις τους φοβούμενοι ίσως ότι είναι αργά για αναζήτηση άλλου θέματος.

IV. Θέμα σύμφωνο με τις δυνατότητες του φοιτητή

Το κριτήριο που δεν λαμβάνουν συνήθως υπόψη τους οι φοιτητές στην επιλογή του θέματος, σχετίζεται με τη διερεύνηση της δυνατότητας να υλοποιηθεί η εργασία τους στο χρόνο που διαθέτουν για την εκπόνησή της. Επίσης μερικές φορές δεν διερευνούν αν έχουν πρόσβαση στις κατάλληλες πηγές από τις οποίες θα αντλήσουν πληροφορίες και δεδομένα για την εκπόνηση της εργασίας τους (Faulkner et al, 1999). Δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία τού να επιλέξουν θέμα εφικτό και πραγματοποιήσιμο, να είναι δηλαδή μέσα στις δικές τους δυνατότητες. Διατυπώνουν π.χ ως ερευνητικό πρόβλημα τη διερεύνηση των απόψεων των αποφοίτων ενός μεταπτυχιακού εξ αποστάσεως προγράμματος, ως προς την αξιολόγησή τους στις τελικές γραπτές εξετάσεις. Δεν έχουν όμως αναρωτηθεί αν θα καταφέρουν να έχουν πρόσβαση και επικοινωνία με τους φοιτητές αυτούς που ήδη έχουν αποφοιτήσει και πόσο χρονοβόρα θα είναι αυτή η διαδικασία.

V. Συμβολή στην ανάπτυξη μελλοντικής έρευνας

Το τελευταίο κριτήριο, δηλαδή η συμβολή της ΔΕ στην ανάπτυξη νέων ερευνητικών περιοχών και η προετοιμασία του «εδάφους» για άλλους ερευνητές, είναι εξ ίσου σημαντικό με τα προηγούμενα, αλλά λίγοι μόνο φοιτητές το λαμβάνουν υπόψη κατά την επιλογή του θέματος. Ο λόγος είναι ότι στο στάδιο της έναρξης της ΔΕ οι περισσότεροι φοιτητές δεν έχουν την κατάλληλη εμπειρία να προβλέψουν την συνέχεια της εργασίας τους και να προετοιμάσουν το δρόμο για μελλοντικές έρευνες. Κατά τη διάρκεια όμως της εκπόνησης της ΔΕ, μέσα από την λεπτομερή και σε βάθος ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την επεξεργασία των ευρημάτων σε πολλές περιπτώσεις διαγράφεται ένα ή περισσότερα ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν θέμα για μελλοντική έρευνα.

Υποδείξεις για τη διατύπωση ερευνητικού προβλήματος ΔΕ στη ΘΕ ΕΚΠ65

Ας έρθουμε τώρα στη θέση του φοιτητή που αναζητά θέμα για τη ΔΕ στην ΘΕ ΕΚΠ65 ή σε άλλες σχετικές ΘΕ του ΕΑΠ. Γνωρίζει τα παραπάνω κριτήρια για την επιλογή του θέματος, αλλά πως θα ενεργήσει για να εντοπίσει το κατάλληλο θέμα; Όποιος έχει περάσει από τη φάση αυτή είτε ως φοιτητής είτε ως επιβλέπων καθηγητής, γνωρίζει ότι δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Ιδιαίτερα για τον άπειρο φοιτητή είναι από τις πιο αγχογόνους εμπειρίες στον συνολικό προγραμματισμό και στην εκπόνηση της ΔΕ. Το θετικό όμως σημείο της περιπλάνησης και αναζήτησης

του θέματος είναι ότι ο φοιτητής έχει την μοναδική ευκαιρία όχι μόνο να αποκτήσει έναν σημαντικό όγκο γνώσεων, αλλά και να μάθει να βλέπει και να διακρίνει τα ερευνητικά ζητήματα μέσα από ευρύτερους θεωρητικούς και πρακτικούς προβληματισμούς.

Δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί πιστά και να οδηγήσει το φοιτητή κατευθείαν στο ζητούμενο, αλλά γενικές μόνο υποδείξεις μπορούν να διευκολύνουν την αναζήτηση αυτή. Στο πρώτο στάδιο ο φοιτητής ξεκινά με την αναζήτηση γενικών ερευνητικών προβλημάτων, που σχετίζονται με τα ευρύτερα θεματικά πεδία της ΘΕ ΕΚΠ65 που ανακοινώνονται στην έναρξη της ΔΕ πριν την κατάθεση των προτάσεων των φοιτητών στο ΕΑΠ. Τα θεματικά αυτά πεδία περιλαμβάνουν ενδεικτικά θεματικά υποπεδία που είναι επίσης γενικά και στοχεύουν να κατευθύνουν και να βοηθήσουν την τελική επιλογή του θέματος και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αποτελέσουν συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα.

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για αναζήτηση γενικών προβλημάτων είναι μια σύντομη περιήγηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επειδή ο σκοπός αυτής της βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η αναζήτηση ιδεών πρέπει να γίνει σύντομα σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος. Η βιβλιογραφία θα πρέπει να διερευνηθεί σε βάθος στη συνέχεια, μετά τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος της ΔΕ. Η ευρύτερη βιβλιογραφική επισκόπηση μπορεί να γίνει σε προτεινόμενα βιβλία και σε έντυπα ή ηλεκτρονικά περιοδικά της ΘΕ ΕΚΠ65. Χρήσιμη είναι μια γρήγορη ματιά στο τέλος ολοκληρωμένων διπλωματικών εργασιών (κατά προτίμηση των καλύτερων) ή ακόμα καλύτερα στο τέλος διεθνών διδακτορικών διατριβών, επειδή δυστυχώς στην ελληνική βιβλιογραφία οι διατριβές στο γνωστικό αντικείμενο της ΑεξΑΕ είναι ελάχιστες. Μια πλούσια πηγή ιδεών είναι οι ημερίδες, οι διαλέξεις, τα σεμινάρια και κυρίως οι ερευνητικές εργασίες και οι ανακοινώσεις των συνεδρίων και των θερινών σχολείων της ΑεξΑΕ, στις οποίες υπάρχουν νύξεις για γενικά ερωτήματα και προβληματισμούς. Το έναυσμα για τη διατύπωση γενικών ερωτημάτων μπορεί να δοθεί από οποιοδήποτε τμήμα της εργασίας ή του άρθρου που μελετά ο φοιτητής, από την περίληψη, τους τίτλους, τα περιεχόμενα, τις έννοιες κλειδιά, τα συμπεράσματα κ.λ.π.

Σε μερικές περιπτώσεις η αναζήτηση και καταγραφή γενικών προβλημάτων, μπορεί να ξεκινήσει από ένα υπαρκτό πρόβλημα, από μία απορία ή κάποιο κενό στην ήδη αποκτηθείσα γνώση, από κάποιες αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις και θεωρίες, από μία αμφισβητούμενη πρακτική κ.λπ. Ακόμα και οι συζητήσεις με συμμαθητές και διδάσκοντες για θέματα της ΑεξΑΕ μπορεί να αποτελέσουν πηγή προβληματισμών π.χ. ένας γενικός προβληματισμός μπορεί να ξεκινήσει από ζητήματα για τα οποία εκφράζονται παράπονα ή υπάρχει μια έκδηλη δυσαρέσκεια πολλών. Η ευκολία εύρεσης γενικών ερωτημάτων εξαρτάται επίσης και από τα ατομικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του φοιτητή, όπως την ειδικότερη επιστημονική του κατάρτιση, την εμπειρία του, την ερευνητική του και διεισδυτική του διάθεση, την αναλυτική και κριτική του ικανότητα και πολλές φορές και από τη διαίθησή του.

Αφού λοιπόν ο φοιτητής καταγράψει μερικούς γενικούς ερευνητικούς προβληματισμούς σε ένα ή περισσότερα θεματικά πεδία της ΑεξΑΕ, επιλέγει έναν από αυτούς με κριτήριο τα ενδιαφέροντά του, την σημαντικότητα και την δυνατότητα πρόσβασης στη σχετική βιβλιογραφία. Είναι δυνατόν ένα ερευνητικό πρόβλημα να ταιριάζει πολύ στις προσωπικές ή επαγγελματικές προτιμήσεις και δυνατότητες ενός φοιτητή και να μην «συγκινεί» καθόλου έναν άλλο φοιτητή.

Ο φοιτητής θα πρέπει να προχωρήσει στη συνέχεια πολύ προσεκτικά στο δεύτερο στάδιο που είναι η σαφής οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος. Ο φοιτητής προχωρεί από το γενικό στο ειδικό ακολουθώντας για την επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος της ΔΕ τη μορφή της ανεστραμμένης πυραμίδας (Παρασκευόπουλος, 1993). Προσπαθεί να διατυπώσει όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένο και σαφές το ερευνητικό ερώτημα της ΔΕ, ώστε να είναι δυνατόν να απαντηθεί με μία ερευνητική μέθοδο. Για να το επιτύχει αυτό εξετάζει και αναλύει το γενικό πρόβλημα που έχει επιλέξει, από όλες τις πλευρές του και προσπαθεί να εντοπίσει τις παραμέτρους που το επηρεάζουν. Από τις διαφορετικές πλευρές και τις παραμέτρους αυτές επιλέγει μερικές μόνο και διατυπώνει πλέον συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα σύμφωνα με τα κριτήρια που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Μια ενδεικτική σταδιακή πορεία διατύπωσης ερευνητικού προβλήματος στα πλαίσια της ΘΕ ΕΚΠ65, παρουσιάζεται στο παρακάτω παράδειγμα.

Ενδεικτικό παράδειγμα διαδικασίας διατύπωσης ερευνητικού προβλήματος

Ένας φοιτητής ολοκληρώνοντας τις 4 ΘΕ του προγράμματος ΕΚΠ και έχοντας διδαχθεί και βιώσει τη διαδικασία της αξιολόγησης, προβληματίζεται για τον τρόπο και τη σημασία της στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Το θέμα της αξιολόγησης άπτεται των ενδιαφερόντων του, αφού ως εκπαιδευτικός έρχεται πολλές φορές αντιμέτωπος με αυτή τη διαδικασία. Εξάλλου το πρόβλημα της αξιολόγησης είναι επίκαιρο και σημαντικό. Επιλέγει λοιπόν το θεματικό υποπεδίο της ΑεξΑΕ με τίτλο «Η αξιολόγηση της διδακτικής πράξης». Ο φοιτητής αυτός είχε το έναυσμα για την επιλογή του θέματος από την εμπειρία του και δεν χρειάστηκε να αναζητήσει εναλλακτικούς γενικούς προβληματισμούς από άλλες πηγές. Θα πρέπει όμως να προχωρήσει προσεκτικά στην διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος της ΔΕ, αφού η διερεύνηση της αξιολόγησης της διδακτικής πράξης είναι ένα ζήτημα σύνθετο και γενικό.

Ο φοιτητής βρίσκεται στη βάση της ανεστραμμένης πυραμίδας και θα πρέπει να φτάσει στην κορυφή της αναλύοντας σταδιακά τις παραμέτρους της αξιολόγησης. Η έρευνα αφορά γενικά τα ανοικτά και εξ αποστάσεως συστήματα, αλλά ο φοιτητής την ειδικεύει περισσότερο επιλέγοντας το ΕΑΠ και ειδικότερα το συγκεκριμένο πρόγραμμα του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και τη συγκεκριμένη ΘΕ ΕΚΠ65. Η αξιολόγηση όμως της διδακτικής πράξης μπορεί να διερευνηθεί από πολλές πλευρές, από την πλευρά του διδασκόμενου, του διδάσκοντα κλπ. Τα ενδιαφέροντα του φοιτητή εστιάζονται στην πλευρά του διδασκόμενου, ποιες είναι δηλαδή οι απόψεις των φοιτητών της ΘΕ ΕΚΠ65 για την αξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Αλλά και οι παράμετροι της αξιολόγησης της διδακτικής πράξης είναι διαφορετικές όπως η αξιολόγηση των διδασκομένων, του εκπαιδευτικού υλικού, των διδασκόντων, των ΟΣΣ κ.λ.π. Ο φοιτητής πλησιάζει στην κορυφή της πυραμίδας και με βάση τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του επιλέγει την αξιολόγηση των διδασκομένων. Από ποια σκοπιά όμως θα εξεταστεί η αξιολόγηση των διδασκομένων;

Με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας ο φοιτητής επιλέγει να διερευνήσει τη επίδραση της αξιολόγησης των φοιτητών στην μαθησιακή τους πορεία. Διερευνώντας ακόμα περισσότερο το πεδίο ο φοιτητής έχει να επιλέξει ανάμεσα στη διαμορφωτική αξιολόγηση των φοιτητών μέσω των γραπτών εργασιών, την τελική αξιολόγηση μέσω των τελικών εξετάσεων ή τη συνολική αξιολόγηση που περιλαμβάνει και τα δύο είδη. Από τη σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε ο φοιτητής ανακάλυψε ότι η αξιολόγηση μέσω των γραπτών εργασιών έχει μερικώς διερευνηθεί. Συνεκτιμώντας λοιπόν το γεγονός αυτό, το χρόνο και τις δυνατότητές του ο φοιτητής καταλήγει στην κορυφή της πυραμίδας που είναι το ειδικό πλέον ερευνητικό

πρόβλημα της ΔΕ. «ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών της ΘΕ ΕΚΠ65 του μεταπτυχιακού προγράμματος ΕΚΠ του ΕΑΠ για την επίδραση της διαδικασίας της συνολικής αξιολόγησής τους μέσω των γραπτών εργασιών και των τελικών εξετάσεων στην μαθησιακή τους πορεία».

Συμπεράσματα

Τελειώνοντας αυτή την εργασία που στηρίχτηκε κυρίως σε εμπειρίες διδασκόντων που επιβλέπουν ΔΕ στη ΘΕ ΕΚΠ65 και αφορά την διαδικασία επιλογής θέματος και τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος μιας ΔΕ, ανακεφαλαιώνονται τα σημαντικότερα σημεία και δίνονται συνοπτικά οι παρακάτω υποδείξεις. Για να επιλέξει ένας φοιτητής κατάλληλο θέμα για την διπλωματική του εργασία προσπαθεί να εντοπίσει ένα προς διερεύνηση πρόβλημα που θα συνεισφέρει στη ΘΕ ΕΚΠ65 από ένα θεματικό πεδίο του ενδιαφέροντός του. Στη συνέχεια, ανατρέχει στη σχετική βιβλιογραφία με σκοπό αφενός μεν να διαπιστώσει αν το πρόβλημα αυτό έχει διερευνηθεί, αφετέρου αν η βιβλιογραφία παρέχει το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο για να τεκμηριώσει το ερώτημά του. Διατυπώνει κατάλληλα το ερευνητικό πρόβλημα-ερώτημα της εργασίας του, ώστε να είναι σαφές και όσον το δυνατόν πιο ειδικό και συγκεκριμένο ακολουθώντας τη διαδικασία της ανεστραμμένης πυραμίδας. Εντοπίζει τη σημασία του θέματος και κυρίως διερευνά αν η απάντηση στο ερώτημα της εργασίας θα συνεισφέρει στη ΘΕ ΕΚΠ65. Τέλος προσπαθεί να προετοιμάσει το ερευνητικό έδαφος για μελλοντικές έρευνες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Cohen, L. και Manion, L. (1994) “*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*”, Αθήνα, Μεταίχμιο.
Faulkner, D. Swann, I. Särer, S. Bird, M. Carty, J. (1999) “*Εξέλιξη του Παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*”, Πάτρα, Ε.Α.Π.
Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) “*Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*”, Αθήνα

Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές

Research in distance education: review and perspectives

Δρ. Ιωάννης Γκιόσος

Σ.Ε.Π., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
vgiosos@ath.forthnet.gr

Δρ. Ηλίας Μαυροειδής

Σ.Ε.Π., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
imavr@tee.gr

Δρ. Μαρία Ι. Κουτσούμπα

Σ.Ε.Π., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ
makouba@phed.uoa.gr

Abstract

This paper presents a review of the research in the field of distance education since the 1960's, as presented in the international as well as in the Greek literature. The main issues examined include the type of research efforts that have been developed, the theoretical schemes and models used, the type of research questions/problems that are core to the developed research efforts and, finally, the directions of future research. The review of research in distance education, which to our knowledge has not been presented before in the Greek literature, is considered as a prerequisite so that future research in the field can take into consideration the important research efforts of the past as well as the novel developments.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια ανασκόπηση της έρευνας στην από απόσταση εκπαίδευση από την δεκαετία του 1960 ως σήμερα, όπως παρουσιάζεται στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία. Τα βασικά ερωτήματα στα οποία επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις αφορούν κυρίως το είδος της έρευνας που έχει αναπτυχθεί, τα θεωρητικά σχήματα ή μοντέλα που χρησιμοποιούνται, το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων ή προβλημάτων στα οποία η έρευνα αυτή επικεντρώνεται και τις τάσεις που διαμορφώνονται για το μέλλον. Η ανασκόπηση της έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που από όσο γνωρίζουμε επιχειρείται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία, αποτελεί προϋπόθεση ώστε οι μελλοντικές ερευνητικές δράσεις στο πεδίο να λαμβάνουν υπόψη τη σημαντική ερευνητική παρακαταθήκη, αλλά και τις σύγχρονες εξελίξεις.

Έννοιες κλειδιά: Σπουδές δια αλληλογραφίας, ανεξάρτητες σπουδές, συναλλαγή από απόσταση, καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάσκεψη, έλεγχος και αλληλεπίδραση, αίσθηση κοινωνικής παρουσίας, κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον, εκπαιδευτικές τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η ιδέα της εκπαίδευσης από απόσταση έχει τις ρίζες της στις αρχές του 19^{ου} αιώνα (Holmbreg 1986; Watkins 1991), αλλά η συστηματική εφαρμογή της έχει ιστορία μικρότερη των εκατό χρόνων. Από την δεκαετία όμως του 1980 παρατηρείται μια τεράστια επέκταση της εφαρμογής της παγκοσμίως, λόγω κοινωνικο-οικονομικών αιτίων και κυρίως λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών (Gunawardena & McIsaac, 2004), όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια. Η επέκταση της εφαρμογής της από

απόσταση εκπαίδευσης είχε ως επακόλουθο και την διεύρυνση της επιστημονικής έρευνας που την αφορά. Και αυτό γιατί μέσα από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργούνται ποικίλα και εύλογα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν κυρίως: α) το είδος της έρευνας που έχει αναπτυχθεί, β) τα θεωρητικά σχήματα ή μοντέλα που χρησιμοποιούνται, γ) το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων ή προβλημάτων στα οποία η έρευνα αυτή επικεντρώνεται, και δ) τις τάσεις που διαμορφώνονται για το μέλλον. Αυτά είναι και τα βασικά ερωτήματα στα οποία επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις με την παρούσα εργασία.

Αρχικά είναι σημαντικό να διατυπωθούν ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με την ανασκόπηση των ερευνών που αφορούν ένα γνωστικό αντικείμενο. Η ανασκόπηση των ερευνών σε ένα γνωστικό χώρο είναι συνήθως μια διαδικασία με την οποία ένας ερευνητής στοχεύει να: α) προσδιορίσει κατάλληλα θεωρητικά πλαίσια, β) προσδιορίσει κενά στην έρευνα, γ) εντοπίσει σε άλλες εργασίες νέες ερευνητικές προτάσεις, δ) εντοπίσει νέες τάσεις στην έρευνα, ε) αποφύγει άκαρπες ερευνητικές προσεγγίσεις, και στ) εντοπίσει καλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αυτού του είδους η ανασκόπηση γίνεται στα πλαίσια μιας οποιασδήποτε έρευνας. Υπάρχει όμως και η ανασκόπηση των ερευνών ενός γνωστικού χώρου που δεν έχει σκοπό να υποβοηθήσει μια ερευνητική διαδικασία, αλλά να παρουσιάσει μέσα από μια κριτική και αναστοχαστική διαδικασία τις τάσεις, τα ερωτήματα και τις ακολουθούμενες μεθόδους σε ένα γνωστικό πεδίο. Στον τύπο αυτό ανήκει και η συγκεκριμένη ανασκόπηση.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαδικασία αυτή, η οποία ακολουθείται και στο παρόν κείμενο, δεν είναι ουδέτερη και περιλαμβάνει ρητές ή άρρητες αξιολογικές κρίσεις. Έτσι, μέσα από την εξέταση μεγάλου αριθμού ερευνών αναδύονται κρίσεις για βασικά και δευτερεύοντα ερωτήματα με βάση υποκειμενικά κριτήρια. Ακόμη και η κριτική που γίνεται για τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εξεταζόμενες έρευνες εμπεριέχει απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με το τι συνιστά μια καλή μεθοδολογία σε μια έρευνα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι αυτές οι απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις μπορούν να μεταβάλλονται μέσα στο χρόνο, τότε είναι σημαντικό να κατανοηθεί ο σχετικός χαρακτήρας των στοιχείων που εμπεριέχει ένα κείμενο ανασκόπησης, όπως το παρόν. Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι, με την διεύρυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών, οι σχετικές γνώσεις και ερευνητικές διεργασίες αναπτύσσονται και μεταλλάσσονται ταχύτητα, ενώ διευκολύνεται η πλοήγηση στην υπάρχουσα γνώση με την βοήθεια νέων εργαλείων, όπως είναι, για παράδειγμα, οι βάσεις δεδομένων που υπάρχουν στο διαδίκτυο.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια ανασκόπηση της έρευνας στην απόσταση εκπαίδευση από την δεκαετία του 1960 ως σήμερα, αναφέρεται στην έρευνα για την από απόσταση εκπαίδευση στην Ελλάδα και ολοκληρώνεται με τις διαγραφόμενες προκλήσεις και προοπτικές στο ερευνητικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό, αρχικά καταγράφονται οι βασικές θεωρίες που διατυπώθηκαν στο πεδίο της από απόστασης εκπαίδευσης και διερευνάται η επίδραση του κοινωνικό-πολιτιστικού περιβάλλοντος στην έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πραγματοποιείται επίσης μια ανασκόπηση της έρευνας μετά την εξάπλωση της από απόστασης εκπαίδευσης, όπου δίδεται έμφαση στην συμβολή της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι βασικές εξελίξεις που οδήγησαν στην ανάπτυξη της έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα και περιγράφεται η διαμόρφωση του ερευνητικού τοπίου. Τέλος, παρουσιάζονται οι διαγραφόμενες προκλήσεις και προοπτικές στο ερευνητικό πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την από απόσταση εκπαίδευση

Μέχρι την δεκαετία του 1970 η έρευνα σχετικά με την από απόσταση εκπαίδευση επικεντρώνεται στην σύγκριση ανάμεσα στα μέσα διανομής του εκπαιδευτικού υλικού. Προσπαθούσαν δηλαδή οι ερευνητές κυρίως να προσδιορίσουν πιο μέσο - τηλεόραση, ραδιόφωνο ή βίντεο - ήταν πιο αποτελεσματικό. Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες δεν εντόπιζαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά μέσα (Boswell, Mocker & Hamlin, 1968; Chu & Schramm, 1967; Hoyt & Frye, 1972; Kruh, 1983). Προβαίνοντας σε μια κριτική επισκόπηση όλων αυτών των ερευνών πολλοί μετέπειτα ερευνητές διαπίστωσαν αδυναμίες όχι μόνο στο ερευνητικό σχεδιασμό αλλά και στις χρησιμοποιηθείσες μεθόδους (Spenser, 1991; Lockee, Burton & Cross, 1999; Saba, 2000). Εκτός όμως από τα όποια μεθοδολογικά προβλήματα, το σημαντικότερο πρόβλημα των πρώτων ερευνών ήταν ότι δεν παρείχαν συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πράξη αυτή καθαυτή. Δεν απαντούσαν δηλαδή στο πώς πρέπει να σχεδιασθεί το υλικό ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιείται, καθώς και στο πώς τα μέσα διασφαλίζουν την παιδαγωγικά αποτελεσματική επικοινωνία. Τέλος, οι έρευνες αυτές δεν στηρίζονταν σε κάποια θεωρητική προσέγγιση ούτε οδηγούσαν στην διατύπωσή της, κάτι που χαρακτηρίζει τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης ενός ερευνητικού πεδίου.

Πέρα όμως από τα όποια προβλήματα παρουσίαζαν, αυτές οι έρευνες έφεραν στο προσκήνιο ένα ερώτημα που θα γεννήσει στην επόμενη ιστορική περίοδο αντιπαρατιθέμενες απαντήσεις. Το ερώτημα αφορά το κατά πόσο η χρήση ενός συγκεκριμένου μέσου επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και εν τέλει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η επικρατούσα άποψη που τελικά διαμορφώθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 είναι ότι το μέσο δεν φαίνεται να επηρεάζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, αλλά επηρεάζει την δυνατότητα διανομής και πρόσβασης του εκπαιδευτικού υλικού (Kozma, 1994) καθώς και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας. Στις μέρες μας το ίδιο ερώτημα έχει επανέλθει διαφοροποιημένο ως εξής: «Με ποιο τρόπο μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μέσων σχεδιάζοντας εκπαιδευτικό υλικό ή γενικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα;» (Gunawardena & McIsaac, 2004).

Η εποχή της διατύπωσης θεωριών για την από απόσταση εκπαίδευση

Η εποχή της διατύπωσης θεωριών για την εκπαίδευση από απόσταση ξεκινά τη δεκαετία του 1970. Από τότε και μέχρι σήμερα ποικίλες θεωρητικές κατασκευές και ερευνητικές προσπάθειες έχουν παρουσιαστεί από διάφορους μελετητές που αφορούν σε μια πλειάδα παραμέτρων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές θεωρίες και ερευνητικές κατευθύνσεις με χρονολογική σειρά από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα. Η χρονολογική σειρά παρουσίασης επιλέχθηκε σκόπιμα καθώς με τον τρόπο αυτό ουσιαστικά αναδύεται και ο εν εξελίξει θεωρητικός και ερευνητικός προβληματισμός για την εκπαίδευση από απόσταση.

Από την δεκαετία του 1970 και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση παρουσιάζει ένα πλουραλισμό. Μεγάλο μέρος των ερευνητικών προσπαθειών της περιόδου αυτής επικεντρώνεται στην θεωρητική θεμελίωση της από απόσταση εκπαίδευσης. Είναι άλλωστε η εποχή που ο γνωστικός χώρος μετονομάζεται από σπουδές δια αλληλογραφίας (correspondence study) σε εκπαίδευση από απόσταση (distance education). Έτσι η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση από τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970 έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επικεντρώνεται κυρίως στα πεδία: α) της φιλοσοφίας και θεωρίας

της από αποστάσεως εκπαίδευσης, β) του περιβάλλοντος, των συνθηκών και των κινήτρων των εκπαιδευόμενων, γ) της μελέτης ειδικών περιπτώσεων (case studies), δ) της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού οργανισμού (σύμβουλοι καθηγητές, διοικητικοί υπάλληλοι, βιβλιοθήκες, άλλοι εκπαιδευόμενοι), ε) της οικονομίας, στ) της οργάνωσης και διοίκησης, ζ) της ιστορίας, και η) της αξιολόγησης και σύγκρισης των συστημάτων της από απόσταση εκπαίδευσης (Holmberg, 1987).

Οι μεγάλες θεωρητικές κατασκευές που αφορούν την από απόσταση εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνουν αρχικά την άποψη του Otto Peters ότι η από απόσταση εκπαίδευση είναι ένα μοντέλο παροχής γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που χαρακτηρίζεται από την χρήση της τεχνολογίας αλλά και την ορθολογική εφαρμογή μεθόδων παραγωγής και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού (Peters, 1971). Για τον Peters η από απόσταση εκπαίδευση παρουσιάζει χαρακτηριστικά βιομηχανοποίησης. Την ίδια περίπου εποχή στην Αμερική ο Charles Wedemeyer δίνει έμφαση στην ανεξάρτητη φύση της μαθησιακής ή εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθεί ο εκπαιδευόμενος στην από απόσταση εκπαίδευση και μιλάει για ανεξάρτητες σπουδές (Independent Studies). Μέσα από αυτή την προσέγγιση αναδεικνύονται ως σημαντικά στοιχεία η αυτό-κατευθυνόμενη και αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση (Wedemeyer, 1977). Ο Borje Holmberg διατυπώνει την ιδέα της καθοδηγούμενης διδακτικής συνδιάσκεψης (Guided Didactic Conversation) που θα γίνει για πολλά χρόνια βασικό βοήθημα για τους σχεδιαστές του εκπαιδευτικού υλικού στην από απόσταση εκπαίδευση (Holmberg, 1983). Το 1986 ο Michael Moore διατυπώνει την ιδέα της συναλλαγής από απόσταση ως βασικής έννοιας της από απόσταση εκπαίδευσης. Στη βάση αυτής της προσέγγισης ο Moore θεωρεί ότι η παράμετρος της απόστασης δεν πρέπει να προσλαμβάνεται ως γεωγραφική αλλά ως παιδαγωγική. Για τον Moore, η απόσταση αναφέρεται στις εκπαιδευτικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Περισσότερες σχέσεις συνεπάγονται μικρότερη απόσταση (Moore & Kearsley, 1996). Αναλυτικά στοιχεία για τις θεωρητικές κατασκευές που αφορούν την από απόσταση εκπαίδευση παρουσίασε ο Keegan (1996), ο οποίος βάσει των θεωριών αυτών διερεύνησε τις έως τότε τυπολογίες των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και προχώρησε στην διατύπωση μιας νέας τυπολογίας.

Κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και από απόσταση εκπαίδευση

Στα πλαίσια των ερευνών σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον (socio-cultural context). Το κύριο στοιχείο ενδιαφέροντος ήταν να κατανοηθεί το πώς αυτό το περιβάλλον επηρεάζει τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, καθώς επίσης και πώς επηρεάζει την διαδικασία τόσο της μάθησης όσο και της διδασκαλίας (Evans & Nation, 1992). Η διεργασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν κριτικές προσεγγίσεις για την από απόσταση εκπαίδευση. Μια ιδιαίτερα παραγωγική έννοια που αναπτύσσεται την περίοδο εκείνη, και που την συναντάμε ακόμη και σήμερα, είναι αυτή της αίσθησης κοινωνικής παρουσίας (social presence). Πολλές έρευνες πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και ειδικότερα της εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο, για να συσχετισθεί η αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παράγοντες όπως ο βαθμός ικανοποίησης ή η αντίληψη του εκπαιδευομένου για την μάθηση (Jelfs & Whitelock, 2000; Tu & McIsaac, 2002). Τέλος ορισμένοι ερευνητές επικεντρώνονται στην μαθησιακή διαδικασία και επεξεργάζονται θεωρητικά την έννοια του ελέγχου (Garrison, 1989;

Baynton, 1992) και την έννοια της αλληλεπίδρασης (Hillman, Willis & Gunawardena, 1994).

Την ίδια σχεδόν περίοδο η από απόσταση εκπαίδευση καταξιώνεται στο χώρο γενικότερα της εκπαίδευσης και ειδικότερα της τριτοβάθμιας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, κυρίως με την ίδρυση του Open University της Αγγλίας. Η από απόσταση εκπαίδευση παύει να είναι μια περιφερειακή και εναλλακτική μορφή, πλάι στην παραδοσιακή εκπαίδευση και γίνεται ισότιμη μέσα από την υψηλή ποιότητα των παρεχομένων προγραμμάτων σπουδών. Ως αποτέλεσμα, τα ζητήματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδεικνύονται και αυτά ως πολύ σημαντικά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται το πρόβλημα της ανατροφοδότησης του από απόσταση εκπαιδευόμενου (Howard, 1987), καθώς και το πρόβλημα της ορθής επιλογής των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό υλικό και ο τρόπος επιλογής τους (Willen, 1988).

Συγχρόνως αναδεικνύεται η σημασία των ζητημάτων της οικονομίας, οργάνωσης και διοίκησης της από απόσταση εκπαίδευσης. Αρκετές έρευνες εστιάζονται στο κόστος της από απόσταση εκπαίδευσης (Orivel, 1979; Markowitz, 1987) ή στη σχέση κόστους-αποτελέσματος (Chale, 1992). Τέλος, θέματα οργάνωσης και διοίκησης απασχολούν σημαντικά την έρευνα σε χώρες της Ασίας και της Ευρώπης, όπου αναπτύσσονται την περίοδο εκείνη συγκροτημένες εθνικές πολιτικές για την από απόσταση εκπαίδευση (McIsaac & Koymen, 1988; McIsaac, Murphy & Demiray, 1988).

Οι έρευνες μετά την εξάπλωση της από απόσταση εκπαίδευσης

Η επέκταση της εφαρμογής της από απόσταση εκπαίδευσης, σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρείται κυρίως μετά την δεκαετία του 1980. Τότε παρατηρούνται ραγδαίες και κυρίως ανατρεπτικές εξελίξεις στον κλάδο. Και αυτό λόγω: α) της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, β) των εξελίξεων στον χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρώπης γενικότερα, γ) των εξελίξεων στον χώρο της γνωστικής ψυχολογίας, και δ) της ανάπτυξης πολύ μεγάλων Πανεπιστημίων που χρησιμοποιούν την από απόσταση εκπαίδευση (Gunawardena & McIsaac, 2004; Perraton, 2000). Ειδικότερα οι εξελίξεις στο χώρο των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας θα παίξουν καταλυτικό ρόλο για δύο λόγους: πρώτον, θα προσφέρουν μια ποικιλία νέων τρόπων παρουσίασης και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και δεύτερον, οι εξελίξεις αυτές θα στρέψουν το ενδιαφέρον των ερευνητών - μετά από ένα πρώτο διάστημα άκριτης εφαρμογής των νέων τεχνολογιών - στη μελέτη των παιδαγωγικών προδιαγραφών που αυτές πρέπει να πληρούν (Frank, Reich, & Humphreys, 2003; Jones & Issroff, 2005). Η στροφή αυτή θα συντελεσθεί εν μέρει και εξαιτίας της διάδοσης του διαδικτύου ως εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ως μέσου επικοινωνίας στην εκπαίδευση.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Bates (1993) διακρίνει στην από απόσταση εκπαίδευση τα μέσα από τις τεχνολογίες. Ως μέσα ορίζει τους τρόπους παρουσίασης και επικοινωνίας της γνώσης. Τα μέσα στην από απόσταση εκπαίδευση είναι το γραπτό κείμενο, ο προφορικός λόγος και ήχος, η εικόνα (κινούμενη και σταθερή) και, τέλος, τα ποικίλα ψηφιακά δεδομένα που εμπεριέχουν οι αυτοματοποιημένες υπολογιστικές μηχανές (computing). Κάθε μέσο μπορεί όμως να εξυπηρετηθεί από μια ποικιλία τεχνολογιών. Για παράδειγμα, το γραπτό κείμενο μπορεί να υπάρξει μέσα από έντυπο κείμενο αλλά και από την οθόνη ενός υπολογιστή, ο προφορικός λόγος και ήχος μπορεί να υπάρξει μέσα από το ραδιόφωνο, τις κασέτες ήχου ή το τηλέφωνο, η εικόνα μέσα από την τηλεόραση αλλά και τις βιντεοκασέτες ή τα dvd-roms. Τέλος, τα ψηφιακά δεδομένα που εμπεριέχουν οι αυτοματοποιημένες

υπολογιστικές μηχανές μπορεί να υπάρξουν μέσα από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά και από το τηλέφωνο (κινητό ή σταθερό). Η διάκριση αυτή είναι χρήσιμη για τον σχεδιαστή της από απόσταση εκπαίδευσης, καθώς τον κατευθύνει ώστε να λάβει υπόψη του τους περιορισμούς και τις προϋποθέσεις τόσο των μέσων όσο και των τεχνολογιών διανομής τους.

Μέσα σε αυτό το νέο περιβάλλον, οι έρευνες στρέφονται σε παλιά ζητήματα, με νέους όμως προβληματισμούς. Ένα από αυτά είναι το ζήτημα των χαρακτηριστικών του από απόσταση εκπαιδευόμενου. Οι προβληματισμοί σχετίζονται όχι μόνο με τα κίνητρα και το είδος της υποστήριξης που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι, αλλά και με τους ρόλους που αυτοί αναλαμβάνουν, ιδιαίτερα σε περιβάλλον κοινοτήτων μάθησης, καθώς και με τα γνωστικά και μαθησιακά στυλ που χρησιμοποιούν (Gibson, 1998; Lee, Cheng, Rai & Depickere, 2005). Ένα επίσης παλιό ζήτημα το οποίο τώρα εξετάζεται σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες, είναι αυτό της αλληλεπίδρασης (Peterson, 1998; Offir & Lev, 1999; Fahy, 2002; Weller, 2000; Strijbos, Martens & Jochems, 2004). Για την μελέτη άλλωστε της αλληλεπίδρασης, προτείνονται και συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα που στηρίζονται στην ανάλυση περιεχομένου (Henri, 1992). Ερευνητικά ζητήματα που αναδεικνύονται σε σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αφορούν τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης (Anastasiadis, 2003, 2006; Wegerif, 2004; Veermans & Cesareni, 2005; Schellens & Valcke, 2006), καθώς την σύγκρισή τους με τις κλασικές εκπαιδευτικές μεθόδους (Beyth-Marom, Chajut & Sagiv, 2003; Kelly, Ponton & Rovai, 2007).

Σημαντική επίσης είναι και η διερεύνηση του κοινωνικό-πολιτιστικού πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται προγράμματα από απόσταση εκπαίδευσης, ειδικότερα όταν αυτά απευθύνονται σε κοινό από πολλές και διαφορετικές εθνικές ή πολιτιστικές ομάδες (Lionarakis, 1989). Χαρακτηριστικά οι Mason & Gunawardena (2001) επισημαίνουν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται από προγράμματα σπουδών που αναπτύσσονται σε αυτό το πλαίσιο, όπως: «Τι σημαίνει να δημιουργείς εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ένα πολύ-πολιτισμικό πλαίσιο; Τι είδους περιβάλλον και τι είδους υποστήριξη πρέπει να έχει ο εκπαιδευόμενος;» κ.ά.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που απασχολεί την έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση την ίδια περίοδο είναι οι λόγοι εγκατάλειψης των από απόσταση σπουδών, ειδικότερα στο χώρο της Ευρώπης και της Ασίας, όπου η από απόσταση εκπαίδευση συνδυάζεται με ανοικτά Πανεπιστήμια (Ali, 2002; Herman, 2002; Visser, 2001; Stevenson, Muda, Karlsson, Szeke, Gallego & Sander, 1998; Levy, 2007; Xenos, Pierrakeas & Pintelas, 2002). Στο χώρο της Ευρώπης κυρίως, αναπτύσσεται επίσης η συζήτηση και η έρευνα γύρω από θέματα όπως η διασφάλιση ποιότητας και η αξιολόγηση προγραμμάτων (Baumeister, 1998).

Οι έρευνες για την από απόσταση εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η έρευνα για την από απόσταση εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκινά στην ουσία με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Συγχρόνως, η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών στην Ελλάδα οδήγησε και στην ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τμήματα - κυρίως Πληροφορικής - συμβατικών Πανεπιστημίων. Από τα τμήματα αυτά ξεκίνησαν ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες επικεντρώθηκαν κυρίως στην αξιοποίηση των μέσων και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (π.χ. Παντάνου-Ρόκκου, 2000; Καρούλης, 2001). Οι ερευνητικές αυτές προσπάθειες συνέβαλλαν στην εξάπλωση και ανάπτυξη του ερευνητικού πεδίου της εκπαίδευσης από απόσταση, καθώς η σύγχρονη

τεχνολογία συμβαδίζει και αναπτύσσεται παράλληλα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006).

Μεταξύ των πρώτων επιστημονικών εργασιών που εκπονήθηκαν στην Ελλάδα στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν αυτές που επιχείρησαν να επεξεργαστούν θεωρητικά την έννοια της πολυμορφικότητας (Λιοναράκης, 2001α, 2006). Με την ίδρυση του ΕΑΠ δημιουργήθηκε θεματική ενότητα στο αντικείμενο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕΑΠ, 2007), στο πλαίσιο της οποίας εκπονούνται διπλωματικές εργασίες σε ποικίλα ερευνητικά πεδία της από απόσταση εκπαίδευσης. Τα πεδία αυτά αφορούν κυρίως την παραγωγή και αξιολόγηση έντυπου ή πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού (σε ποσοστό άνω του 60%), καθώς και την εφαρμογή μοντέλων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης), τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων, το ζήτημα της επικοινωνίας και υποστήριξης των εκπαιδευόμενων, τον ρόλο των διδασκόντων, τα οικονομικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κ.ά.

Από το 2001 διοργανώνεται ανά διετία συνέδριο αποκλειστικά στο αντικείμενο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001β) επικεντρώθηκε σε θεωρητικά ζητήματα, όπως ο προσδιορισμός του επιστημονικού πεδίου της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι φιλοσοφικές προσεγγίσεις του, η εφαρμογή εξ αποστάσεως συστημάτων εκπαίδευσης στο εξωτερικό και στην Ελλάδα (ΕΑΠ), καθώς και τα συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως αυτά διαμορφώνονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σπουδαστές, διδακτικό υλικό, διδασκαλία και επικοινωνία). Παρόμοια ζητήματα απασχόλησαν και το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2003), του οποίου όμως η θεματολογία μετατοπίστηκε και προς θέματα που αφορούσαν τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, τον ρόλο του διδάσκοντα, την αξιολόγηση, την οργάνωση και διαχείριση εκπαιδευτικών σχημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και την αξιοποίησή της για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Καθώς το αντικείμενο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άρχισε πλέον να εδραιώνεται και στην Ελλάδα, το συνέδριο αναβαθμίστηκε σε διεθνές. Η θεματολογία του 3^{ου} Συνεδρίου (Λιοναράκης, 2005) επικεντρώθηκε σε ζητήματα παιδαγωγικών και τεχνολογικών εφαρμογών. Οι κατευθύνσεις των ερευνητικών εργασιών του συνεδρίου αφορούσαν κυρίως τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση από απόσταση, τη χρήση ευέλικτων διδακτικών μεθοδολογιών, καθώς και θέματα που σχετίζονται με την υλοποίηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το 2007 πραγματοποιήθηκε το 4^ο Διεθνές Συνέδριο, με έμφαση στις μορφές δημοκρατίας στην εκπαίδευση σε σχέση με την ανοικτή πρόσβαση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Συνέδριο αυτό αναδείχθηκε η μεγαλύτερη πλέον σύγκλιση της έρευνας στην Ελλάδα με τις ερευνητικές δράσεις σε διεθνές επίπεδο (Λιοναράκης, 2007). Το συνέδριο επικεντρώθηκε, μεταξύ άλλων, σε θέματα ανοικτής πρόσβασης και δημοκρατίας στην εκπαίδευση, ανταλλαγής εμπειριών για τις μορφές ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υλοποιούνται σε διαφορετικές χώρες, καθώς και στην διερεύνηση νέων τρόπων αξιοποίησης των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, όπως, εφαρμογές διαδικτύου, τηλεδιασκέψεις με χρήση προηγμένων τεχνολογιών, blogs, wikis κ.ά. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 σε συνέδρια που διοργανώνονται με θεματολογία που αφορά την εκπαίδευση ή και τις νέες τεχνολογίες, παρουσιάζονται όλο και

περισσότερες ερευνητικές εργασίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. Αναστασιάδης, 2004; Μακράκης, 2001; Τσολακίδης, 1999, 2001).

Τέλος, στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως ερευνητικού πεδίου στην Ελλάδα συνέβαλλε και η ίδρυση το 2003 της επιστημονικής εταιρείας «Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ)», στους σκοπούς της οποίας εντάσσεται και η συνεισφορά στην ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας, βασικής και εφαρμοσμένης, στο αντικείμενο της ανοικτής και από απόσταση εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, από το 2005, εκδίδεται από το ΕΔΑΕ το επιστημονικό περιοδικό Open Education για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τεχνολογία.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το αντικείμενο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γνωρίζει από τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1990 αλματώδη ανάπτυξη στην Ελλάδα. Η ανάπτυξη αυτή δεν αφορά μόνο ζητήματα εφαρμογής στην εκπαίδευση, αλλά και την έρευνα στο γνωστικό πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία οδήγησε στη σύγκλιση των ερευνητικών αναζητήσεων στην Ελλάδα με την έρευνα στο διεθνή χώρο.

Διαγραφόμενες προκλήσεις και προοπτικές της έρευνας στην από απόσταση εκπαίδευση

Οι σύγχρονες κοινωνίες αναζητούν ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης που θα ικανοποιούν την ανάγκη για δια βίου μάθηση. Καθώς η από απόσταση εκπαίδευση είναι ευέλικτη και μπορεί να ικανοποιήσει τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφαίνεται ότι τον 21^ο αιώνα θα γνωρίσει τεράστια ανάπτυξη. Είναι συνεπώς λογικό και η έρευνα σχετικά με την από απόσταση εκπαίδευση να αναπτυχθεί παράλληλα. Με ποια όμως προβλήματα αυτή θα ασχοληθεί; Ο Garrison (2000) θεωρεί ότι η πρόκληση για την έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα βρίσκεται στην διερεύνηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της εκπαίδευσης από απόσταση με συνδυασμό ποικίλων μέσων και μεθόδων. Θα πρέπει όμως, καθώς ο 21ος αιώνας θα θέσει και ερωτήματα που σχετίζονται με τον πολιτισμό και την πολιτική, οι σχετικές έρευνες να ξεφύγουν από τις συγκρίσεις των μέσων και των μεθόδων μεταξύ τους και από τις απλές περιγραφές, όπως επισημαίνουν και οι Gunawardena & McIsaac (2004). Για παράδειγμα, θα τεθούν ερωτήματα όπως: «πώς ο πολιτισμός επηρεάζει ή επηρεάζεται από την εφαρμογή προγραμμάτων από απόσταση εκπαίδευσης σε ένα διεθνοποιημένο πλαίσιο;» Ή, «ποιος έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ένα πρόγραμμα ενηλίκων που αναπτύσσεται σε περιβάλλον από απόσταση εκπαίδευσης;» Οι προκλήσεις όμως εξακολουθούν να αφορούν και θέματα θεωρίας και μεθοδολογίας. Συνεπώς, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα συνεχώς εξελισσόμενο πεδίο, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν κατάλληλα θεωρητικά μοντέλα και να μελετηθεί η ερμηνευτική τους επάρκεια. Αυτά τα θεωρητικά μοντέλα μπορούν να προέλθουν μέσα από την συνεργασία με άλλα γνωστικά πεδία όπως η γνωστική ψυχολογία και οι κοινωνικές επιστήμες. Επίσης, είναι απαραίτητο να εμπλουτισθεί η από απόσταση εκπαίδευση με μελέτες που συνδυάζουν έρευνα ποιοτικού και ποσοτικού τύπου. Έτσι, αφενός θα αναδειχθεί ο πολύπλοκος και πολυσύνθετος χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται, αφετέρου θα διερευνηθούν σχέσεις συνάφειας, συσχέτισης ή αιτίας-αιτιατού μεταξύ κρίσιμων μεταβλητών.

Συμπεράσματα

Ο ρόλος της έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και η σχετική έρευνα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί διεθνώς, κυρίως από

την δεκαετία του 1970 και έπειτα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσεται ραγδαία και στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, κυρίως μέσω της ίδρυσης του ΕΑΠ και της ανάπτυξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Πλέον, έχει προχωρήσει σε μία περίοδο ενηλικίωσης και οι κατευθύνσεις της σχετικής έρευνας στην Ελλάδα συγκλίνουν με τις ερευνητικές δράσεις σε διεθνές επίπεδο. Η από απόσταση εκπαίδευση, λόγω της ευελιξίας της, διαφαίνεται ότι τον 21^ο αιώνα θα γνωρίσει πολύ μεγάλη ανάπτυξη και συνεπώς αναμένεται ότι η σχετική έρευνα θα έχει παράλληλη ανάπτυξη σε ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών προβληματισμών. Καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η έρευνα σε αυτή αναπτύσσονται με ταχύτατους ρυθμούς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετώνται προσεκτικά και να λαμβάνονται υπόψη, κάτω από το πρίσμα των νεότερων εξελίξεων και της συσσωρευμένης πλέον γνώσης, οι προηγούμενες ερευνητικές συμβολές στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bunker, 1998), καθώς περιλαμβάνουν πολύ χρήσιμα στοιχεία τόσο σε επίπεδο θεωρητικών προσεγγίσεων, όσο και σε επίπεδο έρευνας, αλλά και σε επίπεδο επαγγελματικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ali, M.S. (2002). 'Information resource centre: mainstream for the flow of information for lifelong learning'. Paper presented at the *XV annual conference of the Asian Association of Open Universities (AAOU)*, 21-23 February 2002, New Delhi, India.
- Anastasiades P.A. (2003). 'Distance learning in elementary schools in Cyprus: the evaluation methodology and results'. *Computers & Education*, 40(1), pp. 17-40.
- Bates, A.W. (1993). 'Theory and practice in the use of technology in distance education', in Keegan, D. (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, London: Routledge, pp.213-233.
- Baumeister, H. (1998). *European research in distance education*. United Kingdom: International Research Foundation for Open Learning.
- Baynton, M. (1992). 'Dimensions of control in distance education: A factor analysis'. *The American Journal of Distance Education*, 6(2), pp. 17-31.
- Beyth-Marom, R., Chajut, E. & Sagiv L. (2003). 'Internet-assisted versus traditional distance learning environments: factors affecting students' preferences'. *Computers & Education*, 41(1), pp. 65-76.
- Boswell, J.J., Mocker, D. W., & Hamlin, W. C. (1968). 'Telelecture: An experiment in remote teaching'. *Adult Leadership*, 16(9), pp. 321-338.
- Bunker, E.L. (1998). 'Gaining Perspective for the Future of Distance Education from Early Leaders'. *The American Journal of Distance Education* 12(2), pp. 46-53.
- Chale, E. M. (1992). 'Application and cost-effectiveness of distance education in teacher preparation: a case study of Tanzania', in P. Murphy and A. Zhiri, eds, *Distance education in Anglophone Africa: experience with secondary education and teacher training*. Washington DC, World Bank, EDI (Economic Development Institute) Development Policy Case Series: Analytical Case Studies No 9, pp. 123-136.
- Chu, G. C., & Schramm, W. (1967). *Learning from television: What the research says*. Washington DC: National Association of Educational Broadcasters.
- Evans, T., & Nation, D. (1992). 'Theorising open and distance education'. *Open Learning* 6, pp. 3-13.
- Fahy, P.J. (2002). 'Epistolary and expository interaction patterns in a computer conference transcript'. *Journal of distance education*, 17(1), ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2007 από <http://cade.athabasca.ca/vol17.1/fahy.html>
- Frank, M. Reich, N., & Humphreys K. (2003). 'Respecting the human needs of students in the development of e-learning'. *Computer & Education*, 40(1), pp. 57-70.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding distance education: A framework for the future*, London: Routledge.
- Garrison, D. R. (2000). 'Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues'. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 1(1) (pp. 7-13), ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2007 από <http://www.irrodl.org/content/v1.1.randly.pdf>

- Gibson, C. C. (Ed.) (1998). *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes*, Madison WJ: Atwood Publishing.
- Gunawardena, C. N. & McIsaac, M. S. (2004). 'Distance Education', in D. H. Jonassen (ed) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (2nd ed), pp. 355 – 395. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Henri, F., (1992). 'Computer conferencing and content analysis', in A. R. Kaye (Eds.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*, pp. 115 – 136.
- Herman, C., (2002). 'Staying the course: retention and participation in on-line learning in Singapore and the UK', in Wagner, E., Szücs, A. (eds.) *Open and distance learning in Europe and beyond: rethinking international co-operation*. Proceedings of the European Distance Education Network (EDEN) annual conference, held at the University of Granada, Spain, 16-19 June, 2002, pp.48-52.
- Hillman, D. C., Willis, D. J. & Gunawardena, C. N. (1994). 'Learner – interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners'. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), pp. 30-42 .
- Holmberg, B. (1983). 'Guided didactic conversion in distance education', in D. Seward, D. Keegan, B. Holmberg, (eds) *Distance education: International Perspectives*, pp. 114 – 122. London: Routledge
- Holmbreg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. London: Groon Helm.
- Holmberg, B. (1987). 'The development of distance education research'. *The American Journal of Education* 1(3), pp. 16-23.
- Howard, D. C. (1987). 'Designing learner feedback in Distance Education'. *The American Journal of Education* 1(3), pp. 24-40.
- Hoyt, D. P., & Frye, D. (1972). *The effectiveness of telecommunications as an educational delivery system*. Manhattan KS: Kansas State University.
- Jelfs, A., & Whitelock, D. (2000). 'The notion of presence in virtual learning environments: What makes the environment real'. *British Journal of Educational Technology*, 31(2), pp. 145-152.
- Jones, A & Issroff, K (2005). 'Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning'. *Computer & Education*, 44(4), pp. 395-408.
- Kelly, H.F., Ponton M.K. & Rovai A.P. (2007). 'A comparison of student evaluations of teaching between on-line and face-to-face courses'. *The Internet and Higher Education*, 10(2), pp. 89-101.
- Kozma, R. B. (1994). 'Will media influence learning? Reforming the debate'. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), pp.7-19.
- Kruh, J. (1983). 'Student evaluation of instructional teleconferencing', in J. Parker & C. Olgren (eds). *Teleconferencing and electronic communications II*. pp. 293- 301. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension Center for Interactive Programs.
- Lee, C. H. M., Cheng, Y. W., Rai S. & Depickere, A. (2005). 'What affect student cognitive style in the development of hypermedia learning system?'. *Computer & Education*, 45(1), pp. 1-19.
- Levy, Y. (2007). 'Comparing dropouts and persistence in e-learning courses'. *Computers & Education*, 48(2), pp. 185-204.
- Lionarakis, A. (1989). *Community based Adult Education: an exploration of the use of Open Learning Systems in a Greek Community in West Germany and the development of an Adult Education Centre in Southern Greece*, Ph.D. Thesis, University of Surrey, Great Britain.
- Lockee, B. B., Burton, J. K. & Cross, L. H. (1999). 'No comparison: Distance education finds a new use for no significant difference'. *Educational Technology Research and Development*, 47(3), pp. 33-42.
- Markowitz, H., (1987). 'Financial decision making - calculating the costs of distance education'. *Distance education*, 8(2), pp.147-61.
- Mason, R., and Gunawardena, C. (2001). Editorial. *Distance Education*, 22(1), 4-6.
- McIsaac, M. S., & Koymen, U. (1988). 'Distance education opportunities for women in Turkey'. *International Council for Distance Education Bulletin*, 17, pp. 22-27.
- McIsaac, M. S., Murphy, K. I., & Demiray, U. (1988). 'Examine distance education in Turkey'. *Distance Education*, 9(1), pp. 106-113.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Offir, B., Lev, Y. (1999). 'Teacher-learner interaction in the process of operating DL (distance learning) systems'. *Educational media international*, 36(2), pp.132-136.
- Orivel, F., (1979). 'An economic analysis of distance teaching in higher education', Paper 26 prepared for The Open University Conference on the Education of Adults at a Distance, held at

- Birmingham Metropole Hotel, Birmingham, United Kingdom, 18 to 23 November 1979. The Open University, Walton Hall, Milton Keynes, MK7 6AA, United Kingdom.
- Perraton, H., (2000). 'Rethinking the research agenda'. *International review of Research in Open and Distance Education*, 1(1) ανακτήθηκε στις 17 Οκτωβρίου 2007 από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5/25>.
- Peters, O. (1971). 'Theoretical aspects of correspondence instruction', in O. Mackenzie & E. I. Christensen (eds), *The changing world of correspondence study*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Peterson, M. (1998). 'Creating hypermedia learning environments: guidelines for designers'. *Computer Assisted Language Learning*, 11(2), pp. 115-24.
- Saba, E. (2000). 'Research in distance education: A status report'. *The International Review of Research in Open and Distance Learning* 1(1), ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2007 από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/4/24>
- Schellens T. & Valcke M. (2006). 'Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups'. *Computers & Education*, 46(4), pp. 349-370.
- Spenser, K. (1991). 'Modes, media and methods. The search for educational effectiveness'. *British Journal of Educational Technology*, 22(1), pp. 12-22.
- Stevenson, K., Muda, U., Karlsson, C., Szeky, A., Gallego, D., Sander, P. (1998). 'A comparative investigation of European open and distance learning (ODL) students' expectations of distance teaching'. Paper presented at The *Seventh Annual Conference of the European Distance Education Network (EDEN)* in 1998, 'Universities in a digital era - transformation, innovation and tradition: roles and perspectives of open and distance learning' University of Bologna, Italy.
- Strijbos, J. W., Martens, R. L. & Jochems, W. M. G. (2004). 'Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning'. *Computer & Education*, 42(2), pp. 403-424.
- Tu, C., & McIsaac, M. S. (2002). 'The relationship of social presence and interaction in online classes'. *American Journal of Distance Education* 16(3), pp. 131-150.
- Veermans, M. & Cesareni, D. (2005). 'The nature of the discourse in web-based Collaborative Learning Environments: Case studies from four different countries'. *Computers & Education*, 45(3), pp. 316-336.
- Visser, L. (2001). 'Applying motivational communication in distance learning support: a case study'. Abstracts and conference papers of the *20th ICDE world conference*, April 1-5, 2001, Düsseldorf, Germany. On CD-ROM.
- Watkins, B. L. (1991). 'A quite radical idea: The invention and elaboration of collegiate correspondence study', in B. L. Watkins and S. J. Wright (eds), *The Foundations of American Distance Education*, pp. 1-35. Dubuque, IA: Kendal/Hunt.
- Wedemeyer, C. A. (1977). 'Independent study', in A.S. Knowles (ed). *The International Encyclopedia of Higher Education*, Boston: North eastern University.
- Wegerif, R. (2004). 'The role of educational software as a support for teaching and learning conversations'. *Computers & Education*, 43(1-2), pp. 179-191.
- Weller, M. J. (2000). 'Creating a large-scale, third generation, distance education course'. *Open learning*, 15(3), pp.243-252.
- Willen, B. (1988). 'What happened to the Open University? Briefly'. *Distance Education*, 9, pp. 71-83
- Xenos, M., Pierrakeas, S., Pintelas, P. (2002). 'A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University, *Computers & Education*, 39(4), pp. 361-377.

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) (2004). *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Πρακτικά εισηγήσεων 1^ο Πανελλήνιας Δημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). 'Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση'. Στο Α. Λιοναράκης, (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- ΕΑΠ (2007). Δικτυακός τόπος της Θεματικής Ενότητας "Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση" (ΕΚΠ65). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://class.eap.gr/ekp65> (26/11/2007).
- ΕΔΑΕ (2008). Καταστατικό της Επιστημονικής Εταιρείας με την Επωνυμία: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.opennet.gr> (12/03/2008).

- Καρούλης, Α. (2001). *Προβλήματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαλογικών Interfaces για την Υποστήριξη Multimedia Πληροφοριακών Συστημάτων*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Πληροφορικής, ΑΠΘ.
- Keegan, D. (1996). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2001β). *Πρακτικά εισηγήσεων – 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (επιμ.) (2003). *Πρακτικά εισηγήσεων - 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Lionarakis, A. (ed.) (2005). *Applications of Pedagogy and Technology. Proceedings of the 3rd International Conference on Open and Distance Learning*. Αθήνα: Προπομπός.
- 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*. Αθήνα: Προπομπός.
- Lionarakis, A. (ed.) (2007). *Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education. Proceedings of the 4th International Conference on Open and Distance Learning*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μακράκης, Β. (επιμ.) (2001). *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παντάνου-Ρόκκου, Φ. (2000). *Παιδαγωγικά μοντέλα και διαδικασίες επικοινωνίας με χρήση υπερμέσων στην Πανεπιστημιακή Διδασκαλία από Απόσταση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσολακίδης, Κ., (επιμ.) (1999). *Νέες παράμετροι στην Εκπαίδευση: Εκπαίδευση από Απόσταση και δια Βίου Εκπαίδευση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών & Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Τσολακίδης, Κ., (επιμ.) (2001). *Η πληροφορική στην εκπαίδευση – Τεχνικές, Εφαρμογές, Κατάρτιση Εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Ελληνικών και Μεσογειακών Σπουδών & Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Longitudinal Action Research: a Methodological Context through the Development of ICTs

Αδαμαντία Κ. Σπανακά, MEd, PhD
Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Αθήνας,
Σ.Ε.Π. στο Ε.Α.Π.
aspanaka@otenet.gr

Abstract

This paper presents the philosophy and the methodology of action research as it planned and applied for a longitudinal research in order to explore educational change in primary teachers through the development of ICT. In this scope, first there is a description of the place that action research takes through ascendant research paradigms. We allocate also the role of time in longitudinal research. We present the specific methodological steps and tools that designed and implicated through this longitudinal action research based to the principles of triangulation. Finally there is a report about data analysis based to Grounded Theory.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, όπως αυτή σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε στο πλαίσιο μίας μακροχρόνιας έρευνας με στόχο τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής αλλαγής σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Αρχικά γίνεται μία προσπάθεια περιγραφής της θέσης της έρευνας δράσης μέσα στα κυρίαρχα ερευνητικά παραδείγματα, με δεδομένο ότι η κατανόηση του ερευνητικού πλαισίου, όπου εντάσσεται η συγκεκριμένη έρευνα, είναι καθοριστική για τη μετέπειτα κατανόηση συγκεκριμένων επιλογών ως προς τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στη συνέχεια επιχειρείται ένας σύντομος προσδιορισμός του ρόλου του χρόνου στις μακροχρόνιες έρευνες. Παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα κι εργαλεία που σχεδιάστηκαν κι εφαρμόστηκαν στην πορεία διεξαγωγής αυτής της μακροχρόνιας έρευνας με βάση τις αρχές της τριγωνοποίησης.

Αφιερώνεται, τέλος, μία ενότητα στην ‘Θεμελιακή Θεωρία’ (Grounded Theory), η εφαρμογή της οποίας επιλέχθηκε ‘κριτικά’ με βάση τις αρχές της ίδιας της έρευνας δράσης για την ανάλυση των δεδομένων.

Λέξεις/έννοιες κλειδιά: Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης, Κριτικό-Διαλεκτικό Ερευνητικό Παράδειγμα, Τριγωνοποίηση, Θεμελιακή Θεωρία.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολούθησε μία μακροχρόνια έρευνα δράσης. Να διευκρινισθεί εξ αρχής ότι η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής έρευνας, συνεπώς και στο πεδίο της Ανοικτής κι εξ Αποστάσεως εκπαιδευτικής έρευνας.

Για να γίνει ωστόσο κατανοητή και λειτουργική η συγκεκριμένη μεθοδολογία χρειάζεται να καταγραφεί αρχικά ο κύριος σκοπός της παρουσιαζόμενης έρευνας που οδήγησε σε συγκεκριμένα μεθοδολογικά βήματα.

Κύριο σκοπό της έρευνας, που ξεκίνησε στις αρχές του 2001 κι ολοκληρώθηκε στα τέλη του 2003 σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας, αποτέλεσε η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας δώδεκα εκπαιδευτικών και η προσπάθεια βελτίωσής του μέσω της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ). Για το λόγο αυτό δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, η οποία επικεντρώθηκε στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και αντιλήψεις μέσα από τις δικές τους διδακτικές εφαρμογές που ανέπτυξαν με τη χρήση ενός ανοικτού υπερμεσικού συγγραφικού εργαλείου, του HyperStudio. Έχοντας επίγνωση πως «η διαδικασία μετασηματισμού παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και σχολικών δομών δεν είναι εύκολη υπόθεση ούτε μπορεί να επιτευχθεί 'διά νυκτός'» (Μακράκης, 2001, σ.444) η έρευνα διήρκησε τρία χρόνια θέτοντας ως ειδικότερους στόχους της:

- ▣ την καταγραφή των αντιλήψεων, στάσεων, προσδοκιών και ενδεχομένων επιφυλάξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,

- ▣ την καταγραφή και διερεύνηση πιθανών αλλαγών τόσο στις στάσεις και στις πεποιθήσεις απέναντι στις ΤΠΕ όσο και στις θεωρίες, τις διδακτικές πρακτικές και τις αντιλήψεις ενός αριθμού εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δράσης,

- ▣ τη διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία χωρίς και με τη χρήση των ΤΠΕ καθώς και την καινούργια ευρύτερη διδακτική και μαθησιακή κατάσταση που δημιουργεί η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η χρήση των υπερμέσων από τους εκπαιδευτικούς,

- ▣ την εξέταση των αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς, το διευθυντή του σχολείου και το σχολικό σύμβουλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία,

- ▣ τη διαπίστωση των παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο- επίπεδο.

Στο πλαίσιο λοιπόν αυτής της στοχοθεσίας της μακροχρόνιας έρευνας επιλέχθηκαν συγκεκριμένες θεωρίες προκειμένου να:

- ▣ διερευνηθεί η καινούργια ευρύτερη διδακτική και μαθησιακή κατάσταση που δημιουργεί η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και η χρήση των πολυμέσων από τους εκπαιδευτικούς,

- ▣ σχεδιαστούν τα στάδια της έρευνας δράσης,

- ▣ επιλεχθούν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων,

- ▣ αναλυθεί η πληθώρα των δεδομένων που προέκυψαν κατά την μακρόχρονη πορεία της έρευνας δράσης.

2. Τοποθετώντας την έρευνα δράσης σε ένα ερευνητικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν παρουσιάζονται οι θεμελιακές αρχές και των τριών κυρίαρχων ερευνητικών παραδειγμάτων – ακολουθώντας την τυπολογία του Μακράκη (1997). Ωστόσο, διατυπώνονται οι αρχές που πρεσβεύει το κριτικό-διαλεκτικό παράδειγμα, σε μια προσπάθεια να διαφωτιστεί σαφέστερα η φιλοσοφία της έρευνας δράσης, που είναι το ζητούμενο στην παρούσα ερευνητική κατάσταση.

2.1 Κριτικό-διαλεκτικό παράδειγμα

Στην προσπάθεια να τοποθετηθεί η έρευνα δράσης σε ένα από τα κυρίαρχα ερευνητικά παραδείγματα έγινε αντιληπτό ότι ούτε το θετικιστικό ούτε το ιστορικο-ερμηνευτικό παράδειγμα αποτελούσαν επαρκείς επιστημονικές δομές – μολονότι συχνά χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μεθόδους του ιστορικο-ερμηνευτικού παραδείγματος (Belanger, 1992).

Αντίθετα, το κριτικό-διαλεκτικό παράδειγμα της πράξης είναι εκείνο όπου ταιριάζει η έρευνα δράσης.

Η Πράξη, όρος που χρησιμοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη, είναι η ενέργεια κάποιου σε μία κατάσταση που αντιμετωπίζει με σκοπό να την αλλάξει. Σχετίζεται επομένως με τις κυρίαρχες αρχές της ηθικής και πολιτικής ζωής των ανθρώπων. Ο Αριστοτέλης αντιπαράθεσε την Πράξη με την Θεωρία – τις αντικειμενικές επιστήμες.

Ωστόσο, τόσο η Θεωρία όσο κι η Πράξη είναι εξίσου απαραίτητες για τον στοχασμό.

Η γνώση που προκύπτει από την Πράξη και η Πράξη που στηρίζεται στην γνώση, μέσα από μία συνεχή διαδικασία, αποτελεί το θεμελιώδη λίθο της έρευνας δράσης.

Η έρευνα δράσης επομένως, και ειδικά η εκπαιδευτική έρευνα δράσης, στηρίζεται στην αντίληψη του αναστοχαστικού ορθολογισμού, τις παραδοχές του οποίου έχουν συνοψίσει εύστοχα οι Altrichter, Posch & Somekh (2001, σελ. 291) στα ακόλουθα σημεία:

▣ Τα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα απαιτούν εξειδικευμένες λύσεις

▣ Οι λύσεις αυτές μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον όπου αναδύεται το πρόβλημα και όπου κρίσιμο και καθοριστικό στοιχείο είναι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής

▣ Οι λύσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε άλλες καταστάσεις αλλά μπορούν να τεθούν στη διάθεση άλλων εκπαιδευτικών ως υποθέσεις προς έλεγχο.

Οι παραδοχές αυτές του κριτικο-διαλεκτικού ερευνητικού παραδείγματος, όπου « η επιστήμη δεν ερευνά μόνο αλλά και κατασκευάζει τον κόσμο που ερευνά» (Μακράκης, 1997, σελ. 28) έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το κλασικό μοντέλο Έρευνα – Ανάπτυξη – Διάχυση για την εισαγωγή καινοτομιών που πρεσβεύει ο τεχνικός ορθολογισμός.

Συνεπώς, η έρευνα δράσης αποτελεί μία κατεξοχήν ποιοτική μεθοδολογική «νατουραλιστική» προσέγγιση, η οποία υιοθετεί «ανοικτές» μεθόδους και τεχνικές. Χρησιμοποιούνται για παράδειγμα τεχνικές συμμετοχικής παρατήρησης της εθνογραφικής έρευνας, είναι γενικά συνεργατική, και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας της μελέτης περίπτωσης (Belanger, 1992).

Το κεντρικό σημείο της εκπαιδευτικής έρευνας εντοπίζεται στην επέκταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, μέσα από τη συστηματική έρευνα της σχολικής τάξης (Copper, 1990) με σκοπό «την αναζήτηση ιδιογραφικών ευρημάτων, που ισχύουν για ένα συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο και περίπτωση» (Μακράκης, 1997, σελ. 22). Με αυτήν την έννοια οι εκπαιδευτικοί - ερευνητές απορρίπτουν την έννοια της επιστημονικής ουδετερότητας,

εφόσον στην έρευνα δράσης ο ερευνητής είναι εκείνος που επιθυμεί πρωτίστως την επίλυση μίας προβληματικής κατάστασης.

3. Ο ρόλος του χρόνου στις μακροχρόνιες έρευνες

Υιοθετώντας την αρχή πως η αλλαγή του ατόμου γίνεται σταδιακά μέσα στο χρόνο, αφού δεν είναι απλώς ένα πριν κι ένα μετά φαινόμενο, κρίθηκε αναγκαίο η αναφερόμενη έρευνα δράσης να είναι μακροχρόνια. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η χρήση του χρόνου στις μακροχρόνιες έρευνες έχει δύο διαστάσεις.

Πρώτον, ο χρόνος χρησιμοποιείται ως ένα χαρακτηριστικό, όπως όταν η χρονολογική ηλικία αποτελεί την βάση για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας ή όταν τα μέλη μίας ηλικιακής ομάδας εξετάζονται σε όλη την περίοδο της ζωής τους.

Η δεύτερη χρήση του χρόνου αποτελεί ένα χαρακτηριστικό σχεδιασμού. Εδώ δηλαδή, η χρήση του χρόνου αποτελεί μία εναλλακτική μεταβλητή και τα αποτελέσματα του χρόνου υπόκεινται σε ανάλυση.

Με αυτήν την λογική λειτουργεί ο χρόνος και στην παρούσα έρευνα δράσης όπου παρατηρήθηκαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για τρία χρόνια και συλλέχθηκαν πολλαπλά δεδομένα από πέντε διαφορετικές ερευνητικές φάσεις, σύμφωνα και με τις αρχές της τριγωνοποίησης.

3.1 Τριγωνοποίηση

Κατανοώντας τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που συνεπάγεται μία μακροχρόνια έρευνα δράσης, επιλέχθηκε η εφαρμογή της τριγωνοποίησης, της τεχνικής έρευνας που: «πολλοί αποδέχονται καταρχήν αλλά μόνο μία μειοψηφία τη χρησιμοποιεί στην πράξη» (Cohen & Manion, 1996, σ.321).

Πρόκειται για τη χρήση πολλαπλών μεθόδων προκειμένου να εξεταστεί μία πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά ή μία σύνθετη κατάσταση όπως είναι η διδακτική πράξη με ή χωρίς ΤΠΕ, μέσα από περισσότερες οπτικές γωνίες.

«Η πολυ-μεθοδική προσέγγιση, όπως ονομάζεται μερικές φορές- έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη αλλά γενικά περισσότερο τρωτή μονο-μεθοδική προσέγγιση» (ibid.)

Η επιλογή επομένως αυτής της τεχνικής ακολουθεί την γενικότερη φιλοσοφία του κριτικο-διαλεκτικού παραδείγματος όπου όπως δεν υπάρχει μία μονοδιάστατη και αντικειμενική γνώση έτσι δεν θα μπορούσε να υπάρχει μία μονομερής και αποκλειστική πηγή συλλογής δεδομένων.

Άλλωστε όπως διατύπωσε ο Elliott, στο πρώτο διεθνές συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο το 2002, με θέμα «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής»:

«[...] η έρευνα δράσης ερμηνεύεται καλύτερα ως μία μορφή εφαρμοσμένης έρευνας που αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσης χρήσιμης για τη δράση σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής αλλαγής. Μια τέτοια μορφή έρευνας θα είναι ανοικτή στη χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας ερευνητικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων και των μελετών περίπτωσης, που αποσκοπούν στον έλεγχο των συνεπειών των ευρημάτων για τη δράση στις τάξεις και τα σχολεία. Θα είναι συνήθως μία συνεργατική διαδικασία, στην οποία δεν θα συμμετέχουν μόνο εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες ερευνητές αλλά και άλλοι παράγοντες αλλαγής κι ενδιαφερόμενοι, όπως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, σύμβουλοι ή ακόμη και μαθητές» (ibid., σ. 29).

Καθώς μάλιστα, η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέγονται αποτελεί ένα ζητούμενο, η μέθοδος της τριγωνοποίησης μπορεί να την εξασφαλίσει, μέσα από την διασταύρωση ποικίλων δεδομένων (Elliott & Adelman, 1974; Somekh, 1983; Bassey, 1986; Elliott, 1991; Altrichter, Posch & Somekh, 1991; Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, η ποικιλία των δεδομένων προέκυψε μέσα από τον συνδυασμό διαφορετικών ειδών τριγωνοποίησης όπως:

- Χρονική τριγωνοποίηση

Μέσα στην μακρόχρονη πορεία της συγκεκριμένης έρευνας δράσης η χρονική τριγωνοποίηση επιβαλλόταν. Εξάλλου, η έρευνα της αλλαγής πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών που αποτέλεσε έναν από τους στόχους της έρευνας απαιτεί χρόνο και παρατήρηση σε βάθος χρόνου. Γι' αυτό άλλωστε η συγκεκριμένη έρευνα δράσης σχεδιάστηκε σε πέντε χρονικές φάσεις με διαρκή αναστοχασμό και σύνδεση των προηγούμενων και των νέων δεδομένων.

- Μεθοδολογική τριγωνοποίηση

Για να επιτευχθεί μία όσο το δυνατόν πιο ολόπλευρη θέαση και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ποικίλες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως: ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, προσωπικό ημερολόγιο ερευνήτριας, βιντεοσκόπηση διδασκαλίας και νατουραλιστική παρατήρηση στη τάξη.

- Συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1996, σ.326):

«αυτός ο τύπος χρησιμοποιεί περισσότερα από ένα επίπεδα ανάλυσης, προερχόμενα από τα τρία κύρια επίπεδα που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες, δηλαδή το ατομικό επίπεδο, το επίπεδο αλληλεπίδρασης, και το επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων».

Με αυτή την λογική η ερευνήτρια συγκέντρωσε έξι εκπαιδευτικούς, έναν σύμβουλο εκπαίδευσης, τρεις διευθυντές, καθώς κι δύο εκπαιδευτικούς ολοήμερου και διαπολιτισμικού σχολείου. Προσπάθησε έτσι να συμμετέχουν στην έρευνα εκείνοι οι παράγοντες, που επιδρούν στην επιτυχία ή αποτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως είναι η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Όσο για το επίπεδο ανάλυσης, εκεί αξιοποιήθηκε αυτή η σύνθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών με τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου. Επεκτάθηκε μάλιστα η ανάλυση και στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο (όπως είναι οι γονείς των μαθητών και οι εκπαιδευτικές πολιτικές που θεσμοθετεί η πολιτεία).

Στην τελική ανάλυση για την παραγωγή μιας θεμελιακής θεωρίας, προβλήθηκαν κι οι συγκεκριμένες δράσεις που ανέλαβαν οι συμμετέχοντες (ως πολλαπλασιαστές) στην προσπάθεια κοινοποίησης και επιμόρφωσης των συναδέλφων τους ως αποτέλεσμα της δράσης τους σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια.

4. Θεμελιακή Θεωρία (Grounded Theory)

Η Θεμελιακή Θεωρία (Θ.Θ.) αποτελεί μία μέθοδο έρευνας αλλά και μία μέθοδο ανάλυσης δεδομένων. Αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '60 από τους καθηγητές κοινωνιολογίας Barney Glaser και Anselm Strauss. Όταν κυκλοφόρησε το 1967 το βιβλίο τους *«Η ανακάλυψη της Θεμελιακής Θεωρίας» (The Discovery of Grounded Theory)* διαβαζόταν ως μανιφέστο.

Η Θ.Θ. ξεκινά με μία ερευνητική κατάσταση. Μέσα σε αυτή την κατάσταση, καθήκον του ερευνητή είναι να καταλάβει το τι συμβαίνει εκεί, και το πώς διαχειρίζονται τους ρόλους τους οι εμπλεκόμενοι σε αυτήν την κατάσταση.

Εκείνο που διακρίνει την Θ.Θ. είναι ότι είναι επαγωγική και ανερχόμενη. Δεν δοκιμάζει μία υπόθεση. Ξεκινά προκειμένου, όπως λέει ο Glaser (1978, σ. 12) : *«να αναδειχθεί η θεωρία που υπονοείται στα δεδομένα».*

«Θεμελιακή θεωρία είναι μία θεωρία που παράγεται επαγωγικά από την έρευνα ενός φαινομένου που εξετάζεται. Αυτό σημαίνει ότι ανακαλύπτεται, αναπτύσσεται και

προσωρινά επαληθεύεται μέσα από μία συστηματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων που αναφέρονται στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Για το λόγο αυτό, η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση κι η θεωρία βρίσκονται σε αμοιβαία σχέση μεταξύ τους. Στην Θ.Θ δεν ξεκινά κανείς με μία θεωρία την οποία επιβεβαιώνει. Αντίθετα, ξεκινά σε μία περιοχή έρευνας και ό,τι είναι σχετικό με αυτή την περιοχή αφήνεται να αναδειχθεί» (Strauss & Corbin, 1990, σ. 23).

Ο πυρήνας, επομένως, της Θ.Θ. συνίσταται στα ακόλουθα σημεία:

- Ακολουθεί μία εμπειρική, επαναληπτική προσέγγιση στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα συλλέγονται, αναλύονται και επανεξετάζονται με βάση τα εμπειρικά ευρήματα.
- Ακολουθεί μία σταθερά συγκριτική προσέγγιση στην ανάπτυξη μιας θεωρίας. Οι ομοιότητες μεταξύ φαινομενικά ανόμοιων παραγόντων ελέγχονται προκειμένου να διευκρινιστούν όλες οι διαστάσεις μίας κατάστασης.

Το καλύτερο παράδειγμα που έχει δοθεί για να γίνει κατανοητό αυτό το χαρακτηριστικό της Θ.Θ. προέκυψε όταν ο Everett Hughes, ένας επί πολλά έτη συνάδελφος του Strauss, τον ρώτησε: «Σε τι μοιάζει ένας ιερέας με μία ιερόδουλη;» για να λάβει την απάντηση: «Και οι δύο ακούνε εξομολογήσεις κατ' ιδίαν, οι άλλοι βλέπουν ότι τα επαγγέλματά τους κρύβουν κάποιο μυστήριο, κλπ.» (Strauss & Corbin, 1990, σ. 47).

Το σημαντικό επομένως ήταν να εντοπιστούν οι κοινές διαστάσεις, ώστε να διαφωτιστούν οι εργασιακές τους συνθήκες, κι όχι ο ολοφάνερος βαθμός των ανομοιοτήτων μεταξύ των δύο περιπτώσεων.

Συνεπώς, δύο κύρια χαρακτηριστικά της Θ.Θ. είναι η σύγκριση και η σύνθεση. Όπως στο παράδειγμα του ιερέα με την ιερόδουλη, η σύγκριση, ακόμη και φαινομενικά ασύμφωνων φαινομένων, ενδέχεται να παρουσιάσει σημαντικές διαστάσεις. Σύμφωνα με τον Glaser (1978, σ. 42):

«Η σύγκριση στη βάση των ιδιοτήτων των ομάδων έχει σκοπό την παραγωγή θεωρίας. Η σύγκριση φαινομενικά ασύγκριτων δεδομένων αυξάνει την ποικιλία των ομάδων και των ιδεών που υπάρχουν».

- Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία θεωριών όσο το δυνατόν ποιο σύνθετων και πλούσιων και όχι στην επαλήθευση υποθέσεων προηγούμενων θεωριών.
- Η Θ.Θ. αντιλαμβάνεται τον κόσμο της γνώσης ως απέραντο, ανοικτό και διαρκώς εξελισσόμενο.

«Μία από τις βαθύτερες πεποιθήσεις μας είναι ότι τα κοινωνικά φαινόμενα είναι σύνθετα φαινόμενα. Για το λόγο αυτό η μεθοδολογία της θεμελιακής θεωρίας δίνει έμφαση στην ανάγκη για ανάπτυξη πολλών εννοιών και των διασυνδέσεών τους, προκειμένου να συλλάβει ένα μεγάλο μέρος των παραλλαγών που χαρακτηρίζουν τα κεντρικά φαινόμενα, τα οποία εξετάζονται στη διάρκεια ενός ερευνητικού προγράμματος» (Strauss, 1987, σ. 6).

Όπως επεσήμαναν οι Glaser & Strauss (1967, σ. 256): *«Η παραγωγή μιας θεμελιακής θεωρίας ποτέ δεν τελειώνει. Ούτε όταν γράφεται από τον ερευνητή η τελευταία γραμμή της μονογραφίας του, ούτε κι όταν την εκδίδει, καθώς στη συνέχεια πολλές φορές θα βρίσκει τον εαυτό του να επεξεργάζεται και να τροποποιεί την θεωρία του, γνωρίζοντας περισσότερα από όσα γνώριζε όταν τυπικά η έρευνά του είχε ολοκληρωθεί».*

5. Από τη θεωρία στην πράξη : Στάδια – Πορεία Έρευνας

Καθώς κύριο σκοπό της αναφερόμενης έρευνας αποτέλεσε η καταγραφή και η διερεύνηση των αλλαγών που θα προκύψουν στις πρακτικές, τις συνήθειες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση της καινοτομίας των ΤΠΕ, ακολουθήθηκε η εξής πορεία:

1. Προπειραματικό Στάδιο
- 2 Πρώτη Φάση: Αρχική διερεύνηση και καταγραφή γνώσεων, στάσεων και προφίλ των εκπαιδευτικών
3. Δεύτερη Φάση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ
- 4 Τρίτη Φάση: Σχεδιασμός και κατασκευή υπερμεσικών εφαρμογών από τους εκπαιδευτικούς
- 5 Τέταρτη Φάση: Ενσωμάτωση του διδακτικού υπερμεσικού υλικού στο Αναλυτικό Πρόγραμμα
- 6 Πέμπτη Φάση: Τελική διερεύνηση και καταγραφή στάσεων και προφίλ των εκπαιδευτικών

6. Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα δράσης συνιστά περισσότερο μία ολιστική προσέγγιση επίλυσης προβλήματος παρά μία μεμονωμένη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Για το λόγο αυτό επιτρέπει τη χρήση διαφόρων ερευνητικών εργαλείων στη διάρκεια διεξαγωγής της (Zuber-Skerritt, 1996; Hollingsworth, 1997). Αυτές οι ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές του κριτικο-διαλεκτικού ερευνητικού παραδείγματος περιλαμβάνουν: 1) ερωτηματολόγιο, 2) συνέντευξη, 3) τήρηση ημερολογίων, 4) ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις και 5) παρατήρηση διδασκαλίας.

6.1 Ερωτηματολόγιο

Για την εξέταση και τη διερεύνηση των γνώσεων που προϋπήρχαν στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επιλέχθηκε η χρήση του γραπτού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις γεγονότων (Βάμβουκας, 1998), όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν την ηλικία, το/α πτυχίο/α, τα επιμορφωτικά σεμινάρια που τυχόν έχουν παρακολουθήσει, τα έτη υπηρεσίας, την κατοχή και χρήση ενδεχομένως υπολογιστή. Επιπλέον περιλάμβανε κάποιες ανοικτές ερωτήσεις γνώμων ή προθέσεων, ερωτήσεις δηλαδή, για το τι σκέπτεται, τι αισθάνεται για τις ΤΠΕ στη διδασκαλία αλλά και τι προσδοκά από το επιμορφωτικό σεμινάριο που επέλεξε ο εκπαιδευτικός να συμμετάσχει. Στις τελευταίες ερωτήσεις γνώμων ή προθέσεων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πολύ συνοπτικά και οι πληροφορίες που δόθηκαν ήταν λιγότερες από τις αναμενόμενες, κάτι που παρατηρείται συχνά στα γραπτά ερωτηματολόγια (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Γι' αυτό και οι συνεντεύξεις, που επακολούθησαν, συμπλήρωσαν τα όποια κενά.

6.2 Συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις αποτέλεσαν ένα ακόμη τρόπο πρόσβασης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, και κυρίως στις σκέψεις, στις στάσεις και στα κίνητρα των ενεργειών τους.

Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική συνέντευξη επιλέχθηκε να ολοκληρωθεί σε τρεις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας:

1. Πριν από την έναρξη της επιμόρφωσης στη χρήση του υπολογιστή και στο υπερμεσικό πρόγραμμα HyperStudio, προκειμένου να διερευνηθεί το παιδαγωγικό και διδακτικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού.
2. Μετά το τέλος της διδασκαλίας με την εκπαιδευτική εφαρμογή που κατασκεύασαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, όπου έγινε σχολιασμός των μαθησιακών

επεισοδίων που παρατηρήθηκαν στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης η συγκεκριμένη συνέντευξη στόχευε στη διαπίστωση αλλαγών που παρατηρήθηκαν στις διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό τους, το βαθμό χρησιμότητας των ΤΠΕ στη διδασκαλία, και την διαπίστωση τυχόν αδυναμιών της υπερμεσικής εφαρμογής που κατασκεύασαν (*εστιασμένη συνέντευξη*) (Cohen & Manion, 1996).

3. Σε τακτά διαστήματα εντός του τελευταίου έτους της ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να διερευνηθούν πιθανές αλλαγές των στάσεων, αντιλήψεων, εκπαιδευτικών θεωριών και διδακτικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών μετά από την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Όλες οι συνεντεύξεις ήταν ημι- κατευθυνόμενες. Αυτό σημαίνει ότι υπήρχαν συγκεκριμένες ανοικτές ερωτήσεις ωστόσο δινόταν η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εκφραστεί ελεύθερα και αβίαστα για ό,τι άλλο ενδεχομένως τον προβληματίζε γύρω από τη διδασκαλία και τη μάθηση.

6.3 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο αποτέλεσε μία από της ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν τόσο για την καταγραφή των δεδομένων από την παρατήρηση των τάξεων και από τις επιτόπιες συζητήσεις και συνεντεύξεις, όσο και για την καταγραφή προσωπικών σκέψεων της ερευνήτριας σχετικά με τις ερευνητικές της μεθόδους και το ρόλο της. Επιπρόσθετα η ερευνήτρια στα υπομνήματά της κατέγραψε την πορεία υλοποίησης των υπερμεσικών εφαρμογών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τις επιτυχίες και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Ωστόσο, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε θέλησαν να κρατήσουν ημερολόγια μορφής υπομνήματος, αν και τους προτάθηκε, γιατί το θεώρησαν επιπρόσθετη εργασία στο ήδη φορτωμένο καθημερινό τους πρόγραμμα.

6.4 Ομαδική Αναλυτική Συζήτηση

Μέσα από τη μέθοδο των ομαδικών αναλυτικών συζητήσεων η ερευνήτρια ως συντονίστρια προσπάθησε να κατανοήσει καλύτερα τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στο υπερμεσικό πρόγραμμα HyperStudio αλλά και τις δυσκολίες που συναντούσαν στην προσπάθεια κατασκευής μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής. Μέσα από τη συζήτηση οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούσαν τις αδυναμίες τους, ενώ η ερευνήτρια πρότεινε λύσεις και προτάσεις για την κατασκευή μιας σωστής παιδαγωγικά, διδακτικά και μαθησιακά εφαρμογής. Επιπλέον, μία από τις κύριες επιδιώξεις της ήταν η ενσωμάτωση κριτηρίων κοινωνικο-επικοδομιστικής μάθησης σε κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό.

Βέβαια, η ερευνήτρια απέφυγε κριτικά σχόλια, για να μη βρεθεί κανένας εκπαιδευτικός σε αμυντική και όχι στοχαστικο-κριτική θέση που αποτέλεσε και το ζητούμενο της όλης διαδικασίας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν σε αυτές τις συζητήσεις, έδειξαν μεγάλη σοβαρότητα, συμπαράσταση και προσωπικό ενδιαφέρον, ενώ υπήρξαν τέσσερις εκπαιδευτικοί οι οποίοι θέλησαν να ολοκληρώσουν τις εφαρμογές τους μόνοι τους, χωρίς καμία συζήτηση επί του έργου τους ή κάποια πρόσθετη βοήθεια.

6.5 Παρατήρηση και Καταγραφή Διδασκαλίας

Σε αυτή τη φάση επιλέχθηκαν δύο τρόποι παρατήρησης και καταγραφής παραδοσιακών διδασκαλιών και διδασκαλιών με χρήση των ΤΠΕ: η άμεση παρατήρηση και η παρατήρηση βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας.

6.5.1 Βιντεοσκόπηση

Οι διδασκαλίες, που έγιναν στο σχολικό εργαστήριο των υπολογιστών με τις εφαρμογές που κατασκεύασαν οι εκπαιδευτικοί, βιντεοσκοπήθηκαν. Έτσι έγινε μία σχετικά ολοκληρωμένη καταγραφή της κατάστασης, καθώς μαγνητοσκοπήθηκαν με ακρίβεια οι αιτιακές σχέσεις αλλά και το όλο πλαίσιο της διδασκαλίας. Το μειονέκτημα που καταγράφεται στη βιβλιογραφία (Altrichter, Posch & Somekh, 2001) του μεγάλου απαιτούμενου εξοπλισμού που μπορεί ακόμη και να αναστατώσει μία τάξη, αποφεύχθηκε χάρη στην χρήση από την ερευνήτρια μιας μικρής ψηφιακής βιντεοκάμερας. Με αυτήν η ερευνήτρια μπόρεσε να κινηθεί ευέλικτα μέσα στην αίθουσα και να καταγράψει με ευκολία συνολικά τη διδασκαλία αλλά και επιλεγμένα μαθησιακά επεισόδια που λάμβαναν χώρα μπροστά στην οθόνη ενός υπολογιστή, όπου κάθονταν μαζί δύο ή τρεις μαθητές.

6.5.2 Άμεση Παρατήρηση

Στην τελική φάση της έρευνας η ερευνήτρια προσπαθώντας να διερευνήσει και να καταγράψει πιθανές αλλαγές στις στάσεις, ως προς την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ, και στο προφίλ των εκπαιδευτικών ακολούθησε την άμεση μη-συμμετοχική, ή όπως αλλιώς την αναφέρει ο Elliot (1991, σ. 62) «νατουραλιστική ή φυσική» [*naturalistic*], παρατήρηση για τη συλλογή των δεδομένων.

Πιο αναλυτικά, η ερευνήτρια παρακολούθησε 8 διδακτικές ώρες διαφόρων γνωστικών αντικειμένων κάθε εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη του, τις οποίες κατέγραψε με μολύβι και χαρτί ρεαλιστικά και περιγραφικά (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Βέβαια, όπως αναφέρει η Β. Παπαδοπούλου: «δεν υπάρχει τελείως αδόμητη παρατήρηση παρά μόνο διαβαθμίσεις που υπαγορεύονται από το στόχο της έρευνας» (Παπαδοπούλου, 1999, σ. 39).

Πράγματι, στη συγκεκριμένη περίπτωση προηγήθηκε η κατασκευή μιας κλείδας παρατηρήσεων με σκοπό να διευκολυνθεί η ερευνήτρια σε κάποιο βαθμό και στη μετέπειτα ταξινόμηση και μεταβίβαση των παρατηρήσεων.

Συνεπώς, στόχος αυτών των μη δομημένων παρατηρήσεων διδασκαλίας ήταν να εξειδικεύσουν, και να διαφοροποιήσουν αυτές τις γενικές κατηγορίες.

7. Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε σύμφωνα με τη Θ.Θ., η οποία στηρίζεται στην κωδικοποίηση των δεδομένων όπου: «Τα δεδομένα, αναλύονται, κατηγοριοποιούνται και επανασυνδέονται με νέους τρόπους» (Χιονίδου-Μοσκόφογλου, 1996, σ.58)

Ωστόσο, ένα χρονικό πρόβλημα που δημιουργείται σε τέτοιου είδους έρευνες, όπως υπογραμμίζουν οι Miles & Haberman (1994) είναι ότι η ποιοτική έρευνα έχει να κάνει με λέξεις, όχι με αριθμούς.

«Οι λέξεις είναι 'παχύτερες' από τους αριθμούς και συνήθως έχουν πολλαπλές σημασίες [...] Η πρόκληση είναι να είναι κανείς εξαιρετικά προσεκτικός με τους στόχους της έρευνας και τους εννοιολογικούς φακούς που θα φορέσει – αφήνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό του ανοικτό σε πράγματα που δεν γνώριζε ή δεν περίμενε» (Miles & Haberman, 1994, σ.56)

Η ερευνήτρια λοιπόν, έχοντας επίγνωση των προβλημάτων και των απαιτήσεων αυτού του είδους της ανάλυσης, βασίστηκε στην ανάγνωση (και πολλαπλή ανάγνωση) των κειμένων (απομαγνητοφωνήσεων, σημειώσεων) προκειμένου να γίνει η αναγνώριση κι ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των αλληλοσυνδέσεών τους, που εντοπίζονταν σε ένα κείμενο.

Σύμφωνα με τους Strauss (1987) και τους Lincoln & Cuba (1985) η κωδικοποίηση κι επανακωδικοποίηση, ολοκληρώνεται όταν η ανάλυση από μόνη της φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί. Όταν, δηλαδή, όλα τα περιστατικά έχουν ταξινομηθεί, οι κατηγορίες έχουν «κορεστεί» (Miles & Huberman, 1994, σ. 62), κι έχει αναδειχθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός κανονικοτήτων. Αυτό όμως αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο για τον ερευνητή, ο οποίος θα πρέπει –μέσα στα χρονικά πλαίσια που έχει- να αναθεωρήσει την ανάλυση ξανά, και ξανά. Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση τέτοιου είδους ανάλυσης έρχεται κατά στρώματα: όσο περισσότερο ασχολείται κανείς με τις κατηγορίες και τις συνδέσεις τους τόσο περισσότερες διαστρωματώσεις εντοπίζει και προχωράει η ανάλυση σε μεγαλύτερο βάθος.

Για το λόγο αυτό η κωδικοποίηση, επανακωδικοποίηση και η τελική σύνοψη σε 4-5 αλληλοσχετιζόμενες θεματικές αποτελεί μία επίπονη διαδικασία για τον ερευνητή που πολλές φορές φαίνεται να χρειάζεται λιγότερο χρόνο από ό,τι αρχικά δείχνει. Αυτό φυσικά εξαρτάται και από την λεγόμενη «θεωρητική ευαισθησία» (Strauss, 1987) του ερευνητή, την ικανότητά του δηλαδή, να αντιλαμβάνεται τις μεταβλητές και στις σχέσεις τους.

Ακολουθώντας λοιπόν, η ερευνήτρια αυτή την διαδικασία, δημιούργησε αρχικά έναν τεράστιο πίνακα διπλής εισόδου. Κάθε οριζόντια γραμμή αφορούσε έναν από τους συμμετέχοντες ενώ στις κάθετες στήλες καταγραφόταν κάθε φορά από μία κατηγορία. Σημειωνόταν πάντα η πηγή από όπου προήλθε η δήλωση (ερωτηματολόγιο, τρεις συνεντεύξεις, σημειώσεις, ημερολόγιο, δύο παρατηρήσεις). Αυτό βοήθησε στο να καταμετρηθεί η συχνότητα της κάθε κατηγορίας (η επανάληψή της δηλαδή από διαφορετικά άτομα) στην κάθετη ανάλυση, από την οποία προέκυψαν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα.

Στην οριζόντια ανάλυση, που αφορούσε στην ατομική περίπτωση κάθε εκπαιδευτικού, μετρήθηκε η ένταση κάθε κατηγορίας, δηλαδή το πόσο συχνά επαναλαμβανόταν μία κατηγορία από το κάθε άτομο ξεχωριστά, με βάση τις δηλώσεις του στις πολλαπλές πηγές δεδομένων.

Μετά από διαδικασία επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και συνθέσεων κατηγοριών, η ερευνήτρια κατέληξε σε 58 συνολικά κατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν με βάση τις αλληλοσυνδέσεις και τις ιδιότητές τους σχηματίζοντας έτσι έναν βασικό θεωρητικό σκελετό πέντε θεματικών αξόνων που αποτέλεσε τον πυρήνα της σχηματιζόμενης Θεμελιακής Θεωρίας.

Βιβλιογραφία

- Bassey, M. (1986). Does Action Research Require Sophisticated Research Methods? Στο D. Hustler, Cassidy, A. & Cuff, E.C. (Επιμ.), *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.
- Belanger, J. (1992). Teacher as researcher: Roles and expectations. An annotated bibliography. Copper, L.R. (1990). Teachers as researchers: Attitudes, opinions and perceptions. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA. Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Elliott, J. & Adelman, C. (1974). *Ford Teaching Project: Classroom Action Research*. London: Center of Applied Research in Education.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. London: Open University Press.

- Glasser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. San Francisco: Sociology Press.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1976). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hollingsworth, S. (1997). *International Action Research. A Casebook for Educational Reform*. London: Falmer Press.
- HyperStudio, *Software for a Mediacentric World*, 3.2 edition. Roger Wagner
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1996). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Somekh, B. (1983). Triangulation methods in action: A practical example. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 31-37.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Strauss, G. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*.
- Watson, D. (2001). Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies*, Vol. 6, No. 4, pp. 251-266.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research*. London: Falmer Press.
- Altrichter, H., Posch P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliott, J. (2002). Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;. Στο Γ. Ε. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 23-42.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μακράκης, Β. Γ. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακράκης, Β. Γ. (2001). Τα αποτελέσματα ενός διδακτικού υποδείγματος με την υποστήριξη της νέας τεχνολογίας. Στο Β. ΜΑΚΡΑΚΗΣ (Επιμ.) *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Ρέθυμνο 8-10 Ιουνίου 2001: Ατραπός, σσ. 395-404.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999). *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σπανακά, Α. (2005). *Οι Νέες Τεχνολογίες ως μία περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής. Μια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή (αδημοσίευτη), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Χιονίδου – Μοσκόφογλου, Μ. (1996). *Διάκριση των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Διδακτορική Διατριβή (Αδημοσίευτη) Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις Methodology of qualitative research in social sciences and interviews

Δρ. Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια,
Κοινωνιολόγος της Εκπαίδευσης
frini@tellas.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό αναλύονται οι κύριοι λόγοι για τους οποίους ένας ερευνητής επιλέγει την ποιοτική μεθοδολογία και ειδικότερα τις συνεντεύξεις. Περιγράφονται τα είδη των συνεντεύξεων και οι διαφορές στον ορισμό-ονοματολογία τους ανάλογα με τον ειδικό επιστήμονα που αναφέρεται σε αυτές. Γίνεται, επίσης, η παράθεση των στοιχείων εκείνων που πρέπει να έχει ένας ερευνητής προκειμένου να διεξάγει έρευνα χρησιμοποιώντας δεδομένα και υλικό που προκύπτει από συνεντεύξεις. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο ερευνητής και τα οποία συνήθως συνίστανται στην επιστημονική «μοναξιά» του και στον παράγοντα τύχη. Ακόμα, τίγονται ζητήματα δεοντολογίας. Αυτά πάντοτε επιφορτίζουν την έρευνα, η οποία έχει κανόνες ηθικής, που πρέπει να ακολουθούνται. Τέλος στα γενικά συμπεράσματα τονίζεται η δυναμική αξία που υπάρχει στην προσωπικότητα και του ερευνητή καθώς και των υποκειμένων και ταυτόχρονα στις αφηγήσεις, από τις οποίες η έρευνα πραγματώνεται ουσιαστικά.

Abstract

In this article the main reasons according to which a researcher selects the qualitative methodology, and more specifically interviews, are analysed. The types of interviews, but also the differences concerning their definition-nomenclature depending on the scientist who refers to them are mentioned. Moreover, those elements that a researcher is supposed to have, in order to conduct research using data and material –which is the outcome of the interviews–, are presented. Furthermore an attempt is made for the problems with which the researcher comes confronted are described; the problems are usually comprised of the scientific “isolation” and the uncertain factor of chance. Issues of deontology, that always charge the research, which has ethical rules that should be followed, are also touched upon. In the end the value which is associated with both the personalities of the researcher and the subjects is enlightened and simultaneously the value of narrations, due to which the research is substantially fulfilled.

Λέξεις κλειδιά: ποιοτική μεθοδολογία, συνεντεύξεις, υποκείμενα, αλληλεπίδραση, ερευνητής

Εισαγωγή

Αφορμή για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί συνήθως ένας προβληματισμός, ένα ερευνητικό ερώτημα. Το πρώτο ίσως πράγμα που καλείται, έπειτα, ένας ερευνητής να σχεδιάσει είναι η μεθοδολογία που θα υιοθετήσει πρώτον σε σχέση με τον προβληματισμό του και δεύτερον με το υπό εξέταση πεδίο. Η πορεία δηλαδή πάνω στην οποία θα βασιστεί για να εκπονήσει την έρευνά του και να την παρουσιάσει έπειτα ως γραπτό κείμενο. Αυτή η διαδικασία δεν είναι καθόλου εύκολη. Είναι αρκετά δύσκολο να αποφασίσει κάποιος ποια μεθοδολογία θα επιλέξει. Αλλά και από τη στιγμή που θα συγκεκριμενοποιήσει την ερευνητική του επιλογή θα αντιμετωπίσει άλλου είδους προβλήματα. Συμβουλευόμενος επιστημονικά βιβλία - ειδικά επί της μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών- θα βρεθεί στη δύσκολη

θέση να προσπαθεί να καταλάβει ποιο μοντέλο μεθοδολογίας τελικά έχει επιλέξει. Με άλλα λόγια υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των ειδικών που αφορούν τυπολογικά ζητήματα, που σχετίζονται με τις ονομασίες και τους ορισμούς των μεθόδων. Ειδικά όσον αφορά στις συνεντεύξεις το πρόβλημα μοιάζει να μεγιστοποιείται.

Όσον αφορά στην περιοχή της εκπαίδευσης υπάρχουν ορισμένες ερευνητικές δυσκολίες που αφορούν επιστημονικά ερωτήματα, ζητήματα και αντικείμενα που δεν μπορούν να αναπτυχθούν και να μελετηθούν ποσοτικά. Όταν η έρευνα σχετίζεται με θέματα που άπτονται της συνεργασίας με ενήλικες οι ερευνητές δυσκολεύονται να αποσπάσουν αξιοποιήσιμες πληροφορίες. Σε τέτοιου είδους έρευνες απαιτείται άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Αυτή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω των συνεντεύξεων, οι οποίες εμφανίζουν ιδιότυπα σημεία.

Στο άρθρο αυτό θα γίνει προσπάθεια να προσεγγισθούν τα θέματα στα οποία αναφερθήκαμε, όσο το δυνατόν αναλυτικότερα. Τα εμπειρικά δεδομένα που καταγράφονται προέρχονται από την έρευνα που διεξάχθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μας.

Κεντρικό ερώτημα της έρευνας (διδακτορικής διατριβής) που διεξάχθηκε είναι το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας το βαθμό κοινωνικής αποδοχής τους και τη στάση των συναδέλφων τους που υπηρετούν στην πρώτη και δεύτερη βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ένα δεύτερο ερώτημα που εξετάστηκε αφορά στο μεγάλο αριθμό γυναικών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Μελετήθηκε κατά πόσο η σχέση της γυναίκας με την αγορά εργασίας σήμερα και η σχεδόν προκαθορισμένη τροχιά των επαγγελματικών της επιλογών, επηρεάζεται από την κοινή γνώμη.

Ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος, διότι θεωρήθηκε καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων της «καθημερινότητας» των ανθρώπων. Διεξάχθηκαν εις βάθος συνεντεύξεις βασισμένες σε ημι-δομημένες ερωτήσεις, δια των οποίων συγκεντρώθηκε πραγματολογικό υλικό μέσω των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, το οποίο αξιολογήθηκε σε σύγκριση με αντίστοιχο υλικό που προήλθε από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι τρεις ομάδες επιλέχθηκαν προκειμένου να αναδειχθούν οι πιθανές διαφορές απόψεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, αναφορικά με την κοινωνική αποδοχή τους. Οι ερωτώμενοι ήταν όλες γυναίκες κι αυτό έγινε με σκοπό να καταδειχθεί η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού γυναικών στο διδακτικό επάγγελμα. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι από τη στιγμή που συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός γυναικών στο χώρο της διδασκαλίας, και του νηπιαγωγείου ειδικότερα, καταλληλότερες για να μιλήσουν για την αυτοεικόνα τους θα ήταν και πάλι οι γυναίκες.

Η ανάλυση των συνεντεύξεων και του λοιπού υλικού κατέδειξε ότι η χαμηλή κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να αποδοθεί στη σχετικά χαμηλή κοινωνική τους προέλευση, τον ιδιότυπο χαρακτήρα των σπουδών τους και τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού γυναικών στο επάγγελμα αυτό, - που φαίνεται από την ανάλυση ότι λειτουργεί αρνητικά.

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποσοτικές αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται και οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996: 67). Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό.

Σημαίνοντα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ποιοτικές μεθόδους είναι ότι έχουν μια φυσιολογική ροή και κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον ερευνητή. Οι Lincoln και Guba, εξάλλου, έγραφαν το 1985 ότι οι ποιοτικές μέθοδοι είναι φυσικές (Lincoln και Guba, 1985). Ο ερευνητής έτσι μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10).

Ο ερευνητής που ακολουθεί ποιοτική μέθοδο παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις, κρατά σημειώσεις, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα όπως ακριβώς έχουν. Όταν ο ερευνητής εργάζεται πάνω στο πεδίο που μελετά, είναι πάντα ενεργός, γιατί οι ποιοτικές μέθοδοι απαιτούν να γίνεται χρήση όλων εκείνων των στοιχείων, που ο ερευνητής συναντά: σχόλια από όσους σχετίζονται με το αντικείμενο, κάτι που ο ίδιος παρατηρεί, ακόμα και τον τρόπο που τα υποκείμενα κάθονται ή συνομιλούν (Eisner, 1991: 217). Οφείλει να καταγράψει τα γεγονότα, αλλά ταυτοχρόνως έρχεται αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό. Αναλαμβάνει να συνδυάσει με ένα λογικό τρόπο δεδομένα, στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα από τα όσα παρατηρεί. Αυτό συμβαίνει μέσω του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται την παρουσία των πραγμάτων και τη σπουδαιότητά τους. Ο ερευνητής, αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει (Eisner, 1991: 36), με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας ή της συνεργασίας με ομότεχνους επιστήμονες, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αυτό θα ερευνηθεί, υπόκειται στις ικανότητες του ερευνητή. Ο Peshkin (Peshkin, 1985) παρομοίασε τα υποκειμενικά στοιχεία του ερευνητή με μια θετική «έκρηξη». Είναι ο ερευνητής που θα ζωντανέψει τα ουσιαστικά στοιχεία της έρευνας και θα κρίνει τι να συμπεριληφθεί στα αποτελέσματα και τι όχι. Πάντα, όμως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η υποκειμενικότητά του, ως ερευνητή, παρά τις προσπάθειες για αντικειμενική έρευνα.

Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια, να εμβαθύνει. Αυτό που συμβαίνει είναι μια «λεπτή» περιγραφή (Geertz, 1973) από την πλευρά των ερευνητών. Πέρα, όμως, από τη λεπτομερή ανάλυση, οι ποιοτικές μέθοδοι καταγράφουν τη «φωνή» του υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Eisner, 1991).

Δεν περιγράφονται, όμως, μόνο τα υποκείμενα και οι αφηγήσεις τους στις ποιοτικές μεθόδους. Οι ποιοτικές μέθοδοι σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται από την κουλτούρα-πολιτισμό του ερευνητή. Ο ερευνητής καλείται να ερμηνεύσει τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και να αναδείξει τα τελικά συμπεράσματα, χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις του. Το κείμενο αποδεικνύει πως δεν βρίσκεται πίσω από τις γραμμές μια μηχανή, αλλά ένας άνθρωπος και μερικές φορές ίσως είναι ανειλικρινές, υποκριτικό (Eisner, 1991) το ότι καλύπτεται πίσω από το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο ή το τρίτο ενικό (π.χ. «εμείς» ή «ο ερευνητής»).

Εκείνο λοιπόν που έχει βαρύτητα στις ποιοτικές μεθόδους είναι η κρίση του ερευνητή και όσων θα διαβάσουν την έρευνα (Eisner, 1991: 39). Πάντοτε όμως τα αποτελέσματα μιας έρευνας αποτελούν αφετηρία για μια σειρά ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσπαθειών, γιατί τα ζητήματα προς μελέτη και ανάλυση δεν σταματούν να υφίστανται και τα αποτελέσματά τους θέτουν συνεχείς προβληματισμούς στους ερευνητές.

Οι συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που

καθοδηγείται από τον ερευνητή ή ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετιζομένων με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen και Manion, 1992: 307-308). Με άλλα λόγια πρόκειται για την μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148), να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της είναι η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων.

Ο Tuckman, όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου (Tuckman, 1972). Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις).

Ένα στοιχείο που τη διαφοροποιεί από μια απλή συζήτηση, είναι ότι αποτελεί το βασικό εργαλείο της έρευνας, ένας έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών αναφορικά με τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» των ανθρώπων που ερωτώνται. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι ο διάλογος λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ανθρώπους που κατ' ουσίαν είναι ξένοι μεταξύ τους και ένα τρίτο στοιχείο είναι πως οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή κατά ένα μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που βέβαια εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (Rubin και Rubin, 1995: 2). Η επιλογή του ερευνητή να ακολουθήσει συνεντεύξεις κρύβει ένα πολύ θετικό στοιχείο και για εκείνον και για την πλευρά του υποκειμένου: ενθαρρύνει και τις δύο πλευρές, που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση, που διεξάγεται, ανατροφοδοτούμενη από τις απόψεις που εκφράζονται. Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996: 128).

Τα είδη των συνεντεύξεων - μεθοδολογία της έρευνας

Σε προηγούμενο σημείο έγινε λόγος για διαφορές μεταξύ των ειδικών επιστημόνων, που σχετίζονται με τις ονομασίες και τους ορισμούς των μεθόδων και κυρίως των συνεντεύξεων.

Όσον αφορά στην έρευνα που διεξάχθηκε, στην προσπάθειά να κωδικοποιηθούν οι θέσεις των εκπαιδευτικών, σε μεγάλο βαθμό ακολουθήθηκαν οι αρχές της ανάλυσης περιεχομένου. Σ' αυτό το πλαίσιο έγιναν όσο το δυνατόν λιγότερες ερωτήσεις και επιχειρήθηκε σταδιακή απόσυρση από την πλευρά του ερευνητή, κατά τη ροή των συνεντεύξεων, δίνοντας τη δυνατότητα στα υποκείμενα να αφηγηθούν. Σκοπός ήταν οι ερωτώμενοι να είναι ελεύθεροι να ταξινομήσουν οι ίδιοι τα σημαντικά και τα ουσιώδη συμβάντα.

Κατά τη ροή της έρευνας ακολουθήθηκε συνδυασμός τύπων συνέντευξης ανάλογα με τις ανάγκες της. Υπήρξαν σημεία στα οποία χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες ερωτήσεις και άλλα στα οποία το ρόλο του «καθοδηγητή» έπαιξε η ροή της συζήτησης με τα υποκείμενα. Κατά μεγάλο ποσοστό όμως οι ερωτήσεις προσέγγιζαν τη «συνέντευξη σε βάθος».

Σύμφωνα με τον Φίλια, «η συνέντευξη είναι το αποτέλεσμα κάποιου είδους μεθοδολογικής στρατηγικής» και «η πληροφορία πραγματοποιείται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων» (Φίλιας, 1993: 129). Οι δύο συνειδητοποιήσεις ανήκουν στον ερευνητή και στο υποκείμενο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο στην έρευνά μας υιοθετήθηκαν πολλοί τύποι συνεντεύξεων· εφ' όσον αρκετές φορές χρειάστηκε να

επεξηγηθεί και να επαναπροσδιοριστεί το τι εννοείται, κάθε φορά που θεματολογία αλλάζει.

Οι συνεντεύξεις κατά τον προηγούμενο συγγραφέα χωρίζονται σε *δομημένες*, *μη δομημένες*, *άμεσες* ή *έμμεσες*, *επαναλαμβανόμενες*, *κλινικές* και σε *βάθος*.

Στις *δομημένες* συνεντεύξεις ζητείται από τον ερωτώμενο να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο. Στις *μη δομημένες* λαμβάνει χώρα μια συζήτηση που είναι κατά μια έννοια ελεύθερη, αλλά που η ελευθερία της σχετίζεται με τη φύση της συζήτησης, το θέμα που ερευνάται και το βαθμό της δόμησης των ερωτήσεων. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί η διάκριση των μη δομημένων συνεντεύξεων σε εντοπισμένες ή όχι. Σε αυτή τη διάκριση σημαίνοντα ρόλο καταλαμβάνει ο βαθμός της δόμησης. Όταν καταχωρείται ως εντοπισμένη σημαίνει ότι ο ερευνητής κινεί τη συζήτηση προς μια συγκεκριμένη οδό, ορμώμενος από μια εμπειρία που έχει αναφέρει ο ερωτώμενος. Στο πλαίσιο αυτού του τύπου συνέντευξης, ο ερευνητής είναι εκείνος, οποίος δείχνει κατανόηση στα λεγόμενα του ερωτώμενου, την/ τον βοηθά να εκφραστεί, να ερμηνεύσει αυτά που λέει και είναι σκόπιμο να γνωρίζει ψυχολογία.

Στις *άμεσες* και τις *έμμεσες* παίζει ρόλο ο διαχωρισμός που γίνεται καταρχάς από την πλευρά του ερευνητή και κατά συνέπεια και από την πλευρά του ερωτώμενου και αφορά στο σκοπό για τον οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη.

Οι *επαναλαμβανόμενες* γίνονται συνήθως σε γκρουπ ανθρώπων και ονομάζονται και Panel. Ονομάζονται έτσι γιατί χρειάζεται να επαναληφθούν αρκετές φορές μέχρι να καταλήξει η έρευνα στη συλλογή των δεδομένων και στα συμπεράσματά της. Τα άτομα που επιλέγονται έχουν ορισμένα κοινά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά.

Η άμεση συνέντευξη στο έργο άλλων κοινωνικών επιστημόνων παρουσιάζεται ως *συνέντευξη σε βάθος*. Σύμφωνα με την Κυριαζή η συνέντευξη σε βάθος αφορά ένα σύνολο γενικών ερωτήσεων σε θέματα που ο ερευνητής έχει προκαθορίσει, αλλά τα οποία δεν τα θέτει με συγκεκριμένη σειρά, και τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο τον κατέχει ο ερωτώμενος, με την παρουσία του ερευνητή ως βοηθητική και διακριτικά καθοδηγητική (Κυριαζή, 1998: 122).

Σύμφωνα με την ίδια υπάρχουν άλλα τρία είδη συνεντεύξεων. Η *τυποποιημένη*, η *ελεύθερη* ή *μη τυποποιημένη* και η *τηλεφωνική*.

Καταλήγοντας υπογραμμίζεται ξανά, ότι, αναμφίβολα, πολλές ποιοτικές συνεντεύξεις συντίθενται από αρκετά αυστηρά σχεδιασμένα μέρη κι από μέρη όχι προσχεδιασμένα (Rubin και Rubin, 1995: 5) και πάντοτε υφίσταται αρμονική σύνδεση μεταξύ τους.

Οι συνεντεύξεις γενικά έχουν όμως και μειονεκτήματα τα οποία οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει ο ερευνητής. Ένα εκ των σημαντικότερων μειονεκτημάτων είναι ο κίνδυνος βεβιασμένων ερωτήσεων από μεριάς του ερευνητή με πιθανό αποτέλεσμα τις ανακριβείς ή παραπλανητικές πληροφορίες.

Ο ερευνητής πρέπει πάντοτε να λαμβάνει υπ' όψη τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του, οι οποίες μπορεί να τον απομακρύνουν περισσότερο ή λιγότερο από τις θέσεις των υποκειμένων (Antaki και Rapley, 1996).

Γνωρίσματα ενός καλού ερευνητή (-συνεντευκτή)

Ένα πρώτο στοιχείο είναι ότι ερευνητής οφείλει να παρουσιάζεται όσο το δυνατόν περισσότερο επαγγελματίας γίνεται. Οφείλει να κατέχει βασικές γνώσεις προκειμένου να γνωρίζει τις ερωτήσεις στις οποίες θα προβεί, γιατί η διατύπωση των ερωτήσεων δεν αποτελεί εύκολη διαδικασία (Bell, 1997: 145) και ο τρόπος που θα τεθούν κατέχει σημαίνοντα ρόλο στο αν και κατά πόσο θα επηρεαστεί το υποκείμενο.

Οι ερωτήσεις κατά κύριο λόγο πρέπει να προβάλλουν σαφείς, δηλαδή να αποδεικνύουν ό, τι πράγματι ψάχνουν.

Ένα από τα γνωρίσματα ενός ικανού συνεντευκτή είναι η δυνατότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του υποκειμένου (Βαβουρανάκης, 1986: 57). Το να είναι ο ερευνητής δεκτικός, ευχάριστος, ευαίσθητος, μόνο οφέλη μπορεί να αποδώσει στην έρευνα. Εξάλλου μέσα σ' αυτή την αλληλεπίδραση δεν μπορεί το υποκείμενο ν' αφηθεί στις ερωτήσεις, αν ο ίδιος ο ερευνητής δεν δώσει ορισμένα στοιχεία για τον εαυτό του πρώτα, εάν δεν αρχίσει ο ίδιος να αποκαλύπτεται κατά μία έννοια. Ο ερευνητής οφείλει πάντα να θυμάται πως οι περισσότερες ερωτήσεις προκύπτουν, καθώς ο ίδιος προσπαθεί να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει με το υποκείμενο (Silverman, 2000: 321) και πως το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο γίνονται οι ερωτήσεις είναι περισσότερο οικείο στον ίδιο κι όχι τόσο στο υποκείμενο (Βαβουρανάκης, 1986: 58-59).

Χωρίς αμφιβολία, ο ερευνητής δεν είναι ουδέτερος, απόμακρος, ή συναισθηματικά αποδεσμευμένος (Rubin και Rubin, 1995: 12). Οι Bowman, Bowman και Resch έγραφαν το 1984 πως επειδή ακριβώς απαιτείται ιδιαίτερο βάθος συνειδητοποίησης των θεμάτων που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, είναι δύσκολο ο ερευνητής να παραμείνει ουδέτερος (Bowman, Bowman and Resch, 1984). Η σχέση που αναπτύσσεται με το υποκείμενο τον επηρεάζει και τον ίδιο. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο μπορεί να γίνει κατανοητή η θεωρία του Cicourel, σύμφωνα με τον οποίο η καθημερινότητα επηρεάζει κατά πολύ και τον ίδιο τον ερευνητή παρά την προσπάθειά του να είναι συστηματικός και αντικειμενικός (Cicourel, 1964). Ο ερευνητής σε μια συνέντευξη στοχεύει περισσότερο στη διάγνωση του εσωτερικού κόσμου των υποκειμένων παρά στην ιεράρχηση και ταξινόμηση των πληροφοριών που του δίνονται εν προκειμένω για τη διεξαγωγή της έρευνας (Rubin και Rubin, 1995: 6). Γίνεται αυτήκοος μάρτυρας, πολύ καλός ακροατής, προσωπικών ιστοριών καθημερινότητας, προβλημάτων, απλών και σύνθετων σκέψεων, εμπειριών (Schutz, 1967: 74). Το υποκείμενο μιλά και εκτίθεται, κατά μία έννοια, για θέματα, τα οποία ίσως να μην είχε ποτέ άλλοτε μοιραστεί με κάποιον συνομιλητή. Κατ' επέκταση ο ερευνητής οφείλει να μην προσδοκά απαντήσεις που ταυτίζονται με το «προσχέδιο» που έχει στο μυαλό του, αλλά να δει το υποκείμενο σε εντελώς ουδέτερη βάση, ανεπηρέαστα (Cohen και Manion, 1992: 318) και να μην υπερεκτιμήσει ή υποτιμήσει την αλήθεια που πρεσβεύει ο κάθε ερωτώμενος (Cannell και Kahn, 1968).

Αναφέρθηκε στην εισαγωγή ότι ειδικά οι ενήλικες (που εν προκειμένω ερωτήθηκαν στην έρευνά μας) δυσκολεύονται να πουν την αλήθεια. Με άλλα λόγια ο ερευνητής οφείλει να επιδείξει σημαντικές επικοινωνιακές δυνατότητες και ικανότητες, προκειμένου να πετύχει ουσιαστική (λεκτική και όχι μόνο) αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι δυνατότητες αυτές του ερευνητή υποβάλλονται συνεχώς σε κρίση: πρέπει να καταφέρει να χρησιμοποιήσει τη συνέντευξη προς όφελος της έρευνας που διεξάγεται αλλά και προς όφελος των ερωτώμενων. Κάνοντας λόγο για όφελος των ερωτώμενων εννοείται το να κατορθώσει ο ερευνητής να απελευθερώσει τα βαθύτερα συναισθήματα που έχουν αναφορικά με το ζήτημα που αναλύεται.

Μέσω της συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει και τις εκφράσεις χειρών και προσώπου, τον τόνο της φωνής κ. ά., στοιχεία χρήσιμα για την αποφυγή επιφανειακών ερμηνειών. Τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο.

Σαν τελευταία υπενθύμιση παρατίθεται η άποψη των Rubin και Rubin (Rubin και Rubin, 1995: 13), οι οποίοι γράφουν πως υπάρχει πάντα ένα «εγώ» στην όλη

διαδικασία κι όλα όσα διαδραματίζονται στη διάρκεια της συνέντευξης ή της ανάλυσής της, δεν παύουν να χρωματίζονται από αυτό.

Αντιμετώπιση ερευνητικών προβλημάτων

Η προαναφερθείσα αυτοπεποίθηση ή αλλιώς αίσθηση ισχύος του ερευνητή, νοείται ως η κυρίαρχη και εφελκυστική δυναμική υπό την οποία ο τελευταίος θα παρουσιάσει τις σκέψεις και τα συμπεράσματά του, σαν κάτι το ξεχωριστό. Κάτι που κανείς δεν πρόλαβε ή ίσως δεν ενδιαφέρθηκε να πει πιο πριν και όχι ως τα μοναδικά αποτελέσματα που μπορεί να εξαχθούν από την συγκεκριμένη έρευνα.

Ένα σημείο που γεννά αμφιβολίες είναι το κατά πόσο ο ερευνητής, κινούμενος ατομικά, χωρίς άλλη επιστημονική στήριξη, μπορεί καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της αξιολόγησης των δεδομένων, να έρθει αντιμέτωπος με όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν την έρευνα: με βιβλιογραφικές αναφορές, με υποκειμένα συνεντεύξεων, με συμβουλές από ιθύνοντες και με προσωπικά ηθικά διλήμματα, άρρηκτα συνδεδεμένα με την έρευνα. Το ίδιο σημείο είναι και αυτό που κεντρίζει: ο φόβος για παρεμβολές του παράγοντα τύχη, η ανάγκη να σχολιαστούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μέσω αυτής της έρευνας, αψηφώντας συγκρούσεις του ερευνητή με τον εαυτό του, ακόμα και με κρατικούς φορείς. Επιπλέον η επιθυμία να παρουσιαστούν συγκεκριμένα θέματα χωρίς να αποκρυφθούν στοιχεία που ναι μεν θα δυσχεράνουν την έρευνα, αλλά θα της δώσουν αντικειμενική αξία.

Δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις οφείλουν να υπακούουν στην επιστημονική δεοντολογία όπως αυτή εκφράζεται από ένα σύνολο κανόνων. Οι κανόνες αυτοί καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγονται οι συνεντεύξεις, διατυπώνονται οι ερωτήσεις και τελείται γενικότερα η επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου.

Ο ερευνητής οφείλει άρα να προσαρμοστεί στα δεδομένα του προγράμματος του ερωτώμενου. Έτσι, οι συναντήσεις που θα καθοριστούν πρέπει να γίνονται με την συγκατάθεση των ερωτώμενων, στα μέρη και τις ώρες που εκείνους διευκολύνει. Πέρα και πριν από αυτό τον «άγραφο» δεοντολογικό κανόνα, ο ερευνητής οφείλει να συστήνεται και να προσδιορίζει το σκοπό της έρευνάς του -ακόμα κι αν έχει μαζί του κάποια συστατική επιστολή (Bell, 1997:151). Επίσης πρέπει να ενημερώνει για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και να προσπαθεί να μην υπερβαίνει το χρόνο αυτό. Ο Johnson γράφει πως ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τον τρόπο με τον οποίο θα φέρει σε πέρας τη συνέντευξη (Johnson, 1984).

Η σχέση λοιπόν μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου είναι αναλογική κι ισότιμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης διαπλέκονται συναισθήματα εμπιστοσύνης και ανασφάλειας, ή ασφάλειας, που χαρακτηρίζουν τελικά την όλη διαδικασία. Η διακριτικότητα του ερευνητή και η ευγένειά του, καθορίζουν κατά πολύ την χροιά των απαντήσεων. Τα υποκειμένα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και δικαιοσύνη (Briggs, 1986).

Χωρίς αμφιβολία υπάρχουν αρκετά αρνητικά στοιχεία κατά την προσπάθεια συλλογής πληροφοριών από συνεντεύξεις. Καταρχάς το να παίρνει κάποιος συνεντεύξεις από τα υποκειμένα ενέχει τον κίνδυνο «εισβολής» στη ζωή τους, στον τομέα προσωπικών τους δεδομένων, αν ο ζήλος του ερευνητή είναι υπέρμετρος (Talbot και Edwards, 1994) -στοιχείο το οποίο είναι επίσης συνδεδεμένο με τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν σε μια συνέντευξη. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν ορισμένα ζητήματα που θεωρούνται ταμπού. Ούτε και η «τετ-α-τετ» συνέντευξη συμβάλλει στο να συζητηθούν. Από ηθικής άποψης περισσότερο εγκλωβίζονται τα υποκειμένα, όταν

βρίσκονται σε άμεση συνομιλία με τον ερευνητή, παρά αισθάνονται ελεύθερα να μιλήσουν και να προβληματιστούν επί του αντικειμένου.

Μερικά από τα προβλήματα που προκύπτουν, λόγω προκατάληψης, είναι για παράδειγμα η προθυμία του υποκειμένου να δώσει τις απαντήσεις που ο ερευνητής θέλει ή τις απαντήσεις που θα είναι οι κοινωνικά αποδεκτές κι επιθυμητές (Kitwood, 1977). Ακόμα και η τάση του ερευνητή να αναζητήσει τις απαντήσεις που ήδη έχει σαν πρώτο πλάνο στο μυαλό του. Πρόκειται για έναν «άδηλο ανταγωνισμό που εμφανίζεται κάποιες φορές ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο» (Borg, 1981: 87).

Στα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και ένα άλλο στοιχείο, που έρχεται σε πλήρη αντιδιαστολή με όσα προαναφέρθηκαν ως θετικά: οι αντιλήψεις των υποκειμένων δεν μπορούν να ελεγχθούν, καθώς «πλανάται» στην ατμόσφαιρα κατά τη διάρκεια του διαλόγου ενός είδους πίεση στο υποκείμενο να πει «κάτι σημαντικό».

Οι ερωτώμενοι ενδόμυχα τρέφουν την ελπίδα ότι θα δώσουν τις «σωστές» απαντήσεις. Δεν είναι αυτή, όμως, η επιθυμητή κατάληξη μιας συνέντευξης, γιατί στις συνεντεύξεις δεν γίνονται «λάθη», όσον αφορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας, χωρίς αποστέωση και αποχρωμάτιση των απαντήσεων. Τα υποκείμενα πολλές φορές νιώθουν ότι βρίσκονται εν μέσω μιας διαδικασίας άφεσης αμαρτιών. Εάν ειδικά καταφέρουν να δουν από την αντίδραση του ερευνητή ότι έχουν συμβάλει στα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας.

Αν και επιβάλλεται οι απαντήσεις του ερωτώμενου να μην υποδαυλίζονται, να μην είναι κατευθυνόμενες από τις ερωτήσεις του ερευνητή, ο τελευταίος χρησιμοποιεί πολλές φορές ορισμένα τεχνάσματα. Τέτοιου τύπου είναι η ενθάρρυνση του υποκειμένου ή η συγκατάβαση και το ενδιαφέρον. Ακόμα και η συμπάσχουσα συμπεριφορά, όταν το υποκείμενο αρχίσει να αναπτύσσει ένα αδιάφορο για την έρευνα, μα σοβαρό, προσωπικό του θέμα, που έχει ανάγκη να το μοιραστεί με τον ερευνητή. Ειδικότερα όμως όσον αφορά προσωπικά ζητήματα του υποκειμένου, είναι ανάγκη οι ερωτήσεις να μεταλλάσσονται ή να γίνονται με τρόπο τέτοιο που να μην θίγεται ο ψυχισμός του υποκειμένου.

Σαν συνέπεια των παραπάνω, οι κανόνες που εφαρμόζονται κατά τη διεξαγωγή μιας συνέντευξης, επιβάλλουν στον ερευνητή, όταν ο ερωτώμενος του ζητήσει να κλείσει το κασετόφωνο, για να του μιλήσει για κάτι, να το πράξει. Ακόμα κι όταν συμπεράνει ότι ο ερωτώμενος δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να εκδηλωθεί, πρέπει να ακολουθήσει την ίδια τακτική και να συζητήσει για κάτι λιγότερο φορτικό. Καταλήγοντας διαπιστώνεται ότι κατά ένα μεγάλο ποσοστό οι άνθρωποι αρέσκονται στο να μιλούν για τον εαυτό τους και να νιώθουν σημαντικοί μέσω των λεγομένων τους. Οι άνθρωποι αρέσκονται, επίσης, στο να κάνουν μικρές χάρες, που δεν κοστίζουν ιδιαίτερα (Rubin και Rubin, 1995: 105) και θεωρούν όμορφο να προσφέρουν απλώς μέσω μιας συνέντευξης χρήσιμες πληροφορίες.

Συμπεράσματα

Η συνέντευξη είναι βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας και δεν πρόκειται για απλή, τυπική διαδικασία διαλόγου μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων. Εκείνα που καλείται να υπερκεράσει ο ερευνητής είναι η διστακτικότητα και οι φόβοι-προβληματισμοί των υποκειμένων σε επικοινωνιακό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημασία της συνέντευξης: να ξεπεραστούν κοινωνικά στεγανά, που δυσχεραίνουν την ουσιαστική συμμετοχή στο διάλογο, ώστε να επέλθει η προσέγγιση της αληθινής πραγματικότητας.

Ο Selltiz μεταξύ άλλων (Selltiz et al., 1962) αναφέρει πως οι ερευνητές είναι κι εκείνοι άνθρωποι και όχι μηχανές, άρα συναισθηματικά ευάλωτοι, με αντιδράσεις και εκφάνσεις του ψυχισμού τους, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τα υποκείμενα. Το κοινωνικό υπόβαθρο κι η κουλτούρα του υποκειμένου, φυσικά και του ερευνητή, ασκεί σημαίνοντα ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας. Μέσω αυτών των δύο παραμέτρων τα υποκείμενα προσεγγίζουν τον κόσμο τους και αυτή η ερμηνεία πρέπει να εκφράζεται όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα. Ο Schutz έχει μιλήσει για τη δεδομένη πραγματικότητα ('taken for granted' reality) (Schutz, 1967) και εννοεί ακριβώς αυτό: την «υπονόμηση» των απαντήσεων των υποκειμένων από τον ερευνητή, γεγονός υποβαθμιστικό για την επιστημονική μελέτη των δεδομένων. Οι αφηγήσεις είναι αυτές που ευνοούν στη συγκρότηση του αντικειμένου της έρευνας και συνθέτουν έστω αμυδρά την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται οι ερωτώμενοι. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής είναι σε θέση να συγκροτήσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο και να προβεί σε συμπεράσματα, έχοντας πάντοτε συνείδηση του κοινωνικού χώρου και χρόνου που δρουν οι ερωτώμενοι (Riessman, 1993).

Ανακεφαλαιώνοντας και καταλήγοντας πρέπει να μνημονευθεί ότι η συνέντευξη βρίσκεται στο κέντρο της ποιοτικής έρευνας και αφορά στην άμεση επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου. Η επαφή μεταξύ των δύο δεν είναι ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις αναλόγως της επιστημονικής παράδοσης στην οποία ανήκει ο ερευνητής ή της μεθόδου, την οποία επέλεξε, πάντοτε *ceteris paribus* (τηρουμένων των αναλογιών). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Kvale, που καταδεικνύουν αυτή ακριβώς τη σχετικότητα που αφορά στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που ανήκουν ερευνητές και υποκείμενα: "In other cultures, different norms may hold for interactions with strangers concerning initiative, directness, openness, and the like" (Kvale, 1996: 127).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βαβουρανάκης, Χ. (1986). *Στοιχεία πειραματικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα, αυτοέκδοση.
Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
Παπαγεωργίου Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg. (Συνεργάτες: Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ και Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών).

Ξενόγλωσση

- Antaki, C. and Rapley, M. (1996). ' "Quality of life" talk: the liberal paradox of psychological testing'. *Discourse and society*, 7 (3), 293-316.
Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg. Ελληνική απόδοση: Ρήγα, Α. Β.
Borg, W. R. (1981). *Applying Educational research: a practical guide for teachers*. New York: Longman.
Bowman, B., Bowman, G. W. and Resch, R. C. (1984) Humanizing the research interview: A posthumous analysis of LeRoy Bowman's approach to the interview process. *Quality and Quantity*, 18, 159-171.
Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
Cannell, C. F. and Kahn, R. L. (1968). Interviewing. Στο G. Lindzey και A. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, vol. 2, *Research Methods*. (σελ. 526-295). New York: Addison Wesley.
Cicourel, A. V. (1964). *Method and measurement in Sociology*. New York: The Free Press.
Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd edition). London: Routledge.
Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.
- Johnson, D. (1984). Planning Small-scale Research. Στο J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.), *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management*. (σελ. 177-197). London: Harper and Row.
- Kitwood, T. M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description*. Ph.D. dissertation. School of research in education: University of Bradford.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills.
- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μετ.: Ζακοπούλου, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Peshkin, A. (1985). Virtuous subjectivity in the participant observer's, I's. Στο D. Berg και K. K. Smith (Eds.), *Exploring clinical methods for sound research*. (σελ. 124-135). SAGE: Beverly Hills.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis, Qualitative research methods, series 30*. Newbury Park: CA: SAGE.
- Rubin, J. H. και Rubin, S. I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: SAGE publications.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: IL: Northwestern University Press.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research, a practical handbook*. London: SAGE publications.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: IL: Northwestern University Press.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. and Cook, S. W. (1962). *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Talbot, R. and Edwards, A. (1994). *Hard-pressed researcher. A research handbook for the caring professions*. Essex: Longman Group Limited.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.