

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

Τόμ. 7, Αρ. 2 (2011)

Ανοικτή Εκπαίδευση



Συνολικό Τεύχος

Συνολικό Τεύχος

doi: [10.12681/jode.9849](https://doi.org/10.12681/jode.9849)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Volume 7
Number 2
2011

ISSN 1791-9312

Open Education

The Journal for Open and Distance Education
and Educational Technology



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

Πίνακας Περιεχομένων

Editorial

Αντώνης Λιοναράκης 3-4

Μέρος πρώτο / Section 1

Hellenic Open University student views on Supplementary
Digitized Educational Material

*Vassilia Hatzinikita, Athanasios Katsis, Konstantinos
Petrogiannis* 5-19

Η δημιουργία CD-ROM για τη διδασκαλία από απόσταση
του δημόσιου και ιδιωτικού βίου στην αρχαία Ελλάδα

Αγγελική Πετροπούλου, Ελένη Κόλλια 20-35

Ο ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή στην εκπόνηση και
ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας ως προς την
συμβουλευτική, επικοινωνία και ενθάρρυνση των φοιτητών
της ΘΕ ΕΚΠ65 στο ΕΑΠ

Ιωάννης Παυλάκης, Ειρήνη Γεωργιάδη 36-53

Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως
κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του Ε.Α.Π. στο
μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση
Ενηλίκων».

Ευστάθιος Θεοδορίδης 54-74

Η εκπαιδευτική κουλτούρα ως πηγή προβλημάτων στην εξ
αποστάσεως εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ιωάννα Διονυσοπούλου 75-87

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως τριτοβάθμια Εκπαίδευση και
Άτομα με Αναπηρία. Η Περίπτωση του Ελληνικού
Ανοικτού Πανεπιστημίου

Σοφία Κρητικού, Μαρία Ι. Κουτσούμπα 88-98

Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Υποστήριξη
της Σχολικής Εκπαίδευσης στην εποχή του Διαδικτύου

Σοφία Παπαδημητρίου 99-118

Editorial

Το τεύχος αυτό του περιοδικού ΑΝΟΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ δημοσιεύεται στη μέση της οικονομικής κρίσης και της γενικότερης κρίσης των αξιών και διαχειριστικών υποδομών της Ελλάδας. Όσο διακριτά και αν είναι κάποια πράγματα, κάπου υπάρχει μια οριζόντια ευθεία, η οποία συνδέει τα «συγκοινωνούντα δοχεία» της εκπαίδευσης

και της κοινωνικής πραγματικότητας. Όσο διακριτά και να είναι κάποια πράγματα, η εκπαίδευση και η κοινωνική πραγματικότητα είναι συγκοινωνούντα δοχεία.

«Πώς μπορεί όμως ένα εξειδικευμένο επιστημονικό περιοδικό να αγγίζει όλα αυτά τα ζητήματα και να εκφράζει απόψεις και οπτικές», μπορεί να ρωτήσει κάποιος; Καμία επιστήμη, κανένα επιστημονικό πεδίο, κανένα ακαδημαϊκό ζήτημα δεν είναι έξω από τα καθημερινά δρώμενα της κοινωνίας και του ανθρώπου, πολύ περισσότερο τα επιστημονικά πεδία που σχετίζονται με τις επιστήμες του ανθρώπου και τις αξίες της ζωής. Η επιστημονική σκέψη δεν δίνει πάντα απαντήσεις σε ερωτήματα, ούτε διαθέτει έτοιμες λύσεις για τα ζητούμενα. Συχνά ο ρόλος της είναι να εντοπίσει το κέντρο του βάρους, τον πυρήνα, την καρδιά και να ορίσει παραμέτρους προβληματισμού και δομημένης σκέψης.

Η χαρτογράφηση του πεδίου εξ αρχής μας προσδιορίζει το πλαίσιο και τα όρια που κινούνται τα προβλήματα. Η υπόσταση της σημερινής ζωής μας μεταφέρει αρχικά σε ανάλογες ιστορικές στιγμές που προσδιορίστηκαν από την ένταση, την κατάπτωση και την κοινωνική αναδιάρθρωση. Μετά το τέλος του Β παγκοσμίου πολέμου, για παράδειγμα, μια στρατιά από εξαθλιωμένους λαούς στην Ευρώπη καλείται να γεφυρώσει το παρελθόν με το μέλλον σε μια ισοπεδωμένη κοινωνία, σε μια κοινωνία που έχει πληγεί ανεπανόρθωτα σε όλα τα επίπεδα. Κατεστραμμένοι άνθρωποι, οικογένειες, αξίες, πόλεις, βιομηχανίες, αγροτικές παραγωγές, και άλλα πολλά είναι ότι άφησε στο πέρασμά του ο πόλεμος (εθνικός και εμφύλιος).

Παρά τη γενικευμένη κατάπτωση στο τέλος του πολέμου, ένα δυναμικό στοιχείο που οδήγησε τους λαούς και τις ισοπεδωμένες κοινωνίες στα επόμενα βήματα ήταν τα όνειρα και οι ελπίδες. Οι καταστροφές δεν εμπόδισαν κανέναν να κάνει όνειρα και να ελπίζει για την ευφορία του αύριο. Αντίθετα, ενδυνάμωσαν κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα. Έτσι έτρεξαν οι επόμενες δεκαετίες μετά τον πόλεμο. Σύντομα οδηγηθήκαμε σε μια κοινωνία της κατανάλωσης αγαθών και διάχυσης των ανθρώπινων πόρων.

Μετά από πέντε δεκαετίες η κοινωνία αυτή αλλάζει, μεταλλάσσεται και σήμερα πλέον καλούμαστε να γυρίσουμε πίσω σε μια άγνωστη για όλους μας κοινωνία της αποδόμησης και της ισοπέδωσης. Χωρίς ντροπή και με περίσσιο θράσος συντελείται μια γενικευμένη αλλαγή, η οποία αποδομεί και ισοπεδώνει οτιδήποτε δημιουργήθηκε σε μια περίοδο κοινωνικής και πολιτικής ανακατάταξης. Μέσα σε μέρες, εβδομάδες και μήνες καταρρέουν τα θεμέλια μιας ελπίδας και ενός ονείρου που χτίστηκαν από τους κοντινούς προγόνους μας. Το κοινωνικό κράτος, παρασύρει στη δίνη της καταστροφής, όλες τις κατακτήσεις που συντελέστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες. Η εκπαίδευση μαζί με τα συστατικά της ραχοκοκαλιάς του κοινωνικού κράτους κινδυνεύει να καταρρεύσει. Ταυτόχρονα με όλα αυτά, βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο και εκφυλίζονται τα ανθρώπινα και τα κοινωνικά δικαιώματα.

Η κατάρρευση και αποδόμηση των θεμελίων αυτών γίνεται σε τρία βασικά επίπεδα, που μας αφορούν όλους: το πρακτικό, το ηθικό και το συναισθηματικό.

Το **πρακτικό** (ευρύτερο πολιτικό και οικονομικό) χαρακτηρίζει ένα περιβάλλον πολιτικής αποδόμησης μέσα από απολύσεις εργαζομένων και ανεργία, αλλά κυρίως από τη μείωση των μισθών, των αμοιβών και την έντονη έλλειψη κάθε δυνατότητας εύρεσης εργασίας. Κεκτημένα χρόνων χάνονται και εξανεμίζονται. Στη χάρτα του εκπαιδευτικού συστήματος οι μειώσεις, τα θεσμικά κεκτημένα, τα ελλείμματα και οι περικοπές προσδιορίζουν το πισωγύρισμα της παιδείας σε εποχές ανώριμων και άγουρων συνθηκών. Πολλά ζητήματα είναι ακόμα ανοιχτά και σύντομα θα φανεί η επιθετική τους φυσιογνωμία.

Το **ηθικό** (κοινωνικό) χαρακτηρίζει μια πλατιά κρίση θεσμών και αξιών που συγκλονίζει την ανθρώπινη υπόσταση και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η κρίση στους θεσμούς και τις αξίες, ούτως ή άλλως προϋπήρχε και υπόσκαπτε για χρόνια τον κοινωνικό ιστό. Το τελικό βόλι κλόνισε συθέμελα τις αξίες αυτές και αποδόμησε τις τελευταίες ελπίδες. Οι νεότερες γενιές βιώνουν με τον χειρότερο τρόπο την ανηθικότητα και τη χυδαιότητα της κρίσης του ηθικού στοιχείου. Τα συνεπακόλουθα αυτού ενδεχομένως να είναι χειρότερης μορφής. Αυτό θα φανεί εντονότερα όταν προσδιοριστεί η νέα και πολύπλοκη μορφή τους.

Το **συναισθηματικό** (ανθρώπινο) χαρακτηρίζει την ανθρώπινη υπόσταση και την κακοποίηση που ήδη δέχεται από την κατάρρευση των θεμελίων. Οι συνθήκες εδώ είναι εξ ίσου τραγικές με την κοινωνική και οικονομική αποδόμηση. Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού έχει χάσει την αξιοπρέπεια του και έχει οδηγηθεί στην εξαθλίωση και στην παντελή έλλειψη αυτοεκτίμησης. Ο φόβος του αύριο, ο φόβος της απώλειας εργασίας ή των αμοιβών, ο φόβος της αποδυνάμωσης της ανθρώπινης υπόστασης οδηγεί σε αγοραφοβία πολλούς ανθρώπους. Στις νεότερες γενιές και όχι μόνο, η ανασφάλεια οδηγεί σε ενδοοικογενειακές κρίσεις, σε ανθρώπους χωρίς ελπίδα για εύρεση εργασίας, σε ανθρώπους που έχουν αποφασίσει ή συζητούν πλέον για πρώτη φορά τη δυνατότητα μετανάστευσης σε άλλες χώρες. Στη χάρτα του εκπαιδευτικού συστήματος το συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο έχει χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη λειτουργία και την ποιότητα των εμπλεκομένων, αλλά και του ίδιου του συστήματος που είναι ήδη σε μεγάλη κρίση.

Με τις σκέψεις αυτές και με ελπίδες που πλέον ακούγονται ως άλλη πολυτέλεια, με ελπίδες και αισιοδοξία που δεν έχουν που να πατήσουν πια, δημοσιεύουμε το νέο τεύχος της ΑΝΟΙΚΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Όλα δείχνουν ότι οι αισιόδοξοι επαναπροσδιορισμοί είναι μακριά για την ώρα. Ίσως είναι μια καλή ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε λοιπόν αυτά που μπορούμε και αυτά τα λίγα που μας άφησαν να διαχειριστούμε. Η μόνη αισιοδοξία που υπάρχει δεν είναι η ίδια η πραγματικότητα, αλλά οι συνθήκες και προϋποθέσεις που θα καλωσορίσουν την πραγματικότητα του μέλλοντος. Τουλάχιστον, ας σταθούμε σε αυτά.

Αντώνης Λιοναράκης

Hellenic Open University student views on Supplementary Digitized Educational Material

Οι απόψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για το Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό (ΕΔΥ)

Vassilia Hatzinikita,
*Hellenic Open University,
School of Humanities,
Professor,*

hatzinikita@eap.gr

Athanasios Katsis,
*University of Peloponnese,
Department of Social and Educational Policy,
Associate Professor*

katsis@uop.gr

Konstantinos Petrogiannis,
*Hellenic Open University,
School of Humanities,
Associate Professor,*

kpetrogi@psed.duth.gr

Abstract

The paper presents a part of an evaluation study undertaken by the Hellenic Open University (HOU) regarding the design and implementation of Supplementary Digitized Educational Material (SDEM: Video, Hypertext, Webcast) which was developed in order to support a number of undergraduate and postgraduate modules. The aim of this paper is to examine the HOU students' views about the quality of each module's SDEM they used during their study. More specifically, students' views about (a) content presentation (b) instructional and pedagogical methodology (c) technical specifications and (d) quality of interface of the SDEM were studied by adopting a quantitative approach. The relevant data were selected with the use of an online-based questionnaire, specifically developed for this evaluation study, administered through a user-friendly web application form. The research findings indicated that students consider Hypertext as the least effective mode of digitized material whereas Webcast is viewed most favourably especially in the pedagogical dimension. Finally, postgraduate students face more serious challenges than undergraduates not only in the pedagogical aspect but also in terms of the SDEM's technical specifications.

Keywords

Distance Education, Evaluation, Hellenic Open University, Higher Education, Students' Views, Supplementary Digitized Educational Material (SDEM)

1. Introduction

During its first years of operation the Hellenic Open University (HOU) provided distance learning higher education studies relying almost exclusively on print-based material. Following that initial phase and bearing in mind the central role that educational material plays in distance education (Holmberg, 1989; Koustourakis, Panagiotakopoulos & Vergidis, 2008; Lionarakis, 2001; Pierrakeas, Xenos, Pintelas, 2003), the HOU implemented an important developmental project in order to support

the available teaching material with the inclusion of a newly developed alternative type of material that would supplement the books and study-guides. The project resulted in the design and implementation of *Supplementary Digitized Educational Material* (SDEM) in the form of Video, Hypertext, and Webcast sessions.

The programmatic objective of SDEM was to complement the existing printed material creating a whole cohesive educational package for a number of undergraduate and postgraduate modules¹ (Lykourgiotis, 2002). In addition, the aim of a successful SDEM development was the improvement of the established instructional processes at the HOU as well as the HOU's international reputation in distance learning in the higher education field (Lykourgiotis, 2002).

Following the development and production of SDEM for a considerable number of modules and its inclusion in the educational package provided to the students, the HOU proceeded to the next step, one which should follow the development of any newly developed educational material. This step included the evaluation procedure² which was implemented in the context of Action 9 of the Project: "Development and improvement of the services provided by the Hellenic Open University".

This particular evaluation is the first systematic internal evaluation for educational material that has been implemented by the HOU. Furthermore, both SDEM's production and inclusion in the educational package of a considerable number of modules reaching a significant part of the undergraduate and postgraduate student population, as well as its evaluation comprise an innovative task on its own. This particular procedure appears to be unique among all the other tertiary institutions of the country in the field of development and evaluation of digitized instructional material. Despite the fact that this innovative task is a necessity that stems from the conditions of distance learning education that characterize the educational methodology adopted by the HOU, the procedure itself may serve prospectively as "good practice" for the development of digitized instructional material used by the conventional higher education institutions in the country. Therefore, the evaluation of SDEM material was regarded as particularly important since it revealed both the positive elements and the weaknesses of existing SDEM with a view to improving its quality in the near future.

The demands of the evaluation project in relation to the restrictions that had been set forth by the EPEAEK³ context led to the adoption of a type of evaluation with the following characteristics: (a) the whole procedure was an institutionalized form of internal evaluation (Barbier, 1985) within the HOU; (b) a form of summative evaluation (Scriven, 1967) was selected for this procedure, that is a final assessment in order to evaluate the learning outcome from the use of SDEM by the students, so that, in a next step, HOU will take the necessary strategic decisions for the improvement of SDEM quality.

In this paper only a part of the whole evaluation study regarding the SDEM is presented in order to reveal critical findings of this project. More specifically, this paper presents the HOU students' views on SDEM quality for a number of interrelated dimensions. These dimensions are regarded –according to the review of the relevant literature (e.g. Ministry of Education - Pedagogical Institute, 1999; Mikropoulos, 2000; Komis & Mikropoulos, 2001; Panagiotakopoulos, Pierrakeas & Pintelas, 2005) – as critical components of the quality of the SDEM, namely: (i) the presentation of the content of the SDEM, (ii) its instructional and pedagogical methodology, (iii) the kind of interaction and the interface environment of the SDEM, and (iv) its technical specifications. Moreover, the study examined whether there was

a relationship between students' views concerning SDEM quality with (a) the type of SDEM (Webcast, Video, Hypertext) and (b) the level of the students' studies (undergraduate, postgraduate).

2. Method

The methodological approach for SDEM evaluation ⁴ was based on the previously mentioned dimensions that had been identified through the review of the relevant literature ⁵. In these studies, both quantitative and qualitative strategies were applied although there is a trend towards the latter. For the final selection of the most suitable approach a number of limitations or restrictions specified in the EPEAEK technical context were taken into consideration.

A mixed evaluation design was finally adopted as the most suitable for the case. The decision was justified by the fact that this approach could make use of the positive aspects of both the qualitative and quantitative strategies (Burgess, 1985; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Denzin & Lincoln, 1998 a, b, 1994; Hammersley, 1993, 1989; Johnson & Christensen, 2004; Patton, 1991; Robson, 2007) and restrict their negative components satisfying the necessary requirements so that the evaluation procedure would be applied in the most valid, reliable and objective way. However, in this paper only the relevant quantitative parts of the study are presented.

2.1 The material

The evaluated SDEM was part of the educational material of 21 modules (14 undergraduate and 7 postgraduate) belonging to two undergraduate and three postgraduate study programs ⁶. It was produced by the HOU, and was provided to the students during the academic year 2006-7. It included 44 titles comprising 29 Videos, 8 Hypertext applications and 322 Webcast sessions.

2.2 The evaluation instrument

Initially, for each of the four dimensions of SDEM quality, their conceptual content was further adjusted for each specific SDEM type (Video, Hypertext and Webcast) providing in this way the appropriate operational context of evaluation. The initial version of the questionnaire was available for the students of two modules as a pilot-study trial. In addition, it was examined by a body of experts in the field of educational software evaluation, thus establishing the instrument's construction validity.

For the evaluation of this material by the HOU students a questionnaire was devised specifically for the needs of this part of the evaluation project. The questionnaire was based on the findings of a study using semi-structured interviews with a number of the HOU module coordinators carried out in an initial step of this evaluation project. Moreover, it was decided that the most efficient strategy for the questionnaire administration would be an online version in a user-friendly web application form designed and implemented by the informatics team (HOU, 2008).

There were different versions of the questionnaire developed for each module according to the particular features of SDEM type (Webcast, Video, Hypertext). The final version of the questionnaire was organized in five thematic parts. The first part included questions about the socio-demographic and academic background of the respondents supplemented by the HOU's Registry Office data. The remaining parts (2-5) included 64 items in a five-point Likert-type scale (1 indicated the stronger

negative and 5 the stronger positive response) and 9 dichotomous items (yes-no type). The items were devised to reflect the four dimensions regarding SDEM quality evaluation. The description of each dimension with some sample questions are presented as follows:

- 2nd part (*content presentation*): It included questions concerning the evaluation of the presentation of the content of each SDEM type of the selected modules (item examples: *Is SDEM content comprehensible? Is the content of print-based material in concurrence with the content of SDEM? Does the printed or other teaching material provide you with the prerequisite knowledge in order to understand the specific SDEM? How accurate and clear is the information provided by SDEM? Is there consistency in the way the various terms and symbols are used in SDEM?*).
- 3rd part (*instructional and pedagogical methodology*): It focused on the evaluation of instructional and pedagogical methodology aspects (item examples: *Are the learning objectives explicitly stated? Does SDEM place emphasis on core concepts? Do you think that SDEM's learning objectives are met? Does SDEM support the active approach to learning? Does SDEM support critical thought? Does SDEM provide self-evaluation activities? In the case of "wrong" answers does SDEM provide feedback?*).
- 4th part (*technical characteristics and specifications*): It put emphasis on the technical characteristics and specifications (item examples: *Is SDEM accompanied by a user's manual? Are the technical terms of the manual explained? Is SDEM's installation procedure easy? Is SDEM accompanied by the minimum hardware requirements with regard to the installation procedure?*
- 5th part (*interface*): The students evaluated the look-and-feel of the SDEM interface (item example: *Is the SDEM screen layout appealing? Is the navigation of the SDEM easy? Do the SDEM multimedia features distract the student's attention from its content? Is the access to the menu easy?*).

A series of internal consistency controls using the Cronbach alpha (α) coefficient were conducted for the questions of the 2nd to 5th part in order to confirm whether each group of questions constituted homogenous dimensions. Based on these results an overall aggregated score for each part could be calculated for further statistical analyses.

The analyses, both for the whole sample (see Table 1) and separately according to the modules, the type of the SDEM, and the level of studies (all the coefficients were ranged well above .65), confirmed the groupings of the questions suggesting that there is a strong association among the individual questions that constitute each part and indicating that they stand as separate factors.

Table 1
Internal consistency coefficients of the evaluation questionnaire's thematic parts of SDEM

Focus of the thematic parts	alphas (α)
Part 2 (8 questions): <i>SDEM content presentation</i>	.84
Part 3 (29 questions): <i>SDEM instructional and pedagogical methodology</i>	.96
Part 4 (12 questions): <i>SDEM technical characteristics and specifications</i>	.77

2.3 Participants and procedure

According to the evaluation study plan the target-population included 3349 students who, during the academic year 2006-07, had been provided with and used SDEM as part of their educational package and were consequently able to evaluate it. In order to ensure maximum participation, the coordinators and tutors of the selected modules informed the students of their groups and a platform of online information, reminding notes and follow-up procedures was developed. Weekly reports recorded the flow of questionnaire completion by the students and when necessary a reminding email was sent.

The repeated announcements on the internet and the reminding emails to the target population resulted in a sample of 463 undergraduate and postgraduate students (mean age: 37, s.d.: 6.8, range: 24-68) registered in 21 modules who completed 544 questionnaires in total. The different number is due to the fact that a number of respondents completed more than one questionnaire since they had registered in different modules and consequently had the opportunity to evaluate different SDEM types. The sample size is deemed appropriate for generalization of the results since it involved an adequate population participation rate covering all modules, albeit at various levels.

Almost 80% of the respondents were undergraduate students with males slightly outnumbering female students (52% to 48% respectively). With regard to the 544 completed questionnaires, 435 of them referred to SDEM of undergraduate and 109 of postgraduate modules. Finally, 246 questionnaires evaluated Videos, 193 Webcasts, and 105 Hypertexts. Data were analysed employing descriptive and inferential statistical techniques. The statistical significance level was set at 0.05.

3. Results

The results presented in this section are based on the four dimensions of the research instrument outlined in Table 1. Moreover, additional aspects of the analysis focus on the type of SDEM (Webcast, Video, Hypertext) and the level of students' studies (undergraduate, postgraduate).

3.1 The overall picture

Table 2 presents mean and standard deviations of the four dimensions of SDEM quality evaluated by the students. According to these results students appear to consider the SDEM pedagogical component as the least positive one.

Table 2
Descriptive measures of the four thematic parts

	N	Mean	Standard deviation
<i>SDEM content presentation</i>	525	3.57	0.71
<i>SDEM instructional and pedagogical methodology</i>	516	3.36	0.89
<i>SDEM technical characteristics and</i>	493	3.62	0.85

<i>specifications</i>			
<i>SDEM interface</i>	493	3.59	0.78

A statistical test (t-test) displayed statistically significant differences regarding SDEM interface between undergraduate and postgraduate students (see Table 3). However, utilizing Cohen's d, we note that there is a considerable difference as well in the technical characteristics and specifications part. In both cases undergraduates provide a more favorable view of SDEM interface and technical characteristics.

Table 3
Statistical analysis of the four thematic parts between undergraduate and postgraduate students

	<i>Level of study</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
<i>SDEM content presentation</i>	Undergraduate	420	3.59	0.65	0.435	0.10
	Postgraduate	99	3.52	0.91		
<i>SDEM instructional and pedagogical methodology</i>	Undergraduate	412	3.41	0.83	0.12	0.20
	Postgraduate	98	3.23	1.08		
<i>SDEM technical characteristics and specifications</i>	Undergraduate	401	3.66	0.80	0.071	0.49
	Postgraduate	87	3.44	1.04		
<i>SDEM interface</i>	Undergraduate	398	3.67	0.72	<0.0001	0.49
	Postgraduate	90	3.28	0.94		

The differences among the three types of SDEM are presented in Table 4. The statistical analysis (one-way ANOVA) demonstrated statistically significant differences among all parts with the most pronounced ones being in the content and pedagogical parts. In both of these parts students' views are much more favorable about Webcast and Video than Hypertext. There are more balanced responses concerning the technical specifications and the interface.

Table 4
Statistical analysis of the four thematic parts among SDEM types

	<i>Level of study</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>p</i>
<i>SDEM content presentation</i>	Webcast	188	3,66	,73120	0.003
	Video	235	3,59	,60333	
	Hypertext	102	3,37	,85799	
<i>SDEM instructional and pedagogical methodology</i>	Webcast	182	3,43	,89538	<0.0001
	Video	233	3,45	,76675	
	Hypertext	101	3,05	1,08153	
<i>SDEM technical characteristics and specifications</i>	Webcast	180	3,67	,77075	0.046
	Video	220	3,53	,87746	
	Hypertext	93	3,77	,90589	
<i>SDEM interface</i>	Webcast	176	3,71	,65298	0.030
	Video	224	3,50	,85589	

	Hypertext	93	3,6	,79051	
--	-----------	----	-----	--------	--

3.2 SDEM content

Initially, the content construct was examined with respect to the type of SDEM. Results indicate that Hypertext presents the biggest challenge since 18% of the students have absolutely negative views of SDEM content comprehensibility using this means. On the other hand, Webcast and Video are more accessible to students since the absolutely negative views hover around 7%. (see Chart 1)

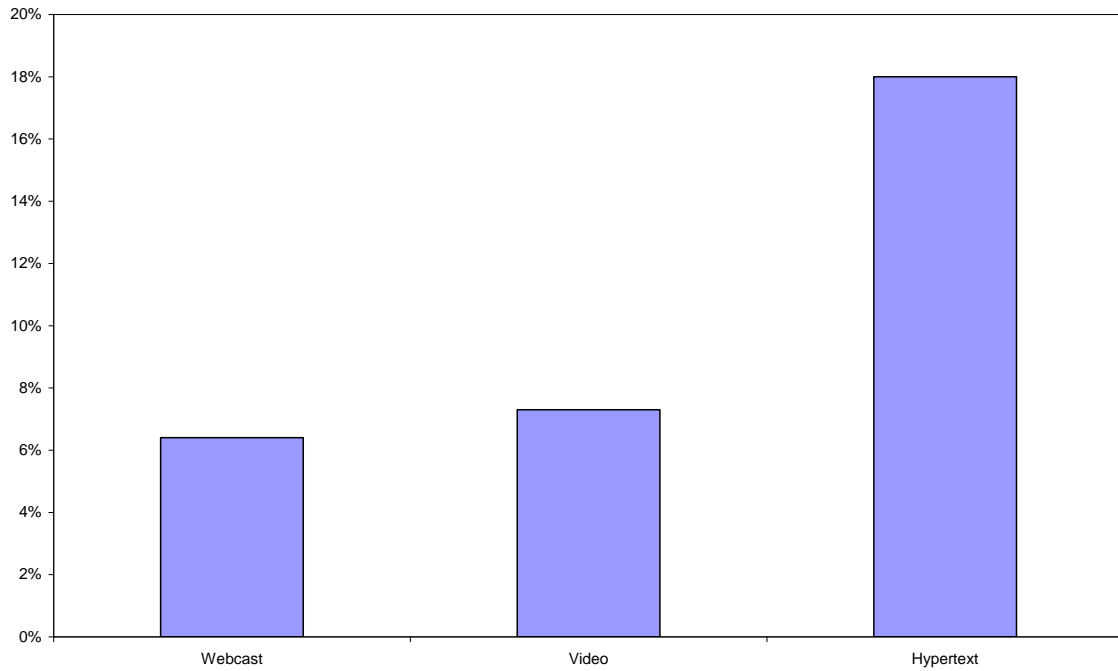


Chart 1: Percentages of absolutely negative views of SDEM content comprehensibility with respect to its type

Similarly, postgraduate students have substantially greater difficulty with SDEM content comprehensibility with 17.3% of them offering an absolutely negative assessment compared to just 7% of the undergraduate students (see Chart 2).

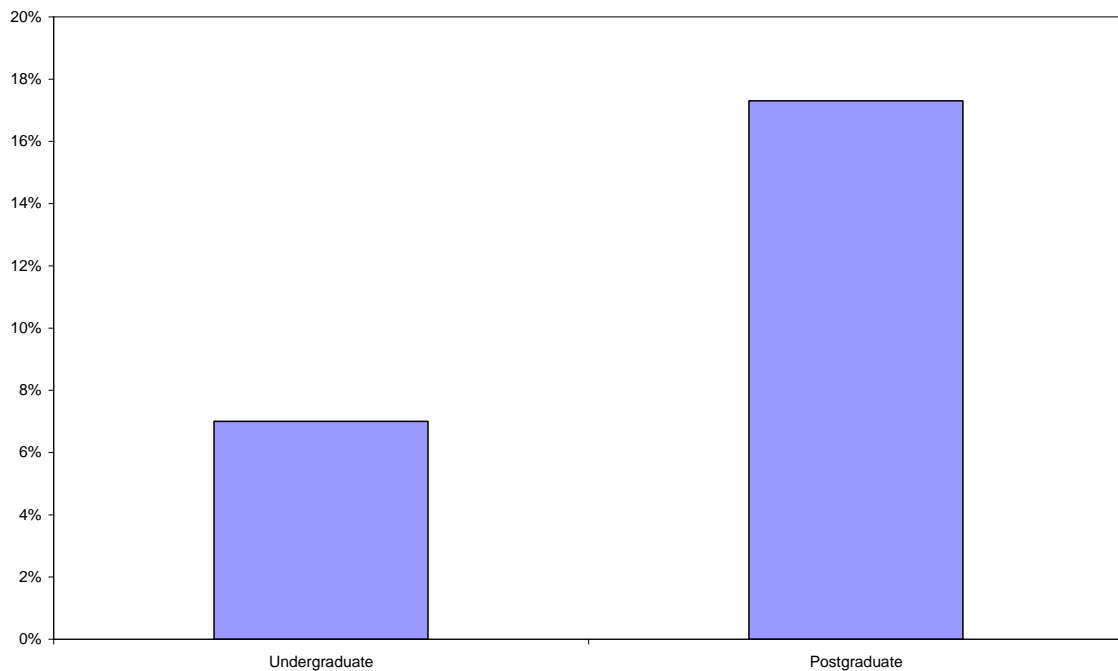


Chart 2: Percentages of absolutely negative views of SDEM content comprehensibility with respect to student level

Important aspects of SDEM pertain to its clarity and accuracy as well as to its association with the corresponding print-based educational material. Once again hypertext-type material displays the highest percentage of absolutely negative views concerning clarity and accuracy (12.9%) compared to the negative values for Webcast and Video ($\approx 2\%$). Similarly, the association between SDEM and the print-based material is viewed most negatively among postgraduate students (8.5% to 2%) and when the digitized material is in hypertext format (10% to around 2% - 3%).

3.3 SDEM instructional and pedagogical methodology

There is a variation in the emphasis SDEM places on the material's core concepts of the discipline. More specifically, as illustrated in Chart 3, Hypertext has again the highest percentage of negative responses (24%) compared to Webcast (8.3%) and Video (7%). Webcast also possesses the highest portion of positive responses (21% compared to 11% for the other two means). Finally, postgraduate students demonstrate a higher percentage of negative answers (8.2% to 1.2%, see Chart 4).

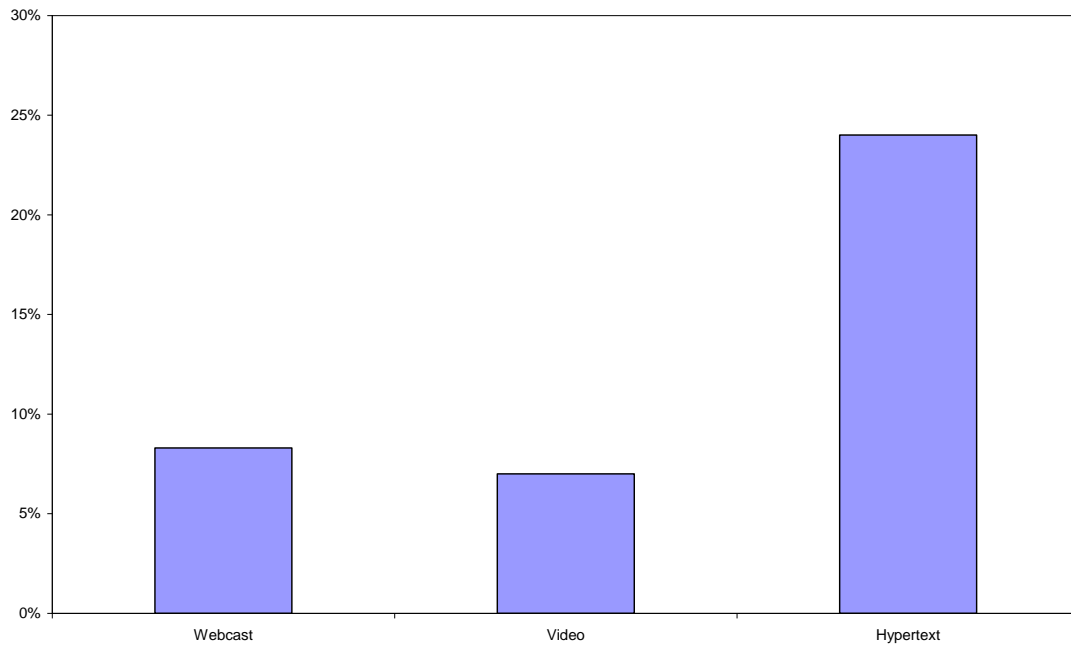


Chart 3: Percentages of absolutely negative views of SDEM emphasis on core concepts of the discipline with respect to its type

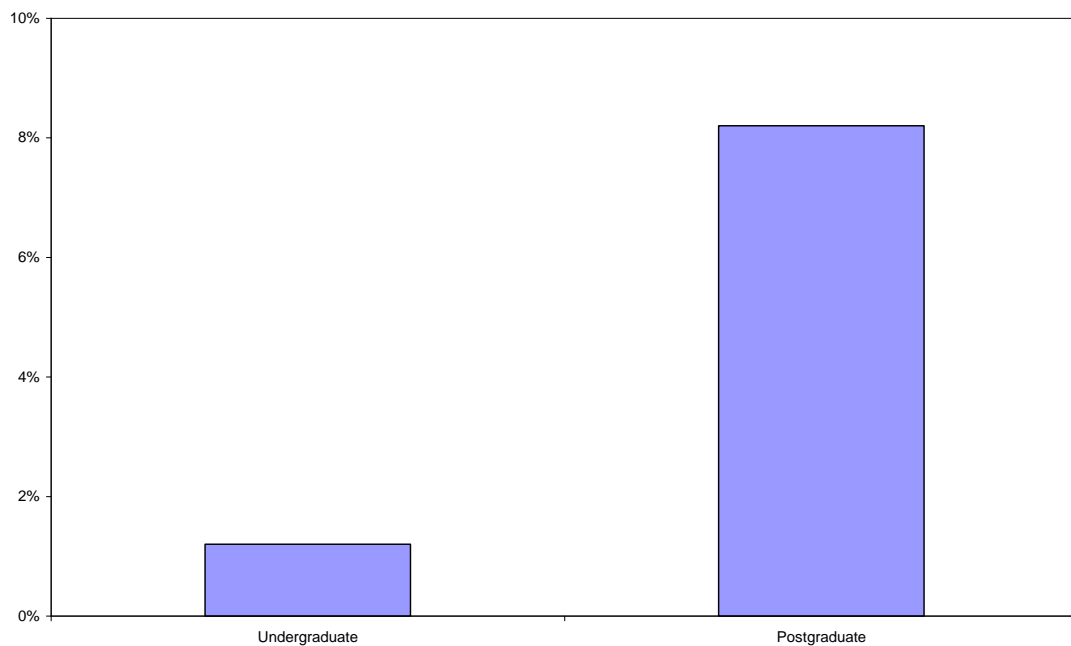


Chart 4: Percentages of absolutely negative views of SDEM emphasis on core concepts of the discipline with respect to student level

As illustrated in Chart 5, reporting learning objectives in SDEM revealed mixed responses with similar levels of absolutely positive and negative responses in Hypertext (14.3% is the proportion of absolutely negative answers) compared to the other two SDEM types (approximately 3% of absolutely negative answers). Furthermore, Webcast shows the highest percentage of absolutely positive answers (18%) followed by Hypertext (11%) and Video (9%). In terms of student level,

postgraduate students have higher levels of absolutely negative responses than undergraduate students (14,6% to 2.6%, see Chart 6).

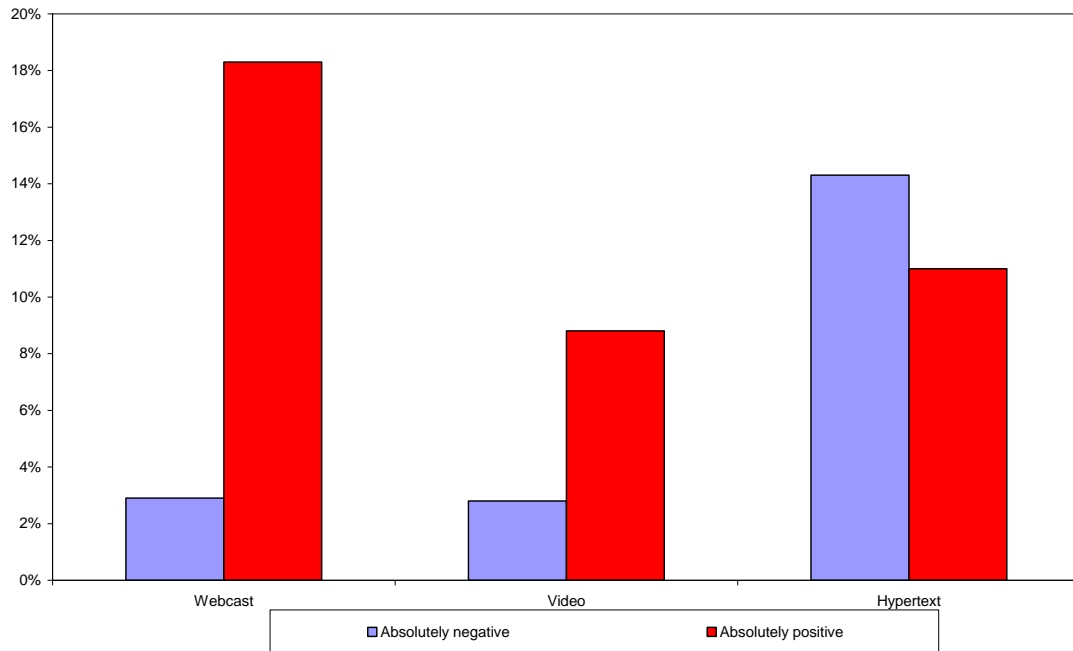


Chart 5: Percentages of absolutely negative views / absolutely positive views of SDEM inclusion of learning objectives with respect to its type

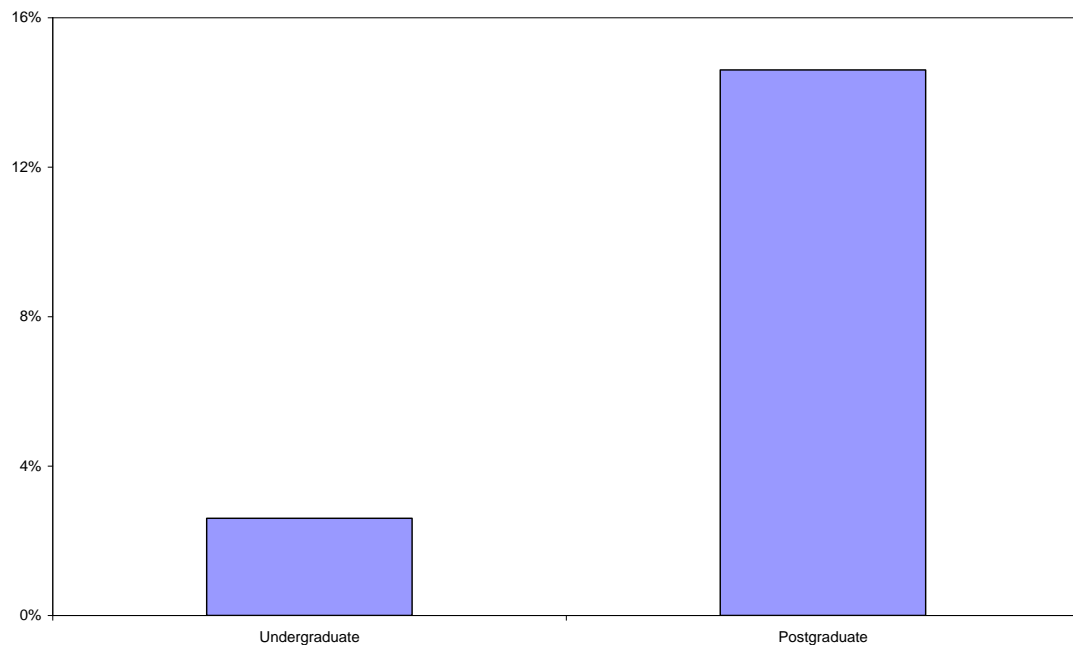


Chart 6: Percentages of absolutely negative views of SDEM inclusion of learning objectives with respect to student level

Concerning the achievement of learning objectives in SDEM, we note that Hypertext draws the biggest percentage of both absolutely negative and absolutely positive views (5% and 33% respectively, see Chart 7). Postgraduate students also

have a higher percentage of negative values concerning the accomplishment of learning objectives (15.6% to 4.4%, see Chart 8).

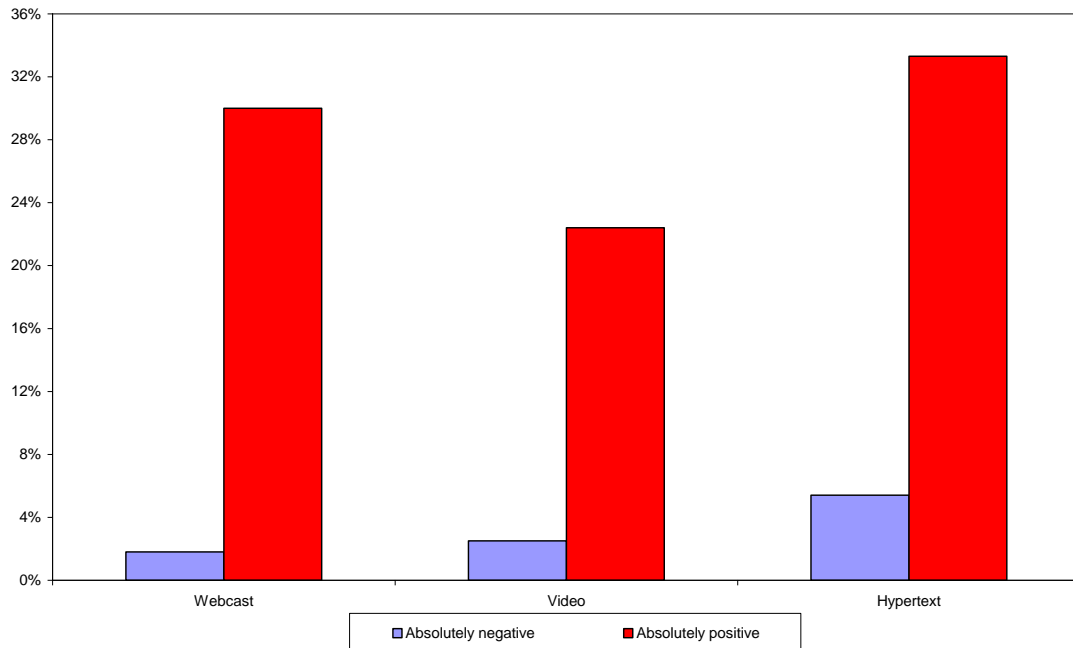


Chart 7: Percentages of absolutely negative views / absolutely positive views of SDEM achievement of learning objectives with respect to its type

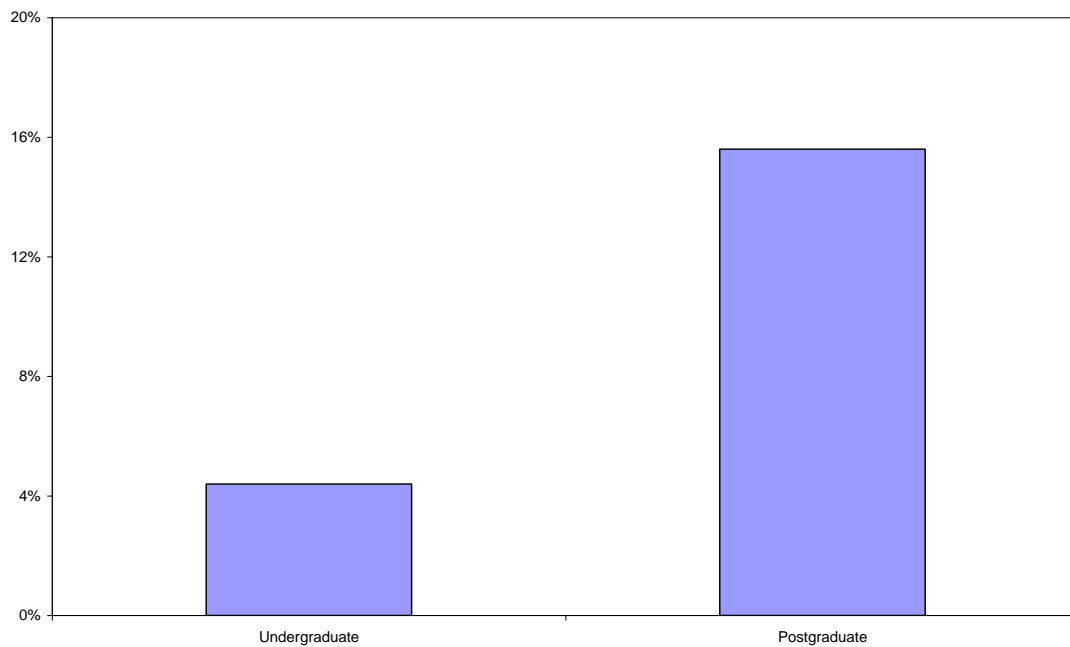


Chart 8: Percentages of absolutely negative views of SDEM achievement of learning objectives with respect to student level

An important distinction is again drawn to the SDEM learning process approach. Hypertext is the least effective type in active (23% of absolutely negative views), critical (17%) or creative learning (22%) whereas Webcast is usually the most

effective (24.3%, 18% and 18.6% respectively of absolutely positive views) followed closely by Video (19%, 18% and 14.9% respectively). The above trend does not alter considerably when SDEM encouragement of problem solving through practical applications is concerned with the exception of Video replacing Webcast as the most effective type. In all of the above categories, postgraduate students have the higher percentage of negative responses.

3.4 SDEM technical specifications & interface

SDEM screen layout is unappealing (16.3%) and difficult to understand (9.4%) by postgraduate students whereas undergraduate students are more receptive (6% and 1.6% respectively). Multimedia use is nonexistent with almost one third of the postgraduate students (32.1%) compared to just 2.7% of the undergraduate students). Almost 53% of the undergraduate students responded positively about the availability of an instruction manual compared to only 35.1% of the postgraduate students. Hardware specifications are present in Webcast (84.6%), Hypertext (74.5%) and Video (61.8%). SDEM installation is rather easy especially in hypertext form (54.2%) followed by Webcast (44.8%) and Video (34%).

4. Concluding Remarks

This study aimed at examining students' views about different quality dimensions of the SDEM provided by the HOU. It also intended to explore the relationship between students' views concerning SDEM quality with (a) the type of SDEM (Webcast, Video, Hypertext) and (b) the level of the students' studies (undergraduate, postgraduate).

The analysis of the students' responses revealed that their views were overall rather positive. However, the results pointed out certain aspects of SDEM that need to be addressed by the HOU. More specifically, with respect to the dimension of its content presentation, students tend to see shortcomings concerning the comprehensibility, the clarity and accuracy of the SDEM content as well as SDEM accordance with the corresponding print-based educational material. Significant instructional and pedagogical characteristics of the SDEM, such as the explicit presentation of the learning objectives and the promotion of active, critical or creative learning, appeared not to be reflected with regard to the SDEM examined.

Moreover, an important research finding is that Hypertext material does not seem to be effective. This conclusion is omnipresent in most content-related and pedagogical SDEM dimensions. Of the other two SDEM types, Webcast is viewed more favorably especially with regard to pedagogical aspects. Furthermore, it is imperative to note that postgraduate students face serious challenges in dealing with SDEM not only in terms of its educational aspects but also with respect to the material's technical requirements, albeit to a lesser extent.

It is worth mentioning that although the present study's findings have a special informational value regarding the quality of the developed SDEM, a follow-up of the whole evaluation procedure spanning uniformly more modules would provide robust results and help the HOU in properly modifying SDEM.

Even though these results do not seem extremely optimistic, one has to keep in mind that until recently there was no use whatsoever of digitized educational material in tertiary education, let alone at the HOU. Thus, creating and simply disseminating a

new type of educational material is only the first step in establishing a new teaching and learning culture that enables the use of more than just the time-honored textbook.

The next steps should focus on more –and more comprehensive– research and discussion within the HOU from the perspective of two levels. The first level concerns the future design and development of digitized educational material on the basis of the available pedagogical research findings. More specifically, the findings of the present study along with the available relevant literature will assist those that are involved with the HOU’s development to improve the quality of the existing educational materials which, in turn, will be used in educational practice and then will be re-evaluated in order to reach a higher efficiency level.

Taking into account the results of the present study along with the module coordinators’ views on SDEM’s marginal role in the instructional processes (HOU, 2008), the second level should focus on the issue of integrating SDEM in these processes in such an operational way as to fulfill its programmatic objective, i.e. to complement the existing printed material forming a cohesive educational package for modules.

Acknowledgements

This paper is based on a research project funded principally by the Operational Programme for Education and Initial Vocational Training (EPEAEK-II) and supported by the HOU’s Governing Board (Action 9 of the Project: “Development and improvement of the services provided by the Hellenic Open University”). Scientific project leader was the Emeritus Professor Th. Patargias, member of the Governing Board of the HOU. The educational research team and the informatics team included: A. Chatzilakos, Ch. Dimopoulou, A. Emvalotis, V. Hatzinikita, D. Kalles, D. Karaiskakis, A. Katsis, K. Petrogiannis, Ch. Pierrakeas, D. Stavrinoudis, N. Trifona, and M. Xenos.

The authors would like to express their appreciation to undergraduate and postgraduate students as well as the module coordinators of the HOU that participated in the study. The authors would also like to acknowledge the supportive staff of the HOU Registry Office for the constant provision of all the information and data that were necessary for the accomplishment of this study.

References

- Bailey, J. E., & Pearson, S. W. (1983). Development of a tool for measuring and analyzing computer user satisfaction. *Management Science*, 29 (5), 530–545.
- Barbier, J.- M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Barker, P., King, T. (1993). Evaluating interactive multimedia courseware: a methodology. *Computers & Education*, 21 (4), 307-3 19.
- Barker, T., & Barker, J. (2002). *The evaluation of complex, intelligent, interactive, individualised human-computer interfaces: what do we mean by reliability and validity?*. In Proceedings of the 7th learning styles conference. Belgium: University of Ghent - European Learning Styles Information Network (ELSIN).
- Blalock, H. M. (1987). *Social statistics*. Singapore: McGraw-Hill.
- Blease, D. (1986). *Evaluating educational software*. London: Croom Helm
- Boyle, A., & O'Hare, D. (2003). *Finding appropriate methods to assure quality computer-based development in UK higher education*. In Proceedings of the 7th computer-assisted assessment conference. United Kingdom: Loughborough University.
- Brouwer-Janse, M. D., & Harrington, T. L. (1994). *Human-machine communication for educational systems design*. Berlin, New York: Springer-Verlag.

- Brownstein, I., & Lerner, N. B. (1982). *Guidelines for evaluating and selecting software packages*. New York: Elsevier.
- Burgess, R.G. (1985). *Strategies of educational research: qualitative methods*. London: The Falmer Press.
- Clements, P., Kazman, R., & Klein, M. (2002). *Evaluating software architectures: methods and case studies*. Boston: Addison-Wesley.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London, New York: Routledge.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998a). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998b). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Doll, C. (1987). *Evaluating educational software*. Chicago: American Library Association.
- Erickson, B., & Nosanchuk, T. (1985). *Understanding data*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. (Ed). (1993). *Social Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Hammersley, M. (1989). *The dilemma of qualitative method*. London, New York: Routledge.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge.
- Hellenic Open University (2008). *Development and improvement of the Hellenic Open University's provision of educational services* (Action 9). Unpublished Final Technical Report. Patras: Hellenic Open University.
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Komis, B. (2004). *Introduction to educational applications of information and communication*. Athens: New Technologies. [in Greek]
- Komis, B., & Mikropoulos, A. (2001). *Informatics in education*. Patras: Hellenic Open University. [in Greek]
- Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2008). A contribution to the Hellenic Open University: evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2). [<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/424>]
- Lionarakis, A. (2001). Qualitative approaches in the design and production of multimedia educational material for distance education. In B. Makrakis (Ed.), *Proceedings of the Conference "New technologies in education and distance education"* (pp. 47–54). Department of Primary Education, University of Crete, Rethymnon. [in Greek]
- Lionarakis, A. (2004). A pedagogical model for the design and production of instructional multimedia material for distance education. In I. Kekkes (Ed.), *New technologies in education – Issues of design and application: Philosophical – Social extensions* (pp. 53 – 74). Athens: Union of Greek Physicists - Atrapos. [in Greek]
- Lykourgiotis, A. (2002). *Development of the supplementary educational material in the context of the 2nd EPEAEK*. Unpublished text for the HOU tutors. Patras: Hellenic Open University. [in Greek]
- Mahmood, M. A., Burn, J. M., Gemoets, L. A., & Jacquez, C. (2000). Variables affecting information technology end-user satisfaction: a meta-analysis of the empirical literature. *International Journal of Human-Computer Studies*, 52 (4), 751–771.
- Makrakis, B. (1998). Theoretical context and types of evaluation. In D. Vergidis, A. Lionarakis, A. Lykourgiotis, B. Makrakis, & Ch. Matralis (Eds.), *Open and distance education: Institutions and operations* (pp. 245-290). Patras: Hellenic Open University. [in Greek]
- Meade, J. (2003). *The human resources software handbook: evaluating technology solutions for your organization*. San Francisco: Jossey Bass.
- Melone, N. P. (1990). A theoretical assessment of the user-satisfaction construct in information systems research. *Management Science*, 36(1), 76–91.
- Mikropoulos, A. (2000). *Educational software: Issues of design and evaluation of hypermedia software*. Athens: Kleidarithmos. [in Greek]
- Ministry of Education and Religious Affairs – Pedagogical Institute (1999). *Technologies of information and communication in education*. Athens: Pedagogical Institute. [in Greek]
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Panagiotakopoulos, Ch., Pierrakeas, Ch., & Pintelas, P. (2003). *Educational software and its evaluation*. Athens: Metaichmio. [in Greek]

- Panagiotakopoulos, Ch., Pierrakeas, Ch., & Pintelas, P. (2004). *Design of educational software*. Patras: Hellenic Open University. [in Greek]
- Patton, M. Q. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Peat, M., & Franklin, S. (2002). Supporting student learning: the use of computer-based formative assessment modules. *British Journal of Educational Technology*, 33, 515–523.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5, 85–102.
- Pierrakeas, Ch., Xenos, M., & Pintelas, P. (2003). Evaluating and improving educational material and tutoring aspects of distance learning systems. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (4), 335-349.
- Pierrakeas, Ch., Xenos, M., & Pintelas, P. (2005). Evaluating and improving educational material and tutoring aspects of distance learning systems. *Studies in Educational Evaluation*, 29 (4), 335-349.
- Preece, J., Rogers, Y., & Sharp, H. (2002). *Interaction design: Beyond human-computer interaction*. New Jersey: Wiley.
- Reeves, T. C., & Harmon, S. W. (1994). Systematic evaluation procedures for interactive multimedia for education and training. In: S. Reisman (Ed.), *Multimedia computing: preparing for the 21st century* (p. 472–505). Harrisburg, PA: Idea Group Publishing.
- Reeves, T. C., & Hedberg, J. G. (2002). *Interactive learning systems evaluation*. Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology Press.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington DC: American Educational Research Association).
- Sloane, H. N., & Learning Technology Associates. (1989). *Evaluating educational software: a guide for teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Squires, D., & McDougall, A. (1994). *Choosing and using educational software: a teachers' guide*. London, Washington, D.C: Falmer Press.
- Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-Learning environment?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 171–186.

Notes

¹ According to the Act 2552 the core operational teaching unit of the HOU is the Module, which covers a distinct academic field in an undergraduate or postgraduate level. Every module is equivalent to three semestrial courses of the traditional university departments.

² The scientific coordination was under Emeritus Professor Th. Patargias, member of the Governing Board of the HOU. The evaluation study was undertaken by the following teams: (a) Educational Research team: V. Hatzinikita (leader), A. Katsis, K. Petrogiannis, A. Emvalotis, (b) Informatics team: A. Chatzilakos (leader), M. Xenos, D. Stavrinoudis, D. Karaiskakis, Ch. Pierrakeas, D. Kalles, Ch. Dimopoulou, and N. Trifona.

³ EPEAEK: Operational Programme for Education and Initial Vocational Training.

⁴ For a detailed description of the SDEM's evaluation project see Hellenic Open University (2008).

⁵ See for example: Barker & Barker, 2002; Barker & King, 1993; Bailey & Pearson, 1983; Blease, 1986; Boyle & O'Hare, 2003; Brownstein & Lerner, 1982; Brouwer & Harrington, 1994; Brownstein & Lerner, 1982; Clements et al., 2002; Doll, 1987; Komis, 2004; Komis & Mikropoulos, 2001; Makrakis, 1998; Mikropoulos, 2000; Mahmood et al., 2000; Meade, 2003; Melone, 1990; Panagiotakopoulos et al., 2003, 2004; Pierrakeas et al., 2003; Pea & Franklin, 2002; Phillips et al., 2000; Perrenoud, 1998; Preece et al., 2002; Raptis & Rapti, 1996; Reeves & Harmon, 1994; Reeves & Hedberg, 2002; Sloane & Learning Technology Associates, 1989; Squires & McDougall, 1994; Wang,

⁶ Master in Teaching English as a Foreign Language (AGG52, AGG67, AGG68), Master in Adult Education (EKE50), Master in Teaching Natural Sciences (KFE51, KFE52, KFE53), Business Administration (DEO23, DEO33), Studies in Natural Sciences (FYE10, FYE12, FYE14, FYE20, FYE22, FYE24, FYE30, FYE31, FYE34, FYE40, FYEXI, FYEXII).

Η δημιουργία CD-ROM για τη διδασκαλία από απόσταση του δημόσιου και ιδιωτικού βίου στην αρχαία Ελλάδα

The Creation of CD-ROM for the Teaching of 'Public and Private Life in Ancient Greece' in Distance Education

Αγγελική Πετροπούλου¹

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Συντονίστρια της ΘΕ ΕΛΠ 20
Ε.λληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
angelpetrop@ath.forthnet.gr

Ελένη Κόλλια

Δρ. Πολιτικής Επιστήμης,
Υπουργείο Παιδείας δια Βίου
Μάθησης και Θρησκευμάτων
helenkollia@hotmail.com

Abstract

The present paper examines the need for the development of Alternative Teaching Material to aid the teaching of our course "Public and Private Life in Ancient Greece." This need led us four years ago to suggest that an educational CD-ROM be produced on the subject of Athens in the Age of Pericles. The chief need behind the creation of such an aid is the fact that the *testimonia* offered by important archaeological finds were not taken into account when the printed teaching material for Module ELP 20 was produced, a step which resulted in illustrations that were inadequate. However, innumerable archaeological finds shed ample light on both the mechanics of Athenian democracy and on the physical appearance of Athens, which, in sharp contrast to Sparta, was magnificent. The proposed CD-ROM, which is intended for the use of students, has been designed to fill these gaps. Thus, although the CD supplements the existing printed material, students will be required to study it in conjunction with the printed material. This paper examines the possibilities offered by new technologies, to which are applied e-learning principles, to create a visual instrument which enables the student to study in a non-linear manner the city of Athens, the Athenian citizen, and the ruling Athenian deities.

¹ Ο σχεδιασμός του προτεινόμενου CD-ROM δεν θα ήταν εφικτός χωρίς την ενεργό συμμετοχή των κάτωθι μελών της διδακτικής ομάδας που ανέλαβε την υλοποίησή του το 2007, μετά από σχετική προκήρυξη: Σ. Ανεζίρη, Α. Δίπλα, Ε. Κόλλια, Η. Κουλακιώτη, Ι. Κράλλη Π. Μπούγια και Π. Τσέλεκα. Στο εγχείρημα αυτό η κ. Π. Καλαμαρά, επίσης μέλος της διδακτικής ομάδας, έθεσε στη διάθεση όλων μας την πλούσια εμπειρία της σε πολυμεσικές εφαρμογές. Και από το σημείο αυτό εκφράζω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους πιο πάνω συναδέλφους. Ευχαριστώ επίσης θερμά τις κ.κ. Δ. Καλογεράκου και Α. Μελίστα, οι οποίες υπηρέτησαν παλαιότερα ως μέλη του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΣΕΠ) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, για την ενημέρωση που μας παρείχαν σχετικά με την παραγωγή CD-ROM και Ανθολογίων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, των οποίων η θεματολογία emπίπτει στον τομέα του δημόσιου και ιδιωτικού βίου στην αρχαία Ελλάδα. Το προτεινόμενο CD-ROM, του οποίου ο αρχικός τίτλος ήταν «Η Αθήνα κατά την κλασική περίοδο: η πόλη, οι άνθρωποι, οι θεοί», δεν υλοποιήθηκε τελικά. Τα κείμενα προσέλαβαν μία πρώτη μορφή, αλλά για λόγους άσχετους με τη θέλησή μας το εγχείρημα ματαιώθηκε λίγο μετά την προκήρυξη του έργου. Την ίδια τύχη είχε και η αντίστοιχη πρόταση για παρόμοιο CD-ROM με θέμα τη βυζαντινή πόλη.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει την ανάγκη ανάπτυξης Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού το οποίο θα χρησιμεύσει ως βοήθημα στη διδασκαλία του μαθήματος «Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα». Αυτή η ανάγκη μας ώθησε τέσσερα χρόνια πριν να προτείνουμε να παραχθεί ένα εκπαιδευτικό CD-ROM με θέμα την Αθήνα την Εποχή του Περικλή. Η δημιουργία ενός βοηθήματος αυτού του είδους καθίσταται κυρίως αναγκαία από το γεγονός ότι οι μαρτυρίες σημαντικών αρχαιολογικών ευρημάτων δεν ελήφθησαν υπόψη όταν δημιουργήθηκε το έντυπο διδακτικό υλικό για τη ΘΕ ΕΛΠ 20, με αποτέλεσμα η εικονογράφηση να είναι ανεπαρκής. Ωστόσο, αναρίθμητα αρχαιολογικά ευρήματα ρίχνουν άπλετο φως στο μηχανισμό της αθηναϊκής δημοκρατίας και στην εξωτερική εμφάνιση της αρχαίας Αθήνας η οποία ήταν λαμπρή, σε έντονη αντίθεση με τη Σπάρτη. Το προτεινόμενο CD-ROM, που σχεδιάστηκε για φοιτητική χρήση, πρόκειται να καλύψει τα κενά αυτά. Έτσι, παρά το γεγονός ότι το CD συμπληρώνει το υπάρχον έντυπο υλικό, οι φοιτητές θα υποχρεώνονται να το μελετούν ταυτόχρονα με το έντυπο υλικό. Το άρθρο αυτό εξετάζει τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, με την εφαρμογή των αρχών της ΑεξΑΕ, για τη δημιουργία ενός οπτικού εργαλείου (*visual instrument*) διδασκαλίας το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στον φοιτητή να μελετήσει με *μη γραμμικό* τρόπο την πόλη της Αθήνας, τον αθηναίο πολίτη και τις κυρίαρχες αθηναϊκές θεότητες.

Λέξεις Κλειδιά

Έντυπο διδακτικό υλικό, Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό, εκπαιδευτικό CD-ROM, γραμματειακές και αρχαιολογικές μαρτυρίες, εικονογραφικό υλικό, οπτικό εργαλείο, υπερκείμενο σε οθόνη (*hypertext*)

Εισαγωγή

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), που άρχισε να λειτουργεί το 1998, έχει χαρακτηριστεί ως η μεγαλύτερη ενδεχομένως καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά την τελευταία πεντηκονταετία (Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού-Συντονίστρια Δρίτσα, 2005: 298). Εκτός των άλλων, είναι το μοναδικό ελληνικό τριτοβάθμιο ίδρυμα που προσφέρει διαχρονικό πρόγραμμα σπουδών στον Ελληνικό Πολιτισμό (ΕΑΠ) χωρίς να απαιτείται η γνώση της αρχαίας ελληνικής. Το πρόγραμμα του ΕΑΠ συγκροτούν 14 Θεματικές Ενότητες (ΘΕ) που αντιστοιχούν, η κάθε μία, σε τρία εξαμηνιαία μαθήματα συμβατικού πανεπιστημίου. Οκτώ θεματικές ενότητες είναι υποχρεωτικές. Σε αυτές ανήκει η ΘΕ ΕΛΠ 20 για το δημόσιο και ιδιωτικό βίο των Αρχαίων Ελλήνων, των Βυζαντινών και των Ελλήνων κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας. Το πρώτο και μεγαλύτερο σε έκταση από τα τρία μαθήματα που διδάσκονται στη ΘΕ ΕΛΠ 20 είναι ο «Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα». Πρόκειται για ένα αντικείμενο του οποίου η θεσμοθετημένη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία ακόμη καινοτομία του ΕΑΠ.

Η διδασκαλία όλων των μαθημάτων του ΕΑΠ γίνεται εξ αποστάσεως. Βασίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας από απόσταση, δηλ. στη μάθηση από τυπωμένα βιβλία, σε (5) συμβουλευτικές συναντήσεις ανάμεσα στους φοιτητές και στο σύμβουλο καθηγητή (“face to face tutorials”) και σε (4) γραπτές εργασίες που αποστέλλονται μέσω ταχυδρομείου ή διαδικτύου και στη συνέχεια βαθμολογούνται από τον σύμβουλο καθηγητή (πρβ. Sharon-Loya-Epstein-Mermelshtein-Perl-Klemes, 2005: 148). Είναι γνωστό ότι σε αυτό το είδος μάθησης κυρίαρχος είναι ο ρόλος όχι του διδάσκοντος, που μεταδίδει τις γνώσεις του στον φοιτητή για να τις αφομοιώσει,

αλλά του εκπαιδευτικού υλικού· το στοιχείο αυτό αναλαμβάνει χρέη διδάσκοντος στη μάθηση από απόσταση, ενώ ο καθηγητής παίζει συμπληρωματικό αλλά αναβαθμισμένο ρόλο, δηλ. συμβουλεύει, ενθαρρύνει και εμπνεύζει σε συλλογικό ή ατομικό επίπεδο. Όπως έχει πρόσφατα διατυπωθεί, η νέα αυτή μορφή εκπαίδευσης «ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001α: 185).

Με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο, η Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού (ΟΔΠ) της ΘΕ ΕΛΠ 20 συνειδητοποίησε ότι η διδασκαλία του δημόσιου και ιδιωτικού βίου από απόσταση δυσχεραίνεται από την έλλειψη εικονογραφικού υλικού· και ότι σημαντικές πτυχές του αρχαίου ελληνικού δημόσιου βίου, όπως είναι η εξωτερική εμφάνιση της αρχαίας Αθήνας και ο τρόπος λειτουργίας των αρχών της, γίνονται περισσότερο κατανοητές στους φοιτητές μέσω εικόνων που επεξηγούνται με σύντομα πληροφοριακά κείμενα. Στην ενότητα που ακολουθεί θα εξετάσουμε πρώτα (I) την ανάγκη ανάπτυξης Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού βασισμένου σε αρχαιολογικά ευρήματα που ρίχνουν φως στην εμφάνιση της πόλης των Αθηνών και στο μηχανισμό της δημοκρατίας της κυρίως κατά τον 5^ο αι. π.Χ. Στη συνέχεια (II-IV) θα ασχοληθούμε με πρόταση της υπογραφομένης Συντονίστριας να παραχθεί ένα εκπαιδευτικό CD-ROM, σύμφωνα με τις αρχές της ΑεξΑΕ, με αντικείμενο την Αθήνα στην «Εποχή του Περικλή». Το προτεινόμενο CD-ROM, στο περιεχόμενο και στη διάρθρωση του οποίου θα αναφερθούμε λεπτομερώς, θα προορίζεται για ατομική χρήση και θα καλύπτει τις ανάγκες των φοιτητών της ΘΕ ΕΛΠ 20. Αυτού του είδους το CD-ROM θα διαφέρει ουσιαστικά, όπως θα δείξουμε, από παρόμοιους ψηφιακούς δίσκους που χρησιμοποιούνται εδώ και μερικά χρόνια στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση για διδασκαλία σε συλλογικό επίπεδο.

I. Η ανάγκη ανάπτυξης Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού

Το διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε τα έτη 1998-2000 για το δημόσιο και ιδιωτικό βίο στην αρχαία Ελλάδα είναι σε έντυπη μορφή. Αποτελείται από ένα συλλογικό τόμο που αναφέρεται στη δημιουργία, στην κοινωνική δομή, στην πολιτική και κοινωνική ζωή και οργάνωση καθώς και στους οικογενειακούς θεσμούς της πόλης-κράτους η οποία κυριαρχεί κατά την κλασική περίοδο· στον τόμο περιέχονται επίσης δύο γενικότερες συμβολές για την αρχαία ελληνική οικονομία και θρησκεία. Το πρώτο κεφάλαιο εξετάζει τη γένεση, την εξέλιξη και τα χαρακτηριστικά της αρχαίας ελληνικής πόλης (θέση, μέγεθος, κοινωνική δομή), την πολιτική και κοινωνική οργάνωση των ελεύθερων πολιτών καθώς και την ιδιότητα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί κατά τον 5. αι. π.Χ. κυρίως στην Αθήνα και στη Σπάρτη (Μήλιος, 2000: 23-113). Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την πολιτική ζωή και κοινωνική οργάνωση της Αθήνας και της Σπάρτης από την αρχαϊκή περίοδο ως την κλασική· περιέχει όμως και σύντομες αναφορές στη δικαστική, στρατιωτική και θρησκευτική ζωή των δύο αυτών πόλεων κατά τον 5^ο και 4^ο αι. π.Χ. (Μπιργάλιας, 2000α: 115-238). Το τρίτο κεφάλαιο, τιτλοφορείται «Η οικονομία στην αρχαιότητα», ωστόσο αναφέρεται μάλλον στην ιστορία και παραγωγή του νομίσματος παρά στην οικονομική ζωή της πόλης-κράτους· εξαίρεση αποτελούν λίγες σελίδες για την Αθήνα της οποίας τον σταθμητικό κανόνα υιοθέτησαν αργότερα οι Σελευκίδες όχι όμως και οι Πτολεμαίοι

(Παπαευθυμίου, 2000: 239-77). Τον ιδιωτικό βίο καλύπτει το τέταρτο κεφάλαιο που επικεντρώνεται στο γάμο και στους οικογενειακούς θεσμούς στην Αθήνα και στη Σπάρτη των κλασικών κυρίως χρόνων (Πετροπούλου, 2000: 279-329). Το βιβλίο ολοκληρώνεται με ένα πέμπτο κεφάλαιο για την αρχαία ελληνική θρησκεία (Μπιργάλιας, 2000β: 331-97). Από τα πέντε κεφάλαια το τρίτο και το πέμπτο έχουν τεθεί εκτός ύλης από τη διδακτική ομάδα της ΘΕ ΕΛΠ 20 λόγω εγγενών αδυναμιών είτε στην προσέγγιση και πραγμάτευση του θέματος είτε στη συγγραφή του κειμένου.

Η Αθήνα και η Σπάρτη, στις οποίες επικεντρώνεται το μεγαλύτερο μέρος του εν λόγω βιβλίου, προσφέρονται για τη μελέτη του δημόσιου και ιδιωτικού βίου στην αρχαία Ελλάδα, επειδή υπάρχει μεγάλος αριθμός γραμματειακών μαρτυριών για τις δύο αυτές πόλεις. Ωστόσο γνωρίζουμε περισσότερα για την Αθήνα των κλασικών χρόνων (5^ο και 4^ο αι. π.Χ.) και λιγότερα για τη Σπάρτη (πρβ. Garland, 2001: 19). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η Αθήνα, εκτός από γραμματειακές μαρτυρίες, μας κληροδότησε και αναρίθμητα αρχαιολογικά ευρήματα. Αυτά έχουν συνήθως τη μορφή θεμελίων ή ερειπίων οικοδομημάτων και άλλων κτισμάτων, αγαλμάτων, αναγλύφων, αγγείων, καθημερινών αντικειμένων για δημόσια ή ιδιωτική χρήση, ενεπίγραφων λίθινων στηλών, νομισμάτων, κ.λπ. Πρόκειται δηλ. για αρχαιολογικές μαρτυρίες που ρίχνουν άπλετο φως στο χαρακτήρα, στη φυσιογνωμία και στη λειτουργία της πόλης--κράτους (για τη διαφορά του «χαρακτήρα» από τη «φυσιογνωμία» της πόλης, βλ. Στεφάνου-Στεφάνου, 2005: 250-1).

Τις μαρτυρίες αυτές ωστόσο δεν έλαβαν υπόψη οι δημιουργοί των δύο πρώτων κεφαλαίων για το δημόσιο βίο στο έντυπο διδακτικό υλικό (Μήλιος, 2000: 23-100· Μπιργάλιας, 2000α: 115-209). Αντίθετα στα επόμενα κεφάλαια γίνεται χρήση, έστω και περιορισμένη, εικόνων και σχεδιαγραμμάτων (Παπαευθυμίου, 2000: 244, 247-51· 254-7, 265-66, 268· Πετροπούλου, 2000: 298-301, 307, 312, 317· Μπιργάλιας, 2000β: 337-8, 343-4, 346, 355-6, 375). Ωστόσο μόνο σε δύο περιπτώσεις έχει καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια η εικόνα 'να διδάσκει από μόνη της' σύμφωνα με βασική αρχή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση αυτό επιτυγχάνεται μέσω προσθήκης πληροφοριακής παραγράφου σχετικής με την εικόνα, ακριβώς κάτω από τη λεζάντα, η οποία ξεχωρίζει από το τρέχον κείμενο με σκίαση ώστε να προσελκύει την προσοχή του φοιτητή. Στη δεύτερη περίπτωση η εικόνα αποτελεί το αντικείμενο δραστηριότητας που ο φοιτητής καλείται να εκτελέσει (Πετροπούλου, 2001: 923-4) με στόχο να λειτουργήσει αυτόνομα προς μία «πορεία αυτομάθησης».

Έτσι, αν και τα δύο πρώτα κεφάλαια πληροφορούν τους φοιτητές ότι η αθηναϊκή δημοκρατία στηριζόταν σε θεσμικά όργανα όπως είναι οι εννέα άρχοντες, η Βουλή και τα Δικαστήρια, δεν υπάρχουν στο βιβλίο εικόνες ή περιγραφές της Αρχαίας Αγοράς όπου βρίσκονταν συγκεντρωμένα τα κτήρια που στέγαζαν αυτά τα όργανα. Το ίδιο ισχύει και για τα αντικείμενα ή τα μηχανήματα που χρησιμοποιούσαν οι Αθηναίοι στο χώρο της Αγοράς κατά την εφαρμογή πρακτικών οι οποίες αποσκοπούσαν στην προστασία της δημοκρατίας και στην αποτροπή της διαφθοράς των δικαστών. Πρακτικές αυτού του είδους είναι 1) η *οστρακοφορία* κατά την οποία,

σύμφωνα με το νόμο για τον *οστρακισμό*, κάθε πολίτης έφερε στην Αγορά ένα *όστρακο* (θραύσμα αγγείου) πάνω στο οποίο είχε χαράξει το όνομα αυτού που θεωρούσε επικίνδυνο για τη δημοκρατία: εξοριζόταν αυτός του οποίου το όνομα εμφανιζόταν τουλάχιστον σε 6.000 όστρακα, και 2) η καθημερινή κατανομή των δικαστών στα δικαστήρια μέσω πρωτότυπων μηχανημάτων κλήρωσης.

Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει καμία εικόνα ή πληροφόρηση για τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν οι Αθηναίοι τις εισφορές των συμμάχων τους, οι οποίες ήταν μία σημαντική πηγή δημόσιων εσόδων σύμφωνα με το πρώτο κεφάλαιο του διδακτικού βιβλίου. Ωστόσο η Ακρόπολη ανοικοδομήθηκε με χρήματα που η αθηναϊκή δημοκρατία έπαιρνε ως εισφορά από τους συμμάχους της κατά τα τελευταία τρία τέταρτα του 5^{ου} αι. π.Χ. Από την εισφορά αυτή αφιέρωναν ένα μέρος στην πολιούχο Αθηνά που λατρευόταν πάνω στον ιερό βάχο. Με άλλα λόγια, οι αρχαιολογικές μαρτυρίες από την Αγορά και την Ακρόπολη παρέχουν πλούσιο εικονογραφικό υλικό όχι μόνο για τα ιερά οικοδομήματα αλλά και για τα δημόσια κτήρια ή για τους χειρισμούς και τις πρακτικές της αθηναϊκής δημοκρατίας, πράγμα που δεν συμβαίνει αντίστοιχα με την αρχαία αγορά και την ακρόπολη της Σπάρτης.

Με αφετηρία τη σύγκριση αυτών των δύο πόλεων από τον Θουκυδίδη, θα δείξουμε στη συνέχεια ότι τα οικοδομήματα που κτίστηκαν επί Περικλή στην Ακρόπολη, προς τιμήν της Αθηνάς, καθώς και τα κτήρια που ανεγέρθηκαν μετά τους μηδικούς πολέμους στην Αγορά, ρίχνουν φως στη λαμπρή εμφάνιση της πόλης κατά τη λεγόμενη «Χρυσή Εποχή» της. Από την άλλη πλευρά, κινητά ευρήματα από την Ακρόπολη και την Αγορά διαφωτίζουν τον αποτελεσματικό τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε ο μηχανισμός της δημοκρατίας.

Ο Θουκυδίδης (1.10.1-2) υπογραμμίζει την αντίθεση ανάμεσα στη Σπάρτη και στην Αθήνα: η Σπάρτη δεν είχε τίποτα ξεχωριστό σε αντίθεση με τη Αθήνα που είχε λαμπρή εξωτερική εμφάνιση. Η αντίθεση αυτή στηρίζεται στο επιχείρημα ότι η Σπάρτη δεν είχε *συνοικισθεί*, δεν είχε δηλ. ένα αστικό κέντρο (το λεγόμενο *άστυ*) με ιερά των θεών και λαμπρά οικοδομήματα, όπως η Αθήνα. Η διάκριση ανάμεσα στη Σπάρτη και στην Αθήνα αφορά κυρίως τους ναούς και τα δημόσια κτήρια, όχι τις κοινές κατοικίες και τα άλλα ιδιωτικά κτίσματα, τουλάχιστον κατά τον 5^ο αι. π.Χ., όπως έχει πρόσφατα επισημανθεί (Tomlinson, 2005: 61). Οι γραπτές μαρτυρίες και τα πενιχρά αρχιτεκτονικά κατάλοιπα της Σπάρτης δεν μας επιτρέπουν να αμφισβητήσουμε την άποψη του Θουκυδίδη. Στην Αθήνα όμως τα πλούσια αρχαιολογικά ευρήματα συμπληρώνουν ή διαφωτίζουν την εικόνα που δίνει όχι μόνο ο Θουκυδίδης αλλά και ο Πλούταρχος, όπως θα δείξουμε αμέσως μετά με δύο παραδείγματα (1, 2).

Παράδειγμα 1 Τα λαμπρότερα ιερά οικοδομήματα χτίστηκαν στο ιερό της Αθηνάς στην Ακρόπολη, η οποία ήταν το θρησκευτικό κέντρο της αρχαίας Αθηνάς. Η Ακρόπολη απέκτησε μνημειώδη μορφή χάρη σε ένα οικοδομικό πρόγραμμα του Περικλή που ξεκίνησε το 447 π.Χ. και ολοκληρώθηκε μετά το θάνατό του (429 π.Χ.). Στο πρόγραμμα αυτό, που περιγράφεται λεπτομερώς από τον Πλούταρχο στη βιογραφία του *Περικλή*, οφείλεται η κατασκευή του Παρθενώνα, των Προπυλαίων

και του χρυσελεφάντινου λατρευτικού αγάλματος της Αθηνάς (Hurwit, 2004: 94-105· Κορρές, 2000, 10-20). Τμήματα από το λαμπρό διάκοσμο του Παρθενώνα που σχετίζονται με τα Παναθήναια, δηλ. την εορτή της αθηναϊκής δημοκρατίας, εκτίθενται στο Νέο Μουσείο της Ακροπόλεως και σε μουσεία του εξωτερικού (κυρίως στο Βρετανικό Μουσείο και στο Μουσείο Λούβρου). Το πρόγραμμα του Περικλή χρηματοδοτήθηκε από την ετήσια εισφορά (αρχικά 460 τάλαντα) των συμμάχων στην Αθήνα, το ύψος της οποίας καθοριζόταν από τους ίδιους τους Αθηναίους σύμφωνα με τον Θουκυδίδη (1.19). Ένα εξηκοστό της συμμαχικής εισφοράς αποδιδόταν στην Αθηνά ως *απαρχή* και φυλασσόταν στην Ακρόπολη. Τα ετήσια σύνολα των *απαρχών* από τις εισφορές κάθε σύμμαχης πόλης χαράζονταν σε μεγάλες μαρμάρινες στήλες που στεγάζονται σήμερα στο Επιγραφικό Μουσείο. Οι στήλες με τις *απαρχές* για την Αθηνά επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα του Πλουτάρχου (*Περικλής* 12.2.) ότι ο Περικλής χρησιμοποίησε τουλάχιστον μέρος των χρημάτων της εισφοράς «για να χρυσώσει και να καλλωπίσει την Αθήνα, σα να ήταν μία ματαιόδοξη γυναίκα, που κρεμάει πάνω της πολύτιμους λίθους και αγάλματα και ναούς που κοστίζουν χίλια τάλαντα». Τα πιο πάνω οικοδομήματα καθώς και πάμπολλα κινητά ευρήματα της Ακρόπολης παρέχουν πλούσιο υλικό για εικονογράφηση.

Παράδειγμα 2 Τα σημαντικότερα δημόσια οικοδομήματα υπήρχαν στην Αγορά, δηλ. στον χώρο ΒΔ της Ακρόπολης, που διαμορφώθηκε αρχιτεκτονικά στη διάρκεια κυρίως του 5. αι. π.Χ. Η Αγορά ήταν το κέντρο της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής δραστηριότητας της αρχαίας Αθήνας (βλ. πρόλογο του Renfrew στο Camp, 2004: 17). Ένα από τα οικοδομήματα της Αγοράς, η λεγόμενη Ποικίλη Στοά, φημιζόταν για τον έξοχο καλλιτεχνικό διάκοσμό της και προσέφερε προστασία στους συγκεντρωμένους στον υπαίθριο χώρο της Αγοράς κάτω από κακές καιρικές συνθήκες (Camp, 2004: 89-96). Ένα άλλο σημαντικό κτήριο ήταν η Βασίλειος Στοά (Camp, 2004: 74-8). Εδώ είχε την έδρα του κατά την ενιαύσια θητεία του Άρχων Βασιλεύς, δηλ. ο δεύτερος στην ιεραρχία άρχων της αθηναϊκής κυβέρνησης (Camp, 2004: 127-8), ο οποίος είχε αρμοδιότητες θρησκευτικές και νομικές (Αριστ. *Αθην. πολ.* 57). Οι Αθηναίοι που εκλέγονταν σε αξιώματα, όπως αυτό των εννέα αρχόντων, έδιναν όρκο (Πολυδ. 8.86) ότι θα τηρούν τους νόμους πάνω σε λίθο ο οποίος βρισκόταν κοντά στη Βασίλειο Στοά (Camp, 2004: 129-30). Απαραίτητο για την καθημερινή λειτουργία του πολιτεύματος ήταν το Βουλευτήριο, το οποίο χτίστηκε για να στεγάσει τα 500 μέλη της βουλής που δημιουργήθηκε από τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη (Camp, 2004: 73, 76). Από τις μυστικές ψηφοφορίες που διεξάγονταν στην Αγορά κατά τη διάρκεια της 8^{ης} πρυτανείας προέρχονται θραύσματα αγγείων με χαραγμένο το όνομα του Θεμιστοκλή, του Αριστείδη ή του Κίμωνος, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό τον οστρακισμό τους (Camp, 2004: 81, εικ. 39). Στην Αγορά υπήρχαν επίσης τα αθηναϊκά δικαστήρια (Camp, 2004: 136-46, και αναλυτικότερα, Boegehold, 1995: 10-15) και το Νομισματοκοπείο της πόλης (Camp, 2004: 161-6). Από τον εξοπλισμό των δικαστηρίων προέρχονται πολλά κινητά ευρήματα. Καινοτομία του τέλους του 5^{ου} αι. π.Χ. ήταν τα *κληρωτήρια*, δηλ. στήλες με κάθετες σειρές εγκοπών στην πρόσθια πλευρά, μία για κάθε αθηναϊκή φυλή, μέσα

στις οποίες τοποθετούσαν χάλκινα πινάκια καθένα από τα οποία έφερε εγχάρακτο το όνομα υποψήφιου δικαστή (Camp, 2004: 138, εικ. 82-4, και αναλυτικότερα, Boegehold, 1995: 31-4, 58· Lang, 1995: 59-64). Με τη ρίψη λευκών ή μαύρων σφαιριδίων, που έπεφταν τυχαία μέσα από σωλήνα στην αριστερή πλευρά του κληρωτηρίου, όριζαν καθημερινά αυτούς που θα υπηρετούσαν ως δικαστές στα δικαστήρια και αντίστοιχα αυτούς που απαλάσσονταν την ημέρα εκείνη από τα δικαστικά καθήκοντά τους (βλ. περιγραφή του Αριστοτέλη, *Αθην. πολ.* 63-65, 2). Η αναπαράσταση των κληρωτηρίων στηρίχθηκε στη μαρτυρία του Αριστοτέλη (*Αθην. πολ.* 63.2, 64., 66.1) η οποία επιβεβαιώνεται από σωζόμενο θραύσμα λίθινης στήλης κληρωτηρίου (Boegehold, 1995: 58· Camp, 2004: 138, εικ. 82, 3). Επιπλέον έχουν ανασκαφεί δεκάδες θραύσματα χάλκινων ενεπίγραφων *δικαστικών πινάκων* (Lang, 1995: 61-64· Camp, 2004: 138, εικ. 84). Όσο για τον τρόπο με τον οποίο οι δικαστές κατέληγαν στην ετυμηγορία τους, στην οποία αναφέρεται το δεύτερο κεφάλαιο του διδακτικού βιβλίου, έχουν βρεθεί στρογγυλές χάλκινες ψήφοι που χρησίμευαν για το σκοπό αυτό. Οι ψήφοι με τις οποίες οι δικαστές αθώωναν είχαν μικρό κοίλο άξονα, ενώ αυτές με τις οποίες καταδίκαιζαν είχαν αντίθετα συμπαγή άξονα (βλ. Αριστ. *Αθην. πολ.* 68.2). Αυτού του είδους ψήφοι βρέθηκαν σε μία πρόχειρη πήλινη κάλπη που είχε χρησιμοποιηθεί σε άγνωστη διαδικασία εκδίκασης (Camp, 2004: 136-7, εικ. 80-1). Τα *δικαστικά πινάκια* καθώς και άλλα κρατικά αντικείμενα από χαλκό, κατασκευάζονταν στο Νομισματοκοπείο το οποίο βρισκόταν επίσης στην Αγορά (Camp, 2004: 161 κ.ε.).

Ωστόσο, σε αντίθεση με την Ακρόπολη που διατήρησε διαχρονικά το θρησκευτικό χαρακτήρα της, η Αγορά έχασε βαθμιαία το χαρακτήρα του πολιτικού κέντρου της οχυρωμένης πόλης. Στην ύστερη αρχαιότητα τα οικοδομήματά της καταστράφηκαν κυρίως από βαρβαρικές, επιδρομές και αργότερα καλύφθηκαν από άλλα κτίσματα που είχαν διαφορετική χρήση (Camp 2004: 235-40 και 253-5· Saradi, 2006: 238-9). Με την πάροδο του χρόνου η Αγορά της αρχαίας Αθήνας εξαφανίστηκε ολοκληρωτικά, με αποτέλεσμα να αμφιβάλλει κανείς ακόμη και για την ακριβή θέση της (βλ. πρόλογο Renfrew στο Camp, 2004:17). Τα θεμέλια των κτηρίων της αρχαίας Αγοράς άρχισαν να έρχονται στο φως το 1931, με τις συστηματικές ανασκαφές της Αμερικανικής Σχολής Κλασικών Σπουδών στην Αθήνα. Πολλά από τα σπουδαιότερα οικοδομήματα, όπως είναι η Βασιλείος Στοά και ο λίθος πάνω στον οποίο οι άρχοντες έδιναν όρκο, το (Παλαιό και Νέο) Βουλευτήριο, το Νομισματοκοπείο, τα Δικαστήρια και ενδεχομένως η Ποικίλη Στοά έχουν ανασκαφεί και ταυτιστεί. Σήμερα η Αγορά αποτελεί το μεγαλύτερο και σημαντικότερο αρχαιολογικό πάρκο που διαθέτει η Ελλάδα. Όσο για τα κινητά ευρήματα που ανακαλύφθηκαν στο χώρο της Αγοράς, στεγάζονται στην ανακατασκευασμένη Στοά του Αττάλου (βλ. πρόλογο Τιβέριου στο Camp, 2004: 15). Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα της αρχαίας Αγοράς και την επιστημονική πληροφόρηση που έχουμε για το χώρο αυτό, δεν υπάρχει σχετική εικονογράφηση και ενημέρωση στο έντυπο βιβλίο για το δημόσιο και ιδιωτικό βίο στην αρχαία Ελλάδα. Το ίδιο ισχύει και για την Ακρόπολη, στην οποία φύλαγαν το τμήμα της εισφοράς που αφιέρωναν κάθε χρόνο στην Αθηνά.

Τα κενά αυτά δυσχεραίνουν από πολλές απόψεις την κατανόηση της διδακτέας ύλης που σχετίζεται με τη λειτουργία του πολιτεύματος της Αθήνας μέσα στην οποία έδρασε ο αθηναίος 'πολίτης.' Για την αντιμετώπιση των δυσχερειών η διδακτική ομάδα προσφεύγει συνήθως σε συμβατικές μεθόδους εξοικείωσης των φοιτητών με κινητά και ακίνητα αρχαιολογικά ευρήματα. Κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ προβάλλονται συνήθως διαφάνειες (slides) ή εικόνες (μέσω powerpoint) αρχαιολογικών χώρων, οικοδομημάτων, μνημείων και μουσειακών εκθεμάτων σχετικών με την αρχαία Αθήνα, οι οποίες προέρχονται από τα προσωπικά αρχεία των διδασκόντων. Κατά καιρούς ομάδες φοιτητών από τμήματα που λειτουργούν στην Αθήνα ξεναγούνται από συμβούλους καθηγητές στην αρχαία Αγορά ή σε άλλους αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της Αττικής. Ωστόσο ορισμένα από αυτά τα τμήματα συγκεντρώνουν και φοιτητές από περιοχές εκτός Αττικής, με αποτέλεσμα μόνον οι φοιτητές που κατοικούν στην Αθήνα και στον Πειραιά να επωφελούνται των επισκέψεων αυτών. Έτσι οι δύο πιο πάνω επαινετές κατά τα άλλα δραστηριότητες των μελών της διδακτικής ομάδας προσκρούουν σε μία βασική αρχή της ΑεξΑΕ: δηλ. στη διασφάλιση του δικαιώματος όλων ανεξαιρέτως των φοιτητών να έχουν εξίσου πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό, στη γνώση.

II. Ο στόχος δημιουργίας Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού για την παραγωγή CD-ROM

Αυτή η τελευταία διαπίστωση οδήγησε στο σχεδιασμό Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού σε ψηφιακή μορφή για την παραγωγή εκπαιδευτικού CD-ROM. Το αντικείμενο του CD-ROM είναι η Αθήνα στην Εποχή του Περικλή. Η περίοδος αυτή αναφέρεται κανονικά στα έτη 461-429 π.Χ. κατά τα οποία ο Περικλής οδήγησε την Αθήνα στη λεγόμενη «Χρυσή Εποχή» θεσπίζοντας ως πρώτο δημοκρατικό μέτρο τη *μισθοφορά*: δηλ. το μισθό των δικαστών, με τον οποίο αμείβονταν αργότερα και άλλοι αξιωματούχοι, ενώ τον 4^ο αι. π.Χ. έπαιρναν το μισθό αυτό και όσοι συμμετείχαν στην Εκκλησία του δήμου. Ωστόσο το πιο πάνω χρονικό διάστημα επεκτείνεται συχνά από τους ερευνητές στα χρόνια που προηγήθηκαν ή ακολούθησαν τα έτη 461 και αντίστοιχα 429, έτσι ώστε να καλύπτει τους μηδικούς πολέμους ή και το πρώτο τουλάχιστον ήμισυ του τέταρτου αιώνα π.Χ. Σε αυτή τη διευρυμένη περίοδο γνωστή ως «Εποχή του Περικλή» εστιάζει περισσότερο ή λιγότερο το εν λόγω CD-ROM.

Η επιλογή των νέων τεχνολογιών για τη δημιουργία Εναλλακτικού Διδακτικού Υλικού δεν είναι τυχαία. Όπως είναι γνωστό, στην ΑεξΑΕ οι νέες τεχνολογίες ενδείκνυνται ως εργαλεία μάθησης στις περιπτώσεις κυρίως εκείνες κατά τις οποίες οι παρεχόμενες πληροφορίες δεν είναι δυνατόν να μεταδοθούν τόσο αποτελεσματικά μέσω της έντυπης μορφής (Λιοναράκης, 2001α: 187). Η χρήση τους στοχεύει στον εμπλουτισμό και στην υποστήριξη του διδακτικού υλικού, ώστε αυτό να γίνει στον φοιτητή κατανοητό και αφομοιώσιμο. Το μέσο ή τα μέσα που χρησιμοποιούνται ποικίλλουν, επιλέγονται πάντοτε εκείνα που είναι κατά περίπτωση πιο αποδοτικά προς όφελος του εκπαιδευμένου. Ωστόσο οι ψηφιακές μορφές διδακτικού υλικού συμπληρώνουν συνήθως το έντυπο υλικό, μόνο σε πιο σπάνιες περιπτώσεις συνιστούν το κύριο διδακτικό υλικό (Λιοναράκης, 1998α: 154-7· του ίδιου, 1998β 173-5). Στην προκειμένη περίπτωση το εν λόγω CD-ROM σχεδιάστηκε για να αποτελέσει τμήμα του κύριου (έντυπου) διδακτικού υλικού, το οποίο συμπληρώνει ή εμπλουτίζει με εικόνες και πληροφοριακά κείμενα.

Για τη μελέτη του δημόσιου και ιδιωτικού βίου στην αρχαία Ελλάδα, οι μαρτυρίες των αρχαιολογικών ευρημάτων είναι εκ φύσεως λιγότερο προσιτές από τις γραμματειακές πηγές. Ο απλούστερος τρόπος για να γίνουν οι αρχαιολογικές μαρτυρίες προσβάσιμες στους φοιτητές είναι μέσω αναφορών σε εικόνες που συνοδεύονται από περιγραφές. Ο συνδυασμός αυτών των στοιχείων απουσιάζει, όπως είδαμε πιο πάνω, από το μεγαλύτερο τμήμα του έντυπου διδακτικού υλικού για τη Θ.Ε. ΕΛΠ 20. Η παρουσίαση των κυριότερων οικοδομημάτων της Αθήνας, του αθηναίου πολίτη και των κυρίαρχων θεών της πόλης είναι ωστόσο εφικτή με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Αρκεί να δημιουργηθεί ένα CD-ROM το οποίο θα υποστηρίζει το διδακτικό εγχειρίδιο. Στην περίπτωση αυτή ο φοιτητής θα διαβάζει το έντυπο διδακτικό εγχειρίδιο, ενώ συγχρόνως θα προσλαμβάνει μέσω της οθόνης του υπολογιστή πάνω στο γραφείο τις απαραίτητες συμπληρωματικές ή επεξηγηματικές πληροφορίες και εικόνες.

Η συνεχώς αυξανόμενη χρήση εκπαιδευτικών CD-ROM και η λειτουργία δικτυακών τόπων και κόμβων στο διαδίκτυο έχει αποδείξει το σημαντικό ρόλο των νέων τεχνολογιών στην ενεργοποίηση του διδασκόμενου και στην αφομοίωση και εμπέδωση των εννοιών που του παρέχει το γραπτό κείμενο (Κάββουρα-Γρηγοριάδου-Τσαγκάνου, 2002: 348). Δικτυογραφία, η οποία παραπέμπει τους φοιτητές σε αγγλόφωνους δικτυακούς τόπους που αναφέρονται γενικότερα στο δημόσιο και ιδιωτικό βίο στην αρχαία Ελλάδα, έχει ήδη συνταχθεί από την υπογραφόμενη Ε. Κόλλια και είναι αναρτημένη στο χώρο της ιστοσελίδας του ΕΑΠ για τη Θ.Ε. ΕΛΠ 20. Από το 2006 είναι στη διάθεση των φοιτητών γενικότερα και η βραβευμένη τρισδιάστατη αναπαράσταση της Αρχαίας Αγοράς των Αθηνών, κατά την Κλασική, Ελληνιστική και Ρωμαϊκή Περίοδο, του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (<http://3d.athens-agera.gr>). Ωστόσο ο φοιτητής του ΕΑΠ δεν έχει πληροφόρηση από το έντυπο διδακτικό υλικό για τα αρχαιολογικά ευρήματα που σχετίζονται με τα θεσμικά όργανα και το μηχανισμό της αθηναϊκής δημοκρατίας, ώστε να ανασύρει από το διαδίκτυο εικόνες και πληροφορίες. Μία προσπάθεια αυτού του είδους θα ήταν όμως, εκτός των άλλων, χρονοβόρα και αποθαρρυντική για έναν προπτυχιακό φοιτητή με στοιχειώδες επίπεδο γνώσεων.

Το κενό στο έντυπο υλικό θα καλύψει το προτεινόμενο CD-ROM που θα παρέχει στο φοιτητή άμεση πρόσβαση όχι μόνο στις αρχαιολογικές μαρτυρίες αλλά και στις γραμματειακές πηγές που σχετίζονται με αυτές, πράγμα που συνιστά από μόνο του μία «ανοικτή εκπαίδευση». Έτσι οι ενδιαφερόμενοι έχουν στην διάθεσή τους ένα ευέλικτο μαθησιακό εργαλείο (Λιοναράκης 2003:15), που αποσκοπεί στην προσωπική τους εμπλοκή· ενώ οι διδάσκοντες κάνουν ελκυστικότερο το μάθημά τους, αφού θέτουν στη διάθεση των φοιτητών ένα συμπληρωματικό εργαλείο μάθησης.

Στη χρήση ψηφιακών κειμένων με τη μορφή εκπαιδευτικών CD-ROM των οποίων η θεματολογία εμπίπτει στο *Δημόσιο και ιδιωτικό βίο στην αρχαία Ελλάδα*, προηγήθηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παλαιότερο είναι ένα διπλό CD-ROM που υλοποιήθηκε πριν λίγα χρόνια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και διανεμήθηκε στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης κατά το έτος 2003-04 (<http://www.greek-language.gr> με περαιτέρω αναζήτηση στον σύνδεσμο «Πύλη: Δημόσιος Βίος»). Ο ένας ψηφιακός δίσκος αναφέρεται στο *Δημόσιο Βίο*, ενώ ο άλλος στον *Ιδιωτικό Βίο*. Η εικονογράφηση του δημόσιου και ιδιωτικού βίου δεν παρουσιάζεται ωστόσο γεωγραφικά ή εξελικτικά, αν και καλύπτει επτά αιώνες (από το 700 έως το 30 π.Χ.). Αυτό επισημάνθηκε στο διαδίκτυο με ανώνυμο σχόλιο, σύμφωνα με το οποίο το εν λόγω CD-ROM δίνει μία «ομογενοποιημένη και στατική εικόνα του αρχαίου

ελληνικού κόσμου». Όσο για τη χρήση του CD-ROM, το λογισμικό σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί ως βοήθημα στη διδασκαλία του μαθήματος όχι της ιστορίας αλλά των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση.

Πρόσφατα (2006) το διπλό CD-ROM αντικαταστάθηκε από ψηφιακό δίσκο μεγαλύτερων αξιώσεων, στον οποίο συνεργάστηκε ομάδα πανεπιστημιακών (http://pi-schools.sch.gr/software/gymnasio/irodotos_a_b/). Το περιεχόμενο του νέου CD-ROM χωρίζεται σε δύο μεγάλες ενότητες που τιτλοφορούνται «Ηροδότου ιστορίες» και «Αρχαία Ελλάδα: ο τόπος και οι άνθρωποι». Κάθε μία ενότητα χωρίζεται σε πέντε υποενότητες. Οι «Ηροδότου ιστορίες» χρησιμοποιούνται για διδασκαλία στην πρώτη γυμνασίου. Η ενότητα «Αρχαία Ελλάδα: ο τόπος και οι άνθρωποι» προορίζεται για διδασκαλία στη δεύτερα γυμνασίου. Η ενότητα αυτή καλύπτει τον ιδιωτικό βίο των αρχαίων Ελλήνων και εστιάζει στα αθλήματα, στην κατοικία, στην ενδυμασία, στη διατροφή και στα συμπόσια (<http://astronkyttaron.heavenforum.org/t956-topic>).

Τόσο το παλαιότερο CD-ROM όσο και το νεότερο, που περιέχει την ενότητα για τον ιδιωτικό βίο, διαφέρουν από το προτεινόμενο CD-ROM για τη ΘΕ ΕΛΠ 20 όχι μόνο ως προς τη θεματική αλλά και ως προς τους στόχους: 1) προορίζονται όχι για ατομική χρήση μαθητών αλλά για διδασκαλία σε συλλογικό επίπεδο στη δεύτερα τάξη του γυμνασίου, 2) περιέχουν εικονογραφικό υλικό που χρησιμοποιείται για να εμπλουτίσει τη διδασκαλία όχι ιστορικού μαθήματος, αλλά φιλολογικού, δηλ. των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η σχολική διδασκαλία βασίζεται αντίστοιχα σε έντυπο Ανθολόγιο με τίτλο «Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι» που εκδόθηκε από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων για να διανέμεται στους μαθητές της δεύτερας γυμνασίου. Το παλαιότερο έντυπο ανθολόγιο (Καραμπάγια-Καραμπάγια, 1999) αντικαταστάθηκε πρόσφατα από υποδειγματικά σχεδιασμένο και τυπωμένο βιβλίο (Στεφανόπουλος-Αντζουλή, 2006). Το νεότερο ανθολόγιο έχει δομηθεί σε επτά θεματικές ενότητες από τις οποίες οι έξι αναφέρονται σε σπουδαίες αρχαίες ελληνικές πόλεις (Αθήνα, Σπάρτη, Θήβα, Κόρινθος, Αλεξάνδρεια) ή επικράτειες (Μακεδονία) που άκμασαν κατά την αρχαϊκή, κλασική και ελληνιστική εποχή, ενώ η έβδομη ενότητα αφιερώνεται στον αθλητισμό και στα αθλήματα.

Το προτεινόμενο CD-ROM για τη Θ.Ε. ΕΛΠ 20 αποτελείται από έναν ψηφιακό δίσκο που συμπληρώνει ή αντικαθιστά τμήματα του έντυπου διδακτικού εγχειριδίου και προορίζεται αντίθετα για ατομική χρήση. Το εν λόγω CD-ROM έχει ως αντικείμενο το δημόσιο και ιδιωτικό βίο στην πόλη-κράτος των Αθηνών κατά την πιο γνωστή περίοδο της ιστορίας της. Τιτλοφορείται «Η Αθήνα στην Εποχή του Περικλή: η πόλη, ο πολίτης και οι κυρίαρχοι θεοί». Τα κείμενα είναι πληροφοριακά, η εικονογράφηση σχετίζεται άμεσα με αυτά και το μαθησιακό υλικό παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένη ιστορική προοπτική.

Μέσω του προτεινόμενου CD-ROM ο διδασκόμενος εξοικειώνεται κάθε φορά κατά βούληση με κάποιο από τα αντικείμενα προς μελέτη του έντυπου διδακτικού υλικού και σχηματίζει μία σφαιρικότερη εικόνα για το δημόσιο και ιδιωτικό βίο. Συγχρόνως ο φοιτητής έχει τη δυνατότητα ανάπτυξης μηχανισμών μάθησης, καθώς μέσα από το προσφερόμενο εικονογραφικό υλικό μπορεί να παρατηρεί, να συνδυάζει, να ιεραρχεί, να κρίνει και να συγκρίνει, να παρακολουθεί την εξέλιξη ή τη διαχρονικότητα θεσμών και φαινομένων: π.χ. την αλλαγή χρήσης γης σημαντικών περιοχών της Αττικής, όπως είναι ο χώρος στον οποίο άρχισε να διαμορφώνεται η Αγορά της Αθήνας στα τέλη του 6.ου αι. π.Χ. Με άλλα λόγια, ο διδασκόμενος δεν αποτελεί παθητικό δέκτη, αλλά συμμετέχει ενεργά στη γνώση που αποκτά (Λοΐζος,

1998). Συγχρόνως ο φοιτητής εξοικειώνεται με τις νέες τεχνολογίες και τις πολυμεσικές εφαρμογές, επεξεργάζεται τα δεδομένα, στα οποία παραπέμπουν διάφοροι σύνδεσμοι, και έχει τη δυνατότητα να εντυφώσει στα τμήματα εκείνα του CD-ROM που τον ενδιαφέρουν περισσότερο.

Η δημιουργία ενός πλούσιου σε εικονογράφηση ψηφιακού υλικού απαιτεί τη χρήση πηγών που είναι στη διάθεση ελληνικών ή ξένων φορέων (ελληνικές αρχαιολογικές υπηρεσίες και μουσεία της Αττικής καθώς και ξένες αρχαιολογικές σχολές στην Αθήνα) οι οποίοι δεν είναι πάντοτε προσβάσιμοι στους φοιτητές. Με το προτεινόμενο CD-ROM οι φοιτητές εξοικειώνονται με αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία της Αττικής, χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία τους. Αυτό είναι σημαντικό, δεδομένου ότι περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές της Θ.Ε. ΕΛΠ 20 κατοικούν εκτός Αττικής και Βοιωτίας ή πέρα από τα παρακείμενα νησιά του Σαρωνικού και του Αιγαίου. Με εξαίρεση μάλιστα την Αθήνα και τον Πειραιά, τα κοντινότερα κέντρα ΟΣΣ στη νότια και κεντρική Ελλάδα βρίσκονται στην Πάτρα και στη Λάρισα, οι οποίες απέχουν τουλάχιστον τρεις ώρες από την Αθήνα και τον Πειραιά. Εκτός τούτου, σε αντίθεση με τους φοιτητές των συμβατικών πανεπιστημίων, η πλειονότητα των φοιτητών του Ε.Α.Π. είναι εργαζόμενοι. Συχνά υποστηρίζουν οικογένεια και ορισμένες φορές δεν έχουν διαθέσιμο χρόνο για την παρακολούθηση των ΟΣΣ, πόσο μάλλον για τη συμμετοχή τους σε «εξωσχολικές» δραστηριότητες.

III. Περιεχόμενο και διάρθρωση του CD-ROM

Στο προτεινόμενο CD-ROM οι πληροφορίες οργανώνονται με τη μορφή του υπερκειμένου σε οθόνη (*hypertext*), το οποίο αποτελεί ένα *μη γραμμικό* κείμενο. Το υπερκείμενο περιλαμβάνει εισαγωγή και ένδεκα θεματικές ενότητες που συνοδεύονται με χρονολόγιο, γλωσσάριο και βιβλιογραφία. Η εικονογράφηση ξεκινά από την αρχική σελίδα (*home page*), δηλ. την κεντρική οθόνη του υπερκειμένου. Εδώ κυριαρχεί φωτογραφία (Ακρόπολη) του πιο χαρακτηριστικού μνημείου της Αθήνας την εποχή του Περικλή, δεξιά της οποίας εμφανίζονται οι τίτλοι της εισαγωγής και των ένδεκα κεφαλαίων του κειμένου.

- Εισαγωγή
- Ο χώρος
- Η πόλη (το *άστυ*) και η ύπαιθρος χώρα
- Η ασφάλεια της πόλης-κράτους
- Ο αθηναίος πολίτης
- Η Αγορά
- Η αστική και η αγροτική κατοικία
- Τα έργα κοινής ωφέλειας
- Οι κυρίαρχες θεότητες και η λατρεία τους
- Τα ιερά και οι εορτές τους
- Η οικονομία και το νόμισμα
- Όψεις από την καθημερινότητα
- Χρονολόγιο
- Γλωσσάριο
- Βιβλιογραφία

Στα κεφάλαια αυτά ο φοιτητής μπορεί να προχωρήσει γραμμικά ή επιλεκτικά, δηλ. με *μη γραμμικό τρόπο*, μέσω τεσσάρων επιλογών: α) από την κεντρική οθόνη, β) από

τον χάρτη του υπερκειμένου που δείχνει το δέντρο με τα κεφάλαια και τα υποκεφάλαια, γ) από το λεπτομερές μενού που ανοίγει με το άγγιγμα του ποντικιού στη γωνία της οθόνης, δ) από το επί μέρους μενού το οποίο βρίσκεται στο πάνω μέρος της οθόνης και περιλαμβάνει μόνο τα ένδεκα κεφάλαια.

Η Εισαγωγή κατατοπίζει τον φοιτητή για την πόλη της κλασικής Αθήνας σε σχέση με τα θεματικά αντικείμενα που αναπτύσσονται αναλυτικά στα επόμενα ένδεκα κεφάλαια. Κάθε ένα από τα κεφάλαια αυτά αρχίζει με μία μικρή εισαγωγική παράγραφο που ενημερώνει τον φοιτητή για τα επί μέρους θέματα. Η παρουσίαση του θέματος του CD-ROM από την εισαγωγή και μετά είναι εξελικτική, προχωρά από το πιο γενικό στο πιο εξειδικευμένο, αλλά η πλοήγηση δεν είναι αναγκαστικά ευθύγραμμη. Η εισαγωγή προετοιμάζει τον φοιτητή μέσω των λεγόμενων «υπερδεσμών» (links) να μεταφέρεται στο κεφάλαιο που επιθυμεί, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει μία «γραμμική» ανάγνωση, δηλ. από την αρχή έως το τέλος. Έτσι η μάθηση γίνεται περισσότερο προσωπική εμπειρία και λιγότερο απαίτηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Figueroa, 1992: 20).

Με τον ίδιο τρόπο, μέσω υπερδεσμών, ο φοιτητής κατευθύνεται από ένα σημείο του CD-ROM σε άλλο. Αυτό συμβαίνει π.χ. όταν ένα θέμα αναφέρεται ακροθιγώς σε μία θεματική ενότητα, αλλά αναλύεται εκτενώς σε μία άλλη. Έτσι αποφεύγονται οι επικαλύψεις. Η υπερσύνδεση συντελείται και με «κουμπιά ενεργειών», δηλ. σύμβολα τοποθετημένα στο αριστερό και στο κάτω περιθώριο της οθόνης, τα οποία είτε παραπέμπουν στους συντελεστές του έργου, στο χρονολόγιο, στο γλωσσάριο και στη βιβλιογραφία, είτε κατευθύνουν τον χρήστη στην προηγούμενη σελίδα ή στην έξοδο, δηλ. πίσω στην αρχική οθόνη. Από την άλλη πλευρά, ο λεγόμενος «Σελιδοδείκτης», που εμφανίζεται στις οθόνες, περιέχει τα σχετικά κάθε φορά με το θέμα αρχαία ελληνικά κείμενα σε νεοελληνική απόδοση. Στο σώμα του κειμένου υπάρχουν και εικονίδια που καθοδηγούν τον φοιτητή σε πρόσθετες πληροφοριακές πηγές (προσωπογραφικά στοιχεία, πληροφορίες για την πηγή των εικόνων, επεξηγήσεις κ.λπ.).

Κύριο άξονα της εικονογράφησης του έργου αποτελούν: α) οι χάρτες, τα σχεδιαγράμματα και τα τοπογραφικά σχέδια του φυσικού και δομημένου χώρου, β) οι φωτογραφίες, οι εικόνες, οι μακέτες και τα σχέδια αρχαιολογικών χώρων, κτηρίων, μνημείων και ευρημάτων που στεγάζονται κυρίως σε ελληνικά μουσεία, γ) οι αναπαραστάσεις αρχαιολογικών χώρων, μνημείων και έργων τέχνης. Τα πιο πάνω συμβάλλουν στη διευκόλυνση του φοιτητή μέσω της σχηματοποιημένης μορφής των γνώσεων τις οποίες προσλαμβάνει με δική του πρωτοβουλία κατά τη μαθησιακή του πορεία (βλ. Λιοναράκης, 2001β: 47· Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 547-8).

IV. Η διαμόρφωση του ΕΔΥ (CD-ROM) σύμφωνα με τις αρχές της ΑεξΑΠ.

Το προτεινόμενο ΕΔΥ, όπως και το έντυπο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στη Θ.Ε. ΕΛΠ 20, έχει σχεδιασθεί σύμφωνα με τις αρχές της ΑεξΑΕ. Βασίζεται δηλ. στα λεγόμενα *προκείμενα* και *μετακείμενα*, τα οποία είναι αναπόσπαστα τμήματα των κειμένων, ενώ συγχρόνως υποστηρίζεται και εμπλουτίζεται από τα γνωστά ως *διακείμενα*, *επικείμενα*, *παρακείμενα* και *περικείμενα* (Λιοναράκης, 2001β: 47· Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 545-550).

Προκείμενα είναι τα τμήματα του διδακτικού υλικού που δίδονται συνοπτικά και προηγούνται γενικότερα των κειμένων, όπως είναι τα περιεχόμενα, η διάρθρωση σε κεφάλαια και ενότητες κ.λπ. (Λιοναράκης, 2001β: 44· Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 545-6). Στην περίπτωση του προτεινόμενου ΕΔΥ τα *προκείμενα* χρησιμοποιούνται

για να ενημερώσουν τον φοιτητή σχετικά με τα περιεχόμενα του CD-ROM (τίτλοι εισαγωγής, κεφαλαίων και υποκεφαλαίων) στην αρχική σελίδα ή αλλού, όπως είδαμε πιο πάνω. Στην πραγματικότητα τα *προκείμενα* κινούν το ενδιαφέρον του φοιτητή και τον προετοιμάζουν για να πλοηγηθεί με τη σειρά που ο ίδιος επιθυμεί στα θεματικά αντικείμενα του κειμένου. Άλλωστε οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, που οφείλονται στην ανάγνωση του έντυπου υλικού, καθιστούν τον φοιτητή ικανό να αφομοιώσει και να αξιοποιήσει τις νέες πληροφορίες του Ε.Δ.Υ.

Τα *μετακείμενα* πάλι συμπληρώνουν τα *προκείμενα* με τη μορφή συνόψεων κεφαλαίων και ενοτήτων, παραρτημάτων κ.λπ. (Λιοναράκης, 2001β: 44-5· Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 546). Στην περίπτωση του προτεινόμενου CD-ROM τα *μετακείμενα* έχουν τη μορφή της βιβλιογραφίας η οποία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να έλθει απευθείας σε επαφή με τις απόψεις ερευνητών και να προβληματισθεί για τις συχνά αντικρουόμενες θέσεις τους. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιείται η συμμετοχή του φοιτητή στη μαθησιακή διαδικασία και οξύνεται η κριτική σκέψη του.

Όσο για τα *διακείμενα*, εναρμονίζουν την προϋπάρχουσα γνώση του φοιτητή με αυτήν που προσλαμβάνει κατά τη μαθησιακή του πορεία, εμφανίζονται δηλ. στο διδακτικό υλικό ως συμπεράσματα, δραστηριότητες, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κ.α. (Λιοναράκης, 2001β: 45). Στο προτεινόμενο CD-ROM τα *διακείμενα* είναι οι δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που περιέχονται σε κάθε κεφάλαιο. Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις παρακινούν τον φοιτητή να ελέγξει τον βαθμό αφομοίωσης των νέων πληροφοριών και να τις συνδέσει με αυτές που παρέχονται στο έντυπο υλικό. Τα *διακείμενα* με τη μορφή δραστηριοτήτων και ασκήσεων βασίζονται στην αρχή της μετρησιμότητας των γνώσεων, η οποία είναι ένα από τα ρηζικέλευθα στοιχεία της ΑεξΑΕ. Η μετρησιμότητα εφαρμόζεται σε διαδοχικά στάδια, ώστε ο ίδιος ο φοιτητής να ελέγχει τη μαθησιακή του πορεία και να την αξιολογεί (Μπάνου, 2001: 62).

Εξίσου σημαντικό ρόλο έχουν τα *επικείμενα* που είναι γλωσσάρια, ορισμοί κ.λπ. (Λιοναράκης, 2001β: 47· Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 548). Στο προτεινόμενο CD-ROM τα *επικείμενα* έχουν τη μορφή χρονολογίου και γλωσσαρίου. Το χρονολόγιο καθοδηγεί τον φοιτητή στη διάσταση του χρόνου στη διάρκεια του οποίου συμβαίνουν τα γεγονότα που σχετίζονται με τα κτίσματα και τα αντικείμενα ή επικρατούν οι πρακτικές και οι συμπεριφορές που αναφέρονται στα κείμενα. Το γλωσσάριο διευκολύνει την εξοικείωση με την έννοια τεχνικών ή άλλων όρων των οποίων η χρήση κρίνεται αναγκαία για την κατανόηση του διδακτικού υλικού.

Όσο για τα *παρακείμενα* είναι τα «μη γλωσσικά μέρη της ανάπτυξης των κειμένων», δηλ. οι πληροφορίες που ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αντλήσει όχι μέσω κειμένων αλλά μέσω εικόνων, φωτογραφιών, σχημάτων κ.λπ. (Λιοναράκης 2001β: 47· Σιάκας-Λιοναράκης 2007: 547). Για την εικονογράφηση του ψηφιακού υλικού στο προτεινόμενο CD-ROM χρησιμοποιούνται χάρτες, σχέδια, σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες αρχαιολογικών χώρων, εικόνες ή σχέδια κτηρίων, μακετών, ευρημάτων κ.λπ. Στην εικονογράφηση του έντυπου διδακτικού υλικού για τη ΘΕ ΕΛΠ 20, υποστηρικτικό ρόλο, όπως είδαμε, αναλαμβάνει το μικρό πληροφοριακό κείμενο που συνοδεύει τη λεζάντα της εικόνας, ως απαραίτητο συμπλήρωμά της, και ξεχωρίζει με σκίαση από το τρέχον κείμενο. Στο προτεινόμενο CD-ROM το μικρό αυτό κείμενο εμφανίζεται μαζί με τη λεζάντα κατά τη στιγμή που η εικόνα μεγαλώνει με ένα κλικ του ποντικιού επάνω της. Τα *παρακείμενα*, όπως και τα κείμενα τα οποία πλαισιώνουν, προσφέρουν συχνά νέες πληροφορίες που απουσιάζουν από το έντυπο υλικό. Οι πληροφορίες όμως αυτές αποτελούν προϋπόθεση για την κατανόηση της

πόλης-κράτους μέσα στην οποία έζησε και έδρασε ο αθηναίος πολίτης. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρώτο κεφάλαιο του CD-ROM, στο οποίο παρουσιάζεται ο φυσικός και δομημένος χώρος της αρχαίας Αθήνας για τον οποίο δεν γίνεται κανένας λόγος στο έντυπο υλικό.

Τέλος τα *περικείμενα* είναι εμβόλιμα υποστηρικτικά κείμενα, όπως π.χ. μελέτες περίπτωσης, παραδείγματα, κ.λπ. (Λιοναράκης 2001β: 47, 50). Στο εν λόγω CD-ROM τα *περικείμενα* εμφανίζονται ως αρχαία ελληνικά κείμενα αναφοράς, σε νεοελληνική απόδοση, μέσω του σελιδοδείκτη.

Το ΕΔΥ έχει σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε ο χρήστης να μην είναι μόνο «ανεξάρτητος» ως προς το ρυθμό μάθησης αλλά να διατηρεί επιπλέον το αίσθημα υπευθυνότητας και αυτοπειθαρχίας, δεδομένου ότι καθίσταται σε μεγάλο βαθμό ο *ίδιος, υπεύθυνος* για τον «αυτοέλεγχό» του (Figueroa, 1992: 21). Ο έλεγχος δεν γίνεται μόνο μία φορά ή σπάνια, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης, κάποτε μάλιστα με εντελώς τυπικό χαρακτήρα. Αντίθετα αποτελεί μία συνεχή διαδικασία που διαρκεί όσο και η μελέτη του κάθε θέματος. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό εφαρμόζεται έχει ιδιαίτερη σημασία. Προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή του ενδιαφερομένου, μέσω ενεργειών όπως είναι η παρατήρηση, η σύγκριση, ο κριτικός σχολιασμός, η εμβάθυνση στις πηγές, η ερμηνεία ενός φαινομένου με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις ή αυτές που αποκτώνται εκ των υστέρων. Ο φοιτητής πρέπει να εκτελέσει με επιτυχία τις διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοελέγχου (Μπάνου, 2001: 68-74) πριν προχωρήσει στο επόμενο θέμα που τον ενδιαφέρει, ώστε να μην υπάρχουν κενά στις γνώσεις του.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές ότι το Εναλλακτικό Διδακτικό Υλικό της ΕΛΠ 20 παρουσιάζει και άλλα βασικά γνωρίσματα της ΑεξΑΕ, όπως είναι η **σαφήνεια**. Ο διδασκόμενος χειρίζεται και συμβουλευέται το γνωστικό υλικό του εκπαιδευτικού CD-ROM μόνος του, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία άλλου προσώπου ή η παροχή διευκρινίσεων (πρβ. Σιάκα-Λιοναράκη, 2007: 543). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο φοιτητής έχει ήδη ένα απόθεμα από προϋπάρχουσες πληροφορίες, δηλ. στοιχεία γνωστά από προηγούμενες θεωρητικές γνώσεις ή εμπειρίες. Βάσει αυτών ο εκπαιδευόμενος καλείται να προσεγγίσει κάθε φορά το θέμα, κτίζοντας ο ίδιος σταδιακά το δικό του μαθησιακό οικοδόμημα. Για το λόγο αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον χρήστη του CD-ROM να έχει μελετήσει προηγουμένως τα σχετικά κεφάλαια, ενότητες ή παραγράφους του έντυπου υλικού.

Ένα δεύτερο βασικό γνώρισμα της ΑεξΑΕ στο σχεδιασμό κάθε διδακτικού υλικού είναι το **πλούσιο περιβάλλον**, αυτό δηλ. που προϋποθέτει πολλαπλότητα πηγών, εξάσκηση στη διαδικασία αναζήτησης πηγών κ.λπ. (Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 543). Αυτό ξεχωρίζει επίσης ως χαρακτηριστικό του προτεινόμενου CD-ROM. Τέλος το έντυπο υλικό για τη ΘΕ ΕΛΠ 20 και το εν λόγω CD-ROM μοιράζονται από κοινού το χαρακτηριστικό της **αλληλεπίδρασης** (Σιάκας-Λιοναράκης, 2007: 543). Λόγω της δομής του CD-ROM, ο φοιτητής διατηρεί διαρκή και αμφίδρομη σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ και τα δύο τον καθοδηγούν πώς να μαθαίνει μόνος του.

Συνοψίζοντας: το ΕΔΥ όχι μόνο έχει σχεδιασθεί σύμφωνα με τις αρχές της ΑεξΕ, αλλά εμφανίζει και βασικά γνωρίσματά της. Όσο για το προτεινόμενο CD-ROM, εδώ η εικόνα αποτελεί πρωταρχική πηγή άντλησης γνώσεων και η μάθηση γίνεται εμπειρική, σε αντίθεση με το υπάρχον έντυπο διδακτικό υλικό της Θ.Ε. ΕΛΠ 20. Παράλληλα, ο φοιτητής αποκτά καινούργιες δεξιότητες και σχηματίζει μία σφαιρικότερη εικόνα για γνωστικά αντικείμενα με τα οποία έχει ήδη εξοικειωθεί από το έντυπο διδακτικό υλικό.

Βιβλιογραφία

- Boegehold, A. L., with contributions by J. McK. Camp II et al. (1995). *The Lawcourts at Athens. Sites, Buildings, Equipment, Procedure, and Testimonia. The Athenian Agora*, Vol. 28. Princeton, New Jersey. The American School of Classical Studies at Athens.
- Camp, J. M. (2004). *Η αρχαία Αγορά της Αθήνας. Οι ανασκαφές στην καρδιά της κλασικής πόλης*. Μτφρ. Μ. Κλεώπα. Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Figueroa, M. L. (1992). 'Understanding Students' Approaches to Learning in University Traditional and Distance Education Courses. *Journal of Distance Education/Revue de l'education à distance* 7, 15-26.
- Garland, R. (2001). *Οι αρχαίοι Έλληνες. Η καθημερινή τους ζωή*. Μτφρ. Δ. Γεδεών. Αθήνα, Βασδέκης.
- Hurwit, J. M. (2004). *The Acropolis in the Age of Pericles*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Κάββουρα, Θ., Γρηγοριάδου, Μ. και Τσαγκάνου, Γ. (2002). Αρχές σχεδίασης υπερμεσικού περιβάλλοντος για ευέλικτη μάθηση της ιστορίας με βάση περιπτώσεις. Στο Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*. Τόμ. Α', 345-352.
- Καραμπάγια, Μ. Σ. και Καραμπάγια, Ν. Σ. (1999). *Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι*. Ανθολόγιο. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κορρές, Μ. (2000). Κλασική αθηναϊκή αρχιτεκτονική. Στο Μπούρας, Χ., Σακελλαρίου, Μ. Β., Στάϊκος, Κ. Σπ. και Τουλούπα, Ε. (επιμ.). *Αθήνα. Από την κλασική εποχή έως σήμερα (5^{ος} αι. π.Χ.-2000 μ.Χ.)*. Αθήνα, Κότινος, 5-45.
- Lang, M. (1995). Pinakia. In Boegehold, A. L., with contributions by J. McK. Camp II et al. *The Lawcourts at Athens. Sites, Buildings, Equipment, Procedure, and Testimonia. The Athenian Agora*. Vol. 28. Princeton, New Jersey. The American School of Classical Studies at Athens, 59-64.
- Λιοναράκης, Α. (1998α). Η κασέτα στην εκπαίδευση. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. και Παναγιωτακόπουλος, Χ. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμ. Γ'. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 151-69.
- Λιοναράκης, Α. (1998β). Το βίντεο στην εκπαίδευση. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. και Παναγιωτακόπουλος, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμ. Γ'. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 171-85.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). Για ποια 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' μιλάμε;. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου. Πρακτικά Εισηγήσεων. Τόμ. Α'. Αθήνα, Προπομπός, 185-95.
- Λιοναράκης, Α. (2001β). 'Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού'. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα, Προπομπός, 32-52.
- Λιοναράκης, Α. (2003). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;. Στο *Παράλληλα Κείμενα για τη Θ.Ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 8-27 (Α' δημοσίευση στο 'Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών'. ΟΙΛΕ, Αθήνα, 1999).
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα, Προπομπός, 11-41.
- Λοΐζος, Δ. Ι. (1998). Η διδασκαλία της ιστορίας II: Από την έδρα μέχρι τα αμφίδρομα πολυμέσα. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2011 από: <http://www.anistor.gr/greek/grback/ist03.htm>
- Μήλιος, Α. (2000). Η έννοια του ελεύθερου πολίτη. Στο Μήλιος, Α., Μπιργάλιας, Ν., Παπαευθυμίου, Ε. και Πετροπούλου, Α. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα I: Από την αρχαιότητα έως και τα μεταβυζαντινά χρόνια*. Τόμ. Α'. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην αρχαία Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 23-113.
- Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα, Προπομπός, 53-77.
- Μπιργάλιας, Ν. (2000α). Ο αρχαίος δημόσιος βίος, πολιτική ζωή και τάξεις: δικαστική, στρατιωτική και θρησκευτική ζωή. Στο Μήλιος, Α., Μπιργάλιας, Ν., Παπαευθυμίου, Ε. και Πετροπούλου, Α.. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα I: Από την αρχαιότητα έως και τα μεταβυζαντινά χρόνια*.

- Τόμ. Α'. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην αρχαία Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 115-238.
- Μπιργάλιας, Ν. (2000β). Αρχαία ελληνική θρησκεία. Στο Μήλιος, Α., Μπιργάλιας, Ν., Παπαευθυμίου, Ε. και Πετροπούλου, Α., *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα I: Από την αρχαιότητα έως και τα μεταβυζαντινά χρόνια*. Τόμ. Α'. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην αρχαία Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 331-97.
- Ομάδα Διδακτικού Προσωπικού της Θ.Ε. Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία (ΕΠΟ 11) και Συντονίστρια Δρίτσα, Μ. (2005). 'Καινοτομίες στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η περίπτωση της κοινωνικής και οικονομικής ιστορίας'. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Πάτρα 11-13 Νοεμβρίου 2005, Πρακτικά Εισηγήσεων. Τομ. Α'. Αθήνα, Προπομπός, 297-307.
- Παπαευθυμίου, Ε. (2000). Η οικονομία στην αρχαιότητα. Στο Μήλιος, Α., Μπιργάλιας, Ν. Παπαευθυμίου, Ε. και Πετροπούλου, Α., *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα I: Από την αρχαιότητα έως και τα μεταβυζαντινά χρόνια*. Τόμ. Α'. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην αρχαία Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 239-77.
- Πετροπούλου, Α. (2000). Οικογενειακοί θεσμοί. Στο Μήλιος, Α., Μπιργάλιας, Ν., Παπαευθυμίου, Ε. και Πετροπούλου, Α. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα I: Από την αρχαιότητα έως και τα μεταβυζαντινά χρόνια*. Τόμ. Α'. *Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην αρχαία Ελλάδα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 279-329.
- Πετροπούλου, Α. (2001). Ο ελληνικός πολιτισμός εξ αποστάσεως: η πρόσβαση στις πηγές. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά Εισηγήσεων. Τόμ. Β'. Αθήνα, Προπομπός, 921-6.
- Saradi, H. G. (2006). *The Byzantine City in the Sixth Century. Literary Images and Historical Reality. Society of Messenian Archaeological Studies*. Athens.
- Sharon, A., Loya, S., Epstein, A., Mermelshtein, B., Perl, B. and Klemes, J. (2005). Virtual Schubert: The Teaching of Music from a Distance. *Open Education/Ανοικτή Εκπαίδευση* 1, 148-56.
- Σιάκας, Σ. και Λιοναράκης, Α. (2007). Συμβολή στην κατηγοριοποίηση ενός μοντέλου σχεδιασμού και ανάπτυξης διδακτικού υλικού με βάση την κινηματογραφική αφήγηση: η περίπτωση του εκπαιδευτικού βίντεο. Στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.). *4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007. Πρακτικά Εισηγήσεων. Τομ. Α'. Αθήνα, Προπομπός, 541-52.
- Στεφανόπουλος, Θ. και Αντζουλή, Ε. (2006). *Αρχαία Ελλάδα. Ο τόπος και οι άνθρωποι (Ανθολόγιο)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Στεφάνου Ιωσ. και Στεφάνου Ιουλ. (2005). Η φυσιογνωμία της ελληνικής πόλης. Στο Δουκέλλης, Π. Ν. (επιμ.). *Το ελληνικό τοπίο. Μελέτες ιστορικής γεωγραφίας και πρόσληψης του τόπου*. Αθήνα, Εστία, 237-52.
- Tomlinson, R. (2005). Το τοπίο της αρχαίας ελληνικής πόλης. Στο Δουκέλλης, Π. Ν. (επιμ.). *Το ελληνικό τοπίο. Μελέτες ιστορικής γεωγραφίας και πρόσληψης του τόπου*. Αθήνα, Εστία, 59-77.

**Ο ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή στην εκπόνηση και ολοκλήρωση της
Διπλωματικής Εργασίας ως προς την συμβουλευτική, επικοινωνία και
ενθάρρυνση των φοιτητών της ΘΕ ΕΚΠ65 στο ΕΑΠ.**

**The role of supervising professor in the development and completion of
Dissertation as for advisory, communication and encouragement of students of
ΕΚΠ65 in the Greek Open University**

Ιωάννης Παυλάκης

Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Απόφοιτος του μεταπτυχιακού

προγράμματος του ΕΑΠ

«Σπουδές στην Εκπαίδευση»

Πάτρα, Ελλάδα

ipaylaki@otenet.gr

Ειρήνη Γεωργιάδη

Δρ. Χημικός,

ΣΕΠ στη ΘΕ «Ανοικτή και

εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση»,

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,

Πάτρα, Ελλάδα

r.georgiadi@eap.gr

Abstract

In this work is presented a research that has aim the investigation of role of supervising professor, as for advisory, the encouragement and his communication with the students, in all the phases of development of dissertation in module ΕΚΡ65. For this investigation were realised bibliographic review and qualitative research with unstructured interviews from five supervising, the coordinator of and six graduates of postgraduate program "Master in Education". The results of research showed that in all the phases of development of dissertation in module ΕΚΡ65, the supervising professor provides also advices for the development and writing of dissertation and encourages the students so that they face the problems that they meet and they continue their effort. From the research it appears also that the students have the bigger need for advisory and communication in the initial stage that tries to determine the inquiring question and the subject of dissertation. Moreover, the research showed that supervising attends to maintain the communication with the student, using mainly the telephone and the e-mail. It is confirmed therefore that the supervising professor, constitutes for the student the supporting factor that leads to him completing his dissertation and to the acquisition of postgraduate title in module ΕΚΡ65 of HOU.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια έρευνα που έχει σκοπό την διερεύνηση του ρόλου του επιβλέποντα καθηγητή, ως προς τη συμβουλευτική, την ενθάρρυνση και την επικοινωνία του με τους φοιτητές, σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στη ΘΕ ΕΚΠ65. Για τη διερεύνηση αυτή πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση και ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις από πέντε επιβλέποντες, τον συντονιστή της ΘΕ και έξι απόφοιτους του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης των ΔΕ στην ΘΕ ΕΚΠ65, ο επιβλέπων καθηγητής παρέχει συμβουλές για την εκπόνηση και τη συγγραφή της ΔΕ και ενθαρρύνει τους φοιτητές προκειμένου να

αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Από την έρευνα φαίνεται επίσης ότι οι φοιτητές έχουν την μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική και επικοινωνία στο αρχικό στάδιο που προσπαθούν να καθορίζουν το ερευνητικό ερώτημα και το θέμα της ΔΕ. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι ο επιβλέπων φροντίζει να διατηρεί επικοινωνία με το φοιτητή, χρησιμοποιώντας κυρίως το τηλέφωνο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Επιβεβαιώνεται λοιπόν ότι ο επιβλέπων καθηγητής, αποτελεί για τον φοιτητή τον υποστηρικτικό παράγοντα που τον οδηγεί στην ολοκλήρωση της ΔΕ και στην απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης στην ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ.

Λέξεις κλειδιά

Επιβλέπων Καθηγητής, Διπλωματική Εργασία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενθάρρυνση, επικοινωνία, συμβουλευτική.

Εισαγωγή

Οι φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην εκπαίδευση» (ΕΚΠ) του ΕΑΠ, αφού ολοκληρώσουν επιτυχώς τις τέσσερις Θ.Ε., που προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών τους, για να αποκτήσουν τον μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης, υποχρεούνται στην εκπόνηση διπλωματικής εργασίας (ΔΕ). Οι φοιτητές συναντούν τεράστιες δυσκολίες από την αρχή της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας τους μέχρι την τελική παρουσίαση και υποστήριξη της στην επιτροπή κρίσης. Στις προσπάθειες τους, κατά την περίοδο εκπόνησης της ΔΕ, ο επιβλέπων καθηγητής προσφέρει την υποστήριξη του, όπως ο καθηγητής σύμβουλος κατά την περίοδο της φοίτησης τους στις ΘΕ.

Γενικά στην εκπαίδευση από απόσταση οι φοιτητές έχουν μεγάλη ανάγκη από την υποστήριξη του διδάσκοντα. Ο Race (1999) θεωρεί, ότι λίγοι φοιτητές της ΑεξΑΕ μπορούν να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις και οι Mills & Tait, (1996), Sander & Stevenson, (1998) και Tait (2000) υποστηρίζουν ότι λίγοι φοιτητές στην ΑεξΑΕ μπορούν να μελετούν μόνοι τους χωρίς την ανάγκη ανθρώπινης υποστήριξης. Η ανάγκη υποστήριξης γίνεται ακόμη μεγαλύτερη κατά την περίοδο της εκπόνησης της ΔΕ, εξαιτίας του γεγονότος ότι κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους δεν έχουν εκπονήσει εργασία παρόμοια σε βαθμό δυσκολίας, βάθος και εύρος έρευνας, έκταση και επιστημονική αρτιότητα.. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας που θα ακολουθήσει να διερευνηθούν αρχικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας και ο ρόλος που διαδραματίζει ο επιβλέπων καθηγητής στην ολοκλήρωση της εργασίας. Στη συνέχεια θα διερευνηθεί ο ρόλος αυτός από τις απόψεις των αποφοίτων φοιτητών και των επιβλεπόντων της ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ.

Η σημαντικότητα της έρευνας αυτής έγκειται στο γεγονός ότι διερευνά το ρόλο του επιβλέποντα διπλωματικές εργασίες στην εκπαίδευση από απόσταση, για τον οποίο δεν βρέθηκαν πολλές ερευνητικές εργασίες και όχι το ρόλο του Καθηγητή-Συμβούλου, για τον οποίο έχουν διεξαχθεί πλήθος ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1. Δυσκολίες στην εκπόνηση διπλωματικών εργασιών στη ΘΕ ΕΚΠ65

Οι φοιτητές εμφανίζονται, συνήθως, ανέτοιμοι και ανυποψίαστοι για το εύρος και βάθος της αναζήτησης που πρέπει να πραγματοποιηθεί, επειδή πιστεύουν ότι η ΔΕ είναι μια γραπτή εργασία σαν αυτή που εκπονούν στα πλαίσια μιας ΘΕ, αλλά μεγαλύτερης έκτασης (Γεωργιάδη, 2008)

Αυτό όμως δεν είναι το μοναδικό πρόβλημα. Ο Λιοναράκης (2008), εντοπίζοντας τις δυσκολίες των φοιτητών ανάλογα με τη φάση εξέλιξης της εκπόνησης της ΔΕ, αναφέρει ότι κατά κύριο λόγο εμφανίζονται:

- **Στην επιλογή του θέματος και τον καθορισμό του ερευνητικού προβλήματος**

Η πρώτη και μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες στην εκπόνηση της ΔΕ, παρουσιάζεται στο αρχικό στάδιο της προετοιμασίας. Η δυσκολία αυτή ευρίσκεται στην επιλογή του θέματος και τη διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος της ΔΕ (Γεωργιάδη, 2008). Όπως υποστηρίζει ο Μαυροειδής (2008) για τον εντοπισμό του ερευνητικού προβλήματος της ΔΕ, θα πρέπει να αφιερώνεται αρκετός χρόνος στη βιβλιογραφική επισκόπηση για τον εντοπισμό του πλαισίου έρευνας με βάση την υπάρχουσα γνώση. Συνυπολογίζοντας ότι το έντυπο Α, που υποβάλλουν αρχικά οι φοιτητές, εμπεριέχει προτάσεις θεμάτων για τρεις ΘΕ, ο χρόνος που απαιτείται για τη βιβλιογραφική επισκόπηση πολλαπλασιάζεται. Αν ληφθεί υπόψη, ότι την περίοδο αυτή δεν έχουν ορισθεί οι επιβλέποντες καθηγητές, για να υποστηρίξουν το φοιτητή στη βιβλιογραφική αναζήτηση, τότε η δυσκολία να ορίσει ο φοιτητής με σαφήνεια το θέμα της ΔΕ, στηριγμένο πάνω σε σωστές θεωρητικές αρχές, είναι μεγαλύτερη. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή η αρχική επιλογή θέματος δεν είναι σαφής και γι αυτό διαφέρει από την τελική πρόταση που υποβάλλεται με το έντυπο Β (Γεωργιάδη, 2008). Οι φοιτητές οδηγούνται σε λανθασμένη επιλογή θέματος και εξαιτίας του γεγονότος ότι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε θέματα της ειδικότητάς τους. Στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» υπάρχουν φοιτητές από διάφορα επιστημονικά πεδία, με αποτέλεσμα να επιθυμούν να εκπονήσουν ΔΕ σε θεματικά πεδία της ειδικότητάς τους, οι οποίες όμως ελάχιστα προσφέρουν στο πεδίο της συγκεκριμένης ΘΕ.

- **Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας**

Οι περισσότεροι φοιτητές, όταν θα πρέπει να υποβάλουν πρόταση για το θέμα της ΔΕ, δεν έχουν ούτε το χρόνο αλλά ούτε και τις γνώσεις να διερευνήσουν σωστά τη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία. Επίσης όπως επισημαίνει ο Λιοναράκης (2008), η έλλειψη εξοικείωσης με τον ηλεκτρονικό τρόπο αναζήτησης βιβλιογραφίας, οδηγούν σε βιβλιογραφική ανασκόπηση μόνο από έντυπες πηγές και αρκετές φορές η ελλιπής γνώση της Αγγλικής γλώσσας κάνει ακόμη δυσκολότερη την βιβλιογραφική διερεύνηση.

- **Στη διαχείριση του χρόνου και την τήρηση του χρονοδιαγράμματος**

Οι φοιτητές υπερεκτιμούν τα χρονικά περιθώρια που θεωρούν ότι έχουν για να ολοκληρώσουν τη βιβλιογραφική επισκόπηση, την έρευνα και τη συγγραφή της ΔΕ. Σε αρκετές περιπτώσεις οι φοιτητές συνειδητοποιούν τον Ιανουάριο, που υποχρεούνται να υποβάλουν την ενδιάμεση έκθεση, ότι τα χρονικά περιθώρια μέχρι το Μάιο, που πρέπει να παραδώσουν την ΔΕ, είναι μικρά (Λιοναράκης 2008). Έτσι πιεσμένοι από το άγχος του χρόνου, οδηγούνται σε βιαστικές ενέργειες όπως για

παράδειγμα να συνθέσουν ερωτηματολόγια που δεν έχουν στηριχθεί σε εκτενή βιβλιογραφική αναζήτηση, γεγονός που δυσκολεύει την επαλήθευση των ερευνητικών τους υποθέσεων.

▪ **Στην επιλογή του ερευνητικού εργαλείου**

Σύμφωνα με το Λιοναράκη (2008), μια λανθασμένη αντίληψη, που επικρατεί ανάμεσα στους φοιτητές που πρόκειται να επιλέξουν το ερευνητικό εργαλείο για την ερευνά τους, είναι ότι το μοναδικό εργαλείο έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο και κατ' επέκταση η ποσοτική έρευνα. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε επαναλήψεις και έλλειψη πρωτοτυπίας στις εκπονούμενες ΔΕ.

Οι πιο πάνω δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην εκπόνηση της ΔΕ οδηγούν αρκετούς σε απογοήτευση και αποτυχία, τουλάχιστον την πρώτη φορά. Σε περίπτωση δεύτερης αποτυχημένης κρίσης της ΔΕ από την αρμόδια επιτροπή, ο φοιτητής δεν παίρνει το μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης από το ΕΑΠ.

Για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών, που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την εκπόνηση της ΔΕ τους, αλλά και τον εναρμονισμό όλων των εμπλεκόμενων (ΕΑΠ, επιτροπή αξιολόγησης, επιβλέποντες καθηγητές, φοιτητές) με τη διαδικασία αυτή, δημιουργείται η ανάγκη προσδιορισμού προδιαγραφών ποιότητας στην προετοιμασία, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των ΔΕ στην ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ. Ο Λιοναράκης (2007) προσδιορίζοντας κάποιες ενιαίες προδιαγραφές σε επίπεδο Μεταπτυχιακής εργασίας θεωρεί, ότι η ΜΔΕ στην ΑεξΑΕ, θα πρέπει να αποτελείται από δύο μέρη:

1. **Την βιβλιογραφική επισκόπηση** που εμπεριέχει βιβλιογραφική διερεύνηση σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων, βιβλία, δημοσιευμένες έρευνες στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο κ.α. και
2. **την επαλήθευσή της** που εμπεριέχει την διερεύνηση της εγκυρότητας, τον έλεγχο των αποτελεσμάτων της επισκόπησης με διεξαγωγή έρευνας.

Θέτει δε ως επιπλέον **κριτήρια ποιότητας** της ΔΕ:

- ✓ Την πρωτοτυπία και το πρωτόγνωρο του θέματος, καθώς επίσης και την εμφανή απόδειξη της συστηματικής εργασίας του ερευνητή.
- ✓ Την αυθεντικότητα της εργασίας και τον σεβασμό της πνευματικής ιδιοκτησίας από τον συντάκτη με τη σωστή χρήση βιβλιογραφικών παραπομπών και αναφορών.
- ✓ Η δυνατότητα παρουσίασης και υποστήριξης της μεθοδολογίας της έρευνας της ΔΕ
- ✓ Η πιθανή δημοσίευση της σε έγκριτο περιοδικό ή συνέδριο.

Έτσι οι φοιτητές της ΘΕ ΕΚΠ65, για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπόνησης ΔΕ θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες (Γεωργιάδη, 2008):

- ✓ στον προσδιορισμό ερευνητικών 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.

Αρωγός στην προσπάθεια του φοιτητή να ξεπεράσει τις παραπάνω δυσκολίες, προκειμένου να ολοκληρώσει τη ΔΕ είναι ο επιβλέπων καθηγητής.

2. Ο επιβλέπων καθηγητής και οι υποχρεώσεις του

Στην φάση της εκπόνησης της ΔΕ, σε όλα τα μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης, τον φοιτητή επιβλέπει κάποιος υπεύθυνος καθηγητής. Αυτός μπορεί να είναι είτε μέλος ΔΕΠ ή διδάσκων του Τμήματος, είτε εξωτερικός συνεργάτης του Τμήματος αναγνωρισμένης ερευνητικής εμπειρίας με συνάφεια προς το αντικείμενο της ΔΕ. Η διαδικασία ορισμού του επιβλέποντα καθηγητή για τους φοιτητές αυτούς, δεν είναι η ίδια σε όλα τα εξ αποστάσεως ιδρύματα.

Στο ΕΑΠ ο Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος συνθέτει ομάδες συγγενών θεμάτων και προτείνει επιβλέποντα καθηγητή, για καθεμία από αυτές. Σε άλλα ΑεξΑΕ πανεπιστήμια, όπως για παράδειγμα του Cape Town (UCT), όπως αναφέρεται στον κανονισμό του, ο επιβλέπων επιλέγεται από τον ίδιο τον φοιτητή. Στο Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (OU/UK), όπως αναφέρεται στο ειδικό έντυπο A867 του μεταπτυχιακού προγράμματος «MA in Classical studies» για ζητήματα που αφορούν την ΔΕ, ο φοιτητής στις αρχές Φεβρουαρίου ενημερώνεται από το ίδρυμα ποιος ή ποια θα είναι ο/η επιβλέπων, που το ίδρυμα του έχει ορίσει.

Ο επιβλέπων ΔΕ στα μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ αναλαμβάνει κάποιες ιδιαίτερες υποχρεώσεις απέναντι στο ίδρυμα και τον φοιτητή, οι οποίες καθορίζονται από Γενικό κανονισμό εκπόνησης μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών, που ευρίσκεται στο διαδικτυακό χώρο του ιδρύματος.

Σε εξ αποστάσεως ιδρύματα του εξωτερικού, όπως του University of Cape Town (UCT), οι υποχρεώσεις του επιβλέποντα καθηγητή επισημοποιούνται με την υπογραφή μνημονίου συμφωνίας μεταξύ φοιτητή και επιβλέποντα, στο οποίο αναφέρονται οι υποχρεώσεις του στην επίβλεψη της ΔΕ, καθώς και το τι μπορεί να προσμένει από την επίβλεψη ο φοιτητής. Μεταξύ των άλλων αναφέρεται ότι ο επιβλέπων:

- ✓ θα συνεδριάζει τακτικά με το φοιτητή, για να συζητούν την πρόοδο του ερευνητικού έργου
- ✓ θα διατυπώνει τις παρατηρήσεις του σχετικά με το υλικό που υποβάλλει ο φοιτητής.
- ✓ θα παρέχει υποστήριξη και συμβουλές στον φοιτητή, που προέρχονται από την εμπειρία και τεχνογνωσία του.
- ✓ θα παρέχει τη γενική υποστήριξη - ενθάρρυνση που θα χρειαστεί, επειδή τα ερευνητικά έργα είναι χρονοβόρα και έχουν απαιτητικές δεσμεύσεις
- ✓ θα παρέχει σχόλια με γραπτές παρατηρήσεις και εποικοδομητική κριτική στο φοιτητή έγκαιρα.

Στα καθήκοντα που ανατίθενται στον επιβλέποντα καθηγητή στο OU/UK περιλαμβάνονται:

- ✓ Η βοήθεια που πρέπει να προσφέρει στο φοιτητή να προσδιορίσει το θέμα της ΔΕ του
- ✓ Η αξιολόγηση των πέντε εργασιών που πρόκειται να εκπονήσει ο φοιτητής, που θα αποτελούν τμήματα της ΔΕ του.
- ✓ Η προγραμματισμένες τακτικές επαφές συνεδριάσεις με τους φοιτητές, για να συζητήσουν ζητήματα της ΔΕ τους.

Είναι λοιπόν προφανές από τα παραπάνω ότι ο επιβλέπων καθηγητής αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο στα στάδια που ο φοιτητής χρειάζεται υποστήριξη και την υποχρέωση για τακτική επικοινωνία μαζί του.

3. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών και ο ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή

3.1. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών που εκπονούν ΔΕ

Η διαδικασία της εκπόνησης της ΔΕ, αποτελεί για το φοιτητή φυσική συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΘΕ, αλλά σε ένα αντικείμενο με περισσότερες απαιτήσεις. Η έλλειψη σχετικής εμπειρίας σε παρόμοια διαδικασία δημιουργεί επιπρόσθετη ανάγκη υποστήριξης από τον επιβλέποντα. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες, που επικρατούν την περίοδο της εκπόνησης μιας ΔΕ, είναι διαφορετικές από αυτές που επικρατούν κατά την περίοδο παρακολούθησης μιας ΘΕ και αυτό δίνει στη ΔΕ μια ξεχωριστή βαρύτητα. Συγκεκριμένα, κατά την περίοδο της εκπόνησης της διπλωματικής του εργασίας δεν υπάρχουν:

- Οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, οι οποίες είναι πηγές ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης και ευκαιρία για διαζώσης επικοινωνία με το καθηγητή σύμβουλο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών λύνονται αρκετά ερωτήματα που δημιουργούνται από τη μελέτη και υπάρχει ευκαιρία για εκτόνωση του άγχους, σχετικά με την πορεία εξέλιξης των σπουδών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2003).
- Οι συμφοιτητές, με τους οποίους ο φοιτητής οδηγείται μέσω συζητήσεων και συνεργατικών ασκήσεων στην ευρετική πορεία προς τη γνώση. Με τους συμφοιτητές του επίσης, συζητώντας θέματα σχετικά με τη φοίτηση τους, ενθαρρύνεται και μειώνεται έτσι η ένταση του άγχους του.

Αρα η μοναχική πορεία που διανύει ο φοιτητής στην εκπαίδευση από απόσταση, φαίνεται ότι στην τελική της φάση, που είναι η περίοδος εκπόνησης της ΔΕ γίνεται περισσότερο έντονη. Υπάρχει μόνο ο επιβλέπων καθηγητής, ο οποίος θα αναλάβει να καλύψει την απουσία των παραπάνω σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της ΔΕ.

Ανάγκες για υποστήριξη δημιουργούνται και σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό που θα χρησιμοποιήσει ο φοιτητής για τη ΔΕ του. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης του το εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, είναι καθορισμένο και διανέμεται στους φοιτητές από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους και έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με αυτό ρυθμίζοντας οι ίδιοι τον χρόνο και το ρυθμό. Οι υποχρεωτικές γραπτές εργασίες που θα εκπονήσει ο φοιτητής, κατά την περίοδο της φοίτησης του στην ΘΕ, σχετίζονται με τη μελέτη ορισμένων κεφαλαίων και έχουν σκοπό να αξιολογήσουν αν έχει εμπεδώσει την συγκεκριμένη ύλη. Η ύλη, όμως που θα πρέπει να μελετήσει ο φοιτητής για τις ανάγκες της ΔΕ του, δεν είναι συγκεκριμένη και εξαρτάται από το θέμα και την μεθοδολογία που θα ακολουθήσει. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τα στενά χρονικά περιθώρια που του δίδονται να εκπονήσει τη ΔΕ, δημιουργούν άγχος και προβληματισμό με αποτέλεσμα η ανάγκη για επικοινωνία και υποστήριξη από τον επιβλέποντα να είναι έντονη.

Οι Moisiejewicz & Spillett (2004), αναφέρουν ότι οι σπουδαστές για την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας τους, αντιμετωπίζουν κοινά προσωπικά εμπόδια, όπως αδυναμία στην έκφραση του γραπτού λόγου, απώλεια ενδιαφέροντος, αίσθημα απομόνωσης, τελειομανία και αναβλητικότητα. Στο δικτυακό τόπο του πανεπιστημίου North Carolina at Chapel Hill αναφέρεται, ότι για τους μεταπτυχιακούς σπουδαστές οι λόγοι που αποτελούν εμπόδια και οδηγούν στη μη ολοκλήρωση των διπλωματικών εργασιών τους είναι ότι:

- το να γράψει κανείς μια διπλωματική εργασία αποτελεί μια εντελώς νέα εμπειρία. Η ΔΕ είναι το ακαδημαϊκό έργο που σηματοδοτεί τη μετάβαση από τον σπουδαστή στο λόγο.

- το γράψιμο μιας διπλωματικής εργασίας είναι μια εξ ορισμού ανεξάρτητη αυτό-κατευθυνόμενη διαδικασία.
- η διπλωματική εργασία σηματοδοτεί επίσης τη μετάβαση από το σπουδαστή στον ερευνητή και η διαδικασία αυτή συνοδεύεται από άγχος για το αποτέλεσμα.

Στην περίπτωση της ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ, προκειμένου να υποστηριχθούν οι φοιτητές στην εκπόνηση της ΔΕ, ο συντονιστής της ΘΕ, σε συνεργασία με την ομάδα διδακτικού προσωπικού της διοργανώνουν κάθε ακαδημαϊκό έτος σεμινάρια με θέμα «*Θεωρία Εφαρμογής και έρευνας για την ΑεξΑΕ.*» Τα σεμινάρια αυτά αποτελούν σημαντική πηγή υποστήριξης των εκπαιδευτικών αναγκών που έχει ο φοιτητής κατά την περίοδο αυτή.

3.2. Ο Συμβουλευτικός ρόλος του επιβλέποντα

Ο ρόλος του επιβλέποντα αρχίζει με τη υποστήριξή του για τη σωστή επιλογή του θέματος της ΔΕ. Ο Kritsonis (2008) προτρέπει τους επιβλέποντες να βοηθούν το φοιτητή να προσδιορίσει το θέμα της ΔΕ και να τον ενθαρρύνουν να τους πει τι θα ήθελε να κάνει στην εργασία του.

Εφόσον προσδιοριστεί το θέμα της ΔΕ, ο επιβλέπων θα πρέπει να συμβουλευθεί στο φοιτητή για τον τρόπο και τις πηγές που θα ανατρέξει, για τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Η βοήθεια αυτή είναι απαραίτητη, επειδή συνήθως ο φοιτητής έχει ελάχιστη αντίστοιχη εμπειρία.

Σύμφωνα με τους Moisiejewicz & Spillett (2004), τα δυο συνήθη εμπόδια που συναντούν οι φοιτητές κατά την εκπόνηση της ΔΕ, είναι η δυσκολία στο σωστό γραπτό λόγο και η αναβλητικότητα. Στην αντιμετώπιση των εμποδίων αυτών η υποστήριξη του επιβλέποντα φαίνεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο. Στο ΕΑΠ, ο επιβλέπων καθηγητής, αναλαμβάνει να βοηθήσει το φοιτητή να σχεδιάσει ένα ρεαλιστικό χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας, εναρμονισμένο με τις προθεσμίες που ορίζονται από ίδρυμα και να παρακολουθεί την τήρησή του. Η Gray (2005), στην πρώτη από τα δώδεκα συμβουλές που δίνει στους επιβλέποντες, είναι να τους προτρέπει προκειμένου να βελτιώσουν την ικανότητα των φοιτητών τους στο γραπτό λόγο και να αντιμετωπίσουν την αναβλητικότητα, να ζητούν από τους φοιτητές τους να γράφουν 15 έως 30 λεπτά ημερησίως. Οι Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος (2003) διερευνώντας τα αίτια διακοπής της φοίτησης στο πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση», εντόπισαν ως δεύτερη αιτία διακοπής των σπουδών τη λανθασμένη εκτίμηση του διαθέσιμου χρόνου για μελέτη και την υποεκτίμηση της προσπάθειας που απαιτούν οι σπουδές τους. Η έμπειρη καθοδήγηση διαχείρισης του χρόνου από τον επιβλέποντα μπορεί να ωθήσει το φοιτητή σε αποτελεσματική εφαρμογή του χρονοδιαγράμματος.

Το Indiana University συνιστά στους επιβλέποντες καθηγητές για την υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδαστών τους, να τους αντιμετωπίζουν ως προσωπικότητες και όχι ως ανώνυμους βοηθούς ερευνητικών δραστηριοτήτων και να εργάζονται με όλους και όχι με αυτούς με τους οποίους νοιώθουν περισσότερο άνετα και έχουν κοινούς προβληματισμούς. Να σταθούν αρωγοί στην επιλογή του θέματος της διπλωματικής έρευνας, στη σύνταξη της ερευνητικής πρότασης, στην πραγματοποίηση και αξιολόγηση της έρευνας, στη συγγραφή της διατριβής και τέλος να ρωτούν τους σπουδαστές αν είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα της συμβουλευτικής που τους παρέχουν.

3.3. Ο ρόλος της επικοινωνίας του επιβλέποντα με τους φοιτητές

Όπως αναφέρει η Αθανασούλα-Ρέππα (2006), η μεγαλύτερη πηγή άγχους για τον εξ αποστάσεως φοιτητή, με βάση πάντα το μοντέλο του ΕΑΠ, είναι οι γραπτές εργασίες και οι τελικές εξετάσεις. Για να μειώσουν αυτό το άγχος οι καθηγητές σύμβουλοι, αφιερώνουν τον περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία με τους φοιτητές τους, για θέματα σχετικά με τις γραπτές εργασίες και τις τελικές εξετάσεις. Το γεγονός ότι η ΔΕ παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από τις γραπτές εργασίες και αποτελεί και την τελευταία και δυσκολότερη αξιολόγηση του φοιτητή για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τους τίτλου, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το άγχος θα είναι εντονότερο και επομένως θα είναι μεγαλύτερη και η ανάγκη για επικοινωνία του φοιτητή με τον επιβλέποντα καθηγητή.

Σύμφωνα επίσης, με την Αθανασούλα-Ρέππα (2006) σε ένα μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο καθηγητής σύμβουλος για να υποστηρίξει το φοιτητή θα πρέπει και να γνωρίζει καλά και να μπορεί να χειρίζεται τα συναισθήματα του φοιτητή και τις συνέπειές τους. Ο Kritissonis (2008), αναφέρει ότι ο επιβλέπων καθηγητής πρέπει να γνωρίζει τις ιδιότητες, τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του φοιτητή και τις προσωπικές και συναισθηματικές του ανάγκες. Θεωρεί πως αν κάποιος δεν σκοπεύει να έχει ως προτεραιότητα του την επίβλεψη της ΔΕ, δεν θα πρέπει να αναλαμβάνει το ρόλο του επιβλέποντα καθηγητή, που προϋποθέτει πολύ χρόνο και αφοσίωση. Συστήνει ακόμη, στους επιβλέποντες, να δημιουργούν μια προσωπική αλλά και επαγγελματική σχέση με τους φοιτητές, αντιμετωπίζοντας τους ως ανθρώπους που έχουν στόχους και φιλοδοξίες. Δίνοντας δε πρακτικές συμβουλές για την επικοινωνία του επιβλέποντα με τους φοιτητές του, προτείνει στους επιβλέποντες, να διατηρούν για τον κάθε φοιτητή ένα φάκελο με τα ηλεκτρονικά μηνύματα που ανταλλάσσουν μαζί του. Με τον τρόπο αυτό, όπως υποστηρίζει, θα μπορούν να ελέγχουν την συχνότητα επικοινωνίας μαζί του και να παίρνουν την πρωτοβουλία να επικοινωνούν οι ίδιοι, όταν παρατηρούν ότι οι φοιτητές έχουν καιρό να το κάνουν. Τέλος, παρακινεί τους επιβλέποντες, να φέρνουν σε επαφή φοιτητές που έχουν παρόμοια θέματα ΔΕ.

Ο Κόκκος (2001), αναφέρει ότι για να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα των φοιτητών στην εκπαίδευση από απόσταση, είναι αναγκαίο να υπάρχει επικοινωνία διδάσκοντος-διδασκομένων, σε όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, με όποιο μέσο είναι πρόσφορο (γραπτή αλληλογραφία, e-mail, τηλεφωνικές επαφές). Παρόλα αυτά, αρκετοί φοιτητές για λόγους διακριτικότητας, φοβιών ή έλλειψης αυτοπεποίθησης, αποφεύγουν να επικοινωνούν με τον καθηγητή σύμβουλο και είναι υποχρέωση του καθηγητή να ενισχύσει την επικοινωνιακή σχέση με τους φοιτητές του. Αντίστοιχα λοιπόν στην περίοδο της εκπόνησης των ΔΕ, η επικοινωνία με τον επιβλέποντα είναι εξ ίσου ή και περισσότερο αναγκαία. Οι Grady & Hoffman, (n.d.) αναφέρουν ότι το κλειδί στην αποτελεσματικότητα του επιβλέποντα καθηγητή, είναι να ενεργοποιεί στο μέγιστο βαθμό τις δεξιότητες επικοινωνίας του, για να διευκολύνει τους σπουδαστές να εκφράσουν μόνοι τους τις ανησυχίες, τους φόβους και τις αμφιβολίες τους για την πορεία της ΔΕ.

Στο ειδικό έντυπο (A867) του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, στο οποίο περιγράφονται ζητήματα που αφορούν τη ΔΕ, εμπεριέχεται το χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας του επιβλέποντα με τον φοιτητή. Στο χρονοδιάγραμμα αυτό καθορίζονται οι συγκεκριμένες συναντήσεις, που μπορεί να πραγματοποιήσει ο φοιτητής με τον επιβλέποντα, κατά τη διάρκεια των οποίων θα συζητηθούν θέματα της ΔΕ και θα λυθούν από τον επιβλέποντα οι τυχόν απορίες των φοιτητών. Στο ίδιο

έντυπο γίνονται συστάσεις στους φοιτητές, να τηρούν το χρονοδιάγραμμα αυτό, πηγαίνοντας προετοιμασμένοι στις συναντήσεις τους με τον επιβλέποντα, για να συζητήσουν ουσιαστικά ζητήματα που αφορούν τις ΔΕ, επειδή κατά τους μήνες Ιούλιο και Αύγουστο, δεν θα έχουν τη δυνατότητα να τον συναντήσουν.

Δεδομένου ότι ο κάθε φοιτητής ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο στην προσέγγιση του καθηγητή συμβούλου και φυσικά κάθε καθηγητής σύμβουλος έχει το δικό του προσωπικό στυλ, το Indiana University, για να βελτιωθεί η ποιότητα επικοινωνίας, συστήνει στους επιβλέποντες, να καθιερώσουν τακτικές συνεδριάσεις με τους φοιτητές τους. Στις συνεδριάσεις αυτές θα μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις, να συζητούν τις προσδοκίες, τις δικές τους και του σπουδαστή, ως προς το θεματικό πεδίο της ΔΕ, να εξετάζουν κατά περίπτωση την κριτική προς τους φοιτητές καθώς επίσης και τη συχνότητα της επικοινωνίας μαζί τους.

3.4. Η ενθάρρυνση των φοιτητών από τον επιβλέποντα

Οι Βασάλα, Κακούρης, Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Μαυροειδής, & Τάσιος, (2001) αναφέρουν ότι όλες οι μορφές επικοινωνίας που αναπτύσσονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλουν στην συναισθηματική και ακαδημαϊκή υποστήριξη των φοιτητών. Συγκεκριμένα η επικοινωνία, εκτός από την υποστήριξη της μελέτης, την επίλυση αποριών και την ανατροφοδότηση, συμβάλλει και στην εμψύχωση και ενθάρρυνση των φοιτητών. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2003) αναφέρει, ότι το άγχος προέρχεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και αφορά την πίεση που ασκείται από το περιβάλλον σε αυτό. Ο φοιτητής δέχεται καθημερινά την πίεση από το οικογενειακό, επαγγελματικό και εκπαιδευτικό του περιβάλλον. Ο καθηγητής σύμβουλος μπορεί να μειώσει αυτές τις αγχωτικές καταστάσεις με την ενεργητική ακρόαση, την ενθάρρυνση και την εμψύχωση. Με δεδομένο ότι η ένταση του άγχους για την εκπόνηση και την ολοκλήρωση της ΔΕ είναι αυξημένη, αυξημένες είναι και οι ανάγκες για ενθάρρυνση και εμψύχωση από τον επιβλέποντα.

Ο Kritissonis (2008), υποστηρίζει ότι οι επιβλέποντες ΔΕ θα πρέπει κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους με τους φοιτητές να είναι θετικοί, ενθουσιώδεις, αισιόδοξοι και χρήσιμοι. Θεωρεί ότι είναι καθήκον τους να ενθαρρύνουν τους φοιτητές τους και να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες, ώστε η ΔΕ τους να έχει την απαιτούμενη ποιότητα. Να τους προτρέπουν να επικοινωνούν και με άλλους φοιτητές που εκπονούν ΔΕ, όχι μόνο για να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις, αλλά και για να αντλούν θάρρος από το γεγονός ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες είναι κοινά.

Η πρώτη αιτία διακοπής των σπουδών στο πρόγραμμα ΕΚΠ του ΕΑΠ, σύμφωνα με τους Βεργίδη & Παναγιωτακόπουλο (2003), είναι και για τα δύο φύλα ο φόρτος εργασίας και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις και ιδιαίτερα για τις γυναίκες οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Το άγχος που προέρχεται από τις επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις των φοιτητών, οδηγούν σε μερικές περιπτώσεις στη διακοπή των σπουδών τους. Η στήριξη από τον επιβλέποντα την περίοδο της εκπόνησης της ΔΕ, που οι απαιτήσεις για μελέτη και έρευνα και οι ώρες απασχόλησης είναι αυξημένες, κρίνεται σημαντική για να αποτρέψει την απογοήτευση και πιθανόν τη εγκατάλειψη των σπουδών.

Η Thoits (2001), θεωρεί σημαντική την ύπαρξη μιας μορφής οικειότητας μεταξύ επιβλέποντα και σπουδαστή για να εποπτευθεί δημιουργικά μία διατριβή. Στο Indiana University, ανάμεσα στις συμβουλές που παρέχει προς τους επιβλέποντες για τον έλεγχο των προσωπικών αλληλεπιδράσεων και της εμψύχωσης των φοιτητών τους είναι να συναντιούνται μαζί τους για καφέ ή μετά το φαγητό, δηλαδή σε περισσότερο

φιλικό περιβάλλον. Ο Jarvis (2004) αναφέρει, ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων, σε οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν λειτουργούν, θα πρέπει να ενισχύουν τους εκπαιδευόμενους, ώστε να διατηρούν ένα υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης, να ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση και να δημιουργούν ένα κλίμα στο οποίο κανένας φοιτητής να μην αισθάνεται απειλή ή αναστολή. Ο επιβλέπων ενθαρρύνοντας τους φοιτητές θα πρέπει να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, ώστε να είναι ικανοί να επιτύχουν το στόχο της ολοκλήρωσης της ΔΕ.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικό ερώτημα και στόχοι της έρευνας

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, προέκυψε η ανάγκη να διερευνηθεί κατά πόσον επιβλέποντες και απόφοιτοι της ΘΕ ΕΚΠ65, που έχουν βιώσει τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπόνησης ΔΕ, ενστερνίζονται τις απόψεις των ερευνητών της επισκόπησης, ως προς το ρόλο του επιβλέποντα. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν: «Ποιος είναι ο ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας των φοιτητών της θεματικής ενότητας ΕΚΠ65 του ΕΑΠ;»

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερώτημα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ποιοτική περιγραφική έρευνα που είχε τους εξής επιμέρους στόχους. Να διερευνηθεί:

1. Κατά πόσον, με ποιους τρόπους και σε ποιες φάσεις εκπόνησης της ΔΕ ο επιβλέπων καθηγητής συνέβαλλε με τον συμβουλευτικό του ρόλο, στην ολοκλήρωση της ΔΕ στην ΘΕ ΕΚΠ65.
2. Πόσο σημαντική θεωρούν οι απόφοιτοι και οι επιβλέποντες καθηγητές του δείγματος την μεταξύ τους επικοινωνία κατά τη διάρκεια εκπόνησης της ΔΕ.
3. Τέλος πόσο σημαντικό θεωρούν τον εμπυχωτικό και ενθαρρυντικό ρόλο του επιβλέποντα καθηγητή, προκειμένου οι φοιτητές να αντιμετωπίζουν τις αγχωτικές καταστάσεις, που προέρχονται από το εργασιακό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

Σχεδιασμός και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο 2009. Το ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης των πληροφοριών ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη, που περιείχε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, με τις οποίες δόθηκε η ευκαιρία να καταγραφούν ελεύθερα οι προσωπικές απόψεις και εμπειρίες των μετεχόντων στην έρευνα.

Επειδή ο στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση και περιγραφή μιας πραγματικότητας, η οποία βιώνεται από τους επιβλέποντες καθηγητές και τους φοιτητές που εκπονούν ΔΕ, επιλέχθηκαν από αυτούς οι πληροφορητές που έδωσαν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας. Οι πέντε από τους έξι επιβλέποντες πληροφορητές (ΕΠ), επιλέχθηκαν τυχαία από τον κατάλογο των είκοσι ένα επιβλεπόντων της ΘΕ ΕΚΠ65 του ακαδημαϊκού έτους 2008-09. Ήταν τρεις γυναίκες και δύο άνδρες. Ο έκτος ΕΠ ήταν ο συντονιστής της ΘΕ και η επιλογή του έγινε στοχευμένα για να προσφερθούν στην έρευνα οι περισσότερες δυνατές πληροφορίες για τον ρόλο του επιβλέποντα στην εκπόνηση των ΔΕ. Ο εν λόγω πληροφορητής έχει την ευθύνη κατανομής των φοιτητών στους επιβλέποντες καθηγητές, την ευθύνη όλων των ΔΕ που εκπονούνται στην ΕΚΠ65 από την αρχή της λειτουργίας του ΕΑΠ και συμμετέχει σε όλες τις επιτροπές κρίσης των ΔΕ. Άρα η κατάθεση των απόψεων του, οι οποίες προέρχονται από πλούσιες γνώσεις και εμπειρίες, θα διασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό την αξιοπιστία των πληροφοριών που θα συγκέντρωνε η έρευνα. Οι έξι

απόφοιτοι πληροφορητές (ΑΠ) επιλέχθηκαν τυχαία από τους φοιτητές που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους το ακαδημαϊκό έτος 2008-09. Η επιλογή μεγαλύτερου δείγματος ΑΠ ήταν δύσκολη, επειδή οι φοιτητές αυτοί είχαν ήδη ολοκληρώσει τις σπουδές τους και δεν ήταν εύκολο να βρεθούν στοιχεία για επικοινωνία μαζί τους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με ηλεκτρονική μαγνητοφώνηση με χρήση του λογισμικού Cool Edit Pro 2.1., το οποίο δημιουργεί mp3 αρχεία. Στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν με τον κειμενογράφο WORD. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε αφού συγκεντρώθηκαν σε πίνακες οι απαντήσεις των πληροφορητών. Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν δύο αρχεία, που εμπεριείχαν το ένα τις απαντήσεις των επιβλεπόντων σε κάθε ερώτηση της συνέντευξης και το άλλο τις απαντήσεις των αποφοίτων.

Παρουσίαση των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας

Ο συμβουλευτικός ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή

Στο ερώτημα για τη αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και της υποστήριξης συμφωνούν επιβλέποντες καθηγητές και απόφοιτοι. Όπως δήλωσαν όλοι οι ΕΠ, η παρέμβαση του επιβλέποντα είναι απαραίτητος παράγοντας για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας ΔΕ. Ο συμβουλευτικός ρόλος του επιβλέποντα μπορεί να οριστεί και ως καθοδήγηση, με την έννοια ότι ο επιβλέπων δίνει οδηγίες και συμβουλές στους φοιτητές, προκειμένου να τους βοηθήσει να πετύχουν τους στόχους τους. Όλοι οι ΑΠ δήλωσαν ότι θεωρούν απαραίτητη, για την πορεία της ΔΕ, την καθοδήγηση από τον επιβλέποντα. Επίσης, το σύνολο των πληροφορητών του δείγματος, απέκλισε το ενδεχόμενο υποκατάστασης της συμβουλευτικής του επιβλέποντα, από κάποιας μορφής ειδικό έντυπο ή ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό που θα παρέχει το ΕΑΠ. Ωστόσο, οι ΕΠ θεωρούν θετική και υποστηρικτική την συμπληρωματική ύπαρξη έντυπου ή ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, που θα παρέχει το ΕΑΠ στους φοιτητές για τις ΔΕ. Ενδεικτικά ένας ΕΠ αναφέρει «...**Θεωρώ ότι η συμβουλευτική και η επίβλεψη από τον καθηγητή είναι πάρα πολύ σημαντική. Πιστεύω ότι αν δίναμε ένα CD ή ένα έντυπο, όσο καλό και αν ήταν, από τους φοιτητές που τελειώνουν τώρα τη διπλωματική τους εργασία δεν θα τα κατάφερναν ούτε οι μισοί... Συμπληρωματικά βέβαια να υπάρχει για να τους βοηθήσει να, όπως κάποιο απλό υλικό που έχουμε φτιάξει εμείς αλλά όχι μόνο το υλικό.**»

Ως προς το χρόνο που αφιερώνεται από τους επιβλέποντες για συμβουλευτική και καθοδήγηση, όλοι οι απόφοιτοι δήλωσαν ότι όποτε χρειάστηκαν τον επιβλέποντα καθηγητή, αυτός ήταν παρών και αφιέρωσε τον απαραίτητο χρόνο.

Όπως δήλωσαν οι τέσσερις από τους έξι ΕΠ, ο χρόνος που αφιερώνουν για την καθοδήγηση εξαρτάται από τους φοιτητές «...**Πάντως είναι γεγονός ότι ανάλογα με την ανταπόκριση που βρίσκει κανείς από το φοιτητή καταναλώνει και περισσότερο χρόνο...**». Τρεις από τους ΕΠ θεωρούν πως υπάρχει περισσότερος φόρτος εργασίας με τους φοιτητές στην αρχή, στην ενδιάμεση έκθεση και στο τέλος, που θα γίνουν οι τελικές διορθώσεις.

Στο ερώτημα: «**πότε υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη της συμβουλευτικής παρέμβασης του επιβλέποντα;**» όλοι οι επιβλέποντες του δείγματος απαντούν, ότι η καθοδήγηση του φοιτητή από τον επιβλέποντα είναι απαραίτητη σε όλα τα στάδια της ΔΕ. Όλοι επίσης δήλωσαν ότι στην αρχή της επίβλεψης, που θα πρέπει να οριστεί το θέμα, η ανάγκη είναι μεγαλύτερη, γιατί όπως χαρακτηριστικά τόνισαν: «...**από τις 10 προτάσεις ΔΕ με τα έντυπα Α' και Β' που κάνουν οι φοιτητές οι 9,5 θέλουν αλλαγή...**». Οι δύο από τους έξι ΕΠ επεσήμαναν ότι αρκετοί φοιτητές χρειάζονται καθοδήγηση και στην περίοδο υποβολής της ενδιάμεσης έκθεσης.

Τέσσερις από τους έξι ΕΠ δήλωσαν επίσης ότι και στο τέλος υπάρχει μεγάλη αναγκαιότητα συμβουλευτικής, όταν πρέπει να γραφτεί το τελικό κείμενο και όπως επεσήμαναν: *«... είναι δύσκολο και στο τέλος, που ο χρόνος πιέζει, η εργασία θα πρέπει να γραφτεί, να είναι πολύ καλή ... και κυρίως πρέπει να βοηθήσει τον φοιτητή όταν πρόκειται να ολοκληρώσει για να δει αν υπάρχουν σημεία τα οποία τα έχει παραλείψει και πρέπει να δώσει μεγαλύτερη σημασία».*

Από την πλευρά των ΑΠ, όλοι δήλωσαν ότι στην έναρξη της ΔΕ ήταν πιο καθοριστική και απαραίτητη η καθοδήγηση από τον επιβλέποντα. Ο **ορισμός του θέματος** θεωρείται σχεδόν από όλους μια δύσκολη φάση της εκπόνησης της ΔΕ. *«...Θεωρώ ότι η βοήθεια στο σημείο αυτό ήταν ουσιαστική καθώς ήμουν σε μεγάλη σύγχυση σχετικά με το θέμα... »* δήλωσε ένας απόφοιτος. Οι τέσσερις από τους έξι ΑΠ, δήλωσαν ότι υπήρξε συνεργασία με τον επιβλέποντα, ώστε να οριστεί το θέμα της ΔΕ χωρίς να δηλώσουν πως είχαν πρόβλημα με αυτό. *«...Το θέμα ήταν δική μου ιδέα, αλλά με βοήθησε να εντοπίσουμε ακριβώς τι θέλουμε να πετύχουμε, ποιο είναι το πρόβλημα και ποιο το ζητούμενο... »*, δήλωσε ένας απόφοιτος. Άλλος απόφοιτος αναφέρει ότι ο επιβλέπων του υπέδειξε εναλλακτικές λύσεις που ήταν της αρεσκείας του και είχαν συνάφεια με το δικό του ενδιαφέρον.

Όλοι οι επιβλέποντες υποστηρίζουν πως οι φοιτητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία αδυνατούν να ορίσουν μόνοι τους το θέμα της ΔΕ τους. Τις περισσότερες φορές τους συμβουλεύουν ή σε συνεργασία μαζί τους ορίζουν το θέμα της ΔΕ. *«...Αν δεν κατανοήσει ο φοιτητής τι είναι ερευνητικό πρόβλημα και δεν μάθει να το εντοπίζει δεν θα κάνει έρευνα. Άρα δεν έχει λογική εγώ να δώσω το θέμα. Τον καθοδηγώ να το βρει μόνος του αλλά πρέπει να εντοπίσει το πρόβλημα και όχι το θέμα...»* επεσήμανε ένας επιβλέπων. Οι τρεις από τους έξι επιβλέποντες καθηγητές δήλωσαν, ότι ένα κίνητρο για να καταφέρει ο φοιτητής να ολοκληρώσει την ΔΕ είναι το θέμα να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα του, *«...αν δεν αρέσει στο φοιτητή το θέμα που κάνει, δεν μπορεί μετά να συνεχίσει... »* αναφέρει ο ένας επιβλέπων

Όσον αφορά τη συνεισφορά του επιβλέποντα στο **στάδιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας**, οι τέσσερις ΕΠ συμφωνούν ότι υποδεικνύουν οι ίδιοι τον τρόπο που θα γίνει η βιβλιογραφική ανασκόπηση και οι δύο δήλωσαν ότι αρχικά αφήνουν τον φοιτητή να βρει μόνος του τις πηγές. *«...Εγώ δεν τους υποδεικνύω τις πηγές αλλά μόνο τον τρόπο που θα ψάξουν, τις πηγές πιστεύω θα τις βρουν μόνοι τους και έτσι μόνο θα μάθουν ...»* δήλωσε ένας επιβλέπων. Αντίστοιχα από τους έξι ΑΠ οι τέσσερις δήλωσαν, ότι και οι επιβλέποντες υπέδειξαν τον τρόπο διερεύνησης της βιβλιογραφίας, αλλά και αυτοί αντλούσαν μόνοι τους πληροφορίες. *«...Στην αρχή με άφησε να ψάξω μόνος μου, όμως μου υπεδείκνυε βιβλία, μου έστειλε βιβλιογραφία με e-mail, με καθοδήγησε να πάω στη βιβλιοθήκη του ΕΑΠ, άρα μου υπεδείκνυε στην πορεία... »*, δήλωσε ένας απόφοιτος.

Σημαντική φαίνεται η **συνεισφορά του επιβλέποντα στην τήρηση χρονοδιαγράμματος**. Όπως υποστήριξαν οι ΕΠ, οι ημερομηνίες που ορίζονται με το χρονοδιάγραμμα του ΕΑΠ για τη διαδικασία της εκπόνησης των ΔΕ εφαρμόζονται από τους επιβλέποντες με κάποια ελαστικότητα. Δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές συμμεριζόμενοι τις ανάγκες τους (οικογενειακές, επαγγελματικές κ.λ.π.), να εφαρμόσουν ένα χρονοδιάγραμμα από κοινού σχεδιασμένο. Από τις απαντήσεις των πέντε ΕΠ φαίνεται, ότι η πλειονότητα των φοιτητών δεν έχουν δυνατότητα μόνοι τους να θέσουν το χρονοδιάγραμμα της ΔΕ και να είναι συνεπείς, *«...Η εμπειρία μέχρι τώρα έχει δείξει ο φοιτητής μόνος του δεν μπορεί να βάλει ένα χρονοδιάγραμμα και να το τηρήσει..»* Ο έκτος ΕΠ θεωρεί ότι *«...Ανάλογα με το φοιτητή, όπως υπάρχουν πολλών ειδών επιβλέποντες υπάρχουν και πολλών ειδών φοιτητές. Υπάρχουν*

φοιτητές που είναι πολύ εντάξει στις υποχρεώσεις τους χρονικά, ποιοτικά, ερευνητικά, στο γραπτό λόγο και υπάρχουν κάποιοι άλλοι που δεν είναι τυπικοί, δεν είναι εντάξει ...». Όλοι οι ΕΠ δήλωσαν πως τελικά στο χρονοδιάγραμμα που τίθεται υπάρχει ελαστικότητα στις ημερομηνίες, τις ανοχές του οποίου όμως εποπτεύει ο επιβλέπων, που υπενθυμίζει στο φοιτητή τις υποχρεώσεις του, όταν θεωρεί ότι χρειάζεται.

Από την πλευρά των αποφοίτων, όλοι δήλωσαν, ότι ακολούθησαν χρονοδιάγραμμα εργασιών. Τέσσερις από αυτούς, είπαν ότι το χρονοδιάγραμμα φτιάχτηκε σε συνεργασία με τον επιβλέποντα, σε έναν δόθηκε αρκετά μεγάλη ελευθερία στο τι θα κάνει και σε έναν δόθηκε το χρονοδιάγραμμα από τον επιβλέποντα. Τρεις υποστήριξαν, ότι υπήρχε ελαστικότητα στις ημερομηνίες του χρονοδιαγράμματος και τρεις ότι *«...υπήρχε σχολαστικότητα και πίεση από τον επιβλέποντα για την τήρηση των ημερομηνιών του χρονοδιαγράμματος.»*

Τέλος από τις συνεντεύξεις των επιβλεπόντων, φάνηκε η άποψη για την ανάγκη μεγαλύτερης στήριξης τους στο συμβουλευτικό τους ρόλο. Όπως δήλωσαν όλοι, υπάρχει μόνο ένα γενικό πλάνο των ενεργειών του επιβλέποντα για τις ΔΕ, το οποίο καθορίζεται και από τον κανονισμό ΔΕ και στη συγκεκριμένη ΘΕ παρέχεται από τον συντονιστή υλικό με βασικές οδηγίες για την εκπόνηση των ΔΕ στην ΕΚΠ65. Οι τέσσερις από τους ΕΠ δήλωσαν πως ένας λεπτομερέστερος κώδικας-πλάνο ενεργειών του επιβλέποντα θα ήταν κάτι θετικό και θα βοηθούσε, δηλαδή *«..κάποια συγκεκριμένα βήματα το πώς θα πρέπει να ξεκινήσει κάποιος φοιτητής και με ποια σειρά θα πρέπει να κάνει κάποια πράγματα για να ολοκληρώσει τη ΔΕ του, αλλά να έχει και αυτό που λέμε προβλήματα που έχουν συναντήσει οι επιβλέποντες π.χ. μελέτες περίπτωσης και πως τις αντιμετώπισαν, για να μεταφερθεί η εμπειρία, προβλήματα με το θέμα με τους φοιτητές με την όλη διαδικασία, ναι μελέτες περίπτωσης...».* Όμως όλοι οι επιβλέποντες δήλωσαν ότι στις συναντήσεις της Ομάδας Διδακτικού Υλικού, τρεις φορές τον χρόνο, συζητούνται θέματα σχετικά με τις εμπειρίες τους από τις ΔΕ και αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο.

Οι απόψεις λοιπόν του δείγματος της ποιοτικής έρευνας, ως προς το συμβουλευτικό ρόλο του επιβλέποντα βρίσκονται σε γενική συμφωνία με τις απόψεις των ερευνητών της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Ο ρόλος του επιβλέποντα ως προς την επικοινωνία με τους φοιτητές

Για τη σημαντικότητα της επικοινωνίας στην πορεία της ΔΕ συμφώνησαν και οι επιβλέποντες και οι απόφοιτοι του δείγματος. Οι πέντε από τους έξι ΕΠ αναφέρουν ότι η συχνότητα, τα μέσα και η ποιότητα της επικοινωνίας του επιβλέποντα με το φοιτητή, αποτελούν σημαντικά στοιχεία που επηρεάζουν την εκπόνηση και ολοκλήρωση της ΔΕ. *«..Ναι όσο πιο καλή είναι η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία και όσο καλύτερη είναι η συνεργασία, τόσο πιο καλά κυλάει η ΔΕ..»* Ο έκτος ΕΠ θεωρεί πως *«..Σε ένα βαθμό ναι.. Και πολύ συχνά μπορεί να την επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά..»*

Οι απαντήσεις όλων των ΑΠ επιβεβαίωσαν τους ΕΠ. Θεωρούν ότι η επικοινωνία τους με τον επιβλέποντα καθηγητή επηρέασε θετικά την εκπόνηση της ΔΕ τους. *«..χωρίς την επικοινωνία και την βοήθεια από την επιβλέπουσα δεν θα είχα ολοκληρώσει την ΔΕ..»* δήλωσε ένας από αυτούς.

Τρεις από τους έξι ΑΠ επεσήμαναν ότι με τη συχνή εξ αποστάσεως επικοινωνία με τον επιβλέποντα καθηγητή αντιμετωπίστηκε το εμπόδιο της φυσικής απόστασης που υπήρχε μεταξύ τους.

Εντονότερη ανάγκη για επικοινωνία δημιουργείται στις ίδιες φάσεις της εκπόνησης της ΔΕ, που ο φοιτητής έχει ανάγκη για συμβουλευτική και καθοδήγηση. Χαρακτηριστικά όλοι οι ΕΠ ανέφεραν ότι στο αρχικό στάδιο, δηλαδή στον ορισμό του θέματος υπάρχει μεγάλη ανάγκη για επικοινωνία. Σε αυτό συμφώνησαν και απόφοιτοι, αλλά επιπλέον ανέφεραν και σε άλλα στάδια της εκπόνησης της ΔΕ ένοιωσαν έντονη την ανάγκη για επικοινωνία με τον επιβλέποντα καθηγητή, όπως: *«...στο τέλος στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, στη συζήτηση και στα συμπεράσματα, γιατί δεν μέτραγε μόνο η ουσία των πραγμάτων μέτραγε ο τύπος», «..στην συζήτηση των αποτελεσμάτων», «..στην ανάπτυξη των εργαλείων», « ..στην δόμηση του υλικού»,* ήταν μερικές από τις απαντήσεις των αποφοίτων.

Από τις απαντήσεις και των ΕΠ και ΑΠ φάνηκε, ότι δεν τηρήθηκε κάποιο χρονοδιάγραμμα προγραμματισμένων ημερομηνιών επικοινωνίας, όπως προτείνει το ΟΥ/UK και ότι η επικοινωνία τους με τον επιβλέποντα καθηγητή καθορίζονταν από τις ανάγκες του φοιτητή. *«..Θέλω να νοιώθουν ότι όταν έχουν ανάγκη να επικοινωνήσουν μαζί μου, θα μπορούν να το κάνουν..»,* δήλωσε ένας επιβλέπων. Αντίστοιχα ένας απόφοιτος αναφέρει: *«..όταν αισθανόμουν την ανάγκη ότι πρέπει να συνομιλήσω με τον επιβλέποντα ή ότι πρέπει να του δείξω ένα κομμάτι από αυτά που είχα φτιάξει... αυτό ήταν το μεγάλο θετικό..»*

Οι ΕΠ δήλωσαν ότι είναι διαθέσιμοι να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο για επικοινωνία όταν οι φοιτητές το ζητούν *«..Προσπαθώ να αφιερώσω όσο χρόνο χρειάζεται ο φοιτητής και η αλήθεια είναι ότι δεν αφιερώνω τον ίδιο χρόνο σε όλους τους φοιτητές. Όχι επειδή κάνω κάποιες διακρίσεις αλλά πολλές φορές πρέπει και ο φοιτητής να δείξει ότι χρειάζεται βοήθεια..».* Οι ΑΠ δήλωσαν *«...Όση επικοινωνία χρειάστηκε την είχα..»* και δύο υπερτόνιζαν την διάθεση που έδειχνε ο επιβλέπων να επικοινωνεί μαζί τους αφιερώνοντας πολύ χρόνο.

Ως προς το μέσο της επικοινωνίας, η τηλεφωνική επικοινωνία φαίνεται να έχει την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των ΕΠ και ΑΠ και ακολουθεί η ηλεκτρονική επικοινωνία με e-mail. *«..Το τηλέφωνο. Και το θέλουν και οι φοιτητές μου... στο σχεδιασμό εκεί που χρειάζεται να βοηθήσω εκεί που υπάρχει το πρόβλημα υπάρχει πάντοτε το τηλέφωνο..»* δήλωσε ενδεικτικά ένας επιβλέπων. *«..Δεν τέθηκε θέμα πως θα επικοινωνούμε, θεωρήθηκε αυτονόητο το e-mail, επειδή εγώ το χρησιμοποιώ σε όλες τις δουλειές μου..».* Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία είναι το τρίτο μέσον επικοινωνίας για δύο από τους έξι ΕΠ. Η αλληλογραφία με το ταχυδρομείο δεν αναφέρθηκε ως επιλογή από κανέναν ΕΠ. Ένας μόνο ΑΠ, δήλωσε πως αντιμετώπισε το πρόβλημα της επικοινωνίας και με ταξίδια για πρόσωπο με πρόσωπο επαφή με τον επιβλέποντα καθηγητή.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση της προβληματικής επικοινωνίας οι πέντε από τους έξι ΕΠ δήλωσαν ότι στις περιπτώσεις που υπάρχουν περίοδοι, στις οποίες οι φοιτητές για διάφορους λόγους δεν έχουν τακτική επικοινωνία μαζί τους, επιχειρούν να επικοινωνήσουν με αυτούς, είτε μέσω τηλεφώνου είτε μέσω e-mail, προσπαθώντας να καταλάβουν τους λόγους που το κάνουν, αλλά και για να τους υπενθυμίσουν της υποχρεώσεις τους *«..για να «χτυπήσω καμπανάκι» και ξέρω βέβαια εκ των προτέρων ότι θα έχει ανάγκη από κάποια λόγια υποστήριξης. Μια κουβέντα, λίγο χιούμορ, κάποιο αστείο και μετά σοβαρή συζήτηση για τους χρόνους και το πώς θα κάνει κάποια πράγματα»* αναφέρει ενδεικτικά ένας από τους πέντε επιβλέποντες. Ο ένας μόνο επιβλέπων δήλωσε ότι: *«Δεν το αντιμετωπίζω από ιδεολογικούς λόγους. Δηλαδή, αν δεν υπάρχει εκπεφρασμένο το θέλω με πράξεις, εγώ δεν παρεμβαίνω.»*

Τέλος οι πέντε από τους έξι ΕΠ δήλωσαν ότι μερικές φορές παροτρύνουν τους φοιτητές τους να **επικοινωνούν και με άλλους φοιτητές που εκπονούν ΔΕ**, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να του μειώσουν την ένταση του άγχους τους και να ενθαρρυνθεί ο ένας φοιτητή από τον άλλον. Ο έκτος ΕΠ δήλωσε πως **«..Αυτό δεν το πολυκάνω. Φοβάμαι δηλαδή το να επικοινωνεί με άλλους φοιτητές, του λέω όμως έμμεσα μπες στην online βιβλιοθήκη του ΕΑΠ και δες τις δουλειές άλλων..»** Οι πέντε από τους έξι ΑΠ απάντησαν ότι οι επιβλέποντες δεν τους παρότρυναν να επικοινωνούν με άλλους φοιτητές Η μία απόφοιτος δήλωσε καταφατικά, ότι **«...υπήρχε μια ομάδα με την ίδια ειδικότητα και είχαμε μεταξύ μας αυτή την αλληλεπίδραση και ο καθένας να υποστήριζε τον άλλον και αυτό βοήθησε πάρα πολύ.»**

Όλα τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας συγκλίνουν στην άποψη των Grady & Hoffman, ότι ο επιβλέπων καθηγητής ενεργοποιεί στο μέγιστο βαθμό τις δεξιότητες επικοινωνίας του, για να διευκολύνει τους φοιτητές να εκφράσουν τις ανησυχίες, τους φόβους και αμφιβολίες τους για την πορεία της ΔΕ και να επιτύχουν τους στόχους τους

Ο ρόλος του επιβλέποντα ως προς την ενθάρρυνση των φοιτητών

Όπως δήλωσαν όλοι οι ΕΠ έχουν εντοπίσει συμπτώματα **άγχους** σε όλους τους φοιτητές που εκπονούν ΔΕ. Οι τέσσερις από τους έξι δήλωσαν ότι με πρωτοβουλία δική τους αλλά και του φοιτητή προσπαθούν να τον βοηθήσουν να διαχειριστεί αυτού του είδους τις αγχωτικές καταστάσεις. Ένας ΕΠ δήλωσε **«..Το θέμα είναι ότι ο επιβλέπων μπορεί να επέμβει σε ένα κουτάκι αυτού του άγχους, όπου είναι η διαπροσωπική επικοινωνία και οι συγκεκριμένες ενέργειες που κάνει ο φοιτητής για τις ΔΕ. Από εκεί και πέρα δεν μπορεί να μπει σε προσωπικά δεδομένα..»**

Τέσσερις από τους έξι ΑΠ δήλωσαν πως ένοιωσαν συναισθήματα άγχους, απογοήτευσης ακόμη και πανικού και δύο πως δεν ένοιωσαν ποτέ. Οι τέσσερις από τους έξι δεν σκέφτηκαν να τα παρατήσουν εξ αιτίας των αγχωτικών καταστάσεων. **«..Ένοιωσα άγχος, πανικό, απογοήτευση, κούραση, αλλά δεν σκέφτηκα ποτέ να τα παρατήσω. Σε δύο SOS που εξέπεμπα η επιβλέπουσα μου βρήκε λύσεις»,** δήλωσε ενδεικτικά ένας απόφοιτος.

Η ενθάρρυνση του επιβλέποντα καθηγητή προς τον φοιτητή, προκειμένου αυτός να διαχειριστεί τις αγχωτικές καταστάσεις που βιώνει κατά την περίοδο εκπόνησης της ΔΕ στην ΘΕ ΕΚΠ65, είναι σημαντικός παράγοντας για την ολοκλήρωσή της, δήλωσε η πλειοψηφία των ΕΠ και ΑΠ **«...Αγχωτικές καταστάσεις που μπορούν να δημιουργηθούν, είτε από την καθημερινή τους ζωή με την οικογένεια τους που τους επηρεάζουν, αλλά και από την ίδια την εκπόνηση της εργασίας... και εκεί ο επιβλέπων πρέπει να επέμβει, να εμψυχώσει το φοιτητή, να του διώξει λίγο το άγχος όσο μπορεί...»** δήλωσε ένας ΕΠ, ενώ ένας ΑΠ είπε χαρακτηριστικά: **«...εργάζομαι έχω και παιδιά έχω κι' άλλες υποχρεώσεις, έχω πολύ απαιτητική δουλειά εδώ πέρα, οπότε είχα πάρα πολλές υποχρεώσεις. Είχα άγχος πολύ, ο επιβλέπων ήταν πολύ ενθαρρυντικός...»**

Ως προς τους **τρόπους ενθάρρυνσης των φοιτητών από τον επιβλέποντα**, οι πέντε από τους έξι ΕΠ, δήλωσαν ότι οι πιο συνηθισμένες ενέργειες που χρησιμοποιούν για να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες του φοιτητή σε όλες τις φάσεις τις εξέλιξης της εκπόνησης της ΔΕ είναι η επικοινωνία και η συζήτηση μαζί του. Ενδεικτική είναι η άποψη ενός επιβλέποντα **«...Συζήτηση, συζήτηση για να ξεκαθαρίζονται τα θέματα. Επικοινωνία, αλλά συζήτηση με την έννοια ότι ο φοιτητής πολύ συχνά έχει απορίες που μπορεί να μείνουν αναπάντητες και οι**

απορίες αυτές δημιουργούν μια αβεβαιότητα μια έλλειψη σιγουριάς, η οποία οδηγεί στο άγχος...».

Άλλος επιβλέπων δήλωσε: *«..Θεωρώ ότι η σημαντικότερη βοήθεια που μπορώ να προσφέρω στο άγχος, είναι να προσπαθήσω να λύσω τα προβλήματα..., διότι πιστεύω ότι αν του λύσεις ένα πρόβλημα.. βλέπω ότι του φεύγει το άγχος...».*

Όλοι οι ΕΠ και ΑΠ συμφώνησαν ότι γενικά οι καλές και φιλικές σχέσεις του φοιτητή με τον επιβλέποντα καθηγητή λειτουργούν θετικά και δημιουργούν ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την εκπόνηση και ολοκλήρωση της ΔΕ. *«..Πιστεύω ότι τα πράγματα πάνε καλύτερα όταν οι σχέσεις είναι οικείες και φιλικές...γιατί όταν οι σχέσεις είναι οικείες, έχει θάρρος ο φοιτητής να επικοινωνήσει και να εκφράσει την απορία του, το άγχος του και να ζητήσει αυτή την ενθάρρυνση..»* δήλωσε ένας επιβλέπων του δείγματος. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από τις απόψεις της Thoits (2001), η οποία θεωρεί σημαντική την ύπαρξη μιας μορφής οικειότητας μεταξύ επιβλέποντα και σπουδαστή για να εποπτευθεί δημιουργικά μία εργασία και του Kritissoni (2008), που υποστηρίζει ότι οι επιβλέποντες ΔΕ θα πρέπει να είναι θετικοί, ενθουσιώδεις, αισιόδοξοι και χρήσιμοι κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους με τους φοιτητές.

Ένας μόνο από τους έξι ΕΠ ήταν επιφυλακτικός και δήλωσε *«..Θεωρώ ότι οι σχέσεις οι φιλικές πρέπει να αποφεύγονται. Ο σεβασμός να είναι δεδομένος, αλλά οι πολύ φιλικές δεν πρέπει να συμβαίνουν, γιατί ο άλλος δημιουργεί κάποιες ελπίδες πέρα από όσα κάνει. Πρέπει να υπάρχει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού αλλά όχι φιλίας με την ουσιαστική έννοια...».*

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας δεν μπορούν βεβαίως να γενικευτούν. Δείχνουν όμως ότι οι επιβλέποντες καθηγητές και οι φοιτητές που βίωσαν τη διαδικασία εκπόνησης ΔΕ στη ΘΕ ΕΚΠ65, θεωρούν ότι ο ρόλος του επιβλέποντα είναι καθοριστικός για την ολοκλήρωση της ΔΕ και κατ' επέκταση για την ολοκλήρωση των σπουδών του φοιτητή. Ο υποστηρικτικός ρόλος του επιβλέποντα διερευνήθηκε σε όλες τις φάσεις εκπόνησης της ΔΕ ως προς τρεις άξονες: την συμβουλευτική, την ενθάρρυνση και την επικοινωνία-αλληλεπίδραση με το φοιτητή.

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος των επιβλεπόντων καθηγητών και των αποφοίτων, ο **συμβουλευτικός ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή** είναι σημαντικός σε όλες τις φάσεις της εκπόνησης της ΔΕ, από τον προσδιορισμό του θέματος έως την συγγραφή του τελικού κειμένου και την παρουσίαση της ΔΕ. Περισσότερο καθοριστικός είναι στο αρχικό στάδιο που γίνεται ο ορισμός του θέματος και καθορισμός του ερευνητικού ερωτήματος. Την περίοδο αυτή, ο επιβλέπων καθηγητής αφιερώνει συνήθως και τον περισσότερο χρόνο για συμβουλευτική. Η συμβουλευτική παρέμβαση του επιβλέποντα καθηγητή είναι χρήσιμη και στην εφαρμογή ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος, το οποίο οι φοιτητές δεν έχουν εμπειρία να θέσουν και να εφαρμόσουν. Επιπλέον οι επιβλέποντες καθηγητές υποδεικνύουν στους φοιτητές τον τρόπο και τις πηγές για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Ο επιβλέπων καθηγητής δεν μπορεί να υποκατασταθεί με κανενός είδους ειδικό έντυπο ή ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα μπορούσε να παρέχει το ΕΑΠ, διότι οι φοιτητές έχουν ανάγκη τη δια ζώσης συμβουλευτική του. Με σκοπό τη βελτίωση της επίβλεψης και την αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές, πραγματοποιούνται συναντήσεις επιβλεπόντων της ΟΔΠ στην ΕΚΠ65 και ανταλλάσσονται εμπειρίες.

Για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες, που δημιουργούνται από την απόσταση που χωρίζει τον επιβλέποντα από τους φοιτητές, ο επιβλέπων χρησιμοποιεί διάφορες μορφές επικοινωνίας και τελικά από τις ομολογίες των ΑΠ φαίνεται ότι καταφέρνει να μειώσει το αίσθημα της απομόνωσης, χρησιμοποιώντας το τηλέφωνο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, που αποτελούν και τους κυριότερους τρόπους επικοινωνίας. Η **ποιότητα της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης**, που αναπτύσσεται ανάμεσα στο φοιτητή και τον επιβλέποντα καθηγητή, επηρεάζει θετικά την εκπόνηση και ολοκλήρωση της ΔΕ. Την περίοδο της επιλογής του θέματος και προσδιορισμού του ερευνητικού ερωτήματος ο φοιτητής έχει τη μεγαλύτερη ανάγκη για επικοινωνία με τον επιβλέποντα καθηγητή, ο οποίος χωρίς να εφαρμόζει χρονοδιάγραμμα προγραμματισμένων συναντήσεων, είναι πάντα διαθέσιμος αφιερώνοντας τον απαραίτητο για το φοιτητή χρόνο για επικοινωνία. Όταν οι φοιτητές αποφεύγουν για μεγάλο χρονικό διάστημα να επικοινωνήσουν με τον επιβλέποντα, αυτοί φροντίζουν να επικοινωνούν, υπενθυμίζοντας τις υποχρεώσεις τους. Οι επιβλέποντες μερικές φορές παροτρύνουν του φοιτητή τους να επικοινωνεί με άλλους φοιτητές που εκπονούν ΔΕ, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να μειώσουν την ένταση του άγχους του και να ενθαρρυνθεί ο ένας φοιτητή από τον άλλον.

Ο υποστηρικτικός ρόλος του επιβλέποντα γίνεται αισθητός και στις περιπτώσεις, που οι φοιτητές χρειάζονται **ενθάρρυνση και εμπύχωση**, για να αντιμετωπίσουν αγχωτικές καταστάσεις που βιώνουν κατά την περίοδο εκπόνησης των ΔΕ και τους οδηγούν, όπως δήλωσαν μερικοί, στην απογοήτευση, τον πανικό και σε λίγες περιπτώσεις στην εγκατάλειψη των σπουδών. Η έρευνα έδειξε ότι δεν έχουν όλοι οι φοιτητές που εκπονούν ΔΕ τις ίδια ανάγκη για ενθάρρυνση-εμπύχωση. Η συχνότερη επικοινωνία και συζήτηση με τους φοιτητές είναι οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι επιβλέποντες για να τους εμπυχώσουν. Το καλό κλίμα και οι καλές, «φιλικές» σχέσεις ανάμεσα στον φοιτητή και τον επιβλέποντα φαίνεται να επηρεάζουν θετικά, στην εκπόνηση και την ολοκλήρωση της ΔΕ.

Τέλος επισημαίνεται ότι οι απόψεις του δείγματος της ποιοτικής έρευνας, ως προς το ρόλο του επιβλέποντα, βρέθηκαν σε γενική συμφωνία με τις απόψεις των ερευνητών της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Θα είχε ενδιαφέρον επίσης να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια ποσοτική έρευνα, με διανομή ερωτηματολογίου, με τους ίδιους άξονες της έρευνας αυτής, σε δείγμα με ικανό αριθμό ΕΠ και ΑΠ του προγράμματος ΕΚΠ, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να γενικευτούν.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2003). Ο Καθηγητής Σύμβουλος και η Παρέμβαση του στην Αντιμετώπιση του Άγχους (stress) των Εκπαιδευομένων στην ΑεξΑΕ, στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), Πρακτικά εισηγήσεων 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα: Προπομπός.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., (2006). Ο ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. στο Λιοναράκης Α. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία Θεωρίας και πράξης*, Αθήνα: Προπομπός.
- Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Π., Μαυροειδής, Η., Τάσιος, Π., (2001). *Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση των σπουδαστών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2009 από: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/105.htm
- Βεργίδης Δ., Παναγιωτακόπουλος Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Σπουδές στην Εκπαίδευση” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,

- στο Λιοναράκης Α.(επιμ.), Πρακτικά εισηγήσεων 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα: Προπομπός.
- Γεωργιάδη, Ε. (2008). *Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην επιλογή θέματος για τη Διπλωματική τους εργασία στη ΘΕ ΕΚΠ65*. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2009 από: http://www.openedu.gr/share/magaz_files/7th2008/4-Special_Issue.pdf .
- Grady, M., Hoffman, S. (n.d.). Guiding the dissertation proposal: A student advocacy approach., Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2009 από: τόπο: <http://cnx.org/content/m14736/latest/> .
- Gray, T. (2005). *Publish & Flourish: Become a Prolific Scholar, Teaching Academy*. New Mexico State University.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. στο Λιοναράκης Α.(επιμ.), Πρακτικά εισηγήσεων 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. Α', Πάτρα, ΕΑΠ.
- Kritsonis, W. (2008). *Functions of a Dissertation Advisor*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2009 από: <http://www.articlesbase.com/college-and-university-articles/functions-of-a-dissertation-advisor-482157.html>
- Λιοναράκης, Α. (2007). *Η μεταπτυχιακή έρευνα στην ΑεξΑΕ: Αρχικές παραδοχές στη μεθοδολογία της*. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2009 από: <http://mc.gunet.gr/text/program.pdf> .
- Λιοναράκης, Α.(2008). *Editorial.*, Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2009 από: http://www.openedu.gr/share/magaz_files/7th2008/4-Special_Issue.pdf .
- Μαυροειδής, Ηλ. (2008). *Αναζητώντας θέμα έρευνας: ορισμένες μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου 2009 από: <http://mc.gunet.gr/text/program.pdf> .
- Moisiewicz, K.& Spillett, M. (2004). *Cheerleader, coach, counselor, critic: support and challenge roles of the dissertation advisor*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου 2009 από: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_38/ai_n6146821/pg_4?tag=artBody;col1 .
- Mills, R. & Tait, A. (1996). *Supporting the learner in open and distance learning*, London: Pitman Publishing.
- Sander P., Stevenson K. (1998). How do Open University Students Expect to be Taught at Tutorials, *Open Learning*, v. 13, σ. 42 - 46.
- Tait, A. (2000) Planning Student Support for Open and Distance Learning. *Open Learning* 15 (3).
- Thoits, P. (2001). *Supervising a dissertation*. Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2008 από: http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/cft_newsletters/spring2001/diss_supervision.htm (16-2008).
- Race, P.(1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- University of North Carolina at Chapel Hill. (n.d.). *Dissertations*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2009 από: <http://www.unc.edu/depts/wcweb/handouts/dissertation.html>
- University Indiana Bloomington. (n.d.)*Advice for Advisors* Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου 2008 από: <http://www.cs.indiana.edu/how.2b/how.2b.advice.html>.
- University of Cape Town (n.d.). *General Rules and Policies*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2009 από : <http://www.humanities.uct.ac.za/downloads/uct.ac.za/apply/handbooks/rules.pdf> .
- University of Cape Town (n.d.). *Responsibilities of supervisors of masters and doctoral candidates*. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου 2009 από: <http://www.humanities.uct.ac.za/downloads/humanities/postgrad/gradschool/navthesis/supervise/responsibilities.pdf>.
- University of Cape Town (n.d.). You and your supervisor Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2009 από: <http://www.humanities.uct.ac.za/postgraduate/gradschool/navigatingthesis/supervisor/>

Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

The motivational factor “professional advancement” as motive of attendance of adult students of Hellenic Open University in the Master’s program in “Adult Education”

Θεοδωρίδης Ευστάθιος

Αισθητικός-Εκπαιδευτικός

Εργαστηριακός Συνεργάτης Τμήματος

Αισθητικής- Σ.Ε.Υ.Π.-Α.Τ.Ε.Ι.Θ

Msc in Adult Education.

theodor@cosm.teithe.gr

Abstract

The guarantee of effectiveness in the planning and materialization of educational programs for adults depends to a large extent on the investigation and localisation of particular characteristics and motives of them. Although the catalytic effect of the motives of attendance, in the successful realisation of educational programs, has been proved for decades, the subject of encouragement in the field of adult education has not been searched considerably. The lack of similar inquiring efforts, in the bosom of the Hellenic Open University, turned the researcher’s attention to the adult students of the Master’s program in Adult Education. The objectives of the research were at first to investigate the influence of the motivational factor “professional advancement” in the attendance of adult students of the Hellenic Open University in the particular Master’s program, and secondly if the specific factor was differentiated, depending on their individual characteristics. The questionnaire of the Education Participation Scale of R. Boshier (which is based on a typology of seven motivational factors) was used in a sample of 162 individuals, which was constituted not only by the registered students in the thematic units of the particular Master’s program but also by those who have been working out their thesis, in the time period of the fulfilment of the research. According to the research’s findings the “professional advancement” was basic motive and particularly with the higher degree of influence concerning the remainder factors. With regard to whether it was differentiated depending on the participants’ personal data, the more general finding was that these factors were not differentiated in great extend, while wherever this differentiation existed, it was relatively of small seriousness. The above discoveries consented to a great extend with the corresponding findings from literature.

Περίληψη

Η διασφάλιση της αποτελεσματικότητας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τη διερεύνηση και εντοπισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και κινήτρων αυτών. Μολονότι η καταλυτική επίδραση των κινήτρων συμμετοχής στην επιτυχή πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει αποδειχθεί εδώ και δεκαετίες, το θέμα της παρακίνησης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, δεν έχει ερευνηθεί σημαντικά. Η έλλειψη παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών στους κόλπους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου εστίασε την προσοχή του ερευνητή στους ενηλικούς φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Εκπαίδευση Ενηλίκων”. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνήσει κατά πρώτον την επιρροή του

υποκινητικού παράγοντα «επαγγελματική ανέλιξη» στη συμμετοχή ενήλικων φοιτητών του Ε.Α.Π. στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και κατά δεύτερον εάν ο συγκεκριμένος παράγοντας διαφοροποιούνται, ανάλογα με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Κλίμακας Συμμετοχής στην Εκπαίδευση του Boshier (το οποίο είναι βασισμένο σε μία τυπολογία επτά παραγόντων παρακίνησης) σε ένα δείγμα 162 ατόμων. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η «επαγγελματική ανέλιξη» αποτέλεσε βασικό κίνητρο και μάλιστα με τον υψηλότερο βαθμό επιρροής σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες. Όσον αφορά τη διαφοροποίησή του ανάλογα με τα επιμέρους δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων η γενικότερη διαπίστωση ήταν ότι αυτός δε διαφοροποιούνταν σε σημαντικό βαθμό, ενώ όπου υπήρχε διαφοροποίηση αυτή ήταν μικρής σχετικά βαρύτητας. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούσαν σε μεγάλο βαθμό με τα αντίστοιχα ευρήματα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Λέξεις κλειδιά

Ενήλικος φοιτητής, κίνητρα συμμετοχής, παράγοντας παρακίνησης, επαγγελματική ανέλιξη

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η δυναμική αναθέσμιση της εκπαίδευσης ενηλίκων στη χώρα μας και η ωρίμανση των συνθηκών για την ανάπτυξη ανοικτών και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδήγησαν στην ίδρυση και λειτουργία ενός πλέγματος εκπαιδευτικών οργανισμών, δημόσιων και ιδιωτικών. Σε αυτό το πλέγμα εντάσσεται και το Ε.Α.Π. (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), το οποίο μέσα από την προσφορά προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στους ενήλικες φοιτητές του, συμβάλλει ουσιαστικά αφενός στην ενίσχυση της στρατηγικής της επιστημονικής εξειδίκευσης, αφετέρου στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης από απόσταση (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Εντυπωσιακός ο αριθμός των ατόμων, με διαρκώς αυξανόμενη τάση, που επιθυμούν να συμμετάσχουν στα προγράμματα σπουδών του πανεπιστημίου (Karalis & Vergidis, 2004; Βεργίδης κ.ά., 1998). Η μαζική αυτή ζήτηση για σπουδές στην ενήλικη ζωή αποτελεί πρωτόγνωρο δεδομένο για την ελληνική ακαδημαϊκή πραγματικότητα και γεννά ένα εύλογο ερώτημα: Ποια είναι τα κίνητρα που ωθούν εκατοντάδες ενήλικα άτομα να επιθυμούν τη φοίτησή τους σε ένα ανοικτό και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα που υιοθετεί τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως το Ε.Α.Π. ;

Η συγκεκριμένη εργασία επιχειρεί να δώσει μια τεκμηριωμένη απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, εστιάζοντας στον παράγοντα παρακίνησης “επαγγελματική ανέλιξη” ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Μολονότι η έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, έχει παράσχει πληροφορίες για την “επαγγελματική ανέλιξη” ως κίνητρο συμμετοχής των ενηλίκων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και εάν και πώς αυτό επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καμία έρευνα, όπως προέκυψε από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, δεν έχει πραγματοποιηθεί, σχετικά με τον συγκεκριμένο παράγοντα παρακίνησης μεταξύ των φοιτητών του Ε.Α.Π. που συμμετέχουν στα προγράμματα σπουδών του. Επομένως η προσπάθεια να διερευνηθεί η “επαγγελματική ανέλιξη” ως κίνητρο συμμετοχής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» είναι κάτι που πρώτη

φορά επιχειρείται συστηματικά, όχι μόνο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά και για τα προγράμματα σπουδών του Ε.Α.Π. γενικότερα. Το θέμα είναι ενδιαφέρον και αξίζει τον κόπο της ερευνητικής προσπάθειας λόγω της ανεπάρκειας των πληροφοριών για το θέμα αυτό. Τα αποτελέσματά της θα συμβάλλουν στην ήδη κεκτημένη γνώση και εμπειρία, την οποία αποκόμισαν ερευνητές σε προγενέστερο χρόνο και σε χώρους εκπαίδευσης ενηλίκων εκτός ορίων του Ε.Α.Π. αλλά και της ελληνικής επικράτειας.

Εννοιολογική αποσαφήνιση της «παρακίνησης», της «επαγγελματικής ανέλιξης» και η μεταξύ τους σχέση

Στην ψυχολογία, το κίνητρο αναφέρεται ως η πρόθεση να επιτύχει κάποιος έναν στόχο, που οδηγεί σε συμπεριφορά κατευθυνόμενη από τον στόχο αυτό.

Οι Bomia et al. (1997) προσδιορίζουν το κίνητρο ως προθυμία, ανάγκη, επιθυμία και εξαναγκασμό ενός μαθητή να συμμετέχει και να επιτύχει στη διαδικασία εκμάθησης. Επίσης αναφέρουν ότι οι παρακινημένοι μαθητές επιλέγουν στόχους, στα όρια των ικανοτήτων τους, αναλαμβάνουν δράση όταν τους δίνεται η ευκαιρία και ασκούν έντονη προσπάθεια και συγκέντρωση στην εκπλήρωση των μαθησιακών στόχων. Δείχνουν γενικότερα θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της τρέχουσας δράσης, συμπεριλαμβανομένων του ενθουσιασμού, της αισιοδοξίας, της περιέργειας και του ενδιαφέροντος.

Από την άλλη μεριά οι Skinner & Belmont (1991) επισημαίνουν ότι οι λιγότερο παρακινημένοι ή αποσυνδεδεμένοι μαθητές, είναι παθητικοί, δεν προσπαθούν σκληρά και εγκαταλείπουν εύκολα παρά τις προκλήσεις.

Η παρακίνηση ενηλίκων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα δύναται να προσεγγιστεί μέσα από δύο διαφορετικές διαστάσεις: την ψυχολογική, όπου στη λήψη της απόφασης για συμμετοχή στην εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρόλο υποκειμενικές διαστάσεις και την κοινωνιολογική όπου οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που επιδρούν καθοριστικά. Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν τους ερευνητές στο διαχωρισμό μεταξύ ενδογενούς/εγγενούς παρακίνησης (intrinsic motivation) και της εξωγενούς παρακίνησης (extrinsic motivation) (Dollisso & Martin, 1999).

Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000), *εγγενής παρακίνηση* υπάρχει όταν κάποιος δραστηριοποιείται για να επιτύχει κάτι για να ικανοποιήσει τον εσώτερο κόσμο του παρά για να λάβει μια εξωτερική ανταμοιβή ή να βιώσει μια συνέπεια. Το άτομο πράττει για τη χαρά της πρόκλησης ή της συμμετοχής παρά για να πάρει επαίνους ή να αποφύγει κυρώσεις.

Από την άλλη πλευρά, η *εξωγενής παρακίνηση* παρατηρείται όταν το άτομο δρα με τέτοιο τρόπο ώστε να αναμένει ένα αποτέλεσμα που είναι εξωτερικό αυτού και είναι συνάρτηση της δράσης του. Ακόμη υποστηρίζεται ότι η *εξωγενής παρακίνηση* είναι πιο σύνθετη από την *εγγενή* (η οποία αφορά το άτομο αυτό καθ' εαυτό) γιατί επηρεάζεται από τους παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος που ασκούν πολλές ταυτόχρονες επιρροές στο ίδιο άτομο (FERENCE & VOCKELL, 1994; ALEJANDRO, 2001).

Η έννοια της επαγγελματικής ανέλιξης ως παράγοντας παρακίνησης ερμηνεύτηκε από τον Boshier (1982) ως συμμετοχή για επίτευξη γνώσης και ικανοτήτων με σκοπό την αύξηση της ικανότητας, την προαγωγή της επαγγελματικής προόδου, τη βελτίωση ή αλλαγή της θέσης εργασίας, τη λήψη πιστοποίησης. Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνεται και από την παράθεση των αντίστοιχων προτάσεων/δηλώσεων που εκφράζουν το συγκεκριμένο παράγοντα στην Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Επαγγελματική ανέλιξη (professional advancement) (προτάσεις 4, 11, 18, 25, 32, 39).

4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα/άνοδο
11. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο
18. Να προετοιμαστώ για την εύρεση εργασίας
25. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου
32. Να βρω μια καλύτερη δουλειά

Πηγή: Boshier, R., (1982). *Education Participation Scale Factor*. Vancouver: Learning Press.

Αφορά άτομα τα οποία φιλοδοξούν να βελτιώσουν ή να αλλάξουν την τρέχουσα επαγγελματική τους θέση / κατάσταση. Για τα άτομα αυτά, η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι ένα μέσο επαγγελματικής εξέλιξης και ανέλιξης.

Εμβαθύνοντας στη σχέση παρακίνησης και επαγγελματικής ανέλιξης διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική ανέλιξη ως παράγοντας παρακίνησης εντάσσεται περισσότερο στο πεδίο της εξωγενούς παρακίνησης, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με κοινωνικές παραμέτρους που σχετίζονται με το χώρο δουλειάς όπως προσδοκίες εργοδότη, απαιτήσεις αγοράς εργασίας και ανταγωνιστικότητα.

Έρευνες σχετικές με τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Η σπουδαιότητα της γνώσης των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων φοιτητών σε προγράμματα σπουδών που προσφέρονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα συμβατικής αλλά και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οδήγησε πολλούς ερευνητές στη διενέργεια αντίστοιχων ερευνών, προσφέροντας στην επιστημονική κοινότητα ένα σημαντικό όγκο πληροφοριών γύρω από το θέμα. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να αντληθούν μέσα από ένα σημαντικό αριθμό διπλωματικών και διδακτορικών διατριβών, ανακοινώσεων σε συναφή συνέδρια αλλά και άρθρων δημοσιευμένων σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά.

Η έρευνα των Gordon, Olson & Hamsher (1990) πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Marshal της Δυτικής Βιρτζίνια.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πτυχιούχοι εγγράφηκαν περισσότερο για λόγους που είχαν να κάνουν με την επαγγελματική πρόοδο και το γνωστικό ενδιαφέρον.

Ο Miller (1992) πραγματοποίησε μια μελέτη με σκοπό να καθορίσει τα κίνητρα συμμετοχής σε αγροτικά χρηματοδοτούμενα εξωπανεπιστημιακά προγράμματα.

Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι το γνωστικό ενδιαφέρον ήταν το υψηλότερο κίνητρο και ακολούθησε η επαγγελματική πρόοδος.

Ο σκοπός της έρευνας του Haefner (1995) ήταν να καθορίσει και να περιγράψει τα κίνητρα των συμμετεχόντων στα φυτοκομικά πιστοποιημένα προγράμματα στους κήπους Longwood της Πενσυλβάνια.

Όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στην επαγγελματική πρόοδο και στις εξωτερικές προσδοκίες σε σχέση με τις γυναίκες συμμετέχοντες, οι οποίες σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στο γνωστικό ενδιαφέρον σε σχέση με τους άντρες.

Εκείνοι στη νεότερη ηλικιακή ομάδα αποκάλυψαν τη μεγαλύτερη επιρροή από την επαγγελματική πρόοδο και τις εξωτερικές προσδοκίες, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία που υποκινήθηκαν περισσότερο από το γνωστικό ενδιαφέρον.

Οι συμμετέχοντες που δεν είχαν συμπληρώσει μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά στην επαγγελματική πρόοδο και τις εξωτερικές προσδοκίες και χαμηλότερα στο γνωστικό ενδιαφέρον και την κοινωνική υποκίνηση

σε σχέση με εκείνους που είχαν συμπληρώσει κάποιο επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια έρευνα από τον Waddel (1993) περιέλαβε την ανάλυση είκοσι δύο μελετών για να καθορίσει γιατί οι νοσοκόμες συμμετέχουν σε δραστηριότητες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Οι εξωτερικές προσδοκίες (για επανεπιβεβαίωση, προσδοκία εργοδότη) και το γνωστικό ενδιαφέρον ήταν τα κυριότερα κίνητρα με 11% και 12% αντίστοιχα.

Οι νεότεροι επαγγελματίες ταξινομήσαν επίσης την επαγγελματική πρόοδο ψηλότερα σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους (Boshier, 1971).

Ο Urbano et al. (1988) επιδίωξαν να επεκταθούν στην προηγούμενη έρευνα, μελετώντας 282 νοσοκόμες οι οποίες ολοκλήρωσαν έναν επίσημο κύκλο σπουδών στο πλαίσιο της νομοθεσίας για υποχρεωτική συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Οι συμμετέχουσες υποκινήθηκαν πρωτίστως από γνωστικό ενδιαφέρον και επιθυμία για επαγγελματική πρόοδο και σε μικρότερη έκταση από κοινωνικούς λόγους. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τα συμπεράσματα του O'Connor (1979) και Thomas (1986) ότι οι νοσοκόμες δεν υποκινούνται να συμμετέχουν στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση μόνο από κρατικές απαιτήσεις.

Οι Carp, Peterson & Roelfs (1974) πραγματοποίησαν μια έρευνα με σκοπό να καθορίσουν τα κίνητρα συμμετοχής ενήλικων σπουδαστών σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες ήταν δύο χιλιάδες τέσσερις Αμερικανοί ηλικίας δεκαοκτώ έως εξήντα χρονών και δεν ήταν σπουδαστές πλήρους ωραρίου.

Η αναζήτηση της γνώσης ως αυτοσκοπός ταξινομήθηκε πρώτη, με την προσωπική εκπλήρωση και τους στόχους τους σχετικούς με τη δουλειά να ταξινομούνται στη δεύτερη και τρίτη σειρά αντίστοιχα.

Ο Nason (1998) εξέτασε τα κίνητρα συμμετοχής διευθυντών ομοσπονδιακής κρατικής υπηρεσίας σε υποστηριγμένη από την κυβέρνηση, εθελοντική εκπαίδευση. Το γνωστικό ενδιαφέρον και η επαγγελματική πρόοδος ήταν τα υψηλότερα κίνητρα για συμμετοχή στην εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στην επαγγελματική πρόοδο, μεταξύ ανδρών και γυναικών διευθυντών. Αρνητική μέσου επιπέδου συσχέτιση υπήρξε μόνο μεταξύ επαγγελματικής προόδου και επιπέδου εκπαίδευσης.

Η McMillan (2003) διενήργησε μια μελέτη, σκοπός της οποίας ήταν να καθορίσει τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά τριάντα γυναικών ηλικίας 23-50 ετών, οι οποίες επιλέχθηκαν από τάξεις μαθηματικών και αγγλικών ενός κοινοτικού κολλεγίου στο βορειοανατολικό Τεννέσι. Σχεδόν όλες είχαν την εμπειρία κάποιων ακαδημαϊκών επιτυχιών στο παρελθόν.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι λόγοι που σχετίζονταν με την επαγγελματική πρόοδο υποκίνησαν το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστριών να επιστρέψουν στο κολλέγιο. Η προσωπική ανάπτυξη πάντως, ήταν ακόμη ένα δυνατό κίνητρο.

Οι Raghavan & Kumar (2007) διενήργησαν μια μελέτη που στόχευε να εξετάσει το κοινωνικο-δημογραφικό προφίλ των σπουδαστών που συμμετείχαν στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και να καθορίσει τα κίνητρα συμμετοχής τους. Οι κοινωνικο-δημογραφικές μεταβλητές ήταν: ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και μηνιαίο εισόδημα.

Η επαγγελματική ανέλιξη, το γνωστικό ενδιαφέρον και η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας ήταν κατά σειρά προτεραιότητας τα κίνητρα με τους υψηλότερους μέσους όρους.

Η ηλικία δεν εμφάνισε σημαντική σχέση με το κίνητρο της επαγγελματικής ανέλιξης, το οποίο όμως είχε μια σημαντική σχέση με την επαγγελματική εμπειρία. Συγκεκριμένα όσο αυξάνει η επαγγελματική εμπειρία τόσο μειώνεται η ανάγκη για επαγγελματική πρόοδο ενώ αυξάνει η ανάγκη για γνωστικό ενδιαφέρον.

Με βάσει τα παραπάνω ευρήματα, μια νέα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό τον εμπλουτισμό της ήδη κεκτημένης γνώσης στο πεδίο των κινήτρων συμμετοχής ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα Η απόφαση πραγματοποίησης της έρευνας που ακολουθεί προήλθε κυρίως από τη διαπίστωση έλλειψης πληροφοριών σχετικών με το θέμα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Στόχοι της έρευνας

Οι στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνήσει αφενός μεν την επιρροή του υποκινητικού παράγοντα «επαγγελματική ανέλιξη» στη συμμετοχή ενηλίκων φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και αφετέρου εάν ο συγκεκριμένος υποκινητικός παράγοντας συμμετοχής διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ύπαρξη ή όχι παιδαγωγικών σπουδών, την ύπαρξη ή όχι επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ύπαρξη ή όχι εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο αποτέλεσαν όλοι οι εν ενεργεία φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Εκπαίδευση Ενηλίκων”. Ως τέτοιοι θεωρήθηκαν όλοι οι εγγεγραμμένοι στις θεματικές ενότητες του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος αλλά και οι εκπονούντες τη διπλωματική τους εργασία, τη χρονική περίοδο πραγματοποίησης της έρευνας. Στη διάθεση του ερευνητή δεν υπήρξαν και πολλά στοιχεία σε σχέση με τον ερευνητικό πληθυσμό. Η μόνη πληροφόρηση η οποία εστάλη τελικά στον ερευνητή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μετά από αίτησή του και έγκριση από τις ανώτερες διοικητικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου, ήταν ο συνολικός αριθμός του πληθυσμού-στόχου καθώς και η κατανομή του στις θεματικές ενότητες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών(Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συνολικός αριθμός φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Εκπαίδευση Ενηλίκων”-Κατανομή σε θεματικές ενότητες.

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ 2008/2009

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	EKE50	EKE51	EKP65	EKP51	EKEΔΕ	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ	154	99	101	95	88	537

Πηγή: Γραμματεία μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Εκπαίδευση Ενηλίκων”-Ε.Α.Π.

Ο περιορισμένος χρόνος συλλογής δεδομένων και οι αντικειμενικές δυσκολίες προσέγγισης του ερευνητικού πληθυσμού καθόρισαν τελικά το μέγεθος του δείγματος στα 175 άτομα. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων της έρευνας 13 από αυτά απορρίφθηκαν είτε γιατί δεν ήταν ορθά συμπληρωμένα είτε γιατί αρκετά πεδία έμειναν κενά. Με βάση τα παραπάνω δεδομένα το ποσοστό των αξιοποιήσιμων ερωτηματολογίων άγγιξε το 90%, το οποίο κρίνεται πολύ ικανοποιητικό. (πίνακας 2)

Πίνακας 2. Δείγμα και ποσοστό αξιοποίησης ερωτηματολογίων

ΔΕΙΓΜΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΕΝΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	ΟΡΘΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ
175	162		90%

Πηγή: Επεξεργασία των ερωτηματολογίων της έρευνας

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο ερευνητικό σχέδιο ήταν η ποσοτική ενώ το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο του Boshier(1971), το οποίο είναι σταθμισμένο και έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε 150 περίπου έρευνες(Παράρτημα 1).

Το ερωτηματολόγιο στην κύρια ενότητά του περιέχει την Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση (Education Participation Scale), η οποία περιέχει σαράντα δύο προτάσεις/δηλώσεις. Για κάθε μία από αυτές, ο ερωτώμενος καλείται να καταγράψει το βαθμό επιρροής, μέσα από μία κλίμακα Likert (Likert scale) τεσσάρων σημείων (1=Καμμία επιρροή, 2=Μικρή επιρροή, 3=Μέτρια επιρροή, 4=Μεγάλη επιρροή). Οι προτάσεις/δηλώσεις της κλίμακας ταξινομούνται σε επτά παράγοντες που περιγράφουν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα: *Βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας, Επιδίωξη κοινωνικής επαφής, Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους, Επαγγελματική ανέλιξη, Βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων, Επιδίωξη νέων κοινωνικών ερεθισμάτων, Γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση*. Οι παράγοντες αυτοί δεν αναγράφονται πάνω στο ερωτηματολόγιο.

Το είδος του προγράμματος που συμμετείχαν οι ερωτώμενοι επέβαλε την πραγματοποίηση ορισμένων τροποποιήσεων στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, το φύλο, το έτος γέννησης, ο τόπος γέννησης και το επάγγελμα παρέμειναν ως έχει. Οι επιλογές για το επίπεδο εκπαίδευσης μειώθηκαν από επτά σε τρεις (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Μεταπτυχιακό). Δεν χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις για το είδος του προγράμματος και την ειδίκευση των ερωτώμενων, εφόσον το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούσαν οι ερωτώμενοι ήταν σαφές και συγκεκριμένο. Εντούτοις, προστέθηκαν τρεις νέες ερωτήσεις που αφορούσαν την ύπαρξη ή όχι παιδαγωγικών σπουδών, την ύπαρξη ή όχι επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ύπαρξη ή όχι εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος, η ερώτηση για το επάγγελμα των γονέων παρέμεινε ως έχει κλείνοντας το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου.

Στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Σημαντικό βοήθημα στα χέρια του ερευνητή, για την ταχύτερη και αποτελεσματικότερη κωδικοποίηση των

ερωτηματολογίων, αποτέλεσε το scoring key for Basic Education Scale που συνοδεύει την Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση του Boshier.

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, η στατιστική ανάλυση επικεντρώθηκε στον καθορισμό του κεντρικού σημείου γύρω από το οποίο συγκεντρώθηκαν οι τιμές των ερευνητικών δεδομένων. Οι μέσες τιμές που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της κεντρικής τάσης ήταν ο «μέσος», «η επικρατούσα τιμή», «το ελάχιστο» και «το μέγιστο».

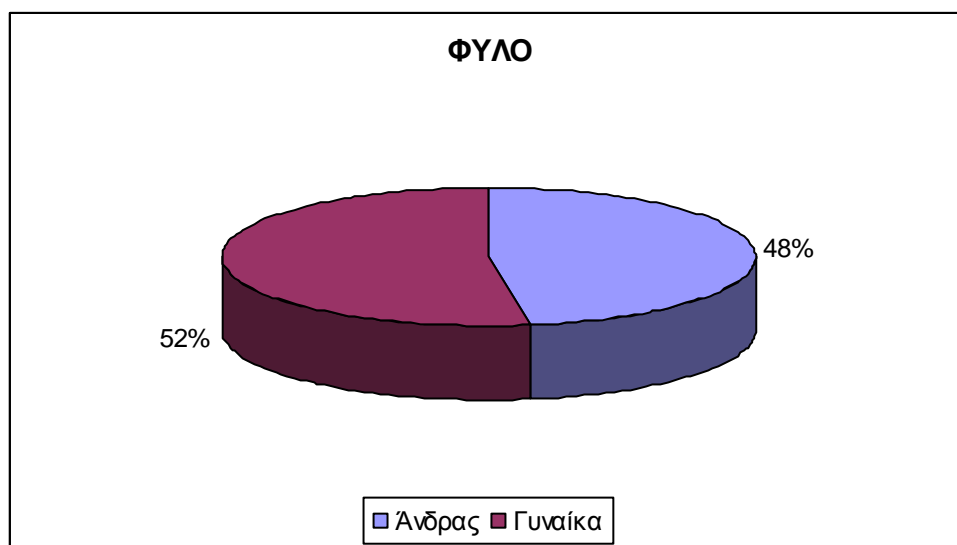
Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, η σημαντικότητα της στατιστικής σχέσης μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και του υποκινητικού παράγοντα διερευνήθηκε μέσω του στατιστικού ελέγχου χ^2 . Η τιμή του χ^2 έχει στατιστική σημασία, μόνο όταν υπερβαίνει το 10% ενώ όσον αφορά τα επίπεδα σημασίας (πιθανότητες, p) οι τιμές που δηλώνουν στατιστικά σημαντική σχέση είναι $p < 0.05$, δηλαδή η πιθανότητα εμφάνισης κάτι παρόμοιου είναι μικρότερη από πέντε τοις εκατό, γεγονός που ενισχύει τη σημαντικότητα της στατιστικής σχέσης και υποβαθμίζει τον παράγοντα της τυχαίας εμφάνισης.

Η εφαρμογή του παραπάνω κριτηρίου κρίθηκε η καταλληλότερη λόγω του ποσοτικού χαρακτήρα της έρευνας και της ανάγκης επεξεργασίας αριθμητικών δεδομένων που προέκυψαν με μορφή συχνότητας. Επίσης ένας σημαντικός λόγος για την επιλογή του παραπάνω κριτηρίου ήταν και το είδος της έρευνας, που επικεντρώθηκε στο μεγαλύτερο κομμάτι της στη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, που θεωρήθηκαν ανεξάρτητες μεταβλητές, με την «επαγγελματική ανέλιξη», που αποτέλεσε την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας.

Η ταυτότητα του δείγματος

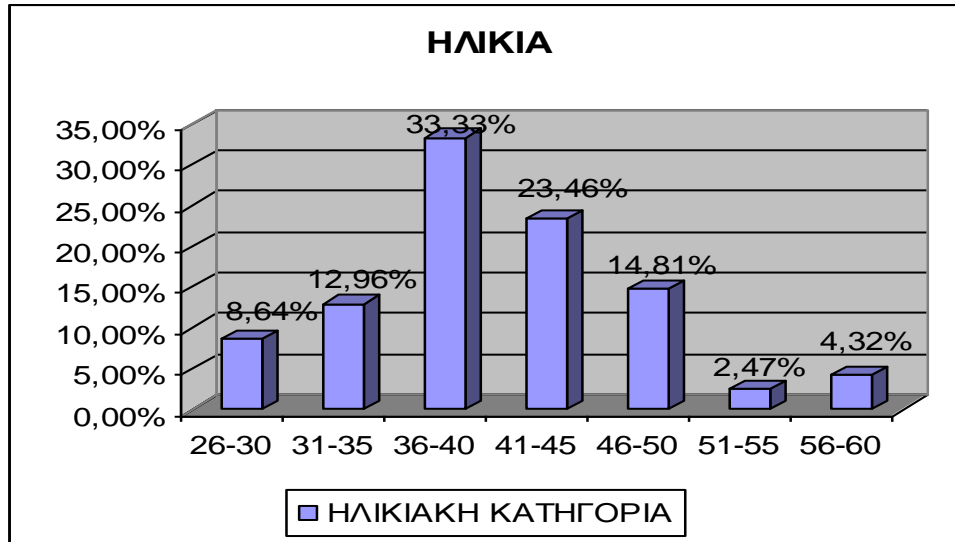
Η ταυτότητα του δείγματος αποτυπώνεται παραστατικά μέσα από τα σχήματα 1,2,3,4,5 και 6.

Σχήμα 1
Φύλο των ενήλικων φοιτητών του δείγματος



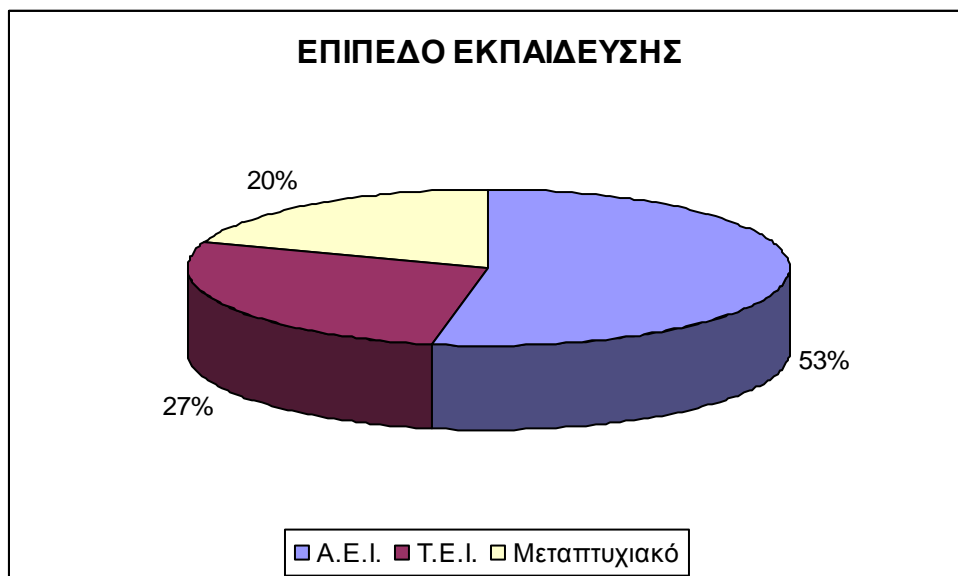
Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Σχήμα 2
Ηλικιακές κατηγορίες των ενηλίκων φοιτητών του δείγματος



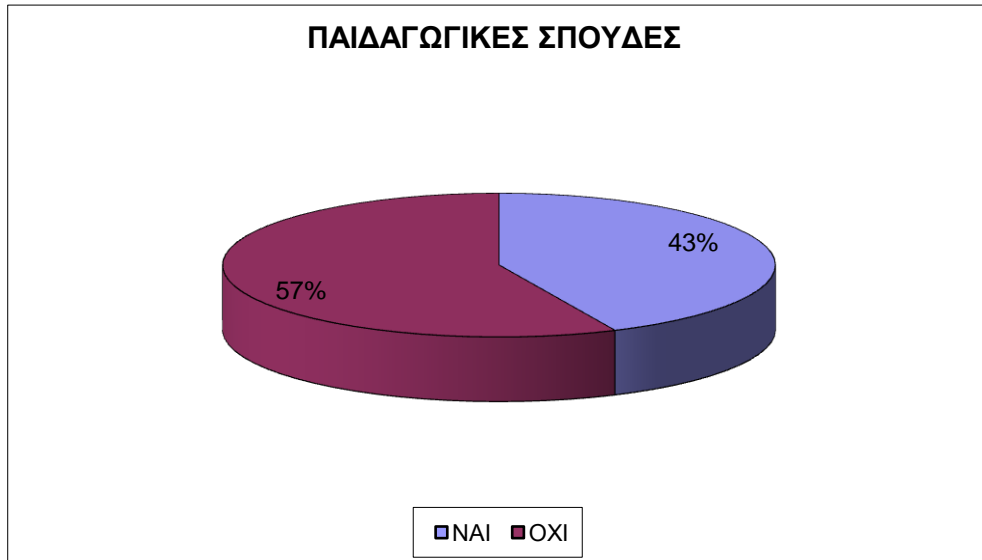
Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Σχήμα 3
Επίπεδο εκπαίδευσης των ενηλίκων φοιτητών του δείγματος



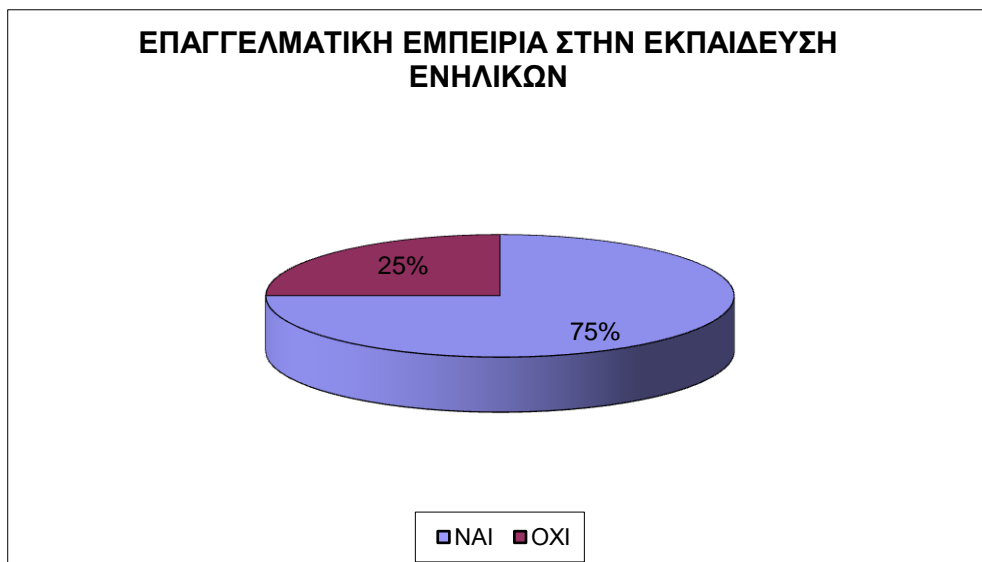
Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Σχήμα 4
Ολοκλήρωση παιδαγωγικών σπουδών



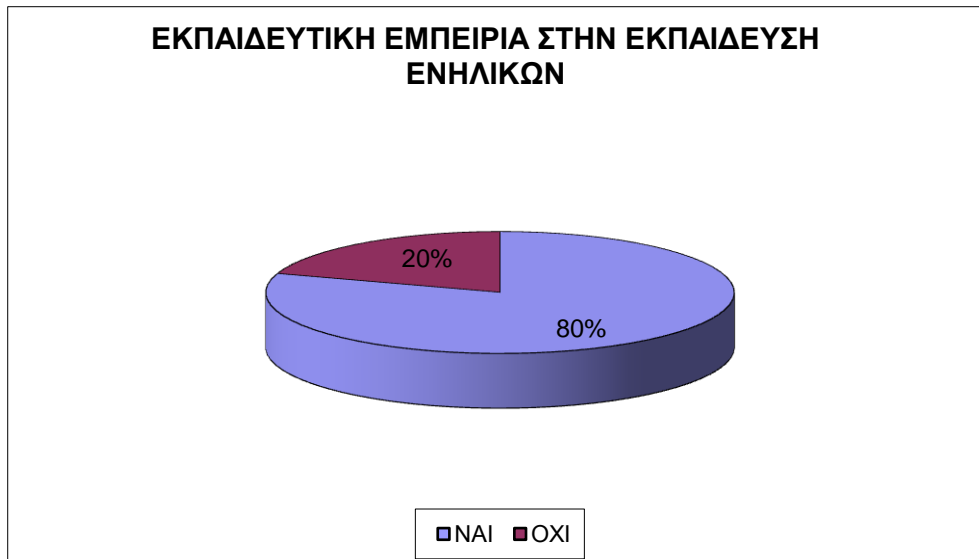
Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Σχήμα 5
Ύπαρξη επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων



Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Σχήμα 6
Υπαρξη εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων



Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Αποτελέσματα

Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής
Η «επαγγελματική ανέλιξη» αναδείχθηκε σε βασικό παράγοντα παρακίνησης, με υψηλές τιμές τόσο στο μέσο όρο όσο και στην επικρατούσα τιμή(πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ανάλυση απαντήσεων των ενηλίκων φοιτητών του δείγματος

	Επαγγελματική ανέλιξη
N	
Έγκυρα	162
Κενά	0
Μέσος	2.8364
Επικρατούσα τιμή	3.00
Ελάχιστο	1.00
Μέγιστο	4.00

Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας

Σε σχέση μάλιστα με τους υπόλοιπους παράγοντες παρακίνησης ιεραρχήθηκε στην πρώτη θέση.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνάδουν με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αφού στο σύνολο των ερευνών η *επαγγελματική πρόοδος* αποτελεί ένα από τα υψηλότερα κίνητρα συμμετοχής, ιεραρχημένη τότε στην πρώτη και τότε στη δεύτερη

θέση επιλογής(Urbano et al., 1988; Gordon, Olson & Hamsher, 1990; Miller, 1992; Haefner, 1995; Nason, 1998; McMilan, 2003; Raghavan & Kumar, 2007).

Δημογραφικά στοιχεία και «επαγγελματική ανέλιξη»

Σχετικά με το αν ο συγκεκριμένος παράγοντας διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα επιμέρους δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων η γενικότερη διαπίστωση ήταν ότι αυτός δε διαφοροποιούνταν σε σημαντικό βαθμό, ενώ όπου υπήρχε διαφοροποίηση αυτή ήταν μικρής σχετικά βαρύτητας.

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «επαγγελματική ανέλιξη», είχε ελαφρά μεγαλύτερη βαρύτητα για τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες.

Όσον αφορά την ηλικία αποτέλεσε το σημαντικότερο κίνητρο για τις κατηγορίες 25-30, 31-35, 36-40 και 41-45 και μετά ατονούσε καθώς η ηλικία των ερωτώμενων αυξάνονταν.

Σε σχέση με το περαιωθέν επίπεδο εκπαίδευσης, η «επαγγελματική ανέλιξη» παρουσίασε προβάδισμα σε όλα τα επίπεδα. Η μοναδική εξαίρεση, αφορούσε τους κατόχους μεταπτυχιακού, οι οποίοι έδιναν την ίδια βαρύτητα στην «επαγγελματική ανέλιξη» και στο «γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση». Καθώς δηλαδή αυξανόταν το επίπεδο εκπαίδευσης, το «γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση» κέρδιζε έδαφος σε σχέση με την «επαγγελματική ανέλιξη». Επίσης αξιοσημείωτο ήταν ότι οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι. υπερτερούσαν όλων των άλλων ως προς τη μεγαλύτερη «ένταση» με την οποία εξέφρασαν την προτίμησή τους για τον παράγοντα αυτόν. Ακολούθησαν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και οι απόφοιτοι Τ.Ε.Ι.

Όσον αφορά την ολοκλήρωση ή μη παιδαγωγικών σπουδών παρατηρήθηκε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας υπερτερούσε κάπως περισσότερο στους μη έχοντες ολοκληρώσει παιδαγωγικές σπουδές.

Σχετικά, με την ύπαρξη ή μη επαγγελματικής εμπειρίας η ιεράρχηση των παραγόντων παρέμεινε αμετάβλητη, με την «επαγγελματική ανέλιξη» να διατηρείται στην κορυφή, με τον υψηλότερο μέσο όρο. Ανάμεσα στις δύο κατηγορίες εμφανιζόταν κάπως υψηλότερα στους μη έχοντες επαγγελματική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Σε σχέση με την ύπαρξη ή μη εκπαιδευτικής εμπειρίας η ιεράρχηση του συγκεκριμένου παράγοντα στην πρώτη θέση παρέμεινε αμετάβλητη για τις δύο κατηγορίες και στην περίπτωση αυτή. Παρατηρούμε ακόμη ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας δε διαφοροποιούνταν σημαντικά σε σχέση με το αν οι συμμετέχοντες είχαν ή δεν είχαν εκπαιδευτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία και συγκεκριμένα αυτά του φύλου και της ηλικίας, που κυρίως εξετάστηκαν στις σχετικές με το θέμα έρευνες, τα αποτελέσματα συμφωνούν στο μικρό βαθμό διαφοροποίησης που ασκούν αυτά στην «επαγγελματική ανέλιξη».

Από τα δημογραφικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά που επιλέχθηκαν για να διερευνηθεί αν επηρεάζουν το συγκεκριμένο παράγοντα, εκείνα που παρουσίασαν σημαντική στατιστικά σχέση με την «επαγγελματική ανέλιξη» ήταν το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης(πίνακας 4).

Πίνακας 4. Σημαντικότητα στατιστικής σχέσης μεταξύ δημογραφικών χαρακτηριστικών και «επαγγελματικής ανέλιξης».

	Φύλο		Ηλικία		Επίπεδο εκπαίδευσης		Παιδαγωγικές σπουδές		Επαγγελματική εμπειρία		Εκπαιδευτική εμπειρία	
	χ^2	ρ	χ^2	ρ	χ^2	ρ	χ^2	ρ	χ^2	ρ	χ^2	ρ
Επαγγελματική ανέλιξη	16,425	0,001	24,155	0,150	13,460	0,036	3,790	0,285	4,788	0,188	0,822	0,834

Πηγή: Επεξεργασία πηγών πρωτογενούς έρευνας
(Σημαντική στατιστικά σχέση υφίσταται όταν $\chi^2 > 10\%$ και $p < 0.05$)

Συζήτηση

Ερμηνεία ταυτότητας δείγματος

Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες υπερτερούσαν αριθμητικώς, γεγονός που επιβεβαιώνει την αριθμητική υπεροχή τους έναντι των ανδρών σε εκπαιδευτικά προγράμματα για ενήλικους και συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα της έρευνας των Gordon, Olson & Hamser(1990). Η πραγματικότητα αυτή ερμηνεύεται κατά πάσα πιθανότητα, από τη μεγαλύτερη ανάγκη των γυναικών για ανάκτηση χαμένων εκπαιδευτικών ευκαιριών του παρελθόντος, τόνωση της αυτοπεποίθησής τους αλλά και αύξηση των ικανοτήτων τους σε σχέση με τον ανδρικό πληθυσμό. Στην προσπάθεια ερμηνείας της αριθμητικής υπεροχής των γυναικών, δεν μπορεί βέβαια να παραβλεφθεί ο τρόπος εισαγωγής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με κλήρωση, όπου ο παράγοντας τύχη αλλά και ο μεγαλύτερος πληθυσμός των γυναικών συγκριτικά με τους άντρες παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Ηλικιακά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατατάχθηκε στις κατηγορίες μεταξύ 30 και 50 ετών. Συγκεκριμένα στο εύρος 36-45 συγκεντρώθηκε πάνω από το ½ του αριθμού των ερωτώμενων (58.1%), ενώ όσο προχωρούσαμε προς τις κατηγορίες των άκρων τα ποσοστά συμμετοχής παρουσίαζαν φθίνουσα πορεία. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τα όσα διαπιστώθηκαν και στην έρευνα της McMilan(2003).

Τα μικρά ποσοστά στις ηλικιακές κατηγορίες κάτω των 30 ετών, οφείλονταν ενδεχομένως στην απουσία κάποιου προαπαιτούμενου προπτυχιακού τίτλου αλλά και στην προτίμηση των νεαρών φοιτητών για παρακολούθηση μάλλον συμβατικού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Από την άλλη, η φθίνουσα πορεία προς τις κατηγορίες των μεγάλων ηλικιών, ερμηνεύεται κατά πάσα πιθανότητα από τις μικρές πλέον πιθανότητες επαγγελματικής ανέλιξης αλλά και την εγγύτητα της ηλικίας συνταξιοδότησης.

Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης, τα υψηλότερα ποσοστά στους αποφοίτους των Α.Ε.Ι. σε σχέση με αυτούς των Τ.Ε.Ι., ερμηνεύεται κατά πάσα πιθανότητα από τις προϋποθέσεις συμμετοχής στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, που θέτει το Ε.Α.Π. Το μικρό ποσοστό στους κατόχους μεταπτυχιακού, οφείλεται ενδεχομένως στο μικρότερο ενδιαφέρον σε σχέση με τις προηγούμενες δύο κατηγορίες, για την απόκτηση τίτλου παρόμοιου επιπέδου.

Τα υψηλότερα ποσοστά στην κατηγορία των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει παιδαγωγικές σπουδές, οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων, κατέχουν βασικό τίτλο σπουδών από σχολές ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, που δεν εμπεριέχουν παιδαγωγικά

μαθήματα στα αναλυτικά τους προγράμματα (απόφοιτοι πληροφορικής, λογιστικής, μάρκετινγκ, οικονομικών, γεωπονικών και άλλων σχολών). Η παραπάνω διαπίστωση φυσικά σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί την πραγματικότητα η οποία ενδεχομένως καθιστούσε τους περισσότερους από αυτούς ήδη εκπαιδευτές ενηλίκων, οι οποίοι όμως επιθυμούσαν την επιμόρφωση και εξειδίκευσή τους σε παιδαγωγικά θέματα αλλά και την επίσημη πιστοποίηση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης.

Όσον αφορά την ένταξη της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στους έχοντες προηγούμενη επαγγελματική και εκπαιδευτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων (με ποσοστά 75% & 80% αντίστοιχα), το γεγονός αυτό εύκολα ερμηνεύεται από τη συνάφεια του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος με το επαγγελματικό και εκπαιδευτικό παρελθόν των συμμετεχόντων.

Για το επίπεδο εκπαίδευσης, την ολοκλήρωση ή μη παιδαγωγικών σπουδών, την ύπαρξη ή μη επαγγελματικής αλλά και εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με το δείγμα της έρευνας, δεν έχουμε κάποιες ενδείξεις από την αντίστοιχη βιβλιογραφία.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων έρευνας

Το γεγονός ότι η επαγγελματική ανέλιξη αναδείχθηκε σε βασικό παράγοντα παρακίνησης και μάλιστα με τον υψηλότερο μέσο όρο υποδεικνύει κατά πάσα πιθανότητα ότι οι συμμετέχοντες πρόκειται για άτομα που δίνουν βαρύνουσα σημασία στην ιεραρχική τους εξέλιξη στον επαγγελματικό τομέα. Ιδιαίτερα σε ένα χώρο όπως η εκπαίδευση ενηλίκων που συνεχώς εξελίσσεται και οι απαιτήσεις αυξάνουν, η απόκτηση επιπλέον επαγγελματικών και εκπαιδευτικών προσόντων, που πιστοποιούνται μέσω ακαδημαϊκών τίτλων, αποτελεί πρωταρχικό μέλημα για αυτούς που δραστηριοποιούνται στο συγκεκριμένο πεδίο.

Ερμηνεία συσχέτισης δημογραφικών χαρακτηριστικών και «επαγγελματικής ανέλιξης»

Όπως είδαμε και παραπάνω, στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, ο παράγοντας «επαγγελματική ανέλιξη», είχε ελαφρά μεγαλύτερη βαρύτητα για τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες, κάτι που φαίνεται να συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Gordon, Olson & Hamsher(1990) αλλά να διαφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Haefner(1995). Η μεγαλύτερη ένταση με την οποία οι γυναίκες επέλεξαν το συγκεκριμένο παράγοντα σε σχέση με τους άντρες είναι μάλλον δηλωτική της πρόθεσής τους να ανατρέψουν την υπάρχουσα κατάσταση και να αναλάβουν κεντρικούς ρόλους, όχι μόνο στα στενά όρια της οικογένειας, αλλά και στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

Το ότι οι νεότεροι σε ηλικία ενήλικες υποκινήθηκαν περισσότερο από την «επαγγελματική ανέλιξη», οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και φυσικά προβαίνουν σε ενέργειες που θα τους παρέχουν επαγγελματική πρόοδο και καταξίωση. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία υποκινήθηκαν περισσότερο από το «γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση» και την «προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς», μάλλον εξαιτίας των μικρότερων πιθανοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης και της επιθυμίας πλέον για περισσότερη προσωπική ανάπτυξη. Τα προαναφερθέντα συμβαδίζουν απόλυτα με τα ευρήματα των ερευνών των Haefner(1995) και Waddel(1993).

Η διαπίστωση ότι καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης, το «γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση» κερδίζει έδαφος σε σχέση με την «επαγγελματική ανέλιξη» έρχεται σε διαφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας του

Miller(1992) ενώ συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα των ερευνών του Haefner(1995) και Nason(1998).

Η παραπάνω εξέλιξη δικαιολογείται μάλλον από το γεγονός ότι όσο υψηλότερο το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο περισσότερα τα προσόντα των συμμετεχόντων και άρα μεγαλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης. Οι συνθήκες αυτές δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όχι μόνο για επαγγελματικούς λόγους αλλά και για λόγους προσωπικής ανάπτυξης και γοήτρου μέσω κάποιου γνωστικού ενδιαφέροντος. Αντίθετα οι συμμετέχοντες στα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν ενδεχομένως την απόκτηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ως ένα επιπλέον προσόν που θα συμβάλλει στην πραγμάτωση των επαγγελματικών τους προσδοκιών.

Σχετικά με την ολοκλήρωση ή μη παιδαγωγικών σπουδών παρατηρούμε ότι η «επαγγελματική ανέλιξη» υπερτερεί κάπως περισσότερο στους μη έχοντες ολοκληρώσει παιδαγωγικές σπουδές κάτι που κατά πάσα πιθανότητα προκύπτει από την έλλειψη επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης, που δημιουργεί εντονότερη την ανάγκη συμμετοχής σε μεταπτυχιακό εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Ο ελαφρά υψηλότερος μέσος όρος της «επαγγελματικής ανέλιξης» στους μη έχοντες επαγγελματική εμπειρία μπορεί να ερμηνευτεί κατά πάσα πιθανότητα μέσω της πρόθεσης των εν λόγω συμμετεχόντων, να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων ώστε να σταδιοδρομήσουν σε ένα χώρο που άπτεται άμεσα του επαγγελματικού τους ενδιαφέροντος. Μια ακόμη ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι συμμετέχοντες ίσως πιστεύουν ότι η είσοδός τους στο χώρο της εκπαίδευσης θα λύσει το επαγγελματικό τους πρόβλημα. Το γεγονός ότι όσο αυξάνει η επαγγελματική εμπειρία τόσο μειώνεται η ανάγκη για επαγγελματική πρόοδο έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Raghavan & Kumar(2007).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία καμιά σημαντική διαφοροποίηση δεν παρουσιάστηκε ανάμεσα στις δύο κατηγορίες σε σχέση με τον παράγοντα που μελετήθηκε και ως εκ τούτου δεν υπήρξε ανάγκη αλλά και δυνατότητα ερμηνείας οποιαδήποτε συσχέτισης.

Σχετικά με το αν ο παράγοντας της «επαγγελματικής ανέλιξης» διαφοροποιούνταν με την ύπαρξη ή όχι παιδαγωγικών σπουδών, την ύπαρξη ή όχι επαγγελματικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ύπαρξη ή όχι εκπαιδευτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων δεν προέκυψαν αντίστοιχα ευρήματα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Μέσα από την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας καταδεικνύεται η συμφωνία των ευρημάτων αυτών, σχεδόν σε όλα τα θέματα, με τη βιβλιογραφία που παρατέθηκε και η οποία προήλθε κυρίως από τη Βορειοαμερικανική επικράτεια. Η ερμηνεία της σύμπλευσης αυτής μάλλον δεν μπορεί να στηριχθεί στην ομοιότητα των συνθηκών σπουδών μεταξύ του Ε.Α.Π. και των αμερικανικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και οργανισμών. Θα πρέπει να αναζητηθεί περισσότερο στα κοινά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων φοιτητών ανά τον κόσμο αλλά και στην κοινή θεώρηση της έννοιας της επαγγελματικής ανέλιξης ως υποκινητικού παράγοντα συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, έτσι και η συγκεκριμένη ερμηνεύει πολλά θέματα αλλά συγχρόνως αναδεικνύει και άλλα πολλά που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Τα σημαντικότερα από αυτά μπορούν να συνοψιστούν όπως παρακάτω:

- Η διερεύνηση του βαθμού επιρροής και των υπολοίπων έξι υποκινητικών παραγόντων της Κλίμακας Συμμετοχής στην Εκπαίδευση στη συμμετοχή ενήλικων φοιτητών του Ε.Α.Π. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων».
- Η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων, που θα καταστήσει το δείγμα της έρευνας αντιπροσωπευτικότερο του συνολικού πληθυσμού, συμβάλλοντας σημαντικά στην αύξηση του βαθμού εγκυρότητας της έρευνας.
- Η διερεύνηση του βαθμού διαφοροποίησης της επαγγελματικής ανέλιξης αλλά και των υπολοίπων υποκινητικών παραγόντων σε σχέση και με άλλα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως το επάγγελμα, την ιεραρχική θέση στο χώρο εργασίας, την οικογενειακή κατάσταση, το μηνιαίο ή ετήσιο εισόδημα, το επάγγελμα πατέρα, το επάγγελμα μητέρας κ.τ.λ.
- Η διαχρονική μελέτη της ίδιας ομάδας φοιτητών από την είσοδό τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα έως και την αποφοίτησή τους με σκοπό τη διαπίστωση της μεταβολής ή όχι των κινήτρων συμμετοχής κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους.

Βιβλιογραφία

- Alejandro, J. (2001). "Understanding Professionals? Reasons for Participating in Continuing Professional Education". *Adult Learning*, 12, 1, 15.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Θεσμοί και λειτουργίες* (σελ. 95-124). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων-TOMOΣ Α- Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Bomia L, Beluzo L, Demeester D, Elander K, Johnson M, Sheldon B (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. Champaign, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925). p. 1
- Boshier, R. (1971) Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education*, 21(2), 3-26.
- Boshier, R., (1982). *Education Participation Scale Factor*. Vancouver: Learning Press.
- Carp, A., Peterson, R. & Roelfs, P. (1974). Adult Learning Interests and Experiences. In K.P. Cross, J.R. Valley (Eds.) *Planning Non Traditional Programs: An Analysis of the Issues for Post-Secondary Education* (pp.11-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dollisso, A., Martin, R. (1999) Perceptions regarding adult learners motivation to participate in educational programs. *Journal of Agricultural education*, 40, 4, 38-46. Ανακτήθηκε στις 30/10/2008 από <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol40/40-04-38.pdf>.
- Ference, P. R. & Vockell, E. L. (1994). "Adult Learning Characteristics and Effective Software Instruction". *Educational Technology*, Ιούλιος-Αύγουστος, 25-31.
- Gordon, H., Olson, V., & Hamsher, R. (1990). *Assessment of the Motivational Orientations of Vocational, Technical and Adult Education Graduates in off Campus Credit Programs*. Reports-Research/Technical (143). Marshall University West Virginia. Ανακτήθηκε στις 13/10/2008 από <http://www.eric.ed.gov>.
- Haefner, C.J., (1995). *Motivations for Participation in the Horticultural Certificate Programs at Longwood Gardens*. Διπλωματική εργασία. University of Delaware. Ανακτήθηκε στις 6/11/2008 από http://dspace.udel.edu:8080/dspace/bitstream/19716/2981/1/haefner_1995-summer.pdf.
- Karalis, T. & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece, recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong education*, 23, 2, 179-189.
- MacMillan, F. (1993). *A qualitative study of adult women in a northeast Tennessee Community College*. Διπλωματική εργασία: Department of Educational Leadership and Policy Analysis-East Tennessee State University. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://etd-submit.etsu.edu> (13/10/2008).

- Miller, B., (1992). *Participant Motivation in Off Campus Agricultural Credit Programs*. Διπλωματική εργασία: Utah State University. Ανακτήθηκε στις 6/11/2008 από <http://pubs.aged.tamu.edu/jae/pdf/Vol33/33-02-02.pdf>.
- Nason, A. (1998). *Motivation of managers assigned to a federal agency towards participation in government-sponsored training*. Διπλωματική εργασία: Virginia Polytechnic Institute and State University. Ανακτήθηκε στις 13/10/2008 από <http://scholar.lib.vt.edu>.
- O'Connor, A.B. (1979). Reasons nurses participate in continuing education. *Nursing Research*, 28, 354-359.
- Raghavan, S & Kumar P., (2007). The need for participation in open and distance education: The Open University Malaysia Experience. *Turkish online journal of Distance Education* ,8 (4), article 8. Ανακτήθηκε στις 6/11/2008 από http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde28/articles/article_8.htm.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- SPSS Statistics 17.0. Ανακτήθηκε στις 6/11/2008 από <http://www.spss.com>
- Thomas, K.J. (1986). Articulation of credits; Continuing education for career ladder upward mobility in nursing. *Journal of Continuing Education In Nursing*, 19, 3, 103-108.
- Urbano, M.T., Jahns, I.R. and Urbano, R.C. (1988). What really motivates nurses to participate in mandatory continuing education? *Journal of Continuing Education In Nursing*, 19, 38-42.
- Waddell, D. L. 1995. The effects of continuing education on nursing practice: A meta-analysis. *Journal of Continuing Education in Nursing* 22: 113- 18.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
Η Κλίμακα Συμμετοχής στην Εκπαίδευση – Εναλλακτική-μορφή
Μεταφρασμένη



ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ
ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

© Roger Boshier
1982
Reprinted, 1992
Reprinted, 1995
Reprinted, 2005

A-Form

Published by Learningpress Ltd.,
3205 West 30th Avenue
Vancouver, B.C. V6L 1Z5 Canada
Tel:001-604-263-2073
Email: roger.boshier@ubc.ca

**Σε ποια έκταση σας επηρέασαν οι παρακάτω λόγοι για να εγγραφείτε
στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολουθείτε ;**

Πηγαίνετε με το μυαλό σας πίσω όταν κάνετε την εγγραφή σε αυτό το πρόγραμμα και δείξτε σε ποια έκταση, κάθε ένας από τους παρακάτω λόγους, σας επηρέασε ώστε να συμμετάσχετε (στο πρόγραμμα αυτό). **Κυκλώστε** την επιλογή η οποία αντανακλά με τον καλύτερο τρόπο την έκταση στην οποία ο κάθε λόγος σας επηρέασε ώστε να εγγραφείτε. Κυκλώστε **μία** επιλογή για κάθε λόγο. Να είστε ειλικρινείς. **Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση.**

1. Να βελτιώσω τις δεξιότητές μου στον χειρισμό της γλώσσας	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
2. Να γνωρίσω φιλικά διακεείμενους ανθρώπους	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
3. Να αντισταθμίσω την ελλιπή προηγούμενη εκπαίδευσή μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
4. Να εξασφαλίσω επαγγελματικό πλεονέκτημα / άνοδο	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
5. Να προετοιμαστώ για αλλαγές στην οικογένειά μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
6. Να ξεπεράσω την απογοήτευση / σύγχυση της καθημερινότητας	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
7. Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
8. Να μιλώ και να εκφράζομαι καλύτερα	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
9. Να περνάω καλά με φίλους	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
10. Να έχω την εκπαίδευση που δεν μπόρεσα να έχω στο παρελθόν	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
11. Να επιτύχω έναν επαγγελματικό στόχο	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
12. Να μοιραστώ ένα κοινό ενδιαφέρον με τον/-ην σύντροφό μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
13. Να ξεφύγω από τη μοναξιά	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
14. Να αποκτήσω γενικές γνώσεις	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
15. Να μάθω μια άλλη γλώσσα	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
16. Να γνωρίσω διαφορετικούς ανθρώπους	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
17. Να αποκτήσω γνώσεις που θα με βοηθήσουν σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
18. Να προετοιμαστώ για της εύρεση εργασίας	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
19. Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
20. Να ανακουφιστώ από την πλήξη	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
21. Να μάθω μόνο και μόνο για τη χαρά της μάθησης	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
22. Να γράφω και να εκφράζομαι καλύτερα γραπτώς	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή

23. Να κάνω φίλους	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
24. Να προετοιμαστώ για περαιτέρω εκπαίδευση	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
25. Να αποκτήσω μεγαλύτερο κύρος στη δουλειά μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
26. Να συμβαδίσω με τα παιδιά μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
27. Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
28. Να ικανοποιήσω ένα ανήσυχο πνεύμα που αρέσκεται να διερευνά	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
29. Να με βοηθήσει να καταλάβω τι λένε και τι γράφουν οι άνθρωποι	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
30. Να κάνω νέους φίλους	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
31. Να κάνω μαθήματα που χρειάζονται για κάποιο άλλο σχολείο ή πανεπιστήμιο	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
32. Να βρω μια καλύτερη δουλειά	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
33. Να απαντώ σε ερωτήσεις των παιδιών μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
34. Να κάνω κάτι από το να μην κάνω τίποτα	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
35. Να αναζητώ τη γνώση για το δικό μου το καλό	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
36. Να μάθω για τα συνηθισμένα ήθη και έθιμα εδώ	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
37. Να γνωρίσω καινούργιους ανθρώπους	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
38. Να επιτύχω την είσοδό μου σε άλλο σχολείο ή πανεπιστήμιο	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
39. Να αυξήσω την ικανότητά μου στην εργασία μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
40. Να με βοηθήσει να μιλάω με τα παιδιά μου	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
41. Να ξεφύγω από μια δυσάρεστη ανθρώπινη σχέση	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή
42. Να διευρύνω τους ορίζοντές μου / να «ανοίξω το μυαλό μου»	Καμμία επιρροή	Μικρή επιρροή	Μέτρια επιρροή	Μεγάλη επιρροή

Ευχαριστώ πολύ! Μόνο μερικές ερωτήσεις για εσάς. Δε χρειάζεται το όνομά σας.

1. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

2. Έτος γέννησης: 19____

3. Τόπος γέννησης: _____

4. Ποιό είναι το επάγγελμά σας ;

- Η εργασία σας (π.χ. μαθητής/-τρια, φοιτητής/-τρια, ..., κηπουρός, γραμματέας, εκπαιδευτικός...)

- Βαθμίδα (π.χ. ανώτερο στέλεχος, εργάτης, επόπτης, μαθητευόμενος, διευθυντής...)

5. Επιλέξτε το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης το οποίο έχετε περατώσει (παρακαλώ σημειώστε με ένα ✓ μόνο το ένα – το υψηλότερο) :

Τ.Ε.Ι

Α.Ε.Ι.

Μεταπτυχιακό

6. Έχετε ολοκληρώσει παιδαγωγικές σπουδές; Ναι Όχι

7. Υπάρχει προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων; Ναι
 Όχι

8. Υπάρχει προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων; Ναι
 Όχι

9. Ποιο είναι το επάγγελμα των γονέων σας ;

Η Μητέρα σας	Ο Πατέρας σας
<ul style="list-style-type: none">• Εργασία (π.χ. οικιακά, γραμματέας, δασκάλα...) <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none">• Εργασία (π.χ. κηπουρός, οδηγός, δάσκαλος...) <p>_____</p>
<ul style="list-style-type: none">• Βαθμίδα (π.χ. ανώτερο στέλεχος, εργάτρια, επόπτρια, μαθητευόμενη, διευθύντρια...) <p>_____</p>	<ul style="list-style-type: none">• Βαθμίδα (π.χ. ανώτερο στέλεχος, εργάτης, επόπτης, μαθητευόμενος, διευθυντής...) <p>_____</p>

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!

Η εκπαιδευτική κουλτούρα ως πηγή προβλημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**The educational culture as a source of problems in distance education:
A study case in the Hellenic Open University (E.A.P)**

Ιωάννα Διονυσοπούλου
Καθηγήτρια Ισπανικής Φιλολογίας
email: dionivn@pat.forthnet.gr

Περίληψη

Η εθνική κουλτούρα ως κοινωνική πραγματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, επηρεάζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Πέρα όμως από την εθνική κουλτούρα υπάρχει και η εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία ορίζεται ως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία συνθέτουν το κλίμα και την ατμόσφαιρα του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού. Η εκπαιδευτική κουλτούρα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, προσδίδοντας σ' αυτόν ξεχωριστή οντότητα, δίνοντας τα πρότυπα επίπεδα συμπεριφοράς στα καινούργια μέλη του οργανισμού, βοηθώντας στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης, επηρεάζοντας την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η εκπαιδευτική κουλτούρα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και ειδικότερα της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας ΕΚΠ65, «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης στην εκπαίδευση από απόσταση. Αξιοποιώντας θεωρητικά το μοντέλο μέτρησης της κουλτούρας του Hofstede, η εργασία διερευνάει τέσσερις διαστάσεις: την απόσταση από την εξουσία, την αποφυγή αβεβαιότητας, την αρσενικότητα / θηλυκότητα και τον ατομικισμό / κολεκτιβισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία στην εκπαίδευση από απόσταση, επηρεάζοντας τόσο την απόδοση των φοιτητών και τις μαθησιακές τους επιλογές, όσο την συμπεριφορά και την στάση τους απέναντι στον καθηγητή και στους υπόλοιπους φοιτητές.

Λέξεις Κλειδιά

Εκπαιδευτική κουλτούρα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ε.Α.Π.

Abstract

The national culture as a social reality plays an important role in education, influencing the educational process. Apart from national culture, there is the educational culture, which is defined as a number of specific features which reflect the climate and atmosphere in an educational organization. The educational culture is found on every educational institution. It is a social bond and gives the standard of conduct in the new members of the organization by helping them to foster and develop a sense of loyalty. Without doubt, the educational culture is one of the important factors in shaping the character of the teaching body, affecting the productivity of teachers and the academic performance of students. The investigation of the educational culture in relation to education is particularly highly developed in terms of school climate. The same is not true with regard to the relationship of the educational culture in distance education. The purpose of this study is to investigate whether the educational culture of the Greek Open University and in particular in EKP65 module, «Open and Distance Education» can act as a barrier to the learning process in distance education. Utilizing Hofstede's theory, the dissertation examines Hofstede's four dimensions: power distance, avoidance of uncertainty, masculinity / femininity and individualism / collectivism. The survey results show that the educational culture can affect the learning process in distance education. Specifically,

it affects not only student performance and learning choices, but also behavior and attitude toward the professor and other students.

Εισαγωγή

Σκοπός της έρευνας

Η εργασία επιδιώκει να μελετήσει το πώς η διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα στην Ελλάδα και ειδικότερα στο πλαίσιο του Ε.Α.Π. μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην διαδικασία μάθησης από απόσταση στο περιβάλλον των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Ε.Α.Π., στην θεματική ενότητα ΕΚΠ65 (Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση). Αξιοποιώντας θεωρητικά το μοντέλο μέτρησης της κουλτούρας του Hofstede, διερευνώνται τέσσερις διαστάσεις: η απόσταση από την εξουσία, η αποφυγή αβεβαιότητας, η αρσενικότητα / θηλυκότητα και ο ατομικισμός / κολεκτιβισμός.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Οι αλλαγές στον τρόπο μάθησης και η ανάπτυξη της εκπαίδευσης από απόσταση χάρις στην ανάπτυξη των σύγχρονων τεχνολογιών έχουν ωθήσει πολλούς ανθρώπους με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να μπουν στην διαδικασία της εξ αποστάσεως μάθησης. Οι Charlotte, Gunawardena & La Pointe (2008:51, όπ. αναφ. στο Evans, Haughey, & Murphy, 2008), υποστηρίζουν ότι πολλά πανεπιστήμια πλέον έχουν διεθνοποιήσει τα προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση, γεγονός το οποίο αποτελεί μία νέα πρόκληση για τα πανεπιστήμια, εφόσον στα προγράμματα τους παρουσιάζονται και συμμετέχουν φοιτητές με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές αξίες και προσδοκίες. Στο Ε.Α.Π. φοιτούν άνθρωποι με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Αναμφίβολα το πολιτισμικό υπόβαθρο των φοιτητών αποτελεί για το Ε.Α.Π. ένα κρίσιμο σημείο.

Η παρούσα εργασία θα ασχοληθεί με τα προβλήματα τα οποία μπορεί να δημιουργήσει η διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα του Ε.Α.Π. στην εκπαίδευση από απόσταση όπως αυτή παρέχεται από το συγκεκριμένο πανεπιστήμιο στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας ΕΚΠ65. Ως γνωστόν το Ε.Α.Π. βασίζεται στην ταχυδρομική αποστολή εγχειριδίων σε φοιτητές, στην υποστήριξη των φοιτητών μέσω του intranet, στην επικοινωνία τους μέσω e-mail με τους καθηγητές και στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, οι οποίες γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Προς το παρόν το Ε.Α.Π. δεν έχει χρησιμοποιήσει όλα τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία όπως η χρήση πλατφόρμας, έτσι ώστε να μπορούν οι φοιτητές να βλέπουν τα μαθήματα από το σπίτι τους ή να μπορούν να έχουν ζωντανά μαθήματα ή συναντήσεις με τον καθηγητή τους μέσω διαδικτύου. Από την φύση της λειτουργίας είναι φυσιολογικό να υπάρχουν προβλήματα. Η εργασία επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική κουλτούρα και παρουσιάζει το μοντέλο του Hofstede όπου μέσα από τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου επιχειρεί να εντοπίσει και να αναλύσει τις εκπαιδευτικές κουλτούρες που δημιουργούνται και καλλιεργούνται κατά την διάρκεια της μάθησης στην εκπαίδευση από απόσταση που προσφέρει το Ε.Α.Π.

Βάσει του μοντέλου μέτρησης της κουλτούρας μέσω των τεσσάρων διαστάσεων του Hofstede, προκύπτει το εξής ερευνητικό ερώτημα: Μπορούν παράγοντες όπως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του φοιτητή να δημιουργήσουν εμπόδια στην διαδικασία

μάθησης της εκπαίδευση από απόσταση για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές στην θεματική ενότητα ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π.;

Με βάση την διάσταση *Απόσταση από την Εξουσία (Power Distance)* στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργείται μια κουλτούρα όπου ο μαθητευόμενος είτε κρατάει αποστάσεις από τον εκπαιδευτή και τον αντιμετωπίζει με υψηλό σεβασμό και ως ένα ανώτερο άνθρωπο, είτε τον θεωρεί ως ίσο και μειώνει τις αποστάσεις και τις τυπικότητες από τον εκπαιδευτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε ένας φοιτητής να διαφωνήσει με τον καθηγητή του; Θα ήταν ανεκτή η συμπεριφορά αυτή από την τάξη ή όχι; Με βάση την διάσταση *Αποφυγή της Αβεβαιότητας (Uncertainty Avoidance)* στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργείται μια κουλτούρα όπου ο μαθητευόμενος είτε συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης αποφεύγοντας το ρίσκο είτε εμπλέκεται ενεργά σε αυτήν παίρνοντας πιθανά ρίσκα. Με άλλα λόγια, από την μια πλευρά ο μαθητευόμενος μπορεί να συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης αποφεύγοντας την εμπλοκή του σε οποιαδήποτε ένταση και τριβή ή μπορεί να συμμετέχει αποφεύγοντας την αβεβαιότητα εμπλεκόμενος σε εντάσεις και τριβές στην διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα, οι φοιτητές και το προσωπικό του Ε.Α.Π. είναι διατεθειμένοι να πάρουν το όποιο ρίσκο έχει η εκπαίδευση από απόσταση; Με βάση την διάσταση *Αρσενικότητα / Θηλυκότητα (Masculinity / Femininity)* στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργείται μια κουλτούρα η οποία είτε επιτρέπει τη δημιουργία ενός ευαίσθητου εκπαιδευτικού κλίματος είτε τη δημιουργία ενός αυστηρού και σκληρού εκπαιδευτικού κλίματος. Ένα παράδειγμα ευαίσθητου εκπαιδευτικού κλίματος αποτελούν οι φοιτητές οι οποίοι ενδιαφέρονται τόσο ο ένας για τον άλλον όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Απεναντίας ένα εχθρικό και σκληρό εκπαιδευτικό κλίμα συνίσταται από φοιτητές οι οποίοι αδιαφορούν παντελώς τόσο για τους συμμαθητές τους όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα εάν υπάρχει και καλλιεργείται η ανάλογη αλληλεγγύη την οποία χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να λειτουργήσει αποδοτικά. Με βάση την διάσταση *Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός (Individualism / Collectivism)* στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργείται μια κουλτούρα όπου ο μαθητευόμενος έχει ανεπτυγμένο το «εγώ» και λειτουργεί ατομικά, αγνοώντας το κοινό συμφέρον. Για παράδειγμα, ο φοιτητής νιώθει ότι ανήκει σε μια ομάδα; Δίνει έμφαση στην ομαδική δουλειά; Με ποιο τρόπο λειτουργεί ομαδικά;

Σημαντικότητα της εργασίας

Η παρούσα εργασία είναι από τις λίγες που αφορούν στην εκπαιδευτική κουλτούρα στην Ελλάδα και η μοναδική στον τομέα της ανοικτής και από απόστασης εκπαίδευσης. Η διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος αποτελεί σημαντικό ζήτημα για την έρευνα στην εκπαίδευση από απόσταση. Η παρούσα εργασία θα δώσει πολύτιμες πληροφορίες για το Ε.Α.Π.. Πληροφορίες οι οποίες εστιάζουν τόσο στο τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση από απόσταση όσο και στην εκπαιδευτική συμπεριφορά των φοιτητών σε σχέση με τις δομές και τους κανονισμούς του Ε.Α.Π..

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ιακωβινισμό (Eliot, 1980:126), η Παιδεία θα πρέπει να οργανωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να σημαίνει τις «ιδιες ευκαιρίες για τον καθένα». Ιακωβινισμός στην Παιδεία είναι η στάση η οποία θεωρεί τους ανθρώπους ως ίσους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη οποιαδήποτε ταξική προέλευση και οικονομική κατάσταση.

Αναμφίβολα, λοιπόν, η ανάγκη εισαγωγής, ανάπτυξης και καταξίωσης εναλλακτικών και ευέλικτων συστημάτων εκπαίδευσης προέκυψε από μια σειρά εμφανών περιορισμών που θέτει το συμβατικό σύστημα κυρίως της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια τέτοια μορφή εναλλακτικής μορφής εκπαίδευσης είναι και αυτή της εκπαίδευσης από απόσταση.

Η εκπαίδευση από απόσταση είναι «*sui generis*» και αποτελεί την πιο βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης (Peters, 1996). Ο Otto Peters χρησιμοποιεί την έκφραση «*sui generis*» για να δηλώσει ότι κάτι φέρει κυριολεκτικά την έννοια του δικού του είδους ή γένους ή κατέχει μοναδικά χαρακτηριστικά που δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποιο ήδη προϋπάρχον ευρύτερο σύνολο. Ο Moore (1973, οπ. αναφ. στο Keegan, 1996), τονίζει ότι η εκπαίδευση από απόσταση μπορεί να οριστεί ως η οικογένεια εκπαιδευτικών μεθόδων όπου οι συμπεριφορές διδασκαλίας εκτελούνται διαφορετικά από τις συμπεριφορές μάθησης, συμπεριλαμβανομένου και αυτές όπου σε μια παρακείμενη κατάσταση θα εκτελούνταν υπό την παρουσία του διδασκόμενου. Για το λόγο αυτό η επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο πρέπει να διευκολυνθεί από ηλεκτρονικά, εκτυπωτικά, μηχανικά ή/και άλλα μέσα. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Moore, σύμφωνα με την οποία, η απόσταση δεν αποτελεί γεωγραφικό φαινόμενο αλλά παιδαγωγική έννοια στην οποία ο διδάσκων με τον εκπαιδευόμενο αναπτύσσουν σχέσεις οι οποίες διαχωρίζονται από τον χώρο και / ή τον χρόνο.

Ο Holmberg (1995) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση από απόσταση είναι ένας αυτόνομος και διαφορετικός τρόπος μάθησης, όπου το κύριο χαρακτηριστικό ήταν και συνεχίζει να είναι η 'αλληλεπίδραση' μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή. Ο Holmberg τονίζει ότι η εκπαίδευση από απόσταση απαιτεί ένα μεγάλο βαθμό ωριμότητας του φοιτητή, αυτοπειθαρχία και ανεξαρτησία εφόσον αυτός εκτελεί τη διαδικασία μάθησης αυτόνομα. Οι Vrasidas and Glass (2002, οπ. αναφ. στο Evans, et al, 2008), προχώρησαν τις προσεγγίσεις του Moore και προτείνουν ένα μοντέλο το οποίο αποτελείται από τις εξής έννοιες: τον διάλογο, τον έλεγχο από τον εκπαιδευόμενο, την ανατροφοδότηση και την κοινωνική παρουσία. Εφόσον αυτές οι έννοιες ικανοποιηθούν, τότε θα υπάρξει αποτελεσματική εκπαίδευση από απόσταση. Γενικότερα δίνουν έμφαση στην διαδραστικότητα της διαδικασίας, στην ύπαρξη ζωντανού διαλόγου μεταξύ των δύο μερών. Στο ίδιο μήκος κινείται και ο Anderson (2003, οπ. αναφ. στο Evans et al, 2008), ο οποίος υποστηρίζει την ύπαρξη τριών μερών, του μαθητευομένου, του διδάσκοντα και του περιεχόμενου του προγράμματος εκπαίδευσης. Αναφέρει επίσης ότι ο μαθητευόμενος επικοινωνεί και επηρεάζεται τόσο από το υπόλοιπα μέρη (διδασκόν - εκπαιδευτικό υλικό) όσο και από τους υπόλοιπους μαθητευομένους. Για τον Λιοναράκη (2001) η εκπαίδευση από απόσταση (distance education) ορίζεται ως η εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από το διδάσκοντα και τον φυσικό φορέα εκπαίδευσης.

Το μοντέλο μέτρησης της κουλτούρας του Hofstede

Για πολλούς ο Hofstede είναι ο κύριος εκφραστής της μέτρησης της Κουλτούρας. Η κουλτούρα είναι άυλη, γεγονός το οποίο δυσκολεύει την μέτρηση της και γενικότερα την κατανόηση της λειτουργίας της. Η έρευνα του Hofstede έλαβε χώρα πριν 35 χρόνια, σε ένα δείγμα εργαζομένων στην IBM σε όλο τον κόσμο. Ο Hofstede το 1980 έγραψε το πόρισμα αυτής της έρευνας, το οποίο ουσιαστικά μετρούσε την κουλτούρα με (4) τέσσερις διαστάσεις, ως εξής:

1. *Power Distance Index, (PDI), (large or small) - Απόσταση από την Εξουσία.* Η συγκεκριμένη διάσταση αναφέρεται στα επίπεδα ανισότητας σε ένα οργανισμό. Εστιάζει στο κατά πόσο οι μετέχοντες σε αυτή την κοινότητα έχουν την διάθεση να διαφωνήσουν τόσο με τους ανώτερους τους όσο και με τον τρόπο τον οποίο λειτουργεί η διοίκηση του οργανισμού.

2. *Uncertainty Avoidance Index, (UAI), (strong or weak) - Αποφυγή Αβεβαιότητας.* Η διάσταση αυτή αφορά στις διαφορετικές προσεγγίσεις που δίνουν οι άνθρωποι σε ένα κοινό πρόβλημα. Ασχολείται με το πόσο οι άνθρωποι αισθάνονται ότι απειλούνται από ένα πρόβλημα ή μία κατάσταση που εγκυμονεί κάποιο ρίσκο.

3. *Masculinity / Femininity, (MAS), (emotional gender roles) - Αρσενικότητα / Θηλυκότητα.* Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στην αρσενική και την θηλυκή προσέγγιση των ρόλων μέσα σε μία κοινωνία ή ομάδα ανθρώπων. Μία κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο 'αρσενική' προσέγγιση, έχει προτίμηση στο κέρδος και όχι τόσο στο ενδιαφέρον για τους άλλους ανθρώπους. Από την άλλη πλευρά, μία κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο 'θηλυκή' προσέγγιση, προβάλλει και υποστηρίζει αξίες όπως το ενδιαφέρον και τη φροντίδα για τον συνάνθρωπο.

4. *Individualism / Collectivism, (IDV) (relationship with other) – Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός.* Στις κοινωνίες στις οποίες κυριαρχεί ο ατομικισμός, οι άνθρωποι ενδιαφέρονται περισσότερο για τον εαυτό τους. Αντίθετα, στις κολεκτιβιστικές κοινωνίες δίνεται έμφαση στην ομαδική δουλειά και επιπλέον οι άνθρωποι έχουν την προσδοκία ότι η ομάδα στην οποία ανήκουν θα ενδιαφερθεί για αυτούς. (Hofstede, 1980; Usunier 1998; Mullins 1999).

Η εκπαιδευτική κουλτούρα

Η ιδέα της κουλτούρας μετέχει στην αισιοδοξία της στιγμής, η οποία θεμελιώνεται στην εμπιστοσύνη στο τελειοποιήσιμο γίνεσθαι του ανθρώπινου όντος. Η πρόοδος γεννιέται από την εκπαίδευση, δηλαδή από την όλο και πιο διευρυμένη κουλτούρα (Cuche, 2001). Σύμφωνα με την Tableman (2004) ο όρος εκπαιδευτική κουλτούρα περιγράφει το περιβάλλον το οποίο επηρεάζει την συμπεριφορά των καθηγητών και των φοιτητών. Η εκπαιδευτική κουλτούρα είναι τα συναισθήματα, οι στάσεις και οι συμπεριφορές, οι οποίες χαρακτηρίζουν την οργάνωση και δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η Tableman αναφέρει ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα αντανάκλα τις ιδέες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, οι οποίες προσδιορίζουν την ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τα κριτήρια των αναμενόμενων στάσεων και συμπεριφορών. Ο Fullan (1991) επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα μπορεί να ιδωθεί ως η ύπαρξη της αλληλεπίδρασης τριών παραγόντων, α) των συμπεριφορών και απόψεων τόσο μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό όσο και έξω από αυτόν, β) των πολιτισμικών κανόνων του εκπαιδευτικού οργανισμού και γ) των σχέσεων των ατόμων του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Οι Patterson, Purkey & Parker (1986) τονίζουν ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα είναι μοναδική, δηλαδή κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει την δική του εκπαιδευτική κουλτούρα παρά τις ομοιότητες που μπορεί να παρουσιάζει με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό οργανισμό. Επιπλέον υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει αντιπαραγωγικά και να δημιουργήσει εμπόδια στην επιτυχία της εκπαίδευσης καθώς επίσης να λειτουργεί καταπιεστικά και μεροληπτικά. Οι Ronnie, Yvonne & Shui, (1999:88) αναφέρουν ότι ο κάθε φοιτητής, ο οποίος θα πάει να σπουδάσει σε μία άλλη χώρα, θα γίνει ο ίδιος φορέας αλλαγών τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και στην κουλτούρα. Στα αποτελέσματα της έρευνας

τους, επισημαίνεται ότι ένας Ολλανδός φοιτητής θα θεωρήσει τους καθηγητές στην Ελλάδα, στην Ισπανία και σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης ως «αυταρχικούς», σε χώρες όπως η Δανία και η Σκωτία οι εκπαιδευτικοί θα θεωρηθούν ως πιο φιλελεύθεροι, ενώ στην Αγγλία και στην Δανία θα υπάρχει περισσότερη προσωπική επαφή μεταξύ φοιτητή και καθηγητή (Ronnie et al, 1999:90).

Μία ιδιαίτερη παράμετρος της Κουλτούρας, όπως αναφέρεται από τον Hofstede (1986:387), αποτελεί το γεγονός ότι ο εθνοκεντρισμός πλέον δεν θεωρείται ο πυρήνας μιας εθνικής κουλτούρας. Το ίδιο ισχύει και για το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο είναι ανοικτό σε αλλαγές, οι οποίες μπορεί συχνά να είναι αντίθετες και με την εκπαιδευτική κουλτούρα. Το σημαντικό είναι οι οποιεσδήποτε αλλαγές να λαμβάνουν χώρα με ήπιο τρόπο, με κατανόηση και σεβασμό προς την επικρατούσα κουλτούρα. Ο Hofstede (2008) αναφέρει επίσης ότι υπάρχουν επιπλέον διαφορές, όπως η διαφορά στην χρήση της γλώσσας και στους ιδιωτισμούς της, όπου μπορούν αναμφίβολα να δημιουργήσουν χάσματα σε ότι αφορά την κουλτούρα. Παράλληλα, αναφέρει ως σημαντικές διαφορές, γεγονότα και καταστάσεις, οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικές νοοτροπίες. Ως παράδειγμα παρουσιάζει έναν Αμερικάνο καθηγητή, ο οποίος διδάσκει σε ένα ινστιτούτο στο Πεκίνο, και ο οποίος μιλάει στις μαθήτριες του λέγοντας τους «*You lovely gilrs, I love you*». Στη συνέχεια, παρουσιάζει έναν Ιταλό καθηγητή, ο οποίος διδάσκει σε Αμερικάνικο πανεπιστήμιο, και ο οποίος είναι αρνητικός στην ιδέα της επίσημης αξιολόγησής του από τους φοιτητές· καθώς επίσης έναν Ινδό καθηγητή, ο οποίος διδάσκει σε πανεπιστήμιο της Αφρικής και ο οποίος είναι υποχρεωμένος να δεχτεί στην τάξη φοιτητή, ο οποίος είχε αργήσει 6 εβδομάδες να παρουσιαστεί στο μάθημα, διότι ήταν από το ίδιο χωριό με τον πρύτανη. Γενικότερα, ο Hofstede επισημαίνει ότι υπάρχουν ζητήματα όπως οι σχέσεις καθηγητή-φοιτητή καθώς επίσης ο τρόπος εκπαίδευσης των καθηγητών, όπου σίγουρα αλλάζουν από χώρα σε χώρα και προσαρμόζονται στην όποια εθνική κουλτούρα υπάρχει.

Οι Herni & Kaye (1995, οπ. αναφ. στο Harry, Keegan, & Magnus, 1995), τονίζουν ότι τα πολυάριθμα προβλήματα της εκπαίδευσης από απόσταση περιλαμβάνουν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά προβλήματα. Τα εσωτερικά προβλήματα συνδέονται με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης από απόσταση σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τα εξωτερικά προβλήματα αφορούν στην φύση και στην αποστολή της εκπαίδευσης από απόσταση. Σύμφωνα με τον Risager (2007) την δεκαετία του 90 άρχισε να γίνεται πιο έντονο το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών για την παιδαγωγική κουλτούρα, με την ενίσχυση και της Ε.Ε. που έθεσε ως στόχο την υπέρβαση των διαφορών στην εκπαίδευση που δημιουργούνται από την κουλτούρα. Για το λόγο αυτό, ανέπτυξε μία σειρά προγραμμάτων για να φέρουν κοντά τους μαθητές και τους φοιτητές των κρατών μελών της Ε.Ε. και να νοιώθουν οικία με μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα από αυτούς.

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, και ειδικά των περιβαλλόντων των πανεπιστημίων, περιστρέφεται γύρω από τις αρχές της ελευθερίας για πράξη. Οι ακαδημαϊκοί ελεύθερα σχεδιάζουν και δομούν το μάθημα τους, έχουν την αναγνωρισμένη αρμοδιότητα, η οποία τους επιτρέπει να επιλέγουν το περιεχόμενο του μαθήματος το οποίο θα δοθεί στους διδασκόμενους. Επιπλέον, η πανεπιστημιακή παράδοση ενθαρρύνει τους ακαδημαϊκούς να διδάσκουν μαθήματα σχετικά με τα προσωπικά τους ερευνητικά ενδιαφέροντα. Βεβαίως, οι ακαδημαϊκοί έχουν την ευθύνη για την πρόοδο της διδασκαλίας το οποίο αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός. Οι απαιτήσεις της εκπαίδευσης από απόσταση ασκεί πολυάριθμους περιορισμούς στην ελευθερία πράξης που παραδοσιακά αναγνωρίζεται στη διαδικασία μάθησης.

Ο Uzuner (2009) μελετά το πώς τα ζητήματα κουλτούρας καθώς και οι κοινωνικές αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι ο διδάσκων και οι εκπαιδευόμενοι επηρεάζονται από τις κοινωνικές αξίες και την κουλτούρα που τους περιβάλλει. Ο Marshall (n.d) αναφέρει ως σημαντικό παράγοντα το κλίμα στον εκπαιδευτικό χώρο, το οποίο επηρεάζεται με την σειρά του από την εκπαιδευτική κουλτούρα η οποία υπάρχει. Το περιβάλλον στον χώρο εκπαίδευσης θα επηρεάσει τόσο το πρόγραμμα όσο και τις αντιλήψεις των ατόμων που έχουν συμμετοχή σε αυτό το πρόγραμμα.

Μεθοδολογία

Είδος της έρευνας

Ο σκοπός της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα κατευθύνουν προς τη ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Οι ερευνητικές ερωτήσεις αφορούν σε μη μετρίσιμες πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας και στοχεύουν στην εμβάθυνση της κατανόησης ενός κοινωνικού φαινομένου και μιας κοινωνικής πραγματικότητας (Bell, 1993; Ζαφειρόπουλος, 2005; Θεοφανίδης, 2002; Ιωσηφίδης, 2008). Αναφέρεται ότι η ποιοτική έρευνα επιδιώκει να ανακαλύψει τις σημασίες, τις οποίες προσδίδουν οι μετέχοντες στην έρευνα στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις καταστάσεις. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας απαντά στα ερωτήματα “τι” και “πώς” Ιωσηφίδης (2008). Με την ποιοτική μέθοδο θα επιχειρηθεί να απαντηθεί το ερώτημα “πώς” η διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα στην Ελλάδα και ειδικότερα στο πλαίσιο του Ε.Α.Π. μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην διαδικασία μάθησης από απόσταση στο περιβάλλον των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Ε.Α.Π., στην θεματική ενότητα ΕΚΠ65 (Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η τηλεφωνική συνέντευξη (ανοιχτή και ημι-δομημένη τηλεφωνική συνέντευξη). Υποστηρίζεται ότι η συνέντευξη δεν είναι αποκλειστικά ούτε αντικειμενική ούτε υποκειμενική, αλλά διυποκειμενική, εφόσον η συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα στα υποκείμενα (συνεντευκτές και συνεντευξιαζόμενοι) να συζητήσουν τις ερμηνείες τους για τα θέματα που τα απασχολούν και να εκφράσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις διάφορες καταστάσεις. Με αυτή την έννοια, ο σκοπός της συνέντευξης δεν είναι απλά και μόνο η συλλογή δεδομένων αλλά η παραγωγή γνώσης Cohen, Manion & Morrison (2008); Ritchie & Spencer (1994); Ιωσηφίδης (2008) γεγονός το οποίο εξυπηρετεί τον σκοπό της παρούσας εργασίας και συμβάλλει στην παραγωγή γνώσης για το “πώς” η διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα στην Ελλάδα και ειδικότερα στο πλαίσιο του Ε.Α.Π. μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην διαδικασία μάθησης από απόσταση. Η παρούσα εργασία δεν επιδιώκει να συλλέξει συγκρίσιμα δεδομένα αλλά να έχει όσο μεγαλύτερη πρόσβαση σε μοναδικές, μη τυποποιημένες, εξατομικευμένες πληροφορίες και γι’ αυτό στρέφεται στην ανοικτού τύπου ημι-δομημένη τηλεφωνική συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Bell 1993; Robson 2006, οι συνεντεύξεις οι οποίες διεξάγονται στο κύριο στάδιο συλλογής των πληροφοριών της έρευνας χρειάζεται να έχουν μια ενδιάμεση μορφή. Στη εργασία χρησιμοποιείται ένα γενικό πλαίσιο επιλεγόμενων ερωτημάτων γύρω από τα οποία οδηγείται η συνέντευξη. Διατυπώνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις όπου οι ερωτώμενοι είναι ελεύθεροι να μιλήσουν σχετικά με το θέμα και να δώσουν τις δικές τους απόψεις. Να τονιστεί ότι στην παρούσα εργασία η άμεση επαφή και προσωπική επικοινωνία με

τον εξεταζόμενο εξασφαλίζει στην συνέντευξη σαφή πλεονεκτήματα, επιτρέποντας την εις βάθος εξέταση του ερευνητικού προβλήματος, εξηγώντας στον ερωτώμενο τον σκοπό της έρευνας, διεγείροντας το ενδιαφέρον του για συνεργασία και βεβαιώνοντας κάθε φορά ότι ο ερωτώμενος κατανοεί πλήρως κάθε ερώτηση που καλείται να απαντήσει δίνοντας τις απαραίτητες πληροφορίες.

Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας είναι οι φοιτητές και οι καθηγητές στην μεταπτυχιακή θεματική ενότητα ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. κατά την σχολική χρονιά 2009-2010. Συμμετείχαν 15 φοιτητές και 5 καθηγητές. Στους φοιτητές αναφέρονται έντεκα (11) γυναίκες και τέσσερις (4) άνδρες, όπου επτά (7) φοιτητές ήταν μεταξύ 30 και 40 ετών και οκτώ (8) φοιτητές μεταξύ 40 και 50. Όσον αφορά στο εργασιακό περιβάλλον τους, οι δέκα (10) ήταν Δημόσιοι Υπάλληλοι, οι τρεις (3) Εκπαιδευτικοί Μ.Ε., ο ένας (1) ήταν ελεύθερος επαγγελματίας και ένας (1) άνεργος. Από το δείγμα οι πέντε (5) έχουν πτυχίο ΤΕΙ, οι οκτώ (8) πτυχίο ΑΕΙ και δυο (2) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Στο ακαδημαϊκό υπόβαθρο των ερωτώμενων, οι έντεκα (11) προέρχονται από τις ανθρωπιστικές σπουδές, ένας (1) από τις οικονομικές, δύο (2) από την πληροφορική και ένα (1) άτομο έχει υπόβαθρο από τις ιατρικές σπουδές. Όσον αφορά στο οικογενειακό περιβάλλον, οι έξι (6) είναι άγαμοι, ένας (1) παντρεμένος δίχως παιδιά και οι οκτώ (8) είναι παντρεμένοι με παιδιά. Τέλος, σε ότι αφορά στην περιοχή κατοικίας φαίνεται ότι επτά (7) φοιτητές κατοικούν σε πόλη άνω των 100.000 κατοίκων, τρεις (3) σε πόλη ως 50.000 κατοίκους, δυο (2) σε πόλη ως 20.000, δυο (2) σε πόλη ως 10.000 και ένας (1) σε αγροτική περιοχή.

Όσο αφορά στο δείγμα των καθηγητών, συμμετείχαν τρεις (3) άνδρες και δυο (2) γυναίκες, όπου οι τρεις (3) ήταν μεταξύ 30 και 40 και δυο (2) άνω των 50 ετών. Σε ότι αφορά στην επαγγελματική τους ιδιότητα, οι τέσσερις (4) δήλωσαν Εκπαιδευτικοί ενώ ένας (1) δήλωσε Δημόσιος Υπάλληλος. Και οι πέντε (5) έχουν διδακτορικό δίπλωμα, από τους οποίους οι δυο (2) σε ανθρωπιστικές σπουδές, οι δυο (2) σε θετικές και ο ένας (1) σε ιατρικές. Οι τέσσερις (4) είναι παντρεμένοι με παιδιά ενώ ο ένας (1) παντρεμένος δίχως παιδιά. Τέλος και οι πέντε (5) κατοικούν σε πόλη άνω των 100.000 κατοίκων.

Αποτελέσματα

Αρχικά να επισημανθεί ότι η έρευνα του Hofstede για την Ελληνική κουλτούρα αναφέρει ότι ο μέσος όρος των διαστάσεων Power Distance (PDI), Uncertainty Avoidance (UAI), Masculinity / Femininity (MAS) και Individualism / Collectivism (IDV) είναι αντίστοιχα 60, 112, 57 και 35. Οι μέσοι ελληνικοί όροι για τις ανωτέρω διαστάσεις ερμηνεύονται ως εξής:

Διάσταση 1η «Power Distance (PDI) - Απόσταση από την Εξουσία». Η Ελλάδα παρουσιάζει το χαρακτηριστικό ότι τα μέλη μίας ομάδας ή ενός οργανισμού αποδέχονται την εξουσία και την άνιση κατανομή της. Η ανισότητα είναι βασικό στοιχείο της Ελληνικής κουλτούρας και οι συμμετέχοντες σε ομάδες απλώς ακολουθούν τον ηγέτη δίχως κάποια αντίδραση.

Διάσταση 2η «Uncertainty Avoidance (UAI) - Αποφυγή Αβεβαιότητας». Οι Έλληνες παρουσιάζουν από τα υψηλότερα σκορ σε ότι αφορά στην αποφυγή της αβεβαιότητας. Η Ελληνική κοινωνία δεν παίρνει ρίσκα, δεν τολμά αλλαγές και αποφεύγει την αβεβαιότητα. Απεναντίας προτιμά τη σιγουριά και την σταθερότητα.

Διάσταση 3η «Masculinity / Femininity (MAS) – Αρσενικότητα / Θηλυκότητα». Η Ελλάδα βρίσκεται στο μέσο, με μία τάση προς την θηλυκή προσέγγιση, όπου υπάρχει υποστήριξη μεταξύ των ανθρώπων.

Διάσταση 4η «Individualism / Collectivism (IDV) – Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός». Η Ελλάδα παρουσιάζει στοιχεία ατομικισμού, σε σχέση με την βόρεια Ευρώπη, η οποία τείνει προς την συλλογικότητα. Το κάθε μέλος ομάδας στην Ελλάδα αναμένεται να δείξει πρώτα ενδιαφέρον για τα δικά του συμφέροντα και μετά για τα συλλογικά.

Με βάση τα ανωτέρω πορίσματα της έρευνας του Hofstede εξετάστηκαν οι απαντήσεις των ερωτώμενων όπου παρουσιάζονται ανά διάσταση:

Διάσταση 1η «Power Distance, (PDI) - Απόσταση από την Εξουσία»

Σε ότι αφορά στην διάσταση Power Distance, (PDI) - Απόσταση από την εξουσία παρατηρείται ότι ένα μεγάλο μέρος των φοιτητών αποδέχονται την εξουσία λέγοντας ότι «μπορεί να διαφωνήσει αλλά θα πρέπει να σκεφτείβαθμολογία, εξετάσεις, σχηματισμός άσχημης εντύπωσης του καθηγητή, αρνητικό κλίμα..... Μια κριτική συμπεριφορά μπορεί να τον βλάψει.... Θεωρητικά υπάρχει η δυνατότητα διαφωνίας, πρακτικά όμως τα πράγματα διαφοροποιούνται». «Ο καθηγητής είναι μια προσωπικότητα για την οποία δεν χωράει αμφιβολία, κριτική και αμφισβήτηση» είναι η απάντηση φοιτητή. Ένα μικρότερο μέρος των φοιτητών απάντησαν λέγοντας ότι «η διαφωνία για να εκφραστεί θα πρέπει να λαμβάνει χώρα μέσα σε κόσμια πλαίσια, να είναι καλοπροαίρετη και βάσιμη». Το σύνολο των καθηγητών απάντησε ότι πρέπει να αναπτύσσεται διαφωνία ανάμεσα στον φοιτητή και τον καθηγητή, αρκεί πάντοτε να είναι τεκμηριωμένη, να αποσκοπεί στην γνώση και όχι στην αντίδραση, και να μην λειτουργεί ως αυτοσκοπός.

Διάσταση 2η «Uncertainty Avoidance, (UAI) - Αποφυγή Αβεβαιότητας»

Σε ότι αφορά στην διάσταση Uncertainty Avoidance, (UAI), Αποφυγή αβεβαιότητας, η έρευνα εστίασε αρχικά στην περίπτωση αποδοχής της διαφωνίας με τον καθηγητή από τους υπόλοιπους φοιτητές και έπειτα στην περίπτωση αποδοχής του ρίσκου με την επιλογή της εκπαίδευσης από απόσταση. Το γενικό πνεύμα των απαντήσεων των φοιτητών, όσο αφορά στην αποδοχή διαφωνίας με τον καθηγητή, κινείται στο πλαίσιο ότι «μπορεί να γίνει αποδεκτή μια κριτική συμπεριφορά αλλά θα πρέπει να στηρίζεται σε επιχειρήματα, επικρατεί δηλαδή η απάντηση ναι μεν, αλλά». Οι φοιτητές αναφέρουν ότι εξαρτάται τόσο από τις ανάγκες, τις προτεραιότητες, τον χαρακτήρα και την προσωπικότητα των υπολοίπων φοιτητών όσο και από το ύφος και τον λόγο της κριτικής στάσης. Το σύνολο των καθηγητών απάντησαν ότι «εάν η διαφωνία είναι λογική και βάσιμη, τότε οι φοιτητές θα πάρουν το μέρος της πλευράς που έχει δίκιο».

Όσο αφορά στην περίπτωση αποδοχής του ρίσκου με την επιλογή της εκπαίδευσης από απόσταση το σύνολο των φοιτητών αναφέρει ότι υπάρχει άγνοια κινδύνου διότι οι φοιτητές δεν γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης από απόσταση, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που απορρέουν από αυτή. Δόθηκαν απαντήσεις όπως: «πολλοί λειτουργούν με το τυχαίο της κλήρωσης», «ο Έλληνας φοιτητής δεν γνωρίζει τι ακριβώς σημαίνει εκπαίδευση από απόσταση», «χρειάζεται χρόνος για να ανακαλύψει εάν μπορεί να ενστερνιστεί τον τρόπο και τη μορφή λειτουργίας του Ε.Α.Π.», «η εικόνα που είχε σχηματίσει για τις εξ αποστάσεως σπουδές του Ε.Α.Π. απέχει κατά πολύ από τον τρόπο λειτουργίας, τη μορφή και τις εκπαιδευτικές ανάγκες». Μόνο ένας φοιτητής είχε εμπειρία με την εκπαίδευση από απόσταση και δεν αντιμετώπισε δυσκολίες. Οι καθηγητές απάντησαν ότι ο φοιτητής δεν μπορεί πάντα να πάρει το οποιοδήποτε ρίσκο της εκπαίδευσης από απόσταση, αναφέρουν ότι «ο Έλληνας φοιτητής, ο οποίος

δεν έχει ασχοληθεί με εξ αποστάσεως προγράμματα δεν γνωρίζει τι είναι το Ε.Α.Π. ούτε πως λειτουργεί».

Διάσταση 3η «Masculinity / Femininity, (MAS) - Αρσενικότητα / Θηλυκότητα»

Οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ότι «σε μαθησιακό επίπεδο δεν υπάρχει ενδιαφέρον αλλά ούτε και λόγος για την ύπαρξη του», «ο ανταγωνισμός δε αφήνει περιθώρια για ενδιαφέρον», «η λειτουργία, το ύψος και η οργάνωση του Ε.Α.Π. δεν συνεισφέρουν στην ανάπτυξη αληθινού ενδιαφέροντος και συνεργασίας». Υπάρχει δυνατότητα ανάπτυξης ενδιαφέροντος μόνο σε συναισθηματικό – κοινωνικό επίπεδο. Σε αυτό το επίπεδο υπάρχει συνάφεια με τις μετρήσεις του Hofstede. Οι φοιτητές αναφέρουν ότι «ενδιαφέρονται ενδεχόμενα για την προσωπική ζωή». Όσο αφορά στις απαντήσεις των καθηγητών είναι κοινά αποδεκτό ότι «οι φοιτητές κινούνται ατομικά και δεν λειτουργούν ως ομάδα», «οι φοιτητές λειτουργούν ανταγωνιστικά», «σε μαθησιακό επίπεδο το ενδιαφέρον είναι ανύπαρκτο».

Διάσταση 4η «Individualism / Collectivism, (IDV) - Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός»

Η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε ότι «θα έπρεπε να λειτουργούν ως ομάδα, αλλά δεν λειτουργούν». Διευκρίνισαν ότι «δεν χωράνε ομάδες και τμήματα, διότι το Ε.Α.Π. από μόνο του προάγει και επιβραβεύει την ατομική προσπάθεια, την ατομική γνώση». Οι καθηγητές, στο σύνολο τους, απάντησαν ότι προσπαθούν να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την δημιουργία ενδιαφέροντος. Τονίζουν όμως ότι με την παύση των ΟΣΣ παύει και το ενδιαφέρον των φοιτητών. Επιπλέον αναφέρουν ότι «η γνώση είναι κατασκευή, στρουκτουραλισμός και δομισμός. Το Ε.Α.Π. λειτουργεί με βάση τον συμπεριφορισμό, δεν προάγει την κουλτούρα της παραγωγής γνώσης».

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Διάσταση 1η «Power Distance, (PDI) - Απόσταση από την Εξουσία»

Σύμφωνα με τους Venter, (2003); Youn (2000), η εξ αποστάσεως μάθηση χαρακτηρίζεται από ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο είναι η «απόσταση» του φοιτητή από το κέντρο εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως μάθηση κατηγοριοποιείται σε δυο (2) προσεγγίσεις, αυτή με επίκεντρο τον φοιτητή και αυτή με επίκεντρο τον καθηγητή. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, επιβεβαιώνεται ο Hofstede (1980) και η αναφορά ότι στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλη απόσταση από την εξουσία, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ένα πλαίσιο εκπαίδευσης από απόσταση όπου ο καθηγητής είναι αυτός που μεταδίδει την γνώση ενώ ο φοιτητής αυτός ο οποίος απλώς παρακολουθεί. Με βάση τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Venter (2003) η Ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα δεν έχει συνάφεια με την βορειοευρωπαϊκή, στην οποία στο επίκεντρο της μάθησης βρίσκεται ο φοιτητής. Παρατηρείται λοιπόν το φαινόμενο όπου οι νοοτροπίες του σχολείου (η αυθεντία της έδρας και το αλάθητο του καθηγητή) μεταφέρονται και αναπτύσσονται στο πανεπιστήμιο δημιουργώντας εμπόδια στην κριτική μάθηση, λειτουργώντας εις βάρος της διαδραστικής εκπαίδευσης και περιορίζοντας τις δυνατότητες δημιουργίας γνώσης.

Διάσταση 2η «Uncertainty Avoidance, (UAI) - Αποφυγή Αβεβαιότητας»

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι υπάρχει συνάφεια με τα αποτελέσματα του Hofstede (1980) για την Ελληνική κουλτούρα και τον υψηλό δείκτη αποφυγής αβεβαιότητας. Επιπλέον ενισχύεται η θέση του Uzuner (2009) σύμφωνα με την οποία η κουλτούρα δεν μπορεί να διαχωριστεί από την εξ αποστάσεως μάθηση και την μεθοδολογία.

Διάσταση 3η «Masculinity / Femininity, (MAS) - Αρσενικότητα / Θηλυκότητα»

Όσο αφορά στην διάσταση Masculintiy / Femininity, (MAS), Αρσενικότητα / Θηλυκότητα ο Hofsted αναφέρει ότι η Ελλάδα βρίσκεται στο μέσο, με μία τάση προς την θηλυκή προσέγγιση, όπου υπάρχει υποστήριξη μεταξύ των ανθρώπων. Σύμφωνα

με τα αποτελέσματα των απαντήσεων, σε μαθησιακό επίπεδο δεν υπάρχει συνάφεια με τις μετρήσεις του Hofstede (1980). Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον και η συμπόνια των φοιτητών διαχωρίζεται σε δυο επίπεδα, στο μαθησιακό και στο συναισθηματικό – κοινωνικό επίπεδο. Όσο αφορά στο μαθησιακό επίπεδο το σύνολο των φοιτητών αδυνατεί να νιώσει συμπόνια και συμπαράσταση για τους συμφοιτητές τους, γεγονός το οποίο δικαιολογείται τόσο από την φύση της μαθησιακής διαδικασίας (εξ αποστάσεως), τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (γραπτές εργασίες, τελικές εξετάσεις, βαθμολόγηση), όσο και από την ανυπαρξία ανάλογων κοινωνικών δεσμών.

Διάσταση 4η «Individualism / Collectivism, (IDV) - Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός»

Όσο αφορά στην διάσταση Individualism / Collectivism, (IDV) – Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός ο Hofstede (1980) αναφέρει ότι οι Έλληνες ανήκουν σε ομάδες που έχουν ισχυρό το στοιχείο του Ατομικισμού. Αυτό φαίνεται και από το πόρισμα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα τόσο οι καθηγητές όσο και οι φοιτητές αναφέρουν ότι η εκπαίδευση από απόσταση και η κουλτούρα του Ε.Α.Π., με τις υποχρεωτικές ατομικές γραπτές εργασίες, τις τελικές εξετάσεις και την βαθμολόγηση, προωθούν την ατομική προσπάθεια και δημιουργούν ένα κλίμα έντονου ανταγωνισμού το οποίο αδυνατεί να προωθήσει την συνεργατική μάθηση.

Συμπεράσματα

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της έννοιας της εκπαιδευτικής κουλτούρας αλλά και η διερεύνηση των εμποδίων στην εκπαίδευση από απόσταση σε σχέση με την κουλτούρα. Συγκεκριμένα, το ερώτημα της εργασίας ήταν: Εάν η εκπαιδευτική κουλτούρα των φοιτητών μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην εκπαίδευση από απόσταση στο περιβάλλον των μεταπτυχιακών σπουδών του Ε.Α.Π. στην θεματική ενότητα ΕΚΠ65. Για την διερεύνηση του θέματος αναλύθηκε τόσο ο όρος «κουλτούρα» όσο και ο όρος «εκπαιδευτική κουλτούρα» και χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Hofstede, το οποίο μετράει την κουλτούρα με τέσσερις (4) διαστάσεις.

Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα. Σε ότι αφορά στην διάσταση Power Distance, (PDI) - Απόσταση από την Εξουσία οι φοιτητές αποδέχονται την εξουσία και την δύναμη που απορρέει από αυτήν. Σε ότι αφορά στην διάσταση Uncertainty Avoidance, (UAI), Αποφυγή Αβεβαιότητας οι φοιτητές είναι πρόθυμοι να αποφύγουν την αβεβαιότητα και τους πιθανούς κινδύνους που απορρέουν από αυτήν. Σε ότι αφορά στην διάσταση Masculinity / Femininity, (MAS), Αρσενικότητα / Θηλυκότητα δεν υπάρχει συνάφεια με τις μετρήσεις του Hofstede (1980) σε μαθησιακό επίπεδο. Οι φοιτητές αδυνατούν να νιώσουν συναισθήματα υποστήριξης και συνεργασίας. Υπάρχει σχετική συνάφεια σε κοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο, όπου οι φοιτητές δύναται να νιώσουν συναισθήματα υποστήριξης για τον συμφοιτητή τους. Τέλος σε ότι αφορά στην διάσταση Individualism / Collectivism, (IDV) – Ατομικισμός / Κολεκτιβισμός οι φοιτητές παρουσιάζουν έντονα στοιχεία ατομικισμού, αδυνατούν να λειτουργήσουν συλλογικά και να σκεφτούν το κοινό όφελος. Στην συγκεκριμένη διάσταση παρατηρείται απόλυτη συνάφεια με τις μετρήσεις του Hofstede.

Προτάσεις

Σε επίπεδο μελλοντικών ερευνών, οι δυνατότητες αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τόσο τη διεξαγωγή μεγαλύτερης κλίμακας έρευνας, σε προπτυχιακά

προγράμματα σπουδών του Ε.Α.Π., δεδομένου ότι η εκπαιδευτική κουλτούρα κάθε πανεπιστημιακής μονάδας, επηρεάζει τόσο την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (Kowalski & Reitzung, 1993) όσο τη διεξαγωγή συγκριτικής έρευνας σε διαφορετικά προγράμματα σπουδών του Ε.Α.Π., δεδομένου ότι η σχέση της εκπαιδευτικής κουλτούρας με την εκπαίδευση από απόσταση σε ότι αφορά στο στοιχείο του σχολικού κλίματος «school climate» δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη (Cohen, 2001). Σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, οι δυνατότητες αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν α) τη διερεύνηση της δυνατότητας αξιολόγησης των φοιτητών όχι βάση των γραπτών εργασιών και τον τελικών εξετάσεων, αλλά βάση της δημιουργίας ενός portfolio διότι η σημερινή δομή του Ε.Α.Π., να αξιολογεί μέσω των ατομικών γραπτών εργασιών και των τελικών εξετάσεων, προάγει την ατομικότητα και τον έντονο ανταγωνισμό, παραμερίζοντας την ομαδικότητα, την συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη, β) τη διερεύνηση της δυνατότητας αξιοποίησης υποχρεωτικών ομαδικών εργασιών και των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων (σε σχέση με συγκεκριμένες παραμέτρους). Η εκπόνηση ομαδικών εργασιών θα δώσει μια νέα δυναμική στην μαθησιακή διαδικασία μέσω της συνεργατικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Bell, J. (1993). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Eliot, T.S. (1980). *Σημειώσεις για τον ορισμό της κουλτούρας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Ζαφειρόπουλος Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Θεοφανίδης, Σ. (2002). *Μεθοδολογία της επιστημονικής σκέψης και έρευνας*. Αθήνα: Μπένου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εκπαίδευση από απόσταση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Evans, T., Haughey, M., & Murphy, D. (2008). *International Handbook of Distance Education*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Fullan, A. (1991). *School context: Bridge or Barrier to change? The school culture*. Ανακτήθηκε στις 18 Φεβρουάριου, 2010 από <http://www/sedl.org/change/school/culture.html>
- Harry, K., Keegan, D., & Magnus, J. (1995). *Distance Education: New Perspectives*. London: Routledge.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International differences in work-related values*, Sage Publication. Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου, 2010 από <http://www.google.com/books/hofstede/culture+consequence>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 10, pp. 301–320.
- Hofstede, G. (2008). *Cultural Differences in Teaching and Learning*. Fuhu conference on Education and Training in the Multicultural Classroom. Copenhagen. Ανακτήθηκε στις 09 Ιανουαρίου, 2010 από <http://fuhu.edu-paper.hofstede.pdf>
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*, London: Routledge. Holmberg, B. (1995).
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd edn). London: Routledge.
- Marshall, M. (n.d). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Center of Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University. Ανακτήθηκε στις 09 Φεβρουάριου, 2010 από <http://www.education.gsu.edu/schoolsafety/download/schoolclimate/pdf>
- Mullins, L. (1999). *Management and Organisational Behavior*, (5th edn.), Prentice-Hall.
- Otto, P. (1996). Distance education is a form of teaching and learning sui generic, *Open Learn*, Vol. 11, No. 1, pp. 51-54. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου, 2009 από <http://www.informaworld.com/index/758387363.pdf>

- Patterson, Purkey & Parker (1986). *School context: Bridge or Barrier to change` The school culture*. Ανακτήθηκε στις 18 Φεβρουαρίου, 2010 από <http://www.sedl.org/change/school/culture.html>
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Ronnie C., Yvonne F., & Shui K.C.(1999). *Distance Education for Teacher Education*. Routledge. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου, 2010 www.informaworld.com/index/H50692R428W01377.pdf
- Tableman, B. (2004). *School culture and school climate*. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου, 2010 από <http://www.outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
- Usunier, J.C. (1998). *International and Cross Cultural Management Research*, Sage Publication.
- Uzuner, S. (2009). Questions of culture in distance learning: a research review, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 10, No. 3, pp. 1-19.
- Venter, K. (2003). Coping with Isolation: the role of culture in adult distance learners use of surrogates, *Open Learning: The journal of Open and Distance Learning*, Vol. 18, No. 3, pp. 271-287.
- Youn, I. (2000). The culture specificity of epistemological beliefs about learning, *Asian Journal of Social Psychology*, Vol. 3, pp. 87-105.

**Ανοικτή και εξ Αποστάσεως τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία.
Η Περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.**

**Open and Distance tertiary Education and People with Disability.
The Case of the Hellenic Open University**

Σοφία Κρητικού

Ψυχολόγος, Master «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Εκπαιδεύτρια ειδικής αγωγής

skrh63@otenet.gr

Δρ. Μαρία Ι. Κουτσούμπα

Σ.Ε.Π. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Επίκουρος καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. ΕΚΠΑ

makouba@phed.uoa.gr

Abstract

The aim of the article is to present the results of a qualitative research, conducted for first time, at the Hellenic Open University (HOU), to three students with disability, in order to investigate in depth the way open and distance education responds to their own additional educative needs. Specifically, the research examines how “open” the open and distance education -provided by HOU- is for people with disability, how free access and equal participation to education are ensured and how the different types of formal and informal support are utilized for them. The analysis of the data showed that HOU facilitates the entrance of students with disability, supports them financially while it has equipments which ease the students’ access to electronic information. However, this equipment proved inadequate in meeting the needs of all the students with disabilities. It was evident the good intention of the tutors and the staff working in HOU to help the disabled students, but their lack of experience was also stated. On behalf of the University, there is lack of organization and departments’ coordination, weakness to predict some procedures and non appropriate buildings for the Tutorials. Finally, some ways of improvement are proposed, in order the students with disability to be able to complete easily their studies at the HOU.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) σε τρεις φοιτητές με αναπηρία, προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος ο τρόπος με τον οποίο η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις πρόσθετες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάστηκε στο πόσο «ανοικτή» είναι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρέχεται στο ΕΑΠ για τα άτομα με αναπηρία, με ποιό τρόπο εξασφαλίζεται η ελεύθερη πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση και πώς αξιοποιούνται οι διάφορες μορφές τυπικής και άτυπης υποστήριξης προς αυτούς. Από την ανάλυση των στοιχείων διαπιστώθηκε ότι το ΕΑΠ διευκολύνει την είσοδο των φοιτητών με αναπηρία σε αυτό, τους υποστηρίζει οικονομικά, έχει προμηθευτεί εξοπλισμό που διευκολύνει την πρόσβαση τους σε ηλεκτρονικές πληροφορίες, αν και ο εξοπλισμός αυτός δεν είναι επαρκής για να καλύψει τις ανάγκες των φοιτητών σε όλες τις περιπτώσεις. Φάνηκε επίσης, η καλή πρόθεση καθηγητών-συμβούλων και διοικητικών υπαλλήλων του ΕΑΠ να βοηθήσουν τους φοιτητές με αναπηρία, αλλά και η απειρία τους. Από πλευράς πανεπιστημίου, αναφέρθηκε επίσης, έλλειψη οργάνωσης, αδυναμία συντονισμού των διάφορων τμημάτων του και πρόβλεψης

κάποιων διαδικασιών, και μη κατάλληλοι χώροι διεξαγωγής των ομαδικών συναντήσεων. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για βελτιωτικές ενέργειες, προκειμένου να εξασφαλίζεται στους φοιτητές με αναπηρία η δυνατότητα εύκολης ολοκλήρωσης των σπουδών τους στο ΕΑΠ.

Λέξεις Κλειδιά

Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Φοιτητές με Αναπηρία

Εισαγωγή

Μεταξύ άλλων ερευνητικών τάσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) τον 21^ο αιώνα, περιλαμβάνονται και θέματα ανοικτής πρόσβασης και δημοκρατίας στην εκπαίδευση (Γκιόσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008). Το ενδιαφέρον στρέφεται τώρα, προς συγκεκριμένους πληθυσμούς, όπως οι ανάπηροι, οι μετακινούμενοι πληθυσμοί, όσοι μένουν σε απομονωμένες περιοχές ή είναι οικονομικά περιορισμένοι. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αναπηρία, στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε η ύπαρξη πολλών στοιχείων που αποδεικνύουν την ως τώρα υποστηρικτική δράση ανοικτών πανεπιστημίων του εξωτερικού που χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης από απόσταση προς τους φοιτητές τους με αναπηρία (ΦμεΑ). Για παράδειγμα, το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (www.open.ac.uk, 2008) έχει αναπτύξει με τέτοιο τρόπο το εκπαιδευτικό του σύστημα, ώστε να είναι πλήρως προσβάσιμο σε σπουδαστές με αναπηρία καθώς περίπου 9.000 σπουδαστές του ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία, ο μεγαλύτερος αριθμός από κάθε άλλο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Αντίστοιχα παραδείγματα υπάρχουν και στην περίπτωση των ανοικτών πανεπιστημίων της Ολλανδίας (www.ou.nl/, 2008) και του Καναδά (www.athabasca.ca, 2008).

Επιπλέον, η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα αυτό, έδειξε ότι έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια και αρκετές σχετικές έρευνες. Ενδεικτικά, αναφέρεται η έρευνα του Richardson (2001) και των Richardson, Long & Foster (2004) σχετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σπουδαστών με απώλεια ακοής στο Open University, καθώς και αυτή της Moisey (2004) που μελέτησε τα χαρακτηριστικά των φοιτητών με αναπηρία που παρακολουθούσαν εξ αποστάσεως προγράμματα στο πανεπιστήμιο Athabasca του Καναδά, το χρονικό διάστημα 1998-2001. Ομοίως, ο Ommerborn (1998, οπ. αναφ. στο Moisey, 2004), έπειτα από μια εκτεταμένη ανασκόπηση των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έκανε σε όλο τον κόσμο, σχετικά με τους φοιτητές με αναπηρία, επισημαίνει ότι, εκτός από το να προσπαθεί κανείς να τους βελτιώσει την πρόσβαση, είναι, εξίσου, σημαντικό να διασφαλίζει κανείς ότι οι ΦμεΑ λαμβάνουν την υποστήριξη αυτή που χρειάζονται για να επιτύχουν στις σπουδές τους. Μάλιστα, οι Horn & Berkold (1999, οπ. αναφ. στο Moisey, 2004) επισημαίνουν ότι όταν οι ΦμεΑ λαμβάνουν τις κατάλληλες για αυτούς υποστηρικτικές υπηρεσίες, επιμένουν στις σπουδές τους και αποφοιτούν με τους ίδιους ρυθμούς με τους μη ανάπηρους συμφοιτητές τους.

Τοποθέτηση του προβλήματος

Το ερώτημα που αναδύεται στο σημείο αυτό, αφορά στο τι συμβαίνει στην ελληνική πραγματικότητα, και ειδικότερα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, το οποίο είναι

ο μοναδικός φορέας στη χώρα μας που προσφέρει σπουδές σε τριτοβάθμιο επίπεδο αποκλειστικά με τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση (www.eap.gr, 2008) και σε άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), καθώς και ποιό είναι η ερευνητική πρακτική σε σχέση με αυτό το θέμα μέχρι σήμερα. Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας έδειξε απουσία κάποιας έρευνας σε αυτό τον πληθυσμό. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν 7 έρευνες (Πασχαλίδου, 2004· Δαλώση, 2006· Νομικού, 2006· Καψάλη-Οικονομοπούλου, 2007· Μίχα, 2008· Σκόρδα, 2007· Σκατζούρη, 2008) που πραγματοποιήθηκαν στο ΕΑΠ με ομάδα στόχο τα ΑμεΑ, που όμως δεν σχετίζονταν με την εξΑΕ. Η μοναδική αναφορά στους ΦμεΑ του ΕΑΠ που εντοπίστηκε να έχει γίνει, ήταν αυτή των Κόκκαλη & Γεωργιάδη (2007), οι οποίες καταγράφουν και συγκρίνουν τις παροχές του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του ΕΑΠ προς τους φοιτητές τους με αναπηρία. Επιπλέον, μας παρέχουν στατιστικά στοιχεία που δείχνουν ότι από το 2002 έως το 2008, στο ΕΑΠ καλύπτεται μόνο το 40-50% των προσφερόμενων θέσεων στα ΑμεΑ κάθε έτος. Πρόσθετα στοιχεία από την Υπηρεσία Μητρώου του ΕΑΠ, δείχνουν ότι, τα έτη 2007-2008 και 2008-2009, τα μεγαλύτερα ποσοστά ΦμεΑ συγκεντρώνονται στην κατηγορία των ατόμων με κινητικά προβλήματα, καρκινοπάθεια και διαβήτη. Επιπλέον, το 2008-2009, τα προπτυχιακά τουλάχιστον προγράμματα που προσελκύουν περισσότερο τα ΑμεΑ φαίνεται να είναι η «Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών» και η «Πληροφορική». Προγράμματα, δηλαδή, που έχουν ζήτηση στην αγορά, γεγονός που υποδηλώνει, σύμφωνα με τις Κόκκαλη & Γεωργιάδη (2007), το ενδιαφέρον των ατόμων αυτών να συμμετάσχουν ενεργά στον εργασιακό τομέα. Όσο για τον αριθμό των ΦμεΑ σε όλα τα προπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ, το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, ανεξαρτήτως έτους εισαγωγής, αυτά ανέρχονταν στα 130.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι τα μόνα που υπήρχαν ως τότε ήταν κάποια στατιστικά στοιχεία για τους ΦμεΑ του ΕΑΠ. Κανείς όμως, δεν είχε διεξάγει ποιοτική έρευνα σε αυτούς σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν τις σπουδές τους, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς το κατά πόσο αποτελεσματική είναι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση που τους παρέχεται από το ΕΑΠ. Αυτό το κενό ήρθε να καλύψει η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, σκοπός της ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίνεται στους ΦμεΑ του ΕΑΠ και να διατυπωθούν προτάσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του ΕΑΠ. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στο κατά πόσο «ανοικτή» είναι η εκπαίδευση που παρέχεται στο ΕΑΠ για τα ΑμεΑ, με ποιό τρόπο εξασφαλίζεται η ελεύθερη πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, καθώς και με ποιό τρόπο αξιοποιούνται οι διάφορες μορφές τυπικής και άτυπης υποστήριξης για τους φοιτητές με αναπηρία στο ΕΑΠ.

Η συγκεκριμένη ομάδα -άτομα με αναπηρία- επιλέχθηκε διότι αποτελεί μια κατηγορία που χρήζει ιδιαίτερης μεταχείρισης και υποστήριξης, λόγω των πρόσθετων εκπαιδευτικών αναγκών που έχει. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους ισχύοντες νόμους (Ν. 1566/30.9.85, ΦΕΚ 167/30.9.85, άρθρο 32), άτομα με αναπηρία (ή με ειδικές ανάγκες) θεωρούνται τα πρόσωπα που παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους, εξαιτίας οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών διαταραχών, σε βαθμό που δυσχεραίνει ή παρεμποδίζει σοβαρά την παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τη δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και στην αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται, ιδίως, όσοι έχουν κινητικές διαταραχές, οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, οι

κωφοί και βαρήκοοι, όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου κ.α.), όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές, οι επιληπτικοί, οι χανσενικοί, όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβεντόρια, όσοι πάσχουν από ασθένειες νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία και όσοι έχουν νοητική υστέρηση (Μιζαμτσή, 2008: 9). Κάθε κατηγορία ΑμεΑ έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και συνεπώς, ιδιαίτερες πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν παρακολουθούν ένα τριτοβάθμιο πρόγραμμα σπουδών (Κρητικού, 2009: 43-54).

Η εμπειρική έρευνα

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στις αρχές και τη μεθοδολογία μίας ποιοτικής έρευνας. Η επιλογή αυτή κρίθηκε απαραίτητη, διότι πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να διερευνηθούν σε βάθος οι απόψεις και οι εμπειρίες ατόμων με αναπηρία που φοιτούν στο ΕΑΠ. Η έρευνα κατατάσσεται στις περιγραφικού (descriptive) τύπου έρευνες. Περιλαμβάνει τη μελέτη τριών περιπτώσεων προπτυχιακών φοιτητών με αναπηρία που έχουν ή είχαν την εμπειρία των σπουδών στο ΕΑΠ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009. Ο συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων ΦμεΑ στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών από το 2002 έως το 2009, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Μητρώου του ΕΑΠ, άγγιζε τα 341 άτομα. Στη βάση αυτή, τα τρία άτομα που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα συνέστησαν ένα «περιστασιακό δείγμα», το οποίο συγκροτήθηκε αδιάκριτα από όλα τα διαθέσιμα άτομα (Βάμβουκας, 1991:165). Η διεξαγωγή της έρευνας στα τρία αυτά άτομα ήταν επιβεβλημένη καθώς τόσα μόνο κατάφερε η ερευνήτρια να εντοπίσει με μεγάλη δυσκολία, μέσω της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία και της Επιτροπής Νεολαίας Κωφών, αφού οι επαφές της με την Υπηρεσία Μητρώου και τους καθηγητές του ΕΑΠ απέβησαν άκαρπες.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αναφέρονται με το μικρό τους όνομα. Παρακολουθούσαν όλοι προπτυχιακά προγράμματα σπουδών και διέμεναν στο νομό Αττικής. Ήταν η Ελένη, 35 χρονών, άτομο με μειωμένη όραση, η οποία φορούσε γυαλιά που κάνουν μεγέθυνση. Παρακολουθούσε το πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό», από το 2002. Το ακαδημαϊκό έτος 2008-9, έχοντας ήδη ολοκληρώσει, τα προηγούμενα έτη, 6 Θεματικές ενότητες, παρακολουθούσε άλλες 3 ταυτόχρονα, φιλοδοξώντας να ολοκληρώσει τις σπουδές της το επόμενο ακαδημαϊκό έτος. Ο Κώστας ήταν 46 χρονών, έγγαμος με 1 παιδί, άτομο με ολική απώλεια όρασης. Το 1987, τελείωσε μια ιδιωτική σχολή Υπολογιστών, στην Αθήνα. Έκτοτε, δούλευε, συνεχώς, επαγγελματικά, 20 χρόνια με τους υπολογιστές. Σπούδαζε «Πληροφορική» στο ΕΑΠ, από το 2007 και έχοντας ολοκληρώσει 1 ΘΕ, το ακαδημαϊκό έτος 2008-9 θέλησε να παρακολουθήσει 1 ακόμα. Συνάντησε, όμως, πολλές δυσκολίες και σκεφτόταν σοβαρά να εγκαταλείψει τις σπουδές του. Τέλος, η Κατερίνα ήταν 27 χρονών, βαρήκοη, φορούσε ακουστικά βαρηκοΐας και στα δυο αυτιά. Εισήχθη στο ΕΑΠ το 2007 στην «Πληροφορική», δεν ολοκλήρωσε όμως καμία Θ.Ε. και διέκοψε τις σπουδές της.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη με τη μορφή ατομικών, ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν τον Μάρτιο του 2009. Οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, όπως διαμορφώθηκαν με βάση το σκοπό της έρευνας, προέκυψαν από τα χαρακτηριστικά της ανοικτής και εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτά μπορούν να υποστηρίξουν τους φοιτητές με αναπηρία, τη διαδικασία σπουδών στο ΕΑΠ, τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε κατηγορίας φοιτητή με αναπηρία, την ταξινόμηση της υποστήριξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε τυπική και άτυπη, σύμφωνα με τον Oehlkers (1998) και τέλος, από την ταξινόμηση, σύμφωνα με την Dearley (2003), της υποστήριξης των φοιτητών από τους καθηγητές-συμβούλους τους σε ακαδημαϊκή, τεχνολογική, πρακτική και ψυχολογική. Με βάση τα παραπάνω, οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν εκτός των προσωπικών στοιχείων ήταν οι εξής δώδεκα:

1. Πόσο «ανοικτή» είναι η ΑεξΑΕ του ΕΑΠ στους ΦμεΑ (δυνατότητα εισαγωγής, ρυθμός σπουδών)
2. Εκπαιδευτικό υλικό (μορφή, προσβασιμότητα, κατανόηση)
3. Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (συμμετοχή, πρόσβαση στο χώρο, δυνατότητα παρακολούθησης)
4. Εργασίες (μορφή, προσβασιμότητα)
5. Επικοινωνία με τον καθηγητή-σύμβουλο (τρόπος, συχνότητα, αποτελεσματικότητα)
6. Συμμετοχή στις τελικές εξετάσεις (μορφή θεμάτων, τρόπος εξέτασης)
7. Υποστήριξη από τον καθηγητή (ακαδημαϊκή, τεχνολογική, πρακτική, ψυχολογική)
8. Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (κατάλληλες υπηρεσίες, οικονομική διευκόλυνση)
9. Χρήση νέων τεχνολογιών
10. Άτυπη μορφή υποστήριξης (από οικογένεια, φίλους, εργασιακό περιβάλλον, συμφοιτητές)
11. Αξιοποίηση πτυχίου, προσωπική ανάπτυξη
12. Προτάσεις και ελεύθερες αναφορές

Οι άξονες αυτοί ήταν επαρκείς καθώς, σύμφωνα με τη Ρήγα (1997), στη μελέτη περιπτώσεων, ο ερευνητής ασχολείται με ένα ή λίγα υποκείμενα, τα οποία παίρνει ως δείγμα, αλλά λαμβάνει υπόψη του και μελετά πολλές παραμέτρους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή στο κατά πόσο 'ανοικτή' είναι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρέχεται από το ΕΑΠ στους φοιτητές με αναπηρία, αυτή προσδιορίστηκε με βάση την ευκολία εισαγωγής τους στο ΕΑΠ, την παρακολούθηση του προγράμματος επιλογής τους, το ρυθμό με τον οποίο σπουδάζουν και τη χρήση της κατοικίας ως χώρο μελέτης. Όλοι ανέφεραν ευκολία εισαγωγής τους στο ΕΑΠ, μέσω της ρύθμισης 3% για ΑμεΑ, ήδη με την πρώτη τους προσπάθεια. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι σπούδαζαν το αντικείμενο της επιλογής τους. Ως προς τον ρυθμό, όμως, εξέφρασαν δυσκολία να καλύψουν την ύλη. Η Ελένη είπε χαρακτηριστικά: «...Θέλει πάρα πολύ διάβασμα. Δηλαδή, δεν μπορείς να τα προλάβεις όλα...» (συν. 1, 2009). Και η Κατερίνα: «Με κούρασαν τα πολλά βιβλία. Πότε να τα προλάβεις. Θεωρώ ότι πιέζουν» (συν. 3, 2009). Η κατοικία σαν κύριος χώρος μάθησης εξυπηρετούσε πολύ την Ελένη και τον Κώστα σαν άτομα με πρόβλημα όρασης επειδή περιόριζαν τις μετακινήσεις τους στην Αθήνα, που «...δεν είναι προσβάσιμη πόλη για ΑμεΑ ...» (συν. 2, 2009). Από την άλλη μεριά, όμως, τους προσέθετε άλλες δυσκολίες. Η Ελένη εξέφρασε: «Αν και, για να είμαι ειλικρινής, το να διαβάσεις μόνος σου ουσιαστικά, να κάνεις όλη τη δουλειά μόνος σου

είναι πολύ δύσκολο...» (συν. 1, 2009). Και η Κατερίνα ήθελε αμεσότητα και πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία: *«Εξ αποστάσεως βλέπω δεν με βολεύει. Θα προτιμούσα να είχα κάθε μέρα ένα δώρο με τον καθηγητή...»* (συν. 3, 2009).

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, με ποιό τρόπο, δηλαδή, εξασφαλίζεται η ελεύθερη πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση στους φοιτητές με αναπηρία στο ΕΑΠ, προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία για το εκπαιδευτικό υλικό, τη συμμετοχή και την παρακολούθηση στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), τις γραπτές εργασίες, την επικοινωνία με τον καθηγητή-σύμβουλο και τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις. Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, η Ελένη και η Κατερίνα χρησιμοποιούσαν το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΠ. Δεν έλειπαν, όμως, οι δυσκολίες στην κατανόησή του, κυρίως για την Κατερίνα: *«Το μελετούσα. Δεν έβγαζα άκρη... Δεν τα πηγαίνω τόσο καλά σε μαθηματικούς τύπους»* (συν. 3, 2009). Όσο για τον Κώστα, το υλικό του εστάλη σε έντυπη οπτική μορφή. Έπειτα από αίτημα δικό του, το έλαβε και σε ηλεκτρονική μορφή. Η μετατροπή του, όμως, σε προσβάσιμη για αυτόν μορφή, τον δυσκόλεψε πάρα πολύ. Και αυτό διότι, *«τα προγράμματα ομιλίας που χρησιμοποιούνται, παγκόσμια όχι μόνο στην Ελλάδα, δεν διαβάζουν εικόνες ή σχεδιαγράμματα.. Έπρεπε να βρω άτομα που γνωρίζουν το αντικείμενο, για να μου τα διαβάσουν... ή να μου τα ηχογραφήσουν, με αποτέλεσμα να χάνω αρκετές μέρες χρόνο για να διαμορφώσω το υλικό, ώστε να μπορώ να το διαβάσω»* (συν. 2, 2009). Και το λογισμικό που του πρότειναν από το ΕΑΠ να του στείλουν, το είχε ήδη, αλλά δεν τον βοήθησε.

Όσον αφορά στις ΟΣΣ, πήγαν όλοι μόνο σε 1-2 από αυτές είτε λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων (Κώστας, Κατερίνα), είτε λόγω φιλοσοφίας (Ελένη) αλλά και δυσκολίας στη μετακίνηση. Ο Κώστας χρειαζόταν να πάει εκεί συνοδευόμενος από τη σύζυγό του, τα κτήρια ήταν αχανή για να πάει μόνος του και το ΕΑΠ δεν του παρείχε κάποια διευκόλυνση στη μετακίνησή του. Ως προς τη δυνατότητα παρακολούθησης στις ΟΣΣ, η Ελένη δεν είχε κανένα πρόβλημα, ο Κώστας βασιζόταν στην εμπειρία του για να κατανοεί τις διαφάνειες που προβάλλονταν και η Κατερίνα έκανε χειλεανάγνωση. Αναπλήρωναν όλοι το κενό πληροφόρησης όταν απουσίαζαν, κυρίως, μέσω των καθηγητών τους με τους οποίους επικοινωνούσαν τηλεφωνικά και με e-mail, ενώ οι τελευταίοι ήταν συνήθως διαθέσιμοι για αυτό.

Ως προς τις γραπτές εργασίες, η Ελένη και η Κατερίνα τις έστελναν δακτυλογραφημένες με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όπως και οι συμφοιτητές τους. Ο Κώστας, όμως, αντιμετώπισε πολλές δυσκολίες. Αυτές πήγαζαν από τον τρόπο ανάρτησης των εργασιών στο portal, που τον έβαζαν σε πρόσθετες ενέργειες προκειμένου να μπορέσει να τις «κατεβάσει» μόνος του, αλλά, κυρίως, από τον τρόπο που ήταν διατυπωμένα τα ερωτήματα. Είχαν σχεδιαγράμματα με εικόνες ή αναφορές σε χρώματα. Και ο χρόνος δεν του επαρκούσε να διαβάσει -με τη βοήθεια άλλων προσώπων- και να επεξεργαστεί τα ερωτήματα με τον τρόπο που έπρεπε, με αποτέλεσμα να τις καταθέτει ημιτελείς, μην αποφεύγοντας το κόστος στη βαθμολογία του (συν. 2, 2009). Στις εξετάσεις, η Ελένη συμμετείχε κανονικά. Χρησιμοποιούσε τα γυαλιά της, που την διευκολύνουν πάρα πολύ: *«...Απλά, εντάξει, κοιτάζω πολύ πιο κοντά, κάνω πιο μεγάλα γράμματα, ακόμα πιο έντονα ...»* (συν. 1, 2009). Ο Κώστας έδωσε προφορικές εξετάσεις, στα τέσσερα από τα έξι θέματα. Τα δυο θέματα που εξαιρέθηκαν είχαν μόνο εικόνα. Είχε τρεις ώρες στη διάθεσή του. Από τη διαδικασία, φάνηκε ότι οι εξεταστές δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία μιας τέτοιας κατάστασης, με τη συμπεριφορά τους, όμως, προσπάθησαν να τον διευκολύνουν όσο περισσότερο μπορούσαν (συν. 2, 2009). Η Κατερίνα, τέλος, δεν συμμετείχε στις εξετάσεις.

Όσον αφορά τώρα, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την τυπική και άτυπη μορφή υποστήριξης του ΕΑΠ προς τους φοιτητές με αναπηρία, αναφέρθηκαν τα εξής. Σχετικά με την υποστήριξη από τον καθηγητή-σύμβουλο, η Ελένη δήλωσε ότι δεν χρειαζόταν κάποιο είδος υποστήριξης διαφορετικό από τους συμφοιτητές της: *«Δεν μου αρέσει να κλαίγομαι, να μεμψιμοιρώ. Και στο σχολείο που πήγα να μην αισθανόμουν διαφορετική... Όπως οι υπόλοιποι φοιτητές, έτσι και εγώ. Δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση»* (συν. 1, 2009). Η Κατερίνα είπε ότι για αυτήν *«...το βασικό είναι η επικοινωνία»* (συν. 3, 2009). Ο Κώστας, τέλος, σημείωσε ότι είχε κάποια υποστήριξη πάνω σε ακαδημαϊκά θέματα, δευτερεύουσας σημασίας γι' αυτόν, όχι, όμως, και στον τρόπο που θα έπρεπε να διαβάσει. Όσον αφορά την τεχνολογική υποστήριξη ο Κώστας είπε ότι δεν είχε και αμφέβαλε κατά πόσο θα μπορούσαν να τον υποστηρίξουν τεχνολογικά, αφού οι καθηγητές-σύμβουλοι αγνοούσαν τον τρόπο με τον οποίο δουλεύει ένα άτομο με πρόβλημα όρασης (συν. 2, 2009). Πρακτική υποστήριξη, είχε εν μέρει. Η καθηγήτριά του, στη φετινή Θ.Ε. δέχτηκε τα σχεδιαγράμματα στην εργασία του να έχουν περιγραφική μορφή, αλλά καθυστέρησε πολύ να του απαντήσει και χάθηκε για αυτόν πολύτιμος χρόνος. Έπρεπε να έρθει πρώτα σε επικοινωνία με τον συντονιστή της Θ.Ε. καθώς δεν υπήρχε πρόβλεψη από το ΕΑΠ για το τι ήταν αποδεκτό και τι όχι (συν. 2, 2009). Όσον αφορά, τέλος, στην ψυχολογική υποστήριξη, όλοι ένιωσαν ότι την είχαν.

Σχετικά με την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όλοι συμφώνησαν ότι, μάλλον, δεν υπήρχε συγκεκριμένη υπηρεσία για ΑμεΑ στο ΕΑΠ. Η Ελένη (συν. 1, 2009) και η Κατερίνα (συν. 3, 2009) εξέφρασαν ικανοποίηση από τον τρόπο που οι υπηρεσίες ανταποκρίθηκαν στα αιτήματά τους. Ο Κώστας, πάλι, ανέφερε ότι υπήρχε η διάθεση να τον βοηθήσουν, αλλά οι λύσεις που του πρότειναν δεν ήταν αποτελεσματικές για αυτόν (συν. 2, 2009). Όλοι είχαν κάποια οικονομική διευκόλυνση από το ΕΑΠ, στα δίδακτά τους, κατόπιν αίτησής τους: *«...Απλά, επειδή εγώ είμαι στο 3% που σας είπα, για κάποιες Θ.Ε. έπαιρνα κάποια χρήματα πίσω...»* (συν.1, 2009), αναφέρει η Ελένη. Ο Κώστας πήρε απαλλαγή 100% στην πρώτη Θ.Ε.: *«Όταν ξεκίνησα για την πρώτη Θ.Ε. έκανα την αίτηση υποτροφίας και πήρα απαλλαγή 100%...»* (συν. 2, 2009). Το ίδιο και η Κατερίνα: *«Δεν έχω πληρώσει τίποτα. Έστειλα κάποια χαρτιά. Κάνανε συνέλευση μεταξύ τους και είπανε εντάξει»* (συν. 3, 2009). Τέλος, ως προς την άτυπη μορφή υποστήριξης, φάνηκε ότι μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος επιστρατεύτηκαν για την διευκόλυνσή τους π.χ. η σύζυγος του Κώστα η οποία του διάβαζε τις εργασίες του (συν. 2, 2009) και τον συνόδευσε σε μια ΟΣΣ ή η μητέρα της Κατερίνας για τις τηλεφωνικές της επικοινωνίες με το ΕΑΠ (συν. 3, 2009). Οι φίλοι προσέφεραν ψυχολογική συμπαράσταση στην Ελένη (συν. 1, 2009) και ενημέρωση επί των νέων τεχνολογιών στον Κώστα (συν. 2, 2009). Από το εργασιακό περιβάλλον του Κώστα, βρέθηκε άνθρωπος και του ηχογράφησε ολόκληρο το βιβλίο της προηγούμενου έτους Θ.Ε, αφού δεν του προσφερόταν έτοιμο από το ΕΑΠ (συν. 2, 2009). Με τους συμφοιτητές υπήρχε κάποια επικοινωνία από την Ελένη (συν. 1, 2009) και την Κατερίνα (συν. 3, 2009) στις ΟΣΣ και ενδιάμεσα, όχι όμως και από τον Κώστα, λόγω έλλειψης χρόνου (συν. 2, 2009).

Επιπρόσθετα, σε ερώτηση που αφορούσε στην αξιοποίηση του πτυχίου τους και την προσωπική τους ανάπτυξη, ήρθε στην επιφάνεια θέμα έλλειψης αξιοπιστίας των πτυχίων του ΕΑΠ. Όπως επισημαίνει η Ελένη (συν. 1, 2009): *«Ωραία θα ήταν να δούλευα σε κάτι παραπλήσιο με το θέμα σπουδών, αλλά δεν είναι εύκολο να βρεθεί. Το έχω ψάξει, έχω ρωτήσει και είναι δύσκολο και ειδικά για τους απόφοιτους του ΕΑΠ να βρουν δουλειά πάνω στο δικό τους αντικείμενο... Δηλαδή να βρεις μια δουλειά με μόνο πτυχίο του ΕΑΠ, είναι πολύ δύσκολο, και από την τηλεόραση το έχω ακούσει. Δεν ξέρω*

τι συμβαίνει...». Η Κατερίνα, πάλι, αναφέρθηκε στην προκατάληψη των εργοδοτών: «Οι εργοδότες αρχίζουν να με αποφεύγουν μόλις τους λέω ότι είμαι κωφή. Βρίσκουν διάφορες δικαιολογίες...» (συν. 3, 2009).

Το πέρασμά της από το ΕΑΠ, ανέφερε η Ελένη, συνέβαλε στην αύξηση της αυτοπεποίθησής της (συν. 1, 2009), ενώ ο Κώστας παραδέχτηκε ότι: «...ακόμα και αυτά που μπόρεσα να διαβάσω μου ανεβάσανε το επίπεδο της γνώσης... Ήταν, γιατί δυστυχώς το λέω παρελθόν πλέον, ένα ταξίδι πάρα πολύ ενδιαφέρον» (συν. 2, 2009). Η Ελένη θα συνέστηνε ασυζητητί το ΕΑΠ σε οποιονδήποτε θα ήθελε να σπουδάσει (συν. 1, 2009). Το ίδιο και ο Κώστας παρά τις ανυπέβλητες δυσκολίες που συνάντησε ο ίδιος προσωπικά. Πίστευε μάλιστα, ότι εάν υπήρχε η υποδομή που απαιτείται, τα πράγματα θα ήταν πολύ καλλίτερα (συν. 2, 2009). Η Κατερίνα φάνηκε επιφυλακτική: «Είναι το θέμα του πτυχίου. Αν αναγνωρίζεται...» (συν. 3, 2009).

Συμπεράσματα και συζήτηση

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το ΕΑΠ έχει ανοικτές τις πύλες του στα άτομα με αναπηρία. Οι φοιτητές της παρούσας έρευνας ξεκίνησαν τις σπουδές τους στο αντικείμενο της επιλογής τους, αμέσως μετά την αίτησή τους χωρίς να περιμένουν αφού οι αιτήσεις ήταν λιγότερες από τις προσφερόμενες για αυτούς θέσεις και τους πήραν όλους. Μάλιστα, θα έλεγε κανείς, ότι, σε αυτό το σημείο, οι ΦμεΑ ευνοούνται σε σχέση με τους μη ανάπηρους υποψήφιους, οι οποίοι καλούνται να περιμένουν και δυο-τρία χρόνια, ώσπου ίσως να κληρωθούν. Το ΕΑΠ στηρίζει επίσης, τους ΦμεΑ με τα μέσα που διαθέτει. Άτομα με ήπιες δυσκολίες (π.χ. με μερική απώλεια όρασης ή ακοής) λειτουργούν, τις περισσότερες φορές, σχεδόν όπως και οι συμφοιτητές τους χωρίς αναπηρία, λόγω χάριν στις γραπτές εργασίες τους, το διάβασμά τους, τις εξετάσεις και μπορούν να ανταποκριθούν στις σπουδές τους. Το ΕΑΠ έχει πράγματι διαθέσει χρήματα για την αγορά εξοπλισμού και λογισμικού για τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε πληροφορίες, αλλά αυτό αποδείχτηκε ακατάλληλο για τα άτομα π.χ. με ολική απώλεια όρασης που σπουδάζουν «Πληροφορική», ένα αντικείμενο που έχει την ιδιομορφία ύπαρξης μαθηματικών τύπων και σχεδιαγραμμάτων που δεν «διαβάζονται» από το λογισμικό αυτό. Φάνηκε επίσης, η καλή πρόθεση των καθηγητών-συμβούλων καθώς και των διοικητικών υπαλλήλων του ΕΑΠ να βοηθήσουν τους ΦμεΑ, αλλά και η απειρία τους. Ήρθε στην επιφάνεια, ομοίως, η έλλειψη οργάνωσης από πλευράς πανεπιστημίου και συντονισμού των διάφορων τμημάτων του -το Τμήμα Μητρώου δεν ενημερώνει τη Μονάδα Διακίνησης Διδακτικού Υλικού για την ύπαρξη και το είδος της αναπηρίας του φοιτητή, προκειμένου να του αποσταλεί το ανάλογο υλικό αλλά ούτε και τους καθηγητές με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να βρίσκονται προ εκπλήξεων.

Διαπιστώθηκε και η αδυναμία πρόβλεψης κάποιων διαδικασιών –όσον αφορά στη μορφή των εργασιών, τη διατύπωση των ερωτημάτων, τον τρόπο της τελικής εξέτασης, την ύπαρξη πλήρως προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για φοιτητές με ιδιαίτερες δυσκολίες και η ακαταλληλότητα των χώρων. Την δυσλειτουργικότητα των χώρων που χρησιμοποιούνται για τις ΟΣΣ επισημαίνουν και ο Δημητρίου (2005) και οι Κόκκαλη & Γεωργιάδη (2007), οι οποίοι το αποδίδουν στο γεγονός ότι το ΕΑΠ δεν διαθέτει ακόμα ιδιόκτητα κτήρια και στεγάζεται σε μισθωμένα. Δεν παρέχεται ούτε κάποια διευκόλυνση στη μετακίνηση τους, όπως γίνεται σε ανοικτά πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπου υπάρχει ειδικά διαμορφωμένο όχημα για φοιτητές με αναπηρία το οποίο τους εξυπηρετεί κατόπιν ραντεβού.

Από τα αποτελέσματα, αναδείχτηκε, επίσης, και η δυσκολία αξιοποίησης των πτυχίων του ΕΑΠ. Ο Δημητρίου (2005) ενισχύει την άποψη των πληροφορητών, διαπιστώνοντας ότι το ποσοστό ανεργίας στην αγορά εργασίας για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι αυξημένο σε σχέση με το αντίστοιχο των συμβατικών πανεπιστημίων, αντικατοπτρίζοντας, ίσως, την δυσκολία της ελληνικής κοινωνίας να απομακρυνθεί από τα παραδοσιακά σχήματα εκπαίδευσης. Και αυτό, τη στιγμή που, εδώ και χρόνια, τα αντίστοιχα πτυχία του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας αναγνωρίζονται από πολλούς επιστημονικούς φορείς της χώρας αυτής. Η δυσκολία εύρεσης εργασίας -αναφέρθηκε στην έρευνα- είναι ακόμα μεγαλύτερη στα ΑμεΑ, λόγω προκατάληψης. Οι εργοδότες νομίζουν- σύμφωνα με την Σιδηροπούλου-Δημακάκου, (2007, οπ. αναφ. στο Κόκκαλη & Γεωργιάδη, 2007)- ότι η αναπηρία συνεπάγεται ανικανότητα προς εργασία. Το γεγονός αυτό επιτείνει την όποια απογοήτευση ή τα όποια ψυχολογικά προβλήματα των φοιτητών/πτυχιούχων με αναπηρίες του ΕΑΠ, καθώς αντιλαμβάνονται ότι παρά τους κόπους για την ολοκλήρωση των σπουδών τους, η κοινωνία δεν τους αντιμετωπίζει ως ισότιμους επιστήμονες.

Τέλος, εκφράστηκε ότι το ΕΑΠ σαν εκπαιδευτικός οργανισμός, δεν υποστηρίζει επαρκώς τους ΦμεΑ. Σε άλλα ανοικτά πανεπιστήμια του εξωτερικού, αυτός ο τομέας είναι καλλίτερα οργανωμένος. Στην Αυστραλία (www.open.edu.au, 2009), παραδείγματος χάρη, υπάρχει δωρεάν τηλεφωνική γραμμή, όπου έμπειροι επαγγελματίες σύμβουλοι παρέχουν άμεση ολοκληρωμένη βοήθεια στους φοιτητές, με φιλικότητα και τηρώντας την εμπιστευτικότητα. Στο αραβικό ανοικτό πανεπιστήμιο (www.arabou.org.sa, 2009), πάλι, υπάρχει συγκεκριμένη ηλεκτρονική διεύθυνση όπου μπορεί οποιοσδήποτε φοιτητής να γράψει τι τον απασχολεί και να λάβει σύντομα απάντηση και βοήθεια από τον αρμόδιο ειδικό του πανεπιστημίου. Στο ανοικτό πανεπιστήμιο του Ισραήλ (www-e.openu.ac.il, 2009) τέλος, υπάρχει συγκεκριμένο κέντρο που παρέχει υποστήριξη σε φοιτητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Οι φοιτητές μπορούν να ζητήσουν συνάντηση για να συζητήσουν τη διάγνωσή τους και τις επιπτώσεις της στην δυνατότητά τους να ανταπεξέλθουν στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα καθώς και να λάβουν καθοδήγηση στο πώς να βελτιώσουν τις δεξιότητες μελέτης τους και πώς να οργανώνουν καλλίτερα το χρόνο τους. Η εκπαίδευση γίνεται κατ' ιδίαν ή σε μικρές ομάδες, από ειδικούς επί των μαθησιακών δυσκολιών ή από καθηγητές στον τομέα που σπουδάζουν.

Προτάσεις

Ακολουθούν κάποιες προτάσεις για βελτιωτικές ενέργειες, που προέκυψαν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (Κρητικού, 2009), αλλά και άλλες που αναφέρονται από τις Κόκκαλη & Γεωργιάδη (2007: 419-420):

1. Καλό θα ήταν οι φοιτητές με αναπηρία να συμπληρώνουν, κατά την εγγραφή τους στο ΕΑΠ, ειδική φόρμα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, όπως γίνεται στο Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ώστε να διαμορφώνεται ένα ειδικό και εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και υποστήριξης για αυτούς, ανάλογα με τις δυνατότητές τους.
2. Να δημιουργηθεί ειδική υπηρεσία για ΦμεΑ στο ΕΑΠ και ξεχωριστό μέρος στην ιστοσελίδα του με αναλυτικές πληροφορίες προς τους φοιτητές με αναπηρία, ώστε να μπορούν να ενημερώνονται με ποιο τρόπο μπορούν να ξεπερνούν οποιοδήποτε εμπόδιο στη φοίτησή τους.

3. Να γίνει προσπάθεια να ξεπεραστούν όλες οι ελλείψεις που εντοπίστηκαν στην έρευνά μας, καλλίτερη οργάνωση και συντονισμός των διάφορων τμημάτων του ΕΑΠ, αποτελεσματική εκπαίδευση όλου του προσωπικού, εξασφάλιση προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού και χώρων διδασκαλίας
4. Να συνεργαστεί το ΕΑΠ με τις Ελληνικές Ομοσπονδίες και συνδέσμους ατόμων με πρόβλημα όρασης/ακοής/κίνησης/πασχόντων από χρόνια ή σοβαρά νοσήματα, με ανοικτά πανεπιστήμια του εξωτερικού και εταιρείες παραγωγής λογισμικών για ΑμεΑ, με σκοπό την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και καλών πρακτικών. Αναφέρθηκαν, ήδη, από τον Κώστα (συν. 2, 2009) τα ηχογραφημένα συγγράμματα του Open University, οι readers, η on line επικοινωνία μέσω προγραμμάτων msn, skype, live messenger με τον καθηγητή, κατά τη διάρκεια προετοιμασίας των εργασιών και άλλα πρωτοποριακά λογισμικά, που είναι ακόμα σε δοκιμαστικό στάδιο.
5. Να ευαισθητοποιήσει το ΕΑΠ τους φοιτητές χωρίς αναπηρία για τις ανάγκες των συμφοιτητών τους με αναπηρία και να ενθαρρύνει από αυτούς την προσφορά εθελοντικής βοήθειας π.χ. για τις μετακινήσεις τους προς και μέσα στους χώρους των ΟΣΣ, κράτημα σημειώσεων κτλ

Επίλογος

Καταληκτικά, στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε τρεις προπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για το πόσο αποτελεσματική είναι η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσπάθεια των ατόμων με αναπηρία να αποκτήσουν πανεπιστημιακές γνώσεις στο ΕΑΠ, με αφορμή το γεγονός ότι δεν είχε γίνει παρόμοια έρευνα στο παρελθόν. Ήρθαν στην επιφάνεια ενδιαφέροντα στοιχεία και διατυπώθηκαν προτάσεις για βελτιωτικές ενέργειες. Έρευνες τέτοιου τύπου είναι πολύ χρήσιμες όταν το σύστημα χρειάζεται ανατροφοδότηση και προσαρμογή σε νέες συνθήκες και ανάγκες.

Η παρούσα έρευνα δίνει, επιπλέον, το έναυσμα για μια σειρά άλλων. Για παράδειγμα, θα μπορούσε κάποιος άλλος ερευνητής να διεξάγει μια παρόμοια έρευνα σε κατηγορίες ΦμεΑ που δεν περιλαμβάνονται στην παρούσα έρευνα, δηλαδή σε κινητικά ανάπηρους, καρκινοπαθείς, νεφροπαθείς, διαβητικούς κ.τ.λ. και να κάνει συγκριτική μελέτη του είδους υποστήριξης που έχει περισσότερο ανάγκη η κάθε κατηγορία αναπηρίας. Ή να διερευνήσει την στάση των καθηγητών-συμβούλων απέναντι στους φοιτητές με αναπηρία, τα συναισθήματά τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, το είδος εκπαίδευσης που έχουν κ.ά. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης και η διερεύνηση της στάσης των συμφοιτητών απέναντι στους ΦμεΑ, όπως και η συλλογή στατιστικών στοιχείων από την Υπηρεσία Μητρώου του ΕΑΠ σχετικά με το ποσοστό αποφοίτησης των ΦμεΑ, το χρονικό διάστημα σπουδών τους, την επίδοσή τους, το ποσοστό εγκατάλειψης σπουδών, τους λόγους διακοπής, το ποσοστό εύρεσης σχετικής με το πτυχίο τους εργασίας κ.τ.λ. Οι προτάσεις για βελτιωτικές ενέργειες και για μελλοντικές έρευνες στοχεύουν στην ισότιμη συμμετοχή των ΑμεΑ στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ρήση «από τη θετική σκέψη στη θετική δράση» πρέπει να αποτελεί την κατευθυντήρια δύναμη σε κάθε ενέργεια, γιατί πάντοτε υπάρχει η τάση να αποφευχθεί η «αλλαγή» και να διατηρηθεί η ισχύουσα κατάσταση ενός οργανισμού.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Χ. (2007). *Ο υποστηρικτικός ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: οι αντιλήψεις και οι δράσεις των καθηγητών-συμβούλων δύο προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών του ΕΑΠ - Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό και Πληροφορική - και οι αντίστοιχες απόψεις των φοιτητών τους*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1). Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου, 2009 από http://www.openedu.gr/magaz/last_one
- Δαλώση, Α. (2006). *Αξιολόγηση προγράμματος κατάρτισης για άτομα με αναπηρία. Μελέτη Περίπτωσης: Πρόγραμμα Κατάρτισης στην Αθλητική Δημοσιογραφία*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Dearnley, C. A. (2003). Student Support in Open and Distance Learning: Sustaining the Process. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου, 2010 από <http://www.irrodl.org/content/v4.1/dearnley.html>
- Δημητρίου, Γ. (2005). *Τα Ευρωπαϊκά Ανοικτά Πανεπιστήμια και η συμβολή τους στο μέλλον της Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου, 2008 από http://gdimitriouc.blogspot.com/2008/09/blog-post_16.html
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2008). Δικτυακός τόπος: <http://www.eap.gr>
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2008). *Υπηρεσίες για ΑΜΕΑ*. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου, 2008 από <http://lib.eap.gr/amea.html>
- Καψάλη-Οικονομοπούλου, Π. (2007). *Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητική αναπηρία τα οποία επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους ως ενηλίκων*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκαλη, Α. & Γεωργιάδη, Ε. (2007). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και άτομα με ειδικές ανάγκες. Η περίπτωση του Βρετανικού και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (τομ. 1, 412-420). Αθήνα: Προπομπός.
- Κρητικού, Σ. (2009). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία. Η Περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιζαμτσή, Σ. (2008). Η αντίληψη για την αναπηρία κλειδί για τη διαμόρφωση των πολιτικών. *Θέματα αναπηρίας*, 12, 9.
- Μίχα, Μ. (2008). *Εκτίμηση της ποιότητας ζωής των ασθενών με κινητική αναπηρία που προσέρχονται στα εξωτερικά ιατρεία φυσικής ιατρικής και αποκατάστασης του Γενικού Νοσοκομείου Λαμίας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Moisey, S. D. (2004). Students with Disabilities in Distance Education: Characteristics, Course Enrollment and Completion, and Support Services. *Journal of Distance Education*, 19(1), 73-91.
- Νομικού, Α. (2006). *Μελέτη των ιδιαιτεροτήτων της κινητικής αναπηρίας στην ασφαλή οδήγηση*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Oehlkers, R. A. (1998). Informal Learner Support. *Distance Education Systemwide Interactive Electronic Newsletter*, 3, 9. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου, 2009 από <http://www.uwex.edu/disted/desien/1998/9809/text.htm>
- Open University (2008). *Services for Disabled Students*. Ανακτήθηκε στις 26 Δεκεμβρίου, 2008 από <http://www.open.ac.uk/>
- Πασχαλίδου, Ε. (2004). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια κατάρτισης τους στο θέμα της δυσλεξίας και την εκπαιδευτική αντιμετώπιση δυσλεξικών μαθητών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Richardson, J. T. E. (2001). The representation and attainment of students with a hearing loss at the Open University. *Studies in Higher Education*, 26(3), 299-312. Ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου, 2008 από <http://oro.open.ac.uk/923>
- Richardson, J., Long, L. and Foster, S. (2004). Academic engagement in students with a hearing loss in distance education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 68-85. Ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου, 2008 από <http://oro.open.ac.uk/941>
- Ρήγα, Α-Β. (1997). *Καρκίνος: από τη μητέρα στην κόρη, η δυναμική της επανάληψης* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μαυρομάτη.
- Σκατζούρη, Α. (2008). *Μελέτη με αντικείμενο την καθολική πρόσβαση τυφλών ατόμων και ατόμων με προβλήματα όρασης σε ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σκόρδας, Α. (2007). *Διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων βαρήκοων / Κωφών της κοινότητας των Κωφών της Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ο Ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην Υποστήριξη της Σχολικής Εκπαίδευσης στην εποχή του Διαδικτύου

The role of Educational Television in School Education Support in the Internet Era

Σοφία Θ. Παπαδημητρίου

Καθηγήτρια Πληροφορικής

Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης

ΥΠΔΒΜΘ

Υποψήφια Διδάκτορας

Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ

sofipapadi@gmail.com

Περίληψη

Η εποχή μας κατακλύζεται από ένα σύνολο τεχνολογιών με κυρίαρχες την τηλεόραση και το διαδίκτυο, η συνάντηση των οποίων αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση και υπόσχεση για την εκπαίδευση. Η Εκπαιδευτική Τηλεόραση ως έγκυρος παραγωγός εκπαιδευτικού οπτικοακουστικού υλικού και με τη δυναμική που μπορεί να αναπτύξει, επιτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό ρόλο, υποστηρίζοντας τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη δια βίου μάθηση. Εκπέμπει ένα σύνολο προγραμμάτων στηριζόμενων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, γενικής παιδείας και πληροφόρησης, καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων και συνεπώς επιδρά, μαθαίνει, καθορίζει στάσεις και αξίες στους μαθητές και στη μετέπειτα ζωή τους. Στην τελευταία τριακονταετία η διάθεση του υλικού της πέρασε με μεγάλη ταχύτητα από την “εποχή της εκπομπής” στην “εποχή του βίντεο” και πρόσφατα στην “εποχή του διαδικτύου” με δυσδιάκριτα βέβαια όρια μεταξύ τους, εφόσον καμιά εποχή δεν έχει καταργηθεί εντελώς. Αξιοποιώντας τις συνεχώς εξελισσόμενες τεχνολογίες του διαδικτύου, τα σχολεία με ευρυζωνική πρόσβαση έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν το υλικό της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης με τη μορφή των “μέσων ροής” την επιθυμητή στιγμή. Η διδασκαλία βασισμένη στα “μέσα ροής” και σε ολοκληρωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα που στηρίζονται σε αυτά, θα επιδράσει στον τρόπο προετοιμασίας του μαθήματος ενός εκπαιδευτικού και αλυσιδωτά θα επιφέρει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας του, εμπλέκοντας τους μαθητές σε πλούσιες αλληλεπιδραστικές μαθησιακές εμπειρίες και μετατρέποντάς τους από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες.

Abstract

Nowadays we are being overwhelmed by numerous technologies such as Television and Internet. The way in which those two media entwine is a big challenge and a promise for education. As a valid producer of audiovisual material, Educational Television (ET) can play an important social role, supporting both school educational process and lifelong learning. ET's broadcasting is based on national curriculum and innovative educational projects and thus affects the learning procedure, shaping students' values for the rest of their lives. For as long as 30 years, ET's material has been developed in many ways and rapidly moved from the so-called 'broadcast era' to the 'video era' and recently to the 'internet era'. With the use of fast internet connections, school units make the most of the audiovisual material in a 'streaming media' format upon request. The teaching procedure based on streaming media and 'virtual learning environments' will definitely affect the way teachers prepare their

class, changing the everyday teaching procedure. Students will be engaged in full interactive experiences turning themselves from passive absorbers of information to active participants.

Λέξεις-κλειδιά

Εκπαιδευτική Τηλεόραση, μέσα ροής, βίντεο κατ'απαίτηση, αλληλεπίδραση, ενεργητική μάθηση υποστηριζόμενη από βίντεο, εκπαιδευτικό σενάριο

1. Εισαγωγή

Η τηλεόραση είναι παρούσα στην καθημερινή ζωή των μαθητών, αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης και μάλιστα “μια από τις κυριότερες πηγές κοινωνικής μάθησης” (Καυάλης, 1998). Η *Εκπαιδευτική Τηλεόραση* (ΕΤ) έχει αναδειχθεί διεθνώς σε προνομιακό μηχανισμό διάχυσης της γνώσης μέσω προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να παρακολουθεί εκπομπές στο σπίτι ή στο σχολείο που ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ή άλλα θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος όπως κοινωνική αγωγή, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική και διαπολιτισμική εκπαίδευση και να αποκτά γνώσεις που δύσκολα παρέχονται στο συμβατικό σχολείο εφόσον έρχεται σε επαφή ταυτόχρονα με κείμενο (αφήγηση, διάλογους), ήχο και εικόνα (Βασάλα, 2001).

Οι μαθητές σήμερα στις σύγχρονες κοινωνίες -αυτόχθονες του ψηφιακού κόσμου (Prensky, 2001)- μεγαλώνοντας μέσα σε έναν κόσμο όπου οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι πανταχού παρούσες, έλκονται ιδιαίτερα από την τηλεόραση, τα αλληλεπιδραστικά παιχνίδια και τα βίντεο ροής στους υπολογιστές και στα κινητά τους τηλέφωνα. Χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) όλο και περισσότερο για οποιοδήποτε μαθησιακό σκοπό, συχνά έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας. Δημιουργείται έτσι μία “νέα γενιά μάθησης” (Punie & Carneiro, 2009) -ονομαζόμενη επίσης οι “*Μαθητευόμενοι της Νέας Χιλιετίας*” από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών και Καινοτομιών του ΟΟΣΑ- καθώς και νέοι τρόποι μάθησης περιλαμβανομένων των ατύπων, οι οποίοι ενισχύονται ιδιαίτερα από τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ χωρίς βέβαια να μπορούν να προσδιοριστούν από αυτές. Η τεχνολογία αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για μάθηση, αν παρατηρήσουμε τον ενθουσιασμό των μαθητών όταν “παίζουν” με τον υπολογιστή και το γεγονός ότι μαθαίνουν μέσα από ανάλογες δραστηριότητες. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητών και να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον τους. Με τη χρήση των ευρυζωνικών υπηρεσιών και τις πρόσφατες τεχνολογίες του διαδικτύου που θα παρουσιάσουμε στο άρθρο αυτό, δίνεται μια νέα διάσταση στη σύγκλιση της εκπαιδευτικής τηλεόρασης και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Με την προσφορά της οπτικοακουστικής αφήγησης από την πρώτη και την ικανότητα δημιουργίας “*εικονικών μαθησιακών περιβαλλόντων*” από τη δεύτερη, η σύγκλιση των δυο αυτών τεχνολογιών αποτελεί σήμερα μια πρόκληση για την εκπαίδευση. Μια ακόμα πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να αναγνωρίσουν την αξία και τις ευκαιρίες των νέων ψηφιακών “μέσων” και να κατανοήσουν ότι αποτελούν ισχυρά, καινοτόμα και δημιουργικά στοιχεία που θα εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και τη μάθηση (Bijmens et al. 2004).

Στο άρθρο αυτό σκιαγραφούμε αρχικά το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής αξιοποίησης των προγραμμάτων της ΕΤ και περιγράφουμε τις τεχνολογίες αιχμής που σχετίζονται με τη χρήση της ΕΤ. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι ποιός θεωρείται ο ρόλος της ΕΤ σήμερα στην εποχή του διαδικτύου και με ποιούς τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις παραγωγές της στη μαθησιακή διαδικασία.

Παρακολουθώντας την εξέλιξη της τεχνολογίας στα οπτικοακουστικά μέσα, παρουσιάζουμε τις έννοιες των “μέσων ροής”, των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης και τους τρόπους αξιοποίησής τους μέσα στην τάξη. Στην επόμενη ενότητα βλέπουμε τις δομές που αναπτύσσονται στη χώρα μας για την εφαρμογή τους με δυο μελέτες περίπτωσης. Ακολουθούν βέλτιστες πρακτικές άλλων χωρών και καταλήγουμε στη συζήτηση και στα συμπεράσματα για το ρόλο της ΕΤ στην υποστήριξη της σχολικής εκπαίδευσης στην εποχή του διαδικτύου όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφική έρευνα, την ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε 802 Έλληνες εκπαιδευτικούς, τις μελέτες περίπτωσης καθώς και τις βέλτιστες πρακτικές.

2. Οπτικός αλφαριθμητισμός

2.1 Εκπαιδευτική ταινία

Η ταινία (βίντεο) δηλαδή ο συνδυασμός λόγων, ήχων και εικόνων είναι ένα από τα μέσα που έχει χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια με πολλούς τρόπους για την υποστήριξη της μάθησης (Bates, 1985) ως ένα δυναμικό μέσο οπτικοποίησης, αφήγησης, αφαίρεσης και αναγνώρισης - όμως όχι τόσο συχνά στη χώρα μας. Η ταινία ως μέσο καταγραφής οπτικοακουστικού λόγου επιδιώκει τη διατύπωση νοημάτων, τα οποία θα αποκωδικοποιήσει ο θεατής. Τα τελευταία χρόνια με την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας και τη σημαντική μείωση του κόστους αναπαραγωγής και διανομής, η ταινία μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στην τάξη για καταγραφή και ανάλυση αλληλεπιδράσεων (Pea & Hay, 2002) και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργατικής μάθησης (ΒΕΣΤΑ, 2004).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικές ταινίες έχουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους με σκοπό να οδηγήσουν συγκεκριμένες ομάδες “θεατών” - εκπαιδευομένων στην κατανόηση των νοημάτων του γνωστικού αντικείμενου που πραγματεύονται. Η εκπαιδευτική ταινία προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να “ταξιδέψει” σε άλλους τόπους ή άλλους χρόνους, να ανακαλύψει “κρυμμένους κόσμους”, να αποσαφηνίσει και συσχετίσει αφηρημένες έννοιες, να ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος, να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για νέα γνώση. Συχνά μεταφέρει φανερά ή λιγότερο φανερά μηνύματα και συμβολισμούς, τα οποία μπορούν να είναι περισσότερο σημαντικά από την ίδια την εικόνα. Μπορεί να προβάλλει διάφορα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς (εκφράσεις του προσώπου, γλώσσα του σώματος, τόπος της φωνής κ.ά.) που είναι δύσκολο να περιγραφούν ή να γίνουν κατανοητά εάν αναπαρασταθούν με άλλες μορφές δεδομένων, προσθέτει μία πραγματική διάσταση και αυθεντικότητα στη μαθησιακή διαδικασία, ζωντανεύοντας το περιεχόμενο του μαθήματος (Thornhill, Asencio και Young, 2002). Έχει ακόμα την ικανότητα να αναδείξει απομακρυσμένες έννοιες (πχ. την Κίνα, τη βαθειά θάλασσα, το διάστημα), έννοιες δύσκολες να αντιληφθείς (πχ. το εσωτερικό του σώματος, μικροσκοπικά στοιχεία) να επιμηκύνει το χρόνο (πχ. τη σύγκρουση δυο αυτοκινήτων) ή να τον συμπύξει (πχ. την ανάπτυξη ενός λουλουδιού). Ακόμα προσθέτει διαφορετικά οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (λ.χ. μουσική, animation, 3D graphics) και μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένο επίπεδο παιδείας, που χαρακτηρίζεται ως “οπτικός αλφαριθμητισμός” (*visual literacy*). Ο θεατής-εκπαιδευόμενος εκτίθεται στον οπτικοακουστικό λόγο και αναμένεται μετά την πρωτογενή αναγνώριση να προχωρήσει σε σημασιολογική ανάγνωση αυτών που βλέπει και ακούει, να αναστοχαστεί και να συμπληρώσει ή να αναθεωρήσει αυτά που ήδη γνωρίζει και να δημιουργήσει νέα γνωστικά σχήματα. Παρόλο που, ακόμη και η απλή προβολή ενός αποσπάσματος μιας καλής ταινίας όπως δείχνουν αρκετές

έρευνες (Lee & Huston, 2003; Wright & Huston, 1981; Παπαδάκης & Χατζηλάκος, 2004) κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι μαθητές εμβαθύνουν και αφομοιώνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν επαναλαμβάνουν τη θέαση, στοχάζονται κριτικά, δρουν και αναστοχάζονται.

2.2 Τηλεόραση

Γενικά η τηλεόραση έχει κατηγορηθεί ότι παραμερίζει το διάβασμα και επιδρά αρνητικά στη σχετική ικανότητα συγκέντρωσης των νεαρών θεατών. Αποτελέσματα ερευνών (Wright & Huston, 1981, 1995) συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους σχέση υφίσταται αλλά μόνο σε περιπτώσεις υπερβολικής χρήσης που ξεπερνά τις 40 ώρες την εβδομάδα. Ακόμη η τηλεόραση έχει κατηγορηθεί ότι παρεμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη με επιχείρημα ότι η παθητικότητα της παρακολούθησης και η ταχύτητα της ομιλίας στο μέσο επιδρούν αρνητικά στην απόκτηση γλωσσικών ικανοτήτων. Έρευνα των Wright & Huston το 1995σε 250 οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, έδειξε ότι το περιεχόμενο των τηλεοπτικών προγραμμάτων είναι πιο σημαντικό για την ακαδημαϊκή επιτυχία απ' ότι ο χρόνος θέασης. Συγκεκριμένα προέκυψε θετική συσχέτιση για τα παιδιά, μεταξύ του χρόνου παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του χρόνου που διατίθεται για διάβασμα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αντίθετα η παρακολούθηση μη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κινούμενων σχεδίων και ψυχαγωγικών εκπομπών ενηλίκων είχε αρνητική συσχέτιση με το διάβασμα και την ενασχόληση με εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Όμως τα παιδιά συχνά “επικοινωνούν” με χαρακτήρες της τηλεόρασης καθώς επίσης με ενήλικες ή άλλα παιδιά που συν-παρακολουθούν ένα πρόγραμμα, ενώ η ταχύτητα του λόγου αυξάνει την ικανότητα των θεατών για κατανόηση των μηνυμάτων. Γενικότερα η τηλεόραση διευρύνει τις κοινωνιογλωσσικές εμπειρίες και την κατανόηση διαφορετικών ειδών λόγου. Σε αντίθεση με παλαιότερες αντιλήψεις και με την εξέλιξη του ίδιου του μέσου, οι θεατές σήμερα δεν θεωρούνται ως απλοί δέκτες, που απορροφούν παθητικά το περιεχόμενο που έρχεται από την οθόνη αλλά εφαρμόζουν ενεργητικά την εμπειρία και την αντίληψή τους απ' αυτό που παρακολουθούν (Singer & Singer, 1981).

2.3 Εκπαιδευτική Τηλεόραση (ET)

Το 1910 έγινε η εισαγωγή των ταινιών ως εκπαιδευτικό μέσο στα δημόσια σχολεία του Rochester στη Νέα Υόρκη. Με την εφεύρεση της τηλεόρασης συστηματοποιήθηκε η χρησιμοποίηση ταινιών στην εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική τηλεόραση στις ΗΠΑ εκφράστηκε νωρίς: οι εκπαιδευτικοί πρόβλεψαν τη δυναμική της τηλεόρασης ως εκπαιδευτικό εργαλείο και επιδίωξαν τη θέσπιση εκπαιδευτικών εκπομπών από το Κογκρέσο. Το 1934, το κρατικό Πανεπιστήμιο της Iowa άρχισε να μεταδίδει μέσω τηλεόρασης, εκπομπές μαθημάτων σχετικά με τη στοματική υγιεινή και τους αστερισμούς. Μετά από πολλές προσπάθειες και δυσκολίες λόγω του μη εμπορικού χαρακτήρα της, η εκπαιδευτική τηλεόραση το 1967 έγινε επίσημα “δημόσια τηλεόραση” και περιλάμβανε νέες εξουσιοδοτήσεις ποιότητας και ποικιλομορφίας όπως διευκρινίζεται από το *Νόμο περί Δημοσίων Εκπομπών (Public Broadcasting Act)* (Wikipedia, 2009).

Η ET (*educational television*) χρησιμοποιεί τα λειτουργικά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της τηλεόρασης ως μέσον, αλλά μιλάει μία διαφορετική γλώσσα: μία γλώσσα που υπηρετεί τη μάθηση, προωθεί την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του θεατή και όχι τη βιομηχανία της επικοινωνίας. Το Βρετανικό Open University καθώς και πολλά άλλα ανοικτά Πανεπιστήμια αξιοποίησαν συστηματικά προγράμματα εκπαιδευτικής τηλεόρασης για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως

διδασκαλίας. Αρκετές μελέτες (Auckland, 2000; Dubeck et al., 1988; Gorn et al., 1976) διερευνούν την αξιοποίηση και αποτελεσματικότητά της ET ως μηχανισμού διάχυσης της γνώσης και ως προς τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων. Σύμφωνα με τους Singer & Singer (1981) οι μαθητές Δημοτικών σχολείων που παρακολουθούν μικρής διάρκειας ταινίες της ET και στη συνέχεια συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις για το περιεχόμενό τους γίνονται πιο δημιουργικοί και βελτιώνουν την κριτική τους σκέψη. Από την άλλη πλευρά, η κυριότερη κριτική που γίνεται για τη χρήση της ET στη διδασκαλία είναι ότι αποτελεί ένα παθητικό εκπαιδευτικό μέσο και δεν προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών ώστε η αξιοποίηση των ταινιών της στην τάξη δεν έχει μεγάλη επιτυχία (Salomon, 1994).

Σήμερα τα προγράμματά της ET διατίθενται με ποικίλους τρόπους: εκπομπής, με DVD ή διαδικτυακά. Στο σχολείο ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα τηλεοπτικά εκπαιδευτικά προγράμματα ως μελέτες περίπτωσης (case studies) και να προκαλέσει αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτά, μέσω κατάλληλων ερωτήσεων που προωθούν την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη ικανοτήτων (Βασάλα, 2001). Η αλληλεπίδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό καλλιεργεί την ατομική του πρωτοβουλία, τη δημιουργία συνθηκών μάθησης και έρευνας και τη διέγερση του ενδιαφέροντός του, με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις. Ο μαθητής προσπαθώντας να επιλύσει προβλήματα επεξεργάζεται στοιχεία, διαμορφώνει κείμενα, συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, αναπτύσσει ερευνητικό πνεύμα και δεξιότητες και τελικά μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Ερευνητές (Singer & Singer, 1998, Fisch, 2004) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ο καθοδηγητικός και διευκρινιστικός ρόλος του ενήλικα-εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της τηλεόρασης. Ο Fisch (2004) μάλιστα προτείνει στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αξιοποιήσουν τα προγράμματά της, να ακολουθούν τις εξής διαδικασίες:

- **Προετοιμασία:** παρακολούθηση του προγράμματος με σκοπό να επιβεβαιωθεί ότι αυτό ακολουθεί τους στόχους, καθορισμός του εκπαιδευτικού σκηνικού (παρακολούθηση στην τάξη ή στο σπίτι ολόκληρου του βίντεο ή τμημάτων του), προσυζήτηση στην τάξη για το περιεχόμενο και το σκοπό του προγράμματος, ενδεχόμενη εξατομίκευση και καθορισμός σαφών μαθησιακών απαιτήσεων και εργασίας που θα ακολουθήσει.
- **Συμμετοχή:** διακοπή της ροής του βίντεο για επισήμανση κρίσιμων θεμάτων, υποβολή ερωτήσεων και καθοδήγηση των μαθητών ώστε να σκεφθούν κριτικά σχετικά με αυτό που ήδη παρακολούθησαν ή υποθετικά σχετικά με αυτό που περιμένουν να παρακολουθήσουν στη συνέχεια. Χωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες για συζήτηση ή καταγραφή των σκέψεων τους και μοίρασμα των αποτελεσμάτων με την ευρύτερη ομάδα.
- **Σύνδεση:** επιλογή και σχεδιασμός επακόλουθων δραστηριοτήτων που να συνδέουν το βίντεο με το ευρύτερο διδακτικό περιβάλλον καθώς επίσης με εμπειρίες από τον πραγματικό κόσμο.

Ωστόσο ο ίδιος ερευνητής τονίζει ότι “δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος χρησιμοποίησης της τηλεόρασης και του βίντεο στο σχολείο, η καλύτερη πρακτική εξαρτάται από τη φύση των χρησιμοποιούμενων υλικών και των θεμάτων και από το στυλ του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Στις μέρες μας των αυξημένων διδακτικών απαιτήσεων, των χρονικών περιορισμών και του αυστηρού ΑΠΣ, το εκπαιδευτικό

υλικό είναι πολύ πιθανότερο να χρησιμοποιηθεί μόνον εφόσον οι εκπαιδευτικοί αντιληφθούν τον τρόπο που συνδέεται με το ΑΠΣ της τάξης” (Fisch, 2004).

2.3.1 Παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Το οπτικοακουστικό υλικό προσθέτει μία πραγματική διάσταση και αυθεντικότητα στη διαδικασία μάθησης ζωντανεύοντας το περιεχόμενο του μαθήματος. Ωστόσο αλλά “ένας από τούς σημαντικότερους παράγοντες στην επιτυχία ή την αποτυχία μιας εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι η ποιότητα του περιεχομένου, παρά η ίδια η τεχνολογία” Fabos (2001). Η επιτυχής εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη μαθησιακή διαδικασία απαιτεί υψηλή ποιότητα και αισθητική, άρτια δομή, σύνδεση με το πρόγραμμα των μαθημάτων, ποικιλία εικόνων αλλά και σωστή ισορροπία λόγου-εικόνας, γρήγορο ρυθμό, χιούμορ και στοιχεία πραγματικού περιβάλλοντος (*contextualization*) αφού σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (2002), “οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με την κουλτούρα τους”. Για να επιτευχθούν αυτές οι παράμετροι απαιτείται η συνεργασία εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με υπεύθυνους επαγγελματίες δημιουργούς και παραγωγούς περιεχομένου σε όλη τη διάρκεια της παραγωγής (σενάριο, γύρισμα, μοντάζ) για να διαμορφώσουν με τον καλύτερο τρόπο τα νοήματα που επιθυμούν να αποκωδικοποιήσει ο θεατής σύμφωνα με τις δικές του οπτικές γωνίες καταγραφής της δράσης. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός μιας ταινίας αποτελεί ένα συνεχή διάλογο μεταξύ ενός καλά τεκμηριωμένου παιδαγωγικού πλαισίου και τεχνολογίας. Ο κακός φωτισμός, οι εικόνες που τρέμουν, ο ήχος που δύσκολα γίνεται κατανοητός και το ασυνάρτητο μοντάρισμα των εικόνων, περισσότερο θα αποπροσανατολίσει από το μήνυμα του περιεχομένου παρά θα υποστηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία. Η δυνατότητα τρόπου αξιοποίησης στο διαδικτυο επαναπροσδιορίζει τον σχεδιασμό του μέσου: νέες σημαντικές παράμετροι απαιτούνται για την παραγωγή ενός εκπαιδευτικού οπτικοακουστικού υλικού, όπως διαφορετική σκηνοθετική προσέγγιση, μικρότερη χρονική διάρκεια.

2.3.2 Διάθεση

Ο Rosenberg το 2001 δήλωνε ότι “ο κύριος λόγος που η τηλεόραση δεν ενσωματώθηκε από όλους τους διδάσκοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν το γεγονός ότι απουσίαζε το βασικότερο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, η ικανότητα επικοινωνίας με το μαθητή”, εννοώντας:

- την πρόσβαση δηλ. τη διαθεσιμότητα του υλικού οποιαδήποτε χρονική στιγμή και ανεξάρτητα από τη θέση του χρήστη,
- την επιλογή δηλ. τη δυνατότητα προβολής υλικού κατ’απαίτηση και
- τον έλεγχο δηλ. τη δυνατότητα να ξεκινάει, να σταματάει, να διακόπτει, να παρακάμπτει και να επαναπροβάλλει το υλικό.

Η ιαπωνική εταιρία ηλεκτρονικών *JVC* κυκλοφόρησε την κασέτα *VHS* (*Video Home System*) στην Ευρώπη και Ασία το 1975 και στις ΗΠΑ το 1976, που επέτρεπε στον καταναλωτή την εγγραφή τηλεοπτικών προγραμμάτων. Μετά από σκληρό ανταγωνισμό με το *Betamax* της *Sony* και άλλα format της *Philips* και της *RCA*, το *VHS* ήταν το format που επικράτησε στον καταναλωτή μετά το 1990 για προβολή και βιντεοσκόπηση. Συνεπώς ο τρόπος διάθεσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταβάλλεται θεαματικά με την επίδραση κοινωνικών, πολιτικών αλλά κυρίως τεχνολογικών παραγόντων στις αρχές του 1980. Με την άρση του μονοπωλίου των κρατικών σταθμών εκπομπής, την εμφάνιση πληθώρας ιδιωτικών σταθμών, τη διαθεσιμότητα χαμηλού κόστους και υψηλής ποιότητας εξοπλισμού παραγωγής σε μία ευρύτερη κοινότητα εκτός των τηλεοπτικών σταθμών και τη διαθεσιμότητα

εξοπλισμού εγγραφής και αναπαραγωγής βίντεο στο πλατύ κοινό, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι περάσαμε από την “εποχή της εκπομπής” στην “εποχή του βίντεο”. Στην “εποχή του βίντεο” υπάρχει αυτονομία χρήσης του οπτικοακουστικού υλικού όσον αφορά την επιλογή του περιεχομένου και τον έλεγχο του χρόνου. Με τις σύγχρονες ψηφιακές συσκευές εγγραφής και αναπαραγωγής βίντεο, που διαθέτουν δυνατότητες σύνθετου χρονοπρογραμματισμού, “παύματος” εικόνας (*pause*), γρήγορης και αργής κίνησης και κυρίως εντοπισμού συγκεκριμένων σημείων, είναι δυνατή η αποτελεσματική προεπισκόπηση και προετοιμασία, η επιλογή του κατάλληλου υλικού και η ευέλικτη χρήση του σε μία σχολική τάξη, π.χ. σταματώντας τη ροή της εικόνας και θέτοντας ερωτήσεις ή συζητώντας.

Η ευελιξία του βίντεο προφανώς πολλαπλασιάζει τη διδακτική αξία του (Hellstat, 2007), ωστόσο οι βιντεοθήκες απαιτούν συχνή ενημέρωση με ποιοτικά πιστοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό, η οποία συχνά είναι δύσκολη και δαπανηρή να επιτευχθεί. Στην τελευταία τριακονταετία η διάθεση πέρασε με μεγάλη ταχύτητα από την “εποχή της εκπομπής” στην “εποχή του βίντεο” και πρόσφατα στην “εποχή του διαδικτύου”. Τα όρια βέβαια μεταξύ των τριών εποχών είναι δυσδιάκριτα εφόσον καμιά εποχή δεν έχει καταργηθεί εντελώς. Σήμερα με την αύξηση των ευρυζωνικών συνδέσεων (μεγάλο εύρος ζώνης, *bandwidth*) και τη βελτίωση των τεχνικών συμπίεσης είναι εφικτή η διάθεση οπτικοακουστικού υλικού μέσω διαδικτύου την επιθυμητή στιγμή και αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για την εκπαίδευση. Το πλεονέκτημα της αυτονομίας χρήσης του υλικού από την “εποχή του βίντεο” διατηρείται στην “εποχή του διαδικτύου”. Επιπλέον παρέχεται ευελιξία αλλά και ευκολία στη χρήση των νέων μέσων, η οποία μπορεί να φέρει ανατροπή στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

3. Τα Μέσα ροής και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους

3.1 Ορολογία

Στη δημοφιλέστερη υπηρεσία του διαδικτύου, τον Παγκόσμιο Ιστό, υπάρχει πλήθος δικτυακών τόπων όπως οι *schooltube.com*, *teacherstv.com* και *schooltv.com*, όπου εκπαιδευτικές ταινίες είναι στη διάθεση των χρηστών να επιλεγθούν και να μεταφερθούν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή (HY) τους “κατ’ απαίτηση” (*video on demand*, βίντεο κατ’ απαίτηση). Από τη στιγμή που επιλέγεται ένα βίντεο ξεκινάει μια ροή (*streaming*) δεδομένων από τον HY-εξυπηρετητή προς τον HY-πελάτη και απαιτείται κάποιο χρονικό διάστημα μέχρι να ολοκληρωθεί η μετάδοση των δεδομένων. Η λήψη των δεδομένων είναι συνεχής ή σχεδόν συνεχής. Με τις σύγχρονες τεχνολογίες, πριν ολοκληρωθεί ακόμα η μετάδοση μπορεί να ξεκινήσει η αναπαραγωγή του βίντεο (*streaming video*, βίντεο ροής) όταν επαρκής αριθμός δεδομένων έχει μεταφερθεί από το δίκτυο ροής σε μία ενδιάμεση μνήμη με αποτέλεσμα την αίσθηση της άμεσης λήψης του αρχείου-βίντεο και της ελάχιστης έως μηδενικής αναμονής.

Ακόμα μερικοί δικτυακοί τόποι δίνουν τη δυνατότητα στον χρήστη “να κατεβάσει” (*download*) το “βίντεο κατ’ απαίτηση” στο δίσκο του HY του και να το αναπαράγει όποτε επιθυμεί. Το κύριο πρόβλημα αυτής της δυνατότητας είναι η υποχρεωτική αναμονή μέχρις ότου παραληφθεί ολόκληρο το βίντεο διότι μόνο τότε μπορεί να ξεκινήσει η αποκωδικοποίηση και αναπαραγωγή του. Ο όρος “κωδικοποίηση” αναφέρεται κυρίως στη συμπίεση του αρχείου και χρησιμοποιείται - ενώ δεν είναι απαραίτητη- για την πιο αποτελεσματική μετάδοσή του. Η συμπίεση στα συστήματα ροής πολυμέσων χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά για τη μείωση του απαιτούμενου ρυθμού δεδομένων (*data rate*). Στην ορολογία “*streaming media*, μέσα ροής” συμπεριλαμβάνονται το βίντεο και ο ήχος.

3.2 Παιδαγωγική προσέγγιση για την αξιοποίηση του βίντεο στη σχολική τάξη

Κατά τη Βοσνιάδου (2002) “η μάθηση στο σχολείο απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την απομνημόνευση, την κατανόηση, τον ορισμό στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να είναι ενεργοί στην τάξη και να θέτουν στόχους αξιοποιώντας τη φυσική τους διάθεση για διερεύνηση, κατανόηση νέων πραγμάτων και μάθηση”. Σε μια σχολική τάξη όπου υπάρχει μόνο μία οθόνη ή μηχανήμα προβολής, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο ροής της πληροφορίας και όλοι οι μαθητές παρακολουθούν το ίδιο βίντεο. Όταν στην αίθουσα υπάρχουν ΗΥ, ο έλεγχος ροής της πληροφορίας εξατομικεύεται. Κάθε μαθητής μπορεί να εργάζεται ενεργά στον ατομικό ΗΥ σύμφωνα με το δικό του επίπεδο και το δικό του ρυθμό, αντί να ακούει παθητικά την ομαδική διδασκαλία. Σε μια τέτοια διδακτική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που υποστηρίζει τον μαθητή στην προσπάθειά του να οικοδομήσει νέα γνώση.

Κατά τον Λιοναράκη (1999), η εκπαιδευτική ταινία κατάλληλα σχεδιασμένη και ανταποκρινόμενη στις ανάγκες του διδακτικού υλικού μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά από μηχανισμούς μάθησης και να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο. Συγκεκριμένα, προσφέρει ζωντανό λόγο με εικόνα και ήχο, δραματοποιεί ιστορίες, αποτελεί ευχάριστο, εύχρηστο, ελκυστικό εργαλείο, δημιουργεί εντυπώσεις που είναι δύσκολο να δημιουργηθούν από το έντυπο υλικό και βοηθάει σε θέματα δραστηριοτήτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η παιδαγωγική προσέγγιση της αξιοποίησης του βίντεο στη σχολική τάξη στηρίζεται σε αρχές και πρότυπα της *κοινωνικό-εποικοδομητικής* (Jonassen, 1991, Salomon et al., 1991, Vygotsky 1978), και *κριτικό-κοινωνικής* προσέγγισης (Edmonson et al., 1993, Taylor, 1996). Σύμφωνα με την πρώτη, δίνεται βαρύτητα στην κοινωνική φύση της μάθησης και στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο αυτή συντελείται (Jonassen 1991ab, Perkins 1991 ab).

Η γνώση δομείται από τον μαθητή πάνω στην διανοητική και πρακτική δημιουργική δραστηριότητα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι ενεργοί συμμετέχοντες επιδιώκοντας τεχνικές και δημιουργικές λύσεις, είναι δέκτες και “διερμηνείς” που κατασκευάζουν την πραγματικότητά τους μέσω της συμμετοχής τους σε αυτές τις διανοητικές δραστηριότητες. Οι μαθητές οικοδομούν μια εσωτερική αναπαράσταση της γνώσης, μια προσωπική ερμηνεία της εμπειρίας. Τα στοιχεία και οι πληροφορίες μετατρέπονται σε γνώση κατά τη μάθηση και επιπροσθέτως ο μαθητής θα ιδιοποιηθεί το περιεχόμενο και θα το αναδημιουργήσει σε μια νέα αναπαράσταση που είναι σημαντική για τους συμμαθητές του. Η μάθηση με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μέσω μιας ενεργής διαδικασίας κατά την οποία η έννοια αναπτύσσεται στηριζόμενη στην εμπειρία (Φραγκάκη, 2008). Ο *κριτικός εποικοδομισμός* επιπρόσθετα, επεκτείνεται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο οικοδομείται η γνώση. Τα περιβάλλοντα μάθησης βασίζονται στην πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων της πραγματικότητας, στις προηγούμενες εμπειρίες, στις νοητικές δομές και στις πεποιθήσεις που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές για να ερμηνεύσουν αντικείμενα και γεγονότα (Cooper 1993, Edmonson & Novac 1993, Jonassen 1991g). Η παιδαγωγική αξιοποίησή του βίντεο ως *γνωστικό (cognitive)*, *πολιτισμικό (cultural)* και *χειραφετικό (emancipatory)* εργαλείο επιτρέπει τη γνωστική επεξεργασία και την κατασκευή εννοιών, ενεργοποιεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και προωθεί τη μάθηση σε δεξιότητες και μαθησιακά προϊόντα ανώτερων επιπέδων μάθησης (Ματσαγγούρας, 2005, Fraggaki et al., 2006). Οι μαθητές χρησιμοποιούν την *ενεργητική* και *συνεργατική μάθηση* μέσω ομαδοσυνεργατικών

μεθόδων διδασκαλίας (μέθοδος σχεδίων εργασίας-project method, μέθοδος επίλυσης προβλήματος-problem solving method κ.ά.), συνδέοντας τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το βίντεο με την ατομική και συλλογική τους εμπειρία αλλά και με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα. Συλλέγουν πληροφορίες, ξεκινώντας από το 1^ο επίπεδο μάθησης (Πληροφοριακή Μάθηση), οργανώνουν τα δεδομένα τους, φτάνοντας στο 2^ο επίπεδο μάθησης (Οργανωτική Μάθηση), τα αναλύουν κατακτώντας το 3^ο επίπεδο μάθησης (Αναλυτική Μάθηση) αλλά και τα υπερβαίνουν προβαίνοντας στο 4^ο και υψηλότερο επίπεδο της Παραγωγικής Μάθησης (Ματσαγγούρας, 2005, Fragkaki et al., 2006).

Η *συνεργατική μάθηση (collaborative learning)* προτείνει την εργασία, όπου οι μαθητές εργάζονται κατά ομάδες δηλ. έναν τρόπο επαφής με τους συμμαθητές, που σέβεται και τονίζει τις ιδιαίτερες ικανότητες και τη συνεισφορά του κάθε μέλους της ομάδας. Η προϋπόθεση της συνεργατικής μάθησης είναι η ύπαρξη θετικού ομοφώνου πνεύματος από τα μέλη ομάδας, σε αντίθεση με το ανταγωνιστικό, πνεύμα όπου τα άτομα προσπαθούν να διακριθούν από τα άλλα μέλη. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Lev Vygotsky, ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά είναι η εσωτερίκευση δραστηριοτήτων, συνηθειών, λεξιλογίου και ιδεών των μελών της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν συνεπώς η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η κύρια δραστηριότητα μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση. Η δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας αποτελεί ουσιαστικό κεφάλαιο της σχολικής εκπαίδευσης. Η κοινωνική συνεργασία μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών υπό τον όρο ότι τα είδη των αλληλεπιδράσεων που ενθαρρύνονται συμβάλλουν στη μάθηση (Βοσνιάδου, 2002). Οι αρχές του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού του Vygotsky εξάλλου αποτελούν σήμερα βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές στο Δ.Ε.Π.Π.Σ που συνιστά τη βάση για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων των διδασκόμενων μαθημάτων ώστε να εφαρμοστούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι στο ελληνικό σχολείο.

3.3 Εικονικό περιβάλλον μάθησης

Το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco (Βοσνιάδου, 2002) προτείνει τρεις αρχές που αναγνωρίζονται ως η βάση πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν τα περιβάλλοντα μάθησης του σημερινού σχολείου: περιβάλλοντα μάθησης που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μαθαίνουν ενεργητικά, να συνεργάζονται με άλλους μαθητές και να χρησιμοποιούν δραστηριότητες που έχουν νόημα.

Τα “*εικονικά περιβάλλοντα μάθησης*” στηριζόμενα σε πηγές ψηφιακού οπτικοακουστικού εκπαιδευτικού περιεχομένου δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν, να αποθηκεύουν και να μοιράζονται *εκπαιδευτικά σενάρια* με αξιοποίηση των ΤΠΕ. “*Εκπαιδευτικό σενάριο*” ή “*εκπαιδευτική ακολουθία*” θεωρείται μια αλληλουχία μαθησιακών δραστηριοτήτων που εκτελούνται σε συγκεκριμένη σειρά για την επίτευξη καθορισμένων μαθησιακών στόχων. Αποτελεί συνδυασμό των εξής συντελεστών: α) του εκπαιδευτικού περιεχομένου σχετικά με τον μαθησιακό στόχο, β) του συνόλου των μαθησιακών δραστηριοτήτων που απαιτείται να πραγματοποιηθούν για να επιτευχθεί ο στόχος, γ) του ρόλου των δασκάλων/μαθητών και δ) των εργαλείων, δυνατοτήτων και υπηρεσιών που απαιτούνται να υποστηρίξουν τις δραστηριότητες (Phoebe Pedagogic planner, 2009).

3.3.1 Ενσωμάτωση

Με το διαδίκτυο εκτός της ευκολότερης διανομής του περιεχομένου, προστίθεται μία ακόμη δυνατότητα στη χρήση και επαναχρησιμοποίηση του βίντεο στην τάξη, η

“ενσωμάτωση” (*integration*) (Thornhill, Asensio and Young, 2002). Η ενσωμάτωση στηρίζεται στη σύνδεση του βίντεο με άλλο υλικό όπως παρουσιάσεις, υποστηρικτικά κείμενα και άρθρα, πίνακες, ομάδες συζητήσεων (*discussion groups*), εφαρμογών του Παγκόσμιου Ιστού (π.χ. *blogs, wikis*), συνδέσμους (*links*) σε πηγές πληροφόρησης, τεστ αυτοαξιολόγησης, ερωτηματολόγια γνώσεων (*quizzes*) που συνδέονται γνωστικά (διδασκτικά και εννοιολογικά) με το αντικείμενο του βίντεο. Το βίντεο ροής μαζί με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί ένα “εικονικό περιβάλλον μάθησης” (*virtual learning environment*) και η διασύνδεση του με άλλα μέσα επεκτείνει τις πιθανές χρήσεις του και το μετατρέπει σε ένα αλληλεπιδραστικό μέσο (Ιωαννίδης, Γαρυφαλλίδου, 2005). Ακόμη το βίντεο μπορεί να αποτελέσει *μαθησιακό αντικείμενο (learning object)* και να επαναχρησιμοποιηθεί μέσα σε άλλα περιβάλλοντα. Η “ενσωμάτωση” προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού καινοτόμων μαθησιακών εμπειριών και τρόπων αλληλεπίδρασης με το μέσο. Επιπλέον, συμπνέει με τις διαδικασίες που προτείνει ο Fish (2004) στον εκπαιδευτικό για την αξιοποίηση του βίντεο στην τάξη –όπως αναφέρθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο, διευκολύνοντας την πρώτη φάση της προετοιμασίας και ενισχύοντας τη δεύτερη και τρίτη φάση της συμμετοχής και σύνδεσης με το ευρύτερο διδακτικό περιβάλλον.

3.3.2 Αλληλεπίδραση

Σύμφωνα με τον Rieber (1990) η χρήση εκπαιδευτικών ταινιών συνιστάται να συνοδεύεται από αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες για να αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που έχουν νόημα, θεωρούνται χρήσιμες στην πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους (Βοσνιάδου, 2002). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001) “οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις, σε αναλογία ασφαλώς και με το εύρος του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και με τον σκοπό και τους στόχους του υλικού, θα πρέπει να οδηγούν σε μια διαρκή αλληλεπίδραση μαθητή-διδασκτικού υλικού και να τον οδηγούν δημιουργικά στην κατάκτηση της γνώσης. Οι παρακάτω τύποι δραστηριοτήτων αποτελούν σημείο αναφοράς για μια ευέλικτη και αμφίδρομη σχέση: α) ανάδειξης και αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών β) αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών γ) εφαρμογής δ) κριτικής σκέψης ε) επαλήθευσης και αυτοαξιολόγησης”.

Εφαρμόζοντας “εκπαιδευτικά σενάρια” που βασίζονται σε αντίστοιχες ταινίες, υιοθετούνται “αυθεντικές” μαθησιακές δραστηριότητες, ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο, ώστε να γεφυρώνεται το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία. Ο μαθητής στην *εποχή του διαδικτύου* έχει πλέον τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το διδακτικό υλικό ώστε να είναι επιτρεπτή όχι μόνο η επιλογή αλλά και η διαμόρφωσή του. Η αμφίδρομη επικοινωνία σηματοδοτεί τη διαφορά και χαρακτηρίζει τη νέα εποχή, μετατρέποντας την επικοινωνία από τη μορφή “έναν-προς-πολλούς” (*εποχή της εκπομπής*) σε εξατομικευμένη της μορφής “έναν-προς-έναν”.

3.4 Το παρόν και η προοπτική των μέσων ροής

Η δυνατότητα αναπαραγωγής αποθηκευμένων αρχείων βίντεο “*on demand*” ή μετάδοσης βίντεο σε πραγματικό χρόνο (*video-streaming*) προσφέρει νέες προοπτικές για την ένταξη του βίντεο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Ωστόσο κατά τους Ioannidis et al. (2005), “η χρήση “μέσων” από το διαδίκτυο δεν πρέπει να θεωρείται μια μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης που απαιτεί λιγότερο χρόνο και

κόπο και μάλιστα σήμερα στο ξεκίνημά της, είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να προσαρμοστούν στο νέο τρόπο διδασκαλίας και να ανακαλύψουν μεθόδους για να αξιοποιήσουν βέλτιστα, τα νέα μέσα”. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμαστεί πριν από τη χρησιμοποίηση ενός βίντεο στη τάξη: καταρχήν να αναζητήσει το βίντεο ή το μέσο που χρειάζεται σε μία ή περισσότερες βιβλιοθήκες, κατόπιν να το δει προσεκτικά και με κριτικό πνεύμα για να αποφασίσει ποιά τμήματα δεν σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο και να επιλέξει τα τμήματα που θα αξιοποιήσει στη συγκεκριμένη τάξη, αν διαθέτει ή όχι συνοδευτικό υλικό και τέλος να ετοιμάσει σημειώσεις και φύλλα εργασίας. Εν κατακλείδι πρέπει να εξοικειωθεί και αποκτήσει επίγνωση της χρήσης των νέων μέσων, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση του μαθήματος μέσα στη σχολική τάξη. Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επέκταση του υλικού των βιντεοθηκών και η διαμοίραση του υλικού που δημιουργούν οι ίδιοι αποτελεί κίνητρο και προσφέρει *προστιθέμενη αξία*. Τα “μέσα ροής” προσφέρουν ευελιξία στη διδασκαλία, εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς και εφαρμόζοντας ποικιλία μεθόδων (πχ. *project method, problem solving method*), παρέχοντας στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ακόμα και να διακόψει τη ροή του “μέσου” και να συνεχίσει με άλλες συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας. Αποτελούν ακόμη έναν εύκολο τρόπο για την εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο λόγω εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη χρήση του παραδοσιακού βίντεο στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Ιωαννίδη (2005) “τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή για την εισαγωγή των *streaming media on demand* (μέσων ροής κατ’ απαίτηση) στην τάξη”.

Η αξιοποίηση των μέσων ροής στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες. Τα διαθέσιμα αξιόλογα εκπαιδευτικά μέσα στο διαδίκτυο, στα οποία ο χρήστης έχει εύκολη και δωρεάν πρόσβαση είναι περιορισμένα. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία νέου αξιόλογου, εκπαιδευτικού υλικού απαιτεί πρόσθετη έρευνα και χρόνο για την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση του νέου τρόπου διάθεσης. Η μετάφραση ενός κειμένου με τρόπο τέτοιο ώστε να μη χαθεί η εκπαιδευτική πληροφορία απαιτεί εξειδικευμένους μεταφραστές στο αντικείμενο. Τα νομικά θέματα γύρω από τα πνευματικά δικαιώματα των δημιουργών είναι ανοικτά. Με ποιούς τρόπους μπορούν κάποιοι οργανισμοί να εξασφαλίσουν συνεχή ή περιορισμένα δικαιώματα πρόσβασης και χρήσης εκπαιδευτικών μέσων για όλα τα σχολεία από αξιόλογους δικτυακούς τόπους; Οι μελλοντικές ενέργειες για τη βελτίωση της χρήσης των μέσων ροής στην τάξη προσανατολίζονται προς τις εξής κατευθύνσεις:

- Άμεση παράδοση του μέσου κατ’ απαίτηση λόγω αύξησης του εύρους ζώνης
- Η αναζήτηση ενός μέσου μπορεί να γίνει με συστηματικό τρόπο ανατρέχοντας σε βάσεις δεδομένων στο διαδίκτυο. Αυτή η διαδικασία ενεργοποιεί τον μαθητή, ο οποίος δεν είναι πλέον παθητικός δέκτης πληροφοριών αλλά συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση της νέας γνώσης.
- Διάθεση των μέσων με επιλογή γλώσσας, μεταγλωττισμένα ή υποτιτλισμένα - ιδιαίτερα σημαντικό στην Ευρώπη σήμερα.
- Παροχή συνοδευτικών εργαλείων για την παιδαγωγική αξιοποίηση του υλικού
- Επίλυση του θέματος των πνευματικών δικαιωμάτων.

4. Μελέτη περίπτωσης: η Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης

4.1 Στόχοι και δραστηριότητες

Η Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης (ΔΕΤ) ιδρύθηκε το 1977 και αποτελεί καινοτόμο φορέα του ΥΠΔΒΜΘ (Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων) που στοχεύει στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στον επαγγελματικό προσανατολισμό των

μαθητών, στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, στην αξιολόγηση των προγραμμάτων της και στη δια βίου μάθηση. Τα τηλεοπτικά προγράμματα που αναπτύσσει υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και ευρύτερα στη λαϊκή επιμόρφωση, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση. Προβάλλει τις παραγωγές της μέσα από το ανοικτό κύκλωμα της δημόσιας τηλεόρασης (ETI) και του δορυφορικού προγράμματος (ERT world) καλύπτοντας και τον Απόδημο Ελληνισμό. Ο σχεδιασμός του προγράμματος από τη ΔΕΤ, η παραγωγή και αγορά εκπαιδευτικού υλικού γίνεται με βάση τις ανάγκες υποστήριξης των ΑΠΣ, τις ανάγκες που προκύπτουν από το κοινωνικό περιβάλλον και τις ανάγκες προβολής καινοτόμων δράσεων του Υπ.Παιδείας (Παπαδημητρίου, 2007).

4.2 Συμπεράσματα έρευνας Υπουργείου Παιδείας

Σύμφωνα με την ποσοτική έρευνα της εταιρίας *Hellastat* σε 802 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας (47,7%) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (52,3%) σχετικά με τη ΔΕΤ, που έγινε το φθινόπωρο του 2007 προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

Διανομή - Διάθεση: Η ζώνη προβολής των τηλεοπτικών προγραμμάτων δεν καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών λόγω των περιορισμένων ωρών και ζωνών προβολής που δεν διευκολύνουν τη χρήση από το σχολείο ή το σπίτι. Το 43% γνωρίζει για την ΔΕΤ, το 25% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα της και το 5% πως το έχει δει μαζί με τους μαθητές του στο σχολείο. Για τη διαδικασία διανομής, αποστολής υλικού στα σχολεία, μόνο το 8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ικανοποιημένο.

Χρήση - Εμπειρία: Το 33,7% δηλώνει ότι υπάρχει υλικό της ΔΕΤ στο σχολείο τους και το 20% δηλώνει ότι το έχει χρησιμοποιήσει στην τάξη, ενώ το 79% των εκπαιδευτικών δεν έχει χρησιμοποιήσει προγράμματα της ΔΕΤ στην τάξη.

Υλικό: Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό τα προγράμματα που παράγει η ΔΕΤ και τα αξιολογούν θετικά.

Θεματολογία: Η ποικιλία των θεμάτων φαίνεται να μην είναι ικανοποιητική για τους εκπαιδευτικούς (55,4% δηλώνει πως δεν επαρκεί).

Υλικοτεχνική Υποδομή: Η υλικοτεχνική υποδομή που είναι διαθέσιμη στα σχολεία για τη χρήση νέων τεχνολογιών φαίνεται να είναι ανεπαρκής.

4.3 Προτάσεις για την ενίσχυση του ρόλου της ΕΤ

Η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα της *Hellastat* οδήγησε σ' ένα σύνολο προτάσεων για τη βελτίωση και την ανάπτυξη τόσο των υπηρεσιών της ΔΕΤ όσο και της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προτάσεις αυτές συνοψίζονται:

- Ευελιξία στο ΑΠΣ για τη χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών μέσων.
- Ανάπτυξη δικτυακού τόπου μέσω του οποίου θα υπάρχει η δυνατότητα:
 - αναζήτησης με χρήση μεταδεδομένων και διάθεσης του κατάλληλα ταξινομημένου υλικού
 - ανάπτυξης και διάθεσης επαναχρησιμοποιήσιμου υλικού και
 - ανάπτυξης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και ΕΤ.
- Ανάπτυξη υποστηρικτικού συνοδευτικού υλικού για κάθε εκπομπή.
- Συνεχής παραγωγή, ανανέωση και επικαιροποίηση του υλικού, με παράλληλη ανάπτυξη της θεματολογίας. Η παραγωγή προγραμμάτων θα πρέπει να αξιοποιεί τη συσσωρευμένη εμπειρία φορέων όπως Πανεπιστημίων, Μουσείων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Παραγωγή προγραμμάτων μικρής διάρκειας, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν υπό τους περιορισμούς μιας διδακτικής ώρας.

- Αξιοποίηση υπαρχουσών δομών, όπως διαύλων ή κοινοτήτων επικοινωνίας που ήδη υφίστανται, πηγών και φορέων, πχ. το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ).
- Συνέχιση της προβολής του προγράμματος της ΕΤ μέσω της ΕΡΤ με διεύρυνση των ωρών προβολής του και συχνή επανάληψη των εκπομπών.

4.4 Η εκπαιδευτική τηλεόραση “κατ’ απαίτηση”

Η ΔΕΤ αξιολογείται από την εκπαιδευτική κοινότητα ως “ένας φορέας με κύρος, που εμπνέει εμπιστοσύνη”. Από τα συμπεράσματα της πιο πάνω έρευνας είναι εμφανής ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τον περιορισμό της καθορισμένης ώρας μετάδοσης των τηλεοπτικών εκπομπών και συνεπώς την πιθανή ασυμβατότητα με τη ροή του ΑΠΣ στο σχολείο. Το διαδίκτυο όμως ανατρέπει τον περιορισμό αυτό και τη συνεπαγόμενη δυσκολία της παιδαγωγικής αξιοποίησής των εκπομπών. Στο πλαίσιο της σύγκλισης των τεχνολογιών των μέσων η ΔΕΤ ανέπτυξε τη δυναμική ενίσχυσης των νέων τεχνολογιών σύμφωνα με τα πρότυπα των ευρωπαϊκών χωρών. Έτσι τον Οκτώβριο του 2007, ξεκίνησε η διάθεση του οπτικοακουστικού υλικού της ΕΤ με μορφή ταινιών “κατ’ απαίτηση” μέσω της υπηρεσίας βίντεο του ΠΣΔ (www.sch.gr/vod). Τον Οκτώβριο του 2009 λειτούργησε ο δικτυακός τόπος <http://www.edutv.gr> της ΔΕΤ, ο οποίος σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από τη συνεργασία των ΔΕΤ και Δ/σης Λειτουργικών Υποδομών και Νέων Τεχνολογιών του ΥΠΔΒΜΘ. Έχουν ψηφιοποιηθεί και κωδικοποιηθεί 300 προγράμματα σε υψηλή ποιότητα εικόνας και ήχου με τα αντίστοιχα μεταδεδομένα τους και είναι διαθέσιμα ως “βίντεο ροής” ή “βίντεο κατ’ απαίτηση”, παρέχοντας μια διαδικτυακή βιντεοθήκη και καταργώντας τους υπάρχοντες χωροχρονικούς περιορισμούς της τηλεοπτικής μετάδοσης (Παπαδημητρίου, 2007).

Από τον Σεπτέμβριο του 2010 η ΔΕΤ μπαίνει στην ψηφιακή εποχή και συνδέεται οργανικά με τους νέους ανθρώπους και τις κοινότητές τους. Αναγνωρίζει ότι η γνώση είναι μια διαδικασία σε διαρκή εξέλιξη και θέλει να γίνει μέρος και καταλύτης αυτής της διαδικασίας: μετασχηματίζεται σε μια multimedia πλατφόρμα, συνδεδεμένη με τους σημαντικότερους ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης και προσφέρει στους μαθητές και τις ομάδες τους, σε δασκάλους και καθηγητές τα εργαλεία και το περιβάλλον για να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν τα δικά τους multimedia projects. Αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη σύνδεση του σχολείου με τον μαθητή δημιουργό, ερευνητή, πολίτη του κόσμου και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της οπτικοακουστικής παιδείας, δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα να δημιουργήσει περιεχόμενο (*User Generated Video, User Generated Content*) αξιοποιώντας τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά βίντεο. Οι μαθητές μπορούν να τα επαναχρησιμοποιήσουν (re-use), να σχεδιάσουν και να “ανεβάσουν” τα δικά τους βίντεο, να τα μοιραστούν (share) και αξιολογήσουν (Τσακαρέστου, 2010) μέσω της νέας πλατφόρμας www.i-create.gr (Μάρτιος, 2011).



Διεύθυνσης Εκπαιδευτικής
Ραδιοτηλεόρασης

Σχήμα 2: Η προσέγγιση «EduTubePlus»

5. Μελέτη περίπτωσης: η υπηρεσία EduTubePlus

Στο πλαίσιο της υποστήριξης της σχολικής εκπαίδευσης στην εποχή του διαδικτύου, η ΔΕΤ συμμετείχε στο έργο “*EduTubePlus: A European curriculum related video library and hybrid e-services for the pedagogical exploitation video in class*”, που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης πολύγλωσσης, διαδικτυακής υπηρεσίας για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικών βίντεο στα Ευρωπαϊκά σχολεία (<http://www.edutubeplus.info>). Το έργο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος eContentPlus, με στόχο τη βελτίωση της πρόσβασης, της χρηστικότητας και της αξιοποίησης του ψηφιακού περιεχομένου στην Ευρώπη.

Η υπηρεσία *EduTubePlus* περιλαμβάνει μία διαδικτυακή βιντεοθήκη με 5500 βίντεο μικρής διάρκειας (βίντεο-κλιπ), προσανατολισμένων στα σχολικά προγράμματα σπουδών, χωρών της Ευρώπης, τα οποία προέρχονται από εκπαιδευτικές τηλεοράσεις και καταξιωμένους Ευρωπαίους παραγωγούς εκπαιδευτικών βίντεο μαζί με εργαλεία, υλικό εκπαίδευσης και προτάσεις παιδαγωγικής αξιοποίησης στη σχολική τάξη ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να αναζητούν αποδοτικά υλικό με έννοιες των προγραμμάτων σπουδών στη γλώσσα τους, αλλά και να εμπλουτίζουν τη βιντεοθήκη με δικά τους βίντεο-κλιπ, να σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και μοιράζονται εκπαιδευτικά σενάρια και διαδραστικά μαθήματα που αξιοποιούν βίντεο, να μεταφράζουν και προσαρμόζουν υλικό άλλων.

Η Ευρωπαϊκή πολύγλωσση και πολυπολιτισμική βιντεοθήκη του *EduTubePlus* δημιουργήθηκε επιλέγοντας αποσπάσματα “μαθησιακά υψηλής πυκνότητας” από τα επαγγελματικής ποιότητας εκπαιδευτικά βίντεο που παρέχουν οι εταίροι του έργου, σύμφωνα με μια καλά ορισμένη στρατηγική επιλογής για χρήση στη σχολική τάξη. Η στρατηγική επιλογής του εστιάζει σε δομικά, παιδαγωγικά, ποιοτικά και τεχνικά κριτήρια. Σύμφωνα με τα πορίσματα των εμπειρογνομόνων (Cruse 2006, Reiter et al., 2006, Ioannidis et al., 2005, Shephard, 2003), τα μικρής διάρκειας κλιπ “μαθησιακά υψηλής πυκνότητας” μεγιστοποιούν τη συγκέντρωση των μαθητών, διευκολύνουν την ένταξη των βίντεο στο πλαίσιο εκπαιδευτικών σεναρίων με βέλτιστα αποτελέσματα τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, “ενσωματώνονται” εύκολα στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιπλέον αποτρέπουν την “τηλεοπτική παρακολούθηση” (Denning, no date). Με τον ορισμό ενός παιδαγωγικού πλαισίου για την ένταξη βίντεο στην τάξη ως εργαλείο ενεργητικής μάθησης, την ανάπτυξη και ενσωμάτωση στην υπηρεσία *EduTubePlus* ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος σχεδιασμού εκπαιδευτικών σεναρίων καθώς και προτύπων εκπαιδευτικών σεναρίων αξιοποίησης βίντεο στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν, αποθηκεύουν και μοιράζονται εκπαιδευτικά σενάρια, χρησιμοποιώντας υλικό της βιντεοθήκης, αλλά και να αναδομούν και μετασχηματίζουν στις δικές τους μαθησιακές ανάγκες, εκπαιδευτικά σενάρια τρίτων.

Η πλατφόρμα *video-on-demand* της εκπαιδευτικής υπηρεσίας *lesite.tv* του Γαλλικού καναλιού *France5* επεκτάθηκε για να υποστηρίξει φόρτωση και επεξεργασία βίντεο-κλιπ χρηστών και προσαρμόστηκε για να προσφέρει πολύγλωσσο περιβάλλον πλοήγησης και αποδοτική αναζήτηση υλικού με χρήση μιας οντολογίας εννοιών των Ευρωπαϊκών σχολικών προγραμμάτων σπουδών. Με τη διασύνδεση της υπηρεσίας *EduTubePlus* με ένα Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου

(LCMS), δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να οργανώσουν διαδραστικά μαθήματα, συνδυάζοντας τα βίντεο με όλους τους τύπους μαθησιακών αντικειμένων (εικόνες, κείμενα, προσομοιώσεις). Η δυνατότητα αυτόματης μετάφρασης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών σεναρίων ενδυναμώνει την υπηρεσία και επιτρέπει την αξιοποίησή της σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Η *EduTubePlus* βασίζεται στην επέκταση, προσαρμογή και ολοκλήρωση ψηφιακών εκπαιδευτικών βίντεο, υφιστάμενων διαδικτυακών υπηρεσιών, ώριμων τεχνολογικών λύσεων, τεκμηριωμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και βέλτιστων πρακτικών και θα είναι διαθέσιμη στα σχολεία μέσα από τον δικτυακό τόπο <http://www.edutubepius.eu>. Η ένωση φορέων που υλοποιεί το έργο αποτελείται από: *EA.ITY (GR)*, *France5/Lesite.tv (FR)*, *ΥΠΔΒΜΘ/Εκπ. Ραδιοτηλεόραση (GR)*, *UNED (ES)*, *Companhia de Ideias Anonimas (PT)*, *RAI Radiotelevisione Italiana (IT)*, *EDUCATION HIGHWAY (AT)*, *EduCentrum (BE)*, *Klett (DE)*, *The University of HULL/Institute For Learning (UK)*, *MENON Network (BE)*, *SIVECO (RO)*, *CEDETEL (ES)*, *ATiT (BE)*, *The University of Jyväskylä (FI)*, *Fondazione Maddalena Di Canossa (IT)*, *SZÁMALK (HU)*.

6. Βέλτιστες εφαρμογές άλλων χωρών

Όταν αναφερόμαστε σε ET στο εξωτερικό, δεν εννοούμε συνήθως μόνο ένα τηλεοπτικό κανάλι από το οποίο προβάλλεται εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στις περισσότερες περιπτώσεις πρόκειται για έναν ολόκληρο οργανισμό που χρησιμοποιεί διάφορα κανάλια διάθεσης μέσω εκπομπών ή μέσω διαδικτύου (πολυπλατφορμική διάθεση), προσεγγίζοντας με αυτόν τον τρόπο όσο δυνατόν περισσότερες πληθυσμιακές ομάδες. Πέρα από τη διάθεση και σε συνδυασμό με την προβολή των εκπαιδευτικών οπτικοακουστικών προγραμμάτων, διατίθεται εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή λογισμικού, εκπαιδευτικών παιχνιδιών, ειδικών βοηθημάτων για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο όλο και μεγαλύτερος αριθμός πιλοτικών έργων εστιάζει στην αξιοποίηση του βίντεο στην τάξη. Στο έργο *eSTREAM (Increasing the use of Streaming technology in school education in Europe, EU Socrates/Minerva 2003-2006)* (Reiter, 2006 & Ioannidis 2005) μελετήθηκαν βέλτιστες πρακτικές στη χρήση των μέσων ροής στη σχολική εκπαίδευση καθώς και η προστιθέμενη αξία διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων. Ακόμα αξιόλογες προσπάθειες αποτελούν το “*The VideoActiv Project Socrates Minerva*”, το Πρόγραμμα *Dschola*, η *SchoolTV Beeldbank*, το *Mosaico* της *RAI-Educational*, και η υπηρεσία *Opettaja.tv* του Φιλανδικού εκπαιδευτικού καναλιού *YLE*, οι οποίες αναπτύσσονται πιο κάτω.

6.1 The VideoActiv Project Socrates Minerva, (2004-2006)

Το *VideoAktiv project* υπήρξε μια συνεργασία των *Glasgow Caledonian University (UK)* ως συντονιστής, *ATiT (BE)*, *The Vrije Universiteit Amsterdam (NL)*, *Université Nancy 2 (FR)*, *University of the Basque Country (ES)* και *University of Groningen (NL)* που υποστηρίχτηκε από το Πρόγραμμα *European Commission DG Education and Culture Socrates/Minerva* για τη δημιουργία και χρήση βίντεο και ήχου για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στόχος του ήταν να υποστηρίξει τον οπτικό αλφαριθμητισμό χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο εύρος τεχνολογιών και την ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού υλικού με τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες σε συνδυασμό με εκπαιδευτικούς στόχους καθώς και την αποτελεσματική χρήση τους (Bijmens et al. 2004). Η προοπτική του έργου ήταν να δημιουργήσει πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς στα σχολεία και να ενδυναμώσει το πάθος τους για οπτικό αλφαριθμητισμό ώστε να σχηματισθεί μια στέρεη ευρωπαϊκή κοινότητα αφοσιωμένη στον εμπλουτισμό της

εκπαίδευσης με καινοτόμα μέσα. Περιλάμβανε εργαστηριακό πρόγραμμα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στα ψηφιακά μέσα συνδυάζοντας εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων οι συμμετέχοντες επιμορφώθηκαν στην πρακτική της ανάπτυξης και διάθεσης οπτικοακουστικού υλικού στην ατομική τους διδασκαλία. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν το δικό τους βίντεο. Η δημιουργική πρόκληση της χρήσης κινούμενης εικόνας και ήχου εμπλέκει τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές ώστε να επικοινωνήσουν σε θέματα κοινού ενδιαφέροντός και τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν ένα εύρος δεξιοτήτων εκτός από τη δημιουργία της ίδιας της ταινίας.

6.2 Πρόγραμμα Dschola

Το πρόγραμμα *Dschola* αποτελεί πρωτοβουλία της περιφέρειας του Piemonte της Ιταλίας με σκοπό την ενίσχυση των ΤΠΕ. Περιλαμβάνει 50.000 δασκάλους, 2.828 δημοτικά και γυμνάσια μεταξύ των οποίων 18 τεχνικά γυμνάσια που αποτελούν πρότυπα σε θέματα τεχνολογίας στην περιφέρειά τους και με αποδεδειγμένη εμπειρία στο χώρο των ΤΠΕ. Το περιεχόμενο των μέσων ροής του *Dschola* συνδέεται με το ΑΠΣ και υπάρχουν δύο τρόποι αξιοποίησής του:

- *Tg Diddatico* - εκπαιδευτικά νέα στα Αγγλικά (περιορισμένη πρόσβαση)
- *Video Gallery* - εκπομπές που σχετίζονται δράσεις ΤΠΕ (ελεύθερη πρόσβαση)

Σκοπός του *Tg Diddatico*, το οποίο προσφέρει συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό είναι η χρήση του από καθηγητές Αγγλικών. Για τις ειδικές εφαρμογές *Υπερβίντεο (Hypervideo)* που περιέχονται, στον ιστότοπο του *Dschola* διατίθεται το απαιτούμενο λογισμικό που επιτρέπει τη σύνδεση του χρήστη με άλλες πληροφορίες.

6.3 SchoolTV Beeldbank

Η σχολική τηλεόραση *Beeldbank* αποτελεί μία διαδικτυακή εκδοχή της παραδοσιακής ΕΤ της Ολλανδίας. Η υπηρεσία αυτή απευθύνεται κυρίως σε μαθητές και διδάσκοντες της σχολικής εκπαίδευσης, παρόλο που είναι στη διάθεση όλων των ενδιαφερομένων χωρίς επιβάρυνση. Τα μέσα ροής είναι ταξινομημένα σε κατάλογο σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο ή με την ηλικιακή ομάδα ώστε ο ιστότοπος να λειτουργεί καθαρά ως βιντεοθήκη. Σύμφωνα με το φόρουμ του *SchoolTV Beeldbank*, οι περισσότεροι χρήστες αξιοποιούν τα βίντεο σε ατομικό επίπεδο στο σπίτι ή στην τάξη. Τα περισσότερα παιδιά δείχνουν ενθουσιασμό στο φόρουμ για τα βίντεο ροής που χρησιμοποιούν. Το 80% των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει έρθει σε επαφή με τα βίντεο και 50% των δασκάλων δηλώνει ότι τα έχει χρησιμοποιήσει στην τάξη. Η επισκεψιμότητα του ιστότοπου ανέρχεται καθημερινά κατά μέσο όρο σε 700 άτομα. Το *SchoolTV Beeldbank* είναι μη εμπορική υπηρεσία του κρατικού φορέα *TELEAC/NOT*, παραγωγού των βίντεο και έχει την προοπτική παροχής ένα ολοκληρωμένου μαθησιακού περιβάλλοντος με κείμενα, κινούμενα σχέδια και συνοδευτικό υλικό οδηγιών σε διδάσκοντες σχετικά με τον τρόπο ένταξης του βίντεο ροής σε συνθήκες σχολικής τάξης για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

6.4 Mosaico, RAI-Educational

Το *Mosaico* είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της *RAI-Educational* στην Ιταλία που δημιουργήθηκε για να προμηθεύει διδακτικό οπτικοακουστικό και πολυμεσικό υλικό στους διδάσκοντες δωρεάν. Το υλικό του 1100 ωρών απευθύνεται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η κάθε ταινία δεν ξεπερνάει τα 15 λεπτά ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά μέσα στην τάξη. Το *Mosaico* λειτουργεί ως ένα είδος βίντεο κατ' απαίτηση, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου, της

δορυφορικής τηλεόρασης, των εφημερίδων και των συσκευών εγγραφής βίντεο. Η RAI-Educational σε συνεργασία με το Ιταλικό Υπουργείο Παιδείας έχει εγκαταστήσει δορυφορικά πιάτα και ψηφιακούς αποκωδικοποιητές σε 5000 σχολεία της χώρας. Τα προγράμματα του Mosaico εκπέμπονται μέσω δορυφόρου ψηφιακής τεχνολογίας. Οι διδάσκοντες επιλέγουν προγράμματα ηλεκτρονικά, τα οποία εκπέμπονται μέσω δορυφόρου συνήθως δύο βδομάδες μετά, ώστε να τα εγγράψουν σε VCR. Για το μέλλον σχεδιάζεται η συνεργασία του προγράμματος RAI Mosaico με άλλους ευρωπαϊκούς ραδιοτηλεοπτικούς σταθμούς καθώς και η αξιοποίηση των μέσων με διαδικασίες ροής. Η RAI Educational ήδη έχει κάνει πολλά βήματα για την προώθηση αυτού του σκοπού προγραμματίζοντας μία σειρά συναντήσεων μέσω της E.B.U (European Broadcasting Union) για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία μίας “εκπαιδευτικής Eurovision”.

6.5 Opettaja.tv

Η *Opettaja.tv* είναι μια υπηρεσία που αναπτύχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας της Φινλανδίας για τους εκπαιδευτικούς και συνδυάζει την τηλεόραση με το διαδίκτυο. Το κανάλι *YLE Teema* μεταδίδει την *Opettaja.tv* για μερικές ώρες, πέντε ημέρες την εβδομάδα προσφέροντας διδακτικό υλικό για τη σχολική τάξη καθώς επίσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον τα περισσότερα προγράμματα της TV *Opettaja.tv* είναι διαδικτυακά διαθέσιμα. Ο ιστότοπός της προσφέρει ένα μεγάλο τμήμα οπτικοακουστικού εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων για τη χρήση του στην τάξη, χρησιμεύει ως φόρουμ συζήτησης για τους εκπαιδευτικούς και ως πλατφόρμα ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού.

7. Συζήτηση-Συμπεράσματα

7.1 Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης σήμερα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η ΕΤ αποτελεί έναν έγκυρο και επώνυμο παραγωγό εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού βίντεο και επιτελεί έναν σημαντικό κοινωνικό ρόλο, υποστηρίζοντας τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη διαβίου μάθηση. Φτάνει σε όλα τα στρώματα της κοινωνίας με χαμηλό κόστος εξοπλισμού και μη απαιτώντας γνώσεις υπολογιστών και εξοικείωσης με το διαδίκτυο, ούτως ώστε προσφέρεται ιδιαίτερα για την εκπαίδευση ή επιμόρφωση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Ακόμα προσφέρεται για τα Ανοικτά συστήματα όπου αξιοποιούν τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την υποστήριξη της μάθησης οποιασδήποτε βαθμίδας με τη μετάδοση προγραμμάτων σε συγκεκριμένη ζώνη. Συνεπώς είναι αναγκαίο, η τηλεόραση και ιδιαίτερα η ψηφιακή εκδοχή της να συνεχίσει να αποτελεί πλατφόρμα διάθεσης εκπαιδευτικών εκπομπών.

Σε αυτό το πλαίσιο θεωρούμε σημαντικό η ΔΕΤ να συνεχίζει να εκπέμπει στην επίγεια μορφή της ή ακόμα και ως τηλεόραση με διαδικτυακό πρωτόκολλο (*IPTV*) για την Ελλάδα και στη δορυφορική μορφή για μεταδόσεις στο εξωτερικό -κυρίως για τον απόδημο ελληνισμό. Ακόμη θα πρέπει να κατευθυνθεί προς την υλοποίηση εκείνων των στόχων, τους οποίους δεν έχει ακόμα δραστηριοποιηθεί και μπορεί να επιτελέσει έναν σημαντικό ρόλο, όπως την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών, την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και την αξιολόγηση των προγραμμάτων της.

7.2 Η σημερινή πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις εξαιρετικές διδακτικές δυνατότητες που προσφέρει το βίντεο όμως αντιμετωπίζει δυσκολίες για την αποτελεσματική χρήση του, την ενοποίησή του με αλλά μέσα διδασκαλίας και κυρίως την ένταξή του στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ωστόσο, η αξιοποίηση του βίντεο στο πλαίσιο της

ενεργητικής μάθησης (active learning) είναι στην αρχή και τα παραδείγματα για μάθηση υποστηριζόμενη από βίντεο (video-based learning) είναι αναγκαίο να επεκταθούν. Θα απαιτηθεί ακόμα χρόνος για την πλήρη εφαρμογή τους στην τάξη. Μια ευρωπαϊκή προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση, το πρόγραμμα EduTubePlus ολοκληρώνεται το 2011 οπότε οι εκπαιδευτικοί θα έχουν στη διάθεσή τους πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό από επαγγελματίες παραγωγούς, ταξινομημένο, συμβατό με το σύνολο των ευρωπαϊκών ΑΠΣ, συνοδευόμενο από μια δεξαμενή προτεινόμενων “εκπαιδευτικών σεναρίων” να εφαρμόσουν ώστε να βελτιωθεί ο αναγκαίος χρόνος προετοιμασίας τους. Σύμφωνα με τους Μεγάλο, Τσαπακίδη & Φραγκάκη (2009), “απαιτείται ένα καλά τεκμηριωμένο παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο το βίντεο θα αξιοποιείται ενταγμένο σε “εκπαιδευτικά σεναρία” όχι μόνο ως μέσο μετάδοσης της πληροφορίας ή ως ερέθισμα, αλλά και ως εργαλείο που θα ενεργοποιεί την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, θα προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερων επιπέδων και την καλλιέργεια στάσεων, συμπεριφορών. Κύρια ανάγκη επομένως δεν είναι η ανάπτυξη νέου περιεχομένου, που μπορούν να παρέχουν οι εκπαιδευτικές τηλεοράσεις, αλλά η δημιουργία των συνθηκών για την πλήρη αξιοποίηση του υπάρχοντος. Το βίντεο από ένα απλό εργαλείο παρουσίασης, με την ενσωμάτωση του σε μαθησιακό περιβάλλον ή τον συνδυασμό του με άλλα διαδραστικά στοιχεία μετατρέπεται σ’ έναν πυρήνα επικοινωνίας με τον μαθητή”.

Συμπερασματικά, με την είσοδο των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη το εκπαιδευτικό βίντεο γίνεται ολοένα και περισσότερο βασικό στοιχείο μάθησης. Προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα αυθεντικό στοιχείο διδασκαλίας σ’ ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον ανταποκρινόμενο στις προσδοκίες των μαθητών κι έχει τη δυνατότητα να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον τους. Η αξιοποίηση των μέσων ροής στην εκπαίδευση απαιτεί συστηματική προσπάθεια με συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, παραγωγών, προσωπικού ερευνητικών ινστιτούτων και εξυπηρετητών μέσων ροής) ώστε να αποτελέσουν σύντομα μια καθημερινή πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Auckland, G. (2000). BBC Education in an Online World in Educational Television & Media Association *ETMA Annual Conference 2000*. Ανακτήθηκε στις 16 Δεκεμβρίου, 2007 από <http://iet.open.ac.uk/pp/s.a.rae/>
- Bates, A. W. (1985). Using video in higher education Institute of Educational Technology. *IET Paper on Broadcasting*, No. 243.
- Βασάλα, Π. (2001). Το video ως τελικό προϊόν προγραμμάτων περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Σύρος. Ανακτήθηκε στις 14 Σεπτεμβρίου, 2008 από www.epyna.gr
- BECTA (2004). *Digital video technologies*. Ανακτήθηκε στις 5 Μαΐου, 2007 από <http://foi.becta.org.uk>
- Bijnens, H., Bijnens, M., Vanbuel, M. (2004). *Τα μέσα ροής μέσα στην τάξη. Μία παρουσίαση της σημερινής χρήσης των τεχνολογιών ροής και των δυνατοτήτων που παρέχουν για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών κυρίως στην Ευρώπη*. EDUCATION HIGHWAY, Κέντρο Καινοτόμων Εφαρμογών Στο Σχολείο και Τις Νέες Τεχνολογίες, Hafenstrasse 47-51, A-4020 Linz, Αυστρία (έκδοση ATiT, Herverlee, Βέλγιο).
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της Unesco. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2009 από http://users.sch.gr/gmalandr/Florina_2006-'07/PDF_files/DID-Pos_math_mathites.pdf
- Cooper, P. A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology*, (33-95):12-19.
- Dubeck, L. W., Moshier, S. E., Boss, J. E. (1988). *Science in cinema*. College Press, Columbia University. New York.
- Cruse, E., (2006). *Using Educational Video in the Classroom: Theory, Research and Practice*. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2010 από <http://www.libraryvideo.com/articles/article26.asp>

- Denning, D. (no date). *Video in theory and practice: Issues for classroom use and teacher video evaluation*. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2010 από <http://www.ebiomedia.com/downloads/VidPM.pdf>
- Edmonson, K.M., Novac J.D. (1993). The Interplay of scientific epistemological views, learning strategies, and attitudes of college students. *Journal of research in Science Teaching*, 30(6) (547-599).
- EduTubePlus, (2008). *A European curriculum related video library and hybrid e-services for the pedagogical exploitation of video in class* (2008-2011). European Community eContentplus project, ECP-2007-EDU-427003. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2009 από <http://www.edutubeplus.info/>
- EduTubePlus, (2009). D6.1 *A pedagogical framework for the effective use of video in class / Exemplary video-based educational scenarios*. European Community eContentplus project, ECP-2007-EDU-427003. Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου, 2009 από http://www.edutubeplus.info/sites/default/files/EduTubePlus_D6.1_PedagogicalFramework_v1.0.pdf
- Education Department of the Corporation for Public Broadcasting. *Television goes to School*, 2004.
- Fabos, B. (2001). *Media in the Classroom: an Alternative History*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Fisch, S. M. (2004). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Ανακτήθηκε στις 21 Σεπτεμβρίου, 2008 από www.br-online.de/jugend/izi/english/publication/televizion/18_2005_E/fisch.pdf
- Fragkaki, M., Makrakis, B., Raptis, A., & Rapti, A., (2006). Distance- Based teacher training for the Pedagogical Utilization of ICT in *Teaching practice: an Emancipatory Action Research of an Electronic Learning Community*, *Journal of Science Education*, Vol.7,2006. Special Issue 11 7.
- Gorn, G., Goldberg, M., Rabindra, K. (1976). *The Role of Educational Television in Changing the Intergroup Attitudes of Children in Child Development*. 1976, 47, 277-280.
- Hellastat, (2007). *Οριζόντια Μελέτη Υποδομής για Επιγραμμικές Διαδραστικές Υπηρεσίες της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας».
- Ioannidis, G.S, Garyfallidou, D.M., & Spiliotopoulou-Papantoniou, V., (2005). *Streaming Media in Education and their impact in teaching and learning*. eStream Minerva Project. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2009 από <http://estream.schule.at>
- Jonassen, D.J. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3):5-14.
- Καψάλης, Α. (1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Εκδ. Αδ.Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Lee, J. H., Huston, A.C. (2003). Educational Televisual Media Effects. Ch. 5 in E.L. Palmer & B. M. Young's *The Faces of Televisual Media: Teaching, Violence, Selling to Children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations, Pub.
- Λιοναράκης, Α (1999). Το βίντεο στην εκπαίδευση. Στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματράλης Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998-1999). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, τόμος Γ'. Πάτρα: Ε.Α.Π
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Λιοναράκης Α. (επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, εκδ. Προπομπός, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μεγάλου, Ε., Τσαπακίδης, Θ., Φραγκάκη, Μ., (2009). EduTubePlus: Μία Ευρωπαϊκή ψηφιακή Βιντεοθήκη εκπαιδευτικών βίντεο-κλιπ και υβριδικές e-υπηρεσίες για την παιδαγωγική αξιοποίηση τους στη σχολική τάξη. Στο *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου στη Σύρο - ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*.
- Mosaiko, RAI educational. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2010 από <http://www.mosaiko.rai.it/index.htm>
- National Educational Television. Wikipedia, Educational Television's history. Ανακτήθηκε στις 1 Αυγούστου, 2009 από http://en.wikipedia.org/wiki/National_Educational_Television
- Pea, R. & Hay, K. (2002). Report to the National Science Foundation on the CILT Workshop on *Digital Video Inquiry in Learning and Education*. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2004 από www.cilt.org/seedgrants/community/Pea_Final_Report_2002.pdf
- Παπαδάκης, Σ., & Χατζηλάκος, Θ. (2004). Η Βιντεο-διάλεξη (webcast) ως μαθησιακό εργαλείο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ.

- Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ETΠΕ, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος Α, (σ. 277-286). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2007). Εκπαιδευτική Τηλεόραση: Στόχοι και Δραστηριότητες. Ημερίδα ΥΠΕΠΘ 14-12-2007, Η Πληροφορική και οι ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2007 από http://www2.e-yliko.gr/htmls/CONFERENCE_FILES/ΕκπαideytikiTV.pdf
- Phoebe Pedagogic planner, (2006-2010). University of Oxford. Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου 2009 από <http://phoebe-app.conted.ox.ac.uk/>
- Perkins, D.N. (1991b). What constructivism demands of the learner? *Educational Technology*, 31(9): 19-21.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the *Horizon*, Vol. 9, No 5, NCB University Press.
- Punie, Yv. & Carneiro, R., (2009). *Η Νέα Γενιά Μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 4 Σεπτεμβρίου 2009 από <http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=volume>
- Reiter, P., Knierzinger, A., Weigner, C. (2006). *Final concluding report of eSTREAM – Increasing the use of streaming media technology in school education in Europe 2003-2006*. eStream Minerva Project, <http://estream.schule.at/>
- Rieber, L. R. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82. 135-140.
- Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*". McGraw Hill, New York.
- Salomon G., Perkins D. N., & Globerson T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, April, 1991, (2-9).
- Salomon, G. (1994). Interaction of Media, Cognition, and Learning, (p. 16). *Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates*.
- Shephard, K. (2003). Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), pp. 295-308.
- Singer, J. L., & Singer, D. G. (1981). *Television, imagination and aggression: A study of preschoolers*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Singer, J. L., Singer, D. G. (1998). Barney & Friends as entertainment and education: Evaluating the quality and effectiveness of a television series for preschool children. In J. K. Asamen & G. L. Berry (eds.), *Research paradigms, television, and social behaviour* (pp. 305-367). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taylor, A. (1996). Education for democracy. Assimilation or emancipation for aborigina Australians. *Comparative Education Review*, 40(4): 426.
- Thornhill, S., Asensio, M., & Young, C. (2002). (eds.) *Video Streaming, a guide for educational development, "Click and go video" project*, <http://www.ClickandGoVideo.ac.uk>, ISBN 0 9543804-0-1.
- Τσακαρέστου, Μ. (2011). *Το προφίλ της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης*. Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου, 2010 από <http://blogs.sch.gr/dertv/about/>
- Φραγκάκη, Μ. (2008). "Δημιουργία Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη: Μελέτη ενός Πολυμορφικού Μοντέλου με χειραφετικό γνωσιακό ενδιαφέρον". Διδακτορική διατριβή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μάιος 2008.
- Vygotsky, L. S., Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Wright, J. C., & Huston, A. C. (1981). Children's understanding of the forms of television. In H. Kelly & H. Gardner (Eds.), *New directions for child development: Vol. 13. Viewing children through television* (pp. 73-88). San Francisco: Jossey Bass.
- Wright, JC & Huston, AC. (1995). *Occupational portrayals on television: children's role schemata, career aspirations, and perceptions of reality*. Department of Human Development, University of Kansas, Lawrence 66045, USA. Ανακτήθηκε στις 21 Σεπτεμβρίου, 2008 από <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8556894>
- Young, M. F. (1993). Instructional design for anchored instruction. *Educational Technology Research and Development*, 41 (1), 43-58.