

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

Τόμ. 9, Αρ. 1 (2013)

Ανοικτή Εκπαίδευση



Συνολικό Τεύχος

Συνολικό Τεύχος

doi: [10.12681/jode.9851](https://doi.org/10.12681/jode.9851)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Volume 9

ISSN 1791-9312

Number 1

2013

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

Τόμος 9, Αρ. 1 (2013)

Editorial

3-4

Αντώνης Λιοναράκης

ΜΕΡΟΣ Α

Teleconference in support of distance learning: Views of educators 5-18

Christos Panagiotakopoulos, T. Tsiatsos, Antonis Lionarakis & Nikolaos Tzanakos

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ

19-31

Εύη Νικολάκη, Μαρία Ι. Κουτσούμπα

Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ αποστάσεως
τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Δημήτριος Κ. Παπαδόπουλος, Σπυρίδων Δημητριάδης, Παναγιώτης Λαζαρίδης

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση στην εξ
αποστάσεως εκπαίδευση

Ευδοκία Τσιτλακίδου, Ευαγγελία Μανούσου

Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση

62-74

Αλιβίζος Σοφός

Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την
εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ-Μία μελέτη περίπτωσης

Μαρία Τζώτζου, Νίτσα Μπιγλάκη

ΜΕΡΟΣ Β

Αξιολόγηση Δημιουργίας Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής Εκπαιδευτικών

94-105

Τιμολέων Θεοφανέλλης, Τσαμπίκα Καράκιζα, Γεώργιος Φεσάκης

Οι σπουδές για το χορό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και ο ρόλος
της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» στη συμμετοχή των φοιτητών σε
οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές με την εξ αποστάσεως μέθοδο
διδασκαλίας.

Δημήτρης Γουλιμάρης, Ευάγγελος Μπεμπέτσος, Φίλιππος Φιλίππου

Editorial

Βρισκόμαστε λίγους μήνες πριν το θεσμοθετημένο και αναγνωρισμένο συνέδριο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το οποίο θα διεξαχθεί στην Αθήνα στις 8, 9 και 10 Νοεμβρίου 2013. Οι προβληματισμοί γενικώς για τα θέματα στην εκπαίδευση και την παιδεία μας υπάρχουν έντονοι και αποτυπώνονται στα περισσότερα συνέδρια που διεξάγονται στη χώρα μας. Εκφράζονται επίσης μέσα από δημοσιεύσεις και άρθρα σε πλειάδα κειμένων σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή. Το σημαντικό όμως είναι οι ανησυχίες που διατυπώνονται από την πλειοψηφία των συντακτών για επικεντρωμένα ζητήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το Υπουργείο Παιδείας τους τελευταίους μήνες προχώρησε στο «Σχέδιο Αθηνά», σε λίγο θα ανακοινώσει τα σχέδιά του για το νέο Λύκειο και φαίνεται να έχει δρομολογήσει τα περαιτέρω σχέδιά του, που λίγο πολύ έχει κάνει γνωστά το τελευταίο διάστημα.

Το μείζον θέμα βέβαια των πανελλαδικών εξετάσεων και της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν φαίνεται να προβληματίζει για την ώρα, ούτε είναι ζήτημα για γενναίες αποφάσεις της πολιτικής ηγεσίας. Άλλωστε, κάθε αλλαγή στο σύστημα θα έχει πολιτικό κόστος και ιδιαίτερες δυσλειτουργίες στο σχεδιασμό του νέου εκπαιδευτικού σχήματος.

Οι αξίες και οι αρχές

Τις ημέρες αυτές έγινε και αυτό που δεν μπορούσε κανείς να φανταστεί ότι θα μπορούσε να συμβεί: η δημόσια τηλεόραση και όλοι οι φορείς της, μέσα σε μια νύχτα έγινε μαύρη, κατέβηκαν οι διακόπτες μιας υπηρεσίας που εκτός των άλλων, στόχο είχε την διάχυση του πολιτισμού και τη διατήρηση της ιστορικής συνέχειας όλων των δραστηριοτήτων της χώρας μας.

Η δημόσια ραδιοτηλεόραση ήταν για δεκαετίες ο πιο βασικός παράγοντας διατήρησης και διάχυσης θεατρικών δραστηριοτήτων, μουσικής, ντοκιμαντέρ, animation, φεστιβάλ, εικαστικών εκπομπών και όλων εκείνων των στοιχείων που βρίσκονται στη σφαίρα του πολιτισμού και της τέχνης.

Ο τρόπος που η πολιτική ηγεσία χειρίστηκε το θέμα αυτό, στιγμάτισε τη σύγχρονη ελληνική ιστορία και άφησε αποτυπώματα έντονης αυθαιρεσίας, βίας, αυταρχισμού και επιθετικότητας. Δεν είναι η ίδια η απόφαση, δεν είναι η αναγκαιότητα, αλλά ο απόλυτος αυταρχισμός, ο οποίος προβληματίζει έντονα για τις προθέσεις του και το τι μπορεί να συμβεί το επόμενο χρονικό διάστημα. Στη λογική του «πρέπει να αλλάξει» με μια απλή, νομικά, απόφαση αποφάσισαν και διέταξαν (κυριολεκτικά) το κλείσιμο της και την απαγόρευση της αναμετάδοσης των εκπομπών της.

Αυτό που δημιουργεί πολλά ερωτηματικά είναι η ανακοίνωση από κυβερνητικά χείλη, ότι «αυτοί που θα αναμεταδίδουν το 'παράνομο' ψηφιακό σήμα της δημόσιας τηλεόρασης, θα διωχθούν από το νόμο». Το δικαίωμα στην πληροφόρηση, στην ελεύθερη διακίνηση ιδεών και πληροφοριών, στη δυνατότητα ελεύθερης πρόσβασης σε κάθε είδος πληροφορίας, δεν είναι μόνο πολιτικό δικαίωμα, δεν είναι μόνο κοινωνικό δικαίωμα. Είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα που έχει κερδίσει ο άνθρωπος μέσα από αγώνες και πολλές και δύσκολες αντιπαραθέσεις. Οι επιστήμες και η ελεύθερη διακίνηση των ιδεών, η τέχνη, η ίδια η δημοκρατία ισοπεδώθηκαν και κατακερματίστηκαν μέσα από ανάλογες λογικές μόνο

σε ολοκληρωτικά και βίαια καθεστώτα. Στη ναζιστική Γερμανία, στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, σε δικτατορίες....

Στη γαλλική εφημερίδα Liberation πριν λίγες ημέρες ο γνωστός φιλόσοφος Etienne Balibar δημοσίευσε ένα κείμενο που αναφέρεται στα γεγονότα στην Ελλάδα με τίτλο «Όχι στην επιστροφή της δικτατορίας στην Ελλάδα». **Το δημοσίευμα με σκληρά λόγια καταδικάζει την κίνηση αυτή της ελληνικής κυβέρνησης και κυρίως τον τρόπο με τον οποίο έγινε, και κάνει λόγο για «επιστροφή της δικτατορίας και μεθόδων που θυμίζουν πραξικόπημα». Το κείμενο υπογράφουν δεκάδες στοχαστές και γνωστοί ακαδημαϊκοί από την Ευρώπη.** Αγαπητέ Balibar, η κίνηση φίμωσης του φορέα πολιτισμού, ενημέρωσης και διακίνησης ιδεών στη χώρα μας σε έκανε και υπέγραψες ένα κείμενο δυνατό και αυστηρό, ιδιαίτερα αυστηρό. Μας θύμησες ότι ο οργανισμός αυτός δεν είναι μόνο δημοσιογραφικός. Είναι ένας φορέας που σκοπό είχε την ισορροπία των πολιτιστικών αγαθών και των πολιτικών και κοινωνικών αξιών μιας χώρας, που έχει μια σημαντική ευθύνη απέναντι στην ιστορία της.

Ένα ερώτημα που μπορεί να θέσει κάποιος, με κάθε καλή θέληση, είναι: «μα τι σχέση μπορεί να έχει αυτό το θέμα με ένα επιστημονικό συνέδριο περί εκπαίδευσης»; Μπορεί, αλήθεια, να έχει; Ας το δούμε.

Γιατί λοιπόν ο συσχετισμός της εκπαίδευσης με το ξαφνικό «κλείστε και κλειδώστε τη δημόσια ραδιοτηλεόραση»; Ο συσχετισμός αυτός μας παραπέμπει στη διαφορά των εννοιών της «εκπαίδευσης» και της «παιδείας», στη διαφορά των εννοιών της «εκπαίδευσης» και της «καλλιέργειας», στη διαφορά των εννοιών των «ιστορικών γεγονότων» και της «ιστορικής μνήμης». Ναι, υπάρχει διαφορά μεγάλη. Η εκπαίδευση είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα οργάνωσης, οικονομίας, κοινωνικών δεδομένων, και διαχείρισης, είναι ο τρόπος. Η παιδεία όμως έχει μια σταθερή αξία αρχών: έχει να κάνει με τη συνύπαρξη, με το μοίρασμα, τη δημιουργία, τη συμμετοχή στην κρίση, τη λογική και τη φιλοσοφία. Η παιδεία είναι η κοινωνική συνείδηση για το σεβασμό και τη φιλία, για την ταπεινότητα και την τιμιότητα, για την αλληλεγγύη και την αγάπη. Η παιδεία είναι ο καθρέπτης της ιστορικής μας μνήμης και της αναφοράς μας στα μεγάλα και σημαντικά γεγονότα της ιστορίας μας. Η παιδεία είναι (ή τουλάχιστον πρέπει να είναι) το υπέρτατο δημόσιο αγαθό, το οποίο θα μεταφέρουμε στους μαθητές και φοιτητές μας, στα παιδιά μας και στα δικά τους παιδιά. Η εκπαίδευση δεν είναι τίποτα άλλο, από μέθοδος, εργαλείο, με το οποίο και μέσω αυτού, θα κληρονομήσουμε στους απογόνους μας τις αξίες και τις αρχές αυτές.

Ότι είναι η εκπαίδευση για την παιδεία, είναι τα δημόσια μέσα ενημέρωσης και διατήρησης της μνήμης μας για τον πολιτισμό μας και την ιστορία του. Αυτός ο συσχετισμός είναι που προσδιορίζει τις αξίες και το ήθος της ανθρώπινης ιστορίας. Αυτές οι αξίες και αυτό το ήθος δεν είναι διαπραγματεύσιμα.

Αντώνης Λιοναράκης

Teleconference in support of distance learning: Views of educators

Η τηλεδιάσκεψη στην υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Απόψεις των εκπαιδευτών

Christos Panagiotakopoulos

Department of Primary Education, University of Patras

cpanag@upatras.gr

T. Tsiatsos

Department of Informatics, Aristotle University of Thessaloniki

tsiatsos@csd.auth.gr

Antonis Lionarakis

Hellenic Open University

alionar@otenet.gr

Nikolaos Tzanakos

Hellenic Telecommunications Organization (OTE)

ntzanakos@ote.gr

Abstract

In this study we recorded the views of the educators that use teleconference as an educational medium to support distance learning. The data were collected using the semi-structured interview and the results showed that teleconferencing could be a strong complementary tool to support flexible learning as well as distance education, by enhancing the interaction among learners. All the interviewees consider teleconference as a "helpful assistant" in the educational process and suggested that the educators should be well prepared before the tele-lecture, as well as prepare and guide the learners in order to conduct a smooth teleconferencing session. From the interviews, several advantages and disadvantages of the teleconference's use as an educational tool emerged. The main advantages consist of the independence of space and time while conducting learning sessions, the easy access to and sharing of educational content, the interaction between educator and learners as well as among the learners and the reduced transportations along with time saving. On the other hand, some important disadvantages refer to the participants being unfamiliar with technology, lack of technological support, limited network resources causing disconnections and adding stress to participants, the uncertainty of the participants regarding the effectiveness of teleconference in education and the lack of face-to-face communication.

Keywords

Teleconference, distance learning

1. Introduction

Distance learning (DL), is an educational method, a teaching and learning methodology characterized by the distance that separates the educator from the learner. The term is used, in its primary form, to describe a learning process in which a significant part of the teaching is performed by the educator, who is removed from the learner in terms of location and time (Perraton, 1988).

In a first consideration, if we take into account that education is essentially based on a relationship of dialogue and constant interaction (Simpson, 2000), DL compared to face-to-face learning is offered with one intrinsic factor acting negatively to dialogue development: *the distance that separates educators from learners*. This is the exact point that technology can help to attenuate the negative effects of this factor.

During the last decade, the rapid development of networks and telecommunications, as well as Information and Communication Technologies (ICTs), has helped to open up new horizons, new capabilities and new ways of interaction. In education, the use of technology can improve learning conditions by enhancing educator–learner interaction and/or learner – learner interaction (Panagiotakopoulos, Lionarakis & Xenos, 2003), as well as collaboration in either synchronous or asynchronous learning environments (Beldarrain, 2006).

Towards this direction, a lot of research effort has been put on providing several technological solutions for the enhancement of interactivity and collaboration in DL, including teleconference (Roberts, 2009; Anastasiades, Filippousis, Karvunis, Siakas, Tomazinakis, Giza & Mastoraki, 2010), virtual spaces (Baker, Wentz, and Woods, 2009; McBrien, Cheng & Jones, 2009) and social networking tools and applications (Hoffman, 2009; Hatzipanagos & Warburton, 2009). According to Tzanakos research (2012) and regardless of the technological approach, however, the educator’s role must receive special attention concerning the design of the supporting material and human contact. Physical contact and face to face communication should not be replaced by the Internet or any other technological device.

Virtual or distance class has received enormous attention at a research level, facilitating social presence and fostering socialization among distance learners for collaborative learning activities (Edirisingha, Nie, Pluciennik & Young, 2009). These computer-mediated virtual learning environments combine pedagogical, communication and administration software tools integrated into one system that can be used to promote learning (Ellaway, Dewhurst & Cumming, 2003).

Usually, one of the main supporting levers of this type of classrooms is e-learning that refers to learning mediated by computers, electronic devices and the Internet as a means of connection and data transfer (Tzanakos, 2012).

According to a recent research conducted in Duke University with students enrolled in a distance-based graduated nursing informatics class, while learners show preference for synchronous web-based learning, virtual environments emerged as the favored distance based education among three different online modalities of learning (Johnson, Corazzini & Shaw, 2011). However, sophisticated virtual environments, usually developed for gaming, recreation and entertainment, are little researched in terms of their educational uses (Edirisingha, Nie, Pluciennik & Young, 2009).

In practice, one widely adopted technological tool to strengthen interaction and collaboration in a distance class is teleconference. The term teleconference is a compound word consisting of the Greek ancient adverb "Tele" (from far) and the noun "conference". Interpreting the term from its technological perspective, we would define it as “*real time data exchange, between humans located at different physical spaces who are connected via a telecommunication system*”. Teleconference exploits the new capabilities offered by new and emerging ICTs, which guarantee transmission of different types of information and enable immediate, vivid and often

bidirectional connection between the educator and the learner, who are in different locations and most of the times at a great distance (Tzanakos, 2012).

Thus, through teleconference, animation, audio and data can be transmitted to large spaces, where screens and sophisticated audiovisual media can be found. It can be realized through several means, such as Personal Computers (PCs), Personal Digital Assistants (PDAs), tablet PCs, stationary computer terminals and mobile phones. A key feature of teleconference in education is the ability to support DL using internet technology in real time (Rozi, 2007) creating virtual environments in their simplest form. This type of meeting in a virtual space maximizes learning efficiency by increasing the interaction between instructors and learners, as the distance gap is now “bridged”. Educators and learners act in parallel and at the same time, even if they are not located at the same physical space. Nevertheless, it has to be mentioned that in DL, this technological tool is not intended to replace face-to-face teaching, but to complement it (Anastasiades, 2006).

Teleconference began with timid steps, compared with other Internet technologies, due to the limited data transfer rates that prevailed until recently in networks significantly reducing the amount of data they could handle. The continuous increase in network speeds gave a strong motivation for the scientific community to develop and implement a very effective communication and educational tool (Tzanakos, 2012). Nowadays, improved speeds in networks and especially the Internet facilitate the transmission of high resolution images enabling High definition Video Conferencing (HDVC). HDVC is an evolving technology of vital significance in the fields of medicine, entrepreneurship, education etc. (Trueb, Lammers & Calyam, 2007). Today, there are plenty of available tools (software and hardware) facilitating teleconference (e.g. Adobe Connect, e:Presence, Big Blue Button, Sony, Tandberg, Polycom, LifeSize, Banckle Online Meeting, Blackboard Collaborate, Fastviewer, iLink, LiveOn, Centra, Saba Centra, RHUB, WizIQ, WebEx), which through constant upgrades have reached a point, where even the most demanding users in terms of quality and service can be satisfied.

While conducting an educational act with the use of teleconference, educators play an essential and dominant role. In this paper, we intend to elicit and highlight the positive and negative aspects of the teleconference-supported educational process based on the experience of educators using teleconference systems.

Highlighting the positive and negative aspects of using teleconference as an educational medium from the instructors’ perspective, will provide insight into several issues. For example, it will give educators that implement it the opportunity to understand that teleconference is a challenge for them, not so much regarding the use of technological equipment, rather than in terms of operating capabilities, towards a more effective educational practice. Teleconference is a simple technological tool, but it requires awareness of what its use can and cannot offer from an educational point of view, in order to fully exploit its potentials and be appropriately handled.

2. Teleconference as an educational medium and the educator’s role

According to Solomonidou (2006), the educator who is going to use a technology-based learning environment should be aware of and base the design of his/her

teaching on learning theories that help in the development of a contemporary speculation regarding the constructive use of new technologies such as Constructivism (Scardamalia & Bereiter, 2006). Furthermore, changing the class from conventional to technology-supported implies a change in the teaching model, where communication management is central to the educational role (Karakiza, 2010).

The (synchronous) teleconference as a form of interactive communication, assuming it is well-designed by the educator, has the potential to add value to the teaching / learning process, to enhance communication and interaction for the benefit of learners, while supporting the lead role and work of the educator (Milioritsas & Georgiadi, 2010). With the use of teleconference a different role emerges for the educator, who is asked to use new flexible learning methods (Mouzakis, 2006; Milioritsas & Georgiadi, 2010; Karakiza, 2010).

Teleconference can become an interactive educational tool, useful for the creation of flexible educational environments by means of DL. Its implementation, in order to maximize the learning outcome, implies certain organizational conditions apart from the technological ones, i.e. the "operation" of the educator in an appropriate pedagogical framework so as to create conditions of student engagement (Anastasiades, 2007; Anastasiades, Manousou, Filippousis, Siakas, Koukoulis, Tomazinakis, Gkika, Mastoraki, Spanoudakis, Karagianni & Karvunis, 2009). It is obvious that the use of teleconference requires educators to change their "lesson" plan, i.e. changes in their role, in order to meet its requirements (Valasidou, 2006).

From an educational perspective, the factors associated with the efficiency of the educational process through teleconference are linked with (Balaouras & Mouzakis, 2008; Agorogianni, Zaharis & Goudos, 2008; Kalogiannakis & Vasilakis, 2008):

- The organization of content and its properly structured presentation.
- The preparation of educational material based on expected learning outcomes rather than the capabilities offered by technology.
- The presence of the educator, his movements and the way of conducting the course.
- The selection of teaching activities for the achievement of the expected learning outcomes, taking into account the technological problems that may arise.
- The implementation of teaching strategies that increase participant interaction.
- The shortening of the feeling of being at a distance.
- The position of technology, which should remain in the background.

Next paragraphs are presenting the positive and negative aspects derived by the usage of teleconferencing for supporting educational processes.

2.1 Positive aspects

The use of teleconference can enhance the interaction of the remote participants with the help of image, video and audio and facilitate communication between members of the virtual classroom. This attractive medium offers the opportunity to actively participate in real time and create collaborative learning conditions (Papadimitiou, Lampropoulou, Kampylis, Minaoglou, Vivitsou, Konetas, Paraskevas, Oikonomakos & Gkikas, 2007). The "feeling of presence" also, is also empowered (Anastasiades, 2008). Participants can expand their experiences, find new sources of information, receive alternative support depending on their learning style, interact in real time,

observe, discuss and work together (Lampropoulou, Kampylis, Minaoglou, Papadimitiou, Vivitsou, Konetas, Oikonomakos, Gkikas, Paraskevas & Grigoropoulos, 2008).

According to the Multiple Intelligence Theory of Gardner (1983), educators should take into account the multiple kinds of intelligence and learning styles of the students. The use of teleconference can help in this direction. Although the educator and the students either as a whole or individually may be located in different places, they have the ability to share information in an environment rich in resources and interact both with the educator and each other, building knowledge c collaboratively.

Nowadays, the spread of broadband networks and the relatively inexpensive equipment makes it possible to transmit verbal and nonverbal messages via teleconference, approaching to some extent the type of face-to-face communication (Kotopouli, Mpasmatzidis, Koutli & Kasidaki 2007). The findings of earlier researches (Bollom, Emerson, Fleming & Williams, 1989; Angiolillo, Blonchard, Israelski & Mane, 1997; Straus, Miles & Levesque, 2001), according to which participants may not perceive and appropriately use information relative with the educator's gaze (they can't see the eyes of the speaker), lack of interaction, reluctance of learners to participate, low audio and video quality and lack of synchronization between audio and video signals, seem to fade away in contemporary reality, especially with high definition teleconference systems (Anastasiades, 2007).

2.2 Negative aspects

According to Martin (2005), the capabilities that technology and teleconference provide in today's DL are huge and its complete exploitation can drastically benefit learning communities, since among other things it can enhance the creation of collaboration conditions between participants. But, the lack of specific knowledge required by educators regarding teleconference's use, as well as its cost, are among the drawbacks that prevent teleconference from expanding and gaining implementation ground.

However and despite the aforementioned, teleconference represents a challenge for educators regarding the handling of the available technical equipment and the exploitation of the offered capabilities, in order to be more effective in their work.

3. The technological aspect of teleconference

There are many solutions to support distance learning with teleconference. Furthermore, there are many criteria to categorize these solutions. Examples of such criteria are the following: the number of learners; the cost of equipment; the type of client and or the access point (e.g. mobile device; teleconference room; web-page; personal computer, etc.); the type of hosting of the teleconference room (e.g. leasing of a teleconference room in an external provider; installation of a teleconferencing platform in the premises of the educational organization, etc.).

This section focuses on the specific decisions that an educational organization should undertake in order to reason about the required technological support of teleconferencing. These decisions are the following:

- Teleconference scenario

One-to-many or many-to-many interaction? In case that we would like to support a virtual class with a big number of participating students (i.e. more than 50) then it would be a good idea to offer one (e.g. educator) to many (students) scenario where the feedback of the students is supported mainly by the text chat channel. In case that the educator would like to support a collaborative learning scenario (such as peer-learning, think-pair-share, etc.) then a many-to-many scenario should be supported among a rather small amount of participating students. In both cases it is important to take into account that one-to-many or many-to-many conferences may require technology that supports full screen, side-by-side screen, or cell-based screen layouts.

- Teleconference place

Teleconference room or desktop-based conference? In case that the teleconference is mainly offered in (and to) anyplace then it would be better to avoid the creation of a dedicated teleconference room and to choose desktop-based conference, which is more flexible and rather cheaper. The main criteria for that decision are (a) the location of the students (e.g. on-campus, off-campus, at regional locations, or at international locations) and (b) the need to set up ad-hoc videoconferencing sessions with the students on demand.

- Offered functionality and compatibility with standards

Proprietary or standard based? A key factor for the success of teleconferencing without creating more obstacles to the participants is to use a videoconferencing solution that is standards based. The well-known videoconferencing standards are ITU H.264 for video, G.711/G.722/G.729 for voice, and H.239/T.120 for data such as screen sharing or Web conferencing. Therefore for the basic functionality, the interoperability is possible. However if an organization would like to offer better quality and/or tele-presence then interoperability is not a possibility. In case of better quality support, the videoconference platform should support, H.264 Scalable Video Coding (SVC) which is an emerging protocol. However, in such a case should be noted that interoperability among different H.264 SVC solutions isn't possible yet. For supporting telepresence, there are proprietary solutions such as Cisco's recently announced that it would release its Telepresence Interoperability Protocol (Cisco, n.d.).

4. Methodology - sample

In this paper we try to gain insight into the positive and negative aspects of teleconferencing for supporting educational processes. The methodology that has been deployed is based on semi-structured interviews of educators that have been used teleconference in education and there are teaching staff in tertiary education (e.g. Hellenic Open University) or vocational training staff big companies (e.g. Hellenic Telecommunications Organization).

More specifically, the sample of the conducted research presented in this paper has the following characteristics:

- Number of interviewees: sixteen (16) educators (14 male and 2 female)
- Age: 35-55 years old
- Prefecture of Achaia in Greece
- Education level: very high (all of them have bachelor and more than 55% a

PhD degree)

It has to be noted that teleconference is not widely used in Greece as a technological medium in the learning process. Thus, it was extremely difficult to find and approach educators that could participate in our research.

The semi-structured interviews consisted of 12 questions (presented in section 5) and lasted from 30 to 55 minutes. All the questions were based on the literature review presented in the previous sections.

Each interview was recorded and when the data collection process was finished all the interviews were transcribed. Subsequently, common categories were created for each answer using content analysis (Bogdan & Bilken, 1982; Mason, 2002). The content of this categorization is described in section 5.

5. Findings and discussion

This section presents the results of the semi-structured interviews, as well as some findings and observations inferred from the analysis and assessment of the given answers to the asked questions.

Q1. How many teleconferencing sessions for educational purposes have you conducted so far? What was the duration of each session?

The answers of the first question showed that the interviewees were rather experienced in teleconferencing use. More specifically, 4 of the interviewees (25.0%) have conducted 2-5 teleconferencing sessions, 5 of them (31.25%) have conducted 10 to 20 teleconferencing sessions and the remaining 7 (43.75%) have conducted from 50 to 200 sessions. Each teleconferencing session lasted from 30 min to 3 hours.

Q2. Which were the subject of the teleconferencing sessions and the general characteristics of the trainees?

As it results from the sample's answers, the subjects of the sessions covered various topics, such as informatics, culture, marketing, etc., especially in tertiary education. The majority of the participants in the teleconferencing sessions were undergraduate and postgraduate students, educational institutions professors, employees and adults in general. If we focus on the answers provided in this question, based on the variety of objects and the differentiated characteristics of the participants, we could infer that the educators' answers are not polarized, meaning that they do not come from a single scientific domain.

Q3. Do you think that the educator should be well trained in the use of information and communication technologies in order to use teleconferencing as an educational tool?

Regardless of priorities, all the answers pointed out that the educators should be proficient in ICTs.

The majority of the interviewees (9 of them - 56.25%) replied that the educators should be well trained in ICTs, in order to better exploit teleconferencing as an educational tool. 7 of them (43.75%) said that under certain circumstances, such as the existence of high leveled technical support, a good training in ICTs is not necessary for the effective use of teleconference. Furthermore, they argued that the

tools needed for the realization of a teleconferencing session are not difficult to use, requiring only some basic simple actions. However, they also agreed that knowledge of ICTs is necessary for the educators, in order to be aware of the modern developments and be able to fully exploit their features and capabilities in their work.

Q4. Do you think that the open and distance education is an important institution for the lifelong learning?

Totally, the sample has a generally positive attitude towards Open and Distance Learning (ODL), according to their answers in this question. Furthermore, 14 out of the 16 interviewees believe that ODL is truly an institution that comprises an important milestone in education. An indicative answer that represents this central belief is the following:

“Yes ODL is an important institution, because it facilitates the introduction of new objects in curriculums, while it attracts and engages large groups of learners that were excluded or marginalized due to specific social conditions (e.g. work requirements, place of residence, etc.)”

Two educators noted that teleconference is the most democratic institution in education, since it is available to everyone, regardless of economic, social, geographical, racial or other parameters.

On the other hand, there are two aspects, which without rejecting ODL they do not think of it as something so important in education and consider conventional education necessary.

Q5. Do you think that teleconferencing can support distance education, by enhancing the communication among learners and how can it do it?

In this question 14 interviewees (87.5%) stated that teleconferencing could be a complementary tool in order to support flexible learning as well as distance education, by enhancing the *interaction* among learners. They believe that it fosters the possibility of dialogue and as long as the educator uses it appropriately, it can increase the quality of the interaction for the benefit of the learner.

Two of the interviewees (12.5%) emphasized that teleconferencing cannot substitute face-to-face communication and face-to-face interaction but it can improve it in some cases.

Q6. What is the role of teleconferencing in the effective distance learning?

Concerning the effectiveness of teleconferencing from a learning perspective, the interviewees believe that there are many factors that could affect the effectiveness of a distance learning program. Examples are the learners' characteristics, the nature of the teaching subject, the educational objectives, the staff (academic, technical assistant) engaged in this program, the teaching methodology, the technological equipment of teleconferencing rooms, etc. Everyone agreed that teleconferencing plays a complementary role in ODL. They consider it as an important tool, which in combination with other approaches enhances communication and learning. An indicative answer for the preceding is the following:

“Teleconferencing is a cornerstone in ODL, since it is the direct means of

communication and interaction between the learner and the educator”.

Q7. Do you think that teleconferencing can enhance collaborative learning, and if so to what extent?

The majority of the educators (12 of them, 75.0%), answering this question, believe that teleconferencing augments collaborative learning to an extended degree because it allows the participants to work in groups, exposing multiple views and learning together. However, there is one other view, according to which the collaborative learning's support depends on the frequency of conduction, the participants' characteristics and, mainly, on the educators' expertise.

Q8. What are the difficulties faced by the educator in the deployment of teleconferencing in order to support distance education? What are your suggestions for eliminating or reducing these difficulties?

Regarding the difficulties and the obstacles of teleconferencing use in distance education, all the educators agreed that the difficulties encountered in the deployment of teleconferencing mainly have a technical nature. More specifically, the main problem is the lack of expertise, while a secondary one is the limited access to technological equipment.

An additional view focused on the heterogeneity of the learners and their coordination.

To avoid these problems the educators mainly suggested infrastructures that provide sufficient bandwidth and good planning in terms of time of the processes to be carried out in a teleconference. They gave low priority to the pedagogical aspect, although it appears that some of them know that pedagogical knowledge is necessary to conduct an effective virtual meeting through teleconference.

Q9. What characteristics could both learners and educators identify in the deployment of teleconferencing as a supplementary learning tool in distance education?

According to the feedback received for this question, the educators believe that teleconferencing could literally be an effective tool for them because of its unique affordances. More specifically, five of them (31.25%) claimed that teleconferencing propounds the strength of computer systems, which facilitate easy access and sharing of educational content for educators and students.

Five of them (31.25%), noted that the role of the educator changes while using teleconference. The educator becomes more coordinative in a student-centered system of teaching / learning, which offers a large degree of freedom to the participants and independence of space and time while conducting learning sessions. In combination with the traditional teaching methods, teleconference creates a hybrid learning model, through which the collaborative learning can be supported when appropriate interactive material is used.

Four of them (25.0%) responded that teleconferencing can substitute the lack of physical presence to some extent and reduce the distance between team members. It can also play an important role to increase the interaction between educator and learners, as well as among the learners.

Two of them (12.50%), replied that teleconferencing may cover some gaps of ODL, provided that the learners will receive guidance in advance. Judging by their answers, they seem to recognize the possibility of creating diverse problems to students, either relative with the infrastructure or with their ability to use technologies.

Q10. In your opinion, what situation is stressful for the educators who are conducting teleconference to assist the learning process?

The whole sample suggested that the educators should be well prepared before the tele-lecture, as well as prepare and guide the learners in order to conduct a smooth teleconferencing session.

The most stressing issue for the educators refers to whether the teleconference system will provide the desired functionality in order to constitute an effective learning medium. The following answer is characteristic, inclusive and, as far as we are concerned, representative of the overall interviewees' perspectives:

“Beyond the aforementioned technical difficulties that put stress mainly upon those with limited or no knowledge on new technologies, begetting fear of an improper lesson conduct, the instructor faces the difficulty of non-direct contact with learners. Although there is usually visual contact (indeed many systems place emphasis on providing high definition video) and interactive audio exchange, the contact is indirect and the non-verbal indications are often vague and unspecified, as the available information is limited to what the medium is able to display. Therefore, the instructor cannot fully assess the “messages” of visual contact and gaze. For this reason, the educator has to realize and compromise with the fact that while most teleconference media dispose functions and structures that seem to be identical to a physical classroom, the learning process is different from the traditional one.”

One other reply states:

“Two issues provoke stress: the use and performance of the teleconferencing tool and the fact that the educator is not “seeing” and interacting with the learners using all of his/her senses.”

As shown, the educators appear to be "technophobic" not so much regarding the use of teleconferencing, as for the result of its use. This happens due to the fact that through teleconferencing, teaching enters in new dimensions and the need of methodical training emerges in order for the trainers to be able to respond to upcoming challenges.

Q11. In your opinion, what are the major advantages of teleconferencing use as an educational tool, from the instructors' point of view?

Ten of the interviewees (62.5%) answered that they perceive teleconference as a "helpful assistant" in the educational process. One of them even considered teleconference as “one-way” in distance education.

Furthermore from all answers the following advantages of the teleconferencing use are detected:

- Time saving.

- Reduced transportations.
- Expansion of educators' knowledge in new technologies.
- Ability to record the activity in a teleconference session so that the student can re-watch it at will.
- Creation of added value in distance learning.
- Provision of teaching and social interaction potentials between student groups.
- Participation in a lesson regardless of the educator's or the student's location
- Creation of an environment for direct contact.
- Increase of the capabilities for more direct and frequent communication.

Q12. In your opinion, what are the main disadvantages of teleconferencing use as an educational tool, from the instructors' point of view?

From the whole sample the following disadvantages of the teleconferencing use are detected:

- The unfamiliarity of the participants with the technology.
- In a teleconference session, educators should have a certain attitude towards the camera and stay close to microphones; thus, they should quickly familiarize themselves with these requirements to avoid losing valuable time. Every "old" teaching technique should be adapted to the new teaching potentials and limitations.
- The stress of users to be disconnected due to problematic network connection.
- The uncertainty of the participants about the effectiveness of the teleconferencing in education.
- The lack of face to face communication.
- The coordination in relation to the lack of time for the development of questions from students.
- The absence of the non-verbal or of the body messages.
- Educators' limited knowledge about educational methods and techniques for distance education and adult education.
- The lack of technical support.
- The rather weak active participation of the learners.
- The big amount of time required to prepare a teleconference lesson.
- Technological issues such as:
 - ✓ Low internet speed.
 - ✓ Low quality infrastructure.
 - ✓ Cost of Internet connection and purchase modern computer.
 - ✓ Lack of staff for technical support.
 - ✓ The quality of the communication that depends on the quality of the underlying platform.

6. Conclusion and Future Work

This paper focused on assessing the usage of teleconference to support distance learning by questioning a group of educators over several teleconference-related issues. After a quick literature review concerning the role of teleconference as an educational medium and the educator's role in an educational process that involves teleconferencing, many pros and cons of teleconferencing in education have been recorded. These pros and cons were considered as a reference point for our research

both in terms of validation and questions formulation.

Our research was conducted in the Prefecture of Achaia, Greece, where we collected the opinions of sixteen (16) educators through semi-structured interviews and after the analysis of their feedback we were led to several outcomes. This study could conclude that teleconference can be an effective medium for conducting ODL lessons offering a learning environment that quashes distance limitations and increases interaction between educator and learners as well as among the learners. Furthermore, the ability of participants to communicate with each other while remaining at their own physical spaces provides strong motivation for active engagement in the learning process and creates enthusiasm among learners.

Besides these fundamental aspects, teleconference offers several secondary, yet significant, benefits when used in education. For example, it helps participants to develop technological skills, perform both formal and informal educational meetings as frequent as they want, improve their social interactions and create a digital record of conducted lessons for review purposes.

On the other hand, the negative aspects of using teleconference in education are tightly connected with technical difficulties that affect its effectiveness in several ways. For instance, such difficulties may have a negative impact in the educator's preparation for the online class, or result in a low quality communication between a session's participants that negatively affects the learning process.

Finally, considering the overall evaluation results it turns out that the positive aspects outmatch the negative ones from a quality perspective. In general, the educators converge that teleconference should meet a wider implementation in distance learning, under some certain conditions.

Our future research plans will focus on the students' opinions about teleconference in education. The objective is to highlight the major parameters that affect the interaction between educator-students and students-students in a teleconference mediated teaching environment from the students' perspective.

References

- Agorogianni, A., Zaharis, Z. & Goudos, S. (2008). Synchronous tele-education: The introduction of new technologies in the educational process and case studies of their exploitation in the Aristotle University of Thessaloniki. In P. Anastasiades (ed.) *Teleconference in the service of Lifelong and Distance Learning* (pp. 133-179). Athens: Gutenberg.
- Anastasiades, P. (2006). Interactive Videoconferencing in K-9 Education: "ODUSSEAS 2000-2004" a case study in Elementary Schools in Greece and Cyprus. *Proceedings of the Diverse 2006, 6th International Conference on Video and Video-conferencing in Education*. 5-7 July, 2006, Scotland, Glasgow: CaledonianUniversity.
- Anastasiades, P. (2007). The educational use of interactive teleconference in the modern school: Socio-constructivist approach. In A. Lionarakis (ed.) *Proceedings of 4th International Conference in Open and Distance Learning – Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*, Section B, pp.668-681.
- Anastasiades, P. (2008). Issues of pedagogical planning for educational use of teleconference in an environment of mixed-polymorph-learning. InP. Anastasiades (ed.), *Teleconference in the service of Lifelong and Distance Learning* (pp. 17-89). Athens: Gutenberg.
- Anastasiades, P., Manousou, E., Filippousis, G., Siakas, S., Koukoulis, N., Tomazinakis, A., Gkika, P., Mastoraki, E., Spanoudakis, A., Karagianni, D. & Karvunis, L. (2009). Teleconference in the service of collaborative construction of knowledge and interdisciplinary approach. From Theory to Practice: «ODUSSEAS 2009: Environment - Mediterranean Sea - Renewable

- Energy Sources. In A. Lionarakis (ed.) *Proceedings of 5th International Conference in Open and Distance Learning*, Section A, pp. 111-124.
- Anastasiades, P., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P. & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers and Education*, 54, 2, pp. 321-339.
- Angiolillo, J.S., Blonchard, H., E., Israelski, E.W. and Mane, A. (1997). Technology constrains of video mediated communication Ink E Finn, A. J. Sellen & S. B. Wilbur (eds), *Video – mediated communication* (pp. 51-74). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Balaouras, P. & Mouzakis, C. (2008). Design, implementation and evaluation of an inter-institutional training course of technicians in issues relative with teleconference services. In P. Anastasiades (ed.), *Teleconference in the service of Lifelong and Distance Learning* (pp. 93-132). Athens: Gutenberg.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27, 2, pp. 139-153.
- Baker, S., Wentz, R. & Woods, M. (2009). Using Virtual Worlds in Education: Second Life® as an Educational Tool. *Teaching of Psychology*, 36, 1, pp. 59-64.
- Bogdan, R., Bilken, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon inc.
- Bollom, C. E., Emerson P. A., Fleming, P. R. and Williams A. R. (1989). The Charing Cross and Westminster Interactive television network. *Journal of education Television*, 15, 1, pp. 5-15.
- Cisco (n.d.). *Cisco TelePresence and the Telepresence Interoperability Protocol*. Retrieved 22/2/2013 from http://www.cisco.com/en/US/prod/collateral/ps7060/ps8329/ps8331/ps7315/q_a_c67-580285.html
- Edirisingha, P., Nie, M., Pluciennik, M. & Young, R. (2009). Socialisation for learning at a distance in a 3-D multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology*, 40, 3, pp. 458-479.
- Ellaway, R., Dewhurst, D. & Cumming, A. (2003). Managing and supporting medical education with a virtual learning environment: The Edinburgh Electronic Medical Curriculum. *MedTeach*, 25, 4, pp. 372-380.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning, Media and Technology*, 34, 1, pp. 45-59.
- Hoffman, E. (2009). Evaluating social networking tools for distance learning. *Worldwide Online Conference in Technology, Colleges and Community (TCC)*, Honolulu, HI, 14–16 April 2009, pp. 92–100.
- Johnson, C. M., Corazzini, K. N., and Shaw, R. (2011). Assessing the Feasibility of Using Virtual Environments in Distance Education. *International Journal in Knowledge Management & E-Learning*, 3, 1, pp. 5-16.
- Kalogiannakis, M. & Vasilakis, K. (2008). Empirical approaches of teleconference's application. The case of the University of Crete. In P. Anastasiades (ed.), *Teleconference in the service of Lifelong and Distance Learning* (pp. 379-426). Athens: Gutenberg.
- Karakiza, T. (2010). Looking at the screen, touching the keyboard keys. *Conversions of pedagogical relationship in a networked environment*. Athens: Papazisis Press.
- Kotopouli, G., Mpasmatzidis, G., Koutli, M. & Kasidaki, S. (2007). *The role of teleconference in Distance Learning*. Athens: department of Primary Education, University of Athens. Retrieved 22/10/2012 from http://pse.primedu.uoa.gr/foitites/garifalia_kotopouli/Ergasies/anastasiades.pdf
- Lampropoulou, N., Kampylis, P., Minaoglou, N., Papadimitiou, S., Vivitsou, M., Konetas, D., Oikonomakos, E., Gkikas, A., Paraskevas, M. & Grigoropoulos, E. (2008). Teleconference units and their didactic exploitation in online learning. In P. Anastasiades (ed.), *Teleconference in the service of Lifelong and Distance Learning* (pp. 225-272). Athens: Gutenberg.
- Martin, M. (2005). Seeing is believing: the role of videoconferencing in distance learning. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 36, No 3, pp. 397-405.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*, 2nd Edition. London: Sage Publications.
- McBrien, J. L., Cheng, R. & Jones, P. (2009). Virtual Spaces: Employing a Synchronous Online Classroom to Facilitate Student Engagement in Online Learning. *The International Review of*

- Research in Open and Distance Learning*, 10, 3. Retrieved 12 October 2012 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/605/1264>
- Milioritsas, E. & Georgiadi, E. (2010). Teleconference's impact in the learning process of the Hellenic Open University – Views of students and Tutors of Thematic Modules EKP65 and EKE50. *Open Education- The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 6, 1 & 2, 152-157.
- Mouzakis, C. (2006). *Information and Communication Technologies in Adult Education*. Athens: Institute of Continuous Adult Education (IDEKE).
- Panagiotakopoulos, C., Lionarakis, A., Xenos, M. (2003). Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning. *Proceedings of the Sixth Hellenic-European Conference on Computer Mathematics and its Applications, HERCMA 2003*. Athens 25-27/9/2003, Greece, pp. 361-367.
- Papadimitiou, S., Lampropoulou, N., Kampylis, P., Minaoglou, N., Vivitsou, M., Konetas, D., Paraskevas, M., Oikonomakos, E., Gkikas, A. (2007). The Multiple Use of Teleconference in Distance Learning of Greek Educators through the Hellenic School Network. (ed.) *Proceedings of 4th International Conference in Open and Distance Learning – Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*, Section A, pp. 521-530.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In *Distance education: International perspectives*, ed. D. Sewart, D. Keegan, and B. Holmberg (pp. 34-45). New York: Routledge.
- Roberts, R. (2009). Video conferencing in distance learning: A New Zealand schools' perspective. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 13, 1, pp. 91-107.
- Rozi, E. (2007). *A study of protocols and tools for teleconference*. Master Thesis. Patra: University of Patras, Polytechnic School, Department of Computer Engineering and Informatics.
- Simpson, O. (2002). *Supporting Students in open and Distance Learning*. London: KoganPage.
- Solomonidou, C. (2006). New trends in educational technology. *Constructivism and contemporary learning environments*. Athens: Metaihmio.
- Trueb, G., Lammers, S. & Callyam, P. (2007). *High Definition Videoconferencing: Codec Performance, Security, and Collaboration Tools*. Retrieved 5/10/2012 from <http://www.adec.edu/nsf/reu-report-2007-osu.pdf>
- Tzanakos, N. (2012). *The positive and negative aspects in the use of teleconference as an educational tool, from the perspective of educators*. Master Thesis. Patra: Hellenic Open University.
- Valasidou, A. (2006). Guide of methods for Distance Learning. Retrieved 12/12/2011 from http://195.251.22.132/tele_edu/Uploads/distanceteachingmethods.pdf
- Straus, S. G., Miles, J. A., Levesque, L. L. (2001). The effects of videoconference, telephone, and face-to-face media on interviewer and applicant judgments in employment interviews. *Journal of Management* 27(2001), pp. 363–381.

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ Self-regulated learning in distance education

Εύη Νικολάκη
Εκπαιδευτικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
evinikolaki@gmail.com

Μαρία Ι. Κουτσούμπα
Επίκουρος Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ Πανεπιστημίου Αθηνών
ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
makouba@phed.uoa.gr

Abstract

This study explores the notion of self-regulated learning in distance education. In particular, the paper examines the role of the self-regulated learning in the learning process and the academic achievement in the context of distance education. The results of the literature review showed that self-regulated learning and, more specifically, its social-cognitive perspective, provides the appropriate theoretical framework for the understanding and analysis of the learning process in distance education. In addition, it is showed that self-regulated learning influences the learners' academic achievement in distance education and, consequently, the importance of its implement in the specific environment.

Περίληψη

Η εργασία μελετά την έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ. Ειδικότερα, διερευνά το ρόλο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης σε σχέση με τη μαθησιακή λειτουργία και την ακαδημαϊκή επίτευξη στην εξΑΕ. Η διερεύνηση στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της εξΑΕ και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Στα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφεται πως η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και, ειδικότερα η κοινωνικογνωστική της προσέγγιση, παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση και ανάλυση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ καταδεικνύοντας έτσι τη σημαντικότητα υποστήριξής της στο περιβάλλον αυτό.

Έννοιες κλειδιά

εξΑΕ, αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, μαθησιακή λειτουργία, ακαδημαϊκή επίτευξη

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μία ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης που βασίζεται στην αρχή ότι για μία αποτελεσματική μάθηση δεν είναι απαραίτητο ο διδάσκοντας και ο μαθητευόμενος να βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο, την ίδια χρονική στιγμή (Gunawardena, & McIsaac, 2004). Αποτέλεσμα αυτού του

διαχωρισμού είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από την υψηλή μορφωτική αυτονομία του μαθητευόμενου (Moore, 1972, 1973; Wedemayer, 1977; Γιαγλή, 2009; Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010) και στο οποίο η χρήση των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου προσδίδει νέες διαστάσεις στις έννοιες της αποτελεσματικής διδασκαλίας και της κατάκτησης της γνώσης (Αναστασιάδης, 2005). Στο περιβάλλον αυτό της εξΑΕ ο μαθητευόμενος καθίσταται υπεύθυνος για τη μαθησιακή του διαδικασία (Λιοναράκης, 2001). Προκειμένου δε να την αυτοδιαχειριστεί, καλείται να παρακολουθεί, να αξιολογεί και να τροποποιεί όχι μόνο τη συμπεριφορά του, αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες. Με άλλα λόγια, ο μαθητευόμενος καλείται να αποκτήσει και να αναπτύξει τις δεξιότητες εκείνες που θα τον καταστήσουν ικανό να αυτο-ρυθμίζει τη μάθησή του.

Από την άλλη πλευρά, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι μια πολυσύνθετη και απαιτητική μορφή μάθησης που θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμη και σημαντική για τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητευομένων. Αναφέρεται σε εκείνον τον τύπο μάθησης κατά τον οποίο ο μαθητευόμενος παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη διαδικασία του πώς μαθαίνει και τη μεταβάλλει, τη ρυθμίζει δηλαδή μόνος του ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Zimmerman, & Schunk, 1989). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση απαιτεί την εμπλοκή του ίδιου του μαθητευόμενου στη διαδικασία της μάθησης και, χωρίς να είναι δυνατό να καλύψει πλήρως το σύνολο των ψυχολογικών διεργασιών, μπορεί να προσφέρει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο επεξήγησης του τρόπου με τον οποίο ο μαθητευόμενος οργανώνει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του με τους κατάλληλους αυτο-χειρισμούς, όταν διαπιστώνει τις ελλείψεις ή και την αναποτελεσματικότητα των δράσεών του στα διάφορα στάδια της αυτο-ρυθμιστικής λειτουργίας κατά τη διεργασία της μάθησης.

Παρόλο που η μορφωτική αυτονομία του εκπαιδευόμενου στην εξΑΕ έχει επισημανθεί ως σημαντικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Holberg, 2002), από μόνη της η αυτονομία ως έννοια δεν επεξηγεί επαρκώς την πολυπλοκότητα της αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας στην εξΑΕ (Garrison, & Baynton, 1987) και δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τα στάδια εκδίπλωσης της μαθησιακής λειτουργίας για την επίτευξη της γνωστικής κατάκτησης (Lynch, & Dembo, 2004). Με ποιο τρόπο δηλαδή, ο μαθητευόμενος στο πλαίσιο της αυτονομίας αυτής σχεδιάζει, εκτελεί, ρυθμίζει και προσαρμόζει αποτελεσματικά τους παράγοντες που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη των μαθησιακών του στόχων. Καθώς λοιπόν η αυτονομία του μαθητευόμενου χαρακτηρίζει το περιβάλλον της εξΑΕ, θεωρείται αυτονόητο, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση να αναδεικνύεται σε σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ (Hartley, & Bendixen, 2001; Dabbagh, & Kitsantas, 2004). Παρόλα αυτά, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης δεν έχει ιδιαίτερα μελετηθεί στο πλαίσιο της εξΑΕ, ενώ, από όσο γνωρίζουμε δεν έχει απασχολήσει μέχρι τώρα τους μελετητές της εξΑΕ στην Ελλάδα.

Στη βάση των παραπάνω, σκοπός της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει την έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ. Το κύριο ερώτημα στο οποίο επιχειρεί να απαντήσει αφορά στον τρόπο εκδήλωσης του μηχανισμού της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και στη σχέση του με τη μαθησιακή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των μαθητευομένων στην εξΑΕ. Η διερεύνηση στηρίζεται στη συνθετική θεώρηση της βιβλιογραφίας της εξΑΕ και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, γεγονός που επιτρέπει το σχηματισμό μιας συνολικής αντίληψης για τις

εξεταζόμενες έννοιες και συμβάλει στην τεκμηρίωση των αξιολογικών κρίσεων για την προβληματική της εργασίας.

Αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση: εννοιολογικός προσδιορισμός

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Self Regulated Learning) είναι μία πολυδιάστατη διεργασία κατά την οποία ο μαθητής παρεμβαίνει ενσυνείδητα και ενεργητικά στη διαδικασία του «μανθάνειν», θέτει στόχους και ρυθμίζει σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις, για να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Zimmerman, & Schunk, 1989; Winne, 1995). Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση που βασίζεται στο μοντέλο της τριαδικής αμοιβαιότητας του Bandura (1986), η διαδικασία αυτή προϋποθέτει συντονισμό και αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών (γνωστικών, θυμικών και βουλητικών), συμπεριφορικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Zimmerman, 1998, 2000, βλ. και Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2008). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση δεν είναι μία διανοητική ικανότητα όπως, για παράδειγμα, η ευφυΐα ή μία ακαδημαϊκή δεξιότητα όπως, για παράδειγμα, η ικανότητα ανάγνωσης, αλλά μία εκούσια διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μετατρέπουν τις νοητικές τους ικανότητες σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (Zimmerman, 1998). Οι ερευνητές τονίζουν ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση δεν αποτελεί ένα στατικό γεγονός (Boekaerts, 1999), αλλά μία σύνθετη, δυναμική και ολοκληρωμένη διεργασία μέσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς που καθορίζουν τα περιβαλλοντικά στοιχεία.

Ο Zimmerman (1989) ορίζει την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως τη διεργασία που σε επίπεδο μεταγνώσης, παρακίνησης και συμπεριφοράς εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Μεταγνωστικά οι μαθητευόμενοι σχεδιάζουν, στοχοθετούν, οργανώνουν και αξιολογούν τόσο τη διαδικασία μάθησης, όσο και το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των εκάστοτε δεδομένων. Οι παρωθητικές διαδικασίες σχετίζονται με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, με τα κίνητρα και τους προσανατολισμούς των στόχων μάθησης που έχουν οι μαθητευόμενοι, ενώ οι συμπεριφορικές δεξιότητες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τις επιλογές τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης που να μεγιστοποιεί τις πιθανότητες επιτυχίας τους (Zimmerman, 1990).

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση σύμφωνα με τον Pintrich (2000), είναι μία ενεργητική και εποικοδομητική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές αρχικά θέτουν στόχους για τη μάθησή τους και, στη συνέχεια, προσπαθούν να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τις γνωστικές τους λειτουργίες, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους καθοδηγούμενοι από τους στόχους και από τα δομικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2008) επισημαίνει ότι τα περιβαλλοντικά στοιχεία σχετίζονται με το πλαίσιο αναφοράς που πραγματοποιείται η μάθηση. Το εκάστοτε πλαίσιο αναφοράς εξηγεί τον καταστασιακό χαρακτήρα της αυτο-ρύθμισης και ερμηνεύει τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας της λειτουργίας της. Οι πιο ικανοί αυτο-ρυθμιστικά μαθητευόμενοι επιδεικνύουν προσαρμοστικές ικανότητες που τους επιτρέπουν να τροποποιούν και να αλλάζουν τις συμπεριφορές τους ως αποτέλεσμα του στόχου ή του πλαισίου μάθησης (Garcia, & Pintrich, 1994).

Σε ένα δεδομένο μαθησιακό έργο, οι μαθητευόμενοι που εφαρμόζουν στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, γνωρίζουν τις πληροφορίες και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν για την επίτευξή του και προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες για την κατάκτησή τους (Zimmerman, 1989, 1990). Οι μαθητές αυτοί συμμετέχουν

ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία, θέτουν στόχους, χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις εμπειρίες τους, δημιουργούν ένα παραγωγικό περιβάλλον μελέτης, διαχειρίζονται επιτυχημένα τους διαθέσιμους πόρους, αξιολογούν και αναθεωρούν τις προσπάθειές τους αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους (Zimmerman, 1990, 1994, 1998). Ο Schunk (1991, 2005) υποστηρίζει πως οι μαθητευόμενοι που χρησιμοποιούν υψηλές αυτο-ρυθμιστικές δεξιότητες συγκρινόμενοι με αυτούς που υστερούν στη χρήση τους, ξεχωρίζουν για την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας που έχουν για τον έλεγχο της μάθησής τους, για την εργατικότητα τους και για την επιμονή τους όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και λειτουργία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης είναι (βλ. και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008):

α) ο γνωστικός έλεγχος των πληροφοριών και η εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986; Weinstein & Mayer, 1986; Pintrich & De Groot, 1990),

β) οι μεταγνωστικές διεργασίες παρακολούθησης και ελέγχου των γνωστικών διαδικασιών (Flavel, 1976; Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman, 1989) και

γ) ο έλεγχος των κινήτρων και του θυμικού, αλλά και οι βουλευτικές διεργασίες ελέγχου (Zimmerman, 1989; Kuhl & Kraska, 1989; Schunk, & Zimmerman, 1994; βλ και Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Οι Zimmerman και Martinez-Pons (1986) μέσω δομημένων συνεντεύξεων από μαθητευόμενους σχετικά με τη χρήση και τη συχνότητα χρήσης από αυτούς στρατηγικών μάθησης, καθώς και της συσχέτισή τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία, ανέπτυξαν έναν κατάλογο με 14 κατηγορίες στρατηγικών που στο σώμα της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρονται ως στρατηγικές αυτο-ρύθμισης. Οι στρατηγικές αυτές αναφέρονται σε στρατηγικές:

της αυτο-αξιολόγησης,
της επεξεργασίας και της οργάνωσης,
της στοχοθεσίας και του σχεδιασμού,
της αναζήτησης πληροφοριών,
της τήρησης αρχείων και της αυτο-παρακολούθησης,
της διαχείρισης περιβάλλοντος,
της αυτο-ενίσχυσης της συμπεριφοράς,
της επανάληψης και της απομνημόνευσης,
της αναζήτησης κοινωνικής βοήθειας και
της αναθεώρησης των αρχείων.

Οι θεωρίες και τα μοντέλα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1980 στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών ψυχολόγων να περιγράψουν τι κάνουν οι επιτυχημένοι μαθητές (Bandura, 1986; Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000). Ερευνητικά δεδομένα στη συμβατική εκπαίδευση επιβεβαιώνουν ότι οι πιο αποτελεσματικοί μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986, 1988; Pintrich, & DeGroot, 1990; Lidner, & Harris, 1993; Μάρκου, και Φιλίππου n.d; Volet, 1991; Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche, 1995). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη

σημασία της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης τόσο για τη σχολική μάθηση, όσο και για τη μετασχολική που απαιτεί η δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων (Zimmerman, 2002), καθώς αυτοί ελέγχουν αποτελεσματικότερα τα χρονοδιαγράμματα σπουδών τους και προσεγγίζουν καταλληλότερα τη μελέτη και τη μάθησή τους.

Τα σύγχρονα μοντέλα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στοχεύουν στην αυτο-καθοδήγηση του μαθητευόμενου και στην εσωτερική ρύθμιση της μαθησιακής συμπεριφοράς του, ώστε να είναι σε θέση να ξεπερνά τα όποια εμπόδια για την επιτυχία των εκάστοτε μαθησιακών του στόχων (Zimmerman, 1998; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008). Για την πραγμάτωση του στόχου αυτού απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η γνώση και κατανόηση από το μαθητευόμενο τόσο των στρατηγικών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, όσο και των φάσεων του μηχανισμού λειτουργίας της. Η εμφάνιση, ωστόσο, των αυτο-ρυθμιστικών στρατηγικών μάθησης από το μαθητευόμενο, καθώς και η εγκαθίδρυση και η αποτελεσματικότητά τους διευκολύνεται και διευρύνεται όταν υποστηρίζεται και καθοδηγείται από το διδάσκοντα με το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Zimmerman, 1990; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία ευέλικτη, δομημένη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη μορφή εκπαίδευσης της σύγχρονης εποχής. Αν και η πολυπλοκότητα του πεδίου της εξΑΕ καθιστά δύσκολη τη διαμόρφωση και απόδοση ενός ενιαίου και αντιπροσωπευτικού ορισμού, οι Gunawardena και McIsaac (2004) θεωρούν ότι ο πιο πρόσφατα περιεκτικός και αξιοποιήσιμος ορισμός της εξΑΕ προέρχεται από τους Garrison και Shale (1987), οι οποίοι στα ουσιαστικά κριτήρια για τη διαμόρφωση μιας θεωρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, περιλαμβάνουν τα στοιχεία της «μη συνεχούς επικοινωνίας», της «αμφίδρομης αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας» και της «χρήσης της τεχνολογίας για την επίτευξη της αμφίδρομης επικοινωνίας». Τον παραπάνω ορισμό ωστόσο, πολύ εύστοχα και καίρια συμπληρώνει ο Λιοναράκης (2001) που ορίζει την εξΑΕ: «ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (σελ. 185), αποδίδοντας με τον τρόπο αυτό την ποιοτική ταυτότητα και την παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ.

Η εξΑΕ στην εξελικτική της πορεία έχει περάσει από διαφορετικά στάδια, κάθε ένα από τα οποία έχει τα δικά του διακριτά χαρακτηριστικά, αναφορικά με την εκπαιδευτική μεθοδολογία και τη χρήση της τεχνολογίας. Στη σημερινή εποχή η αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας και οι ραγδαίες εξελίξεις των μέσων διευκολύνουν την εξάπλωση της εξΑΕ, δημιουργούν νέα δεδομένα και αξιώνουν την ανάπτυξη περαιτέρω θεωρητικών μοντέλων με ερμηνευτική επάρκεια, υπό το πρίσμα των νέων εξελίξεων (Γκιόσος, Μαυροειδής, Κουτσούμπα, 2008). Αποτιμώντας κριτικά ένα μεγάλο μέρος ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην εξΑΕ, ερευνητές επισήμαναν τις σημαντικές ελλείψεις αυτών των ερευνών σε θέματα μεθοδολογικού σχεδιασμού και θεωρητικής τεκμηρίωσης, ανεξάρτητα του βαθμού συμβολής τους στην ανάπτυξη του πεδίου (Phipps, & Merisotis, 1999; Saba, 2000; Gunawardena, & McIsaac, 2004). Ταυτόχρονα, έθεσαν και ζητήματα νέων ερευνητικών προβληματισμών ή και επαναδιαπραγμάτευσης παλαιότερων, με σκοπό την αποτελεσματικότερη προσέγγιση της μάθησης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας από τους μαθητευόμενους στην εξΑΕ. Τέτοιου είδους ζητήματα αφορούν, για παράδειγμα, την επίδραση που έχουν στη μάθηση στην εξΑΕ η κοινωνική

συνδιαλλαγή των μαθητευομένων, η συνεργατική μάθηση σε αντίθεση με αυτή της αυτόνομης, η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας, ή το κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό γίνεσθαι των μαθητευομένων.

Στην εξΑΕ η μάθηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του μαθητευόμενου να κατευθύνει και να διαχειρίζεται τη μαθησιακή του διαδικασία, τόσο με τη θέσπιση κατάλληλων στόχων, όσο και με την ανάπτυξη και υιοθέτηση χρήσιμων στρατηγικών για την επίτευξή τους. Καθώς λοιπόν η αυτονομία του μαθητευόμενου χαρακτηρίζει το περιβάλλον της εξΑΕ, θεωρείται αυτονόητο η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση να αναδεικνύεται σε σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα επιτυχίας. Εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι οι μαθητευόμενοι στα περιβάλλοντα της εξΑΕ προκειμένου να ρυθμίζουν την προσπάθεια μάθησης, να καθοδηγούν την γνωστική λειτουργία και να μένουν δεσμευμένοι στο μαθησιακό έργο, χρήζουν μεγαλύτερης παρακίνησης και αξιοποίησης των δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης (Hartley, & Bendixen, 2001; Dabbagh, & Kitsantas, 2004). Η αναγκαιότητα αυτή πηγάζει από τον ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αυτονομίας των μαθητευομένων στην εξΑΕ, από τη φυσική απουσία του διδάσκοντα, από την έλλειψη ισχυρής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη και από την αίσθηση απομόνωσης που ενδεχόμενα οι μαθητευόμενοι να βιώνουν.

Η έλλειψη της άμεσης ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης από το διδάσκοντα, αλλά και μεταξύ των μαθητευομένων επισημαίνεται με προβληματισμό από τους Styles και Zariski (2000) που αναφέρουν πως η μάθηση είναι πρωτίστως μία κοινωνική διαδικασία και όχι μια μοναχική δραστηριότητα, ενώ, σύμφωνα με τις Miltiadiou και Savenye (2003), η απουσία αλληλεπίδρασης μπορεί να εμποδίσει την επιτυχία στην εξΑΕ και να οδηγήσει ακόμα και σε διακοπή των σπουδών. Για το λόγο αυτό ερευνητές υποστηρίζουν πως αν η ανάπτυξη και υιοθέτηση των αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων μάθησης φαντάζουν χρήσιμες στη συμβατική εκπαίδευση, στην εξΑΕ προστάζουν απαραίτητες και ουσιώδεις για την αποτελεσματική μάθηση και επιτυχία των μαθητευομένων (Miltiadiou, & Savenye, 2003; Artino, 2007). Η απουσία του διδάσκοντα εξάλλου και το διαφορετικό σύστημα υποστήριξης και αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ, επιβάλουν στους μαθητευόμενους, σύμφωνα με τους Dabbagh & Kitsantas (2004, 2005), τη χρήση δεξιοτήτων αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και κοινωνικής συνδιαλλαγής σε υψηλότερο βαθμό, συμπέρασμα στο οποίο συνηγορούν και οι Niemi και Launonen (2002), που θεωρούν ότι με τη χρήση των δεξιοτήτων αυτών μπορεί να αποτραπούν προβλήματα όπως η εγκατάλειψη των σπουδών και η κακή μάθηση. Τα ποσοστά δε διαρροής, στην εξΑΕ συγκρινόμενα με αυτά της συμβατικής εκπαίδευσης εμφανίζουν μία αύξηση της τάξεως του 40% έως 50% (Dille, & Mezack, 1991).

Σύμφωνα με τους Mccloughlin και Marshall (2000), το πρώτο και απαραίτητο βήμα για να γίνει κάποιος πετυχημένος μαθητής στην εξΑΕ, είναι να αναπτύξει δεξιότητες αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, οι οποίες ως σημαντικό και αναγκαίο στοιχείο της διαβίου μάθησης (Zimmerman, 2002), ρητά πρέπει να υποστηρίζονται και να διδάσκονται. Μάλιστα, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η συμβατική εκπαίδευση δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητευόμενους για την αυτο-ρύθμιση και τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας που απαιτούν τα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην εξΑΕ και πως οι μαθητευόμενοι που διαθέτουν χαμηλές αυτο-ρυθμιστικές δεξιότητες ενδεχόμενα να μη μπορούν να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τη μάθηση στα περιβάλλοντα αυτά (Hartley, & Bendixen, 2001). Ωστόσο, οι Whipp και Chiarelli (2004) σε μία μελέτη περίπτωσης διαπίστωσαν αφενός την προσαρμογή και χρήση

των συμβατικά αποκτηθέντων στρατηγικών αυτο-ρύθμισης από τους μαθητευόμενους σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και αφετέρου, πως η υιοθέτηση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης μπορεί να επηρεαστεί θετικά ή αρνητικά από τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με το σχεδιασμό, με την υποστήριξη από το διδάσκοντα και με τη βοήθεια από τους άλλους μαθητευόμενους. Επιπρόσθετα, η δομή του προγράμματος, το μέγεθος του τμήματος, η ανατροφοδότηση και η προηγούμενη εμπειρία σε πληροφοριακά συστήματα βρέθηκαν από τους Vrasidas και McIsaac (1999) να επιδρούν αποτελεσματικά και στην αλληλεπίδραση των μαθητευομένων στην εξΑΕ.

Αν και υπάρχουν διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000), τα κοινωνικογνωστικά μοντέλα (Zimmerman, 1998,2000; Pintrich, 2000) εφαρμόζονται από πολλούς ερευνητές για την ανάλυση της μαθησιακής επιτυχίας στην εξΑΕ (Miltiadou, & Savenye, 2003; Dabbagh, & Kitsantas, 2004,2005; Whipp, & Chiarelli, 2004), δεδομένου ότι τονίζουν τη σπουδαιότητα των παρακινητικών παραγόντων όπως, για παράδειγμα, της αυτο-αποτελεσματικότητας και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των δομικών χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος με τις συνακόλουθες κοινωνικές συνδιαλλαγές, στην επιλογή και χρήση των κατάλληλων στρατηγικών από το μαθητευόμενο για την επίτευξη της μάθησης. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι η εξΑΕ αποτελεί ένα ιδανικό περιβάλλον εκπαίδευσης για να παρακολουθηθεί η ενεργοποίηση και εξέλιξη των δεξιοτήτων της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Dabbagh & Kitsantas, 2005; Anderton, 2006). Ο όγκος των ερευνητικών δεδομένων για την αυτο-ρύθμιση της μάθησης στο πεδίο της εξΑΕ και, ειδικότερα, στα νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που δημιουργεί η αξιοποίηση της τεχνολογίας, είναι σχετικά περιορισμένος και υπόκειται σε μεθοδολογικές αδυναμίες. Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς αυτούς, ερευνητικές ενδείξεις καταδεικνύουν το συσχετισμό της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης με την αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επιτυχία στην εξΑΕ, καθώς και τη δυνατότητα υποστήριξης και προαγωγής στο πεδίο αυτό (Lynch, & Dembo, 2004; Niemi, Nevgi, & Virtanen, 2003; Dabbagh, & Kitsantas, 2004, 2005; Kramaski, & Gutman, 2006; Anderton, 2006; Orhan, 2007).

Ερευνητικά δεδομένα για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ εστιάζει στον προσδιορισμό των γνωστικών, μεταγνωστικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των πιο ικανά αυτο-ρυθμιστικά μαθητευομένων, στις μεταξύ τους συσχετίσεις καθώς και στο συσχετισμό τους με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Επιπρόσθετα με δεδομένο τη χρήση της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για την ανάλυση της επιτυχίας στην εξΑΕ, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητευομένων και οι σχέσεις τους με τις άλλες μεταβλητές, εμφανίζονται να έχουν μελετηθεί περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα.

Ειδικότερα, από τους παράγοντες της αυτο-ρύθμισης, η χρήση των γνωστικών στρατηγικών της επανάληψης, της επεξεργασίας και της οργάνωσης συσχετίστηκαν θετικά με την επίδοση των φοιτητών στις έρευνες των Shin, Ingebritsen, Pleasants, Flickinger και Brown (1998) καθώς και σε αυτές των Yukselturk και Bulut (2007), ενώ θετικά με την επίδοση συσχετίστηκαν και οι μεταβλητές της διαχείρισης του χρόνου, της διαχείρισης του περιβάλλοντος μελέτης και της ρύθμιση της προσπάθειας στην έρευνα της Puziffero (2008) σε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Στην ίδια έρευνα σημαντικές συσχετίσεις καταγράφηκαν και ανάμεσα στις στρατηγικές της

επανάληψης, της επεξεργασίας, της μεταγνωστικής αυτο-ρύθμισης, της διαχείρισης του χρόνου και του περιβάλλοντος μελέτης με τα επίπεδα ικανοποίησης των φοιτητών. Στις μεταβλητές της Puzdifero, οι Dunigan και Curry (2006) προσέθεσαν επιπλέον την επεξεργασία, την κριτική σκέψη και την αναζήτηση πληροφοριών που συσχέτισαν το ίδιο θετικά με την επίδοση, καταδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη των φοιτητών για την οργάνωση της μελέτης τους και για την επικοινωνία με τους άλλους.

Οι King, Harner και Brow (2000) στην έρευνά τους επισήμαναν το σημαντικό ρόλο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ, κατέγραψαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στους στόχους μάθησης, στις δεξιότητες μελέτης και στην αυτο-αποτελεσματικότητα με την επίδοση και διαπίστωσαν τα υψηλά ποσοστά επιτυχίας στις δεξιότητες μάθησης των φοιτητών με προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα εξΑΕ. Οι στόχοι μάθησης και οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν οι πιο ισχυροί προγνωστικοί παράγοντες της χρήσης στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων και των τελικών επιδόσεων στη διαχρονική μελέτη του Ng (2002), ενώ στην έρευνα των Artino και Stephens (2006) θετικοί προγνωστικοί παράγοντες της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών αυτο-ρύθμισης στην εξΑΕ ήταν η αξία του έργου και η αυτο-αποτελεσματικότητα για τη μάθηση και την απόδοση. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών ως προς τη μάθηση και την επίδοση, καθώς και η λεκτική ικανότητα προσδιορίστηκαν ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης στην έρευνα των Lynch και Dembo (2004) για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση σε μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα που συνδύαζαν την μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα και την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, ενώ σε περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης η αυτο-αποτελεσματικότητα για την μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα συσχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση από τους Wang και Newlin (2002).

Σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, στους ακαδημαϊκούς στόχους και στην αυτο-ρύθμιση καταγράφηκαν και στην έρευνα της Ergul (2004), με σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της επίδοσης στην ίδια έρευνα την αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Yukselturk και Bulut (2007), οι μεταβλητές των γνωστικών στρατηγικών μάθησης, της αξίας του έργου, του εσωτερικού προσανατολισμού στόχου, της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτο-ρύθμισης, συσχετίστηκαν θετικά με την επίδοση των φοιτητών, με μόνο όμως τη μεταβλητή της αυτο-ρύθμισης να παρουσιάζει υψηλά ποσοστά διακύμανσης στην επίδοση αυτή. Στην ίδια έρευνα καταδεικνύεται η συχνότερη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης από τους επιτυχημένους φοιτητές του προγράμματος, ενώ στις ερευνητικές ενδείξεις των Williams και Hellman (2004), οι πρωτοετείς φοιτητές σε προγράμματα διαδικτυακής μάθησης εμφανίζονται με χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφορών αυτο-ρύθμισης, συγκριτικά με τους δευτεροετείς φοιτητές του προγράμματος.

Αν και σημαντικά τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις συσχετίσεις των μεταβλητών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι έρευνες που σχετίζονται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη και προαγωγή των αυτο-ρυθμιστικών συμπεριφορών μάθησης στην εξΑΕ. Για παράδειγμα, στην έρευνα του Orhan (2007) σε μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα, διαπιστώθηκε πως η χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης μέσα από τη συστηματική εφαρμογή δεξιοτήτων αυτο-παρατήρησης, αυτο-αξιολόγησης και

προσαρμογής των δραστηριοτήτων των μαθητευομένων βελτίωσε σημαντικά την επίδοση και τις αντιλήψεις τους για την αυτο-αποτελεσματικότητα αναφορικά με την χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών διαχείρισης πόρων. Στις έρευνες των Boom, Paas, Merriënboer και Gog (2004) καθώς και της Anderton (2006), παρά το γεγονός ότι δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (ενδεχόμενα λόγω της μικρής χρονικής διάρκειας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και της πολυπλοκότητας στους συσχετισμούς των μεταβλητών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης), εντούτοις καταγράφηκαν βελτιώσεις στις επιδόσεις των μαθητευομένων από την προώθηση της αυτο-ρύθμισης.

Ειδικότερα, σε διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης από την έρευνα της Anderton (2006) καταγράφηκε πως ο καθορισμός των στόχων από τους φοιτητές του προγράμματος, καθώς και η παρακολούθηση και η αξιολόγηση από τους ίδιους, προώθησε σε σημαντικό βαθμό τη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και οδήγησε σε βελτίωση της επίδοσης, ενώ στην έρευνα των Boom, Paas, Merriënboer και Gog (2004) καταγράφηκε η σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της μάθησης ως αποτέλεσμα όμως της ανάδρασης των φοιτητών στο σχολιασμό και στην ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα σε θέματα σχετικά με την αυτο-ρύθμιση. Ο σημαντικός ρόλος του διδάσκοντα και η αναγκαιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδραση στην εξΑΕ, η πολυπλοκότητα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στη μαθησιακή διαδικασία, η σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση και η ανάγκη υποστήριξης των χαμηλά αυτο-ρυθμιζόμενων φοιτητών, καταγράφηκαν και στα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης του Skogster (2008) για τη διερεύνηση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ.

Αναφορικά με την υποστήριξη και προαγωγή της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στα συμπεράσματα των Dabbach και Kitsantas (2005) καταγράφεται η άποψη ότι οι εφαρμογές διαφορετικών παιδαγωγικών εργαλείων σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Web-based pedagogical tools, WBPT) για την ενεργό επεξεργασία των πληροφοριών, αφενός ενεργοποιούν τη διαδικασία αυτή που είναι σημαντική για την επιτυχία των φοιτητών στην εξΑΕ και αφετέρου, υποστηρίζουν διαφορετικές συμπεριφορές αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα εργαλεία δημιουργίας, περιεχομένου και μέσων παράδοσης, υποστηρίζουν τη θέσπιση στόχων, την αναζήτηση βοήθειας, την αυτο-αξιολόγηση και τις στρατηγικές έργου. Τα εργαλεία συνεργασίας και επικοινωνίας υποστηρίζουν τη θέσπιση στόχων, το σχεδιασμό, τη διαχείριση του χρόνου και την αναζήτηση βοήθειας. Τα εργαλεία αξιολόγησης υποστηρίζουν τις στρατηγικές έργου, την αυτο-παρακολούθηση και την αυτο-αξιολόγηση, ενώ τα εργαλεία οργάνωσης-διαχείρισης υποστηρίζουν τις στρατηγικές της αυτο-παρακολούθησης, της αυτο-αξιολόγησης, της διαχείρισης χρόνου και της αναζήτησης βοήθειας.

Στην έρευνα των Kramarski και Gutman (2006) με σκοπό τη διδασκαλία των μαθηματικών σε μάθηση μέσω του διαδικτύου οι μαθητές που υποστηρίχτηκαν αναφορικά με την χρήση αυτο-ρυθμιστικών στρατηγικών σε μεταγνωστικό επίπεδο, κατέγραψαν σημαντικά καλύτερα επιδόσεις στην επίλυση προβλημάτων και στις μαθηματικές εξηγήσεις καθώς και στη χρήση στρατηγικών αυτο-παρακολούθησης κατά τη διαδικασία της επίλυσης, συγκριτικά με τους ομόλογούς τους που δεν έτυχαν της ίδιας υποστήριξης. Τέλος, στα συμπεράσματα των Niemi, Nevgi και Virtanen (2003) για τη μελέτη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης σε περιβάλλοντα εικονικής τάξης με το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός διαδραστικού διδακτικού εργαλείου καταγράφηκε η μεγαλύτερη ωφελιμότητα από την αξιοποίηση του εργαλείου στους

μαθητευόμενους που αντιμετώπιζαν δυσκολίες μάθησης, που ήταν ασταθείς στη χρήση στρατηγικών αυτο-ρύθμισης και βρίσκονταν σε αρχικό επίπεδο σπουδών. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε η αύξηση της αποτελεσματικότητας του εργαλείου, ως αποτέλεσμα της καθοδηγητικής συνδρομής του διδάσκοντα για τον τρόπο χρήσης του.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η σύνδεση των γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών με τα κίνητρα, τη βούληση, την αυτο-ρύθμιση, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες, αποτελεί ένα σύνθετο δίκτυο σχέσεων, γεγονός που εξηγεί και την πολυπλοκότητα της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Αναμφισβήτητα οι έρευνες υπόκεινται σε μεθοδολογικούς περιορισμούς. Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς αυτούς, τα αποτελέσματα φαίνεται να υποστηρίζουν τη σύνδεση των μεταβλητών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και, ιδιαίτερα, της αυτο-αποτελεσματικότητας, της αντιλαμβανόμενης αξίας του έργου και της χρήσης στρατηγικών μάθησης με την επιτυχία στο χώρο της εξΑΕ και να βρίσκονται σε γραμμική συνάφεια με τα αντίστοιχα του χώρου της συμβατικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, καταδεικνύουν και τη δυνατότητα υποστήριξης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ μέσα από το σχεδιασμό ειδικών διαδραστικών εργαλείων μάθησης, το διδάσκοντα και τη δομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Καταληκτικά, στο πεδίο αυτό της έρευνας στην εξΑΕ, η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση με το θεωρητικό υπόβαθρο που την υποστηρίζει και, ειδικότερα, η κοινωνικογνωστική της προσέγγιση που ενσωματώνει στην ανάλυσή της την ταυτόχρονη θεώρηση των χαρακτηριστικών του μαθητευομένου, της γνωστικής διαδικασίας και του περιβάλλοντος μάθησης (Zimmerman, 1998, 2000), φαίνεται να συμβάλλει στην αποσαφήνιση και κατανόηση του μηχανισμού της μαθησιακής διαδικασίας στο περιβάλλον αυτό (Lynch, & Dembo, 2004; Avezedo, 2005; Artino, 2007). Ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της εξΑΕ συνηγορούν στην παραπάνω αντίληψη καταδεικνύοντας τις αναφερόμενες μεταβλητές ως παράγοντες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητευομένων (Gunawardena, & McIsaac, 2004).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε το ρόλο της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξΑΕ. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και, ειδικότερα, η κοινωνικογνωστική της προσέγγιση, παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για την παρακολούθηση, την ανάλυση και την κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ, καθώς και για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της. Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση είναι ένας πετυχημένος συνδυασμός θέλησης και δεξιοτήτων και ένας ολοκληρωμένος τρόπος διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας που καθιστά τους μαθητευόμενους στην εξΑΕ ικανούς στο σχεδιασμό, στην εκτέλεση, στον έλεγχο, στην αξιολόγηση και στην επαναθεώρηση των δράσεών τους. Συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επίτευξη στην εξΑΕ και, επιπρόσθετα, η υποστήριξή της κρίνεται κατά πολύ σημαντικότερη και αναγκαία στο περιβάλλον αυτό λόγω του υψηλού βαθμού της μαθησιακής αυτονομίας των μαθητευομένων. Το παραπάνω συμπέρασμα καταδεικνύει την αναγκαιότητα παροχής υποστηρικτικών μεθόδων διδασκαλίας που να λαμβάνουν ως κριτήριο σχεδιασμού τους όχι μόνο την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητευομένων και στην κοινωνικοπολιτισμική προσαρμογή.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του ψηφιακού διυισμού. Στο: Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τόμος Α', σελ. 390-404). Αθήνα: Προπομπός.
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), 156-177.
- Artino, A.R. (2007). Self-regulated learning in online education: A review of the empirical literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(6), 3-18.
- Artino, A.R. & Steffens, J. M. (2006). Learning online: Motivated to self-regulated? *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 176-182.
- Avezedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulation learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., P. Pintrich and M. Zeidner, 2000. *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press.
- Boom, G., Pass, F., Merrienboer, J.J.G., & Gog, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20, 551-567.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college student. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.
- Γιαγλή, Σ. (2009). *Αυτονομία στη Μάθηση στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1 & 2), 93-106.
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education-The Journal for Open and Distance Educational Technology*, 4, 49-59. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.openedu.gr/magaz/previous/7th-mag/> (9-10-2009).
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered Web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 40-47.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web-pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33, 513-540.
- Dille, B. & Mezack, M. (1991). Identifying predictors of high risk among community college telecourse students. *The American Journal of Distance Education*, 5(1), 24-35.
- Dunigan, B., & Curry, K. J. (2006). Motivation and learning strategies of students in distance education. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 51(2), 140-155.
- Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2), . Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde14/articles/ergul.htm> (15-11-2009).
- Garrison, D. R., & Baynton, M. (1987). Beyond independence in distance education: The concept of control. *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D.H. Schunk, & B. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gunawardena, C.N., & Mclsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 355-395). (2nd ed.), London: Lawrence Erlbaum Associates publishers.
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- King, F. B., Harner, M. and Brown, S. W. (2000), Self-regulatory behavior influences in distance learning. *International Journal of Instructional Media*, 27(2), 147-156.
- Kramarski, B, & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical e-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 24-33.
- Kuhl, J., & Kraska, K, (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Abilities, motivation, and methodology* (pp. 93-124). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» μιλάμε; Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος Α', σελ.185-194). Αθήνα: Προπομπός.
- Lidner, R.W., & Harris, B.R. (1993). Teaching self-regulated learning strategies. In M.R. Simonson, & K. Abu-Omar (eds.), *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1993 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. New Orleans, LA. Ames, IA: AECT, 64
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/189/799> (7-12-2009).
- McLoughlin, C., & Marshall, L. (2000). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. In A. Herrmann, & M.M. Kulski (eds.), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://otl.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/mcloughlin2.html> (5-1-2010).
- Miltiadiou, M., & Savenye, W.C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11(1), 78-95.
- Moore, M.G. (1972). Learner autonomy: the second dimension of independent learning. *Convergence, Fall*, 76-88. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf (15-11-09).
- Moore, M.G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, 44, 661-679.
- Ng, C. (2002). Relations between motivational goals, strategy use and learning outcomes among university students in a distance learning mode: A longitudinal study. Paper present at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education, Brisbane, 1-5 December.
- Niemi, H, & Launonen, A. (2002). Towards self-regulation and social navigation in virtual learning spaces. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002589.htm> (20-1-2010).
- Niemi, H., Nevgi, A., & Virtanen, P. (2003). Towards self-regulation in Web-based learning. *Journal of Educational Media*, 28, 49-72.
- Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(2), 390-398.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R., Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), 72-89.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-9. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/4/337> (20/12/2010).

- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- Shih, C., & Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among students' motivation, attitude, learning styles and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42(4), 12-20.
- Shih, C., Ingebritsen, T., Pleasants, J., Flickinger, K., & G. Brown, G. (1998). Learning strategies and other factors influencing achievement via Web courses. *Proceedings of the 14th Annual Conference on Distance Teaching and Learning Madison, WI* 359-363. - (ED 422876)
- Skogster, P. (2008). Learning Property Management-Self- regulation in Distance Learning. *Innovative Techniques in Instruction Technology, E-learning, E- assessment and Education*, 416-421.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*, 10(2), 71-83.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2009). Gender Difference in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12(3), 12-22.
- Volet, S.E. (1991). Modeling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university student's learning. *Learning and Instruction*, 1, 319-336.
- Vrasidas, C., & McIsaac, M. S. (1999). Factors influencing interaction in an online course. *The American Journal of Distance Education*, 13(3), 22-35.
- Wang, A. Y., & Newlin, M. H. (2002). Predictors of Web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior*, 18, 151-163.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Wedemeyer, C.A. (1977). Independent study. In A.S. Knowles (ed.), *The International Encyclopedia of Higher Education*. Boston: CIHED.
- Whipp, J.L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 5-22.
- Williams, P. E., & Hellman, C. M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first- and second- generation college students. *Research in Higher Education*, 45(1), 71-82.
- Winne, P.H. (1995). Self- regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30(4), 223-228.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for Future research. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 8(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D.H. Schunk, & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self- reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R.Pintrich, & M. Zeidner (eds.), *Handbook of regulations* (pp.13-19). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-72.

Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Comparing the learning motives of traditional and distance learning students in higher education

Παπαδόπουλος Κ. Δημήτριος
Επίκουρος καθηγητής, ΤΕΙ Καβάλας
dimpap@teikav.edu.gr

Δημητριάδης Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός, MSc

Λαζαρίδης Παναγιώτης
Πτυχιούχος Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ Καβάλας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να προσδιοριστούν και να συγκριθούν τα κίνητρα μάθησης των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα των φοιτητών της εξ αποστάσεως και να διερευνηθεί η σχέση τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 378 προπτυχιακούς φοιτητές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=378). Οι 240 από αυτούς σπούδαζαν με το σύστημα της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ενώ οι 138 με το σύστημα της εξ αποστάσεως. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στους 3 από τους 4 παρακινητικούς παράγοντες για μάθηση, οι σπουδαστές της παραδοσιακής εκπαίδευσης κατέγραψαν υψηλότερες τιμές. Αντίθετα, οι σπουδαστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διέθεταν υπερδιπλάσιες ώρες για μελέτη. Τα κίνητρα των σπουδαστών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, που οδηγούσαν στην ακαδημαϊκή επιτυχία ήταν εσωτερικά και εξωτερικά ταυτόχρονα, ενώ τα αντίστοιχα κίνητρα των σπουδαστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν εσωτερικά.

Λέξεις κλειδιά

παρακίνηση για μάθηση, παραδοσιακή εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract

The aim of the present study was the learning motives of the traditional higher education students to defined and compared to the distance education students. Also, to investigate the relation between motives and academic achievement. The samples was consisted of 378 pre-graduated students of higher education (N=378). The 240 of them were studying under the traditional education system and the 138 were studying under the distance education system.

The results proved that 3 from the 4 motivational factors for learning, the students of traditional education showed higher levels. On the other hand, students of distance education were consumed by studying double hours.

The motives of traditional education students lead to academic motivation were intrinsic and extrinsic as well. Comparingly, the motives of distance education students were only intrinsic.

Keywords

learning motivation, traditional education, distance education

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια λειτουργεί στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία απολαμβάνει υψηλής ζήτησης. Οι σπουδαστές αυτού του συστήματος εκπαίδευσης καταβάλουν ένα ικανό χρηματικό τίμημα, προκειμένου να την παρακολουθήσουν, έχοντας ωστόσο τη δυνατότητα να επιλέξουν να σπουδάσουν στο γνωστικό πεδίο το οποίο επιθυμούν. Αντίθετα, η παραδοσιακή ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρεται δωρεάν, αλλά οι υποψήφιοι φοιτητές δε φοιτούν πάντοτε στη σχολή που αποτελεί την πρώτη τους επιλογή (Σωτηρόπουλος, 2006). Αν δεν καταφέρουν να συγκεντρώσουν την απαιτούμενη βαθμολογία στις εισαγωγικές εξετάσεις, είναι πολύ πιθανό να βρεθούν να σπουδάζουν σε γνωστικά πεδία που αποτελούν για αυτούς επιλογές χαμηλής προτεραιότητας και ως εκ τούτου μειωμένου ενδιαφέροντος. Για το λόγο αυτό, ίσως, η παραδοσιακή ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει διάφορα προβλήματα, όπως χαμηλή προσέλευση φοιτητών στις παραδόσεις των μαθημάτων, υψηλή εγκατάλειψη σπουδών, που σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει και το 40% των εγγεγραμμένων (Χατζηπαντελής, 2005), καθώς και ύπαρξη μακροχρόνιων φοιτητών (Κιντής, 1998).

Η παρακίνηση θεωρείται ότι επηρεάζει το πώς και το γιατί οι άνθρωποι μαθαίνουν και αποδίδουν (Pintrich & Schunk, 1996). Ο Roberts (2001) καθορίζει την παρακίνηση ως την ενεργοποίηση, κατεύθυνση και ρύθμιση της συμπεριφοράς. Η παρακίνηση έχει προσδιοριστεί ως ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Oxford *et al.*, 1993a; 1993b) και συγκαταλέγεται μεταξύ των παραγόντων που μπορούν να προβλέψουν τη βαθμολογία των φοιτητών (Hendrickson, 1997). Η παρακίνηση θεωρείται ότι εξαρτάται από εγγενείς ή από εξωγενείς παράγοντες, που συνιστούν αντίστοιχα την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση. Η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται εξαιτίας ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης. Αντίθετα, η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται προκειμένου να κατακτηθεί ενδεχόμενο αποτέλεσμα, το οποίο κείται έξω από τη δραστηριότητα (Deci, 1971). Αποσαφηνίζοντας τις δύο κατηγορίες, ο Vallerand (1997) υποστηρίζει ότι η εσωτερική παρακίνηση για γνώση είναι εμφανής, όταν το άτομο δεσμεύεται με μια δραστηριότητα εξαιτίας της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης που αποκομίζει όταν μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο. Οι Vallerand και Fortier (1998) προσδιόρισαν ότι υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής παρακίνησης. Η μια προσέγγιση υποστηρίζει ότι η σχέση είναι προσθετική. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των επιπέδων της παρακίνησης. Η άλλη προσέγγιση υποστηρίζει την αλληλεπιδραστική φύση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης. Έτσι, όταν ο ένας τύπος παρακίνησης αυξάνεται, ο άλλος τύπος μειώνεται (Lepper & Hodell, 1989).

Στόχος είναι κάτι που το άτομο επιθυμεί να πετύχει (Locke & Latham, 1990: 2), ενώ η θέση στόχου καθορίζεται ως ένα ειδικό αποτέλεσμα, το οποίο ένα άτομο προσπαθεί να πετύχει (Alderman, 1999). Οι παρακινητικοί στόχοι, με βάση τον προσανατολισμό τους, έχουν διαφοροποιηθεί με διάφορους τρόπους. Οι Dweck και Elliot (1983) τους διαχωρίζουν σε παρακινητικούς στόχους για μάθηση και παρακινητικούς στόχους απόδοση, η Nicholls (1984) τους καθορίζει ως στόχους προσανατολισμένους στο έργο και στόχους προσανατολισμένους στο εγώ, ενώ ο Harter (1981) τους διχοτομεί σε εσωτερικά και εξωτερικά προσανατολισμένους στόχους. Ο εσωτερικός προσανατολισμός στόχων αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο ένας σπουδαστής αντιλαμβάνεται ότι συμμετέχει σε ένα μαθησιακό έργο για λόγους όπως η πρόκληση, η περιέργεια, η κατάκτηση του μαθησιακού αντικειμένου, χρησιμοποιώντας αυτοκαθοριζόμενα πρότυπα και αυτοβελτίωση. Ο εξωτερικός προσανατολισμός στόχων υπονοεί τη συμμετοχή σε ένα μαθησιακό έργο για λόγους επίτευξης υψηλής βαθμολογίας, κατάκτησης βραβείων, απόδοση, αξιολόγησης από τους άλλους, ανταγωνισμού και αποφυγής ποινών (Hamilton & Ghatana, 1994; Pintrich, *et al.*, 1991).

Ο προσανατολισμός των στόχων έχει συσχετισθεί με τη μάθηση, την επίτευξη και την επιμονή στις μαθησιακές δραστηριότητες (Church, Elliot & Gable, 2001; Hagen & Weinstein, 1995; McGregor & Elliott, 2002; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Ο εξωτερικός προσανατολισμός στόχων έχει βρεθεί να προβλέπει διάφορα αρνητικά αποτελέσματα στο χώρο της εκπαίδευσης (Anderman, Griesinger, & Westerfield, 1998; Midgley & Urdan, 1995; Patrick, Ryan, & Pintrich, 1999; Ryan & Pintrich, 1997). Τα αποτελέσματα μιας μελέτης των Vansteenkiste *et al.* (2004) έδειξαν ότι το πλαίσιο εσωτερικών στόχων οδηγεί σε καλύτερη απόδοση και σε μεγαλύτερη επιμονή στο έργο, από ότι το πλαίσιο εξωτερικών στόχων ή ένα συνδυαστικό πλαίσιο εσωτερικών και εξωτερικών στόχων.

Σύμφωνα με τον Pintrich *et al.*, (1991), η παρακίνηση για μάθηση εκτιμάται πάνω σε 3 γενικές παρακινητικές δομές, σε αυτές της αξίας, της προσδοκίας και του συναισθήματος. Τα συστατικά στοιχεία της αξίας εστιάζουν στους λόγους για τους οποίους οι φοιτητές δεσμεύονται σε ένα ακαδημαϊκό έργο και αποτελούν τις υποκατηγορίες: (1) εσωτερικός προσανατολισμός στόχων, (2) εξωτερικός προσανατολισμός στόχων και (3) αξία του έργου. Η αξία του έργου αναφέρεται στην αξιολόγηση των φοιτητών σχετικά με την αξία του μαθησιακού έργου. Προηγούμενες ερευνητικές εργασίες έδειξαν ότι οι φοιτητές ήταν περισσότερο παρακινημένοι, όταν έκριναν ότι το μαθησιακό έργο ήταν από μόνο του σημαντικό, ενδιαφέρον και χρήσιμο (Eccles, 1983) και ότι οι πεποιθήσεις τους για την αξία του έργου σχετίζονταν με την απόδοσή τους (Pintrich, 1999).

Τα συστατικά στοιχεία της προσδοκίας αναφέρονται στις πεποιθήσεις των φοιτητών για τη δυνατότητά τους να φέρουν εις πέρας ένα έργο και αποτελούν τις υποκατηγορίες: (1) έλεγχος των πεποιθήσεων μάθησης και (2) αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως η κρίση κάποιου για την ικανότητά του να σχεδιάσει και να εκτελεί δράσεις, οι οποίες οδηγούν στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1986; Tanner & Jones, 2003). Σχετικά πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με την ακαδημαϊκή επιτυχία και με την απόδοση σε μαθηματικό έργο (Gaskill & Murphy, 2004). Τέλος, το συστατικό στοιχείο του

συναίσθηματος σχετίζεται με το άγχος που βιώνουν οι φοιτητές, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων και το οποίο θεωρείται ότι έχει αρνητική επίδραση τόσο στην παρακίνηση όσο και στην απόδοση (McWhorter & O'Connor, 2009; Watson *et al.*, 2004).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστούν και να συγκριθούν τα κίνητρα μάθησης των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα των φοιτητών της εξ αποστάσεως και να διερευνηθεί η σχέση τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελείται από 378 προπτυχιακούς φοιτητές της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (N=378). Οι 138 από αυτούς σπούδαζαν με το σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ οι 240 με την παραδοσιακή. Από τους 240 φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης οι 120 σπούδαζαν σε ΑΕΙ, ενώ οι υπόλοιποι 120 σε ΤΕΙ. Από τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι 76 ήταν άνδρες, ενώ οι 62 γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 33,99 έτη (T.A.=5,56). Οι 55 ήταν ελεύθεροι, οι 75 παντρεμένοι και οι 8 διαζευγμένοι. Παιδιά είχαν οι 73 από τους 137. Οι 98 εργάζονταν σε σταθερή εργασία, ενώ οι 40 όχι. Από τους 240 φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης οι 128 ήταν άνδρες και οι 112 γυναίκες. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 22,35 έτη (T.A.=3,33). Οι 232 ήταν ελεύθεροι, ενώ 8 ήταν παντρεμένοι. Παιδιά είχαν οι 4 από τους 240. Οι 79 εργάζονταν σε σταθερή εργασία, ενώ οι 160 δεν εργάζονταν.

Όργανο μέτρησης

Για την επίτευξη του σκοπού της ερευνητικής εργασίας επιλέχθηκε η διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας με ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 39 ερωτήσεις, κατανεμημένες σε 3 ενότητες. Την ενότητα της παρακίνησης, την ενότητα της μελέτης και της προόδου στα μαθήματα και την ενότητα των δημογραφικών στοιχείων.

Όσον αφορά την ενότητα της παρακίνησης, ως όργανο μέτρησης επιλέχθηκε το Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ, Pintrich *et al.*, 1991). Το όργανο αυτό αποτελείται από 2 μέρη, την Κλίμακα παρακίνησης (Motivation scale) και την Κλίμακα στρατηγικών μάθησης (Learning strategies scale). Το MSLQ έχει δοκιμαστεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Pintrich *et al.*, 1991) και έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορους τύπους σπουδών και σε διαφορετικές χώρες (Bandalos, Finney, & Geske, 2003; Brookhart & Durkin, 2003; Ommundsen, 2003; Seibert, 2002; Zusho, Pintrich, & Coppola, 2003). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μόνο η Κλίμακα παρακίνησης του MSLQ, η οποία αποτελείται από 31 δηλώσεις-μεταβλητές, οι οποίες συνιστούν τους ακόλουθους 6 παράγοντες, ήτοι: (1) εσωτερικός προσανατολισμός στόχων, (2) εξωτερικός προσανατολισμός στόχων, (3) αξία του έργου, (4) έλεγχος των πεποιθήσεων μάθησης, (5) αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση, και (6) δοκιμασία άγχους. Το όργανο μετεφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με το σύστημα της παλίνδρομης μετάφρασης. Το δείγμα απαντούσε στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου πάνω σε μια

5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert, το σημείο 1 της οποίας σήμαινε το «δεν ισχύει καθόλου για μένα», ενώ το σημείο 5 σήμαινε το «ισχύει απόλυτα για μένα».

Η ενότητα της μελέτης και της προόδου στα μαθήματα περιλάμβανε 2 ερωτήσεις. Η πρώτη ζητούσε τον αριθμό των ωρών που αφιερώνονται εβδομαδιαία στη μελέτη, η δεύτερη προσδιόριζε το μέσο όρο βαθμολογίας στα μαθήματα, από την αρχή της φοιτητικής τους διαδρομής.

Τέλος, η ενότητα των δημογραφικών στοιχείων περιλάμβανε 5 ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, το σύστημα εκπαίδευσης, την οικογενειακή και την εργασιακή κατάσταση.

Δοκιμασία οργάνου μέτρησης

Προκειμένου να εξετασθεί η συμβατότητα της κλίμακας παρακίνησης του MSLQ, για την περίπτωση της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε μια Επικυρωτική Παραγοντική Ανάλυση (E.Π.Α.-Confirmatore Factor Analysis), με την χρήση του LISREL 8.54 (Joreskog & Sorbom, 2001). Η E.Π.Α. χρησιμοποιείται όταν η δομή του οργάνου μέτρησης είναι εκ των προτέρων γνωστή. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Τα αποτελέσματα της Επικυρωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης.

| Παράγοντες και Μεταβλητές | | |
|--|---|------|
| I. Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων | | |
| 1 | Προτιμώ διδακτέα ύλη η οποία με προκαλεί να μάθω καινούργια πράγματα. | 0,62 |
| 16 | Προτιμώ διδακτέα ύλη που μου προκαλεί την περιέργεια ακόμη και αν είναι δύσκολη να τη μάθω. | 0,53 |
| 22 | Το ποιο ικανοποιητικό πράγμα για μένα σε ένα μάθημα, είναι η προσπάθεια να καταλάβω το περιεχόμενο του όσο το δυνατόν καλύτερα. | 0,62 |
| 24 | Όταν έχω ευκαιρία επιλογής, διαλέγω μια κατεύθυνση διδακτέας ύλης που θα με οδηγήσει σε περισσότερη γνώση, παρόλο που δεν μου εγγυάται έναν καλό βαθμό. | 0,53 |
| II. Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων | | |
| 7 | Το να παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθήματά μου είναι για μένα το ποιο ικανοποιητικό πράγμα. | |

| | | |
|--|--|------|
| | | 0,66 |
| 11 | Το ποιο σημαντικό πράγμα για μένα, αυτήν τη στιγμή, είναι να ανεβάσω το γενικό βαθμό, οπότε με ενδιαφέρει να παίρνω καλούς βαθμούς. | 0,79 |
| 13 | Αν μπορώ θα προσπαθήσω να πάρω καλύτερους βαθμούς στα μαθήματα, από τους υπόλοιπους φοιτητές. | 0,71 |
| 30 | Θέλω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου, επειδή είναι σημαντικό για μένα να δείξω τις ικανότητες μου στην οικογένεια μου, τους φίλους μου, τον εργοδότη ή σε κάποιους άλλους. | 0,64 |
| III. Αξία έργου | | |
| 4 | Νομίζω ότι είμαι σε θέση να χρησιμοποιήσω ό τι έμαθα στα μαθήματα. | 0,61 |
| 10 | Είναι σημαντικό για μένα να μάθω τη διδακτέα ύλη του εξαμήνου. | 0,63 |
| 17 | Με ενδιαφέρει το πεδίο στο οποίο αναφέρονται τα μαθήματα. | 0,55 |
| 23 | Νομίζω ότι η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα θα μου είναι χρήσιμη αν τη μάθω. | 0,72 |
| 26 | Μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων μου. | 0,57 |
| 27 | Η κατανόηση της διδακτέας ύλης των μαθημάτων είναι πολύ σημαντική για μένα. | 0,69 |
| IV. Έλεγχος πεποιθήσεων μάθησης | | |
| 2 | Όταν διαβάζω με σωστή μέθοδο, τότε είμαι σε θέση να μάθω το αντικείμενο του μαθήματος. | 0,45 |
| 9 | Το να μη μάθω το αντικείμενο των μαθημάτων μου αποτελεί δική μου ευθύνη. | 0,56 |
| 18 | Αν προσπαθήσω αρκετά σκληρά, τότε θα καταλάβω το αντικείμενο των μαθημάτων. | 0,69 |
| 25 | Αν δεν καταλαβαίνω το αντικείμενο του μαθήματος, είναι γιατί δεν προσπάθησα αρκετά σκληρά. | 0,56 |

| V. Αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση | | | | | | |
|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 5 | Πιστεύω ότι θα πάρω άριστο βαθμό στα μαθήματά μου. | 0,65 | | | | |
| 6 | Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω και τα πιο δύσκολα σημεία των μαθημάτων μου. | 0,64 | | | | |
| 12 | Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω τα βασικά σημεία των μαθημάτων. | 0,69 | | | | |
| 15 | Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να καταλάβω τα πιο δύσκολα σημεία που παρουσιάζονται από τους εισηγητές. | 0,67 | | | | |
| 20 | Είμαι πεπεισμένος ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στα τεστ (ή στις εργασίες), καθώς και στις εξετάσεις των μαθημάτων. | 0,72 | | | | |
| 21 | Περιμένω να τα πάω καλά στα μαθήματά μου. | 0,68 | | | | |
| 29 | Είμαι πεπεισμένος ότι έχω τα προσόντα να διακριθώ στα μαθήματά μου. | 0,58 | | | | |
| 31 | Συνυπολογίζοντας τη δυσκολία των μαθημάτων, των καθηγητών και τις ικανότητές μου, πιστεύω ότι θα τα πάω καλά στα μαθήματα. | 0,67 | | | | |
| VI. Δοκιμασία άγχους (M=3,183, T.A.=0,826) | | | | | | |
| 14 | Όταν δίνω εξετάσεις σκέφτομαι τις συνέπειες της αποτυχίας. | 0,46 | | | | |
| 19 | Έχω μια ανήσυχη, αβέβαιη αίσθηση όταν δίνω εξετάσεις. | 0,64 | | | | |
| 28 | Νοιώθω την καρδιά μου να χτυπά γρήγορα, όταν γράφω εξετάσεις. | 0,58 | | | | |
| Chi- Square =1197,67, df=362, p-value= 0,000 | | | | | | |
| RSMEA =0,078 GFI=0,89 CFI= 0,94 | | | | | | |
| Παράγοντας | 1 ^{ος} | 2 ^{ος} | 3 ^{ος} | 4 ^{ος} | 5 ^{ος} | 6 ^{ος} |
| Composite Reliability | 0.74 | 0.74 | 0.85 | 0.71 | 0.86 | 0.58 |
| Variance Extracted | 0.52 | 0.64 | 0.57 | 0.53 | 0.61 | 0.31 |

Στην Ε.Π.Α. αξιολογείται αρχικά η συνολική ποιότητα προσαρμογής (Overall model fit) των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο και στη συνέχεια το μετρικό μοντέλο (Measurement Model). Για την αξιολόγηση του συνολικού μοντέλου ελέγχονται το στατιστικό χ^2 , η τιμή του οποίου πρέπει να είναι στατιστικά ασήμαντη

(p -value > 0,5), ο δείκτης RSMEA, με τιμή μικρότερη του 0,08 και οι δείκτες GFI και CFI με τιμές μεγαλύτερες του 0,90 (Joreskog & Sorbom, 1993). Για την αξιολόγηση του μετρικού μοντέλου ελέγχονται οι φορτίσεις των δεικτών στον παράγοντα, οι οποίες πρέπει να είναι στατιστικά σημαντικές (>0,45), η δομική αξιοπιστία (composite reliability) και η υπολογισμένη διακύμανση (variance extracted). Σύμφωνα με τους Hair *et al.* (1995) οι τιμές των δύο τελευταίων δεικτών πρέπει να είναι μεγαλύτερες του 0,7 και 0,5 (50%) αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα του Πίνακα 1, αν και σε μερικές περιπτώσεις οριακά, πιστοποιούν την αρκετά καλή προσαρμογή των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο, στους 5 από τους 6 παράγοντες. Ο παράγων «Δοκιμασία άγχους», παρά την εξαίρεση 2 μεταβλητών δεν απέδωσε καλά αποτελέσματα, παρουσιάζοντας χαμηλή δομική αξιοπιστία και υπολογισμένη διακύμανση. Παρατηρείται ακόμη ότι η τιμή του p -value του στατιστικού χ^2 είναι μικρότερη του 0,5 και επομένως δε βρίσκεται μέσα στο πεδίο των αποδεκτών τιμών. Ωστόσο αυτό μπορεί να αποδοθεί στο πλήθος των ερωτηματολογίων. Όταν το μέγεθος του δείγματος ξεπερνά το 200, ο έλεγχος γίνεται πολύ ευαίσθητος, με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει αποδεκτή η μηδενική υπόθεση (Kelloway, 1998; Hair *et al.*, 1995). Κατόπιν των ανωτέρω, ο παράγων «Δοκιμασία άγχους», δε λήφθηκε υπόψη κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ως τιμή του καθενός από τους 5 παράγοντες ελήφθη ο μέσος των μέσων τιμών, των προσδιοριστικών μεταβλητών που συνιστούσαν τον κάθε παράγοντα.

Αποτελέσματα

Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων που θα εξετασθούν, παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των προς διερεύνηση μεταβλητών

| Παράγοντες και Μεταβλητές | | Παραδοσιακή και Εξ αποστάσεως | |
|---------------------------|---|-------------------------------|-------|
| | | Μ | Τ.Α. |
| 1 | Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων | 3,569 | 0,642 |
| 2 | Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων | 3,717 | 0,782 |
| 3 | Αξία έργου | 3,592 | 0,561 |
| 4 | Έλεγχος πεποίθησης μάθησης | 3,679 | 0,629 |
| 5 | Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης | 3,466 | 0,599 |
| 6 | Ώρες μελέτης | 27,38 | 24,11 |
| 7 | Βαθμός προόδου | 6,65 | 0,802 |

Ακολούθως διερευνήθηκε η διαφοροποίηση των 5 παραγόντων παρακίνησης, των διατιθέμενων ανά εβδομάδα ωρών μελέτης και του βαθμού προόδου εξ αιτίας του συστήματος εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε μια σύγκριση μέσω ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples T Test), με ανεξάρτητα παράγοντα το σύστημα εκπαίδευσης (1= Παραδοσιακή, 2= Εξ αποστάσεως). Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Οι διαφορές στην παρακίνηση, στις ώρες μελέτης και στο βαθμό προόδου μεταξύ των φοιτητών της παραδοσιακής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

| Παράγοντες και Μεταβλητές | | Παραδοσιακή | | Εξ αποστάσεως | | Independent Samples T test | |
|---------------------------|---|-------------|--------|---------------|--------|----------------------------|-------|
| | | M | T.A. | M | T.A. | t | p |
| 1 | Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων | 3,632 | 0,665 | 3,479 | 0,597 | 2,141 | 0,033 |
| 2 | Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων | 3,830 | 0,852 | 3,554 | 0,637 | 3,301 | 0,001 |
| 3 | Αξία έργου | 3,638 | 0,561 | 3,526 | 0,552 | 1,780 | 0,076 |
| 4 | Έλεγχος πεποίθησης μάθησης | 3,757 | 0,639 | 3,567 | 0,600 | 2,663 | 0,008 |
| 5 | Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης | 3,563 | 0,615 | 3,326 | 0,548 | 3,610 | 0,000 |
| 6 | Ώρες μελέτης | 17,16 | 19,796 | 42,27 | 21,961 | -10,599 | 0,000 |
| 7 | Βαθμός προόδου | 6,61 | 0,785 | 6,71 | 0,826 | -1,113 | 0,266 |

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της σύγκρισης μέσω ανεξαρτήτων δειγμάτων, οι φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές, από τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον «Εσωτερικό προσανατολισμό στόχων» ($t > 0$, $p < 0,01$), στον «Εξωτερικό προσανατολισμό στόχων» ($t > 0$, $p < 0,05$), στον «Έλεγχο πεποίθησης μάθησης» ($t > 0$, $p < 0,01$) και στην «Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης» ($t > 0$, $p < 0,01$). Αντίθετα, οι τελευταίοι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη τιμή στις «Ώρες μελέτης» ($t < 0$, $p < 0,01$).

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό προόδου των φοιτητών της παραδοσιακής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκαν δύο Πολλαπλές Γραμμικές Παλινδρομήσεις (Multiple Regression Analysis), μια για τους φοιτητές της παραδοσιακής και μια για τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε αμφότερες τις παλινδρομήσεις ως εξαρτημένη μεταβλητή ελήφθη ο «Βαθμός προόδου» και ως ανεξάρτητες οι 5 παράγοντες της παρακίνησης και οι «Ώρες μελέτης». Τα αποτελέσματα των

αναλύσεων για τους φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, ενώ για τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον Πίνακα 5.

Πίνακας 4. Η συσχέτιση του βαθμού προόδου με τους παρακινητικούς παράγοντες και τις ώρες μελέτης των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

| Εξαρτημένη μεταβλητή | Ανεξάρτητες μεταβλητές | β | t | Sig. t |
|--|---|---------|--------|----------|
| Βαθμός προόδου $R^2 = 0,198$ $F_{(6,185)} = 7,347$ Sig. $F = 0,000$ | Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων | 0,082 | 1,065 | 0,288 |
| | Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων | -0,053 | -0,632 | 0,528 |
| | Αξία έργου | 0,259 | 2,564 | 0,011 |
| | Έλεγχος πεποίθησης μάθησης | -0,134 | -1,634 | 0,104 |
| | Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης | 0,261 | 2,769 | 0,006 |
| | Ώρες μελέτης | 0,038 | 0,537 | 0,592 |

Όσον αφορά τους φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η τιμή Sig. του στατιστικού F είναι μικρότερη του 0,01 και συνεπώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν τις μεταβολές της εξαρτημένης, σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Το «Βαθμό προόδου» επηρεάζουν θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, και μπορούν να προβλέψουν το ύψος του οι παρακινητικοί παράγοντες «Αξία έργου» ($\beta > 0$, $p < 0,03$) και «Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης» ($\beta > 0$, $p < 0,01$). Ωστόσο, η τιμή του δείκτη R^2 δείχνει ότι μόνο ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό (19,8%) της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής αποδίδεται στη διασπορά της παλινδρόμησης.

Πίνακας 5. Η συσχέτιση του βαθμού προόδου με τους παρακινητικούς παράγοντες και τις ώρες μελέτης των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

| Εξαρτημένη μεταβλητή | Ανεξάρτητες μεταβλητές | β | t | Sig. t |
|---|-----------------------------------|---------|--------|----------|
| Βαθμός προόδου $R^2 = 0,350$ $F_{(6,125)} = 10,695$ Sig. $F = 0,000$ | Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων | 0,257 | 2,390 | 0,018 |
| | Εξωτερικός προσανατολισμός στόχων | 0,025 | 0,287 | 0,775 |
| | Αξία έργου | 0,110 | 0,934 | 0,352 |
| | Έλεγχος πεποίθησης μάθησης | -0,015 | -0,139 | 0,890 |

| | | | | |
|--|---|-------|-------|-------|
| | Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης | 0,092 | 0,832 | 0,407 |
| | Ωρες μελέτης | 0,304 | 3,645 | 0,000 |

Όσον αφορά τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η τιμή Sig. του στατιστικού F είναι μικρότερη του 0,01 και συνεπώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν τις μεταβολές της εξαρτημένης, σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Το «Βαθμό προόδου» επηρεάζουν θετικά, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό και μπορούν να προβλέψουν το ύψος του ο παρακινητικός παράγων «Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων» ($\beta > 0$, $p < 0,03$) και «Ωρες μελέτης» ($\beta > 0$, $p < 0,01$).

Συζήτηση-Συμπεράσμα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστούν και να συγκριθούν τα κίνητρα μάθησης των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα των φοιτητών της εξ αποστάσεως και να διερευνηθεί η σχέση τους με την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σπουδαστές της παραδοσιακής εκπαίδευσης είχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές, σε όλους τους παράγοντες των κινήτρων μάθησης, από τους σπουδαστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πλην του παράγοντα «Αξία έργου». Ωστόσο δεν είχαν υψηλότερο βαθμό προόδου. Το εύρημα ίσως ερμηνεύεται από τη διαφορά ηλικίας, κυρίως όμως από την εργασιακή και οικογενειακή κατάσταση των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι νεαροί φοιτητές της παραδοσιακής εκπαίδευσης έχουν ως κύριο έργο - υποχρέωση τις σπουδές τους, οι οποίες θα καθορίσουν το μέλλον τους και μέσα από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα αντλούν την αυτοεκτίμησή τους. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι κατά μέσο όρο 11 περίπου χρόνια σπουδαστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι ήδη ενταγμένοι στον κοινωνικό ιστό, αφού οι περισσότεροι από αυτούς έχουν σταθερή εργασία και έχουν δημιουργήσει οικογένεια. Διαθέτουν επομένως περισσότερες πηγές άντλησης αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, οι υποχρεώσεις που έχουν αναλάβει, τους δημιουργούν μια σειρά άλλων αναγκών, οι οποίες ίσως διαφοροποιούν τα κίνητρά τους. Οι επιτυχείς σπουδές ίσως βελτιώσουν την εργασιακή και κοινωνική τους θέση, αυξάνοντας το κύρος και την αυτοεκτίμησή τους, πιθανότατα όμως δεν είναι εκείνες που θα τα καθορίσουν.

Οι παράγοντες των κινήτρων μάθησης, που προβλέπουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των σπουδαστών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, είναι η «Αξία του έργου» και η «Αυτοαποτελεσματικότητα μάθησης και απόδοσης». Μελετώντας τις μεταβλητές του παράγοντα «Αξία έργου» διαπιστώνεται ότι αυτός εμπεριέχει τόσο την έννοια της χρηστικότητας (π.χ. «Νομίζω ότι η διδακτέα ύλη των μαθημάτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα θα μου είναι χρήσιμη αν τη μάθω»), που υποδηλώνει εξωτερική παρακίνηση, όσο και τις έννοιες της αρέσκειας και του ενδιαφέροντος (π.χ. «Μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων μου» και «Με ενδιαφέρει το πεδίο στο οποίο αναφέρονται τα μαθήματα»), που αντανακλούν εσωτερική παρακίνηση (Deci, 1971; Pellatier *et al.*, 1995). Η υπαγωγή των εννοιών αυτών στον ίδιο παράγοντα ίσως υποδηλώνει την ισχυρή εσωτερίκευση εξωτερικών κινήτρων. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2000), οι δύο ισχυρότερες μορφές εσωτερίκευσης εξωτερικών κινήτρων είναι η ρύθμιση της ταυτοποίησης (identified

regulation) και η ρύθμιση της ενσωμάτωσης (integrated regulation). Η ρύθμιση της ταυτοποίησης αντανακλά τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα εξαιτίας αποτελεσμάτων, τα οποία είναι προσωπικά σημαντικά και παρά το γεγονός ότι δεν απολαμβάνεται η δραστηριότητα καθεαυτή. Η ρύθμιση της ενσωμάτωσης εμφανίζεται όταν η ρύθμιση της ταυτοποίησης αφομοιώνεται πλήρως από το άτομο και βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις αξίες και τις ανάγκες του. Τα άτομα που παρακινούνται από τη ρύθμιση της ενσωμάτωσης είναι πιθανό να συμμετέχουν σε μια δράση επειδή η αυτή αποτελεί μια σημαντική πλευρά, του πως τα ίδια αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους.

Η θετική επίδραση της αυτοαποτελεσματικότητας πάνω στο βαθμό προόδου δε θα πρέπει να θεωρείται έκπληξη, αφού ο Bandura (1986, 1997) θεωρεί την αυτοαποτελεσματικότητα ως σημαντικό παράγοντα της αυτορρύθμισης των ατόμων. Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως μια ατομική πεποίθηση, σχετικά με την ικανότητα να εκτελεστεί με επιτυχία ένα συγκεκριμένο έργο (Bandura, 1997) και βρέθηκε ότι συνιστά τον πλέον σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τη συμπεριφορά. Ερευνητικά ευρήματα υποστηρίζουν ότι τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα συνδέονται με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Al-Alwan, 2008).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η πεποίθηση ενός ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του αναπτύσσεται: 1) ως αποτέλεσμα των επιτευγμάτων του σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, 2) μέσω της αντιπροσωπευτικής μάθησης, δηλαδή από την παρατήρηση των επιτυχιών και των αποτυχιών των άλλων, 3) από την ψυχολογική του κατάσταση κατά την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, και 4) από τη εκφραζόμενη πεποίθηση των άλλων, δηλαδή από την πίστη ή την αμφιβολία των σημαντικών άλλων για την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Επομένως, δύο από τους τέσσερις παράγοντες που συνδέονται με την αυτοαποτελεσματικότητα, φαίνεται ότι σχετίζονται με την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος και τους σημαντικούς άλλους. Η άποψη αυτή ίσως ερμηνεύει, σε κάποιο βαθμό, τη χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα για μάθηση και απόδοση των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ένα από τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η μελέτη σε «συνθήκες μοναξιάς» (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998-1999). Η περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και με τους εκπαιδευτικούς δεν επιτρέπει, ίσως, την υψηλή ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας μέσω της αντιπροσωπευτικής μάθησης και της εκφραζόμενης πεποίθησης των σημαντικών άλλων για την αποτελεσματικότητα του φοιτητή. Ο Bandura (1997) έχει προσδιορίσει την αρνητική σχέση της μοναξιάς με την αυτοαποτελεσματικότητα στις νεαρές ηλικίες, ενώ οι Fry και Debats (2002) κατέληξαν σε παρεμφερή συμπεράσματα για τους ενήλικες. Επιπλέον, θα πρέπει να συνυπολογιστούν ως μειωτικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας για μάθηση και απόδοση μια πιθανή παρελθούσα αποτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για το παραδοσιακό πανεπιστήμιο, καθώς και ο χρόνος αποχής από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως ο μόνος παρακινητικός παράγοντας των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που προβλέπει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, είναι ο «Εσωτερικός προσανατολισμός στόχων». Ο παράγων αυτός συμπεριλαμβάνει την περιέργεια, την πρόκληση, την ικανοποίηση από την προσπάθεια και τη μάθηση καθεαυτή. Ερευνητικές εργασίες υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές που έχουν εσωτερικό προσανατολισμό στόχων, τείνουν να εκτιμούν ένα βαθύτερο επίπεδο κατανόησης του έργου, σε σχέση με αυτού που έχουν εξωτερικό προσανατολισμό στόχων. Αντίθετα,

οι τελευταίοι τείνουν να χρησιμοποιούν ένα επιφανειακό επίπεδο στρατηγικών, όπως η απομνημόνευση ή η εικασία (Lyke & Kelaher Young, 2006). Οι Vansteenkiste, Lens και Deci (2006) θεωρούν ότι η εσωτερική παρακίνηση στόχων, σε σύγκριση με την εξωτερική, είναι πιθανό να προάγει την βραχυχρόνια και μακροχρόνια επιμονή στο μαθησιακό αντικείμενο και έτσι δικαιολογούνται οι υπερδιπλάσιες ώρες μελέτης των σπουδαστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες των φοιτητών της παραδοσιακής.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, φαίνεται ότι τα κίνητρα για μάθηση των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που οδηγούν σε υψηλή ακαδημαϊκή απόδοση, είναι περισσότερο εσωτερικά, από τα αντίστοιχα των φοιτητών της παραδοσιακής. Για τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όταν η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί αυτοσκοπό, επηρεάζει θετικά την απόδοσή τους. Το εύρημα αυτό πιθανότατα υποδηλώνει την συμμετοχή στην εκπαίδευση των φοιτητών αυτών, προκειμένου να καλύψουν ανάγκες σχετικές με την εκτίμηση (esteem) και την αυτοπραγμάτωση (self-actualization) της πυραμίδας ιεράρχησης αναγκών του Maslow (1954). Η ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών της παραδοσιακής εκπαίδευσης, προβλέπεται από κίνητρα εσωτερικά και εξωτερικά. Προφανώς, για τους φοιτητές αυτούς, η μελλοντική επαγγελματική επιτυχία δε μπορεί παρά να αποτελεί ένα καθοριστικό παρακινητικό παράγοντα.

Η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα των σχεδιαστών και των εκπαιδευτικών της, αφού, αν και θεωρείται καθοριστικός παράγων των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, προσδιορίστηκε σε μέτρια επίπεδα και κατατάχθηκε τελευταία, μεταξύ των παρακινητικών δομών για μάθηση και απόδοση και δεν μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Βιβλιογραφία

- Alderman, M. K. (1999). *Goals and goal setting. Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderman, E. M., Griesinger, T., & Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 90*, 84-93.
- Al-Alwan, A. F. (2008). Self-regulated learning in high and low achieving students at Al-Hussein Bin Talal University (AHU) in Jordan. *International Journal of Applied Educational Studies, 1*(1), 1-13.
- Bandalos, D. L., Finney, S. J., & Geske, J. A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 604-616.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brookhart, S. M., & Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education, 16*(1), 27-54.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 43-54.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In: Heatherington, E. M. (ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol 4, pp. 643-691). New York: Wiley.

- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic choice: Origins and changes. In J. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.
- Fry, P. S., & Debats, D. L. (2002). Self-efficacy beliefs as predictors of loneliness and psychological distress in older adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 55(3), 233-269.
- Gaskill, P. J., & Murphy, P. K. (2004). Effects on a memory strategy on second-graders' performance and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 27-49.
- Hagen, A. S., & Weinstein, C. E. (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 43-55.
- Hair, F., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings* (4th Ed). London, Prentice-Hall International.
- Hamilton, R., & Ghatala, E. (1994). *Learning and instruction*. New York: Mc Graw-Hill.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Hendrickson, A. B. (1997). *Predicting student success with the Learning And Study Strategies Inventory* (LASSI). Unpublished master's thesis. Iowa State University, Ames, IA.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). *LISREL8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (2001). *LISREL 8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications, Inc.
- Κιντής, Α. (1998). *Η στάση των σπουδών στα ελληνικά Α.Ε.Ι.* Εφημερίδα Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε 25/03/2010 από: <http://archive.enet.gr/1998/06/04/on-line/stiles/analisi.htm>.
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, p.p. 73-105). San Diego: Academic Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lyke, J. A., & Kelaher Young, A. J. (2006). Cognition in context: Students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom, *Research in Higher Education*, 47(4), 477-490.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York.
- Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1998-1999). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά «εργαλεία»-μέθοδοι, στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- McGregor, H. A., & Elliott, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- McWhorter, W., & O'Connor, B. (2009). *Do LEGO Mindstorms motivate programming students in CSI?* Proceedings of the 40th ACM Technical Symposium on Computer Science Education.
- Midgley, C., & Urdan, T. C. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.
- Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993a). Japanese by satellite: Effects of motivation, language learning styles and strategies, gender, course level, and previous language learning experience on Japanese language achievement. *Foreign Language Annals*, 26(3), 358-371.
- Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. (1993b). Learning a language by satellite television: What influences student achievement? *System*, 21(1), 31-48.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1999). The differential impact of extrinsic and mastery goal orientations on males' and females' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 11, 153-171.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-54.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

- Pintrich, R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation process. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math classes. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Seibert, D. C. (2002). Effects of engagement principles in a video teleconferencing environment on the development of knowledge, motivation and clinical expertise. *Dissertation Abstracts International*, 13(6), 2136.
- Σωτηρόπουλος, Δ. Α. (2006). *Έρευνα του ELIAMEP για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Εξωτερικής και Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 20/03/2010 από: <http://www.eliamep.gr/integration/erevna-i-panepistimiaki-ekpedefsi-stin-ellada-sto-neo-efropaiko-ke-diethnes-perivallon/>
- Tanner, H., & Jones, S. (2003). Self-efficacy in mathematics and students' use of self-regulated learning strategies during assessment events. In N. A. Pateman, B. J. Doherty, & J. Zilliox (Eds.), *Proc. 27th Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol.4, pp. 275-282). Honolulu, USA: PME.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and Motive Interaction 26 physical activity: A review and critique. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.
- Watson, M., McSorley, M., Foxcroft, C. & Watson, A., (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10, 193-207.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.
- Χατζηπαντελής, Θ. (2005). Παρατηρητήριο ΑΠΘ. Η ροή των φοιτητών. Ανακτήθηκε 12/01/2006 από: http://web.auth.gr/dent/el/info/auth_obs_post.ppt.

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία

The contribution of the instructor in the support of autonomy for distance learning

Τσιτλακίδου Ευδοκία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
douniatsitlakidou@yahoo.gr

Μανούσου Ευαγγελία

ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
manousoug@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την ανάδειξη του ρόλου του διδάσκοντα στην εξΑΕ και πιο συγκεκριμένα την υποστήριξη του στην αυτονομία στη μάθηση των διδασκομένων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχικά σε επίπεδο θεωρητικό με τη βοήθεια κειμένων των θεωρητικών της εκπαίδευσης και στη συνέχεια σε εμπειρικό επίπεδο μέσα από τις συνεντεύξεις των φοιτητών/τριών καθώς και των Καθηγητών – Συμβούλων της ΕΚΠ 65, για να αποτυπωθούν και να διερευνηθούν ακολούθως οι απόψεις τους σχετικά με το ρόλο του Καθηγητή - Συμβούλου και κυρίως τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει για να κατευθύνει και να βοηθήσει το διδασκόμενο προς την αυτονομία στη μάθηση. Η διπλωματική εργασία δίνει έμφαση στις θέσεις και τις απόψεις των καθηγητών και των φοιτητών, για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που πραγματικά αντιλαμβάνονται την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση και πώς αυτή πραγματικά εφαρμόζεται μέσα από το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας του Ε.Α.Π.

Abstract

This paper aims to highlight the role of the teacher in distance education and more specifically their support for the autonomy of student learning. The survey was conducted initially on a theoretical level with the help of the theoretical scientists of education and then on an empirical level through interviews of students and Teachers - Consultants of the EKP 65, to reflect and explore the following views on the role of Professor - Consultant and especially the skills needed to support the learner towards autonomy in learning. The thesis focuses on the positions and views of teachers and students to understand how they really understand the concept of autonomy in learning and how it really applied through the program of distance teaching EAP.

Λέξεις κλειδιά

εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτονομία στη μάθηση, ρόλος καθηγητή – συμβούλου, διδασκόμενοι, αλληλεπίδραση, υποστήριξη

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, η τεράστια τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη καθώς και οι περιορισμοί που υπήρχαν στα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης έκαναν επιτακτική την ανάγκη για μια ευέλικτη ανοικτή

εκπαίδευση. Αυτή είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αποτελεί τη θεμελιώδη μέθοδο των ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης και ταυτόχρονα το σημείο απόκλισης και διαφοροποίησης από τα συμβατικά.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ευέλικτη, πολυμορφική εκπαιδευτική διαδικασία που καταργεί τους περιορισμούς της συμβατικής διδασκαλίας μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών και δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του διδασκόμενου και του διδάσκοντα στις αίθουσες διδασκαλίας. Ωστόσο ένας επιπλέον ορισμός παιδαγωγικής διάστασης σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005) είναι ότι: «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης».

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, μια σημαντική και πολυσυζητημένη έννοια της εξ αποστάσεως είναι η αυτονομία, η οποία αναφέρεται «στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας, και πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας» (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Moore, 1972 οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010). Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη μαθησιακή αυτονομία στην εξΑΕ είναι ο διδάσκοντας, για τον οποίο αναδεικνύεται ένας νέος, διαφορετικός ρόλος. Η διερεύνηση αυτού του ρόλου με ποιοτικά εργαλεία σε μια μελέτη περίπτωσης που αφορά στο Ε.Α.Π, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην παρούσα λοιπόν εργασία διερευνάται πώς μπορεί να συμβάλλει ο διδάσκων στην επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση των διδασκόμενων στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ειδικά σε αυτό του Ε.Α.Π.

1. Ο ρόλος του διδάσκοντα ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση

Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσδίδει στον εκπαιδευτικό ένα νέο ρόλο και μία άλλη διάσταση από αυτή στην παραδοσιακή ή συμβατική εκπαίδευση, αυτός του Καθηγητή - Συμβούλου. Ο Καθηγητής - Σύμβουλος γίνεται η ψυχή της υποστήριξης του φοιτητή και είναι παρών σε σημαντικές φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς όμως να επιβάλλει ή να επιβάλλεται (Λιοναράκης, 1999).

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξΑΕ είναι μεταξύ άλλων, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Σε αυτό συμβάλλουν οι πολλές, τακτικές και διαφορετικές μορφές επικοινωνίας που μπορεί να έχει ο Καθηγητής - Σύμβουλος με τους φοιτητές. Η διδασκαλία δεν είναι μετωπική και δεν λαμβάνει χώρα μέσα σε παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Η μάθηση και η επικοινωνία συντελούνται εξ αποστάσεως όποτε το θελήσει ή χρειαστεί ο φοιτητής μέσω τηλεφώνου, επιστολών, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδικτύου (τηλεδιασκέψεις, τηλεματική, κ.α) ή των προγραμματισμένων Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (Ο.Σ.Σ.). Δημιουργείται με άλλα λόγια ένα «πλαίσιο στήριξης» από τον Καθηγητή - Σύμβουλο το οποίο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αυτόνομη και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Η μάθηση γίνεται το αποτέλεσμα της ευρετικής πορείας του ίδιου του φοιτητή (Λιοναράκης, 2001^α). Έτσι, έχουμε «μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο του παραδοσιακού πανεπιστημίου, όπου ο διδάσκων είναι ο αποκλειστικός μεταφορέας γνώσεων, στο μαθητοκεντρικό μοντέλο της εξΑΕ όπου ο φοιτητής είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη μόρφωσή του» (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2001).

Αυτά τα στοιχεία διαφοροποιούν και τις απαιτήσεις και το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι διδάσκοντες.

Η αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων απασχόλησε μια σειρά ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης από απόσταση διαμορφώνοντας διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Delling όπ. αναφ.στο Keegan, 1996, Wedemeyer, 1981, Moore, 2007 όπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Ο R. Delling, 1994 (όπ. αναφ.στο Keegan, 1996), αναγνωρίζει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν επιθυμούν μια συμβατική σχέση με το διδάσκοντά τους, επομένως ο ρόλος του διδάσκοντα θα πρέπει να διαφοροποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μαθησιακής αυτοδυναμίας του εκπαιδευόμενου. Ο ρόλος λοιπόν του διδάσκοντα κατά τον Delling, (1994 όπ. αναφ.στο Keegan, 1996), είναι γενικότερα περιορισμένος, καθώς λείπουν από αυτό το είδος της εκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό προσδίδει στο διδασκόμενο αυτονομία και ανεξαρτησία. Η μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων είναι πολύ σημαντική και πρέπει να εξυπηρετείται από τον εκάστοτε οργανισμό εκπαίδευσης που οφείλει να βοηθά τους διδασκόμενους σε όλες τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Ιδιαίτερη σημασία για τον Delling, 1994 (όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) παίζουν τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό φορέα προκειμένου να βοηθηθεί ο εκπαιδευόμενος να καταστεί αυτόνομος. Άλλωστε η ύπαρξη ενός τουλάχιστον τεχνολογικού μέσου, το οποίο μειώνει την απόσταση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού φορέα αποτελεί βασικό στοιχείο του ορισμού που δίνει ο Delling (1994 όπ. αναφ.στο Keegan, 1996), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο περισσότερη σημασία έχουν οι δομές και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ενώ ο ρόλος του διδάσκοντα είναι περιορισμένος (Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Περισσότερο αναβαθμισμένος εμφανίζεται να είναι ο ρόλος του διδάσκοντα στο μοντέλο της *ανεξάρτητης μελέτης* του Charles Wedemeyer. Ο Wedemeyer (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) υποστηρίζει πως στο πλαίσιο της αυτονομίας στη μάθηση είναι επιτρεπτός ένας καθοδηγητικός ρόλος για το διδάσκοντα, σε κάθε περίπτωση όμως ο εκπαιδευόμενος δεν πρέπει να εξαρτάται από αυτόν. Γνωρίζοντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι μια εύκολη μέθοδος εκπαίδευσης τόνιζε πως δεν ανταπεξέρχονται όλοι οι διδασκόμενοι στις απαιτήσεις ενός τέτοιου συστήματος. Η φιλοσοφία του, για επιτυχημένη προσπάθεια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλάμβανε και την ανάπτυξη αγαθής σχέσης ανάμεσα στον φοιτητή και στον καθηγητή (Hanson et al, 1997). Κατά τον Wedemeyer, (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) ο καθηγητής παρακινεί και κινητοποιεί και επομένως δεν μπορεί να υποκατασταθεί από μηχανικά μέσα αξιολόγησης ή μέσα αντικειμενικής αξιολόγησης, όπως είναι οι κλειστού τύπου ασκήσεις και οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, αφού τα προγράμματα αυτά αποτελούν προγράμματα «αυτομόρφωσης» Wedemeyer, (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996).

Παρόμοιος ρόλος επιφυλάσσεται για το διδάσκοντα και στο μοντέλο της *συναλλακτικής απόστασης*, αφού σύμφωνα με το Moore (1972), ο διδάσκων πρέπει να παρεμβαίνει ελάχιστα στη μαθησιακή διαδικασία και μόνο για να καθοδηγήσει με διακριτικό όμως τρόπο. Στη θεωρία της *συναλλακτικής απόστασης* ο βαθμός και τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτονομίας διαφοροποιούνται σε κάθε περίπτωση και κάθε διδασκόμενο. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του διδάσκοντα δε θεωρείται περιττός, εφόσον πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση της μαθησιακής αυτονομίας και να στηρίζει κάθε διδασκόμενο περισσότερο συναισθηματικά ή λειτουργικά ανάλογα με το βαθμό ικανότητας, θέλησης ή ετοιμότητάς του για αυτόνομη δράση (Moore, 2007, Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο διδάσκων στην εξ αποστάσεως είναι αυτός που υποστηρίζει, συμβουλεύει, διδάσκει, καθοδηγεί, ενισχύει την αυτενέργεια και εμπλέκει ενεργητικά τους διδασκόμενους στη διεργασία της μάθησης οδηγώντας τους στην αυτόνομη μάθηση. (Λιοναράκης, 2001). Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί και να διερευνηθεί ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας της μάθησης του φοιτητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Όπως προκύπτει λοιπόν από την περιγραφή του σκοπού η παρούσα εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς προσδιορίζουν, οι Καθηγητές – Σύμβουλοι και οι διδασκόμενοι του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και συγκεκριμένα της Θ.Ε. ΕΚΠ 65, την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση στο πλαίσιο της εξΑΕ και ποιες δυσκολίες – εμπόδια συναντούν ως προς την υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης;
- Πώς οι Καθηγητές – Σύμβουλοι του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και ειδικότερα της Θ.Ε. ΕΚΠ 65 αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας του φοιτητή και με ποιες μεθόδους, τεχνικές, στρατηγικές προσφέρουν αρωγή στους διδασκόμενους;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των Καθηγητών – Συμβούλων και το ρόλο που διαδραματίζουν ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση; Ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διδασκομένων εμποδίζουν ή συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας στη μάθηση;

2.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη με την πραγματοποίηση 14 συνεντεύξεων από 7 Καθηγητές/τριες – Συμβούλους και 7 φοιτητές/τριες της Θ.Ε. ΕΚΠ 65 και πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2011. Ο λόγος που επιλέξαμε στην παρούσα εργασία ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, είναι γιατί μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών καθώς και των Καθηγητών Συμβούλων της ΕΚΠ 65, μια και έχουμε να διαχειριστούμε έννοιες με λεπτές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Η ποιοτική προσέγγιση καθώς εντάσσεται στο ερμηνευτικό επιστημολογικό ρεύμα, προσφέρεται περισσότερο για μια τέτοιου είδους διερεύνηση, αφού έχει ως στόχο να μελετήσει το ιδιαίτερο και το συγκεκριμένο, χωρίς να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την εξαγωγή γενικεύσεων (Cohen & Manion, 1997). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, ήταν το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας. Κύριος στόχος της κατάλληλης δειγματοληψίας ήταν η επιλογή περιπτώσεων ικανοποιητικών σε πληροφορίες και με βιώματα στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία του Ε.Α.Π. Οι απαντήσεις τους μας έδωσαν τη δυνατότητα να ελέγξουμε την εγκυρότητα της θεωρητικής μας προσέγγισης για το ρόλο του Καθηγητή – Συμβούλου στο Ε.Α.Π ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση όσο και να πληροφορηθούμε μη προβλεφθείσες απαντήσεις, δημιουργώντας έτσι περισσότερους προβληματισμούς και σκέψεις (Cohen, Manion, 1997).

Η μελέτη και η εξέταση των συνεντεύξεων έγινε με βάση τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και εξετάστηκαν διεξοδικά οι έξι άξονες πάνω στους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των καθηγητών και των φοιτητών. Οι βασικοί άξονες της συνέντευξης βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και

προέκυψαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Brockett & Hiemstra, 1991, Moore, 2007, Zimmerman, 2000, Wedemeyer, 1981, Λιοναράκης, 1999, Race, 2001, Keegan, 2001, Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Οι άξονες βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, αφορούν τις εξής θεματικές:

- Προσδιορισμός αυτονομίας στη μάθηση και προσδιορισμός αυτόνομου εκπαιδευόμενου
- Δεξιότητες, ρόλος διδάσκοντα (αρωγός, πηγή πληροφόρησης, εμπνευστής, καθοδηγητής)
- Προσωπική ευθύνη, δεξιότητες του εκπαιδευόμενου
- Τεχνικές προώθησης της αυτονομίας των εκπαιδευομένων
- Εμπόδια και δυσκολίες στην κατάκτηση της μαθησιακής αυτονομίας.
- Τρόποι με τους οποίους ο ρόλος των Καθηγητών – Συμβούλων μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός.

2.3 Ανάλυση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο των έξι αξόνων που θέσαμε για τις συνεντεύξεις και ουσιαστικά αντιπαραβάλαμε τις απόψεις των δύο πλευρών γύρω από το θέμα της αυτονομίας στη μάθηση και του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου ως προς την υποστήριξη της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θέσαμε ένα γενικό κριτικό σχόλιο σχετικά με το σύνολο των απαντήσεων και επιδιώξαμε να εξετάσουμε κατά πόσο τα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε συμβαδίζουν ή διαφοροποιούνται με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Η αυτονομία στη μάθηση σύμφωνα με τους Καθηγητές – Συμβούλους και τους φοιτητές της ΕΚΠ 65

Ο **πρώτος άξονας** αφορούσε το ζήτημα της αυτονομίας της μάθησης, πώς ορίζεται από καθηγητές και φοιτητές, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου φοιτητή και εάν η προσπάθεια για αυτόνομη μάθηση επηρεάζεται ή παρεμποδίζεται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές στις απαντήσεις τους δίνουν περισσότερο έμφαση στη διαδικασία που απαιτείται από τον φοιτητή για την κατάκτηση της αυτονομίας και επισημαίνουν την σπουδαιότητα του ρόλου του διδασκόμενου σε αυτή την προσπάθεια. Δηλαδή, τονίζουν ότι εφόσον ο φοιτητής έχει τα απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία στη διάθεσή του και έχει δεχτεί τις ανάλογες κατευθύνσεις από τους καθηγητές του, τότε είναι υποχρέωση δική του ο τρόπος και η διαδικασία που θα ακολουθήσει για να κατακτήσει τη γνώση. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι η υπευθυνότητα και η συνέπεια δεν αφορά μόνο τη μελέτη ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και τους στόχους που πρόκειται να θέσει ο ίδιος ο διδασκόμενος για την πορεία που πρόκειται να ακολουθήσει στο μέλλον. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο της κατάκτησης της αυτονομίας μπορεί να βοηθήσει ως ένα σημείο η «παρεμβατικότητα» του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά μόνο όταν θέτει κανόνες δημιουργικής σκέψης και όχι περιορισμού της. Η άποψη των Καθηγητών – Συμβούλων έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη θεωρία της συναλλακτικής απόστασης του Moore (2007). Κατά τον Moore η αυτονομία ορίζεται ως ο βαθμός ελέγχου που έχει ο εκπαιδευόμενος για τον προσδιορισμό των ατομικών του μαθησιακών στόχων και μεθόδων, ο βαθμός στον οποίο μέσα σε ένα πρόγραμμα σπουδών ο εκπαιδευόμενος προσδιορίζει μαθησιακές ανάγκες, στόχους, σχέδια και τρόπους επίτευξης των στόχων, επιλογή του αντικειμένου μάθησης, οργάνωση και παρουσίαση αυτού. Η εξάσκηση της αυτονομίας του και το εύρος αυτής εξαρτώνται

από την οργάνωση και δομή του εκάστοτε συστήματος σπουδών (Moore, 1972, 2007).

Από την άλλη, η προσέγγιση των φοιτητών στο θέμα της αυτονομίας δεν αφορά τόσο τη διαδικασία για την κατάκτηση της γνώσης όσο την ελευθερία επιλογής τόπου, χρόνου, ρυθμού μελέτης, αριθμού μαθημάτων. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι αυτονομία για τους φοιτητές δεν είναι τόσο η ικανότητα που θα αποκτήσουν για τη λήψη πρωτοβουλιών και την εκμάθηση ενός τρόπου εργασίας που θα τους επιτρέψει να κρίνουν και να δημιουργούν σε καινούριο πλαίσιο σκέψης, αλλά από ότι φαίνεται η ευκολία στην απόκτηση ενός πτυχίου ή στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Βέβαια, αντιλαμβάνονται ότι για να έχει ο κάθε φοιτητής μια επιτυχημένη πορεία χρειάζεται να είναι υπεύθυνος και να αντιλαμβάνεται τις υποχρεώσεις του που έχουν καθοριστεί είτε από τον καθηγητή είτε από το ίδρυμα. Η θεσμοθέτηση ενός πλαισίου από το ίδρυμα κρίνεται από τους φοιτητές ως μια ευνοϊκή εξέλιξη για τις σπουδές τους, καθώς θέτονται χρονικά όρια για να ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών τους.

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες καθηγητών και φοιτητών για την επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση.

Σχετικά με τον **δεύτερο άξονα** των ερωτημάτων που αφορούσε τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των καθηγητών και των φοιτητών για την επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση, φαίνεται πως υπάρχει μια συμφωνία απόψεων. Ως τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου φοιτητή διδάσκοντες και διδασκόμενοι θεωρούν ότι είναι η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η πειθαρχία, ο σωστός προγραμματισμός καθώς και η πίστη ότι μπορεί να πετύχει τους μαθησιακούς του στόχους. Οι καθηγητές εκτιμούν πως είναι απαραίτητη η βοήθεια και η συμβολή τους στην προσπάθεια των φοιτητών για την κατάκτηση της αυτονομίας. Όμως, η βοήθεια που πρέπει να προσφέρει ένας καθηγητής δεν σχετίζεται τόσο με την επίλυση των γνωστικών αποριών των διδασκόμενων πάνω στο εκπαιδευτικό υλικό όσο με την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που χρειάζονται, για να δώσουν το κίνητρο στους φοιτητές να συνεχίσουν με ζήλο την προσπάθειά τους. Ο καθηγητής θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που ο φοιτητής θα μπορεί να αναπτύξει ουσιαστική επικοινωνία πάνω στα εκπαιδευτικά και μαθησιακά ζητήματα και όχι αυτός που θα του παρέχει έτοιμες λύσεις, καθώς μ' αυτό τον τρόπο δεν διευκολύνεται η προσπάθεια και δεν επιτυγχάνεται ο στόχος της αυτονομίας. Ο καθηγητής παρέχει τις κατευθύνσεις, διευκολύνει την προσπάθεια, προτείνει λύσεις, διδάσκει τη μεθοδολογία, καθοδηγεί, εμπνυχώνει, αλλά δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις. Οι φοιτητές θεωρούν πως η συμβολή του διδάσκοντα είναι απαραίτητη για να τους βοηθήσει να καθορίσουν τους στόχους τους, αλλά και να τους κατευθύνει στον τρόπο μελέτης καθώς και στο υλικό που θα πρέπει να συμβουλευτούν.

Οι καθηγητές και οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πως πρέπει να διαμορφωθεί ένα σωστό πλαίσιο συχνής επικοινωνίας χωρίς διακρίσεις, ώστε πάνω απ' όλα να ευνοηθούν όλοι οι σπουδαστές και να πετύχουν την κατάκτηση των στόχων. Οι δύο πλευρές τονίζουν ότι σημαντικότερο στοιχείο στη σχέση καθηγητή - διδασκόμενου είναι η ψυχολογική ενίσχυση και η παρότρυνση στην προσπάθεια του φοιτητή να πετύχει τους στόχους του. Όμως, αυτή η σχέση θα διαμορφωθεί μόνο με την ανάπτυξη μιας σταθερής και άμεσης επικοινωνίας. Οι αντιλήψεις των Καθηγητών - Συμβούλων και των φοιτητών/τριών συγκλίνουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτόνομης μάθησης και το ρόλο του Καθηγητή - Συμβούλου. Ο διδάσκων καλείται να αναλάβει επικοινωνιακή δράση και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες αποκτούν ιδιαίτερη παρωθητική βαρύτητα (Mini & Charalaboroulou, 2005) εφόσον καλείται να ακούσει, να συναισθανθεί, να συμβουλέψει και να υποστηρίξει το φοιτητή (Βασιλού

– Παπαγεωργίου, 2001) σε μια εσωτερική, σύνθετη διαδικασία μάθησης (Burge, 1988). Οι καθηγητές και οι φοιτητές επισημαίνουν κάποια προβλήματα στην ανάπτυξη αυτής της επικοινωνίας. Τα πιο σημαντικά αφορούν την αδυναμία των ίδιων των καθηγητών και των φοιτητών να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που διαφέρει ολοκληρωτικά από την παραδοσιακή μετωπική. Παράλληλα, η περιορισμένη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων δεν επιτρέπει στους καθηγητές να δώσουν πάντα τις κατάλληλες κατευθύνσεις, αφού δεν μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση.

Προσωπική ευθύνη φοιτητών για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση.

Όσον αφορά στον **τρίτο άξονα** της έρευνάς μας, που αφορούσε την προσωπική ευθύνη που έχουν οι φοιτητές για την επιτυχία της κατάκτησης της αυτονομίας στη μάθηση, διαπιστώνουμε συμφωνία στις απόψεις φοιτητών και Καθηγητών-Συμβούλων. Όλοι δήλωσαν ότι εφόσον οι φοιτητές είναι ενήλικες και έχουν επιλέξει να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, οφείλουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να επιθυμούν οι ίδιοι να ενεργούν αυτόνομα, ώστε να προβάλλουν τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις. Επομένως, αφού οι ίδιοι οι φοιτητές επιλέγουν να προχωρήσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία, οφείλουν να οργανώνουν ανάλογα το πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις τους, για να φέρουν σε πέρας τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο πρόγραμμα (Brockett & Hiemstra, 1991). Η παρουσία του καθηγητή είναι βοηθητική και ενισχυτική, καθώς ο Καθηγητής – Σύμβουλος έχει την υποχρέωση να δείχνει νέους δρόμους έρευνας και να μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης των φοιτητών του, ώστε οι ίδιοι να ξεπερνούν από μόνοι τους τα εμπόδια που ενδεχομένως συναντούν (Λιοναράκης, 1999).

Ιδανική μέθοδος διδασκαλίας για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση.

Ο **τέταρτος άξονας** αφορούσε τις μεθόδους διδασκαλίας για την κατάκτηση της αυτονομίας και περιλάμβανε ερωτήσεις για το «πολυμορφικό» υλικό του Ε.Α.Π. και κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει σ' αυτή την κατεύθυνση. Οι καθηγητές απάντησαν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κυρίως μέσα στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), είναι η κατάλληλη για την επίτευξη του στόχου της αυτονομίας, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές να αποκτήσουν ενεργό ρόλο μέσα στις ομάδες τους, να πάρουν πρωτοβουλίες και να φέρουν εις πέρας τις εργασίες που τους ανατίθενται. Παράλληλα, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση καθηγητών και φοιτητών είναι δυνατή η εξοικείωση σε ένα τρόπο εργασίας, που μπορεί να αποτελέσει οδηγό για το μέλλον και πάνω σε αυτόν να στηριχτεί ο κάθε φοιτητής, όταν θα υπάρχει η απαίτηση να λειτουργήσει μόνος, χωρίς τη βοήθεια του καθηγητή ή του συμφοιτητή του. Οι διδασκόμενοι θεωρούν ότι η βιωματική προσέγγιση τους βοηθά να οικοδομήσουν την αυτονομία στη μάθηση και κυρίως τους διευκολύνει περισσότερο στην κατανόηση δύσκολων εννοιών. Όταν ερωτήθηκαν για τη θέση τους γύρω από τη συνεργατική μάθηση, ανταποκρίθηκαν θετικά, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να βοηθήσει σε σημαντικό επίπεδο, αλλά όλοι τους έθεσαν όρια σχετικά με τους κανόνες και το φόρτο εργασίας που θα δοθεί στο κάθε μέλος της ομάδας. Η θετική άποψη περί συνεργατικής μάθησης συμφωνεί με τις θέσεις των (Brockett & Hiemstra, 1991, Holmberg, 1989, Keegan, 1996, Knowles, 1975, Moore, 1972, Peters, 1998, Race, 1999, Rogers, 1999, Κόκκος, 2001, Λιοναράκης, 1999), οι οποίοι τονίζουν ότι στην εξΑΕ υπάρχει ανάγκη εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης, όπου ο διδάσκων θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη και στην πορεία των

φοιτητών προς την αυτόνομη μάθηση. Ωστόσο διαπιστώσαμε μια σημαντική διαφοροποίηση ενώ οι καθηγητές εκτιμούν ότι η διδασκαλία θα πρέπει να αφορά ουσιαστικά όχι μια συνεχή παροχή πληροφοριών, αλλά την εκμάθηση τρόπου εργασίας- τη μεθοδολογία, την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση χωρίς τη βοήθεια τρίτων, οι φοιτητές επηρεασμένοι από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης περιμένουν ένα τρόπο διδασκαλίας που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν ευκολότερα έννοιες και θέματα ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του καθενός και όταν θα παρουσιαστεί η ανάγκη να συνεργαστούν με τους συμφοιτητές τους να μην επωμιστούν το μεγαλύτερο βάρος και ευθύνη.

Όσον αφορά το υλικό του Ε.Α.Π. και εάν μπορεί να καθοδηγήσει τους φοιτητές στην αυτονομία, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησε ότι ένα μέρος του υλικού μπορεί να δώσει ερεθίσματα και να παρακινήσει τους φοιτητές να αναζητήσουν νέα δεδομένα και να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Όμως, σε καμία περίπτωση το υλικό του Ε.Α.Π. δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πολυμορφικό, για τις περισσότερες θεματικές ενότητες, ενώ επισημαίνεται ότι χρειάζεται άμεσα ανανέωση, καθώς το έντυπο υλικό της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ65, είναι παρωχημένο και δεν έχει ενημερωθεί με τις τελευταίες εξελίξεις. Γενικότερα, τονίστηκε ότι οι καθηγητές θα πρέπει να παρεμβαίνουν και να συμπληρώνουν τα κενά του υλικού, προτείνοντας στους φοιτητές πηγές που μπορούν να ανατρέξουν. Το ρόλο αυτό του διδάσκοντα αναδεικνύει και ο Κόκκος (2001) «ο Καθηγητή – Σύμβουλος στην εξΑΕ δεν είναι ο μόνος που διδάσκει, αλλά σίγουρα είναι αυτός που διαμεσολαβεί ανάμεσα στο φοιτητή και το διδακτικό υλικό καθώς και αυτός που υποστηρίζει το φοιτητή που μαθαίνει από απόσταση, βοηθώντας τον στην οργάνωση της μελέτης».

Εμπόδια και δυσκολίες για την επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση.

Ο **πέμπτος άξονας** είχε σαν θέμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την προσπάθειά τους να κατακτήσουν την αυτονομία στη μάθηση. Οι φοιτητές επισήμαναν ότι οι κυριότερες δυσκολίες προέρχονται από τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, τη γεωγραφική απόσταση, τη δυσκολία εξεύρεσης βιβλιογραφικών πηγών, τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα, τη χαμηλά αυτοεκτίμηση. Ελάχιστοι ανέφεραν ως εμπόδιο προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και προσκόλληση στο συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Από την άλλη, οι καθηγητές υποστήριζαν ότι οι φοιτητές που αναφέρονται στα παραπάνω αίτια ως εμπόδια για την πρόδοό τους είναι δικαιολογίες, και εκτιμούν ότι τα πραγματικά αίτια αφορούν την έλλειψη θέλησης, την αδυναμία να προσαρμοστούν στο νέο σύστημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας καθώς έχουν συνηθίσει το συμβατικό σύστημα, καθώς και τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και φοιτητών. Αυτό διαπιστώνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η φύση των σπουδών εξ αποστάσεως, η ανταπόκριση των διδασκόμενων στο νέο τους ρόλο, η κουλτούρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος εξΑΕ, διάφορες εξωγενείς αιτίες (ο συνδυασμός των σπουδών με παράλληλες υποχρεώσεις και καθήκοντα, το οικονομικό κόστος των σπουδών, έλλειψη υποστήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον) και εσωτερικοί παράγοντες (αίσθηση μη σχετικότητας των σπουδών, έλλειψη εμπειρίας και εξοικείωσης με την ιδιαιτερότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος εξΑΕ, έλλειψη δεξιοτήτων συμβατών και κατάλληλων για το συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο, χαμηλή αυτοπεποίθηση ή και έλλειψή της, φόβος αποτυχίας) επιβαρύνουν το άτομο με πιέσεις, με αποτέλεσμα την απογοήτευση ή και την εγκατάλειψη των σπουδών (Κόκκος, 2005α, Αθανασούλα - Ρέππα, 2003, Rogers, 1999).

Τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου των Καθηγητών.

Ο τελευταίος και έκτος άξονας ερωτήσεων στόχευε στο να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου των καθηγητών, ώστε να διευκολυνθεί η προσπάθεια των φοιτητών. Οι απαντήσεις των καθηγητών και των φοιτητών αφορούσαν τη βελτίωση του πλαισίου επικοινωνίας, όπως έχει διαμορφωθεί από το Ε.Α.Π., αλλά και τη συχνότερη ενημέρωση των καθηγητών γύρω από το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Μάλιστα, οι ίδιοι οι καθηγητές επισήμαναν ότι η αδιαφορία ορισμένων συναδέλφων τους να βελτιωθούν και να ενημερωθούν γύρω από το θέμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύει την προσπάθεια των φοιτητών να κατακτήσουν τη γνώση, αλλά και να προσαρμοστούν σε ένα νέο πλαίσιο εργασίας και μελέτης. Την αδυναμία μηχανισμού υποστήριξης των διδασκόντων επισημαίνει και ο Λιοναράκης (2010). Μια βασική αδυναμία του Ε.Α.Π είναι η μη ύπαρξη ενός μηχανισμού υποστήριξης των διδασκόντων. Αυτό οφείλεται στο ότι παρά το γεγονός της καθολικής αναγνώρισης της σημασίας ενός τέτοιου μηχανισμού, αυτός συχνά αντιμετωπίζεται περισσότερο ως κόστος και λιγότερο ως επένδυση (Robinson, 1998). Η δημιουργία ενός τέτοιου υποστηρικτικού μηχανισμού αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητούμενα (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Σε αντίθεση πολλά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του εξωτερικού έχουν θεσμοθετηθεί μηχανισμοί επιμόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων με τη χρήση μιας ποικιλίας μέσων, μεθόδων και υλικών, όπως είναι οι ομάδες συνεργασίας των διδασκόντων συναφών γνωστικών αντικειμένων, οι τηλεδιασκέψεις, η επιμόρφωση από εξειδικευμένους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιστήμονες, αλλά και άτυπες μορφές επιμόρφωσης που βασίζονται κυρίως στις υπηρεσίες του διαδικτύου (Boud, 1999).

Συνοψίζοντας τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου στο εκπαιδευτικό ίδρυμα του Ε.Α.Π. είναι πολύ σημαντικός για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση. Άλλωστε έχει διαπιστωθεί ότι ο ρόλος του διδάσκοντα, στα ιδρύματα που παρέχουν εκπαίδευση εξ αποστάσεως, είναι διαφορετικός από αυτόν του διδάσκοντα στη συμβατική εκπαίδευση, καθώς πρέπει να αντισταθμίζει την απόσταση που τον χωρίζει από το διδασκόμενο (Keegan, 2001) και μέσω της επικοινωνίας να μειώσει ο διδάσκοντας τη μοναχικότητα του φοιτητή, που συνεπάγεται η ατομική μελέτη στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore, 2007). Επίσης, μια ακόμη σημαντική παράμετρος είναι ότι το σύστημα και το χρονοδιάγραμμα που έχει επιβάλλει το Ε.Α.Π., δυσκολεύει τους φοιτητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν την αυτονομία, αλλά και να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του προγράμματος εξαιτίας των καθημερινών υποχρεώσεών τους. Μπορεί ο ρόλος των καθηγητών να θεωρείται σημαντικός για την κατάκτηση της αυτονομίας της γνώσης και για την ψυχολογική υποστήριξη των φοιτητών, όμως μέσα από την έρευνά μας αναδείχτηκε ότι το πρωτεύοντα ρόλο στην κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση κυρίως για τους Καθηγητές-Συμβούλους πρέπει να τον έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές, καθώς με τη θέληση, την αποφασιστικότητα, τη σωστή τήρηση των οδηγιών των καθηγητών και τον ανάλογο προγραμματισμό μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την απόδοσή τους. Από την άλλη, επισημαίνεται ότι συχνά οι φοιτητές δεν έχουν προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και δεν έχουν κατανοήσει σε όλες τις διαστάσεις τη διαφορά εξ αποστάσεως από συμβατική εκπαίδευση. Επιπλέον, το υλικό του Ε.Α.Π. δεν ευνοεί πάντα την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται σύγχυση από την πλευρά των φοιτητών για την επιλογή του κατάλληλου υλικού. Όμως, το κυριότερο πρόβλημα που πρέπει να επισημάνουμε

είναι η αδυναμία για τη θεσμοθέτηση ενός πλαισίου εποικοδομητικής επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και φοιτητών, ώστε να εφαρμοστούν τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας που θα ευνοήσουν την αυτονομία στη μάθηση. Επίσης θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, επαληθεύονται από το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάσαμε στην αρχή της εργασίας, και αφορούσε την αυτονομία στη μάθηση και την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας είχαμε αναδείξει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερη δομή και στόχους όπου ο διδασκόμενος είναι ανεξάρτητος από τη συνεχή παρουσία του διδάσκοντα. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη αυτονομίας στη μάθηση. Η έννοια της αυτονομίας αφορά στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας και, πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Moore, 1972, *οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010*). Ειδικότερα, τονίστηκε η έννοια της αυτονομίας σε σχέση με την εκπαίδευση από απόσταση, αναγνωρίστηκαν οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην προσπάθεια εφαρμογής της αυτονομίας και παρουσιάστηκαν διάφορες θεωρίες για τον τρόπο επίτευξής της. Διαπιστώνεται ότι οι βιωματικές εμπειρίες από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην προώθηση της αυτονομίας. Πολλοί Καθηγητές – Σύμβουλοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ουσιαστική επικοινωνία με τους φοιτητές και το αντίθετο, και αυτές οι δυσκολίες έχουν τη βάση τους στις εμπειρίες των φοιτητών και στις προσδοκίες τους που πηγάζουν από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης καθώς κάποιοι φοιτητές προσδοκούν από τους Καθηγητές – Συμβούλους να ακολουθήσουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα τους κατευθύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στην ταχύτητα της μάθησης και της επίτευξης των στόχων (π.χ. εκπόνηση μιας εργασίας) κι όχι στο βάθος της, που επιτυγχάνεται με βραδύτερους ρυθμούς μέσω της μαθητοκεντρικής μάθησης (Rogers, 1999). Όμως, οι Καθηγητές – Σύμβουλοι, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της «αυτονομίας» των φοιτητών αλλά και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, υποστηρίζουν την μαθητοκεντρική διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές μάθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Αν και οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας διδασκόντων – διδασκόμενων φάνηκε από την έρευνα μας να δημιουργούν εμπόδια-δυσκολίες, υπάρχει αισθητή αισιοδοξία για τη στροφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προς παιδαγωγικές προσεγγίσεις περισσότερο μαθητοκεντρικές και αυτόνομες, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο των ΟΣΣ, επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομάδες συνεργασίας, αλλά στη συνέχεια προτιμούν να διαμορφώνουν αυτόνομα τους μαθησιακούς τους στόχους και αυτό που τους ενδιαφέρει και τους διευκολύνει περισσότερο είναι να εργάζονται μόνοι τους με την καθοδήγηση του καθηγητή. Επιπλέον, διαπιστώσαμε είναι ότι δεν είναι ακόμα σαφές στους περισσότερους φοιτητές τι σημαίνει αυτόνομη μάθηση και το πώς πρέπει να ενεργούν για να την κατακτήσουν, αφού ενώ αντιλαμβάνονται και συμμερίζονται τις θέσεις του μοντέλου PRO (Brockett & Hiemstra, 1991), δεν δρουν με βάση τις επιταγές του.

2.4 Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, σε 7 Καθηγητές-Συμβούλους

και 7 φοιτητές της Θεματικής Ενότητας για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΚΠ65) του ΕΑΠ καταλήγουν στα εξής συμπεράσματα:

Ο Καθηγητής – Σύμβουλος διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο όσον αφορά στην υποστήριξη και την ενίσχυση εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή τους πορεία, η οποία πολλές φορές «μετακινείται από το γνωστικό στο συναισθηματικό πεδίο» (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001), γι' αυτό, και η επικοινωνία μαζί τους πρέπει να είναι συχνή, στοιχείο που αποτελεί μια από τις κύριες προτάσεις των φοιτητών. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με όσα υποστηρίζουν και σημαντικοί θεωρητικοί της εξΑΕ όπως οι (Wedemeyer, 1981, Moore & Kearsley, 1996, Rowntree, 1992, Race, 1999, Tait, 1995 οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010), οι οποίοι τονίζουν ότι δεν είναι δυνατό να ανταποκριθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι στον ίδιο βαθμό στις απαιτήσεις που ορίζει το πλαίσιο της αυτόνομης μάθησης, καθώς ένα ποσοστό εκπαιδευόμενων δυσκολεύεται πολύ στο να διαχειριστεί αυτήν την αυτονομία κι έτσι αναζητά την καθοδήγηση του διδάσκοντα στον καθορισμό των μαθησιακών του στόχων αλλά στην παρακολούθηση της πορείας για την επίτευξή τους (Keegan, 1996). Γενικότερα, ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου όπως τονίζει ο Λιοναράκης (1999) είναι σημαντικός αφού αυτός πρέπει να αξιολογεί τις εργασίες των φοιτητών, να τους ανατροφοδοτεί, να τους δίνει οδηγίες για περαιτέρω διερεύνηση, να προτείνει στον καθένα αποτελεσματικές μεθόδους μελέτης να εναρμονίζει το πρόγραμμα σπουδών με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, να τους βοηθάει να έρχονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, να φροντίζει να αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, να επικεντρώνει το ενδιαφέρον τους στα κομβικά σημεία της ύλης, να αναπτύσσει τις μαθησιακές τους ικανότητες, να τους δίνει εναύσματα για εμπέδωση, να επιδιώκει να εμπλέξει ενεργητικά τους διδασκόμενους στη διεργασία της μάθησης και να τους οδηγήσει σταδιακά στην αυτόνομη μάθηση.

Εκτός όμως από το ρόλο του Καθηγητή – Συμβούλου, η προσωπικότητα, η αποφασιστικότητα και η θέληση του διδασκόμενου να πετύχει την αυτονομία στη μάθηση είναι ο κύριος παράγοντας για την επιτυχία αυτής της προσπάθειας. Ουσιαστικά, επιβεβαιώνεται αυτό που θέσαμε σε θεωρητικό επίπεδο για το ζήτημα της προσωπικής ευθύνης (μοντέλο PRO) (Brocket & Hiemstra, 1991 οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010) που έχει ο φοιτητής, που έχει αποφασίσει να λειτουργήσει αυτόνομα. Έτσι, θα πρέπει να επαναλάβουμε ότι ο διδασκόμενος αναλαμβάνει τον πρωταρχικό ρόλο στη σχεδίαση, εκτέλεση και αξιολόγηση της διδακτικής του πορείας, στην οποία το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ο καθηγητής μπορεί να παίζει το ρόλο του αρωγού. Αυτό άλλωστε επισημαίνει και ο Λιοναράκης: «στην εξΑΕ η **μάθηση** διαφοροποιείται και αποκτά πολύ μεγαλύτερη αυτονομία στα χέρια του διδασκόμενου, ο οποίος λειτουργεί πολύ πιο ανεξάρτητα από ότι στο παρελθόν» (Λιοναράκης, 2001). Ο φοιτητής λοιπόν, αποτελεί το σημείο εκκίνησης της μαθησιακής πράξης και στο επίκεντρο βρίσκεται η έννοια της προσωπικής ευθύνης και επιθυμίας για μάθηση (Brocket & Hiemstra, 1991). Η προσωπική ευθύνη σχετίζεται με τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας που μπορούν να επιδείξουν οι διδασκόμενοι στην ανάληψη υπευθυνότητας, με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά δηλαδή με τις δεξιότητες που σχετίζονται με το συναισθηματικό, γνωστικό και μεταγνωστικό του επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2000), αλλά και με την ανάληψη ευθύνης από πλευράς εκπαιδευόμενου, όχι μόνο όσον αφορά τις πράξεις του, αλλά και τις συνέπειές τους. Ασφαλώς, η εξάσκηση της αυτονομίας του και το εύρος αυτής (π.χ. δυνατότητες για λήψη πρωτοβουλιών και ευκαιρίες για τη δημιουργία και παροχή κινήτρων, καθορισμός στόχων, μαθησιακών αντικειμένων, ρυθμού μάθησης, μεθόδων μάθησης, προσαρμογή στις απαιτήσεις των

διδασκομένων, αξιολόγηση της μάθησης) εξαρτώνται από την οργάνωση και δομή του εκάστοτε συστήματος σπουδών (Moore, 2007).

Συνολικά, μπορούμε να πούμε πως ο αυτόνομος φοιτητής έχει την ικανότητα να μετατρέπει τη μαθησιακή ανάγκη, σε στόχο και με βάση αυτούς τους στόχους να ετοιμάζει ένα σχέδιο δράσης, να αναπτύσσει κατάλληλες και δυναμικές στρατηγικές, καθώς και εκείνους τους ελεγκτικούς μηχανισμούς που θα του επιτρέψουν στη συνέχεια να ρυθμίσει τη συμπεριφορά, τα κίνητρα, και τους μελλοντικούς του στόχους (Wedemeyer, 1981, Moore, 1977, Keegan, 2001). Αυτό δεν σημαίνει ότι ο αυτόνομος εκπαιδευόμενος αρνείται τη βοήθεια από το περιβάλλον του και ειδικά από το διδάσκοντά του. Αντιθέτως, αναζητεί βοήθεια όταν μόνο τη χρειάζεται και παράλληλα αναπτύσσει εκείνες τις στρατηγικές, που είναι ικανές να διαμορφώσουν ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα μπορέσει να κινηθεί για την επίτευξη των στόχων στους οποίους είναι προσανατολισμένος (Zimmerman, 2000). Βέβαια, η έμφαση ως προς αυτό το ζήτημα δίνεται μέσα από τις συνεντεύξεις περισσότερο από τους ίδιους τους καθηγητές, οι οποίοι επισημαίνουν ότι εφόσον οι φοιτητές έκαναν την επιλογή να συμμετέχουν σε ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα, οφείλουν να δραστηριοποιηθούν και να αναζητούν κάθε βοήθεια χωρίς τη διαρκή και πιεστική παραίνεση του καθηγητή τους. Μάλιστα, θεωρούν ανεύθυνους όσους χρησιμοποιούν δικαιολογίες που σχετίζονται με τις καθημερινές τους υποχρεώσεις ή την αδυναμία να συγκεντρώσουν υλικό εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η άποψη αυτή συμφωνεί και με τη θέση του Garrison (1997) ο οποίος επισημαίνει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της μαθησιακής αυτονομίας από πλευράς μαθητευόμενου είναι η ψυχολογική ετοιμότητά του και πιο συγκεκριμένα η ενημερότητα και επίγνωση του ατόμου για τη γνώση του και για την ικανότητα να παρακολουθεί και να επεξεργάζεται κριτικά τις γνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζει κατά τη μάθηση.

Το δεύτερο συμπέρασμα αφορά τις συνθήκες και το πλαίσιο που έχει διαμορφώσει το ίδιο το Ε.Α.Π. για την επιτυχία αυτής της προσπάθειας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι καθηγητές είναι αυτοί που εκφράζουν τον έντονο προβληματισμό τους για αλλαγές που θα βοηθήσουν και τους ίδιους, αλλά περισσότερο τους φοιτητές για να ανταποκριθούν στην πρόκληση της αυτονομίας στη μάθηση. Κυρίως αυτό που πρέπει να αλλάξει, όπως επισημαίνουν πολλοί Καθηγητές αλλά και ορισμένοι φοιτητές είναι ότι φοιτητές αλλά και Καθηγητές μεταφέρουν την κουλτούρα του παραδοσιακού Πανεπιστημίου στο εξ αποστάσεως. Δεν έχουν λοιπόν κατανοήσει τη διαδικασία αλλά κυρίως την ουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό έρχεται σε συνάφεια με τις θέσεις των (Brookfield, 1996, Rogers, 1999, Peters, 1998) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι εμπόδια στη μάθηση είναι οι συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι όταν επαναξιολογούν πεποιθήσεις στις οποίες είναι μακροχρόνια προσκολλημένοι, εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις καθώς και ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας του οποίου ήταν αποδέκτες σε όλη τους τη ζωή αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην αυτόνομη μάθηση.

Ακόμα αυτό που ίσως πρέπει να αλλάξει είναι το πιεστικό χρονοδιάγραμμα, που δεν επιτρέπει στους φοιτητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις με τη συγγραφή 4 ή 5 εργασιών για κάθε θεματική ενότητα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, χωρίς να δίνεται από την άλλη έμφαση στις γνώσεις που έχουν αποκομίσει οι φοιτητές και πώς μπορούν να τις αξιοποιήσουν στο μέλλον ή στις ελλείψεις που έχουν. Ο Race (2001) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανατροφοδότηση που δέχονται οι φοιτητές μέσω των σχολίων των εργασιών τους, τα οποία πρέπει να είναι εποικοδομητικά και αποτελεσματικά, να γίνονται με ευγένεια και σεβασμό και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η αυστηρή τήρηση του χρονοδιαγράμματος αποτελεί λοιπόν μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές (Peters, 1998, Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος και Λιοναράκης, 2003). Και ο Rogers (1999) αναφέρει πως

εμπόδιο στη μάθηση είναι και οι περιορισμοί που έχουν να κάνουν με το χρόνο έναρξης των σπουδών τους, με τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα που περιορίζουν την ελευθερία του εκπαιδευόμενου να καθορίσει ο ίδιος τους ρυθμούς μάθησής του, καθώς και από άλλες περιοριστικές διατάξεις που προκύπτουν από την κείμενη νομοθεσία και τον κανονισμό λειτουργίας του εκάστοτε ιδρύματος. Αυτό που αναδεικνύεται, μέσα από αυτή την εργασία, είναι ότι οι Καθηγητές – Σύμβουλοι είναι αυτοί που αναλαμβάνουν την ευθύνη εξυπηρέτησης των φοιτητών τους σε τυχόν δυσκολίες, αφού το Ε.Α.Π. δεν τους δίνει το περιθώριο δημιουργίας ενός ευέλικτου χρονοδιαγράμματος. Βέβαια επισημαίνουμε πως στο Ε.Α.Π. παρά το γεγονός ότι υπάρχουν και τηρούνται αυστηρά χρονοδιαγράμματα - κοινά για όλους - και ελέγχεται η μαθησιακή τους πορεία, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων ημερομηνιών παράδοσης των γραπτών εργασιών, δεν επιβάλλεται στους διδασκόμενους ο τρόπος που θα μαθαίνουν ούτε επιτηρούνται για το ρυθμό εργασίας τους στα πλαίσια των συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων. Το ίδρυμα προτείνει στο διδασκόμενο τον τρόπο μελέτης, δεν του τον επιβάλλει. Άλλωστε η αξιολόγηση της πορείας και του αποτελέσματος της μελέτης του, μέσω των γραπτών εργασιών και των τελικών εξετάσεων, δεν αφορά στον τρόπο της μελέτης αλλά στην κατάκτηση του περιεχομένου της.

Ακόμα τονίζεται ότι πρέπει να γίνεται η στελέχωση με Καθηγητές-Συμβούλους που να γνωρίζουν ουσιαστικά και να μπορούν να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές που προσδιορίζουν ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της. Παράλληλα, ευελπιστούν στην καθιέρωση ενός τεχνολογικού πλαισίου, το οποίο θα επιτρέπει την άμεση και διαρκή επικοινωνία του καθηγητή με τους φοιτητές του, ώστε να διαπιστώνει τις ανάγκες του καθενός και να εφαρμόζει ξεχωριστές μεθόδους για τον καθένα, ώστε όλοι να είναι σε θέση να κατακτήσουν την αυτονομία στη μάθηση (Boud, 1999, Λιοναράκης, Φραγκάκη, 2010). Άλλωστε πολλά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του εξωτερικού έχουν θεσμοθετήσει μηχανισμούς επιμόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων με τη χρήση μιας ποικιλίας μέσων, μεθόδων και υλικών, όπως είναι οι ομάδες συνεργασίας των διδασκόντων συναφών γνωστικών αντικειμένων, οι τηλεδιασκέψεις, η επιμόρφωση από εξειδικευμένους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιστήμονες, αλλά και άτυπες μορφές επιμόρφωσης που βασίζονται κυρίως στις υπηρεσίες του διαδικτύου (Boud, 1999). Καθίσταται επομένως αναγκαία η ύπαρξη ενός μηχανισμού υποστήριξης και επιμόρφωσης των ίδιων των διδασκόντων, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα παραπάνω απαιτητικά καθήκοντα (Clay, 1999, Μουλά, 2008).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–10.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, St. (1996). Adult Learning: An Overview. In: A. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (p. 375-380). Oxford: Pergamon.
- Burge, E. J. (1988). *Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design*. *Journal of Distance Education*, III (1), 5 – 23.
- Clay, M. (1999). *Development of Training and Support Programs for Distance Education Instructors*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.westga.edu/~distance/clay23.html> ανακτήθηκε 12-02-2011..
- Garrison, D.R. (1997). Self- directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

- Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L., Sorenson, C., & Simonson, M. (1997). *Distance education: Review of the literature* (2η έκδοση). Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education* (2η έκδοση). London: Routledge.
- Keegan, D. (Ed.). (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Knowles, M. (1975α). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1975β). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*.
- Mini, M. & Charalabopoulou, F. (2005). Reducing the Distance in Distance Learning. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (Πάτρα 11-13 Νοεμβρίου 2005). Πρακτικά εισηγήσεων (τόμος Α), Αθήνα: Εκδ. Προπομπός, (σελ. 72-80)
- Moore, M. G. (1972). *Learner autonomy: The second dimension of independent learning. Convergence, Fall*.
- Moore, M. G. (1977). *On a Theory of Independent Study*. Hagen: Zentrales Institut für Fernstudienforschung. Διαθέσιμο http://deposit.fernuni-hagen.de/1730/ZP_016.pdf
- Moore, M. G. (1983). *Self directed learning and distance education*. (ZIFFPapiere 48). Hagen: FernUniversität.
- Moore, M. G., & Kearsley, J. (1996). *Distance Education. A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 131.
- Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (pp. 89-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education. Pedagogical analyses and interpretations in an international perspective*. London: Kogan Page.
- Robinson, B. (1998). A strategic perspective on staff development for open and distance learning in Colin Latsem & Fred Lockwood, *Staff development in open and flexible learning*, London: Routledge
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Tait, A., (1995). "Student Support in Open and Distance Learning", in Lockwood F. (ed) "Open and Distance Learning Today", Routledge, London, 1995, σ. 232-241.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the backdoor*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self- Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds) *Handbook of self- regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Έκφραση.
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Μελίστα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (2001). *500 πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ελέκτικη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Διδάσκοντος – Διδασκόμενου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001). Πρακτικά εισηγήσεων. [Διαθέσιμο στο :http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOY/synedrio/html/sect1/9.htm ανακτήθηκε 11-11-2005].
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2003). Ο Καθηγητής – Σύμβουλος και η Παρέμβασή του στην Αντιμετώπιση του Άγχους (stress) των Εκπαιδευομένων στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα: Προπομπός.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2001). Η διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η ανάδειξη νέων ρόλων και οι τρόποι διαχείρισής τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων - 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος 1, σελ. 677-689). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1 & 2), 93-106.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης Α. (1998). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση, η Περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/1-page.htm ανακτήθηκε 17/05/2011.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Λιοναράκης, Α. (2003). Διερεύνηση των Εμποδίων στην Εφαρμογή της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Προτάσεις για την Αντιμετώπισή τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;. Στο *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 8-27). Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001β). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. In *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λιοναράκης, Α., & Βαβουράκη, Α. (2005). Διαρκής εξ αποστάσεως επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού – η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Παπαδημητρίου Σ. & Λιοναράκης Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, τομ.6 αρ.1 (2010). Διαθέσιμο στο: <http://journal.expertones.gr/index.php/openjournal/article/view/103> Ανασύρθηκε 24/3/2011
- Λιοναράκης, Α., Φραγκάκη, Μ., (2010). Πολυμορφικό Μοντέλο μιας Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Μορφές και Δομικά στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*. Τόμος 2, Τεύχος 1, 29-52, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουλά, Ε., (2008). *Το άγχος του καθηγητή – συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διπλωματικήεργασία ΕΚΠ65. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση

Situational Learning Environments for e-Learning

Αλιβίζος Σοφός

Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

www.lsofos.com

Abstract

In this paper, the concept of learning environment is discussed in terms of the situational approach as this is related with the new Media, which support the educational learning process. It consists of four parts: in the first part, a short conceptualization of ICT in education and its classification as Quaternary Media is presented. In the second part, the concept of learning environment is defined as “a frame of learning interaction” and the New Media are considered as a «frame of learning opportunity and interactional potential». In the third part, basic characteristics of a situational learning environment are being formulated. In conclusion it is stressed that within the framework of learning environment formulation, the pedagogical and didactic transformation of content is central. This position is substantiated by MacLuhan’s theory and a model of six axes is proposed in terms of a holistic approach for every educator designing learning environments.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η έννοια του μαθησιακού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της καταστασιακής προσέγγισης (situiert) σε σχέση με τα ηλεκτρονικά Μέσα που στηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία είναι δομημένη σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος προσεγγίζονται εννοιολογικά οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και συζητείται η κατάταξή τους στα τεταρτογενή Μέσα. Στο δεύτερο μέρος προσδιορίζεται η έννοια «Περιβάλλον Μάθησης» και τα ηλεκτρονικά Μέσα οριοθετούνται ως «πλαίσιο μαθησιακών ευκαιριών και δυνατοτήτων διάδρασης». Στο τρίτο μέρος διατυπώνονται τα χαρακτηριστικά που διέπουν τα καταστασιακά περιβάλλοντα μάθησης. Τέλος, το άρθρο ολοκληρώνεται με το εξής συμπέρασμα: στο πλαίσιο διαμόρφωσης ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, κεντρικό σημείο αναφοράς αποτελεί ο παιδαγωγικός και διδακτικός μετασχηματισμός του περιεχομένου. Η θέση αυτή τεκμηριώνεται με βάση τις προσεγγίσεις του MacLuhan και προτείνεται ένα μοντέλο ολιστικής προσέγγισης σε 6 άξονες για κάθε εκπαιδευτικό που σχεδιάζει ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά

ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, καταστασιακή (situiert) μάθηση

1. Εισαγωγή

Κάθε τεχνολογική εξέλιξη δημιουργούσε, τόσο στους ερευνητές και θεωρητικούς παιδαγωγούς, όσο και στους μάχιμους εκπαιδευτικούς, μεγάλες προσδοκίες και

επιφυλάξεις: στη δεκαετία του είκοσι, αρκετοί πίστευαν στις ΗΠΑ ότι ο κινηματογράφος θα επικρατήσει επί των έντυπων βιβλίων, ενώ, στο πλαίσιο της προσέγγισης της προγραμματισμένης μάθησης (Skinner, 1973), ότι ο Η/Υ ενδεχομένως να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό. Ο Papert (1994) πιστεύει ότι οι νέες τεχνολογίες θα πυροδοτήσουν θετικά τις εξελίξεις στην εκπαίδευση, ενώ ο Postman (1986) προβλέπει την εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας λόγω της εξάπλωσης των κλασικών μέσων, και ο Hentig (1998) δηλώνει ότι τα ηλεκτρονικά μέσα δεν θα προσφέρουν τίποτα περισσότερο στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι ενδεικτικές αυτές προσεγγίσεις αποτελούν τη βάση των αντιθετικών τάσεων που επικρατούν στο επιστημονικό διάλογο περί της διδακτικής αξιοποίησης των νέων Μέσων και τεχνολογιών (Kron&Σοφός, 2007: 66-72).

Έχοντας ως σημείο αναφοράς την διαμορφωμένη αυτή πραγματικότητα, το ενδιαφέρον στο άρθρο αυτό απομακρύνεται από τα «τεχνολογικά μέσα» και αντιστοίχως την τεχνολογική προσέγγιση, και εστιάζει σε ζητήματα παιδαγωγικής προσέγγισης και αξιοποίησης των τεχνολογιών αυτών, ως «πλαίσια μαθησιακών ευκαιριών και δυνατοτήτων διάδρασης». Μέσα από αυτήν την προοπτική γίνεται η προσπάθεια μιας ολιστικής προσέγγισης των ηλεκτρονικών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Προσέγγιση των ΤΠΕ ως τεταρτογενή μέσα

Στις νέες Ηλεκτρονικές Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας (ΤΠΕ) (σύμφωνα με την αγγλοσαξονική προσέγγιση), δηλαδή στα Νέα Μέσα (σύμφωνα με την γερμανόφωνη αντίληψη του όρου) συγκαταλέγονται *α)* τοπικά και παγκόσμια δίκτυα δεδομένων (internet, intranet), *β)* οι υπηρεσίες που στηρίζονται σε αυτά τα δίκτυα (World Wide Web, E-mail, Chat κλ.π.), *γ)* η στηριζόμενη στον ηλεκτρονικό υπολογιστή επικοινωνία και μάθηση σε οργανωτικές δομές, π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς επίσης και *δ)* σε νοικοκυριά π.χ. ηλεκτρονική μάθηση, τηλεργασία, τηλεαγορά. Κατ' επέκταση λογίζονται ποικίλες μορφές της διευρυμένης ηλεκτρονικής και εικονικής πραγματικότητας, του κυβερνοχώρου καθώς επίσης και μορφές της διασύνδεσης διαφορετικών μέσων (υπερκείμενο, υπερμέσο, αλληλεπιδραστικό πολυμέσο κ.α.). Όλα αυτά επηρεάζουν όλο και περισσότερο την οργάνωση των σχολικών μονάδων και τις διαδικασίες της διδασκαλίας και μάθησης με αποτέλεσμα να συνθέτουν ένα νέο πεδίο αναφοράς για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα. Ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να προσδιοριστούν τα ηλεκτρονικά Μέσα από μια παιδαγωγική θεώρηση στη βάση της δομής, της λειτουργίας και του ρόλου τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία βασίζεται στις πιο κάτω παραδοχές.

Οι Νέες Ηλεκτρονικές Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας, στις οποίες στηρίζεται η ηλεκτρονική μάθηση ενέχουν τέσσερις βασικές διαστάσεις (Schmidt, 2003; Sofos, 2005):

- τα εργαλεία/μορφές παρουσίασης της επικοινωνίας, π.χ. γλωσσικός, οπτικός κώδικας (κείμενο, σκίτσο, εικόνα βίντεο κ.α.)
- την υλική δομή και αρχιτεκτονική, π.χ. χαρτί, μελάνι, δικτύωση, hard- ware και software
- τις κοινωνικές δομές και τους οργανισμούς, π.χ. εκδοτικούς οίκους, κοινότητες πρακτικής και μάθησης, παροχείς περιεχομένου,
- τα μιντιακά περιεχόμενα και την ποιότητά τους, που απορρέουν από τον συσχετισμό των τριών πιο πάνω διαστάσεων.

Με σημείο αναφοράς την αρχιτεκτονική και τη λειτουργία τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι, τα Μέσα μπορούν να συστηματοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες:

- **πρωτογενή Μέσα**, που δεν προϋποθέτουν κανένα τεχνολογικό εξοπλισμό, δηλαδή τα Μέσα που σχετίζονται με την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία,
- **δευτερογενή Μέσα**, που προϋποθέτουν τεχνολογική υποδομή για την παραγωγή των μιντιακών περιεχομένων μόνο από τον τομέα της παραγωγής, π.χ. έντυπα μέσα, εφημερίδα, βιβλία
- **τριτογενή Μέσα**, που προϋποθέτουν τεχνολογική υποδομή τόσο από τον τομέα της παραγωγής όσο επίσης και από την μεριά αυτών που προσλαμβάνουν τα μιντιακά περιεχόμενα, π.χ. ραδιόφωνο, τηλεόραση, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η επικοινωνία είναι μονόδρομη
- **τεταρτογενή Μέσα**, που προϋποθέτουν τεχνολογική υποδομή τόσο από τον τομέα της παραγωγής, όσο επίσης και από την μεριά αυτών που προσλαμβάνουν τα μιντιακά περιεχόμενα χρησιμοποιώντας αμφίδρομη και διαδραστική επικοινωνία, π.χ. διαδίκτυο (Web 1.0 και Web 2.0), ψηφιακή τηλεόραση (Faulstich, 1995; Σοφός/Kron, 2010).

Η αρχιτεκτονική της υλικής υποδομής τους είναι σημαντική, γιατί δίνει διευρυμένες δυνατότητες κατά την παραγωγή του περιεχομένου, την αλληλεπίδραση του μαθητή με το ηλεκτρονικό περιεχόμενο και τη διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα παράδειγμα είναι οι νέες Ηλεκτρονικές Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων το ηλεκτρονικό κείμενο, αλλά και ευρύτερες ηλεκτρονικές πλατφόρμες που συνδέουν περισσότερα μιντιακά στοιχεία, π.χ. LMS. Το ηλεκτρονικό κείμενο ανήκει στην κατηγορία των τεταρτογενών Μέσων (Sofos, 2005), τα οποία σύμφωνα με τους MacLuhan (1995), Faustlich (1995) και Sofos (2005): α) αναλαμβάνουν και υποκαθιστούν τις λειτουργίες των κλασικών μέσων (π.χ. το ηλεκτρονικό κείμενο καλύπτει όλες τις λειτουργίες του έντυπου), β) διευρύνουν τις δυνατότητες του ηλεκτρονικού κειμένου με ψηφιακές προεκτάσεις (π.χ. διαθέτει συνδέσεις σε άλλα κείμενα ή μιντιακά στοιχεία σε συνδυασμό με δυνατότατες αλληλεπίδρασης), γ) έχουν την τάση να κρύβουν την ψηφιακή τους υποδομή, π.χ. το ηλεκτρονικό κείμενο μπορεί να διαβαστεί σε φορητές συσκευές, όπως table pc, κινητά τηλέφωνα, δ) διαμορφώνουν νέες/καινοτόμες εφαρμογές, όπως ηλεκτρονική μάθηση από απόσταση και ε) θέτουν το υπάρχον σύστημα (σχολείο, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, μαθητές) μπροστά σε νέες προκλήσεις και όρια, τα οποία θα πρέπει να αντιμετωπιστούν, προκειμένου να είναι δυνατή η ομαλή τους ένταξη και η εξισορρόπηση του συστήματος.

3. Περιβάλλον μάθησης – εννοιολογική προσέγγιση

Η μάθηση περιλαμβάνει εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που την επηρεάζουν (Gange, 1980). Η έννοια του «Περιβάλλοντος Μάθησης» σχετίζεται κυρίως με τους εξωτερικούς παράγοντες και αναφέρεται **α)** σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού και μαθησιακού υλικού και **β)** στο τρόπο με τον οποίο έχει δομηθεί προκειμένου να καταστήσει εφικτή τη μαθησιακή διεργασία στην οποία στοχεύει να επιφέρει (Dörr & Strittmatter, 2002). Η έννοια του μαθησιακού περιβάλλοντος αναφέρεται λοιπόν στη σχεδιασμένη και μετασχηματισμένη διαδικασία σύνθεσης των στοιχείων αυτών τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες και να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με τους Sell & Dörr (1997), Dörr & Strittmatter (2002), Σοφός & Kron (2010) τα μαθησιακά περιβάλλοντα πρέπει:

- να κινητοποιούν αυτούς που μαθαίνουν δημιουργώντας ερωτήματα/ζητήματα και προσδοκίες, οι οποίες από τη μεριά τους διαμορφώνουν συνθήκες εργασίας και μάθησης
- να είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, βάσει της οποίας οι μαθησιακές διεργασίες θα υποστηρίζονται με ποικίλες δυνατότητες
- να δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την μαθησιακή πρόοδο
- να διευκολύνουν την αυτόνομη και ανοικτή μάθηση
- να δημιουργούν συνθήκες τόσο για την εργασία σε μικρές ομάδες όσο και για συνεργατική μάθηση

Κεντρικό ρόλο διαδραματίζει η διδακτική ικανότητα του σημερινού εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα ως προς στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών περιεχομένων και περιβαλλόντων εργασίας και μάθησης με τη συνδυαστική χρήση (σύζευξη) περισσότερων μιντιακών στοιχείων. Διαδικασία κλειδί αποτελεί ο διδακτικός μετασχηματισμός που καλείται να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Αυτός σχετίζεται με μια σειρά παραγόντων, όπως: προσωπικές και προεπιστημονικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία, διαφορετικές πρακτικές του λόγου (Βρατσάλης, 2005), διλλήματα που σχετίζονται με το ρόλο και την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του, τη διδακτική ικανότητα και τον γραμματισμό στα Μέσα κ.α. Ανάλογα με το μοντέλο και την προσέγγιση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να «ανα-πλαισιώσει» τη λειτουργία των ηλεκτρονικών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον διέπεται από την προσωπική απόδοση νοήματος. Η έννοια ενός «αποδοτικού» περιβάλλοντος μάθησης επικεντρώνεται στα προσωπικά νοήματα, στο μορφωτικό κεφάλαιο των συμμετεχόντων, που προέρχονται από τις καθημερινές εμπειρίες και στις ευκαιρίες και μπορούν να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν σε αυτό. Επίσης «μετριέται» με τις ευκαιρίες που έχουν οι συμμετέχοντες να διαπραγματευτούν τους μαθησιακούς στόχους, την οργάνωση της εργασίας, τις λειτουργίες των Μέσων (Skourtu, 2001) και τον τρόπο της αξιοποίησής τους.

Υπό αυτή την προοπτική, το αποδοτικό περιβάλλον με τη χρήση των ηλεκτρονικών Μέσων προσεγγίζεται στη βάση του σχήματος «προσφοράς, νοηματοδότησης και χρήσης» (Schelle, Rabenstein & Reh, 2010). Σύμφωνα με αυτό το σχήμα, τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα δομούν πλαίσια ευκαιριών και δυνατοτήτων, ενώ τα μορφωτικά περιεχόμενα που προσφέρουν, προσλαμβάνονται ως αντικείμενο επεξεργασίας και εφαρμόζονται καταστασιακά σε διαφορετικό βαθμό από αυτούς που μαθαίνουν σε συνάρτηση με ποικίλους παράγοντες. Σε αυτούς τους παράγοντες ανήκουν:

- η ποιότητα του περιεχομένου
- η διευθέτηση του περιβάλλοντος εργασίας
- το γνωστικό υπόβαθρο
- η μεθοδολογική και κοινωνική επάρκεια
- ο μιντιακός γραμματισμός και η ικανότητα των μαθητών
- το κλίμα μάθησης και εργασίας
- η επάρκεια και η επαγγελματική στάση του εκπαιδευτικού
- η ποιότητα των υποδομών της σχολικής μονάδας κ.α. (Kron & Σοφός, 2007).

Καταληκτικά, θεωρούμε ότι τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης δεν είναι a priori «κατάλληλα» για τη διδασκαλία, αλλά πρέπει να προσεγγίζονται ως πλαίσια ευκαιριών και δυνατοτήτων σύζευξης διποκειμενικών νοηματοδοτήσεων, που

προωθούν τη διάδραση. Συγχρόνως τα Μέσα για να είναι αποτελεσματικά πρέπει να μετασχηματιστούν από τον εκπαιδευτικό για τους σκοπούς της διδασκαλίας, δημιουργώντας έτσι ανοικτά και καταστασιακά περιβάλλοντα εργασίας.

4. Καταστασιακή μάθηση και προσεγγίσεις περιβαλλόντων για την ηλεκτρονική μάθηση

Ο όρος **καταστασιακή** (εγκαθιδρυμένη) μάθηση προέρχεται από την έρευνα της διαδικασίας στις ΗΠΑ. Με τον όρο αυτό επαληθεύτηκε ένα μοντέλο για την ανάλυση των καταστάσεων μάθησης. (Lave&Wenger 1991, OECD 2000). Όπως πολύ συχνά συμβαίνει στην παιδαγωγική, αυτό το μοντέλο ανάλυσης μετασχηματίστηκε σε ένα μοντέλο σχεδιασμού της διδασκαλίας ή αλλιώς σε μια μέθοδο για τη βελτίωση της μάθησης, όπως στην περίπτωση του μοντέλου της κυβερνητικής (Kron&Sofos 2003: 89 κ. εξ.). Στην καταστασιακή (εγκαθιδρυμένη) μάθηση δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα σημεία της δράσης ή αλλιώς, στην επαγγελματική δράση, στην αυθεντικότητα ή την επικαιρότητα των περιεχομένων και στην κοινωνική μάθηση.

Η προσέγγιση της καταστασιακής μάθησης επιλέγει από την ευρύτερη προσέγγιση της καταστασιακής διδασκαλίας τους παράγοντες 'μαθητής' και 'εκπαιδευτικός'. Οι δύο αυτοί παράγοντες συνδέονται και έτσι δημιουργείται μια μαθητοκεντρική μέθοδος εργασίας, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε διδασκαλία. Το εκάστοτε πλαίσιο εργασίας πρέπει να ενισχύει τα κίνητρα μάθησης, τον προσανατολισμό στην επεξεργασία μαθησιακών στόχων και την αποτελεσματική μάθηση. Επιστημονική τεκμηρίωση προσφέρουν οι θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού (που εστιάζουν στη λειτουργική σημασία εξωτερικών αντικειμένων και συμβόλων). Μόνο στις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις προσφέρεται τεκμηρίωση από τις γνωστικές θεωρίες (που εστιάζουν σε εσωτερικές γνωστικές διεργασίες, στη βάση των οποίων δημιουργούνται π.χ. αντιλήψεις) και τις κονστρουκτιβιστικές (που αναφέρονται στο πώς κατασκευάζονται ερμηνείες, προσωπικά νοήματα κ.α.) (Mandl, Gruber & Renk, 2002). Η μάθηση προσεγγίζεται ως εκ τούτου «καταστασιακά», δηλαδή ως διαδικασία κατά την οποία εσωτερικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με εξωτερικούς σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς. Στην «μαθησιακή κατάσταση» περιέχονται τόσο το υλικό όσο και το κοινωνικό περιβάλλον και κατ' επέκταση: **α)** οι αλληλεπιδράσεις με το υλικό περιβάλλον (μαθησιακό υλικό), **β)** οι εσωτερικές διαδράσεις στο υποκείμενο που μαθαίνει (συνοχή δράσης και εσωτερικής σκέψης) και **γ)** οι κοινωνικές διαδράσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων.

Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης που προσανατολίζονται στην καταστασιακή μάθηση, βασίζονται στις ακόλουθες δύο λειτουργίες: **α)** στη διαμόρφωση καταστάσεων που διεγείρουν τη διαδικασία της μάθησης για μεμονωμένους μαθητές, για ομάδες ή για ολόκληρη την τάξη και **β)** στη συνεπαγόμενη παροχή δυνατότητας για ερευνητική μάθηση σε αυτές. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα διαδραματίζουν σε αυτές τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης έναν καταστατικό ρόλο, πράγμα που σημαίνει ότι η εργασία και η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ορίζεται από τα θέματα και τις προβληματικές που τίθενται, τους τρόπους μάθησης και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι δυναμικές που ενυπάρχουν σε αυτά μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές στην ερευνητική μάθηση.

Από τη σκοπιά των κοινωνικών επιστημών, μια κατάσταση δεν περιορίζεται στα υλικά αντικείμενα που τη διέπουν, αλλά νοείται ως συμβολικά διαμεσολαβούμενη διάδραση που διαμεμβεται μεταξύ πολλών ατόμων (Mead, 1998). Μια συμβολικά διαμεσολαβημένη διάδραση μπορεί να έχει διάφορους τρόπους έκφρασης, π.χ. ως επικοινωνία ή ως δράση μεταξύ ατόμων που βρίσκονται σε μια κατάσταση. Όποια

εκδοχή και να πάρει κανείς, η γλώσσα και η δράση των ατόμων διαδραματίζουν ρόλο, γιατί βοηθούν να εξελιχθεί η εκάστοτε κατάσταση· συνδέουν κατάσταση με κατάσταση έτσι, ώστε να διαμορφώνεται μια σειρά καταστάσεων, όπως αυτές είναι γνωστές στη διδασκαλία. Μέσα από αυτή τη σειρά, οι μεμονωμένες καταστάσεις είναι καθ' όλα οριοθετημένες, όπως π.χ. η κατάσταση της επεξεργασίας, της διερεύνησης, του διαλόγου, των ερωταπαντήσεων, της ανατροφοδότησης κ.α.

Το ενδιαφέρον ερώτημα που τίθεται εδώ αφορά στην κατανομή ρόλων στην εκάστοτε κατάσταση. Η κατανομή ρόλων εξαρτάται από τον ορισμό μιας κατάστασης (Mollenhauer 1976: 123 κ. εξ). Συνήθως, στο πλαίσιο ισχυρά περιχαρακωμένων περιβαλλόντων, την κατανομή ρόλων αναλαμβάνει το σύστημα. Οι μαθητές που εργάζονται σε αυτό εργάζονται συνήθως ατομικά, αξιολογούνται ατομικά και δεν μπορούν να κάνουν ευρεία χρήση υποστηρικτικών εργαλείων.

Ωστόσο, σε ένα καταστασιακό περιβάλλον οι μαθητές συμμετέχουν στον ορισμό των ρόλων, αν και πάντα με βάση την προσυμφωνημένη εργασία. Η δόμηση μιας κατάστασης είναι κεντρική παιδαγωγική αρμοδιότητα. Αυτό σημαίνει δηλαδή τη διευθέτηση ενός περιβάλλοντος εργασίας και την προετοιμασία καταστασιακών δραστηριοτήτων που διεγείρουν τη μάθηση. Σε αυτό το δομικό έργο του εκπαιδευτικού αποτυπώνεται η βαθιά έννοια του όρου μαθητοκεντρισμός. Όλα τα ηλεκτρονικά Μέσα, διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο. Μπορούν πράγματι να *α)* περιέχουν δυνατότητες τις οποίες οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την εργασία τους *β)* σε αυθεντικά πλαίσια, *γ)* που έχουν δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε η παραγόμενη γνώση να μπορεί να εφαρμοστεί σε νέα πλαίσια και καταστάσεις, *δ)* αξιοποιώντας υποστηρικτικά εργαλεία, *ε)* και εργαζόμενοι σε μικτές ομάδες ή και συνεργατικά.

Στη βιβλιογραφία μπορεί να βρει κανείς πολλές προσεγγίσεις ή μεθόδους της καταστασιακής (εγκαθιδρυμένης) μάθησης, οι οποίες εφαρμόζονται ανάλογα με την επιστημονική θεωρητική τεκμηρίωσή τους (Mandl&Gruber & Renk, 2002). Ως γενικό κανόνα, θα μπορούσε να αναφέρει κανείς ότι υπάρχουν διδακτικές προσεγγίσεις προσανατολισμένες στους μαθητές και στη μάθηση, ως προγράμματα εξάσκησης, και υπάρχουν προσεγγίσεις οι οποίες αφορούνται από τις δεδομένες καταστάσεις.

Cognitive Apprenticeship (γνωστική μαθητεία)

Αυτή η προσέγγιση είναι μια μοντέρνα εκδοχή της κλασικής μαθητείας (Collins, Brown&Newman 1980). Ο μαθητευόμενος μαθαίνει παρατηρώντας τον δάσκαλό του: τι κάνει αυτός, πώς το κάνει, με τι παρατηρήσεις συνοδεύει το έργο του, τι διάθεση έχει και πώς συμπεριφέρεται· μαθαίνει με το να κοιτάζει, να παρακολουθεί και να συγκρίνει μέσω της αίσθησης, της ακοής της λεκτικής επανάληψης και της γεύσης με όλες τις αισθήσεις. Ο μαθητής οφείλει όμως ότι μαθαίνει να το κρατάει στη μνήμη του, για να το χρησιμοποιήσει σε νέες καταστάσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία της μάθησης, η σχέση Μαθητή ως μαθητευόμενου και Δασκάλου, ως ειδικού, εξηγείται με τη «μάθηση βάσει προτύπου» (Kron&Sofos, 2003: 92 κ. εξ.), που ονομάζεται επίσης αντιληπτική μάθηση, μέσω της παρατήρησης, μάθηση μέσω της αντιγραφής ή της μίμησης. Ο μαθητής δεν μαθαίνει συνήθως ολόκληρο το μοντέλο, αλλά κάποιες πτυχές των πράξεων ή της συμπεριφοράς που επιδεικνύει ο δάσκαλος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και οι οποίες έχουν νόημα (meaningful) για τον μαθητευόμενο. Το νόημα είναι μια πολύ σημαντική στιγμή που δίνει στον μαθητευόμενο τη δυνατότητα να αξιολογήσει και να επιλέξει αυτό που θέλει να μάθει. Αυτή η προσέγγιση επιβεβαιώνεται και από πρόσφατες νευροβιολογικές έρευνες. (Kron & Σοφός, 2007: 159 κ.εξ.).

Cognitive Flexibility (Γνωστική Ευελιξία)

Όπως δηλώνει και ο όρος, με αυτή τη μέθοδο πρέπει να καθίσταται κανείς ικανός να επεξεργάζεται και να κρίνει μια κατάσταση ή μια υπόθεση από διαφορετικές οπτικές (Spiro, Coulson, Feltonich & Anderson, 1998). Για το σκοπό αυτό, ενδείκνυνται π.χ. περιπτώσεις μελέτης, διλήμματα, και συγκρουσιακές καταστάσεις, με τις οποίες πρέπει οι μαθητές να αντιμετωπίσουν μέσα από ομαδική εργασία. Αυτό το είδος εργασίας είναι μια διαδικασία, για την ακρίβεια μια διαδικασία μάθησης. Στην αρχή της διαδικασίας βρίσκονται εικασίες και απόψεις.

Με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν οπτική θέαση του προβλήματος ή να αναλάβουν το ρόλο κάποιου άλλου από τους εμπλεκόμενους στο καταστασιακό πλαίσιο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις απόψεις και τις εικασίες τους. Πρέπει να κρίνουν, να αντλούν συμπεράσματα και να αιτιολογούν τα συμπεράσματά τους. Μαθαίνουν παράλληλα να αποδέχονται τις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών τους.

Στην πράξη, στη μέθοδο της γνωστικής ευελιξίας τα ακόλουθα σημεία παίζουν σημαντικό ρόλο:

1. σε ένα αντικείμενο πρέπει να γίνεται αρκετές φορές επεξεργασία και δη σε διαφορετικές χρονικές στιγμές,
2. το περιβάλλον μάθησης πρέπει να διατηρείται σταθερό, π.χ. η σύνθεση της ομάδας, ο χώρος,
3. οι μαθητές φέρνουν στην τάξη νέες προοπτικές και ερωτήματα και τα δοκιμάζουν στην τάξη,
4. είναι επιθυμητή η χρήση διαφορετικών μορφών μάθησης (blended learning).

Anchored Instruction (αγκυροβολημένη διδασκαλία)

Ο όρος 'Anchored Instruction' χρησιμοποιείται στις αγγλοσαξονικές χώρες για τη στοχευμένη μετάδοση γνώσης και ικανοτήτων (Cognition and Technology Group at Venderbilt, 1991 και 1992). Με τη χρήση του όρου της άγκυρας, με την έννοια της σύνδεσης (anchored), σε συσχετισμό με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι μπορεί μια στοχευμένη δήλωση του εκπαιδευτικού στην αρχή μιας διδακτικής ώρας, να αφυπνίσει το ενδιαφέρον και να κινητοποιήσει τους μαθητές. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε μερικά σημεία που επηρεάζουν θετικά την διαδικασία:

1. οι μαθητές πρέπει να τίθενται αντιμέτωποι με αυθεντικό υλικό, όπως π.χ. με δικαστικά πρωτόκολλα, καταστάσεις σύγκρουσης και διλήμματος, ιστορίες, περιπέτειες
2. πρέπει να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές να μπορούν να δουλεύουν ανενόχλητοι και αυτόνομα
3. πρέπει να διατίθενται κατά το δυνατό όλα τα Μέσα, ιδιαίτερα όμως τα διαδραστικά ηλεκτρονικά Μέσα
4. η επεξεργασμένη γνώση και οι αποκτηθείσες γνώσεις πρέπει να μπορούν να εφαρμοστούν στην καθημερινότητα των μαθητών
5. κατά τη διαδικασία της μάθησης η βοήθεια και η στήριξη του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη
6. η διαδικασία της μάθησης ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση από την τάξη, την ομάδα ή τον εκπαιδευτικό.

5. Χαρακτηριστικά καταστασιακής μάθησης σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα

Στη βιβλιογραφία (Mandl, Gruber & Renk, 2002; Gestenmaier & Mandl, 1995; Σοφός&Kron, 2010) μπορεί κανείς να εντοπίσει διάφορα στοιχεία ή λειτουργίες ή συνθήκες, τα οποία ορίζουν την καταστασιακή (εγκαθιδρυμένη) διδασκαλία. Στη συνέχεια, περιγράφουμε ορισμένα κεντρικά στοιχεία που συναπαρτίζουν τη βασική δομή της διδασκαλίας. Αυτά είναι:

1. Μάθηση με αυθεντικά, επίκαιρα, γεμάτα με προβληματισμό ερωτήματα και περιεχόμενα.
2. Μάθηση με διάφορα είδη και μεθόδους μάθησης (blended learning).
3. Μάθηση μέσα από το κοινωνικό πλαίσιο σε συνεργασία με άλλους, για να έχει κανείς την εμπειρία διαφορετικών κοσμοθεωριών και αξιακών προσεγγίσεων.
4. Εφαρμογή του αναστοχασμού, για να συνειδητοποιήσει και να ελέγξει τη λειτουργία του γνωστικού συστήματος (μεταγνωστικό), για να έχει επίγνωση των διαδικασιών και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί προκειμένου να αντιμετωπίσει μια κατάσταση (μεταγνώση), για να ανακαλύψει τη σημασία της εργασίας για την προσωπική ανάπτυξη (ατομική ταυτότητα) και για μελλοντικά κοινωνικά και επαγγελματικά καθήκοντα. (κοινωνικότητα),
5. Η ενσωμάτωση σημαντικών, από βιογραφικής άποψης, θεμάτων και προβληματικών, καθώς και προσωπικής γνώσης και ικανοτήτων στη διαδικασία της μάθησης.
6. Η παροχή δυνατότητας να κάνει κανείς χρήση εξωτερικών πηγών, π.χ. του διαδικτύου, των ειδικών εξωσχολικών τομέων ζωής και εργασίας για τη βελτίωση της ατομικής εργασίας.
7. Ευελιξία των ρόλων: ο εκπαιδευτικός μπορεί περισσότερο να συντονίζει, να συμβουλεύει, να επιτηρεί. Οι μαθητές είναι ικανοί να πραγματοποιήσουν υπεύθυνα τις δράσεις που απορρέουν από τους ρόλους που έχουν αναλάβει μέσα από τη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία (και με τον εκπαιδευτικό).
8. Η αυτοαξιολόγηση για την αποτίμηση των εργασιών τους, καθώς και η αναγνώριση της αξιολόγησης από άλλους (π.χ. ετεροαξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές),
9. Η συνειδητοποίηση και η επίγνωση ότι η δράση και η σκέψη αποτελούν ένα πλαίσιο στο οποίο ενεργεί κανείς, και ότι η σκέψη μπορεί να νοηθεί επίσης και ως 'εσωτερική δράση',
10. Η αξιοποίηση και εφαρμογή κοινωνικών και ηθικών διαστάσεων στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης.

Τα δέκα βασικά στοιχεία αποτελούν ένα συνθετικό πλαίσιο. Στην πράξη, όμως, μπορούν πάντα να πραγματοποιηθούν μόνο μερικά από αυτά. Αυτά πρέπει, εντούτοις, να ορίζονται ξεκάθαρα και να τίθενται ανοικτά στους μαθητές.

Δύο παραδείγματα ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης που περιέχουν χαρακτηριστικά καταστασιακής προσέγγισης αποτελούν **α)** το περιβάλλον εργασίας που δημιουργήθηκε από το τμήμα Δερματολογίας του πανεπιστημίου Regensbrug της Γερμανίας (πρόκειται για ένα online ηλεκτρονικό περιβάλλον πρακτικής άσκησης φοιτητών της ιατρικής <http://www.derma2000.de/>) και **β)** το λογισμικό Thyroidea (Mandl & Gräsel, 1997). Σε αυτά είναι εμφανής η προσέγγιση της γνωστικής μαθητείας με την κατά κύριο λόγο αξιοποίηση της περιπτώσιολογίας. Σε αυτά τα περιβάλλοντα οι φοιτητές μπορούν να εργαστούν σε περιπτώσεις (που είτε στην πραγματικότητα εμφανίζονται σπάνια, είτε για λόγους ηθικής δεοντολογίας δεν μπορούν εύκολα αναλυθούν), αξιοποιώντας ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης. Για την αντιμετώπιση των αυθεντικοποιημένων περιπτώσεων (δοκιμασιών), οι φοιτητές

μπορούν να παρακολουθήσουν μαγνητοσκοπούμενες διαλέξεις και συνεντεύξεις ειδικών, να μελετήσουν ανάλογες περιπτώσεις με πολυμεσικό υλικό, να συζητήσουν με άλλους φοιτητές για τις εκτιμήσεις που διαμορφώνουν, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο θεωρία και πράξη μέσω μιντιακά διαμεσολαβούμενης ερευνητικής δράσης, αλληλεπίδρασης με υλικά του περιβάλλοντος και κοινωνικής διάδρασης με άλλους συμφοιτητές και συμβούλους.

6. Προς μια ολιστική παιδαγωγική θεώρηση καταστασιακών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων

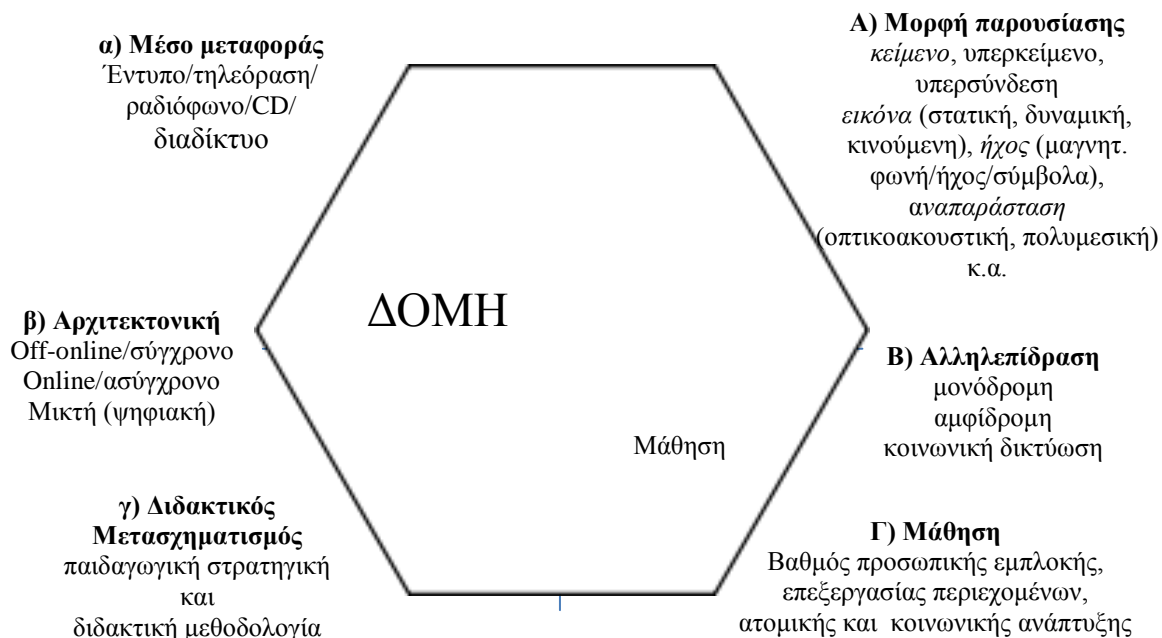
Στο σημείο αυτό τίθεται το ζήτημα, σε ποια διάσταση θα πρέπει να εστιάζει ο «εκπαιδευτικός σχεδιαστής» την αντίληψή του προκειμένου να δημιουργήσει ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Το ερώτημα αυτό προτάσσει την παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση, έναντι των πληροφορικών και τεχνολογικών δυνατοτήτων. Η προσέγγιση του περιβάλλοντος μάθησης που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα καθιστά σαφές ότι οι διαστάσεις των «ηλεκτρονικών Μέσων», δηλαδή *α)* το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και *β)* η τεχνολογία μεταφοράς δεν προσεγγίζονται ως ταυτόσημες. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε τεχνοκρατικές και τεχνολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας, γιατί στην εκπαιδευτική διαδικασία προέχει το περιεχόμενο και η μορφή, π.χ. ένα κείμενο ή ένα σκίτσο μπορεί να περιέχεται σε έντυπο μέσο ή σε ηλεκτρονικό μέσο μεταφοράς (Sofos, 2002; Λιοναράκης, 2005; Σοφός & Kron, 2010).

Έχοντας ως σημείο αναφοράς την τετράδα ανάλυσης του MacLuhan (1995), γνωστός για τη φράση του «το μέσο είναι το μήνυμα», μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι ο Η/Υ και το διαδίκτυο προκαλούν διαφοροποιήσεις τόσο στη μορφή, όσο και στη δομή της επικοινωνίας. Ωστόσο η δομή, η οποία σχετίζεται με τις προϋποθέσεις, τα αίτια, και τις συνέπειες που διαμορφώνει η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δε γίνεται άμεσα αντιληπτή, ενώ η μορφή αποτελεί κάτι που είναι άμεσα παρατηρήσιμο.

Αυτή η θέση ισχύει και για την εκπαίδευση. Συχνά οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν περιβάλλοντα εργασίας εστιάζουν την αντίληψή τους σε παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά, δηλαδή στη μορφή. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η μορφή που παρουσιάζεται το περιεχόμενο, το είδος και ο βαθμός αλληλεπίδρασης που επιτρέπει το ηλεκτρονικό περιβάλλον και ο τρόπος εργασίας και το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Αντίστοιχα μη εμφανή στοιχεία, που διέπουν ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά. Τέτοια στοιχεία είναι *α)* το είδος του μέσου μεταφοράς των πληροφοριών, *β)* η αρχιτεκτονική τους δομή και *γ)* η διαδικασία του διδακτικού μετασχηματισμού. Εντούτοις τα στοιχεία αλληλοσχετίζονται μεταξύ του και είναι σκόπιμο να θεωρούνται ολιστικά. Το Σχήμα 1. παρουσιάζει γραφικά στο σχήμα ενός εξαγώνου τις δύο αυτές διαστάσεις με τα χαρακτηριστικά τους. Το εξάγωνο αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί από κάθε εκπαιδευτικό – σχεδιαστή ηλεκτρονικών περιβαλλόντων προκειμένου να αναλύσει ή και να προσανατολίσει τις ενέργειες του. Με άλλα λόγια, το εξάγωνο ανάλυσης έχει λειτουργία προσανατολισμού και μπορεί να υποστηρίξει το σχεδιαστή-εκπαιδευτικό στην ολιστική παιδαγωγική θεώρηση της δημιουργίας ενός ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Κάθε είδος Μέσου (*α*) συνθέτει έναν διαφορετικό συνδυασμό χαρακτηριστικών, βάσει της συγκεκριμένης υποδομής που το διέπει και διαμεσολαβεί παρουσιάζοντας σε διαφορετικές μορφές (*A*) το περιεχόμενο το οποίο προφανώς δεν μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια της γνώσης. Σημαντική είναι η (*β*) αρχιτεκτονική (Tulodziecki, Herzig 2002) και οι δυνατότητες του Μέσου που προκύπτουν από αυτό,

καθώς αυτές επιτρέπουν διαφορετικές μορφές αλληλεπίδρασης (**B**) με το υλικό περιβάλλον και μιντιακά διαμεσολαβούμενες διαδράσεις εσωτερικές (υποκειμενικές) και εξωτερικές (διυποκειμενικές). Η ποιότητα του διδακτικού μετασχηματισμού (γ) που καταλήγει στη στην εκπόνηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου, ανάλογα με το μοντέλο και την προσέγγιση σχεδιασμού είναι βασικότερη από την τεχνολογία μεταφοράς. Η *μάθηση* (**Γ**) αποτελεί την κύρια διάσταση ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Τα Μέσα ενισχύουν τη μάθηση μόνο όταν α) η αρχιτεκτονική ή οι δυνατότητες των Μέσων και τα περιεχόμενα, είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένα ώστε να ενεργοποιούνται και να ενισχύονται οι διαδικασίες μάθησης. Ως προς αυτό, η *αλληλεπίδραση* με Μέσα πρέπει να εμπεριέχει στοιχεία που βοηθούν τους μαθητές στην ερμηνεία του περιεχομένου και καθιστούν δυνατή την ενεργή αντιπαράθεση με αυτά, έτσι ώστε να μπορούν να δουλεύουν πάνω στα περιεχόμενα και να αναπτύσσονται οι γνωστικές δομές των μαθητών. Η ατομική μάθηση ή οι μετασχηματισμένες πληροφορίες μπορούν να παρουσιαστούν στην ομάδα ως υποκειμενικά αποθέματα γνώσης. Εδώ οι υποκειμενικές ερμηνείες των περιεχομένων μπορούν να αναθεωρηθούν και να τεθούν υπό διαπραγμάτευση μέσα από ένα ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο.



Σχήμα 1.: Εξάγωνο ανάλυσης για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων

Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι με τον όρο ηλεκτρονικό περιβάλλον δεν ταυτίζεται η τεχνολογία με την έννοια των εργαλείων μεταφοράς του περιεχομένου. Με βάση την παραπάνω προσέγγιση ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων, που προσδιορίζεται στην ευρύτερη βιβλιογραφία ως «e-learning», το πρόθεμα «e» (ηλεκτρονική) είναι σύνηθες και παραπέμπει στις οπτικοακουστικές δυνατότητες, στους αλληλεπιδραστικούς και διαδραστικούς τρόπους επικοινωνίας και εργασίας, καθώς και στις δυναμικές αναπαραστάσεις των περιεχομένων. Αυτές οι δυνατότητες αποτελούν απόρροια της αρχιτεκτονικής δομής των Μέσων ως εργαλείου και τεχνολογία μεταφοράς δεδομένων. Με το «e» συμβολίζεται λοιπόν τόσο ο τρόπος μεταφοράς όσο και οι δυνατότητες που παρέχει το συγκεκριμένο μέσο μεταφοράς. Το αντικείμενο μάθησης συνδέεται, συνήθως άρρητα, με την παύλα «-». Αυτός είναι πιθανώς και ο λόγος για τον οποίο η προσοχή εστιάζεται περισσότερο στην τεχνολογία παρά στην ποιότητα του περιεχομένου. Στην πραγματικότητα, το

περιεχόμενο συνδέεται με το θέμα ή τις πληροφορίες τις οποίες πρέπει να επεξεργαστεί ένας μαθητής με τα Μέσα. Αυτή η διαδικασία παραπέμπει στο τρίτο στοιχείο «learning».

7. Συμπεράσματα

Προϋπόθεση για τη δημιουργία καταστασιακών μαθησιακών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης είναι, οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίζουν ολιστικά και τα τέσσερα τεταρτημόρια του εξαγώνου ανάλυσης. Τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ορίζονται με παιδαγωγικούς όρους σύμφωνα και με τις ακόλουθες τέσσερις βασικές διαστάσεις:

- ως προς των είδος της *τεχνολογικής δομής* (δομή και αρχιτεκτονική, χρηστικότητα, φορητότητα, διαδραστικότητα)
- ως προς το *κώδικα*, δηλαδή το *συμβολικό σύστημα* που αξιοποιείται προκειμένου να παρουσιαστούν οι ιδέες και οι πληροφορίες που αφορούν στον κόσμο (γλώσσα, εικόνα, αριθμός)
- ως προς το *διδασκτικό σχεδιασμό* (εκπαιδευτική δομή και προσαρμοστικότητα του περιεχομένου, ικανότητα διαλόγου και αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο)
- ως προς το βαθμό εμπλοκής και τη δυνατότητα διυποκειμενικής νοηματοδότησης που επιτρέπουν στους μαθητές.

Κάθε μεμονωμένη προσέγγιση δημιουργεί «κενά» στην αντίληψη του παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Σε περίπτωση, που οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την αντίληψή τους στο πάνω αριστερό τεταρτημόριο του σχήματος, δηλαδή στο είδος του μέσου και την αρχιτεκτονική του, τότε έχουν μια περισσότερο τεχνοκρατική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αντιλαμβάνοντας ως υπεραξία την ύπαρξη ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης.

Η εστίαση στη μορφή που μπορεί να πάρει το περιεχόμενο (πάνω δεξί τεταρτημόριο) σχετίζεται περισσότερο με εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί σχεδιαστές ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης με σημείο αναφοράς το γνωστικό αντικείμενο.

Η εστίαση στο διδασκτικό μετασηματισμό (κάτω αριστερό τεταρτημόριο) χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς που έχουν ως σημείο αναφοράς την ολοκληρωμένη ανάλυση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως επαγγελματίες, όπως ένας αρχιτέκτονας, ένας σκηνοθέτης κ.α. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί γνωρίζοντας καλά την συγκεκριμένη ομάδα μέσα από τη σχετική ανάλυση των προϋποθέσεων, είναι σε θέση να σχεδιάσουν να οργανώσουν και να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές δράσεις διαμορφώνοντας ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες, ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Το τέταρτο τεταρτημόριο (μάθηση) που αναφέρεται στο βαθμό προσωπικής εμπλοκής των μαθητών, στον ενεργό τρόπο εμπλοκής (ατομικής και κοινωνικής) και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς που προσεγγίζουν τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα ως τύπος «μέρος συνάντησης, επικοινωνίας και συνεργασίας» (Heidegger, 1958). Το ενδιαφέρον εδώ εστιάζεται στις επικοινωνιακές διαδικασίες (καθοδηγητικές, ανατροφοδοτικές, επικοινωνιακές, συμβουλευτικές).

Με βάση το παραπάνω εξάγωνο ανάλυσης, ο εκπαιδευτικός είναι σκόπιμο να εξετάζει τα αντίστοιχα δίπολα «μέσο μεταφοράς – μορφής παρουσίασης», «αρχιτεκτονική του μέσου – επιτρεπόμενη αλληλεπίδραση», «διδασκτικός μετασηματισμός - μάθηση», σε μια ολιστική προσέγγιση. Η ολιστική αυτή

παιδαγωγική θεώρηση των ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων καθιστά αναγκαία τη συστημική προσέγγιση των επιμέρους συστατικών ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος, αφού ως στοιχεία της εκπαιδευτικής διεργασίας μπορούν να αλληλοεπηρεάζονται από άλλα συστατικά στοιχεία.

Ως εκ τούτου, φαίνεται δύσκολο να καθορίσουμε στα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα μια αξία εκ των προτέρων (ad hoc), δίνοντας έτσι προβάδισμα στην πρώτη διάσταση της τεχνολογικής δομής.

Βέβαια, η αρχιτεκτονική της υλικής υποδομής είναι σημαντική, γιατί δίνει διευρυμένες δυνατότητες κατά την παραγωγή του περιεχομένου όπως για παράδειγμα το ηλεκτρονικό κείμενο σε σχέση με το συμβατικό. Από την άλλη μεριά ισχύει, ότι η γραμμική ή αλλιώς κλειστή δομή κάποιου μιντιακού στοιχείου, π.χ. ενός σκαναρισμένου ψηφιακού βιβλίου ή ενός λογισμικού εκμάθησης, μπορεί να προσδιοριστεί εκ νέου από τον εκπαιδευτικό μέσα από το διδακτικό μετασχηματισμό, όταν αυτός διευθετεί και οργανώνει μαθησιακές δραστηριότητες, π.χ. σε ένα καταστασιακό (εγκαθιδρυμένο) περιβάλλον εργασίας. Αυτό εξαρτάται φυσικά από την παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού ως προς τα Μέσα (Media Literacy). Τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα δεν είναι per se κατάλληλα για τη διδασκαλία, άλλα πρέπει να τα λαμβάνει κανείς υπόψη ως πλαίσια ευκαιριών και δυνατοτήτων που προωθούν τη διάδραση, καθώς αυτά πρέπει να μετασχηματιστούν από τον εκπαιδευτικό για τους σκοπούς της διδασκαλίας.

Κατ' επέκταση, οι αντιπαραθέσεις και οι γενικές συγκρίσεις για την απόδοση των ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων είναι παραπλανητικές. Από παιδαγωγική σκοπιά, τα ηλεκτρονικά μαθησιακά περιβάλλοντα ερμηνεύονται ως πλαίσια δυνητικής διάδρασης. Και εδώ δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτά δεν αξιολογούνται κατά αποκοπή. Πολύ σημαντικότερη είναι η διδακτική δομή των μαθησιακών αγαθών τους, καθώς επίσης και η προσαρμογή τους σε περιβάλλοντα εργασίας και μάθησης μέσα από το διδακτικό μετασχηματισμό.

8. Βιβλιογραφία

- Βρατσάλης, Κ. (2005). Η διδακτική στην Ψυχανάλυση και στα Παιδαγωγικά: Ανάλογες διαδρομές; Στο Βρατσάλης Κ. (Επιμ.). *Κείμενα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών* (239-252). Αθήνα: Ατραπός.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1991). Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology*, 31 (5), 34-40.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1992). *The Jasper Project: Lessons in curriculum instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, New Jersey.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S.E., (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser* (pp.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörr, G., Strittmatter, P. (2002). Multimedia aus pädagogischer Sicht. In: Issing, L., Klimsa, P. (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. (s. 29-42). Weinheim: Beltz PVU Verlag.
- Faulstich, W. (Hrsg.) (1995). *Grundwissen Medien*. 2. Aufl. München: UTB.
- Gagné, R. M. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. 5. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Gerstmeier, J./Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.
- Heidegger M. (1958). *'The Question of Being.'* Yale College and University Press, 1958. Translated by William Kluback and Jean T. Wilde, New Haven, CT.
- Hentig, H. v. (1998). Vorwort zu Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. In Ariès, P. (Hrsg.): *Geschichte der Kindheit*. 12. Aufl. München (S. 7-44), Wien: Karl Rauch
- Kron, F., Σοφός Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα Gutenberg.

- Lave, J./Weniger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Mandl, H. & Gräsel, C. (1997). Multimediales, problemorientiertes Lernen: Thyroidea - ein Lernprogramm für das Medizinstudium. In I. Hamm & D. Müller-Böling (Hrsg.), *Hochschulentwicklung durch neue Medien* (S. 173-183). Gütersloh: Bertelsmann.
- Mandl, H., & Gruber, H., & Renk, A. (2002). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In Issing, L., Klimsa, P. (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. (S. 139–150). Weinheim: Beltz PVU Verlag.
- McLuhan, M., Powers, B. (1995). *The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn: Junfermann.
- Mead, G. H. (1998). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 11. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1976). *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen*. 3. Aufl. München: Juventa.
- OECD (2000). *Management of Knowledge in the Learning Society*. Paris.
- Papert, S. (1994). *Die Revolution des Lernens*. Hannover: Heise
- Postman, N. (1986). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M: Fischer.
- Schelle, C., Rabenstein, K., Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seel, N.B. & Dörr, G. (1997). Die didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen. In Fridrich, H. F., Eigler, G., Mandl, H., Schnotz, W. (Hrsg.). *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung* (S. 73-163). Neuwind: Luchterhand.
- Skinner (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler.
- Skourtou, A. (2001). Lernen und Zweitsprachlernen im Internet: Pädagogische Fragestellungen. In Beck, Ch., Sofos, A. (Hrsg.). *Neue Medien in der pädagogischen Kontroverse*. Mainz 185-194.
- Sofos, A. (2002). Virtuelle Umgebungen - über die Perspektiven einer mediendidaktischen Konzeption. In Beck, Ch./ Sans, K. *Evaluationsbericht: Virtuelle Lehr- und Lernumgebung aus der Sicht der AdressatInnen*. (S. 22-35). Mainz: Johannes Gutenberg Universität (vervielfältigtes Typoskript).
- Sofos, A (2005). Theoretische Perspektiven zur Begründung des Medienbegriffs. Στο: *Pädagogische Rundschau* 59(2005), 719-726
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J., & Anderson, D. K. (1988). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (Ed.), *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375–383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Σοφός, Α./Κρον, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση των Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2002). *Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Düsseldorf: Scriptor.

Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ ‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’ για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ - Μία μελέτη περίπτωσης

Investigation of students’ views attending the postgraduate programme “Studies in Education” about distance individualized learning at the HOU - A case study

Μαρία Τζώτζου

Εκπ/κός Αγγλικής Γλώσσας Π.Ε. Ν. Αιτωλ/νίας, Μ.Α, Μ.Εδ
mtzotzou@yahoo.gr

Νίτσα Μπιγιάκη

-Ειδικός Επιστήμονας στο Συνήγορο του Πολίτη
ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
ndimakou@hol.gr

Abstract

Open and Distance Education constitutes not only a simple teaching method, but also a self-sufficient education system, different from the conventional one. It is not based on ‘face to face’ knowledge communication, but on the ‘individualization’ of learning, mainly through the individual study of the educational material provided by the educational institute, in the present case by the HOU. Within this educational framework adult students are far apart from the instructor (tutor-counselor) and the educational institute. Their role is upgraded, as they are involved in an ‘individualized learning’ process, or otherwise ‘self-learning’ process, on the basis of which individual/personal diversities, needs, experiences, preferences and expectations are to be satisfied. Learning is experienced as an ‘individual matter’ presupposing and entailing adulthood enhancement and independence. This paper refers to the investigation of the postgraduate students’ views attending the programme “Studies in Education” about distance individualized learning at the HOU. We have investigated six main aspects involved in the implementation of the individualized learning at the HOU: a. educational material, b. interpersonal communication, c. student support, d. instructor’s role, e. use of new technologies and f. service provision (registration and library departments). Through the investigation of the students’ views, the advantages and disadvantages of the individualized learning at the HOU have been recorded and analysed. Moreover, recommendations have been stated concerning the reinforcement of the advantages and the restriction of difficulties and problems that adult learners have to cope with during their distance individualized studies.

Περίληψη

Η ΑεξΑΕ διαφέρει από τη συμβατική στο ότι δεν βασίζεται στην ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ μετάδοση της γνώσης, αλλά στην ‘εξατομίκευση’ της μάθησης, κυρίως μέσα από την κατ’ ιδίαν μελέτη εκπαιδευτικού υλικού που προσφέρει το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Οι ενήλικοι σπουδαστές εμπλέκονται σε μια διαδικασία ‘εξατομικευμένης μάθησης’ ή αλλιώς ‘αυτομάθησης’, βάσει της οποίας αναγνωρίζονται και ικανοποιούνται οι ατομικές διαφορές, ανάγκες και προσδοκίες

τους. Η μάθηση βιώνεται ως 'ατομική υπόθεση' μέσα από την εξατομίκευση της μαθησιακής διεργασίας που προϋποθέτει και συνεπάγεται την ενίσχυση της ενηλικιότητας και την ανεξαρτησία του ενηλίκου σπουδαστή, ο οποίος αυτενεργεί, αυτοεκφράζεται, αυτοκαθορίζεται, αυτοελέγχεται και αυτοεξελισσεται. Με την παρούσα εργασία-μελέτη περίπτωσης διερευνήθηκαν οι απόψεις σπουδαστών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν οι έξι βασικότερες συνιστώσες εφαρμογής της εξατομικευμένης μάθησης στο ΕΑΠ: α. το εκπαιδευτικό υλικό, β. η διαπροσωπική επικοινωνία, γ. η υποστήριξη των φοιτητών, δ. ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου (ΚΣ), ε. η χρήση των νέων τεχνολογιών και στ. η παροχή υπηρεσιών (μητρώου και βιβλιοθήκης), θεωρώντας ότι πρόκειται για μετρήσιμες συνιστώσες που μπορούν να αξιοποιηθούν στην πράξη προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη, τον αυτοκαθορισμό και την αυτοεκτίμηση των σπουδαστών στις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές τους. Για το λόγο αυτό, δόθηκε έμφαση στην καταγραφή των πλεονεκτημάτων και κυρίως των μειονεκτημάτων εφαρμογής της εξατομικευμένης μάθησης και διατυπώθηκαν προτάσεις για την ενίσχυση των πλεονεκτημάτων και για τον περιορισμό των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι σπουδαστές του ΕΑΠ.

Λέξεις κλειδιά

εξατομικευμένη μάθηση, εξατομίκευση, ανεξαρτησία, αυτομάθηση, ενεργητική μάθηση, αυτόνομη μάθηση, τηλεδιάσκεψη, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει αλλάξει και έχει πάρει μια νέα μορφή άγνωστη μέχρι το πρόσφατο παρελθόν στο εκπαιδευτικό σύστημα, και πιο συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται εδώ και πολλές δεκαετίες από μία 'καθηγητοκεντρική' λογική και από διάφορους επηρεασμούς αλληλοσυμπληρούμενων θεωριών μάθησης και διδακτικής. Τα νέα δεδομένα της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής πρακτικής φέρουν μία σειρά από αλλαγές ρόλων και μεθοδολογιών που το καθένα αναζητά τη θέση του στην εκπαιδευτική πράξη. Η ζητούμενη ευελιξία δημιουργεί ένα υποσύστημα παραμέτρων με 'μαθητοκεντρικό' περιβάλλον ορίζοντας ως επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας τον ενήλικο σπουδαστή, ο οποίος λειτουργεί με νέους όρους και συνθήκες, με νέες προοπτικές και ταυτότητα (Λιοναράκης, 2001).

Υπό το νέο αυτό εκπαιδευτικό πρίσμα, η πρόκληση στην οποία το ΕΑΠ επιχειρεί να ανταποκριθεί δεν έγκειται στη σχέση διδασκαλίας και μάθησης, αλλά στον τρόπο που η σχέση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τον παράγοντα της απόστασης. Το ΕΑΠ οφείλει να επανασυστήσει τη σχέση διδασκαλίας και μάθησης σε ένα περιβάλλον εξατομίκευσης και ανεξαρτησίας των σπουδών. Για το λόγο αυτό προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο χώρο όπου ζει, κινείται ή εργάζεται ο σπουδαστής, ανταποκρινόμενη σε μεγάλο βαθμό στις ατομικές ανάγκες και προσδοκίες του κάθε σπουδαστή ξεχωριστά.

Ειδικότερα, οι σπουδαστές του ΕΑΠ οργανώνουν με προσωπικό, ελεύθερο, ανεξάρτητο και εξατομικευμένο τρόπο τις σπουδές και τη μελέτη τους, στο χώρο και χρόνο που επιθυμούν, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό αυτόνομα και ακολουθώντας μια ευρετική πορεία προς τη γνώση με ευθύνη των ατομικών τους επιλογών (Κόκκος, 1998: 38-40). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πράξη της μάθησης να συντελείται ανεξάρτητα από την πράξη της διδασκαλίας (Moore, 1973) και να επηρεάζεται αναπόφευκτα η στάση και συμπεριφορά τους.

Ωθούνται εκ των πραγμάτων να έχουν υψηλό βαθμό ευθύνης σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τον έλεγχο της σπουδαστικής τους πορείας αναλαμβάνοντας μια σειρά από πρωτοβουλίες που αφορούν το χρόνο, τον τόπο, το χώρο και ρυθμό μελέτης τους, την επικοινωνία με τον καθηγητή-σύμβουλο (ΚΣ), την αυτοαξιολόγησή τους, την κατ' ιδίαν μελέτη και αξιοποίηση του διδακτικού υλικού. Με άλλα λόγια, η μάθηση στην ΑεξΑΕ διαφοροποιείται, 'εξατομικεύεται' (Moore, 1973, 1980) και αποκτά μεγαλύτερη αυτονομία στα χέρια του σπουδαστή, ο οποίος αυτενεργεί, αυτοεκφράζεται, αυτοκαθορίζεται και αυτοεξελίσσεται.

Οριοθέτηση του προβλήματος-χρησιμότητα της έρευνας

Το γεγονός ότι η μάθηση στο ΕΑΠ βιώνεται περισσότερο ή εξ ολοκλήρου ως 'ατομική υπόθεση' μέσα από την εξατομίκευση της μαθησιακής διεργασίας αποτελεί ακόμη ανεξερεύνητο πεδίο που όμως χρήζει έρευνας, προκειμένου να εντοπισθούν προβλήματα και αδυναμίες από τους ίδιους τους σπουδαστές και να αντιμετωπιστούν.

Δεδομένου ότι οι ενήλικοι σπουδαστές του ΕΑΠ που επιλέγουν και εντάσσονται σε πρόγραμμα του ανοικτού πανεπιστημίου, έχουν συμμετάσχει για δώδεκα τουλάχιστον χρόνια (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια εκπαίδευση) σε μία εκπαιδευτική διαδικασία με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την 'πρόσωπο με πρόσωπο' διδασκαλία, τον έντονο βιβλιοκεντρισμό, τις καθηγητοκεντρικές και μηχανιστικές μεθόδους μάθησης συνεπάγεται μία ρητή ή άρρητη 'σύγκρουση' των ήδη διαμορφωμένων μαθησιακών συνηθειών και εμπειριών τους με τις νέες συνθήκες μάθησης του ΕΑΠ, όπου προάγεται η ατομικότητα, η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία, η ενεργητικότητα και η ανεξαρτησία (Ρεσ, 2006). Αυτή η 'κουλτούρα' του συμβατικού σχολείου μοιραία δημιουργεί δυσκολίες στους ενήλικους σπουδαστές του ανοικτού πανεπιστημίου που καλούνται να εξοικειωθούν και να υιοθετήσουν την αντίληψη της 'ανοικτής' και 'εξατομικευμένης' μάθησης (Λιοναράκης, 1998: 106-108).

Είχε λοιπόν εξαιρετικό ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των σπουδαστών για τον τρόπο που βιώνουν την 'εξατομικευμένη μάθηση' στο ΕΑΠ μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων, του πολυμορφικού διδακτικού υλικού, τη σχέση και την επικοινωνία τους με τον διδάσκοντα (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Ήταν αναμενόμενο ότι οι σπουδαστές θα αναγνώριζαν και θα επεσήμαναν τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της 'εξατομικευμένης μάθησης' έναντι του συμβατικού τρόπου μάθησης (όπως η αυτοαντίληψη, ο αυτοπροσδιορισμός, ο αυτοέλεγχος, η ελευθερία και ανεξαρτησία των επιλογών). Ωστόσο, μας ενδιέφερε περισσότερο να διαπιστώσουμε εάν είναι έτοιμοι να εμπλακούν στην εξατομικευμένη μαθησιακή πρακτική του ΕΑΠ, εάν είναι εξοικειωμένοι με την 'εξατομικευμένη μάθηση', εάν συναντούν εμπόδια, όπως ερωτηματικά, αναστολές ακόμα και φοβίες, που αποδίδουν στην εξατομίκευση της μάθησης με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σπουδές τους και να είναι ορατό το ενδεχόμενο εγκατάλειψης των σπουδών (Λιοναράκης, 1998).

Ειδικότερα, στο ερώτημα εάν πρέπει να υπάρχουν και ποια είναι τα 'όρια' της εξατομικευμένης μάθησης στην ΑεξΑΕ, ο Smith υποστηρίζει πως τα ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που θα αφήσουν τους σπουδαστές τους χωρίς υποστήριξη, πιστεύοντας πως αυτοί θα ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των εξωτερικών σπουδών και υπολογίζοντας στην αντοχή, στην επιμονή και στις ικανότητές τους, δεν ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Θεωρεί ότι εκτός από το διδακτικό υλικό για κατ' ιδίαν μελέτη μια σειρά από συναντήσεις με το διδακτικό προσωπικό θα πρέπει να είναι υποχρεωτικές (Keegan, 2001: 130). Προκύπτουν λοιπόν ερωτήματα που δεν έχουν διερευνηθεί και αξίζει να διερευνηθούν, όπως: Είναι οι φοιτητές του ΕΑΠ έτοιμοι να 'αυτονομηθούν' ή επιζητούν τη συστηματική

καθοδήγηση και υποστήριξη του διδάσκοντα και το πλαίσιο της μαθησιακής ομάδας; Αποδέχονται πλήρως και εξ ορισμού την ατομικότητα και ανεξαρτησία της μάθησης; Ανταποκρίνεται το ΕΑΠ στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους ή νιώθουν ευάλωτοι και εκτεθειμένοι;

Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η άγνωστη για τους περισσότερους φοιτητές εξ αποστάσεως μεθοδολογία αποτελεί σημαντική πηγή εκδήλωσης συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας. Η ανεπαρκής επικοινωνία των φοιτητών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον καθηγητή, η μη εξοικειώσή τους με την τεχνολογία, οι αυξημένες απαιτήσεις των εξ αποστάσεως εξατομικευμένων σπουδών και η τήρηση χρονοδιαγραμμάτων είναι μερικές από τις πηγές αρνητικών συναισθημάτων που διακατέχουν τους φοιτητές, καθώς επίσης οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να εκπληρώσουν. Παρά το ότι μερικοί φοιτητές αισθάνονται χαρά, ενθουσιασμό και ανακούφιση για τις δυνατότητες και την ευελιξία που τους προσφέρει η εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση, υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό σπουδαστών που εκφράζει εξ αρχής αισθήματα αβεβαιότητας και φόβου για τη μεθοδολογία της ΑεξΑΕ, μια αυθόρμητη αλλά δικαιολογημένη αντίδραση, αφού οι περισσότεροι ελάχιστα γνωρίζουν για τις διαδικασίες και τις συνιστώσες της, αλλά και τις υποχρεώσεις που συνεπάγονται για τους ίδιους. Η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκαλεί σε πολλούς προβληματισμό και ανασφάλεια κυρίως λόγω έλλειψης προσωπικής επαφής (Ζεμπύλας κ.συν., 2007).

Οι φοιτητές δεν νιώθουν μόνο φόβο και αγωνία αλλά σχεδόν από την αρχή του ακαδημαϊκού έτους, εμφανίζεται να κυριαρχεί σε μερικούς και το αίσθημα της απομόνωσης και της μοναξιάς. Σε έρευνα των Ζεμπύλα κ.συν. (2007) αναφέρεται ότι πάρα πολλοί φοιτητές γράφουν στα ημερολόγιά τους πέντε μήνες μετά την έναρξη της φοίτησής τους ότι αισθάνονται συναισθηματικά πιεσμένοι και καταβάλλονται από αισθήματα φοβερού άγχους και πανικού. Με την ανάθεση των πρώτων γραπτών εργασιών, η αγωνία και το άγχος σταδιακά εντείνονται για τους περισσότερους φοιτητές, και ιδιαίτερα γι' αυτούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία.

Σύμφωνα με τον Race (1999) για πολλούς σπουδαστές οι διαδικασίες και οι ευθύνες στην ΑεξΑΕ είναι κάτι εντελώς καινούριο, κυρίως λόγω του υψηλού βαθμού εξατομίκευσης των σπουδών τους, και μπορεί να μην έχουν ακόμη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να τις αντιμετωπίσουν, γι' αυτό το λόγο χρειάζονται να πειστούν ότι η ανοικτή εκπαίδευση είναι αποτελεσματική. Πολλοί σπουδαστές έχουν αμφιβολίες για την ικανότητά τους να επιτύχουν, αισθάνονται ανεπαρκείς, νιώθουν μόνοι και απομονωμένοι - ενώ ταυτόχρονα αναρωτιούνται εάν οι άλλοι έχουν τις ίδιες αμφιβολίες, τους ίδιους φόβους, κι ακόμη αν γεύονται τις ίδιες επιτυχίες. Ο Race καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εάν οι ενήλικοι σπουδαστές απαλλαγούν από το αίσθημα αυτό της απομόνωσης, μπορεί να ανέβει πολύ το ηθικό τους .

Οι Rowntree (1998) και Race (1999) επισημαίνουν ότι λίγοι είναι οι φοιτητές που μπορούν να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις. Πρόκειται για εκείνους που είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης, έχουν έντονο ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο, σημαντικά κίνητρα για την παρακολούθηση του προγράμματος, καθώς και αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών.

Ο διαχωρισμός της διδακτικής πράξης από τη μαθησιακή διαδικασία αποδυναμώνει τη διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο και συνιστά πρόβλημα που έχει συνδεθεί με την ποιότητα της μάθησης στα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο γεγονός αυτό έχει αποδοθεί και η παρατηρούμενη διαρροή. Ο Keegan (2001) αναφέρει ότι οι φοιτητές τείνουν να

εγκαταλείπουν τις σπουδές τους σε εκείνα τα ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπου οι δομές επανασύνδεσης των διδακτικών ενεργειών δεν αποκαθίστανται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Σύμφωνα με τον Sewart (1981), η κατάσταση του διδασκομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει αρκετά από αυτήν των διδασκομένων στα συμβατικά ιδρύματα τόσο εξαιτίας της έλλειψης άμεσης ανατροφοδότησης όσο και της απουσίας της μαθησιακής ομάδας. Τα δεδομένα αυτά συνεπάγονται μια ποικιλία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι στην ΑεξΑΕ που τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η εισαγωγή του ανθρώπινου παράγοντα στο σύστημα είναι ο μόνος τρόπος για να ανταποκριθεί το ίδρυμα στο αίτημα για την εξατομίκευση των αναγκών των σπουδαστών (Keegan, 2001).

Ο Daniel (1979) αναζητεί την ισορροπία ανάμεσα στην αλληλεπίδραση και στην ανεξαρτησία. Οι σπουδαστές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εντάσσονται ελάχιστα στο σύστημα των κοινωνικών σχέσεων του ιδρύματος και γι' αυτό δεν νιώθουν ασφαλείς, πράγμα που καθιστά επιτακτική την ανάγκη των αλληλεπιδραστικών δραστηριοτήτων, μέσα από το συνδυασμό εξατομίκευσης και αλληλεπίδρασης (Keegan, 2001: 126). Ομοίως οι Tinto (1975) και Peters (1992) αναφέρονται στην ανεπαρκή κοινωνική δομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τονίζουν την ανάγκη άμεσης υποστήριξης των σπουδαστών από το ίδρυμα (Holmberg, 2002: 258-259).

Ειδικότερα, οι ενήλικοι σπουδαστές που επιλέγουν και εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ έχουν συμμετάσχει για δώδεκα τουλάχιστον χρόνια στη δημόσια συμβατική εκπαίδευση με κυρίαρχα χαρακτηριστικά τον έντονο βιβλιοκεντρισμό που συνδέεται με μηχανιστικές μορφές μελέτης και απομνημόνευσης, σε μια 'πρόσωπο με πρόσωπο' μετωπική διδασκαλία που εξαναγκάζει σε ομοιομορφία και τυποποίηση χωρίς σεβασμό στην ατομικότητα, τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία, τη διαφορετικότητα και τον ατομικό ρυθμό (Μαυρογιώργος, 2001). Αυτή η κουλτούρα του συμβατικού σχολείου δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους φοιτητές του ΕΑΠ που καλούνται να εξοικειωθούν και να υιοθετήσουν την αντίληψη της 'ανοικτής' εξατομικευμένης μάθησης. Η μετάβαση λοιπόν από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στο ανοικτό είναι 'ανοικτή' σε δυσκολίες και εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν οι ενήλικοι σπουδαστές.

Όσον αφορά το μειονέκτημα της απομόνωσης που επισημαίνουν αρκετοί σουηδοί και γερμανοί ερευνητές της ΑεξΑΕ, ενδεικτικά αναφέρουμε τα αποτελέσματα σουηδικής μελέτης που απέδειξαν ότι το 24% αυτών που διέκοπταν τις εξ αποστάσεως σπουδές τους απέδιδαν την αποτυχία τους στην ανικανότητά τους να μελετούν μόνοι τους (Wangdahl, 1980). Τη διαπίστωση αυτή ενισχύει και ο Bartel (1983) με βάση τα ευρήματα γερμανικών μελετών κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, υποστηρίζοντας ότι πολλοί σπουδαστές δεν μπορούν να αντέξουν την απομόνωση (Holmberg, 2002: 260).

Με αφορμή τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και αντίστοιχες έρευνες του εξωτερικού αξίζει να διερευνηθεί ο βαθμός εξοικείωσης των ενηλίκων φοιτητών του ΕΑΠ με την εξατομικευμένη μάθηση και ο βαθμός στον οποίο βιώνουν μοναξιά, απομόνωση και άλλα εμπόδια μάθησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους εξαιτίας της εξατομίκευσης.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η 'εξατομικευμένη μάθηση' στην ΑεξΑΕ αναφέρεται στη μάθηση μέσω της πράξης, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του ιδιωτικού χώρου, έχει ατομικό χαρακτήρα, δεν είναι συλλογική δραστηριότητα, η μαθησιακή δραστηριότητα καθαυτή –η εμπλοκή σε

μαθησιακή αλλαγή- είναι προσωπική (Race, 1999). Η εξατομικευμένη μάθηση είναι ανεξάρτητη, αυτοδύναμη, δημιουργική, μαθητοκεντρική, ενεργητική και κριτική μάθηση έναντι της εξαρτημένης, δασκαλοκεντρικής, παθητικής και μηχανιστικής μάθησης. Γίνεται ακαδημαϊκή μετατόπιση από τη διδασκαλία στη μάθηση και εστίαση στους σπουδαστές ατομικά, στα ταλέντα τους, στα ενδιαφέροντά τους, στις εμπειρίες τους, στο υπόβαθρό τους, στις δυνατότητες και στις ανάγκες τους αλλά και σε διδακτικές πρακτικές που είναι αποτελεσματικές για υψηλή παρακίνηση, ουσιαστική μάθηση και επιτυχία για όλους τους σπουδαστές οι οποίοι είναι συνυπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Rogoza, 2005).

Η εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση βασίζεται στη σε βάθος γνώση που θεωρείται ότι είναι μια ατομική δραστηριότητα και παρέχει στους σπουδαστές ανεξαρτησία στον υπέρτατο βαθμό μέσα από την ενίσχυση της ενηλικιότητας, δηλ. της ωριμότητας του ατόμου να αναλαμβάνει υπεύθυνους ρόλους, να επιδιώκει αυτοδύναμες επιλογές ζωής, να αυτοπροσδιορίζεται και να αυτοεξελισσεται. Σύμφωνα με τον Holmberg (2002), εφόσον για τις ατομικές σπουδές απαιτείται ένα κάποιο ποσό ωριμότητας, αυτοπειθαρχίας και ανεξαρτησίας, η εκπαίδευση εξ αποστάσεως μπορεί να είναι μια εφαρμογή ανεξάρτητης μάθησης, κατάλληλη να προάγει την αυτονομία των σπουδών.

Εξατομίκευση και διάλογος αποτελούν τις ποιοτικές μεταβλητές στην ΑεξΑΕ. Κατά την εξατομίκευση της μάθησης που υποστηρίζεται από το ίδρυμα ΑεξΑΕ, η μαθησιακή ομάδα διασπάται και οι διδασκόμενοι μελετούν ως επί το πλείστον στο σπίτι. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υποχρεώνει τον σπουδαστή να ενταχθεί στη μαθησιακή ομάδα προκειμένου να μελετήσει. Τα περισσότερα συστήματα αντιμετωπίζουν τον διδασκόμενο ως μονάδα. Ο Keegan (2001) αναφέρει ότι η διδασκαλία επικεντρώνεται σε κάθε διδασκόμενο ξεχωριστά, ο οποίος όμως δεν μελετά μόνος του αλλά ανήκει σε μια συχνά πολύπλοκη γραφειοκρατική δομή.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι: Βασικό σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση που παρέχει το ΕΑΠ. Οι στόχοι της έρευνάς μας έπρεπε να είναι τέτοιοι, ώστε τα πορίσματα να σχετίζονται με θέματα που αφορούν την κοινή γνώμη αλλά και να έχουν πρακτική εφαρμογή (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Πρόκειται για τα βασικά ερωτήματα και ζητήματα που θέσαμε στη μελέτη μας και τα οποία ζητούσαν απάντηση. Οι τέσσερις γενικοί στόχοι της εν λόγω ερευνητικής μελέτης ήταν να:

1. διαπιστωθεί εάν και σε ποιο βαθμό οι φοιτητές είναι εξοικειωμένοι με την 'εξατομικευμένη μάθηση',
2. διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό η 'εξατομικευμένη μάθηση' ανταποκρίνεται στις ανάγκες και προσδοκίες των φοιτητών του ΕΑΠ,
3. καταγραφούν και να αναλυθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα εφαρμογής της μεθόδου που οι φοιτητές εντοπίζουν και, κατ' επέκταση, οι δυσκολίες που συναντούν κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως σπουδών τους,
4. καταγραφούν οι προτάσεις των φοιτητών για βελτίωση της εφαρμογής και την προώθηση της 'εξατομικευμένης μάθησης' στο ΕΑΠ.

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων: Η μέθοδος ερευνητικής προσέγγισης του θέματος ήταν η 'ποσοτική' έρευνα τύπου επισκόπησης (Cohen & Manion, 1997), η οποία χαρακτηρίζεται και ως 'διερευνητική' έρευνα, καθώς δίνει έμφαση στην ανακάλυψη (Φίλιας, 2001). Για την κωδικοποίηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

της έρευνας, η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων που προήλθαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έγινε βάσει του στατιστικού προγράμματος SPSS (Δαφέρμος, 2005), ενώ τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και στη συνέχεια αναλύθηκαν βάσει της λεγόμενης 'ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου' (Faulkner, et al., 1999). Η περιγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε αριθμητικώς σε πίνακες και γραφικώς με διαγράμματα.

Δείγμα: Το δείγμα ήταν βασικά 'ομοιογενές'. Ο πληθυσμός-στόχος στον οποίο επιθυμούμε να γενικευτούν τα συμπεράσματα της μελέτης μας είναι οι σπουδαστές του ΜΠΣ του ΕΑΠ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση'. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 86 φοιτητές του ΕΑΠ που παρακολουθούσαν την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά το ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση'. Από τα 86 άτομα, 33 ήταν άνδρες (38,4%) και 53 γυναίκες (61,6%).

Μέσο συλλογής δεδομένων-ερωτηματολόγιο: Επιλέχθηκε το 'ερωτηματολόγιο' ως το πιο κατάλληλο για την περίπτωση ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το τελικό ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε, περιελάμβανε ερωτήσεις 'κλειστού' και 'ανοικτού' τύπου. Οι ερωτήσεις 'κλειστού τύπου' ήταν δομημένες και διατυπωμένες βάσει της κλίμακας Likert (Bell, 1997) με αριθμητικά στοιχεία από το 1 έως το 5 (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ). Η επιλογή των δύο τύπων ερωτήσεων λειτούργησε συμπληρωματικά στο ερευνούμενο θέμα, καθιστώντας εφικτό, αφενός να εξεταστεί η συμμετοχή ορισμένων παραγόντων στη διαμόρφωση των απόψεων των σπουδαστών, μέσω της ποσοτικοποίησης, και αφετέρου να δοθεί η δυνατότητα στους σπουδαστές-υποκείμενα να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις ελεύθερα, χωρίς να καθοδηγούνται από τη συντάκτρια του ερωτηματολογίου (Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999).

Αποτελέσματα –Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων στηρίχτηκε στο σκοπό και στους επιμέρους στόχους της παρούσας ερευνητικής μελέτης που προαναφέρθηκαν. Ειδικότερα:

α. Εξοικείωση με την 'εξατομικευμένη μάθηση'

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο σχετικό ερώτημα, οι σπουδαστές του δείγματος της έρευνας δηλώνουν σε ποσοστό 76,7% από *αρκετά* έως *πολύ* εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της εξατομικευμένης μάθησης, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, παρόλο που ποτέ στο παρελθόν το 87,2% δεν είχε προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα σπουδών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και παρά το γεγονός ότι το 55,8% δεν γνώριζε πως οι εξ αποστάσεως σπουδές του ΕΑΠ βασίζονται στη μέθοδο της εξατομικευμένης μάθησης. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται στη συνέχεια μέσα από τις απαντήσεις των ίδιων σπουδαστών-υποκειμένων σε άλλες ερωτήσεις, κλειστού και ανοικτού τύπου, του ερωτηματολογίου, η εξοικείωση αυτή απέχει σημαντικά από την πράξη και πρακτική της εξατομικευμένης μάθησης, με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση δυσκολιών και την αναγνώριση μειονεκτημάτων στην εφαρμογή της από το ΕΑΠ.

Πιο συγκεκριμένα, καταγράφεται ότι βασικά χαρακτηριστικά της εξατομικευμένης μάθησης (π.χ. απόσταση από τη μαθησιακή ομάδα, τον ΚΣ και το ίδρυμα, μοναχική ατομική μελέτη, η έμφαση στη μάθηση και στο άτομο ως μονάδα εκτός ομάδας) δυσκολεύουν τις εξ αποστάσεως σπουδές τους. Με άλλα λόγια, οι σπουδαστές του δείγματος φαίνεται να επιζητούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που προέρχονται περισσότερο από τη δημόσια συμβατική εκπαίδευση και αφορούν την 'πρόσωπο με

πρόσωπο' επαφή, τη διαρκή παρουσία, επικοινωνία και συνεργασία των φοιτητών μεταξύ τους και με τους διδάσκοντες, κυρίως μέσα από την αύξηση του αριθμού των ΟΣΣ. Με άλλα λόγια, διαφαίνεται επιρροή (ασυνείδητη ή υποσυνείδητη) από την προηγούμενη εμπειρία τους στη δημόσια συμβατική εκπαίδευση όπως άλλωστε διαπιστώνεται και από μερικές χαρακτηριστικές απαντήσεις τους σε αντίστοιχη 'ανοικτή' ερώτηση που ακολουθούν:

«Χρειάζεται απλά περισσότερη συνεργασία με καθηγητή και συμφοιτητές»

«Ο βαθμός εξατομίκευσης στο ΕΑΠ είναι ήδη αρκετά υψηλός και θα πρέπει να προωθήσει της συλλογικές διαδικασίες μάθησης»

«Η εξατομίκευση σε υψηλότερο βαθμό θα επιφέρει αποπροσανατολισμό και απομόνωση»

«Με περισσότερη εξατομίκευση θα οδηγηθούμε στην απομόνωση»

«Σε μεγαλύτερο βαθμό 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία με συμφοιτητές»

«Αύξηση των ΟΣΣ, αύξηση των ομαδοσυνεργατικών ασκήσεων στις ΟΣΣ»

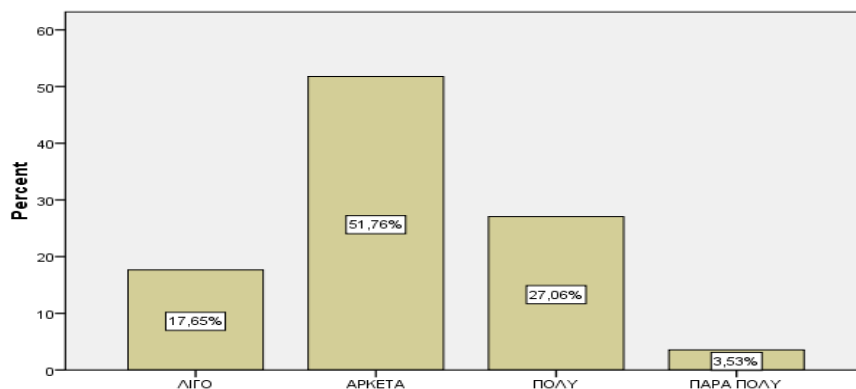
«Περισσότερες εργασίες σε ομάδες σε υποχρεωτικό επίπεδο»

«Περισσότερες ευκαιρίες για 'πρόσωπο με πρόσωπο' συνάντηση»

β. Ανάγκες και προσδοκίες των σπουδαστών

Οι εξατομικευμένες εξ αποστάσεως σπουδές του ΕΑΠ δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προσδοκίες των σπουδαστών στον αναμενόμενο, επιθυμητό βαθμό. Υπάρχει και εκφράζεται μέτρια, συγκρατημένη ικανοποίηση από τους ίδιους τους σπουδαστές, καθώς το 51,8% των υποκειμένων απαντά ότι η εξατομίκευση των σπουδών τους καλύπτει *αρκετά* τις ανάγκες και προσδοκίες τους και το 17,65 *λίγο*, όπως φαίνεται στο διάγραμμα που ακολουθεί, αν και θεωρούν ότι ο βαθμός εξατομίκευσης των σπουδών στο ΕΑΠ είναι ιδιαίτερος υψηλός. Στο σημείο αυτό εμφανίζεται η αντίφαση ανάμεσα στη θεωρία της εξατομικευμένης μάθησης και την εφαρμογή της στην πράξη, καθώς εξ ορισμού η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες και επιθυμίες των σπουδαστών όσον αφορά το περιεχόμενο, τη χρονική διάρκεια και τις μεθόδους που τους ενδιαφέρουν.

Η εξατομίκευση των σπουδών που παρέχει το ΕΑΠ ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προσδοκίες σας;



Διάγραμμα 1. Βαθμός στον οποίο η εξατομίκευση των σπουδών του ΕΑΠ ανταποκρίνεται στις ανάγκες και προσδοκίες των φοιτητών

Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει κάποιο 'έλλειμμα' στην εφαρμογή της εξατομικευμένης μάθησης από το ΕΑΠ που αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω, με βάση αυτά που οι ίδιοι

οι σπουδαστές εντοπίζουν και χαρακτηρίζουν ως σημαντικότερα μειονεκτήματα, όπως την απόσταση και απομόνωση από τη μαθησιακή ομάδα. Επιβεβαιώνεται με αυτό τον τρόπο η έρευνα των Lionaraki, Panagiotakoroulou & Xenou (2005) σχετικά με την ελλιπή διαπροσωπική επικοινωνία με τους συμφοιτητές και τον ΚΣ και τον περιορισμένο αριθμό των 'πρόσωπο με πρόσωπο' επαφών γενικότερα, με αποτέλεσμα πολλοί από αυτούς να νιώθουν άγχος ή απομόνωση (βλ. πίνακα 1 που ακολουθεί).

Ταυτόχρονα, όμως, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, οι σπουδαστές-υποκείμενα της έρευνας αναγνωρίζουν ως πλεονεκτήματα την ελεύθερη επιλογή τόπου, χρόνου και ρυθμού μάθησης, την αυτομάθηση και αυτοαξιολόγηση σε συνδυασμό με την αυτονομία και ανεξαρτησία που συνεπάγεται η ατομική μελέτη μέσα από την ενεργητική, ευρετική πορεία προς τη γνώση. Επιβεβαιώνονται επίσης περίτρανα οι σχετικές με την εκπαίδευση ενηλίκων θεωρίες των Knowles (1978), Race (1999), Rogers (2003) και Jarvis (2004) που τονίζουν την ανάγκη των ενηλίκων σπουδαστών για ενεργητική, ανεξάρτητη και αυτόνομη μάθηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

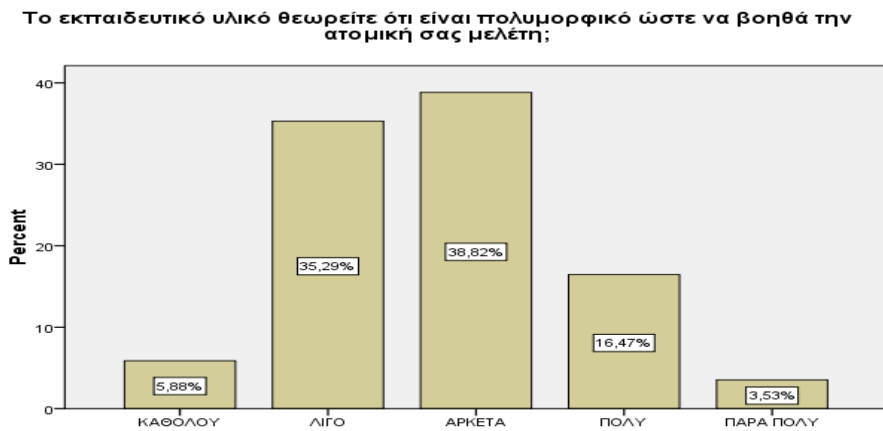
| Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξατομικευμένης μάθησης | ΠΛΕΟΝΕΚΤ ΗΜΑ | ΜΕΙΟΝΕΚΤ ΗΜΑ |
|--|--------------|--------------|
| Vali Ατομική μελέτη | 82,6% | 15,1% |
| d Αυτομάθηση & αξιολόγηση | 84,9% | 14,0% |
| Αυτονομία & ανεξαρτησία | 95,3% | 2,3% |
| Ατομική ευθύνη - ανάληψη πρωτοβουλιών | 88,4% | 9,3% |
| Μοναχική, ευρετική πορεία προς τη γνώση | 38,4% | 58,1% |
| Απόσταση από το εκπαιδευτικό Ίδρυμα και τον ΚΣ | 15,1% | 82,6% |
| Απόσταση και απομόνωση από τη μαθησιακή ομάδα | 8,1% | 90,7% |
| Μαθητοκεντρική - ενεργητική μάθηση | 86,0% | 12,8% |
| Διαχωρισμός της μάθησης από τη διδασκαλία-έμφαση στη μάθηση | 68,6% | 30,2% |
| Ελεύθερη επιλογή τόπου, χρόνου και ρυθμού μάθησης | 94,2% | 3,5% |
| Χρήση της τεχνολογίας για διαπροσωπική επικοινωνία | 89,5% | 8,1% |
| Περιορισμένος αριθμός "πρόσωπο με πρόσωπο" επαφών με ΚΣ | 8,1% | 88,4% |
| Περιορισμένος αριθμός επαφών με συμφοιτητές | 3,5% | 95,3% |
| Ο φοιτητής εκπαιδευόμενος ως μονάδα (εκτός ομάδας) | 15,1% | 83,7% |
| Ιδιωτικός/προσωπικός χαρακτήρας σπουδών | 66,3% | 32,6% |

γ. Εφαρμογή της εξατομικευμένης μάθησης στο ΕΑΠ

➤ Εκπαιδευτικό υλικό:

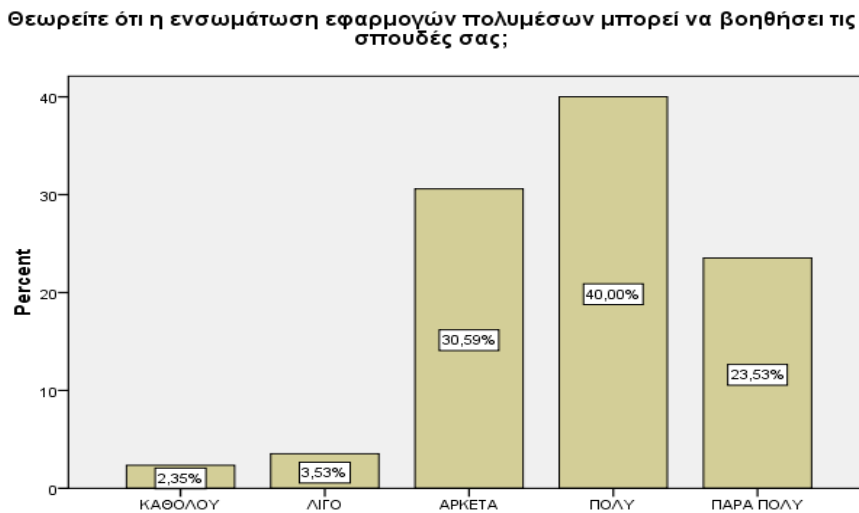
Το 41,2% των σπουδαστών του δείγματος δεν αναγνωρίζει και δεν χαρακτηρίζει το υλικό τόσο πολυμορφικό όσο θα έπρεπε και θα επιθυμούσε, ώστε να βοηθά την ατομική τους μελέτη (βλ. διάγραμμα 2). Κυριαρχεί η χρήση του έντυπου υλικού κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο ΕΑΠ και εμφανίζεται περιορισμένη η χρήση ηλεκτρονικού υλικού, λογισμικού και εφαρμογών πολυμέσων που ενδιαφέρει τους

σπουδαστές σε μεγάλο βαθμό. Θεωρούν ότι η ενσωμάτωση των πολυμέσων και άλλων εφαρμογών της πληροφορικής θα βοηθήσει και θα διευκολύνει σημαντικά τις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές τους.



Διάγραμμα 2. Σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό υλικό είναι πολυμορφικό, ώστε να βοηθά τις σπουδές

Οι σπουδαστές λοιπόν προτείνουν την αναθεώρηση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού υλικού τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από πλευράς πολυμορφικότητας. Επιθυμούν τη χρήση πιο σύγχρονου και υποστηρικτικού πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, ποιοτικά αναβαθμισμένου και εμπλουτισμένου με λογισμικά, πολυμέσα, οπτικοακουστικές και άλλες εφαρμογές. Το 40% των σπουδαστών θεωρεί ότι μπορούν να βοηθήσουν *πολύ* και το 23,5% *πάρα πολύ* τις εξατομικευμένες σπουδές τους (βλ διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3. Συμβολή της ενσωμάτωσης εφαρμογών πολυμέσων στις σπουδές

Προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΠ υστερεί σε αρκετά σημεία όπως αναφέρουν οι φοιτητές σε ποσοστό 61,6%, τόσο σε πολυμορφικότητα όσο και σε επάρκεια. Χαρακτηρίζεται δε απαρχαιωμένο, ανεπαρκές, ή ακόμη και ως υλικό κακής ποιότητας, κυρίως λόγω των κακών μεταφράσεων, εφόσον ένα μεγάλο μέρος του προέρχεται από υλικό του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (βλ. πίνακα 2).

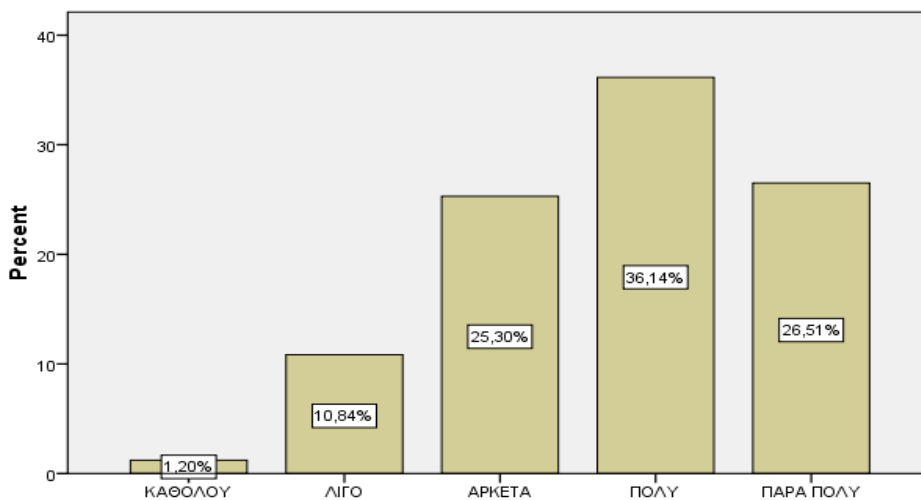
ΠΙΝΑΚΑΣ 2

| Θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό υλικό που σας παρέχει το ΕΑΠ υστερεί σε κάποια σημεία; | | | |
|---|--------|-----------|-------------|
| | | Frequency | Percent |
| Valid | NAI | 53 | 61,6 |
| | OXI | 30 | 34,9 |
| | Total | 83 | 96,5 |
| Missing | System | 3 | 3,5 |
| Total | | 86 | 100,0 |

➤ **Διαπροσωπική επικοινωνία:**

Η διαπροσωπική επικοινωνία θεωρείται από τα υποκείμενα της έρευνας σε ποσοστό 62,7% πολύ έως πάρα πολύ απαραίτητη για τις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές στο ΕΑΠ (βλ. διάγραμμα 4). Όπως άλλωστε αναφέρουν και οι Moore (1986), Κόκκος (1999), Keegan (2001) και Holmberg (2002), οι σχέσεις μεταξύ ΚΣ και φοιτητών αλλά και φοιτητών μεταξύ τους, έχουν μεγάλη σημασία για την επιτυχία της μαθησιακής διεργασίας, ενώ η αποτυχία της δημιουργίας του κατάλληλου κλίματος που ευνοεί τις σχέσεις αυτές, και επισημαίνεται επανειλημμένως από τους φοιτητές του δείγματος, δημιουργεί μεγάλα προβλήματα στη μάθηση και κάποιες φορές, εγκατάλειψη του προγράμματος από τον ενήλικο σπουδαστή (διάγραμμα 4).

Η διαπροσωπική επικοινωνία είναι απαραίτητη για τις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές σας;



Διάγραμμα 4. Συμβολή της διαπροσωπικής επικοινωνίας στις εξατομικευμένες σπουδές

Οι κυριότερες μορφές διαπροσωπικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές του ΕΑΠ είναι η επικοινωνία μέσω των ΟΣΣ και η επικοινωνία μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η μορφή επικοινωνίας που τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειοψηφία τους θεωρούν πιο σημαντική είναι η επικοινωνία κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ σε ποσοστό 52,3%, ή αλλιώς η ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ επικοινωνία, όπως φαίνεται στον πίνακα 3.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

| Ποια μορφή επικοινωνίας θεωρείτε πιο σημαντική; | | |
|---|---|----------------|
| | Frequency | Percent |
| Valid | Επικοινωνία μέσω τηλεφώνου | 9 10,5 |
| | Επικοινωνία μέσω συμβατικού ταχυδρομείου | 1 1,2 |
| | Επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου | 22 25,6 |
| | Επικοινωνία μέσω τηλεδιασκέψεων | 2 2,3 |
| | Επικοινωνία μέσω ΟΣΣ | 45 52,3 |
| | Όλες οι παραπάνω | 2 2,3 |
| | Total | 81 94,2 |
| Missing | System | 5 5,8 |
| Total | | 86 100,0 |

Κατ’ επέκταση το 72,1% των σπουδαστών επιθυμεί περισσότερη διαπροσωπική επικοινωνία μέσω των ΟΣΣ, όπως φαίνεται στα αναγραφόμενα στον πίνακα 4:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

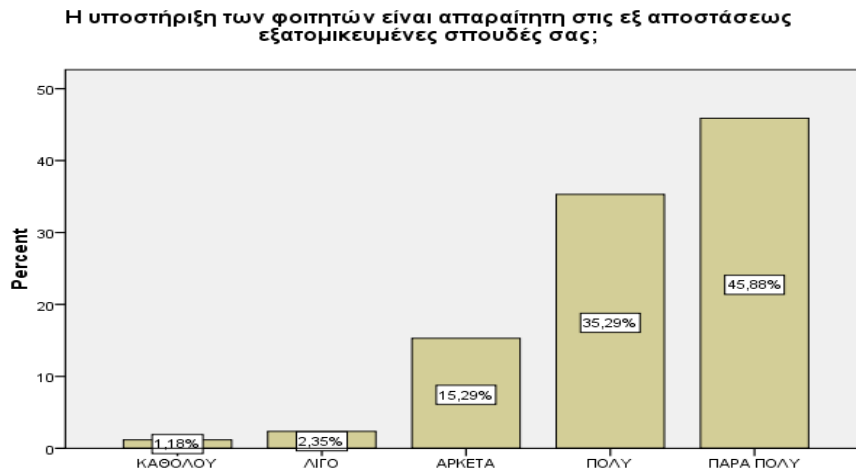
| Επιθυμείτε περισσότερη διαπροσωπική επικοινωνία μέσω των ΟΣΣ; | | |
|---|-----------|----------|
| | Frequency | Percent |
| Valid | ΝΑΙ | 62 72,1 |
| | ΟΧΙ | 23 26,7 |
| | Total | 85 98,8 |
| Missing | System | 1 1,2 |
| Total | | 86 100,0 |

➤ Y
ποσ
τήρ

➤ **Υποστήριξη των φοιτητών:**

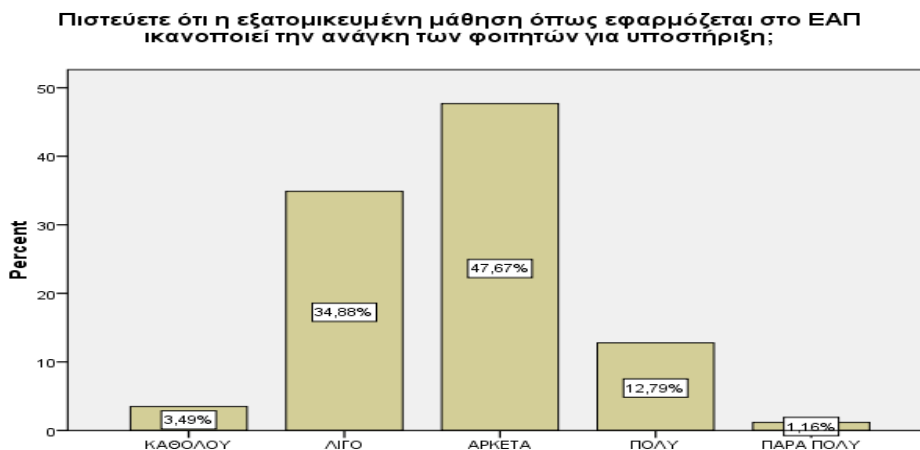
Μέσα στο εξατομικευμένο πλαίσιο σπουδών τους, η πλειοψηφία των σπουδαστών 81,2% θεωρεί από *πολύ* έως *πάρα πολύ* απαραίτητη την υποστήριξη στις εξατομικευμένες σπουδές τους (βλ. διάγραμμα 5). Ειδικότερα, οι σπουδαστές του δείγματος θεωρούν καταρχήν την υποστήριξη από τον ΚΣ *πάρα πολύ* σημαντική, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, κυρίως μέσα από την ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ επαφή μαζί του. Κατά δεύτερον, *πολύ* σημαντική γι’ αυτούς είναι και η υποστήριξη από το εκπαιδευτικό υλικό. Το ίδιο έχουν ήδη τονίσει οι Ματραλής (1998, 99) και Keegan (2001), επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό ρόλο του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του εκπαιδευτικού υλικού, εφόσον υποκαθιστά τον

διδάσκοντα της συμβατικής εκπαίδευσης, είναι αυτό το οποίο 'διδάσκει', καθοδηγεί και ενθαρρύνει τον σπουδαστή στην ατομική του μελέτη.



Διάγραμμα 5. Συμβολή της υποστήριξης στις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα η διαπροσωπική επικοινωνία με τους συμμαθητές προσφέρει μαθησιακή αλληλοϋποστήριξη, αλλά κυρίως αλληλοϋποστήριξη σε ψυχολογικό επίπεδο, μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας που ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων και την τόνωση της ψυχολογίας, μετριάζοντας το άγχος και τις ανασφάλειες που συνήθως αισθάνονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η μάθηση ενθαρρύνεται από τη συχνή, βοηθητική επικοινωνία με τους άλλους, προς επιβεβαίωση του Holmberg (2002). Ωστόσο, μόνο το 14% των φοιτητών του δείγματος πιστεύει ότι η εξατομικευμένη μάθηση όπως εφαρμόζεται στο ΕΑΠ ικανοποιεί από πολύ έως πάρα πολύ τις ανάγκες τους για υποστήριξη και το 38,4% απαντά από λίγο έως καθόλου (βλ. διάγραμμα 6).

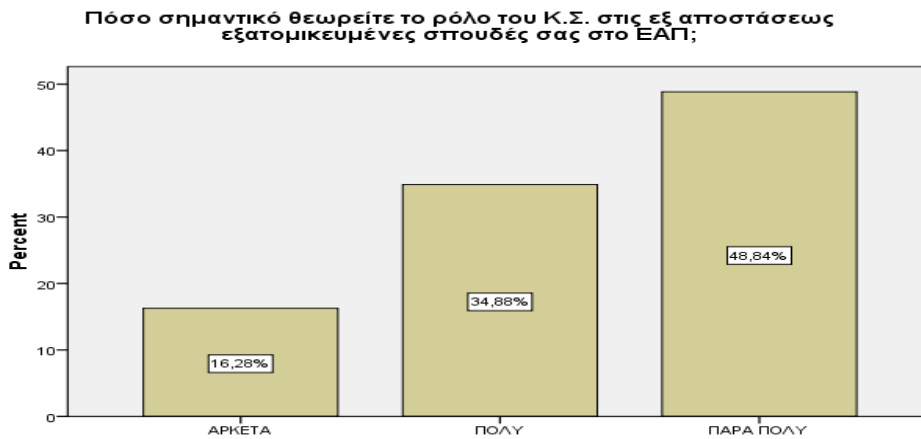


Διάγραμμα 6. Ικανοποίηση της ανάγκης των φοιτητών για υποστήριξη μέσω της εξατομικευμένης μάθησης όπως εφαρμόζεται στο ΕΑΠ

➤ **Ο ρόλος του ΚΣ:**

Ο ρόλος του ΚΣ είναι από πολύ έως πάρα πολύ σημαντικός για τις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές στο ΕΑΠ σύμφωνα με τις απαντήσεις των σπουδαστών του δείγματος σε ποσοστό 83,7% (βλ. διάγραμμα 7). Επιβεβαιώνονται και ως προς αυτό

σχετικές θεωρίες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που διατυπώνουν ο Simpson (2002) και οι Μηλιωρίτσας & Γεωργιάδη (2007). Ωστόσο προκύπτει από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων ότι οι ΚΣ του ΕΑΠ δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εξειδίκευση και κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ΑεξΑΕ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στις ατομικές εκπαιδευτικές/μαθησιακές ανάγκες των σπουδαστών τους, και κυρίως στις ατομικές ψυχολογικές τους ανάγκες που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής λόγω της ενηλικιότητάς τους και των ιδιαίτερων ψυχολογικών αναγκών που αυτή συνεπάγεται.



Διάγραμμα 7. Ο ρόλος του ΚΣ στις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές του ΕΑΠ

Οι σπουδαστές επισημαίνουν επίσης ότι οι ΚΣ δεν είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με εκείνες τις τεχνικές που ενδείκνυνται στην εφαρμογή της ΑεξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων στην πράξη. Για το λόγο αυτό το σκεπτικό ενός ενδεχόμενου διαχωρισμού του προσώπου και ρόλου του Καθηγητή (tutor) από αυτόν του Συμβούλου (counselor) απασχολεί σοβαρά τους σπουδαστές-υποκείμενα του ΕΑΠ σε ποσοστό 53,5%, θεωρώντας ότι θα βοηθούσε τις εξατομικευμένες σπουδές τους (βλ. πίνακα 5).

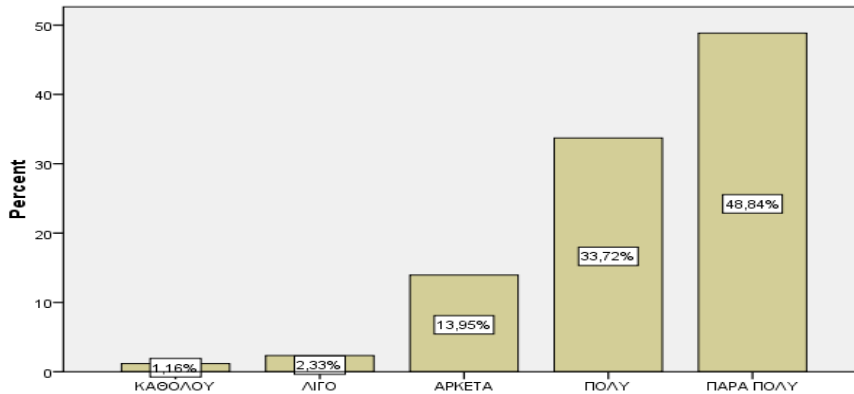
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

| Επιθυμείτε το διαχωρισμό του προσώπου και ρόλου του Καθηγητή (tutor) από τον Σύμβουλο (counselor); | | | |
|---|--------|-----------|-------------|
| | | Frequency | Percent |
| Valid | NAI | 46 | 53,5 |
| | OXI | 39 | 45,3 |
| | Total | 85 | 98,8 |
| Missing | System | 1 | 1,2 |
| Total | | 86 | 100,0 |

➤ **Νέες Τεχνολογίες:**

Όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες, το 82,5% των σπουδαστών του ΕΑΠ θεωρεί ότι η χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) βοηθά από πολύ έως πάρα πολύ τις εξατομικευμένες σπουδές τους (βλ. διάγραμμα 8).

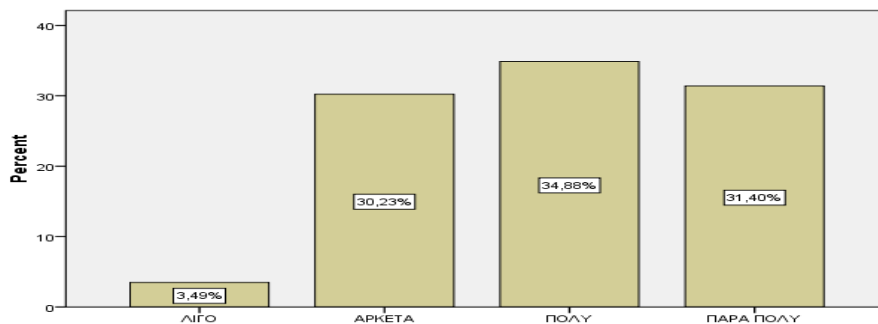
Θεωρείτε ότι η χρήση Τ.Π.Ε. βοηθούν τις εξατομικευμένες σπουδές σας;



Διάγραμμα 8. Συμβολή της χρήσης ΤΠΕ στις εξατομικευμένες σπουδές

Επιπλέον, όλοι σχεδόν είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση Η/Υ και υπερисχύουν οι θετικές απόψεις (το 63% των σπουδαστών του δείγματος δηλώνουν από πολύ έως πάρα πολύ εξοικειωμένοι, βλ διάγραμμα 9). Για το λόγο αυτό επιθυμούν και προτείνουν σε ποσοστό 76,7% περισσότερη χρήση των ΤΠΕ που θα μειώσει τα προβλήματα της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τους Κρυώνα κ συν. (2007) (βλ. πίνακα 6). Ειδικότερα, δεδομένου ότι η χρήση τηλεδιασκέψεων είναι περιορισμένη έως μηδαμινή κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο ΕΑΠ, με αποτέλεσμα να μη συμμετέχουν σχεδόν ποτέ σε τηλεδιασκέψεις, επιθυμούν και προτείνουν διεύρυνση της χρήσης των ΤΠΕ μέσα από τη διεξαγωγή τηλεδιασκέψεων και την ευρύτερη χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς/μαθησιακούς σκοπούς. Με τον τρόπο αυτό, πιστεύουν ότι μπορεί να ενισχυθεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους, και να διευκολυνθεί η πιο ευέλικτη και ταχύτερη παροχή διοικητικών υπηρεσιών από το ΕΑΠ.

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με τη χρήση Η/Υ;



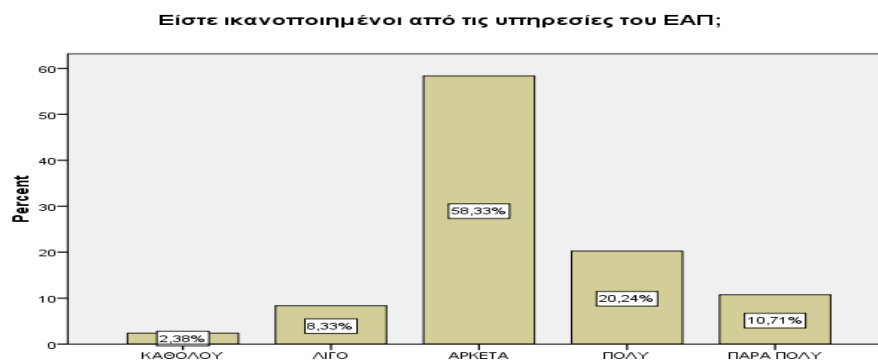
Διάγραμμα 9. Εξοικείωση με τη χρήση Η/Υ

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

| Επιθυμείτε περισσότερη χρήση των ΤΠΕ στα πλαίσια των σπουδών σας στο ΕΑΠ; | | | |
|---|-------|-----------|-------------|
| | | Frequency | Percent |
| Valid | NAI | 66 | 76,7 |
| | OXI | 20 | 23,3 |
| | Total | 86 | 100,0 |

➤ **Υπηρεσίες ΕΑΠ:**

Όσον αφορά τις υπηρεσίες του ΕΑΠ και τη συμβολή τους στις εξατομικευμένες σπουδές, προκύπτει ότι ικανοποιούν σε μεγάλο βαθμό τους σπουδαστές. Το 57% του δείγματος δηλώνουν *αρκετά* ικανοποιημένοι και το 30,3% από *πολύ* έως *πάρα πολύ* ικανοποιημένοι (βλ. διάγραμμα 10), κυρίως από τις υπηρεσίες μητρώου των σπουδαστών και από τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης. Αρκετοί όμως προτείνουν εκσυγχρονισμό των υπηρεσιών βιβλιοθήκης του ΕΑΠ με την ευρύτερη χρήση της τεχνολογίας για διευκόλυνση της πρόσβασης σε ηλεκτρονικές πηγές μάθησης και έρευνας, αλλά και για την καλύτερη οργάνωση των διοικητικών υπηρεσιών. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η ταχύτερη εξυπηρέτησή τους και διευκολύνονται περαιτέρω οι εξατομικευμένες σπουδές τους, κυρίως στο επίπεδο της έγκαιρης και διαρκούς ενημέρωσης σε τρέχοντα θέματα αλλά και της διασύνδεσης των σπουδών τους με την αγορά εργασίας.



Διάγραμμα 10. Βαθμός ικανοποίησης από τις υπηρεσίες του ΕΑΠ

Προτάσεις

Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς που συνεπάγεται το μέγεθος του δείγματος για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας, εφόσον μάλιστα πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, παραθέτουμε συνοπτικά τις παρακάτω προτάσεις των σπουδαστών για την προώθηση της εξατομικευμένης μάθησης στο ΕΑΠ βάσει των απαντήσεών τους στη σχετική 'ανοικτή' ερώτηση: α. αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών μέσω της διεκπεραιωμένης χρήσης των ΤΠΕ και της διεξαγωγής τηλεδιασκέψεων για ποιοτικότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους ΚΣ και τους συμφοιτητές (32%), β. αύξηση του αριθμού ΟΣΣ και χρήση ομαδοσυνεργατικών τεχνικών για την ενίσχυση της διαπροσωπικής επικοινωνίας (30%), γ. περισσότερη ψυχολογική υποστήριξη από το Ίδρυμα μέσα από το διαχωρισμό του προσώπου και ρόλου του Καθηγητή (tutor) από τον Σύμβουλο (counselor) και τη λειτουργία γραφείου ψυχολογικής υποστήριξης των φοιτητών (9%), δ. έμφαση στην εξειδίκευση και διαρκή επιμόρφωση των ΚΣ για την επαρκέστερη μαθησιακή και ψυχολογική υποστήριξη των σπουδαστών (11%) και ε. εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού υλικού μέσα από τη χρήση πιο πολυμορφικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού

(18%). Αξίζει να σημειωθεί ότι κοινό παρανομαστή των προτάσεων των φοιτητών-υποκειμένων της έρευνας συνολικά αποτελεί η επιθυμία ή αλλιώς το αίτημά τους για περισσότερη επικοινωνία, αλληλεπίδραση και υποστήριξη στις εξ αποστάσεως εξατομικευμένες σπουδές τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από την άρνησή του 74,4% των σπουδαστών να προτείνουν υψηλότερο βαθμό εξατομίκευσης σε αντίστοιχη 'κλειστή' ερώτηση, θεωρώντας ότι είναι ήδη πολύ 'υψηλή' η εξατομίκευση των σπουδών τους.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε ανοικτά πανεπιστήμια του εξωτερικού (Βρετανία, Γερμανία, Γαλλία, Αυστραλία) για να ενισχυθεί η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ΚΣ και σπουδαστών που κρίνεται απαραίτητη, σαν συμπλήρωμα της εξ αποστάσεως εξατομικευμένης μελέτης, ήδη εφαρμόζονται σύγχρονα μέσα έμμεσης επικοινωνίας σε ευρεία κλίμακα όπως οι τηλεδιασκέψεις, που αποτελούν ανταποδοτική μορφή έμμεσης αμφίδρομης επικοινωνίας (διά του ηλεκτρονικού υπολογιστή-διαμεσολαβούσα επικοινωνία/Computer-Mediatel Communication) (Holmberg, 2002: 151-160). Επιπλέον, σε άλλες περιπτώσεις, η εξατομίκευση των σπουδών συμπληρώνεται με μεσολάβηση, συμβουλές, προτάσεις και προσφορές βοήθειας από το ίδρυμα, ως οργανισμού υποστήριξης, όπως για παράδειγμα σε πανεπιστήμιο της Αυστραλίας (Κέντρο εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Νέας Αγγλίας), όπου στους φοιτητές παρέχεται υποστήριξη σε καθημερινή βάση από τέσσερα γραφεία, από μεμονωμένα μέλη του διδακτικού προσωπικού, από αντιπροσώπους των αποφοίτων και τοπικούς συμβούλους (Keegan, 2001).

Συμπεράσματα

Υπάρχουν κενά στην κοινωνική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αλλά και όπως έχει ήδη επισημάνει ο Ανδρέατος (2007), λόγω της απόστασης και του υψηλού βαθμού εξατομίκευσης των σπουδών στο ΕΑΠ. Ωστόσο η εξατομίκευση μπορεί με κάποιο τρόπο να 'οριοθετηθεί,' καθώς δεν αποκλείει εξ ορισμού την κοινωνική διάσταση της μάθησης. Η εξατομικευμένη μάθηση στην πράξη μπορεί και πρέπει να συμπληρώνεται από την ομαδοσυνεργατική μάθηση στην ΑεξΑΕ, όπου η υπευθυνότητα, η αυτοαντίληψη, ο αυτοκαθορισμός, η ανεξαρτησία και η ελευθερία των επιλογών των σπουδαστών θα συνυπάρχουν με τη διαπροσωπική επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το διάλογο και τη συνεργασία με τους συμφοιτητές και τους ΚΣ.

Η εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση είναι μια αξιόλογη μέθοδος ιδιαίτερα για τον ενήλικο σπουδαστή αλλά δεν είναι άμοιρη προβλημάτων. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και μειονεκτημάτων από την εφαρμογή της στην πράξη πρέπει να εστιάσουμε στις ατομικές ανάγκες και προσδοκίες κάθε ενηλίκου σπουδαστή του ΕΑΠ που είναι διαφορετικές. Κάθε πρόγραμμα εξ αποστάσεως σπουδών πρέπει να χαρακτηρίζεται από πολυμορφία ανάλογα με το φύλο, τις κοινωνικοοικονομικές ομάδες, τις ικανότητες ή τις ειδικές ανάγκες, τις προηγούμενες εμπειρίες και τον τρόπο μάθησης. Στο ίδιο συμπέρασμα έχει ήδη καταλήξει ο Βεργίδης (1999) ο οποίος συστήνει στην εκπαίδευση ενηλίκων τη διερεύνηση των ατομικών και συλλογικών εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου. Σύμφωνα με τον Rogers (1999), όλοι οι ενήλικοι σπουδαστές έχουν την ικανότητα να υπερπηδήσουν εμπόδια. Αρκεί να παρέχεται η κατάλληλη εξατομικευμένη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό ίδρυμα μέσα από τη βελτιστοποίηση των λειτουργιών του στο σύνολό τους, προκειμένου αφενός να αντιμετωπιστεί το βασικό μειονέκτημα της απομόνωσης εξαιτίας του υψηλού βαθμού εξατομίκευσης των σπουδών και αφετέρου να ενισχυθούν τα πλεονεκτήματα της εξατομικευμένης

μάθησης, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και ο αυτοπροσδιορισμός των ενηλίκων σπουδαστών.

Εν κατακλείδι, η εξατομίκευση των εξ αποστάσεως σπουδών στο επίπεδο εντοπισμού, καταγραφής και κάλυψης των πραγματικών ατομικών εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αναγκών των ενηλίκων σπουδαστών, αλλά και η χρήση ομαδοσυνεργατικών τεχνικών με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, μπορούν να αναβαθμίσουν την παρεχόμενη εξατομικευμένη μάθηση στο ΕΑΠ.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεάτος, Α. (2007). Η συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της ΑεξΑΕ. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και Δόμηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης*. Μτφρ. Ε. Φράγκου, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ. & Παυλάκης, Α. (2007). Ο ρόλος των Συναισθημάτων στην Εμπειρία της Ηλεκτρονικής-Εξ Αποστάσεως Μεθοδολογίας: Προκλήσεις και Ευκαιρίες. *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Μτφρ. Α. Ραυτοπούλου, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλληνα
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο. Οι Αρχές Μάθησης. Οι Συντελεστές*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων*. Τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κρυώνα, Ζ., Ευαγγελάτος, Α. & Κωνσταντοπούλου, Μ. (2007). Νέες Επικοινωνιακές Δεξιότητες του Εκπαιδευτή ως Παράμετρος Ποιότητας της Αποτελεσματικής Μάθησης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ. Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1978). *The Adult Learner: A Neglected Species*. 2nd Edition. Houston, Texas. Gulf Publishing Company.
- Λιοναράκης, Α. (1998). Η πρώτη επαφή διδάσκοντος-διδασκομένων. Στο Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (επιμ.), (2001). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Lionarakis, A., Panagiotakopoulos, C. & Xenos, M. (2005). Open and Distance Learning: tools of information and communication technologies for effective learning. Στο: Βασάλα Π., Γκιόσος Ι., Κουτσούμπα Μ., Λιοναράκης Α., Ξένος Μ., Παναγιωτακόπουλος Χ., *ΑεξΑΕ: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Τόμος Δ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Ματραλής, Χ. (1998, 99). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος Χ., (επιμ.), *ΑεξΑΕ: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001). Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση. Πρακτικά Εισηγήσεων: *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος Α', (σελ. 9-18). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μηλιωρίτσας, Ε. & Γεωργιάδη, Ε. (2007). Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των θεματικών ΕΚΠ65 και ΕΚΕ50 για την τηλεδιάσκεψη. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Moore, M.G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, 44. Ανακτήθηκε στις 24-11-2008 από: <http://www.ajde.com/Documents/theory.pdf>.
- Moore, M.G. (1980). Independent Study. In R.Boyd and J.Apps (eds), *Redefining the Discipline of Adults Education*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 16-31. Ανακτήθηκε στις 24-11-2008 από: http://www.ajde.com/Documents/independent_study.pdf.
- Moore, M.G. (1986). Learners and Learning at A Distance. Keynote Address to Summer Conference: *Improving Teaching at A Distance*. University of Wisconsin – Madison. Ανακτήθηκε στις 24-11-2008 από: http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners_learning.pdf.
- Ρεζ, Γ. (2006). Από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μια μετάβαση με προσδοκίες αλλά και δυσκολίες. *Virtual School, The sciences of Education Online*, Τόμος 3. Ανακτήθηκε στις 12-10-2008 από: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/ResDistanceLearning.html>.
- Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Rogoza, C. (2005). *Epistemic Metacognition-A Necessary Competency for the Online Learner*. Ανακτήθηκε στις 05-05-2009 από: <http://www.learndev.org/dl/ibstpi-AECT2005-Rogoza.pdf>.
- Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning*, (2nd Ed). UK: Routledge Falmer.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Η χρήση wiki ως εργαλείο υλοποίησης Διαδικτυακής Κοινότητας Πρακτικής

Use of wiki as a tool to implement a web based community of practice

Τιμολέων Θεοφανέλλης

Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Β. Αιγαίου
timtheo@sch.gr

Τσαμπίκα Καράκιζα

Σχολική Σύμβουλος Πληροφορικής Δωδεκανήσου
tsakarak@sch.gr

Γεώργιος Φεσάκης

Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΠΙΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
gfsakis@rhodes.aegean.gr

Abstract

This paper presents an evaluation of a web based community of practice implemented using a wiki. The purpose of the community of practice was to offer and exchange materials and methods among computer science teachers. All the teachers teach the same subject to 11 to 13 year old students. The teachers are spread around the islands of the North and South Aegean Sea so they cannot meet in person. In their everyday teaching they face common problems for which they have to find solutions. These solutions are frequently innovative and, when shared, could be helpful to their colleagues who, in turn, could provide further suggestions. At the same time they create good quality material, the sharing of which could be done by using web 2.0 tools, such as a wiki page that has been created by two teacher trainers of Computer Science on the North and South Aegean islands. This paper evaluates the use of the wiki in order to improve it and gain better participation and ampler sharing among teachers.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η αξιολόγηση μιας διαδικτυακής δομής ανταλλαγής με στόχο την ανάπτυξη της συνεργασίας των καθηγητών της πληροφορικής που διδάσκουν στο Γυμνάσιο. Είναι φυσικό οι άνθρωποι που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο, να αντιμετωπίζουν κοινά καθημερινά προβλήματα και προκλήσεις. Πολύ συχνά εντοπίζουν αξιόλογες λύσεις, καινοτομούν και δημιουργούν υψηλής ποιότητας υλικό. Στη βάση αυτή προτείνεται ο διαμοιρασμός αυτών των ιδεών, πρακτικών και προτάσεων ανάμεσα στους συναδέλφους που βιώνουν καθημερινά τις ίδιες αναγκαιότητες. Τέτοια δυνατότητα διαμοιρασμού δίνουν οι ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα κάποιες υπηρεσίες του web 2.0. Στην παρούσα μελέτη αξιολογείται η χρήση της υπηρεσίας wiki, όπως πραγματοποιήθηκε με ομάδα εκπαιδευτικών πληροφορικής που διδάσκουν στο Γυμνάσιο. Η δημιουργία και η λειτουργία του wiki υλοποιήθηκε από τους Σχολικούς Συμβούλους Πληροφορικής Βορείου και Νοτίου Αιγαίου.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των νέων πληροφορικών συστημάτων αξιοποιεί όχι μόνο τις τεχνολογικές εξελίξεις στην πληροφορική και τις επικοινωνίες αλλά και στα πεδία της γνωστικής επιστήμης και των εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών θεωριών (Δημητρακοπούλου, 2001).

Η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να ανταποκριθεί σε περιπτώσεις που οι συνεργάτες που εμπλέκονται σε κοινές δράσεις είναι γεωγραφικά αποκομμένοι. Σε σχετικές έρευνες οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν σε διαδικτυακές εμπειρίες της ομάδας δηλώνουν ότι ανέπτυξαν μεταγνωσιακές δεξιότητες (η γνώση σχετικά με την δική τους γνωσιακή λειτουργία και την ικανότητα να παρακολουθούν τις υποθέσεις και τις εμπλοκές από τις δικές τους δραστηριότητες), αναγνώρισαν την αξία της υποστηρικτικής μάθησης που υπάρχει στην κοινότητα και κατανόησαν την εποικοδομητική χρήση των διαδικτυακών εργαλείων επικοινωνίας (Gagne et al., 1992, Cordero-Ponce 2000, An & Kim 2007).

Αρχικά δημιουργήθηκε ένα συνεργατικό περιβάλλον ως δίκτυο επικοινωνίας και ανάπτυξης της διαδικτυακής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μέσω αυτού θα υλοποιούνταν μοίρασμα υλικού και ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

2. Εφαρμογές του web 2.0 ως εργαλείο για την επιμόρφωση

Το web 2.0 ως εξέλιξη του web μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα σύνολο διαδικτυακών υπηρεσιών (blogs, wikis, ομάδες συζήτησης κ.λ.π.) που υποστηρίζουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. Συχνά περιγράφεται με τους όρους «κοινωνικό λογισμικό» και «αλληλεπιδραστικό λογισμικό» λόγω της ομαδικής αλληλεπίδρασης που μπορεί να υποστηρίξει. Μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο επικοινωνίας (σύγχρονης ή ασύγχρονης), αφού επιτρέπει με ευκολία: α) την συγκέντρωση και το διαμοιρασμό των πόρων, β) τη συνεργατική συγκέντρωση και ταξινόμηση πληροφοριών, γ) την ενεργή και συνεχή παρακολούθηση της ροής των πληροφοριών από διάφορες πηγές, με αυτόματο τρόπο, δ) την εξατομίκευση στην αναζήτηση και διαχείριση των πληροφοριών, μέσα από συσσωρευτική παρουσίασή τους από διαφορετικές πηγές και τεχνολογικές πλατφόρμες και ε) τη χρήση και πρόσβαση ποικιλοτρόπως.

3. Υπηρεσίες συνεργασίας

Προτείνουμε τον όρο υπηρεσίες συνεργασίας για τις υπηρεσίες που δίνουν στους χρήστες αυξημένες δυνατότητες συνεργασίας με τα άλλα μέλη, όπως πχ το Wiki, και μπορεί να έχουν μια μεγάλη ποικιλία από χρήσεις στη διαχείριση γνώσης. Τα wiki μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συνεργατικά εργαλεία και για το σχεδιασμό αλληλεπιδραστικής πληροφορίας (Kussmaul, 2010).

Τα χαρακτηριστικά που καθιστούν τα wiki δυνατά στην υλοποίηση Κοινότητας Πρακτικής (ΚΠ) είναι τα παρακάτω:

- γίνεται εξοικονόμηση χρόνου στην έκδοση και την ανανέωση του περιεχομένου.
- ο διαχειριστής μπορεί εύκολα να ιχνηλατήσει τις παρεμβάσεις των μελών στο wiki παρακολουθώντας έτσι τη γνωστική τους εξέλιξη (Schrock, 2007).
- οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις γνώσεις που κατέχουν εθελοντικά και στον ελεύθερό τους χρόνο (Dencheva et al., 2009).

Ως δραστηριότητα έχει σημαντικό κοινωνικό χαρακτήρα αφού οι συνεργαζόμενοι, μαθαίνουν να συνεισφέρουν αφιλοκερδώς για το κοινό καλό, σεβόμενοι την αρχή της

συνεργατικής εμπιστοσύνης. Επιπλέον ενισχύεται η συμμετοχή όλων στις δραστηριότητες καθώς και η αυτοεκτίμησή τους.

Ωστόσο η ευελιξία της δομής μπορεί να σημαίνει ότι η πληροφορία μπορεί να γίνει ανοργάνωτη. Όσο μεγαλώνει το μέγεθος ενός wiki, η κοινότητα σχεδιάζει και διαχειρίζεται τη δομή του συλλογικά και μπορεί να μην υπακούουν όλοι στη βασική δομή ή τις οδηγίες του διαχειριστή σχετικά με την οργάνωση (Mader, 2008 σε Kussmaul, 2010).

Κάθε wiki χρειάζεται συντονισμό ώστε οι συνεισφορές και οι ιδέες να δρομολογούνται προς την επιδιωκόμενη κατεύθυνση και να αποτελούν μηχανισμό υποστήριξης για δημιουργικότητα. Ο συντονισμός επίσης βοηθά στην επίλυση επιζήμιων αντιπαράθεσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Αντίθετα, η έλλειψη συντονισμού οδηγεί σε ανεπαρκή επικοινωνία και συνεργασία. Ο συντονιστής ελέγχει τις διεργασίες και ενθαρρύνει αυτούς που προσφέρουν, με στόχο την αύξηση της αποδοτικότητας και της ποιότητας των αποτελεσμάτων (Dencheva et al. 2009).

Με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, η κατασκευή γνώσης συμβαίνει όταν οι εμπλεκόμενοι αποκτούν τη δυνατότητα να εμπλέκονται στη δημιουργία της (Grabowski, 2003) συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, όπως συμβαίνει σε ένα wiki. Η δημιουργία γνώσης μπορεί να μεγιστοποιηθεί με την αποτελεσματική διαχείρισή της κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα βασικά βήματα διαχείρισης της γνώσης είναι: απόκτηση, επικύρωση και ανάκτησή της (Tu, 2005).

4. Κοινότητες πρακτικής

Ως κοινότητα ορίζεται μια ομάδα ατόμων τα οποία συναθροίστηκαν, πραγματικά ή δικτυακά, με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων (Conrad, 2002). Το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ο κοινός στόχος, καθώς και το σύνολο των σχέσεων που θα δημιουργηθούν, είναι τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν και καθορίζουν την κοινότητα. Η κοινότητα λοιπόν «στεγάζει» άτομα που έχουν κάτι κοινό, που αλληλεπιδρούν σε έναν πραγματικό χώρο ή διαμέσου μιας κοινής ταυτότητας (Graves 1992, Westheimer & Kahne 1993, Brooks 1997, Tu & Corry 2002), είναι αφοσιωμένα στην κοινότητα μέσω της διαρκούς συμμετοχής, αλληλοβοηθούνται και δείχνουν εμπιστοσύνη το ένα στο άλλο (McMillan & Chavis, 1986, Rovai 2002).

Σύμφωνα με τους Hildreth et al. (1998) σημαντικότερα χαρακτηριστικά των ΚΠ είναι η επικοινωνία, η μάθηση, η συμμετοχή, η κοινότητα και μετά η εξέλιξη, ο κοινός σκοπός, η κοινή γλώσσα, το κοινό υπόβαθρο/εμπειρία, ο δυναμισμός, η δημιουργία νέας γνώσης, και η αλληλεπίδραση. Λιγότερο σημαντικά θεωρούνται οι παρόμοιες εργασίες, η προαιρετικότητα, η ευμεταβλητότητα, η ανεπισημότητα, η αφηγηματικότητα.

Μια ΚΠ χτίζεται γύρω από αυθεντικά προβλήματα της καθημερινότητας. Η γνώση παρουσιάζεται συνδεδεμένη με τις πραγματικές εφαρμογές που έχει, γιατί μόνον τότε είναι αξιοποιήσιμη από τα μέλη της κοινότητας. Μια ΚΠ δεν περιλαμβάνει μόνο την τεχνική γνώση ή τη δεξιότητα που σχετίζεται με την πραγματοποίηση ενός έργου, αλλά και ένα πλήθος σχέσεων που αναπτύσσονται με το χρόνο (Lave & Wenger, 1991).

Η συμμετοχή σε μια ΚΠ προϋποθέτει δέσμευση στον θεματικό χώρο και κατά συνέπεια την ύπαρξη ενός κοινού ενδιαφέροντος και μιας κοινής δεξιότητας η οποία διακρίνει τα μέλη από τους υπόλοιπους ανθρώπους (Wenger, 1998).

4.1 Λειτουργία της Κοινότητας Πρακτικής

Μια σημαντική λειτουργία της Κοινότητας Πρακτικής είναι η συνεισφορά γνώσης. Σύμφωνα με τους Sharratt & Usoro (2003) η συνεισφορά είναι μια διαδικασία όπου ένας πόρος προσφέρεται από ένα πρόσωπο σε ένα άλλο.

Οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην κοινότητα πρέπει να καλλιεργούν μια κοινή νοοτροπία διαχείρισης και αξιολόγησης της πληροφορίας και να επιτρέπουν την αναπροσαρμογή των απόψεων των μελών, μέσω της ανταλλαγής ιδεών. Η ύπαρξη αλληλεπιδράσεων αυτής της μορφής είναι απαραίτητη ώστε τα μέλη να αισθάνονται ότι έχουν επενδύσει στην κοινότητα και αποτελούν μέρος αυτής (Oren et al., 2000).

Σε κάθε περίπτωση το κίνητρο για «μοίρασμα» γνώσης είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία σε κοινότητες πρακτικής. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα μέλη κινητοποιούνται να γίνουν ενεργά μέλη σε μια κοινότητα πρακτικής όταν θεωρούν ότι η γνώση συμβολίζει το κοινό καλό, μια ηθική υποχρέωση και/ή το συμφέρον της κοινότητας (Ardichvilli et al., 2003).

5. Έρευνα

5.1 Ανάπτυξη της ηλεκτρονικής πλατφόρμας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών

5.1.1 Τόπος διεξαγωγής και μέλη ομάδας.

Η δομή λειτούργησε με τη συμμετοχή 20 εκπαιδευτικών Πληροφορικής που διδάσκουν σε Γυμνάσια των νησιών του Βορείου Αιγαίου και του Νοτίου Αιγαίου. Η εμπειρία (χρόνια διδασκαλίας στην σχολική τάξη) και τα τυπικά τους προσόντα ήταν ποικίλα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική. Η εφαρμογή δημιουργήθηκε αρχικά κατά το σχολικό έτος 2008-2009.

5.1.2 Επιλογή εργαλείου

Κατά την έναρξη της διαδικασίας αναπτύχθηκε προβληματισμός σχετικά με το εργαλείο που έπρεπε να χρησιμοποιηθεί. Η επιθυμία ήταν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον συνεργασίας, απλό στη χρήση, που θα ικανοποιούσε τις ανάγκες για συνεργασία και μοίρασμα μεταξύ μιας συγκεκριμένης κλειστής κοινότητας εκπαιδευτικών. Μετά από διερεύνηση των διαθέσιμων εργαλείων προέκυψε ότι η ιστοσελίδα πρόσφερε περιορισμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς. Η πλατφόρμα μάθησης με τη χρήση του Moodle έχει διαφορετικό στόχο, αφού ανταποκρίνεται περισσότερο στη διαχείριση μαθήματος. Το delicious απορρίφθηκε γιατί επιτρέπει μόνο το μοίρασμα συνδέσμων. Το forum απορρίφθηκε λόγω της ύπαρξης Πανελλαδικού forum με πολλά μέλη εκπαιδευτικούς Πληροφορικής (Στέκι των Πληροφορικών, <http://users.sch.gr/alkisg/tosteki/index.php>), αλλά και γιατί υπήρχε προηγούμενη όχι θετική εμπειρία των Σχολικών Συμβούλων (ΣΣ). Τα ιστολόγια μπορούν να προσφέρουν συνεργατική μάθηση (Fesakis et al., 2008), ωστόσο για τη δημιουργία μιας ΚΠ με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, δηλαδή την υποστήριξη και την προώθηση ανταλλαγής υλικού και εμπειριών μεταξύ συναδέλφων που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο, την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη κοινών σκοπών και πρακτικών, το πιο κατάλληλο εργαλείο θεωρήθηκε ότι ήταν το wiki. Το wiki κρίθηκε ότι μπορεί να εξυπηρετήσει την αρχική προσπάθεια αφού επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να:

- συνεργάζονται μοιράζοντας μεταξύ τους το υλικό που δημιουργούν
- μοιράζονται ιδέες και τεχνικές
- επιτρέπει την ανάδραση, το σχολιασμό και βελτιώσεις σε ιδέες συναδέλφων
- η εκμάθηση του μπορεί να οδηγήσει και στην αξιοποίηση του με τους μαθητές

Πέρα από τα παραπάνω το wiki διαθέτει χαρακτηριστικά που μπορούν να υποστηρίξουν ΚΠ, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει συνεργασία και ως ένα βαθμό

συνεργατική μάθηση, αφού η μάθηση συμβαίνει κατά τη συνεργασία με άλλα μέλη της ΚΠ με την αξιοποίηση κοινών εμπειριών.

5.1.3 Σχεδιασμός

Η εφαρμογή wikispaces που χρησιμοποιήθηκε ήταν δωρεάν, ενώ δεν είχε απαιτήσεις ούτε σε λογισμικό, ούτε σε πόρους (υλικό και σύνδεση στο διαδίκτυο). Παρόλο που υπήρχαν δωρεάν wikis με περισσότερες δυνατότητες, επιλέχθηκε το wikispaces λόγω της απλότητας του και του αυτονόητου όλων των διαδικασιών. Επιλέχθηκε λοιπόν το κλειστό (protected) wiki με μέλη που έχουν εγκριθεί από τους συντονιστές. Στα κλειστά wikis όλοι οι χρήστες του παγκόσμιου ιστού μπορούν να δουν και να χρησιμοποιήσουν το περιεχόμενό τους, αλλά μόνο τα μέλη έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν υλικό, να κάνουν τροποποιήσεις ή σχόλια.

5.1.4 Υλοποίηση

Οι συντονιστές – ΣΣ δημιούργησαν μια αρχική δομή του wiki που περιείχε τα κεφάλαια των ενοτήτων στο μάθημα της Πληροφορικής για κάθε τάξη του Γυμνασίου. Σε κάποιες ενότητες προστέθηκαν προτάσεις διδασκαλίας, δραστηριότητες ή ιστοσελίδες που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν. Σε εισαγωγική παράγραφο υπήρχαν οδηγίες καλής πρακτικής και συμπεριφοράς απέναντι σε προτάσεις που θα έκαναν συνάδελφοι εκπαιδευτικοί. Αυτές οι οδηγίες είχαν σταλεί με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στα σχολεία μαζί με τις οδηγίες εγγραφής ως μέλη του wiki. Η ύπαρξη διδακτικών συμβάσεων και οδηγιών κρίθηκε αναγκαία αφού σε μια διαδικτυακή κοινότητα δεν υπάρχει τόσο έντονη κοινωνική παρουσία όση σε ένα τυπικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης ανθρώπων (Hron & Friedrich 2003). Οι συντονιστές ΣΣ είχαν την ευθύνη να προσκαλέσουν ως μέλη, εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς τους και κατόπιν είχαν την επίβλεψη του όλου εγχειρήματος.

Τα μέλη της ομάδας χρειάζονταν μια καθαρή αίσθηση του τι μπορούσαν και τι δεν μπορούσαν να κάνουν, να γνωρίζουν ποιος παίρνει τις αποφάσεις, ποιος φτιάχνει τους κανόνες, πως θα διευθετηθεί κάποιο περιστατικό και από ποιόν. Στην παρούσα περίπτωση το έργο αυτό είχαν αναλάβει οι ΣΣ. Θεωρήθηκε σημαντικό και αποδοτικό να υπάρχουν κανόνες και αυτοέλεγχος ως προς την εφαρμογή τους από τους συμμετέχοντες, αντί να γίνονται αναφορές από τα μέλη προς τους συντονιστές και να αφαιρείται υλικό που κρίνεται ακατάλληλο για τους σκοπούς της κοινότητας. Ως συντονιστές, οι ΣΣ ανέλαβαν επιπλέον την οργάνωση και το συντονισμό του wiki. Αναγνωρίζοντας ότι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υπάρχουν διαβαθμίσεις σχετικά με την εμπειρία, τις γνώσεις και τις ικανότητες σε διαφορετικά πεδία και αντικείμενα, έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθούν καταρχάς οι εκπαιδευτικοί με πείρα, συγκεκριμένες δεξιότητες, γνώσεις κ.α. Η πρόκληση σε αυτές τις συνθήκες ήταν να καταστεί η ομάδα ένα σύνολο που μαθαίνει και συνεργάζεται και να παρακινηθεί κάθε μέλος της να μοιράζεται τις δεξιότητες και τα αποτελέσματα που παράγει με τα υπόλοιπα μέλη.

5.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της λειτουργίας της ΚΠ με στόχο να εντοπιστούν οι παράγοντες, οι μέθοδοι και τα εργαλεία που διευκολύνουν και ενθαρρύνουν τη διαδικτυακή συνεργασία και το «μοίρασμα» υλικού και πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, καθώς και αυτοί που μπορεί να την αναστείλουν. Ιδανικά αναμενόταν αθρόα συνεισφορά υλικού, ιδεών και σχεδίων μαθήματος καθώς και προτάσεις για τεχνικές διδασκαλίας ανά διδακτική ενότητα και προτάσεις βελτίωσης τους από τα υπόλοιπα μέλη.

5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε αντιστοιχία με τους παραπάνω στόχους τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας ήταν:

E1) Ποια ήταν ειδικότερα τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα που είχε η επιλογή της συγκεκριμένης δομής συνεργασίας στην εφαρμογή της;

E2) Κατά πόσο η χρήση του wiki μπόρεσε να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μοιραστούν υλικό και ιδέες;

5.3 Μεθοδολογία

5.3.1 Ερευνητικές Συνθήκες

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (αυτοί που έκαναν εγγραφή στο wiki), αλλά και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Γυμνάσιο εξέφραζαν τις απόψεις τους σχετικά με το wiki είτε σε κατ' ιδίαν συναντήσεις τους με τους ΣΣ, είτε σε μαζικές κατά τόπους συναντήσεις (ημερίδες, εργαστήρια κ.α.). Η διαδικασία που ακολουθείτο ήταν να γίνεται συζήτηση και σχολιασμός για το υλικό που υπήρχε στο wiki τη δεδομένη στιγμή και για την προσφορά των εκπαιδευτικών σε αυτό. Οι απόψεις - τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της λειτουργίας του wiki και το υλικό που υπάρχει σε αυτό σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο αποτελούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Με βάση αυτά θα παρουσιαστεί παρακάτω η αξιολόγηση της προσπάθειας που υλοποιήθηκε με στόχο τη «θεραπεία» των προβλημάτων που διαπιστώθηκαν κατά τη λειτουργία του wiki.

5.3.2 Ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

Στο σημείο αυτό θα δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί χρησιμοποιώντας ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο την βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει πραγματοποιηθεί και τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και κατόπιν θα παρατεθούν προτάσεις για βελτιώσεις.

E1) Ποια ήταν ειδικότερα τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα που είχε η επιλογή της συγκεκριμένης δομής συνεργασίας στην εφαρμογή της;

Μέσα από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίστηκαν ως πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης δομής συνεργασίας (wiki) τα ακόλουθα:

- είναι απλό στη χρήση
- επιτρέπει εύκολο μοίρασμα υλικού από διάφορα μέλη και την εύκολη παράλληλη επεξεργασία υλικού, όπως και την εύκολη επαναφορά σε προηγούμενη κατάσταση
- δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας προφίλ χρήστη
- παρέχει δυνατότητα συζήτησης γύρω από υλικό πριν ή μετά τη δημοσιοποίηση του
- Φαίνεται ότι μπορεί, ως εργαλείο, να υλοποιήσει και να συντηρήσει μια ΚΠ.

Ως μειονεκτήματα της συγκεκριμένης δομής συνεργασίας (wiki) αναγνωρίστηκαν τα εξής:

- ακόμα και για τη χρήση αυτού του απλού εργαλείου απαιτείται επιμόρφωση των εμπλεκόμενων
- δεν υπήρχε ζωντανή επικοινωνία
- το περιβάλλον είναι πολύ απλοϊκό

Σύμφωνα με τον Jakes (2006) οι γνώσεις, δεξιότητες ή συμπεριφορές που αποκτούνται μέσω του wiki, από τους εκπαιδευτικούς είναι αποτέλεσμα ομαδικής αλληλεπίδρασης και η μάθηση του κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα ομαδικού σκοπού όλων των ατόμων που συμμετέχουν. Αυτό που προέχει είναι η διαδικασία κατά την οποία κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει με την προσωπική εμπειρία, πληροφορίες, προοπτική, διορατικότητα, δεξιότητες και συμπεριφορές με την πρόθεση να

βελτιώσει τις μαθησιακές επιτεύξεις άλλων. Το wiki αποτελεί ένα εργαλείο συνεργασίας και “μοιράσματος” ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και αν και δεν μπορεί απόλυτα να θεωρηθεί περιβάλλον μάθησης, διέπεται από ορισμένες κοινές μαθησιακές αρχές. Τέτοιες είναι το ενδιαφέρον για τα περιεχόμενα του και οι εργασίες που μπορούν να υλοποιηθούν με αυτό, αλλά και η διαχείριση των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων (Dimitracopoulou, 2007).

Γενικότερα το wiki είχε τις δυνατότητες να υλοποιηθούν όλα όσα επιθυμούσαν οι συντονιστές. Η μειωμένη συμμετοχή- προσφορά των εκπαιδευτικών δεν οφείλεται στην επιλογή της συγκεκριμένης δομής (wiki) αλλά στην έλλειψη κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς και την αδυναμία από τους συντονιστές να τους κινητοποιήσουν. Επίσης δεν δόθηκε η απαιτούμενη έμφαση στη δημιουργία κλίματος κοινότητας.

Επιπλέον θεωρήθηκε ότι η λειτουργία του wiki είναι απλή και δεν έγινε κάποια παρουσίαση ή επιμόρφωση για τη χρήση του. Ωστόσο ίσως αυτό αποθάρρυνε κάποιους συναδέλφους από το να συμμετέχουν. Μια επίδειξη του περιβάλλοντος του wikispaces και των βημάτων που απαιτούνται να υλοποιηθούν ώστε να γίνει κάποιος μέλος, καθώς και η προσθήκη κάποιου υλικού ή κάποιων άλλων τυπικών λειτουργιών του wiki θα ξεπερνούσε αυτό το εμπόδιο.

Η αποτροπή του σχολιασμού από τους συντονιστές, για την αποφυγή παρεξηγήσεων μεταξύ των συναδέλφων, που μπορούσε να δημιουργήσει αποσύρσεις και κακό κλίμα, περιόρισε τη δυνατότητα προσωπικής έκφρασης και την ανάπτυξη φήμης μέσα στο wiki που θα μπορούσε να ενισχύει σημαντικά τη συμμετοχή.

Επίσης η χρήση του διαθέσιμου εργαλείου συζήτησης (discussion) θεωρούμε ότι θα ενθάρρυνε την ατμόσφαιρα συνεργασίας ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν περισσότερο και να νοιώσουν συμμετοχοί στην όλη προσπάθεια.

Ως προς τη χρησιμότητα του wiki, ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν χρησιμοποιήσει υλικό στη διδασκαλία τους και ότι θεωρούσαν συνολικά πολύ χρήσιμη την ύπαρξή του.

Το wiki είναι ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα μοιράσματος υλικού, αλλά για να πραγματοποιηθεί αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται μέλη μιας κοινότητας καθώς και ότι μοιράζονται κοινούς στόχους που είναι σημαντικοί για αυτούς. Για να γίνει αυτό χρειάζεται να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα και να υπάρξει σταθερή καθοδήγηση και ενθάρρυνση από τους συντονιστές.

E2) Κατά πόσο η χρήση του εργαλείου μπόρεσε να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να μοιραστούν υλικό και ιδέες;

Κανένα εργαλείο δεν αρκεί από μόνο του για να ενεργοποιήσει μια συνεργασία ή να δημιουργήσει μια κοινότητα. Βασικό στόχο της έρευνας αποτέλεσε το μοίρασμα υλικού και καλών πρακτικών καθώς και η γενικότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το wiki είναι ένα εργαλείο με το οποίο μπορείς να συνεργαστείς. Οι συντονιστές θεώρησαν δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούν να συνεργαστούν, να μοιραστούν και να ανταλλάξουν εμπειρίες και υλικό, ωστόσο αποδείχθηκε ότι αυτό δε συνέβη στο επιθυμητό βαθμό. Το wiki ελάχιστα μπορεί να συνεισφέρει στην προσπάθεια ομαδικού κλίματος και στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών.

Δεν λήφθηκε σημαντική μέριμνα για τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, ούτε έγινε κάποια γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αν και οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο ίδιο νησί μπορεί να γνωρίζονται μεταξύ τους, αυτό δεν είναι αρκετό για να υπάρξει η δέσμευση, η εμπιστοσύνη και η αλληλοβοήθεια που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στα μέλη μιας ΚΠ. Θα μπορούσε μια αρχική κοινωνικοποίηση, για παράδειγμα με οδηγία των συντονιστών να δημιουργηθεί

προφίλ για το κάθε μέλος στο οποίο θα περιγραφόταν κάποια χαρακτηριστικά του (επαγγελματικά, προσωπικά), όπως τα θέματα πληροφορικής για τα οποία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινούς στόχους, όπως λόγου χάρη την παρουσίαση του μαθήματος με σχέδιο μαθήματος, τη δημιουργία εμπλουτισμένου υλικού και τη δημιουργία δραστηριοτήτων με τους μαθητές, αν και είναι αυτονόητο δεν υπογραμμίστηκε. Η ανάδειξη του εύρους των εκπαιδευτικών εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιούνται στην τάξη θεωρούμε ότι θα μπορούσε να δράσει ως κίνητρο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον η δόμηση της διάδρασης φάνηκε να αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργασίας. Αν και οι κανόνες αλληλεπίδρασης υπήρχαν και ήταν αρκετά σαφείς, θα μπορούσαν να υπάρχουν πιο συγκεκριμένες και αναλυτικές οδηγίες σχετικά με το στόχο και τη χρησιμότητα του όλου εγχειρήματος. Δηλαδή ότι θα αποτελούσε ένα φάκελο υλικού για κάθε μάθημα που θα μπορούσε να περιέχει σχέδιο μαθήματος, παρουσίαση, βίντεο, προτεινόμενες δραστηριότητες για τους μαθητές κ.ά.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που ήταν ενεργοί και προσέφεραν υλικό ήταν έξι, ενώ ακόμα 14 έκαναν εγγραφή στο συγκεκριμένο wiki. Οι υπόλοιποι επισκέπτονταν και αναζητούσαν αξιοποιήσιμο υλικό και προτάσεις. Επιθυμία των συντονιστών ήταν να δημιουργηθεί ένας πυρήνας εκπαιδευτικών που θα δρούσε ως παρακινήτης για τους υπόλοιπους και σταδιακά θα αναλάμβανε και το συντονισμό, ώστε να είναι αποκλειστικά δικό τους έργο (Barab & Duffy, 2000). Ο πυρήνας των εκπαιδευτικών που είχε φτιαχτεί αρχικά στο στάδιο της προεργασίας της υλοποίησης του wiki παρέμεινε πράγματι ενεργός σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Κρίνεται επομένως ότι το συγκεκριμένο βήμα ευνοεί την κοινωνικοποίηση των ατόμων στην κοινότητα στις επόμενες εφαρμογές του αξίζει να διερευνηθεί εάν θα έχει συστηματικές ευεργετικές επιδράσεις στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους (π.χ. μειωμένη αυτοεκτίμηση) διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους (Αβούρης και συν. 2009).

Η αρχή της ανταλλαγής εμπειριών από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς προς τους λιγότερο έμπειρους αναγνωρίζεται ότι μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση που οι πρώτοι δρουν ως μέντορες των δεύτερων, με ευεργετικά για όλους τους εμπλεκόμενους αποτελέσματα. Οι λιγότερο έμπειροι δέχονται χρήσιμες συμβουλές, οι πιο έμπειροι βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση τους δεχόμενοι το σεβασμό των λιγότερο έμπειρων. Παράλληλα όμως, με δεδομένη τη διαφορετικότητα των συναδέλφων ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα, αναγνωρίζεται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει μέντορας κάποιου άλλου σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Έγινε προσπάθεια εμπλοκής των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών που θα δρούσαν ως μέντορες, αλλά υπήρξε πολύ μικρή διαθεσιμότητα από μέρους τους με το επιχείρημα ότι υπήρχαν άλλα βάρη υποστηρίζοντας παράλληλα ότι «πρέπει να εμπλακούν οι πιο νέοι συνάδελφοι που έχουν και περισσότερη όρεξη».

Ένα πρόσθετο πρόβλημα που χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί ήταν η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να μοιραστούν υλικό και ιδέες. Μετά από συζητήσεις μαζί τους φάνηκε ότι δεν θεωρούσαν το υλικό και τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν αρκετά καλές για να τις μοιραστούν με άγνωστους συναδέλφους τους. Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ξανά η έλλειψη κινήτρων. Σε κατ' ιδίαν συζητήσεις υπήρξαν σχόλια όπως «γιατί να δώσω τη δουλειά μου σε άλλους που δεν κάνουν τίποτα». Σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς τονίστηκαν τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής σε συνεργατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και της αμοιβαίας ανταλλαγής. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της αντίληψης στην ομάδα των

εκπαιδευτικών ότι στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης, όπως αυτή στην οποία οι ίδιοι μετείχαν, τα μέλη εργάζονται με κοινό στόχο και συμφωνημένους ρόλους, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και καλλιέργειας φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση.

Η μέχρι τώρα συνεισφορά των εκπαιδευτικών, αν και δεν υπήρξε μεγάλο ποσοστό συμμετοχής, παρήγαγε υλικό για όλες τις ενότητες. Συνολικά υπήρξαν είκοσι επτά συνεισφορές από εκπαιδευτικούς. Το υλικό αυτό είναι αξιοποιήσιμο από τους υπόλοιπους και παρέχει τη δυνατότητα διαφορετικών προσεγγίσεων και εμπλουτισμού της προσφερόμενης ύλης. Από τις συζητήσεις με εκπαιδευτικούς που δίδασκαν για πρώτη φορά το μάθημα στο Γυμνάσιο προέκυψε ότι χρησιμοποιούσαν το υλικό που υπήρχε στο wiki και το έβρισκαν χρήσιμο και αξιόλογο.

Ως συντονιστές είχαμε περιορισμένη αντίληψη του ρόλου μας που επικεντρωνόταν στον έλεγχο της διαδικασίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ωστόσο θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία και επιβράβευση αυτών που συνεισφέρουν (Hildreth et al. 1999, Tu 2002).

5.3.3 Σύνοψη ερευνητικών δεδομένων

Από τα παραπάνω δεδομένα διαπιστώθηκε ότι υπήρξε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς διστακτικότητα και απροθυμία στη διάθεση υλικού. Δεν αναπτύχθηκε κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, τα οποία είναι απαραίτητα να καλλιεργηθούν. Κρίνεται επομένως ότι η αρχική γνωριμία και η ζωντανή συζήτηση μεταξύ των μελών είναι απαραίτητη για να προχωρήσουν στη συνεργατική δημιουργία υλικού. Σημαντικό θα είναι επίσης να νοιώσουν ότι μοιράζονται κοινούς στόχους και οράματα.

Η επιλογή του wiki ως εργαλείο «μοιράσματος» ήταν σωστή, αλλά χρειαζόταν προηγουμένως η αναγνώριση κοινών στόχων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε στην πράξη ότι δεν επιθυμούν να έχουν επιπλέον φόρτο εργασίας, ιδιαίτερα αν δεν υπάρχουν εξωτερικά κίνητρα.

Οι συντονιστές θα έπρεπε να καλλιεργήσουν ένα περισσότερο ενεργητικό ρόλο και να υποκινούν συνεχώς τους εκπαιδευτικούς επιβραβεύοντας αυτούς που συμμετείχαν.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι θα ήταν καλό να μοιραστούν πρακτικές, εμπειρίες και υλικό μεταξύ τους και ότι αυτό θα είχε θετικό αποτέλεσμα ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Θεωρούμε ότι μετά την πρώτη αυτή εμπειρία, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των συντονιστών, τα επόμενα βήματα μπορούν να διευρύνουν τη συνεργασία και να ενθαρρύνουν την περαιτέρω ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών παρέχοντάς τους παράλληλα περισσότερα κίνητρα συμμετοχής.

6. Συζήτηση και μελλοντικές προεκτάσεις

Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς και αποτέλεσε τροχοπέδη στο όλο εγχείρημα είναι η δημιουργία μιας κουλτούρας που εκτιμά την ανταλλαγή των εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Park et al., 2004), κάτι που είναι εκτός της υφιστάμενης λογικής που υπάρχει στα σχολεία σήμερα. Θεωρούμε ότι είναι αναγκαία η σταδιακή καλλιέργεια αυτής της νοοτροπίας και στους εκπαιδευτικούς και ότι έχει να προσφέρει πολλά στη βελτίωση της εκπαίδευσης και του όλου κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες. Η καλλιέργεια αυτής της κουλτούρας μπορεί ίσως να βελτιώσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχολείο και το έργο τους μέσα σε αυτό.

Για να υπάρχει μια κοινότητα, θα πρέπει τα μέλη να έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στα επόμενα βήματα σχεδιάζεται η μηνιαία διαδικτυακή συνάντηση σε κλειστό διαδικτυακό χώρο διάρκειας μιας ώρας για ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους διδάσκοντες συγκεκριμένων μαθημάτων. Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση μπορεί να τονώσει το αίσθημα της ομάδας και τη συνεργασία μέσα σε αυτή. Η χρήση επιπλέον συνεργατικών εργαλείων θα επιτρέψει τη διερεύνηση της συγκριτικής τους αξίας. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους μπορεί στο μέλλον να οδηγήσουν σε ένα μοντέλο συνδυασμού εργαλείων που προωθούν την διαδικτυακή συνεργασία για τους εκπαιδευτικούς.

Εκτός από την ανάπτυξη της συνεργασίας, είναι πολύ σημαντικό επίσης τα μέλη να εμπιστεύονται το ένα το άλλο και τους συντονιστές με την πάροδο του χρόνου. Το χτίσιμο εμπιστοσύνης αυξάνει την αποτελεσματικότητα της ομάδας και δίνει τη δυνατότητα να επιλύονται διενέξεις. Σύμφωνα με τον Figallo (1998), άλλωστε, η εμπιστοσύνη αποτελεί το κοινωνικό συστατικό που κάνει δυνατή την ύπαρξη της κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο καλό θα ήταν να γνωρίζουν όλοι ότι οι προσωπικές τους πληροφορίες θα αποτελούσαν αντικείμενο χειρισμού με υπευθυνότητα.

Ο ρόλος των συντονιστών-Σχολικών Συμβούλων μπορεί να καταστεί περισσότερο ενεργητικός, με μεγαλύτερη προσφορά υλικού και εβδομαδιαία ενασχόληση, χωρίς ωστόσο να παραγκωνίζεται ο πρωταρχικός ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών στην προσφορά υλικού. Οι παρεμβάσεις τους θα υποδεικνύουν το είδος του υλικού που μπορεί να είναι αξιοποιήσιμο από τους εκπαιδευτικούς. Ο ενισχυτικός σχολιασμός του προσφερόμενου υλικού σε μια προσπάθεια βελτίωσής του, αλλά και ενίσχυσης των συναδέλφων που το προσέφεραν με θετικά σχόλια.

Με συχνές επισκέψεις στα Γυμνάσια που οι εκπαιδευτικοί έχουν και χρησιμοποιούν υλικό θα γίνει προσπάθεια ενίσχυσης τους με στόχο να το «ανεβάσουν» στο wiki. Αυτό θα ενισχυθεί με την τόνωση της ποιότητας του έργου που γίνεται μέσα στην τάξη σχετικά με το υλικό που αξιοποιείται, αλλά και τις ιδέες που αξίζει να μοιραστούν μεταξύ τους.

Η δυνατότητα που θα δοθεί κατά τα επόμενα βήματα στους εκπαιδευτικούς είναι να παρεμβαίνουν οι ίδιοι και να κατευθύνουν περισσότερο ενεργητικά την εξέλιξη αλλά και την δομή του wiki.

Σε αυτό το πλαίσιο θα αναρτηθούν αναλυτικές οδηγίες για το είδος του υλικού που είναι επιθυμητό να «ανεβαίνει» στο wiki, χωρίς ωστόσο να είναι απαγορευτικό για κάποιο εκπαιδευτικό να προσθέτει κάτι διαφορετικό που μπορεί να φανεί χρήσιμο.

Συνοψίζοντας, στις κατά τόπους συναντήσεις που θα πραγματοποιηθούν από την επόμενη σχολική χρονιά θα γίνει περισσότερο συστηματική προσπάθεια να δημιουργηθεί το κλίμα μιας κοινότητας πρακτικής. Να αποκτηθεί η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ομάδα, να ενισχυθεί η συναδελφικότητα, να αναπτυχθεί εκτίμηση και σεβασμός για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα τους, να γίνει κατανοητό ότι οι στόχοι και οι αξίες τους είναι κοινά. Επίσης ότι διαθέτουν σημαντικές εμπειρίες που αξίζει να μοιράζονται γιατί έτσι και οι ίδιοι θα κερδίσουν πολλαπλά από τους υπόλοιπους. Οι αρχές που θα εφαρμοστούν για να υλοποιηθούν τα παραπάνω είναι αυτές που περιγράφονται από τους Evans & Nicholson (2003), σύμφωνα με τους οποίους η συνεργασία πρέπει να είναι ανοιχτή σε πραγματικές αλλαγές «από κάτω προς τα πάνω». Ο στόχος είναι να κατανοηθεί ότι είναι δύσκολο να είσαι εξαιρετικός εκπαιδευτικός μόνος σου, γιατί οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες να μοιράζονται ιδέες, αγώνες και λύσεις μεταξύ τους.

Προσπάθειες υλοποίησης ΚΠ με τη χρήση wiki υλοποιούνται με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα (π.χ. Shwartz & Katchevitch, 2013), οπότε θεωρούμε ότι οι πρακτικές θα βελτιωθούν και η χρήση τους θα εξαπλωθεί.

7. Βιβλιογραφία

- An, H. & Kim, S. (2007). The perceived benefits and difficulties of online group work in a teacher education program. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(5), 3-19.
- Ardichvilli, A., Page, V. & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge sharing in communities of practice. *Journal of knowledge management* 7(3), 64–77.
- Barab, S. A. & Duffy, T. M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 25-55). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conrad, D. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*. 17(1), 1-19.
- Cordero-Ponce, W.L. (2000). Summarization instruction: effects of foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Reading Research and Instruction*, 29(4), 329-350.
- Dencheva, S., Prause, C. R. & Zimmermann, A. (2009). Collaborative moderation. Retrieved July 16, 2011 from <http://www.ceur-ws.org/Vol-536/paper2.pdf>.
- Dimitracopoulou A. (2007). Computer based Interaction Analysis supporting Self-regulation: achievements and prospects of an emerging research field. CELDA 2007. Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. IADIS International.**
- Evans, J. & Nicholson, K. (2003). Building a community of learners: Manhattan College Elementary Education elementary education or primary education Traditionally, the first stage of formal education, beginning at age 5–7 and ending at age 11–13. *Teacher Education Quarterly*, 30(1), 137-150.
- Fesakis, G., Tatsis, K., & Dimitracopoulou, A. (2008). Supporting “Learning by Design” Activities Using Group Blogs. *Educational Technology & Society*, 11(4), 199–212.
- Figallo, C. (1998). *Hosting web communities*. New York: John Wiley & sons, inc.
- Firestone, W.A. & J.R. Pennell (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4): 489-525.
- Gagne, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design* (4th Ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Grabowski, B. (2003). Generative Learning Contributions to Instructional Design. In D. H. Jonassen (Ed.) *Handbook for Research on Educational Communications and Technology*. Lawrence Erlbaum, 719 – 743.
- Graves, L.N. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education*, 174(2), 57-79.
- Hildreth P., Kimble C. & Wright P. (1998). Computer mediated communications and international communities of practice. *Proceedings of Ethicomp «98*. 275-286, Erasmus University: The Netherlands.
- Hron, A., & Friedrich, H. F. (2003). A review of web-based collaborative learning: Factors beyond technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 70-79.
- Jakes, D. (2006). Wild about Wikis. *Technology & Learning*, 27(1), 6- 8.
- Kusmaul, C. (2010). Wikis for collaboration and knowledge management in Collaborative Technologies and Applications for Interactive Information Design: Emerging Trends in User Experiences. Rummel, S. & K.-B. Ng (eds).
- Lave, E. & Wenger, E. (1991). *Legitimate peripheral participation in communities of practice*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Lebec, M., & Luft, J. (2007). A mixed methods analysis of learning in online teacher professional development: A case report. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 7(1), 554-574.
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14 (1), 6-23.
- Mongoose Technology, *The 12 principles of collaboration* [White paper]. Retrieved June 10, 2011 from <http://www.typaldos.com/word.documents/12principles/12principles.pdf>
- Oren, A., Nachmias, R., Mioduser, D. & Lahav, O. (2000). Learnnet-A model for virtual learning communities in the world wide web. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6 (2), 141-157.
- Park, S., Ertmer, P., & Cramer, J. (2004). Implementation of a technology enhanced problem-based learning curriculum: A year-long study of three teachers. Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology.
- Rovai, A. P. (2002). Building a Sense of Community at a Distance. *International Review of Research*

- in *Open and Distance Learning*, 3(1). Retrieved July 28, 2010 from: <http://www.irrodl.org/content/v3.1/rovai.html>.
- Schrock, K. (2007). Critical Evaluation in the Collaborative Era. *Technology and Learning*, 28(3), 38-39.
- Sharratt M. & Usoro A. (2003). Understanding knowledge-sharing in online communities of practice, *Electronic Journal on Knowledge Management*, 1(2), 187-196.
- Shwartz, Y. & Katchevitch, D. (2013). Using wiki to create a learning community for chemistry teacher leaders. *Chemistry Education Research and Practice*, Retrieved June 1, 2013 from <http://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2013/RP/C3RP20180E#!divAbstract>.
- Tu, C.H. (2002). The management of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-learning*, 1(2), 34-45.
- Tu, C.H. (2005). From presentation to interaction: new goals for online learning technologies. *Educational Media International*, 42(3), 189- 206.
- Tu, C. H., & Corry, M. (2002). Research in online learning community. Retrieved November 28, 2010, from <http://GI/Projects/web/e-jist/site/docs/html2002/chtu.html>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (1993). Building school communities: An experience-based model, *Phi Delta Kappan*, 75 (4), 324-28.
- Αβούρης, Ν., Καραγιαννίδης, Χ. & Κόμης, Β. (2009). *Συνεργατική Τεχνολογία, Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Εκδόσεις Κλειδάριθμος: Αθήνα.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Η Εκπαίδευση από Απόσταση και οι Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Βασικές θεωρήσεις. 1ο Συνέδριο «Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

**Οι σπουδές για το χορό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
και ο ρόλος της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» στη συμμετοχή των φοιτητών
σε οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές
με την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας.**

**Hellenic Open University Dance Studies and the role of “Planned Behavior” on
students’ participation on organized distant learning post graduate studies.**

Γουλιμάρης Δημήτρης

Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
dgoulima@phyed.duth.gr

Μπεμπέτσος Ευάγγελος

Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
empempet@phyed.duth.gr

Φιλίππου Φίλιππος

Λέκτορας ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
ffilippo@phyed.duth.gr

Περίληψη

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να παίξουν ρόλο στην πρόβλεψη ορισμένων συμπεριφορών όπως είναι η συμμετοχή σ’ ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για το χορό. Η αξιολόγηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια του ΕΑΠ αποτελεί αντικείμενο μελέτης ολοένα και περισσότερων ερευνών. Σκοπός της εργασίας είναι να διαπιστωθεί αν η συμμετοχή των φοιτητών σε οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές για το χορό με την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας, επηρεάζεται από την αξιολόγηση τους για την θεματική ενότητα (Θ.Ε.) που αφορά το χορό στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο ΕΑΠ. Παράλληλα διερευνήθηκε η αξιολόγηση των σπουδών τους και των παραγόντων που επηρεάζουν την μελλοντική συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Το δείγμα της έρευνας είναι 151 φοιτητές/τριες του ΕΑΠ που παρακολούθησαν την Θ.Ε. «Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού» (ΕΑΠ 40). Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» και το ερωτηματολόγιο «Αξιολόγησης της Θ.Ε. ΕΑΠ 40». Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η θετική προδιάθεση, η σιγουριά και η ικανότητα που νιώθουν οι φοιτητές σε μικρότερο βαθμό διαμορφώνουν μια θετική τάση για τις μεταπτυχιακές σπουδές για το χορό με την εξ αποστάσεως μέθοδο εκπαίδευσης. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης των παραγόντων που επηρεάζουν την συμπεριφορά των φοιτητών. Παράλληλα οι φοιτητές αξιολόγησαν πολύ υψηλά τους Συμβούλους Καθηγητές ενώ την χαμηλότερη αξιολόγηση έδωσαν στις «Υπηρεσίες του ΕΑΠ». Ακόμη καταγράφηκε μια μικρή αλλά υπαρκτή τάση συσχέτισης των παραγόντων που προβλέπουν την συμμετοχή των φοιτητών σε μεταπτυχιακές σπουδές και της αξιολόγησης της Θ.Ε. Ενδιαφέρον είναι ότι η αξιολόγηση των Συμβούλων Καθηγητών δεν σχετίστηκε καθόλου με τις στάσεις και τις προθέσεις των φοιτητών. Τέλος, σχετικά υψηλή συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ των παραγόντων αξιολόγησης της Θ.Ε.

Λέξεις κλειδιά

συμπεριφορά, χορός, μεταπτυχιακά, εξ αποστάσεως μάθηση

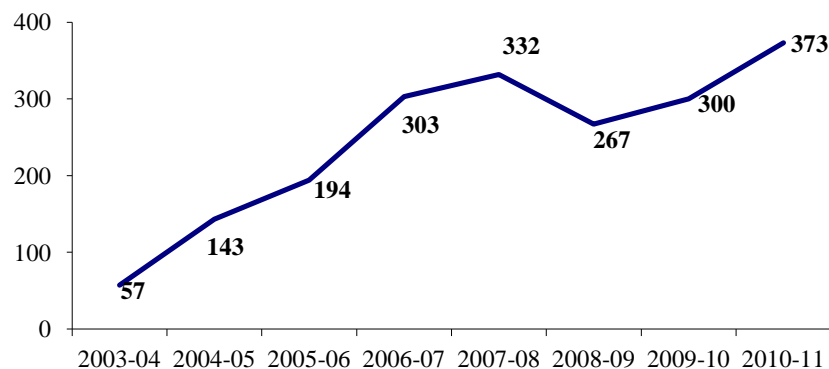
Abstract

There are many variables that play a role on the prediction of behaviors upon participation on graduate studies dance programs. Many studies have already involved in the course of variables' appraisal. The aim of the study was the investigation of any possible relation(s) between the students' participation on an organized distant learning post graduate program studies and their appraisal. Additionally, possible future participation on the program was also reviewed. Participants were 151 Hellenic Open University students of the course "Arts II: Review of the Greek Music and Dance". The instruments that were used was the "Planned Behavior" Questionnaire and the "Evaluation Form of the Course: Arts II: Review of the Greek Music and Dance". Results indicated positive relation between students' predisposition, certainty, ability and their participation on a graduate studies program. Additionally, "Advisors" were highly evaluated by the students in contrary with "Program Services". High correlations between both questionnaires were also shown. Positive relations between the program evaluation and students' participation were also pointed out. It is very interesting that no relationship between "Advisors" evaluation and students' attitudes and intentions, was indicated. In conclusion, correlation between the "Evaluation Form of the Course: Arts II: Review of the Greek Music and Dance" variables was also shown.

Key Words: behavior, dance, graduate studies, distance learning.

Εισαγωγή

Η θεματική ενότητα (Θ.Ε.) «Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού» (ΕΛΠ 40) προσφέρεται στους φοιτητές των προπτυχιακών τμημάτων του προγράμματος «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» του 4^{ου} έτους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) αρχικά ως υποχρεωτική Θ.Ε. και στην συνέχεια ως επιλογή. Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η συμμετοχή των φοιτητών στην ΘΕ από την έναρξη λειτουργίας της.



Γράφημα 1. Αριθμός φοιτητών στην ΘΕ «Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού» ανά ακαδημαϊκό έτος

Ολοένα και μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μελετών που εξετάζουν διάφορες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια του Ε.Α.Π.

Οι Γουλμάρης, Στουπάκης και Φιλίππου (2007) διερεύνησαν το τρόπο που οι φοιτητές αξιολογούν το περιεχόμενο, το διδακτικό υλικό, τους σύμβουλους καθηγητές και τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης, των Θ.Ε. «Ιστορία των Τεχνών στην

Ευρώπη» και «Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού» του Ε.Α.Π. Δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των φοιτητών στον τρόπο που αξιολογούν τις Θ.Ε. για το περιεχόμενο τους, το διδακτικό υλικό, τους σύμβουλους καθηγητές και τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης. Μέτρια αξιολογήθηκε το διδακτικό υλικό, περισσότερο θετικά το περιεχόμενο, λιγότερο θετικά οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης και πολύ καλά οι σύμβουλοι καθηγητές.

Σε έρευνα των Αναστασιάδη και Καρβούνη (2009) εξετάστηκαν οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π., που παρακολουθούν την Θ.Ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», σε σχέση με τα κριτήρια καθορισμού του ρόλου και της αποστολής των καθηγητών συμβούλων του Ε.Α.Π.. Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε η σημασία για τους φοιτητές των σχέσεων τους με τους καθηγητές συμβούλους, η γνώση του αντικειμένου και η φιλοσοφία του καθηγητή συμβούλου, η συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευόμενων, η παιδαγωγική υποστήριξη τους, η αξιολόγηση τους και η προετοιμασία του μαθήματος.

Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» εξετάστηκαν σε έρευνα των Βασάλα και Ανδρεάδου (2009) σχετικά με την υποστήριξη που δέχτηκαν από τους καθηγητές συμβούλους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΕΑΠ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόφοιτοι ήταν ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που τους πρόσφεραν οι καθηγητές σύμβουλοι και προσδιόρισαν πτυχές με περιθώρια βελτίωσης του ρόλου τους.

Η μελέτη των Ηλιάδου και Αναστασιάδη (2009) εστιάστηκε στις απόψεις των φοιτητών της Θ.Ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π. διερευνώντας τη συχνότητα, το αντικείμενο, τους τρόπους επικοινωνίας με τον καθηγητή σύμβουλο και την συνεισφορά της επικοινωνίας αυτής στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Βρέθηκε ότι οι φοιτητές θεωρούν αποτελεσματικότερη την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ενώ αξιολογούν θετικά την τηλεφωνική και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου επικοινωνία. Θεωρούν σημαντικό παράγοντα την ταχύτητα στην επικοινωνία ενώ αρκετοί φοιτητές βρίσκουν ψυχολογική υποστήριξη στον σύμβουλο καθηγητή. Ακόμη η επικοινωνία τους βοηθά στην επίλυση αποριών, την εμπάθυνση της μελέτης και την αποτελεσματική οργάνωση του χρόνου.

Οι αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θ.Ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π. και των καθηγητών συμβούλων σε σχέση με τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Ο.Σ.Σ.), την υποστήριξη που προσφέρουν και η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους διερευνήθηκε από την Τζούντα (2009). Διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκτιμά θετικά τις Ο.Σ.Σ. και τη συμβολή τους στην υποστήριξη των σπουδών στο Ε.Α.Π. Θεωρούν ότι κατά τις Ο.Σ.Σ. ο φοιτητής ενεργοποιείται, λειτουργεί αυτόνομα, αναπτύσσει συνεργασίες και του παρέχετε ακαδημαϊκή υποστήριξη. Προβλήματα παρατηρήθηκαν στην οργάνωση των Ο.Σ.Σ. και στην επικοινωνία μεταξύ των Ο.Σ.Σ.

Η στάση και η πρόθεση συμμετοχής των φοιτητών της Θ.Ε. ΕΠΟ 20 του ΕΑΠ για την δημιουργία μεταπτυχιακών σπουδών στην «Ιστορία της τέχνης» εξετάστηκαν από τους Γουλμάρη, Εμμανουήλ και Στουπάκη (2005). Επίσης διερευνήθηκε το διδακτικό υλικό της Θ.Ε., η αξιολόγηση των φοιτητών για το περιεχόμενο σπουδών και οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που παρέχονται με σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε μια θετική πρόθεση συμμετοχής των φοιτητών σε μεταπτυχιακές σπουδές και ότι αξιολογούν θετικά το περιεχόμενο της Θ.Ε., λιγότερο θετικά το διδακτικό υλικό και μέτρια τους υπόλοιπους παράγοντες.

Οι Βασάλα, Μαυροειδή, Λιοναράκη και Χατζηπλή (2005) διερεύνησαν τις απόψεις των φοιτητών του Ε.Α.Π. (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) σχετικά με την χρησιμότητα των ασκήσεων του διδακτικού υλικού στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η πλειοψηφία των φοιτητών πραγματοποιούσαν τις ασκήσεις και διατύπωναν σχετικές ερωτήσεις. Οι ασκήσεις βοήθησαν λιγότερο τους μεταπτυχιακούς φοιτητές σε σχέση με τους προπτυχιακούς. Τέλος εκφράστηκε η άποψη ότι οι ασκήσεις θα πρέπει να γίνονται σε συνεργασία με τον σύμβουλο καθηγητή.

Οι Βασίλου-Παπαγεωργίου και Βασάλα (2005) μελέτησαν τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την υποστήριξη που θέλουν από τους συμβούλους καθηγητές. Διαπιστώθηκε ότι σημαντικό ρόλο έχουν οι επικοινωνιακές ικανότητες των συμβούλων καθηγητών, η επάρκεια γνώσεων για το αντικείμενο, η κατανόηση των προβλημάτων τους και η ανατροφοδότηση κατά τις γραπτές εργασίες.

Η υιοθέτηση των χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό υλικό του Ε.Α.Π. και οι διαφορές μεταξύ επιπέδου σπουδών και γνωστικών αντικειμένων εξετάστηκαν από τους Μονόλιθου, Μπουρσιανή και Καραλή (2005). Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν την ύπαρξη ενός κοινού «μοντέλου» για το εκπαιδευτικό υλικό με χαρακτηριστικά για εκπαίδευση από απόσταση. Παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς το βαθμό υιοθέτησης στοιχείων εξΑΕ σε προγράμματα σπουδών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων όχι όμως μεταξύ επιπέδου σπουδών.

Η μελέτη του χορού στην Ελλάδα

Οι σπουδές στο χορό στην Ελλάδα δεν γνώρισαν την ανάπτυξη ανάλογων γνωστικών αντικειμένων. Σημαντικός λόγος περιθωριοποίησης του χορού υπήρξε η διάκριση τέχνης και επιστήμης που ως συνέπεια είχε να αποφεύγεται η επιστημονική προσέγγιση της τέχνης. Η παραπάνω διάκριση σε συνδυασμό με το ότι ο χορός διαρκεί όσο παρουσιάζεται συνέβαλαν στη μη επιστημονική μελέτη του.

Την δεκαετία του '80 διαπιστώνεται μια σημαντική αλλαγή στη μελέτη του χορού στην Ελλάδα. Κομβικό σημείο στη σπουδή του παραδοσιακού χορού αποτελεί η ανωτατοποίηση των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) όπου διδάσκεται ο ελληνικός παραδοσιακός χορός ως γνωστικό αντικείμενο. Οι πρώτες ενδεικτικές μελέτες που αποτυπώνουν αυτή την αλλαγή είναι της Λουντζάκη (1981-82) και του Ράφτη (1985). Στα τέλη της δεκαετίας του '80 αλλά κυρίως στη δεκαετία του '90 παρουσιάζονται οι πρώτες επιστημονικές εργασίες οι οποίες διαμόρφωσαν τις τάσεις που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια. Οι εργασίες των Ζωγράφου (1989), Δήμα (1989) και Πραντζίδη (1995) διαπραγματεύονται την συνέχεια και την αλλαγή στην παράδοση. Μέσω της μελέτης της Τυροβολά (1994) ο χορός προσεγγίζεται δομικο-μορφολογικά και τυπολογικά. Οι εργασίες των Σερμπέζη (1995) και Βαβρίτσα (2003) μελετούν τον χορό από την διδακτική του διάσταση. Ακολουθούν οι ερευνητικές εργασίες της Koutsouba (1997), Πανοπούλου, 2001 και Παπακώστα, (2007) οι οποίες εξετάζουν τις χορευτικές ταυτότητες. Η σχέση του χορού με την ιστορία εξετάζεται από την Δούκα (1998) ενώ ο Manos (2002) εξετάζει την πολιτική της ταυτότητας και τον πολιτισμό μέσα από το παράδειγμα του χορού. Οι Σαχινίδης (1995) και Κάρδαρης (2003) εξετάζουν τον χορό από την κοινωνιολογική του οπτική ενώ ο Φιλίππου (2002) μελετά τους παράγοντες που καθορίζουν μια χορευτική παράσταση. Η οργανωτική δομή και λειτουργία του χορευτικού συστήματος εξετάστηκε από τον Γουλιμάρη (1998).

Στην Ελλάδα υπάρχουν περιορισμένες δυνατότητες για την πραγματοποίηση σπουδών στις άλλες μορφές χορού. Η έλλειψη σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου είναι εμφανής. Το κενό καλύπτεται εν μέρει από το πρόγραμμα σπουδών που προσφέρεται από την Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης και από τις ιδιωτικές σχολές χορού.

Προσπάθεια υλοποίησης μεταπτυχιακών σπουδών με αντικείμενο το χορό έχει γίνει από το Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών. Στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός», στην κατεύθυνση «Κοινωνικές – Ανθρωπιστικές Σπουδές» έχει συμπεριληφθεί το γνωστικό αντικείμενο «Λαογραφία - Ανθρωπολογία του Χορού». Έτσι οι φοιτητές που επιλέγουν το συγκεκριμένο αντικείμενο μεταξύ άλλων μαθημάτων παρακολουθούν και μια σειρά μαθήματα προσανατολισμένα στη μελέτη του χορού. Το Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης σε συνεργασία με το Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δημιούργησαν μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στα πλαίσια του οποίου έχει προβλεφθεί η δημιουργία μιας ανεξάρτητης κατεύθυνσης με αντικείμενο το χορό (Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών). Ωστόσο έως σήμερα μένει ανενεργή.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και χορός

Αυξημένη δυσκολία παρατηρείται στον συνδυασμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την εκμάθηση των χορευτικών δεξιοτήτων λόγω της φύσης του αντικειμένου και των αυξημένων απαιτήσεων για προσωπική καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες της Κουτσούμπα (2001; 2006) οι οποίες εξετάζουν τον χορό ως μια κινητική δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί από απόσταση με την χρήση νέων τεχνολογιών. Το προτεινόμενο μοντέλο συνδυάζει την εξ αποστάσεως μάθηση με σημειογραφικό σύστημα (Labanotation) που αποδίδει με σαφήνεια τις φάσεις και την ροή της κίνησης. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να δημιουργηθεί έντυπο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο συνδυαζόμενο με την πολυμορφικότητα του διδακτικού υλικού (DVD, CD-ROM, CD με μουσική και animation) μπορεί να οδηγήσει σε εκμάθηση χορών από απόσταση.

Το Webdance αποτέλεσε μια προσπάθεια δημιουργίας ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος με την χρήση τεχνολογιών Web και 3D animation με στόχο την εκμάθηση ενδεικτικά δυο παραδοσιακών χορών (Karsilama και Valentine Morris). Η εμπειρία που αποκομίστηκε έδειξε ότι το ίδιο μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλους ευρωπαϊκούς χορούς, η τεχνολογία Web 3D κινεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών και των ειδικών του χορού και τέλος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία ελκυστικών πληροφοριακών πυλών για το χορό (Bakogianni, Kavakli, Karkou & Tsakogianni, 2007).

Η θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς»

Η συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών για το χορό με την εξ αποστάσεως μέθοδο μπορεί να θεωρηθεί ως ένας «τύπος συμπεριφοράς» των φοιτητών η οποία χρειάζεται να διερευνηθεί και να εξεταστούν οι παράγοντες που την καθορίζουν. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να παίξουν σπουδαίο ρόλο στην πρόβλεψη ορισμένων συμπεριφορών (στάσεων και προθέσεων) όπως είναι η συμμετοχή σ' ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για το χορό. Έρευνες αναφέρουν ότι μία θεωρία η οποία μπορεί να δώσει απαντήσεις σε τέτοιες προβληματικές συμπεριφορές, είναι η θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (Planned Behavior Theory). Σύμφωνα με την θεωρία, αυτό που προηγείται άμεσα

κάθε συμπεριφοράς είναι η «Πρόθεση» του ατόμου να προβεί σε μια ενέργεια. Η πιθανότητα εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς ονομάζεται "πρόθεση συμπεριφοράς". Όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεση του ατόμου, τόσο πιο πιθανό είναι να προσπαθήσει το άτομο αυτό να συμπεριφερθεί ανάλογα με την πρόθεσή του (Ajzen & Fishbein, 1980). Η «Στάση» προς τη συμπεριφορά υποδηλώνει την προδιάθεση του ατόμου για ευμενή ή δυσμενή αντιμετώπιση της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985; Ajzen, 1988), η εκτέλεση μιας συμπεριφοράς δεν έχει μόνο σχέση με την πρόθεση του ατόμου. Μια συμπεριφορά μπορεί να είναι απόλυτα κάτω από τον έλεγχο του ατόμου, δηλαδή αν αυτό αποφασίσει να την εκτελέσει ή όχι. Ανεξάρτητα από την πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μια συμπεριφορά, συνήθως υπάρχουν εμπόδια τα οποία μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα. Τέτοια εμπόδια είναι οι εσωτερικοί παράγοντες, όπως επιδεξιότητες, ικανότητες, γνώση, προγραμματισμός, και οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως χρόνος, ευκαιρίες, συνεργασία με άλλους, κ.λ.π. (Ajzen & Madden 1986). Ο έλεγχος της συμπεριφοράς βρίσκεται μεταξύ δύο άκρων: στο ένα άκρο είναι η απόλυτα ελεγχόμενη συμπεριφορά, και στο άλλο άκρο η απόλυτα ανεξέλεγκτη συμπεριφορά.

Μεταγενέστερες σχετικές έρευνες (Theodorakis, 1994; Theodorakis, Doganis, Bagiatis & Goudas, 1991), εξέτασαν ορισμένους πρόσθετους παράγοντες που σχετίζονται με την πρόβλεψη της συμπεριφοράς. Οι δύο αυτοί καινούργιοι παράγοντες επηρεάζουν την πρόθεση του ατόμου για την συγκεκριμένη συμπεριφορά και είναι η «Δύναμη των Στάσεων» και η «Αυτοταυτότητα». Η «Δύναμη των Στάσεων» αναφέρεται στην σιγουριά που νιώθει το άτομο για την συγκεκριμένη συμπεριφορά, στο πόσο σωστή είναι η άποψη να ενεργήσει έτσι, στην σπουδαιότητα που νιώθει όσον αφορά την πρόθεση του και κατά πόσο οι γνώσεις, η πληροφόρηση και το ενδιαφέρον παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της πρόθεσης (Bagozzi & Yi, 1989; Marks & Miller, 1985; Davidson, Yantis, Norwood & Montano, 1985). Η «Αυτοταυτότητα» με την σειρά της εστιάζει στο πόσο ικανό πιστεύει προσωπικά ότι είναι το κάθε άτομο ώστε να ακολουθήσει την καινούργια συμπεριφορά. Και η αυτοταυτότητα επηρεάζει την πρόθεση του ατόμου αλλά επηρεάζεται από την δύναμη των στάσεων του.

Τέλος, τρεις ακόμα μεταβλητές συμπεριλήφθησαν στο μοντέλο της Θεωρίας. Τα «Κοινωνικά Πρότυπα» με την οποία εξετάζεται η εμπλοκή των εξωτερικών άλλων παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την προσωπική συμπεριφορά ενός ατόμου, και η «Γνώση και Πληροφόρηση», οι οποίες με την σειρά τους εξετάζουν τις πιθανές γνώσεις ή πληροφορίες που γνωρίζει το άτομο σχετικά με την επικείμενη συμπεριφορά (Theodorakis, 1994).

Φυσική δραστηριότητα και η θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς»

Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την συμμετοχή των φοιτητών της ειδικότητας ελληνικών παραδοσιακών χορών σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στο χορό από απόσταση και η μελέτη της συμμετοχής τους σε σχέση με το φύλο και την προγενέστερη εμπειρία αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας των Goulimaris, Koutsouba, και Giosos (2008). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια μέτρια θετική τάση να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για το χορό. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές στα Τ.Ε.Φ.Α.Α. δεν παρουσιάζουν διαφορά στην συμμετοχή τους. Διαφορές παρουσιάζονται μεταξύ αυτών που είχαν προγενέστερη εμπειρία στο χορό και αυτών που δεν είχαν, ως προς τις μεταβλητές «Αυτοταυτότητα» και «Δύναμη Στάσεων».

Οι Γουλιμάρης, Σερμπέζης, Πιτσιάκου και Παυλίδου (2002) διερεύνησαν την αποφασιστικότητα και την πρόθεση των φοιτητών στις ειδικότητες παραδοσιακού χορού των Τ.Ε.Φ.Α.Α. της Ελλάδας να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα για το χορό. Από την ανάλυση προέκυψε διαφορά μεταξύ των Τ.Ε.Φ.Α.Α. ως προς την αποφασιστικότητα των φοιτητών να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Διαπιστώθηκε μια μικρότερη αποφασιστικότητα των φοιτητών του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής να συμμετέχουν σε αντίθεση με τους φοιτητές των Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλίας και Σερρών. Ακόμη καταγράφηκε μια σαφής τάση για μεταπτυχιακές σπουδές στο χορό με αυξημένη πρόθεση συμμετοχής.

Οι Bebetos, Antoniou, Kouli και Trikas (2004) σε έρευνα τους προσπάθησαν να διερευνήσουν την συνεισφορά της «γνώσης και των πληροφοριών» στην πρόβλεψη της πρόθεσης των φοιτητών να παίξουν αντιπέραση αφού είχαν παρακολουθήσει το αντίστοιχο μάθημα για ένα εξάμηνο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων τεκμηρίωσε την αξιοπιστία της «Θεωρία της Σχεδιαζόμενης Συμπεριφοράς» για την πρόβλεψη πρόθεσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το σύνολο των πληροφοριών και της διαθέσιμης γνώσης σχετικά με μία συμπεριφορά θα ήταν ένα καθοριστικό συστατικό για να υπάρξει συνέπεια μεταξύ συμπεριφοράς και πράξης. Η συνεισφορά της γνώσης και της πληροφορίας στην πρόβλεψη της πρόθεσης ήταν η ίδια πριν και μετά την διεξαγωγή του μαθήματος. Αποδείχθηκε ότι η συστηματική πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώση φαίνεται να συνοδεύεται από μεγαλύτερη πρόθεση συμμετοχής.

Πολλές έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει την θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς», για την πρόβλεψη συμμετοχής ατόμων σε κινητικές δραστηριότητες (Godin & Shephard, 1986; Dzewaltowski, Noble & Shaw, 1990; Bebetos, Antoniou, Kouli & Trikas, 2004; Hagger, Chatzisarantis & Bittle, 2002; Hausenblas, Carron & Mack, 1997; Symons, Downs & Hausenblas, 2001; Theodorakis, 1992), όπως και για την πρόβλεψη συμμετοχής εγκύων γυναικών, μετά την γέννηση του παιδιού τους, σε προγράμματα άσκησης, (Godin, Vezina & Leclerc, 1989; Theodorakis, Doganis, Bagiatzis & Goudas, 1991; Theodorakis, 1994; Riddle, 1980).

Τέλος, η συμβολή της θεωρίας υπήρξε σημαντική και στην πρόβλεψη της πρόθεσης φοιτητών/τριών όσον αφορά την ενασχόληση τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές σε σχέση με τις αθλητικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έρευνας των Bebetos και Antoniou (2008), έδειξαν ότι οι σπουδαστές στρέφονται περισσότερο στην χρήση των υπολογιστών παρά στην απόλαυση άλλων δραστηριοτήτων. Επίσης, μεταγενέστερη έρευνά τους, έδειξε ότι υπάρχουν συμπεριφορικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών όσον αφορά την συμπεριφορά τους στην χρήση των υπολογιστών. Οι άνδρες φοιτητές παρουσίασαν πιο θετικές στάσεις ως προς την χρήση Η/Υ, οι οποίες συνοδεύτηκαν με συναισθήματα χαράς και ηρεμίας (Bebetos & Antoniou, 2009).

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας είναι να διαπιστωθεί αν η συμμετοχή (στάσεις και προθέσεις) των φοιτητών σε οργανωμένες μεταπτυχιακές σπουδές για το χορό με την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας, επηρεάζεται από την αξιολόγησή τους για την Θ.Ε. που αφορά το χορό (ΕΛΠ 40) στα πλαίσια του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο ΕΑΠ.

Παράλληλα διερευνάται η αξιολόγηση των σπουδών τους και των παραγόντων που επηρεάζουν την μελλοντική συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αυτή έλαβαν μέρος 151 άτομα, φοιτητές/τριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που παρακολούθησαν την Θ.Ε. «Τέχνες ΙΙ: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού» (ΕΛΠ 40) τα ακαδημαϊκά έτη 2008-09 και 2009-10. Οι 45 ήταν άνδρες και τα 106 γυναίκες, ηλικίας 28-63 ετών ($M=40.5$, $SD=7.5$). Ο τρόπος επιλογής των φοιτητών και των τμημάτων ήταν τυχαίος.

Συλλογή δεδομένων

Για τους σκοπούς της έρευνας οι φοιτητές συμπλήρωσαν δυο ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (Ajzen & Madden, 1986; Theodorakis, 1994) και το ερωτηματολόγιο «Αξιολόγησης της ΘΕ ΕΛΠ 40».

Η μέθοδος του self-completed ερωτηματολογίου επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους χώρους διεξαγωγής της 5ης Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης των φοιτητών λίγο πριν την έναρξη της. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε υπό την επίβλεψη των ερευνητών ή των υπευθύνων των τμημάτων και διάρκεσε από 10 μέχρι 15 λεπτά.

Στα ερωτηματολόγια συμπεριλήφθησαν ερωτήσεις που εξέτασαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών.

Α. Ερωτηματολόγιο «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς».

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά παράγοντες:

1. Στάσεις (5 ερωτήσεις) πχ. «Για μένα το να συμμετέχω τακτικά, την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, σ' ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό είναι ...». Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη επιθέτων της μορφής "καλό-κακό", "ανόητο-έξυπνο", "υγιεινό-ανθυγιεινό", "χρήσιμο-άχρηστο", "δυσάρεστο-ευχάριστο".
2. Πρόθεση (3 ερωτήσεις) πχ. «Σκοπεύω να συμμετέχω τακτικά, σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό, την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά». Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη επιθέτων της μορφής "πιθανό-απίθανο" και "ναι-όχι".
3. Αυτοταυτότητα (4 ερωτήσεις) πχ. «Είναι στον χαρακτήρα μου να συμμετέχω τακτικά, σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό, την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά». Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής "συμφωνώ-διαφωνώ".
4. Δύναμη Στάσεων (8 ερωτήσεις) πχ. «Είναι σίγουρο ότι θα συμμετέχω τακτικά, σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό, την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά» Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής "πάρα πολύ σίγουρο-καθόλου σίγουρο".
5. Κοινωνικά Πρότυπα (4 ερωτήσεις) πχ. «Αν συμμετέχω τακτικά, σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό, την επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά, πολλά άτομα σπουδαία για μένα ...» Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής "θα διαφωνήσουν-θα συμφωνήσουν", "
6. Πληροφόρηση (4 ερωτήσεις) πχ. «Πόσο προσοχή δίνεις σε πληροφορίες σχετικές με πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό;» Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής "καθόλου δεν τις προσέχω-τις προσέχω".
7. Γνώσεις (4 ερωτήσεις) πχ. «Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείς ότι είσαι σχετικά με πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην ελληνική μουσική και τον χορό;» Οι απαντήσεις δόθηκαν με 7βάθμια κλίμακα και ζεύγη της μορφής "πάρα πολύ ενημερωμένος/η-καθόλου ενημερωμένος/η".

B. Ερωτηματολόγιο «Αξιολόγησης της Θ.Ε. ΕΛΠ 40».

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τέσσερις παράγοντες. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ανάλογοι παράγοντες συμπεριλαμβάνονται στην εσωτερική ηλεκτρονική αξιολόγηση που διεξάγει το Ε.Α.Π. (2009). Ωστόσο εξετάστηκαν από διαφορετικές ερωτήσεις.

1. Υπηρεσίες Ε.Α.Π. (7 ερωτήσεις) πχ. «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π.»;
2. Διδακτικό Υλικό (16 ερωτήσεις) πχ. «Το έντυπο διδακτικό υλικό που σας δόθηκε από το Ε.Α.Π., προκαλεί το ενδιαφέρον σας;».
3. Θεματική Ενότητα (8 ερωτήσεις) πχ. «Το περιεχόμενο αυτής της Θ.Ε., συμφωνούσε με τις προσδοκίες σας;».
4. Σύμβουλος Καθηγητής (15 ερωτήσεις) πχ. «Ο Σύμβουλος Καθηγητής στις ΟΣΣ διατηρεί συνεχώς την προσοχή σας;».

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert, με μορφή «καθόλου – πολύ».

Στατιστικές αναλύσεις

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (μέσος όρος, τυπική απόκλιση), ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) με τον υπολογισμό του α του Cronbach και ανάλυση συσχετίσεων με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson.

Αποτελέσματα

Δημιουργήθηκαν έντεκα νέες μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν τους επτά παράγοντες της θεωρίας της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» και τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου «Αξιολόγησης της Θ.Ε. ΕΛΠ 40». Οι μεταβλητές δημιουργήθηκαν από το άθροισμα των σκορ των ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα διαιρούμενο δια του αριθμού των ερωτήσεων στον παράγοντα.

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα συνοπτικά αποτελέσματα των μέσων όρων όλων των μεταβλητών. Από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι ικανοποιητικά θετική είναι η «Στάση» των φοιτητών, μέτρια η «Αυτοταυτότητα», η «Δύναμη Στάσεων», η «Πληροφόρηση» και τα «Κοινωνικά Πρότυπα», ενώ κάτω του μετρίου είναι η «Γνώσεις» και η «Πρόθεση» συμμετοχής τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για το χορό με την εξ αποστάσεως μέθοδο διδασκαλίας. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο «Αξιολόγησης της Θ.Ε. ΕΛΠ 40», υψηλό μέσο όρο παρουσιάζει ο «Σύμβουλος Καθηγητής», μέτρια αξιολογείται η «Θεματική Ενότητα» και το «Διδακτικό Υλικό» ενώ λίγο χαμηλότερα αξιολογούνται οι «Υπηρεσίες του ΕΑΠ».

Πίνακας 1. Μέσοι όροι των μεταβλητών.

| Μεταβλητές | Μ.Ο. |
|---------------------|------|
| Στάση | 5.3 |
| Πρόθεση | 3.2 |
| Αυτοταυτότητα | 4.0 |
| Δύναμη Στάσεων | 3.8 |
| Κοινωνικά Πρότυπα | 3.5 |
| Γνώσεις | 2.6 |
| Πληροφόρηση | 3.7 |
| Υπηρεσίες Ε.Α.Π. | 2.8 |
| Διδακτικό Υλικό | 3.1 |
| Θεματική Ενότητα | 3.2 |
| Σύμβουλος Καθηγητής | 4.7 |

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα συνοπτικά αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων. Η ανάλυση έδειξε ότι το α του Cronbach κυμάνθηκε από .62 έως .97. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι παράγοντες των ερωτηματολογίων έχουν πολύ ικανοποιητική εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 2. Ανάλυση αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων.

| Μεταβλητές | Cronbach's alpha |
|---------------------|------------------|
| Στάσεις | .87 |
| Πρόθεση | .81 |
| Αυτοταυτότητα | .84 |
| Δύναμη Στάσεων | .96 |
| Κοινωνικά Πρότυπα | .62 |
| Γνώσεις | .86 |
| Πληροφόρηση | .87 |
| Υπηρεσίες Ε.Α.Π. | .73 |
| Διδακτικό Υλικό | .95 |
| Θεματική Ενότητα | .86 |
| Σύμβουλος Καθηγητής | .97 |

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων και των δυο ερωτηματολογίων. Υψηλές τιμές συσχέτισης παρατηρούνται μεταξύ σχεδόν όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου της «Σχεδιαζόμενης Συμπεριφοράς». Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις εμφανίζονται μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου «Αξιολόγησης της Θ.Ε. ΕΛΠ 40». Συγκεκριμένα ο παράγοντας «Σύμβουλος Καθηγητής» παρουσιάζει χαμηλή συσχέτιση με τους άλλους τρεις παράγοντες ενώ υψηλότερη συσχέτιση εμφανίζει ο παράγοντας «Υπηρεσίες Ε.Α.Π.» με το «Διδακτικό Υλικό» και την «Θεματική Ενότητα». Ακόμη υψηλή συσχέτιση υπάρχει μεταξύ των παραγόντων «Θεματική Ενότητα» και «Διδακτικό Υλικό». Τέλος οι παράγοντες «Δύναμη Στάσεων» και «Κοινωνικά Πρότυπα» εμφανίζουν χαμηλή συσχέτιση αλλά στατιστικά σημαντική με τις «Υπηρεσίες Ε.Α.Π.», το «Διδακτικό Υλικό» και την «Θεματική Ενότητα».

Πίνακας 3. Ανάλυση συσχέτισης στους παράγοντες των δυο ερωτηματολογίων.

| Μεταβλητές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|----------------------|------|------|------|-----|-----|------|------|---|---|----|----|
| 1. Στάσεις | | | | | | | | | | | |
| 2. Πρόθεση | ** | | | | | | | | | | |
| | .60 | | | | | | | | | | |
| 3. Αυτοταυτότητα | ** | ** | | | | | | | | | |
| | .65 | .80 | | | | | | | | | |
| 4. Δύναμη Στάσεων | ** | ** | ** | | | | | | | | |
| | .71 | .82 | .87 | | | | | | | | |
| 5. Κοινωνικά Πρότυπα | n.s. | ** | ** | ** | | | | | | | |
| | | .43 | .42 | .46 | | | | | | | |
| 6. Πληροφόρηση | ** | ** | ** | ** | ** | | | | | | |
| | .61 | .75 | .69 | .77 | .45 | | | | | | |
| 7. Γνώσεις | ** | ** | ** | ** | ** | ** | | | | | |
| | .41 | .60 | .53 | .54 | .48 | .68 | | | | | |
| 8. Υπηρεσίες | n.s. | n.s. | n.s. | ** | * | n.s. | n.s. | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|-----|-----|
| E.A.Π. | | | | .27 | .20 | | | | |
| 9. Διδακτικό Υλικό | n.s. | n.s. | n.s. | * | * | n.s. | n.s. | ** | |
| 10. Θεματική Ενότητα | n.s. | n.s. | n.s. | * | n.s. | n.s. | n.s. | ** | ** |
| 11. Σύμβουλος Καθηγητής | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | ** | ** |
| | | | | | | | | .24 | .34 |
| | | | | | | | | .56 | .78 |
| | | | | | | | | .64 | .36 |

n.s.: όχι στατιστικά σημαντικό, *: $p < 0,05$, **: $p < 0,05$

Συζήτηση

Η εκτίμηση για την συμμετοχή των φοιτητών της Θ.Ε. «Τέχνες II: Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού» είναι ότι υπάρχει μια μέτρια θετική τάση να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακές σπουδές για το χορό, γεγονός που συμφωνεί με ανάλογες έρευνες (Γουλιμάρης, Σερμπέζης, Πιτσιάκου και Παυλίδου, 2002). Συγκεκριμένα η προδιάθεση τους για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών διαπιστώθηκε ότι είναι υψηλή. Μέτρια αξιολογήθηκε το πόσο ικανοί πιστεύουν ότι είναι για να το παρακολουθήσουν, το πόσο σίγουροι νιώθουν ότι θα το παρακολουθήσουν, η πληροφόρηση που έχουν για την συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό και η εμπλοκή των εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζει την συμμετοχή τους. Χαμηλότερα εκτιμήθηκε η πιθανότητα να το πραγματοποιήσουν και οι γνώσεις που διαθέτουν για τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Η θετική προδιάθεση, η σιγουριά και η ικανότητα που νιώθουν οι φοιτητές σε μικρότερο βαθμό διαμορφώνουν μια θετική τάση για τις μεταπτυχιακές σπουδές για το χορό με την εξ αποστάσεως μέθοδο εκπαίδευσης. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης των παραγόντων που επηρεάζουν την συμπεριφορά των φοιτητών. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την σταδιακή θετική αλλαγή της αντίληψης που έχουν οι φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για το χορό και την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική μέθοδο. Το εύρημα αυτό αυξάνει την σημασία του αν συνυπολογίσουμε την ανάγκη προσαρμογής του χορού στις απαιτήσεις της από απόστασης εκπαίδευσης. Δηλαδή την δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και υιοθέτηση ανάλογης οργάνωσης των σπουδών. Η χαμηλότερη «Πρόθεση» συμμετοχής των φοιτητών σε μεταπτυχιακές σπουδές για το χορό με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να συσχετιστεί με την ελλειψεί «Γνώσεις» για τις δυνατότητες που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για το τι προσφέρει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα για το χορό.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αξιολόγηση των σπουδών τους στην συγκεκριμένη ΘΕ. Οι φοιτητές αξιολογούν πολύ υψηλά τους Συμβούλους Καθηγητές τους γεγονός που σχετίζεται με την επιλογή τους, τον τρόπο εργασία τους κατά τις ΟΣΣ και εκτός ΟΣΣ καθώς και με τις γραπτές εργασίες. Μέτρια αξιολογείται η «Θεματική Ενότητα» και το «Διδακτικό Υλικό» ενώ την χαμηλότερη αξιολόγηση έχουν οι «Υπηρεσίες του ΕΑΠ». Η παραπάνω σειρά αξιολόγησης συμφωνεί και με παλαιότερη έρευνα στην οποία καταγράφεται η ίδια αξιολογική σειρά των παραγόντων (Γουλιμάρης, Στουπάκης, & Φιλίππου, 2007).

Ακόμη τα αποτελέσματα των συσχετίσεων στον πίνακα 3 επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες, όσον αφορά τις υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (Theodorakis 1994; Bebetos, et al. 2004).

Καταγράφεται μια μικρή τάση συσχέτισης της «Δύναμης Στάσεων» και των «Κοινωνικών Προτύπων» με τις «Υπηρεσίες του ΕΑΠ», το «Διδακτικό Υλικό» και την «Θεματική Ενότητα». Συγκεκριμένα η σιγουριά που νιώθουν οι φοιτητές για την

συμμετοχή τους στις μεταπτυχιακές σπουδές, η ορθότητα και η σπουδαιότητα της επιλογής τους φαίνεται ότι επηρεάζει μέτρια τους τρεις παράγοντες αξιολόγησης των σπουδών τους. Επίσης η οικογένεια, οι φίλοι, οι άλλοι φοιτητές του προγράμματος και οι συναναστροφές των φοιτητών (Κοινωνικά Πρότυπα) εμφανίζονται να επηρεάζουν μέτρια την αξιολόγηση των «Υπηρεσιών του ΕΑΠ» και το «Διδακτικό Υλικό». Ίσως ο περίγυρος τους δεν είναι ενημερωμένος αρκετά για τις πτυχές της λειτουργίας του ΕΑΠ. Από τα αποτελέσματα ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η αξιολόγηση των Συμβούλων Καθηγητών δεν σχετίζεται καθόλου με τις στάσεις και τις προθέσεις των φοιτητών.

Αντίθετα σχετικά υψηλή συσχέτιση παρουσιάζεται μεταξύ των «Υπηρεσιών του ΕΑΠ» και του «Διδακτικού Υλικού» και της «Θεματικής Ενότητας» γεγονός που αποτυπώνει την παράλληλη σχέση των τριών παραγόντων κατά την αξιολόγηση τους. Ξεχωρίζει ο παράγοντας «Σύμβουλος Καθηγητής» ο οποίος επηρεάζει αλλά σε χαμηλό βαθμό την αξιολόγηση των τριών άλλων παραγόντων.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης Π. & Καρβούνη Α. (2009) Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 29-42). 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Βαβρίτσας, Ν. (2003). *Η σχέση των ρυθμικών και κινητικών στοιχείων των Ελληνικών παραδοσιακών χορών και η εφαρμογή στη διδασκαλία τους. Η περίπτωση των χορών στο χωριό Σπήλαιον Γρεβενών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βασάλα Π. & Ανδρεάδου Δ. (2009) Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Πρακτικά 5^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 56-70) 27-29 Νοεμβρίου 2009. Αθήνα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Βασάλα, Π., Μαυροειδής, Η., Λιοναράκης, Α. & Χατζηπλή, Π. (2005). Οι ασκήσεις/δραστηριότητες στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια έρευνα με προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς σπουδαστές του ΕΑΠ, *Πρακτικά 3^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 109-123). 11-13 Νοεμβρίου. Πάτρα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. & Βασάλα, Π. (2005). Η υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδαστών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τι ζητούν οι σπουδαστές και τι πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι ζητούν οι σπουδαστές. *Πρακτικά 3^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 124-134). 11-13 Νοεμβρίου. Πάτρα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Γουλιμάρης, Δ. (1998). *Μελέτη της οργανωτικής δομής και λειτουργίας των φορέων παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα και το Βέλγιο. Η ευρωπαϊκή διάσταση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Γουλιμάρης, Δ., Εμμανουήλ Μ. & Στουπάκης, Α. (2005). Οι Σπουδές της «Ιστορίας των Τεχνών στην Ευρώπη» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η Αξιολόγηση των Φοιτητών. *Πρακτικά 3^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 308-316). 11-13 Νοεμβρίου. Πάτρα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Γουλιμάρης, Δ., Σερμπέζης, Β., Πιτσιάκου, Π. και Παυλίδου, Δ. (2002) Οι μεταπτυχιακές σπουδές στο χορό και η προοπτική τους. *Πρακτικά 10^ο Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, (σελ. 166) 17-19 Μαΐου Κομοτηνή, ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ.
- Γουλιμάρης, Δ., Στουπάκης, Α. & Φιλίππου, Φ. (2007). Συγκριτική μελέτη της αξιολόγησης των φοιτητών στις θεματικές ενότητες ΕΠΟ 20 και ΕΛΠ 40 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, *Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 372-380). 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Δήμας, Η. (1989). *Ο παραδοσιακός χορός στο Συρράλο: Λαογραφική ανθρωπολογική προσέγγιση*. Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Δούκα, Σ. (1998). *Ο χαρακτήρας του χορού στην αρχαιότητα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ζωγράφου, Μ. (1989). *Λαογραφική – ανθρωπολογική προσέγγιση του σέρα χορού των ποντίων*. Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ηλιάδου Χ. & Αναστασιάδης Π. (2009) Επικοινωνία καθηγητή–συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές απο απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 82-96) 27-29 Νοεμβρίου 2009. Αθήνα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Κάρδαρης, Δ. (2002). *Ο χορός στη Ζάκυνθο μέσα από την πολιτική- κοινωνική ιστορία από την Ενετοκρατία (1485) έως το 1925*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσούμπα, Μ. (2001). Η μελωδία, ο λόγος και η κίνηση μέσα από την εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: μια πρώτη προσέγγιση. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Λαϊκού Πολιτισμού*, (σελ. 195-204) Σέρρες.
- Κουτσούμπα, Μ. (2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων: το παράδειγμα του χορού. *Πρακτικά 2^{ου} Θερινού Πανεπιστήμιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, (σελ. 1-4) Ρέθυμνο, Ε.Δ.Α.Ε.
- Λουντζάκη, Ρ. (1981-82). Οι χοροί των Μεγάρων και η γραφική παράσταση τους με τη μέθοδο κινησιογραφίας του Laban, *Εθνογραφικά*, 3.
- Μονόλιθου, Δ., Μπουρσιανή, Μ. & Καραλής, Θ. (2005). Διερεύνηση των χαρακτηριστικών υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΠ. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 235-244). 11-13 Νοεμβρίου. Πάτρα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Πανοπούλου, Κ. (2001). *Η χορευτική ταυτότητα των Βλάχων του Ν. Σερρών. Διάρκεια-Τομές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Σέρρες: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπακώστας, Χ. (2007). *Χορευτική - Μουσική ταυτότητα και Ετερότητα: Η περίπτωση των Ρομά της Ηράκλειας του νομού Σερρών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πραντζίδης, Ι. (1995). *Ο παραδοσιακός χορός στις κοινότητες Ακ. Μπουνάρ στο Γκενεράλ Ίντσοβο Βουλγαρίας και στο Αιγίνιο Πιερίας*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» www.phyed.duth.gr/gr/20years/default.aspx#
- Ράφτης, Α. (1985). *Ο κόσμος του ελληνικού χορού*. Αθήνα: Πολύτυπο
- Σαχινίδης, Κ. (1995). *Η κοινωνική λειτουργία του παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, το παράδειγμα του νομού Μαγνησίας*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Σερμπέζης, Β. (1995). *Συγκριτική μελέτη μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών*. Διδακτορική Διατριβή, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Τζούντα Σ. (2009). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 177-194) 27-29 Νοεμβρίου 2009. Αθήνα: ΕΑΠ - ΕΔΑΕ
- Τυροβολά, Β. (1994). *Ο χορός στα τρία: Δομική μορφολογική και τυπολογική προσέγγιση της μορφής του*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φιλίππου, Φ. (2002). *Συντελεστές παραστάσεων παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση του νομού Ημαθίας*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ajzen, I. (1985) From intentions to actions: a theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: from cognition to behavior*. (pp. 11-39). Heidelberg, Springer.
- Ajzen, I. (1988) *Attitudes, personality, and behavior*. Bristol, Open University Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Ajzen, I., & Madden, T. J. (1986) Predictions of goal-directed behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-457.

- Bakogianni S., Kavakli E., Karkou V. & Tsakogianni M. (2007). Teaching traditional dance using e-learning tools: Experience from the WebDANCE project. *Proceedings of the 21st World Congress on Dance Research*, (pp. 1-16). 5-9 September. Athens: CID-UNESCO
- Bagozzi R.P. & Yi, Y. (1989) The degree of intention formation as a moderator of the attitude-behavior relationship. *Social Psychology Quarterly*, 52, 266-279.
- Bebetsos, E., Antoniou, P. Kouli, O. & Trikas, G. (2004) Knowledge and information in prediction of intention to play badminton. *Perceptual and Motor Skills*, 98, 1210-1218.
- Bebetsos E. & Antoniou P. (2008) University students' differences on attitudes towards computer use. Comparison with students' attitudes towards physical activity. *Interactive Educational Multimedia*, 17, 20-28.
- Bebetsos E. & Antoniou P. (2009) Gender differences on attitudes, computer use and physical activity among Greek University students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8 (2), 63-67.
- Davidson, A.R., Yantis, S., Norwood, M. & Montano, D.A. (1985) Amount of information about the attitude object and attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1184-1198.
- Dzewaltowski, D. A., Noble, J. M. & Shaw, J. M. (1990) Physical activity participation: social cognitive theory versus the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 388-405.
- Godin, G. & Shephard, R. J. (1986) Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 44-52.
- Godin, G., Vezina, L. & Leclerc, O. (1989) Factors influencing intentions of pregnant women to exercise after giving birth. *Public Health Reports*, 104, 188-196.
- Goulimaris, D., Koutsouba, M. & Giosos, Y. (2008). Organisation of a distance postgraduate dance programme and the participation of students specialising in dance. *TOJDE*, 9 (3), 59-73.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D. & Bittle, S. J. H. (2002) A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: predictive validity and the contribution off additional variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 1-12.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V. & Mack, D. E.,(1997) Application of the theories of reasoned action and planned behaviour to exercise behaviour: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 36-51.
- Koutsouba M. (1997). *Plurality in motion: Dance and cultural identity on the Greek Ionian island of Lefkada*. Διδακτορική Διατριβή, London: University of London.
- Manos, I. (2002). *Visualizing culture-demonstrating identity*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Hamburg: Hamburg Universität.
- Marks, G & Miller, N. (1985) The effect of certainty on consensus judgments. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 165-177.
- Riddle, K. P. (1980) Attitudes, beliefs, behavioral intentions, and behaviors of women and men toward regular jogging. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 663-674.
- Symons, Downs, D. & Hausenblas, H. A. (2001) Applying the theories of reasoned action and planned behaviour to exercise: a meta-analytic update. *Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology*, Orlando, Florida.
- Theodorakis, Y. (1992) Prediction of athletic participation: a test of planned behavior theory. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 371-379.
- Theodorakis, Y. (1994) Planned behavior, attitude strength, self-identity, and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.
- Theodorakis, Y., Doganis, G., Bagiatis, K. & Goudas, M. (1991) Preliminary study of the ability of reasoned action model in predicting exercise behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 51-58.