

Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 1-2 (2015)



Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εξελισσόμενο 'εργαλείο' για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς : Δυνατότητες περιορισμοί προτάσεις

Μενέλαος Χαρίσιος Τζιφόπουλος

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τζιφόπουλος Μ. Χ. (2015). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εξελισσόμενο 'εργαλείο' για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς : Δυνατότητες περιορισμοί προτάσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(1-2), 91–106. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/thete/article/view/44487>

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εξελισσόμενο ‘εργαλείο’ για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς: Δυνατότητες-περιορισμοί-προτάσεις

Μενέλαος Χαρίσιος Τζιφόπουλος
mtzifopo@edlit.auth.gr

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Στην εργασία αυτή καταγράφονται και ερμηνεύονται οι απόψεις 471 Ελλήνων εκπαιδευτικών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Νομού Θεσσαλονίκης αναφορικά με τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους και παρουσιάζει, συγκεκριμένα, (α) τις δυνατότητες που προσφέρει ένα υβριδικό-μικτό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, (β) τις δυσκολίες που προκύπτουν, κυρίως, στα online μαθήματα, και, (γ) τις προτάσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βελτίωση αυτής της μορφής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας εστιάζονται σε θέματα λειτουργικότητας, ευελιξίας, εξοικονόμησης χρόνου, αλληλεπίδρασης και ουσιαστικής επικοινωνίας, διεύρυνσης των γνωστικών δομών των εκπαιδευτικών, σε ανασταλτικούς παράγοντες τεχνικού περιεχομένου, όπως, επίσης, και σε πρόσθετα μέτρα, τα οποία θα ενισχύσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με στόχο την διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και την παροχή εκπαίδευσης, η οποία θα λειτουργεί υπό το πρίσμα της διά βίου μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λειτουργικότητα, ευελιξία, αλληλεπίδραση

Ιστορικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (‘distance education’ ή, για κάποιους μελετητές, ‘education at a distance’) έχει τις ρίζες του στην ίδρυση του πρώτου βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (British Open University) στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Daniel, 1995: x). Συγκεκριμένα, το 1971 το ως άνω Ίδρυμα καλωσόρισε στους κόλπους του πάνω από 25.000 σπουδαστές, οι οποίοι θα αποτελούσαν τους πρωτοπόρους μίας νέας εποχής, που χαρακτηριζόταν από την πρωτοφανή, ή ακόμη κι ανατρεπτική, για εκείνη την εποχή, μετάβαση από τη συμβατική, έως τότε, εκπαίδευση σε μία καινοτόμα διαδικασία μάθησης, όπου η ύλη, το εκπαιδευτικό υλικό, τα Προγράμματα Σπουδών, εν γένει, η διαδικασία αξιολόγησης, και γενικώς, η μεθόδευση της διδασκαλίας θα διαπνέονταν από τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Holmberg, 1986: 29). Η ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου συνέβαλε, αναμφισβήτητα, θετικά, στη διασφάλιση και «νομιμοποίηση» της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία, από τότε έως και σήμερα, έχει σημειώσει σημαντικά άλματα προόδου σε θέματα ποσότητας, ποιότητας, αναγνώρισης, διάχυσης και αποδοχής οργανωμένων δημοσίων και ιδιωτικών εξ αποστάσεως προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Keegan, 2001: 24).

Πρόκειται, λοιπόν, για την πρώτη οργανωμένη προσπάθεια, με προσεκτική προετοιμασία των υλικών διδασκαλίας του βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, και των δι’ αλληλογραφίας μαθημάτων του, με τηλεφωνικές επαφές και ηλεκτρονικές επικοινωνίες (μέσω Η/Υ). Αναφέρεται, επίσης, ότι προγραμματίζονται οργανωμένες επικοινωνίες σπουδαστών μεταξύ τους και καθηγητών με τους σπουδαστές τους (Holmberg, 2005: 1). Αυτό

το λεγόμενο 'σύστημα υποστήριξης' αποτελεί τη συνήθη τακτική των Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που δημιουργήθηκαν εκείνη την εποχή, στην Αγγλία, στην Ιρλανδία, αλλά και διεθνώς, και ξεπερνούν, έως και το 1980, τα δέκα σε αριθμό.

Από εκείνη, βέβαια, την περίοδο-ορόσημο, για την καθιέρωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σημειώνονται σημαντικές έρευνες στο πεδίο αυτό. Παρά το γεγονός ότι την προηγούμενη δεκαετία (1960) υπάρχουν επιστημονικά πονήματα για το συγκεκριμένο πεδίο (Holmberg 1960; Childs, 1963; Wedemeyer, 1963), αυτά επισκιάζονται από την έρευνα της ομάδας του Tübingen, η οποία μέσω των πολυάριθμων μελετών της προσδιορίζει το εύρος του επιστημονικού πεδίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διερευνά το ιστορικό της πλαίσιο και τις επιστημολογικές προεκτάσεις του πεδίου (Keegan, 1996: 14-15). Το βέβαιο είναι ότι έως και σήμερα μεταγενέστερες αγγλοσαξονικές, κυρίως, έρευνες παραπέμπουν στην αρθρογραφία της παραπάνω ερευνητικής ομάδας, δηλώνοντας, έμμεσα, τη σημαντική συνεισφορά της στην εξέλιξη αυτού του επιστημονικού κλάδου.

Μεγαλύτερη, ωστόσο, απήχηση εκδηλώνεται, συγκεκριμένα, το 1982 όταν αναγνωρίζεται και τυπικά, πλέον, ο όρος 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' από τη μετονομασία του έως τότε Διεθνούς Συμβουλίου Εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας (International Council for Correspondence Education) σε Διεθνές Συμβούλιο Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης (International Council for Distance Education). Από το τελευταίο τέταρτο, λοιπόν, του 20^{ου} αιώνα σηματοδοτείται μία νέα εποχή, όπου προωθούνται και υποστηρίζονται, ανά τον κόσμο, δημόσια Ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και ιδιωτικοί φορείς μάθησης αναπτύσσονται, διαρκώς, με την υποστήριξη των τεχνολογικών μέσων, που απαιτούνται γι' αυτήν τη νέα μορφή εκπαίδευσης από απόσταση (Holmberg, 2002: 17-19).

Οι ιθύνοντες της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να επενδύουν σε τέτοιες μορφές εκπαιδευτικών συστημάτων, σε όλο τον κόσμο, όπως φαίνεται από τα επίσημα στατιστικά στοιχεία χωρών, όπως: η Κίνα, η Τουρκία, η Γαλλία, η Ινδία, η Κορέα και το Ηνωμένο Βασίλειο (Institutional Statistics, 1995, στο Keegan 1996: 4-5). Οι χώρες αυτές παρέχουν, πλέον, συν τοις άλλοις, υπηρεσίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω κρατικών και ιδιωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων μεγάλου κύρους και τεχνογνωσίας. Σταδιακά, έως και τις αρχές του 2000, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επεκτείνεται με πιο οργανωμένο τρόπο μέσω της προσφοράς, σε ενήλικες, ευέλικτων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Bernard et al., 2004; Beldarrain, 2006).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευρύνεται και γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής μέθοδος εκπαίδευσης. Τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, με τη σειρά τους, αποτελούν βασική προϋπόθεση για συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα και είναι αυτά που έδωσαν ώθηση και κίνητρο σε ανθρώπους με διαφορετικό γνωστικό κεφάλαιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μαθήματα, επίσης, μέσω τηλεόρασης, τηλεδιασκέψεων, εξελιγμένων δικτύων υπολογιστών και πολλών άλλων σύγχρονων τεχνολογικών επιτευγμάτων συμβάλλουν στην εξάπλωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και διεθνώς (Portway & Lane, 1994).

Εννοιολογικές προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο

Σε μια μακρά ιστορία συζητήσεων, ερευνών, ανακατατάξεων, αντιπαραθέσεων και αναθεωρήσεων, ο όρος 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' φαίνεται ότι έχει πλέον επικρατήσει στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, με το επιχείρημα ότι η επικρατούσα ορολογία περιλαμβάνει μια δυναμική μορφή εκπαίδευσης, η οποία αξιοποιεί τόσο έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα όσο και, μεταγενέστερα βέβαια, τις δυνατότητες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι ζυμώσεις από τις οποίες διήλθε ο όρος

αυτός, μέσω των διαφόρων φορέων, ιδιωτικών και δημοσίων, που αξιοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μέσω των ερευνών που διεξάγονται, εδώ και πάνω από εκατό χρόνια, ισχυροποιούν την άποψη ότι υπάρχει «απόσταση» ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, σχεδόν, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι το οποίο φαίνεται από τον πρώτο, ακόμη, ορισμό που δόθηκε από τον Dohmen, Διευθυντή του γερμανικού ινστιτούτου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο Tübingen. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για τον ίδιο, αποτελεί μία συστηματική μορφή αυτομόρφωσης του εκπαιδευόμενου από κάποιον καθηγητή ή από μία ομάδα διδασκόντων. Αυτή επιτυγχάνεται με τη συμβολή των μέσων επικοινωνίας που εξαλείφουν τους χωρικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς (Dohmen, 1977, στο Keegan 2001: 65).

Άλλοι ερευνητές τονίζουν, επίσης, τον βιομηχανοποιημένο χαρακτήρα αυτής της μορφής εκπαίδευσης μέσω του καταμερισμού των εργασιών ανάμεσα σε δύο συμβαλλόμενα μέρη (εκπαιδευτής-μαθητευόμενος) με την παρεμβολή των ηλεκτρονικών μέσων (Peters, 1991). Ορισμένοι επικεντρώνονται στις εκπαιδευτικές μεθόδους και στα μέσα (τεχνολογικά διαμεσολαβημένη επικοινωνία) που διαχωρίζουν την εκπαιδευτική συμπεριφορά από τις μαθησιακές αντιδράσεις (Moore, 1977: 8). Ο Holmberg (1977), από την άλλη, τονίζει ότι το πλαίσιο, στο οποίο διεξάγεται η διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν παύει να σχετίζεται άμεσα με έναν εκπαιδευτικό φορέα-οργανισμό, στοιχείο που διαφοροποιεί τη διαδικασία αυτήν από μία μορφή αυτομόρφωσης ή ανεξάρτητης, από θεσμοθετημένους φορείς, μάθησης.

Από το 1977, και για δέκα περίπου χρόνια, ο ορισμός του Holmberg, που παρατίθεται στη συνέχεια, φαίνεται ότι έχει αρκετή απήχηση και αποδοχή από την επιστημονική κοινότητα της εποχής εκείνης. Ο Holmberg (1977) αναφέρει ότι:

«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει ποικίλες μορφές σπουδών, όλων των επιπέδων, που δεν υπόκεινται σε συνεχή και άμεση επικοινωνία ενός καθηγητή-επιβλέποντα με τους σπουδαστές του σε μία αίθουσα διδασκαλίας ή στον ίδιο χώρο. Οι σπουδαστές, ωστόσο, επωφελούνται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία που προσφέρει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός (...).» (σ. 9).

Ο περιγραφικός, ακόμη, ορισμός του Keegan (1986: 49-50), αξίζει να αναφερθεί, διότι φαίνεται ότι προσπαθεί να συγκεράσει, δημιουργώντας έριδες, τις διαφορετικές οπτικές των προηγούμενων μελετητών. Συγκεκριμένα, κάνει λόγο για έξι βασικά στοιχεία αυτής της μορφής εκπαίδευσης: (α) την απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, στοιχείο διαφοροποίησης σε σχέση με την 'πρόσωπο με πρόσωπο' εκπαίδευση, (β) την ένταξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε ένα καθορισμένο-οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, που την διαχωρίζει από την προσωπική μελέτη, (γ) την αξιοποίηση της τεχνολογίας που απαιτείται για την προώθηση της μάθησης, (δ) την απαραίτητη προϋπόθεση της αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο, (ε) τη δυνατότητα συναντήσεων για κοινωνικούς και διδακτικούς λόγους, και, (στ) την παρουσία στοιχείων βιομηχανοποιημένης μορφής εκπαίδευσης.

Ασκήθηκε, ωστόσο, οξεία κριτική στην επιφανειακή, όπως χαρακτηρίστηκε, προσέγγιση των παραπάνω σημείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison, 1991: 4-5), διότι, συν τοις άλλοις, φαίνεται να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα όλα όσα προσπαθεί να συμπεριλάβει στην επεξήγηση της έννοιας αυτής. Η ομάδα, ωστόσο, του Keegan δίνει έναν ορισμό, ο οποίος, παρά τις κριτικές που δέχθηκε, φαίνεται ότι επηρέασε την ερευνητική κοινότητα έως και το τέλος του 20ού αιώνα. Εν προκειμένω, ο παραπάνω ερευνητής υπογραμμίζει ότι:

«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί γενική έννοια και περιλαμβάνει μια σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς (σχολεία,

κολλέγια, πανεπιστήμια, τμήματα επιμόρφωσης κ.ά.). (...) Αυτή η μορφή εκπαίδευσης δηλώνει την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο (...)» (Keegan, 2001: 58, 63).

Σε μεταγενέστερους ορισμούς, στο τέλος του 20^{ου} αιώνα, γίνεται ρητή αναφορά στα σύγχρονα ψηφιακά μέσα που διευκολύνουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης από απόσταση, στον διαφορετικό τόπο και χρόνο κατά τη συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Williams, Paprock & Covington, 1999: 2-3), όπως, επίσης, και στους διακριτούς, πλέον, ρόλους του διδάσκοντος, του διδασκόμενου και, γενικώς, της μάθησης (Barker, Frisbie & Patrick, 1989; Moore, 1990; Portway & Lane, 1994).

Προσεγγίζοντας τη σύγχρονη βιβλιογραφία, των αρχών του 21^{ου} αιώνα, γίνεται πλέον αντιληπτό ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδέεται, στενά, με τα νέα ψηφιακά και αλληλεπιδραστικά μέσα και με τον Η/Υ. Στη διεθνή βιβλιογραφία, και, ειδικότερα, στα κείμενα του Οργανισμού Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης των Η.Π.Α., η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται:

«ως μία μορφή δομημένης μάθησης που συντελείται χωρίς τη φυσική παρουσία του διδάσκοντος» (Holden & Westfall, 2010: 3).

Στον ελλαδικό χώρο, ο Α. Λιοναράκης περιγράφει, λεπτομερώς, έναν, ποιοτικής και παιδαγωγικής προσέγγισης, ορισμό και σημειώνει ότι:

«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως (...) μία εκπαιδευτική διαδικασία όπου ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα και τον εκπαιδευτικό φορέα. (Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση) (...) διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (Λιοναράκης, 2001).

Η παραπάνω διαδικασία, σύμφωνα με τους σύγχρονους ερευνητές, κινητοποιεί τον μαθητή και τον εκθέτει σε μία κατάσταση αναζήτησης της γνώσης, κατά την οποία μαθαίνει να αξιοποιεί σωρεία πηγών μέσω των ΤΠΕ (Lionarakis, 2005; Kalogiannakis et al., 2005).

Τα παραπάνω συμπληρώνονται από αναφορές, σε παγκόσμιο επίπεδο, ότι αυτή η μορφή εκπαίδευσης έχει αλλάξει δραματικά τον τρόπο επικοινωνίας του καθηγητή με τον μαθητή-φοιτητή του και την αντίστοιχη-συνήθη εκπαιδευτική «εξίσωση» (Μπίκος, 2012: 132-133). Οι τεχνολογίες που αξιοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι δυνατότητες που προσφέρονται μέσω βιντεοδιαλέξεων και βιντεοδιασκέψεων δείχνουν ότι η μάθηση έχει προχωρήσει πέρα από τα φυσικά όρια μιας συμβατικής τάξης και εκβάλλει σε ένα πλαίσιο εικονικού-αλληλεπιδραστικού, τις περισσότερες φορές, περιβάλλοντος επικοινωνίας και ανταλλαγής γνώσεων, εμπειριών και πληροφοριών (Roblyer & Doering, 2014: 226-229).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδίκτυο

Το Διαδίκτυο, αποτελεί, για πολλούς, κυρίως από τα τέλη του 1990 έως και σήμερα, κοινή καθημερινή δραστηριότητα και, παράλληλα, ένα δυναμικό εργαλείο αναζήτησης, πρόσκτησης και αξιολόγησης πληροφοριών, ενταγμένο σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο και περιβάλλον μάθησης. Συνεκδοχικά, οι δυνατότητες που προσφέρει το Διαδίκτυο, για μάθηση και διδασκαλία μέσω ποικίλων πηγών, δραστηριοτήτων και ιστοσελίδων, υποβοηθούν ή/και στηρίζουν εξ ολοκλήρου ορισμένα από τα υπάρχοντα μοντέλα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Κοινωνία της Πληροφορίας του 21^{ου} αιώνα. Υποστηρίζεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυασμένη, πλέον, με τις δυνατότητες που προσφέρει το Διαδίκτυο, καθώς διαδίδονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας από απόσταση, αποτελεί μία άκρως εξελισσόμενη δύναμη στην εκπαίδευση (Roblyer & Doering, 2014).

Πίνακας 1. Ταξινόμηση των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Είδη επικοινωνίας	Μέθοδοι μάθησης
Μονόδρομη (Αφηρημένα συστήματα)	
Αποστολή έντυπου υλικού	Δί' αλληλογραφίας
Μετάδοση ήχου	Ραδιοφωνική εκπομπή
Μαγνητοφωνημένος ήχος και εκπεμπόμενο βίντεο	Τηλεοπτική εκπομπή
Αμφίδρομη (ρεαλιστικά συστήματα)	
Σύγχρονη μετάδοση ήχου	Διάσκεψη μέσω τηλεφωνικών συστημάτων
Αλληλεπιδράσεις με ηλεκτρονικά κείμενα και πολυμέσα	Συστήματα διαχείρισης online μαθημάτων
Σύγχρονη εκπαίδευση μέσω ζωντανής μετάδοσης βίντεο	Τηλεδιάσκεψη/βιντεοδιάσκεψη

Πηγή: Simonson et al. (2000)

Η κατηγοριοποίηση των συστημάτων μετάδοσης της γνώσης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Πίνακας 1), η οποία βασίζεται στο μοντέλο των Simonson et al. (2000), παρουσιάζει τα είδη της επικοινωνίας (μετάδοση ήχου και εικόνας κ.ά.) και τις μεθόδους μάθησης (δί' αλληλογραφίας, ηχητικά αρχεία, βιντεοδιαλέξεις κ.ά.), με κριτήριο το πόσο αφηρημένα ή ρεαλιστικά είναι τα μέσα που αξιοποιούνται σ' αυτήν τη μορφή εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ταξινόμηση παρουσιάζει τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανάλογα με τον βαθμό προσέγγισης της πραγματικότητας.

Τύποι διαδικτυακών μαθημάτων

Τα παραπάνω συστήματα, σε ορισμένες περιπτώσεις, λειτουργούν συνδυαστικά, ώστε οι εμπειρίες που θα αποκομίσουν οι διδασκόμενοι να είναι περισσότερο ρεαλιστικές και όχι τόσο αφηρημένες. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιχειρείται, πλέον, αν και διαπιστώνεται ότι δεν είναι ακόμη συχνή, η αξιοποίηση των τηλε-/βιντεοδιασκέψεων με τη συνεισφορά των δυνατοτήτων του Διαδικτύου. Προτείνονται, συγκεκριμένα, από τους Allen & Seaman (2009) τρεις τύποι διαδικτυακών μαθημάτων:

- α) η πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή με την υποβοήθηση, ωστόσο, των εφαρμογών του Διαδικτύου,
- β) η μικτή ή υβριδική μάθηση (blended-hybrid learning), που συνδυάζει τη διαδικτυακή μορφή επικοινωνίας με τη διά ζώσης -πρόσωπο με πρόσωπο- επικοινωνία, και,
- γ) η αμιγώς εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω on line μαθημάτων.

Μετά την τρίτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison, 1985: 238-239), η οποία είναι εμποτισμένη με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα και, κυρίως, με τον Η/Υ, εμφανίζονται η τέταρτη και η πέμπτη γενιά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες, συμπληρωματικά, αναφέρονται στην ευελιξία (flexibility) με τη συμβολή των διαδικτυακών αλληλεπιδραστικών πολυμέσων (online interactive multimedia) (Bernard et al., 2004: 388). Οι δύο τελευταίες γενιές αναφέρονται σε μία εξελιγμένη μορφή εκπαίδευσης, η οποία λειτουργεί βάσει συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προδιαγραφών και παρουσιάζει αρκετά παιδαγωγικά οφέλη για τον μαθητή, όπως: (α) ανεξαρτησία, και, (β) αυτονομία, που συνδυάζονται, παράλληλα, με την αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, που ευνοούν τη μάθηση, την ανατροφοδότηση και την περαιτέρω επικοινωνία και συνεργασία μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών και τεχνικών μάθησης (Beldarrain, 2006: 140-144).

Οι πρόσφατες έρευνες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εστιάζονται, συν τοις άλλοις: (α) στην αποτελεσματικότητά της σε σύγκριση με την 'πρόσωπο με πρόσωπο' εκπαίδευση, (β) στην ποιότητα των εξ αποστάσεως μαθημάτων, (γ) στα χαρακτηριστικά που οδηγούν στην ικανοποίηση των διδασκομένων από τη συμμετοχή τους σε μαθήματα-προγράμματα-σεμινάρια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και, (δ) στις απόψεις των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών αναφορικά: (i) με τη λειτουργικότητα των μοντέλων της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που παρακολουθούν, όπως, επίσης, και, (ii) με τα περιεχόμενα μάθησης, με τα οποία έρχονται σε επαφή (ενδεικτικά: Allen et al., 2002; Means et al., 2009; Τόκη κ.α., 2013; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έναντι της συμβατικής μορφής εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι μαθητάνοντες έχουν μεγαλύτερο μαθησιακό κέρδος, γεγονός, βέβαια, που δεν οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στη συμβολή των ΤΠΕ, αλλά και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι το μοντέλο εφαρμογής, οι παιδαγωγικές αρχές που διέπουν το μάθημα, το περιεχόμενό του, όπως, επίσης, και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών (τυπικά προσόντα, κίνητρα μάθησης, αυτοαποτελεσματικότητα στις ΤΠΕ, κ.α.) (Larson & Sung, 2009; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Οι έρευνες, επίσης, καταγράφουν υψηλό -θετικό- βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στην ποιότητα των εξ αποστάσεως μαθημάτων και στον βαθμό αλληλεπίδρασης του διδάσκοντος με τον διδασκόμενο. Έρευνα, συγκεκριμένα, στις αρχές του 2000, σε μαθητές και μαθήτριες που παρακολουθούσαν online μαθήματα, σ' ένα εικονικό Λύκειο, επιβεβαιώνει την παραπάνω αναφορά, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εκτιμούν ιδιαίτερα την συχνή και ουσιαστική αλληλεπίδραση του διδάσκοντος μαζί τους, για επίλυση αποριών, για ανάθεση εργασιών και καθοδήγηση (Oliver et. al., 2009). Το υψηλό, δηλαδή, επίπεδο αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να αποτελεί μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις και κύριο παράγοντα για την εκδήλωση αισθήματος ικανοποίησης από τους διδασκόμενους (Clayton, Blumberg & Auld, 2010). Συνεκδοχικά, ο συμμετέχων/η συμμετέχουσα σε μία τέτοια καινοτόμα μορφή μάθησης επιθυμεί να εμπλέκεται περισσότερο στο μάθημα, έχει θετικότερη στάση στο περιεχόμενό του και, γενικώς, δηλώνει ότι έχει περισσότερα μαθησιακά κίνητρα και θετικότερες εμπειρίες μάθησης (DiPietro, 2010; Panagiotakopoulos et al., 2013).

Σε αρκετές έρευνες, επίσης, οι ερωτώμενοι απαντούν στο δίλημμα ανάμεσα στην αμιγώς εξ αποστάσεως διδασκαλία ή στη συμμετοχή τους σε ένα μοντέλο μικτής-υβριδικής μάθησης. Οι περισσότεροι, κυρίως, εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προτιμούν ένα μικτό μοντέλο, με την πρώτη συνάντηση της ομάδας να γίνεται διά ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο) (Colluci & Koppel, 2010), διότι, μ' αυτόν τον τρόπο, η ομάδα αποκτά συνοχή. Οι έρευνες, πράγματι, έχουν δείξει ότι η έλλειψη συνοχής και υψηλού βαθμού αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και στον διδάσκοντα μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη μάθηση και στα κίνητρα των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών (McBrien, Cheng & Jones, 2009).

Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν, ακόμη, ότι η έλλειψη σοβαρών τεχνικών προβλημάτων διαδραματίζει καθοριστικά θετικό ρόλο για τη λειτουργικότητα ενός μοντέλου αμιγώς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι έρευνες, δηλαδή, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητάνοντες επικεντρώνονται στο περιεχόμενο του μαθήματος του εξ αποστάσεως σεμιναρίου, εφόσον δεν προκύπτουν σημαντικά προβλήματα τεχνικού χαρακτήρα (Ko & Rosen, 2010). Ένα λειτουργικό, δηλαδή, περιβάλλον μάθησης (ευκολία χρήσης ψηφιακών εργαλείων και εξ αποστάσεως εργασίας) λειτουργεί ενθαρρυντικά για τον εκπαιδευόμενο,

όπως δείχνει πρόσφατη έρευνα των Μουζάκη, Βάθη & Γόγουλου (2014) σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε σεμινάριο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Κατηγοριοποιώντας, επίσης, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών που θεωρούν ένα εξ αποστάσεως μάθημα ως επιτυχημένο, διαπιστώνεται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν (Robinson & Sebba, 2010; Vandewaetere & Clarebout, 2011):

- (α) η πρότερη σχετική εμπειρία,
- (β) τα εσωτερικά κίνητρα,
- (γ) η ανάπτυξη στρατηγικών αυτομόρφωσης,
- (δ) η θετική στάση στο περιεχόμενο του μαθήματος-σεμιναρίου,
- (ε) η αυτοαποτελεσματικότητα στις ΤΠΕ.

Σημαντικός, τέλος, παράγοντας, ο οποίος ισχυροποιεί αυτή τη μορφή μάθησης είναι η δυνατότητα που παρέχεται, συγκεκριμένα, σε εκπαιδευτικούς για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση των γνωστικών τους δομών (Σύψας, Λέκκα & Παγγέ, 2013).

Μεθοδολογία έρευνας

Πλαίσιο, σκοπός, δείγμα και ερευνητικοί άξονες

Στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με τη φύση και τη λειτουργία του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος βλ. την επίσημη ιστοσελίδα: <http://www.diapolis.auth.gr>) διεξήχθησαν πολυάριθμα σεμινάρια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς, δημοσίων σχολείων, όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, σε όλη την ελληνική επικράτεια. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν, με τη συμβολή ενός μικτού-υβριδικού μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (διάρκειας έξι εβδομάδων: μία εναρκτήρια -πρόσωπο με πρόσωπο- συνάντηση, τέσσερις τηλεδιασκέψεις, μία τελική/καταληκτική -πρόσωπο με πρόσωπο- συνάντηση), στην παρούσα δημοσίευση θα μελετηθούν οι έγκυρες, μεθοδολογικά, απαντήσεις των 471 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας και, πιο συγκεκριμένα, των υπηρετούντων εκπαιδευτικών του Νομού Θεσσαλονίκης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει τη δυνατότητα σε ενήλικες, κυρίως, να παρακολουθήσουν μια σειρά μαθημάτων ή έναν κύκλο σεμιναρίων ακόμη και όταν βρίσκονται σε μεγάλα αστικά κέντρα, διότι αυτή η μορφή λειτουργεί με κύριο χαρακτηριστικό την ευελιξία παρακολούθησης. Για τον λόγο αυτό, αξίζει να συζητηθούν οι απαντήσεις των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ενός μεγάλου αστικού κέντρου, όπως είναι η Θεσσαλονίκη, και να αναδειχθούν ενδιαφέρουσες, ενδεχομένως, πτυχές που διαπερνούν οριζόντια και κάθετα τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή.

Θα κωδικοποιηθούν, συγκεκριμένα, και θα αναλυθούν οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών στην παρούσα έρευνα αναφορικά με:

- α) τις δυνατότητες που τους προσέφερε η παρακολούθηση αυτών των σεμιναρίων, κυρίως, όσον αφορά στο μοντέλο εφαρμογής, και, λιγότερο, στο περιεχόμενο,
- β) τους περιορισμούς και τα προβλήματα που συνάντησαν τα υποκείμενα της έρευνας καθ' όλη τη διάρκεια των σεμιναρίων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, και,
- γ) τις προτάσεις τους όσον αφορά στη δημιουργία ακόμη πιο αποτελεσματικών μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

Σκοπός, επομένως, της συγκεκριμένης έρευνας είναι η παρουσίαση των απαντήσεων, των σύγχρονων εκπαιδευτικών του Νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμμετείχαν σε σεμινάρια εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης αναφορικά με τη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου, την αποτελεσματικότητά του, τα προβλήματα που προέκυψαν και, τέλος, τις προτάσεις τους για τη βελτίωση των συνθηκών παρακολούθησης. Με απώτερο, βέβαια, στόχο, να κωδικοποιηθούν, όσο το δυνατόν πιο εύστοχα, οι προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύσουν για να χαρακτηριστεί ένα μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λειτουργικό, σύγχρονο και αποτελεσματικό για τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες.

Ερευνητικό εργαλείο και ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόζει τη λεγόμενη τριγωνοποίηση στον χώρο της έρευνας των κοινωνικών επιστημών, με τη σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Επεξεργάζεται, συγκεκριμένα, τις κλειστές απαντήσεις των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών, ενός ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε, επιτόπου, στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, απαντούν και σε -συμπληρωματικές- ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στο τελευταίο σκέλος του γραπτού ερωτηματολογίου (λειτουργικότητα μοντέλου επιμόρφωσης, προβλήματα τεχνικής φύσεως, προτάσεις για περαιτέρω βελτίωση των σεμιναρίων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης), οι οποίες θα παρουσιαστούν κατηγοριοποιημένες με τη συμβολή του μεθοδολογικού παραδείγματος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (δόμηση περιεχομένου & πρότυπη δόμηση), αλλά και της ποσοτικής ανάλυσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι τα ακόλουθα:

1. Ανταποκρίθηκαν, επαρκώς, -και σε ποιους τομείς- τα σεμινάρια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τις προσδοκίες των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών;
2. Ποια προβλήματα αντιμετώπισαν οι ερωτώμενοι κατά τη διάρκεια παρακολούθησης και συμμετοχής τους σ' αυτό το υβριδικό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
3. Ποιες είναι οι προτάσεις τους για τη βελτίωση αυτής της μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Τα δεδομένα της έρευνας

Τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας

Αναφορικά με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, προκύπτει ότι το 78.3% είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 21.7% είναι άνδρες εκπαιδευτικοί. Διαπιστώνεται, ακόμη, ότι, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (34.6%), έχουν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας στην δημόσια εκπαίδευση. Υψηλό, επίσης, είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών από 6 έως και 10 έτη προϋπηρεσίας (27.8%). Πολύ πιο χαμηλό, ωστόσο, είναι το ποσοστό των νεοεισαχθέντων, στο διδασκαλικό επάγγελμα, εκπαιδευτικών (11.9%) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών

Ετη	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-5	56	11.9
6-10	131	27.8
11-15	120	25.5
15+	163	34.6
Σύνολο	470	99.8
Δεν απάντησαν	1	0.2
Σύνολο	471	100.0

Πίνακας 3. Αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αποτελεσματικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ελάχιστα	8	1.5
Αρκετά	67	14.2
Πολύ	202	42.9
Πάρα πολύ	173	36.7
Σύνολο	449	95.3
Δεν απάντησαν	22	4.7
Σύνολο	471	100.0

Η πλειονότητα του δείγματος (38.0%) είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι) και ακολουθούν με χαμηλότερο ποσοστό (24.4%) οι εκπαιδευτικοί θεωρητικών επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρκετά πιο χαμηλά είναι τα ποσοστά των νηπιαγωγών (11.9%), των εκπαιδευτικών θετικών επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (8.3%), όπως και των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών (8.1%).

Αποτελεσματικότητα και δυνατότητες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας αποτιμούν τα σεμινάρια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρακολούθησαν, στο σύνολό τους, ως προς τη μορφή του μοντέλου, δηλαδή, ως προς τη λειτουργικότητά του και συγκρίνουν την 'πρόσωπο με πρόσωπο' εκπαίδευση με την 'εξ αποστάσεως' εκπαίδευση-με τα online μαθήματα. Αναφέρονται, επίσης, αξιολογικά, και στα οφέλη που αποκόμισαν όσον αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων και, γενικώς, σε κοινωνικούς παράγοντες, όπως η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και με τον εκπαιδευτή/την εκπαιδευτριά του τμήματός τους. Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες αποτιμούν την διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο σύνολό της, βάσει των αρχικών προσδοκιών που είχαν πριν από την παρακολούθησή των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αξιολογούν, λοιπόν, την διαδικασία από ελάχιστα έως πάρα πολύ αποτελεσματική.

Οι 471, λοιπόν, εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο κύκλος των έξι μαθημάτων που παρακολούθησαν τόσο διά ζώσης όσο και 'online' ήταν μία πολύ θετική εμπειρία και, συγκεκριμένα, σε ποσοστό 42.9% σημειώνουν ότι αυτό το υβριδικό μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κρίθηκε πολύ αποτελεσματικό. Ένα, επίσης, πολύ μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 36.7%, δηλώνει ότι το μοντέλο που υποστήριξε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς, επίσης, και το περιεχόμενο των online μαθημάτων ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικά. Γίνεται, επομένως, αντιληπτό, από τα δεδομένα του Πίνακα 2, ότι τα online μαθήματα σε συνδυασμό με τις 'πρόσωπο με πρόσωπο' συναντήσεις, και ό,τι αυτό συνεπάγεται, ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις αρχικές προσδοκίες τους.

Πλεονεκτήματα από τη διαδικασία & τη λειτουργικότητα του μοντέλου

Η θετική αποτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους ενήλικες-εκπαιδευτικούς συμπληρώνεται από τις συγκεκριμένες απαντήσεις που δίνουν αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν, πρωτίστως, από το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Καταγράφονται, συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες που τους δόθηκαν για:

(α) περαιτέρω ενασχόληση με τον Η/Υ και τις ΤΠΕ (70.0%)

(β) εντρύφηση σε εφαρμογές του Η/Υ και του διαδικτύου, όπως επίσης και στις δυνατότητες που τους προσέφερε το σύγχρονο και το ασύγχρονο περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (65.4%)

(γ) εξοικονόμηση χρόνου (94.7%)

(δ) ευελιξία από την παρακολούθηση των σεμιναρίων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (90.8%).

«Μου άρεσε γιατί δεν θα μπορούσα, διαφορετικά, να παρακολουθήσω αν δεν ήταν εξ αποστάσεως. Προσφέρει πολλές ευκαιρίες γιατί είμαστε πολυάσχολοι και δεν είναι εύκολο να μετακινούμαστε συνεχώς (...).»

«Χρησιμοποίησα, για πολλές ώρες, την πλατφόρμα της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ήταν πολύ απλή και χρήσιμη για εμάς τους εκπαιδευτικούς.»

Αναφορικά με τη λειτουργικότητα του μικτού-υβριδικού μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν, στην πλειονότητά τους, ότι τόσο το σύγχρονο (90.5%) όσο και το ασύγχρονο (88.1%) περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (εκπαίδευσης) παρείχαν ευκαιρίες για απρόσκοπτη και χωρίς προβλήματα χρήση από τους ίδιους.

«Το μοντέλο ήταν πολύ καλά οργανωμένο και λειτουργικό θα έλεγα». «Ενδιαφέρουσα η μορφή του εξ αποστάσεως σεμιναρίου (...). «Πολύ λειτουργική η πλατφόρμα, διότι δεν ήταν πολύπλοκη».

Μαθησιακά και κοινωνικά οφέλη

Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί καταγράφουν τις αντιδράσεις τους αναφορικά με τα μαθησιακά οφέλη της όλης διαδικασίας, όπως, επίσης και τα πλεονεκτήματα από τη συμμετοχή τους στα συγκεκριμένα online, κυρίως, μαθήματα, σχετικά με μεταβλητές, όπως η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία ανάμεσα στους ίδιους και στον εκπαιδευτή τους, όπως, επίσης, και ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Ένα ποσοστό, που ανέρχεται στο 85.2% του συνόλου του δείγματος, δηλώνει ότι μέσα από την παρακολούθηση του περιεχομένου αυτών των μαθημάτων, τους δόθηκε η δυνατότητα, σε πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, όχι μόνον να αποκτήσουν νέες γνώσεις, αλλά, επίσης, να διευρύνουν τους ήδη υπάρχοντες γνωστικούς τους ορίζοντες στα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν και προβληματίστηκαν.

«Ήταν μία πολύ θετική εμπειρία για εμένα. Πρόσφερε ενίσχυση στο γνωστικό επίπεδο»

«Είχα έναν ιστό γνώσεων για αυτά τα θέματα, αλλά σίγουρα εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις μου με την παρακολούθηση των σεμιναρίων»

«Απέκτησα νέες γνώσεις που θα με βοηθήσουν, πιστεύω, ουσιαστικά. Θα ήθελα, σίγουρα, να μάθω ακόμη περισσότερα»

«Το σεμινάριο είχε γνωστική εμβάθυνση και προτάσεις εξειδικευμένες για τις ειδικότητές μας».

Στην κατεύθυνση αυτή, ήταν καιρεια, όπως αναφέρεται (86.2%), η συμβολή του ασύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης, καθώς τους προσέφερε πληθώρα ηλεκτρονικών πηγών και υλικού, σχετικού με το υπό παρακολούθηση μάθημα-σεμινάριο, τα οποία αναρτούσαν οι εκπαιδευτές,, οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας.

«Είχε πολλά παραδείγματα και αρκετό υλικό»

«Τα αρχεία που ανέβαζε ο επιμορφωτής στην πλατφόρμα ήταν βοηθητικά για εμάς. Ήταν χρήσιμο για τη διδασκαλία μου»

«Δόθηκαν, μέσα από τις πηγές που αναρτήθηκαν στην ασύγχρονη πλατφόρμα, παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές Η/Υ για αλλόγλωσσους μαθητές».

Οι ερωτώμενοι είχαν, επίσης, τη δυνατότητα να συζητούν μεταξύ τους, μέσω του ειδικά διαμορφωμένου σύγχρονου και ασύγχρονου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης, να θέτουν απορίες στον εκπαιδευτή τους και, γενικώς, να αλληλεπιδρούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, όπως καταγράφεται (71.4%). Το παραπάνω συμπληρώνεται από το γεγονός ότι για να χαρακτηριστεί ένα σεμινάριο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως αποτελεσματικό, βαρύνουσας

σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή στο κομμάτι της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους μανθάνοντες, καθ' όλη τη διάρκεια των online μαθημάτων (90.2%).

«(...) μου δόθηκε η δυνατότητα να ανταλλάξω απόψεις με συναδέλφους μου και μέσα από τους εικονικούς διαλόγους να αναπτύξω ετοιμότητα για αντίστοιχες καταστάσεις». «Το θετικό είναι ότι ήταν αρκετά βιωματικά (τα σεμινάρια) με πολλή συζήτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ μας».

«Δημιουργήθηκαν παιχνίδια ρόλων με τη συγκεκριμένη θεματική και αναπτύχθηκαν βιωματικές και ουσιαστικές δεξιότητες ενεργητικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης».

Προβλήματα τεχνικού χαρακτήρα και περιορισμοί στην επικοινωνία

Αρκετά από τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας δεν συνάντησαν κάποιο πρόβλημα, τεχνικού χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των σεμιναρίων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

«Δεν δυσκολεύτηκα σε κανέναν τομέα»

«Η χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης δεν με δυσκόλεψε σε κανένα επίπεδο»

«Η πλατφόρμα ήταν άφογη για τις ανάγκες του εν λόγω σεμιναρίου».

Υπήρχαν, ωστόσο, από την άλλη μεριά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί (129), οι οποίοι κατέγραψαν κάποια προβλήματα, τα οποία λειτούργησαν ανασταλτικά, με αποτέλεσμα να δυσχεράνουν την όλη διαδικασία και την παρακολούθηση των online μαθημάτων (βλ. Πίνακα 4). Ειδικότερα, ένα ποσοστό της τάξεως του 27.4% δηλώνει ότι πρόέκυψαν αρκετά προβλήματα τεχνικής φύσεως, όπως με τον ήχο (15.3%), ο οποίος κάποιες φορές μεταδιδόταν διακεκομμένος ή δεν ήταν απόλυτα καθαρός. Επίσης, παρουσιάστηκαν προβλήματα με την εικόνα (13.4%) και, γενικώς, με τη λήψη και τη σύνδεση (9.7%). Αυτά, λοιπόν, τα προβλήματα, δημιουργούσαν συνθήκες που δεν ευνοούσαν την σωστή επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους. Τέτοιου είδους, βέβαια, προβλήματα, κάποιες φορές καθορίζονται και από τα τεχνικά χαρακτηριστικά των Η/Υ των εκπαιδευομένων, με τη σύνδεση που τους παρέχεται στον χώρο εργασίας τους από τις αντίστοιχες εταιρείες επικοινωνίας και, γενικώς, από τις τεχνικές προδιαγραφές των ψηφιακών συσκευών τους.

«Τεχνικά προβλήματα. Ο ήχος έφτανε διακεκομμένα σε αρκετές από τις συναντήσεις μας. Δεν υπήρχε καλή επαφή, πάντα, οπτική ή ακουστική»

«Οι τεχνικές δυσκολίες που πρόέκυψαν στον ήχο ή στην εικόνα». «Συχνά ο ήχος ήταν κακός». «Υπήρχαν πολλά προβλήματα επικοινωνίας»

«Δεν ήταν πολλές φορές εύκολη η διαδικασία. Υπήρχαν προβλήματα με τη σύνδεση».

Αναφέρονται, τέλος, περιορισμοί όσον αφορά στην έλλειψη δυνατότητας για περαιτέρω επικοινωνία 'πρόσωπο με πρόσωπο' (17.2%), που ορισμένοι συμμετέχοντες και ορισμένες συμμετέχουσες την είχαν ανάγκη για ανατροφοδότηση, όπως καταγράφουν, και επίλυση αμοιρών.

Πίνακας 4. Τεχνικά προβλήματα και περιορισμοί στην επικοινωνία

Προβλήματα & περιορισμοί	Συχνότητα	Ποσοστό %
Προβλήματα τεχνικής φύσεως	129	27.4
Προβλήματα ήχου	72	15.3
Προβλήματα εικόνας	63	13.4
Προβλήματα σύνδεσης	46	9.7
Περιορισμένες συναντήσεις για επίλυση αμοιρών	81	17.2

Πίνακας 5. Προτάσεις βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Προτάσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ομάδες συζητήσεων (forum)	292	62.0
Δημιουργία ψηφιακής βιβλιοθήκης	276	58.6
Σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	189	39.8
Μεγαλύτερη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους	148	31.4
Περισσότερα online μαθήματα	142	30.2
Επίλυση τεχνικών προβλημάτων (ήχου, εικόνας, σύνδεσης)	135	28.7
Περισσότερες πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις	112	23.7
Βιντεοσκοπημένα μαθήματα	93	19.8
Επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτή	77	16.4

«Χρειαζόταν, τουλάχιστον, μία διά ζώσης συνάντηση ενδιάμεσα των εβδομάδων με εργαστήριο και, επίσης, για να λύνουμε απορίες και προβλήματα μας με τις εργασίες».

«Αυτό που με περιορίσε ήταν ότι ήθελα να υπάρχει μία ακόμη πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση, κάπου στη μέση του σεμιναρίου, για τις απορίες μας και για την ανταλλαγή απόψεων (...)».

Προτάσεις

Το, υπό έρευνα, δείγμα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης, εκτός από την αναφορά των δυνατοτήτων που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την καταγραφή των δυσκολιών, τόσο τεχνικού όσο και επικοινωνιακού χαρακτήρα, στο τελευταίο σκέλος του ερωτηματολογίου κάνει τις προτάσεις του τόσο για θέματα λειτουργικής φύσεως του ψηφιακού περιβάλλοντος εκπαίδευσης όσο και για ζητήματα περιεχομένου και διδασκαλίας (βλ. Πίνακα 5). Οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν ήταν προκαθορισμένες στο ερωτηματολόγιο, αλλά διατυπώθηκαν από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες κι έπειτα κατηγοριοποιήθηκαν, βάσει της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Από τους 471, συνολικά, εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι 344 (73.0%) επιλέγουν ορισμένους παράγοντες που θα διευκόλυναν, ακόμη περισσότερο, την ομαλή διεξαγωγή των σεμιναρίων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρακολούθησαν. Εν προκειμένω, γίνεται εμφανές ότι ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (62.0%) αναφέρεται στην ανάγκη δημιουργίας ομάδων συζητήσεων (forum) για ανταλλαγή απόψεων, επίλυση αποριών, επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους και με τον εκπαιδευτή, όπως, επίσης, και για αλληλεπίδραση, και, όπως αναφέρουν, για περισσότερη και συχνότερη ανατροφοδότηση τόσο για τα online μαθήματα όσο και για τις εργασίες που κατέθεταν σε εβδομαδιαία βάση.

Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, θεωρείται άκρως ενισχυτικός ο ενεργός και επικοινωνιακός ρόλος του εκπαιδευτή της ομάδας που παραδίδει online μαθήματα (16.4%), όπως, επίσης, και ο υψηλός βαθμός αλληλεπίδρασης της ομάδας με τον καθηγητή-εκπαιδευτή-επιμορφωτή (31.4%). Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών προτείνουν περισσότερη αλληλεπίδραση του διδάσκοντος με τους διδασκόμενους, όπως διαπιστώθηκε, παραπάνω, περίπου τα 2/3 των ερωτώμενων θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πέτυχαν αυτόν τον στόχο σε υψηλό βαθμό.

Για την καλύτερη εμπέδωση των όσων μαθαίνουν κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων αυτής της μορφής εκπαίδευσης, γίνεται λόγος για βιντεοσκόπηση των online μαθημάτων και διάθεσή τους σε ασύγχρονη πλατφόρμα εκπαίδευσης (19.8%). Θεωρούν άμεσης προτεραιότητας για αυτήν τη φύση των σεμιναρίων να δημιουργούνται, όπως αναφέρουν, «τράπεζες» ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες θα είναι συνεχώς διαθέσιμες σ' αυτούς, προς ενημέρωση, για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου (58.6%).

Χρήσιμη, επίσης, για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς είναι η δυνατότητα της λεγόμενης σύζευξης του θεωρητικού πλαισίου των online μαθημάτων με εφαρμογές βιωματικού και εκπαιδευτικού, κυρίως, χαρακτήρα. Η σύζευξη, δηλαδή, όπως αναφέρεται, θεωρίας και πράξης, σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό του 39.8% του συνόλου του δείγματος.

Τίθεται, επιπλέον, το ζήτημα της δημιουργίας ενός μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που θα έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Οι απόψεις, βέβαια, διίστανται ανάμεσα στην προσφορά περισσότερων online μαθημάτων (30.2%) ή/και στην προσφορά συχνότερων 'πρόσωπο με πρόσωπο' μαθημάτων (23.7%).

Σύμφωνα, τέλος, και με τις ως άνω αναφορές, απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία ενός μοντέλου αμιγούς ή μικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θεωρείται η λειτουργικότητα του ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης, τόσο σύγχρονου όσο και ασύγχρονου (28.7%). Η αποφυγή, επομένως, προβλημάτων τεχνικής φύσεως μπορεί να λειτουργήσει θετικά και, παράλληλα, ενθαρρυντικά για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για τον χαρακτηρισμό των online μαθημάτων ως επιτυχημένων.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μέσα από την κωδικοποίηση και, περαιτέρω, επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτώμενων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ενός μεγάλου αστικού κέντρου, όπως είναι η Θεσσαλονίκη, επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια, τα οποία θα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- (1) θα συνδυάζουν την πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση με τα online μαθήματα και το υλικό που παρέχεται μέσω της ασύγχρονης μορφής εκπαίδευσης (μικτή-υβριδική μάθηση),
- (2) θα προσφέρουν δυνατότητες ευελιξίας, εξοικονόμησης χρόνου, λειτουργικότητας των τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών και, μείωση, όσο γίνεται, των τεχνικής φύσεως προβλημάτων που, ορισμένες φορές, ανακύπτουν,
- (3) θα παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μελών της ομάδας με τον εκπαιδευτή τους, όταν προκύπτουν προβλήματα αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο και με τις εργασίες τους, μέσω των ψηφιακών εφαρμογών, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπως, επίσης, και της ασύγχρονης μορφής εκπαίδευσης ή/και του 'forum' συζητήσεων.
- (4) θα επιτρέπουν, ανάλογα με τις περιστάσεις, ακόμη και τη μονόδρομη επικοινωνία μέσω μαγνητοφωνημένου ήχου και εκπεμπόμενου βίντεο (βιντεοσκοπημένα μαθήματα),
- (5) θα έχουν εστιασμένο χαρακτήρα μάθησης, ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, την ειδικότητά τους, και, παράλληλα, θα συζευγνύουν τις θεωρητικές παραδοχές του όποιου αντικειμένου με εκπαιδευτικές εφαρμογές (σύνδεση θεωρίας και πράξης).

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί της Θεσσαλονίκης σημειώνουν ότι σ' ένα υβριδικό μοντέλο μάθησης προσφέρονται, ως προς τη λειτουργικότητά του, *ευελιξία* και *εξοικονόμηση χρόνου*, αναφορικά με την πλατφόρμα της σύγχρονης μορφής εκπαίδευσης, και πολλές δυνατότητες για *ανάπτυξη στρατηγικών αυτομόρφωσης* και ενασχόλησης με πλούσιο ψηφιακό βιβλιογραφικό υλικό, πηγές και ιστοσελίδες, όσον αφορά στην ασύγχρονη εκπαίδευση (Vandewaetere & Clarebout, 2011). Στα παραπάνω, ωστόσο, βαρύνουσας σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή-επιμορφωτή. Θετική, επομένως, συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει ανάμεσα στον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτή, στον επικοινωνιακό του, δηλαδή, χαρακτήρα (π.χ. διαχείριση καλού-συνεργατικού κλίματος) και στην ενίσχυση των *κινήτρων* των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών τόσο για την παρακολούθηση με νέες μορφές μάθησης όσο και για την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το περιεχόμενο αυτών των εξ αποστάσεως μαθημάτων (DiPietro, 2010).

Συνεπώς, στην ανά χειράς δημοσίευση, αναδύεται, μέσω της έρευνας, η παράμετρος της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους, ως σημαντικό στοιχείο που προωθεί τη μάθηση από απόσταση και χαρακτηρίζει τα σεμινάρια αυτής της υβριδικής μορφής άκρως αποδοτικά και αποτελεσματικά, τόσο από άποψη μορφής όσο και από άποψη περιεχομένου (Oliver et. al., 2009; Clayton, Blumberg & Auld, 2010). Γίνεται, συνεπώς, αντιληπτή η αδιάλειπτη *αλληλεπίδραση* (interaction) και *επικοινωνία* (communication) που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια αυτής της μορφής εκπαίδευσης ανάμεσα στον πομπό-επιμορφωτή και στους δέκτες-επιμορφούμενους· στοιχείο το οποίο αποτελεί *conditio sine qua non* για να χαρακτηριστεί ένα σεμινάριο ή/και μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιτυχημένο.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, φαίνεται να ταυτίζονται με τους συμμετέχοντες άλλων χωρών, ανάλογων ερευνών, οι οποίοι τονίζουν τον θετικό χαρακτήρα του συνδυασμού της 'πρόσωπο με πρόσωπο' εκπαίδευσης και των online μαθημάτων. Αναφέρεται, χαρακτηριστικά, ότι είναι απαραίτητη η διαμόρφωση ενός μικτού-υβριδικού μοντέλου μάθησης, διότι με τον τρόπο αυτό ισχυροποιείται η συνοχή μιας ομάδας, παράλληλα, αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης και η μάθηση αποκτά κοινωνικό χαρακτήρα (Colluci & Koppel, 2010). Μάλιστα, οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες προτείνουν ακόμη περισσότερες διά ζώσης συναντήσεις, για συζήτηση, επίλυση αποριών και για διαμορφωτική αξιολόγηση των εργασιών τους.

Οι σύγχρονοι, επομένως, εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μία ολοκληρωμένη μορφή μάθησης, εφόσον, βέβαια, πληροί τις ως άνω προϋποθέσεις. Επιβεβαιώνουν, επομένως, την παραδοχή ότι, στη σημερινή εποχή, δεν αναφερόμαστε, απλώς, σε μεταφορά και μεταβίβαση γνώσης (λογική των συγκοινωνούντων δοχείων) ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο με την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά, αντιθέτως, ότι «(...) η γνώση αποτελεί ένα προϊόν που ανακαλύπτεται από τον ίδιο τον ενδιαφερόμενο μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους» (Λιοναράκης, 2006: 17), και, συγχρόνως, σ' ένα πλαίσιο οριζόμενο από γνωστικούς, εκπαιδευτικούς, διδακτικούς και ψυχοκοινωνικούς παράγοντες.

Αναφορές

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2009). *Learning of demand. Online education in the United States*. Babson Survey Research Group, Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: a meta-analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Barker, B. O., Frisbie, A. G., & Patrick, K. R. (1989). Broadening the definition of distance education in light of the new telecommunications technologies. *American Journal of Distance Education*, 3(1), 20-29.
- Beldarrain, Y. (2006) Distance education trends: integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Bernard, R., Abrami, P., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P., Fiset, M., & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 370-439.
- Childs, G. (1963). Supervised correspondence instruction. In C. A. Wedemeyer (ed.), *The Brandenburg memorial essays on correspondence instruction* (pp. 22-33). Madison: University of Wisconsin.
- Clayton, K., Blumberg, F., & Auld, D. P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 349-364.
- Colluci, W., & Koppel, N. (2010). Impact of the placement and quality of face-to-face meetings in a hybrid distance learning course. *American Journal of Business Education*, 3(2), 119-131.
- Daniel, J. (1995). Preface. In F. Lockwood (ed.), *Open and distance learning today* (pp. xv). London & New York: Routledge.

- DiPietro, M. (2010). Virtual school pedagogy: the institutional practices of K-12 virtual school teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 327-354.
- Garrison, D. R. (1985). Three generations of technological innovation in distance education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Garrison, D. R. (1991). *Understanding distance education. A framework for the future*. London & New York: Routledge.
- Holden, J., & Westfall, P. (2010). *An instructional media selection guide for distance education: implications for blended learning*. Washington DC: USDLA.
- Holmberg, B. (1960). *On the methods of teaching by correspondence*. Lund: Gleerub.
- Holmberg, B. (1977). *Distance education: a survey and bibliography*. London: Kogan Page.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and structure of distance education*. Beckenham: Croom Helm.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London & New York: Routledge.
- Kalogiannakis, M., Vassilakis, K., & Psaros, M. (2005). ICT and Pedagogical framework in Distant Learning. In A. Lionarakis (ed.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Open and Distance Learning*, (vol. A', pp. 481-496). Athens: Propombos.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge Falmer.
- Ko, S., & Rosen, S. (2010). *Teaching online: a practical guide*. New York: Routledge.
- Larson, D., & Sung, C. (2009). Comparing student performance: online versus blended versus face-to-face. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 31-42.
- Lionarakis, A. (2005). Open and distance education and learning procedures. In A. Lionarakis (ed.), *Pedagogical and Technological Applications* (pp. 13-38). Patra: Hellenic Open University.
- McBrien, J., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-17.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: a meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education.
- Moore, M. (1977). *On a theory of independent study*. Hagen: Fernuniversitat.
- Moore, M. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. In M. Moore (ed.), *Contemporary issues in American distance education* (pp. xii-xxvi). New York: Pergamon.
- Oliver, K., Osborne, J., Patel, R., & Kleiman, G. (2009). Issues surrounding the deployment of a new statewide virtual public school. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 37-49.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis, A., & Tzanakos, N. (2013). Teleconference in support of distance learning: views of educators. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 5-18.
- Peters, O. (1991). Towards a better understanding of distance education: Analysing designations and catchwords. In B. Holmberg, & G. Ortner (eds.), *Research into distance education* (pp. 48-57). Frankfurt: Lang.
- Portway, P., & Lane, C. (1994). *Guide to teleconferencing and distance learning*. San Ramon Calif: Applied Business Telecommunications.
- Robinson, C., & Sebba, J. (2010). Personalising learning through the use of technology. *Computers & Education*, 54(3), 767-775.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Assessment for distance education. Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Vandewaetere, M., & Clarebout, G. (2011). Can instruction as such affect learning? The case of learner control. *Computers & Education*, 57(4), 2322-2332.
- Wedemeyer, C. (1963). *The Brandenburg memorial essays on correspondence instruction*. Madison: University of Wisconsin.
- Williams, M., Paprock, K., & Covington, B. (1999). *Distance learning: the essential guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων. Εκδόσεις Έλλην.
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια 'εξ αποστάσεως εκπαίδευση' μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου* (σ. 185-192). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Μουζάκης, Χ., Βάθη, Σ., & Γόγουλου, Α. (2014). Εμπειρίες μάθησης μέσα από διαδικτυακές συζητήσεις: η αξιοποίηση του Edmodo στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 77-97.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'* (Τόμος Δ', σ. 60-77). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Roblyer, M. D., & Doering, A. H. (2014). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Σύψας, Α., Λέκκα, Α., & Παγγέ, Τζ. (2013). Μάθηση από απόσταση με σύγχρονα μέσα και διά βίου μάθηση: προτιμήσεις εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Μάθηση* (σ. 13-20). Αθήνα.
- Τόκη, Ε. Σύψας, Α., Παγγέ, Α., & Παγγέ, Τ. (2013). Απόψεις φοιτητών και εκπαιδευτικών για την ηλεκτρονική μάθηση και τα Webinars. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Μάθηση* (σ. 27-35). Αθήνα.

Αναφορά στο άρθρο ως: Τζιφόπουλος, Μ.Χ. (2015). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ένα εξελισσόμενο 'εργαλείο' για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς: Δυνατότητες-περιορισμοί-προτάσεις. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(1-2), 91-106.

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete>