



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων
στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση:
Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του
διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-learning**

Επιβλέπων καθηγητής: Χαράλαμπος Μουζάκης

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2020

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως
εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε
περιβάλλοντα e-Learning**

ΑΡΙΑΔΝΗ ΠΡΑΤΙΚΑΚΗ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

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



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως
εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε
περιβάλλοντα e-Learning»

«Αριάδνη Πρατικάκη»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Χαράλαμπος Μουζάκης»

«Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αθηνών»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Κώστας Χρηστίδης»

«Ε.Ε.Π ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ευάγγελος Παπαβασιλείου»

«Επ. Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Κρήτης»

Ρέθυμνο, Ιανουάριος, 2020

Ευχαριστίες

Η όμορφη αυτή διαδρομή μέχρι την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος μου πρόσφερε πολύτιμες και ευχάριστες εμπειρίες, χρήσιμες γνώσεις, διεύρυνε τη ματιά μου σχετικά με νέες μορφές και τεχνικές εκπαίδευσης, αλλά ενίσχυσε και την πεποίθησή μου πως, όταν υπάρχει όρεξη, το ταξίδι της μάθησης δεν σταματά ποτέ. Τρανή απόδειξη αποτελεί η ίδια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προσφέρει το πιο πρόσφορο έδαφος για αυτό που ονομάζουμε δια βίου μάθηση.

Θα ήθελα λοιπόν σε αυτό το σημείο να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν στο απαιτητικό έργο της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας αλλά και στην ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Πρωτίστως ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου και τον σύζυγό μου, Γιώργο για την υποστήριξή τους στην απόφασή μου, για την κατανόηση και την υπομονή, αλλά κυρίως για την αγάπη τους που με βοήθησε να ολοκληρώσω αυτό το έργο.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τα μέλη της ομάδας μου, Νατάσα Καλυκάκη και Γιώργο Κασσωτάκη, όχι μόνο για τη βοήθεια και τη στήριξή τους, αλλά γιατί με τη φιλία και την συνεργασία τους αποτέλεσαν την περίτρανη απόδειξη του τι σημαίνει «ομάδα».

Ευχαριστώ θερμά όλους τους καθηγητές που με υποστήριξαν στη διάρκεια των σπουδών μου και μου πρόσφεραν όλα αυτά τα αγαθά της γνώσης, αλλά ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Χαράλαμπο Μουζάκη, για τη βοήθειά του, την κατανόηση, την ευγένεια, την άμεση ανταπόκριση και ανατροφοδότηση του, αλλά και την καθοδήγησή του στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον, ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής Παπαβασιλείου Ευάγγελο και Χρηστίδη Κώστα, και φυσικά ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στον Δρ. Αναστασιάδη Παναγιώτη, ακαδημαϊκό υπεύθυνο του ΠΜΣ, για όλο αυτό το ταξίδι. Τέλος, ένα ευχαριστώ στον Δρ. Κωτσίδα Κωνσταντίνο για την καθοδήγηση και ανατροφοδότησή του σχετικά με την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να παρουσιάσει την εικόνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσον αφορά στη σχέση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, καθώς και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, μέσα από μία εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση. Η εκπόνηση αυτής της εργασίας έχει ως επιμέρους στόχο να αναδείξει αφενός την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου τα στοιχεία που προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών, τη δυνατότητα που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται έχουν ως στόχο να προσδιορίσουν την μαθησιακή ταυτότητα των εκπαιδευομένων, να προσδιορίσουν τις παρούσες συνθήκες φοίτησής τους καθώς και των ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μελέτη της αλληλεπίδρασης αυτών των συνιστωσών καθορίζει το πόσο συμβάλλουν θετικά ή όχι στη διαδικασία της μάθησης. Ένα βασικό πόρισμα που προκύπτει είναι ότι ο βαθμός ενθάρρυνσης εξαρτάται κάθε φορά από την προσωπικότητα και την υπόσταση του διδάσκοντα και ασφαλώς από τον σπουδαστή που αντιμετωπίζει πολλών μορφών προβλήματα. Η θέση αυτή τονίζει την ιδιαιτερότητα και τη σημασία που έχει το διδακτικό υλικό οποιασδήποτε μορφής σε ένα σύστημα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο ότι η ποιοτική διάσταση του διδακτικού υλικού και οι προϋποθέσεις που ακολουθεί, ως προς τις ανάγκες των σπουδαστών, ορίζουν την αποτελεσματικότητά του και συγχρόνως το καθιστούν ένα καλό ή κακό εκπαιδευτικό πεδίο πηγών και επεξεργασίας της πληροφορίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων που είναι πάγια αρχή της συμβατικής εκπαίδευσης, στις μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μεταβάλλεται ως βασικότατη προϋπόθεση μεταξύ του διδακτικού υλικού και των διδασκομένων.

Λέξεις – Κλειδιά

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διδασκαλία, Τ.Π.Ε, διδακτικό υλικό



«Αριάδνη Πρατικάκη», «Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-Learning»

Abstract

The purpose of this thesis is to present distance education in relation to the teacher and the student, as well as their interaction, through an extensive bibliographic review. The purpose is to highlight both the necessity of distance education and the elements of the curriculum, the potential of distance education to meet the needs of adult learners. The research questions that are risen are to identify the learners' learning identity, to identify their current conditions of study and the role of the teacher. The study of the interaction of these components determines whether or not they contribute positively to the learning process. A key finding is that the degree of encouragement depends on the personality and status of the teacher. This position emphasizes the specificity and importance of teaching material of any form in an open and distance education system. Undoubtedly, the qualitative dimension of the teaching material and the following conditions, depending on the needs of the students, determine its effectiveness and at the same time make determine the educational resource for the information processing. The interaction between teacher and trainees, which is an established principle of conventional education, in the forms of distance education, it is changing as a major prerequisite between the teaching material and the trainees.

Keywords

Distance learning, teaching, ICT, teaching materials

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----------|
| Περίληψη..... | ii |
| Abstract | iii |
| 1. Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο..... | 1 |
| 1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων..... | 1 |
| 1.2. Ανοικτή και Εξ’ Αποστάσεως Εκπαίδευση | 2 |
| 1.3. Εξ’ Αποστάσεως Εκπαίδευση | 3 |
| 1.4. Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης..... | 6 |
| 1.5. E-learning και περιβάλλοντα e-learning | 9 |
| 2. Κεφάλαιο δεύτερο: Μεθοδολογία..... | 17 |
| 2.1. Σκοπός και στόχοι της εργασίας..... | 17 |
| 2.2. Μεθοδολογία της έρευνας | 21 |
| 3. Κεφάλαιο Τρίτο: Αποτελέσματα..... | 28 |
| 3.1. Βασικά Χαρακτηριστικά Περιβαλλόντων E-Learning | 28 |
| 3.2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στα Περιβάλλοντα E-Learning..... | 30 |
| 3.3. Οι Σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκόμενου στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση..... | 33 |
| 3.4. Δυσκολίες στην on-line εκπαίδευση | 37 |
| 3.4.1. Πολυγραμματισμοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση | 39 |
| 3.4.2. Η πλοήγηση στο διαδίκτυο | 40 |
| 3.4.3. Δεξιότητες κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο..... | 43 |
| 3.4.4. Πλαίσιο Προβληματισμού αναζήτησης στον ιστό..... | 48 |
| 3.4.5. Το κείμενο στο διαδίκτυο ως φορέας ιδεολογίας | 55 |
| 3.4.6. Από το γραμματισμό στον κριτικό γραμματισμό | 62 |
| 3.4.7. Κριτικές προσεγγίσεις κατά την αναζήτηση στον ιστό | 65 |
| 3.5. Αξιολόγηση συστημάτων e-learning | 70 |
| 4. Κεφάλαιο Τέταρτο: Συμπεράσματα | 76 |
| Βιβλιογραφία..... | 91 |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία..... | 91 |
| Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία | 92 |



*«Αριάδνη Πρατικάκη», «Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του
διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-Learning»*

1. Κεφάλαιο Πρώτο: Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων

Προτού πραγματοποιηθεί μία διεξοδική ανάλυση στην έννοια της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση των βασικών όρων που σχετίζονται με αυτή. Δηλαδή με το διαχωρισμό του κάθε τύπου αυτής της εκπαίδευσης, της συμβατικής εκπαίδευσης, της Ανοικτής Εκπαίδευσης, της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, της Σύγχρονης και της Ασύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης δια αλληλογραφίας και της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και μάθησης.

Η «εκπαίδευση» αποτελεί τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης, της οποίας τον προγραμματισμό, αφενός αναλαμβάνει η πολιτεία ή οποιοσδήποτε άλλος φορέας, δημόσιος ή ιδιωτικός, και την υλοποίηση αφετέρου οι φορείς αυτοί (Simpson, 2018).

Η «συμβατική εκπαίδευση» αποτελεί το εκάστοτε σύστημα παραδοσιακής εκπαίδευσης. Παραδείγματος χάρη, οι παραδόσεις των μαθημάτων οι οποίες συντελούνται μπροστά σε ένα ακροατήριο το οποίο κατά βάση είναι παθητικό και το οποίο δεν υποχρεούται να προσέρχεται τακτικώς. Κατά κανόνα υπάρχει κάποιου είδους σύγγραμμα το οποίο παρέχεται στους φοιτητές, ενώ μετά το πέρας κάθε εξαμήνου συνήθως υπάρχει κάποια μορφής εξέταση από την οποία σε μεγάλο βαθμό κρίνεται το αν θα περάσουν το μάθημα (Simpson, 2018). Ως «εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» λογίζεται η διαδικασία εκπαίδευσης, στην περίπτωση της οποίας ανάμεσα στον διδασκόμενο και τον διδάσκοντα / φορέα εκπαίδευσης υπάρχει φυσική απόσταση. Με παιδαγωγικούς όρους αποτελεί τη διαδικασία η οποία προωθεί την ενεργοποίηση του σπουδαστή με απώτερο σκοπό την αυτόνομη μάθηση του, μέσω της υιοθέτησης μίας ανακαλυπτικής πορείας προς τη γνώση (Simpson, 2018).

Κατά τη μέθοδο της «Σύγχρονης εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας συντελούνται ταυτόχρονα. Ο καθηγητής πραγματοποιεί τη διδασκαλία του μαθήματος μέσω ζωντανής σύνδεσης, η οποία δεν είναι απαραίτητως αμφίδρομη, ενώ ο σπουδαστής, παρόλο που βρίσκεται σε άλλη γεωγραφική τοποθεσία, παρακολουθεί τη διδασκαλία του μαθήματος στον ίδιο χρόνο (Perraton, 2012). Η μέθοδος της «Ασύγχρονης

εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης» είναι πιο ευρέως διαδεδομένη. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η απουσία του διδάσκοντα, ενώ ο σπουδαστής είναι αυτός ο οποίος επιλέγει τόσο τον χρόνο που θα αφιερώσει, όσο και τον ρυθμό της ενασχόλησης με την προσφερόμενη εκπαιδευτική ύλη (Perraton, 2012). Επιπλέον, ο όρος της «Εκπαίδευσης δια αλληλογραφίας» χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των μορφών εκείνων της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, οι οποίες βασίζονται σε έντυπο υλικό το οποίο αποστέλλεται μέσα από το ταχυδρομείο και οι οποίες δεν θεμελιώνονται στην ύπαρξη διαπροσωπικών συναντήσεων μεταξύ του διδάσκοντα και των διδασκόμενων (Lockwood, 2013).

Τέλος, η έννοια της «ηλεκτρονικής εκπαίδευσης» αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία όχι μόνο συντελείται εξ Αποστάσεως, αλλά και μέσω της χρήσης των «Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών» / ΤΠΕ. Επί της ουσίας, αποτελεί τη διαδικασία διάχυσης εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω της χρησιμοποίησης ηλεκτρονικών μέσων, τόσο με τη μορφή Ασύγχρονης επικοινωνίας όσο και Σύγχρονης. Συχνά απαντάται και ως τηλεεκπαίδευση, που σαν όρος αναφέρεται στην αξιοποίηση τηλεματικών τεχνολογιών για προσφορά εκπαίδευσης. Ένας ακόμα παράλληλος όρος είναι αυτός της «ηλεκτρονικής μάθησης» που αναφέρεται στη χρησιμοποίηση των ηλεκτρονικών τεχνολογιών για την επίτευξη της διανομής, της υποστήριξης και της ενίσχυσης των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης (Clark & Mayer, 2016).

1.2.Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στα πλαίσια της σύγχρονης εποχής, της οποίας βασικό χαρακτηριστικό αποτελούν οι αυξανόμενες απαιτήσεις για εξειδίκευση, κατάρτιση και επικαιροποίηση των γνώσεων, καθίσταται σαφές πως οι παραδοσιακές μορφές της εκπαίδευσης δεν είναι επαρκείς για την κάλυψη των απαιτήσεων αυτών. Παρατηρείται μία διαρκής διαδικασία σταδιακής ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της υιοθέτησης καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης, οι οποίες φυσικά είναι απαραίτητο να είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις συνεχείς εξελίξεις που συντελούνται στον τεχνολογικό τομέα (Simpson, 2003).

1.3.Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λογίζεται ως επίσημη εκπαίδευση στα πλαίσια της οποίας οι ομάδες των μαθητών διαχωρίζονται με φυσική απόσταση και στα πλαίσια της οποίας αξιοποιούνται διαδραστικά τηλεπικοινωνιακά συστήματα προκειμένου να καταστεί εφικτή η ένωση των μαθητών και των εκπαιδευτών (Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011). Ο παραπάνω ορισμός είναι εκείνος με την πιο ευρεία αποδοχή.

Ο ορισμός αυτός θεμελιώνεται πάνω σε τέσσερα βασικά στοιχεία (Gunawardena & McIssac, 2013). Το πρώτο στοιχείο είναι το γεγονός πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εννοείται ότι παρέχεται μέσω ιδρυμάτων. Μέσω αυτού του γνωρίσματος διαχωρίζεται από την ατομική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά το ίδρυμα στο οποίο αναφέρεται ο ορισμός ενδέχεται να αποτελεί ένα παραδοσιακό σχολείο ή κάποιο πανεπιστήμιο, ενώ πλέον έχουν κάνει την εμφάνισή τους και μη παραδοσιακοί οργανισμοί οι οποίοι παρέχουν εκπαίδευση εξ αποστάσεως, τύπου των επιχειρήσεων (Gunawardena & McIsaac, 2013).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό πάνω στο οποίο θεμελιώνεται ο ορισμός είναι αυτό της έννοιας του διαχωρισμού ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Ως διαχωρισμός, εν προκειμένω λογίζεται ως διαχωρισμός με τη γεωγραφική έννοια, εφόσον οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε διαφορετικό σημείο από αυτό στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές. Επιπροσθέτως υπονοείται και ένας διαχωρισμός μέσω χρόνου. Η περίπτωση της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεπάγεται ότι το μάθημα παρέχεται στους σπουδαστές για να το μελετήσουν όποτε είναι για εκείνους βολικό. Και φυσικά ο πνευματικός διαχωρισμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές αποτελεί σημαντική παράμετρο, αφού προφανώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν ήδη να κατανοήσουν τις έννοιες οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα, εν αντιθέσει με τους μαθητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μείωση του εν λόγω διαχωρισμού αποτελεί έναν εκ των στόχων που θέτει το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό σύστημα (Simpson, 2018).

Οι τεχνολογίες αλληλεπίδρασης αποτελούν το τρίτο συστατικό πάνω στο οποίο βασίζεται ο ορισμός. Η αλληλεπίδραση δύναται να είναι είτε σύγχρονη είτε ασύγχρονη, δηλαδή είτε στον ίδιο είτε σε διαφορετικό χρόνο. Ο παράγοντας της αλληλεπίδρασης είναι εξαιρετικά σημαντικός, αν και δεν πρέπει να επιδιωχθεί σε βάρος του περιεχομένου που θα έχει το μάθημα. Αυτό σημαίνει πως είναι καίριας σημασίας οι σπουδαστές να έχουν

αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκάστοτε καθηγητή, χωρίς ωστόσο η εν λόγω αλληλεπίδραση να τίθεται ως το βασικότερο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, παρόλο που φυσικά θα πρέπει να είναι τόσο διαθέσιμη όσο και σχετική. (Simpson, 2018). Μέσω της φράσης "τηλεπικοινωνιακά μέσα" υπονοούνται ηλεκτρονικά μέσα, τύπου του τηλεφώνου, της τηλεόρασης και του διαδικτύου. Ως τηλεπικοινωνία ορίζεται η επικοινωνία εξ αποστάσεως. Είναι εύλογο, ότι όσο τα τηλεπικοινωνιακά συστήματα θα γνωρίζουν βελτίωση και θα γίνονται πιο ευέλικτα σταδιακά θα αποτελέσουν τους στυλοβάτες των υπαρχόντων εκπαιδευτικών εξ αποστάσεως συστημάτων (Bates, 2005). Παρόλα αυτά τα πιο παλιά και σε μικρότερο βαθμό εξελιγμένα συστήματα τηλεπικοινωνιών θα εξακολουθήσουν να έχουν μεγάλη σημασία (McIsaac & Gunawardena, 1996)

Και τέλος ο ορισμός αναφέρεται στις έννοιες της σύνδεσης των μαθητών, των πηγών και των εκπαιδευτικών. Αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές και ότι οι πηγές γνώσεων είναι αρκετά διαθέσιμες και καθιστούν δυνατή την προώθηση της μάθησης. Είναι απαραίτητο οι πηγές να υποβάλλονται σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό μέσω του οποίου θα οργανώνονται σε μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες θα προασπίζουν τη μάθηση (Simpson, 2018). Στον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνονται τα τέσσερα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Σε περίπτωση που ένα εξ αυτών ή περισσότερα απουσιάζουν, αυτομάτως δεν υφίσταται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι Garrison και Shale (1987) υποστήριξαν πως υπό το πρίσμα της διαρκούς εξέλιξης των τεχνολογιών που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορισμένοι παλαιότεροι ορισμοί όπως αυτός του Keegan (2005) είναι πολύ στενοί και δεν ανταποκρίνονται στην υφιστάμενη κατάσταση αλλά ούτε και στις ενδεχόμενες μελλοντικές δυνατότητες. Παρόλο που δεν διατύπωσαν κάποιον δικό τους ορισμό σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέφεραν ορισμένα κριτήρια τα οποία έκριναν ως βασικά για τον χαρακτηρισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανέφεραν ότι στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεπάγεται πως το μεγαλύτερο κομμάτι της εκπαιδευτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή συμβαίνει δίχως επαφή. Συνεπώς το εκπαιδευτικό υλικό θα είναι απαραίτητο να είναι όσο το δυνατόν πιο καλογραμμένο, πλούσιο όσον αφορά τα παραδείγματα και τις εκάστοτε δραστηριότητες τις οποίες περιέχει, ενώ πρέπει και να ενσωματώνει ορισμένες ασκήσεις αυτό-αξιολόγησης (Ally, 2004). Ακόμα αναφέρεται ότι

η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι απαραίτητο να περιέχει αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στον δασκάλου και τον μαθητή, μέσω της οποίας θα καθίσταται δυνατή η διευκόλυνση και η υποστήριξη της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και τέλος αναφέρεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιεί τη τεχνολογία προκειμένου να καταστεί δυνατή η προαναφερθείσα αμφίδρομη επικοινωνία (Simonson, 2007).

Ο Edwards (1995) επιλέγει τον όρο της "ανοικτής εκπαίδευσης", προκειμένου να περιγράψει έναν καινούριο τρόπο θεώρησης του πεδίου της εκπαίδευσης στα πλαίσια ενός ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου. Ο ίδιος αποσαφηνίζει ότι η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αυτή της ανοικτής μάθησης αποτελούν δύο προσεγγίσεις της εκπαίδευσης οι οποίες διαφέρουν. Παρόλο που δε προβαίνει στη διαμόρφωση κάποιου ορισμού, υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σαν προσέγγιση προσφέρει από απόσταση ευκαιρίες μάθησης μέσω της χρησιμοποίησης μαζικώς παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού το οποίο προσφέρει σε μία μεγάλη αγορά. Αντιθέτως, η ανοικτή μάθηση προσδίδει πιο μεγάλη έμφαση στους παράγοντες των τρεχουσών αναγκών και της διαθέσιμης αγοράς, συνυπολογίζοντας τις εκάστοτε τοπικές απαιτήσεις και διαφορές, μη παρέχοντας συνεπώς ένα κοινό, μαζικό πρόγραμμα σπουδών στο σύνολο. Μέσω της ανοικτής μάθησης συντελείται μία μετατόπιση από τον προσανατολισμό της μαζικής παραγωγής και της μαζικής κατανάλωσης προς την κατεύθυνση των τοπικών και ατομικών αναγκών και απαιτήσεων (Bates, 2005). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι αναφορικά με το πεδίο που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αναγκαία η εύρεση άλλων λέξεων, πέραν της λέξης εικονικός, για την περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία αξιοποιεί τη τεχνολογία, δίχως να υπάρχει η προϋπόθεση τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή είτε να είναι στην ίδια τοποθεσία είτε να επικοινωνούν αποκλειστικά σε πραγματικό χρόνο (Simonson, 2007).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος η οποία πρέπει να αναφερθεί και σχετίζεται με τη χρησιμοποίηση των προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι αυτή της αναγκαιότητας για προγράμματα μικτής μάθησης αφού εκμεταλλεύονται ποικίλα εργαλεία μάθησης και συνδυάζουν ποικίλες μορφές διδασκαλίας τύπου της παραδοσιακής, της «πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας», της ζωντανής ηλεκτρονικής μάθησης και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης στο πλαίσιο της οποίας ο εκάστοτε επιμορφωμένος λειτουργεί με βάση το δικό του ρυθμό (Singh, 2003). Καθίσταται σαφές λοιπόν τοιούτοτρόπως ότι η

μικτή μάθηση παρέχει πιο πολλές διδακτικές και μαθησιακές επιλογές και αυτό την καθιστά αποτελεσματικότερη συγκριτικά με τους πιο απλούς τρόπους διδασκαλίας.

1.4.Μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Έως ότου να εμφανιστεί η τεχνολογία των τηλεπικοινωνιών οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνταν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν αρκετά πεισμένοι αναφορικά με τη προσφορά αμφίδρομης είτε σε πραγματικό χρόνο, είτε με χρονική καθυστέρηση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους σπουδαστές, αλλά και ανάμεσα στους σπουδαστές (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2014).

Στην περίπτωση του μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υλοποιούταν δι' αλληλογραφίας, στα πλαίσια του οποίου αποδιδόταν μεγάλη βαρύτητα στην ανεξαρτησία του σπουδαστή, βασικό εκπαιδευτικό μέσο ήταν η εκτύπωση, που χορηγούνταν μέσα από το ταχυδρομείο. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον σπουδαστή είχε τη μορφή αλληλογραφίας, στα πλαίσια της οποίας ο σπουδαστής όταν τελείωνε τις εργασίες του, τις ταχυδρομούσε στον εκπαιδευτικό προκειμένου αυτός να τον ανατροφοδοτήσει. Στοιχεία όπως η ομαδική εργασία και η συνεργατική μάθηση σπανίως εντοπίζονταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρόλο που είχαν συντελεστεί ορισμένες προσπάθειες προκειμένου να διευκολυνθούν οι ομαδικές δραστηριότητες σε κάποια τοπικά κέντρα σπουδών (Simonson, 2007).

Χάρη στην εξέλιξη που έχουν γνωρίσει οι σύγχρονες τεχνολογίες, πλέον είναι εφικτή η αμφίδρομη και κυρίως σε πραγματικό χρόνο αλληλεπίδραση, όπως και η διασύνδεση ανάμεσα στους σπουδαστές και τους εκπαιδευτικούς, που είναι γεωγραφικά διαχωρισμένοι, για την επίτευξη αλληλεπίδρασης σε πραγματικό χρόνο (Taylor, 2001).

Οι εν λόγω τεχνολογίες δεν είναι οι πλέον κατάλληλες για να προωθήσουν την συνεργατική μάθηση ανάμεσα σε ομάδες σπουδαστών οι οποίες είναι σε διαφορετικές τοποθεσίες. Ωστόσο οι ασύγχρονες μέσα από υπολογιστή επικοινωνίες έχουν το πλεονέκτημα ότι η εκάστοτε αίθουσα διδασκαλίας είναι ανοικτή καθ' όλη τη μέρα και κάθε μέρα, γεγονός το οποίο τους διευκολύνει όλους, καθώς ο καθένας έχει άλλα ωράρια. Παρόλο που το συγκεκριμένο σύστημα ενδέχεται να είναι είτε πραγματικού χρόνου είτε ασύγχρονο,

παίρνει τη μορφή του ασύγχρονου λόγω του χαρακτηριστικού της ανεξαρτησίας όσον αφορά το χρόνο (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Την περίοδο των δεκαετιών του 1970 και του 1980 μεγάλο μέρος των εξ αποστάσεως ιδρυμάτων χρησιμοποιούσε την εκτύπωση ως μέσο παράδοσης, ενώ από τη δεκαετία του 2000 το μεγαλύτερο μέρος τους είχε υιοθετήσει τηλεπικοινωνιακά συστήματα για την υλοποίηση της παράδοσης του μαθήματος (Bates, 2005). Ολοένα και πιο πολλοί οργανισμοί οι οποίοι διδάσκουν εξ αποστάσεως επιλέγουν τη χρησιμοποίηση συστημάτων πολυμέσων τα οποία ενσωματώνουν συνδυασμούς από τεχνολογίες, πραγματικού χρόνου και μη πραγματικού χρόνου, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες που έχουν οι μαθητές (Taylor, 1995).

Οι μορφές, λοιπόν, τις οποίες δύναται να έχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συγκεντρώνονται παρακάτω (McIsaac & Gunawardena, 1996):

«Η μορφή του ίδιου χρόνου και του ίδιου σημείου» (same time, same place instruction)

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να έχει τη «μορφή του ίδιου χρόνου και του ίδιου σημείου» και είναι η συχνότερη μορφή αλληλεπίδρασης πρόσωπο με πρόσωπο. Ορισμένοι στόχοι που έχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δύναται να εκπληρωθούν μόνο μέσα από τη διαπροσωπική συνάντηση. Το «Αγγλικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο», λόγου χάρη που διδάσκει εξ αποστάσεως, πραγματοποιεί συγκεντρώσεις των φοιτητών στο ίδρυμα τη περίοδο του καλοκαιριού προκειμένου αυτοί να συμμετάσχουν σε διάφορα εργαστηριακά πειράματα. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα μαθήματα χρειάζονται προσωπική επίδειξη, παρατήρηση και φυσικά πρακτική όπως και ανατροφοδότηση σε διαδικασίες τύπου μιας χειρουργικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη η υλοποίηση διαπροσωπικών συναντήσεων. Μέσα από αντίστοιχες συναντήσεις οι αποδεκτές πρακτικές γνωρίζουν μία ελαφρά τροποποίηση προκειμένου να διευκολυνθούν τα ηλεκτρονικά μέσα (McIsaac & Gunawardena, 1996).

«Η μορφή του ίδιου χρόνου και του διαφορετικού σημείου» (same time, different place instruction).

Αυτή η μορφή χωρίζεται σε δύο τύπους. Τη συνάντηση μέσα από τηλεπικοινωνιακά μέσα στη διάρκεια της οποίας όσοι συμμετέχουν, ενώ χωρίζονται γεωγραφικά, δύναται να

αλληλοεπιδράσουν ταυτόχρονα και τη χρησιμοποίηση μη αλληλεπιδραστικών μέσων, τύπου της ανοικτής μετάδοσης μέσα από τη τηλεόραση ή το ραδιόφωνο για την επίτευξη της διδασκαλίας μεγάλου αριθμού εκπαιδευόμενων στον ίδιο χρόνο, δίχως ωστόσο να τους παρέχεται η δυνατότητα για αλληλεπίδραση με εκείνους που δημιουργήσαν το πρόγραμμα (McIsaac & Gunawardena, 1996).

Η τηλεδιάσκεψη (Taylor, 1995) δύναται να διαχωριστεί σε περαιτέρω κατηγορίες με βάση τη τεχνολογία η οποία χρησιμοποιείται: σε τηλεδιάσκεψη ήχου, σε τηλεδιάσκεψη ήχου και γραφικών, σε τηλεδιάσκεψη βίντεο και σε τηλεδιάσκεψη μέσω υπολογιστή. Η τηλεδιάσκεψη μέσω υπολογιστή διαχωρίζεται με τη σειρά της σε δύο είδη: τη σύγχρονη τηλεδιάσκεψη, κατά την οποία δύο ή και περισσότεροι υπολογιστές είναι συνδεδεμένοι στον ίδιο χρόνο ο οποίος καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση και την ασύγχρονη τηλεδιάσκεψη μέσω υπολογιστή, κατά την οποία οι συμμετέχοντες αλληλοεπιδρούν μεν, αλλά σε χρόνο και σε τόπο που είναι βολικός για αυτούς. Ακόμα αναφέρεται ότι η ασύγχρονη τηλεδιάσκεψη μέσα από υπολογιστή δύναται να αποτελεί μέρος της κατηγορίας της διδασκαλίας του διαφορετικού χρόνου και τόπου. Τα παραπάνω είδη τηλεδιάσκεψης παρόλο που διαφέρουν, έχουν και ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά όπως το γεγονός πως σε όλα τα είδη χρησιμοποιούνται τηλεπικοινωνιακά κανάλια σαν μεσολαβητές. Για την υλοποίηση της διδασκαλίας και της επικοινωνίας συνδέουν είτε μεμονωμένα άτομα είτε ομάδες που βρίσκονται σε πολλαπλές τοποθεσίες και προσφέρουν είτε αμφίδρομη επικοινωνία είτε αλληλεπίδραση. Ένα από τα βασικά πλεονέκτημα που έχουν τα συστήματα τηλεδιάσκεψης είναι πως δύναται να συνδέσουν μεγάλο αριθμό ατόμων τα οποία χωρίζονται γεωγραφικά.

«Η μορφή του διαφορετικού χρόνου και του ίδιου σημείου» (different time, same place instruction)

Η εν λόγω μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης απαντάται σε εργαστήρια και σε εκπαιδευτικά κέντρα, στα πλαίσια των οποίων οι σπουδαστές μαζεύονται σε διαφορετικούς χρόνους προκειμένου να αλληλοεπιδράσουν με εκπαιδευτές και άλλους σπουδαστές. Ορισμένοι τύποι διδακτικών στόχων δύναται να ικανοποιηθούν με επιτυχία μέσα από τον κανονισμό μίας συνάντησης σπουδαστών για την υλοποίηση ενός εργαστηριακού

πειράματος και για την παρατήρηση του συγκεκριμένου πειράματος. Μερικά τοπικά κέντρα μελέτης αξιοποιούνται από ιδρύματα τύπου του Αγγλικού Ανοικτού Πανεπιστημίου προκειμένου να υποστηρίξουν τους εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενους, παρέχοντας τους τη δυνατότητα συναντήσεων με καθηγητές και με άλλους σπουδαστές εκτός των βιβλιοθήκης (McIsaac & Gunawardena, 1996).

«Η μορφή του διαφορετικού χρόνου και του διαφορετικού σημείου» (different time, different place instruction

Οι τεχνολογίες οι οποίες επιλέγονται στην εν λόγω μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι εκείνες οι οποίες καθιστούν δυνατή μόνο τη μονόδρομη μεταφορά πληροφορίας, τύπου των εκτυπώσεων, των κασετών ήχου και των βιντεοκασετών και εκείνες οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση (Taylor, 1995). Όσες τεχνολογίες παρέχουν αλληλεπίδραση κατανέμονται σε δύο κατηγορίες: σε εκείνες οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον καθηγητή και τον σπουδαστή και ανάμεσα στις ομάδες σπουδαστών, τύπου των επικοινωνιών μέσω υπολογιστή και σε εκείνες οι οποίες παρέχουν αλληλεπίδραση ανάμεσα στον σπουδαστή και τη μηχανή, τύπου της βασισμένης στον υπολογιστή διδασκαλίας και των διαδραστικών βίντεο. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες τεχνολογίας αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξατομικευμένη γνώση η οποία παρέχει στους σπουδαστές τη δυνατότητα ελέγχου της μάθησης (McIsaac & Gunawardena, 1996).

1.5. E-learning και περιβάλλοντα e-learning

Το e-learning αποτελεί μορφή εκμάθησης η οποία διευκολύνεται και υποστηρίζεται μέσα από τη χρήση πληροφοριών και τεχνολογίας επικοινωνιών. Στα πλαίσια της εν λόγω μορφής μόρφωσης καθηγητής και μαθητής βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο. Η γνώση παρέχεται μέσα από το διαδικτύου και άλλες ψηφιακές μορφές. Στην περίπτωση του e-learning παύουν να υφίστανται οι παραδοσιακές αίθουσες διδασκαλίας, καθώς η εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από το διαδίκτυο, ένα δίκτυο υπολογιστών, την τηλεόραση / και την δορυφορική ραδιοφωνική μετάδοση. Το e-learning εμπεριέχει τη χρησιμοποίηση ενός υπολογιστή, κάποιας ηλεκτρονικής συσκευής προκειμένου να προσφέρει το υλικό της κατάρτισης, της

εκπαίδευσης και εκμάθησης, και ένα λογισμικό το οποίο διαμορφώνεται προκειμένου να διδάξει στους χρήστες τις καινούριες δεξιότητες και παραδίδεται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και των μεθόδων Ιστού (Osguthorpe & Graham, 2003). Βασίζεται στη χρησιμοποίηση των τεχνολογιών δικτύων τα οποία δημιουργούν, ενθαρρύνουν, παραδίδουν, και διευκολύνουν τη διαδικασία της εκμάθησης, οποτεδήποτε και οπουδήποτε, ενώ συνεισφέρει στην παράδοση του περιεχομένου εκμάθησης, σε πραγματικό χρόνο, το οποίο βοηθά την καλλιέργεια των πεδίων γνώσης, η οποία καλείται να συνδέσει τους αρχαίους και επαγγελματίες με τους εκάστοτε εμπειρογνώμονες. Αποτελεί επίσης ένα φαινόμενο το οποίο παρέχει τη δυνατότητα πρόσβασης αλλά και την ευκαιρία σε ανθρώπους και οργανισμούς για σύμπλευση με τις ταχύτατες αλλαγές οι οποίες χαρακτηρίζουν το περιβάλλον του διαδικτύου, συμβάλλοντας στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας τους στα πλαίσια του παγκόσμιου πλέον ανταγωνισμού (Osguthorpe & Graham, 2003).

Γενικότερα, το e-learning αφορά τη χρήση της τεχνολογίας του διαδικτύου για την μεταφορά μιας μεγάλης λίστας μεθόδων που συμβάλλουν στην ενίσχυση της γνώσης. Η μέθοδος του e-learning θεμελιώνεται σε τρία κριτήρια: α) είναι δικτυακό και αυτό συνεπάγεται πως έχει δυνατότητες τύπου αυτόματης αναβάθμισης, αποθήκευσης, μετατροπής και μοιράσματος της πληροφορίας, β) παρέχεται στον τελικό χρήστη μέσα από έναν υπολογιστή, ο οποίος χρησιμοποιεί έναν από εξοπλισμό internet και γ) επικεντρώνεται στην ευρύτερη έννοια της μάθησης, ξεφεύγοντας εκ των παραδοσιακών μεθόδων εκπαίδευσης (Paramythis & Loidi-Reisinger, 2003).

Βασικά μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης αποτελούν τα εικονικά πανεπιστήμια, ορισμένοι e-εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί και κοινοπραξίες, καθώς και οι εκπαιδευτικές πύλες. Το κάθε μοντέλο χαρακτηρίζεται από πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, που αφορούν είτε τους εκπαιδευόμενους είτε τους οργανισμούς (δηλαδή τις εταιρείες και τα πανεπιστημιακά ιδρύματα) που προσφέρουν τις υπηρεσίες τηλεεκπαίδευσης. Η τηλεεκπαίδευση προσφέρεται μέσω συστημάτων ειδικά σχεδιασμένων για αυτή μέσω δικτυακών πλατφόρμων e-learning και συνεπώς είναι η τεχνολογική υποδομή που απαιτείται για την παροχή αυτής. Στην εν λόγω κατηγορία εμπεριέχονται συστήματα τύπου των συστημάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικού υλικού, των συστημάτων διαχείρισης μαθημάτων, των συστημάτων

διαχείρισης της μάθησης όπως και μερικές ακόμα υποστηρικτικές υπηρεσίες (Garrison, 2011).

Το e-learning περιλαμβάνει τη συνεργατική εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτές αλλά και ανάμεσα στους μαθητές, ομοίως δηλαδή με την κλασική εκπαίδευση, με την μορφή την οποία λαμβάνει εντός μίας παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας. Εξάλλου, σε γενικές γραμμές και τα ηλεκτρονικά σεμινάρια πραγματοποιούνται σε “τάξεις”. Η ειδοποιός έγκειται στο γεγονός πως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε διαφορετικό χώρο από τους μαθητές και συνεπώς η έννοια της “τάξης” προσλαμβάνει εικονική έννοια. Συνεπώς η διδασκαλία δύναται να λάβει τη μορφή ασύγχρονης συνεργασίας / asynchronous collaborative, τη μορφή σύγχρονης συνεργασίας / synchronous collaborative και τη μορφή εξατομικευμένου ρυθμού / self-paced (Sun, Tsai, Finger, Chen & Yeh, 2008).

Στοιχεία τύπου της μεθοδολογίας, των προϊόντων και των υπηρεσιών που παρέχονται μέσω του elearning, αποτελούν συνδυασμό όλων των διαθέσιμων έως σήμερα τεχνολογίες, τύπου των υπολογιστών, του διαδικτύου, του ψηφιακού ήχου, της εικόνας, του βίντεο, των κινουμένων σχεδίων, των προσομοιώσεων, των τηλεπικοινωνιακών φορέων και λοιπά, εντός των πλαισίων ενός ολοκληρωμένου περιβάλλοντος σύνθεσης και διανομής του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιεχομένου (content) (Moore et al., 2011).

Με τεχνικούς όρους, οτιδήποτε κάποιος μαθαίνει μέσω ενός υπολογιστή αποκαλείται «εικονική εκπαίδευση». Τα «Εικονικά σχολεία» αποτελούν σχολεία με την ευρύτερη έννοια, καθώς δεν διαθέτουν τοίχους, κτίρια, τάξεις και συνολικά στερούνται γεωγραφικής υπόστασης. Ο εντοπισμός των «εικονικών σχολείων» στο χάρτη είναι αδύνατος, διότι αυτά καλούνται να εξυπηρετήσουν εκπαιδευτικές ανάγκες και ενδιαφέροντα τα οποία είναι γεωγραφικά διασκορπισμένα. Οι εκπαιδευτές παραδίδουν μαθήματα μέσω της χρήσης της τεχνολογία και ιδίως του διαδικτύου. Τα «εικονικά σχολεία» περιλαμβάνουν προγράμματα μέσω των οποίων παρέχεται μία αρκετά ευρεία γκάμα εικονικών μαθημάτων (Huang, Lin & Huang, 2012).

Ο όρος της «ηλεκτρονικής μάθησης», ως τελική εικόνα έχει την παροχή εκπαίδευσης μέσα από τις τεχνολογιών πληροφορίας και εκπαίδευσης, μίας εκπαίδευσης η οποία θα αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι των γενικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Δηλαδή

αυτό το οποίο θα επιδιωχθεί είναι η διαμόρφωση των συνθηκών που απαιτούνται για τη «ψηφιακή μόρφωση». Συνεπώς καθίσταται σαφές πως η ψηφιακή μόρφωση αποκτά εξίσου μεγάλη βαρύτητα με τη συμβατική μόρφωση.

Από όταν υιοθετήθηκε το διαδίκτυο και σταδιακά εξελίχθηκε σε μέσο ανταλλαγής πληροφοριών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της δεκαετίας του 1970 αντιλήφθηκαν την ακαδημαϊκή προοπτική που είχε το εν λόγω μέσο σαν εργαλείο εκπαίδευσης. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες κυβερνήσεις πολλών των ανεπτυγμένων αλλά και αναπτυσσόμενων χωρών διατίθενται όλο και θετικότερα προς τις δυνατότητες που προσφέρει η διαδικτυακή εκπαίδευση, τόσο λόγω των οικονομικών της πλεονεκτημάτων, όσο και της μεγάλης προσβασιμότητας που την χαρακτηρίζει καθώς στα πλαίσια της καταργούνται παράγοντες τύπου της ηλικίας, του κοινωνικού περιβάλλοντος, του χρόνου και της γεωγραφικής θέσης. Είναι εύλογο λοιπόν το γεγονός πως έχουν διαμορφωθεί ορισμένες πλατφόρμες e-learning οι οποίες καλούνται να στηρίξουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

1.6. Ο αντισταθμιστικός ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής θέασης της εκπαίδευσης, παρέχονται συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εν μέσω των οποίων οι δράσεις, τα ερεθίσματα και τα προγράμματα έχουν ως πρωταρχικό στόχο να εξισορροπήσουν τρόπο τινά τις ανισότητες, σε περιπτώσεις κατά τις οποίες μαθητές προερχόμενοι από ελλιπή οικογενειακά περιβάλλοντα, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στους πολυάριθμους ρόλους της σχολικής πραγματικότητας (Οικονομίδης). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, είναι σύνηθες τα παιδιά αυτά να ακολουθούν μια βραδεία εκπαιδευτική πορεία, να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας (Flaxman, 1985· Κυρίδης, 1996, 1997, Μυλωνάς, 1982· Πυργιωτάκης, 1992, Buchel et al., 2000). Τα αίτια για αυτό είναι ποικίλα και συνδέονται εν πολλοίς με τη μη παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά, που οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο πενίας, όπου παιδιά που προέρχονται από έναν χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο, εισέρχονται στο σχολείο με περιορισμένα εφόδια, για να οδηγηθούν τελικά στη σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μια αδύναμη παρουσία στην αγορά εργασίας (Οικονομίδης, 2). Όταν τελικά οι νέοι αυτοί κάνουν οικογένειες, το χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο διαιωνίζεται

στο πλαίσιο της νέας οικογένειας (Κολιάδης & Πολυχρονοπούλου, 1992· Κυρίδης, 1996· Cregg & Machi, 2000). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οριστεί σε γενικές γραμμές ως μάθηση που επιδιώκεται καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής: μάθηση που είναι ευέλικτη, ποικίλη και διαθέσιμη σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικούς τόπους. Η διά βίου μάθηση κατά βάση προωθεί τη μάθηση πέρα από την τυπική, παραδοσιακή εκπαίδευση σε όλη τη ζωή των ενηλίκων και θα έπρεπε να εδράζεται στους τέσσερις βασικούς πυλώνες εκπαίδευσης, καταρχάς στη μάθηση με στόχο τη γνώση, δηλαδή μάθηση των συγκεκριμένων εργαλείων μάθησης, αντί να επιδιώκουμε απλά την απόκτηση δομημένης γνώσης, έπειτα τη μάθηση της πράξης, δηλαδή να μάθουμε να κάνουμε - να εξοπλίσουμε τους ανθρώπους για τα είδη εργασιών που απαιτούνται τώρα και στο μέλλον, συμπεριλαμβανομένης της καινοτομίας και της προσαρμογής της μάθησης σε μελλοντικά περιβάλλοντα εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την ανταπόκριση στους ανθρώπους, επιτρέποντάς τους έτσι να δείξουν προσαρμοστικότητα στη μεταβιομηχανική κοινωνία, ενισχύοντας τις δεξιότητες για διαχείριση της αβεβαιότητας μέσα στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης.

Η σύγχρονη χρήση της τεχνολογίας από τα διδακτικά μέσα μοιάζει ανεξέλεγκτη. Πολλοί διαπιστώνουν το τέλος της επικοινωνίας μέσα από την υπερβολική επικοινωνία ή την υπερβολική πληροφόρηση και μιλούν για απώλεια της σημασίας ή για αυτοαναφορική εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε μια παιδαγωγική σκέψη γύρω από το ζήτημα της πρόσληψης, και ειδικότερα γύρω από τον τρόπο αντιμετώπισης του φοιτητή ως δέκτη του μηνύματος, με άλλα λόγια την προοπτική δημιουργίας μιας οπτικής εκπαίδευσης που έχει ήδη εφαρμοστεί σε άλλες χώρες. Στη χώρα μας, το εικονικό μήνυμα απευθύνεται σε έναν δέκτη εντελώς ανυποψίαστο, παθητικό. Η παθητική αυτή στάση συμβάλλει, κατά τη γνώμη μας, και στην περίφημη "έλλειψη κριτικού πνεύματος" για την οποία βάλλεται διαρκώς ο μαθητής, χωρίς προφανώς να επιχειρείται, ούτε στο ελάχιστο, η αντιμετώπισή της. Αυτό σημαίνει ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το υποκείμενο εμπλέκεται σε μια σειρά συμβόλων που το απομακρύνει από την άμεσα βιωμένη αλήθεια (Lemaire 1977), δηλαδή η συμβολική διάσταση του λόγου (ή του μέσου) υπονομεύει την πληροφοριακή του λειτουργία.

Στη σύγχρονη εποχή της συσσώρευσης και εισροής πληθώρας πληροφοριών, το ερώτημα που τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η έννοια του γραμματισμού κατά τη συλλογή, επεξεργασία, ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών. Ο γραμματισμός σχετίζεται κατά βάση με στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες για την αποκωδικοποίηση και κριτική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο. Επιπλέον, ο γραμματισμός έχει να κάνει με την εν γένει κατανόηση ενός κειμένου, που εδράζεται στο είδος του κειμένου, την ιστορικότητά του, καθώς και την ιδεολογία που μεταδίδει (Χατζησαββίδης, 2003, στο Τζιφόπουλος 2010).

Η έννοια του γραμματισμού σχετίζεται με γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για να αποκωδικοποιήσουμε τον γραπτό λόγο και να παράγει δικά του μηνύματα (Barton, 1994). Επιπλέον, ο γραμματισμός σχετίζεται με την ενεργό δράση εν γένει και με τη δυνατότητα βούλησης κατά την εξέταση των μηνυμάτων της γλώσσας (Αϊδίνης, 2012). Επιπλέον, ο γραμματισμός σχετίζεται με κάποιες δεξιότητες, όπως το να μπορεί κανείς να κατανοεί τις λέξεις και το νόημα ενός κειμένου εις βάθος, με στόχο την κατανόηση του βαθύτερου νοήματος. Επίσης, το πρωτεύουσας σημασίας είναι το είδος του κειμένου, το ιστορικό του υπόβαθρο, η ιδεολογία που μεταδίδει, αλλά και το μετα-αφήγημα που μπορεί να προκύψει (Χατζησαββίδης, 2003, στο Τζιφόπουλος 2010). Σύμφωνα με την Unesco (1970), ο γλωσσικός γραμματισμός ορίζεται ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο στη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες που συνδέονται με την κουλτούρα του και το γλωσσικό και μορφωτικό του υπόβαθρο. Εντούτοις, είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ αρχικά ο γραμματισμός ήταν περισσότερο συνδεδεμένος με τη γλώσσα, από τη δεκαετία του 1960 συνδέθηκε περισσότερο με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές, διότι έγινε αντιληπτός ως ένα σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητων για την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή, ως ένα σύνολο εν γένει κοινωνικών δεξιοτήτων (Γιακοπούλου & Κατσαφούρου, 2017).

Μια εκτεταμένη έκθεση που εκδόθηκε από το The Pew Learning and Technology Program στις ΗΠΑ δήλωσε με σαφήνεια ότι: «Οι όροι» εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και« ηλεκτρονική μάθηση »χρησιμοποιούνται περισσότερο ή λιγότερο εναλλακτικά»» (Twigg 2001, σελ. 4). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι διάφορες μορφές μάθησης μέσω των

ΤΠΕ προσδιορίζονται στη σχετική βιβλιογραφία με τουλάχιστον δώδεκα διαφορετικούς όρους, όπως η μάθηση μέσω διαδικτύου, η επικοινωνία μέσω υπολογιστή, τα τηλεματικά περιβάλλοντα, η ηλεκτρονική μάθηση, οι εικονικές τάξεις, οι ηλεκτρονικές I-Campus, ηλεκτρονική επικοινωνία, περιβάλλοντα μάθησης στον κυβερνοχώρο, διαδραστική επικοινωνία με γνώμονα τον υπολογιστή, καταναμημένη μάθηση, εκπαίδευση χωρίς σύνορα. Σε αυτό το άρθρο, όλες οι μορφές μάθησης / διδασκαλίας μέσω ΤΠΕ αναφέρονται ως «ηλεκτρονική μάθηση». Ορισμένες από τις πιο πρόσφατες τεχνολογίες αμφισβητούν την ίδια την ύπαρξη πανεπιστημίων που εδρεύουν στην πανεπιστημιούπολη. Ο Arnold (1999), για παράδειγμα, ισχυρίστηκε ότι οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας δημιουργούν τα κατάλληλα επιστημονικά περιβάλλοντα μάθησης στην κοινωνία της γνώσης και δεδομένου ότι «είναι εξαιρετικά μικρό βήμα οι μελέτες εξ αποστάσεως να αντικαταστήσουν τις μελέτες πρόσωπο με πρόσωπο το μέλλον » (ibid, σελ. 2). Στον πρόλογο του βιβλίου «Εικονικό Πανεπιστήμιο - Εκπαιδευτικό Περιβάλλον του Μέλλοντος», το οποίο παρέχει μια επισκόπηση της εφαρμογής των ΤΠΕ στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, ο Henk van de Molen δήλωσε ότι: «Στην κοινωνία των δικτύων είναι αναπόφευκτο τα πανεπιστήμια να έχουν να αντιμετωπίσουν με τις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ), όχι μόνο για την έρευνα αλλά και για την εκπαίδευση. Ορισμένοι πιστεύουν ότι τα πανεπιστήμια ως εκπαιδευτικά ιδρύματα θα γίνουν τελείως εικονικά ... » (van der Molen 2001, σ. Vii). Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα περισσότερα συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρέχεται μέσω των νέων ηλεκτρονικών μέσων και αντιστρόφως: η ηλεκτρονική μάθηση στα περισσότερα πανεπιστήμια και κολέγια σε όλο τον κόσμο δεν χρησιμοποιείται για σκοπούς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bates 2001, Collis and Moonen 2001, GuriRosenblit 2001a, b, 2002 · Harley et al., 2002 · Somekh and Davis 1997 · van der Wende 2002). Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» και η «ηλεκτρονική μάθηση» επικαλύπτονται σε ορισμένες περιπτώσεις, αλλά σε καμία περίπτωση δεν είναι ταυτόσημες. Σύμφωνα με μια πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ, για παράδειγμα, πάνω από το 85% των φοιτητών σε μεταδευτεροβάθμια ιδρύματα χρησιμοποιούν διάφορες μορφές ηλεκτρονικής μάθησης, αλλά μόνο το 7,6% λαμβάνουν μαθήματα διδασκαλίας εξ αποστάσεως. Η έλλειψη διάκρισης μεταξύ «ηλεκτρονικής μάθησης» και «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» αντιπροσωπεύει μεγάλο μέρος της παρερμηνείας των ρόλων ΤΠΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και για το μεγάλο χάσμα μεταξύ της ρητορικής στη βιβλιογραφία που



«Αριάδνη Πρατικάκη», «Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-Learning»

περιγράφει τις ευρείες μελλοντικές επιπτώσεις των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην πραγματική εφαρμογή τους.

2. Κεφάλαιο δεύτερο: Μεθοδολογία

2.1. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Όπως αποτυπώθηκε εκτενώς στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας θεσμός με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι η θεμελιώδης μέθοδος των ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αποτελεί και το σημείο της απόκλισης και της διαφοροποίησης από τις συμβατικές μεθόδους. Αποτελεί μία σχετικά νέα, ευέλικτη μέθοδο της οποίας η διάδοση διαρκώς αυξάνεται και της οποίας ένα βασικό χαρακτηριστικό, είναι αυτό του μικρού κόστους, συγκριτικά πάντα με το αντίστοιχο των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας (Marland, 2012). Λόγου χάρι, στην περίπτωση της Ελλάδας το κόστος που έχει η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ανέρχεται στο 1/2 του κόστους των συμβατικών σπουδών (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016). Η εμφάνιση και η εξέλιξη της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, αποτέλεσε απότοκο ενός συνδυασμού από αρκετές επιστημονικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις και πρακτικές. Η απαρχή της εντοπίζεται στις επιστήμες της αγωγής, ενώ στη συνέχεια συνέπλευσε με θεωρίες οι οποίες σχετίζονταν με την επικοινωνία και με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και εμπλουτίστηκε μέσω της ανάπτυξης και των νέων προσεγγίσεων που εισήχθησαν στις επιστήμες αγωγής. Τέλος αξιοποίησε και αρκετά στοιχεία τα οποία προέρχονταν από τους τομείς των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας (Lentell, 2004). Πέραν των προαναφερθέντων, ένα βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από τη θεωρητική ανασκόπηση όσον αφορά στη χρησιμοποίηση των προγραμμάτων της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι το γεγονός ότι η ενσωμάτωση των περιεχομένων οπτικοακουστικής μορφής (δηλαδή ήχου και βίντεο), η χρησιμοποίηση υπερκειμένου καθώς και η διανομή του εκάστοτε υλικού με έντυπη μορφή, συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών διαδικασιών. Αυτό σημαίνει, πως είναι ευρέως αποδεκτό στην ερευνητική κοινότητα πως ο ρόλος που έχει ο επιμορφωτής είναι κομβικής σημασίας για την επιτυχία του εκάστοτε προγράμματος επιμόρφωσης (Wirght & Jones, 2006 ; Salmon, 2000). Σε κάθε περίπτωση, είναι πολύ σημαντική η προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών σε άτομα που δεν είχαν την δυνατότητα και την ευκαιρία να φοιτήσουν και να αποπερατώσουν τις σπουδές τους στην εκπαίδευση εκ του σύνεγγυς. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί αδήριτη

αναγκαιότητα και εκπαιδευτική όαση για μεγάλο αριθμό ατόμων. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει στον τομέα αυτό αφορούν κυρίως στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βρατσάλη & Σοφός, 2019). Ιδιαίτερα στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τονίζεται η δυνατότητα στο πανεπιστήμιο, όσον αφορά στις ευκαιρίες που παρέχονται στους φοιτητές ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο (Corlett, Sharples, Bull, & Chan, 2005; Draper & Brown, 2004).

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να παρουσιάσει την εικόνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσον αφορά στη σχέση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, καθώς και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Η εκπόνηση αυτής της εργασίας έχει ως επιμέρους στόχο να αναδείξει αφενός την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου τα στοιχεία που προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών, τη δυνατότητα που παρέχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στις ανάγκες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται έχουν ως στόχο να εξετάσουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, να προσδιορίσουν την μαθησιακή ταυτότητα των εκπαιδευόμενων και να παρουσιάσουν τις παρούσες συνθήκες φοίτησής τους καθώς. Η μελέτη της αλληλεπίδρασης αυτών των συνιστωσών καθορίζει το πόσο συμβάλλουν θετικά ή όχι στη διαδικασία της μάθησης. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες που μελετώνται είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι δεν δύνανται να φοιτήσουν από κοντά, το βαθμό ικανοποίησης από τα προγράμματα σπουδών, αν αυτά με άλλα λόγια ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και στις πραγματικές τους ανάγκες. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας δύσκολος κλάδος στη διερεύνησή του. Η δυσκολία αυτή προκύπτει διότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση οφείλει να ανταποκριθεί στη εξαιρετικά μεγάλη ετερογένεια των εκπαιδευόμενων, των αναγκών τους με μια εξίσου μεγάλη ετερογένεια στους τρόπους προσέγγισης και διδασκαλίας των μαθημάτων. Φιλοδοξία της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει την σημαντικότητα του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού ρόλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή στη διαδικασία αυτή.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων, στα πλαίσια της οποίας αναλύονται εμπειρίες, αναπτύσσονται δεξιότητες και γνώσεις και πραγματοποιούνται δραστηριότητες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ μειώνεται το κόστος της εκπαίδευσης (Bates, 1997). Η κυρίαρχη θέση που διέπει τη λογική της διά βίου εκπαίδευσης είναι η ένταξη της εκπαίδευσης σε μία διαδικασία κοινωνικού

μετασχηματισμού και ανατροπής της σημερινής κοινωνικο-εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός καθίσταται μοχλός κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Το εναλλακτικό αυτό σχολείο του μέλλοντος μπορεί να αρχίσει να το δομεί ο εκπαιδευτικός αλλάζοντας καθημερινά την εκπαιδευτική του πράξη. Η παιδαγωγική πραγματικότητα απαρτίζεται από τους κοινωνικούς περίγυρους μέσα στους οποίους εκδηλώνεται μία παιδαγωγική δραστηριότητα με στόχο την αγωγή. Η αγωγή όμως στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει την έννοια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδαγωγούμενο ως μία κοινωνική διαδικασία.

Σύμφωνα με διάφορες θεωρίες που διατυπώθηκαν σχετικά με την παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζονται ως δυο τελείως διαφορετικές αντιλήψεις εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική επιστήμη απευθύνεται σε νέους ανθρώπους, σ' αυτούς δηλαδή που δεν έχουν εισέλθει ακόμη στην παραγωγική διαδικασία και η εκπαίδευσή τους στηρίζεται κυρίως στον διδάσκοντα (δάσκαλο και καθηγητή). Αντίθετα η εκπαίδευση ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απευθύνεται σε ενήλικα άτομα που θέλουν να βελτιώσουν ή να συμπληρώσουν ή ακόμη και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε μορφωτικό και σε πρακτικό επίπεδο, όταν ετερόκλητοι παράγοντες τους απέτρεψαν να γίνουν αποδέκτες της ημερήσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο θεωρείται πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι η εκπαίδευση εξ αποστάσεως στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στο ενδιαφέρον και την θέληση των ενηλίκων μαθητών, οι οποίοι ξεκινούν μία διαδικασία μάθησης, πολλές φορές με αντίξοες συνθήκες, γιατί είναι πάρα πολύ σημαντικό γι' αυτούς. Είναι δηλαδή, μια διαδικασία επιλογής αποκλειστικά και μόνο από τους ίδιους τους μαθητές.

Ο όρος εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενηλίκους δίνοντάς τους τη δυνατότητα της απόκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων μέσω των νέων τεχνολογιών, που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη ή την εύρεση καλύτερης εργασίας. Ουσιαστικά δεν αποκτούν απλές γνώσεις ή δεξιότητες αλλά ένα σύνολο μετασχηματιστικών γνώσεων και εμπειριών. Άρα η εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με την ενηλίκων μαθητών έχει κάποιες σημαντικές διαφορές.

Στην εκπαίδευση ανηλίκων οι μαθητές στηρίζονται κυρίως στις γνώσεις του εκπαιδευτικού, μαθαίνουν γραμμικά, τα κίνητρα της μάθησης είναι εξωτερικά, σε αντιδιαστολή οι ενήλικες συμμετέχουν με ελεύθερη βούληση, η εσπερινή εκπαίδευση είναι σχολεία επιλογής, οι ενήλικες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεν είναι παθητικοί δέκτες επίσης ακολουθούν στρατηγικές αυτοανάπτυξης γιατί τα κίνητρα και ο χρόνος παρακολούθησης των μαθημάτων είναι τελείως διαφορετικός για τον κάθε έναν από αυτούς.

Ως εκ τούτων, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η σχέση και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες που ανακύπτουν;
3. Ποιές είναι οι προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
4. Ποια είναι η εκπαιδευτική στοχοθεσία στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
5. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στις νέες τεχνολογίες και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η Βιβλιογραφική επισκόπηση θα βασιστεί στην μέθοδο integrative review, η οποία κατά βάση συνοψίζει την προηγούμενη εμπειρική ή θεωρητική βιβλιογραφία και παρέχει μια πληρέστερη κατανόηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου (Whittemore & Knaffl, 2005). Πρόκειται για μια προσέγγιση, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα ολοκληρωμένης αναθεώρησης, καθώς και τη συμπερίληψη ποικίλων μεθοδολογιών (δηλαδή πειραματικών και μη πειραματικών ερευνών), ενώ συμβάλλει στην παρουσίαση ποικίλων οπτικών για ένα φαινόμενο ((Broome 1993, Kirkevold 1997, Estabrooks 1998, Evans & Pearson, 2001). Ωστόσο, η πολυπλοκότητα που είναι εγγενής μπορεί να συμβάλει στην έλλειψη αυστηρότητας, (Beck 1999, O'Mathuna 2000). Μέθοδοι για τη βελτίωση της συλλογής δεδομένων (δηλαδή αναζήτησης βιβλιογραφίας) και δεδομένων που έχουν αναπτυχθεί (Garrard 2004, Conn et al. 2003).

Η ανάλυση θα ακολουθήσει τα στάδια που έχουν προταθεί από τους Whittemore & Knaffl (2005:549), σύμφωνα με τα οποία κατόπιν του προσδιορισμού του προς εξέταση φαινομένου-προβλήματος, ακολουθεί η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, όπου από μια πληθώρα πηγών, θα καταλήξουμε σε εκείνες που εξετάζουν συγκεκριμένα το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έπειτα, το τελικό δείγμα αυτής της ανασκόπησης θα περιλαμβάνει τόσο εμπειρικές όσο και θεωρητικές αναφορές. Η integrative review έχει πολλά οφέλη για την επιστημονική διεργασία, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης των επιστημονικών στοιχείων, εντοπίζοντας τα κενά στην τρέχουσα έρευνα, προσδιορίζοντας την ανάγκη για μελλοντική έρευνα, τη γεφύρωση μεταξύ συναφών τομέων εργασίας, τον εντοπισμό κεντρικών ζητημάτων σε μια ερευνητική ερώτηση, προσδιορίζοντας ένα θεωρητικό ή εννοιολογικό πλαίσιο και διερευνώντας ποιες μέθοδοι έρευνας χρησιμοποιήθηκαν με επιτυχία. Η διαδικασία ολοκληρωμένης ανασκόπησης σε 5 στάδια περιλαμβάνει (1) τη διαμόρφωση προβλημάτων, (2) τη συλλογή δεδομένων ή την αναζήτηση βιβλιογραφίας, (3) την αξιολόγηση των δεδομένων, (4) την ανάλυση δεδομένων και (5) την ερμηνεία και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η διατήρηση της επιστημονικής ακεραιότητας κατά τη διενέργεια μιας ολοκληρωμένης ανασκόπησης της έρευνας συνεπάγεται την προσεκτική εξέταση των απειλών για εγκυρότητα. Οι στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των απειλών εξετάζονται. Η μεθοδολογία της ολοκληρωμένης

αναθεώρησης πρέπει να περιλαμβάνει λεπτομερή και στοχαστική εργασία, το αποτέλεσμα της οποίας μπορεί να συμβάλει σημαντικά σε ένα συγκεκριμένο σύνολο γνώσεων και, κατά συνέπεια, στην πρακτική και την έρευνα (Russell, 2005).

Η μέθοδος αυτή είναι ο ευρύτερος τύπος μεθόδων αναθεώρησης της έρευνας που επιτρέπουν την ταυτόχρονη συμπερίληψη εμπειρικής και μη πειραματικής έρευνας προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα ένα φαινόμενο και μπορούν επίσης να συνδυάσουν δεδομένα από τη θεωρητική αλλά και την εμπειρική βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, οι ανασκοπήσεις ενσωματώνουν ένα ευρύ φάσμα σκοπών: να καθορίσουν τις έννοιες, να αναθεωρήσουν τις θεωρίες, να αναθεωρήσουν τα στοιχεία και να αναλύσουν τα μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα (Broome 1993). Το πλαίσιο δειγματοληψίας των ανασκοπήσεων σε συνδυασμό με την πολυπλοκότητα των σκοπών έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε μία συνολική απεικόνιση σύνθετων εννοιών, θεωριών ή προβλημάτων. Για παράδειγμα, το στάδιο αναζήτησης της βιβλιογραφίας μπορεί να είναι ατελές χωρίς να λαμβάνονται υπόψη σημαντικές πρωτογενείς πηγές. Τα δεδομένα από τις πρωτογενείς πηγές μπορούν να εξαχθούν και να ερμηνευθούν λανθασμένα. Πιο σημαντικό, η ανάλυση δεδομένων μπορεί να είναι ατελής ή να μην είναι μια ακριβής σύνθεση όλων των δεδομένων από τις πρωτογενείς πηγές. Η ανάλυση και η σύνθεση ποικίλων πρωτευουσών πηγών αποτελεί μείζονα πρόκληση για τη διεξαγωγή αναθεώρησης. Έτσι, η ανάπτυξη στρατηγικών ανάλυσης δεδομένων αποτελεί σημαντική προτεραιότητα στην ενημέρωση της μεθοδολογίας της αναθεώρησης. Οι ανασκοπήσεις της έρευνας θεωρούνται στοιχεία της έρευνας και ως εκ τούτου πρέπει να ανταποκρίνονται στις αρχικές μελέτες με μεθοδολογική αυστηρότητα (Ganong 1987, Cooper 1998). Ο Cooper (1998) έχει οριοθετήσει τη διαδικασία διεξαγωγής ανασκόπησης της έρευνας που περιλαμβάνει ένα στάδιο διαμόρφωσης προβλημάτων, ένα στάδιο αναζήτησης βιβλιογραφίας, ένα στάδιο αξιολόγησης δεδομένων, ένα στάδιο ανάλυσης δεδομένων και ένα στάδιο παρουσίασης. Αυτό το πλαίσιο και οι στρατηγικές που προτείνει ο συγκεκριμένος είναι κατάλληλες για όλες τις μεθόδους επανεξέτασης για οποιονδήποτε διεξάγει μια ολοκληρωμένη αναθεώρηση. Η ολοκληρωμένη επανεξέταση της έννοιας της ένταξης θα παράσχει ένα παράδειγμα αποφάσεων και ζητημάτων που συνδέονται με τη διαδικασία (Whittemore 2005). Το ενημερωμένο πλαίσιο αναθεώρησης του Whittemore και του Knaf1 ενσωματώνει μια μέθοδο ανάλυσης της έρευνας από ποικίλες εμπειρικές και θεωρητικές πηγές και περιγράφει ένα συστηματικό πλαίσιο που ενισχύει την αυστηρότητα της διαδικασίας

ολοκλήρωσης. Αρχίζει με τον εντοπισμό του προβλήματος και των συναφών εννοιών του, προκειμένου να διευκολυνθεί η εξαγωγή δεδομένων από τις πρωτεύουσες πηγές. Στη συνέχεια περιγράφει καλά καθορισμένες στρατηγικές αναζήτησης βιβλιογραφίας, συμπεριλαμβανομένων των όρων αναζήτησης και κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού για την αξιολόγηση της συνάφειας των πρωτογενών πηγών. Στη συνέχεια, αξιολογείται η αξιολόγηση των δεδομένων, όπου η ποιότητα των πρωτογενών μελετών αξιολογείται σε σχέση με το προσδιορισμένο πρότυπο. Μόλις εντοπιστεί ο μέγιστος αριθμός επιλέξιμων πρωτογενών πηγών, οι μελέτες οργανώνονται σε ομάδες και υποομάδες για σκοπούς εξαγωγής και μείωσης δεδομένων. Στη συνέχεια, τα δεδομένα ταξινομούνται σε μορφή που απεικονίζει σχέδια, σχέσεις και παραλλαγές μεταξύ των εννοιών. Αυτό το βήμα μείωσης δεδομένων υποστηρίζει τις επαναληπτικές μεθόδους ανάλυσης της ποιοτικής έρευνας. Τέλος, τα συμπεράσματα καταρτίζονται και επαληθεύονται με την πρόθεση να συλλαμβάνεται το βάθος και το εύρος της σχετικής βιβλιογραφίας σε μια λογική αλυσίδα αποδεικτικών στοιχείων.

Σε γενικές γραμμές, το αρχικό στάδιο οποιασδήποτε μεθόδου αναθεώρησης είναι μια σαφής ταυτοποίηση του προβλήματος που αντιμετωπίζει η επισκόπηση, καθώς και ο σκοπός της εξέτασης. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι μεταβλητές ενδιαφέροντος και το κατάλληλο πλαίσιο δειγματοληψίας (δηλαδή, τύπος εμπειρικές μελέτες, συμπερίληψη της θεωρητικής βιβλιογραφίας). Έχοντας ένα καλά καθορισμένο σκοπός αναθεώρησης και μεταβλητές ενδιαφέροντος, θα διευκολυνθούν όλα τα άλλα στάδια της αναθεώρησης, ιδίως όσον αφορά στην ικανότητα για τη διαφοροποίηση μεταξύ σχετικών εξωγενών πληροφοριών στο στάδιο εξαγωγής δεδομένων. Η εξαγωγή δεδομένων από πρωτογενείς αναφορές έρευνας μπορεί να είναι εξαιρετικά περίπλοκες επειδή αποτελούν ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών, που θα έχει μελετηθεί σε όλη την έκταση από πολλαπλές αναφορές. Οποιαδήποτε ολοκληρωμένη ανασκόπηση μπορεί να περιλαμβάνει έναν άπειρο αριθμό μεταβλητών, ζητημάτων ή πληθυσμών. Επομένως, είναι σημαντική η σαφήνεια του σκοπού της αναθεώρησης. Ένας καλά καθορισμένος ερευνητικός σκοπός σε μια ολοκληρωμένη αναθεώρηση θα διευκολύνει την ικανότητα να λειτουργούν επακριβώς οι μεταβλητές και έτσι να εξαγάγουν κατάλληλα δεδομένα από πρωτογενείς πηγές.

Επίσης, μας απασχολούν καθορισμένες στρατηγικές αναζήτησης βιβλιογραφίας, που είναι ζωτικής σημασίας, ενισχύοντας την αυστηρότητα οποιασδήποτε μορφής

αναθεώρησης (Cooper 1998, Conn, κ.α, 2003a). Στην ιδανική περίπτωση, όλη η σχετική βιβλιογραφία για το πρόβλημα ή το θέμα ενδιαφέροντος περιλαμβάνεται στην ανασκόπηση. Ακόμη, η απόκτηση αυτής της βιβλιογραφίας μπορεί να είναι δύσκολη και δαπανηρή (Jadad, κ.α, 1998). Υπάρχει πάντα το ζήτημα του αν οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων είναι αποτελεσματικές. Ωστόσο, οι περιορισμοί που σχετίζονται με ασυνεπή ορολογία αναζήτησης και τα προβλήματα εύρεσης λέξεων μπορεί να αποφέρουν μόνο περίπου το 50% των επιλέξιμων μελετών. Έτσι, συνιστάται οι προσεγγίσεις στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας να περιλαμβάνουν αναζήτηση σε περιοδικά και σε ερευνητικά μητρώα (Conn et al., 2003b). Εξαρτάται από τον σκοπό και τον τύπο της βιβλιογραφίας που περιλαμβάνεται στην αναθεώρηση (Conn et al., 2003b, Soeken & Sripusanapan 2003).

Σε γενικές γραμμές, σε μια ολοκληρωμένη αναζήτηση για μια ενοποιητική ανασκόπηση, προσδιορίζεται ο μέγιστος αριθμός επιλέξιμων πρωτογενών πηγών, χρησιμοποιώντας τουλάχιστον δύο έως τρεις στρατηγικές (Jadad et al. 1998, Conn κ.α. 2003b). Μπορεί να γίνει δειγματοληπτική έρευνα σε συνδυασμό με μια περιεκτική αναζήτηση, εάν ενδείκνυται. Ωστόσο, οποιαδήποτε δειγματοληψία πρέπει να αιτιολογείται και να καθίσταται σαφής. Επομένως, η διαδικασία αναζήτησης βιβλιογραφίας μιας ολοκληρωμένης αναθεώρησης θα πρέπει να τεκμηριώνεται σαφώς στο τμήμα μεθόδου που περιλαμβάνει τους όρους αναζήτησης, τις χρησιμοποιούμενες βάσεις δεδομένων, τις πρόσθετες στρατηγικές αναζήτησης, και τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού για τον προσδιορισμό αναφορικά με τις σχετικές πρωτογενείς πηγές.

Η πρώτη φάση μείωσης δεδομένων περιλαμβάνει τον προσδιορισμό ενός συνολικού συστήματος ταξινόμησης για τη διαχείριση των δεδομένων από διαφορετικές μεθοδολογίες. Οι κύριες πηγές που περιλαμβάνονται στην ολοκληρωμένη αναθεώρηση πρέπει να χωριστούν σε υποομάδες σύμφωνα με κάποιο λογικό σύστημα που διευκολύνει την ανάλυση. Αυτή η αρχική ταξινόμηση υποομάδων μπορεί να είναι με βάση τον τύπο των στοιχείων που αναλύονται διαδοχικά (δηλαδή, εξετάζοντας όλες τις ποιοτικές ή περιγραφικές μελέτες σχετικά με το θέμα συσχετιστικά ή με συγκριτικά σχέδια και, τέλος, να περιληφθούν τυχόν σχέδια επέμβασης ή πειραματισμού). Αυτή η αρχική ταξινόμηση υποομάδων μπορεί επίσης να βασίζεται στη χρονολόγηση, το υπόβαθρο (δηλαδή, αγροτικό ή αστικό), χαρακτηριστικά δείγματος (δηλαδή, φύλο,) ή με προκαθορισμένη εννοιολογική ταξινόμηση (δηλαδή, εμπειρία των συμμετεχόντων, συμπεριφορές και στάσεις) (Brown

1999, Patton 2002), και αναλύονται ανά θέμα. Στη συνέχεια, η μείωση των δεδομένων περιλαμβάνει τεχνικές εξαγωγής και κωδικοποίησης δεδομένων από πρωτογενείς πηγές για απλούστευση, αφηρημένη εστίαση και οργάνωση των δεδομένων σε ένα εύχρηστο πλαίσιο. Αξιόπιστες και έγκυρες διαδικασίες κωδικοποίησης είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση μεθοδολογικής αυστηρότητας (Broome 1993, Brown et al., 2003). Τα προκαθορισμένα και σχετικά δεδομένα κάθε ταξινόμησης υποομάδων εξάγονται από όλες τις πρωτεύουσες πηγές δεδομένων (1994, Garrard 2004). Έτσι, κάθε πρωτεύουσα πηγή μειώνεται σε μία σελίδα με παρόμοια δεδομένα που προέρχονται από πηγές (κάθε ταξινόμησης υποομάδων).

Αυτή η προσέγγιση παρέχει σύντομη οργάνωση της βιβλιογραφίας που διευκολύνει τη δυνατότητα συστηματικής σύγκρισης των πρωτογενών πηγών σε συγκεκριμένα θέματα, με μεταβλητές ή χαρακτηριστικά δείγματος. Το επόμενο βήμα στην ανάλυση δεδομένων είναι η εμφάνιση δεδομένων που περιλαμβάνει τα εξαγόμενα δεδομένα από μεμονωμένες πηγές γύρω από συγκεκριμένες μεταβλητές ή υποομάδες. Οι ενδείξεις δεδομένων μπορούν να είναι με τη μορφή γραφημάτων, διαγραμμάτων ή δικτύων. Αυτά εμφανίζουν την ενίσχυση της απεικόνισης των μοτίβων και των σχέσεων εντός και μεταξύ των πρωτογενών πηγών δεδομένων και χρησιμεύουν ως σημείο εκκίνησης για την ερμηνεία (Knafl & Webster 1988, Sandelowski 1995). Και πάλι, είναι πιθανό να εμφανίζονται διαφορετικές ενδείξεις δεδομένων που απαιτούνται για κάθε ταξινόμηση υποομάδων της ολοκληρωμένης ανασκόπησης. Το επόμενο βήμα στην ανάλυση δεδομένων είναι η σύγκριση δεδομένων, που περιλαμβάνει μια επαναληπτική διαδικασία εξέτασης δεδομένων προκειμένου να εντοπιστούν πρότυπα, θέματα ή σχέσεις. Μόλις αρχίσουν να διακρίνονται τα σχέδια, μπορεί να σχεδιαστεί ένας εννοιολογικός χάρτης που περιλαμβάνει την πλειονότητα των μεταβλητών ή τα προσδιορισμένα θέματα (Brown 1999). Αυτή η διαδικασία απεικόνισης και σύγκρισης δεδομένων μπορεί να παράσχει κάποια σαφήνεια στην εμπειρική και / ή θεωρητική υποστήριξη που προέκυψε από τις ερμηνευτικές προσπάθειες.

Παρακάτω παρατίθενται αναλυτικά τα περιοδικά που χρησιμοποιήθηκαν και η συχνότητα αυτών, οι όροι αναζήτησης, καθώς και τα κριτήρια με βάση τα οποία επιλέχθηκαν τα άρθρα.

| |
|--------------------------|
| Κριτήρια επιλογής άρθρων |
|--------------------------|

Άρθρα δημοσιευμένα μεταξύ του 2000 και 2016.

Άρθρα που δίνουν έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Άρθρα που εμπίπτουν στη θεματική της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους διδάσκοντες και στους διδασκόμενους.

Άρθρα που εξετάζουν τις επιπτώσεις της χρήσης της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

| Βάσεις δεδομένων | Στρατηγικές αναζήτησης |
|------------------|--|
| Eric | teachers AND students in online learning |
| Google Scholar | online learning AND technology in tertiary education |
| Scopus | relations in online learning AND universities |
| Web of Science | technology AND e-learning in University |

| Περιοδικά | |
|--|---|
| <i>Educational Technology Research and Development</i> | 1 |
| <i>American Journal of Distance Education</i> | 1 |
| <i>The international encyclopedia of education</i> | 2 |
| <i>Journal of Educational Computing Research</i> | 2 |
| <i>Quarterly Review of Distance Education</i> | 3 |
| <i>Canadian Society for the Study of Education</i> | 1 |
| <i>Developmental psychology</i> | 1 |
| <i>Theory and practice of online learning</i> | 2 |
| <i>International Journal of Instructional Media</i> | 2 |
| <i>Theory & Research in Social Education</i> | 1 |
| <i>Computers in Human Behavior</i> | 1 |
| <i>Research in Nursing and Health</i> | 1 |
| <i>Journal of Clinical Nursing</i> | 1 |

| | |
|---|---|
| <i>Lifelong Learning & Distance Higher</i> | 1 |
| <i>Annual Review of Sociology</i> | 1 |
| <i>Computers & Education</i> | 4 |
| <i>Review of educational research</i> | 3 |
| <i>Information System Research</i> | 1 |
| <i>Journal of the American Society for Information Science and Technology</i> | 1 |
| <i>Distance Education</i> | 2 |
| <i>Education and Information Technologies</i> | 1 |
| <i>Information Resources Management Journal</i> | 1 |
| <i>The Internet and Higher Education</i> | 2 |
| <i>Language Learning and Technology</i> | 1 |
| <i>Literacy</i> | 1 |
| <i>Attachment & human development</i> | 1 |
| <i>Management learning</i> | 1 |
| <i>Internet Research</i> | 1 |
| <i>Journal of the association for information science and technology</i> | 1 |
| <i>Instructional Science and Technology</i> | 1 |
| <i>Journal of Librarianship and information science</i> | 1 |
| <i>Educational psychology review</i> | 1 |
| <i>Technology, pedagogy and education</i> | 1 |
| <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> | 1 |
| <i>BioScience</i> | 1 |
| <i>Journal of Advanced Nursing</i> | 1 |

3. Κεφάλαιο τρίτο: Αποτελέσματα

3.1. Βασικά Χαρακτηριστικά Περιβαλλόντων E-Learning

Η βιομηχανία της ηλεκτρονικής μάθησης (E-learning) αναφέρεται στην αποτελεσματική ενσωμάτωση μιας σειράς τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της μάθησης. Οι τεχνολογίες ηλεκτρονικής μάθησης έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν τη μάθηση, καλύπτοντας μια σειρά μέσων, εργαλείων και περιβάλλοντος. Επιτρέπει τόσο σύγχρονα όσο και ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για αυθεντικές και σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες (Bassoppo-Moyo, 2006).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της ηλεκτρονικής μάθησης είναι η διαδραστικότητα της, η οποία είναι δυνατή μέσω εργαλείων πολυμέσων. Η διαδραστικότητα μπορεί να χωριστεί σε τέσσερα επίπεδα: απλό κλικ / απλή δραστηριότητα, βασικές επιλογές, επίλυση προβλημάτων και δημιουργία. Αυτά τα επίπεδα μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαδοχικά, κυρίως για την ενίσχυση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευομένων στο περιεχόμενο ή την διδασκαλία, ή μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αλληλοσυμπληρώνονται. Έτσι, η χρήση πολυμέσων είναι μια στρατηγική για να προσελκύσει τους μαθητές μέσω μιας ιεραρχίας των καθηκόντων που ξεκινούν από το βασικό επίπεδο της πλοήγησης και καταλήγουν σε μια πιο δυναμική αλληλεπίδραση με πιο έντονο το στοιχείο της ενεργού συμμετοχής και της δημιουργικότητας (Aldrich, 2005 · Roy, 2006).

Η προσβασιμότητα της ηλεκτρονικής μάθησης είναι ένα ακόμη πολύ βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο της ηλεκτρονικής μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αρχίσουν να εκπαιδεύονται τη στιγμή που το χρειάζονται χωρίς να περιμένουν για ένα σεμινάριο κατάρτισης ή να χρειάζεται να μετακινηθούν σε μεγάλες αποστάσεις. Η ηλεκτρονική μάθηση υποστηρίζει επίσης τη μάθηση just-in-time, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στη μάθηση με δική τους ευκολία. Η προσβάσιμη μάθηση οδηγεί στην ευρύτερη διάδοση της μάθησης σε ένα ευρύτερο φάσμα ανθρώπων που κανονικά δεν θα μπορούσαν να βρουν δια ζώσης μαθησιακές ευκαιρίες για να συμμετέχουν στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Ένα άλλο ζήτημα που υποστηρίζεται από την ηλεκτρονική μάθηση είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιταχύνουν την εκπαίδευση σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες, όσοι μαθαίνουν πιο γρήγορα ή όσοι μαθαίνουν πιο

αργά δεν επηρεάζονται από τον μαθησιακό ρυθμό των άλλων. Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν χρειάζεται να μετακινούνται – ιδιαίτερα για όσους διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές - για να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση (Wallace, 2004).

Η αυτονομία των εκπαιδευομένων είναι ένα ακόμη από τα κεντρικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης και ταυτόχρονα, είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Shearer, 2007). Αν και η έννοια της αυτονομίας έχει μελετηθεί υπό διάφορες οπτικές γωνίες, σε μια προσπάθεια γενικής αξιολόγησης, η οποία ασφαλώς δεν θα κάλυπτε όλες τις πτυχές, θα μπορούσε κανείς να ορίσει την αυτονομία ως μεταφορά της μαθησιακής ευθύνης στον εκπαιδευόμενο, καθώς είναι ο μόνος που μπορεί να προσαρμόσει τόσο το ρυθμό όσο και τη συχνότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Benson, 2007). Η σημασία της έννοιας της αυτονομίας επιβεβαιώνεται από τον Hiemstra (2004, όπως αναφέρεται στο Giagli, Giaglis, & Koutsouba, 2010), αλλά και από μια θεωρητική προσέγγιση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τους Delling, Wedemeyer και Moore (2011).

Η κοινωνική παρουσία αποτελεί βασικό στοιχείο για την ανάπτυξη της συνεργασίας και του διαλόγου σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης (Garrison & Anderson, 2003). Τα βασικά στοιχεία που πλαισιώνουν την κοινωνική παρουσία είναι η συναισθηματική έκφραση, η συνοχή των ομάδων και η ανοικτή επικοινωνία (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Έτσι, ιδιαίτερα στον τομέα της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, η έλλειψη κοινωνικής παρουσίας εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και οδηγεί σε συναισθήματα απρόσωπης αλληλεπίδρασης και απεμπλοκής από την μάθηση (Kear, 2010). Πολλοί ερευνητές επικεντρώθηκαν στους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική παρουσία (Masino, 2015 · Sung & Mayer, 2012 · Baker, 2010 · Hron et al., 2007).

3.2.Ο Ρόλος του Εκπαιδευτή στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στα Περιβάλλοντα E-Learning

Όταν αναφερόμαστε στο ρόλο του εκπαιδευτή στο μαθησιακό περιβάλλον, δικαίως η βαρύτητα που του προσδίδουμε είναι ιδιαίτερα αυξημένη. Η προσαρμογή όμως του ρόλου του εκπαιδευτή στα μαθησιακά περιβάλλοντα E-learning και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολύ έντονα την διεθνή βιβλιογραφία και τους μελετητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτά τα ζητήματα προσαρμογής στο μαθησιακό περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζονται με την κατανόηση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο αυτών των περιβαλλόντων (Yengin, Karahoca, Karahoca & Yucel, 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε οποιοδήποτε μαθησιακό περιβάλλον είναι να εξασφαλίσει την μαθησιακή διαδικασία (Chang & Fisher 2003). Στην δια ζώσης εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτή μπορεί να θεωρηθεί η μετάδοση της γνώσης στους εκπαιδευόμενους καθώς και το να δείξει στους εκπαιδευόμενους τους τρόπους που μπορούν να μάθουν (Cowan, 2006). Ο Conti (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι στο «παραδοσιακό» μαθησιακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτής είναι αυτός που διευθύνει την τάξη και έχει την απόλυτη ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Jarvis (1995) συμπληρώνει ότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας βασίζεται σε στρατηγικές που αποσκοπούν στη μετάδοση της γνώσης στους εκπαιδευόμενους. Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτή σε περιβάλλοντα με ενήλικες εκπαιδευόμενους σε επιγραμμικά μαθησιακά περιβάλλοντα θα πρέπει να προσαρμόζεται στον δυναμικό χαρακτήρα των συγκεκριμένων περιβαλλόντων (Salmon, 2002). Η επιτυχής διδασκαλία σε ένα περιβάλλον e-learning δεν βασίζεται στο παραδοσιακό «δασκαλοκεντρικό» μοντέλο της δια ζώσης εκπαίδευσης (Salmon, 2002). Η εστίαση στην παροχή περιεχομένου και των πληροφοριών με τη μορφή διαλέξεων δεν είναι τόσο αποτελεσματική όταν η μάθηση γίνεται σε περιβάλλοντα e-learning η εξ αποστάσεως. Σε ένα περιβάλλον e-learning ο ρόλος του εκπαιδευτή γίνεται ρόλος εκπαιδευτή-διευκολυντή, παρέχοντας καθοδήγηση και ενθαρρύνοντας την «αίσθηση της κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευόμενων» (Chang & Fisher, 2003, σ. 5).

Έχει προταθεί ότι ο εκπαιδευτής στα μαθησιακά περιβάλλοντα e-learning πρέπει να υιοθετήσει τους ρόλους του διευκολυντή και του «προπονητή» (Lai, 1999) σε συνδυασμό με τον ρόλο του συντονιστή και του εκπαιδευτή/tutor (Cowan, 2006), και του ειδικού επί

του θέματος (“subject matter expert”) (Anderson, 2004). Οι Aggarwal και Bento (2000) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτής στο διαδικτυακό περιβάλλον πρέπει επίσης να αναλάβει το ρόλο του μέντορα, ενώ ο Chan (2003) προτείνει να συμπεριληφθεί ο ρόλος του αξιολογητή (“adjudicator”). Οι Goodyear, Salmon, Spector, Steeples και Tickner (2001) ανέπτυξαν ένα μοντέλο που περιλαμβάνει οκτώ ρόλους για τον εκπαιδευτή στα e-learning περιβάλλοντα, που παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

| Ρόλοι του Εκπαιδευτή στα Περιβάλλοντα e-learning (Πηγή: Goodyear et al., 2001, σελ. 69-70) | |
|---|--|
| Ρόλος | Πεδίο Δράσης |
| Διευκολυντής Περιεχομένου (Content Facilitator) | Διευκολύνει την κατανόηση του μαθησιακού περιεχομένου από τους εκπαιδευόμενους (κατά τη διάρκεια του μαθήματος). |
| Τεχνικός (Technologist) | Κάνει επιλογές σχετικές με την τεχνολογία για να βελτιώσει το επιγραμμικό περιβάλλον. |
| Σχεδιαστής (Designer) | Σχεδιάζει αξιολόγησης μαθησιακές δραστηριότητες (πριν το μάθημα). |
| Διαχειριστής (Manager/Administrator) | Διαχειρίζεται και καταγράφει. |
| Διευκολυντής Διαδικασίας (Process facilitator) | Καλωσορίζει, θέτει τους βασικούς κανόνες, δημιουργεί μία κοινότητα, διαχειρίζεται την επικοινωνία, μοντελοποιεί την κοινωνική συμπεριφορά, καθιερώνει την ταυτότητά του. |
| Σύμβουλος (Adviser/counselor) | Προσφέρει στους εκπαιδευόμενους συμβουλές ή παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε κάποιον σε σταθερή βάση. |
| Αξιολογητής (Assessor) | Βαθμολογεί και προσφέρει ανατροφοδότηση. |
| Ερευνητής (Researcher) | Κατασκευάζει νέα γνώση σχετική με το περιεχόμενο. |

Ο Salmon (2001) από την άλλη, περιγράφει το πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την ανταπόκριση και την αξιοποίηση της συμβολής των συζητήσεων στο διαδίκτυο ως «ηλεκτρονικό συντονιστή» (“e-moderator”). Στα e-learning περιβάλλοντα ο «ηλεκτρονικός συντονιστής» θεωρείται μέρος του ρόλου του εκπαιδευτή. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας

η εξομάλυνση θεωρείται ότι αποτελεί μόνο ένα μέρος του ρόλου του εμπλεκόμενου διδακτικού προσωπικού. Ο King (1993) χαρακτήρισε τον ρόλο του e-moderator ως καθοδηγητή στο πλευρό του εκπαιδευόμενου, όπως προτείνουν και οι οι Collison, Elbaum, Haavind και Tinker (2000) για τα περιβάλλοντα εικονικής μάθησης. Υποστηρίζουν επίσης ότι τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτή στα περιβάλλοντα e-learning πρέπει να περιλαμβάνουν: γνώση όλων των δημοσιεύσεων στα φόρουμ συζήτησης, ενθάρρυνση της συμμετοχής και παρακολούθηση της συμμετοχής κάθε εκπαιδευόμενου, διατήρηση της εστίασης της συζήτησης εντός του θέματος και την ενθάρρυνση της σκέψης υψηλότερου επιπέδου (Collison et al., 2000).

Οι Mazzolini και Maddison (2006), μεταξύ άλλων, υποστηρίζουν το ρόλο του εκπαιδευτή ως το άτομο που επιτρέπει στους μαθητές να υιοθετήσουν έναν πιο κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ορισμένοι συγγραφείς πρότειναν ότι το νέο πρότυπο αυτό περιλαμβάνει μια μεταστροφή από τη μάθηση και εκπαίδευση που επικεντρώνεται στον εκπαιδευτή, στη μάθηση που είναι επικεντρωμένη στους μαθητές/εκπαιδευόμενους (Barrett, 2006 · Butler, 2000 · Chang & Fisher, 2003). Ο Stacey (2000) υποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτής στα e-learning περιβάλλοντα θα πρέπει να παρέχει τις γνώσεις πειθαρχίας και την οργάνωση, το σχεδιασμό, τη διαχείριση και τη συνοχή της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και την κοινωνική παρουσία μέσω διαδικτυακής αλληλεπίδρασης.

Τα εξ αποστάσεως και τα e-learning μαθησιακά περιβάλλοντα δημιουργούν νέες απαιτήσεις στις ικανότητες των εκπαιδευτών σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Mullen (2010), οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αναπτύξουν και να εξοικειωθούν με τον νέο ρόλο τους ως συνεργατών και διευκολυντών στις διαδικασίες μάθησης, και να μην παραμένουν «λέκτορες». Οι Minocha et al. (2011) προσθέτουν ότι ένας από τους πιο σημαντικούς νέου ρόλους των εκπαιδευτών στα μαθησιακά περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα περιβάλλοντα e-learning είναι ο ρόλος του διευκολυντή, ο οποίος αναφέρθηκε και παραπάνω, που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να προσαρμοστούν στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και να διαχειριστούν το περιεχόμενο προτού γίνει πιο σύνθετο (Global Teacher, 2010). Ο Attwell (2009) τονίζει ότι, στη διαδικασία της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης είναι σημαντικός ο συντονισμός, η συνεργασία, η επικοινωνία και η σύνδεση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο.

Η Peña López (2010) από την άλλη, δίνει έμφαση στον συντονιστικό ρόλο του εκπαιδευτή και επισημαίνει ότι ο συντονιστής παρέχει ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται, συνδέονται και ενσωματώνονται με μεγαλύτερη ευελιξία.

3.3.Οι Σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκόμενου στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Μία από τις σημαντικότερες επικρίσεις που έχει δεχθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η απώλεια της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτή (Berge, 1999; Saunders & Weible, 1999) καθώς οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές διαχωρίζονται φυσικά ο ένας από τον άλλο και χρησιμοποιούνται εργαλεία επικοινωνίας για τη διευκόλυνση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Αυτή η κριτική εγείρει αρκετά ερωτήματα: Ποια είναι η φύση και ο ρόλος της σχέσης εκπαιδευτή - εκπαιδευομένου στα εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα; Τι περιλαμβάνει η αλληλεπίδραση στην ηλεκτρονική μάθηση; Η συχνή αλληλεπίδραση βελτιώνει ή παρεμποδίζει τη μάθηση των μαθητών σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης; Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί η σχέση και η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων είναι καίριες για την πρόοδο των εκπαιδευομένων των και κατά συνέπεια μπορεί να επηρεάσουν και το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1998 · Cornelius-White, 2007 · Gregory & Weinstein, 2004 · Hamre & Pianta, 2001, 2006 · Sabol & Pianta, 2012). Οι ισχυρές, υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων θα μπορούσαν να προωθήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας σχετικά με την μάθηση, ένα αίσθημα ασφάλειας που μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, οι συγκρουσιακές σχέσεις μπορούν να τοποθετήσουν τους εκπαιδευομένους σε καταστάσεις όπου αισθάνονται ότι δεν συνδέονται με τους εκπαιδευτές τους και αυτό μπορεί να τους οδηγήσει σε αποτυχία (Hamre & Pianta, 2006; Roorda, Koomen, Spilled, & Oort, 2011). Είναι σημαντικό ότι οι θετικές ή αρνητικές σχέσεις εκπαιδευτικού και φοιτητή μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; O'Connor, 2008; Roorda et al., 2011; Spillt, Koomen, & Thijs, 2011; Yoon, 2002). Έτσι, οι σχέσεις εκπαιδευομένου-εκπαιδευτή θεωρούνται αναπόσπαστο

μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Pianta & Hamre, 2009).

Με τα διακριτικά χαρακτηριστικά της ανοιχτότητας, της κοινής χρήσης και της αλληλεπίδρασης, η ηλεκτρονική εκπαίδευση διευκολύνει και ενισχύει την ανάπτυξη μίας διαφορετικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, η οποία χαρακτηρίζεται από στοιχεία που βασίζονται τόσο στο διαφορετικό ρόλο του εκπαιδευτή όσο και στον διαφορετικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευόμενοι στην εξ αποστάσεως ανοικτή εκπαίδευση. Παρέχοντας μια αποτελεσματική διδασκαλία που δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί πρόσωπο με πρόσωπο, η ηλεκτρονική εκπαίδευση έχει μερικά μειονεκτήματα από μόνη της, όπως έλλειψη συναισθηματικής επικοινωνίας και οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στην εποπτεία. Ως εκ τούτου, για την ανάπτυξη της διαδικτυακής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να γίνει καλύτερα κατανοητή η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο το πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lai & Xue, 2012).

Οι σχέσεις εκπαιδευομένου-εκπαιδευτή αποτελούνται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία από ορισμένες διαστάσεις, οι οποίες υποδηλώνουν την πολύπλοκη φύση αυτής της δομής. Συνήθως, αυτές οι σχέσεις έχουν θετικές και αρνητικές διαστάσεις, συχνά αποκαλούμενες «σύγκρουση» και «εγγύτητα» / «ικανοποίηση», αντίστοιχα. Επιπλέον, υπάρχει μια διάσταση που αναφέρεται στην πραγματική βοήθεια που οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι παίρνουν από τους εκπαιδευτές τους (όχι απαραίτητα σε ακαδημαϊκό/γνωστικό επίπεδο, ακαδημαϊκοί, μπορεί η βοήθεια να είναι προσωπική, συναισθηματική κλπ.), που συχνά ονομάζεται και εξάρτηση (dependency) (Ang, 2005; Pianta, 1992).

Όπως και κάθε άλλη διαπροσωπική σχέση, η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών χαρακτηριστικών (τόσο του εκπαιδευομένου όσο και του εκπαιδευτή) και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Δεδομένου ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και της μάθησης στους ενήλικες, η σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευομένου μπορεί να αλλάξει δραματικά, επηρεάζοντας ενδεχομένως τις μορφές διδασκαλίας στο σύνολό τους (Dipietro, 2010; Ertmer, 2005; Hartley, 2007; Tucker, 2014; Webb & Cox, 2004). Οι Hamre & Pianta (2006) αναφέρουν ότι εκτός από τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά, τρία συστατικά διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών -

εκπαιδευομένων: αντιλήψεις και πεποιθήσεις, διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών και εξωτερικοί παράγοντες επιρροής. Αυτά τα στοιχεία είναι ιδιαίτερα συναφή με τα μαθησιακά περιβάλλοντα e-learning και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η χρήση ψηφιακών συσκευών για τη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί έναν από τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής, επηρεάζοντας ειδικά την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών. (Celik & Yesilyurt, 2013; Dünder & Akçayir, 2014; Kale & Goh, 2014; Liaw, Huang, & Chen, 2007; Wang, 2002).

Στα εξ αποστάσεως μαθησιακά περιβάλλοντα, η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτή να αυτο-παρακολουθείται και να αξιολογεί με ακρίβεια την κατανόηση του περιεχομένου και να ζητεί βοήθεια ανάλογα μπορεί να αντιπροσωπεύει μια κρίσιμη μεταβλητή, η οποία επηρεάζει τόσο τις διαδικασίες μάθησης όσο και τη διδασκαλία. Σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση από τους μαθητές τους. Αυτή η ανατροφοδότηση επιτρέπει στον εκπαιδευτή σε ένα συμβατικό μαθησιακό περιβάλλον να χρησιμοποιεί λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα για να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευμένων του. Για παράδειγμα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτές συχνά θα αναδιοργανώνουν και θα επαναλαμβάνουν το περιεχόμενο ως απόκριση στις συγκεκριμένες εκφράσεις του εκπαιδευομένου ή ως απόκριση στις χαμηλές επιδόσεις τους σε μία εργασία που συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτές σε ένα συμβατικό μαθησιακό περιβάλλον, δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν ταυτόχρονα, να αποκωδικοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων για να τροποποιήσουν την διδασκαλία «στο εδώ και τώρα». Και εάν σε ένα περιβάλλον σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής συχνά μπορεί σταματά τη διδασκαλία και να ρωτά τους εκπαιδευομένους εάν έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο που παρουσιάστηκε, δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα τα ασύγχρονα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου είναι εντελώς διαφορετική (Offir et al, 2003).

Η χρήση τεχνικών επικοινωνίας είναι πολύ σημαντική για την σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πολλοί από τους εκπαιδευομένους δημιουργούν, με δική τους πρωτοβουλία, και χρησιμοποιούν φόρουμ, λίστες συζήτησης και

πίνακες ανακοινώσεων. Φυσικά, το πιο σημαντικό μέσο επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών είναι το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, όπου αναπτύσσεται μία περισσότερο εξατομικευμένη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον κάθε εκπαιδευόμενο (Xenos et al, 2002). Συνολικά, η ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζεται θετικά από την διαθεσιμότητα των ψηφιακών μέσων που επιτρέπουν ολόενα και περισσότερες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους διδασκομένους (Motiwalla & Tello, 2000).

Η δέσμευση είναι μια σημαντική πτυχή της σχέσης εκπαιδευομένου-εκπαιδευτή. Σύμφωνα με τους Revere και Kovach (2011) «η δέσμευση των εκπαιδευομένων σε ένα μάθημα ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι χωρίς την εκούσια δέσμευση των εκπαιδευομένων, το μαθησιακό αποτέλεσμα θα είναι περιορισμένο» (σελ. 114). Η παρουσία εκπαιδευτών βρίσκεται στην καρδιά μιας επιτυχημένης και διαχειρίσιμης διαδικτυακής σειράς μαθημάτων. Ενώ η ηλεκτρονική πλατφόρμα δεν επιτρέπει φυσική παρουσία, οι «ηλεκτρονικοί» εκπαιδευτές μπορούν να μοντελοποιήσουν την εγγύτητα στην ηλεκτρονική αίθουσα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν σε απευθείας σύνδεση γνωρίζουν τότε οι εκπαιδευτές συμμετέχουν στην τάξη μέσω των αλληλεπιδράσεών τους στο μάθημα. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να επιτευχθούν μέσω δραστηριοτήτων όπως η δημοσίευση στο φόρουμ συζήτησης, η ανατροφοδότηση ανάθεσης, οι τηλεφωνικές κλήσεις και τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

3.4. Δυσκολίες στην on-line εκπαίδευση

Ο Παγκόσμιος Ιστός έχει ασφαλώς σημαντικές δυνατότητες ως συμπλήρωμα των πηγών πληροφόρησης που χρησιμοποιούνται παραδοσιακά στην τάξη. Ωστόσο, προκύπτουν προβλήματα με την εγκυρότητα, την πληρότητα και το νόημα των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσω του Διαδικτύου (Kuiper, Volman, & Terwel, 2005, 668), διότι ένας πόρος πληροφόρησης μπορεί να διαδραματίσει ικανοποιητικό ρόλο στη μάθηση των φοιτητών υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι έρευνες δείχνουν ότι, παρόλο που οι φοιτητές μπορεί να είναι χρήστες του Διαδικτύου με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, συχνά δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες στο Διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα, η αναζήτηση πληροφοριών συνήθως οδηγεί σε ανεπαρκή γνώση και κατανόηση, ενώ οι μελέτες που επικεντρώνονται στη συμπεριφορά στο διαδίκτυο, δείχνουν έλλειψη κρίσιμων δεξιοτήτων στο Web (π.χ. Metzger, Flanagin, & Zwarun, 2003). Οι δεξιότητες γραφής στο διαδίκτυο, όπως η αναζήτηση, η ανάγνωση και η αξιολόγηση πληροφοριών, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά τα μέσα για την απάντηση σε ερωτήσεις (Frechette, 2002). Ο Ιστός χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο ως πόρος πληροφόρησης στην εκπαίδευση (Kuiper, Volman, & Terwel, 2005, 285). Αμερικανικές στατιστικές για το Διαδίκτυο για τη χρήση στην εκπαίδευση δείχνει ότι το 99% των δημόσιων σχολείων το 2001 είχε πρόσβαση στην Internet (Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών (NCES), 2002). Ένα πλήθος από "Καλές πρακτικές" μπορούν να βρεθούν στο διαδίκτυο: πρωτοβουλίες από σχολεία και εκπαιδευτική υποστήριξη από τα ινστιτούτα που στοχεύουν στη βέλτιστη χρήση του Ιστού ως πηγής πληροφοριών στην εκπαίδευση. Η Αμερικανική Βιβλιοθήκη (Www.ala.org) έχει επίσης τονίσει τη σημασία της πληροφόρησης στα προγράμματα σπουδών αλφαριθμητισμού στα σχολεία.

Η δυσκολία των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνήθως έγκειται στο να αξιοποιήσουν θετικά τις πληροφορίες του διαδικτύου, χωρίς ωστόσο να αποπροσανατολιστούν μέσα στον τεράστιο όγκο πληροφοριών, γι αυτό και πρέπει να τίθενται συγκεκριμένοι και οριοθετημένοι μαθησιακοί στόχοι, για να μπορούν να συνειδητοποιούν τότε να μια πληροφορία ή πηγή είναι χρήσιμη, αξιοποιήσιμη και το κυριότερο, αξιόπιστη και έγκυρη. Πρόσφατη έρευνα σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου (KPN / Blauw Research, 2005) αναφέρεται στην ανάγκη των εκπαιδευτικών να

υποστηρίζουν κατά τη χρήση του Διαδικτύου, καθώς και στους διάφορους κινδύνους ασφάλειας και στην ανάγκη διδασκαλίας της ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου. Είναι υψίστης σημασίας να παρέχεται τέτοια στήριξη, δεδομένου ότι οι μαθητές σπάνια, αν όχι ποτέ, ελέγχουν την ορθότητα των πληροφοριών Web (Motivaction /Malmberg, 2006). Υποθέτουν ότι όλα στον ιστό είναι «αληθινά», ενώ οι καθηγητές συχνά υποθέτουν ότι επειδή οι φοιτητές γενικά έχουν δεξιότητες πληροφορικής, αυτό συνεπάγεται και το ότι έχουν επαρκείς δεξιότητες πληροφόρησης στη διάθεσή τους (Ten Brummelhuis, 2006).

Ο ιστός μπορεί να θεωρηθεί ως η σύγχρονη εκδοχή του πανεπιστημίου, ως ένα είδος βιβλίου βιβλιοθήκης, όπου ακόμη και οι νέοι χρησιμοποιούν το Web ως πηγή πληροφοριών όταν γράφουν εργασίες, με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποίησαν τα βιβλία της βιβλιοθήκης πριν από την εισαγωγή του Ιστού (Kuiper, 2007: 12). Ωστόσο, ο ιστός διαφέρει από τα βιβλία με πολλούς τρόπους, ενώ είναι επίσης ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που διαφέρει από τα περισσότερα άλλα εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Όσον αφορά τις ευρύτερες δεξιότητες στο Διαδίκτυο, η χρήση στο σπίτι φαίνεται να συμβάλλει περισσότερο σε αυτές τις δεξιότητες από ό, τι η χρήση στο σχολείο (Kuhlemeier & Hemker, 2005). Η Frechette (2002) αναφέρεται σε ένα μια άλλη πτυχή του Ιστού δηλώνοντας ότι «ο παραδοσιακός ρόλος του καθηγητή ως «σιντριβάνι» της γνώσης» πρέπει να επανεξετασθεί καθώς οι τεράστιες ποσότητες πληροφοριών είναι εύκολα διαθέσιμες κατά την πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Με τη συνεχή εμφάνιση νέων τεχνολογιών, η μάθηση θα είναι λιγότερο σχετικά με τη γνώση που διαμένει στο κεφάλι και περισσότερο σχετικά με τη μάθηση που προκύπτει από τα μονοπάτια της γνώσης "(Frechette, 2002, σελ. xvii). Ο Snyder (1998) υποστηρίζει ότι η χρήση του υπερκειμένου δημιουργεί έναν διαφορετικό τρόπο εκμάθησης και διδασκαλίας και δίνει έμφαση στην ενεργό, αυτο-κατευθυνόμενη και διερευνητική μάθηση, επισημαίνει, ωστόσο, ότι η χρησιμοποίηση δυνητικά καινοτόμων τεχνολογιών δεν μπορεί οδηγήσει σε αλλαγή: "Καμία τεχνολογία ... δεν μπορεί να εγγυηθεί κάποια συγκεκριμένη αλλαγή σε πολιτιστικές πρακτικές. Μια τάξη υπερκειμένου μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί, για να υποστηρίξει νέες θεωρίες ανάγνωσης και γραφής ή να προωθήσει παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μελέτη των κειμένων Η χρήση και η επίδραση μιας τεχνολογίας είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται "(σελ. 140).

Οι Hamre & Pianta (2006) αναφέρουν ότι εκτός από τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά, τρία συστατικά διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων: αντιλήψεις και πεποιθήσεις, διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών και εξωτερικοί παράγοντες επιρροής. Αυτά τα στοιχεία είναι ιδιαίτερα συναφή με τα μαθησιακά περιβάλλοντα e-learning και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η χρήση ψηφιακών συσκευών για τη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί έναν από τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής, επηρεάζοντας ειδικά την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών. (Celik & Yesilyurt, 2013; Düндar & Akçayir, 2014; Kale & Goh, 2014; Liaw, Huang, & Chen, 2007; Wang, 2002).

Στα επόμενα κεφάλαια λοιπόν, παρουσιάζονται μερικές από τις δυσκολίες και τα εμπόδια που διέπουν την επιτυχία ενός εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης, τις οποίες ο διδάσκων καλείται διαχειριστεί, να υπερπηδήσει στο μέτρο του δυνατού, ή τουλάχιστον να λάβει πολύ σοβαρά υπόψη, προκειμένου να δομήσει, τόσο το εκπαιδευτικό του υλικό, όσο και την διδασκαλία του, αλλά και να προσπαθήσει να «καθοδηγήσει» με τέτοιο τρόπο τους διδασκόμενους, ώστε οι δυσκολίες αυτές να έχουν όσο το δυνατόν λιγότερες συνέπειες στη μαθησιακή τους πορεία.

3.4.1. Πολυγραμματισμοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Πέραν των αρχών του κριτικού γραμματισμού, στα πλαίσια του διαδικτύου, χρειαζόμαστε έναν ευρύτερο ορισμό, μεταβαίνοντας από την έννοια του μονογραμματισμού (mere literacy) στην έννοια των «Πολυγραμματισμών». Η έννοια Πολυγραμματισμοί (multiliteracies) υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι γλωσσικές και οι πολιτισμικές διαφορές της κοινωνίας πρέπει να είναι στο επίκεντρο της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής των μαθητών και πρέπει να συνδέονται με τρόπους αναπαράστασης που ξεπερνούν τα όρια της γλώσσας. Για παράδειγμα, σε ένα πολυμεσικό περιβάλλον ο οπτικός τρόπος αναπαράστασης μπορεί να είναι πιο συναφής με τη γλώσσα από ότι ο απλός γραμματισμός που δίνει έμφαση μόνο στη χρήση της γλώσσας (The New London group, 1996). Το βασικό σε αυτό το πλαίσιο είναι να παραχθούν εκ νέου νοήματα με διάφορα μέσα (Ντίνας, 2004). Η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies) σε αυτήν την περίπτωση σχετίζεται με τα διάφορα

κειμενικά είδη στο διαδίκτυο, που δημιουργούν και τις αντίστοιχες μορφές γραμματισμού, ενώ παράλληλα υπάρχει μια ποικιλία συνδέσμων και υπερκειμένων. Με τον τρόπο αυτό, εισάγεται η έννοια της πολυτροπικότητας, όπου ενυπάρχουν οπτικά, γλωσσικά, συμβολικά και ακουστικά σημειωτικά συστήματα. Ο μαθητής καλείται να διαχειριστεί ταυτόχρονα ανάγνωση, γραφή και επικοινωνία μέσω ποικίλων πολυτροπικών πηγών (Cope & Kalantzis, 2000). Εν προκειμένω, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και συντονιστή με απώτερο σκοπό την οικοδόμηση της γνώσης, ενώ συγχρόνως η οργάνωση του μαθήματος μεταβάλλεται λόγω της πληθώρας ηλεκτρονικών πηγών και της αξιοποίησης του διαδικτύου (Ζαχαρή, 2006, στο Τζιφόπουλος 2010). Ο εκπαιδευτικός γίνεται συνεργάτης του φοιτητή, ενώ προωθεί τη συνεργατική μάθηση και την ομαδική επίλυση προβλήματος (Wheeler, 2001, στο Τζιφόπουλος 2010). Σύμφωνα με τον Kristmundsson (2000), ο εκπαιδευτικός δε θεωρείται πλέον αυθεντία, αλλά οφείλει να παράσχει βοήθεια στο φοιτητή στο να μετατρέψει την πληροφορία που θα βρει στο Διαδίκτυο σε χρήσιμη, αξιοποιήσιμη και λειτουργική γνώση, το να μαθαίνει τα διάφορα μονοπάτια που οδηγούν στη γνώση (Kuiper, 2005).

3.4.2. Η πλοήγηση στο διαδίκτυο

Η αναζήτηση πληροφοριών στον Ιστό μπορεί να προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους. Ένας μπορεί να χρησιμοποιήσει λέξεις-κλειδιά με διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας (π.χ. αναζήτηση με ένα λέξη-κλειδί ή πολλά, χρησιμοποιώντας λειτουργίες Boolean). Η περιήγηση είναι μια άλλη δυνατότητα, μεταβαίνοντας σε ένα ευρετήριο κάνοντας κλικ σε θέματα (π.χ. τα πολλά είδη αρχικών σελίδων). Η εισαγωγή μιας συγκεκριμένης διεύθυνσης Web (URL) είναι φυσικά μια άλλη δυνατότητα. Τέλος, οι φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους συνδέσμους σε έναν ιστότοπο του πανεπιστημίου, όπου εμφανίζονται εσωτερικοί σύνδεσμοι ή σε άλλους ιστότοπους, δηλαδή εξωτερικοί σύνδεσμοι. Αυτές οι στρατηγικές αντικατοπτρίζονται στις διάφορες συνθήκες υπό τις οποίες συμμετάσχουν στην αναζήτηση στο διαδίκτυο. Για παράδειγμα, μπορεί να τους ζητηθεί να χρησιμοποιήσουν μια μηχανή αναζήτησης, για να ξεκινήσουν από μια Ιστοσελίδα ή για πρόσβαση σε μια συγκεκριμένη σελίδα πόρων. Σε κάθε περίπτωση, το

πόσο αποτελεσματική είναι μια συγκεκριμένη στρατηγική εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η προηγούμενη χρήση του διαδικτύου, η γνώση της δομής του Ιστού και το είδος των πληροφοριών που αναζητούνται (Kuiper, 2007: 24-25). Η χρήση λέξεων-κλειδίων, για παράδειγμα, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μια αναζήτηση για ένα συγκεκριμένο είδος πληροφοριών, ενώ η περιήγηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε μια αναζήτηση γενικών πληροφοριών για ένα ευρύ θέμα.

Η πλοήγηση στο διαδίκτυο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι έχουμε να κάνουμε με αυθεντικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (Kasper, 2000), όπου προκύπτει ένα πλαίσιο ενεργητικής μάθησης, με την απόκτηση δεξιοτήτων για κριτική σκέψη μετατροπή της γνώσης σε χρήσιμη και λειτουργική. Ο κριτικός γραμματισμός στο διαδίκτυο σχετίζεται κυρίως με τις πολλαπλές αναπαραστάσεις της ίδιας πραγματικότητας, μέσα από διάφορες πηγές, όπως εικόνα, ήχο, κείμενο και συνδυασμούς αυτών. Ο φοιτητής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει σταδιακά να συνειδητοποιήσει ότι ο Ιστός προσφέρει πολλαπλές αναπαραστάσεις της ίδιας γνώσης (Kress, 2003, Kress & van Leeuwen, 1996). Μεγάλη σημασία έχει η αξιολόγηση των πληροφοριών που λαμβάνουν οι μαθητές από το διαδίκτυο, μέσα από την απάντηση σε ερωτήματα, όπως « αυτό που λέει είναι αλήθεια;» Οι νέοι γραμματισμοί μπορούν να διδαχθούν μέσα από την προσέγγιση μιας κοινωνιο-εποικοδομητικής οπτικής, όπου δίνεται βάση στην προϋπάρχουσα γνώση που ήδη διαθέτουν, ενώ η πραγματική αξιοποίησή του διαδικτύου μπορεί να διδαχθεί σε πραγματικές συνθήκες στον Ιστό, όπως μέσω των υπερκειμένων, με κατάλληλες λέξεις-κλειδιά, με επισκόπηση των κειμένων και με αξιολόγηση στην αξιοπιστία των πληροφοριών και διασταύρωση της εγκυρότητας τους (Kuiper & Volman, 2005). Ένα παράδειγμα πλοήγησης στο διαδίκτυο σε πραγματικές συνθήκες μπορεί να γίνει μέσω της χρήσης σεναρίου, όπου παρέχονται και τα υλικά που θα χρειαστούν, τα ψηφιακά περιβάλλοντα, οι ιστοσελίδες και τα εκπαιδευτικά λογισμικά, καθώς και το θεωρητικό, μεθοδολογικό και γενικότερα παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η πρόταση, η προτεινόμενη διάρκεια διεξαγωγής της διδασκαλίας και οι ρόλοι που καλούνται να διαδραματίσουν οι εμπλεκόμενοι στη διδασκαλία. Έτσι, υπάρχει εκκίνηση από ένα συγκεκριμένο επίκαιρο γεγονός, τυχαίο συμβάν ή προβληματισμό, που οδηγεί σε συγκεκριμένα εργαλεία και πηγές στο διαδίκτυο.

Ένα ακόμη ουσιώδες ζήτημα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές μπορούν να μάθουν να ασχολούνται με τα κείμενα στο διαδίκτυο, τα οποία απαιτούν έναν διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης από το τυπωμένο κείμενο (Kuiper, 2007: 45). Οι Burbules και Callister (2000) υπογραμμίζουν τη σημασία ενός σημείου εκκίνησης για , όπου πρέπει να χρησιμοποιούν το Web με μια σαφή ερώτηση, κατά προτίμηση τη δική τους, με αποτέλεσμα η αναζήτηση και η ανάγνωση να έχουν μεγαλύτερη σημασία για αυτούς, διότι νοηματοδοτούν την αναζήτηση. Επιπλέον, πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η αναζήτηση στον Ιστό δεν στοχεύει απλά και μόνο στη απόκτηση της γνώσης αλλά στην ενεργό αναζήτηση της λύσης σε ένα πρόβλημα, με κριτικό πνεύμα και ταυτόχρονη αξιολόγηση της συνάφειας και την αξιοπιστίας αυτών που διαβάζετε. Οι ερωτήσεις των φοιτητών να είναι κεντρικές στην «εκμάθηση της ανάγνωσης» των κειμένων του Ιστού (Burke, 2002). Πρέπει να μάθουν τι είναι αυτό που θέλουν να μάθουν, ποιος είναι ο σκοπός τους και τι είδους πληροφορίες μπορούν να συμβάλουν σε αυτόν τον σκοπό. Τέτοιες ερωτήσεις δίνουν κατεύθυνση στην αναζήτηση στον Ιστό, ενώ οι στρατηγικές ανάγνωσης-κατανόησης διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο, για παράδειγμα, στη διαφοροποίηση ανάμεσα σε γεγονότα και σε απόψεις. Η «ανάγνωση» ενός κειμένου στο Web απαιτεί μεγαλύτερες απαιτήσεις και κρίσιμες δεξιότητες ανάγνωσης από την ανάγνωση τυπωμένων κειμένων, λόγω του μεγάλου ποσοστού διαδραστικότητας και απαιτούνται στρατηγικές για τη διδασκαλία του πώς να χειριστούν τα κείμενα στο Web. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά την τεχνική ‘snatch-and-grab’, με την οποία ένας μαθητής ελέγχει γρήγορα εάν ένα κείμενο περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη λέξη ή πρόταση και στη συνέχεια αποθηκεύει το κείμενο (Kuiper, 2007: 46). Αυτό ταιριάζει με την τάση των φοιτητών να «περιηγούνται» στο Διαδίκτυο και κρατά τους μαθητές από την λεπτομερή ανάγνωση κάθε κειμένου που βρίσκουν (Sutherland-Smith, 2002).

Επιπλέον, με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επιτευχθεί η αποφυγή αποπροσανατολισμού των φοιτητών, ενώ παράλληλα ως στόχος καθίσταται η διαχείριση και η οργάνωση του όγκου των πληροφοριών, οπότε οδηγούμαστε σε συγκεκριμένες δεξιότητες. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνοδεύουν τους φοιτητές κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο και να αποκτούν κοινές εμπειρίες, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να αποφασίζουν από κοινού τους κανόνες βάσει των οποίων θα γίνεται η διδασκαλία.

Κατά βάση πρέπει όλα τα συμφωνηθέντα να είναι δεσμευτικά για όλους τους συμμετέχοντες.

3.4.3. Δεξιότητες κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο

Ο ιστός έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως το μέγεθος, την επικαιρότητα και την προσβασιμότητά του, καθώς και τη χρήση υπερκειμένου και μη κειμενικών στοιχείων που είναι περίπλοκα για τους χρήστες και απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες. Πολλοί φοιτητές χρησιμοποιούν τον Ιστό αρκετά φυσικά, αλλά πάρα πολύ συχνά, οι μαθητές - και οι ενήλικες, επίσης - σφάλουν στην ικανότητά τους να μετακινούνται στο Διαδίκτυο σε σχέση με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να πλοηγηθούν και να διαβάσουν (Burke, 2002: 38). Αυτό είναι επιβεβαιωμένο από την εκτεταμένη έρευνα σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών στο Διαδίκτυο που δείχνει ότι τα παιδιά δεν διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες αναζήτησης, καθώς και τις απαραίτητες δεξιότητες για την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών (π.χ., Bilal, 2000, 2001, 2002, Fidel et al., 1999, Shenton & Dixon, ενώ οι Hoffman, Wu, Krajcik & Soloway, 2003 έχουν επικεντρωθεί στον ιστό ως νέο εκπαιδευτικό εργαλείο, που απαιτεί νέες δεξιότητες και στρατηγικές τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους φοιτητές.

Σύμφωνα με τη Labbo (2000), ο «νέος γραμματισμός» μπορεί να συσχετιστεί με τον «ψηφιακό γραμματισμό», διότι «Το να είναι κάποιος ψηφιακά εγγράμματος σημαίνει ότι κατέχει τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να πλοηγείται, να εντοπίζει, να επικοινωνεί online και να συμμετέχει σε εικονικές και πραγματικές κοινότητες. Επομένως, ο γραμματισμός θεωρείται πληροφοριακός και αφορά σε μια ποικιλία από στρατηγικές ικανότητες δημιουργίας νοήματος απαραίτητες για την πλοήγηση και τη συγκέντρωση πληροφοριών από διάφορες πληροφοριακές πηγές στον κυβερνοχώρο (456)». Στα πλαίσια του «ψηφιακού γραμματισμού» η Jwitt (2002) υποστήριξε ότι η χωρική σχέση ανάμεσα στην εικόνα και στο λόγο σε κάθε εμφάνιση στην οθόνη αποτελεί από μόνη της μια πηγή δημιουργίας νοήματος, ενώ ο γραπτός λόγος λειτουργεί ως οπτικό στοιχείο, ένας «χώρος» που προεκτείνεται και δημιουργεί περαιτέρω κειμενικό νόημα.

Η βασικότερη είναι η ικανότητα αξιολόγησης των πληροφοριών, διότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγήσει τους φοιτητές στο να μπορούν να αντιληφθούν πότε μια ιστοσελίδα αρχικά είναι έγκυρη και αξιόπιστη και δευτερευόντως πότε μια πληροφορία είναι έγκυρη, με βάση την πηγή πληροφόρησης. Εν προκειμένω υπάγονται στοιχεία, όπως δεξιότητες της αναζήτησης και επιλογής των πληροφοριών, της κρίσης και ορθής αξιολόγησης της ποιότητας και της επιστημονικής αξίας του υλικού, καθώς και οι ικανότητες αποφυγής απώλειας παραγωγικού χρόνου και αποπροσανατολισμού μέσα στην πληθώρα των ποικίλων συνδέσμων και των παρεχόμενων πληροφοριών. Η δεξιότητα αυτή απαιτεί ειδική εκπαίδευση για μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής, αλλά πρέπει να αποτελεί μόνιμο στόχο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα τους Προγράμματος Σπουδών, οπότε πρέπει να προκύψει μια διεπιστημονικότητα εν γένει.

Έπειτα, έχουμε τις δεξιότητες «αυτορρύθμισης» κατά την πλοήγηση, όπου οι φοιτητές πρέπει να είναι σε θέση να πλοηγούνται στοχευμένα στο διαδίκτυο, χωρίς να αποπροσανατολίζονται. Εδώ σημασία έχει αν τίθενται συγκεκριμένοι γνωστικοί και μαθησιακοί στόχοι, ενώ η κάθε ομάδα πρέπει να γνωρίζει καλά τη θεματολογία της έρευνάς της στο διαδίκτυο και τα μέλη της, συνεργαζόμενα μεταξύ τους με στόχο την επίτευξη ενός κοινού συλλογικού έργου (Βαϊοπούλου και Χατζηκυριάκου, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, οι διδάσκοντες πρέπει να είναι σε θέση να ενισχύσουν την ικανότητα χρήσης των ψηφιακών μέσων σε ενδεδειγμένες ενότητες στο μάθημα, να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες της ψηφιακής τεχνολογίας για μια σύγχρονη μορφή διδασκαλίας και να εκπαιδεύσουν τους φοιτητές να διαχειρίζονται τα ψηφιακά μέσα με κριτικό τρόπο και αυτοπεποίθηση, χωρίς να γίνονται έρμαιο «ακατάλληλων» δεδομένων που παρουσιάζονται με ελκυστικό τρόπο (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Επιπλέον, πρέπει πάντοτε να έχουμε υπόψη ότι κάθε φοιτητής είναι μοναδικό και έχει μια μοναδική θεώρηση για τα πράγματα και ένα μοναδικό τρόπο αντίληψης και αφομοίωσης της γνώσης, κάτι που συνδέεται με το γεγονός ότι ο Ιστός προσφέρει πολλαπλά κανάλια και αναπαραστάσεις του ίδιου νοήματος, ώστε να βρει το κάθε παιδί τον τρόπο που το βοηθά καλύτερα να αποκτήσει γνώση (Graddol, 1994, Jones, 2005, Kress, 2003, Kress & van Leeuwen, 1996, Susan Parks et al, 2003, στο Lynde, 2006).

Μία εξίσου ουσιώδης ικανότητα είναι ο αυτός καθ' εαυτός γλωσσικός γραμματισμός κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο. Αποτελεί μια ιδιότητα και μια ικανότητα. Ως ικανότητα περιέχει ορισμένες δεξιότητες, όπως είναι η δεξιότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων και η δεξιότητα κατανόησης του νοήματος των κειμένων του διαδικτύου. Επιπλέον, οι φοιτητές πρέπει να είναι ικανοί να διατυπώνουν ορισμούς, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από το διάλογο και την επιχειρηματολογία, να αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης γραπτών κειμένων ποικίλων κειμενικών ειδών (ορισμοί, άρθρα, συνεντεύξεις, επιστημονικές εργασίες), καθώς και την ικανότητα δημιουργίας πολυτροπικού κειμένου μέσω των πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό.

Επιπλέον, ζωτικής σημασίας είναι και η δεξιότητα κατανόησης των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων, καθώς και η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές πρέπει να προσπαθούν να διερευνήσουν τις κρυφές πλευρές και λειτουργίες του κάθε κειμένου, οι οποίες με λανθάνοντα τρόπο διαμορφώνουν τις ανθρώπινες σχέσεις, στάσεις και συμπεριφορές, «ως ένα πολιτικό και πολιτισμικό επιστέγασμα» (Schiro, 2008:146). Για ν' αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις και εμπειρίες τέτοιου είδους, πρέπει να ενεργούν και σε αντίστοιχα περιβάλλοντα, με άλλα λόγια σε περιβάλλοντα που θα φέρουν τους φοιτητές αντιμέτωπους με συγκεκριμένα κοινωνικά προβλήματα. Στόχος είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τέτοια βιώματα στο διαδίκτυο, ώστε να κατασκευάζουν νοήματα, να τα συγκρίνουν με την προηγούμενη συναφή γνώση τους και να την ανακατασκευάσουν στηριζόμενοι στις νέες εμπειρίες που βιώνουν, μέσω των κριτικών συζητήσεων που θα διεξάγονται. Αυτή η διαδικασία κατ' ουσίαν οδηγεί στη χειραφέτηση.

Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι το διαδίκτυο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία δημιουργεί αυθεντικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης (Kasper, 2000), ενώ προκύπτει και μια περίσταση μάθησης, η οποία είναι αυθεντική, απαιτεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και αποτρέπει την παθητική στάση των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας με την παράλληλη απόκτηση δεξιοτήτων για κριτική σκέψη και την απόκτηση της μεταγνώσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι προκύπτει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο φοιτητής εκκινεί από κάποιο πρόβλημα και μέσα από την αλληλεπίδραση με το δάσκαλο, χρησιμοποιεί τον ιστό. Επιπλέον, παρέχει πολλαπλές αναπαραστάσεις της ίδιας πραγματικότητας για την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση της γνώσης μέσα από τις

διάφορες πηγές, όπως εικόνα, ήχο, κείμενο και συνδυασμούς αυτών, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί με τυπωμένα βιβλία. Ως εκ τούτων, μπορούν οι φοιτητές να καταστούν ικανοί να επεξεργάζονται κριτικά τόσο γλωσσικά όσο και μη-γλωσσικά κείμενα και να αποκτήσουν κριτική επίγνωση της γλώσσας και έτσι να είναι ικανοί να ερμηνεύουν ένα πολυτροπικό κείμενο. Το ζήτημα που πρέπει να υφίσταται σε κάθε αναζήτηση στον ιστό είναι να δύνανται να αποκρυπτογραφούν τις στρατηγικές που υπάρχουν για τη μετάδοση συγκεκριμένων νοημάτων.

Οι Simons, Van der Linden & Duffy (2000) αναφέρουν νέα είδη μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων μάθησης και σκέψης. Οι συγγραφείς αναφέρουν την ανάγκη για τέτοιες δεξιότητες λόγω της τρέχουσας αύξησης των πληροφοριών και αναφέρουν ότι είναι περισσότερο σημαντικό το τι μπορούν οι άνθρωποι να κάνουν με συγκεκριμένες πληροφορίες από τις πληροφορίες αυτές καθ' εαυτές. Το ζητούμενο είναι να βρει κανείς το δρόμο του μέσα στο αυξανόμενο σώμα της γνώσης, παρά η απομνημόνευση απλά πολλών πληροφοριών "(σελ.2). Με

Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο Beishuizen (2004) αναφέρεται στην επικέντρωση στη μάθηση της έρευνας στις κοινότητες μάθησης και στο ότι οι σπουδαστές θεωρούνται αυτοτελείς κατασκευαστές γνώσης. Από κοινωνικοπολιτισμική άποψη, ο Van Oers (2006) επικρίνει την τρέχουσα τάση μεταξύ των εκπαιδευτικών προς μια «ιδεολογία διαθεσιμότητας», δηλαδή την ιδέα ότι η διαθεσιμότητα πληροφοριών επαρκεί για την ουσιαστική μάθηση. Αντιθέτως, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για μια κοινωνία της πληροφορίας, όχι μόνο με την παροχή πληροφοριών, αλλά κυρίως με τη διδασκαλία των μαθητών να αντιμετωπίζουν κριτικά τις πληροφορίες αυτές με μια άποψη για την προσωπική ανάγκη πληροφόρησης καθώς και για την αξία των πληροφοριών σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιεχόμενο. Ο Bereiter (2002) καταλήγει επίσης στο συμπέρασμα ότι η δυνατότητα πρόσβασης στις πληροφορίες πρέπει να συνεπάγεται και τη λειτουργία της γνώσης καθώς και την ικανότητα χρήσης και σκέψης στις πληροφορίες, ενώ ο Wells (1999, 2000) συνδέει αυτές τις ιδέες με τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην έννοια της «κοινότητας διερεύνησης». Σε τέτοιες κοινότητες, οι μαθητές δύνανται να δημιουργήσουν ουσιαστικές γνώσεις μέσα

από την πλοήγηση στο διαδίκτυο, μαζί με τη βοήθεια δραστηριοτήτων συνεργατικής έρευνας που συνδέονται με τις δικές τους εμπειρίες.

Επιπλέον, η προσβασιμότητα σε κάθε είδους πληροφορία είναι πλέον εφικτή, αφού ο Ιστός περιλαμβάνει άπειρες πληροφορίες, κάτι που δημιουργεί αυτονομία στους μαθητές. Τα πάντα ρέουν πλέον γύρω από την κυριαρχία της εικόνας, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός χάνει την πρωτοκαθεδρία της μετάδοσης και ισχυροποίησης της γνώσης. Η οπτικοποίηση της πληροφορίας είναι πολύ ισχυρή και η συσσώρευση των πληροφοριών δυσχεραίνει τη δυνατότητα του φοιτητή να ταξινομεί, να ερμηνεύει και να αξιολογεί τα κάθε είδους μηνύματα. Σύμφωνα με την Χοντολίδου (2005), η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού δε σημαίνει την ακύρωση του γλωσσικού ή οποιουδήποτε άλλου γραμματισμού, καθώς από κοινού όλα τα είδη του γραμματισμού καθιστούν το άτομο εγγράμματο (Χοντολίδου, 2005).

Δύο προσεγγίσεις μπορούν να εντοπιστούν στη χρήση του Ιστού ως εργαλείο μάθησης (Kuiper, 2007: 14). Πρώτον, η τροποποίηση του ιστού για να γίνει πιο κατάλληλος για μάθηση. Αυτό γίνεται, για παράδειγμα, σε πρακτικές που βασίζονται στο Web και προσφέρουν επιλογές με σχετικό, αξιόπιστο και συγκεκριμένο για την ηλικία περιεχόμενο που μπορεί να βρεθεί στον Ιστό (π.χ., www.kennisnet.nl; www.docentenplein.nl). Επιπλέον, το webquests είναι παραδείγματα προσπαθειών για τη χρήση του Web για την κατασκευή γνώσης σε ειδικά θέματα, προσφέροντας στους μαθητές μια επιλογή ιστότοπων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Επιπλέον, υπάρχουν πρακτικές βασισμένες σε προβλήματα, αναθέσεις πραγματικής ζωής (π.χ. www.webkwesties.nl; www.digischool.nl). Ο γενικός στόχος αυτών των πρακτικών είναι να τροποποιήσουν τους πόρους που βασίζονται στο Web (π.χ. προεπιλογή ιστοσελίδων ή προσφορά πύλης) προκειμένου να γίνουν πιο χρήσιμοι και παραγωγικοί στην εκπαίδευση, και έτσι να δημιουργηθούν καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση. Στην εκπαιδευτική έρευνα, η προσέγγιση αυτή έχει, για παράδειγμα, αναπτυχθεί από τον De Vries (2004) και από ερευνητές του Πανεπιστημίου του Michigan (π.χ. Hoffman, Wu, Krajcik & Soloway, 2003). Μια δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή που στοχεύει στο να υπάρχει πρόσβαση στον Ιστό, αλλά αφορά το ίδιο το Web και απευθύνεται επίσης στους χρήστες του, δηλ. διερευνά τις δεξιότητες των μαθητών για τη χρήση του Ιστού, τις

δεξιότητες του Ιστού και την υποστήριξη που χρειάζονται όταν χρησιμοποιούν το διαδίκτυο στο σχολείο. Ο ιστός είναι μέρος της καθημερινής τους ζωής και έτσι υπάρχει η ανάγκη για τη διερεύνηση της πιθανής χρήσης του ιστού ως εργαλείου για τη δημιουργία γνώσεων (Kuiper, 2007: 14).

Το έργο του Windschitl (1998, 2000) αποτέλεσε πολύ σημαντική ώθηση, προκαλώντας ερευνητικές ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία του Ιστού στην εκπαίδευση. Ο Windschitl τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της ερώτησης σχετικά με τα κρίσιμα ερωτήματα για την προστιθέμενη αξία της χρήσης του Ιστού στην εκπαίδευση. "Οι εκπαιδευτικοί (και οι ερευνητές) πρέπει να κάνει διάκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της χρήσης της τεχνολογίας και των επιπτώσεων της χρησιμοποιώντας πληροφορίες (Windschitl, 1998, σελ. 28). Η σχετική έρευνα περιλαμβάνει ερωτήματα όπως τα εξής: Πώς οι μαθητές αναζητούν και βρίσκουν πληροφορίες στο δίκτυο; Πώς αξιολογούν τις πληροφορίες που βρίσκουν; Τι είδους μαθησιακές διαδικασίες εμφανίζονται κατά την αναζήτηση και πώς επεξεργάζονται οι μαθητές τις πληροφορίες σε ένα προϊόν; Τα περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Web ως ένα «Εργαλείο έρευνας» και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι σπουδαστές σε τέτοιου είδους περιστάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία.

3.4.4. Πλαίσιο Προβληματισμού αναζήτησης στον ιστό

Κατά την αναζήτηση στον ιστό, τα παιδιά είναι σύνηθες να επισκέπτονται έναν δεδομένο ιστότοπο (URL) και να εφαρμόζουν φυλλομέτρηση (browsing) και αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά (Kuiper, Volman & Terwel, 2005). Οι Schacter, Chung και Dorr's (1998) σε μια πειραματική τους έρευνα με 32 μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η φυλλομέτρηση είναι μια πιο ευχάριστη διαδικασία για τα παιδιά σε σχέση με την αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά, διότι το παιδί είναι περιορισμένο σε συγκεκριμένες αναζητήσεις, όταν πρέπει να κάνει χρήση συγκεκριμένων λέξεων. Πέραν αυτού, σύμφωνα με τους Fidel κ.α., (1999), οι μαθητές εν πολλοίς πέφτουν στο ατόπημα να αναζητήσουν πληροφορίες με τρόπο μη συστηματικό και οργανωμένο και απλά αναμένουν να τους οδηγήσει η ίδια η πορεία της αναζήτησης στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό αποδεικνύει το γεγονός ότι οι μαθητές καταλήγουν να επισκέπτονται ιστότοπους, που δεν είναι απαραίτητως έγκυροι και

αξιόπιστοι. Ως εκ τούτων, η διαδικασία αναζήτησης στο διαδίκτυο πρέπει να παρουσιάζει μια περισσότερο οργανωμένη μορφή στα πλαίσια της τάξης.

Ο καθορισμός του θέματος-προβληματισμού για την αναζήτηση στο διαδίκτυο αποτελεί ένα ζήτημα που πρέπει να παρουσιάζει ενδιαφέρον για τη σχολική τάξη και ο οποίος γίνεται σε συνεργασία με τα παιδιά. Το θέμα μπορεί να προκύψει από τον κατάλογο θεμάτων που δημιουργείται από την αρχή της χρονιάς, να είναι ένα περιστατικό που φέρνουν οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός στην τάξη ή ένα θέμα που απασχολεί τη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα. Επίσης, μπορεί να είναι ένα θέμα της επικαιρότητας ή ένα ζήτημα επιστημονικό-γνωστικό, που εντάσσεται σε ένα εν γένει project. Το ενδιαφέρον των παιδιών μπορεί να εκπονηθεί από ένα περιστατικό που συνέβη τη δεδομένη χρονική περίοδο ή να αφορά κάποιο ερώτημα τους ή μπορεί να εμφορείται από κάποιο κοινωνικό ζήτημα. Τα ίδια τα παιδιά θα ζητήσουν να ασχοληθούν με ένα θέμα ή ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει έναν κατάλογο θεμάτων, ο οποίος θα έχει διαμορφωθεί από τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε αυτόν τον κατάλογο θεμάτων τα ερωτήματα των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν τις θεματικές ενότητες προκειμένου με τις οποίες θα ασχολείται η τάξη κατά το σχολικό έτος.

Οι μαθητές συζητούν το θέμα με το οποίο πρόκειται να ασχοληθούν και μέσω της συζήτησης αναδεικνύονται οι διαστάσεις του θέματος στην ολομέλεια της τάξης, είτε στο πλαίσιο μικρών ομάδων. Κάθε ομάδα μπορεί να προτείνει τις διαστάσεις του θέματος που επιθυμεί να μελετήσει ή να συμβεί η αντίθετη διαδικασία, δηλαδή να προκύψουν τα θέματα μέσω της συζήτησης. Η ανάπτυξη των διαστάσεων του θέματος μπορεί να γίνει είτε από την αρχή ή σταδιακά με τη διαμόρφωση της ενότητας. Στην περίπτωση που τα παιδιά δεν μπορούν να εντοπίσουν διαφορετικές διαστάσεις ή δεν έχουν πολλές και σαφείς γνώσεις για το θέμα, μπορούν να διαβάσουν κάποια αρχικά κείμενα. Έπειτα, προκύπτει μια συζήτηση, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα για το τι επιθυμούν οι ίδιοι οι μαθητές να μάθουν από τη συγκεκριμένη ενότητα. Στον πίνακα δημιουργείται ένας νοηματικός κύκλος με διάφορες έννοιες, σαν μικροί κύκλοι που ενώνονται με τον αρχικό και δηλώνουν και συνιστούν τα ερωτήματα τους και τα υποθέματα της ενότητας (οπτικοποίηση του θέματος). Από τη στιγμή που οι μαθητές συμφωνήσουν πως επιθυμούν να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο ζήτημα, ξεκινάει η σχετική αναζήτηση στο διαδίκτυο.

Οι μαθητές χρειάζονται ακόμα μεγάλη βοήθεια στην αναζήτηση στο διαδίκτυο για πληροφορίες και έχουν σαφώς ιδιαίτερη δυσκολία στην αναζήτηση με λέξεις-κλειδιά. Η επιλογή των λέξεων-κλειδιών και οι εσφαλμένες ορθογραφίες μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα (Kuiper, 2007: 26). Οι μαθητές που δουλεύουν με δικά τους ερωτήματα σε ένα οικολογικό θέμα, (Wallace et al., 2000), παρόλο που είχαν επαρκείς τεχνικές δεξιότητες, δεν μπόρεσαν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που βρήκαν στον Ιστό για να απαντήσουν στα ερωτήματά τους. Αυτό οφειλόταν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο προσέγγισαν την αναζήτηση, διότι αναζητούσαν συγκεκριμένες απαντήσεις και συγκεκριμένους ιστότοπους. Εν πολλοίς, οι μαθητές ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με την αναζήτηση και τη συλλογή πληροφοριών και δεν εξετάζουν το πώς θα μπορούσαν στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για να απαντήσουν στην αρχική τους ερώτησή ή στον αρχικό τους προβληματισμό.

Το ζητούμενο είναι οι λέξεις-κλειδιά να μην χρησιμοποιούνται τυχαία, αλλά συστηματικά. Οι Hoffman et al. (2003) επέλεξαν μια άλλη προσέγγιση για τη χρήση του Ιστού απαντώντας σε ερωτήσεις. Οι μαθητές χρησιμοποιούν τώρα ένα ειδικά σχεδιασμένο περιβάλλον που κατασκευάζει και καθοδηγεί τόσο τις έρευνές τους όσο και τη χρήση του ιστού. Οι δάσκαλοι έχουν επίσης λάβει περισσότερη εκπαίδευση για την εποπτεία των σπουδαστών. Αυτό οδηγεί σε καλύτερη αναζήτηση όσον αφορά στην ακρίβεια των αντιλήψεων περιεχομένου, στην «κατανόηση του βάθους των περιεχομένων, σε στρατηγικές και σε "ποιότητες πόρων" (Hoffman et al., 2003).

Είναι σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να αξιολογήσουν τη συνάφεια και την αξιοπιστία των πληροφοριών από το διαδίκτυο. Στην πραγματικότητα, πρέπει να αναρωτιούνται συνεχώς: «Μπορώ να το χρησιμοποιήσω αυτό για να απαντήσω στην ερώτησή μου και νομίζω ότι αυτό που λέει είναι αλήθεια;» (Kuiper, 2007: 29). Οι υπάρχουσες απόψεις παίζουν ρόλο στις διαδικασίες αξιολόγησης των παιδιών. Οι πληροφορίες παρουσιάζονται κατά κάποιο τρόπο που είναι ελκυστικό για τα παιδιά και είναι πιο πιθανό να τραβήξει την προσοχή τους και επίσης πιθανόν να αξιολογηθούν θετικότερα. Η αξιολόγηση είναι, φυσικά, επίσης ένα σημαντικό ζήτημα

σε έντυπες πληροφορίες εν γένει, αλλά ο Ιστός δημιουργεί υψηλότερες απαιτήσεις, διότι τα παιδιά έχουν εύκολη πρόσβαση σε πληροφορίες, συχνά εμπλέκονται σε μεγάλες ποσότητες πληροφοριών και η αρχή και η αξιοπιστία των πληροφοριών δεν μπορούν να θεωρηθούν δεδομένες. Με βάση μια μελέτη στην οποία συμμετείχαν 15 κορίτσια ηλικίας 15 ετών, ο Agosto (2002b) δημιούργησε ένα θεωρητικό μοντέλο των κριτηρίων που χρησιμοποιούν οι νέοι για την αξιολόγηση των πληροφοριών στις ιστοσελίδες. Η εκτίμηση των γραφικών στοιχείων (χρώμα, μέγεθος γραμματοσειράς και στυλ, και κινούμενα σχέδια) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ενώ η εμφάνιση της ιστοσελίδας είναι σημαντική, αλλά η εκτίμηση της ποικίλλει από άτομο σε άτομο. Οι μαθητές επίσης αξιολογούν τους ιστότοπους στο περιεχόμενό τους - την αναμενόμενη συνάφεια και αξιοπιστία - αλλά συχνά χρησιμοποιούν ακατάλληλα κριτήρια για τον προσδιορισμό αυτών των χαρακτηριστικών. Η αλληλεπίδραση είναι ένα σημαντικό κριτήριο, ενώ ο στόχος της αναζήτησης πληροφοριών είναι σημαντικός, διότι οι σπουδαστές πρέπει να διαφοροποιήσουν τα κριτήρια στους δικτυακούς τόπους για μια σχολική εργασία συ σύγκριση με τα αντίστοιχα κριτήρια για τον ελεύθερο χρόνο τους. Με βάση μια άλλη μελέτη, ο Agosto (2002a) επεσήμανε την σημασία των περιορισμών στην αξιολόγηση των πληροφοριών στο διαδίκτυο. Αρκετές μελέτες εξαίρουν την περιορισμένη φύση της συμπεριφοράς αναζήτησης παιδιών (π.χ. Wallace et al., 2000, Fidel et al., 1999; Bilal, 2002). Ο Agosto (2002b) επισημαίνει τη λειτουργία μιας τέτοιας συμπεριφοράς, όταν *αα* παιδιά αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης της συγκεκριμένης ποσότητας πληροφοριών που συναντούν στον Ιστό.

Ο Hirsh (1999) διερεύνησε τα κριτήρια που χρησιμοποίησε μια ομάδα μαθητών στην αξιολόγηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για σχολική εργασία. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποίησαν ως κριτήριο το πόσο σημαντικό ήταν το περιεχόμενο για το θέμα τους. Το ενδιαφέρον τους στο θέμα ήταν επίσης σημαντικό, αλλά αξιολόγησαν ελάχιστα την αξιοπιστία των πληροφοριών. Ο Lorenzen (2001) ζήτησε από 19 μαθητές την αξιολόγηση των πληροφοριών στον Ιστό. Διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές είτε δεν αξιολόγησαν την αξιοπιστία και την ορθότητα των πληροφοριών ή χρησιμοποίησαν λανθασμένα κριτήρια κατά την εκτίμησή τους. Οι μαθητές υπέθεσαν, παραδείγματος χάριν, ότι τα αποτελέσματα μιας μηχανής αναζήτησης είναι ποιοτικά και έπεινα να συγχέουν την ποσότητα με ποιότητα (δηλ. ένας ιστότοπος με πολλά κείμενα είναι καλός). Άλλες μελέτες επίσης δείχνουν ότι πολλοί μαθητές δεν αμφισβητούν την αξιοπιστία και την «ορθότητα»

των πληροφοριών και υποθέτουν πάντα ότι είναι (π.χ., Schacter et al., 1998, Kafai & Bates, 1997; Watson, 1998; Large & Beheshti, 2000). Ένα άλλο ζήτημα που αναφέρεται είναι μια θετική στάση απέναντι στον Ιστό και οι επιτυχημένες εμπειρίες στην αναζήτηση του. Η Kuhlthau (1997) αναφέρεται επανειλημμένα στη σημασία της συμπερίληψης των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών κατά τη διαδικασία αναζήτησης για πληροφορίες. Οι μαθητές δοκιμάζουν κάθε είδους συναισθήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών, συναισθήματα τα οποία έχουν μια σημαντική λειτουργία σε αυτή τη διαδικασία, όπως η αισιοδοξία στην αρχή, ένα αίσθημα απογοήτευσης όταν δεν μπορούν να βρουν πληροφορίες και η ικανοποίηση όταν επιτύχουν.

Η δομή του περιεχομένου του Ιστού δεν είναι συμβατική και γραμμική όπως συμβαίνει με τα έντυπα βιβλία και κείμενα, γι αυτό και ένας σύνδεσμος μπορεί να γίνει η αρχή και το τέλος της ανάγνωσής μας. «Το υπερκείμενο είναι ουσιαστικά ένα δίκτυο συνδέσμων μεταξύ λέξεων, ιδεών και πηγών, ένα δίκτυο χωρίς ένα κέντρο και χωρίς ένα τέλος/ένα όριο» (Snyder, 1998: 127). Ο μαθητής μπορεί να επιλέξει το δικό του δρόμο για να ιεραρχήσει τις πληροφορίες, διότι έχει διευρυμένες δυνατότητες. Πρέπει να συνηθίσει να προβαίνει σε πλοήγηση περισσότερο διαισθητικά, χωρίς να χάσει τον έλεγχο. Επιπλέον, η πλοήγηση σε κείμενα του διαδικτύου είναι μια πιο σύνθετη διαδικασία, που προϋποθέτει προγενέστερες πηγές γνώσης, στρατηγικές συλλογιστικής και αυτοδιαχειριζόμενες διαδικασίες ανάγνωσης. Στην πραγματικότητα, η ανάγνωση κειμένου στο διαδίκτυο απαιτεί μια διαδικασία αυτο-κατευθυνόμενης κατασκευής κειμένου που μπορεί να εξηγήσει τις πρόσθετες δυσκολίες της κατανόησης της ανάγνωσης στο διαδίκτυο (Coiler και Dobler, 2007).

Η λύση που προτείνεται είναι η κριτική προσέγγιση των πληροφοριών από τη σκοπιά των μαθητών και η κατανόηση του πώς πρέπει να συνδιαλέγονται οι ίδιοι/ες με τα κείμενα που βρίσκουν στον Ιστό. Όπως έχει ειπωθεί και παραπάνω, ο μαθητής πρέπει να προβεί σε ουσιαστικές αναζητήσεις και αναγνώσεις πληροφοριών, εάν από την αρχή έχει θέσει ξεκάθαρα ερωτήματα. Ένα πολύ χρήσιμο μοντέλο που προτείνεται για το σκοπό αυτό είναι το KWL, όπου το K είναι η γνώση (knowledge) που το παιδί ήδη διαθέτει από προηγούμενες εμπειρίες του, το W αντιπροσωπεύει το τι καινούριο θέλει να μάθει (what I want to know)

και το L (learn) είναι τελικά το τι αποκόμισε από αυτή τη διαδικασία, τι έμαθε, δηλαδή η μεταγνώση (Mointeith, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, υπάρχει μια αρχική απόπειρα προκαταρκτικών υποθέσεων-προβλέψεων, σε συνδυασμό με την επιλογή μιας κατάλληλης αναγνωστικής στρατηγικής και την επισήμανση τυχόν πολυτροπικών στοιχείων των κειμένων. οι Farwick Owens κά. (2002) τόνισαν τη σημασία των συνεχόμενων ερωτήσεων, όπου όταν τα παιδιά βρίσκουν σε κάποια ιστοσελίδα κάποιο κείμενο και αρχίζουν να το διαβάζουν, θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους συνεχώς το πρωταρχικό ερώτημα, εάν αυτό που διαβάζουν συνδέεται με αυτό που θέλουν να μάθουν και με ποιους τρόπους συνδιαλέγονται τα κείμενα με το αρχικό τους ερώτημα.

3.4.5. Μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο

Πολλές μηχανές αναζήτησης παρουσιάζουν αποτελέσματα μιας αναζήτησης με βάση εμπορικά και οικονομικά κριτήρια αντί για ακαδημαϊκά και κοινωνικά, με αποτέλεσμα να είναι ανεπαρκής ο χρόνος εκπαίδευσης για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική χρήση των μηχανών. Επίσης, οι μαθητές πρέπει να διδάχτούν την αναφορά των πηγών που χρησιμοποιούν από το Διαδίκτυο. Επιπλέον, η ταχύτητα επικρατεί της ποιότητας πολλές φορές.

Σε μια σχετική μελέτη εξετάσαμε τη χρήση των δεξιοτήτων και των στρατηγικών γραμματισμού του διαδικτύου από τους μαθητές κατά τη διάρκεια των εργασιών μετά από ένα πρόγραμμα (Kuiper, Volman & Terwel, 2008, 12), στην οποία εισήχθησαν σε νέες ιστοσελίδες αναζήτησης, ανάγνωσης και αξιολόγησης δεξιοτήτων και στρατηγικών. Οι ερευνητικές ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στη χρήση των στρατηγικών Web από τους μαθητές, την επάρκεια της χρήσης της στρατηγικής τους και τα χαρακτηριστικά των στρατηγικών Web. Όσον αφορά στη στρατηγική χρήσης, εμφανίστηκαν κατά κύριο λόγο να χρησιμοποιούν το Google κατά την αναζήτηση στο Web. Χρησιμοποίησαν τόσο μονούς όσο και σύνθετους όρους αναζήτησης, ανάλογα με τον τύπο και την πολυπλοκότητα της ανάθεσης και τις τεχνικές σάρωσης που χρησιμοποιούνται κατά την ανάγνωση κειμένων Web. Ωστόσο, συχνά αγνοούσαν τις σωστές απαντήσεις ή τα σχετικά κείμενα. Έγινε αξιολόγηση μόνο των πληροφοριών Web με σκοπό τον προσδιορισμό της χρησιμότητας

ενός ιστότοπου και όχι της αξιοπιστίας του ιστότοπου. Η επάρκεια των στρατηγικών των φοιτητών έδειξε μεγάλες διαφορές τόσο μεταξύ όσο και εντός των αναθέσεων. Όσον αφορά στα ειδικά χαρακτηριστικά των στρατηγικών Web των φοιτητών, εξετάστηκαν πρώτα οι δεξιότητες αναζήτησης, ανάγνωσης και αξιολόγησης στο Web που έδειξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των εργασιών. Η μελέτη έδειξε μια μικτή εικόνα της χρήσης αυτών των δεξιοτήτων από τους μαθητές. Όσον αφορά στον ιστό, οι μαθητές γενικά ήξεραν πώς να χρησιμοποιούν το Google, αλλά δεν ήταν πάντα σε θέση να συνθέτουν σχετικές λέξεις-κλειδιά, ενώ έκαναν ορθογραφικά λάθη, ειδικά όσον αφορά στις απλές λέξεις. Όσον αφορά τις δεξιότητες ανάγνωσης ιστοσελίδων, όλοι οι μαθητές ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν στοιχεία κειμένου ιστού, όπως μενού και συνδέσμους. Οι περισσότεροι μαθητές φαινόταν να είναι σε θέση να εντοπίσουν πληροφορίες σε έναν Ιστότοπο όταν γνώριζαν ότι πληροφορίες πρέπει να είναι εκεί. Ωστόσο, αγνοούσαν εύκολα τις σχετικές πληροφορίες ή έψαχναν για πληροφορίες εντελώς άσχετες στο δικτυακό τόπο όταν έπρεπε να βρουν οι ίδιοι τους σχετικούς ιστότοπους. Η χρήση από τους μαθητές των δεξιοτήτων αξιολόγησης στο Web έδειξε ότι γνώριζαν τη σημασία αυτών των δεξιοτήτων και ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τον κύριο σκοπό μιας ιστοσελίδας και να αμφισβητήσουν κριτικά την αξιοπιστία. Συγκεκριμένα το Google Scholar - Powered by Google, διευκολύνει την εύρεση εγγράφων, περιλήψεων, παραπομπών και άλλων επιστημονικών λογοτεχνιών. Συναφές είναι το Iseek, το οποίο είναι σχεδιασμένο ειδικά για φοιτητές και εκπαιδευτικούς, είναι μια μη εμπορική μηχανή αναζήτησης που παρέχει αναθεωρημένα αποτελέσματα εκδόσεων από πανεπιστήμια, κυβερνητικούς χώρους και άλλους μη εμπορικούς παρόχους.

Σύμφωνα με μία σχετική έρευνα (Billal, 2002) που διερεύνησε τη συμπεριφορά μαθητών, που αναζητούσαν πληροφορίες για επιστημονικά θέματα μέσω του 'Yahooligans!', διαφάνηκε ότι τα παιδιά εκπλήρωσαν πλήρως τα καθήκοντά τους. Η αναζήτηση πληροφοριών για τα παιδιά καταγράφηκε από τις γνωστικές, φυσικές και συναισθηματικές προοπτικές χρησιμοποιώντας τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Διαφάνηκε ότι τα παιδιά προτιμούσαν την πλήρως αυτόνομη εργασία στις δύο ανατεθείσες εργασίες, λόγω της ικανότητάς τους να βρίσκουν τις αναζητούμενες πληροφορίες και την ικανοποίηση των αποτελεσμάτων αναζήτησης, δηλαδή φάνηκε ότι τα παιδιά ήταν πιο επιτυχημένα κατά την περιήγηση από ό, τι όταν έψαχναν με λέξη-κλειδί. Σύμφωνα με μία έρευνα σύγκρισης τριών μηχανών αναζήτησης (Yahooligans, Askjeevesforkids,

Supersnooper), διαφάνηκε ότι τα βασικά τους μειονεκτήματα ήταν η έλλειψη οδηγιών και η περιορισμένη γλωσσική βάση (Bilal, 2002, 205). Σε γενικές γραμμές, οι σπουδαστές χρησιμοποιούν μια μεγάλη ποικιλία πόρων, συμπεριλαμβανομένων των βιβλιοθηκών και του World Wide Web, για να βρουν πληροφορίες για εργασίες. Ωστόσο, είναι αδύναμοι να προσδιορίσουν την ποιότητα των πληροφοριών που βρήκαν σε έναν ιστότοπο (Lorenzen, 2001). Εκτός αυτών, είναι σύνηθες να συζητούν για την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών κειμένου και εικόνας στον Ιστό σε σχέση με τις παραδοσιακές πηγές εκτύπωσης, ενώ ελάχιστα χρησιμοποίησαν κινητές εικόνες και κλιπ ήχου στον Ιστό. Οι φοιτητές συνολικά επιδεικνύουν μια εκλέπτυνση τόσο στην εκτίμησή τους για τα ισχυρά και αδύναμα σημεία του Ιστού ως πηγή πληροφοριών, όσο και στις στρατηγικές ανάκτησης πληροφοριών. Στην αντίδρασή τους στον Ιστό σε σύγκριση με τις παραδοσιακές πηγές εκτύπωσης, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως τεχνόφιλοι, παραδοσιακοί ή πραγματιστές. Τα αποτελέσματα μίας σχετικής ερευνητικής μελέτης δείχνουν ότι παρόλο που ο ιστός μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάκτηση πληροφοριών από τους μαθητές, προς το παρόν ο ρόλος του εξακολουθεί να ισχύει και για άλλες ηλεκτρονικές πηγές, όπως CD-ROM και εκτυπωτικά υλικά, τα οποία απευθύνονται ειδικά στους νέους χρήστες (Large και Beheshti, 2000).

3.4.6. Το κείμενο στο διαδίκτυο ως φορέας ιδεολογίας

Κυρίαρχο ζήτημα είναι ότι στα πλαίσια της κριτικής θεωρίας κάθε γνώση και άποψη, όπως αποτυπώνεται μέσω της γλώσσας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αυθεντική αν παρουσιάζεται ως δήθεν ουδέτερη και απαλλαγμένη από τις κοινωνικές και πολιτικές πτυχές της πραγματικότητας. Το κείμενο έχει βαρύνουσα ισχύ, διότι δημιουργεί μια συγκεκριμένη κοινωνική και συμβολική διάδραση. Το ζήτημα του κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία και δη στην αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο απασχολεί κατά κόρον τους εκπαιδευτικούς, διότι αναζητούν ένα πλαίσιο δράσης και σκέψης που θα θέτει στο επίκεντρο την κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, με την αποδέσμευση του ατόμου από κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδεολογίες (Freire, 1970). Ο κριτικός γραμματισμός αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα υποκρύπτει σχέσεις εξουσίας και

συγκεκριμένες ιδεολογίες (Fairclough, 1992: 7). Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, το προϊόν της ανθρώπινης νόησης δεν είναι ψυχολογικού, αλλά κοινωνικού χαρακτήρα. Αυτό πρωτίστως σημαίνει ότι για την κριτική θεωρία τίποτε δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ουδέτερο ιδεολογικά και αξιακά. Τόσο η γνώση όσο και η ανθρώπινη εμπειρία δημιουργούνται μέσα σε ένα πλαίσιο ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζονται. Ειδάλλως, έχουμε να κάνουμε με την σημαντική για τα πλαίσια της κριτικής θεωρία έννοια της ψευδούς ή αντεστραμμένης συνείδησης, όπου δεχόμαστε κάτι σαν ορθό, χωρίς να έχουμε αναζητήσει σε βάθος τα κρυμμένα μηνύματα που υποθάλπονται και που συνήθως έχουν να κάνουν με την ιδεολογία της κυρίαρχης εξουσίας. Η ανάλυση αυτών των μηνυμάτων νοείται «ως ένα δυναμικό, μεταλλασσόμενο ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες φαινόμενο» (Χατζησαββίδης, 2012: 22).

Σε γενικές γραμμές, η αρχική επικέντρωση στη γλώσσα σταδιακά επεκτάθηκε και στα πολυσημειωτικά κείμενα, και καταδείχθηκαν οι σημειωτικές επιλογές, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τη γλώσσα, οι οποίες συνιστούν φορείς νοημάτων και ιδεολογιών (Κωστούλη & Στυλιανού, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, κάθε κείμενο αντιμετωπίζεται ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται ότι διαμορφώνει και διαιωνίζει και τις αντίστοιχες σχέσεις εξουσίας (Fairclough, 2001). Μεγάλο μέρος της γλώσσας δεν είναι ουδέτερο στις επιπτώσεις του ούτε αμερόληπτο σε σχέση με τους υπάρχοντες θεσμούς και τα εν γένει συμφέροντα. Ιδιαίτερα τα κείμενα κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ενισχύοντας έτσι κάποιες συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας προς όφελος κάποιων συγκεκριμένων ομάδων (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997). Ο Λόγος (με την έννοια του discourse) μπορεί και πρέπει να ειπωθεί μέσα σε ένα πλέγμα αναπαράστασης και συγκεκριμένης νοηματοδότησης (Kress, 1990), ως ένα στοιχείο το οποίο συνδιαλλάγεται με τις εκάστοτε κοινωνικές πρακτικές. Όπως αναφέρει ο Agger, «η κριτική θεωρία στοχεύει στους τρόπους με τους οποίους οι διάφοροι Λόγοι (discourses), της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης καθίστανται “οχήματα” της ηγεμονίας στα πλαίσια ενός ανεπτυγμένου σταδίου του καπιταλισμού (Agger, 1991: 153-154). Ο άνθρωπος μπορεί να αυτοκαθορίσει τη δράση του και μόνο αφού συνειδητοποιήσει τις “υπόγειες” εξουσιαστικές και πολιτιστικά

αλλοτριωτικές σχέσεις, συνειδητοποιώντας τις άρρηκτες σχέσεις μεταξύ της γνώσης, του δια-λόγου και της πολιτικής (Habermas, 1975).

Το κείμενο εκλαμβάνεται ως μια ιδεολογική δομή που αποκτά νόημα μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας διαλόγου με τα νοήματα που διαπραγματεύονται τα κείμενα. Μέσα από τους Λόγους και τις συναρτώμενες με αυτούς επιλογές, τα άτομα δομούνται ως συγκεκριμένα υποκείμενα, τα οποία είτε μπορούν να διαφοροποιούνται είτε να ευθυγραμμίζονται με συγκεκριμένους λόγους που τα κείμενα προτείνουν ή να αμφισβητούν αυτούς τους Λόγους και τις προτεινόμενες από αυτούς τοποθετήσεις (Κωστούλη, 2015). Το κείμενο δεν συνιστά αυθύπαρκτη οντότητα αλλά μια δομή που προσδιορίζεται πάντα σε σχέση με άλλα κείμενα (παρόντα ή απόντα). Η αξιοποίηση της έννοιας της διακειμενικότητας στην ανάγνωση της κειμενικής επικοινωνίας αναδεικνύει τόσο την εμπλοκή της κοινωνίας μέσα σε ένα διαδικτυακό κείμενο, όσο και το διάλογο του ίδιου του κειμένου με την κοινωνία. Στο επίκεντρο τίθεται η σχέση που παρουσιάζεται ανάμεσα στη γλώσσα και τη δύναμη (εξουσία). Η ενότητα του κειμένου εκλαμβάνεται ως ενότητα της επικοινωνίας. Αυτή η προσέγγιση ασχολείται ειδικά με το θεσμικό, πολιτικό, κειμενικό και τον Λόγο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, ο οποίος υποδηλώνει σε μεγάλο ή μικρό βαθμό πάλεις και συγκρούσεις. Επιπλέον, αποσκοπεί να ανακαλύψει κριτικά την ανισότητα και την κοινωνική δυσλειτουργία, όπως εκφράζεται, σηματοδοτείται, εμπεριέχεται και νομιμοποιείται μέσω της χρήσης της γλώσσας ή του Λόγου. γιατί η ανάλυση της γλώσσας στοχεύει σε αυτήν ακριβώς την ανάλυση του «κειμένου» πίσω από το κείμενο, υπό την έννοια ότι τα διάφορα συστατικά της γλώσσας δεν μπορούν να θεαθούν ως αυθύπαρκτες οντότητες, αλλά ως μέρη τα οποία συνδιαπλέκονται μεταξύ τους (Tannen, 2008), αλλά και με τις εκάστοτε δομές εξουσίας. Μάλιστα, υπάρχει πάντοτε και ο εκάστοτε κυρίαρχος λόγος, ο οποίος δύναται να «φυσικοποιεί» τις ιδεολογίες, μετατρέποντάς τες σε μια μορφή κοινής λογικής, η οποία οδηγείται στα όρια της ταυτολογίας και έτσι δεν δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να την κρίνουν ορθολογικά και συνετά, απλά την αποδέχονται (Μπονίδης, 2009:7). Η κριτική ανάλυση λόγου δεν πρόκειται για μια αφηρημένη ανάλυση ή για μια ελεύθερη ερμηνεία, αλλά διακρίνεται σε τρία επίπεδα, στο κείμενο, στη γλωσσική πρακτική και στην κοινωνική πρακτική, συνδυάζοντας και τα τρία αυτά στοιχεία-επίπεδα για να επιτευχθεί η ανάλυση λόγου, η γλωσσολογική ανάλυση καθώς και η μικρο και μακρο-κοινωνιολογική ανάλυση (Fairclough, 1992, 1995, 1996). Το

σημαντικό είναι ότι η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως ένα αφηρημένο σύστημα, αλλά πάντοτε με βάση το πλαίσιο, ενώ παράλληλα η γλώσσα δομεί συγκεκριμένες αναπαραστάσεις, που αναδεικνύονται από τις αντίστοιχες κειμενικές πρακτικές μέσα στην κοινότητα της πράξης (Κωστούλη, 2015). Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το πρόγραμμα του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, ενώ αυτό που τίθεται ως βασικός στόχος είναι το σημείο εκκίνησης του προβληματισμού να είναι ένα αυθεντικό πλαίσιο νοηματοδότησης των μαθητών. Έπειτα, ακολουθεί η συνεργατική οικοδόμηση των επιμέρους πτυχών του θέματος, με στόχο την επιλογή των προς εξέταση κειμένων.

Οι μελετητές της κριτικής παιδαγωγικής και των θεωρητικών της ανάγνωσης έχουν αναλύσει τον ιστό ως νέο κοινωνικό εργαλείο ή νέο τύπο κειμένου με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Burbules & Callister, 2000, Coiro, 2003, Frechette, 2002, Leu, 2002), που απαιτεί νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις από τους χρήστες της (Snyder, 1998). Το μέγεθος του Ιστού υποδηλώνει ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν καλές δεξιότητες αναζήτησης, προκειμένου να βρουν αυτό που ψάχνουν. Πρέπει επίσης να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις δικές τους ανάγκες πληροφόρησης. Η προσβασιμότητα του Ιστού συνεπάγεται ότι τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τα μειονεκτήματά του και να μάθουν να αντιμετωπίζουν τέτοιες αρνητικές πτυχές. Η χρήση υπερκειμένου δημιουργεί υψηλές απαιτήσεις σε κρίσιμες δεξιότητες ανάγνωσης, ενώ τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αναρωτιούνται συνεχώς γιατί διαβάζουν ένα κείμενο στο Web. Επιπλέον, η αξιολόγηση και η αξιοπιστία των κειμένων Web διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, ενώ ο οπτικός χαρακτήρας του Ιστού καθιστά απαραίτητο για τους μαθητές να μάθουν να διαβάζουν τέτοιες οπτικές πληροφορίες και να μάθουν να κρίνουν τις οπτικές πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργικότητα, το νόημα και τον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται στο κείμενο. Όλα αυτά τα σημεία υπογραμμίζουν τη σημασία των «νέων γραμματισμών» που περιλαμβάνουν «τις δεξιότητες, τις στρατηγικές και τις διατάξεις που είναι απαραίτητες να χρησιμοποιήσει κανείς με επιτυχία και να προσαρμοστεί στις ταχέως μεταβαλλόμενες τεχνολογίες και περιβάλλοντα πληροφόρησης και επικοινωνίας που εμφανίζονται συνεχώς στον κόσμο μας [...]» (Leu et al., 2004, σελ. 1572). Αναμφίβολα, η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται ως η εποχή της πληροφορίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Στις μέρες μας το διαδίκτυο θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της

καθημερινότητάς μας, αποτελώντας την κυριότερη πηγή πληροφόρησης, ψυχαγωγίας, προβληματισμού, συζήτησης και κάθε άλλης μορφής ανθρώπινης επικοινωνίας. Μία εφαρμογή του διαδικτύου, ιδιαίτερα διαδεδομένη στο χώρο της επιστήμης και της έρευνας ,είναι τα ηλεκτρονικά λεξικά και τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων.

Αναλυτικότερα, τα ηλεκτρονικά λεξικά παρέχουν όλες τις πολύτιμες για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή πληροφορίες (λεξιλογικές, σημασιολογικές και σχετικές με τη χρήση της γλώσσας), τις οποίες παρέχουν και τα παραδοσιακά λεξικά, ενώ ταυτόχρονα τις καθιστούν περισσότερο εύχρηστες και ελκυστικές. Τα ηλεκτρονικά λεξικά έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να μπορεί ο χρήστης είτε να επιλέγει τις πληροφορίες εκείνες που χρειάζεται για κάθε λήμμα είτε να έχει ολόκληρο το άρθρο στη διάθεσή του. Δυνατή είναι, επίσης, η παράλληλη χρήση των λεξικών. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον όμως για τη δουλειά μας παρουσιάζουν οι επιλογές της σύνθετης αναζήτησης. Κι αυτό γιατί ο τρόπος που είναι σχεδιασμένο το λεξικό είναι εντελώς διαφορετικός από τους έντυπους προγόνους του. Έτσι, μπορούμε να αναζητήσουμε όχι κάποια συγκεκριμένη λέξη, αλλά όλα τα λήμματα που πληρούν την επιλογή που δίνουμε στον τύπο του λήμματος, όπως για παράδειγμα όλα τα προθήματα, ή τις προθέσεις ή, σε συνδυασμό με τη βασική αναζήτηση, όλα τα λήμματα. Χρήσιμες επίσης είναι οι επιλογές ύφους με τη διάκριση λόγιου ή λαϊκό, οικείου ή επίσημου καθώς και το κριτήριο της χρήσης με βάση το οποίο μπορούμε για παράδειγμα να βρούμε όρους που χρησιμοποιούνται σε παροιμίες, συντάσσονται με αφηρημένα ουσιαστικά ή έχουν μεταφορική σημασία.

Μπορούμε επιπλέον να βρούμε ουσιαστικά ,για παράδειγμα. που ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό πεδίο, τη βιολογία ή την ιστορία και εξίσου τη μαγειρική ή το ποδόσφαιρο, ενώ με την τελευταία επιλογή της σύνθεσης αναζήτησης που αναφέρεται στη σύνταξη μπορούμε να αναζητήσουμε πρόσωπα ρήματα ή ρήματα που έχουν παθητικούς χρόνους. Επιπλέον, ας μην ξεχνάμε πως για κάθε αποτέλεσμα μπορούμε στη συνέχεια να αναζητήσουμε παραδείγματα χρήσης με την αποστολή του στα σώματα κειμένων. Τέλος, λεξικογραφικές ασκήσεις εμπλουτίζουν ακόμη περισσότερο τις δυνατότητες που παρέχει ο υπολογιστής και ανάγουν τα λεξικά σε ένα σχολικό βοήθημα πολλαπλών και σημαντικών διαστάσεων.

Όσον αφορά στα σώματα κειμένων, στη σύγχρονη εποχή αποτελούν αντικείμενο της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας. Με την ανάπτυξη ειδικού προηγμένου λογισμικού η

καταχώριση ενός κειμένου στο σώμα συνοδεύεται από κατάλληλη *σήμανση (tagging)*, η οποία παρέχει τη δυνατότητα αναλύσεως της δομής της γλώσσας και βοηθάει στην άντληση φωνολογικών, γραμματικών και συντακτικών πληροφοριών από το κείμενο. Η διαδικασία εισαγωγής τέτοιων πληροφοριών ονομάζεται *επισημείωση (annotation)* και μπορεί να περιλαμβάνει εισαγωγή ενδεικτών σχετικά με το μέρος τού λόγου στο οποίο ανήκει κάθε λέξη (π.χ. όνομα, ρήμα, κλιτικό κτλ.) ή να αναγνωρίζει τον ληματικό τύπο τής λέξεως (π.χ. το ρήμα στο α' ενικό πρόσωπο του ενεστώτα, το όνομα στην ονομαστική τού ενικού) ανεξάρτητα από τον τύπο που απαντά στο κείμενο.

Ας δούμε, για παράδειγμα, ένα ιδιαίτερα γνωστό ηλεκτρονικό σώμα κειμένων, τον Εθνικό Θησαυρό Ελληνικής γλώσσας (*EΘΕΓ*). Πρόκειται για ένα ηλεκτρονικό σώμα κειμένων (corpus) που στεγάζεται στον δικτυακό τόπο του Ινστιτούτου Επεξεργασίας Λόγου και περιλαμβάνει πάνω από 34.000.000 λέξεις. Είναι ένα «ανοιχτό» σώμα, δηλαδή μπορεί να εμπλουτίζεται συνεχώς με νέα κείμενα, κάτι που επιτρέπει η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία και επιβάλλει η εξέλιξη της γλώσσας: τα είδη λόγου (genres) μεταβάλλονται διαρκώς (κυρίως αυτά που συνδέονται με νέες πρακτικές λόγου ή νέες μορφές τεχνολογίας) και αναδύονται καινούργια (όπως, για παράδειγμα, οι διαδικτυακές εφημερίδες και τα διαδικτυακά προσωπικά ημερολόγια), ενώ παράλληλα το γλωσσικό σύστημα ενσωματώνει αλλαγές που οφείλονται σε νέες χρήσεις του ή σε εξωτερικές επιρροές.

Το εν λόγω σώμα περιλαμβάνει μόνο γραπτά κείμενα. Αυτό εξηγείται από την ευκολία συλλογής και ηλεκτρονικής επεξεργασίας τους. Τα προφορικά κείμενα, ιδιαίτερα όταν είναι συνομιλιακά, παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την καταγραφή και τη μεταγραφή τους σε γραπτό λόγο. Μάλιστα, τα διακριτικά στοιχεία του προφορικού εκφωνήματος (ύψος, ένταση, επιτόνιση, παύσεις κ.ά.), αν αποτυπωθούν στη μεταγραμμένη του μορφή, δίνουν κείμενα σημειωτικά επιβαρυνμένα, δηλαδή δυσανάγνωστα, ενώ ταυτόχρονα δυσχεραίνουν και την ψηφιακή τους εκμετάλλευση. Ωστόσο, τα σώματα αυθεντικού προφορικού λόγου είναι εντελώς απαραίτητα για τη μελέτη της γλώσσας και για διδακτικές εφαρμογές. Το εισαγωγικό σημείωμα του *EΘΕΓ* αφήνει να εννοηθεί ότι σε μελλοντική επέκταση του σώματος θα περιληφθούν και προφορικά κείμενα. Μπορούμε, πάντως, να θεωρήσουμε ότι τον πρωτογενή προφορικό λόγο εκπροσωπούν στο corpus, ως έναν βαθμό, οι συνεντεύξεις, οι συνομιλίες ή οι ομιλίες, που όμως έχουν δημοσιευτεί σε εφημερίδες και περιοδικά με απαλοιφή των στοιχείων προφορικότητας, σαν να πρόκειται για γραπτά κείμενα.

Η αναλογικότητα της αντιπροσώπευσης των διαλεκτικών ποικιλιών (γεωγραφικών, όπως η Κρητική, η Ποντιακή κ.ά., ή κοινωνικών, όπως η «γλώσσα» των εργατών, η «γλώσσα» των γυναικών, η «γλώσσα» των νέων, οι αντι-γλώσσες περιθωριακών ομάδων κ.ά.) και των λειτουργικών ποικιλιών μιας γλώσσας (επαγγελματικών, όπως της νομικής, της ιατρικής, της πληροφορικής κ.ά., ή θεσμικών, όπως της εκπαίδευσης, του στρατού, της δημόσιας διοίκησης κ.ά είναι το πιο βασικό κριτήριο καταρτισμού σωμάτων κειμένων.

Τα εξ αποστάσεως και τα e-learning μαθησιακά περιβάλλοντα δημιουργούν νέες απαιτήσεις στις ικανότητες των εκπαιδευτών σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Mullen (2010), οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αναπτύξουν και να εξοικειωθούν με τον νέο ρόλο τους ως συνεργατών και διευκολυντών στις διαδικασίες μάθησης, και να μην παραμένουν «λέκτορες». Οι Minocha et al. (2011) προσθέτουν ότι ένας από τους πιο σημαντικούς νέου ρόλους των εκπαιδευτών στα μαθησιακά περιβάλλοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα περιβάλλοντα e-learning είναι ο ρόλος του διευκολυντή, ο οποίος αναφέρθηκε και παραπάνω, που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να προσαρμοστούν στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και να διαχειριστούν το περιεχόμενο προτού γίνει πιο σύνθετο (Global Teacher, 2010). Ο Attwell (2009) τονίζει ότι, στη διαδικασία της ηλεκτρονικής εξ αποστάσεως μάθησης είναι σημαντικός ο συντονισμός, η συνεργασία, η επικοινωνία και η σύνδεση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Η Peña López (2010) από την άλλη, δίνει έμφαση στον συντονιστικό ρόλο του εκπαιδευτή και επισημαίνει ότι ο συντονιστής παρέχει ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται, συνδέονται και ενσωματώνονται με μεγαλύτερη ευελιξία.

3.4.7. Από το γραμματισμό στον κριτικό γραμματισμό

Στο σκεπτικό του κριτικού γραμματισμού, κάθε σχολική πρακτική, κάθε μορφή και μέθοδος διδασκαλίας, έχει κάποιο νόημα, είναι φορτισμένη αξιακά, ιδεολογικά και κοινωνικά. Από αυτό δεν θα μπορούσε να εξαιρεθεί η γλώσσα, που αποτελεί το σημαντικότερο μέσο γνώσης και διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον McLaren και τον Giroux, «η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, το οποίο σημαίνει ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε είναι οικοδομημένος συμβολικά μέσω της κοινωνικής διάδρασης». Με βάση αυτό το σκεπτικό, η γλώσσα έχει αδιαμφισβήτητα ιδεολογική υπόσταση, διότι το πώς ονομάζουμε τα διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα στο πλαίσιο του σχολείου, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το αν θέλουμε να επιτύχουμε ή όχι την κοινωνική μεταβολή. Το ζήτημα είναι να αναπτυχθεί μία κριτική γλώσσα στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, όχι τόσο για να δουν οι μαθητές τον κόσμο πιο αντικειμενικά, αλλά περισσότερο για να συνειδητοποιήσουν την ηθική και ιδεολογική διάσταση αυτών που μαθαίνουν. Επιπλέον, ας μην ξεχνούμε και το ζήτημα του γλωσσικού κώδικα, μία θεωρία που αναπτύχθηκε απ' τον Bernstein. Η άποψη περί διευρυμένου και περιορισμένου γλωσσικού κώδικα αντικατοπτρίζει τις ανισότητες που σχηματίζονται μέσω ενός επίσημου γλωσσικού κανόνα που ισχύει στο σχολείο και το οποίο δεν συμβαδίζει πάντοτε με το υπόβαθρο όλων των μαθητών.

Το παραπάνω σκεπτικό προέρχεται από μία ιδιαίτερη ιδεολογία όσον αφορά στη γνώση εν γένει. Οι υποστηρικτές της κοινωνικής ανασυγκρότησης διαχωρίζουν την αντικειμενική και υποκειμενική πραγματικότητα και πρεσβεύουν ότι η πραγματική γνώση αφορά την υποκειμενική πραγματικότητα ατόμων και κοινωνίας. Με άλλα λόγια, η γνώση είναι αποτέλεσμα της υποκειμενικής αντίληψης των ανθρώπων, διαμορφώνεται στα νοήματα που δημιουργούν οι ίδιοι, ερμηνεύεται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασής τους και επαληθεύεται μέσω της κοινωνικής συναίνεσης. Ως εκ τούτου, η αλήθεια της γνώσης έγκειται στο τι θεωρεί αληθινό η πλειοψηφία των μελών της ομάδας. Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δεν υφίσταται απόλυτη και αληθινή γνώση για όλους τους ανθρώπους κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες και για όλους τους πολιτισμούς (Schiro, 2008:169-170), αλλά η διδασκόμενη ύλη στηρίζεται στην υποκειμενική ανάλυση και ερμηνεία της φύσης της κοινωνίας σε παρελθόν, παρόν και μέλλον. Στόχος είναι η

ευθυγράμμιση της γνώσης των παιδιών με τους τρόπους μάθησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε οι μαθητές να ενεργοποιηθούν και να δράσουν προς την κατεύθυνση της αναδόμησης της κοινωνίας. Από τις αντικειμενικές πληροφορίες που σχετίζονται με τα ακαδημαϊκά μαθήματα, χρησιμοποιούνται μονάχα εκείνες που μπορούν να συμβάλλουν στην επίτευξη του παραπάνω στόχου(ό.π.: 169-170).

Ένα ακόμη καίριο ζήτημα στο οποίο πρέπει να αναφερθούμε είναι τα γλωσσικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να μιλήσουν για τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μεγάλο μέρος της γλώσσας δεν είναι ουδέτερο στις επιπτώσεις του ούτε αμερόληπτο σε σχέση με τους υπάρχοντες θεσμούς της εκπαίδευσης. Όπως υποστήριξε ο Ian Hexhall: *«Η διαφοροποίηση..., βαθμολόγηση και αξιολόγηση που πετυχαίνουμε στα σχολεία, συνδέεται με τον ευρύτερο και καθολικότερο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας»* (Apple 1986:263). Με άλλα λόγια, η εφαρμογή αξιών και κατηγοριών στους μαθητές αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο πολιτιστικής και οικονομικής στρωματοποίησής τους. Επομένως, οι αρχές που υιοθετούνται για το σχεδιασμό, την εκτέλεση και την αξιολόγηση της δραστηριότητάς τους-έννοιες επιτυχίας και αποτυχίας, έννοιες καλών και κακών μαθητών κλπ.- αποτελούν κοινωνικές και οικονομικές κατασκευές, μέσα από τις οποίες λειτουργούν οι κυρίαρχες ιδεολογίες και συνεπάγονται την έννοια της εξουσίας που κατέχει μια ομάδα για να «επιβάλει» τις κατασκευές αυτές πάνω σε άλλες. Αυτές οι κατηγορίες και οι τρόποι αντίληψης των εκπαιδευτικών οδηγούν στην αντιμετώπιση των μαθητών σαν θεσμικές αφαιρέσεις και όχι σαν συγκεκριμένα πρόσωπα με τα οποία έχουν πραγματικούς δεσμούς στη διαδικασία της πολιτιστικής και οικονομικής αναπαραγωγής (ό.π.:271). Συνεπώς, οι σχέσεις μεταξύ ανθρώπων μετατρέπονται σε σχέσεις μεταξύ αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται υπόψη ηθικά ζητήματα. Ειδικότερα, οι ταμπέλες με τις οποίες χαρακτηρίζονται ορισμένοι μαθητές, δημιουργούν κάποιο είδος παρεκτροπής και κατά συνέπεια τους αποδίδεται μια ποιότητα κατωτερότητας. Με άλλα λόγια, ο παρεκτρεπόμενος από άλλους ή από έναν θεσμό, θεωρείται σαν κατώτερος ηθικά, «ηθικά ένοχος» για τη συμπεριφορά του ή την κατάστασή του και ως εκ τούτου οι χαρακτηρισμοί αυτοί δεν είναι ουδέτεροι ως προς τη σημασία τους για το άτομο. Έτσι, πολλοί κριτικοί θεωρητικοί εστίασαν το ενδιαφέρον τους στον έλεγχο της γλώσσας, της συνειδητότητας και στους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία συμβάλλουν στην κατανομή των μαθημάτων στις κατάλληλες θέσεις στην ευρύτερη κοινωνία και στον τρόπο που ο

άνισος κοινωνικός κόσμος όπου ζουν οι εκπαιδευτικοί, αντιπροσωπεύεται από την εμπορευματοποίηση της ίδιας της γλώσσας που χρησιμοποιούν. Γενικότερα, μια κριτική θεώρηση αντιμετωπίζει κάθε αντικείμενο «σχετικιστικά», με την έννοια ότι δεν καθορίζεται μόνο από τα φανερά του χαρακτηριστικά, αλλά από τους άδηλους δεσμούς του με άλλους παράγοντες. Ταυτόχρονα, εξετάζεται σε σχέση με τις ιστορικές του ρίζες, τις λανθάνουσες αντιφάσεις του και τις μελλοντικές του τάσεις. Κατά συνέπεια, η κριτική θεωρία θέτει ως σκοπό αφενός τη διαφώτιση των τάσεων μη αποδεκτής και συχνά ασυνείδητης κυριαρχίας, αλλοτρίωσης και καταπίεσης στα πλαίσια των υπαρχόντων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και εκπαιδευτικών θεσμών, και αφετέρου την παραγωγή συνειδητής-ατομικής και συλλογικής-χειραφετητικής δραστηριότητας, μέσω της εξερεύνησης των αρνητικών αποτελεσμάτων και των αντιθέσεων που παρατηρούνται στους θεσμούς αυτούς (όπ.π.:268-270).

Στην εποχή των ραγδαίων εξελίξεων της τεχνολογίας, ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να συνδυαστεί με αυτό που αποκαλείται ως «νέος γραμματισμός», που σχετίζεται με εκείνο το είδος κείμενου που ονομάζεται «οπτικό», «ψηφιακό» ή «γραμματισμός στα ΜΜΕ». Στο πλαίσιο αυτό, μας απασχολεί ιδιαίτερα η επικοινωνιακή περίσταση, τα μηνύματα, είτε λεκτικά είτε οπτικά, τα οποία το άτομο-εν προκειμένω ο μαθητής-καλείται να ερμηνεύσει, να αξιοποιήσει και να χρησιμοποιήσει με τρόπο κριτικό και εποικοδομητικό, αναπτύσσοντας δεξιότητες οπτικού γραμματισμού. Εντούτοις, η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού δε συνεπάγεται και την ακύρωση του γλωσσικού γραμματισμού, αλλά την από κοινού ανάπτυξη σε όλα τα είδη γραμματισμού (Χοντολίδου, 2005). Οι φοιτητές πρέπει να ασκηθούν προς αυτή την κατεύθυνση σε κείμενα από το διαδίκτυο, για να αντιληφθούν τα κειμενικά είδη σε πραγματικές συνθήκες με στόχο την ανάδειξη της επικοινωνιακής λειτουργίας της γλώσσας, την καλλιέργεια της επικοινωνιακής επάρκειας και την ανάδειξη στρατηγικών, για την ουσιαστική «ανάγνωση» και αποκρυπτογράφηση των πληροφοριών που λαμβάνουν από τα Μ.Μ.Ε (Γρίβα κ.α., 2014:6-7). Για την ορθή χρήση των πληροφοριών αυτών, σημασία έχει η πολυτροπικότητα, δηλαδή η χρήση πολλαπλών τρόπων (modes) κατά την επικοινωνία και συνδέεται άρρηκτα με τη χρήση του διαδικτύου, διότι το άτομο καλείται να αναπτύξει δεξιότητες οπτικού γραμματισμού παράλληλα με αυτές του ψηφιακού γραμματισμού, μέσω πολυτροπικών και πολυμεσικών μοντέλων ανάμεσα από μια πληθώρα πηγών (Χατζησαββίδης, 2003, στο Τζιφόπουλος 2010).

Ειδικότερα, ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να διαχειρίζεται τα ψηφιακά εργαλεία (digital tools), ενώ παράλληλα αναπτύσσει πολύπλοκες γνωστικές, κοινωνιολογικές και συναισθηματικές δεξιότητες στο ψηφιακό περιβάλλον (Τζιφόπουλος 2010). Στη σχολική τάξη, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με υπερκειμενικά, διαδραστικά και πολυτροπικά περιβάλλοντα μάθησης, για να δύναται να γνωρίζει όχι μόνον τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή, αλλά κυρίως των τρόπο αποκρυπτογράφησης των κειμένων στα ψηφιακά περιβάλλοντα (Τζιφόπουλος, 2010). Επιπλέον, οι μαθητές σταδιακά γνωρίζουν εις βάθος τα οπτικά, γλωσσικά, συμβολικά και ακουστικά σημειωτικά συστήματα και όλα αυτά σε με διαρκή αλληλεπίδραση με τα πολυάριθμα σύμβολα, φωτογραφίες και πολυτροπικές πηγές (Cope & Kalantzis, 2000). Ο διαδραστικός πίνακας (Interactive Whiteboard) θεωρείται ένα εργαλείο αξιοποίησης της τεχνολογίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με ιδιαίτερος θετικά αποτελέσματα (Cox, 1997). Πρόκειται για έναν πίνακα αφής, που συνδέεται με ένα ψηφιακό προβολέα και έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το βασικό είναι ότι μπορεί να γίνει χρήση κειμένων, σχολίων, σημειώσεων και δεδομένων σε βίντεο ή αρχεία ήχου (Σταθοπούλου, Γεωργιάδη & Κόκκαλη, 2013). Μελέτες χρήσης του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και σε τάξεις μαθητών με ειδικές ανάγκες (Νιάρρου & Γρουσουζάκου, 2007) το έχουν αναδείξει ως πολύ σημαντικό διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο. Ο διαδραστικός πίνακας ανήκει στην κατηγορία των τεταρτογενών μέσων, ενώ σχετίζεται ιδιαίτερα με ζητήματα αλληλεπίδρασης και καινοτόμων εφαρμογών (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεδιάσκεψη, ηλεκτρονική μάθηση).

3.4.8. Κριτικές προσεγγίσεις κατά την αναζήτηση στον ιστό

Ο Kristmundsson (2000) τονίζει ότι για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υποθεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μπροστά από τους μαθητές τους σε ένα συγκεκριμένο τομέα, ενώ ο Frechette (2002) αναφέρεται σε μια άλλη πτυχή του Ιστού δηλώνοντας ότι «ο παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου ως «σιντριβάνι» της γνώσης» πρέπει να επανεξετασθεί, καθώς οι τεράστιες ποσότητες πληροφοριών είναι εύκολα διαθέσιμες κατά την πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Αυτό συνεπάγεται ότι η χρήση του υπερκειμένου δημιουργεί έναν διαφορετικό τρόπο μάθησης και διδασκαλίας και ενθαρρύνει την ενεργό, αυτο-κατευθυνόμενη και διερευνητική μάθηση, ειδικότερα. (Kuiper, Volman & Terwel,

2005, 286). Η χρήση καινοτόμων τεχνολογιών δεν οδηγεί, ωστόσο, κατ' ανάγκην σε αλλαγή: "Δεν υπάρχει τεχνολογία που μπορεί να εγγυηθεί οποιαδήποτε συγκεκριμένη αλλαγή σε πολιτιστικές πρακτικές απλώς με τη «φύση» της. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε για να υποστηρίξει νέες θεωρίες της ανάγνωσης και της γραφής είτε για να προωθήσει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στη μελέτη των κειμένων. . . . Η χρήση και η επίδραση μιας τεχνολογίας συνδέεται με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται" (Snyder, 1998,σελ. 140).

Η αναζήτηση πληροφοριών στον Ιστό μπορεί να προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους. Ένας τρόπος είναι να χρησιμοποιούν λέξεις-κλειδιά με διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας (π.χ., αναζήτηση με μία λέξη-κλειδί ή πολλά, χρησιμοποιώντας λειτουργίες Boolean). Η περιήγηση είναι μια άλλη δυνατότητα, μεταβαίνοντας σε ένα ευρετήριο κάνοντας κλικ σε θέματα (π.χ. τα πολλά είδη αρχικών σελίδων). Η εισαγωγή μιας συγκεκριμένης διεύθυνσης Web (URL) είναι μια άλλη δυνατότητα, ενώ οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους συνδέσμους σε έναν ιστότοπο. Αυτές αφορούν είτε πληροφορίες στην ιστοσελίδα όπου εμφανίζονται (εσωτερικοί σύνδεσμοι) ή σε άλλους ιστότοπους (εξωτερικοί σύνδεσμοι). Αυτές οι στρατηγικές αντικατοπτρίζονται στις διάφορες συνθήκες υπό τις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν στην αναζήτηση στο Web: Μπορεί να τους ζητηθεί να χρησιμοποιήσουν μια μηχανή αναζήτησης, για να ξεκινήσουν από μια ιστοσελίδα που δημιουργήθηκε από τον δάσκαλό τους ή για πρόσβαση σε μια συγκεκριμένη σελίδα πόρων (Kuiper, 2007: 25). Το πόσο αποτελεσματική είναι μια συγκεκριμένη στρατηγική εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως η γνώση του χρήστη, η ικανότητά του να χρησιμοποιεί τις διάφορες στρατηγικές, καθώς και η γνώση της δομής του Ιστού και το είδος των πληροφοριών που αναζητούνται. Η χρήση λέξεων-κλειδιών, για παράδειγμα, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε μια αναζήτηση για ένα συγκεκριμένο είδος πληροφοριών που μπορούν να εκφραστούν με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα στις λέξεις-κλειδιά. Στην περιήγηση, έχουμε αναζήτηση γενικών πληροφοριών για ένα ευρύ θέμα. Ένας κίνδυνος συνεχούς παρακολούθησης στις συνδέσεις είναι ότι ο μαθητής μπορεί να χαθεί εντελώς. Έτσι, έχει προκύψει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα παιδιά ως ομάδα-στόχος της έρευνας χρήσης στο Web. Τόσο ο κόσμος της εκπαίδευσης όσο και οι βιβλιοθήκες παρατηρούν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το Web ως πόρο πληροφόρησης για σχολικές εργασίες. Αυτό θέτει ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αναζητούν και πόσο αποτελεσματικές είναι

οι στρατηγικές τους. Οι περισσότερες μελέτες αφορούν τόσο τη διαδικασία αναζήτησης όσο και τη διαδικασία αναζήτησης με βάση τα αποτελέσματά της.

Επιπλέον, ένα ξεχωριστό ζήτημα είναι η στάση των παιδιών απέναντι στη χρήση του Διαδικτύου και το ζήτημα του πώς αξιολογούν τη συνάφεια και την αξιοπιστία των πληροφοριών που βρίσκουν. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες στον Ιστό, με τις οποίες συχνά αντιμετωπίζουν πληροφορίες που δεν έχουν γραφτεί ειδικά γι' αυτούς. Οι Kafai και Bates (1997) ήταν δύο από τους πρώτους ερευνητές που εξέτασαν τη χρήση του διαδικτύου από μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών. Σε μια μελέτη των παιδιών στις βαθμίδες 1-6 σε τέσσερα σχολεία, η αναζήτηση πληροφοριών στον Ιστό ενσωματώθηκε σε μια δραστηριότητα στην τάξη. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην αξιολόγηση της συνάφειας και στην αξιοπιστία των πληροφοριών. Τα περισσότερα παιδιά φάνηκαν να επωφελούνται από τις οδηγίες και την εποπτεία και τελικά κατάφεραν να βρουν οι ίδιοι τις σχετικές πληροφορίες, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν επίσης σε θέση να εργαστούν με μηχανές αναζήτησης και λέξεις-κλειδιά, αλλά ήταν δύσκολο για αυτούς να επιλέξουν τις σωστές διαδικτυακές τοποθεσίες. Οι μαθητές δεν έδειξαν να έχουν αρκετή υπομονή για να διαβάσουν τις περιγραφές των ιστότοπων ή για να περάσουν από μια ολόκληρη λίστα αποτελεσμάτων. Αντίθετα, είχαν την τάση να επιλέγουν τοποθεσίες καθαρά με γνώμονα τον τίτλο. Οι Schacter et al. (1998), με βάση μια πειραματική μελέτη με 32 μαθητές (πέμπτη και έκτη τάξη), κατέδειξαν ότι τα παιδιά προτιμούσαν να περιηγούνται παρά να χρησιμοποιούν λέξεις-κλειδιά, ενώ αναζητούσαν σε μεγάλο βαθμό διαισθητικά και δεν δούλευαν συστηματικά. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αναζήτηση ακριβών και συγκεκριμένων πληροφοριών απαιτεί υψηλές απαιτήσεις και συγκεκριμένες στρατηγικές αναζήτησης του χρήστη του Διαδικτύου. Επιπλέον, οι Lyons, Hoffman, Krajcik και Soloway (1997) κατέθεσαν τη χρήση του Ιστού στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων έρευνας στον τομέα της επιστήμης.

Ο κριτικός γραμματισμός στο διαδίκτυο τονίζει την ανάγκη ο μαθητής να διεισδύει κάτω από το κείμενο και να θέτει ερωτήματα όπως τα εξής:

- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Ποιος είναι ο σκοπός του αρθρογράφου/συγγραφέα κτλ;
- Ποια είναι τα συμφέροντα που εξυπηρετεί;

- Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει;
- Πώς λειτουργεί;
- Θα μπορούσε να γίνει και με άλλον τρόπο; (Baynham, 2002)
- Ποια είναι η ευρύτερη πηγή πληροφόρησης; (ιστοσελίδα, διαδικτυακή εφημερίδα κτλ)
- Με ποιον τρόπο χρησιμοποιείται η γλώσσα;
- Με ποιον τρόπο χρησιμοποιούνται τα πολυτροπικά στοιχεία; Έχουν ρόλο επικουρικό, ουσιαστικό ή αντιθετικό;
- Ποια είναι η ιδεολογία που υποβόσκει;
- Υπάρχει κάποια πολιτική σκοπιμότητα;
- Ποια είναι τα ιδεολογικά νοήματα, τα οποία μπορεί να συγκρούονται ή όχι με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα;
- Ποιες είναι οι κειμενικές σχέσεις που δομούν τα κείμενα;
- Αναπαράγουν ή όχι ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις, συντηρούν ή αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες, προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως «φυσικούς» και «φυσικοποιημένους»;
- Τα στοιχεία που αποτέλεσαν τη βάση ανάλυσης- ανάπτυξης του άρθρου: που στηρίζεται, από πού αφορμάται;

- Τις συνεπαγωγές τις οποίες έχει το συγκεκριμένο άρθρο
- Πώς μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο ανάλυσης της ελληνικής πραγματικότητας;
- Ποιες είναι οι ενδεχόμενες ερμηνείες που διαφέρουν από τις εκτιμήσεις του συγγραφέα;

Το έργο του Windschitl (1998, 2000) αποτέλεσε πολύ σημαντική ώθηση, προκαλώντας ερευνητικές ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία του Ιστού στην εκπαίδευση. Ο Windschitl τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της ερώτησης σχετικά με τα κρίσιμα ερωτήματα για την προστιθέμενη αξία της χρήσης του Ιστού στην εκπαίδευση. "Οι εκπαιδευτικοί (και οι ερευνητές) πρέπει να κάνουν διάκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της χρήσης της τεχνολογίας και των επιπτώσεων της χρησιμοποιώντας πληροφορίες (Windschitl, 1998, σελ. 28). Η σχετική έρευνα περιλαμβάνει ερωτήματα όπως τα εξής: Πώς οι μαθητές

αναζητούν και βρίσκουν πληροφορίες στο δίκτυο? Πώς αξιολογούν τις πληροφορίες που βρίσκουν; Τι είδους μαθησιακές διαδικασίες εμφανίζονται κατά την αναζήτηση και πώς επεξεργάζονται οι μαθητές τις πληροφορίες σε ένα προϊόν; Τα περιβάλλοντα στα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί το Web ως ένα «Εργαλείο έρευνας» και ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι σπουδαστές σε τέτοιου είδους περιστάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία.

Στο σημείο αυτό, λοιπόν, διαφαίνεται η σημασία του διδάσκοντα- καθοδηγητή. Σύμφωνα με τους Revere και Kovach (2011), η παρουσία εκπαιδευτών βρίσκεται στην καρδιά μιας επιτυχημένης και διαχειρίσιμης διαδικτυακής σειράς μαθημάτων. Ενώ η ηλεκτρονική πλατφόρμα δεν επιτρέπει φυσική παρουσία, οι «ηλεκτρονικοί» εκπαιδευτές μπορούν να μοντελοποιήσουν την εγγύτητα στην ηλεκτρονική αίθουσα διδασκαλίας. Οι εκπαιδευόμενοι που παρακολουθούν σε απευθείας σύνδεση γνωρίζουν τότε οι εκπαιδευτές συμμετέχουν στην τάξη μέσω των αλληλεπιδράσεών τους στο μάθημα. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να επιτευχθούν μέσω δραστηριοτήτων όπως η δημοσίευση στο φόρουμ συζήτησης, η ανατροφοδότηση ανάθεσης, οι τηλεφωνικές κλήσεις και τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Ο Salmon (2001) από την άλλη, περιγράφει το πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την ανταπόκριση και την αξιοποίηση της συμβολής των συζητήσεων στο διαδίκτυο ως «ηλεκτρονικό συντονιστή» (“e-moderator”). Στα e-learning περιβάλλοντα ο «ηλεκτρονικός συντονιστής» θεωρείται μέρος του ρόλου του εκπαιδευτή. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας η εξομάλυνση θεωρείται ότι αποτελεί μόνο ένα μέρος του ρόλου του εμπλεκόμενου διδακτικού προσωπικού. Ο King (1993) χαρακτήρισε τον ρόλο του e-moderator ως καθοδηγητή στο πλευρό του εκπαιδευόμενου, όπως προτείνουν και οι Collison, Elbaum, Haavind και Tinker (2000) για τα περιβάλλοντα εικονικής μάθησης. Υποστηρίζουν επίσης ότι τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτή στα περιβάλλοντα e-learning πρέπει να περιλαμβάνουν: γνώση όλων των δημοσιεύσεων στα φόρουμ συζήτησης, ενθάρρυνση της συμμετοχής και παρακολούθηση της συμμετοχής κάθε εκπαιδευόμενου, διατήρηση της εστίασης της συζήτησης εντός του θέματος και την ενθάρρυνση της σκέψης υψηλότερου επιπέδου (Collison et al., 2000).

3.5. Αξιολόγηση συστημάτων e-learning

Σύμφωνα με τους Wang et al. (2007), το εν λόγω σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης είναι ένα είδος Πληροφοριακού Συστήματος (IS). Έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες σχετικά με την εκμάθηση μέσω διαδικτύου για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας αυτού του είδους μάθησης σε σύγκριση με την παραδοσιακή μάθηση στην τάξη για διαφορετικά μαθήματα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα (Zhang & Nunamaker, 2003). Ωστόσο, έχουν διεξαχθεί πολύ λίγες έρευνες για την αξιολόγηση των συστημάτων (Stefanin Aceto, et al., 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Wang et al. (2007), υπάρχει λίγη συμβολή στη βιβλιογραφία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συστημάτων e-Learning. Μία σχετική μελέτη έχει υιοθετήσει το μοντέλο μέτρησης του αντίκτυπου IS, καθώς θεωρεί την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της μέτρησης τεσσάρων πτυχών του συστήματος (Elias & Cao, 2009). Επιπλέον, αυτό το μοντέλο, όπως αναφέρεται σε προηγούμενη έρευνα, είναι αξιόπιστο από άλλα οικονομικά μοντέλα που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και έχει διαστάσεις που αναζητούν την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Elias & Cao, 2009). Αρχικά, η έρευνα αυτή προσδιόρισε ένα θεωρητικό πλαίσιο που εφαρμόζεται στα πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Σαουδικής Αραβίας. Το μοντέλο που βρέθηκε ονομάζεται μοντέλο IS Success / Impact από την Delone & McLean το οποίο ταιριάζει σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον καθώς ενσωματώνει ολόκληρο το περιβάλλον e-Learning (Delone & McLean, 1992). Η προηγούμενη έρευνα υποθέτει ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η θεωρία των διαστάσεων χρησιμοποιήθηκε για να καλύψει τα θέματα που θα μετρήσουν την επιτυχία της IS. Σύμφωνα με τους Gable et al. (2008), δηλώνει ότι αυτό το μοντέλο πρέπει να καλύπτει το μέγιστο περιβάλλον που επηρεάζει την ποιότητα χρήσης οποιουδήποτε συστήματος, όπως το σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης. Έγινε ανασκόπηση σε ορισμένα μοντέλα που σχετίζονται με τη χρήση των τεχνικών και της τεχνολογίας στο μοντέλο eM-Impact Model (2008) για να βρεθεί το πιο κατάλληλο μοντέλο για αυτή την έρευνα. Βρέθηκε ότι το μοντέλο επιτυχίας DeLone και McLean IS είναι το πιο αναφερόμενο μοντέλο στην έρευνα IS (B. Myers, Kappelman, & Victor, 1997).

Τα περισσότερα μοντέλα στις έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη μέτρηση των εταιρειών, των ιδρυμάτων και των οικονομικών κερδών στη μέτρηση του IS Impact (Gable, Sedera, & Chan, 2003). Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι το πιο πρόσφατο μοντέλο που έχει αναπτυχθεί από τους ερευνητές είναι το IS Impact Model και αυτό είναι επίσης ένα μοντέλο μέτρησης για την αξιολόγηση IS (Gable, et al., 2003, Gable, et al., 2008). Το μοντέλο αυτό είναι το πιο χρήσιμο για τη μέτρηση των συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης (Elias & Cao, 2009, Gable, et al., 2008). Σύμφωνα με τους ερευνητές (Gable et al., 2008, Rabaa'i & Gable, 2010), η ικανοποίηση των χρηστών και η χρήση του IS είναι αποτέλεσμα της επιτυχίας (πριν και μετά) και όχι η οικοδόμηση της επιτυχίας. Επιπλέον, η ποιότητα του συστήματος και η ποιότητα της πληροφορίας, ή και τα δύο, επηρεάζουν τη χρήση και την ικανοποίηση των χρηστών (Wang, et al., 2007). Επιπλέον, οι Gable, Sedera & Chan (2008) πιστεύουν ότι το μοντέλο χρήσης στο μοντέλο μέτρησης πρόσκρουσης IS δεν είναι κατάλληλο για τη μέτρηση της επιτυχίας του IS. Μια ανασκόπηση των προηγούμενων μελετών έγινε σε πεδία IS, συστήματα ηλεκτρονικής μάθησης, επιτυχία σε IS, ικανοποίηση υπολογιστών τελικού χρήστη, χρήση του συστήματος και άλλους τομείς που σχετίζονται με τη μέτρηση και την αξιολόγηση των IS (π.χ., Bonk, 2002, El Mansour & Muringa, 2007; Gable et al., 2003, Gable et al., 2008, Hooper, 1992, Latchman, Salzmann, Thottapilly, & Bouzekri, 1998, Liaw & Huang, 2007, Maneschijn 2005, Naidu 2006, Okamoto 2003, Rabaa (Wang & Tang, 2004), Wang, Tang, Wang & Liao, Wang & Tang, Wang, Tang, & Tang, 2001, Wang, et al., 2007, Zembyllas & Vrasidas, 2007) προκειμένου να βρεθούν οι καταλληλότερες μεταβλητές για τη μέτρηση της επιτυχίας των συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης.

Μερικά από τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επιγραμματικά παρακάτω:

- Το σύστημα eLearning βοηθά τον οργανισμό να εξοικονομήσει το κόστος παράδοσης (Gable, et al., 2008: 390, Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων (Gable κ.ά., 2008, σελ. 390, Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)

- Το σύστημα eLearning βοηθά την οργάνωση να ενισχύσει την ανταγωνιστικότητα ή να δημιουργήσει στρατηγικά πλεονεκτήματα (Gable κ.ά., 2008, σελ. 390, Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning επιτρέπει στον οργανισμό να ανταποκρίνεται ταχύτερα στην αλλαγή (Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning βοηθά τον οργανισμό να παρέχει καλύτερα προϊόντα ή υπηρεσίες στους χρήστες (Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning βοηθά τον οργανισμό να παρέχει νέα προϊόντα ή υπηρεσίες στους χρήστες (Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning βοηθά τον οργανισμό να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των χρηστών ή να συντομεύσει τους κύκλους ανάπτυξης και διαχείρισης μαθημάτων (Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning βοηθά τον οργανισμό να αυξήσει την απόδοση των επενδύσεων (Wang κ.ά., 2007, σελ. 1799)
- Το σύστημα eLearning βοηθά τον οργανισμό να επιτύχει τους στόχους του (Wang, et al., 2007, σελ. 1799).

Επίσης, η αξιολόγηση έχει να κάνει και με την υποστήριξη των σπουδαστών, διότι είναι ένας τομέας της ηλεκτρονικής μάθησης που διαφέρει αισθητά από την παραδοσιακή μέθοδο παράδοσης στην τάξη. Στην παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, η υποστήριξη των σπουδαστών μπορεί να αντιμετωπιστεί με βάση την προσφορά και τη ζήτηση. Όταν ένας φοιτητής χρειάζεται υποστήριξη απόδοσης, θα γνωστοποιήσει ρητά τις ανάγκες του και, κατά συνέπεια, θα λάβει την απαραίτητη υποστήριξη. Στις ρυθμίσεις ηλεκτρονικής μάθησης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με προγραμματισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, πρέπει να προβλεφθούν εκ των προτέρων όλα τα πιθανά είδη προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπίσει ο φοιτητής, προκειμένου να εισαχθούν χαρακτηριστικά υποστήριξης απόδοσης. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι χρησιμοποιώντας ένα πλαίσιο βασισμένο στην Conversational Theory της Laurillard. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει μια στρατηγική διδασκαλίας που βασίζεται στην αλληλεπίδραση

μεταξύ δασκάλου και φοιτητή για τις ενέργειες που απαιτούνται από τον μαθητή από τον δάσκαλο. Η θεωρία υπογραμμίζει επίσης την ανάγκη για εποικοδομητική και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αντανακλούν καθώς αλληλεπιδρούν με το μαθησιακό υλικό (Laurillard, 1996). Το ποσοστό πρόσβασης των σπουδαστών θα πρέπει να παρακολουθείται και οι πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για τη διάκριση μεταξύ των υψηλών επιδόσεων, των μέσων μαθητών και των αργών εκπαιδευομένων. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για να παρακινήσουν ή να ενισχύσουν θετικά τους μαθητές. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κάθε άσκηση ηλεκτρονικής μάθησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις βασικές παιδαγωγικές αρχές.

Η αξιολόγηση σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι σπουδαστές χρειάζονται το απαραίτητο υλικό και δεξιότητες για την κατάλληλη πρόοδο της πρόσβασης σε πληροφορίες σε απευθείας σύνδεση. Μερικοί φοιτητές μπορεί να στερούνται εμπειρίας και αυτοπεποίθησης στη χρήση της τεχνολογίας. Όλοι οι μαθητές δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να συμμετάσχουν και να επιτύχουν στην ηλεκτρονική μάθηση. Οι Arabasz et al (2003) υποστηρίζουν ότι οι τεχνικοί περιορισμοί ενός μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των ζητημάτων υλικού και εύρους ζώνης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτές κατά το σχεδιασμό ηλεκτρονικών μαθημάτων. Μερικοί εκπαιδευτές μπορούν να προσθέσουν περίπλοκες ιστοσελίδες ή συστατικά πολυμέσων στα μαθήματά τους, τα οποία απαιτούν την κατάλληλη πρόσβαση στο δίκτυο για προβολή. Οι μαθητές μπορεί επίσης να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενό τους εάν εκφράζονται σε περίπλοκη γλώσσα. Στην ηλεκτρονική μάθηση, οι μαθητές είναι πιο ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι για τη δική τους μαθησιακή διαδικασία, λόγω της έλλειψης επαφής πρόσωπο με πρόσωπο με εκπαιδευτές και άλλους μαθητές (Hatcher & Yen, 2005). Αυτή η ανεξαρτησία μπορεί να απαιτήσει από τους μαθητές να αλλάξουν τους τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς και συνήθειες τους με επιτυχία. Μερικοί φοιτητές δεν ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και αισθάνονται πιο άνετοι αν μάθουν απευθείας μέσα από παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που περιλαμβάνουν την τακτική πρόσωπο με πρόσωπο κατά την αλληλεπίδραση στις φυσικές τάξεις (Ishtaiwa, 2006). Επίσης, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους εκπαιδευτές είναι ο χρόνος που απαιτείται για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ηλεκτρονικής μάθησης (Smith &

Taveras, 2005). Οι εκπαιδευτές πρέπει να αναπτύξουν και να αναδιαρθρώσουν τα μαθήματά τους κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του διαδικτύου. Αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν συχνά περισσότερο χρόνο και αύξηση του φόρτου εργασίας. Επιπλέον, υπάρχει συχνά η προσδοκία ότι οι εκπαιδευτές θα απαντήσουν στις παρατηρήσεις τους το συντομότερο δυνατό. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εφαρμόζονται κατάλληλα όρια έτσι ώστε να τίθενται αρχικά ρεαλιστικές προσδοκίες και ο μαθητής να έχει μια θετική μαθησιακή εμπειρία. Σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης, οι εκπαιδευτές προετοιμάζονται για την ίδια την τάξη παράλληλα με την ανάπτυξη ενός σχεδίου έκτακτης ανάγκης σε περίπτωση εμφάνισης οποιωνδήποτε τεχνικών προβλημάτων (Arabasz et al, 2003). Ορισμένοι εκπαιδευτές υποφέρουν από έλλειψη γνώσης και κατάρτισης στη χρήση τεχνολογίας για τον σχεδιασμό ηλεκτρονικών μαθημάτων και άλλοι εκπαιδευτές δεν έχουν την εμπιστοσύνη να χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην εκπαίδευση (Educause, 2003). Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτές εξακολουθούν να μην πείθονται για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μάθησή τους (Ishtaiwa, 2006).

Η υιοθέτηση της ηλεκτρονικής μάθησης στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εγείρει πολλές οικονομικές και στρατηγικές προκλήσεις (Levine & Sun, 2002). Τα οικονομικά προβλήματα ωθούν τα ιδρύματα να βρουν επαρκείς πόρους για την ανάπτυξη και τη συντήρηση του κατάλληλου εξοπλισμού, την παροχή στατικής τεχνικής υποστήριξης, τη χρηματοδότηση μαθημάτων κατάρτισης και τη μίσθωση προσωπικού υποστήριξης.

Κάποιο ακαδημαϊκό προσωπικό έχει ισχυρές υποταγές στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας (διδασκαλία προσώπου). Αυτό υποστηρίζεται συχνά με μεγάλο σκεπτικισμό σχετικά με την επιτυχία της ηλεκτρονικής μάθησης, ιδίως όσον αφορά θέματα όπως ο φόρτος εργασίας και η απώλεια ελέγχου και ποιότητας. Η εφαρμογή ή η υιοθέτηση ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης απαιτεί πολλές οργανωτικές αλλαγές εντός των ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένης της οργανωτικής ολοκλήρωσης του προσωπικού, της ευέλικτης παράδοσης στους μαθητές (on / off campus) και των νέων εννοιών της διδασκαλίας (Ceri et al., 2005). Ορισμένες από αυτές τις μορφές αλλαγής εγείρουν πρόσθετες προκλήσεις που σχετίζονται με τις μεθόδους εργασίας, ειδικά για τους σχεδιαστές ιστοσελίδων και τους προγραμματιστές ιστού. Τα ιδρύματα αντιμετωπίζουν



«Αριάδνη Πρατικάκη», «Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-Learning»

συχνά δυσκολίες με την πρόσληψη εξειδικευμένου και ειδικευμένου προσωπικού για την ανάπτυξη υλικών ηλεκτρονικής μάθησης υψηλής ποιότητας.

4. Κεφάλαιο Τέταρτο: Συμπεράσματα

Μέσα από τη βιβλιογραφική έρευνα αναδείχθηκαν ορισμένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που αφορούν την Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση, μέσα από το πρίσμα, βεβαίως, των ενδιαφερόντων της παρούσας εργασίας. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψιν το τεράστιο εύρος του πεδίου που μελετάται και των δυσκολιών να καλυφθεί πλήρως, θα προσπαθήσουμε να προβούμε σε κάποια συμπεράσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί:

Αρχικά μελετήθηκε ο ρόλος του διδάσκοντα στο πλαίσιο της ΕξΑΕ, ο οποίος αποτελεί και το σημαντικότερο πεδίο διερεύνησης της παρούσας εργασίας. Αναζητώντας στην βιβλιογραφία, παρατηρήθηκε η πολυπλοκότητα της θέσης του, καθώς καλείται να διαδραματίσει πολλούς ρόλους.

Έχει προταθεί ότι ο εκπαιδευτής στα μαθησιακά περιβάλλοντα e-learning πρέπει να υιοθετήσει τους ρόλους του διευκολυντή και του «προπονητή» (Lai, 1999) σε συνδυασμό με τον ρόλο του συντονιστή και του εκπαιδευτή/tutor (Cowan, 2006), και του ειδικού επί του θέματος (“subject matter expert”) (Anderson, 2004). Οι Aggarwal και Bento (2000) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτής στο διαδικτυακό περιβάλλον πρέπει επίσης να αναλάβει το ρόλο του μέντορα, ενώ ο Chan (2003) προτείνει να συμπεριληφθεί ο ρόλος του αξιολογητή (“adjudicator”).

Ο Salmon (2001) από την άλλη, περιγράφει το πρόσωπο που είναι υπεύθυνο για την ανταπόκριση και την αξιοποίηση της συμβολής των συζητήσεων στο διαδίκτυο ως «ηλεκτρονικό συντονιστή» (“e-moderator”). Στα e-learning περιβάλλοντα ο «ηλεκτρονικός συντονιστής» θεωρείται μέρος του ρόλου του εκπαιδευτή. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας η εξομάλυνση θεωρείται ότι αποτελεί μόνο ένα μέρος του ρόλου του εμπλεκόμενου διδακτικού προσωπικού. Ο King (1993) χαρακτήρισε τον ρόλο του e-moderator ως καθοδηγητή στο πλευρό του εκπαιδευόμενου, όπως προτείνουν και οι Collison, Elbaum, Haavind και Tinker (2000) για τα περιβάλλοντα εικονικής μάθησης. Υποστηρίζουν επίσης ότι τα καθήκοντα ενός εκπαιδευτή στα περιβάλλοντα e-learning πρέπει να περιλαμβάνουν: γνώση όλων των δημοσιεύσεων στα φόρουμ συζήτησης, ενθάρρυνση της συμμετοχής και παρακολούθηση της συμμετοχής κάθε εκπαιδευόμενου,

διατήρηση της εστίασης της συζήτησης εντός του θέματος και την ενθάρρυνση της σκέψης υψηλότερου επιπέδου (Collison et al., 2000).

Λαμβάνοντας υπόψιν τον ορισμό του Λιοναράκη (2006), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως η μάθηση που επιτρέπει στο μαθητή να λειτουργεί σε ένα μαθησιακό πλαίσιο μέσω της αυτομάθησης. Επομένως, ένα από τα σημαντικότερα θέματα που έπρεπε να μελετηθούν στο ερευνητικό αυτό ερώτημα ήταν οι σχέσεις διδάσκοντα- διδασκομένου στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Οι σχέσεις εκπαιδευομένου-εκπαιδευτή αποτελούνται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία από ορισμένες διαστάσεις, οι οποίες υποδηλώνουν την πολύπλοκη φύση αυτής της δομής. Συνήθως, αυτές οι σχέσεις έχουν θετικές και αρνητικές διαστάσεις, συχνά αποκαλούμενες «σύγκρουση» και «εγγύτητα» / «ικανοποίηση», αντίστοιχα. Επιπλέον, υπάρχει μια διάσταση που αναφέρεται στην πραγματική βοήθεια που οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ότι παίρνουν από τους εκπαιδευτές τους (όχι απαραίτητα σε ακαδημαϊκό/γνωστικό επίπεδο, ακαδημαϊκοί, μπορεί η βοήθεια να είναι προσωπική, συναισθηματική κλπ.), που συχνά ονομάζεται και εξάρτηση (dependency) (Ang, 2005; Pianta, 1992).

Όπως και κάθε άλλη διαπροσωπική σχέση, η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών χαρακτηριστικών (τόσο του εκπαιδευομένου όσο και του εκπαιδευτή) και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Δεδομένου ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και της μάθησης στους ενήλικες, η σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευομένου μπορεί να αλλάξει δραματικά, επηρεάζοντας ενδεχομένως τις μορφές διδασκαλίας στο σύνολό τους (Dipietro, 2010; Ertmer, 2005; Hartley, 2007; Tucker, 2014; Webb & Cox, 2004). Οι Hamre & Pianta (2006) αναφέρουν ότι εκτός από τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά, τρία συστατικά διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών - εκπαιδευομένων: αντιλήψεις και πεποιθήσεις, διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών και εξωτερικοί παράγοντες επιρροής. Αυτά τα στοιχεία είναι ιδιαίτερα συναφή με τα μαθησιακά περιβάλλοντα e-learning και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η χρήση ψηφιακών συσκευών για τη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελεί έναν από τους εξωτερικούς παράγοντες επιρροής, επηρεάζοντας ειδικά την επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών. (Celik & Yesilyurt, 2013; Dündar & Akçayir, 2014; Kale & Goh, 2014; Liaw, Huang, & Chen, 2007; Wang, 2002).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων είναι καίριες για την πρόοδο των εκπαιδευομένων των και κατά συνέπεια μπορεί να επηρεάσουν και το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1998 · Cornelius-White, 2007 · Gregory & Weinstein, 2004 · Hamre & Pianta, 2001, 2006 · Sabol & Pianta, 2012). Οι ισχυρές, υποστηρικτικές σχέσεις εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων θα μπορούσαν να προωθήσουν ένα αίσθημα ασφάλειας σχετικά με την μάθηση, ένα αίσθημα ασφάλειας που μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, οι συγκρουσιακές σχέσεις μπορούν να τοποθετήσουν τους εκπαιδευομένους σε καταστάσεις όπου αισθάνονται ότι δεν συνδέονται με τους εκπαιδευτές τους και αυτό μπορεί να τους οδηγήσει σε αποτυχία (Hamre & Pianta, 2006; Roorda, Koomen, Spilled, & Oort, 2011). Είναι σημαντικό ότι οι θετικές ή αρνητικές σχέσεις εκπαιδευτικού και φοιτητή μπορούν επίσης να επηρεάσουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; O'Connor, 2008; Roorda et al., 2011; Spillt, Koomen, & Thijs, 2011; Yoon, 2002). Έτσι, οι σχέσεις εκπαιδευομένου-εκπαιδευτή θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Pianta & Hamre, 2009).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις δυσκολίες που ανακύπτουν στο έργο του διδάσκοντος, μέσα στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από την βιβλιογραφία διαφέρεται πως πως μία από τις κυριότερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει είναι εκείνη της ετερογένειας των εκπαιδευτικών αναγκών που πρέπει να καλυφθούν.

Καθώς η ίδια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργήθηκε για να ικανοποιήσει παράγοντες όπως είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι δεν δύνανται να φοιτήσουν από κοντά, αλλά και το βαθμό ικανοποίησης από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών, αν αυτά με άλλα λόγια ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους και στις πραγματικές τους ανάγκες, η ικανοποίηση των επιταγών μίας επιτυχούς διδασκαλίας από τον διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας δύσκολος κλάδος στη διερεύνησή του και έγκειται στην ικανότητά του να αντισταθμίσει όλους αυτούς τους παράγοντες. Η δυσκολία αυτή προκύπτει διότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση οφείλει να ανταποκριθεί στη εξαιρετικά μεγάλη ετερογένεια των εκπαιδευομένων, των αναγκών τους

με μια εξίσου μεγάλη ετερογένεια στους τρόπους προσέγγισης και διδασκαλίας των μαθημάτων.

Οι ανάγκες αυτές των μαθητών έχουν να κάνουν με τις γενικότερες αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και σχετίζονται άμεσα με τις γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές τα τελευταία χρόνια, ακόμη και χρόνια μετά την τυπική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε μία περίπλοκη θέση με ποικίλους ρόλους και αρμοδιότητες και καλούνται να εφαρμόσουν τη διδακτική τους πράξη με γνώμονα τις ανάγκες όχι μόνον του μέσου μαθητή, αλλά και με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, κλίσεις και ιδιαιτερότητες μαθητών που δεν ανήκουν στο λεγόμενο μέσο όρο. Γι αυτό, και απαιτείται όχι μόνον η επαγγελματική τους κατάρτιση αλλά και η εν γένει ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση, ούτως ώστε να είναι έτοιμοι να κάνουν αλλαγές όπου κρίνεται αναγκαίο (Krainer, 2008). Επιπλέον, πέραν από το πλαίσιο επαγγελματισμού, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να προβεί και σε ορισμένες αλλαγές, όπου το κρίνει απαραίτητο, ενώ ταυτόχρονα οφείλει να αναπτύσσει και να εξελίσσει αέναα τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, μια διαδικασία η οποία ορίζεται από πολλούς ως μια συλλογική κουλτούρα μάθησης (Αρβανίτη, 2013).

Εντούτοις, δεν επαρκεί μόνο η εμπειρική μάθηση, διότι παίζει σπουδαίο ρόλο και το είδος της γνώσης που λαμβάνεται. Μπορεί, δηλαδή, η τυπική γνώση να μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλους εργασιακούς χώρους, όμως ακόμη μεγαλύτερης σημασίας είναι και η άτυπη, λανθάνουσα γνώση: «Σε τελική ανάλυση, είναι οι άνθρωποι που καλούνται να μάθουν, οπότε πρέπει να συνδυαστούν εποικοδομητικά η κωδικοποιήσιμη με την άτυπη γνώση» (ό.π.:.). Στο πλαίσιο αυτό, απαιτούνται συγκεκριμένα στοιχεία μάθησης κατά την εκπαίδευση ενηλίκων. Πρώτα απ' όλα, ο αναστοχασμός αφορά σε μια διαδικασία συνεχούς υποστήριξης, ανάπτυξης, καθοδήγησης, η οποία δίνει έμφαση στην ανατροφοδότηση και στην αιτιολόγηση κάθε πτυχής των ενεργειών και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Η σημασία του αναστοχασμού έγκειται στο γεγονός ότι προκαλεί μία επαναλαμβανόμενη ενεργοποίηση των μαθησιακών σχημάτων, ενώ παράλληλα ενισχύεται με συνδέσεις μεταξύ στοιχείων και με την ενεργοποίηση της γνώσης, με στόχο την κατηγοριοποίηση με νέες πληροφορίες. Από τη συνδεσιμότητα και την πολυπλοκότητα των σχημάτων που απαιτούνται με την ταυτοποίηση και τη κατηγοριοποίηση των πληροφοριών εξελίσσεται η πρακτική (Berliner, 2001), η «ακρίβεια της αντίληψης». Ο

αναστοχασμός δημιουργεί ένα πλαίσιο δράσης, όπου οι μαθητές αποκτούν μία «ολιστική αντίληψη», ειδικά σε σύγκριση με τους αρχάριους μαθητές (Bromme 2001, König και Lebens 2012). Είναι εκείνο το είδος της γνώσης το οποίο επιτρέπει στους εμπειρογνώμονες δασκάλους να μπορούν να ανακατασκευάσουν και να προβλέψουν το πλαίσιο της διδασκαλίας. Το σημαντικό είναι ότι η αναστοχαστική δραστηριότητα δύναται να παράσχει ευκαιρίες για μοίρασμα εμπειριών, από τις οποίες συνθέτονται και ερμηνεύονται αποτελέσματα και αναπτύσσονται κριτικά πλαίσια σχετικά με την πρακτική (Laworsky, 2001).

Έπειτα, η συλλογικότητα-συμμετοχή εντάσσεται στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και πρεσβεύει ότι η μάθηση αναπτύσσεται μέσω της διάδρασης και της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές (Lave and Wenger, 1991; Cobb, Yackel and Wood, 1991). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση δεν μπορεί να εκληφθεί ως κάτι αυθύπαρκτο και απομονωμένο, αλλά ως ένα στοιχείο που αναπτύσσεται μέσα σε επαγγελματικές κοινότητες πρακτικής (Cobb, Yackel and Wood, 1991), ενώ παράλληλα ερμηνεύεται ο τρόπος με τον οποίο η σκέψη των δασκάλων εξελίσσεται μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και σε συνεχή διάδραση τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους υπόλοιπους καθηγητές. Επιπλέον, η σημασία της συλλογικότητας στην επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται και με την εν γένει κοινωνικοποίηση στην επαγγελματική κουλτούρα, όπως αναφέρουν οι Calderhead and Shorrock (1997), οι οποίοι προτείνουν ένα κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, υφίσταται ακόμη η πεποίθηση ότι «όσα περισσότερα γνωρίζει κάποιος για το γνωστικό του αντικείμενο τόσο πιο αποτελεσματικός δάσκαλος μπορεί να είναι» (Begle, 1979). Δεν θα μπορούσε να αποφευχθεί, κατά τη διερεύνηση του ερωτήματος αυτού, η μελέτη των επικοινωνιακών συσκολιών που ανακύπτουν από την ΕξΑΕ.

Ο παράγοντας της αλληλεπίδρασης είναι εξαιρετικά σημαντικός, αν και δεν πρέπει να επιδιωχθεί σε βάρος του περιεχομένου που θα έχει το μάθημα. Αυτό σημαίνει πως είναι καίριας σημασίας οι σπουδαστές να έχουν αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκάστοτε καθηγητή, χωρίς ωστόσο η εν λόγω αλληλεπίδραση να τίθεται ως το βασικότερο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, παρόλο που φυσικά θα πρέπει να είναι τόσο διαθέσιμη όσο και σχετική. (Simpson, 2018).

Στο πλαίσιο των επικοινωνιακών δυσκολιών που ανακύπτουν, προκύπτει και το ζήτημα της δυσκολίας του εκπαιδευτικού για αυτοαξιολόγηση. Στα εξ αποστάσεως μαθησιακά

περιβάλλοντα, η ικανότητα και η διάθεση του εκπαιδευτή να αυτο-παρακολουθείται και να αξιολογεί με ακρίβεια την κατανόηση του περιεχομένου και να ζητεί βοήθεια ανάλογα μπορεί να αντιπροσωπεύει μια κρίσιμη μεταβλητή, η οποία επηρεάζει τόσο τις διαδικασίες μάθησης όσο και τη διδασκαλία. Σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση από τους μαθητές τους. Αυτή η ανατροφοδότηση επιτρέπει στον εκπαιδευτή σε ένα συμβατικό μαθησιακό περιβάλλον να χρησιμοποιεί λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα για να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευμένων του. Για παράδειγμα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτές συχνά θα αναδιοργανώνουν και θα επαναλαμβάνουν το περιεχόμενο ως απόκριση στις συγκεχυμένες εκφράσεις του εκπαιδευομένου ή ως απόκριση στις χαμηλές επιδόσεις τους σε μία εργασία που συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη. Ωστόσο, οι εκπαιδευτές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτές σε ένα συμβατικό μαθησιακό περιβάλλον, δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν ταυτόχρονα, να αποκωδικοποιήσουν και να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων για να τροποποιήσουν την διδασκαλία «στο εδώ και τώρα». Και εάν σε ένα περιβάλλον σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής συχνά μπορεί σταματά τη διδασκαλία και να ρωτά τους εκπαιδευομένους εάν έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο που παρουσιάστηκε, δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα τα ασύγχρονα περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου είναι εντελώς διαφορετική (Offir et al, 2003).

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν εδώ οι δυσκολίες που προκύπτουν από τις τεχνολογίες και το διαδίκτυο, οι οποίες κατέχουν ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας και αποτελούν μία τροχοπέδη που καλείται να υπερπηδήσει ο διδάσκων.

Ο Παγκόσμιος Ιστός έχει ασφαλώς σημαντικές δυνατότητες ως συμπλήρωμα των πηγών πληροφόρησης που χρησιμοποιούνται παραδοσιακά στην τάξη. Ωστόσο, προκύπτουν προβλήματα με την εγκυρότητα, την πληρότητα και το νόημα των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσω του Διαδικτύου (Kuiper, Volman, & Terwel, 2005, 668), διότι ένας πόρος πληροφόρησης μπορεί να διαδραματίσει ικανοποιητικό ρόλο στη μάθηση των φοιτητών υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Οι έρευνες δείχνουν ότι, παρόλο που οι φοιτητές μπορεί να είναι χρήστες του Διαδικτύου με σιγουριά και αυτοπεποίθηση, συχνά δεν

διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες στο Διαδίκτυο. Ως αποτέλεσμα, η αναζήτηση πληροφοριών συνήθως οδηγεί σε ανεπαρκή γνώση και κατανόηση, ενώ οι μελέτες που επικεντρώνονται στη συμπεριφορά στο διαδίκτυο, δείχνουν έλλειψη κρίσιμων δεξιοτήτων στο Web (π.χ. Metzger, Flanagin, & Zwarzun, 2003). Οι δεξιότητες γραφής στο διαδίκτυο, όπως η αναζήτηση, η ανάγνωση και η αξιολόγηση πληροφοριών, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά τα μέσα για την απάντηση σε ερωτήσεις (Frechette, 2002). Ο Ιστός χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο ως πόρος πληροφόρησης στην εκπαίδευση (Kuiper, Volman, & Terwel, 2005, 285).

Η δυσκολία των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνήθως έγκειται στο να αξιοποιήσουν θετικά τις πληροφορίες του διαδικτύου, χωρίς ωστόσο να αποπροσανατολιστούν μέσα στον τεράστιο όγκο πληροφοριών, γι αυτό και πρέπει να τίθενται συγκεκριμένοι και οριοθετημένοι μαθησιακοί στόχοι, για να μπορούν να συνειδητοποιούν τότε να μια πληροφορία ή πηγή είναι χρήσιμη, αξιοποιήσιμη και το κυριότερο, αξιόπιστη και έγκυρη. Πρόσφατη έρευνα σχετικά με τη χρήση του Διαδικτύου (KPN / Blauw Research, 2005) αναφέρεται στην ανάγκη των εκπαιδευτικών να υποστηρίξουν κατά τη χρήση του Διαδικτύου, καθώς και στους διάφορους κινδύνους ασφάλειας και στην ανάγκη διδασκαλίας της ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου. Είναι υψίστης σημασίας να παρέχεται τέτοια στήριξη, δεδομένου ότι οι μαθητές σπάνια, αν όχι ποτέ, ελέγχουν την ορθότητα των πληροφοριών Web (Motivaction /Malmberg, 2006). Υποθέτουν ότι όλα στον ιστό είναι «αληθινά», ενώ οι καθηγητές συχνά υποθέτουν ότι επειδή οι φοιτητές γενικά έχουν δεξιότητες πληροφορικής, αυτό συνεπάγεται και το ότι έχουν επαρκείς δεξιότητες πληροφόρησης στη διάθεσή τους (Ten Brummelhuis, 2006). Επιπλέον, ένα βασικό εμπόδιο είναι ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπάρχει ακόμη δυσκολία να γίνει αποδεκτή η γνώση ως πλαισιοθετημένη (situated), σε συνδυασμό με την αναγνώριση ότι εμπειρία και πρακτική είναι άρρηκτα συνδεδεμένες στην πορεία μάθησης και άρα στην πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Στην Ελλάδα, εξακολουθεί να υφίσταται η θέση ότι η θεωρητική γνώση κατέχει την ύψιστη θέση, κάτι που δημιουργεί εμπόδια στην εστίαση στην έννοια της γνώσης μέσω των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, υπάρχει ακόμη δυσκολία να επικεντρωθεί η διδασκαλία στο κοινωνικό περιεχόμενο, καθώς και στην επίδρασή του σε καθηγητές και μαθητές με ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά υπόβαθρα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και την ανταπόκριση στους ανθρώπους, επιτρέποντάς τους έτσι να δείξουν προσαρμοστικότητα στη μεταβιομηχανική κοινωνία, ενισχύοντας τις δεξιότητες για διαχείριση της αβεβαιότητας μέσα στα πλαίσια της οικονομικής κρίσης. Η έμφαση δίνεται στη μάθηση για μάθηση και στην ικανότητα να συνεχίσει τη μάθηση για μια ζωή. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001: 9) διαπίστωσε ότι η δια βίου μάθηση έχει τέσσερις ευρείς και αλληλένδετους στόχους: την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την κοινωνική ένταξη και απασχολησιμότητα / προσαρμοστικότητα, επομένως αντιλαμβανόμαστε ότι η δια βίου μάθηση έχει διαστάσεις σε όλη τη ζωή που ξεπερνούν τις στενές οικονομικές και επαγγελματικές πτυχές. Η ευρωπαϊκή πρωτοβουλία για τη δια βίου μάθηση ορίζει τη δια βίου μάθηση ως μια διαρκώς υποστηρικτική διαδικασία που διεγείρει και εξουσιοδοτεί τα άτομα να αποκτήσουν όλες τις γνώσεις, τις αξίες, τις δεξιότητες που θα χρειαστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και να τις εφαρμόσουν με εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα και απόλαυση σε όλες τις περιστάσεις και σε όλα τα περιβάλλοντα (2003: 3). Κατ' ουσίαν, η δια βίου μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ολιστική άποψη της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει τη μάθηση από διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση με βάση το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για την τυπική, είτε πρόκειται για την άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την άρρηκτη σύνδεσή της με την κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα, που καθορίζει και τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας (Βεργίδης, 2001: 138). Αυτό αναπόφευκτα σημαίνει ότι η δια βίου μάθηση υφίσταται και τους αντίστοιχους περιορισμούς που εκπορεύονται από την οικονομική κρίση. Η δια βίου μάθηση ως ευρωπαϊκή πρωτοβουλία δεν είχε αποδειχθεί εξαρχής ως ωφέλιμη από την European Commission, όταν είχε θεσπιστεί το Μνημόνιο περί δια βίου μάθησης το 2000 (European Commission, 2000). Η Ένωση έθεσε σταδιακά μια νέα θέση για την επόμενη δεκαετία: Να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία, βασισμένη στη γνώση στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000: 1-2). Αυτές οι αλλαγές οδηγούν σε νέες απαιτήσεις και σε νέες πολιτικές και οικονομικές προκλήσεις για τη δια βίου μάθηση και την πολιτική εκπαίδευσης των ενηλίκων. Η

Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων ως ένα ζωτικό κομμάτι της διά βίου μάθησης, γι' αυτό και επιδιώκει να ενισχύει συνεχώς το θεματολόγιο στο πλαίσιο του σχεδίου «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020».

Είναι εύλογο ότι οι εκπαιδευτές είναι εκείνοι που διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην εκ νέου ένταξη των ατόμων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, διότι δύνανται να διαμορφώσουν τις συνθήκες για να μπορέσουν οι ενήλικες να αντιληφθούν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους μέσω της προσωπικής ενδυνάμωσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές ενηλίκων δύνανται να συμβάλλουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων που για οποιουσδήποτε λόγους δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους κατά τα νεανικά τους χρόνια, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο στην εξομάλυνση των κοινωνικών συνεπειών της οικονομικής κρίσης, καθώς και στη συμμετοχή τους στην κοινωνία της γνώσης. Ταυτόχρονα μειώνονται οι κοινωνικές ανισότητες και αποτρέπεται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης. Οι ικανότητες πρέπει να νοούνται ως ένας περίπλοκος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που απαιτούνται για τη διεξαγωγή συγκεκριμένης δραστηριότητας, με αποτέλεσμα, ενώ η γνώση πρέπει να νοείται ως ένα σύνολο γεγονότων, εννοιών, ιδεών, αρχών, θεωριών και πρακτικών, που σχετίζονται με ένα πεδίο πρακτικής, εργασίας ή μελέτης. Αυτό το σύνολο βασικών ικανοτήτων ισχύει για όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως του περιβάλλοντος στο οποίο εργάζονται οι εκάστοτε επαγγελματίες.

Επιπλέον, τα τελευταία πενήντα με εκατό χρόνια υφίσταται μια εν γένει αυξανόμενη τάση των ατόμων να επιθυμούν να συμβαδίσουν με την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να αναζητούν οι περισσότεροι να εξελίσσουν αέναα το επίπεδο των γνώσεών τους (Καπαγιάννη, 2006: 71). Στη σύγχρονη εποχή, η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι απλώς ίδιον επαγγελματικών ομάδων, όπως είναι οι γιατροί και οι πληροφορικοί, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, οι μηχανικοί αυτοκινήτων κλπ. Το ζήτημα, εντούτοις, γίνεται πιο περίπλοκο όταν πρόκειται για επίλυση ζητημάτων, όπως είναι ο οργανικός και ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, η κατάρτιση των ενηλίκων και ο κοινωνικός αποκλεισμός διάφορων ειδικών ομάδων. Επιπλέον, ο σχεδιασμός της διά βίου εκπαίδευσης πρέπει να λαμβάνει υπόψη και ορισμένα περίπλοκα ζητήματα που σχετίζονται με τους ενήλικες, όπως είναι οι ευθύνες που έχουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, η έλλειψη χρόνου και οικονομικής ευμάρειας, καθώς και ζητήματα που

αφορούν στο σχεδιασμό των μαθημάτων και στη γραφειοκρατία. Οι ενήλικοι έχουν συγκεκριμένο εν πολλοίς εκπαιδευτικό υπόβαθρο και εκπαιδευτικές εμπειρίες από την παραδοσιακή εκπαίδευση που έλαβαν, που μπορεί να τους οδηγήσει σε ορισμένες περιπτώσεις σε μια αρνητική στάση απέναντι σε κάθε είδους εξουσία (Knowles, 1973).

Η επιτυχής εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι μία συνάρτηση πολλών παραγόντων. Το πρώτο που αναλύσαμε στην παρούσα εργασία, είναι η σωστή και αποδοτική αλληλεπίδραση του διδάσκοντα με τους διδασκομένους. Ωστόσο, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να μην ληφθεί υπόψιν η αρρηκτη σχέση της αλληλεπίδρασης αυτής, με την αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό.

Οι Garrison και Shale (1987) ανέφεραν ότι στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεπάγεται πως το μεγαλύτερο κομμάτι της εκπαιδευτικής επικοινωνίας ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή συμβαίνει δίχως επαφή. Συνεπώς το εκπαιδευτικό υλικό θα είναι απαραίτητο να είναι όσο το δυνατόν πιο καλογραμμένο, πλούσιο όσον αφορά τα παραδείγματα και τις εκάστοτε δραστηριότητες τις οποίες περιέχει, ενώ πρέπει και να ενσωματώνει ορισμένες ασκήσεις αυτό-αξιολόγησης (Ally, 2004).

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρούμε ορισμένα από τα πιο σημαντικά θέματα στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι ο σχεδιασμός και η παραγωγή του εκπαιδευτικού / διδακτικού υλικού. Η ιδιαιτερότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά στο εκπαιδευτικό / διδακτικό υλικό, είναι ότι αυτό αποτελεί το κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Αν στο συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης αυτός που διδάσκει είναι ο διδάσκοντας και το εκπαιδευτικό υλικό υποστηρίζει το έργο του, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτός που διδάσκει είναι το διδακτικό υλικό. Ο διδάσκοντας υποστηρίζει το διδακτικό υλικό μέσα από μία διαδικασία αλληλοσυμπλήρωσης του έργου και ενθαρρύνει τη διαδικασία της μάθησης των σπουδαστών. Ο βαθμός ενθάρρυνσης εξαρτάται κάθε φορά από την προσωπικότητα και την υπόσταση του διδάσκοντα και ασφαλώς από τον σπουδαστή που αντιμετωπίζει πολλών μορφών προβλήματα (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2015). Η θέση αυτή τονίζει την ιδιαιτερότητα και τη σημασία που έχει το διδακτικό υλικό οποιασδήποτε μορφής σε ένα σύστημα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο ότι η ποιοτική διάσταση του διδακτικού υλικού και οι προϋποθέσεις που ακολουθεί, ως προς τις ανάγκες των σπουδαστών, ορίζουν την αποτελεσματικότητά του και συγχρόνως το

καθιστούν ένα καλό ή κακό εκπαιδευτικό πεδίο πηγών και επεξεργασίας της πληροφορίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων που είναι πάγια αρχή της συμβατικής εκπαίδευσης, στις μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μεταβάλλεται ως βασικότετη προϋπόθεση μεταξύ του διδακτικού υλικού και των διδασκομένων. Οι παιδαγωγικοί παράμετροι και η μεθοδολογία ακολουθούν έναν αριθμό από δραστηριότητες, οι οποίες καθορίζουν βήμα προς βήμα το ζητούμενο ποιοτικό τελικό προϊόν. Οι διάφορες θεωρίες μάθησης και η εμπειρική διάσταση, ταυτόχρονα με το επιλεγμένο μαθησιακό υλικό και τον τρόπο που υλοποιείται και λειτουργεί στη πράξη, είναι σηµαδιακές για µία ποιοτική προσέγγιση. Επιπλέον, το περιβάλλον δράσης είναι ένα πλαίσιο ενεργό και διαµορφώνεται σε αλληλεπίδραση µε τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σε συνδυασµό µε τις µαθησιακές διαδικασίες των µαθητών και των γενικότερων αναγκών τους .

Η στοχοθεσία ενός εξ Αποστάσεως Προγράµµατος προσανατολίζεται στην επίτευξη όλων των παραπάνω προϋποθέσεων, προκειµένου αυτό να είναι συμβατό µε τις αρχές της ΕξΑΕ. Πρωτίστως λοιπόν, για να απαντήσουµε στο ερώτηµα αυτό θα πρέπει να εστιάσουµε στο θεωρητικό- φιλοσοφικό υπόβαθρο που την διέπει. Έτσι λοιπόν, ένα σηµαντικό στοιχείο που καθιστά ένα εξΑΕ πρόγραµµα αποτελεσµατικό είναι ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουµε να κάνουµε µε τη µετασχηµατίζουσα µάθηση στην εκπαίδευση, που αναφέρεται σε µια µαθησιακή διαδικασία όπου *«κάποιος συνειδητοποιεί κριτικά τις δικές του παγιωµένες θέσεις και παραδοχές καθώς και των άλλων και στη συνέχεια αξιολογεί την σχετικότητά τους µε σκοπό την κατασκευή µιας ερµηνείας.»* (Mezirow, 2000: 4). Εν προκειµένω, µας απασχολεί το ζήτηµα της «αλλαγής προοπτικής» η οποία προσδιορίζεται σε τρεις διαστάσεις: την ψυχολογική, την ηθική και την αλλαγή συµπεριφοράς. Μάλιστα, σύµφωνα µε τον Mezirow, αυτού του είδους αλλαγή στον προσανατολισµού κάποιου, που τον οδηγεί συνήθως σε αλλαγή πλεύσης προκύπτει µετά από το λεγόµενο *«αποπροσανατολιστικό δίληµµα»*, το οποίο ενεργοποιείται ύστερα από ένα δραµατικό συµβάν στη ζωή κάποιου ή µια ραγδαία αλλαγή. Σε κάθε περίπτωση, η µετασχηµατίζουσα µάθηση σχετίζεται µε προβληµατικά πλαίσια αναφοράς, τα οποία εν τέλει καθίστανται περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και ευµετάβλητα (Κόκκος, 2005). Σηµαντικό τµήµα της µετασχηµατίζουσας µάθησης είναι να καταστεί η όποια αλλαγή των

πλαισίων αναφοράς ως απότοκος κριτικού στοχασμού και ως αποτέλεσμα ουσιαστικής αλλαγής και μιας αναλυτικής διαδικασίας, αλλά και μια ετοιμότητα στο να αμφισβητηθούν οι πεποιθήσεις μας στην παραδοσιακή διδασκαλία (Dirkx, 1998).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενηλίκων, στα πλαίσια της οποίας αναλύονται εμπειρίες, αναπτύσσονται δεξιότητες και γνώσεις και πραγματοποιούνται δραστηριότητες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ενώ μειώνεται το κόστος της εκπαίδευσης (Bates, 1997). Η κυρίαρχη θέση που διέπει τη λογική της διά βίου εκπαίδευσης είναι η ένταξη της εκπαίδευσης σε μία διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού και ανατροπής της σημερινής κοινωνικο-εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός καθίσταται μοχλός κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών. Το εναλλακτικό αυτό σχολείο του μέλλοντος μπορεί να αρχίσει να το δομεί ο εκπαιδευτικός αλλάζοντας καθημερινά την εκπαιδευτική του πράξη. Η παιδαγωγική πραγματικότητα απαρτίζεται από τους κοινωνικούς περίγυρους μέσα στους οποίους εκδηλώνεται μία παιδαγωγική δραστηριότητα με στόχο την αγωγή. Η αγωγή όμως στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει την έννοια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδαγωγό και παιδαγωγούμενο ως μία κοινωνική διαδικασία.

Σύμφωνα με διάφορες θεωρίες που διατυπώθηκαν σχετικά με την παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζονται ως δυο τελείως διαφορετικές αντιλήψεις εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική επιστήμη απευθύνεται σε νέους ανθρώπους, σ' αυτούς δηλαδή που δεν έχουν εισέλθει ακόμη στην παραγωγική διαδικασία και η εκπαίδευσή τους στηρίζεται κυρίως στον διδάσκοντα (δάσκαλο και καθηγητή). Αντίθετα η εκπαίδευση ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απευθύνεται σε ενήλικα άτομα που θέλουν να βελτιώσουν ή να συμπληρώσουν ή ακόμη και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες σε μορφωτικό και σε πρακτικό επίπεδο, όταν ετερόκλητοι παράγοντες τους απέτρεψαν να γίνουν αποδέκτες της ημερήσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο θεωρείται πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι η εκπαίδευση εξ αποστάσεως στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στο ενδιαφέρον και την θέληση των ενηλίκων μαθητών, οι οποίοι ξεκινούν μία διαδικασία μάθησης, πολλές φορές με αντίξοες συνθήκες, γιατί είναι πάρα πολύ σημαντικό γι' αυτούς. Είναι δηλαδή, μια διαδικασία επιλογής αποκλειστικά και μόνο από τους ίδιους τους μαθητές.

Ο όρος εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενηλίκους δίνοντάς τους τη δυνατότητα της απόκτησης νέων γνώσεων και ικανοτήτων μέσω των νέων τεχνολογιών, που έχουν άμεση σχέση με την επαγγελματική τους εξέλιξη ή την εύρεση καλύτερης εργασίας. Ουσιαστικά δεν αποκτούν απλές γνώσεις ή δεξιότητες αλλά ένα σύνολο μετασχηματιστικών γνώσεων και εμπειριών. Άρα η εκπαίδευση ενηλίκων σε σχέση με την ενηλίκων μαθητών έχει κάποιες σημαντικές διαφορές.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων οι μαθητές στηρίζονται κυρίως στις γνώσεις του εκπαιδευτικού, μαθαίνουν γραμμικά, τα κίνητρα της μάθησης είναι εξωτερικά, σε αντιδιαστολή οι ενήλικες συμμετέχουν με ελεύθερη βούληση, η εσπερινή εκπαίδευση είναι σχολεία επιλογής, οι ενήλικες συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και δεν είναι παθητικοί δέκτες επίσης ακολουθούν στρατηγικές αυτοανάπτυξης γιατί τα κίνητρα και ο χρόνος παρακολούθησης των μαθημάτων είναι τελείως διαφορετικός για τον κάθε έναν από αυτούς.

Όπως διαφέρεται από την βιβλιογραφία, η χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη της μάθησης αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της επιτυχίας της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι φοιτητές που έπασχαν από έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ δεν ήταν σε θέση να επωφεληθούν ή να συμμετάσχουν σε ευκαιρίες ηλεκτρονικής μάθησης, είτε αυτές έλαβαν χώρα σε μαθήματα είτε αλλού. Αυτή η έλλειψη δεξιοτήτων ΤΠΕ οδήγησε σε ένα είδος αντίστασης μεταξύ των μαθητών που οδήγησε σε αβεβαιότητα σχετικά με τα οφέλη της e-learning. Ως εκ τούτου, η αυξημένη διαθεσιμότητα και η εξοικείωση με τις επιθυμητές τεχνολογίες θα μπορούσε να συμβάλει στην αύξηση του επιπέδου των δεξιοτήτων των φοιτητών στις ΤΠΕ. Η συνολική εντύπωση ήταν ότι οι σπουδαστές εξαρτώνται σημαντικά από τους καθηγητές τους κατά την εξέλιξη της εκπαίδευσής τους. Πιστεύουν ακράδαντα ότι οι παραδοσιακές τάξεις τους βοήθησαν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των διαλέξεων.

Το φαινόμενο αυτό θεωρείται βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι σπουδαστές χρησιμοποιούνται για να ακολουθήσουν αυστηρά τις οδηγίες των δασκάλων με εκπαιδευτικούς που θεωρούνται ως η κύρια πηγή κινήτρων και πληροφοριών για τους

μαθητές. Γενικά, οι φοιτητές συνήθως εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους επειδή είναι (και αναμένεται να) πιέζονται από τους δασκάλους τους. Επιπλέον, πολλοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν το Διαδίκτυο ως συσκευή για το πέρασμα του χρόνου και την επικοινωνία με άλλους. Μέσα σε μια τέτοια εκπαιδευτική κουλτούρα, η στάση των μαθητών είναι αρνητικά τοποθετημένη ως προς την ηλεκτρονική μάθηση καθώς αναστέλλουν τις κατευθυντήριες οδηγίες των καθηγητών τους αντί να ακολουθούν την ανεξάρτητη σκέψη. Η αυτομάθηση θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των φοιτητών στην ηλεκτρονική μάθηση. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ με τη διαδικασία εκμάθησης εξαρτάται από τα προσωπικά κίνητρα των συμμετεχόντων. Σαφώς, οι φοιτητές πρέπει να υποστηριχθούν με την ψηφιακή τους ενισχυμένη μάθηση για να τους επιτρέψουν να μεγιστοποιήσουν το δυναμικό των ΤΠΕ στη διαδικασία εκμάθησης τους.

Τα περισσότερα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν διάφορα τεχνολογικά πλαίσια με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ως μέθοδο επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών για να καθοδηγήσουν και να υποστηρίξουν τη μάθησή τους. Ωστόσο, οι παραδόσεις έχουν μεγάλη επίδραση στη μάθηση στα πανεπιστήμια. Αυτή η προσπάθεια παροχής παιδαγωγικής βάσης ως προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση της ηλεκτρονικής μάθησης έχει αλλάξει σαφώς την έμφαση από την απλή διαχείριση της ηλεκτρονικής παροχής περιεχομένου ηλεκτρονικής μάθησης, στη κριτική διαχείριση περιεχομένου ηλεκτρονικής μάθησης. Ορισμένα από τα αιτήματα που εκφράστηκαν έχουν ήδη εκπληρωθεί σε μια νέα γενιά λύσεων ηλεκτρονικής μάθησης γνωστών ως Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (LCMS).

Επίσης, διαφάνηκε ότι νέες τεχνολογίες είναι οι πιο ελκυστικές για τη διδασκαλία από απόσταση. Έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τρία σημαντικά προβλήματα των "παραδοσιακών" μεθόδων: να διασώσουν τους απομονωμένους μαθητές από τη μοναξιά τους παρέχοντας αλληλεπίδραση με τους καθηγητές, καθώς και με άλλους μαθητές καθ' όλη την διάρκεια της μελέτης, να παρέχει εύκολη πρόσβαση σε βιβλιοθήκες και άλλους πόρους πληροφόρησης, κάτι που ήταν σχεδόν αδύνατο στο παρελθόν και να ενημερώνει συνεχώς τα υλικά αυτοδιδασκαλίας. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότεροι από τους καθηγητές δεν επικοινωνούν καθόλου με τους μαθητές, η αποτελεσματική «ηλεκτρονική μάθηση» ενθαρρύνει την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ ενός μικρού αριθμού σπουδαστών. Επίσης, η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» απευθύνεται σε φοιτητές που βρίσκονται σε διασκορπισμένα μέρη και είναι φυσικά απομακρυσμένοι από τους

δασκάλους τους και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, ενώ η «ηλεκτρονική μάθηση» μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί τόσο από μακρινούς όσο και από φοιτητές πανεπιστημιούπολης. Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» σε πανεπιστημιακό επίπεδο βασίζεται σε καλά σχεδιασμένα περιβάλλοντα «ηλεκτρονικής μάθησης», τα οποία τείνουν να κοστίζουν ακόμη περισσότερο από συγκρίσιμες συγκρούσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Εντούτοις, η έλλειψη άμεσης επικοινωνίας καθηγητή-φοιτητή και φοιτητή-φοιτητή δημιουργούν ένα κενό. Το Πανεπιστήμιο Phoenix και το University College του Πανεπιστημίου του Maryland είναι δύο από τα πιο επιτυχημένα πανεπιστήμια των ΗΠΑ που παρέχουν ηλεκτρονική μάθηση (Ryan 2002, Trow 1999, Twigg 2001). Οι ηλεκτρονικές τάξεις τους περιορίζονται από 8 έως 15 φοιτητές για να εγγυηθούν υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης. Το Πανεπιστήμιο Phoenix χρεώνει περισσότερα για τα διαδικτυακά του προγράμματα απ' ό,τι για τα σεμινάρια στα κέντρα σπουδών, αφού οι φορείς εκμετάλλευσης διαπίστωσαν ότι η διαδραστικότητα που οι σπουδαστές εκτιμούν δεν είναι κλιμακούμενες στο οριακό κόστος. Έτσι, θεωρητικά, η ενισχυμένη επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτρέπεται από τις ΤΠΕ, αλλά η υλοποίησή της είναι πολύ πιο περίπλοκη. Μικροί αριθμοί διδασκόντων δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με χιλιάδες ή ακόμη και με εκατοντάδες φοιτητές. Επιπλέον, η άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των σπουδαστών και των μελών του διδακτικού προσωπικού που ανέπτυξαν μαθήματα αυτοδιδασκαλίας απαιτεί τη συμμετοχή των τελευταίων στην πραγματική διαδικασία εκμάθησης / διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, απαιτεί την κατάργηση του πολύ βασικού χαρακτηριστικού του βιομηχανικού μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και καθηγητών που βρίσκονται στις κατώτερες βαθμίδες έχει ενισχυθεί στα πανεπιστήμια διδασκαλίας των περισσότερων αποστάσεων, αλλά η σύγχρονη επικοινωνία μεταξύ των ανώτερων καθηγητών που είναι υπεύθυνοι για τη συνολική δομή και το περιεχόμενο οποιουδήποτε μαθήματος αυτοδιδασκαλίας και των σπουδαστών είναι είτε εξαιρετικά περιορισμένη ή ανύπαρκτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, τ. 1, 1 2013. Ανοικτής πρόσβασης ελληνικό e-journal. Ανακτήθηκε από http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf.
- Καπαγιάννη, Φ. (2006). Η εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα, Πτυχιακή Μελέτη, Χαροκόπειο πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 13, σσ.86-122.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας, στο: Βάμβουκας, Μ., Χουρδάκης (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη-τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 188-224
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολάου, Σ. Ζ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Β' έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού: Από τη γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπαδημητρίου, Φ. & Λιοναράκης (2013). Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ανοικτά Μαθήματα στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7 (2Α).

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζιφόπουλος, Μ. Χ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών: Συνθήκες και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών. Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος*, 113, 405-414.

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Agger, B.(1991). Critical Theory, Poststructuralism, Postmodernism: Their Sociological Relevance. *Annual Review of Sociology*, 17, pp. 105-131.

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning*, 2, 15-44.

Bassoppo-Moyo, T. C. (2006). Evaluating eLearning: A front-end, process and post hoc approach. *International Journal of Instructional Media*, 33(1), 7-23.

Bates, T. (2005). Charting the evolution of lifelong learning and distance higher education: The role of research. *Lifelong Learning & Distance Higher*, 133.

Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *EDUCATIONAL TECHNOLOGY-SADDLE BROOK NJ-*, 39, 5-11.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 934.

Broome M.E. (1993). *Integrative literature reviews for the development of concepts*. In Concept Development in Nursing, (Rodgers B.L. & Knafel K.A., eds), W.B. Saunders Co., Philadelphia, PA, 231-250.

Bruce, L. (1995). *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation* 28 (3), pp. 540-548. Canadian Society for the Study of Education.

- Buchel, F., Frick, J., Krause, P., & Wagner, G. (2000). The impact of poverty on children's school attendance: Evidence from West Germany. In: K. Vleminckx & T. Smeeding (Eds.), *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations: What we know?* (pp.151-173). Bristol: The Policy Press.
- Celik, V., & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60(1), 148-158.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. (2001). Effective strategies for moderators. *Quarterly Review of Distance Education*, 2(4), 397-401.
- Cooper H. (1998). *Synthesizing Research: A Guide for Literature Reviews*, 3d edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Features*. London: Palmer Press.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- DeLone, W H, and E R McLean. Information system success: The quest for the dependent variable." *Information System Research* 3, no. 1 (1992): 60-90.
- Dipietro, M. (2010). Virtual school pedagogy: The instructional practices of K-12 virtual school teachers. *Journal of Educational Computing Research*, 42(3), 327-354.
- Dirkx, J. M., (1998), *Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview* ανακτήθηκε 6/11/09 από <https://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF1998/Dirkx1998.pdf>
- Doolittle, P.E. & Hicks, D. (2003). Constructivism as a theoretical foundation for the use of technology in social studies. *Journal. Theory & Research in Social Education*, 31 (1), 2003.
- Dündar, H., & Akçayır, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students' attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior*, 32, 40-46.
- Edwards, R. (1995). Different discourses, discourses of difference: Globalisation, distance education and open learning. *Distance Education*, 16(2), 241-255.

- Estabrooks C.A. (1998) Will evidence-based nursing practice make practice perfect? *Canadian Journal of Nursing Research*, 30, 15–36.
- Evans D. & Pearson A. (2001) Systematic reviews: gatekeepers of nursing knowledge. *Journal of Clinical Nursing* 10, 593–599.
- Fidel, R., Davies, R. K., Douglass, M. H., Holder, J. K., Hopkins, C. J., Kushner, E. J. (1999). *A visit to the information mall: Web searching behavior of high school students*. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 50(1), 24-37.
- Flaxman, E. (1985). Compensatory education. In: T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*, 2, pp. 887-897. New York, N.Y.: Pergamon.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*, ανακτήθηκε από: https://www.gpia.info/files/Paulo_Freire_Pedagogy_of_the_Oppressed.pdf.
- Ganong L.H. (1987) Integrative reviews of nursing research. *Research in Nursing and Health*, 10, 1–11 .
- Garrard J. (2004) *Health Sciences Literature Review Made Easy: The Matrix Method*, 2η έκδοση, Aspen Publication, Gaithersburg, MD.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the struggle for public life: critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Gregg, P., & Machin, S. (2000). Childhood experiences, educational attainment and adult labour market performance. In: K.Vleminckx & T. Smeeding (Eds.) *Child well-being, child poverty and child policy in modern nations: What we know?* Bristol: The Policy Press.
- Guinee, K., Eagleton, M. B. & Hall, T. E. (2003). Adolescents' Internet Search Strategies: Drawing upon Familiar Cognitive Paradigms When Accessing Electronic Information Sources. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3).
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401). Routledge.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Henry (2006). “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century.” Occasional Paper. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J. & Marra, M. (2003). *Learning to solve problems with technology. A constructivist perspective* (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Jones, A.J. (2005). *ICT, language, media: Essential literacies for today*. Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice Conference. National Institute of Education, Singapore.
- Huang, E. Y., Lin, S. W., & Huang, T. K. (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education*, 58(1), 338-349.
- Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. *Education and Information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Keegan, D. (2005). *Theoretical principles of distance education*. Routledge.
- Kirkevold M. (1997) Integrative nursing research – an important strategy to further the development of nursing science and nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25, 977–984.
- Krainer, K. (2008). Individuals, teams, communities and networks: Participants and ways of participation in mathematics teacher education. In: K. Krainer and T. Wood (Eds.) *Participants in mathematics teacher education* (pp.1–10). Rotterdam: Sense Publishers.
Ανακτήθηκε από <https://www.sensepublishers.com/media/1083-the-handbook-of-mathematics-teacher-education-volume-3.pdf>
- Knowles, M. (1973), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing Company, Houston, ανακτήθηκε από: <https://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED084368>.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Psychology Press.
- Kuiper, E., Volman, M. & Terwel, J. (2005). The Web as an Information Resource in K–12 Education: Strategies for Supporting Students in Searching and Processing Information, *Review of Educational Research*, 75 (3), 285–328.
- Latchman, H., Salzman, C., Thottapilly, S., & Bouzekri, H. (1998). Hybrid asynchronous and synchronous learning networks in distance education.
- Lentell, H. (2004). The importance of the tutor in open and distance learning. In *Rethinking learner support in distance education* (pp. 76-88). Routledge.
- Liaw, S., & Huang, H. (2007). Developing a Collaborative e-Learning System Based on Users' Perceptions. *Lecture Notes in Computer Science*, v 4402, 751.
- Lorenzen, M. (2001). The land of confusion?: High school students and their use of the World Wide Web for research. *Research Strategies*, 18(2). 2nd Quarter 2001, 151-163.
- Lynde, T. (2006). *Literacy for the 21st Century*. Educational Technology Division, Ministry of Education, Singapore.
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066-1080.
- MaKinster, J.G., Beghetto, R.A & Plucker, J.A. (2002). Why can't I find Newton's third law? Case studies of students' use of the web as a science resource. *Journal of Science Education*, 11 (2), 155-172.
- Maneschijn, M. (2005). The e-learning dome: a comprehensive e-learning environment development model. unpublished master thesis, University of South Africa, June, 10182005-10132833.
- Marland, P. (2012). *Towards More Effective Open and Distance Learning Teaching*. Routledge.
- McGill, T, V Hobbs, and J Klobas. "User-developed applications and information systems success: A test of DeLone and McLean's model." *Information Resources Management Journal*, 16, no. 1 (2003): 24-45.
- McIsaac, M. S., & Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. *Handbook of research for educational communications and technology*, 403-437.
- Metzger M.J., JFlanagin A., & Zwarun, L. (2003). College student Web use, perceptions of information credibility, and verification behavior. *Computers & Education*, 41 (3), November 2003, 271-290.

- Mezirow, J., D., & Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Fransisco : Jossey-Bass.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Motiwalla, L., & Tello, S. (2000). Distance learning on the Internet: An exploratory study. *The internet and higher education*, 2(4), 253-264.
- Okamoto, T. (2003). *E-collaborative learning technologies and e-pedagogy*.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-33.
- Paramythis, A., & Loidl-Reisinger, S. (2003). Adaptive learning environments and e-learning standards. In *Second european conference on e-learning* (Vol. 1, No. 2003, pp. 369-379).
- Parks, S. et al (2003). *Crossing boundaries: Multimedia technology and pedagogical innovation in a high school class*. *Language Learning and Technology*, 7 (1), 28 – 45.
- Perraton, H. (2012). *Open and distance learning in the developing world*. Routledge.
- Pritchard, A. & Cartwright, V. (2004). Transforming what they read: helping eleven-year-olds engage with Internet information. *Literacy*, 38(1), 26–31.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Salmon, G. (2000). Computer mediated conferencing for management learning at the Open University. *Management learning*, 31(4), 491-502.
- Saunders, G., & Weible, R. (1999). Electronic courses: old wine in new bottles?. *Internet Research*, 9(5), 339-347.
- Schacter, J., Chung, K. W. K. & Dor, A. (1998). Children's Internet searching on complex problems: performance and process analyses. *Journal of the association for information science and technology*, 9 (49), 840-849.
- Schenton, A.K., & Dixon, P. (2003). Models of young people’s information seeking. *Journal of Librarianship and information science*, 35 (1). 5-22.

- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. California: Sage Publications.
- Simonson, M. (2007). Evaluation and distance education: Five steps. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), Vi.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. M. (Eds.). (2014). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. IAP.
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. Routledge.
- Simpson, O. (2018). *Supporting students in online, open and distance learning*. Routledge.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Snyder, I. (1998). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London & New York: Routledge.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & education*, 50(4), 1183-1202.
- Taylor, J. C. (2001). Fifth generation distance education. *Instructional Science and Technology*, 4(1), 1-14.
- The New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66 (1), 60- 92.
- Wang, G. & Wang, J. (2004). *Toward a Theory of Human Resource Development Learning Participation*. Human Resource Development Review, Sage Publications
- Webb, M., & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, pedagogy and education*, 13(3), 235-286.
- Yengin, İ., Karahoca, D., Karahoca, A., & Yücel, A. (2010). Roles of teachers in e-learning: How to engage students & how to get free e-learning and the future. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5775-5787.
- Whittemore, R. & Knaffl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546– 553.
- Wright, J. P., & Jones, C. G. (2006). The concept of organisms as ecosystem engineers ten years on: progress, limitations, and challenges. *BioScience*, 56(3), 203-209.



«Αριάδνη Πρατικάκη», «Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-Learning»



«Αριάδνη Πρατικάκη», «Οι σχέσεις Διδάσκοντα – Διδασκομένων στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διεθνής επισκόπηση στο ρόλο του διδάσκοντα σε περιβάλλοντα e-Learning»