



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλοντα
εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning)**

ΔΗΜΑΡΑΣ ΣΕΡΑΦΕΙΜ-ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κουτσούμπα Μαρία

Ρέθυμνο, 2019

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

[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλοντα
εξ απόστασεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning)**

ΔΗΜΑΡΑΣ ΣΕΡΑΦΕΙΜ-ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

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, 2019

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

**Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλοντα
εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning)**

Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Κουτσούμπα Μαρία
Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ, Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Γκιόσος Ιωάννης
Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:
Μαυροειδής Ηλίας
Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Ρέθυμνο, 2019



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,

«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning)»

Περίληψη

Η αυτονομία και η αλληλεπίδραση αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά ενός εξΑΕ προγράμματος. Ειδικά τη σημερινή εποχή με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των ΤΠΕ, δόθηκαν επιπλέον δυνατότητες στην εξΑΕ, οι οποίες την οδήγησαν σε έναν μετασχηματισμό και έναν νέο όρο, αυτόν του e-learning (εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η συνδυαστική μελέτη της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης απουσιάζει σε περιβάλλοντα e-learning. Το ερευνητικό αυτό κενό, έρχεται να καλύψει η παρούσα εργασία. Σκοπός λοιπόν της εργασίας είναι να διερευνήσει το κατά πόσο είναι δυνατόν η συνδυαστική μελέτη της αυτονομίας στη μάθηση και της αλληλεπίδρασης μπορεί να εφαρμοστεί λειτουργικά στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων και, ειδικά, με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει μέσα από μια θεωρητική τεκμηρίωση και εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών της εξΑΕ, της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης, να καταγράψει και να αναδείξει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η λειτουργική συνύπαρξή τους σε περιβάλλοντα e-learning, καθώς και τη σύνδεση αυτονομίας και αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ, με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore. Διαπιστώθηκε ότι η συνδυαστική μελέτη της αυτονομίας στη μάθηση και της αλληλεπίδρασης είναι δυνατόν να εφαρμοστεί λειτουργικά στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων και, ειδικά, με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Ωστόσο, για τη σύνδεσή τους στην εξΑΕ, τουλάχιστον στην περίπτωση περιβαλλόντων e-learning, με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση, η οποία είναι αναγκαίο να εμπλουτιστεί με επιπλέον θεωρητικά σχήματα.

Λέξεις – Κλειδιά

Θεωρητική μελέτη, συνδυαστική μελέτη αυτονομίας και αλληλεπίδρασης, διαδραστική απόσταση, θεωρία του Moore



*Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»*

Abstract

Autonomy and interaction are key facts of a long distance educational program. Especially nowadays, with the evolution of technology and ICT, long distance education has a lot more capabilities, which led to a new form called e-learning (long distance education with the use of ICT). After a literature review, it was found that the combined study of autonomy and interaction is missing in e-learning environments. This dissertation intends to cover that void. The purpose of this paper is to research the combined study of autonomy and interaction in learning and to find out whether it applies functionally in long distance environments, especially with the use of ICT. Furthermore, this dissertation aims through a theoretical substantiation of the long distance education concepts of autonomy and interaction, to catalog and emphasize the context under which the coexistence of those two concepts is accomplished functionally in e-learning environments, as well as to find the connection between autonomy and interaction in long distance education, using the transactional distance theory of Moore. After the research, it was found that the combined study of autonomy in learning and interaction can be done functionally in case of long distance education environments and, especially with the use of ICT. However, to find the connection between these concepts in e-learning environments using Moore's theory, further probe is needed, so a reconsideration and adjustment is needed.

Keywords

theoretical study, combined study of autonomy and interaction, transactional distance, Moore's theory



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Περιεχόμενα	vi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	vii
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή	8
1.1 Τοποθέτηση προβλήματος	8
1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	10
1.3 Μεθοδολογία.....	11
1.4 Σημασία της έρευνας.....	12
1.5 Περιορισμοί της έρευνας.....	13
1.6 Δομή της εργασίας	15
Κεφάλαιο 2: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ)	17
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εξΑΕ	17
2.2 Μαθησιακά περιβάλλοντα στην εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning).....	23
2.3 Σύνοψη κεφαλαίου	33
Κεφάλαιο 3: Αυτονομία της μάθησης	35
3.1 Ορολογία και ιστορική αναδρομή της αυτονομίας στη μάθηση.....	35
3.2 Αυτονομία στη μάθηση	38
3.3 Μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης.....	44
3.3.1. Γραμμικά μοντέλα μάθησης.....	45
3.3.2 Διαδραστικά μοντέλα μάθησης.....	46
3.3.3 Διδακτικά μοντέλα μάθησης	49
3.4 Αυτονομία στην εξΑΕ.....	51
3.5 Σύνοψη κεφαλαίου	57
Κεφάλαιο 4: Η αλληλεπίδραση στη μάθηση	59
4.1 Η αλληλεπίδραση στην εξΑΕ	59
4.2 Αλληλεπίδραση και διαδραστική απόσταση στην εξΑΕ	65
4.3 Θεωρία της διαδραστικής απόστασης και αυτονομία.....	69
4.4 Σύνοψη κεφαλαίου	74
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	76
Βιβλιογραφία	89



*Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»*

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

εξΑΕ	εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνίας
e-learning	ηλεκτρονική μάθηση

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Τοποθέτηση προβλήματος

Κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αλλά και στην πορεία του μεταπτυχιακού «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning)», το να διασφαλιστεί η αυτονομία του διδασκόμενου αποτελούσε ζητούμενο, ειδικά από τη στιγμή που απώτερος σκοπός του ΠΜΣ είναι να έχει απόφοιτους, οι οποίοι θα δημιουργούν εκπαιδευτικό υλικό που θα έχει ως βασικό του στόχο την αυτονομία τους. Το ζητούμενο αυτό ενισχύεται και από τη μορφή εκπαίδευσης, καθώς η εξΑΕ αφορά όλο και περισσότερους ανθρώπους ανά τον κόσμο, καθώς πλέον με τη χρήση ενός υπολογιστή εύκολα μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση στην πληροφορία και, ως εκ τούτου στη γνώση, από τον χώρο του και στον χρόνο που το επιθυμεί (Αναστασιάδης, 2014). Οι ΤΠΕ, λοιπόν, αποτέλεσαν έναν ισχυρό σύμμαχο στη διάδοση της εξΑΕ (Λιοναράκης, 2001α). Είναι συνεπώς απόλυτα κατανοητό ότι η ευελιξία αυτή που παρέχεται στον διδασκόμενο απαιτεί τον μέγιστο βαθμό αυτονομίας από τη μεριά του, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσει χωρίς να χρειάζεται κάποιον μόνιμα να τον καθοδηγεί (Moore & Kearsley, 2012).

Ωστόσο, ο διδασκόμενος δεν μπορεί να λειτουργεί εντελώς ανεξάρτητα, καθώς απαιτείται η εποπτεία κάποιου αναγνωρισμένου ιδρύματος και η καθοδήγηση από τον διδάσκοντα μέσω ανατροφοδότησης (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Έτσι, αφού η μάθηση είναι απόρροια της διδασκαλίας, στην εξΑΕ, η επικοινωνιακή σχέση διδάσκοντα και διδασκόμενου, διαμορφώνεται σε μια δυαδική σχέση με αμφίδρομες κατευθύνσεις αλληλεπίδρασης, λαμβάνοντας υπ' όψιν και το εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 2001β). Η αλληλεπίδραση αυτή όμως δεν αφορά μόνο τη σχέση μεταξύ διδάσκοντα-διδασκόμενου, αλλά και διδασκόμενων μεταξύ τους, καθώς και του διδασκόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό (Moore, 1989). Η απόσταση που χωρίζει τον διδασκόμενο από τον διδάσκοντα κάνει δυσκολότερη την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Όταν αναφερόμαστε σε αυτή την αλληλεπίδραση, δεν εννοούμε μόνο τη γεωγραφική απόσταση που χωρίζει διδάσκοντα και διδασκόμενο, αλλά κυρίως την ψυχολογική απόσταση μεταξύ τους (Moore, 1993).

Καθώς η εξΑΕ επιλέγεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ενήλικες, η ανάγκη για αυτονομία είναι μεγαλύτερη, από τη στιγμή που η ύπαρξη επιπλέον υποχρεώσεων δεν τους παρέχει την ευελιξία να επιλέξουν οι ίδιοι το που και πότε θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη μελέτη τους (Moore & Kearsley, 2012). Η αλληλεπίδραση όμως που υπάρχει μεταξύ διδασκόντων, διδασκόμενων και εκπαιδευτικού υλικού, ενδέχεται να ενισχύει ή να περιορίζει τον βαθμό αυτονομίας των διδασκόμενων. Η σύνδεση μεταξύ αυτονομίας και αλληλεπίδρασης μελετάται στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore. Στη θεωρία του ο Moore (1993), επισημαίνεται πως η διαδραστική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, εξαρτάται από τον διάλογο, τη δομή και την αυτονομία. Αναλύοντας τη θεωρία του, ο Moore αναφέρθηκε στη σχέση της διαδραστικής απόστασης με τα χαρακτηριστικά από τα οποία εξαρτάται. Ωστόσο η σύνδεση αλληλεπίδρασης με την αυτονομία δεν εξετάζεται με τις συγκεκριμένες έννοιες ξεκάθαρα, αλλά η αλληλεπίδραση εξετάζεται μέσα από τη διαδραστική απόσταση, η οποία αναφέρεται ως μια μορφή συναλλαγής ή εναλλακτικά μια διάδραση η οποία λαμβάνει χώρα μεταξύ διδασκόμενου και με ότι εκείνη τη στιγμή συνιστά το περιβάλλον του. Η διάδραση αυτή περιγράφεται ως ανάπτυξη ή απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον και είναι μετρήσιμη ως διαδραστική απόσταση.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, προκύπτει πως η έννοια της αυτονομίας στη μάθηση δεν έχει μελετηθεί ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξΑΕ στην Ελλάδα (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει είτε για την αυτονομία, είτε για την αυτοκατεύθυνση της μάθησης στο πλαίσιο της εξΑΕ (Γιαγλή, 2009; Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013; Φωτιάδου, 2014; Λυραράκη, 2015; Κρομμυδάκη, 2015; Μπέη, 2016; Ναουμίδη, 2017; Γιαννοπούλου, 2018; Χύμη, 2018), αλλά και της αλληλεπίδρασης με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης (Καρακατσάνη, 2006; Γκιόσος, 2009; Κασανδρίτου, 2012; Παπουτσή, 2013; Χορμόβα, 2013; Αναστασιάδης, 2014; Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014; Νάτσης, 2014; Χουϊαρίδου, 2015; Κίτσιος, 2016; Λαλακίδου, 2016; Πασχοδήμας, 2018), έχουν μελετήσει τις δύο έννοιες ξεχωριστά ή σε σχέση με άλλα χαρακτηριστικά. Υπάρχει μια έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία (Βασιλούδης, 2013), η οποία ερευνά την αλληλεξάρτηση της

αυτονομίας και της διαδραστικής απόστασης στην εξΑΕ, μέσα από το παράδειγμα του Ε.Α.Π. Ωστόσο, η συνδυαστική τους μελέτη απουσιάζει κατά τη μεθοδολογία σχεδιασμού περιβαλλόντων e-learning. Το ερευνητικό αυτό κενό, έρχεται να καλύψει η παρούσα εργασία.

1.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει το κατά πόσο είναι δυνατόν η συνδυαστική μελέτη της αυτονομίας στη μάθηση και της αλληλεπίδρασης να εφαρμοστεί λειτουργικά στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων και, ειδικά, με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει μέσα από μια θεωρητική τεκμηρίωση και εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών της εξΑΕ, της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης, να καταγράψει και να αναδείξει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η λειτουργική συνύπαρξή τους σε περιβάλλοντα e-learning, καθώς και τη σύνδεση αυτονομίας και αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore.

Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να:

- Προσδιορίσει εννοιολογικά τις έννοιες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, του e-learning και του μαθησιακού περιβάλλοντος, καταλήγοντας σε έναν λειτουργικό ορισμό.
- Αναλύσει ιστορικά εννοιολογικά την εξΑΕ ώστε να βρεθούν τα χαρακτηριστικά της τα οποία συνδέονται με την αυτονομία και την αλληλεπίδραση διαχρονικά.
- Να παρουσιάσει τις απόψεις των θεωρητικών της εκπαίδευσης για την αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ.
- Να παρουσιάσει τα μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης ώστε να αναδειχθεί η σπουδαιότητα της αυτονομίας στην εξΑΕ.
- Να διερευνήσει την αλληλεπίδραση και τα είδη με τα οποία αυτή εμφανίζεται μέσα από τη βιβλιογραφία στην εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ.
- Να μελετήσει τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore και να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά της τα οποία εμφανίζονται σε ένα εξΑΕ περιβάλλον e-learning.

- Να διερευνήσει τη σύνδεση αυτονομίας και αλληλεπίδρασης με βάση τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που έχουν γίνει, εστιάζοντας στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore.

Τα ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίζονται ως εξής:

- Αποτελεί η αυτονομία της μάθησης βασικό χαρακτηριστικό ενός εξΑΕ περιβάλλοντος e-learning;
- Πως επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση σε ένα εξΑΕ e-learning περιβάλλον;
- Ποια είναι η σύνδεση μεταξύ αυτονομίας και αλληλεπίδρασης σε ένα εξΑΕ e-learning περιβάλλον;
- Πως η σύνδεση αυτή ερμηνεύεται μέσα από τη θεωρία του Moore με βάση την έννοια της διαδραστικής απόστασης;

1.3 Μεθοδολογία

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί ένα απαραίτητο στάδιο για τη συλλογή δεδομένων και εξοικειώνει τον ερευνητή με προηγούμενες έρευνες οι οποίες έχουν γίνει για το θέμα το οποίο μελετάται. Επιτρέπει με αυτόν τον τρόπο στον ερευνητή να συνεχίσει στο ίδιο πλαίσιο μελέτης με προγενέστερους ερευνητές, να τοποθετήσει τη μελέτη του σε ένα πλαίσιο και να μάθει από τα προηγούμενα δεδομένα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν (Cohen, Morrison & Manion, 2007).

Η άνοδος του διαδικτύου διεύρυνε τις συμβατικές ερευνητικές τεχνικές, αλλά και τη χρήση βιβλιογραφικών πηγών, δίνοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίζει και να αναλύσει πηγές σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και ταχύτερα σε σχέση με το παρελθόν. Πηγές μπορούν να αποτελούν δημόσια αρχεία, βιβλία, άρθρα, εφημερίδες, ιστοσελίδες (Cohen, Morrison & Manion, 2007). Μηχανές αναζήτησης της βιβλιογραφίας υπήρξαν το Google, το Google Scholar και η βιβλιογραφική βάση ERIC σε συνδυασμό με το Research Gate. Πολλά από τα βιβλία αντλήθηκαν από την υπηρεσία Google Books, ενώ βιβλιογραφικό υλικό προήλθε από την προσωπική βιβλιοθήκη, από διπλωματικές εργασίες του ΕΑΠ και άλλων ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων, καθώς και από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ο κύριος

όγκος των βιβλιογραφικών πηγών ήταν γραμμένος στα αγγλικά και φυσικά υπήρχαν και πηγές στα ελληνικά. Τα περιοδικά που αξιοποιήθηκαν ήταν τα: Adult Education Quarterly, The Journal of Educational Research, Journal of Distance Education, Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, καθώς και πρακτικά συνεδρίων όπως: Adult Education Research Conference, Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.

Συλλέγοντας πηγές, ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να διερευνήσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των πηγών αυτών, υποβάλλοντάς τες σε εξωτερική κριτική για την αυθεντικότητα και σε εσωτερική κριτική για την ακρίβεια σε σχέση με το ερευνώμενο θέμα. Κατόπιν, θα πρέπει τα δεδομένα που αντλήθηκαν να συνδυαστούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το στάδιο αυτό είναι γνωστό ως σύνθεση (Cohen, Morrison & Manion, 2007). Τα βιβλιογραφικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, οργανώθηκαν και, επιλέχθηκαν όσα άπτονταν του θέματος της εργασίας. Στη συνέχεια, έγινε βιβλιογραφική ανασκόπηση προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι όροι εξ αποστάσεως εκπαίδευση, e-learning, αυτονομία και αλληλεπίδραση της μάθησης, και αναλύθηκαν βασικά χαρακτηριστικά τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει την ιστορική εξέλιξη της έννοιας της εξΑΕ, ώστε να καταλήξει στη διαμόρφωση ενός ορισμού στον οποίο θα περιλαμβάνονται η αυτονομία και η αλληλεπίδραση ως έννοιες, στο πλαίσιο ενός εξΑΕ περιβάλλοντος με τη χρήση ΤΠΕ. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετήθηκαν οι θέσεις των θεωρητικών για την αυτονομία και εξετάστηκαν τα μοντέλα που διαμορφώθηκαν για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Κατόπιν, με την ανάλυση της έννοιας της αλληλεπίδρασης, έγινε η σύνδεση των δύο εννοιών και διερευνήθηκε με βάση και τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore, ο τρόπος με τον οποίο η μια επηρεάζει την άλλη.

1.4 Σημασία της έρευνας

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί τη συσχέτιση της αυτονομίας στη μάθηση με την αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων εκπαίδευσης και,

ειδικότερα, σε σχέση με τις ΤΠΕ. Ενώ οι έννοιες έχουν μελετηθεί μεμονωμένα, απουσιάζει από την ελληνική βιβλιογραφία η συνδυαστική μελέτη τους. Υπάρχει δε και σύγχυση ως προς το τι αντιπροσωπεύει η κάθε έννοια. Η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών, η μελέτη της βιβλιογραφίας διαχρονικά και η προσαρμογή τους στα σύγχρονα δεδομένα με την εξέλιξη της τεχνολογίας, καθώς υπάρχει ανάγκη συνεχούς επαναπροσδιορισμού ειδικά σε θέματα που σχετίζονται με τις ΤΠΕ, οδήγησε στη συνδυαστική μελέτη τους, στο σημερινό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας αρκετές σύγχρονες βιβλιογραφικές πηγές. Οι σύγχρονες βιβλιογραφικές πηγές αναδεικνύουν τη σημασία της μελέτης του θέματος στη σημερινή εποχή με τα δεδομένα της εξΑΕ όπως ισχύουν τη δεδομένη χρονική στιγμή, καθώς διαχρονικά παρατηρήθηκε πως η εξΑΕ προσαρμοζόταν ανάλογα με την εξέλιξη της τεχνολογίας, επομένως έπρεπε διαρκώς να επαναπροσδιορίζεται. Η συνδυαστική μελέτη των εννοιών της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης έγινε με βάση τη διαδραστική θεωρία του Moore (1993), καθώς μέχρι και σήμερα, είναι η θεωρία που δεσπόζει στην εξΑΕ (Kyei-Blankson, et. al, 2016), αν και μελλοντικά ενδέχεται να προκύψουν νέα πλαίσια στα οποία θα μπορούσαν να μελετηθούν. Η παρούσα εργασία εν τέλει, συμβάλλει στην ανάδειξη των εννοιών της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης στη μάθηση, καθώς και στη συνδυαστική μελέτη τους στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιώντας τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore, με στόχο να αποτελέσει μακροπρόθεσμα τη βάση άλλων ερευνητικών εργασιών.

1.5 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς κατά τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής, υπήρξε η δυσκολία στην αναζήτηση ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών, καθώς για το θέμα της διπλωματικής δεν υπάρχουν διαθέσιμες πολλές βιβλιογραφικές πηγές στα ελληνικά. Έτσι ο κύριος όγκος των παραπομπών, αφορούν σε αγγλική βιβλιογραφία, ενώ, επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις, η δυσκολία στην εξεύρεση των πρωτότυπων πηγών, οδήγησε στην παρουσίαση απόψεων θεωρητικών, οι οποίοι αναφέρονταν σε έργα άλλων συγγραφέων.

Μια δυσκολία ακόμη που παρουσιάστηκε από την πρώτη προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας της αυτονομίας, ήταν η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών όρων που προσδιόριζαν την ίδια έννοια, τόσο στην ελληνική, όσο και στην αγγλική βιβλιογραφία. Η σύγχυση στην ορολογία μάλιστα οξύνεται καθώς ο κάθε θεωρητικός, παρουσιάζει με διαφορετικούς όρους, μια άλλη προσέγγιση στην έννοια, η οποία μάλιστα στο πέρασμα του χρόνου, προσαρμόζεται στα σύγχρονα δεδομένα και ανταποκρίνεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Έννοιες που συναντήθηκαν αντί της αυτονομίας στη μάθηση περιγράφονται αναλυτικά στο 2^ο κεφάλαιο. Αντίστοιχα η εξέλιξη του διαδικτύου οδήγησε σε πολλούς όρους που περιγράφουν τη μάθηση με τη χρήση ΤΠΕ, ανάλογα με τη χρονική περίοδο όπου κάθε θεωρητικός παρουσίασε τα ευρήματά του, καθώς στις απαρχές της εμφάνισης του διαδικτύου δεν υπήρχαν το πολυμέσα και τα εργαλεία που έχει διαθέσιμα ο κάθε διδάσκοντας και διδασκόμενος σήμερα. Έτσι και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους γίνεται σε ένα διαφορετικό πλαίσιο το οποίο χρήζει συνεχούς επαναπροσδιορισμού, ώστε να συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις.

Η θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore (1993) αποτέλεσε ένα πεδίο τριβής μεταξύ ερευνητών και θεωρητικών, καθώς η εφαρμογή της θεωρίας μελετήθηκε μέσα από έρευνες που έγιναν και στηρίχθηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Οι έρευνες αυτές, άλλοτε υποστήριζαν τη θεωρία και άλλοτε την απέρριψαν. Εναπόκειται λοιπόν στον ερευνητή κάθε φορά στο πως θα προσεγγίσει το θέμα, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα τα οποία είτε θα την επιβεβαιώνουν, είτε θα την απορρίπτουν. Άλλωστε ο ίδιος ο Moore, χρησιμοποίησε διαφορετικούς όρους σε διαφορετικές στιγμές ως προς το αν η δομή και ο διάλογος αποτελούν μεταβλητές, διαστάσεις ή ένα σύμπλεγμα εννοιών, με αποτέλεσμα η συσχέτιση διαλόγου, δομής και αυτονομίας να μην είναι σαφής (Garrison, 2000). Η υποκειμενικότητα στην εφαρμογή της θεωρίας της διαδραστικής απόστασης του Moore, από μεγάλο αριθμό ερευνητών, αποτέλεσε έναν ακόμη περιορισμό στην παρούσα έρευνα, κατά την ανάλυση των συμπερασμάτων τους.

Τέλος, μια ακόμη δυσκολία συναντάται κατά την προσπάθεια σύνδεσης αλληλεπίδρασης και αυτονομίας με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore. Ο προβληματισμός έγκειται στο γεγονός πως η διαδραστική απόσταση

ορίζεται ως μια διάδραση ή εναλλακτικά αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόμενου και του περιβάλλοντός του. Οι έννοιες της αλληλεπίδρασης και της διαδραστικής απόστασης δεν είναι ξεκάθαρα διακριτές. Σε πολλές από τις έρευνες, οι έννοιες αλληλεπίδραση, διάλογος και επικοινωνία χρησιμοποιούνται εναλλάξ αναφερόμενες στις τρεις διαστάσεις διδάσκοντα-διδασκόμενου, διδάσκοντα-διδάσκοντα και διδάσκοντα-περιεχομένου. Έτσι, εξετάζοντας την αλληλεπίδραση με βάση τη θεωρία του Moore, η αλληλεπίδραση ερευνάται κυρίως μέσα από τη μεταβλητή του διαλόγου, καθώς η θεωρητική μετάφραση της έννοιας του διαλόγου (Best & Conceição, 2017) μπορεί να διακριθεί στις τρεις διαστάσεις της αλληλεπίδρασης που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

1.6 Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από 5 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο βρίσκεται η εισαγωγή όπου προσδιορίζεται το αντικείμενο της έρευνας, αναφέρεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, ενώ παρουσιάζονται οι περιορισμοί και η σημασία της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο με τίτλο «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ)» γίνεται αρχικά η εννοιολογική προσέγγιση της εξΑΕ, γίνεται μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση της έννοιας, ενώ παρουσιάζονται και τα μαθησιακά περιβάλλοντα της εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ. Στο τρίτο κεφάλαιο με τίτλο «Αυτονομία της μάθησης» περιγράφεται η έννοια της αυτονομίας και γίνεται ιστορική αναδρομή, ενώ παρουσιάζονται και άλλοι όροι αντί της αυτονομίας. Ακολουθεί η περιγραφή των μοντέλων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, ενώ το κεφάλαιο καταλήγει στην περιγραφή της αυτονομίας στο πλαίσιο της εξΑΕ. Το επόμενο τέταρτο κεφάλαιο, τιτλοφορείται «Η αλληλεπίδραση στη μάθηση» και μετά από μια σύντομη αναφορά στην αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της μάθησης, επικεντρώνεται στην εξΑΕ. Στη συνέχεια, μελετάται η αλληλεπίδραση σε σχέση με τη διαδραστική απόσταση στην εξΑΕ, ενώ καταλήγει στη συνδυαστική μελέτη διαδραστικής απόστασης και αυτονομίας. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο με τίτλο «Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις» παρουσιάζεται η συζήτηση για το θέμα της εργασίας,



*Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»*

ενώ ακολουθούν τα συμπεράσματα και ολοκληρώνεται με τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

Κεφάλαιο 2: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ)

Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστεί η έννοια της εξΑΕ και θα γίνει μια ιστορική αναδρομή της. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί η έννοια της μάθησης, ώστε να καταλήξουμε στην προσέγγιση της έννοιας της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), ενώ, κλείνοντας, θα επιχειρηθεί μια προσέγγιση των μαθησιακών περιβαλλόντων με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Μέσα από την παρουσίαση αυτή, θα αναδειχθούν βασικές παράμετροι της εξΑΕ που θα απασχολήσουν την παρούσα εργασία στο πλαίσιο των μαθησιακών περιβαλλόντων με τη χρήση ΤΠΕ.

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εξΑΕ

Ο Dewey (2008), μιλώντας για την εκπαίδευση, επιχείρησε να εξελίξει τις εκπαιδευτικές φιλοσοφίες που παρουσιάστηκαν από τον Πλάτωνα και τον Ρουσό. Έφτασε να αναφέρει πως η εκπαίδευση είναι η διαδικασία κατά την οποία παρέχεται μετάδοση γνώσης μέσω της επικοινωνίας. Η επικοινωνία αφορά τη διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών ωστόσο αυτή γίνεται κοινό βίωμα και των δύο. Τροποποιεί και τα δύο μέρη μεταξύ των οποίων συνίσταται και στοχεύει στη βελτίωση της εμπειρίας του ατόμου. Καθώς τις τελευταίες δεκαετίες (ο Dewey αναφερόταν στην περίοδο της έντονης ανάπτυξης ως αποτέλεσμα της βιομηχανικής επανάστασης) οι κοινωνίες καθίστανται πιο περίπλοκες στη δομή και τους πόρους που διαθέτουν και, εξαιτίας της ταχείας ανάπτυξης της γνώσης αλλά και των τεχνικών δεξιοτήτων, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός φορέα που θα μεταδίδει την πληροφορία που θα μετασχηματιστεί σε γνώση.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός συμβατικού συστήματος εκπαίδευσης, η επικοινωνία λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο μερών: του διδάσκοντα και του διδασκόμενου. Στο σύστημα αυτό, η μάθηση απορρέει ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας και η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου είναι αποτέλεσμα της επικοινωνίας που έχουν με τη χρήση διάφορων διδακτικών εργαλείων. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται μια αλλαγή στην εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, αλλαγή στην οποία συνέβαλε κατά πολύ η εξέλιξη της τεχνολογίας και

των ΤΠΕ και η οποία οδήγησε στην αλματώδη ανάπτυξη της εκπαίδευσης από απόσταση (Λιοναράκης, 2001α). Στην αλλαγή αυτή, η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου διαφοροποιείται καθώς το διδακτικό υλικό έρχεται να υποκαταστήσει τον ρόλο του διδάσκοντα. Ειδικά από το 1985 και μετά, αναπτύχθηκαν εκατοντάδες εκπαιδευτικοί φορείς κάθε βαθμίδας σε ολόκληρο τον κόσμο, καθώς μάλιστα διαφάνηκαν ποιοτικά και μετρήσιμα αποτελέσματα από τη μεταστροφή στην εξΑΕ (Λιοναράκης, 2001β).

Ως εκ τούτου, στο νέο αυτό σύστημα, η δυαδική σχέση του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται τριαδική, καθώς προστίθεται το διδακτικό υλικό. Ο διδάσκοντας αποκτά έναν νέο ρόλο στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης διαφοροποιούνται και προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα ώστε να δημιουργήσουν ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που αυτοκαθορίζεται από νέους ρόλους (Λιοναράκης, 2001β). Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον έκανε δυνατή την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση από απόσταση, καθώς, με τη χρήση τεχνολογικών μέσων επικοινωνίας και την εξέλιξη των ΤΠΕ (e-learning), γεφυρώθηκε η γεωγραφική απόσταση που χώριζε διδάσκοντα και διδασκόμενο με τη χρήση σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας (Λιοναράκης, 2009).

Θέλοντας να ορίσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα συναντήσουμε πολλούς ορισμούς οι οποίοι φανερώνουν την πολυπλοκότητα του όρου και τις δυνατότητες προσαρμογής της στις διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής. Έτσι, γίνεται πολύ δύσκολο να δοθεί ένας συνολικά αποδεκτός ορισμός. Είναι όμως εφικτό να εντοπιστούν τα πιο σημαντικά κριτήρια εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής, χωροταξικής και διαχειριστικής μορφής, τα οποία χαρακτηρίζουν την εξΑΕ (Λιοναράκης, 2006).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Rudolf Manfred Dellling (1966, όπ. αναφ. στο Chaney, 2006), η εξΑΕ είναι μια σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα η οποία αφορά την επιλογή, τη διδακτική προετοιμασία και παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και την επίβλεψη και υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται γεφυρώνοντας τη φυσική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου μέσω ενός τουλάχιστον τεχνολογικού μέσου. Ο Peters (1967, όπ. αναφ.

στο Moore, 1993; Αναστασιάδης, 2004) υποστήριξε ότι η εξΑΕ είναι ένα σύστημα το οποίο παρέχει γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και πρέπει να χαρακτηρίζεται από την καλύτερη δυνατή χρήση της τεχνολογίας και την ορθολογική εφαρμογή μεθόδων παραγωγής και χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού. Η Perraton (1988, όπ. αναφ. στο Μουζάκης, 2006) υποστηρίζει ότι η εξΑΕ είναι η διδασκαλία από κάποιον διδάσκοντα, ο οποίος βρίσκεται μακριά από τον διδασκόμενο τόσο φυσικά όσο και χρονικά. Μάλιστα, για το τμήμα Εκπαίδευσης του Office of Educational Research and Improvement των ΗΠΑ, η εξΑΕ συνίσταται στην εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών μέσων, παρέχοντας στους διδασκόμενους καθοδήγηση από ένα ίδρυμα σε απόσταση (Λιοναράκης, 2006).

Ο Rumble (1989, όπ. αναφ. στο Schlosser & Simonson, 2010) έδωσε και αυτός έναν ορισμό για την εξΑΕ. Επισήμανε ότι σε κάθε εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαδικασία, πρέπει να υπάρχει ένας διδάσκοντας, ένας ή περισσότεροι διδασκόμενοι, ένα πρόγραμμα σπουδών και ένα συμβόλαιο μεταξύ των διδασκόμενων και του διδάσκοντα, ή εναλλακτικά, του ιδρύματος το οποίο εκπροσωπεί, ώστε να αναγνωρίζεται ο διδακτικός του ρόλος. Αναφέρεται δε στην εξΑΕ ως μια μέθοδο, στην οποία ο διδάσκοντας διαχωρίζεται φυσικά από τον διδασκόμενο. Η μέθοδος αυτή μπορεί είτε να σταθεί μόνη της, είτε να συνυπάρξει με άλλες μορφές εκπαίδευσης όπως την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Το συμβόλαιο που αναφέρει ο Rumble, αποσκοπεί στο να μπορεί ο διδασκόμενος να διδαχθεί, να αξιολογείται και να καθοδηγείται ώστε να πετύχει σε κάθε μορφή εξετάσεων που μπορεί να συμμετέχει. Αυτό θα επιτευχθεί με την αμφίδρομη επικοινωνία όπου η μάθηση θα επιτυγχάνεται είτε ατομικά, είτε ομαδικά χωρίς τη φυσική παρουσία του δασκάλου.

Ο Lane (1994, όπ. αναφ. στο Keegan, 1994), αναφερόμενος στην εξΑΕ, μιλάει για διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις μέσα από τις οποίες ο διδάσκοντας και ο διδασκόμενος χωρίζονται γεωγραφικά και, ως εκ τούτου, στηρίζονται στις ηλεκτρονικές συσκευές και στο εκτυπωμένο υλικό ώστε να επιτύχουν τον σκοπό τους. Η εξΑΕ εμπεριέχει και την εξ αποστάσεως διδασκαλία, όπου ο ρόλος του διδάσκοντα αφορά την διδασκαλία και ο ρόλος του εκπαιδευόμενου την εκπαίδευση. Και η γαλλική κυβέρνηση, ως τμήμα ενός νόμου που ψηφίστηκε το 1971, όρισε την

εξΑΕ ως εκπαίδευση για την οποία δεν απαιτείται η φυσική παρουσία του διδάσκοντα που έχει οριστεί για τη διδασκαλία στο ίδιο φυσικό περιβάλλον εκπαίδευσης, αλλά η παρουσία του θα γίνεται περιστασιακά ή για συγκεκριμένες ομιλίες (Λιοναράκης, 2006; Schlosser & Simonson, 2010). Ο δε Holmberg (2003) υποστηρίζει ότι η εξΑΕ καλύπτει μορφές εκπαίδευσης διαφορετικών επιπέδων, όπου οι διδασκόμενοι δεν έχουν τους διδάσκοντες συνεχώς παρόντες να τους επιβλέπουν στις αίθουσες διδασκαλίας, ή γενικότερα στον ευρύτερο χώρο, αλλά οι διδασκόμενοι ωφελούνται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού ιδρύματος που την υποστηρίζει. Σύμφωνα με τους Schlosser και Simonson (2010), η εξΑΕ συνίσταται στη διδασκαλία και στη σχεδιασμένη μάθηση κατά την οποία η διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό σημείο από τη μάθηση, και προκειμένου να συντελεστεί, χρειάζεται επικοινωνία μέσω της τεχνολογίας καθώς και μια εξειδικευμένη οργανωτική δομή ενός ιδρύματος.

Ο Keegan (1986, όπ. αναφ. στο Schlosser & Simonson, 2010) όρισε πέντε βασικά χαρακτηριστικά, με βάση τους προηγούμενους ορισμούς των Moore, Peters, Holmberg και της γαλλικής κυβέρνησης, από τα οποία συνέθεσε έναν ολοκληρωμένο ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

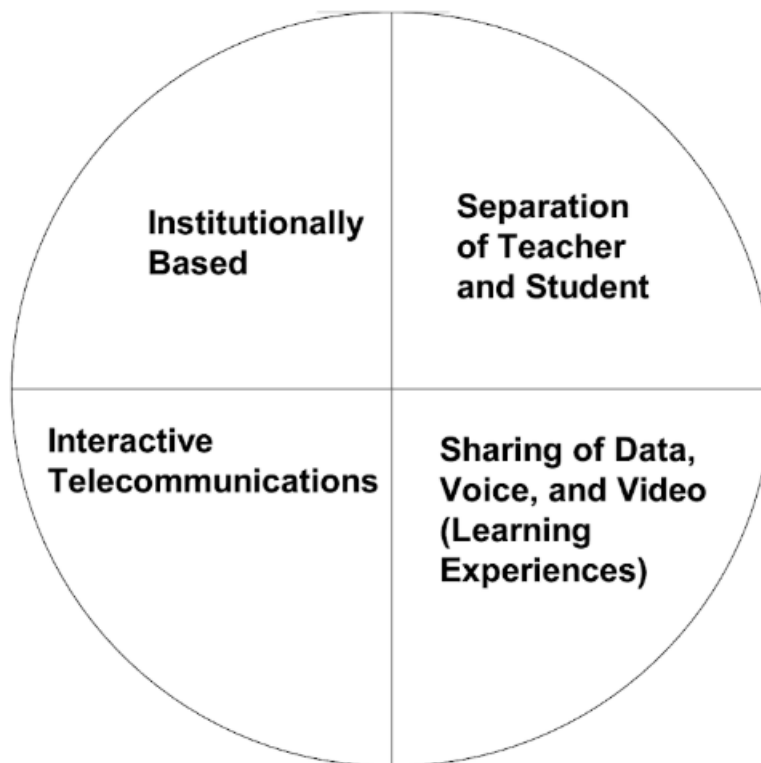
- Ο σχεδόν μόνιμος διαχωρισμός διδάσκοντα και διδασκόμενου καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που είναι και το στοιχείο το οποίο την διαφοροποιεί από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.
- Η επιρροή ενός εκπαιδευτικού φορέα τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού και στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στους διδασκόμενους.
- Η χρήση των τεχνολογικών μέσων (έντυπο, ήχος, βίντεο ή ηλεκτρονικός υπολογιστής) τα οποία συνδέουν τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο και υποστηρίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος.
- Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας ώστε ο διδασκόμενος να ωφελείται ή να ξεκινά τον διάλογο, που είναι και το στοιχείο το οποίο την διακρίνει από άλλες χρήσεις της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

- Την σχεδόν μόνιμη απουσία μιας μαθησιακής ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε οι διδασκόμενοι να συμμετέχουν στη διδασκαλία ως άτομα και όχι ως ομάδα, με την προοπτική κάποιων δια ζώσης συναντήσεων είτε για διδακτικούς είτε για κοινωνικοποιητικούς σκοπούς.

Ο Simonson (2010, οπ. αναφ. στο Schlosser & Simonson, 2010) ορίζει την εξΑΕ ως παρεχόμενη από ένα αναγνωρισμένο ίδρυμα, όπου οι ομάδες διδασκόμενων βρίσκονται σε απόσταση και υπάρχει αλληλεπίδραση μέσω τηλεπικοινωνιακών συστημάτων που χρησιμοποιούνται ώστε να συνδέσουν διδάσκοντες, διδασκόμενους και μέσα. Τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά του ορισμού αναλύει στη συνέχεια:

- Αρχικά το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχεται από ιδρύματα είναι και εκείνο που τη διακρίνει από την αυτοεκπαίδευση (ατομική εκπαίδευση). Ενώ μάλιστα η εκπαίδευση παρέχεται κυρίως από εκπαιδευτικές δομές, πλέον υφίστανται και μη συμβατικές δομές να παρέχουν εκπαίδευση όπως επιχειρήσεις, εργοστάσια και εταιρείες (Schlosser & Simonson, 2010).
- Το δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ο διαχωρισμός διδάσκοντα και διδασκόμενου. Ο διαχωρισμός αυτός δεν αναφέρεται μόνο στη γεωγραφική απόσταση η οποία τους χωρίζει, αλλά και στον χρόνο. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σημαίνει ότι ο κάθε διδασκόμενος επιλέγει τον χρόνο και τη στιγμή που τον εξυπηρετεί να μελετήσει. Αναφέρεται ακόμη και ο διανοητικός διαχωρισμός (intellectual separation) από τη στιγμή που ο διδάσκοντας γνωρίζει το αντικείμενο που πραγματεύεται, ενώ ο διδασκόμενος όχι, άρα είναι απαραίτητος σκοπός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η σύγκλιση του διαχωρισμού αυτού (Schlosser & Simonson, 2010).
- Η αλληλεπίδραση μέσω τηλεπικοινωνίας είναι το τρίτο χαρακτηριστικό του όρου της εξΑΕ κατά τον Simonson. Μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη και θα πρέπει να γίνεται μεταξύ των διδασκόμενων, με τα μέσα και με τον διδάσκοντα. Η αλληλεπίδραση όμως θα πρέπει να μην είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας, αλλά να υφίσταται σε κοινό πλαίσιο και σχετικά με τη διδασκαλία (Schlosser & Simonson, 2010).
- Τέταρτο και τελευταίο χαρακτηριστικό της εξΑΕ είναι η διασύνδεση διδασκόμενων, μέσων και διδασκόντων. Θα πρέπει δηλαδή οι διδάσκοντες να

αλληλεπιδρούν με τους διδασκόμενους και τα διαθέσιμα μέσα ώστε να υφίσταται μάθηση. Θα πρέπει μάλιστα τα μέσα να υποβάλλονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες ώστε να προκύπτουν εμπειρίες μάθησης που θα προωθούν τη μάθηση, θα περικλείουν τα μέσα και θα γίνονται αντιληπτές με όλες τις αισθήσεις. Στο σχήμα στη συνέχεια (Σχήμα 2.1), βρίσκεται η σχηματική αναπαράσταση της εξΑΕ όπως εξηγήθηκε από τον Simonson (Schlosser & Simonson, 2010).



Σχήμα 2.1: Σχηματική αναπαράσταση της εξΑΕ (Πηγή: Schlosser & Simonson, 2010)

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι προγενέστεροι ορισμοί της εξΑΕ έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την απόσταση διδάσκοντος και διδασκόμενου, καθώς και τη σημασία του διδακτικού υλικού. Οι μεταγενέστεροι ορισμοί, ωστόσο, καθώς η τεχνολογία και τα μέσα διαρκώς εξελίσσονται (Holmberg, 2003), εστιάζουν κυρίως στις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία τόσο σε επίπεδο αλληλεπίδρασης όσο και διαδραστικότητας (Σοφός, 2019). Όλοι λοιπόν οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η εξΑΕ συνίσταται στην απόσταση διδάσκοντος-διδασκόμενου, στο

διδασκτικό υλικό που χρησιμοποιείται, στη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντος-διδασκόμενου, διδασκόμενου-διδασκτικού υλικού και διδασκόμενων μεταξύ τους με τη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και τη δυνατότητα ο διδασκόμενος να πετύχει τους σκοπούς του λειτουργώντας σε ένα καθεστώς αυτονομίας με την καθοδήγηση του διδάσκοντα.

Ίσως ένας ορισμός της εξΑΕ ο οποίος αποτυπώνει πιο ολοκληρωμένα τα χαρακτηριστικά που είναι το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, να είναι αυτός του Λιοναράκη (2001β), όπου ορίζεται από παιδαγωγική άποψη, ως αυτή η οποία «διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (σ. 185) με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση καθώς και στη διδασκαλία. Μεταξύ διδάσκοντα, διδασκόμενου και διδασκτικού υλικού θα πρέπει να υπάρχει μια αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και θεμελιώδης σχέση (Λιοναράκης, 2009). Τα περιβάλλοντα στα οποία η εξΑΕ λαμβάνει χώρα, θα μελετηθούν στην επόμενη ενότητα, ειδικότερα σε σχέση με τις ΤΠΕ.

2.2 Μαθησιακά περιβάλλοντα στην εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning)

Σύμφωνα με τον Καψάλη (2015), η μάθηση συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία. Ο διδασκόμενος δεν είναι ένα αμέτοχο παθητικό ον που δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον του, αλλά είναι μια ενεργητική ύπαρξη που μετασχηματίζει τις πληροφορίες που μεταφέρει ο διδάσκοντας. Μάλιστα ο Picciano (2017) επισημαίνει πως οι θεωρίες μάθησης δημιουργήθηκαν προκειμένου να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν. Τρεις από τις πιο διαδεδομένες θεωρίες είναι αυτές του μπιχεβιορισμού, του εποικοδομητισμού και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Picciano, 2017). Ο Ματσαγγούρας (2006) επισημαίνει ότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια στροφή στον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, σε αυτό της συνεργατικής

μάθησης, μέσα από το οποίο οι διδασκόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, στο περιβάλλον μάθησης που δημιουργείται. Αυτή ακριβώς η συνεργατική μάθηση μπορεί να εφαρμοστεί και εξ αποστάσεως μέσα σε ένα εικονικό περιβάλλον, οδηγώντας σε έναν νέο τύπο διδασκαλίας που θα πραγματοποιείται σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στον διδασκόμενο να επιλέξει ο ίδιος πως και πότε θα μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό (Μανδηλαρά, 2016).

Ο Anderson (2008) χαρακτηρίζει τη διαδικτυακή μάθηση (online learning) ως ένα υποπεδίο της μάθησης γενικότερα, άρα υπάρχει η προσδοκία ο τρόπος με τον οποίο οι διδασκόμενοι μαθαίνουν, να βρίσκει εφαρμογή και στο πλαίσιο της διαδικτυακής μάθησης, με τις ίδιες μάλιστα δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης. Μάλιστα οι Bransford, Brown και Cocking (1999, οπ. αναφ. στο Anderson, 2008) φτάνουν στο συμπέρασμα πως τα αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα πλαισιώνονται μέσα από τέσσερις αλληλοκαλυπτώμενες οπτικές. Καταλήγουν στο ότι η αποτελεσματική μάθηση θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρική, ενεργητική, διερευνητική και συνεργατική, και ότι οι μαθησιακές εμπειρίες που θα προκύπτουν, με τη χρήση των ΤΠΕ, θα καταλήγουν σε υψηλά επίπεδα μάθησης από όλους τους συμμετέχοντες.

Οι Bransford, Brown και Cocking (1999, οπ. αναφ. στο Askill-Williams, 2015) τονίζουν τη σημασία της αυτενέργειας και της αυτορρύθμισης των διδασκόμενων στο να μάθουν πως θα μαθαίνουν ανεξάρτητοι και πως να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία. Αυτό θα επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευόμενοι θα κατανοήσουν και θα αποκτήσουν τον έλεγχο της μεταγνώσης και θα αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, ώστε να καταστρώσουν τις στρατηγικές με τις οποίες θα οδηγηθούν στη μάθηση. Οι διδασκόμενοι οι οποίοι κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η μάθηση, μπορούν να αξιοποιήσουν τη γνώση αυτή και να χαρακτηριστούν ως «γνώθι σαυτόν», άρα και να κατανοήσουν πως θα μάθουν.

Έτσι, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση διαμορφώνεται ένα ανοιχτό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον με τον διδασκόμενο σε πρώτη θέση (Θεοδωροπούλου, 2017). Ένα μαθησιακό περιβάλλον συνίσταται από ποικίλες

φυσικές τοποθεσίες, πλαίσια και κουλτούρες, κάτω από τις οποίες οι διδασκόμενοι μαθαίνουν. Καθώς πλέον οι διδασκόμενοι τείνουν να εκπαιδεύονται εκτός μιας συμβατικής αίθουσας διδασκαλίας, ο όρος προτιμάται ως πιο ακριβής ή εναλλακτικός σε εκείνον της αίθουσας διδασκαλίας (Bates, 2015).

Όπως επισημαίνει ο Ρετάλης (2005, οπ. αναφ. στο Θεοδωροπούλου, 2017), σε αυτό ακριβώς το περιβάλλον, ο υπολογιστής θα υποβοηθή τον διδασκόμενο προσφέροντάς του πρόσβαση στη γνώση, βοήθεια, καθοδήγηση και κίνητρα για μάθηση αλλά και επικοινωνία. Εξάλλου, οι ΤΠΕ επιτρέπουν στους διδασκόμενους να έρθουν σε επαφή με ένα σύνολο πηγών και πληροφοριών, το οποίο προηγουμένως δεν θα ήταν εφικτό. Ο Livingstone (2011, οπ. αναφ. στο Θεοδωροπούλου, 2017), μάλιστα, τονίζει, πως οι δυνατότητες οι οποίες προσφέρουν οι ΤΠΕ για την επιλογή, σύγκριση και αλληλεπίδραση του μαθησιακού αντικειμένου, δίνουν στους διδασκόμενους μεγάλη ευελιξία σε ότι αφορά τη μαθησιακή διαδικασία. Με τη χρήση των ΤΠΕ, οι διδασκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι τη μέθοδο καθώς και την προσέγγιση που θεωρούν ότι τους ταιριάζει καλύτερα και να παρακινηθούν να μάθουν

Ο Mason (1998, οπ. αναφ. στο Keegan, 2000) πρώτος μιλάει για την έλευση του διαδικτύου (internet) και τον τρόπο που αυτό θα αλλάξει την εκπαιδευτική διαδικασία, ως ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, το οποίο συνδυάζει κείμενο, ήχο, εικόνα και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Επισημαίνει ότι χρησιμοποιείται σε παγκόσμια κλίμακα και είναι ανεξάρτητο από πλατφόρμες, ενώ μπορεί να αποτελέσει εργαλείο, τόσο σύγχρονης, όσο και ασύγχρονης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι διδάσκοντες, καθηγητές, πάροχοι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί φορείς να το χρησιμοποιούν ως μέσο για την παροχή μαθημάτων. Ο Moore (2013) αναγνωρίζει τη σύγχυση η οποία επικρατεί στον ορισμό μιας πολυδιάστατης έννοιας της εξΑΕ τη σημερινή εποχή επισημαίνοντας τις διαφορετικές της εκφάνσεις με τις μορφές της μικτής μάθησης, τηλεμάθησης, online μάθησης και e-learning.

Ο Keegan (2000), ωστόσο, στο βιβλίο του δεν αναφέρεται στην ηλεκτρονική μάθηση με τον όρο e-learning, αλλά χρησιμοποιεί τους όρους telelearning, (τηλεκπαίδευση),

web-based training (εκπαίδευση βασισμένη στον παγκόσμιο ιστό), virtual education (εικονική εκπαίδευση), internet based education (εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο) καθώς και online education (διαδικτυακή εκπαίδευση). Καταλήγει, σε συνεργασία με τον Paulsen, συγκεντρωτικά μέσα από τους διαφορετικούς όρους, να επιλέξει τον όρο online education και παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής εκπαίδευσης, τα οποία είναι τα εξής: ο διαχωρισμός διδασκόντων και διδασκόμενων (ο οποίος τη διαχωρίζει από την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση), η επιρροή ενός εκπαιδευτικού φορέα, η χρήση ενός δικτύου υπολογιστών για την παρουσίαση και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και, τέλος, την αμφίδρομη επικοινωνία μέσα από την οποία οι διδασκόμενοι θα επωφελούνται από την επικοινωνία ο ένας με τον άλλο, με τους διδάσκοντες και με το προσωπικό. Όπως είναι προφανές, ο ορισμός αυτός στηρίζεται κατά πολύ στον γνωστό ορισμό που εξηγεί την εξΑΕ (Keegan, 2000).

Όπως επισημάνθηκε, εξαιτίας της ανάπτυξης που παρουσιάζουν οι ΤΠΕ τα τελευταία χρόνια, αλλά και της εισαγωγής νέων μορφών τεχνολογίας όπως των έξυπνων συσκευών, μεταλλάχθηκε και ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και εκπαιδεύονται. Η μεγαλύτερη ανάγκη για αυτονομία και ευελιξία για τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης, μετέλλαξε και τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, και οδήγησε στην ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Πρόκειται για μια έννοια στην οποία περιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα της εξΑΕ για την ενσωμάτωση των παιδαγωγικών θεωριών μάθησης, ενώ, ταυτόχρονα, υποστηρίζεται η μαθητοκεντρική μάθηση και ο διαμοιρασμός των γνώσεων μεταξύ των διδασκόμενων όπου και αν βρίσκονται (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017)

Με τον όρο e-learning, σύμφωνα με τους Moore και Kearsley (2012), αναφερόμαστε στα ελληνικά στον όρο «ηλεκτρονική μάθηση» με το αγγλικό γράμμα «e» που σημαίνει electronic, να αναφέρεται στη μετάδοση με ηλεκτρονικό τρόπο του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Παραπλήσιος όρος είναι και το online learning (διαδικτυακή μάθηση), ο οποίος αναφέρεται ταυτόχρονα στη διδασκαλία και τη μάθηση, ή ακόμη και στην ασύγχρονη μάθηση. Υπογραμμίζεται, μάλιστα, η δυσκολία που υπάρχει στην εύρεση ενός κοινά αποδεκτού όρου. Σύμφωνα δε με τον Rossi (2009, οπ. αναφ. στους Μακρή & Βλαχόπουλο, 2017; Arkorful & Abaidο,

2014), η ηλεκτρονική μάθηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από εφαρμογές, μαθησιακές μεθόδους και διαδικασίες.

Η ηλεκτρονική μάθηση, σύμφωνα με τους Koh και Chai (2011, οπ. αναφ. στο Παράζου, Σιούλας & Φλώρος, 2015), επιτυγχάνεται όταν τόσο η τεχνολογία, όσο και η διδασκαλία συνδυαστούν κατάλληλα. Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν να την υλοποιήσουν οφείλουν να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να μπορούν να συνδυάσουν τη μετάδοση της γνώσης με τη χρήση της τεχνολογίας. Σύμφωνα με τις Arkorful και Abaidoo (2014), οι οποίες αναλύουν ένα σύνολο ορισμών μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) περιλαμβάνει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ενώ χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά εργαλεία και τις ΤΠΕ προκειμένου να επιτρέψει στους διδασκόμενους να μελετούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Περιλαμβάνει ως όρος την εκπαίδευση, την παράδοση της γνώσης και την ανατροφοδότηση, ενώ, παράλληλα, ενεργοποιεί τους διδασκόμενους να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους. Καταλήγοντας, επισημαίνουν ότι διευκολύνει την επικοινωνία και βελτιώνει τις μαθησιακές καταστάσεις από τις οποίες προκύπτει η μάθηση.

Έτσι, καθώς υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη διατύπωση ενός ενιαίου όρου, οι Sangra, Vlahopoulos, Cabrera και Bravo (2011, οπ. αναφ. στο Μακρή & Βλαχόπουλο, 2017) επιχειρούν την κατηγοριοποίηση των ορισμών ώστε να δομήσουν έναν όρο που θα περικλείει τα περισσότερα χαρακτηριστικά με βάση τους υπάρχοντες ορισμούς. Εφαρμόζουν κριτήρια ως προς την τεχνολογική πτυχή της ηλεκτρονικής μάθησης, ως προς την αντιμετώπισή της ως μέσο πρόσβασης και παροχής εκπαίδευσης, ως προς την αντιμετώπισή της ως μέσο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής πληροφοριών και συνεργασίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς και, τέλος, ως προς το εκπαιδευτικό πρότυπο, δηλαδή με έναν νέο τρόπο διδασκαλίας και μάθησης που αξιοποιεί τις ΤΠΕ, ενώ διευκολύνει την πρόσβαση σε πόρους, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Φτάνουν έτσι στη διατύπωση ενός ορισμού όπου η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) χαρακτηρίζεται ως:

μια μορφή διδασκαλίας και μάθησης που αντιπροσωπεύει ένα μέρος ή την ολότητα του εκπαιδευτικού μοντέλου στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιείται, και κάνει χρήση ηλεκτρονικών μέσων και συσκευών για να διευκολύνει την

πρόσβαση, να προωθήσει την εξέλιξη, και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017, σ. 137-138).

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, σε αυτόν περιλαμβάνονται οι ΤΠΕ και τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (λογισμικά για την υποστήριξη της διαδικτυακής διδασκαλίας), αν και οι Sangra et al. δεν τοποθετούν στον ορισμό τους την απόσταση. Διακρίνουν, όμως, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται σε ηλεκτρονικά ή διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης μεταξύ διδασκόμενων, διδασκόμενων και διδάσκοντα καθώς και με το εκπαιδευτικό πρότυπο.

Οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2017) καταλήγουν στη διατύπωση τριών διαστάσεων για την ηλεκτρονική μάθηση. Αρχικά αναφέρονται στην τεχνολογική διάσταση του όρου όπου περιλαμβάνεται η αξιοποίηση των υπολογιστικών συστημάτων, των συστημάτων διαχείρισης μάθησης και του διαδικτύου με αποτέλεσμα να διευκολύνονται οι διδασκόμενοι στον διαμοιρασμό και την ανταλλαγή του περιεχομένου της γνώσης. Εν συνεχεία, δίνεται η παιδαγωγική διάσταση του όρου όπου αποδίδεται ένας αλληλεπιδραστικός, διευκολυντικός και μαθητοκεντρικός ρόλος στην ηλεκτρονική μάθηση, η οποία μπορεί να λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε σημείο του κόσμου και αν βρίσκεται κανείς. Με τον τρόπο αυτό, χάρη στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, ενθαρρύνονται οι διδασκόμενοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις με έναν ευέλικτο και νέο μαθησιακό μοντέλο. Τέλος, αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος της επικοινωνίας, καθώς και η διάδραση των διδασκόμενων μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης στα πλαίσια μιας εικονικής τάξης, χωρίς την φυσική παρουσία διδασκόντων και διδασκόμενων (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να προσθέσουμε την θέση των Evans και Nation (2003, οπ. αναφ. στο Cleveland-Innes & Garrison, 2010), οι οποίοι, μιλώντας για τη μεταβιομηχανική εποχή, τονίζουν πόσο αναπτύχθηκε το διαδίκτυο (internet) και οι ΤΠΕ συνολικά. Η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνοδεύτηκε και από μια μετατόπιση από τις παιδαγωγικές υποθέσεις και προσεγγίσεις. Έτσι, διαμόρφωσαν έναν ορισμό για το online learning, ο οποίος τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης με τη χρήση του διαδικτύου, η οποία προκύπτει από τον σωστό σχεδιασμό σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης,

σε συνδυασμό με το πλαίσιο των διδασκόμενων, το οποίο επηρεάζει τη μαθησιακή τους πορεία.

Ο Sirkemaa (2014), αναλύοντας το e-learning και τα μοντέρνα μαθησιακά περιβάλλοντα, τονίζει και αυτός ότι η έμφαση δίνεται στον διδασκόμενο και, μάλιστα, ότι αυτός θα πρέπει να χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ ως εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας. Καθώς η μάθηση είναι μια ενεργή κονστрукτιβική διαδικασία, θα πρέπει ο διδασκόμενος να χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά μέσα που έχει στη διάθεσή του, ώστε να συλλέγει και να επεξεργάζεται δεδομένα. Τονίζει ότι είναι απαραίτητο ο διδασκόμενος να επιθυμεί ο ίδιος να μάθει, χρησιμοποιώντας κάθε τεχνολογικό μέσο που έχει στη διάθεσή του. Θα πρέπει επιπλέον να είναι ικανός να προσαρμόζεται στα νέα τεχνολογικά δεδομένα όπως αυτά προκύπτουν από την τεχνολογική εξέλιξη, καθώς η τεχνολογία μπορεί να θεωρείται αξιόπιστη, ωστόσο εάν προκύψουν προβλήματα, συχνά μπορεί ο ίδιος ο διδασκόμενος να κληθεί να επιλύσει το πρόβλημα μόνος τους. Πρέπει λοιπόν ο ίδιος ο διδασκόμενος να είναι σε θέση να συνδέεται (log-in) στο μαθησιακό του περιβάλλον.

Ο Αναστασιάδης (2006) αναφέρει πως, οι τεχνολογικές εξελίξεις και η ανάπτυξη του διαδικτύου οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο επιτάσσει ανοιχτά και ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία δεν απαιτείται η φυσική παρουσία των διδασκόμενων σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Έτσι ανέκυψε η ανάγκη, η ηλεκτρονική μάθηση να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις. Βασικό χαρακτηριστικό των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης είναι το γεγονός ότι εξελίχθηκαν σε περιβάλλοντα συνεργασίας και, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διαδικτυακό περιβάλλον εξ αποστάσεως μάθησης, απαιτείται ένας συνδυασμός αλληλεπιδράσεων μέσω των οποίων θα επιτευχθεί ένας κοινός σκοπός (Κιουλάνης, 2013).

Οι Simonson, Smaldino και Zvacek (2015), επιχειρώντας να εξηγήσουν τι συγκροτεί ένα μαθησιακό περιβάλλον, αναφέρουν ότι, ενώ οι διδάσκοντες είναι εξοικειωμένοι με τις δυνατότητες μια αίθουσας διδασκαλίας, όταν αυτή η αίθουσα μετατραπεί σε χώρο εξ αποστάσεως μάθησης, τότε το περιβάλλον αποτελεί μια πρόκληση για τον διδάσκοντα. Έτσι εστιάζουν σε δύο πτυχές για τον ορισμό του εξ αποστάσεως

μαθησιακού περιβάλλοντος. Αρχικά, σε ότι αφορά την τεχνολογία, τα περιβάλλοντα θα είναι σύγχρονα ή ασύγχρονα, ενώ ο διδάσκοντας θα πρέπει να γνωρίζει καλά τις ΤΠΕ, ώστε να αντιμετωπίσει κάθε πρόβλημα που μπορεί να ανακύψει και να τις χρησιμοποιεί αποτελεσματικά. Απαραίτητη είναι και η γνώση κατάλληλου χειρισμού του εξοπλισμού ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί.

Επιπλέον, θα πρέπει ο διδάσκοντας να είναι σίγουρος ότι το εκπαιδευτικό υλικό είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στους διάφορους τύπους διδασκόμενων οι οποίοι θα αλληλεπιδρούν με αυτό, ενώ πρέπει να είναι σίγουρος πως οι διδασκόμενοι είναι εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους και να κατανοούν την ορολογία που χρησιμοποιείται. Επιπρόσθετα, ο διδάσκοντας θα πρέπει να έχει και ένα εναλλακτικό σχέδιο σε περίπτωση κατά την οποία η τεχνολογία δεν δουλέψει ως όφειλε. Τέλος, το υλικό θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβαση του διδάσκοντα (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015). Το δεύτερο στοιχείο το οποίο επισημαίνουν σε αυτά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είναι οι διαθέσιμοι πόροι που θα έχουν οι διδασκόμενοι και το κατά πόσο θα είναι προσβάσιμοι, διαθέσιμοι στις βιβλιοθήκες και αν θα τους δίνεται η δυνατότητα για εύκολη επικοινωνία με τον διδάσκοντα (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ διακρίνεται σε Ασύγχρονη, Σύγχρονη και Μικτή-Συνδυαστική. Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2014), τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS) και τα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου (CMS) αποτελούν πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης, μαζί με τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι οποίες αξιοποιούνται στην ασύγχρονη μορφή της εξΑΕ. Με τη χρήση των ΤΠΕ επιτρέπεται σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αλληλεπιδρούν από διαφορετικό τόπο και σε διαφορετικό χρόνο. Προσφέρεται κατ' αυτόν τον τρόπο ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό μάθησης του κάθε διδασκόμενου. Σε ένα ασύγχρονο περιβάλλον μάθησης είναι ευθύνη του διδάσκοντα να δημιουργήσει τις διδακτικές στρατηγικές που θα πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να εμπλέξει τους διδασκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία και να τους ενθαρρύνει να αναλάβουν οι ίδιοι τον έλεγχο και την ευθύνη της μαθησιακής τους

πορείας. Η αλληλεπίδραση που θα έχουν θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε οι διδασκόμενοι να παρακινηθούν να εξερευνήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες τους (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Η σύγχρονη μορφή της εξΑΕ με τη δυνατότητα της σύγχρονης μετάδοσης δίνει το πλεονέκτημα στους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους να αλληλεπιδρούν μέσω ήχου, εικόνας και δεδομένων την ίδια χρονική στιγμή, ανεξάρτητα από το σημείο στο οποίο βρίσκεται ο καθένας (Αναστασιάδης, 2014). Σύμφωνα και με τον Κιουλάνη (2006), η σύγχρονη επικοινωνία αναφέρεται στην ταυτόχρονη παρουσία σε συγκεκριμένη τοποθεσία των συμμετεχόντων σε μια προκαθορισμένη στιγμή. Η αλληλεπίδραση γίνεται με τη χρήση διαδικτύου και μπορεί να είναι οπτική, ακουστική με τη χρήση μικροφώνων ή μέσω δακτυλογράφησης κειμένου.

Ο Καργίδης (2003, οπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014) επισημαίνει ότι τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης εξΑΕ είναι «η ευελιξία στο χρόνο και στον τόπο, ο επαρκής χρόνος αντίδρασης ή αλληλεπίδρασης του διδασκόμενου, καθώς και η χρησιμοποίηση αποτελεσματικής τεχνολογίας από άποψη κόστους» (σελ. 7). Σημαντικό εδώ είναι να τονιστεί το ότι η διδασκαλία σε ένα σύγχρονο περιβάλλον μάθησης, έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη διδασκαλία σε μια συμβατική αίθουσα διδασκαλίας. Το σημείο κλειδί για τη σύγχρονη διδασκαλία είναι ότι οι διδασκόμενοι δε μπορούν να μείνουν για μεγάλο διάστημα παθητικοί δέκτες, αλλά πρέπει να εμπλακούν σε δραστηριότητες και συζητήσεις ενεργά (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Καθώς η σύγχρονη και η ασύγχρονη μορφή της εξΑΕ λειτουργούν οφείλοντας να συμπληρώνουν η μια την άλλη, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης. Έτσι δημιουργήθηκε το Μικτό-Συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης (blended learning) (Αναστασιάδης, 2014). Η μικτή μάθηση αφορά τον συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης. Περιγράφει την προσέγγιση κατά την οποία το μάθημα περιλαμβάνει συναντήσεις διαζώσης, καθώς και ένα μεγάλο μέρος του μαθήματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων. Περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά τόσο τυπικής, όσο και άτυπης μάθησης,

διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνολογικά εργαλεία με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των διδασκόμενων (Τζιμογιάννης, 2017).

Στο μικτό μοντέλο μάθησης συνδυάζονται τα θετικά στοιχεία της σύγχρονης και ασύγχρονης μορφής της εξΑΕ, μαζί με την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, ώστε να βρίσκει εφαρμογή η θεωρία της ισοδυναμίας του Simonson (Αναστασιάδης, 2014). Η θεωρία της ισοδυναμίας υποστηρίζει πως θα πρέπει να παρέχονται ισοδύναμες μαθησιακές εμπειρίες για τους διδασκόμενους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με εκείνες των διά ζώσης. Είναι λοιπόν ευθύνη του διδάσκοντα στην εξΑΕ να διαμορφώσει περιβάλλοντα που θα περικλείουν μαθησιακές διαδικασίες (learning events) οι οποίες θα παρέχουν εμπειρίες με ισοδύναμη αξία για τους διδασκόμενους, καθώς οι διδασκόμενοι δια ζώσης στηρίζονται σε θεμελιωδώς διαφορετικά περιβάλλοντα με αυτά των εξ αποστάσεως διδασκόμενων (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Καταληκτικά, κλείνοντας την ανασκόπηση των εννοιών που αναλύθηκαν, θα επισημαίναμε πως η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του e-learning είναι παραπλήσιες (Keegan, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα και με τους Simonsn et al. (2015), οι όροι e-learning, εικονική εκπαίδευση, online μάθηση, online εκπαίδευση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία εναλλάξ, μάλλον σε μια λάθος ταύτισή τους, καθώς είναι μεν παραπλήσιες, εμπεριέχουν όμως διακριτά χαρακτηριστικά. Το διαδίκτυο (internet) αποτελεί σήμερα τη μεγαλύτερη τεχνολογική εξέλιξη η οποία αναδιαμορφώνει την κοινωνία και την εκπαίδευση παγκοσμίως. Για να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά το διαδίκτυο, θα πρέπει να υπάρξει μια αναπροσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας, τόσο από την πλευρά των διδασκόντων, όσο και των μεθόδων που ακολουθούνται.

Οι διάφορες μορφές εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ, το e-learning με άλλα λόγια, εξυπηρετούν τον κοινό σκοπό της μάθησης με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, προσαρμοσμένα στις ανάγκες του διδασκόμενου (Αναστασιάδης, 2014). Ένα μικτό περιβάλλον μάθησης φαίνεται να ενσωματώνει τα περισσότερα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης, ενώ ο σχεδιασμός του είναι πολύπλοκος καθώς θα πρέπει να ληφθούν πολλές πτυχές της διδασκαλίας υπ' όψιν (Τζιμογιάννης, 2017). Η έμφαση θα

πρέπει να δίνεται στον διδασκόμενο, ο οποίος θα αξιοποιεί τις ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Sirkemaa, 2014), ενώ η αλληλεπίδραση διδασκόντων, διδασκομένων, εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και η αυτονομία των διδασκομένων, θα πρέπει να είναι βασικά χαρακτηριστικά ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μάθησης (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

2.3 Σύνοψη κεφαλαίου

Η εξΑΕ είναι ένας σχετικά νέος θεσμός για τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους. Η προετοιμασία των διδασκόμενων είναι σημαντική σε κάθε διδακτικό μοντέλο ώστε να μεγιστοποιηθεί η μάθηση, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, ειδικά σε περιβάλλοντα εξΑΕ όπου η απόσταση τους χωρίζει μεταξύ τους, με τον διδάσκοντα αλλά και με το εκπαιδευτικό υλικό. Οι διδασκόμενοι θα πρέπει να κατανοήσουν την ευθύνη που έχουν οι ίδιοι για να έχουν μια αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία. Η διδασκαλία εξ αποστάσεως αποτελεί επίσης μια πρόκληση. Ο διδάσκοντας πρέπει να είναι δημιουργικός και να λάβει υπ' όψη του όλες τις πτυχές της μάθησης και των αναγκών των διδασκόμενων, κατά το σχεδιασμό της διδακτικής πορείας που θα ακολουθήσει. Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση θα έχει ως αποτέλεσμα μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες είναι αποτελεσματικές τόσο στα εξΑΕ περιβάλλοντα, όσο και στις συμβατικές αίθουσες διδασκαλίας. Οι δύο αυτές παράμετροι της εξΑΕ, η αυτονομία και τα είδη αλληλεπίδρασης των διδασκόμενων, είναι οι έννοιες που θα απασχολήσουν την παρούσα εργασία και θα αναλυθούν στα επόμενα κεφάλαια.

Η ανάγκη για εκπαίδευση έγινε πιο έντονη τα τελευταία χρόνια καθώς οι σύγχρονες εξελίξεις στην οικονομία, την κοινωνία και την τεχνολογία ευνόησαν την ανάπτυξη συστημάτων εξΑΕ και δια βίου μάθησης. Η εξΑΕ, ξεκινώντας από τις σπουδές δι' αλληλογραφίας, συνέχισε ως απομακρυσμένη εκπαίδευση και κατέληξε ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση χάρη στην εξέλιξη κυρίως της τεχνολογίας. Έφτασε έτσι να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους και τεχνικές εκπαίδευσης όπως το έντυπο υλικό, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία και η συνεργατική

μάθηση στο πλαίσιο ομαδικών συναντήσεων. Παρατηρείται έτσι ότι τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω διαδικτύου, δημιουργώντας εικονικές τάξεις και διαμορφώνοντας εκπαιδευτικά μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία προωθούν το e-learning (Μουζάκης, 2006). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στόχος της εξΑΕ, είναι να συμπληρώσει τα κενά και της αδυναμίες της παραδοσιακής εκπαίδευσης, όπως και να καλύψει τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες για μάθηση, κατάρτιση και εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001α)

Έτσι οδηγηθήκαμε στη διαμόρφωση περιβαλλόντων τα οποία αξιοποιούν την τεχνολογία σε συνδυασμό με συμβατικές τεχνικές εκπαίδευσης στα οποία συναντήθηκαν οι όροι blended learning (μικτή μάθηση) ή hybrid learning (υβριδική μάθηση). Κρίνεται απαραίτητο ο διδάσκοντας στα περιβάλλοντα αυτά να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες οι οποίες θα προάγουν τη συνεργατική μάθηση, θα αναπτύξουν ένα περιβάλλον δυναμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, και θα αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες των διδασκόμενων τόσο σε σύγχρονο, όσο σε ένα ασύγχρονο περιβάλλον (Μουζάκης, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο η αυτονομία του διδασκόμενου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι ΤΠΕ την προάγουν.

Κεφάλαιο 3: Αυτονομία της μάθησης

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσεγγιστεί η έννοια της αυτονομίας στη μάθηση και κατόπιν στο πλαίσιο της εξΑΕ, θα εξηγηθούν τα μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και θα αναλυθούν οι σημαντικότερες θεωρίες των Wedemeyer, Moore και Delling σχετικά με την έννοια αυτή.

3.1 Ορολογία και ιστορική αναδρομή της αυτονομίας στη μάθηση

Οι Γιαγλή, Γιαγλής και Κουτσούμπα (2010) επιχειρώντας μια συγκέντρωση των όρων που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της αυτονομίας στη μάθηση, εντόπισαν στην ελληνική βιβλιογραφία τους όρους αυτονομία, ανεξαρτησία, προσωπική ανάπτυξη, δια βίου μάθηση, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτομάθηση, αυτοελεγχόμενη μάθηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ανεξάρτητη μελέτη, αυτενέργεια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτοδιδασκαλία, μαθησιασκά σχέδια εργασίας και ανδραγωγική. Ωστόσο, και στην αγγλική βιβλιογραφία περιλαμβάνεται ένα πλήθος όρων μερικοί από τους οποίους είναι: autodidactic, autonomous learning, self-directed learning, self-education, self-regulation, self-taught adults, self-guided learning, independent learner, isolated learning, learning without a teacher. Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα της παρούσας εργασίας, οι όροι που συναντήθηκαν συχνότερα ήταν η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η αυτονομία της μάθησης και η ανεξάρτητη μάθηση.

Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του να αναλάβει κάποιος τον σχεδιασμό της μάθησής του, την αξιολόγηση της επίδοσής του και να μπορεί να προσαρμόζεται, αποτελούν χαρακτηριστικά αυτοκατευθυνόμενου διδασκόμενου. Η εξΑΕ θα είναι ευκολότερη για εκείνους οι οποίοι έχουν την ικανότητα να κατευθύνουν μόνοι τους τη μαθησιακή τους πορεία, σε σχέση με άλλους οι οποίοι εξαρτώνται από έναν διδάσκοντα. Το εύρος της ικανότητας να αυτοκατευθύνεται, να είναι αυτόνομος ένας διδασκόμενος και να ανταπεξέρχεται ανεξάρτητος χωρίς αλληλεπίδραση από τον διδάσκοντα, είναι χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν έννοιες κλειδί για την εξΑΕ (Moore & Kearsley, 2012).

Για τους Moore και Kearsley (2012), οι έννοιες αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτονομία του διδασκόμενου και ανεξάρτητη μάθηση, περιγράφουν το ίδιο χαρακτηριστικό. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και προς αποφυγή μακροσκελών επαναλήψεων, θα γίνεται αναφορά στην έννοια της αυτονομίας στη μάθηση συνοψίζοντας τις τρεις προαναφερόμενες έννοιες..

Ο ορισμός της αυτονομίας ως λέξη στα ελληνικά, στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2002) αφορά στον αυτοπροσδιορισμό της βούλησης, στη δυνατότητα ελεύθερης απόφασης και δράσης, ενώ αναγνωρίζεται ως συνώνυμος όρος το αυτεξούσιο. Ως αυτόνομο άτομο ορίζεται το άτομο εκείνο που μπορεί να αποφασίζει για τον εαυτό του, χωρίς να εξαρτάται ή να υπακούει σε άλλους. Ο προηγούμενος ορισμός δεν απέχει από την αυτονομία στη μάθηση όπως ορίζεται γενικά από τους Fotiadou, Angelaki και Mavroidis (2017), όπου αναφέρεται κυρίως στην ελευθερία του διδασκόμενου να αναλάβει τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας, να τη σχεδιάσει, να τη συνειδητοποιήσει και να την αξιολογήσει. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά τη μαθησιακή διαδικασία του διδασκόμενου, ένα σύνολο πολλών παραγόντων μπορεί να επηρεάσει την πορεία του, καθώς και ότι η αυτονομία του διδασκόμενου δεν αποτελεί ένα έμφυτο χαρακτηριστικό, αλλά ένα προσωπικό γνώρισμα το οποίο εξελίσσεται και οριοθετείται κάτω από συγκεκριμένες συγκυρίες.

Οι Brockett και Hiemstra (2018), επιχειρώντας να αναλύσουν την αυτοκατεύθυνση στη μάθηση, περιγράφουν την ύπαρξη πολλών συναφών εννοιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται είτε εναλλάξ, είτε με τον ίδιο τρόπο. Ως παράδειγμα αναφέρουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την αυτοσχεδιαζόμενη μάθηση, την ανεξάρτητη μελέτη, την αυτόνομη μάθηση και την εξΑΕ. Ωστόσο, οι προηγούμενες έννοιες, αν και αναφέρονται στο ίδιο χαρακτηριστικό, εστιάζουν και εμβαθύνουν σε διαφορετικές πτυχές της έννοιας ανά περίπτωση. Η αυτονομία στη μάθηση είναι, για εκείνους, μια συναφής έννοια με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Προσφέρουν λοιπόν ένα εννοιολογικό πλαίσιο, στο οποίο θα διασαφηνίσουν την έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, στο πλαίσιο της μάθησης ενηλίκων. Έτσι οι Brockett και Hiemstra (2018) επισημαίνουν πως υπάρχουν πολλοί τρόποι ένα άτομο να αυτοκατευθύνει τη μάθησή του και, μάλιστα, καμία προσέγγιση ένας προς έναν δεν

καταλήγει με τον ίδιο τρόπο. Ίσως για αυτό η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση έγινε τόσο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια κυρίως στον ακαδημαϊκό χώρο. Αυτός είναι ίσως και ο λόγος για τον οποίο η ιδέα της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης υφίσταται σε αντίστοιχες μορφές εκατοντάδες χρόνια. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι αποτελεί τρόπο ζωής για έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων.

Επιχειρώντας να κάνουν μια ιστορική αναδρομή, οι Brockett και Hiemstra (2018) αναφέρουν πως πρώτος ο Kulich μίλησε για αυτοεκπαίδευση ως κομμάτι της ζωής των Ελλήνων φιλοσόφων, οι οποίοι θεώρησαν πως σκοπός του ατόμου θα έπρεπε να είναι η αυτομάθηση ακόμη και χωρίς την καθοδήγηση από έναν δάσκαλο. Στη συνέχεια, αναφέρονται στον Μέγα Αλέξανδρο και το γεγονός ότι στις εκστρατείες του λέγεται ότι είχε πάντα μαζί του τα έργα του Ομήρου θέλοντας να αυτοεκπαιδεύεται, ενώ και ο Καίσαρας έβρισκε πάντα χρόνο να γράφει και να διαβάζει. Ο Decartes, επίσης, εγκατέλειψε τις επίσημες σπουδές και ανέλαβε ο ίδιος την εκπαίδευσή του βιώνοντας και παρατηρώντας τον κόσμο γύρω του, αναστοχαζόμενος τις εμπειρίες αυτές. Ο Newsom (1977, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) ερευνήσε την αυτοκατευθυνόμενη δια βίου μάθηση την περίοδο 1558-1640 και κατέληξε στο ότι υπήρχαν πολλές ευκαιρίες για αυτοεκπαίδευση με τη χρήση ιδιωτικών δασκάλων, διαλέξεων, βιβλίων, βιβλιοθηκών και σχολείων-για εκείνους που είχαν χρόνο και χρήμα να διαθέσουν.

Στην Αμερική, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση παρουσιάζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας της με ποικίλους τρόπους, κυρίως την προφορική παράδοση, ενώ ο Long (1976, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) δίνει έμφαση στο διαθέσιμο έντυπο υλικό, δηλαδή προσωπικές ή δημόσιες βιβλιοθήκες, περιοδικά, ημερολόγια, εφημερίδες και γράμματα. Ο Benjamin Franklin είναι άλλο ένα παράδειγμα αυτοκατευθυνόμενου μαθητή. Ο Hosmer, επίσης, το 1847 δημοσιεύει μια εργασία με τίτλο Self-Education (αυτοεκπαίδευση), ενώ αρκετά αργότερα και ο Gibbons με τους συνεργάτες του, ερευνώντας ένα σύνολο διάσημων προσώπων της εποχής που δεν είχαν λάβει επίσημη μορφή εκπαίδευσης πέραν της δευτεροβάθμιας, κατέληξε στο ότι η συνεισφορά τους στον τομέα εξειδίκευσής τους ήταν σπουδαία (Brockett & Hiemstra, 2018).

Οι Brockett και Hiemstra (2018) καταλήγουν στο ότι η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι ένας συνδυασμός δυνάμεων, τόσο εσωτερικά, όσο και εξωτερικά από το άτομο, οι οποίες ωθούν τον διδασκόμενο να αποδεχθεί την αυξανόμενη ευθύνη για αποφάσεις που σχετίζονται με τη μαθησιακή του διαδικασία. Ο Tough μάλιστα (1971, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) συμπέρανε ότι οι διδασκόμενοι προτιμούν, εφόσον τους δοθεί η ευκαιρία, να αναλάβουν την ευθύνη και την πορεία των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων. Και ο Brookfield (1986, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015) θεωρεί ότι η επίτευξη της ενηλικίωσης συνεπάγεται την ικανότητα των ενήλικων να αντιληφθούν τους εαυτούς τους ως αυτοκατευθυνόμενα άτομα. Αυτή η ιδέα αποτέλεσε τον πυρήνα της θεωρίας της Ανδραγωγικής, όπου, μεταξύ άλλων, ο Knowles (1990, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015), εξελίσσοντας τη θεωρία μάθησης ενηλίκων, αναφέρει τη σημασία της συνεργασίας, της συμμετοχικής δομής στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στο τι πρέπει να μάθουν και τις δραστηριότητες μάθησης που θα εκπονήσουν. Με άλλα λόγια, επισημαίνει την ενεργό συμμετοχή των διδασκόμενων στο τι θα μάθουν και το πώς θα το μάθουν.

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Brockett και Hiemstra (2018) επισήμαναν πως η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση δεν απευθύνεται σε όλους τους διδασκόμενους, καθώς ο τρόπος και ο ρυθμός μάθησης του κάθε ατόμου είναι διαφορετικός. Τέλος, αναφέρουν και πως η ετοιμότητα του κάθε ατόμου για αυτοκατεύθυνση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, επομένως πρέπει να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες σε ένα σύνολο παραγόντων που θα προετοιμάσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διδασκόμενους.

3.2 Αυτονομία στη μάθηση

Ο Κόκκος (2005), θέλοντας να διαμορφώσει ένα πλαίσιο για το τι είναι μάθηση, συγκεντρώνει τις θέσεις των Lewin, Dewey, Freire, Mezirow, Jarvis, Boud, Knowles και άλλων, ώστε να φτάσει να διατυπώσει πως, η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία ασταμάτητης ανάλυσης και επεξεργασίας των βιωματικών και αισθητικών εμπειριών του κάθε ατόμου, καθώς διαμορφώνεται από τις σχέσεις με τα άλλα άτομα, τους

διδάσκοντες, το περιβάλλον και τον χώρο στο οποίο βρίσκεται. Σύμφωνα δε με τον Mezirow (1985, οπ αναφ. στο Κόκκος, 2005), οι εμπειρίες του ατόμου επαναπροσδιορίζονται και έτσι το άτομο είναι σε θέση να έχει μια πληρέστερη εικόνα των φαινομένων, άρα να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία. Υπήρξε δε πρωτοπόρος στην ανάπτυξη της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, με άλλον εκφραστή της τον Brookfield, η οποία αποτελεί σήμερα τη βάση για τη συζήτηση σε ότι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ο κριτικός στοχασμός είναι τμήμα της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς οι επιλογές που κάνει ένα άτομο, η συνειδητοποίηση της πράξης και η αξιολόγηση των δεδομένων που προκύπτουν από την εμπειρία και τον διάλογο, θα ορίσουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο σκέφτεται και δρα. Έτσι, μέσω της μάθησης είναι δυνατόν να μετασχηματιστούν οι εμπειρίες του ατόμου σε γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αξίες και συναισθήματα (Χύμη, 2018). Γίνεται λοιπόν φανερό ότι το ίδιο το άτομο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ότι απαιτείται προσωπική δράση για την εξέλιξη της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, το άτομο θα πρέπει να αυτοπροσδιοριστεί, να αναλάβει δράση και, σύμφωνα με τον Simpson (1980, οπ. αναφ. στο Brookfield, 1986), να αρχίσει να δρα αυτόνομα και ανεξάρτητα με βάση τις εμπειρίες που έχει διαμορφώσει.

Οι Schraw, Flowerday και Lehman (2001), στο άρθρο τους *Increasing Interest in the Classroom*, περιέγραψαν τη σημασία της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος από πλευράς του διδασκόμενου, είτε αναφέρονται σε ανήλικους, είτε σε ενήλικους. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, προάγοντας το ενδιαφέρον των διδασκόμενων σε μια αίθουσα διδασκαλίας, αυξάνονται τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, καθώς και οι στρατηγικές που ακολουθούν για να την πετύχουν. Εντόπισαν δύο τύπους ενδιαφέροντος, το περιστασιακό ενδιαφέρον που είναι αυθόρμητο, προσωρινό και επηρεάζεται από το περιβάλλον και, το προσωπικό ενδιαφέρον, το οποίο προκύπτει από μακροχρόνιες προσωπικές αξίες και ενεργοποιείται εσωτερικά.

Θέλοντας να εντοπίσουν τεχνικές που θα προσέλκυαν ή θα ανέπτυσαν περαιτέρω το ενδιαφέρον των διδασκόμενων, κατέληξαν ότι, όταν δόθηκε το δικαίωμα της επιλογής στους διδασκόμενους για το τι θα μάθουν, επηρεάστηκαν θετικά και η

συμμετοχή τους στη μάθηση έγινε πιο ενεργή. Η θετική συνέπεια του δικαιώματος της επιλογής, όπως αυτή περιγράφηκε προηγουμένως, μπορεί να εξηγηθεί από τη θεωρία της αυτοδιάθεσης, η οποία υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν την έμφυτη τάση για επάρκεια, αίσθηση του ανήκειν και αυτονομία. Έτσι, όταν δίνεται το δικαίωμα της επιλογής στους διδασκόμενους, αυτοί αναπτύσσουν την αίσθηση της αυτοδιάθεσης, εκπληρώνοντας την ανάγκη για αυτονομία, ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα, το ενδιαφέρον και η δέσμευση στο στόχο (Schraw, Flowerday & Lehman, 2001).

Και ο Bandura (1993) μίλησε για αυτορρυθμιζόμενα κίνητρα, τα οποία στηρίζονται στην αποτελεσματικότητα που έχει η υψηλή αυτοπεποίθηση των ατόμων. Ο καθένας αναπτύσσει κίνητρα και κατευθύνει τις πράξεις του προς τον σκοπό που έχει θέσει. Έτσι, ορίζει στόχους και σχεδιάζει δράσεις για να επιτύχει το προσδοκώμενο μέλλον. Με την ανάπτυξη λοιπόν κινήτρων και των κατάλληλων δράσεων, τα άτομα αναπτύσσουν τους αυτορρυθμιστικούς μηχανισμούς οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να πετύχουν τους στόχους τους. Εδώ έρχεται ο Long (1990, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006) να προσθέσει και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που σχετίζονται με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, όπως η ανεξαρτησία πεδίου (field independence), όπου ο διδασκόμενος είναι ένας εστιασμένος γνωστικός τύπος σε θέση να διακρίνει λεπτομέρειες από το περιβάλλον πλαίσιο (Παρασκευόπουλος, 1994), το κέντρο ελέγχου (locus of control), δηλαδή τον βαθμό στο οποίο ένα άτομο πιστεύει ότι έχει τον έλεγχο των γεγονότων στη ζωή του (Βασιλειάδης, 2019) και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Τα εστιασμένα άτομα, εκείνοι δηλαδή οι οποίοι έχουν εσωτερικό το κέντρο ελέγχου, πιστεύουν δηλαδή ότι έχουν τα ίδια τον έλεγχο των γεγονότων στη ζωή τους και λειτουργούν με ευκολία σε αφαιρετικές ή αναλυτικές δραστηριότητες, ανταποκρίνονται καλύτερα σε περιβάλλοντα που έχουν αυτονομία και μπορούν να λειτουργήσουν με την κρίση τους (Hoare, 2006).

Η αυτονομία έχει περιγραφεί και ως προδιάθεση, όταν ο Knowles (1975, όπ. αναφ. στο Hoare, 2006) επισήμανε πως ένας ενήλικας του οποίου η αυτό-αντίληψη είναι αυτή ενός αυτοκατευθυνόμενου, δηλαδή αυτόνομου ατόμου, πρέπει να γίνει αυτοκατευθυνόμενος διδασκόμενος. Ο Candy (1991, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006), ωστόσο, διέκρινε, δύο προσεγγίσεις για την αυτονομία. Αρχικά την προσωπική

αυτονομία με την έννοια του αυτοκαθορισμού και του αυτοστοχασμού στον τρόπο σκέψης και δράσης στη ζωή του, ενώ η δεύτερη προσέγγιση αφορά την παιδαγωγική αυτονομία, όπου αναφέρεται στην αυτοδιαχείριση της μαθησιακής του πορείας υπό την έννοια της αυτοδιδασκαλίας ή της μάθησης υπό τον έλεγχο του διδασκόμενου, με άλλα λόγια, μαθητοκεντρική αντί για δασκαλοκεντρική προσέγγιση.

Η Chene (1983, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006), περιγράφοντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αναφέρεται σε έναν αυτόνομο διδασκόμενο, ο οποίος έχει προσχεδιάσει τους στόχους του, βρίσκει και χρησιμοποιεί τους πόρους που έχει στη διάθεσή του και καθορίζει τις διαδικασίες για αξιολόγηση της πορείας του. Φτάνει έτσι να διατυπώσει τρία στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν τον αυτόνομο ή αυτοκατευθυνόμενο διδασκόμενο: την ανεξαρτησία, την ικανότητα για λήψη αποφάσεων και, τέλος, την ικανότητα να διατυπώνει κανόνες και όρια στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας μάθησης (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007).

Ο Wedemeyer, πρώτος το 1960, μίλησε για την ανεξάρτητη μελέτη ή μάθηση. Ανέφερε πως μια ξεχωριστή φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης κρύβεται πίσω από τις έννοιες της ανεξάρτητης μελέτης ή μάθησης. Έτσι, η εστίαση μετατοπίστηκε πλέον από την ομάδα στο άτομο, τον διδασκόμενο. Διασαφήνισε επιπλέον τη δημοκρατική ιδέα που κρυβόταν πίσω από τον όρο, δίνοντας την ευκαιρία στον καθένα να έχει πρόσβαση στη μάθηση. Οι αρχές της ισότητας και της πρόσβασης συσχέτιζαν τις ανεξάρτητες σπουδές με την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση καθώς και με την αυτορρύθμιση. Υπάρχει λοιπόν ένας προβληματισμός που αφορά τη μάθηση, υπό τον γεωγραφικό και ηθικό έλεγχο του διδασκόμενου. Στη συνέχεια, ο Wedemeyer αναφέρει τη διάκριση μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και υποχρεώσεων, και εντοπίζει στην ανεξαρτησία καθοριστικά χαρακτηριστικά όπως η επικοινωνία, ο καθορισμός του ρυθμού μάθησης, η ευελιξία και ο αυτοπροσδιορισμός των στόχων και των δραστηριοτήτων που θέτει ο διδασκόμενος, προασπίζόμενος την ελευθερία στις επιλογές του (Garrison, 2000).

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, λοιπόν, προκύπτει από τον συντονισμό και την αλληλεπίδραση τόσο των διδασκόμενων μεταξύ τους, όσο και από την αλληλεπίδραση συμπεριφορικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων,

σύμφωνα με τον Zimmerman (1998). Ως αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ο Zimmerman (1998) περιγράφει τη μετάβαση του διδασκόμενου από την ετεροκαθοδήγηση, στην αυτοκαθοδήγηση που θα έχει ως απώτερο σκοπό τη ρύθμιση της μαθησιακής του συμπεριφοράς, τόσο σε μεταγνωστικό επίπεδο, όσο και σε ότι αφορά τη συμπεριφορά καθώς και τους λόγους για τους οποίους ωθείται σε αυτή. Έτσι, ο υψηλός βαθμός μορφωτικής αυτονομίας, καθώς και η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης, ανάγουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σε ιδιαίτερα σημαντικό και κρίσιμο παράγοντα της εξΑΕ. Ζητούμενο για τον διδασκόμενο είναι να νιώθει αποτελεσματικός, σε ότι αφορά τους στόχους μάθησης που έχει θέσει, αλλά και οι επιλογές του να του δώσουν τον μέγιστο βαθμό επιτυχίας μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013).

Ο Brookfield (1983) καταλήγει να διαμορφώσει έναν ορισμό για την ανεξάρτητη μάθηση, έχοντας προηγουμένως αναλύσει τις θέσεις των Gagne, Lawson, Moore, Jourard ως εξής: η ανεξάρτητη μάθηση (για τους ενήλικες) είναι η μάθηση η οποία λαμβάνει χώρα ανεξάρτητα από έναν εκπαιδευτικό φορέα, ενώ χαρακτηρίζεται από την ευθύνη που έχει ο διδασκόμενος για την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει, καθώς και για τον τρόπο που θα μάθει. Η ανεξάρτητη μάθηση είναι ισοδύναμη με την εκπαίδευση ενηλίκων και θα πρέπει να προσεγγιστεί ως ένας γενικός όρος ο οποίος καλύπτει ένα σύνολο μαθησιακών συμπεριφορών και ένα φάσμα δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνονται.

Ο Little (1991), ορίζοντας την αυτονομία, αναφέρεται στην ικανότητα για αποστασιοποίηση, κριτικό αναστοχασμό, λήψη αποφάσεων και ανεξάρτητη δράση. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο διδασκόμενος να αναπτύξει κάποιο είδος ψυχολογικής συσχέτισης με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μάθησης. Η ικανότητα για αυτονομία θα φανεί τόσο στον τρόπο με τον οποίο ο διδασκόμενος μαθαίνει, όσο και στον τρόπο με τον οποίο μεταφέρει ότι έμαθε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Η έννοια της αυτονομίας επισημαίνεται ότι εκφράζει την ανεξαρτησία από τον έλεγχο κάποιου άλλου. Έτσι και η αυτονομία του διδασκόμενου, καταδεικνύει πως ο διδασκόμενος απολαμβάνει ένα μεγάλο βαθμό ελευθερίας, αλλά όχι καθολικό. Η ανεξαρτησία, ωστόσο, επέχει και ως ένα βαθμό κάποια εξάρτηση. Καθώς η εκπαίδευση είτε από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα είτε όχι, είναι μια διαδραστική

κοινωνική διαδικασία, οι μαθησιακές εμπειρίες προκύπτουν ως απόρροια των σχέσεων είτε με τους άλλους διδασκόμενους, είτε με τον διδάσκοντα. Έτσι, ακόμη και η ικανότητα του διδασκόμενου για αυτοδιδασκαλία αναπτύσσεται χάρη στις μαθησιακές εμπειρίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με άλλους. Με άλλα λόγια, για να διδάξουμε τον εαυτό μας, πρέπει να δημιουργήσουμε ένα εσωτερικό υποκατάστατο της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει στο χώρο μας, ή σε μια αίθουσα διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τους Giossos, Koutsouba, Lionarakis και Skavantzios (2009), η αυτονομία είναι ένα χαρακτηριστικό των διδασκόμενων οι οποίοι αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον έλεγχο της μάθησής τους και, μάλιστα, τη διαχειρίζονται με αυτοπεποίθηση. Η αυτονομία επηρεάζει τον διάλογο, το πόσο ευέλικτο θα είναι ένα μάθημα και τον βαθμό στον οποίο οι διδασκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν τον έλεγχο της μαθησιακής τους διαδικασίας. Υπάρχουν και άλλοι ορισμοί της αυτονομίας, όπως εντοπίζουν και άλλοι ερευνητές. Οι Fotiadou et al. (2017) αναφέρουν πως ένα σύνολο ερευνητών επιχείρησαν να ορίσουν την αυτονομία του διδασκόμενου, καταλήγοντας σε συσχετιζόμενες ερμηνείες. Σύμφωνα με τον Betts (2004, οπ. αναφ. στο Fotiadou et al., 2017), ο αυτόνομος διδασκόμενος είναι ένας ανεξάρτητος και δια βίου διδασκόμενος, ενώ ο Benson (2001, οπ. αναφ. στο Fotiadou et al., 2017) θεωρεί την αυτονομία στη μάθηση ως τη δυνατότητα που έχει ο διδασκόμενος να αναλάβει τον έλεγχο της δικής του μαθησιακής πορείας. Τέλος, ο Tough (1971, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) εστίασε στην αυτοσχεδιαζόμενη μάθηση, σε πτυχές που αφορούν τον σχεδιασμό και τις αποφάσεις, από τους ίδιους τους διδασκόμενους, σε ότι αφορά τη μάθηση.

Η σημασία της αυτονομίας σε μαθησιακά περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ, αναγνωρίζοντας ότι, τόσο το ανθρώπινο, όσο και το τεχνολογικό περιβάλλον, είναι εξίσου σημαντικά στην προώθηση και υποστήριξη της αυτομάθησης, υποστηρίζεται από τον Cheng (2006), ο οποίος αναγνωρίζει τη σημασία που πρέπει να δοθεί στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των περιβαλλόντων αυτών, ώστε να ανταποκριθούν στην νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας και στη δικτύωση μέσω της διάδρασης, του διαμοιρασμού μαθησιακών εμπειριών και της ευκολίας στην πρόσβαση των πόρων. Κρίνει μάλιστα απαραίτητο να δημιουργηθούν

πλατφόρμες, οι οποίες θα δημιουργήσουν ένα δικτυωμένο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα είναι ανθρώπινο, θα αξιοποιεί τις ΤΠΕ, ενώ θα αναδιαμορφώσει τον τρόπο που παρέχεται η εκπαίδευση και θα καταστήσει τη μαθησιακή διαδικασία διαδραστική, θα προωθεί την αυτοπραγμάτωση, θα στηρίζεται στην ανακάλυψη και θα ανταμείβει τον διδασκόμενο. Έτσι, η αυτομάθηση θα παρακινείται, θα είναι διαρκής και θα βελτιώνεται με την υποστήριξη των ΤΠΕ (Cheng, 2006).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή καταλήγουμε στη διαμόρφωση της έννοιας της αυτονομίας στη μάθηση ως την προσωπική ευθύνη την οποία έχει ο διδασκόμενος στη διαμόρφωση της μαθησιακής του πορείας. Ο έλεγχος της μαθησιακής του πορείας είναι στα χέρια του καθώς μπορεί να καθορίζει ο ίδιος ανεξάρτητα, τι θα μάθει, με ποιον τρόπο, το πότε και να ορίσει τον τρόπο αξιολόγησής του. Αναμένουμε δηλαδή ο διδασκόμενος να επιλέγει ο ίδιος, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε επιρροή, το πεδίο μελέτης και τις δραστηριότητες που θα τον οδηγήσουν στη μάθηση. Η χρήση δε των ΤΠΕ, δίνει μια άλλη διάσταση στην αυτονομία, καθώς ο διδασκόμενος πλέον μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, χάρη στην τεχνολογία, είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τον τρόπο που μαθαίνει, καθώς και να αξιοποιήσει εργαλεία που θα προωθήσουν την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ως προς την έννοια της αυτονομίας ωστόσο, υπάρχουν ποικίλα μοντέλα που εξηγούν πως μέσα από την αυτοκατεύθυνση του διδασκόμενου, η αυτονομία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης.

3.3 Μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης

Σύμφωνα με τον Caffarella (2007), η εστίαση στη μάθηση αφορά το άτομο και την αυτοεξέλιξη κατά την οποία οι διδασκόμενοι, αναμένεται να αναλάβουν τη βασική ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας. Με την ανάλυση της έννοιας της αυτονομίας η οποία προηγήθηκε και στην οποία συναντήθηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς την εννοιολογική προσέγγιση, την ερμηνεία και το τι συνιστά τελικά η αυτονομία στη μάθηση, οι Merriam, Caffarella και Baumgartner (2007) καταλήγουν να διατυπώσουν τρεις κατηγορίες μοντέλων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης: το γραμμικό, το διαδραστικό και το διδακτικό, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια αναλυτικότερα.

3.3.1. Γραμμικά μοντέλα μάθησης

Το γραμμικό μοντέλο είναι εκείνο στο οποίο η αυτοκατεύθυνση στη μάθηση προέκυπτε μέσα από μια σειρά βημάτων τα οποία έπρεπε να ακολουθήσουν οι διδασκόμενοι. Τα μοντέλα αυτά μάλιστα περιλάμβαναν πολλά από τα χαρακτηριστικά της συμβατικής διδακτικής διαδικασίας (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Πρώτο εδώ είναι το μοντέλο του Tough (1971, οπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), ο οποίος, περιγράφοντας την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως μια διαδικασία κατά την οποία οι διδασκόμενοι αναλαμβάνουν οι ίδιοι τον έλεγχο για τον σχεδιασμό και την κατεύθυνση των σπουδών τους, συνέλαβε την έννοια στο πλαίσιο των μαθησιακών εργασιών-πρότζεκτ (project). Έτσι, θεώρησε πως οι διδασκόμενοι ενήλικες, μέσα από δεκατρία βήματα που ακολουθούν, επιλέγουν το τι, που και το πώς, επιθυμούν να μάθουν. Τα βήματα αυτά αφορούν αποφάσεις για τις δεξιότητες που θέλουν να μάθουν, τις δραστηριότητες, μεθόδους και πηγές που θα αξιοποιήσουν, το που, πότε και το διάστημα που θα μάθουν, τις προθεσμίες και τους ενδιάμεσους στόχους που θέτουν, την αντίληψη του σε τι επίπεδο βρίσκονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η πρόοδός τους, να βρεθεί ο χρόνος, τα χρήματα και να εντοπιστούν τα κίνητρα για μάθηση, καθώς και να εξασφαλιστούν οι απαραίτητοι πόροι, ο χώρος μάθησης και ο εξοπλισμός που θα χρειαστεί, ενώ τέλος να ξεπεραστούν τα εμπόδια που θα παρουσιαστούν κατά τη μαθησιακή τους πορεία (Καλογρίδη, 2010).

Επόμενο γραμμικό μοντέλο είναι αυτό του Knowles (1990, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015), το οποίο στηρίζεται στη θεωρία της Ανδραγωγικής. Το μοντέλο αυτό απαρτίζεται από επτά στοιχεία, τα οποία είναι τα εξής:

- θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα για την εκπαίδευση των ενηλίκων, τόσο στο φυσικό όσο και στο ψυχολογικό περιβάλλον,
- θα πρέπει να υπάρχει μια οργανωμένη δομή συμμετοχικής μάθησης, όπου οι διδασκόμενοι θα καθορίζουν τι πρέπει να μάθουν και τις δραστηριότητες,
- θα πρέπει να διαγνωστούν οι ανάγκες μάθησης,

- η διατύπωση των οδηγιών για να προκύψει η μάθηση θα πρέπει να περιλαμβάνουν στόχους για την επίτευξη προσδοκώμενης συμπεριφοράς και βελτίωσης ικανοτήτων,
- οι δραστηριότητες θα πρέπει να αποσαφηνίζουν τους πόρους που θα απαιτηθούν και τις στρατηγικές επίτευξης στόχων
- η ανάπτυξη ενός σχεδίου που θα παρέχει αποδείξεις για την επίτευξη των στόχων
- ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση

Και ο Brookfield (1983) μίλησε για την ανεξάρτητη μάθηση ενηλίκων, θέλοντας να περιγράψει μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε καταστάσεις κατά τις οποίες οι αποφάσεις για διαμεσολάβηση και τελικούς μαθησιακούς στόχους, η αξιολόγηση της προόδου, οι διαδικασίες αξιολόγησης που θα τεθούν και οι πηγές του εκπαιδευτικού υλικού από τις οποίες θα αντληθούν οι πληροφορίες, είναι στα χέρια του διδασκόμενου. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι η ανεξάρτητη μάθηση προκύπτει μέσα από ένα κοινωνικά απομονωμένο και πνευματικό κενό, αλλά ο διδασκόμενος θα πρέπει να αυτοδιατεθεί έστω και προσωρινά στην αυθεντία κάποιου εξειδικευμένου διδάσκοντα

3.3.2 Διαδραστικά μοντέλα μάθησης

Η δεύτερη προσέγγιση μοντέλων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, θεωρεί ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν έχει προ-οργανωθεί ή δεν είναι φυσικά γραμμική. Έτσι δίνεται έμφαση σε περισσότερους παράγοντες όπως: τις ευκαιρίες οι οποίες προκύπτουν στο περιβάλλον κάθε ατόμου, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των διδασκόμενων, τις μεταγνωστικές διαδικασίες, στο πλαίσιο της μάθησης, τα οποία συνολικά αλληλεπιδρούν ώστε να διαμορφώσουν επεισόδια αυτοκατευθυνόμενης μάθησης (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

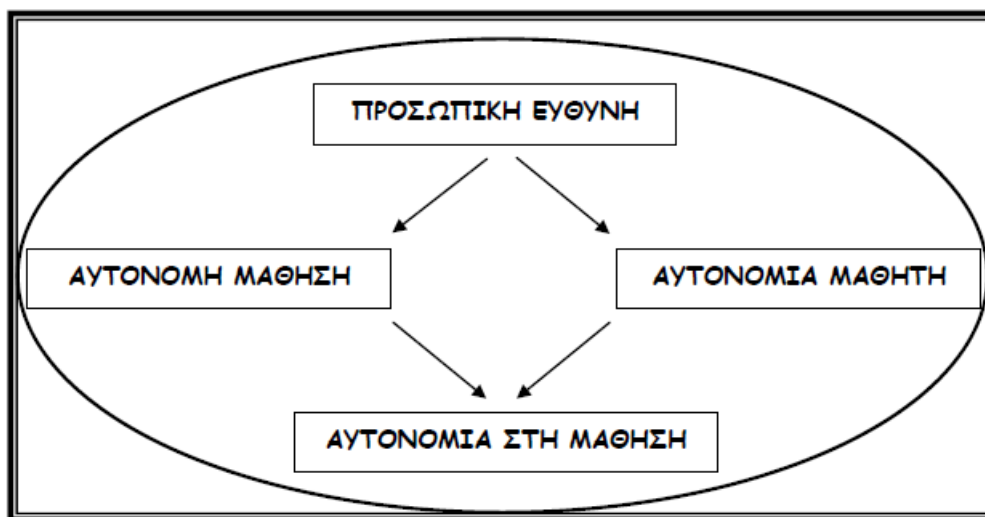
Ο Spear (1988, οπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), εξελίσσοντας προηγούμενα έργα του με τον Mocker, παρουσίασε ένα μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τις ευκαιρίες από τα ατομικά περιβάλλοντα, τις πρότερες ή νέες γνώσεις και τις ευκαιρίες που προκύπτουν. Ο Spear διατύπωσε την άποψη ότι ένα πετυχημένο αυτοκατευθυνόμενο πρότζεκτ μάθησης περιλαμβάνει ένα

άτομο το οποίο μπορεί να συνδυάσει και να ομαδοποιήσει ένα σύνολο γνώσεων και πληροφοριών που έχει αντλήσει και να διαμορφώσει ένα συνεκτικό σύνολο. Καταλήγει μάλιστα στο ότι ο διδασκόμενος έχει τον μεγαλύτερο έλεγχο όταν μπορεί να διαχειριστεί τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να γνωρίζει ποιες είναι οι σημαντικές και ποιες οι ασήμαντες πληροφορίες (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Ο Brookfield (1984, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) ήταν και ένας από τους πρώτους που μιλώντας για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, έκανε τη διάκριση μεταξύ μάθησης (μιας εσωτερικευμένης διαδικασίας) και εκπαίδευσης (μιας διαδικασίας διαχείρισης εξωτερικών συνθηκών, οι οποίες θα διευκολύνουν την εσωτερική αλλαγή). Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν, ίσως η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση θα έπρεπε να ιδωθεί ακριβέστερα ως αυτοκατευθυνόμενη εκπαίδευση. Και ο Fellenz (1985, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) επιχείρησε να κάνει μια διάκριση της αυτοκατεύθυνσης, μεταξύ της μαθησιακής διαδικασίας και της διάστασής της ως προσωπική εξέλιξη. Τέλος, και η Oddi (1984, 1985, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) διακρίνει την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μεταξύ οπτικής της ως διαδικασία ή αντίληψής της ως στοιχείο της προσωπικότητας, εστιάζοντας κυρίως στην ερμηνεία της ως διαδικασία. Οι Brockett και Hiemstra (2018) καταλήγουν να διαπιστώσουν ότι η έννοια της αυτονομίας στη μάθηση πέρασε από πολλά στάδια μέχρι να διαμορφωθεί, ενώ αναδύθηκε η σημασία του διαχωρισμού της, ως διαδικασία αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της αντίληψης της αυτοκατεύθυνσης, ως δομικό στοιχείο της προσωπικότητας του διδασκόμενου.

Έτσι, οι Brockett και Hiemstra (2018) φτάνουν να δώσουν δύο διαστάσεις του όρου της αυτονομίας στη μάθηση. Η πρώτη διάσταση αφορά στην ιδέα της ως μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία ο διδασκόμενος αναλαμβάνει κεντρικό ρόλο στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και την αξιολόγηση της εμπειρίας του. Η δεύτερη διάσταση, ως αυτοκατεύθυνση, η οποία εστιάζει στην επιθυμία ή προτίμηση του διδασκόμενου να αναλάβει την ευθύνη για μάθηση. Αυτή είναι και η αντίληψή της ως στοιχείο της προσωπικότητας που αναφέρθηκε προηγουμένως. Συνεπώς η έννοια της αυτονομίας περιλαμβάνει τόσο εξωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και εσωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία

αποδίδονται στον διδασκόμενο και τα οποία καταλήγουν σε ένα μοντέλο όπως παρουσιάζεται στο ακόλουθο σχήμα (Σχήμα 3.1):



Σχήμα 3.1: Μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική Ευθύνη (PRO) (Πηγή: Γιαγλή, 2009)

Το παραπάνω μοντέλο ονομάζεται Μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική ευθύνη και διαμορφώθηκε από τους Brockett και Hiemstra (2018). Αποτελεί ένα μοντέλο αυτοκατεύθυνσης στη μάθηση και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να αναγνωρίζει ομοιότητες και διαφορές, στην αυτονομία της μάθησης, τόσο ως εκπαιδευτικής μεθόδου, όσο και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του διδασκόμενου. Έτσι εκτός του ότι η έννοια της αυτονομίας εξηγείται πιο παραστατικά, διαμορφώνει και ένα πλαίσιο στο οποίο θα οικοδομηθεί μελλοντικά η θεωρία, η έρευνα και η πρακτική.

Ένας από τους πιο σύγχρονους ακαδημαϊκούς, ο οποίος πρότεινε ένα πολυδιάστατο και αλληλεπιδραστικό μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, είναι ο Garrison (1997, οπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Το μοντέλο του, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια, θεμελιώθηκε στη βάση μιας συλλογικής κonstrουκτιβιστικής αντίληψης και συμπεριλάμβανε την αυτοδιαχείριση, την αυτοπαρακολούθηση και την ανάπτυξη κινήτρων. Ειδικότερα, η πρώτη διάσταση, η αυτοδιαχείριση, αναγνωρίζει το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι

διδασκόμενοι αλληλεπιδρούν και περιλαμβάνει την ανάληψη ελέγχου από πλευράς τους καθώς και τη διαμόρφωση του πλαισίου στο οποίο μπορούν να πετύχουν τους σκοπούς και τους στόχους τους. Ο έλεγχος, ωστόσο, δεν μεταφράζεται σε ανεξαρτησία ή ελευθερία από επιρροές, αλλά το εκπαιδευτικό υλικό αξιοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και κατανόησης συλλογικά, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι η ευθύνη του διδασκόμενου είναι αυξημένη (Garrison, 1997; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Οι άλλες δύο διαστάσεις του μοντέλου του Garrison είναι η αυτοπαρακολούθηση και η ανάπτυξη κινήτρων, οι οποίες αντανακλούν τις γνωστικές διαστάσεις της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Η αυτοπαρακολούθηση αναφέρεται στην ικανότητα των αυτοκατευθυνόμενων διδασκόμενων να αναπτύσσουν γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, ενώ είναι συνυφασμένη με την ευθύνη κατασκευής του νοήματος και της κριτικής ικανότητας. Η ανάπτυξη κινήτρων, από την άλλη, σχετίζεται με το τι επηρεάζει τα άτομα να συμμετάσχουν και να ολοκληρώσουν μια αυτοκατευθυνόμενη δραστηριότητα. Τα κίνητρα και η ευθύνη σχετίζονται αμοιβαία και διευκολύνονται από τον συλλογικό έλεγχο της εκπαιδευτικής συναλλαγής (Garrison, 1997; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

3.3.3 Διδακτικά μοντέλα μάθησης

Η τρίτη κατηγορία μοντέλων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης θεωρεί πως οι διδάσκοντες σε τυπικά περιβάλλοντα, θα μπορούσαν να ενσωματώσουν αυτοκατευθυνόμενες μεθόδους μάθησης στο πρόγραμμα και τις δραστηριότητές τους. Δύο μοντέλα ξεχωρίζουν, αφού σχεδιάστηκαν έχοντας υπ' όψη τυπικά περιβάλλοντα, αυτό του Grow και των Hammond και Collins (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Ειδικότερα, ο Grow (1991/1996) στηριζόμενος στο έργο των Hersey και Blanchard για την περιστασιακή ηγεσία, το προσάρμοσε στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η βασική του αρχή είναι ότι η διδασκαλία είναι περιστασιακή, άρα θα πρέπει το είδος της διδασκαλίας να ταιριάζει με την ικανότητα των διδασκόμενων καθώς και των κινήτρων τους τη δεδομένη χρονική στιγμή. Καταλήγει λοιπόν ότι σκοπός της

διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η δημιουργία αυτοκατευθυνόμενων διδασκόμενων. Πρόκειται για το μοντέλο Σταδιακής Αυτοκατευθυνόμενης Μάθησης (Καλογρίδη, 2010). Διακρίνει έτσι τέσσερα επίπεδα διδασκόμενων σε σχέση με τους διδάσκοντες (Grow, 1991/1996).

- Εξαρτώμενους διδασκόμενους, με χαμηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης οι οποίοι χρειάζονται έναν διδάσκοντα να τους καθοδηγεί
- Ενδιαφερόμενους διδασκόμενους, με μέτριο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, που έχουν κίνητρα και νιώθουν σίγουροι αλλά χρειάζονται διδάσκοντες οι οποίοι τους παρακινούν να βρουν το επιθυμητό στιλ μάθησης και να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες
- Εμπλεκόμενους διδασκόμενους, με μέτριο επίπεδο αυτοκατεύθυνσης που έχουν όμως δεξιότητες, αλλά και βασικές γνώσεις αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, όπου ο διδάσκοντας είναι διευκολυντής, αλλά συμμετέχει εξίσου
- Αυτοκατευθυνόμενους διδασκόμενους, με υψηλό επίπεδο αυτοκατεύθυνσης, οι οποίοι μόνοι τους είναι ικανοί και θέλουν να σχεδιάσουν, να εκτελέσουν και να αξιολογήσουν τη μάθηση, με ή χωρίς τη βοήθεια του διδάσκοντα ο οποίος απλά συμβουλεύει

Τέλος, υπάρχει το μοντέλο της χειραφετικής μάθησης των Hammond και Collins (1991, οπ. αναφ. στο Καλογρίδη, 2010), το οποίο είναι το μοναδικό που προωθεί την απελευθέρωση της μάθησης και την ανάδειξη της κοινωνικής δράσης ως βασικές αρχές της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Έτσι, προτάθηκαν επτά βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση του πλαισίου που θα υπηρετήσει τους διδασκόμενους στην κριτική εφαρμογή της εκπαίδευσής τους. Αρχικά, θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα συνεργατικό κλίμα μάθησης, να υπάρξει αναστοχασμός στο σύνολο των πλαισίων που βιώνουν οι διδασκόμενοι, να διαμορφώσουν το προφίλ τους, να διαγνώσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να διαμορφώσουν κοινωνικούς και προσωπικούς μαθησιακούς στόχους, να εφαρμόσουν και να διαχειριστούν οι ίδιοι τη μάθησή τους και, τέλος, να την αξιολογήσουν (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η αυτοκατεύθυνση του διδασκόμενου, του δίνει τη δυνατότητα να είναι αυτόνομος, γεγονός που

παρουσιάστηκε σε κάθε κατηγορία μοντέλων μάθησης. Η αυτονομία, όμως, αποτελεί χαρακτηριστικό της μάθησης και, ειδικά για την εξΑΕ, συνιστά απαραίτητο βασικό χαρακτηριστικό, αφού ο διδασκόμενος τον περισσότερο χρόνο βρίσκεται να μελετά μόνος και χωρίς την παρουσία διδάσκοντα.

3.4 Αυτονομία στην εξΑΕ

Η εξέλιξη των τεχνολογιών και των ΤΠΕ οδήγησε την εξΑΕ σε αλματώδη ανάπτυξη, τόσο σε αριθμό διδασκόμενων, όσο και σε εκπαιδευτικούς φορείς που ενέταξαν προγράμματα εξΑΕ στο πρόγραμμα σπουδών τους. Η εξΑΕ πέρασε από πολλά στάδια και προβληματισμούς για τον τρόπο που λειτουργεί. Έτσι, καθώς έγινε μια προσπάθεια η εξΑΕ να ενταχθεί σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, προέκυψαν ζητήματα για τον τρόπο εφαρμογής της, που περιλάμβαναν τον διδασκόμενο, τον διδάσκοντα και την τεχνολογία. Ακριβώς λοιπόν επειδή η φύση της εξΑΕ έχει μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία, είναι ευθύνη των διδασκόντων, να κατανοήσουν τον τρόπο διασύνδεσης διδασκόμενου, διδάσκοντα και τεχνολογίας μέσα από τον οποίο θα προκύψει η παραγωγή γνώσης (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Ο Λιοναράκης (2001) ορίζει την εξΑΕ «ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (σ. 185). Διακρίνει λοιπόν την αυτονομία ως βασικό γνώρισμα του διδασκόμενου στην εξΑΕ και αναδεικνύει τη σημασία της ενεργοποίησης του ίδιου του διδασκόμενου στην αναζήτηση της γνώσης από την οποία θα προκύψει η μάθηση. Είναι δε εμφανές ότι ο διδασκόμενος διαφοροποιείται σημαντικά σε ένα εξΑΕ περιβάλλον σε σχέση με ένα συμβατικό. Ο Moore (2003) υπήρξε ο πρώτος που έγραψε για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση στην εξΑΕ. Για τον Moore (2003), ο αυτοκατευθυνόμενος διδασκόμενος είναι ο αυτόνομος διδασκόμενος. Αναλύοντας τα χαρακτηριστικά και τις αξίες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, προσπάθησε να αποκαταστήσει την ισορροπία στον έλεγχο της εξΑΕ. Θέλησε να υπερασπιστεί τον διδασκόμενο και της αξίας της ελευθερίας και του ελέγχου, ενάντια στην καταστρατήγηση της εξΑΕ από τη βιομηχανοποίηση.

Σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα στοιχεία που διαφοροποιούν τον διδασκόμενο σε ένα εξΑΕ σύστημα, από το κλασικό μοντέλο διδασκαλίας μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας, οι θεωρητικοί Holmberg, Keegan και Rumble εστίασαν στην απόσταση διδάσκοντα και διδασκόμενου, στην προσχεδιασμένη και καθοδηγούμενη μαθησιακή εμπειρία και στη συμμετοχή του σε μια αμφίδρομη δομή εξΑΕ (McIsaac & Gunawardena, 2004). Πιο συγκεκριμένα, ο Keegan (1996) εντοπίζει τρεις ιστορικές προσεγγίσεις στην εξΑΕ. Αρχικά, τις θεωρίες της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της ανεξαρτησίας του διδασκόμενου και θα αναλυθούν στη συνέχεια. Στη συνέχεια, τον Peters (1971), ο οποίος αναπτύσσοντας τη θεωρία της βιομηχανοποίησης, εστιάζει σε μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης, ενώ, τέλος, τις θεωρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, που θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Ο Delling (χ.χ., οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010) αναφέρει πως ο ρόλος του διδάσκοντα σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα που αποτελείται συνήθως από ενήλικες, είναι περιορισμένος, καθώς ο διδασκόμενος επιθυμεί να έχει εκείνος τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας σύμφωνα με τις επιθυμίες του και αναμένει την αρωγή του διδάσκοντα, μόνο σε εκείνες τις δραστηριότητες που δυσκολεύεται να διεκπεραιώσει. Έτσι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, θα πρέπει να ωθήσουν στην ανάπτυξη αυτοδυναμίας στους διδασκόμενους, αφού εκείνοι θα λειτουργούν ως παροχείς πληροφόρησης, τεκμηρίωσης και θα παρέχουν υπηρεσίες βιβλιοθήκης.

Η ανεξάρτητη μάθηση, σύμφωνα με τον Wedemeyer (1973, οπ. αναφ. στο Moore, 2003), αναγνωρίζει τη σημασία που έχει για τον διδασκόμενο, ο οποίος καθορίζει ένα σύνολο μέσων και στρατηγικών που περιλαμβάνουν τη μάθηση όποτε και όπου μπορεί, καθώς και τον έλεγχο του ρυθμού της μαθησιακής του πορείας. Ο Wedemeyer αναγνώρισε επίσης τη σπουδαιότητα του να αναλάβει ο ίδιος ο διδασκόμενος τον έλεγχο της μάθησής του, απελευθερώνοντας τον διδάσκοντα από την εποπτεία της διδασκαλίας του. Για εκείνον, η εξΑΕ αποτελεί ένα μη παραδοσιακό τύπο εκπαίδευσης. Έτσι πρότεινε μια επαναστατική προσέγγιση στη μάθηση, αναγνωρίζοντας πως η φυσική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, αναδεικνύει την επικοινωνία μέσω έντυπου υλικού, μηχανικών ή ηλεκτρονικών

συσκευών, ως σημείο κλειδί, διαφοροποιώντας σημαντικά την μάθηση σε ένα εξΑΕ σύστημα από αυτή σε ένα σχολείο.

Υποστηρίζοντας το δημοκρατικό κοινωνικό ιδεώδες του να παρέχεται σε όλους η ευκαιρία για μάθηση, παρέμεινε πιστός στις αρχές της ισότητας και πρόσβασης. Για τον Wedemeyer, οι ανεξάρτητες σπουδές σχετίζονται με την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την αυτορρύθμιση, ορίζοντας τη μάθηση υπό τον γεωγραφικό και ηθικό έλεγχο του διδασκόμενου. Ο Wedemeyer επιπλέον προσδιόρισε στην ανεξάρτητη μάθηση χαρακτηριστικά όπως την επικοινωνία, το ρυθμό, την ευκολία και την αυτοδιάθεση του διδασκόμενου για τους στόχους και τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν. Το έργο αυτό του Wedemeyer είναι εντυπωσιακά σχετικό με τις σύγχρονες τάσεις που παρατηρούνται στην εξέλιξη της θεωρίας (Garrison, 2000).

Ο Moore (1990), συνεχίζοντας το έργο του Wedemeyer στο πλαίσιο της προσπάθειας ενός ορισμού για την εξΑΕ, πρόσθεσε την ιδέα της αυτονομίας του διδασκόμενου. Έτσι όρισε την αυτονομία ως τον βαθμό στον οποίο ο διδασκόμενος έχει τη δυνατότητα στο πλαίσιο ενός προγράμματος να ορίσει ο ίδιος τους στόχους, την εφαρμογή, τις διαδικασίες, τους πόρους και την αξιολόγηση. Ωστόσο, αναφέρει έναν προβληματισμό, ο οποίος έγκειται στον έλεγχο που ασκεί ο διδάσκοντας. Με άλλα λόγια, οι διδάσκοντες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα προγράμματα εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η αυτονομία να μην εφαρμόζεται. Με τον τρόπο αυτό, παραγκωνίζεται ο διδασκόμενος αφού τηρεί μια παθητική στάση και αγνοούνται οι αξίες και οι σκοποί του, ενώ υποστηρίζονται οι στόχοι του διδάσκοντα. Έτσι, ο βαθμός αυτονομίας του διδασκόμενου δεν εξαρτάται τόσο από την προσωπική του ευθύνη, αλλά από τη δομή και το εκπαιδευτικό υλικό (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

Εξελίσσοντας περαιτέρω τη θεωρία του Wedemeyer, ο Moore (2003) εισήγαγε την έννοια της διαδραστικής απόστασης στην οποία διασαφήνισε τη σχέση διδάσκοντα και διδασκόμενου σε πιο ακριβείς όρους. Επισήμανε πως η απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, δεν είναι μόνο γεωγραφική, αλλά εκπαιδευτική και ψυχολογική. Είναι μια απόσταση στη σχέση μεταξύ δύο συνεργατών στο εκπαιδευτικό αυτό εγχείρημα, η διαδραστική απόσταση. Μάλιστα, η σημασία της διαδραστικής απόστασης έγκειται στο γεγονός ότι προβάλλει την έννοια της

απόστασης στην εκπαίδευση, μέσα από ένα κοινωνικό πλαίσιο και όχι με την έννοια της ερμηνείας της στον φυσικό κόσμο (Moore, 2003). Με τον τρόπο αυτό, ο διδασκόμενος οφείλει να αναλάβει υψηλό βαθμό ευθύνης για την ολοκλήρωση ενός προγράμματος σπουδών. Όσο υψηλότερος είναι δε ο βαθμός αυτονομίας που έχει αναπτύξει, τόσο λιγότερο εξαρτάται από την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Έτσι ο διδάσκοντας του παρέχει ερεθίσματα, ενώ το ίδρυμα τον υποστηρίζει. Για τη διασφάλιση λοιπόν της αυτονομίας του διδασκόμενου, θα πρέπει ο ίδιος ο διδασκόμενος να έχει την ευθύνη της στοχοθεσίας, των μεθόδων μελέτης και της αξιολόγησης. Ωστόσο, δεν μπορούν όλοι οι διδασκόμενοι να διαχειριστούν την αυτονομία, οπότε υπάρχει η περίπτωση να χρειαστούν βοήθεια (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

Η διαδραστική απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου αποτέλεσε και το αντικείμενο έρευνας του Γκιόσου (2009), ο οποίος δημιούργησε μια κλίμακα για την αποτίμησή της. Με βάση την κριτική ανασκόπηση κατέληξε σε δύο διαστάσεις για την αντιληπτή διαδραστική απόσταση και, συγκεκριμένα, τη διάσταση της συναντίληψης και τη διάσταση της συναίσθησης. Μέσα από την έρευνά του απέδειξε την ανάγκη και την ευθύνη που έχουν οι διδάσκοντες να αναπτύξουν πραγματική και όχι τυπική επικοινωνία με τους διδασκόμενους, καθώς η διαδραστική απόσταση είναι μια κατάσταση η οποία βιώνεται (Γκιόσος, 2009).

Σύμφωνα με τους Baker, Clark, Hoko, Strubbs και Burnham (οπ. αναφ. στο McIsaac & Gunawardena, 2004), τα περισσότερα εξΑΕ προγράμματα σήμερα για να εκπονηθούν, χρειάζονται τη χρήση της τεχνολογίας. Μάλιστα οι McIsaac και Gunawardena (2004) επισημαίνουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στον τομέα αυτό. Προσθέτουν, ωστόσο, ότι, αν και τα πρώιμα εξΑΕ προγράμματα στηρίχθηκαν κυρίως στο έντυπο υλικό και την διδασκαλία, σταδιακά επήλθε αλλαγή ειδικά χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας. Σήμερα, τα περισσότερα εξΑΕ προγράμματα απαιτούν τη χρήση υπολογιστικών συστημάτων ή σύγχρονων τεχνολογικών μέσων. Χάρη σε αυτή τη μεταστροφή, έγινε δυνατό ο διδασκόμενος να αποκτήσει τον έλεγχο της μάθησής του. Έτσι, τα πολυμέσα και η χρήση των ΤΠΕ αρχίζουν σταδιακά να μην κάνουν τόσο διακριτή τη διαφορά μεταξύ συμβατικής και εξΑΕ. Υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι η ανεξαρτησία αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας για τον

διδασκόμενο σε ένα εξΑΕ μαθησιακό περιβάλλον. Έτσι μεγάλη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο θα σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό υλικό και το ίδιο το μάθημα ώστε οι τεχνολογίες να ωθούν την αυτονομία και να προάγουν την αλληλεπίδραση, όπως θα εξηγηθεί στο επόμενο κεφάλαιο (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Οι Garrison και Shale (1987, οπ. αναφ. στο Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013), κατά τη διαμόρφωση μιας θεωρίας για την εξΑΕ, εντόπισαν στοιχεία μη συνεχούς αμφίδρομης αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας και εστίασαν στη σημασία της αμφίδρομης επικοινωνίας με τη χρήση των ΤΠΕ. Η ικανότητα, άλλωστε, του διδασκόμενου να έχει τον έλεγχο της μαθησιακής του διαδικασίας, παίζει σπουδαίο ρόλο στη μάθησή του σε ένα εξΑΕ περιβάλλον. Είναι απαραίτητο λοιπόν ο διδασκόμενος να παρακινείται ώστε να μένει αφοσιωμένος στους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει, καθώς και να διαθέτει δεξιότητες αυτορρύθμισης, ειδικά από τη στιγμή που ο διδάσκοντας δεν βρίσκεται στο ίδιο φυσικό περιβάλλον με αυτόν, ενώ η μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων, του δημιουργεί μια αίσθηση απομόνωσης. Επιπλέον, η αδυναμία άμεσης ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα και τους άλλους διδασκόμενους, είναι πιθανό να οδηγήσει στην αποτυχία του διδασκόμενου, επομένως κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη και υιοθέτηση αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων μάθησης. Τέλος, απαραίτητη είναι και η ανάπτυξη παρακινητικών παραγόντων των διδασκόμενων σε περιβάλλοντα εξΑΕ, καθώς και τα δομικά χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων αυτών, να είναι τέτοια που προωθούν την ενεργοποίηση και εξέλιξη των δεξιοτήτων της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013)

Σύμφωνα με ένα σύνολο ερευνών για το e-learning (Freed, 2003; Robertson, 2005; Valente, 2005; Pachnowski & Jurczyk, 2000, οπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007), το διαδίκτυο έφερε την ανάγκη για αυτονομία από πλευράς των διδασκόμενων σε αυτά τα περιβάλλοντα. Μελέτες κατέδειξαν ότι η ανάγκη για αυτονομία σε διαδικτυακά (online) εξΑΕ περιβάλλοντα είναι απαραίτητη προκειμένου να ολοκληρώσει επιτυχώς ο διδασκόμενος τη μαθησιακή του πορεία. Μια ενδιαφέρουσα άποψη του Kerka (1999, οπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007) είναι ότι η νέα γενιά, για την οποία το διαδίκτυο είναι πλέον

καθημερινότητα, έχει ήδη προσαρμοστεί στην αλλαγή προσανατολιζόμενη στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση.

Σύμφωνα και με τους Song και Hill (2007), η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μια σημαντική παράμετρος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αποτελεί ταυτόχρονα στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και διαδικασία η οποία οδηγεί στην επιτυχία. Έτσι για να είναι επιτυχημένη η online μάθηση, οι διδασκόμενοι θα πρέπει να αναλάβουν τον έλεγχο στον σχεδιασμό του μαθησιακού ρυθμού τους, να εποπτεύουν τη μαθησιακή τους αντίληψη και να παίρνουν αποφάσεις για διάφορες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας. Οι διδασκόμενοι θα πρέπει ακόμη να ενεργοποιηθούν και να μελετήσουν τους πόρους που διαθέτουν σε ένα πλαίσιο online μάθησης, ενώ θα πρέπει να αναπτύξουν και στρατηγικές ώστε να αξιοποιούν αποτελεσματικά τους πόρους και, ταυτόχρονα, να ξεπερνούν τις δυσκολίες που σχετίζονται αποκλειστικά με τα online περιβάλλοντα. Τέλος θα πρέπει να αναπτύξουν κίνητρα ώστε να ξεπεράσουν την αναβλητικότητα η οποία συναντάται σε online περιβάλλοντα (Song & Hill, 2007). Όλα τα παραπάνω συνάδουν με την ανάγκη για ανάπτυξη αυτονομίας από την πλευρά του διδασκόμενου, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε ένα εξΑΕ περιβάλλον με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning).

Μάλιστα, όπως έχει προκύψει από έρευνες (Roblyer, 2005; Dabbagh 2007; Lounsbury, 2009, οπ. αναφ. στο Carson, 2012), οι διδασκόμενοι οι οποίοι αναλαμβάνουν τον έλεγχο της μάθησής τους και παρουσιάζουν προσωπικότητα η οποία συνάδει με αυτά ενός αυτοκατευθυνόμενου διδασκόμενου, είναι πολύ πιθανότερο να πετύχουν ακαδημαϊκά και να ανταποκριθούν με υψηλά ποσοστά επιτυχίας στα online περιβάλλοντα (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Αναφέρεται μάλιστα ότι οι διδασκόμενοι αυτοί δεν έχουν τόσο μεγάλη ανάγκη από καθοδήγηση του διδάσκοντα, άρα θα ήταν χρησιμότερα για εκείνους μη δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου οι ίδιοι θα επιλέγουν τον τόπο, τον χρόνο και το ρυθμό στον οποίο θα μαθαίνουν.

Επιπλέον, διατυπώνεται η άποψη πως τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να παρέχουν πληροφορίες για το πώς μαθαίνουν οι διδασκόμενοι, ενώ η έρευνα της Carson (2012) συσχέτισε το χαρακτηριστικό της

αυτονομίας με τον υψηλό βαθμό ολοκλήρωσης και επιτυχίας ενός προγράμματος σε online μαθησιακά περιβάλλοντα. Με την παραπάνω θέση, συμφωνεί και η Ferrer-Mico (2016) καθώς και ένα σύνολο ερευνητών (Donche, De Maeyer, Coerjens, Van Daal & Van Petegen, 2013, οπ. αναφ. στο Ferrer-Mico, 2016), η οποία διερευνά τη σημασία της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στο πλαίσιο online περιβαλλόντων, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα για αυτονομία του διδασκόμενου, με λιγότερο έλεγχο από τον διδάσκοντα και τον ίδιο φόρτο εργασίας που θα είχε, ειδικά σε σχέση με ένα πιο δομημένο online περιβάλλον που θα τον περιόριζε. Και εδώ προκύπτει πως η αυτομία του διδασκόμενου, αποτελεί κομβικό σημείο για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός εξΑΕ προγράμματος με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning).

3.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό επισημαίνουμε πως η αυτονομία ή η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, είναι όροι που κυριαρχούν στη βιβλιογραφία κατά την περιγραφή της αυτόνομης πορείας που καλείται να ακολουθήσει ο διδασκόμενος. Η αυτονομία στην εξΑΕ ως έννοια περιλαμβάνει την ολική ή μερική ανεξαρτησία του διδασκόμενου από τον διδάσκοντα (Moore, 1990), την επιλογή του τρόπου, της πορείας και της στιγμής που θα επιλέξει ο διδασκόμενος να προχωρήσει τη μαθησιακή του διαδικασία (Brookfield, 1983; Brockett & Hiemstra, 2018; Λιοναράκης, 2001α), τον έλεγχο των στόχων που έχει θέσει, καθώς και τον τρόπο που θα αξιολογήσει την πορεία του αυτή (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010). Γίνεται δε σαφές, ότι οι ΤΠΕ είναι σε θέση να διευκολύνουν την αυτόνομη πορεία του (McIsaac & Gunawardena, 2004), καθώς με τα σύγχρονα εργαλεία που του προσφέρουν, είναι σε θέση να αυτορρυθμίζει την πορεία του και να έχει πρόσβαση σε έναν πλούτο γνώσης, γεγονός το οποίο θα ήταν αρκετά δυσκολότερο στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης (Cheng, 2006; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Song & Hill, 2007; Carson, 2012).

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση λοιπόν, δίνει στον διδασκόμενο την ευκαιρία να διαχειριστεί ο ίδιος το μεγαλύτερο μέρος της πορείας που θα ακολουθήσει, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό, ο διδάσκοντας ή ο φορέας εκπαίδευσης, ενδέχεται να θέσουν

κάποιους περιορισμούς στην πορεία του προς την αυτονομία, έχοντας προκαθορίσει μια συγκεκριμένη δομή η οποία θα ακολουθείται (Little, 1991; Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010). Για τον λόγο αυτό, παρουσιάστηκαν τρία μοντέλα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, το γραμμικό (Tough, 1971; Knowles, 1990) το οποίο φαίνεται να αποτελεί μια συμβατική προσέγγιση στη μάθηση, ενώ στο διαδραστικό (Spear, 1988; Brookfield, 1984; Garrison, 1997) φαίνεται ότι οι διδασκόμενοι κινούνται πιο αυτόνομα, καθορίζοντας τη μάθησή τους. Το διδακτικό μοντέλο (Grow, 1991/1996; Hammond & Collins, 1991) από την άλλη, χρησιμοποιείται για να σχεδιάσει και να οργανώσει την μάθηση σε τυπικά και μη τυπικά περιβάλλοντα. Η σύγχρονη προσέγγιση φαίνεται να συγκλίνει προς το διαδραστικό καθώς φαίνεται να έχει τα περισσότερα πλεονεκτήματα στην διαμόρφωση μιας ουσιαστικής αυτόνομης πορείας του διδασκόμενου (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Αποτιμώντας τις έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της αυτονομίας σε ένα εξΑΕ περιβάλλον, υποστηρίζουμε ότι ο ακαδημαϊκός χώρος έχει εστιάσει κυρίως στην αυτοκατεύθυνση ως προσωπικό χαρακτηριστικό, ενώ η σχέση των δύο όρων μελετάται κυρίως σε εννοιολογικό επίπεδο (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Ωστόσο, τίθεται ένα ερώτημα για το κατά πόσο η αυτονομία του διδασκόμενου επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο μελετάται (Candy, 1991, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006). Το δεύτερο χαρακτηριστικό της αυτοκατεύθυνσης αφορά στην προσέγγισή της ως διαδικασία, όπου ο διδασκόμενος αναλαμβάνει την αυτοδιαχείριση της μαθησιακής του πορείας και επιλέγει τον τρόπο που θα πορευτεί (Candy, 1991, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006; Knowles, 1990, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Έχοντας αναλύσει την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση, η οποία αποτελούσε το πρώτο χαρακτηριστικό της εξΑΕ, περνάμε στο επόμενο κεφάλαιο όπου θα αναλυθεί το δεύτερο χαρακτηριστικό της εξΑΕ το οποίο πραγματεύεται η παρούσα εργασία, την αλληλεπίδραση στη μάθηση.

Κεφάλαιο 4: Η αλληλεπίδραση στη μάθηση

Στο παρόν κεφάλαιο θα μελετηθεί η έννοια της αλληλεπίδρασης τόσο στη μάθηση, όσο και στα εξΑΕ περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ. Στη συνέχεια, θα προσεγγιστεί η θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore και θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο η αλληλεπίδραση επηρεάζει την αυτονομία στο πλαίσιο ενός εξΑΕ περιβάλλοντος με τη χρήση ΤΠΕ.

4.1 Η αλληλεπίδραση στην εξΑΕ

Με την εξέλιξη των ΤΠΕ προέκυψε το ερώτημα εάν η θεωρία της εξΑΕ συμβάδιζε με τις αλλαγές που προέκυψαν, καθώς και αν ήταν σε θέση να καλύψει τις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες μιας κοινωνίας που ήθελε να μάθει. Έτσι υπήρξε μια αλλαγή στην εστίαση κατά τη μελέτη της θεωρίας για την εξΑΕ, από μοντέλα που προήγαγαν την αυτονομία, περιόριζαν τη σημασία της απόστασης διδάσκοντα και διδασκόμενου και των τρόπων μάθησης, σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούσαν τη διάδραση διδασκαλίας-μάθησης και, συγκεκριμένα, τον προβληματισμό που επικράτησε για την πραγματική, διαρκή επικοινωνία, καθώς και τις αναδυόμενες ΤΠΕ που θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν τη διαρκή επικοινωνία οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Garrison, 2000). Όπως άλλωστε υποστηρίζεται από τους Volery και Lord (2000), κατά τη διδακτική διαδικασία στην εξΑΕ, οι ΤΠΕ διευκολύνουν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση διδασκόντων και διδασκόμενων.

Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί και αναπτύσσεται το κάθε άτομο, στηρίζεται στην αλληλεπιδραστικότητα. Ο Bandura (1986, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006) αποτυπώνει αυτή την αλληλεπιδραστικότητα υπό την οπτική μιας αμοιβαίας αιτιοκρατίας (determinism), σύμφωνα με την οποία η προσωπικότητα, οι περιβαλλοντικές επιρροές και η συμπεριφορά, θα πρέπει να αναλυθούν ως παράγοντες οι οποίοι από κοινού επηρεάζουν ο ένας τον άλλο. Η αμοιβαία αυτή αλληλεπίδραση είναι και αυτή που διαμορφώνει την έκφραση της προσωπικότητας του καθενός. Οι θεωρητικές

αναλύσεις, ακόμη και αυτές της βιολογίας του ατόμου, κατέληξαν στο ότι το άτομο εξελίσσεται μέσα από τις περιβαλλοντικές αλληλεπιδράσεις, ενώ οι έρευνες κατέδειξαν πως η αλληλεπίδραση ατόμου-καταστάσεων, είχε μεγαλύτερη επίδραση στην ατομική εξέλιξη από ότι αναμενόταν σύμφωνα με εξέχουσες εξελικτικές και ψυχολογικές θεωρίες (Hoare, 2006). Η αλληλεπίδραση λοιπόν θα προκύψει μέσα από την επικοινωνία του διδασκόμενου είτε με τους άλλους διδασκόμενους, είτε με τον κοινωνικό περίγυρό του καθώς και με το περιβάλλον του.

Ο Holmberg (2003) τοποθέτησε τον διδασκόμενο στο κέντρο της μάθησης, αφού η μη συνεχής παρουσία διδασκόντων, σημαίνει πως ο διδασκόμενος αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας. Έτσι, παρουσίασε τη σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου ως καθοδηγούμενη διδακτική συνομιλία. Και ο Wedemeyer (1981, οπ. αναφ. στο Saba, 2003) εστίασε στην ανεξαρτησία του διδασκόμενου, ωστόσο, επισήμανε τη σημασία που έχει για τον διδασκόμενο η μάθηση μέσα από τα διαθέσιμα μέσα επικοινωνίας, ενώ και ο Moore (1983, οπ. αναφ. στο Saba, 2003), παρουσιάζοντας την έννοια της διαδραστικής απόστασης, όρισε τη σχέση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου σαφέστερα, αναφέροντας πως η απόσταση μεταξύ τους δεν είναι μόνο γεωγραφική, αλλά εκπαιδευτική και ψυχολογική. Η Perraton (2012) ενισχύει τις προηγούμενες τοποθετήσεις, καθώς αναδεικνύει την αμφίδρομη επικοινωνία στην εξΑΕ ως βασικό χαρακτηριστικό της και την ανάγκη αλληλεπίδρασης τόσο των διδασκόμενων μεταξύ τους, όσο και με τον διδάσκοντα, αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό.

Η σημασία που έχει η αλληλεπίδραση ώστε να πετύχει ο διδασκόμενος σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα, υπογραμμίζεται από ένα σύνολο ερευνών (Anderson, 2003; Fahraeus, 2003; Fich-Benbunan & Arbaugh, 2006; Haythornthwaite, 2002; Hillman, 1999; Hrastinski, 2008; Levine, 2007; Martyn, 2005; Moore, 1997; Schullo et al., 2007; Sharma, 2006, οπ. αναφ. στο Fallon, 2011). Οι Schullo et al. (2007, οπ. αναφ. στο Fallon, 2011) υποστηρίζουν ότι η τακτική αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα με τη χρήση ΤΠΕ και, συγκεκριμένα, σύγχρονης επικοινωνίας, βελτιώνει τη συμπεριφορά, ενθαρρύνει την πρόωρη ολοκλήρωση δραστηριοτήτων, βελτιώνει την απόδοση και προάγει την ευκαιρία μαθησιακών ευκαιριών, οικοδομώντας μαθησιακές κοινότητες. Τα σύγχρονα μάλιστα

συστήματα επικοινωνίας, είναι σε θέση να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση και την αίσθηση συμβολής. Οι McBrien, Jones και Cheng (2009, όπ. αναφ. στο Fallon, 2011), ενισχύουν τη θέση αυτή, υποστηρίζοντας πως η σύγχρονη επικοινωνία, που υποστηρίζει την αμφίδρομη αλληλεπίδραση, δίνει τη δυνατότητα αύξησης του διαλόγου, περισσότερο από ότι σε μεθόδους μονόδρομης επικοινωνίας.

Η αλληλεπίδραση εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με διάφορες μορφές και αποτελεί έναν σύνθετο και δύσκολο να εξηγηθεί όρο. Παραδοσιακά, με τον όρο αλληλεπίδραση, αναφερόμαστε στον διάλογο σε μια αίθουσα διδασκαλίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Ωστόσο, καθώς εξελίσσεται η εκπαίδευση σε άλλες μορφές όπως στην εξΑΕ, προέκυψε η ανάγκη να επεκταθεί ο όρος και να περιλαμβάνει διαμεσολαβητικούς σύγχρονους διαλόγους, ασύγχρονες μορφές προσομοιωμένων διαλόγων, καθώς και απαντήσεις και ανατροφοδοτήσεις με τη χρήση κάποιου αλληλεπιδραστικού μέσου (Anderson, 2003).

Ο Λιοναράκης (2009) με τον όρο αλληλεπίδραση αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία το άτομο έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον του, ενώ εστιάζει και στη σημασία που έχει η διδακτική φιλοσοφία, το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, το πόσο ώριμοι είναι οι διδασκόμενοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τα οποία καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση για την εξΑΕ, αποτελεί μια διαδικασία με μεγάλη σημασία, ειδικά όταν ο διδασκόμενος λειτουργεί αυτόνομα και συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, ενώ ο διδάσκοντας έχει απλά διευκολυντικό ρόλο.

Η Wagner (1994, όπ. αναφ. στο Anderson, 2003) όρισε την αλληλεπίδραση ως αμοιβαία γεγονότα για τα οποία απαιτούνται τουλάχιστον δύο αντικείμενα και δύο δράσεις, στα οποία η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα, όταν ταυτόχρονα τα αντικείμενα και οι πράξεις αλληλοεπηρεάζονται. Καθώς στον ορισμό αυτό απουσιάζει ο ανθρώπινος παράγοντας, οι Daniel και Marquis (1988, όπ. αναφ. στο Anderson, 2003) αναφέρθηκαν στην αλληλεπίδραση, ως τις δραστηριότητες στις οποίες ο διδασκόμενος είναι σε αμφίδρομη επικοινωνία με ένα άλλο άτομο. Και η Laurillard (2000, όπ. αναφ. στο Anderson, 2003) μιλώντας για την αλληλεπίδραση, επισήμανε πως δεν πρέπει να μένουμε στις πληροφορίες και το περιεχόμενο, αλλά να

περιληφθεί στην έννοια, η αφοσίωση μαζί με άλλους, σε μια σταδιακή ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους. Τέλος, οι Garrison και Shale (1990, όπ. αναφ. στο Anderson, 2003) όρισαν όλες τις μορφές εκπαίδευσης, ακόμη και την εξΑΕ ως αλληλεπιδράσεις μεταξύ διδασκόντων, διδασκόμενων και περιεχομένου. Έτσι όλες οι αλληλεπιδράσεις είτε ανθρώπων, είτε μηχανών είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Ο Mahle (2007, όπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015), επίσης, χαρακτήρισε την αλληλεπίδραση απαραίτητο στοιχείο ενός αποτελεσματικού εξΑΕ προγράμματος, ενώ ο Wanstreet (2006, όπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015) ερευνώντας την αλληλεπίδραση στην online μάθηση, συμπεριέλαβε στην έννοια την εκπαιδευτική ανταλλαγή, την επικοινωνία με τη διαμεσολάβηση ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή και κοινωνικές/ψυχολογικές συσχετίσεις. Σε περαιτέρω έρευνες για την αλληλεπίδραση σε online τμήματα, προέκυψε ότι η αλληλεπίδραση διδασκόμενων μεταξύ τους αλλά και με το περιεχόμενο, ήταν αποτελεσματικότερη στη πορεία της μάθησής τους, ενώ συσχετίστηκε και ο αριθμός των μαθητών ενός τμήματος με τον βαθμό αλληλεπίδρασης (Bernard, 2009; Orellana, 2006, όπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015). Η αλληλεπίδραση, άλλωστε, είναι ένα χαρακτηριστικό χωρίς το οποίο είναι αδύνατη η ενεργοποίηση του διδασκόμενου σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, καθώς οι ΤΠΕ από μόνες τους δεν εξασφαλίζουν τη μάθηση (Volery & Lord, 2000).

Η ανάγκη για αλληλεπίδραση τονίζεται και από τους Davie και Wells (1991, όπ. αναφ. στο McIsaac & Gunawardena, 2004). Περιγράφουν μάλιστα πως κατά την παρακολούθηση μαθημάτων σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα, η χρήση υπολογιστή είναι αναπόφευκτη. Έτσι, για παράδειγμα, η πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων, αποτελεί ένα ιδανικό εργαλείο επικοινωνίας, το οποίο γεφυρώνει τον τόπο και τον χρόνο μεταξύ διδασκόμενων που έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Σύμφωνα δε με τους McIsaac και Gunawardena (2004), αν και η τεχνολογία οδηγεί τις εξελίξεις στην εξΑΕ, το σωστά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι αυτό που ωθεί την αλληλεπίδραση διδασκόμενου με την τεχνολογία, ώστε να προαχθεί η γνώση. Επιπλέον, θεωρούν ότι η αποτελεσματική αλληλεπίδραση διδάσκοντα, διδασκόμενου και περιβάλλοντος μάθησης, είναι αυτή που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της εξΑΕ, μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η αλληλεπίδραση στη μάθηση ήταν και κεντρικό χαρακτηριστικό στο οποίο εστίασε ο Holmberg (2003), όταν αναφερόταν στην εξΑΕ ως καθοδηγούμενο διδακτικό διάλογο, κατά τη διατύπωση της θεωρίας της Αλληλεπίδρασης και της Επικοινωνίας. Ο Holmberg (1985, όπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015) εστίασε στη συσχέτιση αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με το αίσθημα συμμετοχής, συνεργασίας και ανταλλαγής ερωτήσεων, σε ένα πλαίσιο διαμεσολαβητικής επικοινωνίας. Διατυπώνει λοιπόν επτά βασικές προϋποθέσεις για τη θεωρία του. Αρχικά, πυρήνας στη διδασκαλία θα πρέπει να είναι η αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων, η οποία θα οδηγήσει τους διδασκόμενους να αναθεωρήσουν απόψεις, ιδέες, προσεγγίσεις και να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο του μαθήματος. Θεωρεί ακόμη ότι οι διδασκόμενοι θα ενεργοποιηθούν όταν η μάθηση είναι ευχάριστη, ενώ η συναισθηματική συμμετοχή και τα συναισθήματα χάρη στην προσωπική σχέση με τον διδάσκοντα, θα την εντείνουν. Επιπλέον, ένας φιλικός και προσωπικός τόνος στη διδασκαλία, αλλά και η ευκολία πρόσβαση στην ύλη του μαθήματος, θα δράσουν καταλυτικά για μια ευχάριστη μάθηση. Πιστεύει ακόμη ότι θα πρέπει οι διδασκόμενοι να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, καθώς και να έχουν ισχυρά κίνητρα για μάθηση. Τέλος, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, θα προκύψει από το τι πραγματικά έμαθαν οι διδασκόμενοι από όσα διδάχθηκαν.

Είναι εμφανές ότι, για τον Holmberg (1989, όπ. αναφ. στο Garrison, 2000), η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου και, κατ' επέκταση ο διάλογος μεταξύ τους, είναι ουσιαστικό στοιχείο της μάθησης. Είναι αναγκαίο, επίσης, ο σχεδιασμός των εξΑΕ μαθημάτων να γίνει έτσι, ώστε να προσομοιώνει όσο περισσότερο είναι δυνατό, τον διάλογο, στο γραπτό υλικό που θα μελετά ο διδασκόμενος. Φαίνεται λοιπόν ότι η έμφαση δίνεται στα γραπτά προ-οργανωμένα πακέτα διδασκαλίας, αφού αυτό το είδος επικοινωνίας, μέσω γραπτών οδηγιών ή σχολίων, είναι που κυριαρχεί ως προσομοίωση διαλόγου, όταν δεν υπάρχει ο πραγματικός.

Ο Moore (1989; βλ. επίσης Moore & Kearsley, 2012) περιέγραψε τρεις τύπους αλληλεπίδρασης, οι οποίοι αποτελούν κλειδί για αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση σε online περιβάλλοντα (Kyei-Blankson, Blankson, Ntuli, & Agyeman, 2016) ως εξής:

- Διδασκόμενου-Διδάσκοντα, κατά την οποία οι διδάσκοντες στην εξΑΕ προσπαθούν να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους που έχουν θέσει, αλλά και να ενθαρρύνουν ψυχολογικά, να υποστηρίξουν και να παρακινήσουν τους διδασκόμενους, να εμείνουν στη μαθησιακή τους πορεία (Moore & Kearsley, 2012).
- Διδασκόμενου-Διδασκόμενου, όπου οι διδασκόμενοι σε συνεργασία κατασκευάζουν ή δημιουργούν ιδέες σε βαθύτερο βαθμό, διαδικασία που οδηγεί τους εμπλεκόμενους στο να έχουν αυξημένο ενδιαφέρον και επιπλέον κίνητρα για μάθηση. Εκτός αυτού η αλληλεπίδραση αυτή δίνει τη δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία με άλλους, το οποίο αποτελεί ένα επιθυμητό προσόν με βάση τα προγράμματα σπουδών αρκετών ιδρυμάτων (Moore, 1989; Moore & Kearsley, 2012).
- Διδασκόμενου-περιεχομένου μάθησης, η οποία μάλιστα είναι και αυτή από την οποία προκύπτει η μάθηση μέσα από τη δημιουργία καινούριων γνωστικών εννοιολογικών σχηματισμών. Η νοητική διαδικασία αυτή αποκαλείται από τον Moore, εσωτερικός διδακτικός διαλογισμός, αφού ο διδασκόμενος εσωτερικεύει τις πληροφορίες με τις οποίες ήρθε σε επαφή, τις αξιολογεί και τις κρίνει (Moore, 1989; Moore & Kearsley, 2012).

Οι Hillman, Willis και Gunawardena (1994, *οπ. αναφ. στο Anderson, 2003*), προσδιόρισαν και έναν τέταρτο τύπο αλληλεπίδρασης (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2009) αυτόν του:

- Διδασκόμενου-περιβάλλοντος, την οποία όρισαν ως μια διαδικασία χειρισμού εργαλείων με τα οποία θα επιτευχθεί μια δραστηριότητα. Η αλληλεπίδραση αυτή εστιάζει στην πρόσβαση, στις ικανότητες και στις συμπεριφορές οι οποίες είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη διαμεσολαβητική αλληλεπίδραση.

Τέλος, αναφέρουμε ότι ο Garrison (1989, *οπ. αναφ. στο Moore & Kearsley, 2012*), προσθέτει τρεις ακόμη μορφές αλληλεπίδρασης στο μοντέλο του Moore, αυτές του διδάσκοντα-διδάσκοντα, διδάσκοντα-περιεχομένου μάθησης και περιεχομένου μάθησης με περιεχόμενο μάθησης.

Σύμφωνα με τους Moore και Kearsley (2012), λοιπόν, κάθε φορέας ο οποίος παρέχει προγράμματα εξΑΕ θα πρέπει να φροντίσει κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μαθημάτων, να διαμορφώσει έτσι το περιεχόμενο, ώστε να ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές για εξ αποστάσεως μάθηση. Αυτό θα γίνει αξιοποιώντας τις διαθέσιμες μορφές τεχνολογίας και προάγοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, είτε σύγχρονα, είτε ασύγχρονα. Έτσι, η επικοινωνία μεταξύ φορέα και διδασκόμενου θα γίνεται με τη χρήση της τεχνολογίας - σήμερα συνήθως με τη χρήση ενός φυλλομετρητή και ενός υπολογιστή συνδεδεμένου στο διαδίκτυο - και η αλληλεπίδραση θα προάγεται από τον διδάσκοντα ο οποίος θα αναλάβει να επικοινωνεί, και να μετατρέπει τις γενικές πληροφορίες, σε προσωπική σχετική γνώση. Ένας άλλος παράγοντας που αποτελεί μέρος του εξΑΕ συστήματος, είναι και το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να βρίσκεται οπουδήποτε και εκεί αλληλεπιδρούν οι διδασκόμενοι με το περιεχόμενο μάθησης και τους διδάσκοντες. Τα online περιβάλλοντα αυτά, μπορούν να είναι σύγχρονα ή ασύγχρονα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει η δυνατότητα να γίνονται δια ζώσης συναντήσεις.

Απαραίτητο, λοιπόν, χαρακτηριστικό για τη μάθηση σε ένα e-learning περιβάλλον, είναι η ενεργός συμμετοχή των διδασκόμενων. Οι διάφοροι τύποι αλληλεπίδρασης όπως αναλύθηκαν προηγουμένως, δημιουργούν ένα κατάλληλο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης χάρη στις ΤΠΕ. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας θεωρίας η οποία θα συμβάλλει σε μια αποτελεσματική και ουσιαστική έκβαση στη μαθησιακή πορεία των διδασκόμενων. Ο Moore λοιπόν, ανέπτυξε τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια (Kyei-Blankson, et. al, 2016).

4.2 Αλληλεπίδραση και διαδραστική απόσταση στην εξΑΕ

Η online μάθηση σήμερα επιλέγεται από όλο και περισσότερους διδασκόμενους, επομένως υπάρχει ανάγκη προσαρμογής των σπουδών, στα νέα δεδομένα. Σημαντικές παράμετροι οι οποίες διαφοροποιούν τα online μαθησιακά περιβάλλοντα από τα συμβατικά, είναι η αλληλεπίδραση, η κοινωνική παρουσία και η συμμετοχή. Προκειμένου να έχουμε αποτελεσματική και ουσιαστική έκβαση στην μαθησιακή

πορεία των διδασκόμενων, θα πρέπει οι έννοιες αυτές να μελετηθούν με τον τρόπο που προτείνουν οι θεωρίες της Διαδραστικής Απόστασης (Transactional Distance) του Moore και των Κοινοτήτων Διερεύνησης (Community of Inquiry) με την οποία όμως δεν θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία (Kyei-Blankson, et al., 2016).

Ο Moore (1993), στο έργο του *Theory of Transactional Distance* παρουσίασε την έννοια της διαδραστικής απόστασης, την οποία δανείζεται από τον Dewey. Ο Dewey (1949, οπ. αναφ. στο Moore, 1993) ορίζει την αλληλεπίδραση ως μια μορφή συναλλαγής η οποία συμβαίνει μεταξύ ενός ατόμου και με ότι εκείνη τι στιγμή συνιστά το περιβάλλον του. Σύμφωνα με τους Boyd και Apps (1980, οπ. αναφ. στο Moore, 1993), η έννοια της διάδρασης αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμων, καθώς και των μορφών συμπεριφοράς σε μία κατάσταση. Η διάδραση αυτή, την οποία ονομάζουμε εξΑΕ, λαμβάνει χώρα μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον από απόσταση, όπου δεν αναφερόμαστε κυριολεκτικά στην έννοια της απόστασης, αλλά στην ανάπτυξη ή την απουσία μιας αλληλεπίδρασης σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, η οποία οφείλεται στο διαφορετικό σημείο στο οποίο βρίσκεται ο καθένας.

Υπάρχει, ωστόσο, μια διαφοροποίηση ανάμεσα στη διάδραση και την αλληλεπίδραση, αφού, σύμφωνα με τον Νάτση (2014), οι Dewey και Bentley αναφέρουν ότι «η αλληλεπίδραση αναφέρεται στη μηχανιστική αντίληψη δράση-αντίδραση για να περιγράψει τη σχέση που αναπτύσσουν δύο μέρη, ενώ η διάδραση αναφέρεται στη συνεχή αλλαγή των στοιχείων που αλληλοδιαφοροποιούνται και παράγουν κάτι καινούριο, όπως η γνώση» (σελ. 30). Άρα ίσως ένας πιο ολοκληρωμένος ορισμός θα ήταν ο εξής: η αλληλεπίδραση διδασκόντων και διδασκόμενων, με το μαθησιακό περιβάλλον, είναι μετρήσιμη ως διαδραστική απόσταση, η οποία περιγράφεται ως παιδαγωγική, ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση του διδασκόμενου από το μαθησιακό περιβάλλον. Η διαδραστική αυτή απόσταση μάλιστα, δεν παρατηρείται μόνο σε εξΑΕ περιβάλλοντα, αλλά και σε κάθε μορφή εκπαίδευσης. Είναι προφανές λοιπόν ότι η διαδραστική απόσταση δεν αφορά μόνο την εξΑΕ, αλλά ούτε έχει σχέση με την απόσταση που χωρίζει διδάσκοντα και διδασκόμενο (Moore, 1993). Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διαδραστική

απόσταση μετρά το επίπεδο σύνδεσης, καθώς και τη σχέση μεταξύ διδασκόμενου, διδασκόντων και μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η ανάγκη δημιουργίας μιας θεωρίας το 1972, όταν εμφανίστηκε η θεωρία της διαδραστικής απόστασης, ήταν καταλυτική, καθώς μια νέα δομή διδασκαλίας και μάθησης, έξω από τα πλαίσια μιας συμβατικής τάξης, ήταν πλέον πραγματικότητα. Σήμερα, η εξΑΕ και οι εναλλακτικές δομές της, το e-learning, το online learning, το blended learning μεταξύ άλλων, αποτελούν μια κανονικότητα. Στη δεκαετία του '80, όμως, η ιδέα μιας εξΑΕ φαινόταν εξωφρενική. Έτσι, η προσπάθεια να εδραιωθεί η διαφορετική ταυτότητα μιας άλλης μορφής διδασκαλίας και μάθησης, οδήγησε στη διατύπωση της θεωρίας της διαδραστικής απόστασης (Moore, 2013). Ο Moore (1993), στη θεωρία του για τη διαδραστική απόσταση, διακρίνει τρεις μεταβλητές που την επηρεάζουν: τον διάλογο μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, τη δομή του προγράμματος σπουδών και την αυτονομία του διδασκόμενου.

Ειδικότερα, αναφερόμενος στον διάλογο, δεν αναφέρεται μόνο στην απλή επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου, αλλά σε όλους τους τρόπους επικοινωνίας που θα οδηγήσουν τον διδάσκοντα με διάθεση και συνεργασία να λύσει τα προβλήματα του διδασκόμενου. Η σημασία λοιπόν εδώ έγκειται στην ποιότητα του διαλόγου και όχι στη συχνότητά του. Μάλιστα, διατυπώνει την άποψη ότι όσο ποιοτικότερος είναι ο διάλογος, τόσο πιο επιτυχής είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Moore, 1993; Garrison, 2000). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι ο διάλογος επαφίεται στην ικανότητα των διδασκόμενων για να προαχθεί. Υψηλά αυτόνομοι διδασκόμενοι είναι ικανοί να λειτουργήσουν με λιγότερο διάλογο, ωστόσο λιγότερο αυτόνομοι διδασκόμενοι, έχουν ανάγκη από σχετικά υψηλότερο βαθμό διαλόγου (Moore, 2013).

Σε ότι αφορά τη δομή, αναφέρεται στα στοιχεία τα οποία περιλαμβάνονται στον σχεδιασμό μιας σειράς μαθημάτων ή στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία. Και πάλι έμφαση δίνεται στην ποιότητα της μεταβλητής καθώς η δομή εξαρτάται κυρίως από τη φύση των μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, αλλά και από τη φιλοσοφία και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των διδασκόντων, τις προσωπικότητες και τα άλλα χαρακτηριστικά των διδασκόμενων, καθώς και από τους

περιορισμούς τους οποίους επιβάλλουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ουσιαστικά με τον όρο δομή, ο Moore αναφέρεται στην οργάνωση του προγράμματος διδασκαλίας (Moore, 1993; Garrison, 2000).

Αναλυτικότερα, η δομή, στα περισσότερα εξΑΕ προγράμματα, είναι αυστηρά καθορισμένη από τους σχεδιαστές τους, αφήνοντας ελάχιστο περιθώριο στον διδασκόμενο να είναι ευέλικτος και να κινηθεί εκτός πλαισίου. Συνήθως θα πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη σειρά οδηγιών και βημάτων, ώστε να ολοκληρώσει τη μαθησιακή του πορεία, σε ένα προ-οργανωμένο εκπαιδευτικό υλικό. Έτσι, συνήθως αυτά τα προγράμματα δεν λαμβάνουν υπ' όψη τις προσωπικές ανάγκες του κάθε διδασκόμενου, σε αντίθεση με άλλα προγράμματα τα οποία έχουν μια πιο χαλαρή δομή, δίνοντας ευελιξία στους διδασκόμενους σε διάφορους τομείς της μαθησιακής τους πορείας. Όπως προκύπτει, η δομή συνίσταται στη δυσκαμψία ή στην ευελιξία των μαθησιακών στόχων, των διδακτικών στρατηγικών και των μεθόδων αξιολόγησης ενός προγράμματος και περιγράφει το εύρος στο οποίο ένα πρόγραμμα μπορεί να ικανοποιήσει ή να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες και επιλογές του κάθε διδασκόμενου (Moore, 2013).

Η μεταβλητή της αυτονομίας αναφέρεται στην ικανότητα που έχει ο διδασκόμενος να ελέγχει ο ίδιος την εκπαιδευτική του διαδικασία και, πιο συγκεκριμένα, να επιλέγει ο ίδιος τους διδακτικούς του στόχους, τις μεθόδους μελέτης καθώς και την αξιολόγηση της μαθησιακής του πορείας. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Moore (1993; βλ. και Garrison, 2000), οι έννοιες της αυτονομίας και της διαδραστικής απόστασης είναι ανάλογες..

Στην έρευνα του Moore (2013) που οδήγησε στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, παρατηρήθηκε ότι κάποια προγράμματα επιτρέπουν ή απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στη μάθηση σε σχέση με άλλα. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει πρόγραμμα που να προάγει την απόλυτη αυτονομία χωρίς περιορισμούς. Ακόμη και υψηλά αυτόνομοι διδασκόμενοι έχουν ανάγκη από την υποστήριξη του διδάσκοντα. Οι διδασκόμενοι, λοιπόν, διαφοροποιούνται στον βαθμό αυτονομίας που επιθυμούν από τον διδάσκοντα, καθώς εκείνοι με υψηλή αυτονομία επιθυμούν να υποστηρίζονται μόνο με οδηγίες, ενώ

εκείνοι με χαμηλή αυτονομία έχουν ανάγκη περισσότερο συναισθηματικής υποστήριξης (Moore, 2013).

Έτσι, με βάση τη θεωρία, προκύπτει πως η διαδραστική απόσταση και ο διάλογος είναι αντιστρόφως ανάλογα, δηλαδή όσο αυξάνει η διαδραστική απόσταση, μειώνεται ο διάλογος. Η αύξηση δε της δομής ενός προγράμματος μειώνει τον διάλογο, άρα αυξάνει τη διαδραστική απόσταση και, τέλος, η διαδραστική απόσταση και η αυτονομία είναι ευθέως ανάλογες (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2011), αφού οι διδασκόμενοι με υψηλή αυτονομία, επιθυμούν λιγότερο διάλογο σε ένα υψηλά δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, όπου οι ίδιοι θα καθορίζουν τη μαθησιακή τους πορεία (Moore, 2013). Στην επόμενη ενότητα, θα αναλυθεί περαιτέρω η συσχέτιση διαδραστικής απόστασης και αυτονομίας, μέσα από ένα σύνολο ερευνών που έχουν γίνει, καθώς και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

4.3 Θεωρία της διαδραστικής απόστασης και αυτονομία

Η έρευνα των Huang, Chandra, DePaolo και Simmons (2016) για την επίδραση του διαλόγου, της δομής και της αυτονομίας στη διαδραστική απόσταση εξΑΕ συστημάτων με τη χρήση ΤΠΕ, επιβεβαίωσε τη θεωρία του Moore. Η έρευνα υποστήριξε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η δομή, η αυτονομία και ο διάλογος σε ένα εξΑΕ περιβάλλον με τη χρήση ΤΠΕ, τόσο περισσότερο μειώνεται η διαδραστική απόσταση. Ωστόσο, στους περιορισμούς της έρευνας αναφέρθηκε ότι το δείγμα ήταν αρκετά ομογενές, προήλθε από τον χώρο ενός πανεπιστημίου και οι συμμετέχοντες στην έρευνα επέλεξαν μόνοι τους να ολοκληρώσουν την έρευνα. Προτάθηκε δηλαδή από τους ερευνητές, η θεωρία του Moore να επιβεβαιωθεί και σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικό πληθυσμό, από νέες έρευνες, προκειμένου να υποστηριχθεί περαιτέρω η επιβεβαίωσή της.

Οι Saba και Shearer (1994) προτείνουν ένα άλλο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, όσο ο διάλογος και η δομή αυξάνονται, τόσο μειώνεται η διαδραστική απόσταση. Αυτό συμβαίνει καθώς δεν είναι η τοποθεσία το χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη διδασκαλία αλλά η διάδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Προτείνεται

λοιπόν η ένταξη τηλεπικοινωνιακών συστημάτων, τα οποία θα επιτρέπουν την δυνατότητα περισσότερης διάδρασης, άρα βελτίωσης του διαλόγου, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιείται η διαδραστική απόσταση. Οι Saba και Shearer (1994) επαλήθευσαν τη θεωρία του Moore. Παρόμοια αποτελέσματα υπήρξαν και από άλλες εμπειρικές έρευνες (Bunker, Gayol, Nti & Reidell, 1996; Burge, 1994; Huang, 2002 οπ. αναφ. στο Βασιλούδης 2013).

Οι Quong, Snider και Early (2018) υποστηρίζουν πως, η χρήση κλειστών κοινωνικών δικτύων, συντελεί στη μείωση της διαδραστικής απόστασης για τους διδασκόμενους, σε online περιβάλλοντα. Έτσι διατύπωσαν μια άλλη αντίληψη για το πώς θα πρέπει να συντελείται η διδασκαλία και η μάθηση σε online περιβάλλοντα, αφού, χάρη σε αυτή τη δομή, δίνεται η δυνατότητα για πολλαπλά είδη αλληλεπίδρασης στον διδασκόμενο. Έτσι, οι Quong et al. (2018) επαληθεύουν τη θεωρία του Moore, σε online περιβάλλοντα με συγκεκριμένη δομή όμως που παραπέμπει σε κλειστά κοινωνικά δίκτυα.

Οι Kanuka, Collet και Caswell (2002, οπ. αναφ στο Moore, 2013) επαληθεύουν τη θεωρία του Moore, ερευνώντας τη σχέση μεταξύ δομής και διαλόγου, έναντι της αυτονομίας. Η έρευνά τους μάλιστα παρέχει πιο καθαρή εικόνα και διασαφηνίζει τις έννοιες, επισημαίνοντας τη δυσκολία για τον ορισμό της αυτονομίας. Στην έρευνα των Garrison και Baynton (1987, οπ. αναφ. στο Moore, 2013), η αυτονομία περιγραφόταν στο πλαίσιο εξουσίας, ελέγχου και υποστήριξης, ενώ στην έρευνα των Kanuka et. al. οι συμμετέχοντες αναφέρονταν στην αυτονομία στο πλαίσιο της ευελιξίας.

Οι Vrasidas και Glass (2002), ωστόσο, άσκησαν κριτική στη θεωρία του Moore (1993) για τη διαδραστική απόσταση, καθώς θεωρούν πως η έρευνα στην οποία στηρίχθηκε η θεωρία της διαδραστικής απόστασης, έγινε σε μια περίοδο που η εξΑΕ στηρίχθηκε σε προ-οργανωμένο υλικό και σε εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας. Έτσι δεν ανταποκρίνεται στο σημερινό πλαίσιο. Επιπλέον, η διαδραστική απόσταση, ορίστηκε ως η απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, αγνοώντας την απόσταση μεταξύ διδασκόμενων, ή διδασκόμενων με το περιεχόμενο μάθησης και το περιβάλλον. Υποστηρίζουν ακόμη ότι η δομή δε μειώνει απαραίτητα τον διάλογο,

καθώς ο διάλογος δεν εντοπίζεται μόνο στην αλληλεπίδραση διδάσκοντα-διδασκόμενου, αλλά και στην αλληλεπίδραση διδασκόμενων-διδασκόμενων και διδασκόμενων με το περιβάλλον.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η δομή να επηρεάζεται καθώς σε εξΑΕ προγράμματα, δραστηριότητες, συζητήσεις και συνεργασίες μεταξύ διδασκόμενων, είναι συχνά απαραίτητες προϋποθέσεις του προγράμματος σπουδών. Έτσι, η αυξημένη δομή μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο διάλογο και αλληλεπίδραση, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση με την υπόθεση ότι η αυξημένη δομή, μειώνει τον διάλογο και αυξάνει τη διαδραστική απόσταση (Moore, 1991; Saba & Shearer, 1994, οπ αναφ. στο Vrasidas & Glass, 2002). Με την ανάγκη αναθεώρησης της θεωρίας του Moore σε ότι αφορά την αντίληψη για τον διάλογο, συμφωνεί και η Rabinovich (2009), επισημαίνοντας την ανάγκη θεώρησης του διαλόγου ως πολυδιάστατη δομή, σε έρευνα που έκανε σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ (παράλληλα μαθήματα λάμβαναν χώρα στο πανεπιστήμιο και μεταδίδονταν online σύγχρονα μέσω εικονικών τάξεων).

Ακόμη, οι Vrasidas και Glass (2002) θεωρούν πως οι παλιότεροι ορισμοί των θεωριών δε βρίσκουν εφαρμογή στη χρήση των ΤΠΕ. Είναι κοινά αποδεκτό πως οι εξελίξεις στη χρήση του υπολογιστή, επιτρέπουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι ερευνητικές μέθοδοι, επίσης, αγνόησαν την αμοιβαία φύση της διαμεσολάβησης της τεχνολογίας για την αλληλεπίδραση και τη σημασία που έχει για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τέλος, η απόσταση δεν μπορεί να είναι το βασικό χαρακτηριστικό του πεδίου. Η εστίαση θα πρέπει να γίνει πλέον σε παιδαγωγικά σκόπιμες αλληλεπιδράσεις, οι οποίες υποστηρίζονται από τις ΤΠΕ και οικοδομούνται από διδασκόμενους και διδάσκοντες, ενώ σχεδιάζουν και συμμετέχουν σε εξΑΕ προγράμματα (Vrasidas & Glass, 2002). Ο Garrison (2000), επίσης, αξιολογώντας τη συμβολή της θεωρίας του Moore για τη διαδραστική απόσταση, επισημαίνει ότι η θεωρία επεκτείνει την παιδαγωγική της διάσταση αλλά διατηρεί τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της δομής του βιομηχανικού μοντέλου. Έτσι, δεν είναι ξεκάθαρη η συσχέτιση μεταξύ δομής, διαλόγου και αυτονομίας.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί για μια ακόμα φορά ότι υπάρχει σύγχυση για το αν η δομή και ο διάλογος αποτελούν μεταβλητές, διαστάσεις ή τομείς στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης και αυτό γιατί ο Moore χρησιμοποίησε διαφορετικούς όρους σε διαφορετικές στιγμές. Ο προβληματισμός αυτός επιδεινώνεται εάν προστεθεί και η αυτονομία με την προβληματική έννοια (ψυχολογική ή εκπαιδευτική αυτονομία) και η σχέση της με τη διαδραστική απόσταση. Παρόλα αυτά, η θεωρία της διαδραστικής απόστασης αποτελεί τη βάση για μια θεωρία που αφορά την εξΑΕ και χρήζει εξέλιξης και επαναπροσδιορισμού της συσχέτισης διαλόγου, δομής και αυτονομίας.

Επιπλέον, ένα σύνολο ερευνών (Chen & Willits, 1998; Chen, 2001; Force, 2004 και Starr-Glass, 2012, οπ αναφ. στο Βασιλούδης, 2013) και η έρευνα του ίδιου του Βασιλούδη (2013) κατέληξαν στο ότι δεν είναι σαφής η σχέση μεταβολής της διαδραστικής απόστασης και της αυτονομίας, άρα δεν ήταν σε θέση να επιβεβαιώσουν τη θεωρία του Moore. Κριτική, άλλωστε, ασκήθηκε στη θεωρία του Moore και από τον Γκίόσο (2009), ο οποίος αναφέρει πως η θεωρία της διαδραστικής απόστασης χρήζει βελτίωσης ή και τροποποίησης, ενώ επισημαίνει ότι οι έννοιες της αυτονομίας και της διαδραστικής απόστασης δεν είναι εύκολα μετρήσιμες ή παρατηρήσιμες. Παρόλα αυτά, όπως επισημαίνει, ο Moore, αλλά και οι επόμενοι ερευνητές, έδωσαν έναν λειτουργικό ορισμό της διαδραστικής απόστασης, γεγονός το οποίο επιτρέπει να εξεταστεί εμπειρικά η θεωρητική έννοια.

Οι Gorsky και Caspi (2005) ασκούν, επίσης, κριτική στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, ερευνώντας ένα σύνολο εμπειρικών ερευνών που έγιναν για την υποστήριξη ή την επιβεβαίωση της θεωρίας. Συμπέραναν πως η θεωρία της διαδραστικής απόστασης ούτε υποστηρίχθηκε, ούτε επιβεβαιώθηκε από τις έρευνες που έγιναν. Αντιθέτως, οι έρευνες περιορίστηκαν στην επιβεβαίωση μόνο πτυχών της θεωρίας και στο ότι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της ήταν ασαφείς. Επιπλέον, οι ορισμοί των μεταβλητών δεν υπήρξαν λειτουργικοί και οι μεταβλητές διάλογος και διαδραστική απόσταση σχετίζονται αντίστροφα, αποκτώντας συγκεκριμένο και εύλογο λειτουργικό ορισμό.

Η έρευνα, επίσης, του Anderson (1999, οπ. αναφ. στο Moore, 2013) για τη διδασκαλία των μαθηματικών μέσω ΤΠΕ, κατέδειξε πως, ενώ διδάσκοντες και διδασκόμενοι ανέφεραν ότι ο διάλογος σε υψηλό επίπεδο δομής ήταν περιεκτικός και διευκόλυνε την αυτονομία των διδασκόμενων, εντούτοις, για κάποιους διδασκόμενους το επίπεδο αυτονομίας δεν ήταν βολικό και θα επιθυμούσαν περισσότερο διάλογο με τους διδάσκοντες. Ο Dron (2004, οπ. αναφ. στο Benson & Samarawickrema, 2009), επίσης, εντοπίζει ένα κενό στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης σε εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου αποδεχόμενοι ως βάση την αντίστροφη σχέση μεταξύ δομής και διαλόγου, αφού, όταν η δομή προκύπτει από τον διάλογο, τότε οικοδομείται ένα περιβάλλον που έχει ταυτόχρονα υψηλή δομή και υψηλό διάλογο.

Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και οι Larkin και Jamieson-Proctor (2015), οι οποίοι αξιοποίησαν τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης για να ερευνήσουν ένα online μάθημα μαθηματικών για μια περίοδο 2 χρόνων. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι ΤΠΕ (εργαλεία web 2.0) όταν χρησιμοποιούνται στοχαστικά από τους διδάσκοντες, μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλά επίπεδα δομής και διαλόγου. Ωστόσο, στην έρευνά τους επισημαίνουν πως δεν ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τα ακριβή επίπεδα αυτονομίας των διδασκόμενων και έκαναν μια εκτίμηση με βάση την εμπειρία διδασκαλίας τους πως η αυτονομία σε ένα τέτοιο περιβάλλον θα είναι χαμηλή. Η αυτονομία των διδασκόμενων φαίνεται ότι είναι καθοριστικός παράγοντας για την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε μαθησιακά περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ (εργαλεία web 2.0). Τα αλληλεπιδραστικά αυτά περιβάλλοντα μετέβαλαν τον τρόπο με τον οποίο οι διδασκόμενοι ανακτούν, μοιράζονται και αξιολογούν πληροφορίες που θα προάγουν τη γνώση. Επιπλέον, είναι σε θέση να προσαρμόζονται στον κάθε διδασκόμενο δυναμικά και να μην στηρίζονται απαραίτητα σε προ-οργανωμένα προγράμματα (Benson & Samarawickrema, 2009).

Ο Horzum (2011), διαμορφώνοντας μια κλίμακα για τη μέτρηση της διαδραστικής απόστασης σε μικτά περιβάλλοντα μάθησης, επιχείρησε να βρει τη συσχέτιση πέντε μεταβλητών (διάλογου, αυτονομίας, ευελιξίας δομής, οργάνωση περιεχομένου και έλεγχος διδασκόμενου). Η συσχέτιση αυτονομίας με τις άλλες μεταβλητές βρέθηκε χαμηλή, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση με τη θεωρία του Moore.

Κατέληξε έτσι, πως η αυτονομία δεν αποτελεί μια αποτελεσματική μεταβλητή σε μικτά μαθησιακά περιβάλλοντα. Επιπλέον, η έρευνα του Fallon (2011) κατέδειξε ότι η θεωρία του Moore πρέπει να επανεξεταστεί καθώς με την εξέλιξη των ΤΠΕ και της online μάθησης, διαφάνηκε η πολυπλοκότητα μιας αποτελεσματικής ισορροπίας μεταξύ διαλόγου, δομής και αυτονομίας. Προέκυψε μάλιστα πως η εξωτερική δομή μιας εικονικής τάξης, μπορεί να επηρεάσει την παραγωγή ποιοτικού διαλόγου και την αυτονομία, επομένως υπάρχει ανάγκη αναθεώρησης της θεωρίας, της διαδραστικής απόστασης.

Καταληκτικά, οι έρευνες που παρουσιάστηκαν σε σχέση με τη διαδραστική απόσταση και την αυτονομία, αλλά και η κριτική που έγινε στη θεωρία του Moore, οδηγούν στη διαπίστωση πως η θεωρία της διαδραστικής απόστασης οφείλει να εξελιχθεί, να μελετηθεί στο σημερινό πλαίσιο, ειδικά λόγω της εξέλιξης των ΤΠΕ, αφού δεν αντικατοπτρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί και θα πρέπει να επανεξεταστεί. Ο ίδιος ο Moore (2003), άλλωστε, επισημαίνει πως η θεωρία του αποτελεί τη βάση για τη συζήτηση που μπορεί να γίνει και ότι μπορεί να τροφοδοτηθεί με νέα δεδομένα και στοιχεία, όπως αυτά μεταλλάσσονται στο πέρασμα του χρόνου. Ο Γκιόσος (2009), μάλιστα, στην εργασία του, συμφωνεί με την προηγούμενη θέση, διατυπώνοντας την άποψη πως πρέπει να επανεξεταστεί η θεωρητική έννοια της διαδραστικής απόστασης και η θεωρία να ενταχθεί σε ένα διαφορετικό ετυμολογικό πλαίσιο σε σχέση με τον θετικισμό.

4.4 Σύνοψη κεφαλαίου

Η αλληλεπίδραση αποτελεί έναν σύνθετο και δύσκολο να εξηγηθεί όρος και αυτό διότι, καθώς η εκπαίδευση εξελίσσεται, επεκτείνεται και ο όρος, ώστε να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που άπτονται των τεχνολογικών εξελίξεων (Anderson, 2003). Η αλληλεπίδραση αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο διδασκόμενος θα επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, τον περίγυρό του και με τους άλλους διδασκόμενους. Ειδικά στη σημερινή εποχή, η εξέλιξη των ΤΠΕ έχει δώσει τη δυνατότητα για σύγχρονη και συνεχή επικοινωνία, ενώ διευκολύνει κατά πολύ την αλληλεπίδραση (Hoare, 2006). Όπως αναφέρει ο Fallon (2011), πολλοί ερευνητές

επισήμαναν τη σημασία της αλληλεπίδρασης σε ένα εξΑΕ περιβάλλον, θέση η οποία υποστηρίζεται και από άλλους θεωρητικούς (Holmberg, 2003; McIsaac & Gunawardena, 2004; Simonson et. al. 2015) και η οποία θα οδηγήσει στην επιτυχία τον διδασκόμενο.

Ο Moore (1989) διακρίνει τρεις τύπους αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ: διδάσκοντα-διδασκόμενου, διδασκόμενου-διδασκόμενου, διδασκόμενου-περιεχομένου μάθησης, ενώ, περιγράφεται και ένας τέταρτος τύπος (Anderson, 2003; Γκίοςος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2009) αυτός του διδασκόμενου με το περιβάλλον. Οι τύποι αυτοί αλληλεπίδρασης, δημιουργούν, χάρη στις ΤΠΕ, ένα κατάλληλο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο διδασκόμενος μαθαίνει. Για να υπάρξει όμως ουσιαστική και αποτελεσματική έκβαση στη μαθησιακή πορεία των διδασκόμενων στα e-learning περιβάλλοντα, κρίθηκε απαραίτητη η διατύπωση μια θεωρίας (Kyei-Blankson, et al., 2016).

Καταληκτικά, η θεωρία που αναδείχθηκε είναι αυτή της διαδραστικής απόστασης του Moore (1993). Η διαδραστική απόσταση, περιγράφεται ως παιδαγωγική, ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση του διδασκόμενου από το μαθησιακό περιβάλλον. Στη θεωρία αυτή, ο Moore (1993) διέκρινε τρεις μεταβλητές, οι οποίες την επηρεάζουν: τη δομή, τον διάλογο και την αυτονομία. Με βάση τη θεωρία του Moore, έγινε μια προσπάθεια να μελετηθεί η σχέση της διαδραστικής απόστασης με την αυτονομία σε εξΑΕ περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ. Από ένα σύνολο ερευνών και κριτικής που τους ασκήθηκε, αυτό που προέκυψε ήταν πως η θεωρία του Moore χρήζει επανεξέτασης και προσαρμογής στο σύγχρονο πλαίσιο της εξΑΕ σε περιβάλλοντα e-learning, ώστε να συμβαδίζει με την εξέλιξη των ΤΠΕ και των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση - Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής υπήρξε η θεωρητική διερεύνηση της συνδυαστικής μελέτης της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης, στα εξΑΕ περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Ειδικότερα, διενεργήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση τόσο στην ελληνική, όσο και στην αγγλική βιβλιογραφία, με βάση την οποία επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η σπουδαιότητα και η σημασία της αυτονομίας στην εξΑΕ, μέσα από ένα εύρος εναλλακτικών ορισμών της, κυριότεροι εκ των οποίων υπήρξαν η ανεξάρτητη μάθηση και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Επιχειρήθηκε, στη συνέχεια, να προσεγγιστεί και η έννοια της αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της διαδραστικής απόστασης του Moore και να γίνει η συνδυαστική μελέτη, με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore, των δύο αυτών εννοιών στα εξΑΕ περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ.

Ειδικότερα, αντικείμενο της παρούσας εργασίας υπήρξε η διερεύνηση του κατά πόσο είναι δυνατόν η αυτονομία στη μάθηση και η αλληλεπίδραση, να εφαρμοστούν λειτουργικά στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων και ειδικά με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε θεωρητική τεκμηρίωση και εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών της εξΑΕ, της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης, ώστε να καταγραφούν και να αναδειχθούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτυγχάνεται η λειτουργική συνύπαρξή τους σε περιβάλλοντα e-learning, καθώς και η συσχέτιση αυτονομίας και αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ, με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore.

Οι διάφοροι ορισμοί για την εξΑΕ περιλαμβάνουν κυρίως την απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα διέπει την επικοινωνία τους και θα εποπτεύεται από έναν εκπαιδευτικό φορέα και τη χρήση των ΤΠΕ. Ο Keegan (1986, όπ. αναφ. στο Schlosser & Simonson, 2010), εμβαθύνοντας περισσότερο στους ορισμούς που δόθηκαν για την εξΑΕ, τόνισε τον διαχωρισμό διδάσκοντα και διδασκόμενου, οι οποίοι, ωστόσο, θα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και κάνοντας διάλογο. Τόνισε, επιπλέον, την ατομικότητα

στην πορεία της διδασκαλίας και την απουσία μιας μαθησιακής ομάδας, δίνοντας έτσι τη διάσταση της αυτονομίας του διδασκόμενου στην εξΑΕ.

Ο Simonson (2010, *οπ αναφ. στο Schlosser & Simonson, 2010*), επίσης, αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, όχι μόνο γεωγραφικά, αλλά και χρονικά, καθώς ο διδασκόμενος έχει την ευχέρεια χάρη στην εξΑΕ, να μελετήσει στον χρόνο και τη στιγμή που τον εξυπηρετεί, εξασφαλίζοντάς του έναν βαθμό αυτονομίας. Αναγνωρίζει όμως και την αλληλεπίδραση ως βασικό χαρακτηριστικό της εξΑΕ μέσα από τη διασύνδεση διδασκόμενων μέσων (ΤΠΕ) και διδασκόντων. Η μορφή εξΑΕ που συναντάται τα τελευταία χρόνια και προσφέρεται από πλήθος εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι το e-learning, μάθηση δηλαδή με τη χρήση υπολογιστή. Η online μάθηση, συνώνυμη με το e-learning (Moore, 2013), αποτελούν παραπλήσιες έννοιες της εξΑΕ (Keegan, 2000).

Όπως επισημαίνει και ο Moore (2013), πρέπει να σημειωθεί η δυσκολία στην εύρεση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για την εξΑΕ, ειδικά στη σημερινή εποχή καθώς οι διάφοροι θεωρητικοί χρησιμοποιούν διάφορες έννοιες, επισημαίνοντας τις διαφορετικές εκφάνσεις της εξΑΕ, όπως μικτή μάθηση, τηλεμάθηση, online μάθηση, e-learning. Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας ο όρος e-learning (Moore & Kearsley, 2012) είναι αυτός που εξηγεί πληρέστερα την εξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ, καθώς μέσα από τον κατάλληλο συνδυασμό τεχνολογίας και διδασκαλίας προκύπτει η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Το e-learning περιλαμβάνει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις ΤΠΕ χάρη στις οποίες εξασφαλίζεται αυτονομία στον διδασκόμενο και την αλληλεπίδραση διδασκόμενων, διδασκόντων και μέσων (Evans & Nation, 2003, *οπ. αναφ. στο Cleveland-Innes & Garrison, 2010; Αναστασιάδης, 2006; Arkorful & Abaidoo, 2014; Sirkemaa, 2014; Μακρή & Βλαχόπουλος, 2017*).

Στο περιβάλλον αυτό πλέον δεν είναι απαραίτητη η ταυτόχρονη παρουσία διδάσκοντα και διδασκόμενου, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό, διαφοροποιεί τον ρόλο που έχει πια ο διδάσκοντας. Έτσι, ενώ η εκπαίδευση ήταν πάντα απόρροια της αλληλεπίδρασης των δυο μερών, στην εξΑΕ ο διδασκόμενος καλείται να επιλέξει ο ίδιος τον τρόπο, τον χρόνο ακόμη και τον τόπο στον οποίο επιθυμεί να μάθει,

εξασφαλίζοντάς του μια μορφή αυτονομίας. Οι διδασκόμενοι θα πρέπει να κατανοήσουν την ευθύνη που έχουν οι ίδιοι για να έχουν μια αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία. Η διδασκαλία εξ αποστάσεως αποτελεί επίσης μια πρόκληση. Ο διδάσκοντας πρέπει να είναι δημιουργικός και να λάβει υπ' όψη του όλες τις πτυχές της μάθησης και των αναγκών των διδασκόμενων, κατά το σχεδιασμό της διδακτικής πορείας που θα ακολουθήσει. Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση θα έχει ως αποτέλεσμα μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες είναι αποτελεσματικές στα εξΑΕ περιβάλλοντα όσο και στις συμβατικές αίθουσες διδασκαλίας.

Οι έννοιες που συναντήθηκαν κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας συχνότερα και αφορούσαν στην αυτονομία, ήταν η αυτονομία, η ανεξαρτησία, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Πρόκειται για όρους με έννοιες οι οποίες είναι συναφείς και αναφέρονται στο ίδιο χαρακτηριστικό, ωστόσο εστιάζουν και εμβαθύνουν σε διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε φορά, ανάλογα με τον ερευνητή. Επιλέγοντας την αυτονομία στην εξΑΕ ως έννοια ομπρέλα, θα υποστηρίξαμε πως περιλαμβάνει την ολική ή μερική ανεξαρτησία του διδασκόμενου από τον διδάσκοντα (Moore, 1990), την επιλογή του τρόπου, της πορείας και της στιγμής που θα επιλέξει ο διδασκόμενος να προχωρήσει τη μαθησιακή του διαδικασία (Brookfield, 1983; Brockett & Hiemstra, 2018; Λιοναράκης, 2001α), τον έλεγχο των στόχων που έχει θέσει καθώς και τον τρόπο που θα αξιολογήσει την πορεία του αυτή (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010), ενώ γίνεται σαφές ότι οι ΤΠΕ είναι σε θέση να διευκολύνουν την αυτόνομη πορεία του (McIsaac & Gunawardena, 2004), καθώς με τα σύγχρονα εργαλεία που του προσφέρουν, είναι σε θέση να αυτορρυθμίζει την πορεία του (Cheng, 2006; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007; Song & Hill, 2007; Carson, 2012).

Από την ιστορική αναδρομή που έγινε στο κεφάλαιο 3, διαφάνηκε πως η αυτονομία όντως αποτέλεσε το ζητούμενο για την εκπαίδευση σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ανά τους αιώνες, αναδεικνύοντάς την ως βασικό επιθυμητό χαρακτηριστικό. Ο Tough (1971, οπ. αναφ. στο Brockett & Hiemstra, 2018) ενισχύει την άποψη αυτή, συμπεραίνοντας πως όταν στους διδασκόμενους δόθηκε η ευκαιρία να αναλάβουν την ευθύνη και την πορεία των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων, εκείνοι το έπραξαν. Εξάλλου και ο Brookfield (1986, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek,

2015) και ο Knowles (1975, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006) αναγνωρίζουν πως οι ενήλικες τείνουν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αυτοκατευθυνόμενα άτομα, ενώ και η θεωρία της Ανδραγωγικής (Knowles, 1990, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015) περιγράφει τη σημασία της συνεργασίας, της συμμετοχής, της συνδιαμόρφωσης στη λήψη αποφάσεων για το τι και πως θα μάθουν, να αυτοκατευθύνονται δηλαδή.

Προκειμένου να προαχθεί η αυτονομία του ατόμου, είναι σημαντικό ο διδασκόμενος να αναλάβει πρωτοβουλίες και να υπάρχει ενεργός συμμετοχή. Είναι σημαντικό λοιπόν να αυξηθεί το ενδιαφέρον των διδασκόμενων στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δίνοντάς τους το δικαίωμα της επιλογής στο τι θα μάθουν καθώς με βάση τη θεωρία της αυτοδιάθεσης, τα άτομα έχουν έμφυτη την τάση για επάρκεια, αίσθηση του ανήκειν και αυτονομία (Schraw, Flowerday & Lehman, 2001). Είναι λοιπόν απαραίτητο ο διδασκόμενος να αναπτύξει κίνητρα για μάθηση, ώστε εστιάζοντας στο στόχο του, σταδιακά να αναλαμβάνει τον έλεγχο των γεγονότων στη ζωή του και να ανταποκρίνεται σε περιβάλλοντα με μεγαλύτερη αυτονομία (Hoare, 2006).

Ο Wedemeyer χρησιμοποίησε τον όρο ανεξάρτητη μάθηση για να περιγράψει την αυτονομία του διδασκόμενου, ενώ ο Zimmerman (1998) μίλησε για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση η οποία θα προκύψει από τον συντονισμό και την αλληλεπίδραση των διδασκόμενων μεταξύ τους, αλλά και την αλληλεπίδραση συμπεριφορικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Έτσι, θα εξασφαλίσει έναν υψηλό βαθμό μορφωτικής αυτονομίας, γεγονός που θα του εξασφαλίσει τον μέγιστο βαθμό επιτυχίας μέσα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Χάρη στην υποστήριξη από τις ΤΠΕ, θα δημιουργηθεί ένα τεχνολογικό περιβάλλον, το οποίο θα ευνοεί και θα προωθεί την αυτομάθηση (Cheng, 2006).

Μέσα από τη μελέτη των μοντέλων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, αυτό που προέκυψε είναι πως υπάρχει ο στόχος ο διδασκόμενος να αυτοκατευθύνεται για να γίνεται πιο αυτόνομος. Στα γραμμικά μοντέλα συνήθως παρατηρούνται πιο παραδοσιακές μέθοδοι προσέγγισης, στα διαδραστικά παρατηρείται πως οι διδασκόμενοι ακολουθούν μια πιο ανεξάρτητη πορεία στο πώς να μαθαίνουν μόνοι

τους, ενώ τα διδακτικά σχεδιάζονται ώστε να χρησιμοποιηθούν για να οργανώσουν τη διδασκαλία σε τυπικά ή άτυπα περιβάλλοντα. Από την ανάλυση των μοντέλων αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, διαφαίνεται πως η εστίαση στην αυτοκατεύθυνση επικρατεί ως προσωπικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των διδασκόμενων. Αυτό στηρίζεται κυρίως στην πεποίθηση ότι η ενηλικίωση σημαίνει πως κανείς εξελίσσεται σε περισσότερο αυτοκατευθυνόμενο και αυτόνομο άτομο.

Οι ερευνητές προσπάθησαν να συνδέσουν ένα σύνολο διαφορετικών χαρακτηριστικών όπως τον τρόπο μάθησης, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ικανοποίηση από τη ζωή, με το να είναι κανείς αυτοκατευθυνόμενος σε ότι αφορά τη μάθησή του. Επιπλέον, ερευνήθηκε και το κατά πόσο είναι κανείς έτοιμος να αυτοκατευθυνθεί ενώ συζητήθηκε εκτενώς η συσχέτιση μεταξύ αυτονομίας και αυτοκατεύθυνσης. Έχοντας δει τους ορισμούς των Chene (1983), Candy (1991), Garrison (1997) και Brockett και Hiemstra (2018), παρατηρήθηκε ότι στην έννοια της αυτονομίας κυριαρχεί η ελεύθερη επιλογή, ο κριτικός αναστοχασμός, η θέληση για συνέχεια, η αυτοσυγκράτηση και η πειθαρχία, καθώς και η ανεξάρτητη σκέψη, η ατομική ευθύνη και ο έλεγχος των κινήσεων προς τη μάθηση (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Αποτιμώντας τις έννοιες της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης και της αυτονομίας σε ένα ΕΞΑΕ περιβάλλον, θα υποστηρίξαμε ότι ο ακαδημαϊκός χώρος έχει εστιάσει κυρίως στην αυτοκατεύθυνση ως προσωπικό χαρακτηριστικό, ενώ η σχέση των δύο όρων μελετάται κυρίως σε εννοιολογικό επίπεδο (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Ωστόσο, τίθεται ένα ερώτημα για το κατά πόσο η αυτονομία του διδασκόμενου επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο μελετάται (Candy, 1991, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006). Το δεύτερο χαρακτηριστικό της αυτοκατεύθυνσης αφορά στην προσέγγισή της ως διαδικασία, όπου ο διδασκόμενος αναλαμβάνει την αυτοδιαχείριση της μαθησιακής του πορείας και επιλέγει τον τρόπο που θα πορευτεί (Candy, 1991, οπ. αναφ. στο Hoare, 2006; Knowles, 1990, οπ. αναφ. στο Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

Έτσι, η αυτονομία δεν ορίζεται πάντα εκτός πλαισίου, αφού συγκεκριμένοι παράγοντες είναι δυνατό να επηρεάσουν το βαθμό που νιώθει κανείς αυτόνομος σε

συγκεκριμένες μαθησιακές καταστάσεις. Προέκυψε λοιπόν το ερώτημα μήπως η αυτονομία υπάρχει περιστασιακά και, κάποιες φορές, ο διδασκόμενος εξαρτάται από τον διδάσκοντα και ανάλογα με την περίπτωση επιλέγει να μην αυτοκατευθυνθεί. Φαίνεται λοιπόν ότι υπάρχουν τέσσερις μεταβλητές που καθορίζουν το αν οι διδασκόμενοι θα επιδείξουν αυτόνομη συμπεριφορά στη μάθησή τους, τα οποία είναι τα εξής: τα τεχνικά προσόντα που κατέχουν σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, η εξοικείωση με το αντικείμενο μελέτης, η προσωπική τους ευχέρεια ως διδασκόμενοι και η προσήλωσή τους στη μάθηση. Άρα δεν θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητο ότι η αυτονομία υφίσταται ως χαρακτηριστικό σε κάθε περίπτωση, αφού το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα διαρκώς μεταλλάσσεται (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007).

Ειδικότερα στο πλαίσιο της εξΑΕ, η αυτονομία ορίζεται από τον Λιοναράκη (2001) ως βασική προϋπόθεση για τον διδασκόμενο ο οποίος θα φτάσει να κατακτήσει μόνος του τη γνώση. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν ιστορικά για την εξΑΕ, ήταν αρχικά της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας, η θεωρία της βιομηχανοποίησης και τέλος οι θεωρίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Η ανεξαρτησία του διδασκόμενου είναι το ζητούμενο στη θεωρία της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας όπως διατυπώθηκε από τον Wedemeyer (1973, οπ. αναφ. στο Moore, 2003), ενώ ο Moore όρισε την αυτονομία στο πλαίσιο της εξΑΕ ως τον βαθμό στον οποίο ο διδασκόμενος αναλαμβάνει προσωπικά τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας με ένα ερώτημα να τίθεται ως προς τον βαθμό στον οποίο ελέγχει ο διδάσκοντας το πρόγραμμα.

Έτσι, ο Moore οδηγήθηκε στη διατύπωση της θεωρίας της διαδραστικής απόστασης με την οποία διασαφήνισε τη σχέση διδάσκοντα και διδασκόμενου, επισημαίνοντας πως η απόσταση μεταξύ τους δεν είναι μόνο γεωγραφική αλλά και ψυχολογική. Ο διδασκόμενος λοιπόν βρίσκεται μόνος του να πρέπει να αναλάβει υψηλό βαθμό ευθύνης για την ολοκλήρωση ενός εξΑΕ προγράμματος, να πρέπει να λειτουργήσει αυτόνομα. Σημαντικό ρόλο εδώ έχει το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα πρέπει να είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγει την αυτονομία, αλλά και την αλληλεπίδραση (McIsaac & Gunawardena, 2004). Η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη ώστε ο διδασκόμενος να επικεντρώνεται στους μαθησιακούς του στόχους, καθώς η υποστήριξη από τον διδάσκοντα θα είναι καθοριστικής σημασίας

για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός εξΑΕ προγράμματος (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013).

Έρευνες που έγιναν για το e-learning (Freed, 2003; Robertson, 2005; Valente, 2005; Pachnowski & Jurczyk, 2000, οπ. αναφ. στο Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007) υποστήριξαν την ανάγκη για αυτονομία του διδασκόμενου σε εξΑΕ περιβάλλοντα. Οι Song και Hill (2007), μάλιστα, τόνισαν ότι η αυτονομία θα πρέπει να είναι στόχος στα εξΑΕ περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ, ώστε ο διδασκόμενος να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του προγράμματος. Επισημαίνεται, μάλιστα, πως η ανάληψη ελέγχου από την πλευρά του διδασκόμενου της μαθησιακής του πορείας, αυξάνει τις πιθανότητες να ολοκληρώσει με επιτυχία το πρόγραμμα (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2013). Επιπλέον, έρευνες (Donche, De Maeyer, Coerjens, Van Daal & Van Petegen, 2013, οπ. αναφ. Ferrer-Mico, 2016; Roblyer, 2005; Dabbagh 2007; Lounsbury, 2009, οπ. αναφ. στο Carson, 2012) κατέδειξαν πως είναι σημαντικό ο σχεδιασμός περιβαλλόντων e-learning, να μη γίνεται σε δομημένα μαθησιακά περιβάλλοντα, αλλά να υπάρχει ευελιξία για τον διδασκόμενο, χωρίς τη συνεχή επίβλεψη του διδάσκοντα.

Η δεύτερη έννοια που διαπραγματεύθηκε η παρούσα εργασία, αφορούσε στην αλληλεπίδραση. Ενώ η αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξΑΕ υποστηρίχθηκε πολλαπλώς από θεωρητικούς και ερευνητές, ο Garrison (2000) επισήμανε την ανάγκη μιας αλλαγής από την εστίαση στην αυτονομία του διδασκόμενου, στην ανάγκη για μια ουσιαστική και διαρκή επικοινωνία με την υποστήριξη των ΤΠΕ. Η αλληλεπίδραση αποτελεί έναν σύνθετο και δύσκολο να εξηγηθεί όρο, και αυτό διότι, καθώς η εκπαίδευση εξελίσσεται, επεκτείνεται και ο όρος, ώστε να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που άπτονται των τεχνολογικών εξελίξεων (Anderson, 2003). Η αλληλεπίδραση αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο διδασκόμενος θα επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, τον περίγυρό του και με τους άλλους διδασκόμενους. Ειδικά στη σημερινή εποχή, η εξέλιξη των ΤΠΕ έχει δώσει τη δυνατότητα για σύγχρονη και συνεχή επικοινωνία, ενώ διευκολύνει κατά πολύ την αλληλεπίδραση (Hoare, 2006).

Οι Volery και Lord (2000), μάλιστα, αναγνώρισαν τη σημασία των ΤΠΕ στην αλληλεπίδραση διδασκόντων και διδασκομένων, ενώ επισήμαναν πως αποτελεί ένα

χαρακτηριστικό χωρίς το οποίο είναι αδύνατη η ενεργοποίηση του διδασκόμενου σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, καθώς οι ΤΠΕ από μόνες τους δεν εξασφαλίζουν τη μάθηση. Ο Holmberg (2003), ενώ αναγνώρισε τη σημασία στην αυτονομία του διδασκόμενου, παρουσίασε τη σχέση του με τον διδάσκοντα ως καθοδηγούμενη διδακτική συνομιλία. Ο Wedemeyer (1981, οπ. αναφ. στο Saba, 2003) και η Perraton (2012), επίσης, αναγνώρισαν τη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ διδασκομένων, διδασκόντων και εκπαιδευτικού υλικού, ενώ και ο Mahle (2007, οπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015), χαρακτήρισε την αλληλεπίδραση απαραίτητο στοιχείο ενός αποτελεσματικού εξΑΕ προγράμματος.

Η σημασία που έχει η αλληλεπίδραση ώστε να πετύχει ο διδασκόμενος σε ένα εξΑΕ πρόγραμμα, υπογραμμίζεται από ένα σύνολο ερευνών (Anderson, 2003; Fahraeus, 2003; Fich-Benbunan & Arbaugh, 2006; Haythornthwaite, 2002; Hillman, 1999; Hrastinski, 2008; Levine, 2007; Martyn, 2005; Moore, 1997; Schullo et al., 2007; Sharma, 2006, οπ. αναφ. στο Fallon, 2011). Επιπλέον, έρευνες (Bernard, 2009; Orellana, 2006, οπ. αναφ. στο Simonson et al., 2015) τόνισαν τη σημασία που έχει ο βαθμός αλληλεπίδρασης σε e-learning περιβάλλοντα με την αποτελεσματικότερη πορεία μάθησής τους. Απαραίτητος κρίνεται και ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος να είναι τέτοιος, ο οποίος θα προάγει την αλληλεπίδραση όλων των μερών: διδασκόμενου, διδάσκοντα και περιβάλλοντος μάθησης (McIsaac & Gunawardena, 2004).

Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μάθηση σε ένα e-learning περιβάλλον, απαραίτητο χαρακτηριστικό είναι η ενεργός συμμετοχή των διδασκόμενων. Με την προώθηση των διάφορων μορφών αλληλεπίδρασης και της ενσωμάτωσης των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε online μαθήματα, δημιουργείται ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον στο οποίο οι διδασκόμενοι μαθαίνουν ενεργά και αποτελεσματικά (Kyei-Blankson, et al., 2016). Ο Moore (1989) διακρίνει τρεις τύπους αλληλεπίδρασης στην εξΑΕ: διδάσκοντα-διδασκόμενου, διδασκόμενου-διδασκόμενου, διδασκόμενου-περιεχομένου μάθησης, ενώ, περιγράφεται και ένας τέταρτος τύπος (Anderson, 2003; Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2009) αυτός του διδασκόμενου με το περιβάλλον. Οι τύποι αυτοί αλληλεπίδρασης, δημιουργούν, χάρη στις ΤΠΕ, ένα κατάλληλο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο διδασκόμενος μαθαίνει.

Για να υπάρξει όμως ουσιαστική και αποτελεσματική έκβαση στη μαθησιακή πορεία των διδασκόμενων στα e-learning περιβάλλοντα, κρίθηκε απαραίτητη η διατύπωση μια θεωρίας (Kyei-Blankson, et al., 2016).

Η θεωρία που αναδείχθηκε είναι αυτή της διαδραστικής απόστασης του Moore (1993). Η διαδραστική απόσταση, περιγράφεται ως παιδαγωγική, ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση του διδασκόμενου από το μαθησιακό περιβάλλον. Στη θεωρία αυτή, ο Moore (1993) διέκρινε τρεις μεταβλητές, οι οποίες την επηρεάζουν: τη δομή, τον διάλογο και την αυτονομία. Με βάση τη θεωρία του Moore, έγινε μια προσπάθεια να μελετηθεί η σχέση της διαδραστικής απόστασης με την αυτονομία σε εξΑΕ περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning).

Για τον σκοπό αυτό παρουσιάστηκαν έρευνες και εργασίες θεωρητικών που είτε επιβεβαίωσαν, είτε απέρριψαν τη θεωρία του Moore. Όσες επιβεβαίωσαν τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, είτε ανέφεραν στους περιορισμούς τους ζητήματα τα οποία δεν επέτρεπαν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Huang, Chandra, DePaolo & Simmons, 2016), είτε έγιναν αρκετά χρόνια πριν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από το σημερινό, άρα δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα σημερινά δεδομένα (Saba & Shearer, 1994), είτε έγιναν σε κλειστά κοινωνικά δίκτυα με συγκεκριμένη δομή, άρα δεν έχουν καθολική ισχύ (Quong, Snider & Early, 2018). Άλλες έρευνες, ενώ επιβεβαίωσαν τη θεωρία, στάθηκαν στη δυσκολία ορισμού της αυτονομίας (Kanuka, Collet & Caswell, 2002, οπ. αναφ στο Moore, 2013).

Αντίθετα, οι Vrasidas και Glass (2002) άσκησαν κριτική στη θεωρία του Moore, καθώς η έρευνα στην οποία στηρίχθηκε η θεωρία της διαδραστικής απόστασης έγινε σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο με διαφορετικά δεδομένα από τα σημερινά, ειδικά σε ότι αφορά τη χρήση των ΤΠΕ όπου η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων πλέον είναι πολλαπλάσια σε σχέση με την περίοδο που μελετήθηκε. Υπήρξε δε πολύ συγκροτημένη ως θεωρία μη παρέχοντας ευελιξία στους όρους της δομής και του διαλόγου, ενώ η απόσταση αποτέλεσε το βασικό χαρακτηριστικό του πεδίου χωρίς να μελετηθούν άλλες παιδαγωγικά σκόπιμα αλληλεπιδράσεις που υφίστανται σήμερα, χάρη στις ΤΠΕ. Ο Garrison (2000), επίσης, άσκησε κριτική στη θεωρία, καθώς δεν ήταν σε θέση να διακρίνει ξεκάθαρα τη συσχέτιση δομής, διαλόγου και αυτονομίας,

αφού και ο ίδιος ο Moore, χρησιμοποίησε διαφορετικούς όρους, σε διαφορετικές στιγμές, χωρίς να έχει μια ενιαία αντιμετώπιση των εν λόγω όρων.

Άλλες έρευνες (Chen & Willits, 1998; Chen, 2001; Force, 2004 και Starr-Glass, 2012, οπ αναφ. στο Βασιλούδης, 2013) όπως και η έρευνα του Βασιλούδη (2013) δεν ήταν σε θέση να επιβεβαιώσουν τη θεωρία του Moore, ενώ και οι Gorsky και Caspi (2005) επισήμαναν πως οι έρευνες που έγιναν για την επιβεβαίωση της θεωρίας, επιβεβαίωσαν μόνο πτυχές της θεωρίας χωρίς να είναι σαφείς οι σχέσεις των μεταβλητών. Άλλες έρευνες, όπως του Anderson (1999, οπ. αναφ. στο Moore, 2013), έδειξαν πως η σχέση διαλόγου-αυτονομίας δεν ήταν η αναμενόμενη, ενώ ο Dron (2004, οπ. αναφ. στο Benson & Samarawickrema, 2009) κατέληξε πως σε εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα η συσχέτιση δομής και διαλόγου, δεν είναι αντίστροφη όπως προτείνει η θεωρία.

Μια ακόμη έρευνα των Larkin και Jamieson-Proctor (2015) έδειξε πως οι ΤΠΕ σε οδήγησαν σε υψηλά επίπεδα δομής και διαλόγου, συμπέρασμα το οποίο έρχεται σε αντιπαράθεση με τη θεωρία του Moore. Και ο Horzum (2011), ερευνώντας τη συσχέτιση πέντε μεταβλητών: διαλόγου, αυτονομίας, ευελιξίας δομής, οργάνωση περιεχομένου και έλεγχο διδασκόμενου, βρήκε πως η συσχέτιση αυτονομίας με τις άλλες μεταβλητές ήταν χαμηλή, μη επιβεβαιώνοντας κι εκείνος με τη σειρά του τη θεωρία. Ο Fallon (2011), επίσης, κατέδειξε ότι η θεωρία του Moore, πρέπει να επανεξεταστεί, καθώς οι ΤΠΕ εξελίχθηκαν και μετέβαλαν την ισορροπία μεταξύ διαλόγου, δομής και αυτονομίας. Τέλος, και ο Γκιόσος (2009) διατυπώνει την άποψη πως η θεωρητική έννοια της διαδραστικής απόστασης πρέπει να επανεξεταστεί.

Καταληκτικά, σε ότι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η παρούσα εργασία υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να υπάρξει αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning). Η αυτονομία αποτέλεσε άλλωστε και ιστορικά κατά την εξέλιξη των εξΑΕ προγραμμάτων το ζητούμενο, ενώ ο ίδιος ο σκοπός της εξΑΕ είναι να απελευθερώσει τον διδασκόμενο από την καθοδήγηση του διδάσκοντα και να ακολουθήσει ο ίδιος μια αυτόνομη μαθησιακή πορεία στο πλαίσιο που τον εξυπηρετεί. Η αυτονομία είναι βασικό χαρακτηριστικό των εξΑΕ προγραμμάτων όπως προέκυψε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, ενώ ένα σύνολο

θεωρητικών υποστηρίζουν και θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη αυτονομίας στα εξΑΕ προγράμματα.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, υποστηρίζεται ότι και η αλληλεπίδραση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των περιβαλλόντων αυτών καθώς χωρίς αυτή δεν υφίσταται το πλαίσιο στο οποίο συντελείται η μάθηση. Η αλληλεπίδραση αποτελεί τόσο για τη συμβατική εκπαίδευση όσο και για την εξΑΕ μέρος της μάθησης. είτε υποστηρίζοντας και εμπνυχώνοντας τον διδασκόμενο, είτε ως παράγοντας αποτελεσματικής έκβασης της μαθησιακής του πορείας. Έτσι, τα εξΑΕ περιβάλλοντα θα πρέπει να σχεδιάζονται και να δομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται η αυτονομία και αλληλεπίδραση όλων των μερών: διδασκόμενου, διδάσκοντα και περιβάλλοντος μάθησης.

Σε ότι αφορά το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα τα οποία διερευνήθηκαν συνδυαστικά, η ορολογία της διαδραστικής απόστασης, όπως την περιγράφει ο Moore (2013), χρησιμοποιείται ευρέως, ακόμη και αν η θεωρία που αντιπροσωπεύει, δεν επισημαίνεται, ούτε αναγνωρίζεται. Ένα σύνολο ερευνών επιχείρησαν να την επιβεβαιώσουν, να την χρησιμοποιήσουν συγκριτικά σε ένα άλλο πλαίσιο ή να την κριτικάρουν. Έτσι και στην παρούσα έρευνα, καταληκτικά θα λέγαμε πως δεν διαφαίνεται σαφής σύνδεση της διαδραστικής απόστασης και της αυτονομίας στο πλαίσιο εξΑΕ προγραμμάτων με τη χρήση ΤΠΕ, τουλάχιστον με μετρήσιμα δεδομένα μέχρι σήμερα. Είναι όμως απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα καθώς ένα σύνολο ερευνών έχουν επαληθεύσει τη θεωρία, ενώ άλλες έρευνες την απορρίπτουν. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η θεωρία του Moore χρήζει επανεξέτασης και προσαρμογής στο σύγχρονο πλαίσιο της εξΑΕ σε περιβάλλοντα e-learning, ώστε να συμβαδίζει με την εξέλιξη των ΤΠΕ και των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στην εκπαίδευση. Η πρόταση αυτή συνάδει με τη θέση του Moore (2003), ο οποίος μάλιστα διατυπώνει την άποψη πως, η διαδραστική απόσταση χρήζει ανατροφοδότησης και επιπρόσθετων θεωρητικών δομών. Αναφέρει, για παράδειγμα, τη συζήτηση η οποία γίνεται τα τελευταία χρόνια για τη συναισθηματική νοημοσύνη και το πώς μπορεί να προστεθεί σε ένα σύστημα μεταβλητών, ή ως ένα φίλτρο, ή ως έλεγχος γνωστικών και συμπεριφορικών διαδικασιών.

Εν κατακλείδι, οι έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν τη σύνδεση αυτονομίας και αλληλεπίδρασης μέχρι σήμερα είναι λίγες και εστιάζουν κυρίως στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, η οποία, σύμφωνα με την παρούσα εργασία, δεν είναι ικανή να εξηγήσει, με βάση τα σημερινά δεδομένα και τις εξελίξεις στις ΤΠΕ, τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, στην παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι, ναί μεν η συνδυαστική μελέτη της αυτονομίας στη μάθηση και της αλληλεπίδρασης είναι δυνατόν να εφαρμοστεί λειτουργικά στο πλαίσιο εξΑΕ περιβαλλόντων και ειδικά με τη χρήση ΤΠΕ (e-learning), ωστόσο, για τη σύνδεσή τους στην εξΑΕ, τουλάχιστον στην περίπτωση περιβαλλόντων e-learning, με βάση τη θεωρία της διαδραστικής απόστασης του Moore απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση η οποία είναι αναγκαίο να εμπλουτιστεί με επιπλέον θεωρητικά σχήματα,

Ως προς τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνες, καθώς μελετάται η αυτονομία και η αλληλεπίδραση σε περιβάλλοντα e-learning στο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση, παρατηρείται πως επηρεάζεται ο βαθμός αυτονομίας του διδασκόμενου και οι αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον αυτό. Έτσι, προτείνεται να μελετηθούν περαιτέρω οι δύο έννοιες στο σχετικά νέο αυτό πεδίο ώστε να γίνει εμβάθυνση στις πτυχές τους και το πώς αυτές μπορούν να ενσωματωθούν στο σχεδιασμό e-learning περιβαλλόντων, ώστε να βελτιώσουν την online διδασκαλία και την εμπειρία του διδασκόμενου στα περιβάλλοντα αυτά. Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας θα πρέπει να είναι η ισορροπία μεταξύ αυτονομίας και αλληλεπίδρασης, καθώς αυτή σε μεγάλο βαθμό θα καθορίσει την πορεία του διδασκόμενου, σε συνδυασμό με τον βαθμό στον οποίο οι δύο αυτές έννοιες επηρεάζονται από τις εξελίξεις στις ΤΠΕ.

Οι έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν τη συσχέτιση αυτονομίας και αλληλεπίδρασης μέχρι σήμερα είναι λίγες και εστιάζουν κυρίως στη θεωρία της διαδραστικής απόστασης, η οποία επισημαίνεται και πάλι, σύμφωνα με την παρούσα εργασία, δεν είναι ικανή να εξηγήσει, με βάση τα σημερινά δεδομένα και τις εξελίξεις στις ΤΠΕ, τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ τους. Προτείνεται λοιπόν η διερεύνηση της θεωρίας της διαδραστικής απόστασης να γίνει στο πλαίσιο που καθορίζει σήμερα την εξΑΕ με τις εξελίξεις στις ΤΠΕ που θα αποτυπώσουν τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η αλληλεπίδραση και η αυτονομία σε μαθησιακά περιβάλλοντα με τη χρήση ΤΠΕ. Μελλοντικά άλλωστε, εφόσον αναδυθούν άλλες

θεωρίες, όπως, για παράδειγμα, η θεωρία των Κοινοτήτων Διερεύνησης όπως υποστηρίζουν οι Kyei-Blankson et al. (2016), θα μπορούσαν υπό το νέο αυτό πρίσμα να μελετηθούν οι έννοιες της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης και να αποτυπωθεί η σύνδεσή τους.

Σε συνέχεια της θεωρητικής αυτής διερεύνησης προτείνεται η εμπειρική της έρευνα στο πλαίσιο e-learning περιβαλλόντων με τη χρήση ΤΠΕ τα οποία θα αφορούν διδασκόμενους σε εξΑΕ προγράμματα. Η έρευνα προτείνεται να εστιάζει στον βαθμό αυτονομίας των διδασκόμενων από τους διδάσκοντες και να συσχετίζεται με τον βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, κατά πόσο δηλαδή η αυτονομία επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση. Η θεωρία που προτείνεται ώστε να ερευνηθεί η συσχέτιση των δύο αυτών εννοιών είναι αυτή των Κοινοτήτων Διερεύνησης (Community of Inquiry) των Garriosn, Anderson και Archer (Kyei-Blankson et al., 2016), η οποία φαίνεται πως εισάγει νέα θεωρητικά αλλά και πρακτικά μοντέλα στο νέο ψηφιακό διαδικτυακό περιβάλλον που εξελίσσεται, υποστηρίζοντας ενεργά τη διάδραση και την αλληλεπίδραση (Νιάρη & Μαυροειδής, 2015). Σκοπός της έρευνας θα πρέπει να είναι η διερεύνηση του εάν η εφαρμογή της Θεωρίας Κοινοτήτων Διερεύνησης είναι σε θέση να εξηγήσει επαρκώς το νέο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης στην εξΑΕ, αλλά και να διερευνήσει τη συσχέτισης τόσο της αυτονομίας με την αλληλεπίδραση, όσο ενδεχομένως και με τις άλλες μεταβλητές της θεωρίας, όπως η γνωστική παρουσία, η κοινωνική παρουσία και η διδακτική παρουσία. Η διεξαγωγή της έρευνας προτείνεται να γίνει σε προγράμματα τα οποία λειτουργούν εξ αποστάσεως, ενδεικτικά αναφέρουμε το ΕΑΠ. Προτείνεται συνδυασμός μεθόδων τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών. Ενδεικτικά η χρήση ερωτηματολογίου θα διευκολύνει την συλλογή ποσοτικών δεδομένων στα αρχικά στάδια της έρευνας, ενώ η συνέντευξη θα δώσει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει ποιοτικά δεδομένα και να λάβει απαντήσεις σε ζωντανό χρόνο, κατευθύνοντας το υποκείμενο στα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα.



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Education*, 12(1), 29-42. Retrieved March 9, 2019, from <http://www.ijern.com/journal/2014/December-2014/34.pdf>
- Askell-Williams, H. (2015). *Transforming the Future of Learning with Educational Research*. Hershey, PA: IGI Global. Doi: 10.4018/978-1-4666-7495-0
- Anderson, T. (2003). Models of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. In M. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 49-66). New Jersey: LEA.
- Anderson, T. (Ed.) (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca AB: Athabasca University Press.
- Bates, A. W. (2015). Teaching in a Digital Age. *Open Educational Resources Collection*. 6. Retrieved April 5, 2019, from: <https://irl.umsl.edu/oer/6>
- Benson, R. & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21. Doi: 10.1080/01587910902845972
- Best, B. & Conceição, S. (2017). Transactional Distance Dialogic Interactions and Student Satisfaction in a Multi-Institutional Blended Learning Environment. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20(1). Doi: 10.1515/eurodl-2017-0009.
- Brockett, G. R. & Hiemstra, R. (Eds.) (2018). *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. London: Routledge. Doi: 10.4324/9780429457319.



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

- Brookfield, S. (1983). *Adult Learners, Adult Education And the Community*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Milton Keynes: Open University Press.
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed Learning and Academic Achievement in Secondary Online Students* (Ph.D.) University of Tennessee at Chattanooga, Chattanooga
- Chaney, B. H. (2006). *History, theory, and quality indicators of distance education: A literature review*. Office of Health Informatics Texas A&M University. Retrieved February 20, 2019, from <https://bit.ly/2CYzt0p>
- Cheng, Y. C. (2006). New Paradigm of Learning and Teaching in a Networked Environment: Implications for ICT Literacy. In L. T. Wee Hin & R. Subramaniam (Eds), *Handbook of Research on Literacy in Technology at the K-12 Level* (pp. 1-20). Hershey: Idea Group Reference
- Cleveland-Innes, M. F. & Garrison, D. R. (Eds.). (2010). *An introduction to distance education: Understanding teaching and learning in a new era* (2nd ed.). N.Y.: Routledge.
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education*. Retrieved March 31, 2019, from <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Fallon, G. (2011). Making the Connection: Moore's Theory of Transactional Distance and Its Relevance to the Use of a Virtual Classroom in Postgraduate Online Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 187-209. Retrieved April 2, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ918904.pdf>.
- Ferrer Mico, M. T. (2016). *Community of Inquiry (COI) and Self-Directed Learning (SDL) in Online Environments: An Exploratory, Correlational and Critical Analysis of MOOCs*. (Thesis) Barcelona: University of Ramon Llull.
- Fotiadou, A., Angelaki, C. & Mavroidis, I. (2017). Learner Autonomy as a Factor of the Learning Process in Distance Education. *European Journal of Open,*



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

- Distance and e-Learning*, 20, 95-110. Retrieved March 10, 2019, from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2017/Fotiadou%20_et_al.pdf
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48, 18-33. Doi: 10.1177/074171369704800103
- Garrison, D. R. (2000). Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: A swift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17. Retrieved March 13, 2019, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/2/22>
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A. & Skavantzios, K. (2009). Reconsidering Moore's Transactional Distance Theory. *European Journal of Open, Distance & E-learning-EURODL*, II, 1-6. Retrieved March 20, 2019, from <http://www.eurodl.org/?article=374>.
- Gorsky, P. & Caspi, A. (2005). A Critical Analysis of Transactional Distance Theory. *The Quarterly Review of Distance Education*. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1-11.
- Grow, G. O. (1991/1996). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149. Retrieved March 18, 2019, from: <http://longleaf.net/wp/articles-teaching/teaching-learners-text/>
- Hoare, C. (2006). *Handbook of Adult Development and Learning*. Oxford: University Press.
- Holmberg, B. (2003). *Distance education in essence - An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (2nd ed.). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Horzum, M. B. (2011). Developing Transactional Distance Scale and Examining Transactional Distance Perception of Blended Learning Students in Terms of Different Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1571-1587. Retrieved April 4, 2019, from: <https://bit.ly/2UpWMKw>



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

- Huang, X., Chandra, A., DePaolo, C. A. & Simmons, L. L. (2016). Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 734–747. Doi: 10.1111/bjet.12263
- Keegan, D. (1994). *Distance Training in the European Union*. Hagen:ZIFF.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Keegan, D. (2000). *Distance Training: Taking stock at a time of change*. New York: Routledge.
- Kyei-Blankson, L., Blankson, J., Ntuli, E., & Agyeman, C. (2016). *Handbook of research on strategic management of interaction, presence, and participation in online courses*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Limited.
- McIsaac, M. S. & Gunawardena, C. N. (2004). Distance Education. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology* (2nd ed, pp. 355-396). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (3rd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Moore, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(3), 1-7. Doi: 10.1080/08923648909526659
- Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, 5(3), 10-15.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M. (2003). *Handbook of distance education*. New Jersey: LEA.



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

- Moore, M. (2013). *Handbook of Distance Education* (3rd ed.). NY: Routledge.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Perraton, H. (2012). *Theory, evidence and practice in open and distance learning*. Oldenburg: BIS Verlag.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190. Doi: 10.24059/olj.v21i3.1225
- Quong, J., Snider, S. & Early, J. (2018). Reducing Transactional Distance in Online and Blended Courses Through the Use of a Closed Social Media Platform. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(1), 79-100. Doi: 10.1177/0047239518766654.
- Rabinovich, T. (2009). Transactional distance in a synchronous web-extended classroom learning environment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, AAT 3348619, DAI-A 70/02, 1688775951.
- Saba, F. & Shearer, R. L. (1994). Verifying key theoretical concepts in a dynamic model of distance education, *American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59. Doi: 10.1080/08923649409526844
- Saba, F. (2003). Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. In M. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (pp. 3-21). New Jersey: LEA.
- Schraw, G., Flowerday, T. & Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 13, 211-224. Doi: 10.1023/A:1016619705184.
- Schlosser, L. A. & Simonson, M. (2010). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms* (3rd ed.). Charlotte, North Carolina: IAP.
- Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance* (6th ed.). Charlotte, North Carolina: IAP.



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

- Sirkemaa, S. (2014). Analysing e-Learning and Modern Learning Environments. *International Journal of Information and Education Technology*, 4, 176-179. Doi: 10.7763/IJiet.2014.V4.393.
- Song, L. & Hill, J. (2007). A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 27-42.
- Vrasidas, C. & Glass, G. V. (Eds.). (2002). *Distance Education and Distributed Learning*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Volery, T. & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. Doi: 10.1108/09513540010344731
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). NY: Guilford Press.

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης, Π. (2004). *Ορισμοί, Ιστορία και Θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου, 2019, από <http://www.edc.uoc.gr/~panas/UoCrete/VC%20Dimotiko%20Sxoleio/Notes%20Vc/Master%20DL3.doc>
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σσ. 108-150). Αθήνα: Προπομπός
- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 5-32. Doi: 10.12681/jode.9809



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

- Βασιλούδης, Γ. (2013). *Η σχέση της διαδραστικής απόστασης και της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Ε.Α.Π.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βασιλειάδης, Α. (2019). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις και θεωρίες για την επιχειρηματικότητα.* Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2019, από https://mke.aegean.gr/files/2014/09/thematika__2.pdf
- Γιαγλή, Σ. (2009). *Αυτονομία στη Μάθηση στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοιχτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1-2), 92-105. Doi: 10.12681/jode.9753
- Γιαννοπούλου, Μ. (2018). *Η σχέση της αυτονομίας των φοιτητών με την αυτοεκτίμηση σε περιβάλλον Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Μελέτη σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γκιόσος, Ι. (2009). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία κλιμάκων διαδραστικής απόστασης στο περιβάλλον του ΕΑΠ.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ. & Μαυροειδής, Η. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση από απόσταση: γενική θεώρηση. Στο Μ. Γ. Argyriou & Ρ. Γ. Kampylis (Eds.), *Teaching Material and its Contribution to Educational Practice: From Theory to Application in Music Education, Proceedings of the 3rd International Conference* (σελ. 187-192). Αθήνα: Greek Association of Primary Music Education Teachers (Cd-rom).
- Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ. & Μαυροειδής, Η. (2011). Στάθμιση κλίμακας για την διαδραστική απόσταση στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Alternative Forms of Education, Proceedings of the 6th International*

- Conference on Open and Distance Learning (vol: A, σελ. 303-310). Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/743/757>.
- Θεοδωροπούλου, Π. (2017). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός περιβάλλοντος μάθησης υποστηριζόμενου από την τεχνολογία για την προώθηση της φιλαναγνωσίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς
- Καλογρίδη, Σ. (2010). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση ως στρατηγική μάθησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στο Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Παντισίδου, & Γ. Ζαρίφης (Επιμ.). *Δια Βίου Μάθηση & Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Θεωρητικές & Εμπειρικές Προσεγγίσεις* (σσ. 43-59). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καρακατσάνη, Ε. (2006). *Αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων συμπεριφοράς και επικοινωνίας στην διαπροσωπική επικοινωνία Καθηγητή-Συμβούλου και φοιτητών στην ΑεξΑΕ*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα
- Κασανδρίτου, Α. (2012). *Η αντιληπτή διαδραστική απόσταση μεταξύ φοιτητών. Μελέτη σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κιουλάνης, Σ. (2013). Στοχαστική αλληλεπίδραση μέσω εικονικών συμμετεχόντων (R.I.Vi.Ps): Ένα αλληλεπιδραστικό μοντέλο ανοικτής και εξ αποστάσεως διαδικτυακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 1(2), 6-50. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου, 2019, από http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/2/teyxos2_1.pdf.
- Κίτσιος, Μ. (2016). *Διαδραστική απόσταση καθηγητών-συμβούλων και φοιτητών στα προπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κρομμυδάκη, Ε. (2015). *Η Αυτονομία και η Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

- Λαλακίδου, Β. (2016). *Διάδραση διδασκόντων-μαθητών με βάση τη δομή ενός διεπιστημονικού μαθήματος*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2001β). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; *Εισήγηση 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, 25-27 Μαΐου 2001. Πάτρα: ΕΑΠ
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2009). *Η εκπόνηση μεθοδολογικής προσέγγισης (διδασκτική) των προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Λυραράκη, Μ. (2015). *Συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτονομία στη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και πολυπλοκότητα της έννοιας: Μία συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση. 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 23-26 Νοεμβρίου 2017 (σσ.131 - 145). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: 10.12681/icodl.974
- Μανδηλαρά, Α. (2016). *Διερεύνηση του βαθμού Αξιοποίησης της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής μάθησης στην ιδιωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10, 88-100. Doi: 10.12681/jode.9814
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ, Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://bit.ly/2rgvEyy>
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Β' έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Νάτσης, Θ. (2014). *Σύγκριση της κοινωνικής παρουσίας και της αντιληπτής διαδραστικής απόστασης σε ένα παράδειγμα δια ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ναουμίδη, Φ. (2017). *Αυτονομία στη μάθηση και επικοινωνία διδάσκοντος-διδασκόμενου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Νιάρη, Μ. & Μαυροειδής, Η. (2015). Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο ΕΑΠ: Παραδείγματα και προτάσεις. 8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σσ.16-28). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: 10.12681/icodl2015.39
- Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9, 19-31. Doi: 10.12681/jode.9807
- Μπέη, Ε. (2016). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης της αυτονομίας σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

- Ραγάζου, Β., Σιούλας, Π. & Φλώρος, Κ. (2015). Ηλεκτρονική μάθηση: Η περίπτωση του Moodle στην επαγγελματική εκπαίδευση. *5^ο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Απρίλιος 2016* (σσ. 1271-1278). Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Doi: 10.12681/edusc.368
- Παπουτσή, Θ. (2013). *Διαδραστική απόσταση και επικοινωνιακές δεξιότητες δασκάλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πασχοδήμας, Γ. (2018). *Διαδραστική απόσταση μεταξύ καθηγητών συμβούλων και μεταπτυχιακών φοιτητών που εκπονούν διπλωματική εργασία στο ΕΑΠ: Μια μελέτη περίπτωσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σοφός, Α., Κώστας, Α. & Παράσχου, Β. (2019). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου, 2019, από: <http://hdl.handle.net/11419/182>
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Τσιτλακίδου, Ε. & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 47-61. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9801>
- Χορμόβα, Β. (2013). *Η διαδραστική απόσταση μεταξύ μεταπτυχιακών φοιτητών/-τριών του ΕΑΠ και του Καθηγητή-Συμβούλου κατά τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Χουιαρίδου, Μ. (2015). *Η διαδραστική απόσταση καθηγητή-συμβούλου και φοιτητή-τριας στο περιβάλλον του ΕΑΠ*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.



Δημαράς Σεραφείμ-Αθανάσιος,
«Η έννοια της αυτονομίας και της αλληλεπίδρασης σε
περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση των ΤΠΕ
(e-learning)»

Χύμη, Μ. (2018). *Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και μετασχηματισμός στο πλαίσιο της
εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης*. (Μεταπτυχιακή εργασία).
Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.