ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
UNIVERSITY OF CRETE

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞΑΕ

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑΚΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καλλιόπη Τρούλη

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2020

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

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑΚΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018
Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σχεδιασμός ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ

Αναστασία Σταυρουλάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικης Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Καλλιόπη Τρούλη
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:
Κωνσταντίνος Χρηστίδης
Ε.Ε.Π. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:
Λάμπρος Καρβούνης
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούλιος 2020

«Στην οικογένειά μου για την υποστήριξή της
ειδικά στο σύζυγό μου Ανδρέα
και στις κόρες μου Νικολέτα και Ξενία,
που με κάνουν να θέλω να γίνομαι καλύτερη»

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την επιμόρφωση εκπαιδευτικών μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ, στον τομέα της Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης και συγκεκριμένα μέσα από το μουσικό έργο "Το Καρναβάλι των Ζώων" του Camille Saint-Saens. Το διαδικτυακό αυτό επιμορφωτικό σεμινάριο συνδυάζει σύγχρονες και ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Το Εκπαιδευτικο Υλικό (ασύγχρονη εκπαίδευση) δημιουργήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης, ενώ συνδυάστηκε με μία Τηλεδιάσκεψη (σύγχρονη εκπαίδευση). Η έρευνα επικεντρώθηκε στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού κυρίως αλλά και της Τηλεδιάσκεψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το Εκπαιδευτικό Υλικό αποτιμήθηκε εξαιρετικά θετικά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το ίδιο θετικά αποτίμησαν και την Τηλεδιάσκεψη. Η εν λόγω προσπάθεια φιλοδοξεί να συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό, την αρτιότερη οργάνωση και την αποτελεσματική εφαρμογή των μεθόδων της ΕξΑΕ στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Μουσικής.

Λέξεις – Κλειδιά

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Μουσικής, Διαδικτυακό Σεμινάριο, Εκπαιδευτικό Υλικό, Τηλεδιάσκεψη, Ενεργητική Μουσική Ακρόαση.

Abstract

This dissertation deals with the training of music teachers in Primary Education with the method of Distance Learning, in the field of Active Music Listening and specifically through the musical work "The Carnival of the Animals" by Camille Saint-Saens. This online training seminar combines synchronous and asynchronous teaching methods. The Educational Material (asynchronous education) was created according to the principles of Multimedia Learning, while it was combined with a Teleconference (synchronous education). The research focused on the evaluation of the Educational Material and the Teleconference that was part of the seminar. The results of the research showed that the Educational Material was evaluated extremely positively by the participating teachers, as well as positively evaluated the Teleconference. This effort aims to contribute to better planning, better organization and effective implementation of Distance Learning methods in the training of Music Teachers.

Keywords

Music Teachers Training, Distance Learning Seminar, Educational Material, Teleconference, Active Music Listening.

Περιεχόμενα

Περίληψη v

Abstract vi

Περιεχόμενα vii

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων viii

Κατάλογος Πινάκων ix

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια x

1. Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1

1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός Ανοικτής Εκπαίδευσης και Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. 1

1.2 Ιστορική Αναδρομή 3

1.3 Έρευνα και ΕξΑΕ 4

1.4 Χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ 5

1.5 Θεωρίες ΕξΑΕ 7

1.6. Σύγχρονη και Ασύγχρονη ΕξΑΕ 8

1.6.1. Σύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 9

1.6.1.1. Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ) 10

1.6.2. Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 13

1.6.3. Μικτή - Συνδυαστική Μάθηση 13

1.7. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός 14

1.8. Το Εκπαιδευτικό Υλικό 15

1.8.1. Σχεδίαση, Ανάπτυξη και Υλοποίηση διαδικτυακού πολυμεσικού περιβάλλοντος 16

1.9. Σύνοψη 17

2. ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 19

2.1. Επισκόπηση Ερευνών στην Εξ Αποστάσεως Μουσική Εκπαίδευση 20

2.2. Μουσική εκπαίδευση και ΕξΑΕ 23

2.2.1. Σχολική ΕξΑΕ και Μουσική 24

2.2.2. Μουσική ΕξΑΕ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 25

2.2.3. Μουσική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στη Διά Βίου Μάθηση 26
2.2.3.1. MOOC's 26
2.2.3.2. Επιμορφωτικά Σεμινάρια e-learning Μουσικής 28
2.3. Σύνοψη 30
3. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 31
3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Επαγγελματικής Ανάπτυξης 31
3.1.1. Χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και Αρχές Σχεδιασμού Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών 33
3.2. Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Τεχνικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 34
3.2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων 34
3.2.2. Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων 35
3.2.3. Τεχνικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών 36
3.3. Η επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα 38
4. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ 40
4.1. Θεωρίες και Ενεργητική Μουσική Ακρόαση 41
4.2. Επισκόπηση ερευνών και αρθρογραφίας 44
4.3. Ενεργητική Μουσική Ακρόαση και Εκπαίδευση 46
4.4. Είδη Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης 48
4.5. Δομή Ενεργητικής Ακρόασης Μουσικών έργων 49
4.5.1. Ακουστική Ευαισθητοποίηση - Προετοιμασία για Ενεργητική Ακρόαση Μουσικών Έργων 49
4.5.2. Τρόποι επιλογής και καθοδήγησης μουσικών ακροάσεων 50
4.5.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού 50
4.5.4. Οδηγίες για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μουσικής ακρόασης 52
4.6. Παράλληλες - Συνοδευτικές δραστηριότητες Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης 53
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 55
5.1. Επιλογή θέματος της Διπλωματικής Εργασίας 55

5.1.1. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας 55

5.1.2. Γενικός σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας 55

5.1.3. Στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας 55

5.1.4. Ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής Εργασίας 55

5.2. Ερευνητική διαδικασία προσέγγισης και ανάπτυξης του θέματος 56

5.2.1. Επιμορφωτικό Υλικό Σεμιναρίου 59

5.2.2. Τηλεδιάσκεψη Σεμιναρίου 60

5.3. Μεθοδολογία προσέγγισης Έρευνας 62

5.3.1. Ποσοτική Έρευνα 62

5.3.2. Ποιοτική Έρευνα 63

5.3.3. Μικτή Έρευνα 64

5.3.3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Χαρακτηριστικά Μικτής Έρευνας 64

5.3.3.2. Τύποι Μικτής Έρευνας 65

5.4. Μεθοδολογικό εργαλείο ερευνητικής διαδικασίας 66

5.5. Ανάλυση δεδομένων 67

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 69

6.1. Περιγραφική αποτύπωση απαντήσεων συμμετεχόντων (Ποσοτική Έρευνα) 69

6.1.1. 1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει Επιστημονική συνοχή και Τεκμηρίωση του Ε.Υ. 69

6.1.2. 2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου 71

6.1.3. 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Είναι το Ε.Υ. εύχρηστο; 73

6.1.4. 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του; 74

6.1.5. 5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. στη μελέτη του; 76

6.1.6. 6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο; 78

6.1.7. 7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στο Ε.Υ. προσδιορίζονται με σαφήνεια ο Σκοπός και τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα; 80

6.1.8. 8ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης; 81

6.2. Αποτελέσματα ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας 91

6.2.1. 1ος Άξονας: Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού 91

6.2.1.1 Δυνατά στοιχεία Εκπαιδευτικού Υλικού 91

6.2.1.2 Προτάσεις βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Υλικού 93

6.2.2. 2ος Άξονας: Αποτίμηση Τηλεδιάσκεψης 94

6.2.2.1. Λόγοι μη συμμετοχής στην Τηλεδιάσκεψη 94

6.2.2.2. Συνδυασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης 95

6.2.2.3. Ικανοποίηση από την Τηλεδιάσκεψη 97

6.2.2.4 .Διαχείριση θεμάτων στην Τηλεδιάσκεψη 99

6.2.2.5 Τεχνικές δυσκολίες στην παρακολούθηση της Τηλεδιάσκεψης 99

6.3. Δείγμα και Χαρακτηριστικά Έρευνας 100

6.4 Συμπεράσματα - Συζήτηση 105

6.5. Προβληματική Έρευνας - Επίλογος 109

Βιβλιογραφία 111

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Έρευνας 127

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 5-1: Ηλεκτρονική φόρμα Εκδήλωσης ενδιαφέροντος στο σεμινάριο 58
Εικόνα 5-2: Αρχικές σελίδες Οδηγού Πλοήγησης 59
Εικόνα 5-3: Αρχική σελίδα Chamilo - Εκπαιδευτικό Υλικό 60
Εικόνα 5-4: Οι 5 Θεματικές Ενότητες του Εκπαιδευτικού Υλικού 60
Εικόνα 5-5: Στιγμιότυπο από την Τηλεδιάσκεψη 61
Εικόνα 5-6: Σελίδες Σύνοψης Τηλεδιάσκεψης 62

Γράφημα 6-1: Ερωτήσεις Α1-Α5 70
Γράφημα 6-2: Ερωτήσεις Β1-Β10 72
Γράφημα 6-3: Ερωτήσεις Γ1-Γ4 74
Γράφημα 6-4: Ερωτήσεις Δ1-δ3 75
Γράφημα 6-5: Ερωτήσεις Ε1-Ε6 78
Γράφημα 6-6: Ερωτήσεις ΣΤ1-ΣΤ5 80
Γράφημα 6-7: Ερωτήσεις Ζ1-Ζ6 82
Γράφημα 6-8.1: Ερωτήσεις Η1,Η2 86
Γράφημα 6-8.2: Ερώτηση Η3 86
Γράφημα 6-8.3: Ερώτηση Η4 87
Γράφημα 6-8.4: Ερωτήσεις Η5,Η6,Η7,Η11 87
Γράφημα 6-8.5: Ερώτηση Η8 88
Γράφημα 6-8.6: Ερώτηση Η9 89
Γράφημα 6-8.7: Ερωτήσεις Η10,Η12 90
Γράφημα 6-8.8: Ερωτήσεις Η13,Η14 90
Γράφημα 6-8.9: Ερώτηση Η15 91
Γράφημα 6-9: Συμμετοχή στην Τηλεδιάσκεψη 95
Γράφημα 6-10: Φύλο Εκπαιδευτικών 100
Γράφημα 6-11: Ηλικία Εκπαιδευτικών 101
Γράφημα 6-12: Έτη Προϋπηρεσίας 102
Γράφημα 6-13: Βασικές Σπουδές 102
Γράφημα 6-14: Συμπληρωματικές Σπουδές 103
Γράφημα 6-15: Μ.Ο. απαντήσεων 105

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 6-1 :1ο Ερευνητικό Ερώτημα 70
Πίνακας 6-2 :2ο Ερευνητικό Ερώτημα 72
Πίνακας 6-3 :2ο Ερευνητικό Ερώτημα 73
Πίνακας 6-4: 3ο Ερευνητικό Ερώτημα 75
Πίνακας 6-5: 5ο Ερευνητικό Ερώτημα 77
Πίνακας 6-6: 6ο Ερευνητικό Ερώτημα 80
Πίνακας 6-7: 7ο Ερευνητικό Ερώτημα 81
Πίνακας 6-8: 8ο Ερευνητικό Ερώτημα 85
Πίνακας 6-9 : Τ.Π.Ε. και ΕξΑΕ προφίλ εκπαιδευτικών 104

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Α.ΕΞ.Α.Ε.	Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Δ.Ε.	Διπλωματική Εργασία
Δ.Τ.	Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη
Ε.Ε.Μ.Ε.	Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Ε.Υ.	Εκπαιδευτικό Υλικό
Ε.Α.	Ενεργητική Ακρόαση
Θ.Ε.	Θεματική Ενότητα
Π.Μ.Σ.	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Π.Τ.Δ.Ε.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

1. Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε ότι αφορά την εκπαίδευση, απαιτούν αλλαγές, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), έρχεται να διαφοροποιηθεί από την συμβατική, παραδοσιακή δια ζώσης εκπαίδευση σε σχέση και με τη φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου αλλά και με την ανάπτυξη και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιείται για τη διδασκαλία και τη μάθηση, στη σύγχρονη μορφή της με τεχνολογικά μέσα.

Η διαδικτυακή μάθηση αντιπροσωπεύει μια μετατόπιση στην παροχή εκπαίδευσης και παιδαγωγικών πρακτικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ευελιξία και η προσβασιμότητά της σε εκπαιδευτικό υλικό έχει οδηγήσει σε διάφορες προσεγγίσεις όσον αφορά τη διδασκαλία και τη μελέτη και έχει δώσει νέες διαστάσεις στις τεχνικές μάθησης από απόσταση, οι οποίες έχουν πλέον γίνει πιο καινοτόμες, ελκυστικές και επινοητικές για τον σημερινό μαθητή. Διαφορετικοί μελετητές προσπάθησαν να οριοθετήσουν τα στάδια της ανάπτυξης τεχνολογιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Allen & Seaman (2006), ένα μάθημα ορίζεται ως εξ αποστάσεως, αν τουλάχιστον το 80% του περιεχομένου του παραδίδεται ηλεκτρονικά.

Ο Αναστασιάδης (2014a) αναφέρει ότι ο όρος "Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση", χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 και υιοθετήθηκε επίσημα το 1982 από το Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (διαφορετικά ονομαζόμενη: ηλεκτρονική μάθηση, ή μάθηση μέσω υπολογιστή) αναφέρεται (σ. 26) στην «*εφαρμογή τηλεπικοινωνιών και ηλεκτρονικών συσκευών που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να λαμβάνουν οδηγίες που προέρχονται από κάποια μακρινή τοποθεσία*» (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015).

1.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός Ανοικτής Εκπαίδευσης και Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πολλές φορές αναφέρεται και ως Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Είναι λοιπόν απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι δύο όροι, καθώς

δεν είναι συνώνυμοι. Στην ΑΕξΑΕ οι μέθοδοι διδασκαλίας της εντάσσονται στην προσπάθεια προσαρμογής στο νέο κατεστημένο. Στηρίζεται στη φιλοσοφία και τις θεωρητικές αρχές της ανοικτής μάθησης, στη δυνατότητα πρόσβασης δηλαδή κάθε πολίτη στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση που τον χωρίζει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τις κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις καθώς και από την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία (Ally, 2008). Δίνεται έμφαση στην αυτονομία και ανεξαρτησία του τρόπου μάθησης ενός ατόμου, μέσα όμως από καθοδήγηση και με αυτό - δέσμευση για συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών του (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000). Η ανοικτή εκπαίδευση λοιπόν αποτελεί την κυριότερη έκφανση μιας παιδαγωγικής αντίληψης που έχει ως κέντρο τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο.

Η ανοικτότητα αποτελεί κεντρικό θέμα της εκπαίδευσης εν γένει. Η έννοια της Ανοικτής Εκπαίδευσης έχει αναδιατυπωθεί και επαναπροσδιοριστεί με την ανάπτυξη πολιτικών και τεχνολογιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ειδικά με την ανάπτυξη των ανοικτών πανεπιστημίων από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, συμπεριλαμβανομένης και της ελεύθερης επιλογής στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης (Jung, 2019). Σύμφωνα με τους Σοφός και Kron (2010, οπ. αναφ. Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015), τα επίπεδα Ανοικτής Εκπαίδευσης είναι τέσσερα και αφορούν το επίπεδο οργάνωσης της μάθησης, το επίπεδο διαμόρφωσης προσωπικών και αναπτυξιακών μορφωτικών πορειών, το επίπεδο κοινωνικής επικοινωνίας και συνεργασίας και το επίπεδο Μέσων και τεχνολογιών.

Ομαδοποιώντας τα κριτήρια της ανοικτότητας συνοψίζεται ότι (Σοφός et al, 2015):

• Ο τόπος, ο χρόνος και ο ρυθμός μελέτης καθορίζονται από τον μαθητή.

• Οι μαθητές επιλέγουν τον τρόπο μελέτης και τις στρατηγικές μάθησης.

• Ισχύουν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους.

• Υπάρχει ελεύθερη πρόσβαση και φοίτηση χωρίς οικονομικούς, κοινωνικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς.

• Δεν υπάρχει περιορισμός στο χρόνο εισαγωγής, στη διάρκεια φοίτησης.

• Δεν αποτελούν εμπόδιο τυπικά προσόντα (π.χ. ηλικία εκπαιδευόμενου ή άλλο).

• Υπάρχουν ανοιχτά μέσα μεταφοράς εκπαιδευτικού υλικού.

• Το εκπαιδευτικό υλικό επιλέγεται από τον διδασκόμενο.

• Διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου.

Σε ότι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Οι Moore και Kearsley (2012) την ορίζουν (σ. 29) ως "*τη διδασκαλία και την προγραμματισμένη μάθηση στην οποία η διδασκαλία γίνεται συνήθως σε διαφορετικό μέρος από τη μάθηση και απαιτεί επικοινωνία μέσω τεχνολογιών καθώς και ειδικής θεσμικής οργάνωσης*". Ο Λιοναράκης (2006) αναφέρει ότι είναι απαραίτητο να οριστεί (σ. 1) "*όχι με βάση μία και μοναδική μεθοδολογία και αντίληψη για το πως υλοποιείται, αλλά με βάση μια πολυμορφικότητα που της επιτρέπει να λειτουργεί ευέλικτα, να προσαρμόζεται σε επιμέρους συνθήκες και να προσαρμόζει σε αυτές όλα τα εκπαιδευτικά δεδομένα που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της"*. Πολλοί πρόσφατοι ορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την εφαρμογή πληροφοριών και διαδραστικών τεχνολογιών σε παιδαγωγικές και σχετιζόμενες με τους μαθητές δραστηριότητες, και τη σύνδεση εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικά μέρη και από οποιαδήποτε απόσταση (Simonson et al., 2015).

Οι έννοιες λοιπόν "Ανοικτή Εκπαίδευση" και "Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση" δεν είναι συνώνυμες. Η Ανοικτή Εκπαίδευση εκφράζει μια φιλοσοφική διάθεση, όπου κάθε άτομο έχει δικαίωμα να σπουδάσει ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς, ενώ η ΕξΑΕ αποτελεί μια μέθοδο, ένα εργαλείο για την εφαρμογή της Ανοικτής Εκπαίδευσης (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2000).

Ο Sewart (2014) ορίζει την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως (σ. 1) *τις* "*μη παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και μάθησης στις οποίες οι μαθητές και οι δάσκαλοι έχουν ελάχιστη ή καθόλου επαφή πρόσωπο με πρόσωπο, διαχωρισμό στο χώρο και συχνά επίσης στο χρόνο"*.

1.2. Ιστορική Αναδρομή

Η ιδέα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στις αρχές του 19ου αιώνα, η ουσιαστική εφαρμογή της όμως, έχει ιστορία μικρότερη των εκατό χρόνων. Από την δεκαετία του 1980 παρατηρείται μια τεράστια επέκταση της εφαρμογής της παγκοσμίως, λόγω κοινωνικο-οικονομικών αιτίων και κυρίως λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2008).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) έχει εξελιχθεί μέσα από διάφορα ιστορικά στάδια. Οι Moore και Kearsley (2012) κατηγοριοποίησαν πέντε «γενιές» εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ξεκίνησε από την εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας, εξελίχθηκε με τη χρήση του ραδιοφώνου και τηλεόρασης, προχώρησε στη συνέχεια στην επικοινωνία με ηλεκτρονικά μέσα, χρήση της τηλεδιάσκεψης, των υπολογιστών και πολυμέσων, φτάνοντας μέχρι την ηλεκτρονική μάθηση στο Διαδίκτυο και στον Παγκόσμιο Ιστό και την ίδρυση των Ανοικτών Πανεπιστημίων, συμπεριλαμβανομένων και των μαζικών ανοικτών μαθημάτων (MOOCs - βλ. υποκ. 2.2.3.1). Ο Diehl (2019) έρχεται να προσθέσει την κινητή μάθηση και την εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα.

Η ΕξΑΕ έχει πολύπλοκο χαρακτήρα και πεδίο εφαρμογής, καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα μη παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης που διαμεσολαβούνται από διάφορα μέσα και τεχνολογίες (Ally, 2008).

1.3. Έρευνα και ΕξΑΕ

Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα υπήρξε αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έρευνα στην ΕξΑΕ. Τα ευρήματα των ερευνών αυτών περιλάμβαναν θετικά συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ιδίως στις αναπτυσσόμενες χώρες. Αυτό οδήγησε στην αυξημένη χρηματοδότηση για έρευνα και τη γέννηση μεγάλων εξ αποστάσεως ιδρυμάτων, που απασχολούν ειδικούς ακαδημαϊκούς ερευνητές. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών κέντρων έρευνας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως το το Κέντρο Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης (CDE) στο Πανεπιστήμιο Athabasca του Καναδά, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας (IET) στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας, το Τμήμα Επέκτασης του Πανεπιστημίου του Ουισκόνσιν στις Ηνωμένες Πολιτείες κ.α. (Black, 2019).

Μέχρι την δεκαετία του 1970 η έρευνα σχετικά με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση επικεντρώνεται στην σύγκριση ανάμεσα στα μέσα διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και την αποτελεσματικότητά τους. Από το 1970 και μετά διατυπώθηκαν και οι βασικές θεωρίες για την

ΕξΑΕ. Στα χρόνια που ακολούθησαν διαπιστώθηκαν αδυναμίες, όχι μόνο στο ερευνητικό σχεδιασμό αλλά και στις χρησιμοποιηθείσες μεθόδους. Εκτός όμως από τα όποια μεθοδολογικά προβλήματα, το σημαντικότερο πρόβλημα των πρώτων ερευνών ήταν ότι δεν παρείχαν συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πράξη αυτή καθαυτή. Δεν απαντούσαν δηλαδή στο πώς πρέπει να σχεδιαστεί το υλικό ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιείται, καθώς και στο πως τα μέσα διασφαλίζουν την παιδαγωγικά αποτελεσματική επικοινωνία. Οι έρευνες αυτές με λίγα λόγια, δεν στηρίζονταν σε κάποια θεωρητική προσέγγιση (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2008).

Στη διάρκεια του 20ου αιώνα, πολλές μελέτες εστίαζαν σε ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα (Moore & Kearsley, 2012): Ποιο μαθησιακό περιβάλλον ή ποια τεχνολογία ή μέσο είναι πιο αποτελεσματικά σε ότι αφορά την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων; Οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας, σε σύγκριση με τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (www.nosignificantdifference.org).

Η έρευνα για την από απόσταση εκπαίδευση στην Ελλάδα ξεκινά στην ουσία με την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Συγχρόνως, η εξάπλωση των νέων τεχνολογιών στην Ελλάδα οδήγησε και στην ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τμήματα συμβατικών Πανεπιστημίων. Από τα τμήματα αυτά ξεκίνησαν ερευνητικές προσπάθειες οι οποίες επικεντρώθηκαν κυρίως στην αξιοποίηση των μέσων και των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2008). Ο Αναστασιάδης (2014a) σε ότι αφορά την έρευνα στον παιδαγωγικό τομέα και την ΕξΑΕ στην Ελλάδα, αναφέρει ότι η έρευνα χωρίζεται στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ α) στην Πρωτοβάθμια β) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στην ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Σύγχρονη, Ασύγχρονη και Μικτή-Συμπληρωματική).

1.4. Χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ

Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσω του Διαδικτύου και του Παγκόσμιου Ιστού και μπορεί να πραγματοποιείται σε εικονικές σχολικές μονάδες, στις οποίες οι μαθητές μπορεί να

ολοκληρώσουν τις σπουδές τους δίχως να μετακινηθούν ποτέ σε κάποιον πραγματικό σχολικό χώρο, ή να περιλαμβάνει μικτές μορφές μάθησης σε πραγματικούς και σε εικονικούς χώρους. Η εκπαίδευση μέσω του Διαδικτύου μπορεί να προσφέρεται οπουδήποτε και οποτεδήποτε, να καθοδηγείται ή να διευκολύνεται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό από τον εκπαιδευτικό ή ακόμα να είναι εντελώς ελεύθερη και σύμφωνη με τους ρυθμούς του εκπαιδευομένου.

Η ΕξΑΕ περιέχει τη διάσταση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως μάθησης. Η σύγχρονη ψηφιακά υποστηριζόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάθηση διακρίνεται από τις εξής βασικές διαστάσεις: α) τη φυσική απόσταση του εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο στο χώρο, αν είναι σύγχρονη, και στο χρόνο, αν πρόκειται για ασύγχρονη, β) την ανάπτυξη και διάθεση εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης, γ) τη χρήση τεχνολογικών μέσων για τη μεταφορά/διάθεση του εκπαιδευτικού υλικού και τη διασύνδεση, και δ) συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Keegan, 2001, όπ. αναφ. στο Κώστας, Σοφός & Βιτσιλάκη, 2016).

Σε αντίθεση με την συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση και τη δυαδική σχέση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η ΕξΑΕ οριοθετείται σε μια τετραδική σχέση (Σοφός & Kron, 2010, οπ. αναφ. Σοφός et al, 2015), όπου και γίνεται αντιληπτός ο κεντρικός ρόλος που έχει το εκπαιδευτικό υλικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο διδασκόμενος αφενός μαθαίνει από το υλικό και αφετέρου ο διδάσκων καλείται να το υποστηρίξει και να λειτουργήσει συμβουλευτικά και ταυτόχρονα καθοδηγητικά.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ είναι (Garrison & Shale, 1987): α) η ανάγκη για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο με σκοπό την παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης. β) η χρήση των νέων τεχνολογιών για την εξασφάλιση συνθηκών αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. γ) η μέθοδος εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. δ) ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται απομακρυσμένος από τον εκπαιδευτή του, αλλά καθοδηγείται και υποστηρίζεται από αυτόν, μέσω διαφόρων μορφών επικοινωνίας μαζί του. ε) χρησιμοποιείται ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό στ) γίνεται συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου ζ) αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τόσο για την παρουσίαση

του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και για ορισμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή.

1.5. Θεωρίες ΕξΑΕ

Οι ακόλουθες θεμελιώδεις θεωρίες έχουν συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση και ανάπτυξη του πεδίου. Ο Keegan (1993) κατηγοριοποίησε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως εξής:

Τη θεωρία της αυτόνομης μάθησης. Αναπτύχθηκε μεταξύ της δεκαετίας του 1960 και του 1970 από τον Wedemeyer (Black, 2019) και εξελίχθηκε περαιτέρω τη δεκαετία του 1980 μαζί με τη θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου, ενώ σπουδάζει από απόσταση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού στο χώρο και στο χρόνο που επιλέγει ο εκπαιδευόμενος. Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται σε αυτή τη διαδικασία μέσα από κατάλληλα δομημένο εκπαιδευτικό υλικό και μέσα από την επικοινωνία του με τον εκπαιδευτή του. Τη θεωρία της αυτόνομης μάθησης εξέλιξε ακόμη περισσότερο ο Moore (2019), ο οποίος συνδέει τις έννοιες της αυτονομίας των μαθητών, του διαλόγου και της δομής με βάση την αντίληψη του Dewey για τις συναλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Επικεντρώνεται στη δυναμική αλληλεπίδραση αυτών των τριών εννοιών στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό και ψυχολογικό χώρο που προκύπτει από το διαχωρισμό εκπαιδευτικού και μαθητή (Jung, 2019).

Τη θεωρία της βιομηχανοποιημένης μάθησης (Peters, 1994). Η θεωρία αυτή, επικεντρώνεται στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εισηγείται μια βιομηχανική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Χαρακτηρίζεται από προσεκτική προετοιμασία, άρτιο σχεδιασμό, συστηματική οργάνωση, σαφή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων και ανάλυση των παιδαγωγικών προϋποθέσεων της μαθησιακής διαδικασίας. Υπογραμμίζει με λίγα λόγια τον καταμερισμό της εργασίας, στην ανάπτυξη και την παράδοση του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στη χρήση αποτελεσματικών και τυποποιημένων διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Jung, 2019).

Τη θεωρία της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας (Holmberg, 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το συναίσθημα, η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα εστιάζει στην αναγκαιότητα της προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, εισάγοντας την έννοια της υποστήριξης που θα πρέπει να παρέχουν οι διδάσκοντες στους διδασκόμενους. Αναδεικνύει τη σημασία του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ, εισάγοντας την έννοια της «κατευθυνόμενης διδακτικής συζήτησης» (guided didactic conversation), σύμφωνα με την οποία, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο, όταν αυτό είναι σχεδιασμένο με τη μορφή διαλόγων. Δίνει έμφαση στην ενσυναίσθηση και τα συναισθήματα της προσωπικής σχέσης μεταξύ διδασκόντων και μαθητευομένων ως παράγοντα διαμόρφωσης ευχάριστης μάθησης (ενεργοποίηση, κινητοποίηση σπουδαστών).

Συνοψίζοντας, η θεωρία γενικά βοηθά στην οργάνωση, στη σύνοψη και στην επεξήγηση της αποκτηθείσας γνώσης, στην ανάπτυξη ερευνητικών ερωτημάτων και στην πραγματοποίηση εμπειρικών μελετών. Βοηθά επίσης στην ανάπτυξη βέλτιστων στρατηγικών και μελλοντικών προβλέψεων στον τομέα της ΕξΑΕ. Επομένως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται σε ένα οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό υλικό, στις διδακτικές μεθόδους, στην επικοινωνία και την υποστήριξη μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων, καθώς και στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (Jung, 2019).

1.6. Σύγχρονη και Ασύγχρονη ΕΞΑΕ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία εκπαίδευσης, η οποία, για να είναι ποιοτική και αποτελεσματική, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό από το πρώτο ως το τελευταίο βήμα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πραγματοποιείται με ολοκληρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, άρτια οργανωμένα με διοικητικές, υποστηρικτικές και εκπαιδευτικές δομές, τα οποία σχεδιάζουν όλο το πλαίσιο και ορίζουν τις προδιαγραφές με λεπτομέρειες. Η προσβασιμότητα αποτελεί έναν ακόμη κρίσιμο

παράγοντα, καθώς είναι σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής σε όλους. Οι ιδιαιτερότητες και οι ανάγκες σε εξοπλισμό και βασικές ψηφιακές δεξιότητες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και τη συνολική οργάνωση. Κάθε σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οφείλει να τολμά να αξιολογείται, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράση με βάση τα αποτελέσματα, να βελτιώνεται διαρκώς, να εξελίσσεται και να ενσωματώνει καινοτομίες όποτε κρίνεται απαραίτητο (Λιοναράκης, 2006).

Οι μελετητές έχουν αναγνωρίσει τέσσερις διαφορετικούς τύπους αλληλεπίδρασης ως βασικούς σε όλα τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: (α) την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιεχόμενο. (β) την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή (γ) την αλληλεπίδραση του μαθητή με άλλους μαθητές και (δ) την αλληλεπίδραση διεπαφής εκπαιδευόμενου (Moore & Kearsley, 2012). Ο Moore (2019) όρισε την αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιεχόμενο ως (σ. 41) τη «*διαδικασία διανοητικής αλληλεπίδρασης με το περιεχόμενο*», αποδεικνύοντας ότι αυτός ο τύπος αλληλεπίδρασης οδηγεί σε αλλαγές στον τρόπο που ένας μαθητής κατανοεί, στην προοπτική του μαθητή ή στις γνωστικές δομές του νου του μαθητή. Ο Hirumi (2006) διαπίστωσε ότι η αλληλεπίδραση του μαθητή με το περιεχόμενο συμβαίνει όταν ο μαθητής έχει πρόσβαση σε ήχο, βίντεο, κείμενο και οποιεσδήποτε άλλες γραφικές αναπαραστάσεις του υπό μελέτη αντικειμένου. Ο Moore (2019) χαρακτήρισε τη φύση της αλληλεπίδρασης ενός εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή (σ. 41) ως «*απαραίτητη από πολλούς εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα επιθυμητή από πολλούς μαθητές*».

Οι εκπαιδευτικοί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν στη διάθεσή τους γρήγορα εξελισσόμενες ηλεκτρονικές δυνατότητες που δεν απαιτούν από τους μαθητές τους να είναι φυσικά παρόντες στις παραδοσιακές τάξεις για να βιώσουν τη μάθηση. Κατά συνέπεια, η χρήση των Τ.Π.Ε για την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη, καθώς αποτελούν μέσα και εργαλεία που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έμφαση θα πρέπει πάντα να δίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ με όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας. Οι τεχνολογίες και τα εργαλεία επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εξ αποστάσεως μάθηση χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, δηλαδή στα σύγχρονα και ασύγχρονα (Simonson et al, 2015).

1.6.1. Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η σύγχρονη ΕξΑΕ απαιτεί όλοι οι συμμετέχοντες να είναι παρόντες ταυτόχρονα, ώστε η μαθησιακή αλληλεπίδραση να πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Παραδείγματα σύγχρονης τεχνολογίας περιλαμβάνουν (α) την τηλεδιάσκεψη, (β) την απευθείας μετάδοση μέσω δορυφόρου, (γ) το διαδικτυακό ραδιόφωνο, (δ) τη ζωντανή ροή (live streaming), και (ε) το τηλέφωνο (Chen & You, 2010).

Μέσω των προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης (π.χ. τηλεδιάσκεψη, webcast) η σύγχρονη ΕξΑΕ παρέχει τη δυνατότητα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να αλληλεπιδρούν μέσω ήχου, εικόνας και δεδομένων σε πραγματικό χρόνο ανεξάρτητα του γεωγραφικού χώρου στον οποίο μπορεί να βρίσκονται, τα πλεονεκτήματά της 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. Το σημαντικό πλεονέκτημα της τηλεδιάσκεψης (υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις) είναι η αμεσότητα που προσδίδει στην επικοινωνία και η αίσθηση της κοινότητας (Αναστασιάδης, 2014a).

1.6.1.1. Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ)

Ο ρόλος των τηλεδιασκέψεων αφορά στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την υποστήριξη, τη συμμετοχή και όχι στη διδασκαλία, όπως υλοποιείται στη συμβατική εκπαίδευση. Οι Αρμακόλας και Παναγιωτόπουλος (2020) αναφέρουν (σ. 23) ότι "*η τηλεδιάσκεψη αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο αμφίδρομης οπτικοακουστικής επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων*" και οι Κανελλόπουλος, Κουτσούμπα και Γκιόσος (2020) συμπληρώνουν (σ. 47) ότι "*η τηλεδιάσκεψη (ή/και βιντεοδιάσκεψη) αφορά την επικοινωνία μέσω ήχου ή/και βίντεο, σε πραγματικό χρόνο, ανθρώπων που είναι γεωγραφικά απομακρυσμένοι έχοντας τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν δεδομένα, αρχεία και εφαρμογές*".

Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) και ιδιαίτερα οι προηγμένες τεχνολογίες μάθησης της σύγχρονης μετάδοσης μπορούν και υποστηρίζουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές χρήσεις των χαρακτηριστικών της Τηλεδιάσκεψης,

παρέχοντας καινοτόμες στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η επικοινωνία, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή (Anastasiades et al 2010).

Η Διαδραστική Τηλεδιάσκεψη (ΔΤ) - Interactive Videoconferencing (IVC) επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, που βρίσκονται σε δύο ή περισσότερα απομακρυσμένα σημεία, να επικοινωνούν ανταλλάσσοντας απόψεις, να μοιράζονται δεδομένα και το σημαντικότερο, να συμμετέχουν ενεργά σε ένα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης. Αυτό αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα της συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο (Αναστασιάδης, 2017). Οι συμμετέχοντες με λίγα λόγια, οικοδομούν τη γνώση μέσω της ενεργής και συνεργατικής συμμετοχής τους σε ένα δυναμικό ηλεκτρονικό αλληλεπιδραστικό περιβάλλον (Κανελλόπουλος et al., 2020).

Η ΔΤ, υπό παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες, είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τον σύγχρονο εκπαιδευτή, καθώς μπορεί να συμβάλλει στο άνοιγμα της τάξης στις νέες κοινότητες και στην εξοικείωση των μαθητών με νέες μαθησιακές και πολιτιστικές εμπειρίες, μέσω εναλλακτικών-καινοτόμων μαθησιακών προσεγγίσεων Απαιτεί τη φυσική παρουσία του μαθητή σε πραγματικό χρόνο καθώς επικοινωνούν με άλλους εκπαιδευόμενους σε απομακρυσμένους χώρους (Anastasiades et al, 2010). Στην εκπαίδευση συναντάμε 7 τύπους Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης:

1. Εμπειρογνώμονες και διαλέξεις: Ο στόχος αυτής της πρακτικής είναι να επιτρέψει στους μαθητές και εκπαιδευτικούς να εισαχθούν σε νέες ιδέες και καινοτομίες με τη βοήθεια διακεκριμένων εμπειρογνωμόνων (επιστήμονες, καλλιτέχνες, λογοτέχνες κλπ.) προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθητοποίησή τους σε διάφορα θέματα.

2. Εικονικά εκπαιδευτικά ταξίδια: Περιήγηση μιας τάξης σε ένα μέρος χωρίς μετακίνηση.

3. Σύνδεση σχολείων (εκδηλώσεις συμμετοχής): Προσφέρει σε δύο ή περισσότερα σχολεία την ευκαιρία να συνδιοργανώσουν εκδηλώσεις ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση, με στόχο την εδραίωση των σχέσεων και την ανταλλαγή πολιτιστικών και κοινωνικών εννοιών.

4. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε απόσταση: Μέσω της ΔΤ δύο ή περισσότερες τάξεις έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να μπορούν να μοιραστούν εκπαιδευτικές τεχνικές, καινοτόμες ιδέες κ.τ.λ.

5. Εικονική συνεργατική τάξη (διατμηματική θεματική προσέγγιση): Η ΔΤ προσφέρει σε δύο ή περισσότερα σχολεία την ευκαιρία να δημιουργήσουν, υπό παιδαγωγικές συνθήκες, περιβάλλον για συνεργατική δομή γνώσης σε απόσταση (Virtual Collaborative Classroom), με στόχο το άνοιγμα του σχολείου προς το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

6. Απομακρυσμένες τοποθεσίες και αναπηρίες (τηλεδιάσκεψη στο σπίτι): Αυτός ο τύπος ΔΤ καλύπτει κυρίως μαθητές σε μακρινές τοποθεσίες ή μαθητές με αναπηρίες

7. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε εξ αποστάσεως δραστηριότητες: Η ΔΤ μπορεί να διευκολύνει σημαντικά την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διοικητικές δραστηριότητες ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους θέση.

Η ΔΤ διαδραματίζει σήμερα σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη συνεργατικών δραστηριοτήτων σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προωθώντας την αλληλεπίδραση στην τάξη ως κρίσιμο παράγοντα για οποιαδήποτε τέτοιου είδους εκπαιδευτική διαδικασία.

Αν και παρέχει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να παρακολουθούν, να ακούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων είναι πιο απρόσωπη σε σύγκριση με μια συμβατική εκπαιδευτική διαδικασία “πρόσωπο με πρόσωπο”. Οι συμμετέχοντες δεν μοιράζονται τον ίδιο τρισδιάστατο χώρο, όπως αυτοί. Κάποιος μπορεί μόνο να παρακολουθήσει ότι δείχνει η κάμερα. Επιπλέον, η μη λεκτική επαφή μεταξύ αυτών είναι συνήθως ασαφής. Ως αυτόνομο σύστημα, δεν παρέχει το επίπεδο δέσμευσης των σπουδαστών με τους εκπαιδευτικούς, τους άλλους σπουδαστές ή το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, που είναι απαραίτητα για να διατηρήσουν την προσοχή τους, τον ενθουσιασμό τους και τελικά τα υψηλά επίπεδα μάθησης (Anastasiades et al, 2010).

Παρόλα αυτά, η τεχνολογία δεν επαρκεί, η ΔΤ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πολλά διαδικτυακά εργαλεία. Είναι απαραίτητη λοιπόν, η δημιουργία ενός ολιστικού παιδαγωγικού μοντέλου και πλαισίου για την ανάπτυξη και εφαρμογή σύγχρονων Εξ Αποστάσεως συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (Αναστασιάδης, 2007).

1.6.2. Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην ασύγχρονη ΕξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό μόνοι τους, καθιστώντας αυτή τη λειτουργία πιο ευέλικτη από τη σύγχρονη μάθηση. Η ασύγχρονη μάθηση τους επιτρέπει να έχουν πρόσβαση στο υλικό των μαθημάτων και να συμμετέχουν σύμφωνα με τα ατομικά τους προγράμματα. Αυτή η προσέγγιση τους επιτρέπει να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες μέσω της αυτοδιδασκαλίας. Παραδείγματα εργαλείων ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτελούν τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης οι οποίες διακρίνονται σε: α) Συστήματα Διαχείρισης μάθησης (LMS), που επιτρέπουν τη διαχείριση όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από απόσταση, όπως το moodle και β) Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS), που καλύπτουν διαδικασίες αποτελεσματικής διάδοσης περιεχομένου μέσω διαδικτύου, με κυριότερες εφαρμογές τη συγγραφή, την αποθήκευση, τη δημοσίευση και τη ροή εργασιών, όπως το Joomla (Αναστασιάδης, 2014a).

Συνοψίζοντας η ασύγχρονη διδασκαλία γίνεται μέσω (α) αλληλογραφίας, (β) φόρουμ, (γ) συζητήσεων με νήμα, (δ) ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, (ε) εγγραφές ήχου και βίντεο, (στ) έντυπο υλικό, (ζ) τηλεφωνητή, και (η) φαξ (Σοφός et al, 2015).

1.6.3. Μικτή - Συνδυαστική Μάθηση

Η Σύγχρονη και η Ασύγχρονη ΕξΑΕ, οφείλουν, να συμπληρώνουν η μία την άλλη, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης Δημιουργήθηκε λοιπόν ένα «Μικτό - Συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης» (blended learning).

Ο Αναστασιάδης (2014a) αναφέρει ότι η μικτή - συνδυαστική μάθηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις: α) Το συνδυασμό ή την ανάμειξη ποικίλων μορφών δικτυακής τεχνολογίας (π.χ. σύγχρονη, ασύγχρονη, web 1.0, web 2.0) με σκοπό την επίτευξη εκπαιδευτικού στόχου. β) Το συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων (π.χ. εποικοδομισμό, συμπεριφορισμό κ.ά.) με στόχο την παραγωγή θετικού μαθησιακού αποτελέσματος με ή και χωρίς τη χρήση διδακτικής τεχνολογίας. γ) Το συνδυασμό

οποιασδήποτε μορφής διδακτικής τεχνολογίας με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. δ) Το συνδυασμό ή την ανάμειξη διδακτικής τεχνολογίας σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες.

Για τη μέγιστη δυνατή επιτυχία του μικτού - συνδυαστικού μοντέλου μάθησης απαιτείται μια καλά οργανωμένη διδακτική προσέγγιση, η οποία να περιλαμβάνει ένα διδακτικό μοντέλο βασισμένο στην εκπαιδευτική θεωρία, την υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και τους μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης (Αναστασιάδης, 2014a). Η ισορροπία μεταξύ σύγχρονων και ασύγχρονων μεθόδων μάθησης είναι απαραίτητη τόσο για την ανάπτυξη ενός διαδραστικού - ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος όσο και για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Εάν επιτευχθούν αποτελεσματικά (ανεξάρτητα από την τοποθεσία), και οι δύο τύποι επικοινωνίας δημιουργείται μια πλούσια εμπειρία μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σοφός et al, 2015).

1.7. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

Ο όρος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, σύμφωνα με τους Smith & Ragan (2005, όπ. αναφ. Σοφός et al, 2015), αναφέρεται στη συστηματική και αναστοχαστική διαδικασία της μετατροπής των αρχών της μάθησης και της διδασκαλίας σε καθορισμένα σχέδια για εκπαιδευτικό υλικό, δραστηριότητες, πηγές πληροφορίας και αξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά τον ενδελεχή καθορισμό των εκπαιδευτικών συνθηκών που είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα και ορίζει τη διαδικασία με την οποία ένας εκπαιδευτής προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές μεθόδους με στόχο να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος (μαθησιακός) στόχος (Σοφός et al, 2015).

Στον παιδαγωγικό σχεδιασμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να συμπεριλαμβάνεται τόσο η ασύγχρονη όσο και σύγχρονη εκπαίδευση. Η ασύγχρονη συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό υλικό ενώ η σύγχρονη εκπαίδευση υποστηρίζει την ασύγχρονη και την επικοινωνία. Βέβαια απαιτείται και εδώ εκπαιδευτικός σχεδιασμός και ειδικά διαμορφωμένο υλικό που θα αφορά σύντομες μικρές δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν από όλη την ομάδα (Anastasiades, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο η American Distance Education Consortium (ADEC) ανέπτυξε τις παρακάτω αρχές, οι οποίες συνοπτικά έχουν ως εξής: 1. Θα πρέπει να τίθενται με ακρίβεια οι σκοποί και οι στόχοι της διδακτικής προσέγγισης η οποία θα πρέπει να είναι ανοιχτή, ευέλικτη, μαθητοκεντρική και αυτορυθμιζόμενη. 2. Ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να εμπλέκεται σε αυθεντικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής. 3. Θα πρέπει να χρησιμοποιείται μια ποικιλία από τεχνολογικά μέσα και διδακτικές μεθόδους προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτεροι τρόποι μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου (Αναστασιάδης, 2017).

Είναι απαραίτητο λοιπόν, να υπάρχει ένα online εργαλείο, για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να διαμορφώσουν και να μοιραστούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των εξ αποστάσεως μαθημάτων τους (Σοφός et al, 2015). Το εργαλείο βασίζεται στους 6 μαθησιακούς τύπους του διαλογικού πλαισίου (Conversational Framework) που έχει διαμορφώσει η Laurillard (2002) και περιλαμβάνει την α) ανάγνωση/ γραφή/ ακρόαση β) την αναζήτηση-έρευνα γ) την πρακτική δ) την παραγωγή ε) τη συζήτηση και στ) τη συνεργασία. Όλες αυτές οι δράσεις-ενέργειες είναι απαραίτητες, για να πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικό και απαραίτητο να ληφθούν υπόψη πολλές παράμετροι για την οργάνωση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος α) η οργάνωση σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας β) το εκπαιδευτικό υλικό γ) οι αρχές μάθησης δ) το χρονοδιάγραμμα ε) η διαχείριση στ) η καθοδήγηση από την πλευρά του εκπαιδευτή και ζ) η αυθεντικότητα (Σοφός et al, 2015).

1.8. Το εκπαιδευτικό Υλικό

Το κατάλληλα διαμορφωμένο για εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της. Η δημιουργία νέου ψηφιακού ή/και έντυπου εκπαιδευτικού υλικού ακολουθεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές προδιαγραφές που απαιτούν μεγάλη προετοιμασία, γνώσεις, εμπειρία και προσήλωση στο αποτέλεσμα. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σαφές και επεξηγηματικό, να προσελκύει το ενδιαφέρον, να υποστηρίζει αποτελεσματικά τους

εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και όταν μελετούν μόνοι τους, να δίνει ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή και δράση, να ανατροφοδοτεί, να συμβάλει στην αυτοαξιολόγηση. Με δύο λόγια, να απαντά στους εμπλεκόμενους το «τι», το «πώς», το «γιατί» (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2007; Σοφός et al, 2015).

Σε ότι αφορά το κείμενο του εκπαιδευτικού υλικού η Davis (2003, οπ. αναφ. Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2007) αναφέρει ότι πρέπει να έχει i) σαφή και καθορισμένη δομή, ii) μαθησιακούς στόχους, iii) ερωτήσεις–ασκήσεις και δραστηριότητες, iv) προκαταρκτικά τεστ, v) κατευθύνσεις για τον τρόπο μελέτης του, vi) ασκήσεις και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης και vii) απαντήσεις και ανατροφοδότηση. Τα θεμελιώδη κριτήρια της ΕξΑΕ τα οποία ορίζουν τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού είναι α) ο βαθμός ελέγχου που εκχωρείται στον εκπαιδευόμενο, β) το είδος και ο βαθμός αλληλεπίδρασης με το υλικό, γ) η προσβασιμότητα και δ) το κόστος (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2007).

1.8.1. Σχεδίαση, Ανάπτυξη και Υλοποίηση διαδικτυακού πολυμεσικού περιβάλλοντος.

Σε ότι αφορά τη σχεδίαση, ανάπτυξη και υλοποίηση ενός διαδικτυακού πολυμεσικού περιβάλλοντος, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως διδακτικών εργαλείων, οι μαθησιακές ανάγκες και εμπειρίες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται το συγκεκριμένο λογισμικό, οι αρχές δημιουργίας αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων, οι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί, η μεθοδολογία που ακολουθείται στο εκάστοτε μάθημα για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων, η ύλη που πρόκειται να διδαχθεί (δεξιότητες – πληροφορίες - γνώσεις) και το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η χρήση του (Αναστασιάδης et al, 2011).

Σύμφωνα με την γνωστική θεωρία του Mayer (2002) για την πολυμεσική μάθηση, τη μελέτη των Αναστασιάδη και Σπαντιδάκη (2007) και τους Σοφός, Κωστας και Παράσχου (2015), προκύπτουν οι παρακάτω βασικές αρχές:

- Πολυμεσική αρχή (multimedia principle): Η πληροφορία μεταφέρεται, επεξεργάζεται και αφομοιώνεται από τον εκπαιδευόμενο αν το διδακτικό περιβάλλον συνδυάζει τις λέξεις με τις εικόνες.
- Αρχή της προσαρμοστικότητας (modality principle). Η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται μέσω αφήγησης και γραφικών και όχι κειμένου και γραφικών.
- Αρχή του πλεονασμού (redundancy principle). Η παρουσίαση ίδιας πληροφορίας με διαφορετικό τρόπο (οπτικό και λεκτικό).
- Αρχή της τροπικότητας (modality principle)
- Αρχή της συνοχής/λιτότητας (coherence principle). Περιλαμβάνονται μόνο οι απαραίτητες πληροφορίες, χωρίς περιττά κείμενα, εικόνες και ήχους.
- Αρχή της Εξατομίκευσης (Personalization Principle)
- Αρχή της Προπαίδευσης (Pretraining Principle)
- Αρχή της σηματοδότησης (signaling principle). Υπάρχουν οι κατάλληλες νύξεις για να τραβούν το βλέμμα και να καθοδηγούν τον μαθητή ώστε να επεξεργάζεται αποτελεσματικά τις πληροφορίες.
- Αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας (contiguity principle). Ταυτόχρονη χωροχρονική παρουσίαση των κοινών πληροφοριών, γίνεται, δηλαδή, παράθεση όλων των πληροφοριών μαζί (φωτογραφίες, βίντεο).
- Αρχή της κατάτμησης (segmentation principle). Οι πληροφορίες παρουσιάζονται με συντομία.
- Αρχή της συνεργασίας
- Αρχή της χρησιμότητας και εφαρμογής σε νέες προβληματικές καταστάσεις - αδρανής γνώση.

1.9. Σύνοψη

Όλο και περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα κινούνται προς τη χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών τους. Αυτή η πρακτική δείχνει την αντίληψη ότι η χρήση διαδικτυακής μάθησης παρέχει σημαντικά οφέλη. Για τους

εκπαιδευόμενους, η διαδικτυακή μάθηση δεν γνωρίζει ωράριο και η τοποθεσία και η απόσταση δεν αποτελούν τροχοπεδη.

Στην ασύγχρονη διαδικτυακή μάθηση, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στο διαδικτυακό υλικό ανά πάσα στιγμή, ενώ η σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση επιτρέπει την αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Διαδίκτυο για να αποκτήσουν πρόσβαση σε ενημερωμένο και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό και μπορούν να επικοινωνήσουν με ειδικούς στον τομέα που σπουδάζουν. Διευκολύνεται η μάθηση ή η εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων σε συγκεκριμένα πλαίσια, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ολοκληρώσουν διαδικτυακά μαθήματα ενώ εργάζονται ή στον δικό τους χώρο.

Για τους εκπαιδευτές, η διδασκαλία μπορεί να γίνει οποτεδήποτε, οπουδήποτε. Το διαδικτυακό υλικό μπορεί να διορθωθεί ή ενημερωθεί οποτεδήποτε και οι μαθητές μπορούν να δουν τις αλλαγές αμέσως. Όταν οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε υλικό στο Διαδίκτυο, είναι ευκολότερο για τους εκπαιδευτές να τους κατευθύνουν σε κατάλληλες πληροφορίες βάσει των αναγκών τους. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα, αν σχεδιαστούν σωστά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον προσδιορισμό των αναγκών των μαθητών και την εκχώρηση κατάλληλου υλικού ώστε οι εκπαιδευόμενοι να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (Anderson, 2008).

2. ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Επί του παρόντος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω του Διαδικτύου ή η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) εκτείνεται σε όλους τους κλάδους της εκπαίδευσης. Νέες δυνατότητες ανοίγονται για τη μουσική εκπαίδευση οι οποίες χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και σχετίζονται με το Διαδίκτυο.

Η μουσική κατάρτιση σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης θεωρείται παραδοσιακά ως η εμπλοκή των ανθρώπων σε μουσικές δραστηριότητες, όπως η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου, το τραγούδι, η εκτέλεση σόλο ή σε ομάδες, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση μουσικής. Η μουσική κατάρτιση και εκπαίδευση, ωστόσο, είναι απαραίτητο να εξεταστεί λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως η ηλικία των εμπλεκομένων ατόμων, το επίπεδο εκπαίδευσης, τη φύση της μάθησης (επίσημη, ανεπίσημη), συγκεκριμένα πεδία μουσικής διδασκαλίας καθώς και των τρόπων διδασκαλίας. Οι τρόποι διδασκαλίας χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: (α) τη συμβατική μέθοδο διδασκαλίας (face - to - face), (β) το μικτό τρόπο - συμπληρωματική ΕξΑΕ (συνδυασμός face - to - face και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) και (γ) τη λειτουργία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που διεξάγεται αποκλειστικά στο διαδίκτυο. Κάθε ένα από τα παραπάνω απαιτεί διαφορετικό επίπεδο αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ως εκ τούτου, απαιτούν διαφορετικά επίπεδα σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης (Koutsoupidou, 2014).

Οι ΤΠΕ εισάγουν αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιτρέπουν την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών μεθοδολογιών και επιτρέπουν νέους τρόπους μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου, καθώς και της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Μια σημαντική εφαρμογή που προέρχεται από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι η δυνατότητα διδασκαλίας και μάθησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση του Διαδικτύου (Ruippo, 2003; Χρυσοστόμου, 2019).

Τα ψηφιακά εργαλεία είναι επίσης σημαντικά για την πραγματοποίηση μιας ποικιλίας μουσικών μαθημάτων μέσω της ΕξΑΕ. Η τεχνολογία έχει συμβάλει στη μουσική εκπαίδευση κυρίως μέσω πακέτων λογισμικού που διευκόλυναν τη μουσική σημειογραφία και τη σύνθεση. Οι διαδραστικές πλατφόρμες που έχουν σχεδιαστεί για μικρά παιδιά έχουν γίνει δημοφιλείς,

προσφέροντας δραστηριότητες παιχνιδιού και σύνθεσης. Επιτρέπουν στα παιδιά να πειραματιστούν με διαφορετικές πτυχές της μουσικής. Η τεχνολογία έχει διευρύνει τους ορίζοντες του αυτοσχεδιασμού, της σύνθεσης και γενικότερα της μουσικής δημιουργικότητας, παρέχοντας μουσικό υλικό με το οποίο τα παιδιά ή οι ενήλικες μπορούν να συνεργαστούν δημιουργικά (Τριανταφυλλάκη, 2019; Χρυσοστόμου, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, είναι τομείς έρευνας οι οποίες αφορούν πολλούς επαγγελματίες της εκπαίδευσης, όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς μουσικής (de Guise, 2009). Εκπαιδευτικοί μουσικής και ερευνητές έχουν εξετάσει την αναγκαιότητα εφαρμογής των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής, καθώς και την ανάγκη για εκπαίδευση επικεντρωμένη στη χρήση της τεχνολογίας. Οι δάσκαλοι μουσικής χρειάζονται εκπαίδευση και βοήθεια ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες που τους προσφέρει η τεχνολογία, (Bauer, Reese & McAllister, 2003). Ειδικά στην Ελλάδα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία Μουσικής με τη χρήση ψηφιακών μέσων παραμένει μια από τις χαμηλότερες στην Ευρώπη (Στεργιόπουλος, Σωτηρίου, Ρίβιου & Αποστολάκης, 2016).

Αντίθετα, τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής αναπτύχθηκαν γρήγορα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα προσφέρουν εξ αποστάσεως προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς τίτλους, καθώς επίσης και σεμινάρια με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών μουσικής (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019; Αδαμοπούλου & Μυράλης, 2019).

2.1. Επισκόπηση Ερευνών στην Εξ Αποστάσεως Μουσική Εκπαίδευση

Η έρευνα σχετικά με τη μουσική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάθηση, βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα. Σχετικές μελέτες εμφανίστηκαν λίγο πριν το 2000. Μεγάλο μέρος της έρευνας στην εξ αποστάσεως μάθηση περιλαμβάνει μελέτες για την αποτελεσματικότητά της, σύγκριση των δια ζώσης και εξ αποστάσεως μαθημάτων με εστίαση στις μεθόδους διδασκαλίας και τη στάση των μαθητών/φοιτητών απέναντι στην ΕξΑΕ και τους τρόπους αξιολόγησής τους (Rees, 2002).

Μια σειρά μελετών έχει διερευνήσει μεταπτυχιακά μουσικά προγράμματα. Η Walls (2008) διαπίστωσε ότι η συμμετοχή σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακές μουσικές σπουδές βελτίωσε την ικανοποίηση και συνέβαλε στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Οι Groulx και Hernly (2010) εξέτασαν εννέα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα, που προσφέρονται από πανεπιστήμια των ΗΠΑ. Κατέληξαν ότι τα προγράμματα αυτά δεν είναι ούτε κατώτερα ούτε ανώτερα από τα δια ζώσης προσφερόμενα μεταπτυχιακά, αλλά μάλλον αντιπροσωπεύουν ένα πρόσθετο εργαλείο για ένα πανεπιστήμιο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει για να προσεγγίσει και να εκπαιδεύσει περισσότερους φοιτητές. Οι Kos και Goodrich (2012) διερεύνησαν κατά πόσο ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει τη φιλοσοφία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μουσικής. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα διαδικτυακό πρόγραμμα δεν μπορεί να ταιριάζει σε όλους, όμως μπορούν να παρέχουν προσβάσιμη και μετασχηματιστική επαγγελματική ανάπτυξη. Η Johnson (2017) μελέτησε την εναλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών από 7 καθηγητές ενός πανεπιστημίου των ΗΠΑ, οι οποίοι από δια ζώσης μετέβησαν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθημάτων τους. Η μελέτη υπογραμμίζει την ποικιλομορφία των αντιλήψεων σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία της μουσικής και την επίδραση αυτών των αντιλήψεων στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία και ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθήματος. Η Narita (2018) διεξήγαγε μία παρόμοια σε θεματική, έρευνα δράσης στη Βραζιλία, μετατρέποντας το μάθημά της (με θέμα την άτυπη μουσική μάθηση) από διά ζώσης σε εξ αποστάσεως, καταλήγοντας σε παρόμοια συμπεράσματα με αυτά της Johnson.

Ο Maki (2001) μέσα από το πρότζεκτ Utsjoki (μαθητές του χωριού Utsjoki διδάσκονταν μουσική από φοιτητές του πανεπιστημίου Oulu στη Φινλανδία) έδειξε ότι τα μαθήματα εξ αποστάσεως δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για συνεργατική και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε σύγκριση με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Τόνισε ακόμη ότι στα εξ αποστάσεως μαθήματα, ο δάσκαλος έπρεπε να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος και ταυτόχρονα ευέλικτος και έτοιμος να αλλάξει τον προγραμματισμό του μαθήματός του στην περίπτωση τεχνικών προβλημάτων. Παρεμφερή έρευνα διεξήγαγαν οι Bhebhe, Runhare και Monobe (2015), οι οποίοι μελέτησαν την εξ αποστάσεως πρακτική εξάσκηση αποφοίτων μουσικών κολλεγίων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ζιμπάμπουε. Κατέληξαν, εκτός από το γεγονός ότι η

μουσική δεν διδάσκεται στα σχολεία όπως θα έπρεπε, ότι η χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρακτική άσκηση αποφοίτων δεν έγινε με σωστό τρόπο.

Η Riley (2009) μελέτησε εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής σε παιδιά από το Μεξικό ηλικίας 8-10 ετών μέσω τηλεδιάσκεψης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Το πλεονέκτημα της τηλεδιάσκεψης είναι ότι επιτρέπει τη διδασκαλία και μάθηση μουσικής σε απομακρυσμένες τοποθεσίες σε όλο τον κόσμο και δίνει ευκαιρίες για ανταλλαγή μουσικών ιδεών και πολιτιστική αλληλεπίδραση. Τα μειονεκτήματα αφορούν ως επί το πλείστον τεχνικά προβλήματα, όπως υπερβολική ηχώ και χρονική καθυστέρηση του ήχου. Οι Kruse, Harlos, Callahan και Herring (2013) διερεύνησαν μαθήματα πιάνου τα οποία παραδίδονταν μέσω Skype. Αν και αναφέρουν πολλά οφέλη σε αυτά τα εξ αποστάσεως μαθήματα, υποστηρίζουν ότι ενδέχεται να προκύψουν ορισμένα πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με τεχνικές δυσκολίες και επιπλοκές. Παρόμοια έρευνα διεξήγαγε η Pike (2015), τρεις φοιτητές της μέσω της πρακτικής τους άσκησης, έκαναν μαθήματα πιάνου μέσω τηλεδιάσκεψης σε άπορα παιδιά της Λουιζιάνα (ΗΠΑ). Κατέληξε ότι οι μαθητές έδειξαν μουσική κατανόηση και οι φοιτητές της ανέπτυξαν τεχνικες διδασκαλίας, παρουσίασαν βελτιωμένη κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων, έμαθαν για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και εξέτασαν το ρόλο της μουσικής εκπαίδευσης στην κοινωνία. Οι Orman και Whitacker (2010), σύγκριναν ιδιαίτερα μαθήματα μουσικής δια ζώσης και εξ αποστάσεως μέσω τηλεδιάσκεψης. Παρατήρησαν ότι στα εξ αποστάσεως μαθήματα οι μαθητές μιλούσαν περισσότερο από ότι έπαιζαν. Επίσης οι δάσκαλοι έπαιζαν λιγότερο συγκριτικά με τα δια ζώσης μαθήματα και έκαναν λιγότερα σχόλια. Οι Brandstrom, Wiklund και Lundstrom (2012) διερεύνησαν εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικών οργάνων, συγκεκριμένα μαθήματα ηλεκτρικής κιθάρας και masterclasses βιολιού, τσέλου, κόρνου, τραγουδιού και μουσικής δωματίου στην Αρκτική Σκανδιναβία. Κατέληξαν, ότι δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί αν η εξ αποστάσεως μουσική εκπαίδευση είναι καλύτερη από την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία ή το αντίστροφο. Η διαδικτυακή διδασκαλία προσφέρει νέους τρόπους οργάνωσης της μουσικής εκπαίδευσης και με σχετικά χαμηλό κόστος, οι μαθητές μπορούν να έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τους καλύτερους μουσικούς και παιδαγωγούς από όλο τον κόσμο.

2.2. Μουσική εκπαίδευση και ΕξΑΕ

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι διεξαγωγής ενός προγράμματος ώστε να θεωρηθεί ως πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο Loeckx (2015) σημειώνει πως η φύση της μουσικής είναι εγγενώς πολυτροπική και παρατηρεί ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει μετασχηματίσει τις διαδικασίες μουσικής διδασκαλίας-μάθησης οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν υπό το πρίσμα μιας νέας εκπαιδευτικής αντίληψης. Συμπληρώνει δε, ότι παρόλο που έχουν εκπονηθεί πολλές πρωτοποριακές εργασίες στην παροχή εξ αποστάσεως μαθημάτων μουσικής, τα ευρήματά τους δεν λαμβάνονται υπόψη στην ανάπτυξη ενός νέου μουσικοπαιδαγωγικού μοντέλου με αποτέλεσμα τη στασιμότητα στην ποιότητα της διαδικτυακής μουσικής διδασκαλίας-μάθησης.

Σε σχολικό επίπεδο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμεύει ως συμπλήρωμα για τον εμπλουτισμό συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (σχολική ΕξΑΕ), ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν την ΕξΑΕ με στόχο τη σύμπραξη με σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019). Τα εξ αποστάσεως μαθήματα μουσικής είναι βέβαιο όμως ότι θα αυξήσουν την επιρροή τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και Διά Βίου μάθηση, υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων που προσφέρονται. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση μουσικών εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εξέλιξή τους, καθώς και ο ιδιαίτερα αυξανόμενος αριθμός ιδρυμάτων που προσφέρουν προγράμματα σπουδών μουσικής (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά), συγχρόνως με τον αυξανόμενο αριθμό φοιτητών που εγγράφονται σε ηλεκτρονικά προγράμματα σπουδών μουσικής σε παγκόσμιο επίπεδο, δείχνουν την τάση της εποχής αλλά και το μέλλον των προγραμμάτων αυτών (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019; Αδαμοπούλου & Μυράλης, 2019).

Ανεξάρτητα λοιπόν από τη βαθμίδα ή το είδος του προγράμματος, σημασία έχει η αξιοπιστία και η αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, ειδικά σε ότι αφορά την κατάκτηση της γνώσης και την εκπλήρωση των στόχων του εκάστοτε προγράμματος. Η βαρύτητα πρέπει να δίνεται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και όχι τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό αυτό καθεαυτό (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2017). Συμπληρωματικά είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι, η δημιουργική χρήση

των ΤΠΕ και των εργαλείων της ΕξΑΕ γενικότερα (ειδικά στη Δια Βίου Μάθηση), ενισχύουν την αποδοτικότητα, τον αυτοέλεγχο, τη στοχο-προσήλωση, την αποφασιστικότητα, την επιμονή, τον πειραματισμό, καθώς και την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών των μαθητών, φοιτητών ή επιμορφούμενων γενικότερα (Χρυσοστόμου, 2019).

Συνοψίζοντας, τα διαδικτυακά μαθήματα και τα προγράμματα μουσικής αυξάνουν ολοένα και περισσότερο την επιρροή τους, όπως διαφαίνεται από τις μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω, παρέχοντας με αυτό τον τρόπο μια ισχυρή ένδειξη για το τι πρόκειται να συμβεί μελλοντικά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19.

2.2.1. Σχολική ΕξΑΕ και Μουσική

Σε σχολικό επίπεδο, η ΕξΑΕ χρησιμεύει ως συμπλήρωμα για τον εμπλουτισμό των συμβατικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της συμπληρωματικής σχολικής ΕξΑΕ, η οποία όμως βρίσκεται σε αρκετά πρώιμο στάδιο. Η Χρυσοστόμου (2019) αναφέρει χαρακτηριστικά "*Η επιτυχημένη ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα της μουσικής δεν συμβαίνει στην πλειονότητα των σχολείων, ακόμη και στις χώρες που θεωρούνται πρωτοπόρες στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση*" (σ. 203). Μετά όμως το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 και το πέρασμα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη), εκπαιδευτικοί και μαθητές κατάφεραν (μέσα από δύσκολες συνθήκες) να χρησιμοποιήσουν εκπαιδευτικές πλατφόρμες (e me, e class) και άλλα ψηφιακά εργαλεία (π.χ. webex) με στόχο την επικοινωνία και μάθηση. Είναι πολύ νωρίς να γνωρίζουμε αν οι στόχοι αυτοί επετεύχθησαν, όμως είναι απαραίτητο να επισημανθεί αυτό που αναφέρει η Χρυσοστόμου (2019) "*Η βελτίωση της μάθησης δεν συναρτάται απόλυτα με τη χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ούτε με το βαθμό εξέλιξης των εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Αντίθετα, συνδέεται περισσότερο με το είδος των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται, με τις δεξιότητες που αποκτώνται και με τους μαθησιακούς στόχους που τίθενται. Με άλλα λόγια έχει μεγαλύτερη σημασία το πως χρησιμοποιείται η ψηφιακή τεχνολογία, από το είδος της τεχνολογίας αυτής καθεαυτής*" (σ. 201).

Ειδική μνεία πρέπει να γίνει σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα εφαρμογών τηλεδιάσκεψης και πολυμεσικής ροής στη μουσική εκπαίδευση με τίτλο: "Εξ Αποστάσεως Μουσική Αγωγή". Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί την πρώτη στον ελληνικό χώρο προσπάθεια αξιοποίησης δυνατοτήτων πολυμερούς τηλεδιάσκεψης και απευθείας ροής πολυμέσων (streaming media) στην υπηρεσία της μουσικής παιδείας. Εμπνευστής του εγχειρήματος αυτού, ο Πέτρος Στεργιόπουλος, εκπαιδευτικός μουσικής στα εκπαιδευτήρια "Ελληνογερμανική Αγωγή".

Σε ότι αφορά τους στόχους του προγράμματος, βραχυπρόθεσμα, το πρόγραμμα μεταδίδει μουσικά δρώμενα ειδικού περιεχομένου μέσω διαδικτύου από τον Μάιο του 2010 με συνθήκες επίγειου ενσύρματου δικτύου αλλά και ασύρματου κινητού δικτύου. Μεσοπρόθεσμος στόχος είναι η από κοινού ανάπτυξη διαδικτυακών μουσικών δρώμενων με δημιουργούς μέλη απομακρυσμένων κοινοτήτων. Η ανταλλαγή πολιτιστικού περιεχομένου ανάμεσα σε απομακρυσμένους τόπους ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι εφικτή με τη χρήση δυνατοτήτων πολυμερούς βιντεοδιάσκεψης που το πρόγραμμα πραγματεύεται. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η ανάπτυξη και η προώθηση προηγμένων και πρωτοποριακών δυνατοτήτων τηλεδιάσκεψης ικανών να ενώσουν, ως εργαλεία μουσικής εκπαίδευσης, περιοχές της Ελλάδας όπου η πρόσβαση στη λόγια μουσική πράξη και παιδεία κρίνεται δυσχερής (Στεργιόπουλος, Σωτηρίου, Ρίβιου & Αποστολάκης,, 2016).

2.2.2. Μουσική ΕξΑΕ στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχει μεγάλη ποικιλία προγραμμάτων. Τα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν σήμερα προγράμματα εξ αποστάσεως μάθησης μέσω μεικτών τρόπων παρακολούθησης, όπου απαιτούνται ορισμένες διά ζώσης συναντήσεις για την ολοκλήρωση ενός μαθήματος ή και εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως μαθήματα (Αρχοντοπούλου & Μύραλης, 2019). Τα διαδικτυακά μαθήματα προσφέρουν στους σπουδαστές την ευκαιρία να ολοκληρώσουν ένα μάθημα χωρίς να απαιτείται η φυσική τους παρουσία (Koutsoupidou, 2014). Υπάρχουν πολλά προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προσφερόμενα προγράμματα από Πανεπιστήμια του Εξωτερικού και της Κύπρου. Σε προπτυχιακό επίπεδο τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν ενότητες μουσικής θεωρίας, ιστορίας και μουσικής παιδαγωγικής. Σε

μεταπτυχιακό επίπεδο υπάρχουν ειδικεύσεις, όπως η Μουσική Εκπαίδευση, η Μουσική Ψυχολογία και η Μουσική Τεχνολογία (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν εξ αποστάσεως προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα στο τομέα της Μουσικολογίας, της Μουσικής Παιδαγωγικής και της Μουσικής Εκτέλεσης οργάνου. Αντίθετα, στην Κύπρο προσφέρονται εξ αποστάσεως προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά προγράμματα στη Μουσική Παιδαγωγική, τη Μουσική Τεχνολογία αλλά και τη Μουσική Εκτέλεση (Κλασσική και Τζαζ) από δύο πανεπιστήμια, το Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου και το Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας (Αδαμοπούλου & Μυράλης, 2019).

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν (βλ. Sherbon & Kish, 2005; Walls, 2008; Kos & Goodrich, 2012) ότι στα πλεονεκτήματα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος είναι η ευελιξία και η ευκολία προγραμματισμού, καθώς και ότι η διαδικτυακή μεταπτυχιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής εξέλιξης. Επισημαίνονται όμως και κάποια μειονεκτήματα, όπως η έλλειψη προσωπικής αλληλεπίδρασης, η μειωμένη πρόσβαση σε καθηγητές (Walls, 2008), η έλλειψη αξιοπιστίας του πτυχίου, και εμπιστοσύνης των εργοδοτών σε ένα διαδικτυακό πτυχίο (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019).

2.2.3. Μουσική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στη Διά Βίου Μάθηση

Σε ότι αφορά τη Διά Βίου Μάθηση και την εξ αποστάσεως Μουσική Εκπαίδευση, θα γίνει αναφορά στα MOOC's και στα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρέχονται κυρίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα, την Κύπρο αλλά και το εξωτερικό.

2.2.3.1 MOOC's

Τα Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Open Online Courses, MOOCs) αποτελούν μία πρόσφατη πρόταση στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η απήχησή τους στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη αυξάνεται εκθετικά. Βασίζονται στη χρήση νέων τεχνολογιών και έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς (Steels, 2015). Η πλειονότητα των MOOCs αναπτύσσεται από γνωστά πανεπιστήμια που προσφέρουν τα μαθήματά τους σε ειδικά διαμορφωμένες πλατφόρμες και καλύπτουν ένα ευρύ γνωστικό

φάσμα. Συνήθως, η ανάπτυξή του βασίζεται σε ένα ήδη υπάρχον μάθημα που προσφέρεται από το ίδιο πανεπιστήμιο με την παραδοσιακή εκπαίδευση (Αδαμοπούλου & Μυράλης, 2019; Van der Perre, 2015).

Ένα διαδικτυακό μάθημα MOOC χρησιμοποιεί συνήθως βίντεο και κείμενο για να παρουσιάσει το περιεχόμενο του μαθήματος, όπως επίσης και βιβλία και άρθρα από το διαδίκτυο. Τα MOOCs προσφέρονται παγκοσμίως σε διαφορετικά στάδια, από το σχολικό επίπεδο μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ η διδασκαλία αυτών διεξάγεται δωρεάν ή με μικρό αντίτιμο σε περίπτωση χορήγησης πιστοποιητικού επιτυχούς παρακολούθησης (Αρχοντοπούλου & Μυράλης, 2019; Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2017).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα MOOCs αποτελούν επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ άλλοι είναι πιο επιφυλακτικοί και εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες που παρέχουν. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης παρέχονται MOOCs από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα, με ποικίλο περιεχόμενο όπως Ιστορία και Θεωρία της Μουσικής, Μουσική Παιδαγωγική, Μουσική Βιομηχανία και Μουσική Τεχνολογία. Άτομα από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, ανεξαρτήτως μουσικού υποβάθρου έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν αυτά τα μαθήματα, στις περισσότερες περιπτώσεις με τον δικό τους μαθησιακό ρυθμό (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2017; Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Τα MOOCs, σε αντίθεση με τα παλαιότερα εξ αποστάσεως μουσικά παιδαγωγικά μοντέλα που ήταν παθητικά και τα προγράμματα στατικά, χωρίς να δίνουν κίνητρα για μάθηση, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους τρόπους της εξ αποστάσεως μουσικής εκπαίδευσης (Loeckx, 2015). Υπάρχουν όμως και αρκετοί προβληματισμοί αναφορικά με τον τρόπο διάρθρωσης των προγραμμάτων, την αξιολόγηση, τα κίνητρα και το ποσοστό αποχώρησης των εκπαιδευομένων.

Ο τρόπος διάρθρωσης των μουσικών MOOCs είναι πανομοιότυπος με MOOC's άλλων γνωστικών αντικειμένων, τα ποσοστά αποχώρησης είναι μεταξύ 80% και 95% και οι μορφές αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση και η ανατροφοδότηση μεταξύ των χρηστών, χωρίς πρακτική μουσική εφαρμογή. Οι μορφές αξιολόγησης είναι ουσιαστικά κουίζ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με αυτοματοποιημένο σύστημα διόρθωσης ή ερωτήσεις ανάπτυξης και

θεωρητικές ασκήσεις οι οποίες αξιολογούνται μεταξύ των χρηστών (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2017).

Το κυρίαρχο μεθοδολογικό εργαλείο στα MOOCs είναι τα μαγνητοσκοπημένα βίντεο. Εκτός των βίντεο, το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει εισηγήσεις με τη χρήση PowerPoint, αρχεία και επισκέψεις σε ιστοσελίδες. Αυτό ισοδυναμεί με την πρακτική της διάλεξης όπου το παιδαγωγικό μοντέλο του μαθήματος είναι αποκλειστικά δασκαλοκεντρικό. Παρόλο που κάθε σπουδαστής έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης, στα προγράμματα αυτά δεν υπάρχει ευελιξία (Αδαμοπούλου & Μύραλης, 2019). Κατά μέσο όρο ένα μουσικό μάθημα MOOC απαιτεί 25 έως 30 ώρες συνολικής ενασχόλησης σε ένα διάστημα 6 εβδομάδων, ενώ ελάχιστα μουσικά MOOCs δίνουν πιστωτικές μονάδες ECTS, γεγονός που δείχνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φορείς αντιλαμβάνονται μία ποιοτική διαφορά μεταξύ του παραδοσιακού μαθήματος και ενός MOOC (Μυγδάνης & Κοκκίδου, 2017).

Συνοψίζοντας, τα MOOCs γίνονται ολοένα και πιο δημοφιλή και αυτό ίσως επηρεάσει μελλοντικά τη διάρθρωση των μουσικών μαθημάτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, η χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να διευρύνει τους τρόπους της μουσικής διδασκαλίας-μάθησης καθώς όλο και περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα ενσωματώνουν περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης.

2.2.3.2. Επιμορφωτικά Σεμινάρια e-learning Μουσικής

Μία άλλη κατηγορία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι τα προγράμματα συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-learning) που παρέχονται από τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (Κ.Δ.Β.Μ.) σε όλη την Ελλάδα. Η πλειοψηφία των σπουδαστών κατέχει ήδη πτυχίο και επιλέγει τα προγράμματα εξ αποστάσεως ως συμπληρωματική εκπαίδευση. Τα ελληνικά πανεπιστήμια θέτουν ως προϋπόθεση οι υποψήφιοι να έχουν ήδη πρότερη εμπειρία πάνω στο θέμα του ενδιαφέροντός τους. Τα τελευταία χρόνια τα Μουσικά Πανεπιστήμια (ΕΚΠΑ, ΠΑΜΑΚ) έχουν προγράμματα e-learning, καθώς και Παιδαγωγικά Τμήματα (Πανεπιστήμιο Αιγαίου) με θεματολογία τη Μουσική Παιδαγωγική, Μουσικοκινητική, Μουσικοθεραπεία, Μουσική Ιστορία, Μουσική Τεχνολογία κ.α. (Αδαμοπούλου & Μυράλης, 2019).

Σε ότι αφορά ειδικά την επιμόρφωση εκπαιδευτικών Μουσικής, η Κουτσούμπα (2007) επιχειρεί μια διερεύνηση της δυνατότητας για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής στα παιδαγωγικά, μέσα από τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης. Εξετάζει τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, τα οποία μελετώνται σε σχέση με τους παράγοντες που καθιστούν τη δια ζώσης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μουσικής, περίπλοκη (μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών μουσικής, διαφορετικός τόπος διαμονής, διαφορετική εργασιακή κατάσταση και επίπεδο σπουδών).

Συγκεκριμένα σε ότι αφορά τη διάρθρωση του σεμιναρίου αναφέρει τους επιμορφωτικούς άξονές του, οι οποίοι είναι (σ. 80):

α) Προσανατολισμός (Orientation): θέματα γενικής φύσεως, (πληροφόρηση, γνώση και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα μουσικοπαιδαγωγικά, τα παιδαγωγικά και τις νεότερες εξελίξεις, περιεχόμενο, σχολική εκπαίδευση, διδακτική, διδασκαλία, μάθηση κ.τ.λ.). Τα τεχνολογικά μέσα που προτείνει για την επίτευξη των στόχων του πρώτου άξονα είναι: τηλεόραση, έντυπο υλικό και ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης.

β) Εργασιακή Εκπαίδευση (Job Education): ανάπτυξη ικανότητας των εκπαιδευτικών της μουσικής για αποδοτική εργασία με βάση τα παιδαγωγικά και τις επιμέρους παραμέτρους (ειδικές γνώσεις, ειδικές τεχνικές γνώσεις, γνώση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μεθόδων και τεχνικών κ.τ.λ.). Τα τεχνολογικά μέσα που προτείνει για την επίτευξη των στόχων του δεύτερου άξονα είναι: έντυπο υλικό, βίντεο, πολυμορφικό υλικό, ψηφιακές βιβλιοθήκες και ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις

γ) Εργασιακή Εξοικείωση (On-the-job familiarisation training): αντιμετώπιση πρακτικών αλλά και απρόοπτων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τεχνολογικά μέσα που προτείνει για την επίτευξη των στόχων του τρίτου άξονα είναι: βίντεο και ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις.

Τα προγράμματα που αναφέρονται παραπάνω χρησιμοποιούν μόνο την ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχουν όμως και τα webinars (Web-based seminar), που χρησιμοποιούν τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στον τομέα της Μουσικής Παιδαγωγικής τα webinars, ειδικά μετά το ξέσπασμα της πανδημίας COVID-19 αυξήθηκαν εντυπωσιακά σε αριθμό σε παγκόσμιο επίπεδο. Ειδικά στην Ελλάδα η ΕΕΜΕ (Ελληνική

Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση) υπήρξε πρωτοπόρος, οργανώνοντας σε εβδομαδιαια σχεδόν βάση εξ αποστάσεως επιμορφωτικές δράσεις την περίοδο της καραντίνας (eeme.gr).

2.3. Σύνοψη

Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τις έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω, η μουσική εκπαίδευση μπορεί να είναι συμβατή με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τα προγράμματα ή σεμινάρια πάνω στη μουσική εκπαίδευση, τα οποία μπορούν να είναι συμβατά με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία. Στα προγράμματα αυτά, οι επιμορφούμενοι επενδύουν τις προσπάθειές τους σε συζητήσεις (μέσω φορουμ και chat room) και διερευνούν ειδικά θέματα υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή - επιμορφωτή. Οι εκπαιδευτές μπορούν εύκολα να κατευθύνουν τη μάθηση μέσω διαδικτύου με προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών οι οποίες δεν απαιτούν προσωπική αλληλεπίδραση (Sherbon & Kish, 2005).

3. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός εξαιρετικής σημασίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Μέσω της επιμόρφωσης συνδυάζεται η σχετική επιστημονική θεωρία με την καθημερινή πρακτική στα σχολεία (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Οι συνεχείς εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και των επιστημών της Αγωγής, όπως είναι οι μεταρρυθμίσεις στα αναλυτικά προγράμματα, η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και ταυτόχρονα η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή αλλά και η ταχύτητα εξέλιξης των κοινωνικών πολιτικών και πολιτιστικών δομών, έχουν τροποποιήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύνολό της. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο δύσκολο και απαιτητικό έργο τους έχουν ανάγκη παροχής και αξιοποίησης μιας συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης, η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται κάθε φορά με βάση τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες (Καρακιόζης et al., 2016).

3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η επιμόρφωση σχετίζεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό ως προσωπικότητα αλλά και ως επαγγελματία, με τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες, με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, με τη συνεχόμενη εξέλιξη των επιστημών και με μια πληθώρα εννοιών που δικαιολογούν τη μεγάλη ποικιλία στις προσεγγίσεις για την εννοιολόγηση του όρου.

Σύμφωνα με τον Γκιόλαρη (1998) "*η επιμόρφωση προσφέρεται σ' εκείνους που έχουν ήδη δεχθεί κάποια μόρφωση, προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δηλαδή να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην εξέλιξη της κοινωνίας και στις απαιτήσεις της ανάπτυξης, να αυξήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να εκμεταλλευτούν όλο το δυναμικό της*

πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητάς τους" (σ. 84). Ο Μαυρογιώργος (1983) αναφέρει "*επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους*" (σ. 38) και αργότερα συμπληρώνει (1996) "*η επιμόρφωση έχει ως βασικό στόχο την επιστημονική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές, αφού εξετάζουν τόσο τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής τους πράξης, όσο και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν στο σχολείο και στην κοινωνία*" (σ. 20).

Η επιμόρφωση έχει χαρακτήρα μορφωτικό αλλά και επαγγελματικό. Κατά την επιμόρφωση καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (μορφωτικός χαρακτήρας). Η προσωπική ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζει όμως άμεσα και την επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2002) η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι η ανάπτυξή του, στο πλαίσιο του επαγγελματικού τομέα της προσωπικότητας του και ορίζεται ως μια συνεχής δυναμική εξελικτική πορεία, κατά την οποία διαμορφώνεται συνεχώς η επαγγελματική συμπεριφορά του. Η επαγγελματική συμπεριφορά ως τμήμα της υπόλοιπης συμπεριφοράς σχετίζεται με την επαγγελματική ζωή. Η Evans (2002) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως "*μια ιδεολογικά-, προσεκτικά-, διανοητικά- και επιστημολογικά βασισμένη στάση ενός ατόμου, σε σχέση με την πρακτική του επαγγέλματος στο οποίο ανήκει και που επηρεάζει την επαγγελματική του πρακτική*" (σ. 130). Στη συνέχεια δίνει δύο διαστάσεις την επαγγελματικης ανάπτυξης, την ανάπτυξη ρόλων και την πολιτιστική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ρόλων είναι "*η διαδικασία με την οποία οι αποδεκτές παράμετροι, τα καθήκοντα και οι ευθύνες συγκεκριμένων αναγνωρισμένων ειδικών επαγγελματικών ρόλων μπορούν να επαναπροσδιοριστούν ή / και να τροποποιηθούν*" και η πολιτιστική ανάπτυξη ορίζεται ως η "*διαδικασία με την οποία ο επαγγελματικός πολιτισμός των εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζεται και / ή τροποποιείται*" (σ. 132).

Συνοψίζοντας, η επιμόρφωση δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμπλουτίσει την αρχική του εκπαίδευση βελτιώνοντας την επαγγελματική του ικανότητα και ανάπτυξη, να

εμβαθύνει σε συγκεκριμένες γνωστικές περιοχές αλλά και να συνδέσει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη.

3.1.1. Χαρακτηριστικά επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και Αρχές Σχεδιασμού Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Βερυκίου et al. (2015) η επαγγελματική ανάπτυξη έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Βασίζεται στον εποικοδομισμό (constructivism) με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως ενεργοί μαθητευόμενοι (learners).
- Συντελείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, που μπορεί να είναι μια κοινότητα μαθητευόμενων, κοινότητες έρευνας, επιστημονικές κοινότητες και κοινότητες φροντίδας, κατά τη διάρκεια της δουλειάς, ομάδες μελέτης, έρευνα δράσης, χαρτοφυλάκιο εκπαιδευτικού.
- Συνδέεται με τη σχολική μεταρρύθμιση και δεν μπορεί να πετύχει, αν δεν στηρίζεται από το σχολείο ή τις σχετικές μεταρρυθμίσεις του διδακτικού/αναλυτικού προγράμματος.
- Είναι συνεργατική και αλληλεπιδρά όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους διευθυντές, τους γονείς και άλλους κοινωνικούς φορείς.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βασίζονται σε ορισμένες αρχές. Σύμφωνα με τον Ανδρέου (2009, οπ. αναφ. Βασιλόπουλος, 2018) οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς, κυρίως όσον αφορά την ιδιότητά τους ως επαγγελματίες και ενήλικους εκπαιδευόμενους
2. σχεδιασμός βάσει της γνώσης που σχετίζεται με τη διδασκαλία
3. προσφορά διανοητικής, κοινωνικής και συναισθηματικής δέσμευσης με τις ιδέες, τα μέσα και τους συναδέλφους
4. παρακίνηση και υποστήριξη πρωτοβουλιών της «βάσης» (σχολικές μονάδες, περιοχές, εκπαιδευτικοί)

5. προσβασιμότητα και περιεκτικότητα
6. προσφορά επαρκούς χρόνου και συνέχειας

3.2. Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Τεχνικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Οι τεχνικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προέρχονται από το χώρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ενσωματώνουν όλες τις βασικές αρχές της. Βασίζονται κυρίως στην αντιμετώπιση του ενήλικα εκπαιδευόμενου ως φορέα συναισθημάτων, εμπειριών, σκέψεων, επιθυμιών και βιωμάτων τα οποία μεταφέρει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του.

3.2.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, είτε για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (Unesco, όπ.αναφ. Rogers, 2002).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό (ΟΟΣΑ, οπ. αναφ. Rogers, 2002).

Σύμφωνα με τους δύο παραπάνω ορισμούς, ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της διά βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005a).

3.2.2. Βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων

Τρεις από τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η θεωρία της Ανδραγωγικής που ανέπτυξε ο Malcolm Knowles, η θεωρία της Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Αλλαγή του Paulo Freire, και τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow.

Η θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles (Κόκκος, 2005a) στηρίζεται σε έξι παραδοχές: α) Οι ενήλικοι έχουν ανάγκη να γνωρίζουν για ποιο λόγο χρειάζεται να μάθουν κάτι πριν εμπλακούν στη διεργασία εκμάθησής του. β) Έχουν την ανάγκη και την ικανότητα να αυτοκαθορίζονται. γ) Εισέρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία φέρνοντας μαζί τους ένα απόθεμα εμπειριών πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των παιδιών. δ) Θέλουν να αποκτούν γνώσεις σχετικές με τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν ώστε να μπορούν να δρουν αποτελεσματικά. ε) Οι μαθησιακοί προσανατολισμοί των ενηλίκων έχουν ως επίκεντρο το πρόβλημα και όχι την απόκτηση αφηρημένων, ακαδημαϊκών γνώσεων. στ) Τα πιο σημαντικά κίνητρα μάθησης είναι τα εσωτερικά (ανάγκη για ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση κ.λπ.).

Η θεωρία της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή του Paulo Freire ορίζει ότι οι κοινωνικά αποκλεισμένοι και καταπιεσμένοι απ' την κυρίαρχη τάξη διαμορφώνουν αλλοτριωμένες συνειδήσεις και υιοθετούν αξίες και πρότυπα που δεν ανήκουν στην πραγματικότητα την οποία οι ίδιοι βιώνουν, γι' αυτό και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να απελευθερώνει τους εκπαιδευομένους ώστε να καταφέρουν να αμφισβητήσουν τις παραδοχές τους και να δράσουν με σκοπό την εξέγερση και την κοινωνική αλλαγή, που θα επιτευχθεί με τη συνειδητοποίησή τους μέσω του κριτικού στοχασμού (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Jack Mezirow αναφέρεται "*στη μάθηση που μετασχηματίζει πλαίσια αναφοράς, όπως νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές και νοηματικά σύνολα, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή*" (σ. 14). Συνήθως ο μετασχηματισμός ξεκινάει από τη διαπίστωση ενός ατόμου ότι μια πεποίθηση που μέχρι χθες πιθανόν τον βοηθούσε να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, σήμερα δεν μπορεί να του δώσει λύσεις ή πάλι ένα νέο ξαφνικό βίωμα πρέπει να γίνει κατανοητό και να αντιμετωπιστεί. Έμφαση δίνεται στον κριτικό στοχασμό, στο διάλογο και στη στοχαστική δράση των εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2007, όπ. αναφ. Χατζηθεοχάρους, 2010).

3.2.3. Τεχνικές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Οι τεχνικές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο σύλληψης και σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, εσωκλείουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και τις αρχές των κυριοτέρων θεωριών μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι κυριότερες τεχνικές είναι η εισήγηση, η πρακτική άσκηση, η μελέτη περίπτωσης το παιχνίδι ρόλων, οι ερωταποκρίσεις, η συζήτηση, η χιονοστιβάδα, ο καταιγισμός ιδεών, η επίδειξη, η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση, η λύση προβλήματος, α αυτοκατευθυνόμενη μάθηση η συνέντευξη από ειδικό η εκπαιδευτική επίσκεψη και η εργασία σε ομάδες (Κόκκος, 2005b).

Η εισήγηση αποτελεί την πιο παραδοσιακή τεχνική, οι εκπαιδευόμενοι αρκούνται στην καταγραφή των σημείων ενδιαφέροντος χωρίς να χρειάζεται οι ίδιοι να επεξεργάζονται συγκεκριμένα θέματα. Τα μειονεκτήματά της συνοψίζονται στην μη ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την αδυναμία καλλιέργειας και ανάπτυξης της δημιουργικότητας τους

Η πρακτική άσκηση έχει τη μορφή ατομικής ή ομαδικής εργασίας και στοχεύει στην επεξεργασία ενός ζητήματος ή την επίλυση ενός προβλήματος. Ο ρόλος τους εκπαιδευτή είναι κεντρικός αφού εποπτεύει και κατευθύνει την διαδικασία η οποία περιλαμβάνει πρώτα την παρουσίαση των γενικών αρχών (θεωρητικό πλαίσιο), ακολουθεί το στάδιο της δράσης και καταλήγει με την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η μελέτη περίπτωσης βασίζεται στην παρουσίαση ενός υπαρκτού ή υποθετικού παραδείγματος με σκοπό την σε βάθος διερεύνησή του, τον εντοπισμό των παραγόντων που

οδήγησαν στο να διαμορφωθεί μια κατάσταση και την εξεύρεση πιθανών ή εναλλακτικών λύσεων. Στοχεύει στο να γίνει εμπέδωση των θεωρητικών γνώσεων που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενο στάδιο και στο πέρασμα από το ειδικό στο γενικό αφού μέσω της συγκεκριμένης περίπτωσης που αναλύεται γίνεται αναγωγή σε ευρύτερα γνωστικά πεδία.

Το παιχνίδι ρόλων στηρίζεται στο μοίρασμα ρόλων στους εκπαιδευόμενους που συνδέονται με το υπό εξέταση ζήτημα, με στόχο την καλύτερη κατανόηση συγκεκριμένων κάθε φορά εννοιών μέσω της βιωματικής προσέγγισης. Μέσω της τεχνικής του παιχνιδιού ρόλων, ενισχύεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης και δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για αλλαγή στάσεων, αναθεώρηση απόψεων κτλ.

Οι Ερωτήσεις-Απαντήσεις δεν αποτελούν αυτόνομη τεχνική αλλά συνδυάζονται ή εναλλάσσονται με άλλες. Ενσωματώνει την «μαιευτική προσέγγιση» αφού μέσω ερωταποκρίσεων στοχεύει στην γνωστική πρόσβαση σε σχέση με κάποιο γνωστικό αντικείμενο.

Η συζήτηση αποτελεί μια τεχνική που ενθαρρύνει την ανταλλαγή απόψεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων και στοχεύει στην προσέγγιση ενός θέματος μέσω διαφορετικών οπτικών και προτάσεων με στόχο την κατάθεση εναλλακτικών λύσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η χιονοστιβάδα αποτελεί μια τεχνική που συγγενεύει με αυτή της συζήτησης ακολουθώντας όμως μια διαφορετική προσέγγιση. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων είναι πιο βραχύχρονη και γίνεται συνδυασμός δραστηριοτήτων γραπτού και προφορικού λόγου όπως επίσης ατομικών και ομαδικών εργασιών προκειμένου να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

Ο καταιγισμός ιδεών (Brainstorming) είναι η ελεύθερη, αυθόρμητη και εντελώς μη-καθοδηγούμενη έκφραση ιδεών, λέξεων, φράσεων, ακόμη και εικόνων, σχετικά με ένα ζήτημα που τίθεται προς παρουσίαση. Η πρότερη γνώση πάνω στο θέμα δεν αποτελεί προαπαιτούμενο και δεν προβλέπεται κριτική ή σχολιασμός των ιδεών που εκφράζονται τόσο κατά τη διάρκεια της παρουσίασής τους αλλά και στη συνέχεια.

Η επίδειξη προσβλέπει στο να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση μέσω της παρατήρησης του εκπαιδευτή να εκτελεί μια συγκεκριμένη πρακτική την οποία καλούνται στη

συνέχεια να επαναλάβουν. Στοχεύει συνήθως στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων και κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με άλλες τεχνικές όπως αυτή της συζήτησης, της εισήγησης κτλ.

Οι ομάδες εργασίας δίνουν έμφαση στην αυτοκατευθυνόμενη και στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στην εκπαιδευτική ομάδα, ο χώρος (εκπαιδευτικό πλαίσιο), ο στόχος και το αποτέλεσμα (επίτευξη μαθησιακών στόχων), η διάρκεια (προκαθορισμένη), ο εκπαιδευτής και τα μέλη αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της δυναμικής και της διεργασίας της ομάδας (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Συνοψίζοντας, είναι δύσκολο να γίνει διαχωρισμός μεταξύ αποτελεσματικών και μη αποτελεσματικών πρακτικών αφού μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά η μία της άλλης αλλά και κάθε μια από αυτές ενδείκνυται για συγκεκριμένες περιπτώσεις. Σημαντικό είναι το ότι όλες στοχεύουν στην ενίσχυση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στην επίτευξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων συνδέοντας την σκέψη με τη δράση (Κόκκος, 2005b).

3.3. Η επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα αντανακλά τις επιστημολογικές αντιλήψεις περί εκπαίδευσης και παιδείας. Επηρεάζεται άμεσα από τις εκάστοτε οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές που εφαρμόζονται και διαμορφώνεται ανάλογα. Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, είναι: το Π.Ι., ο Ο.ΕΠ.ΕΚ., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., τα Α.Τ.Ε.Ι., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), στελέχη της εκπαίδευσης (όπως σχολικοί σύμβουλοι) κ.ά. Διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική και παρακάτω αναφέρονται οι προβλεπόμενες μορφές επιμόρφωσης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει του Π.Δ. 45/1999 έχουν θεσπιστεί προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο να δοθεί η ευκαιρία στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τα επαγγελματικά τους εφόδια, ώστε να συμβάλλουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ως στοιχείο επαγγελματισμού η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και γι' αυτό δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εισαγωγική φάση, αλλά να συνοδεύει σε όλη τη διάρκεια της θητείας και της ζωής του. (Day, 2003, οπ. αναφ. Ντούρου, 2014). Υπάρχει λοιπόν η περιοδική επιμόρφωση που πραγματοποιείται σε δύο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε χρόνο. Η διάρκεια της είναι μέχρι τρεις μήνες και απευθύνεται σε μόνιμους εκπαιδευτικούς. Έπειτα υπάρχουν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, από 10 έως 100 ώρες, για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής. Επιμορφωτικά προγράμματα επίσης για την κάλυψη ειδικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Ν. 2986/02), των ιδιωτικών εκπαιδευτικών (άρθρο 7 του Π.Δ.250/92), των ομογενών που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8 του Π.Δ.250/92), των εκπαιδευτικών της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9 του Π.Δ.250/92) και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, Arion, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας. Τέλος υπάρχει η μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδασκαλεία Δ.Ε. και Νηπιαγωγών στα Π.Τ.Δ.Ε. και Π.Τ.Ν.).

Στο πλαίσιο της προαιρετικής επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σεμινάρια που αφορούν σε θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Μουσική Αγωγή, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή του Καταναλωτή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Ισότητα των Φύλων, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.ά.

Συνοψίζοντας, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αν και δεν αποτελεί νεοτερισμό για τα ελληνικά δεδομένα, δεν έχει καταφέρει να αποκτήσει βαθιές ρίζες. Η κατάσταση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι δεν αναπτύχθηκε ενδογενώς, αλλά ως εφαρμογή μοντέλων εισηγμένων από εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του δυτικού κόσμου με άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα. Πέρα από αυτό δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα καμία συστηματική και οργανωμένη επιστημονική καταγραφή και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πάνω στην οποία να μπορεί να στηριχθεί μια συνεπής επιμορφωτική πολιτική (Καψάλης και Ραμπίδης, 2006).

4. ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΚΡΟΑΣΗ

Η ακοή είναι μία από τις πέντε βασικές αισθήσεις. Οι άνθρωποι ακούν ήχους χωρίς συνειδητά να αναγνωρίζουν τι είναι. Από την άλλη πλευρά, η ακρόαση απαιτεί ακουστικές δεξιότητες, οι οποίες απαιτούν την εστίαση της προσοχής στην πηγή του ήχου, την απομνημόνευσή του, την αντίληψη του φαινομένου καθώς και τον τρόπο απόκρισης σε αυτόν (Anderson & Lawrence, 2013). Η βασική διάκριση περιγράφει την ακοή ως μια παθητική δράση της αντίληψης των ήχων, ενώ η ακρόαση περιλαμβάνει την ενεργητική προσοχή σε διάφορα στοιχεία του τι ακούει κάποιος. Ένα άτομο μπορεί να ακούει μουσική μόνο με την έννοια της αντίληψης των ήχων, αλλά η ακρόαση απαιτεί βαθιά σκέψη για το τι ακούγεται (Boyer & Rozmajzl, 2014). Η μουσική έπαιζε και εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή όλων των ανθρώπων. Η ακρόαση όμως της μουσικής, απαιτεί την εστίαση της προσοχής στις ιδιότητες του ήχου. Αυτό χρειάζεται εξάσκηση και αυτοπειθαρχία (Mamlok, 2017).

Στο βιβλίο εκπαιδευτικού Μουσικής (Α - Β δημοτικού) αναφέρεται (σ. 15): *Η ακρόαση είναι σύμφυτη με κάθε μορφή μουσικής δραστηριότητας. Η μουσική εμπειρία είναι αποτέλεσμα της ακρόασης. Ωστόσο, με τον όρο «ακρόαση» εννοούμε τη συνειδητή και προσεκτική ακρόαση μουσικής [...].*

Στο βιβλίο εκπαιδευτικού Μουσικής (Γ - Δ δημοτικού) αναφέρεται (σ. 75): *Η λέξη ακρόαση προέρχεται από το ρήμα ακρόωμαι που σημαίνει ακούω με πολύ μεγάλη προσοχή. Η λέξη ακρόαση στη γλώσσα της μουσικής, καθιερώθηκε για να δηλώσει πολύ περισσότερα πράγματα από το να ακούει κανείς απλά μουσική. Σημαίνει μια καθοδηγούμενη ανάλυση και ερμηνεία μιας μουσικής σύνθεσης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι κάθε είδος μουσικής απαιτεί και προκαλεί διαφορετικό τρόπο ακρόασης. Έτσι, π.χ., ακούμε μουσική χορεύοντας, τραγουδώντας ή και απλά ακούγοντάς την προσεχτικά.*

Στο βιβλίο εκπαιδευτικού (Στ δημοτικού) αναφέρεται (σ. 17): *Με τον όρο σωστή ακρόαση εννοούμε τόσο την ικανότητα να αισθανόμαστε όλες τις αποχρώσεις μιας μουσικής όσο και την ικανότητα να συγκεντρωνόμαστε σε αυτό που ακούμε.*

• *Ακούω σημαίνει ότι το αυτί συλλαμβάνει παθητικά όλα τα ηχητικά κύματα που φτάνουν σε αυτό και τα στέλνει στον εγκέφαλο.*

• *Ακροώμαι σημαίνει ότι γίνεται επιλογή από την τεράστια ποικιλία ήχων που φτάνουν στα αυτιά μόνο εκείνων που μας ενδιαφέρουν. Αυτή η ενεργητική ακοή είναι πολύ σημαντική για την ψυχική, επικοινωνιακή, μαθησιακή και κοινωνική δράση του ατόμου.*

Πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε άνθρωπος ανταποκρίνεται στη μουσική με το δικό του προσωπικό τρόπο (Λιάτσου, 2001; Woody, 2004).

- Είναι φορές που προσέχει, αντιλαμβάνεται και κατά συνέπεια επεξεργάζεται το μουσικό ερέθισμα, το οποίο καταχωρεί στη μνήμη του.
- Άλλες πάλι, αφαιρείται ή αφήνεται και κατά συνέπεια, χάνει τον ειρμό και τη συνέχεια του μουσικού έργου.
- Πολλές φορές κάποιος ήχος δημιουργεί συνειρμούς στο μυαλό του και τότε αρχίζει να σκέφτεται συγκεκριμένα θέματα ή καταστάσεις και παύει να ακούει τη μουσική.
- Άλλοτε, η συναισθηματική φόρτιση που απορρέει από το έργο, κάνει τη φαντασία του να καλπάζει και να δημιουργεί δικές του εικόνες ή ιστορίες που έχουν σχέση με το μουσικό έργο.

Οι άνθρωποι συμμετέχουν στην ακρόαση της μουσικής τραγουδώντας, χορεύοντας, ακολουθώντας το ρυθμό ή και απλώς ακούγοντας. Η ακρόαση συνδυάζεται έτσι με τις παράλληλες δραστηριότητες που δείχνουν την κοινωνική λειτουργία της μουσικής. Ο συνδυασμός αυτός μπορεί να προχωρήσει παραπέρα, στη διάθεση που εγείρει κάθε είδος, στα συναισθήματα που προκαλεί και στις σχέσεις που δημιουργεί (Λιάτσου, 2001; Anderson & Lawrence, 2013; Mamlok, 2017).

4.1. Θεωρίες και Ενεργητική Μουσική Ακρόαση

Ο Γάλλος φιλόσοφος Jean-Luc Nancy (2002) στην πραγματεία του *A l'ecoute* (μετ. Ακούγοντας) παρέχει μια ενδιαφέρουσα διάκριση μεταξύ ακοής και ακρόασης. "*Η ακοή είναι η γνωστική δράση της λήψης, ανάλυσης και κατανόησης ήχων, ενώ η ακρόαση είναι μια ενέργεια που στοχεύει στην παροχή νοήματος πέρα από την ακοή*" (σ. 18). Σε αντίθεση με την ακοή, η

οποία αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των ακουστικών ήχων, η ακρόαση τοποθετεί τους ήχους στο περιβάλλον. Ενώ λοιπόν, η ακοή αναφέρεται στη διαδικασία αναγνώρισης και κατανόησης των ήχων, η ακρόαση σημαίνει μια ανοιχτή διαδικασία που επιχειρεί να δώσει νόημα στην αναγνώριση των ήχων. Ο Nancy ορίζει την ακρόαση ως μια συνεχή προσπάθεια του ατόμου να δώσει νόημα σε ότι ακούει, η οποία βρίσκεται σε ένα πολύ συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Υπό αυτήν την έννοια, η ακρόαση είναι μια κοινωνική πρακτική. Η παροχή νοήματος στη μουσική είναι μια πρακτική που βασίζεται σε πολλαπλές αναφορές και μοιράζεται ερμηνείες ανάμεσα στους ανθρώπους. Από αυτή την άποψη, η ακρόαση περιλαμβάνει μια σύνδεση σχέσεων μεταξύ του ακροατή και της μουσικής και του ακροατή και της κοινωνίας. Δηλαδή, ενώ η ακοή μας βοηθά να αναγνωρίσουμε γνωστούς ήχους, η ακρόαση μας εκθέτει στο άγνωστο και μας ανοίγει αμέτρητες δυνατότητες ερμηνείας ενός μουσικού κομματιού.

Όσον αφορά τη μουσική εκπαίδευση και την ακρόαση της μουσικής, η άποψη του Adorno είναι πολύ σημαντική όταν εξετάζουμε τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσονται οι μουσικές προτιμήσεις των ανθρώπων και ειδικότερα των παιδιών. Το πρόβλημα της κατανόησης της μουσικής ως εμπορεύσιμο αγαθό, είναι ότι διαμορφώνει τις συνήθειες της μουσικής εμπειρίας, καθώς και τις μουσικές προτιμήσεις. Αν η μουσική λοιπόν αντιμετωπιστεί ως προϊόν διασκέδασης, τότε η ίδια αρχή εφαρμόζεται και όταν εξετάζουμε το ρεπερτόριο που αφορά παιδιά και τους τρόπους μεσολάβησης της μουσικής για αυτά. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Adorno απορρίπτει την προσπάθεια δημιουργίας μουσικής αποκλειστικά για παιδιά και δεν τη ξεχωρίζει σε σχέση με άλλους τύπους μουσικής. Υπήρξε αντίθετος στην έκθεση των παιδιών μόνο στους λεγόμενους παιδικούς ήχους, ενώ παράλληλα προωθούσε την ακρόαση μουσικής που θα τα βοηθούσε να αναπτύξουν μια αυθεντική εμπειρία και γνώση (Adorno, οπ. αναφ. Mamlok, 2017).

Ο Reimer στην πραγματεία του *A philosophy of music education* πρότεινε ότι η ακρόαση της μουσικής πρέπει να θεωρείται μια δημιουργική δραστηριότητα. Ένα άτομο που συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία ακρόασης συμμετέχει στη δημιουργία μιας διανοητικής - αντιληπτικής δομής ενός κομματιού. Το άτομο δημιουργεί τη δική του εμπειρία με βάση τις εκφραστικές δυνατότητες της μουσικής χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους. Υπό αυτήν την έννοια, η συνολική εμπειρία ακρόασης ενός κομματιού μουσικής εξαρτάται από τον μεμονωμένο

ακροατή. Επομένως κάθε κομμάτι προσδίδει απεριόριστες πιθανές αλληλεπιδράσεις σε αυτήν τη δημιουργική διαδικασία ακρόασης. Με αυτό τον τρόπο εξηγείται τόσο τη μοναδικότητα της ατομικής μουσικής εμπειρίας όσο και το πώς οι επαναλαμβανόμενες ακροάσεις ενός κομματιού μπορεί να διαφέρουν με κάποιο τρόπο για ένα άτομο. Ο Reimer πρότεινε ότι η διδαχή του να είναι κάποιος δημιουργικός ακροατής είναι θεμελιώδης. Οι περισσότεροι άνθρωποι σχετίζονται με τη μουσική ως ακροατές, το καθήκον λοιπόν ενός εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές τους, να γίνουν δημιουργικοί σε αυτήν τη θεμελιώδη μουσική συμπεριφορά, κάτι που θεωρεί ότι είναι ότι πιο σημαντικό στη μουσική εκπαίδευση. Με λίγα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μουσικής μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα των μαθητών να ακούσουν δημιουργικά (Reimer, οπ. αναφ. Dunn, 1997).

Ο David Elliott στην πραγματεία του *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* προκαλεί στους εκπαιδευτικούς της μουσικής να σκεφτούν τη μουσική ακρόαση από μία διαφορετική διάσταση/προοπτική και να αλλάξουν τον ορισμό της (Cutietta & Stauffer, 2005). Στην πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση αναφέρει (Elliot, 2007): [...] "*η ενεργητική ακρόαση και ο στοχασμός επί των μουσικών έργων ενέχουν αρκετές εννοιολογικές διαστάσεις. [...] οι διδάσκοντες και οι μαθητές πρέπει να θυμούνται ότι δεν μπορούμε να ακούμε με τον ίδιο τρόπο όλες τις μουσικές σε όλους τους χώρους και ότι αυτή η "χαρτογράφηση" των μουσικών έργων μπορεί να χρησιμοποιείται ως οδηγός αλλά με ευελιξία"* (σ. 10). Η εστίαση του Elliott στον τομέα της ενεργητικής ακρόασης, έγκειται περισσότερο στην ακρόαση που πραγματοποιείται μέσω της εκτέλεσης, του αυτοσχεδιασμού και της σύνθεσης. Η μεθοδολογία στην πράξη βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε κυρίως ακούγοντας τις δικές τους προσπάθειες Με αυτό τον τρόπο κάνουν αξιόλογες μουσικές επιλογές, καθώς αξιολογούν τα αποτελέσματα των επιλογών τους και δημιουργούν εναλλακτικές λύσεις (με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, φυσικά). Ο Elliott επισημαίνει ότι οι αποφάσεις των παιδιών είναι αποτέλεσμα όχι μόνο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και της άτυπης μάθησης με βάση τη διαίσθησή τους. Εξηγεί ότι η δημιουργία μουσικής τοποθετεί το παιδί ως ακροατή μέσα στα μουσικά έργα και τις πρακτικές που βιώνουν (Woodward, 2005).

Συνοψίζοντας, ο Elliot θεωρεί ότι η παραγωγή μουσικής και η ακρόαση μουσικής είναι ανθρώπινες ενέργειες που μαζί αποτελούν μουσικές πρακτικές. Η μουσική ακρόαση είναι μια

μυστική μορφή σκέψης και κατάκτησης της γνώσης. Τέλος, τόσο η μουσική παραγωγή όσο και η μουσική ακρόαση είναι πολιτισμικά τοποθετημένες δράσεις (Cutietta & Stauffer, 2005).

4.2. Επισκόπηση ερευνών και αρθρογραφίας

Οι έρευνες και τα άρθρα στη μουσική εκπαίδευση που σχετίζονται με την ακρόαση περιλαμβάνουν ένα σημαντικό σώμα βιβλιογραφίας, οι οποίες ξεκινούν από τις αρχές του 20ου αιώνα. Υπάρχουν έρευνες σχετικά με τις μουσικές προτιμήσεις των παιδιών για διάφορα μουσικά στυλ και τα χαρακτηριστικά τους. Άλλες εστιάζουν στα δομικά στοιχεία μιας σύνθεσης, τη συμπεριφορά και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών επίσης εστιάζει στην εναλλαγή συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της ακρόασης και στους τρόπους εστίασης της προσοχής. Επίσης υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στη δημιουργικότητα και την ενσυνειδητότητα μέσω της ενεργητικής ακρόασης (Flowers, 2001).

Εξαιτίας λοιπόν του μεγάλου αριθμού ερευνών, οι οποίες είναι αδύνατον να αναφερθούν στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε σκόπιμο, να γίνουν αναφορές στις έρευνες και τα άρθρα που έχουν πραγματοποιηθεί και δημοσιευθεί στην Ελλάδα.

Ο Χαραλάμπους (1993) στη διδακτορική του διατριβή *Μουσική 1. Παιδαγωγική της - η αισθητική της 2. Μουσικές Ακροάσεις (Απομαγνητοφωνημένες Διδασκαλίες)* αναφέρεται στους τρόπους που δίδαξε μουσικά αποσπάσματα έργων και τραγούδια στους μαθητές του. Η Λιάτσου έχει ασχοληθεί κατά κόρον με την ακρόαση. Το 2001 εκδίδει το βιβλίο της *Από την Ακοή στην Ακρόαση* και το 2002 με ανακοίνωσή της στο 3ο Συνέδριο της Ε.Ε.Μ.Ε. και τίτλο: "Διδασκαλία της Ακρόασης Μουσικής - Μια πνευματική περιπέτεια", αναπτύσσει τρόπους διδασκαλίας μέσω της ακρόασης. Η Στάμου (2001) παραθέτει τα βήματα για τη βασική κατανόηση ενός μουσικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας οδηγούς ακρόασης. Η Κοκκίδου (2003) στο άρθρο της "Ακρόαση: Μια προτεραιότητα", παραθέτει μερικά σύγχρονα μοντέλα για την οργάνωση της ακρόασης κατά τη μάθηση - διδασκαλία της μουσικής καθώς και τις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να τη διέπουν. Η Καψάλη (2005) διερεύνησε τη συναίσθηση σε παιδιά Δημοτικού, μέσω οπτικών ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια μουσικών ακροάσεων. Διαπίστωσε την ύπαρξη του φαινομένου της συναίσθησης σε μαθητές

Δημοτικού και μάλιστα σε μεγάλη έκταση και ότι το διαφορετικό είδος μουσικής οδηγεί σε διαφορετικούς οπτικούς συνειρμούς με κύρια χαρακτηριστικά τα πολλά και έντονα χρώματα για την ρομαντική μουσική και τα λίγα και μουντά για την ατονική μουσική. Η Ευθυμίου (2006) μελετά τη μουσική ακρόαση ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών μέσα από τη ζωγραφική. Η Παρπαρά (2006) δημιουργεί οδηγούς ακρόασης για το έργο 4 εποχές του Βιβάλντι συνδυάζοντάς τους με μια πρόταση διδασκαλίας. (Το 2018 έκδωσε το βιβλίο της *Οι τέσσερις εποχές του Αντόνιο Βιβάλντι Χάρτες Ακρόασης και Προτάσεις Διδασκαλίας*). Η Μπουλντή (2007) μελέτησε την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύουν το συναίσθημα στη μουσική μέσω ακροάσεων. Η Κόνιαρη (2009) μελετά τις διαφορές στη νοητική αναπαράσταση της μουσικής μεταξύ ακροατών με ή χωρίς τυπική μουσική εκπαίδευση. Ως πειραματική βάση χρησιμοποιεί την ιεραρχική κατάτμηση ενός έργου για πιάνο του Γιάννη Κωνσταντινίδη. Συμπεραίνει ότι οι συμμετέχοντες μουσικοί σημείωσαν μεγαλύτερο αριθμό κατατμήσεων σε σχέση με τους μη-μουσικούς, οι οποίοι όμως έπειτα από μερικές επαναλήψεις των ακροάσεων έδειξαν βελτίωση. Οι Βούλγαρη & Σιτώτης (2012) μελέτησαν τη σχέση που έχει η μουσική του Μότσαρτ, και πιο συγκεκριμένα η ακρόαση της σονάτας K.448, με τη γνωστική ικανότητα μαθητών και σπουδαστών (Mozart Effect). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επικεντρωμένη στη μνήμη των μαθητών με α) την ακρόαση της συγκεκριμένης σονάτας του Μότσαρτ, β) την ακρόαση ενός σύγχρονου δημοφιλούς τραγουδιού, και γ) την εκμάθηση και φωνητική εκτέλεση ενός τραγουδιού. Συμπεραίνουν ότι ότι με την εκμάθηση τραγουδιού και την ακρόαση δημοφιλούς τραγουδιού δημιουργούνται στα παιδιά της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας θετικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα την καλύτερη λειτουργία της βραχυπρόθεσμης μνήμης τους για αριθμούς, ενώ το αντίθετο συμβαίνει έπειτα από την ακρόαση της σονάτας τους Μότσαρτ. Η ηλικία των παιδιών λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα με τη θετικά συναισθηματική ανταπόκριση σε διαφορετικά μουσικά ερεθίσματα. Οι Ιωακειμίδης & Σταυρουλάκη (2012) προτείνουν ένα εκπαιδευτικό σενάριο, όπου με αφορμή ένα παραμύθι γίνονται ανάμεσα σε άλλες και δραστηριότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης (ηχοιστορία, ακροάσεις από το Καρναβάλι των Ζώων κ.α.). Η Παπαγεωργίου (2016) προτείνει ένα σχέδιο μαθήματος και εστιάζει στην ενεργητική μουσική ακρόαση μέσα από εμπειρίες με τις Μουσικές του Κόσμου. Η Τοκμακίδου (2019), στη διδακτορική της

διατριβή με θέμα: *Η διερεύνηση της περίπτωσης της ψηφιακής μουσικογλωσσικής εφαρμογής στο ipad "το καρναβάλι των ζώων" και της ηχητικής ποικιλότητάς της για την ενίσχυση γλώσσας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας*, διερεύνησε την επίδραση της χρήσης μιας μουσικό-γλωσσικά εμπλουτισμένης εφαρμογής στο iPad, με βασικό στοιχείο τον ήχο, στον προφορικό λόγο παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας, στην αγγλική ως ξένη γλώσσα.

4.3. Ενεργητική Μουσική Ακρόαση και Εκπαίδευση

Η μουσική ακρόαση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο όλων των φάσεων της μουσικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση των μαθητών, στο πώς να ακούνε μουσική με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνουν ευαίσθητοι ακροατές και να απολαύσουν την πράξη της ακρόασης μουσικής, είναι ζωτικής σημασίας (Anderson, 2016). Η ακρόαση ήταν πάντα και θα συνεχίσει να είναι ο πυρήνας της μουσικής εμπειρίας. Δεν έχει σημασία η ηλικία ή το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, η ακρόαση αποτελεί την πιο άμεση διαδρομή για την επίτευξη μαθησιακών στόχων στο μάθημα της μουσικής. Είναι όμως απαραίτητο να σημειωθεί, ότι μια διεξοδική κατανόηση της μουσικής, μέσω ακροάσεων και όχι μόνο, συνεπάγεται επίσης μια μελέτη των πολιτιστικών αξιών, των πλαισίων και των λειτουργιών της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Campbell, 2005).

Οι νέοι, περισσότερο από όλους, έχουν μεγάλη ανάγκη μουσικής μόρφωσης. Η γενική εκπαίδευση θα μπορούσε να παίξει ένα σημαντικό ρόλο, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να γευτούν εναλλακτικές μουσικές προτάσεις και να τους προσφέρει τη δυνατότητα να ψάξουν και να ανακαλύψουν τη μουσική που τους εκφράζει περισσότερο. Η ακρόαση μουσικής στο σχολείο μπορεί, ως ένα βαθμό, να επηρεάσει το μουσικό αισθητήριο του παιδιού, αρκεί να γίνεται συστηματικά (Λιάτσου, 2001). Όταν τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο, ξέρουν ήδη πώς να ακούνε μουσική. Μελέτες έχουν δείξει ότι η ακρόαση μουσικής ξεκινά από τη μήτρα και ότι τα νεογέννητα μπορούν ακόμη και να διατηρήσουν στη μνήμη τους μουσικά θέματα που άκουγαν πριν από τη γέννησή τους. Τα παιδιά από εννιά μηνών είναι ενεργοί ακροατές μουσικής και μπορούν να αναπτύξουν σαφείς προτιμήσεις για ορισμένους τύπους μουσικής και όχι για άλλους (Kratus, 2017).

Όσον αφορά όμως την ακρόαση-ανάλυση, πρέπει να ληφθούν συγκεκριμένες παράμετροι υπόψην από τους εκπαιδευτικούς (Todd & Mishra, 2013). Η ακρόαση είναι μία από τις πιο δύσκολες και αόριστες μουσικές δεξιότητες σε ότι αφορά τη διδασκαλία (Kratus, 2017), καθώς οι μαθητές έχουν δυσκολίες στο να μείνουν συγκεντρωμένοι, να εντοπίζουν, να θυμούνται και να αντιπαραθέτουν αφηρημένα μουσικά χαρακτηριστικά και τμήματα μουσικών έργων, όπως επίσης και να παρακολουθούν, να κατανοούν και να περιγράφουν τη δομή και άλλα δομικά χαρακτηριστικά σε ένα μουσικό έργο (Tan & Kelly, 2004). Επιπρόσθετα, οι μουσικές προτιμήσεις των μαθητών επηρεάζουν αρνητικά τη στάση και την προσοχή τους κατά την ακρόαση (Todd & Mishra, 2013).

Για να γίνει ενεργός ακροατής, ένας μαθητής θα πρέπει να διδαχθεί όλες τις βασικές έννοιες μιας μουσικής σύνθεσης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα καταλάβει τι πραγματικά ακούει. Η ενεργητική μουσική ακρόαση βασίζεται στην κατανόηση, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του ακροατή να αντιλαμβάνεται τι έγραψε ο συνθέτης. (Pavnick, 1964). Στο βιβλίο εκπαιδευτικού της Στ Δημοτικού αναφέρεται: *Η ακρόαση διαποτίζει την κάθε μουσική δραστηριότητα και είναι από τις βασικές δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξει το παιδί. «Η ικανότητα για σωστή ακρόαση της μουσικής αποτελεί πρωταρχικό καθήκον του δασκάλου αφού είναι μια ικανότητα που θα ακολουθεί το παιδί σε όλη του τη ζωή.* [...] *Για να βοηθήσουμε τα παιδιά να γίνουν ενεργητικοί ακροατές, τα ενθαρρύνουμε να ακροώνται το ηχητικό τους περιβάλλον και τις δικές τους μουσικές δημιουργίες* (σ. 17).

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα σε ότι αφορά τη διδασκαλία μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης (Kratus, 2017):

1. Η ενεργητική ακρόαση επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να μπορούν να επιτύχουν μαθησιακά με βάση το δικό τους επίπεδο.

2. Η ενεργητική ακρόαση ανταμείβει την ποικιλομορφία των μαθητών και όχι την ομοιομορφία. Όταν οι μαθητές μοιράζονται διάφορες ιδέες τους, η ακρόαση εμπλουτίζεται από την πολλαπλότητα ιδεών άλλων συμμαθητών τους.

3. Η ενεργητική ακρόαση χρησιμοποιεί δεξιότητες σκέψης υψηλότερου επιπέδου. Στην πραγματικότητα, κάθε δημιουργική δραστηριότητα ακρόασης παρουσιάζει ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί και οι μαθητές αναπτύσσουν τις δικές τους μοναδικές στρατηγικές για την επίλυση αυτού του προβλήματος.

4. Η ενεργητική ακρόαση παρέχει μια πιο αυθεντική εμπειρία ακρόασης.

Τα παιδιά λοιπόν, μπορούν να διδαχθούν πως να ακούν, να διακρίνουν στοιχεία της μουσικής όπως ο ρυθμός, η μελωδία, η δυναμική, το ηχόχρωμα, η ταχύτητα, η υφή και η δομή - φόρμα ενός μουσικού έργου, αλλά και να αισθάνονται, να σκέφτονται κριτικά, να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Καθώς λοιπόν αναπτύσσουν αυτή την ικανότητα, δημιουργούνται υπέροχες μουσικές εμπειρίες που μπορεί να τα συνοδεύουν για το υπόλοιπο της ζωής τους (Λιάτσου, 2001; Bauer, 2014).

4.4. Είδη Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης

Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της μουσικής υπάρχουν τρεις τύποι ή βαθμίδες ακρόασης: 1) η συναισθηματική ακρόαση, 2) η δομική ακρόαση και 3) η διαλογική ακρόαση (Thomas, 2015).

Η συναισθηματική ακρόαση είναι ίσως ο πιο βασικός τύπος ενεργητικής ακρόασης. Δίνει στους μαθητές μια γενική "εικόνα" ενός κομματιού. Αυτός ο τύπος ακρόασης μπορεί να ενισχυθεί προσθέτοντας σχολιασμό ενώ η μουσική παίζει, με στόχο να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες πριν τους ζητήσει να κάνουν παρατηρήσεις από μόνοι τους. Ο εκπαιδευτικός κάνοντας ερωτήσεις βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους σε ένα βασικό επίπεδο.

Στη δομική ακρόαση, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει στους μαθητές συγκεκριμένα σημεία ενός μέρους. Ως εκ τούτου, δομική ακρόαση συχνά σημαίνει σύγκριση διαφορετικών σημείων μέσα σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι.

Η διαλογική ακρόαση είναι ίσως ο πιο σύνθετος και χρονοβόρος τύπος ενεργητικής ακρόασης, αλλά και ο πιο γόνιμος σε ότι αφορά τη γνώση και τις εμπειρίες που προσφέρει. Όπως υποδηλώνει ο τίτλος, αυτός ο τύπος ακρόασης τοποθετεί ένα μουσικό παράδειγμα σε διάλογο με εξωτερικά στοιχεία - άλλα μουσικά κομμάτια, έργα τέχνης, κείμενα, αντικείμενα κλπ.

Οι τύποι αυτοί ακρόασης βοηθούν στην ενδυνάμωση της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών. Η δομική ακρόαση αφορά τη συγκλίνουσα σκέψη, ενώ η

συναισθηματική και διαλογική, την αποκλίνουσα. Σύμφωνα με τον Kratus (2017) η συγκλίνουσα σκέψη είναι μια μορφή επίλυσης προβλημάτων που οδηγεί σε μία μόνο σωστή απάντηση. Η αποκλίνουσα σκέψη οδηγεί σε πολλές σωστές απαντήσεις. Και η συγκλίνουσα και η αποκλίνουσα σκέψη είναι απαραίτητες για την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Στην τυπική εκπαίδευση οι περισσότερες προσεγγίσεις σε ότι αφορά την ακρόαση της μουσικής, ενθαρρύνουν τη συγκλίνουσα σκέψη των μαθητών. Η συγκλίνουσα σκέψη ή ακρόαση, επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγηση της μάθησης, με αυτό τον τρόπο ένας εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να προσδιορίσει εάν η απάντηση ενός μαθητή είναι σωστή ή λάθος. Ωστόσο, στην αποκλίνουσα μουσική ακρόαση κάθε ακροατής δημιουργεί μια μοναδική μουσική εμπειρία. Η αποκλίνουσα σκέψη δεν οδηγεί σε σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, καθώς δεν υπάρχουν μοντέλα ορθότητας.

Συνοψίζοντας τα μαθήματα συγκλίνουσας ακρόασης διδάσκουν τους μαθητές τι να ακούσουν, ενώ τα μαθήματα αποκλίνουσας ακρόασης διδάσκουν τρόπους έκφρασης μέσω της ακρόασης.

4.5. Δομή Ενεργητικής Ακρόασης Μουσικών έργων

4.5.1. Ακουστική Ευαισθητοποίηση - Προετοιμασία για Ενεργητική Ακρόαση Μουσικών Έργων.

Σύμφωνα με τη Στάμου (2004) είναι απαραίτητο να γίνει μια προετοιμασία, μια ακουστική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι:

- Ακουστική αναγνώριση α) θορύβων - κρότων β) φωνές ζώων.
- Παρουσίαση και πειραματισμό με τον ήχο (παίξιμο) των κρουστών οργάνων της τάξης (πιατίνια, ταμπουρίνο, κουδουνάκια, μαράκες κ.τ.λ.).
- Ακουστική αναγνώριση μουσικών οργάνων.
- Ακουστική αναγνώριση και κινητική αντίδραση σε κοφτούς και συνεχόμενους ήχους (staccato - legato).
- Ακουστική αναγνώριση και κινητική αντίδραση σε γρήγορους και αργούς ήχους (allegro - adante)

- Ακουστική αναγνώριση και κινητική αντίδραση σε δυνατούς και απαλούς ήχους (forte - piano).
- Ακουστική αναγνώριση και κινητική αντίδραση σε αργή και γρήγορη μουσική (allegro - adante).

4.5.2. Τρόποι επιλογής και καθοδήγησης μουσικών ακροάσεων

Είναι βασικής σημασίας τα μουσικά αποσπάσματα ή έργα, να επιλέγονται μέσα από όλα τα είδη και γένη της μουσικής και από διάφορους πολιτισμούς ή χώρες. Κάθε έργο, μουσικό κομμάτι ή τραγούδι έχει κάτι να προσφέρει. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει κάθε φορά ανάλογα την ηλικία, τους μαθησιακούς στόχους και τη γενικότερη μουσική εμπειρία που θέλει να προσφέρει στους μαθητές του (Rappaport, 2005; Gault, 2016; Anderson & Lawrence: 2013).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός επιλέγει τα μουσικά αποσπάσματα που θα ακούσουν οι μαθητές του απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα (Bauer, 2014; Henessy, 1995; Anderson & Lawrence, 2013; Boyer & Rozmajzl, 2014): Σε ότι αφορά τη μουσική α) Το απόσπασμα είναι μοναδικό και ενδιαφέρον; β) Υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός μέσα στην τάξη για σωστή ακρόαση; γ) Υπάρχουν ιδιαίτερα μουσικά χαρακτηριστικά τα οποία οι μαθητές μπορούν να ακούσουν και να ανταποκριθούν σε αυτά; Σε ότι αφορά τους μαθητές α) Υπάρχει πρότερη γνώση αναφορικά με διάφορα στοιχεία της μουσικής; β) Πόσο εξοικειωμένοι είναι σε δραστηριότητες ενεργούς ακρόασης; γ) Έχουν ακούσει ξανά παρόμοιο είδος μουσικής; Σε ότι αφορά την εμπειρία α) Υπάρχει εξέλιξη στη μάθηση; (από την παλαιά γνώση στη νέα), β) Προετοιμάζει τους μαθητές να ανταποκριθούν με δημιουργικούς τρόπους, όπως τραγούδι, κίνηση και αυτοσχεδιασμό; γ) Το συγκεκριμένο μουσικό απόσπασμα παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους μαθητές και ανάλογες μουσικές εμπειρίες;

Σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό ενεργητικής ακρόασης, οι βασικοί παράμετροι είναι τρεις: ο δέκτης (ο ακροατής), το αντικείμενο της ακρόασης (το μουσικό έργο) και η διαδικασία της ακρόασης (Κοκκίδου, 2003).

4.5.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μία δυσκολία στη διδασκαλία ενός μουσικού έργου μέσω της ενεργητικής μουσικής ακρόασης είναι ότι η ακρόαση αποτελεί μια εσωτερική συμπεριφορά, η οποία δεν είναι μετρήσιμη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τρόπους να εξωτερικεύσουν την εσωτερική αυτή λειτουργία από τους μαθητές τους και να μεταφράσουν μια ψυχομουσική λειτουργία σε κάτι παρατηρήσιμο, όπως λέξεις, κινήσεις, ή ζωγραφιές (Kratus, 2017).

Όταν ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ένα μάθημα μουσικής ακρόασης, στην πραγματικότητα μοιράζεται ένα κομμάτι μουσικής με τους μαθητές του. Το ίδιο κομμάτι μπορεί να διδαχθεί για διαφορετικούς λόγους, σε διάφορα επίπεδα και βαθμό δυσκολίας. Κάθε φορά που οι μαθητές ακούν μία σύνθεση, θα πρέπει να κατανοούν και να αλληλεπιδρούν με το κομμάτι. Σε ότι αφορά λοιπόν τη δημιουργία και την οργάνωση ενός μαθήματος μουσικής ακρόασης είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα εξής (Κοκκίδου, 2003; Bauer, 2014; Henessy, 1995; Anderson & Lawrence, 2013; Boyer & Rozmajzl, 2014):

1. Γνωστική κατανόηση της μουσικής. Για παράδειγμα: Η μελωδία όταν επαναλαμβάνεται είναι ακριβώς η ίδια ή επαναλαμβάνεται με παραλλαγή; Το ρυθμικό μοτίβο όταν επαναλαμβάνεται είναι το ίδιο ή όχι;

2. Τρόπους με τους οποίους η μουσική εκφράζεται. Πρόκειται δηλαδή για αναγνώριση των χαρακτηριστικών του ήχου, την κατασκευή της μελωδίας, του ρυθμού ή της αρμονίας. Επίσης πολλές φορές ο συνθέτης εκφράζει έξω-μουσικές ιδέες στα μουσικά έργα.

3. Πρέπει να υπάρχουν σαφείς στόχοι που να επιτρέπουν στους μαθητές να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένες μουσικές ιδέες ή στοιχεία.

4. Ο σχεδιασμός πρέπει να γίνει με προσεκτικά και δημιουργικά βήματα που να συμβάλλουν στη μάθηση.

5. Η ανάπτυξη και η εφαρμογή εργαλείων αξιολόγησης που θα καθορίσουν εάν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι.

Συνοψίζοντας λοιπόν, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να:

- έχει γνώση των βασικών στοιχείων του μουσικού έργου που έχει επιλέξει προς ακρόαση.
- αποφασίσει ποιοι είναι οι στόχοι της μουσικής ακρόασης, και να επιλέξει τις κατάλληλες δραστηριότητες ανάλογα το επίπεδο και την ηλικία των μαθητών του.

- να σχεδιάσει μαθήματα ενεργητικής μουσικής ακρόασης, τα οποία να είναι πολύπλευρα και να περιέχουν πλήθος διαφορετικών δραστηριοτήτων.

4.5.4. Οδηγίες για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μουσικής ακρόασης

Οι παρακάτω οδηγίες αντανακλούν τη βασική θεώρηση ότι "η ακρόαση της μουσικής είναι εξ ορισμού ενεργητική". Οι μαθητές είναι απαραίτητο να εστιάσουν, να επικεντρωθούν, να ακούσουν και να ανταποκριθούν στην ακρόαση ενός μουσικού έργου ή αποσπάσματος (Sims, 1990; Κοκκίδου, 2003; Rappaport, 2005; Anderson & Lawrence, 2013; Boyer & Rozmajzl, 2014).

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κερδίσει την προσοχή των μαθητών του. Είναι απαραίτητο να γίνει μια συναρπαστική αρχή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση εικόνων, οδηγών και χαρτών ακρόασης, μαριονετών, παιχνιδιών ή άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων.
- Σε ότι αφορά την εισαγωγική ακρόαση, είναι απαραίτητο, να μην δίνονται πολλές πληροφορίες για το τι πρόκειται να ακουστεί. Αν ο εκπαιδευτικός μιλάει συνεχώς και δίνει πολλές πληροφορίες για το έργο, το πιθανότερο είναι ότι οι μαθητές θα χάσουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους.
- Κατά τη διάρκεια της ακρόασης είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ακούει, και εκείνος με τη σειρά του, με μεγάλο ενδιαφέρον και προσήλωση.
- Οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν σωματικά και διανοητικά. Μπορούν να χτυπήσουν παλαμάκια στον παλμό της μουσικής, να σηκωθούν ή να καθίσουν σε ένα συγκεκριμένο σημείο της μουσικής κ.τ.λ.
- Τα μουσικά αποσπάσματα πρέπει να είναι σύντομα σε διάρκεια, ενώ όταν δίνονται οδηγίες πρέπει να είναι σαφείς και απόλυτα κατανοητές από τους μαθητές.
- Οι αυθόρμητες αποκρίσεις πάνω στη μουσική, πρέπει να ενθαρρύνονται π.χ. κούνημα χεριών, χτύπημα δαχτύλων κ.τ.λ.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάζουν διαφορετικούς τρόπους μουσικής ακρόασης κάθε φορά που επαναλαμβάνεται ένα μουσικό απόσπασμα. Για παράδειγμα, ο

εκπαιδευτικός κάνει μια ερώτηση με θέμα τη δυναμική και μετά αναπαραγάγει 30-60 δευτερόλεπτα από το μουσικό απόσπασμα, έπειτα εστιάζει στην ταχύτητα και επαναλαμβάνει ξανά την ακρόαση κ.ο.κ.

- Δεν είναι απαραίτητο να αφιερώνεται ένα ολόκληρο μάθημα σε δραστηριότητες ενεργητικής ακρόασης. Για την ακρίβεια, είναι προτιμότερο να αποτελούν ένα μέρος μόνο από το συνολικό μάθημα.

4.6. Παράλληλες - Συνοδευτικές δραστηριότητες Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης

Ο ρόλος των παράλληλων - συνοδευτικών δραστηριοτήτων είναι να εξοικειώσουν το παιδί με το μουσικό υλικό και να ενισχύσουν το κίνητρο για την ακρόαση. Συγχρόνως υπηρετουν και διδακτικούς στόχους και συνεισφέρουν στην κατανόηση εννοιών αλλά και στη συναισθηματική και ψυχοκινητική έκφραση των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές ωθούν τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τη μουσική που ακούν και κατά συνέπεια βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν πως αντιλαμβάνεται κάθε παιδί τη μουσική και πως συμμετέχει στην ακρόαση. Μερικά παιδιά εκφράζουν πολύ παραστατικά τις μουσικές τους εντυπώσεις μέσα από την κίνηση, ενώ άλλα θέλουν να μιλήσουν για την εμπειρία της ακρόασης ή να τη ζωγραφίσουν. Έτσι οι παράλληλες δραστηριότητες πρέπει να είναι πολύμορφες για να δώσουν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις εντυπώσεις τους και να εξωτερικεύσουν στοιχεία της μουσικής. Η ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι, κίνηση και ανακαλύψεις αξιοποιείται για να διαμορφώσει δημιουργική και ενεργητική συμπεριφορά κατά την ακρόαση. Οι δραστηριότητες κάνουν την ακρόαση ένα συναρπαστικό παιχνίδι. Με αυτό το κριτήριο επιλέγονται οι κατάλληλες για την ακρόαση ενός έργου (Λιάτσου, 2001; Woody, 2004).

Οι δραστηριότητες αυτές ομαδοποιούνται σε 4 βασικές κατηγορίες (Λιάτσου, 2002; Ball, 2003):

1. Κινητικές Δραστηριότητες (ρυθμική κίνηση, εκφραστική κίνηση, δραματοποίηση, παντομίμα, χορός)

2. Εικαστικές Δραστηριότητες (ζωγραφική. γραφικός συμβολισμός - γραφική παρτιτούρα)
3. Δραστηριότητες με Λόγο (αφήγηση, αυτοσχέδιες διηγήσεις, περιγραφή, έκθεση ιδεών)
4. Μουσικές Δραστηριότητες (τραγούδι, ρυθμική απαγγελία και συνοδεία, αναγνώριση και εκτέλεση μελωδικού θέματος, αυτοσχεδιασμός ή μουσική σύνθεση, γνωριμία με τα όργανα)

Συνοψίζοντας, οι παράλληλες αυτές δραστηριότητες, μεταμορφώνουν την εσωτερική εμπειρία της μουσικής ακρόασης σε μια απτή (μετρήσιμη) συμπεριφορά και έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιληφθεί αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές του, αντιλήφθηκαν και κατανόησαν το μουσικό έργο σε βάθος (Kratus, 2017).

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Επιλογή θέματος της Διπλωματικής Εργασίας

5.1.1. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία έξαρση των Εξ Αποστάσεων Επιμορφωτικών Προγραμμάτων. Ειδικά στο χώρο της Μουσικής Παιδαγωγικής αρκετά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΕΚΠΑ, ΠΑ.ΜΑΚ, κ.τ.λ.), εκτός από Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών, έχουν δημιουργήσει σεμινάρια, με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Όλα όμως στηρίζονται στην Ασύγχρονη Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, η παρούσα Διπλωματική Εργασία στοχεύει στο συνδυασμό Σύγχρονης και Ασύγχρονης ΕξΑΕ, στη δημιουργία επιμορφωτικού υλικού και τη διερεύνηση του ποσοστού επιτυχίας διαδικτυακών συναντήσεων, οι οποίες να δίνουν παρόμοιες γνώσεις και παρεμφερείς εμπειρίες με ένα βιωματικό σεμινάριο.

5.1.2. Γενικός σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας

Σκοπός της έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση επιμορφωτικού υλικού που δημιουργήθηκε με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για να εξετάσει τις δυνατότητες αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον τομέα της Ενεργητικής Μουσικής Ακρόασης. Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δημιουργήθηκε (Ασύγχρονη Εκπαίδευση), συνδυασμένο με τη χρήση της Τηλεδιάσκεψης (Σύγχρονη Εκπαίδευση) αξιολογήθηκε από εκπαιδευτικούς Μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πανελλαδικό επίπεδο.

5.1.3. Στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας

Στόχοι της παρούσας εργασίας, είναι η υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικού σχεδιασμού, καθώς και η ενημέρωση, η παροχή και η ανταλλαγή ιδεών και

δραστηριοτήτων σε ότι αφορά την Ενεργητική Μουσική Ακρόαση μέσα από το μουσικό έργο του Camille Saint-Saëns «Το Καρναβάλι το Ζώων».

5.1.4. Ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής Εργασίας

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα παρακάτω:

Α. Υπάρχει Επιστημονική συνοχή και Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

Β. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου;

Γ. Είναι το Ε.Υ. εύχρηστο;

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του;

Ε. Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ.στη μελέτη του;

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο;

Ζ. Στο Ε.Υ. προσδιορίζονται με σαφήνεια ο Σκοπός και τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα;

Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

Θ. Αποτίμηση Τηλεδιάσκεψης

α) Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν απαραίτητο το συνδυασμό Ε.Υ. και Τηλεδιάσκεψης σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο;

β) Η Τηλεδιάσκεψη κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων;

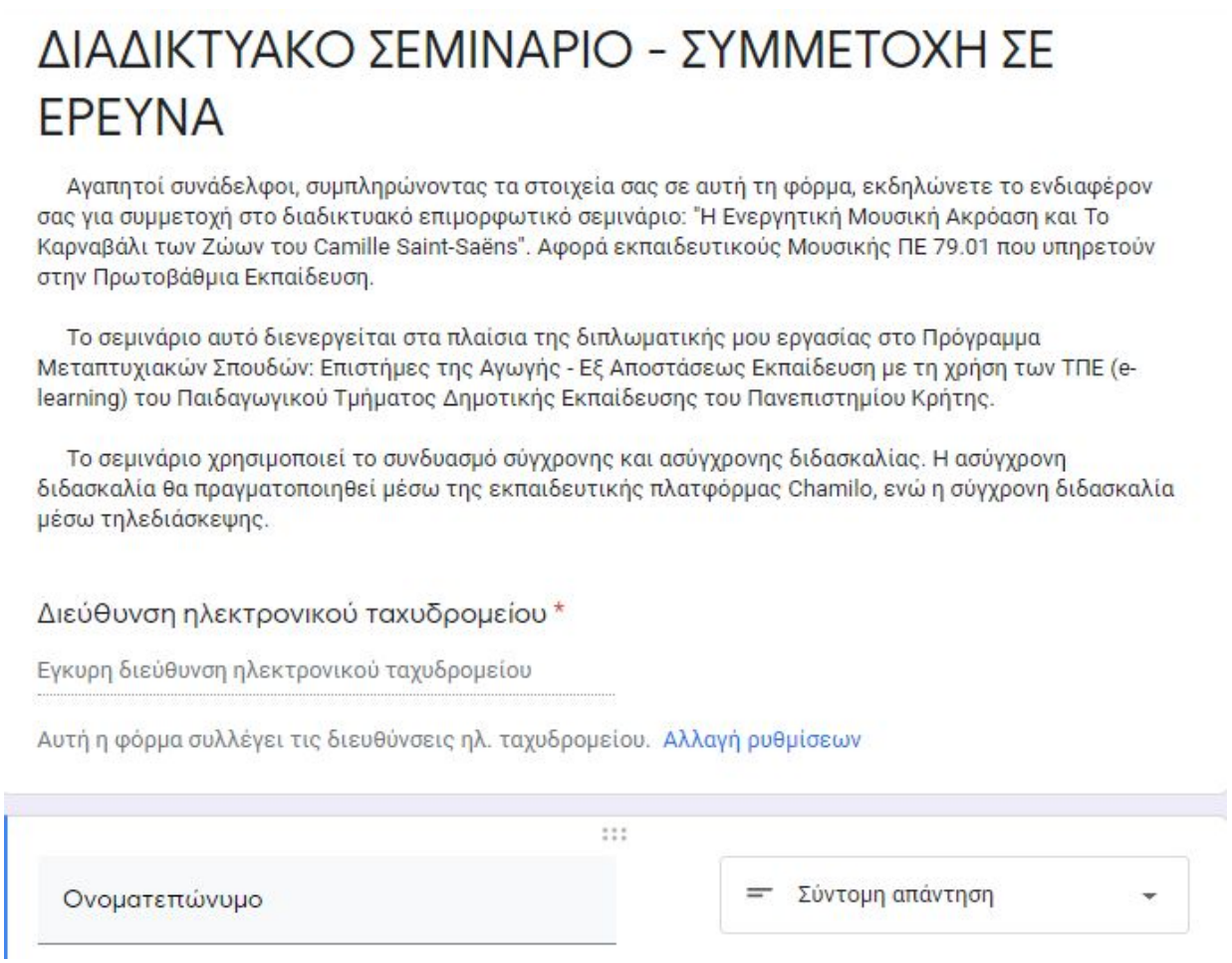
5.2. Ερευνητική διαδικασία προσέγγισης και ανάπτυξης του θέματος

Το πεδίο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ένα διαδικτυακό επιμορφωτικό σεμινάριο και αφορούσε εκπαιδευτικούς Μουσικής που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παιδαγωγική προσέγγιση της επιμόρφωσης έγινε με βάση τρεις παραδοχές (Αναστασιάδης, 2014b): α) την εκπαίδευση ενηλίκων, β) την κριτική σκέψη και την πρακτική εφαρμογή της

αποκτηθείσας γνώσης και γ) τη σχέση τεχνολογίας και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου ήταν 6 διδακτικές ώρες εκ των οποίων οι 5 αφορούσαν την αυτόνομη μελέτη κατάλληλα διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, όπου περιέχονταν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, συμμετοχή σε φόρουμ και την εκπόνηση μιας τελικής εργασίας - ενός σχεδίου μαθήματος. Η μία ώρα αφορούσε την Τηλεδιάσκεψη που πραγματοποιήθηκε μετά τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού.

Το σεμινάριο είχε διάρκεια 2 εβδομάδων και πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020. Συγκεκριμένα, 1-3/6/2020 έγινε η πρόσκληση ενδιαφέροντος μέσα από ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος του Facebook (e-class καθηγητών μουσικής, Καθηγητές Μουσικής, ΠΕ 79.01 Απόφοιτοι Πανεπιστημίου, Παίζω με Μουσική). Οι ενδιαφερόμενοι συμπλήρωναν τα στοιχεία τους (e-mail και ονοματεπώνυμο) σε μια διαδικτυακή φόρμα (google forms) και στη συνέχεια τους αποστέλλονταν στο e -mail τους οδηγίες εγγραφής και πλοήγησης στην πλατφόρμα CHAMILO (χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή BOOK CREATOR)..

Διαδικτυακή φόρμα εκδήλωσης ενδιαφέροντας στο σεμινάριο: https://forms.gle/ZKjSBn796LSZ6Z3MA



ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟ - ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι, συμπληρώνοντας τα στοιχεία σας σε αυτή τη φόρμα, εκδηλώνετε το ενδιαφέρον σας για συμμετοχή στο διαδικτυακό επιμορφωτικό σεμινάριο: "Η Ενεργητική Μουσική Ακρόαση και Το Καρναβάλι των Ζώων του Camille Saint-Saëns". Αφορά εκπαιδευτικούς Μουσικής ΠΕ 79.01 που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Το σεμινάριο αυτό διενεργείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Το σεμινάριο χρησιμοποιεί το συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας. Η ασύγχρονη διδασκαλία θα πραγματοποιηθεί μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Chamilo, ενώ η σύγχρονη διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης.

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου *

Εγκυρη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

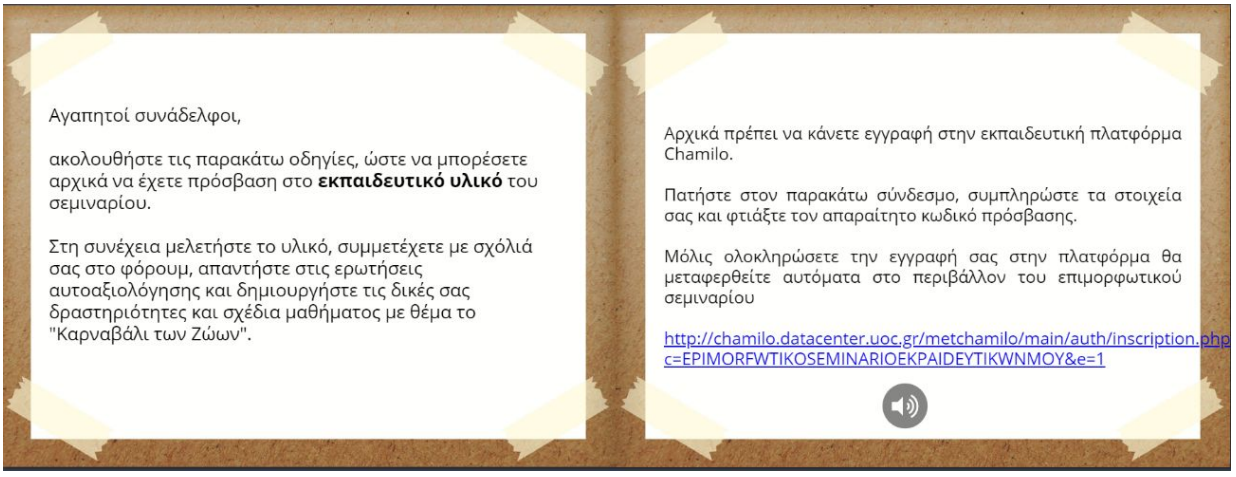
Αυτή η φόρμα συλλέγει τις διευθύνσεις ηλ. ταχυδρομείου. Αλλαγή ρυθμίσεων

Ονοματεπώνυμο

Σύντομη απάντηση

Εικόνα 1: Ηλεκτρονική Φόρμα εκδήλωσης ενδιαφέροντος στο σεμινάριο

Οδηγίες εγγραφής και πλοήγησης στην πλατφόρμα Chamilo: https://read.bookcreator.com/6ZnOae8dj3YfuakVfX6BrxHK8Mw2/YMyCe-oRTQ65KlHFzqZhHA

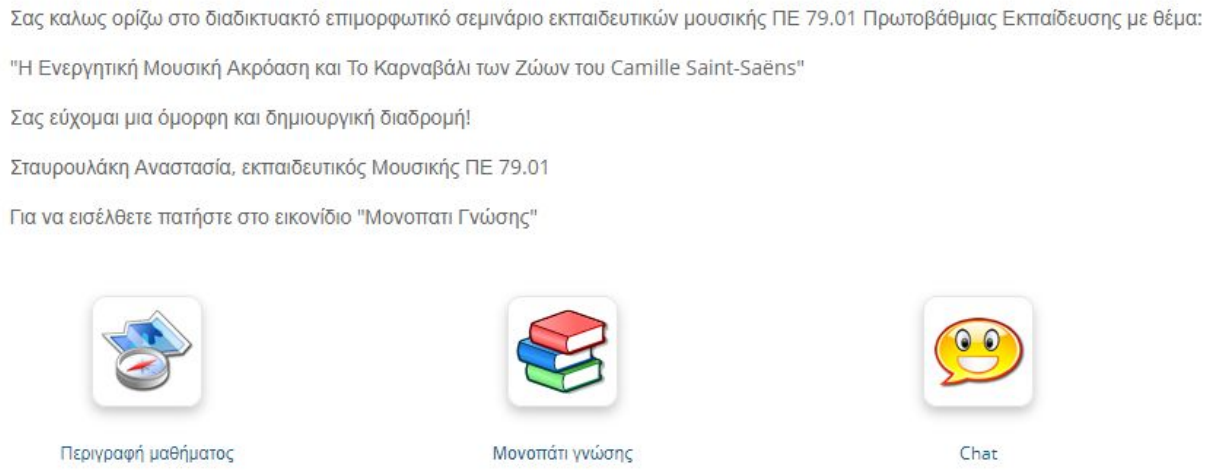


Εικόνα 2: Αρχικές σελίδες οδηγού πλοήγησης

Συνολικά εκδήλωσαν 90 εκπαιδευτικοί ενδιαφέρον να συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα και στο διαδικτυακό σεμινάριο με τίτλο " Η Ενεργητική Μουσική Ακρόαση και το Καρναβάλι των Ζώων του Camille Saint-Saëns". Από αυτούς τελικά εγγράφηκαν στην πλατφόρμα οι 52 και στην τηλεδιάσκεψη που πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 13/6/2020 συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι για την υποστήριξη της επικοινωνίας των συμμετεχόντων με τον εκπαιδευτή στο πλαίσιο του σεμιναρίου, οι εκπαιδευόμενοι είχαν στη διάθεσή τους το email της εκπαιδεύτριας.

5.2.1. Επιμορφωτικό Υλικό Σεμιναρίου

Το επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος περιλάμβανε βασικά κείμενα (βασικές έννοιες και ορισμούς), παράλληλα κείμενα (επεξηγηματικά κείμενα και παραδείγματα), διαδραστικά βίντεο, συμμετοχή σε φόρουμ συζητήσεων, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών, τα οποία δόθηκαν στους εκπαιδευόμενους προς μελέτη με τη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας CHAMILO LMS, μέσω του εργαλείου H5P και του Συστήματος Διαχείρισης Περιεχομένου WORDPRESS.
http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/main/auth/inscription.php?c=EPIMORFWTIKOSEMINARIOEKPAIDEYTIKWNMOY&e=1



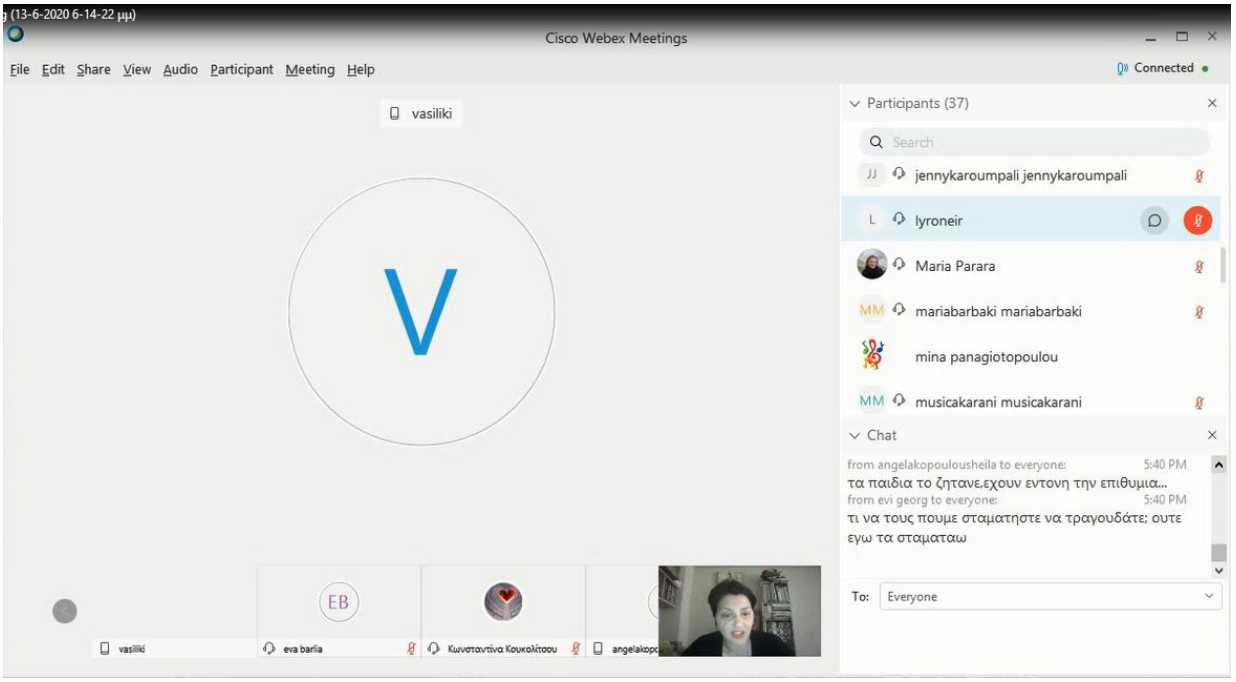
Εικόνα 3: Αρχική σελίδα Chamilo - Εκπαιδευτικό Υλικό

Αποτελούνταν από πέντε Θεματικές Ενότητες. Η 1η Θ.Ε. αναφερόταν στην Ενεργητική Μουσική Ακρόαση (εννοιολογικός προσδιορισμός και γενική επισκόπηση), η 2η Θ.Ε. έδινε οδηγίες για την Καθοδηγούμενη Ακρόαση μουσικών έργων, η 3η Θ.Ε. εστίαζε στο Καρναβάλι των Ζώων (ιστορικά στοιχεία και μορφολογική ανάλυση), η 4η Θ.Ε. ανέλυε τις Παράλληλες Δραστηριότητες Μουσικής Ακρόασης σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο μέσα από παραδείγματα μερών του Καρναβαλιού των Ζώων και η 5η Θ.Ε. ήταν ένα εκπαιδευτικό σενάριο με δραστηριότητες, φύλλα εργασίας και παρουσιάσεις Powerpoint, ελεύθερο προς χρήση από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.

Εικόνα 4: Οι 5 Θεματικές Ενότητες του Εκπαιδευτικού Υλικού

5.2.2. Τηλεδιάσκεψη Σεμιναρίου

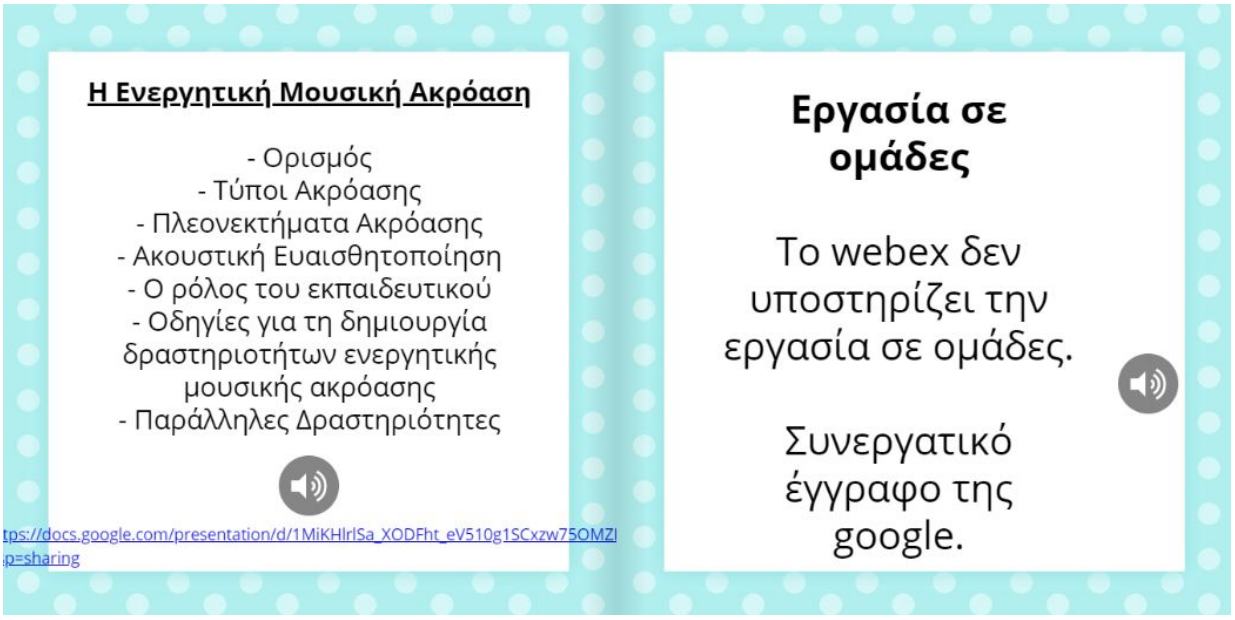
Η Τηλεδιάσκεψη πραγματοποιήθηκε μέσω της εφαρμογής τηλεκπαιδευσης WEBEX MEETINGS της εταιρείας CISCO, στις 13/6/2020 στις 17:00 μ.μ. με διάρκεια 60 λεπτών. Συμμετείχαν 35 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μία εκπαιδευτικός μουσικής που πλέον εργάζεται στη Σουηδία. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονταν επίσης και 4 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι δύο στην Γενική και οι άλλοι δύο στην Ειδική Αγωγή.



Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από την Τηλεδιάσκεψη

Η βιντεοσκόπηση της τηλεδιάσκεψης δεν ήταν επιτυχής, λόγω προβλημάτων εγγραφής του ήχου. Όσοι από τους συμμετέχοντες δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν την τηλεδιάσκεψη, ενημερώθηκαν για όσα λέχθησαν μέσω της εφαρμογής BOOK CREATOR και τη δημιουργία μιας σύνοψης της τηλεδιάσκεψης. Έπειτα από προτροπή της επόπτριας καθηγήτριας της παρούσας εργασίας κας Τρούλη, δημιουργήθηκε η παρακάτω σύνοψη:

https://read.bookcreator.com/6ZnOae8dj3YfuakVfX6BrxHK8Mw2/pFUNhor1S9C__CJt0ztiA



Εικόνα 6. Σελίδες σύνοψης Τηλεδιάσκεψης

5.3. Μεθοδολογία προσέγγισης Έρευνας

Οι ερευνητές στις κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις ομάδες: α) οι ποσοτικά προσανατολισμένοι κοινωνικοί και συμπεριφοριστικοί επιστήμονες που εργάζονται κυρίως μέσα στο μεταπολιτιστικό / θετικιστικό παράδειγμα και ενδιαφέρονται κυρίως για αριθμητικά δεδομένα και αναλύσεις, β) οι ποιοτικά προσανατολισμένοι κοινωνικοί και συμπεριφοριστικοί επιστήμονες που εργάζονται κυρίως στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού και ενδιαφέρονται κυρίως για αφηγηματικά δεδομένα και αναλύσεις και γ) οι μικτοί μεθοδολόγοι που ενδιαφέρονται τόσο για αφηγηματικά όσο και αριθμητικά δεδομένα στις αναλύσεις τους (Teddlie & Tashakkori , 2008).

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί τη Μικτή μέθοδο και συγκεκριμενα την ταυτόχρονη ένθετη σχεδίαση, όπου κυριαρχεί η ποσοτική μέθοδος με δευτερεύουσα την ποιοτική.

5.3.1. Ποσοτική Έρευνα

Ο κυρίαρχος και σχετικά αναμφισβήτητος μεθοδολογικός προσανατολισμός στις κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες για μεγάλο μέρος του 20ού αιώνα ήταν η ποσοτική έρευνα. Οι ποσοτικές μέθοδοι, μπορούν να οριστούν ως οι τεχνικές που σχετίζονται με τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση αριθμητικών πληροφοριών (Tashakkori & Teddlie, 2008).

Τα ερευνητικά ερωτήματα καθοδηγούν τις έρευνες και αφορούν άγνωστες πτυχές ενός φαινομένου ενδιαφέροντος. Οι απαντήσεις σε ποσοτικά ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται σε αριθμητική μορφή. Μια ερευνητική υπόθεση είναι μια εξειδικευμένη ερευνητική ερώτηση στην οποία οι ερευνητές κάνουν προβλέψεις - βάσει θεωρίας, προηγούμενης έρευνας ή κάποιου άλλου λόγου - σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ κοινωνικών φαινομένων πριν από τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης (Robson & McCartan, 2016).

Η ποσοτική (στατιστική) ανάλυση δεδομένων είναι η ανάλυση αριθμητικών δεδομένων χρησιμοποιώντας τεχνικές που περιλαμβάνουν την περιγραφή του φαινομένου ενδιαφέροντος ή την αναζήτηση σημαντικών διαφορών μεταξύ ομάδων ή μεταβλητών (Creswell, 2012; Krippendorff, 2004).

5.3.2. Ποιοτική Έρευνα

Οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να οριστούν οι τεχνικές που σχετίζονται με τη συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία και παρουσίαση αφηγηματικών πληροφοριών. Οι απαντήσεις σε ποιοτικά ερευνητικά ερωτήματα έχουν αφηγηματική μορφή. Η ποιοτική (θεματική) ανάλυση δεδομένων είναι η ανάλυση των αφηγηματικών δεδομένων χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διαφορετικών επαγωγικών και επαναληπτικών τεχνικών, συμπεριλαμβανομένων κατηγορηματικών στρατηγικών και πλαισίου (ολιστικών) στρατηγικών (Tashakkori & Teddlie, 2008). Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την ποιοτική έρευνα, αποδίδουν με εμφατικό τρόπο τις έννοιες του νοήματος, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας (Τσιώλης, 2018).

Συνοπτικά, τα βήματα που ακολουθεί ένας ερευνητής σε μία ποιοτική έρευνα είναι (Krippendorf, 2004):

- Ένα σώμα κειμένων, τα δεδομένα που ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του.
- Η υπόθεση/ερώτηση στην οποία ο ερευνητής επιδιώκει να απαντήσει.

- Το συγκείμενο που δομεί ο ερευνητής προκειμένου το κείμενο να καταστεί κατανοητό.
- Μία αναλυτική κατασκευή (analytical construct) η οποία καθιστά μετρήσιμο και λειτουργικό (operationilize) ό,τι γνωρίζει ο ερευνητής για το συγκείμενο.
- Τα συμπεράσματα που απαντούν στην ερώτηση.
- Τα στοιχεία επικύρωσης (validating evidence), τα οποία λειτουργούν ως τελική επαλήθευση των συμπερασμάτων της ανάλυσης.

5.3.3. Μικτή Έρευνα

Η μικτή έρευνα είναι λιγότερο γνωστή σε σύγκριση με τις ποσοτικές και ποιοτικές, καθως έχει εμφανιστεί ως ξεχωριστός προσανατολισμός κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τη μικτή μέθοδο, παρουσιάζουν μια εναλλακτική λύση στις ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις, υποστηρίζοντας τη χρήση οποιωνδήποτε μεθοδολογικών εργαλείων απαιτούνται για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που μελετώνται (Teddlie & Tashakkori 2009; Creswell, 2012).

5.3.3.1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Χαρακτηριστικά Μικτής Έρευνας

Οι μικτές μέθοδοι έχουν οριστεί (σ. 14) ως "*ένας τύπος ερευνητικού σχεδιασμού στον οποίο οι ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται σε τύπους ερωτήσεων, μεθόδων έρευνας, διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ή / και συμπερασμάτων*" (Teddlie & Tashakkori 2009). Ένας άλλος ορισμός εμφανίστηκε στο πρώτο τεύχος του Journal of Mixed Methods Research (οπ. αναφ.Teddlie & Tashakkori 2009), στο οποίο η μικτή έρευνα ορίστηκε ως "*έρευνα στην οποία ο ερευνητής συλλέγει και αναλύει δεδομένα, ενσωματώνει τα ευρήματα και αντλεί συμπεράσματα χρησιμοποιώντας τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές προσεγγίσεις ή μεθόδους σε ένα μεμονωμένη μελέτη ή πρόγραμμα έρευνας*" (σ. 14).

Οι ερωτήσεις της μικτής μεθόδου, καθοδηγούν τις έρευνες και απαντώνται με πληροφορίες που παρουσιάζονται σε αφηγηματικές και αριθμητικές μορφές. Η ανάλυση δεδομένων μικτών μεθόδων περιλαμβάνει την ενσωμάτωση στατιστικών και θεματικών τεχνικών ανάλυσης δεδομένων, καθώς και άλλες στρατηγικές (π.χ. μετατροπή δεδομένων ή

μετασχηματισμός). Στη σωστά διεξαγόμενη μικτή έρευνα, οι ερευνητές εναλλάσσονται ομαλά μεταξύ στατιστικής και ανάλυσης περιεχομένου (Teddlie & Tashakkori 2009).

Σύμφωνα με τον Creswell (2012) τα χαρακτηριστικά της Μικτής Έρευνας είναι:

α) ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων στο ίδιο ερευνητικό έργο

β) η ύπαρξη ερευνητικού σχεδίου που προσδιορίζει με σαφήνεια την αλληλουχία και την προτεραιότητα των ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων γ) η ρητή περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι ποσοτικές και ποιοτικές πτυχές της έρευνας συνδέονται και

δ) ο ρεαλισμός (pragmatism) ως φιλοσοφικό υπόβαθρο για την έρευνα.

5.3.3.2. Τύποι Μικτής Έρευνας

Υπάρχουν διάφοροι τύποι Μικτής Έρευνας, οι οποίοι απαιτούν διαφορετικό σχεδιασμό και προσέγγιση (Creswell, 2012).

1. Διαδοχική επεξηγηματική σχεδίαση

Χαρακτηρίζεται από τη συλλογή και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, τα οποία ακολουθούνται από τη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Προτεραιότητα δίνεται συνήθως στα ποσοτικά δεδομένα. Οι δύο μέθοδοι ενσωματώνονται στη φάση της ερμηνείας των δεδομένων. Τα ποιοτικά δεδομένα εξηγούν και ερμηνεύουν τα ευρήματα της ποσοτικής μελέτης.

2. Διαδοχική διερευνητική σχεδίαση

Χαρακτηρίζεται από μία αρχική φάση ποιοτικής συλλογής δεδομένων και στη συνέχεια ακολουθεί μια φάση συλλογής και ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων. Προτεραιότητα δίνεται στην ποιοτική πτυχή της έρευνας. Τα ευρήματα της έρευνας ενσωματώνονται κατά τη διάρκεια της ερμηνευτικής φάσης. Πρωταρχικός στόχος είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου.

3. Διαδοχική μετασχηματιστική σχεδίαση

Η μία μέθοδος προηγείται της άλλης (δεν έχει σημασία ποια). Τα αποτελέσματα ενσωματώνονται κατά την ερμηνεία. Ο σχεδιασμός της έρευνας καθοδηγείται κυρίως από μια θεωρητική προοπτική (π.χ. από το εννοιολογικό πλαίσιο).

4. Ταυτόχρονος τριαδικός σχεδιασμός

Οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται ξεχωριστά, ανεξάρτητα και ταυτόχρονα. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται για να βρεθούν σημεία σύγκλισης.

5. Ταυτόχρονη ένθετη σχεδίαση

Περιλαμβάνει την ενσωμάτωση ή έκθεση μια δευτερεύουσας μεθόδου με μία μελέτη με μία κύρια μέθοδο (δεν έχει σημασία ποια).

6. Ταυτόχρονος μετασχηματιστικός σχεδιασμός

Καθοδηγείται κυρίως από τη χρήση μια συγκεκριμένης θεωρητικής προοπτικής από τον ερευνητή.

5.4. Μεθοδολογικό εργαλείο ερευνητικής διαδικασίας

Ως μεθοδολογικό εργαλείο για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας ορίστηκε η συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες ενός ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα συμπληρώθηκαν 42 ερωτηματολόγια από τους 52 συνολικά συμμετέχοντες του σεμιναρίου.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούν ειδικά έντυπα, τα οποία περιέχουν επιλεγμένες ερωτήσεις. Οι πληροφορίες που αναζητούνται σε κάθε ερώτηση ταξινομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν την πλήρη κάλυψη των σχετικών θεμάτων των ερωτήσεων. Το κυρίως μέρος των ερωτηματολογίων διακρίνεται σε δύο βασικές ενότητες, οι οποίες περιέχουν ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι απαντήσεις είναι εκ των προτέρων δομημένες και δεν αφήνουν περιθώρια διφορούμενων απαντήσεων. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσκοπούν στη συστηματική και τυποποιημένη καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων μέσω της χρήσης βαθμονομημένων απαντήσεων, ενώ παρέχουν τη δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας των καταχωρήσεων και αποκόμισης χρήσιμων συμπερασμάτων από τα ευρήματα. Οι ερωτώμενοι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα, ωστόσο η ανταπόκριση σε όλες τις ερωτήσεις ενθαρρύνεται και είναι αποδεκτή ακόμα και στο επίπεδο της γενικής γνώσης των ερωτώμενων. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν απαντήσεις, των οποίων το εύρος εξαρτάται από τη φύση των ερωτήσεων και δεν είναι προκαθορισμένες (Creswell, 2012; Robson & McCartan, 2016).

5.5. Ανάλυση δεδομένων

Η δειγματοληψία για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι τυχαία και έγινε σε πανελλαδικό επίπεδο. Αφορούσε εκπαιδευτικούς μουσικής οι οποίοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα Διπλωματική Εργασία, τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού αντικειμενικού τύπου για την ποσοτική έρευνα και ανοικτού τύπου για την ποιοτική έρευνα. Με την επιλογή των δύο τύπων ερωτήσεων (κλειστού και ανοικτού τύπου), αφενός εξετάζεται η ύπαρξη συγκεκριμένων παραγόντων του εκπαιδευτικού υλικού στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών μουσικής μέσω της ποσοτικοποίησης και αφετέρου παρέχεται η δυνατότητα να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις, χωρίς οποιαδήποτε καθοδήγηση, για την ποιότητά του και τη δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης.

Για τη μέτρηση των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου δομημένες με βάση την κλίμακα Likert, όπου οι απαντήσεις διαβαθμίζονταν από το «Διαφωνώ Απόλυτα» έως το «Συμφωνώ Απόλυτα» (βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 5) (Creswell, 2012). Τα δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά σε πίνακες και γενικά γραφήματα. Τα γραφήματα αυτά εμφανίζουν με εποπτικό τρόπο τα περιεχόμενα των αποτελεσμάτων αυτών, τονίζοντας τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αφορούσαν στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού και στην αποτίμηση της Τηλεδιάσκεψης που διεξήχθη στα πλαίσια του σεμιναρίου.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, που έχουν προέλθει από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, πραγματοποιείται με βάση το στατιστικό πρόγραμμα ΄΄SPSS΄΄ για ΄΄Windows΄΄, ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα, που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις, χρησιμοποιήθηκε ειδικό λογισμικό, το Atlas.ti έκδοση 7.5.7. Όλες οι απαντήσεις μορφοποιήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε μορφοποίηση εμπλουτισμένου κειμένου rtf (rich text format) και με αυτή τη μορφή καταχωρήθηκαν στο λογισμικό. Στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αποδίδοντας έναν άξονα και ένα βασικό αντικείμενο αυτού του άξονα, αντίστοιχα με μορφή ηλεκτρονικών πλαγιότιτλων σε κάθε πρόταση των απαντήσεων. Ο κάθε άξονας στην ουσία αποτελεί έναν κωδικό και το κάθε βασικό αντικείμενο των αξόνων αποτελεί ένα κωδικό μέσα στον άξονα.

Οι δύο άξονες και τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα που προέκυψαν, βάσει των οποίων διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, είναι τα παρακάτω:

1ος Άξονας: Εκπαιδευτικό Υλικό:

Τα βασικά αντικείμενα του άξονα είναι: 1. Δυνατά Στοιχεία εκπαιδευτικού υλικού 2. Αλλαγές βελτίωσης του εκπαιδευτικού υλικού.

2ος Άξονας; Τηλεδιάσκεψη: 1. Συνδυασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο 2. Λόγοι μη συμμετοχής στο σεμινάριο 3. Ικανοποίηση με διεξαγωγή της Τηλεδιάσκεψης; 4. Ικανοποίηση με τρόπο διαχείρισης των θεμάτων που συζητήθηκαν στην Τηλεδιάσκεψη. 5. Τεχνικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της Τηλεδιάσκεψης, που να αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα στην παρακολούθησή της.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Περιγραφική αποτύπωση απαντήσεων συμμετεχόντων (Ποσοτική Ανάλυση)

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Εκ μέρους των εκπαιδευτικών δίδονται απαντήσεις για το βαθμό αποδοχής του συνόλου του εκπαιδευτικού υλικού και των επιμέρους αποτελούμενων μερών του.

6.1.1. 1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει Επιστημονική συνοχή και Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το Ε.Υ σε ότι αφορά την ύπαρξη ή μη επιστημονικής συνοχής και τεκμηρίωσης; Γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση; Γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ); Γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων; Είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών; Παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.	42	4,48	0,740
Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).	42	4,55	0,670
Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.	42	4,21	0,750

Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.	42	4,19	0,833
Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.	41	4,46	0,674

Πίνακας 1: 1ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Α1, Α2, Α3, Α4, Α5

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

Γράφημα 1: Ερωτήσεις Α1, Α2, Α3, Α4, Α5

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 2 και στο γράφημα 6, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση (4,48), γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών, βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ (4,55). Συμφωνούν ότι γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων (4,21) και ότι είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών (4,19). Επίσης συμφωνούν ότι παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές (4,46).

6.1.2. 2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου.

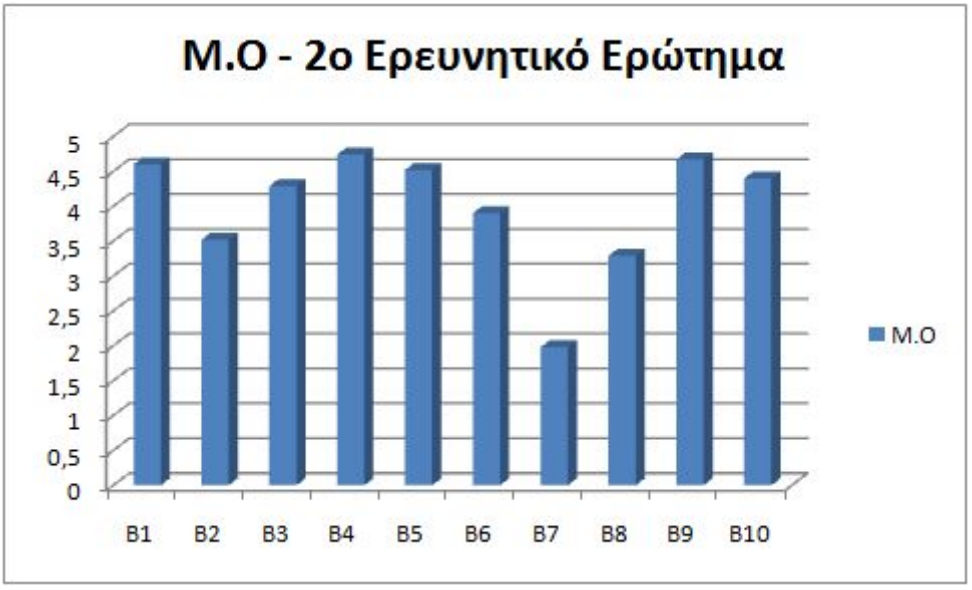
Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το Ε.Υ σε ότι αφορά την απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη; Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών; Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας; Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη; Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική; Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης; Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο; Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες; Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video; Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη	42	4,60	0,665
Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών	42	3,52	1,234
Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας	42	4,29	1,043
Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη	42	4,74	0,544
Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική	42	4,52	0,594
Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης	42	3,90	1,144
Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο	42	1,98	1,158
Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες	42	3,29	1,195

Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video	42	4,67	0,612
Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση	42	4,40	0,734

Πίνακας 2: 2ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Β1 ,Β2, Β3, Β4, Β5. Β6. Β7 .Β8. Β9. Β10

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)



Γράφημα 2: Ερωτήσεις Β1, Β2, Β3, Β4, Β5, Β6, Β7, Β8, Β9, Β10

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 3 και στο γράφημα 7, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. το ύφος γραφής είναι φιλικό για τον αναγνώστη (4,60). Στο Ε.Υ. έχουν ουδέτερη στάση ή μάλλον συμφωνούν ότι γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών (3,52) Στο Ε.Υ. συμφωνούν ότι γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας (4,29). Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη (4,74), η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική (4,52) και το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης (3,90). Το Ε.Υ. δεν περιέχει μόνο κείμενο (1,98), ενώ το Ε.Υ δεν είναι βέβαιοι αν περιέχει μόνο κείμενο και εικόνες (3,29). Το Ε.Υ συμφωνούν ότι περιέχει κείμενο, εικόνες και video (4,67) και τέλος, οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. θεωρούν ότι συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση (4,40).

6.1.3. 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Είναι το Ε.Υ. εύχρηστο;

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την ευχρηστία του Ε.Υ., σε ότι αφορά τα κουμπιά, τα εικονίδια, τους υπερσυνδέσμους που χρησιμοποιήθηκαν και τη γενικότερη πλοήγηση;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ.(εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.	42	4,52	0,740
Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.	42	4,52	0,740
Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.	42	4,52	0,773
Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.	42	4,64	0,618

Πίνακας 3: 3ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Γ1 ,Γ2, Γ3, Γ4

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

Γράφημα 3: Ερωτήσεις Γ1, Γ2, Γ3, Γ4

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 4 και στο γράφημα 8, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι το Ε.Υ. είναι εύχρηστο σε ότι αφορά τα κουμπιά (4,52), τα εικονίδια (4,52), τους υπερσυνδέσμους (4,64) που χρησιμοποιήθηκαν και τη γενικότερη πλοήγηση (4,52).

6.1.4. 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του;

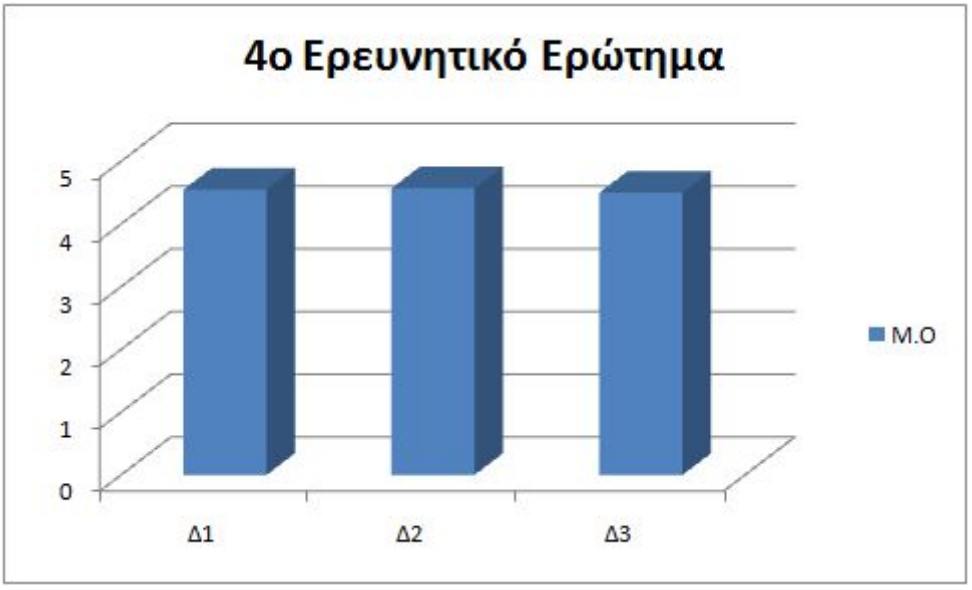
Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το Ε.Υ. σε ότι αφορά την υποστήριξη και καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου στη μελέτη του; Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό; Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες); Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.	42	4,55	0,705

Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).	42	4,57	0,603
Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.	42	4,50	0,634

Πίνακας 4: 4ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Δ1 , Δ2, Δ3

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)



Γράφημα 4: Ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 5 και στο γράφημα 9, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό (4,55). Επίσης συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, υπάρχουν δηλαδή πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να

τονίζονται σημαντικές έννοιες (4,57) και τέλος συμφωνούν ότι το Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του (4,50).

6.1.5. 5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. στη μελέτη του;

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την υποστήριξη στην αλληλεπίδραση του Ε.Υ. με τη μελέτη των εκπαιδευόμενων; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.	42	4,29	0,742
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.	42	4,14	0,872
Το Ε.Υ. εμπεριέχει	42	4,26	0,857

δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.			
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.	42	4,26	0,939
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.	42	4,24	0,850
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.	42	4,50	0,672

Πίνακας 5: 5ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Ε1 , Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε6

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

Γράφημα 5: Ερωτήσεις E1,E2,E3,E4,E5,E6

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 6 και στο γράφημα 10, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα (4,29). Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα (4,14). Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα (4,26) και να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους (4,26). Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες (4,24) και τέλος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό (4,50).

6.1.6. 6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο;

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το Ε.Υ. σε ότι αφορά την δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου και την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου; Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα και να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.	42	4,31	0,680
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.	42	4,31	0,680
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.	42	4,31	0,680
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.	42	4,19	0,671
Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον	42	4,40	0,627

εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.			

Πίνακας 6: 6ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις ΣΤ1 , ΣΤ2, ΕΣΤ3, ΕΣΤ4, ΣΤ5

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Γράφημα 6: Ερωτήσεις ΣΤ1, ΣΤ2, ΣΤ3, ΣΤ4, ΣΤ5

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 7 και στο γράφημα 11, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου (4,31), την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του (4,31) και την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου (4,31). Επίσης συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα (4,19) και να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα (4,40).

6.1.7. 7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στο Ε.Υ. προσδιορίζονται με σαφήνεια ο Σκοπός και τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα;

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το Ε.Υ. σε ότι αφορά τη διατύπωση του σκοπού και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της κάθε διδακτικής ενότητας; Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων; Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.	42	4,67	0,687
Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.	42	4,62	0,623
Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.	42	4,55	0,633
Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.	42	4,48	0,671
Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.	42	4,29	0,671
Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.	42	4,40	0,734

Πίνακας 7: 7ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Z1 , Z2, Z3, Z4, Z5, Z6

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Γράφημα 7: Ερωτήσεις Z1,Z2,Z3,Z4,Z5,Z6

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 8 και στο γράφημα 12, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι στο Ε.Υ. διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός (4,67) και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (4,62) κάθε διδακτικής ενότητας. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων (4,55), δεξιοτήτων (4,48) και στάσεων (4,29). Τέλος συμφωνούν ότι ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (4,40).

6.1.8. 8ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί το Ε.Υ. σε ότι αφορά τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης; Σύμφωνα με την Πολυμεσική Αρχή στο Ε.Υ. α) υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και β) η χρήση των εικόνων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο;

Σύμφωνα με την αρχή της Τροπικότητας στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.); Σύμφωνα με την αρχή της συνοχής στο Ε.Υ.

συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο;

Σύμφωνα με την αρχή της Προσωποποίησης στο Ε.Υ. γίνεται χρήση α) φιλικής γλώσσας, β) χρήση δεύτερου προσώπου, γ) ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και δ) υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους;

Σύμφωνα με την αρχή της Φωνής στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο;

Σύμφωνα με την αρχή της Εικόνας στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων;

Σύμφωνα με την αρχή της Κατάτμησης στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου α) γίνεται τμηματικά και β) υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου;

Σύμφωνα με την αρχή της Σηματοδότησης το Ε.Υ. α) παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών και β) υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.;

Τέλος, σύμφωνα με την αρχή της Προπαίδευσης στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	**N**	**M.O**	**S.D**
ΠΟΛΥΜΕΣΙΚΗ ΑΡΧΗ			
Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.	42	4,55	0,705
Στο Ε.Υ. η χρήση των	42	4,52	0,890

εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο			
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ			
Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.)	42	4,14	0,952
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ			
Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο.	42	3,52	1,469
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗΣ			
Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας.	42	4,48	0,740
Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου.	42	3,83	0,935
Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.	42	4,17	1,010
Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους	42	4,45	0,670
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ			
Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο.	42	4,29	1,043
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ			
.Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων.	42	3,88	1,194

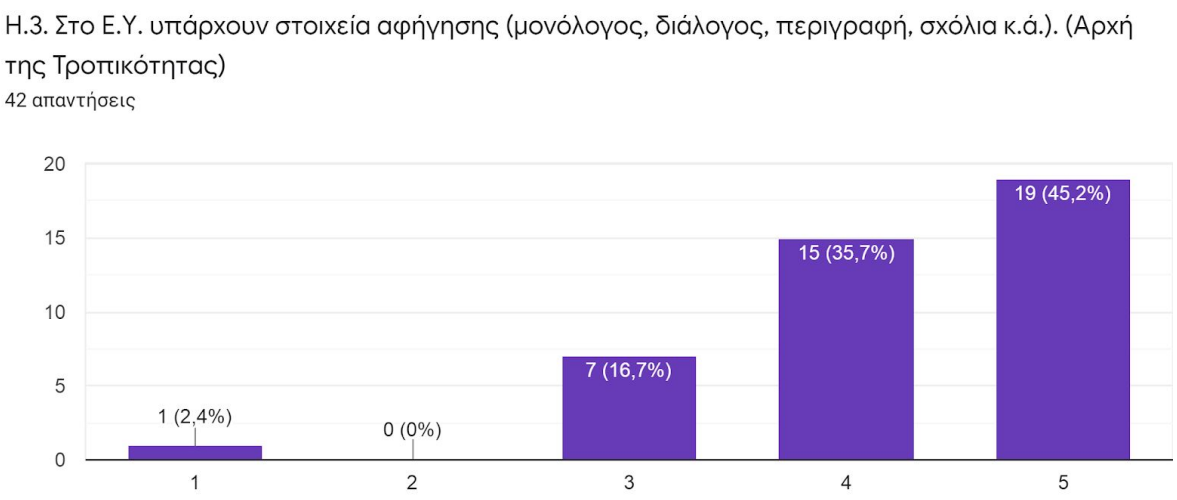
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗΣ			
Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά.	42	4,45	0,670
Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.	42	3,21	1,317
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ			
Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών	42	4,57	0,737
Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.).	42	4,33	0,954
ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΡΟΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			
Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου.	42	4,33	0,816

Πίνακας 8: 8ο ερευνητικό ερώτημα - ερωτήσεις Η1,Η2,Η3,Η4,Η5,Η6,Η6,Η7.Η8.Η9.Η10.Η11.Η12.Η13.Η14.Η15

(1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Γράφημα 8.1: Ερωτήσεις Η1, Η2

Σύμφωνα με τα περιγραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνονται στον πίνακα 9 και στο γράφημα 8.1, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (4,55) και η χρήση των εικόνων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο (4,52).



Γράφημα 8.2: Ερώτηση Η3

Σε ότι αφορά την αρχή της Τροπικότητας (βλ. γράφημα 8.2), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης δηλαδή μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά. (4,14).

Γράφημα 8.3: Ερώτηση Η4

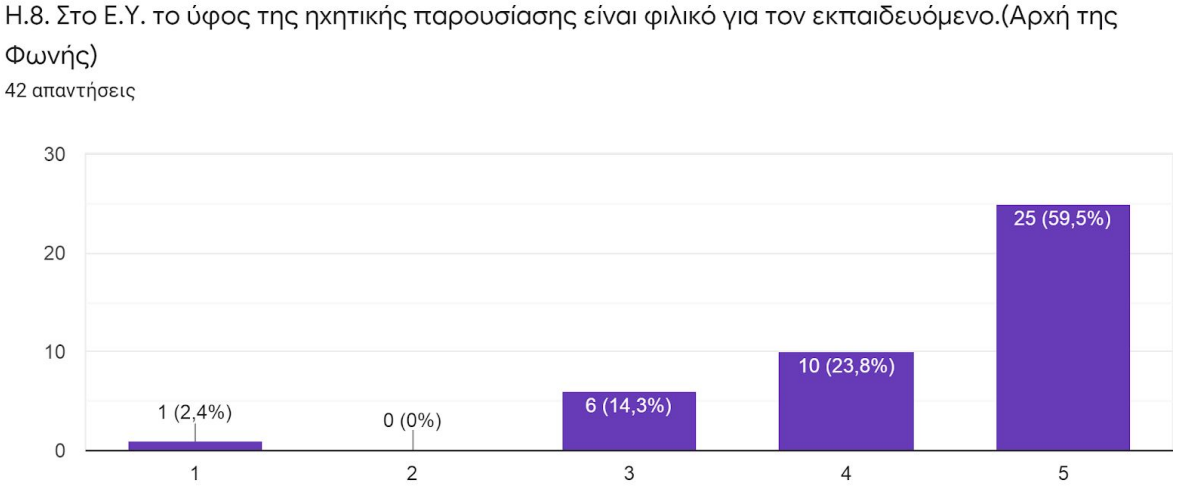
Σε ότι αφορά την αρχή της Συνοχής (βλ. γράφημα 8.3) οι εκπαιδευτικοί δεν είναι βέβαιοι αν στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο (3,52).

Γράφημα 8.4: Ερωτησεις Η5, Η6, Η7, Η11

Σε ότι αφορά την αρχή της Προσωποποίησης (βλ. γράφημα 8.4) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας (4,48) και είναι ουδέτεροι ή μάλλον συμφωνούν ότι γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου (3,83).

Επίσης συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (4,17) και ότι το ύφος της είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο (4,29) - Αρχή της Φωνής (βλ. γράφημα 8.5). Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι στο Ε.Υ. υλικό δεν υπάρχει ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Η ερευνήτρια όμως χρησιμοποίησε την εφαρμογή BOOK CREATOR για τις οδηγίες πλοήγησης στο Ε.Υ., καθώς και στην αποτίμηση της Τηλεδιάσκεψης που ακολούθησε, όπου εκεί υπάρχει ηχητική παρουσίαση.

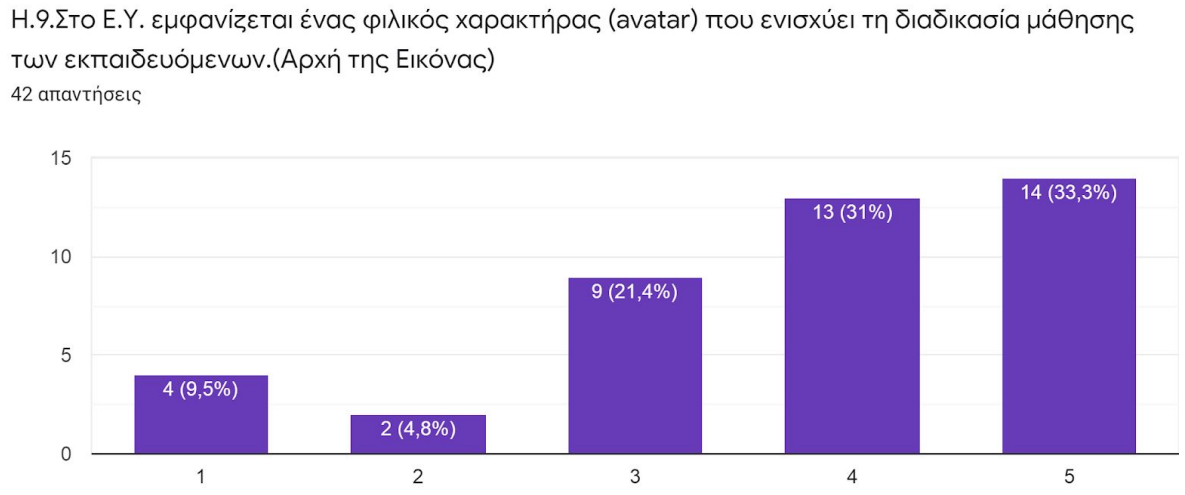
Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους (4,45).



Γράφημα 8.5: Ερωτηση Η8

Σε ότι αφορά την αρχή της Εικόνας (βλ. γράφημα 8.6) οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι ή μάλλον συμφωνούν ότι εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευομένων (3,88). Είναι λοιπόν απαραίτητο να σημειωθεί ότι δεν χρησιμοποιήθηκε φιλικός χαρακτήρας (avatar) στο Ε.Υ. Μόνο εικασίες μπορούν να γίνουν

γιατί οι συμμετέχοντες στην έρευνα απάντησαν ουδέτερα ή μάλλον θετικά σε αυτή την ερώτηση. Είναι πιθανό να μην θυμόντουσαν την ύπαρξη ή μη avatar στο Ε.Υ. Μια άλλη πιθανότητα είναι να μην έδωσαν την πρέπουσα σημασία και βαρύτητα στην απάντησή τους και μια άλλη πιθανότητα είναι να μην κατανόησαν το νόημα της ερώτησης αυτής.



Γράφημα 8.6: Ερωτηση Η9

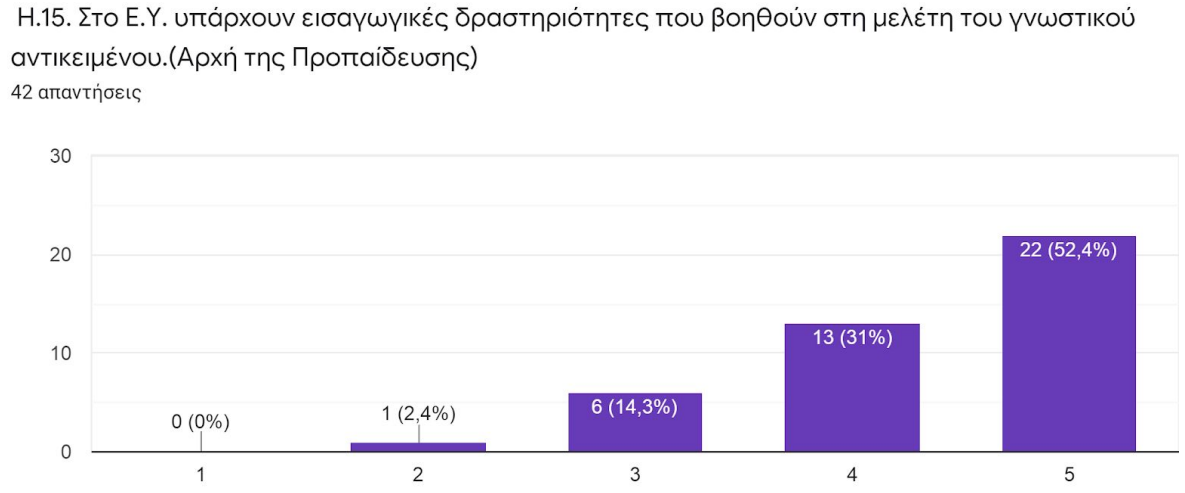
Σε ότι αφορά την αρχή της Κατάτμησης (βλ. γράφημα 8.7) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους (4,45) και είναι ουδέτεροι (ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν) για το αν στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου (3,21).

Γράφημα 8.7: Ερωτησεις Η10, Η12

Σε ότι αφορά την αρχή της σηματοδότησης (βλ. γράφημα 8.8) οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών (4,57) και ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης, δηλαδή έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.(4,33).

Γράφημα 8.8: Ερωτησεις Η13, Η14

Σε ότι αφορά την αρχή της Προπαίδευσης (βλ. γράφημα 8.9) οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου (4,33).



Γράφημα 8.9: Ερωτηση Η15

Συνοψίζοντας για το 8ο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. υλικό δημιουργήθηκε με βάση τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης, αν και σε κάποιες ερωτήσεις υπήρξε η πιθανότητα μη κατανόησής τους από την πλευρά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

6.2. Αποτελέσματα ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας

6.2.1. 1ος Άξονας: Αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ξεκινά με την καταγραφή των δυνατών στοιχείων του Εκπαιδευτικού Υλικού και συνεχίζει με τις αλλαγές που θα πρότειναν οι εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια αναλύονται οι απαντήσεις στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο της έρευνας.

6.2.1.1 Δυνατά στοιχεία Εκπαιδευτικού Υλικού

Από τους 42 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, οι 25 απάντησαν στη ερώτηση: "Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;" Οι περισσότεροι αναφέρονται στη δομή και το περιεχόμενο του Ε.Υ. Αναλυτικότερα, στις δραστηριότητες, στην πρωτοτυπία και στην ευκολία χρήσης του υλικού. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Η σαφήνεια στην επεξήγηση. δυνατότητα επιλογής από πληθώρα δραστηριοτήτων, δυνατότητα προσαρμογής του Εκπαιδευτικού υλικού.

Η ξεκάθαρη δομή, οι δραστηριότητες μουσικής ακρόασης και οι οδηγοί πλοήγησης.

Εμπεριστατωμένο, δημιουργικό, εύκολο στη χρήση και την κατανόηση

Η μορφή , το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, η δυνατότητα ανατροφοδότησης απο τον συμμετέχοντα ως προς το υλικό

Εικόνα, ήχος, παιχνίδια

Παρουσίαση ,περιεχόμενο, πρωτοτυπία .

Η ολιστική προσέγγιση του θέματος. Η σαφήνεια κ η αμεσότητα. Η ελευθερία του πώς θα αξιοποιηθεί το εκπαιδευτικό υλικό από τον κάθε εκπαιδευμένο με βάση την προϋπάρχουσα εμπειρία του και την προσωπικότητα του.

Σαφήνεια,ευρηματικότητα,κατανόηση γνωστικού αντικειμένου

Κατανοητές πληροφορίες, ενδιαφερον δραστηριότητες, ωραίος τρόπος παρουσίασης των θεμάτων.

πρωτοποριακό υλικό, εύκολη δομή υλικού για τον αναγνώστη, συμμετοχή εκπαιδευόμενων

Διαδραστικότητα, Συνεργατικότητα, Ενδιαφέρον

1. Λιτός και περιεκτικός τρόπος παρουσίασης, 2. Σαφής γλώσσα και χρήση πολυμέσων 3. Κατάτμηση θεωρίας - πράξης - μεγέθους κειμένων φιλική προς τον αναγνώστη.

η ευχρηστία-τα ελκυστικά γραφικά-το υλικό δεν κουράζει. Είναι τόσο..όσο..

Χρήση των ΤΠΕ, ποικιλία μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων, πολυεπίπεδη θεώρηση του έργου

Δομή, περιεχόμενο, video

Σαφήνεια εικόνα διαδραστικότητα

Η γλώσσα, το οπτικοακουστικο υλικό και οι ξεκάθαρες δραστηριότητες.

σαφήνεια, απλότητα, ωραία παρουσίαση

Η χρήση εικόνων, βίντεο και των διαδραστικών παιχνιδιών.

γραφή

Ξεκάθαρη δομή, αλληλεπίδραση, και απόλυτα κατανοητό και περιεκτικό περιεχόμενο.1. Η πληθώρα υλικού 2. Τα διαδραστικά βίντεο 3. Τα βίντεο ανατροφοδότησης

Μικρές ενότητες, κατανοητή γραφή, συνδυασμός κειμένου-εικόνας-βίντεο.

Αμεσότητα, απλότητα, φρεσκάδα

Παρουσίαση έργου(διαδραστικά βίντεο, αυτοαξιολόγηση), πρακτικό μέρος

6.2.1.2 Προτάσεις βελτίωσης του Εκπαιδευτικού Υλικού

Στην ερώτηση "Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό" απάντησαν 14 εκπαιδευτικοί από τους συνολικά 42 που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν χρειάζεται κάποια αλλαγή. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν θα έπρεπε οι εργασίες να χρειάζονται εκτύπωση. Πρέπει να σημειωθεί ότι καμία δραστηριότητα δεν χρειαζόταν εκτύπωση, πρόκειται μάλλον για παρανόηση εκ μέρους του συμμετέχοντα. Αρκετοί επίσης, θα ήθελαν περισσότερες δραστηριότητες, εικόνες και βίντεο. Τέλος ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η πλατφόρμα Chamilo δεν είναι εύχρηστη από κινητό. Συγκεκριμένα λοιπόν αναφέρουν:

Κάποιες δραστηριότητες να διορθωθούν ώστε να γίνουν πιο φιλικές στο χρήστη και να είναι διαδραστικές δηλ. η εργασίες να μην χρειάζονται εκτύπωση.

Δεν έχω να προτείνω κάτι, γιατί το εκπαιδευτικό υλικό ήταν πλήρες.

Δεν εχω να επισημάνω κάποια αλλαγή

Βρήκα την προσέγγιση κ την παρουσίαση εξαιρετικά ολοκληρωμένη, οπότε δεν έχω να προτείνω κάποια συγκεκριμένη αλλαγή.

Καμμία αλλαγή

Για την ώρα δεν έχω να προτείνω κάτι!

Περισσότερος χρόνος για τις δραστηριότητες

καμία

Δεν θεωρώ ότι χρειάζονται κάποιες αλλαγές.

περισσότερες εικόνες, βίντεο

Η πλατφόρμα αν και ήταν εύκολο να χρησιμοποιηθεί, δεν ήταν τόσο εύχρηστη από κινητό όσο ήταν απο τον υπολογιστή. 1. Η πλατφόρμα μου φαίνεται κάπως πολύπλοκη και δεν με τραβάει τόσο αισθητικά 2. Θα μπορούσαν να υπάρχουν παιχνίδια, κουίζ ή άλλα σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης 3. Θα μπορούσε να υπάρχει περισσότερο υλικό παιδαγωγικών εφαρμογών για τα κομμάτια που επιλέχθηκαν.

ΛΙΓΟΤΕΡΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ, ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Λιγότερο πυκνά κείμενα όσον αφορά τις πληροφορίες της θεωρίας, πιο σαφή καθοδήγηση για την μελέτη του υλικού

6.2.2. 2ος Άξονας: Αποτίμηση Τηλεδιάσκεψης

Στην τηλεδιάσκεψη πήραν μέρος συνολικά 35 εκπαιδευτικοί. Στα ερωτηματολόγια στην ερώτηση αν έλαβαν μέρος σε αυτή απάντησαν θετικά 26 από αυτούς (ποσοστό 62%) και 16 εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά (ποσοστό 38%).

Γράφημα 9

Σε ότι αφορά την Τηλεδιάσκεψη υπήρχαν πέντε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, τις οποίες απάντησαν μόνο όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην τηλεδιάσκεψη.

6.2.2.1. Λόγοι μη συμμετοχής στην Τηλεδιάσκεψη

Στην ερώτηση "Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας έκαναν να μην παρακολουθήσετε την τηλεδιάσκεψη", απάντησαν οι 15 από τους 16 ερωτηθέντες. Οι περισσότεροι απάντησαν λόγω οικογενειακών και άλλων υποχρεώσεων. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε θέματα υγείας και ένας ακόμη προβλήματα συνδεσιμότητας στο διαδικτυο. Συγκεκριμένα οι απαντήσεις τους ήταν:

Δεν μπορούσα τη συγκεκριμένη ώρα

Δυσκολία στη σύνδεση!

Λόγω ελλείψεως χρόνου.

Πρόβλημα σύνδεσης τη συγκεκριμένη στιγμή της παρουσίασης.

Λόγω κωλύματος την συγκεκριμένη ώρα

Αδυναμία συμμετοχής εκείνη την ώρα

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟΙ ΛΟΓΟΙ

Προέκυψε απρόοπτη υποχρέωση

Οικογενειακές υποχρεώσεις (γάμος)

Οικογενειακοί λόγοι

Οικογενειακοί λόγοι .

Είχα κάποιο πρόβλημα υγείας

Αδυναμία πρόσβασης σε διαδίκτυο

Οικογενειακές υποχρεώσεις

Ανειλημμένη υποχρέωση

6.2.2.2. Συνδυασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης

Στην ερώτηση "Θεωρείτε απαραίτητο το συνδυασμό Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο;" απάντησαν και οι 42 συμμετέχοντες. Οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές. Έγιναν κυρίως αναφορές για την επίλυση απορίων, την καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και την ανταλλαγή απόψεων. Ένας εκπαιδευτικός εξεφρασε ουδετερότητα και τρεις ήταν αρνητικοί. Αναλυτικά οι απαντήσεις τους ήταν:

Ναι

ΝΑΙ ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ

Ναι γιατί είναι βοηθητικό άμεσα και σύντομα να λυθούν απορίες να γίνει ανταλλαγή απόψεων.

Ειναι απαραιτητος συνδυασμος

Ναι, ήταν πολύ χρήσιμη η τηλεδιάσκεψη, τόσο στην επίλυση αποριών, όσο (κυρίως) στην γόνιμη ανταλλαγή απόψεων.

Ίσως

Φυσικά

Θεωρώ ότι διευκολύνει την κατανόηση του αντικειμένου και λύνει τυχόν απορίες

ναι γιατί πάντα μπορεί να σου δημιουργηθεί μια απορία που να θέλει ανάλυση δια ζώσης

Οπωσδήποτε, τίποτε δεν μπορεί να αντικαταστήσει την σύγχρονη επικοινωνία.

Δεν αντικαθιστά βεβαίως το ζωντανό κομμάτι αλλά εξυπηρετεί ανθρώπους πού βρίσκονται σε απόσταση.

Η τηλεδιάσκεψη λύνει απορίες και ζωντανεύει το Ε. Υ..

όχι, θεωρώ πως αν το Ε.Υ. είναι κατανοητό δεν είναι απαραίτητη η τηλεδιάσκεψη, και αν γίνει καλό είναι να επικεντρωθεί στους τρόπους διδασκαλίας του υλικού

όχι πάντα

Θεωρώ ότι συμβάλλει στην αλληλεπίδραση και στην καλύτερη κατανόηση του Ε.Υ. επομένως , ναι.

Εξαρτάται από το περιεχόμενο του ΕΥ και τους στόχους της εκπαίδευσης.

Βοήθησε πολύ!

Όχι

Ασφαλώς.

Ναι, για να υπάρχει διάδραση και συζήτηση

6.2.2.3. Ικανοποίηση από την Τηλεδιάσκεψη

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν καθολικά την ικανοποίησή τους από την Τηλεδιάσκεψη. Είναι ικανοποιημένοι τόσο από την εισήγηση, όσο και από την πορεία της τηλεδιάσκεψης, του διαλόγου ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τη γενικότερη αλληλεπίδραση. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Ναι

Είμαι ικανοποιημένη.

Ναι,με το παραπάνω

Από την εισηγήτρια είμαι ικανοποιημένη

Ναι πολύ

Είμαι πολύ ικανοποιημένη με τον τρόπο διεξαγωγής της τηλεδιάσκεψης.

Η εισηγήτρια ήταν καλά προετοιμασμένη και μας κατατόπισε σύντομα και περιεκτικά, έπειτα με τις ερωτήσεις που έθεσε προκάλεσε ενδιαφέρον διάλογο πάνω στο θέμα.

Ναι γιατί η αλληλεπίδραση ήταν πολύ αποτελεσματική

Ναι.θα μπορούσαμε να πούμε καί άλλα

απολυτα

Απόλυτα ικανοποιήμενη.

6.2.2.4 .Διαχείριση θεμάτων στην Τηλεδιάσκεψη

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη διαχείριση των θεμάτων που συζητήθηκαν στην Τηλεδιάσκεψη. Δύο εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να δοθεί περισσότερος χρόνος στο πρακτικό μέρος της Τηλεδιάσκεψης και στη διεκπεραίωση εργασιών και δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα αναφερουν:

Ναι

Θα μπορούσε να έχει και πρακτικό μέρος όχι μόνο παρουσίαση. Με κατευθυντήριες οδηγίες για την διεκπεραίωση εργασιών που θα αναθέτετε. Πχ. θα παρουσιάζεται κάτι για το οποίο ύστερα θα καλουμασταν ατομικά και μεις να το διεκπεριώναμε.

Θα πρότεινα περισσότερο χρόνο στην παρουσίαση του υλικού

Ναι σε πολύ μεγάλο βαθμό

Τελικά όλα πήγαν καλά!

Είμαι ικανοποιημένη.

6.2.2.5 Τεχνικές δυσκολίες στην παρακολούθηση της Τηλεδιάσκεψης

Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία στη σύνδεση και στην παρακολούθηση της Τηλεδιάσκεψης. Ένας αναφέρει ότι η τεχνολογία δεν ήταν ικανοποιητική, όμως αναφέρεται στο γεγονός ότι στο Webex δεν μπορούσε να γίνει εργασία σε ομάδες. Τέλος ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το Webex κολλούσε και προτείνει τη χρήση άλλης πλατφόρμας. Καμία άλλη αναφορά δεν έγινε επ' αυτού, άρα είναι η πιθανό να υπήρχε κακή σύνδεση με το διαδίκτυο από την πλευρά του ερωτώμενου εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα αναφερουν:

Όχι

Το Webex κολλούσε λίγο, ίσως θα ήταν καλύτερα να γίνει η τηλεδιάσκεψη με τη χρήση κάποιας άλλης πλατφόρμας.

Όχι,καθόλου

Δεν είχα τεχνικές δυσκολίες

η τεχνολογία μας πρόδωσε!

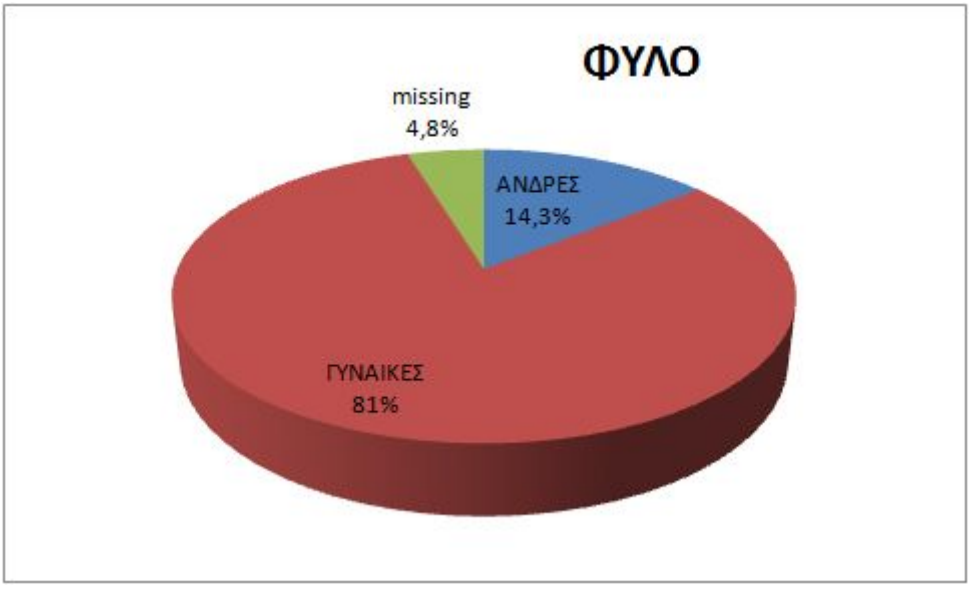
Δεν αντιμετώπισα τεχνικές δυσκολίες.

Όχι ιδιαίτερα

Όχι δεν αντιμετώπισα τεχνικές δυσκολίες.

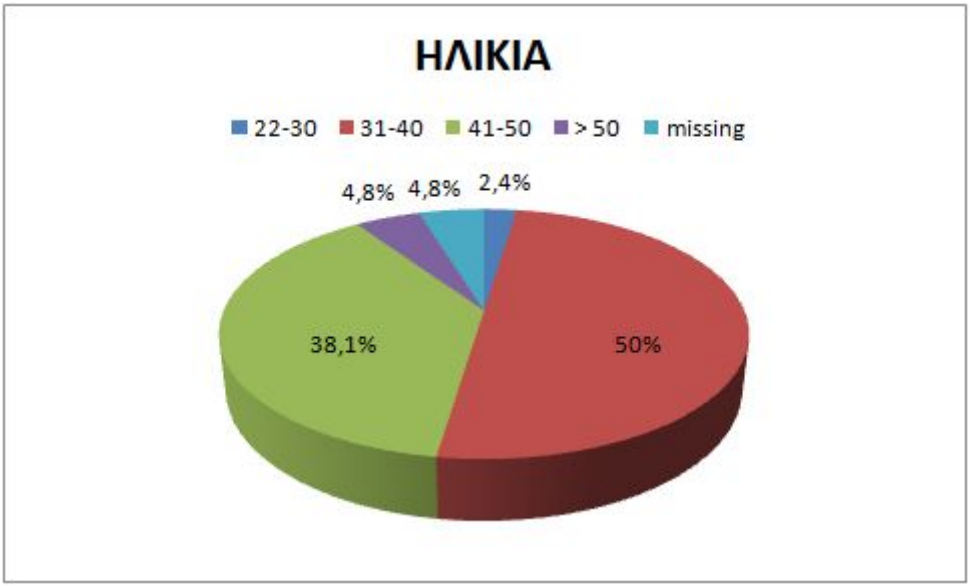
6.3. Δείγμα και Χαρακτηριστικά Έρευνας

Σε ότι αφορά την ερευνητική διαδικασία, στο διαδικτυακό σεμινάριο εκδήλωσαν ενδιαφέρον 90 εκπαιδευτικοί μουσικής. Από αυτούς 52 εγγράφησαν στην εκπαιδευτική πλατφόρμα Chamillo και 42 από αυτούς συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Έλαβαν μέρος 6 άνδρες, ποσοστό 14,3%, 34 γυναίκες, ποσοστό 81% και 2 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν, ποσοστό 4,8%.



Γράφημα 10: Φύλο Εκπαιδευτικών

Από τους συμμετέχοντες, ένας εκπαιδευτικός ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 22-30 (ποσοστό 2,4%), είκοσι ένας εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 (ποσοστό 50%), δεκαέξι από αυτούς στην ηλικιακή ομάδα 41-50 (ποσοστό 38,1%) και δύο είναι πάνω από 50 ετών (ποσοστό 4,8%). Δύο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δεν απάντησαν.



Γράφημα 11: Ηλικία Εκπαιδευτικών

Σε ότι αφορά τα έτη υπηρεσίας, ένας εκπαιδευτικός έχει από 0 έως 4 έτη (ποσοστό 2,4%), δεκατέσσερις έχουν από 5 έως 10 έτη (ποσοστό 33,3%), δεκαεπτά έχουν από 11 έως 20 έτη (ποσοστό 40,5%) και οκτώ έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία (ποσοστό 19%). Δύο εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν (ποσοστό 4,8%).

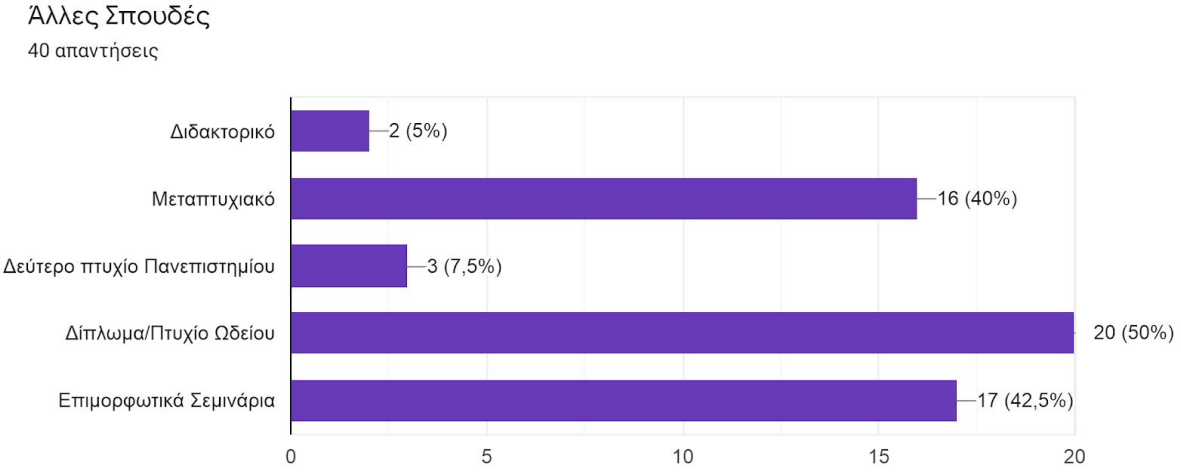
Γράφημα 12: Έτη προϋπηρεσίας

Σε ότι αφορά τις βασικές σπουδές τους, 32 είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου (ποσοστό 76,2%) και 7 έχουν ωδειακές σπουδές (ποσοστό 16,7%). Επιπλέον τρεις εκπαιδευτικοί δεν θέλησαν να απαντήσουν (ποσοστό 7,2%).

Γράφημα 13: Βασικες Σπουδές Εκπαιδευτικών

Σε ότι αφορά τις συμπληρωματικές σπουδές που έχουν κάνει 2 εκπαιδευτικοί έχουν διδακτορικό (ποσοστό 2%), 16 έχουν κάνει μεταπτυχιακό (ποσοστό 40%), 3 έχουν δεύτερο

πτυχίο Πανεπιστημίου (ποσοστό 7,5%), 20 έχουν Δίπλωμα/Πτυχίο Ωδείου (ποσοστό 50%) και 17 έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια (ποσοστό 42,5%). Να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αυτή μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μία απαντήσεις. Στο γράφημα 13 είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί Μουσικής δεν σταματούν στις βασικές σπουδές. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης και συνεχούς επιμόρφωσης αποκτά καθολικό χαρακτήρα. Στην πλειοψηφία τους οι απόφοιτοι Πανεπιστημίου έχουν και ωδειακές σπουδές, ενώ συμπληρώνουν την επιμόρφωσή τους με μεταπτυχιακές σπουδές και σεμινάρια.



Γράφημα 14: Συμπληρωματικές Σπουδές Εκπαιδευτικών

Στον παρακάτω πίνακα και τα γραφήματα που τον συνοδεύουν, διαφαίνεται το τεχνολογικό προφίλ και η εξοικείωσή με την ΕξΑΕ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε ότι αφορά τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (4,05). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχεδόν θετικά σε ότι αφορά την εξοικείωσή τους με την ΕξΑΕ και τη χρήση Τ.Π.Ε. (3,83), τη μελέτη Ε.Υ. σύμφωνα με τις αρχές της ΕξΑΕ (3,83) και την εξοικείωση που έχουν με τις Τ.Π.Ε. (3,95). Συνοψίζοντας οι εκπαιδευτικοί είναι μέτρια έως σχετικά έμπειροι σε ότι αφορά τη χρήση των ΤΠΕ και την ΕξΑΕ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την άρση των μέτρων της επιδημίας COVID - 19. Επομένως όλοι οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της καραντίνας ήρθαν σε επαφή με την ΕξΑΕ και τη χρήση των ΤΠΕ, καθώς τα σχολεία έκλεισαν για μία

περίοδο 2,5 μηνών και τα μαθήματα μεταφέρθηκαν σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βάση των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	M.O	S.D
Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη	40	4,05	0,846
Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.	40	3,83	0,931
Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).	40	3,83	1,010
Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).	40	3,95	0,783

Πίνακας 9: Τ.Π.Ε και ΕξΑΕ προφίλ εκπαιδευτικών

Γράφημα 15: Μ.Ο. απαντήσεων

6.4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ότι αφορά τη διενέργεια ενός εξ αποστάσεως επιμορφωτικού σεμιναρίου, το οποίο με τη σειρά του είχε ως σκοπό να συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό, την αρτιότερη οργάνωση και την αποτελεσματική εφαρμογή των μεθόδων της ΕξΑΕ στην επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Μουσικής.

Το σεμινάριο αυτό είχε θέμα την Ενεργητική Μουσική Ακρόαση. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να αποτιμήσουν το Εκπαιδευτικό Υλικό καθώς και την πορεία και το περιεχόμενο της Τηλεδιάσκεψης που διεξήχθει μετά τη μελέτη του Ε.Υ. Μέσα λοιπόν από την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, προκύπτουν τα παρακάτω:

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά κατά πόσο υπάρχει επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση στο Ε.Υ. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών και απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση. Γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών, βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ. Επίσης, συμφωνούν ότι γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών και απόψεων και ότι το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία και κριτική

συζήτηση των πληροφοριών. Τέλος, συμφωνούν ότι παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

Το 2ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν και κατά πόσο το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. το ύφος γραφής είναι φιλικό για τον αναγνώστη, δεν είναι όμως βέβαιοι αν γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών. Ακόμη στο Ε.Υ. συμφωνούν ότι γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας και ότι η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη, η πυκνότητα των πληροφοριών είναι ικανοποιητική και ότι το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης. Σε ότι αφορά την ύπαρξη κειμένου, εικόνων και βίντεο συμφωνούν σχεδόν απόλυτα, όπως επίσης και για την ύπαρξη χρωματικών συνθέσεων που συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. είναι εύχρηστο. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι το Ε.Υ. είναι εύχρηστο σε ότι αφορά τα κουμπιά, τα εικονίδια, τους υπερσυνδέσμους που χρησιμοποιήθηκαν και τη γενικότερη πλοήγηση.

Το 4ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. υποστηρίζει και καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχεδόν απόλυτα ότι στο Ε.Υ. παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό. Επίσης συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, υπάρχουν δηλαδή πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες και τέλος συμφωνούν ότι το Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

Το 5ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. στην μελέτη του. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα. Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα. Συμφωνούν επίσης, ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους

εκπαιδευόμενους. Συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες και τέλος συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει και να εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

Το 6ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο. Σύμφωνα λοιπόν με τα στατιστικά στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου, την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του και την ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου. Επίσης συμφωνούν ότι το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα και να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

Το 7ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν στο Ε.Υ. προσδιορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι στο Ε.Υ. διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε διδακτικής ενότητας. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα συμφωνούν ότι παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Τέλος, συμφωνούν ότι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ελέγξει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Το 8ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Αρχής. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και ότι η χρήση των εικόνων βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν το γνωστικό αντικείμενο. Σε ότι αφορά την αρχή της Τροπικότητας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης δηλαδή μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά. Σε ότι αφορά την αρχή της Συνοχής οι εκπαιδευτικοί δεν είναι βέβαιοι αν στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. Σε ότι αφορά την αρχή της Προσωποποίησης, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας και είναι ουδέτεροι ή μάλλον συμφωνούν ότι γίνεται χρήση δεύτερου

προσώπου. Επίσης συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και ότι το ύφος της είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο (με βάση την Αρχή της Φωνής). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. Σε ότι αφορά την αρχή της Εικόνας, οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι ή μάλλον συμφωνούν ότι εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευομένων. Σε αυτό το σημείο είναι λοιπόν απαραίτητο να σημειωθεί ότι δεν χρησιμοποιήθηκε φιλικός χαρακτήρας (avatar) στο Ε.Υ. Σε ότι αφορά την αρχή της Κατάτμησης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους και είναι ουδέτεροι για το αν στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Σε ότι αφορά την αρχή της σηματοδότησης, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών και ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης, δηλαδή έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά. Σε ότι αφορά την αρχή της Προπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου.

Κάνοντας μια γενικότερη αποτίμηση του Ε.Υ. και με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα παρακάτω:

1ο Άξονας: Σε αυτό τον άξονα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ποια είναι τα πιο δυνατά στοιχεία Ε.Υ. Οι περισσότεροι αναφέρονται στη δομή και το περιεχόμενο του Ε.Υ., και πιο συγκεκριμένα στις δραστηριότητες, στην πρωτοτυπία και στην ευκολία χρήσης του υλικού. Επίσης αναφέρουν αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στο Ε.Υ. για να βελτιωθεί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν χρειάζεται κάποια αλλαγή. Κάποιοι από αυτούς θα ήθελαν περισσότερες δραστηριότητες, εικόνες και βίντεο, ενώ γίνεται και μία αναφορά για την πλατφόρμα Chamilo, η οποία δεν είναι εύχρηστη από κινητή συσκευή τηλεφώνου.

Στο 9ο ερευνητικό ερώτημα που αποτελεί τον 2ο Άξονα οι εκπαιδευτικοί κάνουν μια αποτίμηση της Τηλεδιάσκεψης. Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων συμμετείχε στην Τηλεδιάσκεψη, όσοι όμως δεν κατάφεραν να την παρακολουθήσουν αναφέρουν κυρίως οικογενειακούς ή άλλους λόγους, προβλήματα υγείας και συνδεσιμότητας στο διαδίκτυο. Συγχρόνως και ανεξάρτητα αν παρακολούθησαν την Τηλεδιάσκεψη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν

ότι είναι απαραίτητος ο συνδυασμός Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης. Στην τηλεδιάσκεψη, αναφέρουν, γίνεται επίλυση απορίων και ανταλλαγή απόψεων, ενώ βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού. Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην Τηλεδιάσκεψη εκφράζουν καθολικά την ικανοποίησή τους τόσο από την εισήγηση της εκπαιδεύτριας, όσο και από την πορεία της τηλεδιάσκεψης, του διαλόγου ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τη γενικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη διαχείριση των θεμάτων που συζητήθηκαν στην Τηλεδιάσκεψη, αν και θα ήθελαν να δοθεί περισσότερος χρόνος στο πρακτικό μέρος της Τηλεδιάσκεψης και στη διεκπεραίωση εργασιών και δραστηριοτήτων. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία στη σύνδεση και στην παρακολούθηση της Τηλεδιάσκεψης.

6.5. Προβληματική Έρευνας - Επίλογος

Η έρευνα στη Μουσική Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και ειδικά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βρίσκεται ακόμη σε εμβρυικό στάδιο. Σύμφωνα όμως με τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα διαδικτυακά μαθήματα και τα προγράμματα μουσικής αυξάνουν ολοένα και περισσότερο την επιρροή τους. Στα πλεονεκτήματα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων συγκαταλέγονται η ευελιξία και η ευκολία προγραμματισμού, καθώς η διαδικτυακή μεταπτυχιακή εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής εξέλιξης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια πάνω στη μουσική εκπαίδευση μπορούν να είναι συμβατά με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, έχοντας προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και ανάθεση εργασιών.

Η παρούσα προσπάθεια αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω έρευνας στον τομέα, καθώς ειδικά στην Ελλάδα η επιμόρφωση εκπαιδευτικών μουσικής με τη μέθοδο της ΕξΑΕ βρίσκεται στα πρώτα βήματά της. Σαφώς το συγκεκριμένο σεμινάριο δεν μπορεί να αποτελέσει “οδηγό” για το μέλλον, καθώς οι ανάγκες των επιμορφούμενων μεταβάλλονται και το κυριότερο ο σχεδιασμός ενός τέτοιου εγχειρήματος απαιτεί αρκετή εμπειρία από την πλευρά του εκπαιδευτή τόσο στη μεθοδολογία της ΕξΑΕ όσο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Πρόκειται

όμως μία πρόταση που θα μπορούσε να εξελιχθεί με καλυτερο σχεδιασμό τόσο του Εκπαιδευτικού Υλικού αλλά και της Τηλεδιάσκεψης (π.χ. εργασία σε ομάδες).

Σε ότι αφορά τα συμπεράσματα της έρευνας, ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν περιορισμένος και δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Όμως ειδικά μιλώντας, οι συμμετέχοντες αποτίμησαν θετικά τόσο το Εκπαιδευτικό Υλικό, όσο και την πορεία της Τηλεδιάσκεψης. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας εστίασε περισσότερο στην αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Υλικού. Από τι απαντήσεις των συμμετεχόντων φάνηκε ότι συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν έγιναν απόλυτα κατανοητές. Επίσης υπήρξε ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων, ο οποίος απάντησε εντελώς μηχανικά στις ερωτήσεις κλειστού τύπου του ερωτηματολογίου (δίνοντας σε όλες τις ερωτήσεις την ίδια ακριβώς απάντηση) και δεν απάντησε στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Με βάση τα παραπάνω, είναι εμφανής η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα κοινό μεθοδολογικό πλαίσιο σε ότι αφορά την ανάπτυξη παρόμοιων δράσεων. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ίσως αποτελεί το μέλλον στον τομέα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών Μουσικής.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allen, I. E., & Seaman, J. (2006). *Making the grade: Online education in the United States. Southern Edition*. USA: Sloan Consortium

Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson (ed.) *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). Canada: AU Press.

Anastasiades, P. (2007). Interactive Video Conferencing as a crucial factor in Distance Education: Towards a Constructivism IVC Pedagogy Model under a cross-curricular thematic approach. In J.Casey & R. Upton (Ed.) *Educational Curricula: Development and Evaluation (pp. 267-314).* New York: Nova Science Publishers, Inc.

Anastasiades, P. (2008). Blending Interactive Videoconferencing and Asynchronous Learning in Adult Education: Towards a Constructivism Pedagogical Approach–A Case Study at the University of Crete (E.DIA.M.ME.) in Solomon Negash et al (ed). *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*, (pp. 24-64), USA: Information science reference.

Anastasiades, P. (2009). *Interactive Videoconferencing and Collaborative Distance Learning for K-12 students and teachers: Theory and Practice*. New York: Nova.

Anastasiades, P. et al. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece, *Computers & Education, Vol. 54 (2),* pp.321-339.

Anderson, T. (2008). Towards a Theory of Online Learning in T. Anderson (ed.) *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.). Canada: AU Press.

Anderson, W. T. (2016). Mindful Music Listening Instruction Increases Listening Sensitivity and Enjoyment. *National Association for Music Education*, 34(3) 48–55.

Anderson, W. M. & Lawrence, J. E. (2013). *Integrating Music into the Elementary Classroom* (9th ed.). Boston MA: Schirmer Cengage Learning.

Ball, W. (2003). *Music Moves Me: Active Listening Strategies for the Elementary Classroom*. Milwaukee: Hal Leonard.

Black, M.L. (2019). A History of Scholarship in M.G. Moore & W.C. Diehl (ed.) *Handbook of Distance Education* (4th ed.). New York: Routledge.

Boyer, R. & Rozmajzl, M. (2014). *Music Fundamentals, Methods, and Materials for the Elementary Classroom* (5th ed.). Essex: Pearson.

Campbell Shehan, P. (2005). Deep Listening to the Musical World. *Music Educators Journal*, 92 (1), 33-36.

Chen, W. & You, M. (2010). Student response to an internet-mediated industrial design studio course. I*nternational Journal of Technology and Design Education*, 20 (2), 151-174.

Creswell, W .J. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.) Boston: Pearson.

Cutietta, A. R. & Stauffer L. S. (2005). Listening Reconsidered in David J Elliot (ed.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogues*. Oxford N.Y.: Oxford University Press.

Diehl, C. W. (2019). Historical and Theoretical Foundations An Overview in M.G. Moore & W.C. Diehl (ed.) *Handbook of Distance Education* (4th ed.). New York: Routledge

Dunn, R. E. (1997). Creative Thinking and Music Listening. *Research Studies in Music Education*, *8*(1), 42–55.

Evans, L. (2002) What is Teacher Development?, *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-137.

Flowers, J. P. (2001). Patterns of Attention in Music Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* (148), 48-59.

Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education* (1), 4-13.

Gault, B. M. (2016). *Listen up!: Fostering Musicianship Through Active Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Guise de, S. M. (2009). Enseignement à distance de la musique ou l'e-learning musical. Intersections, *Canadian Journal of Music: Revue canadienne de musique,* 29 (2), 84–108.

Groulx, T. J. & Hernly, P. (2010). Online master's degrees in music education: The growing pains of a tool to reach a larger community. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28, 60–70.

Henessy, S. (1995). *Music 7-11 Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.

Hirumi, A. (2006). Analysing and designing e-learning interactions. In C. Juwah (Ed.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (pp. 46-71). New York, NY: Routledge.

Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. *Handbook of distance education*, 79-86.

Johnson, C. (2017). Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education* 15 (3).

Jung, I. (2019). Introduction to Theories of Open and Distance Education in I. Jung (ed.) *Open and Distance Education Theory Revisited Implications for the Digital Era*. Singapore: Springer.

Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge.

Krippendorf, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology.* Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.

Kos, R. P., Jr., & Goodrich, A. (2012). Music teachers' professional growth: Experiences of graduates from an online graduate degree program. *Visions of Research in Music Education*, 22.

Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: Benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning*, 29 (3), 243-255.

Kratus, J. (2017). Music Listening is Creative. *Music Educators Journal*, 103 (3), 46-51.

Krippeford, K. (2004). *Content Analysis An Introduction to its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications

Kruse, N. B., Harlos, S. C., Callahan, R. M., & Herring, M. L. (2013). Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology. *Journal of Music, Technology & Education*, 6, 43–60.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies,* 2nd ed. London: Routledge Falmer

Loeckx, J. (2015). Learning Music Online in Steels, L. (ed.) *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, Netherlands: IOS Press. 21-40.

Maki, J. (2001). *Is it possible to teach music in a classroom from distance of 1000 km? Learning environment of music education using ISDN-videoconferencing* .http://www.editlib.org/p/8692 (ανάκτηση 24/5/2020).

Mamlock, D. (2017). Active listening, music education and society. In *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford: Oxford University Press.

Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation,* 85–139.

Moore, M. G. (2019). The Theory of Transactional Distance in M.G. Moore & W.C. Diehl (ed.) *Handbook of Distance Education* (4th ed.). New York: Routledge.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth

Nancy, J-L. (2002). *A l'ecoute*. Paris: Galilee.

Narita, M. F. (2018). Informal Learning Practices in Distance Music Teacher Education: Technology (De)humanizing Interactions. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 17 (3), 57–78.

Negash, S. & Wilcox, M. (2008). E-Learning Classifications: Differences and Similarities in Solomon Negash et al (ed). *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*, (pp. 1-23), USA: Information science reference.

Orman, E. & Whitaker, A .J. (2010). Time usage during face-to-face and synchronous distance lessons. *American Journal of Distance Education* 24, no. 2: 92103.

Plavnick, M. (1964). From Passive Listening to Active Participation. *Music Educators Journal*, 50 (4), 135–187.

Peters, O. (1994). Distance education and industrial production: A comparative interpretation in outline (1973). *Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning*, 107-127.

Rappaport, H. (2005). The Infinite Variety of Listening Logs: Your Students May Astound You. *Music Educators Journal*, 91 (3), 29–33.

Rees, J. F. (2002). Distance Learning and Collaboration in Music Education in Colwell, R. & Richardson, C. (ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning:A Project of the Music Educators National Conference*, Oxford: Oxford University Press, 257-273.

Riley, E. P. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress, *Music Education Research*, 11 (3), 365-375.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4th ed.). UK: Wiley.

Sewart, D. (2014). Through the mirror of ICDE: from correspondence to distance to online. Retrieved (10/6/2020) from https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecee82/t/5e15c37b4de27a2740bc18a9/1578484603658/davidsewart-throughthemirroroficde-fromcorrespondencetodistancetoonline.pdf

Sherbon, J. W., & Kish, D. L. (2005). Distance learning and the music teacher. *Music Educators Journal*, 92, 36–41.

Simonson, M., Smaldino, S. & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of a Distance Education,* (6th. ed), Charlotte, North Carolina: IAP.

Sims, W. L. (1990). Sound Approaches to Elementary Music Listening. *Music Educators Journal*, *77*(4), 38–42.

Steels, L. (2015). The Coming Of MOOCs in Steels, L. (ed.) *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, Netherlands: IOS Press, 3-20.

Tan, S., & Kelly, M. E. (2004). Graphic representations of short musical compositions. *Psychology of Music*, 32 (2), 191-212.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. L.A., London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: Sage Publications.

Thomas, Ch. (2015). Active Listening: Teaching with Music. Yale Center for Teaching and Learning. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου, 2020, από https://campuspress.yale.edu/yctl/active-listening/

Todd, J. R., & Mishra, J. (2013). Making listening instruction meaningful: A literature review. Update: *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 4-10.

Van der Perre, G. (2015). Blended Learning and MOOCs in Steels, L. (ed.) *Music Learning with Massive Open Online Courses (MOOCs)*, Netherlands: IOS Press, 225-236.

Walls, K. C. (2008). Distance learning in graduate music teacher education promoting professional development and satisfaction of music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 18, 55–66

Woodward, C. S., (2005) Critical Matters in Early Childhood Music Education in David J Elliot (ed.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogues*. Oxford N.Y.: Oxford University Press.

Woody, R. (2004). Reality-Based Music Listening in the Classroom: Considering Students' Natural Responses to Music. *General Music Today*. 17. 32-39.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ

Αδαμοπούλου, Κ., & Μυράλης, Γ. (2019). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μουσική στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 569–575). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Αναστασιάδης, Π. (2014a). 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. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 10 (1). 5-32.

Αναστασιάδης, Π. (2014b). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη Διασπορά». Στο Χατζηδάκη Α, Σπαντιδάκης Γ, Αναστασιάδης Π (Επ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά- Σχεδιασμός και Ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13 (1). 88-128.

Αναστασιάδης, Π., & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.

Ανδρής, Ε. (2016). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015 (1), 156-160.

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (χ.χ.). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Αργυρίου, Μ., Τσιούτσια - Λουλάκη, Ε. & Μαγαλιού, Μ. (χ.χ.) *Μουσική Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Αρμακόλας, Σ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16 (1), 22-43.

Αρχοντοπούλου, Α., & Μυράλης, Γ. (2019). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη μουσική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Βόρειας Αμερικής. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε. (σσ. 576–582). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 68-81.

Βεργίδης, Δ. (2012), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και Κοινωνία, 29, 97-126.

Βερυκίου, Α., Καλογεράτος, Γ. & Δελέγκος, Ν. (2015). Επαγγελματισμός & επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.). *2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*, 27-29 Μαρτίου 2015, Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ, 258-267. (Ανακτήθηκε 12/7/2020) https://www.pess.gr/attachments/article/256/%CE%93%20%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82%20(%CE%9D)%20%20%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%202%CE%BF%CF%85%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

Βούλγαρη, Ε. & Σιτώτης Γ. (2012). Η σχέση της μουσικής με τη λειτουργία της μνήμης σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύγχρονη έρευνα στην Αττική. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 3 (1), 7-24.

Γκιόλαρης, Χ. (1998). Οι Επιμορφωτικές ανάγκες των Εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης(έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.

Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ & Μαυροειδής, Η. (2007). Το ηλεκτρονικό κείμενο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση,* 6, 30-42. Αθήνα: Προπομπός.

Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 49-60.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός*. Αθήνα: Δαρδανός

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 357-390.

Ευθυμίου, Α. (2006). Η μουσική ακρόαση ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών μέσα από τη ζωγραφική. Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα, 2, 22-30.

Elliot, J. D. (2007). Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μία σύνοψη. (μετ. Μαίη Κοκκίδου), *Μουσικοπαιδαγωγικά* ,4, 8-19.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γρ., Παρασκευοπούλου, Χ. Α. & Σπετσιώτης, Ι. (χ.χ.) *Μουσική ΣΤ΄ Δημοτικού: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ιωακειμίδης, Π. & Σταυρουλάκη, Α. (2012). Ας παίξουμε με παραμύθια: ένα εκπαιδευτικό σενάριο με δράσεις Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής. *Μουσική Εκπαίδευση*, 22, 44-57.

Καψάλη, Σ. (2005). Οπτικά Ερεθίσματα κατά την Μουσική Ακρόαση: Διερεύνηση της Συναίσθησης σε μαθητές Δημοτικού. *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε. Δημιουργικότητα στη Μουσική Διδασκαλία και Πράξη*, 1-3 Ιουλίου Λαμία. 193-202.

Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 123-135.

Κανελλόπουλος, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Γκιόσος, Ι. (2020). Οπτικοακουστική Μάθηση και Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 44-63.

Κοκκίδου, Μ. (2003). Ακρόαση; Μια προτεραιότητα. *Μουσική Εκπαίδευση*, 12 (τόμος IV), 5-14.

Κόνιαρη, Δ. (2009). Η οργάνωση του μουσικού κομματιού XXXVII, από το έργο "44 Παιδικά Κομμάτια για Πιάνο πάνω σε Ελληνικούς Σκοπούς" του Γιάννη Κωνσταντινίδη, από ακροατές με ή χωρίς τυπική μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 94-113.

Καρακιόζης Κ., Φουλίδη , Ξ., Παπακίτσος, Ε., Παπαπανούση, Χ., Θεολογής, Ε. & Αργυρίου, Α. (2016). Ανίχνευση αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δ.Ε. Δυτικής Αττικής στο πλαίσιο υλοποίησης των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων,* 11, 157-171.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2007). Εισαγωγική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273.

Κόκκος, Α. (2005a). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005b). Αρχές μάθησης ενηλίκων στο *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων*, Τόμ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2000). Η «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» στο σύγχρονο κόσμο: Ιστορική – Κοινωνιολογική Προσέγγιση, *Νέα Παιδεία*, 94, 13-26.

Κουτσούμπα, Μ. (2007). Μουσικοπαιδαγωγική επιμόρφωση και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση στο Αργυρίου, Μ. (επιμ.) *Μουσική Παιδαγωγική στον 21ο αι. προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές*. (σσ. 76 - 84) τομ. Α. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Λιάτσου - Καραδήμου, Π. (2001). *Από την ακοή στην ακρόαση*. Αθήνα: Orpheus.

Λιάτσου - Καραδήμου, Π. (2002). Διδασκαλία Ακρόασης της Μουσικής - μια πνευματική περιπέτεια. *Μουσική Εκπαίδευση Πρακτικά 3ου Συνεδρίου, Βόλος 28-30 Ιουνίου*, 11 (τόμος ΙΙΙ), 219-226.

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*, 7-41. Αθήνα: Προπομπός

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις. Το πολιτικό-κοινωνικό τους πλαίσιο. Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (2), 111-121.

Μεσσάρης, Δ., Κωδωνάς, Δ., Κομσέλη, Φ., Τσίγκανου, Ι., & Μπαλούρδος, Δ. (2011). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Μπογδάνη - Σουγιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ. & Καψημάνη, Μ. (χ.χ.). *Μουσική Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού: Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Μπουλντή, Δ. (2007). Ερευνητική μελέτη της ικανότητας των παιδιών να ερμηνεύουν το Συναίσθημα στη Μουσική: Μία διαπολιτισμική-συγκριτική προσέγγιση της ερευνητικής φιλολογίας. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Ε Μουσική Παιδεία και Αναζήτηση Πολιτισμικής Ταυτότητας*. 29/6-1/7 Θεσσαλονίκη. 213-225.

Μυγδάνης, Γ. & Κοκκίδου, Μ (2017). MOOCs και μουσική εκπαίδευση: μια πρώτη μελέτη περίπτωσης και προβληματισμοί. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 15, 86-104.

Ντούρου, Ε. (2014) Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 2(3), 79-98.

Παπαγεωργίου, Π. (2016). Ενεργητική μουσική μάθηση μέσα από εμπειρίες με τις μουσικές του Κόσμου - "Canoe Song" Ένα παραδοσιακό τραγούδι από τον Καναδά. *Μουσική Εκπαίδευση*, 26, 7-19.

Παρπαρά, Χ. (2006). Οι 4 εποχές του Βιβάλντι. Τέσσερις Οδηγοί Ακρόασης και μια πρόταση διδασκαλίας. *Μουσική Εκπαίδευση*, 16, 10-19.

Παρπαρά, Χ. (2018). *Οι τέσσερις εποχές του Αντόνιο Βιβάλντι Χάρτες Ακρόασης και Προτάσεις Διδασκαλίας*. Θεσσαλονικη: Αυτοέκδοση.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/182

Σπαντιδάκης, Γ., Αναστασιάδης, Π., & Βαρσαμιδου, Δ. (2013). Διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας: Το Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ). Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα Νοέμβριος : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Στάμου, Λ. (2001). Βήματα για τη βασική κατανόηση ενός μουσικού έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 8 (τόμος ΙΙΙ), 60-66.

Στάμου, Λ. (2004). *Μεθοδολογία και Πράξη της Πρότυπης Μουσικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Σημειώσεις από το Πρόγραμμα Εξειδίκευσης. Θεσσαλονικη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στεργιόπουλος, Π., Σωτηρίου, Σ., Ρίβιου Κ., & Αποστολάκης, Εμμ. (2016). Δημιουργία και υποστήριξη εκπαιδευτικών κοινοτήτων στις απομακρυσμένες περιοχές της Ελλάδας στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.) *Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών με τη χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών διαδικτύου (e-learning)*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριανταφυλλάκη, Α. (2019). Ο ρόλος της τεχνολογίας στην ανάπτυξη της μουσικής δημιουργικότητας. Νέες κατευθύνσεις και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Στάμου, Λ. (επιμ.) *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, 183-197.

Τοκμακίδου, Ξ. (2019). *Η διερεύνηση της περίπτωσης της ψηφιακής μουσικο-γλωσσικής εφαρμογής στο ipad "το καρναβάλι των ζώων" και της ηχητικής ποικιλότητας της για την ενίσχυση γλώσσας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης. ΠΑΜΑΚ.

Τσιώλης, Γ. (2018), Έρευνα-δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.) *Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών.* (σσ. 44-52). Ρέθυμνο - Αθήνα: Φ.Κ.Σ. Π.Κ.- Τ.Ε.Α.Π.Η ΕΚΠΑ.

Χατζηθεωχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Διά Βίου Μάθησης,* Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.

Χαραλάμπους, Α. (1993). *Μουσική 1. Παιδαγωγική της - η αισθητική της 2. Μουσικές Ακροάσεις (Απομαγνητοφωνημένες Διδασκαλίες)*. Διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.

Χρυσοστόμου, Σ. (2019). Η μουσική διδασκαλία και μάθηση στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας στο Στάμου, Λ. (επιμ.) *Διαλεκτική και Πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ, 199-216.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Ελληνική Δημοκρατία, Π.Δ. 250/1992. Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.

Ελληνική Δημοκρατία, Π.Δ. 45/1999. Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.

Ελληνική Δημοκρατία, Ν. 2986/2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

https://forms.gle/2oGVqLgQKnxbjwjt7

Δημογραφικά στοιχεία

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

1. Φύλλο (Κυκλώστε) Άντρας Γυναίκα

2.Ηλικία (Κυκλώστε) 22-30, 31-40, 41-50, >51

3.Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) 0-4, 5-10, 11-20, >20

4. Βασικές Σπουδές (Κυκλώστε) Πτυχίο Πανεπιστημίου Δίπλωμα/Πτυχίο Ωδείου

5. Συμπληρωματικές Σπουδές (Κυκλώστε) Διδακτορικό Μεταπτυχιακό Δεύτερο Πτυχίο Δίπλωμα/Πτυχίο Ωδείου Επιμορφωτικά Σεμινάρια

5..Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

6.Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

7..Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

8..Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Α. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

Α.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Α.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Α.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Α.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Α.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

Β.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.4.Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.6.Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Β.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ.(εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ε.6.Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Στ.2.Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Στ.3.Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Στ.4.Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ζ.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ζ.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ζ.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ζ.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ζ.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Ζ.6.Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

Η.1.Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.(Πολυμεσική Αρχή)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. (Πολυμεσική Αρχή)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.3.Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.).(Αρχή της Τροπικότητας)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.4.Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο.(Αρχή της Συνοχής)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.5.Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας.(Αρχή της Προσωποποίησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.6.Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου.(Αρχή της Προσωποποίησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.7.Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.(Αρχή της Προσωποποίησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο.(Αρχή της Φωνής)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.9.Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων.(Αρχή της Εικόνας)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.10.Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά.(Αρχή της Κατάτμησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.11.Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους.(Αρχή της Προσωποποίησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.12.Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.(Αρχή της Κατάτμησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών.(Αρχή της Σηματοδότησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.).(Αρχή της Σηματοδότησης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Η.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου.(Αρχή της Προπαίδευσης)

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

Θ. Γενικές Επισημάνσεις

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;

2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ι. Αποτίμηση Τηλεδιάσκεψης

1. Θεωρείται απαραίτητο το συνδυασμό Εκπαιδευτικού Υλικού και Τηλεδιάσκεψης σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο;

2α. Πήρατε μέρος στην Τηλεδιάσκεψη; ΝΑΙ ΟΧΙ

2β. Αν όχι γιατί;

Αν απαντήσατε όχι στην προηγούμενη ερώτηση δεν χρειάζεται να απαντήσετε τις επόμενες ερωτήσεις.

3. Είστε ικανοποιημένοι με τον τρόπο διεξαγωγής της Τηλεδιάσκεψης; Αν όχι γιατί;

4. Είστε ικανοποιημένοι με τον τρόπο διαχείρισης των θεμάτων που συζητήθηκαν στην Τηλεδιάσκεψη. Αν όχι, θέλετε να προτείνετε κάτι για τη βελτίωσή της;

5. Αντιμετωπίσατε τεχνικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της Τηλεδιάσκεψης, που να αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα στην παρακολούθησή της (αν ναι, ποιες);

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας