



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

**Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Δημιουργία
εκπαιδευτικού υλικού**

Μπαντουβά Αργυρή

Επιβλέπων καθηγητής: ΙΩΑΝΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2019

**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

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

ΜΠΑΝΤΟΥΒΑ ΑΡΓΥΡΗ

Υπέθυνη 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

Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού
Υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ

ΜΠΑΝΤΟΥΒΑ ΑΡΓΥΡΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ

Καθηγητής Η/Υ, ΠΤΔΕ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ

Καθηγητής Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητης:

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΟΥΖΑΚΗΣ

Μέλος ΣΕΠ – Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2019

*«Η τέχνη μας επιτρέπει να ανιχνεύουμε τα μεγάλα
ζητήματα της ζωής, διαρρηγνύοντας το κουκούλι των
συνηθισμένων σημασιών και συμπεριφορών»*

*Σε όσους με βοήθησαν
Στον Α.Κόκκο που εξαιτίας του ξεσκόνισα
παλιούς δίσκους, βιβλία και ταινίες*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες μάθησης καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Μέσα από την προσέγγιση αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών διαπιστώνεται ότι η συμβολή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης είναι καθοριστικής σημασίας για την Δια Βίου Μάθηση. Επίσης παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο για τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού ενώ αναλύεται ο ρόλος που αυτό διαδραματίζει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμη στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας δημιουργείται εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για την επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων με εξειδίκευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Λέξεις – Κλειδιά

Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Υλικό



Abstract

This paper presents the theoretical framework of Adult Education, introduces the basic learning theories as well as the specific characteristics of adult learners. Through the approach of these particular characteristics it is established that the contribution of Distance Learning is crucial for Lifelong Learning. It also presents the theoretical framework for the specifications of the educational material and analyzes the role that this plays in distance learning. Furthermore, in the context of this diplomatic work, educational material is created, according to the principles of distance learning, for the training of adult educators with emphasis on Second Chance Schools.

Keywords

Adult Education, Second Chance Schools, Distance Learning, Educational Material

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα	vii
Κατάλογος Εικόνων	ix
Κατάλογος Πινάκων	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Εισαγωγή.....	1
Σκοπός και Στόχοι Διπλωματικής Εργασίας.....	3
Ερευνητικά ερωτήματα.....	3
Λόγοι επιλογής του θέματος και σημασία της εργασίας	4
1. Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	5
Εισαγωγή.....	5
1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	5
1.2. Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων	7
1.2.1. Η θεωρία της ανδραγωγικής (M.Knowles).....	8
1.2.2. Προσωποκεντρική θεωρία (C.Rogers).....	8
1.2.3. Θεωρία για την κοινωνική αλλαγή (P.Freire)	9
1.2.4. Η εμπειρική εκπαίδευση. Ο κύκλος μάθησης του Kolb	10
1.3. Κριτικός Στοχασμός.....	12
1.3.1. Μετασηματίζουσα μάθηση (J. Mezirow).....	13
1.4. Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες (Κόκκος Α.)	14
1.4.1. Θεωρητικές αρχές.....	14
1.4.2. Τα στάδια της μεθόδου.....	16
1.5. Συνθετική προσέγγιση του P. Jarvis	17
1.6. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων	19
Συμπεράσματα	20
2. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	22
Εισαγωγή.....	22
2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση	22
2.1.1. Η έννοια της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	22
2.1.2. Η έννοια της Ανοικτής εκπαίδευσης	25
2.2. Ιστορική Αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	25
2.3. Θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	27
Συμπεράσματα	29
3. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	31
Εισαγωγή.....	31
3.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	31
3.2. Μαθησιακοί τύποι	33
3.3. Αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού	34
3.3.1. Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης	35
3.4. Παιδαγωγικές αρχές για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ....	38
3.5. Άλλες συμβολές.....	39
3.6. Η θεωρία του Gagne	40

3.6.1. Η αξιοποίηση της θεωρίας του Gagne στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ.....	42
3.7. Η αξιοποίηση της κοινωνιογνωστικής θεωρίας στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ	43
3.8. Η μεθοδολογία των West και Λιοναράκη για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ	45
Συμπεράσματα	46
4. Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ. Μία μελέτη περίπτωσης.....	48
Εισαγωγή.....	48
4.1. Γενικά Στοιχεία Προγράμματος.....	48
4.2. Το εκπαιδευτικό υλικό	49
4.3. Η αξιοποίηση της θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού.....	59
4.4. Κέντρο Διά Βίου Μάθησης. Μία καλή πρακτική.....	63
Συμπεράσματα	65
Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	67
Βιβλιογραφικές Αναφορές	71

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1.....	50
Εικόνα 2.....	50
Εικόνα 3.....	51
Εικόνα 4.....	51
Εικόνα 5.....	52
Εικόνα 6.....	53
Εικόνα 7.....	54
Εικόνα 8.....	54
Εικόνα 9.....	55
Εικόνα 10.....	56
Εικόνα 11.....	56
Εικόνα 12.....	57
Εικόνα 13.....	57
Εικόνα 14.....	58
Εικόνα 15.....	59
Εικόνα 16.....	59
Εικόνα 17.....	60
Εικόνα 18.....	61
Εικόνα 19.....	61
Εικόνα 20.....	62
Εικόνα 21.....	62



Κατάλογος Πινάκων

Διδακτικά Γεγονότα Gagne (Boyle, 1997) Πίνακας 1	52
--	----

Συνομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΕΞΑΕ	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Γ.Γ.Δ.Β.Μ	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
Δ.Ε.	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΔΙΒΕΑ	Εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΟΠΠΕΠ	Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού
ΕΥ	Εκπαιδευτικό Υλικό
ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ	Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
ΝΙΑΣΕ	Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουλίας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΣΔΕ	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως έννοια δεν είναι εύκολο να οριστεί (Κόκκος, 2005, Jarvis, 2004, Rogers, 2002). Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί από την UNESCO, από το NIACE (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Αγγλίας και Ουαλίας) και τον ΟΟΣΑ, όπως και από αρκετούς ερευνητές και θεωρητικούς.

Ο Rogers (2002) υιοθετεί τον ορισμό του NIACE θεωρώντας τον ευρύτερο από τους υπόλοιπους. Ενώ ο Κόκκος (2005) υποστηρίζει ότι οι ορισμοί της UNESCO και του ΟΟΣΑ είναι ιδιαίτερα διευρυμένοι άρα καλύπτουν το πεδίο.

Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων διάφορες δραστηριότητες, τις οποίες χωρίζει σε πέντε κατηγορίες: στη συμπληρωματική εκπαίδευση, στην επαγγελματική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, στην εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (Lowe, 1976, Βεργίδης & Κάραλης, 2004, σελ.13). Σύμφωνα με τον Κόκκο, οι παραπάνω δραστηριότητες είναι απόρροια αναγκών οι οποίες προέκυψαν στο οικονομικο-τεχνολογικό και στο κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο (Βεργίδης & Κάραλης, 2004).

Μια ακόμη έννοια που έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια είναι αυτή της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Jarvis, 2004). Σύμφωνα με τον Jarvis, ο πιο ολοκληρωμένος ορισμός για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι αυτός που προτείνεται από τον Keegan (2001). Σύμφωνα με τον Keegan (2001, σελ.74-75) η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την απόσταση ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενο, από την επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού, από τη χρήση τεχνικών μέσων (έντυπου, ακουστικού, οπτικού υλικού ή ηλεκτρονικού υπολογιστή) που συνδέουν το διδάσκοντα με το διδασκόμενο και μεταφέρουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, από τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας και τέλος από την απουσία της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας.

Ωστόσο, όπως τονίζει ο Λιοναράκης, οι νέες τεχνολογίες και τα σύγχρονα συστήματα παρόλο που είναι πολύ χρήσιμα και θα βοηθήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο μέλλον, θα πρέπει να ακολουθήσουν καθορισμένες ποιοτικές

προϋποθέσεις για να γίνουν εκπαιδευτικά εργαλεία (Λιοναράκης στο Κόκκος, 2002 σελ.226).

Στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, η απόσταση που χωρίζει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους από τους εκπαιδευτές, αποτελεί βασικό στοιχείο (Keegan, 2001). Γι' αυτό το λόγο η Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση δίνει έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό και στον τρόπο που είναι διαμορφωμένο ώστε να διευκολύνει τη διεργασία της μάθησης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τον τρόπο που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην εκπαίδευση ενηλίκων, δημιουργώντας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό για ενήλικους εκπαιδευόμενους. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση επιχειρείται μια εννοιολογική προσέγγιση των θεωριών μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι παιδαγωγικές θεωρίες πάνω στις οποίες εδράζεται η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, δημιουργείται εκπαιδευτικό υλικό, βάσει των αρχών και των θεωριών που έχουν εξετασθεί, με σκοπό τη συμβολή στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τέλος, διενεργείται έρευνα με σκοπό να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε, εξετάζοντας αν το θεωρητικό πλαίσιο μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη.

Η σημασία και η συμβολή της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι εξετάζει τη συμβολή της ΕξΑΕ και του ΕΥ στην επιμόρφωση ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς παράλληλα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση δημιουργείται εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων. Το μέλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων φαίνεται άμεσα συνδεδεμένο με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λόγω της ευελιξίας που αυτή προσφέρει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Συνεπώς κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος που η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να ενισχυθεί μέσα από τη δημιουργία του κατάλληλου υποστηρικτικού πλαισίου.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λιοναράκης: *Αν το σύνθημα στο 19^ο αιώνα ήταν «εκπαίδευση για τους μη έχοντες και μη γνωρίζοντες», αν το σύνθημα στον 20^ο αιώνα ήταν «ακόμη περισσότερη εκπαίδευση για τους μη έχοντες και μη γνωρίζοντες», το σύνθημα στον 21^ο αιώνα θα πρέπει να είναι «προσβάσιμη και ποιοτικότερη εκπαίδευση για όλους».*

Ως προς τη δομή της εργασίας σημειώνονται τα εξής:

Στο **Κεφάλαιο 1** προσεγγίζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Εξετάζονται οι βασικές θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Στο **Κεφάλαιο 2** προσεγγίζεται το θεωρητικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Γίνεται ιστορική αναδρομή της ΕξΑΕ και αναφέρονται οι βασικές θεωρίες της.

Στο **Κεφάλαιο 3** προσεγγίζεται το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού υλικού. Εξετάζεται ο ρόλος του στην ΕξΑΕ και αναφέρονται οι βασικές θεωρίες δημιουργίας του.

Στο **Κεφάλαιο 4** εξετάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Το υλικό αυτό ακολουθεί τη δομή και το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων με εξειδίκευση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Σκοπός και Στόχοι Διπλωματικής Εργασίας

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να εξετάσει τις διάφορες θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και το παιδαγωγικό πλαίσιο δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού και στη συνέχεια να δημιουργήσει και να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα η διπλωματική εργασία στοχεύει στα παρακάτω:

- A) Να διερευνήσει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, να περιγράψει τις βασικές θεωρίες και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και το ρόλο των εκπαιδευτών ενηλίκων.
- B) Να διερευνήσει τις παιδαγωγικές θεωρίες, τις αρχές και τα μοντέλα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Γ) Να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στις παιδαγωγικές αρχές της δημιουργίας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως προκύπτουν από τους στόχους της εργασίας είναι:

- A) Πού συγκλίνουν οι διάφοροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων και ποιος θεωρούν πως πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή;

Β) Ποιο το μοντέλο δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού που συνάδει περισσότερο με την εκπαίδευση ενηλίκων;

Γ) Ποια η συμβολή της ΕξΑΕ και του ΕΥ στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Λόγοι επιλογής του θέματος και σημασία της εργασίας

Στη συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και η συμβολή που έχει σε αυτήν η δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Όπως θα δούμε και στο 1^ο κεφάλαιο, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπαίδευσή τους, που δε συναντώνται σε ανήλικους εκπαιδευόμενους. Η δημιουργία, λοιπόν, του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα καλύπτει τις συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες, που θα εμπλέξει ενεργητικά και θα δώσει νόημα στην διαδικασία της μάθησης κρίνεται σημαντική.

Γύρω από αυτά τα ζητήματα κινήθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας. Η εκτιμώμενη συνεισφορά της είναι ένα μείγμα θεωρητικού πλαισίου με πρακτικό προσανατολισμό γύρω από τη συμβολή του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων. Ο μελλοντικός ερευνητής θα μπορούσε να εξετάσει το κατά πόσο το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, συναντά τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων και τους εμπλέκει ενεργά σε μια ευρετική πορεία προς τη γνώση.

1. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Η παρούσα ενότητα χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από τους ορισμούς της Unesco και του ΟΟΣΑ. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι σημαντικότερες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και στο τρίτο κεφάλαιο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Η εκπαίδευση ενηλίκων τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα ολοένα διευρυνόμενο πεδίο. Χαρακτηριστικοί είναι οι αριθμοί που το αποδεικνύουν. Ο Cyril Houle σε έρευνα που πραγματοποίησε στις αρχές της δεκαετίας του '90 κατέγραψε 1.241 τίτλους σημαντικών βιβλίων που ασχολούνται με το πεδίο, ενώ σήμερα, βάσει στοιχείων της βιβλιοθήκης της UNESCO, ο αριθμός ξεπερνά τις 3.500.

Προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε το φαινόμενο θα εστιάσουμε στις παγκόσμιες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες. Αλλαγές τόσο σε οικονομικό – τεχνολογικό όσο και σε κοινωνικό – πολιτισμικό επίπεδο. Στο πλαίσιο λοιπόν, της παγκοσμιοποίησης αλλά και της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης παρατηρούμε αφενός όξυνση του ανταγωνισμού και αφετέρου γρήγορη απαξίωση γνώσεων. Επιπλέον το προσφυγικό ζήτημα, ο κοινωνικός αποκλεισμός ομάδων και η κρίση παραδοσιακών κοινωνικών δομών είναι ζητήματα που οδηγούν μεγάλο μέρος του πληθυσμού να αναζητήσει λύσεις και διεξόδους αποκτώντας τα μορφωτικά εκείνα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέλθουν στις συνεχόμενες μεταβολές. Σε αυτό το πλαίσιο καλείται να δώσει λύσεις η εκπαίδευση ενηλίκων.

Σύμφωνα με τους Cross (1981), Knox (1977) και Jarvis (2004), κατά την ενήλικη ζωή μπορεί να υπάρξει ανάγκη για μάθηση όταν ο ενήλικας διαπιστώσει πως δεν υπάρχει αρμονία ανάμεσα στις εμπειρίες του και στο σύστημα αξιών που διαθέτει. Για τον Mezirow (2007) η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να οριστεί ως η οργανωμένη προσπάθεια που στόχο έχει να βοηθήσει εκπαιδευόμενους που είναι αρκετά μεγάλοι στην ηλικία, ώστε να είναι σε θέση να θεωρηθούν υπεύθυνοι για τις πράξεις τους οι οποίες αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ενίσχυση των ικανοτήτων τους, των προδιαθέσεων τους αλλά και όσων κατανοούν. Ενώ για τον Basseches (1984), ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων

είναι να βοηθήσει τους ενήλικους να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μανθάνοντες. Επιπλέον ο Rogers (1999) αναφέρει πως στην κοινωνία της γνώσης που ζούμε, η γνώση είναι εκείνη που μπορεί να οδηγήσει στην ανθρώπινη ανάπτυξη, παραδέχεται όμως πως δεν υπάρχει ένας ενιαίος και ξεκάθαρος ορισμός που να μπορεί να αποσαφηνίσει το τι ακριβώς είναι η εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτήν την αποσαφήνιση επιχείρησε να κάνει το 1976 η UNESCO και το 1977 ο ΟΟΣΑ.

Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό της UNESCO: *Εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για εργασία που επεκτείνεται χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια καθώς και 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 και 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.*

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ΟΟΣΑ: *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.*

Τέλος, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς: *Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει όλες τις οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικους και στοχεύουν στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχεται από φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και από φορείς της μη τυπικής εκπαίδευσης.*

Οι παραπάνω ορισμοί αναδεικνύουν την ανθρωπιστική διάσταση που ενυπάρχει στην εκπαίδευση ενηλίκων, αναφέρουν όμως και δύο έννοιες που χρήζουν περαιτέρω ερμηνείας. Πώς ερμηνεύουμε την έννοια της ενηλικιότητας και τι εννοούμε ως φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο (Jarvis, 1983, σ.58), ενήλικο θεωρείται το άτομο που είναι αρκετά μεγάλο ηλικιακά ώστε να θεωρείται υπεύθυνο για τις πράξεις του (Mezirow, 2007, σ.63). Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες (Tight, 2002, σ.15). Για να θεωρηθεί ενήλικη μια μαθησιακή δραστηριότητα, δεν μπορεί παρά να παρουσιάζει κάποια στοιχεία αυτοδιάθεσης (Brookfield, 1986, σ.26), σε τελική ανάλυση, ενηλικιότητα σημαίνει κίνηση προς ολοένα μεγαλύτερο αυτοπροσδιορισμό (Κόκκος, 2005, σ.41).

Αναφορικά τώρα με τη δεύτερη έννοια που προέκυψε από τους παραπάνω ορισμούς για το τι θεωρούνται ως φορείς τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, θα στηριχθούμε στην αποσαφήνιση που δίνει ο Κόκκος στο βιβλίο του Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο, ο οποίος ως φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα αναφέρει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ενώ στους μη τυπικούς φορείς κατατάσσει εκείνους που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, επιμόρφωση κλπ.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε τη διαφωνία που διατυπώνει ο Ilteris (Ilteris, 2016, σ.57) αναφορικά με τον παραπάνω διαχωρισμό καθώς θεωρεί πως αφορά μόνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει η μάθηση και όχι την ίδια τη μάθηση.

1.2. Θεωρίες Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Στο προηγούμενο κεφάλαιο επιχειρήσαμε να ορίσουμε την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Έχοντας λοιπόν τα παραπάνω ως εννοιολογικό υπόβαθρο, σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις βασικές θεωρίες του πεδίου. Θα πρέπει αφετηριακά να τονίσουμε πως εντός του πεδίου υπάρχουν ακόμη πολλά ανεξερευνήτα σημεία επομένως θα ήταν λάθος να τεθούμε υπέρ οποιασδήποτε θεωρίας που αποκλείει στοιχεία άλλων θεωριών.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε τη θεωρία της ανδραγωγικής του Malcolm Knowles, την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers, τη θεωρία για την κοινωνική αλλαγή του Paolo Friere, τον κύκλο μάθησης του Kolb, τη θεωρία για τη

μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από τις τέχνες του Κόκκου και τέλος τη συνθετική προσέγγιση του Jarvis.

1.2.1. Η θεωρία της ανδραγωγικής (M.Knowles)

Ο Knowles ορίζει την ανδραγωγική ως την «τέχνη και επιστήμη του να βοηθάς τους ενηλίκους να μαθαίνουν (όπως παρατίθεται στο Jarvis, 2004, σ.140), ενώ ουσιώδες χαρακτηριστικό της είναι η ευελιξία (Knowles, 1998, σ. 93-94). Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας της ανδραγωγικής είναι η έμφαση που δίνει στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων τα οποία διαφέρουν από εκείνα των ανήλικων.

Βάσει λοιπόν αυτών των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ο Knowles (Knowles, 1998, σ.64-68) προχωρά σε έξι παραδοχές. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να ξέρουν προτού εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία τη χρησιμότητα αυτού που μαθαίνουν, θα πρέπει να νιώθουν πως ορίζουν οι ίδιοι την τύχη τους να έχουν δηλαδή την ελευθερία να παίρνουν αποφάσεις για την εκπαιδευτική τους πορεία, θα πρέπει να αξιοποιούνται κατάλληλα οι εμπειρίες που φέρουν, θα πρέπει οι γνώσεις που αποκτούν να μπορούν να εφαρμοστούν στις συνθήκες που αντιμετωπίζουν, θα πρέπει αυτές οι γνώσεις να στοχεύουν στην κάλυψη των δικών τους αναγκών και να μην είναι γενικές ακαδημαϊκές γνώσεις και τέλος θα πρέπει αυτές οι γνώσεις να ικανοποιούν τα εσωτερικά τους κίνητρα για αυτοεκτίμηση, επαγγελματική εξέλιξη κλπ.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σύμφωνα με τον Knowles ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να επαναπροσδιοριστεί από έναν δάσκαλο που μεταδίδει γνώσεις σε έναν εκπαιδευτή διευκολυντή – εμπνευστή που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ερωτήματα. Ο ρόλος του εμπνευστή εκπαιδευτή είναι να ενισχύσει την αυτονομία των εκπαιδευόμενων (Jarvis, 2007^α), να τους παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα (Jarvis, 2004, σ.219) και να δημιουργήσει θετικό κλίμα ανάμεσα στον ίδιο και τους εκπαιδευόμενους αλλά και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους (Κόκκος, 2005).

1.2.2. Προσωποκεντρική θεωρία (C.Rogers)

Η προσωποκεντρική θεωρία του ανθρωπιστή ψυχολόγου Carl Rogers δίνει έμφαση στην ανάγκη του ατόμου για αυτοανάπτυξη (Κόκκος, 2005, σ.52) καθώς θεωρεί ότι ο άνθρωπος κινείται με οξυδέρκεια προς τους σκοπούς τους οποίους προσπαθεί να επιτύχει (Rogers, 1961, στο Κοσμόπουλος και Μουλαδούδης, 2003, σ.37). Θεωρεί ότι οι

εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αυτενεργούν ενώ ο εκπαιδευτής θα πρέπει να τους παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για να το κάνουν (Rogers, 1972, σ.113).

Ο Rogers δεν παραγνωρίζει το γεγονός πως μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία οδηγεί σε αλλαγή της αντίληψης του Εγώ μπορεί να συναντήσει τις αντιστάσεις του ατόμου καθώς ενδέχεται να θεωρηθεί ως απειλή. Όταν όμως η μεταβαλλόμενη συναισθηματική κατάσταση είναι σχετικά ελεύθερη από τα δεινά του παρελθόντος, τότε το Εγώ μπορεί να επιλέξει να μάθει, με τη δοκιμή και το λάθος και με την κοινωνική επιρροή, ποιες αντιλήψεις, διακρίσεις και δράσεις οδηγούν στη συναισθηματική πραγμάτωση ή ματαίωση των όσων το απασχολούν (Heron, 2009). Με αυτόν τον τρόπο οι μανθάνοντες γίνονται ικανοί να αμφισβητούν τις πολιτικές πεποιθήσεις και τις σχέσεις προσδιορισμού επάνω στις οποίες είναι θεμελιωμένες οι κοινωνικές αλήθειες τόσο στις κοινότητες στις οποίες εργάζονται όσο και στην ευρύτερη κοινωνία της οποίας αποτελούν μέλη (McLauren, 1995, σ.227)

1.2.3. Θεωρία για την κοινωνική αλλαγή (P.Freire)

Σύμφωνα με τον Freire, οι αλλοτριωμένοι άνθρωποι δεν έχουν ξεκάθαρη αντίληψη των κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων που καθορίζουν και καταδυναστεύουν τη ζωή τους. Πρωταρχικός στόχος λοιπόν της απελευθερωτικής παιδαγωγικής είναι να ενδυναμώσει άτομα και ομάδες ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν τη δική τους κοσμοθεωρία, έτσι με αυτόν τον τρόπο αντικρούεται η επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας ως αυτονόητης και μοναδικής (Barr & Martin, 1999).

Προφανώς οι ρίζες του προβλήματος δε βρίσκονται μέσα στην τάξη αλλά μέσα στην ίδια την κοινωνία, δημιουργούνται κάθε φορά από τη θεωρούμενη κοινωνία ως πυρήνες της θέσμισής της και αποτελούν τα έσχατα και απερίσταλτα όρια της σηματοδότησης, τους πόλους προσανατολισμού του κοινωνικού πράττειν και του κοινωνικού παριστάνειν (Καστοριάδης, 2007, σ.16), επομένως ο μετασχηματισμός θα πρέπει να πραγματοποιείται σε όλα τα επίπεδα και να περιλαμβάνει και ένα πλαίσιο εκτός εκπαιδευτικής τάξης.

Με τον όρο απελευθερωτική παιδαγωγική ο Freire εννοεί μία κατάσταση στην οποία ο διδάσκων και οι εκπαιδευόμενοι μαζί θα γίνουν εκπαιδευόμενοι, μία κατάσταση κατά την οποία και οι δύο θα γίνουν γνωστικά υποκείμενα παρά τις διαφορές τους, θα γίνουν και οι δύο κριτικοί φορείς στην απόκτηση γνώσης (Freire, Shor, 2011, σ.68-69). Αν δινόταν η δυνατότητα στους διδάσκοντες και του εκπαιδευόμενους να αναδημιουργήσουν από κοινού τη γνώση τότε θα ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν

δυναμικά την ισχύ τους για να μετασχηματίσουν την κοινωνία (Freire, Shor, 2011, σ.36), τότε τα άτομα θα μπορούσαν να επιφέρουν με δικά τους μέσα ή με τη βοήθεια άλλων ένα συγκεκριμένο αριθμό λειτουργιών στο σώμα και την ψυχή τους, στη σκέψη τους, στη συμπεριφορά και στον τρόπο ζωής τους, έτσι ώστε να μετασχηματίζουν τους εαυτούς τους με στόχο να φτάσουν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ευτυχίας, αγνότητας, σοφίας, τελειότητας ή αθανασίας (Foucault, 1988, σ. 18).

Για να πετύχει τα παραπάνω ο Freire επεξεργάστηκε μια μέθοδο αλφαριθμητισμού και ταυτόχρονα κριτικής συνειδητοποίησης: αρχικά ο εκπαιδευτής μελετά τις συνθήκες της ομάδας – στόχος, στη συνέχεια γίνεται συνθετική επεξεργασία «κωδικοποιήσεων» που συνδέονται με τις προβληματικές καταστάσεις που βιώνει η ομάδα και τέλος γίνεται αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων για τα θέματα που προσέγγισαν (Κόκκος, 2005, σ.57-58).

Γίνεται κατανοητό πως ο ρόλος του εκπαιδευτή στην απελευθερωτική παιδαγωγική δεν μπορεί να είναι ο παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου. Ο Freire χρησιμοποιεί τον όρο «προβληματίζων παιδαγωγός» ουσιαστικά προσόντα του οποίου είναι η ταπεινοφροσύνη, η μαχητική αγάπη, το θάρρος, ο σεβασμός στο διαφορετικό, η αποφασιστικότητα, η ανυπόμονη υπομονή και η χαρά της ζωής. Επιπλέον θα πρέπει να είναι υπεύθυνος, να έχει την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση και να τον χαρακτηρίζει η συνέπεια λόγων και έργων.

1.2.4. Η εμπειρική εκπαίδευση. Ο κύκλος μάθησης του Kolb

Στη γλώσσα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, η έννοια της εμπειρίας έχει χρησιμοποιηθεί για να σηματοδοτήσει την απελευθέρωση από τους κανονισμούς και τις ρυθμίσεις προς όφελος της προσωπικής αυτονομίας και της ενίσχυσης των δικαιωμάτων. Η αυτονομία, η ενδυνάμωση, η ατομική έκφραση και η αυτοπραγμάτωση είναι έννοιες σημαντικές (Usher, 2009, σ.229). Σύμφωνα με τους Lewis και Williams (1994, σ.5) εμπειρική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια τους ενθαρρύνει να στοχαστούν σχετικά με αυτή ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης. Ενώ, σύμφωνα με τον Dewey, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση του ατόμου είναι δυνατή εάν η προγενέστερη εκπαίδευση που έχει λάβει έχει θέσει τις κατάλληλες βάσεις. Θεωρεί επομένως ότι το σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να εμπλέκονται σε

εμπειρίες με παιδευτική αξία, μέσα από τις οποίες να υποκινείται η περιέργεια, να ενδυναμώνεται η πρωτοβουλία και να διαμορφώνεται η επιθυμία για περισσότερη μάθηση (Dewey, 1916).

Επιπλέον, ο Jarvis προχωρά στον διαχωρισμό των εμπειριών σε δύο κατηγορίες: στις πρωτογενείς και δευτερογενείς εμπειρίες. Στις πρωτογενείς εμπειρίες οι εκπαιδευόμενοι υπεισέρχονται σε μια κατάσταση που τη βιώνουν άμεσα ενώ στις δευτερογενείς τη βιώνουν έμμεσα καθώς την πρωτογενή εμπειρία ενδέχεται να την είχε ο εκπαιδευτής, κάποιος από τους εκπαιδευόμενους ή ακόμη να τη βιώνουν όλοι μαζί έμμεσα μέσω κάποιου κειμένου, οπτικοακουστικού υλικού κλπ.

Επίσης κατά τον Piaget, οποιαδήποτε πληροφορία έχει αποκτήσει ένα άτομο αποθηκεύεται στον εγκέφαλο με κάποιον οργανωμένο τρόπο ώστε να είναι το άτομο σε θέση να την ανακαλεί όποτε το κρίνει απαραίτητο. Για να γίνει αυτό κατανοητό ο Piaget χρησιμοποιεί την έννοια των «σχημάτων» τα οποία εμπεριέχουν γνώσεις, αναμνήσεις, κατανόηση και δυνατότητα για πράξη. Τα σχήματα δηλαδή αντιπροσωπεύουν προηγούμενα ερεθίσματα και βιώματα ενώ η διεργασία απόκτησης της γνώσης έγκειται στη σύνδεση των νέων ερεθισμάτων και εμπειριών με τα ήδη καθιερωμένα. Επομένως, ο μοναδικός πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη γνώση είναι αυτά που ήδη γνωρίζει ο μαθητής (Ausubel, 1968, σ. vi).

Τέλος, σημαντική είναι η προσέγγιση του Robert Usher αναφορικά με την εμπειρική μάθηση. Ο βρετανο – αυστραλός φιλόσοφος και εκπαιδευτικός θεωρεί πως η μάθηση δεν εκκινεί από την εμπειρία με απλοϊκό τρόπο αλλά πως η εμπειρία και η μάθηση είναι αμοιβαία τοποθετημένες σε μια αλληλεπιδραστική δυναμική. Επιπλέον τονίζει πως η εμπειρική μάθηση δεν μπορεί να θεωρείται ως ένα φυσικό χαρακτηριστικό του ατόμου ή ως μια παιδαγωγική τεχνική αλλά θα πρέπει να εξετάζεται στα πλαίσια – κοινωνικά, πολιτισμικά και θεσμικά – εντός των οποίων λειτουργεί και αντλεί τα νοήματά της.

Βασιζόμενος στα παραπάνω ο Kolb οικοδόμησε το θεωρητικό του μοντέλο για τον κύκλο της μάθησης. Αναφέρεται στην πρακτική διεργασία που υπάρχει στο μοντέλο του Lewin για την έρευνα – δράση και την εκπαίδευση σε εργαστήριο, από τον Dewey αντλεί την περιγραφή για το πώς η μάθηση μεταμορφώνει τα ερεθίσματα, τα αισθήματα και τις επιθυμίες του συμπαγούς βιώματος σε σκόπιμη δράση υψηλότερης τάξης και από τον Piaget παίρνει τη σειρά των χαρακτηριστικών μοτίβων μάθησης στα τέσσερα κύρια στάδια από τον νεογέννητο ως τον ενήλικο.

Στον πυρήνα της σκέψης του βρίσκεται η άποψη πως ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει αποτελεσματικά όταν η διεργασία της μάθησης είναι εναρμονισμένη με την πραγματικότητα και τις συνθήκες που αντιμετωπίζει. Την ίδια θέση έχει υποστηρίξει και πρωτύτερα ο Thorndike ο οποίος υποστήριξε ότι συντελείται επιλογή σε αυτά που μαθαίνουμε μέσω της δοκιμής και της πλάνης. Δηλαδή ο διδασκόμενος μαθαίνει αυτό που νιώθει ότι είναι ικανοποιητικό για τον ίδιο και όσο περισσότερο αυτό επαναλαμβάνεται, τόσο πιο δυνατή γίνεται η μάθηση (Thorndike, 1931).

Ο κύκλος της μάθησης του Kolb αποτελείται από τέσσερα στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα και να πάρει αποφάσεις στηριζόμενο στις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Κατά το δεύτερο στάδιο, το άτομο δρα και αποκτά νέες εμπειρίες. Κατά το τρίτο στάδιο, το άτομο εξετάζει τις νεοαποκτηθείσες εμπειρίες και εξάγει συμπεράσματα. Και τέλος, κατά το τέταρτο στάδιο, το άτομο συνδέει τις καινούριες εμπειρίες με προγενέστερες γνώσεις που διαθέτει διαμορφώνοντας κανόνες δράσης που θα του επιτρέψουν να δράσει πιο αποτελεσματικά στο μέλλον.

Πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με τον κύκλο της μάθησης του Kolb. Ενδεικτικά θα αναφερθώ στον Illeris, ο οποίος στηριζόμενος και στις απόψεις του αμερικανού ψυχολόγου και θεωρητικού της μάθησης Donald Schon, υποστηρίζει πως η μάθηση στον πραγματικό κόσμο δε συμβαίνει σύμφωνα με αυτό το είδος λογικής συστηματοποίησης. Επιπλέον αναφέρει πως για τον Kolb η διεργασία της μάθησης αποτελεί ατομικό ζήτημα και εντελώς εσωτερικό φαινόμενο χωρίς να υπάρχει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Με τη δεύτερη παρατήρηση φαίνεται να συμφωνεί και ο Jarvis ο οποίος τονίζει πως η εμπειρία δεν είναι ένα ουδέτερο φαινόμενο ενώ ο τρόπος που αυτή ερμηνεύεται είναι κοινωνικά καθορισμένος.

1.3. Κριτικός Στοχασμός

Ο Dewey ορίζει τον κριτικό στοχασμό ως ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση των αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου (σ.9). Με τον παραπάνω ορισμό ο Dewey εννοεί πως πρέπει να εξετάζουμε κριτικά το περιεχόμενο παλιότερων γνώσεων ή πεποιθήσεων που μας επηρέασαν αποτελώντας το υπόβαθρο του αντιληπτικού μας συστήματος.

Η κριτική θεωρία όπως διαμορφώθηκε από τη σχολή της Φρανκφούρτης έχει στον πυρήνα της ορισμένες πολιτικές και ηθικές παραδοχές τις οποίες υιοθετεί από τα έργα του Hegel και του Marx, από την κοινωνιολογία, την ανθρωπολογία και την ψυχανάλυση. Εκκινά από το αξίωμα ότι οι καπιταλιστικές κοινωνίες διέπονται από κοινωνικές ανισότητες. Οι πολίτες ζουν σε ένα αλλοτριωμένο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο δεν αμφισβητούν αλλά δέχονται ως αυτονόητο. Στόχος λοιπόν της κριτικής θεωρίας είναι να απελευθερώσει το άτομο από το πλέγμα των αλλοτριωτικών θεσμών, ιδεών και παραγωγικών σχέσεων που διέπουν την καπιταλιστική κοινωνία.

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθηστές γίνονται ικανοί να αμφισβητούν πολιτικές πεποιθήσεις και τις σχέσεις προσδιορισμού επάνω στις οποίες είναι θεμελιωμένες οι κοινωνικές αλήθειες τόσο στις κοινότητες στις οποίες εργάζονται όσο και στην ευρύτερη κοινωνία της οποίας αποτελούν μέλη (McLaren, 1995, σ.227).

1.3.1. Μετασχηματίζουσα μάθηση (J. Mezirow)

Ο Mezirow ορίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως τη διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς (σύστημα αντιλήψεων, νοητικές συνήθειες κλπ.) για να τα κάνουμε πιο περιεκτικά, διαφοροποιημένα, ανοικτά, συναισθηματικά ικανά για αλλαγή και στοχαστικά, έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν πεποιθήσεις και απόψεις οι οποίες θα αποδειχτούν περισσότερο αληθινές ή δικαιολογημένες στην καθοδήγηση της πράξης (2000, σ.7-8).

Κεντρική ιδέα του Mezirow αποτελεί η πεποίθηση ότι το άτομο κατά την παιδική ηλικία υιοθετεί ένα σύστημα νοητικών συνηθειών το οποίο αντιλαμβάνεται ως προβληματικό ή ατελές κατά την ενήλικη ζωή. Σκοπός επομένως της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι να αναπλάσει αυτό το σύστημα νοητικών συνηθειών ώστε να γίνει πιο ανοιχτό και δεκτικό στην αλλαγή (2009, σ.92).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση διακρίνεται από τέσσερα είδη μάθησης. Το πρώτο είδος συνίσταται σε επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης. Πρόκειται για μια διεργασία κατά την οποία τροποποιούμε μια προγενέστερη άποψη χωρίς να θέτουμε υπό αμφισβήτηση το ευρύτερο πλέγμα νοητικών συνηθειών στο οποίο υπάγεται η άποψη αυτή. Το δεύτερο στάδιο συνίσταται στην υιοθέτηση μιας νέας άποψης που όμως είναι συμβατή με το πλαίσιο που το άτομο έχει ενστερνιστεί, κατά συνέπεια το άτομο δεν αλλάζει τις γενικές προδιαθέσεις βάσει των οποίων ερμηνεύει την πραγματικότητα. Το τρίτο στάδιο αποτελεί ριζικό μετασχηματισμό μιας άποψης. Τέλος, κατά το τέταρτο

στάδιο το άτομο αναπλαισιώνει τις εμπειρίες του, αλλάζει δηλαδή όχι μόνο τα όσα γνωρίζει αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής διεργασίας, ο εκπαιδευτής ενηλίκων υπερβαίνει τον καθορισμένο ρόλο του, αναπτύσσει τον εαυτό του πέρα από τα όρια της εργασίας του και τον μετατρέπει σε συνεργατικό μαθητόντα, καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να μεταβιβαστεί η εξουσία του στην ίδια την εκπαιδευόμενη ομάδα, όσο το δυνατόν πιο σύντομα (Mezirow, 2007, σ.54 & 68).

Έντονη κριτική στον Mezirow ασκήθηκε από τον Jarvis, καθώς ο πρώτος εξετάζει τη χειραφέτηση του ατόμου κυρίως από ψυχολογική σκοπιά και όχι ως κοινωνική δράση των ατόμων (Jarvis, 2004, σ.147). Ο Mezirow εξηγεί πως η κοινωνική δράση είναι δυνατόν να αναπτυχθεί, όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει να είναι απόφαση των εκπαιδευόμενων και όχι του εκπαιδευτή τους. Τονίζει πως οι εκπαιδευτές δε θα πρέπει να παροτρύνουν σε ανάληψη συγκεκριμένης πολιτικής δράσης καθώς κάτι τέτοιο θα αποτελούσε κατήχηση και τότε θα κάναμε λόγω για μια νέου τύπου καταδυνάστευση του ατόμου (Mezirow, 1989, σ. 173).

1.4. Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες (Κόκκος Α.)

1.4.1. Θεωρητικές αρχές

Όλες οι συζητήσεις για εκπαιδευτικά ζητήματα συνεπάγονται εκτιμήσεις αξιών και αυτή η αλήθεια ενσωματώθηκε στον συχνά αμφιλεγόμενο τομέα της τέχνης. Ο Πλάτων θεωρούσε την εκπαίδευση στην τέχνη ως επικίνδυνη για την κοινωνία, οι θρησκευτικοί και πολιτικοί ηγέτες παρείχαν στήριξη στα ατελιέ των πιο ταλαντούχων καλλιτεχνών κατά την Αναγέννηση, οι ολοκληρωτικές κυβερνήσεις του εικοστού αιώνα εισέρχονται αμέσως στην τάξη των τεχνών και ακόμη και στις δημοκρατικές κοινωνίες υπάρχουν έντονες και ανεπίλυτες συζητήσεις σχετικά με το εάν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν δημόσια κεφάλαια για τη στήριξη σχολών τέχνης ειδικά αν μερικοί από τους σπουδαστές παράγουν έργα που προσβάλλουν την κοινωνικές ή πολιτικές αξίες τμημάτων της κοινότητας (Gardner, 1989a,b). Στο παρόν υποκεφάλαιο δε θα ασχοληθούμε με τη δημιουργία έργων τέχνης αλλά με την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Ωστόσο η παραπάνω εισαγωγή καταδεικνύει τη σημασία που έχει για ολόκληρη την κοινωνία η τέχνη καθώς μέσω αυτής μπορούν να τεθούν υπό αμφισβήτηση παγιωμένες αντιλήψεις.

Το έργο τέχνης λέει ο Αντρέ Μπρετόν έχει αξία μόνο στο βαθμό που πάλλεται, διατρεχόμενο από στοχασμούς του μέλλοντος. Ένα από τα σπουδαιότερα καθήκοντα της

τέχνης ήταν πάντα να δημιουργεί μια ζήτηση, για την ικανοποίηση της οποίας δεν έχει έρθει ακόμα η ώρα (Benjamin, 2013, σ.49). Ενώ ο Αντόρνο θεωρεί ως έκπτωση της τέχνης τη μαζική τέχνη που δημιουργείται με τα νέα μέσα αναπαραγωγής. Ο Αντόρνο στο δοκίμιό του «Ο φετιχιστικός χαρακτήρας στη μουσική και η οπισθοχώρηση της ακοής», τονίζει ότι η αγορά που κατέστησε σε πρώτη φάση δυνατή την αυτονομία της αστικής τέχνης επιτρέπει τη δημιουργία μιας βιομηχανίας της τέχνης, η οποία διεισδύει στους πόρους του ίδιου του έργου τέχνης και με τον εμπορευματικό χαρακτήρα της τέχνης ωθεί τον θεατή να πάρει τη θέση που αντιστοιχεί τυπικά στον καταναλωτή.

Σύμφωνα με τον Καστοριάδη, ο τρόπος ύπαρξης της τέχνης είναι η «μορφοποίηση» του Χάους. Όσο για τη σχέση του υποκειμένου με το έργο τέχνης δεν πρόκειται για εξήγηση – ακόμα κι αν μέσα στο έργο τέχνης υπάρχουν στοιχεία που προέρχονται από τη συνολιστική – ταυτιστική λογική – ούτε για κατανόηση – αφού το έργο δεν κρύβει κάποιο προϋπάρχον νόημα, το οποίο θα περίμενε τη μίμηση ή την ερμηνεία του από το υποκείμενο – αλλά ούτε και για διαύγηση. Η μουσική για παράδειγμα δε μιμείται τα ανθρώπινα συναισθήματα αλλά γεννά αισθήματα, αισθήματα απόλυτα μοναδικά που προσπαθούμε κατά το δυνατόν να συσχετίσουμε με όσα γνωρίζουμε, πρόκειται λοιπόν για μορφοποίηση του Χάους. Μπροστά σε ένα έργο τέχνης νιώθει κανείς μια απόλαυση που είναι τελείως διαφορετική με αυτό που νιώθει όταν τρώει καλά, όταν κερδίζει χρήματα ή όταν πλαγιάζει με κάποιον. Όχι, η αισθητική απόλαυση δε συνδέεται με την επιθυμία. Αυτό φαίνεται λίγο άχρωμο σε σύγκριση με τον Αριστοτέλη, αλλά εδώ είναι εξαιρετικά σημαντική η ιδέα της ανιδιοτέλειας (Καστοριάδης, 2008, σ.155).

Σύμφωνα με τον Καντ το έργο τέχνης δεν έχει σκοπό. Ο Καντ πιστεύει ότι κάθε έργο υπάρχει πρώτα από μόνο του και εν συνεχεία το βλέπει κανείς. Από την άλλη ο Σαρτρ αναφερόμενος στη λογοτεχνία τονίζει ότι το αντικείμενο της λογοτεχνίας δεν έχει άλλη υπόσταση από την υποκειμενικότητα του αναγνώστη: η αναμονή του Ρασκόλνικοφ είναι η αναμονή μου που του τη δανείζω. Χωρίς αυτήν την ανυπομονησία του αναγνώστη, η ανυπομονησία του Ρασκόλνικοφ δε θα ήταν παρά μια συλλογή αδρανών σημάτων. Ένα έργο τέχνης μπαίνει μέσα στον ωφελμιστικό κύκλο και αν θέλει να το πάρουν στα σοβαρά, θα πρέπει να κατέβει από τον γεμάτο με ακατάλληλους σκοπούς ουρανό, να υποταχτεί αγόγγυστα και να γίνει ωφέλιμο με τη σειρά του, δηλαδή να παρουσιαστεί σαν ένα μέσο για να διευθετεί τα μέσα (Sartre, 1947, σ.139).

Επιπλέον ο Σαρτρ τονίζει την επίδραση του χώρου στη διεργασία της νοηματοδότησης. Εάν μέσα στο μυθιστόρημα οι ήρωες βρίσκονται μέσα σ' αυτόν τον

πύργο ή αυτήν τη φυλακή, εάν περπατούν μέσα σ' αυτόν τον κήπο, πρόκειται από τη μια μεριά για την απόδοση των ανεξάρτητων αιτιατών σειρών (το πρόσωπο του έργου ήταν σε μια ορισμένη ψυχική κατάσταση συνέπεια μιας σειράς ψυχολογικών και κοινωνικών γεγονότων από την άλλη μεριά πήγαινε σε ένα καθορισμένο μέρος και η διαμόρφωση της πόλης των αναγκάζει να διασχίσει ένα ορισμένο πάρκο) και ταυτόχρονα πρόκειται για την έκφραση μιας βαθύτερης τελικότητας. Γιατί ο συγγραφέας δε δημιούργησε το πάρκο παρά μόνο για να εναρμονιστεί με μια ορισμένη ψυχική κατάσταση, για να την εξηγήσει με τα πράγματα ή για να την κάνει ανάγλυφη από μια ζωντανή αντίθεση, και ίδια ψυχική κατάσταση έχει επινοηθεί σε σχέση με το τοπίο.

Με την προσέγγιση του Σαρτρ φαίνεται να συμφωνεί ο φιλόσοφος G. Simmel, ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις μας και στον «ψυχικό τόνο» ενός τοπίου. Ο ψυχικός τόνος που αποδίδουμε σε ένα τοπίο σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε την πραγματικότητα, καθώς και με την εκάστοτε διάθεσή μας. Στο ίδιο πνεύμα και ο Bachelard, υποστηρίζει ότι η βίωση του χώρου μας προκαλεί να ανασύρουμε ιδέες και ψυχικές καταστάσεις που λανθάνουν στο βάθος της συνείδησής μας.

Για παράδειγμα στο «Ο ήλιος ανατέλλει» του Χεμινγκουέι, η ισπανική φύση έτσι όπως περιγράφεται με ποιμενικές, σχεδόν βιβλικές εικόνες απόλυτης αρμονίας του ανθρώπου με τη φύση έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις παρηκμασμένες, διεστραμμένες και πολύπλοκες σχέσεις της σύγχρονης εποχής, όπως αυτές εκφράζονται από την παρέα των Αμερικανών και Βρετανών, οι οποίοι ως επισκέπτες μολύνουν αυτήν την αγνή και παραδοσιακή εικόνα.

1.4.2. Τα στάδια της μεθόδου

Η μέθοδος αποτελείται από έξι στάδια:

1. Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Όταν ο εκπαιδευτής διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευόμενοι ενστερνίζονται δυσλειτουργικές απόψεις, συντονίζει μια συζήτηση με στόχο να δοθούν στους συμμετέχοντες εναύσματα για κριτικό στοχασμό. Εάν εκείνοι βιώσουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, ο εκπαιδευτής τους προτείνει να συζητήσουν τα συγκεκριμένα θέματα στις επόμενες συναντήσεις.

2. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους

Ο εκπαιδευτής τους ζητά να καταγράψουν τις ιδέες τους. Αυτό γίνεται για δύο λόγους. Αφενός θα δώσει υλικό στον εκπαιδευτή για να διαμορφώσει τη στρατηγική του και αφετέρου θα χρησιμεύσει κατά το τελικό στάδιο όπου θα υπάρξει σύγκριση των αρχικών με τις τελικές απόψεις.

3. Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων

Ο εκπαιδευτής και η ομάδα διατυπώνουν ορισμένα κριτικά ερωτήματα, που σχετίζονται με τις προς επανεξέταση απόψεις, και που θα αξιοποιηθούν ως αφόρμηση της συζήτησης.

4. Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτής και η ομάδα επιλέγουν έργα από όλες τις μορφές τέχνης, τα οποία θα πρέπει να σχετίζονται οργανικά με τα κριτικά ερωτήματα τα οποία διερευνώνται από την ομάδα. Απαραίτητη είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην επιλογή των έργων.

5. Επεξεργασία των έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να αφιερώσουν χρόνο στην παρατήρηση του έργου, στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να εντοπίσουν στο έργο συμβολισμούς, στοιχεία που εκπλήσσουν κλπ. Έπειτα εξετάζουν το έργο πιο αναλυτικά εστιάζοντας στα στοιχεία που τους εξέπληξαν. Και, τέλος κάνουν ανασκόπηση του έργου ολιστικά, αξιοποιώντας τις ιδέες που προέκυψαν στις προηγούμενες φάσεις.

6. Αναστοχασμός επάνω στην εμπειρία

Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα που είχαν απαντήσει κατά το δεύτερο στάδιο, έπειτα ο εκπαιδευτής συντονίζει μία συζήτηση όπου θα συγκριθούν δημιουργικά οι απόψεις που διατυπώθηκαν κατά το δεύτερο και έκτο στάδιο.

1.5. Συνθετική προσέγγιση του P. Jarvis

Για τον Jarvis (Jarvis, 1987, σ.32) η ανθρώπινη μάθηση είναι ο συνδυασμός των διεργασιών κατά τη διάρκεια της ζωής, όπου το όλον άτομο – σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και νους (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, συναισθήματα, πεποιθήσεις, αξίες και αισθήσεις) – βιώνει και αντιλαμβάνεται κοινωνικές καταστάσεις, το περιεχόμενο των οποίων μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή με κάποιο συνδυασμό

των προηγούμενων) και ενσωματώνεται στην ατομική βιογραφία του, με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (ή πιο έμπειρο) άτομο.

Για τον Jarvis η μάθηση είναι τόσο εμπειρική όσο και υπαρξιακή (Jarvis, 2006). Είναι ο άνθρωπος που μαθαίνει και το αποτέλεσμα της μάθησης είναι ο αλλαγμένος άνθρωπος, παρόλο που αυτός ο αλλαγμένος άνθρωπος μπορεί να προκαλέσει αρκετά και διαφορετικά μεταξύ τους κοινωνικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Jarvis και Parker (στο Jarvis & Parker, 2005) από τη στιγμή που η μάθηση είναι ανθρώπινη, τότε κάθε επιστήμη που εστιάζει στον άνθρωπο εμπεριέχει μια θεωρία μάθησης ή τουλάχιστον συνεισφέρει στην αντίληψή μας για τη μάθηση.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Jarvis, η μάθηση δεν είναι απλώς μια ευχάριστη ψυχολογική διεργασία που πραγματοποιείται απομονωμένα από τον κόσμο στον οποίο ζει ο εκπαιδευόμενος, αλλά είναι στενά συνδεδεμένη με τον κόσμο και επηρεάζεται από αυτόν (όπως παρατίθεται στο Κόκκος, 2005, σ.80). Όπως και ο Freire, θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη και συνεπώς ο στοχασμός των εκπαιδευομένων για τις εμπειρίες τους – νευραλγικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων – δεν πραγματοποιείται στο κενό. Αντίθετα, καθορίζεται αφενός από τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης (φορείς και εκπαιδευτές), που συνειδητά ή ασυνείδητα μεταδίδουν στους εκπαιδευόμενους τμήμα του δικού τους κυρίαρχου ιδεολογικού και αξιολογικού συστήματος, και αφετέρου από τις κοινωνικο – πολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εσωτερικεύουν μέσω της κοινωνικοποίησης (Κόκκος, 2005).

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω ο Jarvis θεωρεί ότι βασικό προσόν του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι το να είναι καλός άνθρωπος (Jarvis, 2005, σ.188-197). Η ιδιότητα του καλού ανθρώπου είναι συνδεδεμένη με την έννοια του αυθεντικού ανθρωπισμού, τη συνειδητοποίηση δηλαδή ότι η ανθρωπιά μας πηγάζει από την αγάπη, την αφοσίωση και τη δέσμευση προς τον άνθρωπο (Freire, 1977a, σ.109-110). Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι «η εκπαίδευση είναι ανθρωπιστική πράξη και η διδασκαλία μια ηθική πράξη» θεωρεί σημαντικότερη παράμετρο του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων την ικανότητα του σχετίζεσθαι και δηλώνει απερίφραστα ότι «αν δεν μπορείς να σχετιστείς με τους εκπαιδευόμενους σου, τότε δε θα γίνεις ποτέ καλός εκπαιδευτής» (Πιέρα Λευθεριώτου, 2009, σ.281).

1.6. Χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευόμενων

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι υιοθετούν σε μια δεδομένη στιγμή περισσότερους ρόλους, οι οποίοι επηρεάζουν τον διαθέσιμο χρόνο και ενέργεια που μπορούν να διαθέσουν και να επενδύσουν ως μαθητές (Polson, 1993). Ταυτόχρονη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αποτελεί και το φαινόμενο ανομοιογένειας στην ομάδα ενηλίκων που διδάσκει, σε αντίθεση με ομάδες ανήλικων μαθητών. Οι ανήλικοι μαθητές ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα και διανύουν το ίδιο εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης (Polson, 1993).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005, σ.86-93), οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι σχετίζονται με τη φάση ζωής που διανύουν και τις ανάγκες που προκύπτουν. Η συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι απολύτως συνειδητή και συνδεδεμένη με σαφείς στόχους. Αυτοί οι στόχοι μπορεί να είναι είτε επαγγελματικοί, είτε να σχετίζονται με την εκπλήρωση κοινωνικών ρόλων, προσωπικής ανάπτυξης ή απόκτησης κύρους.

Επίσης, οι ενήλικοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών. Έχουν λοιπόν την ανάγκη, το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να σχετίζεται με τις εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί. Επιλέγουν το είδος της εκπαίδευσης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν. Η προγενέστερη εμπειρία γίνεται αφετηρία για την καινούρια μάθηση (Κόκκος, 2005, σ.88). Πρόκληση, βέβαια, αποτελεί ότι βάσει αυτών των εμπειριών ο ενήλικας εκπαιδευόμενος έχει ήδη διαμορφώσει τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, που αν είναι άκαμπτα, πιθανόν να μην αποδέχεται εύκολα τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που προσφέρει η εκπαίδευση (Polson, 1993).

Επιπλέον, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους μάθησης με τους οποίους μαθαίνουν. Ο καθένας προτιμά ορισμένους τρόπους μάθησης περισσότερο από άλλους και οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, μέσα από διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες, έχουν αποκρυσταλλώσει αυτούς τους τρόπους πιο έντονα σε σχέση με τους ανήλικους. Σύμφωνα με τον Rogers (1995, σ.105), ο εκπαιδευτής χρειάζεται να βρει μεθόδους που θα δώσουν σε κάθε συμμετέχοντα πλήρες πεδίο για την εξάσκηση των δικών του ιδιαίτερων μαθησιακών μεθόδων και, κατά το δυνατόν, να μην επιβάλλει τη δική του μέθοδο.

Επιπρόσθετα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θέλουν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι. Γνωρίζουν τις ανάγκες τους και θέλουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού

προγράμματος που συμμετέχουν να ανταποκρίνεται σε αυτές. Έχουν την τάση για αυτοκαθορισμό, ενεργητική συμμετοχή και χειραφέτηση.

Ακόμη, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, δεν έχουν μια απρόσκοπτη πορεία προς τη μάθηση αλλά αντιμετωπίζουν εμπόδια. Τα εμπόδια μπορεί να οφείλονται σε κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, μπορεί να απορρέουν από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους ή μπορεί να είναι εσωτερικά, να απορρέουν δηλαδή από την προσωπικότητά τους. Αυτά τα εσωτερικά εμπόδια μπορεί να σχετίζονται είτε με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες, να έχουν διαμορφώσει δηλαδή πεποιθήσεις που τους εμποδίζουν να αφομοιώσουν τα νέα δεδομένα, είτε να απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, να φοβούνται δηλαδή ότι δε θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του προγράμματος ή να έχουν συνδυάσει το σχολικό σύστημα με αρνητικά συναισθήματα.

Τέλος, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. Καταφεύγουν σε αυτούς τους μηχανισμούς προκειμένου να μην αμφισβητήσουν αυτά που πιστεύουν. Όταν η πραγματικότητα γίνεται πολύ βίαιη και καταστρεπτική, αναγκάζεται κανείς να αρνηθεί πάση θυσία να την αναγνωρίσει. Κι όταν φτάσει κανείς στο σημείο να την αναγνωρίσει, συχνά εκφράζει μια διάθεση αυτοϊσοποίησης ή μια επιθετικότητα απέναντι στην υπόλοιπη ομάδα (Oliviera, 1985, σ.198-199).

Συμπεράσματα

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση του έργου σημαντικών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων προκύπτει όπως υποστηρίζει και ο Rogers (1999, σ.112) πως ούτε μεταξύ των ειδικών της εκπαίδευσης ενηλίκων υπάρχει ομοφωνία απόψεων.

Ο Knowles υπογραμμίζει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων σε σχέση με τους ανηλικούς και τονίζει την ανθρωπιστική προσέγγιση που πρέπει να υπάρχει στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Rogers θέτει στο επίκεντρο της θεωρίας του τον άνθρωπο και την τάση του για αυτοπραγμάτωση, αυτενέργεια και αυτοπροσδιορισμό. Ο Freire αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ενηλίκων ως διαδικασία απεγκλωβισμού του ατόμου από την κυρίαρχη κουλτούρα και από δυνάμεις που καθορίζουν τη ζωή του. Ο Mezirow τονίζει τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού ως απαραίτητου μέσου για το μετασχηματισμό διαστρεβλωμένων πεποιθήσεων που εμποδίζουν το άτομο να εναρμονιστεί με την πραγματικότητα. Ο Κόκκος επεξεργάζεται

τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης και εντάσσει την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας σε αυτήν. Οι Dewey και Kolb προσδιορίζουν τη μάθηση ως διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και το στοχασμό επάνω σε αυτήν. Και τέλος ο Jarvis, τονίζει την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο και αναφέρει πως η διεργασία της μάθησης αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης με την κοινωνία.

Παρά τις όποιες διαφορές στις θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, διακρίνονται και κάποια σημεία σύγκλισης. Η σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων επισημαίνεται σε όλες τις θεωρίες όπως επίσης και η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας.

Κοινός τόπος επίσης είναι πως υπάρχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους ενήλικους εκπαιδευομένους από τους ανήλικους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένους στόχους, διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών, έχουν αποκρυσταλλώσει τους αποδοτικότερους για εκείνους τρόπους μάθησης, έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή, αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση (εσωτερικά ή εξωτερικά) και αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης. Ο Cross (1981), κατατάσσει τα εμπόδια σε τρεις κατηγορίες. Σε εκείνα που αφορούν σε καταστάσεις ζωής (π.χ. φροντίδα παιδιών), στα εμπόδια που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. κακή οργάνωση) και στα εμπόδια προδιάθεσης που συνδέονται με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Αν επιχειρούσαμε να δώσουμε ένα ορισμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα λέγαμε ότι αποτελεί μια θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης, όπου η ομάδα των μαθητευομένων είναι χωρισμένη και που τα διαλογικά συστήματα τηλεπικοινωνιών χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν τους μαθητευομένους, το διδακτικό υλικό και τους διδάσκοντες. Στις επόμενες ενότητες θα δούμε πώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλει στην εκπαίδευση ενηλίκων και πώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων οδηγούν στη δημιουργία του κατάλληλου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού.

2. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στην ανώτατη εκπαίδευση περιστρέφεται γύρω από την τεράστια αύξηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Novak, 2002; Meyer, 2002). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι μια μελλοντική πιθανότητα για την οποία θα πρέπει να προετοιμαστεί η ανώτατη εκπαίδευση, αλλά μια τωρινή πραγματικότητα που δημιουργεί ευκαιρίες και προκλήσεις στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μια πραγματικότητα που προσφέρει στους σπουδαστές μεγάλο εύρος επιλογών σχετικά με το πού, πότε, πώς και από ποιον θα μάθουν, μια πραγματικότητα που καθιστά τη μάθηση προσβάσιμη σε μεγαλύτερο πλήθος ατόμων (Mehrotra Hollister & McGahey, 2001).

Το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας σε ολόκληρο τον κόσμο έχει προσελκύσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Willis, 1994; Binhabaum, 2001; Moore, 2003), εγείροντας ταυτόχρονα χιλιάδες ερωτήματα και προβληματισμούς αναφορικά με το τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιο είναι το μέλλον της, ποιες οι διαφορές της σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση κλπ.

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε μια εννοιολογική οριοθέτηση τόσο της Εξ Αποστάσεως όσο και της Ανοικτής εκπαίδευσης, καθώς πολλές φορές οι δύο έννοιες συγχέονται, θα ακολουθήσουμε την ιστορική της διαδρομή από το 1833 ως σήμερα και θα αναφερθούμε στις θεωρίες που τη θεμελιώνουν.

2.1. Εννοιολογική οριοθέτηση

2.1.1. Η έννοια της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Ξεκινώντας θα πρέπει να τονίσουμε πως δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο κάθε ερευνητής έχει εξετάσει το ζήτημα από τη δική του σκοπιά εστιάζοντας ο καθένας σε διαφορετικά σημεία.

Οι Hanson, Maushak, Schlosser, Anderson, Sorenson και Simonson (1997), αναφέρουν πως η έννοια της απόστασης μπορεί να ερμηνευτεί με πολλούς τρόπους αφενός γιατί ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» έχει δοθεί σε πάρα πολλά προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε ένα τεράστιο κοινό μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας από μέσα και αφετέρου εξαιτίας των συνεχών αλλαγών στην τεχνολογία.

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» έχει πολλές φορές, εσφαλμένα, στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί για να ορίσει εκπαιδευτικές διαδικασίες που γίνονταν εκτός της

παραδοσιακής τάξης, για παράδειγμα κατ' οίκον εκπαίδευση, (Keegan, 1996) καθιστώντας έτσι την εννοιολογική αποσαφήνιση δυσκολότερη.

Ο Rudolf Manfred Delling (1966), ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως σχεδιασμένη και συστηματική δραστηριότητα που περιλαμβάνει την επιλογή, τη διδακτική προετοιμασία και παρουσίαση του διδακτικού υλικού σε συνδυασμό με την επίβλεψη και την υποστήριξη του εκπαιδευόμενου. Αυτός ο συνδυασμός επιτυγχάνεται με τη γεφύρωση της φυσικής απόστασης εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου με τη χρήση τουλάχιστον ενός κατάλληλου τεχνολογικού μέσου (Delling, 1966, σ.186)

Ο Dohmen, ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια συστηματικά οργανωμένη μορφή αυτό-εκπαίδευσης, στην οποία η συμβουλευτική των μαθητών, η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και η διασφάλιση της μαθητικής επιτυχίας στηρίζεται σε μια ομάδα εκπαιδευτικών επιφορτισμένων με διαφορετικές αρμοδιότητες. Πραγματοποιείται από απόσταση με τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων. Το αντίθετο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, καθώς στην τελευταία υπάρχει άμεσα επαφή διδάσκοντα και διδασκόμενου (Dohmen, 1967, σ.9)

Ο Peters (1973), κάνει λόγο για βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης η οποία στηρίζεται σε οργανωτικές αρχές. Επίσης τονίζει τη χρήση των τεχνολογικών μέσων κυρίως για την αναπαραγωγή υψηλής ποιότητας τεχνολογικού υλικού που θα δίνει τη δυνατότητα ταυτόχρονης διδασκαλίας μεγάλου αριθμού εκπαιδευόμενων οπουδήποτε και αν αυτοί βρίσκονται (Peters, 1973, σ.206).

Ο Holmberg (1977), αναφέρει ότι ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» καλύπτει ένα μεγάλο εύρος σπουδών, σε όλες τις βαθμίδες, που δεν υπόκεινται στη συνεχή και άμεση επιτήρηση του διδάσκοντα, καθώς δε βρίσκεται στην ίδια αίθουσα με τους διδασκόμενους, αλλά παρόλα αυτά, οι τελευταίοι επωφελούνται από το σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Holmberg, 1977, σ.9).

Οι Garrison και Shale (1987), αναφέρουν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δηλώνει ότι το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους δε γίνεται συνεχόμενα. Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενους για τη διευκόλυνση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση τεχνολογίας (Garrison & Shale, 1987, σ.11).

Οι Portway και Lane (1994) όρισαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όπου ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι είναι

γεωγραφικά χωρισμένοι και γι' αυτό το λόγο στηρίζονται σε ηλεκτρονικές συσκευές και έντυπο υλικό για τη μετάδοση της διδασκαλίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει την εξ αποστάσεως διδασκαλία, αυτό το ρόλο έχει ο διδάσκοντας στη διαδικασία, και την εξ αποστάσεως μάθηση, αυτός είναι ο ρόλος του μαθητή (Portway & Lane, 1994, σ.295).

Ο Moore (1977), ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως κατηγορία εκπαιδευτικών μεθόδων όπου οι διδακτικές συμπεριφορές εκτελούνται ανεξάρτητα από τις μαθησιακές συμπεριφορές, ακόμα και αυτές που σε άλλες περιστάσεις θα εκτελούνταν παρουσία των εκπαιδευομένων. Επομένως, η επικοινωνία ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενους πρέπει να γεφυρωθεί με τη βοήθεια έντυπου ή ψηφιακού υλικού (Moore 1973; Moore, 1977).

Στην προσπάθειά του να συμβάλει στον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο Keegan (1996) ανέλυσε τους παραπάνω ορισμούς και κατέληξε σε έναν συνεκτικό ορισμό που περιλαμβάνει πέντε βασικά σημεία:

Υπάρχει μόνιμος διαχωρισμός μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που τη διαχωρίζει από την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο.

Υπάρχει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και την υποστήριξη των διδασκόμενων, γεγονός που τη διαχωρίζει από την αυτοδιδασκαλία και την αμιγώς προσωπική μελέτη.

Γίνεται χρήση οπτικοακουστικού υλικού, έντυπου υλικού ή υπολογιστή προκειμένου να μεταφερθεί το περιεχόμενο του μαθήματος και να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου.

Υπάρχει αμφίδρομη επικοινωνία προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να επωφεληθεί από το διάλογο και την επικοινωνία, γεγονός που τη διαχωρίζει από άλλες χρήσεις της τεχνολογίας.

Υπάρχει σχεδόν μόνιμος διαχωρισμός της εκπαιδευτικής ομάδας κατά τη διάρκεια του προγράμματος με στόχο οι διδασκόμενοι να διδάσκονται ανεξάρτητα ως μονάδες και όχι ως ομάδα μάθησης. Δίνεται όμως η δυνατότητα περιοδικών συναντήσεων είτε πρόσωπο με πρόσωπο είτε εξ αποστάσεως (Keegan, 1996, σ.50).

Καταληκτικά αξίζει να αναφέρουμε και τον ορισμό του Simonson (2009) όπου ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια θεσμοθετημένη μορφή εκπαίδευσης στην οποία η ομάδα των μαθητευομένων είναι χωρισμένη, και που τα διαλογικά συστήματα

τηλεπικοινωνιών χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν τους μαθητευομένους, το διδακτικό υλικό και τους εκπαιδευτικούς (Schlosser & Simonson, 2009, σ.1).

2.1.2. Η έννοια της Ανοικτής εκπαίδευσης

Η ανοικτότητα στην εκπαίδευση δεν προκύπτει από τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης αλλά σχετίζεται με μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της εκπαίδευσης (Peters, 2009), σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι λιγότερο δαπανηρή, θα πρέπει να παρέχονται στους ανθρώπους περισσότερες ευκαιρίες και ερεθίσματα για να κερδίσουν περισσότερα προσόντα και θα πρέπει να στηρίζεται το δικαίωμα των ανθρώπων να αναπτύσσονται στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998), η ανοικτή εκπαίδευση είναι ένα ιδεώδες σύμφωνα με το οποίο η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, απευθύνεται σε ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων (ηλικία, επάγγελμα κλπ), παρέχει ευελιξία σχετικά με το χώρο το χρόνο και το ρυθμό μελέτης και τέλος, παρέχει ελεύθερη πρόσβαση (χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις).

Η ανοικτή εκπαίδευση χρησιμοποιεί ως κατεξοχήν μέθοδο διδασκαλίας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία διασφαλίζει την ελεύθερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παρέχει ευκαιρίες για δια βίου μάθηση και κατάρτιση, όπως αυτή υπαγορεύεται από τις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998).

2.2. Ιστορική Αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ραγδαία εξάπλωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των τεχνολογικών μέσων που είναι διαθέσιμα, η αφετηρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βρίσκεται σχεδόν 200 χρόνια πριν (Hanson et all, 1997; Meyer, 2002; Birnbaum, 2001; Mehrotra et al, 2001). Σύμφωνα με τον Moore (1990) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρωτοεμφανίζεται στα μέσα του 1800 ως εκπαίδευση δια αλληλογραφίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύχθηκε στη Γερμανία από δύο καθηγητές γλώσσας, τους Charles Toussaint και Gustav Langenscheidt (Watkins,1991). Άλλος ένας πρωτοπόρος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ο Άγγλος Isaac Pitman, ο οποίος δίδαξε στενογραφία μέσω αλληλογραφίας στην Αγγλία το 1840 (Verduin & Clark, 1991).

Η εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας έφτασε στην Αμερική το 1873 όταν η Anna Eliot Ticknor ίδρυσε στη Βοστώνη έναν οργανισμό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για να ενθαρρύνει την κατ' οίκον εκπαίδευση. Μέσα σε 24 χρόνια, ο οργανισμός είχε περίπου 10.000 σπουδαστές (Watkins, 1991).

Από το 1883 έως το 1891 τα ακαδημαϊκά διπλώματα πιστοποιούνται από την πολιτεία της Νέας Υόρκης μέσω του κολεγίου Chautauqua of Liberal Arts για όσους έχουν ολοκληρώσει τα απαιτούμενα μαθήματα μέσω αλληλογραφίας. Ο καθηγητής του πανεπιστημίου του Yale, το οποίο στηρίζει το πρόγραμμα, William Rainey, αναφέρει χαρακτηριστικά πως οι μαθητές που έχουν ολοκληρώσει έναν συγκεκριμένο αριθμό εξ αποστάσεως μαθημάτων, γνωρίζουν το διδασκόμενο αντικείμενο καλύτερα από ότι εκείνοι που παρακολούθησαν τις πρόσωπο με πρόσωπο παραδόσεις. Τονίζει ακόμα, ότι στο κοντινό μέλλον ο όγκος της εργασίας που θα παράγεται μέσω αλληλογραφίας θα είναι μεγαλύτερος από εκείνον που θα παράγεται στο κολέγιο. Όταν οι εκπαιδευόμενοι που επικοινωνούν μέσω αλληλογραφίας θα είναι αριθμητικά περισσότεροι από εκείνους που επικοινωνούν προφορικά στην παραδοσιακή τάξη (Watkins 2003, σ.4).

Από τις αρχές του 1900, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει ενσωματωθεί στις πρακτικές πολλών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, όπως και τα ταξίδια της σχολής για να συναντήσουν φοιτητές εκτός πανεπιστημιούπολης για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής διδασκαλίας (Moore, 1990). Σύμφωνα με τον Meyer (2002), προκειμένου να συμβάλουν στην άμβλυνση των απαιτήσεων ενός ταξιδιού για τους διδάσκοντες και τους φοιτητές, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα άρχισαν να χρησιμοποιούν τις διαθέσιμες τεχνολογίες, όπως το τηλέφωνο, τις βιντεοκασέτες και την τηλεόραση. Αυτοί οι τύποι μεθόδων και μέσων ενημέρωσης συνέχισαν να χρησιμοποιούνται, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση άρχισε να αναπτύσσεται ως μορφή εκπαίδευσης.

Αρχίζοντας από τη δεκαετία του '80, οι δορυφορικές τηλεπικοινωνίες που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση εκπομπών, διαλέξεων και διδασκαλιών σε τοποθεσίες εκτός της πανεπιστημιούπολης έγιναν δημοφιλείς τρόποι διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από τα τέλη της δεκαετίας του '80 έως τη δεκαετία του '90 χρησιμοποιήθηκε διαδραστικό βίντεο με μικροκύματα.

Όταν έγινε διαθέσιμος ο Παγκόσμιος Ιστός, άρχισε να αναπτύσσεται η πεποίθηση, μεταξύ των πανεπιστημίων, ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι γεωγραφικά ή χρονικά περιορισμένη. Η ίδρυση των Ανοικτών Πανεπιστημίων αποτέλεσε ένα σημαντικό σταθμό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο.

Το Εξωτερικό Σύστημα Μελέτης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου αποτελεί το πρώτο ανοικτό πανεπιστήμιο. Ιδρύεται το 1826 ως μια κοσμική, ανατρεπτική απάντηση στα αρχαία πανεπιστήμια και το 1836 λαμβάνει έγκριση από το κράτος για την ανάπτυξη μιας σειράς λειτουργιών (Alan Tait, 2008). Η απόφαση του 1962 ότι το πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής θα γινόταν ένα πανεπιστήμιο εξ αποστάσεως διδασκαλίας, επέφερε μια θεμελιώδη αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιούνταν σε ένα μεγάλο μέρος του κόσμου. Ένα άλλο ορόσημο ήταν η ίδρυση, το 1971, του ανοικτού πανεπιστημίου του Ηνωμένου Βασιλείου, ένα πανεπιστήμιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που δίνει πτυχία, προσφέροντας πλήρη πτυχιακά προγράμματα, υψηλού επιπέδου σειρές μαθημάτων και την πρωτοποριακή χρήση μέσων (Holmberg, 1986).

Το ανοικτό πανεπιστήμιο έδωσε περισσότερο κύρος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πρόσφερε τα κίνητρα για την καθιέρωση παρόμοιων ιδρυμάτων στα βιομηχανικά έθνη, όπως τη Δυτική Γερμανία, Ιαπωνία και Καναδά, καθώς επίσης και σε έθνη με μικρότερο βαθμό ανάπτυξης όπως η Σρι Λάνκα και το Πακιστάν.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γιγαντώνεται συνεχώς. Το 2013, περίπου το 70% των ιδρυμάτων ανέφεραν ότι η ηλεκτρονική διδασκαλία ήταν κρίσιμη για τα μακροπρόθεσμα σχέδια τους, από 49% το 2003. Τα μόνα ιδρύματα που δεν είδαν τα online μαθήματα ως μέρος των μακροπρόθεσμων στρατηγικών τους ήταν τα μικρότερα μη κερδοσκοπικά κολλέγια. Το 2013, η εγγραφή σε ηλεκτρονικά μαθήματα αυξήθηκε σε περίπου 6,7 εκατομμύρια από 2 εκατομμύρια το 2003. Η ανάπτυξη είναι συνεχής και συχνά υπερβαίνει τις προσδοκίες των οργανωτών σχεδιασμού. Με άλλα λόγια, πάνω από το 30% των φοιτητών κολλεγίων εγγράφονται σε τουλάχιστον ένα διαδικτυακό μάθημα (Allen & Seaman, 2007).

2.3. Θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εισαγωγική πρόταση στο εγχειρίδιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του 2003, αναφέρει ότι η προσέγγιση της Αμερικής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ρεαλιστική και χωρίς θεωρία (Saba, 2003, σ.3). Επιπλέον ο Charles Wedemeyer, ένας θεωρητικός που έχει κάνει αξιολογες συνεισφορές στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ισχυρίζεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει ακόμη να αναπτύξει μια θεωρία που να σχετίζεται με την επικρατούσα τάση της εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής (Keegan, 1996, σ.56). Όπως σημειώνεται από τον Saba (2003), οι ρίζες της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης στις ΗΠΑ χρονολογούνται πίσω στο 1800, ωστόσο το πρώτο επιστημονικό περιοδικό *The American Journal of Distance Education*, ξεκίνησε να κυκλοφορεί το 1987 από τον Michael G. Moore. Αυτό το περιοδικό καθώς και τα συμπόσια του αμερικανικού κέντρου για τη μελέτη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που διοργανώθηκαν από τον Moore, υπογράμμισαν τη σημασία της θεωρητικής θεμελίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αναγνώρισαν τη συνεισφορά της έρευνας και της πρακτικής στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Saba, 2003).

Οι θεωρίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι οποίες αναπτύχθηκαν από κορυφαίους επιστήμονες στον τομέα όπως οι Holmberg, Wedemeyer, Moore και Peters, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις ευρείες ομάδες (Keegan, 1996; Saba, 2003).

Θεωρίες της αυτονομίας και ανεξαρτησίας με κύριους εκφραστές τους Holmberg, Wedemeyer, Dellinger και Moore. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Keegan, 1996; Saba, 2003). Σύμφωνα με τον Saba (2003), η κεντρική θέση που κατέχει ο εκπαιδευόμενος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της και η ειδοποιός διαφορά της από άλλες μορφές εκπαίδευσης (σ.4).

Η θεωρία της βιομηχανοποιημένης διδασκαλίας με κύριους εκφραστές τους Peters, Keegan, Garrison και Anderson, οι οποίοι ενδιαφέρονται κυρίως για τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του πεδίου. Ανησυχίες και ζητήματα σε επίπεδο δομής είναι ο τομέας που επικεντρώνεται αυτή η ομάδα των θεωρητικών, μαζί με το πώς τα ζητήματα αυτά επηρεάζουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Keegan, 1996; Saba, 2003).

Η θεωρία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με κύριους εκφραστές τους Holmberg, Baath, Smith, Stewart και Daniel, οι οποίοι υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Keegan, 1996).

Σύγχρονοι θεωρητικοί στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στη θεωρητική θεμελίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατέληξαν στις εξής θεωρίες:

Η θεωρία της ισοδυναμίας με εκφραστή τον Michael Simonson. Σύμφωνα με τον Simonson, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια οραματική ιδέα. Μπορεί να μεταβάλλει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση, με την προϋπόθεση να γίνει η εμπειρία του εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενου τόσο πλήρης, ικανοποιητική και αποδεκτή όσο η εμπειρία του εκπαιδευόμενου σε ένα πρόσωπο με πρόσωπο σύστημα εκμάθησης (Simonson, 1999).

Η θεωρία της συνεργατικής ελευθερίας με εκφραστή τον Morten Flate Paulsen καθηγητή στο Norwegian School of Information Technology. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία η ευελιξία και ελευθερία του ατόμου είναι σημαντικές παράμετροι. Σημαντικές πτυχές της ευελιξίας είναι ο χρόνος, ο χώρος, ο ρυθμός, το μέσο, η πρόσβαση και το περιεχόμενο (Paulsen, 2003). Καλά σχεδιασμένα περιβάλλοντα εικονικής συνεργατικής μάθησης βασίζονται σε πολλά μέσα που υποστηρίζουν την ατομική ευελιξία και άλλα που διευκολύνουν την οικειότητα σε μια μαθησιακή κοινότητα. Η θεωρία της συνεργατικής ελευθερίας βασίζεται σε τρεις πυλώνες: την ελεύθερη αλλά ελκυστική συμμετοχή, τα μέσα προαγωγής της ατομικής ευελιξίας και τα μέσα προαγωγής της εγγύτητας στη μαθησιακή κοινότητα (Paulsen, 2003).

Η θεωρία της πολυμορφικής εκπαίδευσης με κύριο εκφραστή τον Λιοναράκη, καθηγητή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ο καθηγητής προτείνει την πολυμορφική εκπαίδευση ως όρο ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κ.α.) δε βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση. Έτσι ο όρος πολυμορφική εκπαίδευση λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον (Λιοναράκης, 1998).

Συμπεράσματα

Από την παράθεση των θεωρητικών εννοιών διαπιστώνεται ότι ιστορικά εφευρίσκονται μεν νέες, ωστόσο, επανέρχονται και παλιότερες όχι όμως με ένα γραμμικό αποκλειστικά τρόπο (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014). Η έννοια της αλληλεπίδρασης διαπιστώνεται ότι επανέρχεται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Αντίστοιχα η έννοια της ανεξαρτησίας επανεμφανίζεται μετασηματισμένη ως αυτονομία. Τέλος επισημαίνεται ότι οι διάφορες αυτές θεωρητικές έννοιες σε κάποιες περιπτώσεις αλληλο-διαπλέκονται. Για παράδειγμα, η έννοια της

κοινωνικής παρουσίας εμπεριέχει, χωρίς άλλο, την έννοια της αλληλεπίδρασης (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει μια δέσμευση να ανοίξει ευκαιρίες και να γεφυρώσει ανισότητες, μια παιδαγωγική που ανακατευθύνει μέρος του ελέγχου και της εξουσίας που έχουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί προς τους εκπαιδευόμενους, ένα σύνολο εκπαιδευτικών αρχών σχεδιασμού και μεθόδων διευκόλυνσης της αλληλεπίδρασης, μια επανεξέταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και ένας τρόπος οργάνωσης των πόρων που αλλάζουν την ισορροπία του κεφαλαίου (τεχνολογίας) και της εργασίας (εκπαιδευτικοί) για να δημιουργήσουν ένα αποτελεσματικότερο σύστημα "(Moore, 2003, p.xxiii). Ως εκ τούτου, αυτή η μορφή εκπαίδευσης παρέχει «την υπόσχεση της καλύτερης διδασκαλίας, της καλύτερης ποιότητας της μάθησης και των πολύ καλύτερων αποδόσεων σε δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα για χρήματα που επενδύονται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» (Moore, 2003, σελ. Xxiii).

Σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των παραπάνω είναι η δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Το οποίο σχεδιασμένο βάσει των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα γίνει ο μεσολαβητής ανάμεσα το διδάσκοντα και το διδασκόμενο. Το πώς κάτι τέτοιο θα καταστεί δυνατό, θα ερευνήσουμε στην επόμενη ενότητα.

3. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ακόμη και με μια γρήγορη επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε πως το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί κύριο άξονα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού ουσιαστικά αποτελεί διαδικασία μετάφρασης των γενικών αρχών μάθησης και διδασκαλίας σε σχέδια για τα εκπαιδευτικά υλικά καθώς και τη μάθηση μέσω αυτών (Σουβατζόγλου, 2009). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Λιοναράκης (2001), αυτός που διδάσκει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το υλικό. Παρατηρείται επίσης μία μετατόπιση από την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, η οποία αποτελούσε σημαντικό στοιχείο της συμβατικής εκπαίδευσης, στην αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόμενου και εκπαιδευτικού υλικού (Χαρτοφύλακα, 2011).

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε μια εννοιολογική αποσαφήνιση του εκπαιδευτικού υλικού, θα αναφερθούμε στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, καθώς σύμφωνα με την Σπανακά (2016) θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στις βασικές αρχές δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, θα αναφερθούμε στις διάφορες θεωρίες σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού.

3.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από την μακρόχρονη πορεία της θεσμοθέτησε τη δυνατότητα γεωγραφικού διαχωρισμού ανάμεσα σε διδάσκοντα και διδασκόμενους. Η απόσταση αυτή επιχειρείται να καλυφθεί μέσω του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αποτελεί μια προκατασκευασμένη και αποθηκευμένη διδασκαλία (Λιοναράκης, 2006). Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι σε έντυπη, ψηφιακή ή ηλεκτρονική μορφή και η δημιουργία του αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα έρευνας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια η χρήση των τεχνολογιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις και προοπτικές στον σχεδιασμό του (Γκιόσος, Κουτσούμπα και Μαυροειδής, 2007).

Έντυπο υλικό

Αν και, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογιών έχει επηρεάσει την εκπαίδευση από απόσταση εντούτοις πολλά προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνεχίζουν την χρήση του έντυπου υλικού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ΕΑΠ.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό

Το ψηφιακό υλικό είναι ένα κατασκεύασμα (artifact) που συνδυάζει ψηφιακό περιεχόμενο (digital content), κάποιο μέσο διάθεσης του περιεχομένου (media) για έναν συγκεκριμένο σκοπό ή εφαρμογή (application). Εάν ο σκοπός είναι εκπαιδευτικός τότε αναφερόμαστε σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Οι βασικοί τύποι ψηφιακού περιεχομένου, όπως αυτοί ορίζονται από τη διεθνή κοινότητα είναι πέντε:

- ✓ Κείμενο (text): Σύνολο λέξεων ή παραγράφων το οποίο μπορεί να περιέχει και στατικό οπτικό υλικό
- ✓ Ακουστικό υλικό (audio): Κυρίως ηχογραφήσεις που είναι διαθέσιμες στον χρήστη για αναπαραγωγή
- ✓ Οπτικοακουστικό υλικό (video): Υλικό που έχει παραχθεί με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων εγγραφής
- ✓ Κινούμενο οπτικό υλικό (animation): Είναι υλικό σε κινούμενη εικόνα που όμως δε θεωρείται οπτικοακουστικό υλικό. Κύριος αντιπρόσωπος είναι τα κινούμενα σχέδια που μπορούν να αναπαραστήσουν διαδικασίες που είναι δύσκολο να βιντεοσκοπηθούν σε πραγματικά περιβάλλοντα.

Για τη δημιουργία ψηφιακού υλικού υπάρχει μια πληθώρα εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Τα εργαλεία αυτά χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Τα **εργαλεία δημιουργίας μαθημάτων** που περιλαμβάνουν το CourseLab, το QuickLessons κ.α.
2. Τα **εργαλεία δημιουργίας video tutorials** που περιλαμβάνουν το Jing, το Camtasia κ.α.
3. Τα **εργαλεία ασκήσεων αξιολόγησης** που περιλαμβάνουν το ClassMarker, το Questionmark κ.α.
4. Και τα **εργαλεία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών** που περιλαμβάνουν το My Storymaker, το StoryBird, το Pixton κ.α.

Ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό

Αυτό που το διαφοροποιεί από το ψηφιακό υλικό, είναι πως το τελευταίο μπορεί και να χρησιμοποιηθεί εκτός σύνδεσης διαδικτύου ενώ για την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού είναι απαραίτητη η σύνδεση στο διαδίκτυο.

Αυτό που θεωρούν σημαντικό οι Dick, Carey & Carey (2009) είναι η ίδια η εκπαιδευτική στρατηγική και όχι τα τεχνολογικά μέσα παράδοσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς στόχος είναι να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και όχι να χρησιμοποιούνται περίπλοκα και εντυπωσιακά τεχνολογικά μέσα που όμως δε θα μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλα ή ακόμα και θα δυσκολέψουν τον εκπαιδευόμενο στη μαθησιακή του πορεία.

3.2. Μαθησιακοί τύποι

Σύμφωνα με τους Corno και Snow (1986), οι εκπαιδευόμενοι διακρίνονται από διαφορετικούς μαθησιακούς τύπους, εστιάζουν σε διαφορετικού τύπου πληροφορίες και εμφανίζουν την τάση να αντιδρούν με διαφορετικό τρόπο στα ερεθίσματα που δέχονται. Ενώ ο Tennant ως γνωστικό στυλ ορίζει τα χαρακτηριστικά και την σταθερή προσέγγιση κάποιου στον τρόπο που οργανώνει και επεξεργάζεται πληροφορίες.

Σύμφωνα με τους Felder και Silverman, υπάρχουν οκτώ διαφορετικοί μαθησιακοί τύποι τους οποίους θα μπορούσε να αναγνωρίσει κανείς απαντώντας στα εξής τέσσερα ερωτήματα:

1. *Ποιο τύπο πληροφορίας αντιλαμβάνεται καλύτερα ο εκπαιδευόμενος;*

Ο αισθητηριακός, αντιδρά πιο καλά σε ήχους, εικόνες και ερεθίσματα ενώ ο διαισθητικός αντιδρά πιο καλά σε μνήμες και ιδέες.

2. *Ποια μορφή πληροφορίας αντιλαμβάνεται καλύτερα ο εκπαιδευόμενος;*

Ο οπτικός, αντιλαμβάνεται καλύτερα εικόνες, βίντεο, διαγράμματα και γραφήματα ενώ ο ακουστικός αντιδρά πιο καλά σε ήχους, αφήγηση, διάλεξη και γραπτό κείμενο.

3. *Πώς προτιμά ο μαθητής να επεξεργάζεται την πληροφορία;*

Ο ενεργός – δραστήριος προτιμά τη φυσική δραστηριότητα της συζήτησης ενώ ο αντανάκλαστικός αντιδρά πιο καλά μέσα από ενδοσκόπηση και αντανάκλαση.

4. *Ποια η διαδρομή προόδου προς την κατανόηση ενός θέματος;*

Ο σειριακός προτιμά τη «βήμα – βήμα» διαδικασία, ενώ ο σφαιρικός αντιδρά πιο καλά μέσα από ολιστική και με μεγάλα βήματα διαδικασία.

Ο Kolb έχει καταλήξει σε τέσσερα βασικά στυλ μάθησης. Το ενεργό, το οποίο στηρίζεται στον ενεργό πειραματισμό και την αφηρημένη εννοιολόγηση, το στοχαστικό, που είναι το αντίθετο του ενεργού, δηλαδή στηρίζεται σε συγκεκριμένη εμπειρία και αντανακλαστική παρατήρηση, το θεωρητικό, που στηρίζεται σε αφηρημένη εννοιολόγηση και αντανακλαστική παρατήρηση και το πειραματιζόμενο, που στηρίζεται στον ενεργό πειραματισμό και σε συγκεκριμένη εμπειρία. Σύμφωνα λοιπόν με τον Kolb, ο κάθε εκπαιδευόμενος ανάλογα με το μαθησιακό του στυλ, θα επιλέξει από μια πληθώρα διδακτικών στοιχείων εκείνο που του ταιριάζει.

3.3. Αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού

Για την έναρξη του σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι απαραίτητο να απαντηθεί το εξής βασικό ερώτημα: «Για ποιο λόγο είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση;» (Rowntree 1994, Ματραλής 1998). Η απάντηση του ερωτήματος αυτού προκύπτει από το ρόλο του υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στην εκπαίδευση από απόσταση η μάθηση δεν είναι συνυφασμένη με τη διδασκαλία, αλλά θεωρείται μια διαδικασία ξεχωριστή και μοναδική για κάθε άτομο, την οποία ανακαλύπτει αυτόνομα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής του πορείας και εξέλιξης (Μανούσου, 2008).

Σύμφωνα με τον Jarvis (1993 οπ. αναφ. στο Holmberg, 2002), η μάθηση είναι κάτι παραπάνω από απόκτηση γνώσης: είναι η επεξεργασία του μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, δεξιότητες, νοοτροπίες, αξίες και συναισθήματα. Επίσης, για τον Holmberg (2002) «ο σκοπός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υπηρεσίες διδασκαλίας και μάθησης, να προωθεί δηλαδή τους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι εμπλέκουν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης».

Ο Holmberg (2002) επιβεβαιώνει αυτή την άποψη υποστηρίζοντας ότι «Η μάθηση μπορεί να συμβεί χωρίς διδασκαλία και η διδασκαλία χωρίς μάθηση». Η διδασκαλία, έχοντας ως βασικό σκοπό τη μάθηση, οφείλει να τη διευκολύνει με κάθε τρόπο. Ωστόσο, όταν διδάσκεται ένα αντικείμενο, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο έχει κατανοηθεί, τι έχει κατανοηθεί και ενδεχομένως να έχει κατανοηθεί κάτι διαφορετικό από αυτό που προσδοκούσαμε από τη διδασκαλία (Loser and Terhartm 1977 οπ. στο Holmberg 2002).

3.3.1. Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το εκπαιδευτικό υλικό στα εξ αποστάσεως προγράμματα θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να υποβοηθά και να υποστηρίζει τη μάθηση με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ξεκινά από τη βασική αρχή ότι οφείλει να παρακινήσει και να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους (Holmberg, 1960, 1967, 1978, 1980, 1995, Λιοναράκης, 1998, Keegan, 2000) δημιουργώντας κατά τον Holmberg, (1960, 1980, 1995οπ. αναφ. στο Holmberg, 2002) ένα καθοδηγούμενο διάλογο που συμβάλλει στην ενεργητική πορεία μάθησης (Λιοναράκης, 2001, Μανούσου, 2008), η οποία αποτελεί το βασικό ζητούμενο σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης.

Για τον Rowntree (1994), μόλις ο εκπαιδευόμενος έρθει σε επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό, πρέπει να νιώθει ότι έχει στη διάθεσή του ένα «δάσκαλο» έτοιμο να τον βοηθήσει, θέση που ο Race (1999) ενδυναμώνει υποστηρίζοντας ότι ο σχεδιασμός του υλικού για ανοικτή εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στο μοντέλο «θέληση, πράξη, ανατροφοδότηση, αφομοίωση», το οποίο είναι απαραίτητο να έχει τέτοια χαρακτηριστικά, τα οποία θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και παρακίνησης.

Οι Dick, Carey & Carey (2009), τονίζουν πως ο εκπαιδευτής, τουλάχιστον κατά τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα, θα πρέπει να διαμορφώνει μόνος του πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα είναι κατάλληλο για την επίτευξη των συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Για το σχεδιασμό αποτελεσματικού εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να αξιοποιηθεί η γνωστική θεωρία για την πολυμεσική μάθηση του Richard Mayer (2001) και οι αρχές για το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό που έχει αναπτύξει βάσει αυτής της θεωρίας. Στον πυρήνα αυτής της θεωρίας βρίσκεται η παραδοχή ότι για να είναι αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος προσλαμβάνει και επεξεργάζεται τις νέες πληροφορίες και γνώσεις.

Ο άνθρωπος για να επεξεργαστεί τις πληροφορίες χρησιμοποιεί δύο ανεξάρτητα κανάλια (Θεωρία Διπλής Κωδικοποίησης Paivio, 1991). Το οπτικό κανάλι για την επεξεργασία οπτικών πληροφοριών και το ακουστικό κανάλι για την επεξεργασία ακουστικών πληροφοριών. Καθένα από αυτά τα κανάλια έχει περιορισμένη ικανότητα

επεξεργασίας πληροφοριών. Αποτελεσματικότερη καθίσταται η μάθηση όταν αξιοποιούνται και τα δύο κανάλια για την παροχή πληροφοριών. Σύμφωνα όμως με τη Θεωρία της Γνωστικής Υπερφόρτωσης (Chandler & Sweller, 1991), η προσωρινή μνήμη μπορεί να επηρεαστεί από τον τρόπο που παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στους εκπαιδευόμενους. Επίσης για να επιτευχθεί η μάθηση θα πρέπει να υπάρξουν συντονισμένες γνωστικές ενέργειες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή να υπάρξει ενεργή επεξεργασία πληροφοριών και γνώσεων.

Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης βοηθά τον εκπαιδευτή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Σημαντική είναι επιπλέον η βοήθεια που προσφέρουν, σε πρακτικό επίπεδο, οι αρχές που έχουν διαμορφωθεί βάσει της πολυμεσικής θεωρίας για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, και παρουσιάζονται στη συνέχεια (Clark & Mayer, 2011; Moreno & Mayer, 2007).

Αρχή της πολυμεσικότητας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι να διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιέχει όχι μόνο κειμενικές μορφές αλλά και γραφικές αναπαραστάσεις.

Με τον όρο κειμενικές μορφές εννοούνται γραπτά και ηχητικά κείμενα ενώ με τον όρο γραφικές αναπαραστάσεις εννοούνται στατικές εικόνες, βίντεο και animation.

Έρευνες που έχουν διενεργηθεί υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός γραφικών αναπαραστάσεων και κειμενικών μορφών καθιστά τη μάθηση πιο αποτελεσματική (Stull & Mayer, 2007; Butcher, 2006; Moreno & Mayer, 2002; McCrudden, Schraw & Lehman, 2009).

Οι γραφικές αναπαραστάσεις μπορεί να είναι διακοσμητικά γραφικά στοιχεία που απλώς βελτιώνουν την εμφάνιση του υλικού, αναπαραστάσεις που οπτικοποιούν κάποια πληροφορία του εκπαιδευτικού υλικού, γραφήματα, οργανωτές περιεχομένου ή διευκρινιστικά γραφικά στοιχεία.

Αρχή της συνάφειας

Με βάση την αρχή της συνάφειας, κάθε στοιχείο θα πρέπει να τοποθετείται στο κατάλληλο σημείο ώστε να είναι άμεση η συμβολή του στην επεξεργασία του περιεχομένου από τον εκπαιδευόμενο.

Αν για παράδειγμα, τοποθετήσουμε εικόνες σε ένα κείμενο θα πρέπει το κείμενο να έχει άμεση σχέση με την εικόνα που το υποστηρίζει. Επιπλέον, σε περίπτωση που χρησιμοποιείται ηχητικό υλικό θα πρέπει να συγχρονίζεται με τις γραφικές

αναπαραστάσεις. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο αποτελεσματικός συνδυασμός των δύο μπορεί να προάγει τη μάθηση (Sweller & Chandler, 1994; Florax & Ploetzner, 2010; Kohnert & Glowalla, 2010; Ginns 2006).

Αρχή της τροπικότητας

Η αρχή της τροπικότητας στηρίζεται στις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και προκρίνει την αντικατάσταση των γραπτών κειμένων με αφήγηση καθώς και εμπειρικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η χρήση της αφήγησης αντί του γραπτού κειμένου μπορεί να καταστήσει αποτελεσματικότερο το εκπαιδευτικό υλικό (Schmidt-Weigand, Kohnert & Glowalla, 2010; Mayer, 2005; Ginns, 2005).

Αρχή του πλεονασμού

Βάσει αυτής της αρχής θα πρέπει να αποφεύγεται η χρήση πολλαπλών μέσων για την παρουσίαση του ίδιου περιεχομένου καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση στον εκπαιδευόμενο.

Αρχή της συνοχής

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να εκπληρώνει τους μαθησιακούς στόχους που έχουν αρχικά τεθεί. Βάσει αυτών των στόχων τα περιφερειακά στοιχεία που μπορεί να συνοδεύουν το υλικό θα πρέπει να εξετάζονται και να επιλέγονται προσεκτικά. Όπως για παράδειγμα η χρήση γραφικών στοιχείων που δεν έχουν σχέση με το αντικείμενο ή η αυξημένη πολυπλοκότητα των στοιχείων αυτών που θα μπορούσαν να καταστήσουν τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού αρκετά πιο δύσκολη.

Αρχή της εξατομίκευσης

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι φιλικό και προσιτό προς τον εκπαιδευόμενο αλλά και να τον εμπλέκει προσωπικά στη διαδικασία της μάθησης, προσπαθώντας να μειώσει, όσο περισσότερο γίνεται, την απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου αλλά και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους.

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι γραμμένο σε δεύτερο πρόσωπο και φιλική γλώσσα, θα πρέπει να περιλαμβάνει έναν πλοηγό που θα καθοδηγεί τη μάθηση καθώς και διαδραστικές δραστηριότητες με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος θα μπορεί να ελέγχει τις γνώσεις του.

Αρχή της τμηματοποίησης

Σύμφωνα με τον Mayer, τα μακροσκελή εκπαιδευτικά υλικά είναι δύσκολα στην επεξεργασία και θα πρέπει να αποφεύγονται. Ενώ όσο πιο δύσκολο είναι το διδασκόμενο αντικείμενο τόσο μεγαλύτερη θα πρέπει να είναι η τμηματοποίησή του.

Αρχή της προπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Mayer πάλι, όταν ο εκπαιδευτής το κρίνει απαραίτητο μπορεί να παρέχει κάποια εισαγωγική εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι τις δεξιότητες και τις βασικές γνώσεις που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της κύριας εκπαιδευτικής παρέμβασης και να επιτευχθεί ένα ομοιογενές επίπεδο γνώσεων από όλους τους εκπαιδευομένους.

3.4. Παιδαγωγικές αρχές για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην ΕΞΑΕ

Σύμφωνα με τους Γκίοςος, Κουτσούμπα και Μαυροειδής για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να συνυπολογίζονται παιδαγωγικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτοί οι παράγοντες είναι η αυτονομία, ο έλεγχος, η αλληλεπίδραση και η πρόσβαση.

Με τον όρο αυτονομία ο Moore (1972) εννοεί τον υψηλό βαθμό ευθύνης που φέρει ο εκπαιδευόμενος αναφορικά με την πορεία των σπουδών του. Οι Garrison και Baynton (1987) με την έννοια του ελέγχου εννοούν τη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευόμενος να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι παραπάνω παιδαγωγικοί παράγοντες ικανοποιούνται στο εκπαιδευτικό υλικό με την ύπαρξη υπερκειμένου και υπερσυνδέσμων. Ο εκπαιδευόμενος αποκτά ένα είδος αυτονομίας και ελέγχου που έγκειται στη δυνατότητά του να επιλέξει το βάθος και την έκταση της περιήγησής του.

Οι Garrison και Shale (1990) αναφέρουν πως η αυξημένη αλληλεπίδραση είναι κύριο χαρακτηριστικό των σύγχρονων προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση.

Για να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση στο εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό, δημιουργήθηκαν τα προσαρμοστικά υπερμέσα (Adaptive Hypermedia), συστήματα που παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και τα γνωστικά στυλ του εκπαιδευόμενου και συμπεριφέρονται δυναμικά κατά την αλληλεπίδρασή τους με αυτόν (Brusilovsky, 1996).

Η έννοια της πρόσβασης έχει απασχολήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήδη από την εποχή της εκπαίδευσης μέσω αλληλογραφίας. Στην εποχή των ΤΠΕ η πρόσβαση μπορεί να είναι περιορισμένη για εκείνους που δεν γνωρίζουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Norris, 2001). Άλλοι παράγοντες περιορισμού της πρόσβασης μπορεί να είναι φυλετικοί, οικονομικοί, γεωγραφικοί, πολιτισμικοί κλπ (Shearer, 2003).

Όσον αφορά τώρα στο εκπαιδευτικό υλικό, θα πρέπει το μέσο διανομής του να είναι τέτοιο ώστε να επιτρέπει σε μεγάλο όγκο εκπαιδευομένων να το χρησιμοποιήσουν, χωρίς να δημιουργεί περιορισμούς. Αν για παράδειγμα, για να μελετήσει ο εκπαιδευόμενος το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να κατεβάσει αρχεία από το διαδίκτυο αυτόματα είναι περιοριστικό για ανθρώπους που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ή δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών.

3.5. Άλλες συμβολές

Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη (2006) και Μανούσου (2007), για το σχεδιασμό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι αρχές της εποικοδομητικής θεωρίας της μάθησης. Βάσει αυτών των αρχών, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης, μέσω δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στη λειτουργική κατανόηση πληροφοριών (Μανούσου, 2007; Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005). Θα πρέπει ακόμα να παρέχει ερεθίσματα, μέσω πολλαπλών πηγών και παραδειγμάτων (Μανούσου, 2007) και ευελιξία, να μπορεί δηλαδή το ίδιο το υλικό να αναπροσαρμόζεται βάσει των αναγκών των εκπαιδευομένων. Επιπλέον θα πρέπει να είναι γραμμένο με σαφήνεια (Λιοναράκης, 2008) και θα πρέπει να είναι ελκυστικό τόσο ως προς την μορφή του όσο και ως προς το περιεχόμενο του να καλύπτει δηλαδή τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στις επτά αρχές δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού που ορίζουν οι Σπανακά και Λιοναράκης (2017). Σύμφωνα λοιπόν με τους Σπανακά και Λιοναράκη, 1)οι διδακτικοί στόχοι του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και μετρησιμότητα, 2)ο γραπτός λόγος θα πρέπει να έχει τη μορφή προφορικού να είναι σαφής και κατανοητός, 3)οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει με τη βοήθεια του υλικού να κατακτούν τη γνώση βήμα – βήμα, 4)επιπλέον θα πρέπει να γνωρίζουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις που θα αποκτήσουν με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, 5)θα πρέπει να ορίζονται τα αυτονόητα, εκείνα δηλαδή που θεωρούμε δεδομένο ότι γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι, 6)θα πρέπει να εξηγείται στους εκπαιδευόμενους ο λόγος που επιλέγονται συγκεκριμένες πηγές και τέλος, 7)το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιέχει εικόνες, βίντεο ή φωτογραφίες οι οποίες οπτικοποιούν αφηρημένες έννοιες ώστε να καθίσταται η μελέτη του αντικειμένου αποτελεσματικότερη.

3.6. Η θεωρία του Gagne

Το μοντέλο του Gagne έχει στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία κατά την οποία η νέα γνώση χτίζεται πάνω στις προγενέστερες γνώσεις του εκπαιδευόμενου και η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Κολιάδης, 1996).

Στη θεωρία του Gagne για τη διδασκαλία, διακρίνονται τρεις περιοχές (Driscoll, 1994):

1. Η ταξινόμια των εκβάσεων της μάθησης,
2. Οι συνθήκες της μάθησης,
3. Οι εννέα διδακτικές ενέργειες – γεγονότα της διδασκαλίας.

Η ταξινόμια των εκβάσεων της μάθησης

Ο Gagne με τον όρο μάθηση ορίζει την απόκτηση των επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων από τους εκπαιδευομένους ως αποτέλεσμα της μάθησης. Ο Gagne ταξινομεί τα είδη των μαθησιακών ικανοτήτων και δραστηριοτήτων σε πέντε κατηγορίες μάθησης:

- ✓ Λεκτικές πληροφορίες
- ✓ Νοητικές δεξιότητες
- ✓ Γνωστικές στρατηγικές
- ✓ Στάσεις ή διαθέσεις
- ✓ Κινητικές δεξιότητες

Βάσει αυτής της κατηγοριοποίησης καθορίζονται ουσιαστικά και οι μαθησιακοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού υλικού.

Οι συνθήκες της μάθησης

Σύμφωνα με τον Gagne οι συνθήκες της μάθησης διακρίνονται σε εσωτερικές, δηλαδή οι γνώσεις, τα κίνητρα και οι στόχοι του εκπαιδευόμενου, και σε εξωτερικές, δηλαδή τα ερεθίσματα που παρουσιάζονται εξωτερικά στον εκπαιδευόμενο (Σουβατζόγλου, 2000).

Οι εννέα διδακτικές ενέργειες – γεγονότα της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Boyle (1997), η μαθησιακή διαδικασία αποτελείται από εξωτερικά διδακτικά συμβάντα και εσωτερικές μαθησιακές διαδικασίες. Προκειμένου να υποστηριχθεί η διαδικασία της μάθησης απαιτούνται τα ακόλουθα εννέα εκπαιδευτικά γεγονότα.

Εκπαιδευτικά γεγονότα Gagne	Εξωτερικά διδακτικά συμβάντα	Εσωτερικές μαθησιακές διαδικασίες
1 ^ο Διέγερση της προσοχής του εκπαιδευόμενου	Διέγερση προσοχής	Ετοιμότητα εκπαιδευόμενου
2 ^ο Πληροφόρηση εκπαιδευόμενου για τους στόχους και καθορισμός του επιπέδου αναμονής	Πληροφόρηση για τους στόχους του μαθήματος και παροχή κινήτρων	Προσδοκία εκπαιδευόμενου
3 ^ο Ανάκληση των ήδη γνωστών περιεχομένων της γνώσης	Ανάκληση προηγούμενων γνώσεων	Ανάκληση στη μνήμη εργασίας
4 ^ο Παρουσίαση του προς μάθηση εκπαιδευτικού υλικού	Παρουσίαση ερεθισμάτων με διακριτά χαρακτηριστικά	Επιλεκτική αντίληψη εκπαιδευόμενου
5 ^ο Καθοδήγηση της μάθησης	Παροχή καθοδήγησης στη μάθηση	Σημασιολογική κωδικοποίηση

6 ^ο Αναζήτηση «αποδείξεων» της μάθησης. Πρόκληση της εκτέλεσης ενεργειών από τον εκπαιδευόμενο	Εξαγωγή συμπερασμάτων – αποτελεσμάτων	Ανάκληση και απάντηση
7 ^ο Υπαρξη ανάδρασης	Παροχή πληροφοριακής ανατροφοδότησης	Ενίσχυση εκπαιδευομένου
8 ^ο Εκτίμηση της απόδοσης του εκπαιδευόμενου	Αξιολόγηση συμπερασμάτων	Προτροπή ανάκλησης
9 ^ο Ενίσχυση και συγκράτηση της γνώσης και ενθάρρυνση της μεταβίβασης γνώσεων σε άλλους τομείς εφαρμογής	Ανάπτυξη μνήμης και μεταφορά μάθησης	Γενίκευση

Διδακτικά Γεγονότα Gagne (Boyle, 1997) Πίνακας 1

3.6.1. Η αξιοποίηση της θεωρίας του Gagne στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Σύμφωνα με τον Gagne, η διδασκαλία είναι σχεδιασμός και έλεγχος καθώς και ρύθμιση των συνθηκών μάθησης που βρίσκονται έξω από τον εκπαιδευόμενο (Bigge, 1987) άρα η διδασκαλία μπορεί να προγραμματιστεί με συγκεκριμένα, μικρά βήματα και να αναληφθεί από μια μηχανή ή να γίνει με ένα βιβλίο προγραμματισμένης μάθησης (Φιλίππου & Χρίστου, 2002) στοιχεία που συνάδουν με τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Όπως έχουμε ήδη εξετάσει στην πρώτη ενότητα, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να συσχετίσουμε κάποια από αυτά με τα διδακτικά γεγονότα του Gagne.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Το δεύτερο γεγονός του Gagne, μπορεί να εξειδικευτεί ώστε να ανταποκρίνεται σε αυτήν την παραδοχή.

Επίσης οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών. Αυτό το χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων μπορεί να συσχετισθεί με το τρίτο διδακτικό γεγονός.

Επιπλέον, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για αυτοκαθορισμό, ενεργητική συμμετοχή και χειραφέτηση. Χαρακτηριστικό που συνάδει με όγδοο και ένατο γεγονός όπου ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται να μεταβιβάσει τις γνώσεις και σε άλλους τομείς αλλά και με το έβδομο γεγονός καθώς ο ενήλικας εκπαιδευόμενος μπορεί μέσα από την ανατροφοδότηση να εμβαθύνει στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος αντιμετωπίζει τόσο εξωτερικά (υποχρεώσεις, καθήκοντα) όσο και εσωτερικά (προϋπάρχουσες γνώσεις, παγιωμένες αντιλήψεις) εμπόδια προς την πορεία μάθησης. Χαρακτηριστικό που συνάδει με το πρώτο και τέταρτο γεγονός όπου διεγείρεται η προσοχή του εκπαιδευόμενου και παρουσιάζεται το προς μάθηση εκπαιδευτικό υλικό.

3.7. Η αξιοποίηση της κοινωνιογνωστικής θεωρίας στο σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Αυτό – ρυθμιζόμενη μάθηση και εκπαιδευτικό υλικό

Η αυτό – ρυθμιζόμενη μάθηση αναφέρεται σε εκείνον τον τύπο μάθησης κατά τον οποίο ο μαθητευόμενος παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη διαδικασία του πώς μαθαίνει και τη μεταβάλλει, τη ρυθμίζει δηλαδή μόνος του ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Zimmerman, & Schunk, 1989). Σύμφωνα με τον Zimmerman (1990), ως αυτό – ρυθμιζόμενοι θεωρούνται οι εκπαιδευόμενοι εκείνοι που συμμετέχουν ενεργά στη δική τους διαδικασία μάθησης μέσα από μεταγνωστικές, παρωθητικές και συμπεριφορικές δεξιότητες.

Τα κοινωνιογνωστικά (Zimmerman, 1998,2000; Pintrich, 2000) θεωρητικά μοντέλα για την αυτό – ρυθμιζόμενη μάθηση εφαρμόζονται από πολλούς ερευνητές (Miltiadou, & Savenye, 2003; Dabbagh, & Kitsantas, 2004,2005; Whipp, & Chiarelli, 2004) για την ανάλυση της μαθησιακής επιτυχίας στην εξΑΕ (Dabbagh & Kitsantas, 2005; Anderton, 2006).

Για να μπορεί το εκπαιδευτικό υλικό να υποστηρίξει την αυτό – ρυθμιζόμενη μάθηση θα πρέπει να διακρίνεται από συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία, σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική προσέγγιση, ενεργοποιούν τον εκπαιδευόμενο μεταγνωστικά, παρωθητικά και συμπεριφορικά κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Zimmerman, 1989).

Οι γνωστικές στρατηγικές είναι τα θεμέλια της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (Pintrich, 1999). Αυτές οι στρατηγικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν συσχετιστεί θετικά με την επίδοση (Shih, Ingebritsen, Pleasants, Flickinger, & Brown, 1998; King, Harner, & Brow, 2000) και την ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων (Puziferro, 2008). Επομένως το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να το μελετήσουν, διευκολύνοντας τη συσχέτιση νέων πληροφοριών με προγενέστερη γνώση (Weinstein, & Mayer, 1986). Το μικρό μέγεθος των κεφαλαίων, η επισήμανση των κύριων σημείων, η σαφής και επεξηγηματική γλώσσα είναι παράγοντες που αυξάνουν την προσβασιμότητα του κειμένου και υποστηρίζουν την εις βάθος εκμάθηση των εκπαιδευόμενων (Marton, & Säljö in Marton, & Booth, 1997).

Η μεταγνωστική διαδικασία, (Pintrich, 1999; Zimmrman, 1994) που ρυθμίζει και ελέγχει τη χρήση της γνώσης και θέτει το κατάλληλο υπόβαθρο για τη γνωστική διαδικασία, έχει επίσης ένα σημαντικό ρόλο (Kostaridou – Efklidi, 2008). Το υλικό θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδρούν μαζί του μέσα από εργασίες αυτοαξιολόγησης, ερωτήσεις και απαντήσεις. Σύμφωνα με τη θεωρία του Holmberg (1983), οι διαμορφωτές ενός εκπαιδευτικού υλικού είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία των συνθηκών «αλληλεπίδρασης» του φοιτητή με το υλικό αυτό – μάθησης. Επιπλέον, ευρήματα ερευνών υπογραμμίζουν όχι μόνο τη σημασία αλλά και τη δυνατότητα υποστήριξης και προώθησης της αυτό – ρυθμιζόμενης μάθησης στην ΕξΑΕ μέσω του σχεδιασμού ειδικού διαδραστικού υλικού (Lynch, & Dembo, 2004; Dabbagh, & Kitsantas, 2004 2005; Kramaski, & Gutman, 2006; Anderton, 2006; Orhan, 2007).

Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του εκπαιδευτικού υλικού, γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές της αυτορυθμιζόμενης μάθησης ολοκληρώνονται με τον θυμικό έλεγχο των εκπαιδευόμενων (Schunk, & Zimmerman, 1994; Kostaridou – Eukleidi, 2008). Αυτός ο έλεγχος περιλαμβάνει στρατηγικές διαχείρισης πηγών, όπως η αναζήτηση πληροφοριών, η αναζήτηση βοήθειας από το περιβάλλον και η διαχείριση του χρόνου (Zimmerman, & Martinez – Pons, 1986, 1988). Επομένως στο εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να υπάρχουν αναφορές, οδηγός για περαιτέρω μελέτη, οδηγίες για εξεύρεση

συμπληρωματικών πηγών και μελέτη παράλληλων κειμένων (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2012). Επιπλέον το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων (Dabbagh, & Kitsantas, 2005). Οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, αν και απαραίτητες, δεν είναι αρκετές από μόνες τους, χρειάζονται και οι παρωθητικές στρατηγικές (Pintrich, 1999) όπως η ετοιμότητα του εκπαιδευόμενου, η οριοθέτηση στόχων και η αξιολόγηση. Οι στρατηγικές αυτορυθμιζόμενης μάθησης σχετίζονται άρρηκτα με τα κίνητρα και την παρώθηση (Pintrich & DeGroot, 1999; Pintrich, 1999). Το εκπαιδευτικό, λοιπόν, υλικό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρικές και ψυχολογικές αρχές καθώς και αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999), θα πρέπει να ενισχύει την ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να φέρνει στην επιφάνεια τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευόμενων σε συνδυασμό με την κουλτούρα τους (Nikolaki & Koutsouba, 2012). Το εκπαιδευτικό υλικό λοιπόν θα πρέπει να περιέχει παραδείγματα τα οποία είναι κοντά στις συνθήκες της πραγματικής ζωής, καθώς η χρήση ρεαλιστικών καταστάσεων επιτρέπει στους μαθητευόμενους να συνδέσουν την αφηρημένη με την εμπειρική σκέψη (Κόκκος, 1998).

3.8. Η μεθοδολογία των West και Λιοναράκη για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Το βασικό στοιχείο που καθορίζει τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το κριτήριο της πολυμορφικότητας που προσδιορίζεται από τρεις δέσμες ενεργειών των West και Λιοναράκη (Λιοναράκης, 2001).

1^η δέσμη:

Κείμενο (text): η κύρια πηγή ανάγνωσης

Προκείμενα (pre-text): είναι η εισαγωγή στο κυρίως κείμενο και περιλαμβάνει τον πίνακα περιεχομένων, εισαγωγικά σχόλια, λέξεις κλειδιά, ερωτήσεις και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης

Μετακείμενα (post-text): βρίσκονται στο τέλος των κεφαλαίων και υπενθυμίζουν στον εκπαιδευόμενο τι θα έπρεπε να έχει μάθει από τη μελέτη του υλικού ενώ ταυτόχρονα τον βοηθούν να εμπεδώσει αυτή τη γνώση (Race, 1989). Πρόκειται για περιλήψεις, γλωσσάρια, βιβλιογραφία και υλικό για περαιτέρω μελέτη.

2^η δέσμη

Διακείμενα (contexts): στόχος τους είναι να συγκεντρώσουν τη γνώση που έχει προηγουμένως δοθεί σε μικρά κεφάλαια, γι' αυτό ζητούν από τον εκπαιδευόμενο να ολοκληρώσει κάποιες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ασκήσεις από όλα τα κεφάλαια ενώ παράλληλα παρέχουν ανατροφοδότηση και πηγές για περαιτέρω μελέτη.

Επικείμενα (over-texts): έχουν βοηθητικό ρόλο, παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο εναλλακτικούς ορισμούς και διευκρινήσεις .

Παρακείμενα (para-text): πρόκειται για μη λεκτικά στοιχεία του υλικού, όπως φωτογραφίες και διαγράμματα.

Περικείμενα (retro-texts): είναι ενσωματωμένα κείμενα που συνήθως περιλαμβάνουν παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης και αποφθέγματα από άλλες περιπτώσεις και στοχεύουν στο να σπάσουν τη μονοτονία του κειμένου.

3^η δέσμη

Πολυκείμενα (multi-texts): πρόκειται για κατευθύνσεις που δίνει ο εκπαιδευτής για την εκπόνηση μιας εργασίας και ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο σχετικά με τις εργασίες του.

Πολυαντικείμενα (multi-objects): πρόκειται για εικόνες, βίντεο, ήχο και υπερσυνδέσμους. Η πρόσφατη εκτόξευση των νέων τεχνολογικών μέσων έχει αυξήσει σημαντικά την πληθώρα αλλά και τη σπουδαιότητα αυτών των υλικών στην εκπαίδευση (Snelson, 2009; Andreatos, 2011).

Σύμφωνα λοιπόν με τους West και Λιοναράκη, ο κάθε εκπαιδευόμενος αναμένεται ανάλογα με το δικό του μαθησιακό στυλ, να επιλέξει από τα παραπάνω διδακτικά στοιχεία εκείνο που μπορεί να κάνει τη μάθησή του αποτελεσματικότερη.

Συμπεράσματα

Ο Roland Barthes (1977), αναφέρεται στη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού ως μια διαφορετικού τύπου ανάγνωση η οποία απαιτεί την εγρήγορση του αναγνώστη ώστε εκείνος να καταλήξει σε βαθιά κατανόηση του περιεχομένου. Ο Holmberg (1983), αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο που να βοηθά ένα είδος καθοδηγούμενης συζήτησης και ο Λιοναράκης (2001) τονίζει ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτός που διδάσκει είναι το εκπαιδευτικό υλικό.

Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι σε έντυπη, ψηφιακή ή ηλεκτρονική μορφή. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και ο βαθμός αλληλεπίδρασής του με τους

εκπαιδευόμενους εξαρτάται από τις αρχές, τις θεωρίες μάθησης, τη μεθοδολογία και τους στόχους βάσει των οποίων έχει σχεδιαστεί.

Ένας αριθμός συγγραφέων (Hirshon, 2005; Boettcher, 2006) συμφωνεί πως υπάρχει ανάγκη επανεκτίμησης του ρόλου του περιεχομένου στα μαθήματα και υποστηρίζει, για παράδειγμα, τη μεγαλύτερη εστίαση στη διαδικασία (σε αντίθεση με το προϊόν) και στην προσωπική ανάπτυξη δεξιοτήτων. Εδώ, θα πρέπει να επισημανθεί αυτό που ο Λιοναράκης (1997) έχει επισημάνει ως βασική αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ότι δηλαδή η σπουδαιότητα του μέσου δεν έγκειται στον τρόπο που παρέχεται αλλά στον παιδαγωγικό τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται.

Τα ιδρύματα και οι διδάσκοντες τους όμως, έχουν από καιρό υιοθετήσει και επαναπαυτεί σε μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης τις οποίες ανέπτυξαν και δοκίμασαν στο παρελθόν με επιτυχία και οι οποίες βασίζονται σε ένα σταθερό έντυπο διδακτικό υλικό (Γκιόσος, Κουτσούμπα & Μαυροειδής, 2009). Δεν είναι έτοιμοι επομένως να προβούν σε ραγδαίες αλλαγές βαδίζοντας σε άγνωστα για αυτούς μονοπάτια (Brockett & Hiemstra, 1991; Peters, 1998).

4. Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ. Μία μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο σχεδιασμός και η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού είναι πρωτεύουσας σημασίας (Holmberg, 1995, Λιοναράκης, 1999, 2001, Μανούσου, 2008; Downes, 2013), καθώς αυτό αποτελεί τον κύριο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στην μαθησιακή τους πορεία, μαθαίνοντάς τους πώς να μαθαίνουν, στο χρόνο που εκείνοι μπορούν και επιθυμούν, με το δικό τους ρυθμό, καλύπτοντας τις προσωπικές του ανάγκες (Λιοναράκης, 2001, Ματραλής 1998, 1999, Holmberg, 1995) και κυρίως προκαλώντας το ενδιαφέρον για ενεργό συμμετοχή.

Για τους παραπάνω λόγους η δημιουργία του υλικού απαιτεί τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό σημαντικών ζητημάτων όπως η ομάδα-στόχος, οι παιδαγωγικοί στόχοι, οι μαθησιακές ανάγκες, οι θεωρίες μάθησης, οι μορφές, τα χαρακτηριστικά της δομής, του ύφους κ.τ.λ

Σε αυτήν την ενότητα θα μελετήσουμε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για το εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων με εξειδίκευση στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας».

4.1. Γενικά Στοιχεία Προγράμματος

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι διάρκειας επτά μηνών και απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων, εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, στελέχη σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, στελέχη της διοίκησης όλων των ειδικοτήτων, (διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικούς συμβούλους) και αποφοίτους ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Σκοπός του προγράμματος είναι να εφοδιάσει τους επιμορφούμενους με μεθόδους εργαλεία και ικανότητες ώστε να αναβαθμίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σε θέματα της φιλοσοφίας και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικά σε θέματα που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Ακόμα, στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων αναπτύσσοντας σύγχρονες και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες θα ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (π.χ. με την αξιοποίηση της τέχνης, της δυναμικής της ομάδας και των μεθόδων της μετασχηματίζουσας μάθησης).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι δομημένο σε 18 διδακτικές ενότητες, στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ένα τεστ δέκα ερωτήσεων, κυρίως κλειστού τύπου, όπου ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τις γνώσεις του, ενώ στο τέλος του προγράμματος δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους που το επιθυμούν να πιστοποιηθούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων στις εξετάσεις του ΕΟΠΠΕΠ.

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό μέσω του οποίου παρουσιάζονται οι ενότητες του επιμορφωτικού προγράμματος. Ως κύρια εργαλεία για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού χρησιμοποιήθηκαν α) το εργαλείο H5P (για τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου, β) το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Chamilo, γ) το Audacity (για καταγραφή και επεξεργασία ήχου, δ) το Windows Movie Maker και το Animaker (για δημιουργία βίντεο. Σημαντικό είναι να τονισθεί πως όλα τα εκπαιδευτικά και μαθησιακά εργαλεία είναι ελεύθερης πρόσβασης και παρέχονται δωρεάν.

4.2. Το εκπαιδευτικό υλικό

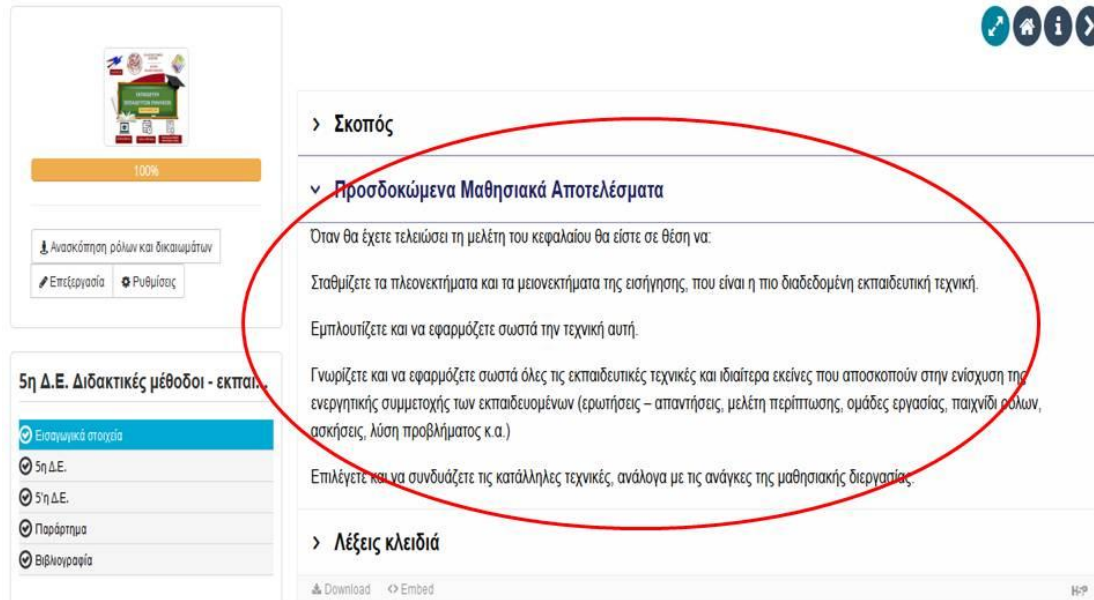
Βασικά συστατικά του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν η δομή, η μορφή, τα μέσα, το ύφος και το περιεχόμενό του. Η ποιοτική σύνθεση όλων των παραπάνω δίνει τη νέα διάσταση στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια εξετάζουμε το εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας ως προς αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά.

Δομή

Η οργάνωση της δομής του υλικού είναι μια σημαντική διαδικασία και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα, καθώς σύμφωνα με μελέτες (Marton and Booth 1997, Ramsden 1998, Laurillard 2002οπ. αναφ. Μανούσου, 2008) επηρεάζει την κατανόηση και κατά συνέπεια τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η αυστηρή δόμηση των «μαθημάτων» είναι θεμελιώδης, καθώς μέσα από τη συνέπεια και τη σταθερότητα που παρέχει, προσφέρει στους εκπαιδευόμενους ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Peters, 1998). Βασικά στοιχεία της δομής του υλικού είναι οι στόχοι, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι λέξεις κλειδιά, οι δραστηριότητες, οι συνόψεις, οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, και ο οδηγός μελέτης.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι μια περιγραφή των δεξιοτήτων που θα αναπτύξει ή θα βελτιώσει ο εκπαιδευόμενος, όταν θα έχει μελετήσει και επεξεργαστεί τη συγκεκριμένη ενότητα. Δηλαδή, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δηλώνουν τι θα είναι σε

θέση να κάνει ο εκπαιδευόμενος ως απόδειξη μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Race, 1999, Ματραλής 1997). Διαπερνούν όλο το σώμα του κειμένου και μπορούν να αναγνωσθούν από τον εκπαιδευόμενο πριν, κατά τη διάρκεια ή/και στο τέλος του κάθε κεφαλαίου, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν στη μελέτη του.



The screenshot shows a course interface with a progress bar at 100%. The main content area is titled '5η Δ.Ε. Διδακτικές μέθοδοι - εκπαιδ...' and lists several sub-topics. The 'Σκοπός' (Objective) section is circled in red and contains the following text:

> Σκοπός

✓ Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Όταν θα έχετε τελειώσει τη μελέτη του κεφαλαίου θα είστε σε θέση να:

Σταθμίσετε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εισήγησης, που είναι η πιο διαδεδομένη εκπαιδευτική τεχνική.

Εμπλουτίζετε και να εφαρμόζετε σωστά την τεχνική αυτή.

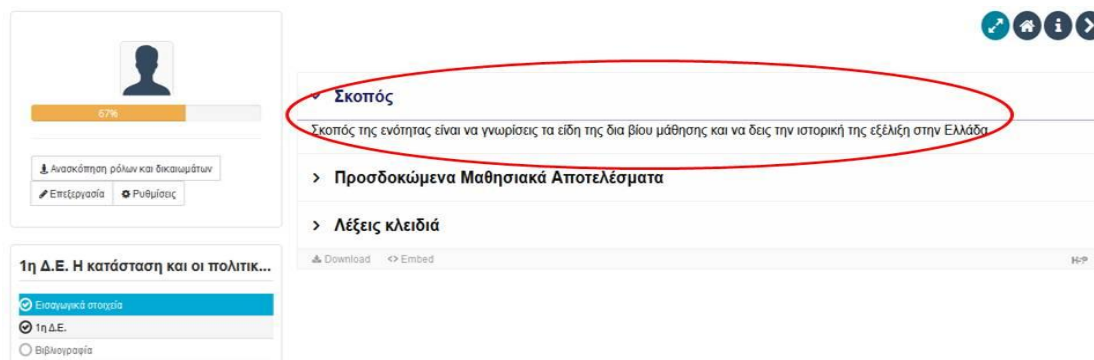
Γνωρίζετε και να εφαρμόζετε σωστά όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές και ιδιαίτερα εκείνες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων (ερωτήσεις – απαντήσεις, μελέτη περίπτωσης, ομάδες εργασίας, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις, λύση προβλήματος κ.α.)

Επιλέγετε και να συνδυάζετε τις κατάλληλες τεχνικές, ανάλογα με τις ανάγκες της μαθησιακής διεργασίας.

> Λέξεις κλειδιά

Εικόνα 1

Ο σκοπός κάθε ενότητας, οι επιμέρους στόχοι, που κάποιες φορές ταυτίζονται από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι λέξεις κλειδιά, αλλά και οι δραστηριότητες που καθοδηγούν τον εκπαιδευόμενο, γεφυρώνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του με τα νέα γνωστικά δεδομένα, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για μια στέρεη μαθησιακή πορεία. Πρόκειται, δηλαδή, για στοιχεία που στοχεύουν πρωτίστως στη διδασκαλία, και δευτερευόντως στην υποστήριξη του φοιτητή που μελετά από απόσταση.



The screenshot shows a course interface with a progress bar at 67%. The main content area is titled '1η Δ.Ε. Η κατάσταση και οι πολιτικ...' and lists several sub-topics. The 'Σκοπός' (Objective) section is circled in red and contains the following text:

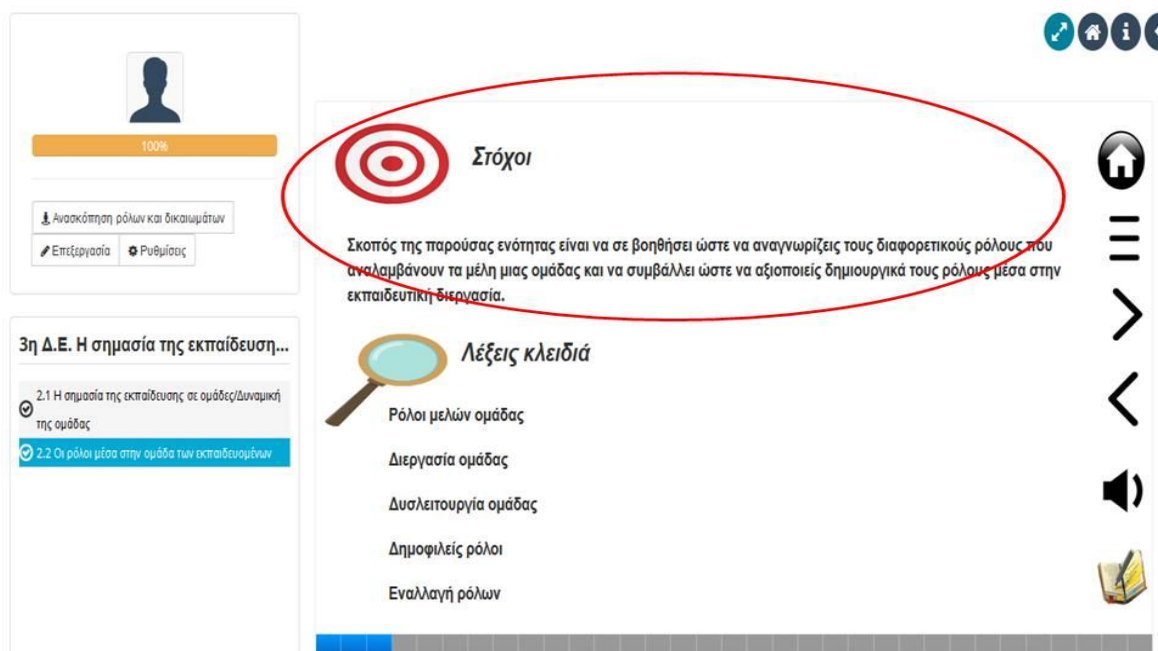
✓ Σκοπός

Σκοπός της ενότητας είναι να γνωρίσεις τα είδη της δια βίου μάθησης και να δεις την ιστορική της εξέλιξη στην Ελλάδα

> Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

> Λέξεις κλειδιά

Εικόνα 2



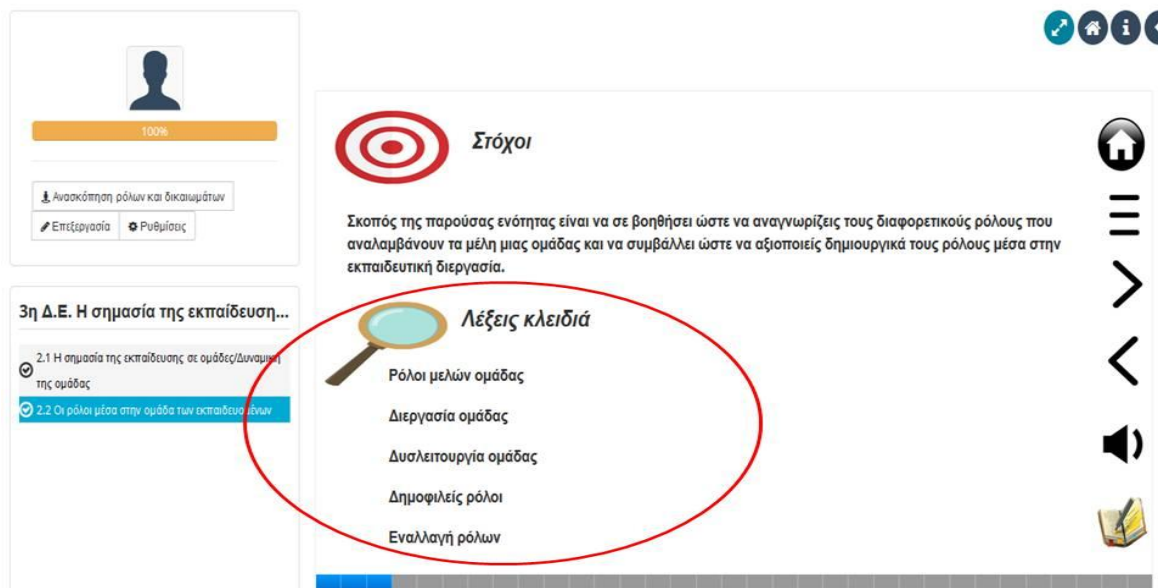
Στόχοι

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι να σε βοηθήσει ώστε να αναγνωρίζεις τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη μιας ομάδας και να συμβάλει ώστε να αξιοποιείς δημιουργικά τους ρόλους μέσα στην εκπαιδευτική διεργασία.

Λέξεις κλειδιά

- Ρόλοι μελών ομάδας
- Διεργασία ομάδας
- Δυσλειτουργία ομάδας
- Δημοφιλείς ρόλοι
- Εναλλαγή ρόλων

Εικόνα 3



Στόχοι

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι να σε βοηθήσει ώστε να αναγνωρίζεις τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη μιας ομάδας και να συμβάλει ώστε να αξιοποιείς δημιουργικά τους ρόλους μέσα στην εκπαιδευτική διεργασία.

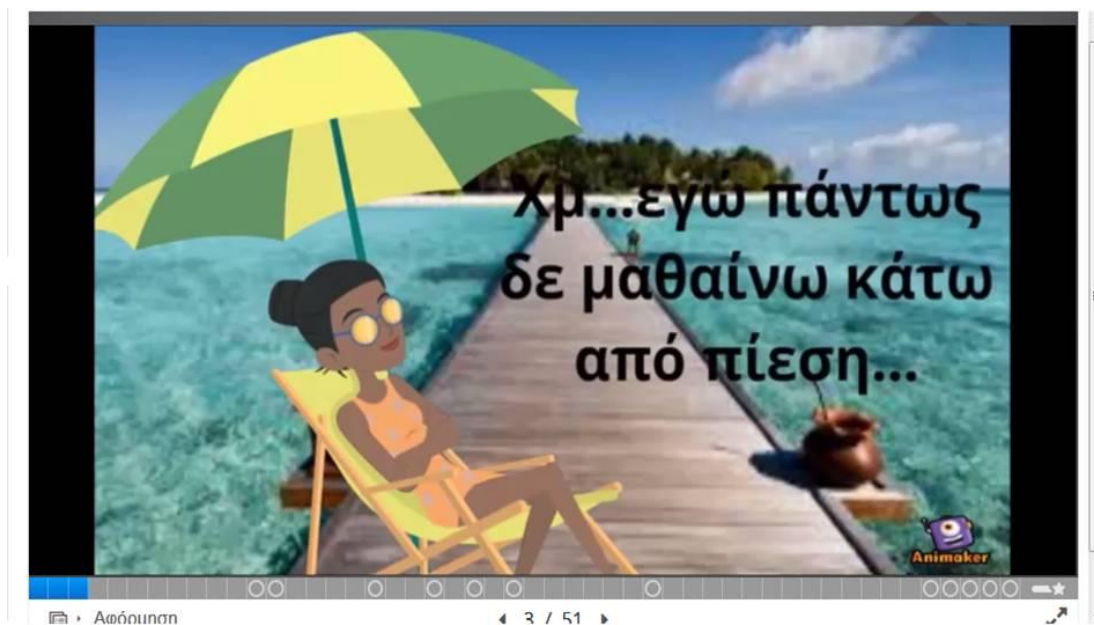
Λέξεις κλειδιά

- Ρόλοι μελών ομάδας
- Διεργασία ομάδας
- Δυσλειτουργία ομάδας
- Δημοφιλείς ρόλοι
- Εναλλαγή ρόλων

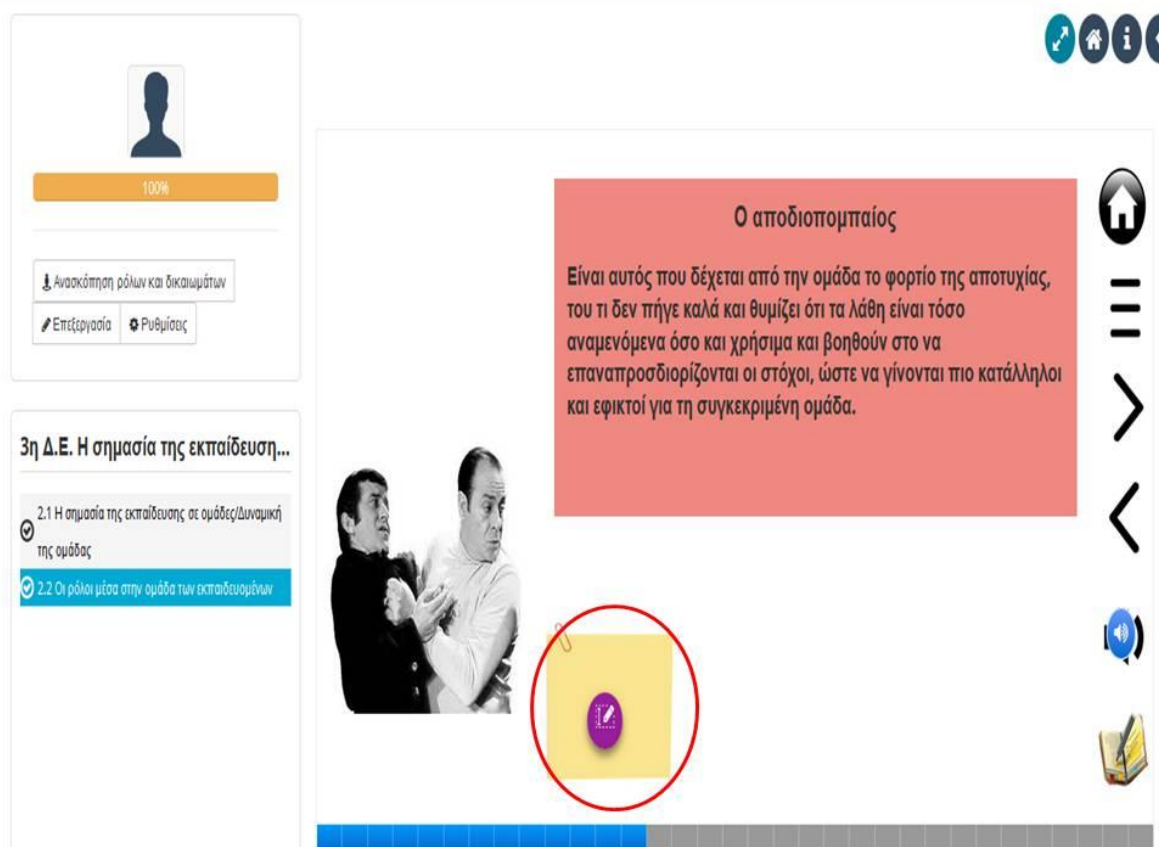
Εικόνα 4

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ένα από τα βασικά, δομικά στοιχεία του υλικού είναι οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις, οι οποίες προσδιορίζουν και καθορίζουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και το υλικό συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην κατάκτηση της γνώσης και στην αποτελεσματικότερη μάθηση, ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα (Scheerens, 2000). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι δραστηριότητες είναι ένα στοιχείο, το οποίο ενισχύει το μαθησιακό περιβάλλον, ενεργοποιώντας και εμπλέκοντας το μαθητευόμενο σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης συμβάλλοντας στη διαδικασία του να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει».

Ο Lockwood (1992, 1995οπ. αναφ. στο Μανούσου, 2008) αναφέρει ότι το κοινό χαρακτηριστικό όλων των τύπων υλικού για εξατομικευμένη μάθηση σε ολόκληρο τον κόσμο είναι η ύπαρξη δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα σημαντικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης. Ο ρόλος ύπαρξης των ασκήσεων αυτών είναι να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτοαξιολογηθούν χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτικού. Η δημιουργία των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί συγκεκριμένες προδιαγραφές που αφορούν στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών ώστε να βρίσκουν νόημα σε αυτές, να ανταποκρίνονται στους στόχους και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, να έχουν ποικιλία, αν είναι παιδαγωγικά σχεδιασμένες, να περιλαμβάνουν σαφείς και συγκεκριμένες απαντήσεις οι οποίες δίνονται στο μαθητή, να συμβάλλουν τόσο στην αυτό-αξιολόγηση όσο και στην εμπάθυνση του γνωστικού αντικειμένου. Ακόμη, σε κάθε ενότητα υπάρχουν δραστηριότητες που είτε λειτουργούν ως αφόρμηση είτε ως αυτοαξιολόγηση.



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Ως Οδηγός Μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται μια ειδική κατηγορία εγχειριδίων, τα οποία περιγράφουν το πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος και υποβοηθούν τη μελέτη των «κειμένων αναφοράς» (δηλ. βιβλίων, άρθρων κ.ά.), τα οποία καλούνται να μελετήσουν οι εκπαιδευόμενοι (Μπάνου, 2001). Ο Οδηγός Μελέτης είναι ένα δομικό, λειτουργικό και αναντικατάστατο στοιχείο των εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οργανώνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα εργαστούν οι εκπαιδευόμενοι, τους ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν πολλές διαφορετικές πηγές και ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά υλικά, καθώς επίσης διευκολύνει την πλοήγηση σε όλο το υλικό και τους ενεργοποιεί, ώστε να χαράξουν τη δική τους μαθησιακή πορεία. (Rowntree, 1994, Holmberg, 2002, Λιοναράκης, 2001, Μπάνου, 2001).



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Adorno, Th. κ.ά.(1953 /1984). Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα. Αθήνα: Ύψιλον.

Adorno, Th. (1970 /2000). Αισθητική Θεωρία. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 12, 16-21.

Proust, M. (1905 [2008]). Ημέρες Ανάγνωσης. Στο Κορομηλά, Ε. (Επιμ.), Σκιές στο Φως. Αθήνα: Νεφέλη.

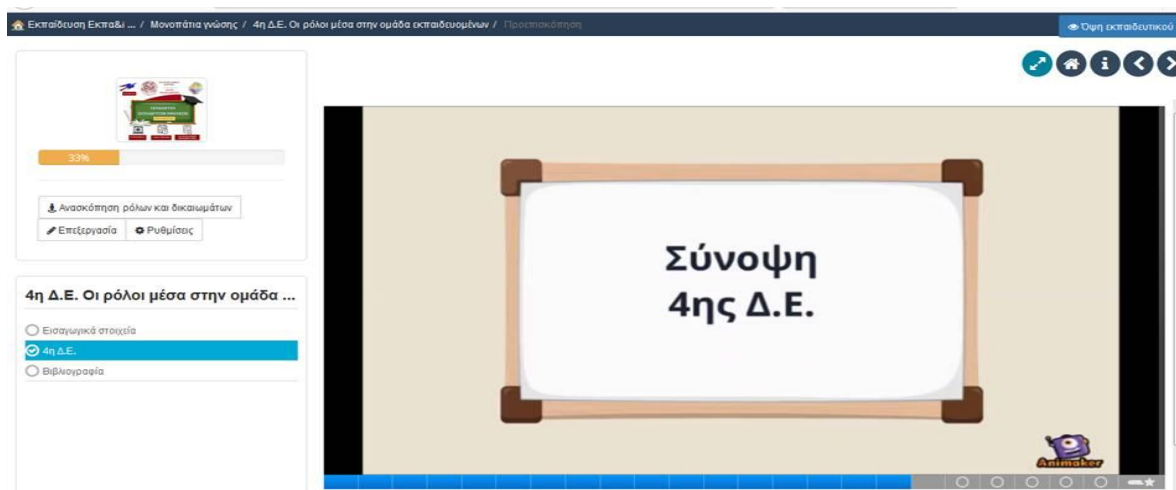
Sartre, J.P. (1949 /2008). Τι είναι η Λογοτεχνία; Αθήνα: Μεταίχμιο.

Για τη βιβλιοθήκη σου

https://drive.google.com/file/d/1M1HVH5OuF8mgAMh51Oxj7UarIksMk_jC/view?usp=sharing
https://drive.google.com/file/d/1j9KSsjkEmlrtvqrnEeUUy2_ALCCTQeDp/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/1D4gB1XotmmrNrzH5JMQ4TeD8WwK6OMf2/view?usp=sharing>
https://drive.google.com/file/d/1RWVoXe9eq0U52HUSTVxe_WujGNpGThV-/view?usp=sharing
<https://drive.google.com/file/d/16ZaNBWpkBK34P55QG86oekOfrzx0RSXg/view?usp=sharing>

Εικόνα 7

Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ένα βίντεο, που έχει δημιουργηθεί στο animaker και αποτελεί τη σύνοψη της ενότητας.



Εκπαίδευση Εξοικειωμένοι / Μονοπάτια γνώσης / 4η Δ.Ε. Οι ρόλοι μέσα στην ομάδα εκπαιδευμένων / Προσεκτικότητα

Σύνοψη
4ης Δ.Ε.

Εικόνα 8

Υφος

Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματικό και να διευκολύνει το μαθητή, πρέπει να χαρακτηρίζεται από απλότητα, αμεσότητα και φιλικότητα (Race, 1999).

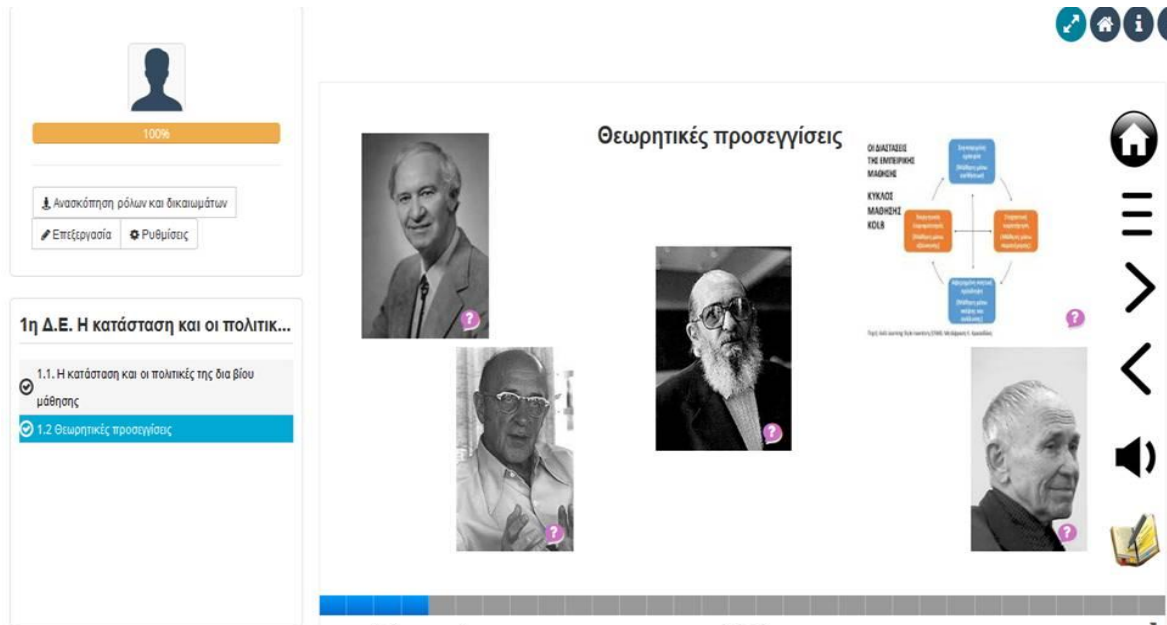


Εικόνα 9

Μορφές και Μέσα Παιδαγωγικού Υλικού

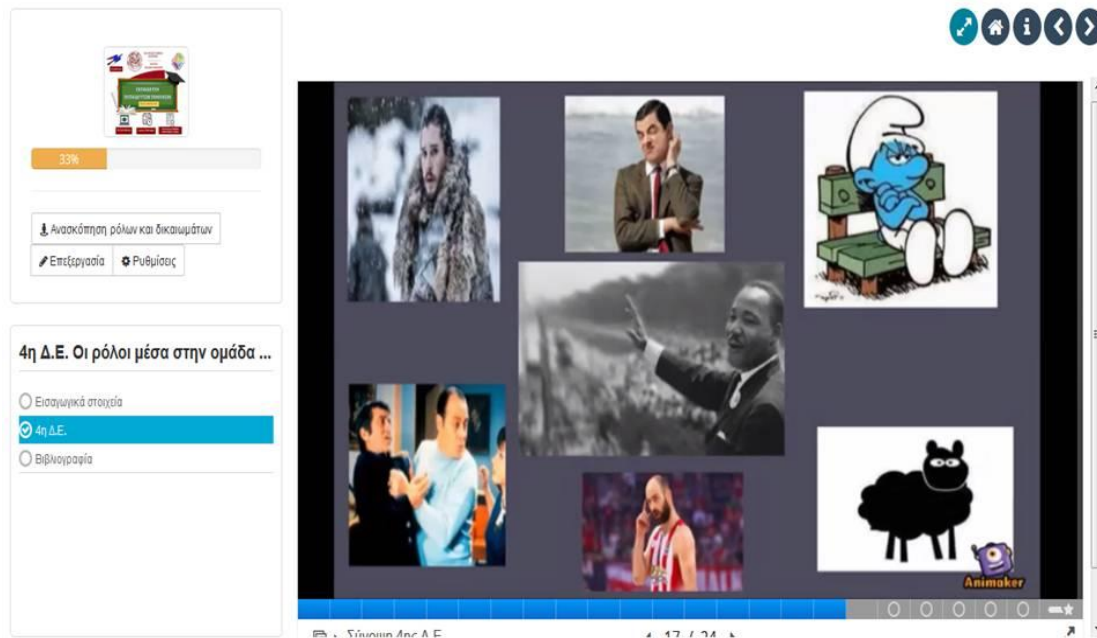
Πρόκειται για δύο αλληλένδετους και αλληλοεξαρτώμενους όρους. Ο όρος «μορφές» παιδαγωγικού υλικού αφορά κυρίως στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού (έντυπο, ψηφιακό κ.ά.), αλλά και στην εμφάνισή του, στοιχεία τα οποία αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες της αποτελεσματικότητάς του. Ο όρος «μέσα» εκπαιδευτικού υλικού αφορά στα εργαλεία μεταφοράς, παρουσίασης και αναπαράστασης της πληροφορίας, τα οποία υποστηρίζουν τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι δύο όροι «μορφές» και «μέσα» είναι άμεσα συνδεδεμένοι μεταξύ τους, καθώς για να παρουσιαστεί μια μορφή εκπαιδευτικού υλικού, απαιτεί και χρειάζεται ένα μέσο, που μπορεί να είναι έντυπο υλικό (βιβλία και εγχειρίδια για το μάθημα, τα οποία είναι γραμμένα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βιβλία και εγχειρίδια, τα οποία δεν είναι ειδικά γραμμένα για εκπαίδευση από απόσταση, ειδικά σχεδιασμένοι Οδηγοί Μελέτης, οι οποίοι συνοδεύουν τα παραπάνω βιβλία και εγχειρίδια, φύλλα εργασίας για παράλληλη χρήση με οπτικο-ακουστικό υλικό για πρακτική εργασία, εργασία στο πεδίο, ασκήσεις, χάρτες διαγράμματα, φωτογραφίες, κτλ. Οπτικο-ακουστικό και πληροφοριακό υλικό (ηχογραφήσεις (youtube, cds, εκπαιδευτική τηλεόραση, ταινίες, βίντεο, τηλεοπτικές εκπομπές, εκπαιδευτικά λογισμικά/πολυμέσα, πρότυπα, μακέτες κ.ά.)

Στο παρόν εκπαιδευτικό υλικό υπάρχουν ηχογραφήσεις σε κάθε διαφάνεια ώστε, σύμφωνα και με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραίνιο (1991), να ενεργοποιούνται και τα δύο κανάλια (το οπτικό και το ακουστικό). Επίσης στο υλικό υπάρχουν εικόνες και βίντεο για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων.



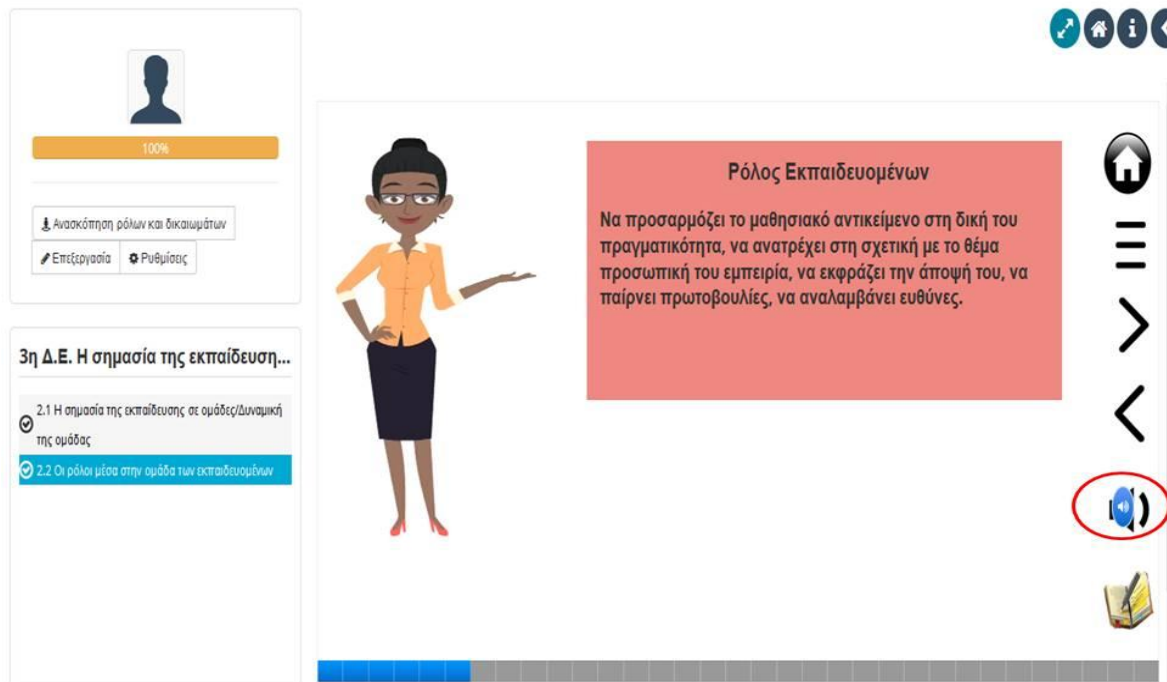
The screenshot shows a user profile on the left with a 100% progress bar and a list of activities including 'Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων', 'Επεξεργασία', and 'Ρυθμίσεις'. The main content area is titled 'Θεωρητικές προσεγγίσεις' and features a central diagram with the text 'ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΥΚΛΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ'. The diagram includes boxes for 'Επισημάνσεις', 'Κατανοήσεις', 'Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων', and 'Επεξεργασία'. Below the diagram are four portrait photos of men, each with a question mark icon. The interface includes navigation icons at the top and bottom right.

Εικόνα 10



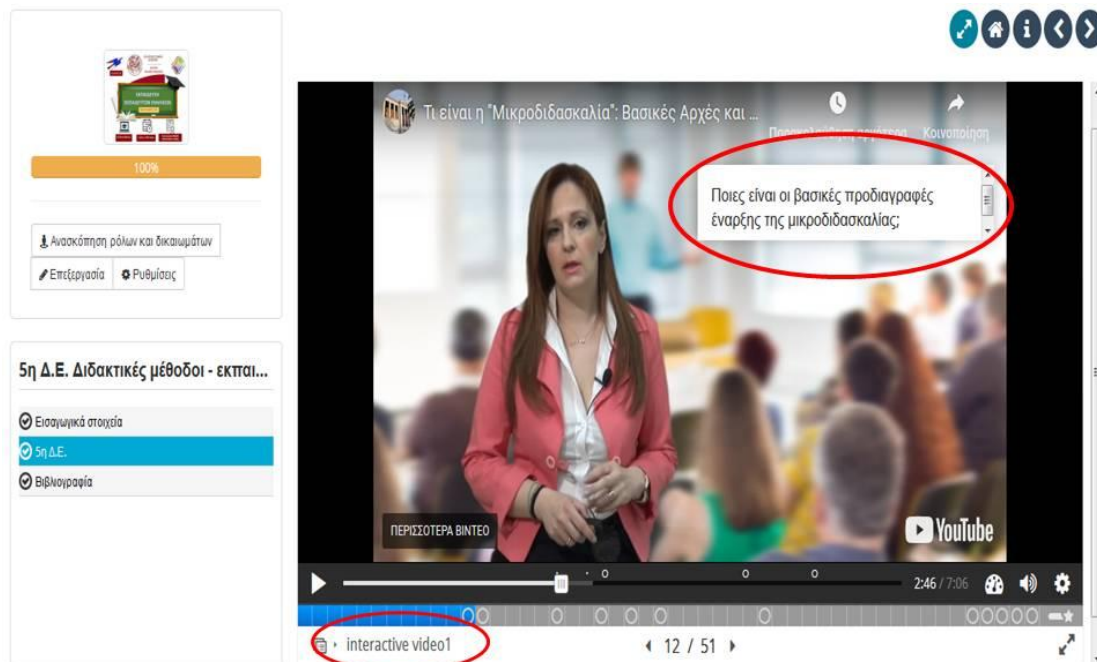
The screenshot shows a user profile on the left with a 33% progress bar and a list of activities including 'Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων', 'Επεξεργασία', and 'Ρυθμίσεις'. The main content area is titled '4η Δ.Ε. Οι ρόλοι μέσα στην ομάδα ...' and features a central collage of images: a woman in a fur coat, a man in a suit, a Smurf character, a man pointing, a man in a suit, a man in a red shirt, and a black sheep. The interface includes navigation icons at the top and bottom right.

Εικόνα 11



Εικόνα 12

Ακόμη, έχει αξιοποιηθεί η δυνατότητα που δίνεται από το εργαλείο H5P για δημιουργία διαδραστικού βίντεο.

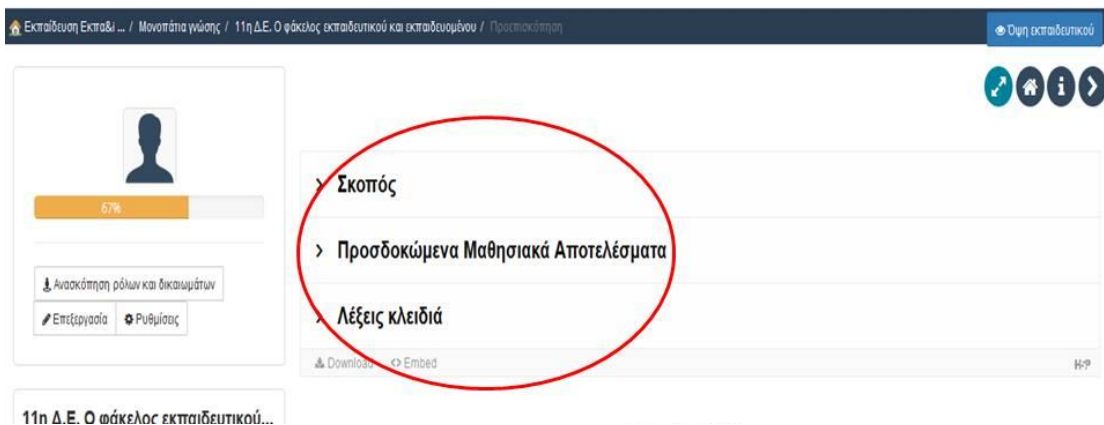


Εικόνα 13

Στις προδιαγραφές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού για ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση που βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση υποστηρίζεται ότι δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος που θα εμπλέκει ενεργά τους

εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία είναι η σημαντικότερη αρχή. Το περιεχόμενο του υλικού, ανεξάρτητα από το αντικείμενο, πρέπει να είναι δομημένο και διαμορφωμένο σ' ένα τέτοιο παιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο που να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να τους επιτρέπει να χαράξουν τη δική τους μαθησιακή πορεία. Σύμφωνα με τους Clark(1983, σ.445-459) και Λιοναράκη (2005), το περιεχόμενο του υλικού και η διδακτική μεθοδολογία καθορίζουν τη μάθηση. Το κρίσιμο ερώτημα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η κατάλληλη επιλογή και παρουσίαση του περιεχομένου ώστε να μην αλλοιώνεται ο χαρακτήρας του, αλλά να προκαλείται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, για να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η κατάλληλη παρουσίαση του περιεχομένου είναι ένα από τα ζητήματα της διδακτικής μεθοδολογίας και διαμορφώνεται με το συνδυασμό όλων όσα ήδη αναφέρθηκαν (π.χ. μέσα και μορφές υλικού, ύφος, κτλ), αλλά επιπλέον και με την κατάλληλη χρήση και αξιοποίηση των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων.

Το εργαλείο H5P, εκτός από το Course Presentation που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία του μεγαλύτερου μέρους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, δίνει τη δυνατότητα χρήσης και άλλων τύπων περιεχομένου όπως το Accordion, που στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των εισαγωγικών στοιχείων και της βιβλιογραφίας.



Εκπαίδευση Εκπαδ... / Μονοπάτι γνώσης / 11η Δ.Ε. Ο φάκελος εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου / Προσεκτικότητα

0μη εκπαιδευτικού

67%

Ανασκόπηση ρόλων και δικαιωμάτων

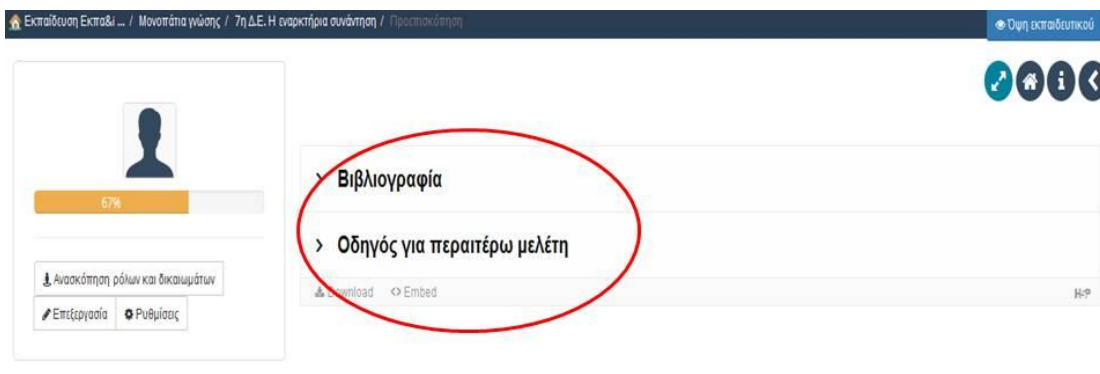
Επεξεργασία Ρυθμίσεις

11η Δ.Ε. Ο φάκελος εκπαιδευτικού...

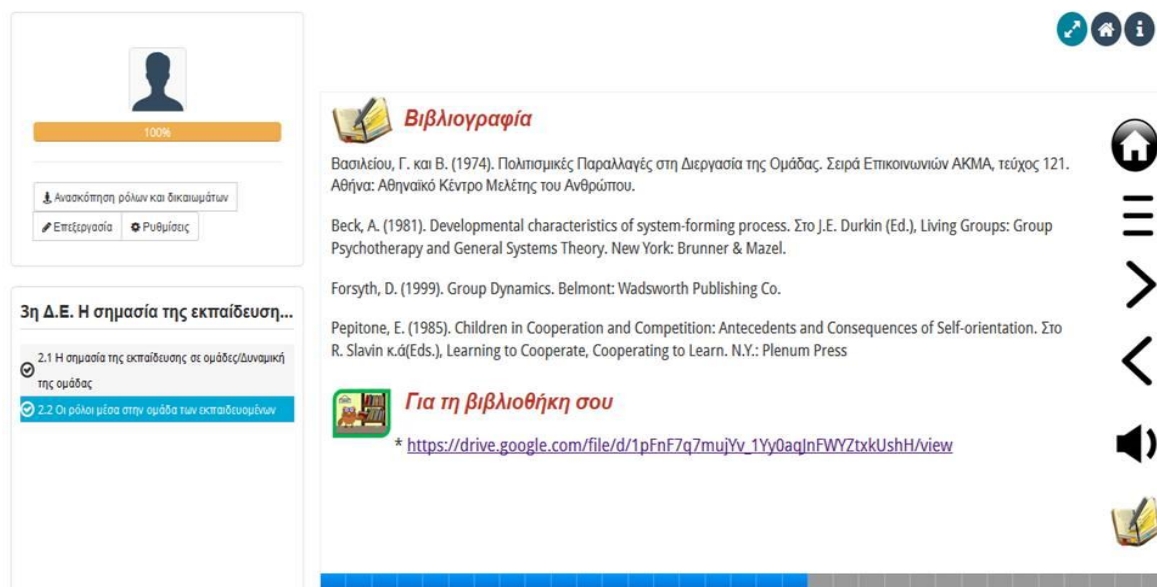
- Σκοπός
- Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα
- Λέξεις κλειδιά

Download Embed H5P

Εικόνα 14



Εικόνα 15



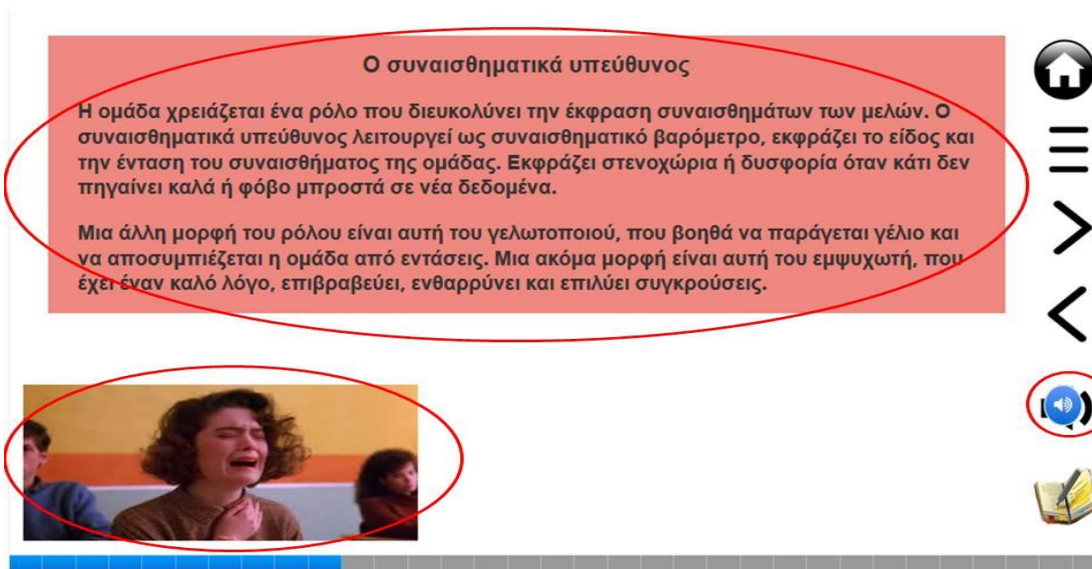
Εικόνα 16

4.3. Η αξιοποίηση της θεωρίας της πολυμεσικής μάθησης στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού

Η θεωρία της πολυμεσικής μάθησης βοηθά τον εκπαιδευτή στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Σημαντική είναι επιπλέον η βοήθεια που προσφέρουν, σε πρακτικό επίπεδο, οι αρχές που έχουν διαμορφωθεί βάσει της πολυμεσικής θεωρίας για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού (Clark & Mayer, 2011; Moreno & Mayer, 2007) και οι οποίες αξιοποιούνται για τη δημιουργία του παρόντος υλικού.

Αρχή της πολυμεσικότητας


Για να επιτευχθεί η αρχή της πολυμεσικότητας, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιέχει όχι μόνο κειμενικές μορφές αλλά και γραφικές αναπαραστάσεις, δηλαδή όχι μόνο γραπτά και ηχητικά κείμενα αλλά και εικόνες, βίντεο και animation.



Ο συναισθηματικά υπεύθυνος

Η ομάδα χρειάζεται ένα ρόλο που διευκολύνει την έκφραση συναισθημάτων των μελών. Ο συναισθηματικά υπεύθυνος λειτουργεί ως συναισθηματικό βαρόμετρο, εκφράζει το είδος και την ένταση του συναισθήματος της ομάδας. Εκφράζει στενοχώρια ή δυσφορία όταν κάτι δεν πηγαίνει καλά ή φόβο μπροστά σε νέα δεδομένα.

Μια άλλη μορφή του ρόλου είναι αυτή του γελωτοποιού, που βοηθά να παράγεται γέλιο και να αποσυμπιέζεται η ομάδα από εντάσεις. Μια ακόμα μορφή είναι αυτή του εμπυχωτή, που έχει έναν καλό λόγο, επιβραβεύει, ενθαρρύνει και επιλύει συγκρούσεις.



Εικόνα 17

Αρχή της συνάφειας


Με βάση την αρχή της συνάφειας, κάθε στοιχείο θα πρέπει να τοποθετείται στο κατάλληλο σημείο ώστε να είναι άμεση η συμβολή του στην επεξεργασία του περιεχομένου από τον εκπαιδευόμενο. Οι εικόνες για παράδειγμα που θα τοποθετήσουμε σε ένα κείμενο θα πρέπει να έχουν άμεση σχέση με το κείμενο.

Στο εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, η πλοηγός για παράδειγμα βρίσκεται πάντα στα αριστερά του κειμένου, τα εικονίδια (αρχική σελίδα, επόμενη, προηγούμενη, βιβλιογραφία κλπ.) βρίσκονται πάντα δεξιά του κειμένου, ενώ οι διάφορες εικόνες που έχουν τοποθετηθεί έχουν άμεση συνάφεια με το κείμενο ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις είναι χιουμοριστικές δημιουργώντας ένα πιο φιλικό κλίμα με τον εκπαιδευόμενο.


Ενδεικτικές τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος 1/9

Προσωπικά υπάρχοντα (objects of character)

Ένας χαρακτήρας εισάγεται ή χτίζεται μέσα από τις πληροφορίες που αναφέρει για κάποια προσωπικά αντικείμενα.



my precious




Εικόνα 18


Αρχή του πλεονασμού

Βάσει αυτής της αρχής θα πρέπει να αποφεύγεται η χρήση πολλαπλών μέσων για την παρουσίαση του ίδιου περιεχομένου. Στο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας εργασίας αξιοποιείται η συγκεκριμένη αρχή όπως και η αρχή της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο. Ενεργοποιείται δηλαδή και το οπτικό και το ακουστικό κανάλι χωρίς όμως να δημιουργείται υπερφόρτωση.

Θέατρο του καταπιεσμένου

Το θέατρο του καταπιεσμένου είναι ένα σύστημα από σωματικές ασκήσεις, αισθητικά παιχνίδια, τεχνικές, ακίνητες εικόνες και ειδικούς αυτοσχεδιασμούς, που στοχεύουν στο να διαφυλάξουν, να εξελίσουν και να αναμορφώσουν αυτήν την κλίση (εννοεί την κλίση όλων των ανθρώπων να κάνουν θέατρο), μετατρέποντας την πρακτική του θεάτρου σε ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την κατανόηση των κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων.

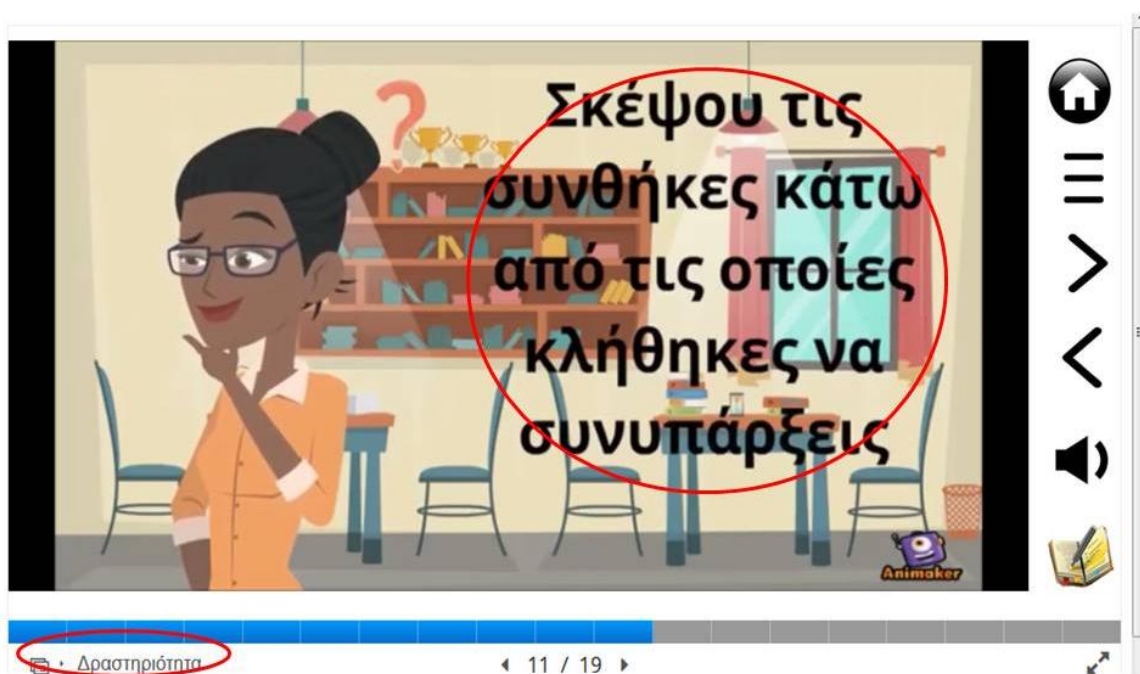




Εικόνα 19

Αρχή της εξατομίκευσης

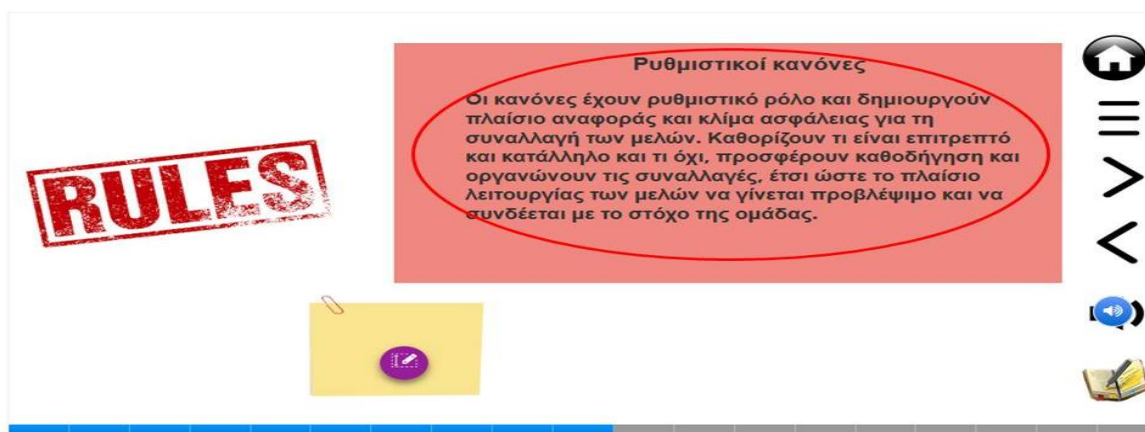
Το εκπαιδευτικό υλικό είναι γραμμένο σε δεύτερο πρόσωπο, φιλική γλώσσα, περιλαμβάνει πλοηγό που καθοδηγεί τη μάθηση, καθώς και διαδραστικές δραστηριότητες με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τις γνώσεις του.



Εικόνα 20

Αρχή της τμηματοποίησης

Τα μακροσκελή εκπαιδευτικά υλικά είναι δύσκολα στην επεξεργασία και θα πρέπει να αποφεύγονται. Επιπλέον όσο πιο δύσκολο είναι το διδασκόμενο αντικείμενο τόσο μεγαλύτερη θα πρέπει να είναι η τμηματοποίησή του.



Εικόνα 21

4.4. Κέντρο Διά Βίου Μάθησης. Μία καλή πρακτική

Σε μια σύγχρονη κοινωνία όπου η πληροφορία έχει κυρίαρχο ρόλο και η γνώση νέων τεχνολογιών κρίνεται συνήθως απαραίτητη για την επαγγελματική υπόσταση του κάθε εργαζόμενου, η ύπαρξη ευέλικτων προγραμμάτων δια βίου μάθησης είναι επιτακτική. Η διά βίου μάθηση απευθύνεται σε όλους τους πολίτες χωρίς αποκλεισμούς, ισχύει για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, και αφορά όλες τις ηλικίες καθώς και τις διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης. Βασικός στόχος είναι να προσφέρει στους πολίτες εργαλεία για την προσωπική τους ανάπτυξη και την κοινωνική τους ενσωμάτωση και ανέλιξη και για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία της γνώσης.

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), θεωρείται απαραίτητη στο σχεδιασμό προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Η μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα προσφέρει μεγαλύτερη ευελιξία και ελαστικότητα όσον αφορά τον τόπο, τον χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι. Στις μέρες μας, οι ΤΠΕ βρίσκονται στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος καθώς πολιτικοί, οικονομικοί και εκπαιδευτικοί φορείς επενδύουν στην αξιοποίησή τους σε μια προσπάθεια να καταστήσουν πιο ανοικτή και πιο αποτελεσματική την εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου. Επιπλέον, η επικοινωνία ανάμεσα στους πολίτες αυξάνεται και η ροή πληροφοριών μεγιστοποιείται.

Το Κέντρο Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) του Πανεπιστημίου Κρήτης και το εργαστήριο Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών στην Διά Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΔΙΒΕΑ) συμπληρώνει το παραδοσιακό (διά ζώσης) μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και δημιουργώντας ένα μοντέλο μάθησης ενηλίκων με ηλεκτρονικά μέσα. Ουσιαστικά, αποτελεί ένα σύστημα διά βίου μάθησης το οποίο σε επίπεδο ατόμου αποσκοπεί τον εφοδιασμό των επιμορφούμενων με μεθόδους, εργαλεία και ικανότητες, ώστε να αναβαθμίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους σε θέματα της φιλοσοφίας και των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικά σε θέματα που αφορούν στο πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Ακόμα στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων, αναπτύσσοντας σύγχρονες και καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες θα ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο του ΚΕΔΙΒΙΜ βασίζεται στο συνδυασμό τεχνικών εκπαίδευσης από απόσταση μέσω ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος και τεχνικών παραδοσιακής εκπαίδευσης ενηλίκων, αποτελώντας ουσιαστικά ένα υβριδικό μαθησιακό μοντέλο.

Στο πρόγραμμα που προσφέρεται από το ΚΕΔΙΒΙΜ η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζεται από κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό υλικό που περιλαμβάνει μια σειρά από ευέλικτες δραστηριότητες και πηγές μάθησης ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από διάφορα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα σε μορφή διαφανειών – παρουσιάσεων με αφήγηση, εκπαιδευτικά βίντεο με αφήγηση, οδηγούς μελέτης καθώς και σχετική υποστηρικτική βιβλιογραφία. Βασικό στόχο των δραστηριοτήτων και των πηγών μάθησης αποτελεί η προώθηση της μάθησης χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή και η παροχή ερεθισμάτων για περαιτέρω μελέτη είτε αυτόνομα, είτε στο πλαίσιο συνεργατικών δραστηριοτήτων μέσα στην κοινότητα μάθησης.

Η παιδαγωγική έρευνα στο χώρο της ΕξΑΕ έχει δείξει ότι τα στοιχεία που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών δεν έχουν να κάνουν μόνο με το φιλικό περιβάλλον εργασίας που μια πλατφόρμα παρέχει ή τις δυνατότητες αποθήκευσης ή ταχύτητας μετάδοσης της πληροφορίας, αλλά κυρίως με τη διδακτική μεθοδολογία, την ποιότητα του διδακτικού περιεχομένου και τη δυνατότητα των εκπαιδευτών να χρησιμοποιήσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες ως δομικά στοιχεία για το σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Anderson, 2004).

Με βάση λοιπόν όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι ΤΠΕ έχουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον ένα υβριδικό μοντέλο μάθησης, με εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό και διά ζώσης συναντήσεις, θεωρούμε πως μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επιμόρφωση ενηλίκων.

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό πλαίσιο ενός τέτοιου προγράμματος θεωρούμε σημαντικό τον τρόπο παρουσίασης της νέας γνώσης καθώς και τις δραστηριότητες που εξετάζουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση. Επιπλέον σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του συντονιστή – εκπαιδευτή ενός υβριδικού προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας έχει εξεταστεί αναλυτικά στις προηγούμενες υποενότητες του παρόντος κεφαλαίου είναι όμως σημαντικό να εστιάσουμε επιπλέον στα εξής:

Οι νέες γνώσεις παρουσιάζονται στον επιμορφούμενο με απλό και κατανοητό τρόπο ενώ ο ίδιος, μέσα από τις δραστηριότητες, θα μπορέσει να αξιολογήσει τον εαυτό του, το υλικό είναι φιλικό προς τον χρήστη, είναι πολυμεσικό, διαθέτει εικόνες, διαδραστικά βίντεο και ήχο. Γίνεται παρουσίαση των λέξεων κλειδιών καθώς και των στόχων της κάθε ενότητας ούτως ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει εξ αρχής τι οφείλει να έχει κατακτήσει στο τέλος της ενότητας κάνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοαξιολόγησή του ενώ η βιβλιογραφία και οι πηγές τον βοηθούν να εμβαθύνει όσο εκείνος επιθυμεί.

Όσον αφορά στο τεχνολογικό πλαίσιο, κρίνεται απαραίτητη η καλή ποιότητα της πλατφόρμας ως προς τη φιλικότητα, την προβολή και την ευκολία της χρήσης. Επιπρόσθετα, η πλατφόρμα του επιμορφωτικού προγράμματος παρέχει στα μέλη τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και συζητήσεων (forum). Αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, που δημιουργήθηκε στα πλαίσια του παρόντος προγράμματος, αξίζει να τονιστεί πως είναι φιλικό προς το χρήστη, ενώ συνδυάζει εικόνα και ήχο για την καλύτερη κατανόηση της νέας γνώσης.

Βάσει των παραπάνω, εκπαιδευτικό μοντέλο που αφενός, θα στηρίζεται σε ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα έχει δημιουργηθεί με τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και, αφετέρου, θα περιλαμβάνει διά ζώσης συναντήσεις θεωρούμε πως είναι το κατάλληλο για την επιμόρφωση ενήλικων εκπαιδευομένων.

Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή προσεγγίσαμε μια σειρά ζητημάτων που αφορούν στην καρδιά της ΕξΑΕ, όπως χαρακτηρίζεται το εκπαιδευτικό υλικό. Εστιάσαμε στα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού (οδηγός μελέτης, στόχοι, λέξεις κλειδιά, προσδοκώμενα αποτελέσματα, δραστηριότητες, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, συνόψεις), στο ύφος (φιλικό και κατανοητό) και στο περιεχόμενο (κατάτμηση).

Για τη δημιουργία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες που προσφέρει το εργαλείο H5P. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το υλικό απευθύνεται σε ενήλικες εκπαιδευόμενους έγινε προσπάθεια ώστε αυτό να είναι λιτό αλλά ταυτόχρονα ελκυστικό και λειτουργικό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε ώστε κάθε ενότητα να ακολουθεί το ίδιο μοτίβο ώστε ο επιμορφούμενος να γνωρίζει τη διαδικασία που θα ακολουθήσει. Στην αρχή, λοιπόν, κάθε ενότητας υπάρχει βίντεο που ενημερώνει για τη δομή, στη συνέχεια υπάρχουν τα εισαγωγικά στοιχεία (λέξεις κλειδιά, στόχοι), ενώ στο



*Μπαντουβά Αργυρή, Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕζΑΕ*

τέλος υπάρχει βίντεο με τη σύνοψη της ενότητας, η βιβλιογραφία και το τεστ αυτοαξιολόγησης. Τέλος, σημαντικό είναι να τονισθεί, πως έχει γίνει κατάτμηση των κειμένων ενώ υπάρχει και ηχογράφησή τους.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει διαμορφωθεί ως πεδίο εδώ και σαράντα περίπου χρόνια. Στόχος όσων ασχολούνται με το συγκεκριμένο πεδίο θα πρέπει να είναι όχι μόνο η ανάπτυξη του γνωστικού ορίζοντα των εκπαιδευομένων αλλά και η αυτοδυναμία τους, η προσωπική ικανοποίηση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Ορισμένοι θεωρητικοί (Rogers, Knowles) θεωρούν πως η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να συμβάλει στην αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Ο Freire (1985) θεωρεί πως η εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να βοηθά το άτομο να κατανοήσει τα κοινωνικά του προβλήματα και να δράσει με στόχο να επιφέρει την κοινωνική αλλαγή. Οι Dewey, Kolb, Perkins, Boud κ.α. τονίζουν τη σημασία του στοχασμού και αναπτύσσουν ενδιαφέρουσες μεθοδολογίες εμπειρικής εκπαίδευσης. Ο Mezirow (1997) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του κριτικού στοχασμού ως μέσου για να μετασχηματιστούν διαστρεβλωμένες αντιλήψεις που εμποδίζουν το άτομο να εναρμονιστεί με την πραγματικότητα. Ενώ ο Jarvis (2004), αντιλαμβάνεται τις επιδράσεις που ασκεί το κοινωνικό πλαίσιο στην εκπαίδευση ενηλίκων και κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το εγχείρημα της κριτικής συνειδητοποίησης εξαιτίας των βαθιά ριζωμένων πεποιθήσεων που χαρακτηρίζουν κάθε ενήλικο.

Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως δεν έχει διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων μέσα στο οποίο να γίνεται σύνθεση των προσεγγίσεων που αναφέρονται στην αλληλεπίδρασή της με το κοινωνικό σύστημα, στις διεργασίες της εμπειρικής εκπαίδευσης και της κριτικής συνειδητοποίησης που μπορεί να πραγματοποιούνται στους κόλπους της, καθώς και στη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο (Κόκκος, 2005).

Ωστόσο, και για να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται πως υπάρχουν κάποια σημεία σύγκλισης μεταξύ των διαφόρων θεωριών. Όλοι οι θεωρητικοί και στοχαστές που αναφέραμε υπογραμμίζουν τη σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, προτείνουν μεθοδολογίες που αποβλέπουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτή ως εμπνευστή και συντονιστή της ομάδας.

Όσον αφορά τώρα στο ρόλο του εκπαιδευτή, η θεωρητική αναζήτηση των εφοδίων που θα πρέπει να έχει δεν έχει καταλήξει σε μια κοινά αποδεκτή κατηγοριοποίηση. Οι Mocker και Noble (1981, σ.45-61) έχουν προχωρήσει σε μια αναλυτική προσέγγιση

είκοσι τεσσάρων σημείων. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των Brookfield (1986 και 1995), Freire και Shor (1987), Jarvis (2004) Knowles (1998), Rogers (2002) και Βεργίδης (2002) οι στάσεις και οι ικανότητες που χρειάζεται να διαθέτει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους, καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους και σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.
- Επικοινωνεί ουσιαστικά και συμβάλλει στη δημιουργία μαθησιακού κλίματος όπου κυριαρχεί ο διάλογος και ανταλλάσσονται ειλικρινή και σαφή μηνύματα.
- Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα αλλά παράλληλα αφήνει χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους.
- Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων και το διδακτικό υλικό.
- Εφαρμόζει ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών με σκοπό την αξιοποίηση των εμπειριών, την ενεργητική συμμετοχή και τον κριτικό στοχασμό.
- Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της αγοράς εργασίας καθώς και τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.
- Έχει αυτογνωσία, δηλαδή, γνωρίζει τα δυνατά και αδύναμά του σημεία.
- Εξετάζει κριτικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει και εντοπίζει τα σημεία που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ακόμη ένα υπό διαμόρφωση πεδίο, επομένως θα ήταν λάθος να υιοθετούμε μια θεωρία που αποκλείει στοιχεία άλλης. Με την παραπάνω θέση φαίνεται να συμφωνεί ο κ. Κόκκος καθώς στη μεθοδολογία του «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Τέχνης» είναι ξεκάθαρες οι επιρροές και οι αναφορές τόσο στο έργο του Freire όσο και του Mezirow και του Kolb.

Γίνεται λοιπόν κατανοητό, πως κάθε φορά που σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ξεκινά μια διαδικασία με απρόβλεπτα αποτελέσματα. Κάτι τέτοιο καθιστά το έργο του εκπαιδευτή ταυτόχρονα κοπιαστικό και γοητευτικό. Με τη δημιουργία όμως του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, που θα λαμβάνει υπόψη τόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων όσο και τις ανάγκες και προσδοκίες τους, η διαδικασία της μάθησης θα μπορέσει να γίνει αποτελεσματικότερη και να αποκτήσει ιδιαίτερο νόημα για τους εκπαιδευόμενους ενισχύοντας τις ικανότητες τους

και προτρέποντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες που θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία τους.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, και απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το μοντέλο του Gagne για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού μπορεί να συνδυαστεί αποτελεσματικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς τα διδακτικά γεγονότα του Gagne μπορούν να συσχετισθούν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων.

Για παράδειγμα το δεύτερο εκπαιδευτικό γεγονός του Gagne που αναφέρεται στην πληροφόρηση του εκπαιδευόμενου για τους στόχους του μαθήματος και παροχή κινήτρων μπορεί να συσχετισθεί με την ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων να γνωρίζουν εκ των προτέρων αν όσα πρόκειται να διδαχθούν έχουν νόημα για εκείνους. Ακόμη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να συσχετισθεί με το τρίτο εκπαιδευτικό γεγονός του Gagne όπου γίνεται λόγος για ανάκληση προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών. Τέλος, το ένατο διδακτικό γεγονός του Gagne που αναφέρεται στη μεταφορά γνώσεων και σε άλλους τομείς συνάδει με την ανάγκη των ενήλικων εκπαιδευομένων για χειραφέτηση και απόδοση νοήματος σε αυτό που μαθαίνουν.

Επομένως, ένα μοντέλο δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού που λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων (ανάγκη για αυτενέργεια, αυτοκαθορισμό, χειραφέτηση, νοημοδότηση κλπ.), ενώ ταυτόχρονα στοχεύει στην άρση εσωτερικών και εξωτερικών εμποδίων και μηχανισμών άμυνας και παραίτησης είναι το ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο σχεδιασμός και η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού είναι πρωτεύουσας σημασίας (Holmberg, 1995, Λιοναράκης, 1999, 2001, Μανούσου, 2008; Downes, 2013), καθώς αυτό αποτελεί τον κύριο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στην μαθησιακή τους πορεία, μαθαίνοντάς τους πώς να μαθαίνουν, στο χρόνο που εκείνοι μπορούν και επιθυμούν, με το δικό τους ρυθμό, καλύπτοντας τις προσωπικές του ανάγκες (Λιοναράκης, 2001, Ματραλής 1998, 1999, Holmberg, 1995) και κυρίως προκαλώντας το ενδιαφέρον για ενεργό συμμετοχή. Επιπλέον, για να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ευελιξία που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται να συμβάλλει

στην άμβλυνση των περιορισμών (τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών) που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, έχει ως στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτών ενηλίκων. Δημιουργήθηκε λοιπόν βάσει των αρχών δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού και λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων. Ακολουθεί την αρχή της κατάτμησης, είναι γραμμένο σε απλό και φιλικό ύφος, αξιοποιεί τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο και είναι αρκετά εύχρηστο ώστε να μην δημιουργεί περιορισμούς σε εκπαιδευόμενους που δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Με τον οδηγό μελέτης ενημερώνει τον εκπαιδευόμενο για τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε ενότητας καθώς όπως έχουμε υπογραμμίσει είναι σημαντικό για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο να γνωρίζει το περιεχόμενο αφενός για να κατανοήσει αν έχει νόημα και ενδιαφέρον για αυτόν και αφετέρου για να το συνδέσει με προγενέστερες εμπειρίες. Τέλος ο οδηγός για περαιτέρω μελέτη καθιστά τον ενήλικο εκπαιδευόμενο υπεύθυνο της μαθησιακής του πορείας καθώς ο καθένας μπορεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο όσο επιθυμεί ακολουθώντας την δική του πορεία προς μια ευρετική μάθηση.

Για τον μελλοντικό ερευνητή πιθανόν να έχει αξία να εμβαθύνει περαιτέρω στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και να μελετήσει αν το εκπαιδευτικό αυτό υλικό δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια ευρετική πορεία προς τη μάθηση, τους ενήλικες εκπαιδευόμενους που διδάχθηκαν μέσω αυτού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bloch, E., & Adorno, T. (2000). *Κάτι λείπει. Μια συζήτηση για τις αντιφάσεις της ουτοπικής επιθυμίας*. Αθήνα: Έρασμος.
- Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Freire, P. (1985). *Για μια απελευθερωτική αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης.
- Illeris, K. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης. 16 θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη μάθηση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες, κ. (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Sartre, J. (1971). *Τι είναι λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις 70.
- Walter, B. (2015). *Για το έργο τέχνης. Τρία δοκίμια*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα μάθησης στο διαδίκτυο και εκπαίδευση από απόσταση. Στο Π. Αναστασιάδης, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σσ. 108-150). Αθήνα: Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, σσ. 93-106.
- Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 42-61). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ., & Μαυροειδής, Η. (2009). Βασικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση από απόσταση: γενική θεώρηση. *Teaching*

- material and its contribution to educational practice* Q from theory to application in music education, proceeding of the 3rd international conference (σσ. 187-192). Athens: Greek association of primary music education teachers.
- Γκικόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (n.d.). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education-The journal for Open and Distance Educational Technology*, σσ. 49-59.
- Δημητριάδης, Σ. (2014). *Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Δήμου, Γ. (1990). *Κοινωνικές-Γνωστικές θεωρίες μάθησης και συμπεριφοράς*. Σμυρνιωτάκης.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων: Οδηγός μελέτης για τη Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιοναράκης, Α. (1998). Ιδρύματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (σσ. 143-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης, *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 32-77). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2003). *Ας τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν*. Πάτρα: Επιστημονική Εταιρεία "Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης".
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης, *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 13-18). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Διαδικασίες μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης, *Πρακτικά 1ης Πανελλήνιας Δημερίδας με*

- διεθνή συμμετοχή - Δια βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας. (σσ. 335-345). Ρέθυμνο: Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Κρήτη.
- Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2010). Πολυμορφικό Μοντέλο μιας Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Μορφές και Δομικά στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1), σσ. 29-52.
- Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας: [Διδακτορική διατριβή].* Ανάκτηση από [http://193.108.161.35/cgibinEL/egwgcgi/167673/showfull.egw/1+0+1+full\(15/2/2013\)](http://193.108.161.35/cgibinEL/egwgcgi/167673/showfull.egw/1+0+1+full(15/2/2013))
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση, θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές. Στο Β. Ψαλλιδάς, *Πρακτικά του πανελληνίου συμποσίου για το σχεδιασμό και την παραγωγή παιδαγωγικού υλικού για την περιβαλλοντική εκπαίδευση Ελληνική εταιρεία για την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς.* Λιβάνη.
- Μαυροειδής, Η. (2009). *Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεεκπαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕΕΚΠ65 .Μεταπτυχιακή διατριβή.* . Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας. Στο Α. Λιοναράκης, *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.* Αθήνα: Προπομπός.
- Νταλάκου, Π. (2005). Εφαρμογή της μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση : Ανίχνευση των απόψεων των φοιτητών για τη διοικητική οργάνωση στην Ελλάδα. Στο Α. Λιοναράκης, *Applications of Pedagogy and Technology, Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 317-325). Αθήνα: Προπομπός.
- Σοφός, Α., & Κρον, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα.* . Αθήνα: Γρηγόρης.

- Σπανακά, Α., & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 121-123).
- Χαρτοφύλακα, Α. (2010). Προς ένα δυναμικό διδακτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 3(2).
- Χαρτοφύλακα, Α. (2011). *Η διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας περιεχομένου (Διδακτορική Διατριβή)*. . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abrami, P., & Surkes, M. (2004). The development of a questionnaire for predicting online learning achievement. *Distance Education*, 25(1), σσ. 31-47.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), σσ. 83-97.
- Anderson, G., Boud, D., & Sampson, J. (1996). *Learning Contracts: A Practical Guide*. . London: Kogan Page.
- Anderson, T., & Garrison, D. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. Στο C. Gibson, *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* (σσ. 97-125). Madison: Atwood.
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in pre-service teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), σσ. 156-177.
- Benson, A. (2003). Dimensions of quality in online degree programs. *The American Journal of Distance Education*, 17(3), σσ. 145-159.
- Berge, Z., & Mrozowski, S. (2001). Review of research in distance education, 1990-1999. *American Journal of Distance Education*, 15(3), pp. 5-19.
- Birnbaum, B. (2001). Foundations and practices in the use of distance education. *Mellen Studies in Education*, 66, pp. 1-174.
- Blumberg, P. (2000). Evaluating the evidence that problem-based learners are self directed learners: A review of the literature. In D. Evensen, & C. Hmelo, *Problem Based*

- Learning: A Research Perspective on Learning Interactions* (pp. 199-226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The Love of Art*. Cambridge: Polity.
- Boyd, D. (2007). The significance of social software. In T. Burg, & J. Schmidt, *Blog Talks reloaded: Social software research & cases* (pp. 15-30). Norderstedt, Germany: Books on Demand.
- Brockett, R., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. . London and New York: Routledge.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. . McGraw - Hill Education: Open University Press.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. . San Francisco: Jossey - Bass.
- Broudy, H. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Clark, R. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), pp. 21-29.
- Commission, W.-B. E. (n.d.). *The power of the internet for learning: Moving from promise to practice*. Retrieved from Washington DC: <http://interact.hpcnet.org/webcommission/text.htm>.
- Dabbagh, N. (2000). The challenges of interfacing between face-to-face and online instruction. *TechTrends*, 44(6), pp. 37-42.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3, pp. 40-47.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2005). Using web – based pedagogical tools as scaffolds for self regulated learning. *Instructional Science*, 33, pp. 513-540.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. . USA: The Penguin Group.
- Efland, A. (2002). *The arts, human development and education*. . Berkeley: McCutchan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. . New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. . USA: Getty Publications.
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzios, K. (2009). *Reconsidering Moore's transactional distance theory*. Retrieved from European Journal of Open Distance and E-learning: <http://www.euodl.org/?article=374>.

- Hirshon, A. (2005). *A diamond in the rough: Divining the future of e-content*. Retrieved from <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0512.pdf>
- Holmberg, B. (2001). *Distance education in essence*. Oldenburg, Germany: Bibliotheks- und Informations system der Universitat Oldenburg. .
- Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In M. Moore, & W. Anderson, *Handbook of distance education* (pp. 79-86). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kostaridi-Efklidi, A. (2008). *Metacognitive processes and self - regulation(3rd ed)*. . Athens: Ellinika Grammata.
- Kramarski, B., & Gutman, M. (2006). How can self-regulated learning be supported in mathematical e-learning environments? *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, pp. 24-33.
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). *The relationship between self-regulation and online learning in blended learning context*. Retrieved from Open and Distance Learning: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/189/799>
- Mehrotra, C., Hollister, C., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. . Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Meyer, K. (2002). Quality in Distance Education: Focus on On-line Learning. In A. Kezar, *ASHE-ERIC Higher Education Report* (pp. 1-134). USA: Jossey - Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, pp. 5-12.
- Militiadou, M., & Savenye, W. (2003). Applying Social Cognitive Constructs of Motivation To Enhance Student Success in Online Distance Education. *Educational Technology Review*, 11(1).
- Moore, M., & Anderson, W. (2003). *Handbook of distance education*. . Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nathan, R., & Contributors. (2015). *The aesthetic ground of critical theory. New reading of Benjamin and Adorno*. New York: Rowman & Littlefield.
- Nicolaki, E., & Koutsouba, M. (2012). *Support and promotion of self-regulated learning through the educational material at the Hellenic Open University*. Retrieved from Turkish Online Journal of Distance Education: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde48/index.html>

- Novak, R. (2002). Benchmarking Distance Education. *New Directions for Higher Education*(118), pp. 79-92.
- Offir, B., & Lev, J. (2000). Constructing an aid for evaluating teacher-learner interaction in distance learning. *Educational Media International*, 37(2), pp. 91-97.
- Orhan, F. (n.d.). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(2), pp. 390-398.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. . Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.
- Perrine, J. (2003). *Developing an interaction-centered evaluation tool for distance education*. (Masters Thesis, Oregon Health & Science University).
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *American Journal of Distance Education*, 22(2), pp. 72-89.
- Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. . London: Kogan Page.
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In M. Moore, & W. Anderson, *Handbook of distance education* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Sherry, A. (2003). Quality and its measurement in distance education. In M. Moore, & W. Anderson, *Handbook of distance education* (pp. 435-459). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. . New York: Bergin and Garvey.
- Thompson, M., & Irele, M. (2003). Evaluating distance education programs. In M. Moore, & W. Anderson, *Handbook of distance education* (pp. 567-584). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Whipp, J., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), pp. 5-22.
- Yeung, D. (2001). Toward an effective quality assurance model of web-based learning: The perspective of academic staff. *Online Journal of Distance Learning Administration*, IV, pp. 1-17.

- Zimmerman, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychologist*, 25(1), pp. 3-17.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. Schunk, & B. Zimmerman, *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into practice*.
- Zimmerman, B., & al., e. (1989). *Self – Regulated Learning and Academic Achievement*. . New York Inc.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, pp. 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Educational Psychology*, 82(1), pp. 51-59.