



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*«ΜΙΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΥΛΙΚΟΥ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ "ΣΠΟΥΔΕΣ
ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ"»*

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΜΟΥΖΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2015

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Μία περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου 'Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία'»

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΞΕΤΑΣΗΣ:

ΜΟΥΖΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ ΜΙΧΑΗΛ

ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό επέχει θέση δασκάλου, λόγω της μη παρουσίας των σπουδαστών σε αίθουσες διδασκαλίας. Γι' αυτό, είναι αναγκαίος ο ειδικός σχεδιασμός και η ανάπτυξή του, για τα οποία έχει την επιμέλεια ομάδα συγγραφέων και επιστημόνων πολλών ειδικοτήτων. Κύρια μορφή του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, με προδιαγραφές που απαιτούν να είναι ευέλικτο, δυναμικό και να στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης, δημιουργώντας συνθήκες αλληλεπίδρασης. Το βασικό κείμενο, που αποτελεί τον κορμό του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, πρέπει να είναι σαφές, επεξηγηματικό και φιλικό, με καταταμημένη παρουσίαση της ύλης, παρουσιάζοντας μικρά σε έκταση κεφάλαια, ενότητες και υποενότητες, να έχει επιστημονική συνοχή και να προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης. Οι προδιαγραφές περιλαμβάνουν ακόμα: εισαγωγικές παρατηρήσεις, σκοπό, καθορισμένους και διατυπωμένους με σαφήνεια εκπαιδευτικούς στόχους, προσδοκώμενα αποτελέσματα, ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, πολλά παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες, επεξηγηματικούς τίτλους-υπότιτλους, συνόψεις κεφαλαίων-ενοτήτων, ύπαρξη καταλόγων με βιβλιογραφικές αναφορές, προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, κατατοπιστικές οδηγίες για τη σύνθεση της ύλης και συμβουλές για τον τρόπο μελέτης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Τα παραπάνω επιπρόσθετα στοιχεία τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο κάθε κεφαλαίου, με σκοπό την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του, τη διευκόλυνση των εκπαιδευόμενων και εμπύχωσή τους στη μελέτη. Τα συγκεκριμένα στοιχεία επεξηγούν, παρέχουν οδηγίες, τροφοδοτούν με εναύσματα για την ανάπτυξη κάθε προβληματισμού, οδηγούν σε περαιτέρω διευκρινήσεις, συνδέουν θεωρία με πράξη και εμπλέκουν τους σπουδαστές ενεργητικά και κριτικά στη λογική του κειμένου. Για τη σχεδίαση και ανάπτυξη του διδακτικού υλικού υπάρχουν ειδικά θεωρητικά μοντέλα, αρχές και ταξινομίες, όπως το μοντέλο μάθησης του Gagne, το μοντέλο του «κύκλου μάθησης του Kolb», οι αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» του Holmberg και της Mena και οι αρχές της τυπολογίας των West και Λιοναράκη σε συνδυασμό με την ταξινομία των Bloom-Krathwohl. Η σχετική ερευνητική διαδικασία, για τον έλεγχο, την ποιότητα και την αξιολόγηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και των μερών του, λαμβάνει χώρα, για την παρούσα

Διπλωματική Εργασία, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου "Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία".

Λέξεις-κλειδιά:

Έντυπο εκπαιδευτικό υλικό εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, κυρίως κείμενο, εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα, σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, έλεγχος ποιότητας, αξιολόγηση, αλληλεπίδραση

ABSTRACT

In Distance Learning, educational material serving as teacher position due to the non presence of students in classrooms. Therefore, it is necessary to specialist design and development, for which he curated group of authors and scientists of many disciplines. Main form of training material is the printed educational material, with standards required to be flexible, dynamic and for the realization of personalized learning, creating interaction conditions. The main text, which is the backbone of the printed educational material, should be clear, explanatory and friendly, with fragmented presentation of material, presenting small in extent funds, sections and subsections, to have scientific consistency and provide open and active learning process, Specifications, include: introductory remarks, purpose, defined and clearly formulated educational objectives, expected results, and various self-assessment exercises, many examples, case studies, activities, illustrative titles-subtitles, summaries capital-modules existence lists references, suggestions for further reading, informative instructions for the synthesis of material and advice on how to study the provided educational material. These additional elements are placed inline in the main text of each chapter, to more comprehensive use and interpretation, facilitating learners and encourage them to study. These elements explain, instruct, nurture with triggers for the development of each reflection, leading to further clarifications, linking theory with practice and involve students actively and critically to the logic of the text. For the design and development of teaching materials are specifically theoretical models, principles and taxonomies, such as the model of learning Gagne, the model of "Kolb's learning cycle", the principles of "training package" of Holmberg and Mena and principles typology of West and Lionarakis combined with taxonomy Bloom-Krathwohl. The relative research process for testing, quality and evaluation of printed educational material and its parts, takes place on this thesis in the Graduate Program of the Greek Open University Studies in Orthodox Theology.

Keywords:

Educational material form of Distance Learning, main text, inline complementary text, design of educational materials, quality control, evaluation, interaction

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑεξΑΕ	:	Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
et al.	:	et all
Ε.Α.Π.	:	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΠ	:	Εκπαίδευση
εξΑΕ	:	εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Ερ.	:	Ερώτημα
Θ.Ε.	:	Θεματική Ενότητα
κ.	:	κύριος
κ. κ.	:	κυρίους κυρίους
κ. ά.	:	και άλλοι (άλλα)
ΟΡΘ	:	Ορθόδοξη Θεολογία
ρ.	:	page (pp. : pages)
σ.	:	σελίδα (σσ. : σελίδες).
ΤΠΕ	:	Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνίας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδες

Ευρετήριο Σχημάτων (Διαγραμμάτων).....	12
Πρόλογος.....	14
Εισαγωγή.....	16

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....24

1.1. Κυρίως (βασικό) κείμενο.....	25
1.2. Σκοπός-εκπαιδευτικοί (διδασκτικοί στόχοι)-προσδοκώμενα (μαθησιακά) αποτελέσματα.....	27
1.3. Τίτλοι και υπότιτλοι-έννοιες και λέξεις-κλειδιά-εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	29
1.4. Δραστηριότητες-ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και μελέτες περίπτωσης.....	30
1.5. Σύνοψη-απαντήσεις διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων- βιβλιογραφικές αναφορές-οδηγός για περαιτέρω μελέτη.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....36

2.1. Διαμόρφωση αναγκαίου εκπαιδευτικού υλικού για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	36
2.2. Το μοντέλο του Gagne.....	36
2.2.1. Οι πέντε κατηγορίες μάθησης.....	37
2.2.2. Τα εννέα εκπαιδευτικά γεγονότα.....	39
2.3. Οι αρχές του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τον εξατομικευμένο τρόπο μάθησης (στυλ) και το «μοντέλο του κύκλου μάθησης του Kolb».....	43
2.3.1. Η έννοια του στυλ μάθησης και η σύνδεσή του με το μοντέλο του Kolb.....	43
2.3.2. Τα τέσσερα στάδια για την αποτελεσματικότητα της μάθησης.....	44
2.4. Οι αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» σύμφωνα με τον Holmberg.....	45
2.5. Οι αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» με βάση την Mena.....	48
2.6. Τα κείμενα στο εκπαιδευτικό υλικό για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με βάση τις αρχές της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West-Λιοναράκη.....	50
2.6.1. Βασικό κείμενο-προκείμενα-μετακείμενα.....	50
2.6.2. Διακείμενα-επικείμενα-παρακείμενα-περικείμενα.....	52
2.6.3. Πολυκείμενα-πολυαντικείμενα.....	54
2.7. Ο συνδυασμός των αρχών της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West και Λιοναράκη με την ταξινόμηση «διδασκτικών στόχων» των Bloom - Krathwohl και το μοντέλο του Gagne.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΕΔΙΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....59

- 3.1. Γενικές προϋποθέσεις και προδιαγραφές για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....59
- 3.2. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις γνωστικές θεωρίες και τα μαθησιακά στυλ..... 67
- 3.3. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις αρχές, τις τυπολογίες και τα ταξινομικά συστήματα.....70
- 3.4. Σχεδιασμός με βάση την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων-διδασκόντων, εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού υλικού.....71
- 3.5. Σχεδιασμός κυρίως (βασικού) κειμένου-σκοπού-προσδοκώμενων (μαθησιακών) αποτελεσμάτων και εισαγωγικών παρατηρήσεων.....77
- 3.6. Προδιαγραφές σχεδιασμού διδακτικών στόχων.....80
- 3.7. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων-ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και μελετών περίπτωσης.....82
- 3.8. Σχεδιασμός σύνοψης-απαντήσεων στις διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες και βιβλιογραφικών αναφορών.....86
- 3.9. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.....87
- 3.10. Σύνοψη92
-

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ93

- 4.1. Επιλογή θέματος της Διπλωματικής Εργασίας.....93
 - 4.1.1. Πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας.....93
 - 4.1.2. Γενικός σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας.....94
 - 4.1.3. Στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας.....94
 - 4.1.4. Βασικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής Εργασίας.....95
 - 4.2. Ερευνητική διαδικασία προσέγγισης και ανάπτυξης του θέματος95
 - 4.3. Μεθοδολογία προσέγγισης Έρευνας-Συμμετέχοντες.....97
 - 4.4. Μεθοδολογικά εργαλεία ερευνητικής διαδικασίας98
 - 4.5. Ανάλυση δεδομένων.....100
-

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ103

- 5.1. Αποτελέσματα ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας.....105
 - 5.1.1. Κυρίως (βασικό) κείμενο.....105

5.1.2. Εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα.....	108
5.1.3. Το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού.....	127
5.2. Αποτελέσματα ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας.....	129
5.3. Αποτελέσματα από τη συνέντευξη διδασκόντων για το εκπαιδευτικό υλικό...132	

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	135
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	145
1. Ελληνόγλωσσες.....	145
2. Ξενόγλωσσες.....	154
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ.....	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	160
1. Παρουσίαση ερωτηματολογίου για την ποσοτική και ποιοτική Έρευνα της Διπλωματικής Εργασίας.....	160
2. Περιεχόμενο ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με την Δήμου και τον Καμέα σε συνδυασμό με τους Kolb, Gagne και Bloom.....	165
3. Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.....	170

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ (ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ)

Σχήμα 1	Ποσοστό φύλου συμμετοχής στην Έρευνα.....σ.	100
Σχήμα 2	Ομάδες ηλικιών συμμετοχής στην Έρευνα.....σ.	101
Σχήμα 3 (Ερ. 1Α)	Το βασικό κείμενο έχει επιστημονική συνοχή..... σ.	103
Σχήμα 4 (Ερ. 1Β)	Η διατύπωση του βασικού κειμένου είναι απλή-κατανοητή. σ.	103
Σχήμα 5 (Ερ. 1Γ)	Το βασικό κείμενο προσφέρει ανοικτή και ενεργή μάθηση. σ.	104
Σχήμα 6 (Ερ.2Α)	Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις αναπτύσσουν τη θέληση για Μάθηση.....σ.	105
Σχήμα 7 (Ερ. 2Β)	Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις συνδέουν αρμονικά τα προηγούμενα με τα επόμενα κεφάλαια.σ.	106
Σχήμα 8 (Ερ. 2Γ)	Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις περιγράφουν ικανοποιητικά τα βασικά σημεία των κεφαλαίων.....σ.	106
Σχήμα 9 (Ερ. 3Α)	Ο σκοπός φανερώνει ικανοποιητικά τις προθέσεις των Κεφαλαίωνσ.	107
Σχήμα 10 (Ερ. 3Β)	Ο σκοπός ολοκληρώνει το νόημά του σε μία πρόταση. σ.	108
Σχήμα 11 (Ερ. 3Γ)	Ο σκοπός καθοδηγεί τη μελέτη σε ικανοποιητικό βαθμό. σ.	108
Σχήμα 12 (Ερ. 4Α)	Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται από σαφήνεια. σ.	109
Σχήμα 13 (Ερ. 4Β)	Το διδακτικό κείμενο ανταποκρίνεται θετικά στους εκπαιδευτικούς στόχους.σ.	110
Σχήμα 14 (Ερ. 4Γ)	Οι εκπαιδευτικοί στόχοι παρακινούν τους φοιτητές σε επίπεδο δεξιοτήτων.....σ.	110
Σχήμα 15 (Ερ. 5Α)	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιγράφουν όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδα γνώσεων. σ.	111

Σχήμα 16 (Ερ. 5B) Οι φοιτητές ελέγχουν την πρόοδό τους με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.σ. 112	σ. 112
Σχήμα 17 (Ερ. 5Γ) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενθαρρύνουν ικανοποιητικά τους φοιτητές.....σ. 112	σ. 112
Σχήμα 18 (Ερ. 6A) Οι δραστηριότητες αναπτύσσονται σε φιλικό κλίμα.....σ. 113	σ. 113
Σχήμα 19 (Ερ. 6B) Οι δραστηριότητες εξυπηρετούν τους διδακτικούς στόχους. σ. 114	σ. 114
Σχήμα 20 (Ερ. 6Γ) Οι δραστηριότητες έχουν την αναμενόμενη ποικιλία.σ. 115	σ. 115
Σχήμα 21 (Ερ. 7A) Η σύνοψη παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες του κεφαλαίου σε μία λογική σειρά.....σ. 116	σ. 116
Σχήμα 22 (Ερ.7B) Η σύνοψη βοηθά στην εμπέδωση καινούργιων γνώσεων..... σ. 117	σ. 117
Σχήμα 23 (Ερ.7Γ) Η σύνοψη διευκολύνει την επανάληψη της ύλης..... σ. 117	σ. 117
Σχήμα 24 (Ερ. 8A) Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες ενθαρρύνουν τους φοιτητές στην προσπάθειά τους.....σ. 118	σ. 118
Σχήμα 25 (Ερ. 8B) Οι απαντήσεις αυτές προτείνουν διορθωτικά μέτρα.....σ. 119	σ. 119
Σχήμα 26 (Ερ. 8Γ) Οι απαντήσεις περιέχουν φιλικό ύφος.....σ. 120	σ. 120
Σχήμα 27 (Ερ. 9A) Οι μελέτες περίπτωσης είναι επαρκώς διατυπωμένες, ώστε οι φοιτητές να αναγνωρίζουν τους τρόπους εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη. σ. 121	σ. 121
Σχήμα 28 (Ερ. 9B) Με τις μελέτες περίπτωσης, οι φοιτητές λαμβάνουν θετική στάση απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές.σ. 122	σ. 122
Σχήμα 29 (Ερ. 9Γ) Με τις μελέτες περίπτωσης, οι φοιτητές αποκτούν ικανοποιητική εμπειρία και κριτική σκέψη. σ. 123	σ. 123
Σχήμα 30 (Ερ. 10) Το εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει τις γνωστικές ανάγκες. σ. 124	σ. 124
Σχήμα 31 (Ερ. 11) Το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό είναι ελκυστικό. σ. 125	σ. 125

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ‘‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’’ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου αποτέλεσε το δεύτερο κατά σειρά Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, που είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω μετά τη φοίτησή μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του ίδιου Πανεπιστημίου ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’. Επειδή, το σύστημα της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης εφαρμόζεται επιτυχώς και στο χώρο του παραπάνω Μεταπτυχιακού Προγράμματος, το οποίο βασίζεται στις Θεολογικές Σπουδές, θεώρησα απαραίτητο να ασχοληθώ με τα ζητήματα της ποιότητας και του ελέγχου-αξιολόγησης του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και των επί μέρους κειμένων του, που προκαλούσαν συχνές και ποικίλες αντιδράσεις, όπως και να πραγματοποιήσω τη σχετική ερευνητική διαδικασία σε διδάσκοντες και σπουδαστές που φοιτούσαν, κατά το τρέχον Ακαδημαϊκό Έτος 2014-2015, στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’. Η προθυμία και η ανταπόκριση από τους παραπάνω συντελεστές ήταν εντυπωσιακή και πολύ πιο πάνω από τις αρχικές προσδοκίες μου, δεδομένου ότι, το παραπάνω Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα δεν αριθμεί μεγάλο αριθμό σπουδαστών, ενώ σχεδόν οι μισοί το εγκαταλείπουν και δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους. Το γεγονός με ενθάρρυνε να ολοκληρώσω τη Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία με περισσότερη χαρά και διάθεση. Μετά από τα παραπάνω, θεωρώ ύψιστη υποχρέωσή μου, κατ’ αρχήν, να ευχαριστήσω θερμά τον Επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Χαράλαμπο Μουζάκη, για τη συνεχή και αδιάλειπτη υποστήριξη και καθοδήγησή του στην προσπάθειά μου, καθώς και τον δεύτερο Επιβλέποντα κ. Μιχαήλ Καλογιαννάκη για τις χρήσιμες υποδείξεις του και την ουσιαστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της Διπλωματικής Εργασίας. Επίσης, είναι απαραίτητο να ευχαριστήσω τον Συντονιστή της Θεματικής Ενότητας ‘‘Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση’’ (ΕΚΠ 65) και Ακαδημαϊκό Υπεύθυνο κ. Αντώνιο Λιοναράκη για την τεράστια προσφορά του στο χώρο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, η οποία αποτέλεσε πηγή πλούτου για την παρούσα Διπλωματική Εργασία, καθώς και για την έγκρισή του ώστε να ξεκινήσει και να ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια. Τέλος, θεωρώ αναγκαίο να αποδώσω μεγάλες ευχαριστίες στον Ακαδημαϊκό Υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’ και δεύτερο Επιβλέποντα στη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, την οποία είχα εκπονήσει στο παραπάνω

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα κ. Χρήστο Τερέζη, για την άδεια που παραχώρησε ώστε, να πραγματοποιηθεί η σχετική ερευνητική διαδικασία, αλλά και σε όλους όσους συνέβαλαν με τη συμμετοχή τους στη διενέργειά της κ. κ. Καθηγητές Αθανάσιο Αντωνόπουλο, Σωτήριο Δεσπότη, Αθανάσιο Παπαθανασίου και Φοιτητές. Σε όλους τους παραπάνω παράγοντες, καθώς επίσης στους διδάσκοντες και σπουδαστές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος 'Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία', οι οποίοι χρησιμοποιούν το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, αφιερώνω την παρούσα Διπλωματική Εργασία. Με την ελπίδα ότι, η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία είναι δυνατό να συμβάλει θετικά στην κεκτημένη γνώση στο χώρο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, την παραδίνω προς χρήση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Με τιμή,

Αθήνα, Μάϊος 2015.

Ιωάννης Σιδηρόπουλος.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα στους σπουδαστές να χρησιμοποιούν την κατοικία τους ως κύριο χώρο μάθησης, επιλέγοντας το χρόνο και το ρυθμό μελέτης (Μανούσου, 2008· Λιοναράκης, 2005· Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, 1999· Ματραλής, 1998, 1999^α). Επειδή βρίσκονται απομακρυσμένοι από έναν περιορισμένο χώρο όπου πραγματοποιείται η εκπαίδευση (Εκπαιδευτικό Ίδρυμα), σε αντίθεση με την παραδοσιακή (συμβατικά Πανεπιστήμια), το ρόλο του δασκάλου στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση διαδραματίζει το **εκπαιδευτικό (διδακτικό, μαθησιακό) υλικό**, το οποίο πρέπει να είναι ειδικά σχεδιασμένο και διαμορφωμένο, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες της (ΕΑΠ, 2014^α· Δήμου & Καμέας, 2011^β· Χαρτοφύλακα, 2011). Το εκπαιδευτικό υλικό είναι δυνατό να διαμορφώνεται με βάση ένα ήδη υπάρχον υλικό, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιείται στη συμβατική εκπαίδευση ή κατασκευάζεται από την αρχή. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί ειδικά μοντέλα, αρχές και ταξινομίες, που χρησιμοποιούνται ως βάση για τη σχεδίαση και ανάπτυξη διδακτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Σουβατζόγλου, 2009).

Το εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο, οπτικοακουστικό, ψηφιακό) αφορά την ορισμένη κύρια «διδακτική ύλη» ενός μαθήματος ή Θεματικής Ενότητας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρόκειται για τον κύριο «μοχλό» διδασκαλίας, ένα ευέλικτο διδακτικό εργαλείο το οποίο δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά αποσκοπεί στο να προσλαμβάνει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του ρόλου του διδάσκοντα (Χαρτοφύλακα, 2007· Λιοναράκης, 2001^α· Λιοναράκης 2001^β). Μέσα από έναν κατάλληλο σχεδιασμό οδηγεί στην αυτονομία των εκπαιδευόμενων και στην επίτευξη της εξατομικευμένης μάθησης, με βάση τα χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευόμενων (Σπανακά, 2011). Επομένως, είναι απαραίτητο να συγκεντρώνει ορισμένους ρόλους και διαδικασίες, που στο πλαίσιο των συμβατικών εκπαιδευτικών συστημάτων διεκπεραιώνονται από τους διδάσκοντες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι απαραίτητο να εστιάζεται στις επόμενες αναγκαίες δυνατότητες: καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους, προαγωγή στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, συμβολή στην αυτενέργεια και την αυτονομία τους, επεξήγηση δυσνόητων σημείων και εννοιών με όσο το δυνατό απλούστερη διατύπωση, αξιολόγηση και ενημέρωση

για την πρόοδό τους και εμπύχωση για τη συνέχιση των σπουδών (ΕΑΠ, 2014^α. Χαρτοφύλακα, 2011· Μανούσου, 2008· Δημόπουλος, Κουλαϊδής & Σκλαβενίτη, 2001· Ματραλής, 1998, 1999^α. Ματραλής, 1998, 1999^β. Hartley, 1995· Holmberg, 1995· Hamaker, 1986). Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό καλείται: (α) Να ενισχύει δεξιότητες και ικανότητες, που θα διευκολύνουν τους διδασκόμενους να κινούνται με ευελιξία σε τυπικά ή άτυπα περιβάλλοντα και να μαθαίνουν μέσα από αυτά. (β) Να τους προσφέρει ευκαιρίες εξοικείωσης με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). (γ) Να τους ενδυναμώνει τη διάθεση για διαρκή μάθηση. (δ) Να συμβάλλει στη δημιουργία θετικών «εγγενών» κινήτρων μάθησης. (ε) Να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης (Χαρτοφύλακα, 2011· Χαρτοφύλακα, 2007· Μανούσου, 2008· Λιοναράκης, 2001^β).

Οι βασικές αρχές **σχεδιασμού** και **ανάπτυξης** του διδακτικού υλικού καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το ρόλο του διδάσκοντα και τη γενικότερη παιδαγωγική προσέγγιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού Οργανισμού (Χαρτοφύλακα, 2007). Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη πραγματοποιείται από ειδικές **ομάδες εργασίας**, που καθορίζονται με ειδικά κριτήρια, τα οποία θέτουν ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και διάφοροι οικονομικοί παράγοντες. Τα μέλη τους αποτελούνται από συγγραφείς και μέλη πολλών ειδικοτήτων (ειδικούς στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στην παραγωγή διαφόρων μορφών εκπαιδευτικού υλικού, Γραφίστες, Εκδότες). Τα κύρια χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητο να διακρίνουν τα μέλη των ομάδων εργασίας είναι η συνεργασία, η ανατροφοδότηση και γενικότερα η αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η επίδοση ενός μέλους είναι **μετρήσιμη**, καθώς το «μαθησιακό πακέτο» που δημιουργεί αποτελεί τον «καθρέπτη» των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Τα στάδια για την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού που ακολουθούνται είναι τα εξής: (α) συγγραφή Θεματικών Ενοτήτων, (β) επιμέλεια περιεχομένων-τροποποιήσεις, (γ) επιμέλεια σχήματος και διάταξης περιεχομένων, (δ) γλωσσική φροντίδα, (ε) ανάπτυξη γραφικών και (στ) εκτύπωση (Χαρτοφύλακα, 2011· Ματραλής, 1998, 1999^α).

Οι παράγοντες που λαμβάνονται κατά σειρά υπόψη για το σχεδιασμό και την πορεία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να είναι κατάλληλο για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, είναι οι παρακάτω: (α) μελέτη των χαρακτηριστικών των σπουδαστών, που αποτελούν κύριοι χρήστες, (β) καθορισμός των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων και στη συνέχεια των αναλυτικών περιεχομένων, (γ) επιλογή

διαφόρων μορφών του εκπαιδευτικού υλικού, (δ) εξέταση υπάρχοντος υλικού και ενδεχόμενη συμπλήρωσή του, ώστε να είναι κατάλληλο για να εκπληρώνει το ρόλο του, (ε) ανάπτυξη της πρώτης έκδοσής του, (στ) ανάπτυξη υλικού αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων (εργασίες αξιολόγησης, κριτήρια βαθμολόγησης, πρότυπες απαντήσεις των εργασιών αξιολόγησης, οδηγοί σχολιασμού των εργασιών από τους διδάσκοντες), (ζ) πιλοτική δοκιμή, (η) αξιολόγηση και (θ) ανάπτυξη βελτιωμένης έκδοσής του (Χουλιάρα, Λιοναράκης & Σπανακά, 2011· Μανούσου, 2008· Ματραλής, 1998, 1999^β). Επίσης, είναι απαραίτητο να συνυπολογίζονται τα εξής στοιχεία: πολυμορφικότητα, ευελιξία, μετρησιμότητα, διευκόλυνση και μαθητοκεντρισμός. Οι παράγοντες που επιδρούν για την εξέλιξή του είναι οι ακόλουθοι: μαθητής, δάσκαλος, μάθηση, διδασκαλία, επικοινωνία, προϋπάρχον διδακτικό υλικό, τόπος, χρόνος, εκπαιδευτικός φορέας και αξιολόγηση (Χουλιάρα, 'κ.ά.', 2011· Μανούσου, 2008· Λιοναράκης, 2001^α).

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού υλικού από «προκατασκευασμένο» σε «**δυναμικό**», δηλαδή ανοικτό σε παρεμβάσεις από τη μαθησιακή ομάδα, λόγω αναγκαιότητας εναρμόνισής του με τις γενικότερες τάσεις και αλλαγές, οι οποίες συμβαίνουν στην κοινωνία. Σημαντικό ρόλο για τον παραπάνω σκοπό διαδραματίζουν η συμβολή του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ειδικότερα, η δυναμική του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρεται στον τρόπο συγγραφής του, στη μαθησιακή εμπειρία των διδασκόμενων, στον τρόπο αξιολόγησής τους και στη διασφάλιση ποιότητάς του, η οποία αναπτύσσεται από τη μαθησιακή διαδικασία (Χαρτοφύλακα, 2011· Χαρτοφύλακα, 2007). Επομένως, είναι ανοικτό σε κάθε κριτική και διαπραγμάτευση, κατά την οποία θα ενισχύεται από τις απόψεις, τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς της μαθησιακής ομάδας. Το γεγονός ασκεί επιδράσεις: (α) στο ρόλο του διδάσκοντα, των διδασκόμενων και των συγγραφέων του διδακτικού υλικού, (β) στον τρόπο συγγραφής του διδακτικού υλικού, (γ) στη μαθησιακή εμπειρία των διδασκόμενων, (δ) στον τρόπο αξιολόγησής τους, (ε) στη διασφάλιση ποιότητας του διδακτικού υλικού που αναπτύσσεται από τη μαθησιακή διαδικασία και (στ) στη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής του από άλλες ομάδες μάθησης (Χαρτοφύλακα, 2007).

Ως **αξιολόγηση** μπορεί να οριστεί η συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση ορισμένα κριτήρια και απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση

των δραστηριοτήτων και προσπαθειών με χρήσιμες πληροφορίες. Οι διαφορές μεταξύ αξιολόγησης και έρευνας εντοπίζονται κυρίως στους στόχους που αποβλέπουν και στους τρόπους, με τους οποίους αξιοποιούνται τα αποτελέσματά τους. Η αξιολόγηση προσανατολίζεται περισσότερο στην πρακτική χρήση των αποτελεσμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία, ενώ η έρευνα αποβλέπει κυρίως στην παραγωγή νέας γνώσης (Μακράκης, 1998, 1999). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την έμφαση στη μελέτη και την έρευνα, ενώ είναι αναγκαία για τη σωστή λειτουργία ενός Προγράμματος Σπουδών της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Αγιακλή, 2001). Πρόκειται για ένα αναπτυσσόμενο τμήμα του Προγράμματος, επειδή συντελεί στον αναγκαίο έλεγχο της ποιότητάς του (Αγιακλή, 2001· Μακράκης, 1998, 1999) και συμβάλλει στη συντήρηση και εξέλιξή του (Αγιακλή, 2001· Markee, 1997). Στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όπου συνυπάρχουν μάθηση και διδασκαλία, είναι αναγκαία η **μετρησιμότητα** του αποτελέσματος και ο έλεγχος **ποιότητας** του εκπαιδευτικού υλικού, εφόσον ο λεπτομερής σχεδιασμός για την ολοκλήρωσή του απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού είναι οι παρακάτω: ομάδα στόχος, θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται, μεθοδολογία σχεδιασμού, μαθησιακοί στόχοι, βαθμός αλληλεπίδρασης σπουδαστών-εκπαιδευτικού υλικού, χρησιμοποιούμενα μέσα και μέθοδος που θα αξιοποιηθεί και θα εφαρμοστεί στην πράξη (Μανούσου, 2008). Επομένως, η γενική πορεία του διδακτικού υλικού είναι η ακόλουθη: Σχεδιασμός-Ανάπτυξη-Εφαρμογή-Αξιολόγηση (Χαρτοφύλακα, 2011· Χουλιάρη, 'κ.ά.', 2011).

Οι σημαντικότεροι άξονες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού είναι οι παρακάτω: (α) επιτυχία προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, (β) σαφής και κατανοητή διατύπωσή τους, (γ) κατάλληλη και αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία για τους εκπαιδευόμενους, (δ) εξυπηρέτηση σκοπών τυχόντων συνοδευτικών μέσων, (ε) επαρκής χρόνος μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού από τους σπουδαστές, (στ) δυνατότητα εφαρμογής μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους ίδιους, (ζ) επαρκή και χρήσιμη ανατροφοδότησή τους από τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, (η) καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού για την αυτοαξιολόγησή τους, (θ) ανταπόκριση του συνόλου του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες και προσδοκίες τους, (ι) καθοδήγηση εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους και επεξήγηση δυσνόητων σημείων και εννοιών και (ια) δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής τόπου, χρόνου και

ρυθμού μελέτης από τους σπουδαστές (Ματραλής, 1998, 1999^β). Για κάθε άξονα μπορούν να τεθούν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης.

Οι κυριότερες πηγές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού είναι οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι αποτελούν κύριοι γνώστες του και μπορούν να προτείνουν τροποποιήσεις για τη βελτίωσή του. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής δοκιμής του είναι απαραίτητο να εφαρμόζεται η **διαμορφωτική** αξιολόγηση (διαδικασία), ώστε να εντοπίζονται έγκαιρα οι τυχούσες αδυναμίες της πρώτης έκδοσης του εκπαιδευτικού υλικού και να διορθώνονται, ενώ στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος η **τελική** αξιολόγηση (συνολική) του συγκεκριμένου υλικού για να προσδιοριστεί η έκταση επιτυχίας των τιθέμενων στόχων του. Τα δεδομένα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού και οι τυχόν προτάσεις των σπουδαστών και των διδασκόντων τροφοδοτούν την ομάδα ανάπτυξής του, η οποία θα προχωρήσει στην ανάπτυξη της **βελτιωμένης** έκδοσής του. (Μακράκης, 1998, 1999· Ματραλής, 1998, 1999^β). Τα μέσα για τη συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης μπορεί να είναι κυρίως ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου για τη διαμορφωτική και κλειστού τύπου για την τελική αξιολόγηση, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις για τη συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους αξιολογητές, δοκιμασίες, περιγραφές, βιογραφικές μελέτες περίπτωσης, διαδραμάτιση ρόλων, προσομοιώσεις, προσωπικά δομήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Μακράκης, 1998, 1999).

Η κύρια μορφή του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, δηλαδή το γραπτό κείμενο (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013· Λιοναράκης, 2001^β). Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό αποτελείται από τα παρακάτω στοιχεία: βιβλία ή εγχειρίδια, οδηγούς μελέτης που συνοδεύουν τα σχετικά βιβλία-εγχειρίδια, φύλλα εργασίας (worksheets), χάρτες, διαγράμματα, φωτογραφίες, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών ή αποσπάσματά τους. Ο σχεδιασμός του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού εστιάζεται στα παρακάτω τέσσερα στάδια: (α) **Διδακτικό**, που αφορά τα στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας. (β) **Οπτικό**, που περιέχει γραφιστικά και αισθητικά στοιχεία. (γ) **Περιεχομένου**, που σχετίζεται με την ειδική φύση του εξεταζόμενου αντικειμένου. (δ) **Γλωσσικό**, που περιλαμβάνει τη χρήση της γλώσσας στο ύφος συγγραφής (Σπανακά, 2011). Ως πλεονεκτήματα του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να θεωρηθούν τα ακόλουθα: καθιερωμένη τεχνολογία παραγωγής και ανάπτυξής του, σχετικά μικρό κόστος παραγωγής και αναπαραγωγής,

ευκολία στη διόρθωση και αναθεώρησή του, οικειότητα, εύκολη μεταφορά (φορητότητα), παραλαβή και χρήση από τους εκπαιδευόμενους, αποτελεσματικότητα στην παράδοση μεγάλου όγκου ύλης, αποδοχή, καθορισμός από τους σπουδαστές μέσω αυτού του ρυθμού μελέτης τους, δυνατότητα επιλογής τμημάτων που προκαλούν το ενδιαφέρον, Το σημαντικό μειονέκτημα του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού αφορά στη μη δυνατότητα παρουσίασής του με ήχο και κίνηση, γι' αυτό, συνήθως, συνοδεύεται από κατάλληλο οπτικοακουστικό και πληροφοριακό υλικό. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων με το διδακτικό υλικό επιτυγχάνεται δυσκολότερα μέσω του έντυπου υλικού, από άλλες μορφές του, όπως είναι τα κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών (Ματραλής, 1998, 1999^β).

Η κεντρικότητα της σημασίας του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού οφείλεται στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευόμενοι στην πράξη καλούνται μέσω αυτού να κατακτήσουν την πρόσβαση στη γνώση (Δημόπουλος, 'κ.ά.', 2001· Race, 1999). Επομένως, το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι αναγκαίο να παρουσιάζει ορισμένες **προδιαγραφές**, ώστε να είναι ευέλικτο, δυναμικό και να στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης, δημιουργώντας ταυτόχρονα συνθήκες αλληλεπίδρασης (Χουλιάρη, 'κ.ά.', 2011). Επιπλέον, είναι σημαντικό προτέρημα να επιτρέπει τη μέγιστη δυνατή πρόσβαση στους μη ειδικούς αναγνώστες-διδασκόμενους, καθώς υιοθετεί ένα γλωσσικό κώδικα χαμηλής τυπικότητας και παράλληλα τον ακαδημαϊκό και εξειδικευμένο χαρακτήρα της διδασκόμενης γνώσης (Δημόπουλος, 'κ.ά.', 2001). Οι προδιαγραφές για τη χρησιμοποίησή του αναφέρονται σε σαφές επεξηγηματικό και φιλικό **κυρίως (βασικό) κείμενο** (Αγιακλή, 2001), καθώς και σε άλλα **επιμέρους κείμενα**, τα οποία παρεμβάλλονται εμπόλιμα στο κυρίως κείμενο. Μαζί με το βασικό κείμενο και τα άλλα επιμέρους στοιχεία του συνυπάρχουν αυτόνομα τα «παράλληλα κείμενα», τα οποία μπορεί να είναι τμήματα βιβλίων, άρθρα, στατιστικά δεδομένα, όπου χρειάζεται να ανατρέχουν οι φοιτητές για περαιτέρω ενημέρωση (Ε.Α.Π., 2014^α).

Στην Ελλάδα, το σύστημα της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης εκπροσωπείται σήμερα αποκλειστικά από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), το οποίο ιδρύεται με το άρθρο 27 του Ν. 2083/1992, που αφορά συγκεκριμένα τον 'Εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης'. Στις 24 Δεκεμβρίου 1997 δημοσιεύεται ο Ν. 2552/1997, σύμφωνα με τον οποίο το

συγκεκριμένο Ανώτατο εκπαιδευτικό Ίδρυμα λειτουργεί στις μέρες μας (Ε.Α.Π., 2014^β. Λυκουργιώτης, 1998, 1999). Σε αρκετές περιπτώσεις, σύμφωνα με προηγούμενες Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για λογαριασμό του Ε.Α.Π. και στο πλαίσιο Διπλωματικών Εργασιών από μεταπτυχιακούς σπουδαστές του Ιδρύματος, το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται στους φοιτητές, σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι, είναι αναχρονιστικό με ελλείψεις. Είναι γεγονός ότι, γνώσεις και πληροφορίες εξελίσσονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η ανανέωσή του διδακτικού υλικού σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το γεγονός δυσκολεύει τη μελέτη, ενώ για την κάλυψη των κενών είναι απαραίτητη η άντληση πληροφοριών από σύγχρονα εγχειρίδια και πηγές από το Διαδίκτυο (Διονυσοπούλου, 2011· *Μελέτη αξιολόγησης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο*, 2007).

Τον έλεγχο ποιότητας και την αξιολόγηση του χρησιμοποιούμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού στο σύνολό του και στα επιμέρους στοιχεία του (κυρίως κείμενο και εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα), διερευνά η παρούσα Διπλωματική Εργασία, με ερευνητική διαδικασία σε φοιτητές και διδάσκοντες, η οποία διενεργείται για πρώτη φορά στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’. Η Έρευνα αφορά αποκλειστικά το εκπαιδευτικό υλικό του παραπάνω Μεταπτυχιακού Προγράμματος και δεν επεκτείνεται σε διδακτικό υλικό άλλων Προγραμμάτων του Ιδρύματος.

Στο πρώτο κεφάλαιο του Πρώτου Μέρους της Εργασίας τίθεται η εννοιολογική οριοθέτηση των όρων που χρησιμοποιούνται και καθίστανται αντικείμενο της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία ακολουθεί στο δεύτερο μέρος. Οι εννοιολογικοί όροι αφορούν το κυρίως κείμενο και τα εμβόλιμα στοιχεία του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, που χρησιμοποιείται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει θεωρητικά μοντέλα, αρχές και ταξινομίες, που χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην ποιότητά του. Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η βιβλιογραφική επισκόπηση του πεδίου της Διπλωματικής Εργασίας, ώστε να γνωστοποιηθούν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνητών σχετικά με το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο χρησιμοποιείται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Με βάση τα όσα ήδη αναφέρονται στο Πρώτο Μέρος της Εργασίας, στο Δεύτερο Μέρος στο τέταρτο κεφάλαιο, διατυπώνονται ο κύριος σκοπός, οι στόχοι, το βασικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, ενώ προσδιορίζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της Έρευνας, η οποία αφορά τον έλεγχο ποιότητας και την αξιολόγηση του προαναφερόμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και των αποτελούμενων επιμέρους μερών του (κυρίως κειμένου και εμβόλιμων συμπληρωματικών κειμένων). Επίσης, στο τέταρτο κεφάλαιο προτείνονται τα μεθοδολογικά εργαλεία, ενώ κατασκευάζονται οι άξονες (θέματα) και τα ερωτηματολόγια, τα οποία χρησιμοποιούνται στην ερευνητική διαδικασία. Ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων της Έρευνας στο πέμπτο κεφάλαιο της Εργασίας. Έχοντας ως βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία, πραγματοποιείται η καταγραφή των συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα.

Η Διπλωματική Εργασία λαμβάνει τέλος με την παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών, ελληνόγλωσσων και ξενόγλωσσων, ενώ προτείνονται επιπλέον πηγές (οδηγός) για περαιτέρω μελέτη. Τα παρατιθέμενα Παραρτήματα σχετίζονται με τη συγκεντρωτική παρουσίαση των χρησιμοποιούμενων ερευνητικών εργαλείων (εννοιών-αξόνων-ερωτηματολογίων), καθώς και με ζητήματα που απορρέουν από τα θέματα, τα οποία πραγματεύεται και διερευνά η Διπλωματική Εργασία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο πρώτο κεφάλαιο της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας παρουσιάζονται οι έννοιες του κύριου (βασικού) κειμένου και των ειδών των άλλων επί μέρους κειμένων, τα οποία τίθενται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τα εμβόλιμα κείμενα σε γενικές γραμμές έχουν ως σκοπό την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, τη διευκόλυνση και εμπύχωση των εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους. Τα συγκεκριμένα επιμέρους κείμενα παρέχουν οδηγίες στους σπουδαστές, τους εμπλέκουν ενεργητικά και κριτικά στη λογική ολόκληρου του κειμένου που επεξεργάζονται, τους τροφοδοτούν με εναύσματα για την ανάπτυξη του προβληματισμού τους, επεξηγούν, οδηγούν σε περαιτέρω διευκρινήσεις και συνδέουν τη θεωρία με την πράξη. Κατά συνέπεια, αποτελούν το «ειδοποιό» χαρακτηριστικό των κειμένων στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και μπορούν να εμπλουτίσουν τη σχεδιαστική και αναπτυξιακή πρακτική του εκπαιδευτικού υλικού (Ε.Α.Π., 2014^α. Γκίτσος & Κουτσούμπα, 2005).

Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, μαζί με το κυρίως κείμενο, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ως εμβόλιμα μέρη τα παρακάτω στοιχεία: σκοπό, καθορισμένους και διατυπωμένους με σαφήνεια εκπαιδευτικούς στόχους και προσδοκώμενα (μαθησιακά) αποτελέσματα για κάθε τμήμα, κεφάλαιο ή ενότητα, έννοιες και λέξεις-κλειδιά, εισαγωγικές παρατηρήσεις, δραστηριότητες, πολλές και ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, πολλά παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, επεξηγηματικούς τίτλους και υπότιτλους, συνόψεις κεφαλαίων-ενοτήτων, απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες με διατυπωμένη επίγνωση των δυσκολιών που πιθανότατα στην πορεία μπορούν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι, ύπαρξη καταλόγων με

βιβλιογραφικές αναφορές, προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, κατατοπιστικές οδηγίες για τη σύνθεση της ύλης και συμβουλές για τον τρόπο μελέτης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού (Νταραντούμης, 2014· Αγιακλή, 2001· Δημόπουλος, 'κ.ά.', 2001· Ματραλής, 1998, 1999^β).

1.1. Κυρίως (βασικό) κείμενο

Το **κυρίως (βασικό) κείμενο**, το οποίο είναι συνεπτυγμένο με επιστημονική συνοχή σε ανάπτυξη και ανάλυση, συνιστά τον κεντρικό πυρήνα, τον «κορμό» του μαθησιακού υλικού. Επίσης, αποτελεί «κύτταρο» του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο ο συγγραφέας αναπτύσσει με βάση το προσωπικό στίγμα του, τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής, την επιχειρηματολογία του, το εύρος και τη διάσταση που επιθυμεί να εκφέρει. (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α). Κατά συνέπεια, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα άρτιο τελικό προϊόν, το οποίο θα μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μία ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης (Λιοναράκης, 2001^α). Για τη συγγραφή του επιλέγεται όσο το δυνατόν απλούστερη διατύπωση σε φιλικό ύφος (Ματραλής, 1998, 1999^β).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητο να ενσωματώνει το βασικό κείμενο είναι τα εξής: διαρκής αλληλεπίδραση των επιμέρους κειμένων του, προσωποκεντρικό και όχι αφηρημένο ύφος, συμπαγές, με κατανοητή ροή λόγου και απόλυτα τεκμηριωμένα στοιχεία, τα οποία ενισχύουν την αρμονική σύνθεση και την επιστημονικότητά του (Λιοναράκης, 2001^α). Τα παραδείγματα χρησιμοποιούνται για την αρτιότερη εμπέδωση του εκπαιδευτικού υλικού, προάγουν κυρίως γνωστικές στρατηγικές και νοητικές δεξιότητες των διδασκόμενων, με δυνατότητα για πληρέστερη κατανόηση και εφαρμογή των προσλαμβανόμενων γνώσεων, υποστηρίζουν, εμπλουτίζουν και συνδέουν αρμονικά μεταξύ τους τα κύρια σημεία του βασικού κειμένου (Σουβατζόγλου, 2009). Επομένως, το κυρίως κείμενο χρειάζεται να είναι πλήρως δομημένο, με παρουσίαση της ύλης σε μικρής έκτασης κεφάλαια, ενότητες-υποενότητες, απλή διατύπωση, επιστημονική συνοχή και ενεργή διαδικασία μάθησης (Αγιακλή, 2001).

Η σε βάθος κατανόηση ενός κειμένου από τους σπουδαστές στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι ευνόητο ότι, δεν συμβιβάζεται με την άκριτη αποδοχή του περιεχομένου του κειμένου. Αντίθετα, λειτουργεί ως αφετηρία, προκειμένου οι

εκπαιδευόμενοι να διαμορφώνουν μία σχέση διαλόγου με το κείμενο και να το χειρίζονται με στόχο να καλύπτουν τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες τους. Αυτή η «ενεργητική ανταλλαγή» ανάμεσα στους σπουδαστές και στο κείμενο πραγματοποιείται μέσα από τις τρεις παρακάτω διαπλεκόμενες διεργασίες:

α) Οι σπουδαστές οικειοποιούνται το κείμενο με το δικό τους τρόπο και ρυθμό. Οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδεύονται καλύτερα, όταν ακολουθούν τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης. Επομένως, κάποιιοι από αυτούς διευκολύνονται, όταν ακολουθούν τη δομή του κειμένου και το νήμα των συλλογισμών των συγγραφέων, άλλοι προτιμούν να ακολουθούν δική τους διαδρομή (ξεκινούν από τα μέρη του κειμένου που τους ενδιαφέρουν, κάνουν παρεκκλίσεις, επιστρέφουν σε ορισμένες σελίδες όταν το θεωρούν απαραίτητο), μερικοί κρατούν σημειώσεις, πολλοί υπογραμμίζουν λέξεις ή τμήματα στα κείμενα των βιβλίων, ορισμένοι επιλέγουν να διαβάζουν αδιάσπαστα επί αρκετές ώρες, ενώ άλλοι πραγματοποιούν παύσεις ή συζητούν όσα έχουν μελετήσει. Σε κάθε περίπτωση, είναι σκόπιμο οι σπουδαστές να εμπιστεύονται το δικό τους τρόπο και ρυθμό μάθησης και ανάλογα να διαμορφώνουν τη στρατηγική προσπέλασης στο κείμενο.

β) Κριτική διεξόδυση στο περιεχόμενο (αφορά ιδιαίτερα τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες). Το ζητούμενο για τους εκπαιδευόμενους είναι να οικειοποιούνται το κείμενο με τον πιο πρόσφορο τρόπο. Για να το επιτύχουν, προβαίνουν σε μία διαπραγμάτευση με το περιεχόμενο, εξετάζουν τα σημεία που ενισχύουν τις απόψεις που ήδη έχουν διαμορφώσει, καθώς και εκείνα με τα οποία διαφωνούν ή για όσα αμφιβάλλουν. Συνεπώς θεωρούν ότι, χρειάζονται αντίλογο ή περισσότερη διερεύνηση, συνδέουν το κείμενο με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους και το θεωρούν αφορμή για να στοχαστούν πάνω σε αυτές. Με άλλα λόγια, επιχειρούν να ερευνήσουν τι ακριβώς σημαίνει το κείμενο για τους ίδιους, επιδιώκουν να το ενσωματώσουν στο αντιληπτικό τους σύστημα και να το καταστήσουν εφόδιο για περαιτέρω σκέψη και δραστηριοποίηση.

γ) Εφαρμογή στην πράξη. Όσο οι εκπαιδευόμενοι μελετούν το κείμενο με κριτικό τρόπο, σκέφτονται ταυτόχρονα ποιες εφαρμογές μπορούν να έχουν όλα όσα μαθαίνουν, πού θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν, ποια σχέδια δράσης θα αναπτύξουν, ποια επόμενα «βήματα» θα πραγματοποιήσουν

είτε στο πεδίο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης είτε στην επαγγελματική ή προσωπική σφαίρα της ζωής τους (Ε.Α.Π., 2014^α).

1.2. Σκοπός - εκπαιδευτικοί (διδασκτικοί) στόχοι - προσδοκώμενα (μαθησιακά) αποτελέσματα

Ο **σκοπός** βρίσκεται στην αρχή κάθε κεφαλαίου και αποτελεί συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της απλής αναφοράς του τίτλου του κεφαλαίου και των εισαγωγικών παρατηρήσεων (Σουβατζόγλου, 2009· Μπάνου, 2001). Στο σκοπό πραγματοποιείται μία σύντομη περιγραφή για όσα πρόκειται να ακολουθήσουν (Σουβατζόγλου, 2009· Ματραλής, 1998, 1999^β), δηλαδή φανερώνει τις προθέσεις ενός κεφαλαίου, ολοκληρώνει το νόημά του σε μία πρόταση, είναι γενικόλογος και δεν παράγει εξειδίκευση. Η ακριβής και ελκυστική διατύπωση του σκοπού προκαλεί το ενδιαφέρον, ευνοεί αναμενόμενες επιλογές και καθοδηγεί τη μελέτη των εκπαιδευόμενων (Σπανακά, 2013).

Εφόσον προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, είναι δυνατό να προσδιοριστούν και να αναπτυχθούν οι **εκπαιδευτικοί (διδασκτικοί) στόχοι**. Η διαδικασία είναι σημαντική, διότι περιλαμβάνουν στοιχεία σχετικά με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τις σπουδές τους, για το γνωστικό αντικείμενο και το είδος της τελικής αξιολόγησης που θα συμπεριληφθεί, ώστε να υπάρξει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Φράνκα & Σακελλαρίδης, 2001). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι περιγράφουν την επιθυμητή τελική κατάσταση των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις αλλαγές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας, αποτελώντας το «χάρτη» του διδασκτικού υλικού (Σουβατζόγλου, 2009). Η παράθεσή τους αποτελεί ένα χαρακτηριστικό τρόπο για την παρακίνηση των εκπαιδευόμενων σε επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων, τα οποία είναι απαραίτητα να επιτυγχάνουν μέχρι το τέλος της μελέτης τους (Σπανακά, 2013· Ματραλής, 1998, 1999^β).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται σε **γενικούς** και **ειδικούς**. Οι γενικοί αφορούν στην απόκτηση ικανοτήτων παραγωγής λογικών σκέψεων και συσχετισμών, άσκηση του νου, απόκτηση ικανότητας για ακρίβεια και σαφήνεια στον προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς και στην ενδυνάμωση αρετών (υπομονή, επιμονή, επινοητικότητα, πρωτοβουλία, συγκέντρωση, αυτοκυριαρχία), που συντελούν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Οι ειδικοί στόχοι καθορίζονται ανάλογα με το

επίπεδο νοημοσύνης, την πνευματική ωρίμανση, τις εμπειρίες και το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων. Για την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση στον καθορισμό τους λαμβάνονται υπόψη οι συγκεκριμένες απαιτήσεις του αντίστοιχου επιστημονικού κλάδου. Σε κάθε εκπαιδευτικό στόχο χρησιμοποιούνται εξειδικευμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, με σκοπούς την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και την αξιολόγηση. Η απόκτηση γνώσεων περιλαμβάνει τρεις διαδοχικές φάσεις (προκαταρτική, διαγνωστική, διορθωτική), από τις οποίες πιστοποιούνται οι προαπαιτούμενες για τη συγκεκριμένη ενότητα γνώσεις και συμπληρώνονται τα κενά που ανιχνεύονται από αυτές. Η επιλογή του γνωστικού περιεχομένου εξαρτάται άμεσα από την οριζόμενη διδακτέα ύλη και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.

Αφού επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί-διδασκτικοί στόχοι, είναι αναγκαίο να επαληθεύονται ή να επιβεβαιώνονται, βοηθώντας ταυτόχρονα την αφομοίωσή τους με τα στάδια αξιολόγησης, τα οποία διακρίνονται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση σε **εποικοδομητικό** (formative) και **αθροιστικό** (summative). Το εποικοδομητικό στάδιο ξεκινά με την έναρξη της διαδικασίας της εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται κατά τη διάρκειά της, ώστε να εξετάζεται ο βαθμός επιτυχίας των εκπαιδευτικών στόχων. Το αθροιστικό πραγματοποιείται στη λήξη του προγράμματος και μετράει τα γενικότερα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της χρήσης των μεθόδων της (Φράνκα & Σακελλαρίδης, 2001).

Τα **προσδοκώμενα (μαθησιακά) αποτελέσματα** είναι σύντομα για την εύκολη εμπέδωσή τους από τους εκπαιδευόμενους, ενώ αναφέρονται στην αρχή κάθε τμήματος εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίο, κεφάλαιο, σημαντική ενότητα). Από τους στόχους είναι περισσότερο συγκεκριμένα, καθώς περιγράφουν με σαφήνεια, αναλυτικά και ποσοτικά σε φιλικό ύφος, πληροφορώντας τους σπουδαστές για όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία και το αποτέλεσμά της σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων μετά την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, καλύπτουν στο σύνολό τους όλες τις απαιτήσεις που έχει ο διδάσκων, προκειμένου να αξιολογεί επιτυχώς τους σπουδαστές, μετά από τη μελέτη του διδακτικού υλικού. (Ε.Α.Π., 2014^α. Σπανακά, 2013· Χαρτοφύλακα, 2011· Ματραλής, 1998, 1999^β). Επίσης, οι σπουδαστές μπορούν να ελέγχουν την πρόοδό τους βοηθούμενοι από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Ε.Α.Π., 2014^α. Ματραλής, 1998, 1999^β) και να ενθαρρύνονται για την ολοκλήρωση των σπουδών. Τα προσδοκώμενα

αποτελέσματα αποτελούν πολύτιμο και καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή και υιοθέτηση ενός εκπαιδευτικού υλικού σε ένα Πρόγραμμα σπουδών, ενώ καθορίζονται πριν από τη δημιουργία του, ώστε να δίνεται η δυνατότητα επιτυχίας ξεχωριστά σε κάθε εκπαιδευόμενο. Αποτελούν κύριο γνώμονα για τη σύνθεση των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, δραστηριοτήτων και την γραπτών εργασιών αξιολόγησης (Ματραλής, 1998, 1999^β). Αξίζει να σημειωθεί ότι, στα εγχειρίδια της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μετά από το σκοπό υπάρχουν συνήθως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στη θέση των εκπαιδευτικών στόχων, οι οποίοι πολλές φορές απουσιάζουν.

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF), ως **μαθησιακά αποτελέσματα** καλούνται οι αποτυπώσεις όσων γνωρίζουν, κατανοούν οι εκπαιδευόμενοι και είναι ικανοί να πράττουν μετά από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνιστούν ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Οι γνώσεις αποτελούν το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης και είναι το σώμα των θετικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών, που σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα (Σπανακά, 2013· Φράνκα & Σακελλαρίδης, 2001). Οι δεξιότητες αφορούν τις ικανότητες εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσιών για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων. Οι ικανότητες σχετίζονται με την αποδεδειγμένη επάρκεια και χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσωπικών στάσεων (αξιών). Οι διδακτικοί και μαθησιακοί σχεδιασμοί ξεκινούν από το σαφή προσδιορισμό και την καταγραφή των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία εκφράζονται από τη διατύπωση σκοπού, στόχων, προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και ελέγχονται ως προς το βαθμό επίτευξής τους μέσω δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης (Σπανακά, 2013).

1.3. Τίτλοι και υπότιτλοι - έννοιες και λέξεις-κλειδιά - εισαγωγικές παρατηρήσεις

Οι **τίτλοι και οι υπότιτλοι** κατατοπίζουν τους εκπαιδευόμενους για όσα πρόκειται να παρουσιαστούν στα κεφάλαια και αντανακλούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ καθοδηγούν τη μελέτη τους (Ματραλής, 1998, 1999^β). Οι επεξηγηματικοί τίτλοι βοηθούν τους σπουδαστές να επιλέγουν τη σειρά με την οποία θα μελετούν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού (Νταραντούμης, 2014). Οι **έννοιες και λέξεις-**

κλειδιά, που αναφέρονται συνήθως μετά από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε κεφαλαίου, είναι αριθμητικά περιορισμένες και σηματοδοτούν τους άξονες από τους οποίους περιστρέφεται το κυρίως κείμενο. Πρόκειται για τους «κωδικοποιητές» του περιεχομένου του κειμένου (Σουβατζόγλου, 2009· Μπάνου, 2001).

Πριν από το βασικό κείμενο κάθε κεφαλαίου παρέχεται το στοιχείο των **εισαγωγικών παρατηρήσεων**, το οποίο διαδραματίζει το ρόλο του «διοργανωτή» του κυρίως κειμένου. Σκοπός τους είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων και η δημιουργία θέλησης για μάθηση (Σουβατζόγλου, 2009· Race, 1999). Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις περιλαμβάνουν στοιχεία για τη διάρθρωση των κεφαλαίων σε ενότητες, πληροφορίες για το ανάλογο συνοδευτικό υλικό, συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιοποίησή του (Σουβατζόγλου, 2009· Μπάνου, 2001) και σχόλια για το χρόνο μελέτης των κεφαλαίων. Επιπλέον, αναφέρονται στη σημασία των κεφαλαίων, στη σύνδεσή τους με τα προηγούμενα και επόμενα, περιγράφουν τα βασικά σημεία τους και σε πολλές περιπτώσεις προειδοποιούν τους εκπαιδευόμενους για τις τυχούσες δυσκολίες που θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, προτείνοντας τρόπους για την αντιμετώπισή τους, όπως προαπαιτούμενο διάβασμα, πηγές συμβουλευτικής υποστήριξης, μεθόδους αξιοποίησης των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν (Ε.Α.Π., 2014^α).

1.4. Δραστηριότητες - ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και μελέτες περίπτωσης

Οι **δραστηριότητες** και οι **ασκήσεις αυτοαξιολόγησης** επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση. Γι' αυτό, είναι απαραίτητο να διαπερνούν ολόκληρο το εκπαιδευτικό υλικό μαζί με τις εκφάνσεις του (Λιοναράκης, 2005). Με τις ανάλογες ανατροφοδοτήσεις και οδηγίες στο διδακτικό κείμενο, οι οποίες αναπτύσσονται σε φιλικό ύφος και ενθαρρυντικό κλίμα, καθορίζουν την αλληλεπίδρασή του με τους σπουδαστές, ενώ τους βοηθούν να μαθαίνουν «πράττοντας» (Σπανακά, 2013· Χαρτοφύλακα, 2011· Αγιακλή, 2001· Race, 1999· Ματραλής, 1998, 1999^β). Ακόμα, επιβεβαιώνουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από τους ίδιους και τους ενημερώνουν για την πρόοδό τους. Επειδή το εκπαιδευτικό υλικό επέχει θέση δασκάλου, χρειάζεται να είναι ειδικά διαμορφωμένο, ώστε από μόνο του να τον αντικαθιστά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τις κατάλληλες

δραστηριότητες και ασκήσεις, οι οποίες θα εξυπηρετούν τους ανάλογους διδακτικούς στόχους.

Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις σε αναλογία με το εύρος του γνωστικού αντικείμενου, τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού διαιρούνται σε: (α) ανάδειξης και αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών, (β) επαλήθευσης και αυτοαξιολόγησης γνώσεων και δεξιοτήτων, (γ) αναζήτησης και επεξεργασίας πληροφοριών, (δ) εφαρμογής και (ε) κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας (Λιοναράκης, 2001^α). Οι διάφοροι τύποι δραστηριοτήτων και ασκήσεων υπάρχουν για να αποφεύγεται η μονότονη επανάληψη ενός μόνον τύπου. Τέτοιοι τύποι, που μπορούν να απαντώνται, είναι οι ακόλουθοι: αντιστοιχίας, συμπλήρωσης κενών, Σωστού-Λάθους, πολλαπλών επιλογών, διάταξης και ιεράρχησης, σύντομης απάντησης, εντοπισμού του λάθους. Η διαφορά μεταξύ δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι, οι δραστηριότητες είναι μηχανισμοί ανατροφοδότησης περισσότερο ανοικτού και διερευνητικού χαρακτήρα και επιδέχονται μία σαφή, κοινά αποδεκτή απάντηση ή πορεία ενεργειών, οι οποίες αφορούν κυρίως την επίτευξη γνωστικών ικανοτήτων (Σπανακά, 2013).

Σε γενικές γραμμές, οι δραστηριότητες είναι περισσότερο σύνθετες από τους συνηθισμένους τύπους των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης. Για τη σύνθεσή τους είναι απαραίτητο να επιλέγονται τύποι σύνθετων ασκήσεων, οι οποίες δραστηριοποιούν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους και είναι δυνατό να περιλαμβάνουν: σύνοψη των σημαντικότερων σημείων της ύλης της διδακτικής ενότητας ή του κεφαλαίου, εντοπισμό και ανάλυση εννοιών, ανάλυση δεδομένων, πινάκων, πληροφοριών, διαγραμμάτων, επεξεργασία βιβλιογραφικών αναφορών και σύνθεσή τους, σύγκριση απόψεων, εντοπισμό προβλημάτων και επίλυσή τους, προτάσεις ενεργειών για αντιμετώπιση μίας κατάστασης, διατύπωση σκέψεων και οικοδόμηση επιχειρημάτων, αναδρομή σε εμπειρίες για καταστάσεις όμοιες με τη δεδομένη κατάσταση υπό το πρίσμα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, μελέτες περίπτωσης σε προτάσεις εναλλακτικών τρόπων για την αντιμετώπισή τους (Σπανακά, 2013). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι δραστηριότητες είναι απαραίτητο να προτρέπουν τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν, να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό με το εκπαιδευτικό υλικό, να ανακαλούν ή να αξιοποιούν δικές τους προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες γύρω από το μελετώμενο ζήτημα και να τις συνδέουν με όσα αναφέρονται στο σχετικό κεφάλαιο (Rowntree, 1994^{a,b}, 1992· Jonassen, 1985), όπως:

εκτέλεση ενός πειράματος, πραγματοποίηση μίας διάγνωσης ή κάποιου απολογισμού και εκπόνηση αναγκαίου σχεδιασμού.

Οι δραστηριότητες προτρέπουν τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύπτουν τα σημεία που δεν έχουν κατανοήσει, ώστε να εντοπίζονται οι αδυναμίες τους, να εμποδώνουν ενεργητικά τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί, να αντιλαμβάνονται τα σημαντικότερα ζητήματα και να εφαρμόζουν τη θεωρία στην πράξη, επιλύοντας σχετικά προβλήματα. Γι' αυτό, οι σπουδαστές αξιολογούν έμπρακτα την επιτυχία των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και εξασκούνται για τις τελικές γραπτές εξετάσεις των Θεματικών Ενοτήτων. Επιπλέον, τους βοηθούν να καλλιεργούν περισσότερο την κριτική σκέψη, να ενισχύουν την αυτονομία στη μάθηση, να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους και να επιλέγουν τον ενδεδειγμένο ρυθμό μελέτης, ο οποίος εξαρτάται από τις δυνατές επιδόσεις και το διαθέσιμο χρόνο τους. (Νταραντούμης, 2014· Σουβατζόγλου, 2009).

Οι πολλές και ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης σε ένα κεφάλαιο στοχεύουν στη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, χωρίς τη συμβολή των διδασκόντων κατά την πορεία της μελέτης, αντιμετωπίζοντας τις αδυναμίες τους. Οι σχετικές ασκήσεις εξυπηρετούν περισσότερο τους επιδιωκόμενους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ενεργοποιώντας τους σπουδαστές, ώστε να τις αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και να αποκομίζουν από αυτές περισσότερα οφέλη. Επίσης, έχουν ως σκοπό να εμβαθύνουν τον προβληματισμό των εκπαιδευόμενων, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους, να συγκροτούν πληρέστερα τις σκέψεις τους, να διαμορφώνουν κριτικά επιχειρήματα, να εμποδώνουν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πράξη (Ε.Α.Π., 2014^α· Νταραντούμης, 2014· Ματραλής, 1998, 1999^β). Επομένως, είναι δυνατό να ζητούν από τους σπουδαστές να ανακαλούν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με το συγκεκριμένο μελετώμενο ζήτημα, να αναδιατυπώνουν ένα κείμενο επισημαίνοντας τα κυριότερα σημεία του, να προτείνουν ιδέες ή δικά τους παραδείγματα, τα οποία μπορούν να συγκρίνουν μεταξύ τους και γενικότερα να επεκτείνουν περισσότερο τις γνώσεις τους.

Σχετικά με τους διαφορετικούς τύπους των ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης, οι West και Walsh (1993) προτείνουν την κατηγοριοποίησή τους σε δοκιμασίες γνώσεων (διαγνωστικές, έλεγχος προόδου, έξοδος από την ενότητα ή το κεφάλαιο) και σε

ερωτήσεις που δημιουργούν γνώση (ανάσυρση συναφών παραδειγμάτων από τη μνήμη των εκπαιδευόμενων, επέκταση γνώσεων μέσω συνθετικών δραστηριοτήτων, εφαρμογής και αξιολόγησης). Όσον αφορά το είδος της ανατροφοδότησης αναφέρουν ότι, οι **αντικειμενικού** (κλειστού) τύπου ερωτήσεις διευκολύνουν την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων, διότι μπορούν να απαντηθούν γρηγορότερα και να ελεγχθούν ασφαλέστερα. Αντίθετα, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι περισσότερο χρονοβόρες και είναι δυνατό να δημιουργήσουν ανασφάλεια στους εκπαιδευόμενους (Αγιακλή, 2001· West & Walsh, 1993). Οι ασκήσεις κλειστού τύπου, συνήθως, ζητούν από τους εκπαιδευόμενους να επιλέγουν τη σωστή απάντηση μεταξύ άλλων (πολλαπλών επιλογών, τύπου 'Σωστού-Λάθους'), να αντιστοιχίζουν σύνολα εννοιών ή αντικειμένων μεταξύ τους, να συμπληρώνουν κενά, να εντοπίζουν ένα λάθος, να τακτοποιούν σε σωστή σειρά μία θεματική ακολουθία. Τέλος, τους προτρέπουν να συγκεντρώνουν διάφορες απόψεις και να πιθανολογούν τα αίτια ενδεχόμενων γεγονότων (Σπανακά, 2013· Σουβατζόγλου, 2009· Cohen, 'et al.', 2008· Clyde, Crowther, Patching, Putt, & Store, 1983· Duchastel & Whitehead, 1980· Race, 1999· Ματραλής, 1998, 1999^β). Οι ασκήσεις εκπονούνται ορισμένες φορές στην αρχή των κεφαλαίων, με στόχο οι σπουδαστές να ανακαλούν στην επιφάνεια προϋπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, ανάγκες και προσδοκίες. Οι περισσότερες εκπονούνται κατά τη διάρκεια της μελέτης των κεφαλαίων, με στόχο οι εκπαιδευόμενοι να επεξεργάζονται πληροφορίες, να κρίνουν, να συνθέτουν και να αναδιαμορφώνουν απόψεις, να εφαρμόζουν τμήματα της διδακτέας ύλης και να τα συνδέουν με την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Τέλος, ορισμένες φορές εκπονούνται μετά από τη μελέτη των κεφαλαίων, προκειμένου να ελέγχουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν και να αξιολογούν τις δυνατότητες και τυχούσες αδυναμίες (Ε.Α.Π., 2014^α).

Οι **μελέτες περίπτωσης** (case study), ως ένα «εξειδικευμένο» είδος δραστηριοτήτων, οι οποίες περιέχουν «σενάρια» γεγονότων, αποφάσεων και καταστάσεων, αποτελούν σημαντικά διδακτικά εργαλεία, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να εμπεδώνουν τις γνώσεις τους και να κατανοούν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο. Αντιστοιχούν σε έννοιες και θέματα που αναλύονται στο εκπαιδευτικό υλικό. Από την παρουσίαση αυτών των σεναρίων αντανακλάται μία ευρύτερη κατάσταση στους εκπαιδευόμενους, με στόχο να αναλύονται σε βάθος και να διερευνώνται εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται. Πρόκειται

για συγκεκριμένα «επιστημονικά παραδείγματα», τα οποία σχεδιάζονται για να σκιαγραφούν μία γενικότερη κατάσταση (Χαρτοφύλακα, 2011· Nisbet & Watt, 1984).

Με τις μελέτες περίπτωσης πραγματοποιείται εφαρμογή των γνώσεων που έχουν παρουσιαστεί στη θεωρία, με στόχο τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Ακόμα, μπορούν να χρησιμοποιούνται όταν δεν έχει παρουσιαστεί το σύνολο των θεωρητικών γνώσεων, ώστε να κεντρίζονται η φαντασία, η ανεξάρτητη σκέψη, η κρίση, οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και να υποκινείται η ευρηματική πορεία προς τη γνώση, μέσα από ατομική ή ομαδική ανάλυση. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να αναλύουν σύνθετα επιχειρησιακά προβλήματα, προβάλλοντας και εναλλακτικές λύσεις, βελτιώνουν την ικανότητά τους στο σωστό προγραμματισμό, την ορθή λήψη αποφάσεων και συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης, ώστε να συμβάλουν στην πραγματοποίηση του σκοπού της εκπαίδευσης. Γενικότερα, με τις μελέτες περίπτωσης οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τους τρόπους που εφαρμόζονται οι αποκτούμενες γνώσεις στην πράξη, λαμβάνουν θετική στάση απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές, αντιλαμβάνονται τις δυσμενείς συνέπειες λανθασμένων ενεργειών ή εκτιμήσεων, συνειδητοποιούν τα κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων, εμπεδώνουν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή των θεωριών και αποκτούν εμπειρία και κριτική σκέψη (Νταραντούμης, 2014· Ματραλής, 1998, 1999^β).

Οι μελέτες περίπτωσης διακρίνονται σε εσωτερικές, οργανικές και συγκεντρωτικές. Οι εσωτερικές προγραμματίζονται για να γίνονται κατανοητές οι συγκεκριμένες περιπτώσεις που μελετώνται. Οι οργανικές εξετάζουν την απόκτηση κάποιας εικόνας για ένα ζήτημα ή μία θεωρία. Οι συγκεντρωτικές αφορούν ομάδες μεμονωμένων μελετών, οι οποίες πραγματοποιούνται για την απόκτηση μίας σφαιρικής εικόνας (Χαρτοφύλακα, 2011· Stake, 1994).

1.5. Σύνοψη - απαντήσεις διαφόρων μαθησιακών δραστηριοτήτων - βιβλιογραφικές αναφορές - οδηγοί για περαιτέρω μελέτη

Η **σύνοψη** επικεντρώνει και παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες ενός κεφαλαίου ή μίας ενότητας σε σχετική λογική σειρά, οριοθετεί το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και βοηθά στην εμπέδωση των καινούργιων γνώσεων. Επίσης, επιδιώκει να συνενώσει όλα τα τμήματα του εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ τους σε

μία τελική σύνθεση, διευκολύνοντας την εύκολη ανεύρεση των πληροφοριών και την επανάληψη της ύλης. Οι ερωτήσεις ρητορικού τύπου, όταν συμπεριλαμβάνονται, βοηθούν τους σπουδαστές να στοχάζονται ολόκληρο το υλικό και να το οργανώνουν στη μνήμη τους (Σουβατζόγλου, 2009).

Προς από το τέλος κάθε κεφαλαίου τοποθετείται ένα τμήμα, πολλές φορές σε παράρτημα πριν ή μετά από τη σύνοψη, με προτεινόμενες **απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες**. Το συγκεκριμένο τμήμα επιτρέπει στους διδασκόμενους να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με μία ενδεικτική απάντηση, η οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνει περισσότερες εξηγήσεις και κατευθύνσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι καθησυχάζονται, εφόσον προτείνονται διορθωτικά μέτρα, βελτιώνονται αδυναμίες και παρέχεται ευκαιρία να υπάρξει υπέρβαση της οποιασδήποτε άμεσης δυσάρεστης κατάστασής τους. Η κατανοητή ανατροφοδότηση ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά και περιέχει πολλά σχόλια ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και επαίνου για την εμπύχωση και υποστήριξη των σπουδαστών (Σουβατζόγλου, 2009· Race, 1999).

Στο τέλος των κεφαλαίων επισυνάπτεται ένας κατάλογος **βιβλιογραφικών αναφορών**, ο οποίος πολλές φορές αναφέρεται με τον όρο **“βιβλιογραφία”** και παρέχει τις πηγές για το χρησιμοποιούμενο διδακτικό υλικό στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Επομένως, οι σπουδαστές μπορούν να ερευνούν σε βιβλία, περιοδικά, άρθρα, εργασίες και οτιδήποτε άλλο σχετικό είναι δυνατό να χρησιμοποιείται για την ανακάλυψη περισσότερων πληροφοριών, που αφορούν το σχετικό εξεταζόμενο θέμα. Η βιβλιογραφία, γενικότερα, αποτελεί στοιχείο ενεργοποίησης των εκπαιδευόμενων και σημείο προοπτικής για τη νέα γνώση (Ε.Α.Π., 2014^α. Σουβατζόγλου, 2009). Επιπλέον πληροφορίες για συμπληρωματικές πηγές προς το κείμενο παρέχονται και από τους **οδηγούς για περαιτέρω μελέτη**, οι οποίοι υπάρχουν μετά τις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος των κεφαλαίων (Ε.Α.Π., 2014^α).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

2.1. Διαμόρφωση αναγκαίου εκπαιδευτικού υλικού για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί αξιοσημείωτα **θεωρητικά μοντέλα**, όπως περιγράφονται από πηγές (Δήμου & Καμέας, 2011^α, Σπανακά, 2011), τα οποία σχετίζονται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, σε όλες τις διαστάσεις και προδιαγραφές του, για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σε αυτά βασίζεται η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Πρόκειται για το «**μοντέλο μάθησης του Gagne**» και το «**μοντέλο του κύκλου μάθησης του Kolb**» με τους τέσσερις εξατομικευμένους τρόπους μάθησης (στυλ). Με βάση τα σχετικά μοντέλα έχουν διατυπωθεί ορισμένες αναγκαίες **αρχές (θεμελιακές προτάσεις)**. Οι βασικές αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού, οποιασδήποτε μορφής και περιεχομένου, βασίζονται σε αναλυτικές μορφές ανάπτυξης περιεχομένων μάθησης (Λιοναράκης, 2005). Οι κυριότερες από αυτές είναι: **οι αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» του Holmberg και της Mena** και **οι αρχές της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West και Λιοναράκη**, σε συνδυασμό με την ταξινόμια «**διδασκτικών στόχων**» των **Bloom-Krathwohl** και το **μοντέλο του Gagne**. Τα παραπάνω μοντέλα, αρχές και ταξινομίες περιλαμβάνονται και παρουσιάζονται, στη συνέχεια, στο θεωρητικό μέρος, με το οποίο ασχολείται το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας.

2.2. Το μοντέλο του Gagne

Ο Gagne (1972) αναπτύσσει ορισμένες θέσεις, οι οποίες εξελίσσονται σε ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται στα πρότυπα του συμπεριφορισμού, στις γνωστικές θεωρίες και τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών. (Gagne, Biggs & Wager, 1992· Gagne 1972). Σύμφωνα με τον Gagne, οι ανθρώπινες δεξιότητες προκαλούν αλλαγές στη συμπεριφορά, υιοθετώντας τη μιγεβιοριστική προσέγγιση (πειθαρχία στην πράξη, αυτοέλεγχος, ενίσχυση) με άξονα το δίπολο ερέθισμα-αντίδραση (Καπραβέλου, 2011· Gagne, 1972). Το μοντέλο του προσεγγίζει το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού από την άποψη του εκπαιδευτή και καλύπτει

ολόκληρη τη διαδικασία μάθησης, από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση και την εφαρμογή (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009). Το ίδιο μοντέλο έχει ως στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και αφορά ένα «αθροιστικό μοντέλο» (Σουβατζόγλου, 2009· Κολιάδης, 1996), καθώς η νέα γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι κτίζεται στην προηγούμενη και συνδέεται με την ίδια. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον (Σουβατζόγλου, 2009). Ο Gagne, στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει το φαινόμενο της μάθησης, αρχικά διακρίνει τις συνθήκες μάθησης σε εσωτερικές και εξωτερικές. Τις εσωτερικές αποτελούν οι ήδη κατακτημένες γνώσεις των εκπαιδευόμενων, τα κίνητρά τους και οι στόχοι τους. Τις εξωτερικές αποτελούν τα ερεθίσματα, τα οποία παρουσιάζονται από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως η διδασκαλία που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους (Σουβατζόγλου, 2009· Κολιάδης, 1997).

2.2.1. Οι πέντε κατηγορίες μάθησης

Ο Gagne ταξινομεί τα διάφορα είδη μαθησιακών ικανοτήτων και δραστηριοτήτων στις εξής πέντε κατηγορίες μάθησης:

(α) **Λεκτικές πληροφορίες** (Verbal information), όπου οι εκπαιδευόμενοι υποβοηθούνται να συσχετίζουν και να ενσωματώνουν πληροφορίες σε ευρύτερες κατηγορίες, προκειμένου να κωδικοποιούνται. Πρόκειται για το οργανωμένο σώμα της γνώσης που αποκτάται από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι χρειάζεται να δηλώνουν ή να περιγράφουν ένα ή περισσότερα γεγονότα, με τη χρήση της προφορικής ομιλίας, της γραφής ή το σχεδιασμό μίας εικόνας. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών, το εκπαιδευτικό υλικό εστιάζει την προσοχή του στα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, παρουσιάζει τις πληροφορίες χωρισμένες σε μικρές ομάδες, παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο για κωδικοποίηση, καθώς και συνθήματα που υποκινούν την ανάκληση και μεταφορά γνώσεων. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι συνδέουν τις νέες γνώσεις με τις ήδη κωδικοποιημένες υπάρχουσες έννοιες (Σουβατζόγλου, 2009· Κολιάδης, 1997). Οι νέες γνώσεις προτάσσονται για να διατηρούνται. Τα κατάλληλα μετρήσιμα ρήματα που αποδίδονται για τις λεκτικές πληροφορίες είναι τα ακόλουθα: “διακρίνετε, προσδιορίζετε, ορίζετε, απαριθμείτε” (Σουβατζόγλου, 2009).

(β) **Νοητικές δεξιότητες** (Intellectual skills), όπου οι σπουδαστές είναι απαραίτητο να γνωρίζουν με ποιους τρόπους θα μεταβάλουν σε πράξεις τα θεωρητικά

ζητήματα που κατανοούν. Οι νοητικές δεξιότητες διαιρούνται ιεραρχικά σε: διάκριση γνωρισμάτων (discrimination), σχηματισμό εννοιών (concrete concepts), ορισμό ή κατάταξη εννοιών (defined concepts), σχηματισμό και χρήση κανόνων (rules) και λύση προβλημάτων (higher-order-rules). Με όλες τις παραπάνω δεξιότητες, οι διδασκόμενοι υποβοηθούνται να ανακαλούν προηγούμενες δεξιότητες, να τις τοποθετούν σε μία σειρά, να τις επαναλαμβάνουν κατά διαστήματα και να τις χρησιμοποιούν σε παρόμοιες καταστάσεις (μεταφορά μάθησης), με σκοπό να διακρίνουν, να προσδιορίζουν, να ταξινομούν και να παρουσιάζουν αναγκαία παραδείγματα. Για την επίτευξη των παραπάνω ικανοτήτων, το εκπαιδευτικό υλικό επικεντρώνει την προσοχή του στα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά, δεν «φορτώνει» τη «μνήμη εργασίας» των εκπαιδευόμενων, υποκινεί την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, χρησιμοποιεί λεκτικά συνθήματα για τη διάταξη και το συνδυασμό τους και παρέχει επαρκείς ευκαιρίες για την επισκόπησή του (Σουβατζόγλου, 2009· Gagne, 1985).

Για την εκμάθηση των εννοιών, στο εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζονται περιπτώσεις αντικειμένων από μία συγκεκριμένη τάξη, οι οποίες ποικίλουν ως προς τα χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, ζητείται από τους εκπαιδευόμενους ο εννοιολογικός προσδιορισμός της κάθε περίπτωσης. Για τη εκμάθηση των ορισμών αρκεί η γραπτή παράθεσή τους ή η αναφορά παραδειγμάτων και μελετών περίπτωσης με στοιχεία που ανακαλούν επιμέρους έννοιες. Για τη λύση προβλημάτων, οι εκπαιδευόμενοι υποκινούνται μέσω δραστηριοτήτων ή αναθέσεων. Τέλος, για την ανάπτυξη των διακρίσεων, το υλικό έχει συνάφεια στην αλληλουχία του, παρέχοντας ενίσχυση και τακτική επανάληψη. Τα ειδικά ρήματα που αποδίδονται γι' αυτή την κατηγορία των νοητικών δεξιοτήτων είναι τα εξής: "διακρίνετε, περιγράψτε τη σχέση, προσδιορίζετε, εξηγείτε, δίνετε πρακτικές οδηγίες, δίνετε παραδείγματα, εντοπίζετε, ανιχνεύετε, συντάξετε" (Σουβατζόγλου, 2009).

(γ) **Γνωστικές στρατηγικές** (Cognitive strategies), με τις οποίες οι διδασκόμενοι περιγράφουν την τεχνική της στρατηγικής, έχοντας ως διδακτικό στόχο την επινόηση και τη δημιουργία. Επομένως, αποκτούν τις δεξιότητες με τις οποίες διαχειρίζονται τη μάθηση, την ανάμνηση και τη σκέψη τους (Gagne, 1985). Γι' αυτό, το εκπαιδευτικό υλικό περιγράφει ή επιδεικνύει μία στρατηγική, παρέχοντας ποικιλία περιπτώσεων για πρακτική εφαρμογή της, ανατροφοδότηση σε μορφή πληροφορίας ως προς τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία, καθώς και αυτόνομη σκέψη. Τα

χρησιμοποιούμενα ρήματα για τις γνωστικές στρατηγικές διατυπώνονται ως ακολούθως: “διερωτάσθε, εντοπίζετε, συντάξετε, αντλείτε στοιχεία, επιλέγετε, υποστηρίζετε” (Σουβατζόγλου, 2009).

(δ) **Στάσεις ή διαθέσεις (Attitudes)**, όπου σκοπός είναι η ενίσχυση της εκλογής της συμπεριφοράς των σπουδαστών και η παρατήρηση καταστάσεων προς μίμηση, έχοντας ως διδακτικό στόχο τις επιλογές τους. Το αποτέλεσμα της μάθησης είναι η δημιουργία μίας επίκτητης εσωτερικής κατάστασης στους εκπαιδευόμενους, η οποία επηρεάζει τις επιλογές της προσωπικής δράσης τους, στρέφοντάς τους προς κάποια κατηγορία πραγμάτων, προσώπων ή γεγονότων. Το μαθησιακό υλικό συσχετίζει την επιδιωκόμενη στάση με την επιτυχία των διδασκόμενων ή με πρότυπα που προκαλούν θαυμασμό (επιστήμονες, παιδαγωγοί), ενώ παρέχει δραστηριότητες για προσωπική δράση, η οποία συνδέεται με την επιθυμητή διάθεση και απόδοση. Ως συμβατά ρήματα για τις στάσεις-διαθέσεις χρησιμοποιούνται τα επόμενα: “υιοθετείτε, διερωτάσθε” (Σουβατζόγλου, 2009).

(ε) **Κινητικές Δεξιότητες (Motor Skills)**, όπου οι εκπαιδευόμενοι υποβοηθούνται με παροχή οδηγιών, επαναλήψεις και άμεση ενίσχυση, έχοντας ως διδακτικό στόχο την εκτέλεση πράξεων, οι οποίες απαιτούν τη χρήση του σώματος, του εγκεφάλου και των αισθήσεων. Το εκπαιδευτικό υλικό βοηθά καθοριστικά με την παροχή λεκτικής καθοδήγησης, για την εκτέλεση της ενέργειας που προτείνει. Οι νοητικές δεξιότητες συχνά αποκτώνται με «απότομο» τρόπο, σε αντίθεση με τις κινητικές. Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη, καθώς και η ενθάρρυνση συνδυασμού φυσικής και διανοητικής πράξης. Ως κατάλληλο ρήμα για τις κινητικές δεξιότητες χρησιμοποιείται το “εκτελείτε” (Σουβατζόγλου, 2009).

2.2.2. Τα εννέα εκπαιδευτικά γεγονότα

Προκειμένου να υποστηριχθεί η εσωτερική διαδικασία της μάθησης απαιτούνται τα παρακάτω **εννέα εκπαιδευτικά γεγονότα** (instructional events):

(α) **Προσέλκυση και διέγερση της προσοχής των εκπαιδευομένων.** Σε διάφορα σημεία του διδακτικού υλικού παρατίθεται ένα ερέθισμα, με σκοπό να προκαλείται περιέργεια και προσέλκυση της προσοχής. Ο Gagne τονίζει την ανάγκη της επικέντρωσης της προσοχής από την αρχή και σε ολόκληρη τη διάρκεια του προγράμματος, επισημαίνοντας ότι, η προσοχή κερδίζεται με τη γρήγορη εναλλαγή

των ερεθισμάτων. Η εναλλακτική χρήση επιλεγμένων χαρακτηριστικών, όπως: χρωμάτων, εικόνων, έντονων γραμμμάτων, δηλαδή ξεχωριστών γραμματοσειρών και του μεγέθους τους, μπορούν να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, ώστε να απευθύνονται στα ενδιαφέροντά τους και να διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες. Επιπλέον, γίνεται χρήση κινούμενων εικόνων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται ποικίλες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004· Gagne, 1985).

(β) Πληροφόρηση των εκπαιδευόμενων για τους μαθησιακούς στόχους και καθορισμός του επιπέδου αναμονής. Οι διδασκόμενοι γνωρίζουν με ακρίβεια όσα ακριβώς είναι απαραίτητο να μαθαίνουν, ποιες είναι οι ενέργειές τους, τα ενδιάμεσα στάδια (υποσκοποί) από τα οποία χρειάζεται να περνούν για να φτάνουν στο τελικό αποτέλεσμα και τους τρόπους με τους οποίους θα ελέγχουν το ποσοστό επιτυχίας των στόχων που έχουν τεθεί. Η παράθεση του σκοπού, των στόχων και των τρόπων προσέγγισης του διδακτικού υλικού είναι απαραίτητη για την επίτευξη του μαθησιακού γεγονότος (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

(γ) Ερεθίσματα για εξακρίβωση και ανάκληση γνωστών περιεχομένων της γνώσης στη μνήμη των εκπαιδευόμενων. Το εκπαιδευτικό υλικό ανακαλεί στη μνήμη των σπουδαστών διδασκόμενες γνώσεις από προηγούμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητές τους (βασικές σπουδές, σεμινάρια, άτυπη μάθηση), οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση και αφομοίωση της νέας ύλης. Είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται εξακρίβωση, για το εάν οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και την ικανότητα να τις χρησιμοποιούν, ώστε να επιτυγχάνεται η κατανόηση των νέων στοιχείων, τα οποία θα συναντούν κατά τη διάρκεια της μελέτης του μαθησιακού υλικού. Η ανάκληση στη μνήμη μπορεί να πραγματοποιείται με ειδικά διαμορφωμένες ερωτήσεις, παραδείγματα ή δραστηριότητες (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

(δ) Παρουσίαση του διδακτικού υλικού και λειτουργία του ως ερέθισμα. Η παρουσίαση της νέας γνώσης υπάρχει ανάλογα με τη φύση της παρεχόμενης γνώσης. Το διδακτικό υλικό παρουσιάζεται διαφορετικά για τις εισαγωγικές έννοιες από τις δεξιότητες ή την επίλυση προβλημάτων. Η μορφή του περιεχομένου δημιουργεί την πρώτη εντύπωση στους εκπαιδευόμενους και τους προδιαθέτει ευνοϊκά ή όχι απέναντι στο θέμα, ενώ προσδίδει καλαισθησία στο περιεχόμενο (Δήμου & Καμέας,

2011^α. Race, 1994). Οι προδιαγραφές του διδακτικού υλικού υποβοηθούν τους εκπαιδευόμενους να το κωδικοποιούν, για να το διατηρούν στη μακροπρόθεσμη μνήμη τους και να το ανακαλούν σε οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή. Επομένως, διάφορες νύξεις, υπαινιγμοί, διαγράμματα, εικόνες, ερωτήσεις και επικοινωνιακοί τρόποι αποτελούν στρατηγικές επίτευξης της γνώσης. Η παρουσίαση πληροφοριών μέσω γραφικών συμβάλλει στην καλύτερη εκμετάλλευση των οπτικών δυνατοτήτων των σπουδαστών με το συνδυασμό γραπτού λόγου και εικόνας. Στις προβολές και παρουσιάσεις χρησιμοποιείται η ανθρώπινη φωνή ως ήχος, με εναλλαγή ανδρικής και γυναικείας, ώστε να ενισχύεται η διάκριση της μετάβασης μεταξύ των παραδειγμάτων (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

(ε) **Παροχή καθοδήγησης για μάθηση.** Η καθοδήγηση της μάθησης είναι κυρίαρχο ζήτημα για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Οι γενικές οδηγίες χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού, οι εισαγωγικές παρατηρήσεις, οι ερωτήσεις, οι υποδείξεις, οι νύξεις, οι δραστηριότητες και η παράθεση αναγκαίων ειδικών οδηγιών, όπου κρίνεται σκόπιμο, καθοδηγούν ουσιαστικά τους εκπαιδευόμενους και τους οδηγούν σε δημιουργική συμμετοχή στην έρευνα και την ανακάλυψη του νέου, μέσα από τις εμπειρίες που αποκομίζουν (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004· Race, 1994).

(στ) **Αναζήτηση αποδείξεων της μάθησης και πρόκληση εκτέλεσης ενεργειών από τους εκπαιδευόμενους.** Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν όσα κατανόησαν στο προηγούμενο εκπαιδευτικό γεγονός και πράττουν κατάλληλες εφαρμογές. Στο βήμα της καθοδήγησης οι διδασκόμενοι έχουν φέρει σε πέρας ένα σχέδιο εργασίας, ενώ στο στάδιο της εφαρμογής αποδεικνύουν ότι, όσα κατανοούν μπορούν να τα μεταφέρουν στην πράξη. Οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης ανήκουν στο έκτο εκπαιδευτικό επεισόδιο, επειδή αφορούν την αξιολόγηση, η οποία έχει ως στόχο να προκαλεί τους εκπαιδευόμενους να αισθάνονται ότι, έχουν κατακτήσει ένα ικανό ποσοστό γνώσης και να υποκινούνται για να συνεχίζουν τη μελέτη τους (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

(ζ) **Ύπαρξη ανάδρασης-επανατροφοδότησης.** Στο σημείο αυτό, το διδακτικό υλικό παρουσιάζει τρόπους βελτίωσης ή διόρθωσης λάθους ή μία διαφορετική άποψη. Με ένα είδος συζήτησης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο επιτυγχάνεται με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ή τις δραστηριότητες που

προτείνει το υλικό κατά μεθοδευμένο τρόπο, γίνεται κατανοητό κατά πόσο οι ίδιοι αποκτούν τα στοιχεία της διδασκαλίας. Γενικεύσεις προς το τέλος και ανάλογες επεκτάσεις κρίνονται απαραίτητες (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

(η) **Αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευόμενων.** Το εκπαιδευτικό υλικό παράγει τη δυνατότητα ελέγχου, με τη μορφή αυτοελέγχου, εκτίμησης της ποσότητας και της ποιότητας της αποκτώμενης μάθησης, με την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης. Η ποικιλία των δραστηριοτήτων παρέχει εγκυρότητα στην αυτοαξιολόγηση και στη συνέχεια στη δημιουργία ορθής κρίσης για τον έλεγχο της πορείας της αυτομάθησης και των αποτελεσμάτων τους, επειδή αποφεύγεται το τυχαίο στις απαντήσεις. Η ανάθεση εργασιών και η αξιολόγησή τους από τον Καθηγητή-Σύμβουλο επιτυγχάνει το ίδιο επιθυμητό αποτέλεσμα (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

(θ) **Αξιοποίηση-Ενίσχυση της συγκράτησης της γνώσης και ενθάρρυνση της μεταβίβασης πληροφοριών σε νέους διάφορους τομείς εφαρμογής.** Το τελευταίο εκπαιδευτικό γεγονός προβλέπει την ενίσχυση της διατήρησης της γνώσης και τη μεταφορά της μάθησης σε καινούργιες καταστάσεις. Η παράθεση στο υλικό πινάκων, γραφημάτων και διαγραμμάτων παρέχει ένα συναισθηματικό τρόπο, ο οποίος ενισχύει τη διατήρηση της γνώσης. Η πρόβλεψη συχνών επαναλήψεων των νοητικών δεξιοτήτων και κανόνων παρουσιάζουν εφαρμογή στην καθημερινή πραγματικότητα (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Σουβατζόγλου, 2009· Jarvis, 2004).

Τα εκπαιδευτικά συμβάντα αποδεικνύουν τη μετατόπιση της θεωρίας του Gagne, από τη συμπεριφοριστική μάθηση προς μία γνωστική θεωρία που σχετίζεται με τον κονστрукτιβισμό, όπως διαφαίνεται από το τρίτο και ένατο γεγονός, (Καπραβέλου, 2011· Σουβατζόγλου, 2009· Davidson, 1998). Θεωρητικά εφαρμόζονται στην παραδοσιακή διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς και στα περιβάλλοντα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η διδασκαλία, σύμφωνα με τον Gagne, είναι σχεδιασμός και έλεγχος, οργανωτικός διακανονισμός και ρύθμιση των συνθηκών για τη μάθηση (Σουβατζόγλου, 2009). Η ιεράρχηση της μάθησης, από την απλή έως τη σύνθετη της επίλυσης ενός προβλήματος, είναι η ακόλουθη: Σήμα, Ερέθισμα-Αντίδραση, Αλυσιδωτή σύνδεση, Λεκτική σύνδεση, Πολλαπλή διαφοροποίηση, Εκμάθηση Εννοιών, Εκμάθηση Αρχών-Λύση Προβλημάτων (Rogers, 1999).

2.3. Οι αρχές του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τον εξατομικευμένο τρόπο μάθησης (στυλ) και το «μοντέλο του κύκλου μάθησης του Kolb»

2.3.1. Η έννοια του στυλ μάθησης και η σύνδεσή του με το μοντέλο του Kolb

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αρχές του εκπαιδευτικού υλικού με βάση του τρόπου μάθησης (στυλ), το οποίο αναπτύσσει ο κάθε σπουδαστής ανάλογα με τις εμπειρίες του. Αυτή η προσέγγιση, καθώς λαμβάνει υπόψη τα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευόμενων, στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης μέσα από ένα πολυμορφικό υλικό, για μία αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση. Οι εν λόγω αρχές μπορούν να διαγνωστούν και να εφαρμοστούν περισσότερο στην Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση (Σπανακά, 2007). Ως **στυλ μάθησης** ορίζεται ο τρόπος μάθησης που αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευόμενος, ανάλογα με την εμπειρία του. Κάθε άνθρωπος έχει έναν προσωπικό, ξεχωριστό και μοναδικό τρόπο μάθησης, ο οποίος τον διακρίνει από τους συνανθρώπους του, σχετικά με τη συλλογή, οργάνωση και επεξεργασία των πληροφοριών. Γι' αυτό, υπάρχουν διάφορα είδη στυλ, όπως γνωστικά και μαθησιακά στυλ (Σπανακά 2011· Κόκκος, 2008· Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006· Γκιάσος & Κουτσούμπα, 2005· Rogers, 1999).

Το προσωπικό στυλ μάθησης επηρεάζει σημαντικά το αποτέλεσμα, γεγονός που σημαίνει ότι, το διδακτικό υλικό μπορεί να σχεδιάζεται και να προγραμματίζεται με βάση τα συγκεκριμένα στυλ μάθησης των εκπαιδευόμενων. Ο Tennant (1988) ορίζει τα γνωστικά στυλ, ως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη σταθερή προσέγγιση στην οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας από κάποιο συγκεκριμένο άνθρωπο. (Σπανακά, 2011· Tennant, 1988). Οι Riding, Glass και Douglas (1993) θεωρούν τα παραπάνω στυλ, ως τα εντελώς σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός προσώπου (Σπανακά, 2011· Riding, Glass & Douglas, 1993). Με βάση τα προηγούμενα, τα γνωστικά και τα μαθησιακά στυλ σχετίζονται με τη μόνιμη και χαρακτηριστική προδιάθεση μνήμης, αντίληψης, οργάνωσης, επεξεργασίας, σκέψης και επίλυσης ενός προβλήματος. Τα γνωστικά στυλ ασχολούνται περισσότερο με τη θεωρητική και ακαδημαϊκή έρευνα, ενώ τα μαθησιακά με πρακτικές εφαρμογές. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο όρων αφορά τον αριθμό των στοιχείων που περιλαμβάνονται σε κάθε στυλ. Τα πρώτα παραλληλίζονται με διπολικές διαστάσεις, ενώ τα δεύτερα δεν τοποθετούνται υποχρεωτικά στα δύο άκρα (Σπανακά, 2011).

Η θεωρία του «κύκλου μάθησης» του Kolb, αποτελεί «μοχλό» για το σχεδιασμό και τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Kolb (1984) οικοδομεί το θεωρητικό μοντέλο του για τον κύκλο της μάθησης σύμφωνα με το έργο των Dewey, Lewin, Piaget και Vygotsky. Στο επίκεντρο της σκέψης του υπάρχει η άποψη ότι, οι Δυτικές κοινωνίες, που ανέπτυξαν τη βιομηχανία, αποδίδουν σημαντική αξία στη θεωρητική γνώση και υποτιμούν τη δυνατότητα άντλησης νοημάτων με βάση την εμπειρία. Επομένως, το βάρος χρειάζεται να μετατοπίζεται στην εμπειρική εκπαίδευση, η οποία επικεντρώνεται στα προβλήματα που απορρέουν από τις εμπειρίες της ζωής των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2008). Ο Kolb ορίζει τη βιωματική εκπαίδευση, ως μία διεργασία, στην οποία η γνώση αναπαράγεται μέσω μετασχηματισμού της εμπειρίας (Σπανακά, 2011· Kolb, 1984). Σκοπός είναι να προκύπτουν ιδέες που θα οδηγούν σε νέες δράσεις για την προσφορά εναυσμάτων, ώστε να υπάρχει νέα βαθύτερη κατανόηση, η οποία είναι δυνατό να συμβάλει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Μέσω της εμπειρικής μαθησιακής θεωρίας παρουσιάζεται μία ολιστική πλευρά της μάθησης, η οποία συνδυάζει εμπειρία, αντίληψη, γνώση και συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, η μάθηση καθίσταται μέσο για την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και τη δημιουργική προσαρμογή στον κόσμο (Σπανακά, 2011· Κόκκος, 2008).

2.3.2. Τα τέσσερα στάδια για την αποτελεσματικότητα της μάθησης

Ο Kolb διατυπώνει ένα μοντέλο με τέσσερα στάδια για την αποτελεσματικότητα της μάθησης, τα οποία περιγράφονται ως ακολούθως: (α) **Προετοιμασία για δράση**. Το πρόσωπο βασίζεται στις γνώσεις και τις εμπειρίες του. Για να αντιμετωπίζει νέα προβλήματα προετοιμάζεται να λάβει αποφάσεις και δρώντας, να πραγματοποιεί πρακτικά τις μαθησιακές αντιλήψεις του. (β) **Συμμετοχή σε εμπειρία**. Με την δράση αντιμετωπίζονται πραγματικές καταστάσεις και αποκτώνται νέες εμπειρίες. (γ) **Επεξεργασία της εμπειρίας**. Οι αποκτώμενες εμπειρίες εξετάζονται προσεκτικά μέσω διαφόρων οπτικών γωνιών. Πραγματοποιείται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της δράσης, κατανοείται η σημασία τους και εξάγονται αναγκαία συμπεράσματα. (δ) **Γενίκευση-Θεωρητικοποίηση**. Οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα υπόκεινται σε συστηματική και νοητική επεξεργασία, οι αποκτώμενες εμπειρίες ταξινομούνται και συνδέονται με επιστημονικά δεδομένα, θεωρητικές προσεγγίσεις, υπάρχουσες γνώσεις, ενώ αντλούνται γενικές αρχές και διαμορφώνονται κανόνες δράσης.

Υπάρχει σιγουριά για περισσότερη αποτελεσματική δράση και καταστρώνονται νέοι προγραμματισμοί (Δήμου & Καμέας, 2011^α. Κόκκος, 2008).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), ο σπειροειδής κύκλος της μάθησης του Kolb αποτελείται από τα παρακάτω στάδια: «Συγκεκριμένη εμπειρία, κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία-αναζήτηση νέας γνώσης και εμπειρίας, σύλληψη αφηρημένων εννοιών, ενεργός πειραματισμός» (σ. 153). Η Α. Σπανακά (2011) αναφέρει ότι, στο μαθησιακό μοντέλο του Kolb «η μάθηση παρουσιάζεται ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων: Συγκεκριμένη εμπειρία (αισθάνομαι), Αντανακλαστική Παρατήρηση (βλέπω), Διαμόρφωση αφηρημένων εννοιών και γενικεύσεων (σκέφτομαι), Ενεργός πειραματισμός (κάνω)» (σσ. 21-22). Η δράση, που έχει τη δυνατότητα να ξεκινά από οποιοδήποτε στάδιο, επαναλαμβάνεται συνεχώς και τα συμπεράσματα κάθε φάσης τροφοδοτούν την επόμενη. Επομένως, η νέα μάθηση βασίζεται στην προηγούμενη.

2.4. Οι αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» σύμφωνα με τον Holmberg

Ο Σουηδός Β. Holmberg είναι ένας από τους κυριότερους θεωρητικούς για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από το έτος 1956 έως το 1975 χρηματίζει διευθυντής του εκπαιδευτικού Ιδρύματος Hermods στη Σουηδία, το οποίο εξελίσσεται ως το σημαντικότερο κέντρο στην Ευρώπη, για την οργάνωση της διδασκαλίας με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Το 1976 ανακηρύσσεται καθηγητής Μεθοδολογίας και Διευθυντής του Ινστιτούτου Έρευνας για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο Fern University στο Hagen της Γερμανίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου δημοσιεύει πολλές μελέτες, ενώ μεταξύ των έργων του ξεχωρίζει η *Theory and practice of distance education* (1990), η οποία επανεκδίδεται το 1995 (Holmberg, 1995).

Ο Holmberg παραδέχεται ότι, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών, που βρίσκονται στις αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τους εκπαιδευόμενους, αλλά οι τελευταίοι επωφελούνται από την οργάνωση, καθοδήγηση και τη διδασκαλία, η οποία παρέχεται από κάποιον εκπαιδευτικό Οργανισμό (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}. Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010· Holmberg, 2000· Holmberg, 1977). Ο ίδιος είναι κυρίως γνωστός για τη θεωρία, η οποία αναφέρεται στην αμφίδρομη προσωπική επικοινωνία (αλληλεπίδραση,

διαλεκτική σχέση) μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων και αποτελεί ακρογωνιαίό λίθο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Χαρτοφύλακα, 2011· Χαρτοφύλακα, 2007). Μάλιστα, χαρακτηριστικά θεωρεί ότι, η συζήτηση που μπορεί να προσομοιωθεί σε μία προπαρασκευασμένη και έντυπη, συνήθως, ενότητα μαθημάτων, διεξάγεται, κυρίως, μεταξύ των δημιουργών του Προγράμματος σπουδών και του κάθε σπουδαστή ξεχωριστά. Οι πρώτοι «σχηματίζουν την εικόνα των σπουδαστών που αναμένεται να σπουδάσουν το πρόγραμμα σπουδών τους και προσπαθούν να απευθυνθούν σε καθένα από αυτούς ως ξεχωριστή προσωπικότητα» (Σπανακά, 2011, σ. 19).

Ο Holmberg εισαγάγει στη θεωρία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την έννοια της «Καθοδηγούμενης Διδακτικής Συνδιάλεξης (Συνδιάσκεψης)» (Guided Didactic Conversation) (Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014· Χαρτοφύλακα, 2011· Γκιόσος, Μαυροειδής & Κουτσούμπα, 2008· Χαρτοφύλακα, 2007· Garrison, 2000· Moore, 1989· Holmberg, 1983) ή του «καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού διαλόγου» (Ηλιάδου, 2011). Με την παραπάνω έννοια επιχειρεί να καθορίσει τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή. Η σχέση αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός γόνιμου περιβάλλοντος εξατομικευμένης μάθησης, όπου οι σπουδαστές αρχικά εκφράζουν τις ιδέες τους, ενώ στη συνέχεια ο καθηγητής τους καθοδηγεί, ώστε να αναπτύσσουν περισσότερο τις απόψεις τους, να τις διορθώνουν ή να τις επαναδιαπραγματεύονται. Ως αποτέλεσμα εκφράζεται η δημιουργία μίας αμφίδρομης, προσωπικής σχέσης μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή, όπου ενισχύονται τα κίνητρα του πρώτου, συνειδητοποιούνται οι αδυναμίες του και βελτιώνεται η απόδοσή του (Ηλιάδου, 2011· Χαρτοφύλακα, 2011· Χαρτοφύλακα, 2007· Holmberg, 1995). Επίσης, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μπορεί είναι μία εφαρμογή ανεξάρτητης μάθησης, κατάλληλη να προάγει την αυτονομία των σπουδών, εφόσον για τις ατομικές σπουδές απαιτείται κάποιο ποσό ωριμότητας, αυτοπειθαρχίας και ανεξαρτησίας (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013· Holmberg, 2002).

Σημαντικό στοιχείο για τη θεωρία του Holmberg αποτελεί η «ενσυναίσθηση», δηλαδή η κατανόηση του διδάσκοντα για τον κάθε μαθητή, που οδηγεί πολλούς εκπαιδευτές να καταστούν μεγάλοι υποστηρικτές της μάθησής τους. Στο έργο του *Theory and practice of distance education* (1995) υποστηρίζει ότι, η προσέγγιση με τον διδασκόμενο χρειάζεται να καθοδηγείται με τη διδακτική συζήτηση, ως ένα ευρύ χαρακτηριστικό της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το οποίο είναι απαραίτητο να

βασίζεται στα παρακάτω επτά αξιώματα: (α) Τα συναισθήματα της προσωπικής σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης προωθούν την ευχαρίστηση της μελέτης και αποτελούν σχετικά κίνητρά της. (β) Τα συναισθήματα μπορούν να καλλιεργηθούν με καλά ανεπτυγμένο υλικό διδασκαλίας, το οποίο βοηθά στην αμφίδρομη επικοινωνία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. (γ) Η πνευματική χαρά και τα κίνητρα της μελέτης είναι ευνοϊκά για την επίτευξη των εν λόγω στόχων και τη χρήση της κατάλληλης διαδικασίας και μεθόδων μελέτης. (δ) Η ατμόσφαιρα, η γλώσσα και η φιλική συνομιλία ευνοούν τα συναισθήματα της προσωπικής σχέσης. (ε) Τα μηνύματα, τα οποία δίνονται και λαμβάνονται σε ομιλητικές μορφές, χρειάζεται να είναι εύκολα και κατανοητά για να τα ανακαλούνται στη μνήμη. (στ) Η έννοια της συνομιλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για χρήση από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα οποία είναι διαθέσιμα για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. (ζ) Ο σχεδιασμός και η καθοδήγηση των εργασιών, είτε παρέχονται από την οργάνωση της διδασκαλίας από τον δάσκαλο ή προσωπικά από τον μαθητή, είναι απαραίτητα για την οργανωμένη λεκτική ή σιωπηρή μελέτη και όχι για την αξιολόγησή του (Holmberg, 1995).

Με βάση τα παραπάνω, ο Holmberg προσδιορίζει ορισμένες αρχές σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού. Οι αρχές μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως: (α) **Απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου** μέσω της απλής καθομιλούμενης γλώσσας, με ευανάγνωστη γραφή και μέτρια πυκνότητα των πληροφοριακών δεδομένων. (β) **Ρητές, αιτιολογημένες συμβουλές και προτροπές προς τους μαθητές** ως προς το τι ακριβώς πρέπει να πράττουν, τι να αποφεύγουν και που να δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή. (γ) **Προσκλήσεις για ανταλλαγή απόψεων, ερωτήσεων και κρίσεων** για τα αποδεκτά και τα απορριπτέα ζητήματα. (δ) **Προσπάθειες για τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών**, με σκοπό την ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος για τα πραγματευόμενα θέματα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού υλικού. (ε) **Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού στους σπουδαστές με φιλικό και προσωπικό ύφος** με τη χρήση προσωπικών και κτητικών ανωνυμιών. (στ) **Οριοθέτηση των αλλαγών των θεμάτων** με σαφείς αναφορές και τυπογραφικά μέσα, ενώ στην περίπτωση του προφορικού λόγου (CD-ROM και κασέτες ήχου), με εναλλαγή εκφωνητών ή ομιλητών (Γκιόσος & Κουτσούμπα., 2005· Keegan, 1986).

Κατόπιν τούτων, το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί ένα δάσκαλο σε ετοιμότητα, ο οποίος ενεργοποιείται μόλις οι σπουδαστές ανοίξουν το «εκπαιδευτικό πακέτο» και

με τη βοήθειά του αρχίζει να τους μαθαίνει (Μανούσου, 2008· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005· Ματραλής, 1998, 1999^β· Rowntree, 1994^{a,b}). Επομένως, η «διαλεκτική σχέση» μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων που υφίσταται στη συμβατική εκπαίδευση, στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μεταφέρεται στο **εκπαιδευτικό υλικό** ως «πρόσκληση για ανταλλαγή απόψεων, ερωτήσεων και κρίσεων». Ως «ανταλλαγή» εννοείται η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού Οργανισμού, η οποία αποτελεί μέρος της εξατομικευμένης μάθησής τους. (Χαρτοφύλακα, 2011, σ. 179· Χαρτοφύλακα, 2007· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005, σ. 42). Γι' αυτό, στο διδακτικό υλικό εμπεριέχεται η διαδικασία του αναστοχασμού και καθίσταται ένα ολοκληρωμένο εργαλείο μάθησης (Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005).

Ο τρόπος σχεδιασμού-ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού και το περιεχόμενό του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση έχει γίνει αντικείμενο αυστηρής κριτικής, όπως αποδεικνύεται, στη συνέχεια, από τις αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» της Μena.

2.5. Οι αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» με βάση την Μena

Η Μena (1993) ερμηνεύει τη σχέση μεταξύ των διδασκόμενων ως σχέση «ανταλλαγής» απόψεων, ασκώντας κριτική στον παραδοσιακό τρόπο σχεδίασης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Χαρτοφύλακα, 2007· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005· Μena, 1993). Το διδακτικό υλικό δεν αποτελεί μία μοναδική οντότητα αποκομμένη από το γενικότερο σύστημα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει, αλλά επηρεάζει και επηρεάζεται από τα λοιπά δομικά στοιχεία του (τρόπος διδασκαλίας, ρόλος διδασκόντων, ευκαιρίες επικοινωνίας με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές, μορφή Τελικών Εξετάσεων). Επομένως, η σωστή λειτουργία ενός συστήματος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης απαιτεί συνάφεια μεταξύ των αρχών σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού και των γενικότερων παιδαγωγικών αρχών, οι οποίοι διέπουν κάθε Οργανισμό που ανήκει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μη διαταράσσεται η αρμονία και η ισορροπία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Χαρτοφύλακα, 2007· Μena, 1993). Το παραπάνω σύστημα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, που καθορίζει το ρόλο και τη θέση της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και τα τεχνολογικά μέσα για τη λειτουργία της. Κατά συνέπεια, το διδακτικό υλικό είναι

απαραίτητο να εξετάζεται ως ένα τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το ρόλο του στην κοινωνία. Ο σπουδαστής θα πρέπει να αποτελεί μέλος κοινωνικής ομάδας, γι' αυτό χρειάζεται να αναπτυχθούν διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ τους και η άποψη των σπουδαστών να ενσωματώνεται στο διδακτικό υλικό (Χαρτοφύλακα, 2011· Χαρτοφύλακα, 2007· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Τα κυριότερα σημεία της κριτικής της Μena για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να παρουσιαστούν ως ακολούθως: (α) **«Άκαμπτos» σχεδιασμός**, για την ομογενοποίηση και τη διευκόλυνση της παραγωγής του, με βάση συγκεκριμένη και γραμμική ακολουθία διαδικασιών. (β) **«Κάθετο» και μη αλληλεπιδραστικό ύφος γραφής**, το οποίο οδηγεί σε δογματισμό και τετριμμένο περιεχόμενο του μαθησιακού υλικού. (γ) **Τα μοντέλα παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού είναι περισσότερο κατάλληλα για εκδοτικούς οίκους**, με κύριο χαρακτηριστικό τους τη γραμμική ανάπτυξη του περιεχομένου τους, χωρίς δυνατότητα για κριτική συζήτηση των πηγών (Χουλιάρα, 'κ. ά.', 2011· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Μena, 1993).

Η Μena, με βάση τη θεωρία του «κοινωνικού δομισμού» του Vygotsky (1978), η οποία εισάγει τις έννοιες του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη γνωστική εξέλιξη, παραθέτει τις παρακάτω αρχές για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: (α) Ενσωμάτωση και αναφορά σε πολυποίκιλες περιοχές πληροφοριών, (β) κριτική παράθεση των πληροφοριών, (γ) θεώρηση των εκπαιδευόμενων ως μελών μίας κοινωνικής ομάδας, με συγκεκριμένες ανάγκες ή προσδοκίες και ενσωμάτωση των απόψεών τους στο εκπαιδευτικό υλικό, (δ) ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευόμενων για την ανατροφοδότησή τους, (ε) έμφαση στη δημιουργία δραστηριοτήτων, οι οποίες προάγουν την κριτική σκέψη και όχι τη στείρα αναπαραγωγή των επεξεργασμένων ιδεών και (στ) θεώρηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Η Μena, για την ανάπτυξη ενός αμφίδρομου, αλληλεπιδραστικού και διαλεκτικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο προσπερνά την απλή παράθεση πληροφοριών και δραστηριοτήτων, προτείνει την εναλλασσόμενη χρήση των εξής διαδικασιών: (α) **Πληροφόρηση**, για τη συμβολή των δεδομένων στην κατανόηση του διδακτικού

υλικού. (β) **Αναστοχασμό**, όπου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συσχετίσουν ατομικά ή συλλογικά τα νέα δεδομένα με την κατάστασή τους και τις γνώσεις τους, εμβαθύνοντας στη γνώση ενός συγκεκριμένου θεματικού πεδίου. (γ) **Ανταλλαγή και συζήτηση**, σχετικά με την προαγωγή της συνεργατικής μάθησης. (δ) **Σχετικοποίηση των δεδομένων**, για την εφαρμογή της νέας γνώσης στη νέα πραγματικότητα των εκπαιδευόμενων. (ε) **Επεξεργασία**, για την καθοδήγηση της νέας γνώσης προς την αυτογνωσία των εκπαιδευόμενων. (στ) **Αξιολόγηση**, με ποικίλες μεθόδους για την αποτίμηση της προόδου των εκπαιδευόμενων και την ικανότητά τους στην αποτελεσματική επίλυση συναφών προβλημάτων. (Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005).

Με βάση τα προαναφερόμενα δεδομένα, οι προτεινόμενες αρχές της Μena δεν παρέχουν πρακτικές οδηγίες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη διδακτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αλλά παραθέτουν γενικές κατευθύνσεις που προάγουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για τον παραπάνω σκοπό (Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005).

2.6. Τα κείμενα στο εκπαιδευτικό υλικό για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με βάση τις αρχές της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West-Λιοναράκη

Το εκπαιδευτικό υλικό συνιστά τον κύριο μοχλό στη διαδικασία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2001^α, Λιοναράκης, 2001^β). Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, οι West (1996) και Λιοναράκης (2001) παρουσιάζουν μία τυπολογία, η οποία παρέχει κατευθυντήριες αρχές, οι οποίες σχετίζονται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη κάθε τύπου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ τεκμηριώνουν και οριοθετούν τις επιστημονικές και μεθοδολογικές επιλογές τους. Επομένως, οι μορφές των κειμένων του διδακτικού υλικού μπορούν να κατηγοριοποιούνται στις τρεις παρακάτω δέσμες: (α) βασικό κείμενο, προκείμενα, μετακείμενα, (β) διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα, περικείμενα και (γ) πολυκείμενα, πολυαντικείμενα (Χαρτοφύλακα, 2011· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α).

2.6.1. Βασικό κείμενο-προκείμενα-μετακείμενα

Το **βασικό κείμενο** (text), το οποίο είναι διατυπωμένο με επιστημονική συνοχή, συνιστά τον κορμό του μαθησιακού υλικού και αποτελεί «κύτταρο» του γνωστικού αντικείμενου (Λιοναράκης, 2001^α). Το πέμπτο διδακτικό γεγονός του Gagne μοιάζει

να συμφωνεί με αυτό το στόχο και τον τρόπο συγγραφής του βασικού κειμένου (Σουβατζόγλου, 2009). Για τη συγγραφή του επιλέγεται όσο το δυνατόν απλούστερη διατύπωση με φιλικό ύφος. Το ύφος δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας, αλλά κατά τη διαδικασία της εκμάθησης είναι δυνατό να προκαλέσει ισχυρά αμφιθυμικά συναισθήματα. Το αίσθημα εχθρότητας κυριαρχεί, όταν υπονομεύεται το γνωστό και η ικανοποίηση, καθώς εγείρονται οι καινούργιες έννοιες. Η ύλη των κεφαλαίων παρουσιάζεται τμηματικά, βοηθώντας τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να καθορίζουν από μόνοι τους καλύτερα το ρυθμό, με τον οποίο θα εκπαιδεύονται και θα μελετούν (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Ματραλής, 1998, 1999^β· Λιοναράκης, 2001^α). Η γρήγορη εναλλαγή των ερεθισμάτων έχουν ως σκοπό την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, ενώ ανήκουν στο πρώτο διδακτικό γεγονός του Gagne. Τα παραδείγματα γενικότερα επιχειρούν να αντλούν στοιχεία από την εμπειρία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων, ακολουθώντας τα: πρώτο, τρίτο, τέταρτο και πέμπτο εκπαιδευτικά γεγονότα του Gagne (Σουβατζόγλου, 2009).

Τα **προκείμενα** (co-text) αποτελούν μία δέσμη λειτουργιών, που διαπερνούν εγκάρσια και οριζόντια όλα τα μέρη του κειμένου και είναι αναπόσπαστα μέρη της ανάπτυξής του. Με τη διαδραστική λειτουργία τους ανάγουν την αλληλεπίδραση σε βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού υλικού και εισάγουν τους εκπαιδευόμενους στη λογική και την αρχική δομή του βασικού κειμένου. Επίσης, βοηθούν τους σπουδαστές να ενσωματώνονται στη ροή των νέων στοιχείων, γεφυρώνοντας προϋπάρχουσες γνώσεις τους με τα νέα γνωστικά δεδομένα. Απαντούν στη γνώση της ορολογίας, των συμβάσεων, ταξινομήσεων, κατηγοριών, κριτηρίων και μεθοδολογίας περιλαμβάνοντας: **περιεχόμενα, ερμηνευτικούς τίτλους, κεφάλαια-ενότητες, σκοπό, γενικούς και επιμέρους στόχους, προσδοκώμενα αποτελέσματα, λέξεις και έννοιες-κλειδιά, εισαγωγικές παρατηρήσεις και διαγνωστικές ασκήσεις**, που ουσιαστικά συνιστούν ανάκληση γνώσεων και εμπειριών αλλά όχι αξιολόγηση (Σπανακά, 2011· Χαρτοφύλακα 2011· Σουβατζόγλου, 2009· Γκιόσος& Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α).

Συγκεκριμένα, οι τίτλοι και οι υπότιτλοι κατατοπίζουν τους εκπαιδευόμενους ενώ καθοδηγούν τη μελέτη τους με βάση το πρώτο και πέμπτο εκπαιδευτικά γεγονότα Gagne. Ο σκοπός αναφέρεται στο πρώτο και πέμπτο διδακτικά γεγονότα, οι διδακτικοί στόχοι ικανοποιούν το πρώτο και πέμπτο, ενώ οι έννοιες-κλειδιά

εξυπηρετούν το πρώτο και πέμπτο εκπαιδευτικά γεγονότα του Gagne. Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις επιτελούν ένα τμήμα της καθοδηγητικής λειτουργίας του κειμένου και συμβαδίζουν με το πέμπτο γεγονός του Gagne. Οι διαγνωστικές ασκήσεις προεξέτασης αποτελούν ένα σημαντικό συστατικό της εξατομικευμένης διδασκαλίας, εφόσον σύμφωνα με αυτές η νέα γνώση στηρίζεται στην ήδη προϋπάρχουσα. Αφορούν το τρίτο γεγονός του Gagne (Σουβατζόγλου, 2009).

Τα **μετακείμενα** (metatext) συμπληρώνουν τα προκείμενα και συνιστούν ένα μηχανισμό ελέγχου μάθησης, δημιουργώντας χρηστικά εργαλεία για τους σπουδαστές, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των κειμένων και την ανάδραση που παράγουν τα δεδομένα τους. Επιπλέον, υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό. Τα μετακείμενα αναφέρονται στη γνώση και κατανόηση περιέχοντας: **συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια και δραστηριότητες ελέγχου της προόδου των εκπαιδευόμενων** (Σπανακά, 2011· Χαρτοφύλακα, 2011· Γκίοςος & Κουτσούμπα., 2005· Λιοναράκης, 2001^α).

2.6.2. Διακείμενα-επικείμενα-παρακείμενα-περικείμενα

Τα **διακείμενα** (context) εναρμονίζουν την προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευόμενων με τη νέα, η οποία αποκτάται κατά τη διάρκεια των σπουδών. Αναφέρονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, στην εμπειρία που μεταφέρουν και τα γεφυρώνουν με τα στοιχεία των κειμένων και με μία σειρά δραστηριοτήτων, που θα τους οδηγούν ευρετικά στην απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν ήδη οριστεί από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα διακείμενα περιλαμβάνουν: **συμπεράσματα, συνόψεις-περιλήψεις, δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μελέτες περίπτωσης, μηχανισμούς ανατροφοδότησης και παραπομπών σε συγγενείς πηγές πληροφοριών και απαντήσεων, μηχανισμούς κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων.** (Σπανακά, 2011· Χαρτοφύλακα, 2011· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α).

Οι δραστηριότητες ενσωματώνουν πολλές από τις διδακτικές ενέργειες του Gagne και άμεσα την έκτη και έβδομη, καθώς υποβοηθούν στην υπόμνηση και αξιοποίηση των εμπειριών των διδασκόμενων και στη διασύνδεσή τους με το εξεταζόμενο

πρόβλημα. Ειδικότερα, οι δραστηριότητες ζητούν από τους σπουδαστές να εκτελούν μία τουλάχιστον πράξη σχετική με τα παραπάνω αποτελέσματα, λαμβάνοντας ενεργητική, νοητική και σωματική συμμετοχή (κινητικές δεξιότητες Gagne). Όλες οι δραστηριότητες ακολουθούν και το ένατο εκπαιδευτικό επεισόδιο του Gagne, εφόσον επιχειρείται η μεταφορά της γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης (Σουβατζόγλου, 2009).

Τα **επικείμενα (υπερκείμενα)** (hypertext) παρέχουν υποστηρικτικό-επεξηγηματικό ρόλο και αποτελούνται από: **διασαφηνίσεις, γλωσσάρια, ορισμούς, κείμενα-συνδέσεις και κρίκους**, τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση και επεξεργασία του βασικού κειμένου. Διέπουν οριζόντια όλα τα κείμενα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, με σκοπό να ερμηνεύουν, να υποστηρίζουν και να επεξηγούν στοιχεία από τις θεωρητικές αναπτύξεις των κειμένων. Συνθέτουν ένα σπονδυλωτό κείμενο, ενώ συνήθως έχουν ψηφιακή εφαρμογή και ακολουθούν ένα μη γραμμικό τρόπο ανάγνωσης. Επομένως, κάποιος αντί να ξεκινά την ανάγνωση από την αρχή προς το τέλος, επιλέγοντας συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις, οι οποίες εμφανίζονται με διαφορετικά χρώματα, μπορεί να μεταφέρεται σε ένα άλλο μέρος του κειμένου ή σε διαφορετικό κείμενο (Χαρτοφύλακα, 2011· Λιοναράκης, 2001^α).

Τα **παρακείμενα** (paratext) αποτελούν μη γλωσσικά ή ημιγλωσσικά τμήματα της ανάπτυξης των κειμένων και υποστηρίζουν την επιστημονική ανάπτυξή τους. Χρησιμοποιούν οδηγίες, με σκοπό την κατανόηση των οπτικών δεδομένων, την πληρέστερη και πιο ευέλικτη χρήση τους από τους σπουδαστές. Σε αυτά εντάσσεται, σύμφωνα με το μοντέλο του Gagne, το **εισαγωγικό εσώφυλλο**, το οποίο αφορά μία ολόκληρη σελίδα, που παρατίθεται στην αρχή κάθε κεφαλαίου, η οποία με κατάλληλο μήνυμα επιδιώκει τη δημιουργία ερεθίσματος στους αναγνώστες, ώστε να προκαλείται το ενδιαφέρον τους για το περιεχόμενο (πρώτο εκπαιδευτικό γεγονός Gagne) (Σουβατζόγλου, 2009). Τα παρακείμενα αποτελούνται από: **φωτογραφίες, γραφήματα, εικόνες, σχήματα, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες**. Οι εικόνες και τα σχήματα είναι επεξηγηματικά του κειμένου και βοηθούν στην κατανόησή του (Σουβατζόγλου, 2009· Λιοναράκης, 2001^α · Race, 1999). Τα χρώματα, η ποικιλία των γραμματοσειρών και διαφόρων τυπογραφικών ιδιαιτεροτήτων δημιουργούν ένα ξεχωριστό πλαίσιο μεταφοράς της γνώσης και ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους (Σουβατζόγλου, 2009).

Τα **περικείμενα** (retro-text) συνδέουν, εμπλουτίζουν το βασικό κείμενο και περιλαμβάνουν **μελέτες περίπτωσης και παραδείγματα, σενάρια, παράλληλα κείμενα, ανθολόγια και κείμενα αναφοράς, κείμενα σε παράθυρα και επεξηγήσεις**, καθώς και **βιβλία** για την αναλυτικότερη εμβάθυνση των κειμένων (Σπανακά, 2011· Γκίοςος & Κουτσούμπα., 2005· Λιοναράκης, 2001^α). Βρίσκονται διάσπαρτα σε ολόκληρο το διδακτικό υλικό, αναδεικνύουν τα γνωστικά αναπτύγματα και αποτελούν ένα είδος υπερκειμένων πολλών διαστάσεων (Λιοναράκης, 2001^α).

Οι εκπαιδευόμενοι, στη διαδικασία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν από τα πρώτα στάδια της μελέτης: α) τι πρέπει να κάνουν, β) γιατί το κάνουν, γ) πότε πρέπει να το κάνουν, δ) πώς να το κάνουν, ε) αν το έκαναν σωστά (Σπανακά, 2011· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α). Ο συνδυασμός των προκειμένων και μετακειμένων μαζί με τα περικείμενα, απαντούν σε μεγάλο βαθμό στα παραπάνω πέντε σημεία. Σκοπός τους είναι να απαντούν σε όλες τις πιθανές ερωτήσεις των σπουδαστών, να μειώνουν την ανάγκη ουσιαστικών και τυπικών διευκρινήσεων για όλες τις πτυχές της διαδικασίας της μάθησης και να τους εντάσσουν σε μία διαδικασία αυτονομίας και οργάνωσης της μελέτης, ώστε να μαθαίνουν μόνοι τους. Οι δυναμικές τους, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, ορίζουν το μετρήσιμο στις φάσεις της δημιουργίας και της χρήσης του διδακτικού υλικού από τους σπουδαστές και τους διδάσκοντες (Λιοναράκης, 2001^α).

2.6.3. Πολυκείμενα-πολυαντικείμενα

Τα **πολυκείμενα** (multitext) δημιουργούν ένα μηχανισμό επιμόρφωσης, πληροφόρησης και επικοινωνίας, ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τους στόχους των μαθημάτων και συμπληρώνει πολλές σημαντικές πτυχές του εκπαιδευτικού υλικού. Περιλαμβάνουν **κατευθυντήρια στοιχεία** για την εκπόνηση εργασιών, αναλυτικών δραστηριοτήτων, **απαιτούμενες δεξιότητες γραπτού επιστημονικού λόγου, αναλυτικά σχόλια, τα κριτήρια αξιολόγησης**, τα οποία θα λαμβάνουν οι σπουδαστές από τους διδάσκοντες Καθηγητές-Συμβούλους τους και τις **έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης**. (Σπανακά, 2011· Χαρτοφύλακα, 2011· Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α).

Τα **πολυαντικείμενα (πολυμέσα)** (multimedia) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού και περιέχουν μία δέσμη ηλεκτρονικών μέσων, από τα οποία μεταφέρονται σημαντικά στοιχεία του μορφωτικού υλικού. Αναφέρονται στη χρήση

οπτικοακουστικών μέσων (κασέτες ήχου και βίντεο), του Διαδικτύου, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μεταφορά κειμένου, ήχου και εικόνων σε ψηφιακές μονάδες (CD-ROM, DVD-ROM). Τα ηλεκτρονικά μέσα υποστηρίζουν τη διδακτική πράξη και συνθέτουν ένα δυναμικό μικρόκοσμο, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει ένα ευέλικτο, πολυμορφικό και λειτουργικό εκπαιδευτικό υλικό (Σπανακά 2011· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Λιοναράκης, 2001^α· Λιοναράκης, 1998, 1999) . Σύμφωνα με την Σπανακά (2011, σ. 26): «Τα πολυαντικείμενα μπορούν να συνθέσουν με τον καλύτερο τρόπο όλα τα προαναφερθέντα δεδομένα, ώστε να εξυπηρετήσουν καλύτερα το αίτημα της πολυμορφικότητας του υλικού». Ειδικότερα, το βασικό κείμενο, τα περικείμενα και τα πολυαντικείμενα εξυπηρετούν τη γνώση, την κατανόηση, την ανάλυση και τη σύνθεση, παρέχοντας το μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ύλης (Χαρτοφύλακα, 2011· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005). Το έντυπο υλικό της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μπορεί να προσαρμοστεί σε περιβάλλον υπερμέσων (Λιοναράκης, 2001^α).

Τα δεδομένα των αρχών της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West και Λιοναράκη εφαρμόζονται ιδιαίτερα και στο συνδυασμό της με την ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων των Bloom-Krathwohl και το μοντέλο του Gagne.

2.7. Ο συνδυασμός των αρχών της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West και Λιοναράκη με την ταξινόμηση «διδασκτικών στόχων» των Bloom - Krathwohl και το μοντέλο του Gagne

Οι διδασκτικοί στόχοι αποτελούν ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού υλικού. Εξαιτίας αυτής της παραδοχής, η ταξινόμια των διδασκτικών στόχων των Bloom (1956) και Krathwohl (2000), συνιστά μία από τις περισσότερο διαδεδομένες ταξινόμιες έως την εποχή μας (Σπανακά, 2013). Η ταξινόμηση των Bloom περιέχει έξι μεγάλες κατηγορίες-επίπεδα γνωστικών δεξιοτήτων, τα οποία ιεραρχούνται με αύξοντα βαθμό πολυπλοκότητας και δυσκολίας ως εξής: **γνώση (knowledge), κατανόηση (comprehension), εφαρμογή (application), ανάλυση (analysis), σύνθεση (synthesis) και αξιολόγηση (evaluation)** (Bloom, 1956). Το έτος 2000 οι Anderson και Krathwohl επαναπροσδιορίζουν την ταξινόμια του Bloom, με την αναδιατύπωση ορισμένων κατηγοριών και την επανατοποθέτηση των δύο τελευταίων αντίστοιχα ως ακολούθως: **Ανάκτηση ή αναγνώριση των γνώσεων από τη μνήμη, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, αξιολόγηση, δημιουργία** (Wilson, 2005).

Η γνώση συγκεκριμένων στοιχείων στηρίζεται στην ανάκληση γεγονότων και γενικεύσεων, μεθόδων και διαδικασιών, πλαισίου, δομής και τάξης, όπως: ορολογία, διαδικασίες, τύποι, ημερομηνίες, ονόματα, κανόνες. Η κατανόηση αναφέρεται σε έναν τύπο σύλληψης νοήματος της ύλης. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν σε περισσότερο κατανοητή μορφή όσα έχουν προηγουμένως λεχθεί, παρουσιάζουν παραδείγματα μίας έννοιας, εξάγουν συμπεράσματα που προέρχονται από σχετικές πληροφορίες και ερμηνεύουν σύμβολα, σχεδιαγράμματα και εικόνες. Η εφαρμογή αφορά τη χρήση κανόνων, μεθόδων, τεχνικών, αρχών, ιδεών και θεωριών στο τρίπτυχο μετάφραση-ερμηνεία-προέκταση. Οι στόχοι εφαρμογής διαφέρουν από τους στόχους κατανόησης, επειδή η εφαρμογή προαπαιτεί την παρουσίαση ενός προβλήματος και της διδαγμένης ύλης σε νέες καταστάσεις. Η ανάλυση περιλαμβάνει την αναγνώριση και ιεράρχηση στοιχείων και μερών μίας ιδέας, αρχής ή θεωρίας, τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ τους και την εσωτερική λογική συνέπειά τους. Η σύνθεση σχετίζεται με τη συγκέντρωση στοιχείων και μερών για το σκοπό μίας ολότητας και την παραγωγή προσωπικής επικοινωνίας. Πρόκειται για μία δημιουργική ενότητα, με απώτερη επιδίωξη τη δημιουργία νέων σχέσεων, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι προτρέπονται να κατασκευάζουν ένα έργο ή να προβαίνουν στην παραγωγή πρότυπων δημιουργημάτων. Η αξιολόγηση συνιστά το ύψιστο επίπεδο διδασκαλίας, καθώς είναι συνυφασμένη με τη διατύπωση ποσοτικών ή ποιοτικών κρίσεων, με βάση εξωτερικά ή εσωτερικά κριτήρια. Το σύστημα ταξινόμησης των διδακτικών στόχων εμφανίζει μία διαβάθμιση από το απλούστερο προς το συνθετότερο, ενώ πρόκειται για ένα γραμμικό μοντέλο, το οποίο παραπέμπει στη σχέση πρωθύστερου-επόμενου με βάση το κριτήριο της συνθετότητας (Σπανακά, 2013· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Bloom & Krathwohl, 2000· Rogers, 1999· Bloom, 1956).

Επιπλέον, στο συναισθηματικό πεδίο υπάρχει παρόμοια εξέλιξη με την **πρόσληψη (receiving)**, **ανταπόκριση (responding)**, **εκτίμηση αξιών (valuing)**, **οργάνωση αξιών (organizing)**, **χαρακτηρισμός με βάση ένα σύστημα αξιών (characterizing)**. Με την πρόσληψη λαμβάνονται ερεθίσματα, προσελκύεται η προσοχή, αναπτύσσεται η επίγνωση. Στην ανταπόκριση αναδύεται μία αίσθηση ικανοποίησης για την αντίδραση. Με την εκτίμηση αξιών οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν τις έννοιες και τη διαδικασία στην οποία συμμετέχουν, εκφράζοντας τις προτιμήσεις και τη δέσμευσή τους. Στην οργάνωση αξιών συλλαμβάνουν έννοιες, ενώ κρίνουν και συνδέουν τις

έννοιες με τις αξίες που έχουν προσδιορίσει. Τέλος, οργανώνουν τις προσδιοριζόμενες αξίες σε ένα σύστημα από το οποίο χαρακτηρίζεται ο κάθε άνθρωπος. Ο Bloom θεωρεί ότι, τα βήματα προς τη μάθηση είναι κοινά για όλους τους εκπαιδευόμενους (Bloom & Krathwohl, 2000· Rogers, 1999· Ματραλής, 1998, 1999^β· Bloom, 1965).

Ο Bloom και οι συνεργάτες του κατατάσσουν τα «προσδοκώμενα αποτελέσματα» του εκπαιδευτικού υλικού στους παρακάτω τομείς: (α) **Γνωστικός (Cognitive)**, στον οποίο εντάσσονται όσα σχετίζονται με τις νοητικές διαδικασίες και περιγράφουν τις επιδιωκόμενες συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων, που σχετίζονται με γνώσεις, θεωρίες και κατανόηση. (β) **Συναισθηματικός (Affective)**, ο οποίος περιλαμβάνει τα σχετικά που αφορούν στα συναισθήματα, στις στάσεις και στις αξίες των εκπαιδευόμενων. (γ) **Ψυχοκινητικός (Psychomotor)**, στον οποίο περιγράφονται επιδιωκόμενες κινητικές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων. (Bloom & Krathwohl, 2000· Ματραλής, 1998, 1999^β· Bloom, Krathwohl & Masia, 1971).

Η ταξινόμηση του εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με τις αρχές των West-Λιοναράκη που εξαρτάται από το ποιοτικό κριτήριο της πολυμορφικότητας, αναδεικνύεται εντονότερα στο συνδυασμό τους με την ταξινόμηση διδακτικών στόχων των Bloom-Krathwohl και το μοντέλο του Gagne. Το τελευταίο συμβαδίζει και βασίζεται στα πορίσματα της θεωρίας του συμπεριφορισμού, τα οποία στηρίζονται στην εξάρτηση μεταξύ ερεθίσματος-απάντησης (Σουβατζόγλου, 2009· Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σχετικές αντιστοιχίες διαμορφώνονται ως ακολούθως: (α) Οι γνωστικές στρατηγικές του Gagne αντιστοιχούν με την αξιολόγηση, σύνθεση και ανάλυση των Bloom-Krathwohl, η αξιολόγηση συσχετίζεται με τα μετακείμενα, διακείμενα και πολυκείμενα της τυπολογίας των West-Λιοναράκη, η σύνθεση με το βασικό κείμενο και τα μετακείμενα, διακείμενα, περικείμενα, πολυκείμενα και πολυαντικείμενα, ενώ η ανάλυση με το βασικό κείμενο και τα διακείμενα, περικείμενα, πολυκείμενα και πολυαντικείμενα. (β) Οι νοητικές δεξιότητες του Gagne συμβαδίζουν με την εφαρμογή των Bloom-Krathwohl και τα διακείμενα και πολυκείμενα των West-Λιοναράκη. (γ) Οι λεκτικές πληροφορίες του Gagne ανταποκρίνονται στην κατανόηση και τη γνώση των Bloom-Krathwohl, η κατανόηση στο βασικό κείμενο και τα προκείμενα, μετακείμενα, επικείμενα,

παρακείμενα, περικείμενα και πολυαντικείμενα των West-Λιοναράκη, ενώ η γνώση στο βασικό κείμενο και τα προκείμενα, μετακείμενα, περικείμενα και πολυαντικείμενα (Σουβατζόγλου, 2009).

Επομένως, τα διακείμενα σχετίζονται με την εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση. Τα επικείμενα διευκολύνουν την κατανόηση και επεξεργασία του βασικού κειμένου. Τα παρακείμενα συνδέονται με την κατανόηση και σε αυτά περιλαμβάνονται τα μη γλωσσικά ή ημι-γλωσσικά μέρη της ανάπτυξής τους (φωτογραφίες, γραφήματα, εικόνες, σχήματα, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες). Τα πολυκείμενα αντιστοιχούν με την εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και χρησιμοποιούνται κυρίως για την εκπόνηση μίας εργασίας (project) (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Η ύπαρξη σαφώς διατυπωμένων εκπαιδευτικών στόχων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παιδαγωγική έρευνα και πράξη (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005· Μπάνου, 2001· Κόκκος, 1998). Ο συνδυασμός της ταξινόμησης των μορφών του εκπαιδευτικού υλικού των West και Λιοναράκη με την ταξινομία των διδακτικών στόχων των Bloom και Krathwohl καθίσταται πλήρως δυνατός σε γνωστικό επίπεδο, από την ανάδειξη των εκπαιδευτικών στόχων, τους οποίους εξυπηρετούν οι μορφές του μαθησιακού υλικού. Οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικού υλικού αντιστοιχεί σε περισσότερες από μία κατηγορίες διδακτικών στόχων, οι οποίες σε κάθε περίπτωση μπορεί να είναι ίδιες ή διαφορετικές και να εναλλάσσονται, ενισχύοντας την πολυμορφικότητα στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΕΔΙΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κύριος σκοπός της έρευνας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας είναι η ανάδειξη ενός πλήρους έντυπου εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό είναι απαραίτητο να εκπληρώνει ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες το διαφοροποιούν από το αντίστοιχο διδακτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται στη συμβατική εκπαίδευση, εφ' όσον επιπλέον διαδραματίζει και ρόλο δασκάλου. Σημαντικό πλεονέκτημα του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι ότι, περιλαμβάνει κυρίως κείμενα και επί μέρους κείμενα, τα οποία τοποθετούνται εμβόλιμα σε αυτό, των οποίων την αναγκαιότητά τους, τον έλεγχο ποιότητας και την αξιολόγησή τους καλείται να διερευνήσει η Διπλωματική Εργασία σε συγκεκριμένο διδακτικό υλικό. Στο τρίτο κεφάλαιο, πριν από την ακολουθούμενη ερευνητική διαδικασία, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας (reviewing the literature) του πεδίου του θέματος της Διπλωματικής Εργασίας, επιχειρείται μία καταγραφή και ένας σχολιασμός των αρχών και των πρακτικών, οι οποίες ακολουθούνται για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δομείται σε ενότητες, με βάση το νοηματικό-εννοιολογικό περιεχόμενο της Διπλωματικής Εργασίας.

3.1. Γενικές προϋποθέσεις και προδιαγραφές για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1990, εμφανίζονται δύο Εγχειρίδια του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για τη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (ΕΚΠ 65) του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση», τα οποία αναφέρονται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο πρώτο Εγχειρίδιο για τη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (Τόμος Α'), (Ματραλής, 1998, 1999^α), η περιγραφή για την πορεία σχεδιασμού και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι συνοπτική και περιεκτική, με σχετική αναφορά στη δεύτερη ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου (Υπαρξη-Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού). Πρόκειται για μία

αρχική γνωριμία με το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο διακρίνεται από το σχετικό υλικό που διατίθεται στην παραδοσιακή εκπαίδευση, εξ αιτίας του ειδικού σκοπού του, ο οποίος αφορά την άμεση εξάρτηση των εκπαιδευόμενων από αυτό, εφ' όσον επέχει και θέση δασκάλου. Το βάρος πέφτει στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά του, από τα οποία είναι απαραίτητο να το διέπουν (καθοδήγηση σπουδαστών στη μελέτη, προαγωγή αλληλεπίδρασής του με αυτούς, ύπαρξη στόχων, προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, ασκήσεων, δραστηριοτήτων, παραδειγμάτων επεξήγηση δυσνόητων σημείων και εννοιών, απλή και σαφή διατύπωση, αυτοαξιολόγηση, έλεγχος προόδου εκπαιδευόμενων και ενθάρρυνσή τους για τη συνέχιση των σπουδών και τη διαμόρφωσή του με τη δυνατότητα επιλογής του τύπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης). Σχετική αναφορά, ακόμα, γίνεται στα είδη και τις μορφές του εκπαιδευτικού υλικού, που παρέχεται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και καλείται εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο σύμφωνα με τον Rowntree (1994) είναι ένας «δάσκαλος σε ετοιμότητα» (σ. 55).

Στο δεύτερο Εγχειρίδιο για την παραπάνω Θεματική Ενότητα (Τόμος Γ'), (Ματραλής, 1998, 1999^β), στα τρία πρώτα κεφάλαιά του διατυπώνεται αναλυτικά λόγος σχετικά με το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει την πορεία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού, τους παράγοντες που είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό του και τις προδιαγραφές που χρειάζεται να πληροί, ώστε να είναι κατάλληλο για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά, τα οποία είναι απαραίτητο να παρουσιάζει το εκπαιδευτικό υλικό, είναι τα ίδια ακριβώς που αναφέρονται στο πρώτο εγχειρίδιο (Ματραλής, 1998, 1999^α), όπου σχετικά διατυπώνεται λόγος στην προηγούμενη παράγραφο. Για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρονται ορισμένα κύρια στάδια (μελέτη των χαρακτηριστικών των φοιτητών-χρηστών του σχετικού υλικού, καθορισμός των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων και αναλυτικών περιεχομένων, επιλογή διαφόρων μορφών του, εξέταση υπάρχοντος υλικού, ανάπτυξη της πρώτης έκδοσής του, ανάπτυξη υλικού αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, πιλοτική δοκιμή του, αξιολόγησή του και ανάπτυξη βελτιωμένης έκδοσής του). Σημαντική αναφορά καταγράφεται στα πλεονεκτήματα του έντυπου υλικού έναντι άλλων μορφών του (οικείο και αποδεκτό από όλους τους εκπαιδευόμενους, καθορισμός ρυθμού μελέτης, δεν απαιτείται χρονοδιάγραμμα ή προγραμματισμός για διανομή και παραλαβή του, γρήγορη επιλογή των τμημάτων

του από τους εκπαιδευόμενους, εύκολη μεταφορά και παράδοσή του ακόμα και μεγάλου όγκου του, μικρό κόστος παραγωγής και αναπαραγωγής του, όχι ιδιαίτερα δύσκολη αναθεώρηση και διόρθωσή του).

Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι αναγκαίο να παρουσιάζει ορισμένες προδιαγραφές για τη χρησιμοποίησή του, δηλαδή: καθορισμένους και διατυπωμένους με σαφήνεια στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα για κάθε τμήμα, κεφάλαιο ή ενότητα, σαφές επεξηγηματικό και φιλικό κείμενο, κατατμημένη παρουσίαση της ύλης με μικρά σε έκταση κεφάλαια, ενότητες-υποενότητες, ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, πολλά παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες, επεξηγηματικούς τίτλους και υπότιτλους, σαφώς διατυπωμένη επίγνωση των δυσκολιών που πιθανότατα στην πορεία μπορούν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι, ύπαρξη καταλόγων με βιβλιογραφικές αναφορές, προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, κατατοπιστικές οδηγίες για τη σύνθεση της ύλης και συμβουλές για τον τρόπο μελέτης του παρεχόμενου υλικού.

Για τη θεματική ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», το 2005 εκδίδεται ένα ακόμα εγχειρίδιο, το οποίο αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού. Με βάση το εγχειρίδιο (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005), τα παραπάνω επιπρόσθετα στοιχεία τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο, με σκοπό την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, όπως επίσης τη διευκόλυνση και εμπύχωση των εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους. Τα στοιχεία αυτά παρέχουν οδηγίες στους σπουδαστές, τους τροφοδοτούν με εναύσματα για την ανάπτυξη του προβληματισμού τους, επεξηγούν, οδηγούν σε περαιτέρω διευκρινήσεις, συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και τους εμπλέκουν ενεργητικά και κριτικά στη λογική του κειμένου που επεξεργάζονται. Επομένως, αποτελούν το «ειδοποιό» χαρακτηριστικό των κειμένων, στο πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και μπορούν να εμπλουτίσουν τη σχεδιαστική και αναπτυξιακή πρακτική του εκπαιδευτικού υλικού. Η αρχή της «τυπολογίας του εκπαιδευτικού υλικού» των West-Λιοναράκη αναφέρεται αναλυτικά στα παραπάνω σχετικά επιπρόσθετα στοιχεία.

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005), τον συγγραφέα του πρώτου κεφαλαίου του Εγχειριδίου, οι βασικές αρχές σχεδιασμού διδακτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής και περιεχομένου θα πρέπει να βασίζονται σε μία αναλυτική μορφή ανάπτυξης

περιεχομένων μάθησης. Οι δέσμες δραστηριοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν τη μάθηση, θα πρέπει να διαπερνούν ολόκληρο το εκπαιδευτικό υλικό, μαζί με τις εκφάνσεις του και οι σχεδιαστές του να έχουν λάβει υπόψη τους όλες τις σχετικές θεωρητικές και πρακτικές εφαρμογές. Αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν έναν ευέλικτο τρόπο, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σπουδαστών και μαθησιακού υλικού. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι σκόπιμο να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους και να τους οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης με δημιουργικό τρόπο. Το επιστημονικό πεδίο του μαθήματος απαντά σε μία σειρά συσχετισμών μεταξύ δεξιοτήτων, γνώσεων και συμπεριφορών-δράσεων, που έχουν οριστεί από την ακαδημαϊκή ομάδα, η οποία σχεδίασε και ανέπτυξε το εν λόγω διδακτικό υλικό. Στο ίδιο εγχειρίδιο δίνεται ο ορισμός του «εκπαιδευτικού πακέτου», το οποίο, κατά τους Γκιόσο & Κουτσούμπα (2005), συνιστά «μία προκατασκευασμένη και “αποθηκευμένη” διδασκαλία» (σ. 41). Η διαφορά του από το υλικό, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη συμβατική εκπαίδευση, έγκειται στο γεγονός ότι, έχει σχεδιαστεί στη βάση ειδικού εκπαιδευτικού σκοπού, έχει ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους και απευθύνεται σε ειδική κατηγορία σπουδαστών. Αν και η κύρια μορφή του είναι η έντυπη, είναι δυνατό να υπάρχει και σε διαφορετικές μορφές. Συμπερασματικά, «δεν νοείται εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς εκπαιδευτικό πακέτο» (σ. 52).

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001^α), σε μία διαδικασία εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι εξαρτώνται πολύ περισσότερο από το εκπαιδευτικό υλικό απ’ ό,τι στην παραδοσιακή Εκπαίδευση, εξαιτίας της περιορισμένης επικοινωνίας τους με τον διδάσκοντα. Το διδακτικό υλικό θα πρέπει να είναι σχεδιασμένο και δομημένο με τρόπο ώστε, να αναπληρώνει όσο το δυνατό καλύτερα την απουσία του διδάσκοντα και τις οποιεσδήποτε διδακτικές λειτουργίες που επιτελεί σε μία κλασική τάξη. Κύριο μέλημα για το εκπαιδευτικό υλικό είναι στο, να αναπτύσσει ο μαθητής γνωστικές δεξιότητες, που θα τον οδηγούν σε μία ενεργητική κατάκτηση της γνώσης (παρατήρηση, σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάκριση σχέσεων, πρόβλεψη, αμφισβήτηση, υπόθεση, επαλήθευση, διάψευση, αξιολόγηση). Για το σχεδιασμό και τη δημιουργία του είναι απαραίτητο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα εξής χαρακτηριστικά: πολυμορφικότητα, ευελιξία, μετρησιμότητα, διευκόλυνση και μαθητοκεντρισμός. Οι παράγοντες που το διαμορφώνουν είναι οι ακόλουθοι: μαθητής, δάσκαλος, μάθηση, διδασκαλία, επικοινωνία, διδακτικό υλικό, τόπος, χρόνος, εκπαιδευτικός φορέας και αξιολόγηση.

Οι παραπάνω απαιτήσεις υπαγορεύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού (συμβουλές για μελέτη, καθορισμός αρχικών στόχων και σύνοψη στο τέλος κάθε ενότητας, παραδείγματα, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης ή δραστηριότητες με στόχο τον προβληματισμό και την εμβάθυνση, απεικονίσεις, καταταμημένη παρουσίαση της ύλης, απλή γλώσσα και φιλικό ύφος). Η συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται στις αρχές που διέπουν τη μάθηση των ενηλίκων: (εμπειρική μάθηση, οι διδασκόμενοι αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες τους, αλληλεπίδραση ενηλίκων με το εκπαιδευτικό υλικό, προώθηση κριτικού τρόπου σκέψης και όχι απομνημόνευσης, αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων).

Από το έτος 2005, ξεκινά η έκδοση του διεθνούς Επιστημονικού Περιοδικού με τίτλο: *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία (Open Education The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology)*. Σε αυτό, υπάρχουν αξιοσημείωτες Μελέτες για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού. Στη Μελέτη της Χαρτοφύλακα (2007) υπάρχει η έννοια της «δυναμικής» του εκπαιδευτικού υλικού. Οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων και η αναγκαιότητα «εναρμόνισης» του διδακτικού υλικού με τις σημαντικές κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν σταδιακά στο μετασχηματισμό του από «προκατασκευασμένο» σε «δυναμικό», δηλαδή ανοικτό σε απεριόριστες παρεμβάσεις από τη μαθησιακή ομάδα (διδασκόμενοι-διδάσκοντες). Το εκπαιδευτικό υλικό δεν αποτελεί μία μοναδική οντότητα αποκομμένη από το γενικότερο σύστημα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει, αλλά επηρεάζει και επηρεάζεται από τα λοιπά δομικά στοιχεία του (τρόπος διδασκαλίας, ρόλος διδασκόντων, ευκαιρίες επικοινωνίας με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές, μορφή τελικών εξετάσεων). Γι' αυτό, η σωστή λειτουργία ενός συστήματος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης απαιτεί συνάφεια μεταξύ των αρχών σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού και τις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες διέπουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μη διαταράσσεται η αρμονία και η ισορροπία ολόκληρου του συστήματος. Το παραπάνω σύστημα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει το ρόλο και τη θέση της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, καθώς και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και τα τεχνολογικά μέσα για τη λειτουργία της. Επομένως, το διδακτικό υλικό είναι αναγκαίο να εξετάζεται ως ένα τμήμα του

εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι άμεσα συνδεδεμένο με το ρόλο του στην κοινωνία. Επίσης, οι σπουδαστές πρέπει να αποτελούν μέλη κοινωνικής ομάδας, ώστε να αναπτύσσονται διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ τους και οι απόψεις τους να ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό υλικό.

Τα Πρακτικά των επτά μέχρι τώρα Πανελλήνιων Συνεδρίων για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, αλλά και Διεθνών Συνεδρίων, περιλαμβάνουν πολλά ενδιαφέροντα στοιχεία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Το Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο πραγματοποιείται στην Πάτρα, το έτος 2001. Η εισήγηση της Αγιακλή, στο πλαίσιο του Πέμπτου Θεματικού Πεδίου "Το διδακτικό υλικό στην ΑεξΑΕ" του Πρώτου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ (Αγιακλή, 2001), αναφέρεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού (συμβουλές για μελέτη, καθορισμός αρχικών στόχων και σύνοψη στο τέλος κάθε ενότητας, παραδείγματα, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης ή δραστηριότητες με στόχο τον προβληματισμό και την εμπάθυνση, απεικονίσεις, καταταμημένη παρουσίαση της ύλης, απλή γλώσσα και φιλικό ύφος). Η συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού βασίζεται στις αρχές που διέπουν τη μάθηση των ενηλίκων, δηλαδή: εμπειρική μάθηση, οι διδασκόμενοι αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες τους, αλληλεπίδραση ενηλίκων με το εκπαιδευτικό υλικό, προώθηση κριτικού τρόπου σκέψης και όχι απομνημόνευσης, αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ διδασκόντων-διδασκόμενων.

Τη θέση του Λιοναράκη, σχετικά με το σχεδιασμό και τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (πολυμορφικότητα, μετρησιμότητα, μαθητοκεντρισμός), αποδέχεται και η Μανούσου (2008), στην εισήγησή της στο Πρώτο Συνέδριο, που αφορά την Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Το διδακτικό υλικό αποτελεί τον κύριο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο ρόλος του εστιάζεται στις εξής δυνατότητες, σύμφωνα και με τον Holmberg (1995): να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους, να προάγει με αυτούς την αλληλεπίδρασή του, να συμβάλει στην αυτενέργειά τους και στην αυτονομία τους, να επεξηγεί δυσνόητα σημεία και έννοιες με όσο το δυνατό απλούστερη διατύπωση, να τους αξιολογεί ενημερώνοντας για την πρόοδό τους και να τους εμπυχώνει για τη συνέχιση των

σπουδών. Παράλληλα, επιτρέπει την ελεύθερη επιλογή του τόπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης. Πρόκειται για ένα δάσκαλο σε ετοιμότητα, ο οποίος ενεργοποιείται μόλις το παιδαγωγικό υλικό ανοιχτεί και είναι έτοιμος να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση του εκπαιδευόμενου. Η Μανούσου αποδέχεται και τη θέση της Μena (1993) ότι, ο σχεδιασμός και η δημιουργία ενός ποιοτικού παιδαγωγικού υλικού απασχολούν έντονα κάθε εκπαιδευτικό Οργανισμό, που ασχολείται με την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Τέλος, οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού είναι: η ομάδα στόχος, οι θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται, η μεθοδολογία του σχεδιασμού, οι μαθησιακοί στόχοι, ο βαθμός αλληλεπίδρασης σπουδαστών-διδασκτικού υλικού, τα χρησιμοποιούμενα μέσα και η μέθοδος που θα αξιοποιηθεί και θα εφαρμοστεί στην πράξη.

Η Εργασία του Σουβατζόγλου (2009), η οποία παρουσιάστηκε στο Πέμπτο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα το 2009, αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού), με βάση το μοντέλο του Gagne και τη σύνδεσή του με την «τυπολογία εκπαιδευτικού υλικού» των West-Λιοναράκη. Η ακολουθούμενη έρευνα με ερωτηματολόγιο και κριτήρια, τα οποία αφορούν στις προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού που προορίζεται για προσωπική μελέτη, με χρήση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Ενηλίκων, αποδίδει ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Στη Μελέτη των Χουλιάρη, 'κ. ά.', (2011), που παρουσιάστηκε στο Έκτο Διεθνές Συνέδριο για την ΑεξΑΕ (Λουτράκι Κορινθίας, Νοέμβριος 2011), η κύρια μορφή του εκπαιδευτικού υλικού είναι το έντυπο υλικό, αλλά τα τελευταία χρόνια συμπληρώνεται από μία μεγάλη ποικιλία οπτικοακουστικού και λογισμικού υλικού. Οι προδιαγραφές του απαιτούν προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος θα είναι ευέλικτος, δυναμικός, θα στοχεύει στην πραγμάτωση της αποτελεσματικής και ποιοτικής εξατομικευμένης μάθησης, δημιουργώντας ταυτόχρονα συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενων, εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή, εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η πορεία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού και οι παράγοντες που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό και την ανάπτυξή του, ώστε να είναι κατάλληλο για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, είναι τα ίδια όπως περιγράφονται παραπάνω στο σχετικό Εγχειρίδιο για τη Θεματική Ενότητα 'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση' (Ματραλής, 1998, 1999^β). Πριν από το στάδιο του σχεδιασμού προηγείται το

διερευνητικό, ενώ ακολουθούν τα στάδια της συγγραφής, παραγωγής και αξιολόγησης.

Στη Διδακτορική Διατριβή της Χαρτοφύλακα (2011), για τη διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, προάγεται η δυναμική του εν λόγω υλικού και η αλληλεπίδρασή του με την ομάδα των εκπαιδευόμενων σπουδαστών. Το βάρος της Εργασίας πέφτει κυρίως στις μελέτες περίπτωσης, οι οποίες είναι ένα από τα βασικά στοιχεία των δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιούνται στο διδακτικό υλικό. Αρχικά συγκεκριμενοποιείται ότι, για τη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, δεν λαμβάνει μέρος μόνο ένα πρόσωπο, ο συγγραφέας, ο οποίος στη συμβατική εκπαίδευση κατά κανόνα ταυτίζεται με το πρόσωπο του καθηγητή του εκάστοτε μαθήματος, αλλά μία ολόκληρη ομάδα εργασίας που αποτελείται από πρόσωπα διαφορετικών ειδικοτήτων. Από τη μέθοδο της συνεργασίας τους εξαρτάται και η ποιότητα του παραγόμενου υλικού. Επομένως, σχεδιασμός και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού είναι μία ομαδική εργασία, η οποία συνδυάζει την ατομική εργασία του κάθε μέλους της συγγραφικής ομάδας με διάλογο και ανατροφοδότηση (αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας), για την παραγωγή του τελικού αποτελέσματος. Η σύσταση των ομάδων εργασίας καθορίζεται με ειδικά κριτήρια, τα οποία σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και με οικονομικές παραμέτρους. Ο ρόλος του κριτικού αναγνώστη είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς διενεργεί τον έλεγχο ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την επιστημονική εγκυρότητα, συνέπεια και αξιοπιστία. Ενδέχεται, μάλιστα, από το στάδιο ελέγχου να αποσυρθεί ολόκληρο το εκπαιδευτικό υλικό, έπειτα από εισήγηση του κριτικού αναγνώστη, ως μη κατάλληλο για το σκοπό που έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί.

Στη Μεταδιδακτορική Διατριβή της Σπανακά (2011), σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει και να ορίσει τις προϋποθέσεις, που θα πρέπει να πληροί ένα εκπαιδευτικό υλικό για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για ενήλικες εκπαιδευόμενους, προκειμένου να ξεφεύγει από τη λογική του ενός συγγράμματος, υπηρετώντας ταυτόχρονα το αίτημα για ανοικτή και ευέλικτη μορφή εκπαίδευσης. Τα δεδομένα και τα συμπεράσματα της έρευνας επικεντρώνονται σε τέσσερις κύριες περιοχές του εκπαιδευτικού υλικού (διδακτικό-μαθησιακό σχεδιασμό, σχεδιασμό του περιεχομένου, οπτικό και

γλωσσικό). Το έντυπο υλικό της πολυμορφικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης μπορεί πολύ εύκολα να προσαρμοστεί σε περιβάλλον υπερμέσων (Λιοναράκης, 2001^α). Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου, υποστηρίζει την έντυπη αλλά και την ηλεκτρονική μορφή μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Το ζήτημα που αφορά και την έννοια της «δυναμικής» του εκπαιδευτικού υλικού εξετάζεται στην παρούσα Διατριβή (Σπανακά, 2011), όπως ακριβώς και στη Μελέτη της ίδιας (Σπανακά, 2007). Στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρεται και το πρόσφατο Εγχειρίδιο της Σπανακά (2013).

3.2. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις γνωστικές θεωρίες και τα μαθησιακά στυλ

Ο Gagne (1972) και οι: Gagne, Briggs & Wager (1992) αναπτύσσουν ορισμένες θέσεις, οι οποίες εξελίσσονται σε ένα θεωρητικό μοντέλο μάθησης, το οποίο βασίζεται στα πρότυπα του συμπεριφορισμού, στις γνωστικές θεωρίες και τη θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών. Σύμφωνα με τον Gagne, οι ανθρώπινες δεξιότητες αφορούν αλλαγές στη συμπεριφορά τους, υιοθετώντας τη μιγαθεβιοριστική προσέγγιση (πειθαρχία στην πράξη, αυτοέλεγχος, ενίσχυση), με άξονα το δίπολο ερέθισμα-αντίδραση. Το μοντέλο του προσεγγίζει το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού από την άποψη του εκπαιδευτή και καλύπτει ολόκληρη τη διαδικασία μάθησης από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση και την εφαρμογή. Το ίδιο μοντέλο έχει ως στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και αφορά ένα «αθροιστικό μοντέλο», καθώς η νέα γνώση που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι χτίζεται στην προηγούμενη και συνδέεται με την ίδια. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αρχές του εκπαιδευτικού υλικού με βάση του τρόπου μάθησης (στυλ), το οποίο αναπτύσσει ο κάθε διδασκόμενος ανάλογα με τις εμπειρίες του. Αυτή η προσέγγιση, καθώς λαμβάνει υπόψη τα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευόμενων, στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης μέσα από ένα πολυμορφικό υλικό, για μία αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση. Οι σχετικές αρχές μπορούν να διαγνωστούν και να εφαρμοστούν περισσότερο στην Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση. Ως στυλ μάθησης ορίζεται ο τρόπος μάθησης που αναπτύσσει ο κάθε σπουδαστής ανάλογα με την εμπειρία του. Κάθε άνθρωπος

έχει έναν προσωπικό και ιδιαίτερο τρόπο μάθησης, ο οποίος τον διακρίνει από τους συνανθρώπους του. Γι' αυτό, υπάρχουν διάφορα είδη στυλ, όπως γνωστικά και μαθησιακά. Το προσωπικό στυλ μάθησης επηρεάζει σημαντικά το αποτέλεσμα της, γεγονός που σημαίνει ότι, το διδακτικό υλικό είναι δυνατό να σχεδιάζεται και να προγραμματίζεται με βάση το συγκεκριμένο στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων. Ο Tennant (1988) ορίζει τα γνωστικά στυλ, ως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη σταθερή προσέγγιση στην οργάνωση και επεξεργασία της πληροφορίας από κάποιο συγκεκριμένο άνθρωπο. Οι Riding, Glass & Douglas (1993) θεωρούν τα παραπάνω στυλ, ως εντελώς σταθερά και αμετάβλητα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός προσώπου.

Ο D. Kolb (1984) οικοδομεί το θεωρητικό μοντέλο του για τον κύκλο της μάθησης, σύμφωνα με το έργο των Dewey, Lewin, Piaget και Vygotsky και ορίζει τη βιωματική εκπαίδευση ως μία διεργασία, στην οποία η γνώση αναπαράγεται μέσω μετασχηματισμού της εμπειρίας. Σκοπός της είναι να προκύπτουν ιδέες, οι οποίες θα οδηγούν σε νέες δράσεις για την προσφορά εναυσμάτων, ώστε να υπάρχει νέα βαθύτερη κατανόηση, με τη δυνατότητα να συμβάλει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Μέσω της εμπειρικής μαθησιακής θεωρίας παρουσιάζεται μία ολιστική πλευρά της μάθησης, η οποία συνδυάζει εμπειρία, αντίληψη, γνώση και συμπεριφορά. Συνεπώς, η μάθηση καθίσταται μέσο για την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και τη δημιουργική προσαρμογή στον κόσμο (Σπανακά, 2011· Κόκκος, 2008).

Ο Rogers (1999) παρουσιάζει ορισμένα στοιχεία για τις γνωστικές θεωρίες. Από το έτος 1960 εμφανίζεται ένα πλήθος θεωριών, οι οποίες κατευθύνουν την προσοχή προς τη διεργασία των αντιδράσεων των εκπαιδευόμενων και τη φύση της ίδιας της γνώσης. Οι παραπάνω θεωρίες τονίζουν την ενεργό εμπλοκή του νου στη μάθηση, δίνοντας έμφαση στις διεργασίες που αφορούν τη δημιουργία αντιδράσεων, την οργάνωση της αντίληψης και την ανάπτυξη της ενόρασης. Η κατανόηση αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης. Οι στόχοι σχετίζονται με κάθε τμήμα του υλικού, ενώ η επανατροφοδότηση αποτελεί σημαντικό γεγονός της διεργασίας της μάθησης. Η μαθησιακή δραστηριότητα ελέγχεται από τη διάρθρωση της γνώσης, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό κυριαρχεί στη διεργασία. Από τη μάθηση αναπτύσσονται νέες δεξιότητες και στάσεις. Υπάρχουν υψηλότερα και χαμηλότερα επίπεδα μάθησης, ενώ στα πρώτα δεν μπορούν να φτάσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι. Σύμφωνα με τον

Rogers, ο Gagne (1972) περιγράφει την εξέλιξη της μάθησης, από την απλή ενός "σήματος" έως του "ερεθίσματος-αντίδρασης" και την πολύ σύνθετη μάθηση της "επίλυσης προβλημάτων". Ο Rogers αναφέρει ότι, ο Bloom (1965) ισχυρίζεται πως τα επίπεδα μάθησης στο γνωστικό και συναισθηματικό πεδίο είναι παράλληλα μεταξύ τους. Επομένως, η διεργασία της μάθησης στο γνωστικό πεδίο αποτελείται από την ανάκληση και την αναγνώριση της γνώσης, την αντίληψη, εφαρμογή της γνώσης, ανάλυση-σύνθεση και αξιολόγηση της νέας γνώσης. Στο συναισθηματικό πεδίο υπάρχει παρόμοια εξέλιξη, με τη λήψη ερεθισμάτων και προσέγκυση της προσοχής, αίσθηση ικανοποίησης για την αντίδραση, απόδοση αξίας, σύλληψη εννοιών και οργάνωση αξιών σε ένα σύστημα, που χαρακτηρίζει τον κάθε άνθρωπο. Τα βήματα προς τη μάθηση είναι κοινά για όλους τους εκπαιδευόμενους.

Η Μελέτη της Σπανακά (2007) αναφέρεται στα μαθησιακά στυλ, ως τους κυρίαρχους παράγοντες σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού. Παλαιότερες έρευνες στο πεδίο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών υπογράμμιζαν την ανάγκη συνεκτίμησης του παράγοντα των μαθησιακών στυλ, στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διατύπωση αρχών, κριτηρίων και προδιαγραφών σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού, με βάση το μοντέλο του Kolb (1984) για τα μαθησιακά στυλ, θέτοντας ως κορμό του διδακτικού υλικού τις προσεγγίσεις των West (1996) και Λιοναράκη (2001). Η παρούσα προσέγγιση, καθώς λαμβάνει υπόψη τα μαθησιακά στυλ των εκπαιδευόμενων, στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης, μέσα από ένα πολυμορφικό υλικό για μία αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση. Η επιλογή του μοντέλου του Kolb στηρίζεται στην ερευνητική διαπίστωση ότι, παρέχει περισσότερη διαγνωστική χρήση και εφαρμογή στην Ανώτερη και Ανώτατη εκπαίδευση. Παράλληλα, αξιοσημείωτη πηγή της παρούσας Μεταπτυχιακής Εργασίας αποτελεί η Μεταδιδακτορική Διατριβή της Σπανακά (2011), σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για ενήλικες, με βάση τα ΤΠΕ και τα μαθησιακά στυλ, ιδίως του Kolb. Η ίδια, κατά το έτος 2013 (Σπανακά, 2013), εκδίδει σχετικό Εγχειρίδιο, το οποίο αναφέρεται στα έξι επίπεδα των γνωστικών δεξιοτήτων (γνώση-κατανόηση-εφαρμογή-ανάλυση-σύνθεση-αξιολόγηση).

Στην ερευνητική Εργασία των Δήμου και Καμέα (2011^α), η οποία αποτελεί μέρος των Πρακτικών του Δεύτερου Πανελλήνιου Συνεδρίου, που λαμβάνει χώρα τον

Απρίλιο του έτους 2011 στην Πάτρα με θέμα «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», προτείνεται ένα μοντέλο πιστοποίησης της ποιότητας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Το σχετικό μοντέλο βασίζεται στα μοντέλα «διδακτικού σχεδιασμού» των Gagne, Briggs & Wager (1992) και «του κύκλου μάθησης» του Kolb. Αρχικά, περιγράφεται η συσχέτιση των τμημάτων του εκπαιδευτικού υλικού με τα δύο παραπάνω μοντέλα, ενώ ακολουθεί η περιγραφή, η ανάλυση και κατηγοριοποίηση των κατάλληλων χαρακτηριστικών και υποχαρακτηριστικών του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία συνιστούν τις διαστάσεις ποιότητας.

3.3. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού με βάση τις αρχές, τις τυπολογίες και τα ταξινομικά συστήματα

Στο δεύτερο κεφάλαιο του Τρίτου Τόμου για την ΕΚΠ 65 (Ματραλής, 1998, 1999^β) περιγράφεται το ταξινομικό σύστημα του Bloom (1956), το οποίο συμβάλλει στην ταξινόμηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, το παραπάνω σύστημα θεωρείται ως το σπουδαιότερο και ευρύτερο σύστημα ταξινόμησης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Για τη θεματική ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», το Εγχειρίδιο που εκδίδεται το έτος 2005, αναφέρεται συνοπτικά στο δεύτερο κεφάλαιο, στις αρχές του «εκπαιδευτικού πακέτου» του Holmberg (1995) και της Mena (1993), καθώς και στις αρχές της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West (1996) και Λιοναράκη (2001), σε συνδυασμό με τις ταξινομίες Bloom & Krathwohl (2000), που αφορούν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Το εκπαιδευτικό υλικό συνιστά τον κύριο μοχλό στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, οι West (1996) και Λιοναράκης (2001) παρουσιάζουν μία τυπολογία, η οποία παρέχει κατευθυντήριες αρχές που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη κάθε τύπου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ τεκμηριώνουν και οριοθετούν τις επιστημονικές και μεθοδολογικές επιλογές τους. Επομένως, οι μορφές των κειμένων του διδακτικού υλικού μπορούν να κατηγοριοποιούνται στις τρεις παρακάτω δέσμες: (α) βασικό κείμενο, προκείμενα, μετακείμενα, (β) διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα, περικείμενα και (γ) πολυκείμενα, πολυαντικείμενα. Ο Λιοναράκης, όμως, λαμβάνει υπόψη του δύο

επιπλέον ουσιαστικά στοιχεία, τα πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα, τα οποία δεν υπάρχουν στο αρχικό μοντέλο του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύσσει ο West (1996), για την παραγωγή του προσδοκώμενου τελικού προϊόντος του. Η κατηγοριοποίηση των κειμένων της τυπολογίας των West και Λιοναράκη, σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001^α) ακολουθεί μία λογική, η οποία ορίζει τις ποιοτικές διαστάσεις που πρέπει να διέπει κάθε μορφής διδακτικού υλικού.

Στην πολυμορφικότητα του διδακτικού υλικού αναφέρεται ακόμα η Μεταδιδακτορική Εργασία της Σπανακά (2011). Στη Μεταδιδακτορική Εργασία προστίθενται οι αναφερόμενες αρχές του Holmberg και της Mena, όπως αναπτύσσονται στη Μελέτη της ίδιας (Σπανακά, 2007), σχετιζόμενες με την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων-εκπαιδευόμενων, καθώς και μεταξύ εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού υλικού, με την παράθεση της αρχής της τυπολογίας των West-Λιοναράκη. Η Σπανακά (2013), στο σχετικό Εγχειρίδιο επικεντρώνει την προσοχή της στη στοχοταξινόμια των Bloom και Krathwohl.

3.4. Σχεδιασμός με βάση την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων-διδασκόντων, εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού υλικού

Ορισμένοι εκπαιδευτές της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Hamaker, 1996· Hartley, 1995) υποστηρίζουν ότι, με τον κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση και η προαγωγή της αυτονομίας της μάθησης, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Holmberg (1989) αντιλαμβάνεται ότι, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων μέσω του εκπαιδευτικού υλικού καταλήγει σε έναν εσωτερικό διάλογο, ο οποίος σύμφωνα με τον Rowntree (1998) είναι δυνατό να ενέχει τον κίνδυνο υπερβολικής τυποποίησής του. Πάντως, η αρτιότερη αλληλεπίδραση πραγματοποιείται με την ένταξη ερωτημάτων ή δραστηριοτήτων εντός του κειμένου, που μπορεί να είναι απλά τεστ με τις απαντήσεις τους, πρόσθετα έντυπα που επιχειρούν να δημιουργούν ένα είδος διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους ή αναστοχαστικές οδηγίες δράσης, που τους ωθούν να δρουν σε πραγματικές καταστάσεις (Rowntree, 1994^{a,b}, 1992). Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ένας δάσκαλος σε ετοιμότητα, ο οποίος ενεργοποιείται μόλις το «παιδαγωγικό υλικό» ανοιχτεί και είναι έτοιμος να συμβάλει ουσιαστικά στη μάθηση του εκπαιδευόμενου. (Rowntree, 1994^{a,b}).

Ο Holmberg παραδέχεται ότι, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών που βρίσκονται στις αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τους εκπαιδευόμενους, αλλά οι τελευταίοι επωφελούνται από την οργάνωση, καθοδήγηση και τη διδασκαλία που παρέχεται από κάποιον εκπαιδευτικό Οργανισμό. Ο ίδιος είναι κυρίως γνωστός για τη θεωρία, η οποία αναφέρεται στην αμφίδρομη προσωπική επικοινωνία (αλληλεπίδραση, διαλεκτική σχέση) μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Holmberg εισαγάγει στη θεωρία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης την έννοια της «Καθοδηγούμενης Διδακτικής Συνδιάλεξης (Συνδιάσκεψης)». Με αυτή επιχειρεί να καθορίσει τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή. Η σχέση αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός γόνιμου περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι σπουδαστές αρχικά εκφράζουν τις ιδέες τους, ενώ στη συνέχεια ο καθηγητής τους καθοδηγεί, ώστε να αναπτύσσουν περισσότερο τις απόψεις τους, να τις διορθώνουν ή να τις επαναδιαπραγματεύονται. Ως αποτέλεσμα εκφράζεται η δημιουργία μίας αμφίδρομης, προσωπικής σχέσης μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή, όπου ενισχύονται τα κίνητρα του πρώτου, συνειδητοποιούνται οι αδυναμίες του και βελτιώνεται η απόδοσή του. Σύμφωνα με τον Holmberg (2002), εφόσον για τις ατομικές σπουδές απαιτείται ένα κάποιο ποσό ωριμότητας, αυτοπειθαρχίας και ανεξαρτησίας, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μπορεί να είναι μία εφαρμογή ανεξάρτητης μάθησης, κατάλληλη να προάγει την αυτονομία των σπουδών. Εξατομίκευση και διάλογος αποτελούν τις ποιοτικές μεταβλητές στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Κατά την εξατομίκευση της μάθησης, που υποστηρίζεται από το σχετικό Ίδρυμα Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, η μαθησιακή ομάδα διασπάται και οι διδασκόμενοι μελετούν κυρίως στο σπίτι. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση δεν υποχρεώνει τον σπουδαστή να ενταχθεί στη μαθησιακή ομάδα προκειμένου να μελετήσει. Η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων στη συμβατική εκπαίδευση, μεταφέρεται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μεταξύ διδασκόμενων και εκπαιδευτικού υλικού και κυρίως στην επίδραση που ασκεί το διδακτικό υλικό στην πορεία αυτομάθησης των διδασκόμενων. Ο Holmberg αναφέρει ότι, η διαλεκτική σχέση μεταξύ φοιτητή και καθηγητή θα πρέπει να μεταφέρεται στο διδακτικό υλικό ως πρόσκληση για ανταλλαγή απόψεων, ερωτήσεων και κρίσεων. (Holmberg, 2002, 2000, 1995, 1983, 1989, 1977).

Ο Moore (1989) δηλώνει ότι, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ και των τριών παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας: (α) μαθητή με διδάσκοντα, (β) μαθητή με συμμαθητές, (γ) μαθητή με διδακτικό περιεχόμενο. (α) Η αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα αποτελεί τη συνιστώσα της θεωρίας του Moore που διασφαλίζει κίνητρο, ανάδραση και διάλογο μεταξύ μαθητή και διδάσκοντα. Η σχετική αλληλεπίδραση θεωρείται σε μεγάλο βαθμό απαραίτητη από τους διδάσκοντες και επιθυμητή από τους μαθητές. Ο Moore σχετικά αναφέρει ότι, ο διδάσκων είναι ιδιαίτερα πολύτιμος στο να ανταποκρίνεται επιτυχώς στην εφαρμογή της νέας γνώσης από τον μαθητή. (β) Η αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, ιδεών και διαλόγου που προκύπτει μεταξύ των μαθητών σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανεξάρτητα αν συμβαίνει με δομημένο ή μη-δομημένο τρόπο. Η συγκεκριμένη μορφή αλληλεπίδρασης θα αποτελέσει την πρόκληση για τον 21ο αιώνα, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, στην πορεία προς το σχεδιασμό διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων. Η διευκόλυνση αυτού του τύπου της αλληλεπίδρασης, θα συμβάλει σημαντικά σε μία μαθητοκεντρική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και θα δώσει την ευκαιρία για κοινωνική διαπραγμάτευση του νοήματος και της κατασκευής της γνώσης μεταξύ μαθητών, οι οποίοι θα συνδέονται μεταξύ τους. (γ) Η αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου προσιδιάζει στη θεωρία του Holmberg για την *καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάσκεψη (Guided Didactic Conversation)*, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το τυπωμένο κείμενο (Holmberg, 1983). Σύμφωνα με τη θεωρία, οι διαμορφωτές του υλικού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία των συνθηκών «αλληλεπίδρασης» του φοιτητή με ένα υλικό αυτό-μάθησης. Μία κριτική που δέχθηκε η θεωρία, αφορά το κατά πόσο ένα αδρανές εκπαιδευτικό πακέτο, ανεξάρτητα από το πόσο καλογραμμένο είναι, αποτελεί ένα ικανοποιητικό υποκατάστατο της πραγματικής επικοινωνίας με τον διδάσκοντα (Μαυροειδής, Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2014· Kelsey & D'Souza, 2004· Garrison, 2000).

Η Mena (1993) ερμηνεύει τη σχέση μεταξύ των διδασκομένων ως σχέση «ανταλλαγής» απόψεων, ασκώντας κριτική στον παραδοσιακό τρόπο σχεδίασης και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Το διδακτικό υλικό δεν αποτελεί μία μοναδική οντότητα αποκομμένη από το γενικότερο σύστημα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στο οποίο ανήκει, αλλά

επηρεάζει και επηρεάζεται από τα λοιπά δομικά στοιχεία του (τρόπος διδασκαλίας, ρόλος διδασκόντων, ευκαιρίες επικοινωνίας με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές, μορφή τελικών εξετάσεων). Γι' αυτό, η σωστή λειτουργία ενός συστήματος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης απαιτεί συνάφεια μεταξύ των αρχών σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού και τις γενικότερες παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες διέπουν κάθε οργανισμό, ο οποίος ανήκει στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να μη διαταράσσεται η αρμονία και η ισορροπία ολόκληρου του συστήματος. Η άποψη των σπουδαστών, ως μερών του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να ενσωματώνεται στο διδακτικό υλικό.

Με βάση τις πηγές (Δημόπουλος, "κ.ά.", 2001· Race, 1999), τα πλεονεκτήματα του έντυπου υλικού έναντι άλλων μορφών του συνίστανται στα παρακάτω στοιχεία: είναι οικείο και αποδεκτό από όλους τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι μπορούν από μόνοι τους να καθορίσουν τον τόπο, τρόπο και ρυθμό μελέτης, δεν απαιτείται χρονοδιάγραμμα ή προγραμματισμός για τη διανομή και παραλαβή του, γίνεται γρήγορη επιλογή των τμημάτων του από τους εκπαιδευόμενους, εύκολη μεταφορά και παράδοσή του ακόμα και μεγάλου όγκου του, έχει μικρό κόστος παραγωγής και αναπαραγωγής, ενώ δεν είναι δύσκολη η αναθεώρηση και διόρθωσή του. Η κεντρικότητα της σημασίας του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού οφείλεται στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευόμενοι στην πράξη καλούνται μέσω αυτού να κατακτήσουν την πρόσβαση στη γνώση.

Ο Λιοναράκης (2001^β), στη σχετική εισήγησή του στο πλαίσιο του Δεύτερου Θεματικού Πεδίου "Φιλοσοφικές προσεγγίσεις της ΑεξΑΕ" του Πρώτου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αναφέρει έναν επαρκή ορισμό παιδαγωγικής διάστασης για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ο οποίος καθίσταται ως βάση για επαναδιατύπωσή του σε πολλές μεταγενέστερες Εργασίες. Σύμφωνα με αυτόν, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι η «εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης». Στην εκπαιδευτική διαδικασία του συμβατικού συστήματος εκπαίδευσης υπάρχουν και λειτουργούν οι δύο βασικοί συντελεστές του, που είναι ο διδάσκοντας και ο διδασκόμενος. Ο πρώτος διδάσκει, έχοντας ως βοηθήματα ορισμένα διδακτικά εργαλεία (όπως βιβλία, σημειώσεις, διαφάνειες), ενώ ο δεύτερος μαθαίνει, αναπτύσσοντας επικοινωνία σε μία δυαδική σχέση με αμφίδρομες κατευθύνσεις

αλληλεπίδρασης. Η μάθηση έρχεται ως απόρροια της διδασκαλίας και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες του διδάσκοντα.

Σε ένα οργανωμένο σύστημα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης η παραπάνω δυαδική σχέση γίνεται τριαδική, λαμβάνοντας ένα τρίτο στοιχείο που είναι το διδακτικό υλικό, το οποίο ουσιαστικά διδάσκει τον διδασκόμενο που βρίσκεται σε διαδικασία αυτομάθησης. Επομένως, ο διδάσκων αποκτά έναν άλλο ρόλο, αυτόν που πλέον θα υποστηρίζει το διδακτικό υλικό και θα συμβουλεύει ενθαρρύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία του διδασκόμενου, οπότε η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει μία νέα μορφή, άγνωστη έως σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στη χώρα μας χαρακτηρίζεται εδώ και πολλές δεκαετίες ως δασκαλοκεντρικό. Η διδακτική αλλάζει χέρια και προσανατολισμό και από την ευθύνη του διδάσκοντα περνά στη σφαίρα ευθύνης του διδακτικού υλικού. Η ευθύνη του διδάσκοντα ως προς τη διδακτική περιορίζεται τυπικά, αλλά συγχρόνως αναβαθμίζεται η εμπλοκή του σε ρόλο συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό προς τον διδασκόμενο. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάζεται και δημιουργείται σύμφωνα με νέα ποιοτικά κριτήρια, από τη στιγμή που αποτελεί τον κύριο μοχλό διδασκαλίας. Δεν αποτελεί αυτοσκοπό στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ευέλικτο διδακτικό εργαλείο, που αποσκοπεί στο να προσλάβει ίσως το μεγαλύτερο μέρος του ρόλου του διδάσκοντα. Το διδακτικό εγχειρίδιο ενεργοποιείται και λειτουργεί μέσα από ένα σύνολο εργαλείων μεταφοράς της γνώσης.

Κυρίαρχο και πρωταγωνιστικό ρόλο στο διδακτικό υλικό διαδραματίζει το έντυπο υλικό, αποτελώντας κύριο κορμό του διδακτικού υλικού. Τα άλλα εργαλεία, που συνοδεύουν το βασικό κορμό και βρίσκονται σε μαγνητική ή ψηφιακή μορφή (οπτικοακουστικά, δίκτυο/διαδίκτυο και υπολογιστές), έχουν ως στόχο τον εμπλουτισμό του και την ανάπτυξη διδακτικών δεδομένων, τα οποία η έντυπη μορφή δεν είναι ικανή να αποδώσει τόσο αποτελεσματικά. Η μάθηση διαφοροποιείται και αποκτά πολύ μεγαλύτερη αυτονομία στα χέρια του διδασκόμενου, ο οποίος λειτουργεί πια πολύ πιο ανεξάρτητα. Η μάθηση δεν θεωρείται πλέον αυτονόητη διαδικασία και δεν λειτουργεί αυτόνομα και αυτεξούσια από τη διδασκαλία, αλλά έρχεται ως φυσική απόρροιά της, γίνεται ένα με τον διδασκόμενο και αποτελεί δυναμική αυτενέργειά του, ενώ τον ορίζει ως αυτόνομη οντότητα. Οι διαδικασίες διδακτικής και μάθησης εναρμονίζονται και γίνονται πιο αποτελεσματικές και

οροθετημένες. Στη φάση που οι παραπάνω διαδικασίες λαμβάνουν συγκεκριμένες τιμές και αξίες μπορούν να μετρηθούν με συγκεκριμένα ποιοτικά κριτήρια.

Στη Μελέτη της Χαρτοφύλακα (2007) αναλύεται η έννοια της «αλληλεπίδρασης» ως κομβικό στοιχείο για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με τη δυνατότητα της «αυτονομίας». Η αλληλεπίδραση, η οποία υπήρχε μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων στη συμβατική εκπαίδευση, μεταφέρεται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση μεταξύ των διδασκόμενων και εκπαιδευτικού υλικού και κυρίως στην επίδραση που ασκεί το διδακτικό υλικό στην πορεία αυτομάθησης των διδασκόμενων. Η συγγραφέας συμφωνεί με τον Holmberg, ο οποίος αναφέρει ότι, η διαλεκτική σχέση μεταξύ φοιτητή και καθηγητή θα πρέπει να μεταφέρεται στο εκπαιδευτικό υλικό ως «πρόσκληση για ανταλλαγή απόψεων, ερωτήσεων και κρίσεων».

Στη Διδακτορική Διατριβή της Χαρτοφύλακα (2011) γίνεται αντιληπτό ότι, περίπου μέχρι την εποχή μας, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του διδακτικού υλικού λάμβανε υπόψη κυρίως την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα-εκπαιδευόμενων ή εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού οργανισμού, χωρίς να δίνει προτεραιότητα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων, και εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού υλικού, όπως θα αναμενόταν για το ιδεώδες της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Επομένως, η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού υλικού είναι «συγκεκριμένη και σαφώς καθορισμένη» (σ. 181). Ακόμα, η συνεργασία μεταξύ των μελών της μαθησιακής ομάδας δεν έρχεται σε ουσιαστική αντίθεση με την αυτονομία του κάθε διδασκόμενου και ο συνδυασμός των δύο αυτών στοιχείων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου (σ. 183). Κατόπιν τούτων, το εκπαιδευτικό υλικό καλείται να καλύψει τις παρακάτω ανάγκες που σχετίζονται με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση: (α) Να ενισχύσει δεξιότητες και ικανότητες που θα διευκολύνουν τους διδασκόμενους να κινούνται με ευελιξία σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα και να μαθαίνουν μέσα από αυτά. (β) Να τους προσφέρει ευκαιρίες εξοικείωσης με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). (γ) Να τους ενισχύσει τη διάθεση για διαρκή μάθηση. (δ) Να συμβάλει στη δημιουργία θετικών «εγγενών» κινήτρων μάθησης. (ε) Να λειτουργήσει αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης. Το εκπαιδευτικό υλικό δεν αποτελεί μοναδική οντότητα, αλλά είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, από όπου

επηρεάζει και επηρεάζεται.(Mena, 1993). Γι' αυτό, πρέπει να εξετάζεται ως ένα τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την πορεία της κοινωνίας.

Στη Μελέτη της Ηλιάδου (2011), επισημαίνεται η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με αναφορά στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Η επικοινωνία μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντα αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την ολοκλήρωση των σπουδών και την επιτυχία ενός Προγράμματος εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ο διδάσκων καλείται να διευκολύνει την αλληλεπίδραση και ενεργητική εμπλοκή του φοιτητή με το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του για εμπάθυνση στη μελέτη. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει σημαντικά στην προσπάθεια του φοιτητή για ευρετική πορεία της γνώσης. Επίσης, μέσω της επικοινωνίας, ο Καθηγητής Σύμβουλος λειτουργεί υποστηρικτικά με τη σαφή και επαρκή ανατροφοδότηση, η οποία πληροφορεί τον φοιτητή για την πρόοδό του και υπηρετεί τον εμπνευστικό ρόλο του. Το Ε.Α.Π. είναι το μόνο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα στην Ελλάδα που προσφέρει αποκλειστικά σπουδές με τη μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η ποιότητα σπουδών, μέσα από τη συνεχή αξιολόγηση των παιδαγωγικών και διοικητικών υπηρεσιών του.

Στη Μελέτη των Χουλιάρη, 'κ.ά.', (2011), η διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, που καταλύει τους χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς, αποτελεί «μοναχική» πορεία, αφού ο παράγοντας «απόσταση» προκαλεί δυσκολίες. Γι' αυτό, προτείνεται ο σχεδιασμός ενός ποιοτικού διδακτικού υλικού, το οποίο μπορεί να θέτει σε χρήση ευέλικτα εκπαιδευτικά εργαλεία ενεργητικής αλληλεπιδραστικής μάθησης, επιτρέποντας την αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων. Το διδακτικό υλικό αποτελεί το σπουδαιότερο φορέα γνώσης των σπουδαστών αναπληρώνοντας την απουσία του διδάσκοντα.

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, εξ αιτίας των διαφορετικών συνθηκών λειτουργίας της από τη συμβατική εκπαίδευση, απαιτεί ένα άρτια σχεδιασμένο, διαμορφωμένο και ανεπτυγμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο υποκαθιστά την ιδιότητα του δασκάλου. Το παραπάνω γεγονός αποτελεί συμπέρασμα όλων των ερευνητών. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων-εκπαιδευόμενων, στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, μεταφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού υλικού, ενώ οι διδάσκοντες ονομάζονται «Καθηγητές Σύμβουλοι»

(Ε.Α.Π., 2014^α) και έχουν υποστηρικτικό, συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και ενθαρρυντικό ρόλο. Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό είναι ένας δάσκαλος σε ετοιμότητα, ο οποίος αμέσως ενεργοποιείται με το άνοιγμα του εκπαιδευτικού πακέτου (παιδαγωγικού υλικού) και είναι έτοιμος να συμβάλει στη μάθηση των εκπαιδευόμενων.

3.5. Σχεδιασμός κυρίως (βασικού) κειμένου - σκοπού - προσδοκώμενων (μαθησιακών) αποτελεσμάτων και εισαγωγικών παρατηρήσεων

Σύμφωνα με τους Γκίόσο & Κουτσούμπα, (2005) και Λιοναράκη (2001^α), το κυρίως (βασικό) κείμενο, το οποίο πρέπει να είναι συνεπτυγμένο με επιστημονική συνοχή σε ανάπτυξη και ανάλυση, συνιστά τον κεντρικό πυρήνα, τον «κορμό» του μαθησιακού υλικού. Επίσης, αποτελεί «κύτταρο» του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο ο συγγραφέας αναπτύσσει με βάση το προσωπικό στίγμα του, τον ιδιαίτερο τρόπο γραφής, την επιχειρηματολογία του, το εύρος και τη διάσταση που επιθυμεί να εκφέρει. Κατά συνέπεια, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα άρτιο τελικό προϊόν, το οποίο θα μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μία ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης. Ο Λιοναράκης (2001^α) αναφέρει ότι, τα κυριότερα χαρακτηριστικά, που είναι απαραίτητα να ενσωματώνει το βασικό κείμενο, είναι τα εξής: διαρκής αλληλεπίδραση των επιμέρους κειμένων του και προσωποκεντρικό όχι αφηρημένο ύφος, συμπαγές, με κατανοητή ροή λόγου και απόλυτα τεκμηριωμένα στοιχεία, τα οποία ενισχύουν την αρμονική σύνθεση και την επιστημονικότητά του. Κατά τον Ματραλή (1998, 1999^β), για τη συγγραφή του επιλέγεται όσο το δυνατόν απλούστερη διατύπωση σε φιλικό ύφος. Ο Σουβατζόγλου (2009) γνωστοποιεί πως στο κυρίως κείμενο τα παραδείγματα χρησιμοποιούνται για την αρτιότερη εμπέδωση του εκπαιδευτικού υλικού, προάγουν κυρίως γνωστικές στρατηγικές και νοητικές δεξιότητες των διδασκόμενων, με δυνατότητα για πληρέστερη κατανόηση και εφαρμογή των προσλαμβανόμενων γνώσεων, υποστηρίζουν, εμπλουτίζουν και συνδέουν αρμονικά μεταξύ τους τα κύρια σημεία του βασικού κειμένου. Επομένως, για την Αγιακλή (2001), το κυρίως κείμενο χρειάζεται να είναι πλήρως δομημένο και να χωρίζεται σε μικρές ενότητες.

Ο Σουβατζόγλου (2009) θεωρεί ότι, ο σκοπός βρίσκεται στην αρχή κάθε κεφαλαίου και αποτελεί συνδυαστικό κρίκο μεταξύ της απλής αναφοράς του τίτλου του κεφαλαίου και των εισαγωγικών παρατηρήσεων. Στο σκοπό πραγματοποιείται μία σύντομη περιγραφή για όσα πρόκειται να ακολουθήσουν, δηλαδή φανερώνει τις προθέσεις ενός κεφαλαίου, ολοκληρώνει το νόημά του σε μία πρόταση, είναι γενικόλογος και δεν παράγει εξειδίκευση. Η ακριβής και ελκυστική διατύπωσή του προκαλεί το ενδιαφέρον, ευνοεί αναμενόμενες επιλογές και καθοδηγεί τη μελέτη των εκπαιδευόμενων (Σπανακά, 2013).

Ο Ματραλής (1998, 1999^β), μεταξύ των άλλων στοιχείων του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, ασχολείται με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι σύντομα για την εύκολη εμπέδωσή τους από τους εκπαιδευόμενους, ενώ αναφέρονται στην αρχή κάθε τμήματος εκπαιδευτικού υλικού (βιβλίο, κεφάλαιο, σημαντική ενότητα). Από τους στόχους είναι περισσότερο συγκεκριμένα, καθώς περιγράφουν με σαφήνεια αναλυτικά και ποσοτικά με φιλικό ύφος, πληροφορώντας τους σπουδαστές για όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία και το αποτέλεσμα της σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων μετά την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, καλύπτουν στο σύνολό τους όλες τις απαιτήσεις που έχει ο διδάσκων, προκειμένου να αξιολογεί επιτυχώς τους σπουδαστές, μετά από τη μελέτη του διδακτικού υλικού. Επίσης, οι σπουδαστές μπορούν να ελέγχουν την πρόοδό τους βοηθούμενοι από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και να ενθαρρύνονται για την ολοκλήρωση των σπουδών. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αποτελούν πολύτιμο και καθοριστικό κριτήριο για την επιλογή και υιοθέτηση ενός εκπαιδευτικού υλικού σε ένα πρόγραμμα σπουδών, ενώ καθορίζονται πριν από τη δημιουργία του, ώστε να δίνεται η δυνατότητα επιτυχίας σε κάθε εκπαιδευόμενο. Αποτελούν κύριο γνώμονα για τη σύνθεση των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, δραστηριοτήτων και των γραπτών εργασιών αξιολόγησης.

Ο Σουβατζόγλου (2009) αναφέρεται συνοπτικά στις εισαγωγικές παρατηρήσεις των κεφαλαίων. Σύμφωνα με αυτόν, πριν από το βασικό κείμενο κάθε κεφαλαίου παρέχεται το στοιχείο των εισαγωγικών παρατηρήσεων, το οποίο διαδραματίζει το ρόλο του «διοργανωτή» του κυρίως κειμένου. Σκοπός τους είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων και η δημιουργία θέλησης για μάθηση. Οι

εισαγωγικές παρατηρήσεις περιλαμβάνουν στοιχεία για τη διάρθρωση των κεφαλαίων σε ενότητες, πληροφορίες για το ανάλογο συνοδευτικό υλικό, συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιοποίησή του και σχόλια για το χρόνο μελέτης των κεφαλαίων.

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π., 2014^α), οι εισαγωγικές παρατηρήσεις αναφέρονται στη σημασία των κεφαλαίων, στη σύνδεσή τους με τα προηγούμενα και επόμενα, περιγράφουν τα βασικά σημεία τους, ενώ σε πολλές περιπτώσεις προειδοποιούν τους εκπαιδευόμενους για τις τυχούσες δυσκολίες που θα συναντήσουν κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, προτείνοντας τρόπους για την αντιμετώπισή τους (προαπαιτούμενο διάβασμα, πηγές συμβουλευτικής υποστήριξης, μεθόδους αξιοποίησης των γνώσεων και εμπειριών που διαθέτουν).

3.6. Προδιαγραφές σχεδιασμού διδακτικών στόχων

Στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο για την ΑεξΑΕ, στο πλαίσιο του Πέμπτου Θεματικού Πεδίου, η εισήγηση των Φράνκα & Σακελλαρίδη (2001) εστιάζεται κυρίως στους διδακτικούς στόχους. Στα νέα μαθησιακά περιβάλλοντα και ειδικά στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτή αλλάζει ριζικά και από «εκτελεστής» μετατρέπεται σε «αρχιτέκτονα» της μαθησιακής διαδικασίας. Ενώ στη συμβατική διαδικασία ο εκπαιδευτής, ακολουθώντας μία προκαθορισμένη διδακτική πορεία και βασιζόμενος σε ένα στατικό μοντέλο μεταδίδει γνώσεις και πληροφορίες στο ακροατήριό του, σήμερα πρέπει να οργανώσει και να σχεδιάσει τη διδακτική μεθοδολογία του, επιλέγοντας ταυτόχρονα τα κατάλληλα μέσα και τους τρόπους παρουσίασης που θα χρησιμοποιήσει, για να καταστήσει αποδοτικότερη τη διδασκαλία. Επομένως, προβάλλει ως απαραίτητη η ύπαρξη μίας διαδικασίας οργάνωσης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής πρακτικής και συνεπώς ένα κατάλληλο παιδαγωγικό μοντέλο. Πρόσφατες έρευνες απέδειξαν ότι, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών για να είναι επιτυχής απαιτεί τη χρήση νέων παιδαγωγικών μεθόδων προσαρμοσμένων σε αυτή, αλλά και στα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες των ίδιων των μέσων.

Αφού επιλέγεται ο τρόπος με τον οποίο θα γίνεται η διδασκαλία, σχεδιάζεται η επικοινωνία ως συνάρτηση της ιδανικής εξατομικευμένης εκπαίδευσης. Επομένως, προσδιορίζεται και καταγράφεται η τοπολογία εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων,

καταλήγοντας στην τελική μορφή του μοντέλου επικοινωνίας, διαμοιράζονται οι ρόλοι στους εκπαιδευτικούς εταίρους, ο τρόπος υποστήριξης από το εκπαιδευτικό Ίδρυμα, ο βαθμός εξάρτησης, το πρόγραμμα και οι διαδικασίες σχεδιασμού, παραγωγής και διανομής του εκπαιδευτικού υλικού. Όλα τα παραπάνω, καθορίζουν τη μορφή του μοντέλου οργάνωσης και διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο διδακτικό μοντέλο περιγράφονται οι κατάλληλες μέθοδοι διδασχής και προσδιορίζονται οι ακολουθούμενες διαδικασίες για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Το διδακτικό μοντέλο αποτελεί απαραίτητο εργαλείο, που θα βοηθά τη μετάδοση γνώσεων στους σπουδαστές για την απόκτηση ικανοτήτων. Το σύστημα θεωρεί ως βασικό υποκείμενο εκπαίδευσης τους εκπαιδευόμενους και η διδακτική μέθοδος πρέπει να προσαρμόζεται σε αυτούς. Αρχικά προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά τους, ώστε το διδακτικό μοντέλο να προσαρμόζεται εξατομικευμένα σε κάθε εκπαιδευόμενο, για τον οποίο επιδιώκεται η εκπαίδευση. Στη συνέχεια, προτείνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι με βάση την ύλη που πρέπει να διδαχθεί και τις επιμέρους ικανότητες, οι οποίες χρειάζονται να αποκτηθούν από τους διδασκόμενους.

Οι γνώσεις αποτελούν το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης και είναι το σώμα των θετικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα. Εφόσον γνωστοποιούνται τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, μπορούν να προσδιορίζονται και να αναπτύσσονται οι διδακτικοί στόχοι. Η διαδικασία είναι σημαντική, διότι περιλαμβάνει στοιχεία για τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τις σπουδές τους, για το γνωστικό αντικείμενο και το είδος της τελικής αξιολόγησης που θα συμπεριληφθεί για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Οι διδακτικοί στόχοι διακρίνονται σε γενικούς και ειδικούς. Οι γενικοί αφορούν στην απόκτηση ικανοτήτων παραγωγής λογικών σκέψεων και συσχετισμών, άσκηση του νου, απόκτηση ικανότητας για ακρίβεια και σαφήνεια στον προφορικό και γραπτό λόγο και στην ενδυνάμωση αρετών (υπομονή, επιμονή, επινοητικότητα, πρωτοβουλία, συγκέντρωση, αυτοκυριαρχία), οι οποίες συντελούν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας. Οι ειδικοί στόχοι καθορίζονται ανάλογα με το επίπεδο νοημοσύνης, την πνευματική ωρίμανση, τις εμπειρίες και το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων. Για την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση καθορίζονται ανάλογα με τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του αντίστοιχου επιστημονικού κλάδου.

Για κάθε εκπαιδευτικό στόχο χρησιμοποιούνται εξειδικευμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες για απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και την αξιολόγηση. Η απόκτηση γνώσεων περιλαμβάνει τρεις διαδοχικές φάσεις (προκαταρτική, διαγνωστική, διορθωτική), από τις οποίες πιστοποιούνται οι αναγκαίες γνώσεις για την κάθε συγκεκριμένη ενότητα και συμπληρώνονται τα κενά που ανιχνεύονται σε αυτές. Η επιλογή του γνωστικού περιεχομένου εξαρτάται άμεσα από τη συγκεκριμένη διδακτέα ύλη και από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Αφού επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι, είναι αναγκαίο να επαληθεύονται ή να επιβεβαιώνονται, βοηθώντας ταυτόχρονα την αφομοίωσή τους με τα στάδια αξιολόγησης, τα οποία διακρίνονται στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση σε: (α) εποικοδομητικό (formative) και (β) αθροιστικό (summative). Το εποικοδομητικό στάδιο ξεκινά με την έναρξη της διαδικασίας της εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται κατά τη διάρκειά της, για να εξετάζεται ο βαθμός επιτυχίας των διδακτικών στόχων. Το αθροιστικό πραγματοποιείται στη λήξη του προγράμματος και μετρά τα γενικότερα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της χρήσης των μεθόδων της.

3.7. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων - ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και μελετών περίπτωσης

Ο Jonassen (1985) προτείνει την εισαγωγή δημιουργικών στρατηγικών στο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να ενεργοποιούνται η προηγούμενη εμπειρία και οι δεξιότητες των εκπαιδευόμενων για τη δόμηση των προσωπικών τους αναπαραστάσεων. Ένα μέρος τους επικεντρώνεται στο ζήτημα της χρήσης των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης των διδασκόμενων (Clyde, "et al.", 1983· Duchastel & Whitehead, 1980).

Οι West & Walsh (1993) αναφέρονται σε παραδοσιακά και εναλλακτικά μοντέλα κειμένου και δραστηριοτήτων. Θεωρούν παραδοσιακό το μοντέλο που παρουσιάζει ένα πλήρως δομημένο κείμενο, ακολουθούμενο συνήθως από ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου που προηγείται (backward-looking). Οι ερωτήσεις ελέγχουν την απόκτηση της γνώσης και είναι ανοικτού τύπου ή σπανιότερα πολλαπλών επιλογών. Τα προβλήματα, που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο είδος εκπαιδευτικού υλικού, αφορούν στην έλλειψη σε βάθος νοητικής επεξεργασίας από τους διδασκόμενους και άμεσης ανατροφοδότησης. Εναλλακτικά, εμφανίζονται τα μοντέλα τα οποία, προσπαθώντας να αντιμετωπίσουν την ενδεχόμενη παθητική ανάγνωση,

παρουσιάζουν εν μέρει το κείμενο αποδομημένο, με κενά, ώστε οι αναγνώστες να το επεξεργάζονται σε βάθος για να το αναδομήσουν. Μία άλλη περίπτωση αποτελεί η παρουσία συνοδευτικών κειμένων, τα οποία μπορούν να αποτελούν μία μερικώς αναδομημένη εκδοχή του κύριου κειμένου (πίνακας κατηγοριοποίησης, περίληψη, δομημένες σημειώσεις). Συχνά, οι ερωτήσεις αυτού του τύπου αναφέρονται στο κείμενο που ακολουθεί (forward-looking). Σχετικά με τους διαφορετικούς τύπους των ασκήσεων αξιολόγησης, οι συγγραφείς προτείνουν την κατηγοριοποίησή τους σε (γραπτές) δοκιμασίες γνώσεων (διαγνωστικές, έλεγχος προόδου, έξοδος από την ενότητα ή το κεφάλαιο) και σε ερωτήσεις που δημιουργούν γνώση (ανάσυρση συναφών παραδειγμάτων από τη μνήμη των διδασκόμενων ή επέκταση της γνώσης μέσω συνθετικών δραστηριοτήτων, εφαρμογής και αξιολόγησης). Σχετικά με το είδος της ανατροφοδότησης αναφέρουν την ανάγκη για συχνές ερωτήσεις υποστηρικτικής φύσης, τονίζοντας ότι οι αντικειμενικού τύπου διευκολύνουν την υποστήριξη των διδασκόμενων, διότι μπορούν να απαντηθούν γρηγορότερα και να ελεγχθούν ασφαλέστερα. Ως αποτελεσματικό παράδειγμα δραστηριότητας αντικειμενικού τύπου προτείνεται το πολλαπλό ταίριασμα (multiple matching), το οποίο δεν απαιτεί μόνο επιλογή αλλά και κατηγοριοποίηση, προσδιορισμό, αλληλουχία, ενώ επιτρέπει την ελευθερία, εφόσον είναι δυνατό να γίνονται αποδεκτοί περισσότεροι από ένα συνδυασμοί. Οι δραστηριότητες ανοικτού τύπου είναι περισσότερο χρονοβόρες, απαιτούν από τους διδασκόμενους να αποφασίζουν, εάν η απάντησή τους ταιριάζει με την ενδεικτική απάντηση που αναγράφεται στο διδακτικό υλικό, ενώ ενδέχεται να δημιουργούν σε αυτούς ανασφάλεια.

Στο πρώτο κεφάλαιο του Εγχειριδίου (Ματραλής, 1998, 1999^β) περιγράφονται αναλυτικά ο ρόλος, οι σκοποί και οι τύποι των δραστηριοτήτων, ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και μελετών περίπτωσης. Για το σχεδιασμό χρήσιμων ασκήσεων αυτοαξιολόγησης για τους εκπαιδευόμενους, είναι απαραίτητος ο καθορισμός των σκοπών που εξυπηρετούν και τα οφέλη τα οποία θα αποκομίσουν μετά από την εκτέλεσή τους, αφού οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν "κάνοντας", ενώ είναι αναγκαία και η σύνθεση των απαντήσεων. Σύμφωνα με τον Ματραλή (1998, 1999^β), οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε ενότητας του εκπαιδευτικού υλικού. Το είδος τους εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο, το επίπεδο σπουδών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων. Με τις ανάλογες ανατροφοδοτήσεις

και οδηγίες στο διδακτικό κείμενο, που αναπτύσσονται σε φιλικό και ενθαρρυντικό κλίμα, καθορίζουν την αλληλεπίδρασή του με τους σπουδαστές, ενώ τους βοηθούν να «μαθαίνουν πράττοντας». Η έλλειψη πολλών και κατατοπιστικών παραδειγμάτων αποτελεί συχνή αδυναμία υλικού για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, εφ' όσον το εκπαιδευτικό υλικό αναπληρώνει την παρουσία του διδάσκοντα και με αυτά, οι σπουδαστές αντιλαμβάνονται καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο και τον τρόπο εφαρμογής των γνώσεων στην πράξη. Με τις μελέτες περίπτωσης οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τους τρόπους που εφαρμόζονται στην πράξη οι αποκτούμενες γνώσεις, λαμβάνουν θετική στάση απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές, αντιλαμβάνονται τις δυσμενείς συνέπειες λανθασμένων ενεργειών ή εκτιμήσεων, συνειδητοποιούν τα κριτήρια για τη λήψη αποφάσεων, εμποδώνουν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή των θεωριών και αποκτούν εμπειρία και κριτική σκέψη.

Στο τρίτο κεφάλαιο του παραπάνω Εγχειριδίου αναπτύσσονται αναλυτικότερα η χρησιμότητα, οι σκοποί, οι απαντήσεις και οι τύποι των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης. Οι πολλές και ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης σε ένα κεφάλαιο στοχεύουν στη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, χωρίς τη συμβολή των διδασκόντων κατά την πορεία της μελέτης, αντιμετωπίζοντας τις αδυναμίες τους. Οι σχετικές ασκήσεις εξυπηρετούν περισσότερο τους επιδιωκόμενους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ενεργοποιώντας τους σπουδαστές, ώστε να τις αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και να αποκομίζουν από αυτές περισσότερα οφέλη. Επίσης, έχουν ως σκοπό να εμβαθύνουν τον προβληματισμό των εκπαιδευόμενων, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους, να συγκροτούν πληρέστερα τις σκέψεις τους, να διαμορφώνουν κριτικά επιχειρήματα, να εμποδώνουν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πράξη. Οι ασκήσεις κλειστού τύπου συνήθως ζητούν από τους εκπαιδευόμενους να επιλέγουν τη σωστή απάντηση μεταξύ άλλων (πολλαπλών επιλογών, τύπου 'Σωστού-Λάθους'), να αντιστοιχίζουν σύνολα εννοιών ή αντικειμένων μεταξύ τους, να συμπληρώνουν κενά, να εντοπίζουν ένα λάθος, να τακτοποιούν σε σωστή σειρά μία θεματική ακολουθία.

Στην εισήγηση της Αγιακλή (2001) σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες δίνουν στους σπουδαστές την ευκαιρία να «μαθαίνουν κάνοντας», ενώ μπορούν οι ίδιοι να αξιολογούν την πρόοδό τους. Οι ασκήσεις μπορούν να διακρίνονται σε γραπτές δοκιμασίες γνώσεων και δημιουργίας γνώσεων, ενώ ως προς το είδος ανατροφοδότησης ανοικτού και αντικειμενικού (κλειστού)

τύπου. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο να περιέχει τα κατάλληλα στοιχεία που θα εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό διδακτικές λειτουργίες (καθοδήγηση στη μελέτη, ενίσχυση αλληλεπίδρασης σπουδαστή με το εκπαιδευτικό υλικό, επεξηγήσεις, αξιολόγηση, ενθάρρυνση).

Στη Διδακτορική Διατριβή της Χαρτοφύλακα (2011), το βάρος της Εργασίας πέφτει κυρίως στις μελέτες περίπτωσης, που είναι ένα από τα βασικά στοιχεία των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούνται στο διδακτικό υλικό. Οι μελέτες περίπτωσης διακρίνονται σε εσωτερικές, οργανικές και συγκεντρωτικές. Οι εσωτερικές διεξάγονται για να γίνουν κατανοητές οι συγκεκριμένες περιπτώσεις που μελετώνται. Οι οργανικές εξετάζουν την απόκτηση εικόνας για ένα ζήτημα ή μία θεωρία. Οι συγκεντρωτικές αφορούν ομάδες μεμονωμένων μελετών, που γίνονται για την απόκτηση μίας σφαιρικής εικόνας.

Το Εγχειρίδιο της Σπανακά (2013) αναφέρεται στον τρόπο συγγραφής των μαθησιακών αποτελεσμάτων και δραστηριοτήτων, που αποτελούν εμβόλιμα κείμενα στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό. Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης προσδιορίζουν και καθορίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, ενώ προωθούν με δημιουργικό τρόπο την κατάκτηση της γνώσης. Οι φοιτητές μαθαίνουν «πράττοντας» και αξιολογείται η πορεία τους προς τη μάθηση. Επομένως, συνιστούν το κοινό χαρακτηριστικό όλων των τύπων εκπαιδευτικού υλικού για εξατομικευμένη μάθηση σε ολόκληρο τον κόσμο. Γι' αυτό, είναι σημαντικό να οργανώνονται σωστά και να εκπονούνται από τους εκπαιδευόμενους παράλληλα με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να είναι αποτελεσματικές και να μην έχουν προαιρετικό χαρακτήρα, προκειμένου να διαπιστώνουν την κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων θεωρεί ότι, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, ενισχύουν την αυτονομία στη μάθηση και την αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση, συμβάλλουν στην ορθή κατανόηση των λαθών και συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαφορά μεταξύ δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι, οι δραστηριότητες είναι μηχανισμοί ανατροφοδότησης περισσότερο ανοικτού και διερευνητικού χαρακτήρα σε σχέση με τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες επιδέχονται μία σαφή, κοινά αποδεκτή απάντηση ή πορεία ενεργειών και αφορούν κυρίως την επίτευξη γνωστικών ικανοτήτων. Για τη σύνθεση των δραστηριοτήτων είναι απαραίτητο να επιλέγονται τύποι σύνθετων ασκήσεων που

δραστηριοποιούν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους και είναι δυνατό να περιλαμβάνουν: σύνοψη των σημαντικότερων σημείων της ύλης της διδακτικής ενότητας ή του κεφαλαίου, εντοπισμό και ανάλυση εννοιών, ανάλυση δεδομένων, πινάκων, πληροφοριών, διαγραμμάτων, επεξεργασία βιβλιογραφικών αναφορών και σύνθεσή τους, σύγκριση απόψεων, εντοπισμό προβλημάτων και επίλυσή τους, προτάσεις ενεργειών για αντιμετώπιση κατάστασης, διατύπωση σκέψεων-οικοδόμηση επιχειρημάτων, αναδρομή σε εμπειρίες για καταστάσεις όμοιες με τη δεδομένη κατάσταση, υπό το πρίσμα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, μελέτες περίπτωσης σε προτάσεις εναλλακτικών τρόπων για την αντιμετώπισή τους.

Οι τύποι δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης συμφωνούν με τον Ματραλή (1998, 1999^β) και αναπτύσσονται, ώστε να αποφεύγεται η μονότονη επανάληψη ενός τύπου (αντιστοιχίας, συμπλήρωσης κενών, Σωστού-Λάθους, πολλαπλών επιλογών, διάταξης και ιεράρχησης, σύντομης απάντησης, εντοπισμού του λάθους). Επιπρόσθετα, στις δραστηριότητες μπορούν να επιλεγούν και άλλοι τύποι (σύνοψη των σημαντικότερων σημείων της ύλης της διδακτικής ενότητας ή του κεφαλαίου, εντοπισμός και ανάλυση εννοιών, ανάλυση δεδομένων, πινάκων, πληροφοριών, διαγραμμάτων, επεξεργασία βιβλιογραφικών αναφορών και σύνθεσή τους, σύγκριση απόψεων, εντοπισμός προβλημάτων και επίλυσή τους, προτάσεις ενεργειών για αντιμετώπιση κατάστασης, διατύπωση σκέψεων-οικοδόμηση επιχειρημάτων, αναδρομή σε εμπειρίες για καταστάσεις όμοιες με τη δεδομένη κατάσταση υπό το πρίσμα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, μελέτες περίπτωσης σε προτάσεις εναλλακτικών τρόπων για την αντιμετώπισή τους). Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε ενότητας του εκπαιδευτικού υλικού. Το είδος τους εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο, το επίπεδο σπουδών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων.

3.8. Σχεδιασμός σύνοψης - απαντήσεων στις διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες και βιβλιογραφικών αναφορών

Ο Σουβατζόγλου (2009) αναφέρεται στη σύνοψη των ενοτήτων-κεφαλαίων, στις απαντήσεις των μαθησιακών δραστηριοτήτων και στον κατάλογο των βιβλιογραφικών αναφορών. Η σύνοψη επικεντρώνει και παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες μίας ενότητας ή ενός κεφαλαίου σε μία λογική σειρά, οριοθετεί το τέλος

της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και βοηθά στην εμπέδωση των καινούργιων γνώσεων. Επίσης, επιδιώκει να συνενώσει όλα τα τμήματα του εκπαιδευτικού υλικού μεταξύ τους σε μία τελική σύνθεση, διευκολύνοντας την εύκολη ανεύρεση των πληροφοριών και την επανάληψη της ύλης. Οι ερωτήσεις ρητορικού τύπου, όταν συμπεριλαμβάνονται, βοηθούν τους σπουδαστές να στοχάζονται ολόκληρο το υλικό και να οργανώνουν τη μνήμη τους.

Προς από το τέλος κάθε κεφαλαίου τοποθετείται ένα τμήμα, πολλές φορές σε παράρτημα πριν ή μετά από τη σύνοψη, με προτεινόμενες απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες. Το συγκεκριμένο τμήμα επιτρέπει στους διδασκόμενους να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με μία ενδεικτική, η οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνει περισσότερες εξηγήσεις και κατευθύνσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι καθησυχάζονται, εφόσον προτείνονται διορθωτικά μέτρα, βελτιώνονται αδυναμίες και παρέχεται ευκαιρία να υπάρξει υπέρβαση της οποιασδήποτε άμεσης δυσάρεστης κατάστασής τους. Η κατανοητή ανατροφοδότηση ενισχύει τη σωστή συμπεριφορά και περιέχει πολλά σχόλια ενθάρρυνσης, καθοδήγησης και επαίνου, για την εμπύχωση και υποστήριξη των σπουδαστών.

Στο τέλος των κεφαλαίων επισυνάπτεται ένας κατάλογος βιβλιογραφικών αναφορών, ο οποίος παρέχει τις πηγές για το χρησιμοποιούμενο υλικό στο συγκεκριμένο κεφάλαιο. Επομένως, οι σπουδαστές μπορούν να ερευνούν σε βιβλία, περιοδικά, άρθρα, εργασίες και ο,τιδήποτε άλλο σχετικό είναι δυνατό να χρησιμοποιείται, για την ανακάλυψη περισσότερων πληροφοριών που αφορούν το εξεταζόμενο θέμα. Η βιβλιογραφία, γενικότερα, αποτελεί στοιχείο ενεργοποίησης των εκπαιδευόμενων και σημείο προοπτικής για τη νέα γνώση.

3.9. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού

Το έκτο κεφάλαιο του πρώτου Εγχειριδίου για τη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (Μακράκης, 1998, 1999) αναφέρεται στην αξιολόγηση των συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό υλικό. Το κεφάλαιο περιλαμβάνει την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία είναι μία διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το βαθμό πραγματοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών μερών του, όπως είναι ένα μάθημα (ή Θεματική

Ενότητα), μία διδακτική μέθοδος ή η επίδοση των σπουδαστών. Γενικά, μπορεί να οριστεί ως μία συστηματική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων και προσπαθειών με χρήσιμες πληροφορίες. Οι διαφορές μεταξύ αξιολόγησης και έρευνας εντοπίζονται κυρίως στους στόχους που αποβλέπουν, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούνται τα αποτελέσματά τους. Η έρευνα αποβλέπει περισσότερο στην παραγωγή νέας γνώσης, ενώ η αξιολόγηση προσανατολίζεται περισσότερο στην πρακτική χρήση των αποτελεσμάτων, τα οποία προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διαδικασία. Για την αξιολόγηση τίθενται στόχοι, θέματα, έννοιες-άξονες και κλίμακες με κριτήρια-μεταβλητές, που αφορούν τη μέτρηση των δεδομένων. Οι κλίμακες διακρίνονται σε ονομαστικές, τακτικές, ισοδιαστημικές και αναλογικές. Η συνηθέστερη από τις τακτικές είναι η κλίμακα Likert. Η συλλογή των δεδομένων από μία αξιολόγηση πραγματοποιείται κυρίως με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις.

Στο Εγχειρίδιο (Ματραλής, 1998, 1999^β), στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, η οποία εξαρτάται από συγκεκριμένους άξονες (επιτυχία προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, σαφής και κατανοητή διατύπωσή τους, κατάλληλη και αποτελεσματική διδακτική μεθοδολογία για τους εκπαιδευόμενους, εξυπηρέτηση σκοπών τυχόντων συνοδευτικών μέσων, επαρκής χρόνος μελέτης του υλικού από τους σπουδαστές, δυνατότητα εφαρμογής μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους ίδιους, επαρκή και χρήσιμη ανατροφοδότησή τους από τη χρήση του υλικού, καταλληλότητα υλικού για την αυτοαξιολόγησή τους, ανταπόκριση του συνόλου του υλικού στις ανάγκες και προσδοκίες τους, καθοδήγηση εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους και επεξήγηση δυσνόητων σημείων και εννοιών, δυνατότητα ελεύθερης επιλογής τύπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης). Επομένως, οι κυριότερες πηγές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού είναι οι διδάσκοντες και οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι αποτελούν γνώστες του και μπορούν να προτείνουν τροποποιήσεις για τη βελτίωσή του.

Η εισήγηση της Αγιακλή (2001) αναφέρεται στην αξιολόγησή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, στο πλαίσιο μίας συνεχούς ανατροφοδότησης. Η εν λόγω αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της εφαρμογής ενός προγράμματος σπουδών, αποτελεί τον απαραίτητο έλεγχο της ποιότητάς του, θεωρείται απαραίτητη για τη

σωστή λειτουργία του και συμβάλλει στη συντήρηση και την εξέλιξή του (Αγιακλή, 2001· Markee, 1997). Μία γενική εκτίμηση ως προς τη λειτουργικότητα του διδακτικού υλικού μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για συστηματικότερη αξιολόγηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων, που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη και αυτών που εμπεριέχονται στο εκπαιδευτικό υλικό. Σε μία τέτοια αξιολόγηση είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και των διδασκόμενων.

Μεγάλη σημασία για την αξιολόγηση των παιδαγωγικών επιπτώσεων του έντυπου διδακτικού υλικού στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατέχει και η εισήγηση των Δημόπουλου, Κουλαϊδή και Σκλαβενίτη στο πλαίσιο του Πέμπτου Θεματικού Πεδίου του Πρώτου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ (Δημόπουλος, Κουλαϊδής & Σκλαβενίτη, 2001). Η Εργασία αναφέρεται κυρίως στο ρόλο και τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού, του οποίου η αξιολόγησή του στηρίζεται σε παιδαγωγικές αρχές. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι παραπάνω αρχές καλύπτουν το σύνολο των επιλογών που μπορούν να υιοθετηθούν σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, από το βαθμό συγκρότησης και εξειδίκευσης του γνωστικού αντικειμένου μέχρι τις σχέσεις κοινωνικού τύπου, οι οποίες αναπτύσσονται από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες. Οι έννοιες της ταξινόμησης, της περιχάραξης και της τυπικότητας του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας επιτρέπουν την καταγραφή της βασικής δομής του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, το χαρακτήρα της παιδαγωγικής σχέσης και τον τρόπο εκφοράς του διδακτικού λόγου. Τα χαρακτηριστικά της ταξινόμησης αφορούν τα παρακάτω δύο στοιχεία: (α) ο κατάλογος των εννοιών-κλειδιών που περιλαμβάνεται στην αρχή κάθε σημαντικού τμήματος του υλικού και (β) το γλωσσάρι των εξειδικευμένων όρων που περιέχεται αντίστοιχα στο τέλος κάθε σημαντικού τμήματος. Ως προς τους κανόνες της διαδοχής του περιεχομένου, το έντυπο υλικό χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη καθώς: (α) περιέχει πολλές οδηγίες για την πλοήγηση της μελέτης κάθε ενότητας, (β) τοποθετεί τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις αξιολόγησης σε δεδομένα σημεία ανάλογα με την επιθυμητή λειτουργία τους και ακόμα τα παραδείγματα, τις μελέτες περίπτωσης και τα ανακεφαλαιωτικά πλαίσια σε επίκαιρα σημεία ανάπτυξης του κειμένου και (γ) θέτει τις προτάσεις για περαιτέρω μελέτη μόνο στο τέλος των κεφαλαίων, υποδεικνύοντας στους διδασκόμενους ότι, σε αυτές μπορούν να επεκταθούν μετά από την ολοκλήρωση της μελέτης του κυρίως διδακτικού υλικού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ο ρόλος και οι προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού εστιάζονται σε μία σειρά από δυνατότητες (να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους, να προάγει με αυτούς την αλληλεπίδρασή του, να συμβάλει στην αυτενέργειά τους και την αυτονομία τους, να επεξηγεί δυσνόητα σημεία και έννοιες με όσο το δυνατό απλούστερη διατύπωση, να τους αξιολογεί ενημερώνοντας για την πρόοδό τους και να τους εμπυχώνει για τη συνέχιση των σπουδών). Οι προδιαγραφές για τη χρησιμοποίησή του αναφέρονται σε: καθορισμένους και διατυπωμένους με σαφήνεια στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα για κάθε τμήμα, κεφάλαιο ή ενότητα, σαφές επεξηγηματικό και φιλικό κείμενο, κατατμημένη παρουσίαση της ύλης με μικρά σε έκταση κεφάλαια, ενότητες-υποενότητες, ποικίλες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, πολλά παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες, επεξηγηματικούς τίτλους και υπότιτλους, συνόψεις κεφαλαίων-ενοτήτων, σαφώς διατυπωμένη επίγνωση των δυσκολιών που πιθανότατα στην πορεία να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι, ύπαρξη καταλόγων με βιβλιογραφικές αναφορές, προτάσεις για περαιτέρω μελέτη, κατατοπιστικές οδηγίες για τη σύνθεση της ύλης και συμβουλές για τον τρόπο μελέτης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού.

Στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όπου συνυπάρχουν μάθηση και διδασκαλία, είναι αναγκαία η μετρησιμότητα του αποτελέσματος και ο έλεγχος ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού, εφόσον ο λεπτομερής σχεδιασμός για την ολοκλήρωσή του απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Επομένως, η γενική πορεία του είναι: Σχεδιασμός-Ανάπτυξη-Εφαρμογή-Αξιολόγηση (Χαρτοφύλακα, 2011· Χουλιάρη, 'κ.ά.', 2011). Οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού είναι η ομάδα στόχος, οι θεωρίες μάθησης στις οποίες βασίζεται, η μεθοδολογία σχεδιασμού, οι μαθησιακοί στόχοι, ο βαθμός αλληλεπίδρασης σπουδαστών-διδασκτικού υλικού, τα χρησιμοποιούμενα μέσα και η μέθοδος που θα αξιοποιηθεί και θα εφαρμοστεί στην πράξη (Μανούσου, 2008).

Στη *Μελέτη Αξιολόγησης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο* (2007) υπάρχει μία Έρευνα για την αξιολόγηση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ένα μέρος της αναφέρεται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και μη), που χρησιμοποιούνταν στις Θεματικές Ενότητες των Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων του Ιδρύματος, κατά την εποχή της πραγματοποίησης της σχετικής Έρευνας. Σύμφωνα με την Έρευνα, εκ μέρους των

περισσότερων φοιτητών εκδηλώνεται περιορισμένη ή και μη ικανοποίησή τους από το εκπαιδευτικό υλικό, ανάλογα με τη συγκεκριμένη πτυχή του υλικού που εξετάζει το κάθε ερώτημα, ενώ διαπιστώνεται υψηλή συγκέντρωση απόψεων σε σχέση με την άμεση αναγκαιότητα βελτιωτικών αλλαγών στο σύνολο του διδακτικού πακέτου. Τα περισσότερα προβλήματα διαπιστώνονται, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Έρευνας, στην πληρότητα του εκπαιδευτικού πακέτου, δεδομένου ότι, σε συνολικό ποσοστό 37,5 % οι φοιτητές τη θεωρούν μέτρια, ενώ σε 18% τη θεωρούν από αρκετή έως πολύ, με συνέπεια να προσφεύγουν σε εκπαιδευτικά βοηθήματα, εκτός εκείνων που παρέχονται από το Ε.Α.Π. Η εικόνα παραμένει ως μη ικανοποιητική αναφορικά με τις απόψεις τους σε σχέση με την κατανόηση του «διδακτικού πακέτου», καθώς το 38,6% των φοιτητών τη θεωρεί μέτρια και μόνο το 29% περίπου των φοιτητών τη θεωρεί από αρκετή έως πολύ ικανοποιητική. Η εικόνα βελτιώνεται, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία τους θεωρεί ότι, τα βιβλία και άλλα εκπαιδευτικά υλικά που παρέχει το Ε.Α.Π. παρουσιάζουν μεταξύ αρκετού και πολύ καλού βαθμού ανταπόκρισης στο ακαδημαϊκό επίπεδό τους σε σύνολο 45,1%. Εξίσου επικριτικοί, οι φοιτητές εμφανίζονται ως προς την ποιότητα ειδικά του έντυπου υλικού, με λογικό επακόλουθο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό να αξιολογείται συνολικά ως μέτριο (50%). Η παραπάνω θεώρηση οδηγεί στην επισήμανση, σε ποσοστά που αγγίζουν το 80% (άθροισμα αρκετά και πολύ), σχετικά με την ανάγκη άμεσων παρεμβάσεων με τελικό σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι πλήρες και κατανοητό κυρίως σε μέτριο βαθμό (37,5% και 38,6% αντίστοιχα), με κενά, ασάφειες και παραλήψεις μελετών περίπτωσης από μέτριο έως αρκετό βαθμό (σύνολο 61,1%). Ταυτόχρονα, ανταποκρίνεται στο ακαδημαϊκό επίπεδο των σπουδαστών κυρίως σε μέτριο και αρκετό βαθμό (σύνολο 76,4%), ενώ υπάρχει, από αρκετά έως πολύ, μεγάλη ανάγκη για άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις και επικαιροποίηση των Τόμων του, καθώς παρουσιάζει πολλά αναχρονιστικά στοιχεία (σύνολο περίπου 80%).

Στο σύνολο των ενεργών φοιτητών, όσο και σε σχέση με τα χαρακτηριστικά φύλου και της εργασίας τους, υπάρχουν, αναφορικά με τα διάφορα ερωτήματα, αρκετά εμφανείς διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, οι οποίες, όμως, γίνονται ακόμα εντονότερες στις απόψεις που εκφράζονται μεταξύ απασχολούμενων και άνεργων. Τούτο σημαίνει ότι, οι διαπιστώσεις από την ανάλυση της κατανομής των απαντήσεων επηρεάζονται σε κάποιο βαθμό από τις μεταβλητές

του φύλου και της εργασιακής κατάστασης. Το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης, κυρίως σε σχέση με τη πληρότητα γενικότερα του εκπαιδευτικού υλικού και του έντυπου υλικού, καθώς και στην ανταπόκριση του διδακτικού πακέτου στο ακαδημαϊκό επίπεδο των φοιτητών. Στα πρώτα δύο από τα ερωτήματα (για την πληρότητα του εκπαιδευτικού υλικού και την κατανόησή του), οι γυναίκες είναι αυστηρότεροι κριτές από τους άντρες, με τους ρόλους τους να αντιστρέφονται όσον αφορά το τρίτο ερώτημα, για τα κενά, τις ασάφειες και τις παραλείψεις του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο χρησιμοποιείται στο Ε.Α.Π. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Έρευνας, εκ μέρους των περισσότερων φοιτητών, το εκπαιδευτικό υλικό είναι σε μέτριο βαθμό πλήρες και κατανοητό με παραλήψεις, ανταποκρίνεται στο ακαδημαϊκό επίπεδο των σπουδαστών σε αρκετό βαθμό, ενώ υπάρχει, από αρκετά έως πολύ, μεγάλη ανάγκη για επικαιροποίησή του, καθώς παρουσιάζει πολλά αναχρονιστικά στοιχεία.

3.10. Σύνοψη

Η κατάταξη των πηγών στη βιβλιογραφική επισκόπηση για τα πραγματευόμενα ζητήματα της Διπλωματικής Εργασίας πραγματοποιείται με βάση το νοηματικό και εννοιολογικό πλαίσιο τους. Επομένως, διακρίνονται στις πηγές που αναφέρονται στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού με βάση: α) τις γενικές προϋποθέσεις και προδιαγραφές του, β) τις γνωστικές θεωρίες και τα μαθησιακά στυλ, γ) τις αρχές, τις τυπολογίες και τα ταξινομικά συστήματα, δ) την αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενων-εκπαιδευτικού υλικού, ε) τις έννοιες κυρίως κειμένου και εμβόλιμων κειμένων (σκοπού, προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, εισαγωγικών παρατηρήσεων, διδακτικών στόχων, δραστηριοτήτων, ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, μελετών περίπτωσης, σύνοψης κεφαλαίων ή ενοτήτων, απαντήσεων στις μαθησιακές δραστηριότητες, βιβλιογραφικών αναφορών) και στ) την αξιολόγηση.

Με τη σύνοψη των πηγών τελειώνει το Πρώτο Μέρος της Διπλωματικής Εργασίας. Το Δεύτερο Μέρος αναφέρεται στα ζητήματα που καλείται να διερευνήσει η Διπλωματική Εργασία και σχετίζονται με το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Επιλογή θέματος της Διπλωματικής Εργασίας

4.1.1. Προτοτυπία και αναγκαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας

Η πεποίθηση ότι, η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού υλικού είναι η ουσία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, είναι πια γεγονός. Σύμφωνα με την παραπάνω διαπίστωση, υπάρχει ένας εμπλουτισμός του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με κυρίως κείμενο και επί μέρους εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα, γεγονός το οποίο θεωρήθηκε αναγκαίο για την εννοιολογική και θεωρητική θεμελίωσή τους στην παρούσα Διπλωματική Εργασία, όπου χρησιμοποιήθηκαν και οι πολύ πρόσφατες βιβλιογραφικές πηγές. Μετά από τη γενικότερη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο χρησιμοποιείται στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, την εννοιολογική οριοθέτηση της Διπλωματικής Εργασίας και τη θεωρητική τεκμηρίωσή της, πραγματοποιήθηκε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τον εντοπισμό Εγχειριδίων, Επιστημονικών Εργασιών, Περιοδικών και Πρακτικών Συνεδρίων για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τα οποία αναφέρονται στα εννοιολογικά και θεωρητικά ζητήματα της Διπλωματικής Εργασίας. Στη συνέχεια, μετά από τη μεθοδολογία Έρευνας, με την οποία ασχολείται το τέταρτο κεφάλαιο, θα παρουσιαστεί η σχετική ερευνητική διαδικασία για τον έλεγχο ποιότητας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού (θετικά-αρνητικά σημεία) με την ύπαρξη του

κυρίως (βασικού) κειμένου και των εμβόλιμων συμπληρωματικών κειμένων στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται αποκλειστικά στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Επίσης, οι ερωτώμενοι καλούνται να διατυπώσουν τις προτάσεις τους για την περαιτέρω βελτίωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού.

4.1.2. Γενικός σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας

Γενικός σκοπός της παρούσας Διπλωματικής Μεταπτυχιακής Εργασίας αποτελεί η υποστήριξη και παρουσίαση κυρίως κειμένου και αναγκαίων κατάλληλων συμπληρωματικών κειμένων στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’ για τον εμπλουτισμό του, την περαιτέρω επιστημονική εξειδίκευση και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των σπουδαστών.

4.1.3. Στόχοι της Διπλωματικής Εργασίας

Οι **στόχοι** της Διπλωματικής Εργασίας είναι δυνατό να διατυπωθούν ως ακολούθως:

- Το κυρίως κείμενο στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’ έχει επιστημονική συνοχή, απλή και κατανοητή διατύπωση, ενώ προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης στους σπουδαστές.
- Τα κείμενα που τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του αναφερόμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού είναι επαρκή, επιτυγχάνοντας σε γενικές γραμμές την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του, τη διευκόλυνση και εμπύχωση των σπουδαστών στη μελέτη τους.
- Το χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό με την αλληλεπίδρασή του συμβάλλει στην πληρέστερη επιστημονική εξειδίκευση, κριτική ικανότητα και θετική στάση των σπουδαστών απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές.

4.1.4. Βασικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση και επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της Διπλωματικής Εργασίας

Το **βασικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση** της Διπλωματικής Εργασίας αφορά στο κατά πόσο το κυρίως κείμενο και συμπληρωματικά κείμενα, τα οποία παρεμβάλλονται στο εκπαιδευτικό υλικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’, εκπληρώνουν το ρόλο τους, συμβάλλοντας στην επιστημονική (θεωρητική και πρακτική) ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και έχουν ποιοτική προσέγγιση.

Τα **επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα** είναι τα ακόλουθα:

- Κατά πόσο το χρησιμοποιούμενο κυρίως κείμενο του αναφερόμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού έχει επιστημονική συνοχή, απλή και κατανοητή διατύπωση και προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης στους σπουδαστές.
- Κατά πόσο τα κείμενα που τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού είναι επαρκή, επιτυγχάνοντας σε γενικές γραμμές την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του, τη διευκόλυνση και εμψύχωση των σπουδαστών στη μελέτη τους.
- Κατά πόσο το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι ελκυστικό, ποια ενδεχόμενα προβλήματα παρουσιάζει και ποιες είναι οι δυνατότητες για περαιτέρω βελτίωσή του.

4.2. Ερευνητική διαδικασία προσέγγισης και ανάπτυξης του θέματος

Τα μέσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι, για να καταπιάνονται και να κατανοούν τη φύση των φαινομένων που παρουσιάζει το περιβάλλον στις αισθήσεις τους, μπορούν να ταξινομηθούν στην εμπειρία, τη λογική σκέψη και την έρευνα (Cohen, ‘‘et al.’’, 2008). **Έρευνα** (Research) είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων, σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα (Cohen, ‘‘et al.’’, 2008· Kerlinger, 1970). Σύμφωνα με άλλο ορισμό, η Έρευνα (ερευνητική διαδικασία) είναι μία διαδικασία σταδίων για τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών, οι οποίες συντελούν στην αύξηση της

κατανόησης ενός θέματος ή ζητήματος. Στο πλαίσιο της Έρευνας τίθεται ένα ερώτημα, συγκεντρώνονται δεδομένα για την απάντηση και τέλος παρουσιάζεται η απάντησή του (Creswell, 2011).

Η Έρευνα διακρίνεται από την εμπειρία με τις παρακάτω διαφορές: (α) ενώ η εμπειρία αφορά τυχαία γεγονότα, η Έρευνα είναι συστηματική και ελεγχόμενη, (β) η Έρευνα είναι εμπειρική και χρησιμοποιείται για επαλήθευση και (γ) η Έρευνα αυτοδιορθώνεται. Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, η Έρευνα είναι ένας συνδυασμός εμπειρίας και λογικής και είναι αναγκαίο να θεωρηθεί ως η περισσότερο επιτυχής για την ανακάλυψη της αλήθειας. Η εκπαιδευτική έρευνα συνίσταται σε ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης σχετικά με τα εκπαιδευτικά φαινόμενα και αποσκοπεί στη διεύρυνση των υπαρχουσών γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Επίσης, αντιμετωπίζει τα κενά στην υπάρχουσα γνώση και παρέχει νέες πληροφορίες για την υιοθέτηση νέων πρακτικών στην εκπαίδευση (evidence based practice). Έγκυρη νέα γνώση σε ένα πεδίο παράγεται μόνον από την Επιστημονική Έρευνα. (Cohen, "et al.", 2008· Μακράκης, 1998, 1999).

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας περιλαμβάνει: (α) τις αποφάσεις προσανατολισμού (αποδέκτες, γενικοί σκοποί-στόχοι της έρευνας, βασικές προτεραιότητες και περιορισμοί, χρονικό πλαίσιο, πνευματικά δικαιώματα, δεοντολογικά ζητήματα, απαιτούμενοι πόροι), (β) τη μεθοδολογία της έρευνας (εξειδίκευση γενικών σκοπών και στόχων της έρευνας, συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και απάντηση αυτών, βασική μεθοδολογία και δεδομένα έρευνας, δειγματοληψία, διαμόρφωση ερευνητικών εργαλείων, φορέας διεξαγωγής έρευνας), (γ) ανάλυση-επεξεργασία-επιβεβαίωση-έλεγχος εγκυρότητας δεδομένων και (δ) παρουσίαση και αναφορά αποτελεσμάτων (Cohen, "et al.", 2008).

Η δεοντολογία της Έρευνας αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την προσωπική ζωή, την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα, τους κανονισμούς της Έρευνας και της συνειδητής συναίνεσης, της πρόσβασης και αποδοχής, καθώς και τους προσωπικούς ηθικούς κώδικες πρακτικής (Cohen, "et al.", 2008). Στην παρούσα Διπλωματική Εργασία επιτυγχάνεται η τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, οι οποίοι αφορούν την εκπαιδευτική Έρευνα (συγκατάθεση των αρμοδίων για τη διεξαγωγή της Έρευνας, σεβασμός της προσωπικότητας των συμμετεχόντων και του τόπου της Έρευνας, πλήρης και ειλικρινής γραπτή αναφορά της Έρευνας, ηθικό πλαίσιο ερευνητικής

διαδικασίας που αναφέρεται στην εντιμότητα του ερευνητή, στη διεξαγωγή της και την τήρηση εχεμύθειας) (Creswell, 2011).

4.3. Μεθοδολογία προσέγγισης Έρευνας - Συμμετέχοντες

Με τον όρο «μέθοδος», εννοείται το φάσμα των προσεγγίσεων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική Έρευνα, για τη συλλογή δεδομένων που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας αξιολόγησης και πρόβλεψης. Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές.

Για την παρούσα ερευνητική διαδικασία διενεργούνται: α) **ποσοτική** και β) **ποιοτική** ερευνητικές μέθοδοι.

α) Η ποσοτική έρευνα (quantitative research) είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει το ζήτημα της μελέτης του. Για το σκοπό αυτό, είναι επιμεριστική, εφόσον αναλύει το φαινόμενο και θέτει συγκεκριμένα και περιορισμένα ερωτήματα μικρού εύρους, συγκεντρώνοντας δεδομένα τα οποία εκφράζονται ποσοτικά (αριθμητικά) με μεταβλητές, χρησιμοποιώντας τη στατιστική ανάλυση δεδομένων. Η έρευνα διεξάγεται αμερόληπτα και αντικειμενικά, με σχετικά μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Η θεωρία εντοπίζεται στη βιβλιογραφία. β) Η ποιοτική έρευνα (qualitative research) αποτελεί είδος εκπαιδευτικής έρευνας, όπου ο ερευνητής βασίζεται στις απόψεις των συμμετεχόντων. Πραγματοποιεί γενικές ερωτήσεις εκτεταμένου ανοικτού εύρους και συγκεντρώνει δεδομένα, τα οποία αποτελούνται σε μεγάλο βαθμό από λέξεις ή κείμενο. Επίσης, περιγράφει ή αναλύει συνήθως πολύπλοκα θέματα, παράγει νέες ιδέες με τη συνεχή αλληλεπίδραση εμπειρικών ενδείξεων και αφηρημένων εννοιών, ενώ διεξάγει την ερευνητική διαδικασία με υποκειμενικό και μεροληπτικό τρόπο. Στην ποιοτική έρευνα προσδιορίζονται σκόπιμα ο χώρος και οι συμμετέχοντες σε αυτή για την γνώση και την κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου (Creswell, 2011). Γενικότερα, οι ποσοτικές έρευνες αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης των φαινομένων που εξετάζονται, ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα των φαινομένων. Και οι δύο μέθοδοι δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να επικεντρωθεί σε αυτό (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Στην ερευνητική διαδικασία, που πραγματοποιείται για την παρούσα Διπλωματική Εργασία, συμμετάσχουν πενήντα σπουδαστές και τρεις διδάσκοντες από το

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα 'Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία' του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, εφόσον η Έρευνα αφορά ειδικότερα το χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στο συγκεκριμένο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Ο τόπος που διενεργείται η ερευνητική διαδικασία είναι ο χώρος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.). Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιείται κατά τις ημερομηνίες 21 Μαρτίου και 9 Μαΐου, του έτους 2015. Οι σπουδαστές και οι διδάσκοντες θεωρούνται ως καταλληλότεροι για την κρίση και αξιολόγηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, διότι βρίσκονται σε απόλυτη επικοινωνία ή εξάρτηση μαζί του, η κάθε ομάδα από τη δική της προοπτική και σχέση της με το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό.

4.4. Μεθοδολογικά εργαλεία ερευνητικής διαδικασίας

Ως μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας επιλέγονται: α) **ερωτηματολόγια** και β) **συνεντεύξεις**.

α) Τα ερωτηματολόγια είναι ειδικά έντυπα, τα οποία περιέχουν επιλεγμένες ερωτήσεις. Οι πληροφορίες που αναζητούνται σε κάθε ερώτηση ταξινομούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξασφαλίζουν την πλήρη κάλυψη των σχετικών θεμάτων των ερωτήσεων. Το κυρίως μέρος των ερωτηματολογίων διακρίνεται σε δύο βασικές ενότητες, οι οποίες περιέχουν ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι απαντήσεις είναι εκ των προτέρων δομημένες και δεν αφήνουν περιθώρια διαφορούμενων απαντήσεων. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αποσκοπούν στη συστηματική και τυποποιημένη καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων μέσω της χρήσης βαθμονομημένων απαντήσεων, ενώ παρέχουν τη δυνατότητα στατιστικής επεξεργασίας των καταχωρήσεων και αποκόμισης χρήσιμων συμπερασμάτων από τα ευρήματα. Οι ερωτώμενοι δεν είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα, ωστόσο η ανταπόκριση σε όλες τις ερωτήσεις ενθαρρύνεται και είναι αποδεκτή ακόμα και στο επίπεδο της γενικής γνώσης των ερωτώμενων. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν απαντήσεις, των οποίων το εύρος εξαρτάται από τη φύση των ερωτήσεων και δεν είναι προκαθορισμένες. Οι απαντήσεις των εν λόγω ερωτήσεων αποσκοπούν στην καταγραφή και αποτύπωση κριτικών σχολίων και βελτιωτικών προτάσεων των ερωτώμενων (Creswell, 2011· Cohen, "et al.", 2008· *Μελέτη Αξιολόγησης Ελληνικού*

Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο, 2007· Μακράκης, 1998, 1999). Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο παραπάνω τύπων ερωτηματολογίων έγκειται στο γεγονός ότι, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου καταγράφουν την υφιστάμενη κατάσταση, εστιάζοντας στο παρελθόν και το παρόν, ενώ στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου αποτυπώνονται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των ερωτώμενων για μελλοντικό προσανατολισμό, ενσωματώνοντας στη λογική των απαντήσεων τη μελλοντική προοπτική και δυναμική (Μελέτη Αξιολόγησης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο, 2007).

β) Η συνέντευξη (interview) είναι μία απλή, τυπική διαδικασία διαλόγου μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου. Ο ερευνητής καλείται να ξεπεράσει τη διστακτικότητα και τους φόβους-προβληματισμούς του ερωτώμενου σε επικοινωνιακό επίπεδο. Σε αυτό το σημείο έγκειται και η σημασία της συνέντευξης, δηλαδή να ξεπεραστούν κοινωνικά στεγανά, τα οποία δυσχεραίνουν την ουσιαστική συμμετοχή στο διάλογο, ώστε να επέλθει η προσέγγιση της αληθινής πραγματικότητας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Στη συνέντευξη, οι επιλεγμένες ερωτήσεις υποβάλλονται προφορικά στους ερωτώμενους, ενώ οι απαντήσεις μαγνητοσκοπούνται ή σημειώνονται. Η ειδοποιός διαφορά των δύο παραπάνω μέσων έγκειται περισσότερο στη μορφή επικοινωνίας μεταξύ ερευνητών-ερωτώμενων και στο είδος των δεδομένων που συλλέγονται (Cohen, "et al.", 2008· Μακράκης, 1998, 1999). Στην ποιοτική έρευνα, η συνέντευξη πραγματοποιείται όταν ο ερευνητής θέτει σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες γενικές, ανοικτές ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις τους, ενώ στη συνέχεια μεταγράφει τα δεδομένα για τη σχετική ανάλυση. Με τις ανοικτές ερωτήσεις (open-ended questions) οι συμμετέχοντες εκφράζουν καλύτερα και λεπτομερώς τις εμπειρίες τους, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή, ή από προηγούμενα ευρήματα, έχοντας απεριόριστες επιλογές στις απαντήσεις (Creswell, 2011).

Οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε προσωπικές, εστιασμένες ομαδικές (όπου απαντούν όλα τα πρόσωπα που αποτελούν μία ομάδα), τηλεφωνικές και μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σε όλες τις μορφές συνεντεύξεων είναι αναγκαίο να προσδιορίζονται τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν, να εξασφαλίζεται η συναίνεσή τους κατόπιν ενημέρωσης, το χρησιμοποιούμενο περιβάλλον να είναι ήσυχο και άνετο, ο ερευνητής να κατέχει ένα σχέδιο και να το χρησιμοποιεί ευέλικτα, κάνοντας ανοικτές ερωτήσεις και ζητώντας ανάλογες αποσαφηνίσεις, ενώ η συμπεριφορά του

να είναι σύμφωνη με τους κανόνες δεοντολογίας (Creswell, 2011). Οι ερευνητές θα συλλέξουν απαραίτητα στοιχεία για το πρόσωπο ή τα πρόσωπα, που αποτελούν μέρος της υπόθεσης, συνάπτοντας διάλογο μαζί τους. Οι τύποι των συνεντεύξεων, που πραγματοποιούνται από ερευνητές, ποικίλλουν σε βαθμό τυπικότητας και διακρίνονται σε: άτυπες, ημι-δομημένες και δομημένες συνεντεύξεις (Stake, 1994).

4.5. Ανάλυση δεδομένων

Η **Στατιστική** αποτελεί ένα σύνολο αρχών και μεθόδων για το σχεδιασμό της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων, τη συνοπτική και αποτελεσματική παρουσίασή τους και την ανάλυση και εξαγωγή αντίστοιχων συμπερασμάτων. Η Στατιστική διακρίνεται σε περιγραφική και επαγωγική. Η περιγραφική ασχολείται με την περιγραφή των δεδομένων του δείγματος, ενώ η επαγωγική με την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων του μελετώμενου πληθυσμού. Τα χαρακτηριστικά με τα οποία εξετάζεται ο πληθυσμός ονομάζονται **μεταβλητές**, οι οποίες λαμβάνουν διάφορες **τιμές**. Το **δείγμα** αφορά το σύνολο των δεδομένων που συλλέγονται από ένα υποσύνολο του επιλεγόμενου πληθυσμού και είναι αντιπροσωπευτικό, όταν όλα τα στοιχεία του πληθυσμού έχουν την ίδια πιθανότητα επιλογής (Τσαγρής, 2008). Στην περίπτωση της ερευνητικής διαδικασίας της Διπλωματικής Εργασίας επιλέγεται τυχαία αντικειμενική και αντιπροσωπευτική δειγματοληψία κατάλληλου μεγέθους. Η δειγματοληψία λαμβάνεται από τον ομοιογενή πληθυσμό-στόχο των σπουδαστών, οι οποίοι φοιτούσαν κατά την τρέχουσα ακαδημαϊκή χρονιά (2014-2015) στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (δειγματολογικό πλαίσιο).

Για τη μέτρηση των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιούνται σχετικοί **άξονες**, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα **κριτήρια αξιολόγησης** ή **μεταβλητές** (συνήθως 3-5), που είναι ευρέως γνωστά ως ερωτηματολόγιο. Σε κάθε κριτήριο γίνεται η χρήση των **κλιμάκων μέτρησης**. Η συνηθέστερη από αυτές είναι η κλίμακα **Likert**, όπου οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το «πολύ αρνητικό» έως το «πολύ θετικό» (ή το αντίθετο) αποτέλεσμα για το εξεταζόμενο θέμα. (Cohen, ‘‘et al.’’, 2008· Μακράκης, 1998, 1999). Στην παρούσα Διπλωματική Εργασία, τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού αντικειμενικού τύπου για την ποσοτική έρευνα και ανοικτού τύπου για την ποιοτική έρευνα. Με την επιλογή των δύο τύπων ερωτήσεων (κλειστού και ανοικτού τύπου), αφενός εξετάζεται η ύπαρξη

συγκεκριμένων παραγόντων του διδακτικού υλικού στη διαμόρφωση των απόψεων των σπουδαστών μέσω της ποσοτικοποίησης και αφετέρου παρέχεται η δυνατότητα να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις, χωρίς οποιαδήποτε καθοδήγηση, για την ποιότητά του και τη δυνατότητα περαιτέρω βελτίωσης. Οι δύο τύποι ερωτήσεων και οι ερευνητικές μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους. Η διακίνηση των ερωτηματολογίων πραγματοποιείται με κριτήρια την αποτελεσματικότητα και την αρτιότητα, διασφαλίζοντας τη μέγιστη δυνατή στατιστική επάρκεια, καθώς και την εμπιστευτικότητα των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων σπουδαστών στην ερευνητική διαδικασία.

Το ποσοτικό τμήμα της Έρευνας Πεδίου στοχεύει στη συλλογή και ανάλυση στοιχείων, με τα οποία εκτιμάται ο βαθμός ικανοποίησης από την ποιότητα ολόκληρου του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και των αποτελούμενων μερών του. Για τη μέτρηση των δεδομένων των ερωτήσεων κλειστού τύπου χρησιμοποιούνται εννέα άξονες (θέματα) του πλαισίου, όπου ο καθένας από αυτούς περιλαμβάνει τρία ερωτήματα για αξιολόγηση. Οι παραπάνω άξονες αφορούν τα μέρη του εκπαιδευτικού υλικού (βασικό κείμενο, εισαγωγικές παρατηρήσεις, σκοπός, εκπαιδευτικοί στόχοι, προσδοκώμενα αποτελέσματα, δραστηριότητες, σύνοψη, απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες, μελέτες περίπτωσης) και στηρίζονται στις αρχές της «τυπολογίας εκπαιδευτικού υλικού» των West-Λιοναράκη. Τα ερωτηματολόγια, που απαρτίζουν τους άξονες, αφορούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παραπάνω συγκεκριμένων μερών του εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία περιγράφονται κυρίως στην εννοιολογική οριοθέτηση στο πρώτο κεφάλαιο, καθώς και στη βιβλιογραφική επισκόπηση στο τρίτο κεφάλαιο της Εργασίας. Επιπλέον, υπάρχουν δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν μία γενικότερη θεώρηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, που χρησιμοποιείται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’, στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας. Ως κλίμακα μέτρησης για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιείται η τακτική κλίμακα Likert, με πέντε τιμές σε κάθε περίπτωση, από το πολύ αρνητικό έως το πολύ θετικό αποτέλεσμα: 1 (Καθόλου), 2 (Λίγο), 3 (Αρκετά), 4 (Πολύ), 5 (Πάρα πολύ). Στα παραπάνω ερωτηματολόγια απαντούν οι σπουδαστές που συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία.

Το ποιοτικό μέρος αφορά συγκεκριμένα θετικά και αρνητικά σημεία που παρουσιάζει το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό και τις προτεινόμενες

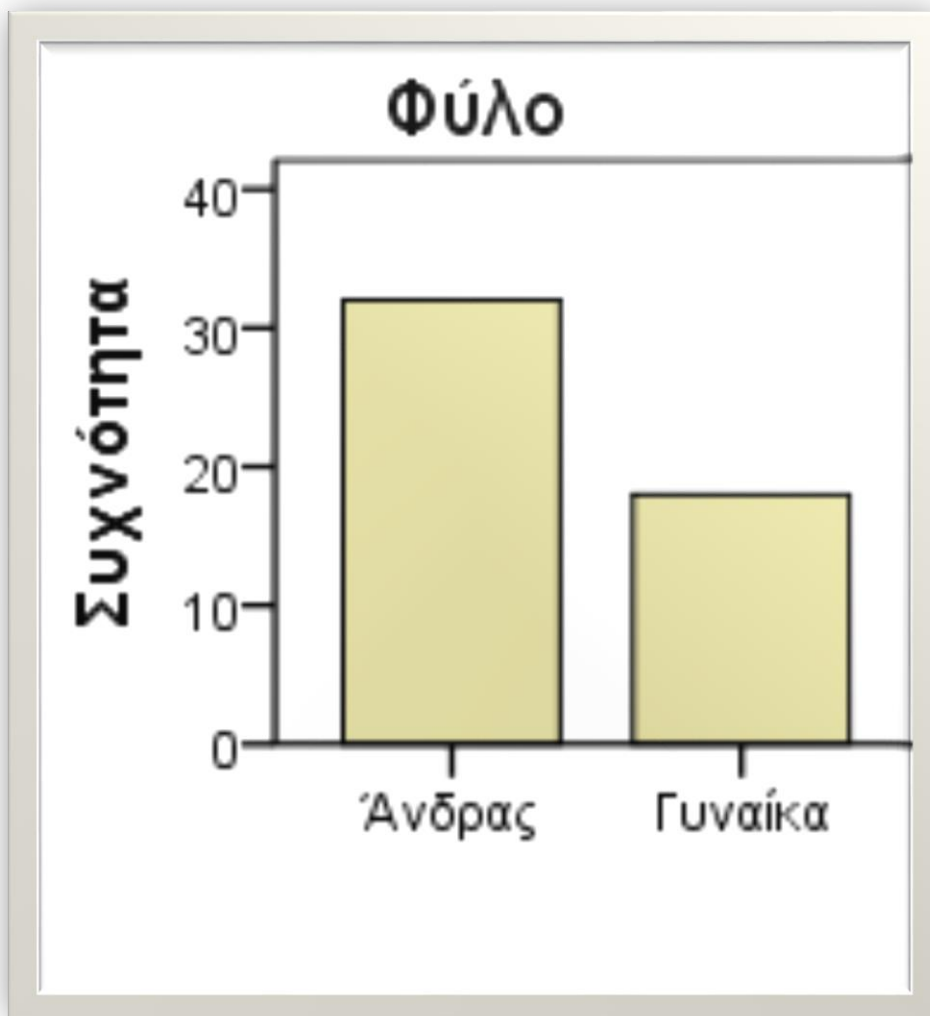
βελτιώσεις, οι οποίες είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν, ώστε να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό στην πραγματοποίηση του ρόλου του. Κατά συνέπεια, τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν επιπλέον τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, για τη γενικότερη αξιολόγηση του συνόλου και των μερών του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Τα τελευταία ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν αποκλειστικά από τον συγγραφέα της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας. Στα σχετικά ερωτηματολόγια απαντούν οι σπουδαστές, οι οποίοι συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία. Εκτός από τα ερωτηματολόγια, στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, λαμβάνουν χώρα και προσωπικές προφορικές συνεντεύξεις από διδάσκοντες του παραπάνω Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Οι γραφικές παραστάσεις εμφανίζουν με εποπτικό τρόπο τα περιεχόμενα των αποτελεσμάτων, τονίζοντας τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Η γραφική απεικόνιση μίας σειράς παρατηρήσεων σε συγκριτική βάση επιτρέπει τον εντοπισμό των τυχαίων και ουσιωδών διακυμάνσεων του (*Μελέτη Αξιολόγησης Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο*, 2007). Με βάση την παραπάνω εκτίμηση, στο πέμπτο κεφάλαιο της Διπλωματικής Εργασίας η περιγραφή και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας καταγράφεται και πραγματοποιείται γραφικώς μέσω σχημάτων (γραφικών παραστάσεων) και αφορά τον αριθμό των συμμετεχόντων σπουδαστών. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, που έχουν προέλθει από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, πραγματοποιείται με βάση το στατιστικό πρόγραμμα ‘‘SPSS 22’’ για ‘‘Windows’’, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα, που προέκυψαν από τις ανοικτές ερωτήσεις, ομαδοποιούνται και αναλύονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

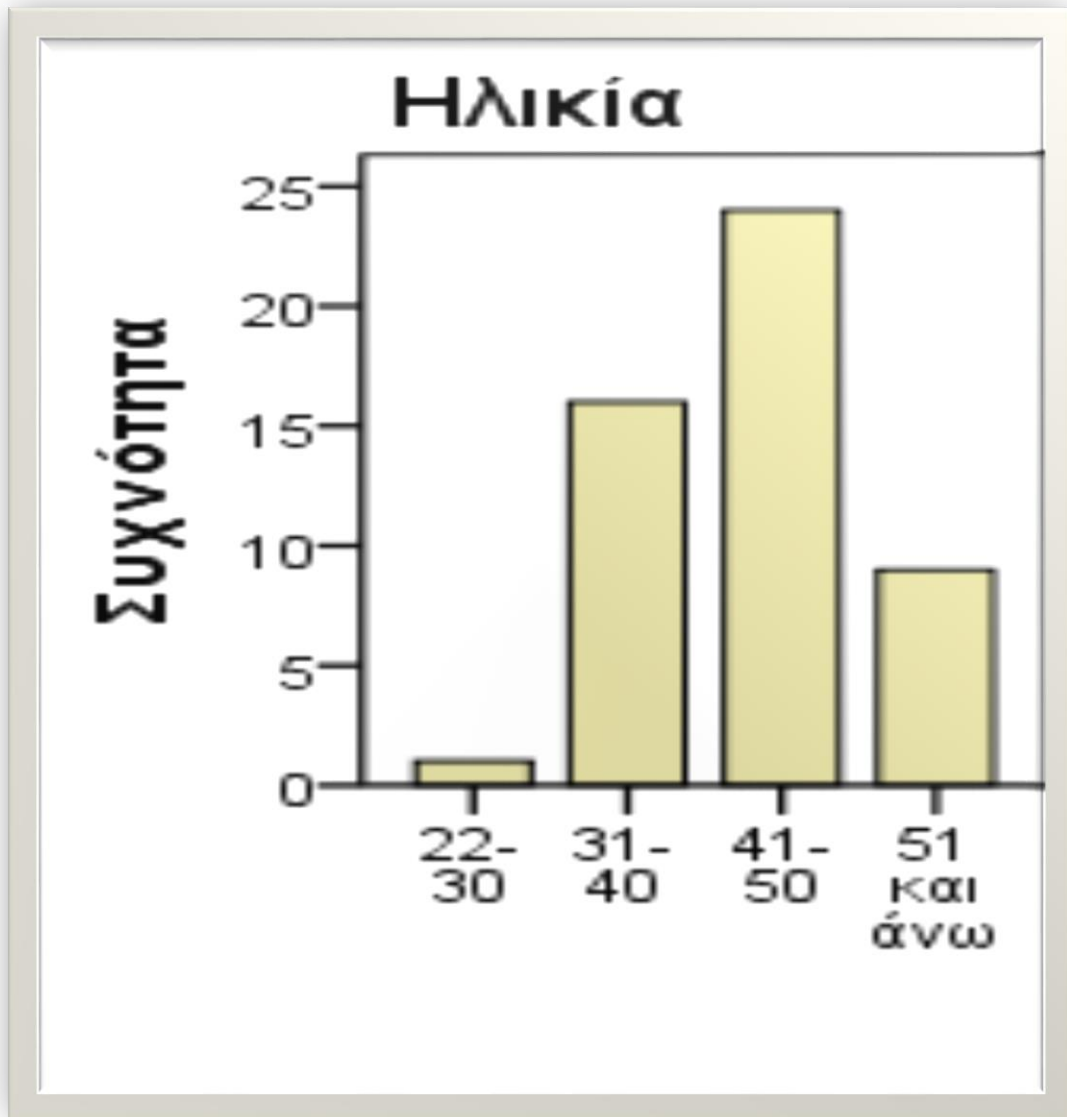
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην ερευνητική διαδικασία, από το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’, λαμβάνουν μέρος 32 άνδρες σπουδαστές, ποσοστό 64% και 18 γυναίκες σπουδάστριες, ποσοστό 36%, δηλαδή συνολικά πενήντα άτομα (Σχήμα 1). Σε κάθε σχήμα με τον όρο ‘‘συχνότητα’’ δηλώνεται ο συνολικός αριθμός των σπουδαστών-σπουδαστριών, που απαντούν στο ερώτημα που αντιστοιχεί σε αυτό το σχήμα. Ο τίτλος κάθε σχήματος αναγράφεται στο κάτω μέρος του.



Σχήμα 1

Από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, μία σπουδάστρια έχει ηλικία μεταξύ 22-30 ετών, ποσοστό 2%, 16 από 31 έως 40 ετών, ποσοστό 32 %, 24 από 41 έως 50 ετών, ποσοστό 48% και εννέα από 51 ετών και άνω, ποσοστό 18 % (Σχήμα 2).



Σχήμα 2

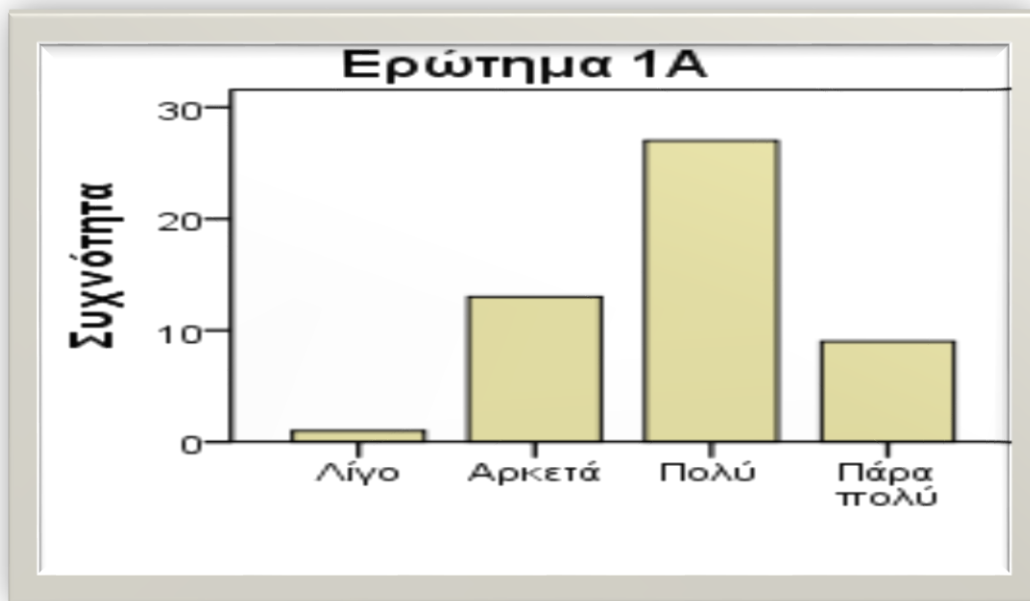
5.1. Αποτελέσματα ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με βάση τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Εκ μέρους των σπουδαστών δίδονται απαντήσεις για το βαθμό αποδοχής του συνόλου του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και των επιμέρους αποτελούμενων μερών του, δηλαδή του κυρίως κειμένου και των συμπληρωματικών εμβόλιμων κειμένων.

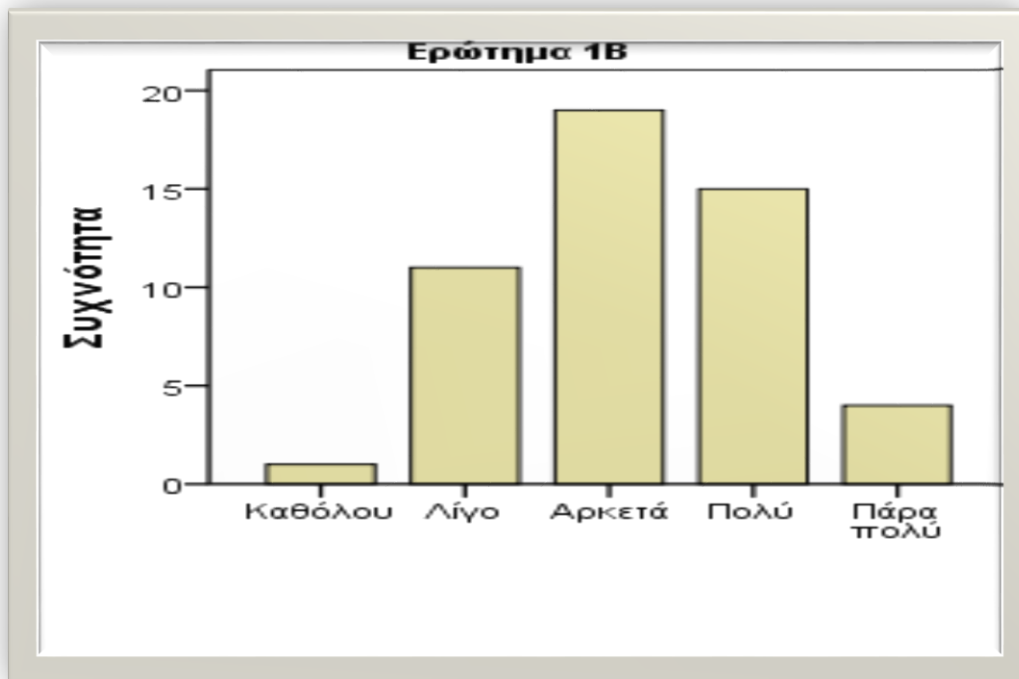
5.1.1. Κυρίως (βασικό) κείμενο

Το πρώτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα απευθύνεται στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου, ο οποίος αφορά το **κυρίως κείμενο**. Σύμφωνα με αυτό, διερευνάται κατά πόσο το χρησιμοποιούμενο κυρίως κείμενο του ερευνώμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού έχει επιστημονική συνοχή, απλή και κατανοητή διατύπωση και προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης στους σπουδαστές.

Για το ζήτημα της *επιστημονικής συνοχής του βασικού κειμένου*, οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των σπουδαστών φανερώνουν ότι, σε ποσοστό 54% το κυρίως κείμενο έχει πολύ καλή επιστημονική συνοχή, 26% ότι έχει αρκετή, 18% έχει πάρα πολύ καλή, ενώ 2% ότι έχει λίγη (Σχήμα 3). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιτρέπουν να εννοηθεί ότι, όλοι οι σπουδαστές θεωρούν ως δεδομένη την επιστημονική αρτιότητα του εκπαιδευτικού υλικού σε ποσοστό από λίγο έως πάρα πολύ, γεγονός πολύ ενθαρρυντικό για τη δυνατότητα ικανοποιητικής επιστημονικής εξειδίκευσής τους. Για το θέμα της *απλής και κατανοητής διατύπωσης του κυρίως κειμένου*, το αποτέλεσμα είναι κατά πολύ λιγότερο ενθαρρυντικό, από ό,τι στο προηγούμενο. Από τους συμμετέχοντες σπουδαστές στην ερευνητική διαδικασία, σε ποσοστό 38% δέχονται ότι, η διατύπωση είναι αρκετά απλή και κατανοητή, 30% ότι, είναι πολύ απλή και κατανοητή, 22% ότι είναι λίγο, 8% ότι, είναι πάρα πολύ, ενώ 2% (ένας σπουδαστής) θεωρεί ότι, το κυρίως κείμενο δεν είναι καθόλου απλό και κατανοητό (Σχήμα 4). Επομένως, στο ζήτημα αυτό το βασικό κείμενο υστερεί και χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση.

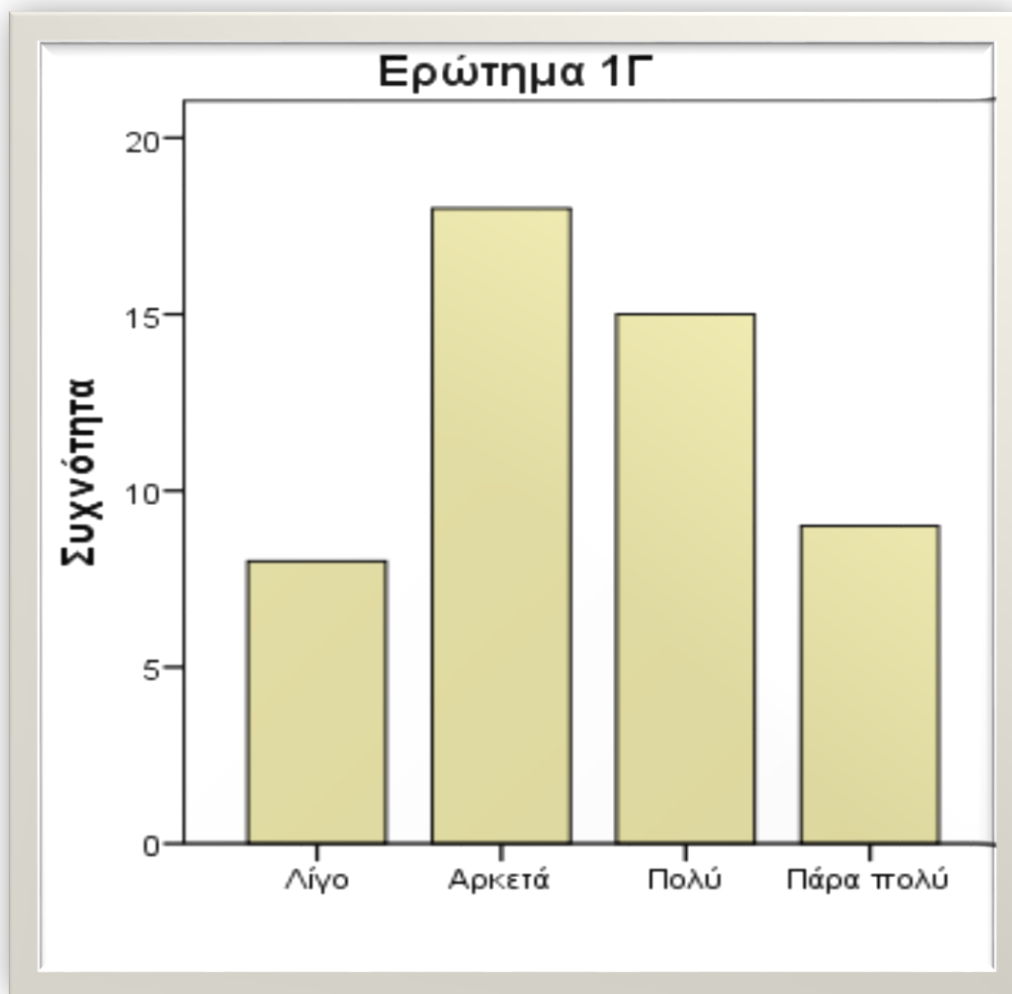


Σχήμα 3. Το βασικό κείμενο του διδακτικού υλικού έχει επιστημονική συνοχή.



Σχήμα 4. Η διατύπωση του βασικού κειμένου είναι απλή και κατανοητή.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των σπουδαστών, το βασικό κείμενο προσφέρει σε αρκετό βαθμό ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης με ποσοστό 36%, σε πολύ καλό βαθμό με 30%, σε πάρα πολύ καλό βαθμό με 18% και σε λίγο βαθμό με μικρότερο ποσοστό 16%. Τα συμπεράσματα αυτά είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά για το εκπαιδευτικό υλικό (Σχήμα 5).

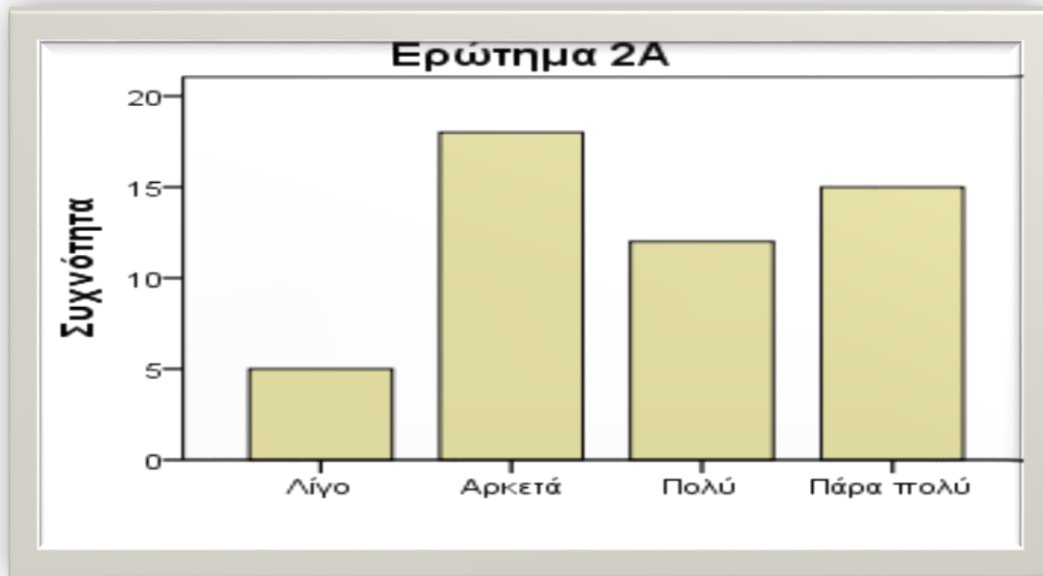


Σχήμα 5. Το βασικό κείμενο προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης.

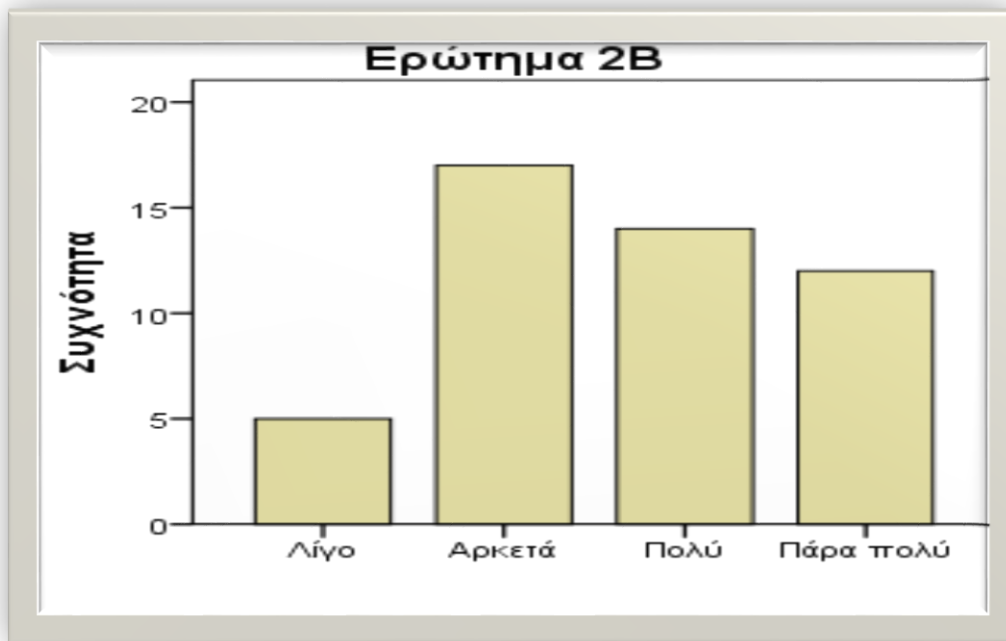
5.1.2. Εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα

Το δεύτερο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα απευθύνεται στους άξονες που αφορούν τα εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα, τα οποία μαζί με το κυρίως κείμενο αποτελούν ολόκληρο το κείμενο του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με αυτό, διερευνάται κατά πόσο τα κείμενα που τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, εκτελώντας καθένα από αυτά το ξεχωριστό και συγκεκριμένο ρόλο του, είναι επαρκή, επιτυγχάνοντας σε γενικές γραμμές την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του, τη διευκόλυνση και εμπνύχωση των σπουδαστών στη μελέτη τους. Τα συγκεκριμένα επιμέρους κείμενα, όπως έχει ήδη επισημανθεί, παρέχουν οδηγίες στους σπουδαστές, τους τροφοδοτούν με εναύσματα για την ανάπτυξη του προβληματισμού τους, επεξηγούν, οδηγούν σε περαιτέρω διευκρινήσεις, συνδέουν τη θεωρία με την πράξη και εμπλέκουν γενικότερα τους εκπαιδευόμενους ενεργητικά και κριτικά στη λογική ολόκληρου του κειμένου που επεξεργάζονται.

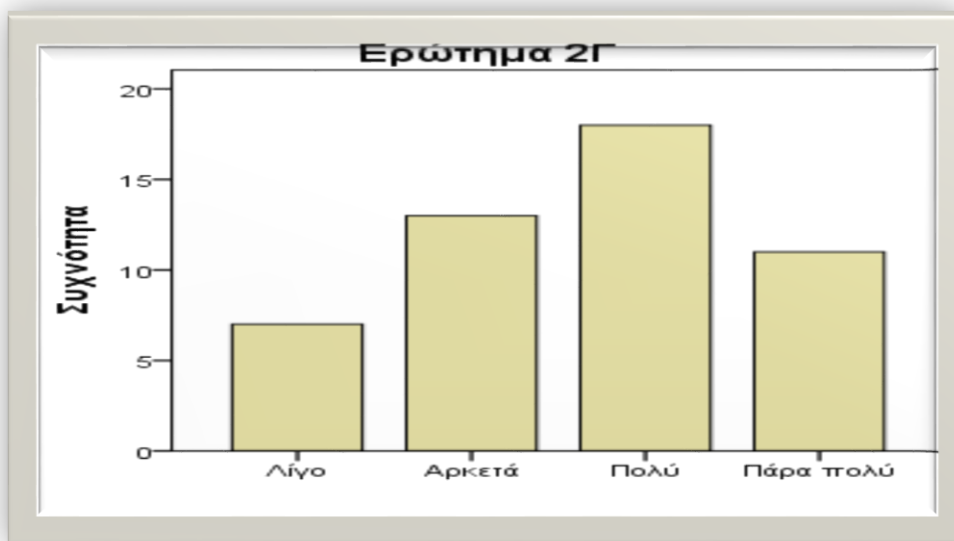
Το πρώτο από τα εμβόλιμα κείμενα, που ερευνάται, είναι οι **εισαγωγικές παρατηρήσεις**, οι οποίες τίθενται πριν από το βασικό κείμενο ενός κεφαλαίου του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού. Επειδή, σε πολλές περιπτώσεις αναπτύσσονται σε αρκετή έκταση, εδώ ο συγκεκριμένος άξονας ερευνάται μετά τον άξονα που αφορά το κυρίως κείμενο. Στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό, *οι εισαγωγικές παρατηρήσεις αναπτύσσουν τη θέληση για μάθηση*: αρκετά 36%, πάρα πολύ 30%, πολύ 24% και λίγο 10% (Σχήμα 6). Επίσης, *συνδέουν αρμονικά τα προηγούμενα με τα επόμενα κεφάλαια*: αρκετά 34%, πολύ 28%, πάρα πολύ 24%, λίγο 10% (Σχήμα 7), ενώ ποσοστό 4% δεν απαντά. Ακόμα, *περιγράφουν ικανοποιητικά τα βασικά σημεία των κεφαλαίων*: πολύ 36%, αρκετά 26%, πάρα πολύ 22%, λίγο 14% (Σχήμα 8), ενώ το 2% δεν απαντά. Σύμφωνα με τις παραπάνω απαντήσεις των περισσότερων σπουδαστών, οι εισαγωγικές παρατηρήσεις εκπληρώνουν το σκοπό τους από αρκετό έως πολύ καλό βαθμό στο χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.



Σχήμα 6. Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις αναπτύσσουν τη θέληση για μάθηση.

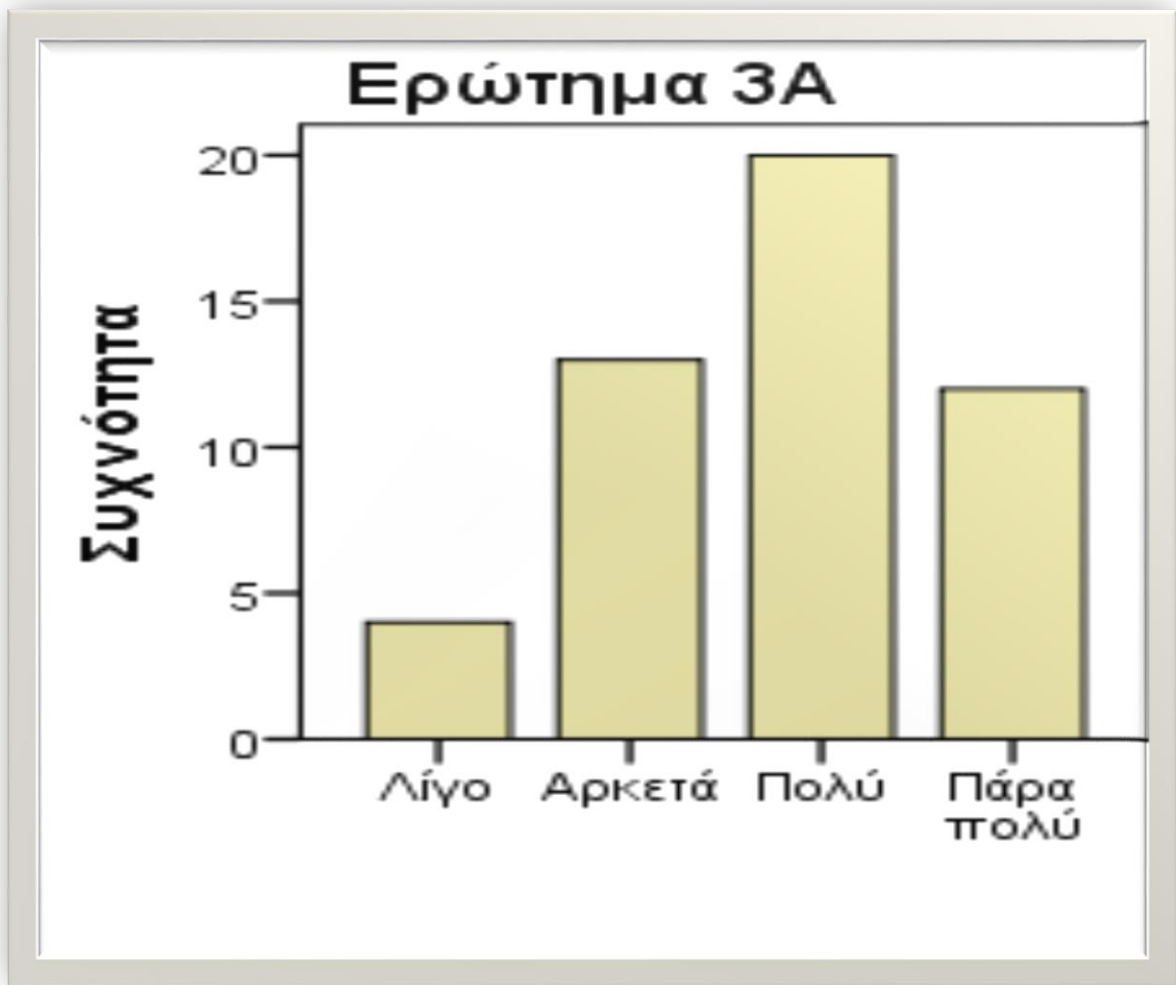


Σχήμα 7. Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις συνδέουν αρμονικά τα προηγούμενα με τα επόμενα κεφάλαια.

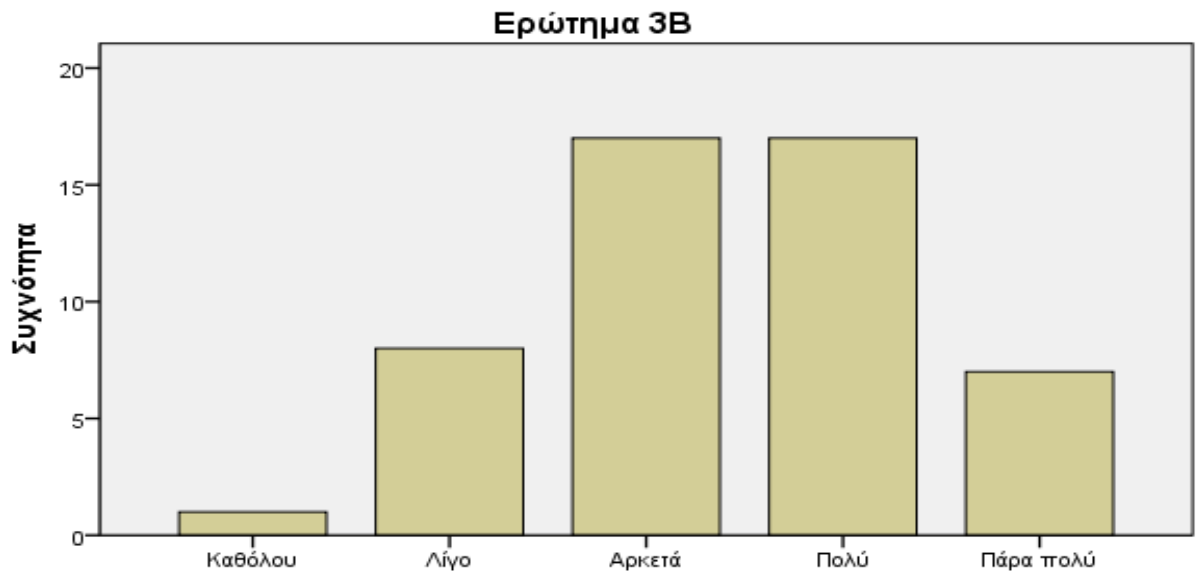


Σχήμα 8. Οι εισαγωγικές παρατηρήσεις περιγράφουν ικανοποιητικά τα βασικά σημεία των κεφαλαίων.

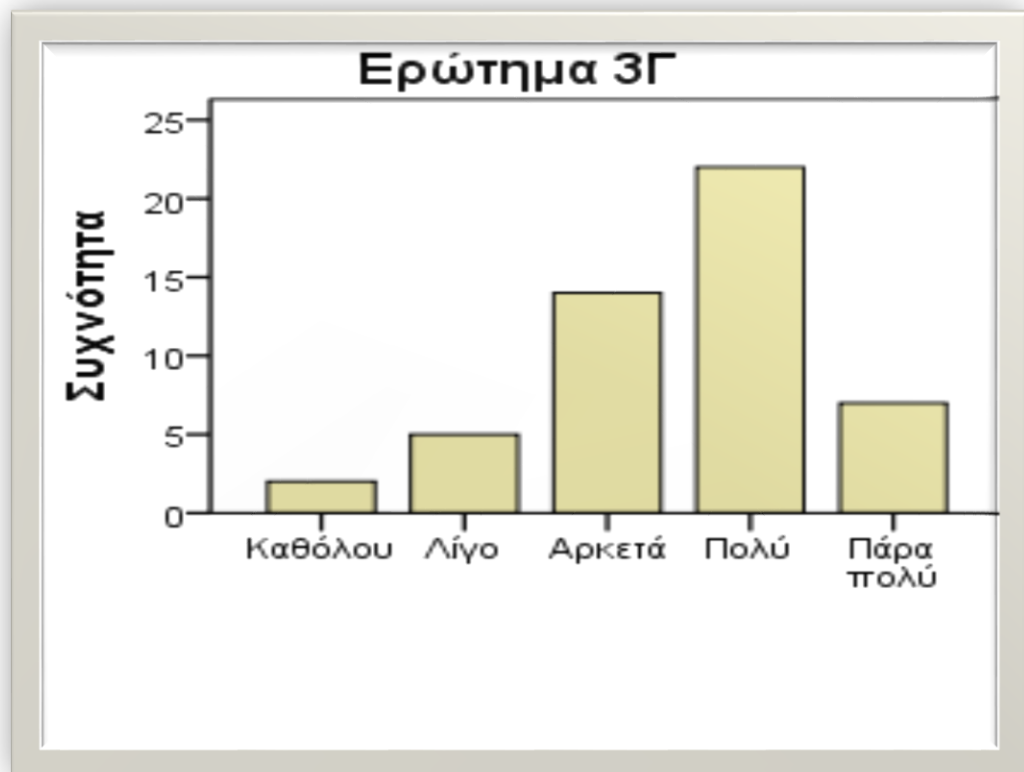
Το επόμενο επιμέρους κείμενο που ερευνάται είναι ο **σκοπός**. Ο σκοπός τίθεται πάντα στην αρχή των κεφαλαίων, ενώ η ακριβής και ελκυστική διατύπωσή του προκαλεί το ενδιαφέρον, ευνοεί αναμενόμενες επιλογές και καθοδηγεί τη μελέτη των εκπαιδευόμενων. Στο μελετώμενο εκπαιδευτικό υλικό, ο σκοπός φανερώνει ικανοποιητικά τις προθέσεις των κεφαλαίων: πολύ 40%, αρκετά 26%, πάρα πολύ 24%, λίγο 8% (Σχήμα 9), ενώ το 2% δεν απαντά. Επίσης, ολοκληρώνει το νόημά του σε μία πρόταση: πολύ 34%, αρκετά: 34%, λίγο 16%, πάρα πολύ 14%, καθόλου 2% (Σχήμα 10). Τέλος, καθοδηγεί τη μελέτη σε ικανοποιητικό βαθμό: πολύ 44%, αρκετά 28%, πάρα πολύ 14%, λίγο 10%, καθόλου 4% (Σχήμα 11). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, οι περισσότεροι σπουδαστές θεωρούν ότι, ο σκοπός εκπληρώνει το ρόλο του σε πολύ καλό βαθμό στο χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.



Σχήμα 9. Ο σκοπός φανερώνει ικανοποιητικά τις προθέσεις των κεφαλαίων.

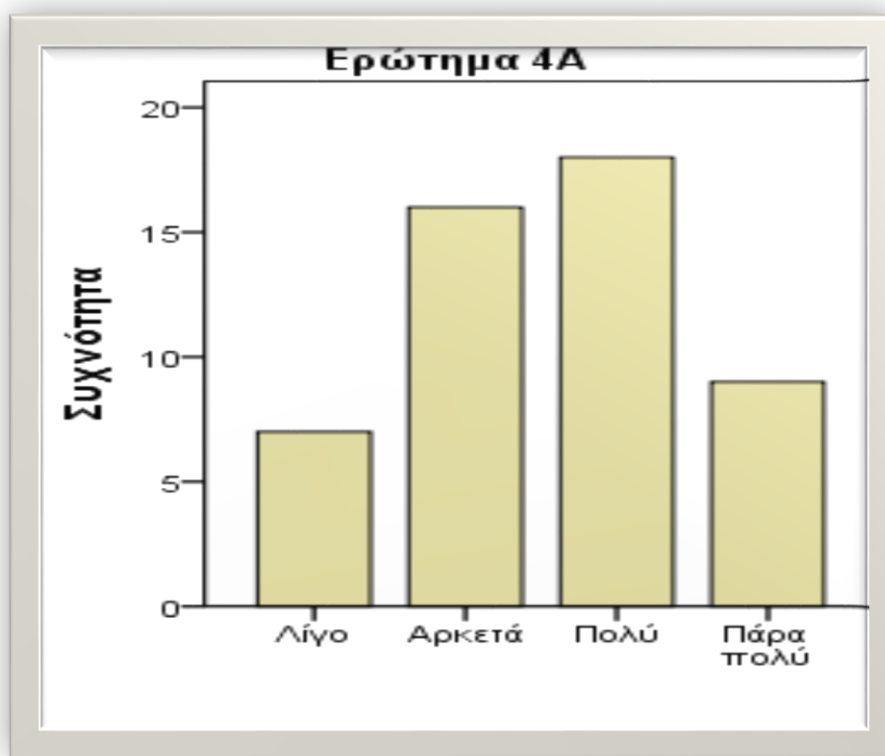


Σχήμα 10. Ο σκοπός ολοκληρώνει το νόημά του σε μία πρόταση.

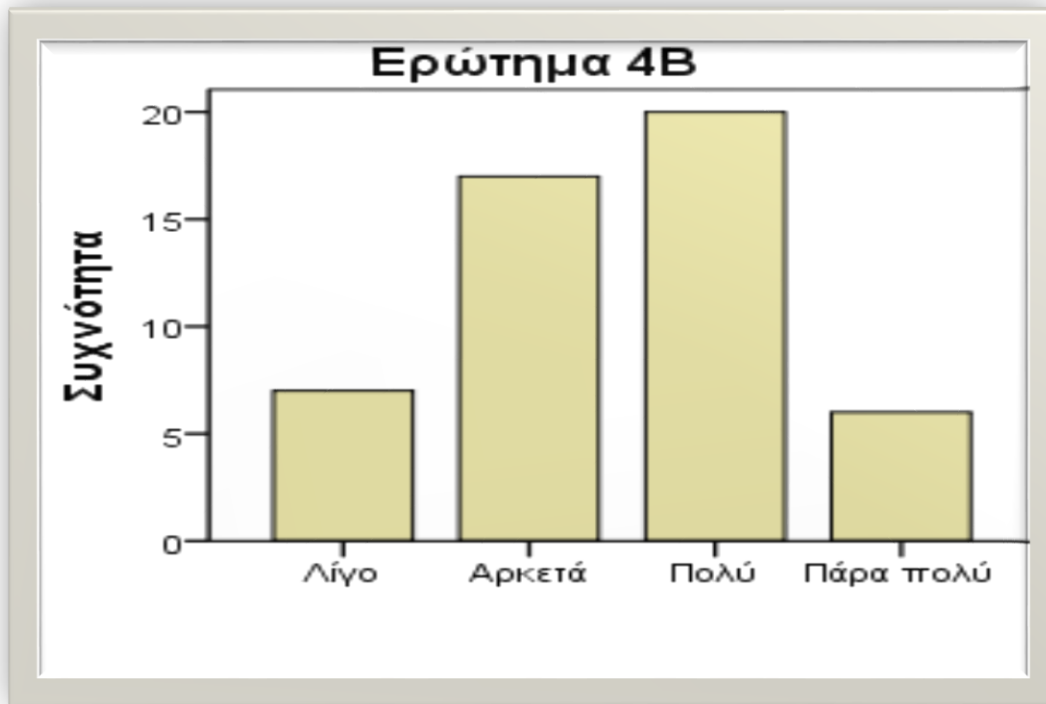


Σχήμα 11. Ο σκοπός καθοδηγεί τη μελέτη σε ικανοποιητικό βαθμό.

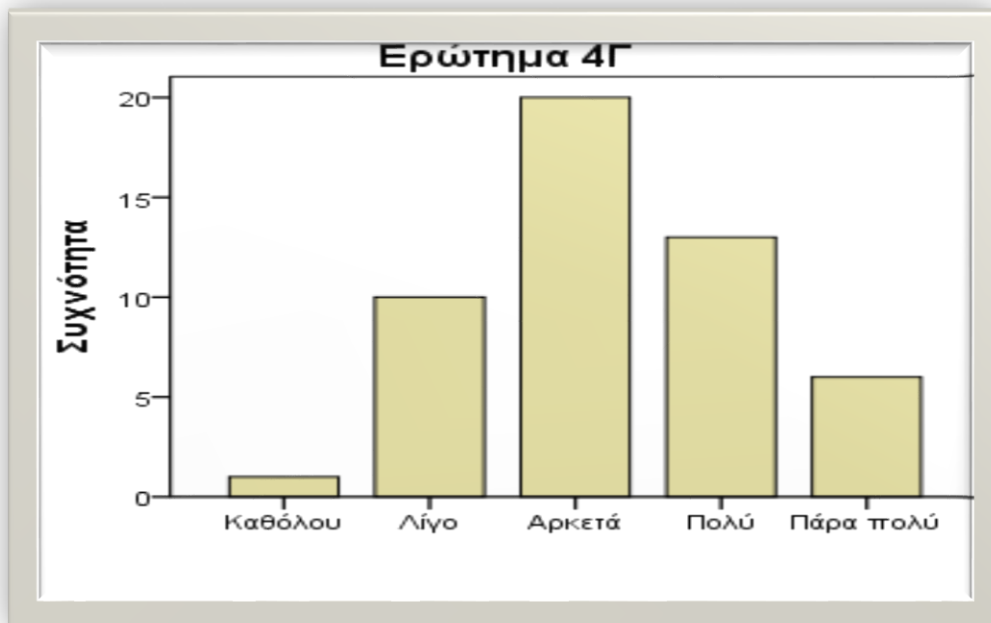
Το επόμενο κείμενο που τοποθετείται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και αποτελεί τον επόμενο άξονα της ποσοτικής έρευνας είναι οι **εκπαιδευτικοί στόχοι**. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι περιλαμβάνουν στοιχεία σχετικά με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από τις σπουδές τους, για το γνωστικό αντικείμενο και το είδος της τελικής αξιολόγησης που θα συμπεριληφθεί για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό δεν αναφέρονται και ταυτίζονται με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στο παραπάνω εκπαιδευτικό υλικό οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται από σαφήνεια: πολύ 36%, αρκετά 32%, πάρα πολύ 18%, λίγο 14% (Σχήμα 12). Το χρησιμοποιούμενο διδακτικό κείμενο ανταποκρίνεται θετικά στους εκπαιδευτικούς στόχους: πολύ 40%, αρκετά 34%, λίγο 14%, πάρα πολύ 12% (Σχήμα 13). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι παρακινούν τους σπουδαστές σε επίπεδο δεξιοτήτων: αρκετά 40%, πολύ 26%, λίγο 20%, πάρα πολύ 12%, καθόλου 2% (Σχήμα 14).



Σχήμα 12. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται από σαφήνεια.

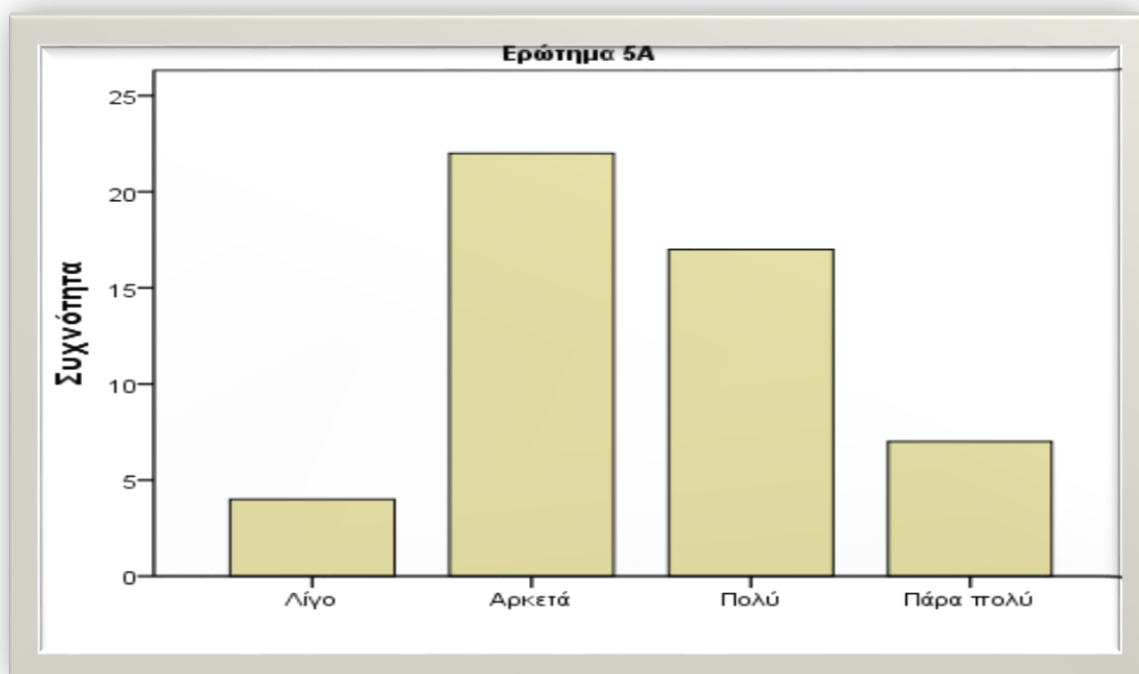


Σχήμα 13. Το διδακτικό κείμενο ανταποκρίνεται θετικά στους εκπαιδευτικούς στόχους.

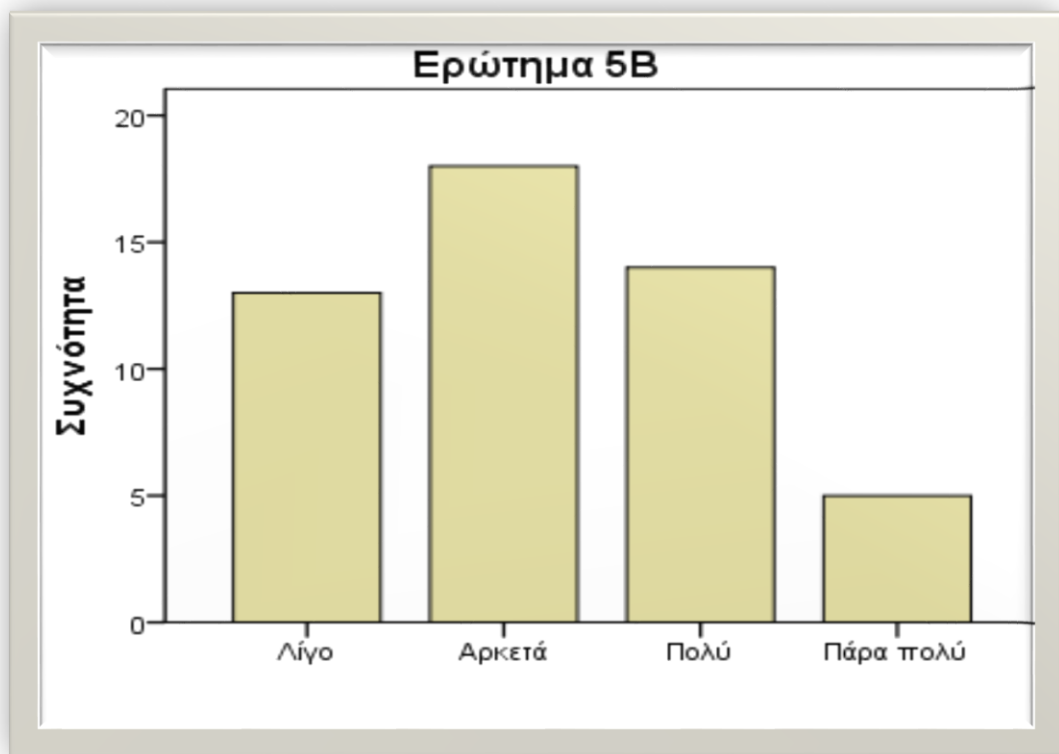


Σχήμα 14. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι παρακινούν τους φοιτητές σε επίπεδο δεξιοτήτων.

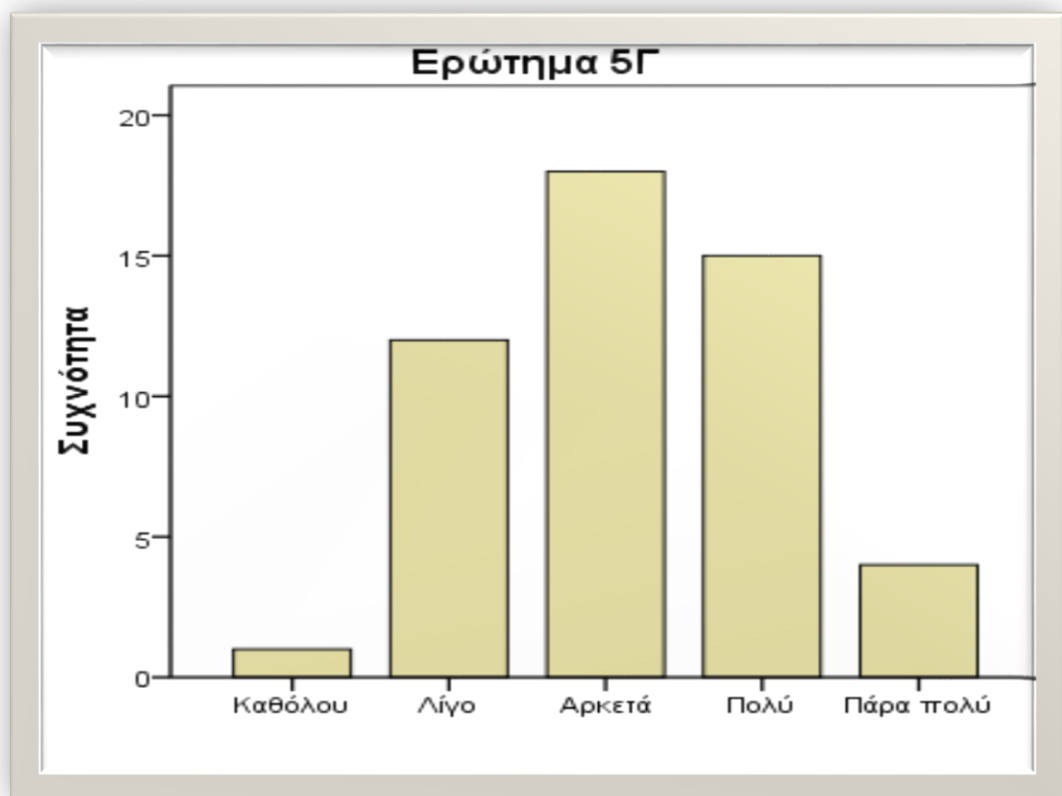
Τα **προσδοκώμενα αποτελέσματα**, που είναι ο επόμενος άξονας της ερευνητικής διαδικασίας, περιγράφουν με σαφήνεια αναλυτικά και ποσοτικά με φιλικό ύφος, πληροφορώντας τους σπουδαστές για όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία και το αποτέλεσμά της σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων μετά από την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στο ερευνώμενο εκπαιδευτικό υλικό περιγράφουν όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδα γνώσεων: αρκετά 44%, πολύ 34%, πάρα πολύ 14%, λίγο 8% (Σχήμα 15). Οι φοιτητές ελέγχουν την πρόοδό τους με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα: αρκετά 36%, πολύ 28%, λίγο 26%, πάρα πολύ 10% (Σχήμα 16). Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενθαρρύνουν ικανοποιητικά τους φοιτητές: αρκετά 36%, πολύ 30%, λίγο 24%, πάρα πολύ 8%, καθόλου 2% (Σχήμα 17). Επομένως, σύμφωνα με το μεγαλύτερο μέρος των σπουδαστών, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα εκπληρώνουν το βασικό ρόλο τους σε αρκετά καλό βαθμό στο χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.



Σχήμα 15. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιγράφουν όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδα γνώσεων.

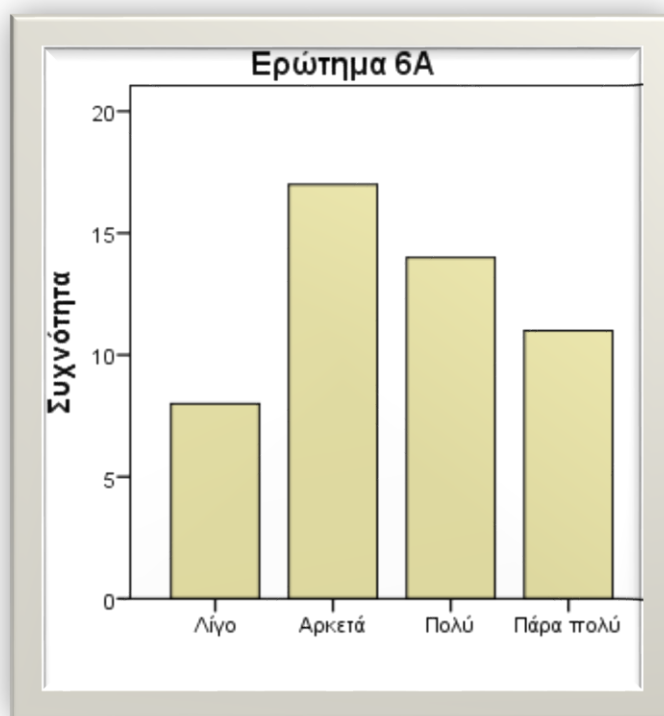


Σχήμα 16. Οι φοιτητές ελέγχουν την πρόδό τους με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

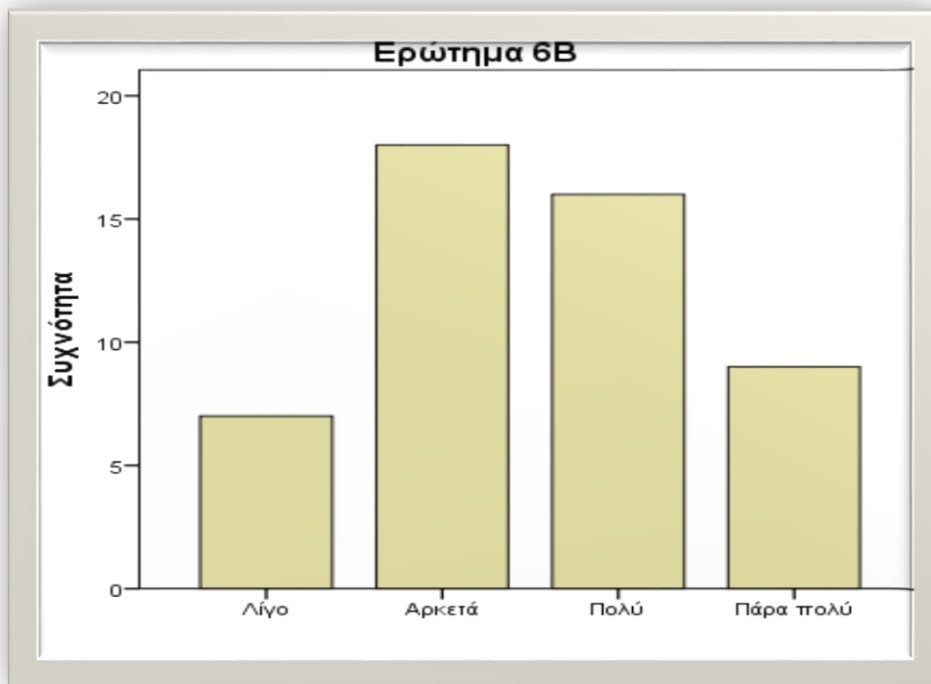


Σχήμα 17. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενθαρρύνουν ικανοποιητικά τους φοιτητές.

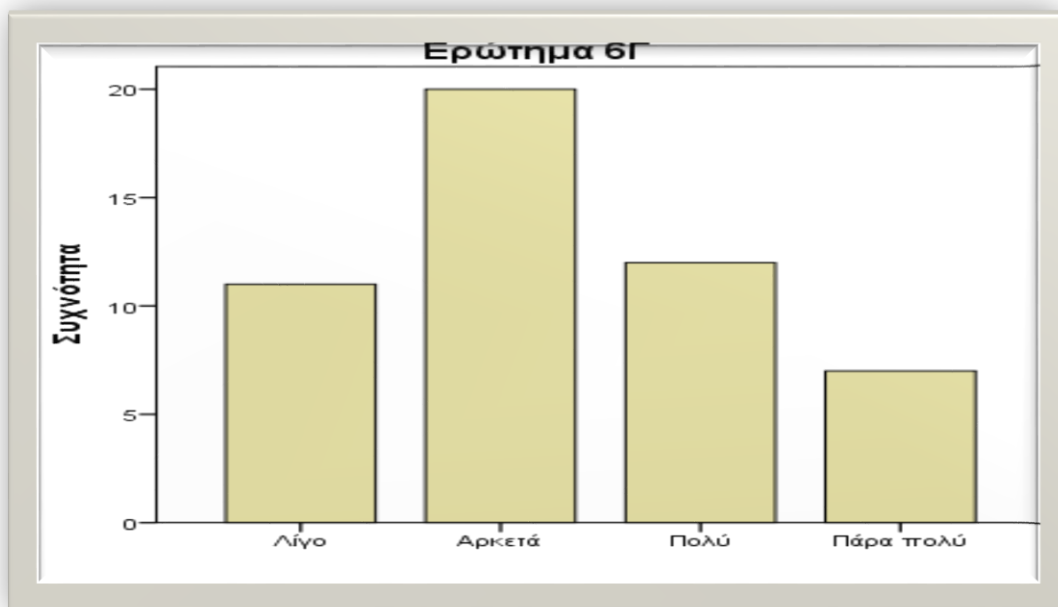
Οι δραστηριότητες είναι τα επόμενα εμβόλιμα κείμενα, τα οποία μελετώνται στην ερευνητική διαδικασία. Οι δραστηριότητες καθορίζουν ιδιαίτερα την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού με τους σπουδαστές. Ακόμα, τους βοηθούν να μαθαίνουν «πράττοντας», επιβεβαιώνοντας τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από τους ίδιους, ενώ ταυτόχρονα τους ενημερώνουν για την πρόοδό τους. Στο παρόν εκπαιδευτικό υλικό κατά κανόνα ταυτίζονται με τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Οι δραστηριότητες αναπτύσσονται σε φιλικό και ενθαρρυντικό κλίμα: αρκετά 34%, πολύ 28%, πάρα πολύ 22%, λίγο 16% (Σχήμα 18). Οι δραστηριότητες εξυπηρετούν τους ανάλογους διδακτικούς στόχους: αρκετά 36%, πολύ 32%, πάρα πολύ 18%, λίγο 14%. (Σχήμα 19). Επίσης, έχουν την αναμενόμενη ποικιλία στο διδακτικό υλικό: αρκετά 40%, πολύ 24%, λίγο 22%, πάρα πολύ 14% (Σχήμα 20). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των περισσότερων σπουδαστών, σε γενικές γραμμές στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό, οι δραστηριότητες διαδραματίζουν σε αρκετό βαθμό το ρόλο τους.



Σχήμα 18. Οι δραστηριότητες αναπτύσσονται σε φιλικό και ενθαρρυντικό κλίμα

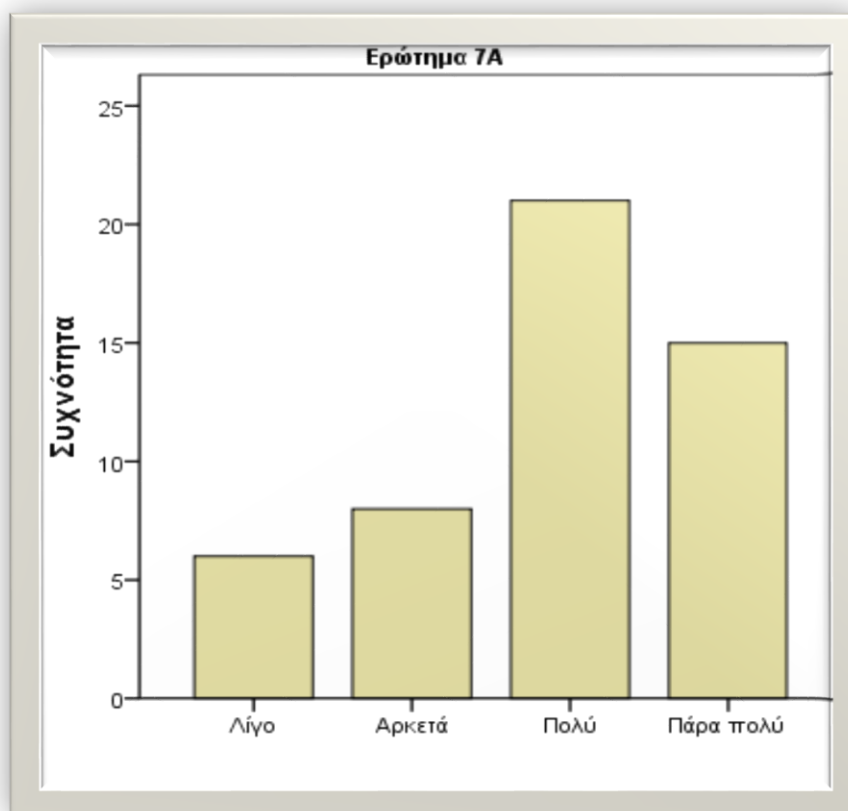


Σχήμα 19. Οι δραστηριότητες εξυπηρετούν τους ανάλογους διδακτικούς στόχους.

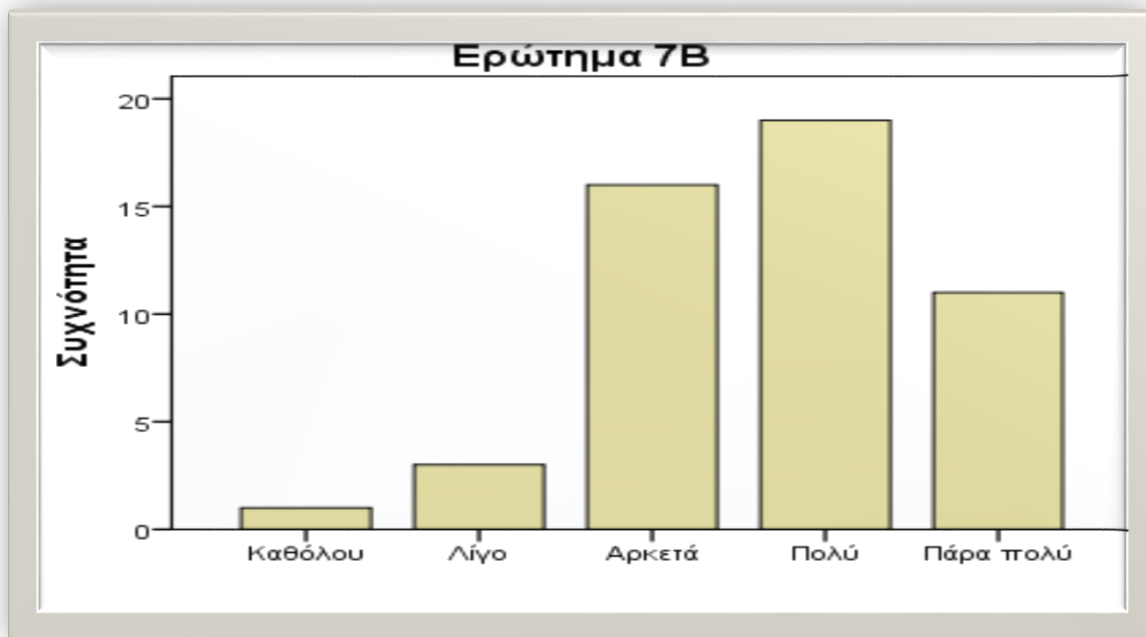


Σχήμα 20. Οι δραστηριότητες έχουν την αναμενόμενη ποικιλία στο διδακτικό υλικό.

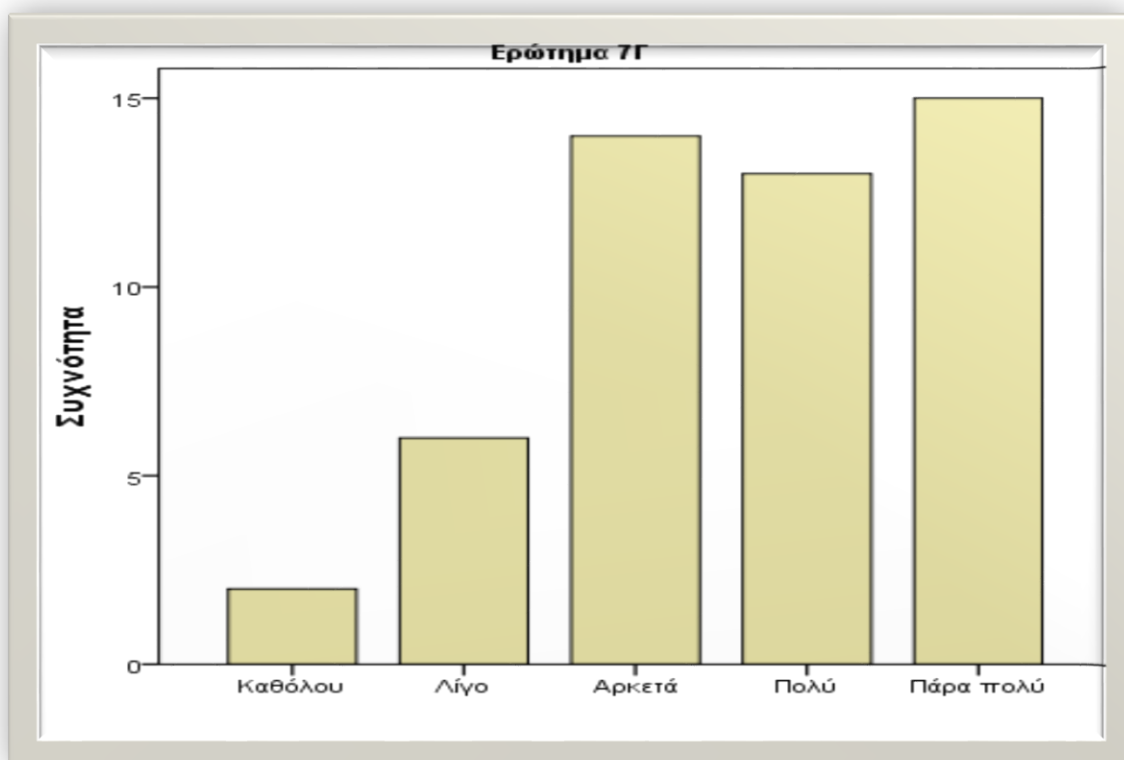
Η **σύνοψη**, ως το επόμενο είδος ερευνώμενου εμβόλιμου κειμένου, επικεντρώνει και παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες μίας ενότητας ή ενός κεφαλαίου σε μία λογική σειρά, οριοθετεί το τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και βοηθά στην εμπέδωση των νέων γνώσεων. Στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό, η **σύνοψη** παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες του κεφαλαίου σε μία λογική σειρά: πολύ 42%, πάρα πολύ 30%, αρκετά 16%, λίγο 12% (Σχήμα 21). Η **σύνοψη** βοηθά στην εμπέδωση των καινούργιων γνώσεων: πολύ 38%, αρκετά 32%, πάρα πολύ 22%, λίγο 6%, καθόλου 2% (Σχήμα 22) και διευκολύνει την επανάληψη της ύλης: πάρα πολύ 30%, αρκετά 28%, πολύ 26%, λίγο 12%, καθόλου 4% (Σχήμα 23). Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, στο εκπαιδευτικό υλικό η σύνοψη των εννοιών και των κεφαλαίων είναι σχεδιασμένη κυρίως από πολύ έως σε πάρα πολύ καλό βαθμό, αν και υπάρχουν και άλλα περιθώρια βελτίωσης, αποτελώντας το αρτιότερο από όλα τα εμβόλιμα κείμενα που προστίθενται στο κυρίως κείμενο του εκπαιδευτικού υλικού.



Σχήμα 21. Η σύνοψη παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες του κεφαλαίου σε μία λογική σειρά.

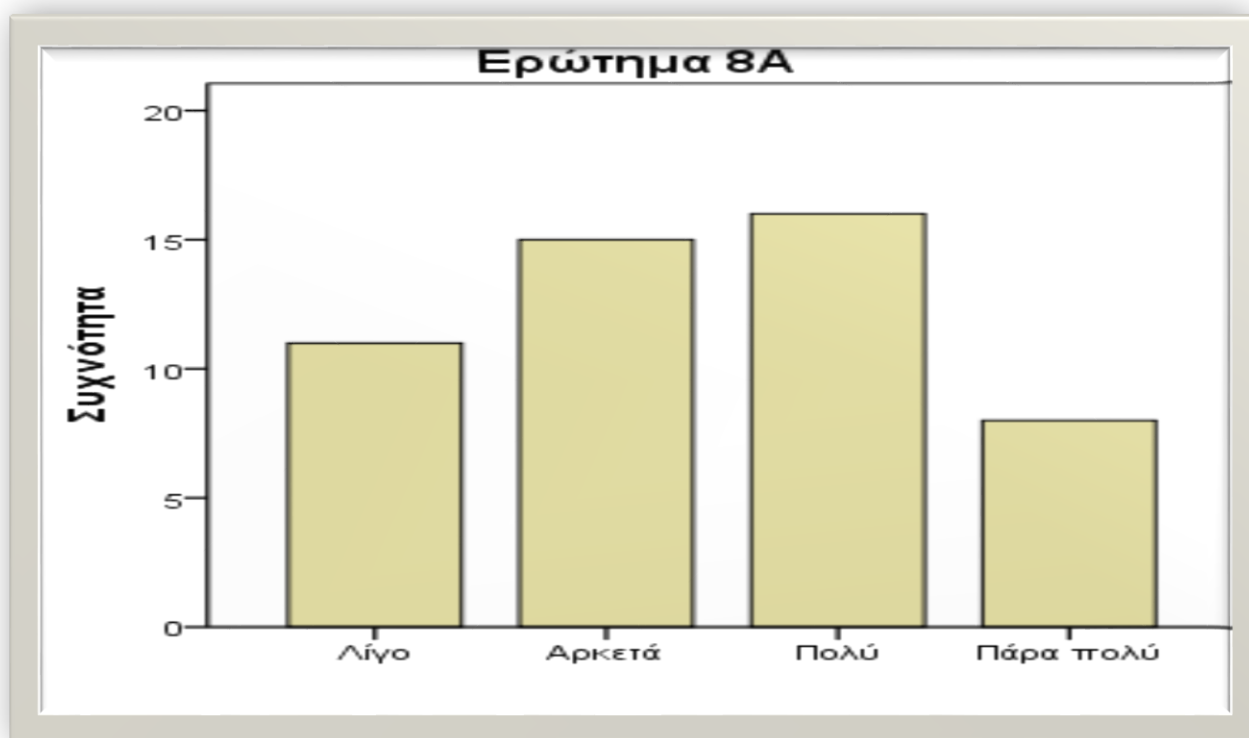


Σχήμα 22. Η σύνοψη βοηθά στην εμπέδωση των καινούργιων γνώσεων.

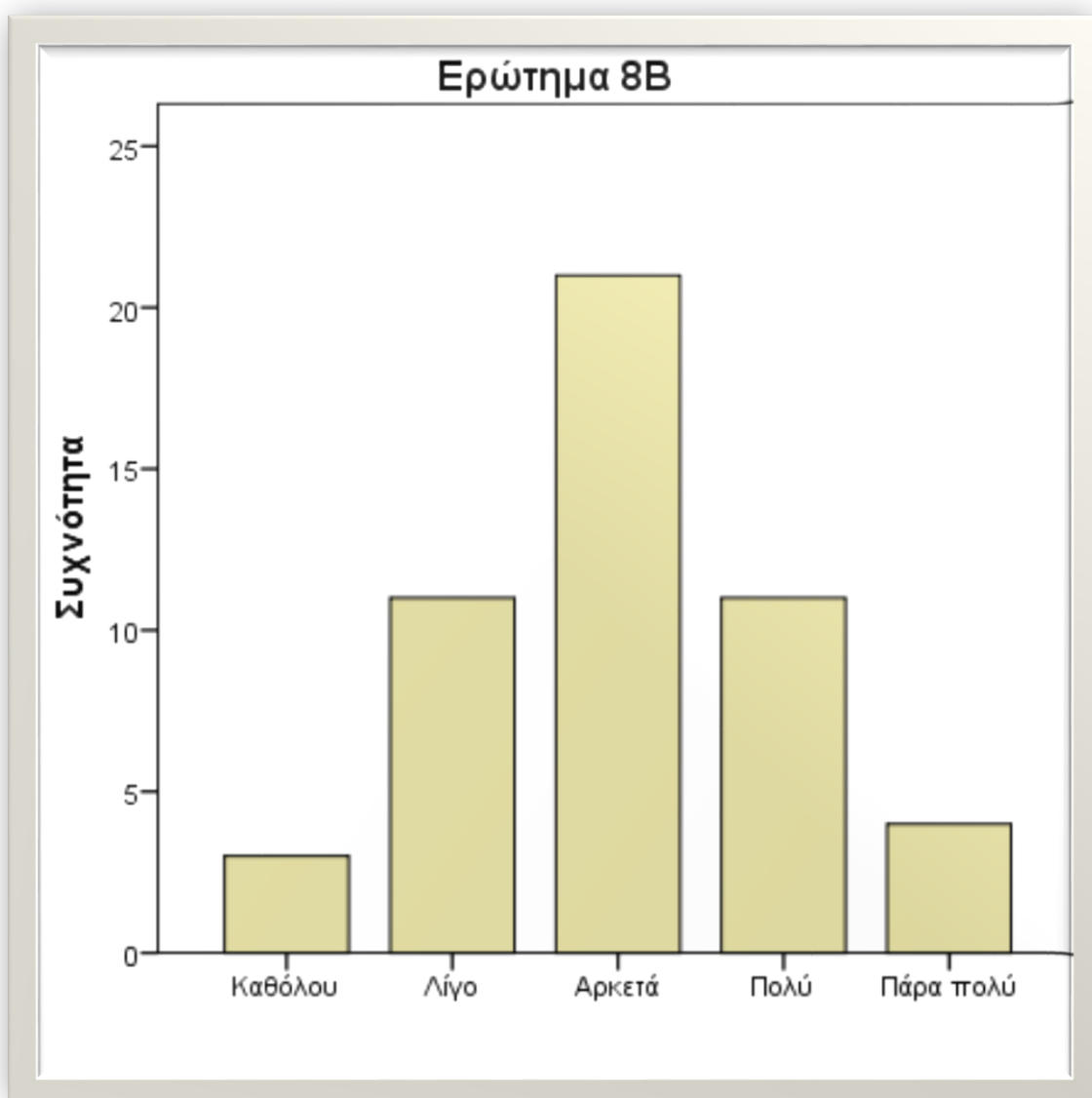


Σχήμα 23. Η σύνοψη διευκολύνει την επανάληψη της ύλης.

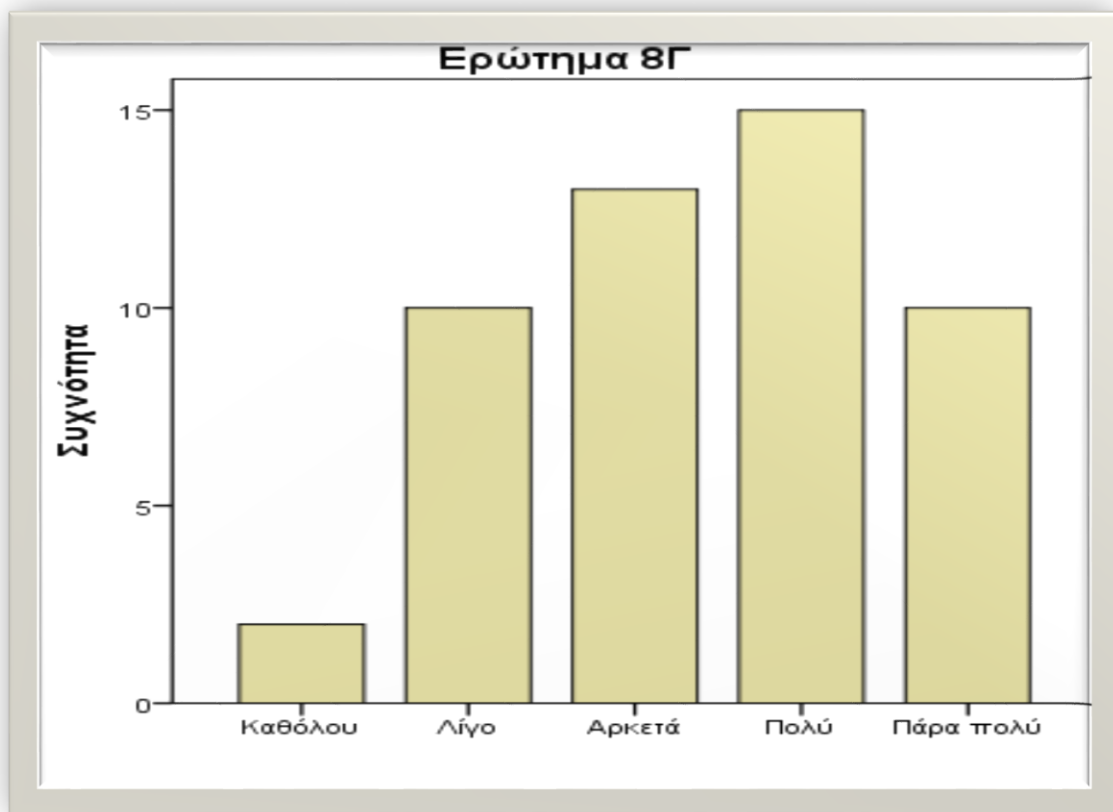
Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες, που είναι το επόμενο από τα ερευνώμενα εμβόλιμα κείμενα, επιτρέπουν στους διδασκόμενους να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με μία ενδεικτική απάντηση, η οποία μπορεί να συμπεριλαμβάνει περισσότερες εξηγήσεις και κατευθύνσεις. Στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό, οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες ενθαρρύνουν τους φοιτητές στην προσπάθειά τους: πολύ 32%, αρκετά 30%, λίγο 22%, πάρα πολύ 16% (Σχήμα 24), προτείνουν διορθωτικά μέτρα: αρκετά 42%, πολύ 22%, λίγο 22%, πάρα πολύ 8%, καθόλου 6% (Σχήμα 25), ενώ περιέχουν φιλικό ύφος: πολύ 30%, αρκετά 26%, λίγο 20%, πάρα πολύ 20%, καθόλου 4% (Σχήμα 26). Συμπερασματικά, οι απαντήσεις στις δραστηριότητες εκπληρώνουν το ρόλο τους, από αρκετά έως πολύ καλά στην πλειοψηφία των σπουδαστών, στο χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.



Σχήμα 24. Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες ενθαρρύνουν τους φοιτητές στην προσπάθειά τους.



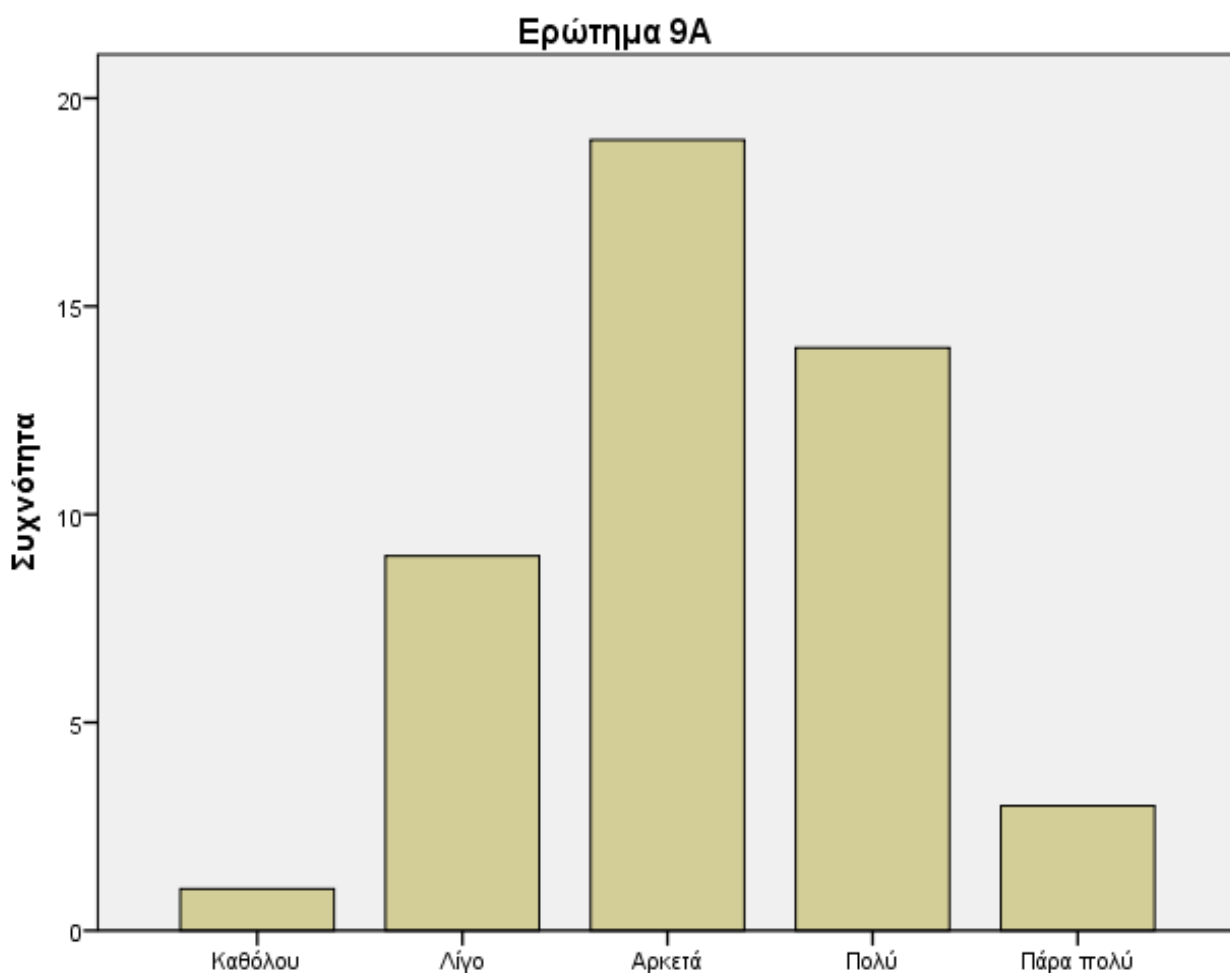
Σχήμα 25. Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες προτείνουν διορθωτικά μέτρα.



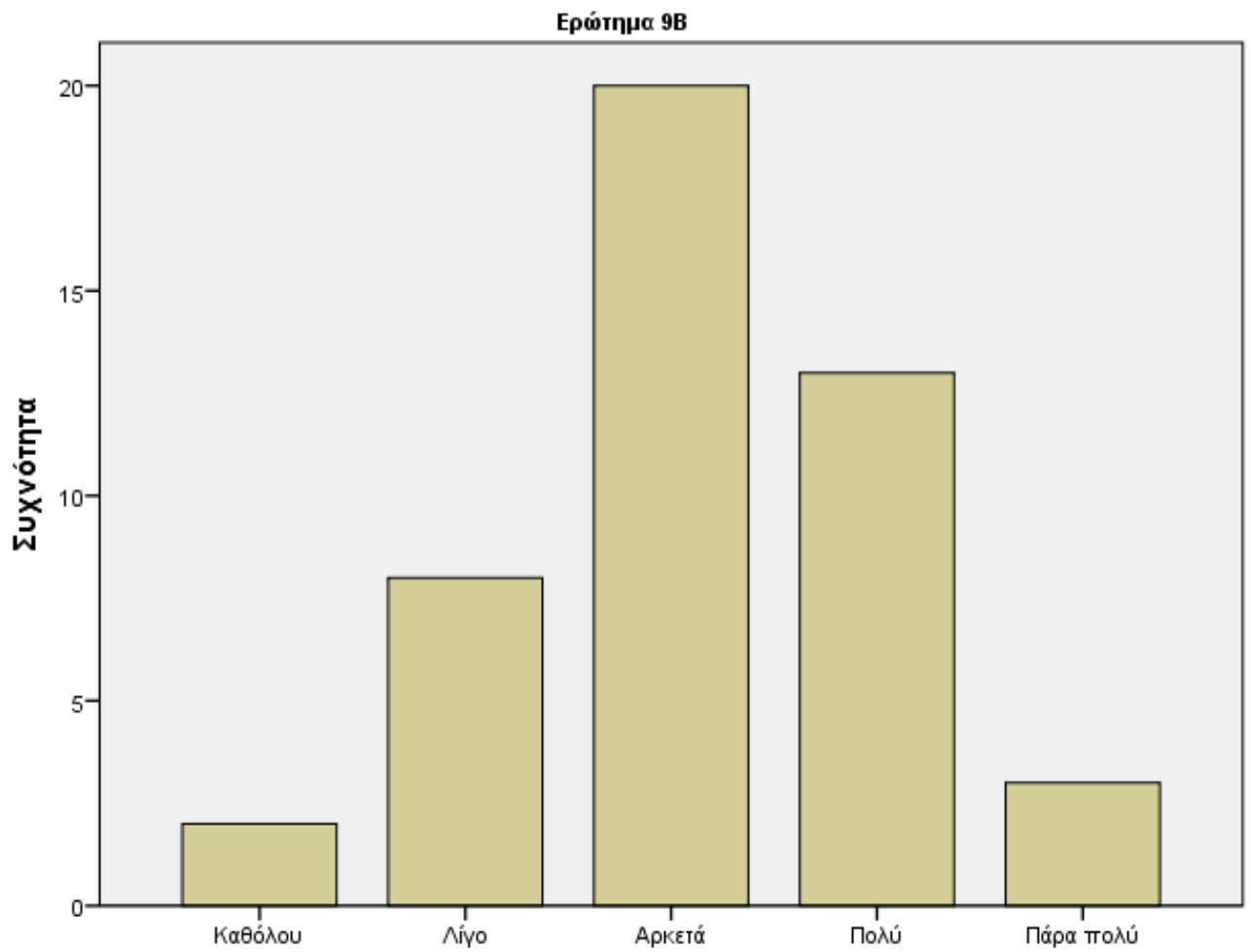
Σχήμα 26. Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες περιέχουν φιλικό ύφος.

Οι μελέτες περίπτωσης, το τελευταίο από τα επιπρόσθετα εξεταζόμενα κείμενα, ως ένα «εξειδικευμένο» είδος δραστηριοτήτων και «σενάρια» γεγονότων, αποτελούν σημαντικά διδακτικά εργαλεία, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να εμπεδώνουν τις γνώσεις τους και να κατανοούν πληρέστερα το γνωστικό αντικείμενο, εφαρμόζοντας τη θεωρία στην πράξη. Στο χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό δεν υπάρχουν ως εμβόλιμο κείμενο και ταυτίζεται με το γενικό όρο “δραστηριότητες”, αλλά η πλειοψηφία των σπουδαστών απαντά κανονικά στα ερωτήματα του σχετικού άξονα. Οι μελέτες περίπτωσης είναι διατυπωμένες με επάρκεια, ώστε οι φοιτητές να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζονται στην πράξη οι

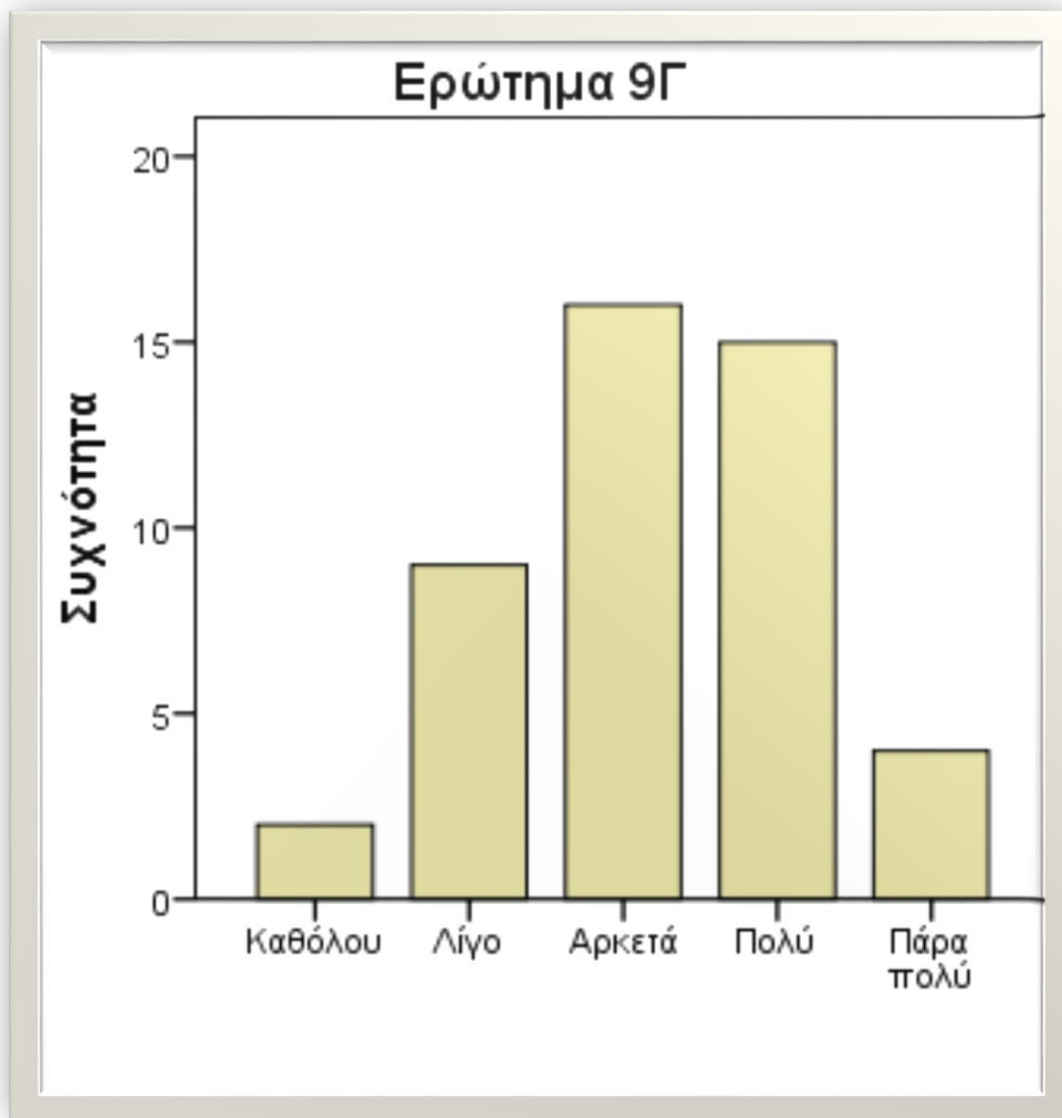
αποκτούμενες γνώσεις: Αρκετά 38%, πολύ 28%, λίγο 18%, πάρα πολύ 6%, καθόλου 2%, ενώ ποσοστό 8% δεν απαντά (Σχήμα 27). Με τις μελέτες περίπτωσης που υπάρχουν στο διδακτικό υλικό, οι φοιτητές λαμβάνουν θετική στάση απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές; Αρκετά 40%, πολύ 26%, λίγο 16%, πάρα πολύ 6%, καθόλου 4% (Σχήμα 28), ενώ ποσοστό 8% δεν απαντά. Με τις υπάρχουσες μελέτες περίπτωσης οι φοιτητές αποκτούν ικανοποιητική εμπειρία και κριτική σκέψη: Αρκετά 32%, πολύ 30%, λίγο 18%, πάρα πολύ 8%, καθόλου 4% (Σχήμα 29), ενώ το 8% δεν απαντά.



Σχήμα 27. Οι μελέτες περίπτωσης είναι διατυπωμένες με επάρκεια ώστε οι φοιτητές να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζονται στην πράξη οι αποκτούμενες γνώσεις.



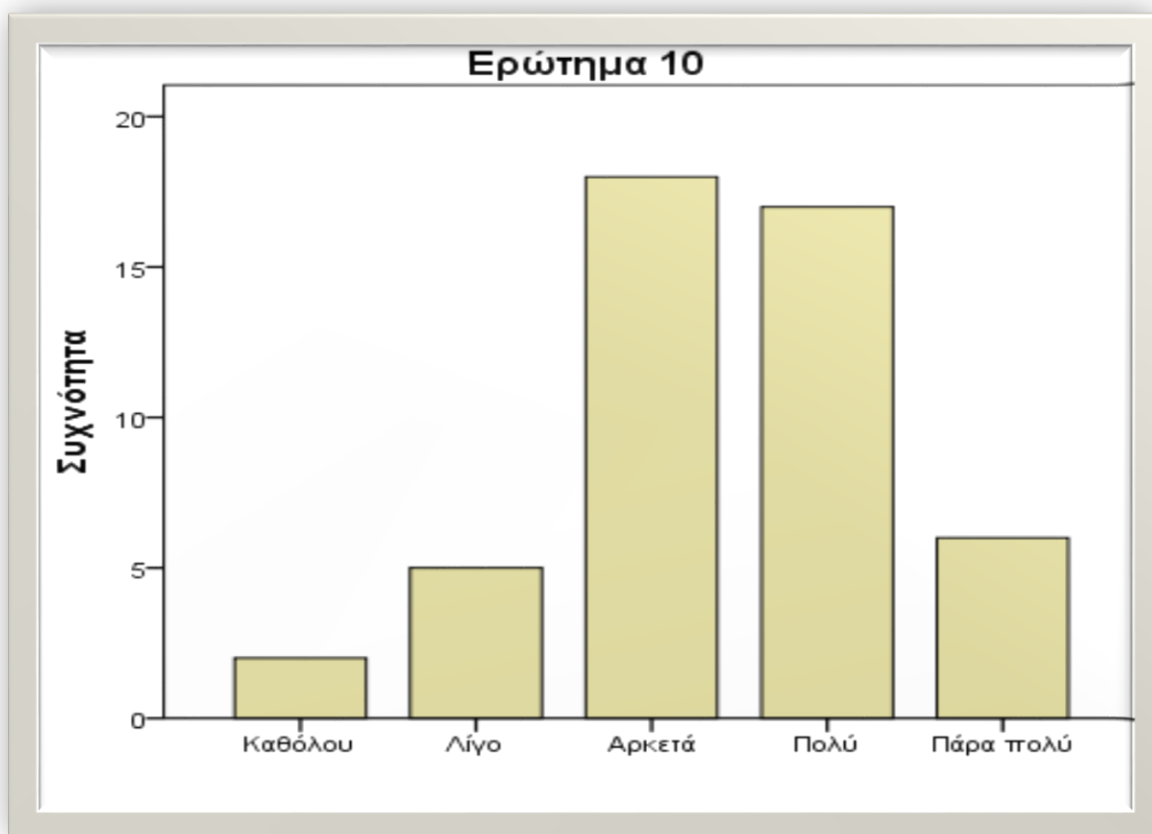
Σχήμα 28. Με τις μελέτες περίπτωσης που υπάρχουν στο διδακτικό υλικό οι φοιτητές λαμβάνουν θετική στάση απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές.



Σχήμα 29. Με τις υπάρχουσες μελέτες περίπτωσης οι φοιτητές αποκτούν ικανοποιητική εμπειρία και κριτική σκέψη.

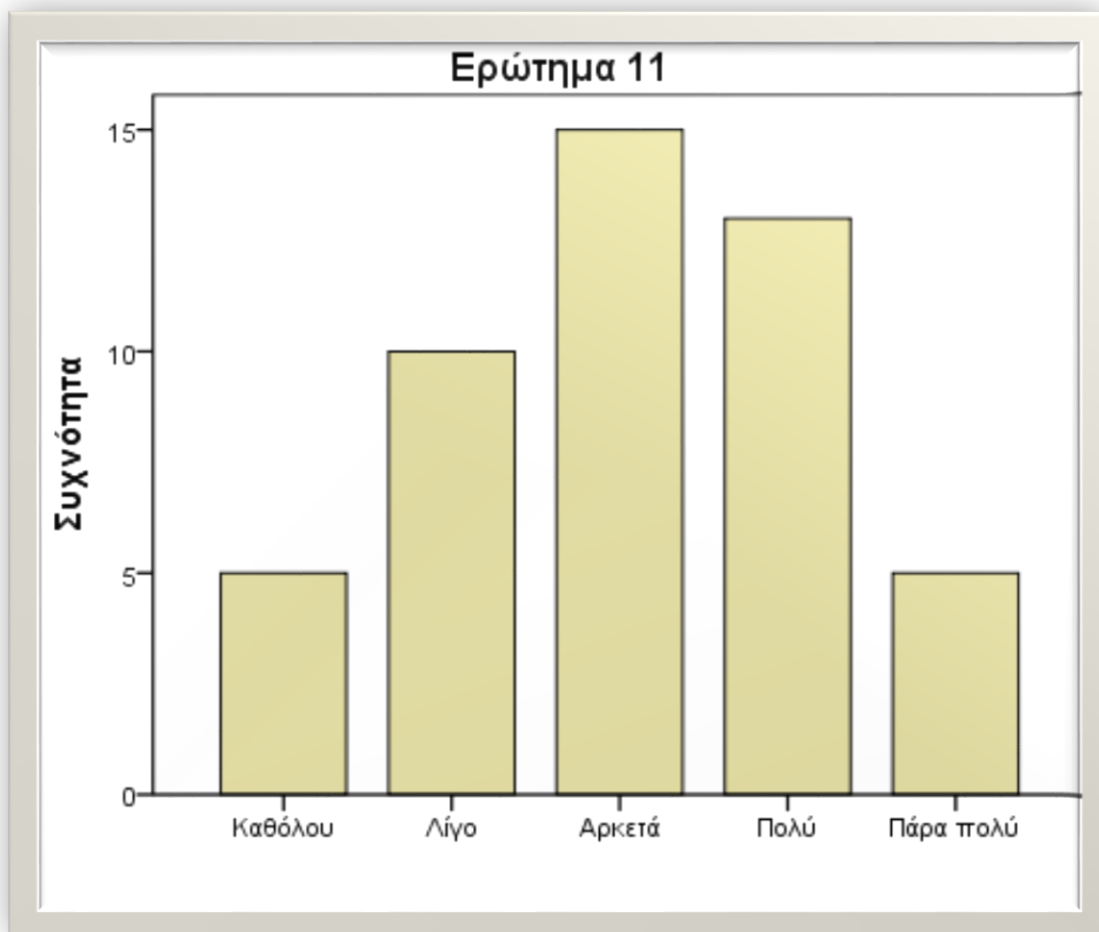
5.1.3. Το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού

Το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα αφορά το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό στο σύνολό του. Επομένως, η ερευνητική διαδικασία στρέφεται στο κατά πόσο το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι ελκυστικό, ποια ενδεχόμενα προβλήματα παρουσιάζει και ποιες είναι οι δυνατότητες για περαιτέρω βελτίωσή του. Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις, για την ποσοτική ερευνητική διαδικασία τίθεται το ερώτημα, εάν το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει γενικότερα τις γνωστικές ανάγκες των φοιτητών, με τις ακόλουθες απαντήσεις: αρκετά 36%, πολύ 34%, πάρα πολύ 12%, λίγο 10%, καθόλου 4% (Σχήμα 30), ενώ ποσοστό 4% δεν απαντά.



Σχήμα 30. Το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει γενικότερα τις γνωστικές ανάγκες των φοιτητών.

Μετά από το παραπάνω ερώτημα, τίθεται και το γενικότερο ερώτημα, εάν κατά το περιεχόμενό του, το εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτετε είναι ελκυστικό. Οι απαντήσεις παρήγαγαν τα εξής αποτελέσματα: Αρκετά 30%, πολύ 26%, λίγο 20%, πάρα πολύ 10%, καθόλου 10% (Σχήμα 31), ενώ ποσοστό 4% δεν απαντά στο ερώτημα.



Σχήμα 31. Το εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτετε είναι ελκυστικό.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των περισσότερων σπουδαστών στα δύο παραπάνω ερωτήματα, που αφορούν την ποσοτική εκπαιδευτική διαδικασία για το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού, το χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει γενικότερα τις βασικές γνωστικές (ακαδημαϊκές) ανάγκες τους και είναι ελκυστικό από αρκετό έως πολύ καλό βαθμό σε συνολικό ποσοστό 70% και 56% αντίστοιχα.

5.2. Αποτελέσματα ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας

Στις απαντήσεις των παρακάτω ανοικτών ερωτημάτων, που τίθενται για την ποιοτική ερευνητική διαδικασία, καταγράφονται ενδιαφέρουσες απόψεις εκ μέρους των σπουδαστών για τα θετικά και αρνητικά σημεία, που παρουσιάζει το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του. Τα σχετικά ερωτήματα συνεχίζουν την ερευνητική διαδικασία, με βάση τα δύο πρώτα προαναφερόμενα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της Εργασίας για το κυρίως κείμενο και τα συμπληρωματικά εμβόλιμα κείμενα, καθώς και το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα για το σύνολο του χρησιμοποιούμενου εκπαιδευτικού υλικού, δηλαδή στο κατά πόσο το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι ελκυστικό, ποια ενδεχόμενα προβλήματα παρουσιάζει και ποιες είναι οι δυνατότητες για περαιτέρω βελτίωσή του. Οι σχετικές ερωτήσεις και οι απαντήσεις τους έχουν ως ακολούθως:

- 1. (Ερ. 12) Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα κυριότερα θετικά σημεία που παρουσιάζει το υπάρχον διδακτικό υλικό;*

Οι απαντήσεις που καταγράφονται και αφορούν τα τρία επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της Εργασίας, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα θετικά σημεία του υπάρχοντος έντυπου εκπαιδευτικού υλικού. Το βασικό κείμενο, στο μεγαλύτερο μέρος των συγγραμμάτων, χαρακτηρίζεται από επιστημονική συνοχή και χωρίζεται σε ενότητες. Τα κεφάλαια κατανέμονται με μεθοδικό τρόπο, έχουν ολοκληρωμένο νόημα, επαρκή ανάπτυξη, αξιολογική κριτική, εμβάθυνση και δομή, ενώ προσφέρουν πολύ ικανοποιητική και προσιτή γνώση, με χωροχρονική τάξη των γεγονότων (ιστορική συνέχεια), παραθέτοντας «τις κύριες ιδέες και έννοιες σε μία λογική σειρά». Οι έννοιες αναλύονται με σχετική επάρκεια και καλύπτονται από την ύλη. Η προσέγγιση του κάθε αντικειμένου γίνεται χωρίς δογματισμό, οι δραστηριότητες βοηθούν και επεξηγούν πολύ καλά τα ζητούμενα, οι λέξεις-κλειδιά προετοιμάζουν ικανοποιητικά για το υλικό που ακολουθεί, Η σύνδεση των κεφαλαίων με τα προηγούμενα είναι ικανοποιητική. Ο σκοπός κάθε κεφαλαίου φανερώνει με επάρκεια τις προθέσεις του, οι στόχοι παρουσιάζουν σαφήνεια, η εμβάθυνση πραγματοποιείται με χρήση ορολογίας, η εισαγωγή κάθε κεφαλαίου παρουσιάζει τις βασικές έννοιές του, οι απόψεις των συγγραφέων διαθέτουν ποικιλομορφία (πολυθεματικότητα) και σωστή διατύπωση. Η βιβλιογραφία για κάθε κεφάλαιο είναι αξιολογική, ενώ

προτείνεται και επιπλέον οδηγός για περαιτέρω μελέτη. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στο ρόλο τους, η σύνοψη κάθε κεφαλαίου παραθέτει τα κύρια σημεία του, τις ιδέες και τις έννοιές του.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των σπουδαστών, το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό σε γενικές γραμμές στο σύνολό του κρίνεται: «οργανωμένο, συνοπτικό, περιεκτικό, ελκυστικό, επαρκές, σαφές, κατανοητό στο μεγαλύτερο μέρος του, ευκολομεταχειρίστο, νηφάλιο, ευκρινές, επικεντρωμένο θεματικά κατά τόμο, χρησιμοποιεί επιστημονική γλώσσα και προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης». Το χρησιμοποιούμενο υλικό είναι σχεδιασμένο από «αξιόλογους συγγραφείς που κρατούν ενιαία στάση στην ανάπτυξή του», δεν πάσχουν από «εκφραστική ανασφάλεια», έχουν «μεταδοτικότητα και ζωντάνια», «ευρύτητα πνεύματος» και κινούνται στο «πνεύμα της Εκκλησιαστικής Παράδοσης και των Πατέρων». Επιπλέον, έχει προστεθεί και σύγχρονο υλικό που αναλύει νέα μαθησιακά δεδομένα, ενώ υπάρχει ευρύτητα θεματολογίας. Οι Θεματικές Ενότητες, με το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό, καλύπτουν με επάρκεια όλα τα ζητήματα που πραγματεύονται. Συνολικά, σύμφωνα με την άποψη αρκετών σπουδαστών, το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζει θεματική ποικιλία και πλουραλισμό.

2. (Ερ. 13) Ποια είναι κατά σειρά τα (τρία) σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζετε στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό;

Το συγκεκριμένο ερώτημα συμβαδίζει με το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα της Διπλωματικής Εργασίας και επιχειρεί να αναδείξει τα κυριότερα προβλήματα που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό υλικό με σειρά σημαντικότητας. Οι σπουδαστές αναδεικνύουν ως σημαντικότερα προβλήματα την έλλειψη επαρκών συγγραμμάτων και παράλληλων κειμένων σε κύρια ζητήματα που πραγματεύεται, τη χρησιμοποιούμενη δυσνόητη ασαφή «φιλοσοφική» γλώσσα και ύφος, τη «μονοδιάστατη ορολογία και εξειδικευμένη έκφραση» σε ορισμένους τόμους ή σημεία ανάλογα με το συγγραφέα, τη μη σωστή δομή της ύλης σε πολλές περιπτώσεις, τη μη φιλικότητα των κειμένων, την πλήρη απουσία μελετών περίπτωσης, την έλλειψη των κειμένων στα οποία παραπέμπουν οι δραστηριότητες και την εκτενή ύλη για μελέτη στις Θεματικές Ενότητες. Στη δεύτερη θέση, από πλευράς σοβαρότητας, αναφέρουν την έλλειψη σύνδεσης μεταξύ επιμέρους θεμάτων πολλών κεφαλαίων, με κύρια συνέπεια την ύπαρξη του φαινομένου της επανάληψης

εννοιών και αλληλοεπικάλυψης της ύλης, την υπερβολική λεπτομέρεια σε ορισμένα κυρίως ιστορικά θέματα «άνευ ουσίας», την ομοιότητα εγχειριδίων με «σχολικό βιβλίο», την απουσία συνοχής μεταξύ των τόμων των Θεματικών Ενοτήτων, την έλλειψη αναγκαίων παραπομπών και βιβλιογραφίας, την ανομοιομορφία στο βαθμό δυσκολίας και κατανόησης, την ανεπάρκεια σε ορισμένα επιμέρους στοιχεία (άρθρα, ερωτήσεις, γλωσσάριο) και την ανυπαρξία ηχητικών καταγραφών των μαθημάτων. Στην τρίτη θέση επισημαίνονται η κακή εκτύπωση των συγγραμμάτων και σε ορισμένες περιπτώσεις η μη επαρκή επιμέλειά τους, η έλλειψη ψηφιακού υλικού, η μη πλήρης παρουσίαση και εμβάθυνση ορισμένων αξιόλογων θεμάτων, η αντίθεση απόψεων μεταξύ συγγραφέων, η μη φιλικότητα μαθησιακών δραστηριοτήτων, η μη ικανοποιητική παρουσίαση εικόνων και εικονιδίων και η μη συχνή ανανέωση της ύλης. Σχετικά με τη γλώσσα συγγραφής του διδακτικού υλικού, από πολλούς σπουδαστές θεωρούνται ως κύρια μειονεκτήματα η μη κατανόησή της και η κακή παρουσίαση των κειμένων, ενώ ως δεύτερης σημασίας η χρήση «φιλοσοφικής μη αντιπροσωπευτικής γλώσσας».

3. (Ερ. 14) Τι προτείνετε για την περαιτέρω βελτίωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού;

Το συγκεκριμένο ερώτημα αφορά το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα της Διπλωματικής Εργασίας και έχει ως σκοπό τη συγκέντρωση προτάσεων για την περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να εξαλειφθούν κατά το δυνατό τα μειονεκτήματά του και να καταστεί ακόμα πιο προσιτό και λειτουργικό προς τους σπουδαστές. Οι σπουδαστές στο συγκεκριμένο ερώτημα παρέχουν ενδιαφέρουσες απαντήσεις, οι οποίες καταγράφονται ως εξής:

Το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να παρέχει ηλεκτρονικά βιβλία (e-books), CD-ROM και ψηφιακό υλικό στο διαδίκτυο με «ηλεκτρονικές ασκήσεις», τα οποία απουσιάζουν εντελώς. Επίσης, είναι αναγκαίο να περιέχει περισσότερη ανάλυση εννοιών, ώστε να είναι προσιτό σε σπουδαστές που προέρχονται από άλλες Σχολές εκτός των Θεολογικών και Ανωτάτων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, οι οποίοι δεν έχουν εξοικειωθεί με τις Θεολογικές Σπουδές και ίσως πιο πολλές «ιστορικές αναφορές σε πρόσωπα και γεγονότα». Στο εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να υπάρξει επαρκής ύλη σχετικά με τις ζητούμενες γραπτές εργασίες, ώστε να «αποφεύγεται η επιπλέον οικονομική επιβάρυνση των φοιτητών με αγορά περισσότερων βιβλίων και

περιοδικών». Οι περισσότεροι σπουδαστές επικεντρώνουν την άποψή τους στη συχνότερη ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού «βάσει της εποχής και των κοινωνικών αναγκών», ενώ τα ζητήματα που πραγματεύεται μπορούν να επικεντρωθούν σε αμιγώς θεολογικά θέματα, με «περισσότερο ορθόδοξη στάση, λόγω και του τίτλου του Προγράμματος». Επιπλέον, διατυπώνονται απόψεις για «περισσότερη ανάπτυξη σε ορισμένα “σημαντικά” θέματα» και να περιοριστούν «κάποια κεφάλαια» που δεν έχουν θεολογικό υπόβαθρο. Μάλιστα, υπάρχει πρόταση για «αξιολόγηση», «αναδιοργάνωση» και «αναμόρφωση» του εκπαιδευτικού υλικού στο σύνολό του ανά διετία, καθώς και προτάσεις για αναδιτύπωση ορισμένων κεφαλαίων και ενοτήτων με απλό τρόπο, διότι «μερικές φορές απευθύνονται σε καθηγητές και όχι σε φοιτητές». Οι έννοιες δεν είναι δυνατό να περιέχουν «φιλοσοφικές προσωπικές αναλώσεις», ώστε «ο μελετητής να μη χάνει το νόημα κάθε έννοιας, που ο συγγραφέας θέλει να εξηγήσει». Σύμφωνα με εκτιμήσεις αρκετών σπουδαστών, «το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να διατυπωθεί σε απλή γλώσσα», με «λιγότερη χρήση της φιλοσοφίας και περισσότερη χρήση της γλώσσας των εκκλησιαστικών κειμένων των πατέρων» και «απλούστευση της γλωσσικής ορολογίας». Το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει «παραδείγματα για επεξήγηση σε δυσνόητα κεφάλαια», καθώς και περισσότερες δραστηριότητες. Η βιβλιογραφία χρειάζεται να αυξηθεί και να περιέχονται αποσπάσματά της μέσα στο υλικό, ο οδηγός για περαιτέρω μελέτη να γίνει «πλουσιότερος» και να υφίσταται «ανταπόκριση με τα παράλληλα κείμενα», τα οποία «είναι αναγκαίο να υπάρξουν», ενώ το γλωσσάριο χρειάζεται να καταστεί «εκτενέστερο». Ακόμα, θεωρείται χρήσιμη η «άμεση αναθεώρηση και αντικατάσταση ορισμένων εγχειριδίων και επικαιροποίησή τους, ώστε να καταστούν λειτουργικά».

5.3. Αποτελέσματα από τη συνέντευξη διδασκόντων για το εκπαιδευτικό υλικό

Οι τρεις διδάσκοντες που συμμετέχουν στη συνέντευξη, με βάση το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα, παραθέτουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για το χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό υλικό στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών “Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία”. Οι πληροφορίες κατατάσσονται σε τρία θεματικά επίπεδα: Το πρώτο αφορά τα θετικά σημεία που παρουσιάζει το

εκπαιδευτικό υλικό, το δεύτερο αναφέρεται στα προβλήματα που παρουσιάζονται σε αυτό, ενώ το τρίτο σε προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του.

Στα θετικά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού αναφέρεται η θεμελίωση και ενίσχυση της προοπτικής της εξ Αποστάσεως διδασκαλίας από μέρους των διδασκόντων και η θεμελίωση με εξαιρετικά θετικό τρόπο της εμπειρίας της μεταπτυχιακής γνώσης με τη μέθοδο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από μέρους των σπουδαστών. Οι διδάσκοντες θεωρούν ότι, το εκπαιδευτικό υλικό είναι δομημένο εποπτικά, διαθέτει στοιχειώδη βιβλιογραφία, ενώ, επίσης, σε γενικές γραμμές παρουσιάζει σαφήνεια, περιεκτικότητα και ιστορική συνάφεια. Γενικότερα, όμως, γίνεται αφορμή για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό.

Το εκπαιδευτικό υλικό, όμως, σύμφωνα με τους διδάσκοντες, παρουσιάζει αρκετά σοβαρά προβλήματα. Σύμφωνα με αυτούς, τα εγχειρίδια ακολουθούν τα πρότυπα συγγραφής των αντίστοιχων εγχειριδίων ενός συμβατικού Πανεπιστημίου, με αποτέλεσμα: α) να μην υπάρχει δυνατότητα τακτικής ανανέωσής τους, β) να μην θεμελιώνουν την προοπτική της διαδραστικής γνώσης και γ) να μην ενσωματώνουν τις προτάσεις των σπουδαστών, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις διατυπώνονται κατά τη διάρκεια της εμπειρίας τους με το διδακτικό υλικό. Στην περίπτωση αυτή δεν έχει προβλεφθεί η ανάπτυξη μίας διδακτικής πλατφόρμας, στην οποία κάθε Θεματική Ενότητα θα μπορούσε να ενσωματώνει ανανεωμένο διδακτικό υλικό. Η έλλειψη πλούσιας βιβλιογραφίας οφείλεται στη μη τακτική ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού και στην απουσία ψηφιακής πλατφόρμας για την ανανέωσή του, με αποτέλεσμα να παραμένει στις αρχικές πηγές του.

Ορισμένα κεφάλαια του εκπαιδευτικού υλικού δεν θίγουν την ουσία του θέματος, οι δράσεις που προτείνουν δεν είναι ελκυστικές και δεν καλύπτουν το εύρος της θεματολογίας της ενότητας που αντιστοιχούν. Στο εκπαιδευτικό υλικό δεν έχει προβλεφθεί να υπάρχουν μελέτες περίπτωσης με το σκεπτικό ότι, η φύση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία" είναι προσανατολισμένη στον εμπλουτισμό της γνώσης σε θεωρητικό επίπεδο. Αντίθετα, η φύση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Σπουδές στην Εκπαίδευση" βασίζεται θεμελιακά και στην πειραματική εφαρμογή της γνώσης, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό υλικό του παραπάνω Προγράμματος να είναι εμπλουτισμένο με πολλές μελέτες περίπτωσης. Στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα "Σπουδές στην Ορθόδοξη

Θεολογία'' υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα πειραματικής εφαρμογής της γνώσης και θα είναι ωφέλιμη η ενσωμάτωση παραδειγμάτων μελετών περίπτωσης στο εκπαιδευτικό υλικό. Σχετικά με τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, ο όρος συνήθως δεν αναφέρεται ξεχωριστά στο διδακτικό υλικό και ταυτίζεται με τις δραστηριότητες. Η αξιολόγηση των σπουδαστών πραγματοποιείται επαρκώς, λόγω της ειδικής φύσεως του παραπάνω Προγράμματος, με τις Γραπτές Εργασίες και τις Τελικές Γραπτές Εξετάσεις. Για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ''Σπουδές στην Εκπαίδευση'', η αυτοαξιολόγηση είναι συστατικό της φύσεως του ίδιου του Προγράμματος. Σχετικά με τη μη κατανοητή γλώσσα που αναφέρουν πολλοί σπουδαστές, πρέπει να επισημανθεί ότι, ένας σημαντικός αριθμός από αυτούς δεν προέρχεται από το χώρο της Θεολογίας, της Φιλολογίας και γενικότερα των Θεωρητικών Επιστημών, με αποτέλεσμα πολύ πιθανό να μην έχουν εξοικειωθεί επαρκώς στη χρήση της.

Στο τρίτο επίπεδο για την περαιτέρω βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού, οι διδάσκοντες θεωρούν ότι, χρειάζεται «συνεχής επικαιροποίηση της προσφερόμενης ύλης», να υπάρξουν «προτάσεις βιωματικής γνώσης» και συνδέσεις με «σχετικά αντίστοιχα εγχειρίδια του εξωτερικού». Καλό θα είναι, κατά την άποψη ενός διδάσκοντα, να υπάρξει επιπρόσθετο υλικό, το οποίο να αναφέρεται στη σχέση Εκκλησίας και Ιατρικής επιστήμης, που στην εποχή μας διαδραματίζει σοβαρό ρόλο. Τέλος, η λειτουργία μίας ψηφιακής πλατφόρμας είναι δυνατό να επιλύσει τα περισσότερα από τα προβλήματα που υφίσταται το συγκεκριμένο χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας αφορούν σε γενικές γραμμές τα στοιχεία που αναμένεται να περιλαμβάνει ένα όσο το δυνατόν περισσότερο άρτιο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στην περίπτωση μας πρόκειται για το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιείται στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’ και τα αποτελούμενα μέρη του (κυρίως κείμενο και εμβόλιμα συμπληρωματικά κείμενα). Συγκεκριμένα, ο πρώτος επιμέρους στόχος αφορά το κυρίως κείμενο, το οποίο είναι απαραίτητο να έχει επιστημονική συνοχή, απλή και κατανοητή διατύπωση και να προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης στους σπουδαστές. Ο δεύτερος επιμέρους στόχος σχετίζεται με τα συμπληρωματικά κείμενα που τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του αναφερόμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία αναμένεται να είναι επαρκή, επιτυγχάνοντας σε γενικές γραμμές την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του, τη διευκόλυνση και εμπύχωση των σπουδαστών στη μελέτη τους. Ο τρίτος επιμέρους στόχος αναφέρεται γενικότερα στο χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο με την αλληλεπίδρασή του συμβάλλει στην πληρέστερη επιστημονική εξειδίκευση, κριτική ικανότητα και τη θετική στάση των σπουδαστών απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση της Διπλωματικής Εργασίας διερευνά κατά πόσο το κυρίως κείμενο και συμπληρωματικά κείμενα, τα οποία παρεμβάλλονται στο εκπαιδευτικό υλικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών ‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’, εκπληρώνουν το ρόλο τους, συμβάλλοντας στην επιστημονική (θεωρητική και πρακτική) ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και έχουν ποιοτική προσέγγιση. Στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απορρέουν από το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση της Εργασίας στηρίζονται οι άξονες και τα ερωτήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Στη διενεργούμενη ερευνητική διαδικασία λαμβάνουν μέρος σπουδαστές από το παραπάνω Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, οι οποίοι απαντούν σε ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου, που τίθενται αντίστοιχα για την ποσοτική και ποιοτική Έρευνα της Εργασίας, καθώς και διδάσκοντες με προφορική συνέντευξη. Με βάση τη διεξαχθείσα ποσοτική και ποιοτική ερευνητική διαδικασία και από παρατηρήσεις του

ίδιου του συγγραφέα της Εργασίας, μπορούν τα εξαχθούν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Στο πρώτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα ερευνάται, κατά πόσο το χρησιμοποιούμενο κυρίως κείμενο του αναφερόμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού έχει επιστημονική συνοχή, απλή και κατανοητή διατύπωση και προσφέρει ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης στους σπουδαστές. Κατά την ποσοτική έρευνα, το βασικό κείμενο, σύμφωνα με την πλειοψηφία των σπουδαστών (54%), παρουσιάζει πολύ καλή επιστημονική συνοχή, ποσοστό 26% θεωρεί ότι έχει αρκετή, 18% ότι έχει πάρα πολύ καλή, ενώ το 2% ότι έχει λίγη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιτρέπουν να εννοηθεί ότι, όλοι οι σπουδαστές θεωρούν ως δεδομένη την επιστημονική αρτιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, σε ποσοστό από λίγο έως πάρα πολύ, γεγονός πολύ ενθαρρυντικό για τη δυνατότητα της ικανοποιητικής επιστημονικής εξειδίκευσής τους. Στο ζήτημα της απλής και κατανοητής διατύπωσης του κυρίως κειμένου, τα αποτελέσματα είναι πολύ λιγότερο ενθαρρυντικά. Από τους συμμετέχοντες σπουδαστές στην ερευνητική διαδικασία σε ποσοστό 38% δέχονται ότι, η διατύπωση είναι αρκετά απλή και κατανοητή, 30% ότι, είναι πολύ απλή και κατανοητή, 22% ότι είναι λίγο, 8% ότι, είναι πάρα πολύ, ενώ 2% (ένας σπουδαστής) ότι, το κυρίως κείμενο δεν είναι καθόλου απλό και κατανοητό. Επομένως, στο ζήτημα αυτό το βασικό κείμενο υστερεί και χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των σπουδαστών, το βασικό κείμενο προσφέρει σε αρκετό βαθμό ανοικτή και ενεργή διαδικασία μάθησης με ποσοστό 36%, σε πολύ καλό βαθμό με 30%, σε πάρα πολύ καλό βαθμό με 18% και σε λίγο βαθμό με μικρότερο ποσοστό 16%. Τα συμπεράσματα αυτά είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά για το εκπαιδευτικό υλικό. Με βάση, όμως, την ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τις απόψεις σπουδαστών, το βασικό κείμενο χαρακτηρίζεται από επιστημονική συνοχή και χωρίζεται σε ενότητες. Τα κεφάλαια κατανέμονται με μεθοδικό τρόπο, έχουν ολοκληρωμένο νόημα, επαρκή ανάπτυξη και δομή, ενώ προσφέρουν ολοκληρωμένη γνώση. Οι έννοιες αναλύονται με σχετική επάρκεια και καλύπτουν την ύλη. Η προσέγγιση του κάθε αντικειμένου γίνεται χωρίς δογματισμό, οι δραστηριότητες βοηθούν και επεξηγούν σε αρκετό βαθμό τα ζητούμενα.

Το δεύτερο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα ερευνά τη χρησιμότητα και ποιότητα των επιμέρους κειμένων του χρησιμοποιούμενου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο. Επομένως, το παραπάνω

ερώτημα αναφέρεται στο, κατά πόσο τα κείμενα που τοποθετούνται εμβόλιμα στο κυρίως κείμενο του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, εκτελώντας καθένα από αυτά το ξεχωριστό και συγκεκριμένο ρόλο του, είναι επαρκή, επιτυγχάνοντας σε γενικές γραμμές την αρτιότερη χρήση και ερμηνεία του, τη διευκόλυνση και εμψύχωση των σπουδαστών στη μελέτη τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, ως αρτιότερο από τα εμβόλιμα τμήματα του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, στην προτίμηση των περισσότερων σπουδαστών, εμφανίζεται η σύνοψη στο τέλος των κεφαλαίων (και ενοτήτων), η οποία διευκολύνει πάρα πολύ καλά την επανάληψη της ύλης, ενώ πολύ καλά παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες σε μία λογική σειρά και βοηθά στην εμπέδωση των καινούργιων γνώσεων. Τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο σκοπός, ο οποίος φανερώνει πολύ ικανοποιητικά τις προθέσεις των κεφαλαίων, ολοκληρώνει πολύ καλά το νόημά του σε μία πρόταση και καθοδηγεί τη μελέτη των σπουδαστών σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Στην τρίτη θέση έρχονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες. Οι σπουδαστές απαντούν εμπειρικά στα ερωτήματα που αφορούν το σχετικό άξονα ``εκπαιδευτικοί στόχοι``. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται σε πολύ καλό βαθμό από σαφήνεια, ενώ το διδακτικό κείμενο ανταποκρίνεται πολύ καλά στους εκπαιδευτικούς στόχους. Τέλος, από αρκετά έως πολύ καλά παρακινούν τους σπουδαστές σε επίπεδο δεξιοτήτων. Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες σε πολύ καλό βαθμό ενθαρρύνουν τους σπουδαστές στην προσπάθειά τους και περιέχουν φιλικό ύφος, ενώ από αρκετό έως πολύ καλό βαθμό προτείνουν διορθωτικά μέτρα. Στη συνέχεια, οι εισαγωγικές παρατηρήσεις περιγράφουν πολύ ικανοποιητικά τα βασικά σημεία των κεφαλαίων, από αρκετά έως πάρα πολύ αναπτύσσουν τη θέληση για μάθηση, ενώ από αρκετά έως πολύ συνδέουν αρμονικά τα προηγούμενα με τα επόμενα κεφάλαια. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι δραστηριότητες παρουσιάζουν αρκετό βαθμό ικανοποίησης σε όλες τις λειτουργίες τους, στις προτιμήσεις των περισσότερων σπουδαστών. Οι μελέτες περίπτωσης, παρ' ό,τι θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικές στο λειτουργικό ρόλο τους, είναι ανύπαρκτες στο εκπαιδευτικό υλικό, λόγω της θεωρητικής φύσεως του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και ταυτίζονται με τις δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης. Βέβαια, οι σπουδαστές απαντούν στο σχετικό άξονα σχεδόν στο σύνολό τους. Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης κατά κανόνα ταυτίζονται με τις δραστηριότητες και οι εκπαιδευτικοί στόχοι με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αν και παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορετικό βαθμό ικανοποίησης. Οι σπουδαστές

απαντούν στο σύνολό τους στα ερωτήματα του άξονα που αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, κυρίως εμπειρικά. Με βάση την ποιοτική έρευνα αναδεικνύονται συμπεράσματα από αρκετά στοιχεία, τα οποία δεν προβάλλονται στην προτεινόμενη ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με αυτά, ο σκοπός κάθε κεφαλαίου φανερώνει με επάρκεια τις προθέσεις του, οι στόχοι παρουσιάζουν σαφήνεια, η εμφάνιση πραγματοποιείται με χρήση ορολογίας, η εισαγωγή κάθε κεφαλαίου παρουσιάζει τις βασικές έννοιές του, οι απόψεις των συγγραφέων διαθέτουν ποικιλομορφία, ενώ η διατύπωση είναι ορθή. Η βιβλιογραφία για κάθε κεφάλαιο είναι στοιχειώδης, αλλά όχι πλούσια και δεν καλύπτει απόλυτα τις ανάγκες των σπουδαστών, ενώ προτείνονται και οδηγοί για περαιτέρω μελέτη. Οι λέξεις-κλειδιά προετοιμάζουν ικανοποιητικά για το υλικό που ακολουθεί, ενώ τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στο ρόλο τους.

Το τρίτο επιμέρους ερευνητικό ερώτημα αφορά το χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στο σύνολό του. Επομένως, απαντά στο κατά πόσο το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι ελκυστικό, ποια ενδεχόμενα προβλήματα παρουσιάζει και ποιες είναι οι δυνατότητες για περαιτέρω βελτίωσή του. Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις, για την ποσοτική ερευνητική διαδικασία τίθεται το ερώτημα, εάν το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει γενικότερα τις γνωστικές (ακαδημαϊκές) ανάγκες των σπουδαστών, με τις ακόλουθες απαντήσεις: αρκετά 36%, πολύ 34%, πάρα πολύ 12%, λίγο 10%, καθόλου 4%, ενώ ποσοστό 4% δεν απαντά. Άρα, το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει γενικότερα τις γνωστικές ανάγκες των περισσότερων σπουδαστών, από αρκετά έως πάρα πολύ σε ποσοστό 82%. Μετά από το παραπάνω ερώτημα, τίθεται και το γενικότερο ερώτημα, εάν το εκπαιδευτικό υλικό είναι ελκυστικό κατά το περιεχόμενό του. Οι απαντήσεις παρήγαγαν τα παρακάτω αποτελέσματα: Αρκετά 30%, πολύ 26%, λίγο 20%, πάρα πολύ 10%, καθόλου 10%, ενώ ποσοστό 4% δεν απαντά στο ερώτημα.. Κατά συνέπεια, το διαθέσιμο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό συνολικά, όπως αναδεικνύει η διενεργούμενη ποσοτική έρευνα για την παρούσα Διπλωματική Εργασία, είναι ελκυστικό κατά το περιεχόμενό του, από αρκετό έως πολύ καλό βαθμό, σε συνολικό ποσοστό 66%. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως διαφαίνεται από τη διεξαχθείσα ποιοτική έρευνα, σύμφωνα με τα οποία σε γενικές γραμμές είναι: οργανωμένο, συνοπτικό, περιεκτικό, επαρκές, σαφές και κατανοητό στο μεγαλύτερο μέρος του, ευκολομεταχειρίσιμο, επικεντρωμένο θεματικά κατά τόμο, παρέχει

ιστορική συνάφεια, ενώ χρησιμοποιεί επιστημονική γλώσσα. Οι Θεματικές Ενότητες καλύπτουν όλα τα ζητήματα που πραγματεύονται, ενώ παρουσιάζουν θεματική ποικιλία και πλουραλισμό. Στα θετικά σημεία αναφέρεται η θεμελίωση και ενίσχυση της προοπτικής της εξ Αποστάσεως διδασκαλίας από μέρους των διδασκόντων και η θεμελίωση με εξαιρετικά θετικό τρόπο της εμπειρίας της μεταπτυχιακής γνώσης με τη μέθοδο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από μέρους των σπουδαστών. Γενικότερα, το εκπαιδευτικό υλικό γίνεται αφορμή για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια έχει προστεθεί και ορισμένο σύγχρονο υλικό που αναλύει νέα μαθησιακά δεδομένα.

Κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο προαναφερόμενων ερευνητικών διαδικασιών: (α) του εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και μη, που χρησιμοποιείται γενικότερα στο Ε.Α.Π. και υπάρχει στη *Μελέτη Αξιολόγησης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο* (2007), όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση στο τρίτο κεφάλαιο της Εργασίας και (β) του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, που μελετούσαν οι ενεργοί σπουδαστές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’ κατά το Ακαδημαϊκό Έτος 2014-2015, η οποία διενεργήθηκε για την παρούσα Διπλωματική Εργασία, μπορούν να διαπιστωθούν τα εξής: Σε γενικές γραμμές στην πρώτη Έρευνα, το εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρίνεται στις γνωστικές (ακαδημαϊκές) ανάγκες των φοιτητών, από αρκετό έως πολύ καλό βαθμό σε συνολικό ποσοστό 45,1%, ενώ στη δεύτερη σε αντίστοιχο ποσοστό 70%, δηλαδή κατά 25% περίπου περισσότερο (και πάρα πολύ 12%). Στην πρώτη Έρευνα, το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογείται κατά το περιεχόμενό του από αρκετά έως πολύ ελκυστικό, σε συνολικό ποσοστό 28,4%, ενώ στη δεύτερη κατά συνολικό ποσοστό 56% (και πάρα πολύ 10%). Στην πρώτη Έρευνα, το 80% των φοιτητών κρίνει από αρκετά έως πολύ την άμεση ανάγκη για επικαιροποίηση των Τόμων του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς παρουσιάζουν πολλά αναχρονιστικά στοιχεία. Στην ποιοτική ερευνητική διαδικασία για το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος ‘‘Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία’’, οι περισσότεροι φοιτητές και οι διδάσκοντες στη συνέντευξή τους αναφέρονται στην άμεση ανάγκη για επικαιροποίηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να είναι σύγχρονο και να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής του. Στην πρώτη Έρευνα, το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι πλήρες από αρκετά έως πολύ κατά 18%, ενώ στη δεύτερη οι περισσότεροι σπουδαστές αναφέρουν ότι, έχει σημαντικές

ελλείψεις σε ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μελέτες περίπτωσης, βιβλιογραφία, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάριο, παραδείγματα και παράλληλα κείμενα. Στην πρώτη Έρευνα το εκπαιδευτικό πακέτο είναι κατανοητό από αρκετά έως πολύ, συνολικά περίπου στο 29%. Στη δεύτερη Έρευνα, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την ποιοτική ερευνητική διαδικασία, το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο να διατυπωθεί σε περισσότερο κατανοητή γλώσσα, με απλούστευση της φιλοσοφικής ορολογίας. Συνολικά, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού του Ε.Α.Π. είναι μέτρια, σύμφωνα με το μισό αριθμό του συνόλου των φοιτητών που συμμετείχαν στην Έρευνα. Στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα 'Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία', η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού κρίνεται σε γενικές γραμμές από αρκετά έως πολύ ικανοποιητική. Επομένως, το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στο ίδιο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα φαίνεται ότι, είναι ποιοτικότερο από το μέσο όρο του συνόλου του εκπαιδευτικού υλικού του Ε.Α.Π., στο οποίο περιλαμβάνεται και το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, σύμφωνα με την Έρευνα του 2007. Όμως, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τονισθεί ότι: η ερευνητική διαδικασία για την παρούσα Διπλωματική Εργασία διενεργείται οχτώ χρόνια αργότερα (έτος 2015) από την προηγούμενη, σε ένα μόνο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Ε.Α.Π., σε περισσότερο πρόσφατο έντυπο (και όχι ευρύτερο) κατά μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού και από σχετικά περιορισμένο αριθμό ενεργών σπουδαστών, οι οποίοι ανήκουν αποκλειστικά και μόνο στο παραπάνω Πρόγραμμα Σπουδών.

Μία νεότερη ποιοτική ερευνητική διαδικασία διενεργήθηκε το πρώτο τρίμηνο του 2012 με ημι-δομημένη συνέντευξη σε δείγμα, το οποίο αποτέλεσαν δεκαεπτά φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Αντικείμενο της Έρευνας ήταν να διερευνήσει τα εμπόδια στη φοίτηση και την αντιμετώπισή τους από τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Ε.Α.Π., οι οποίες είχαν πραγματοποιήσει τις προπτυχιακές σπουδές τους αποκλειστικά στο ίδιο εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τα βασικά εμπόδια προέκυψαν από την κοινωνική ταυτότητα των γυναικών, τις προσδοκίες άλλων προσώπων του περιβάλλοντός τους, αλλά και των ίδιων, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους και το πλαίσιο λειτουργίας του Ε.Α.Π. Από το δείγμα των φοιτητριών, δεκατέσσερις θεώρησαν ως σοβαρό εμπόδιο στην κατάκτηση της γνώσης το ίδιο το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του Ε.Α.Π. Υπογραμμίστηκαν η αναντιστοιχία των βιβλίων με τις επιστημονικές εξελίξεις (αναχρονιστικό εκπαιδευτικό υλικό), η μη εφαρμογή των αρχών της

Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η επιφανειακή προσέγγιση της σημαντικής ορολογίας και η απουσία εναλλακτικού υλικού (παράλληλα κείμενα). Τα προαναφερθέντα προβλήματα ήταν περισσότερο έντονα στις προπτυχιακές σπουδές: *«Είναι από μέτριο ως ικανοποιητικό [το εκπαιδευτικό υλικό]. Η πλειοψηφία του, θα έλεγα ότι ήταν μέτρια. Δύσκολα γραμμένα, λίγη πληροφόρηση, όχι αρκετές οδηγίες για εμβάθυνση ή έλεγχο των όσων μελετούσαμε (Σ.: 10, Ερ.: 22)»* (Βασάλα & Κονταρίδου, 2013, σ. 177). Τα παραπάνω, καθιστούσαν την επιπλέον βιβλιογραφία εκτός από χρήσιμη και υποχρεωτική. Η αγορά βιβλίων, σε συνδυασμό με τα δίδακτρα, αποτελούσε πρόβλημα για οκτώ φοιτήτριες. Ενδεχόμενα, η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση να είναι οικονομικότερη από τις συμβατικές σπουδές, αλλά η βίαιη ανατροπή των περισσότερων οικογενειακών προϋπολογισμών καθιστά πλέον τα έξοδα φοίτησης σοβαρό πρόβλημα για τις φοιτήτριες και για το ίδιο το Ε.Α.Π. Λόγω της φυσικής απόστασης με τους Καθηγητές Συμβούλους, ενδεικνυόταν μόνο η ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, της οποίας, όμως, η προσφορά αμφισβητήθηκε από δεκαέξι ερωτηθείσες φοιτήτριες. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους χαρακτηρίστηκε δύσχρηστη, με ασύμφωρες διαδικασίες δανεισμού χρονικά ή και οικονομικά, χωρίς ποικιλία σε όλα τα πεδία. Αντίθετα, στις υπόλοιπες διοικητικές υπηρεσίες τα προβλήματα ήταν ελάχιστα και αφορούσαν κυρίως την εξυπηρέτηση σε οργανωτικά ζητήματα (Βασάλα & Κονταρίδου, 2013). Τα ίδια παραπάνω προβλήματα, σχετικά με χαρακτηριστικά του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού του Ε.Α.Π., ανέδειξε η ποιοτική ερευνητική διαδικασία για τη Διπλωματική Εργασία από τους σπουδαστές, καθώς και η συνέντευξη από τους διδάσκοντες, που διενεργήθηκαν στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα *΄΄Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία΄΄*. Επομένως, τα αποτελέσματα των δύο ερευνητικών διαδικασιών συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τις γενικότερες προαναφερόμενες εκτιμήσεις, οι οποίες προκύπτουν από την ποσοτική και ποιοτική ερευνητική διαδικασία για την παρούσα Διπλωματική Εργασία, συμπεραίνεται ότι, το χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα *΄΄Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία΄΄* του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου κρίνεται σε γενικές γραμμές από αρκετά έως πολύ ικανοποιητικό, καλύπτοντας τις περισσότερες προδιαγραφές που προβλέπονται για την ανάδειξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Όμως, ακόμα, υπάρχουν μειονεκτήματα και ελλείψεις σε διάφορα και ουσιαστικά ζητήματα, τα οποία είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν και να

εξαλειφθούν. Γι' αυτό, προτείνονται αναλυτικές και συγκεκριμένες προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του, σύμφωνα με το βασικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση της Εργασίας. οι οποίες ομαδοποιούνται και κατανέμονται στα τρία παρακάτω ζητήματα:

Το πρώτο ζήτημα, που είναι και επιθυμία πολλών σπουδαστών, σχετίζεται με τη συγγραφή των εγχειριδίων σε απλούστερη και πιο κατανοητή γλώσσα, εφ' όσον απευθύνεται και σε σπουδαστές που προέρχονται από χώρους εκτός των Θεολογικών Σχολών, Ανωτάτων Εκκλησιαστικών Ακαδημιών, της Φιλολογίας-Φιλοσοφίας και γενικότερα των Θεωρητικών Επιστημών, οι οποίοι ενδεχόμενα δεν έχουν εξοικειωθεί επαρκώς με τη χρησιμοποιούμενη θεολογική, πατερική και σε πολλές περιπτώσεις φιλοσοφική γλώσσα. Οι έννοιες δεν είναι δυνατό να περιέχουν φιλοσοφικές προσωπικές αναλώσεις, ώστε ο μελετητής να μη χάνει το νόημα κάθε έννοιας, την οποία ο συγγραφέας επιθυμεί να εξηγήσει. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι επιθυμητό να διατυπώνεται σε περισσότερο κατανοητή γλώσσα, με απλούστευση της φιλοσοφικής ορολογίας και αυξημένη χρήση της γλώσσας των εκκλησιαστικών κειμένων των Πατέρων της Εκκλησίας. Επίσης, είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει παραδείγματα για επεξήγηση σχετικών δυσνόητων κεφαλαίων, καθώς και περισσότερες δραστηριότητες. Η βιβλιογραφία χρειάζεται να αυξηθεί και να περιέχονται αποσπάσματά της μέσα στο εκπαιδευτικό υλικό, ο οδηγός για περαιτέρω μελέτη να γίνει πλουσιότερος και να υφίσταται ανταπόκριση με τα παράλληλα κείμενα, τα οποία είναι απαραίτητο να υπάρξουν σε μεγαλύτερο βαθμό, ενώ το γλωσσάριο να καταστεί εκτενέστερο για την επεξήγηση ακόμα περισσότερων όρων και εννοιών.

Το δεύτερο ζήτημα προκύπτει από την εκτενή ύλη, η οποία διανέμεται για μελέτη στις Θεματικές Ενότητες, καθώς και με προβλήματα που παρουσιάζονται από το σχεδιασμό της. Στο σημείο αυτά επισημαίνονται: η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ επιμέρους θεμάτων των κεφαλαίων, με επαναλήψεις και αλληλοεπικαλύψεις, η υπερβολική λεπτομέρεια σε ορισμένα κεφάλαια κυρίως ιστορικής φύσεως, η ανομοιομορφία στο βαθμό δυσκολίας και κατανόησης, η ανεπάρκεια σε επιμέρους στοιχεία (άρθρα, ερωτήσεις, γλωσσάριο), η μη φιλικότητα πολλών απαντήσεων των μαθησιακών δραστηριοτήτων και η κακή εκτύπωση μερικών εγχειριδίων ή ορισμένων κεφαλαίων τους, ζητήματα τα οποία είναι απαραίτητο να διορθώνονται με σχετικό έλεγχο του περιεχομένου του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, που παρέχεται σε κάθε Θεματική Ενότητα και την τακτική αξιολόγησή του. Η ύλη των Θεματικών Ενοτήτων δεν είναι δυνατό να αποστηθίζεται από τους σπουδαστές για τις Γραπτές

Εξετάσεις, όπως συνήθως συνέβαινε έως τώρα και η έκτασή της απαραίτητα να περιορίζεται στα κύρια σημεία της, τα οποία είναι επιθυμητό να έχουν κριτική προσέγγιση από μέρους των μελετητών της.

Το τρίτο ζήτημα, το οποίο αφορά τη βελτίωση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, αναφέρεται στη συνεχή επικαιροποίησή του και τον αρτιότερο εμπλουτισμό του με περισσότερα εμβόλιμα κείμενα από τα υπάρχοντα. Το εκπαιδευτικό υλικό σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών στους οποίους απευθύνεται, δηλαδή να είναι σύγχρονο. Η γνώση, η έρευνα και η τεχνολογία στην επικοινωνία και πληροφορία προχωρούν, εξελίσσονται και δεν είναι στατικές, όπως επίσης οι κοινωνικοπολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες. Επομένως, το εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να ανανεώνεται συνεχώς, γεγονός που κατά συνέπεια μπορεί να οδηγεί στην αύξηση και τον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας και τη συγγραφή περισσότερων παράλληλων κειμένων προς το κυρίως διδακτικό υλικό, για την αρτιότερη ερμηνεία του και την πληρέστερη ανάλυση των κυριότερων ζητημάτων. Τα παρεχόμενα εγχειρίδια δεν είναι δυνατό να ακολουθούν το πρότυπο των σχολικών βιβλίων ή των εγχειριδίων των συμβατικών Πανεπιστημίων, τα οποία επανεκδίδονται όπως ακριβώς (ή περίπου) είναι στην αρχική έκδοσή τους επί πολλά χρόνια, αλλά του ειδικού διδακτικού υλικού, κατάλληλου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με την ενσωμάτωση και απόψεων των σπουδαστών. Πολλές φορές, τα δεδομένα που αναφέρονται στα εγχειρίδια είναι ξεπερασμένα και δεν ισχύουν για την εποχή που χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα, είναι αναγκαία η ύπαρξη, σε φιλικό ύφος και κλίμα ενθάρρυνσης, περισσότερων δραστηριοτήτων και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης, όπου ο όρος είναι σχεδόν ανύπαρκτος και ταυτίζεται με τις δραστηριότητες. Οι σπουδαστές είναι επιθυμητό να αυτοαξιολογούνται συνεχώς, εξαιτίας του ειδικού ρόλου του εκπαιδευτικού υλικού για αλληλεπίδραση και αυτομάθηση, το οποίο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση επέχει και θέση δασκάλου. Επίσης, είναι απολύτως απαραίτητη και η ύπαρξη πολλών μελετών περίπτωσης, οι οποίες απουσιάζουν εντελώς, λόγω μη πρόβλεψής τους από τους συγγραφείς, εξ αιτίας, όπως έχει αναφερθεί, της «καθαρά θεωρητικής φύσεως του Μεταπτυχιακού Προγράμματος». Όμως και στις Θεολογικές Σπουδές, η θεωρία για να έχει εφαρμογή, αναμφίβολα πρέπει να συναντιέται με την πράξη, διότι η Θεολογία ως εμπειρία χωρίς την ορθοπραξία (δόγμα χωρίς ήθος) δεν έχει κανένα νόημα. Η ύπαρξη διδακτικών στόχων οι οποίοι που αποτελούν το χάρτη του εκπαιδευτικού υλικού, παράλληλα με

τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, παρακινούν τους σπουδαστές σε επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ βάση αυτών αναπτύσσονται οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι σημαντικό να υπάρχει επιμέρους επαρκές υλικό σχετικό με τις ζητούμενες γραπτές εργασίες, ώστε να αποφεύγεται η περαιτέρω οικονομική επιβάρυνση των φοιτητών, με την αγορά αναγκαίων εγχειριδίων και περιοδικών, εκτός αυτών που προσφέρονται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Επειδή, όμως, σε κάθε περίπτωση, η πλήρης ανανέωση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι δυνατό να πραγματοποιείται άμεσα, λόγω διαφαινόμενων αντικειμενικών δυσκολιών από την ίδια τη φύση του (ύπαρξη ομάδας συγγραφής πολλών ειδικοτήτων, εύρεση κατάλληλης, σύγχρονης, πλούσιας επαρκούς βιβλιογραφίας για κάθε πραγματευόμενο θέμα, αυξημένος χρόνος συγγραφής Θεματικών Ενοτήτων, επιμέλεια περιεχομένων με τυχούσες τροποποιήσεις, όπως ακόμα σχήματος και διάταξης περιεχομένων, γλωσσική φροντίδα, ανάπτυξη γραφικών, στοιχειοθεσία, σελιδοποίηση, εκτύπωση, παραγωγή ικανού αριθμού αντίτυπων και άλλα), το εκπαιδευτικό υλικό, παράλληλα, χρειάζεται να παρέχει ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) και CD-ROM. Ταυτόχρονα, καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία ενός σύγχρονου ψηφιακού υλικού και η ανάρτησή του στο Διαδίκτυο, καθώς ακόμα και η λειτουργία μίας ψηφιακής διδακτικής πλατφόρμας, στην οποία κάθε Θεματική Ενότητα θα μπορεί να δημοσιεύει άμεσα σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό. Με αυτό τον τρόπο, θα είναι δυνατό να επιλυθούν τα περισσότερα από τα προβλήματα, τα οποία υπάρχουν στο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό.

Όλες οι παραπάνω εκτιμήσεις αποτελούν σε γενικές γραμμές μία θεώρηση για τα θετικά και αρνητικά σημεία, που παρουσιάζει το χρησιμοποιούμενο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου "Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία", κατά την εποχή της συγγραφής της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας. Επίσης, καλοπροαίρετα με κάθε υπευθυνότητα, διατυπώνονται και προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του. Η κριτική, ο έλεγχος των προδιαγραφών, η άριστη συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων σχεδιασμού και η αξιολόγηση, τα οποία είναι απαραίτητα να γίνονται αδιάλειπτα, μπορούν να βοηθήσουν στην εξάλειψη των μειονεκτημάτων, ώστε να αναδεικνύεται, όσο είναι δυνατόν, ένα άρτιο σε όλα τα επίπεδα εκπαιδευτικό υλικό, για τη μεθοδικότερη, ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αγιακλή, Χ. (2001). Αναπροσαρμογή και συμπλήρωση ασκήσεων και δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό υλικό Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. ΘΠ5''Το διδακτικό υλικό στην ΑεξΑΕ''*, Εισ.1^η. Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014 από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect5/33.htm
- Βασάλα, Π. & Κονταρίδου, Ε. (2013). Η σπουδάστρια στο Ε.Α.Π. Εμπόδια στη φοίτηση και η αντιμετώπισή τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^ο Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'*, Τόμ. 2, Μέρος Α. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σσ. 173-184. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014 από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2013/paper/view/267/120>
- Bloom, S., B. & Krathwohl, R., D. (2000). *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: γνωστικός τομέας*. Τόμ. Α'. (Μτφ.: Α. Λαμπράκη – Παγανού). Ελλάς. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(Ν^ο1 & 2), 93-106. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/102/57>
- Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιστ. Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, σσ. 39-52. Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Γκικόσος, Ι., Μαυροειδής, Η. & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (N^ο1), 49-60. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/58/33>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.(2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Μτφ. Ν. Κουβαράκου. Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης.) Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Δημόπουλος, Κ., Κουλαϊδής, Β. & Σκλαβενίτη, Σ. (2001). Ταξινόμηση, Περιχάραξη και Τυπικότητα του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας: Μια πρόταση δημιουργίας ενός πλαισίου για την αξιολόγηση των παιδαγωγικών επιπτώσεων του διδακτικού υλικού της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. ΘΠ5'' Το διδακτικό υλικό στην ΑεξΑΕ''*, Εισ.3^η. Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014 από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect5/18.htm
- Δήμου, Ε. & Καμέας, Α. (2011^α). Προτεινόμενο μοντέλο πιστοποίησης ποιότητας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Πάτρα 28-30 Απριλίου 2011, 229-238.
- Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2014 από <http://eeyem.eap.gr/sites/default/files/7.%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%84%CE>

<http://eeyem.eap.gr/sites/default/files/15.%CE%A7%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CE%BD%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BE%20%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Δήμιου, Ε. & Καμέας, Α. (2011^β). Χαρακτηριστικά και Γνωρίσματα Ψηφιακού

Εκπαιδευτικού Υλικού για Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 6^ο

th *International Conference in Open & Distance Learning - November 2011,*

Loutraki, Greece - PROCEEDINGS, 383-396. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου, 2014 από

<http://eeyem.eap.gr/sites/default/files/15.%CE%A7%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CE%BD%CE%BD%CF%89%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%BE%20%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Διονυσοπούλου, Ι. (2011). Η εκπαιδευτική κουλτούρα ως πηγή προβλημάτων στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ*

Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 7 (N^ο 2), 75-87.

Ανακτήθηκε 17 Οκτωβρίου, 2014 από

<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/134/82>

Ε.Α.Π. (2014^α). *Εκπαίδευση. Γενικές Πληροφορίες. Το εκπαιδευτικό υλικό και η σημασία του*. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2014 από

<http://www.eap.gr/view.php?artid=502>

Ε.Α.Π. (2014^β). *Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αποστολή*. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://www.eap.gr/view.php?artid=1172>

Ηλιάδου, Χ. (2011). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις Σ.Ε.Π. της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7, (Ν^ο1), 6-20. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου, 2014 από

<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/119/68>

Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7 (Ν^ο 1), 98-117. Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου, 2014 από

<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/125/74>

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμ. Α΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.

Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες*

- μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιστ. Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, σσ. 13-18. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λιοναράκης, Α. (2001^α). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σσ. 1-15. Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2014 από <http://newtutor.pbworks.com /qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>
- Λιοναράκης, Α. (2001^β). Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε; Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμ. Α΄, σσ. 185-194. Πάτρα, 25-27 Μαΐου: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014, από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998,1999). *Ανοικτά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμ. Α΄, σσ. 29-35. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμ. Α΄, σσ. 125-142. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μακράκης, Β. (1998,1999). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*.

- Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμ. Α', σσ. 245-301. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μανούσου, Ε. (2008). Σχεδιασμός και Δημιουργία Παιδαγωγικού Υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδραστικές Τηλεδιασκέψεις. *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 1-6.
- Ματραλής, Χ. (1998,1999^α). Εκπαίδευση από Απόσταση. Ύπαρξη-Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Η οργάνωση της Εκπαίδευσης από Απόσταση. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*. Τόμ. Α', σσ. 41-55, 63-69. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ματραλής, Χ. (1998,1999^β). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. «Σκοπός» και «Προσδοκώμενα Αποτελέσματα». Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Εργασίες αξιολόγησης. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό Υλικό και οι νέες τεχνολογίες*. Τόμ. Γ', σσ. 21-149. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροειδής, Η., Γκίοςος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10 (Ν^ο1), 88-100. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/196/121>
- Μελέτη αξιολόγησης Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Ενδιάμεσο Παραδοτέο* (2007). Χ.τ.: ΕΥΡΩΤΕΚ Α.Ε. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου, 2013 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=117&bitstream=117_01#page/1/mode/2up
- Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας, Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

- Νταραντούμης, Α. (2014). Εκπαιδευτικό Υλικό για εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Νταραντούμης (Επιμ.), *Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εφαρμογών*. Σημειώσεις μαθήματος. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου, 2014 από http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post_5470.html
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (N° 1), 72-81. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου, 2014 από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35>
- Πλατσίδου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές Επίλυσης γνωστικών έργων. Στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 42/2006, σσ.. 1-12. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου, 2015 από http://www.pre.aegean.gr/Documents/StuffFiles/mchionidou/5.%20%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C_%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BB_%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf
- Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, P. (1994). *500 Πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ευέλικτη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας- Ολική προσέγγιση*. Τόμ. Α'. Αθήνα.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ.

Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουβατζόγλου, Β. (2009). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagne, *5th International Conference in Open & Distance Learning-November2009, Athens, Greece-PROCEEDINGS*, 222- 237. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου, 2014 από http://artemis.eap.gr/ICODL2009/ICODL_5/My%20Webs/ICODL/A1-PDF/25.pdf

Σπανακά, Α. (2013). *Εγχειρίδιο συγγραφής μαθησιακών αποτελεσμάτων και δραστηριοτήτων*. Ε.Α.Π.: Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας.

Σπανακά, Α. (2011). *Σχεδιασμός κι Ανάπτυξη εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτικού Υλικού για Ενήλικες με βάση τις ΤΠΕ και τα Μαθησιακά Στυλ. Έκθεση Τελικών Πεπραγμένων Μεταδιδακτορικής Έρευνας*. Α. Λιοναράκης ((Επιμ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Σπανακά, Α. (2007). Τα Μαθησιακά Στυλ ως Κυρίαρχος Παράγοντας Σχεδιασμού εξ Αποστάσεως Εκπαιδευτικού Υλικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 3(Νº1), 101-111. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2013 από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/71>

Σπανακά, Α. & Καμέας, Α. (2013). Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ): Προτάσεις Εφαρμογής του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΕΕΥΕΜ). Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 'Μεθοδολογίες Μάθησης'*, Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013, Τόμ. 3, Μέρος Α. Εκδόσεις: Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 79-88. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014 από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2013/paper/view/268/128>

Τζώτζου, Μ. & Μπιγιάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη

μάθηση του ΕΑΠ-Μία μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(N^ο1), 75-93. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2014 από

<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/168/108>

Τσαργής, (2008). *Στατιστική με τη χρήση του πακέτου SPSS 15*. Αθήνα.

Φράγκα, Μ. & Σακελλαρίδης, Ο. (2001). Διδακτικά μοντέλα για χρήση στην Πανεπιστημιακή διδασκαλία από απόσταση σε προσαρμοσμένο υπερμεσικό περιβάλλον. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. ΘΠ5 'Το διδακτικό υλικό στην ΑεξΑΕ', Πάτρα 25-27 Μαΐου. Εισ.2^η*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου, 2014 από

http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect5/12.htm

Χαρτοφύλακα, Α. (2011). *Η διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας περιεχομένου* (διδακτορική διατριβή). Ε.Α.Π. Ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου, /2013 από

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28372#page/1/mode/2up>

Χαρτοφύλακα, Α. (2007). Προς ένα δυναμικό διδακτικό υλικό εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 3(N^ο2). Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου, 2014 από

<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/78>

Χουλιάρα, Ξ., Λιοναράκης, Α. & Σπανακά, Α. (2011). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξ ΑΕ διδακτικό υλικό: θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα

εφαρμογής. *6th International Conference in Open & Distance Learning – November 2011, Loutraki, Greece - PROCEEDINGS SECTION A: theoretical papers, original research and scientific articles*, 397-410. Ανακτήθηκε, 4 Νοεμβρίου, 2014 από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/download/49/47>

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Bloom, B., (1965). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification for Educational Goals*. New York: David McKay Company.
- Bloom, B., (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Bloom, B., Krathwohl, D. & Masia, J., (1971). *Taxonomy of Educational Objectives, Book 2: Affective Domain*. London: Longman.
- Clyde, A., Crowther, H., Patching, W., Putt, I. & Store, R. (1983). How students use distance education study materials: an institutional study. In *Distance Education*, 4(1), pp. 4-26.
- Davidson, K. (1998). *Education in the internet-linking theory to reality*.
- Duchastel, P. & Whitehead, D. (1980). Exploring student reactions to inserted questions in text. In *Programmed Learning and Educational Technology*, 17(1), pp. 41-47.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M. (1972). Domains of Learning. In *Interchange*, 3(1), pp. 1-8.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). *Principles of Instructional*.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century:

- A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17. Retrieved on 5 November, 2014 from: <http://www.irrodl.org/content/v1.1/randy.pdf>
- Hamaker, C. (1986). The effects of adjunct questions on prose learning. *Review of Educational Research*, Vol. 56, pp. 212-242.
- Hartley, J. (1995). The layout and design of textual materials for distance learning. In Fred Lockwood (ed.), *Open and Distance Learning Today*. London and New York: Routledge, pp. 279-287.
- Holmberg, B. (2000). *Status and trends in distance education research*.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*, (2nd Ed.). London and New York: Routledge.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In Sewart, D., Keegan, D. & Holmberg, B. (eds), *Distance Education: International Perspectives*. London : Routledge, pp. 114-122.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education. A Survey and Bibliography*. London: Kogan Page.
- Jonassen, D. H. (1985). Generative learning versus mathemagenic control of text processing. In Jonassen, D. H. (Ed.). *The technology of text: principles for structuring and displaying text*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Keegan D. (1986). Interaction and communication, In Keegan, D. (ed.) *The foundations of distance education*, Kent UK, Croom Helm, Chapter 6, pp.89-107. Retrieved on 5 November, 2014 from www.unioldenburg.de/zef/cde/support/readings
- Kelsey, K. D. & D' Souza, A. (2004). Student Motivation for Learning at a

- Distance: Does Interaction Matter. in *Online Journal of Distance Learning Administration* (7:2). Retrieved on 14 March, 2014 from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/kelsey72.html>
- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Markee, N. (1997). *Managing Curricular Innovation* Cambridge: CUP.
- Mena, M. (1993). *New pedagogical Approaches to Improve Production of Materials in Distance Education*. Retrieved on 14 October, 2013 from http://cade.icaap.org/vol8.3/10b_mena-english.html
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Nisbet, J. & Watt, J., (1984), Case Study, Chapter 5 in Bell, K., et al. (eds), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row.
- Riding, R.J., Glass, A. & Douglas, G. (1993). Individual Differences in Thinking: cognitive and neurophysiological perspectives. In *Educational Psychology*, 13(3/4), pp. 267-280.
- Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1994^a). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1994^b). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning: an action guide for teachers and trainers*. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan

Page.

Stake, R. E. (1994). Case Studies, Chapter 14. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Thousand Oaks, Sage Publications.

Tennant, M. (1988). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.

West, R. (1996). Concepts of Text in Distance Education. In Motteram, G., Walsh G. & West, R. (eds). Proceedings of 2nd *Symposium on Distance Education for Language Teachers*. Manchester: University of Manchester, May 22-24, Subsequently published in the Proceedings, edited by, *School of Education*, University of Manchester, pp. 62-72.

West, R. & Walsh, G. (1993). Inputs and outputs in Distance Education. In Howard, R. & McGrath, I. (eds) *Distance Education for Language Teachers* IALS, University of Edinburg.

Wilson, L. (2005). *Beyond Bloom - A new Version of the Cognitive Taxonomy*.

Retrieved on 15 June, 2014 from

<http://www.uwsp.edu/education/lwilson/curric/newtaxonomy.htm>

.

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Η Έρευνα δεν σταματάει με το τέλος της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, αλλά συνεχίζεται. Η Επιστήμη διαρκώς εξελίσσεται παράλληλα με την ανθρώπινη ιστορία. Γι' αυτό, στο σημείο αυτό θεωρείται χρήσιμη η παράθεση ενός οδηγού για περαιτέρω μελέτη σε ζητήματα που πραγματεύεται η Εργασία.

Για τη θεωρία και την εφαρμογή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων ιδιαίτερα χρήσιμα μπορούν να θεωρηθούν : α) από το εγχειρίδιο του Κασσιωτάκη, Ι. Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, το κεφάλαιο: Εξεταστικές δοκιμασίες και αντικειμενικοί διδακτικοί στόχοι και β) από το σύγγραμμα των Ellington, H., Percival, F. & Race, P. (1995). *Handbook of Educational Technology*, (ed. 3). London: Kogan Page, το κεφάλαιο: Educational Objectives and Competence Descriptors-What exactly am I reasonably expected to become able to do? Για την ταξινόμηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων προτείνονται τα παρακάτω εγχειρίδια: α) το προαναφερόμενο εγχειρίδιο του Κασσιωτάκη (1998), β) Bloom, B. (1972). *Taxonomy of Educational Objectives, Book 1: Cognitive Domain*. London: Longman και γ) Harrow, A. (1972). *Taxonomy of the Psychomotor Domain*. New York. Για τη σύνθεση και διατύπωση των διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων ενδιαφέρον παρουσιάζει το εγχειρίδιο του Mager, R. (1991). *Preparing Objectives for Instruction*. Belmont Ca. : Fearon.

Το προαναφερόμενο κεφάλαιο του βιβλίου του Κασσιωτάκη (1998) παρουσιάζει σύντομη και περιεκτική κριτική της χρήσης των αντικειμενικών διδακτικών στόχων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Σχετικά με την παρουσίαση των διαφόρων μορφών ασκήσεων αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης κλειστού τύπου, με χρήσιμα παραδείγματα και με κριτική παράθεση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τους προτείνεται το παραπάνω εγχειρίδιο του Κασσιωτάκη (1998), σσ. 161-183. Επίσης, το παραπάνω σύγγραμμα των Ellington, H., 'et al.', (1995) παρουσιάζει τα συγκριτικά οφέλη της αυτοαξιολόγησης ή της αξιολόγησης των σπουδαστών από τους συναδέλφους τους, σε σχέση με την αξιολόγηση που διενεργεί ο διδάσκων. Τέλος, το πόνημα των Ellington, H., Percival, F. & Race, P. (1993). *Handbook of Educational Technology*. London: Kogan Page/ New York: Nichols Publishing Company, ασχολείται με απλό και κατανοητό τρόπο με διάφορα ζητήματα της εξ

Αποστάσεως Εκπαίδευσης, με έμφαση στην αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων.

- A) Αναπτύσσουν τη θέληση για μάθηση; 1 2 3 4 5
- B) Συνδέουν αρμονικά τα προηγούμενα με τα επόμενα κεφάλαια; 1 2 3 4 5
- Γ) Περιγράφουν ικανοποιητικά τα βασικά σημεία των κεφαλαίων; 1 2 3 4 5

3. Σκοπός:

- A) Φανερώνει ικανοποιητικά τις προθέσεις των κεφαλαίων; 1 2 3 4 5
- B) Ολοκληρώνει το νόημά του σε μία πρόταση; 1 2 3 4 5
- Γ) Καθοδηγεί τη μελέτη σε ικανοποιητικό βαθμό; 1 2 3 4 5

4. Εκπαιδευτικοί στόχοι:

- A) Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του διδακτικού υλικού διακρίνονται από σαφήνεια; 1 2 3 4 5
- B) Το διδακτικό κείμενο ανταποκρίνεται θετικά στους εκπαιδευτικούς στόχους; 1 2 3 4 5
- Γ) Παρακινούν τους φοιτητές σε επίπεδο δεξιοτήτων; 1 2 3 4 5

5. Προσδοκώμενα αποτελέσματα:

- A) Περιγράφουν όσα περιλαμβάνει η εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδα γνώσεων; 1 2 3 4 5
- B) Οι φοιτητές ελέγχουν την πρόοδό τους με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα; 1 2 3 4 5
- Γ) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενθαρρύνουν

ικανοποιητικά τους φοιτητές; 1 2 3 4 5

6. Δραστηριότητες:

A) Αναπτύσσονται σε φιλικό-ενθαρρυντικό κλίμα; 1 2 3 4 5

B) Εξυπηρετούν τους ανάλογους διδακτικούς στόχους; 1 2 3 4 5

Γ) Έχουν την αναμενόμενη ποικιλία στο διδακτικό υλικό; 1 2 3 4 5

7. Σύνοψη

A) Παραθέτει τις κύριες ιδέες και έννοιες του κεφαλαίου σε μία λογική σειρά; 1 2 3 4 5

B) Βοηθά στην εμπέδωση των καινούργιων γνώσεων; 1 2 3 4 5

Γ) Διευκολύνει την επανάληψη της ύλης; 1 2 3 4 5

8. Οι απαντήσεις στις μαθησιακές δραστηριότητες:

A) Ενθαρρύνουν τους φοιτητές στην προσπάθειά τους; 1 2 3 4 5

B) Προτείνουν διορθωτικά μέτρα; 1 2 3 4 5

Γ) Περιέχουν φιλικό ύφος; 1 2 3 4 5

9. Μελέτες περίπτωσης:

A) Είναι διατυπωμένες με επάρκεια, ώστε
οι φοιτητές να αναγνωρίζουν
τους τρόπους, με τους οποίους εφαρμόζονται στην
πράξη οι αποκτούμενες γνώσεις; 1 2 3 4 5

B) Με τις μελέτες περίπτωσης που υπάρχουν
στο διδακτικό υλικό, οι φοιτητές λαμβάνουν θετική
στάση απέναντι σε θεωρίες ή πρακτικές; 1 2 3 4 5

Γ) Με τις υπάρχουσες μελέτες περίπτωσης
οι φοιτητές αποκτούν ικανοποιητική εμπειρία
και κριτική σκέψη; 1 2 3 4 5

10. Το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει γενικότερα τις γνωστικές ανάγκες
σας;

1 2 3 4 5

11. Το εκπαιδευτικό υλικό που διαθέτετε είναι ελκυστικό;

1 2 3 4 5

β) ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΤΥΠΟΥ:

12. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα τρία κυριότερα θετικά σημεία που
παρουσιάζει το υπάρχον διδακτικό υλικό;

A)-----

B)-----

Γ)-----

13. Ποια είναι κατά σειρά τα τρία σημαντικότερα προβλήματα που εντοπίζετε
στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό;

A)-----

B)-----

Γ)-----

14. Τι προτείνετε για την περαιτέρω βελτίωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού
υλικού; -----

2. Περιεχόμενο ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με την Δήμου και τον Καμέα σε συνδυασμό με τους Kolb, Gagne και Bloom.

Στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ως **ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό** θεωρείται το κατασκεύασμα, το οποίο συνδυάζει ψηφιακό περιεχόμενο (digital content), κάποιο μέσο διάθεσης του περιεχομένου (media), για ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σκοπό ή εφαρμογή (application). Σε ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το περιεχόμενο είναι το κείμενο, το τεχνολογικό μέσο είναι μία εφαρμογή υπερκείμενου, ενώ η παιδαγωγική-διδασκτική εφαρμογή αποτελεί το πλαίσιο, εντός του οποίου χρησιμοποιείται η εφαρμογή. Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό δεν περιορίζεται σε ένα επιστημονικό κείμενο, που παρουσιάζει το γνωστικό αντικείμενο, έστω και αν έχει την προσδοκώμενη αρτιότητα με όλα τα επιμέρους εμβόλιμα κείμενα. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει μία σειρά από παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά, με στόχο τη διευκόλυνση και εμπύχωση των εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους. Τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού (συνιστώσες) είναι το ψηφιακό περιεχόμενο, το τεχνολογικό μέσο και η παιδαγωγική-διδασκτική εφαρμογή (Δήμου & Καμέας, 2011^β). Στο παρόν δεύτερο Παράρτημα, η Εργασία ασχολείται με το περιεχόμενο του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με τις προτάσεις των Δήμου και Καμέα σε συνδυασμό με τους Kolb και Gagne.

Οι Δήμου και Καμέας (2011^{α,β}) προτείνουν πολλά και πλούσια χαρακτηριστικά και υπο-χαρακτηριστικά για το περιεχόμενο του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως:

(α) Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού είναι αναγκαία για την εξυπηρέτηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων. Επομένως, η **δομή** του εξασφαλίζει την αρτιότερη οργάνωση και τη λογική αλληλουχία του περιεχομένου, επηρεάζοντας θετικά την αφομοίωσή του από τους εκπαιδευόμενους. Τα υπο-χαρακτηριστικά της δομής του εκπαιδευτικού υλικού, που προτείνουν οι Δήμου και Καμέας (2011^{α,β}), σε συνδυασμό με το μοντέλο κύκλου μάθησης του Kolb και του διδακτικού σχεδιασμού των Gagne, Briggs και Wager, στοχεύουν να ικανοποιούν απόλυτα τις ανάγκες μίας ομάδας-στόχου εκπαιδευόμενων. Γι' αυτό, προϋποθέτουν ένα συγκροτημένο και σαφές σχέδιο ανάπτυξης. Συνεπώς, η δομή του θα διαθέτει τα ακόλουθα υπο-χαρακτηριστικά: **εισαγωγή, εισαγωγικές ασκήσεις, πλαίσια κύρια σημεία, επεξηγηματικοί τίτλοι-υπότιτλοι (επικεφαλίδες), σύνοψη-ανακεφαλαίωση,**

παραδείγματα, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μελέτες περίπτωσης, δραστηριότητες, σχήματα, βιβλιογραφία, εμπειρίες-εμπειρικά δεδομένα, πραγματικές καταστάσεις και δεδομένα, λίστα ελέγχου.

Ειδικότερα, η εισαγωγή υποκινεί με κατάλληλα ερεθίσματα τους εκπαιδευόμενους για να εμπλακούν με το εκπαιδευτικό υλικό. Αναφέρεται στο πρώτο εκπαιδευτικό γεγονός του Gagne. Οι εισαγωγικές ασκήσεις ανακλούν στην επιφάνεια υπάρχουσες γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, ανάγκες, προσδοκίες. Αντιστοιχούν με το πρώτο στάδιο του μοντέλου του Kolb και το τρίτο γεγονός του Gagne. Με τα πλαίσια κύρια σημεία επιτυγχάνεται η προσέλκυση του ενδιαφέροντος και η μεταφορά της γνώσης. Αφορούν το πρώτο και τέταρτο στάδιο του Kolb, καθώς και τα εκπαιδευτικά γεγονότα πρώτο και ένατο του Gagne.

Οι επεξηγηματικοί τίτλοι-υπότιτλοι (επικεφαλίδες) κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και καθοδηγούνται στη μελέτη του διδακτικού υλικού. Αντιστοιχούν στο πρώτο και πέμπτο γεγονός του Gagne. Η σύνοψη-ανακεφαλαίωση αποτελεί μία ενεργητική διαδικασία, που βοηθάει στον αναστοχασμό και στην αφομοίωση νέων γνώσεων. Συμβαδίζει με το τρίτο στάδιο του Kolb και το έβδομο γεγονός του Gagne. Τα παραδείγματα αντλούν στοιχεία από την εμπειρία των εκπαιδευόμενων, βοηθούν στην αφομοίωση του μαθησιακού υλικού, προάγουν γνωστικές στρατηγικές και νοητικές δεξιότητες, ενώ διαπιστώνεται ο τρόπος της εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν. Σχετίζονται με τα τρία πρώτα στάδια του μοντέλου του Kolb και με τα γεγονότα πρώτο, τρίτο, τέταρτο, πέμπτο του Gagne.

Οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης αποδεικνύουν, εάν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κατακτήσει τους διδακτικούς στόχους. Αναφέρονται στο τρίτο στάδιο του Kolb και στο έκτο και όγδοο γεγονός του Gagne. Οι μελέτες περίπτωσης περιγράφουν καταστάσεις εφαρμογής των διδαχθέντων θεμάτων στην πράξη, ενώ παραλληλίζονται με το τέταρτο στάδιο του Kolb και με τα γεγονότα έκτο και ένατο του Gagne. Οι δραστηριότητες εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους με ενεργητικό τρόπο στη μαθησιακή διεργασία, ενώ τους βοηθούν στην αξιοποίηση των εμπειριών τους, στη διασύνδεσή τους με το πρόβλημα και τη μεταφορά γνώσεων. Αναλογούν στο τρίτο και τέταρτο στάδιο του Kolb και στα γεγονότα έκτο, έβδομο και ένατο του Gagne.

Τα σχήματα βοηθούν στην αφομοίωση του εκπαιδευτικού υλικού και δημιουργούν ένα πλαίσιο μεταφοράς της γνώσης. Αντιστοιχούν στο τέταρτο στάδιο του Kolb και

στα γεγονότα πρώτο και ένατο του Gagne. Η βιβλιογραφία είναι στοιχείο ενεργοποίησης των εκπαιδευόμενων και σημείο για την περαιτέρω έρευνα, ενώ αντιστοιχεί στα αμέσως προηγούμενα στάδιο-γεγονότα. Οι εμπειρίες-εμπειρικά δεδομένα παρέχουν την ευκαιρία απόκτησης εμπειρίας, κριτικής σκέψης και σύνδεση της βιωματικής με την επιστημονική γνώση. Αναλογούν με το δεύτερο και τέταρτο στάδιο του Kolb και στο έκτο και ένατο γεγονός του Gagne. Οι πραγματικές καταστάσεις και δεδομένα συμβάλλουν στην καλύτερη αφομοίωση του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και στη διερευνητική και δημιουργική προσέγγιση της γνώσης. Αφορούν το τρίτο στάδιο του Kolb και τα γεγονότα πέμπτο και έκτο του Gagne. Τέλος, η λίστα ελέγχου αποδίδει τη δυνατότητα ποσοτικής και αυστηρής εκτίμησης της απόδοσης των εκπαιδευόμενων και αφορά το όγδοο γεγονός του Gagne (Δήμου & Καμέας, 2011^α).

(β) Η **μορφή** του περιεχομένου δημιουργεί την πρώτη εντύπωση και την ευνοϊκή προϋπόθεση απέναντι στο πραγματευόμενο θέμα, ενώ αποδίδει καλαισθησία στο ίδιο το περιεχόμενο, με τα παρακάτω υπο-χαρακτηριστικά: τύπος, μέγεθος, χρώμα, στυλ και εφέ χαρακτήρων, στυλ υπογράμμισης, στοίχιση, εσοχές και διαστήματα παραγράφων, αρίθμηση ή κουκίδες σε παράγραφο, διάστιχο, μέγεθος και περιθώρια σελίδας, κεφαλίδες και υποσέλιδα. Τα υπο-χαρακτηριστικά της μορφής προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων σπουδαστών και εντάσσονται στο δεύτερο εκπαιδευτικό γεγονός του Gagne (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}).

(γ) Με την **οργάνωση** του περιεχομένου διασφαλίζεται η σαφής διάκριση των τμημάτων και υπο-τμημάτων του περιεχομένου του μαθησιακού υλικού, η συνεκτικότητα και λογική αλληλουχία των νοημάτων, η ορθή διάταξη των ιδεών και η σταδιακή προσέγγιση των γνωστικών πεδίων. Τα υπο-χαρακτηριστικά της οργάνωσης αναφέρονται με την ακόλουθη σειρά: κατάτμηση, λογική ακολουθία, σαφήνεια και πληρότητα, προσέγγιση γνωστικών πεδίων, προσέλκυση ενδιαφέροντος εκπαιδευόμενων. Γεγονός είναι ότι, τα παρόντα υπο-χαρακτηριστικά, εκτός από την προσέλκυση του ενδιαφέροντος, δημιουργούν ερεθίσματα τα οποία επηρεάζουν την επιλεκτική αντίληψή τους και μπορούν να ενταχθούν στο πρώτο και τέταρτο εκπαιδευτικά γεγονότα του Gagne.

(δ) Με την **προσπέλαση** φανερώνεται η ομαλή ροή της πληροφορίας σε διαφορετικά τμήματα της εφαρμογής, όπως η ομαλή μετάβαση μεταξύ των εννοιών

και κεφαλαίων. Τα υπο-χαρακτηριστικά της είναι τα παρακάτω: μετάβαση, πίνακας περιεχομένων, κατάλογοι εικόνων και διαφανειών, διασύνδεση με άλλα εκπαιδευτικά υλικά, αναζήτηση, βοήθεια. Τα υπο-χαρακτηριστικά της προσπέλασης προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και δημιουργούν ερεθίσματα, τα οποία επηρεάζουν την επιλεκτική αντίληψή τους. Τα παρόντα, όπως και τα αμέσως προηγούμενα, εντάσσονται στα εκπαιδευτικά γεγονότα του Gagne πρώτο και τέταρτο (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}).

(ε) Οι **ανατροφοδοτήσεις** του περιεχομένου δίνουν την ευκαιρία στους σπουδαστές να μαθαίνουν μέσω της πράξης. Ειδικότερα, η **ανατροφοδότηση-ανάδραση** αποτελεί σημαντικό συστατικό της αποτελεσματικής εκπαίδευσης, διότι επιτρέπει την ανακάλυψη του «είχα δίκιο» και «αν όχι γιατί» από τους εκπαιδευόμενους (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}. Race, 1999). Τα υπο-χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης-ανάδρασης είναι τα εξής: δραστηριότητες ανατροφοδότησης, απαντήσεις δραστηριοτήτων και οδηγίες-εξηγήσεις που βοηθούν στον αναστοχασμό και στην αξιολόγηση της προόδου των διδασκόμενων σπουδαστών. Συσχετίζονται με το τρίτο στάδιο του Kolb και το έβδομο γεγονός του Gagne (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}).

(στ) Τα **κίνητρα μάθησης**, που περιέχονται στο ψηφιακό περιεχόμενο, δημιουργούν θέληση για μάθηση από τις αποκομίζουσες εμπειρίες, διεγείρουν την προσοχή των διδασκόμενων και δίνουν δυνατότητα στην ενεργή συμμετοχή τους (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}. Race, 1999· Race, 1994). Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μετέχουν ενεργά στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού υλικού, μαθαίνοντας από τις εμπειρίες τους. Τα υπο-χαρακτηριστικά τους τα οποία είναι: η διεξαγωγή έρευνας, η κριτική σκέψη και η μάθηση μέσω πράξης, διατηρούν, στηρίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων προς ένα διδακτικό σκοπό, ενώ μπορούν να συσχετιστούν με το τέταρτο στάδιο του Kolb και το ένατο εκπαιδευτικό γεγονός του Gagne (Δήμου & Καμέας, 2011^{α,β}).

Τα γνωρίσματα εφαρμογής του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού αναδεικνύουν: (α) την ύπαρξη (ή μη) των υπο-χαρακτηριστικών ποιότητας (ύπαρξη μαθησιακών στόχων), (β) την ποικιλία μορφής των υπο-χαρακτηριστικών (οργάνωση μαθησιακών στόχων σε επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων), (γ) τον ξεχωριστό σκοπό που υπηρετούν τα υπο-χαρακτηριστικά του υλικού (καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων

μέσω μαθησιακών στόχων στη μελέτη με ενεργητικό και χρήσιμο τρόπο) και (δ) τους τιθέμενους περιορισμούς για κάθε υπο-χαρακτηριστικό (οι μαθησιακοί στόχοι προσανατολίζονται αποκλειστικά στο γνωστικό αντικείμενο) (Δήμου & Καμέας, 2011^β).

Τα γνωρίσματα του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στοχεύουν: (α) Στη μάθηση λεκτικών πληροφοριών (verbal information). Αυτό το επίπεδο μπορεί να αντιστοιχηθεί με το επίπεδο γνώσης του Bloom. (β) Στη μάθηση νοητικών δεξιοτήτων (intellectual skills), δηλαδή στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων με το περιβάλλον (Gagne, 1985). Το επίπεδο αυτό μπορεί να αντιστοιχηθεί με το επίπεδο κατανόησης του Bloom. Τα συγκεκριμένα γνωρίσματα στοχεύουν στην ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, εμπειριών και δεξιοτήτων, προβάλλουν τη μάθηση μέσω πράξης, προάγουν τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη νέων γνώσεων και την αρτιότερη μεταφορά της γνώσης, παρέχουν συνάφεια στην αλληλουχία του υλικού, ενώ ενισχύουν και υποκινούν με κατάλληλα ερεθίσματα το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων (το υλικό είναι αναγκαίο να παρέχει σαφείς δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν κριτική ανάλυση και περιγραφή εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης της κατάστασης). (γ) Στη μάθηση των γνωστικών δεξιοτήτων (cognitive strategies), δηλαδή στις δεξιότητες με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι διαχειρίζονται, κατευθύνουν και αξιοποιούν τις γνώσεις, τις σκέψεις και τη μνήμη τους. Τα εν λόγω γνωρίσματα καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους, παρέχουν ποικιλία σαφών δραστηριοτήτων-μελετών περίπτωσης για πρακτική εφαρμογή και πολλά άλλα. (δ) Στη μάθηση στάσεων, δηλαδή στη δημιουργία μίας επίκτητης εσωτερικής κατάστασης, η οποία επηρεάζει τις επιλογές της προσωπικής δράσης και (ε) Στη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων που επιτυγχάνονται με την παροχή λεκτικής καθοδήγησης των ενεργειών, ανατροφοδοτήσεις για μάθηση μέσω πράξης και ενθάρρυνση συνδυασμού διανοητικής και φυσικής πράξης (Δήμου & Καμέας, 2011^β. Σουβατζόγλου, 2009).

3. Η συγκρότηση του εκπαιδευτικού υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, συγκροτείται μία ομάδα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού, την οποία αποτελούν: (α) ο Συντονιστής της Θεματικής Ενότητας, (β) οι συγγραφείς, (γ) ο Κριτικός Αναγνώστης (ΚΑ), (δ) ο ειδικός στη Μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΜΕΑ) και (ε) ο γλωσσικός και ο καλλιτεχνικός επιμελητής (Σπανακά & Καμέας, 2013).

Το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, το οποίο προσφέρεται στους σπουδαστές, είναι έντυπο και αποτελείται από τα παρακάτω στοιχεία: (α) Τόμοι, οι οποίοι έχουν γραφεί ειδικά για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με τη μέθοδο της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. (β) Βιβλία διαφόρων εκδόσεων που αγοράζονται από το Ίδρυμα και αποτελούν οργανικό μέρος της διδακτέας ύλης. (γ) Παράλληλα Κείμενα (μέρη βιβλίων, άρθρα, στατιστικά δεδομένα), τα οποία αποτελούν οργανικό μέρος της διδακτέας ύλης και προσφέρονται σε φωτοτυπημένη μορφή. (δ) Συνοδευτικά βιβλία, που συνιστάται να προμηθεύονται οι εκπαιδευόμενοι.

Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, είναι δυνατόν, ανάλογα με τις απαιτήσεις των Θεματικών Ενοτήτων, να συνοδεύεται από κατάλληλο οπτικοακουστικό υλικό ή και εκπαιδευτικό λογισμικό. Το εκπαιδευτικό υλικό, που αφορά μία συγκεκριμένη Θεματική Ενότητα και δεν είναι υποχρεωτικό να περιέχει όλα τα επιμέρους στοιχεία του, αναφέρεται στον αντίστοιχο Οδηγό Σπουδών. Μέχρι τώρα έχουν εκδοθεί περίπου τετρακόσιοι Τόμοι έντυπου εκπαιδευτικού υλικού για όλες τις Θεματικές Ενότητες του Ιδρύματος. (Ε.Α.Π., 2014^α).

Δήλωση γνησιότητας της Διπλωματικής Εργασίας:

«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».

Ο βεβαιών: Ιωάννης Σιδηρόπουλος