



## Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως  
διδασκαλίας και μάθησης- Επιστήμες της Αγωγής

Διπλωματική Εργασία

Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε δια ζώσης  
διδασκτικές πρακτικές:

*Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού  
προγράμματος σπουδών*

Μαρίνα Μαλαματίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Ιωακειμίδου

Πάτρα, Ιούλιος, 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Μαλαματίδου Μαρίνας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε δια ζώσης  
διδασκτικές πρακτικές:

*Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού  
προγράμματος σπουδών*

Μαρίνα Μαλαματίδου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Βασιλική Ιωακειμίδου

ΣΕΠ, ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Γεωργία Ρογάρη

ΣΕΠ, ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος, 2024

## **Ευχαριστίες**

Ολοκληρώνοντας αυτό το μαθησιακό ταξίδι θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Ιωακειμίδου που με τις πολύτιμες γνώσεις της με καθοδήγησε, ώστε να φτάσω στο τέλος αυτού του πονήματος. Επίσης, ευχαριστώ τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Ρογάρη για τις συμβουλές και την καθοριστική ανατροφοδότηση της παρούσας εργασίας.

Θα ήταν σημαντική αμέλεια να μην αποδώσω θερμές ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου στην κ. Νιάρη που με καθοδήγησε και με υποστήριξε σε κάθε επίπεδο από την αρχή των σπουδών μου και που τίμησε εξ ολοκλήρου την έννοια της Καθηγήτριας-Συμβούλου.

Ευχαριστίες χρωστώ, επίσης, στους ανθρώπους της ζωής μου, οικογένεια, φίλους και συμφοιτητές/-τήτριες, καθώς χωρίς αυτούς/-ές δε θα ήταν εφικτή η επιτυχής ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Μα πάνω απ' όλα, ένα τεράστιο ευχαριστώ στην κόρη μου, Τατιάνα που, παρά τη μικρή της ηλικία, μου έδινε απερίγραπτη δύναμη και κίνητρο να καταφέρω να φτάσω έως εδώ, ώστε να της δείξω πως η μάθηση και η προσπάθεια έχουν εμβέλεια ζωής.

*Στις Τατιάνες της ζωής μου:*

*Στη μια που με γέννησε και την άλλη που με ανα-γέννησε*

## **Περίληψη**

Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αφορούν στον τρόπο που δρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική καθημερινότητα και συμπεριλαμβάνονται στους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως ό,τι ασκεί επιρροή και έχει αντίκτυπο στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, έχει και συνακόλουθα αντίκτυπο και στη μάθηση των εκπαιδευομένων. Ως εκ τούτου, είναι εξέχουσας σημασίας να προσδιοριστεί με ποιον τρόπο επιδρά η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνήθηκε η επίδραση των αρχών και της φιλοσοφίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε με ποιον τρόπο επηρεάστηκαν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, καθώς και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά τις σπουδές τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης- Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Αρχικά, μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης διαμορφώθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, με την εξέταση ζωτικών συνιστωσών του θέματος, όπως οι βασικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι μεταπτυχιακές σπουδές και ο αντίκτυπός τους στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έπειτα, ακολούθησε η ερευνητική διαδικασία μέσω ποιοτικής προσέγγισης με τη συμμετοχή δέκα αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος, η συλλογή των δεδομένων μέσω ημιδομημένης συνέντευξης και η

ανάλυση περιεχομένου. Η παρούσα εργασία συμπεραίνει πως οι μεταπτυχιακές σπουδές, εφόσον δομηθούν σε παιδαγωγικές και μαθητοκεντρικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως είναι η αλληλεπίδραση, η ενεργός εμπλοκή, η ποιοτική ανατροφοδότηση, μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε προσωπικό και επαγγελματικό πλαίσιο, στην αναθεώρηση του ρόλου τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τη μαθητοκεντρική ένδυση των πρακτικών τους μέσα στην τάξη.

#### **Λέξεις – Κλειδιά**

διδασκτικές πρακτικές, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μεταπτυχιακές σπουδές, γνώσεις και δεξιότητες, ρόλος εκπαιδευτικών

The impact of distance education on face-to-face teaching practices:  
*Case study of teachers-graduates of a postgraduate programme*

Marina Malamatidou

**Abstract**

Teaching practices refer to the way teachers act within the school environment and are among the most important factors that influence the learning outcomes of their students. Therefore, it can be seen, that whatever influences teachers' practices has a consequent impact on students' learning. Thus, it is of paramount importance to determine how teacher education influences teaching practices. This study investigates the impact of distance education principles and philosophy on the transformation of teaching practices used by teachers. More specifically, study examined how teachers' knowledge, skills and practices in the classroom, as well as their role in the educational process were affected by their studies in the postgraduate programme "Education and Technologies in Distance Teaching and Learning Systems - Education Sciences" at the Hellenic Open University. Initially, through a literature review, the theoretical framework of the study was formed, examining vital components of the topic, such as the basic principles of distance education, postgraduate studies and their impact on personal and professional development of teachers'. This was followed by the research process, through a qualitative approach



*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

involving ten graduates of the postgraduate programme and data collection was carried out through a semi-structured interview. Through content analysis, the paper concludes that if postgraduate studies are structured on pedagogical and learner-centred principles of distance education, such as interaction, active engagement and quality feedback, they can contribute significantly to enhancing teachers' knowledge and skills at personal and professional level, revising their role in the educational process and turning the classroom into a student-centred environment.

**Keywords**

Teaching practices, distance education, professional development of teachers, postgraduate studies, knowledge and skills, role of teachers

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract .....	vii
Περιεχόμενα .....	ix
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων .....	xii
Κατάλογος Πινάκων .....	xiii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiv
Εισαγωγή.....	xv
1. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών .....	1
1.1 Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.....	7
1.2 Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στην εξΑΕ .....	16
1.3 Γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο των εξΑΕ σπουδών .....	30
1.4 Ο αντίκτυπος των μεταπτυχιακών σπουδών στις διδακτικές πρακτικές.....	49
2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	64
2.1 Ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	64
2.2 Η παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	69
2.3. Από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δια ζώσης εκπαίδευση, _διδασκαλία και μάθηση .....	74

2.4 Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μαθησιακή διαδικασία .....	81
2.4.1 Ευελιξία και αυτονομία στη μάθηση .....	83
2.4.2 Μαθητοκεντρική προσέγγιση.....	85
2.4.3 Εξατομικευμένη μάθηση.....	86
2.4.4 Συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.....	88
2.4.5 Ομαδοσυνεργατική μάθηση και αλληλεπίδραση.....	91
2.4.6 Εκπαιδευτικό υλικό .....	93
3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	98
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ.....	98
3.2 Η επίδραση της εξΑΕ στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη δια ζώσης εκπαίδευση .	104
4. Μεθοδολογία της ερευνητικής εφαρμογής .....	110
4.1 Οριοθέτηση του προβλήματος .....	110
4.2 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα.....	112
4.2.1. Σκοπός έρευνας .....	112
4.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	113
4.3 Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία Έρευνας.....	113
4.4 Ερευνητική μέθοδος .....	117
4.5 Εγκυρότητα- Αξιοπιστία ερευνητικής διαδικασίας.....	122
4.6 Περιορισμοί εργασίας.....	123
4.7 Πληροφορητές.....	124

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

5. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων .....	128
5.1 Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μετά την επαφή με την εξΑΕ .....	135
5.2 Αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές μετά την επαφή με την εξΑΕ .....	141
5.3 Αποτίμηση ρόλου εκπαιδευτικών στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία μετά τις σπουδές σε θέματα εξΑΕ .....	145
6. Συζήτηση και Συμπεράσματα .....	162
6.1 Συζήτηση .....	162
6.2 Συμπεράσματα.....	179
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	187
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	191
Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	252
Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις .....	255

## **Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων**

Γράφημα 4α: Φύλο πληροφορητών .....	125
Γράφημα 4β: Ηλικία πληροφορητών .....	125
Γράφημα 4γ: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας πληροφορητών .....	126
Γράφημα 4δ: Ειδικότητα πληροφορητών .....	126
Γράφημα 5α: Λόγοι συμμετοχής στο ΜΠΣ-ΕΤΑ .....	128
Γράφημα 5β: Γνώσεις και δεξιότητες λόγω του ΜΠΣ-ΕΤΑ .....	136
Γράφημα 5γ: Μετασχηματισμός ρόλου στην τάξη μετά το ΜΠΣ-ΕΤΑ .....	146
Γράφημα 5δ: Οφέλη από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξΑΕ.....	149
στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία.....	149
Γράφημα 5ε: Προτάσεις/επισημάνσεις πληροφορητών για βελτίωση ΜΠΣ-ΕΤΑ.....	159

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 5α: Χρήσιμα στοιχεία του ΜΠΣ-ΕΤΑ που αξιοποιούν οι πληροφορητές στην τάξη .....	132
Πίνακας 5β: Αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές μετά τις σπουδές σε θέματα εξΑΕ .....	142
Πίνακας 5γ: Δυσκολίες εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία .....	153

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

ΕΑ	Επαγγελματική Ανάπτυξη
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΕΥΜ	Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού & Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας
ΕΘΑΑΕ	Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
εξΑΕ	εξ Αποστάσεως εκπαίδευση
ΕΣΔΠ	Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας
ΕΤΑ	Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΚΕΔΙΒΙΜ	Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης
ΚΕΔΙΜΑ	Κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης
ΚΕΣΥΨΥ	Κέντρο Συμβουλευτικής & Ψυχολογικής Υποστήριξης
ΚΣ	Καθηγητής Σύμβουλος
ΜΕΑ	Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης
ΜΟΔΠ	Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας
ΜΠΣ	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΥΝ	Συντονιστής
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

## **Εισαγωγή**

Η παρούσα ερευνητική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που επιδρούν οι αρχές και η φιλοσοφία της εξΑΕ στον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται με ποιον τρόπο επηρεάζονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, καθώς και ο ρόλος και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη μετά τις σπουδές τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί και να προσδιοριστεί με ποιον τρόπο επιδρά στις πρακτικές τους η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η δομή της εργασίας εκτείνεται σε έξι κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζεται θεωρητικά μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και υπό ποιες προϋποθέσεις καθίσταται αποτελεσματική. Ταυτόχρονα, τεκμηριώνονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται στους εκπαιδευτικούς μέσα από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές και σε εξ αποστάσεως πλαίσιο, αλλά και ο αντίκτυπος των σπουδών αυτών στις διδακτικές πρακτικές τους σε δια ζώσης εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεωρητική πλαισίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρχικά, επιχειρείται να προσδιοριστούν εννοιολογικά και να



παρουσιαστούν υπό ένα παιδαγωγικό πρίσμα οι αρχές που τη διέπουν. Στη συνέχεια, αναλύεται η συμβολή και η επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης διδασκαλία και μάθηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο, πραγματεύονται σε θεωρητικό πλαίσιο οι πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού σε απόσταση περιβάλλον και πώς αυτές μπορούν να επιδράσουν στον μετασχηματισμό του ρόλου του στη φυσική, δια ζώσης αίθουσα, προκειμένου να επωφεληθεί η μαθησιακή διαδικασία.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογία της ερευνητικής εφαρμογής, όπου οριοθετείται η υπό διερεύνηση θεματική, παρουσιάζονται ο σκοπός, τα ερωτήματα, η σημαντικότητα, η πρωτοτυπία και οι περιορισμοί της έρευνας, η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθείται, αλλά και το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων. Στην τελευταία ενότητα, παρατίθενται στοιχεία για τους πληροφορητές της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία μέσα από την παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις σε συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς και την ποσοτικοποίηση των δεδομένων αυτών.

Το έκτο και τελευταίο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση, όπου γεφυρώνονται τα ευρήματα της έρευνας με το θεωρητικό μέρος της εργασίας, ενώ, παράλληλα, εξάγονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, ώστε να διαμορφώσουν ένα θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τον αντίκτυπο και τη συμβολή της εξ αποστάσεως

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

εκπαίδευσης σε δια ζώσης πλαίσιο. Επιπρόσθετα, γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στην υπό διερεύνηση θεματική.

Τέλος, παρατίθενται σε δύο παραρτήματα το πρωτόκολλο της συνέντευξης και οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των αποφοίτων-εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

## **1. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών**

Οι συνεχείς και ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο, απαιτητικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο παγκόσμιο γίνεσθαι που προτάσσουν ως αναγκαιότητα τη συνεχόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου, ώστε να είναι σε θέση να συμβαδίζει επιτυχώς με τις εν λόγω εξελίξεις (Murray, 2021). Η ταχύτητα με την οποία διαχέεται, αλλά και απαξιώνεται η γνώση, η ανάγκη που προκύπτει για συστηματική επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, η πρόοδος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, οι αλλαγές στα σχολικά συστήματα και τα προγράμματα σπουδών, η πολυμορφία και ετερογένεια των μαθητών, οι προσδοκίες της αγοράς εργασίας από το σχολείο είναι μεταξύ των μεταβλητών που επιβάλλουν τη συνεχή πρόοδο των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2020· OECD, 2018). Ως απόρροια των παραπάνω, καθίσταται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός<sup>1</sup> να είναι ένας δια βίου μαθητευόμενος, ώστε να βελτιώνει -μεταξύ άλλων- τις δεξιότητές του και να αναπτύσσει μια ευέλικτη παιδαγωγική νοοτροπία που θα του επιτρέψουν να λειτουργεί με όρους αποτελεσματικότητας σε μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα (Näykki et al., 2021· OECD, 2019). Αποτελεί κοινό τόπο πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι απαιτητικό και πολυδιάστατο, καθώς ο εκπαιδευτικός συνιστά έναν από τους

---

<sup>1</sup> Προς αποφυγή διαιώνισης έμφυλων διακρίσεων επισημαίνεται πως η γενικευμένη χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους χάριν της εύληπτης ανάγνωσης έχει χαρακτήρα συμπεριληπτικό για όλα τα φύλα.

σημαντικότερους καταλύτες που σχετίζονται άρρηκτα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Avsheniuk, 2021), τη βιώσιμη παγκόσμια ανάπτυξη (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024) και τον ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό ανασχηματισμό (Avsheniuk, 2021· UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Στο διεθνές ερευνητικό συγκείμενο τονίζεται συχνά πως προκειμένου να επιτευχθεί και να διατηρηθεί καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού, θα πρέπει να συμμετέχει σε δράσεις ποιοτικής επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2019· Özer et al., 2020· Richter et al., 2019). Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται μια σχετική ομοφωνία μεταξύ ερευνητών ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δύναται να επιφέρει αλλαγές στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη (Guskey 2002· OECD, 2019· Sixel 2013).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνιστά σημαντική προτεραιότητα για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και για αυτό επενδύονται μεγάλα χρηματικά ποσά για να την οργάνωση και υλοποίηση της συστηματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Kennedy, 2016). Παράλληλα, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας και διεθνώς αναγνωρισμένων οργανισμών είναι έντονα στραμμένο πάνω σε αυτό το ζητούμενο (Avshenyuk & Kostina, 2014).

Καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο περίπλοκος και απαιτητικός και οι προσδοκίες από τον επαγγελματικό του ρόλο παρουσιάζουν συστηματικά αυξητικές τάσεις, η αρχική εκπαίδευση που λαμβάνει σε προπτυχιακό επίπεδο δεν κρίνεται πλέον επαρκής. Για να μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ανταπεξέρχεται όσο το δυνατόν πιο

Διπλωματική Εργασία

αποτελεσματικά στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις, θα πρέπει να εξελίσσεται και ο ίδιος τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό επίπεδο και μάλιστα, καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας του (Abakah et al., 2023· Παπαναούμ, 2003). Η περαιτέρω ανάπτυξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο φαίνεται να συμπληρώνει την πρότερη ακαδημαϊκή μόρφωση και να λειτουργεί ανανεωτικά τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές του (Taddese & Rao, 2022). Με άλλα λόγια, δεν αρκεί να διευρύνει και να ανανεώνει συστηματικά τον γνωστικό του εξοπλισμό και τις δεξιότητές του, αλλά να διακρίνεται και από «θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, πεποιθήσεις και αξίες των οποίων η διαμόρφωση έχει εμβέλεια ζωής» που θα συμβάλλουν ολιστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου (Παπαναούμ, 2008 σελ. 58).

Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική ανάπτυξη (ΕΑ) έχει αναγνωριστεί ως μια σύνθετη και περιεκτική έννοια που περιλαμβάνει τυπικές και μη τυπικές δραστηριότητες ή διαδικασίες που υλοποιούνται με σκοπό τη μάθηση και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves & Fullan, 2012). Από την άλλη πλευρά, νοείται επίσης και ως μια δυναμική και μακροχρόνια διαδικασία που συμπορεύεται με την προσωπική αυτοανάπτυξη και αυτοβελτίωση και ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Ο Guskey (2002, σελ.381) που ασχολήθηκε εντατικά με τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία των Η.Π.Α. τα ορίζει ως «*συστηματικές προσπάθειες που αποβλέπουν σε αλλαγή στις πρακτικές, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των δασκάλων, καθώς επίσης και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους*», ενώ οι Παπαναούμ και Λιακοπούλου (2014) Διπλωματική Εργασία

υποστηρίζουν πως η ΕΑ αφορά ένα προσωπικό και εξατομικευμένο μονοπάτι κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τον γνωστικό τους εξοπλισμό, διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους και κοινωνικοποιούνται σε επαγγελματικό επίπεδο.

Συνοπτικά, η «επαγγελματική ανάπτυξη» του εκπαιδευτικού περιγράφει τη συνεχή βελτίωση των επαγγελματικών σκέψεων, γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών, τους καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του που θα τον ωθήσουν σε ποιοτικές αλλαγές στη διδασκαλία και την πρακτική του, καθώς και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος με απώτερο σκοπό το όφελος των μαθητών του.

Μέσα από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχει ο εκπαιδευτικός υπό κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να:

- Οδηγείται σε προσωπική και επαγγελματική μάθηση (Sawyer & Ramirez-Stukey et, 2019)
- Ωθείται σε συστηματική ανάλυση της πρακτικής του και επακόλουθα, σε ενδεχόμενη βελτίωση της (Kintz et al., 2015)
- Ενισχύει την κατανόησή του προχωρώντας στην κατασκευή βαθύτερων ή νέων εννοιολογικών σχημάτων (Edwards et al., 2015)
- Εμπλουτίζει τις γνώσεις του και τις μετατρέπει σε πρακτική προς όφελος των μαθητευόμενων του (Avalos, 2011)
- Τροποποιεί τις στάσεις του (Desimone et al., 2002)

- Διαμορφώνει ή αναδιαμορφώνει τους ρόλους του, προάγει κομβικές δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, το να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Richter et al., 2014)
- Υποστηρίζεται συναισθηματικά, εξαλείφει τις ανησυχίες του και αυξάνει τα κίνητρά του, τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και ικανοποίησής του (Ríordáin et al., 2017).

Συνεπώς, μια ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ζωτικής σημασίας ζητούμενο σε κάθε σύγχρονο πρόταγμα για βελτίωση της εκπαίδευσης και έχει συνδεθεί στενά στο ερευνητικό τοπίο ακόμα με την αναβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Darling-Hammond et al., 2017). Τονίζεται, εξάλλου, συχνά από διεθνείς οργανισμούς πως πρέπει να δοθεί έμφαση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών και να ευθυγραμμιστεί η ποιότητα εκπαίδευσης με αυτή των εκπαιδευτικών (Cerqua et al., 2014).

Βασικό κύτταρο της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού αποτελεί ο αναστοχασμός του πάνω στον ρόλο του και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί, η αναθεώρηση, ο εκσυγχρονισμός, ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίηση, όχι μόνο των γνώσεων, αλλά και των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων. Μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται τις πρακτικές, τις συνήθειες, τις στάσεις, τις κεκτημένες αντιλήψεις του σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις επιλογές του, τις αναλύει, τις αμφισβητεί και προσπαθεί να τις κατανοήσει βαθύτερα (Mermelstein, 2018). Υπό το πρίσμα, λοιπόν, αυτής της αναστοχαστικής πρακτικής, συνδέει τη θεωρία με την πράξη, εμπλουτίζει την ήδη υπάρχουσα γνώση του και οδηγείται σε ένα ανώτερο επίπεδο κατανόησης που κατ' επέκταση, μπορεί να τον

Διπλωματική Εργασία

ωθήσει στην τροποποίηση ή τη διεύρυνση των μαθησιακών/διδακτικών πρακτικών, ακόμα και στην υιοθέτηση νέων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητευόμενων του (Mathew et al., 2017).

Παράλληλα, δύναται να επαναπροσδιορίσει και να αναδιαμορφώσει και τον ρόλο του, ενδύοντάς τον ακόμα και με νέες διαστάσεις και δίνοντας μια νέα πνοή στη δυναμική της τάξης του. Οι Creemers et al. (2013) επισημαίνουν πως αυτή η αναστοχαστική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει τη δυνατότητα να τον ενθαρρύνει και να τον παρωθήσει να αναλάβει περισσότερη ευθύνη για την επαγγελματική του πρόοδο, αναζητώντας διόδους σταδιακής απόκτησης αυτονομίας. Ταυτόχρονα, μπορεί να τον ενισχύσει στην ανάπτυξη δικών του θεωριών, να τον ενθαρρύνει να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο στη λήψη εκπαιδευτικών επιλογών, καθώς και να υιοθετήσει νέες πρακτικές στην τάξη που θα εναρμονίζονται αποτελεσματικότερα με τις ανάγκες των μαθητών του και κατ' επέκταση, και με την ενίσχυση της μαθησιακής τους πορείας (Girvan et al., 2016).

Εντούτοις, ο Yang (2009) υποστηρίζει πως η αναστοχαστική διάθεση και πρακτική δεν επιτυγχάνεται πάντα με αυθόρμητο τρόπο, αλλά θα πρέπει να δίνονται οι κατάλληλες ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό που θα τον ωθήσουν να προβληματιστεί σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιεί στην τάξη του. Ο αναστοχασμός, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, αποτελεί μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τη μάθηση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, τον βοηθά να κατανοήσει τις γνώσεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του σχετικά με την αξία και την ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και δια βίου μάθηση (Drożdżał-Szelest, 2019). Μάλιστα, η μεταγνωστική πρακτική του

Διπλωματική Εργασία



αναστοχασμού έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τον βαθμό που ένα άτομο μεταφέρει τη μάθησή του σε νέα περιβάλλοντα και καταστάσεις (Bransford et al., 2000), εν προκειμένω στην τάξη. Όταν η επαγγελματική ανάπτυξη ακολουθείται από τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, προάγεται η εννοιολογική αλλαγή και κατά συνέπεια, οικοδομούνται νέες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης (Box, 2019).

### **1.1 Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη**

Παρόλο που ποικίλες έρευνες έχουν εστιάσει στη μελέτη της μάθησης των εκπαιδευόμενων, έχοντας, μάλιστα, αναπτύξει και εδραιώσει ακόμα και θεωρίες σχετικά με αυτήν, δε συμβαίνει το ίδιο με το πώς μαθαίνουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί και το πώς μπορούν να ενσωματώσουν αυτά που μαθαίνουν στην καθημερινή τους πρακτική (Kennedy, 2016). Υπό την επίδραση των αυξανόμενων απαιτήσεων για ποιοτικότερη διδασκαλία και μάθηση, αυξημένη λογοδοσία και υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα (Sims & Fletcher-Wood, 2021), η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη έχει γίνει κορυφαία προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς, τους ερευνητές και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής (Germuth, 2018). Κατά συνέπεια, αξιόλογο μέρος της βιβλιογραφίας έχει προσανατολιστεί και επικεντρωθεί στο περίπλοκο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και έχει επιχειρήσει να ρίξει φως στους παράγοντες εκείνους που χρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως «αποτελεσματική» (Creemers et al., 2013).

Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό η επαγγελματική ανάπτυξη να μην περιορίζεται στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων, εφόσον σκοπός είναι να επιτευχθεί μια ολιστική βελτίωση του εκπαιδευτικού. Τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές μελέτες συγκλίνουν στην άποψη πως η μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί κατά περιπτώσεις στην αναβαθμισμένη επίδοση του δασκάλου και αυτή με τη σειρά της, σε ενισχυμένη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους (Bayar, 2014· Meissel et al., 2016). Επομένως, πρωταρχικός σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα εργαλεία που θα συντελέσουν στην αυξημένη αποτελεσματικότητά τους, αλλά και των μαθητών τους. Εντούτοις, δεν πρέπει να παραλειφθεί η αμφιβολία που διατυπώνεται από κάποιους ερευνητές σχετικά με την επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών τους με το επιχείρημα πως δεν υπάρχουν επαρκή εμπειρικά στοιχεία που να το αποδεικνύουν. Ορισμένοι μελετητές (Baporikar, 2015· Vangrieken et al., 2015) επισημαίνουν πως είναι ένα αρκετά πολύπλοκο ζήτημα που διερευνάται δύσκολα λόγω των πολυεπίπεδων και πολλαπλών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στους δασκάλους και τη μάθησή τους, τους μαθητές και το σχολείο. Έτσι, μέρος των ερευνών δε συμμερίζεται την άποψη περί άμεσου αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μάθηση των μαθητών τους (Jacob & McGovern, 2015). Αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί θεωρούνται αυτοί που μαθαίνουν και εξελίσσονται σε εμβέλεια ζωής (Franklin, 2015). Επομένως, υπογραμμίζεται πως προκειμένου να υπάρχει ποιοτική διδασκαλία και μάθηση απαιτείται υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη (Burns, 2023), δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους

σημαντικότερους καταλύτες για την ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών τους και εν γένει, της εκπαίδευσης (Mayer et al., 2017· OECD, 2020).

Υπό αυτό το πρίσμα, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν προστιθέμενη αξία όταν οι εκπαιδευτικοί εκβάλλουν νέες πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες στις τάξεις τους (Noesgaard, 2016· Opfer, 2016). Με άλλα λόγια, θεωρείται απαραίτητο να ενσωματώσουν πρακτικά όλα όσα αποκόμισαν οι ίδιοι ως μαθητευόμενοι σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολικό περιβάλλον ωφελώντας τοιουτρόπως και τους μαθητές τους. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις που ανταποκρίνονται στις μοναδικές τους ανάγκες. Αυτές οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες θα πρέπει να εφαρμόζονται απρόσκοπτα στη διδασκαλία τους στην τάξη και να μεταφράζονται εν γένει, σε βελτιωμένες πρακτικές και ενισχυμένες διδακτικές στρατηγικές.

Ωστόσο, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο τα τυπικά -κυρίως- προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρουν επίσημοι εκπαιδευτικοί φορείς να προσανατολίζονται κατά βάση στις ανάγκες της διοίκησης και πολιτικής του σχολείου (Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2022) και λιγότερο σε διδακτικές πρακτικές (McChesney & Aldridge, 2021). Ορισμένες έρευνες έχουν καταδείξει πως οι πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται δεν επιφέρουν αυξημένα επίπεδα μάθησης και γενικότερα, αξιοσημείωτες αλλαγές στους εκπαιδευτικούς (Čerpič, Kalin & Šteh, 2019· Whitworth & Chiu, 2015), καθώς, συχνά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε επαγγελματικές ευκαιρίες μάθησης που είναι σποραδικές και ελάχιστα χρήσιμες όσον αφορά τη βελτίωση της διδασκαλίας (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020). Ωστόσο, ακόμα

Διπλωματική Εργασία

και αν οι εκπαιδευτικοί όντως μάθουν νέες πρακτικές, σπανίως τις εφαρμόζουν στη δουλειά τους (Germuth, 2018).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρωθηθούν σε αλλαγή ή και εμπλουτισμό των διδακτικών τους πρακτικών θα πρέπει το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο συμμετέχουν να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένο, ώστε να τους κινητροδοτεί και να τους εφοδιάζει με τα κατάλληλα «εργαλεία», ώστε να προχωρήσουν στις εν λόγω αλλαγές (Germuth, 2018). Οι αλλαγές, όμως, αυτές και η εισαγωγή καινοτόμων ή έστω ανανεωμένων, διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθούν, καθώς πληθώρα ερευνητών υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί συνήθως δείχνουν να «αντιστέκονται» σε αυτές (Burns, 2023· Πνευματικός et al., 2023).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα και δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης συχνότερα ενδιαφέρονται να προσκτήσουν στη φαρέτρα τους γνώσεις που μπορούν να έχουν πρακτική εφαρμογή μέσα στην τάξη και που είναι συμβατή με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού τους πεδίου και του σχολικού περιβάλλοντος που ανήκουν. Επιπρόσθετα, οι Σχωρτσανίτης και Αλεξανδρόπουλος (2020) θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και επιλέγουν να συμμετέχουν σε μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης που υποστηρίζει την αυτονομία τους.

Αλλά ταυτόχρονα, θεωρείται σκόπιμο η επαγγελματική ανάπτυξη να συνάδει και με τις δυνατότητες, τις δυναμικά εξελισσόμενες και σύνθετες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευτικών και να εδράζεται σε ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις θεωρίες κινήτρων και μάθησης (Sağır, 2014). Επιπλέον, η συμμετοχή τους σε κοινότητες μάθησης (Compen et al., 2019), η ενεργός εμπλοκή τους στην παιδαγωγική έρευνα (Murray, 2021),

η ύπαρξη συνεργατικής και μαθησιακής κουλτούρας (Hauge, 2019) και υποστήριξης στο πλαίσιο του σχολικού τους περιβάλλοντος και ιδίως, από τη διεύθυνση του σχολείου που υπηρετούν (Payne, 2018) συνιστούν κομβικούς παράγοντες για τη δημιουργία προθυμίας να αλλάξουν ή και να εμπλουτίσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Οι Darling-Hammond et al. (2017) περιγράφουν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ως δομημένη επαγγελματική μάθηση που οδηγεί σε αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Οι εν λόγω ερευνητές εξέτασαν ποικίλες μελέτες, που πληρούσαν τα μεθοδολογικά τους κριτήρια, οι οποίες προέκυψαν από την εκτεταμένη βιβλιογραφική τους έρευνα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Χρησιμοποιώντας αυτήν τη μεθοδολογία, διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη ενσωματώνει τα περισσότερα από τα ακόλουθα:

- Επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της επαγγελματικής κατάρτισης που εστιάζει σε μαθησιακές/διδακτικές πρακτικές συναφείς με το γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο της τάξης τους, ώστε να συνάδει με τις ανάγκες των ίδιων, των μαθητών τους και του σχολείου που υπηρετούν.
- Ενσωματώνει την ενεργητική μάθηση: Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο της μάθησής τους ως ενεργοί μαθητευόμενοι που μέσα σ' ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον με βάση την ανδραγωγική και την εκπαίδευση ενηλίκων, αφενός δομούν νέες γνώσεις, αφετέρου εμπλέκονται οι ίδιοι στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ακολούθως θα αξιοποιήσουν για να εμπλέξουν τους μαθητές τους.

- Υποστηρίζει τη συνεργασία: Η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη δημιουργεί ένα συνεργατικό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης, όπου μπορούν να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν ,ανταλλάζοντας ιδέες, εμπειρίες και συνδιαμορφώνουν γνώσεις.
- Κάνει χρήση μοντέλων αποτελεσματικών πρακτικών: Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με σχέδια διδασκαλίας, μελέτες περιπτώσεων, εργασίες μαθητών που τους βοηθά να μορφοποιήσουν και νοητικά το δικό τους πλέγμα επιτυχών και εφαρμόσιμων πρακτικών.
- Παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη από ειδικούς είτε για να προσπελαστούν οι όποιες δυσκολίες παρουσιαστούν, είτε με τη διάθεση περισσότερου χρόνου ή χρηματικής ενίσχυσης.
- Έχει επαρκή διάρκεια και προσφέρει τον απαραίτητο χρόνο για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό: Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να θεωρείται ως μια συστηματική, εντατική, συνεχιζόμενη διαδικασία και όχι να υλοποιείται ευκαιριακά και αποσπασματικά. Εν ολίγοις, να συνιστά μέρος της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών. Δίνει το απαραίτητο χρονικό περιθώριο που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους παρωθεί να προβληματιστούν, να πειραματιστούν σε νέες πρακτικές, να εξασκήσουν πρακτικά τις νέες γνώσεις τους σε νέο περιβάλλον και να λάβουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση, ώστε να προβούν σε αλλαγές στην πρακτική τους, όποτε και αν χρειαστεί. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί επιπλέον χρειάζονται χρόνο για να νιώσουν άνετα να χρησιμοποιήσουν και να ενσωματώσουν νεοαποκτηθείσες δεξιότητες στην καθημερινή τους πρακτική. Ο

απαιτούμενος αυτός χρόνος θα πρέπει να δομηθεί, να οργανωθεί και να χρησιμοποιηθεί στρατηγικά με εστίαση στο περιεχόμενο και την παιδαγωγική του αξιοποίηση, ώστε οι μαθητευόμενοι- εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν βαθύτερα αυτό που μαθαίνουν και να διερευνήσουν, πειραματιστούν, να μεταμορφώσουν τη γνώση σε πράξη με τις ανάλογες τροποποιήσεις και εντέλει να προσδώσουν νέες διαστάσεις στη διδασκαλία τους (Guskey & Yoon, 2009). Μάλιστα, παλιότερες έρευνες έχουν καταδείξει πιο συγκεκριμένα πως απαιτούνται δεκάδες ώρες διδασκαλίας, πρακτικής και καθοδήγησης πριν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν νέες δεξιότητες και είναι ικανοί και άνετοι να τις ενσωματώσουν στη σχολική τάξη με τους μαθητές τους (Yoon et al., 2007), τονίζοντας τοιουτοτρόπως και τη σημασία της υποστήριξης που χρειάζονται για να επιτύχουν την εν λόγω ενσωμάτωση (Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020).

Αντίστοιχα, οι Shulman και Shulman (2004) και οι Gorozidis και Papaioannou (2014) εστιάζουν στο εγγενές κίνητρο και την προθυμία των εκπαιδευτικών για μάθηση ως ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν καθοριστικά σε μια επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό έρχεται σε έμμεση συμφωνία με ευρήματα άλλων μελετών που υπογραμμίζουν πως η μάθηση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται καλύτερα όταν επιλέγουν με δική τους πρωτοβουλία τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που ταυτίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τις ανάγκες τους (Kennedy, 2016· Sims & Fletcher-Wood, 2021).

Αυτό που καταδεικνύεται, επίσης, ως σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας είναι ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται η επαγγελματική ανάπτυξη, όπως επίσης και η ποιότητά του. Σύμφωνα με τους Korsager et al. (2022), ο τρόπος οργάνωσης και

εφαρμογής ενός προγράμματος ή μια δράσης επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για να διασφαλιστεί πως θα βελτιώσει και θα ενισχύσει τις δεξιότητες, τις πρακτικές και εν γένει, θα προάγει τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Οι Didion et al. (2020) υπογραμμίζουν πως η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αποδειχθεί πιο σημαντική συγκριτικά με προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, όπως η διάρκεια, η ενεργητική συμμετοχή κ.ά. Τέλος, στη βιβλιογραφία καταγράφονται και άλλα στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και που σχετίζονται -μεταξύ άλλων- με το εκάστοτε οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, τοπικό πλαίσιο που οργανώνεται και υλοποιείται το πρόγραμμα ή η δράση, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και την εμπειρία και το υφιστάμενο στάδιο της καριέρας τους (Nawab et al., 2021).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, παρουσιάζεται μια φαινομενική συμφωνία στην υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα κριτήρια που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και τον αντίκτυπό της στις μαθησιακές/διδακτικές πρακτικές. Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές συμπεραίνουν πως δεν υπάρχει ουσιαστική συναίνεση σχετικά με τα κριτήρια αποτελεσματικότητας μιας διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Saunders (2014) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «όταν πρόκειται για επαγγελματική εξέλιξη ένα μέγεθος σίγουρα δεν ταιριάζει σε όλους» (σελ. 180), για αυτό και συχνά, τα ευρήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται παραπάνω παρουσιάζουν στοιχεία ασυνέπειας και αντιφατικότητας. Για παράδειγμα, ο Guskey (2014) επισημαίνει πως τα κριτήρια ποικίλλουν ανάλογα το πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται και εφαρμόζεται το πρόγραμμα επαγγελματικής



ανάπτυξης, επομένως ό,τι λειτουργεί με κάποιους εκπαιδευτικούς και σε ορισμένες εκπαιδευτικές ή άλλες συνθήκες, δε συνάγεται ό,τι θα λειτουργήσει το ίδιο επιτυχώς με άλλους εκπαιδευτικούς ή/και σε διαφορετικές συνθήκες. Ακόμα, και πιο σύγχρονοι μελετητές (Asterhan & Lefstein, 2023) εγείρουν σημαντικές αμφιβολίες σχετικά με την ύπαρξη επαρκώς έγκυρων στοιχείων που να αποδεικνύουν την άμεση συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης που συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και της πρακτικής τους. Παρομοίως, σε μια κριτική ανασκόπηση των Sims και Fletcher-Wood (2020) επανεξετάζονται τα στοιχεία που στηρίζουν την ερευνητική σύγκλιση περί των χαρακτηριστικών μιας αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης, τονίζοντας τις μεθοδολογικές αδυναμίες προηγούμενων ερευνών, όπως τη χρήση ακατάλληλων κριτηρίων και αμφιβόλου εγκυρότητας στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ως εκ τούτου, πολλοί ακαδημαϊκοί ερευνητές- όπως οι προαναφερθέντες- αμφισβητούν τη γενικευσιμότητα των χαρακτηριστικών αυτών λόγω των περιορισμών τους και της ευρύτερης πολυπλοκότητας του ζητήματος.

Ακόμη, κρίνεται σκόπιμο να προστεθεί στα παραπάνω πως δεν αρκεί η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε διαδικασίες/δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να προβεί σε αλλαγές στην πρακτική του στην τάξη. Άλλοι παράγοντες, όπως ο χαμηλός μισθός, η έλλειψη κινήτρου του εκπαιδευτικού να επενδύσει χρόνο, προσπάθεια- και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και χρήμα- σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ακόμα και η ίδια η προσωπικότητά του φαίνεται να επιδρούν εξίσου σημαντικά στην αδυναμία βελτίωσης των μαθησιακών/διδακτικών πρακτικών του (Payne, 2018). Τα εν λόγω στοιχεία -μεταξύ άλλων- καταδεικνύουν για μια ακόμα φορά την αναγκαιότητα και πολυπλοκότητα του

ζητήματος της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, γεγονός που απαιτεί συστηματική διερεύνηση από την ερευνητική κοινότητα και την ουσιαστική εστίαση των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής που απώτερο στόχο θα έχουν τη γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως δεν αρκεί ένας εκπαιδευτικός να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας και να αλλάξει αυτά που ξέρει, αλλά το σημαντικότερο είναι να αντικατοπτριστεί η νέα γνώση και θεώρηση και οι νέες δεξιότητες στην πρακτική του στην τάξη (Opfer, 2016). Με λίγα λόγια, σημασία δεν έχει μόνο το τι ξέρει ένας εκπαιδευτικός, αλλά κυρίως «*τι θα είναι ικανός να κάνει με αυτά που έμαθε*» (Λιοναράκης, 2024, σελ. 5). Αυτό θα πρέπει να προάγει και η επαγγελματική ανάπτυξη: Την ουσιαστική μάθηση που μπορεί να εφαρμοστεί στην καθημερινή πρακτική.

## **1.2 Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στην εξΑΕ**

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δύναται να βασίζεται σε άτυπες και μη τυπικές διαδικασίες μάθησης που προωθούνται μέσω της εμπειρίας και της καθημερινής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών ή για παράδειγμα μέσα από τη μελέτη επιστημονικών άρθρων (Δούκας κ. συν, 2007).

Ταυτόχρονα, όμως, καθίσταται απαραίτητο να πραγματώνεται και μέσα σε ένα τυπικό, οργανωμένο, συγκεκριμένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013) με σαφή στοχοθεσία και προσδοκώμενα αποτελέσματα που θα αξιολογείται με μετρήσιμα

-στο μέτρο του δυνατού- ποιοτικά κριτήρια, ώστε να διασφαλίζεται και η επιτυχής έκβασή της και ο αντίκτυπός της στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Παραδείγματα μορφών μη τυπικής επαγγελματικής ανάπτυξης συνιστούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα, τα συνέδρια, οι ημερίδες, τα βιωματικά εργαστήρια, ενώ τυπικής, η εκπόνηση διδακτορικής/μεταδιδακτορικής διατριβής και η φοίτηση σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μετεκπαιδευτικά προγράμματα βοηθά σημαντικά την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kennedy, 2015), καθώς ενθαρρύνει σημαντικά τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής, ενώ οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούνται -ειδικότερα μέσα από ερευνητική δραστηριότητα- συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο και στην προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη (Wisker et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να συμμετάσχουν σε δράσεις και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να ενδυναμώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους είναι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συναντούν ποικίλες προκλήσεις και εμπόδια. Οι σημαντικότερες προκλήσεις και εμπόδια με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι σχετίζονται -μεταξύ άλλων- με ζητήματα ισορροπίας των εργασιακών και οικογενειακών υποχρεώσεων (OECD, 2018), το οικονομικό κόστος (Çalisoglu & Yalvaç, 2019), την αναντιστοιχία του περιεχομένου με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους (Vural & Başaran, 2021), τη διδακτική πράξη και τις δεξιότητες που θέλουν οι ίδιοι να αναπτύξουν, την έλλειψη κινήτρων (Σχωρτσανίτης & Αλεξανδρόπουλος, 2020) και τον χαμηλό βαθμό υποστήριξης από τη σχολική ηγεσία και εν γένει, το σχολικό περιβάλλον (OECD, 2018).

Σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα που: είναι άρτια σχεδιασμένα, συνάδουν με τις ανάγκες και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους τους προκειμένου να δημιουργηθούν ατομικές πορείες μάθησης, χαρακτηρίζονται από διαδραστικότητα και συνεργατικότητα, καθοδηγούνται από ειδικούς με εμπειρογνωμοσύνη και ενσυναίσθηση που τους αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014· Zhang et al., 2021) και έχουν επαρκή διάρκεια, ώστε να έχουν τον απαραίτητο χρόνο να προβούν στους απαιτούμενους μετασχηματισμούς στις πεποιθήσεις, τις στάσεις τους και μαθησιακές/διδακτικές τους πρακτικές. Συνοπτικά, θα μπορούσε να συναχθεί πως αρκετοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα και δράσεις που συνάδουν με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Knowles, 1970· Lawler, 2003). Η χρήση ορισμένων θεμελιωδών αρχών της μάθησης ενηλίκων στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να βελτιώσει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη (Ajani, 2019).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) έρχεται ως απάντηση στις παραπάνω προκλήσεις και ενώ παλαιότερα προσφερόταν ως εναλλακτική δίοδος για τη συνέχιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ειδικότερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μετατοπίστηκε σε διαδικτυακό και εξ αποστάσεως περιβάλλον (Meyer et al., 2023) γεγονός που συνέτεινε στο να εδραιωθεί και εκ των υστέρων ως συχνή επιλογή των εκπαιδευτικών για να επιμορφώνονται και να εξελίσσονται επαγγελματικά.

Επί του παρόντος, η εξΑΕ αξιοποιείται παγκοσμίως σε πολυάριθμα πλαίσια για την υποστήριξη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά αυξημένο φόρτο εργασιακών καθηκόντων, προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών απαιτήσεων που δεν ευνοούν μια μακροχρόνια επιπρόσθετη κατάρτιση ή περαιτέρω σπουδές (Singh, 2018). Η από απόσταση εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση ζητημάτων πρόσβασης, ισότητας, ποιότητας και κόστους-αποτελεσματικότητας (Perraton, 2012), καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητευόμενοι είναι διαχωρισμένοι γεωγραφικά και χρονικά, ενώ η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης υποστηρίζεται και διευκολύνεται μέσω μιας ποικιλίας τεχνολογικών μέσων, πόρων και εργαλείων.

Η εμφάνιση των τεχνολογιών μάθησης που βασίζονται στο διαδίκτυο έχει προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για ευέλικτη πρόσβαση στη μάθηση (Lamon et al., 2020). Αυτού του τύπου η ευελιξία που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να υποστηρίξει τη μεγάλης κλίμακας παροχή ευκαιριών συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση για τη βελτίωση της πρακτικής τους (Abakah, 2023· Alvarez et al., 2020), την ενίσχυση των ακαδημαϊκών τους προσόντων, την οικοδόμηση νέων γνώσεων και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους (Singh, 2018). Παράλληλα, η εξΑΕ διευκολύνει σε σημαντικό βαθμό τον συνδυασμό εργασίας και σπουδών και κατά συνέπεια, οδηγεί σε αύξηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα που υλοποιούνται από απόσταση. Εμπειρικά ευρήματα, επίσης, καταδεικνύουν πως οι διαδικτυακές, εξ αποστάσεως δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, υπό κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορούν να συμβάλλουν στην μάθηση των

Διπλωματική Εργασία

εκπαιδευτικών εξίσου με τη συμμετοχή σε δια ζώσης επαγγελματική ανάπτυξη, να αυξήσουν τις γνώσεις τους, να τροποποιήσουν τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και να βελτιώσουν τις καθημερινές πρακτικές τους (Fishman et al., 2013). Όταν, μάλιστα, η επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευόμενοι προωθεί την ενεργό εμπλοκή τους με εκπαιδευτικό υλικό που είναι άμεσα συνυφασμένο με τις επαγγελματικές τους πρακτικές και εμπεριέχει συνεργατικές, αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να ανταλλάξουν γνώσεις, να ανακαλύψουν νέες στρατηγικές και να λύσουν προβλήματα συλλογικά μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη διδασκαλία τους (Bragg et al., 2021).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει τη δυναμική να αποτελέσει ένα επωφελές εργαλείο επαγγελματικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς (Burns, 2023· Μανούσου κ. συν., 2021).

Πρωτεργάτη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο αποτελεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) που λειτουργεί πάνω από δύο δεκαετίες. Είναι το μοναδικό θεσμοθετημένο τριτοβάθμιο ίδρυμα στην Ελλάδα που προσφέρει μεταξύ άλλων πληθώρα προπτυχιακών, μεταπτυχιακών, διδακτορικών, αλλά και βραχύχρονων επιμορφωτικών προγραμμάτων- τα οποία μάλιστα ανανεώνονται και εμπλουτίζονται συστηματικά- αποκλειστικά από απόσταση στοχεύοντας στην επιπρόσθετη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας τοιουτοτρόπως στην αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γενικά (Papadimitriou et al., 2019). Σύμφωνα με τον Κανονισμό Σπουδών του ΕΑΠ (ΕΑΠ, χ.η.α) η φοίτηση σε Διπλωματική Εργασία

αυτό απαιτεί καταβολή διδάκτρων, ωστόσο με γνώμονα τη γενικότερη οικονομική δυσπραγία και την αυξανόμενη ζήτηση ποιοτικής εκπαίδευσης δίνει τη δυνατότητα τη χορήγηση οικονομικών διευκολύνσεων, καθώς και υποτροφίας υπό συγκεκριμένα κριτήρια (ακαδημαϊκά και κοινωνικοοικονομικά). Θεωρείται ισότιμο με τα υπόλοιπα πανεπιστήμια που λειτουργούν στην Ελλάδα, έχει πιστοποιηθεί για το Εσωτερικό του Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) και για τα Προγράμματα Σπουδών του, ενώ έχει λάβει πιστοποίηση ποιότητας από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΕ) για τη σημαντική συμβολή του στην εγχώρια ακαδημαϊκή κοινότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας και την ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα (ΕΑΠ, χ.η.β), ενώ ταυτόχρονα έχει κερδίσει σημαντικές διακρίσεις κατέχοντας υψηλές θέσεις σε παγκόσμιες λίστες κατάταξης ανοιχτών και μη, πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΕΑΠ, 2022).

Επιπλέον, αναπτύσσει και αξιοποιεί κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό και μεθόδους διδασκαλίας που διέπονται από τις αρχές της εξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων και που -εκτός των άλλων- προάγουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, την αλληλεπίδραση και την ενεργό εμπλοκή (Papadimitriou et al., 2019). Ακόμη, αποκεντρώνεται η έννοια του καθηγητή-αυθεντία σε Καθηγητή- Σύμβουλο (ΚΣ) ενδύοντάς τον -μεταξύ άλλων- με χαρακτηριστικά υποστηρικτή, διευκολυντή, διαμεσολαβητή, που διευκολύνει και υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (Παπαδημητρίου, 2014), τον οποίο υποβοηθά να οδηγηθεί σε μια «*ευρετική πορεία αυτομάθησης*» (Λιοναράκης, 2001, σελ. 6). Παράλληλα, προάγει την ερευνητική παραγωγή, προσφέρει ελεύθερη πρόσβαση στους φοιτητές και τις φοιτήτριές του σε

πολυάριθμους ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς ψηφιακούς πόρους και κατάλληλο σχεδιασμένο υλικό που στηρίζει κομβικά τη διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

Το ΕΑΠ συγκαταλέγει στις δομές του αυτόνομες μονάδες (ΕΑΠ, χ.η.ε), όπως το Κέντρο Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ) το οποίο οργανώνει, αναπτύσσει και διενεργεί αποστάσεως και μικτά (συνδυασμός εξ αποστάσεως και δια ζώσης ) προγράμματα μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης εναρμονισμένα, αφενός με τη γενικότερη εκπαιδευτική φιλοσοφία και στρατηγική του ιδρύματος, αφετέρου με το εθνικό και ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων, τα οποία οδηγούν στην απονομή αντίστοιχων πιστοποιητικών. Για τη συμμετοχή σε αυτά απαιτείται καταβολή ορισμένου χρηματικού ποσού, ενώ διατίθενται και δωρεάν προγράμματα, όπως η εκπαίδευση των Συνεργαζόμενου Επιστημονικού Προσωπικού (ΣΕΠ) του ΕΑΠ στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική αναβάθμιση των διδασκόντων του ίδιου του ιδρύματος. Πιο συγκεκριμένα, διοργανώνει ημερίδες, συνέδρια και σεμινάρια σύμφωνα με τις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές εξελίξεις και τις τρέχουσες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αναπτύσσει, παράγει και διαθέτει έντυπο και ψηφιακό υλικό τόσο για τα προγράμματα που υλοποιεί όσο και για εξωτερικούς - δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Επιπλέον, συνεργάζεται με Κ.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ άλλων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με Πανεπιστήμια του εξωτερικού, με ερευνητικούς και τεχνολογικούς φορείς, ενώ αναπτύσσει και οργανώνει από κοινού εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο τη συνεχιζόμενη εκπαιδευτική ανάπτυξη, την αναβάθμιση των προσόντων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και εν γένει, την



υποστήριξη της δια βίου μάθησης των ενηλίκων. Οι στρατηγικοί στόχοι του ΚΕΔΙΒΙΜ επανεξετάζονται, αξιολογούνται, αναθεωρούνται και τροποποιούνται συστηματικά, ώστε να συμμορφώνονται με τις απαιτήσεις του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ) με απώτερο σκοπό τη συνεχή αναβάθμιση ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων ενηλίκων. Το ΚΕΔΙΒΙΜ σε συνεργασία με το Γραφείο Διασύνδεσης του ΕΑΠ παρέχει στους καταρτιζόμενούς του, αλλά και στους φοιτητές του ιδρύματος, συμβουλευτικές υπηρεσίες και υποστήριξη σχετικά με την εύρεση κατάλληλης εργασίας, ενώ το Κέντρο Συμβουλευτικής & Ψυχολογικής Υποστήριξης (ΚΕ.ΣΥ.ΨΥ) δέχεται αιτήματα για προβλήματα προσωπικής, επαγγελματικής, ακαδημαϊκών ή κοινωνικής φύσεως για το φοιτητικό, διοικητικό και ακαδημαϊκό δυναμικό του ΕΑΠ προγραμματίζοντας ατομικές ή ομαδικές συνεδρίες δια ζώσης ή/και εξ αποστάσεως. Σε επίπεδο υποστήριξης των φοιτητών του ΕΑΠ καθίσταται σημαντικό να αναφερθεί και το αυτοτελές γραφείο του «Συνήγορου του Φοιτητή» που δρα διαμεσολαβητικά μεταξύ των εκπαιδευτών, των φοιτητών και διοικητικών οργάνων του πανεπιστημίου για την τήρηση της νομιμότητας και την απρόσκοπτη και εύρυθμη λειτουργία του ιδρύματος.

Επιπλέον, το ΕΑΠ διαθέτει -μεταξύ άλλων- το Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού & Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας (ΕΕΥΕΜ), το οποίο έχει ως αντικείμενο την ανάπτυξη, πιστοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού υψηλής ποιότητας, αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας, καινοτόμων εκπαιδευτικών τεχνολογιών και αξιολόγησης (Σφακιωτάκη & Λιοναράκης, 2023). Ταυτόχρονα, συμμετέχει ή και διοργανώνει συνέδρια, ημερίδες και σεμινάρια σύμφωνα με τις τρέχουσες εκπαιδευτικές και

τεχνολογικές εξελίξεις και υλοποιεί αυτόνομα ή/και συνεργατικά με άλλους επιστημονικούς και ακαδημαϊκούς φορείς ερευνητικές δράσεις. Ανάμεσα στις δραστηριότητές του συμπεριλαμβάνονται και η διερεύνηση μεθόδων ανάλυσης των εκπαιδευομένων με βάση τα προσδοκώμενα κι επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και υποστήριξη παροχής μαζικών ηλεκτρονικών μαθημάτων (Moocs), ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η συνεχής αξιολόγηση εκπαιδευτικών στρατηγικών και μοντέλων συμβατών με τις αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών του ΕΑΠ, όποτε κρίνεται αναγκαίο. Αξίζει να σημειωθεί πως στο ΕΕΥΕΜ εντάσσεται και το Κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης- ΚΕΔΙΜΑ (πρώην Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης -ΓΡΑΔΙΜ), το οποίο προάγει τη διασύνδεση και τη συνεργασία όλων των μελών της κοινότητας του ΕΑΠ, τη διάχυση καλών πρακτικών σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, ενώ σχεδιάζει και υλοποιεί επιστημονικές εκδηλώσεις, ερευνητικές πρωτοβουλίες και επιμορφωτικές δράσεις ακολουθώντας σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής με κύριο σκοπό τη διαρκή αναβάθμιση της ποιότητας των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών που διέπουν το ίδρυμα.

Ανάμεσα στις αυτόνομες μονάδες που λειτουργούν στους κόλπους του ΕΑΠ και το επικουρούν πολυεπίπεδα είναι και η Μονάδα Εσωτερικού Ελέγχου, η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) και Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΜΕΑ) που στόχο έχουν να εξασφαλίζουν τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών σε επίπεδο διδασκόντων, εκπαιδευτικού υλικού,

μεθοδολογίας, συστημάτων αξιολόγησης, διοικητικής υποστήριξης του πανεπιστημίου και κατ' επέκταση την υψηλή ποιότητά του. Η Μονάδα Ασφάλειας και Προστασίας διασφαλίζει την προστασία της ζωής και της σωματικής ακεραιότητας του προσωπικού, των φοιτητών, των επισκεπτών, καθώς και της υλικής και άυλης περιουσίας του Πανεπιστημίου.

Άξιο μνείας είναι και το Δίκτυο Αποφοίτων του ΕΑΠ , το οποίο ιδρύθηκε για προάγει τη διατήρηση της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιδρύματος και των αποφοίτων του και να υποστηρίζει την ενδυνάμωση της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής εξέλιξη αυτών, ώστε να διευρύνει τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων του.

Οι ακαδημαϊκές συμπράξεις με συμβατικά -και μη-, ξένα και ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα, η συνεργασία και η δικτύωση με διεθνείς και εγχώριους φορείς και οργανισμούς, η υλοποίηση διεπιστημονικών δράσεων και η μεταφορά της ερευνητικής καινοτομίας στην παιδαγωγική και τεχνολογική πρακτική αποκτούν στρατηγική σημασία για τη διατήρηση υψηλών προτύπων ποιότητας στον σχεδιασμό και την παροχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Teixera et al., 2019). Ταυτόχρονα, το ΕΑΠ ως αποκλειστικός πάροχος ηλεκτρονικής μάθησης στην Ελλάδα- εφόσον προσπελάσει τις όποιες προκλήσεις που αντιμετωπίζει- δύναται να έχει μετασχηματιστικό ρόλο στο εγχώριο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι αποτελώντας παράδειγμα αιχμής για τα συμβατικά ιδρύματα της χώρας, αλλά και τα διεθνή, ομοειδή εξ αποστάσεως πανεπιστήμια (Lionarakis et al., 2019· Σφακιωτάκη & Λιοναράκης, 2023· Papadimitriou et al., 2019).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως το ΕΑΠ αποτελεί έναν κομβικό, αλλά και δημοφιλή φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς μέσα από εξ αποστάσεως τυπικά και μη τυπικά προγράμματα και δράσεις που στηρίζονται στις αρχές της εξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική βελτίωση και επιπρόσθετη κατάρτιση των εκπαιδευομένων του, φιλοδοξώντας να τους προσφέρει μέσα από τις παρεχόμενες υπηρεσίες του πολυεπίπεδη υποστήριξη κατά τη διάρκεια των σπουδών, αλλά και μετά το πέρας αυτών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ειδικότερα για τους ενήλικες εκπαιδευομένους που επιζητούν να αναβαθμίσουν τον γνωστικό τους εξοπλισμό, να ανανεώσουν και να εμπλουτίσουν τις δεξιότητές τους, αφού η προσφερόμενη ευελιξία της εξΑΕ τούς παρέχει τη δυνατότητα να σπουδάζουν και να επιμορφώνονται στον δικό τους χώρο και χρόνο, απαγκιστρώνοντας έτσι τη μάθηση από τους περιορισμούς που συνδέονται με τις εκάστοτε υποχρεώσεις τους (Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2022).

Οι πανεπιστημιακές σπουδές θεωρούνται από κάποιους ερευνητές ως ο καταλληλότερος τρόπος εκπαιδευτικής βελτίωσης (Maksimović et al., 2021), ενώ τονίζεται συχνά και η ανάγκη για εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Bates, 2019· Ξωχέλλης, 2020· Voogt et al., 2013). Ο Λιοναράκης (2019) συμπληρώνει πως ειδικά τα εξ αποστάσεως προγράμματα θα πρέπει να αποτάξουν το τυποποιημένο, συμπεριφοριστικό μοντέλο και να εστιάσουν στην ενεργό και ανακαλυπτική μάθηση.

Υπό το πρίσμα της συνεχούς εξέλιξης και αναβάθμισης το ΕΑΠ προχώρησε στην παροχή μεταπτυχιακών προγραμμάτων διαρθρωμένων σε εξαμηνιαίες ενότητες (Σφακιωτάκη & Διπλωματική Εργασία

Λιοναράκης, 2023). Μια από τις πιο πρόσφατες προσθήκες στα προγράμματά του αποτελεί το μεταπτυχιακό «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής» (ΜΠΣ- ΕΤΑ) στον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών. Οι σπουδές με εστίαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης «*χαρακτηρίζει τη φιλοσοφία και τη φυσιογνωμία του ίδιου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*» (ΕΑΠ, χ.η.δ), ενώ παράλληλα συνδέει Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) με το πεδίο της παιδαγωγικής και της μεθοδολογίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσδίδοντας τοιουτοτρόπως την απαραίτητη παιδαγωγική διάσταση στην εξΑΕ. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του ΜΠΣ (ΕΑΠ, χ.η.δ), σκοπός του προγράμματος είναι να παρέχει στους εκπαιδευόμενούς του την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις σχετικά με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της ανοιχτής και εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης αξιοποιώντας παιδαγωγικά σύγχρονες μορφές τεχνολογίας, διδασκαλίας και μάθησης.

Σύμφωνα μ το Τμήμα Μητρώου Φοιτητών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα της ΕΤΑ φοιτούν επί του παρόντος 1100 φοιτητές, ενώ οι απόφοιτοι φτάνουν συνολικά τους 730 (προσωπική επικοινωνία, 23/4/2024), γεγονός που αποκαλύπτει την αυξανόμενη ζήτηση και προτίμηση του εν λόγω προγράμματος.

Το πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται, οι διαδικτυακές Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) που δεν υιοθετούν τη μορφή διάλεξης-διδασκαλίας, ο συμβουλευτικός-υποστηρικτικός ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων (ΚΣ) και οι τεχνικές που αξιοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του ΜΠΣ (πχ. μέθοδος project, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συνεργατικές δραστηριότητες, σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού από τους

εκπαιδευομένους, καταγισμός ιδεών, μελέτες περίπτωσης κλπ.) συνθέτουν -μεταξύ άλλων- τους πυλώνες της μαθητοκεντρικής υπόστασης της ΕΤΑ. Επιπλέον, οι γραπτές εργασίες που εκπονούν οι σπουδαστές τούς εμπλέκουν γνωστικά και μεταγνωστικά, καλλιεργούν τις δεξιότητές τους και δίνουν βιωματικό και ενεργητικό χαρακτήρα στη μάθησή τους (Σφακιωτάκη & Λιοναράκης, 2023). Άλλα στοιχεία που στηρίζουν την τοποθέτηση του εκπαιδευόμενου στην καρδιά της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι η αξιοποίηση των αναγκών, ικανοτήτων και μαθησιακών και επαγγελματικών εμπειριών των σπουδαστών και εν γένει, η υιοθέτηση των αρχών της εξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Παρά το γεγονός ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές σε διαδικτυακό πλαίσιο αναφέρουν ποικίλες προκλήσεις που σχετίζονται με την απόσταση μεταξύ των εμπλεκομένων και αφορούν την κοινωνική απομόνωση και την έλλειψη άμεσων αλληλεπιδράσεων συγκριτικά με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση (Crow & Murray, 2020), ο κατάλληλος σχεδιασμός του προγράμματος που θα προωθεί -εκτός των άλλων- την ενεργό εμπλοκή, την αλληλεπίδραση, την αυτοαξιολόγηση, την επικοινωνία μπορεί να επιτύχει τη μείωση αυτών των συναισθημάτων. Ταυτόχρονα, βοηθούν τον σπουδαστή να αναλάβει σε μεγαλύτερο βαθμό τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας με απώτερο σκοπό την αυτομάθηση. Εφόσον κατασκευαστεί με τη βοήθεια του ΚΣ ένα ευνοϊκό, κονστρουβιστικό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα επιτρέπει τους συμμετέχοντες να μοιράζονται ανοιχτά, να αλληλοϋποστηρίζονται, να συνεργάζονται, να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς, να συζητούν εποικοδομητικά επί του εκπαιδευτικού υλικού και τελικά, να συνδιαμορφώνουν τις γνώσεις τους και το μαθησιακό τους

μονοπάτι, μπορεί να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας που θα ενθαρρύνει και θα ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα των σπουδαστών και την αποτελεσματικότητά τους, για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Drożdżał-Szelest, 2019· Tsiboukli & Babalis, 2023).

Άξιο επισημάνσης, ωστόσο, είναι πως, προκειμένου να διασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα ενός προγράμματος, υπάρχει η ανάγκη να αξιολογείται συνεχώς (Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020· Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2019· Ρετάλης κ. συν., 2023), πράγμα που επιτυγχάνεται -μεταξύ άλλων- με τις διαδικασίες αξιολόγησης, όπου μέσα από μια ηλεκτρονική φόρμα που συμπληρώνουν οι φοιτητές αξιολογούν -μεταξύ άλλων- τους διδάσκοντες, Καθηγητές-Συμβούλους που τους έχουν αναλάβει στην εκάστοτε θεματική ενότητα, το εκπαιδευτικό υλικό, τις διοικητικές υπηρεσίες (Υπηρεσία «Αξιολόγηση Διδασκόντων και Εκπαιδευτικών Διαδικασιών»), οι Συντονιστές τους ΚΣ (Υπηρεσία «Αξιολόγηση Διδασκόντων και Εκπαιδευτικών Διαδικασιών») και οι ΚΣ τους Συντονιστές και τους Διευθυντές του προγράμματος (Υπηρεσία «Αξιολόγηση Συντονιστών και Διευθυντών ΠΣ») με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί από την Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΜΕΑ) του ιδρύματος (Σφακιωτάκη & Λιοναράκης, 2023). Παρ' όλα αυτά, για να αντανakλαστεί στην πραγματικότητα η μαθητοκεντρική/φοιτητοκεντρική διάσταση, την οποία το ΕΑΠ φαίνεται να πρεσβεύει ως φορέας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση απαιτείται η μετάβαση σε ένα μοντέλο, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι του εκάστοτε προγράμματος (φοιτητές, ΚΣ, διοικητικά μέλη κ.ά.) συμμετέχουν σε μια ανοιχτή, συνεχή και ουσιαστική «συζήτηση» αναφορικά με την ποιότητα του

προγράμματος μέσα ένα θετικό και φιλικό κλίμα και περιβάλλον (Millard, 2023). Υπό αυτές τις συνθήκες, σε μια πιο εκδημοκρατισμένη εκδοχή της αξιολόγησης, όλες οι απόψεις εκφράζονται με παρρησία και λαμβάνονται υπόψιν για τη βελτίωση της ποιότητας του ίδιου του ιδρύματος και της εκπαίδευσης που παρέχει στους σπουδαστές τους με την προοπτική να μπορεί να επιδράσει καινοτομικά και στα άλλα πανεπιστήμια και τον τρόπο που λειτουργούν.

### **1.3 Γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο των εξΑΕ σπουδών**

Οι ραγδαίως μεταβαλλόμενες εξελίξεις που διέπουν τη σύγχρονη κοινωνική, τεχνολογική, επιστημονική και εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτούν επαναθεώρηση και αναδιαμόρφωση των ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητευόμενων και εν γένει, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διδασκαλίας και μάθησης. Πλέον δεν κρίνονται ως επαρκείς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ένας εκπαιδευτικός κατά την αρχική του κατάρτιση, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής θέτονται απλώς τα θεμέλια για την οικοδόμηση της βάσης γνώσεων και δεξιοτήτων ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού (Σχωρτσανίτης & Αλεξανδρόπουλος, 2019). Πλέον, ο προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό δεν περιορίζονται στην απλή κατοχή και μεταβίβαση γνώσης, αλλά αντιθέτως αναμένεται από αυτόν να διευκολύνει όλες τις διαδικασίες και να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως), σύμφωνα με τις μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του, καθώς και με τις προκλήσεις της εκάστοτε εποχής.



Οι νέες προκλήσεις και απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό της σύγχρονης κοινωνίας αποτυπώνονται σε διάφορα έγγραφα -εκπαιδευτικής και μη- πολιτικής και εκθέσεις φορέων (Guerriero, 2017). Αυτές περιλαμβάνουν την εξασφάλιση της ικανοποίησης των διαφορετικών αναγκών των μαθητών που παρουσιάζουν ολοένα και αυξανόμενη ετερογένεια, την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της εκπαίδευσης των πολιτών, την προώθηση και τη διατήρηση προσεγγίσεων που επικεντρώνονται στη διέγερση και διαχείριση μαθησιακών διεργασιών των μαθητών, τη συνεχή διερεύνηση και προβληματισμό, την αξιοποίηση της τεχνολογιών επικοινωνίας, τη δια βίου μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως είναι ο ψηφιακός εγγραμματισμός, η συνεργασία, η κριτική ικανότητα, να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (CiĠerci, 2020· Eurydice, 2015· OECD, 2018).

Απώτερος σκοπός του εκπαιδευτικού είναι να προετοιμάσει τους μαθητές του με τρόπο που να είναι ικανοί να προσαρμόζονται, να ελίσσονται και να ανταποκρίνονται επιτυχώς σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο, απρόβλεπτο και ολοένα αυξανόμενο σε απαιτήσεις τοπίο, να υιοθετήσουν τις στάσεις και να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να γίνουν πολίτες που θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Ταυτόχρονα, όμως, είναι κρίσιμο οι μαθητές να εξοπλιστούν, όχι μόνο με γνωστικές δεξιότητες, αλλά και με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την επίτευξη στόχων, τη συνεργασία, την ανθεκτικότητα, τη διαχείριση συναισθημάτων, ώστε να είναι ενεργά και χαρούμενα μέλη σε ένα μελλοντικό ασταθές περιβάλλον (OECD, 2015).

Υπό την επίδραση των συνεχόμενων κοινωνικοοικονομικών, τεχνολογικών και εκπαιδευτικών μετασχηματισμών είναι πρόδηλο, λοιπόν, πως παρατηρείται ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για μια πιο ολιστική προσέγγιση της μάθησης, της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα (Brandi et al., 2023). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης ολόκληρου του ατόμου και δεν εστιάζει μόνο στην ενίσχυση ακαδημαϊκών ή επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στην ενδυνάμωση των κοινωνικοσυναισθηματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων που αποβλέπουν στην ψυχική ανθεκτικότητα και εν γένει, την ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ευημερία του ατόμου.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή μια μετατόπιση του κέντρου βάρους από την απόκτηση γνώσεων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται πλέον από την ποσότητα και τη συσσώρευση γνώσεων, στην απόκτηση και καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, ο ψηφιακός εγγραμματισμός, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία κλπ. και από την ποσότητα στην ποιότητα (Ξωχέλλης, 2020). Η μετατόπιση αυτή δε μειώνει την αξία της γνώσης, ούτε τον ρόλο της στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς αυτή αποτελεί τα θεμέλια πάνω στα οποία οικοδομούνται οι λεγόμενες προαναφερθείσες «δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (Hirsch, 2019). Ωστόσο, λόγω της ραγδαίας ανάπτυξης των ΤΠΕ και ιδίως του διαδικτύου, που επιτρέπει την ταχεία πρόσβαση σε τεράστιο όγκο πληροφοριών και την επακόλουθη δυνατότητα διάχυσής τους, η απλή κατοχή και πρόσκτηση γνώσεων θεωρείται λιγότερο σημαντική από τη σύνθεση, την αξιολόγηση, την εφαρμογή, τον μετασχηματισμό και τελικά, τη δημιουργία νέων γνώσεων (Τεο, 2019). Ακριβώς λόγω του τεράστιου όγκου δεδομένων που μπορεί

κάποιος να αναζητήσει και να εντοπίσει εύκολα στον κυβερνοχώρο, καθίσταται πιο επιτακτική από ποτέ η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν την κριτική ανάλυση και αξιολόγηση όλου αυτού του όγκου και την αξιοποίησή του για τη σύνθεση και την παραγωγή νέας, έγκυρης γνώσης. Ειδικότερα, σε μια εποχή που η τεχνητή νοημοσύνη επηρεάζει με εντυπωσιακό, αλλά και σχεδόν ανεξέλεγκτο τρόπο το εκπαιδευτικό σκηνικό και διαφαίνεται πως έχει τη δυνατότητα να το αλλάξει άρδην, οι γνωστικές δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, η κρίση, η σύγκριση, ανάλυση, επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η κριτική σκέψη, η αξιολόγηση, η ικανότητα ελέγχου, η αμφισβήτηση, η παρατήρηση, η επίλυση προβλημάτων αποτελούν το κλειδί για μια ποιοτική διδασκαλία και μάθηση (Λιοναράκης, 2024).

Η έννοια των «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» έχει καταλάβει εξέχουσα θέση στην εκπαιδευτική έρευνα (Griffin & Care, 2015), ως μέσο προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ταχύρρυθμες και περίπλοκες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα έχει αποτελέσει αντικείμενο ευρείας κριτικής (Tight, 2021). Ως τώρα, έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες σχετικά με το ζήτημα και έχει διατυπωθεί και αναλυθεί ευρέως σε ποικίλες αναφορές, συστάσεις και πλαίσια διεθνώς που ανά διαστήματα επανεξετάζονται και αναθεωρούνται, ώστε να έρχονται σε συμφωνία με τις εκάστοτε τρέχουσες συνθήκες της κοινωνίας και τα δυναμικά εξελισσόμενα επιστημονικά ευρήματα (Volman et al., 2020). Ενώ υπάρχουν ορισμένες διαφοροποιήσεις στην ερευνητική βιβλιογραφία και τα σχετικά πλαίσια που έχουν αποτυπωθεί από διεθνείς εμπειρογνώμονες, φορείς και οργανισμούς σχετικά με την εννοιολόγηση και την κατηγοριοποίηση των απαιτούμενων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα δεξιοτήτων,

στις περισσότερες περιπτώσεις διαφαίνεται μια σχετική σύγκλιση ανάμεσα στις προσπάθειες αυτές. Έτσι, οι αναφερόμενες συχνά ως δεξιότητες του 21<sup>ου</sup> αιώνα συχνά επικαλύπτονται στην υφιστάμενη βιβλιογραφία και εμπερικλείουν -μεταξύ άλλων- την κριτική σκέψη, την ατομική και συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την ευελιξία, τον ψηφιακό εγγραμματισμό, τη δημιουργικότητα, την αυτορρύθμιση, το να μαθαίνει κάποιος πώς να μαθαίνει (Tight, 2021).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η εστίαση στις δεξιότητες είναι ιδιαίτερα έντονη τα τελευταία χρόνια, ειδικότερα μετά τη Στρατηγική της Λισαβόνας (Commission of the European Communities, 2000). Το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο σύναψε, μάλιστα, συμφωνία με τα κράτη-μέλη να ανακηρυχθεί το έτος 2023 ως Ευρωπαϊκό Έτος Δεξιοτήτων, τονίζοντας την ανάγκη για προώθηση και επένδυση της συστηματική επανεκπαίδευσης και ανάπτυξης των ενηλίκων πολιτών (European Commission, 2023). Παρά τη συνεχόμενη και επαναλαμβανόμενη εξέταση σε παγκόσμιο επίπεδο των απαραίτητων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα δεξιοτήτων, δεν έχει δοθεί η δέουσα έμφαση στο πώς μπορούν αυτές οι δεξιότητες να διδαχθούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Scott, 2023). Η διερεύνηση και ο προσδιορισμός των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που είναι κατάλληλες για μια βαθύτερη, ποιοτικότερη και ανώτερου επιπέδου μάθηση είναι εξίσου σημαντικά με τη συχνή επαναδιαπραγμάτευση της λίστας των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων, όχι μόνο για την υφιστάμενη πραγματικότητα, αλλά και για ένα σύνθετο, απρόβλεπτο μέλλον. Οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες του μαθητευόμενου του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναθεωρούνται και επανεξετάζονται συχνά υπό την επίδραση των αλλαγών που συντελούνται στη

σύγχρονη κοινωνία, και ακολούθως, των μεταβαλλόμενων αναγκών με προσθήκη πχ. νέων τομέων δεξιοτήτων, όπως είναι η τεχνητή νοημοσύνη (Siddiq et al., 2024).

Στη βιβλιογραφία τονίζεται, επίσης, συχνά πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών θεωρούνται προϋπόθεση για την επαγγελματική επιτυχία ενός δασκάλου (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2017) και πως η μελλοντική επαγγελματική ανάπτυξη θα επικεντρωθεί στον κρίσιμο στόχο της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, όπως οι προαναφερθείσες, καθώς τις θεωρεί απαραίτητες για την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για ένα ταχέως μεταβαλλόμενο παγκόσμιο τοπίο (Roberts, 2017). Κατά συνέπεια, η επιτυχημένη διδασκαλία υπερβαίνει την απλή κατοχή γνώσης σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά απαιτεί ευέλικτους εκπαιδευτικούς που μπορούν να πλοηγηθούν με δεξιότητα στην περίπλοκη και ποικιλόμορφη δυναμική των εξελισσόμενων σχολικών περιβαλλόντων. Το ενδιαφέρον πλέον στρέφεται στο «πώς» της διδασκαλίας και της μάθησης και όχι στο «τι».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται σαφές πως είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν δια βίου σε ευκαιρίες μάθησης που θα τους επιτρέψουν να οδηγηθούν όχι μόνο σε ανασχηματισμό ή/και σε εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, αλλά θα τους παρωθήσουν να έρθουν σε ρήξη με τη βάση των υπαρχουσών πεποιθήσεων, αντιλήψεων και των στάσεών τους σχετικά με τα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και τον ρόλο τους. Επιπρόσθετα, πρέπει να είναι ικανοί να διαμορφώσουν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες στο δια ζώσης ή εξ αποστάσεως πλαίσιο, ώστε συνακόλουθα να εφοδιαστούν και να καλλιεργήσουν εν καιρώ οι μαθητές τους κομβικές

δεξιότητες, όπως αυτές της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικότητας κλπ. (Kim et al., 2019· Mishra & Mehta, 2016).

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών ενισχύονται σημαντικά από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που (Garret et al., 2001):

- διασφαλίζουν ότι δίνεται έμφαση σε περιεχόμενο σχετικό και ενσωματωμένο στην καθημερινή διδακτική πρακτική και την ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων
- το περιεχόμενο τους είναι δυναμικό και προσαρμόσιμο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων
- παρέχουν ευκαιρίες για ενεργό μάθηση εμπλέκοντας τον ίδιο τον εκπαιδευτικό πχ. σε μια ερευνητική διαδικασία
- ωθούν σε συλλογικό κριτικό προβληματισμό μέσω συνεργασίας με συναδέλφους
- είναι συμβατές με άλλες μαθησιακές δραστηριότητες που τυχόν εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί.

Καθώς οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς αυξάνονται συνεχώς και ρόλος τους γίνεται όλο και πιο σύνθετος και περίπλοκος σε παγκόσμιο επίπεδο, οι ίδιοι στρέφονται συχνά προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση για να ενισχύσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα, καθώς, όπως υπογραμμίζει ο Bergmar (2020, σελ. 2), "θα πρέπει να κατέχουν και να εφαρμόζουν ακαδημαϊκές γνώσεις στη διδασκαλία τους, να επεκτείνουν τη συνεργασία τους με τους ερευνητές και να μελετούν τη δική τους πρακτική ως ερευνητές εκπαιδευτικοί.».

Απαιτείται, ως εκ τούτου, μια νέα προσέγγιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών που θα αφορά την ανάπτυξη εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει

διαπιστωθεί ότι συνδέονται με επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers et al., 2013) και με τη παραγωγή ενός ενεργού, δημιουργικού, κριτικά στοχαζόμενου και ανοιχτόμυαλου εκπαιδευτικού (Kobalia & Garakanidze, 2010).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει αυτόν τον μετασχηματιστικό κόμβο που θα ενδυναμώσει σημαντικά τη βάση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευομένων του. Αποστολή των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρουν είναι- μεταξύ άλλων- να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ικανών, παραγωγικών και υπευθύνων πολιτών, κριτικά σκεπτόμενων φοιτητών εφοδιάζοντάς τους με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις απαιτήσεις της κοινωνίας, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας (Νόμος 4957/2022, άρθρο 3, παρ. 3). Θεωρητικά, επομένως, η ανώτατη εκπαίδευση παράγει γνώσεις και δεξιότητες προηγμένης ποιότητας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της καινοτομίας στην κοινωνία, για να μπορεί να αντιμετωπίσει τις μεγάλες προκλήσεις της.

Η καλλιέργεια και ενίσχυση των δεξιοτήτων σύμφωνα με τον Bates (2019) θα πρέπει να γίνεται με εξατομικευμένο τρόπο, αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες δεξιότητες, αλλά και ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, να έχει εμβέλεια ζωής και για αυτό είναι ανάγκη, να διέπει κάθε πρόγραμμα σπουδών ανεξαρτήτως βαθμίδας και να εξελίσσεται σταδιακά. Την ίδια ανάγκη υπογραμμίζει και ο Murgatroyd (2020) τονίζοντας ταυτόχρονα, τη μεγαλύτερη έμφαση που πρέπει να δοθεί στις «ήπιες» δεξιότητες, όπως αυτές της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας, της κριτικής σκέψης, της προσαρμοστικότητας, της ευημερίας και της ανθεκτικότητας, δεξιότητες που αναδύθηκαν περισσότερο ως πιο χρήσιμες κατά τη διάρκεια της πανδημίας ειδικότερα.

Τη στενή σχέση μεταξύ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεξιοτήτων επισημαίνει και η Μανούσου (2017) που αποτυπώνει την έμφαση που δίνεται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η αυτοαποτελεσματικότητα, η δημιουργικότητα, η αυθεντικότητα, η ευελιξία, η αυτορρύθμιση, η αυτονομία, η δικτύωση σε κοινότητες. Η συγγραφέας με την παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων, όπως το Harvard, το Leeds, αλλά και το ΕΑΠ, επιβεβαιώνει πως η ανώτατη εκπαίδευση έχει προσανατολιστεί έντονα προς την καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από τα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών, ακολουθώντας τις επαναλαμβανόμενες και πολυετείς συστάσεις και τα ερευνητικά πορίσματα των διεθνών φορέων, οργανισμών, προγραμμάτων εκθέσεων.

Είναι, λοιπόν, εμφανής η προσπάθεια των ιδρυμάτων να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική τους πολιτική με την προοπτική να ευθυγραμμιστεί το πρόγραμμα σπουδών τους με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες και ανάγκες των εκπαιδευομένων και της κοινωνίας (Erstad & Siddiq, 2023). Τα πανεπιστήμια είναι ανάγκη να επιδείξουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε κάθε νέα πρόκληση και τάση του παγκόσμιου γίνεσθαι (Olcott, 2024). Επομένως, με τον κατάλληλο στρατηγικό σχεδιασμό και όραμα μπορούν να λειτουργήσουν ως φορείς δια βίου μάθησης, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας εν γένει (Sart & & Çalışkan, 2017). Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο ακαδημαϊκό πλαίσιο μπορεί να ποικίλλουν από μαθήματα σύντομης διάρκειας έως ολοκληρωμένα και μακροπρόθεσμα προγράμματα, όπως τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών (ΜΠΣ). Η φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα αποτελεί μια συνήθη και



προτιμητέα μέθοδο προσωπικής και επαγγελματικής αναβάθμισης (Maggopoulos & Svarna, 2023· Snoek et al., 2018). Η μεταπτυχιακή εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα πρόγραμμα που εκπαιδεύει εμπειρογνώμονες, οι οποίοι έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων από ό,τι η προπτυχιακή εκπαίδευση, εργαζόμενοι σε βάθος σε έναν συγκεκριμένο τομέα με σκοπό την ουσιαστική συμβολή στο σχετικό ερευνητικό συγκείμενο (Kowalczyk-Walędziak et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν σε μεταπτυχιακές σπουδές προκειμένου να συμβάλλουν στην επαγγελματική τους βελτίωση (Vural & Başaran, 2021), να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους (Dixon & Ward, 2015· Ilter, 2020) και να αυξήσουν την απασχολησιμότητά τους επιδιώκοντας υψηλότερες θέσεις εργασίας ή ακαδημαϊκή καριέρα (Vural & Başaran, 2021), να επικαιροποιήσουν τις διδακτικές τεχνικές, μεθόδους και κατ' επέκταση να βελτιώσουν και τις πρακτικές τους (Dixon & Ward, 2015).

Επιπλέον, αναμένουν μέσω των μεταπτυχιακών σπουδών να συμβαδίσουν με τις τάσεις του ταχέως μεταβαλλόμενου εκπαιδευτικού τοπίου, ακόμα και να εισπράξουν προσωπική ικανοποίηση μέσω της μάθησης (Kowalczyk-Walędziak et al., 2022) και της εκπλήρωσης προσωπικών φιλοδοξιών (Balıkcı, 2018· Sevim & Akin, 2021).

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει επεκταθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες, με μια ποικιλία ιδρυμάτων να προσφέρουν περισσότερες επιλογές και νέες μεθόδους παράδοσης. Σε ορισμένες χώρες, όπως η Φιλανδία και η Λιθουανία, η φοίτηση σε μεταπτυχιακά προγράμματα για περαιτέρω κατάρτιση προωθείται και μάλιστα, χρηματοδοτείται από την κυβερνητική πολιτική (OECD, 2016).

Στη χώρα μας, η συμμετοχή στη μεταπτυχιακή εκπαίδευση αποτελεί αυτόβουλη επιλογή των εκπαιδευτικών, όχι μόνο για τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και για τη μοριοδότηση που προσφέρει και η οποία μπορεί να διευκολύνει τον διορισμό τους και την ανάληψη θέσης ευθύνης (πχ. διευθυντής ή σύμβουλος εκπαίδευσης), καθώς και την μισθολογική εξέλιξη με την οποία ακολούθως συνοδεύεται (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τις Κεσκινίδου και Παπαδημητρίου (2022) το αντικείμενο που προτιμούν οι δάσκαλοι παραμένει σταθερό: Εκπαίδευση εστιασμένη σε καθημερινές, πρακτικές προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα της τάξης. Επιπλέον, οποιεσδήποτε νέες εξελίξεις που επηρεάζουν την εκπαιδευτική κοινότητα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, όπως η σημασία της κατάρτισης σε μεθοδολογίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με εναρκτήρια αφορμή την πανδημία Covid-19. Η εκπαίδευση που αφορά τέτοιου είδους ζητήματα, όπως τα παραπάνω, αλλά και παιδαγωγικές δεξιότητες, νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στην καθημερινή διδακτική-μαθησιακή πρακτική φαίνεται να έχουν και τον πιο θετικό αντίκτυπο στο σύνολο των εκπαιδευτικών (Κούλης & Μπαγάκης, 2018). Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, διαφαίνεται πως οι λόγοι συμμετοχής στον εκπαιδευτικών σε μεταπτυχιακά προγράμματα ποικίλλουν, αλλά οδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη και την επιθυμία να εξελιχθούν ως εκπαιδευτικοί (Drożdżiał-Szelest, 2019).

Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016/2017 οι εγγεγραμμένοι μεταπτυχιακοί φοιτητές παρουσίασαν αύξηση κατά 25,2%, ενώ οι απόφοιτοι μεταπτυχιακοί φοιτητές αύξηση κατά 15,2% σε σχέση με το

προηγούμενο έτος (ΕΛΣΤΑΤ, 2019α). Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017/2018 οι εγγεγραμμένοι μεταπτυχιακοί φοιτητές παρουσίασαν αύξηση κατά 7,6%, ενώ οι απόφοιτοι αντίστοιχα κατά 20,1% συγκριτικά με το προηγούμενο έτος (ΕΛΣΤΑΤ, 2019b).

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018/2019 οι εγγεγραμμένοι μεταπτυχιακοί φοιτητές αυξήθηκαν κατά 10,1%, ενώ οι απόφοιτοι μεταπτυχιακοί κατά 4,0% σε σχέση με το προηγούμενο έτος (ΕΛΣΤΑΤ, 2020). Εξαίρεση αποτελεί το ακαδημαϊκό έτος 2019/2020, όπου οι εγγεγραμμένοι μεταπτυχιακοί φοιτητές και οι απόφοιτοι παρουσίασαν μείωση κατά 0,5% και 0,2% αντίστοιχα σε σχέση με το προηγούμενο έτος (ΕΛΣΤΑΤ, 2020), γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί στην έναρξη της πανδημίας στην Ελλάδα και των απώτερων συνεπειών της. Σταθερά, το ΕΑΠ κατέχει την πρώτη θέση ανάμεσα στα υπόλοιπα ιδρύματα της χώρας με το μεγαλύτερο ποσοστό των μεταπτυχιακών φοιτητών κατά τα προαναφερθέντα ακαδημαϊκά έτη και την αυξανόμενη ζήτηση (ΕΛΣΤΑΤ, 2019α, 2019b· 2020). Επί του παρόντος, οι ενεργοί μεταπτυχιακοί φοιτητές του ιδρύματος ανέρχονται στους 23.730, ενώ 55.230 είναι ο συνολικός αριθμός μεταπτυχιακών αποφοίτων (Τμήμα Μητρώου Φοιτητών, προσωπική επικοινωνία, 23/4/2024).

Κατά συνέπεια αποτυπώνεται αυξητική τάση φοίτησης των εκπαιδευτικών σε ΜΠΣ και, μάλιστα, ειδικότερα, σε αυτά που υλοποιούνται εξ αποστάσεως λόγω των πλεονεκτημάτων τους, όπως η ευελιξία χρόνου και χώρου και το μειωμένο -συγκριτικά με τα δια ζώσης ΜΠΣ- κόστος (Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2022).

Δεδομένης της συνάφειας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την έννοια της καινοτομίας και της αυξανόμενης απαίτησης να ευθυγραμμίσει τις διαδικασίες διδασκαλίας και

μάθησης με τις τρέχουσες εξελίξεις σε κάθε επίπεδο, αναδύονται όλο και συχνότερα νέα μοντέλα εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής, με σκοπό να εμπλέξουν και να προσεγγίσουν ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευομένων και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους. Για αυτό και πλέον, πλήθος ιδρυμάτων -συμβατικών και μη- προσφέρουν περισσότερες επιλογές αναφορικά με την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ενδιαφερομένων φοιτητών, αλλά και νέες μεθόδους παράδοσης, αξιολόγησης, διδασκαλίας και μάθησης αξιοποιώντας τη φιλοσοφία και μεθοδολογία της εξΑΕ (Papadimitriou et al., 2019).

Η ψηφιακή τεχνολογία που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων συμβάλλει στην επέκταση των ευκαιριών μάθησης για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους διευκολύνοντας έτσι την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους σε αυτά με μαζικότητα, κατασκευάζοντας, παράλληλα, νέα και σύγχρονα μονοπάτια για την καλλιέργεια και την παροχή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν ανάγκη οι μαθητευόμενοι στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η συνεχής ανάπτυξη των τεχνολογικών εργαλείων και των κοινωνικών δικτύων προσφέρουν τη δυνατότητα να δομηθούν ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση, τη διαδραστικότητα, τη συνεργασία, την ευελιξία στον προγραμματισμό και τον ρυθμό μάθησης, εμπλουτίζοντας εντέλει την εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων (Sudarshana & Alexander, 2019).

Ο προσεκτικός σχεδιασμός ενός εξ αποστάσεως προγράμματος είναι στρατηγικής σημασίας (Armakolas et al., 2023), καθώς, σύμφωνα με τους Stone & O'Shea (2019), οι μαθητευόμενοι σε ένα διαδικτυακό πλαίσιο καλούνται εκ των πραγμάτων να αντιμετωπίσουν πιθανόν περισσότερες δυσκολίες στη μελέτη τους που μπορούν να

οδηγήσουν ακόμα και στην εγκατάλειψη των σπουδών, γεγονός που παρουσιάζεται σε σταθερά υψηλά επίπεδα σε σχέση με τα ποσοστά εγκατάλειψης σε συμβατικά, δια ζώσης προγράμματα. Ορισμένοι από τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εγκατάλειψη των εξ αποστάσεως σπουδών σχετίζονται με την κοινωνική απομόνωση που συχνά βιώνουν οι από απόσταση φοιτητές, το εκπαιδευτικό υλικό, την οργάνωση του προγράμματος, τη μειωμένη υποστήριξη από το ίδρυμα και τους διδάσκοντες, αλλά και με ελλειπείς δεξιότητες που αφορούν την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη λήψη αποφάσεων, τη διαχείριση του χρόνου, την αυτορρύθμιση κλπ. (Xavier & Meneses, 2020).

Επομένως, διαφαίνεται σημαντικά η ανάγκη της ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των φοιτητών που μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τον προσεκτικά μελετημένο σχεδιασμό των εξΑΕ προγραμμάτων (McLinden et al., 2006). Η ενδυνάμωση γνώσεων και κυρίως, δεξιοτήτων ανώτερου επιπέδου θα πρέπει να περιλαμβάνεται ως καίριος στόχος σε όλα τα στάδια ενός από απόσταση, αλλά και συμβατικού προγράμματος, από τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση έως και την αξιολόγησή του.

Η δόμηση ενός διαδικτυακού πλαισίου- στο οποίο στεγάζεται η εξΑΕ- για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών αποτελεί ζήτημα περίπλοκο, με ποικίλες προκλήσεις (Gillett- Swan, 2017). Οι φοιτητές που εγγράφονται σε διαδικτυακά, εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα ηλικιών, προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, καθώς και μαθησιακών προτιμήσεων. Επομένως, το εξΑΕ μεταπτυχιακό πρόγραμμα θα πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί σε παιδαγωγικούς και ποιοτικούς άξονες, που θα διασφαλίσουν στον μέγιστο εφικτό βαθμό την αποτελεσματικότητα της Διπλωματική Εργασία

πραγμάτωσής του και την ικανοποίηση τις εξατομικευμένων μαθησιακών προτιμήσεων και αναγκών των φοιτητών που σπουδάζουν. Το διαδικτυακό πλαίσιο μιας τέτοιας μορφής μάθησης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενδυνάμωση των γνώσεων των εμπλεκομένων, στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους (Yoo, 2016), στην καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018) και ανώτερων δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, η επίλυση προβλημάτων (Dwyer & Walsh, 2020· Nussbaum et al., 2021· Supriyatno et al., 2020). Αξιοποιώντας τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως είναι η εκπαίδευση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων, η συνεργατική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων, η αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων και αντικειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και οι στρατηγικές άμεσης και διαδραστικής ανατροφοδότησης, συντελούν δυνητικά στην ενίσχυση των κομβικών για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, αλλά και την ενίσχυση της διανοητικής ανάπτυξης (So et al., 2013).

Πολυάριθμες μελέτες υποστηρίζουν πως η συμβολή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στις γνώσεις και δεξιότητες των φοιτητών- εκπαιδευτικών είναι σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη της Φορτούνη (2018), όπου συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής, ορισμένοι από αυτούς, μετά την εμπειρία τους ως μεταπτυχιακοί μαθητευόμενοι, κατάφεραν να «μπουν στη θέση» των μαθητών τους και να αναθεωρήσουν κερκτημένες γνώσεις και εδραιωμένες αντιλήψεις σχετικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Επίσης, οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως κατάφεραν να επαναδιαμορφώσουν την οπτική τους σχετικά τον ρόλο τους μέσα στην τάξη και να εμπλουτίσουν το γνωστικό

τους υπόβαθρο ερχόμενοι σε επαφή με ανανεωμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες που τοποθετούν τον μαθητευόμενο στην καρδιά της εκπαιδευτικής διεργασίας, αλλά και να ανακαλύψουν νέες ικανότητες που δε γνώριζαν ότι είχαν. Επιπλέον, μερικοί συμμετέχοντες υπογράμμισαν πως κατάφεραν να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως αυτή του να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, δεξιότητα που σχετίζεται με τη λεγόμενη αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, μια δεξιότητα που κρίνεται ως καταλυτική για την προσωπική και κοινωνική ευημερία του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Sala et al., 2020). Επίσης, ανέφεραν και την ευελιξία, δεξιότητα που καλλιεργήθηκε, κυρίως, στην προσπάθεια άρσης δυσκολιών που σχετίζονταν με την ισορροπία μεταξύ προσωπικής, επαγγελματικής και ακαδημαϊκής ζωής.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Dixon και Ward (2015), που με βάση την έρευνά τους με 18 δασκάλους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου στη Ν. Ζηλανδία, πως η ακαδημαϊκή μελέτη μέσω μεταπτυχιακών σπουδών συντελεί στην ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, στην ενδυνάμωση της ικανότητας διαχείρισης της νεοαποκτηθείσας γνώσης, την καλλιέργεια αναστοχαστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και στη δυνατότητα εφαρμογής όλων των ακαδημαϊκών ωφελειών που αποκόμισαν στην καλύτερη διαχείριση του σχολικού τους περιβάλλοντος. Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες της μελέτης ενεπλάκησαν σε ερευνητική διαδικασία δήλωσαν πως μπόρεσαν να εντοπίσουν τα γνωστικά τους κενά ή γενικότερα ζητήματα που δεν είχαν διερευνηθεί επαρκώς από την εκπαιδευτική κοινότητα, να προβληματιστούν πάνω σε αυτά με κριτική ματιά και να τα διερευνήσουν με επιστημονικές μεθόδους. Η ενασχόληση με την έρευνα τούς οδήγησε σε μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική μάθηση, αφού έγιναν οι

ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραγωγοί και ταυτόχρονα, κριτικοί καταναλωτές της νεοαποκτηθείσας γνώσης, ενώ παράλληλα προσπάθησαν, όσα έμαθαν να τα ενσωματώσουν στην πρακτική τους, αλλά και να προβούν σε διάχυση αυτών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Ομοίως, στη μελέτη των Berkant και Baysal (2017) επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν η συμβολή και η εφαρμογή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην επαγγελματική απόδοση δασκάλων σε τουρκικό πλαίσιο. Μέσα από τις απαντήσεις που καταγράφηκαν στις ημιδομημένες συνεντεύξεις της εν λόγω μελέτης, ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συνέχισαν σε μεταπτυχιακές σπουδές προκειμένου να ενημερώσουν και να ενδυναμώσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή γνώση ως παραγωγοί έρευνας, να ικανοποιήσουν την επιθυμία τους για μάθηση και να αναπτυχθούν εν γένει επιστημονικά, επαγγελματικά, προσωπικά και κοινωνικά. Σύμφωνα επίσης με τις αυτοναφορές τους, ο εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν-μεταξύ άλλων- δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, κριτικής σκέψης και επικοινωνίας, ενώ, ταυτόχρονα, ορισμένοι από αυτούς επέκτειναν την οπτική τους στην επαγγελματική τους θεώρηση και ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την αυτοδυναμία τους.

Σε συναφή πορίσματα κατέληξαν και οι Sevim και Akin (2021), σύμφωνα με τα οποία οι μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών τους παρείχαν δεξιότητες επιστημονικής σκέψης και έρευνας, δεξιότητες που αφορούν τη διδακτική τους, τον ψηφιακό εγγραμματοισμό, την αξιολόγηση, την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων, την ενσυναίσθηση, τη σύνδεση θεωρίας-πράξης. Μετά την αποφοίτησή τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως κατάφεραν να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της επαγγελματικής



ανάπτυξης, να τροποποιήσουν τις προσεγγίσεις τους απέναντι στους μαθητές τους, να μετασχηματίσουν τη στάση τους απέναντι στο επάγγελμά τους, τη ζωή τους, τους μαθητές και την εκπαίδευση γενικότερα, να μάθουν νέες τεχνικές και εν γένει, να ενισχύσουν τις γνώσεις τους. Ταυτόχρονα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εν λόγω μελέτη συμφώνησε πως οι σπουδές ενδυνάμωσαν την ικανοποίησή τους, την αυτοπεποίθηση και την απόδοσή τους γενικότερα. Ωστόσο, υπήρχε και μια μερίδα των ερωτηθέντων που δήλωσαν πως οι μεταπτυχιακές σπουδές είχαν μικρή ή μηδαμινή επίδραση σε τομείς της προσωπικής ή επαγγελματικής τους σφαίρας.

Περιορισμένη βελτίωση σε μια δεξιότητα και συγκεκριμένα, στην αυτορρύθμιση κατέδειξε και η μακροχρόνια έρευνα των Endedijk et al. (2013) που εστίασαν και αυτοί στις μεταπτυχιακές σπουδές εκπαιδευτικών σε ολλανδικό πλαίσιο. Οι διαχρονικές πολυεπίπεδες αναλύσεις των ερευνητών αποκάλυψαν ότι οι σπουδαστές/εκπαιδευτικοί έγιναν πιο παθητικοί στην αυτορρύθμισή τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αυτή η μελέτη βρήκε, συνεπώς, ελάχιστα στοιχεία ότι οι φοιτητές έγιναν πιο αυτορρυθμιζόμενοι κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Ωστόσο, οι εν λόγω μελετητές αποδίδουν πιθανώς τη φθίνουσα πορεία της συνειδητής και σκόπιμης αυτορρύθμισης στην αύξηση της εμπειρίας των φοιτητών όσο πλησίαζαν προς τη λήξη των σπουδών τους, ενώ η αυξημένη αυτορρύθμιση στην αρχή του προγράμματος αντανακλά την αυξημένη προσοχή και την υψηλή επιθυμία για μάθηση και επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων.

Άλλο ένα κρίσιμο ζήτημα που αξίζει να αναφερθεί είναι και αυτό που αφορά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συναντούν οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι στο να

«μετακυλήσουν» τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες στο εργασιακό τους πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα, μέσα στην τάξη και τους μαθητές τους. Ενδεικτικά, η βιβλιογραφία επισημαίνει δυσκολίες -ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- που σχετίζονται με χρονικούς περιορισμούς, λόγω αυξημένων εργασιακών καθηκόντων και πιεστικού προγράμματος σπουδών, με την αυξημένη ετερογένεια των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και αναγκών, καθώς και το μεγάλο πλήθος των μαθητών σε μια τάξη (Astrid et al., 2022). Επιπρόσθετα, άλλες δυσκολίες έγκεινται στην ελλιπή ή τη μειωμένη υποστήριξη από το εργασιακό και ακαδημαϊκό περιβάλλον, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν όσα αποκόμισαν από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές (Dixon & Ward, 2015· Kowalczuk-Walędziak et al., 2022, Snoek & Volman, 2014), καθώς και στη θεωρητική υπεροχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που φοιτούν οι εκπαιδευτικοί-σπουδαστές έναντι των πρακτικών εφαρμογών (Brew & Saunders, 2020· Kowalczuk-Walędziak et al., 2022· Zuzovsky et al., 2019). Ως εκ τούτου, αξίζει να υπογραμμιστεί πως ακριβώς επειδή οι μεταπτυχιακοί φοιτητές- εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί- μαθητευόμενοι- δυσκολεύονται να «μετακυλήσουν» αυτές τις δεξιότητες και τις γνώσεις στο επαγγελματικό τους πλαίσιο (Berkant & Baysal, 2017· Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016· Sevim & Akin, 2021), πρέπει να τους δίνονται οι ευκαιρίες να τις εξασκούν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και να υπάρχει η επακόλουθη στήριξη από το εργασιακό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον τους, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και μετά το πέρας αυτών, προκειμένου να μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η εν λόγω εφαρμογή σε διαφορετικά πλαίσια. Δεδομένου πως η μεταπτυχιακή εκπαίδευση βασίζεται στην έρευνα αποτελεί μια πολλά υποσχόμενη μορφή

επαγγελματικής ανάπτυξης που συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία αυτόνομων, αναστοχαστικών, καινοτόμων και κριτικά σκεπτόμενων εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά περίπλοκες προκλήσεις στις τάξεις τους χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία (Ion & Iucu, 2016· Tatto, 2015), μετασχηματίζοντας αντιλήψεις και πρακτικές, προσθέτοντας, παράλληλα, μια απτή, διαρκή αξία στην επαγγελματική τους σφαίρα (Kowalczyk-Walędziak et al., 2023), αλλά και στην προσωπική. Επομένως, η συνεχής ανάπτυξη του ερευνητικού αλφαριθμητισμού αποτελεί μια κρίσιμη προτεραιότητα προκειμένου να διασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της προσωπικής, επαγγελματικής, ακαδημαϊκής, κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης.

#### **1.4 Ο αντίκτυπος των μεταπτυχιακών σπουδών στις διδακτικές πρακτικές**

Η διδασκαλία αποτελεί μια πολυσύνθετη, πολυπαραγοντική και συνάμα, εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία που γίνεται ακόμα πιο σύνθετη, λόγω των συνεχών, ασταθών και μη προβλέψιμων αλλαγών που συντελούνται στην κοινωνία και των αναδυόμενων απαιτήσεων που διαδέχονται αυτές τις αλλαγές (Δημητριάδου, 2016). Παρά την τεχνολογική εξέλιξη που επιτρέπει μια ποικιλομορφία στον τρόπο προσπέλασης, διαμοιρασμού και αναπαράστασης του εκπαιδευτικού υλικού, το θεμελιώδες μοντέλο μετάδοσης γνώσης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης παρέμειναν σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητα τα τελευταία χρόνια (Σφαντού, 2020). Έτσι, ακόμα και την ψηφιακή εποχή που διανύουμε, συχνά η μάθηση αντιμετωπίζεται κάτω από ένα δυσιστικό πρίσμα και

κατηγοριοποιείται είτε ως δασκαλοκεντρική είτε ως μαθητοκεντρική (Tsoli & Babalis, 2023). Στην πρώτη της διάσταση, τη δασκαλοκεντρική, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνιστά -κατά κύριο λόγο- τον εντολοδόχο, τον κάτοχο και μεταδότη της γνώσης, ενώ οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες και καταναλωτές της γνώσης, την οποία και «απορροφάνε» αναντίρρητα από τον δάσκαλο-αυθεντία. Σε αντιπαραβολή με τη δασκαλοκεντρική, στη δεύτερη περίπτωση, τη μαθητοκεντρική, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητάνοντες είναι ισότιμα μέλη της μαθησιακής ομάδας, αλλά στον πρωταγωνιστικό ρόλο προκρίνεται ο μαθητευόμενος, καθώς όλη η εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιάζεται, εφαρμόζεται και αναπτύσσεται με επίκεντρο τις ανάγκες, τις δυνατότητες και κατά το δυνατόν, τις προτιμήσεις του (Tsoli & Babalis, 2023). Στις διαδικασίες αυτές δύναται να συμμετέχουν και οι εκπαιδευόμενοι με ουσιαστικό, αλληλεπιδραστικό, ενεργό και βιωματικό τρόπο, προκειμένου να καταστούν και οι ίδιοι δημιουργοί και καταναλωτές της ίδιας της γνώσης που παράγουν και εν γένει, της μαθησιακής τους εμπειρίας. Εντούτοις, ο δυισμός αυτός δεν αποτελεί πάντα στοιχείο του πραγματικού εκπαιδευτικού πράττειν και γίνεσθαι, αλλά ένα συνεχές, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί, ανάλογα το πλαίσιο και τις εκάστοτε συνθήκες, να πλοηγείται ανάμεσα σε «δασκαλοκεντρικές» και «μαθητοκεντρικές» μεθόδους, ώστε να συντελέσει στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης για τους μαθητευόμενούς του και συνακόλουθα, σε μεγιστοποιημένα μαθησιακά παράγωγα. Με άλλα λόγια, δεν είναι σκόπιμο να στηρίζεται σε ανελαστικές, τυποποιημένες και γραμμικές διαδικασίες.

Αντιθέτως, μπορεί να υιοθετεί και να εφαρμόζει κατά την επαγγελματική του κρίση ένα ποικιλόμορφο ρεπερτόριο από τεχνικές, όπως η διάλεξη, η μάθηση βασισμένη σε project,

σε επίλυση προβλημάτων ή σε δεξιότητες, η αυτόνομη εργασία, η ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, η συζήτηση, η επίλυση προβλημάτων. Η επιλογή, η υιοθέτηση και η εφαρμογή των πρακτικών που θα αξιοποιήσει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έγκεινται στην αυτενέργεια και τις πρωτοβουλίες του, στις διδακτικές και παιδαγωγικές του γνώσεις και ικανότητες, αλλά κυρίως, στις δεξιότητές του που σχετίζονται μεταξύ άλλων με την κριτική του σκέψη, τη δημιουργικότητα, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα του (Δημητριάδου, 2016). Συνήθως, μάλιστα, για την επιλογή των πρακτικών τους οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται περισσότερο από τη διδακτική εμπειρία τους, αλλά και από τη μαθησιακή εμπειρία που έχουν βιώσει ως εκπαιδευόμενοι οι ίδιοι και όχι με συνειδητό τρόπο από τις παιδαγωγικές και άλλου τύπου θεωρίες (Conole, 2013).

Οι διδακτικές πρακτικές εμπερικλείουν και αναφέρονται σε κάθε στρατηγική, μέθοδο, τεχνική, εργαλείο που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και που αποκοπούν στη γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών και κατ' επέκταση, στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματά τους, δηλαδή, εν συντομία, στη μάθησή τους (Hora, 2015). Οι πρακτικές διδασκαλίας είναι τεχνικές που μπορούν να διεγείρουν γνωστικά τους μαθητευόμενους και να τους βοηθήσουν να συγκεντρωθούν καλύτερα, ώστε να μετουσιώσουν τις πληροφορίες και τα δεδομένα του εκπαιδευτικού υλικού σε γνώση. Ο Hora (2015) παραθέτοντας κάποια παραδείγματα αναφέρει πως στις διδακτικές πρακτικές εμπερικλείονται: η διάλεξη, οι ερωτήσεις, η ατομική ή ομαδική εργασία, η συζήτηση στην ομάδα ή στην τάξη, η παρουσίαση από εκπαιδευόμενους και η δραματοποίηση/παιχνίδι ρόλων. Στη μελέτη τους οι Francisco και Celon (2020) χρησιμοποιούν τον όρο «διδακτικές πρακτικές» για να περιγράψουν τις στρατηγικές

σχεδιασμού, τις διδακτικές στρατηγικές και τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και γενικότερα, όλες εκείνες οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον. Ενδεικτικά, αναφέρουν την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος, την κατασκευή κανόνων, τον ορισμό διαδικασιών που πρέπει να ακολουθηθούν, ώστε να προσελκύεται και να διατηρείται το ενδιαφέρον και η δέσμευση των μαθητευόμενων τους. Παράλληλα, οι Blazar και Kraft (2017) προσεγγίζουν εννοιολογικά τις διδακτικές πρακτικές ως τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων τους μέσω των στοιχείων της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο Guerriero (2017) ενστερνίζεται την ίδια άποψη, ενώ παράλληλα συμπληρώνει προσδιορίζοντας τις διδακτικές πρακτικές ως την εφαρμογή των στρατηγικών που αποφασίζει να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός σε επίπεδο οργάνωσης και διαχείρισης της διδασκαλίας και μάθησης. Ως εκ τούτου, προκύπτει πως οι διδακτικές πρακτικές δεν περιορίζονται μόνο μέσα στην τάξη, αλλά εκτείνονται και σε ό,τι προηγείται και έπεται αυτής, όπως ο προγραμματισμός των μαθημάτων, η επιλογή και εφαρμογή διδακτικών μεθόδων, η οργάνωση και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, ο τρόπος διαχείρισης της τάξης, η αξιολόγηση των μαθητών κ.ά. Οι διδακτικές πρακτικές μετεξελίσσονται και σε μαθησιακές (πρακτικές) όταν οδηγούν εντέλει σε μαθησιακά παράγωγα.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εμπλοκή των μαθητευόμενων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Thornberg et al., 2022), η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη μάθησή τους (Gavillet, 2018) και ενώ οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλα χαρακτηριστικά τους, όπως η διδακτική εμπειρία τους, έχουν συνδεθεί στενά

στην ερευνητική βιβλιογραφία με τη μάθηση των εκπαιδευόμενων, οι πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την εκπαιδευτική διεργασία έχουν κερδίσει έδαφος στη θεματολογία των σύγχρονων επιστημονικών αναζητήσεων και μελετών, καθώς είναι αυτές που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων (Remillard & Heck, 2014).

Η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σχετικά με το αποτύπωμα που αφήνουν στην ανάπτυξη των δασκάλων και των σχολείων έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά (Behrstock-Sherratt et al., 2014, όπ. αναφ. στους Rönnerman & Olin, 2024). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση, οι μεταπτυχιακές σπουδές τους, είναι σημαντικό να είναι επικεντρωμένες στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών στην τάξη (Ajani, 2019). Η ευθυγράμμιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις πρακτικές της τάξης καθίσταται αναγκαία για την επίτευξη μιας βιώσιμης εκπαιδευτικής ανάπτυξης (Chukwunemerem, 2023). Τα προγράμματα που είναι άμεσα συνυφασμένα με πρακτικές στην τάξη δυνητικά μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τα αποτελέσματα διδασκαλίας και μάθησης και για αυτό, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον και είναι κομβικής σημασίας σε κάθε σχετική έρευνα. Ο τρόπος που δρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική καθημερινότητα είναι μέσα στους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων τους (Ajani, 2023). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως ό,τι ασκεί επιρροή και έχει αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών έχει και συνακόλουθα, αντίκτυπο και στη μάθηση των μαθητών/εκπαιδευομένων. Ως εκ τούτου,

είναι εξέχουσας σημασίας να προσδιοριστεί με ποιον τρόπο επιδρά η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους.

Αξιόλογο σώμα της υφιστάμενης βιβλιογραφίας σχετίζεται με τον αντίκτυπο των μεταπτυχιακών σπουδών στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ο Erden (2019) αναγνωρίζει τις μεταπτυχιακές σπουδές ως ένα μέσο βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να βελτιώσουν, όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά και τις πρακτικές τους και τις εργασιακές τους συνθήκες, εν γένει. Ο ίδιος ερευνητής καταλήγει μέσα από τις συνεντεύξεις, τις σημειώσεις και την παρατήρηση πως οι συμμετέχοντες τροποποίησαν, ανανέωσαν, ενημέρωσαν, εμπλούτισαν και βελτίωσαν τις διδακτικές πρακτικές τους ποικιλοτρόπως. Ενδεικτικά, κάποιοι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως υιοθέτησαν πιο μαθητοκεντρικές, εξατομικευμένες πρακτικές, αλλά και προσανατολισμένες στη διερεύνηση, τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, την ομαδοσυνεργατικότητα και την ενίσχυση της αυτορρύθμισης των μαθητών τους. Επιπλέον, άρχισαν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές, πιο δημιουργικές και ουσιαστικές μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών τους, να αξιοποιούν εκτενέστερα στην παιδαγωγική τους διάσταση τα ψηφιακά εργαλεία, να δομούν εξατομικευμένο και πιο ενδιαφέρον υλικό. Τοιουτοτρόπως, οι ανανεωμένες/ εμπλουτισμένες πρακτικές συνέτειναν στη δημιουργία ενός πιο ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, μια εμπλουτισμένης, αλλά και πιο αποτελεσματικής μαθησιακής εμπειρίας, αφού οι μαθητές των συμμετεχόντων στην έρευνα ενίσχυσαν και τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες και συνακόλουθα, παράγαν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα.



Σε παρόμοιο μήκος κύματος και η περιγραφική μελέτη των Ion & Iucu (2016) που επιχειρεί να διερευνήσει και να αναλύσει τις απόψεις μεταπτυχιακών και διδακτορικών εκπαιδευτικών σε ρουμάνικο πλαίσιο σχετικά με τα οφέλη της μεταπτυχιακής τους κατάρτισης στο επάγγελμα και τις πρακτικές τους, καθώς και τις στρατηγικές που ενισχύουν την πρακτική τους. Οι συμμετέχοντες της μελέτης αποτελούνταν από 161 μεταπτυχιακού και διδακτορικούς σπουδαστές- εκπαιδευτικούς πέντε πανεπιστημίων που συνδυάζουν τον προσανατολισμό στην ακαδημαϊκή έρευνα συνυφασμένη με πρακτικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα της μελέτης κατέδειξαν πως οι μεταπτυχιακές σπουδές παρέχουν έναν σημαντικό κρίκο μεταξύ έρευνας-πρακτικής μέσω της «τριβής» με την ερευνητική βιβλιογραφία, της ανάπτυξης ερευνητικών έργων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ερευνητών και φοιτητών-εκπαιδευτικών, βελτιώνοντας εντέλει τη διδασκαλία των δεύτερων. Αυτό αποκτά μια επιπρόσθετη αξία δεδομένου πως έχει τεκμηριωθεί η αντίληψη περί χάσματος μεταξύ έρευνας-πρακτικής (Bevan, 2011). Όταν, όμως, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στην επαγγελματική τους καθημερινότητα τα ερευνητικά αποτελέσματα και δη, μετατρέπονται οι ίδιοι σε παραγωγούς ερευνητικής γνώσης, κατανοούν και εμβαθύνουν περισσότερο «όχι μόνο τις άμεσες ανάγκες των μαθητών και το τι συμβαίνει στην τάξη, αλλά και τις δικές τους ανάγκες κατάρτισης και τις επαγγελματικές τους ανάγκες» (Ion & Iucu, 2016, σελ. 2). Δεδομένου ότι αυτή η μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης εδράζεται στην έρευνα, έχει επισημανθεί από τους μελετητές πως μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να μπουν σε μια εποικοδομητική διαδικασία αναστοχασμού, ώστε να επανεκτιμήσουν τις πρακτικές τους υπό διαφορετικές οπτικές και

να τις προσαρμόσουν -κατά το δυνατό- στις ανάγκες των μαθητών τους (Willemse et al., 2015).

Τα πορίσματα της έρευνας επικεντρώθηκαν, επιπλέον, και στα κίνητρα των εκπαιδευτικών να προβούν σε μεταπτυχιακές σπουδές και αποκάλυψαν πως -μεταξύ άλλων- σχετίζονταν με την επιθυμία για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, ενδιαφέρον για τον τομέα της εκπαίδευσης και την έρευνα. Σε πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες, ωστόσο, κυριαρχούσε το αίσθημα της αποθάρρυνσης για συνέχιση των σπουδών, ενώ, επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό ένιωθε την ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη από το εργασιακό τους περιβάλλον, προκειμένου να εφαρμόσουν στην πρακτική τους όσα αποκομίζουν από τις σπουδές τους. Μια από τις στρατηγικές που φαίνεται να επηρεάζει την εφαρμογή της έρευνας στην πράξη αποτελούν οι συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις μέσα σε άτυπα πλαίσια συνεργασίας μεταξύ ομότιμων, όπως πχ. τα κοινωνικά δίκτυα. Αναφορικά με τον αντίκτυπο που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές-εκπαιδευτικοί από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, δήλωσαν πως σχετίζεται τόσο με προσωπικά, όσο και με επαγγελματικά οφέλη. Ανάμεσα σε αυτά συμπεριλαμβάνονταν: η καλύτερη συνειδητοποίηση και κατανόηση της δικής τους πρακτικής, αλλά και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως λόγω της μετεκπαίδευσής τους μπορούν να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, να βελτιωθούν σε επίπεδο τάξης και σχολείου, εισάγοντας καινοτομίες στο διδακτικό τους έργο, βελτιώνοντας τη σχέση τους με τους συναδέλφους τους και συμβάλλοντας στην αύξηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από το σχολείο τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως οι μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τον αναστοχασμό, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου σε πλαίσιο τάξης και σχολείου, καθώς και τις επικοινωνιακές, συνεργατικές και ερευνητικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, όμως, υπογραμμίζεται έντονα και η αναγκαιότητα της θεσμικής υποστήριξης προκειμένου να διευκολυνθεί η μεταφορά του ερευνητικού κεφαλαίου στην καθημερινή πρακτική, γεγονός που έχει τεκμηριωθεί και σε άλλες μελέτες (Ilter, 2020· Snoek 2014, Snoek at al., 2018).

Στην έρευνα τους οι Sevim και Akin (2021) κατέληξαν πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την μεταπτυχιακή τους κατάρτιση αναστοχάστηκαν τις πρακτικές τους και αναγνώρισαν πως οι πρακτικές που είχαν συνηθίσει να χρησιμοποιούν δεν είναι πλέον συμβατές με τις ετερογενείς και αυξημένες ανάγκες των σύγχρονων μαθητών. Μάλιστα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα δήλωσαν πως οι πρακτικές που χρησιμοποιούσαν οι καθηγητές τους στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών επηρέασαν σημαντικά και τις δικές τους πρακτικές με τους μαθητές τους. Επομένως, άρχισαν να υιοθετούν πιο συστηματικά και συνειδητά μαθητοκεντρικές και πιο ενεργητικές προσεγγίσεις στην τάξη τους, προσδίδοντας παράλληλα στον ρόλο τους και μια υποστηρικτική διάσταση απέναντι στους μαθητές τους. Υπό μια άλλη οπτική, κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η αναθεώρηση των πρακτικών τους δεν ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τις σπουδές τους καθαυτές, αλλά με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν μέσω αυτών, ενώ άλλοι επεσήμαναν πως ή ήταν ήδη ενημερωμένοι και εφάρμοζαν πρακτικές συμβατές με τις μαθησιακές ανάγκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ή ότι το

Διπλωματική Εργασία

αντικείμενο των σπουδών τους δεν ήταν σε συνάρτηση με κάτι που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στους δικούς τους μαθητές ή ότι ο αντίκτυπος των μεταπτυχιακών σπουδών ακολουθούσε φθίνουσα πορεία με το πέρασμα του χρόνου. Παράλληλα, η έρευνα αποκάλυψε και ανασχηματισμό στις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Παρατηρήθηκε, μάλιστα, μια μεταστροφή σε πιο μαθητοκεντρικές και «δημοκρατικές» μεθόδους αξιολόγησης, όπου και οι ίδιοι οι μαθητές συμμετείχαν ισότιμα και ενεργά ακόμα και στην οργάνωση και επιλογή των μεθόδων που θα αξιολογούνταν, αλλά και στον τρόπο που θα γινόταν αυτό. Ορισμένοι μάλιστα δήλωσαν πως άρχισαν να απομακρύνονται από τις τετριμμένες και τυποποιημένες, μη εξατομικευμένες τεχνικές, όπως τεστ, κουίζ κλπ., παρόλο που αυτό δεν ήταν πάντα εφικτό να εφαρμοστεί λόγω ανελαστικής φιλοσοφίας του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος. Εντούτοις, σχεδόν το 1/5 των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν δήλωσαν πως για διάφορους λόγους δεν τροποποιήθηκαν οι πρακτικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούσαν στην τάξη.

Περνώντας στο εγχώριο βιβλιογραφικό σώμα και πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Μπιρμπίλη και Παπαοικονόμου (2016), διερευνήθηκε η επίδραση της εξωυπηρεσιακής επιμόρφωσης και των μεταπτυχιακών σπουδών στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σε δημόσια γυμνάσια. Στους συμμετέχοντες της έρευνας συγκαταλέγονταν γυναίκες (κατά πλειοψηφία) εκπαιδευτικοί Αγγλικής φιλολογίας και ένας άντρας, όπου είτε είχαν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, είτε βρίσκονταν εκείνη την περίοδο σε διαδικασία σπουδών, είτε είχαν ξεκινήσει, αλλά δεν ολοκλήρωσαν ποτέ, είτε δεν είχαν λάβει ποτέ μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί αν και κατά πόσο άσκησε επιρροή η Διπλωματική Εργασία

επιμόρφωση ή η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στις επικοινωνιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτού του τύπου οι πρακτικές σχετίζονταν εννοιολογικά με τα παρακάτω: επαρκής και κατάλληλη χρήση της γλώσσας-στόχου, την τεχνολογική ενσωμάτωση και την ένταξη αυθεντικών κειμένων στο εκπαιδευτικό υλικό και τη διδασκαλία, την ενθάρρυνση για ενεργητική και μέγιστη δυνατή χρήση της γλώσσας-στόχου από τους μαθητές, την ανάληψη διευκολυντικού, καθοδηγητικού, συντονιστικού ρόλου, τη δημιουργία συνθηκών για εξασφάλιση ενεργού ρόλου και ανάληψης πρωτοβουλιών των μαθητών, αλλά και της συνεργασίας μεταξύ τους, την τοποθέτηση της επικοινωνίας στους μαθησιακούς στόχους των δραστηριοτήτων. Με γνώμονα τα πορίσματα που προέκυψαν αξιοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης, αλλά και με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν 29 εκπαιδευτικοί σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, αποκαλύφθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει μεταπτυχιακή εκπαίδευση κάνουν εκτενέστερη χρήση των επικοινωνιακών πρακτικών (όπως αυτές αναλύθηκαν παραπάνω) σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, εκφράζοντας, όμως, παράλληλα τον προβληματισμό τους για τη δυσκολία εφαρμογής της αποκτηθείσας γνώσης. Ταυτόχρονα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους πως ήταν πιο δύσπιστοι στην αποτελεσματικότητα και αξιοποίηση της νέας γνώσης (που προέκυψε, όμως, από επιμορφωτικού χαρακτήρα δραστηριότητες) και των πιο σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πως αισθάνονται μεγαλύτερη εξοικείωση με τη χρήση πιο παραδοσιακών μεθόδων στην τάξη. Μεθόδους στις οποίες εκτέθηκαν οι ίδιοι ως εκπαιδευόμενοι και που -σύμφωνα με τις αναφορές τους- αισθάνονται και οι μαθητές τους ως πιο οικείες, προκρίνοντας έτσι τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τύπο διδασκαλίας

έναντι του μαθητοκεντρικού. Ακόμη, με βάση τις αυτοαναφορές τους ορισμένοι φαίνεται να υποσκελίζουν τη σημασία των περαιτέρω σπουδών έναντι της διδακτικής τους εμπειρίας.

Με τις παραπάνω έρευνες ευθυγραμμίζεται και το άρθρο των Rönnerman και Olin (2021), το οποίο διερευνά τον αντίκτυπο που σημείωσε στις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που ήταν εγγεγραμμένοι σε πρόγραμμα μεταπτυχιακού τίτλου. Ως έρεισμα της μελέτης τους αξιοποίησαν τις αυτοαναφορές επτά εκπαιδευτικών και τη θεωρία «αρχιτεκτονικών» πρακτικής σύμφωνα με την οποία, μια πρακτική (εν προκειμένω, το μεταπτυχιακό) επηρεάζει και μετασχηματίζει τις μαθησιακές και σχολικές πρακτικές των δασκάλων. Οι ιστορίες των εκπαιδευτικών μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις εξετάστηκαν και αναλύθηκαν για να εντοπιστούν οι τρόποι με τους οποίους οι μεταπτυχιακές τους σπουδές ευνόησαν ή περιόρισαν την ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των ενεργειών τους υπό ένα πολυχρόνιο φάσμα: Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν πρώιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες και κίνητρα εγγραφής στο πρόγραμμα (παρελθόν), η πρακτική του μεταπτυχιακού προγράμματος που αφορά το παρόν, αλλά και του μέλλοντος, δηλαδή τι έκαναν οι εκπαιδευτικοί μετά την ολοκλήρωση του τις συζητήσεις, τον διάλογο, τη μελέτη της ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας και την έρευνα κατάφεραν να προβληματιστούν, να αναστοχαστούν σχετικά με τις πρακτικές των ιδίων, αλλά και των συναδέλφων τους, να αναπτύξουν εναλλακτικές προοπτικές για αυτές, να εμπλακούν κριτικά με νέες ιδέες, να εκτιμήσουν τη συμβολή της έρευνας, να εμβαθύνουν τις γνώσεις και την κατανόησή τους, να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας, επικοινωνίας, αναστοχασμού και έρευνας, να συνειδητοποιήσουν πώς θα

εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις τους, να υιοθετήσουν γενικότερα μια κριτική στάση, αλλά και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Ακόμα, οι πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά την οργάνωση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, όπως ο διάλογος, οι άτυπες συζητήσεις και οι ερευνητικές διαδικασίες, φαίνεται να επέδρασαν στην υιοθέτησή τους από τους εκπαιδευτικούς και στη μεταφορά των πρακτικών αυτών το δικό τους εργασιακό πλαίσιο.

Ωστόσο, η σχέση μεταξύ του σχεδιασμού των μεταπτυχιακών προγραμμάτων για τους δασκάλους και της πραγματικής τους επίδρασης στα αποτελέσματα στα σχολεία είναι πολύπλοκη. Αυτή η περίπλοκη αλληλεπίδραση συνεπάγεται ότι η «μεταφορά της μάθησης» δεν μπορεί να οριστεί ως μια μονόδρομη διαδικασία μετάδοσης διακριτών γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών σε μια νέα κατάσταση, όπως είναι το σχολικό περιβάλλον.

Αντίθετα, η «μεταφορά της μάθησης» πρέπει να γίνει κατανοητή ως μια αμοιβαία διαδικασία που περιλαμβάνει όχι μόνο μια επανερμηνεία της εργασιακής κατάστασης και μια προσαρμογή των νέων ικανοτήτων στο τοπικό πλαίσιο του σχολείου, αλλά και μια αλλαγή των εργασιακών πρακτικών στο ίδιο το σχολείο (Snoek & Volman, 2014· Snoek et al., 2017). Υπό αυτή τη συλλογιστική, κρίνεται απαραίτητη η στενή συνεργασία μεταξύ ακαδημαϊκού και σχολικού περιβάλλοντος (Konkola et al., 2007).

Καταληκτικά, ποικίλες έρευνες επιβεβαιώνουν πως η μεταπτυχιακή εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την επαγγελματική και προσωπική τους μάθηση. Οι σπουδές τέτοιας μορφής έχουν τη δυνατότητα να τους παρωθήσουν σε ανάλυση και σύνθεση ιδεών, γνώσεων και εννοιών, να διεκδικούν τους πνευματικούς

Διπλωματική Εργασία

τους ορίζοντες (Ion & Iucu, 2016), να ενισχύσουν τις γνωστικές τους δομές και να μάθουν να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα προς όφελος και των μαθητών τους (Newman et al., 2000), να αναβαθμίσουν ψηφιακές (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018) και άλλες κομβικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, η αυτορρύθμιση (Grounds & Moore, 2017), η επικοινωνία. Εντούτοις, για να μπορούν οι απόφοιτοι να εκβάλουν ουσιαστικά και πρακτικά αυτές τις δεξιότητες και τις γνώσεις στο επαγγελματικό τους πλαίσιο (Berkant & Baysal, 2017· Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016· Sevim & Akin, 2021), πρέπει να τους δίνονται οι ευκαιρίες να τις εξασκούν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και να υπάρχει η επακόλουθη στήριξη από το εργασιακό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό τους περιβάλλον, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και μετά το πέρας των σπουδών τους.

Εντέλει, φαίνεται πως ο βαθμός μετεκπαίδευσης και συνακόλουθα, τα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών, ειδικότερα όσα ενισχύθηκαν με ατομική πρωτοβουλία, σχετίζονταν θετικά με τον μετασχηματισμό στην εκπαιδευτική τους φιλοσοφία, με μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση στον ρόλο, τη διδασκαλία και τις πρακτικές τους και μια πιο κριτική προσέγγιση τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας το πρώτο κεφάλαιο διαφαίνεται πως οι συνεχείς κοινωνικές, τεχνολογικές και εκπαιδευτικές αλλαγές απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, να αναθεωρούν και να αναβαθμίζουν συνεχώς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις πρακτικές τους, ώστε προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες και ετερογενείς μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ουσιαστική για την ποιότητα της εκπαίδευσης

Διπλωματική Εργασία



και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και πρέπει να είναι ποιοτική και να εστιάζει στην ενεργή μάθηση, τη συνεργασία και την καθοδήγηση από ειδικούς. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα επωφελές εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς παρέχει ευελιξία και διευκολύνει τη συνεχιζόμενη μάθηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα μέσω προγραμμάτων, όπως αυτά που προσφέρονται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών- εφόσον σχεδιάζεται στρατηγικά και εδράζεται σε αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων- μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση κομβικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτορρύθμιση, η διαχείριση χρόνου, ο ψηφιακός και ερευνητικός εγγραμματισμός, αλλά και στην ανάπτυξη του γνωστικού δυναμικού των εκπαιδευτικών γνώσεων, την παιδαγωγική ένδυση των διδακτικών πρακτικών τους και την μετατόπιση του ρόλου τους από αυτόν του παντογνώστη-αυθεντία σε αυτόν του συμβούλου, του υποστηρικτή, του διευκολυντή, του καθοδηγητή.

## **2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

### **2.1 Ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Οι ραγδαίες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις στο παγκόσμιο στερέωμα επιδρούν θεμελιωδώς σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας των σύγχρονων πολιτών. Εξελίξεις που δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η ταχύτατη απαξίωση της γνώσης και η αναδυόμενη αναζήτηση για εναλλακτικές, πιο ευέλικτες και αποτελεσματικές μορφές εκπαίδευσης έχουν στρέψει το παγκόσμιο ερευνητικό ενδιαφέρον στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία, η οποία περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα όταν οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα, αλλά υποβοηθούνται από αυτόν, τα ψηφιακά μέσα και το ειδικά σχεδιασμένο υλικό (Αναστασιάδης & Μανούσου, 2017).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών ποικίλοι ορισμοί έχουν εντοπιστεί στο διεθνές βιβλιογραφικό σώμα για να περιγράψουν συνολικά το επιστημονικό πεδίο της εξΑΕ (Coskun & Demirci, 2021). Ο πλουραλισμός και η διαφοροποίηση των ορισμών αυτών οφείλεται στην πρόθεση των ερευνητών να διαμορφώσουν κάθε φορά το εννοιολογικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας με βάση τα κριτήρια, τις ανάγκες και τους στόχους που εξυπηρετούν εκάστοτε ερευνητή (Λιοναράκης, 2001). Συν τις άλλους, οι ορισμοί που έχουν καταγραφεί διαχρονικά διαμορφώνονται και εξελίσσονται με βάση τους εκπαιδευτικούς, τεχνολογικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς που διέπουν

την κάθε εποχή και κοινωνία (Anderson & Dron, 2011· Bozkurt & Zawacki-Richter, 2021· Λιοναράκης, 2001· Saykili, 2018).

Η έννοια της εξΑΕ, αρχικά ξεκίνησε να προσδιορίζεται ανάλογα με το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιούσε για τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και την επικοινωνία εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένων. Έτσι, όχι σπάνια, διαφαίνεται διεθνώς η τάση να αποτυπώνεται η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη χρήση συγγενών ή παρεμφερών ορισμών (Guri-Rosenblit, 2005), όπως «σπουδές δια αλληλογραφίας», «ανεξάρτητη μάθηση», «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning), «διαδικτυακή μάθηση» (online learning), «μάθηση σε εικονικό περιβάλλον» (virtual learning) (Bozkurt, 2019· Lowenthal et al., 2017) που, όμως, στην πραγματικότητα ορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιείται για την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και όχι τα δεδομένα εκείνα που ορίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Λιοναράκης, 2001). Εντούτοις, ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» εξακολουθεί και είναι ο επικρατών και ο ευρέως διαδεδομένος και αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα (Johnston, 2020). Κατά τη διάρκεια της πανδημίας έκανε εμφάνιση στη βιβλιογραφία και ο όρος «Επείγουσα Απομακρυσμένη Διδασκαλία» (Hodges et al., 2020) για να περιγράψει, όμως, την έκτακτη, βραχυπρόθεσμα παρεχόμενη μορφή εκπαίδευσης κατά την περίοδο κρίσεων και όχι μια προσεκτικά σχεδιασμένη μεθοδολογία, όπως είναι αυτή της εξΑΕ.

Ως μοντέλο εκπαίδευσης άρχισε να εφαρμόζεται στην ετερόχρονη (ασύγχρονη) μορφή της μέσω συμβατικής αλληλογραφίας με τη χρήση έντυπου υλικού. Ύστερα, αξιοποίησε

Διπλωματική Εργασία

και το ραδιόφωνο, ενώ, στη συνέχεια, ακολουθώντας τις τεχνολογικές εξελίξεις έκανε χρήση και της τηλεόρασης, αλλά και του τηλεφώνου προκειμένου να πραγματοποιηθεί στην ομόχρονη (σύγχρονη) μορφή της (Yalçın, 2022). Φτάνοντας στα τελευταία χρόνια η εξΑΕ πλέον υιοθετεί κάθε μορφή σύγχρονης τεχνολογίας, όπως το διαδίκτυο, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τις κινητές, φορητές συσκευές και τις τηλεδιασκέψεις προσφέροντας πλήθος δυνατοτήτων στην εφαρμογή και τη λειτουργία της (Gunawardena & McIsaac, 2013· Γκελαμέρης, 2015· Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Από τους πιο δεδομένους ορισμούς για να οριοθετηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αυτός του Keegan (2001), ο οποίος τονίζει τη φυσική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση τον ίδιο, αυτή η μορφή εκπαίδευσης περιλαμβάνει τη μεσολάβηση εκπαιδευτικών οργανισμών, τη χρήση της τεχνολογίας, τις διαδικτυακές συναντήσεις και την αμφίδρομη επικοινωνία. Μάλιστα, υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μοιάζει με μια «βιομηχανοποιημένη μορφή» διδασκαλίας, η οποία έχει αρκετές ομοιότητες με τη βιομηχανική παραγωγική διαδικασία όσον αφορά τον προσεκτικό σχεδιασμό, την οργάνωση, τον προσδιορισμό των αντικειμένων και την αξιολόγηση της διαδικασίας.

Με βάση τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά μια επίσημη μάθηση βασισμένη σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία χρησιμοποιούν συστήματα που στηρίζονται στο διαδίκτυο για την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Οι μέθοδοι μπορεί να περιλαμβάνουν τη σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, την ασύγχρονη επικοινωνία που επιτρέπει στους εκπαιδευομένους να εργάζονται σε διαφορετικούς χρόνους ή έναν συνδυασμό και των δύο, χρησιμοποιώντας

Διπλωματική Εργασία 66

διάφορα μέσα, όπως συναντήσεις που βασίζονται στο διαδίκτυο, εργασίες, δραστηριότητες και αξιολογήσεις. Ανεξάρτητα από τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να σχεδιαστούν, ώστε να προσαρμόζονται ή να ενσωματώνονται σε παραδοσιακά ακαδημαϊκά προγράμματα με μεγάλη επιτυχία (Schlosser & Simonson, 2002).

Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της είναι ο χωρικός και χρονικός διαχωρισμός μαθητών και εκπαιδευτικών, τον οποίο μπορούν να ξεπεράσουν μέσω των καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και γεφυρώνοντας πνευματικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαφορές (Malyal & Sharma, 2015). Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων βασίζεται περισσότερο στα τεχνολογικά μέσα, διαμορφώνοντας έτσι μια εκπαιδευτική κοινότητα που θέτει στο επίκεντρο το εκπαιδευτικό υλικό και την αξιοποίησή του από τους εκπαιδευομένους (Λιοναράκης κ. συν., 2020).

Οι παραδοσιακοί ή τυπικοί ορισμοί που έχουν εμφανιστεί στο βιβλιογραφικό συγκείμενο φαίνεται να υπολείπονται στο να αποτυπώσουν μια ολοκληρωμένη αντανάκλαση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής και μαθησιακής εμπειρίας στη σημερινή της μορφή (Bozkurt, 2019· Johnston, 2020). Η έννοια της απόστασης (της γεωγραφικής τουλάχιστον) ειδικότερα φαίνεται να εξασθενεί (Coskun & Demirci, 2021), αφού αυτή δύναται πια να εκμηδενίζεται με τη συμβολή αμφίδρομων, αλληλεπιδραστικών, ομόχρονων και ετερόχρονων μέσων τεχνολογία (Saykili, 2018). Στους πιο πρόσφατους ορισμούς η έννοια της απόστασης αναφέρεται περισσότερο στην ψυχολογική/συναισθηματική απόσταση που ακολούθως οδηγεί στη δημιουργία ενός αισθήματος απομόνωσης και μοναξιάς παρά στη Διπλωματική Εργασία

γεωγραφική (Ali & Smith, 2015).

Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί καταγράφονται από τους Singh and Thurman (2019) που ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια μορφή μάθησης κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τον διδάσκοντα μέσω διαδικτύου και υπολογιστών σε ομόχρονο, ψηφιακό περιβάλλον ανεξαρτήτως της γεωγραφικής τους τοποθεσίας. Στην ίδια συλλογιστική κινούνται και οι Simonson et al. (2019) που ορίζουν την εξΑΕ ως μια προσχεδιασμένη διδακτική διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθησιακές διεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων που βρίσκονται σε διαφορετικά γεωγραφικά μέρη πραγμάτωνονται μέσα από διάφορα εργαλεία.

Ο Λιοναράκης (2001) διαμορφώνει έναν διαφορετικό -και ίσως, πιο συμβατό με τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα- ορισμό απαγκιστρώνοντας την έννοια της εξΑΕ από τα τεχνολογικά μέσα που αξιοποιεί, υπογραμμίζοντας την πολυλειτουργικότητα της και προσδίδοντας μια παιδαγωγική χροιά με βάση τις αρχές μιας ποιοτικής και αποτελεσματικής μάθησης. Έτσι, κατ' αυτόν η εξΑΕ συνιστά μια πολυμορφική «εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001, σελ. 6). Αφαιρώντας τεχνολογικές αγκιστρώσεις, προσθέτοντας, όμως, την ελευθερία στην επιλογή των αξιοποιούμενων μέσων, εργαλείων και διδακτικών/ μαθησιακών αρχών, η εξΑΕ καθίσταται ευέλικτη, ευπροσάρμοστη, περιλαμβάνει και τροποποιεί ανάλογα τις συνθήκες και το πλαίσιο όλα εκείνα τα εκπαιδευτικά στοιχεία που χρησιμοποιεί για την εφαρμογή της (Λιοναράκης, 2006). Τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι αυτά που ενδύουν την εξΑΕ με ποιοτικές συνιστώσες και κάνουν τη μάθηση αποτελεσματική. Είναι οι ίδιες οι

Διπλωματική Εργασία

αρχές διδασκαλίας και μάθησης και οι εκπαιδευτικές επιλογές πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία και που θα την καταστήσουν λειτουργική, ποιοτική και αποτελεσματική (Λιοναράκης κ. συν., 2020).

Καταλήγοντας, θα μπορούσε να συναχθεί πως υπάρχει αδυναμία στη διατύπωση ενός και μοναδικού ορισμού για την εξΑΕ, καθώς ο εννοιολογικός της προσδιορισμός εξελίσσεται δυναμικά ανάλογα το κοινωνικό, πολιτιστικό πλαίσιο και τις ευύτερες συνθήκες που εφαρμόζεται.

## **2.2 Η παιδαγωγική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά ένα δυναμικά εξελισσόμενο πεδίο που διαπλέκεται με άλλα επιστημονικά πεδία, συμπληρώνεται από αυτά και εξετάζεται πολύ συχνά υπό το πρίσμα τους, όπως είναι αυτά των Επιστημών της Αγωγής, της κοινωνιολογίας, της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας. (Λιοναράκης, 2001). Ταυτόχρονα, υιοθετεί και αξιοποιεί ποικίλες μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής και προσεγγίσεων σύμφωνα με τις αρχές π.χ. της εκπαίδευσης ενηλίκων, της δια βίου μάθησης, της ανοιχτής μάθησης (Λιοναράκης, 2006). Επηρεάζεται διαχρονικά σε μεγάλο βαθμό από τις υφιστάμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται, καθώς επίσης και από την τεχνολογική πρόοδο που σημειώνεται με διαρκώς αυξανόμενους ρυθμούς (Bozkurt, 2019).

Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, η εξΑΕ έχει πάψει να θεωρείται «ο φτωχός συγγενής της

εκπαίδευσης» (Tella, 1998, σελ. 1), καθώς η διάδοση των τεχνολογικών μέσων, των ψηφιακών εργαλείων και η εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου έχει θέσει νέα δεδομένα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Σοφός κ. συν., 2015) και έχει επηρεάσει καταλυτικά την εξέλιξη και την προαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Bozkurt, 2019). Η χρήση των ψηφιακών μέσων και εργαλείων, όπως οι τηλεδιασκέψεις, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης, οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, εξυπηρετεί -εκτός των άλλων- τη γεφύρωση της χωροχρονικής απόστασης, την επικοινωνία και τη γενικότερη αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και εκπαιδευομένων. Ωστόσο, η χρήση της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν εξαντλείται στην εφαρμογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρακτικής από απόσταση, αλλά μπορεί με τον κατάλληλο σχεδιασμό να συνδράμει καταλυτικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Αν τα ψηφιακά και διαδικτυακά μέσα προς χρήση επιλεγθούν προσεκτικά με ποιοτικούς και παιδαγωγικούς όρους και αξιοποιηθούν πάνω σε μια παιδαγωγική βάση μπορούν να διευκολύνουν, να υποβοηθήσουν, ακόμα και να ενισχύσουν σημαντικά την εκπαιδευτική πράξη, ενδυναμώνοντας δυνητικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων (Rabah, 2015). Από μόνη της η τεχνολογία, ωστόσο, δεν μπορεί να καθορίσει την ποιότητα και την καινοτομία της μαθησιακής διαδικασίας (Σοφός κ. συν., 2015), καθώς είναι απαραίτητο να λαμβάνεται υπόψιν πως αποτελεί ένα υποστηρικτικό και διευκολυντικό εργαλείο και πως η χρήση της καθαυτή δε συνιστά αυτοσκοπό της εκπαιδευτικής πράξης (Bozkurt & Sharma, 2020· Dennen, 2022). Για να προσδοθεί μια προστιθέμενη αξία στη χρήση της κρίνεται απαραίτητο η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία να εφαρμοστεί με παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο (Foutsitzi &



Caridakis, 2019) με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που θα υπερισχύσει των τεχνικών δυνατοτήτων και πτυχών της (Σοφός κ. συν., 2015).

Στην ελληνική, αλλά και διεθνή βιβλιογραφία έχει τονιστεί επανειλημμένα η ανάγκη παιδαγωγικής πλαισίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020· Ascough, 2002· Λιοναράκης, 2001· Mikropoulos, 2005· Nair, 2020). Έννοιες που συζητήθηκαν παραπάνω, όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, το κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό, και η μετατόπιση του εκπαιδευτικού κέντρου στον μαθητή συνιστούν σφύζοντες κόμβους μιας παιδαγωγική θεώρησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι κατά βάση μαθητοκεντρική (Saba, 2016). Η μάθηση δεν εκλαμβάνεται πλέον ως μια παθητική διαδικασία μεταφοράς και διοχέτευσης της γνώσης από τον διδάσκοντα στον εκπαιδευόμενο (Bidarra & Rusman, 2017· Foutsitzi & Caridakis, 2019), αλλά ως μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και διάδραση και έχει στο επίκεντρό της τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, την καλλιέργεια κομβικών δεξιοτήτων (Fu, 2013), όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η αυτορρύθμιση.

Ο Λιοναράκης (2001) προσεγγίζει την παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ συνδέοντάς την με την έννοια της πολυμορφικότητας. Κατά αυτόν, αποτελεί βασική προϋπόθεση να προσεγγίζεται με πλουραλισμό στις αρχές διδασκαλίας και μάθησης και να υποστηρίζεται μέσα απ' την ελεύθερη και στοχευμένη επιλογή μέσων εκπαίδευσης και επικοινωνίας.

Η παιδαγωγική διάσταση της εξΑΕ θέτει στο επίκεντρο τον μαθητευόμενο που -εφόσον βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα- ανακαλύπτει και οικοδομεί τη γνώση αυτόνομα, αλλά και συνεργατικά ταυτόχρονα μέσα σε ένα αυθεντικό, μαθητοκεντρικό, πλούσιο αλληλεπιδραστικά περιβάλλον. Ο ρόλος του διδάσκοντα αναθεωρείται, αναδιαμορφώνεται και επαναπροσδιορίζεται λαμβάνοντας πολλαπλές διαστάσεις.

Λειτουργεί -μεταξύ άλλων- ως συντονιστής, αρωγός, υποστηρικτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργώντας μέσα από τις εκπαιδευτικές του επιλογές και πρακτικές τις συνθήκες εκείνες που θα συμβάλλουν στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Σκοπός αυτού του πολυδιάστατου ρόλου είναι να παρωθήσει τους εκπαιδευόμενους στην αυτενέργεια, την αυτορρύθμιση και την αυτονομία, ώστε βαθμιαία να αναλάβουν οι ίδιοι στο μέτρο του εφικτού την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας και να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Στα παραπάνω δείχνει να συνηγορεί και ο Αναστασιάδης (2020), ο οποίος κάνοντας έναν απολογισμό σχετικά με την εφαρμογή της σχολικής εξΑΕ κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαπιστώνει πως -στη χώρα μας ειδικά- δόθηκε αρχικά δυσανάλογη έμφαση στην τεχνολογική της διάσταση λόγω της βεβαισμένης και απότομης εφαρμογής της (Hodges et al., 2020). Απότοκο της απουσίας παιδαγωγικής πλαισίωσης κατά την υλοποίηση της εξΑΕ ήταν να υποβαθμιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εντούτοις, υπογραμμίζει πως όλο αυτό το εγχείρημα θα μπορούσε να αποτελέσει μια εξαιρετη ευκαιρία να ανοίξει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση νέους ορίζοντες διδασκαλίας και μάθησης. Με βάση αυτή τη συλλογιστική, προτείνει να ενσωματωθούν στη συμβατική εκπαίδευση οι βασικές αρχές και η φιλοσοφία της εξΑΕ

Διπλωματική Εργασία

και να γίνει μια μετάβαση σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός θα υποστηρίζει τον μαθητή να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να προσεγγίζει τη μάθηση με διερευνητικό-ανακαλυπτικό τρόπο και θα τον ωθούν να χαράζει αυτόνομα τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια. Κεντρικό ρόλο σε αυτό το αναπλαισιωμένο περιβάλλον διαδραματίζει φυσικά και το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο με τις κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες και την υποστήριξη του δασκάλου θα βοηθούν τον μαθητή να μαθαίνει πώς να μαθαίνει αυτόνομα, αλλά και συνεργατικά παράλληλα.

Στον ίδιο προσανατολισμό φαίνονται να κινούνται και άλλοι ερευνητές, όπως οι Κουνατίδου κ. συν. (2022) που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής πλαισίωσης της εξ αποστάσεως απόστασης, η οποία όταν απουσιάζει δεν καθίσταται δυνατή η κατασκευή ενός νέου περιβάλλοντος όπου οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν, μαθαίνουν και δημιουργούν συνεργατικά και διερευνητικά και συνεπώς, αποτελεσματικά. Μάλιστα, οι εν λόγω ερευνητές μέσα από μια ερευνητική ποιοτική προσέγγιση με συμμετέχοντες μαθητές Λυκείου εξετάζουν την παιδαγωγική προσέγγιση της εξΑΕ συνδέοντάς της με τη γνωστική, κοινωνική και διδακτική παρουσία. Οι τρεις αυτές διαστάσεις συνιστούν τα κυρίαρχα στοιχεία ενός βασικού μοντέλου μάθησης σε εξ αποστάσεως πλαίσιο, του μοντέλου Κοινότητας Διερεύνησης (Garrison et al., 2010) όπου οι συμμετέχοντες μέσα από αλληλεπιδραστικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, οικοδομούν νέα γνωστικά σχήματα και επωφελούνται κοινωνικά και μαθησιακά, ενώ ταυτόχρονα ενεργοποιούνται νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό που τον αποκεντρώνουν από τον παντογνώστη και μεταβιβαστή της νέας γνώσης σε αυτόν του υποστηρικτή,

παρακινητή, διευκολυντή, καθοδηγητή. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην παιδαγωγική θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού στην οποία τονίζεται η ζωτική συμβολή της επικοινωνίας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ενεργοποίηση και ενίσχυση των μαθησιακών μηχανισμών (Μανούσου κ. συν., 2013). Καταλήγουν συνάγοντας πως το περιβάλλον της συμβατικής, παραδοσιακής τάξης θα μπορούσε να επωφεληθεί σημαντικά και να αναβαθμιστεί ποιοτικά, αν εμπλουτιστεί και ενισχυθεί με βασικές αρχές της εξΑΕ που δίνουν έμφαση σε έναν αναδιαμορφωμένο ρόλο του διδάσκοντα και σε ένα προσεκτικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, ενισχύοντας παράλληλα με αυτόν τον τρόπο και τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Dennen, 2020).

### **2.3. Από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δια ζώσης εκπαίδευση, διδασκαλία και μάθηση**

Η ευρύτερη φιλοσοφία, οι αρχές και η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν σε σημαντικό βαθμό στη δια ζώσης εκπαίδευση, διδασκαλία και μάθηση (Σφακιωτάκη & Λιοναράκης, 2023).

Αξιοποιώντας βασικές της συνιστώσες, όπως το κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό, τη μαθητοκεντρικότητα, τον πολυδιάστατο ρόλο του διδάσκοντα, την παιδαγωγική ενσωμάτωση της τεχνολογίας, μπορεί να έχει ανανεωτική και βελτιωτική επίδραση στην παραδοσιακή εκπαίδευση.

Ο Nichols (2022) εξετάζει πώς η συμβατική εκπαίδευση μπορεί να ωφεληθεί πολυεπίπεδα από τη φιλοσοφία της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Θεωρεί πως η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση- ειδικότερα η ανοικτή, εξ αποστάσεως- μπορεί να έχει μετασχηματιστική επίδραση στη συμβατική εκπαίδευση. Υποστηρίζει πως έχει τη δυνατότητα να υπερκεράσει τις όποιες προκλήσεις εμφανίζονται σε ένα τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, δίνοντας έμφαση στην ευελιξία, την εξατομίκευση και την αποδοτικότητα χωρίς να υποβαθμίσει τα ακαδημαϊκά πρότυπα. Για να ευοδωθεί, όμως, αυτό απαιτείται όραμα, ηγεσία που θα μεθοδεύσει τον στρατηγικό επανασχεδιασμό της λειτουργίας του ιδρύματος και τον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και αναδιαμόρφωση των ρόλων και των ευθυνών που αναλογούν σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Ο σχεδιασμός όλης της εκπαιδευτικής διεργασίας δεν αποτελεί πλέον αποκλειστική ευθύνη του διδάσκοντα, αλλά εναπόκειται στη συνεργασία του με μια ομάδα ανθρώπων με εξειδίκευση και εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απαιτείται, επίσης, ο εκθρονισμός της εστίασης από τη διδασκαλία στη μάθηση, η μετατόπιση του κέντρου αναφοράς από τον δάσκαλο στον μαθητή και το κατάλληλα σχεδιασμένο, αναβαθμισμένο ποιοτικά μαθησιακό υλικό που θα αναλάβει διδακτικό ρόλο και θα οδηγήσει κατά συνέπεια σε μια επιτυχή μαθησιακή πορεία.

Η McDonald (2002) εκκινά από την επισήμανση πως η σύγκριση που επιχειρείται συχνά στο ερευνητικό πεδίο μεταξύ της εξΑΕ και της δια ζώσης εκπαίδευσης, αποδεικνύεται ανώφελη και ξεπερασμένη, καθώς οι δύο μορφές μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοεμπλουτίζονται, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης. Μέσω μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης που επιχειρεί η εν λόγω ερευνήτρια, υποστηρίζει πως η σύγχρονη γενιά της εξΑΕ που δίνει έμφαση στην

αλληλεπιδραστικότητα και τη συνεργατική μάθηση μπορεί να προσδώσει νέες διαστάσεις και δυνατότητες στη δια ζώσης διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από αναδυόμενες θεωρίες και πρακτικές που διέπουν την εξΑΕ, εγείρονται αναστοχαστικά ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συμβατικών παιδαγωγικών μεθόδων της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας

Πιο συγκεκριμένα, τα τεχνολογικά μέσα που η εξΑΕ χρησιμοποιεί -εφόσον αξιοποιηθούν με ποιοτικές και παιδαγωγικές συνιστώσες- μπορούν να συνδράμουν στη δημιουργία αλληλεπιδραστικών, εξατομικευμένων, αλλά και συνεργατικών περιβαλλόντων. Μέσα σε τέτοιας φύσης περιβάλλοντα, οι συμμετέχοντες ανταλλάζουν πληροφορίες, γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες, δημιουργούν σχέσεις, αλληλοϋποστηρίζονται γνωστικά και συναισθηματικά με αποτέλεσμα, να κινητροδοτούνται πιο σταθερά, να καλλιεργούν δεξιότητες και να παρωθούνται σε νέες γνωστικές κατασκευές. Η ίδια ερευνήτρια συνεχίζει υποστηρίζοντας πως η εξΑΕ, τοποθετώντας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση στον κεντρικό της πυρήνα και αναθεωρώντας παράλληλα και τον ρόλο όλων των εμπλεκομένων μπορεί εν δυνάμει να οδηγήσει στην αναθεώρηση, τροποποίηση, ενίσχυση, διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των υφιστάμενων διδακτικών πρακτικών.

Οι Scagnoli et al. (2009) ακολούθησαν μια ποιοτική προσέγγιση για να διερευνήσουν εις βάθος τους παράγοντες που ωφέλησαν ή εμπόδισαν τη «μεταφορά» παιδαγωγικών πρακτικών από την εξ αποστάσεως στη φυσική αίθουσα. Πιο συγκεκριμένα, σε μια ενδεδειγμένη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων συμπεριέλαβαν ως πληροφορητές της έρευνάς τους τέσσερις καθηγητές πανεπιστημίου στις κοινωνικές επιστήμες με πάνω από δεκαετή εμπειρία σε δια ζώσης εκπαιδευτικό πλαίσιο και τουλάχιστον διετή διδακτική εμπειρία σε Διπλωματική Εργασία

εξ αποστάσεως περιβάλλον. Τα έξι στάδια της συλλογής των δεδομένων τους περιείχαν:

α) συνεντεύξεις (αρχική/αναγνωριστική, ανοιχτού τύπου και τελική), β) εις βάθος μελέτη διάφορων εγγράφων, όπως αναλυτικό πρόγραμμα, ανατιθέμενες εργασίες από τον κάθε καθηγητή προς τους σπουδαστές, προκειμένου να οδηγηθούν σε μια βαθύτερη κατανόηση της διδακτικής φιλοσοφίας του κάθε καθηγητή, αλλά και της γενικότερης φιλοσοφίας του ιδρύματος που ανήκε και γ) άμεση παρατήρηση της διδασκαλίας τους. Τα ευρήματα κατέδειξαν πως παρά το γεγονός ότι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί φαίνεται να απέκτησαν μια τεχνολογική κατάρτιση και εξοικειώθηκαν επαρκώς με τη μεθοδολογία της εξΑΕ, δεν στάθηκαν αυτά αρκετά, ώστε να τροποποιήσουν αξιοσημείωτα τις διδακτικές τους επιλογές κατά την επιστροφή τους στη συμβατική τάξη. Εντούτοις, άλλοι παράγοντες φάνηκαν πιο επιδραστικοί στο να παρωθήσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν στην τάξη πρακτικές που αποκόμισαν από την εξ αποστάσεως εμπειρία τους. Για παράδειγμα, ο βαθμός ικανοποίησής τους από την εν λόγω εμπειρία τους ενθάρρυνε προς μια αναστοχαστική οπτική της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία κατ' επέκταση μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό των πρακτικών τους στη δια ζώσης διδακτική τους μεθοδολογία. Αξίζει, παρ' όλα αυτά να επισημανθεί πως όσοι από τους εκπαιδευτικούς «μετέφεραν» ορισμένες πρακτικές από το εξ αποστάσεως στο δια ζώσης περιβάλλον, όπως πχ. συνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργία πολυμορφικού υλικού, υιοθέτησαν καταληκτικά μια πιο μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στην οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας τους. Μάλιστα, ανέμεναν πως αυτή η «μεταφορά» θα δημιουργούσε νέες διόδους επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, θα διευκόλυνε την πρόσβαση σε ενδεχομένως εμπλουτισμένο εκπαιδευτικό υλικό, θα προκαλούσε

αυξημένη αλληλεπίδραση και εμπλοκή και συνεπώς, θα βελτίωνε τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων τους.

Τη δική της αναστοχαστική οπτική μετά από διδακτική εμπειρία και σε εξ αποστάσεως και σε δια ζώσης πλαίσιο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει και αναλύει η Burges (2015) αποδομώντας παράλληλα το χρόνιο δίλημμα των ερευνητών μεταξύ της εξΑΕ και της συμβατικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζει, μάλιστα, πως η αυξανόμενη τεχνολογική εξέλιξη αποτέλεσε εξέχουσα ευκαιρία, όχι μόνο να διερευνηθούν και να υιοθετηθούν αποτελεσματικές πρακτικές για τη διαδικτυακή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και αναζωπυρωθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον για την προοπτική βελτίωσης και της δια ζώσης διδασκαλίας και εντέλει, να παραμείνει προσηλωμένο στον πρωταρχικό σκοπό: Πώς οι μαθητές θα μάθουν καλύτερα. Η αξιοποίηση, λοιπόν, της τεχνολογίας με παιδαγωγικούς όρους, και εν γένει η εμπειρία που αποκόμισε από την εξ αποστάσεως εμπλοκή της, συνέβαλε αποτελεσματικά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που την ώθησαν να επαναξιολογήσει πολλές πτυχές των διδακτικών στρατηγικών της. Εντέλει, υποστηρίζει πως κατάφερε να επανεστιάσει την προσοχή της στο πώς θα καταφέρει να εμπλέξει ενεργά τους φοιτητές της στη μάθηση, να τους παρωθήσει να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με το εκπαιδευτικό υλικό, που πλέον δημιουργούσε κατά κύριο λόγο η ίδια προσδίδοντάς του πλέον ευέλικτα, πολυμορφικά και πολυμεσικά στοιχεία, και να διαμορφώσει ένα πιο συνεργατικό, αλληλεπιδραστικό κλίμα στην τάξη, ώστε να ενισχύσει θετικά τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευομένων της.



Παρεμφερή είναι και τα πορίσματα από τις φαινομενολογικές έρευνες της Andrews Graham (2018, 2019) που επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις, στάσεις, πρακτικές, επικοινωνιακές στρατηγικές και τις διαστάσεις του ρόλου δώδεκα πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών με εξ αποστάσεως διδακτική εμπειρία μετά την επιστροφή τους στην τάξη. Θεωρητικό υπόβαθρο της εν λόγω έρευνας αποτέλεσε η μετασχηματίζουσα θεωρία του Mezirow που εδράζεται στην πεποίθηση ότι οι μαθησιακές εμπειρίες που αποκτά ένας ενήλικας ως εκπαιδευόμενος μπορούν μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό να μετασχηματίσουν/τροποποιήσουν τις αντιλήψεις, πεποιθήσεις, υποθέσεις, αξίες του και γενικότερα, τον τρόπο επαγγελματικής σκέψης και συμπεριφοράς (1997). Οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους στο εξ αποστάσεως περιβάλλον αναστοχάστηκαν κριτικά στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους και ενσωμάτωσαν στρατηγικές που τους βοήθησαν να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές και μαθησιακές τους προσεγγίσεις. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και σημειώσεων πεδίου συνάγεται ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών μετά την επιστροφή τους στη φυσική τάξη ενσωμάτωσαν περισσότερο την τεχνολογία στην καθημερινή τους πρακτική. Μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων, πολυμεσικού υλικού και κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων προωθήθηκε η αποτελεσματικότερη εμπλοκή των σπουδαστών, η ουσιαστικότερη επικοινωνία και η βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος. Επιπλέον, μετατοπίστηκε το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στους εκπαιδευόμενους, διαμορφώντας έτσι ένα πιο ευέλικτο, μαθητοκεντρικό περιβάλλον που εστιάζει κυρίως στις ανάγκες των σπουδαστών και τη βελτίωση της μαθησιακής τους πορείας. Η χρήση της τεχνικής της

διάλεξης μειώθηκε αισθητά, ενώ, αυξήθηκαν οι συνεργατικές δραστηριότητες.

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε μια μετάβαση του ρόλου των εκπαιδευτικών από εκείνον του μεταδότη γνώσεων και της αυθεντίας σε εκείνον του διευκολυντή, του καθοδηγητή, του συμβούλου, του υποστηρικτή, του εκπαιδευτικού σχεδιαστή. Εν γένει, η εμπειρία των συγκεκριμένων διδασκόντων σε εξΑΕ πλαίσιο τούς βοήθησε να επαναδιαμορφώσουν τη δυναμική της διδασκαλίας τους και να υιοθετήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με πριν, μαθητοκεντρικές, αλληλεπιδραστικές, συνεργατικές προσεγγίσεις στην καθημερινή τους πρακτική.

Σε κοινό προσανατολισμό κινείται ερευνητικά και η Καραγγέλου (2022), που μέσω μιας ποσοτικής προσέγγισης, επιχείρησε να αποτυπώσει τον αντίκτυπο της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης στις δεξιότητες και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η μελέτη κατέδειξε πως σημειώθηκε βελτίωση τόσο στις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών όσο και στον μετασχηματισμό των διδακτικών τους πρακτικών. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως η τηλεεκπαίδευση, όπως εφαρμόστηκε εκτάκτως κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν ακολούθησε τις αρχές μιας ολοκληρωμένης μεθοδολογίας, όπως αυτής της εξΑΕ και πως η εστίαση της έρευνας αφορούσε τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και δεν περικλείει τη διερεύνηση της επίδρασης σε άλλου τύπου δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα κλπ. Εντούτοις, η ερευνήτρια σημειώνει πως η υλοποίηση της τηλεεκπαίδευσης επέφερε πολυεπίπεδη ενίσχυση των δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, υποδηλώνοντας πως σε αυτό συνέβαλλαν οι ποικίλες προκλήσεις και τα πολυάριθμα εμπόδια που κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν το διάστημα της υγειονομικής κρίσης και που τους

έκαναν να αναζητήσουν και να βρουν σε πολλές περιπτώσεις λύσεις για να υπερκεραστούν τα όποια κωλύματα.

## **2.4 Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μαθησιακή διαδικασία**

Αρκετοί θεωρητικοί στο πεδίο, προσπαθούν να προσεγγίσουν τη μάθηση, εκφράζοντας διάφορες θεωρίες. Το κοινό σημείο αναφοράς όλων είναι ότι η εξΑΕ στερείται αμεσότητας κι αυτό αποτελεί μια βασική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί είναι οι υπεύθυνοι να διατηρήσουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους και να συμβάλλουν στην κατάκτηση της νέας γνώσης (Farajollahi & Zarifsanaee, 2012). Όπως αναφέρουν και οι Τουβλατζής και Καλογιαννάκης (2015) η επικοινωνία έχει βασικό σκοπό και στόχο να δημιουργήσει ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα για τον μαθητή που θα τον βοηθήσει στη μαθησιακή διαδικασία.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η ποιότητα της εξΑΕ σχετίζεται με την ομαλή επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς (Ραλλιάς & Αναστασιάδης, 2015). Ωστόσο, η μαθησιακή διαδικασία διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό στην εξΑΕ σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Ένας από τους λόγους της διαφοροποίησης είναι η απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενους, το νέο περιβάλλον έχει ιδιαίτερες δυνατότητες και περιορισμούς, καθώς και το ότι η μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται περισσότερο από τον εκπαιδευόμενο. Εξαιτίας αυτής της διαφοροποίησης, η εξΑΕ χρειάζεται ειδικά εκπαιδευτικά εργαλεία,

ώστε να μπορέσει να είναι αποτελεσματική (Βασιλού, 2010) και ο εκπαιδευτικός να έχει ένα ρόλο δυναμικό κι όχι να μένει μόνο σε μια στείρα παράδοση της ύλης. Συνοψίζοντας, γίνεται κατανοητό ότι η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της εξΑΕ είναι επιτυχημένη, όταν ο εκπαιδευτικός μέσα στον απαιτούμενο χρόνο πετύχει τους στόχους που έχει θέσει (Αρμακόλας, κ. συν., 2015).

Οι Αρμακόλας κ. συν. (2015), αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην εξΑΕ δεν υποχρεώνουν τους εκπαιδευόμενους να ενταχθούν σε μια μαθησιακή ομάδα προκειμένου να μάθουν και να ολοκληρωθεί η μαθησιακή διαδικασία. Αυτό συμβαίνει γιατί ο εκπαιδευόμενος θεωρείται ως ανεξάρτητη μονάδα σε αντίθεση με τη συμβατική μαθησιακή διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος που η μάθηση στην εξΑΕ στηρίζεται στον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί με τους εκπαιδευόμενους, αλλά οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους, καταρρίπτοντας τους παραδοσιακούς τρόπους αλληλεπίδρασης, αφού πλέον οι επικοινωνία στηρίζεται στις ΤΠΕ. Η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στην «αυτοκατευθυνόμενη μάθηση», καθώς και στη διαπραγμάτευση και τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών (Αρμακόλας κ. συν., 2015). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η μαθησιακή διαδικασία στην εξΑΕ είναι μια πολυποίκιλη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία δε στηρίζεται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο, αλλά σε εκπαιδευόμενους που είναι ικανοί «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» (Λιοναράκης, 2001) κατακτώντας τη γνώση μιας και μελετούν το εκπαιδευτικό υλικό που τους δίνεται, συνεργάζεται με τους συμμαθητές τους, ανταλλάσσουν απόψεις κι ολοκληρώνουν όλες τις δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός τούς έχει αναθέσει σύμφωνα με το χρονικό πλαίσιο.

Η εξΑΕ συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία και μέσα από τα εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, τα οποία διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους σε ένα νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι γίνονται περισσότερο αυτόνομοι, λειτουργώντας περισσότερο ανεξάρτητα από το παρελθόν (Αρμακόλας κ. συν., 2015).

Μάλιστα, ο Λιοναράκης (2001) αναφέρει ότι η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μια διαδικασία αυτονόητη, επειδή δε λειτουργεί πλέον ανεξάρτητα και αυτεξούσια από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στην αυτενέργεια των εκπαιδευόμενων ωθώντας τους στην αυτομόρφωση.

#### **2.4.1 Ευελιξία και αυτονομία στη μάθηση**

Η εξΑΕ συμβάλλει τόσο στην ευελιξία στη μάθηση όσο και στην αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της εξΑΕ σχετίζεται με τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον βασίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνουν τις συνθήκες μάθησής τους, μέσα από τις επιλογές που κάνουν σε αντίθεση με τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία όλες οι επιλογές γίνονται από τον εκπαιδευτικό (Γιαγλή κ. συν., 2010).

Οι εκπαιδευόμενοι –όταν υπάρχει ευελιξία– αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μαθησιακής τους πορείας, ορίζοντας τον σκοπό, το περιεχόμενο και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ (Γιαγλή κ. συν., 2010). Αυτό συμβαίνει γιατί οι

εκπαιδευόμενοι μπορούν να οργανώσουν με τον προσωπικό τους και εξατομικευμένο τρόπο τις σπουδές τους αλλά και τη μελέτη τους, όποτε θέλουν και μπορούν, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διδακτική πράξη να είναι μια διαφορετική διαδικασία από τη μαθησιακή, καθώς η δεύτερη γίνεται πλέον πιο ευέλικτη (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013).

Η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της εξΑΕ αφορά και στη διαχείριση του χρόνου μάθησης, μελέτης του υλικού, στον τρόπο οργάνωσης της γνώσης, αλλά και στην αξιοποίηση της τεχνολογίας και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού (αποθήκευση, ανάκτηση κτλ.). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι η ευελιξία στηρίζεται στη δυνατότητα που έχουν οι διδασκόμενοι για τη μαθησιακή τους εξέλιξη (Γιαγλή και συν., 2010).

Αυτή η ευελιξία παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να καταστούν αυτόνομοι. Καθώς δίνεται έμφαση στη μαθησιακή πορεία και περιορίζεται ο ρόλος του διδάσκοντα, οι διδασκόμενοι αναλαμβάνουν ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία ακριβώς επειδή έχουν την ευελιξία στο χρόνο μελέτης, μάθησης, διαχείρισης της υλικού κτλ., μακριά από τον διδάσκοντα. Οι διδασκόμενοι γίνονται μέσα από αυτή τη διαδικασία πιο υπεύθυνοι, μαθαίνουν στο δικό τους περιβάλλον, επιλέγουν τους στόχους και τις δραστηριότητες που θα κάνουν στον χρόνο που μπορούν, ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν και τις ανάγκες τους. Η μάθηση, δηλαδή, είναι αποτέλεσμα της δραστηριοποίησης των ίδιων των εκπαιδευόμενων (Γιαγλή κ. συν., 2010) και στην αυτορρύθμισή τους.

Η αυτονομία, η ευελιξία και η αυτορρύθμιση στη μάθηση σχετίζεται με την ενηλικιότητα των εκπαιδευόμενων. Όταν οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν οι ίδιοι να ασχοληθούν με την εξΑΕ, στη συνέχεια οργανώνουν το πρόγραμμά τους με βάση τις υποχρεώσεις τους. Ο εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό και ενισχυτικό ρόλο δείχνοντάς τους έναν νέο τρόπο μάθησης που θα τους βοηθήσει στη μετάλλαξη του τρόπου σκέψης των εκπαιδευόμενων (Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013).

#### **2.4.2 Μαθητοκεντρική προσέγγιση**

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση στην εξΑΕ βάζει στο επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους, με τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητες και δεξιότητες τους και από την άλλη εφαρμόζονται αποτελεσματικότερες μέθοδοι διδασκαλίας που στόχο έχουν στο να παρακινήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν και να πετύχουν τους ατομικούς τους στόχους (Mccombs & Vakili, 2005). Μάλιστα, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες εστιάζουν στην σημασία της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη βιωματική και την ανακαλυπτική μάθηση (Niari, 2023). Η ενεργός μάθηση, γενικά, θεωρείται κλειδί για την αποτελεσματική μάθηση, η οποία βελτιώνει την προσοχή, συμβάλλει στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ενδυναμώνει τη συναισθηματική δέσμευση και είναι δυνητικά ικανή να βελτιώσει τα μακροπρόθεσμα μαθησιακά επιτεύγματα (Hartikainen et al., 2019 ). Οι Lohr et al. (2021) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές εμπλέκονται περισσότερο γνωστικά και, ως εκ τούτου, μαθαίνουν καλύτερα, όταν πλοηγούνται από παθητικές σε ενεργητικές, από ενεργητικές σε εποικοδομητικές και από εποικοδομητικές σε διαδραστικές δραστηριότητες.

Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι πλέον δίνεται έμφαση στη μάθηση και την κατάκτηση της νέας γνώσης, καθώς και την καλλιέργεια κομβικών για το παρόν και μέλλον δεξιοτήτων κι όχι στη διδασκαλία με την παραδοσιακή έννοια. Για αυτό ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία θέτοντας, όχι διδακτικούς στόχους, που πρέπει να κατακτήσουν οι διδασκόμενοι, αλλά προσδοκώμενα αποτελέσματα, δηλαδή εστιάζει στην κατάκτηση της των άνω στόχων. Μέσα από την προσέγγιση αυτή παρέχεται η δυνατότητα διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της μαθησιακής διαδικασίας, με τη συνδρομή και των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και μέσων.

#### **2.4.3 Εξατομικευμένη μάθηση**

Η εξΑΕ παρέχει την δυνατότητα για εξατομικευμένη μάθηση. Αυτό συμβαίνει γιατί στο πλαίσιο της εξΑΕ η μαθησιακή διαδικασία εστιάζει στους εκπαιδευόμενους ατομικά, στις ικανότητες, τις δεξιότητές τους, αλλά και στις ανάγκες τους, δίνοντας έμφαση στις πρακτικές εκείνες που είναι πιο αποτελεσματικές για την παρακίνηση και τη μάθηση από όλους τους εκπαιδευόμενους (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013). Βάση της εξατομικευμένης μάθησης αποτελεί η αρχή ότι μια συγκεκριμένη διδακτική/εκπαιδευτική στρατηγική αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και το μαθησιακό στυλ του συνόλου των εκπαιδευόμενων (Παπαδημητρίου, 2023). Σημαντικό ρόλο στην εξατομικευμένη μάθηση διαδραματίζει και το εκπαιδευτικό υλικό με τις δραστηριότητες και τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, δίνοντας στους διδασκόμενους τη δυνατότητα να αυτοαξιολογηθούν χωρίς να χρειάζονται τον εκπαιδευτικό και να εστιάσουν στα σημεία



που δυσκολεύονται (Μανούσου κ. συν., 2017). Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι η εξατομικευμένη μάθηση στην εξΑΕ στηρίζεται στην ουσιαστική και σε βάθος ανακάλυψη της νέας γνώσης. Πρόκειται για διαδικασία που στηρίζεται στην ατομικότητα των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και που παρέχει στους εκπαιδευόμενους ανεξαρτησία, γεγονός που συνδράμει στην ωριμότητα των μαθητών, αναλαμβάνοντας πιο υπεύθυνη στάση στη μαθησιακή τους πορεία. Έτσι, οι μαθητές θα είναι σε θέση να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους πιο αποτελεσματικά, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία προσαρμόζεται στις ατομικές τους διαφορές και ανάγκες (Tomlison, 2017, όπ. αναφ. στην Παπαδημητρίου, 2023). Ο Holmberg (2002, όπ. αναφ. στη Μανούσου κ. συν., 2017), αναφέρει ότι στο πλαίσιο της εξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι ωριμάζουν, αυτοπειθαρχούν και γίνονται μαθησιακά ανεξάρτητοι, γεγονός που προάγει την αυτονομία τους. Η εξατομίκευση και η επικοινωνία είναι δυο βασικές δικλείδες ασφαλείας για τη διατήρηση της ποιότητας στην εξΑΕ. Είναι βασικό η εξατομικευμένη μάθηση να υποστηρίζεται και από την εκάστοτε σχολική μονάδα, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν να διαχωριστούν από τη μαθησιακή ομάδα και να μελετήσουν στον χρόνο που επιθυμούν και με τη διάρκεια που επιθυμούν στο σπίτι. Εξάλλου, η εξΑΕ δεν επιβάλει στους εκπαιδευόμενους την ένταξή τους σε ομάδες για να μελετήσουν, αλλά τις περισσότερες φορές τους αντιμετωπίζει ως ανεξάρτητες οντότητες (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013).

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να αναφερθεί ότι μαθητές στην εξΑΕ μπορούν να οργανώσουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο τη μελέτη τους στον χώρο και τον χρόνο που θέλουν και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Το γεγονός

αυτό αποδεικνύει ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013).

#### **2.4.4 Συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση**

Το πλαίσιο διδασκαλίας στην εξΑΕ είναι εντελώς διαφορετικό, καθώς πλέον το επίκεντρο της διδασκαλίας είναι το άτομο. Ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται πλέον σε έναν συνεργατικό και ομότιμο μέλος της ομάδας, ο οποίος προκειμένου να πληροφορήσει την πορεία της μάθησης των μαθητών/τριών του, χρησιμοποιεί την αξιολόγηση, ένα εργαλείο απαραίτητο για την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας (Βασιλού, 2010).

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσα από τις εργασίες που αναθέτει στους μαθητές του, καθώς μέσα από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις που κάνει ο εκπαιδευτικός αξιολογούν και ανατροφοδοτούν τους μαθητές, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με τις ενδεχόμενες αδυναμίες τους, να ενημερωθούν για τη μαθησιακή τους πορεία, να τους βοηθήσει να οικοδομήσουν και να κατακτήσουν τη νέα γνώση και να καλλιεργήσουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες (Βαγγελής κ. συν., 2023). Να έχει, με λίγα λόγια, διαμορφωτικό χαρακτήρα. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσα από τις αντιδράσεις, αλλά και τα σχόλια τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των συμμαθητών, τα οποία έχουν ως βασικό σκοπό και στόχο οι μαθητές να αναστοχαστούν και να γεφυρώσουν αυτά που έχουν μάθει με όσα προσδοκάται να μάθουν. Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί και εργαλείο επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, στοιχείο απαραίτητο για να «μειωθεί» η απόσταση μεταξύ τους. Η ανατροφοδότηση μπορεί να γίνει πολλούς τρόπους: Μπορεί να γίνει σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, να γίνει προφορικά την ώρα της τηλεδιάσκεψης, να

Διπλωματική Εργασία

δώσει ο εκπαιδευτικός ένα κουίζ ή να αποστείλει ένα ξεχωριστό αρχείο με σημειώσεις ανατροφοδότησης κλπ. (Farajollahi & Zarifsanaee, 2012).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι μια ανατροφοδότηση για να είναι ποιοτική θα πρέπει να αποκεντρωθεί από την στερεοτυπικότητα, να εστιάζει στην ουσία του θέματος, να είναι έγκαιρη και τακτική (Ρετάλης κ. συν., 2023), έγκυρη και αξιόπιστη, κατανοητή, να γεφυρώνει τις προηγούμενες γνώσεις με την κατασκευή των νέων γνώσεων που αναμένεται να δημιουργηθούν, να έχει φιλικό και ενθαρρυντικό ύφος. Επίσης, ο εκπαιδευτικός στην ανατροφοδότηση που παρέχει στους μαθητές πρέπει να είναι άμεσος, συστηματικός, αντικειμενικός (Μπακολουκά κ. συν., 2022) και να δίνει αρκετές επεξηγήσεις. Επιπλέον, είναι σημαντικό στην έκθεση ανατροφοδότησής του ο εκπαιδευτικός να μένει περισσότερο στα θετικά σημεία και να συνδέει την απόδοση των μαθητών με ξεκάθαρους στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα, προωθώντας τον αναστοχασμό και την επικοινωνία (Farajollahi & Zarifsanaee, 2012).

Η Μανούσου (2021) αναφέρει ότι η ανατροφοδότηση όταν γίνεται με σαφήνεια, αναλυτικά και επί της ουσίας είναι αποτελεσματική. Σε πολλές περιπτώσεις η ανατροφοδότηση έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα μιας και εστιάζει στην κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευόμενων, επιδρώντας σημαντικά στη μαθησιακή πορεία τους.

Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να συνδέεται και με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων (Farajollahi & Zarifsanaee, 2012· Ιωακειμίδου, 2018). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ακόμα, ότι στην εξΑΕ η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη μαθησιακή πορεία και να της προσδώσει ενεργητικό χαρακτήρα, αφού ο

εκπαιδευόμενος εμπλέκεται με αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδραστικά με το υλικό, να παρέχει κίνητρα για βελτίωση (Πετροπούλου κ. συν., 2015) μέσα από την εμπύχωση που θα του δοθεί, ενώ, παράλληλα, μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες που αφορούν -μεταξύ άλλων- την κριτική ικανότητα (Πετροπούλου κ. συν., 2015), τον αναστοχασμό (Brookhart, 2017, όπ. αναφ. στους Μπακολουκά κ. συν., 2022), τη μεταγνώση (Ιωακειμίδου, 2018), την αυτορρύθμιση (Αθανασοπούλου, 2019). Στο εκπαιδευτικό υλικό υπάρχουν ασκήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αυτοαξιολογηθούν, χωρίς να χρειάζονται τον εκπαιδευτικό για να τους αξιολογήσει και να καλύψουν την ανάγκη να διαπιστώσουν οι ίδιοι αν έχουν κατακτήσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Farajollahi & Zarifsanaee, 2012). Χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση, μπορεί και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ενημερωθεί σχετικά με την πορεία του εκπαιδευόμενου και βάσει αυτής να προβεί στις απαραίτητες προσαρμογές για βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Μανούσου κ. συν., (2017) σημειώνουν:

Η δημιουργία των ασκήσεων αυτοαξιολόγησης είναι μια διαδικασία η οποία απαιτεί συγκεκριμένες προδιαγραφές που αφορούν στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών ώστε να βρίσκουν νόημα σε αυτές, να ανταποκρίνονται στους στόχους και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα, να έχουν ποικιλία, να είναι παιδαγωγικά σχεδιασμένες, να περιλαμβάνουν σαφείς και συγκεκριμένες απαντήσεις οι οποίες δίνονται στον μαθητή, να συμβάλλουν τόσο στην αυτό-αξιολόγηση όσο και στην εμβάθυνση του γνωστικού αντικείμενου». (σελ. 10)

Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είναι σκόπιμο να επισημανθεί και πως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται, να αυτοαξιολογείται και να αναζητά νέους ή

Διπλωματική Εργασία

αναθεωρημένους τρόπους βελτίωσης, νέα εργαλεία, νέες προσεγγίσεις προκειμένου να είναι ικανός να εφαρμόζει αποτελεσματικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Ενολίγους, η ανατροφοδότηση μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης συνιστά μαθησιακό εργαλείο τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τον μαθητευόμενο και όχι, αυτοσκοπό.

#### **2.4.5 Ομαδοσυνεργατική μάθηση και αλληλεπίδραση**

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια παιδαγωγική τεχνική σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι χωρισμένοι σε ομάδες, αλληλεπιδρούν ανταλλάσσοντας εμπειρίες, λύνοντας ασκήσεις ή κάνοντας διάφορες δραστηριότητες με απώτερο σκοπό να επεξεργαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη γνώση. Μέσα από τις ομάδες οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν και εφαρμόζουν τη νέα γνώση. Ταυτόχρονα, όμως, μπορούν να προσφέρουν ο ένας στον άλλον συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη που θα υποβοηθήσει την ενθάρρυνση και τη κινητροδότηση για την απρόσκοπτη επιτυχή μαθησιακή πορεία τους. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, όπως είναι ο σεβασμός, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση συγκρούσεων. Επίσης, θα πρέπει να είναι αναλυτικοί και σαφείς στις αναφορές τους, να έχουν κριτική σκέψη και να θέτουν τα κατάλληλα ερωτήματα (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021). Στην εξΑΕ υπάρχει η δυνατότητα για την ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία στηρίζεται στη δημιουργία μικρών ομάδων που αποτελούνται από λίγους διδασκόμενους και οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν μια δραστηριότητα

οποιασδήποτε μορφής. Οι ομάδες σχηματίζονται είτε με παρότρυνση του ίδιου του εκπαιδευτικού είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Κάθε μέλος της ομάδας μπορεί έχει μια ιδιότητα (γραμματέας, συντονιστής κτλ.) είτε να αλλάζει μετά από ένα χρονικό διάστημα (Αποστόλου κ. συν., 2014).

Μέσα από τη δημιουργία ομάδων οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να αναλαμβάνουν ευθύνες, ενώ παράλληλα καλλιεργούνται οι κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά και εμπλουτίζεται η μαθησιακή τους εμπειρία. Επιπλέον, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μέσα από τις ομάδες και το πλαίσιο συντελείται η μάθηση (Niari, 2023). Η ομαδοσυνεργατική μάθηση στην εξΑΕ και συγκεκριμένα, σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με σκοπό να κατακτήσουν τη νέα γνώση και να πετύχουν τον σκοπό της δραστηριότητας που έχουν αναλάβει (Αποστόλου κ. συν., 2014), καθώς στην εξΑΕ η μάθηση και η διδασκαλία βρίσκονται σε μια συνεχή διάδραση και οι ομάδες συνδράμουν σε αυτό (Niari, 2023).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι με τη μέθοδο αυτή οι εκπαιδευόμενοι που μπορεί να μη διαθέτουν τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες, όταν εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να ωφεληθούν και μαθησιακά, αλλά και κοινωνικά. Αυτό συμβαίνει γιατί μπορούν να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, να αγαπήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, να γνωρίσουν τη διαφορετικότητα των άλλων ατόμων που εμπλέκονται στη διαδικασία και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τις μαθησιακές τους αποδόσεις, αλλά και να μάθουν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται (Αποστόλου κ. συν., 2014).

Ο σχηματισμός σε ομάδες και η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι μια διδακτική πρακτική που μπορεί να προάγει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία της εξΑΕ. Μέσα από τη διατύπωση και τον διαμοιρασμό των σκέψεών τους, τη διαπραγμάτευση ιδεών και την έκθεση στις οπτικές των ομότιμων μπορούν να εντοπίζουν τα γνωστικά κενά τους, να διορθώνουν τυχόν γνωστικές παρανοήσεις, να αναπτύσσουν γνώσεις και δεξιότητες, όπως αυτές της κριτικής σκέψης, της επίλυσης προβλημάτων, της μεταγνώσης, της δημιουργίας καινοτόμων ιδεών (Onggirawan et al., 2023), καθώς πραγματεύονται λύσεις σε ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με τις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες της εργασίας που τους ανατίθεται ή συνδέονται με τα προκλήσεις που προκύπτουν σχετικά με τη διαχείριση της ομάδας που συμμετέχουν.

Ωστόσο, υπάρχουν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, τα οποία, όμως, δύναται να προσπελαστούν με κατάλληλα εργαλεία και εξελεγμένες, διαδραστικές εκπαιδευτικές εφαρμογές, αλλά κυρίως, με τις δεξιότητες και ικανότητες του εκπαιδευτικού (Ζυγούρης & Παπαδοπούλου, 2021).

#### **2.4.6 Εκπαιδευτικό υλικό**

Ο Λιοναράκης (2001) σημειώνει ότι στην εξΑΕ ο προσανατολισμός της διδακτικής διαδικασίας αλλάζει και πλέον στρέφεται στο διδακτικό υλικό. Στο ίδιο πλαίσιο και οι Μανούσου κ. συν. (2017) αναφέρουν ότι τόσο ο σχεδιασμός όσο και η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού είναι υψίστης σημασίας στην εξΑΕ, μιας και είναι πλέον το

επίκεντρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, αφού συμβάλλει στο «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» οι εκπαιδευόμενοι (Λιοναράκης, 2001). Ακριβώς για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικός ο σωστός σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθησιακές ανάγκες, οι παιδαγωγικοί στόχοι, η δομή, το ύφος και τα χαρακτηριστικά του (Μανούσου κ. συν., 2017). Καλά δομημένα μαθήματα με σαφείς στόχους μάθησης και λογική διάταξη του περιεχομένου σε αντιστοιχία με τους στόχους σε θεματικές ενότητες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να πλοηγηθούν στο υλικό και να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες και να κατακτήσουν πολλαπλούς ακαδημαϊκούς στόχους και δεξιότητες. Επιπλέον, η χρήση διαδραστικών εκπαιδευτικών μέσων στοιχείων, όπως βίντεο, προσομοιώσεις και γραφικές απεικονίσεις περιεχομένου, μπορεί να ενισχύσει την προσοχή, συγκέντρωση και να διευκολύνει τη μάθηση.

Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ αξιοποιεί «offline» περιεχόμενο, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αξιοποιεί και τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο, περιλαμβάνοντας «ηλεκτρονικά κείμενα (εγχειρίδιο μελέτης, παράλληλα κείμενα, οδηγό μελέτης κ.ά.), οπτικοακουστικό υλικό (ηχητικά αρχεία, ψηφιακά βίντεο κ.ά.), αλληλεπιδραστικό υλικό (ασκήσεις και δραστηριότητες, μελέτες περίπτωσης, ψηφιακές εργαστηριακές εφαρμογές κ.ά.)» (Μανούσου κ. συν., 2017, σελ. 11). Η ποικιλομορφία αυτή δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ενεργή μάθηση στην εξΑΕ και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα η δημιουργικότητα, η ανάλυση, η ερμηνεία, η περιγραφή, η επίλυση προβλημάτων (Τζήλου & Λιοναράκης, 2015).

Ο βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού υλικού είναι να διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη του συμβάλλοντας σημαντικά στην ενεργητική διεργασία της μάθησης,



απαραίτητο στοιχείο στην εξΑΕ. Οι εκπαιδευόμενοι που θα έρθουν σε επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να αισθανθούν ότι έχουν έναν «δάσκαλο» στη διάθεσή τους, που θα τους βοηθήσει να κατακτήσουν τη γνώση (Μανούσου κ. συν., 2017).

Το εκπαιδευτικό υλικό για να μπορεί να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο θα πρέπει να είναι απλό, άμεσο και να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του για να μπορεί να το μελετήσει και να εμβαθύνει σε αυτό. Επιπρόσθετα, κρίνεται σημαντικό να ανανεώνεται και να επικαιροποιείται συστηματικά, να είναι λογικά διαταγμένο, εύκολα προσβάσιμο και σε αντιστοιχία με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (Ρετάλης κ. συν, 2023) και τις ανάγκες, ικανότητες και προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ είναι οι δραστηριότητες-ασκήσεις που περιέχει, οι οποίες με τη σειρά τους, υπό προϋποθέσεις, υποστηρίζουν και προωθούν την κατάκτηση της νέας γνώσης, την καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων και εν γένει, την αποτελεσματική μάθηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται σε «αυθεντικές καταστάσεις μάθησης» συμβάλλοντας στη διαδικασία του να «μάθουν πώς να μαθαίνουν» και να μπορούν να αυτοαξιολογούνται και να αλληλεπιδρούν (Μανούσου κ. συν., 2017). Ο Savery (2015, όπ. αναφ. στους Κυριζοπούλου κ. συν., 2023) η ενεργητική μάθηση, στην οποία στοχεύει η εκπόνηση των δραστηριοτήτων, ενισχύει την κριτική ικανότητα και τη δεξιότητα που αφορά την επίλυση προβλημάτων, καθώς και τη δυνατότητα για τους εκπαιδευόμενους να εφαρμόσουν σε νέες, πραγματικές καταστάσεις τα όσα έμαθαν.

Επίσης, προκειμένου να καλλιεργηθούν δεξιότητες, όπως η δημιουργικότητα, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, είναι κρίσιμο οι

Διπλωματική Εργασία

δραστηριότητες να εκπονούνται ,όχι μόνο εξατομικευμένα απ' τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο, αλλά και συνεργατικά με τους ομότιμους του.

Οι Σπανακά και Λιοναράκης (2017) υπογραμμίζουν επτά βασικά σημεία που θα πρέπει να δοθεί προσοχή κατά τη δημιουργία ενός εξΑΕ υλικού προκειμένου να είναι κατάλληλο για αξιοποίηση σε ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτά το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι συνυφασμένο με σαφώς προκαθορισμένους, σύντομους, κατανοητούς από όλους διδακτικούς στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα, να υποβοηθά την ενεργό εμπλοκή και την ανακαλυπτική μάθηση, να εστιάζει στην κατασκευή γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, να παραθέτει με σαφήνεια ακόμα και αυτά που ο διδάσκων θεωρεί αυτονόητα, να αιτιολογεί κάθε επιλογή και πρόταση μελέτης που περιέχει και να είναι πολυμορφικό, δηλαδή να αναπαρίσταται με διάφορους τρόπους, όπως οι εικόνες και ο ήχος και όχι μόνο με γραπτό λόγο.

Επομένως, υπάρχει ευρεία συναίνεση πως το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να σχεδιάζεται διεπιστημονικά, να ευθυγραμμίζεται και να αναπτύσσεται προοδευτικά με βάση τις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες υποκειμένων της μάθησης, δηλαδή των σπουδαστών, ειδικότερα αυτών που μαθαίνουν από απόσταση.

Μέσω της αξιοποίησης των παιδαγωγικών αρχών της εξΑΕ παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία και πολυεπίπεδα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές τους και εν γένει, την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η εν λόγω παιδαγωγική και μαθητοκεντρική «στροφή» μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά, αφού βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και συνακόλουθα και τους μαθητές τους, να ενισχύουν σημαντικά τις

δεξιότητές τους, να παράγουν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα να ενισχύονται και συναισθηματικά, αποκτώντας περισσότερη αυτοπεποίθηση και κίνητρο να εμπλακούν με βαθύτερη, διερευνητική και ανανεωμένη πλέον ματιά στη μάθησή τους (Kowalczyk-Walędziak et al., 2022· Snoek et al., 2018).

Συνοψίζοντας το δεύτερο κεφάλαιο, η εξΑΕ και οι παιδαγωγικές αρχές και τεχνικές που την πλαισιώνουν μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία προωθώντας την ευελιξία και την αυτονομία στη μάθηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι καθορίζουν τον χρόνο, τον τόπο και τον τρόπο μελέτης και ενασχόλησης με το γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, η εξΑΕ συνδράμει στη μαθητοκεντρική και εξατομικευμένη προσέγγιση με την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, στην αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, εισάγοντας εναλλακτικές μορφές όπως για παράδειγμα η αυτοξιολόγηση, η αξιολόγηση μεταξύ ομότιμων, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία και στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είναι ειδικά διαμορφωμένο και πολυμορφικό με απώτερο την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και τη δόμηση νέων γνωστικών σχημάτων. Συνακόλουθα, η παιδαγωγική και μαθητοκεντρική πτυχή με την οποία ενδύεται η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εξΑΕ μπορεί να επιφέρει μαθησιακά και συναισθηματικά οφέλη και στους μαθητευόμενούς τους.

### **3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

#### **3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ**

Οι όροι και οι συνθήκες λειτουργίας με βάση τα οποία λειτουργούσαν τα συστήματα της παραδοσιακής εκπαίδευσης μέχρι και τα μέσα του περασμένου αιώνα περίπου, χρειάστηκε να αλλάξουν κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Σε αυτήν την αλλαγή συνετέλεσαν τόσο η λεγόμενη «οικονομική» και «τεχνολογική πρόοδος» όσο και οι κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Η κύρια μέθοδος ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η εξΑΕ που διαφοροποιεί τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης από τα συμβατικά (Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013).

Η εξΑΕ υπερβαίνει το εμπόδιο της υποχρεωτικής και ταυτόχρονης συνύπαρξης του διδάσκοντα και του διδασκόμενου στην αίθουσα διδασκαλίας και επιτρέπει την ευέλικτη επικοινωνία που καλύπτει ελλείψεις και αδυναμίες της συμβατικής εκπαίδευσης και προσφέρει νέες δυνατότητες στη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Πάντως, μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της εξΑΕ, σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Βαβουράκη (2005) θεωρείται πως είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν μόνοι τους και να εργάζονται αυτόνομα προσπαθώντας να κατακτήσουν τη νέα γνώση.

Η ιδιαίτερα σημαντική έννοια της αυτονομίας, όπως απορρέει από τον προηγούμενο ορισμό, αναφέρεται «στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας, και πιο συγκεκριμένα, να ορίζει τον σκοπό, το

*περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας»* (Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013, σελ. 48). Κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της μαθησιακής αυτονομίας στην εξΑΕ είναι ο νέος ρόλος που επιφυλάσσει για τους εκπαιδευτικούς κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στον σύγχρονο ρόλο του, οφείλει να κατέχει ορισμένες ειδικές γνώσεις, πρακτικές ικανότητες και τεχνικές δεξιότητες διαχείρισης των πληροφοριών που έχουν σχέση με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η πλατφόρμα για τα εξ αποστάσεως μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με την υποχρέωση να αναπτύξουν πρωτότυπο ή, σε κάθε περίπτωση, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό που να διευκολύνει την ομαλή επικοινωνία ανάμεσα σε αυτούς και τον εκπαιδευόμενο, ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και το υλικό, ενώ, στη συνέχεια, επιτρέπει την ενεργή μάθηση μέσω της ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την εξέλιξη των μαθητών τους, συγκεντρώνοντας πληροφοριακό υλικό και λύνοντας τα μαθησιακά προβλήματα που μπορεί να ανακύψουν στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Rustamovna & Obloberdievna, 2023).

Έτσι, πραγματοποιήθηκε σταδιακά η προσομοίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού από την παραδοσιακή διδασκαλία στη διδασκαλία εξ αποστάσεως, δηλαδή, από τη θεωρία στην πράξη με τη βοήθεια της συμβουλευτικής. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα και ρυθμίζει τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας. Συνεπώς, ο διδάσκοντας δεν λειτουργεί ως ένας μονοσήμαντος πόλος μετάδοσης γνώσεων προς τον εκπαιδευόμενο, αλλά ως ένα από τα δύο μέλη ενός ζεύγους

που ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις στα πλαίσια μιας σχέσης αμφίδρομης παιδαγωγικής επικοινωνίας. Η επιλεκτική αυτή σχέση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, έχει σκοπό να ενσωματώσει ο εκπαιδευόμενος τη νέα στην παλαιότερη γνώση του και ο εκπαιδευτικός να μεταμορφωθεί από μεταπράτη τυποποιημένης γνώσης σε σύμβουλο και εμψυχωτή, δηλαδή, σε άμεσο και ισότιμο συνεργάτη, σε αυτόν που θα ενεργοποιήσει τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Αθανασούλα - Ρέππα, 2006).

Αν συνυπολογιστεί πως οι εκπαιδευόμενοι, που, καθώς προέρχονται κατά κανόνα από ένα παραδοσιακό μαθησιακό περιβάλλον, εισέρχονται στην πρακτική της εξΑΕ, είναι αναμενόμενο πως θα χρειαστούν τη βοήθεια του ειδικού εκπαιδευτικού για να ενσωματώσουν την ανάλογη γνώση που δέχονται και να ανασχεδιάσουν προς όφελός τους την ύλη των μαθημάτων σε αυτή τη νέα μορφή εκπαίδευσης (Fojtik, 2018).

Συμπληρωματικά, θα μπορούσε να επισημανθεί, πως η ίδια η φύση των μέσων επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην άσκηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, του προσφέρουν τη δυνατότητα να διανθίσει το εκπαιδευτικό υλικό του αντικειμένου του, που διαθέτει στους μαθητές του, με εικόνα και ήχο, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να παρουσιάζεται πολυμορφικά και πολυδιάστατα και, ταυτόχρονα, να καθίσταται περισσότερο εύληπτη.

Επομένως, οι τεχνολογικές δυνατότητες που παρέχει το σύγχρονο περιβάλλον της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αν γίνει η κατάλληλη διαχείριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, μπορεί να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ανάλογες τεχνολογικές δεξιότητες που θα τους είναι απαραίτητες στις σύγχρονες εκπαιδευτικές

ανάγκες. Παράλληλα, μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσονται κι άλλες δεξιότητες γνωστικές και επικοινωνιακές, όπως είναι η αξιολόγηση, η περιγραφή, η ικανότητα ελέγχου, αλλά και η επίλυση προβλημάτων (Τζήλου & Λιοναράκης, 2015).

Συμβαίνει, βέβαια, κατά τη διαδικασία της εξΑΕ, η απουσία της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, να δημιουργεί άγχος στον δεύτερο, λόγω έλλειψης της ανθρώπινης επαφής. Για να καλυφθεί αυτό το κενό ανθρώπινης επικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί όχι μόνο ως ενδιάμεσος στη μετάδοση της γνώσης, αλλά και ως πρόθυμος σύμβουλος και εμψυχωτής (Αθανασούλα - Ρέπα, 2006). Όπως έχει προαναφερθεί, η συμβουλευτική και η εμψυχωτική συμπαράσταση του εκπαιδευτικού προς τους εκπαιδευόμενους συμβάλλει αποφασιστικά στο ξεπέρασμα όποιων μαθησιακών δυσκολιών προκύψουν στην εκπαιδευτική πορεία με την πρόταση από μέρους του των λύσεων που αρμόζουν σε κάθε περίπτωση. Υπογραμμίζεται, λοιπόν, έτσι και η καθοριστική συμβολή του εκπαιδευτικού στην ψυχολογική, συναισθηματική στήριξη του εκπαιδευόμενου που βρίσκεται σε απόσταση και συνήθως βιώνει συναισθήματα με αρνητικό για τον ίδιο πρόσημο, όπως μοναξιά, κοινωνική απομόνωση, άγχος και τα οποία, μπορούν να επηρεάσουν δραστικά την επίδοσή του και να οδηγήσουν μέχρι και την εγκατάλειψη των σπουδών του (Jeno et al., 2018). Τα συναισθήματα αυτά μπορούν να μειωθούν σε ένταση και συχνότητα εμφάνισης, ακόμα και να αντικατασταθούν με πιο θετικά συναισθήματα, όπως αυτοπεποίθηση, αίσθηση ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας με την κατάλληλη υποστήριξη από τον διδάσκοντα, γεγονός που θα διευκολύνει την επίτευξη των

μαθησιακών του στόχων και εν γένει, την επιτυχή μαθησιακή του πορεία (Gillett-Swan, 2017).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης, αξιοποιώντας τη γνωστική ικανότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες που διαθέτει, οφείλει να προτείνει στους εκπαιδευόμενους μια διαρκώς ανατροφοδοτούμενη σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα αυξήσουν τη μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευομένων του. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, κατανοώντας τις ανάγκες των εκπαιδευομένων που βρίσκονται σε μέσες ή απομακρυσμένες περιοχές από αυτούς, θα συνειδητοποιήσουν την ουσία και το περιεχόμενο της εξΑΕ και θα συμβάλουν αποφασιστικά τόσο στον συνεργατικό σχεδιασμό ενός προγράμματος μαθημάτων κατάλληλων για τη νέα τεχνολογία, και στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της εξΑΕ, όσο και σε ζητήματα που σχετίζονται με την οργάνωση των εκπαιδευτικών πόρων, τη λήψη αποφάσεων, την αξιολόγηση της εξέλιξης των μαθητευομένων και τέλος, σε ζητήματα που σχετίζονται με την απόδοση των πνευματικών δικαιωμάτων (Rustamovna & Obloberdiyevna, 2023).

Βασική διδακτική πρακτική στην εξΑΕ είναι η παρουσία ενεργούς αλληλεπίδρασης (διάδρασης) ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο από τη μία πλευρά, και τον διδάσκοντα από την άλλη όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια συζήτησης ή ερωταποκρίσεων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι, σε μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πέρα από τις βασικές εκπαιδευτικές παραδοχές όπως: η εξασφάλιση των απαραίτητων ψηφιακών πόρων, η διάθεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, ο ορθολογικός σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών, πρέπει να

Διπλωματική Εργασία



συνοδεύονται από τη συνεχή παρακολούθηση της διάθεσης των εκπαιδευόμενων να επικοινωνούν μεταξύ τους και να συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία (Γιαγλή κ. συν., 2010).

Σε μια προσπάθεια να ιεραρχηθούν ορισμένες από τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο διδασκαλίας της εξΑΕ είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας που περιλαμβάνει ενέργειες, όπως τον αρχικό σχηματισμό της διαδικτυακής τάξης και τον ορισμό των ομάδων τηλεδιάσκεψης, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, η προετοιμασία των διαφόρων δραστηριοτήτων και η προσεκτική παρακολούθηση της ατομικής επικοινωνίας τόσο των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους όσο και ανάμεσα σε κάθε εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτικό (Fojtík, 2018). Επομένως, αναλαμβάνει και τον ρόλο του σχεδιαστή για τη δόμηση μαθησιακών εμπειριών των μαθητών του. Τοιουτοτρόπως, διευρύνει τις ευκαιρίες του να ενισχύσει μέσα από την εξάσκηση και τον πειραματισμό δεξιότητες, όπως η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα. Ταυτόχρονα, μέσα από τον σχεδιασμό, αυξάνονται και η ευθύνη του, αλλά και η ικανοποίησή του (Δημητριάδου, 2016).

Η αξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναδείχθηκε απότομα και αποδόθηκε στις πραγματικές της διαστάσεις κατά την περίοδο της πανδημίας, τότε που η εξΑΕ- με τη μορφή όμως της επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας- επιχείρησε να καλύψει το σύνολο των έκτακτων εκπαιδευτικών αναγκών. Φαίνεται πως η σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση ήρθαν να δώσουν έστω και μια πρόσκαιρη και οιονεί «πρόχειρη» λύση, αν όχι σε όλες, πάντως στις περισσότερες, μαθησιακές ανάγκες της σημερινής εκπαίδευσης.

Επομένως, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία της εξΑΕ, κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν μόνο τη διδασκαλία της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Fojtík, 2018).

Γίνεται, ως εκ τούτου, κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία, τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, την αναλυτική και την κριτική τους σκέψη, την καινοτομία, την προσαρμοστικότητα τους κ.ά., προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί και να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες στην εξΑΕ (Φραγκούλης, & Αρμακόλας, 2019). Η συνεχιζόμενη, ουσιαστική και προσανατολισμένη στην έρευνα και την πρακτική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού που οικοδομεί και υιοθετεί ένα πιο αναστοχαστικό, κριτικό, διερευνητικό, ευέλικτο, μαθητοκεντρικό, συνεργατικό, καινοτόμο προφίλ (Bergmark, 2020).

### **3.2 Η επίδραση της εξΑΕ στον ρόλο του εκπαιδευτικού στη δια ζώσης εκπαίδευση**

Η εξΑΕ με την ειδική μορφή της τηλεεκπαίδευσης που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά κατά την περίοδο της πανδημίας που ξεκίνησε το 2020, παρουσίαζε όλα τα προβλήματα μιας πρωτόλεια απόπειρας διδακτικής επικοινωνίας με αμιγώς τεχνολογικά εκπαιδευτικά μέσα, χωρίς να βασίζεται σε ένα ενιαίο πλαίσιο αρχών λειτουργίας, χωρίς συγκεκριμένη μεθοδολογία και με προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα σε υπολογιστές με διαφορετικές τεχνολογικές προδιαγραφές κατασκευής και λειτουργίας. Κατά τη δεδομένη περίοδο η

αναφορά στον όρο «εξ αποστάσεως» εστιάζει στην έννοια της χωρικής και όχι της επικοινωνιακής και τεχνολογικής απόστασης των συμμετεχόντων στη διδακτική διαδικασία (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2023). Η τηλεεκπαίδευση δεν είναι απλά μια μορφή επικοινωνιακής αναπαράστασης της εκπαίδευσης στην τάξη, αλλά διαθέτει τα δικά της χαρακτηριστικά, τη δική της μεθοδολογία και ορισμένες τεχνολογικές προδιαγραφές για τη λειτουργία της (Λιοναράκης κ. συν., 2020).

Πάντως, η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης ανέδειξε πολλές αδυναμίες που αφορούσαν την ελλιπή διδακτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με τους νέους τρόπους μάθησης, την απουσία της επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους, την περιορισμένη επάρκεια σε τεχνικά μέσα και γενικότερα, τη μειωμένη αποτελεσματικότητα ως προς την υλοποίηση των προγραμμάτων της τηλεεκπαίδευσης συνολικά (Αναστασιάδης, 2020).

Ανεξάρτητα από όλα αυτά, η εποχή της σύγχρονης Παιδαγωγικής καθορίζεται από μια τάση απαλλαγής της εκπαίδευσης από κάθε μορφή αναχρονιστικής διδασκαλίας, από τη μεταλλαγή του παραδοσιακού δασκάλου σε παιδαγωγό-σύμβουλο και κοινωνικό συμπαραστάτη και από μια καθοδηγητική εκπαιδευτική γραμμή που επιδιώκει να ενισχύσει τους μαθητές ως αυτόνομα άτομα που αναλαμβάνουν μαθησιακές πρωτοβουλίες και διαμορφώνουν τόσο το εκπαιδευτικό τους παρόν όσο και το εργασιακό τους μέλλον (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2023).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ειδικότερα μετά την πανδημία, παρατηρείται μια στροφή προς μια πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπου το

άτομο αποκτά εξέχουσα θέση και το μαθησιακό περιβάλλον προσαρμόζεται με τρόπο που συνάδει -όχι αποκλειστικά με τις μαθησιακές- αλλά πρωτίστως με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές δυνατότητες, ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητευόμενων (Xiao, 2021).

Ο εκπαιδευτικός της εποχής της εξΑΕ πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μεταπλάσει την ύλη που πρέπει να διδαχθεί σε ύλη που μπορεί να διδαχθεί και διαθέτει πολλές και ευέλικτες στρατηγικές διδασκαλίας που του επιτρέπουν να ικανοποιεί κάθε φορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων του. Επίσης, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει να αξιοποιεί το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, ώστε να δημιουργήσει μαθησιακά κίνητρα για τους εκπαιδευόμενους του, ξεπερνώντας όποια εμπόδια μπορούν να παρουσιαστούν στην εκπαιδευτική τους πορεία (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Σε κάθε περίπτωση, όπως έχει προαναφερθεί, σκοπός του εκπαιδευτικού της εξΑΕ είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι με ποιο τρόπο να μαθαίνουν, να εξελίξουν δηλαδή μέσα από την αυτομάθηση, τόσο τις γνωσιακές τους ικανότητες όσο και τις τεχνικές και «ήπιες» δεξιότητές του (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015).

Ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού ως οργανωτή ενός εκπαιδευτικού υλικού που έχει πολλές μορφές και ως ρυθμιστή της μαθησιακής διεργασίας, έχει σκοπό να δημιουργήσει τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση και να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους προς αυτή την κατεύθυνση (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – συμβούλου είναι στην πράξη ένας ρόλος ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς απαιτεί από αυτόν

την ικανότητα να προετοιμάζει ειδικά μαθησιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια στα χέρια των μαθητών του, μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές, ως ανεξάρτητα κλειδιά μάθησης. Αυτά τα εργαλεία μάθησης επιδιώκουν την επίτευξη του συνόλου των μαθησιακών στόχων και σε συνδυασμό με τις απαραίτητες μαθησιακές τεχνικές, οδηγούν στην ενεργοποίηση των μαθητών, καθώς και στην ικανότητα που αναπτύσσουν να μαθαίνουν μόνοι τους (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2023).

Εντάσσοντας και κυρίως, αξιοποιώντας παιδαγωγικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, τα τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία του, δημιουργεί ένα ευνοϊκό κλίμα δημιουργικής μάθησης, το οποίο στη συνέχεια παράγει νέα περιβάλλοντα ομαδικής συνεργασίας και μάθησης και παρέχουν στους μαθητευομένους νέες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται στη νέα εποχή (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2023).

Οι μέθοδοι και τα εργαλεία μάθησης που χρησιμοποιούνται για να ικανοποιήσουν τις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών, τις περισσότερες φορές οφείλεται να καλύπτονται από το σχολείο. Ειδικότερα, συμβάλλουν σε αυτό οι μέθοδοι και εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, διορθώνοντας χρόνιες ανεπάρκειες της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015).

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες να χρησιμοποιήσουν βιωματικές-συμμετοχικές τεχνικές (Αρμακόλας κ. συν., 2019) όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), η προσομοίωση, η ομαδική εργασία, ώστε να πλησιάσουν, μέσα από την αλληλεπίδραση, την ουσία του αντικειμένου

της μαθησιακής διαδικασίας και να ενισχυθεί ο ανακαλυπτικός, βιωματικός χαρακτήρας της μάθησης.

Εν κατακλείδι, ο εκπαιδευτικός στην εξΑΕ διαφέρει σημαντικά σε πολλά σημεία από αυτόν στη συμβατική εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί ο εργασιακός του φόρτος πολλαπλασιάζεται λόγω των ποικίλων διαστάσεων που πλαισιώνουν τον νέο ρόλο του, των ιδιαίτερα απαιτητικών προσδοκιών από τους μαθητές του (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016) και του διαφοροποιημένου (συγκριτικά με το δια ζώσης) εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο πραγματώνονται οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Τα αποτελέσματα της μελέτης που διεξήχθη από τους Bawane και Spector (2009) δείχνουν ότι η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών αποτελεί τη σημαντικότερη προτεραιότητα και ακολουθείται από τις διαστάσεις των αξιολογητή, του κοινωνικού διευκολυντή, του διαχειριστή, του συμβούλου, του τεχνολόγου και του ερευνητή. Ακριβώς αυτή η πολυπλοκότητα του ρόλου του και του έργου που πρέπει να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός οδηγούν στην ανάγκη ενός μηχανισμού πολυεπίπεδης υποστήριξης και του ιδίου, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία σε όλα τα παραπάνω (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ωστόσο, δεν πρέπει να αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να αποδέχονται αδιαμφισβήτητα και ακολούθως, να είναι εκτελεστές ενός προκαθορισμένου συνόλου ικανοτήτων και ρόλων που προτείνονται από μια αρχή εξουσίας (Baran et al., 2011).

Όπως και να έχει, το ζητούμενο παραμένει ίδιο και στον δια ζώσης και στον εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό: Να διαθέτει ο ίδιος, αλλά και να παρέχει όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζεται, ώστε να δομηθεί ένα περιβάλλον κατάλληλο για τη μαθησιακή και

Διπλωματική Εργασία

προσωπική ανάπτυξη των μαθητευόμενων του, ώστε να ευημερούν σε ένα απρόβλεπτο και ραγδαίως μεταβαλλόμενο μέλλον.

Συνοψίζοντας το παρόν κεφάλαιο, ο εκπαιδευτικός της εξΑΕ μπορεί να διαφέρει σημαντικά από τον εκπαιδευτικό στη συμβατική εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί πρέπει να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και στον εκπαιδευτικό με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, αξιοποιώντας με παιδαγωγικούς όρους τα τεχνολογικά εργαλεία. Έτσι, ο εκπαιδευτικός στην εξΑΕ γίνεται σύμβουλος, εμπνευστής, υποστηρικτής, σχεδιαστής κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού και εν γένει, ενορχηστρώνει στρατηγικά την εκπαιδευτική διεργασία διευκολύνοντας τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων του. Απώτερος σκοπός του είναι να καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους, ώστε να κατακτήσουν ανακαλυπτικά και βιωματικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική και επαγγελματική τους ευημερία σε μια ταχέως μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Υπό αυτή τη συλλογιστικά, οφείλει και ο ίδιος να αναβαθμίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και να εμπλουτίζει τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης με παιδαγωγικές αρχές που θα βασίζονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητευόμενων του. Ο αναδιαμορφωμένος, αποκεντρωμένος, αλλά συνάμα, πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξΑΕ μπορεί να επιδράσει μετασχηματιστικά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε δια ζώσης πλαίσιο, που συχνά χαρακτηρίζεται από δασκαλοκεντρικότητα και συγκεντρωτισμό.

## **4. Μεθοδολογία της ερευνητικής εφαρμογής**

### **4.1 Οριοθέτηση του προβλήματος**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπό παιδαγωγικό πρίσμα, αναφέρεται σε μια μεθοδολογία που τοποθετεί τον μαθητευόμενο στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζεται από αρχές, όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η ενεργός εμπλοκή, η συνεργασία, ενώ ταυτόχρονα προωθεί την αυτορρύθμιση, την ανακαλυπτική αυτομάθηση (Λιοναράκης, 2005· Saykili, 2018). Παράλληλα, η δημιουργία και η εφαρμογή ενός κατάλληλα σχεδιασμένου, δομημένου εκπαιδευτικού υλικού αποκτά κομβική σημασία, καθώς είναι αυτό που θα οδηγήσει τον μαθητευόμενο στην «*ευρετική πορεία αυτομάθησης*» (Λιοναράκης, 2005, σελ.6) και θα πάρει τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ακόμη, ο ρόλος του διδάσκοντα επαναπροσδιορίζεται και επεκτείνεται και σε άλλες διαστάσεις, καθώς γίνεται πιο απαιτητικός και σύνθετος. Σε ένα εξ αποστάσεως μαθησιακό πλαίσιο ο διδάσκοντας δεν επιφορτίζεται με τον ρόλο της αυθεντίας, του κατόχου ή πομπού γνώσης, αλλά συμβουλεύει, καθοδηγεί, ανατροφοδοτεί με ουσιαστικούς και ποιοτικούς όρους, ενθαρρύνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, υποβοηθά την καλλιέργεια ζωτικών δεξιοτήτων και εξειδικευμένων γνώσεων και εν γένει, διευκολύνει τη μαθησιακή πορεία του μαθητευόμενου (Αναστασιάδης, 2020· Παπαδημητρίου, 2014· OECD, 2023).

Με βάση το άνω σκεπτικό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνει και να εμπλουτίζει τις γνώσεις, τις δεξιότητές του και ακολούθως, και τις διδακτικές πρακτικές του μέσω της διαβίου μάθησης, η οποία θα αποτελέσει το «όχημα» τον βοηθήσει να ανταποκριθεί με

Διπλωματική Εργασία



επιτυχία στις ταχέως μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας, του επιστημονικού του πεδίου και τις ανάγκες των μαθητών του.

Η κοινωνική αποστασιοποίηση που επέβαλλε η πανδημία Covid-19 επέφερε την αναγκαστική μετάπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε εξ αποστάσεως, διαδικτυακό περιβάλλον. Η μετάβαση αυτή έγινε με σχεδόν «βίαιο» τρόπο, με απουσία οργάνωσης και σχεδιασμού λόγω της κατεπείγουσας κατάστασης με αμφίβολη αποτελεσματικότητα, γεγονός που καταδεικνύει ότι επρόκειτο για την εφαρμογή μιας «επείγουσας απομακρυσμένης διδασκαλίας» και όχι για μια ολοκληρωμένη και στρατηγικά σχεδιασμένη μεθοδολογία εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hodges et al., 2020· Xie & Rice, 2021). Η υγειονομική κρίση, παρά τις πολυάριθμες και πρωτόγνωρες προκλήσεις που δημιούργησε, αποτέλεσε παράλληλα και μια εξέχουσα ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να επαναξιολογήσουν τη διδακτική τους μεθοδολογία, καθώς και τις παιδαγωγικές τους επιλογές κατά την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία τους (Burges, 2015).

Οι προσπάθειες που έκαναν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας προκειμένου να συνεχιστεί με κάθε τρόπο η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν κατά κύριο λόγο μη συμβατές με τις αρχές της εξΑΕ και με ακόλουθη πτώση των δεικτών ποιότητας. Για να εφαρμοστεί, εντούτοις, επιτυχώς η εξΑΕ υπάρχει ανάγκη να δομηθεί μέσα σε πλαίσιο μαθητοκεντρικό με παιδαγωγικές συνιστώσες (Μανούσου, 2021). Έτσι, μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών ήρθαν σε επαφή με την εξΑΕ (Μανούσου κ. συν., 2021), ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στη νέα πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει να διερευνήσει την επίδραση των αρχών και της φιλοσοφίας της εξΑΕ στον μετασχηματισμό των διδακτικών

πρακτικών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί με ποιον τρόπο επηρεάστηκαν ή εν γένει μετασχηματίστηκαν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, καθώς και ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επαφή τους ως διδασκόμενοι με τη φιλοσοφία, τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος.

## **4.2 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα**

### **4.2.1. Σκοπός έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασης μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί αν και με ποιον τρόπο επηρεάστηκαν, εμπλουτίστηκαν ή εν γένει, μετασχηματίστηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές τους μέσα στην τάξη, καθώς ο ρόλος τους στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επαφή τους με τη φιλοσοφία, τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξΑΕ στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της εργασίας είναι:

- να διερευνηθεί η επίδραση της εξΑΕ στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών,

- να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί τροποποίησαν τις δια ζώσης διδακτικές πρακτικές μετά την επαφή τους με την εξΑΕ,
- να καταγραφούν, αναλυθούν και ερμηνευτούν αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους στο δια ζώσης εκπαιδευτικό πλαίσιο μετά την επαφή τους με την εξΑΕ.

#### **4.2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Ο σκοπός της διπλωματικής εργασίας εξελίχθηκε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα που διατρέχουν την εργασία και θα απαντηθούν στα συμπεράσματα:

- Πώς επιδρά η επαφή με την εξΑΕ στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών τους;
- Ποιες αλλαγές πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις διδακτικές τους πρακτικές μέσα στην τάξη μετά την επαφή τους με σπουδές σε θέματα εξΑΕ;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία μετά τις σπουδές τους σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

### **4.3 Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία Έρευνας**

Αξιοσημείωτο πλήθος μελετών έχει επικεντρωθεί στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, κυρίως, κατά και μετά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 (Γιασιράνης & Σοφός, 2021·

Pokhrel & Chhetri, 2021) προσεγγίζοντας το ζήτημα των συντελεσμένων αλλαγών στο εκπαιδευτικό τοπίο κατά βάση υπό τεχνολογικό πρίσμα (Xiao, 2023), χωρίς να εστιάζουν

ιδιαίτερα στην επίδραση της εξΑΕ με παιδαγωγική ματιά. Επιπρόσθετα, παρατηρείται πως αρκετές από αυτές τις έρευνες αναφέρονται στην επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία που εφαρμόστηκε εκτάκτως και εσπευσμένα την περίοδο της παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης και όχι σε μια προσεκτικά σχεδιασμένη μεθοδολογία, όπως είναι αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Al Lily et al., 2020· Bergdahl & Nouri, 2020). Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, φαίνεται να σημειώθηκε μια άκριτη μεταφορά της κλασικής διδασκαλίας σε ψηφιακό περιβάλλον χωρίς τη συμβολή συνεργατικής προσπάθειας από ειδικούς στον σχεδιασμό και την οργάνωση μιας εξ αποστάσεως μαθησιακής διαδικασίας, με απουσία πλαισιωμένης, πολυεπίπεδης υποστήριξης προς όλους τους εμπλεκόμενους με αποτέλεσμα συχνά να μη στέφεται με επιτυχία και ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα (Μανούσου, 2021)

Παράλληλα, οι περισσότερες έρευνες που μελετούν τη μεθοδολογία της από απόστασης εκπαίδευσης προσανατολίζονται κατά βάση στη μετάβαση από τη δια ζώσης στην εξ αποστάσεως, διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση παραθέτοντας και αναλύοντας τις διαφορές μεταξύ των δύο μορφών (Nuraeni, 2022), διερευνώντας τις προκλήσεις και δυσκολίες που προκύπτουν λόγω της μετάβασης από τη φυσική στην ψηφιακή τάξη (Saikia et al., 2024), εστιάζοντας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Turnbull et al., 2021) ή στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μανούσου κ. συν., 2021). Συνεπώς, μειωμένη παρατηρείται η ερευνητική δραστηριότητα που εξετάζει την επίδραση των αρχών και της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη συμβατική, δια ζώσης διδασκαλία και μάθηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τα πρότυπα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επηρεάζεται

από την παγκοσμιοποίηση, την τεχνολογία και την επιστήμη. Αυτό περιλαμβάνει την εστίαση στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, τη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών, καθώς και τα κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης (Finsterwald et al., 2013). Επιπλέον, η υφιστάμενη βιβλιογραφία δεν έχει επικεντρωθεί επαρκώς στη μάθηση των εκπαιδευτικών και στο πώς οι νέες γνώσεις τους ενσωματώνονται στη διδακτική πράξη και την ενδεχόμενη αλλαγή αυτής (King, 2014· Παπαναούμ, 2014).

Επομένως, κρίνεται αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω ο αντίκτυπος των μεταπτυχιακών σπουδών, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης- ειδικότερα σε εξ αποστάσεως, διαδικτυακό πλαίσιο- στη βελτίωση των εκπαιδευτικών και κατά πόσο μια τέτοια εμπειρία συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους (Behrstock-Sherratt et al. 2014, όπ. αναφ. στους Rönnerman & Olin, 2024· Snoek & Volman, 2014).

Η διερεύνηση του αντίκτυπου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση και τις διδακτικές πρακτικές είναι ένα κρίσιμο και επίκαιρο ερευνητικό θέμα με σημαντικές επιπτώσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης (Λιοναράκης κ. συν., 2020). Η ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει προκαλέσει αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας, απαιτώντας συνεχή επικαιροποίηση στις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα σε αυτόν τον τομέα είναι σημαντική προκειμένου να διαφανούν οι αποτελεσματικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας ότι θα παραμείνουν ικανοί στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Μουζάκης κ. συν., 2021).

Επιπλέον, ο αντίκτυπος στις διδακτικές πρακτικές είναι καθοριστικός. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θέτει νέες απαιτήσεις στους εκπαιδευτικούς, απαιτώντας από αυτούς- μεταξύ άλλων- να πλοηγούνται σε ψηφιακές πλατφόρμες, να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο αποτελεσματικά και κυρίως, να εφαρμόζουν ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η κατανόηση των σύνθετων ζητημάτων αυτής της αλλαγής είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτιστοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας, την προώθηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας, τη συμμετοχή των μαθητών και τη δημιουργία γνώσης (Παυλή-Κορρέ, 2020). Ο τρόπος που δρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική καθημερινότητα είναι μέσα στους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων τους (Ajani, 2023). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως ό,τι ασκεί επιρροή και έχει αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών έχει και συνακόλουθα, αντίκτυπο και στη μάθηση των μαθητών/εκπαιδευομένων. Ως εκ τούτου, είναι εξέχουσας σημασίας να προσδιοριστεί με ποιον τρόπο επιδρά η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές τους.

Σε προέκταση του παραπάνω ερευνητικού κενού που παρατηρήθηκε στη βιβλιογραφία, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να ρίξει φως στους τρόπους που επέδρασε η εξ αποστάσεως παρακολούθηση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης» και κατ' επέκταση, η επαφή με τις αρχές της εξΑΕ, στην καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών-αποφοίτων, τον μετασχηματισμό του ρόλου τους και των πρακτικών τους σε δια ζώσης εκπαιδευτικό πλαίσιο.

#### **4.4 Ερευνητική μέθοδος**

Μεθοδολογικά στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση προκειμένου να εξεταστεί η εις βάθος κατανόηση του υπό μελέτη τομέα μέσα από το πρίσμα των πληροφορητών της έρευνας (Mills et al., 2017). Η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στην περιγραφή και ερμηνεία των αντιλήψεων, στάσεων και βιωμάτων κάθε υποκειμένου (Percy et al., 2015) που συμμετέχει στην έρευνα με βάση τη συλλογιστική ότι κάθε υποκείμενο και κατ'επέκταση, η οπτική του και το βίωμά του είναι μοναδικά, υποκειμενικά και ιδιαίτερα, αλλά ταυτόχρονα, και πολύτιμα, ώστε να προσεγγιστεί δυναμικά και ολιστικά η υπό διερεύνηση θεματική περιοχή (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στόχος, λοιπόν, της ποιοτικής έρευνας δεν είναι να γενικεύσει τα δεδομένα που θα παραχθούν, αλλά να αποτυπωθούν οι υποκειμενικές προοπτικές των πληροφορητών που συμμετέχουν και στη συνέχεια, να καταγραφούν έγκυρα, να κατανοηθούν και να αναλυθούν εις βάθος, πάντα στο πλαίσιο που έχει οριοθετηθεί η έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επομένως, απαιτεί μια αναστοχαστική και αντανakλαστική προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, προκειμένου να εξάγει έγκυρα και ασφαλή αποτελέσματα μέσω της νοηματοδότησης που δίνει ο ίδιος, ως το εργαλείο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (Merriam & Tisdell, 2015). Η γενίκευση στην ποιοτική προσέγγιση της έρευνας σχετίζεται με την εύρεση σχέσεων μεταξύ των διάφορων προοπτικών των υποκειμένων, ώστε να μπορεί να συνδεθεί με τη θεωρία, όπως αποτυπώνεται στην επισκοπημένη βιβλιογραφία (Ισαρη & Πουρκός, 2015), αλλά και να αναπτύξει νέα θεωρία σχετικά με ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς σύμφωνα με τα κριτήρια που έχει θέσει ο ερευνητής/η ερευνήτρια (Ισαρη & Πουρκός,

2015). Ο ποιοτικός προσανατολισμός της έρευνας αποκτά σημαίνουσα βαρύτητα για την λειτουργικότητά της, καθώς, ειδικότερα, η έρευνα που επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να συνδράμει στην «παραγωγή περιγραφικών και ερμηνευτικών προτάσεων γύρω από αυτή την πραγματικότητα» και συνακόλουθα, «στην παραγωγή αναλυτικής γνώσης γύρω από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες» (Γκότοβος, 1983, σελ. 202) με απώτερο σκοπό να αξιοποιηθεί για την παραγωγή θετικής αλλαγής στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όλων των παραγόντων που την πλαισιώνουν.

Η παρούσα έρευνα προσεγγίστηκε με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης (Creswell, 2016) καθώς η μελέτη περίπτωσης συνδέεται συχνά με την έρευνα στην εκπαίδευση, αφού εστιάζει στην κατανόηση και την ερμηνεία της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και προσφέρει τη δυνατότητα σύνδεσης της έρευνας και της εκπαιδευτικής πράξης (Αγαλιανού, 2014). Εφόσον, ο σκοπός της εργασίας αφορούσε την ανάδειξη και την κατανόηση του αντίκτυπου της εξΑΕ στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί εις βάθος μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, ώστε να φωτιστούν θετικά και αρνητικά στοιχεία της εξΑΕ και του ΜΠΣ-ΕΤΑ και η συμβολή τους στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών-αποφοίτων, τις διδακτικές πρακτικές και τον ρόλο τους στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη εις βάθος διερεύνηση αποτιμάται το ίδιο το πρόγραμμα μέσα από τη δομή του, το πλαίσιο, τα μοναδικά του χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες που το διέπουν και μπορούν να προταθούν βελτιωτικές λύσεις σε ενδεχόμενα προβληματικά του σημεία.



Απώτερος σκοπός, λοιπόν, είναι η ποιοτική αναβάθμιση της ΕΤΑ και όλων των συνιστωσών που την πλαισιώνουν και όχι η γενίκευση αποτελεσμάτων.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συνέντευξης, που συνιστά το κυρίαρχο εργαλείο άντλησης πληροφοριών από τους συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα (Merriam & Tisdell, 2015). Η ποιοτική συνέντευξη συνιστά στην ουσία έναν «διάλογο» μεταξύ ερευνητή και πληροφορητή που βασίζεται στη μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση προκειμένου να ανιχνευθούν και στη συνέχεια, να ερμηνευθούν οι υποκειμενικές αντιλήψεις, στάσεις, πεποιθήσεις του δεύτερου σε άμεση συσχέτιση με το πλαίσιο που λειτουργούν. Κρίνεται, ωστόσο, σκόπιμο να επισημανθεί πως πριν τη διεξαγωγή τηρήθηκαν πιστά δεοντολογικοί κανόνες, κατά τους οποίους ενημερώθηκαν αναλυτικά οι ερωτώμενοι σχετικά με τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας. Επιπλέον, υπογραμμίστηκε στους συνεντευξιαζόμενους η τήρηση της ηθικής και της εμπιστευτικότητας για τα προσωπικά τους δεδομένα, η εθελοντική τους συμμετοχή και το δικαίωμα να κάνουν επιπρόσθετες, διευκρινιστικές ερωτήσεις, να θέσουν ελεύθερα ενδεχόμενους προβληματισμούς και ανησυχίες, καθώς και το δικαίωμα της ελεύθερης απόσυρσής τους χωρίς κανένα κόστος ή επίπτωση, ακόμα και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης σε περίπτωση που το επιθυμήσουν. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζονται και οι ποιοτικές συνιστώσες της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην τρέχουσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες ερωτήσεις προκειμένου να αποτυπωθούν με λεπτομέρεια και όσο το δυνατόν, εμπλουτισμένα και με ακρίβεια οι αντιλήψεις, πεποιθήσεις και οι εμπειρίες των πληροφορητών σχετικά με τον αντίκτυπο

που είχαν οι μεταπτυχιακές τους σπουδές και κατ' επέκταση, η επαφή τους με την εξΑΕ στις γνώσεις, δεξιότητες, πρακτικές και τον ρόλο τους στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίστηκε σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε να επιτρέπουν τον συνεντευξιαζόμενο να εμβαθύνει στις απαντήσεις του σταδιακά. Οι ερωτήσεις παρουσιάστηκαν διαβαθμισμένα με σημείο εκκίνησης τις πιο «χαλαρές» ερωτήσεις με σκοπό να δημιουργήσουν μια σταδιακή εξοικείωση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους πληροφορητές και δομήθηκαν με τρόπο που να είναι σε σύζευξη με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε όποια σημεία θεωρήθηκε σκόπιμο, προστέθηκαν και διευκρινιστικές ερωτήσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η συλλογή εμπλουτισμένων, αλλά κυρίως, κατάλληλων για την έρευνα δεδομένων. Οι γλωσσικοί όροι στο περιεχόμενο των ερωτήσεων θεωρούνται οικείοι στους πληροφορητές λόγω της παιδαγωγικής τους κατάρτισης, καθώς και της επαφής και εμπλοκής τους με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η διεξαγωγή της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω τηλεφώνου για να υπάρχει ομόχρονη, άμεση επικοινωνία και εξοικονόμηση χρόνου λόγω μη μετακίνησης των υποκειμένων και μαγνητοφωνήθηκε για να αποδοθούν με πλήρη πιστότητα τα λεγόμενα των ερωτηθέντων. Πρωταρχικά, όμως, υλοποιήθηκε μια δοκιμαστική (πilotική) συνέντευξη σε έναν απόφοιτο-εκπαιδευτικό που δε συμμετείχε στην έρευνα για να διαπιστωθεί αν η διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τίθενται από την ερευνήτρια είναι κατανοητές, σαφείς και δε δημιουργούν αμφισημίες, παρανοήσεις και οποιαδήποτε «άβολο» ή αρνητικό συναίσθημα στους συμμετέχοντες.

Στους πληροφορητές της παρούσας έρευνας συμπεριλαμβάνονται 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόφοιτοι του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών

(ΜΠΣ) με τίτλο «Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής» (ΕΤΑ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Η επιλογή τους έγινε με τη μέθοδο της επιλεκτικής δειγματοληψίας (βολική δειγματοληψία) από αποφοίτους του προγράμματος με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που εμπερικλείονταν στις κοινωνικές διασυνδέσεις της ερευνήτριας και στη συνέχεια, με τη μέθοδο της «χιονοστιβάδας», κατά την οποία τα άτομα που επιλέχθηκαν, συνέστησαν και άλλα μέλη του πληθυσμού που γνώριζαν και ήταν διαθέσιμα και πρόθυμα να λάβουν μέρος στην έρευνα, ώστε να συμπληρωθεί ένας επαρκής αριθμός πληροφορητών με γνώση και εμπειρία (Percy et al., 2015) επί του προγράμματος της ΕΤΑ. Το πλήθος των πληροφορητών (10 απόφοιτοι στο σύνολο) κρίθηκε ως επαρκές προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή και πλούσια δεδομένα που θα μετουσιωθούν αργότερα σε απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

Τα προφορικά δεδομένα που προέκυψαν από την ηχογράφηση των συνεντεύξεων μεταγράφηκαν σε γραπτά δεδομένα, τα οποία, στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν με τη βοήθεια του ανοιχτού λογισμικού «Taguette». Επιπρόσθετα, για την εξαγωγή και την ποσοτικοποίηση των κωδικοποιημένων, πλέον, δεδομένων αξιοποιήθηκαν το «Taguette» και το Excel. Στη συνέχεια, αντιπαραβλήθηκαν και συγκρίθηκαν με τη συμβολή του πρώτου λογισμικού μέσω ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου επέτρεψε με κριτική ματιά να ανιχνευθούν, προσδιοριστούν και δημιουργηθούν «μοτίβα, θέματα και νοήματα» στο ακατέργαστο υλικό, διευκολύνοντας έτσι τη συστηματική αλληλεπίδραση και ενεργό εμπλοκή της ερευνήτριας με το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων και ακολούθως, την αξιολόγηση και την ερμηνεία τους (Yanto, 2023), πάντα σε αρμονία και

σύζευξη με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο τελευταίο στάδιο, τα δεδομένα αναλύθηκαν συγκριτικά με επισκοπημένες, προγενέστερες μελέτες (Mills et al., 2017), για να συμβάλλουν στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη «συζήτηση» αυτών.

#### **4.5 Εγκυρότητα- Αξιοπιστία ερευνητικής διαδικασίας**

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας ερευνητικής διαδικασίας εμπίπτουν στους βασικότερους άξονες της αξιολόγησης της διαδικασίας αυτής (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η εγκυρότητα συνίσταται στο κατά πόσο η ερευνητική διαδικασία μετρά αυτό που επικαλείται ότι μετρά, αν δηλαδή τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα δεδομένα αντανακλούν όντως την οπτική των συμμετεχόντων και δε βασίζονται σε υποκειμενικές θεωρήσεις του ερευνητή, ενώ η αξιοπιστία συνδέεται με τον βαθμό σταθερότητας της μέτρησης αυτής (Mills et al., 2017).

Για τη διασφάλιση αυτών των δύο βασικών ποιοτικών παραμέτρων, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, επιλέχθηκαν ως πληροφορητές εκπαιδευτικοί που είχαν όλοι επαρκή διδακτική εμπειρία σε δια ζώσης εκπαιδευτικό περιβάλλον και ταυτόχρονα, σαφώς εμπειρία σε εξ αποστάσεως πλαίσιο ως απόφοιτοι του μεταπτυχιακού προγράμματος της ΕΤΑ, που αποτελεί και τη μελέτη περίπτωσης της παρούσας έρευνας. Ακόμη, διενεργήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη σε απόφοιτο του εν λόγω προγράμματος που δε συμμετείχε εντέλει στην ερευνητική διαδικασία προκειμένου να διαπιστωθούν ενδεχόμενες αμφισημίες, γλωσσικές παρανοήσεις ή ευρύτερες αστοχίες και στη συνέχεια, να διορθωθούν. Για τον ίδιο λόγο, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις

ανοικτού τύπου, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα να γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις σύμφωνα με την κρίση της ερευνήτριας και να συλλεχθούν όσο το δυνατόν πιο πλούσια περιγραφικά δεδομένα. Επιπλέον, η εγκυρότητα διασφαλίζεται και από την ειλικρίνεια, τον πλούτο και το βάθος των ευρημάτων από τη μεριά των ερωτηθέντων. Ακόμη, οι ερωτήσεις της συνέντευξης ελέγχθηκαν και επικυρώθηκαν από δύο διδάσκοντες του ΜΠΣ της ΕΤΑ, ως ειδικοί στην ερευνητική μεθοδολογία και την εξΑΕ. Τέλος, η βιβλιογραφία που επισκοπήθηκε περιελάμβανε ένα πλούσιο, ευρύ φάσμα διεθνών και εγχώριων έγκυρων και αξιόπιστων πηγών, όπως άρθρα έγκριτων επιστημονικών περιοδικών, πρακτικά διεθνών συνεδρίων, βιβλία επιστημόνων, ειδικών στην εξΑΕ και γενικότερα, την παιδαγωγική, ιστοσελίδες διεθνώς αναγνωρισμένων οργανισμών και φορέων και ιστότοπους ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

#### **4.6 Περιορισμοί εργασίας**

Όπως όλες οι ερευνητικές εργασίες, έτσι και η παρούσα περιλαμβάνει ορισμένους περιορισμούς που θεωρείται κρίσιμο να αναφερθούν σε αυτό το σημείο. Αρχικά, δεδομένου ότι η έρευνα είχε σκοπό να διερευνήσει σε βάθος το υπό μελέτη θέμα και για αυτόν τον σκοπό, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, το πλήθος των πληροφοριτών ήταν σχετικά μικρό συγκριτικά με την ενδεχόμενη επιλογή ποσοτικής προσέγγισης. Για αυτόν τον λόγο, δεν είναι δυνατό τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να γενικευτούν και να έχουν ισχύ σε διαφορετικό πλαίσιο από το τρέχον που εφαρμόστηκε. Επιπλέον, η συλλογή των δεδομένων αρκέστηκε στο εργαλείο της συνέντευξης και των υποκειμενικών

αυτοαναφορών που δεν ευθυγραμμίζονται πάντα με αντικειμενικά μέτρα μάθησης και αλλαγής και δεν επεκτάθηκε και στην παρατήρηση, η οποία μεν ίσως κατέδειχνε μια ασυνέπεια με τις αυτοαναφορές (Asterhan & Lefstein, 2023), θα απαιτούσε δε και μια μακροχρόνια διαδικασία, μη συμβατή με τον χρονικό περιορισμό που τίθεται στο πλαίσιο εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας. Τέλος, σημειώθηκε μια αριθμητική υποσκέλιση στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία έναντι της ξενόγλωσσης, λόγω αυξημένης ερευνητικής δραστηριότητας στην αγγλική γλώσσα.

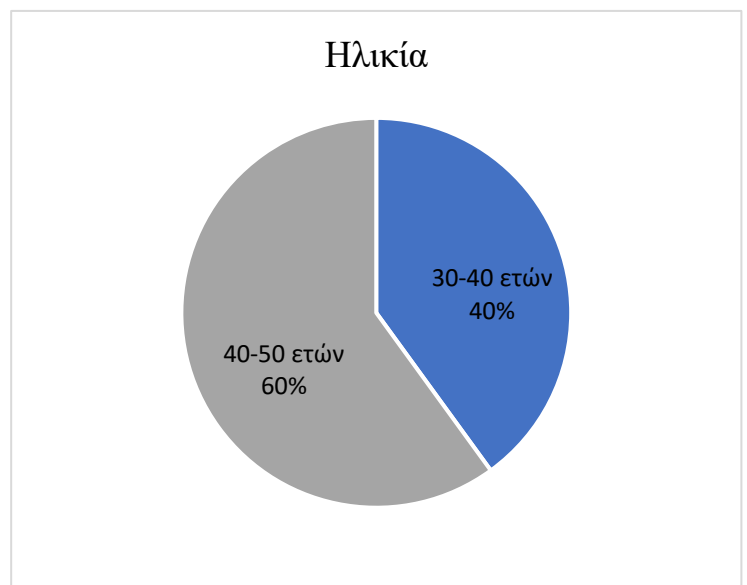
#### **4.7 Πληροφορητές**

Εφόσον η έρευνα βασίζεται στη μελέτη περίπτωσης, οι πληροφορητές της μελέτης αποτελούνται από δέκα (10) αποφοίτους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών (ΜΠΣ) που φέρει τον τίτλο «Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής» (ΕΤΑ) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Είναι όλοι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες (Γράφημα 4α) ηλικίας 30-50 ετών (Γράφημα 4β), διαφόρων ειδικοτήτων (4γ), με διδακτική εμπειρία άνω των 5 ετών (Γράφημα 4δ). Το πλήθος των πληροφορητών κρίθηκε ως επαρκές προκειμένου να εξαχθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό ασφαλή και πλούσια δεδομένα που θα μετουσιωθούν αργότερα σε απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Επίσης, ο συνδυασμός της παιδαγωγικής τους κατάρτισης και εμπειρίας στη δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά και εξειδίκευσής τους στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως

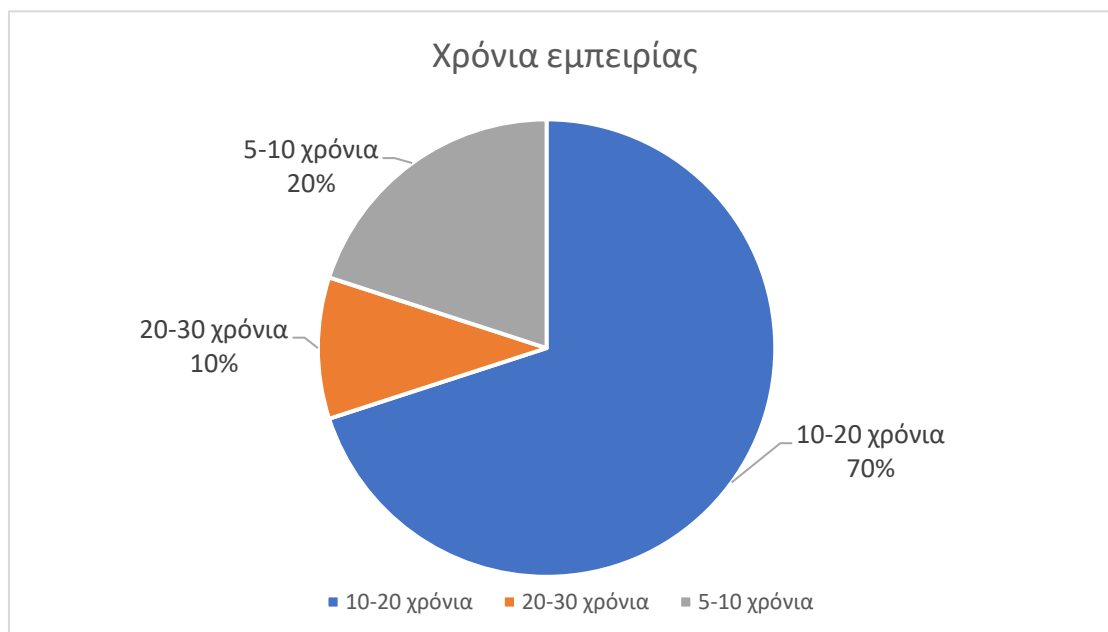
εκπαίδευσης μέσω επίσημου εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος τούς καθιστά ως τους πλέον κατάλληλους πληροφορητές προκειμένου να καταθέσουν τη γνώση και το βίωμά τους σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Έτσι, ζητήθηκε από τους πληροφορητές-αποφοίτους να αναλογιστούν την προσωπική τους εμπειρία σχετικά με τη φοίτηση τους στην ΕΤΑ και τον αντίκτυπο που είχε αυτή στον μετασχηματισμό της πρακτικής τους στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων τους, καθώς και στην ενδεχόμενη τροποποίηση του ρόλου τους μέσα στην τάξη. Στα παρακάτω γραφήματα (4α, 4β, 4γ, 4δ) αποτυπώνονται τα δημογραφικά στοιχεία των πληροφορητών που συμμετείχαν στην έρευνα:



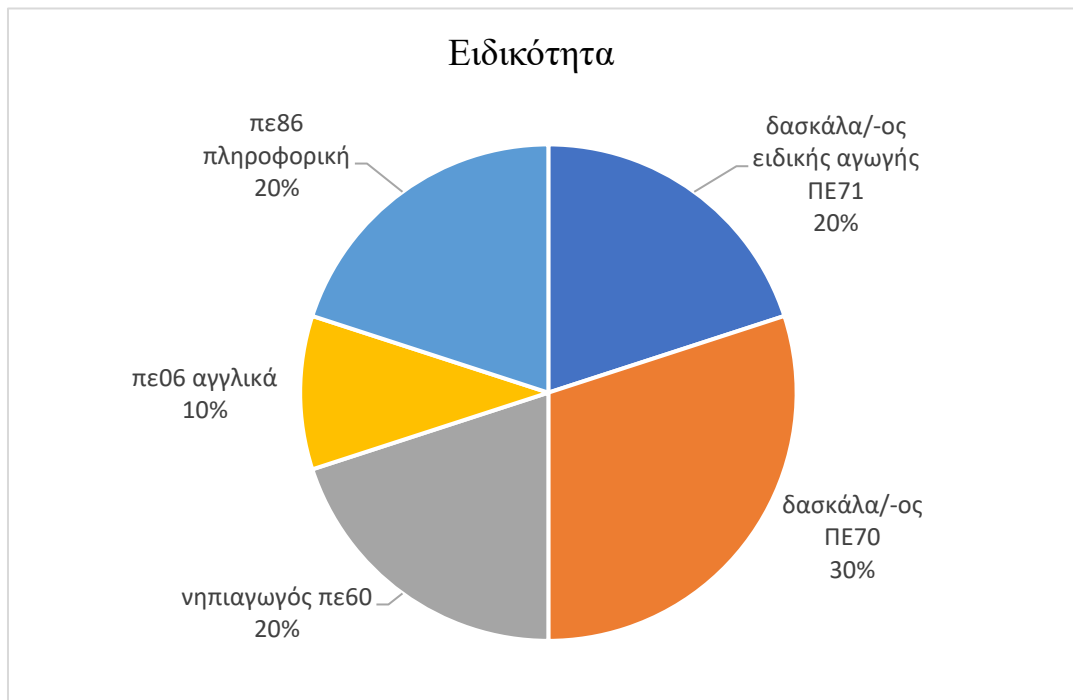
*Γράφημα 4α: Φύλο πληροφορητών*



*Γράφημα 4β: Ηλικία πληροφορητών*



Γράφημα 4γ: Χρόνια διδακτικής εμπειρίας πληροφορητών



Γράφημα 4δ: Ειδικότητα πληροφορητών



Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και τα άνω γραφήματα που προέκυψαν βάσει αυτών παρατηρείται μεγάλη αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών (8 γυναίκες/2 άντρες). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων είναι από 30-50 ετών και τα χρόνια εμπειρίας τους κυμαίνονται από τα 5 έτη έως τα 30 με την πλειοψηφία να διδάσκει από 10-20 χρόνια. Τέλος, διαφαίνεται μια σχετική διασπορά στις ειδικότητες των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών με μικρή υπεροχή στους δασκάλους και δασκάλες γενικής αγωγής (ΠΕ70). Ακολουθούν: η ειδικότητα της ειδικής αγωγής ΠΕ71, οι νηπιαγωγοί-ΠΕ60, οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής (Τ.Π.Ε.)-ΠΕ86 και τέλος, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας-ΠΕ06.

## 5. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθεται η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των πληροφορητών και κατόπιν, καταγράφονται τα βασικά ευρήματα.

Στην αρχή, θα παρατεθούν και θα αναλυθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία και που αφορούν τις εισαγωγικές ερωτήσεις με σκοπό να πλαισιωθούν και να προσεγγιστούν με μεγαλύτερο βάθος τα κεντρικά ερωτήματα της μελέτης.

Αρχικά, λοιπόν, το σημείο εκκίνησης της συνέντευξης αφορούσε τους λόγους για τους οποίους αποφάσισαν οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι της ΕΤΑ να εγγραφούν και να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων συνοψίζονται και παρουσιάζονται με ποσοτικά δεδομένα στο παρακάτω γράφημα (5α):



Γράφημα 5α: Λόγοι συμμετοχής στο ΜΠΣ-ΕΤΑ

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ως πρωταρχικό λόγο την επιθυμία τους για την ενίσχυση του γνωστικού τους υπόβαθρου. Οι γνώσεις που επιθυμούσαν να ενισχύσουν αφορούσαν είτε το επιστημονικό πεδίο της εξΑΕ και τη μεθοδολογία της, είτε, γνώσεις γενικές, παιδαγωγικές και ψηφιακές με συχνή ταυτόχρονη αναφορά στην πανδημία του Covid19 ως αφορμή της εγγραφής τους στο ΜΠΣ-ΕΤΑ:

*Σ3: ...μου τράβηξε την προσοχή το γεγονός ότι πραγματευόταν, ναι μεν το τεχνολογικό κομμάτι της εκπαίδευσης, αλλά συγκεκριμένα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που ήταν και κάτι πολύ άγνωστο εκείνη την περίοδο ....Μιλάμε για την πρώτη καραντίνα, δηλαδή το 2020...*

*Σ4: Η αφορμή ήτανε η περίοδος του κορονοϊού που εφαρμόσαμε την τηλεεκπαίδευση ...με έκανε να ψάξω κάτι αντίστοιχο για να βελτιώσω τις γνώσεις μου.*

*Σ6: Αρχικά του επέλεξα όχι τόσο για την εξΑΕ, όσο για τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Δηλαδή ήθελα να μάθω πώς να μάθω νέες τεχνολογίες και πώς να τα εφαρμόζω όλα αυτά στη διδασκαλία μου.*

*Σ7: Ο κύριος λόγος που αποφάσισα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό ήτανε ότι στην περίοδο της πανδημίας βρέθηκε μπροστά μου ο όρος “εξ αποστάσεως εκπαίδευση” ... θα ήθελα να είμαι ειδικός, να αποκτήσω γενικές γνώσεις τόσο σε θεωρητικό αλλά και σε τεχνολογικό επίπεδο.*

*Σ8: Όπως όλοι μετά την περίοδο του κορονοϊού... ήθελα να αναπτύξω τις ψηφιακές μου και παιδαγωγικές μου γνώσεις.*

Έπεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως λόγος η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους. Διαφαίνεται, έτσι, ότι οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται έντονα από την επιθυμία τους να εξελίσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης εποχής, όπως αποτυπώνονται σε διεθνείς και εγχώριες συστάσεις:

*Σ8: ... φυσικά και η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ... που προσφέρουν τα μεταπτυχιακά διπλώματα*

*Σ10: Ήθελα να κάνω ένα μεταπτυχιακό τέτοιο, για την επαγγελματική μου ανάπτυξη κυρίως το έκανα. Δεν είχα κάποιο λόγο διορισμού ή οτιδήποτε τέτοιο, γιατί έχω τη δουλειά μου, δεν βιαζόμουν να βρω δουλειά. Απλά ήθελα για προσωπικούς λόγους, για μένα, για την επαγγελματική μου ανάπτυξη.*

Μια μερίδα εκπαιδευτικών εξέφρασε ως λόγο συμμετοχής στο ΜΠΣ τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού τους έργου και την επιθυμία να κάνουν το μάθημά τους πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές τους:

*Σ2: ...ήθελα να δω πώς μπορώ εγώ να κάνω καλύτερο και το δικό μου μάθημα...*

*Σ9: ...ήθελα να κάνω το μάθημα μου πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές.*

Άλλοι λόγοι συμμετοχής που θίχτηκαν από τους ερωτηθέντες σχετίζονταν με τη μοριοδότηση που προσφέρει ένα ΜΠΣ (Σ8), την αξιοπιστία που εμπνέει το ΕΑΠ ως αποκλειστικός και έμπειρος πάροχος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σ1) και την επιθυμία να κατανοηθεί πώς μπορεί εφαρμοστούν συνδυαστικά η εξΑΕ και οι νέες τεχνολογίες σε ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής (Σ5):

*Σ8:... η μοριοδότηση που προσφέρουν τα μεταπτυχιακά διπλώματα...*

*Σ1: ...γίνεται στο ΕΑΠ, το οποίο είναι το κατ' εξοχήν ανώτατο ίδρυμα εξειδικευμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση...*

*Σ5: ...θεώρησα ότι θα ήταν μία πρόκληση για μένα, έτσι ώστε να μπορούσα να συνδυάσω κατά κάποιο τρόπο την ειδική αγωγή, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και φυσικά σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ....*

Στην επόμενη ερώτηση ζητήθηκε από τους συνεντευξιαζόμενους να αναφέρουν τα στοιχεία του ΜΠΣ-ΕΤΑ που κατά την κρίση τους θεωρούν ως χρήσιμα και αξιοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (5α):

Χρήσιμα στοιχεία του ΜΠΣ που αξιοποιείτε	Πλήθος απαντήσεων
Φιλοσοφία, μαθητοκεντρικές αρχές και τεχνικές της εξΑΕ	9
Γνώσεις και δεξιότητες	8
Ψηφιακά εργαλεία	7
Αναθεωρημένος ρόλος εκπαιδευτικού	3

Πίνακας 5α: Χρήσιμα στοιχεία του ΜΠΣ-ΕΤΑ που αξιοποιούν οι πληροφορητές στην τάξη

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (90%) οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως χρήσιμα να αξιοποιηθούν στην τάξη τα στοιχεία εκείνα του ΜΠΣ που σχετίζονται με τη φιλοσοφία και τις μαθητοκεντρικές αρχές που διέπουν την εξΑΕ. Έντονη αναφορά γίνεται στην ανακαλυπτική πορεία αυτομάθησης που χαρακτηρίζει την εξΑΕ και που αποτυπώνεται εύστοχα από τον Λιοναράκη με τη φράση «Να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (2001).

Σ3: ...φιλοσοφίες που διέπουν το μεταπτυχιακό... χρησιμοποιώ την εξής νοοτροπία: Αφήνω τα παιδιά με τον δικό τους ρυθμό και στον δικό τους χρόνο να επιλέξουν αυτοί...

Σ4: ...η μαθητοκεντρική προσέγγιση...

Σ5: Με βοήθησε έτσι ώστε να μπω στη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης... πάντα βέβαια με γνώμονα την ειδική αγωγή...

Σ6: ..η φιλοσοφία, το μότο που είχαμε στο μεταπτυχιακό: “ Το να μάθουν οι μαθητές, οι φοιτητές πώς να μαθαίνουν”.

*Σ7: ...έγινε περισσότερο βίωμά μου είναι ότι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο πώς να μαθαίνουν καλύτερα...*

Ορισμένοι, μάλιστα, υπογράμμισαν πως αξιοποιούν συχνά ως χρήσιμες τις μαθητοκεντρικές τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) τους κατά τη διάρκεια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ), όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Ενδεικτικά αναφέρουν:

*Σ8: ...κάποιοι καθηγητές στις ΟΣΣ με έχουν βοηθήσει πάρα πολύ. Που προσπαθούν να κάνουν μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, προσπαθώ και εγώ αυτά να τα εφαρμόσω στην τάξη μου είτε την ψηφιακή είτε την φυσική.*

*Σ2:.. Ή το να τους χωρίζω σε δωμάτια και να δουλεύουν μεταξύ τους σε ομάδες.. Όλα αυτά τα είδαμε και στις ΟΣΣ μεταπτυχιακού προγράμματος, οπότε ήταν πράγματα τα οποία και εγώ αξιοποίησα και με το παραπάνω σε δική μου διδασκαλία εξ αποστάσεως.*

Επιπλέον, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών εντάσσονται ανάμεσα στα αντιληπτά χρήσιμα στοιχεία του προγράμματος, τα οποία κατάφεραν και ενσωμάτωσαν στη διδακτική τους πρακτική οι εκπαιδευτικοί. Οι γνώσεις αφορούν, κυρίως, το αντικείμενο της εξΑΕ, τον εννοιολογικό της διαχωρισμό με την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης, τη δόμηση

κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ οι δεξιότητες σχετίζονται με τη διαχείριση του χρόνου και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

*Σ3: Κυρίως γνώσεις, αλλά και αλλά και φιλοσοφίες που διέπουν το μεταπτυχιακό...*

*...Εφαρμογές..που μάθαμε...για παράδειγμα πώς να κάνουμε ένα ψηφιακό βιβλίο.*

*Σ2: ..το «Canva» που μπόρεσα και τα εισήγαγα μέσα στο μάθημα...*

*Σ4: Πέρα από τις πρακτικές ας το πούμε όπως στην θεματική της ΕΤΑ 62 που γνωρίσαμε τα εργαλεία τα ψηφιακά και πώς θα χρησιμοποιήσουμε στην εκπαίδευση. ...Σίγουρα οι γνώσεις για το τι σημαίνει εξ αποστάσεως εκπαίδευση γιατί δεν έχει σχέση αυτό και με την*

*τηλεκπαίδευση που εμείς είδαμε στην πράξη ...το πώς να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου...*

*Σ5: Κατά κύριο λόγο μπόρεσα και πήρα γνώσεις, οι οποίες με βοήθησαν έτσι ώστε να βρω αρκετά εργαλεία...*

*Σ8: Αξιοποιώ πάρα πολύ τη χρήση ψηφιακών μέσων, ψηφιακών εργαλείων πλέον.*

*Σ9: Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με πολυμεσικά χαρακτηριστικά, τα ψηφιακά εργαλεία.*

*Σ10: Το ένα είναι η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, σίγουρα πολύ σημαντικό και επίσης, η γνωριμία με τα ψηφιακά εργαλεία.*

Τέλος, ένας συμμετέχοντας ανέφερε την αντιληπτή χρησιμότητα του αναθεωρημένου εκπαιδευτικού του ρόλου:



*Σ1: Ναι, νομίζω ήταν ο ρόλος του συμβούλου που παρουσιάζει: Ο καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, βοηθητικός προς τους φοιτητές και τους μαθητές.*

### **5.1 Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μετά την επαφή με την εξΑΕ**

Περνώντας στο κύριο μέρος της συνέντευξης που συσχετίζεται άμεσα με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της τρέχουσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν ή ενίσχυσαν μέσω της επαφής τους με την εξΑΕ και τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στην ΕΤΑ. Σε αυτήν την ερώτηση αποτυπώθηκαν αναφορές πλούσιες σε περιεχόμενο και ποικιλότητα και που απεικονίζονται ποσοτικά στο παρακάτω γράφημα (5β):



**Γράφημα 5β: Γνώσεις και δεξιότητες λόγω του ΜΠΣ-ΕΤΑ**

Αναφορικά με τις δεξιότητες, το 80% των ερωτηθέντων αναγνώρισαν την αυτορρύθμιση ως την επικρατέστερη δεξιότητα που ανέπτυξαν με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της ΕΤΑ, ενώ η διαχείριση χρόνου και οι ψηφιακές ήταν οι δεύτερες κατά σειρά προτεραιότητας αναφορές με ποσοστό 70%. Ακολουθούν: η κριτική σκέψη, οι ερευνητικές δεξιότητες, η δημιουργικότητα η συνεργασία και η επικοινωνία, ο αναστοχασμός και η μεταγνώση, η οργάνωση και τέλος, η επίλυση προβλημάτων.

Σχετικά με τη δεξιότητα της αυτορρύθμισης, οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί τη συνέδεσαν στενά και με τη διαχείριση και οργάνωση του χρόνου, την ευελιξία και την οργάνωση που

απαιτείται για να ανταπεξέλθουν επιτυχώς να συνδυάσουν εξΑΕ σπουδές με επαγγελματικές και άλλες υποχρεώσεις:

*Σ1: ...ένα μεταπτυχιακό σε βάζει στην αυτορρύθμιση. Οπότε θα πρέπει να ρυθμίσεις ένα απαιτητικό μεταπτυχιακό, το ότι είσαι εργαζόμενος... Επηρέασαν τις τεχνικές και τις αρχές διδασκαλίας....*

*Σ2: Ακόμη, οι δεξιότητες που αποκόμισα ήταν αυτές της διαχείρισης χρόνου, ...και φυσικά την αυτορρύθμιση που συνεχώς συναντούσαμε και στην ύλη του εξ αποστάσεως προγράμματος του μεταπτυχιακού.*

*Σ3: Στο εξ αποστάσεως αυτό μεταπτυχιακό βασίζεσαι πολύ στο τι μπορείς να ρυθμίσεις μόνος σου: τον χρόνο σου, τις ικανότητες σου, το πόσο θα προσπαθήσεις και το πόσο όχι.*

*Σ4: Πέρα από το ότι έμαθα να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου και.. .. την αυτορρύθμιση... Ευελιξία, γιατί μπορείς να μπορείς να αλλάζεις κατά το πώς προχωράει η δουλειά, το μεταπτυχιακό...*

*Σ5: ...Οπότε όλο αυτό με βοήθησαν να διαχειριστώ...τον χρόνο. Και φυσικά να γίνω πιο ευέλικτη σε προσωπικό επίπεδο.*

*Σ6: Η οργάνωση της μελέτης μας, δεν ήταν πολύ εύκολο, αλλά το έμαθα και αυτό...*

*Σ7: ... Πολύ σημαντικό είναι η αυτορρύθμιση, διαχείριση του χρόνου, του προσωπικού χρόνου βέβαια. έμαθα να οργανώνω καλύτερα τον χρόνο μου σε προσωπικό, αλλά και επαγγελματικό επίπεδο.*

Άλλη μια δεξιότητα που συνδέθηκε με την αυτορρύθμιση είναι αυτή της αυτονομίας στη μελέτη (Σ10) και της μεταγνώσης, δηλαδή της δεξιότητας που βασίζεται στην παρακολούθηση και την αξιολόγηση της γνώσης (Σ9). Τονίστηκε, μάλιστα, πως καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων ήταν απότοκο της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.

*Σ9: Και μεταγνωστικά με έχει βοηθήσει το μεταπτυχιακό αυτό και πάρα πολύ επάνω στο επίπεδο της αυτομάθησης και της αυτορρύθμισης. Διαχειρίζομαι τον χρόνο μου, μελετώ και ψάχνω... τα οποία πριν να ξεκινήσουμε το μεταπτυχιακό δεν τα έκανα σε τόσο μεγάλο βαθμό... Στο κομμάτι της διδασκαλίας, όμως, ναι... Σ' αυτό έχω εξελιχθεί.*

*Σ10: Με βοήθησε πάρα πολύ το μεταπτυχιακό στην αυτορρύθμιση τη δική μου, γιατί ήταν δύσκολο να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου...*

Μια επιπρόσθετη, ψυχολογική διάσταση δόθηκε στη δεξιότητα της αυτορρύθμισης, καθώς συσχετίστηκε με τη διαχείριση «δύσκολων» συναισθημάτων, όπως το άγχος και η μοναχικότητα που απορρέουν από την εξΑΕ φύση και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου ΜΠΣ:

*Σ10: ... και γενικότερα όλο αυτό στην γενικότερη αυτορρύθμιση, όσον αφορά και την ψυχική κατάσταση... με βοήθησε αρκετά στη διαχείριση των συναισθημάτων...Μιλάω κυρίως για συναισθήματα άγχους, συναισθήματα μοναχικότητας...*

Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής

σκέψης, δημιουργικότητας, επίλυσης προβλημάτων, ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες, ακαδημαϊκής γραφής, δόμησης εκπαιδευτικού υλικού, δεξιότητες ερευνητικές, συνεργατικές και επικοινωνιακές, καθώς και δεξιότητες που σχετίζονται με τη διδασκαλία τους:

*Σ2: Ακόμη, οι δεξιότητες που αποκόμισα ήταν αυτές... της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επίλυσης προβλημάτων.. . Ερευνητικές δεξιότητες...*

*Σ3:.. δεξιότητες του να χειρίζομαι αρχικά το Word, το Moodle... Είναι και αυτό μια δεξιότητα τεχνολογική... Να ανεβάζω αρχεία, πώς να μετατρέπω αρχεία...Αυτά.*

*Σ4: Έγινα περισσότερο δημιουργική. Απέκτησα και μια κριτική ικανότητα, όπως χρειαζότανε για να προχωράς στο μεταπτυχιακό, να πραγματοποιούμε τις εργασίες μας, να κρατάμε τα σημαντικά, αφήνουμε πίσω τις παλιές μας αντιλήψεις.*

*Σ6: Ναι, συνέβαλαν αρκετά. Η συνεργασία ανάμεσα στους φοιτητές ήταν πολύ σημαντική για μένα... μας βοηθούσε η συγκεκριμένη ΕΤΑ να αναπτύξουμε την κριτική μας σκέψη και να αμφισβητούμε πράγματα...*

*Σ7: Δεξιότητες αναστοχασμού, κριτικής σκέψης.... Έγινα πιο δημιουργική, επίσης ήρθα σε επαφή με τη συγγραφή ακαδημαϊκής εργασίας, οπότε εξέλιξα και αυτό το κομμάτι που θεωρούσα ότι δεν είχα τόσο πολλές δεξιότητες πάνω σε αυτό...*

*Σ8: ... έχω διευρύνει τις ερευνητικές μου δεξιότητες και μπορώ να πω ότι μπορώ να συνεργάζομαι καλύτερα και να επικοινωνώ με τους συναδέλφους μου..*

*Σ9: Ως προς τα ψηφιακά εργαλεία, τις γνώσεις μου και τις δεξιότητές μου. Φυσικά και στο επίπεδο της δημιουργίας πολυμορφικού υλικού...*  
Διπλωματική Εργασία

*Σ10: Φυσικά συνέβαλαν... Με βοήθησε πολύ στη συγγραφή μιας ακαδημαϊκής εργασίας. Ήταν κάτι το οποίο δεν το είχα διδαχθεί στο παρελθόν, πώς να κάνω την έρευνα, να ψάχνω υλικό, αυτό που θα αξιοποιούσα δηλαδή σε εργασίες. ... στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, δημιουργικότητας μέσα από τις δραστηριότητες, μέσα από τις όλες τις εργασίες που είχαμε.*

Αναφορικά με τις γνώσεις που προσέφεραν οι μεταπτυχιακές σπουδές της εξΑΕ στους αποφοίτους, σημειώθηκαν γνώσεις σχετικές με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές που διατρέχουν τη εξΑΕ, καθώς και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις που λειτούργησαν ανανεωτικά και βελτιωτικά για ορισμένους:

*Σ2: Οι γνώσεις που ανέπτυξα ήτανε σχετικές με τη φιλοσοφία της εξΑΕ, τη μαθητοκεντρικότητα.*

*Σ3: ...γνώσεις σχετικά με το τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι δεν είναι εκπαίδευση δια ζώσης. Την διέπουν διαφορετικές αρχές.*

*Σ5: ..έμαθα το πώς λειτουργεί εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι ήτανε τελείως διαφορετικά στο μυαλό μας έτσι όπως λειτούργησε την περίοδο της καραντίνας, διότι δεν είχαμε γνώσεις πάνω σε αυτό το κομμάτι, δεν γνωρίζαμε το πώς πρέπει να διαχειριζόμαστε, γιατί έχει πολύ μεγάλη διαφορά ως προς τη φυσική τάξη...*

*Σ7: ... εμπλούτισα γνώσεις μου θεωρητικά για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιοι τη χρησιμοποιούν, για ποιον σκοπό, για ποιο λόγο, θέματα ποιότητας και αξιολόγησης...*

*Σ8: Φυσικά στο επίπεδο των γνώσεων, φρέσκαρα τις γνώσεις μου πάνω στις*

*παιδαγωγικές...*

*Σ9: Σε παιδαγωγικό επίπεδο βελτιώθηκα μέσα από τη μελέτη διαφόρων παιδαγωγικών*

*θεωριών...*

## **5.2 Αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές μετά την επαφή με την εξΑΕ**

Προχωρώντας στο κεντρικό στοιχείο της συνέντευξης και κατ' επέκταση, στον πρωταρχικό σκοπό της παρούσας έρευνας, οι απόφοιτοι-εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την ενδεχόμενη τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών τους στο δια ζώσης εκπαιδευτικό περιβάλλον μετά την επαφή τους με την εξΑΕ μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην ΕΤΑ. Ως κυρίαρχη αλλαγή στις πρακτικές των αποφοίτων αναδείχθηκε η μαθητοκεντρικότητα σε αυτές. Η μαθητοκεντρικότητα στις πρακτικές αποδόθηκε στην μετατροπή του εκπαιδευτικού τους ρόλου πρωτίστως και στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών, τα οποία με τη σειρά τους είχαν αντανakλαστική επίδραση και στις πρακτικές τους εν ευθέτω χρόνω. Παράλληλα, σημειώθηκε από μια μερίδα εκπαιδευτικών (Σ2, Σ5, Σ9) η εκτενέστερη ένταξη ψηφιακών εργαλείων στη φυσική αίθουσα, η οποία ένταξη, όμως, ενδύθηκε και αυτή με αρχές που θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ποιοτικά δεδομένα συνοψίζονται στον πίνακα 5β:

Αλλαγές στις πρακτικές	
Πιο μαθητοκεντρικές πρακτικές	Εξατομικευμένες πρακτικές
	Εναλλακτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση
	Ομαδοσυνεργατικές πρακτικές
	Διαφοροποίηση εκπαιδευτικού υλικού
Χρήση ψηφιακών εργαλείων	

Πίνακας 5β: Αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές μετά τις σπουδές σε θέματα εξΑΕ

Σ2: Επίσης, κάποια άλλα πράγματα που έβαλα εγώ στην εκπαίδευση μου και στην τάξη είναι τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία με βοηθούν πάρα πολύ να κάνω πράγματα και μέσα στην τάξη και με τα παιδιά συνεργατικά.



Σ5: ...Τα εργαλεία, για παράδειγμα wordwall... έκανα δικό μου ψηφιακό υλικό πάνω στον μαθητή μου, το οποίο εφαρμόστηκε πάνω στις ατομικές του ανάγκες.

Σ9: ...το μάθημα μου το έχω κάνει περισσότερο μαθητοκεντρικό και πολυμεσικό.

Σ1: Επηρέασαν τον ρόλο στην τάξη λόγω της νέας οπτικής που δημιουργήθηκε λόγω του μεταπτυχιακού. Θεωρώ ότι χρειάστηκε. Και νομίζω ότι έγινα ακόμα πιο υποστηρικτικός, πιο μαθητοκεντρικός... Η στάση μου επηρεάστηκε προς το θετικό...

Αυτό κατ' επέκταση μετά αντανάκλαστηκε και στις πρακτικές;

Σ1: Ακριβώς! Σίγουρα δεν έγινε αυτόματα αυτό...

Σ2: Σίγουρα φεύγει από πάνω μας, από τους εκπαιδευτικούς, αυτό που λέμε ο “δασκαλοκεντρικός” ρόλος και δίνουμε τον λόγο περισσότερο στα παιδιά, τη μαθητοκεντρικότητα, δηλαδή...

Σ6: Ναι, θεωρώ ότι τις μετέβαλε, γιατί μετά το μεταπτυχιακό είχα συνέχεια στον νου μου να αποκτώ εγώ υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο όταν κάνω τη διδασκαλία μου και να αφήνω τους μαθητές να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, η μαθητοκεντρικότητα στις πρακτικές αποτυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε συνάρτηση με αρχές της εξΑΕ, όπως η εξατομίκευση, η ομαδοσυνεργατικότητα, η διαφοροποίηση εκπαιδευτικού υλικού και οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης και ανατροφοδότησης:

*Σ2: Στη δια ζώσης εκπαίδευση πολλές φορές βλέπουμε ότι δεν είναι τόσο καλά δομημένο το υλικό. ..Έδωσα στους μαθητές πλέον το βήμα να μπορούν αυτοί σε ομάδες να λειτουργούν...*

*Σ3: Ναι, τις μετέβαλε χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρικότητα και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. ..εξατομικευμένο υλικό...*

*Σ6: Επίσης, έβαλα και συνεργασία των μαθητών, την ομαδοσυνεργατική μάθηση που δεν το συνήθιζα...*

*Σ7: Θεωρώ ότι τις άλλαξε ως έναν βαθμό..., στη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν να κάνουνε στην ομαδικότητα και στη συνεργασία, τους...και πάντα να περιμένουν μία κατάλληλη ανατροφοδότηση από εμένα. Επικεντρώθηκα περισσότερο με το υλικό και τις δραστηριότητες που παρέχω, καθώς επίσης και στην ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών.*

*Σ8: Στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιώ πάρα πολύ τις εκπαιδευτικές πρακτικές πλέον, όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών στην αρχή μίας δραστηριότητας, προχωρούμε σε συζήτηση και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Και φυσικά αναθέτω πάρα πολύ μες στην τάξη φυσικά την ομαδοσυνεργατική πρακτική.*

*Σ9: ... έχουν επηρεαστεί οι πρακτικές μου με την έννοια ότι το μάθημα μου το έχω κάνει περισσότερο μαθητοκεντρικό...*

*Μάλιστα, κάποιες τροποποιημένες πρακτικές που αφορούν πχ. την ανατροφοδότηση αποδόθηκαν στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν και οι ΚΣ του προγράμματος που*

παρακολούθησαν, κάνοντας, όμως, παράλληλα και έναν συγκερασμό με πιο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις αναλόγως τις συνθήκες:

*Σ10: Ναι, άλλαξαν. Έγιναν πιο μαθητοκεντρικές...Με βοήθησε πάρα πολύ και στο πώς έδινα ανατροφοδότηση πλέον στους μαθητές, γιατί διαπίστωσα και εγώ η ίδια πώς έπαιρνα ανατροφοδότηση... Οπότε άλλαξα κάποιες πρακτικές πάνω σε αυτό το κομμάτι. Βέβαια, δεν... είναι πλέον μόνο μαθητοκεντρικές οι μέθοδοι, γιατί πάντα υπάρχει μία ποικιλία μέσα στην τάξη, τότε εφαρμόζεις μαθητοκεντρικές μεθόδους, τότε υπάρχει και το δασκαλοκεντρικό στοιχείο.*

Ωστόσο, τονίστηκε από ορισμένους συνεντευξιαζόμενους πως οι πρακτικές είτε δεν άλλαξαν καθόλου είτε λίγο λόγω ιδιαίτερων συνθηκών (σε πλαίσιο ειδικής αγωγής και σε μικρές ηλικίες μαθητών) και λόγω της ήδη μαθητοκεντρικής διάστασης που υπήρχε ήδη στις πρακτικές τους υποδηλώνοντας έτσι και μια δυσκολία στην εφαρμογή αυτών:

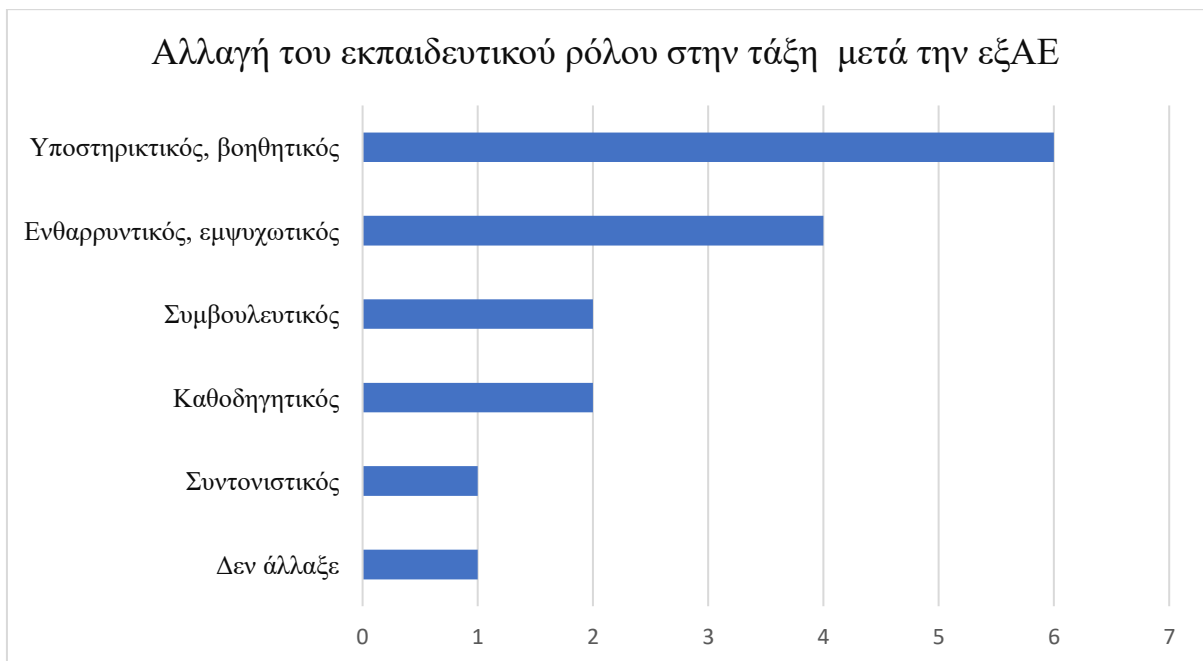
*Σ4: Δεν άλλαξαν πολύ οι πρακτικές μου, διότι ό,τι διαπραγματεύεται το μεταπτυχιακό τα εφαρμόζα ήδη... Περισσότερο ενίσχυσαν τις πρακτικές.*

*Σ6: Βέβαια, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό στην ειδική αγωγή, σε μικρούς μαθητές ...*

### **5.3 Αποτίμηση ρόλου εκπαιδευτικών στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία μετά τις σπουδές σε θέματα εξΑΕ**

Όσον αφορά τον ενδεχόμενο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών-αποφοίτων μέσα στην τάξη μετά την επαφή τους με την εξΑΕ

αποκαλύπτεται από τις δηλώσεις τους πως βρίσκονται σε σύμπλευση με τις προαναφερθείσες μαθητοκεντρικές διαστάσεις που έδωσαν και στις πρακτικές τους. Έτσι, οι διαστάσεις του νέου, μετασχηματισμένου και ενισχυμένου ρόλου τους καταγράφονται συνοψισμένα και ποσοτικοποιημένα στο παρακάτω γράφημα (5γ):



Γράφημα 5γ: Μετασχηματισμός ρόλου στην τάξη μετά το ΜΠΣ-ΕΤΑ

Σ1: ...Έγινε ίσως περισσότερο υποστηρικτικός στους μαθητές, μεταβλήθηκε στη μαθητοκεντρική, γενικά, στάση μου...

Σ2: Η επαφή μου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου έδειξε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο αυτός που καθοδηγεί και παραδίδει στα παιδιά το υλικό των μαθημάτων, αλλά πρέπει να είναι και υποστηρικτικός, βοηθητικός με τα παιδιά....

Σ3: Προσπαθώ, όσο μπορώ και όταν μπορώ, να είμαι περισσότερο συντονίστρια και να

*αφήνω ελευθερία και αυτονομία στα παιδιά...*

*Σ4: Ναι, έχοντας ως γνώμονα τον ρόλο του Καθηγητή Συμβούλου στην εξΑΕ... να τους υποστηρίζω, να τους ενισχύω...*

*Σ6: ..γιατί μετά το μεταπτυχιακό είχα συνέχεια στον νου μου να αποκτώ εγώ υποστηρικτικό και βοηθητικό... και να αφήνω τους μαθητές να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση. Βέβαια, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό στην ειδική αγωγή, σε μικρούς μαθητές ...*

*Σ6: Άλλαξα κυρίως τον δικό μου ρόλο μέσα στην τάξη, δηλαδή έκανα βήματα πίσω και άφησα τους μαθητές μέσα από ερωτήσεις και τη μαιευτική μέθοδο να ανακαλύψουν μόνοι τους τη λύση σε ένα πρόβλημα ή σε μια άσκηση.*

*Σ7: Θεωρώ ότι άλλαξα τον ρόλο μου μέσα στην τάξη...Τους υποστηρίζω μαθησιακά, αλλά και ψυχολογικά...Έδωσα, κυρίως, βάση στον μαθητή και πώς μπορώ εγώ να τον κάνω να μάθει...*

*Σ8: ..Έγινα πιο συμβουλευτική, προσπαθώ να είμαι εμπνευστική και να είμαι πιο υποστηρικτική, αλλά και να και προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου τον δρόμο...να τους βοηθώ να φτάσουν οι ίδιοι στη λύση.*

*Σ9: Άλλαξε περισσότερο ως προς την ενθάρρυνση που δίνω στους μαθητές.. με τη δική μου καθοδήγηση...*

*Επομένως, περισσότερο εμπνευστικές διαστάσεις στον ρόλο σας... έτσι;*

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

*Σ9: Και καθοδηγητικές. Και συμβουλευτικές...*

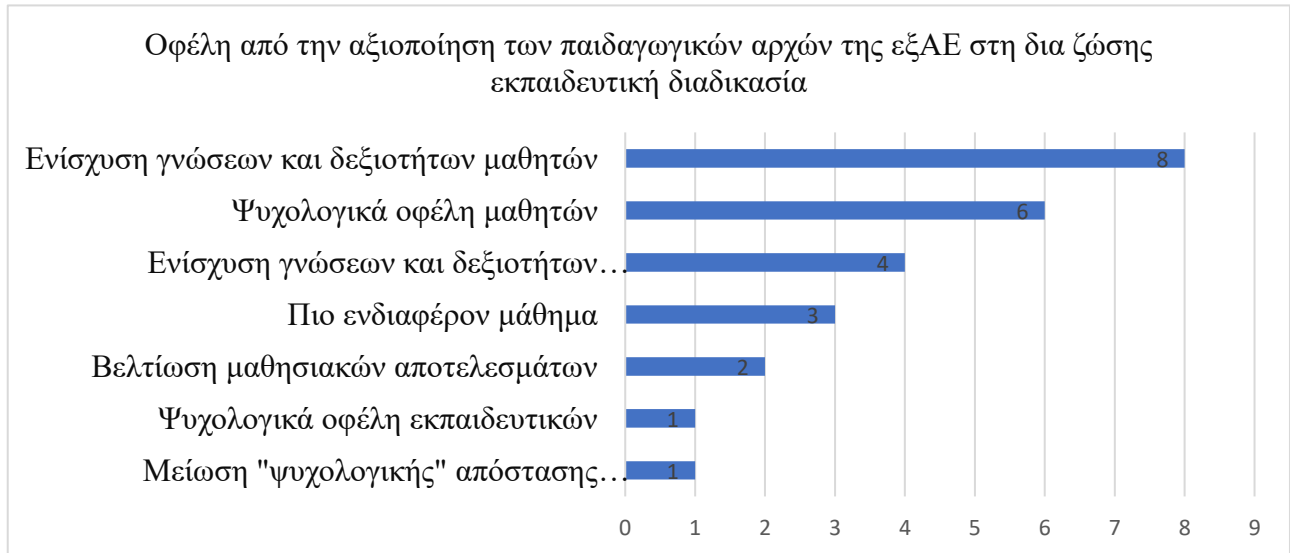
*Σ10: ...νομίζω ότι έχω αρχίσει να τους υποστηρίζω και να τους καθοδηγώ πολύ περισσότερο από πρώτα.*

*Εννοείτε μαθησιακά ή και συναισθηματικά- ψυχολογικά;*

*Σ10: Σε όλα, σε όλα υποστήριξη σε όλα.*

Παρατηρείται, ωστόσο, μια διαφοροποίηση ξανά στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, όπου δηλώνεται πως ο ρόλος δεν τροποποιήθηκε, καθώς «στην ειδική αγωγή δεν μπορούμε να ξεφύγουμε σε σχέση με τη γενική αγωγή. Πρέπει να είμαστε πάρα πολύ στοχευμένοι...» (Σ5) ή ότι γίνεται προσπάθεια στην αλλαγή του ρόλου: «... είχα συνέχεια στον νου μου να αποκτώ εγώ υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο όταν κάνω τη διδασκαλία μου και να αφήνω τους μαθητές να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση...» χωρίς όμως να επιτυγχάνεται πάντα: «Βέβαια, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό στην ειδική αγωγή, σε μικρούς μαθητές ...» (Σ6).

Οι απόφοιτοι ρωτήθηκαν, επιπλέον, σχετικά με τα αντιληπτά οφέλη από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία και οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται συνοψισμένες και ποσοτικοποιημένες στο παρακάτω γράφημα (5δ):



Γράφημα 5δ: Οφέλη από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξΑΕ

στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν στο ότι οι μαθητές επωφελήθηκαν ψυχολογικά με αύξηση θετικών συναισθημάτων, όπως χαρά και αυτοπεποίθηση, γνωστικά, αλλά και σε επίπεδο δεξιοτήτων όπως, αυτονομία, συνεργασία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων. Όλα αυτά, σε κάποιες περιπτώσεις, συνέτειναν στο να αποκτήσει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον για τα παιδιά και στο να βελτιστοποιηθούν και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα:

Σ3: Τα οφέλη είναι ψυχολογικά... περισσότερο ευθυμία... χαίρονται από αυτό...

ανταποκρίνονται ευχάριστα... περισσότερο ενδιαφέρον από τα παιδιά...

Σ5: Θεωρώ πώς αλληλεπίδραση που έχουν τα παιδιά τώρα...μπορούν...να γίνονται αυτόνομοι.

*Αρα, είδατε τα παιδιά μέσα από την αξιοποίηση του παιδαγωγικών αρχών να ενισχύεται η αυτονομία τους; Αυτό θεωρείτε ότι ήταν το όφελος;*

*Σ5: Ναι, ναι, ναι!*

*Σ6: Πιστεύω ότι υπάρχουν οφέλη... το να μάθουν δεξιότητες.... Στην ειδική αγωγή και σε μικρές τάξεις αυτό δεν είναι πάντα αυτονόητο. Οπότε μέσα από την συνεργασία μαθαίνουν να περιμένουν, να ακούν, να προσέχουν....αυξάνει ταυτόχρονα και την αυτοπεποίθησή τους.*

*Σ7: ...καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, συνεργάζονται... από τη γνώση που μπορεί να προκύπτει εκείνη τη στιγμή νομίζω ότι πηγαίνοντας στο σπίτι την εξελίσσουν... Τα μαθησιακά αποτελέσματα...επιτυγχάνονται.*

*Σ8: ... έχω καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τους μαθητές μου... Τα παιδιά βρίσκουν πολύ πιο ενδιαφέρον το μάθημα και πολύ πιο ελκυστικό πλέον.*

*Σ9: ...το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους ίδιους.*

*Σ9: Αποκτούν σιγά σιγά τα παιδιά δεξιότητες: συνεργατικές, επίλυσης προβλημάτων, ανάλογα πάντα και με το επίπεδό τους και με τις δραστηριότητες που κάνουμε. Οπότε, βελτιώνονται και μαθησιακά σιγά σιγά.*

*Σ10: Νομίζω ότι βοηθάει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων...στα παιδιά. Τα οποία τα βοηθάει πάρα πολύ να είναι πιο χαρούμενα.*

*Γιατί δεξιότητες μιλάτε; Τι είδους δεξιότητες νομίζετε ότι αναπτύχθηκαν στα παιδιά;*



*Σ10: Έχουμε περισσότερη αυτοπεποίθηση, θεωρώ. Αισθάνονται πιο δυνατοί να κάνουν τις εργασίες τους. Αντιμετωπίζουν καλύτερα τις καταστάσεις.*

Σχετικά με τα οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δήλωσαν πως ενισχύθηκαν σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, πχ. γνώσεις σχετικά με την εξΑΕ, τα ψηφιακά εργαλεία (Σ2) και σε επίπεδο ψυχολογικό, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με το αντίστοιχο κέρδος των μαθητών, καθώς μόνο ένας δήλωσε πως επωφελήθηκε ψυχολογικά με την αύξηση της αυτοπεποίθησής του (Σ7):

*Σ2: Καταρχάς, μέχρι να μπει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη ζωή μας και σίγουρα μέχρι να παρακολουθήσουμε και το μεταπτυχιακό της εξΑΕ, δε γνωρίζαμε τόσα πολλά πράγματα για τα ψηφιακά εργαλεία...να δομήσουμε το υλικό καλύτερα...*

*Σ7: Έχει αναπτυχθεί η δική μου πάρα πολύ αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση χρησιμοποιώντας όλα αυτά που έχω μάθει, νιώθω πιο σίγουρη να τα κάνω...*

Ταυτόχρονα ένας πληροφορητής δήλωσε πως με την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξΑΕ στη δια ζώσης τάξη μπορεί να μειωθεί η αντιληπτή «ψυχολογική» απόσταση μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

*Σ1: ... κυρίως η απόσταση είναι ψυχολογική. Γιατί μπορείς να είσαι, ας πούμε, δυο μέτρα απόσταση, σε μια φυσική απόσταση στη δια ζώσης, αλλά η ψυχολογική μπορεί να είναι πολύ*

*περισσότερη. Αν συνειδητοποιήσεις αυτό, σίγουρα προκύπτουν οφέλη από την αξιοποίηση των αρχών της εξ αποστάσεως.*

Κρίθηκε σκόπιμο, επίσης, να ανιχνευθούν στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις τυχόν δυσκολίες που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν όλα όσα αποκόμισαν από το ΜΠΣ-ΕΤΑ (γνώσεις και δεξιότητες).

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η μικρή ηλικία των μαθητών αποτέλεσε την πιο συχνά αναφερόμενη δυσκολία (Σ1,Σ3,Σ4,Σ6,Σ8,Σ9). Επίσης, η διαχείριση του χρόνου (Σ2, Σ7, Σ8, Σ10), η έλλειψη ψηφιακού εγγραμματισμού των παιδιών (Σ3, Σ4), οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής (Σ5, Σ6), η ελλιπής υποστήριξη από το εργασιακό και ακαδημαϊκό περιβάλλον (Σ7, Σ10), ακόμα και από τους γονείς, όπως και η έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων εφαρμογής στο εκπαιδευτικό υλικό του μεταπτυχιακού (Σ10) αποτελούν κάποιες από τις δυσκολίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται σε συνοπτική μορφή στον παρακάτω πίνακα (5γ):

Δυσκολίες εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία	Πλήθος απαντήσεων
Μικρή ηλικία μαθητών	6
Ελλιπής χρόνος	4
Έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών	2
Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών	2
Έλλειψη υποστήριξης	1
Έλλειψη σύνδεσης θεωρίας- πρακτικών παραδειγμάτων	1

Πίνακας 5γ: Δυσκολίες εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία

Σ1: ...Σίγουρα, η ηλικία των μαθητών, γιατί συγκεκριμένα μιλάμε για δημοτικό.

Σ2: ... ο χρόνος που έπρεπε να διαχειριστώ για να εφαρμόσω όλα αυτά που πρεσβεύει εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Καθώς για να μπορέσω να τα φέρω σε ένα δια ζώσης τμήμα χρειάζεται πολύ καλό σχεδιασμό, καλή δημιουργία του εκπαιδευτικού πλάνου...

Σ3: Ε, ναι, συνάντησα δυσκολίες... Έχουμε να κάνουμε με πολύ μικρά παιδιά, τα οποία χρειάζονται αρκετή καθοδήγηση, πολύ περισσότερο φυσικά από ό,τι ένας φοιτητής μεταπτυχιακού. Μία δεύτερη δυσκολία είναι ότι ούτε κατά διάνοια δεν μπορώ να εφαρμόσω πάνω το 20% αυτών που έμαθα στο μεταπτυχιακό, διότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν

*μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σε σχολείο δημοτικού... λόγω τεχνολογικών δεξιοτήτων που πολλά παιδιά ή οικογένειες δεν έχουν.*

*Σ4: Λόγω της ειδικότητάς μου, επειδή οι μαθητές είναι πολύ μικροί, είχαμε πρακτικές δυσκολίες για να εφαρμοστούν πολλά πράγματα στην τάξη... Πολλές φορές, πχ. η αλληλεπίδραση δεν είναι εύκολη στην ειδική αγωγή... θέλουν υποστήριξη και στο τεχνολογικό κομμάτι...*

*Λόγω των ειδικών αναγκών θεωρείτε;*

*Σ5: Φυσικά! Αυτό, αυτό... Οπότε, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει τη μια στιγμή, την επόμενη να μη λειτουργεί και να πρέπει να επαναδιατυπώσουμε και να ξαναγίνει και να ξαναεφαρμοστεί... Στην ειδική αγωγή, δυστυχώς, δεν μπορούμε να μιλάμε για σταθερότητα.*

*Σ6: Δεν ήταν τόσο εύκολο αυτές οι αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να μεταφερθούν στην τάξη της ειδικής αγωγής, σε μικρά παιδιά. Χρησιμοποιώ συμπεριφοριστικές μεθόδους. Όμως, όποτε αυτό είναι εφικτό, προσπαθώ να βάζω την ανακαλυπτική μέθοδο, την αυτενέργεια, όλα αυτά που ανέφερα και έμαθα από το μεταπτυχιακό. Δεν μπορεί να συμβεί όμως πάντοτε, γιατί είναι τέτοια η φύση των παιδιών και του κλάδου μου.*

*Σ7:..Έπρεπε να υπήρχε μία βοήθεια γενικότερα και υποστήριξη από το σχολείο, τόσο από τους συναδέλφους ή από τον διευθυντή ή ακόμα και τους γονείς. Δηλαδή όλες αυτές οι δραστηριότητες να οργανωθούν..., οπότε χρειάστηκε και μία καλύτερη οργάνωση στον προσωπικό μου χρόνο.*

Σ8: Ως προς την ηλικία ήταν λίγο.. μικρή η ηλικία των παιδιών και δεν ήταν και τα ίδια συνηθισμένα στην αλλαγή του τρόπου που έκανα, στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας... Φυσικά όλο αυτό έχει και περισσότερο εργασιακό φόρτο...

Σ9: Αυτά που έχουμε μάθει στο μεταπτυχιακό ως επί το πλείστον αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε σε αυτό το επίπεδο είναι λίγο δύσκολη η αυτούσια μεταφορά όλων αυτών που έχουμε μάθει σε μαθητές του δημοτικού... Έπρεπε να γίνει μια προσαρμογή στο επίπεδο των μικρών μαθητών...

Σ10: Το πιο δύσκολο απ' όλα ήτανε ότι το μεταπτυχιακό αυτό ήτανε πολύ θεωρητικό. Υπήρχε δηλαδή ένα μεγάλο θεωρητικό κομμάτι, το οποίο δεν βασιζόταν σε κάτι, δεν υπήρχε εφαρμογή του σε πρακτικό κομμάτι. Οπότε όσες φορές προσπάθησα εγώ να εφαρμόσω κάτι, δυσκολευόμουν, γιατί δεν είχα παραδείγματα από το μεταπτυχιακό αυτό.... Όπως, επίσης, μία άλλη μεγάλη δυσκολία ήταν και διαχείριση χρόνου, δεν μπορούσα δηλαδή ...Ήταν πολλές φορές πολλές οι υποχρεώσεις και δεν μπορούσα να διαχειριστώ τον χρόνο μου...

Ο σκοπός της τελευταίας ερώτησης που έγινε προς τους αποφοίτους-εκπαιδευτικούς ήταν να αποτυπωθεί η συνολική ικανοποίηση τους από το ΜΠΣ της ΕΤΑ και έτσι, ρωτήθηκαν αν θα το συνέστηναν σε συναδέλφους τους και για ποιους λόγους. Το μεγαλύτερο μέρος των αποφοίτων (8 στους 10) εξέφρασαν ικανοποίηση από το πρόγραμμα και ήταν φιλικά διακείμενοι στο να το προτείνουν και σε άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τη θετική τους απάντηση τη συσχέτισαν με ποικίλους λόγους: Με την ενίσχυση γνώσεων και

δεξιοτήτων που παρατήρησαν λόγω του ΜΠΣ, την αντιληπτή συμβολή της εξΑΕ και της μεταπτυχιακής τους εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον που τους δημιούργησε, τη σύμπλευση του προγράμματος με τις επιταγές, ανάγκες και εξελίξεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα, την παιδαγωγική επανακατάρτιση που απέκτησαν, την αξιοπιστία και εξειδίκευση του ΕΑΠ στην παροχή εξΑΕ εκπαίδευσης, τη μοριοδότηση, την αύξηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης:

*Σ1: Έ, ναι, θα το συνιστούσα...γενικά... σε βοηθάει και στο δια ζώσης. Επίσης λόγω του ιδρύματος, επειδή είναι εξειδικευμένο και εξ αποστάσεως...αυτό που κάνει το ΕΑΠ. ...από προγράμματα με αρκετό παιδαγωγικό χαρακτήρα μέσα, με τρόπους δηλαδή παιδαγωγικούς. Δεν είναι απλά τεχνολογικό...*

*Σ2: Χωρίς δεύτερη σκέψη, ναι, γιατί η θεωρώ πως ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άριστα καταρτισμένος...να τα γνωρίζει όλα αυτά...*

*Σ3: Θα το πρότεινα το συγκεκριμένο ΜΠΣ και σε άλλους συναδέλφους, μονάχα γιατί θεωρώ ότι οι γνώσεις ήταν απίστευτα βοηθητικές και απίστευτα ενδιαφέρουσες.*

*Σ6: Θα το συνιστούσα, όπως και το έχω κάνει, γιατί μου άλλαξε αρκετά τη φιλοσοφία μου και με βοήθησε στον τρόπο που λειτουργώ μέσα στην τάξη...*

*Σ7: Θα το συνιστούσα σε ανθρώπους που θα ήθελα να ασχοληθούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ανθρώπους που θα ήθελαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό το πεδίο...Δίνει μόρια και παιδαγωγική κατάρτιση... Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε βοηθάει ως εκπαιδευτικός να ανοίξεις το μυαλό σου, να βγεις, να φύγεις από το βιβλίο και να βοηθήσεις τους μαθητές σου, να ολοκληρώσουν τους μαθησιακούς τους στόχους....Η*

*τεχνολογία εξελίσσεται, καθώς και η εκπαίδευση και μαζί της πρέπει να αλλάζουμε και εμείς.*

*Σ8: Φυσικά και θα το συνιστούσα. Είναι ό,τι πιο σύγχρονο πιστεύω αυτή τη στιγμή υπάρχει.*

*Νιώθω πραγματικά ότι ανέπτυξα τις γνώσεις μου και τις δεξιότητες μου και εξελίχθηκα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο... (Προσφέρει) μία αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, ότι μπορώ να τα καταφέρω.*

*Σ9: Θα το συνιστούσα, γιατί απέκτησα πολλές γνώσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο και δεξιότητες ψηφιακό επίπεδο. Και επαγγελματικά έχω αναπτυχθεί μέσω του μεταπτυχιακού αυτού και στη νοοτροπία της διδασκαλίας μου, αλλά και σε γνωστικό επίπεδο και στη διαχείριση της τάξης μου...*

*Σ10: Θα το πρότεινα ναι... Το θεωρώ πολύ ενδιαφέρον...*

Εντούτοις, δύο από τους συνεντευξιζόμενους εξέφρασαν τη δυσπιστία και τη δυσαρέσκειά τους και δε θα έδιναν θετική σύσταση για το ΜΠΣ της ΕΤΑ σε συναδέλφους τους, παραθέτοντας μάλιστα και λόγους που έχουν να κάνουν με την υποσκέλιση του πρακτικού σκέλους έναντι του θεωρητικού και την απουσία πρακτικών εφαρμογών/παραδειγμάτων, ειδικότερα, για όσους εκπαιδευόμενους επέλεξαν την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας αντί για τις δύο τελικές θεματικές ενότητες του προγράμματος. Επίσης, σε συμβατότητα με άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα, επεσήμαναν την έλλειψη οργάνωσης του πολυμορφικού, εκπαιδευτικού υλικού, τις αυξημένες απαιτήσεις του προγράμματος και την ελλιπή υποστήριξη από ορισμένους ΚΣ:

Σ4: Δε θα το σύστηνα, γιατί ... οι περισσότερες θεματικές ήταν πολύ θεωρητικές.

Χρειάζεται βέβαια το θεωρητικό υπόβαθρο σε όλες τις επιστήμες. Η πρακτική εφαρμογή όσων διαβάζαμε έγιναν σε 2 ή 3 θεματικές από τις 8. Πιστεύω κάποιοι φοιτητές-συνάδελφοι που δεν πήραν τις ενότητες, αλλά επέλεξαν τη διπλωματική, δε γνώρισαν σχεδόν καθόλου την πρακτική εφαρμογή. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν αρκετά χαοτικό... Εξίσου σημαντικό ήταν ότι συνάντησα καθηγητές συμβούλους που δεν έκαναν αυτό που ορίζει η εξΑΕ. ...Άλλο περίμενα και άλλο ήταν... Περίμενα περισσότερο πρακτική και λιγότερο θεωρία. Απλωνόταν και επαναλαμβάνονταν πολλά σε πολλές ενότητες. Εντάξει... πόση θεωρία....;

Σ6: ... θα επεσήμανα και τις δυσκολίες που έχει, γιατί είναι πολλές, όπως το μεγάλο θεωρητικό κομμάτι. Λείπουν τα πρακτικά, οι πρακτικές, τα πρακτικά μαθήματα. Ότι είναι αρκετά απαιτητικό... δύσκολο.

Σ7: ...Πέρα από τα ψηφιακά εργαλεία που έρχεσαι σε επαφή στα τελευταία εξάμηνα... εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά για όλους και όχι μόνο επιλογής.

Σ8: ... Εντάξει, είναι απαιτητικό, αλλά δεν είναι κάτι το ακατόρθωτο.

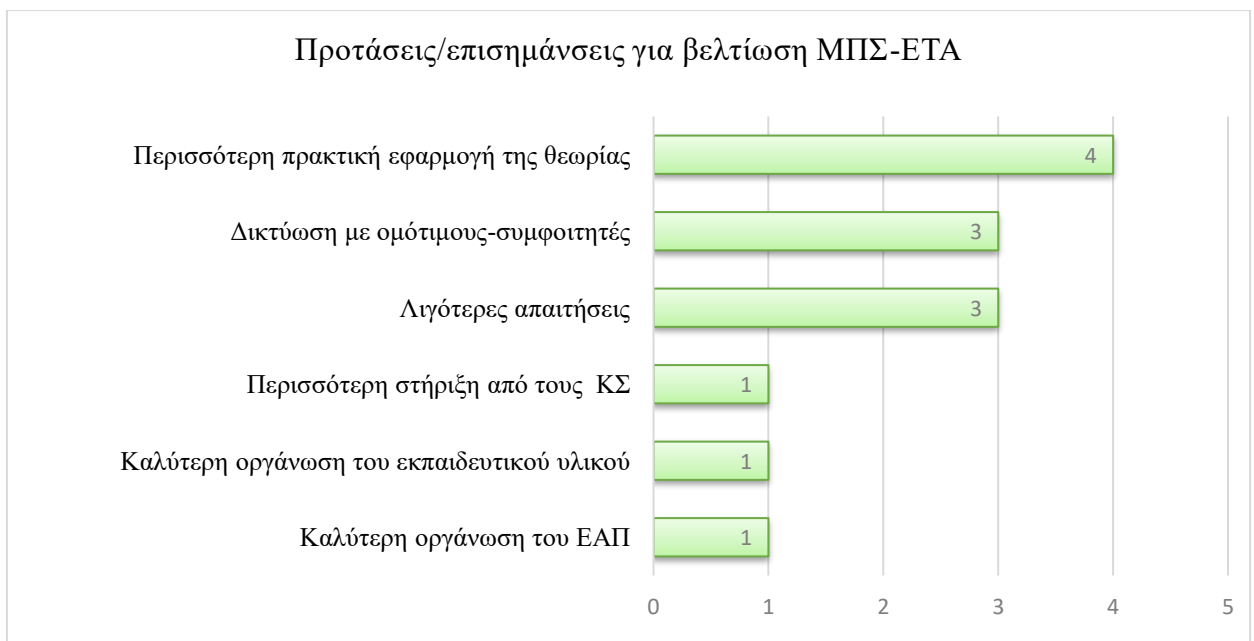
Σ9: ..Είναι πάρα πολύ απαιτητικό και θεωρητικό το μεταπτυχιακό αυτό, θα πρέπει να το κάνει ο καθένας με τον χρόνο του και με το ρυθμό του να μην πιεστεί, δηλαδή ως προς τις ενότητες που θα παίρνει κάθε εξάμηνο.

Σ10: Είναι αρκετά θεωρητικό. Δεν ξέρω αν στο μέλλον αλλάζει. Χρειάζεται περισσότερη ανάπτυξη στο πρακτικό επίπεδο... Επίσης, είναι αρκετά απαιτητικό, χρειάζεται αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσεις τη μελέτη και να κάνεις εργασίες. Δεν είναι δηλαδή κάτι εύκολο,



Δεν μπορείς να σταματήσεις ας πούμε τη μελέτη σου και να διαβάσεις μόνο την περίοδο των εξετάσεων, γιατί δεν βγαίνει, είναι αρκετά απαιτητικό.

Βασισμένοι στα εντοπισμένα αρνητικά στοιχεία και τις συνακόλουθες, αντιληπτές δυσκολίες του εξΑΕ μεταπτυχιακού προγράμματος της ΕΤΑ, οι απόφοιτοι προχώρησαν σε προτάσεις βελτίωσης του υπό εξέταση μεταπτυχιακού προγράμματος. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται συνοψισμένες και τροποποιημένες και με αριθμητικά δεδομένα στον παρακάτω γράφημα (5ε):



**Γράφημα 5ε: Προτάσεις/επισημάνσεις πληροφορητών για βελτίωση ΜΠΣ-ΕΤΑ**

Σύμφωνα με τους αποφοίτους και τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την τελευταία ερώτηση γίνεται φανερή η αναγκαιότητα για βελτίωση του μεταπτυχιακού της ΕΤΑ, ώστε να ενισχυθεί η απώτερη αποτελεσματικότητά του. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν οι μισοί απόφοιτοι-εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη να υπάρχει καλύτερη Διπλωματική Εργασία

γεφύρωση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής με τη σύσταση για καλύτερη αναλογία μεταξύ πρακτικής εφαρμογής- θεωρίας. Επιπλέον, τονίστηκε η αναγκαιότητα για δικτύωση με ομότιμους-συμφοιτητές (ειδικότερα σε άτυπα πλαίσια), για μείωση των απαιτήσεων από το ΜΠΣ, για περισσότερη στήριξη από τους ΚΣ, για καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και του ΕΑΠ, εν γένει:

*Σ3: Υπήρξαν δυσκολίες που δε μου άρεσαν ή κάποια άλλα πράγματα στην οργάνωση του πανεπιστημίου..*

*Σ4: Θεωρώ ότι θα μπορούσε από την πρώτη στιγμή να γίνει ένας συνδυασμός, δηλαδή να παίρνω ένα μάθημα που είχε θεωρία, να είχε και μετά πράξη, οπότε θα ήταν έτσι και λίγο πιο δημιουργικό.*

*Σ6: ... Όμως, παράλληλα, θα επεσήμανα και τις δυσκολίες που έχει, γιατί είναι πολλές, όπως το μεγάλο θεωρητικό κομμάτι. Λείπουν...τα πρακτικά μαθήματα... είναι αρκετά απαιτητικό, οπότε αν δεν είσαι οργανωτικός τύπος και δεν ξέρεις να αυτορρυθμίζεις τη μάθησή σου, τον τρόπο μελέτης σου, είναι αρκετά δύσκολο.*

*Σ7: ...Πέρα από τα ψηφιακά εργαλεία που έρχεσαι σε επαφή στα τελευταία εξάμηνα που εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά για όλους και όχι μόνο επιλογής.*

*Σ9 :... καλό είναι αν κάποιος το ξεκινήσει να δικτυωθεί με συναδέλφους στο μεταπτυχιακό για να έχει μία υποστήριξη ως προς την μάθηση που ουσιαστικά την κάνουμε μόνοι μας.*

*Σ10: ... Χρειάζεται περισσότερη ανάπτυξη στο πρακτικό επίπεδο, χωρίς να υπάρχουν έτσι απλά κάποιες εργασίες πρακτικές και να λέμε ότι έγινε πρακτικό. Χρειάζεται σχεδιασμός από την αρχή... Αυτό όμως που βοηθάει πάρα πολύ σε όλα τα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά*  
Διπλωματική Εργασία

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

*πιστεύω, άρα και σε αυτό είναι η υποστήριξη που έχουμε εμείς οι φοιτητές από τους  
συμφοιτητές μας μέσα από τις κοινότητες που δημιουργούμε στα Social, σε Messenger που  
μιλάμε μεταξύ μας και στηρίζουν ο ένας τον άλλον.*

## **6. Συζήτηση και Συμπεράσματα**

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται μία συζήτηση όσων προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την ερευνητική εφαρμογή που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η ερευνητική εφαρμογή βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ίδιο το ΜΠΣ-ΕΤΑ, καθώς στην ουσία καταγράφεται μια έμμεση αποτίμησή του ως προς τη δομή, το υλικό, τους εμπλεκόμενους σε αυτό και τη γενικότερη φιλοσοφία, πρακτικές και πολιτικές που το διέπουν. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα με βάση τις απαντήσεις που θα δοθούν ανά ερευνητικό ερώτημα, με όσα προέκυψαν από τη συζήτηση των βασικών σημείων της βιβλιογραφικής επισκόπησης και τα βασικά ευρήματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αποφοίτους του ΜΠΣ-ΕΤΑ σχετικά με τη συμβολή της εξΑΕ και των μεταπτυχιακών σπουδών στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία και εν γένει, τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τέλος, θα παρατεθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο θεματικό πεδίο που εξετάζεται.

### **6.1 Συζήτηση**

Στην ενότητα αυτή συζητούνται τα βασικά ευρήματα της ερευνητικής εφαρμογής σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που υλοποιήθηκε. Γι' αυτόν τον λόγο, η συζήτηση θα επικεντρωθεί στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στον σκοπό της παρούσας μελέτης και που αφορούν τον αντίκτυπο της εξΑΕ και του ΜΠΣ της ΕΤΑ στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις πρακτικές και τον ρόλο των αποφοίτων-εκπαιδευτικών, αλλά,

παράλληλα, θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει και τους υπόλοιπους παράγοντες που επηρεάζουν αυτόν τον αντίκτυπο μέσα από τη σύνδεση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας.

Σε ό,τι αφορά στο θέμα παρακολούθησης ή και ολοκλήρωσης ενός ΜΠΣ σε θέματα εξΑΕ, από την ερευνητική εφαρμογή αναδείχθηκε ότι πρωταρχικός λόγος ήταν η αναζήτηση νέων γνώσεων σε θέματα αιχμής, όπως η σημασία της κατάρτισης σε μεθοδολογίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι γνώσεις που επιθυμούσαν να ενισχύσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούσαν είτε το επιστημονικό πεδίο της εξΑΕ, τη μεθοδολογία και την παιδαγωγική της διάσταση, είτε, γνώσεις γενικές, παιδαγωγικές και ψηφιακές. Άλλοι λόγοι που καταγράφηκαν αφορούσαν την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης εποχής, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού τους έργου και τη μοριοδότηση.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με εκείνα των Dixon και Ward, των Ion και Iucu (2016), των Berkant και Baysal (2017) και του Erden (2019) που επισημαίνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να αυξήσουν ή να ενισχύσουν το γνωστικό τους δυναμικό μέσω της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και δη, μέσω αυτής που υλοποιείται σε εξ αποστάσεως, διαδικτυακό πλαίσιο (Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2022· Martinho et al., 2018). Ένα τέτοιο πλαίσιο, με τον κατάλληλο σχεδιασμό, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενδυνάμωση των γνώσεων των εμπλεκομένων και στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους στο διδακτικό τους έργο (Yoo, 2016). Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται και με άλλων μελετητών ( Maggopoulos & Svarna, 2023· Snoek et al., 2018), οι οποίοι αναγνωρίζουν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ως προτιμητέα μορφή

Διπλωματική Εργασία

επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί συχνότερα ενδιαφέρονται να προσκτήσουν στη φαρέτρα τους γνώσεις που μπορούν εφαρμοστούν πρακτικά μέσα στην τάξη και που είναι συμβατές με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού τους πεδίου (Ajani, 2019· Κεσκινίδου & Παπαδημητρίου, 2020). Άλλοι λόγοι συμμετοχής που θίχτηκαν από τους ερωτηθέντες σχετίζονταν με τη μοριοδότηση που προσφέρει ένα ΜΠΣ, που τεκμηριώνεται και σε άλλα σημεία του βιβλιογραφικού σώματος (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013· Φορτούνη, 2018) και την αξιοπιστία που εμπνέει το ΕΑΠ ως αποκλειστικός και έμπειρος πάροχος εξΑΕ προγραμμάτων, γεγονός που αποδεικνύεται από την αυξητική τάση που παρουσιάζουν οι εγγραφές των φοιτητών στο πρόγραμμα της ΕΤΑ (Τμήμα Μητρώου Φοιτητών, προσωπική επικοινωνία, 23/4/2024).

Με άξονα αναφοράς τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται πλήθος ερευνών που στηρίζουν τη θέση ότι οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται πιο έντονα από την εγγενή επιθυμία τους να εξελίσσονται σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Dixon & Ward, 2015· Drożdżał-Szelest, 2019· Ion & Iucu, 2016).

## **1ο ερευνητικό ερώτημα**

**Πώς επιδρά η επαφή με την εξΑΕ στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών τους;**

Αναφορικά με το πρώτο και κύριο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τον αντίκτυπο της εξΑΕ μέσω μεταπτυχιακών σπουδών στις γνώσεις και τις δεξιότητες, τα υποκείμενα της μελέτης, εξέφρασαν ποικίλες απόψεις: Πιο συγκεκριμένα, ως κατακτημένες δεξιότητες

αναγνώρισαν πως είναι η αυτορρύθμιση, η διαχείριση χρόνου, η κριτική σκέψη, δεξιότητες ψηφιακές, διδακτικές και ερευνητικές, δεξιότητες ακαδημαϊκής γραφής και κατασκευής εκπαιδευτικού υλικού, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η επικοινωνία, ο αναστοχασμός και η μεταγνώση, η οργάνωση και τέλος, η επίλυση προβλημάτων.

Το διαδικτυακό πλαίσιο που επιστεγάζει μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως είναι το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, μπορεί να συντελέσει σημαντικά στην καλλιέργεια ψηφιακών (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018) και ανώτερων δεξιοτήτων, όπως είναι η κριτική σκέψη, η μεταγνώση, η επίλυση προβλημάτων κ.ά. (Dwyer & Walsh, 2020· Nussbaum et al., 2021· Suprivatno et al., 2020). Αξιοποιώντας τεχνικές ενεργητικής μάθησης, όπως είναι η εκπαίδευση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων, η συνεργατική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων, η αλληλεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων και αντικειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και οι στρατηγικές άμεσης και διαδραστικής ανατροφοδότησης, συντελούν δυνητικά στην ενίσχυση των κομβικών για τον 21ο αιώνα δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία και την ενίσχυση της διανοητικής ανάπτυξης.

Στενά συνυφασμένα με τα παρόντα ευρήματα είναι η μελέτη της Φορτούνη (2018), η οποία συμφωνεί στο ότι η μεταπτυχιακή κατάρτιση επιτρέπει στους σπουδαστές να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως αυτή του να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, δεξιότητα που σχετίζεται με τη λεγόμενη αυτορρύθμιση, μια δεξιότητα που κρίνεται ως ζωτικής σημασίας για την προσωπική και κοινωνική ευημερία του 21ου αιώνα (Sala et al., 2020).

Επιπρόσθετα, μπορεί να ενισχύσει και την ευελιξία τους, δεξιότητα που καλλιεργήθηκε, κυρίως, στην προσπάθεια άρσης δυσκολιών που σχετίζονταν με την ισορροπία μεταξύ

προσωπικής, επαγγελματικής και ακαδημαϊκής ζωής, αλλά και των απαιτήσεων του ίδιου του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Dixon και Ward (2015), αλλά και οι Σφακιωτάκη και Λιοναράκης (2023) που συνάγουν το συμπέρασμα πως η ακαδημαϊκή μελέτη μέσω μεταπτυχιακών σπουδών μπορεί να συντελέσει στην καλλιέργεια και αναστοχαστικών, ερευνητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Ομοίως, η μελέτη των Berkant και Baysal (2017) κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που είναι ταυτόχρονα και μεταπτυχιακοί εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν-μεταξύ άλλων- δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, κριτικής σκέψης και ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, όπως η επικοινωνία και η συνεργασία.

Σε συναφή συμπεράσματα κατέληξαν και οι Sevim και Akin (2021) σύμφωνα με τα οποία οι μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών τούς παρείχαν δεξιότητες επιστημονικής σκέψης και έρευνας, δεξιότητες που αφορούν τη διδακτική τους ικανότητα, τον ψηφιακό εγγραμματισμό, την αξιολόγηση, την επικοινωνία, την επίλυση προβλημάτων, την ενσυναίσθηση, τη σύνδεση θεωρίας-πράξης. Ωστόσο, υπήρχε και μια μερίδα των ερωτηθέντων που δήλωσαν πως οι μεταπτυχιακές σπουδές είχαν μικρή ή μηδαμινή επίδραση σε τομείς της προσωπικής ή επαγγελματικής τους σφαίρας.

Εντούτοις, στην έρευνα των Endedijk et al. (2013) οι εκπαιδευτικοί δεν ενίσχυσαν την αυτορρύθμισή τους, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, όπου η αυτορρύθμιση προκρίθηκε με διαφορά ως δεξιότητα που απέκτησαν οι απόφοιτοι από το ΜΠΣ της ΕΤΑ.



Τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις καταδεικνύουν πως οι γνώσεις που προσέφεραν οι μεταπτυχιακές σπουδές της εξΑΕ στους αποφοίτους της ΕΤΑ ήταν σχετικές με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές που διατρέχουν την εξΑΕ, καθώς και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις που λειτούργησαν ανανεωτικά και βελτιωτικά για ορισμένους. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλης έρευνας που υποστηρίζει πως η εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μεταπτυχιακών σπουδαστών συνέτεινε στο να αναθεωρήσουν κεκτημένες γνώσεις και εδραιωμένες αντιλήψεις σχετικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, να εμπλουτίσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο ερχόμενοι σε επαφή με ανανεωμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και θεωρίες που τοποθετούν τον μαθητευόμενο στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φορτούνη, 2018).

Άλλη μια έρευνα που επιβεβαιώνεται μέσα από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι των Dixon και Ward (2015) και η οποία υποστηρίζει πως η ακαδημαϊκή μελέτη μέσω μεταπτυχιακών σπουδών συντελεί στην ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, στην ικανότητα διαχείρισης της νεοαποκτηθείσας γνώσης, αλλά και στη δυνατότητα εφαρμογής όλων των ακαδημαϊκών ωφελειών που αποκόμισαν στην καλύτερη διαχείριση του σχολικού τους περιβάλλοντος. Ειδικότερα, όσοι από τους συμμετέχοντες της μελέτης ενεπλάκησαν σε ερευνητική διαδικασία δήλωσαν πως μπόρεσαν να εντοπίσουν τα γνωστικά τους κενά ή γενικότερα ζητήματα που δεν είχαν διερευνηθεί επαρκώς από την εκπαιδευτική κοινότητα, να προβληματιστούν πάνω σε αυτά με κριτική ματιά και να τα διερευνήσουν με επιστημονικές μεθόδους. Η ενασχόληση με την έρευνα τούς οδήγησε σε μια βαθύτερη και πιο ουσιαστική μάθηση, αφού έγιναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραγωγοί και ταυτόχρονα, κριτικοί καταναλωτές της νεοαποκτηθείσας γνώσης, ενώ

παράλληλα προσπάθησαν, όσα έμαθαν να τα ενσωματώσουν στην παιδαγωγική πρακτική τους, αλλά και να προβούν σε διάχυση αυτών στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Ομοίως, τα παρόντα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με εκείνα των Sevim και Akin (2021) περί ενίσχυσης των γνώσεων, αλλά έρχονται σε αντίθεση με τις απαντήσεις κάποιων ερωτηθέντων στην ίδια έρευνα που δήλωσαν πως οι μεταπτυχιακές σπουδές είχαν μικρή ή μηδαμινή επίδραση σε τομείς της προσωπικής ή επαγγελματικής τους σφαίρας.

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθούν κι οι δυσκολίες και οι προκλήσεις που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι στο να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν ή/και ενίσχυσαν μέσω του ΜΠΣ-ΕΤΑ στη δια ζώσης τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως δυσκολεύτηκαν λόγω της μικρής ηλικίας, της έλλειψης ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών και της μεγάλης ετερογένειας στις μαθησιακές τους ανάγκες και ικανότητες. Επιπλέον, δήλωσαν πως ο ελλιπής χρόνος, η απουσία υποστήριξης από το εργασιακό και ακαδημαϊκό περιβάλλον, ακόμα και από τους γονείς· αλλά και η έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων στο εκπαιδευτικό υλικό του μεταπτυχιακού κρίθηκαν ως ανασταλτικοί παράγοντες στο να εφαρμόσουν όσα έμαθαν. Παρομοίως, η βιβλιογραφία επισημαίνει δυσκολίες- ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση- που σχετίζονται με χρονικούς περιορισμούς, λόγω αυξημένων εργασιακών καθηκόντων και πιεστικού προγράμματος σπουδών, με την αυξημένη ετερογένεια των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και αναγκών (Astrid et al., 2022).

Επιπρόσθετα, άλλες δυσκολίες που αναφέρονται στο βιβλιογραφικό σώμα και που συνάδουν με τα πορίσματα της παρούσας εργασίας έγκεινται στην ελλιπή ή τη μειωμένη υποστήριξη από το εργασιακό και ακαδημαϊκό πλαίσιο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να

Διπλωματική Εργασία

ενσωματώσουν όσα αποκόμισαν από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές (Dixon & Ward, 2015· Kowalczyk-Walędziak et al., 2022, Snoek & Volman, 2014), καθώς και στη θεωρητική υπεροχή στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που φοιτούν οι εκπαιδευτικοί-σπουδαστές έναντι των πρακτικών εφαρμογών (Brew & Saunders, 2020· Kowalczyk-Walędziak et al., 2022· Zuzovsky et al., 2019).

Καταληκτικά, πολυάριθμες μελέτες συνηγορούν στη διαπίστωση πως η συμβολή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στις γνώσεις και δεξιότητες των φοιτητών-εκπαιδευτικών είναι σημαντική και μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την επαγγελματική και προσωπική τους μάθηση. Οι σπουδές τους μπορούν να τους παρωθήσουν σε ανάλυση και σύνθεση ιδεών, να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες (Ion & Iucu, 2016), να ενισχύσουν τις γνωστικές τους δομές και να μάθουν να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα προς όφελος και των μαθητών τους (Newman et al., 2000), να αναβαθμίσουν ψηφιακές (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018) και άλλες σημαντικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, η αυτορρύθμιση η επικοινωνία (Grounds & Moore, 2017· Singh, 2018). Όλα αυτά, όμως, προτάσσουν ως αναγκαιότητα τον κατάλληλο σχεδιασμό των προγραμμάτων και την ικανοποίηση ποικίλων παραγόντων.

Με γνώμονα τα άνω, προκύπτει η αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να διδαχθούν με πρακτικούς και ουσιαστικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις σπουδές τους για να μετασχηματίσουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους σε υψηλής ποιότητας διδακτική πρακτική (Brew & Saunders, 2020). Οι μεταπτυχιακές σπουδές και η

εμπλοκή με την έρευνα πρέπει να προσανατολιστεί στην εκμάθηση των εκπαιδευτικών-σπουδαστών να εντοπίζουν τα προβλήματα στις τάξεις τους, να μεταφράζουν τα βασικά ερευνητικά αποτελέσματα και να εφαρμόζουν τα πιο πολύτιμα από αυτά στην πρακτική τους. (Kowalczyk-Walędziak et al., 2022).

Εν κατακλείδι, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναγνωρίζουν την επίδραση των μεταπτυχιακών σπουδών στη βελτίωσή τους σε προσωπικό, επιστημονικό, επαγγελματικό, παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο.

## **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

**Ποιες αλλαγές πραγματοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις μαθησιακές/διδακτικές τους πρακτικές μέσα στην τάξη μετά την επαφή τους με σπουδές σε θέματα εξΑΕ ;**

Οι απόφοιτοι-εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με την ενδεχόμενη τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών τους στο δια ζώσης εκπαιδευτικό περιβάλλον μετά την επαφή τους με την εξΑΕ μέσω των μεταπτυχιακών τους σπουδών στην ΕΤΑ. Ως κυρίαρχη αλλαγή στις πρακτικές τους αναδείχθηκε η μαθητοκεντρικότητα σε αυτές. Η μαθητοκεντρικότητα στις πρακτικές αποδόθηκε στην μετατροπή του εκπαιδευτικού ρόλου πρωτίστως και στην αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών, τα οποία με τη σειρά τους είχαν αντανakλαστική επίδραση και στις πρακτικές τους εν ευθέτω χρόνω. Πιο συγκεκριμένα, η μαθητοκεντρικότητα στις πρακτικές αποτυπώθηκε από τους εκπαιδευτικούς σε συνάφεια με αρχές της εξΑΕ, όπως η εξατομίκευση, η ομαδοσυνεργατικότητα, η διαφοροποίηση εκπαιδευτικού υλικού και οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, τα

οποία έρχονται σε συνάφεια με άλλη έρευνα που οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως λόγω των μεταπτυχιακών τους σπουδών άρχισαν να υιοθετούν πιο συστηματικά και συνειδητά μαθητοκεντρικές και πιο ενεργητικές προσεγγίσεις στην τάξη τους (Sevim & Akin, 2021). Μάλιστα, κάποιες τροποποιημένες πρακτικές που αφορούν πχ. την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση αποδόθηκαν στις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν και οι ΚΣ του προγράμματος, γεγονός που επιβεβαιώνει και την έρευνα των Sevim και Akin (2021), όπου οι συμμετέχοντες έκαναν την ίδια δήλωση. Σε παρόμοιο μήκος και οι έρευνες της McDonald (2002) όπου υποστηρίζεται πως αν η εξΑΕ, εφαρμοστεί με παιδαγωγικούς όρους (όπως εφαρμόστηκε και στην ΕΤΑ σύμφωνα με τις αναφορές των αποφοίτων) μπορεί εν δυνάμει να οδηγήσει στην αναθεώρηση, τροποποίηση, ενίσχυση, διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των υφιστάμενων διδακτικών πρακτικών. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται και η μελέτη των Scagnoli et al. (2009) στην οποία οι εκπαιδευτικοί «μετέφεραν» ορισμένες πρακτικές από το εξ αποστάσεως στο δια ζώσης περιβάλλον, όπως πχ. συνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργία πολυμορφικού υλικού και υιοθέτησαν καταληκτικά μια πιο μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στην οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας τους.

Παρεμφερή είναι και τα πορίσματα από τις φαινομενολογικές έρευνες της Andrews Graham (2018, 2019). Οι συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα εκπαιδευτικοί μετά την επαφή τους με την εξΑΕ και την επιστροφή τους στη φυσική τάξη ανέφεραν πως μετατοπίστηκε το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό στους εκπαιδευόμενους, διαμορφώντας έτσι ένα πιο ευέλικτο, μαθητοκεντρικό περιβάλλον που εστιάζει κυρίως στις ανάγκες των μαθητευόμενων και τη βελτίωση της μαθησιακής τους

πορείας, αφού υιοθέτησαν σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σχέση με πριν, μαθητοκεντρικές, αλληλεπιδραστικές, συνεργατικές προσεγγίσεις στην καθημερινή τους πρακτική. Με τις παραπάνω έρευνες ευθυγραμμίζεται και το άρθρο των Rönnerman και Olin, (2021), όπου οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κατάφεραν να αναπτύξουν εναλλακτικές προοπτικές για τις πρακτικές τους και να ενσωματώσουν σε αυτές νέα πνοή.

Οι πληροφορητές της παρούσας έρευνας αποκάλυψαν πως έκαναν παράλληλα και έναν ευέλικτο συγκερασμό με πιο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις αναλόγως τις συνθήκες,.Ο συνδυασμός διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων έναντι του δογματισμού και της επιμονής σε μια ή δύο μεθόδους προάγει μια ευέλικτη και συνεχή αξιολόγηση της μαθησιακής δραστηριότητας και βοηθά στην εξισορρόπηση μεταξύ διδασκαλίας και αυτονομίας των μαθητευόμενων (Rapanta et.al., 2021). Ωστόσο, τονίστηκε από ορισμένους συνεντευξιζόμενους πως οι πρακτικές είτε δεν άλλαξαν καθόλου είτε λίγο λόγω ιδιαίτερων συνθηκών (σε πλαίσιο ειδικής αγωγής και σε μικρές ηλικίες μαθητών) και λόγω της ήδη μαθητοκεντρικής διάστασης που υπήρχε ήδη στις πρακτικές τους υποδηλώνοντας έτσι και μια δυσκολία στην εφαρμογή αυτών. Σε αυτόσυμφωνούν πάλι και οι Sevim και Akin (2021), που επεσήμαναν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί της μελέτης τους ή ήταν ήδη ενημερωμένοι και εφάρμοζαν πρακτικές συμβατές με τις μαθησιακές ανάγκες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ή ότι το αντικείμενο των σπουδών τους δεν ήταν σε συνάρτηση με κάτι που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στους δικούς τους μαθητές.

Τέλος, μια μερίδα εκπαιδευτικών ανέφερε την εκτενέστερη ένταξη ψηφιακών εργαλείων στη φυσική αίθουσα, η οποία ένταξη, όμως, ενδύθηκε και αυτή με αρχές που θέτουν τον

μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανάλογα, στις έρευνες της Andrews Graham (2018, 2019) και των Μπιρμπίλη και Παπαοικονόμου (2016), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μετά την επαφή τους με την εξΑΕ και την επιστροφή τους στη φυσική τάξη ενσωμάτωσαν περισσότερο την τεχνολογία στην καθημερινή τους πρακτικής με παιδαγωγικούς, όμως, πάλι όρους.

Η συμβολή της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στην τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών επιβεβαιώνει και προγενέστερη μελέτη που αναγνωρίζει τις μεταπτυχιακές σπουδές ως ένα μέσο βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να βελτιώσουν, όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά και τις πρακτικές τους (Erden, 2019). Δεδομένου ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές εδράζονται στην έρευνα, έχει επισημανθεί από τους μελετητές πως μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να μπουν σε μια εποικοδομητική διαδικασία αναστοχασμού, ώστε να συνειδητοποιήσουν, κατανοήσουν, επανεκτιμήσουν τις πρακτικές τους υπό διαφορετικές οπτικές και να τις προσαρμόσουν -κατά το δυνατό- στις ανάγκες των μαθητών τους (Ion & Iucu, 2016· Willemse et al., 2015). Με βάση τα άνω, προκύπτει η αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί να διδαχθούν με πρακτικούς και ουσιαστικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις σπουδές τους για να μετασχηματίσουν τα αποτελέσματα της μάθησής τους σε υψηλής ποιότητας διδακτική πρακτική (Brew & Saunders, 2020).

Καταληκτικά, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μετεκπαιδευτικά προγράμματα βοηθά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Kennedy, 2015), καθώς, υπό προϋποθέσεις, ενθαρρύνει σημαντικά τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής.

### **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα:**

**Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία μετά τις σπουδές τους σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;**

Όσον αφορά τον ενδεχόμενο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού ρόλου των αποφοίτων μέσα στην τάξη μετά την επαφή τους με την εξΑΕ αποκαλύπτεται από τις δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων πως βρίσκονται σε σύμπλευση με τις προαναφερθείσες μαθητοκεντρικές διαστάσεις που έδωσαν και στις πρακτικές τους. Έτσι, συνάγεται το συμπέρασμα πως πλέον ο ρόλος τους είναι πολύπτυχος, αλλά και πιο απαιτητικός: υποστηρικτικός, βοηθητικός, ενθαρρυντικός, εμπνευστικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και συντονιστικός.

Με αυτήν την παιδαγωγική και μαθητοκεντρική ένδυση στον ρόλο τους, διαπιστώνεται μια ομοφωνία με τα ευρήματα της μελέτης που διεξήχθη από τους Bawane και Spector (2009) που προκρίνουν σε σημαντικότητα την παιδαγωγική πτυχή του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τις άλλες διαστάσεις του. Παράλληλα, στη μελέτη της Φορτούνη (2018), οι απόφοιτοι-εκπαιδευτικοί κατάφεραν να επαναδιαμορφώσουν την οπτική τους σχετικά τον ρόλο τους μέσα στην τάξη και να του προσδώσουν πιο μαθητοκεντρικές διαστάσεις.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων έρχονται σε συμβατότητα και με τις έρευνες της Graham (2018, 2019), όπου παρατηρήθηκε μια μετάβαση του ρόλου των εκπαιδευτικών από εκείνον του μεταδότη γνώσεων και της αυθεντίας σε εκείνον του διευκολυντή, του καθοδηγητή, του συμβούλου, του υποστηρικτή, του εκπαιδευτικού σχεδιαστή. Επιπλέον,

Διπλωματική Εργασία



συνάδουν και με άλλες μελέτες (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2023· Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015) που συγκλίνουν με την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός στην εξΑΕ μεταμορφώνεται από μεταπράτη τυποποιημένης γνώσης σε σύμβουλο και εμπυχωτή, δηλαδή, σε άμεσο και ισότιμο συνεργάτη, σε αυτόν που δημιουργεί μαθησιακά κίνητρα μέσα σε ένα ευνοϊκό κλίμα, καθοδηγεί τους μαθητές στην ενεργοποίησή τους, καθώς και στην ικανότητα να μαθαίνουν μόνοι τους, ενώ, παράλληλα, τους βοηθάει και τους υποστηρίζει στο να ξεπερνούν όποια εμπόδια μπορούν να παρουσιαστούν στην εκπαιδευτική τους πορεία (Rustamovna & Obloberdievna, 2023).

Σε κοινό προσανατολισμό με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι και η έρευνα του Erden (2019), στην οποία οι εκπαιδευτικοί- απόφοιτοι μεταπτυχιακών σπουδών, αφού ενίσχυσαν σημαντικά τις γνώσεις τους και κυρίως, κομβικές δεξιότητες, προχώρησαν μέσω του αναστοχασμού σε μετατροπή του δασκαλοκεντρικού ρόλου τους σε αυτόν που υποστηρίζει γνωστικά, μαθησιακά και ψυχολογικά, βοηθάει όταν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σχεδιάζει, ενορχηστρώνει και εν γένει, εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών της τάξης. Τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας υιοθέτησαν εντέλει εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον ρόλο τους και κατάφεραν να ενσωματώσουν και έναν πιο μαθητοκεντρικό τρόπο σκέψης δίνοντας βάση στις εξατομικευμένες ανάγκες, ενδιαφέροντα και προτιμήσεις των μαθητών.

Ο ανανεωμένος ρόλος του εκπαιδευτικού μετά την επαφή με την εξΑΕ, μπορεί να συνδράμει σημαντικά στη διόρθωση χρόνιων ανεπαρειών της παραδοσιακής

εκπαίδευσης, καθώς ο εκπαιδευτικός αποτάσσεται στερεοτυπικές και αναχρονιστικές αντιλήψεις και στάσεις που τον περιορίζαν σε ρόλο πομπού γνώσεων, παντογνώστη και αυθεντίας (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015).

Από τις απαντήσεις των αποφοίτων γίνεται κατανοητό πως ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας και, κυρίως εντάσσοντας παιδαγωγικά, νεοαποκτηθείσες γνώσεις, δεξιότητες, μεθόδους και εργαλεία μάθησης, συνυφασμένα όλα με τη μαθητοκεντρική διάσταση της εξΑΕ, δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητευόμενοι ενισχύονται γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2023) και ενώ ο ρόλος του περιορίζεται, ταυτόχρονα γίνεται και πιο απαιτητικός και καταλυτικός.

Γίνεται, ως εκ τούτου, πρόδηλο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν εξειδικευμένες γνώσεις και κομβικές δεξιότητες, όπως ομαδικότητα, συνεργασία, επικοινωνία, αναλυτική, αναστοχαστική και κριτική σκέψη, προσαρμοστικότητα, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί και να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες στην εξΑΕ (Φραγκούλης, & Αρμακόλας, 2019). Συνακόλουθα, το σώμα των αποκτηθείσων ή/και ενισχυμένων γνώσεων και δεξιοτήτων έχει τη δυνατότητα να επιδράσει βελτιωτικά και στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη. Η συνεχιζόμενη, ουσιαστική και προσανατολισμένη στην έρευνα και την πρακτική επαγγελματική μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά στον ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού που οικοδομεί και υιοθετεί ένα πιο αναστοχαστικό, κριτικό, διερευνητικό, ευέλικτο, μαθητοκεντρικό, συνεργατικό, καινοτόμο προφίλ (Bergmark, 2020· Ion & Iucu, 2016· Willemse et al., 2015).

Προχωρώντας σε μια ευρύτερη αποτίμηση του ΜΠΣ-ΕΤΑ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρθηκαν στα στοιχεία εκείνα του προγράμματος που βρήκαν θετικά και χρήσιμα σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο και στα οφέλη της αξιοποίησης των παιδαγωγικών αρχών της εξΑΕ εκπαίδευσής τους. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν πως τα στοιχεία εκείνα που βρήκαν ως θετικά και χρήσιμα αφορούσαν τη γενικότερη μαθητοκεντρικότητα της εξΑΕ εκπαίδευσής τους, τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες (Berkant & Baysal, 2017· Dwyer & Walsh, 2020· Φορτούνη, 2018· Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018· Ion & Iucu, 2016· Nussbaum et al., 2021· Rönnerman & Olin, 2021· Sevim & Akin, 2021· Singh, 2018· Supriyatno et al., 2020), τη βελτίωση των πρακτικών τους (Abakah, 2023· Alvarez, 2020· Erden, 2019· Fishman, 2013· Ion & Iucu, 2016· Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016· Rönnerman & Olin, 2021), την εκμάθηση ψηφιακών εργαλείων και τη διαφορετική αντιμετώπιση του ρόλου τους (Φορτούνη 2018, Sevim & Akin, 2021), τα οποία ακολούθως επέδρασαν θετικά στους μαθητές τους, καθώς ενδυναμώθηκαν η ψυχολογία τους, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Bayar, 2014· Girvan et al., 2016· Meissel et al., 2016).

Η ευρύτερη παιδαγωγική και μαθητοκεντρική φιλοσοφία, οι αρχές και η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξΑΕ μπορούν να επιφέρουν βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσα από την ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και του ρόλου του εκπαιδευτικού (Burges, 2015· Κουνατίδου κ. συν., 2022· McDonald, 2002· Nichols, 2022· Scagnoli et al., 2009· Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013) και να επιδράσουν εν γένει, σε σημαντικό βαθμό στη δια ζώσης εκπαίδευση, διδασκαλία και μάθηση (Σφακιωτάκη

& Λιοναράκης, 2023). Ωστόσο, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε ασυμβατότητα με έρευνες που συμπεραίνουν πως οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης δεν επιφέρουν αυξημένα επίπεδα μάθησης και γενικότερα, αξιοσημείωτες αλλαγές στους εκπαιδευτικούς (Čerpić, Kalin & Šteh, 2019· Whitworth & Chiu, 2015), αλλά και με τους Jacob & McGovern (2015) που δε συμμερίζονται την άποψη περί άμεσου αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μάθηση των μαθητών τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι βασισμένοι στα εντοπισμένα αρνητικά στοιχεία και τις συνακόλουθες, αντιληπτές δυσκολίες του εξΑΕ μεταπτυχιακού προγράμματος της ΕΤΑ, προχώρησαν και σε προτάσεις βελτίωσης του υπό εξέταση μεταπτυχιακού προγράμματος: Πιο συγκεκριμένα, υπογράμμισαν την ανάγκη να υπάρχει καλύτερη γεφύρωση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής με τη σύσταση για καλύτερη αναλογία μεταξύ πρακτικής εφαρμογής- θεωρίας, γεγονός που τονίζεται ως κομβικής σημασίας για ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα (Brew & Saunders, 2020· Dixon & Ward, 2015· Ilter, 2020· Kowalczyk-Walędziak et al., 2022· North et al., 2022· Zuzovsky et al., 2019). Επιπλέον, τονίστηκε η αναγκαιότητα για δικτύωση με ομότιμους-συμφοιτητές, συμβαδίζοντας με άλλες έρευνες που αναδεικνύουν την ανάγκη για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των ομότιμων για να δομηθεί η απαραίτητη (ειδικότερα σε ένα εξΑΕ πλαίσιο) αίσθηση της κοινότητας και του συνανήκειν που θα ενθαρρύνει και θα ενισχύει την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα των σπουδαστών και την αποτελεσματικότητά τους, για την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Drożdżał-Szelest, 2019· Ion & Iucu, 2016· Κουνατίδου κ. συν., 2022· Μανούσου κ. συν., 2013· Tsiboukli & Babalis, 2023). Τέλος, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα πρότειναν τη μείωση των

Διπλωματική Εργασία

απαιτήσεων από το ΜΠΣ, την ανάγκη για περισσότερη στήριξη από τους ΚΣ και την καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και του ΕΑΠ γενικότερα, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για τη συστηματική επανεξέταση και επανασχεδιασμό των μετεκπαιδευτικών προγραμμάτων με ορθολογικό τρόπο σε εξΑΕ πλαίσιο που θα συνάδουν με τις ανάγκες, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα των ενηλίκων σπουδαστών (Armakolas et al., 2023· Fletcher-Wood & Zuccollo, 2020· Ion & Iucu, 2016· Μανούσου κ. συν., 2017· Payne, 2018· Stone & O'Shea, 2019· Xavier & Meneses, 2020).

## **6.2 Συμπεράσματα**

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει τη συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, των μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα εξΑΕ στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αποπειράθηκε να εξετάσει τον βαθμό και τον τρόπο επίδρασης της εξΑΕ σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην διπλωματική εργασία διερευνήθηκαν τρόποι με τους οποίους επηρεάστηκαν, εμπλουτίστηκαν ή εν γένει, μετασχηματίστηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, οι πρακτικές τους μέσα στην τάξη, καθώς ο ρόλος τους στην πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτική διαδικασία μετά την επαφή τους με τη φιλοσοφία, τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξΑΕ μέσω μιας μελέτης περίπτωσης στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Με βάση τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές- εφόσον εδράζονται στις παιδαγωγικές και μαθητοκεντρικές αρχές της εξΑΕ- μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στον μετασχηματισμό των διδακτικών πρακτικών και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο δια ζώσης εκπαιδευτικό πλαίσιο και, ταυτόχρονα, να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες του. Ο τρόπος που δρουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην σχολική καθημερινότητα είναι μέσα στους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων τους (Ajani, 2023). Διαφαίνεται, λοιπόν, πως ό,τι ασκεί επιρροή και έχει αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών έχει και συνακόλουθα, αντίκτυπο και στη μάθηση των μαθητών/εκπαιδευομένων τους.

Οι εκπαιδευτικοί ωθούνται σε μεταπτυχιακές σπουδές από την επιθυμία τους για προσωπική, γνωστική επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να συμβαδίσουν με τις ταχύτατες εξελίξεις και επιταγές του 21<sup>ου</sup> αιώνα και κατ' επέκταση να ανταποκριθούν σε αυτές. Μέσα από την επαφή τους με την εξΑΕ και τις αντίστοιχες μεταπτυχιακές σπουδές, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτορρύθμιση, η διαχείριση χρόνου, η κριτική σκέψη. Επιπλέον, αναπτύσσουν δεξιότητες ψηφιακές, διδακτικές και ερευνητικές, δεξιότητες ακαδημαϊκής γραφής και κατασκευής εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, μπορούν να ενδυναμώσουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την επικοινωνία, τον αναστοχασμό και τη μεταγνώση, την οργάνωση και την επίλυση προβλημάτων, δεξιότητες που προσπαθούν να καλλιεργήσουν και στους μαθητές τους.

Αναφορικά με τις γνώσεις που ενισχύονται, αυτές αφορούν σχετικές με τη φιλοσοφία και τις παιδαγωγικές αρχές που διατρέχουν τη εξΑΕ, καθώς και γενικές, διδακτικές και παιδαγωγικές γνώσεις που λειτουργούν ανανεωτικά και βελτιωτικά για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως επειδή οι μεταπτυχιακοί φοιτητές- εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί- μαθητευόμενοι- δυσκολεύονται να «μετακυλήσουν» αυτές τις δεξιότητες και τις γνώσεις στο επαγγελματικό τους πλαίσιο (Berkant & Baysal, 2017· Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου, 2016· Sevim & Akin, 2021), πρέπει να τους δίνονται οι ευκαιρίες να τις εξασκούν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους και να υπάρχει η επακόλουθη στήριξη από το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αλλά και μετά το πέρας αυτών, προκειμένου να μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η εν λόγω εφαρμογή σε διαφορετικά πλαίσια.

Επιπλέον, επηρεασμένοι οι απόφοιτοι από τις πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου που αποκτά ο εκπαιδευτικός στην εξΑΕ και την ευρύτερη μαθητοκεντρική φιλοσοφία που διέπουν την από απόσταση εκπαιδευτική διαδικασία, μετασχηματίζουν ή ενισχύουν και τον δικό τους ρόλο προσδίδοντάς του συμβουλευτικές, καθοδηγητικές, συντονιστικές, εμπνευστικές, ενθαρρυντικές, υποστηρικτικές προεκτάσεις. Ο εν λόγω μετασχηματισμός αντανακλάται και στις αλλαγμένες διδακτικές πρακτικές τους που ενδύονται και αυτές με μαθητοκεντρικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, με γνώμονα τις εξατομικευμένες, αλλά και ετερογενείς ανάγκες των μαθητών, υιοθετούν και αξιοποιούν εναλλακτικές και πιο ουσιαστικές μεθόδους αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, ομαδοσυνεργατικές πρακτικές, διαφοροποιώντας, παράλληλα, και το εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο, πλέον, Διπλωματική Εργασία

ενσωματώνουν και τα ψηφιακά εργαλεία, στην προσπάθειά τους να το μεταποιήσουν σε ένα αποτελεσματικό, πολυμορφικό, μαθησιακό εργαλείο.

Ένας από τους βασικούς στόχους της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει ολοκληρωμένους, δημιουργικούς, καινοτόμους, καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να λαμβάνουν έγκαιρα ορθές αποφάσεις στον τομέα της διδασκαλίας και της μάθησης εφαρμόζοντας επιστημονική λογική, ενσωματώνοντας τη θεωρία με την πράξη μέσω κριτικής σκέψης και πρακτικής εφαρμογής, καθώς και να προσφέρει εξατομικευμένες ευκαιρίες για ανάπτυξη και αυτοβελτίωση των μαθητών (İlter, 2020).

Τοιουτρόπως, η μεταπτυχιακή εκπαίδευση είναι δυνητικά επωφελής για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Μετατρέπεται σε πρακτικά επωφελής, όταν οι σπουδαστές (σε αυτήν την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί που σπουδάζουν) μετουσιώνουν όλα όσα έμαθαν κατά τη διάρκεια της επανεκπαίδευσής τους στο επαγγελματικό τους πλαίσιο, δηλαδή στην τάξη και το σχολικό περιβάλλον (Erden, 2019· Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2016· Zeichner, 2012). Παρά το γεγονός ότι ο συνδυασμός μεταπτυχιακών σπουδών και η ταυτόχρονη άσκηση του διδακτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία (Balıkcı et al., 2018· İlter, 2020), οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις πανεπιστημιακές σπουδές για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στο εργασιακό τους πλαίσιο (İlter, 2020). Οι εξΑΕ μεταπτυχιακές σπουδές, ως μορφή διαδικτυακής επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτελούν μια αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, αλλά είναι κρίσιμο να λαμβάνονται υπόψη



οι ανάγκες, προτιμήσεις και ικανότητες του κοινού-στόχου κατά τον σχεδιασμό της διαδικτυακής εμπειρίας μάθησης (Lee et. Al. 2020).

Από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων της εξΑΕ στη δια ζώσης τάξη επωφελούνται οι μαθητές, καθώς οδηγούνται στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, στην ενδυνάμωση γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως η αυτονομία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Όλα αυτά, σε κάποιες περιπτώσεις, συντείνουν στο να αποκτήσει το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον για τα παιδιά και στο να βελτιστοποιηθούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Σχετικά με τα οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενισχύονται σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και σε επίπεδο ψυχολογικό, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με το αντίστοιχο κέρδος των μαθητών.

Το υπό μελέτη μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, παρά τις αδυναμίες του, βασίζεται στις μαθητοκεντρικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σφύζοντες κόμβοι του αποτελούν η δημιουργία διαδικτυακού, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου προάγεται η αλληλεπίδραση, η ενεργός εμπλοκή, η εξατομικευμένη, ευέλικτη, αυτορρυθμιζόμενη, αλλά και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ποιοτική και ουσιαστική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση και το πολυμορφικό εκπαιδευτικό υλικό που αναλαμβάνει τον ρόλο ενός δασκάλου και προωθεί την καλλιέργεια σημεινόντων δεξιοτήτων.

Αποτιμώντας συνολικά το εν λόγω ΜΠΣ, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν ως θετικά στοιχεία του ΜΠΣ-ΕΤΑ την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, τη γενικότερη αντιληπτή παιδαγωγική συμβολή της εξΑΕ και της μεταπτυχιακής εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία, το ενδιαφέρον που δημιουργεί σχετικά με τα θέματα αιχμής που πραγματεύεται, τη σύμπλευση του προγράμματος με τις ανάγκες του 21ου αιώνα, την αξιοπιστία και εξειδίκευση του ΕΑΠ στην παροχή εξΑΕ εκπαίδευσης, αλλά και τη μοριοδότηση που προσφέρει.

Στον αντίποδα των αρνητικών στοιχείων του ΜΠΣ-ΕΤΑ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς-αποφοίτους συγκαταλέγονται αυτά που έχουν να κάνουν με την υπεροχή του θεωρητικού πρακτικού σκέλους έναντι του πρακτικού και την απουσία πρακτικών εφαρμογών/παραδειγμάτων. Επίσης, η έλλειψη οργάνωσης του πολυμορφικού, εκπαιδευτικού υλικού, οι αυξημένες απαιτήσεις του προγράμματος και η ελλιπής υποστήριξη από ορισμένους ΚΣ.

Ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα που πραγματώνεται σε εξ αποστάσεως, διαδικτυακό περιβάλλον, ενώ προσφέρει πλεονεκτήματα στους εκπαιδευομένους, όπως η ευελιξία στον χώρο, χρόνο και τόπο μελέτης, ταυτόχρονα, συνοδεύεται και με προκλήσεις που έχουν να κάνουν με την εξισορρόπηση προσωπικών, επαγγελματικών και ακαδημαϊκών δεσμεύσεων, την έλλειψη διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και επαφής που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά συναισθήματα, κοινωνική απομόνωση, ακόμα και σε εγκατάλειψη σπουδών. Ωστόσο, αν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σχεδιαστεί, οργανωθεί και υλοποιηθεί στρατηγικά σύμφωνα με τις μαθητοκεντρικές αρχές που διέπουν τη φιλοσοφία

και τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την εκπαίδευση ενηλίκων, οδηγεί σε ικανοποίηση των σπουδαστών του, την άρση των ενδεχόμενων δυσκολιών, την οικοδόμηση γνώσεων και ενίσχυση δεξιοτήτων, και εντέλει, τη μαθησιακή, πνευματική, προσωπική και επαγγελματική βελτίωση και αναβάθμιση.

Η δια ζώσης και η διαδικτυακή μάθηση δεν χρειάζεται να είναι πανομοιότυπες, αλλά ισοδύναμες ως προς την παιδαγωγική αξία και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Simonson et al. 2019). Το περιβάλλον της συμβατικής, παραδοσιακής τάξης θα μπορούσε να επωφεληθεί σημαντικά και να αναβαθμιστεί ποιοτικά, αν εμπλουτιστεί και ενισχυθεί με βασικές αρχές της εξΑΕ, ενισχύοντας παράλληλα με αυτόν τον τρόπο και τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2020·Dennen, 2020).

Εντούτοις, άξιο αναφοράς είναι πως δεν αρκεί ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή οποιαδήποτε άλλη δράση επαγγελματικής ανάπτυξης για να καταφέρει ένας εκπαιδευτικός να αναβαθμιστεί σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, να αλλάξουν οι πρακτικές και ο ρόλος του στην τάξη. Επομένως, δεν είναι σκόπιμο να λειτουργεί η μεταπτυχιακή εκπαίδευση ως αυτοσκοπός και να συγκαλύπτονται άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τον εν λόγω μετασχηματισμό ως μέρος ενός συνόλου από χρόνιες ανεπάρκειες του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητριάδου, 2016). Καταλυτικής σημασίας είναι να διαμορφωθούν από την ελληνική πολιτεία οι συνθήκες εκείνες που θα ενισχύουν τη δυνατότητα και το κίνητρο να διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός το δικό του μαθησιακό μονοπάτι και να εκβάλλει τα αποτελέσματα της μάθησής του στην καθημερινή του πρακτική προς όφελος των εκπαιδευομένων του (Baporikar, 2015· Παπαναούμ &

Λιακοπούλου, 2014). Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να εισέλθουν σε μια πιο ανοικτή διαδικασία διαλόγου με τα πανεπιστήμια και τα σχολεία που υπηρετούν, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι οι πολιτικές που εφαρμόζουν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Ταυτόχρονα, και τα ίδια τα πανεπιστήμια θα πρέπει να εμπλέκονται με ουσιαστικούς όρους και συνεργατικά με τα σχολεία, ώστε να ενισχύονται αμφίδρομα με απώτερο σκοπό την προαγωγή της καινοτομίας, της προσαρμοστικότητας στα συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα και της μάθησης, εν γένει. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ακολουθώντας τις επιταγές και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, έχει ανάγκη να τροποποιήσει τη φιλοσοφία του και να αναβαθμίσει ποιοτικά την παρεχόμενη εκπαίδευση και πρωτίστως, να προάγει τη μάθηση (Λιοναράκης, 2024).

Θα πρέπει, επίσης, να γίνει κατανοητό πως δεν αρκεί ένας εκπαιδευτικός να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας και να αλλάξει αυτά που ξέρει, αλλά το σημαντικότερο είναι να αντικατοπτριστεί η νέα γνώση και θεώρηση και οι νέες δεξιότητες στην πρακτική του στην τάξη (Opfer, 2016). Με λίγα λόγια, σημασία δεν έχει μόνο το τι ξέρει ένας εκπαιδευτικός, αλλά κυρίως «*τι θα είναι ικανός να κάνει με αυτά που έμαθε*» (Λιοναράκης, 2024, σελ. 5). Αυτό θα πρέπει να προάγει και η επαγγελματική ανάπτυξη: Την ουσιαστική μάθηση που μπορεί να εφαρμοστεί στην καθημερινή πρακτική.

Ο αντίκτυπος των μεταπτυχιακών σπουδών, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται πρωτίστως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς - δηλαδή από την προθυμία, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις προς την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της

εργασίας τους στο σχολικό πλαίσιο - καθώς και από την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τις επαγγελματικές τους εργασιακές εμπειρίες (Kowalczyk-Walędziak et al., 2022).

Αυτές οι εμπειρίες και οι στάσεις, σε συνδυασμό, λειτουργούν ως φίλτρο μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μετουσιώνουν τον ρόλο και τις πρακτικές τους.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, εφόσον εστιάσει στις κομβικές, μαθητοκεντρικές συνιστώσες της εξΑΕ και αντιμετωπιστεί ως «ευκαιρία ανάπτυξης δεξιοτήτων, ψηφιακών και όχι μόνο, εναλλακτικών πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων» (Μανούσου κ. συν., 2021, σελ. 35) έχει τη δυναμική να αποτελέσει ένα επωφελές εργαλείο επαγγελματικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς (Alvarez et al., 2020· Burns, 2023· Μανούσου κ. συν., 2021· Singh, 2018) και κατ' επέκταση, να προάγει και τη μάθηση των μαθητευόμενων τους.

Καταληκτικά, φαίνεται πως η επαφή με την εξΑΕ μέσω αντίστοιχων μεταπτυχιακών σπουδών και συνακόλουθα, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από αυτές, σχετίζονται θετικά με τον μετασχηματισμό στην εκπαιδευτική τους φιλοσοφία, με μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία, τον ρόλο και τις πρακτικές τους και με μια πιο κριτική και αναστοχαστική θεώρηση τόσο σε επαγγελματικό, όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

### **6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Στόχευση της παρούσας εργασίας ήταν μεταξύ άλλων και να εγείρει προβληματισμούς και αναστοχαστικά ερωτήματα σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών και τη συνακόλουθη ποιοτική εκβολή της μάθησής τους στο επαγγελματικό τους περιβάλλον και στους μαθητευόμενους τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη συμβολή των μεταπτυχιακών σπουδών σε θέματα εξΑΕ στη διεύρυνση των γνώσεών τους, στην ενίσχυση κομβικών δεξιοτήτων σε επίπεδο προσωπικό και επαγγελματικό και στη μετάβαση σε πιο μαθητοκεντρικά σχήματα διδασκαλίας και εκπαιδευτικών πρακτικών. Επίσης, απομακρύνθηκαν από ενδεχόμενη τεχνολογική προσέγγιση της μάθησης, καθώς το εν λόγω μεταπτυχιακό εδράζεται στην παιδαγωγική πλαισίωση της εξΑΕ και ακολουθώντας στην ένταξη των ψηφιακών εργαλείων με παιδαγωγικές συνιστώσες.

Παρά το γεγονός, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα παραπάνω, θα ήταν σκόπιμο οι μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα συμπεριλαμβάνουν και την παρατήρησή τους στο πλαίσιο της τάξης και μάλιστα, σε βάθος χρόνου, ακόμα και κάποιων ετών, προκειμένου να διαπιστωθεί αν ο αντίκτυπος των μεταπτυχιακών σπουδών είναι ορατός και αν φθίνει με το πέρασμα του χρόνου.

Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να αξιοποιηθεί και μια ποσοτική προσέγγιση στη μεθοδολογική εφαρμογή, ώστε να μπορούν να γενικευτούν τα ευρήματα και σε διαφορετικά πλαίσια.

Μια ακόμα ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να επικεντρωθεί η ερευνητική προσοχή σε εκπαιδευτικούς μικρών τάξεων (νηπιαγωγείο–πρώτη τάξη δημοτικού) και ειδικής αγωγής, καθώς σε αυτές τις περιπτώσεις διαφάνηκε από την τρέχουσα μελέτη πως εντοπίστηκαν

δυσκολίες να εφαρμοστούν τα οφέλη που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες της έρευνας από τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Ζωτικής σημασίας θα ήταν, επίσης, η έρευνα να προσανατολιστεί στο να διερευνήσει πώς θα διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες σε επαγγελματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται να συμμετέχουν είτε σε επίσημα προγράμματα, όπως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, είτε και σε εναλλακτικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που, όμως, θα συνάδουν με τις εξατομικευμένες προτιμήσεις και ανάγκες τους. Δεδομένου ότι έχει τεκμηριωθεί και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά και από την παρούσα εργασία η ανάγκη της υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης, θα ήταν σκόπιμο να εξεταστούν τρόποι πολυεπίπεδης υποστήριξής τους. Ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να συμμετάσχουν πχ. σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα και να μπουν σε τροχιά αναστοχασμού και επαναδιαμόρφωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αντιλήψεων και των πρακτικών τους, είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί πως θα έχουν την απαραίτητη υποστήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση για να προβούν όντως σε αλλαγές στην καθημερινή τους πρακτική και να κινητροδοτούνται να τις επανεξετάζουν συστηματικά ανάλογα τους στόχους και τις ανάγκες των μαθητευόμενών τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος που μελετήθηκε εδώ, θα ήταν πολύ χρήσιμο να εξεταστεί με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί-σπουδαστές από το ΕΑΠ και από το εκάστοτε σχολείο που υπηρετούν, ώστε να μαθησιακό τους μονοπάτι να είναι όσο πιο αποτελεσματικό και για τους ίδιους και κατ' επέκταση για τους μαθητές τους και την ευρύτερη εκπαιδευτική

Διπλωματική Εργασία

κοινότητα. Αυτό προϋποθέτει και περαιτέρω διερεύνηση άτυπων και μη τυπικών μορφών υποστήριξης, ώστε να επιτευχθεί η ικανοποίηση των ετερογενών αναγκών και προτιμήσεων των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, ερευνητικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η περαιτέρω μελέτη για τη βέλτιστη δυνατή αξιοποίηση της ακαδημαϊκής γνώσης και τη σύνδεσή της με την πρακτική των εκπαιδευτικών. Αυτό προϋποθέτει επιπρόσθετη διερεύνηση για την προώθηση και δημιουργία μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ καινοτόμων ερευνητικών ιδρυμάτων και σχολείων, με στόχο την συνυποστήριξη μιας αμοιβαίας προσφοράς. Εν ολίγοις, δε θα στηρίζεται σε μια μονόδρομη σχέση, όπου οι εκπαιδευτικοί απλώς θα «καταναλώνουν» την ακαδημαϊκή γνώση που θα δημιουργούν άλλοι για αυτούς και θα τη «μεταβιβάζουν» στο εργασιακό τους πλαίσιο, αλλά θα είναι και οι ίδιοι κριτικοί παραγωγοί ερευνητικής γνώσης που θα συνδέεται στενά με την καθημερινή τους πρακτική και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.



## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abakah, E., Addae, D., & Amuzu, D. (2023). Continuing professional development (CPD) at a distance: Teachers' reflections on enhancing distance education (DE) provision. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100304. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100304>
- Ajani, O. (2023). Exploring the Alignment of Professional Development and Classroom Practices in African Contexts: A Discursive Investigation. *Journal of Integrated Elementary Education*, 3(2), 120-136. <https://doi.org/10.21580/jieed.v3i2.17693>
- Ajani, O.A. (2019). Understanding teachers as adult learners in professional development activities for enhanced classroom practices. *AFFRIKA Journal of Politics, Economics and Society*, 9(2), 195-208. <https://doi.org/10.31920/2075-6534/2019/9n2a10>
- Al Lily, A., E., Ismail, A., F., Abunasser, F., M. & Alqahtani, R., H., A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Ali, A., & Smith, D. (2015). Comparing social isolation effects on students' attrition in online versus face-to-face courses in computer literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 12, 11-20. <https://doi.org/10.28945/2258>
- Alvarez, A. V., Ventura, D. R. M., & Opiniano, J. H. (2020). Going the distance: Perceptions of teachers in open and distance continuing professional

development. *Globus Journal of Progressive Education*, 10(2), 60-66.

<https://www.globusedujournal.in/wp-content/uploads/2020/11/GE-JD207-Abel-V.-Alvarez.pdf>

Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy.

*International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97.

<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>

Andrews Graham, D. N. A. (2018). The Effect of Online Teaching on Faculty After

Returning to the Traditional Classroom. *Online Journal of Distance Learning*

*Administration*, 21(4). <https://ojdla.com/archive/winter214/andrewsgraham214.pdf>

Andrews Graham, D. N. A. (2019). Benefits of online teaching for face-to-face teaching at

historically black colleges and universities. *Online Learning*, 23(1), 144-163.

<https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1435>

Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2023). Teacher Professional Development:

Perspectives from a Research Experience with Teachers. *Revista Electrónica*

*Educare*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15870>

Armakolas, S., Ioakimidou, V. S., & Frangkoulis, I. (2023). Επαγγελματική ανάπτυξη

διδασκόντων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο υλοποίησης εξ αποστάσεως

προγράμματος επιμόρφωσης (Professional development of higher education

teachers in the context of a distance learning programme). *Academia*, 30, 48-71.

<https://doi.org/10.26220/aca.4363>

- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F., & Makopoulou, K. (2017). What is ‘effective’ CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, education and society*, 22(7), 799-811.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1083000>
- Ascough, R.S. (2002). Designing for Online Distance Education: Putting Pedagogy Before Technology. *Teaching Theology & Religion*, 5(1), 17-29. <https://doi.org/10.1111/1467-9647.00114>
- Ashby, C. M. (2002). *Distance education: Growth in distance education programs and implications for federal education policy*.  
<http://www.gao.gov/new.items/d021125t.pdf>
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2023). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11–23.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Astrid, A., Hasanah, A., & Syafryadin, S. (2022). Integrating higher order thinking skills (HOTS) into English language teaching for elementary school students: teachers’ perspectives and challenges. *3L the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 28(3), 217-230. <http://doi.org/10.17576/3L-2022-2803-14>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Avsheniuk, N. (2021). Unesco's contribution to teacher education quality assurance. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, 3, 7-12. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(3\).2021.7-12](https://doi.org/10.35387/ucj.1(3).2021.7-12)
- Avshenyuk, N., & Kostina, L. (2014). Teacher professional development as a scientific problem in comparative pedagogics. *Comparative Professional Pedagogy*, 4(2), 33-39. [10.2478/rpp-2014-0016](https://doi.org/10.2478/rpp-2014-0016)
- Baporikar, N. (2015). Understanding professional development for educators. *International Journal of Sustainable Economies Management (IJSEM)*, 4(4), 18-30. [10.4018/IJSEM.2015100102](https://doi.org/10.4018/IJSEM.2015100102)
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421–439. <https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293>
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013. *OECD Education Working Papers, No. 141*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age* (2nd ed.). Tony Bates Associates. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/front-matter/scenario-a/>
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a Digital Age* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>

- Bawane, J., & Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397. <https://doi.org/10.1080/01587910903236536>
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327.  
<http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2014.02.006>
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2021). Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3). 443-459.  
<https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bergmark, U. (2020). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*. 49(2), 210-224.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Berkant, H. G., & Baysal, S. (2017). The implementation of graduate education to professional performance: teachers' perspectives. *European Journal of Education Studies*, 3(8), 148-165. <https://doi.org/10.1080/13664530400200224>
- Bevan, R. M. (2011). Filtering, fragmenting, and fiddling? teachers' life cycles, and phases in their engagement with research. *Teacher Development*, 8(2-3), 325-339.  
<https://doi.org/10.1080/13664530400200224>

- Bicaj, A., & Treska, T. (2014). The effect of teacher professional development in raising the quality of teaching (pilot research). *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(6), 369-378. [10.5901/ajis.2014.v3n6p369](https://doi.org/10.5901/ajis.2014.v3n6p369)
- Bidarra, J., & Rusman, E. (2017). Towards a pedagogical model for science education: Bridging educational contexts through a blended learning approach. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1265442>
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2014). *Teachers know best: Teachers' views on professional development*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://usprogram.gatesfoundation.org/-/media/dataimport/resources/pdf/2016/11/gates-pdmarketresearch-dec5.pdf?rev=f770d1b3de574f8c855c1428811ba30f&hash=991179D78E52CC037B0D0B4CA00EE9EE>
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational evaluation and policy analysis*, 39(1), 146-170. [https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/blazar\\_kraft\\_2016\\_teacher\\_and\\_teaching\\_effects\\_on\\_students\\_attitudes\\_and\\_behaviors\\_public\\_wp.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/blazar_kraft_2016_teacher_and_teaching_effects_on_students_attitudes_and_behaviors_public_wp.pdf)
- Box, C. (2019). The Professional Development of Teachers. In: Box (Ed.), *Formative Assessment in United States Classrooms*. 105-130. Palgrave Macmillan Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-03092-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03092-6_5)

- Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.  
[https://www.researchgate.net/publication/332652740\\_From\\_Distance\\_Education\\_to\\_Open\\_and\\_Distance\\_Learning\\_A\\_Holistic\\_Evaluation\\_of\\_History\\_Definitions\\_and\\_Theories](https://www.researchgate.net/publication/332652740_From_Distance_Education_to_Open_and_Distance_Learning_A_Holistic_Evaluation_of_History_Definitions_and_Theories)
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.  
<https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>
- Bozkurt, A., & Zawacki-Richter, O. (2021). Trends and Patterns in Distance Education (2014–2019): A Synthesis of Scholarly Publications and a Visualization of the Intellectual Landscape. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 19–45. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i2.5381>
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, Article 104158.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brandi, U., Hodge, S., Hoggan-Kloubert, T., Knight, E., & Milana, M. (2023). The European year of skills 2023: skills for now and in the future? *International*

*Journal of Lifelong Education*, 42(3), 225–230.

<https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2212424>

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. The National Academies Press.

Burgess, O. (2015). Cyborg teaching: The Transferable Benefits of Teaching Online for the Face-to-Face Classroom. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 136-144. [https://jolt.merlot.org/vol11no1/Burgess\\_0315.pdf](https://jolt.merlot.org/vol11no1/Burgess_0315.pdf)

Burns, M. (2023). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods* (2nd Edition). Education Development Center.  
[https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-06/2023\\_EDC-Distance-Education-Teacher-Training\\_EN.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-06/2023_EDC-Distance-Education-Teacher-Training_EN.pdf)

Çalisoglu, M., & Yalvaç, A. S. (2019). The Difficulties That the Teachers Who Continue Master of Science Education Experience. *International Education Studies*, 12(4), 100-109. [10.5539/ies.v12n4p100](https://doi.org/10.5539/ies.v12n4p100)

Čepić, R., Kalin, J., & Šteh, B. (2019). Teachers' professional development: Context, perspectives, and challenges, In R Čepić. & J. Kalin (Eds.), *Teachers' professional development, Status and transversal competencies* (pp. 133-158). Ljubljana University Press, Faculty of Arts & Faculty of Teacher Education, University of Rijeka. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-6T0QRKSD/b2e10276-8d3c-4304-b933-68cd95f4bf7c/PDF>



- Cerqua, A., Gauthier, C., & Dembélé, M. (2014), Education Policy, Teacher Education, and Pedagogy: A Case Study of UNESCO, *Annual Review of Comparative and International Education 2014 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 25)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 235-266. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920140000025016>
- Chukwunemerem, O. P. (2023). Lessons from Self-Directed Learning Activities and Helping University Students Think Critically. *Journal of Education and Learning, 12*(2), 79-87. <https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p79>
- CiĠerci, F. M. (2020). Slowmation Experiences of Pre-Service Teachers Via Distance Education During the COVID-19 Pandemic Disease. *International Online Journal of Primary Education, 9*(1), 111-127.  
[https://www.researchgate.net/publication/358044775\\_SLOWMATION\\_EXPERIENCES\\_OF\\_PRESERVICE\\_TEACHERS\\_VIA\\_DISTANCE\\_EDUCATION\\_DURING\\_THE\\_COVID-19\\_PANDEMIC\\_DISEASE](https://www.researchgate.net/publication/358044775_SLOWMATION_EXPERIENCES_OF_PRESERVICE_TEACHERS_VIA_DISTANCE_EDUCATION_DURING_THE_COVID-19_PANDEMIC_DISEASE)
- Cilic, A., Klapan, A., & Prnic, M. (2015). Teachers' competences for educational work. *Epiphany, 8*(2), 219-226. <http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v8i2.171>
- Commission of the European Communities. (2000). *Presidency conclusions: Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000*.  
[https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Compen, B., De Witte, K., & Schelfhout, W. (2019). The role of teacher professional development in financial literacy education: A systematic literature

review. *Educational Research Review*, 26, 16-31.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.001>

Conole, G. (2013). *Designing for learning in an open world*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8517-0>

Coskun, I., & Demirci, C. (2021). The Definition and Importance of Distance Education. *Current Studies in Educational Disciplines*, 116.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED618290.pdf#page=122>

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. Springer.

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-5207-8>

Creswell, J. (2016). *Research in Education: Design, Conduct and Evaluation of Quantitative and Qualitative Research*. Sage.

Crow, J., & Murray, J. A. (2020). Online distance learning in biomedical sciences: community, belonging and presence. *Biomedical Visualisation*, 6, 165-178.

[10.1007/978-3-030-37639-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37639-0_10)

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

[https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)

- De Vries, S., van de Grift, W. J., & Jansen, E. P. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>
- DeMonte, J. (2013). *High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning*. Center for American Progress. <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2013/06/DeMonteTeacherPrep-brief-1.pdf#page=7.18>
- Dennen, V. P. (2020). *People first. Content second. Technology third*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου 2024 από <https://vanessadennen.com/2020/03/16/people-first-content-second-technology-third/>
- Dennen, V.P. (2023). Introduction to Learners, Teachers, Media, and Technology in ODDE. In: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 899-908). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_88](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_88)
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112. [10.3102/01623737024002081](https://doi.org/10.3102/01623737024002081)
- Didion, L., Toste, J., & Filderman, M. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of*

*Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66.

[10.1080/19345747.2019.1670884](https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884)

Dixon, H., & Ward, G. (2015). The Value of Masters Study to Teachers' Professional Practice: Contradictory Discourses within the Workplace. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.4>

Dron, J., Anderson, T. (2022). Pedagogical Paradigms in Open and Distance Education (pp. 1-17). In: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp.52-65). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_9-1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_9-1)

Drożdżiał-Szelest, K. (2019). What makes teachers develop professionally: Some reflections on motivational issues in the context of post-graduate study programmes. *Neofilolog*, 52(1), 159-177. <https://doi.org/10.14746/n.2019.52.1.12>

Dwyer, C. P., & Walsh, A. (2020). An exploratory quantitative case study of critical thinking development through adult distance learning. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 17-35. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09659-2>

Edwards, A. R., Sandoval, C., & McNamara, H. (2015). Designing for improvement in professional development for community college developmental mathematics faculty. *Journal of Teacher Education*, 66(5), 466-481. <https://doi.org/10.1177/00224871156023>

Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Meijer, P. C., & Brekelmans, M. (2013). Students' development in self-regulated learning in postgraduate professional education: a longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1116–1138.

<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.777402>

Erden, H. (2019). EFFECT OF POSTGRADUATE EDUCATION ON LIFELONG LEARNING SKILLS: CASE FROM TEACHERS OF SCIENCE. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 981-998.

<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-453854>

Erstad, O., & Siddiq, F. (2023). Educational assessment of 21st century skills—Novel initiatives, yet a lack of systemic transformation. In: R. Tierney, F. Rizvi, K. Erkican (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4<sup>th</sup> Edition), 245–255. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.09038-2>.

European Commission (2023). *Commission welcomes political agreement on the European Year of Skills*. <https://year-of-skills.europa.eu/news/commission-welcomes-political-agreement-european-year-skills-2023-03-07en>

Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/031792>

Farajollahi, M., & Zarifsanaee, N. (2012). Distance teaching and learning in higher education: A conceptual model. In: Joi L. Moore & Angela D. Benson (Eds.).

*International Perspectives of Distance Learning in Higher Education*, 13-32.

<https://www.intechopen.com/chapters/32515>

Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning—Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and teacher education*, 29, 144-155.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.009>

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>

Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D. C. (2013). Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of teacher education*, 64(5), 426-438. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487113494413>

Fletcher-Wood, H., & Zuccollo, J. (2020). The effects of high-quality professional development on teachers and students: A rapid review and meta-analysis. 1-25. *Education Policy Institute*. [https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2020/02/EPI-Wellcome\\_CPD-Review\\_2020.pdf](https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2020/02/EPI-Wellcome_CPD-Review_2020.pdf)

- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. *Icte Journal*, 7(1), 14-23.  
<https://periodicals.osu.eu/ictjournal/dokumenty/2018-01/ictjournal-2018-1.pdf#page=15>
- Foutsitzi, S., & Caridakis, G. (2019). ICT in education: Benefits, challenges and new directions. In: C. Koutsojannis, M. Paraskevas, F. Grivokostopoulou & I. Perikos, *10th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)*, 1-8. Patras, Greece, 15-17 July.  
<https://doi.org/10.1109/IISA.2019.8900666>
- Francisco, C. D., & Celon, L. C. (2020). Teachers' Instructional Practices and Its Effects on Students' Academic Performance. *Online Submission*, 6(7), 64-71.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED607985.pdf>
- Franklin, A. V. (2015). *A Meta-Analysis on The Impact of Professional Development Programs for K-12 Mathematics Teachers on Students' Achievement* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute, State University].  
<https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/ab7fbff3-e0c0-414a-bcf4-c2729f1fde4e/content>
- Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9(1), 112-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182651.pdf>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of

teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13, 5-9.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>

Gavillet, R. (2018). Experiential Learning and Its Impact on College Students. *Texas Education Review*, 7(1), 140-149. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/21>

Genc, H. N. (2021). The concept of sustainable development in Turkish science education. In: S.A. Kiray & E. Tomevska-Ilievska (Eds.), *Current Studies in Educational Disciplines 2021*, 100–114. ISRES Publishing.

[https://www.isres.org/books/Current%20Studies%20in%20Educational%20Disciplines%202021\\_31\\_12-12-2021.pdf#page=106](https://www.isres.org/books/Current%20Studies%20in%20Educational%20Disciplines%202021_31_12-12-2021.pdf#page=106)

Germuth, A. A. (2018). Professional Development That Changes Teaching and Improves Learning. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 3(1), 77-90.

<https://doi.org/10.46767/kfp.2016-0025>

Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30. [10.5204/jld.v9i3.293](https://doi.org/10.5204/jld.v9i3.293)

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 58, 129-139.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>



- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Greenland, S. J., & Moore, C. (2022). Large qualitative sample and thematic analysis to redefine student dropout and retention strategy in open online education. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 647-667.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.13173>
- Griffin, P. & Care, E. (Eds) (2015) *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Grounds, P. E., & Moore, C. (2017). Online study: postgraduate student perceptions of core skills development. In K. Borthwick, L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*, 140-145. Research-publishing.net.  
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.703>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 214-231.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1416085>
- Guerriero, S. (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In: D., Jonassen & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*, 361-401. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609519>
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education*, 49, 467-493. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational leadership*, 71(8). 10-16. <https://govboard.tusd1.org/Portals/TUSD1/GovBoard/docs/packets/packet09-23-14/9-23-14-BAI7-PD-PlanningProfessionalLearning.pdf>
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences*, 9(4), 279, 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci9040276>
- Hauge, K. (2019). Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1619223>

- Hirsch, E. D. (2019). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hora, M. T. (2015). Toward a descriptive science of teaching: How the TDOP illuminates the multidimensional nature of active learning in postsecondary classrooms. *Science Education*, 99(5), 783-818. <https://doi.org/10.1002/sci.21175>  
[https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21476/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A3%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D\\_FINAL\\_07-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=n](https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21476/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A3%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D_FINAL_07-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=n)
- İlter, İ. (2020). Exploring factors encouraging teachers' pursuit of postgraduate education and barriers that impeded their postgraduate education. *Educational Administration: Theory and Practice*, 26(4), 905-944.  
<https://doi.org/10.17762/kuey.v26i4.32>
- Jacob, A., & McGovern, K. (2015). *The Mirage: Confronting the Hard Truth about Our Quest for Teacher Development*. TNTP.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558206.pdf>

- Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A Self-Determination Theory approach. *Educational Psychology*, 38(9), 1163-1184.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), 1-6.  
[https://www.researchgate.net/publication/343916952\\_Creating\\_Better\\_Definitions\\_of\\_Distance\\_Education#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/343916952_Creating_Better_Definitions_of_Distance_Education#fullTextFileContent)
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. (Μτφρ. Μελίστα, Α.). Μεταίχμιο.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945–980.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>

- King, F. B., Young, M. F., Driver-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *AACE Review (Formerly AACE Journal)*, 9(1), 1-14. <https://www.learntechlib.org/primary/p/17786/>
- Kintz, T., Lane, J., Gotwals, A., & Cisterna, D. (2015). Professional development at the local level: Necessary and sufficient conditions for critical colleagueship. *Teaching and teacher education*, 51, 121-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.004>
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. CAMBRIDGE, The Adult Education Company.  
[https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a\\_The\\_%20Modern\\_Practice\\_of\\_Adult\\_Education.pdf](https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf)
- Kobalia, K., & Garakanidze, E. (2010). The Professional Competencies of the 21st Century School Teacher. *Problems of Education in the 21st century*, 20, 104-108.  
[https://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol20/104-108.Kobalia\\_Vol.20.pdf](https://www.scientiasocialis.lt/pec/files/pdf/vol20/104-108.Kobalia_Vol.20.pdf)
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211–228. <https://doi.org/10.1080/13639080701464483>
- Korsager, M., Reitan, B., Dahl, M. G., Skår, A. R., & Frøyland, M. (2022). The art of designing a professional development programme for teachers. *Professional Development in Education*, 1-15. [10.1080/19415257.2022.2038234](https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2038234)
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., & Menezes, I. (2022). Postgraduate research as a vehicle for (trans) forming teachers' professional development: opportunities and

- challenges. In : *The Palgrave handbook of teacher education research*, 1-24.  
Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_74-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_74-1)
- Lamon, S., Knowles, O., Hendy, A., Story, I., & Currey, J. (2020). Active learning to improve student learning experiences in an online postgraduate course. *Frontiers in Education*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.598560>
- Lawler, P.A. (2003), Teachers as Adult Learners: A New Perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 15-22. <https://doi.org/10.1002/ace.95>
- Lee, H. S., Mojica, G. F., & Lovett, J. N. (2020). Examining How Online Professional Development Impacts Teachers' Beliefs About Teaching Statistics. *Online Learning*, 24(1), 5-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1249253.pdf>
- Li, Y. W. (2016). Transforming conventional teaching classroom to learner-centred teaching classroom using multimedia-mediated learning module. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), 105-112. <https://doi.org/10.7763/ijiet.2016.v6.667>
- Lionarakis, A., Papadimitriou, S. & Ioakimidou, V. (2019). The Hellenic Open University: Innovations and Challenges in Greek Higher Education. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15 (1), 6-22. <https://doi.org/10.12681/jode.20211>
- Lowenthal, P., Rice, K., Rich, S., & Walters, S. (2017). *Distance learning*. Oxford University.

- Maggopoulos, G., & Svarna, K. (2023). Teachers' Evaluation and Their Professional Development in Greece. *Asian Education Studies*, 8(2), 1. [10.20849/aes.v8i2.1360](https://doi.org/10.20849/aes.v8i2.1360)
- Malyal, M., & Sharma, R. (2015). E-Learning: In School Education Issues & Challenges And Advantages: A Review. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 6(5), 137-140. <https://doi.org/10.26483/ijarcs.v6i5.2499>
- Mathew, P., Mathew, P., & Peechattu, P. J. (2017). Reflective Practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT)*, 3(1), 61-66. [https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13\\_APJCECT\\_Feb\\_BRR798\\_EDU-126-131.pdf](https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/13_APJCECT_Feb_BRR798_EDU-126-131.pdf)
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L., Bernadette, W. G., White, S. (2017). *Studying the effectiveness of teacher education*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3929-4>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional development in education*, 47(5), 834-852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Mccombs, B. L., & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers' college record*, 107(8), 1582-1600. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.0053>

- McDonald, J. (2002). Is" as good as face-to-face" as good as it gets. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(2), 10-23. [https://www.grandviewcctl.org/wp-content/uploads/2015/10/v6n2\\_macdonald\\_1-1.pdf](https://www.grandviewcctl.org/wp-content/uploads/2015/10/v6n2_macdonald_1-1.pdf)
- Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013>
- Mermelstein, A. D. (2018). Reflective teaching as a form of professional development. *Mextesol Journal*, 42(4), 1-14. <https://www.mextesol.net/journal/public/files/f562775447eac0dfc9111adccd6c25be.pdf>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf>
- Mikropoulos, T. A. (2000). *On the pedagogy of open and distance learning systems*. Department of Primary Education, University of Illinois.



<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=5b6b09bd7a27be17fe9a633d67f5e605e258af4c>

Millard, L. (2023). Integrating the student voice to improve the quality of the academy (University of Abertay, Scotland). In: Z. Gavrilidou (Ed.), *Teaching Transformation in Higher Education: Success Stories from Learning and Teaching Centers*. Publications of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities. [https://ctl.upatras.gr/repository/sites/default/files/2024-03/TEACHING\\_TRANSFORMATION.pdf](https://ctl.upatras.gr/repository/sites/default/files/2024-03/TEACHING_TRANSFORMATION.pdf)

Mills, G. F., Gay, L. R. & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι -Εφαρμογές*. Προπομπός.

Mishra, P., & Mehta, R. (2016). What we educators get wrong about 21st-Century learning: Results of a Survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1242392>

Murgatroyd, S. (2021). Insight: A Cancelled Future. What's Next for Universities and Colleges?. In: Burgos, D., Tlili, A., Tabacco, A. (eds.), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_22](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_22)

Murray, J. (2021). Good teachers are always learning. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 229–235. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1955478>

Nair, P. P. (2020). Emerging trend of distance education globally and its underlying challenges. *Journal of Management Research and Analysis*, 6(3), 125-128.

<https://pdfs.semanticscholar.org/75f0/99e53690fb13fcac884d62bb559e922151c2.pdf>

Nawab, A., Bissaker, K., & Datto, A. K. (2021). Contemporary trends in professional development of teachers: importance of recognising the context. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1176-1190.

<https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2020-0476>

Näykki, P., Kontturi, H., Seppänen, V., Impiö, N., & Järvelä, S. (2021). Teachers as learners—a qualitative exploration of pre-service and in-service teachers' continuous learning community OpenDigi. *Journal of Education for Teaching*, 47(4), 495-512. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1904777>

Newmann F.M., King M.B. & Youngs P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban schools. *American Journal of Education*, 108, 259-299. [10.1086/444249](https://doi.org/10.1086/444249)

Niari, M. (2023). Προσεγγίσεις συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή»*, 12(4), 64-85. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5701>

- Nichols, M. (2022). Transforming Conventional Education through ODDE. In: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp.1-7). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_35-1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_35-1)
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*, 1-5. <https://doi.org/10.24018/ejeng.2020.0.CIE.2305>
- Noesgaard, S.S. (2016), Advancing work practices: Rethinking online professional development in the context of intervention-based sustainable change, *Interactive Technology and Smart Education*, 13(4), 246-260. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2016-0028>
- North, A., Westerveld, R., Yates, C., Warwick, I., & Chase, E. (2022). More than Knowledge Transfer? Alumni Perspectives on the Value of Postgraduate Study for International Development. *Progress in Development Studies*, 22(3), 257-271. <https://doi.org/10.1177/14649934211065576>
- Nuraeni, N. (2021). Is Face-to-Face Learning Better than Online Learning? Teachers' voice on the Use of Google Workspace. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 9(2), 37-52. <https://doi.org/10.24256/ideas.v9i2.2176>
- Nussbaum, M., Barahona, C., Rodriguez, F., Guentulle, V., Lopez, F., Vazquez-Uscanga, E., & Cabezas, V. (2021). Taking critical thinking, creativity and grit

online. *Educational Technology Research and Development*, 69, 201-206.

<https://doi.org/10.1007/s11423-020-09867-1>

OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*,  
OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en> .

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful  
Schools, PISA, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform  
Education*, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong  
Learners*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued  
Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Olcott, D., (2024) Beyond the Shadows: Strategic Divergence and Uncharted Waters for  
Universities. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and  
Educational Technology*, 20(1).

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/37975/28382>

Onggirawan, C. A., Kho, J. M., Kartiwa, A. P., Anderies, & Gunawan, A. A. S. (2023).  
Systematic literature review: The adaptation of distance learning process during the

- COVID-19 pandemic using virtual educational spaces in metaverse. *Procedia Computer Science*, 216, 274–283. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.137>
- Opfer, D. (2016). *Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013*. OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>
- Özer, B., Can, T., Duran, V. (2020). Development of an Individual Professional Development Plan Proposal That is Based on Continuing Professional Development Needs of Teachers. *The European Educational Researcher*, 3(3), 139-172. [10.31757/euer.334](https://doi.org/10.31757/euer.334)
- Papadimitriou, S. T., Lionarakis, A., & Ioakeimidou, V. (2019). The Hellenic Open University: Innovations and Challenges in Greek Higher Education. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 6-22. <https://doi.org/10.12681/jode.20211>
- Payne, J. P. (2018). *Professional Development and Its Influence on Teacher Practice and Student Achievement* [Masters Theses, Western Kentucky University]. Paper 3064. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/3064>
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The qualitative report*, 20(2), 76-85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>

- Perraton, H. (2012). *Theory, evidence and practice in open and distance learning*. BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.  
[https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/c31/Forschung\\_Entwicklung/Download/ASF-Serie/ASFVolume14\\_Ebook.pdf](https://uol.de/fileadmin/user_upload/c31/Forschung_Entwicklung/Download/ASF-Serie/ASFVolume14_Ebook.pdf)
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. The Institute for Higher Education Policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429524.pdf>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141.  
<https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Rabah, J. (2015). Benefits and Challenges of Information and Communication Technologies (ICT) Integration in Québec English Schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(2), 24-31.  
<https://www.learntechlib.org/p/160580/>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia L., & Koole, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigit Sci Educ*, 3, 715–742. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- Remillard, J. T., & Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *Zdm*, 46, 705–718. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>

- Richter, D., Kleinknecht, M., & Groeschner, A. (2019). What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102929>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In: S. Krolak-Schwerdt et al., (Eds.), *Teacher's professional development* (pp. 97-121). Brill.  
<https://brill.com/display/book/9789462095366/BP000008.xml>
- Ríordáin, M. N., Paolucci, C., & O'Dwyer, L. M. (2017). An examination of the professional development needs of out-of-field mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 64, 162-174. [10.1016/j.tate.2017.02.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.001)
- Roberts, P. (2017). A Curriculum for whom? Rereading 'Implementing the Australian Curriculum in Rural, Regional, Remote and Distance-Education Schools' from a Rural Standpoint. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(1), 43–61. <https://doi.org/10.47381/aijre.v27i1.108>
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2024). Practice changing practices: influences of Master's programme practice on school practices. *Professional development in education*, 50(1), 157-173. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1910978>
- Rustamovna, R. B., & Obloberdiyevna, D. S. (2023). Motivation as a Determining Factor in Promoting Student Independence. *Best Journal of Innovation in Science*,

*Research and Development*, 2(2), 140-144.

<https://www.bjisrd.com/index.php/bjisrd/article/view/72>

Saba, F. (2016). Theories of distance education: Why they matter. *New Directions for Higher Education*, 173(1), 21-30. <https://doi.org/10.1002/he.20176>

Sağır, M. (2014) Teachers' Professional Development Needs and the Systems That Meet Them. *Creative Education*, 5(16), 1497-1511.  
[https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.4236%2Fce.2014.516167?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ](https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.4236%2Fce.2014.516167?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlQ29udGVudCJ9fQ)

Saikia, S., Sultana, Y., & Law, M. Y. (2024). An in-depth analysis of undergraduate students experiences in the transition from F2F learning to online learning. *Asian Association of Open Universities Journal*. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-03-2023-0033>

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. [10.2760/302967](https://doi.org/10.2760/302967)

Sart, G., & Çalışkan, H. K. The Effects of Skillset of University Graduates on the Ease of Finding Skilled Employees. *Research & Development*, 28(1), 31-44.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/896083>



- Saunders, R. (2014), Effectiveness of research-based teacher professional development, *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4),166-184.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.10>
- Sawyer, I. & Ramirez-Stukey, M. (2019). *Professional learning redefined: An evidence-based guide*. Corwin Press.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations, key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17. <https://ijcer.net/index.php/pub/article/view/50>
- Scagnoli, N., Buki, L. & Johnson, S. (2009). The Influence of Online Teaching on Face-to-Face Teaching Practices. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(2), 115-128. <https://www.learntechlib.org/p/104027/>
- Scott, L. (2023). What Kind of Pedagogies for the 21st Century?. *International Journal for Business Education*, 164(1).  
<https://doi.org/10.30707/IJBE164.1.1690386168.701806>
- Sevim, F. Ö. M., & Akın, U. (2021). The Role of Graduate Education in Professional Development of Teachers: Is Graduation Enough?. *Egitim ve Bilim*, 46(207), 483-510. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9593>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271. [10.1080/0022027032000148298](https://doi.org/10.1080/0022027032000148298)

- Siddiq, F., Olofsson, A.D., Lindberg, J.O. *et al.* Special issue: What will be the new normal? Digital competence and 21st-century skills: critical and emergent issues in education. *Educ Inf Technol.*, 29, 7697–7705. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12067-y>
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th edition). IAP.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School effectiveness and school improvement*, 32(1), 47-63. [10.1080/09243453.2020.1772841](https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841)
- Singh, G. (2018). Continuous professional development of teachers through open and distance learning: Perception and concerns. *Issues and Ideas in Education*, 6(1), 63-86. [https://doi.org/https://doi.org/10.15415/iee.2018.61004](https://doi.org/10.15415/iee.2018.61004)
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Sixel, D. M. 2013. *Teacher Perceptions of Professional Development*. PI 34 [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee]. <http://dc.uwm.edu/etd/160/>
- Snoek, M. (2014). *Developing Teacher Leadership and Its Impact on Schools*. [Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam]. Amsterdam University Press. [https://pure.uva.nl/ws/files/2070920/142248\\_thesis.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2070920/142248_thesis.pdf)

Snoek, M., & Volman, M. (2014). The impact of the organizational transfer climate on the use of teacher leadership competences developed in a post-initial Master's program. *Teaching and Teacher Education*, 37, 91-100.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.005>

Snoek, M., Enthoven, M., Kessels, J., & Volman, M. (2017). Increasing the impact of a Master's programme on teacher leadership and school development by means of boundary crossing. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 26–56. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1025855>

Snoek, M., Knezic, D., Van Den Berg, E., Emmelot, Y., Heyma, A., & Sligte, H. (2018). Impact of in-service Master of Education programmes on teachers and their working environment. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 620–637.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529755>

So, J. C. H., Lam, S. Y., & So, Y. L. (2013). Impact of tertiary studies on development of students' generic competencies, *Proceedings of 2013 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE)*, pp. 466-471. Bali, Indonesia, 26-29 August. [10.1109/TALE.2013.6654483](https://doi.org/10.1109/TALE.2013.6654483)

Stone, C., & O'Shea, S. (2019). Older, online and first: Recommendations for retention and success. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(1), 57–69. <https://doi.org/10.14742/ajet.3913>

Sudarshana, M. L., & Alexander, K. A. N. S. (2019). A study on the postgraduate diploma in education student teachers' inclination and relevant resources for online

learning. *European Journal of Education Studies*, 6(4), 197-209.

<https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2534/5172>

Supriyatno, T., Susilawati, S., & Hassan, A. (2020). E-learning development in improving students' critical thinking ability. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1099-1106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274119.pdf>

Taddese, E. T., & Rao, C. (2022). School-based continuous professional development of teachers: a case study of primary school teachers in Ethiopia. *Education 3-13*, 50(8), 1059-1071. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929382>

Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: An international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.101740>

Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). What future (s) for distance education universities?: towards an open networkbased approach. *Ried-Revista Iberoamericana De Educacion a Distancia*, 107-126. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>

Tella, S. (1998). The poor relation of the education system? Aspects of distance education and open and distance learning. In: T. Nummi, A. Rönkä, J. Sariola, J. in collaboration with H., Kynäslähti, R., Ristola, S., Tella, A. Vähäpassi. *Virtuality and Digital Nomadism: An Introduction to the LIVE Project (1997–2000)*, 6, 1-22. Media Education Centre Publications, University of

Helsinki. [https://www.academia.edu/42259227/The\\_Poor\\_Relation\\_of\\_the\\_Education\\_System\\_Aspects\\_of\\_Distance\\_Education\\_and\\_Open\\_and\\_Distance\\_Learning](https://www.academia.edu/42259227/The_Poor_Relation_of_the_Education_System_Aspects_of_Distance_Education_and_Open_and_Distance_Learning)

Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and social interaction*, 21, 170-178.

<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>

Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar Chiriack, E., & Bjereld, Y. (2022). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research papers in education*, 37(6), 840-859.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>

Tight, M. (2021). Twenty-first century skills: meaning, usage and value. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 160-174.

<https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517>

Tsiboukli, T. & Babalis, (2023). The role of emotions and group dynamics in higher education. In: Z. Gavrilidou (Ed.), *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*. 84-90. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities.

[https://www.academia.edu/105025769/The\\_role\\_of\\_emotions\\_and\\_group\\_dynamics\\_in\\_higher\\_education\\_CTL2023\\_Proceedings\\_Book\\_NEWb\\_1](https://www.academia.edu/105025769/The_role_of_emotions_and_group_dynamics_in_higher_education_CTL2023_Proceedings_Book_NEWb_1)

Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the

challenge?. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401-6419.

<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2019). *Teacher Policy Development Guide*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966>

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vernon-Feagans, L., Bratsch-Hines, M., Varghese, C., Cutrer, E. A., & Garwood, J. D. (2018). Improving struggling readers' early literacy skills through a tier 2 professional development program for rural classroom teachers: The Targeted Reading Intervention. *The Elementary School Journal*, 118(4), 525–548.

<https://doi.org/10.1086/697491>

Volman, M., Karssen, M., Emmelot, Y., & Heemskerk, I. (2020). The focus of schools on twenty-first-century competencies and students' experience of these competencies. *The Curriculum J.*, 31, 648-665. <https://doi.org/10.1002/curj.57>

- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2013). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of computer assisted learning*, 29(5), 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
- Vural, Ö. F., & Başaran, M. (2021). The reasons for teachers' preference for Master's degree: Teachers' preference for Master's degree. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 589-613.  
[https://www.researchgate.net/publication/348154619\\_The\\_reasons\\_for\\_teachers'\\_preference\\_for\\_Master's\\_degree#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/348154619_The_reasons_for_teachers'_preference_for_Master's_degree#fullTextFileContent)
- Walter, N., Pyżalski, J. (2022). Lessons Learned from COVID-19 Emergency Remote Education. Adaptation to Crisis Distance Education of Teachers by Developing New or Modified Digital Competences. In: Tomczyk, Ł., Fedeli, L. (Eds.) *Digital Literacy for Teachers. Lecture Notes in Educational Technology*. Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7_2)
- Wang, T., & Wen, J. (2023). Experiential teaching is more conducive to student learning than traditional teaching. *Journal of Education and Culture Studies*, 7(1), 100-109.  
<https://doi.org/10.22158/jecs.v7n1p100>
- Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership. *Journal of Science Teacher Education*, 26, 121–137. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>

- Willemse, T. M., ten Dam, G., Geijssel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015).  
Fostering teachers' professional development for citizenship education. *Teaching  
and Teacher education*, 49, 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.008>
- Wisker, G., Robinson, G.D., & Leibowitz, B. (2019). The purpose and impact of  
postgraduate knowledge, *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 10(3),  
pp. 160-172. <https://doi.org/10.1108/SGPE-05-2019-0054>
- Xavier, M., & Meneses, J. (2020). *Dropout in online higher education: A scoping  
review from 2014 to 2018*. eLearn Centre, Universitat Oberta de  
Catalunya. <https://doi.org/10.7238/uoc.dropout.factors.2>
- Xiao, J. (2021). Decoding new normal in education for the post-COVID-19 world: Beyond  
the digital solution. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 141-155.  
<https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/558>
- Xiao, J. (2023). Critical Issues in Open and Distance Education Research. *The  
International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 213–  
228. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i2.6881>
- Yalçın, Y. (2022). Learner Characteristics and Competencies. In: Zawacki-Richter, O.,  
Jung, I. (Eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 1-21).  
Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_51-1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_51-1)
- Yang, S. H., 2009. Using Blogs To Enhance Critical Reflection and Community of  
Practice. *Educational Technology and Society*, 12(2), 11-21.



<https://liverspleen.com/wp-content/uploads/2013/09/Using-blogs-to-enhance-critical-reflection.pdf>

- Yanto, E. S. (2023). The what and how of essential thematic analysis. *The Qualitative Report*, 25(11), 3120-3131. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6744>
- Yoo, J. (2016). The Effect of Professional Development on Teacher Efficacy and Teachers' Self-Analysis of Their Efficacy Change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1) 84-94. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0007>
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & Answers Report*, REL 2007–No. 033. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. [https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel\\_2007033.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf)
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 714–731. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Pant, H. A., Lautenbach, C., Molerov, D., Toepper, M., & Brückner, S. (2016). *Modelling and measuring competencies in higher education: approaches to challenges in higher education policy and practice*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-15486-8>

- Zuzovsky, R., Donitsa-Schmidt, S., Trumper, R., Arar, K., & Barak, J. (2019). Post-qualification Master's level studies in Israel teacher colleges: a transmissive or a transformative model of professional development?. *Professional Development in Education*, 45(4), 670-683. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1490916>
- Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 186-199. [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf)
- Αθανασοπούλου, Α. (2019). *Ηλεκτρονική ανατροφοδότηση στην παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών].  
<http://hdl.handle.net/10889/12719>
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Προπομπός.
- Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2017). Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ανάπτυξης και οργάνωσης. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης»*, 9(1Α), 182-190. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.1084>

- Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 20-48.  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506>
- Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π., & Παπαστεργίου, Μ. (2014). Η εξ αποστάσεως ομαδοσυνεργατική εκπαίδευση στο πλαίσιο ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 33-48. <https://doi.org/10.12681/jode.9810>
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 8(2Α), 182-190. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης  
<https://doi.org/10.12681/icodl.32>
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Φραγκούλης, Ι. (2019). Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της τηλεδιάσκεψης με χρήση και αξιοποίηση συμμετοχικών—

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

βιωματικών τεχνικών. Στο: Α. Λιοναράκης, Γ. Μανούσου, Β. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Α. Αγγελή, Κ. Σφακιωτάκη, Β. Κουτζεκλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Διαμορφώντας από Κοινού το Μέλλον της Εκπαίδευσης»*, 10(2Α), 140-149. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.2326>

Βαγγελής, Θ., Ιωακειμίδου, Β., & Νάνος, Ι. (2023). Η ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η περίπτωση δραστηριοτήτων αξιολόγησης σε εκπαιδευτικό υλικό μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή»*, 12(7), 110-130. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5653>

Βασιλού, Β. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές*. Μεταίχμιο

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 92-105. <https://doi.org/10.12681/jode.9753>

Γιασιράνης, & Σοφός (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Στο Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχου

(Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις*, 136-144. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης <https://doi.org/10.12681/online-edu.3221>

Γκελαμέρης, Δ. (2015). Πώς οι νέες Διαδικτυακές Τεχνολογίες διαμορφώνουν την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στο άμεσο μέλλον. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 51-71. <https://doi.org/10.12681/jode.9820>

Γκότοβος, Α. Ε. (1983). *Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*.  
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/30634/1/%CE%97%20%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%AD%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82.pdf>

Δημητριάδου, Κ. (2016). Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 113-123. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας

Μαλαματίδου Μαρίνα, *Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

ΕΑΠ. (2022). *Σημαντική διάκριση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Στα 500 καλύτερα “νέα” Πανεπιστήμια παγκοσμίως και 2ο μεταξύ των Ανοικτών Πανεπιστημίων, σύμφωνα με την κατάταξη Times Higher Education Young University Rankings*. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2024 από <https://www.eap.gr/2022/02/16/diakrisi-eap-sta-500-ne-a-panepistimia-pagkosmiws/>

ΕΑΠ. (χ.η.α). *Κανονισμός Σπουδών*. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2024 από <https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2024/05/%CE%9A%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-1.pdf>

ΕΑΠ. (χ.η.β). *Έκθεση Πιστοποίησης της ΕΘΑΑΕ*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2024 από <https://www.eap.gr/2021/01/11/ekthesi-pistopoiisiis/>

ΕΑΠ. (χ.η.γ). *Ανεξάρτητες Μονάδες*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2024 από <https://www.eap.gr/to-eap/independent-units/>

ΕΑΠ. (χ.η.δ). *Εκπαίδευση & Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)*. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2024 από <https://www.eap.gr/education/postgraduate/biannual/education-and-technology-in-distance-learning-and-learning-systems-education-sciences/>

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2019a). Έρευνα ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακός τομέας) λήξης ακαδημαϊκού έτους 2016/2017. <http://bit.ly/3RKVmH2>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2019b). Έρευνα ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακός τομέας) λήξης ακαδημαϊκού έτους 2017/2018. <https://bit.ly/3XLxeaX>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2020). Έρευνα ανώτατης εκπαίδευσης (πανεπιστημιακός τομέας) λήξης ακαδημαϊκού έτους 2018/2019. <https://bit.ly/4bpfRQf>
- Ευαγγέλου, Φ., & Φύκαρης, Ι. (2023). Ο ρόλος των δασκάλων σε Δημοτικά Σχολεία στην αξιοποίηση της Τηλεκπαίδευσης κατά τη διδακτική διαδικασία των γλωσσικών μαθημάτων την περίοδο του κορωνοϊού. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή»*, 12(4), 21-43. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5521>
- Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 8(2Α), 168-182. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.37>

- Ζυγούρης, Φ., & Παπαδοπούλου, Σ. (2021). Η μάθηση σε ομάδες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Δυσκολίες και Προοπτικές. Στο: Α. Σοφός, Α. Κώστας, Γ. Φούζας, Β. Παράσχου (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες: Η απότομη μετάβαση της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Στάσεις-Αντιλήψεις-Σενάρια-Προοπτικές-Προτάσεις*, 637-646. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης <https://doi.org/10.12681/online-edu.3275>
- Θεοδωρίτση, Δ., & Καλογρίδη, Σ.Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 16(2), 110-127. <https://doi.org/10.12681/jode.25555>.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-473>
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* [Διδακτορική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. <http://hdl.handle.net/10442/hedi/44003>
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2019). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(2), 124-139. <https://doi.org/10.12681/jode.15541>



*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

- Καραγγέλου, Α. Ι. (2022). Το αποτύπωμα της τηλεκπαίδευσης στις ψηφιακές δεξιότητες και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Χ., Παναγιωτακόπουλος, Α., Καρατράντου, Σ., Αρμακόλας (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, 419-432. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/5755/5429>
- Κεσκινίδου, Α. Σ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2022). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *11<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές»*, 11(6Α), 75-98. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3384>
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων. Τόμος Β'.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013. Στο: Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης, Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά του 11ου πανελλήνιου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*, τόμ. Β, 377-386. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδος.

Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών

[https://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS\\_B\\_11o\\_SYNEDRIO\\_PRAKTIKA.pdf](https://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS_B_11o_SYNEDRIO_PRAKTIKA.pdf)

Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η., & Μαρούκη, Π. (2021). Ο ρόλος της παιδαγωγικής διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οικοδόμηση ενός «Ανοικτού Σχολείου» την εποχή του Covid-19. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές της Γ' Λυκείου στη Θεσσαλονίκη. The school distance education in the era of COVID-19: The role of the pedagogical dimension of the distance education in the construction of an "Open School". Case study in 12th grade students in Thessaloniki. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές», 11(4Α)*, 151-166. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/3465/3670>

Κυριζοπούλου, Σ., Σπανακά, Α., & Λιοναράκης, Α., (2023). Δραστηριότητες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων: Συμπεριφοριστική και Κονστрукτιβιστική προσέγγιση. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή», 12(3)*. 180-194. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5696>

- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 33-77. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση –Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, 7-41. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2024). Editorial. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 20(1), 4-6.  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/37973>
- Λιοναράκης, Α., & Βαβουράκη, Α. (2005). Διαρκής εξ αποστάσεως επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού – η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές»*, 259-274. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Γ., Χαρτοφύλακα, Α., Παπαδημητρίου, Σ., & Ιωακειμίδου, Β. (2020). Διακήρυξη για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαιδευτική τεχνολογία*, 16(1), 4-8. <https://doi.org/10.12681/jode.23741>
- Λιοναράκης, Α., Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Α. (2020). *Η εμπειρία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η αξιοποίησή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης*.

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

Ανάκτηση από <https://www.esos.gr/arhra/66695/i-empeiria-toy-ellinikoy-anoiktoy-panepistimioy-kai-i-axiopoisi-tis-se-oles-tis>

Μανούσου, Ε. (2017). *Οι δεξιότητες των φοιτητών που εκπονούν μεταπτυχιακή – ερευνητική εργασία*. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://www.openbook.gr/oi-dexiotites-ton-foititon-poy-ekponoyn-metaptychiaki-ereynitiki-ergasia/>

Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και Οργάνωσης. Διαπιστώσεις, Προβληματισμοί & Προτάσεις*. Φυλάτος

Μανούσου, Ε., Γκίοςος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Αξιοποίηση διαδικασιών καθοδήγησης, κοινοτήτων πρακτικής και κοινοτήτων αναζήτησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης μεταξύ μελών ΣΕΠ του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 7(1Α), 86-92. Αθήνα. 8-10 Νοεμβρίου. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.530>

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26762>

Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Α. (2017).

Παιδαγωγικό υλικό στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη  
Περίπτωσης: το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό Κέντρο της Βικτώρια στην  
Αυστραλία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως  
Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 5-25.

<https://doi.org/10.12681/jode.13912>

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Gutenberg.

Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και  
συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.),  
*Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*  
*«Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 7(2Α), 78-90. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ  
Αποστάσεως Εκπαίδευσης <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>

Μουζάκης, Χ., Δανοχρήστου, Π., & Κουτρομάνος, Γ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη  
Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς  
Εμπειρίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως  
Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 38-57.

<https://doi.org/10.12681/jode.25451>

Μπακολουκά, Σ., Ιωακειμίδου, Β., & Μουζάκης, Χ. (2022). Αυτοαξιολόγηση και  
ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικό υλικό ποιοτικής εξ αποστάσεως σχολικής  
εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για  
την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Εμπειρίες, Προκλήσεις,*

*Προοπτικές*», 11(2Α), 104-118. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως  
Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.3536>

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων  
εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη  
διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Διεθνούς  
Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες  
Μάθησης*», 7(4Α), 60-77. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως  
Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.735>

Μπιρμπίλη, Μ., & Παπαοικονόμου, Α. (2016). Η επίδραση του βαθμού επαγγελματικής  
ανάπτυξης στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας:  
εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος  
Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 45-77.  
<https://doi.org/10.12681/jret.10197>

Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της  
λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές  
διατάξεις. Νόμος 4957, Άρθρο 3, § 3 (2022) Τεύχος Α' 141/21.07.2022  
<https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/807164/nomos-4957-2022>

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2020). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των  
σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70(37), 126-135.  
<https://doi.org/10.26266/jpevol70pp126-135>

Παζινού, Ε., Βαβούρας, Θ., Κουτσούμπα, Μ., Καλλές, Δ., & Βερύκειος, Β. (2023).

Γραπτές εργασίες δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού εξΑΕ: Πρόταση οδηγού αξιολόγησης και συσχέτιση επίδοσης εκπαιδευομένων με το ακαδημαϊκό τους υπόβαθρο. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή»*, 12(2), 74-92. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5655/6170>.

Παπαδημητρίου, Α. (2023). Η πολυμορφικότητα και αλληλεπιδραστικότητα του διαδικτυακού εκπαιδευτικού λογισμικού mathema και η συμβολή του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή»*, 12(5), 153-177. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης  
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5665>

Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 106-122.  
<https://doi.org/10.12681/jode.9754>

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

- Παπαδημητρίου, Σ., (2014). *Ο ρόλος των διδασκόντων και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης τους σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* [Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ]. [10.12681/eadd/38040](https://doi.org/10.12681/eadd/38040)
- Παπαλαμπρακόπουλος, Π. (2020). Η διδασκαλία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο ρόλος του Διδάσκοντος. *Academia*, 20-21, 218-233.  
<https://doi.org/10.26220/aca.3450>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Φρυδά Α. (Επιμ.), *Πρακτικά διημερίδων «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο»*, 54-61. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.  
<http://hdl.handle.net/10795/91>
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. 82- 91. Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ., & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο: Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2020). Σχεδιασμός προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης για ενηλίκους. Στο: Μ. Παυλή-Κορρέ, & Π. Λευθεριώτου, *Σχεδιασμός προγραμμάτων*



Μαλαματίδου Μαρίνα, *Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

*μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων δια ζώσης εκπαίδευσης και ηλεκτρονικής  
μάθησης*, 129-206. Ύψιλον

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής  
αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [ηλεκτρ. Βιβλ.]. Κάλλιπος,  
Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.  
[7https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-890](https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-890)

Πισλή, Κ., Μαυροειδής, Η., & Παπαδάκης, Σ. (2022). Αίτια της φοιτητικής διαρροής από  
το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και μηχανισμοί υποστήριξης των  
φοιτητών/τριών: η περίπτωση των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων. *Ανοικτή  
Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την  
Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 216-234.  
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/24651/2315>  
[7](#)

Ραλλιάς, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2015). Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού  
με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ.  
Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου  
(Επιμ.), *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως  
Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 8(3Α), 1-15. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και  
εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.48>

Ρετάλης, Σ., Πανά, Ι., Αρέτου, Γ., Χονδροκούκης, Γ., Παντελίδης, Π. (2023).  
Αξιοποιώντας Τεχνολογικά Υποστηριζόμενα Πλαίσια Ελέγχου της Ποιότητας

Διαδικτυακών Μαθημάτων. In: Z. Gavriilidou (Ed.), *Transforming Higher Education Teaching Practice: Selected papers of the 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece*. 173-191. Editions of the Network of Learning and Teaching Centers in Greek Universities.

[https://ctlconference.org/wp-content/uploads/2023/08/CTL2023\\_Proceedings\\_Book\\_NEWc.pdf](https://ctlconference.org/wp-content/uploads/2023/08/CTL2023_Proceedings_Book_NEWc.pdf)

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<https://hdl.handle.net/11419/182>

Σπανακά, Α. Κ., & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου, Α. Αποστολίδου (Επιμ.), Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης», 9(6B), 121-123. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.1363>

Σφακιωτάκη, Κ., & Λιοναράκης, Α. (2023). Η επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συμβατικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα Ένα Ερευνητικό Πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης & Γ. Μανούσου (Επιμ.), Πρακτικά 12<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή», 12(1), 184-205. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5694>

Σφαντού, Φ. (2020). *Ηλεκτρονική μάθηση: Έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α'βάθμια και Β'βάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου].

[https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21476/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A3%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D\\_FINAL\\_07-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=n](https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/21476/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A3%CF%86%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D_FINAL_07-2020.pdf?sequence=4&isAllowed=n)

Σχωρτσανίτης, Β., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 69, 137-59. <https://doi.org/10.26266/jpevol69pp137-159>

Τζήλου, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). What can we do in order to teach them how to learn. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8<sup>ο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 8(1Α), 193-200. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης  
<https://doi.org/10.12681/icodl.88>

Τζωτζου, 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(1), 75-93.

<https://doi.org/10.12681/jode.9803>

Τουβλατζής, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συναισθήματα εκπαιδευομένων: μελέτη περίπτωσης για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο: Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Γ. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, 8(1Α), 58-71. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

<https://doi.org/10.12681/icodl.17>

Τσιτλακίδου, Ε., & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 47-61. <https://doi.org/10.12681/jode.9801>

Φορτούνη, Ι. (2018). *Εκπαιδευτικοί και μεταπτυχιακές σπουδές: Κίνητρα, εμπόδια και επαγγελματική ανάπτυξη. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Αθήνας* [Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου].

<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/5296>

Φραγκούλης, Ι., & Αρμακόλας, Σ. (2019). Η συμβολή της εξΑΕ στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας. Στο: Α. Λιοναράκης, Γ. Μανούσου, Β. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Α. Αγγελή, Κ. Σφακιωτάκη,

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

B. Κουτζεκλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 10<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ  
Αποστάσεως Εκπαίδευση «Διαμορφώνοντας από Κοινού το Μέλλον της  
Εκπαίδευσης», 10(3Α), 1-9. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως  
Εκπαίδευσης <https://doi.org/10.12681/icodl.2038>*

## **Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο συνέντευξης**

### **ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

**ΣΚΟΠΟΣ:** Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός και ο τρόπος επίδρασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ) σε δια ζώσης διδακτικές/ μαθησιακές πρακτικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

**ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:** Η συνέντευξη θα υλοποιηθεί μέσω τηλεφωνικής κλήσης ή τηλεδιάσκεψης σε ώρα και μέρα που σας εξυπηρετεί και θα διαρκέσει περίπου 15-20 λεπτά. Η κλήση θα ηχογραφηθεί και τα ηχητικά δεδομένα που θα προκύψουν από τις απαντήσεις σας θα απομαγνητοφωνηθούν και θα αναλυθούν προκειμένου να προκύψουν τα ευρήματα της έρευνας.

Στη συνέντευξη της παρούσας ερευνητικής μελέτης έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε εθελοντικά. Οποιαδήποτε στιγμή είστε ελεύθερος/-η να διακόψετε και να αποχωρήσετε από τη συνέντευξη, χωρίς κανένα κόστος ή επίπτωση. Επίσης, μπορείτε να ζητήσετε περαιτέρω διευκρινίσεις σε περίπτωση που το επιθυμείτε.

#### **Ερωτήσεις Συνέντευξης**

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα προσωπικά σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;
2. Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
3. Ποια ήταν τα στοιχεία εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ χρήσιμα και τα οποία αξιοποιείτε συχνά στο επάγγελμά σας;
3. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε γνώσεις και δεξιότητες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;
4. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
5. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
6. Θεωρείτε ότι προκύπτουν οφέλη από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
7. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

7. Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους  
εκπαιδευτικούς και γιατί;



## **Παράρτημα Β: Συνεντεύξεις**

### **Ερωτήσεις Συνέντευξης 1**

*1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;*

Σ1: Εκπαιδευτικός πληροφορικής, 43 χρόνων, άντρας. Είναι 18 έτη (εμπειρία).

*2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;*

Σ1: Ναι, ήταν λίγο συγκυριακό. Με τη λογική ότι τότε ήταν η πανδημία του covid19, η οποία είχε φέρει στο προσκήνιο την ανάγκη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Συνεπώς, θεώρησα ότι οι αρχές και οι μέθοδοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν ένα ασφαλές και ποιοτικό πλαίσιο διαμόρφωσης μιας διδασκαλίας εξ αποστάσεως; Κατά τη φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό κατάλαβα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια ευρύτερη εκπαιδευτική μέθοδο και φιλοσοφία από την απομακρυσμένη, από την απλά απομακρυσμένη διδασκαλία. Παρά το γεγονός ότι το τελευταίο γίνεται στο ΕΑΠ, το οποίο είναι το κατ' εξοχήν ανώτατο ίδρυμα εξειδικευμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος.

*3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;*

Σ1: Ναι, νομίζω ήταν ο ρόλος του συμβούλου που παρουσιάζει: Ο καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, βοηθητικός προς τους φοιτητές και τους μαθητές, γενικά. Επίσης, ο μαθητής, ο κεντρικός χαρακτήρας του. Και η φιλοσοφία της βοήθησε στην ελαχιστοποίηση της ψυχολογικής απόστασης μεταξύ καθηγητή και μαθητή και την γενική πορεία της αυτομάθησης του μαθητή κατά τον Λιοναράκη. Δηλαδή ο γενικός σκοπός είναι να φτάσουμε, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ1: Ναι, θεωρώ, συνέβαλαν και επηρέασαν πιστεύω κυρίως τα προηγούμενα που ανέφερα και άλλα ακόμα. Επηρέασαν τις τεχνικές και τις αρχές διδασκαλίας. Πιστεύω τα προηγούμενα χαρακτηριστικά και επιπλέον νομίζω πλέον τα φύλλα εργασίας μου θα μπορούσαν να είναι στοχευμένα στις ανάγκες των μαθητών και πιο ελκυστικά για αυτούς.

Επομένως, η δεξιότητα η οποία θα έλεγες ότι αναπτύχθηκε είναι στη διαμόρφωση εκπαιδευτικού υλικού;

Σ1: Όχι μόνο! Και στον ρόλο του καθηγητή αλλά και λόγω αυτού που ανέπτυξα και η στόχευση στους μαθητές, δηλαδή στις ανάγκες των μαθητών και σε αυτό που έχει να κάνει με το να είμαστε πιο κοντά ψυχολογικά στους μαθητές, όσο και τα προηγούμενα που ανέφερα. Σε προσωπικό επίπεδο, ένα μεταπτυχιακό σε βάζει στην αυτορρύθμιση. Οπότε θα πρέπει να ρυθμίσεις ένα απαιτητικό μεταπτυχιακό, το ότι είσαι εργαζόμενος... Οπότε ναι, σίγουρα ανέπτυξε δεξιότητες προσωπικές, όσον αφορά την αυτορρύθμιση κυρίως.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ1: Ναι, θεωρώ ότι με επηρέασε. Επηρέασαν τον ρόλο στην τάξη λόγω της νέας οπτικής που δημιουργήθηκε λόγω του μεταπτυχιακού. Θεωρώ ότι χρειάστηκε. Και νομίζω ότι έγινα ακόμα πιο υποστηρικτικός, πιο μαθητοκεντρικός, ας το πούμε κάπως έτσι... αυτό.

*Επομένως, αν καταλαβαίνω καλά... για να είναι σαφής η απάντηση, επειδή μίλησες για “οπτική”, μεταβλήθηκαν δηλαδή οι αντιλήψεις σου και οι πεποιθήσεις σου σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση;*

Σ1: Η στάση μου επηρεάστηκε προς το θετικό...

*Αυτό κατ’ επέκταση μετά αντανάκλαστηκε και στις πρακτικές;*

Σ1: Ακριβώς! Σίγουρα δεν έγινε αυτόματα αυτό. Δεν είναι ότι είπα : “Τώρα ξέρω κι εγώ θα κάνω αυτό... επειδή...” . Αυτόματα σε επηρεάζει όμως.

*6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;*

Σ1: Δεν επανεξέτασα, αλλά μεταβλήθηκε. Θεωρώ μεταβλήθηκε και αυτόματα. Λόγω της φύσης του, λόγω της μελέτης των συγκεκριμένων θεμάτων των τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επηρέασε και τις τεχνικές της δια ζώσης. Έγινε ίσως περισσότερο υποστηρικτικός στους μαθητές, μεταβλήθηκε στη μαθητοκεντρική, γενικά, στάση μου. Όπως είπα πριν, τα φύλλα εργασίας ήταν ένα περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών, πιο ελκυστικό. Το βλέπεις και από τη μεριά του μαθητή... τι θα μπορούσε να το βοηθήσει στις απορίες του; Τι απορία θα μπορούσε να έχει; Μπορεί το φύλλο εργασίας να την επιλύσει, να το κάνεις πιο εύκολο.

*Μπορείς να πεις δηλαδή με κάποιο τρόπο ότι άρχισε να μπαίνεις και πιο πολύ στη θέση των μαθητών.*

Σ1: Ναι, ίσως. Δεν νομίζω ότι άλλαξε τόσο πολύ αυτό. Το είχαμε συνηθίσει αλλιώς, αλλά θεωρώ ότι είναι ακόμα περισσότερο. Ίσως να μου το έκαναν. Μου το ενίσχυσε. Μετά από καιρό. Μετά από πολλά χρόνια ξαναβλέπεις κάποια πράγματα, ξαναδιαβάζεις κάποια πράγματα, μελετάς κάποια πράγματα, συζητάς με τους φίλους σου, συμφοιτητές, οι οποίοι

συνήθως είναι συνάδελφοι, με τους καθηγητές σου... Οπότε αρχίζει όλο αυτό και γίνονται ζυμώσεις μέσα σου...

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ1: Ναι, νομίζω ότι εδώ το σημείο κλειδί είναι ο ορισμός της έννοιας της απόστασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που λέμε. Αν θεωρήσουμε, όπως είπα και πριν, ότι κυρίως η απόσταση είναι ψυχολογική. Γιατί μπορείς να είσαι, ας πούμε, δυο μέτρα απόσταση, σε μια φυσική απόσταση στη δια ζώσης, αλλά η ψυχολογική μπορεί να είναι πολύ περισσότερη. Αν συνειδητοποιήσεις αυτό, σίγουρα προκύπτουν οφέλη από την αξιοποίηση των αρχών της εξ αποστάσεως.

Στη σχέση δηλαδή μεταξύ δασκάλου και μαθητή και γενικότερα στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης;

Σ1: Όχι, μόνο στο ψυχολογικό κλίμα της τάξης, αλλά άμα συνειδητοποιήσεις ότι ναι μεν εσύ κάνεις δια ζώσης, αλλά στην πραγματικότητα έχει και ένα είδος απόστασης και η δια ζώσης, αυτό θέλω να πω. Η δια ζώσης, δηλαδή μπορεί να είναι από κοντά, αυτό δεν σημαίνει όμως ότι έχεις φυσική, αλλά ψυχολογική απόσταση που θες να καλύψεις με τον μαθητή. Μπορεί να είναι και μεγαλύτερη από την εξ αποστάσεως. Δηλαδή μπορεί να κάνεις και εξ αποστάσεως και να νιώθεις πιο οικεία από ό,τι στην τάξη.

Επομένως προσπαθείς να έρθεις λιγάκι πιο κοντά πλέον έτσι; Όχι προσπαθείς... Γίνεται κάπως αυτόματα επειδή έχεις στο μυαλό σου τις παιδαγωγικές αρχές της εξΑΕ;

Σ1: Ναι, αυτό. Το έχεις στο πίσω μέρος του μυαλού σου. Πιστεύω ότι είναι σημαντικός ο ορισμός της απόστασης. Φαινομενικά είναι διαφορετικό, φαινομενικά! Αλλά αν καταλάβουμε ότι απόσταση υπάρχει και στη φυσική τάξη, θέλω να πω ότι ουσιαστικά μπορείς να πατήσεις στις αρχές της εξ αποστάσεως για να καλυτερεύσει το μάθημά σου. Αυτά είναι πιο εύκολα βέβαια στο δια ζώσης, γιατί έχεις τον μαθητή κοντά σου.

8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;**

Σ1: Υπάρχουν δυσκολίες γιατί η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ακόμα δεν έχει λειτουργήσει σε ευρεία μορφή, οπότε κυρίως όλες οι θεωρίες και όλα τα συστήματα που έχουν υπάρξει είναι για ενήλικες κυρίως, χρόνια τώρα. Οπότε στους μαθητές είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα και ειδικά σε μικρές τάξεις που κάνω εγώ στα δημοτικά, συνήθως, ακόμα στα δημοτικά ούτως ή άλλως είναι διαφορετικά τα πράγματα. Επίσης, υπάρχουνε πρακτικά ζητήματα, όπως είναι οι υπολογιστές στο δικό μου μάθημα, τα εργαστήρια, η γκάμα των μαθητών, να το πούμε έτσι... κάθε φορά που είναι σε δια ζώσης. Οπότε σίγουρα ναι, υπάρχουν. Είναι πολυπαραγοντικό. Δηλαδή κάθε φορά για να πάρεις την απόφαση για το τι θα χρησιμοποιήσεις. Οπότε δυσκολίες είναι σίγουρα, η ηλικία των μαθητών, γιατί συγκεκριμένα μιλάμε για δημοτικό. Το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει γιατί πάνε στα εργαστήρια ανάλογα με το εργαστήριο κάθε φορά. Όπως εργαστήρια ζώσης. Νομίζω είναι δυσκολίες, οι οποίες είναι της δουλειάς, να το πω έτσι. Δεν είναι κάτι το διαφορετικό τώρα...

9. **Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;**

Σ1: Έ, ναι, θα το συνιστούσα, ήδη το έχω κάνει. Θα το συνιστούσα, αν κάποιος άλλος ενδιαφέρεται για τέτοιου είδους μεταπτυχιακό. Θα το συνιστούσα για τους παραπάνω λόγους που προκύπτουν από αυτά που προανέφερα, αλλά και όλα τα θετικά που έχει εξ αποστάσεως γενικά που σε βοηθάει και στο δια ζώσης. Γενικά σου ανοίγει ορίζοντες... Επίσης λόγω του ιδρύματος, επειδή είναι εξειδικευμένο και εξ αποστάσεως, το βλέπεις και εσύ από τη μεριά του μαθητή, όταν κάνεις εξ αποστάσεως το μεταπτυχιακό και με βάση στους ειδικούς να το πω έτσι, αυτό που κάνει το ΕΑΠ. Και επίσης, το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών ... Αυτά που έκανα, το υπερασπίστηκε η εξ αποστάσεως σε πολύ πρακτικά, πολύπλευρα, ολιστικά και σε βάθος, από πολλές πλευρές δηλαδή. Από τη μεριά του καθηγητή, από τη μεριά του φοιτητή, από το

τεχνολογικό κομμάτι, από προγράμματα με αρκετό παιδαγωγικό χαρακτήρα μέσα, με τρόπους δηλαδή παιδαγωγικούς. Δεν είναι απλά τεχνολογικό...

## Ερωτήσεις Συνέντευξης 2

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;

Σ2: Είμαι εκπαιδευτικός, 32 ετών, η ειδικότητά μου είναι πε70, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα χρόνια εμπειρίας μου είναι 5.

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ2: Καταρχάς, να πω ότι ήταν οι περίοδος του covid-19 που όλα τα μαθήματα γινόντουσαν εξ αποστάσεως. Αυτό μου κέντρισε το ενδιαφέρον και ήθελα να δω πώς μπορώ εγώ να κάνω καλύτερο και το δικό μου μάθημα ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε παιδιά δημοτικού σχολείου και ήταν ένας από τους λόγους που επέλεξα το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ2: Σίγουρα πριν το ξεκινήσω δεν γνώριζα τόσο καλά πώς να κάνω εγώ σαν εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σίγουρα το μεταπτυχιακό με βοήθησε, έμαθα πάρα πολλά πράγματα για τα ψηφιακά εργαλεία και τις δυνατότητες που μου δίνουν ακόμη και σε εξ αποστάσεως μαθήματα Για παράδειγμα, διάφορα παιχνίδια, όπως τον “εκατομμυριούχο”, το ‘Canva’ που μπόρεσα και τα εισήγαγα μέσα στο μάθημα, κυρίως με παιδιά της πέμπτης και της έκτης δημοτικού, τους άρεσε πάρα πολύ. Ή το να τους χωρίζω σε δωμάτια και να δουλεύουν μεταξύ τους σε ομάδες.. Όλα αυτά τα είδαμε

και στις ΟΣΣ μεταπτυχιακού προγράμματος, οπότε ήταν πράγματα τα οποία και εγώ αξιοποίησα και με το παραπάνω σε δική μου διδασκαλία εξ αποστάσεως.

*4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε γνώσεις και δεξιότητες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;*

Σ2: Οι γνώσεις που ανέπτυξα ήτανε σχετικές με τη φιλοσοφία της εξΑΕ, τη μαθητοκεντρικότητα. Ψηφιακές γνώσεις, δημιουργίας και δόμησης του εκπαιδευτικού υλικού σύμφωνα με τις μαθητοκεντρικές αρχές που πρεσβεύει εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ακόμη, οι δεξιότητες που αποκόμισα ήταν αυτές της διαχείρισης χρόνου, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επίλυσης προβλημάτων όσον αφορά το εξ αποστάσεως υλικό ή οποιαδήποτε άλλα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στα δικά μου τα παιδιά.. Ερευνητικές δεξιότητες και φυσικά την αυτορρύθμιση που συνεχώς συναντούσαμε και στην ύλη του εξ αποστάσεως προγράμματος του μεταπτυχιακού.

*5. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;*

Σ2: Σίγουρα φεύγει από πάνω μας, από τους εκπαιδευτικούς, αυτό που λέμε ο “δασκαλοκεντρικός” ρόλος και δίνουμε τον λόγο περισσότερο στα παιδιά, τη μαθητοκεντρικότητα, δηλαδή. Στη δια ζώσης εκπαίδευση πολλές φορές βλέπουμε ότι δεν είναι τόσο καλά δομημένο το υλικό. Αυτό το χρησιμοποίησα και εκεί. Επίσης, κάποια άλλα πράγματα που έβαλα εγώ στην εκπαίδευση μου και στην τάξη είναι τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία με βοηθούν πάρα πολύ να κάνω πράγματα και μέσα στην τάξη και με τα παιδιά συνεργατικά. Νομίζω ότι αυτά είναι τα κυριότερα. Τη μαθητοκεντρικότητα... έδωσα στους μαθητές πλέον το βήμα να μπορούν αυτοί σε ομάδες να λειτουργούν.

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ2: Η επαφή μου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μου έδειξε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο αυτός που καθοδηγεί και παραδίδει στα παιδιά το υλικό των μαθημάτων, αλλά πρέπει να είναι και υποστηρικτικός, βοηθητικός με τα παιδιά, να τους λύνει όλες τις απορίες να τους βοηθάει σε οποιοδήποτε πρόβλημα υπάρχει και κυρίως, να αποβάλει από πάνω του το δασκαλοκεντρικό προφίλ ενός εκπαιδευτικού και να δίνει τον λόγο στα παιδιά λειτουργώντας φυσικά σε ομάδες. Να μπορούν να έχουν αυτά τον πρώτο λόγο και ο εκπαιδευτικός να είναι αυτό που λέμε η βοήθεια των παιδιών, πάντα με τον καλύτερο τρόπο και όσο το δυνατόν περισσότερο μπορεί.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ2: Τα οφέλη είναι πάρα πολλά: Καταρχάς, μέχρι να μπει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη ζωή μας και σίγουρα μέχρι να παρακολουθήσουμε και το μεταπτυχιακό της εξΑΕ, δε γνωρίζαμε τόσα πολλά πράγματα για τα ψηφιακά εργαλεία και γενικότερα, για το διαδίκτυο και πώς μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε συνεργατικά μέσα στην τάξη. Σίγουρα μετά το πέρας των μεταπτυχιακών σπουδών και παράλληλα, με την ενασχόλησή μας μέσα στον κορονοϊό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακόμα και στην εξΑΣΕ, καταλάβαμε ότι μπορούμε σαν εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουμε όλα εκείνα τα εργαλεία, να δομήσουμε το υλικό καλύτερα, ακόμη και δικτυακά και να δώσουμε στα παιδιά, όπως προείπα και πιο πάνω, τη δυνατότητα να δουλεύουν ομαδικά και να προσπαθούν με το καλύτερο με τον καλύτερο τρόπο να συνεργάζονται και εμείς να είμαστε υποστηρικτές των παιδιών και όχι αυτοί που θα τους θα παραδίδουμε μόνο το μάθημα, αλλά να είμαστε υποστηρικτικά από πάνω τους σε οποιαδήποτε βοήθεια μας ζητήσουν.



8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;**

Σ2: Η βασική δυσκολία ήταν ο χρόνος που έπρεπε να διαχειριστώ για να εφαρμόσω όλα αυτά που πρεσβεύει εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Καθώς για να μπορέσω να τα φέρω σε ένα δια ζώσης τμήμα χρειάζεται πολύ καλό σχεδιασμό, καλή δημιουργία του εκπαιδευτικού πλάνου. Οπότε αυτό θα πω ότι ήταν το πιο δύσκολο για μένα...

9. **Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;**

Σ2: Χωρίς δεύτερη σκέψη, ναι, γιατί η θεωρώ πως ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άριστα καταρτισμένος με όλο τον ψηφιακό κόσμο, με τα ψηφιακά εργαλεία που δίνονται στα χέρια του, να γνωρίζει πώς μπορεί καλύτερα να δομήσει το εκπαιδευτικό υλικό είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε μέσα στην τάξη. Και φυσικά, νομίζω ότι, παρακολουθώντας το εξ αποστάσεως του μεταπτυχιακό της εξΑΕ, αρχίζουμε και μαθαίνουμε καλύτερα και οι εκπαιδευτικοί που χρόνια δουλεύουμε μόνο στη δια ζώσης εκπαίδευση, πώς μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά, όπως είπα και παραπάνω, το βήμα και εμείς να είμαστε υποστηρικτικά μαζί τους και όχι σαν κεφαλή της τάξης. Και φυσικά, να μπορούμε να τους εντάξουμε σε νέα μαθησιακά πλαίσια, τα οποία φυσικά συμπεριλαμβάνουν και όλο τον ψηφιακό κόσμο, τα ψηφιακά εργαλεία. Τα παιδιά να μπορούν να διαχειρίζονται με ασφαλή και σωστό τρόπο το ίντερνετ, διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια που μπορούν να βρουν από κει... Οπότε θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό στις μέρες μας να τα γνωρίζει όλα αυτά και να πάρει φυσικά όλα αυτά που μπορεί να του δώσει το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ.

### Ερωτήσεις Συνέντευξης 3

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;

Σ3: Γυναίκα, 32 χρονών, δασκάλα γενικής αγωγή και έχω 5 χρόνια εμπειρίας.

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ3: Ο πρώτος λόγος που με ώθησε να επιλέξω το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν επειδή το πρώτο κατά προτεραιότητα μεταπτυχιακό που ήθελα δεν ήταν διαθέσιμο τη δεδομένη στιγμή. Ο δεύτερος λόγος που το διάλεξα ήταν το γεγονός ότι μου τράβηξε την προσοχή το γεγονός ότι πραγματευόταν, ναι μεν το τεχνολογικό κομμάτι στην εκπαίδευση, αλλά, συγκεκριμένα, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που ήταν και κάτι πολύ άγνωστο εκείνη την περίοδο.

Μάλιστα. Για ποια περίοδο μιλάμε;

Σ3: Μιλάμε για την πρώτη καραντίνα δηλαδή το 2020, τον Απρίλη έκανα αίτηση.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ3: Κυρίως γνώσεις, αλλά και φιλοσοφίες που διέπουν το μεταπτυχιακό. Νούμερο ένα: Εφαρμογές μερικές που μάθαμε, για παράδειγμα πώς να κάνουμε ένα ψηφιακό βιβλίο. Ενώ σχετικά με τη φιλοσοφία, χρησιμοποιώ την εξής νοοτροπία: Αφήνω τα παιδιά με τον δικό τους ρυθμό και στον δικό τους χρόνο να επιλέξουν αυτοί το πώς θα δομήσουν για παράδειγμα μία εργασία.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ3: Φυσικά, η επαφή μου με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλε στο να αποκτήσω γνώσεις αρχικά σε επαγγελματικό, κυρίως για το πώς να ρυθμίζω μια εξΑΕ διαδικασία που αφορά μαθησιακά αντικείμενα. Αλλά και γνώσεις σχετικά με το τι είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι δεν είναι εκπαίδευση δια ζώσης. Την διέπουν διαφορετικές αρχές. Από την άλλη δεξιότητες που ανέπτυξα θεωρώ ότι ήταν πρώτα προσωπικές και μετά επαγγελματικές. Αυτό το λέω γιατί με το μεταπτυχιακό κατάλαβα πως μπορώ μόνη μου να ξεπεράσω δυσκολίες και να τα καταφέρω μόνη μου. Στο εξ αποστάσεως αυτό μεταπτυχιακό βασίζεσαι πολύ στο τι μπορείς να ρυθμίσεις μόνος σου: τον χρόνο σου, τις ικανότητες σου, το πόσο θα προσπαθήσεις και το πόσο όχι. Οπότε με βοήθησε πρώτα σε προσωπικές δεξιότητες και έπειτα σε επαγγελματικές, όπως για παράδειγμα δεξιότητες του να χειρίζομαι αρχικά το Word, το Moodle... Είναι και αυτό μια δεξιότητα τεχνολογική... Να ανεβάζω αρχεία, πώς να μετατρέπω αρχεία...Αυτά.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ3: Ναι, τις μετέβαλε χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρικότητα και διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό. Η τάξη άλλαξε κέντρο βάρους! Πλέον, θα “εκμαιεύσω” τη γνώση ή αυτό που θέλουν να μάθουν τα παιδιά από τα παιδιά. Στην ουσία μαθητοκεντρικότητα! Για μένα είναι δύο πράγματα: Να Αφήσω τα παιδιά να βρουν μόνα τους τη γνώση και να καταλήξουμε όλοι μαζί σε κάτι. Ή θα ξεκινήσω από το τι θα μάθουνε από τα παιδιά, δηλαδή να ρωτήσω τα παιδιά με τι θέλουν να ασχοληθούμε, άρα ξεκινήσει η πηγή ενδιαφέροντος από τα παιδιά και όχι δασκαλοκεντρικά να διδάξω εγώ κάτι . Αυτό ήταν το πρώτο...Τώρα σχετικά με το δεύτερο χρησιμοποιώ περισσότερο εξατομικευμένο υλικό... Όχι τόσο όμως όσο θα ήθελα. Ο τρόπος με τον οποίο άλλαξε όλο αυτό ήταν, επειδή με την εμπειρία μου από το μεταπτυχιακό ήθελα να δώ πώς μπορώ να εφαρμόσω αυτές τις πολιτικές αυτές τις αρχές και σε ένα δια ζώσης μάθημα και νομίζω είναι προς το καλύτερο.

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ3: Τον επανεξέτασα σχετικά με το πόσο θα καθοδηγώ, πόσο θα είμαι συντονιστής ή πόσο, αυτό που συχνά στην παραδοσιακή διδασκαλία γίνεται, “εγώ θα διδάσκω και εσείς θα ακολουθείτε”. Προσπαθώ, όσο μπορώ και όταν μπορώ, να είμαι περισσότερο συντονίστρια και να αφήνω ελευθερία και αυτονομία στα παιδιά να πάρουν το δρόμο που αυτά θέλουν να χαράξουν. Επεμβαίνω εννοείται όταν δω ότι ίσως παρεκκλίνουμε από τον στόχο που έχουμε βάλει.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ3: Ναι, προκύπτουν οφέλη από την αξιοποίηση τέτοιων αρχών σε ένα μάθημα δια ζώσης. Τα οφέλη είναι: περισσότερο ενδιαφέρον από τα παιδιά, περισσότερο ευθυμία από τα παιδιά που τους δίνεται ο ρόλος να ηγηθούν κάτι δικό τους. Για το διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό δεν έχω καταλάβει αν υπάρχουν κάποια οφέλη... Πάντως για τη μαθητοκεντρικότητα και την συνεργατικότητα, κάποια ομαδοσυνεργατική εργασία που μπορούν να κάνουν τα παιδιά, τα ανταποκρίνονται ευχάριστα. Κυρίως, δηλαδή, θα έλεγα ότι τα οφέλη είναι ψυχολογικά παρά μαθησιακά. Μπορεί μετέπειτα να γίνουν και μαθησιακά, όμως η πρώτη ανταπόκριση που παίρνεις είναι ψυχολογική, ότι δηλαδή χαίρονται από αυτό.

8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε** όσα μάθατε;

Σ3: Ε, ναι, συνάντησα δυσκολίες... Πιο συγκεκριμένα η μαθητοκεντρικότητα που αναφέραμε σαν στοιχείο του μεταπτυχιακού μας, δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε μια δια ζώσης τάξη, διότι έχουμε να κάνουμε με πολύ μικρά παιδιά, τα οποία χρειάζονται αρκετή Διπλωματική Εργασία

καθοδήγηση, πολύ περισσότερο φυσικά από ό,τι ένας φοιτητής μεταπτυχιακού. Μία δεύτερη δυσκολία είναι ότι ούτε κατά διάνοια δεν μπορώ να εφαρμόσω πάνω το 20% αυτών που έμαθα στο μεταπτυχιακό, διότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί σε σχολείο δημοτικού πρώτον λόγω τεχνολογικών δεξιοτήτων που πολλά παιδιά ή οικογένειες δεν έχουν. Επίσης, δε θα ήθελα να βάλω τα παιδιά σε μία διαδικασία όπου στο σπίτι θα ασχολούνται με τον υπολογιστή ακόμα περισσότερο από ό,τι ασχολούνται ήδη για ψυχαγωγικούς λόγους μάλιστα.

*Πέρα όμως απ' τις τεχνολογικές δεξιότητες, πέρα από τη χρήση των ψηφιακών πχ εργαλείων είναι κάτι άλλο που σας δυσκόλεψε; Δηλαδή το να βάλετε τα παιδιά σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, να τα βάλετε να αλληλεπιδράσουν περισσότερο, το να ασχοληθούν με ένα υλικό πολυμορφικό... Τέτοιου είδους δυσκολίες... θα μπορούσατε να αναφέρεται κάποιες; Δηλαδή τι σας δυσκολεύει στο να τα πάρετε όλα αυτά που μάθατε, τις παιδαγωγικές αρχές περισσότερο, και να τις βάλετε μέσα στην τάξη;*

Σ3: Όχι. Όπως είπα την ομαδοσυνεργατικότητα και την μαθητοκεντρικότητα...Δε με δυσκόλεψε ιδιαίτερα να τις βάλω μέσα στην τάξη. Οι εφαρμογές που διέπουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορούν να εφαρμοστούν στη δια ζώσης διδασκαλία.

*9. Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;*

Σ3: Θα το πρότεινα το συγκεκριμένο ΜΠΣ και σε άλλους συναδέλφους, μονάχα γιατί θεωρώ ότι οι γνώσεις ήταν απίστευτα βοηθητικές και απίστευτα ενδιαφέρουσες. Υπήρξαν δυσκολίες που δε μου άρεσαν ή κάποια άλλα πράγματα στην οργάνωση του πανεπιστημίου, αλλά γνωστικά μου άρεσε πάρα πολύ και θα το πρότεινα.

#### **Ερωτήσεις Συνέντευξης 4**

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;

Σ4: Γυναίκα, 43 ετών, νηπιαγωγός ΠΕ60, 17 χρόνια εμπειρία.

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ4: Η αφορμή ήταν η περίοδος του κορονοϊού που εφαρμόσαμε την εκπαίδευση και η ενασχόληση μου με το να φτιάξω υλικό για το μάθημά μου με έκανε να ψάξω κάτι αντίστοιχο για να βελτιώσω τις γνώσεις μου.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ4: Πέρα από τις πρακτικές ας το πούμε όπως στην θεματική της ΕΤΑ 62 που γνωρίσαμε τα εργαλεία τα ψηφιακά και πώς θα χρησιμοποιήσουμε στην εκπαίδευση. Οι γνώσεις γύρω από το πώς να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου. Μπορώ να...περισσότερο να υποστηρίξω παρά να είμαι στο κέντρο, η μαθητοκεντρική προσέγγιση. Σίγουρα οι γνώσεις για το τι σημαίνει εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί δεν έχει σχέση αυτό και με την τηλεεκπαίδευση που εμείς είδαμε στην πράξη.

Επομένως, για να το συνοψίσουμε και θα μου πείτε και περισσότερα στην ερώτηση την τέσσερα που αφορά γνώσεις και δεξιότητες κρατάω ότι τα ψηφιακά εργαλεία, τα οποία πλέον αξιοποιείτε περισσότερο στο επάγγελμά σας;

Σ4: Ναι, ναι, κυρίως αυτό νομίζω. Και ο ρόλος του καθηγητή στην ευρύτερη διάσταση.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ4: Πέρα από το ότι έμαθα να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου και να ρυθμίζω.. την

αυτορρύθμιση που λέμε, στο διάβασμά μου και στις δραστηριότητες μου... Έγινα περισσότερο δημιουργική. Απέκτησα και μια κριτική ικανότητα, όπως χρειαζότανε για να προχωράς στο μεταπτυχιακό, να πραγματοποιούμε τις εργασίες μας, να κρατάμε τα σημαντικά, αφήνουμε πίσω τις παλιές μας αντιλήψεις. Ευελιξία, γιατί μπορείς να μπορείς να αλλάζεις κατά το πώς προχωράει η δουλειά, το μεταπτυχιακό. Και κάποια από αυτά, βγαίνουν στην πράξη, στην καθημερινή πρακτική.

*Επομένως, οι δεξιότητες που μου είπατε όπως η ευελιξία, η δημιουργικότητα, η κριτική ικανότητα, η διαχείριση του χρόνου... Ελπίζω να μην έχω ξεχάσει κάποια,, Σας βοήθησαν και σε προσωπικό και σε επαγγελματικό επίπεδο;*

Σ4: Ναι, ναι...

*Όσον αφορά τις γνώσεις τι ήταν αυτό που θα κρατάγατε, ας πούμε, ότι αποκτήσατε ως γνώση από τις μεταπτυχιακές σας σπουδές στην εξΑΕ;*

Σ4: Σίγουρα γνώρισα καλύτερα την μαθητοκεντρική προσέγγιση.

*Οπότε, αποκτήσατε μία βάση γνώσεων πάνω στις σε μία απ' τις παιδαγωγικές αρχές...*

Σ4: Ναι, ήταν λίγο συγκεκριμένες οι γνώσεις του πώς βάζεις στο κέντρο τον μαθητή και εσύ μένεις πίσω. Επίσης, έμαθα κάτι πολύ ενδιαφέρον, το ότι το υλικό που διαβάζαμε για να διαμορφωθεί είχε κάποια κριτήρια που θα πρέπει να πληρούνται σε κάθε υλικό που δίνεται προς μελέτη στην εξΑΕ.

*5. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;*

Σ4: Δεν άλλαξαν πολύ οι πρακτικές μου, διότι ό,τι διαπραγματεύεται το μεταπτυχιακό τα εφαρμόζα ήδη όσον αφορά του να βοηθήσω τα παιδιά πώς να μάθουν μέσα από την

ενασχόλησή τους με τα γνωστικά αντικείμενα τα εκάστοτε. Περισσότερο ενίσχυσαν τις πρακτικές.

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ4: Ναι, έχοντας ως γνώμονα τον ρόλο του Καθηγητή Συμβούλου στην εξΑΕ, ενδεχομένως έδωσα και εγώ περισσότερο χώρο στο να μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από την εμπειρία τους και εγώ να τους υποστηρίζω, να τους ενισχύω, να τους αξιολογώ ανάλογα. Να προσπαθώ δηλαδή, να είμαι καλύτερη τέλος πάντων. Να εφαρμόζω πράγματα στη δια ζώσης εκπαίδευση που μπορούν να εφαρμοστούν.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ4: Ναι, γιατί όταν βάζουμε στο κέντρο τον μαθητή, νομίζω ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι καλύτερα.

8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;**

Σ4: Λόγω της ειδικότητάς μου, επειδή οι μαθητές είναι πολύ μικροί, είχαμε πρακτικές δυσκολίες για να εφαρμοστούν πολλά πράγματα στην τάξη... Κυρίως, το ότι είναι πολύ μικρά, πρέπει να διαχειρίζεσαι ταυτόχρονα τη συμπεριφορά τους και το πώς αλληλεπιδρούν, αλλά και κυρίως επειδή είναι μικρά, θέλουν υποστήριξη και στο τεχνολογικό κομμάτι.

9. Θα **συνιστούσατε** το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;

Σ4: Δε θα το σύστηνα, γιατί στην πορεία των 8 ενοτήτων, γιατί εγώ δεν πήρα διπλωματική εργασία. Οι περισσότερες θεματικές ήταν πολύ θεωρητικές. Χρειάζεται Διπλωματική Εργασία



βέβαια το θεωρητικό υπόβαθρο σε όλες τις επιστήμες. Η πρακτική εφαρμογή όσων διαβάζαμε έγιναν σε 2 ή 3 θεματικές από τις 8. Πιστεύω κάποιοι φοιτητές-συνάδελφοι που δεν πήραν τις ενότητες, αλλά επέλεξαν τη διπλωματική, δε γνώρισαν σχεδόν καθόλου την πρακτική εφαρμογή. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν αρκετά χαοτικό, βιβλία δεν είχαμε πέρα από την ΕΤΑ 61. Στην ετα61 ήταν βοηθητικό το βιβλίο να προχωράς. Το βιβλίο και ηλεκτρονικό να ήταν, αλλά να ήταν ένα και όχι να ανοίγεις και να ψάχνεις άρθρα, βιβλία, αποσπάσματα. Δηλαδή, χανόσουν και όταν ήθελες να τα ξαναδείς, έπρεπε να τ ξαναβρείς. Εξίσου σημαντικό ήταν ότι συνάντησα καθηγητές συμβούλους που δεν έκαναν αυτό που ορίζει η εξΑΕ. Οπότε, δε θα το σύστηνα, κυρίως όμως γιατί άλλο περίμενα και άλλο ήταν. Περίμενα περισσότερο πρακτική και λιγότερο θεωρία. Απλωνόταν και επαναλαμβάνονταν πολλά σε πολλές ενότητες. Εντάξει... πόση θεωρία...;

## **Ερωτήσεις Συνέντευξης 5**

*1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;*

Σ5: Γυναίκα, δασκάλα ειδικής αγωγής, Πε71, εργάζομαι τα τελευταία 10 χρόνια στον κλάδο της ειδικής αγωγής και μόνο, σε ειδικό σχολείο τμήμα ένταξης και παράλληλη στήριξη. 31 ετών.

*2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;*

Σ5: Αρχικά, με αφορμή την καραντίνα που πραγματοποιήθηκε το 2020, θεώρησα ότι θα ήταν μία πρόκληση για μένα, έτσι ώστε να μπορούσα να συνδυάσω κατά κάποιο τρόπο την ειδική αγωγή, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και φυσικά σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ. Δηλαδή, να γίνει στην ουσία ειδική αγωγή, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ΤΠΕ.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ5: Κατά κύριο λόγο μπόρεσα και πήρα γνώσεις, οι οποίες με βοήθησαν έτσι ώστε να βρω αρκετά εργαλεία για να χρησιμοποιώ με σκοπό την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Με βοήθησε έτσι ώστε να μπω στη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πάντα βέβαια με γνώμονα την ειδική αγωγή που υπάρχουν αρκετές δυσκολίες.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ5: Ναι, φυσικά! Κατά κύριο λόγο έμαθα το πώς λειτουργεί εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι ήτανε τελείως διαφορετικά στο μυαλό μας έτσι όπως λειτούργησε την περίοδο της καραντίνας, διότι δεν είχαμε γνώσεις πάνω σε αυτό το κομμάτι, δεν γνωρίζαμε το πώς πρέπει να διαχειριζόμαστε, γιατί έχει πολύ μεγάλη διαφορά ως προς τη φυσική τάξη και ως προς την τάξη την ψηφιακή, την εξ αποστάσεως. Και πόσο μάλλον όταν μιλάμε για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδική αγωγή. Για παράδειγμα, αν υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στη φυσική τάξη, φανταστείτε πόσο δύσκολο είναι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οπότε όλο αυτό με βοήθησαν να διαχειριστώ και εργαλεία, να μάθω καινούργια εργαλεία, αλλά και το πώς διαχειριζόμαστε τον χρόνο. Και φυσικά να γίνω πιο ευέλικτη σε προσωπικό επίπεδο.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ5: Όταν μιλάμε για ειδική αγωγή, μιλάμε για αυτονομία, μιλάμε για διαφοροποίηση, οπότε αυτό εμένα με βοήθησε στο ότι μπόρεσα παραπάνω να βρω εργαλεία τα οποία προσαρμόζονται πάνω στα παιδιά μου. Γιατί ό,τι κάνουμε είναι εξατομικευμένο και

εξειδικευμένο, οπότε γνώμονας μας πάντοτε είναι η αυτονομία, οπότε πάντοτε μιλάμε για μαθητοκεντρική, πάντοτε μιλάμε για ένα διαφοροποιημένο υλικό. Δεν μπορούμε να μιλάμε για κάτι το οποίο προσαρμόζεται σε όλα τα παιδιά φυσικά. Μπορούμε ένα εργαλείο να το έχουμε ως γνώμονα, αλλά πάντοτε σε κάθε παιδί διαφορετικά. Οπότε όλα αυτά που εξέλαβα από το μεταπτυχιακό μπόρεσα και τα εφάρμοσα και στη φυσική τάξη. Τα εργαλεία, για παράδειγμα Wordwall, για παράδειγμα το ότι έκανα δικό μου ψηφιακό υλικό πάνω στο μαθητή μου, το οποίο εφαρμόστηκε πάνω στις ατομικές του ανάγκες. Οπότε αυτό θεωρώ ότι βοήθησε αρκετά.

*Επομένως, για να καταλάβω... Οι εκπαιδευτικές σας πρακτικές μεταβλήθηκαν ως προς τα εργαλεία που ξεκινήσατε να χρησιμοποιείτε παραπάνω με βάση τις παιδαγωγικές αρχές;*

Ναι, ναι, ναι...

*6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;*

Σ5: Θεωρώ ότι μεταβλήθηκε, διότι δεν είχαμε κάποια γνώση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διότι τώρα είμαστε προετοιμασμένοι, έστω και με αυτές τις γνώσεις, θεωρώντας ότι μπορούμε να λειτουργήσουμε και στη φυσική τάξη και στην εξ αποστάσεως.

*Μέσα στην τάξη, όμως, τώρα έτσι όπως εργάζεστε με το που τελειώσατε το μεταπτυχιακό αρχίσατε να σκέφτεστε τον ρόλο σας κάπως διαφορετικό σε σχέση με πριν τις μεταπτυχιακές σπουδές;*

Σ5: Όχι, ο ρόλος μου είναι ίδιος. Δεν αλλάζει, διότι στην ειδική αγωγή δεν μπορούμε να ξεφύγουμε σε σχέση με τη γενική αγωγή. Πρέπει να είμαστε πάρα πολύ στοχευμένοι...

*7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;*

Σ5: Θεωρώ πως αλληλεπίδραση που έχουν τα παιδιά τώρα με τα ψηφιακά μέσα μπορούν να τους δώσουν πολλά εφόδια με σκοπό πάντοτε να γίνονται αυτόνομοι. Και μέσω του κατάλληλα διαμορφωμένου υλικού να μπορούν να λειτουργούν ως προς τη διδασκαλία, να μην σαν άτομο, με σκοπό όμως πάντα ο μαθητής να δουλεύει αυτόνομα.

*Άρα, είδατε τα παιδιά μέσα από την αξιοποίηση του παιδαγωγικών αρχών να ενισχύεται η αυτονομία τους; Αυτό θεωρείτε ότι ήταν το όφελος;*

Σ5: Ναι, ναι, ναι!

*8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;*

Σ5: Πάντοτε, η θεωρία διαφέρει από την πράξη, οπότε ήταν αρκετά δύσκολο όλο αυτό το θεωρητικό πλαίσιο που μάθαμε, όλες αυτές οι αρχές της εξΑΕ να μπορούν να προσαρμοστούν μέσα στην τάξη.

*Ποια ήταν η δυσκολία ακριβώς δηλαδή σε αυτό;*

Σ5: Η εφαρμογή τους. Πολλές φορές, πχ. η αλληλεπίδραση δεν είναι εύκολη στην ειδική αγωγή, οπότε υπάρχει μια...δεν είναι η κατάλληλη λέξη, ματαιώση. Οπότε δεν είναι εφικτό πολλές φορές να εφαρμόζουμε πάντα εκείνη τη στιγμή την κάθε παιδαγωγική μέθοδο.

*Λόγω των ειδικών αναγκών θεωρείτε;*

Σ5: Φυσικά! Αυτό, αυτό... Οπότε, κάτι που μπορεί να λειτουργήσει τη μια στιγμή, την επόμενη να μη λειτουργεί και να πρέπει να επαναδιατυπώσουμε και να ξαναγίνει και να ξαναεφαρμοστεί.

*Πολύ δύσκολο αυτό. Με λίγα λόγια, μου λέτε ότι πρέπει να υπάρχει ευελιξία απίστευτη και πολύ γρήγορη αποφάσεων. Οπότε δεν υπάρχει μια σταθερότητα....*

Σ5: Ναι, ναι. Στην ειδική αγωγή δυστυχώς δεν μπορούμε να μιλάμε για σταθερότητα.

Στην ειδική αγωγή πρέπει να είμαστε πάρα, πάρα πολύ ευέλικτοι.

*9. Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;*

Σ5: Δυστυχώς, όχι, δε θα το συνιστούσα, διότι ναι μεν ήταν ένα μεταπτυχιακό που είχε να προσφέρει γνώσεις σχετικά με την εξΑΕ, αλλά ήταν αρκετά θεωρητικό και τα μαθήματα στον οδηγό σπουδών που είχαν πρακτικές εφαρμογές και δημιουργία ψηφιακού υλικού ήταν τα δύο τελευταία, τα οποία έπρεπε να αντικατασταθούν από τη διπλωματική εργασία που είχα δηλώσει. Οπότε εγώ στην ουσία παρέμεινα στο θεωρητικό πλαίσιο.

Θεωρώ ότι θα μπορούσε από την πρώτη στιγμή να γίνει ένας συνδυασμός, δηλαδή να παίρνω ένα μάθημα που είχε θεωρία, να είχε και μετά πράξη, οπότε θα ήταν έτσι και λίγο πιο δημιουργικό.

*Εύχομαι όλα αυτά που είπαμε σήμερα να ληφθούν υπόψιν και από το πανεπιστήμιο, ούτως ώστε και αυτό να βελτιώνεται και κατ' επέκταση, και οι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε αυτό, ούτως ώστε να μπορούμε να μεταφέρουμε όλοι μας όλα αυτά τα οποία μαθαίνουμε και μέσα στις τάξεις, άρα να ωφεληθούν και οι μαθητές μας.*

Σ5: Ναι, αυτός είναι ο στόχος μας.

## **Ερωτήσεις Συνέντευξης 6**

*1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;*

Σ6: Είμαι γυναίκα, 32 χρονών, δουλεύω στην ειδική αγωγή (ΠΕ71), σε τμήμα ένταξης και είναι φέτος η 10η μου χρονιά.

Διπλωματική Εργασία

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ6: Αρχικά του επέλεξα όχι τόσο για την εξΑΕ, όσο για τις τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Δηλαδή ήθελα να μάθω πώς να μάθω νέες τεχνολογίες και πώς να τα εφαρμόζω όλα αυτά στη διδασκαλία μου. Αυτός ήταν ο βασικός λόγος.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ6: Τα στοιχεία που βρήκα πάρα πολύ χρήσιμα ήταν ο υποστηρικτικός ρόλος του δασκάλου, αυτό μου άρεσε πάρα πολύ, η αυτονομία που δίνεται στον μαθητή, η συνεργατική μάθηση, η φιλοσοφία, το μότο που είχαμε στο μεταπτυχιακό: “ Το να μάθουν οι μαθητές, οι φοιτητές πώς να μαθαίνουν”.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ’ επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε γνώσεις και δεξιότητες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ6: Ναι, συνέβαλαν αρκετά. Έμαθα τι πραγματικά είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γιατί πριν το μεταπτυχιακό είχα τελείως άλλη εικόνα. Έμαθα τη φιλοσοφία της ανοικτότητας, ανοικτό πανεπιστήμιο, ανοιχτές βιβλιοθήκες... Δεν τα ήξερα όλα αυτά πριν από το μεταπτυχιακό.. Έμαθα και διάφορα ψηφιακά μέσα που με ενδιέφεραν, πως να τα εφαρμόζω όλα αυτά. Τώρα ως προς τις δεξιότητες: Δεξιότητες και από αυτές νομίζω έμαθα αρκετές και προσπαθώ να τις χρησιμοποιώ. Η συνεργασία ανάμεσα στους φοιτητές ήταν πολύ σημαντική για μένα, Η κριτική σκέψη και το ότι μας βοηθούσε η συγκεκριμένη ΕΤΑ να αναπτύξουμε την κριτική μας σκέψη και να αμφισβητούμε πράγματα. Η οργάνωση της μελέτης μας, δεν ήταν πολύ εύκολο, αλλά το έμαθα και αυτό... Η γραφή ακαδημαϊκών εργασιών και η χρήση ψηφιακών μέσων.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ6: Ναι, θεωρώ ότι τις μετέβαλε, γιατί μετά το μεταπτυχιακό είχα συνέχεια στον νου μου να αποκτώ εγώ υποστηρικτικό και βοηθητικό ρόλο όταν κάνω τη διδασκαλία μου και να αφήνω τους μαθητές να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση. Βέβαια, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό στην ειδική αγωγή, σε μικρούς μαθητές ...

Οπότε οι πρακτικές σας μέσα στην τάξη με ποιο τρόπο άλλαξαν; Δηλαδή χρησιμοποιούσατε πριν κάποιες άλλες και μετά το μεταπτυχιακό αλλάζετε κάποια πράγματα μέσα στην τάξη;

Σ6: Άλλαξα κυρίως τον δικό μου ρόλο μέσα στην τάξη, δηλαδή έκανα βήματα πίσω και άφησα τους μαθητές μέσα από ερωτήσεις και τη μαιευτική μέθοδο να ανακαλύψουν μόνοι τους τη λύση σε ένα πρόβλημα ή σε μια άσκηση. Με αυτόν τον τρόπο κάπως... Επίσης, έβαλα και συνεργασία των μαθητών, την ομαδοσυνεργατική μάθηση που δεν το συνήθιζα. Το έκανα και παλιότερα ,αλλά όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό. Και το διαφοροποιημένο υλικό που υπήρχε μέσα στο μεταπτυχιακό το εφάρμοζα και πριν το μεταπτυχιακό λόγω της ειδικότητας, δηλαδή στην ειδική αγωγή πάντα διαφοροποιούμε το υλικό.

Ούτως ή άλλως δηλαδή είναι εξατομικευμένο λόγω των μαθησιακών αναγκών των παιδιών

Σ6: Ακριβώς...

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, **επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη**; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ6: Ναι, ναι, μεταβλήθηκε. Είπα και παραπάνω πως είχα πολύ στο μυαλό μου να έχω διαφορετικό ρόλο, πολύ πιο βοηθητικό, να κάνω πίσω και να δώσω αυτονομία στους μαθητές να γνωρίσουν τη νέα γνώση. Χρησιμοποίησα περισσότερα ψηφιακά μέσα στη

διδασκαλία μου, μέσα που γνώρισα μέσα από το μεταπτυχιακό όπως το padlet ας πούμε που δεν το ήξερα. Αυτά κυρίως.. Είναι τα πράγματα που ανέφερα και παραπάνω.

*Αν μπορούσαμε να πούμε έτσι να δώσουμε δύο τρία χαρακτηριστικά στον ρόλο σας, τον ήδη μεταβεβλημένο, ποιοι θα ήταν αυτοί οι ρόλοι; Μου είπατε “υποστηρικτικός ρόλος”...σωστά; Τι άλλο;*

Σ6: Υποστηρικτικός ρόλος... Λειτουργώ βοηθητικά μέσα από κατευθυντικές ερωτήσεις. Δε δίνω εγώ απευθείας στη λύση, αλλά καθοδηγώ τον μαθητή μόνο του να φτάσει στο σωστό αποτέλεσμα και να διαμορφώσει μια γνώμη.

*Η υποστήριξη που αναφέρετε έχει να κάνει μόνο με το μαθησιακό κομμάτι ή αναφέρεστε και σε συναισθηματική υποστήριξη;*

Σ6: Φυσικά και συναισθηματική υποστήριξη και πρωτίστως, συναισθηματική υποστήριξη! Αύξηση αυτοπεποίθησης, θετική ενίσχυση, “μπορείς να τα καταφέρεις, πιστεύω σε σένα”... Ναι, ναι, πρωτίστως συναισθηματική ενίσχυση για να καταφέρει το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα.

*7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;*

Σ6: Πιστεύω ότι υπάρχουν οφέλη, γιατί προσπαθώ πλέον οι μαθητές να συνεργάζονται. Οπότε το να μάθουν δεξιότητες, όπως το να περιμένουν τη σειρά τους. Στην ειδική αγωγή και σε μικρές τάξεις αυτό δεν είναι πάντα αυτονόητο. Οπότε μέσα από την συνεργασία μαθαίνουν να περιμένουν, να ακούν, να προσέχουν. Επίσης, παρακινώ τους μαθητές πλέον να σκέφτονται περισσότερο, ενώ παλαιότερα μπορεί να τους έδινα εγώ τη λύση σε κάποιες δραστηριότητες. Τώρα προσπαθώ να σκέφτονται και να προσπαθούν περισσότερο και αυτό φυσικά αυξάνει ταυτόχρονα και την αυτοπεποίθησή τους. Βλέπουν ότι εγώ δε βοηθάω και τα καταφέρνουνε μόνοι τους.



*Επομένως, βλέπετε οφέλη και ως προς την ψυχολογία τους, έτσι; Γιατί αναφέρατε «αυτοπεποίθηση», αλλά και ως προς τις δεξιότητες τους...*

Σ6: Ακριβώς.

*8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε** όσα μάθατε;*

Σ6: Είμαι στην ειδική αγωγή, ο κλάδος μου είναι ειδική αγωγή και ασχολούμαι με μικρές τάξεις κυρίως. Δεν ήταν τόσο εύκολο αυτές οι αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να μεταφερθούν στην τάξη της ειδικής αγωγής, σε μικρά παιδιά. Χρησιμοποιώ συμπεριφοριστικές μεθόδους. Όμως, όποτε αυτό είναι εφικτό, προσπαθώ να βάζω την ανακαλυπτική μέθοδο, την αυτενέργεια, όλα αυτά που ανέφερα και έμαθα από το μεταπτυχιακό. Δεν μπορεί να συμβεί όμως πάντοτε, γιατί είναι τέτοια η φύση των παιδιών και του κλάδου μου.

*Οπότε η μικρή ηλικία των παιδιών και η φύση της ειδικής αγωγής...*

Σ6: Ακριβώς. Απαιτεί πιο συμπεριφοριστικές μεθόδους τις περισσότερες φορές.

*9. Θα **συνιστούσατε** το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;*

Σ6: Θα το συνιστούσα, όπως και το έχω κάνει, γιατί μου άλλαξε αρκετά τη φιλοσοφία μου και με βοήθησε στον τρόπο που λειτουργώ μέσα στην τάξη. Όμως. Παράλληλα, θα επεσήμανα και τις δυσκολίες που έχει, γιατί είναι πολλές, όπως το μεγάλο θεωρητικό κομμάτι. Λείπουν τα πρακτικά, οι πρακτικές, τα πρακτικά μαθήματα. Ότι είναι αρκετά απαιτητικό, οπότε αν δεν είσαι οργανωτικός τύπος και δεν ξέρεις να αυτορρυθμίζεις τη μάθησή σου, τον τρόπο μελέτης σου, είναι αρκετά δύσκολο.

## **Ερωτήσεις Συνέντευξης 7**

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;

Σ7: Είμαι γυναίκα, 43 ετών, διορισμένη εκπαιδευτικός, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ΠΕ 86 πληροφορικής και τα χρόνια υπηρεσίας μου είναι 18.

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ7: Ο κύριος λόγος που αποφάσισα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό ήτανε ότι στην περίοδο της πανδημίας βρέθηκε μπροστά μου ο όρος “εξ αποστάσεως εκπαίδευση” και επειδή θεώρησα ότι την επόμενη δεκαετία αυτός όρος θα μας απασχολήσει γενικότερα στην εκπαίδευση και στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια, αλλά και στην τριτοβάθμια, θα ήθελα να είμαι ειδικός, να αποκτήσω γενικές γνώσεις τόσο σε θεωρητικό αλλά και σε τεχνολογικό επίπεδο.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ7: Αυτό που μου έκανε περισσότερο, που έγινε περισσότερο βίωμά μου είναι ότι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο πώς να μαθαίνουν καλύτερα, να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να καλλιεργούν δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε ένα εξ αποστάσεως πλαίσιο μάθησης.

Σχετικά με εσάς αυτά που βρήκατε εσείς χρήσιμα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο;

Σ7: Εγώ θεωρώ ότι βελτιώθηκα ως επαγγελματίας, αλλά και σε προσωπικό επίπεδο, γιατί ήρθα σε επαφή με νέα αντικείμενα τα οποία μπορώ να τα ενσωματώσω στη διδασκαλία μου και στη δια ζώσης, στην τάξη, αλλά και σε ένα εξ αποστάσεως πλαίσιο.

Επομένως, τα στοιχεία αυτά που χρησιμοποιήσατε περισσότερο... Αναφερθήκατε σε κάποια “αντικείμενα” τα οποία καταφέρντε και χρησιμοποιείτε περισσότερο.. Σε ποια αναφέρεστε;

Σ7: Για παράδειγμα το αντικείμενο μου που είναι η πληροφορική, διδασκαλία της πληροφορικής. Φέρνω σε επαφή το διδακτικό μου αντικείμενο με τους μαθητές μου σε ένα εξ αποστάσεως πλαίσιο χρησιμοποιώντας έτσι πλατφόρμες που μας δίνει το Υπουργείο Παιδείας.

*Οπότε μιλάτε περισσότερο για ψηφιακά εργαλεία τα οποία αξιοποιήσατε περισσότερο;*

Σ7: Ναι, ψηφιακά εργαλεία, αλλά και τρόπους αξιοποίησής τους στην αξιολόγηση των μαθητών πάρα πολύ.

*4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε γνώσεις και δεξιότητες σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;*

Σ7: Απέκτησα γνώσεις τόσο σε θεωρητικό επίπεδο... Γιατί, όπως είπα και στην αρχή της συνέντευξης, δεν είχα έρθει σε επαφή με αυτή την έννοια, οπότε εμπλούτισα γνώσεις μου θεωρητικά για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιοι τη χρησιμοποιούν, για ποιο σκοπό, για ποιο λόγο, θέματα ποιότητας και αξιολόγησης, αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και όλες αυτές τις έννοιες που πολύ ωραία μάθαμε σε αυτό το μεταπτυχιακό. Τώρα όσον αφορά το επαγγελματικό επίπεδο: Έχοντας αυτή τη γνώση στο θεωρητικό πλαίσιο μου δίνει με τη δυνατότητα να τη χρησιμοποιήσω και να σχεδιάσω κατάλληλα μαθήματα για τους μαθητές μου.

*Και οι δεξιότητες που θεωρείτε ότι αποκτήσατε μετά το πέρας των μεταπτυχιακών σας σπουδών ή κατά τη διάρκειά τους;*

Σ7: Δεξιότητες αναστοχασμού, κριτικής σκέψης... Πολύ σημαντικό είναι η αυτορρύθμιση, διαχείριση του χρόνου, του προσωπικού χρόνου βέβαια. Έγινα πιο δημιουργική, επίσης ήρθα σε επαφή με τη συγγραφή ακαδημαϊκής εργασίας, οπότε εξέλιξα και αυτό το κομμάτι που θεωρούσα ότι δεν είχα τόσο πολλές δεξιότητες πάνω σε αυτό και γενικότερα, έμαθα να οργανώνω καλύτερα τον χρόνο μου σε προσωπικό, αλλά και επαγγελματικό επίπεδο.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ7: Θεωρώ ότι τις άλλαξε ως έναν βαθμό, γιατί παίζει ρόλο και η βαθμίδα στην οποία διδάσκω, γιατί οι δραστηριότητες, οι οποίες είναι επικεντρωμένες στην αλληλεπίδραση, στη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες οι οποίες έχουν να κάνουνε στην ομαδικότητα και στη συνεργασία, τους βοήθησαν αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και γενικότερα, αυτό το πράγμα έκανε το κλίμα της τάξης να διαμορφωθεί σε χαρούμενο, να θέλουν οι μαθητές να συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες και πάντα να περιμένουν μία κατάλληλη να σε τροφοδότηση από εμένα.

Επομένως, αλλάζατε εσείς κάποια πράγματα σχετικά με τις με τις αποφάσεις και με τις δραστηριότητες που βάζατε στα παιδιά ή με τις πρακτικές σας γενικότερα μέσα στην τάξη, Πώς άλλαξε δηλαδή αυτό; Τι αλλάζατε μέσα στην τάξη;

Σ7: Επικεντρώθηκα περισσότερο με το υλικό και τις δραστηριότητες που παρέχω, καθώς επίσης και στην ομαδικότητα μεταξύ των μαθητών, την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Οπότε μιλάμε και για μία μαθητοκεντρικότητα από ό,τι καταλαβαίνω...

Σ7: Ναι, ναι, ναι.

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, **επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη**; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ7: Θεωρώ ότι άλλαξα τον ρόλο μου μέσα στην τάξη. Από απλή καθηγήτρια πληροφορικής που δείχνω το μάθημα και περιμένω μία απάντηση από τα παιδιά... Πλέον τους προτρέπω να χρησιμοποιήσουν εργαλεία, τους υποστηρίζω μαθησιακά, αλλά και

ψυχολογικά να υπάρχει αυτό το ευχάριστο κλίμα, να αγαπήσουνε το μάθημα. Δηλαδή, έδωσα, κυρίως, βάση στον μαθητή και πώς μπορώ εγώ να τον κάνω να μάθει μέσα από κάποιες δραστηριότητες σε χρησιμοποιώντας περισσότερα εργαλεία.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ7: Πέρα από το παιδαγωγικό και χαρούμενο κλίμα, ας πούμε που υπάρχει μέσα στην τάξη, τα παιδιά, όταν έρχονται σε επαφή με δραστηριότητες, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, συνεργάζονται, τότε τα οφέλη είναι πάρα πολλά. Πέρα από τη γνώση που μπορεί να προκύπτει εκείνη τη στιγμή νομίζω ότι πηγαίνοντας στο σπίτι την εξελίσσουν και μπορεί και να τη μεταδίδουν κιόλας σε διάφορα μέλη της οικογένειας.

Οπότε, έχουμε καλύτερη ας πούμε απόκτηση γνώσης από τα παιδιά και καλύτερη μάθηση;

Σ7: Ναι, τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι στόχοι του μαθήματος επιτυγχάνονται.

8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε** όσα μάθατε;

Σ7: Ναι, συνάντησα δυσκολίες είναι αλήθεια, γιατί μέχρι να καταφέρουμε να ενσωματώσουμε αυτές τις παιδαγωγικές αρχές στην τάξη, έπρεπε να υπήρχε μία βοήθεια γενικότερα και υποστήριξη από το σχολείο, τόσο από τους συναδέλφους ή από το διευθυντή ή ακόμα και τους γονείς όταν χρειαζότανε να κάνουν κάτι τα παιδιά από το σπίτι.

Χρειαζόσασταν, λοιπόν, και εσείς περισσότερο υποστήριξη σε αυτό το κομμάτι, στο να περάσετε αυτά που μάθατε μέσα στην τάξη;

Σ7: Και εγώ, αλλά και το σχολείο να βοηθήσει σε αυτό το νέο πλαίσιο που είχαμε, σε αυτή τη νέα μορφή εκπαίδευσης τέλος πάντων που μπορεί όλοι να μην είναι τόσο θετικοί. Επίσης, αυτό που χρειάστηκε ήταν η οργάνωση του χρόνου μου στο σπίτι. Δηλαδή όλες αυτές οι δραστηριότητες να οργανωθούν να διανεμηθούν, να ανέβουν στις πλατφόρμες, Διπλωματική Εργασία

ήταν ένα νέο δεδομένο, οπότε χρειάστηκε και μία καλύτερη οργάνωση στο προσωπικό μου χρόνο.

*9. Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;*

Σ7: Θα το συνιστούσα σε ανθρώπους που θα ήθελα να ασχοληθούν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ανθρώπους που θα ήθελαν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω σε αυτό το πεδίο. Σαφώς είναι ένα μεταπτυχιακό το οποίο δίνει μόρια και παιδαγωγική κατάρτιση, οπότε και αυτό είναι ένα σημαντικό όφελος. Πέρα από τα ψηφιακά εργαλεία που τα που έρχεσαι σε επαφή στα τελευταία εξάμηνα που εγώ θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικά για όλους και όχι μόνο επιλογής. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε βοηθάει ως εκπαιδευτικός να ανοίξει το μυαλό σου, να βγεις, να φύγεις από το βιβλίο και να βοηθήσεις τους μαθητές σου, να ολοκληρώσουν τους μαθησιακούς του στόχους.

*Επομένως μία καινούργια φιλοσοφία, μία αναθεώρηση, μια καινούργια οπτική..*

Σ7: Μία καινούργια οπτική, γιατί η τεχνολογία εξελίσσεται, καθώς και η εκπαίδευση και μαζί της πρέπει να αλλάζουμε και εμείς.

## **Ερωτήσεις συνέντευξης 8**

*1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;*

Σ8: Γυναίκα, ηλικία 42 χρονών, χρόνια εμπειρίας περίπου 15 σε δημόσια σχολεία, είμαι νηπιαγωγός πε60, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος.

*2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;*

Σ8: Όπως όλοι μετά την περίοδο του κορονοϊού αναγκαστήκαμε να ανταπεξέλθουμε σε διαδικασίες που μας ήτανε σχεδόν άγνωστες μέχρι εκείνη τη στιγμή και ήθελα να αναπτύξω τις ψηφιακές μου και παιδαγωγικές μου γνώσεις. Αλλά φυσικά και η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη όπως και η μοριοδότηση που προσφέρουν τα μεταπτυχιακά διπλώματα ήταν κάποιοι από τους λόγους που με ώθησαν να επιλέξω αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ8: Αξιοποιώ πάρα πολύ τη χρήση ψηφιακών μέσων, ψηφιακών εργαλείων πλέον. Οι τεχνικές που χρησιμοποίησαν κάποιοι καθηγητές στις ΟΣΣ με έχουν βοηθήσει πάρα πολύ. Που προσπαθούν να κάνουν μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, προσπαθώ και εγώ αυτά να τα εφαρμόσω στην τάξη μου είτε την ψηφιακή είτε την φυσική.

*Οπότε επηρεαστήκατε από αυτό που διδαχθήκατε εσείς και προσπαθείτε τώρα να τα ενσωματώσετε εσείς στη δική σας πρακτική;*

Σ8: Ναι, ναι, προσπαθώ να τα κάνω πρακτική και να τα υλοποιήσω και εγώ.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ8: Φυσικά στο επίπεδο των γνώσεων, φρέσκαρε τις γνώσεις μου πάνω στις παιδαγωγικές, πάνω στη παιδαγωγική φιλοσοφία που την είχα ξεχάσει, ιδιαίτερα και ως προς τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που δεν είχα κατανοήσει τι ακριβώς είναι αυτό. Και οι ψηφιακές μου γνώσεις φυσικά πήγανε σε ένα άλλο πιο επίπεδο. Τώρα όσο προς τις δεξιότητες τις δικές μου: έχω αποκτήσει μία αυτορρύθμιση της μάθησης, έχω πει διευρύνει τις ερευνητικές μου δεξιότητες και μπορώ να πω ότι μπορώ να συνεργάζομαι καλύτερα και να επικοινωνώ με τους συναδέλφους μου αυτά πάρα πολύ.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ8: Στο νηπιαγωγείο χρησιμοποίησα πάρα πολύ τις εκπαιδευτικές πρακτικές πλέον, όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών στην αρχή μίας δραστηριότητας, προχωρούμε σε συζήτηση και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Και φυσικά αναθέτω πάρα πολύ μες στην τάξη φυσικά την ομαδοσυνεργατική πρακτική. Κυρίως αυτά ..

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, **επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη**; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ8: Ναι, Με βοήθησαν πάρα πολύ τα μαθήματα που είχαν σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού γιατί στην ουσία είναι παραπλήσιος ο ρόλος και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά πρέπει να είναι και στην συμβατική και δια ζώσης Έγινα πιο συμβουλευτική, προσπαθώ να είμαι εμπνευστική και να είμαι πιο υποστηρικτική, αλλά και να και προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου τον δρόμο που πρέπει να ακολουθήσουν και όχι να τους δίνω τη λύση σε ένα πρόβλημα, αλλά να τους βοηθούν να φτάσουν οι ίδιοι στη λύση.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ8: Σίγουρα, εφαρμόζοντας όλα αυτά που έχω μάθει έχω καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τους μαθητές μου. Έχει αναπτυχθεί η δική μου πάρα πολύ αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση χρησιμοποιώντας όλα αυτά που έχω μάθει, νιώθω πιο σίγουρη να τα κάνω και ειδικά εφόσον τα κάνω πάρα πολλές φορές πρακτική και δεν τα ξεχνώ. Και με αυτό τον τρόπο τα παιδιά βρίσκουν πολύ πιο ενδιαφέρον το μάθημα και πολύ πιο ελκυστικό πλέον.



8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;**

Σ8: Ως προς την ηλικία ήταν λίγο.. μικρή η ηλικία των παιδιών και δεν ήταν και τα ίδια συνηθισμένα στην αλλαγή του τρόπου που έκανα, στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είχαν συνηθίσει ένα άλλο στυλ, πιο δασκαλοκεντρικό μέχρι που εγώ το άλλαξα. Και βέβαια σιγά-σιγά το αποδέχτηκαν. Φυσικά όλο αυτό έχει και περισσότερο εργασιακό φόρτο για εμένα, γιατί πρέπει συνεχώς να μαθαίνω νέα ψηφιακά εργαλεία και να τα εφαρμόζω, αλλά με χαροποιεί πολύ όλο αυτό.

9. **Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;**

Σ8: Φυσικά και θα το συνιστούσα. Είναι ό,τι πιο σύγχρονο πιστεύω αυτή τη στιγμή υπάρχει. Νιώθω πραγματικά ότι ανέπτυξα τις γνώσεις μου και τις δεξιότητες μου και εξελίχθηκα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Όπως είπα και προηγουμένως, μία αίσθηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, ότι μπορώ να τα καταφέρω. Εντάξει, είναι απαιτητικό αλλά δεν είναι κάτι το ακατόρθωτο.

### Ερωτήσεις Συνέντευξης 9

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;

Σ9: Γυναίκα, ΠΕ06 αγγλικής γλώσσας, διορίστηκα πριν από 18 χρόνια μέσω ΑΣΕΠ, εργάζομαι σε δημοτικό, 43 ετών

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ9: Κατά τη διάρκεια της καραντίνας με τον covid 19 είδα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ενδιαφέρει μου αρέσει αρχικά κυρίως στην κατασκευή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Και πέρα από αυτό, σκέφτηκα ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διαδικασία της διδασκαλίας κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, ήθελα να διευρύνω τους ορίζοντές μου να κάνω το μάθημα μου πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές και να εξελιχθώ και εγώ ίδια επαγγελματικά.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ9: Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με πολυμεσικά χαρακτηριστικά, τα ψηφιακά εργαλεία και οι συνεργατικές δραστηριότητες που έχουμε κατά καιρούς διδάχει και χρησιμοποιήσει κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ. Επίσης, στον τομέα της ανατροφοδότησης και εκεί έχω αλλάξει κάποια πράγματα αξιοποιώντας από το μεταπτυχιακό την εμπειρία μου. Κυρίως αυτά..

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;.

Σ9: Σε παιδαγωγικό επίπεδο βελτιώθηκα μέσα από τη μελέτη διαφόρων παιδαγωγικών θεωριών και λοιπά. Ως προς τα ψηφιακά εργαλεία, επίσης έχω διευρύνει πολύ τους ορίζοντες μου, τις γνώσεις μου και τις δεξιότητές μου. Φυσικά και στο επίπεδο της δημιουργίας πολυμορφικού υλικού, είτε πρόκειται για ασκήσεις, είτε πρόκειται για παρουσιάσεις, ψηφιακές αφηγήσεις και λοιπά. Και μεταγνωστικά με έχει βοηθήσει το μεταπτυχιακό αυτό και πάρα πολύ επάνω στο επίπεδο της αυτομάθησης και της αυτορρύθμισης. Διαχειρίζομαι τον χρόνο μου, μελετώ και ψάχνω να βρω πράγματα και μόνη μου τα οποία πριν να ξεκινήσουμε το μεταπτυχιακό δεν τα έκανα σε τόσο μεγάλο βαθμό.

Οπότε μπήκατε έτσι μία νοοτροπία λιγάκι έρευνας από ό,τι μου λέτε...

Σ9: Ναι, ναι μπήκα σε μία νοοτροπία έρευνας πάνω στο κομμάτι της διδασκαλίας. Όχι γενικότερα όμως. Στο κομμάτι της διδασκαλίας όμως ναι, στο πώς να κάνω το μάθημά μου πιο ενδιαφέρον, πιο μαθητοκεντρικό. Σε αυτό ναι, σ αυτό έχω εξελιχθεί.

5. Θεωρείτε ότι **η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών** της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία **μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές** που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ9: Άλλαξε με την έννοια ότι τις χρησιμοποιώ τις μεθόδους περισσότερο αυτές από ό,τι τις χρησιμοποιούσα στο παρελθόν. Από κει και πέρα εντάζει το μεταπτυχιακό όλα όσα κάνουμε συνεργατικά και μαθητοκεντρικά είναι ψηφιακά, στη δια ζώσης δεν μπορούμε πάντα να τα αξιοποιήσουμε τα ψηφιακά σε αυτό τον βαθμό. Όμως έχουν επηρεαστεί οι πρακτικές μου με την έννοια ότι το μάθημα μου το έχω κάνει περισσότερο μαθητοκεντρικό και πολυμεσικό σε σχέση με το παρελθόν.

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, **επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη**; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ9: Άλλαξε περισσότερο ως προς την ενθάρρυνση που δίνω στους μαθητές να ψάξουν πράγματα μόνοι τους και να δημιουργήσουν πράγματα μόνοι τους, συν του ότι με τα μεγαλύτερα τμήματά μου, δηλαδή με τις έκτες δημιουργούμε πολυμεσικό υλικό από κοινού μέσα στην τάξη συνεργατικά με τη δική μου καθοδήγηση και τη συνεργασία των παιδιών.

Επομένως, περισσότερο **εμπνευστικές διαστάσεις στον ρόλο σας...** έτσι;

Και καθοδηγητικές. Και συμβουλευτικές σε επίπεδο του να μπορέσω να τα βοηθήσω να διαχειριστούν καλύτερα τον χρόνο τους και τη μελέτη τους.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ9: Καταρχάς, αυτό που ανέφερα προηγουμένως, η διαχείριση του χρόνου είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό προσόν που οφείλουν να έχουν οι μαθητές και δεδομένου ότι έχω εκπαιδευτεί μέσα από το μεταπτυχιακό αυτό εγώ η ίδια να το κάνω προσπαθώ να τους το μάθω. Επίσης, το να έχουμε πολυμεσικό υλικό και να προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε ψηφιακές δεξιότητες μέσα στο μάθημα κάνει το μάθημα το ίδιο πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, οι οποίοι μεγαλώνουν σε ένα ψηφιακό κόσμο και είναι ούτως είναι εξοικειωμένοι εξ αρχής με αυτές τις έννοιες. οπότε όταν τις χρησιμοποιούμε και στο μάθημα αυτομάτως το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους ίδιους.

Πέρα, όμως από τα ψηφιακά που μου αναφέρετε, μου αναφέρατε τη διαχείριση του χρόνου ως ένα από τα οφέλη της αξιοποίησης των παιδαγωγικών αρχών της εξΑΕ, βρίσκετε κάποια άλλα οφέλη όταν αλλάζετε και μου είπατε ότι κάνατε το μάθημα σας πιο μαθητοκεντρικό βρήκατε κάποια οφέλη σε αυτήν την αλλαγή;

Σ9: Αποκτούν σιγά σιγά τα παιδιά δεξιότητες: συνεργατικές, επίλυσης προβλημάτων, ανάλογα πάντα και με το επίπεδό τους και με τις δραστηριότητες που κάνουμε. Οπότε, βελτιώνονται και μαθησιακά σιγά σιγά.

8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε όσα μάθατε;

Σ9: Αυτά που έχουμε μάθει στο μεταπτυχιακό ως επί το πλείστον αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε σε αυτό το επίπεδο είναι λίγο δύσκολη η αυτούσια μεταφορά όλων αυτών που έχουμε μάθει σε μαθητές του δημοτικού. Ωστόσο, υπάρχουν πράγματα και τα οποία μπορείς να προσαρμόσεις στη διδασκαλία σου στο δημοτικό, όπως για παράδειγμα αυτά που είπαμε στην προηγούμενη ερώτηση, στο να βοηθήσεις τα παιδιά να δουλέψουν συνεργατικά, να επιλύσουν προβλήματα από κοινού, να ψάξουν να βρουν πληροφορίες ας πούμε για κάποιο project στο Internet ή το

συνεργατικό που κάναμε με την ψηφιακή αφήγηση, όπου όλοι μαζί δημιουργούσαμε εικόνες μέσω artificial intelligence και φτιάξαμε την ψηφιακή αφήγηση μας και ηχογραφήσαμε τους εαυτούς μας. Είναι πράγματα δηλαδή τα οποία έκανα στο μεταπτυχιακό μου και τα μετέφερα και στην τάξη μου.

*Οπότε, η δυσκολία έγκειται στο ότι όλα όσα έτσι μάθατε αναφέρονταν πιο πολύ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και πρέπει να γίνει μια προσαρμογή;*

Σ9: Ναι, ναι, έπρεπε να γίνει μια προσαρμογή στο επίπεδο των μικρών μαθητών. Αυτούσια δεν μπορούν να μεταφερθούν από το μεταπτυχιακό, όπως είναι κατευθείαν και να εφαρμοστούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεχομένως αν ήμουν σε τριτοβάθμια και εγώ, ίσως λύκειο, εκεί να ήτανε λίγο πιο απλά τα πράγματα, αλλά για τους μικρούς μαθητές χρειάζονται πολλή προσαρμογή.

*9. Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;*

Σ9: Θα το συνιστούσα, γιατί απέκτησα πολλές γνώσεις σε παιδαγωγικό επίπεδο και δεξιότητες ψηφιακό επίπεδο. Και επαγγελματικά έχω αναπτυχθεί μέσω του μεταπτυχιακού αυτού και στη νοοτροπία της διδασκαλίας μου, αλλά και σε γνωστικό επίπεδο και στη διαχείριση της τάξης μου και λοιπά. Αυτό που θα έλεγα είναι ότι, επειδή είναι πάρα πολύ απαιτητικό και θεωρητικό το μεταπτυχιακό αυτό, θα πρέπει να το κάνει ο καθένας με τον χρόνο του και με το ρυθμό του να μην πιεστεί, δηλαδή ως προς τις ενότητες που θα παίρνει κάθε εξάμηνο. Επίσης, καλό είναι αν κάποιος το ξεκινήσει να δικτυωθεί με συναδέλφους στο μεταπτυχιακό για να έχει μία υποστήριξη ως προς την μάθηση που ουσιαστικά την κάνουμε μόνοι μας. Είναι αυτομάθηση, όπως είναι, όπως πρεσβεύει και το ίδιο το ΕΑΠ, δηλαδή αυτορρύθμιση και αυτομάθηση.

## **Ερωτήσεις συνέντευξης 10**

1. Μπορείτε να παρουσιάσετε με συντομία ορισμένα **προσωπικά** σας χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν την έρευνα, όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, χρόνια εμπειρίας;

Σ10: Λοιπόν, είμαι δασκάλα, δουλεύω στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γυναίκα, είμαι 52 χρονών, εργάζομαι από το 1996 (28 χρόνια)

2. Ποιοι ήταν οι **λόγοι** που σας ώθησαν να επιλέξετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Σ10: Ήθελα να κάνω ένα μεταπτυχιακό τέτοιο, για την επαγγελματική μου ανάπτυξη κυρίως το έκανα. Δεν είχα κάποιο λόγο διορισμού ή οτιδήποτε τέτοιο, γιατί έχω τη δουλειά μου, δεν βιαζόμουν να βρω δουλειά. Απλά ήθελα για προσωπικούς λόγους, για μένα, για την επαγγελματική μου ανάπτυξη. δηλαδή, να κάνω ένα μεταπτυχιακό. Επειδή με ενδιέφερε αυτό το θέμα, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για αυτό το επέλεξα. Ενώ είχαν βρεθεί μπροστά και άλλα μεταπτυχιακά στο παρελθόν, αλλά επειδή δεν με ενδιέφεραν, δεν έκανα κάτι.

3. Ποια ήταν τα **στοιχεία** εκείνα του ΜΠΣ που ολοκληρώσατε, τα οποία βρήκατε πολύ **χρήσιμα** και τα οποία **αξιοποιείτε συχνά** στο επάγγελμά σας;

Σ10: Το ένα είναι η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού, σίγουρα πολύ σημαντικό και επίσης ,η γνωριμία με τα ψηφιακά εργαλεία.

4. Θεωρείτε ότι οι μεταπτυχιακές σας σπουδές στην ΕΤΑ και κατ' επέκταση, η επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνέβαλαν στο να αποκτήσετε **γνώσεις και δεξιότητες** σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο; Αν ναι, ποιες είναι οι κυριότερες από αυτές;

Σ10: Φυσικά συνέβαλαν. Πάντα ένα μεταπτυχιακό προσφέρει σε γνώσεις. συγκεκριμένα τώρα το μεταπτυχιακό αυτό με βοήθησε να μάθω πάρα πολλά πράγματα σχετικά με τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα οποία δεν τα γνώριζα, δεν είχα ποτέ ασχοληθεί με αυτό το θέμα της εξ αποστάσεως. Με βοήθησε πολύ στη συγγραφή μιας ακαδημαϊκής εργασίας. Ήταν κάτι το οποίο δεν το είχα διδαχθεί στο παρελθόν, πώς να κάνω την έρευνα, να ψάχνω υλικό, αυτό που θα αξιοποιούσα δηλαδή σε εργασίες. Με βοήθησε πάρα πολύ το μεταπτυχιακό στην αυτορρύθμιση τη δική μου, γιατί ήταν δύσκολο

να διαχειρίζομαι τον χρόνο μου και μέσα από τις προθεσμίες και τις εργασίες και τις εβδομάδες μελέτης, πιστεύω ότι με βοήθησε αυτό. Όπως επίσης με βοήθησε και το να διαβάζω μόνη μου και να μαθαίνω πώς να μαθαίνω όλα αυτές τις πληροφορίες. Με βοήθησε πολύ στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, δημιουργικότητας μέσα από τις δραστηριότητες, μέσα από τις όλες τις εργασίες που είχαμε. Επίσης, με βοήθησε αρκετά στην διαχείριση των συναισθημάτων, γενικότερα, γιατί υπήρχε μια δυσκολία γενικά στο πώς θα φτιάξεις με εργασία, στο πώς θα προλάβεις να μελετήσεις, να προλάβεις τις προθεσμίες που έχεις και να το κάνεις και με επιτυχημένο τρόπο κιόλας.

*Για τι είδους συναισθήματα μιλάτε,;*

Σ10: Μιλώ κυρίως για συναισθήματα άγχους, συναισθήματα μοναχικότητας...

*Οπότε σας βοήθησε γενικότερα στη διαχείριση αυτών των συναισθημάτων...*

Σ10: Ναι, ναι, ναι και γενικότερα όλο αυτό στην γενικότερη αυτορρύθμιση, όσον αφορά και την ψυχική κατάσταση και την μελέτη γενικότερα, την ακαδημαϊκή πρόοδο.

*5. Θεωρείτε ότι η αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. μαθητοκεντρικότητα, κατάλληλα διαμορφωμένο υλικό κλπ.) στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία μετέβαλε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζετε στην τάξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;*

Σ10: Ναι, άλλαξαν. Έγιναν πιο μαθητοκεντρικές και προσπαθούσα κυρίως να ενισχύσω την αλληλεπίδραση τη δική μου μαζί με τα παιδιά και να ενισχύσω και τη δική τους την αλληλεπίδραση. Με βοήθησε πάρα πολύ και στο πώς έδινα ανατροφοδότηση πλέον στους μαθητές, γιατί διαπίστωσα και εγώ η ίδια πώς έπαιρνα ανατροφοδότηση και πώς ήθελα να είναι αυτή η ανατροφοδότηση και πώς με βοηθούσε αυτή η ανατροφοδότηση. Οπότε άλλαξα κάποιες πρακτικές πάνω σε αυτό το κομμάτι. Βέβαια δεν μπορώ να πω ότι πλέον είναι μόνο μαθητοκεντρικές οι μέθοδοι, γιατί πάντα υπάρχει μία ποικιλία μέσα στην τάξη και ανάλογα την περίπτωση, τότε εφαρμόζεις μαθητοκεντρικές μεθόδους, τότε υπάρχει και το δασκαλοκεντρικό στοιχείο. Πάντα υπάρχει μία μίξη αυτών, αλλά κατά κύριο λόγο υπάρχει μαθητοκεντρική προσέγγιση πλέον.

6. Μετά την επαφή σας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των μεταπτυχιακών σας σπουδών, επανεξετάσατε τον ρόλο σας μέσα στην τάξη; Θεωρείτε πως μεταβλήθηκε; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ10: Αυτό που άλλαξε είναι η μαθητοκεντρική προσέγγιση περισσότερο που εφαρμόζω και κυρίως όπως εγώ αισθανόμουν και ήθελα τη στήριξη από τον καθηγητή και την καθοδήγηση έτσι και εγώ άρχισα να σκέφτομαι πόσο σημαντικό είναι αυτό για τους δικούς μου τους μαθητές και νομίζω ότι έχω αρχίσει να τους υποστηρίζω και να τους καθοδηγώ πολύ περισσότερο από πρώτα.

Εννοείτε μαθησιακά ή και συναισθηματικά- ψυχολογικά;

Σ10: Σε όλα, σε όλα υποστήριξη σε όλα.

7. Θεωρείτε ότι προκύπτουν **οφέλη** από την αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης μαθησιακή διαδικασία; Αν ναι, ποια είναι αυτά;

Σ10: Νομίζω ότι βοηθάει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων τόσο για τους εκπαιδευτικούς, για μένα δηλαδή, όσο και στο πώς εγώ θα βοηθήσω να καλλιεργηθούν αυτές τις δεξιότητες στα παιδιά. Τα οποία τα βοηθάει πάρα πολύ να είναι πιο χαρούμενα.

Γιατί δεξιότητες μιλάτε; Τι είδους δεξιότητες νομίζετε ότι αναπτύχθηκαν στα παιδιά;

Σ10: Έχουμε περισσότερη αυτοπεποίθηση, θεωρώ. Αισθάνονται πιο δυνατοί να κάνουν τις εργασίες τους. Αντιμετωπίζουν καλύτερα τις καταστάσεις.

8. Συναντήσατε δυσκολίες κατά τη μεταφορά των όσων αποκομίσατε από το μεταπτυχιακό σας στη δια ζώσης τάξη; Αν ναι, **τι σας δυσκόλεψε το να εφαρμόσετε** όσα μάθατε;

Σ10: Το πιο δύσκολα απ' όλα ήτανε ότι το μεταπτυχιακό αυτό ήτανε πολύ θεωρητικό. Υπήρχε δηλαδή ένα μεγάλο θεωρητικό κομμάτι, το οποίο δεν βασιζόταν σε κάτι, δεν υπήρχε εφαρμογή του σε πρακτικό κομμάτι. Οπότε όταν/όσες φορές προσπάθησα εγώ να εφαρμόσω κάτι, δυσκολευόμουν, γιατί δεν είχα παραδείγματα από το μεταπτυχιακό αυτό. Αυτή ήτανε η δυσκολία: η μεγάλη θεωρητικότητά του. Όπως, επίσης, μία άλλη μεγάλη



δυσκολία ήταν και διαχείριση χρόνου, δεν μπορούσα δηλαδή ... Ήταν πολλές φορές πολλές οι υποχρεώσεις και δεν μπορούσα να διαχειριστώ τον χρόνο μου.

*Οπότε απαιτούσε αυτό από σας, αφού μου μιλήσατε για χρόνο, καλύτερο προγραμματισμό, περισσότερο προγραμματισμό;*

Σ10: Ακριβώς, ακριβώς! Περισσότερο προγραμματισμό, περισσότερη αυτορρύθμιση από μένα. Για αυτό σας είπα και σε προηγούμενη ερώτηση ότι με βοήθησε στην διαχείριση της αυτορρύθμισής μου το μεταπτυχιακό, ήτανε μία δυσκολία. Όπως, επίσης, γενικά επειδή ήταν και ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό, ήταν αρκετά μοναχικό και ο καθηγητής πόσο θα σε υποστηρίξει; Θα σου στείλει ένα μήνυμα μια φορά την εβδομάδα; Ε, εντάξει μόνος σου είσαι καθώς προχωράς για αυτό ήταν και αυτό ήταν μία δυσκολία...

*9. Θα συνιστούσατε το συγκεκριμένο ΜΠΣ του ΕΑΠ σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και γιατί;*

Σ10: Λοιπόν, εγώ θα το συνιστούσα αυτό το μεταπτυχιακό...Βέβαια θα περιέγραφα ακριβώς τι είναι αυτό μεταπτυχιακό, γιατί μπορεί εγώ να το συνιστώ, αλλά μπορεί για κάποιον άλλον να μην είναι το ιδανικό για αυτόν και να θέλει να επιλέξει κάτι καλύτερο σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες. Αυτό το μεταπτυχιακό, για μένα, το συνιστώ, ναι. Βέβαια είναι αρκετά θεωρητικό. Δεν ξέρω αν στο μέλλον αλλάξει. Χρειάζεται περισσότερη ανάπτυξη στο πρακτικό επίπεδο, χωρίς να υπάρχουν έτσι απλά κάποιες εργασίες πρακτικές και να λέμε ότι έγινε πρακτικό. Χρειάζεται σχεδιασμός από την αρχή αυτή. Αυτό είναι το ένα που θα θεωρητικότατά συστήσω στους συναδέλφους που θα με ρωτήσουν. Επίσης, είναι αρκετά απαιτητικό, χρειάζεται αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσεις τη μελέτη και να κάνεις εργασίες. Δεν είναι δηλαδή κάτι εύκολο, Δεν μπορείς να σταματήσεις ας πούμε τη μελέτη σου και να διαβάσεις μόνο την περίοδο των εξετάσεων, γιατί δεν βγαίνει, είναι αρκετά απαιτητικό.

Αυτό όμως που βοηθάει πάρα πολύ σε όλα τα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά πιστεύω, άρα και σε αυτό είναι η υποστήριξη που έχουμε εμείς οι φοιτητές από τους συμφοιτητές μας μέσα από τις κοινότητες που δημιουργούμε στα Social, σε Messenger που μιλάμε μεταξύ

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

μας και στηρίζουν ο ένας τον άλλον. Αυτό είναι πάρα πολύ βασικό και πάρα πολύ βοηθητικό.

*Οπότε θα τους προτείνετε να κάνουν αυτό;*

Σ10: Θα το πρότεινα ναι, θα τους πρότεινα το μεταπτυχιακό αυτό. Το θεωρώ πολύ ενδιαφέρον, αν και αρκετά θεωρητικό και θα τους πρότεινα να ζητήσουν υποστήριξη σε συμφοιτητές ναι βοηθάει πολύ.

*Μαλαματίδου Μαρίνα, Ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης  
σε δια ζώσης διδακτικές πρακτικές:  
Μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών-αποφοίτων μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών*

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.