

## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 2Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

**Τόμος 2, Μέρος Α**

### Πρακτικά

9<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή  
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

### Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια  
Αντώνης Λιοναράκης  
Σύλβη Ιωακειμίδου  
Μαρία Νιάρη  
Γκέλη Μανούσου  
Τόνια Χαρτοφύλακα  
Σοφία Παπαδημητρίου  
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-82258-7-9  
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Πώς θεωρητικές έννοιες της εξΑΕ  
πραγματούνονται σε δράσεις μέσα από την ίδια τη  
διδασκαλία τους: Μεθοδολογικοί Σχεδιασμοί ;How  
the theoretical concepts of distance learning  
materialised through their teaching: Methodological  
Designs

Ελένη Κώστα Νικολάου, Φανή Μίχη, Ειρήνη  
Φιλιππουπολίτου, Μαρία Φραγκάκη

doi: [10.12681/icodl.1070](https://doi.org/10.12681/icodl.1070)

**Πώς θεωρητικές έννοιες της εξΑΕ πραγματοποιούνται σε δράσεις μέσα από την ίδια τη διδασκαλία τους: Μεθοδολογικοί Σχεδιασμοί**

**How theoretical concepts of distance learning are accomplished through their teaching: Methodological Designs**

<p><b>Φανή Μίχη</b> Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπ/σης ΠΕ70 <a href="mailto:fanimic@hotmail.com">fanimic@hotmail.com</a></p>	<p><b>Ελένη Κ. Νικολάου</b> Φιλολόγος Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΑΠΚΥ <a href="mailto:eleninikolaou@yahoo.gr">eleninikolaou@yahoo.gr</a></p>
<p><b>Ειρήνη Φιλιππουπολίτου</b> Κλινική Διαιτολόγος – Διατροφολόγος Καθηγήτρια Οικιακής Οικονομίας <a href="mailto:irfilippoupolitou@yahoo.gr">irfilippoupolitou@yahoo.gr</a></p>	<p><b>Μαρία Φραγκάκη</b> Πανεπιστήμιο Πατρών <a href="mailto:frangakim@upatras.gr">frangakim@upatras.gr</a></p>

**Abstract**

Theoretical concepts, such as *communication*, *cooperation* and *interaction*, between the members of a class contribute to the creation of a constructive learning environment. The contribution of these to distance learners is even more important as the geographical dispersion of the students and their lonely course to self-learning can exacerbate feelings of isolation, loneliness, uncertainty and insecurity. The main purpose of this article is to highlight, through the actual experiences of the postgraduate students of the course "Open and Distance Education" (EPA65) at Open University of Cyprus, how the above concepts can be realized into actions, through the objectives in the methodological approach, as well as the educational material of the course during the academic period 2016-2017. This article analyses through student experiences a. the student interaction with the educational material, b. the relationship between the teacher-consultant /coordinator of the course and the students, and c. the student relationships with one another, in correlation with the apparent learning outcomes. The emergence of the basic concepts in EPA65 through this case study aims, on one hand, to be an invitation that allows the reader to share this experience, and on the other hand, to propose innovative methodological designs that will shorten the distance and enhance student aspirations to an effective form of distance learning.

**Keywords:** *communication, cooperation, interaction, Distance Education experiences, innovative methodological designs*

**Περίληψη**

Θεωρητικές έννοιες, όπως η *επικοινωνία*, η *συνεργασία* και η *αλληλεπίδραση*, μεταξύ των μελών μια τάξης, συντελούν στη δημιουργία ενός εποικοδομητικού μαθησιακού πλαισίου. Η συμβολή των εννοιών αυτών σε όσους εκπαιδεύονται από απόσταση κρίνεται ακόμα πιο σημαντική, γιατί η γεωγραφική διασπορά τους και η μοναχική πορεία αυτομόρφωσής τους, μπορεί να επιτείνει αισθήματα απομόνωσης, μοναξιάς,

αβεβαιότητας και ανασφάλειας. Βασικός σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει, μέσα από τη βιωμένη εμπειρία των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας (ΘΕ) «Ανοικτή και εξΑΕ» (ΕΠΑ65) του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου, πώς οι προαναφερόμενες έννοιες πραγματώνονται σε δράσεις, μέσα από τους στόχους, τη μεθοδολογική προσέγγιση, αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό της θεματικής κατά την ακαδημαϊκή περίοδο 2016-2017. Το παρόν άρθρο διαπραγματεύεται μέσα από τη εμπειρία των φοιτητών α) τη διεπαφή των φοιτητών με το εκπαιδευτικό υλικό, β) τη σχέση μεταξύ Καθηγητή-Συμβούλου (ΚΣ) και Συντονιστή της ΘΕ και των φοιτητών, καθώς και γ) τη σχέση των φοιτητών μεταξύ τους σε συνάρτηση με τα διαφαινόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ανάδειξη βασικών εννοιών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) μέσα από την παρούσα μελέτη περίπτωσης, από τη μια στοχεύει να προσκαλέσει τον αναγνώστη να συμβιώσει την εμπειρία αυτή και από την άλλη να προτείνει καινοτόμους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς που «μικραίνουν» την απόσταση και «μεγαλώνουν» την επιθυμία των φοιτητών για μια αποτελεσματική μορφή μάθησης από απόσταση.

**Λέξεις-κλειδιά:** *Επικοινωνία, συνεργασία, αλληλεπίδραση, εμπειρίες εξΑΕ, καινοτόμοι μεθοδολογικοί σχεδιασμοί*

## 1. Εισαγωγή

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η εξΑΕ έχει τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα, αφού μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα στον διδασκόμενο να μαθαίνει από το σπίτι του, στον χρόνο που διαθέτει και έχοντας τον προσωπικό του ρυθμό μελέτης, αλλά παράλληλα μπορεί να του δημιουργήσει το αίσθημα της απομόνωσης, ζήτημα που αποτέλεσε ένα από τα ισχυρότερα επιχειρήματα των πολέμιων της εξΑΕ (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011· Παπαδημητρίου & Λιοναράκη, 2009· Λοϊζίδου - Χατζηθεοδούλου, Βασάλα, Κακούρης, Μαυροειδής & Τάσιος, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα βιβλιογραφικής έρευνας ο διδασκόμενος, από τη στιγμή που δεν παρευρίσκεται σε μία πραγματική αίθουσα ενός συμβατικού πανεπιστημίου μαζί με τους καθηγητές του και τους υπόλοιπους συμφοιτητές του, όχι μόνο αισθάνεται μοναξιά, αλλά και ανασφάλεια (Τζωτζου & Μπιγιάκη, 2013· Ζηγούρης & Μαυροειδής, 2011), διότι δεν μπορεί σε άμεσο ή πραγματικό χρόνο να αλληλεπιδράσει μαζί τους, να ανταλλάξει απόψεις, να επικοινωνήσει, ακόμα και να έχει συναίσθηση του επιπέδου επίτευξης των μαθησιακών στόχων σε σχέση με τους υπολοίπους και δεν αναπτύσσεται έτσι ο ανταγωνισμός που συνήθως επικρατεί στα πλαίσια μιας ομάδας (Παπαδάκης & Χατζηλάκος, 2004· Βελαώρα, 2014). Αυτά τα αισθήματα της αποξένωσης γίνονται ακόμα πιο έντονα, όταν η εξΑΕπραγματοποιείται ασύγχρονα, κάτι που εμποδίζει την ομαλή υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης (Βελαώρα, 2014).

Αυτοί, άλλωστε, ήταν και οι αρχικοί προβληματισμοί των φοιτητών του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚΥ) που παρακολούθησαν τη ΘΕ «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (ΕΠΑ65) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017. Ως ενήλικοι φοιτητές, οι οποίοι έχουν προσμετρήσει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της επιλογής τους και γνωρίζουν παράλληλα τι θέλουν να επιτύχουν, απαιτούν το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) που έχουν επιλέξει, να πληροί σημαντικές προϋποθέσεις νοσηματοδοτημένης μάθησης που τελείται από απόσταση. Επιθυμούν, δηλαδή, το εκπαιδευτικό υλικό να είναι σαφές και το μάθημα να έχει πρακτικές εφαρμογές, να συνδέεται με την πραγματικότητα, με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους εμπειρίες και να τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά τόσο

στη μαθησιακή τους πορεία όσο και σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης (Ιωάννου & Αθανασούλα- Ρέππα, 2008· Rogers, 1999· Courau, 2000). Η αντιστοιχία των στόχων του ΠΣ με τους στόχους των φοιτητών, αλλά και η αξιολόγηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και των δυο μερών, επιτείνει από τη μια τις ανησυχίες των φοιτητών (Τζωτζου & Μπιγιάκη, 2013), αφού οι δομές και οι απαιτήσεις της εξΑΕ είναι εν ολίγοις ένα άγνωστο γι' αυτούς πεδίο (Αθανασούλα - Ρέππα, 2003 & 2006· Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009) και από την άλλη αυξάνει την ευθύνη του ακαδημαϊκού υπεύθυνου του ΠΣ κι εκείνη του Συντονιστή και ΚΣ της ΘΕ. Σκοπός των συγγραφέων του παρόντος άρθρου είναι να προσκαλέσουν τον αναγνώστη να γνωρίσει νέους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς, τεχνολογικά περιβάλλοντα, αλλά και μια ενσυναισθητική προσέγγιση διδασκαλίας, που αξιολογήθηκε από τους φοιτητές ως άριστη ως προς τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της. Ο αναγνώστης, καλείται να συμβιώσει τις εμπειρίες των φοιτητών, να τις συγκρίνει, να τις εμπλουτίσει και να τις αναπλαισιώσει προς όφελος μιας ποιοτικής και νοηματοδομημένης εκπαίδευσης που τελείται από απόσταση. Αφού αρχικά παρουσιαστούν με συνοπτικό τρόπο οι θεωρητικές έννοιες της *επικοινωνίας*, της *συνεργασίας* και της *αλληλεπίδρασης* στην εξΑΕ, στη συνέχεια παρατίθενται τα βασικά συστατικά στοιχεία και οι δράσεις που τις πραγματώνουν, μέσα από την ίδια τη διδασκαλία τους, στο πλαίσιο της ΘΕ ΕΠΑ65 την ακαδημαϊκή περίοδο 2016-2017.

## 2. Θεωρητικές Έννοιες της εξΑΕ

### 2.1. Η έννοια της «Επικοινωνίας»

Ο Holmberg (1995) επιχειρηματολογεί υπέρ του ρόλου της επικοινωνίας στην επιτυχημένη έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξΑΕ, ενώ οι Βασάλα και Ανδρεάδου (2016) μετά από έρευνα που διεξήγαγαν σε αποφοίτους του ΕΑΠ αποφάνθηκαν ότι η πλειοψηφία των φοιτητών είναι υπέρμαχοι της επικοινωνίας με τον καθηγητή της ΘΕ που παρακολουθούν, λόγω της δυνατότητας τόσο για επίλυση αποριών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό όσο και για λήψη διευκρινήσεων σχετικά με την εκπόνηση των εργασιών. Οι ίδιες ερευνήτριες αποφάνθηκαν ότι ένα μικρό ποσοστό φοιτητών δεν επιζητά την επικοινωνία με τον ΚΣ και τους συμφοιτητές του, προφανώς λόγω δυσκολίας στη διεκπεραίωση αυτής. Η εν λόγω κατάσταση χρήζει ιδιαίτερης μέριμνας που σύμφωνα με τους Λοϊζίδου - Χατζηθεοδούλου κ.ά. (2001) επιβάλλει στον ΚΣ να αναλάβει την πρωτοβουλία της επικοινωνίας με όσους αρνούνται τη διδακτική συνομιλία. Η σημασία της επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υποστηρίζεται ένθερμα από τον Moore (1993), σύμφωνα με τον οποίο ο διδακτικός διάλογος ανάμεσα στον ΚΣ και τον φοιτητή σε ένα περιβάλλον εξΑΕ είναι ένα είδος θετικής αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένους στόχους, με δεσπόζον τη βελτίωση της κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου. Η έκταση του διαλόγου επηρεάζεται από τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σύμφωνα με τον ίδιο, όσο πιο δομημένη είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία τόσο λιγότερο διάλογο προκαλεί. Επιπρόσθετα, η ποιότητα και η φύση του διδακτικού διαλόγου εξαρτώνται από τη φιλοσοφία των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την προσωπικότητα του ΚΣ και του φοιτητή και από παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με κυρίαρχο το μέσο επικοινωνίας, το οποίο καθορίζει σημαντικά την ποιότητα του διδακτικού διαλόγου. Ο Moore (1993) υποστηρίζει ότι στη μονόδρομη επικοινωνία, όπως συμβαίνει με την ανάγνωση του διδακτικού υλικού ή με την παρακολούθηση μιας τηλεδιάσκεψης ασύγχρονα, ο φοιτητής αναπτύσσει μια σιωπηλή αλληλεπίδραση με τον συγγραφέα ή τον ομιλητή αντίστοιχα, στοχάζεται και προσπαθεί να απαντήσει στα τυχόν ερωτήματα που

ανακύπτουν από μόνος του μέσα από έναν εικονικό (virtual) διάλογο, εσωτερικής φύσεως.

Ο ίδιος ερευνητής επιχειρηματολογεί υπέρ της αμφίδρομης επικοινωνίας, που οδηγεί σε ανατροφοδότηση άλλοτε με μία χρονοκαθυστέρηση, όπως συμβαίνει με την ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, που δεν είναι πάντα εις βάρος της ποιότητας της επικοινωνίας και άλλοτε πιο άμεσα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση διαδραστικών μέσων επικοινωνίας, όπως της σύγχρονης παρακολούθησης μιας τηλεδιάσκεψης. Ο διδακτικός διάλογος των ηλεκτρονικών μηνυμάτων πιθανόν να στερείται του αυθορμητισμού, αλλά ίσως είναι πιο βαθυστόχαστος και πιο τεκμηριωμένος. Από την άλλη, ο διάλογος που διενεργείται μέσω των διαδραστικών τηλεσυναντήσεων είναι πιο προσωπικός, πιο αλληλεπιδραστικός και ίσως μπορεί να "μειώσει" την απόσταση στην εξΑΕ, να φέρει τους συνδαιτυμόνες πιο κοντά σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Sorg & McElhinney, 2000). Ως εκ τούτου, η χρήση ποικιλίας μέσων επικοινωνίας και η επιλογή του πιο ενδεδειγμένου για την εκάστοτε περίπτωση από τον διδάσκοντα μπορεί να οδηγήσει σε ποιοτικότερο διδακτικό διάλογο με αποτέλεσμα τη μείωση της διαδραστικής απόστασης (transactional distance) (Moore, 1993 · Gorsky & Caspi, 2005), δηλαδή της απόστασης στην κατανόηση ανάμεσα στον φοιτητή και τον ΚΣ (Giossos, Koutsouba, Lionarakis, & Skavantzios, 2009).

## 2.2. Η έννοια της «συνεργασίας» στην εξΑΕ

Η συνεργατική μάθηση είναι προϊόν κοινωνικής κατασκευής και αναφέρεται σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές που διενεργούν από κοινού δραστηριότητες σε ζευγάρια ή σε μικρές ομάδες (Adams Becker et al., 2017) με στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης όλων των μελών της ομάδας (Johnson & Johnson, 1996, όπ. αναφ. στους Wang & Burton, 2010). Ο Vygotsky (1978) υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση και η συνεργασία που αναπτύσσονται μέσα από τον διάλογο, την αντιπαράθεση, τη διαπραγμάτευση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί στη συνδημιουργία της γνώσης και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της εξΑΕ μέσα από τα forum συζητήσεων, τις συνεργατικές δραστηριότητες που προτείνουν οι ΚΣ και τις ζωντανές τηλεδιασκέψεις δίνει τη δυνατότητα για εφαρμογή της θεωρίας του Vygotsky (Sorg & McElhinney, 2000). Επιπρόσθετα, η συνεργατική θεωρία μάθησης των Johnson and Johnson (1994, όπ. αναφ. στους Sorg & McElhinney, 2000) θεωρεί ότι η στάση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από τον τρόπο που έχουν δομηθεί οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και ως εκ τούτου αναμένεται θετική στάση των φοιτητών απέναντι σε συγκεκριμένες συνεργατικές δραστηριότητες που θα εκδηλωθεί ως διευκόλυνση της μάθησης του ενός με τον άλλον. Οι εν λόγω συνεργατικές δραστηριότητες της εξΑΕ θα πρέπει να έχουν σχεδιαστεί με επίκεντρο το μαθητή, να προωθούν την αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία και την εξεύρεση λύσεων σε αληθινά προβλήματα (Adams Becker et al., 2017· Jonassen, 2000).

Ορισμένες από τις προκλήσεις που συναντά η εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης στην εξΑΕ είναι η κοινωνική οκνηρία, η οποία οδηγεί ορισμένα άτομα από την ομάδα συνειδητά να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους στις συνεργατικές δραστηριότητες και να φορτώνουν τα υπόλοιπα μέλη με τη δική τους δουλειά (free rider effect) (Wang & Burton, 2010), καθώς και η κουραστική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας με τη συνεχή επανάληψη των ίδιων απόψεων στις ασύγχρονες συζητήσεις (Λιώτσιος, Δημητριάδης & Πομπόρτσας, 2007). Η προσπέλαση των εν λόγω εμποδίων απαιτεί το σχεδιασμό αποτελεσματικών συνεργατικών



δραστηριοτήτων από τον ΚΣ αξιοποιώντας κατάλληλα τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Davidson, 2012).

### 2.3. Η έννοια της «αλληλεπίδρασης» στην ΕξΑΕ

Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η αλληλεπίδραση είναι θεμελιώδες συστατικό της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ (Anderson, 2003 · Bernard et al., 2009· Who & Reeves, 2007). Το είδος της αλληλεπίδρασης για τους Garrison και Cleveland-Innes (2005) αναβαθμίζεται από την απλή κοινωνική συναλλαγή και τους "σειριακούς μονόλογους" σε μια διαδικασία πιο πολύπλοκη που οδηγεί στην ουσιαστική και βαθιά προσέγγιση της μάθησης. Οι ίδιοι συγγραφείς πιστεύουν ότι η δομή, δηλαδή ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η ηγεσία, δηλαδή η υποστήριξη και η κατεύθυνση που προσφέρεται από τον ΚΣ της εξΑΕ στον φοιτητή αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της μάθησης. Οι σαφείς προσδοκίες των ΚΣ, η επιλογή διαχειρίσιμου εκπαιδευτικού περιεχομένου και κατάλληλων δραστηριοτήτων (συνεργατικών και ατομικών), καθώς και η αξιολόγηση που συνδέεται με τους διδακτικούς στόχους προωθούν εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με τη βαθιά και ουσιαστική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Moore, (1989) τα είδη της αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται στην εξΑΕ είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φοιτητή και το περιεχόμενο της μάθησης, ανάμεσα στον φοιτητή και τον ΚΣ, καθώς και ανάμεσα στους συμφοιτητές. Το πρώτο είδος αλληλεπίδρασης, είναι νευραλγικής σημασίας, καθώς χωρίς αυτό δεν υφίστανται εκπαίδευση με την έννοια της διανοητικής διαδικασίας που θα οδηγήσει στην αλλαγή της κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου από τον φοιτητή και στη δημιουργία καινούργιων γνωστικών εννοιολογικών σχηματισμών από αυτόν. Ο Moore (1989) αποκαλεί την παραπάνω νοητική διαδικασία "εσωτερικό διδακτικό διαλογισμό", αφού ο φοιτητής μιλά με τον εαυτό του σχετικά με τις πληροφορίες και τις ιδέες που συνάντησε στο εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάστηκαν με ποικίλους τρόπους ως ψηφιακές σημειώσεις και παρουσιάσεις, βίντεο κ.ά. Η καθοδηγούμενη διδακτική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού υλικού με τον φοιτητή μειώνει την απόσταση αυτού με το περιεχόμενο της μάθησης, αρκεί στην περίπτωση της εξΑΕ να πραγματοποιηθεί μέσω της επιλογής κατάλληλων τεχνολογικών εργαλείων (Anderson, 2003).

Το δεύτερο είδος αλληλεπίδρασης που θεωρείται απαραίτητο από την πλειοψηφία των ΚΣ και επιθυμητό από τους περισσότερους φοιτητές είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον φοιτητή και τον διδάσκοντα. Σε αυτή την αλληλεπίδραση, οι ΚΣ της εξΑΕ προσπαθούν να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους, που καθορίζονται από το ΠΣ, όπως και οι συνάδελφοί τους που διδάσκουν στα παραδοσιακά Πανεπιστήμια. Επιπρόσθετα, επιδιώκουν να παρακινήσουν τους φοιτητές στη μάθηση, να διατηρήσουν και να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για όσα διδάσκονται, να τους συμβουλεύσουν, να τους υποστηρίξουν ψυχολογικά και να τους ενθαρρύνουν. Η έκταση, όμως, της υποστήριξης εξαρτάται από παράγοντες, όπως η προσωπικότητα και η φιλοσοφία του ΚΣ. Επίσης, η ένταση της επιρροής του ΚΣ προς τους φοιτητές, όταν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους, είναι ισχυρότερη από την αντίστοιχη επιρροή που ασκείται στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης φοιτητή με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Στην περίπτωση δε που η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ΚΣ και τον φοιτητή γίνεται με αμφίδρομους τρόπους επικοινωνίας όπως η σύγχρονη παρακολούθηση της τηλεδιάσκεψης, παρατηρείται μετέπειτα αύξηση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον φοιτητή και το διδακτικό υλικό (Moore, 1989).

Το τρίτο είδος αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμφοιτητές, οι οποίοι είτε σε ζευγάρια είτε σε μικρές ομάδες συνεργάζονται με ή χωρίς την παρουσία του

ΚΣ, συζητούν σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο και ανταλλάζουν απόψεις και προβληματισμούς (Clair & Fite, 2005, όπ. αναφ. στους Βασάλα & Ανδρεάδου, 2016). Οι κοινωνικές και οι ακαδημαϊκές σχέσεις που δημιουργούνται από την παραπάνω αλληλεπίδραση δρουν ευεργετικά στην επιτυχημένη έκβαση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εξΑΕ (Cleveland-Innes & Emes, 2005) και οδηγούν σε βαθιά μάθηση που εκδηλώνεται ως μεταγνώση, ενθουσιασμό των φοιτητών και ως αυτοδιαχείριση της μάθησης από τους ίδιους. (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

### **3. Βασικά συστατικά στοιχεία και δράσεις που πραγματώνουν τις θεωρητικές έννοιες της εξΑΕ**

Αναγνωρίζοντας, επομένως, τη σημασία των πιο πάνω θεωρητικών εννοιών για την εκπαίδευση από απόσταση, στο πλαίσιο της ΘΕ ΕΠΑ 65 αναλήφθηκαν δράσεις οι οποίες επιδίωκαν να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη, αποκλείοντας τον κίνδυνο ενός παραδοσιακού μαθήματος που «μεταδίδεται από απόσταση. Εν αντιθέσει με τις συνηθισμένες πρακτικές, η διδάσκουσα δεν παρουσιάστηκε ως η μοναδική κάτοχος και μεταφορέας της γνώσης των εγχειριδίων, κάτι το οποίο θα περιόριζε τους φοιτητές σε ένα παθητικό ρόλο αποδέκτη, αλλά προσπάθησε με ποικίλους τρόπους να τους εμπλέξει ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης. Η δομημένη οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού, η ευφάνταση αξιοποίηση τεχνολογικών περιβαλλόντων, η μορφή και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και των εργασιών, αλλά πρωτίστως ο ρόλος της ΚΣ και Συντονίστριας της ΘΕ συντέλεσαν στην πραγματοποίηση ενός καινοτόμου εξ αποστάσεως μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου οι έννοιες της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης ήταν ολοφάνερες σε κάθε βήμα των φοιτητών, εξουδετερώνοντας τους αρχικούς τους φόβους, καλλιεργώντας νέες δεξιότητες και δημιουργώντας νέες προσδοκίες από τους ίδιους τους εαυτούς τους. Οι φοιτητές, σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, ενισχύονταν στην ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ομαδικά και ατομικά, κριτικά και δημιουργικά, με την επικοινωνία να μην είναι απρόσωπη και τυπική, με τη συνεργασία να είναι καθημερινότητα και την αλληλεπίδραση ουσιαστική και νοηματοδοτημένη.

Ακολούθως θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικά συστατικά στοιχεία του μαθήματος και οι περιεχόμενες δράσεις, όπως βιώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν από τους φοιτητές, όχι με σειρά αύξουσας σημασίας, αλλά δομημένες ως προς α) τη διεπαφή των φοιτητών με το εκπαιδευτικό υλικό β) τα ψηφιακά μέσα και τις καινοτόμες πρακτικές παιδαγωγικής αξιοποίησής τους, γ) τους φοιτητές ως συνδημιουργούς του εκπαιδευτικού υλικού και δ) τον ρόλο της ΚΣ και Συντονίστριας της ΘΕ μέσα από την παράθεση παραδειγμάτων βιωμένων από τους φοιτητές της ΕΠΑ65. **Συγκεκριμένα:**

#### **3.1. Αλληλεπίδραση/Διεπαφή Φοιτητών με το εκπαιδευτικό υλικό**

Ιδιαίτερα σημαντικό στην εξΑΕ θεωρείται το **εκπαιδευτικό υλικό**, το οποίο πρέπει να είναι αλληλεπιδραστικό και να προάγει την αυτόνομη μάθηση (Λιοναράκης, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη το δεδομένο αυτό, καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια ώστε το υλικό μελέτης της ΕΠΑ65 να αναδιοργανωθεί και να εμπλουτιστεί για την ακαδημαϊκή χρονιά 2016-2017, ώστε να συμβαδίζει με τις σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο της εξΑΕ, διασφαλίζοντας πως οι γνώσεις που θα αποκόμιζαν οι φοιτητές της συγκεκριμένης ΘΕ θα ανταποκρίνονταν στις επιταγές του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο συνέβαλε σταδιακά στην αυτόνομη μάθηση και, εν τέλει, στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από ατομική και ομαδική οικοδόμησή της, ήταν άριστα οργανωμένο και κατά συνέπεια καθοδηγητικό για τους φοιτητές

αλληλεπιδραστικό με ασκήσεις και δραστηριότητες, επεξηγηματικό σε δύσκολες έννοιες και ενθαρρυντικό για την πρόοδό τους (Λιοναράκης, 2006, 2009·Ματραλής, 1998). Ο σχεδιασμός του υλικού αυτού βασίστηκε στην πολύπλευρη εμπειρία της ΚΣ και Συντονίστριας, η οποία μέσα από τον διττό της ρόλο κατάφερε να αναδιαμορφώνει το υλικό- ακόμα και κατά τη διάρκεια των σπουδών των φοιτητών- ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και όχι μόνο ανάγκες τους, διατηρώντας όλα τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει το διδακτικό υλικό που προορίζεται για την εκπαίδευση από απόσταση (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005).

Αρχικά υπήρχε αναρτημένος στην πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης του ΑΠΚΥ ένας χρήσιμος οδηγός μελέτης του υλικού της ΕΠΑ 65 και η ύλη του μαθήματος ήταν κατακτημένη σε Κεφάλαια (Βδομάδες) μελέτης, ώστε να παρέχει στον φοιτητή τη δυνατότητα αυτόνομης μάθησης, μέσα σε ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο και χρονοδιάγραμμα, που είναι βεβαίως και το ζητούμενο σε μια εξ αποστάσεως διδασκαλία. Παράλληλα, για να αρθεί το αίσθημα της απομόνωσης και να γίνει κατορθωτή η δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος το κάθε Κεφάλαιο (Βδομάδα) περιλάμβανε ένα εισαγωγικό βίντεο, με τη αξιοποίηση του εργαλείου «Panopto Video Recording», στο οποίο η ΚΣ περιέγραφε με συνοπμία το σκοπό, τους στόχους, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς και τα σημαντικότερα σημεία στα οποία έπρεπε να εστιάσουν οι φοιτητές στη μελέτη του υλικού της νέας εβδομάδας, συνδέοντάς τα με το υλικό της προηγούμενης εβδομάδας. Ταυτόχρονα, το υλικό κάθε βδομάδας ήταν χωρισμένο στο βασικό υλικό και σε συμπληρωματικό με περεταίρω προτάσεις για μελέτη. Το σύνολο του υλικού διακρινόταν για την πολυμορφικότητα και την ποικιλία του, αφού αφορούσε έντυπο υλικό σε ψηφιακή μορφή, ψηφιακά εκπαιδευτικά βίντεο, ενεργούς συνδέσμους προς επιστημονικά άρθρα και ιστοσελίδες, επιστημονικά άρθρα από τον προσωπικό ψηφιακό χαρτοφύλακα της ΚΣ, παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης, ακόμα και από το τρέχον υλικό από εργασίες των φοιτητών της ΘΕ που αναρτώνταν από τη διδάσκουσα μετά την αξιολόγησή τους.

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί πως οι προαιρετικές δραστηριότητες, αλλά και οι υποχρεωτικές εργασίες προωθούσαν το διάλογο με τους φοιτητές, συνδέονταν με τον πραγματικό κόσμο και επικαλούνταν την εμπειρία του, μειώνοντας τον κίνδυνο το εκπαιδευτικό υλικό να είναι τυποποιημένο και ισοπεδωτικό (Keegan 2001).

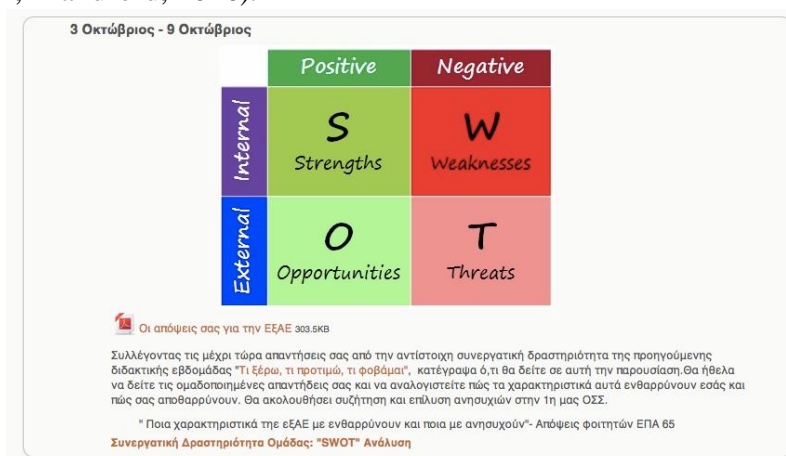
Συγκεκριμένα, υπήρχαν δραστηριότητες οι οποίες στόχευαν:

- Στη *διαγνωστική αξιολόγηση* των πρότερων γνώσεων και αντιλήψεων των μαθητών (εικόνα 1), στην αυτοαξιολόγησή τους μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες και σε δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης που αποσκοπούσαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού και της ΚΣ.
- Στην *ανταλλαγή απόψεων* για θέματα που αφορούσαν τους φόβους και τους προβληματισμούς των φοιτητών, το υλικό μελέτης, τις εργασίες, τις τελικές εξετάσεις.
- Στη *συνδημιουργία εκπαιδευτικού υλικού* με βοήθεια των ΤΠΕ και πιο συγκεκριμένα των WEB 2.0 εργαλείων, τα οποία οι φοιτητές χρησιμοποίησαν συνεργαζόμενοι και σε διάδραση με τους ομότιμους για να παράγουν τη νέα γνώση ( Βαγγελάτος & Φραγκάκη, 2014).
- Στη *δημιουργία σχεδίων επαγγελματικής δράσης* και επαγγελματικής ανέλιξης των φοιτητών.
- Στην *εξοικείωσή τους* με τα WEB 2.0 εργαλεία και με διαδραστικά, συνεργατικά περιβάλλοντα των ΤΠΕ .
- Στην *εκπόνηση πρωτότυπων εργασιών* με τη συμβολή των ΤΠΕ και με γνώμονα την αξιοποίηση των εμπειριών, των πρότερων γνώσεων και των



δεξιοτήτων των φοιτητών, επιδιώκοντας την οικοδόμηση γνώσεων που να είναι πρακτικές και χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

- Στην αποφυγή της μηχανικής αποστήθισης, με προσωπικές συνδέσεις της θεωρίας, δεδομένων της βιβλιογραφίας και πάντα συσχέτισης αυτών με την προσωπική εμπειρία των φοιτητών. Με αυτό το συνδυασμό προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τις δραστηριότητες, δεν αναζητήθηκαν οι επιφανειακές και χαμηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, αλλά η βαθύτερη μάθηση η οποία καλλιεργείται από υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες και προϋποθέτει σύνδεση της διδασκαλίας με τον πραγματικό κόσμο, ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων, συνεργασία, και, τέλος, μάθηση βασισμένη στην πρόκληση και τη διερεύνηση (Adams Becker et al., 2017· Makani, Durier-Copp, Kiceniuk, Blandford, 2016).



Εικόνα 1: Δραστηριότητα Διαγνωστικής Αξιολόγησης

Οι **προαιρετικές δραστηριότητες**, οι οποίες στην πλειοψηφία τους ήταν συνεργατικού και ομαδικού χαρακτήρα, ζητούσαν την άποψη των φοιτητών σχετικά με κάποιο ζήτημα της εξΑΕ που πραγματευόνταν την αντίστοιχη εβδομάδα μελέτης και αξιοποιούσαν τα συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία. Κάθε φοιτητής μπορούσε να διαβάσει τις απόψεις συμφοιτητών του μέσα από διαδικτυακά διαμοιραζόμενους πίνακες. Οι απόψεις αυτές μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και ανατροφοδότησης για τους υπόλοιπους φοιτητές ή και πηγή διαφωνίας που οδηγούσαν σε συζητήσεις επίλυσης προβλημάτων. Επίσης, ορισμένες δραστηριότητες αφορούσαν στη δημιουργία ψηφιακού υλικού για την εξΑΕ με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων. Οι ατομικές ή ομαδικές αυτές δημιουργίες κοινοποιούνταν στην ολομέλεια, ώστε όλοι οι φοιτητές να έχουν πρόσβαση και να μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τη «δουλειά» των συμφοιτητών τους πχ να αξιολογήσουν, να σχολιάσουν, να συγκρίνουν, να προτείνουν κτλ.

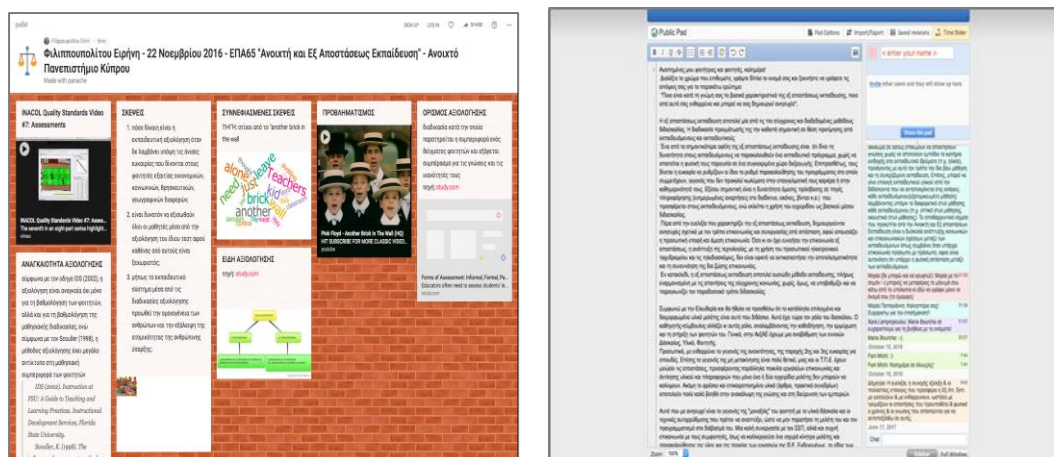
Την προσοχή όλων, όμως, κέρδισε η ομαδική δραστηριότητα των τριών τελευταίων εβδομάδων, η οποία ζητούσε την καταγραφή από τους φοιτητές των σημαντικότερων σημείων από το εβδομαδιαίο βασικό υλικό μελέτης της ΘΕ σε ένα διαμοιραζόμενο αρχείο. Απώτερος σκοπός της συνεργατικής αυτής δραστηριότητας ήταν η ατομική επανάληψη, συγκρότηση και επιλογή των πιο σημαντικών στοιχείων από τους ίδιους τους φοιτητές, αλλά και η παροχή στην ουσία «κοινών» σημειώσεων των κυριότερων σημείων της ΘΕ, που θα τους βοηθούσαν στην προετοιμασία των τελικών εξετάσεων. Όλοι οι φοιτητές έκριναν την δραστηριότητα ουσιαστικής σημασίας, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία ακόμη και να συνεργαστούν στον τρόπο μελέτης από απόσταση μέσα από τη δημιουργία κοινών σημειώσεων, βοηθώντας ο ένας τον άλλον,

εγκαταλείποντας το συναίσθημα της απομόνωσης και του άγχους, μέσα από μια μη-εξετασιοκεντρική και βαθμοκεντρική προσέγγιση.

Οι **υποχρεωτικές εργασίες** της θεματικής, οι οποίες ήταν τρεις - οι πρώτες δύο ήταν συνέχεια η μια της άλλης και η τρίτη ανεξάρτητη - ζητήθηκε να είναι αποτέλεσμα ομαδικής ή ατομικής εργασίας, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και προσωπικές ανάγκες των φοιτητών. Παρόλο που η ΚΣ προέτρεψε τους φοιτητές να τολμήσουν μια εξ αποστάσεως συνεργασία, τονίζοντας τα πλεονεκτήματα που θα είχε μια τέτοια επιλογή, οι περισσότεροι φοιτητές αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό μια τέτοια πρόταση. Έτσι, η μείωση του φόρτου εργασίας, συνεπεία του καταμερισμού των ευθυνών της, οι καλύτερες και καινοτόμες ιδέες και λύσεις των προβλημάτων που θα προτεινόταν από περισσότερα μέλη, η βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ο περιορισμός του αισθήματος της μοναξιάς και της απομόνωσης, αποτέλεσαν προνόμιο μόνο τριών ομάδων, αφού η πλειοψηφία των φοιτητών προτίμησε να εργαστεί, όπως έκανε πάντα, ατομικά. Σε συζητήσεις που ακολουθούσαν στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) φάνηκε πως οι κυριότεροι φόβοι των φοιτητών που επέλεξαν την ατομική εργασία εστιάζονταν στον περιορισμένο χρόνο τους, ο οποίος θεώρησαν πως δε θα τους επέτρεπε να είναι συνεπείς, στο γεγονός ότι δεν είχαν ξανά συνεργαστεί από απόσταση και συνεπώς δεν ήξεραν πώς θα μπορούσαν να υπερπηδήσουν τα όποια εμπόδια, αλλά και στο ότι τα άτομα με τα οποία έπρεπε να συνεργαστούν ήταν εντελώς άγνωστα και ο σχηματισμός των ομάδων θα εμπεριείχε το ρίσκο κάποια μέλη να είχαν ως μοναδικό κίνητρο να «φορτώσουν» στους υπόλοιπους τη δική τους δουλειά. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι από τη μια η σιγουριά και οι συνεχείς συμβουλές της ΚΣ για τα πολλαπλά οφέλη της συνεργατικής μάθησης, και από την άλλη η θετική στάση όσων τελικά επέλεξαν τη συνεργασία στην πρώτη εργασία, έκαναν πολλούς να αναθεωρήσουν τη στάση τους και να επιδιώξουν να βρουν συνεργάτες για τις επόμενες εργασίες.

### **3.2. Ψηφιακά μέσα και καινοτόμες πρακτικές**

Η σύγχρονη επικοινωνία, μέσω διάφορων μέσων (π.χ. η πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων Blackboard, το Skype, το Viber), όσο και η ασύγχρονη επικοινωνία (π.χ. το forum συζητήσεων, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η βιντεοδιάλεξη μέσω του Panopto Video Recording) ήταν τακτικές. Η εξ αποστάσεως συνεργασία (π.χ. μέσω του συγγραφικού εργαλείου Titanpad και των διαμοιραζόμενα αρχείων GoogleDocs και η διαρκής αλληλεπίδραση π.χ. μέσω του συνεργατικού πίνακα Padlet, εικόνες 2-3, περιβαλλόντων παρουσιάσεων, όπως το “Sway”, φορμών δημιουργίας ερωτηματολογίων, όπως οι Googleforms) ήταν ιδιαίτερα αποδοτική ως προς το βαθμό συνεργασίας και την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί.



Εικόνες 2&amp; 3: Συνεργατικά τεχνολογικά περιβάλλοντα

Ως αποτέλεσμα χρήσης των πιο πάνω μέσων και πρακτικών επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, μπόρεσαν να γεφυρωθούν οι γεωγραφικές αποστάσεις, να ξεπεραστούν οι χωρικοί και χρονικοί περιορισμοί, επιτρέποντας έτσι στους φοιτητές να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν σε υψηλό βαθμό. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό πως πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν οι φοιτητές, συγχρόνως δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθούν φιλικές σχέσεις, κάτι που σε διαφορετική περίπτωση θα φάνταζε ακατόρθωτο. Η διαδραστική απόσταση (Moore, 1993), δηλαδή η απόσταση ανάμεσα στην καθηγήτρια και τους φοιτητές (Gioussos, Koutsouba, Lionarakis, & Skavantzios, 2009) μειώθηκε και έφερε τα μέλη της ομάδας πιο κοντά (Gorsky & Caspi, 2005).

### 3.3. Φοιτητές ως Συνδημιουργοί του Εκπαιδευτικού Υλικού

Παράλληλα, σε μια προσπάθεια να μετασχηματιστούν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη δημιουργία υλικού στην εξΑΕ, οι φοιτητές είχαν την ευκαιρία να γίνουν συνδημιουργοί του εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιώντας τα WEB 2.0 εργαλεία, με αποτέλεσμα να εμπλακούν ενεργά στην οικοδόμηση της γνώσης, να αυτενεργήσουν, να γίνουν δημιουργικοί και τέλος να αποκομίσουν απαραίτητες για τον εργασιακό χώρο τεχνολογικές δεξιότητες μέσα από τη χρήση αυτών των εργαλείων (Dohn, 2009· Lee & McLoughlin, 2010). Με δεδομένο το γεγονός πως μια από τις βασικές αρχές στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ΚΣ δημιουργούσε «τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο εκπαιδευόμενος να είναι στο επίκεντρο θέτοντας τις βάσεις για ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης» (Ιωάννου & Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Για παράδειγμα, δόθηκε η ευκαιρία στους φοιτητές να μετατρέψουν την πρώτη τους εργασία σε υλικό κατάλληλο για εξ αποστάσεως διδασκαλία με βάση κάποιες συγκεκριμένες αρχές που ήδη διδάσκονταν μέσα από το υλικό μελέτης. Ακολούθως, οι φοιτητές παρουσίασαν στους συμφοιτητές τους σε μια ΟΣΣ τον τρόπο που εργάστηκαν και τη θεωρία σχεδιασμού του υλικού στην οποία στηρίχτηκαν, έχοντας τη δυνατότητα να εξοικειωθούν ακόμα περισσότερο οι ίδιοι με τη χρήση της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης, αφού είχαν κατά την παρουσίαση το ρόλο των «διαχειριστών». Επιπλέον με την τρίτη εργασία μπήκαν στη διαδικασία να δημιουργήσουν το δικό τους εκπαιδευτικό σενάριο για μια τηλεδιάσκεψη, γνωρίζοντας ακόμα μια πτυχή του ρόλου του ΚΣ, αφού ένας από τους στόχους της ΕΠΑ65 ήταν να καταστήσει ικανούς τους φοιτητές, όχι μόνο να διδασχθούν, αλλά και

να διδάξουν από απόσταση. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές, ζώντας στην πράξη δράσεις σαν τις παραπάνω και βιώνοντας νέους ρόλους εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, αντιλαμβάνονταν ότι η θεωρία που μελετούσαν για την εξΑΕ και τις έννοιες της ξεδιπλώνονταν σε πράξη. Τέτοιου είδους δραστηριότητες οι οποίες εμπλέκουν ενεργά τους φοιτητές στη διαδικασία της μάθησης, σύμφωνα με τους ερευνητές, οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση (Rogers, 1999·Courau, 2000).

### 3.4. Ρόλος Καθηγήτριας-Συμβούλου και Συντονίστριας της Θεματικής

Με χιούμορ και προσωπικό ενθουσιασμό, με προσωποκεντρικό ύφος και ενσυναισθητικές προσεγγίσεις, η διδάσκουσα δημιούργησε ένα μαθησιακό περιβάλλον με υψηλά επίπεδα επικοινωνίας με τους φοιτητές, ομαδικά και ατομικά. Διευκόλυνε τη διαμοίραση σκέψεων, συναισθημάτων και την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους φοιτητές καλλιεργώντας πνεύμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη όλης της ομάδας των φοιτητών του τμήματος.

Για παράδειγμα η ΚΣ δε δίστασε να αποκαλύψει πτυχές τις προσωπικότητάς της, τις δυσκολίες και τα προβλήματα της δικής της καθημερινότητας, δίνοντας με αυτό τον τρόπο και στους φοιτητές το έναυσμα να μιλήσουν πιο ελεύθερα για τις αγωνίες τους και για όσα τους απασχολούσαν, δημιουργώντας έτσι μια ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης ανθρώπων που δεν είχαν συναντηθεί ποτέ πριν, που λειτουργούσαν από απόσταση, κι όμως ένιωθαν τόσο κοντά ο ένας στον άλλο.

Ακόμα, ενώ παρουσιάστηκαν δυσκολίες, η διδάσκουσα κάθε φορά φρόντιζε για την αντιμετώπισή τους. Πιο συγκεκριμένα ένας αριθμός φοιτητών απέφευγε να συμμετέχει στις εβδομαδιαίες προαιρετικές δραστηριότητες, να αναλαμβάνει ομαδικές εργασίες, αλλά και κατά τη διενέργεια των ομαδικών εργασιών δεν ήταν όλα τα μέλη ιδιαίτερα πρόθυμα και εξίσου αποτελεσματικά. Επίσης, πολλοί φοιτητές είχαν περισσότερη ανάγκη την ανθρώπινη υποστήριξη, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΘΕ, αφού, όπως αναγνωρίζεται και από τη βιβλιογραφία, οι περισσότεροι ενήλικες φοιτητές δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με την αυτόνομη μελέτη, την κριτική προσέγγιση του υλικού, τη χρήση εναλλακτικών πηγών και τη συγγραφή εργασιών (Παπαδημητρίου και Λιοναράκης, 2010). Συνεπώς, η ΚΣ παρακινούσε συνεχώς τους φοιτητές να μην αγνοούν τις προαιρετικές δραστηριότητες, δηλώνοντας τη σημαντικότητά τους, παράλληλα εμπύχωνε και επιβράβευε όσους το έπρατταν, δείχνοντας, παράλληλα, και κατανόηση στις προσωπικές δυσκολίες, αλλά και δικαιολογίες όλων των φοιτητών και φρόντιζε να απαντά όσο το δυνατό πιο άμεσα στις ερωτήσεις και τις απορίες που προέκυπταν από κάθε φοιτητή με ποικίλους τρόπους και μέσα επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, μέσα από την ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, αναδείκνυε τα οφέλη που αποκομίζει κανείς από τη συνεργασία από απόσταση, παροτρύνοντας και τους υπόλοιπους φοιτητές να υπερβούν δυσκολίες/δικαιολογίες και να συμμετέχουν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Η συχνή επικοινωνία και η άμεση υποστήριξη από την ΚΣ της ΕΠΑ 65, υπήρξε ευεργετική, αφού έγινε κατορθωτή η άμεση επίλυση των δυσκολιών και των προβλημάτων που αναφύονταν. Αυτού του είδους η ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο, όπως επισημαίνεται, είναι δυνατό να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην εξάλειψη του άγχους και της ανασφάλειας των φοιτητών και να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011 Ανδρεάτος, 2007· Κόκκος, 1998).



### Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

Συνοψίζοντας, έγινε σαφές στους φοιτητές πως θεωρητικές έννοιες της εξΑΕ, όπως αυτές της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας, μπορούν να μετουσιωθούν σε δράσεις μέσα από την ίδια τη διδασκαλία τους. Οι φοιτητές, έχοντας επιλέξει την μέθοδο της εξΑΕ για τη μόρφωσή τους, αισθάνθηκαν ανασφάλεια και άγχος, λόγω της γεωγραφικής απόστασης και, γενικότερα, της «φύσης» της συγκεκριμένης μεθόδου, ωστόσο στο τέλος διαψεύστηκαν θριαμβευτικά. Βάζοντας στο επίκεντρο την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για συνεργασία, διερεύνηση, κριτική σκέψη, επικοινωνία σε ένα πολυμορφικό εξ αποστάσεως περιβάλλον, γίνεται εφικτή η ενεργή εμπλοκή του μαθητή, ο οποίος μαθαίνει να «λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης (Αναστασιάδης, 2014· Λιοναράκης, 2001). Πάντα, βεβαίως, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνικής ομάδας, η οποία είναι πολύ σημαντική κατά τη μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου, καθώς όχι μόνο τον συντροφεύει, αλλά αποτελεί πηγή πληροφοριών και ανατροφοδότησης (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011).

Οι φοιτητές της θεματικής προτείνουν στους ακαδημαϊκά υπεύθυνους, συντονιστές και καθηγητές - συμβούλους των εξ αποστάσεων προγραμμάτων σπουδών να τολμούν να προβαίνουν σε καινοτόμες δράσεις, να δοκιμάζουν το διαφορετικό, να εμπιστεύονται τους φοιτητές τους, να αλληλεπιδρούν μαζί τους, να αναστοχάζονται, να αυτοαξιολογούνται, να ανατροφοδοτούνται, να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις, να μετασχηματίζουν την πρότερη γνώση τους και να αναδομούν μια νέα. Επίσης, υποστηρίζουν την ενσωμάτωση ελευθέρων και Ανοικτών Τεχνολογικών Περιβαλλόντων (WEB 2.0), καθώς και Ανοικτών Ψηφιακών Πόρων (Open Educational Resources) στις υπάρχουσες πλατφόρμες των πανεπιστημίων και τη δημιουργική αξιοποίησή τους, προάγοντας έτσι την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Όπως τονίζουν άλλωστε οι Garrison και Shale (1987) η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ ΚΣ και φοιτητή είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό της εξΑΕ που διευκολύνει και υποστηρίζει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ επισημαίνουν ότι η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης που θα οδηγήσει την αμφίδρομη επικοινωνία σε επιτυχία. Επιπρόσθετα, ο Λιοναράκης (2006), αναφέρει πως οι σύγχρονες προσπάθειες ορισμού της εξΑΕ, την τοποθετούν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου το εκπαιδευτικό περιβάλλον σφύζει από αλληλεπιδράσεις που διενεργούνται ανάμεσα στους διδάσκοντες, τους διδασκόμενους και το εκπαιδευτικό υλικό.

Τελειώνοντας, και με γνώμονα τις απόψεις των φοιτητών και της ΚΣ και Συντονίστριας της ΘΕ ΕΠΑ65 του ΑΠΚΥ, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017, προκρίνεται ως απόλυτα απαραίτητο για τα Ανοικτά Πανεπιστήμια, το σπάσιμο των φραγμών της απομόνωσης των διδασκομένων και το γκρέμισμα των τοίχων ανάμεσα σε διδασκόμενους, διδάσκοντες και σχεδιαστές εξ αποστάσεως προγραμμάτων σπουδών, ώστε να μετασχηματιστεί η θεωρία σε πράξη, μέσα από την ίδια την ύπαρξή της.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2003). Ο Καθηγητής Σύμβουλος και η παρέμβασή του στην αντιμετώπιση του άγχους των εκπαιδευομένων στην εξΑΕ, *2ο Πανελλήνιο συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Προπομπός.
- Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2006) ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο: Λιοναράκης Α. (επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*, Αθήνα, εκδ. Προπομπός.



- Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Open Education- The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol 10 (No 1). 5-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9809>
- Ανδρεάτος, Α. (2007). Η συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της ΑεξΑΕ. στο: Α.Λιοναράκης (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων, 4th International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education: Open Access and Distance Education (Vol. A)*. (σελ 249-259). Αθήνα: Προπομπός
- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC horizon report: 2017 higher education edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrod.v4i2.149>
- Βαγγελάτος, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2014). Μάθηση και συνεργατικά περιβάλλοντα: Πόσο οι Τ.Π.Ε. αλλάζουν πραγματικά το ισχύον μαθησιακό μοντέλο; Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα». Πάτρα.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2016). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α). DOI:<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.438>
- Βελαώρα, Κ. (2014). *Σύγχρονες λογισμικές πλατφόρμες για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Συγκριτική μελέτη* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλίας, Λάρισα.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L. & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of educational research*, 74(3), 379-439. DOI:[10.3102/00346543074003379](http://dx.doi.org/10.3102/00346543074003379)
- Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές Προσεγγίσεις στο Σχεδιασμό και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ.39-52). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Cleveland-Innes, M. F., & Emes, C. (2005). Social and academic interaction in higher education contexts and the effect on deep learning. *NASPA Journal*, 42(2), 241-262. DOI:<http://dx.doi.org/10.2202/1949-6605.1475>
- Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davidson, R. (2012). Wiki Use that Increases Communication and Collaboration Motivation. *Journal of Learning Design*, 5 (2), 38-49. Retrieved from <https://www.jld.edu.au/article/view/256>
- Dohn, N. (2009). Web 2.0 - mediated Learning Inherent Tensions and Evident Challenges. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363. Retrieved from <https://u.osu.edu/narmadapaulesetec5291/files/2014/07/pdf1-16gnzyw.pdf>
- Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ. & Παυλάκης, Α. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου Emotions and Online-Distance Education: The Case of Cyprus. *The Journal for Open Education and Educational Technology*, 5(1), 25 - 41.
- Ζηγούρης, Φ. & Μαυροειδής (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΚΕΕ ΕΝ. ΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7 (1), 69-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9769>
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08923648709526567>
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American journal of distance education*, 19(3), 133-148. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15389286ajde1903\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2)
- Giossos, Y., Koutsouba, M., Lionarakis, A., & Skavantzios, K. (2009). Reconsidering Moore's transactional distance theory. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 12(2).
- Gorsky, A. & Caspi, A. (2005). A critical analysis of transactional distance. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1), 1 – 11.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.

- Ιωάννου, Ν. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στη διδακτική πράξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/o2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/o2.pdf)
- Joksimović, S., Gašević, D., Loughin, T. M., Kovanović, V., & Hatala, M. (2015). Learning at distance: Effects of interaction traces on academic achievement. *Computers & Education*, 87, 204-217. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.002>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational technology research and development*, 48(4), 63-85. DOI: [10.1007/BF02300500](https://doi.org/10.1007/BF02300500)
- Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας, Η έναρξη της πρώτης Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης, Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μτφρ .Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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* (σσ. 33-77). Αθήνα: 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*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Ανακτήθηκε από <http://elektra.teilar.gr/syncppt/>
- Λιοναράκης, Α. (2009). Η εκπόνηση μεθοδολογικής προσέγγισης (διδακτική) των προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης από απόσταση. Αθήνα: Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων/Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης/Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ., Πομπόρτσος, Α. (2007). Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α', (σσ. 450-461). Αθήνα: Προπομπός
- Λοϊζίδου - Χατζηθεοδολούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η. & Τάσιος, Π. (2001). Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία-η περίπτωση των σπουδαστών της μεταπτυχιακής Θ.Ε. ΑεξΑΕ του ΕΑΠ. Στο Λιοναράκης (Επιμ.) 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σσ. 75-88). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από [http://www.hou.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/105.htm](http://www.hou.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/105.htm)
- Lee, J. W. M. & Mc Loughlin, C. (2010). Beyond Social Networking Tools and Web 2.0 Approaches in Distance Education. Στο G. Veletsianos (Ed.), *Emerging Technologies in Distance Education*, (pp. 61-87). Edmonton: AU Press, Athabasca University. Retrieved from [http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/04\\_Veletsianos\\_2010Emerging\\_Technologies\\_in\\_Distance\\_Education.pdf](http://www.aupress.ca/books/120177/ebook/04_Veletsianos_2010Emerging_Technologies_in_Distance_Education.pdf)
- Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (σσ. 497-510). Πάτρα: ΕΤΠΕ
- Ματραλής, Χ. (1998). Ύπαρξη-Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (επιμ), *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες Τόμος Α'* (σελ. 47-55). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Makani, J., Durier-Copp, M., Kiceniuk, D., & Blandford, A. (2016). Strengthening Deeper Learning Through Virtual Teams in E-learning: A Synthesis of Determinants and Best Practices. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(2). Retrieved from <http://ijede.ca/index.php/ijede/article/view/967/1635>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education* 3 (3), 1-7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, (pp. 22-38). New York: Routledge Retrieved from <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/moore93.pdf>

- Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 6, Number 1 & 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9754>
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sorg, J. J., & McElhinney, J. H. (2000). A Case Study Describing Student Experiences of Learning in a Context of Synchronous Computer-Mediated Communication in a Distance Education Environment.
- Τζώτζου, Μ., & Μπιγιάκη, Ν. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ 'Σπουδές στην Εκπαίδευση για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ - Μία μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 75-93.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, F., & Burton, J. K. (2010). Collaborative learning problems and identity salience: A mixed methods study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 3(1), 1. DOI: [10.18785/jetde.0301.01](http://dx.doi.org/10.18785/jetde.0301.01)
- Woo, Y., & Reeves, T. C. (2008). Interaction in Asynchronous Web-Based Learning Environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 179-194.