

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 3Α (2019)



Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Γερμανία: μια ποσοτική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτών εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Κατερίνα Τσινάρη

doi: [10.12681/icodl.2290](https://doi.org/10.12681/icodl.2290)

Συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Γερμανία: μια ποσοτική έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτών εξ αποστάσεως προγραμμάτων

Continuing Vocational Education and Training (CVET) in Germany: a quantitative research on opinions of trainers in distance programs

Τσινάρη Κατερίνα

Εξωτερικός συνεργάτης, πρώην Υπεύθυνη Διδάσκουσα με σύμβαση συνεργασίας
Πανεπιστήμιο Humboldt Βερολίνου, Γερμανία
katerina.tsinari@gmail.com

Abstract

Vocational education and training (VET) in Germany is increasingly taking place online. As within VET programs in real classrooms, similarly within distance learning programs there can also be interference that holds back the smooth running of the courses. The emotional competence of adult educators is an important factor both in a lesson's success and in the development of a desired teaching and learning culture. The present article presents the first results of the doctoral thesis of the author, aiming to analyse the way adult educators - who teach in synchronous distance VET programs – i) perceive the emotionally-justified learning resistances of their learners and ii) develop strategies for (re-)action for this reason. In this context, a quantitative web-based survey has been carried out in form of an electronic questionnaire to show the adult educators' view of emotionality, emotional competence and emotional relationships. The results showed that trainers need more effective tools to understand their learners' difficulties more quickly and deal with them successfully. Proper preparation for potential conflict generation, as well as awareness of the educators to take into account the emotionally-based resistance to learning (and therefore their own emotional competence too) are becoming essential elements of their continuing professional development.

Keywords: *continuing vocational education and training, synchronous distance education and training, adult educator, learning resistances, emotionality*

Περίληψη

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Γερμανία λαμβάνει χώρα όλο και περισσότερο μέσω διαδικτύου. Όπως στα δια ζώσης προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, έτσι και στα εξ αποστάσεως μπορεί να υπάρξουν διαταραχές που εμποδίζουν την ομαλή πορεία των μαθημάτων. Η συναισθηματική δεξιότητα των εκπαιδευτών αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για την επιτυχία ενός μαθήματος, όσο και για την ανάπτυξη μιας επιθυμητής κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα πρώτα αποτελέσματα της διδακτορικής διατριβής της συγγραφέως, που στοχεύει στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτές ενηλίκων -που διδάσκουν σε σύγχρονα εξ αποστάσεως προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης- i) αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικά δικαιολογημένες μαθησιακές αντιστάσεις των εκπαιδευομένων τους και ii) αναπτύσσουν στρατηγικές (αντι-)δράσης γι' αυτό. Σ' αυτό το πλαίσιο διεξήχθη μια πρωτότυπη ποσοτική διαδικτυακή έρευνα με την μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για να φανεί η

άποψη των εκπαιδευτών σε σχέση με την συναισθηματικότητα, τη συναισθηματική δεξιότητα και τις συναισθηματικές σχέσεις. Από τα αποτελέσματα έγινε κατανοητό, πως οι εκπαιδευτές χρειάζονται ειδικές στρατηγικές για να καταλαβαίνουν πιο σύντομα τις δυσκολίες των ακροατών τους και να τις αντιμετωπίζουν επιτυχώς. Η κατάλληλη προετοιμασία για πιθανές συγκρούσεις, όπως και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτών για την συνεκτίμηση των βασισμένων σε συναισθήματα αντιστάσεων στη μάθηση (και κατ' επέκταση και της δικής τους συναισθηματικής δεξιότητας) διαφαίνονται ως αναγκαία στοιχεία της συνεχιζόμενης κατάρτισής τους.

Λέξεις-κλειδιά: *συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτής ενηλίκων, μαθησιακές αντιστάσεις, συναισθηματικότητα*

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στη Γερμανία συγχρηματοδοτείται από εταιρείες, ιδιώτες και το δημόσιο τομέα.ⁱ Το πόσο σημαντική είναι αυτή για τους Γερμανούς φαίνεται από έρευνες του 'Ομοσπονδιακού Ινστιτούτου για την Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση' (BIBB) που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι συνεισφέρουν ποσά ύψους σχεδόν 18 δισεκατομμυρίων ευρώ ετησίως για τη χρηματοδότηση της συνεχούς επαγγελματικής τους κατάρτισης.ⁱⁱ

Για τους ανθρώπους που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να επενδύσουν στην κατάρτισή τους (άνεργοι, μετανάστες κλπ.), ο 'Γερμανικός Οργανισμός Απασχόλησης'ⁱⁱⁱ αναλαμβάνει να καλύψει τα έξοδα της συνεχούς επαγγελματικής τους κατάρτισης -έως και 100%-, δίνοντάς τους το λεγόμενο 'κουπόνι εκπαίδευσης'^{iv}. Ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί οργανισμοί δέχονται το κουπόνι και προσφέρουν στους ενδιαφερόμενους προγράμματα για επαγγέλματα με μεγάλη ζήτηση στην αγορά εργασίας, από τεχνικά μέχρι και νοσηλευτικά, την πληροφορική ή τα μέσα ενημέρωσης.

Ο Γερμανικός Οργανισμός Απασχόλησης αποδίδει μεγάλη σημασία στην ποιότητα των προγραμμάτων που επιχορηγεί. Γι' αυτό το λόγο εγκρίνει την χρηματοδότηση μόνο προγραμμάτων, που θα είναι σίγουρα ωφέλημα για την επαγγελματική εξέλιξη ενός συμμετέχοντα. Προσέχει πολύ το πως χρησιμοποιεί τους κρατικούς οικονομικούς πόρους ελέγχοντας διεξοδικά τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Έτσι, μόνο όσοι οργανισμοί πληρούν όλες τις θεσμοθετημένες προϋποθέσεις, πιστοποιούνται και περιλαμβάνονται στον κατάλογο του γραφείου απασχόλησης που ονομάζεται 'KURSNET'^v (στα ελληνικά 'Δίκτυο προγραμμάτων').

Το πρόβλημα και η διερεύνησή του

Από το 2010, η επιδοτούμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Γερμανία παρέχεται όλο και περισσότερο μέσω διαδικτύου. Μεγάλος αριθμός πολιτών που προηγουμένως δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν προγράμματα συνεχούς κατάρτισης λόγω του απομακρυσμένου τόπου κατοικίας ή της δύσκολης κατάστασης της υγείας τους ή της φροντίδας άλλων οικογενειακών μελών έχουν πλέον την δυνατότητα να συμμετέχουν από το σπίτι. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα επιτρέπουν την εικονική συνεργατική μάθηση σε πραγματικό χρόνο και πραγματοποιούνται συνήθως χωρίς κάμερα.^{vi} Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι δεν βλέπουν ο ένας τον άλλο, αλλά επικοινωνούν μέσω μικροφώνου, καναλιών chat και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Όπως στα δια ζώσης προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, έτσι και στα εξ αποστάσεως μπορούν να δημιουργηθούν καταστάσεις που σταδιακά να δυσκολεύουν την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων. Η κακή εργασιακή ατμόσφαιρα, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων και η υπερβολική πίεση από την απαιτητική χρήση του υπολογιστή είναι μερικοί λόγοι που μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των εκπαιδευομένων. Εάν οι εκπαιδευτές που διδάσκουν εξ αποστάσεως ('e-εκπαιδευτές') δεν αναγνωρίσουν εγκαίρως τις διαταραχές και συγκεκριμένα την αντίσταση κάποιων συμμετεχόντων στη μάθηση λόγω του υπολογιστή και της περιορισμένης επικοινωνίας, μπορεί ξαφνικά να οδηγηθεί μια διαδικτυακή τάξη σε σοβαρές κρίσεις.

Το πρόβλημα της επικοινωνίας και της συνεργασίας σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ήδη γνωστό τόσο στην έρευνα όσο και στην πράξη στην Γερμανία. Οι δυσάρεστες καταστάσεις και συγκρούσεις συχνά εμποδίζουν τις διαδικασίες μάθησης και δεν τις προάγουν. Για τους e-εκπαιδευτές, που είναι κυρίως ελεύθεροι επαγγελματίες, είναι μεγάλη πρόκληση μέσω της χρήσης των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας (ΤΠΕ) να 'παρακολουθούν' τους συμμετέχοντες, να αναγνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τα συναισθήματά τους και να αποτρέπουν τυχόν αναδυόμενες μη-ωφέλιμες κρίσεις. Η συναισθηματική δεξιότητα των εκπαιδευτών είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ενός μαθήματος, καθώς και για την ανάπτυξη μιας επιθυμητής κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης. Όλα τα παραπάνω συνιστούν την αφετηρία της ιδέας και του στόχου της διδακτορικής διατριβής.

Η έρευνα εστιάζει στο πεδίο της επιχορηγούμενης συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στη Γερμανία. Στο επίκεντρό της δεν βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι - όπως συμβαίνει στις περισσότερες προηγούμενες έρευνες-, αλλά με μια αλλαγή της ερευνητικής οπτικής εστιάζεται στους e-εκπαιδευτές που εργάζονται ως εξωτερικοί συνεργάτες εντός διαδικτυακών αιθουσών διδασκαλίας αναλαμβάνοντας την διεξαγωγή μαθημάτων ή ενοτήτων της εξειδίκευσής τους εντός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Επιστημονικά η εργασία τοποθετείται στο πλαίσιο έρευνας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτή ενηλίκων στην Γερμανία^{vii} και ενσωματώνει βασικά στοιχεία ερευνών από το πεδίο της επικοινωνίας και των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη μελέτη αυτή διεξάγεται μια διεπιστημονική διεύρυνση του πεδίου, καθώς η πτυχή της ψυχολογίας και της πληροφορικής συνδυάζονται με τις θεωρητικές πτυχές του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση (Nuissl 2010).

Ανασκόπηση ερευνών

Η τρέχουσα βιβλιογραφία στην Γερμανία περιέχει περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με αυτό το ζήτημα. Στην εκπαίδευση ενηλίκων, έχουν γίνει μελέτες που έχουν εξετάσει είτε την ηλεκτρονική μάθηση ή τα συναισθήματα ή τον επαγγελματισμό ως ξεχωριστά ερευνητικά ζητήματα. Μέχρι στιγμής, δεν υπήρξε κάποια μελέτη που να συνδυάζει και τα τρία ζητήματα μαζί και να τα εξέτασε υπό το πρίσμα του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Μια από τις πρώτες εμπειρικές μελέτες στον τομέα της έρευνας του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση ήταν αυτή του Jochan Kade το 1985. Μεταξύ άλλων μελετάται το πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτές τις διαταραχές στο μάθημά τους μέσω συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους (Kade 1985). Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα επικεντρώθηκε περισσότερο στις γνώσεις, τις δεξιότητες ή τις ικανότητες που ένας επαγγελματίας εκπαιδευτής πρέπει να κατέχει (βλ. Reichert 2007, Lenk 2010). Η πιο πρόσφατη διατριβή που ασχολείται με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού μεταξύ των εκπαιδευτών είναι αυτή της Claudia Schepers. Η συγγραφέας εξετάζει τις μαθησιακές αντιστάσεις που δείχνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές στην δική τους συνεχιζόμενη

κατάρτιση και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος με τον οποίο τέτοια προγράμματα κατάρτισης θα οδηγήσουν σε μια προσωπική ανάπτυξη της επαγγελματικότητας (Schepers 2014).

Η έρευνα των συναισθημάτων είχε παλαιότερα μικρή σημασία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Μόλις τα τελευταία 30 χρόνια μελετώνται πιο συστηματικά τα συναισθήματα και οι σχέσεις στα πλαίσια της διδασκαλίας και μάθησης ενηλίκων (Gieseke 2003). Η Gieseke ενδιαφέρεται έντονα ήδη από τη δεκαετία του 90 για τις νευροβιολογικές διαδικασίες της μάθησης. Επισημαίνει ότι το ζήτημα των συναισθημάτων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες έχει αφεθεί ιδιαίτερα στην επιστήμη της ψυχολογίας (Gieseke 1995). Από αυτήν και τον Mader (1997) έρχονται οι πρώτες συναισθηματικές-ψυχολογικές προσεγγίσεις, που όμως δεν έλαβαν υπόψιν τους τη διδακτική δράση (Holzapfel 2008). Η δημοσίευση της Gieseke με τίτλο 'Διά βίου μάθηση και συναισθήματα' είναι σήμερα η πιο βασική έκδοση για το θέμα αυτό (Gieseke 2009). Η ιδανική αντιμετώπιση των κρίσεων ζωής των ενηλίκων εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές τους και η εξάρτηση της ανάπτυξης ικανοτήτων από διαφοροποιημένα συναισθήματα αναλύονται σε αυτή (Malloy and Schüßler 2013). Πολλές μελέτες στον τομέα της έρευνας των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων ερευνούν το χειρισμό των αντιστάσεων από τους εκπαιδευόμενους και τις επιδράσεις των συναισθημάτων στη μάθηση (βλ. Häcker 1999; Arnold 2000; Greder-Specht 2009). Η πρώτη μεγάλη διατριβή, όπου εμφανίζεται και μελετάται τόσο ξεκάθαρα η σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επιστήμη της ψυχολογίας, είναι της Stephanie Fuleda το 2000. Σε αυτή διερευνώνται οι δυνατότητες της έννοιας της μάθησης στο εύρος μεταξύ παλαιάς και νέας κουλτούρας μάθησης. Έτσι, περιγράφεται και η παραμελημένη συναισθηματική διάσταση μιας κυρίως γνωστικά προσανατολισμένης μάθησης (Fuleda 2002). Η εργασία της Bettina Schreyögg περιορίζεται στην επίδραση των συναισθημάτων στην επικοινωνία κατά την διάρκεια της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού ενηλίκων και εξετάζει εάν εντός ενός διαλόγου μεταφέρονται ενεργά στην επικοινωνία τα συναισθήματα και αν κατά συνέπεια οι συναισθηματικές διαδικασίες ρύθμισης είναι μέρος μιας επικοινωνιακής παρέμβασης ενός συμβούλου (Schreyögg 2014, σελ.78).

Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τις ΤΠΕ στη μάθηση έχουν διεξαχθεί για την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και συγκεκριμένα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας (Nuissl 2010). Μια επισκόπηση των πιο σημαντικών εργασιών με ερευνητικό αντικείμενο την ηλεκτρονική μάθηση παρουσιάζει η Anke Grotlüschen σε άρθρο της που περιλαμβάνεται στο 'Εγχειρίδιο Ποιοτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης'. Μεταξύ άλλων, αναφέρεται η μελέτη της Patricia Arnold (2003), η οποία μελέτησε το θέμα της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, αναφέρεται η μελέτη των Anja Johanning και Christina Rautenrausch (2006), που ερεύνησαν διαδικτυακές επαγγελματικές κοινότητες, όπως και αυτή της Petra Grell (2006), που εξέτασε τις μαθησιακές αντιστάσεις στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Grotlüschen 2012). Αξίζει να σημειωθεί επίσης και η διατριβή του Ulf-Daniel Ehlers, στην οποία εξετάζονται οι απαιτήσεις των εκπαιδευομένων στην ηλεκτρονική μάθηση (Ehlers 2011). Τελικά διαπιστώνεται ειδικά στην ηλεκτρονική μάθηση, πως η έρευνα σχετικά με τα ζητήματα των συναισθημάτων είναι περιορισμένη, κάτι που είναι δυσνόητο (Reinmann 2006).

Στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ο ρόλος των εκπαιδευτών και η ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους ήταν συχνά αντικείμενο μελέτης (βλ. Ukowitz 2002; Brauchle 2007; Fuchs, 2011). Επίσης υπάρχουν διαθέσιμες μελέτες σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση

(βλ. Grotlüschen 2003; Rautenstrauch 2008; Seehagen-Marx 2009), πάντα όμως από τη σκοπιά του εκπαιδευόμενου.

Αξιοσημείωτος είναι επίσης ο αριθμός μελετών, που έχουν μια παρόμοια ερευνητική οπτική με αυτή την εργασία, αλλά διεξήχθησαν στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα αυτές των Gilmore και Warren και της Patricia Arnold. Στην πρώτη μελέτη διερευνώνται η έντονη συναισθηματική εμπειρία του e-εκπαιδευτή, οι επιπτώσεις στην επαγγελματική διδακτική εμπειρία, καθώς και οι σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ φοιτητών και καθηγητών (Gilmore και Warren 2007). Στην δεύτερη αναλύεται η παρουσία και η δέσμευση των μελών ΔΕΠ σε διαδικτυακές εκδηλώσεις πανεπιστημιακών προγραμμάτων (Arnold 2013). Πέρα από αυτές τις δυο, υπάρχει ακόμα ένας μεγάλος αριθμός μελετών για τα αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης (βλ. Wang και Wang 2014; Capdeferro και Romero 2012; Qin et al 2014).

Ερευνητικό μέρος

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι e-εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικά δικαιολογημένες μαθησιακές αντιστάσεις των εκπαιδευομένων τους και ποιες στρατηγικές (αντι-)δράσης αναπτύσσουν οι ίδιοι γι' αυτό. Στο πλαίσιο της συζήτησης για την εξέλιξη της επαγγελματικότητας, η εργασία θέλει επίσης να εξετάσει το νέο ρόλο των εκπαιδευτών και να συζητήσει τη σημασία της συναισθηματικότητας και συναισθηματικής ικανότητας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Αναλυτικότερα, η συγγραφέας επιθυμεί στο εμπειρικό μέρος να απαντήσει στο 'ποια ακριβώς αρνητικά συναισθήματα αντιλαμβάνονται οι e-εκπαιδευτές', 'εάν είναι δύσκολο γι' αυτούς να τ' αναγνωρίσουν έγκαιρα' και 'αν θέλουν ν' αποτρέψουν τέτοιες διαταραχές'. Εξετάζει επίσης πώς τα ασυνείδητα συναισθηματικά πρότυπα των εκπαιδευτών επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική και τον τρόπο που αυτοί αναπτύσσουν τις στρατηγικές τους για μια επαγγελματική αντιμετώπιση των μαθησιακών αντιστάσεων. Επιπλέον, εξετάζει πώς οι μαθησιακές αντιστάσεις επηρεάζουν την αντίληψη του ρόλου του e-εκπαιδευτή και ποιους νέους ρόλους αυτός αναλαμβάνει στην ψηφιακή τάξη.

Στη συνέχεια η εργασία στοχεύει να διευκρινίσει εάν η συναισθηματικότητα και η συναισθηματική ικανότητα είναι σημαντικές μόνο σε ορισμένες φάσεις των μαθημάτων και ποια είναι η εκτίμηση των εκπαιδευτών σχετικά με το θέμα αυτό. Οι τομείς στους οποίους επιθυμούν να μετεκπαιδευτούν οι εκπαιδευτές προς αυτή την κατεύθυνση καθώς και η σημασία των συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτή και συμμετέχοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν περαιτέρω ερευνητικές πτυχές αυτής της μελέτης. Εξετάζεται ακόμη 'εάν η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να δημιουργήσει ή να εμποδίσει συναισθηματικές σχέσεις', 'με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτές μπορούν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές σχέσεις των εκπαιδευομένων μεταξύ τους', όπως και 'εάν αυτό είναι σημαντικό για την επιτυχία μιας διαδικτυακής κατάρτισης'. Τέλος, η μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση του ρόλου των συναισθηματικών σχέσεων τόσο στο σχεδιασμό της συνεργατικής μάθησης (συνεργατικά σενάρια), όσο και στην εμφάνιση μιας νέας κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης.

Η εργασία θεωρεί δεδομένο πως όπως συμβαίνει στην δια ζώσης εκπαίδευση, έτσι και στα εξ αποστάσεως μαθήματα οι διαταραχές και οι συγκρούσεις δεν μπορούν να αποφευχθούν εντελώς -και ίσως δεν θα πρέπει κιόλας-. Η συγγραφέας μελετά τον

τρόπο που μπορεί να τις διαχειριστεί ένας e-εκπαιδευτής για να εξασφαλίσει μια ομαλή ηλεκτρονική διδασκαλία.

Η εργασία επιθυμεί από τη μια να ευαισθητοποιήσει τους e-εκπαιδευτές και τους φορείς εκπαίδευσης που προσφέρουν εξ αποστάσεως μαθήματα και από την άλλη να τονίσει τη σημασία της συνεκτίμησης των συναισθηματικά βασισμένων αντιστάσεων στη μάθηση των συμμετεχόντων. Με την ευρύτερη έννοια, μ αυτή την εργασία οι εκπαιδευόμενοι θα επωφεληθούν κι αυτοί, καθώς τα συναισθήματά τους θα διαδραματίζουν στο μέλλον ένα μεγαλύτερο ρόλο στη διδακτική και μεθοδική πρακτική των εκπαιδευτών τους.

Τέλος, η συγγραφέας σκοπεύει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα της μελέτης για να αναπτύξει ένα νέο μοντέλο για τους e-εκπαιδευτές. Το σχέδιο αποσκοπεί στην παρουσίαση συστάσεων στρατηγικών για ορθές διδακτικές πρακτικές στην εξ αποστάσεως διδασκαλία στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Ερευνητικές συνθήκες

Η συγγραφέας χρησιμοποιεί ένα σύγχρονο σύστημα διαχείρισης της βιβλιογραφίας από την Ελβετία^{viii}, με το οποίο μπορεί να καταγράφει και να επεξεργάζεται πολυάριθμους τίτλους από διεθνείς βιβλιοθήκες και συστήματα βάσεων δεδομένων. Λόγω των μεταπτυχιακών σπουδών και της επαγγελματικής της εμπειρίας στον τομέα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης στη Γερμανία, οι απαραίτητες επαφές με e-εκπαιδευτές είναι διαθέσιμες για την εμπειρική έρευνα. Το απόρρητο και η προστασία ευαίσθητων δεδομένων σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εξασφαλίζονται στην εργασία.

Στην εμπειρική μελέτη ρωτήθηκαν e-εκπαιδευτές που διδάσκουν τουλάχιστον 6 μήνες σε εικονικές αίθουσες διδασκαλίας σε προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Το κριτήριο επιλογής τους είναι ότι διδάσκουν στον τομέα της επιδοτούμενης επαγγελματικής κατάρτισης και εργάζονται ως ελεύθεροι επαγγελματίες. Το αντικείμενο ειδίκευσής τους, το φύλο, η ηλικία και ο τόπος διαμονής τους δεν παίζουν ρόλο στην έρευνα. Σύμφωνα με τα πρότυπα της εκπαιδευτικής επιστήμης της Γερμανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικών Επιστημών^{ix} και λόγω της επιστημονικής ευθύνης, τα ονόματα των ερωτηθέντων αποκρύπτονται σε όλη την εργασία.

Οι e-εκπαιδευτές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν το 2018 συνεργασία με τον ιδιωτικό εκπαιδευτικό φορέα 'WBS TRAINING AG'^x (όπου εργαζόταν στο παρελθόν η συγγραφέας). Στον φορέα παρέχονται ήδη από το 2010 διαδικτυακά προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγ. Εκπαίδευσης και κατάρτισης ποικίλης διάρκειας. Για παράδειγμα το πρόγραμμα «Ειδικός για τη χρηματοοικονομική λογιστική με Lexware, DATEV και SAP ® ERP 6.0 (FI) - part-time» διαρκεί 91 ημέρες. Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι περίπου 3-6 μήνες και αποτελούνταν από συγκεκριμένες ενότητες μαθημάτων (κατά μέσο όρο 9) που διαρκούν 1-2 εβδομάδες. Η πρώτη ενότητα διαφέρει αφού διαρκεί μόνο μια ημέρα κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει τον υπεύθυνο του φορέα για όλα τα οργανωτικά θέματα του προγράμματος που έχει επιλέξει. Πραγματοποιείται τότε μια πρώτη παρουσίαση για το εν λόγω πρόγραμμα και δίνονται πληροφορίες για θέματα όπως π.χ. παρουσίες, τεχνική υποστήριξη, λειτουργία εικονικής αίθουσας διδασκαλίας, επικοινωνία, χρονοδιάγραμμα και ώρες μαθημάτων, πλατφόρμες μάθησης (Adobe Connect), κανάλια επικοινωνίας, εξετάσεις, αξιολόγηση e-εκπαιδευτών και προγράμματος. Σε κάποια προγράμματα είναι απαραίτητες οι εισαγωγικές εξετάσεις. Η διάρκεια των μαθημάτων είναι καθημερινά 8:00 - 16:00 (9 ώρες διδασκαλίας των 45 λεπτών) και για τα part-time 8:30 - 13:30 (6 ώρες διδασκαλίας των 45 λεπτών).

Μεθοδολογία

Σε πρώτο στάδιο διεξάγεται μια περιορισμένη, δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα μέσω ηλεκτρονικού, κλειστού ερωτηματολογίου (ελάχιστος αριθμός e-εκπαιδευτών ήταν οι 100)^{xi} για να φανεί η άποψη των e-εκπαιδευτών σε σχέση με την συναισθηματικότητα, τη συναισθηματική ικανότητα και τις συναισθηματικές σχέσεις. Εξετάζεται επίσης πώς αυτοί αντιλαμβάνονται το νέο ρόλο τους στην εικονική αίθουσα διδασκαλίας και ποιες διαταραχές και αρνητικά συναισθήματα έχουν βιώσει μέχρι στιγμής κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους.

Σε δεύτερο στάδιο θα πραγματοποιηθούν (έως και 10) 'ποιοτικές συνεντεύξεις εμπειρογνομώνων' (στα Γερμανικά 'Experteninterviews') με επιλεγμένους e-εκπαιδευτές, οι οποίοι θα αντιπροσωπεύουν διαφορετικές απόψεις. Ο τρόπος επιλογής τους θα παρουσιάζεται λεπτομερώς στη διατριβή. Οι συνεντεύξεις είτε θα μαγνητοφωνούνται επί τόπου, είτε θα πραγματοποιούνται μέσα στο πρόγραμμα εικονικής διδασκαλίας 'Adobe Connect' και θα καταγράφονται εκεί. Η 'ανοικτή συνέντευξη με βάση συγκεκριμένο σχέδιο' (στα Γερμανικά 'leitfadengestütztes offenes Interview') θα αποτελέσει το κατάλληλο εργαλείο έρευνας σε αυτή την περίπτωση (Mayring 2015). Τα αποτελέσματα από την ποιοτική 'ανάλυση περιεχομένου' (στα Γερμανικά 'Inhaltsanalyse') των συνεντεύξεων θα βοηθήσουν στο τέλος στην ανάπτυξη ενός νέου μοντέλου για τους e-εκπαιδευτές.

Η μελέτη είναι πρωτότυπη έρευνα, δεν υπάρχουν ήδη διαθέσιμα δεδομένα και γίνεται ως 'ανάλυση διατομής' (στα Γερμανικά 'Querschnittsanalyse') σε δεδομένη χρονική στιγμή και δεν είναι 'διαχρονική ανάλυση' (στα Γερμανικά 'Längsschnittanalyse').

Η διαδικτυακή έρευνα μέσω ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2018. Από τις 245 καταγεγραμμένες απαντήσεις, οι 239 ήταν έγκυρες. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 9 κατηγορίες με συνολικά 52 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή ελεύθερου κειμένου και δημιουργήθηκε με το εργαλείο 'Google Forms'^{xii}. 1.152 e-εκπαιδευτές, που ανήκουν στη λίστα αλληλογραφίας του εκπαιδευτικού οργανισμού 'WBS TRAINING AG', το έλαβαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ποσοστό ανταπόκρισης ήταν περίπου 21%. Στην παρούσα εργασία αναλύονται τα κυριότερα αποτελέσματα από τις κατηγορίες 4, 5, 6 και 7 του ερωτηματολογίου.

Ερευνητικά αποτελέσματα πρώτου σταδίου (ποσοτική έρευνα)

Ευρήματα σε σχέση με τις μαθησιακές αντιστάσεις των εκπαιδευομένων (ενότητα 4)

- Σύμφωνα με τις απαντήσεις των e-εκπαιδευτών στο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευόμενοι **παρουσιάζουν μαθησιακές αντιστάσεις τόσο στην αρχή** (56%), όσο και στη συνέχεια (35%), ακόμη και στο τέλος (9%) μιας ενότητας μαθημάτων. Η αρχική υπόθεση ότι τέτοιες δυσκολίες εμφανίζονται μόνο κατά την έναρξη μιας νέας ενότητας ή ενός νέου προγράμματος δεν επιβεβαιώνονται. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι γνωρίζουν την διαδικτυακή τάξη και την ηλεκτρονική μάθηση στην πρώτη ενότητα ενός προγράμματος. Επίσης, διαφορετικοί e-εκπαιδευτές διδάσκουν τις διάφορες ενότητες και συνεπώς συναντούν τους ενήλικους μαθητές σε διαφορετικές ενότητες και στάδια εξοικείωσης με το εικονικό περιβάλλον, όπως και μεταξύ τους.
- Επιπλέον, καταρρίπτεται η αρχική υπόθεση πως οι εκπαιδευόμενοι είναι **αρνητικά διακαείμενοι απέναντι στην εικονική τάξη** από την αρχή ενός προγράμματος. Αντιθέτως οι περισσότεροι (60%) δείχνουν στους e-εκπαιδευτές πως έχουν την διάθεση να γνωρίσουν το νέο μέσο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα μικρό ποσοστό

(8%) e-εκπαιδευτών που θεωρεί πως η δυσπιστία των εκπαιδευομένων είναι δεδομένη στην έναρξη των σεμιναρίων.

- Το πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι για έναν e-εκπαιδευτή να **αναγνωρίσει τις μαθησιακές αντιστάσεις** των εκπαιδευομένων του φαίνεται από τον επιμερισμό των απαντήσεων σ αυτή την ερώτηση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δυο ακραίες απαντήσεις, αφού υπάρχουν e-εκπαιδευτές που παραδέχονται πως είναι πολύ εύκολο (17%) και ταυτόχρονα υπάρχουν και e-εκπαιδευτές που τονίζουν πως είναι πολύ δύσκολο (7%). Σ αυτό το σημείο φαίνεται πόσο διαφορετικές μπορεί να είναι οι προσλαμβάνουσες αλλά και οι δεξιότητες των e-εκπαιδευτών.
- Οι μαθησιακές αντιστάσεις συχνά αποτελούν το έναυσμα για την ανάπτυξη της κριτικής ή και της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, οπότε και δεν θεωρούνται αναγκαστικά κάτι αρνητικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έρευνα οι περισσότεροι e-εκπαιδευτές (70%) θεωρούν πως αυτές τελικά **δεν είναι επωφελείς για τη μάθηση**, δείχνοντας ίσως φόβο προς αυτές τις προκλήσεις. Σαφώς μικρότερο είναι το ποσοστό των e-εκπαιδευτών (32%) που τις προσλαμβάνει θετικά και ίσως γνωρίζει πως να τις διαχειριστεί κατάλληλα προς όφελος της τάξης.
- Την ίδια στιγμή σχεδόν διπλάσιο ποσοστό e-εκπαιδευτών (62%) θεωρεί πως ούτως ή άλλως οι μαθησιακές αντιστάσεις **δεν αποτελούν πρόβλημα στην διεξαγωγή** ενός μαθήματος. Θα πρέπει εδώ να διερευνηθεί αν αυτοί οι e-εκπαιδευτές ανήκουν στο ποσοστό αυτών που τις προσλαμβάνουν θετικά ή σ αυτό που δεν τις επιθυμεί. Έτσι θα φανεί αν για παράδειγμα τις αγνοούν κατά την διδασκαλία και θεωρούν πως έτσι δεν επηρεάζεται η μάθηση των συμμετεχόντων.

Ευρήματα σε σχέση με την αντιμετώπιση μαθησιακών αντιστάσεων στην σύγχρονη εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση (ενότητα 5)

- Ενώ στην προηγούμενη ενότητα ερωτήσεων οι e-εκπαιδευτές ήταν σχετικά μοιρασμένοι αναφορικά με το αν αναγνωρίζουν τις μαθησιακές αντιστάσεις εύκολα και το αν αυτές αποτελούν πρόβλημα στην διδασκαλία τους, στην πρώτη ερώτηση αυτής της ενότητας οι περισσότεροι e-εκπαιδευτές δηλώνουν πως μπορούν να **τις αντιμετωπίζουν επιτυχώς** (94%) και πως λαμβάνουν υπόψιν τα **συναισθήματα** των εκπαιδευομένων τους (97%). Ξεχωρίζει το πολύ μικρό ποσοστό e-εκπαιδευτών που δηλώνουν πως μάλλον δεν τις αντιμετωπίζουν επιτυχώς (6%) και δεν λαμβάνουν υπόψιν τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων τους (3%). Με την ποιοτική έρευνα θα φανούν οι λόγοι αυτών των δηλώσεων, θα σκιαγραφηθεί καλύτερα το προφίλ και οι πρακτικές αυτών των e-εκπαιδευτών και θα ερμηνευθούν οι κουλτούρες διδασκαλίας και μάθησης.
- Οι περισσότεροι e-εκπαιδευτές (59%) θεωρούν πως οι περισσότερες διαταραχές κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών μαθημάτων έχουν **ανθρώπινο υπόβαθρο**. Ταυτόχρονα αρκετοί είναι και οι e-εκπαιδευτές (41%) που θεωρούν υπαίτια κυρίως την **τεχνολογία**. Εδώ πρέπει να ληφθεί υπόψιν η ψηφιακή δεξιότητα των e-εκπαιδευτών κατά την ερμηνεία των απαντήσεων. Ίσως οι e-εκπαιδευτές με λιγότερες ψηφιακές δεξιότητες να μπορούν να επιλύσουν λιγότερα τεχνικά προβλήματα και γι' αυτό να τους δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα.
- Ακόμη μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των e-εκπαιδευτών που θεωρούν πως οι περισσότερες διαταραχές **προκαλούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευομένους** (64%). Αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, όπου με παραδείγματα θα περιγραφούν οι ενέργειες των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια του μαθήματος και θα φανούν τα αίτια που τις προκάλεσαν.

- Το ποσοστό των συμμετεχόντων που δηλώνει πως έχει αναπτύξει **στρατηγικές διαχείρισης** των μαθησιακών αντιστάσεων (95%) είναι ίδιο με αυτών που δηλώνει πως τις αντιμετωπίζει με επιτυχία. Επιβεβαιώνεται εδώ η υπόθεση πως η χρήση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής μπορεί να βοηθήσει τον e-εκπαιδευτή να ανταποκριθεί σε απαιτητικές συνθήκες σύγχρονης ψηφιακής διδασκαλίας.
- Αναμενόμενα μεγάλος ήταν ο αριθμός των e-εκπαιδευτών που προσπαθεί να λύσει μια **απαιτητική κατάσταση μόνος του** (87%), όταν αυτή έχει ανθρώπινα αίτια. Προσοχή πρέπει να δοθεί στους e-εκπαιδευτές που δεν προσπαθούν μόνοι, αλλά ζητούν βοήθεια (13%) και αυτές είναι περιπτώσεις που θα διερευνηθούν σε επόμενο στάδιο.
- Σε επόμενο σημείο φαίνεται η σημασία ύπαρξης άμεσης τεχνικής υποστήριξης στους e-εκπαιδευτές, αφού οι περισσότεροι (64%) δηλώνουν πως ζητούν βοήθεια όταν το θέμα είναι **τεχνικής φύσεως**.
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως όταν συμβαίνουν διαταραχές οι περισσότεροι e-εκπαιδευτές (88%) **δεν ζητούν την βοήθεια των συναδέλφων** τους. Εδώ επιβεβαιώνεται η υπόθεση πως οι συνθήκες διδασκαλίας των συγκεκριμένων e-εκπαιδευτών ενισχύουν ίσως την μοναξιά, την επαγγελματική απομάκρυνση και την μειωμένη συναδελφικότητα σ' αυτή την ιδιαίτερη επαγγελματική ομάδα.
- Τέλος, σημαντικό είναι το εύρημα πως πολλοί e-εκπαιδευτές (64%) **προετοιμάζονται για τυχόν διαταραχές** και συγκρούσεις στην τάξη τους. Αυτό δείχνει την έκταση του προβλήματος και στο στάδιο των συνεντεύξεων πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος και οι μέθοδοι μιας τέτοιας συνειδητής προετοιμασίας.

Ευρήματα σε σχέση με το ρόλο του e-εκπαιδευτή στην επαγγελματική εκπαίδευση (ενότητα 6)

- Πάνω από τους μισούς e-εκπαιδευτές (67%) θεωρούν πως οι μαθησιακές αντιστάσεις **επηρεάζουν το ρόλο τους** ως e-εκπαιδευτή. Οι συνεντεύξεις θα περιγράψουν τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι e-εκπαιδευτές και την αλλαγή τόσο της θέσης τους στην τάξη, όσο και της μεθοδολογίας τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει μικρός αριθμός συμμετεχόντων (11%) που δηλώνει πως οι μαθησιακές αντιστάσεις δεν επηρεάζουν το ρόλο τους, κάτι που επίσης πρέπει να ερμηνευθεί στη συνέχεια.
- Ενώ το συντριπτικό ποσοστό των e-εκπαιδευτών (90%) υποστηρίζει πως στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση **αναλαμβάνει επιπλέον το ρόλο** του συμβούλου μάθησης, του 'συντρόφου μάθησης' και του 'εμψυχωτή', υπάρχει ωστόσο ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων (10%) που δεν αναλαμβάνει τέτοιους ρόλους στην εικονική τάξη. Είναι αναγκαίο να φανούν τόσο οι λόγοι που επιλέγει μια τέτοια μεθοδολογία (π.χ. είναι το αντικείμενο διδασκαλίας?), όσο και το αν υπάρχουν περισσότερες μαθησιακές αντιστάσεις στα μαθήματα αυτών των εκπαιδευτών.
- Το ίδιο συντριπτικό είναι και το αναμενόμενα υψηλό ποσοστό των e-εκπαιδευτών (96%) που **αποφασίζει το ίδιο για το πως θα διαμορφώσει το μάθημα** (π.χ. ποιες μεθόδους θα χρησιμοποιήσουν). Με τη βοήθεια των συνεντεύξεων θα ερμηνευθεί και το τί συμβαίνει με το πολύ μικρό ποσοστό e-εκπαιδευτών (4%) που δεν αποφασίζει τελείως μόνο του και πιθανώς ακολουθεί μεθοδολογικές συστάσεις του εκπαιδευτικού οργανισμού.
- Η υπόθεση ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ διαδεδομένη η θεωρία της Ανδραγωγικής/ αυτοκατευθυνόμενης μάθησης του Malcom Knowles επιβεβαιώνεται, αφού πάρα πολλοί e-εκπαιδευτές (84%) δηλώνουν πως προτιμούν

να αφήνουν τους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν τα αντικείμενα του μαθήματος μόνοι τους. Ενώ επικρατεί αυτή η φιλοσοφία, υπάρχει μικρός αριθμός e-εκπαιδευτών (16%) που δεν το κάνει με ευχαρίστηση ή το αποφεύγει. Αυτό είναι ένα ακόμη σημείο που θα ερευνηθεί παραπάνω για να φανεί στην ποιοτική έρευνα ο λόγος που συμβαίνει και η συνάφεια που υπάρχει με την εμφάνιση μαθησιακών αντιστάσεων.

Ευρήματα σε σχέση με τις δεξιότητες e-εκπαιδευτών στην επαγγελματική εκπαίδευση (ενότητα 7)

- Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση των e-εκπαιδευτών στην πρώτη ερώτηση αυτής της ενότητας, που ήταν πολλαπλής επιλογής. Ενώ σχεδόν όλοι οι e-εκπαιδευτές επιλέγουν όλες τις δεξιότητες ως σημαντικές (μεθοδολογική 90%, γνωστική 96%, κοινωνική 95%, ψηφιακή 96%), η **συναισθηματική ικανότητα** επιλέγεται από το 77% των συμμετεχόντων. Έτσι αποτελεί την μόνη δεξιότητα που οι εκπαιδευτές επέλεξαν λιγότερο ως σημαντική για το προφίλ δεξιοτήτων τους. Η υπόθεση πως στα εξ αποστάσεως η συναισθηματική δεξιότητα θεωρείται από τους εκπαιδευτές ως το ίδιο σημαντική με τις υπόλοιπες δεν επιβεβαιώνεται.
- Στην συνέχεια οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες στη μέση σχετικά με το που θεωρούν οι e-εκπαιδευτές την **συναισθηματική δεξιότητα πιο σημαντική, στα εξ αποστάσεως ή στα δια ζώσης μαθήματα**. Η υπόθεση πως η συναισθηματική δεξιότητα θεωρείται από τους e-εκπαιδευτές πιο σημαντική στα εξ αποστάσεως απ' ό,τι στα δια ζώσης προγράμματα δεν επιβεβαιώνεται.
- Επίσης, οι περισσότεροι e-εκπαιδευτές (74%) δεν θεωρούν πως η συναισθηματική δεξιότητα είναι **σημαντική μόνο σε συγκεκριμένες φάσεις** των μαθημάτων. Περίπου το ¼ των e-εκπαιδευτών θεωρεί πως συμβαίνει το αντίθετο και γι αυτό στο επόμενο ερευνητικό στάδιο θα διερευνηθεί το ποιες μπορεί να είναι οι φάσεις αυτές και γιατί.
- Ενδιαφέρον είναι ακόμη το γεγονός πως αρκετοί e-εκπαιδευτές (42%) θεωρούν πως στα εξ αποστάσεως μαθήματα οι **συναισθηματικές σχέσεις παρεμποδίζονται λόγω του μέσου** του υπολογιστή. Αν και δεν είναι τόσο υψηλό όσο ήταν αναμενόμενο, το ποσοστό παραμένει ενδιαφέρον και μένει να συζητηθεί με τους e-εκπαιδευτές ποια είναι η εμπειρία τους και αν αυτή η διαπίστωσή τους συνδέεται κατά τη γνώμη τους και με μαθησιακές αντιστάσεις ή δυσκολίες άλλης φύσεως.
- Σε επόμενο σημείο του ερωτηματολογίου φαίνεται πως δυσκολία στην διαχείριση της **δυναμική μιας τάξης** και της **αλληλεπίδρασης** των εκπαιδευομένων έχει ένα χαμηλό ποσοστό (30%). Υπάρχει όμως και ένα 5% που δηλώνει πλήρη αδυναμία χειρισμού. Με αυτούς κυρίως τους e-εκπαιδευτές θα συζητηθούν σε βάθος τα αίτια και η περιγραφή των εμπειριών τους. Αυτό θα βοηθήσει στην κατανόηση και ίσως την πρόληψη τέτοιων απαιτητικών καταστάσεων. Ταυτόχρονα ενδιαφέρον θα είχε και μια συζήτηση με τους e-εκπαιδευτές που δηλώνουν πως σίγουρα μπορούν να διαχειριστούν τα παραπάνω (18%) – σε συνάφεια με προηγούμενες παραμέτρους- και να φανούν ίσως ενδιαφέρουσες στρατηγικές και πρακτικές.
- Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως ένα πολύ μικρό ποσοστό e-εκπαιδευτών (8%) θεωρεί πως οι συναισθηματικές σχέσεις δεν είναι πολύ σημαντικές για την **δημιουργία 'συνεργατικής μάθησης'**. Αντίθετα μια μεγάλη πλειοψηφία e-εκπαιδευτών (92%) τις θεωρεί σημαντικές (48%) έως πολύ σημαντικές (44%).

Σύνοψη ερευνητικών αποτελεσμάτων

Η έγκαιρη αντίληψη των συναισθηματικά δικαιολογημένων μαθησιακών αντιστάσεων των εκπαιδευομένων είναι κάτι σχετικά δύσκολο για αρκετούς e-εκπαιδευτές. Ωστόσο σχεδόν όλοι είναι υποψιασμένοι για τις απαιτήσεις της ψηφιακής τάξης και αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης. Ο ρόλος τους όντως επηρεάζεται και συνδιαμορφώνεται από αυτές τις καταστάσεις. Η σημασία της συναισθηματικότητας και της συναισθηματικής ικανότητας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν είναι τόσο συνειδητή όσο ήταν αναμενόμενο, αλλά θεωρείται πως είναι σημαντική σε όλες τις φάσεις ενός διαδικτυακού προγράμματος εκπαίδευσης. Η χρήση των ΤΠΕ φαίνεται πως μπορεί τόσο να δημιουργήσει όσο και να εμποδίσει συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευομένων. Οι e-εκπαιδευτές προσπαθούν με σχετική επιτυχία να τις διαχειριστούν δημιουργώντας την απαραίτητη δυναμική που θα δημιουργήσει μια νέα κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Στο επίκεντρο της ποσοτικής έρευνας βρέθηκαν ο τρόπος με τον οποίο οι e-εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές αντιστάσεις και διαχειρίζονται τις εικονικές τάξεις τους, το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο και την διδακτική τους και η γνώμη τους για την σημασία συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτές (40%) δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τις μαθησιακές αντιστάσεις των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα δυο στους τρεις e-εκπαιδευτές (70%) θεωρούν πως οι μαθησιακές αντιστάσεις δεν βοηθούν την διαδικασία της μάθησης. Γίνεται έτσι κατανοητό, πως οι e-εκπαιδευτές χρειάζονται αποτελεσματικούς τρόπους για να διακρίνουν πιο σύντομα τις δυσκολίες των ακροατών τους. Η κατάλληλη προετοιμασία για την αντιμετώπιση πιθανών εντάσεων, όπως και η ευαισθητοποίηση των e-εκπαιδευτών στην συνεκτίμηση των αντιστάσεων στη μάθηση, που προκύπτουν από αρνητικά συναισθήματα (και κατ' επέκταση και της δικής τους συναισθηματικής δεξιότητας) γίνονται αναγκαία στοιχεία της συνεχιζόμενης κατάρτισής τους.

Η συνέχιση της μελέτης μέσω 'ποιοτικών συνεντεύξεων εμπειρογνομόνων' με επιλεγμένους e-εκπαιδευτές (δεύτερο στάδιο), θα δημιουργήσει την βάση ενός νέου μοντέλου στρατηγικής για τους e-εκπαιδευτές, όπου ο ρόλος των συναισθημάτων θα είναι αυξημένος. Θα περιγραφούν τα αρνητικά συναισθήματα που αντιλαμβάνονται οι e-εκπαιδευτές και θα εξεταστεί το πως αυτά σε συνδυασμό με τα ασυνείδητα συναισθηματικά πρότυπά τους επηρεάζουν τη διδακτική τους πρακτική. Επίσης θα διερευνηθεί ο τρόπος που αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης για μια πιο επαγγελματική αντιμετώπιση των μαθησιακών αντιστάσεων. Ταυτόχρονα θα διαφανούν οι τομείς στους οποίους οι e-εκπαιδευτές χρειάζεται ή επιθυμούν να μετεκπαιδευτούν. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων θα δείξουν τη σημασία των συναισθηματικών σχέσεων για την εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως για το σχεδιασμό της συνεργατικής μάθησης (συνεργατικά σενάρια), όσο και στην εμφάνιση μιας νέας κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης.

Η αυξανόμενη χρήση κάμερας στα μαθήματα θα αλλάξει τα δεδομένα στην ψηφιακή διδασκαλία. Η διερεύνηση των νέων συνθηκών και των αλλαγών που θα επέλθουν είναι σημαντικό να μελετηθούν σε σύγκριση με τις προηγούμενες κουλτούρες διδασκαλίας και μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Berlin: Waxmann.
- Arnold, P. (2013): Visible students, visible teachers: Going beyond the accessibility in distance education. In: European Distance and E-Learning Network (EDEN) (Hrsg.): The Joy of

- Learning Enhancing Learning Experience. Improving Learning Quality Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2013 Annual Conference Oslo, 12-15 June, 2013, S. 899–908.
- Arnold, R. (2000): Identität und Emotion als Faktoren. Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 23–25.
- Brauchle, B. (2007): Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, H. 13.
- Capdeferro, N./Romero, M. (2012): Are Online Learners Frustrated with Collaborative Learning Experiences? In: The International Review of Research in Open and Distance Learning, H. 2, S. 26–44.
- Ehlers, U.-D. (2011): Qualität im E-Learning aus Lernericht. Wiesbaden.
- Fuchs, S. (2011): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Tätigkeiten, Kompetenzen und Fortbildung von Trainern in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Dissertation. Hamburg.
- Fuleda, S. (2000): Erwachsenenbildung im Dialog: ein interdisziplinärer Beitrag für eine subjektorientierte Lern- und Bildungskultur in der Trias Individuum, Gesellschaft und Wissenschaft. Univ. der Bundeswehr, Diss. Frankfurt am Main: Lang.
- Fuleda, S. (2002): Erwachsenenbildung im Dialog mit Psychologie. Ein interdisziplinärer Beitrag für eine subjektorientierte Lern- und Bildungskultur in der Trias Individuum, Gesellschaft und Wissenschaft. Frankfurt am Main [u.a.]
- Gieseke, W. (1995): Emotionalität in Bildungsprozessen Erwachsener. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 35, S. 38–46.
- Gieseke, W. (2003): Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. Wechselnde und widerstrebende Gefühle in lebenslangen Lernprozessen. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, H. 1, S. 47–56.
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld.
- Gilmore, S./Warren, S. (2007): Emotion online: Experiences of teaching in a virtual learning environment. In: Human Relations, H. 4, S. 581–608.
- Greder-Specht, C. (2009): Emotionen im Lernprozess. Eine qualitative Studie zur Erkundung der Beziehung zwischen Emotionen und Wirkungseinschätzungen von Teilnehmenden einer Weiterbildung basierend auf einem entwickelten Instrument zur Abbildung emotionaler Lernverfassungen. Dissertation. Hamburg.
- Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt: eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Hamburg, Univ., Diss. München: Waxmann.
- Grotluschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web - virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster, New York, München, Berlin.
- Grotluschen, A. (2012): Gegenstand und Grundlagentheorie in der qualitativen Forschung zum E-Learning. In: Schäffer, B./ Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen [u.a.], S. 554–565.
- Häcker, T. H. (1999): Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften. Frankfurt am Main [u.a.]
- Holzappel, G. (2008): Emotion und Kognition in der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, R./ Holzappel, G. (Hrsg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 145–171.
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Lenk, C. (2010): Freiberufler in der Weiterbildung. Empirische Studie am Beispiel Hessen. Bielefeld.
- Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (1997) 39, S. 88–100.
- Malloy, R./Schüller, I. (2013): Die emotive Wende in der Erwachsenenbildung. - Zur Bedeutung "emotional-archetypischen Deutungslehrens". In: Käßlinger, B./Robak, S./ Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Wiesbaden, S. 29–41.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.]
- Nuissl, E. (2010): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./ Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 405–419.
- Qin, J./Zheng, Q./Li, H. (2014): A Study of Learner-Oriented Negative Emotion Compensation in E-learning. In: Educational Technology and Society, H. 4, S. 420–431.

- Rautenstrauch, C. (2008): Das Sprachspiel des Online-Tutoring. Zur Unterstützung von Wissenskommunikation in lernenden Online-Gemeinschaften Eine Analyse im Kontext beruflicher Weiterbildung. Dissertation. Duisburg-Essen.
- Reichert, A. (2007): Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Dissertation. Rostock.
- Reinmann, G. (2006): Ist E-Learning eine pädagogische Innovation? Anregungen für eine Förderung von Lernkultur und Emotionen in unseren Bildungsinstitutionen. In: Arnold, R./ Lermen, M. (Hrsg.): eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler, S. 31–47.
- Schepers, C. (2014): Wenn Kursleitende lernen. Orientierungssuche im Rahmen einer individuellen Professionalitätsentwicklung. Dissertation. Hamburg.
- Schreyögg, B. (2014): Emotionen im Coaching. Kommunikative Muster der Beratungsinteraktion. Dissertation. Berlin.
- Seehagen-Marx, H. (2009): E-Learning-gestützte Erwachsenenbildung. Möglichkeiten und Chancen des selbstgesteuerten Lernens mit E-Learning aus Sicht von Lernenden. Dissertation. Bielefeld.
- Ukowitz, M. (2002): Entgrenzung und Reduktion. Coaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Dissertation. Klagenfurt.
- Wang, C.-C./Wang, K.-L. (2014): Beyond Flow Experience: Learners' positive and negative emotions related to computer-based instruction. Paper 268. In: Proceeding of the 19th Pacific Asia Conference on Information Systems (PACIS 2014).

ⁱ <https://www.bibb.de/de/716.php>

ⁱⁱ https://www.bibb.de/de/pressemitteilung_80901.php

ⁱⁱⁱ <https://www.arbeitsagentur.de/privatpersonen>

^{iv} <https://www.arbeitsagentur.de/karriere-und-weiterbildung/foerderung-berufliche-weiterbildung>

^v <https://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/>

^{vi} Κάμερες χρησιμοποιούνται σε πιλοτικό επίπεδο τον τελευταίο 1,5 χρόνο στην Γερμανία.

^{vii} Βλέπε σχετικά πεδία έρευνας του Τμήματος Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γερμανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Επιστήμης: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-9-erwachsenenbildung.html>

^{viii} <https://www.citavi.com/en/research>

^{ix} Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften: <https://www.dgfe.de>

^x Ιστοσελίδα εκπαιδευτικού οργανισμού: <https://www.wbstraining.de/en/>

^{xi} Διαδικτυακή έρευνα με ερωτηματολόγιο στην πλατφόρμα <https://de.surveymonkey.com/>

^{xii} Ιστοσελίδα Google Forms: <https://www.google.com/forms/about/>