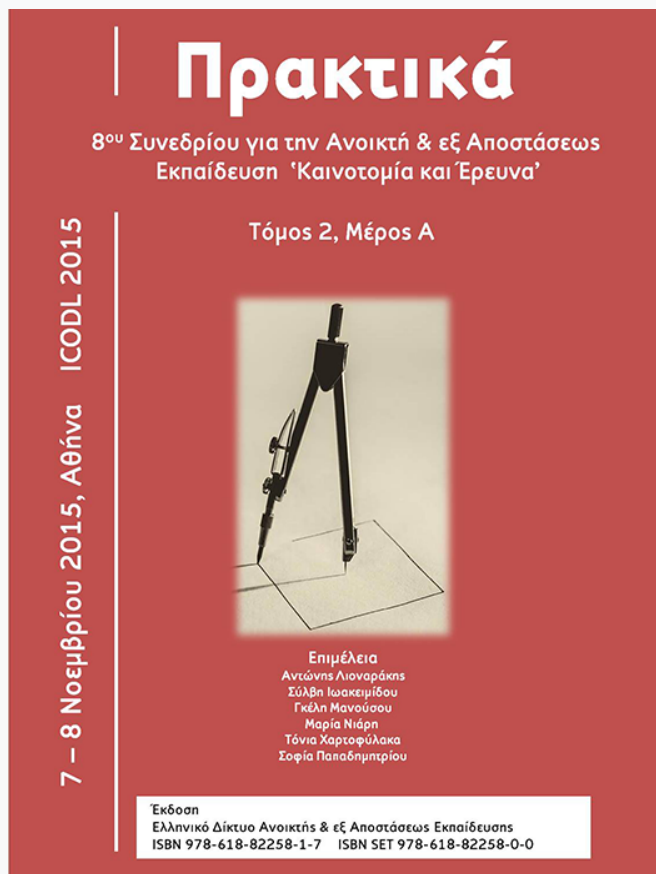


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 2Α (2015)

Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας



Προσεγγίσεις και Εμπειρίες Μάθησης από την Πρόσωπο-με-Πρόσωπο και τη Διαδικτυακή Επικοινωνία στο Πλαίσιο ενός εξ Αποστάσεως Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης

Χαράλαμπος Μουζάκης, Αγορίτσα Γόγουλου

doi: [10.12681/icodl.36](https://doi.org/10.12681/icodl.36)

Προσεγγίσεις και Εμπειρίες Μάθησης από την Πρόσωπο-με-Πρόσωπο και τη Διαδικτυακή Επικοινωνία στο Πλαίσιο ενός εξ Αποστάσεως Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης

Learning Approaches and Experiences of F2F and Web-based Communication in the Context of a Distance Life-long Learning Program

Χαράλαμπος Μουζάκης
Σ.Ε.Π.,
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
hmouzak@primedu.uoa.gr

Αγορίτσα Γόγουλου
Καθηγήτρια Πληροφορικής,
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
rgog@di.uoa.gr

Abstract

The study focuses on the investigation of trainees' conceptions in terms of their communication with the educator and their co-trainees in the context of a distance life-long learning program. An open-ended questionnaire was used in order to investigate the trainees' engagement in the learning process as well as their learning experiences. The phenomenological analysis of the research data revealed that the face-to-face communication supports the exchange of trainees' opinions and the establishment of a positive learning context resulting into deep approaches to learning and cohesive learning experiences. On the other hand, the use of web-based discussions focuses on the provision of explanations to issues related to the educational material used and to the learning activities that were carried out.

Key-words: *Distance learning, face-to-face communication, web-based discussions, learning approaches, learning experience*

Περίληψη

Η εργασία αυτή εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων ως προς την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο ενός προγράμματος διά βίου μάθησης που υλοποιείται με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι προσέγγισαν τη μαθησιακή διαδικασία και οι εμπειρίες μάθησης που θεωρούν ότι απέκτησαν βασίζονται στις απαντήσεις που έδωσαν στις ανοικτές ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου. Η ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε τις αρχές της φαινομενολογικής ερευνητικής προσέγγισης. Από τις κατηγορίες απαντήσεων που προέκυψαν φαίνεται ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία συμβάλλει στην υιοθέτηση βαθιών προσεγγίσεων και συνεκτικών εμπειριών μάθησης καθώς επιτρέπει την άμεση ανταλλαγή απόψεων και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος, ενώ η συμβολή των διαδικτυακών συζητήσεων περιορίζεται στην αποσαφήνιση θεμάτων που προκύπτουν από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και την εκπόνηση των εργασιών.

Λέξεις-κλειδιά: *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία, διαδικτυακές συζητήσεις, προσεγγίσεις μάθησης, εμπειρίες μάθησης*

- **Εισαγωγή**

Η συνεχώς αυξανόμενη τάση στο πεδίο της διά βίου μάθησης για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν το συνδυασμό διαδικασιών «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διδασκαλίας και ηλεκτρονικής μάθησης συνοδεύεται από την ανάδειξη ερευνητικών αντικειμένων μεταξύ των οποίων είναι και η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων και των εμπειριών τους από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (Huss and Easter, 2013, Paechter, Maier and Macher, 2010, Ali and Leeds, 2009). Η έρευνα στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει να επιδείξει σημαντικά ευρήματα, τα οποία βασίζονται στη συστηματική μελέτη και διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη διδακτική διαδικασία και επηρεάζουν την πορεία των εκπαιδευόμενων προς τη γνώση (Λιοναράκης, 2001; Keegan, 2001). Στα ευρήματα αυτά, επισημαίνεται η πολυσύνθετη διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αλληλοσυσχέτιση μεταξύ παραμέτρων της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας όπως αυτή διαμορφώνεται λόγω της απόστασης που χωρίζει τον εκπαιδευόμενο από τον εκπαιδευτή (Kuo, Walker, Schroder and Belland, 2014, Cho, Shen and Laffey, 2010). Η μελέτη της επικοινωνίας και η περιγραφή των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξή τους και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις επικοινωνιακές καταστάσεις με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους, αποτελεί ανοικτό πεδίο διερεύνησης. Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τις πτυχές της διαζώσης και της διαδικτυακής επικοινωνίας όπως αυτή διεξάγεται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ellis and Goodyear, 2010).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που βίωσαν την επικοινωνία με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους κατά τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης που υλοποιήθηκε από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια σκιαγραφείται το πλαίσιο του προγράμματος, γίνεται επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που εστιάζει σε θέματα προσεγγίσεων και εμπειριών μάθησης και αλληλεπίδρασης σε εξ αποστάσεως προγράμματα, αναλύονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων.

- **Το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε ένα από τα προγράμματα που υλοποιεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο πλαίσιο του έργου «Εκπαιδευτικοί και Διά Βίου Μάθηση» με αντικείμενο το σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών και καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία (εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών) και τη διαχείριση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνολική διάρκεια κάθε προγράμματος είναι 150 διδακτικές ώρες και την παιδαγωγική ευθύνη κάθε τμήματος έχει ένας εκπαιδευτής (υπεύθυνος τμήματος). Η εκπαιδευτική διαδικασία περιλαμβάνει τη διεξαγωγή τεσσάρων συναντήσεων (διάρκειας 4 ωρών η καθεμία), την αυτόνομη μελέτη ειδικά διαμορφωμένου εκπαιδευτικού υλικού (απαιτούνται 134 ώρες), την εκπόνηση δύο πακέτων δραστηριοτήτων και μιας τελικής εργασίας από τους εκπαιδευόμενους. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται στους χώρους του ΕΑΠ στην Αθήνα και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να τις παρακολουθούν είτε δια ζώσης, είτε μέσω διαδικτύου αξιοποιώντας το σύστημα τηλεδιάσκεψης Centra. Οι

εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν στις συναντήσεις μέσω διαδικτύου μπορούν να δουν και να ακούσουν τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους που βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας, ενώ οι ίδιοι μπορούν να πάρουν το λόγο με τη χρήση του μικροφώνου, είτε να χρησιμοποιήσουν την υπηρεσία μηνυμάτων (chat) προκειμένου να υποβάλλουν το ερώτημά τους ή την άποψή τους προς την ολομέλεια. Αν και ο κύριος κορμός της μαθησιακής διαδικασίας πραγματοποιείται μέσω της αυτόνομης μελέτης, κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος μελετά το εκπαιδευτικό υλικό στη βάση ενός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος μελέτης, η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων υποστηρίζεται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Στο πλαίσιο του προγράμματος που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές Πληροφορικής (το πρόγραμμα αυτό αποτελεί το πεδίο της συγκεκριμένης έρευνας), η επικοινωνία μετά το πέρας των συναντήσεων γίνεται κυρίως μέσα από την αξιοποίηση του προγράμματος ασφαλούς κοινωνικής δικτύωσης Edmodo. Πιο συγκεκριμένα, πριν από την έναρξη του προγράμματος, ο υπεύθυνος εκπαιδευτής κάθε τμήματος προσκαλεί για εγγραφή τους συμμετέχοντες στην ψηφιακή τάξη του Edmodo, έτσι ώστε κατά την πρώτη συνάντηση να αξιοποιηθεί το περιβάλλον για τη μεταξύ τους επικοινωνία και το σχολιασμό των υλοποιούμενων δραστηριοτήτων. Το περιβάλλον του Edmodo αξιοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να βλέπουν τις ενημερώσεις του εκπαιδευτή, να αναρτούν ερωτήματα ή απορίες προς τον εκπαιδευτή ή τους άλλους εκπαιδευόμενους, να βλέπουν τις απαντήσεις ή τα σχόλια του εκπαιδευτή και να έχουν πρόσβαση στο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό μέσα από την υπηρεσία «φάκελοι» (folders). Επίσης, το Edmodo αποτελεί χώρο για την ελεύθερη συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, χωρίς ωστόσο να δίνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες συζήτησης από τον εκπαιδευτή. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία έχει τη μορφή:

- Της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους, η οποία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, είτε δια ζώσης είτε μέσω του Centra.
- Της διαδικτυακής συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου και εκπαιδευόμενων μεταξύ τους όπως διεξάγεται στο περιβάλλον του Edmodo καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

• Θεωρητικό πλαίσιο

Η μελέτη και η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο το άτομο βιώνει ένα εκπαιδευτικό γεγονός ή μια διαδικασία αποτελεί αντικείμενο της φαινομενογραφικής ερευνητικής προσέγγισης. Η φαινομενογραφία περιγράφει τη μάθηση ως μια διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία ή στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το άτομο ερμηνεύει μια κατάσταση ή ένα διδακτικό γεγονός (Marton and Pong, 2005). Η περιγραφή των μεταξύ τους διαφοροποιημένων τρόπων με τους οποίους ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρεται σε δύο διαστάσεις της μάθησης (Bliuc, Ellis, Goodyear and Piggott, 2011): (α) Στο «πώς» ο εκπαιδευόμενος δρα στην εκπαιδευτική διαδικασία (προσέγγιση μάθησης), και (β) το τι πιστεύει ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος ότι είναι η μάθηση (εμπειρία μάθησης). Ερευνητές όπως οι Ellis, Goodyear, Brillant και Prosser, (2008) μελετώντας τις προσεγγίσεις μάθησης σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχουν διαπιστώσει ότι η επικοινωνία άλλοτε γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ως μια διαδικασία που τους βοηθάει να μάθουν (βαθιάς

προσεγγίσεις μάθησης) και άλλοτε ως μια διαδικασία ενημέρωσης για ζητήματα όπως είναι οι υποχρεώσεις τους στο πλαίσιο του προγράμματος ή οι απαιτήσεις των εργασιών (επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Biggs και Tang (2007) ερμηνεύουν τις διαφορές μεταξύ βαθιών και επιφανειακών προσεγγίσεων μάθησης με όρους ενεργητικής έναντι παθητικής μάθησης, κατανόησης έναντι απομνημόνευσης και εσωτερικής έναντι εξωτερικής κινητοποίησης, αντίστοιχα. Σε ότι αφορά στη μελέτη των εμπειριών μάθησης, ερευνητές όπως οι Prosser και Trigwell (1999) καθώς και ο Ramsden (2003) διακρίνουν μεταξύ συνεκτικών εμπειριών, όπου η επικοινωνία βοηθά στην κατανόηση βασικών πτυχών των διδακτικών περιεχομένων, και σε αποσπασματικές εμπειρίες, όπου η επικοινωνία αξιοποιείται για διαδικαστικού τύπου ζητήματα όπως είναι η προετοιμασία για τη διεκπεραίωση εργασιών.

Σε ερευνητικό επίπεδο, η σημασία των προσεγγίσεων και των εμπειριών μάθησης για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται με μεθόδους πρόσωπο-με-πρόσωπο διδασκαλίας και ηλεκτρονικής μάθησης, βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα τα οποία προέρχονται από τη χρήση ερωτηματολογίων ανοικτού τύπου και ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Ellis and Goodyear, 2010, Makoe, Richardson and Price, 2008). Οι Yang και Tsai (2010), μελετώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ προσεγγίσεων μάθησης και εμπειριών μάθησης, διαπίστωσαν ότι οι επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης τείνουν να σχετίζονται με αποσπασματικές εμπειρίες, ενώ αντίθετα οι βαθιές προσεγγίσεις μάθησης σχετίζονται με συνεκτικές εμπειρίες μάθησης. Σύμφωνα με τους Ellis, Goodyear, Prosser και O'Hara (2006), η μελέτη της σχέσης μεταξύ προσεγγίσεων μάθησης και εμπειριών μάθησης μπορεί να δώσει κατευθύνσεις στους εκπαιδευτές στο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την υποστήριξη διαδικασιών που βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν τόσο συνεκτικές εμπειρίες μάθησης, όσο και βαθιές προσεγγίσεις μάθησης.

Όπως επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές (Ellis and Calvo, 2006), η μελέτη της σχέσης των προσεγγίσεων μάθησης και των εμπειριών μάθησης είναι σημαντική καθώς οι εμπειρίες αυτές συνδέονται με τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων και την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Οι Yang και Tsai (2010) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι που εκφράζουν περισσότερο συνεκτικού τύπου εμπειρίες μάθησης έχουν καλύτερες επιδόσεις στις εργασίες τους συγκριτικά με αυτούς που δίνουν έμφαση σε αποσπασματικού τύπου εμπειρίες. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευόμενοι που διατυπώνουν βαθιές προσεγγίσεις μάθησης έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με τους εκπαιδευόμενους που δίνουν έμφαση σε επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης.

Οι Blünc et al. (2011) διερεύνησαν τη σημασία των προσεγγίσεων και των εμπειριών μάθησης υπό το πρίσμα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων πρόσωπο-με-πρόσωπο και διαδικτυακής επικοινωνίας. Διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν και αντιλαμβάνονται τη μάθηση με παρόμοιο τρόπο κατά τη διάρκεια της πρόσωπο-με-πρόσωπο αλληλεπίδρασης και των διαδικτυακών συζητήσεων. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευόμενοι που περιγράφουν περισσότερο συνεκτικές εμπειρίες μάθησης, συμμετέχουν και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επικοινωνίας τόσο στο πλαίσιο της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας όσο και στο πλαίσιο της ασύγχρονης ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Αντίστοιχα, εκπαιδευόμενοι οι οποίοι διατυπώνουν εμπειρίες μάθησης οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως αποσπασματικές, τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε διαδικαστικού τύπου δραστηριότητες όπως είναι οι οδηγίες εκπόνησης εργασιών

και η διευκρίνιση των απαιτήσεων του προγράμματος, οι οποίες θεωρούνται επιφανειακού τύπου προσεγγίσεις.

Στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς αντισταθμίζει την έλλειψη της φυσικής επαφής μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου (Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου κ.ά. 2001). Η επικοινωνία με τη μορφή του διαλόγου όπως αυτός συντελείται στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί μια από τις βασικές έννοιες της θεωρητικής προσέγγισης που έχει αναπτύξει ο Michael Graham Moore (1993, p. 22) προκειμένου να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής και επικοινωνιακής απόστασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Έτσι, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής απόστασης που χωρίζει τον εκπαιδευόμενο από τον εκπαιδευτή, ο διάλογος είναι κάτι περισσότερο από μια απλή επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο καθώς προϋποθέτει διάθεση συνεργασίας και κατανόησης, δίνει απαντήσεις σε προβλήματα του εκπαιδευόμενου και κατορθώνει να συμβάλει στην επίτευξη στόχων που αφορούν σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις (Μαυροειδής, Γκιόσος και Κουτσούμπα, 2014). Στη βιβλιογραφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γίνεται συχνά (Murphy, Rodríguez-Manzanares and Barbour, 2011, Johnson, 2008), διάκριση μεταξύ της σύγχρονης επικοινωνίας, η οποία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο και χαρακτηρίζεται από το διάλογο και την άμεση ανάδραση και της ασύγχρονης επικοινωνίας, η οποία πραγματοποιείται σε μη πραγματικό χρόνο και παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία και δυνατότητα για έλεγχο στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η επικοινωνία βασίζεται σε μια σειρά από τεχνικές (η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτή, η ανταπόκρισή του προς τον εκπαιδευόμενο και η ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, κλπ) και υποστηρίζεται από τεχνολογικά μέσα (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ασύγχρονη διαδικτυακή επικοινωνία, τηλεδιάσκεψη, κλπ) (Anastasiades, 2012).

• Μέθοδος

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει:

- Τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τις διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (δηλ. τη διαζώσης επικοινωνία και των διαδικτυακών συζητήσεων) στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης.
- Τις εμπειρίες μάθησης όπως τις αντιλήφθηκαν οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της διαζώσης επικοινωνίας και των διαδικτυακών συζητήσεων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης.

4.2 Οι συμμετέχοντες

Πεδίο της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι δύο πρώτοι κύκλοι του προγράμματος διά βίου μάθησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών Πληροφορικής που υλοποιήθηκε από το ΕΑΠ την περίοδο Οκτωβρίου 2013-Ιουνίου 2014. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελεί προϊόν βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Από τους 128 εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν τους δύο πρώτους κύκλους του προγράμματος, οι 96 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε (ποσοστό απόκρισης 75,00%). Από τους συμμετέχοντες, οι 35 (36,46%) είναι άνδρες και οι 61 (63,54%) γυναίκες. Οι 19 από τους 96 εκπαιδευόμενους παρακολούθησαν τις συναντήσεις του προγράμματος στην αίθουσα διδασκαλίας έχοντας πρόσωπο-με-πρόσωπο επαφή με τον εκπαιδευτή (19,79%), 5 παρακολούθησαν κάποιες συναντήσεις διαζώσης και κάποιες μέσω τηλεδιάσκεψης (5,21%), 71 παρακολούθησαν τις συναντήσεις

αποκλειστικά μέσω τηλεδιάσκεψης (73,96%) και 1 εκπαιδευόμενος δεν παρακολούθησε τις συναντήσεις ούτε δια ζώσης ούτε μέσω του Centra (1,04%). Όλοι οι εκπαιδευόμενοι που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας είχαν εγγραφεί και συμμετείχαν στη διαδικτυακή επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo.

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (Cohen, Manion and Morrison, 2008). Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων ως προς την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ερωτήσεις βασίστηκαν στην έρευνα των Bliuc et al. (2011) και ήταν οι εξής: (1) «Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας με τον επιμορφωτή κατά τη διάρκεια του προγράμματος;», (2) «Πιστεύετε ότι η επικοινωνία με τον επιμορφωτή βοηθά τη μάθηση; Αν ναι σε ποιους τομείς;», (3) «Ποιοι είναι οι λόγοι επικοινωνίας μέσω Edmodo στην επιμορφωτική διαδικασία;», και (4) «Για ποιους λόγους συμμετείχατε ή δεν συμμετείχατε στην επικοινωνία, όπως αυτή διεξήχθη μέσω του Edmodo;». Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στους συμμετέχοντες μέσα από την υπηρεσία «Φόρμες» της Google μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου.

4.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με βάση τη φαινομενολογική προσέγγιση. Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων βασίστηκε στο πλαίσιο των Bliuc et al. (2011) σύμφωνα με το οποίο:

- Ο τρόπος προσέγγισης της διαδικασίας της μάθησης διερευνάται υπό το πρίσμα: (i) βαθιών προσεγγίσεων, όπου η επικοινωνία αξιοποιείται για τη βαθύτερη κατανόηση, και (ii) επιφανειακών προσεγγίσεων μάθησης, όπου η επικοινωνία αξιοποιείται για ζητήματα που αφορούν την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και των εργασιών, το χρονοδιάγραμμα, κλπ.
- Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι βίωσαν τις εμπειρίες μάθησης, διερευνάται υπό το πρίσμα: (i) συνεκτικών εμπειριών, οι οποίες αντανακλούν την άποψη ότι η επικοινωνία συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, και (ii) αποσπασματικών εμπειριών, οι οποίες εστιάζουν σε χαρακτηριστικά της επικοινωνίας που δεν σχετίζονται εμφανώς με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Μετά τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων μελετήθηκαν και αναλύθηκαν όλες οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες και τα θέματα που αναδείχθηκαν ομαδοποιήθηκαν διαμορφώνοντας κατηγορίες απαντήσεων. Καθεμιά από τις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν έδινε ξεχωριστά στοιχεία για τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι βίωσαν τη δια ζώσης επικοινωνία και τις διαδικτυακές συζητήσεις στο πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας. Επίσης, κάθε κατηγορία διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει λογική και ιεραρχική σχέση με τις άλλες (Akerlind, 2012, Marton and Booth, 1997). Κάθε απάντηση των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχήθηκε σε μια από τις ιεραρχημένες κατηγορίες. Η ίδια διαδικασία εφαρμόστηκε τόσο στις ερωτήσεις που αφορούν στη δια ζώσης επικοινωνία κατά τη διάρκεια των συναντήσεων όσο και στις διαδικτυακές συζητήσεις στο περιβάλλον του Edmodo. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας δόθηκε έμφαση στο θεωρητικό προσδιορισμό και στην τεκμηρίωση του ερευνητικού σχήματος, στην

εφαρμοσιμότητα του ερευνητικού σχήματος στο συγκεκριμένο πληθυσμό όπως και στη δυνατότητα εφαρμοσιμότητάς του και σε άλλες ομάδες, στην εμπειρική τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων και στη χρησιμότητα εκπόνησης της έρευνας και του θεωρητικού μοντέλου στο οποίο στηρίχθηκε (Straus and Corbin, 1998).

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που προσέγγισαν τη μάθηση στο πλαίσιο της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Προέκυψαν πέντε κατηγορίες απαντήσεων από τις οποίες τρεις μπορούν να θεωρηθούν βαθιές (Α, Β και Γ) και δύο επιφανειακές (Δ και Ε). Οι απαντήσεις που εντάσσονται στην κατηγορία των βαθιών προσεγγίσεων δίνουν έμφαση στη σημασία που έχει η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου με σκοπό την υποβολή ερωτημάτων, τη διατύπωση απαντήσεων, την ανταλλαγή απόψεων και την επίλυση αποριών (κατηγορία Α). Επίσης, η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία συνέβαλλε στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος με κύρια χαρακτηριστικά την οικειότητα, την ελευθερία έκφρασης, την αμοιβαιότητα και τη συνεργασία (κατηγορία Β), ενώ οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αναγνωρίζουν τη συμβολή της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (κατηγορία Γ). Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που αντιλήφθηκαν ότι προσέγγισαν τη μάθηση διαφοροποιούνται στο βαθμό που οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία είχε επίδραση στη ροή διεξαγωγής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στην παροχή υποστήριξης για τη μελέτη τους. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των απαντήσεων που εντάσσονται στις επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία βοηθά τον εκπαιδευτή στο να λαμβάνει άμεσα ανατροφοδότηση και να αναδιαμορφώνει τις διδακτικές δραστηριότητες (κατηγορία Δ), ενώ αποδέχονται ως σημαντική την ευκολία και την αμεσότητα υποβολής ερωτημάτων και της ανταλλαγής απόψεων (κατηγορία Ε).

Πίνακας 1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων ως προς τις προσεγγίσεις μάθησης στο πλαίσιο της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

| Κατηγορία | Ενδεικτικά αποσπάσματα απαντήσεων |
|-----------|--|
| Α | «Ανταλλαγή απόψεων», «...ευκολία, αμεσότητα, ανταπόκριση», «Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία με τον επιμορφωτή με διευκολύνει να ενσωματωθώ στην ομάδα, να εκφράσω ελεύθερα τις απόψεις μου, να θέσω άνετα τις ερωτήσεις/απορίες μου και να πάρω άμεσα απαντήσεις». |
| Β | «Το σεμινάριο γίνεται λιγότερο απρόσωπο και νοιώθω περισσότερο μέλος της "τάξης"», «...δημιουργεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα με ελευθερία έκφρασης, εμπιστοσύνη, διάλογο, αλληλοεκτίμηση, αμοιβαιότητα και συνεργατικότητα». «Σφυρηλάτηση σχέσεων, αμεσότητα, περισσότερη άνεση στην επίλυση αποριών, συζήτηση δια ζώσης, μεγαλύτερη στοχοπροσήλωση κατά τη διάρκεια της συνάντησης». |
| Γ | «Πιστεύω γίνεται ισχυρότερη και συντομότερη η μετάδοση των στόχων του προγράμματος προς εμάς μέσω της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας στις συναντήσεις», «Στην κατανόηση των διδακτικών στόχων και στην αποσαφήνιση των αποριών». |
| Δ | «Η επικοινωνία με τον επιμορφωτή είναι άμεση και μάλιστα είναι πολλές οι φορές που αισθάνομαι ότι το περιεχόμενο και η ροή του μαθήματος τροποποιείται με βάση τις παρεμβάσεις των επιμορφούμενων», «βοηθά τον επιμορφωτή αν υπάρχει δυσφορία να το λάβει υπόψη στη συνέχεια της συνάντησης και να ακολουθήσει κάποια εναλλακτική προσέγγιση». |

| | | |
|---|---|--|
| E | Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία είναι εύκολη και άμεση | «Μπορούσα ανά πάσα στιγμή να τοποθετηθώ ή να υποβάλλω το ερώτημά μου», «Υπάρχει μεγαλύτερη ευχέρεια και αμεσότητα στην επικοινωνία». |
|---|---|--|

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι κατηγορίες που αναφέρονται στις εμπειρίες μάθησης όπως αυτές προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων. Προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες εμπειριών μάθησης, από τις οποίες δύο μπορούν να θεωρηθούν συνεκτικές (Α και Β) και δύο αποσπασματικές (Γ και Δ). Οι απαντήσεις που εντάσσονται στις συνεκτικές εμπειρίες αναγνωρίζουν τη συμβολή της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας στην κατανόηση των διδακτικών περιεχομένων (κατηγορία Α), την προώθηση του προβληματισμού και την εμπάθυνση σε επιμέρους πτυχές των γνωστικών αντικειμένων (κατηγορία Β). Επίσης, στις απαντήσεις που εντάσσονται στις αποσπασματικές εμπειρίες μάθησης οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τη σημασία της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας για την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης (κατηγορία Γ) καθώς επίσης και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της κινητοποίησης για συμμετοχή (κατηγορία Δ).

Πίνακας 2. Εμπειρίες μάθησης στο πλαίσιο της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

| Κατηγορία | | Ενδεικτικά αποσπάσματα απαντήσεων |
|-----------|---|--|
| A | Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία με βοήθησε στην κατανόηση των διδακτικών περιεχομένων | «Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία με βοήθησε στην κατανόηση του επιμορφωτικού υλικού και στην βοήθεια προετοιμασίας των δραστηριοτήτων», «Ναι ειδικά στην επίλυση αποριών και την κατανόηση του διδακτικού αντικείμενου». |
| B | Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία δίνει ευκαιρίες για κριτικό προβληματισμό και εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο | «Βοηθάει, στην αποσαφήνιση δύσκολων σημείων και στο γεγονός ότι μπορούμε να δούμε τα πράγματα και από μια άλλη οπτική γωνία», «Η επικοινωνία κατά την ανατροφοδότηση βοηθά στη μάθηση καθώς ο εκπαιδευτής λειτουργεί εμπνευστικά και κάνει εύστοχες παρατηρήσεις που μπορούν να προωθήσουν τον στοχασμό και τον προβληματισμό», «Βοηθάει γιατί δείχνει ενδιαφέροντες νέους δρόμους στην μάθηση». |
| Γ | Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία επιτρέπει την παροχή γρήγορης ανατροφοδότησης | «Η ανατροφοδότηση από τις εργασίες με βοηθά να γίνωμαι καλύτερη σε ότι αφορά στο μάθημα της πληροφορικής», «Η επικοινωνία με τον επιμορφωτή βοηθά στη μάθηση καθώς όποτε είχα κάποια απορία αμέσως πήρα την απαραίτητη απάντηση», «Ναι, τη βοηθά. Υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση και επίλυση αποριών». |
| Δ | Η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία διατηρεί το ενδιαφέρον και τη διάθεση συμμετοχής | «Διατηρεί ζωντανό το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση», «Εμπύχωση από τον επιμορφωτή», «Σίγουρα η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία με τον επιμορφωτή βοηθάει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος και αποτελεί κίνητρο για την αποδοτικότερη παρακολούθηση του προγράμματος». |

Σε ότι αφορά στις διαδικτυακές συζητήσεις, τα αποτελέσματα ως προς τις προσεγγίσεις μάθησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Όσον αφορά στις βαθιές προσεγγίσεις, αναγνωρίζεται η δυνατότητα που δίνει το περιβάλλον του Edmodo για ανταλλαγή απόψεων και συνεργατική μάθηση (κατηγορία Α) ενώ όσον αφορά στις επιφανειακές προσεγγίσεις, αναγνωρίζεται η θετική συμβολή της αλληλεπίδρασης στο περιβάλλον του Edmodo στην αποσαφήνιση διαχειριστικών ζητημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (κατηγορία Β). Ωστόσο επισημαίνονται και μειονεκτήματα της ασύγχρονης επικοινωνίας όπως η έλλειψη συμμετοχής των άλλων επιμορφούμενων στην επικοινωνία (κατηγορία Γ), η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με το περιβάλλον του Edmodo καθώς και η έλλειψη χρόνου που θέτουν στους εκπαιδευόμενους εξωγενείς παράγοντες (κατηγορίες Δ και Ε).

Πίνακας 3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων ως προς τις προσεγγίσεις μάθησης στο περιβάλλον του Edmodo

| Κατηγορία | Ενδεικτικά αποσπάσματα απαντήσεων | |
|-----------|---|---|
| A | Η επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας, ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών | «... με βοηθάει να επικοινωνήσω με άλλους συμμετέχοντες στην επιμόρφωση, να δω τις δραστηριότητες τους και να ανταλλάξω απόψεις, να μάθω μέσα από την επικοινωνία και να λύσω απορίες μου». «Αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του σεμιναρίου συνεργατικότητα. Ενισχύεται η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών...». |
| B | Η αλληλεπίδραση στο περιβάλλον του Edmodo δίνει δυνατότητες για αποσαφήνιση θεμάτων | «Συμμετείχα στο βαθμό που ήταν απαραίτητο για τη διεκπεραίωση των εργασιών». «Κατανοώ καλύτερα τις οδηγίες που δίνονται σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να εργαστώ και να απαντήσω στα ερωτήματα». |
| Γ | Η ασύγχρονη μορφή επικοινωνίας δεν προκαλεί τη μαζική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία | «Δεν συμμετέχω στο Edmodo γιατί δεν υπάρχει διάθεση και από τους άλλους επιμορφούμενους...». «Γενικώς δεν υπάρχει μεγάλη συμμετοχή και ανταλλαγή απόψεων στο περιβάλλον του Edmodo από τους υπόλοιπους επιμορφούμενους, ώστε να μπορώ να συμμετέχω κι εγώ...» «Η αλήθεια όμως είναι ότι γενικότερα δεν αναπτύχθηκε επικοινωνία μεταξύ των επιμορφούμενων. Εικάζω πως δεν φταίει η πλατφόρμα, το πιθανότερο είναι ότι το ίδιο θα συνέβαινε σε οποιαδήποτε πλατφόρμα...». |
| Δ | Η αλληλεπίδραση στο περιβάλλον του Edmodo προϋποθέτει εξοικείωση | «Η μη συχνή συμμετοχή μου οφείλεται μόνο στην έλλειψη χρόνου.» «Η συμμετοχή μου στην επικοινωνία μέσω Edmodo υπήρξε πραγματικά πολύ μικρή. Αυτό δεν έχει να κάνει με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά με μια γενικότερη αντίληψη για αυτού του είδους την επικοινωνία με την οποία δεν έχω εγώ προσωπικά εξοικειωθεί.» « |
| E | Η αλληλεπίδραση στο περιβάλλον του Edmodo προϋποθέτει διαθέσιμο χρόνο | «Δεν υπάρχει συχνή επικοινωνία στο edmodo. Ίσως η έλλειψη χρόνου κάνει δύσκολη την σύνδεση και την περιήγηση στους χώρους του Edmodo.» |

Σε ό,τι αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων ως προς τις εμπειρίες μάθησης που προέκυψαν από την επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo, αναδείχθηκαν τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων, οι οποίες παρουσιάζονται ιεραρχικά στον Πίνακα 4. Οι εμπειρίες μάθησης στις κατηγορίες A και B μπορούν να θεωρηθούν συνεκτικές, όπου η επικοινωνία γίνεται αντιληπτή ως δυνατότητα που συμβάλλει στην προώθηση του προβληματισμού και της κριτικής σκέψης, καθώς και στην άντληση πληροφορίας για θέματα διδακτικής και εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Οι εμπειρίες μάθησης στις κατηγορίες Γ και Δ εντάσσονται στις αποσπασματικές εμπειρίες καθώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται την επικοινωνία ως ένα βολικό τρόπο να αντλούν πληροφορίες για θέματα, όπως είναι οι κατευθύνσεις για τις εργασίες. Επίσης, δεν καθίσταται αντιληπτό από τους εκπαιδευόμενους ότι οι συζητήσεις μπορούν να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα και να συμβάλλουν στην επίτευξη των γνωστικών στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 4. Εμπειρίες των εκπαιδευόμενων ως προς τη μάθηση και την επικοινωνία τους στο περιβάλλον του Edmodo

| Κατηγορία | Ενδεικτικά αποσπάσματα απαντήσεων | |
|-----------|---|--|
| A | Η επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo προωθεί τον προβληματισμό και την κριτική σκέψη | «Ναι. Αρκετές φορές μου δημιουργεί προβληματισμό, ορισμένα θέματα μου κεντρίζουν το ενδιαφέρον και έτσι κατανοώ διάφορες έννοιες του προγράμματος οι οποίες με δυσκόλευαν.» «Η συνεννόηση με τους υπόλοιπους μαθητές βοηθάει γενικά στη μάθηση και περισσότερο η αντιπαραβολή εμπειριών είναι χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων στη μετέπειτα πορεία μας». |
| B | Η επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo δίνει δυνατότητες άντλησης | «Έχω αποκτήσει γνώσεις από αυτά που γράφουν οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι κυρίως στον τρόπο που διδάσκουν αλλά και στα λογισμικά που χρησιμοποιούν.» «Ναι. Κυρίως |

| | | |
|---|---|--|
| | πληροφοριών για τις διδακτικές μεθόδους/τεχνικές και υπολογιστικά εργαλεία | σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις και νέα e-εργαλεία που με βοηθούν πολύ στη διδασκαλία» «Ναι, σχετικά με την ανάπτυξη τεχνικών διδασκαλίας στα σεναρία μαθημάτων πληροφορικής.». |
| Γ | Η επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo λειτουργεί υποστηρικτικά σε θέματα που αφορούν τις εργασίες | «Κυρίως έχω ξεκαθαρίσει ποια είναι τα ζητούμενα των εργασιών μέσα από ερωτήσεις άλλων εκπαιδευόμενων.». «Βοηθήθηκα στην 1η εργασία από κάποιες γενικές κατευθύνσεις που δόθηκαν», «είναι για γενικά ερωτήματα προς τη διαδικασία, τις εργασίες κ.α.». |
| Δ | Η επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo δεν συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων για το γνωστικό αντικείμενο | «Όχι κάτι νεότερο από όσα γνωρίζω ως τώρα. Εξαιρούνται οι σημειώσεις του προγράμματος και οι εργασίες των συναδέλφων. Γιατί όλα αυτά πιστεύω ότι μπορώ να τα λάβω και με άλλο τρόπο.». «Αν η ερώτηση αναφέρεται αποκλειστικά στο περιβάλλον του Edmodo τότε θα έλεγα ότι δεν έχω αποκομίσει από αυτό γνώσεις.». «...Γνώσεις; Όχι, καθόλου κι αυτό επειδή δε χρησιμοποιήθηκε», «Δεν έχω αποκτήσει ιδιαίτερες γνώσεις. Όμως αντάλλαξα ιδέες και έλυσα απορίες σχετικά με τις δραστηριότητες.». |

Στον Πίνακα 5, παρουσιάζεται η διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη μάθηση και αποτιμούν τις εμπειρίες τους μέσα από την επικοινωνία κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Σε ότι αφορά στη πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία οι περισσότερες απαντήσεις εντάσσονται στις βαθιές προσεγγίσεις μάθησης με το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευόμενων να θεωρεί ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία υποστηρίζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν τη μάθηση και επιτυγχάνουν τους διδακτικούς στόχους. Σε ότι αφορά στις συζητήσεις στο περιβάλλον του Edmodo, η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων θεωρεί ότι δίνουν δυνατότητες για τη διαμοίραση πληροφοριών και ιδεών μεταξύ των εκπαιδευόμενων καθώς και την αποσαφήνιση θεμάτων που προκύπτουν κατά τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού.

Πίνακας 5. Διασπορά αντιλήψεων εκπαιδευόμενων ως προς τις προσεγγίσεις μάθησης και τις εμπειρίες μάθησης

| Προσεγγίσεις Μάθησης | | | | Εμπειρίες Μάθησης | | | |
|---|---|----|--------|-------------------|---|-------|------------|
| <i>Πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία κατά τη διάρκεια των συζητήσεων</i> | | | | | | | |
| Βαθιές | | N | % | | | N | % |
| | | A | 36 | | | 37,50 | Συνεκτικές |
| | B | 22 | 22,92 | | B | 28 | 29,17 |
| | Γ | 14 | 14,58 | Αποσπασματικές | Γ | 19 | 19,79 |
| Επιφανειακές | Δ | 13 | 13,54 | | Δ | 17 | 17,71 |
| | E | 11 | 11,46 | | | | |
| <i>Σύνολο</i> | | 96 | 100,00 | | | 96 | 100,00 |
| <i>Διαδικτυακή επικοινωνία στο περιβάλλον του Edmodo</i> | | | | | | | |
| Βαθιές | | N | % | | | N | % |
| | | A | 27 | | | 28,12 | Συνεκτικές |
| | B | 21 | 21,88 | | B | 23 | 23,96 |
| | Γ | 17 | 17,71 | Αποσπασματικές | Γ | 22 | 22,92 |
| Επιφανειακές | Δ | 16 | 16,67 | | Δ | 34 | 35,41 |
| | E | 15 | 15,62 | | | | |
| <i>Σύνολο</i> | | 96 | 100,00 | | | 96 | 100,00 |

6. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων ως προς τον τρόπο που θεωρούν ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία και οι διαδικτυακές συζητήσεις επηρέασαν την προσέγγισή τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία και τις εμπειρίες μάθησης που αποκόμισαν στο πλαίσιο ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Σε ότι αφορά στην πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι συμβάλλει στην υιοθέτηση βαθιών προσεγγίσεων μάθησης καθώς επιτρέπει την άμεση ανταλλαγή απόψεων και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να θεωρούν ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε αναθεώρηση της πορείας του μαθήματος, ενώ συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των γνωστικών στόχων. Σε ότι αφορά στις εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων για τις διαδικτυακές συζητήσεις, δίνουν έμφαση στην αποσαφήνιση θεμάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην ανταλλαγή απόψεων με σκοπό την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών στα οποία αν και αναγνωρίζονται οι δυνατότητες των περιβαλλόντων διαδικτυακών συζητήσεων, επιβεβαιώνονται οι δυσκολίες υποστήριξης της επικοινωνίας και της διεξαγωγής διαλόγου με τη συχνότητα και τη μορφή που διεξάγεται σε συνθήκες «πρόσωπο-με-πρόσωπο» επικοινωνίας (Ellis and Goodyear, 2010).

Σε ότι αφορά στις εμπειρίες μάθησης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι η πρόσωπο-με-πρόσωπο συζήτηση αποτελεί τεχνική που οδηγεί στην κατανόηση των διδακτικών περιεχομένων, στην εμπάθυνση και στην επίτευξη των γνωστικών στόχων. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι οι διαδικτυακές συζητήσεις δεν έχουν άμεση επίδραση στην απόκτηση της μάθησης, προσφέρουν όμως δυνατότητες παροχής διευκρινήσεων και ανταλλαγής πρόσθετων πληροφοριών. Ακολουθώντας την προβληματική αυτή, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη υποστήριξης της συνεργασίας/επικοινωνίας στο πλαίσιο αξιοποίησης διαδικτυακών περιβαλλόντων είτε με δόμηση δραστηριοτήτων, είτε με εργαλεία δομημένου διαλόγου, κ.α. (Lee, 2010; Dillenbourg, 2002). Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας αναγνωρίζουν την καθοριστική αποδοχή της πρόσωπο-με-πρόσωπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, η οποία δεν είναι εύκολο να αντικατασταθεί σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο υποστηρικτικός ρόλος των διαδικτυακών συζητήσεων θεωρείται πολύ σημαντικός (Hewitt, 2005).

Λόγω των περιορισμών της ερευνητικής διαδικασίας (βολική δειγματοληψία, εστίαση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, περιγραφική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων) τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, δίνουν όμως ερεθίσματα περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης των πτυχών της επικοινωνίας που μπορούν να οδηγήσουν σε βαθιές και συνθετικές εμπειρίες μάθησης. Άλλωστε, ο αποτελεσματικός συνδυασμός δραστηριοτήτων «πρόσωπο-με-πρόσωπο» διδασκαλίας και ηλεκτρονικής μάθησης αποτελεί ζητούμενο στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κάτι που οδηγεί στην ανάδειξη συνεχώς νέων ερευνητικών πεδίων.

Βιβλιογραφία

- Ali, R., & Leeds, E. (2009). The impact of face-to-face orientation on online student retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12. Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/>.
- Akerlind, G. (2012). Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods, *Higher Education Research and Development*, 31, 115-127.
- Anastasiades, P. S. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230-256). Hershey, PA: Information Science Reference.

- Biggs, J. B., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality in learning at University* (3rd edition). England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bliuc, A.-M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Piggott, L. (2011). A blended learning approach to foreign policy: Student experiences of learning through face-to-face and online discussions. *Computers & Education*, 56(3), 856-864.
- Cho, M.-H., Shen, D., & Laffey, J. (2010). Relationships between self-regulation and social experiences in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 21, 297-316.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. In P. A. Kirschner (Ed.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91). Heerlen, Open Universiteit Nederlands
- Ellis, R. A., & Calvo, R. A. (2006). Discontinuities in university student experiences of learning through discussions. *British Journal of Educational Technology*, 37, 55-68.
- Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2010). *Students' experiences of e-learning in higher education: The ecology of sustainable innovation*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Brilliant, M., & Prosser, M. (2008). Student experiences of problem-based learning in pharmacy: conceptions of learning, approaches to learning and the integration of face-to-face and on-line activities. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 675-692
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M., & O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through on-line and face-to-face discussion: conceptions, intentions, and approaches. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 244-256.
- Johnson, G. (2008). The relative learning benefits of synchronous and asynchronous text-based discussion. *British Journal of Educational Technology*, 39, 166-169.
- Hewitt, J. (2005). Toward an understanding of how threads die in asynchronous computer conferences. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(4), 567-589.
- Huss, J., & Eastep, S. (2013). The Perceptions of Students toward Online Learning at a Midwestern University: What are Students Telling Us and What Are We Doing About It?, *Inquire in Education*, 2(2), Article 5. Retrieved from <http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084> [HYPERLINK "http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=ie"](http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=ie) & [HYPERLINK "http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=ie" context=ie](http://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=ie)
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K.E.E., & Belland, B.R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50.
- Lee, O. (2010). Facilitating preservice teachers' reflection through interactive online journal writing. *Physical Educator*, 67(3), 128-139.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως*, (σελ. 33-52). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η., & Τάσιος, Π.Θ. (2001). Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*. Τόμ. Α, (σελ. 75-88). Πάτρα: ΕΑΠ
- Μακoe, Μ., Richardson, J. T. E., & Price, L. (2008). Conceptions of learning in adult students embarking on distance education. *Higher Education*, 55, 303-320.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc., Publishers.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education*, 1(10), 88-100
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3, 1-6.

- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 4(42), 583–591.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in elearning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222–229.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and Teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teaching in higher education* (2nd Edition). London: Routledge.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks Sage Publ, California.
- Yang, D. C., & Tsai, Y. F. (2010). Promoting sixth graders' number sense and learning attitudes via technology-based environment. *Educational Technology & Society*, 13(4), 112–125.