

## Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τομ. 9, 2013



### Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία

Τσιτλακίδου Ευδοκία

Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο

Μανούσου Ευαγγελία

ΕΑΠ

[10.12681/jode.9801](https://doi.org/10.12681/jode.9801)

Copyright © 2013



#### To cite this article:

Τσιτλακίδου, & Μανούσου (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 9, 47-61.

## Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία

### The contribution of the instructor in the support of autonomy for distance learning

Τσιτλακίδου Ευδοκία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

[douniatsitlakidou@yahoo.gr](mailto:douniatsitlakidou@yahoo.gr)

Μανούσου Ευαγγελία

ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

[manousoug@gmail.com](mailto:manousoug@gmail.com)

#### Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την ανάδειξη του ρόλου του διδάσκοντα στην εξΑΕ και πιο συγκεκριμένα την υποστήριξή του στην αυτονομία στη μάθηση των διδασκομένων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε αρχικά σε επίπεδο θεωρητικό με τη βοήθεια κειμένων των θεωρητικών της εκπαίδευσης και στη συνέχεια σε εμπειρικό επίπεδο μέσα από τις συνεντεύξεις των φοιτητών/τριών καθώς και των Καθηγητών – Συμβούλων της ΕΚΠ 65, για να αποτυπωθούν και να διερευνηθούν ακολούθως οι απόψεις τους σχετικά με το ρόλο του Καθηγητή - Συμβούλου και κυρίως τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει για να κατευθύνει και να βοηθήσει το διδασκόμενο προς την αυτονομία στη μάθηση. Η διπλωματική εργασία δίνει έμφαση στις θέσεις και τις απόψεις των καθηγητών και των φοιτητών, για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που πραγματικά αντιλαμβάνονται την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση και πώς αυτή πραγματικά εφαρμόζεται μέσα από το πρόγραμμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας του Ε.Α.Π.

#### Abstract

This paper aims to highlight the role of the teacher in distance education and more specifically their support for the autonomy of student learning. The survey was conducted initially on a theoretical level with the help of the theoretical scientists of education and then on an empirical level through interviews of students and Teachers - Consultants of the EKP 65, to reflect and explore the following views on the role of Professor - Consultant and especially the skills needed to support the learner towards autonomy in learning. The thesis focuses on the positions and views of teachers and students to understand how they really understand the concept of autonomy in learning and how it really applied through the program of distance teaching EAP.

#### Λέξεις κλειδιά

*εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτονομία στη μάθηση, ρόλος καθηγητή – συμβούλου, διδασκόμενοι, αλληλεπίδραση, υποστήριξη*

#### Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, η τεράστια τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη καθώς και οι περιορισμοί που υπήρχαν στα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης έκαναν επιτακτική την ανάγκη για μια ευέλικτη ανοικτή εκπαίδευση. Αυτή είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που αποτελεί τη θεμελιώδη

μέθοδο των ανοικτών συστημάτων εκπαίδευσης και ταυτόχρονα το σημείο απόκλισης και διαφοροποίησης από τα συμβατικά.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια ευέλικτη, πολυμορφική εκπαιδευτική διαδικασία που δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του διδασκόμενου και του διδάσκοντα στις αίθουσες διδασκαλίας, συμπληρώνοντας κενά που δημιουργούνται στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης και δίνοντας νέες διαστάσεις και δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο ένας επιπλέον ορισμός παιδαγωγικής διάστασης σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005) είναι ότι: «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης».

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, μια σημαντική και πολυσυζητημένη έννοια της εξ αποστάσεως είναι η αυτονομία, η οποία αναφέρεται «στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας, και πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας» (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Moore, 1972 οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010). Ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη μαθησιακή αυτονομία στην εξΑΕ είναι ο διδάσκοντας, για τον οποίο αναδεικνύεται ένας νέος, διαφορετικός ρόλος. Η διερεύνηση αυτού του ρόλου με ποιοτικά εργαλεία σε μια μελέτη περίπτωσης που αφορά στο Ε.Α.Π, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην παρούσα λοιπόν εργασία διερευνάται πώς μπορεί να συμβάλει ο διδάσκων στην επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση των διδασκόμενων στο πλαίσιο ενός περιβάλλοντος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ειδικά σε αυτό του Ε.Α.Π.

### **1. Ο ρόλος του διδάσκοντα ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση**

Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσδίδει στον εκπαιδευτικό ένα νέο ρόλο και μία άλλη διάσταση από αυτή στην παραδοσιακή ή συμβατική εκπαίδευση, αυτόν του Καθηγητή - Συμβούλου. Ο Καθηγητής - Σύμβουλος γίνεται η ψυχή της υποστήριξης του φοιτητή και είναι παρών σε σημαντικές φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς όμως να επιβάλλει ή να επιβάλλεται (Λιοναράκης, 1999).

Ο ρόλος του διδάσκοντα στην εξΑΕ είναι μεταξύ άλλων, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός. Σε αυτό συμβάλλουν οι πολλές, τακτικές και διαφορετικές μορφές επικοινωνίας που μπορεί να έχει ο Καθηγητής - Σύμβουλος με τους φοιτητές. Η διδασκαλία δεν είναι μετωπική και δεν λαμβάνει χώρα μέσα σε παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Η μάθηση και η επικοινωνία συντελούνται εξ αποστάσεως όποτε το θελήσει ή χρειαστεί ο φοιτητής μέσω τηλεφώνου, επιστολών, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαδικτύου (τηλεδιασκέψεις, τηλεματική, κ.α) ή των προγραμματισμένων Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (Ο.Σ.Σ.). Δημιουργείται με άλλα λόγια ένα «πλαίσιο στήριξης» από τον Καθηγητή - Σύμβουλο το οποίο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αυτόνομη και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Η μάθηση γίνεται το αποτέλεσμα της ευρετικής πορείας του ίδιου του φοιτητή (Λιοναράκης, 2001<sup>α</sup>). Έτσι, έχουμε «μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο του παραδοσιακού πανεπιστημίου, όπου ο διδάσκων είναι ο αποκλειστικός μεταφορέας γνώσεων, στο μαθητοκεντρικό μοντέλο της εξΑΕ όπου ο φοιτητής είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη μόρφωσή του» (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2001).

Αυτά τα στοιχεία διαφοροποιούν και τις απαιτήσεις και το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι διδάσκοντες.

Η αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων απασχόλησε μια

σειρά ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης από απόσταση διαμορφώνοντας διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Delling όπ. αναφ.στο Keegan, 1996, Wedemeyer, 1981, Moore, 2007 όπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Ο R. Delling, 1994 (όπ. αναφ.στο Keegan, 1996), αναγνωρίζει ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι που συμμετέχουν σε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν επιθυμούν μια συμβατική σχέση με το διδάσκοντά τους, επομένως ο ρόλος του διδάσκοντα θα πρέπει να διαφοροποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μαθησιακής αυτοδυναμίας του εκπαιδευόμενου. Ο ρόλος λοιπόν του διδάσκοντα κατά τον Delling, (1994 όπ. αναφ.στο Keegan, 1996), είναι γενικότερα περιορισμένος, καθώς λείπουν από αυτό το είδος της εκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό προσδίδει στο διδασκόμενο αυτονομία και ανεξαρτησία. Η μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων είναι πολύ σημαντική και πρέπει να εξυπηρετείται από τον εκάστοτε οργανισμό εκπαίδευσης που οφείλει να βοηθά τους διδασκόμενους σε όλες τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Ιδιαίτερη σημασία για τον Delling, 1994 (όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) διαδραματίζουν τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό φορέα προκειμένου να βοηθηθεί ο εκπαιδευόμενος να καταστεί αυτόνομος. Άλλωστε η ύπαρξη ενός τουλάχιστον τεχνολογικού μέσου, το οποίο μειώνει την απόσταση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού φορέα αποτελεί βασικό στοιχείο του ορισμού που δίνει ο Delling (1994 όπ. αναφ.στο Keegan, 1996), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο περισσότερη σημασία έχουν οι δομές και η υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ενώ ο ρόλος του διδάσκοντα είναι περιορισμένος (Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Περισσότερο αναβαθμισμένος εμφανίζεται να είναι ο ρόλος του διδάσκοντα στο μοντέλο της *ανεξάρτητης μελέτης* του Charles Wedemeyer. Ο Wedemeyer (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) υποστηρίζει πως στο πλαίσιο της αυτονομίας στη μάθηση είναι επιτρεπτός ένας καθοδηγητικός ρόλος για το διδάσκοντα, σε κάθε περίπτωση όμως ο εκπαιδευόμενος δεν πρέπει να εξαρτάται από αυτόν. Γνωρίζοντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι μια εύκολη μέθοδος εκπαίδευσης τόνιζε πως δεν ανταπεξέρχονται όλοι οι διδασκόμενοι στις απαιτήσεις ενός τέτοιου συστήματος. Η φιλοσοφία του, για επιτυχημένη προσπάθεια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλάμβανε και την ανάπτυξη αγαθής σχέσης ανάμεσα στον φοιτητή και στον καθηγητή (Hanson et al, 1997). Κατά τον Wedemeyer, (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) ο καθηγητής παρακινεί και κινητοποιεί και επομένως δεν μπορεί να υποκατασταθεί από μηχανικά μέσα αξιολόγησης ή μέσα αντικειμενικής αξιολόγησης, όπως είναι οι κλειστού τύπου ασκήσεις και οι απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, αφού τα προγράμματα αυτά αποτελούν προγράμματα «αυτομόρφωσης» Wedemeyer, (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996).

Παρόμοιος ρόλος επιφυλάσσεται για το διδάσκοντα και στο μοντέλο της *συναλλακτικής απόστασης*, αφού σύμφωνα με το Moore (1972), ο διδάσκων πρέπει να παρεμβαίνει ελάχιστα στη μαθησιακή διαδικασία και μόνο για να καθοδηγήσει με διακριτικό όμως τρόπο. Στη θεωρία της *συναλλακτικής απόστασης* ο βαθμός και τα χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτονομίας διαφοροποιούνται σε κάθε περίπτωση και κάθε διδασκόμενο. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του διδάσκοντα δε θεωρείται περιττός, εφόσον πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση της μαθησιακής αυτονομίας και να στηρίζει κάθε διδασκόμενο περισσότερο συναισθηματικά ή λειτουργικά ανάλογα με το βαθμό ικανότητας, θέλησης ή ετοιμότητάς του για αυτόνομη δράση (Moore, 2007, Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

## 2. Μεθοδολογία της έρευνας

### 2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο διδάσκων στην εξ αποστάσεως είναι αυτός που υποστηρίζει, συμβουλεύει, διδάσκει, καθοδηγεί, ενισχύει την αυτενέργεια και εμπλέκει ενεργητικά τους διδασκόμενους στη διεργασία της μάθησης οδηγώντας τους στην αυτόνομη μάθηση. (Λιοναράκης, 2001). Σκοπός της έρευνας είναι να αναδειχθεί και να διερευνηθεί ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας της μάθησης του φοιτητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Όπως προκύπτει λοιπόν από την περιγραφή του σκοπού η παρούσα εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Πώς προσδιορίζουν, οι Καθηγητές – Σύμβουλοι και οι διδασκόμενοι του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και συγκεκριμένα της Θ.Ε. ΕΚΠ 65, την έννοια της αυτονομίας στη μάθηση στο πλαίσιο της εξΑΕ και ποιες δυσκολίες – εμπόδια συναντούν ως προς την υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης;
- Πώς οι Καθηγητές – Σύμβουλοι του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και ειδικότερα της Θ.Ε. ΕΚΠ 65 αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας του φοιτητή και με ποιες μεθόδους, τεχνικές, στρατηγικές προσφέρουν αρωγή στους διδασκόμενους;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των Καθηγητών – Συμβούλων και το ρόλο που διαδραματίζουν ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση; Ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των διδασκόμενων εμποδίζουν ή συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας στη μάθηση;

### 2.2 Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη με την πραγματοποίηση 14 συνεντεύξεων από 7 Καθηγητές/τριες – Συμβούλους και 7 φοιτητές/τριες της Θ.Ε. ΕΚΠ 65 και πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου – Μαΐου 2011. Ο λόγος που επιλέξαμε στην παρούσα εργασία ως εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, είναι γιατί μας ενδιαφέρει να διερευνήσουμε σε βάθος τις αντιλήψεις των φοιτητών/τριών καθώς και των Καθηγητών Συμβούλων της ΕΚΠ 65, μια και έχουμε να διαχειριστούμε έννοιες με λεπτές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Η ποιοτική προσέγγιση καθώς εντάσσεται στο ερμηνευτικό επιστημολογικό ρεύμα, προσφέρεται περισσότερο για μια τέτοιου είδους διερεύνηση, αφού έχει ως στόχο να μελετήσει το ιδιαίτερο και το συγκεκριμένο, χωρίς να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την εξαγωγή γενικεύσεων (Cohen & Manion, 1997). Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, ήταν το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας. Κύριος στόχος της κατάλληλης δειγματοληψίας ήταν η επιλογή περιπτώσεων ικανοποιητικών σε πληροφορίες και με βιώματα στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία του Ε.Α.Π. Οι απαντήσεις τους μας έδωσαν τη δυνατότητα να ελέγξουμε την εγκυρότητα της θεωρητικής μας προσέγγισης για το ρόλο του Καθηγητή – Συμβούλου στο Ε.Α.Π ως προς την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση όσο και να πληροφορηθούμε μη προβλεφθείσες απαντήσεις, δημιουργώντας έτσι περισσότερους προβληματισμούς και σκέψεις (Cohen, Manion, 1997).

Η μελέτη και η εξέταση των συνεντεύξεων έγινε με βάση τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και εξετάστηκαν διεξοδικά οι έξι άξονες πάνω στους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των καθηγητών και των φοιτητών. Οι βασικοί άξονες της συνέντευξης βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και

προέκυψαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Brockett & Hiemstra, 1991, Moore, 2007, Zimmerman, 2000, Wedemeyer, 1981, Λιοναράκης, 1999, Race, 2001, Keegan, 2001, Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Οι άξονες βάσει των οποίων πραγματοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, αφορούν τις εξής θεματικές:

1. Προσδιορισμός αυτονομίας στη μάθηση και προσδιορισμός αυτόνομου εκπαιδευόμενου
2. Δεξιότητες, ρόλος διδάσκοντα (αρωγός, πηγή πληροφόρησης, εμπνευστής, καθοδηγητής)
3. Προσωπική ευθύνη, δεξιότητες του εκπαιδευόμενου
4. Τεχνικές προώθησης της αυτονομίας των εκπαιδευομένων
5. Εμπόδια και δυσκολίες στην κατάκτηση της μαθησιακής αυτονομίας.
6. Τρόποι με τους οποίους ο ρόλος των Καθηγητών – Συμβούλων μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικός.

### 2.3 Ανάλυση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε μέσα στο πλαίσιο των έξι αξόνων που θέσαμε για τις συνεντεύξεις και ουσιαστικά αντιπαραβάλαμε τις απόψεις των δύο πλευρών γύρω από το θέμα της αυτονομίας στη μάθηση και του ρόλου του Καθηγητή – Συμβούλου ως προς την υποστήριξη της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στη συνέχεια, τα δεδομένα καταγράφηκαν συγκεντρώθηκαν ομαδοποιήθηκαν και συνοψίστηκαν σε λέξεις κλειδιά, ώστε να εντοπιστούν τα μηνύματα και εξαχθούν συμπεράσματα. Τέθηκε ένα γενικό κριτικό σχόλιο σχετικά με το σύνολο των απαντήσεων και επιδιώχθηκε να εξεταστεί κατά πόσο τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν συμβαδίζουν ή διαφοροποιούνται με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

#### Η αυτονομία στη μάθηση σύμφωνα με τους Καθηγητές – Συμβούλους και τους φοιτητές της ΕΚΠ 65

Ο πρώτος άξονας αφορούσε το ζήτημα της αυτονομίας της μάθησης, πώς ορίζεται από καθηγητές και φοιτητές, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αυτόνομου φοιτητή και εάν η προσπάθεια για αυτόνομη μάθηση επηρεάζεται ή παρεμποδίζεται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Διαπιστώνουμε ότι οι καθηγητές στις απαντήσεις τους δίνουν περισσότερο έμφαση στη διαδικασία που απαιτείται από τον φοιτητή για την κατάκτηση της αυτονομίας και επισημαίνουν την σπουδαιότητα του ρόλου του διδασκόμενου σε αυτή την προσπάθεια. Δηλαδή, τονίζουν ότι εφόσον ο φοιτητής έχει τα απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία στη διάθεσή του και έχει δεχτεί τις ανάλογες κατευθύνσεις από τους καθηγητές του, τότε είναι υποχρέωση δική του ο τρόπος και η διαδικασία που θα ακολουθήσει για να κατακτήσει τη γνώση. Μάλιστα, επισημαίνουν ότι η υπευθυνότητα και η συνέπεια δεν αφορά μόνο τη μελέτη ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά και τους στόχους που πρόκειται να θέσει ο ίδιος ο διδασκόμενος για την πορεία που πρόκειται να ακολουθήσει στο μέλλον. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο της κατάκτησης της αυτονομίας μπορεί να βοηθήσει ως ένα σημείο η «παρεμβατικότητα» του εκπαιδευτικού ιδρύματος, αλλά μόνο όταν θέτει κανόνες



δημιουργικής σκέψης και όχι περιορισμού της. Η άποψη των Καθηγητών – Συμβούλων έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με τη θεωρία της συναλλακτικής απόστασης του Moore (2007). Κατά τον Moore η αυτονομία ορίζεται ως ο βαθμός ελέγχου που έχει ο εκπαιδευόμενος για τον προσδιορισμό των ατομικών του μαθησιακών στόχων και μεθόδων, ο βαθμός στον οποίο μέσα σε ένα πρόγραμμα σπουδών ο εκπαιδευόμενος προσδιορίζει μαθησιακές ανάγκες, στόχους, σχέδια και τρόπους επίτευξης των στόχων, επιλογή του αντικειμένου μάθησης, οργάνωση και παρουσίαση αυτού. Η εξάσκηση της αυτονομίας του και το εύρος αυτής εξαρτώνται από την οργάνωση και δομή του εκάστοτε συστήματος σπουδών (Moore, 1972, 2007).

Από την άλλη, η προσέγγιση των φοιτητών στο θέμα της αυτονομίας δεν αφορά τόσο τη διαδικασία για την κατάκτηση της γνώσης όσο την ελευθερία επιλογής τόπου, χρόνου, ρυθμού μελέτης, αριθμού μαθημάτων. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι αυτονομία για τους φοιτητές δεν είναι τόσο η ικανότητα που θα αποκτήσουν για τη λήψη πρωτοβουλιών και την εκμάθηση ενός τρόπου εργασίας που θα τους επιτρέψει να κρίνουν και να δημιουργούν σε καινούριο πλαίσιο σκέψης, αλλά από ότι φαίνεται η ευκολία στην απόκτηση ενός πτυχίου ή στην ολοκλήρωση των σπουδών τους. Βέβαια, αντιλαμβάνονται ότι για να έχει ο κάθε φοιτητής μια επιτυχημένη πορεία χρειάζεται να είναι υπεύθυνος και να αντιλαμβάνεται τις υποχρεώσεις του που έχουν καθοριστεί είτε από τον καθηγητή είτε από το ίδρυμα. Η θεσμοθέτηση ενός πλαισίου από το ίδρυμα κρίνεται από τους φοιτητές ως μια ευνοϊκή εξέλιξη για τις σπουδές τους, καθώς θέτονται χρονικά όρια για να ολοκληρώσουν τον κύκλο σπουδών τους.

#### **Χαρακτηριστικά και δεξιότητες καθηγητών και φοιτητών για την επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση.**

Σχετικά με τον **δεύτερο άξονα** των ερωτημάτων που αφορούσε τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες των καθηγητών και των φοιτητών για την επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση, φαίνεται πως υπάρχει μια συμφωνία απόψεων. Ως προς τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αυτονομίας στην εξ Αε, διδάσκοντες και διδασκόμενοι θεωρούν ότι είναι η υπευθυνότητα, η συνέπεια, η πειθαρχία, ο σωστός προγραμματισμός καθώς και η πίστη ότι μπορεί να πετύχει τους μαθησιακούς του στόχους. Οι καθηγητές εκτιμούν πως είναι απαραίτητη η βοήθεια και η συμβολή τους στην προσπάθεια των φοιτητών για την κατάκτηση της αυτονομίας. Όμως, η βοήθεια που πρέπει να προσφέρει ένας καθηγητής δεν σχετίζεται τόσο με την επίλυση των γνωστικών αποριών των διδασκόμενων πάνω στο εκπαιδευτικό υλικό όσο με την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που χρειάζονται, για να δώσουν το κίνητρο στους φοιτητές να συνεχίσουν με ζήλο την προσπάθειά τους. Ο καθηγητής θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που ο φοιτητής θα μπορεί να αναπτύξει ουσιαστική επικοινωνία πάνω στα εκπαιδευτικά και μαθησιακά ζητήματα και όχι αυτός που θα του παρέχει έτοιμες λύσεις, καθώς μ' αυτό τον τρόπο δεν διευκολύνεται η προσπάθεια και δεν επιτυγχάνεται ο στόχος της αυτονομίας. Ο καθηγητής παρέχει τις κατευθύνσεις, διευκολύνει την προσπάθεια, προτείνει λύσεις, διδάσκει τη μεθοδολογία, καθοδηγεί, εμπνέει, αλλά δεν δίνει έτοιμες απαντήσεις. Οι φοιτητές θεωρούν πως η συμβολή του διδάσκοντα είναι απαραίτητη για να τους βοηθήσει να καθορίσουν τους στόχους τους, αλλά και να τους κατευθύνει στον τρόπο μελέτης καθώς και στο υλικό που θα πρέπει να συμβουλευτούν.

Οι καθηγητές και οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πως πρέπει να διαμορφωθεί ένα σωστό πλαίσιο συχνής επικοινωνίας χωρίς διακρίσεις, ώστε πάνω απ' όλα να ευνοηθούν όλοι οι σπουδαστές και να πετύχουν την κατάκτηση των στόχων. Οι δύο πλευρές τονίζουν ότι σημαντικότερο στοιχείο στη σχέση καθηγητή - διδασκόμενου

είναι η ψυχολογική ενίσχυση και η παρότρυνση στην προσπάθεια του φοιτητή να πετύχει τους στόχους του. Όμως, αυτή η σχέση θα διαμορφωθεί μόνο με την ανάπτυξη μιας σταθερής και άμεσης επικοινωνίας. Οι αντιλήψεις των Καθηγητών – Συμβούλων και των φοιτητών/τριών συγκλίνουν με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτόνομης μάθησης και το ρόλο του Καθηγητή - Συμβούλου. Ο διδάσκων καλείται να αναλάβει επικοινωνιακή δράση και οι επικοινωνιακές του δεξιότητες αποκτούν ιδιαίτερη παρωθητική βαρύτητα (Mini & Charalaboroulou, 2005) εφόσον καλείται να ακούσει, να συναισθανθεί, να συμβουλευτεί και να υποστηρίξει το φοιτητή (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2001) σε μια εσωτερική, σύνθετη διαδικασία μάθησης (Burge, 1988). Οι καθηγητές και οι φοιτητές επισημαίνουν κάποια προβλήματα στην ανάπτυξη αυτής της επικοινωνίας. Τα πιο σημαντικά αφορούν την αδυναμία των ίδιων των καθηγητών και των φοιτητών να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που διαφέρει ολοκληρωτικά από την παραδοσιακή μετωπική. Παράλληλα, η περιορισμένη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων δεν επιτρέπει στους καθηγητές να δώσουν πάντα τις κατάλληλες κατευθύνσεις, αφού δεν μπορούν να αντιληφθούν τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση.

#### **Προσωπική ευθύνη φοιτητών για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση.**

Όσον αφορά στον **τρίτο άξονα** της έρευνάς μας, που αφορούσε την προσωπική ευθύνη που έχουν οι φοιτητές για την επιτυχία της κατάκτησης της αυτονομίας στη μάθηση, διαπιστώνουμε συμφωνία στις απόψεις φοιτητών και Καθηγητών-Συμβούλων. Όλοι δήλωσαν ότι εφόσον οι φοιτητές είναι ενήλικες και έχουν επιλέξει να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, οφείλουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και να επιθυμούν οι ίδιοι να ενεργούν αυτόνομα, ώστε να προβάλλουν τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις. Επομένως, αφού οι ίδιοι οι φοιτητές επιλέγουν να προχωρήσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία, οφείλουν να οργανώνουν ανάλογα το πρόγραμμα και τις υποχρεώσεις τους, για να φέρουν σε πέρας τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο πρόγραμμα (Brockett & Hiemstra, 1991). Η παρουσία του καθηγητή είναι βοηθητική και ενισχυτική, καθώς ο Καθηγητής – Σύμβουλος έχει την υποχρέωση να δείχνει νέους δρόμους έρευνας και να μεταβάλλει τον τρόπο σκέψης των φοιτητών του, ώστε οι ίδιοι να ξεπερνούν από μόνοι τους τα εμπόδια που ενδεχομένως συναντούν (Λιοναράκης, 1999).

#### **Ιδανική μέθοδος διδασκαλίας για την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση.**

Ο **τέταρτος άξονας** αφορούσε τις μεθόδους διδασκαλίας για την κατάκτηση της αυτονομίας και περιλάμβανε ερωτήσεις για το «πολυμορφικό» υλικό του Ε.Α.Π. και κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει σ' αυτή την κατεύθυνση. Οι καθηγητές απάντησαν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κυρίως μέσα στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), είναι η κατάλληλη για την επίτευξη του στόχου της αυτονομίας, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές να αποκτήσουν ενεργό ρόλο μέσα στις ομάδες τους, να πάρουν πρωτοβουλίες και να φέρουν εις πέρας τις εργασίες που τους ανατίθενται. Παράλληλα, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση καθηγητών και φοιτητών είναι δυνατή η εξοικείωση σε ένα τρόπο εργασίας, που μπορεί να αποτελέσει οδηγό για το μέλλον και πάνω σε αυτόν να στηριχτεί ο κάθε φοιτητής, όταν θα υπάρχει η απαίτηση να λειτουργήσει μόνος, χωρίς τη βοήθεια του καθηγητή ή του συμμαθητή του. Οι διδασκόμενοι θεωρούν ότι η βιωματική προσέγγιση τους βοηθά να οικοδομήσουν την αυτονομία στη μάθηση και κυρίως τους διευκολύνει περισσότερο στην κατανόηση δύσκολων εννοιών. Όταν ερωτήθηκαν για τη θέση τους γύρω από τη συνεργατική μάθηση, ανταποκρίθηκαν θετικά, καθώς θεωρούν ότι



μπορεί να βοηθήσει σε σημαντικό επίπεδο, αλλά όλοι τους έθεσαν όρια σχετικά με τους κανόνες και το φόρτο εργασίας που θα δοθεί στο κάθε μέλος της ομάδας. Η θετική άποψη περί συνεργατικής μάθησης συμφωνεί με τις θέσεις των (Brockett & Hiemstra, 1991, Holmberg, 1989, Keegan, 1996, Knowles, 1975, Moore, 1972, Peters, 1998, Race, 1999, Rogers, 1999, Κόκκος, 2001, Λιοναράκης, 1999), οι οποίοι τονίζουν ότι στην εξΑΕ υπάρχει ανάγκη εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης, όπου ο διδάσκων θα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη και στην πορεία των φοιτητών προς την αυτόνομη μάθηση. Ωστόσο διαπιστώσαμε μια σημαντική διαφοροποίηση ενώ οι καθηγητές εκτιμούν ότι η διδασκαλία θα πρέπει να αφορά ουσιαστικά όχι μια συνεχή παροχή πληροφοριών, αλλά την εκμάθηση τρόπου εργασίας- τη μεθοδολογία, την υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση χωρίς τη βοήθεια τρίτων, οι φοιτητές επηρεασμένοι από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης περιμένουν ένα τρόπο διδασκαλίας που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν ευκολότερα έννοιες και θέματα ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του καθενός και όταν θα παρουσιαστεί η ανάγκη να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους να μην επωμιστούν το μεγαλύτερο βάρος και ευθύνη.

Όσον αφορά το υλικό του Ε.Α.Π. και εάν μπορεί να καθοδηγήσει τους φοιτητές στην αυτονομία, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφώνησε ότι ένα μέρος του υλικού μπορεί να δώσει ερεθίσματα και να παρακινήσει τους φοιτητές να αναζητήσουν νέα δεδομένα και να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Όμως, σε καμία περίπτωση το υλικό του Ε.Α.Π. δεν μπορεί να χαρακτηριστεί πολυμορφικό, για τις περισσότερες θεματικές ενότητες, ενώ επισημαίνεται ότι χρειάζεται άμεσα ανανέωση, καθώς το έντυπο υλικό της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ65, είναι παρωχημένο και δεν έχει ενημερωθεί με τις τελευταίες εξελίξεις. Γενικότερα, τονίστηκε ότι οι καθηγητές θα πρέπει να παρεμβαίνουν και να συμπληρώνουν τα κενά του υλικού, προτείνοντας στους φοιτητές πηγές που μπορούν να ανατρέξουν. Το ρόλο αυτό του διδάσκοντα αναδεικνύει και ο Κόκκος (2001) «ο Καθηγητή – Σύμβουλος στην εξΑΕ δεν είναι ο μόνος που διδάσκει, αλλά σίγουρα είναι αυτός που διαμεσολαβεί ανάμεσα στο φοιτητή και το διδακτικό υλικό καθώς και αυτός που υποστηρίζει το φοιτητή που μαθαίνει από απόσταση, βοηθώντας τον στην οργάνωση της μελέτης».

### **Εμπόδια και δυσκολίες για την επίτευξη της αυτονομίας στη μάθηση.**

Ο πέμπτος άξονας είχε σαν θέμα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την προσπάθειά τους να κατακτήσουν την αυτονομία στη μάθηση. Οι φοιτητές επισήμαναν ότι οι κυριότερες δυσκολίες προέρχονται από τις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, τη γεωγραφική απόσταση, τη δυσκολία εξεύρεσης βιβλιογραφικών πηγών, τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα, τη χαμηλά αυτοεκτίμηση. Ελάχιστοι ανέφεραν ως εμπόδιο προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και προσκόλληση στο συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Από την άλλη, οι καθηγητές υποστήριξαν ότι οι φοιτητές που αναφέρονται στα παραπάνω αίτια ως εμπόδια για την πρόδοό τους είναι δικαιολογίες, και εκτιμούν ότι τα πραγματικά αίτια αφορούν την έλλειψη θέλησης, την αδυναμία να προσαρμοστούν στο νέο σύστημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας καθώς έχουν συνηθίσει το συμβατικό σύστημα, καθώς και τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και φοιτητών. Αυτό διαπιστώνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η φύση των σπουδών εξ αποστάσεως, η ανταπόκριση των διδασκόμενων στο νέο τους ρόλο, η κουλτούρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού ιδρύματος εξΑΕ, διάφορες εξωγενείς αιτίες (ο συνδυασμός των σπουδών με παράλληλες υποχρεώσεις και καθήκοντα, το οικονομικό κόστος των

σπουδών, έλλειψη υποστήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον) και εσωτερικοί παράγοντες (αίσθηση μη σχετικότητας των σπουδών, έλλειψη εμπειρίας και εξοικείωσης με την ιδιαιτερότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος εξΑΕ, έλλειψη δεξιοτήτων συμβατών και κατάλληλων για το συγκεκριμένο μαθησιακό πλαίσιο, χαμηλή αυτοπεποίθηση ή και έλλειψή της, φόβος αποτυχίας) επιβαρύνουν το άτομο με πιέσεις, με αποτέλεσμα την απογοήτευση ή και την εγκατάλειψη των σπουδών (Κόκκος, 2005α, Αθανασούλα - Ρέππα, 2003, Rogers, 1999).

### **Τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου των Καθηγητών.**

Ο τελευταίος και έκτος άξονας ερωτήσεων στόχευε στο να εντοπίσουμε τρόπους βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του έργου των καθηγητών, ώστε να διευκολυνθεί η προσπάθεια των φοιτητών. Οι απαντήσεις των καθηγητών και των φοιτητών αφορούσαν τη βελτίωση του πλαισίου επικοινωνίας, όπως έχει διαμορφωθεί από το Ε.Α.Π., αλλά και τη συχνότερη ενημέρωση των καθηγητών γύρω από το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Μάλιστα, οι ίδιοι οι καθηγητές επισήμαναν ότι η αδιαφορία ορισμένων συναδέλφων τους να βελτιωθούν και να ενημερωθούν γύρω από το θέμα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύει την προσπάθεια των φοιτητών να κατακτήσουν τη γνώση, αλλά και να προσαρμοστούν σε ένα νέο πλαίσιο εργασίας και μελέτης. Την αδυναμία μηχανισμού υποστήριξης των διδασκόντων επισημαίνει και ο Λιοναράκης (2010). Μια βασική αδυναμία του Ε.Α.Π είναι η μη ύπαρξη ενός μηχανισμού υποστήριξης των διδασκόντων. Αυτό οφείλεται στο ότι παρά το γεγονός της καθολικής αναγνώρισης της σημασίας ενός τέτοιου μηχανισμού, αυτός συχνά αντιμετωπίζεται περισσότερο ως κόστος και λιγότερο ως επένδυση (Robinson, 1998). Η δημιουργία ενός τέτοιου υποστηρικτικού μηχανισμού αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητούμενα (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Σε αντίθεση πολλά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του εξωτερικού έχουν θεσμοθετηθεί μηχανισμοί επιμόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων με τη χρήση μιας ποικιλίας μέσων, μεθόδων και υλικών, όπως είναι οι ομάδες συνεργασίας των διδασκόντων συναφών γνωστικών αντικειμένων, οι τηλεδιασκέψεις, η επιμόρφωση από εξειδικευμένους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιστήμονες, αλλά και άτυπες μορφές επιμόρφωσης που βασίζονται κυρίως στις υπηρεσίες του διαδικτύου (Boud, 1999).

### **2.4 Συμπεράσματα**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, σε 7 Καθηγητές-Συμβούλους και 7 φοιτητές της Θεματικής Ενότητας για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΚΠ65) του ΕΑΠ καταλήγουν στα εξής συμπεράσματα:

Ο ρόλος του διδάσκοντα, στα ιδρύματα που παρέχουν εκπαίδευση εξ αποστάσεως, είναι διαφορετικός από αυτόν του διδάσκοντα στη συμβατική εκπαίδευση, καθώς πρέπει να αντισταθμίζει την απόσταση που τον χωρίζει από το διδασκόμενο (Keegan, 2001) και μέσω της επικοινωνίας να μειώσει ο διδάσκοντας τη μοναχικότητα του φοιτητή, που συνεπάγεται η ατομική μελέτη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Moore, 2007). Ακόμη ο Καθηγητής – Σύμβουλος διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο όσον αφορά στην υποστήριξη και την ενίσχυση εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή τους πορεία, η οποία πολλές φορές «μετακινείται από το γνωστικό στο συναισθηματικό πεδίο» (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001), γι' αυτό, και η επικοινωνία μαζί τους πρέπει να είναι συχνή, στοιχείο που αποτελεί μια από τις κύριες προτάσεις των φοιτητών. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με όσα υποστηρίζουν και σημαντικοί θεωρητικοί της

εξΑΕ όπως οι (Wedemeyer, 1981, Moore & Kearsley, 1996, Rowntree, 1992, Race, 1999, Tait, 1995 οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010), οι οποίοι τονίζουν ότι δεν είναι δυνατό να ανταποκριθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι στον ίδιο βαθμό στις απαιτήσεις που ορίζει το πλαίσιο της αυτόνομης μάθησης, καθώς ένα ποσοστό εκπαιδευομένων δυσκολεύεται πολύ στο να διαχειριστεί αυτήν την αυτονομία κι έτσι αναζητά την καθοδήγηση του διδάσκοντα στον καθορισμό των μαθησιακών του στόχων αλλά στην παρακολούθηση της πορείας για την επίτευξή τους (Keegan, 1996). Γενικότερα, ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου όπως τονίζει ο Λιοναράκης (1999) είναι σημαντικός αφού αυτός πρέπει να αξιολογεί τις εργασίες των φοιτητών, να τους ανατροφοδοτεί, να τους δίνει οδηγίες για περαιτέρω διερεύνηση, να προτείνει στον καθένα αποτελεσματικές μεθόδους μελέτης να εναρμονίζει το πρόγραμμα σπουδών με τις ανάγκες και τις ικανότητές τους, να τους βοηθάει να έρχονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, να φροντίζει να αξιοποιούνται οι υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, να επικεντρώνει το ενδιαφέρον τους στα κομβικά σημεία της ύλης, να αναπτύσσει τις μαθησιακές τους ικανότητες, να τους δίνει εναύσματα για εμπέδωση, να επιδιώκει να εμπλέξει ενεργητικά τους διδασκόμενους στη διεργασία της μάθησης και να τους οδηγήσει σταδιακά στην αυτόνομη μάθηση.

Μπορεί ο ρόλος των καθηγητών να θεωρείται σημαντικός για την κατάκτηση της αυτονομίας της γνώσης και για την ψυχολογική υποστήριξη των φοιτητών, όμως μέσα από την έρευνά μας αναδείχτηκε ότι το πρωτεύοντα ρόλο στην κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση κυρίως για τους Καθηγητές-Συμβούλους πρέπει να τον έχουν οι ίδιοι οι φοιτητές, καθώς με τη θέληση, την αποφασιστικότητα, τη σωστή τήρηση των οδηγιών των καθηγητών και τον ανάλογο προγραμματισμό μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά την απόδοσή τους. Η προσωπικότητα, η αποφασιστικότητα και η θέληση του διδασκόμενου να πετύχει την αυτονομία στη μάθηση είναι ο κύριος παράγοντας για την επιτυχία αυτής της προσπάθειας. Ουσιαστικά, επιβεβαιώνεται αυτό που θέσαμε σε θεωρητικό επίπεδο για το ζήτημα της προσωπικής ευθύνης (μοντέλο PRO) (Brocket & Hiemstra, 1991 οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010) που έχει ο φοιτητής, που έχει αποφασίσει να λειτουργήσει αυτόνομα. Έτσι, θα πρέπει να επαναλάβουμε ότι ο διδασκόμενος αναλαμβάνει τον πρωταρχικό ρόλο στη σχεδίαση, εκτέλεση και αξιολόγηση της διδακτικής του πορείας, στην οποία το εκπαιδευτικό ίδρυμα ή ο καθηγητής μπορεί να παίζει το ρόλο του αρωγού. Αυτό άλλωστε επισημαίνει και ο Λιοναράκης: «στην εξΑΕ η **μάθηση** διαφοροποιείται και αποκτά πολύ μεγαλύτερη αυτονομία στα χέρια του διδασκόμενου, ο οποίος λειτουργεί πολύ πιο ανεξάρτητα από ότι στο παρελθόν» (Λιοναράκης, 2001). Ο φοιτητής λοιπόν, αποτελεί το σημείο εκκίνησης της μαθησιακής πράξης και στο επίκεντρο βρίσκεται η έννοια της προσωπικής ευθύνης και επιθυμίας για μάθηση (Brocket & Hiemstra, 1991). Η προσωπική ευθύνη σχετίζεται με τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας που μπορούν να επιδείξουν οι διδασκόμενοι στην ανάληψη υπευθυνότητας, με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου ξεχωριστά δηλαδή με τις δεξιότητες που σχετίζονται με το συναισθηματικό, γνωστικό και μεταγνωστικό του επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2000), αλλά και με την ανάληψη ευθύνης από πλευράς εκπαιδευόμενου, όχι μόνο όσον αφορά τις πράξεις του, αλλά και τις συνέπειές τους. Ασφαλώς, η εξάσκηση της αυτονομίας του και το εύρος αυτής (π.χ. δυνατότητες για λήψη πρωτοβουλιών και ευκαιρίες για τη δημιουργία και παροχή κινήτρων, καθορισμός στόχων, μαθησιακών αντικειμένων, ρυθμού μάθησης, μεθόδων μάθησης, προσαρμογή στις απαιτήσεις των διδασκόμενων, αξιολόγηση της μάθησης) εξαρτώνται από την οργάνωση και δομή

του εκάστοτε συστήματος σπουδών (Moore, 2007).

Συνολικά, μπορούμε να πούμε πως ο αυτόνομος φοιτητής έχει την ικανότητα να μετατρέπει τη μαθησιακή ανάγκη, σε στόχο και με βάση αυτούς τους στόχους να ετοιμάζει ένα σχέδιο δράσης, να αναπτύσσει κατάλληλες και δυναμικές στρατηγικές, καθώς και εκείνους τους ελεγκτικούς μηχανισμούς που θα του επιτρέψουν στη συνέχεια να ρυθμίσει τη συμπεριφορά, τα κίνητρα, και τους μελλοντικούς του στόχους (Wedemeyer, 1981, Moore, 1977, Keegan, 2001). Αυτό δεν σημαίνει ότι ο αυτόνομος εκπαιδευόμενος αρνείται τη βοήθεια από το περιβάλλον του και ειδικά από το διδάσκοντά του. Αντιθέτως, αναζητεί βοήθεια όταν μόνο τη χρειάζεται και παράλληλα αναπτύσσει εκείνες τις στρατηγικές, που είναι ικανές να διαμορφώσουν ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα μπορέσει να κινηθεί για την επίτευξη των στόχων στους οποίους είναι προσανατολισμένος (Zimmerman, 2000). Η έμφαση ως προς αυτό το ζήτημα δίνεται μέσα από τις συνεντεύξεις περισσότερο από τους ίδιους τους καθηγητές, οι οποίοι επισημαίνουν ότι εφόσον οι φοιτητές έκαναν την επιλογή να συμμετέχουν σε ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα, οφείλουν να δραστηριοποιηθούν και να αναζητούν κάθε βοήθεια χωρίς τη διαρκή και πιεστική παραίνεση του καθηγητή τους. Μάλιστα, θεωρούν ανεύθυνους όσους χρησιμοποιούν δικαιολογίες που σχετίζονται με τις καθημερινές τους υποχρεώσεις ή την αδυναμία να συγκεντρώσουν υλικό εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η άποψη αυτή συμφωνεί και με τη θέση του Garrison (1997) ο οποίος επισημαίνει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της μαθησιακής αυτονομίας από πλευράς μαθητευόμενου είναι η ψυχολογική ετοιμότητά του και πιο συγκεκριμένα η ενημερότητα και επίγνωση του ατόμου για τη γνώση του και για την ικανότητα να παρακολουθεί και να επεξεργάζεται κριτικά τις γνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζει κατά τη μάθηση.

Ένα ακόμη σοβαρό πρόβλημα που αναδεικνύεται στην εργασία μας είναι η αδυναμία για τη θεσμοθέτηση ενός πλαισίου επικοινωνιακής επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και φοιτητών, ώστε να εφαρμοστούν τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας που θα ευνοήσουν την αυτονομία στη μάθηση. Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας είχαμε αναδείξει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με ιδιαίτερη δομή και στόχους όπου ο διδασκόμενος είναι ανεξάρτητος από τη συνεχή παρουσία του διδάσκοντα. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη αυτονομίας στη μάθηση. Η έννοια της αυτονομίας αφορά στο δικαίωμα που έχει το εκπαιδευόμενο άτομο να αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας και, πιο συγκεκριμένα, να ορίζει το σκοπό, το περιεχόμενο, τη μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του διαδικασίας (Brockett & Hiemstra, 1991; Knowles, 1975; Moore, 1972, *οπ. αναφ. στο Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010*). Ειδικότερα, τονίστηκε η έννοια της αυτονομίας σε σχέση με την εκπαίδευση από απόσταση, αναγνωρίστηκαν οι δυσκολίες που εμφανίζονται στην προσπάθεια εφαρμογής της αυτονομίας και παρουσιάστηκαν διάφορες θεωρίες για τον τρόπο επίτευξής της. Διαπιστώνεται ότι οι βιωματικές εμπειρίες από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην προώθηση της αυτονομίας. Πολλοί Καθηγητές – Σύμβουλοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ουσιαστική επικοινωνία με τους φοιτητές και το αντίθετο, και αυτές οι δυσκολίες έχουν τη βάση τους στις εμπειρίες των φοιτητών και στις προσδοκίες τους που πηγάζουν από το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης καθώς κάποιοι φοιτητές προσδοκούν από τους Καθηγητές – Συμβούλους να ακολουθήσουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα τους κατευθύνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στην ταχύτητα της μάθησης και της

επίτευξης των στόχων (π.χ. εκπόνηση μιας εργασίας) κι όχι στο βάθος της, που επιτυγχάνεται με βραδύτερους ρυθμούς μέσω της μαθητοκεντρικής μάθησης (Rogers, 1999). Όμως, οι Καθηγητές – Σύμβουλοι, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της «αυτονομίας» των φοιτητών αλλά και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, υποστηρίζουν την μαθητοκεντρική διαδικασία, σύμφωνα με τις αρχές μάθησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Αν και οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας διδασκόντων – διδασκόμενων φάνηκε από την έρευνα μας να δημιουργούν εμπόδια-δυσκολίες, υπάρχει αισθητή αισιοδοξία για τη στροφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προς παιδαγωγικές προσεγγίσεις περισσότερο μαθητοκεντρικές και αυτόνομες, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο των ΟΣΣ, επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομάδες συνεργασίας, αλλά στη συνέχεια προτιμούν να διαμορφώνουν αυτόνομα τους μαθησιακούς τους στόχους και αυτό που τους ενδιαφέρει και τους διευκολύνει περισσότερο είναι να εργάζονται μόνοι τους με την καθοδήγηση του καθηγητή. Επιπλέον, διαπιστώσαμε είναι ότι δεν είναι ακόμα σαφές στους περισσότερους φοιτητές τι σημαίνει αυτόνομη μάθηση και το πώς πρέπει να ενεργούν για να την κατακτήσουν, αφού ενώ αντιλαμβάνονται και συμμαρίζονται τις θέσεις του μοντέλου PRO (Brockett & Hiemstra, 1991), δεν δρουν με βάση τις επιταγές του.

Ένα ακόμη συμπέρασμα αφορά τις συνθήκες και το πλαίσιο που έχει διαμορφώσει το ίδιο το Ε.Α.Π. για την επιτυχία αυτής της προσπάθειας. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι καθηγητές είναι αυτοί που εκφράζουν τον έντονο προβληματισμό τους για αλλαγές που θα βοηθήσουν και τους ίδιους, αλλά περισσότερο τους φοιτητές για να ανταποκριθούν στην πρόκληση της αυτονομίας στη μάθηση. Κυρίως αυτό που πρέπει να αλλάξει, όπως επισημαίνουν πολλοί Καθηγητές αλλά και ορισμένοι φοιτητές είναι ότι φοιτητές αλλά και Καθηγητές μεταφέρουν την κουλτούρα του παραδοσιακού Πανεπιστημίου στο εξ αποστάσεως. Δεν έχουν λοιπόν κατανοήσει τη διαδικασία αλλά κυρίως την ουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν έχουν προσρμοστεί στις νέες συνθήκες και δεν έχουν κατανοήσει σε όλες της τις διαστάσεις τη διαφορά εξ αποστάσεως από συμβατική εκπαίδευση. Επιπλέον, το υλικό του Ε.Α.Π. δεν ευνοεί πάντα την κατάκτηση της αυτονομίας στη μάθηση, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται σύγχυση από την πλευρά των φοιτητών για την επιλογή του κατάλληλου υλικού. Αυτό έρχεται σε συνάφεια με τις θέσεις των (Brookfield, 1996, Rogers, 1999, Peters, 1998) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι εμπόδια στη μάθηση είναι οι συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι όταν επαναξιολογούν πεποιθήσεις στις οποίες είναι μακροχρόνια προσκολλημένοι, εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις καθώς και ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας του οποίου ήταν αποδέκτες σε όλη τους τη ζωή αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην αυτόνομη μάθηση. Ακόμα αυτό που ίσως πρέπει να αλλάξει είναι το πιεστικό χρονοδιάγραμμα, που δεν επιτρέπει στους φοιτητές να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις με τη συγγραφή 4 ή 5 εργασιών για κάθε Θεματική ενότητα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, χωρίς να δίνεται από την άλλη έμφαση στις γνώσεις που έχουν αποκομίσει οι φοιτητές και πώς μπορούν να τις αξιοποιήσουν στο μέλλον ή στις ελλείψεις που έχουν. Ο Race (2001) δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ανατροφοδότηση που δέχονται οι φοιτητές μέσω των σχολίων των εργασιών τους, τα οποία πρέπει να είναι εποικοδομητικά και αποτελεσματικά, να γίνονται με ευγένεια και σεβασμό και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η αυστηρή τήρηση του χρονοδιαγράμματος αποτελεί λοιπόν μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι



φοιτητές (Peters, 1998, Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος και Λιοναράκης, 2003). Και ο Rogers (1999) αναφέρει πως εμπόδιο στη μάθηση είναι και οι περιορισμοί που έχουν να κάνουν με το χρόνο έναρξης των σπουδών τους, με τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα που περιορίζουν την ελευθερία του εκπαιδευόμενου να καθορίσει ο ίδιος τους ρυθμούς μάθησής του, καθώς και από άλλες περιοριστικές διατάξεις που προκύπτουν από την κείμενη νομοθεσία και τον κανονισμό λειτουργίας του εκάστοτε ιδρύματος.

Αυτό που αναδεικνύεται, μέσα από αυτή την εργασία, είναι ότι οι Καθηγητές – Σύμβουλοι είναι αυτοί που αναλαμβάνουν την ευθύνη εξυπηρέτησης των φοιτητών τους σε τυχόν δυσκολίες, αφού το Ε.Α.Π. δεν τους δίνει το περιθώριο δημιουργίας ενός ευέλικτου χρονοδιαγράμματος. Βέβαια επισημαίνουμε πως στο Ε.Α.Π. παρά το γεγονός ότι υπάρχουν και τηρούνται αυστηρά χρονοδιαγράμματα - κοινά για όλους - και ελέγχεται η μαθησιακή τους πορεία, στο πλαίσιο των συγκεκριμένων ημερομηνιών παράδοσης των γραπτών εργασιών, δεν επιβάλλεται στους διδασκόμενους ο τρόπος που θα μαθαίνουν ούτε επιτηρούνται για το ρυθμό εργασίας τους στα πλαίσια των συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων. Το ίδρυμα προτείνει στο διδασκόμενο τον τρόπο μελέτης, δεν του τον επιβάλλει. Άλλωστε η αξιολόγηση της πορείας και του αποτελέσματος της μελέτης του, μέσω των γραπτών εργασιών και των τελικών εξετάσεων, δεν αφορά στον τρόπο της μελέτης αλλά στην κατάκτηση του περιεχομένου της.

Ακόμα τονίζεται ότι πρέπει να γίνεται η στελέχωση με Καθηγητές-Συμβούλους που να γνωρίζουν ουσιαστικά και να μπορούν να λειτουργήσουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές που προσδιορίζουν ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της. Παράλληλα, ευελπιστούν στην καθιέρωση ενός τεχνολογικού πλαισίου, το οποίο θα επιτρέπει την άμεση και διαρκή επικοινωνία του καθηγητή με τους φοιτητές του, ώστε να διαπιστώνει τις ανάγκες του καθενός και να εφαρμόζει ξεχωριστές μεθόδους για τον καθένα, ώστε όλοι να είναι σε θέση να κατακτήσουν την αυτονομία στη μάθηση (Boud, 1999, Λιοναράκης, Φραγκάκη, 2010). Άλλωστε πολλά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του εξωτερικού έχουν θεσμοθετήσει μηχανισμούς επιμόρφωσης και υποστήριξης των διδασκόντων με τη χρήση μιας ποικιλίας μέσων, μεθόδων και υλικών, όπως είναι οι ομάδες συνεργασίας των διδασκόντων συναφών γνωστικών αντικειμένων, οι τηλεδιασκέψεις, η επιμόρφωση από εξειδικευμένους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιστήμονες, αλλά και άτυπες μορφές επιμόρφωσης που βασίζονται κυρίως στις υπηρεσίες του διαδικτύου (Boud, 1999). Καθίσταται επομένως αναγκαία η ύπαρξη ενός μηχανισμού υποστήριξης και επιμόρφωσης των ίδιων των διδασκόντων, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα παραπάνω απαιτητικά καθήκοντα (Clay, 1999, Μουλά, 2008, Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

#### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: Using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–10.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Brookfield, St. (1996). Adult Learning: An Overview. In: A. Tuijnman (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (p. 375-380). Oxford: Pergamon.
- Burge, E. J. (1988). *Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design*. *Journal of Distance Education*, III (1), 5 – 23.



- Clay, M. (1999). *Development of Training and Support Programs for Distance Education Instructors*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.westga.edu/~distance/clay23.html> ανακτήθηκε 12-02-2011..
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Hanson, D., Maushak, N. J., Schlosser, C. A., Anderson, M. L., Sorenson, C., & Simonson, M. (1997). *Distance education: Review of the literature* (2η έκδοση). Washington, D.C.: Association for Educational Communications and Technology.
- Holmberg, B. (1989). Theory and practice of distance education (2η έκδοση). London: Routledge.
- Keegan, D. (Ed.). (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Knowles, M. (1975α). Self-directed learning. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1975β). Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers.
- Mini, M. & Charalabopoulou, F. (2005). Reducing the Distance in Distance Learning. Στο: Α.Λιοναράκης (Επιμ.). *3 Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (Πάτρα 11-13 Νοεμβρίου 2005). Πρακτικά εισηγήσεων (τόμος Α), Αθήνα: Εκδ. Προπομπός, (σελ.72-80)
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence, Fall*.
- Moore, M.G.(1977). *On a Theory of Independent Study*. Hagen: Zentrales Institut fur Fernstudienforschung. Διαθέσιμο [http://deposit.fernuni-hagen.de/1730/ZP\\_016.pdf](http://deposit.fernuni-hagen.de/1730/ZP_016.pdf)
- Moore, M. G. (1983). *Self directed learning and distance education*. (ZIFFPapiere 48). Hagen: FernUniversitat.
- Moore, M. G., & Kearsley, J.(1996). Distance Education. A systems view. Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 131.
- Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (pp. 89-103). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education. Pedagogical analyses and interpretations in an international perspective*. London: Kogan Page.
- Robinson, B. (1998). A strategic perspective on staff development for open and distance learning in Colin Latsem & Fred Lockwood, *Staff development in open and flexible learning*, London: Routledge
- Rowntree, D. (1992). Exploring Open and Distance Learning. London: Kogan Page.
- Rowntree, D. (1998). Exploring Open and Distance Learning. London: Kogan Page.
- Tait, A., (1995). "Student Support in Open and Distance Learning", in Lockwood F. (ed) "Open and Distance Learning Today", Routledge, London, 1995, σ. 232-241.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the backdoor*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining Self- Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds) *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*.

#### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκφραση.
- Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Μελίστα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, Ph. (2001). *500 πρακτικές συμβουλές για την ανοικτή και ελεύθερη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Διδάσκοντος – Διδασκόμενου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*(Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001). Πρακτικά εισηγήσεων. [Διαθέσιμο στο :[http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNDRIOY/synedrioy/html/sect1/9.htm](http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNDRIOY/synedrioy/html/sect1/9.htm) ανακτήθηκε 11-11-2005].
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2003). Ο Καθηγητής – Σύμβουλος και η Παρέμβασή του στην Αντιμετώπιση του Άγχους (stress) των Εκπαιδευόμενων στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης

- (Επιμ.), 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα: Προπομπός.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2001). Η διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η ανάδειξη νέων ρόλων και οι τρόποι διαχείρισής τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων - 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση* (Τόμος 1, σελ. 677-689). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1 & 2), 93-106.
- Κόκκος, Α. & Λιοναράκης Α. (1998). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση, η Περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: [http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNEDRIOU/synedrio/html /1-page.htm](http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html /1-page.htm) ανακτήθηκε 17/05/2011.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Λιοναράκης, Α. (2003). Διερεύνηση των Εμποδίων στην Εφαρμογή της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Προτάσεις για την Αντιμετώπισή τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;. Στο *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 8-27). Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας.
- Λιοναράκης, Α. (2001α). 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. (2001β). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;. In *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Λιοναράκης, Α., & Βαβουράκη, Α. (2005). Διαρκής εξ αποστάσεως επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού – η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Παπαδημητρίου Σ. & Λιοναράκης Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, τομ.6 αρ.1 (2010). Διαθέσιμο στο: <http://journal.expertones.gr/index.php/openjournal/article/view/103> Ανασύρθηκε 24/3/2011
- Λιοναράκης, Α., Φραγκάκη, Μ., (2010). Πολυμορφικό Μοντέλο μιας Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Μορφές και Δομικά στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*. Τόμος 2, Τεύχος 1, 29-52, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουλά, Ε., (2008). *Το άγχος του καθηγητή – συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διπλωματικήεργασία ΕΚΠ65. Πάτρα: ΕΑΠ.