



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΠΜΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
**ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΤΟ THUAS ΩΣ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

ΕΥΑ ΛΕΚΑΚΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια  
ΚΟΝΤΟΓΟΥΛΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ

ΠΕΙΡΑΙΑΣ  
ΙΟΥΛΙΟΣ 2023



UNIVERSITY OF PIRAEUS  
DEPARTMENT OF INTERNATIONAL & EUROPEAN  
STUDIES  
MSc INTERNATIONAL & EUROPEAN POLICIES ON  
EDUCATION, TRAINING AND RESEARCH

MASTER THESIS  
**SYNCHRONOUS HYBRID EDUCATION:  
THUAS AS A CASE-STUDY**

EVA LEKAKI

Supervisor  
KONTOGOULIDOU CHRISTINA

PIRAEUS  
JULY 2023

*Βεβαιώνω ότι το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.*

*I certify that the work produced and presented in the submitted master thesis is entirely my own. Any information and material contained and drawn from other sources has been properly referenced in this thesis. Furthermore, I acknowledge that if what I hereby certify is not true, I may at any time be immediately deprived of the title.*

*Eva Lekaki*

*Στην ανιψιά μου,*

*Διονυσία*

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Με την εξάπλωση της πανδημίας του κορονοϊού και την αβεβαιότητα που επικρατούσε, η τριτοβάθμια εκπαίδευση άρχισε να αναζητά εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα. Η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση είναι ένα είδος εκπαίδευσης με πολλαπλά οφέλη, που συνδυάζει δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ικανή να ανταποκριθεί σε αυτές τις ανάγκες. Παρουσιάζει ωστόσο και πληθώρα προκλήσεων που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να λειτουργήσει επιτυχημένα. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει αν το πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο THUAS παρέχει προστιθέμενη αξία στο ίδρυμα. Για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων, αξιοποιήθηκαν δεδομένα από την ποιοτική ανάλυση της βιβλιογραφικής επισκόπησης και της θεωρίας της Κοινότητας της Διερεύνησης. Μέσω συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε με τον διδάσκοντα του πιλότου, διερευνάται αν οι φοιτητές που συμμετέχουν στην σύγχρονη υβριδική τάξη, μπορούν να λάβουν της ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία με τους φοιτητές που συμμετέχουν δια ζώσης. Παρότι από τα δεδομένα της συνέντευξης, η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα τείνει να είναι θετική, υπάρχουν κάποια στάδια που αποτελούν προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή και υιοθέτηση της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, τα οποία έχουν προσπεραστεί από το ίδρυμα.

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Πιλοτικό πρόγραμμα, THUAS

## **ABSTRACT**

With the spread of the coronavirus pandemic and the prevailing uncertainty, higher education began to look for alternative ways of teaching and learning to respond to the new reality. Synchronous hybrid education is a type of education with multiple benefits, combining face-to-face and distance learning, capable of responding to these needs. However, it also presents several challenges that must be taken into account if it is to be successfully implemented. This case study examines whether the pilot project implemented at THUAS provides added value to the institution. Data from the qualitative analysis of the literature review and Community of Inquiry theory were used to draw conclusions. Through an interview conducted with the pilot's instructor, it is explored whether students participating in the synchronous hybrid classroom can receive the same quality of educational experience as students attending physically. Although from the interview data, the answer to the above question tends to be positive, there are some steps that are prerequisites for the successful implementation and adoption of synchronous hybrid education that have been overtaken by the institution.

## **KEYWORDS**

Synchronous hybrid education, Distance education, Tertiary education, Pilot, THUAS

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς όλους εκείνους που με στήριξαν και με συνόδευσαν σε αυτό το απαιτητικό και γεμάτο πρόκληση ερευνητικό ταξίδι. Καταρχάς, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Κοντογουλίδου Χριστίνα, που πίστεψε σε μένα από την πρώτη στιγμή, για τη συνεχή συμπαράσταση και υποστήριξή της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου, καθώς και για την ενθάρρυνσή της όλο αυτό το διάστημα. Επίσης, θέλω να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου προς τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, κα Ασδεράκη Φωτεινή και κο Ρουκανά Σπύρο, οι οποίοι παράλληλα υπήρξαν και καθηγητές μου, τόσο στον προπτυχιακό όσο και στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών μου. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες τους με ενέπνευσαν, με έκαναν να ονειρεύομαι, να στοχεύω ψηλά και να αγαπήσω την επιστήμη.

Δεν θα ήθελα να παραλείψω τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάστηκα στο Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών στην Χάγη (THUAS) καθώς και την μέντορα μου Λάουρα. Τέλος, νιώθω τυχερή που έχω δίπλα μου τον Γιάννη, τον σύντροφό μου. Τον ευχαριστώ για την συμπαράσταση, την υπομονή και την πίστη του σε μένα. Στάθηκε δίπλα μου από την αρχή αυτής της εργασίας, με στήριξε πρακτικά και ψυχολογικά σε στιγμές άγχους και ματαιότητας, ενώ παράλληλα χαιρόταν με τις χαρές μου. Σας ευχαριστώ όλους ολόψυχα!

## ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΑΕΞΑΕ	Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση
ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών
ICCE	International Council for Correspondence Education
ICDE	International Council For (Open) and Distance Education
LMS	Learning Management System
THUAS	The Hague University of Applied Sciences



## Πίνακας περιεχομένων

<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>10</b>
<b>2. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....</b>	<b>12</b>
2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	12
2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	12
2.3. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ.....	19
2.3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	19
2.3.2. ΕΙΔΗ .....	21
2.4. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΧΩΡΟ.....	22
2.4.1. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ.....	22
2.4.2. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ .....	24
2.5. ΘΕΣΜΙΚΗ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ.....	26
2.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	30
<b>3. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>	<b>31</b>
3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	31
3.2. ΥΒΡΙΔΙΚΗ / ΜΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΣ.....	31
3.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ.....	34
3.4. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	37
3.4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ.....	37
3.4.2. ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΥΒΡΙΔΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ..	38
3.5. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ .....	40
3.6. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ & ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ .....	44
3.7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	51
<b>4. ΤΟ THUAS ΩΣ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....</b>	<b>52</b>
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	52
4.2. ΤΟ ΙΔΡΥΜΑ THUAS.....	52
4.3. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ THUAS .....	53
4.4. ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΥΒΡΙΔΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ .....	54
4.5. ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
4.5.1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	56
4.5.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	57
4.5.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	58
4.5.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	59
4.6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	59

4.7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	66
4.8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ.....	69
<b>5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ &amp; ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....</b>	<b>70</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>75</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>86</b>

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όταν ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ανακοίνωσε την εμφάνιση του COVID-19 και στην συνέχεια με τη ραγδαία εξάπλωσή του, προκλήθηκε μεγάλη αβεβαιότητα στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πανεπιστήμια άρχισαν να αναζητούν νέους ευέλικτους τρόπους για να συνεχίσουν να παρέχουν εκπαίδευση, προσαρμόζοντάς την στα δεδομένα της νέας εποχής και ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες των φοιτητών. Κατά το πρώτο διάστημα, τα μαθήματα πραγματοποιούνταν εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, ενώ στην συνέχεια με την άρση κάποιων περιορισμών, επιτρεπόταν να παρευρεθεί δια ζώσης ένα τμήμα των φοιτητών. Τότε ήταν που διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις όπως η υβριδική και η μικτή εκπαίδευση άρχισαν να αναδύονται, συνδυάζοντας πρόσωπο με πρόσωπο με εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση.

Η παρούσα εργασία αφορά μελέτη περίπτωσης του Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων Επιστημών της Χάγης (THUAS), στο οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικό πρόγραμμα της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης. Αν και αρχικά το έναυσμα για υιοθέτηση δόθηκε εξαιτίας της πανδημίας, στην πορεία το ίδρυμα θέλησε να εξερευνήσει τη δυναμική της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, και κατά πόσο αυτή θα μπορούσε μελλοντικά να εξυπηρετήσει την επιδίωξη και άλλων στόχων του ιδρύματος, όπως η ευελιξία. Σκοπός είναι να αξιολογηθεί ο πιλότος και να διαπιστωθεί αν τελικά αυτό το είδος εκπαίδευσης προσδίδει επιπλέον αξία στο THUAS. Πιο συγκεκριμένα, από τη στιγμή που το ίδρυμα επιδιώκει να παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους, ανεξαρτήτως του τρόπου παρακολούθησης, το κύριο ερώτημα της εργασίας είναι *αν μπορούν οι φοιτητές εξ αποστάσεως να λάβουν της ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία με τους φοιτητές δια ζώσης.*

Η περίπτωση αυτή επιλέχθηκε για μελέτη, διότι σε αυτό το ίδρυμα πραγματοποίησα την πρακτική μου άσκηση μέσω του Erasmus+ και η συγκεκριμένη μελέτη αποτελούσε ένα από τα κύρια καθήκοντά μου κατά τη διάρκεια αυτής. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλοι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή αυτού του θέματος. Αφενός με ενδιέφερε ιδιαίτερα η θεματική, αφετέρου το κίνητρο ήταν ιδιαίτερα μεγάλο καθώς η έρευνα αφορούσε μια πραγματική κατάσταση και το έργο που θα παράγαγα θα ήταν χρήσιμο για τους συναδέλφους στο ίδρυμα μετέπειτα.

Πρόκειται για μια πρωτογενή έρευνα δεδομένου ότι δεν έχει προηγηθεί κάποια άλλη αξιολόγηση του πιλοτικού αυτού προγράμματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δια ζώσης συνέντευξη με τον καθηγητή του πιλότου μέσω ημιδομημένων ερωτήσεων. Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση της βιβλιογραφικής επισκόπησης πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) και στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, αλλά και σε εσωτερικά έγγραφα του ιδρύματος.

Μετά το πρώτο κεφάλαιο της εισαγωγής, ακολουθούν τα δύο βιβλιογραφικά κεφάλαια για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει το εκπαιδευτικό ίδρυμα THUAS, τον ορισμό και τις υποδομές της σύγχρονης υβριδικής τάξης, την παρουσίαση των δεδομένων της συνέντευξης και την ανάλυση αυτών. Η εργασία ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

## **2. ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), χωρίζοντάς την σε τρεις βασικές περιόδους. Εξετάζονται τα μέσα παράδοσης που χρησιμοποιήθηκαν κατά περίοδο και παρουσιάζεται η μετάβαση από τη μία περίοδο στην άλλη. Από την αναδρομή δεν θα μπορούσε να παραληφθεί ο Διεθνής Οργανισμός για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, ο οποίος διαδραμάτισε σπουδαίο ρόλο στην ιστορία και εξέλιξη της ΕξΑΕ. Αφού ολοκληρωθεί το ιστορικό πλαίσιο, ακολουθεί ένας διαχωρισμός ως προς τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βάσει χωροχρονικών παραμέτρων, καθώς και ο ορισμός της. Η συμπερίληψη του όρου της «ανοιχτής μάθησης» στο κεφάλαιο αυτό, και τα σημεία διαφοροποίησής της από την ΕξΑΕ, αποδεικνύεται χρήσιμη δεδομένου ότι αυτοί οι δύο όροι εμφανίζονται συνεχώς στην βιβλιογραφία χωρίς σαφή διάκριση. Για πρακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, διερευνώνται στη συνέχεια οι λόγοι που καθιστούν αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης τόσο ελκυστικό για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, καταλήγοντας στις προϋποθέσεις επιτυχίας για την υιοθέτησή της, αλλά και στις προκλήσεις που ένας εκπαιδευτικός οργανισμός πιθανώς θα αντιμετωπίσει κατά τη μετάβαση από την παραδοσιακή εκπαίδευση στην εκπαίδευση από απόσταση.

### **2.2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

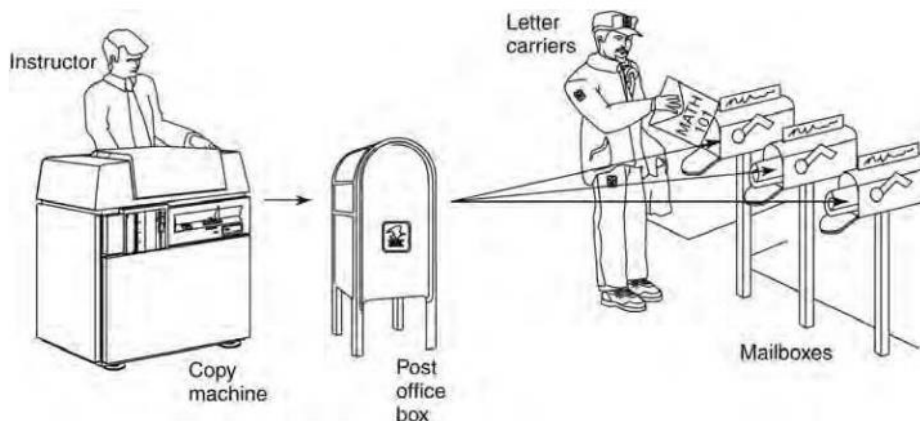
Προκειμένου να εμβαθύνουμε στη σημασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ), θα ήταν σκόπιμο να ανατρέξουμε στην ιστορία της, πώς ξεκίνησε και πώς εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου, ώστε όχι μόνο να αντιληφθούμε πώς έχουμε φτάσει στις μορφές που συναντάμε σήμερα, αλλά και να κατανοήσουμε τις διαστάσεις της χρησιμοποιώντας την σαν οδηγό για το μέλλον (Hinckley, 1984). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εφαρμογή της είναι μια θεματική πολύπλοκη και διαρκώς μεταβαλλόμενη αναλόγως την εποχή. Είναι ένα φαινόμενο το οποίο όχι μόνο δεν ανακαλύφθηκε πρόσφατα, αλλά οι απαρχές του συναντώνται πολύ πίσω στο παρελθόν. Επικρατεί η αίσθηση ότι είναι ένα νέο πεδίο προς εξέταση και έρευνα λόγω της ραγδαίας εξέλιξης των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (ΤΠΕ) τα τελευταία χρόνια, ωστόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόζεται για πρώτη φορά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα.

Ανάλογα με το μέσο που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε εποχή, η εξέλιξη της ιστορίας της ΕξΑΕ διακρίνεται σύμφωνα με τους Moore και Kearsley (1996:19- 20) στις εξής τρεις περιόδους: α) εκπαίδευση δια αλληλογραφίας με έντυπο υλικό, β) εκπαίδευση με χρήση πολυμέσων (ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο) που επίσης χρησιμοποιεί την εκπαίδευση δια αλληλογραφίας, και ίδρυση των

Ανοιχτών Πανεπιστημίων τη δεκαετία του 1970 και τέλος γ) τη δεκαετία του 1990 εκπαίδευση βασισμένη κυρίως στην χρήση των υπολογιστών και των δικτύων συνδιάσκεψης.

### *Εκπαίδευση δια αλληλογραφίας*

Η εκπαίδευση δια αλληλογραφίας αποτελεί την πρώτη και μακροβιότερη μορφή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά την οποία μαθητευόμενος και διδάσκων επικοινωνούν μεταξύ τους με έντυπο υλικό, ασύγχρονα, μέσω του ταχυδρομείου (Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015). Στην εγκυκλοπαίδεια Britannica (2023), η εκπαίδευση δια αλληλογραφίας ορίζεται ως “η μέθοδος παροχής εκπαίδευσης σε μαθητές απομακρυσμένων περιοχών, κυρίως ενήλικες που λάμβαναν μαθήματα και ασκήσεις μέσω αλληλογραφίας ή κάποιας άλλης συσκευής, και που μετά την ολοκλήρωση τα επέστρεφαν για ανάλυση, κριτική και βαθμολόγηση”. Συνεπώς, πρωταρχικός στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα σε όσους επιθυμούν και στερούνται πρόσβασης μέσω κάποιου παραδοσιακού φορέα, σε ευκαιρίες εκπαίδευσης. Αυτό αποτέλεσε και το κύριο κίνητρο για τους εκπαιδευτές (Bozkurt, 2019).



Εικόνα 1: Αναπαράσταση του τρόπου επικοινωνίας μαθητευόμενου και διδάσκοντα στην εκπαίδευση δια αλληλογραφίας, (Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015, σελ. 83).

Ως πρώτη αναφορά περί ΕξΑΕ έχει καταγραφεί η δημοσίευση του καθηγητή Πανεπιστημίου Caleb Phillips στην εφημερίδα Boston Gazette στις 20 Μαρτίου 1728, στην οποία προσκαλούσε να διδάξει στενογραφία σε όσους το επιθυμούσαν και διέμεναν στην Βοστώνη, δια αλληλογραφίας (Kentnor, 2015; Bower & Hardy, 2004; Holmberg, 1995). Ωστόσο, οι Verduin & Clark (1991) αναφέρουν πως υπάρχει ασυμφωνία ως προς το αν αποτελούσε μορφή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και αν μπορεί να αναγνωριστεί ως τέτοια, από την στιγμή που δεν υπήρχε αμφίδρομη επικοινωνία (όπως αναφ. Kentnor, 2015). Σύμφωνα με τον Holmberg (όπως αναφ. Bower & Hardy, 2004), η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση δια αλληλογραφίας συναντάται επίσημα μετά από περίπου εκατό χρόνια, το 1833, σε μια παλιά πανεπιστημιούπολη της Σουηδίας ονόματι Lund, όπου και υπήρξε δημοσίευση στην εβδομαδιαία εφημερίδα «Lunds Weckoblad» για μαθήματα έκθεσης μέσω ταχυδρομείου. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Verduin & Clark (1991), πρωτοπόρος της ΕξΑΕ θεωρείται ο Isaac Pitman, ο οποίος το 1840 στο Bath της Αγγλίας ξεκίνησε να διδάσκει στενογραφία σε καρτ-ποστάλ, τα οποία διανέμονταν στους μαθητευόμενους με το ταχυδρομείο. Σε αυτά υπήρχαν οδηγίες για το πώς χωρία της Βίβλου θα μεταγραφούν σε στενογραφία, ώστε να τα αποστείλουν πάλι πίσω σε αυτόν για διόρθωση (Bower & Hardy, 2004; όπως αναφ. Kentnor, 2015; Holmberg, 2008). Στη συνέχεια, το 1873, η πρωτοπόρος της ΕξΑΕ στην Αμερική Anna Eliot Ticknor, ίδρυσε την «Κοινωνία Ενθάρρυνσης Σπουδών στο Σπίτι», προσφέροντας ποιοτικά μαθήματα πανεπιστημιακού επιπέδου μέσω αλληλογραφίας με συχνές εξετάσεις (Bower & Hardy, 2004). Γενικά, τα μαθήματα δια αλληλογραφίας αυξήθηκαν σημαντικά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (Sleator, 2010), ιδιαίτερα από το 1880 και έπειτα, με την ανάπτυξη της ταχυδρομικής υπηρεσίας, χάρη στα σιδηροδρομικά δίκτυα που διευκόλυναν και επιτάχυναν τη μεταφορά (Moore & Kearsley, 1996).

Σημαντική πρόοδο για την ιστορία της εκπαίδευσης δια αλληλογραφίας αποτέλεσε το γεγονός ότι από το 1836 το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου λειτουργούσε ως εξεταστικό κέντρο, δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές δια αλληλογραφίας από φορείς που δεν είχαν τη δυνατότητα άσκησης εξεταστικού οργάνου, να εξεταστούν και να αποκτήσουν πτυχία (Holmberg, 2008). Ακολουθώντας το ίδιο μοντέλο, ιδρύθηκε το 1873 το Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής (UNISA) ως εξεταστικό όργανο, και αρκετά αργότερα, το 1962 έγινε το πρώτο παγκοσμίως Πανεπιστήμιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Boucher, 1973).

Καταλήγοντας, μόλις ο μαθητής ολοκλήρωνε τις εργασίες του, τις έστελνε ταχυδρομικώς στον διδάσκοντα προς διόρθωση και λήψη ανατροφοδότησης ή βαθμού. Αυτός ήταν ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους, ή με ερωτήσεις από τον μαθητή προς τον εκπαιδευτή. Η μέθοδος δια αλληλογραφίας επιτρέπει στον μαθητευόμενο να ακολουθήσει τους δικούς του ρυθμούς και ανάγκες μάθησης, στον δικό του χώρο, δίνοντας έμφαση στην μαθησιακή αυτονομία (McIsaac & Gunawardena, 1996), οδηγεί όμως και στην απομόνωσή του (Banas & Emory, 1998). Τέλος, παρά το αργό σύστημα μεταφοράς του έντυπου υλικού που καθυστερούσε την μαθησιακή διαδικασία, μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, χιλιάδες είχαν μαθητεύσει δια της αλληλογραφίας συμβάλλοντας έτσι στην μείωση του αναλφαριθμητισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων (Bozkurt, 2019).

***Εκπαίδευση με χρήση πολυμέσων: ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο***

Με την εμφάνιση του ραδιοφώνου στον Α' Π.Π. και της τηλεόρασης τη δεκαετία του 1950, η ΕξΑΕ πέρασε σε μια άλλη εποχή, κατά την οποία η διανομή του εκπαιδευτικού υλικού δεν βασίστηκε μόνο στο έντυπο υλικό, αλλά εμπλουτίστηκε από οπτικοακουστικά μέσα, όπως το ραδιόφωνο, οι κασέτες, οι βιντεοκασέτες, τα τηλεμαθήματα (McIsaac & Gunawardena, 1996). Αξίζει να αναφερθεί επίσης πως σύμφωνα με τον Holmberg (2008), ο δημόσιος τομέας εκπαίδευσης αρχίζει να υποστηρίζει δυναμικά πλέον την εκπαίδευση με αλληλογραφία μετά τη δεκαετία του '60, η οποία μέχρι εκείνη την στιγμή προσφερόταν από ιδιωτικούς κυρίως φορείς.

Το ραδιόφωνο όντας το μέσο που μπορούσε να ενημερώσει μάζες, χρησιμοποιήθηκε ευρέως στον κόσμο και την Ευρώπη για εκπαιδευτικούς σκοπούς από την δεκαετία του 1920 και έπειτα. Ήταν ανέξοδο, πιο άμεσο και αξιόπιστο από το ταχυδρομείο και μπορούσε να προσεγγίσει μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευόμενων (Kentnor, 2015; Bower & Hardy, 2004). Σημείο εκκίνησης αυτής της περιόδου ήταν ο ασύρματος σταθμός, γνωστός ως WHA, που έστησαν καθηγητές του Πανεπιστημίου Wisconsin το 1919, ο πρώτος με άδεια και προορισμένος να εξυπηρετήσει εκπαιδευτικούς σκοπούς (Engel, 1936; όπως αναφέρεται στο Kentnor, 2015). Το μέσο αυτό όμως άρχισε να φθίνει όταν έκανε την εμφάνισή της η τηλεόραση. Αρκετά πανεπιστήμια πειραματίστηκαν με την παροχή εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων τη δεκαετία του 1930, ωστόσο μαθήματα μέσω τηλεόρασης προσφέρθηκαν επίσημα τη δεκαετία 1950, με πρωτοπόρο το Πανεπιστήμιο Western State College το 1951 (Simonson et al, 2000; Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015).

Και στα δύο αυτά μέσα, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος εξακολουθούν να αλληλοεπιδρούν ασύγχρονα, επιταχύνοντας όμως την επικοινωνία σε σχέση με την εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας (Bozkurt, 2019). Το γεγονός όμως ότι δεν προσφερόταν η δυνατότητα να εκφράσουν απορίες και να συμμετέχουν σε πραγματικό χρόνο στην μαθησιακή διαδικασία, η έλλειψη δηλαδή αμφίδρομης επικοινωνίας, από κοινού με την ανιαρή παθητική παρακολούθηση του εκπαιδευτή να διαβάζει σημειώσεις (McIsaac & Gunawardena, 1996), οδήγησε στην μείωση της χρήσης τους (Kentnor, 2015). Αυτό ανατράπηκε από την εισαγωγή της δορυφορικής τεχνολογίας τη δεκαετία του 1960 και την ανάπτυξη συστημάτων οπτικών ινών στα τέλη του '80, εξαπλώνοντας την χρήση της τηλεόρασης. Ο συνδυασμός αυτών των δύο, επέτρεπε πλέον την ζωντανή αμφίδρομη μετάδοση μαθημάτων, καθώς επίσης βελτιστοποίησε την ποιότητα της εικόνας και του ήχου, αλλάζοντας τα δεδομένα στην ΕξΑΕ και εξισορροπώντας μακροπρόθεσμα το υψηλό τους κόστος, από τα οφέλη που προσέφερε (Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015; Bower & Hardy, 2004).

Το πλεονέκτημα που προσέφερε η ταυτόχρονη προσέγγιση πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευόμενων ταυτόχρονα, οδήγησε στην εμφάνιση των Ανοιχτών Πανεπιστημίων και αργότερα



τη δεκαετία του 1990 των Μέγα-Πανεπιστημίων. Το 1969 λοιπόν ιδρύεται το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Ηνωμένου Βασιλείου (UKOU), το οποίο προσφέρει μαθήματα και ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών αποκλειστικά εξ αποστάσεως, για άτομα που δεν μπορούν να φοιτήσουν με φυσική παρουσία σε κάποιο Πανεπιστημιακό Ίδρυμα, ενισχύοντας την διανομή του έντυπου υλικού με την χρήση της τεχνολογίας των οπτικοακουστικών μέσων (Moore & Anderson, 2003). Έτσι, με όραμα την ανοιχτή μάθηση, παρείχε ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλους, χωρίς κριτήρια και προϋποθέσεις εισαγωγής. Αποτέλεσε ορόσημο στην ιστορία της ΕξΑΕ, αναγνωρίστηκε διεθνώς και αποτελεί πρότυπο για τα ανοιχτά πανεπιστημιακά ιδρύματα (Faibisoff & Willis, 1987; Bower & Hardy, 2004). Αυτό το μοντέλο ακολούθησαν κι άλλα πανεπιστήμια στην Ευρώπη, με πιο σημαντικά το Fernuniversität στην Γερμανία, το Open Universiteit της Ολλανδίας, τα Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) και το Universitat Oberta de Catalunya (UoC) στην Ισπανία και το Universidade Aberta στην Πορτογαλία (UNESCO, 2014).

### ***Εκπαίδευση με τη χρήση υπολογιστών***

Με την εμφάνιση των υπολογιστών τη δεκαετία του '80 και '90, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποκτά άλλη διάσταση με πολύ πιο διευρυμένες δυνατότητες, και έτσι τα πολυμέσα της προηγούμενης περιόδου, το ράδιο και η τηλεόραση, παρωχημένα εν συγκρίσει με τα νέα, αποδυναμώθηκαν και αποτελούν πλέον παρελθόν (Bozkurt, 2019). Χρήση του υπολογιστή έγινε αρχικά από τον εργασιακό χώρο τη δεκαετία του '80, για εκπαίδευση των εργαζομένων. Το Πανεπιστήμιο του Phoenix είναι το πρώτο που προσέφερε διαδικτυακά μαθήματα το 1989 (Kentnor, 2015). Ωστόσο, ο προσωπικός υπολογιστής δεν επιτυγχάνει τη μέγιστη δυναμική του μέχρι την αποκάλυψη του Διαδικτύου τη δεκαετία του 1990 (Moore & Anderson, 2003), όταν η Υποβοηθούμενη Επικοινωνία από Υπολογιστή (Computer Mediated Communication - CMC) παρέχει πλέον τη δυνατότητα όχι μόνο ασύγχρονης αλλά και σύγχρονης επικοινωνίας. Καθώς βελτιστοποιήθηκε η ποιότητα του ήχου και της εικόνας και εξελίχθηκαν τα συστήματα συνδιάσκεψης μέσω Διαδικτύου, άρχισαν να προσφέρονται ολοένα και περισσότερα διαδικτυακά μαθήματα και προγράμματα σπουδών από τα πανεπιστήμια, τα οποία γνώρισαν σημαντική ανάπτυξη (Harting & Erthal, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Moore & Anderson (2003) “ο υπολογιστής χρησιμεύει ταυτόχρονα ως φορέας, διανομέας του υλικού και διαδραστικό μέσο”, κάτι που δεν συγκέντρωναν τα μέσα των προηγούμενων περιόδων. Παρείχε όχι μόνο την δυνατότητα παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, τόσο σύγχρονα όσο και ασύγχρονα. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορούσε να διαμοιραστεί στον Παγκόσμιο Ιστό, οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να

αποθηκεύσουν πληροφορίες και να τις συμβουλευτούν ξανά όποτε το επιθυμούσαν, να δημοσιεύσουν εργασίες τους και να εξερευνήσουν νέα πεδία γνώσης ενισχύοντας έτσι την κριτική τους σκέψη. Εμφανώς υπερείχε η μέθοδος αυτή και από πρακτική και από οικονομική άποψη, από την περίοδο της αλληλογραφίας που το υλικό αποστελλόταν έντυπο και με το ταχυδρομείο (Holmberg, 2008). Με την εξέλιξη των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, κατέστη δυνατή όχι μόνο η αλληλεπίδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτή, όπως και μεταξύ μαθητών προάγοντας την συνεργασία και μειώνοντας την αίσθηση απομόνωσης (Moore & Anderson, 2003; Bower & Hardy, 2004; Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015).

Ο Kentnor (2015) αναφέρει ότι πολλά από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που προσέφεραν αυτού του είδους την εκπαίδευση αποδείχτηκαν μη βιώσιμα. Για την αποτυχία αυτή ευθύνεται τόσο η επιφυλακτικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ποιότητα των διαδικτυακών προγραμμάτων, οι οποίοι με αυτήν τους την στάση δεν τα υποστήριζαν ένθερμα, αλλά και η έλλειψη κατανόησης της διαφορετικής προσέγγισης που απαιτούσαν σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, σε επίπεδο διδασκαλίας και μάθησης (Arenson, 1998). Για τον Bates (2000), το διδακτικό προσωπικό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την επιτυχία ενός Ιδρύματος, και συγκεκριμένα το έχει δηλώσει ως εξής: *“Οι πρόεδροι μπορεί να ονειρεύονται οράματα και οι αντιπρόεδροι μπορεί να σχεδιάζουν πλάνα, και οι κοσμήτορες και οι επικεφαλής τμημάτων μπορεί να προσπαθήσουν να τα εφαρμόσουν, αλλά χωρίς την υποστήριξη των μελών ΔΕΠ, τίποτα δεν θα αλλάξει”* (σελ. 95). Από την άλλη, το διδακτικό προσωπικό όχι μόνο εκφράζει έντονη ανησυχία περί θυσίας της ποιότητας της εκπαίδευσης στο διαδικτυακό περιβάλλον, αλλά αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση της διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης που απαιτείται από κοινού με την έλλειψη θεσμικής υποστήριξης από το Ίδρυμα (Shelton & Saltsman, 2005). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Carlson και Carnevale (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αποτυχία της διαδικτυακής εκπαίδευσης δεν μπορεί να βασίζεται μόνο στην έλλειψη σχετικής παιδαγωγικής προσέγγισης, αλλά οφείλεται και σε άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη θεσμικού πλαισίου για την υποστήριξη του προσωπικού ΔΕΠ, καθώς και η αδυναμία της ηγεσίας να αντιληφθεί και να κατανοήσει τη σημασία της διαδικτυακής εκπαίδευσης (όπως αναφέρεται Kentnor, 2015).

Με όλη αυτή την τεχνολογική πρόοδο, οι εκπαιδευτικοί τώρα αντιμετωπίζουν την πρόκληση να επιλέξουν τα κατάλληλα εργαλεία και να τα συνδυάσουν με τον κατάλληλο τρόπο, προκειμένου να βελτιώσουν την ποιότητα της ΕΞΑΕ, λαμβάνοντας υπόψη και το κόστος αλλά και το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Εξάλλου όπως αναφέρει και ο Sener (2012), μετά την έλευση του Διαδικτύου,

το επίκεντρο της προσοχής για την ΕξΑΕ δεν είναι πλέον μόνο στην παροχή πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά στη βελτίωση της συνολικά.

### *Διεθνές Συμβούλιο για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ICDE)*

Είναι αδύνατον να μην αναφερθεί ο μεγαλύτερος και ίσως σπουδαιότερος οργανισμός για την ΕξΑΕ που ιδρύθηκε το 1938 στον Καναδά, το Διεθνές Συμβούλιο για την Εκπαίδευση δι' Αλληλογραφίας (ICCE) (Moore & Anderson, 2003). Αν και αρκετά αργότερα από την εποχή ανόδου της εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας, και ίσως αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν μπορεί να παραλειφθεί η αναφορά του, δηλώνει πόσο αποδοτικό και ευρέως χρησιμοποιούμενο ήταν αυτό το μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ιδρύθηκε από τέσσερις χώρες (Καναδάς, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και Ηνωμένες Πολιτείες), ωστόσο άρχισε να λαμβάνει μεγάλη υποστήριξη διεθνώς μετά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, όταν στα συνέδρια άρχισε να συμμετέχει πληθώρα κι άλλων ακόμα χωρών (Moore & Anderson, 2003).

Σε συνέδριο του 1972 στην Βιρτζίνια εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος “Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση”, από τους καθηγητές Borje Holmberg και Michael G Moore (Moore & Kearsley, 1996). Το 1982, στο 12<sup>ο</sup> Παγκόσμιο Συνέδριο στο Βανκούβερ, το Διεθνές Συμβούλιο για την Εκπαίδευση δι' Αλληλογραφίας (ICCE) μετονομάζεται σε Διεθνές Συμβούλιο για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (ICDE) (UNESCO, 2014; Holmberg, 1989; Holmberg, 2008; Moore & Thompson, 1990; Bagwandeem, 1999), που σήμερα συναντάται με το όνομα Διεθνές Συμβούλιο για την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Ήταν απόλυτα δεσμευμένο στην παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση αλλά και στην εξασφάλιση ίσης ποιότητας εκπαίδευσης, ανάλογης με αυτής της παραδοσιακής. Ακόμα και αργότερα, όταν τα τεχνολογικά μέσα ήταν αποδεδειγμένα άρρηκτα συνδεδεμένα με την μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας στη σχέση καθηγητή-μαθητή, και παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική τεχνολογία γινόταν ακόμη πιο σημαντική με τα χρόνια, τα μέσα αυτά δεν κέρδισαν ποτέ πραγματικά έδαφος στη διαδικασία. Η προσοχή του ICDE ήταν διαρκώς στραμμένη προς τη μεγάλη εικόνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη διασφάλιση της πρόσβασης σε όλους, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία μονάχα ως μέσο για την παροχή αυτού του τύπου εκπαίδευσης (Moore & Anderson, 2003).

Με πάνω από 60 χρόνια συνεδρίων αφοσιωμένων στην διεθνή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως πολύτιμος οδηγός και σύμβουλος για τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής του σήμερα, στον σχεδιασμό και την καθιέρωση τέτοιων προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ωφέλιμο θα ήταν οι ειδικοί στο σήμερα να διδαχθούν από την

προσηλωμένη εστίαση του ICDE προς το εκπαιδευτικό στοιχείο, τον σκοπό και την ποιότητα της παρεχόμενης ΕξΑΕ, παρά να βασιστούν στα διαρκώς εξελισσόμενα τεχνολογικά μέσα για να το επιτύχουν αυτό (Moore & Anderson, 2003).

## **2.3. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ**

### **2.3.1. ΟΡΙΣΜΟΣ**

Ο όρος Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση όπως αναφέρεται από τον Keegan (1980:32), αποτελείται δύο διαστάσεις: την εξ αποστάσεως διδασκαλία και την εξ αποστάσεως μάθηση. Η εξ αποστάσεως μάθηση, διαδικασία της οποίας ενεργός συμμετέχων είναι ο εκπαιδευόμενος, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το διδακτικό υλικό δηλαδή που παρέχεται από το διδακτικό προσωπικό και το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Holmberg, 1989).

Είναι αρκετά περίπλοκο και δύσκολο να δοθεί ένας και μόνος ορισμός για αυτού του είδους την εκπαίδευση, όταν μάλιστα υπάρχει πληθώρα αποδεκτών ορισμών της ΕξΑΕ διεθνώς (Keegan, 1980; Giltrow, 1989). Αντί λοιπόν να προσπαθήσουμε να αποδεχθούμε έναν ή να υποθέσουμε έναν νέο, είναι προτιμότερο να εστιάσουμε στα κοινά ουσιαστικά στοιχεία που παρουσιάζει ο καθένας, για να κατανοήσουμε τον γενικό όρο της ΕξΑΕ. Ο Keegan (1990) λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία, επισημαίνει τα εξής χαρακτηριστικά, βάσει των οποίων διαμορφώνεται ο όρος της ΕξΑΕ:

- Την απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, στοιχείο που την διαφοροποιεί από την παραδοσιακή εκπαίδευση.
- Το ρόλο και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού φορέα στην θεσμοθέτηση της ΕξΑΕ, στοιχείο που την διαφοροποιεί από την ιδιωτική μελέτη.
- Τη χρήση τεχνολογικών μέσων ως διαμεσολαβητή για την κοινοποίηση και μετάδοση του εκπαιδευτικού περιεχομένου του μαθήματος, τα οποία τεχνολογικά εργαλεία διαφέρουν ανάλογα την ιστορική στιγμή από έντυπο υλικό, ήχο, βίντεο, τηλεδιάσκεψη κ.ο.κ.
- Την εξασφάλιση διαδραστικής αμφίδρομης επικοινωνίας, κατά την οποία ο διδασκόμενος είναι ενεργός συμμετέχων.
- Το διαχωρισμό του μαθητή από την ομάδα μάθησης, την αντιμετώπιση δηλαδή του μαθητή ως ξεχωριστό άτομο και όχι σαν μέλος μια ομάδας, όπως συμβαίνει στην συμβατική εκπαίδευση. Προβλέπονται ωστόσο περιοδικές συναντήσεις για λόγους διδακτικούς και κοινωνικοποίησης.

Χάρη στην εξέλιξη των τεχνολογικών εργαλείων όμως, προέκυψαν κι άλλα πλεονεκτήματα στον τομέα της ΕξΑΕ. Το ίδιο διαπίστωσε και ο Keegan, ο οποίος σε μεταγενέστερο έργο του (1998) αναδιατυπώνει το τελευταίο χαρακτηριστικό. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί πλέον να υποστηρίξει και την ομαδική μάθηση, πέραν της ατομικής μελέτης, επιτρέποντας την συνεργατικότητα (όπως αναφ. στο Holmberg, 2008).

Συχνά προκύπτει σύγχυση, και εσφαλμένως ταύτιση, μεταξύ των όρων “εξ αποστάσεως εκπαίδευση” και “ανοιχτή μάθηση” (Holmberg, 2008). Ο όρος “ανοιχτή” έγινε ιδιαίτερη δημοφιλής χάρη στο όνομα και τη μεγάλη επιρροή του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Μεγάλης Βρετανίας (Keegan, 1990; Holmberg, 1989), αν και ιστορικά πρώτη φορά συναντάται σε καλοκαιρινά μαθήματα πανεπιστημίων στην Φιλανδία, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Carlsen et al, 2016).

Πρόκειται για μια ιδεολογική προσέγγιση και φιλοσοφία βασισμένη στην ανοιχτή πρόσβαση στην εκπαίδευση, απαλλαγμένη από περιορισμούς και κριτήρια εισαγωγής και χαρακτηρίζεται από αυξημένη αυτονομία στην οργάνωση της μάθησης (UNESCO, 1997; Holmberg, 2008; Heydenrych & Prinsloo, 2010). Με τη μαθητοκεντρική αυτή προσέγγιση, μετατίθεται η ευθύνη της μάθησης από τον διδάσκοντα στον διδασκόμενο (Kember, 1995), ο οποίος αποφασίζει τι θα μάθει, με ποιον τρόπο, σε τι χρόνο, πώς και αν θα αξιολογηθεί, που θα ανατρέχει για καθοδήγηση κτλ. (UNESCO, 1997). Στην ΕξΑΕ για παράδειγμα αυτό δεν συμβαίνει καθώς το περιεχόμενο, ο ρυθμός, η αξιολόγηση, και γενικά όλη η σχεδίαση και δόμηση της μαθησιακής διαδικασίας διαμορφώνονται από τον διδάσκοντα και το Ίδρυμα (Holmberg, 1989).

Ο όρος λοιπόν “ανοιχτή” αφορά περισσότερο την λειτουργία των φορέων εκπαίδευσης αναφορικά με την πολιτική που ακολουθούν, ενώ η ΕξΑΕ πρόκειται για ένα διαφορετικό τρόπο μάθησης με χαρακτηριστικά που διαφέρουν από αυτά της συμβατικής εκπαίδευσης, και που παρά τις χωροχρονικές παραμέτρους, παρέχεται αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Σύμφωνα με τον Bates (1995b), η κύρια διαφορά μεταξύ αυτών των δύο όρων είναι ότι ο πρώτος αντανακλά ένα στόχο, ενώ ο δεύτερος είναι ένα μέσο για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος (όπως αναφ. στο Bagwandeen, 1999). Δεν είναι ορισμοί ταυτόσημοι, αλλά αλληλοσυνδεόμενοι. Συνεπώς, ένα πανεπιστήμιο που παρέχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν σημαίνει απαραίτητα ότι ακολουθεί την φιλοσοφία της ανοιχτής μάθησης, και αντίστοιχα, ένα ανοιχτό πανεπιστήμιο δεν προσφέρει απαραίτητα εξ αποστάσεως μαθήματα (Maxwell, 1995). Εντούτοις, μπορεί να παρασχεθεί ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αν συνδυάζονται τα χαρακτηριστικά και των δύο. Ενιαίος και ακριβής ορισμός για την Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑΕξΑΕ) δεν υφίσταται, και είθισται να χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι χωρίς σαφή διάκριση (Heydenrych & Prinsloo, 2010).

### **2.3.2. ΕΙΔΗ**

Με τον όρο "είδος" αναφερόμαστε στον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο οποίος καθορίζεται από δύο παράγοντες που επηρεάζονται από την τεχνολογία που χρησιμοποιείται. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τη χρονική διάσταση της επικοινωνίας και καθορίζει εάν η επικοινωνία είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τον τρόπο αλληλεπίδρασης και καθορίζει εάν η επικοινωνία είναι μονόδρομη ή αμφίδρομη.

Ένα χρήσιμο μοντέλο που βοηθά στην κατανόηση και διάκριση των διαφόρων ειδών επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο "Χάρτης 4-Τετραγώνων των Επιλογών Συστημάτων Ομαδικής Χρήσης" ("The 4-Square Map of Groupware Options"), που αναπτύχθηκε από τους Johansen et al. το 1991 (όπως αναφέρεται στο McIsaac & Gunawardena, 1996). Ωστόσο, αυτό το μοντέλο ακολουθεί μια διαφορετική διάκριση, η οποία βασίζεται στην τοποθεσία και τον χρόνο.

#### ***Ίδια τοποθεσία, ίδιος χρόνος***

Αφορά την πιο συνηθισμένη μορφή αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης, κατά την οποία οι εκπαιδευτές και οι μαθητές συναντιούνται στον ίδιο φυσικό χώρο και αλληλοεπιδρούν από κοντά στον ίδιο χρόνο.

#### ***Διαφορετική τοποθεσία, ίδιος χρόνος***

Υπάρχουν δύο διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες, αλλά συμβαίνουν την ίδια χρονική στιγμή. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν προηγμένα τεχνολογικά μέσα, κυρίως με τη χρήση του Διαδικτύου, για να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, όπως για παράδειγμα η διαδικτυακή συνδιάσκεψη ή η διαδικτυακή τάξη. Συνεπώς, πρόκειται για μορφή σύγχρονης επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει την αμφίδρομη αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Στη δεύτερη περίπτωση, η οποία συναντάται στην δεύτερη περίοδο της ΕξΑΕ, χρησιμοποιούνται ασύγχρονα πολυμέσα όπως η τηλεόραση και το ραδιόφωνο, προσφέροντας μεν στους μαθητές τη δυνατότητα να συντονιστούν από διαφορετικές τοποθεσίες, μην επιτρέποντάς τους δε να αλληλοεπιδρούν με τον εκπαιδευτή ή τους συμμαθητές τους (μονόδρομη επικοινωνία).

#### ***Ίδια τοποθεσία, διαφορετικός χρόνος***

Αυτό το είδος επικοινωνίας έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως από Ιδρύματα που παρέχουν αποκλειστικά εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προκειμένου οι εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοί τους να αλληλοεπιδράσουν με τους εκπαιδευτές και άλλους μαθητές. Συνήθως χρειαζόταν οι μαθητές να

παρευρεθούν σε διαφορετικούς χρόνους, σε κάποιο εργαστήριο ή κέντρο μελέτης. Αυτή η πρακτική ήταν επίσης χρήσιμη και για αντικείμενα που δεν μπορούσαν να διδαχθούν από απόσταση, όπως για παράδειγμα η πραγματοποίηση ή η παρατήρηση κάποιου πειράματος.

### ***Διαφορετική τοποθεσία, διαφορετικός χρόνος***

Πρόκειται για μια κατηγορία ασύγχρονης επικοινωνίας, κατά την οποία χρησιμοποιούνται τεχνολογίες που επιτρέπουν την ανταλλαγή πληροφοριών σε διαφορετικό χρόνο και τοποθεσία. Αυτές περιλαμβάνουν τη χρήση κασετών, βιντεοκασετών, βίντεο και άλλων τεχνολογικών εκπαιδευτικών μέσων. Στην πρώτη περίπτωση, προβλέπεται αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ των μερών, δηλαδή μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στην υποβοηθούμενη από υπολογιστή επικοινωνία (CMC). Στη δεύτερη περίπτωση, υπάρχει αλληλεπίδραση μόνο μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του μαθησιακού υλικού ή της μηχανής, όπως στην περίπτωση των διαδραστικών βίντεο, της παιχνιδοποίησης της εκπαίδευσης κλπ.

Συνοψίζοντας, η μονόδρομη επικοινωνία δεν επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μερών, σε αντίθεση με την αμφίδρομη η οποία χάρη στη δυνατότητα αλληλεπίδρασης ευνοεί και τη συνεργατικότητα. Επιπλέον, η ασύγχρονη επικοινωνία προσφέρει στον εκπαιδευόμενο την ευελιξία να μπορεί να διαχειρίζεται την μαθησιακή διαδικασία, όντας απαλλαγμένος από χωροχρονικούς περιορισμούς, ενώ η σύγχρονη προσφέρει το πλεονέκτημα της ταυτόχρονης αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεπώς της αμεσότητας, επιτρέποντας τη συνεργασία, απαιτώντας όμως χωροχρονικό συντονισμό.

## **2.4. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΧΩΡΟ**

### **2.4.1. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΩΝ**

Θα ήταν σκόπιμο προτού εξεταστούν οι λόγοι που καθιστούν την εκπαίδευση εξ αποστάσεως ενδιαφέρουσα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, να γίνει μια παρουσίαση της τυπολογίας αναφορικά με τα είδη των πανεπιστημίων. Στην ιστορία της ΕξΑΕ εμφανίζονται τεσσάρων ειδών πανεπιστήμια: το συμβατικό/παραδοσιακό πανεπιστήμιο, το πανεπιστήμιο μονής λειτουργίας (single-mode), το πανεπιστήμιο διπλής λειτουργίας (dual-mode) και το μέγα-πανεπιστήμιο.

Στο παραδοσιακό πανεπιστήμιο, τα μαθήματα πραγματοποιούνται στις εγκαταστάσεις του ιδρύματος. Ο εκπαιδευτής φέρει την ευθύνη του σχεδιασμού και της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένου του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, των μεθόδων

διδασκαλίας και των τρόπων αξιολόγησης. Δεδομένου ότι το πανεπιστήμιο δεν παρέχει ή επιβάλλει ένα αυστηρό και ομοιογενές σύστημα οργάνωσης, αλλά εξαρτάται από τη δραστηριότητα του κάθε μεμονωμένου μέλους ΔΕΠ, η ποιότητα του μαθήματος μπορεί να ποικίλλει σημαντικά. Επίσης, το παραδοσιακό πανεπιστήμιο αντιμετωπίζει προκλήσεις όσον αφορά την επεκτασιμότητά του σε μεγαλύτερη κλίμακα. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι φυσικές εγκαταστάσεις του περιορίζουν την ικανότητά του να φιλοξενήσει μεγάλο αριθμό ατόμων, αλλά και εξαιτίας της δυσκολίας διαχείρισης τεράστιου αριθμού φοιτητών από έναν μόνο καθηγητή (Daniel & Mackintosh, 2003).

Τα πανεπιστήμια μονής λειτουργίας είναι αυτά που είναι αποκλειστικά αφοσιωμένα στην παροχή προγραμμάτων και μαθημάτων εξ αποστάσεως. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν τα Ανοιχτά Πανεπιστήμια, στα οποία όλος ο σχεδιασμός και η οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι προσαρμοσμένα στην παροχή αυτού του είδους εκπαίδευσης (Patru & Khvilon, 2002; Carlsen et al., 2016).

Τα πανεπιστήμια διπλής λειτουργίας είναι αυτά που συνδυάζουν τις σπουδές στις φυσικές εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου με την εκπαίδευση εξ αποστάσεως (Carlsen et al., 2016; Holmberg, 2008; Owusu-Boampong & Holmberg, 2015). Πρωτοστάτες αυτής της προσέγγισης ήταν τα πανεπιστήμια της Αυστραλίας (Smith, 1984). Αυτό το μοντέλο απαιτεί διαφορετική προσέγγιση από το ίδρυμα, και ίσως υπάρχει κάποιο μέλος του προσωπικού που να ασχολείται με το κομμάτι παροχής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συνήθως όμως είναι τα μέλη ΔΕΠ εκείνα που είναι υπεύθυνα για την παροχή και την οργάνωση της διδασκαλίας, τόσο για τους μαθητές της τάξης όσο και για αυτούς που βρίσκονται από απόσταση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τους έχει παρασχεθεί ειδική κατάρτιση (Patru & Khvilon, 2002; Daniel & Mackintosh, 2003). Παρουσιάζονται όμως και σε αυτό το μοντέλο, οι ίδιες δυσκολίες με το παραδοσιακό πανεπιστήμιο, αναφορικά με τον μέγιστο αριθμό εκπαιδευόμενων που μπορεί να διαχειριστεί ένας καθηγητής (Daniel & Mackintosh, 2003).

Τέλος, τα μέγα-πανεπιστήμια είναι ουσιαστικά τα ανοιχτά πανεπιστήμια που παρέχουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με πάνω από 100.000 εγγεγραμμένους φοιτητές το καθένα (Daniel & Mackintosh, 2003; Patru & Khvilon, 2002). Αποτελούν ένα επιτυχημένο μοντέλο καθώς έχουν καταφέρει να διατηρήσουν το επίπεδο της πανεπιστημιακής μάθησης υψηλό, παρέχοντας μεγαλύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μειώνοντας παράλληλα το κόστος, χωρίς όμως να θυσιάζουν τις αξίες και το ήθος του πανεπιστημίου (Daniel & Mackintosh, 2003).



#### **2.4.2. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ένα ελκυστικό είδος εκπαίδευσης για τα πανεπιστήμια, διότι προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Ο κύριος λόγος που τα πανεπιστήμια υιοθετούν αυτό το μοντέλο είναι η επιθυμία τους να προσφέρουν ευρύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (UNESCO, 2014). Μέσω των προγραμμάτων και των μαθημάτων εξ αποστάσεως, υπερβαίνονται γεωγραφικά εμπόδια και ανατρέπονται άλλοι προσωπικοί περιορισμοί που εμποδίζουν την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άτομα που διαμένουν σε απομακρυσμένη περιοχή και αδυνατούν να παρακολουθήσουν μαθήματα στις φυσικές εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου, είτε λόγω οικονομικών περιορισμών είτε λόγω έλλειψης χρόνου, μπορούν να επωφεληθούν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επιπλέον, αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης εξυπηρετεί άτομα με οικογενειακές υποχρεώσεις ή άτομα που εργάζονται, διασφαλίζοντας ότι οι σπουδές τους μπορούν να ευθυγραμμιστούν με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους (Patru & Khvilon, 2002; Bower & Hardy, 2004; Simonson et al., 2015; Peters, 2003; Bates, 1995(b); Holmberg 1986; 2008). Παρέχοντας αυτήν την ευελιξία, τα πανεπιστήμια δίνουν περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση, προσελκύοντας ενήλικες εκπαιδευόμενους και υποστηρίζοντας μειονεκτούσες ομάδες, συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Bagwandeen, 1999). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα, όπως κατοχυρώνεται στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το οποίο αναφέρει ότι *"η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους"* (United Nations, χ.χ.). Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβαδίζει με τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 4.3, που αποσκοπεί στη διασφάλιση *"ίσης πρόσβασης για όλες τις γυναίκες και τους άνδρες σε οικονομικά προσιτή και ποιοτική τεχνική, επαγγελματική και τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης"* (UNESCO, χ.χ.).

Τα πανεπιστήμια ως υπεύθυνοι φορείς για την δημιουργία, διατήρηση και διάθεση της γνώσης (King & Sen, 2013) είναι και άμεσα συνδεδεμένα και με την οικονομική ανάπτυξη (Goldin & Katz, 2008). Ακολουθώντας τις απαιτήσεις της εποχής και της αγοράς εργασίας, η οποία έχει γίνει ολοένα και πιο ανταγωνιστική, είναι αναγκαία η προσαρμογή της εκπαίδευσης στην υιοθέτηση καινοτόμων και λειτουργικών μεθόδων που θα ανταποκρίνονται σε αυτές τις ανάγκες (Nazarinia & Schumm, 2009; Hanna, 2003). Προσφέροντας λοιπόν εκπαίδευση εξ αποστάσεως, δίνουν τη δυνατότητα σε εργαζόμενους να ενισχύσουν ή αναπτύξουν επιπλέον δεξιότητες (Holmberg, 1986; 2008; Bates, 1995b), καθιστώντας την ένα πανίσχυρο εργαλείο για την δια βίου μάθηση και την κοινωνική κινητικότητα (Commonwealth of Learning, 2005; UNESCO, 2014; Bagwandeen, 1999).

Ωστόσο, η βιωσιμότητα τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα δίδακτρα των φοιτητών, των οποίων ο αριθμός δεν μπορεί να αυξηθεί στο παραδοσιακό πανεπιστήμιο, δεδομένης της συγκεκριμένης χωρητικότητας των εγκαταστάσεων του. Ένας εναλλακτικός λοιπόν τρόπος να καταφέρουν τον στόχο τους προσπερνώντας το εμπόδιο αυτό, είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Patru & Khvilon, 2002). Με την στρατηγική αυτή προσέγγιση, προσελκύουν και αποκτούν μεγαλύτερο αριθμό μαθητών αυξάνοντας τα έσοδά τους, χωρίς ωστόσο να χρειαστεί να επενδύσουν σε φυσικές εγκαταστάσεις και να σπαταλήσουν πόρους (Banas & Emory, 1998; Bothun, 1997; King & Sen, 2013; Holmberg, 1986; 2008; Bates, 1997).

Επιπλέον, η ΕξΑΕ είναι καθοριστική για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας καθώς νέοι παίκτες εισέρχονται στη εκπαιδευτική αγορά, όπως διαδικτυακές πλατφόρμες μαθημάτων, ιδιωτικά πανεπιστήμια κλπ. (Banas & Emory, 1998; Patru & Khvilon, 2002). Τα πανεπιστήμια λοιπόν στρέφονται στην ΕξΑΕ για να διεκδικήσουν και να προσελκύσουν την εγγραφή μεγαλύτερης ομάδας φοιτητών. Αυτή η διευρυμένη εμβέλεια επιτρέπει στα πανεπιστήμια να αξιοποιήσουν τις διεθνείς αγορές, να αποκτήσουν ποικιλόμορφο φοιτητικό πληθυσμό και να ενισχύσουν την παγκόσμια φήμη τους. Η ικανότητα παροχής ευέλικτων και προσβάσιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενισχύει την ανταγωνιστική θέση των πανεπιστημίων στο εξελισσόμενο εκπαιδευτικό τοπίο (Nazarinia & Schumm, 2009).

Η τεχνολογική ανάπτυξη έχει επίσης ωθήσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αναζήτηση εναλλακτικών και καινοτόμων λύσεων, προκειμένου να ανταποκριθεί στους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευόμενων. Με την αυξανόμενη ανάπτυξη και εξάρτηση από τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ), αλλάζουν οι ανάγκες και το προφίλ των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αναζητούν ένα τύπο εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στο σημερινό εξελισσόμενο τοπίο και τις απαιτήσεις του (Commonwealth of Learning, 2005; Olapiriyakul & Scher, 2006). Με την ΕξΑΕ δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους επιδιώξεις (Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2015), συμβάλλοντας έτσι σημαντικά στην ενίσχυση του ψηφιακού εγγραμματισμού μεταξύ των μαθητών.

Η υιοθέτηση τέτοιων προγραμμάτων από απόσταση δίνει την ευκαιρία στα πανεπιστήμια να εξερευνούν καινοτόμους μεθόδους διδασκαλίας για να βελτιώνουν συνεχώς την παιδαγωγική ποιότητα των προγραμμάτων τους (Patru & Khvilon, 2002; Bates, 1997; Holmberg, 1986; 2008). Κάτι τέτοιο μπορεί για παράδειγμα να επιτευχθεί εμμέσως μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην ΕξΑΕ. Η διαρκής ύπαρξη του σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης συνεπάγεται ότι είναι διαρκώς δημόσιο και ανοιχτό σε κριτική. Αυτή η συνθήκη ωθεί τους

εκπαιδευτικούς στην συνεχή βελτίωση του, και επομένως στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης συνολικά (Bagwandeem, 1999). Τέλος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσθέτει μια διεθνή διάσταση στις εκπαιδευτικές εμπειρίες. Δίνει τη δυνατότητα στα πανεπιστήμια να δημιουργήσουν συνεργασίες με διεθνή ιδρύματα και καθηγητές, διευκολύνοντας την ανταλλαγή γνώσεων και δημιουργώντας κοινές ερευνητικές προσπάθειες, παρέχοντας την πολυτέλεια ενός διεθνούς προγράμματος στον φοιτητή, προσελκύοντας ταυτόχρονα και φοιτητές από το εξωτερικό (Bates, 1995b; Patru & Khvilon, 2002, UNESCO, 2014).

## **2.5. ΘΕΣΜΙΚΗ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ: ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ & ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει σημαντικά από την παραδοσιακή εκπαίδευση σε πολλούς τομείς, και αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από όλους τους εμπλεκόμενους, εάν κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα εξετάζει την υιοθέτησή της. Καταρχάς, πρέπει να αναγνωριστεί ότι κάθε συμμετέχων στην μαθησιακή διαδικασία έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, αντιμετωπίζει και ανταποκρίνεται διαφορετικά στην αλλαγή, και πως δεν εξυπηρετούν όλες οι τεχνολογικές μέθοδοι όλα τα μαθήματα (Banas & Emory, 1998). Σύμφωνα με τον Schlecty (1997), η μετάβαση στην ΕξΑΕ επιβάλλει την αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, επιτάσσοντας δομικές αλλαγές και νέες παιδαγωγικές και τεχνολογικές προσεγγίσεις (όπως αναφ. Hanna, 2003). Παρακάτω ακολουθεί μια προσπάθεια για κατηγοριοποίηση των προϋποθέσεων και προκλήσεων για την θεσμική υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς πολλές εμπίπτουν σε παραπάνω από μία κατηγορίες.

### ***Διοίκηση & Οργάνωση***

Αρχικά είναι αναγκαίο να διασφαλιστεί ότι η ΕξΑΕ είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των φοιτητών και πως δεν υιοθετείται για κερδοσκοπικούς λόγους, διακυβεύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Mackenzie et al., 1968 & Childs, 1971, όπως αναφ. Bagwandeem, 1999). Το εκπαιδευτικό ίδρυμα θα πρέπει να προβεί σε χάραξη πολιτικής ή προσαρμογή της υπάρχουσας, προκειμένου να συμπεριλάβει και την ΕξΑΕ. Αυτό περιλαμβάνει ζητήματα όπως η υποδομή, η διάθεση ή εύρεση οικονομικών πόρων για την υποστήριξή της, η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού, καθώς και άλλα οργανωτικά θέματα. Για παράδειγμα, πρέπει να καθοριστεί ο μέγιστος αριθμός εκπαιδευομένων ανά τάξη, το σύστημα διαχείρισης της ΕξΑΕ, προσωπικό που να ασχολείται με την υλικοτεχνική υποστήριξη της ΕξΑΕ, το κόστος για τους φοιτητές κλπ. Επιπλέον, είναι σημαντικό να οριστούν σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι και μαθησιακά αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της ΕξΑΕ, αλλά και να εξασφαλιστεί ότι ελαχιστοποιούνται οι αποτρεπτικοί

παράγοντες ενώ ταυτοχρόνως δημιουργούνται ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή, τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Δεδομένου ότι η ΕξΑΕ αντιπροσωπεύει ένα εντελώς διαφορετικό είδος εκπαίδευσης, το ίδρυμα θα ήταν ωφέλιμο να αναπτύξει μηχανισμούς αξιολόγησης των εξ αποστάσεως μαθημάτων και προγραμμάτων, προκειμένου να διασφαλίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα συμμετοχής των εμπλεκομένων στην μαθησιακή διαδικασία, τις δυσκολίες σε θέματα οργάνωσης ή/και διδασκαλίας, τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών κλπ. (Banas & Emory, 1998).

Επίσης, αναφορικά με τους φοιτητές, η ΕξΑΕ απαιτεί και εύρεση καινοτόμων τρόπων υποστήριξής τους. Φυσικά, αυτό ανήκει στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού φορέα, ο οποίος πρέπει να παράσχει πρόσβαση στους φοιτητές σε υπηρεσίες, πληροφορίες για το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα, γραμμές επικοινωνίας με τις διάφορες υπηρεσίες στις οποίες μπορεί να απευθυνθούν ανάλογα με το εκάστοτε ζήτημα, τον τρόπο εγγραφής, πρόσβαση στη βιβλιοθήκη, γνωστοποίηση του κώδικα ηθικής συμπεριφοράς στο μάθημα εξ αποστάσεως, παροχή σύμβουλου σπουδών και οποιαδήποτε άλλη υποστήριξη χρειαστεί (Bower & Hardy, 2004).

### ***Διδακτικό προσωπικό***

Αυτή η κατηγορία είναι σκόπιμο να ξεκινήσει με μια προϋπόθεση που εμπίπτει και στην προηγούμενη κατηγορία. Αυτή είναι η στήριξη του διδακτικού προσωπικού από το εκπαιδευτικό ίδρυμα με συνεχείς εκπαιδεύσεις, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκώς και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της μετάβασης από την παραδοσιακή στην ΕξΑΕ (Banas & Emory, 1998; Bower & Hardy, 2004). Ακόμα, πρέπει να αναγνωριστεί ο επιπλέον φόρτος εργασίας των μελών ΔΕΠ για τη διδασκαλία και το σχεδιασμό των εξ αποστάσεως μαθημάτων, καθώς και η χρονική δέσμευση που απαιτείται, ενώ παράλληλα καλούνται να μένουν ενεργοί και στα υπόλοιπα πεδία που δραστηριοποιούνται. Πρόκειται για ανάληψη διαφορετικών καθηκόντων και ο εκπαιδευτικός φορέας χρειάζεται να παρέχει κίνητρα προκειμένου να ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να προβεί σε όλη αυτήν την επιπλέον προσπάθεια. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή προαγωγής, αύξησης μισθού, επιπλέον άδειας, παροχής αποφοίτων ως βοηθούς κλπ. (Banas & Emory, 1998).

Ακόμη, στην ΕξΑΕ ελλοχεύει ο κίνδυνος της κοινωνικής απομόνωσης, το περιβάλλον μάθησης είναι γεμάτο περισπασμούς (Mackenzie et al., 1968 & Childs, 1971, όπως αναφ. Bagwandeem, 1999; Banas & Emory, 1998), και όλα αυτά επηρεάζουν τον ρυθμό μάθησης συνολικά. Το διδακτικό προσωπικό λοιπόν είναι υπεύθυνο, πέρα από την προσαρμογή της διδακτικής τους προσέγγισης, και για τον σχεδιασμό μαθημάτων που διασφαλίζουν μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία, τόσο

μεταξύ των ίδιων και των φοιτητών, αλλά και ανάμεσα στους φοιτητές. Αυτός είναι ένας από τους κύριους λόγους που τους κάνει να είναι επιφυλακτικοί και διστακτικοί απέναντι στην υιοθέτηση αυτής της μεθόδου παροχής εκπαίδευσης. Η ανησυχία αυτή προκύπτει και από το γεγονός ότι τα επίπεδα αλληλεπίδρασης είναι άμεσα συνδεδεμένα με την αποτελεσματική μάθηση και την ανάπτυξη του μαθητή (Banas & Emory, 1998; Bower & Hardy, 2004). Άλλο ένα ζήτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό από τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, είναι αυτό της προστασίας της πνευματικής ιδιοκτησίας. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα οφείλει να δεσμευτεί να προστατεύει ρητώς τα πνευματικά δικαιώματα των μελών ΔΕΠ, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τους καθηγητές στην ανάληψη των νέων τους αυτών ρόλων (Banas & Emory, 1998).

Τέλος, σύμφωνα με τους Banas και Emory (1998), στην διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε. Πέρα από το γεγονός ότι μπορεί να επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα παράδοσης του μαθήματος, πολλές φορές συμβαίνει να επιρρίπτονται ευθύνες για τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη χρήση της τεχνολογίας στον εκπαιδευτή. Για αυτούς τους λόγους λοιπόν, είναι αναγκαίος ο διαχωρισμός τεχνολογίας και διδασκαλίας, όταν το ίδρυμα προβαίνει στην αξιολόγηση της ποιότητας του μαθήματος εξετάζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

### ***Τεχνολογία***

Το ζήτημα που παρουσιάζεται πρώτο, πάλι συνδέει την παρούσα με την προαναφερθείσα κατηγορία. Τα μέλη ΔΕΠ καλούνται να σχεδιάσουν εκπαιδευτικό υλικό, διαδικασία της οποίας δεν έχουν γνώση ούτε έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση. Είναι λοιπόν επιτακτική ανάγκη από το ίδρυμα να συμπεριλάβει, για την υλοποίηση της μετάβασης, προσωπικό που θα συνεργαστεί με τους διδάσκοντες για τον σκοπό αυτό. Ειδήμονες του αντικειμένου και τεχνολόγοι, θα επιλέξουν το κατάλληλο τεχνολογικό μέσο, ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος και του τρόπου διάθεσής του. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι απαιτείται συνεργατικότητα σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, η οποία όμως δημιουργεί στα μέλη ΔΕΠ την αίσθηση ότι χάνουν τον έλεγχο των μαθημάτων τους. Επιπλέον, οι πιθανές διαφωνίες που μπορεί να προκύψουν μεταξύ αυτών των δύο αναφορικά με την επιλογή του μέσου, μπορεί να οδηγήσουν σε διαπληκτισμούς και συγκρούσεις του διδακτικού προσωπικού με το προσωπικό υποστήριξης της ΕξΑΕ. Το γεγονός αυτό όχι μόνο αυξάνει την επιφυλακτικότητα των μελών ΔΕΠ ως προς την αποτελεσματικότητα της ΕξΑΕ συνολικά, αλλά αναδεικνύει ακόμα περισσότερο την ευθύνη του ιδρύματος να παράσχει πολιτική που θα πλαισιώνει και θα οργανώνει όλες αυτές τις πτυχές, για την επιτυχή υιοθέτηση της ΕξΑΕ.

Η επιλογή της εκπαιδευτικής τεχνολογίας που θα αξιοποιηθεί για την πραγματοποίηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία της ΕξΑΕ. Η αποτελεσματικότητά της δεν εξαρτάται από το πόσο εξελιγμένο είναι το τεχνολογικό μέσο που χρησιμοποιείται -κι αυτή είναι η παγίδα-, αλλά από το αν είναι το κατάλληλο για την παράδοση του περιεχομένου του μαθήματος, δηλαδή αν ευνοεί την αλληλεπίδραση, αν εξυπηρετεί τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν τεθεί, καθώς και από το αν ανταποκρίνεται στο προφίλ των φοιτητών που απευθύνεται το πρόγραμμα (Clark, 1983). Επιπροσθέτως, ο συγγραφέας δηλώνει πως η μάθηση δεν επηρεάζεται από το μέσο αλλά ότι *“όσα κάνει καθηγητής -η διδασκαλία δηλαδή- είναι που επηρεάζει τη μάθηση”*. Τη θέση αυτή υποστηρίζουν και οι Dutton και Lievrouw (1982), οι οποίοι τονίζουν πως δεδομένου ότι υπάρχει στη διάθεσή μας πληθώρα τεχνολογικών μέσων για να εξυπηρετήσουν τους διάφορους εκπαιδευτικούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, θα ήταν προτιμότερο η επιλογή του μέσου να γίνει με γνώμονα το περιεχόμενο και όχι την τεχνολογία.

Ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών των αποδεκτών, της τεχνολογίας, του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των μαθησιακών στόχων, ο Bates (1995a) προτείνει τους *12 χρυσούς κανόνες* για τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση:

1. Σημασία έχει η καλή διδασκαλία και ο ποιοτικός σχεδιασμός των μαθησιακών δραστηριοτήτων, ανεξαρτήτως μεθόδου παράδοσης.
2. Κάθε μέσο έχει τη δική του αισθητική. Επομένως, ο επαγγελματικός σχεδιασμός είναι σημαντικός.
3. Οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες είναι ευέλικτες. Έχουν τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά, αλλά η επιτυχημένη διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί με οποιαδήποτε τεχνολογία.
4. Δεν υπάρχει «υπερ-τεχνολογία». Κάθε μέσο έχει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, επομένως πρέπει να συνδυαστούν (ένας ολοκληρωμένος συνδυασμός).
5. Διάθεση και των τεσσάρων μέσων σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους. Έντυπο υλικό, ήχος, τηλεόραση και υπολογιστές.
6. Εξισορρόπηση ποικιλίας-κόστους. Η χρήση πολλών τεχνολογιών καθιστά το σχεδιασμό πιο περίπλοκο και δαπανηρό, περιορίζοντας επομένως το εύρος των τεχνολογιών σε μια δεδομένη περίσταση.
7. Η αλληλεπίδραση είναι απαραίτητη.
8. Ο αριθμός των μαθητών είναι αποφασιστικής σημασίας. Η επιλογή ενός μέσου θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τον αριθμό των μαθητών που θα προσεγγιστούν κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος.

9. Οι νέες τεχνολογίες δεν είναι απαραίτητα καλύτερες από τις παλιές.
10. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκπαίδευση για να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την τεχνολογία.
11. Η συνεργασία είναι απαραίτητη. Κανένα άτομο δεν έχει όλες τις δεξιότητες για να αναπτύξει και να διδάξει ένα μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επομένως, οι ειδικοί του εκπαιδευτικού περιεχομένου, οι επαγγελματίες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και οι εξειδικευμένοι στα τεχνολογικά μέσα είναι απαραίτητοι για κάθε ομάδα.
12. Η τεχνολογία δεν είναι το θέμα. Το πώς και τι θέλουμε να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι είναι το θέμα. Η τεχνολογία είναι ένα εργαλείο.

(όπως αναφ. στο Foley, χ.χ., σελ. 833)

## **2.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Καταλήγοντας, γίνεται αντιληπτό από την παράθεση των ανωτέρω, ότι η μετάβαση στην ΕξΑΕ είναι περίπλοκη και η επιτυχία της εξαρτάται από πολλούς αλληλοσυνδεδεμένους παράγοντες. Όπως όμως αναφέρουν οι Schwahn και Spady (1998), η αλλαγή είναι μια αναπόφευκτη, συνεχής και εξαιρετικά χαοτική διαδικασία, και *“σε αυτή τη νέα εποχή ραγδαίων και όχι σταδιακών αλλαγών, οι οργανισμοί είτε προσαρμόζονται σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, αλλάζουν και επιβιώνουν, είτε πεθαίνουν”*.

### **3. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στο κεφάλαιο αυτό, προκειμένου να δοθεί ο ορισμός της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, εξετάζεται τι είναι ακριβώς και πως ορίζεται η υβριδική εκπαίδευση. Διαχωρίζοντάς την από την μικτή, ακολουθεί μια ενότητα που αποσαφηνίζει του τρόπους αλληλεπίδρασης σε αυτά τα περιβάλλοντα μάθησης, δηλαδή την ασύγχρονη και την σύγχρονη αλληλεπίδραση. Η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση εντοπίζεται με πολλές διαφορετικές ονομασίες στη βιβλιογραφία, γεγονός που παρακωλύει την έρευνα και την καθιστά ιδιαίτερα απαιτητική. Μετά τον ορισμό ακολουθεί αναφορά και στον υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό της υβριδικής τάξης, χωρίς όμως να είναι απόλυτος. Καθώς υπάρχει η σύγχυση με τους ορισμούς στην βιβλιογραφία, κάθε ερμηνεία που δίνει το εκάστοτε ίδρυμα μπορεί να εφαρμόζεται στην πράξη με διαφορετικό τρόπο και να χρησιμοποιεί διαφορετικό εξοπλισμό. Επίσης, δεν περιλαμβάνουν όλες οι έρευνες τη διάταξη που έχει μια υβριδική τάξη, γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την συλλογή πληροφοριών για αυτήν την ενότητα. Το κεφάλαιο συνεχίζει με τα πλεονεκτήματα αυτού του είδους εκπαίδευσης και ολοκληρώνεται με τις προκλήσεις που συναντώνται, καθώς και κάποιες προτάσεις αντιμετώπισης ή πρόληψης ορισμένων από αυτές.

#### **3.2. ΥΒΡΙΔΙΚΗ / ΜΙΚΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΣ**

Ξεκινώντας το κεφάλαιο αυτό, είναι απαραίτητο να καθορίσουμε τον γενικότερο ορισμό της *υβριδικής εκπαίδευσης*, προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση της σύγχρονης μορφής της. Στην βιβλιογραφία, η υβριδική εκπαίδευση πολλές φορές συναντάται και ως μικτή (blended) εκπαίδευση, όροι που έχουν καταλήξει να συγχέονται και να χρησιμοποιούνται εναλλάξ (Zhao and Breslow, 2013; Abdelmalak & Parra, 2016). Αυτή η ασάφεια περιπλέκει ακόμα περισσότερο την κατάσταση, καθώς η έλλειψη κοινής αντίληψης για το πεδίο αυτό, όχι μόνο στέκεται εμπόδιο στην απόδοση ενός ορισμού (Oliver & Trigwell, 2005; Wang et al., 2022), αλλά πρωτίστως παρακωλύει τον ερευνητικό χώρο και την ανάπτυξη του αντικειμένου (Smith & Hill, 2018). Σύμφωνα με τον Graham (2019), είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η ανάπτυξη στο πεδίο αυτό εξαιτίας α) όχι μόνο της απουσίας κοινού ορισμού, καθώς κάθε ίδρυμα υιοθετεί τον δικό του, β) αλλά και του γεγονότος ότι η εφαρμογή της υβριδικής/μικτής εκπαίδευσης γίνεται από μεμονωμένα μέλη ΔΕΠ με ατομική πρωτοβουλία, χωρίς να γίνεται γνωστό σε επίπεδο πανεπιστημίου και γ) λόγω της μη ύπαρξης μηχανισμού καταγραφής τους. Διαπιστώνεται από την βιβλιογραφία ότι η υβριδική/μικτή μάθηση



συναντάται και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε επίπεδο μιας και μόνο δραστηριότητας, όσο και σε ολόκληρο το μάθημα, το πρόγραμμα ή ακόμα και ευρέως σε όλο το πανεπιστήμιο (Sleator, 2010).

Πάντως και οι δύο όροι αφορούν εκπαίδευση που συνδυάζει διάφορους τρόπους διδασκαλίας (McGee & Reis, 2012) δημιουργώντας ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον (Hastie et al., 2010). Για τον Graham (2006) *“τα μικτά περιβάλλοντα μάθησης συνδυάζουν την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την υποβοηθούμενη από την τεχνολογία διδασκαλία”*. Παρόμοια ερμηνεία έχουν δώσει οι Allen και Seaman (2010), με την ειδοποιό διαφορά όμως πως ένα σημαντικό ποσοστό του μαθήματος πρέπει να παραδίδεται διαδικτυακά, ήτοι από 30 έως 79%. Η μικτή εκπαίδευση για τους Garrison και Kanuka (2004) είναι *“η στοχαστική ενσωμάτωση των εμπειριών μάθησης πρόσωπο με πρόσωπο στην τάξη με διαδικτυακές εμπειρίες”*, εστιάζοντας έτσι στην ποιότητα, σε αντίθεση με τον Graham, του οποίου ο ορισμός είναι πιο συμπεριληπτικός και δίνει έμφαση στον συνδυασμό (Hrastinski, 2019).

Οι Dziuban et al. (2004) όρισαν την υβριδική/μικτή μάθηση ως το συγκερασμό των ευκαιριών κοινωνικοποίησης και αποτελεσματικότητας της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τις δυνατότητες που παρέχει ο διαδικτυακός τρόπος παράδοσης και μάθησης. Τονίζουν ωστόσο, σε αντίθεση με άλλους (Allen & Seaman, 2010; 2013; Stein & Graham, 2013; Linder, 2017), πως το διαδικτυακό στοιχείο ενισχύει το μάθημα και δεν λειτουργεί ως υποκατάστατο των ωρών μαθήματος στην τάξη. Για αυτούς, η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος συνεπάγεται φοιτητοκεντρικής προσέγγισης -με τον εκπαιδευόμενο ενεργό συμμετέχων-, αυξημένης αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών, φοιτητή-διδάσκοντα και του φοιτητή με το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και πολλαπλές ευκαιρίες για λήψη τόσο διαμορφωτικής όσο και αθροιστικής αξιολόγησης (Watson, 2008). Ο Kumar (2012) επίσης όρισε την υβριδική εκπαίδευση ως τον συνδυασμό διαφορετικών τρόπων παράδοσης που στόχο έχουν την αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία (όπως αναφ. στο Alnajdi, 2014).

Λόγω των ποικίλων δοθέντων ορισμών, η επικρατέστερη ερμηνεία του όρου αφορά τη μίξη μεθόδων και μέσων, κατά κύριο λόγο συνδυάζοντας την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με στοιχεία της διαδικτυακής και μεσολαβούμενης από την τεχνολογία διδασκαλίας και μάθησης (Graham, 2006; Graham et al., 2003; Picciano; 2009; Smythe; 2012; Epure et al., 2012; Alnajdi, 2014; Singh et al., 2021; Wang et al., 2022). Αυτός ο συνδυασμός διαρκώς αποκτά άλλη διάσταση λόγω των αλλαγών του περιβάλλοντος και των εξελίξεων στον τομέα της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής (Garrison & Vaughan, 2008; Graham, 2006). Για τους Oliver και Trigwell (2005), οι συνδυασμοί που μπορούν να υπάρξουν είναι πολλοί, διαδικτυακή με παραδοσιακή μάθηση, διαφορετικές θεωρίες παιδαγωγικής, διαφορετικά μέσα, διαφορετικοί μαθησιακοί στόχοι κλπ., διευρύνοντας το εύρος των ορισμών. Έτσι λοιπόν, για κάθε ίδρυμα, εκπαιδευτικό ή άτομο, η

υβριδική/μικτή μάθηση μπορεί να ορίζεται διαφορετικά (Driscoll, 2002; Chen, 2009; Picciano, 2009; Graham, 2019), γεγονός που αφενός αναδεικνύει την ανεξερεύνητη δυναμική αυτής της μορφής εκπαίδευσης, αφετέρου όμως οδηγεί σε έναν όρο “ομπρέλα” που ενσωματώνει κάθε μορφή εκπαίδευσης που κάνει χρήση τεχνολογίας (Oliver & Trigwell, 2005; Hrastinski, 2019).

Οι Picciano et al. (2022), σημειώνουν πως η υβριδική/μικτή μάθηση μπορεί να γίνει πιο εύκολα αντιληπτή αν κατανοηθεί η σύνδεσή της με τις τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις που την πλαισιώνουν:

- 1) τα φυσικά ή τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιούνται για την παράδοση ή διευκόλυνση της διδασκαλίας (πίνακας, υπολογιστής, σύστημα διαχείρισης μάθησης (Learning Management System – LMS κλπ.)
- 2) την εκπαιδευτική μέθοδο, δηλ. τις πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας (ομαδική εργασία, μελέτη περίπτωσης, συζητήσεις, διάλεξη κλπ.)
- 3) τον τρόπο, το περιβάλλον μάθησης (πρόσωπο με πρόσωπο, διαδικτυακό, μικτό)

Οι διαφορές στις ερμηνείες που έχουν αποδοθεί για την μικτή μάθηση, προκύπτουν –όπως αναφέρθηκε προωτέρα– κυρίως επειδή ο καθένας παρουσιάζει έναν διαφορετικό συνδυασμό των παραπάνω. Ωστόσο, κάθε προσέγγιση της μικτής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από 2 διαστάσεις, τη φυσική και την παιδαγωγική. Η πρώτη αφορά τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, δηλαδή τον σχεδιασμό της εκπαίδευσης, ενώ η δεύτερη εστιάζει στην μέθοδο διδασκαλίας. Η τελευταία από μόνη της, δεν ορίζει τη μικτή μάθηση, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης της ποιότητας της μικτής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, και ο τρόπος διδασκαλίας από μόνος του δεν καθορίζει την ποιότητα της μάθησης, αν δεν ληφθούν υπόψη η εφαρμογή και οι υπόλοιπες λεπτομέρειες του μοντέλου συνολικά (Picciano et al., 2022).

Μια άλλη τοποθέτηση για τα υβριδικά/μικτά περιβάλλοντα μάθησης στη βιβλιογραφία, είναι αυτή της Macdonald (2006). Στην ανάλυσή της, η συγγραφέας παρουσιάζει τρεις προσεγγίσεις για την υβριδική/μικτή μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην πρώτη, οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα με φυσική παρουσία στο πανεπιστήμιο και συμμετέχουν σε διαδικτυακές δραστηριότητες ασύγχρονα. Στη δεύτερη, τα μαθήματα πραγματοποιούνται με σύγχρονες διαδικτυακές συναντήσεις, συμπεριλαμβάνουν ασύγχρονες διαδικτυακές δραστηριότητες και εργασίες, και ενσωματώνουν και συναντήσεις με φυσική παρουσία προκειμένου να δομηθεί το μάθημα. Στην τρίτη, το μάθημα πραγματοποιείται με το φοιτητικό σώμα να είναι χωρισμένο σε αυτούς που βρίσκονται στο πανεπιστήμιο και αυτούς που παρακολουθούν διαδικτυακά, οι οποίοι ωστόσο αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Την τρίτη προσέγγιση ο Khan (2007) την ονομάζει ευέλικτη μάθηση (flexible learning) και αποτυπώνεται και εκτενώς στο μοντέλο HyFlex του Beatty (2014). Το

συγκεκριμένο μοντέλο γεφυρώνει τα δύο περιβάλλοντα μάθησης (παραδοσιακό και διαδικτυακό), επιτρέποντας στους φοιτητές να διαλέξουν εκείνοι τον τρόπο συμμετοχής που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες τους και τη ζωή τους.

Η διαφοροποίηση ωστόσο που χρησιμοποιούν οι Abdelmalak και Parra (2016), για να ξεχωρίσουν τους όρους “υβριδική” και “μικτή” εκπαίδευση φαίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη για τον σκοπό αυτής της εργασίας. Δεδομένου ότι πρόκειται για μελέτη περίπτωσης που ερμηνεύει και χρησιμοποιεί τους όρους αυτούς ως κάτι διαφορετικό, διαλευκάνει το τοπίο και βοηθά στην έρευνα για το πανεπιστήμιο THUAS. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς αναφέρουν ότι με τον όρο υβριδική θα ήταν χρησιμότερο να περιγράφεται ο τρόπος συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα (π.χ. εξ αποστάσεως ή φυσική παρουσία) και με τον όρο μικτή, ο συνδυασμός των διαφορετικών μεθόδων παράδοσης και εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, και οι Butz και Stupnisky (2017), χρησιμοποιούν τον όρο μικτή για να περιγράψουν την αλληλεπίδραση και τον τρόπο παράδοσης, δηλαδή τη μίξη ασύγχρονης με σύγχρονη, ενώ τον όρο υβριδική, για την τοποθεσία από την οποία συμμετέχουν οι μαθητευόμενοι, δηλαδή και με φυσική παρουσία αλλά και μέσω διαδικτύου.

### **3.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ**

Για να αποκτηθεί σαφής και ολοκληρωμένη εικόνα της υβριδικής/μικτής μάθησης, είναι χρήσιμο να αποσαφηνιστούν κάποιοι όροι που χρησιμοποιήθηκαν προηγουμένως και αφορούν την χρονολόγηση της αλληλοεπίδρασης, της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων.

#### *Ασύγχρονη αλληλεπίδραση*

Η ασύγχρονη αλληλεπίδραση αναφέρεται σε μια μορφή επικοινωνίας και μάθησης όπου οι συμμετέχοντες, όπως καθηγητές και φοιτητές (Chen et al., 2005), δεν απαιτείται να είναι παρόντες (Hamza-Lup & White, 2015) ή να αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο (Stein & Graham, 2013; Lim, 2017). Δεν απαιτείται από κανένα μέρος να είναι συγχρονισμένο με το άλλο την ίδια στιγμή ή σε κάποιο προγραμματισμένο χρόνο (Olt, 2018), και αν και χωροχρονικά δεν συμπίπτουν, η αλληλεπίδραση εξακολουθεί να υφίσταται (Garrison & Kanuka, 2004).

Οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικό μάθησης (Grant & Cheon, 2007), να το “κατεβάσουν”, να συνεισφέρουν με τα σχόλια και τις ερωτήσεις τους, να επικοινωνήσουν με συμμαθητές τους ή με καθηγητές και να λάβουν ανατροφοδότηση, ακόμη και όταν δεν μπορούν να είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο ταυτόχρονα (Grant & Cheon, 2007; Hrastinski, 2008). Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται συνήθως μέσω διαδικτυακών πλατφορμών ή συστημάτων διαχείρισης μάθησης (LMS) και περιλαμβάνει ηχογραφημένα μαθήματα, ηλεκτρονικά έγγραφα,

παρουσιάσεις, φόρουμ συζητήσεων και αλληλογραφία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Stein & Graham, 2013; Bower et al., 2013). Η ασύγχρονη παράδοση του υλικού μέσω ενός LMS μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά σε ένα μάθημα παραδοσιακής εκπαίδευσης, να αποτελεί την κύρια μορφή παράδοσης, ή να συμπληρώνει κάποιο διαδικτυακό μάθημα (Skylar, 2009). Κάποιες ενδεικτικές ασύγχρονες πλατφόρμες μάθησης είναι η Desire2Learn (D2L), το Blackboard, το Moodle, το Sakai και το Canvas, οι οποίες παρέχουν εργαλεία και χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν την ασύγχρονη αλληλεπίδραση (Hamza-Lup & White, 2015; Njuguna, 2022).

Η ασύγχρονη αλληλεπίδραση αποτελεί μια ευέλικτη μορφή επικοινωνίας και μάθησης που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν και να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους στο δικό τους ρυθμό (Stein & Graham, 2013; Lim, 2017), ανεξάρτητα από περιορισμούς χώρου και χρόνου (Chow, 2013; Butz & Stupnisky, 2017), και είναι ιδανική για όσους αντιμετωπίζουν περιορισμούς λόγω τοποθεσίας ή προσωπικών και επαγγελματικών υποχρεώσεων (Hrastinski, 2008). Επίσης, ευνοεί τη συνεργασία, παρέχει την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ των μαθητευόμενων (Skylar, 2009), παρέχει ευκαιρίες πρόσβασης σε πλούσιο υλικό μάθησης καθώς και τη δυνατότητα λήψης ανατροφοδότησης μέσω των πλατφορμών μάθησης (Grant & Cheon, 2007). Το γεγονός ότι η επικοινωνία γίνεται με γραπτό λόγο, μπορεί υπό προϋποθέσεις, να ενθαρρύνει τον προβληματισμό, την κριτική σκέψη και την ακρίβεια έκφρασης (Garrison & Kanuka, 2004).

Από την άλλη πλευρά, η ασύγχρονη αλληλεπίδραση έχει και αρνητικά στοιχεία. Το πιο σημαντικό είναι η έλλειψη άμεσης ανατροφοδότησης που παρέχεται κατά την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την απουσία της σωματικής γλώσσας, των χειρονομιών, κινήσεων και εκφράσεων του προσώπου οδηγεί με τη σειρά του σε μειωμένο κίνητρο για συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία και μείωση της ανάγκης σύνδεσης μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Συνεπώς προκαλείται το αίσθημα της απομόνωσης (Vrasidas & Zembylas, 2003) και οδηγεί σε απώλεια της αίσθησης της ακαδημαϊκής κοινότητας (Kruger, 2000). Ακόμη, η ετεροχρονισμένη αυτή μορφή επικοινωνίας δεν ενδείκνυται για περιπτώσεις που η άμεση επικοινωνία και αλληλεπίδραση ή ο σχηματισμός ομάδων και η φυσική παρουσία είναι απαραίτητα στοιχεία του μαθήματος (Bower et al., 2013).

### ***Σύγχρονη αλληλεπίδραση***

Η σύγχρονη αλληλεπίδραση αφορά μια μορφή επικοινωνίας κατά την οποία διδάσκων και φοιτητές είναι παρόντες ταυτόχρονα στον ίδιο χώρο, εικονικό ή πραγματικό, και αλληλοεπιδρούν σε πραγματικό χρόνο (Stein & Graham, 2013; Hamza-Lup & White, 2015; Lim, 2017; Olt, 2018).

Παρ' ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί ως προς την γεωγραφική τοποθεσία, δεν παρέχεται χρονική ευελιξία (Coventry, 1995; Hamza-Lup & White, 2015), καθώς είναι απαραίτητη η παρουσία και των δύο εμπλεκόμενων μερών στην μαθησιακή διαδικασία την ίδια χρονική στιγμή (It-analysis, 2001 όπως αναφ. στο Chen et al., 2005). Η σύγχρονη αλληλεπίδραση συναντάται στην παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση και στην εξ αποστάσεως με χρήση τεχνολογικών μέσων και εργαλείων (π.χ. με διαδικτυακή τηλεδιάσκεψη) (Stein & Graham, 2013; Hamza-Lup & White, 2015; Lim, 2017). Για την δεύτερη περίπτωση μερικά παραδείγματα πλατφορμών συνεδριάσεων που παρέχουν τη δυνατότητα σύγχρονης αλληλεπίδρασης είναι το Adobe Connect, GoToMeeting, Skype, Google Hangout, Blackboard Collaborate, Wimba κλπ. (Bower et al., 2012; Stein & Graham, 2013; Hamza-Lup & White, 2015).

Η σύγχρονη αλληλεπίδραση μπορεί να έχει δύο διαστάσεις. Τη μονόδρομη, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην απευθείας μετάδοση διαλέξεων ή την αμφίδρομη κατά την οποία είναι δυνατή η αλληλεπίδραση όχι μόνο μεταξύ διδάσκοντα-φοιτητή αλλά και μεταξύ των φοιτητών (Chen et al., 2005). Είναι ιδανική για τη φιλοξενία προσκεκλημένων ομιλητών (Rasmussen, 2003; Pennell et al., 2015), αποτελεσματική για μικρές ομάδες φοιτητών (Akarasriworn & Ku, 2013), ιδανική για εργασία σε ομάδες και ομαδική διδασκαλία (Coventry, 1994), αλλά και συμπεριληπτική αναφορικά με όσους δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να παρευρεθούν στο φυσικό περιβάλλον μάθησης, επιτρέποντάς τους άμεση αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Olt, 2018). Με αυτόν τον τρόπο, τη δυνατότητα δηλαδή αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, ενισχύεται η κοινωνική παρουσία (Coventry, 1994), ένα από τα τρία στοιχεία της Κοινότητας της Διερεύνησης (Community of Inquiry - CoI) (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Χάρη στη δυνατότητα αμφίδρομης διαμοίρασης ήχου, κειμένου και εικόνας, μπορεί να υπάρξει άμεση ανατροφοδότηση και αυθόρμητη αλληλεπίδραση (Pittman, 2003; Wilkison & Hemby, 2000 όπως αναφέρονται στο Grant & Cheon, 2007), γεγονός που καθιστά εφικτή την αποτελεσματική συζήτηση και κατανόηση του περιεχομένου που ανταλλάσσεται (Bower et al., 2013). Επιπλέον, επωφελούμενοι αυτών των δυνατοτήτων, οι καθηγητές μπορούν να προγραμματίσουν και ώρες γραφείου εξ αποστάσεως (Olt, 2018).

Στον αντίποδα, η σύγχρονη αλληλεπίδραση απαιτεί χρονική δέσμευση από τους συμμετέχοντες, καθηγητές και φοιτητές (Chen et al., 2005), στερώντας την ευελιξία που παρέχεται από την ασύγχρονη αλληλεπίδραση και δημιουργώντας περιορισμούς εύρους ζώνης ώρας. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι προκύπτουν και μειονεκτήματα από παιδαγωγικής άποψης όπως η ανεπαρκής προετοιμασία και καθοδήγηση των συζητήσεων (Hesse, Garsoffky, & Hron, 1997 όπως αναφ. στο Park & Bonk, 2007). Ένας ακόμα σημαντικός περιορισμός είναι η ποιότητα της σύνδεσης στο

διαδίκτυο και τα τεχνικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν όταν γίνεται χρήση της τεχνολογίας (Lim, 2017). Ωστόσο, η σύγχρονη αλληλεπίδραση παρουσιάζει πληθώρα πλεονεκτημάτων, οφέλη που προκύπτουν κυρίως από την ποιότητα της επικοινωνίας, όμοιας με αυτή της παραδοσιακής τάξης που η ασύγχρονη θα ήταν δύσκολο να επιτύχει (Chen et al., 2005).

### **3.4. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **3.4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ**

Έχοντας σαν αφετηρία την προηγούμενη ενότητα, από την βιβλιογραφία έχουν αποκλειστεί οι πηγές οι οποίες δεν αφορούν την υβριδική εκπαίδευση βάσει του ορισμού που αξιοποιήθηκε για να την διαχωρίσει από την μικτή. Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση απευθύνεται τόσο σε μαθητευόμενους που παρακολουθούν στην φυσική τάξη όσο και από απόσταση, πέπτει και στην κατηγορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στόχος είναι, σύμφωνα με τους Schlosser και Anderson (1994), η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους μαθητές εξ αποστάσεως, να είναι η ίδια με τους μαθητές που παρακολουθούν με φυσική παρουσία.

Η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση συναντάται στην βιβλιογραφία με πολλούς άλλους διαφορετικούς όρους, οι οποίοι περιγράφουν την ίδια εκπαιδευτική προσέγγιση (Lakhal et al., 2017; Lakhal & Meyer, 2019). Και σε αυτήν την περίπτωση, όπως και στην υβριδική/μικτή εκπαίδευση, η πληθώρα διαφορετικών ορισμών δυσχεραίνει το έργο των ερευνητών, οι οποίοι δυσκολεύονται να βρουν σχετικό υλικό και να αποκτήσουν εικόνα της μέχρι τώρα προόδου που έχει σημειωθεί, πόσο μάλλον αν δεν γνωρίζουν κάποια από τις ορολογίες (Lakhal et al., 2021). Κάποιοι όροι ωστόσο φαίνεται να χρησιμοποιούνται περισσότερο από άλλους, γεγονός που ερμηνεύεται βάσει του μέρους στο οποίο διεξάγεται η εκάστοτε έρευνα (Lakhal et al., 2021). Ενδεικτικά κάποιοι από τους όρους:

- Blended synchronous mode (Lakhal et al., 2017)
- Blended synchronous learning (Bower et al., 2015)
- HyFlex (Beatty, 2014)
- Synchronous hybrid learning (Raes et al., 2019)
- Synchronous hybrid delivery (Butz & Askim-Lovseth, 2014)
- Synchronous blended ή Synchronous blended distributed environments (Wang et al., 2018; Wang & Huang, 2017)
- Multi-access learning (Irvine et al., 2013)
- Simultaneous Bimodality (Collin et al., 2016)
- Synchromodal Learning (Bell et al., 2014)

- Here or There Instruction (Zydney et al., 2019)

Οι Bower et al. (2015) ορίζουν την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση ως την *“μάθηση και διδασκαλία όπου μαθητές εξ αποστάσεως συμμετέχουν σε μαθήματα πρόσωπο με πρόσωπο μέσω σύγχρονων τεχνολογικών μέσων όπως η τηλεδιάσκεψη, η διαδικτυακή διάσκεψη ή οι εικονικοί κόσμοι”*. Σε παρόμοια τοποθέτηση, προστίθεται και η λεπτομέρεια ελευθερίας επιλογής της τοποθεσίας για όσους το παρακολουθούν διαδικτυακά (Butz et al. 2016; Hastie et al., 2010), αλλά και ότι πρόκειται για μια ευκαιρία, για όσους απουσιάζουν από το μάθημα, να το παρακολουθήσουν με έναν εναλλακτικό τρόπο (Warden et al., 2013). Οι Roseth, Akcaoglu και Zellner (2013) περιγράφουν την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση ως ταυτόχρονη διδασκαλία σε μαθητές της πανεπιστημιούπολης και διαδικτυακούς, σε ένα ενιαίο μαθησιακό περιβάλλον, διαμοιράζοντας ήχο και εικόνα σε πραγματικό χρόνο. Για τους Raes et al. (2019), είναι η ταυτόχρονη συμμετοχή των φοιτητών που παρακολουθούν εξ αποστάσεως και όσων παρευρίσκονται στην τάξη στις ίδιες μαθησιακές δραστηριότητες. Από την άλλη, οι Bonakdarian, Whittaker και Yang (2010), αναφέρονται σε αυτή ως *“τον μικτό τρόπο διδασκαλίας που συνδυάζει και τους πρόσωπο με πρόσωπο αλλά και τους διαδικτυακούς μαθητές στην ίδια τάξη, ενσωματώνοντας σύγχρονες τεχνολογίες για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας”*.

Ένα υβριδικό μάθημα, μπορεί να συνδυάζει και ασύγχρονες διαδικτυακές δραστηριότητες για όλους τους φοιτητές, από κοινού με την σύγχρονη και πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση (Bower et al., 2015; Irvine et al., 2013). Σημαντική προϋπόθεση για τους Averkova, Mihajlova και Elshina (2020) (όπως αναφ. στο Shimkovich, Makhmutova, Ivanova & Urunova, 2022), είναι να υπάρχει αμφίδρομη αλληλεπίδραση σε όλα τα επίπεδα, και μεταξύ των εκπαιδευόμενων, αλλά και με το εκπαιδευτικό υλικό.

### **3.4.2. ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΥΒΡΙΔΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

Η υβριδική τάξη για να παράσχει ποιοτική εκπαιδευτική εμπειρία στους φοιτητές εξ αποστάσεως -ίδια με αυτή που λαμβάνουν οι φοιτητές στην τάξη- πρέπει να είναι στημένη με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι συμπεριληπτική (Lakhal et al., 2021), επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους σε πραγματικό χρόνο ακόμα και αν βρίσκονται σε διαφορετικές τοποθεσίες (Chen et al., 2005). Λόγω του ζητήματος με τον ορισμό, δεν μπορούν να καθοριστούν οι προδιαγραφές της σύγχρονης υβριδικής τάξης, αναφορικά με τον υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό που απαιτείται. Η ενότητα αυτή λοιπόν παρουσιάζει ενδεικτικά τον εξοπλισμό που έχει μια σύγχρονη υβριδική τάξη, σύμφωνα με τα ευρήματα στην βιβλιογραφία που κάνουν αναφορά σε αυτόν.

Ξεκινώντας με τα βασικά και απαραίτητα, χρειάζονται μικρόφωνα και κάμερες για να μπορούν να συμμετέχουν όλοι στις συζητήσεις του μαθήματος, ο αριθμός των οποίων εξαρτάται από τις ανάγκες της τάξης (Triyason et al., 2020; Lakhali et al., 2021). Αναφορικά με τον ήχο, πρέπει να καταναμεθθούν μες στην αίθουσα ηχεία, προκειμένου να ακούγονται οι φοιτητές που παρακολουθούν απομακρυσμένα (Triyason et al., 2020). Οι Bonakdarian et al. (2010) χρησιμοποίησαν ασύρματα μικρόφωνα και ηχεία για κάθε έναν από τους φοιτητές της τάξης, και ενσωματωμένο ασύρματο μικρόφωνο στον υπολογιστή του διδάσκοντα. Σε μια έρευνα που δεν χρησιμοποιήθηκε κάμερα, ο διδάσκων χρησιμοποιούσε ασύρματο μικρόφωνο ώστε να ακούγεται καθαρά από όποιο σημείο της αίθουσας κι αν επέλεγε να διδάσκει, ελαχιστοποιώντας τις πιθανότητες προβλημάτων ποιότητας ήχου που μπορεί να προέκυπταν (White et al., 2010). Κάποιοι ερευνητές προτείνουν πολλές κάμερες για να καλύψουν το εύρος της τάξης (Bell et al., 2014; Wang & Huang, 2017), ενώ άλλοι μία κινούμενη κάμερα που ακολουθεί τον ομιλητή και είναι ικανή να καλύψει πεδίο 360° μοιρών (Triyason et al., 2020). Η δεύτερη επιλογή ωστόσο είναι ιδιαίτερα κοστοβόρα. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η κάμερα πρέπει να είναι συμβατή με το λογισμικό σύγχρονης τηλεδιάσκεψης που χρησιμοποιείται (Bonakdarian et al., 2010).

Αναφορικά με το σύστημα προβολής, αν η αίθουσα είναι μικρή ίσως να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα tablet ή iPad για την προβολή των εξ αποστάσεως φοιτητών (Bell et al., 2014), διαφορετικά μία ή και παραπάνω οθόνες ανάλογα με τον διαθέσιμο προϋπολογισμό. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η αίσθηση ενιαίας ακαδημαϊκής κοινότητας μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών (Triyason et al., 2020). Οι Bonakdarian, Whittaker και Yang (2010) προτείνουν ένα SMART Board™ που ταυτόχρονα παρέχει και την δυνατότητα ελέγχου του υπολογιστή από την οθόνη. Οι μικρές αυτές προαναφερθείσες συσκευές, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από το διδακτικό προσωπικό για την εναλλαγή των διαφανειών ή την σχεδίαση διαγραμμάτων (McCue & Scales, 2007).

Για να υποστηριχθούν και να συντονιστούν όλες αυτές οι λειτουργίες και ο εξοπλισμός είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα λογισμικό τηλεδιάσκεψης το οποίο προσφέρεται για σύγχρονη αλληλεπίδραση (Bonakdarian et al., 2010; Triyason et al., 2020). Υπάρχουν δύο επιλογές. Η πρώτη απαιτεί αγορά εξοπλισμού υποστήριξης της τηλεδιάσκεψης (on premise), ενώ η δεύτερη συνήθως παρέχεται συνδυαστικά με το υπόλοιπο πακέτο του Google G suite ή του Microsoft Office 365 (cloud). Είναι σύνηθες λοιπόν τα πανεπιστήμια, από την στιγμή που έχουν ήδη αγοράσει κάποιο από τα παραπάνω πακέτα, να επιλέγουν να κάνουν χρήση της cloud-based τηλεδιάσκεψης (Triyason et al., 2020). Η παγίδα στο σημείο αυτό είναι ότι αν και τα συστήματα παρέχουν πληθώρα δυνατοτήτων, συχνά αφορούν την διευκόλυνση της επικοινωνίας, και δεν είναι τόσο εστιασμένα



στην συνεργατικότητα, η οποία είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης (Marjanovic, 1999).

Επιπλέον, μεγάλη σημασία έχει η εικόνα, η ανάλυση της οποίας είναι άμεσα επηρεαζόμενη από το σήμα του δικτύου, το οποίο μπορεί να αλλοιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας. Το εσωτερικό δίκτυο σύνδεσης του πανεπιστημίου με το διαδίκτυο πρέπει να είναι ιδιαίτερο ισχυρό, δεδομένης της χρήσης cloud-based τηλεδιάσκεψης, η οποία κατά κόρον βασίζεται στη σύνδεση με το διαδίκτυο. Για αυτόν τον λόγο τόσο οι συμμετέχοντες όσο και ο εξοπλισμός της αίθουσας θα ήταν προτιμότερο να είναι ενσύρματα συνδεδεμένα στο διαδίκτυο και όχι ασύρματα μέσω Wi-Fi (Triyason et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Triyason, Tassanaviboon και Kanthamanon (2020), υπάρχει ακόμα μια παράμετρος στην σύγχρονη υβριδική διδασκαλία που πρέπει να ληφθεί υπόψη, η οποία προκύπτει από την ζωντανή διαμοίραση υλικού. Όταν πρόκειται για διαμοίραση ηλεκτρονικών αρχείων, που αποτελεί και συνηθισμένη τακτική, τα περισσότερα software τηλεδιάσκεψης την υποστηρίζουν. Σε περίπτωση όμως που ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να γράψει κάτι, υπάρχουν τρεις λύσεις, όλες με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Η πρώτη αφορά τη γραφή με το ποντίκι του υπολογιστή, η οποία είναι μεν ανέξοδη, ωστόσο απαιτεί σχετικές δεξιότητες και εξοικείωση με τον αυτόν τον τρόπο γραφής. Η δεύτερη λύση είναι η χρήση μιας ειδικής οθόνης αφής με το δικό της ειδικό στυλό, η οποία είναι αρκετά ακριβή σαν εναλλακτική, αλλά πολύ βολική και εύκολη στη χρήση. Ως τελευταία λύση προτείνεται η γραφή στον πίνακα της αίθουσας με τη χρήση κάμερας να αναμεταδίδει το υλικό, επιλογή που ναι μεν προσφέρει τη βέλτιστη εμπειρία στον χρήστη, ωστόσο η αγορά της κάμερας με δυνατότητα μεγέθυνσης είναι μια ακριβή επένδυση. Επίσης, σε αυτήν την περίπτωση είναι περίπλοκη η τοποθέτησή της, και απαιτείται μελέτη προκειμένου να τοποθετηθεί σε σημείο που η γωνία λήψης να είναι η κατάλληλη, δεδομένου ότι κάθε αίθουσα έχει άλλη διάταξη, άλλο μέγεθος κλπ.

Τέλος, όπου εφαρμόζεται η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, πρέπει να διατίθενται και κάποια επιπλέον δωμάτια ή χώροι, τα οποία οι φοιτητές θα μπορούν να αξιοποιήσουν όταν εργάζονται σε ομάδες (Lakhal et al., 2021).

### **3.5. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ**

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα πλεονεκτήματα της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να χωριστούν στα παιδαγωγικά οφέλη, αναφορικά με την ποιότητα που παρέχει αυτή η μορφή εκπαίδευσης, και στα θεσμικά και πρακτικά οφέλη που αφορούν το ίδρυμα και την

πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αν και έχει γίνει αυτή η προσπάθεια κατηγοριοποίησης, κάποια από τα πλεονεκτήματα επικαλύπτουν και τις δύο κατηγορίες.

### *Παιδαγωγικά οφέλη*

Μελέτες επίσης έχουν δείξει ότι δίνοντας στους φοιτητές επιλογές αναφορικά με τον τρόπο παρακολούθησης, αυξάνεται το κίνητρο τους (Miller et al., 2013; Beatty 2014) και συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα (Abdelmalak & Parra, 2016). Καθώς πλέον υπάρχει τρόπος παρακολούθησης που ανταποκρίνεται στο διαφορετικό στυλ μάθησης που μπορεί να έχουν (Szeto 2014; Wiles & Ball, 2013), συνειδητοποιούν ότι αυτό που έχει σημασία είναι η παρουσία τους στην τάξη και η μάθηση (Abdelmalak & Parra, 2016). Αποκτούν μια αίσθηση ελέγχου και αυτονομίας σχετικά με τη μάθησή τους (Beatty, 2014; Abdelmalak & Parra, 2016; Irvine et al., 2013), η οποία αυτονομία συνήθως δεν υφίσταται, καθώς παραδοσιακά τον έλεγχο αναφορικά με τις βέλτιστες και πιο αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας και παράδοσης, έχει ο καθηγητής και το ίδρυμα (Abdelmalak & Parra, 2016). Σε περίπτωση που το μάθημα καταγράφεται, προσφέρεται μια ακόμα επιλογή παρακολούθησης και πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό, για όποιον δεν κατάφερε να το παρακολουθήσει σύγχρονα (Abdelmalak & Parra, 2016; McCue & Scales, 2007). Σύμφωνα με τους Vu και Fadde (2013), η καταγραφή των διαλέξεων μπροστά σε μια πραγματική τάξη καθιστά τις ηχογραφήσεις πιο ελκυστικές και ενδιαφέρουσες.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν διαλέξεις με προσκεκλημένους ομιλητές εκτός του ιδρύματος, διευρύνει την οπτική τους καθώς εκτίθενται σε ποικιλία νέων ιδεών και απόψεων (Bell et al. 2014; Butz & Askim-Lovseth, 2014). Η εκπαιδευτική εμπειρία εμπλουτίζεται επίσης και από την συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων (Bell et al., 2014; Bower et al., 2015), κυρίως όταν υπάρχουν μεγαλύτερης ηλικίας εργαζόμενοι φοιτητές, οι οποίοι μοιράζονται με τους συμφοιτητές τους την εμπειρία και την γνώση τους από την αγορά εργασίας (McCue & Scales, 2007; Park & Bonk, 2007).

Στο πλαίσιο της σύγχρονης υβριδικής τάξης, οι φοιτητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά ανεξαρτήτως του τρόπου παρακολούθησης. Έχουν την δυνατότητα να απαντήσουν ή να θέσουν ερωτήσεις, να συνεισφέρουν σε συζητήσεις και να κάνουν σχόλια, ή να συμμετάσχουν διακριτικά σε κάποια (σύγχρονη) συζήτηση κειμένου (McCue & Scales, 2007; Skylar, 2009; White et al., 2010; Vu & Fadde, 2013; Bower et al., 2015). Η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση λοιπόν, όχι μόνο δεν στερεί την αυθόρμητη επικοινωνία της παραδοσιακής εκπαίδευσης αλλά ενθαρρύνει την συμμετοχή και την αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο μέσω της εικόνας, του ήχου και του κειμένου (White et al., 2010; Butz & Askim-Lovseth, 2014; Fadde & Vu, 2014).

Διάφοροι ερευνητές που ασχολούνται με το αντικείμενο έχουν επισημάνει τη σημασία που έχει η αλληλεπίδραση για την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της (Offir et al., 2008; Szeto & Cheng, 2014; Zydney et al., 2020). Η δυνατότητα επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο και η αλληλεπίδραση που υποστηρίζεται από αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, επιτρέπει την άμεση ανατροφοδότηση (Park & Bonk, 2007; Fadde & Vu, 2014; Bell et al., 2014; Bower et al., 2014; Cunningham, 2014; Olt, 2018; Wang & Huang, 2017; Wang et al. 2018) και βοηθά τους συμμετέχοντες να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τους καθηγητές τους, στην τάξη και απομακρυσμένα, και να κοινωνικοποιηθούν με άτομα από όλο τον κόσμο (Park & Bonk, 2007; Anastasiades et al., 2010). Όλα αυτά δηλώνουν πως υπάρχει αυξημένη κοινωνική παρουσία (social presence), ένα από τα στοιχεία της Κοινότητας της Διερεύνησης (CoI) (Garrison, Anderson, & Archer, 2000), δημιουργώντας ένα αίσθημα ενιαίας κοινότητας μεταξύ των συμμετεχόντων (Park & Bonk, 2007; Lidstone & Shield, 2010; Fadde & Vu, 2014; Cunningham, 2014; Bower et al., 2015), που δύσκολα επιτυγχάνεται με ασύγχρονα μέσα (Park & Bonk, 2007; Rogers et al., 2003). Έρευνες υποστηρίζουν πως το αίσθημα της κοινότητας πιο εύκολα οικοδομείται μέσω συζητήσεων και συνεργατικής μάθησης σε μεταπτυχιακά προγράμματα και ερευνητικά μαθήματα, δηλαδή σε λιγότερο δομημένα πλαίσια διδασκαλίας (McCue & Scales, 2007; Stewart et al., 2011; Roseth, Akcaoglu, & Zellner, 2013; Bower et al., 2015). Ωστόσο σε καμία από τις περιπτώσεις δεν επιτυγχάνεται δίχως την συμβολή και την ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό (Butz et al., 2014; Szeto & Cheng, 2014).

Δημιουργώντας ένα ασφαλές και θετικό περιβάλλον μάθησης, που αποπνέει αμοιβαίο σεβασμό, οι φοιτητές ενθαρρύνονται να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς να φοβούνται ότι θα κριθούν, με αποτέλεσμα μια πιο διαδραστική και ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή διαδικασία (Wang & Huang, 2017; Lakhali et al., 2021). Αυτή η συνθήκη από κοινού με τη δυνατότητα επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο με τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους του περιβάλλοντος μάθησης, αλλά και άμεσης λήψης ανατροφοδότησης, απελευθερώνει τα ντροπαλά άτομα τα οποία μπορούν και αποκτούν “φωνή” (Wang & Huang, 2017; Lakhali et al., 2021), μειώνοντας την αίσθηση της απομόνωσης γενικά (Park & Bonk, 2007; Cunningham, 2014; Zydney et al., 2019; Lakhali et al., 2021).

Επιπλέον, μελέτες δείχνουν ότι αυτό το είδος μάθησης επιτυγχάνει παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα μεταξύ των δύο γκρουπ φοιτητών (Szeto, 2014), και καλύτερα ποσοστά επιτυχίας σε σχέση με φοιτητές που παρακολούθησαν μαθήματα ή προγράμματα βασισμένα στην ασύγχρονη επικοινωνία (Norberg, 2012; Bower et al., 2014; Lakhali et al., 2017; Raes et al., 2019). Υπάρχει επίσης περίπτωση οι φοιτητές να επιτύχουν καλύτερες αποδόσεις και από αυτές της παραδοσιακής

πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας (Kyei-Blankson & Godwyll, 2010). Τέλος, μέσα από όλη αυτήν την τριβή με την τεχνολογία, οι φοιτητές εξοικειώνονται με αυτήν, μαθαίνουν να την χρησιμοποιούν, και προετοιμάζονται για την αγορά εργασίας που μεταξύ άλλων απαιτεί και τέτοιες ψηφιακές δεξιότητες (Butz & Askim-Lovseth, 2014; Ørngreen et al. 2015).

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα συμπεριληπτική λόγω της άρσης γεωγραφικών περιορισμών, παρέχει ίσες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων γεφυρώνοντας το χάσμα μεταξύ διαδικτυακών και φοιτητών της τάξης (Hill, 2012), εξασφαλίζει ισότητα ως προς την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μεγαλύτερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και στην παρακολούθηση των μαθημάτων και ευνοεί τη δημιουργία αίσθησης της κοινότητας.

### ***Θεσμικά και πρακτικά οφέλη***

Με την παροχή προγραμμάτων σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, τα ιδρύματα μπορούν να αυξήσουν τον αριθμό εγγραφών των φοιτητών τους, αντιμετωπίζοντας τόσο τη δημογραφική αλλαγή της μείωσης του πληθυσμού των νέων (Cutler et al., 1990), αλλά και την απώλεια φοιτητών λόγω της αυξημένης προσφοράς διαδικτυακής και γενικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Raes et al., 2019). Από την άλλη, επιτρέπει στα ιδρύματα που έρχονται αντιμέτωπα με αυξημένο αριθμό εγγραφών, να ανταποκριθούν στην ζήτηση αυτή ακόμα κι αν δεν διαθέτουν επαρκείς υποδομές (White et al., 2010; Miller et al., 2013). Με αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο αυξάνουν τα κέρδη τους και εξοικονομούν χρήματα που θα επένδυαν για αλλαγές στις υποδομές (Butz & Askim-Lovseth, 2014; Butz et al., 2014), αλλά επεκτείνουν και την εμβέλειά τους προσελκύοντας κι άλλα είδη φοιτητών (Rogers et al., 2003; White et al., 2010), καθώς και φοιτητές όχι μόνο από το εσωτερικό αλλά και το εξωτερικό (Xiaojing et al. 2010).

Οικονομικά οφέλη υπάρχουν και για τους φοιτητές και καθηγητές, καθώς δεν χρειάζεται να μετακινούνται συνεχώς από και προς το πανεπιστήμιο (Butz et al., 2014). Οι φοιτητές μπορούν να συνεχίσουν να επωφελούνται της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητή και τους συμμαθητές τους όπως στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, έχοντας παράλληλα την ευελιξία να επιλέξουν τον τρόπο παρακολούθησης που επιθυμούν (Raes et al., 2019; Lakhali et al., 2021; Butz et al., 2014). Αυτή η άνεση και η ευελιξία που παρέχεται στους συμμετέχοντες της μαθησιακής διαδικασίας είναι το κυριότερο πλεονέκτημα της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης (Raes et al., 2019; Irvine, 2010; McCue & Scales, 2007; White et al., 2010). Η ελευθερία επιλογής του τρόπου παρακολούθησης, απαλλαγμένη από γεωγραφικούς περιορισμούς, την καθιστά κατάλληλη και για διεθνείς φοιτητές (Irvine et al., 2013). Αποτελεί ιδανική λύση για κάποιον που μένει σε απομακρυσμένη περιοχή

(Bower et al., 2014; 2015; Wang et al., 2018; Wang & Huang, 2017; Zydney et al., 2019; Raes et al., 2019), που νοσεί (Raes et al., 2019) ή νιώθει “νωθρός” και θα απέφευγε να παρευρεθεί με φυσική παρουσία στο πανεπιστήμιο (Weitz et al., 2013), αλλά και για όσους έχουν επαγγελματικές ή προσωπικές υποχρεώσεις (Abdelmalak & Parra, 2016; Wang et al., 2018; Bower et al., 2014; Kyei-Blankson & Godwyll, 2010; Zydney et al., 2019; 2020), λαμβάνοντας έτσι υπόψη τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Lakhal et al. 2017; Wang et al. 2017; Wiles & Ball, 2013) και του διαφορετικού προφίλ των σημερινών φοιτητών (Lightner & Lightner-Laws 2016; Wiles & Ball 2013).

Ακόμη, δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να έχουν ένα μεγαλύτερο εύρος μαθημάτων επιλογής, τα οποία μπορεί να διδάσκονται σε κάποια άλλη τοποθεσία (Bower et al., 2015), αλλά και αντίστροφα, μπορεί να εξαιρεθεί η ανάγκη για διδασκαλία του ίδιου μαθήματος σε δύο διαφορετικές τοποθεσίες, πράγμα που ωφελεί και το διδακτικό προσωπικό καθώς μειώνει το φόρτο εργασίας (Bell et al., 2014). Επιπλέον, ευνοείται η ομαδική διδασκαλία, γεγονός που καθιστά εφικτή τη φιλοξενία καθηγητών και ειδικών, μειώνοντας το κόστος και τον χρόνο της μετακίνησής τους, προσαρμόζοντας παράλληλα το μάθημα στα ενδιαφέροντα των φοιτητών και δημιουργώντας ευκαιρίες για ανταλλαγή ιδεών και γνώσης (Bell et al., 2014; Chen et al., 2005).

### **3.6. ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ & ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Αν και η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση παρουσιάζει πληθώρα πλεονεκτημάτων, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και προκλήσεις κατά την εφαρμογή της. Για παράδειγμα, ίσως η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση να μην προσφέρεται για όλα τα μαθήματα, παρουσιάζοντας αρνητικό αντίκτυπο για κάποια από αυτά (Hamza-Lup & White, 2015; Bower et al., 2015). Στην ενότητα που ακολουθεί, διακρίνονται δύο κύριες κατηγορίες προκλήσεων που μπορεί να προκύψουν. Αυτές χωρίζονται σε παιδαγωγικές, για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους, και σε τεχνολογικές.

#### ***Παιδαγωγικές προκλήσεις: διδάσκοντες***

Το διδακτικό προσωπικό έρχεται αντιμέτωπο με αρκετές προκλήσεις σε αυτό το νέο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Δεδομένης της νέας τεχνολογίας που συνοδεύει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, πρέπει να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να προχωρήσουν στον ανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων (Bower et al., 2015), γεγονός που απαιτεί μεγάλη χρονική δέσμευση από μέρους τους (Jeschke, 2010; όπως αναφ. στο Alnajdi, 2014). Με σκοπό να μην διακυβεύσουν την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας και για να μπορέσουν να πετύχουν

συγκρίσιμα μαθησιακά αποτελέσματα (Grant and Cheon 2007; Lightner and Lightner-Laws 2016), δεν θα λειτουργήσει αποτελεσματικά η χρήση των ίδιων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούσαν σε ένα μάθημα με μονή διάσταση του τρόπου παράδοσης, δηλαδή πρόσωπο με πρόσωπο ή διαδικτυακό (Stewart et al., 2011). Ούτε να ενσωματώσουν απλώς το στοιχείο της τεχνολογίας στις ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες και προσεγγίσεις τους (Lakhal et al., 2017), τακτική που μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη μάθηση (Stewart et al., 2011). Στην σύγχρονη υβριδική τάξη, το περιβάλλον μάθησης πρέπει να πραγματοποιείται με φοιτητοκεντρική προσέγγιση, να είναι συμπεριληπτικό, διαδραστικό, και να ευνοεί τη συνεργασία (Lakhal et al., 2021). Απαιτείται συνεπώς περισσότερος συντονισμός από την πλευρά του καθηγητή και εξειδικευμένη γνώση ως προς τον ανασχεδιασμό των μαθημάτων με τρόπο που να ανταποκρίνεται και στις δύο ομάδες μαθητών, στην τάξη και διαδικτυακά (Ørngreen et al., 2015; Lakhal et al., 2017). Αυτό το ζήτημα έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες έρευνες, οι οποίες προτείνουν τον ανασχεδιασμό αυτόν αλλά και την διδασκαλία, να τα αναλαμβάνουν καθηγητές από κοινού, ώστε να ελαττωθεί ο φόρτος εργασίας (Chen & Lu, 2013). Σε αυτό θα βοηθήσει και η επαναχρησιμοποίηση του παραχθέντος υλικού αλλά και η διαμοίρασή του με υπόλοιπα μέλη ΔΕΠ (Chen et al., 2005).

Άλλη μία σημαντική πρόκληση την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν οι διδάσκοντες είναι η διαχείριση των δύο ομάδων φοιτητών ταυτοχρόνως (Bower et al., 2013; 2014; 2015; Hastie et al., 2010; Wang & Huang, 2017; Zydney et al., 2019; Raes et al., 2019; Lakhal et al., 2021). Πρέπει να εξασφαλίζουν ότι και οι δύο πλευρές λαμβάνουν της ίδια προσοχής, πράγμα που σημαίνει πως το μάθημα απαιτεί πολύ περισσότερη προετοιμασία από το να δίδασκαν εξ ολοκλήρου διαδικτυακά ή πρόσωπο με πρόσωπο (Norberg, 2012; Popov, 2009; Bower et al., 2013; 2014; Zydney et al., 2019). Όταν όμως προκύπτουν τεχνολογικά ζητήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι πολύ εύκολο η προσοχή να εστιαστεί σε ένα από τα δύο γκρουπ, και να χαθεί η ισορροπία (Lakhal et al., 2021). Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν, το διδακτικό προσωπικό να είναι καλά προετοιμασμένο και οργανωμένο (Rogers et al., 2003; Bower et al. 2013; 2015; Lakhal et al., 2017), προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε όλους αυτούς τους νέους ρόλους που του αποδίδονται στην σύγχρονη υβριδική τάξη (Szeto, 2015). Αυτό μπορεί να σημαίνει προετοιμασία της φυσικής αλλά και τις διαδικτυακής τάξης, εξοικείωση με τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό, να έχουν έτοιμο το υλικό που θα χρειαστούν, να καλούν τους φοιτητές να συνδέονται στην πλατφόρμα νωρίτερα του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα εγκαίρως κτλ. (Bower et al., 2013). Ορισμένες μελέτες αναφέρουν επίσης πως μεγάλο ρόλο σε αυτό παίζει η αναλογία διδάσκοντα-διδασκομένων (Szeto, 2015), αλλά και ο αριθμός των φοιτητών στην τάξη συνολικά, ο οποίος

καλύτερα θα ήταν να είναι σχετικά μικρός προκειμένου να μπορεί να διαχειριστεί τις δύο ομάδες ο διδάσκων (White et al., 2010; Bower et al., 2014; 2015; Zydney et al., 2019).

Εκτός από αυτό, πρέπει να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια προκειμένου να ενθαρρύνουν κυρίως τους φοιτητές που συμμετέχουν από απόσταση να είναι ενεργοί στο μάθημα (Weitze et al., 2013; Olt, 2018; Raes et al., 2019), αλλά και προωθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών (Rogers et al., 2003; Park & Bonk, 2007) για να διασφαλίσουν την συμπερίληψη τους στην τάξη (Lakhal et al., 2021). Η αλληλεπίδραση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην σύγχρονη υβριδική τάξη, και δεδομένου ότι δεν προκύπτει αυθόρμητα (Szeto, 2014; 2015; Szeto & Cheng, 2014), αποτελεί μεγάλη πρόκληση (Stewart et al., 2011; Bower et al., 2015) καθώς η έλλειψή της μπορεί να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα στους εξ αποστάσεως φοιτητές για την παρουσία τους στην τάξη (Cunningham, 2014). Μια στρατηγική που προτείνεται είναι η χρήση κάποιου καναλιού γραπτής επικοινωνίας μεταξύ των φοιτητών, που ενθαρρύνει τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και μειώνει και το φόρτο του διδάσκοντα σχετικά με αυτό (Vu & Fadde, 2013; Ørngreen et al., 2015; Lakhal et al., 2021)

Σε όλα τα παραπάνω προστίθεται και το γεγονός ότι πρέπει να γνωρίζουν ή να μάθουν να διαχειρίζονται την τεχνολογία και την πλατφόρμα που χρησιμοποιείται για την διεκπεραίωση του μαθήματος (Bower et al., 2015; Raes et al., 2019). Συνολικά όλα όσα έχουν προαναφερθεί, και κυρίως η διατήρηση της προσοχής και στις δύο ομάδες, προσθέτουν επιπλέον γνωστικό φορτίο στους διδάσκοντες (Bower et al., 2013; 2015; Chen & Lu, 2013; Wiles & Ball, 2013; Ørngreen et al., 2015; Zydney et al., 2019), το οποίο συχνά εκλείπει θεσμικής αναγνώρισης, με αποτέλεσμα οι διδάσκοντες να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους δεν αναγνωρίζονται (Stewart et al., 2011). Πιθανή λύση για τη μείωση του γνωστικού φορτίου θα ήταν η εστίαση της επικοινωνίας σε μια συγκεκριμένη μορφή κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Park & Bonk, 2007; Bower et al., 2015), για παράδειγμα μόνο μέσω μηνυμάτων στην συνομιλία, ή μέσω ήχου κλπ., ή/και να θέσουν έναν φοιτητή ως υπεύθυνο να ελέγχει τη συνομιλία και να ενημερώνει αυτός τον διδάσκοντα. Το ίδρυμα επίσης θα μπορούσε να παρέχει κίνητρα για την ενθάρρυνση του διδακτικού προσωπικού, όπως και πρακτική στήριξη μέσα από εκπαιδεύσεις στον τεχνολογικό αλλά και στον παιδαγωγικό τομέα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις αυτού του μοντέλου (Park & Bonk, 2007; Chen & Lu, 2013; Bower et al., 2015; Lightner & Lightner-Laws, 2016; Szeto, 2014; Olt, 2018; Triyason et al., 2020). Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις στην βιβλιογραφία, προτείνεται να συμμετέχει ένας ακόμα ή και παραπάνω διδάσκοντες, για να αναλάβει ένα από τα περιβάλλοντα μάθησης (φυσικό ή εικονικό) αλλά και για να παρέχεται παράλληλα μια πιο πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία μέσα από την ομαδική διδασκαλία (Park & Bonk, 2007; Lidstone & Shield, 2010; Bower

et al., 2013). Μια εναλλακτική που συναντάται είναι να προσλαμβάνεται ένας ή περισσότεροι βοηθοί ή υπεύθυνοι τεχνολογίας, ώστε να αποφορτίζουν τον διδάσκοντα παρέχοντας στήριξη σε πρακτικά θέματα, αναλαμβάνοντας κάθε άλλο ζήτημα που δεν αφορά τον κορμό του μαθήματος (Rogers et al., 2003; White et al., 2010; Bell et al., 2014; Bower et al., 2014; 2015; Wang & Huang, 2017; Raes et al., 2019; Lakhali et al., 2021). Στις έρευνες μάλιστα των Bower et al. (2013) και των White et al. (2010), επισημαίνεται πως ο αριθμός των βοηθών μπορεί να ποικίλλει, καθώς είναι ανάλογος του αριθμού των φοιτητών στην τάξη.

### ***Παιδαγωγικές προκλήσεις: διδασκόμενοι***

Έρευνες που εξετάζουν αν οι δύο ομάδες φοιτητών λαμβάνουν την ίδια εκπαιδευτική εμπειρία στην σύγχρονη υβριδική τάξη, δείχνουν πως οι φοιτητές που συμμετέχουν εξ αποστάσεως την βιώνουν διαφορετικά (Szeto, 2014; Butz & Stupnisky, 2017; Zydney et al., 2019). Κάποιοι αναφέρουν στα ευρήματά τους πως οι εξ αποστάσεως φοιτητές δεν πέτυχαν τα μαθησιακά αποτελέσματα στο βαθμό των φοιτητών της τάξης (Weitze, 2015), ενώ άλλοι πως ήταν γενικά πιο παθητικοί στο μάθημα (Olt, 2018). Σε αυτό μπορεί να οφείλεται το γεγονός ότι η συμμετοχή μέσω μίας οθόνης σε καμία περίπτωση δεν προσομοιάζει το φυσικό μαθησιακό περιβάλλον (Olt, 2018), ή στο ότι οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που βασίζονται στη διάλεξη, η οποία δεν είναι κατάλληλη για αυτού του είδους εκπαίδευση (Park & Bonk, 2007; Raes et al., 2019). Το ζήτημα της έλλειψης ενεργούς συμμετοχής στο μάθημα θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί στοχεύοντας στην γνωστική ενεργοποίηση των φοιτητών μέσω κουίζ, άτυπων ψηφοφοριών (Bower et al., 2015) ή απευθύνοντάς τους προφορικές ερωτήσεις αναμένοντας την τοποθέτησή τους (Orngreen et al. 2015). Καθώς ο στόχος είναι η παροχή ίδιας ποιότητας εκπαιδευτικής εμπειρίας και στις δύο ομάδες (White et al., 2010; Butz et al., 2016), κάτι τέτοιο πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο στις παιδαγωγικές μεθόδους όσο και στην τεχνολογία που χρησιμοποιείται, καθώς και τα δύο είναι παράγοντες που καθορίζουν την μαθησιακή εμπειρία (Cain et al., 2016; Raes et al., 2019).

Σε αυτό το είδος εκπαίδευσης, οι φοιτητές, και κυρίως αυτοί που συμμετέχουν απομακρυσμένα, βιώνουν ένα αίσθημα απόστασης, τόσο με το ίδρυμα (Raes et al., 2019) όσο με τους συμφοιτητές και τον διδάσκοντα (Lakhali et al., 2017), με συνέπεια να μην νιώθουν ότι ανήκουν στην τάξη (Cunningham, 2014). Ίσως είναι δύσκολο να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των μερών, δεδομένου ότι δεν βρίσκονται συχνά από κοντά, με αποτέλεσμα να παρακωλύεται τόσο η κοινωνική διάσταση στην εκπαίδευση αλλά και η αίσθηση ακαδημαϊκής κοινότητας (Lakhali et al., 2020). Το ζήτημα αυτό μπορεί να διευθετηθεί αν όλοι οι εμπλεκόμενοι δείξουν δεκτικότητα στην αλλαγή, και μέσω του διδάσκοντα ο οποίος είναι σε θέση να προάγει την αλληλεπίδραση στο μάθημα με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε αυτό (Lakhali et al., 2017). Τα κανάλια



επικοινωνίας που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη κατηγορία μπορεί να βοηθήσουν στην εξάλειψη αυτού του αισθήματος. Μια άλλη πρόταση για την ανάπτυξη του αισθήματος συνύπαρξης, είναι οι συνεργασίες μέσα από τον σχηματισμό μικτών ομάδων, με φοιτητές και από το φυσικό αλλά και από το διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης (Bower et al., 2014). Σίγουρα αν υπάρχει η δυνατότητα για συμμετοχή σε δραστηριότητες με φυσική παρουσία πριν από την έναρξη των μαθημάτων, θα αναπτυσσόταν πιο έντονα η αίσθηση της κοινότητας και οι φοιτητές θα ήταν πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Garrison & Kanuka, 2004; Bower et al., 2015).

Ωστόσο, το αίσθημα της απομόνωσης και της απόστασης φαίνεται να εντείνεται όταν παρουσιάζονται τεχνικές δυσκολίες για τους απομακρυσμένους φοιτητές, οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται άμεσα (Huang et al., 2017). Κάποιες φορές λειτουργεί και αντιστρόφως, με τους φοιτητές να νιώθουν άβολα όταν στρέφεται όλη η προσοχή πάνω τους (Szeto, 2014; Szeto & Cheng, 2014). Αυτή είναι η μία όψη του νομίσματος. Από την άλλη, οι φοιτητές της τάξης νιώθουν παραμελημένοι όταν ο διδάσκων απορροφάται στην επίλυση των τεχνικών δυσκολιών (Rogers et al., 2003; Cunningham, 2015; Popov, 2009; Szeto, 2014; 2015; Huang et al., 2017) ή όταν λόγω τεχνικών ζητημάτων κάνει πολλές επαναλήψεις κατά τη διδασκαλία ή υιοθετεί ένα πιο βραδύ ρυθμό, υποβαθμίζοντας κατά κάποιο τρόπο τη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών της τάξης (Szeto, 2014; Bower et al., 2015). Είναι σημαντικό λοιπόν ο διδάσκων και οι εξ αποστάσεως φοιτητές να είναι εξοικειωμένοι και ικανοί να κάνουν χρήση της τεχνολογίας (White et al., 2010; Lakhali et al., 2021), και οι φοιτητές της τάξης να έχουν τον χρόνο και την βοήθεια να προσαρμοστούν στη νέα συνθήκη (Szeto & Cheng, 2014). Το ίδρυμα πρέπει να έχει ενεργό ρόλο στο σημείο αυτό, παρέχοντας εκπαιδεύσεις για την χρήση της τεχνολογίας και στους εκπαιδευόμενους (White et al., 2010).

Προκλήσεις παρουσιάζονται και κατά την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών της αίθουσας στο μάθημα, καθώς πρέπει να έχουν επίγνωση της θέσης της κάμερας και των μικροφώνων (Cunningham, 2014; Rogers et al., 2003). Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει και αφορά τους εξ αποστάσεως φοιτητές και πάλι, είναι οι ερωτήσεις προς τον διδάσκοντα. Οι φοιτητές δυσκολεύονται να βρουν την κατάλληλη ευκαιρία να θέσουν τις ερωτήσεις ή τα σχόλια τους από την στιγμή που δεν υπάρχει οπτική επαφή, με αποτέλεσμα να νιώθουν αποκομμένοι από το μάθημα (Weitze et al., 2013; Wang & Huang, 2017). Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα που ο διδάσκων ζητά ή απενεργοποιεί τα μικρόφωνα τους, εντείνεται περεταίρω το αίσθημα αυτό του αποκλεισμού από το περιβάλλον της τάξης (Olt, 2018).

Η νέα αυτή συνθήκη στη σύγχρονη υβριδική τάξη περιέχει πολλή νέα πληροφορία και για τους φοιτητές. Αν και αυτό κάποιους τους κρατά αφοσιωμένους και προσελκύει το ενδιαφέρον τους,

άλλοι δεν μπορούν να τη διαχειριστούν, και όπως στην περίπτωση των διδασκόντων, επιβαρύνονται με επιπλέον γνωστικό φορτίο (Bower et al., 2015). Σε κάθε περίπτωση, λόγω της απουσίας φυσικής παρουσίας, το σύγχρονο υβριδικό περιβάλλον μάθησης απαιτεί από τους φοιτητές -και ιδιαίτερα αυτούς που παρακολουθούν απομακρυσμένα- να είναι αυτόνομοι, πειθαρχημένοι και ανεξάρτητοι αναφορικά με τη μάθησή τους (Wiles & Ball, 2013).

Πάντως, το πιο σημαντικό όλων είναι να υπάρχει μέριμνα για την προετοιμασία των φοιτητών, είτε προέρχεται από το ίδρυμα είτε από το διδακτικό προσωπικό. Οι φοιτητές πρέπει να γνωρίζουν το πλαίσιο της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, τον σκοπό των δραστηριοτήτων, τους μαθησιακούς στόχους, τι αναμένεται από αυτούς, κανόνες συμπεριφοράς σε αυτό το νέο περιβάλλον, να έχουν διαθέσιμο το υλικό του μαθήματος πριν την έναρξή του κλπ. (Anderson et al., 2006; Park & Bonk, 2007; Bower et al., 2014; Ørngreen et al., 2015; Zydney et al., 2019). Επίσης, η προετοιμασία τους αναφορικά με τη χρήση του υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού (Anderson et al., 2006; Park & Bonk, 2007; Bower et al., 2013), αλλά και το πως θα δουλέψουν αν προκύψουν τεχνολογικά ζητήματα, από την μία θα προβεί ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς δεν θα διακοπεί η ροή του μαθήματος και από την άλλη θα δημιουργήσει στους φοιτητές εξ αποστάσεως το αίσθημα ότι συνεχίζουν να είναι κομμάτι της τάξης (Grant & Cheon, 2007; Bower et al., 2013; Olt, 2018). Όλα αυτά θα πρέπει να είναι ξεκάθαρα και να έχουν επικοινωνηθεί εξαρχής (Bower et al., 2013), καθώς η σωστή προετοιμασία τους θα ενισχύσει και την ποιότητα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αλλά και της απόδοσής τους (Park & Bonk, 2007).

### ***Τεχνολογικές προκλήσεις***

Πέραν όσων αναφέρθηκαν στις προηγούμενες κατηγορίες, τεράστιας σημασίας είναι η επιλογή του συστήματος τεχνολογίας και της πλατφόρμας που υποστηρίζει τη σύγχρονη αλληλεπίδραση. Για να είναι αποτελεσματική η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση και να πετυχαίνει τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής παρουσίας των φοιτητών (Zydney et al., 2019), η τεχνολογία πρέπει να είναι λειτουργική, αξιόπιστη (White et al., 2010; Stewart et al., 2011; Bower et al., 2015; Lakhali et al., 2017; 2021) και φιλική προς τον χρήστη (Bell et al., 2014; Bower et al., 2015). Αν δεν πληρούνται αυτές οι προδιαγραφές και συνεχώς προκύπτουν τεχνολογικά ζητήματα, εμποδίζεται η αλληλεπίδραση και οξύνεται η απόσταση μεταξύ των δύο ομάδων φοιτητών, οδηγεί σε μειωμένη αίσθηση του ανήκειν, υπάρχουν καθυστερήσεις στην έναρξη του μαθήματος, και γενικά παρεμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία (Bower et al., 2015). Για αυτό το λόγο, είναι πολύ σημαντικό ο εξοπλισμός να στηθεί και να ελεγχθεί ότι λειτουργεί σωστά εκ των προτέρων (Anderson et al., 2006; Bower et al., 2014; 2015; Raes et al., 2019), αλλά και να ληφθεί υπόψη η προτίμηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιλογή του τεχνολογικού μέσου (Park & Bonk,

2007; Lakhali et al., 2017). Ωστόσο, τη διασφάλιση της αδιάλειπτης επικοινωνίας και συμμετοχής στο μάθημα επηρεάζει και η σύνδεση με το διαδίκτυο (Park & Bonk, 2007; Bower et al., 2013; Cunningham, 2014; Abdelmalak & Parra, 2016; Wang et al., 2018; Lakhali et al., 2021), καθώς και οι δυσλειτουργίες αναφορικά με το λογισμικό, την πλατφόρμα, τις κάμερες, τα μικρόφωνα και όποιο άλλο κομμάτι του τεχνολογικού εξοπλισμού (Olt, 2018).

Η κυριότερη τεχνολογική πρόκληση όμως αφορά τον ήχο (White et al., 2010; Cunningham, 2014; Bower et al. 2015; Zydney et al. 2019). Οι διακοπές, καθυστερήσεις στον ήχο ή η ηχώ, αλλά και η απώλεια εικόνας, αποξενώνει επιπλέον τους φοιτητές που παρακολουθούν απομακρυσμένα περιορίζοντας τη συμμετοχή τους (Wang et al., 2018; Wang & Huang, 2017), καθώς χάνουν την επαφή με την πραγματική τάξη και είναι δύσκολο να επιστρέφουν κάθε φορά στο θέμα και το κλίμα του μαθήματος (Bower et al., 2015). Αυτή η συνθήκη μπορεί να δημιουργήσει επιπλέον άγχος στον διδάσκοντα (Raes et al., 2019), καταλήγοντας σε κόπωση μετά τη διδασκαλία σε αυτό το περιβάλλον μάθησης (Weitze et al., 2013). Μια καλή πρακτική για τη συγκεκριμένη πρόκληση θα ήταν να συνδέονται όλοι στην πλατφόρμα πριν την έναρξη του μαθήματος, ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν αναδυόμενα προβλήματα εγκαίρως (Anderson et al., 2006; White et al., 2010; Bower et al., 2015). Όλα τα εμπλεκόμενα μέρη πρέπει επίσης να έχουν επίγνωση της θέσης των μικροφώνων και των καμερών για την μετάδοση της εικόνας και του ήχου στους φοιτητές εξ αποστάσεως, κάτι που μπορεί να προσθέσει περαιτέρω πίεση και άγχος και σίγουρα στερεί την αυθόρμητη ροή της συζήτησης (Cunningham 2014; Bower et al. 2015; Zydney et al. 2019). Το γεγονός ότι ο διδάσκων μπορεί να ξεχάσει να ενεργοποιήσει το μικρόφωνο ή οι εξ αποστάσεως φοιτητές να ξεχάσουν να το απενεργοποιήσουν, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καθόλου μετάδοση του ήχου ή αποσπάσεις και ενοχλήσεις, επίσης δημιουργούν προβλήματα κατά τη διδασκαλία και μάθηση (Wang & Huang, 2017). Την λύση σε αυτές τις προκλήσεις θα φέρει αφενός η εκπαίδευση των διδασκόντων και των εκπαιδευόμενων αναφορικά με τη χρήση της τεχνολογίας (Park & Bonk, 2007; Bower et al., 2015; Linder, 2017), αφετέρου η παρουσία ενός βοηθού στην τάξη (Miller et al., 2013; Bower et al., 2014; 2015; Lakhali et al., 2021), όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη κατηγορία. Ακόμη, ιδιαίτερα χρήσιμο και βοηθητικό θα ήταν αν οι διδάσκοντες χρησιμοποιούσαν κάθε φορά την ίδια αίθουσα, με της οποίας τον υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό και στήσιμο θα ήταν εξοικειωμένοι (White et al., 2010).

Τέλος, διάφορες προκλήσεις παρουσιάζονται και κατά τη διάρκεια της καταγραφής, σε περίπτωση που πραγματοποιείται. Αρχικά είναι πολύ δύσκολο να καταγραφεί ένα μάθημα σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας και την τάξη διαδικτυακά αλλά και την τάξη στην αίθουσα (Bower et al., 2013), απομονώνοντας ταυτόχρονα τους θορύβους στο υπόβαθρο (McCue & Scales,

2007; Park & Bonk, 2007; Rogers et al., 2003). Απαιτητική είναι και η καταγραφή ως προς την εικόνα και τον ήχο του διδάσκοντα, ο οποίος συνεχώς κινείται μες στην τάξη (White et al., 2010; Bower et al., 2013). Χρήζει ιδιαίτερης προσοχής η αντιμετώπιση των παραπάνω, ώστε να μην αποσπάται σε μεγάλο βαθμό ο διδάσκων, ή να τροποποιούνται σε τέτοιο βαθμό οι μαθησιακές δραστηριότητες που να υποβαθμίζουν την συνολική εκπαιδευτική εμπειρία (White et al., 2010). Ολοκληρώνοντας, ενώ από την μία πρέπει οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν για την καταγραφή για λόγους πνευματικής ιδιοκτησίας, από την άλλη αν ξέρουν εκ των προτέρων ότι το μάθημα θα καταγραφεί, ελλοχεύει το ρίσκο να μην είναι πρόθυμοι να το παρακολουθήσουν σύγχρονα (Anderson et al., 2006).

### **3.7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση είναι ένα είδος εκπαίδευσης ικανό να ανταποκριθεί και να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (τεχνολογικές εξελίξεις, δημογραφικά στοιχεία φοιτητών, εκπαιδευτικός ανταγωνισμός κλπ.). Προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να σημαίνει πως η εφαρμογή της δεν συνοδεύεται από προκλήσεις, παιδαγωγικές και τεχνολογικές. Διάφοροι ερευνητές που εξετάζουν την ίδια θεματική στην βιβλιογραφία (Park & Bonk, 2007; Bower et al., 2013; 2015; Wang & Huang, 2017; Raes et al., 2019; Lakhali et al., 2017; 2021), έχουν εντοπίσει αυτές τις προκλήσεις και προτείνουν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης, καθώς και οδηγίες σχεδιασμού και επιτυχούς εφαρμογής της. Σε κάθε περίπτωση πάντως, το πανεπιστήμιο που αποφασίζει να την υιοθετήσει, είτε σε επίπεδο μαθήματος είτε προγράμματος ή σε επίπεδο ιδρύματος, πρέπει να φροντίσει ότι συμφωνεί και ευθυγραμμίζεται με το όραμα, του στόχους και τις ανάγκες του. Τέλος, για την επιτυχημένη εφαρμογή της, πρέπει το ίδρυμα να είναι έτοιμο να παράσχει γερή υποστήριξη αλλά και να διαθέτει ένα σαφές όραμα για τη σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση (Moskal et al., 2013).

## **4. ΤΟ THUAS ΩΣ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

### **4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το κεφάλαιο αυτό αποτελεί ουσιαστικά τον κορμό της έρευνας. Προτού αξιολογηθεί το πιλοτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο πανεπιστήμιο, αξίζει αρχικά να γίνει μια σύντομη παρουσίαση του ιδρύματος με σκοπό να εξοικειωθεί ο αναγνώστης με την κουλτούρα, τις φιλοδοξίες και τους στόχους του THUAS σαν εκπαιδευτικό φορέα. Εν συνεχεία, αποσαφηνίζεται τι ακριβώς σημαίνει *σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση* για το ίδρυμα και πως διαχωρίζεται από τον όρο *μικτή*, ακολουθώντας την ίδια δομή με το βιβλιογραφικό κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3). Έπειτα, ακολουθούν οι υποδομές της σύγχρονης υβριδικής τάξης, όπως αυτή έχει σχεδιαστεί από τους IT τεχνικούς του πανεπιστημίου, προκειμένου να γίνει η σύνδεση του ορισμού με τον χώρο διδασκαλίας και μάθησης και να αποκτηθεί μια ιδέα για την εικόνα της αίθουσας. Το κεφάλαιο συνεχίζεται με τον στόχο και τη μεθοδολογία της έρευνας και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των δεδομένων που αντλήθηκαν από την συνέντευξη με τον καθηγητή του πιλότου, καθώς και συζήτηση των ευρημάτων.

### **4.2. ΤΟ ΙΔΡΥΜΑ THUAS**

Το Πανεπιστήμιο Εφαρμοσμένων Επιστημών της Χάγης (THUAS) είναι ένα ίδρυμα που προσφέρει πληθώρα προγραμμάτων, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, συνδέοντας την ακαδημαϊκή γνώση με τον επαγγελματικό τομέα. Το ίδρυμα δίνει προτεραιότητα στην διαρκή βελτίωση της ποιοτικής εκπαίδευσης εφαρμόζοντας καινοτομίες στο διδακτικό κομμάτι και όχι μόνο, εφαρμόζοντας διερευνητική μάθηση, παρέχοντας διεπιστημονική και ευέλικτη προσέγγιση στα προγράμματά του, και διατηρώντας ένα ισχυρό διεθνές προφίλ. Διασφαλίζει επίσης τη στενή συνεργασία μεταξύ εκπαίδευσης, έρευνας και εξωτερικών συνεργατών, ώστε να συν-δημιουργεί από κοινού με τον επαγγελματικό τομέα και να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σημερινής κοινωνίας προετοιμάζοντας έτσι τους φοιτητές για την αγορά εργασίας. Επιπλέον, καλλιεργεί ενεργά μια κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς που εκτιμά τη διαφορετικότητα, τον σεβασμό και τις ίσες ευκαιρίες για όλους, και όπου η ευημερία των μαθητών και του προσωπικού είναι η κορυφαία προτεραιότητά του (Strategic plan 2023-2028). Οι εγγεγραμμένοι φοιτητές ανέρχονται περίπου στους 26.000 από πάνω από 140 διαφορετικές χώρες, στους 2.600 οι εργαζόμενοι μαζί με το διδακτικό προσωπικό, και διατηρεί εγκαταστάσεις σε 4 τοποθεσίες (THUAS website).

Προσφέρει εκπαίδευση σε όποιον το επιθυμεί και είναι πρόθυμος να καταβάλει προσπάθεια για τις σπουδές του, έχοντας ως μόνη προϋπόθεση να διαθέτει τα απαραίτητα βασικά προσόντα. Οι σπουδές λοιπόν σε αυτό είναι προσβάσιμες σε όλους, χωρίς διακρίσεις, συγκεντρώνοντας έτσι ένα

σώμα φοιτητών με μεγάλη ποικιλομορφία, τόσο ως προς το υπόβαθρο, όσο και ως προς τις εμπειρίες, την εθνικότητα, την ηλικία κλπ. (THUAS, 2017). Με διεθνή προσανατολισμό, προετοιμάζει τους φοιτητές να γίνουν πολίτες του κόσμου με κριτική σκέψη (Strategic plan 2023-2028).

Σαν πανεπιστήμιο είναι στοχοπροσηλωμένο στην φοιτητοκεντρική μάθηση, διατηρώντας τις ίδιες απαιτήσεις και προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σε όλους αντίστοιχα. Ο φοιτητής συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, ενθαρρύνεται να αποκτά διεθνή εμπειρία μέσα από πρακτική ή σπουδές, και υποστηρίζεται καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών του για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Από την άλλη, το διδακτικό προσωπικό ενθαρρύνεται να εστιάζει περισσότερο στη «μάθηση» παρά στη «διδασκαλία», να αξιολογεί την αποτελεσματικότητά του με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, να διατηρεί σχέσεις με τους φοιτητές και τα υπόλοιπα μέλη ΔΕΠ, και να παρέχει εφαρμοσμένη γνώση συνδέοντάς την με τον επαγγελματικό χώρο. Το THUAS, προσπαθεί να παρέχει στους φοιτητές όση περισσότερη ευελιξία αναφορικά με τις σπουδές τους, προσφέροντας μεταπτυχιακά προγράμματα μερικής φοίτησης για εργαζομένους (Pro) και διεθνή προσανατολισμένα προγράμματα για τη συμμετοχή φοιτητών από το εξωτερικό (THUAS, 2017).

### **4.3. ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ THUAS**

Με το ξέσπασμα της πανδημίας στις αρχές του 2020 και τους περιορισμούς λόγω της εξάπλωσης του COVID-19, τα μαθήματα δεν μπορούσαν να πραγματοποιούνται πια στο πανεπιστήμιο όπως πριν. Μετά από αρκετούς μήνες, η Ολλανδική Κυβέρνηση επέτρεπε περιορισμένο μόνο αριθμό φοιτητών να παρευρίσκεται στις φυσικές εγκαταστάσεις του ιδρύματος (Woolfitt & Bottema, 2022). Εξαιτίας αυτής της κατάστασης λοιπόν, προέκυψε η ανάγκη να ερευνηθούν οι διαθέσιμες επιλογές που θα εξασφάλιζαν ότι η εκπαίδευση θα παρέμενε ανοιχτή και προσβάσιμη σε όλους, αλλά και που θα παρείχαν ισάξιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία για όσους παρακολουθούσαν διαδικτυακά. Τη λύση σε αυτήν την πρόκληση έδωσε η υβριδική εκπαίδευση, ιδέα η οποία άρχισε να επεξεργάζεται και να δουλεύεται πιο ουσιαστικά από τον Νοέμβριο του 2021.

Αν και το ίδρυμα κάνει χρήση απλώς και μόνο του όρου “υβριδική”, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ο όρος “σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση” για να τονιστεί πως η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ταυτόχρονη-σύγχρονη. Για τον λόγο αυτό παρακάτω θα χρησιμοποιείται ο όρος σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, έναντι της υβριδικής εκπαίδευσης. Αποφεύγεται έτσι η σύγχυση που δημιουργείται στη βιβλιογραφία μεταξύ των όρων *υβριδική* και *μικτή* εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα ο όρος για

το ίδρυμα. Στον αντίποδα, ένας ακόμα ορισμός έρχεται να συμβάλλει στην αχανή αυτή κατάσταση που συναντάται στην βιβλιογραφία.

Τι σημαίνει όμως *σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση* για το εκπαιδευτικό ίδρυμα THUAS; Ορμώμενοι από την δομή του βιβλιογραφικού κεφαλαίου για την υβριδική εκπαίδευση, αξίζει να επισημανθεί η διαφοροποίηση της υβριδικής από τη μικτή εκπαίδευση, σύμφωνα με τους ορισμούς και το πλαίσιο που παρέχεται από το ίδρυμα.

Η μικτή (blended) εκπαίδευση κάνει την εμφάνισή της στο THUAS πριν από δεκαετίες. Πρόκειται για την *“ενσωμάτωση ψηφιακών και παραδοσιακών στοιχείων (σύγχρονων και ασύγχρονων), σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που συνδυάζει εργασία στο διαδίκτυο και πρόσωπο με πρόσωπο”*. Επίσης, *“προωθεί την εξατομικευμένη μελέτη”* καθώς παρέχει στον φοιτητή την ευελιξία του χρόνου και της τοποθεσίας και μπορεί να εξυπηρετήσει το προσωπικό στυλ μάθησης του καθενός (Netherlands Association of Universities of Applied Sciences, 2015). Σε αντίθεση, στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, ορισμένοι παρακολουθούν διαδικτυακά ενώ άλλοι στις φυσικές εγκαταστάσεις του ιδρύματος. Πρόκειται λοιπόν για έναν συνδυασμό σύγχρονης -δηλαδή ταυτόχρονης- παρακολούθησης και παρουσίας στο μάθημα ανεξαρτήτως τοποθεσίας (THUAS, 2022).

Για να είναι λειτουργικό και αποτελεσματικό ένα μάθημα σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης στο THUAS, πρέπει να είναι διαδραστικό. Απαραίτητη είναι τόσο η συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα, όσο και ο μικρός αριθμός των φοιτητών που συμμετέχουν σε αυτό. Αυτό υποδηλώνει πως η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση μπορεί να είναι κατάλληλη για ένα μάθημα αλλά όχι απαραίτητα κατάλληλη για όλο το πρόγραμμα. Ενδείκνυται επίσης για μαθήματα που εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση και είναι ιδανική για την εξάσκηση δεξιοτήτων που έχουν ήδη αποκτήσει οι φοιτητές. Η υβριδική τάξη δεν πρόκειται να λειτουργήσει σε περιπτώσεις που το μάθημα γίνεται απλώς με διάλεξη και διάχυση της γνώσης. Σε αυτήν την περίπτωση ίσως καλύτερο θα ήταν να χρησιμοποιηθούν ασύγχρονα μέσα ή αίθουσες με ειδικά σχεδιασμένο εξοπλισμό, που επιτρέπουν τη διαμοίραση, χωρίς να απαιτείται αλληλεπίδραση.

#### **4.4. ΥΠΟΔΟΜΕΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΥΒΡΙΔΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ**

Στην υβριδική τάξη, όλοι θα πρέπει να είναι σε θέση να έχουν ορατότητα όλων των συμμετεχόντων, και όσοι παρακολουθούν διαδικτυακά να βλέπουν όσους είναι παρόντες στην αίθουσα, αλλά και αντίστροφα. Την ίδια στιγμή αυτό εξυπηρετεί και τον διδάσκοντα, σε περιπτώσεις που νοσεί και δεν μπορεί να παρευρεθεί στο φυσικό περιβάλλον μάθησης. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να έχει

ορατότητα και επαφή και με τις δύο ομάδες φοιτητών. Ωστόσο, το ζήτημα που παραμένει κρίσιμο είναι η ποιότητα του ήχου και η ευκολία χρήσης της τεχνολογίας.

Με βάση τα παραπάνω, έχει χρησιμοποιηθεί ανάλογος εξοπλισμός για να εξυπηρετεί τις ανάγκες της σύγχρονης υβριδικής τάξης. Μέχρι στιγμής υπάρχει μία πλήρως λειτουργική αίθουσα, που βρίσκεται στις εγκαταστάσεις της Χάγης (SL 2.83), διαθέσιμη προς χρήση από την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου του 2022. Το λογισμικό (software) που επιλέχθηκε για την υποστήριξη της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης είναι το *Teams*, όχι μόνο επειδή είναι ευρέως διαδεδομένο, άρα και εύχρηστο, αλλά γιατί παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας με το Brightspace -το LMS που χρησιμοποιεί το πανεπιστήμιο-, και δυνατότητα απομακρυσμένης διαχείρισης για τις περιπτώσεις που απαιτηθεί τεχνική υποστήριξη.

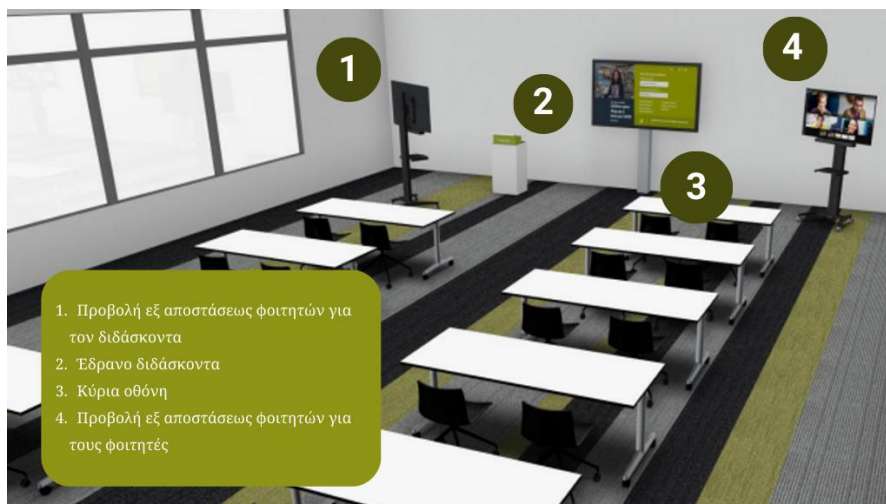
Αναφορικά με τον εξοπλισμό (hardware), η αίθουσα διαθέτει το έδρανο του διδάσκοντα με τη συσκευή *Teams* και μια κύρια “έξυπνη” οθόνη αφής στην οποία προβάλλεται το υλικό του μαθήματος, το οποίο ταυτοχρόνως διαμοιράζεται και στους φοιτητές που παρακολουθούν απομακρυσμένα. Δεξιά και αριστερά από την κύρια οθόνη υπάρχουν δύο πίνακες για να μπορεί ο διδάσκων να γράφει, οι οποίες είναι μέσα στο οπτικό πεδίο της κάμερας. Δύο ακόμα οθόνες είναι διαθέσιμες, η μία στη διάθεση του διδάσκοντα και η άλλη για τους φοιτητές της αίθουσας, ώστε να προβάλλονται οι εξ αποστάσεως φοιτητές. Υπάρχουν επίσης δύο κάμερες. Η μία αναμεταδίδει το σύνολο της αίθουσας και η άλλη κάπου από τη μέση της αίθουσας ακολουθεί και αναμεταδίδει τον διδάσκοντα. Η τελευταία διαθέτει τρεις ρυθμίσεις: α) την προεπιλεγμένη λειτουργία, β) τη χειροκίνητη και γ) αυτή που αναγνωρίζοντας τον διδάσκοντα, τον ακολουθεί μέσα στον χώρο.

Φυσικά, έχει υπάρξει μέριμνα και για τον ήχο. Η σύγχρονη υβριδική τάξη παρότι είναι εξοπλισμένη με ένα μόνο ηχείο, ηχεία διαθέτουν και οι οθόνες. Τα μικρόφωνα είναι στο σύνολό τους δύο και είναι αρκετά ευαίσθητα στη σύλληψη του ήχου. Το ένα βρίσκεται αρκετά μπροστά στην αίθουσα ώστε να εντοπίζει και να μεταδίδει τον ήχο όταν μιλάει ο διδάσκοντας. Για την αποφυγή των ήχων στο υπόβαθρο και άρα την καλύτερη αναμετάδοση του ήχου, το συγκεκριμένο μικρόφωνο παρέχει τη δυνατότητα απενεργοποίησης της πίσω μεριάς του. Το δεύτερο, βρίσκεται κάπου στο μέσο της αίθουσας, ώστε να ακούγονται οι φοιτητές της αίθουσας καθαρά σε όσους παρακολουθούν απομακρυσμένα, το οποίο μπορεί επίσης να απενεργοποιηθεί κατόπιν επιθυμίας.

Όλο το σύστημα υποστηρίζεται ενσύρματα από το δίκτυο του πανεπιστημίου και τις εγκατεστημένες γραμμές σε κάθε αίθουσα. Η οργάνωση του διαδικτυακού μέρους του μαθήματος, όπως προαναφέρθηκε βασίζεται στο λογισμικό *Teams* και χρησιμοποιείται μια μικρή συσκευή για



τον συντονισμό όλων αυτών των λειτουργιών και του εξοπλισμού, η οποία βρίσκεται στο έδρανο του διδάσκοντα.



Εικόνα 2: Μερική αναπαράσταση της σύγχρονης υβριδικής τάξης στο THUAS

Η δέσμευση της αίθουσας αυτής γίνεται μέσω του συστήματος που διαθέτει το ίδρυμα, διαδικασία όμοια με αυτή που ακολουθείται για την δέσμευση μιας οποιασδήποτε άλλης αίθουσας. Από τη στιγμή που η αίθουσα είναι στη διάθεση κάποιου διδάσκοντα, αυτός μπορεί να κάνει και χρήση του εξοπλισμού, αν το επιθυμεί, συμβουλευόμενος τις οδηγίες χρήσης που παρέχονται. Σε περίπτωση που προκύψει κάποιο τεχνικό ζήτημα, το αρμόδιο τεχνικό τμήμα του πανεπιστημίου (FZ & IT) είναι άμεσα διαθέσιμο να παράσχει υποστήριξη και βοήθεια. Για θέματα διδακτικής, οι διδάσκοντες μπορούν να απευθυνθούν στους εκπαιδευτικούς συμβούλους του κάθε Τμήματος ή στο Εργαστήριο Μικτής Μάθησης (Blended Learning Lab) (De hybride klas, 2020).

## 4.5. ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.5.1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Εφαρμοσμένων Επιστημών της Χάγης (THUAS). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογήσει τον πιλότο που τέθηκε σε εφαρμογή το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023, συγκεκριμένα από τις 14 Νοεμβρίου έως και τις 25 Ιανουαρίου, προκειμένου να διερευνηθεί αν η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση προσδίδει προστιθέμενη αξία στο THUAS. Αν και αφορμή για την εισαγωγή της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης στο THUAS υπήρξε η πανδημία, μετά το πέρας αυτής, το ίδρυμα επιθυμεί τα μαθήματα να πραγματοποιούνται κατά βάση στις

φυσικές εγκαταστάσεις του πανεπιστημίου. Ωστόσο, σε μια προσπάθεια να παρέχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ευελιξία στις σπουδές που προσφέρει, η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση είναι μια περίπτωση υπό εξέταση για τους σκοπούς αυτούς, αλλά και όχι μόνο. Δεδομένου όμως ότι το κόστος της επένδυσης για τις υποδομές και τον εξοπλισμό αυτού του είδους εκπαίδευσης είναι αρκετά μεγάλο, πρέπει να εξεταστεί σε πρώτο στάδιο αν η εκπαίδευση που παρέχεται στους φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα διαδικτυακά, είναι το ίδιο ποιοτική με όσους το παρακολουθούν δια ζώσης.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας λοιπόν είναι το εξής:

*Στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, μπορούν οι μαθητές εξ αποστάσεως να λαμβάνουν της ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία, όμοια με αυτή των φοιτητών που παρακολουθούν με φυσική παρουσία;*

#### **4.5.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Πρόκειται για μιας μικρής κλίμακας ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε με συλλογή πρωτογενών δεδομένων μέσω ημιδομημένων ερωτήσεων σε πρόσωπο με πρόσωπο συνέντευξη. Αποδέκτης της συνέντευξης ήταν ο καθηγητής που πήρε μέρος στον πιλότο και δίδαξε στην σύγχρονη υβριδική τάξη. Η απόφαση για την συλλογή δεδομένων από το διδακτικό προσωπικό και όχι από άλλα διοικητικά πρόσωπα ή φοιτητές πάρθηκε διότι ο διδάσκων έχει κεντρικό και κύριο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, πόσο μάλλον στο απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης. Ο διδάσκων καλείται να αντιμετωπίσει πληθώρα προκλήσεων, τεχνολογικών και παιδαγωγικών, και δίχως τη συμβολή και την προθυμία του να διδάξει σε αυτό το πλαίσιο, εξ ορισμού η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, παρά τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει, δεν θα μπορεί να αποτελέσει πραγματικότητα για το THUAS. Συνεπώς, τουλάχιστον σε αυτό το πρώιμο στάδιο έρευνας για τη σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση στο ίδρυμα, αποδέκτης της συνέντευξης είναι το διδακτικό προσωπικό.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης, που είναι διαθέσιμες στο Παράρτημα, διαμορφώθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική μελέτη και το θεωρητικό υπόβαθρο που ακολουθεί στη επόμενη υποενότητα (βλ. 4.5.3.). Βασίζονται κυρίως στην διδακτική παρουσία, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα.

### 4.5.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Για την υβριδική εκπαίδευση δεν υπάρχουν ευρέως καθιερωμένα και αποδεκτά πλαίσια και θεωρίες. Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη και με σημαντική επιρροή θεωρία στην βιβλιογραφία, είναι αυτή της κοινότητας της διερεύνησης (Community of Inquiry - CoI) (Garrison, Anderson & Archer, 2000), η οποία έχει καταστεί χρήσιμη όχι μόνο στην κατανόηση αλλά και στον σχεδιασμό περιβαλλόντων υβριδικής μάθησης (Hrastinski, 2019; Picciano et al., 2022). Σύμφωνα με τους Picciano et al. (2022), είναι μια θεωρία η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για ερευνητικούς σκοπούς για ζητήματα που αφορούν τους εκπαιδευόμενους, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι δύο είναι βασικοί συμμετέχοντες τις εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τους Garrison και Kanuka (2004), στα περιβάλλοντα μάθησης που ενσωματώνουν τη διαδικτυακή με την πρόσωπο με πρόσωπο εκπαίδευση, η εκπαιδευτική εμπειρία καθορίζεται από την ποιότητα και την ποσότητα της αλληλεπίδρασης, αλλά και από την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα διερεύνησης. Η κοινότητα διερεύνησης (CoI) αποτελείται από την σύγκλιση και αλληλοεπικάλυψη τριών (3) στοιχείων: τη γνωστική, την κοινωνική και τη διδακτική παρουσία (Garrison, Anderson & Archer, 2000).



Εικόνα 3: Κοινότητα της Διερεύνησης (CoI) (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

Η γνωστική παρουσία περιγράφει τον βαθμό στον οποίο οι φοιτητές είναι σε θέση να μπορούν να προβληματιστούν, να συνδέουν γνώσεις, να κατασκευάζουν γνώση συλλογικά, καθώς και να εφαρμόζουν νέες ιδέες. Η κοινωνική παρουσία προσδιορίζεται από την ικανότητα των φοιτητών να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, να επικοινωνούν ανοιχτά και να εκφράζονται ελεύθερα,

νώθοντας ότι αποτελούν κομμάτι αυτής της κοινότητας, βρίσκοντας την ταυτότητα και τη θέση τους μέσα σε αυτήν. Αυτό το στοιχείο της κοινότητας της διερεύνησης είναι πολύ σημαντικό για τη συνοχή του σώματος των φοιτητών, άρα και την ικανότητά τους να συνεργάζονται. Τέλος, η διδακτική παρουσία σχετίζεται με τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και την καθοδήγηση του μαθήματος συνολικά, για μια ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία στοχεύοντας την επίτευξη μέγιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

#### **4.5.4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί πως ο πιλότος πραγματοποιήθηκε από δύο καθηγητές. Η έρευνα ωστόσο προχώρησε με συνέντευξη μόνο του ενός εκ των δύο, ο οποίος ήταν και ο μόνος που ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση. Ο δεύτερος για άγνωστους λόγους δεν μπορούσε να συμμετάσχει στη συνέντευξη, ούτε διαδικτυακά.

Η παρούσα εργασία επίσης δεν εξετάζει το οργανωτικό κομμάτι του πιλοτικού προγράμματος, ούτε τις αντιλήψεις των φοιτητών και τις επιδόσεις τους, καθώς δεν υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία για αυτές. Άλλος ένας περιορισμός της έρευνας είναι πως αν και υπήρξε η πρωτοβουλία να σχεδιαστεί, να υποστηριχθεί και να εφαρμοστεί το πιλοτικό πρόγραμμα, παραδόξως δεν υπάρχει όραμα για αυτό το είδος εκπαίδευσης.

Τέλος, σημαντική δυσκολία για την εργασία υπήρξε επίσης το γεγονός πως την περίοδο εκπόνησης της έρευνας, υπήρξαν πολλές αποχωρήσεις από προσωπικό που γνώριζε όχι μόνο την τρέχουσα κατάσταση αλλά και ό,τι είχε προηγηθεί αναφορικά με την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση στο THUAS. Αυτό υποδηλώνει πως ήταν πολύ δύσκολο να αντληθούν πληροφορίες και δεδομένα καθώς δεν υπήρχε κάποιο άτομο που να διατηρεί αρχείο και ιστορικό.

#### **4.6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην Αγγλική γλώσσα, στις 3 Ιουλίου 2023, στην αίθουσα που έλαβε χώρα και ο πιλότος (SL 2.83). Πριν την έναρξη της συνέντευξης, υπήρξε συγκατάθεση του συνεντευξιζόμενου για την διατήρηση ή μη της ανωνυμίας αλλά και για την ηχητική καταγραφή της, με σκοπό την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Ο καθηγητής ονομάζεται Marcel Daniëls και διδάσκει στο δευτερεύουσας (minor) σημασίας πρόγραμμα Kingdom Affairs, του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης, Δικαίου και Ασφάλειας. Δήλωσε πως δεν είχε ξαναδιδάξει σε σύγχρονη υβριδική τάξη. Το minor είναι εξαμήνης διάρκειας, πλήρους

φοίτησης, και χωρίζεται σε δύο μέρη, από 15 ECTS το καθένα. Το δεύτερο μέρος είναι αυτό που διδάσκεται σε υβριδική μορφή και το μάθημα λαμβάνει χώρα τρεις μέρες τη βδομάδα (περιστασιακά τέσσερις), είναι τρίωρο και συμμετέχουν μαθητές και από τα νησιά της Καραϊβικής. Ο αριθμός των συμμετεχόντων φοιτητών της τάξης ήταν περίπου εικοσιπέντε (25) με τριάντα (30), ενώ των νήσων που παρακολουθούσαν εξ αποστάσεως ήταν οχτώ (8).

### **Διδακτική παρουσία**

Η διδασκαλία του μαθήματος ήταν ομαδική υπόθεση. Όχι μόνο υπήρχαν και άλλοι καθηγητές, και από το THUAS και από τα πανεπιστήμια των νήσων, αλλά εμπλέκονταν και επαγγελματίες που εργάζονται πάνω στο πεδίο των ζητημάτων του Βασιλείου (Αρούμπα, Κουρασάο, Μποναίρ, Σεν Μάρτιν). Το πρόγραμμα είχε συνάψει σύμφωνα συνεργασίας με υπουργούς, σύμβουλους πολιτικής, με το Υπουργείο Εσωτερικών και με άλλα πρόσωπα που κατέχουν καίριες θέσεις, των οποίων έκρινε πως η εμπλοκή θα έδινε επιπλέον αξία στο μάθημα. Όταν οι επαγγελματίες όμως αναλαμβάνουν ρόλο διδάσκοντα στο μάθημα, πάντα είναι παρόν κάποιο από τα μέλη ΔΕΠ.

Διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν, όπως συζητήσεις (debates) κατά την διάρκεια των οποίων ο διδάσκων λειτουργούσε ως συντονιστής. Ο καθηγητής τόνισε πως η συγκεκριμένη τακτική ήταν ιδιαίτερα γόνιμη καθώς παρατήρησε πως μέσα από τη συζήτηση, οι φοιτητές των νήσων προσέδιδαν αυθεντικότητα με τις τοποθετήσεις τους στην συζήτηση, ‘κουβαλώντας’ την κουλτούρα και την εμπειρία τους αναφορικά με τα ζητήματα των νήσων. Με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές της τάξης αντιλαμβάνονταν καλύτερα, με απτό τρόπο και από πρώτο χέρι την πραγματικότητα εκεί. Επίσης συμπλήρωσε πως *“Είναι τελείως διαφορετικό από το να τους το δίδασκα εγώ. Τότε θα το κατέγραφαν, αντιλαμβάνοντάς το απλώς ως κάτι σημαντικό για τις εξετάσεις”*.

Το πρόγραμμα συνεργάζεται επίσης και με ένα Ινστιτούτο που εμπλέκεται στη χρηματοοικονομική εποπτεία της Ολλανδίας, ελέγχοντας τις δαπάνες των κυβερνήσεων της Καραϊβικής, που παρέχει πραγματικές υποθέσεις και προβλήματα ως εργασίες για τους φοιτητές. Το ίδιο συμβαίνει και με τον πληρεξούσιο Υπουργό των νήσων της Καραϊβικής, με τον οποίο υπάρχει συμφωνία για τον σκοπό αυτό. Τα αυθεντικά αυτά προβλήματα, δίνονται στους φοιτητές, οι οποίοι εργάζονται πάνω σε αυτά σε μικτές ομάδες. Στην διάθεση τους έχουν δωμάτια στις γύρω αίθουσες. Έπειτα, πραγματοποιείται μια δια ζώσης συνάντηση προκειμένου να παρουσιάσουν την εργασία τους. Σε όλη αυτή τη διαδικασία, οι καθηγητές λειτουργούν ως καθοδηγητές, και πολλές φορές κανονίζουν και επιπλέον συναντήσεις εκτός του μαθήματος για συμβουλευτική και παρακολούθηση της προόδου. Στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετέχει επίσης ένας καθηγητής που εργάζεται και στο

Υπουργείο Εσωτερικών, ο οποίος δίνει στους φοιτητές υπαρκτές υποθέσεις του Βασιλείου της Ολλανδίας, τις οποίες συζητούν και διαπραγματεύονται σε ένα εικονικό δικαστήριο στο Συμβούλιο της Επικρατείας. *“Στην αίθουσα του δικαστηρίου, πρέπει να διαφωνήσουν και να διεκδικήσουν την υπόθεσή τους ενώπιον των δικαστών που συνήθως προεδρεύουν σε αυτές τις υποθέσεις στο Βασίλειο”*. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει παιδεία στην Ολλανδία για το Βασίλειο της Ολλανδίας, για την οργάνωση, τη δομή και τις σχέσεις με την Ολλανδία, αυτή η προσομοίωση τους παρέχει μια πολύ πλούσια και αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς παρουσιάζει και τις αντιλήψεις των ντόπιων στην όλη εξίσωση και ορίζει επίσης τις σχέσεις μεταξύ τους. Είναι πολύ ενδιαφέρον και σημαντικό που στο μάθημα αυτό συμμετέχουν λοιπόν φοιτητές και από την Καραϊβική. Από την άλλη, και οι ίδιοι επωφελούνται καθώς γνωρίζουν και εξοικειώνονται με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις για την χώρα τους, αλλά και τα πρόσωπα που εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία.

Όταν ο καθηγητής ερωτήθηκε εάν χρειάστηκε να προσαρμόσει τις παιδαγωγικές του μεθόδους για να ανταποκριθεί σε αυτού του είδους την διδασκαλία, απάντησε αρνητικά. Θα μπορούσε να κάνει διάλεξη, απλώς να διδάσκει μέσα από διαφάνειες και στο τέλος να αξιολογεί μέσα από εξετάσεις με κλειστά βιβλία, αλλά τότε μάλλον δεν θα δίδασκε στο THUAS. Όταν γίνεται αναφορά στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, για τον ίδιο, πρόκειται για διάλογο και αλληλεπίδραση. Ωστόσο, και όταν διδάσκει στην παραδοσιακή τάξη, ο τρόπος διδασκαλίας του είναι φοιτητοκεντρικός, το ίδιο διαδραστικός, συμπεριληπτικός και προάγει τη συμμετοχή. Τονίζει όμως πως είναι ευθύνη του διδάσκοντα να προάγει την αλληλεπίδραση στο μάθημα και να παρακινεί τους πάντες να συμμετέχουν. *“Αλλά οι καθηγητές έτσι κι αλλιώς αυτό κάνουν”*, αναφέρει. Ο διδάσκων οφείλει να είναι καλά προετοιμασμένος και να έχει οργανώσει εκ των προτέρων το μάθημα, επιτρέποντας και παρακινώντας τους συμμετέχοντες να συστηθούν και να γνωριστούν ώστε έπειτα να σχηματίσει τις ομάδες.

Επίσης, το εκπαιδευτικό πλάνο του ιδρύματος περιλαμβάνει την εμπλοκή του επαγγελματικού τομέα και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του εκάστοτε κλάδου. Αυτό είναι που τον παρακινεί και τον συναρπάζει τον διδάσκοντα του πιλότου, από κοινού με το πάθος του για τις υποθέσεις του Βασιλείου και τη δυνατότητα συμμετοχής φοιτητών από την Καραϊβική. Ως μοναδικό παράγοντα προσαρμογής της διδασκαλίας αναφέρει τις διαφορές στην κουλτούρα. Μπορεί να αφορά τη γλώσσα διδασκαλίας, τη γλώσσα εξέτασης κ.ά., όπως συμβαίνει άλλωστε σε κάθε πολυπολιτισμική ή διεθνή τάξη. *“Δεν χρειάζονται επιπλέον γνώσεις ή δεξιότητες παιδαγωγικής”*, αυτό που πραγματικά έχει σημασία είναι η νοοτροπία και άτομα που πραγματικά να το επιθυμούν και να είναι πρόθυμοι να πάρουν πρωτοβουλίες.

## Συμμετοχή και αλληλεπίδραση

Για τους φοιτητές της “Ευρωπαϊκής” μεριάς δεν υπάρχει η ευελιξία επιλογής μεταξύ δια ζώσης ή διαδικτυακής παρακολούθησης. Ο συνεντευξιαζόμενος καθηγητής αναφέρει πως όλοι οι άνθρωποι, όχι μόνο οι φοιτητές, έχουν την τάση να βαριούνται, επομένως αν είχαν την επιλογή όλοι θα παρακολουθούσαν εξ αποστάσεως. Υπάρχει η δυνατότητα να συμμετάσχουν διαδικτυακά, αν και εφόσον υπάρξει σοβαρός λόγος και τους δοθεί άδεια. Κατά κάποιον τρόπο εξασφαλίζεται έτσι αρχικά η παρουσία στο μάθημα. Επίσης, κατά την έναρξη του μαθήματος, γίνεται σαφές πως σε περίπτωση απουσίας ή επανειλημμένων απουσιών, θα χρειαστεί να προετοιμάσουν μια επιπλέον εργασία η οποία είναι τόσο απαιτητική, που όλοι τελικά είναι πάντα παρόντες. Οι φοιτητές των νήσων είναι μεγαλύτερης ηλικίας, εργαζόμενοι και πιο υπεύθυνοι σε σχέση με τους φοιτητές της αίθουσας, οι οποίοι είναι νεαροί σε ηλικία και χρειάζονται περισσότερη πειθαρχία, πιθανώς και στο ζήτημα περί παρακολούθησης. Το γεγονός επίσης ότι οι καθηγητές και όλοι οι υπόλοιποι επαγγελματίες είναι τόσο ενθουσιώδεις και ενεργά παρακινούν τους φοιτητές, αυτόματα τους συνεπαίρνει. Ακόμη, το πρόγραμμα αυτό είναι επιλογής. Συνεπώς, από τη στιγμή που εκούσια βρίσκονται εκεί οι φοιτητές, δεν έχει παρατηρηθεί κάποιο ζήτημα αναφορικά με τη συμμετοχή. Όλοι συμμετέχουν στο μάθημα ενεργά και οι διδάσκοντες εξασφαλίζουν ότι αυτή τους η συμμετοχή θα ανταμειφθεί, καθιερώνοντάς την ως ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπροσθέτως, ένας από τους λόγους που σχηματίζουν μικτά γκρουπ είναι για να μεγιστοποιήσουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή των φοιτητών στο μάθημα, και πετυχαίνει.

Αυτό που έχει παρατηρήσει ωστόσο ο καθηγητής είναι πως οι ανταλλαγές που πραγματοποιήθηκαν ωφέλησαν ιδιαίτερα τους φοιτητές. Οι φοιτητές της Καραϊβικής επισκέφτηκαν την Ολλανδία τον Δεκέμβριο και οι Ολλανδοί φοιτητές πήγαν στην Καραϊβική τον Ιανουάριο. Αρκετές στιγμές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπήρξε αναφορά στην αξία των δια ζώσης συναντήσεων. Αυτές οι συναντήσεις, δηλώνει, ισχυροποιούν και εμβαθύνουν τους δεσμούς μεταξύ των φοιτητών και τους δίνουν επιπλέον κίνητρο για συμμετοχή. Οι φοιτητές γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον, κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν σχέσεις. Όλα αυτά έχουν θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία και στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Οι φοιτητές είναι πιο ενεργοί μετά την κοινωνική αυτή αλληλεπίδραση. Βοηθά και τους διδάσκοντες να σχηματίσουν τις ομάδες, καθώς γνωρίζουν από κοντά τους φοιτητές και βλέπουν τη δυναμική της τάξης. Επίσης, η αξιολόγηση είναι διαφορετική. Όταν για παράδειγμα βρίσκονται στο εικονικό δικαστήριο, οι καθηγητές και όλοι όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, μπορούν να αξιολογήσουν τη στάση, τις κινήσεις και γενικά όλη την παρουσία, και όχι μόνο από τον λαιμό και πάνω όπως συμβαίνει διαδικτυακά. Ο καθηγητής Marcel Daniëls συγκεκριμένα τονίζει πως στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση πρέπει

να υπάρξει οπωσδήποτε κάποια στιγμή που θα συναντηθούν όλοι από κοντά. Μάλιστα αναφέρει πως η σύγχρονη υβριδική τάξη θα πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ 70-75% και το υπόλοιπο να αφορά συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Προφανώς και οι ανταλλαγές αυτές έχουν κάποιο οικονομικό κόστος, ωστόσο αξίζει καθώς πρόκειται για επένδυση που αναδεικνύει τη δυναμική της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης.

### **Τεχνολογία**

Αναφορικά με τον εξοπλισμό της SL 2.83, χρειάζεται ακόμα μια κάμερα που θα αναμεταδίδει τους φοιτητές της αίθουσας σε όσους συμμετέχουν απομακρυσμένα. Αν και συμπεριλαμβανόταν στον εξοπλισμό της αίθουσας, απ' ότι φαίνεται δεν εγκαταστάθηκε ποτέ. Μέχρι στιγμής προσπαθούσαν να το πετύχουν με άλλους τρόπους, προκειμένου οι φοιτητές από την Καραϊβική να έχουν εικόνα της φυσικής τάξης.

Κάποιες φορές συμβαίνει την αίθουσα να την έχει χρησιμοποιήσει άλλος καθηγητής προηγουμένως, και στην προσπάθειά του να συνδέσει τον υπολογιστή με την οθόνη προβολής, να έχει τραβήξει καλώδια και ως συνέπεια να έχει απορυθμιστεί το σύστημα. Φυσικά, υπάρχει άμεση γραμμική τεχνικής υποστήριξης, με προσωπικό που καταφθάνει έγκαιρα για να παράσχει τεχνική βοήθεια. Ωστόσο, αυτά τα 5-10 λεπτά που χρειάζονται μέχρι να εμφανιστεί κάποιος, είναι ιδιαίτερα πολύτιμα, ιδίως όταν έχεις τόσους φοιτητές και τόσο σημαντικά πρόσωπα να περιμένουν. Οι αίθουσες αυτές επίσης, και ο εξοπλισμός τους, κοστίζουν ακριβά για να χρησιμοποιούνται σε μια τυπική τάξη η οποία δεν τα έχει ανάγκη, και ουσιαστικά δεν αξιοποιούνται.

Επιπλέον, δεν υπάρχουν επαρκείς οδηγίες για τη χρήση του εξοπλισμού. Ο ίδιος ο καθηγητής αναφέρει πως σύνταξε μόνος του τις οδηγίες. Ωστόσο, οι οδηγίες και μόνο δεν αρκούν. Πρέπει οι διδάσκοντες να εκπαιδευτούν και να εξασκηθούν σε μια αίθουσα προκειμένου να μάθουν να διαχειρίζονται και να διευθετούν μόνοι τους τα μικροπροβλήματα που τυχόν προκύψουν, αποφορτίζοντας έτσι και το τεχνικό τμήμα. Απαιτεί θέληση, προετοιμασία, εξάσκηση και ανάπτυξη της δεξιότητας επίλυσης προβλημάτων. Ο καθηγητής αναφέρει ότι γενικά το πανεπιστήμιο έχει εξοπλισμό που κανείς δεν χρησιμοποιεί, και δεν τον χρησιμοποιεί γιατί ποτέ κανείς δεν διδάχτηκε πως να τον χρησιμοποιεί. Του έχει προταθεί να παρίσταται κάποιος ειδικός τεχνικός στην αίθουσα, σε ετοιμότητα αν κάτι προκύψει, κι όμως παραμένει σταθερός στην άποψή του πως δεν είναι αυτό που χρειάζεται, *“επειδή αυτό που χρειάζομαι είναι να δουλεύει [το όλο σύστημα] όταν θα φτάσω στην αίθουσα”*. Πρέπει να έχει ελεγχθεί εκ των προτέρων. Επίσης, με κάποιο τρόπο πρέπει να διασφαλιστεί ότι όποιος χρησιμοποιεί την αίθουσα αυτή είναι σε θέση να κατανοήσει τη σημασία της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος.



Σε κάθε περίπτωση, οι καθηγητές πρέπει να μπορούν να αξιολογήσουν τα ρίσκα και τις προκλήσεις της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης και να μην αναμένουν ότι θα φτάσουν στην αίθουσα αμέσως πριν την έναρξη του μαθήματος και όλα θα δουλεύουν όπως πρέπει. Χρειάζεται να είναι προετοιμασμένοι και να καταφτάνουν νωρίτερα, τουλάχιστον 15 λεπτά πριν, για να έχουν χρόνο να ελέγξουν ότι όλα λειτουργούν ομαλά.

Μια ακόμα πρόκληση που αφορά το τεχνολογικό κομμάτι είναι το γεγονός πως οι φοιτητές αλλά και οι διδάσκοντες, πρέπει να έχουν επίγνωση του πως λειτουργεί όλος αυτός ο εξοπλισμός, πού βρίσκονται οι κάμερες και πού τα μικρόφωνα. Ιδιαίτερα τα μικρόφωνα είναι πολύ ευαίσθητα και καταγράφουν ακόμα και τον παραμικρό ήχο. Οι φοιτητές πρέπει να είναι πειθαρχημένοι ως προς αυτό. Χρειάζεται συνεχώς να τους το υπενθυμίζεις. Ο καθηγητής το διαπίστωσε αυτό μέσα από την προσωπική του εμπειρία. Έπειτα, προσέθεσε σχετικές οδηγίες στο εγχειρίδιο του μαθήματος. Τα εγχειρίδια όμως αυτά σπανίως διαβάζονται. Παρόλ'αυτά αναφέρει πως *“αυτό δεν είναι πραγματικά σοβαρό πρόβλημα, είναι απλά κάτι με το οποίο πρέπει να είσαι προσεκτικός”*.

### **Οργάνωση (Logistics)**

Ο προγραμματισμός όμως του μαθήματος ήταν μια μικρή πρόκληση, ιδίως όταν πρέπει να λάβεις υπόψη τις διαφορετικές ζώνες ώρας και να οργανώσεις τη σύσκεψη. Είναι πάντως ζήτημα σωστής προετοιμασίας. Ο καθηγητής το επισήμανε αυτό ως πολύ σημαντική προϋπόθεση αρκετές φορές, όπως παρατηρείται και από τις προηγούμενες αναφορές. Όταν ερωτήθηκε για τον αριθμό των φοιτητών του μαθήματος, αν δηλαδή θα μπορούσε να ανταπεξέρθει σε ένα αρκετά μεγαλύτερο σώμα φοιτητών, αποκρίθηκε πως το μέγιστο θα ήταν σαράντα (40) φοιτητές. Διαφορετικά το μάθημα θα μετατρεπόταν σε διάλεξη. Διευκρίνισε μάλιστα πως θέλει να γνωρίζει προσωπικά τον καθένα με το όνομά του, καθώς αυτού του είδους η εκπαίδευση είναι πολύ ‘προσωπική’. Επίσης, το μάθημα υλοποιείται κυρίως μέσα από ομαδικές εργασίες και αν ο αριθμός των φοιτητών αυξηθεί πολύ, τότε ο διδάσκων δεν θα είναι σε θέση να οργανώσει και να επιβλέπει τις ομάδες.

Σε αυτό που δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν το γεγονός ότι η σύγχρονη υβριδική τάξη αποδίδει, έχει δυναμική και σίγουρα προοπτική, όμως λείπει η συνεργατικότητα μεταξύ των διάφορων κλάδων στην οργάνωση πίσω από το μάθημα. Αφορά όλους τους εμπλεκόμενους, καθηγητές, προσωπικό τεχνικής υποστήριξης, τις υποδομές, το τμήμα επικοινωνίας, το προγραμματισμό κλπ. Μέχρι στιγμής δεν έχει αποδώσει η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση πλήρως, ακριβώς επειδή είναι πολλοί οι εμπλεκόμενοι και δεν υπάρχει συντονισμός μεταξύ τους. *“Δεν είναι τεχνικό το πρόβλημα”* τονίζει ο συνεντευξιαζόμενος, είναι θέμα έλλειψης ομαδικής δουλειάς, έλλειψης επικοινωνίας. *“Είναι διοικητικό και επικοινωνιακό πρόβλημα, σίγουρα*

*όχι παιδαγωγικό. Πρέπει να το κατανοήσουμε αυτό ως πανεπιστήμιο*". Δεν είναι απαραίτητο η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση να εφαρμοστεί σε επίπεδο ιδρύματος, αλλά πρέπει να είναι λειτουργική για τα μαθήματα στα οποία χρησιμοποιείται. Οι τεχνικοί πρέπει επίσης να διαθέτουν και επικοινωνιακές δεξιότητες και να έχουν επίγνωση του τι χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί το μάθημα επιτυχώς. Κάποιες φορές έχει συμβεί να εμφανιστούν όταν έχει χρειαστεί η βοήθειά τους, να κάνουν πραγματικά ό,τι καλύτερο μπορούν και το πρόβλημα να παραμένει και την επομένη, ακριβώς γιατί δεν γνωρίζουν τι απαιτείται. Ως αποτέλεσμα, επανειλημμένως έχουν ακυρωθεί μαθήματα έχοντας ως συνέπεια το Πανεπιστήμιο του Κουρασάο να μην επιθυμεί πλέον την συμμετοχή του και να αποχωρήσει από τη συμφωνία.

Ολοκληρώνοντας τη συνέντευξη, τέθηκε το κύριο ερώτημα της έρευνας, αν μπορεί δηλαδή η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία και στις δύο ομάδες φοιτητών. Ο καθηγητής αποκρίθηκε πως οι φοιτητές συνδέονται μεταξύ τους καλύτερα όταν όλοι βρίσκονται στην ίδια αίθουσα, και γι' αυτό τόνισε για ακόμα μία φορά τη σημασία που έχει η προετοιμασία για την σύγχρονη υβριδική τάξη. *"Δεν μπορείς να αντικαταστήσεις πλήρως την παραδοσιακή εκπαίδευση με την υβριδική ή τη διαδικτυακή κατά την εμπειρία μου"*. Είναι όμως μια ευκαιρία *"να χτίσουμε το χαρτοφυλάκιό μας ως πανεπιστήμιο ώστε να μπορούμε να προσφέρουμε εκπαίδευση σε μέρη όπως αυτές οι μικρές νησιωτικές κοινότητες, όπου οι άνθρωποι έχουν πολύ λίγες δυνατότητες να σπουδάσουν επειδή δεν υπάρχει πανεπιστήμιο ή επειδή προσφέρει λίγα μόνο προγράμματα"*. Μια τέτοια περίπτωση είναι και οι φοιτητές της Καραϊβικής, οι οποίοι δεν μπορούν να μεταβούν στην Ολλανδία για σπουδές, καθώς δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα. Συμπλήρωσε επίσης πως η εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει τα τελευταία εκατό χρόνια, και καλό θα ήταν να εκμεταλλευτεί το THUAS τις δυνατότητες που παρέχει η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση. Ωστόσο, *"πρέπει να σιγουρευτούμε ότι οι εγκαταστάσεις εξυπηρετούν εμάς, και όχι το αντίστροφο που συμβαίνει τώρα"*. Εμπόδιο σε αυτό στέκεται και η γραφειοκρατία της οποίας η διαμόρφωση είναι άκαμπτη.

Τέλος, ερωτήθηκε ποιο είναι το κίνητρο για τα μέλη ΔΕΠ να συμμετέχουν και να διδάσκουν στην υβριδική τάξη. Στην απάντησή του δήλωσε πως η σύγχρονη υβριδική τάξη δεν είναι κάτι το ελκυστικό, *"είναι απλώς ένας τρόπος εργασίας"*. Το ενδιαφέρον είναι ότι η διδασκαλία σου δεν γνωρίζει σύνορα, το μάθημά σου *"είναι ολόκληρος ο κόσμος"*. Είναι συναρπαστικό να μπορείς να συμπεριλάβεις πανεπιστήμια και φοιτητές από άλλες χώρες. Η υβριδική εκπαίδευση, με όλες αυτές τις δυνατότητες που παρέχει, είναι το μέλλον στην εκπαίδευση. Ολοκληρώνοντας, πέρα από τους φοιτητές, η εμπλοκή των διδασκόντων των άλλων πανεπιστημίων κρίνεται επίσης απαραίτητη,

προκειμένου μαζί με τους υπόλοιπους επαγγελματίες, μέσω συναντήσεων προόδου, να αξιολογείται “αν το πρόγραμμα πετυχαίνει τους μαθησιακούς στόχους και τα αποτελέσματα που υπόσχεται”.

#### **4.7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να μελετήσει εάν οι δύο ομάδες φοιτητών (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) μπορούν να λάβουν της ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση. Από την προηγούμενη ενότητα διακρίνονται πολλά σημεία στα οποία τα δεδομένα από την συνέντευξη ευθυγραμμίζονται με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας, είτε πρόκειται για οφέλη της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης είτε για προκλήσεις.

Αρχικά, ο αριθμός των φοιτητών παίζει σημαντικό ρόλο, για να μπορεί να υπάρξει αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, να είναι διαδραστικό το μάθημα και να είναι εφικτός ο συντονισμός του από τον διδάσκοντα. Πέρα από το THUAS που το ορίζει ως προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή της σύγχρονης υβριδικής τάξης, το ίδιο υποστήριξε και ο καθηγητής του πιλοτικού προγράμματος. Το γεγονός επίσης ότι στο μάθημα συμμετέχουν παραπάνω από ένας καθηγητής, και μάλιστα καθηγητές και από τα πανεπιστήμια των νήσων της Καραϊβικής, αλλά και επαγγελματίες του χώρου, διευκολύνει την διαχείριση των δύο ομάδων φοιτητών. Με αυτόν τον τρόπο, υπάρχει καλή αναλογία φοιτητών-διδασκόντων, και όχι μόνο λαμβάνουν της ίδιας προσοχής, αλλά και παρακινούνται να συμμετέχουν και να αλληλοεπιδρούν χάρη στην ιδιαίτερα παρακινητική και ενθουσιώδη στάση των διδασκόντων. Το γνωστικό φορτίο μοιράζεται και είναι επίσης εφικτό να παρακολουθούνται οι μικτές ομάδες που σχηματίζονται, παρέχοντας τους την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση. Επιπλέον, καθώς η αξιολόγηση γίνεται από κοινού, εξασφαλίζεται πως επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και ότι το πρόγραμμα επιτυγχάνει όσα υπόσχεται. Όλες αυτές οι συμπράξεις με τον επαγγελματικό τομέα και τα πανεπιστήμια από την Καραϊβική, εμπλουτίζουν περαιτέρω την εκπαιδευτική εμπειρία, την κάνουν πιο αυθεντική και πιο ενδιαφέρουσα για τους φοιτητές. Και τα δύο γκρουπ φοιτητών φαίνεται πως αποκομίζουν πολλά οφέλη από το συγκεκριμένο μάθημα, που δίχως την σύγχρονη υβριδική τάξη δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη, διαπιστώνεται πως η φοιτητοκεντρική προσέγγιση όντως αποδίδει, ενεργοποιεί τους φοιτητές και τους παρακινεί να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Ωστόσο, ο καθηγητής που έλαβε μέρος στο πιλοτικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αυτοπαρακινούμενος να διδάξει στην σύγχρονη υβριδική τάξη, γεγονός που ίσως δεν παρέχει μια αντικειμενική εικόνα για όλο το διδακτικό προσωπικό του ιδρύματος. Όπως δήλωσε, δεν χρειάστηκε να κάνει αλλαγές στις παιδαγωγικές του προσεγγίσεις, κάτι που

επαναλαμβανόμενα συναντάται στην βιβλιογραφία σαν πρόκληση. Σε αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί το πάθος του για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος και πόσο μάλλον στο σύγχρονο υβριδικό περιβάλλον, η ομαδική διδασκαλία, αλλά και στο γεγονός ότι η διδασκαλία και μάθηση στο THUAS έχει αυτές τις κατευθυντήριες. Εκτός αυτού, και στην παραδοσιακή τάξη ακολουθεί το ίδιο διαδραστική και φοιτητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία. Από μόνο του όμως το μάθημα που διδάχτηκε είναι ιδιαίτερο. Η εμπλοκή για παράδειγμα των φοιτητών των νήσων και σπουδαίων προσώπων που ασχολούνται με τις υποθέσεις του Βασιλείου, δίνουν άλλη αξία και αυξάνουν το κίνητρο για συμμετοχή. Επίσης, ρόλο μπορεί να παίζει το γεγονός ότι το minor είναι επιλογής, άρα υποτίθεται ότι οι φοιτητές το επιλέγουν επειδή πράγματι επιθυμούν να διδαχθούν το αντικείμενο και συνεπώς είναι a priori πρόθυμοι να συμμετάσχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία. Ενδεχομένως όμως το ίδρυμα να χρειαστεί να παράσχει κάποιο κίνητρο σε άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου να παρακινηθούν να διδάξουν στην σύγχρονη υβριδική τάξη. Η υποστήριξη είναι επίσης πολύ σημαντική, είτε πρόκειται για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, είτε για τον ανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Τις εκπαιδεύσεις αυτές των μελών ΔΕΠ θα μπορούσε να τις αναλάβει είτε νεοπροσληφθέν προσωπικό που ειδικεύεται στον τομέα, είτε οι εκπαιδευτές διδασκόντων που ήδη εργάζονται στο πανεπιστήμιο, εάν λάβουν την απαραίτητη εξειδίκευση.

Όσον αφορά τον υλικοτεχνολογικό εξοπλισμό της τάξης, φαίνεται πως η δεύτερη κάμερα που προβλέπεται από το THUAS, δεν ήταν τοποθετημένη στην τάξη SL 2.83. Επίσης, το γεγονός ότι η τάξη αυτή χρησιμοποιείται και για μη σύγχρονα υβριδικά μαθήματα, κάποιες φορές δημιουργεί επιπλοκές στον εξοπλισμό. Ίσως καλύτερα θα ήταν να γίνεται στοχευμένη χρήση, αξιοποιώντας την για σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση και μόνο, σεβόμενοι και το κόστος των εγκαταστάσεων αλλά και όσους διδάσκουν ή συμμετέχουν σε μαθήματα υβριδικής εκπαίδευσης. Θα μπορούσε το σύστημα δέσμευσης της συγκεκριμένης αίθουσας (ή αιθουσών μελλοντικά) είτε να είναι διαφορετικό από τις υπόλοιπες, είτε να δεσμεύεται αποκλειστικά από όσους την χρειάζονται.

Επιπλέον, σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία αλλά και όπως αποδεικνύεται στην πράξη, οι δια ζώσης συναντήσεις πράγματι ενίσχυσαν το αίσθημα της κοινότητας και ενεργοποίησαν ακόμα περισσότερο τους φοιτητές. Κοινωνικοποιήθηκαν και δημιούργησαν δεσμούς με άτομα από την άλλη άκρη του Ατλαντικού, διευρύνοντας τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους μέσα από τις εμπειρίες των φοιτητών που διαμένουν εκεί. Σύμφωνα και με τον καθηγητή, είναι απαραίτητη η πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση κάποια στιγμή κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ακόμη, παρέχοντας μαθήματα ή προγράμματα σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, το ίδρυμα αποκτά διεθνή πρόσημο προσελκύνοντας φοιτητές όχι μόνο του εξωτερικού, που δεν έχουν την

οικονομική δυνατότητα να μετακομίσουν για σπουδές στην χώρα του πανεπιστημίου, αλλά και φοιτητές του εσωτερικού που επιθυμούν να ζήσουν μια έντονη και μοναδικά πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία. Αίρονται έτσι οι κοινωνικές ανισότητες και προσφέρεται ευρύτερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για όσους εργάζονται παρέχεται η δυνατότητα να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους χωρίς να χρειάζεται να μετακινηθούν ή/και να θυσιάσουν την εργασία ή την προσωπική τους ζωή. Συμβάλλει λοιπόν στην προώθηση της δια βίου μάθησης και στην κοινωνική κινητικότητα. Επιπλέον, επωφελούνται και οι φοιτητές αλλά και το ίδρυμα, καθώς αποκτά συγκριτικό πλεονέκτημα έναντι των άλλων ιδρυμάτων στο ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό τοπίο και αυξάνει τα έσοδά του χωρίς να χρειαστεί να επενδύσει σε περεταίρω φυσικές εγκαταστάσεις. Καταρρίπτοντας τους γεωγραφικούς περιορισμούς, η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση παρέχει λοιπόν πολλά πλεονεκτήματα για όλους τους εμπλεκόμενους στο THUAS.

Από την άλλη, ένα από τα κύρια πλεονεκτημάτά της, αυτό της ευελιξίας αναφορικά με τον τρόπο παρακολούθησης, δεν προσφέρεται. Οι φοιτητές στο THUAS δεν έχουν την επιλογή ανάμεσα σε δια ζώσης ή διαδικτυακή παρακολούθηση του μαθήματος. Αυτό ίσως συμβαδίζει και με τις επιδιώξεις του πανεπιστημίου στην μετά την πανδημία εποχή, που προσπαθεί να επαναφέρει τους φοιτητές στις φυσικές του εγκαταστάσεις. Επομένως, αν είχαν την ευχέρεια να επιλέξουν, ίσως ελάχιστοι ή και κανένας δεν θα συμμετείχε δια ζώσης, που μάλλον θα είχε επιπτώσεις στην συμμετοχή και στην αλληλεπίδραση στον μάθημα, διακυβεύοντας την ποιότητά του συνολικά.

Αναφορά έγινε και στο ότι φοιτητές και διδάσκοντες πρέπει να έχουν επίγνωση της θέσης της κάμερας και των μικροφώνων. Χρειάζεται όντως λοιπόν προετοιμασία των φοιτητών αναφορικά με τους κανόνες συμπεριφοράς στην σύγχρονη υβριδική τάξη, αλλά και αναφορικά με την χρήση του εξοπλισμού. Ανάλογη εκπαίδευση πρέπει να λάβουν και οι διδάσκοντες ώστε να ελαχιστοποιηθεί η εξάρτησή τους από την τεχνική υποστήριξη, να αποφευχθούν οι καθυστερήσεις στην έναρξη του μαθήματος, και γενικά να είναι σε θέση να διευθετούν μόνοι τους μικροπροβλήματα που ίσως προκύπτουν. Σε αυτό θα βοηθούσε και ο έλεγχος της λειτουργικότητας του συστήματος κάποια λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος. Ακόμα καλύτερα, έλεγχος των υποδομών συνολικά, πριν καν παρθεί η απόφαση για κάποιο μάθημα να διδαχθεί υπό αυτήν την μορφή.

Πάντως η προετοιμασία είναι το κλειδί. Η προετοιμασία της τάξης, φυσικής και διαδικτυακής, προετοιμασία των διδασκόντων και των φοιτητών ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν και να χειριστούν τον εξοπλισμό, και προετοιμασία του μαθήματος εκ των προτέρων για να εξασφαλιστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Όλα τα παραπάνω όμως απαιτούν υποστήριξη από το ίδρυμα. Το ίδρυμα θα πρέπει να έχει αναπτύξει πολιτική που θα πλαισιώνει τη σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση και μηχανισμούς που θα διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπό

αυτήν την μορφή. Πιο συγκεκριμένα χρειάζεται συντονισμός όλων των ειδικοτήτων για να αποδειχθεί επιτυχές το εγχείρημα. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες όλων των ομάδων είναι απαραίτητες. Πρέπει να υπάρξει οργάνωση σε όλα τα επίπεδα. Μετά την αξιολόγηση του πιλότου, να ληφθούν μέτρα ανάλογα των πορισμάτων και να γίνει επαναξιολόγηση έως ότου η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση είναι πλήρως αποδοτική. Αν και η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτύχει την ίδια ποιότητα εκπαίδευσης με την παραδοσιακή, ωστόσο αν υπάρξουν προσπάθειες για βελτίωση των συνθηκών και μέριμνα για την αντιμετώπιση των προκλήσεων εκ των προτέρων -για τις περιπτώσεις που θα χρειάζεται να εφαρμοστεί-, αποδεικνύεται ότι είναι ένα πανίσχυρο εργαλείο με πολλές δυνατότητες.

#### **4.8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Συνοψίζοντας, το πιλοτικό πρόγραμμα της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης στο THUAS αποδίδει. Οι φοιτητές είναι ενεργοί στο μάθημα, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και χάρη στις ανταλλαγές καταφέρνουν να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους. Ο καθηγητής είναι ιδιαίτερα θερμός και υποστηρικτικός ως προς αυτή τη μορφή εκπαίδευσης. Στην πράξη, οι φοιτητές συμμετείχαν σε μια πολύ πλούσια και αυθεντική εκπαιδευτική εμπειρία, κατά την οποία σίγουρα ανέπτυξαν επιπλέον δεξιότητες και/ή ενίσχυσαν ήδη υπάρχουσες. Το κύριο πόρισμα από τη συνέντευξη είναι πως η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση παρέχει πολλές δυνατότητες και αποτελεί το μέλλον της εκπαίδευσης. Ωστόσο, μείζονος σημασίας είναι η προετοιμασία, σε όλα τα επίπεδα, ο σχετικά μικρός αριθμός φοιτητών, οι δια ζώσης συναντήσεις, και κυρίως η συνεργατικότητα και ο συντονισμός όλων των ειδικοτήτων για την οργάνωση και την εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην σύγχρονη υβριδική τάξη. Είναι πολλά τα εμπόδια που αναδύονται εξαιτίας της γραφειοκρατίας, τα οποία παρεμποδίζουν αυτή τη μορφή εκπαίδευσης από το να αναδείξει τη δυναμική της στο έπακρον. Για να αποδώσει πλήρως λοιπόν είναι απαραίτητο να κινητοποιηθεί το ίδρυμα και να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε να εξασφαλιστεί ότι η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας είναι όσο τον δυνατόν παρόμοια και για τις δύο ομάδες φοιτητών.

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θέμα της παρούσας εργασίας αφορά τη σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση. Ως τύπος εκπαίδευσης που συνδυάζει και την εξ αποστάσεως διδασκαλία, κρίθηκε χρήσιμο στην βιβλιογραφική επισκόπηση να συμπεριληφθεί και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ). Το κεφάλαιο αυτό πέρα από την ιστορική αναδρομή, συμπεριλαμβάνει και τους λόγους για τους οποίους η τριτοβάθμια εκπαίδευση δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ΕξΑΕ, αλλά και προϋποθέσεις για την θεσμική υιοθέτησής της αναφορικά με τη διοίκηση και οργάνωση, την τεχνολογία και το διδακτικό προσωπικό. Στην συνέχεια, μελετάται η υβριδική εκπαίδευση και οι μορφές αλληλεπίδρασης, βάσει των οποίων ορίζεται η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, που αφορά και το είδος που ερευνάται σε αυτήν την εργασία για το THUAS. Τα οφέλη και οι προκλήσεις που ακολουθούν, δίνουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις δυνατότητες της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, αλλά και για τα σημεία που χρήζουν προσοχής και μελετημένης οργάνωσης εκ των προτέρων για την επιτυχημένη εφαρμογή της.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του ιδρύματος, των στόχων, του οράματος του, του ορισμού της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης που αποδίδει το THUAS και του υλικοτεχνολογικού εξοπλισμού της τάξης. Από την στιγμή που το THUAS παρέχει εκπαίδευση και εξ αποστάσεως, ασύγχρονα ή σύγχρονα, ανήκει στην κατηγορία πανεπιστημίων διπλής λειτουργίας (dual mode). Λόγω της εξάπλωσης του Covid-19 και των περιορισμών που επιβλήθηκαν, το πανεπιστήμιο άρχισε να εξερευνά εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να συνεχίσει να παρέχει ίδιες και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους.

Παρόλο που ο πρωταρχικός λόγος ανάδυσης αυτής της ανάγκης έπαψε πια να υφίσταται, καθώς η πανδημία παρήλθε, επειδή η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση προσφέρει πολλές δυνατότητες με κυριότερη την ευελιξία, που είναι και μία από τις επιδιώξεις του THUAS σαν εκπαιδευτικό ίδρυμα συνολικά, εξακολουθούσε να υπάρχει κίνητρο για την παροχή αυτού του είδους εκπαίδευσης.

Αν και η ιδέα για την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση υπήρχε από το 2021, έως ότου οργανωθεί και στηθεί η σύγχρονη υβριδική τάξη πέρασε καιρός. Το πιλοτικό πρόγραμμα ξεκίνησε λοιπόν τον Νοέμβριο του 2022. Στόχος αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει αν η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση παρέχει προστιθέμενη αξία στο THUAS. Από την στιγμή που η επένδυση σε αυτό το είδος εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα κοστοβόρα αναφορικά με τον τεχνολογικό εξοπλισμό, είναι σημαντικό να γνωρίζει το ίδρυμα αν αξίζει αυτή η μετάβαση. Το ίδρυμα δίνει μεγάλη έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μη καταλογίζοντας καμία υποβάθμιση για όσους παρακολουθούν εξ αποστάσεως, σε όποιο είδος εκπαίδευσης κι αν αναφερόμαστε. Επομένως, το κύριο ερώτημα της έρευνας είναι αν στην σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, οι φοιτητές εξ

αποστάσεως μπορούν να λάβουν της ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία, όμοια με αυτήν των φοιτητών που παρακολουθούν δια ζώσης.

Για την απάντηση του ερωτήματος, πραγματοποιήθηκε δια ζώσης συνέντευξη ημιδομημένων ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα) με τον καθηγητή που δίδαξε στο πιλοτικό πρόγραμμα. Οι ερωτήσεις σχηματίστηκαν με βάση τη βιβλιογραφία και τη θεωρία της Κοινότητας της Διερεύνησης. Αν και οι καθηγητές ήταν δύο, μόνο ο ένας μπόρεσε να συμβάλει στην έρευνα, γεγονός που ίσως επηρεάζει την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της. Η έρευνα περιορίζεται επίσης από το γεγονός ότι δεν συμπεριλαμβάνονται οι οπτικές και οι απόψεις των φοιτητών για τον πιλότο. Προτείνεται λοιπόν η συμπερίληψη αυτών των πτυχών σε μελλοντική έρευνα, ώστε να πραγματοποιηθεί μια ολοκληρωμένη αξιολόγησή του. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να γίνει και σύγκριση των μαθησιακών επιδόσεων των φοιτητών που παρακολούθησαν δια ζώσης και εξ αποστάσεως, ή ακόμα και των επιδόσεων των φοιτητών του μαθήματος που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα σε σχέση με αυτές των φοιτητών που το παρακολούθησαν σε προηγούμενο έτος εξ ολοκλήρου δια ζώσης. Τέλος, εκλείπει επίσης το όραμα του ιδρύματος για την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση που θα παρείχε το έδαφος για την ορθότερη αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος.

Από τις απαντήσεις του καθηγητή στην συνέντευξη, φαίνεται πως η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση έχει μεγάλη δυναμική και πράγματι αποδίδει. Αν και υποστήριξε πως η δια ζώσης διδασκαλία και μάθηση δεν μπορεί να αντικατασταθεί από κανένα άλλο είδος εκπαίδευσης, οι φοιτητές συνολικά συμμετείχαν σε ένα μάθημα μοναδικό, εκπαιδευτικά πλούσιο και αυθεντικό, που έχει να προσδώσει επιπλέον αξία στην εκπαίδευση του THUAS. Από τις κυριότερες προϋποθέσεις επιτυχίας είναι η διαδραστικότητα και η αλληλεπίδραση στη σύγχρονη υβριδική τάξη. Πράγματι το πιλοτικό πρόγραμμα είναι επιτυχές ως προς αυτό καθώς υπήρξε αλληλεπίδραση σε όλα τα επίπεδα, και μεταξύ των φοιτητών, και μεταξύ φοιτητών-διδασκόντων αλλά και με το περιεχόμενο του μαθήματος. Το μάθημα ήταν φοιτητοκεντρικό με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν πραγματικές υποθέσεις και επομένως ενέπνεαν και παρακινούσαν τους φοιτητές να συμμετέχουν ενεργά. Οι εργασίες σε ομάδες ήταν συχνές, με μικτό σχηματισμό, ο οποίος όχι μόνο ήταν λειτουργικός αλλά ιδιαίτερα γόνιμος, αφού οι φοιτητές της Ολλανδίας και της Καραϊβικής μέσα από την ανταλλαγή των διαφορετικών εμπειριών τους, εμπλούτιζαν τη μαθησιακή εμπειρία και διεύρυναν την οπτική τους.

Η ενεργός συμμετοχή ωστόσο βασίστηκε κυρίως στην παρακίνηση και ενεργοποίηση από τους διδάσκοντες, οι οποίοι αποτελούνταν όχι μόνο από καθηγητές αλλά και από επαγγελματίες του πεδίου, όλοι τους ενθουσιώδεις για το μάθημα και τον τρόπο που διδασκόταν. Η επιτυχία συνεπώς



του πιλότου μπορεί να οφείλεται μερικώς στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε με ομαδική διδασκαλία, αποφορτίζοντας το γνωστικό φορτίο που θα επωμιζόταν ένα και μόνο μέλος ΔΕΠ, προσφέροντας παράλληλα στους φοιτητές πολυεπίπεδη γνώση, επιπρόσθετο ενδιαφέρον και περισσότερη έμπνευση. Σημαντικός παράγοντας είναι η αναλογία φοιτητών διδάσκοντα ή διδασκόντων, που στην περίπτωση του πιλότου ήταν πολύ καλή. Από την άλλη, το συγκεκριμένο μάθημα ήταν επιλογής, άρα οι φοιτητές από μόνοι τους ήταν εξαρχής πρόθυμοι να το παρακολουθήσουν και είχαν κίνητρο για συμμετοχή. Αν το μάθημα αυτό ήταν κορμού, ενδεχομένως το αποτέλεσμα να ήταν διαφορετικό. Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν αν ο πιλότος εφαρμοστεί και σε ένα κοινό μάθημα κορμού, και υπάρξει εκ νέου αξιολόγηση αυτής της τάξης.

Για την ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας, που αποτελεί ένα από τα στοιχεία της Κοινότητας της Διερεύνησης (CoI), είναι απαραίτητη η πρόσωπο με πρόσωπο συνεύρεση. Όπως αναφέρεται και από τον καθηγητή του πιλότου, αλλά και από την βιβλιογραφία, πρέπει να πραγματοποιείται τουλάχιστον μια δια ζώσης συνάντηση προκειμένου οι συμμετέχοντες του μαθήματος να γνωριστούν, να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτύξουν δεσμούς. Όχι μόνο περιορίζεται, αν όχι εξαλείφεται, το αίσθημα της απομόνωσης που μπορεί να βιώνουν οι εξ αποστάσεως φοιτητές, αλλά ενισχύεται και η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή τους στο μάθημα, συμβάλλοντας σε μια πιο αυθεντική και ποιοτική εκπαιδευτική εμπειρία συνολικά.

Όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, η προετοιμασία για τη διδασκαλία στην σύγχρονη υβριδική τάξη είναι απαραίτητη. Ο συγκεκριμένος καθηγητής ήταν ιδιαίτερα πρόθυμος και παθιασμένος με αυτού του είδους εκπαίδευση. Προετοίμαζε τους φοιτητές του, δημιούργησε ο ίδιος οδηγίες χρήσης του εξοπλισμού και αγωνιζόταν παρά τις αντιξοότητες να συνεχίσει να διδάσκει το μάθημά του. Το γεγονός ότι ακολουθεί φοιτητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία του και διδάσκει με διαδραστικό τρόπο, όπως άλλωστε προβλέπεται να είναι η εκπαίδευση που παρέχεται από το THUAS, δεν σημαίνει πως όλο το διδακτικό προσωπικό ακολουθεί την ίδια πορεία. Ο καθηγητής του πιλότου ανέφερε πως δεν χρειάστηκε να κάνει αναπροσαρμογές ή αλλαγές στις παιδαγωγικές του προσεγγίσεις. Κάτι τέτοιο όμως δεν υφίσταται απαραίτητα για όλους. Ούτε είναι όλοι το ίδιο πρόθυμοι ή ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις που αναδύονται διδάσκοντας στην σύγχρονη υβριδική τάξη. Καθώς το διδακτικό προσωπικό είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την επιτυχία οποιασδήποτε εκπαίδευσης παρέχεται, είναι αναγκαίο το ίδρυμα να παράσχει την απαραίτητη υποστήριξη στα μέλη ΔΕΠ. Αυτή αφορά και το τεχνολογικό κομμάτι, με εκπαίδευση πάνω στην χρήση του εξοπλισμού, αλλά και την παιδαγωγική. Καθώς η τριβή τους με τον εξοπλισμό είναι πολύ σημαντική, θα ήταν χρήσιμο να εξασκούνται στην διδασκαλία στην σύγχρονη υβριδική τάξη, προτού διδάξουν το μάθημα στους φοιτητές τους. Οι

διδάσκοντες θα πρέπει να είναι σε θέση να αναδιαμορφώνουν τις μαθησιακές δραστηριότητες και να εκπαιδεύονται πάνω σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις κατάλληλες για να ανταποκριθούν στο περιβάλλον της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης, με σκοπό την επιτυχή εφαρμογή της. Θα μπορούσε λοιπόν το THUAS, είτε να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές που θα καταρτίσουν τους διδάσκοντες είτε να προσλάβει προσωπικό συγκεκριμένα για τον σκοπό αυτό.

Για την βιωσιμότητα του εξοπλισμού, η συγκεκριμένη αίθουσα θα πρέπει αυστηρώς να χρησιμοποιείται από προσωπικό που γνωρίζει πως να την χρησιμοποιήσει, ώστε να αποφεύγονται οι επιπλοκές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, από προηγούμενες άσκοπες χρήσεις. Προτείνεται επίσης να χρησιμοποιείται διαφορετικό σύστημα δέσμευσης της αίθουσας ή τουλάχιστον να απαιτείται έγκριση βάσει του σκοπού χρήσης της. Επιπλέον, αν και αναφέρεται από το ίδρυμα ως εξοπλισμός που συμπεριλαμβάνεται στις υποδομές της αίθουσας, από την συνέντευξη συμπεραίνεται πως η SL 2.83 δεν διαθέτει την κάμερα που αναμεταδίδει το περιβάλλον της αίθουσας σε όσους παρακολουθούν εξ αποστάσεως. Η απουσία της είναι σημαντική, καθώς η δυνατότητα προβολής του περιβάλλοντος της τάξης, δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν και ένα αίσθημα ακαδημαϊκής και όχι μόνο κοινότητας, το οποίο οι εξ αποστάσεως συμμετέχοντες θα στερούνταν αν ο διδάσκων δεν προέβαινε με δική του πρωτοβουλία στην εύρεση κάποιας εναλλακτικής λύσης για να το διευθετήσει.

Για να προχωρήσει όμως το THUAS στην υιοθέτηση της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης πρέπει να υπάρχει σαφές όραμα για αυτήν. Δεδομένου ότι δεν δίνεται η δυνατότητα επιλογής του τρόπου παρακολούθησης στους φοιτητές, πώς το ίδρυμα θα συμβάλει στην ευελιξία της εκπαίδευσης που παρέχει; Τι επιδιώκει ακριβώς να πετύχει; Πού ακριβώς εντοπίζεται η ανάγκη; Το μάθημα που διδάχτηκε στον πιλότο είναι μια ιδιάζουσα περίπτωση που από μόνο του, λίγο ή πολύ, ευνοείται και ευνοεί την επιτυχία της εφαρμογής αυτού του είδους εκπαίδευσης. Είναι κατάλληλη για όλα τα μαθήματα; Ποιο είναι το κοινό που θα εξυπηρετήσει; Σε ποια Τμήματα, ποια προγράμματα, ποια μαθήματα θα εφαρμοστεί;

Πέρα από την ανάλυση των αναγκών που πρέπει να διερευνηθεί πρώτα από οτιδήποτε άλλο, πρέπει να προχωρήσει και σε χάραξη πολιτικής που θα συμπεριλαμβάνει την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση. Αυτή θα αφορά τις υποδομές, τους οικονομικούς πόρους και τη διάθεσή τους, το ποια θα είναι η θεσμική υποστήριξη και πως θα υλοποιείται, τόσο ως προς το διδακτικό προσωπικό, όσο και ως προς τους φοιτητές, αλλά και άλλα οργανωτικά ζητήματα. Επίσης, αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό που διατηρεί επιφυλακτική στάση ή δεν είναι πρόθυμο να εμπλακεί, πώς θα εξασφαλίσει την συμμετοχή του; Ωφέλιμο θα ήταν πέρα από την κατάρτιση, να παράσχει κίνητρα

στους εκπαιδευτικούς. Το ίδρυμα πρέπει να γνωρίζει καλά την αξία της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης και να μπορεί να την διαχύσει σε όλο του το προσωπικό.

Τέλος, το πιο σημαντικό όλων, είναι η συνεργασία μεταξύ όλων των ειδικοτήτων. Όπως αναφέρει και ο Bates στους *12 χρυσούς κανόνες* για τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, τα εμπλεκόμενα μέρη φέρουν το καθένα την δική του εμπειρία και τεχνογνωσία στον κλάδο τους, απαραίτητες για την επιτυχή εφαρμογή και υιοθέτηση της σύγχρονης υβριδικής εκπαίδευσης σε αυτήν την περίπτωση. Αυτή ήταν και η κυριότερη νύξη που έκανε ο διδάσκων του πιλοτικού προγράμματος, τονίζοντας πόσο σημαντική είναι η συνεργατικότητα και ο συντονισμός μεταξύ των διάφορων τμημάτων και υπαλλήλων, προκειμένου να αποδώσει στο ζενίθ της δυναμικής της η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, είναι βέβαιο τόσο από την βιβλιογραφία όσο και από την αξιολόγηση του πιλότου, ότι η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση έχει απίστευτη δυναμική και αποτελεί ένα πανίσχυρο εργαλείο αν αξιοποιηθεί σωστά. Η σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση έχει προστιθέμενη αξία για το THUAS και οι φοιτητές εξ αποστάσεως μπορούν να λάβουν συγκρίσιμης ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία, αν υπάρξει συντονισμός και οργάνωση, και δοθεί βάση στις προκλήσεις εκ των προτέρων. Ωστόσο το ίδρυμα φαίνεται να προχώρησε κατευθείαν στο πιλοτικό πρόγραμμα, χωρίς να έχουν ληφθεί τα παραπάνω υπόψη. Γίνεται σύσταση λοιπόν να διερευνηθούν όσα προαναφέρθηκαν, με πρώτο και κύριο την ανάλυση των αναγκών. Έπειτα αξίζει να αναρωτηθεί το ίδρυμα ποιο είναι το όραμα για την σύγχρονη υβριδική εκπαίδευση, να προβεί σε ανάπτυξη πολιτικής υποστήριξης της και μηχανισμών συνεχούς αξιολόγησης της εφαρμογής της. Για να αποδειχθεί επιτυχές το εγχείρημα οφείλει επίσης να παράσχει θεσμική υποστήριξη σε όλα τα επίπεδα και τομείς, αλλά πάνω από όλα να εστιάσει στην συνεργατικότητα, προκειμένου να πετύχει την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ίδιου επιπέδου και για τις δύο ομάδες φοιτητών.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdelmalak, M. M. M., & Parra, J. L. (2016). *Expanding Learning Opportunities for Graduate Students with HyFlex Course Design*. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 6(4), 19–37. doi:10.4018/ijopcd.2016100102 <https://scihub.se/10.4018/IJOPCD.2016100102>
- Akarasriworn, C., & Ku, H.-Y. (2013). Graduate students' knowledge construction and attitudes toward online synchronous videoconferencing collaborative learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 14, 35–48.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). *Class Differences: Online Education in the United States*. Sloan Consortium. Retrieved from ERIC database. (ERIC No. ED529952). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. The Sloan Consortium. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf>
- Alnajdi, S. M. (2014). *Hybrid Learning in Higher Education*. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Jacksonville, Florida, United States.
- Anastasiades, P. S., Economides, A. A., & Glinos, D. A. (2010). *Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece*. *Computers & Education*, 54(2), 321–339.
- Anderson, L., Fyvie, B., Koritko, B., McCarthy, K., Murillo Paz, S., Rizzuto, M., Tremblay, R., & Sawyers, U. (2006). *Best Practices in Synchronous Conferencing Moderation*. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1). doi:10.19173/irrodl.v7i1.308
- Arenson, K. (1998). N.Y.U sees profits in virtual classes. *The New York Times*. <https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/library/tech/98/10/biztech/articles/07nyu.html>
- Bagwandeen, D. R. (1999). *A study of the provision of distance education for the upgrading and improvement of the qualifications of teachers in the province of Kwazulu-Natal* (Unpublished doctoral dissertation). Pretoria: University of South Africa. <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/18030>
- Banas, E. J., & Emory, W. F. (1998). History and issues of distance learning. *Public Administration Quarterly*, 22(3), 365–383. <https://www.jstor.org/stable/40862326><http://www.jstor.org/stable/40862326>
- Bates, A. W. (1995a). *Technology, Open Learning and Distance Education*. Routledge Studies in Distance Education. New York, NY: Routledge.
- Bates, T. (1995b). The future of learning. Presented at the Minister's Forum on Adult Learning, Edmonton, Alberta. <http://media.sabda.org/alkitab-1/Pdfs/Bates-TheFutureOfLearning.pdf>
- Bates, A. W. (Tony). (1997). *The impact of technological change on open and distance learning*. *Distance Education*, 18(1), 93–109. doi:10.1080/0158791970180108
- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Beatty, B. (2014). Hybrid Courses with Flexible Participation: The HyFlex Course Design. In *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments* (pp. 25). doi:10.4018/978-1-4666-4912-5.ch011
- Bell, J., Sawaya, S., & Cain, W. (2014). Synchromodal classes: Designing for shared learning experiences between face-to-face and online students. *International Journal of Designs for Learning*, 5(1), 68–82.
- Bonakdarian, E., Whittaker, T., & Yang, Y. (2010). Mixing it up - more experiments in hybrid learning. *The Journal of Computing Sciences in Colleges*, 25(4), 97-103.
- Bothun, G. D. (1997). Seven Points to Overcome to Make the Virtual University Viable. *Cause/Effect*, 20(2), 55–65.
- Boucher, M. (1973). *Spes in Arduis: a history of the University of South Africa*. Pretoria: University of South Africa
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1–17. doi:10.1016/j.compedu.2015.03.006.
- Bower, B., & Hardy, K. (2004). From correspondence to cyberspace: Changes and challenges in distance education. *New Directions for Community Colleges*, 2004, 5–12. doi:10.1002/cc.169.
- Bower, M., Kennedy, G. E., Dalgarno, B., Lee, M. J. W., Kenney, J., & de Barba, P. (2012). Use of media-rich real-time collaboration tools for learning and teaching in Australian and New Zealand universities. In M. Brown, M. Hartnett, & T. Stewart (Eds.), *Future challenges, sustainable futures. Proceedings ascilite Wellington 2012*. Wellington, New Zealand: Massey University.
- Bower, M., Kenney, J., Dalgarno, B., Lee, M. J., & Kennedy, G. E. (2014). Patterns and principles for blended synchronous learning: Engaging remote and face-to-face learners in rich-media real-time collaborative activities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.1697>.
- Bower, M., Kenney, J., Dalgarno, B., Lee, M. J. W., & Kennedy, G. E. (2013). Blended synchronous learning: Patterns and principles for simultaneously engaging co-located and distributed learners. In H. Carter, M. Gosper, & J. Hedberg (Eds.), *Electric Dreams: Proceedings of the 30th Annual conference on Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, ASCILITE 2013* (pp. 92-102).
- Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global.
- Butz, N. T., & Askim-Lovseth, M. K. (2014). Oral communication skills assessment in a synchronous hybrid MBA programme: does attending face-to-face matter for US and international students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 624–639. doi:10.1080/02602938.2014.940577.
- Butz, N. T., & Stupnisky, R. H. (2017). Improving student relatedness through an online discussion intervention: The application of self-determination theory in synchronous hybrid programs. *Computers & Education*, 114, 117-138. doi:10.1016/j.compedu.2017.06.006.

- Butz, N. T., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Jensen, J. L., & Harsell, D. M. (2016). The Impact of emotions on student achievement in synchronous hybrid business and public administration programs: A longitudinal test of control-value theory. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(4), 441–474. <https://doi.org/10.1111/dsji.12110>.
- Butz, N. T., Stupnisky, R. H., Peterson, E. S., & Majerus, M. M. (2014). Motivation in synchronous hybrid graduate business programs: A self-determination approach to contrasting online and on-campus students. *Journal of Online Learning & Teaching*, 10(2), 211–227.
- Carlsen, A., Holmberg, C., Neghina, C., & Owusu-Boampong, A. (2016). *Closing the gap: opportunities for distance education to benefit adult learners in higher education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Cain, W., Bell, J., & Cheng, C. (2016). Implementing robotic telepresence in a synchronous hybrid course. In *Proceedings of IEEE 16th international conference on advanced learning technologies, ICALT 2016* (pp. 171–175). doi:10.1109/ICALT.2016.79
- Chen, N.-S., Ko, H.-C., Kinshuk, & Lin, T. (2005). A model for synchronous learning using the Internet. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), 181-194.
- Chen, W. (2009). A Study of Using Blended Learning in Teaching and Learning Modern Educational Technology. In: Wang, F.L., Fong, J., Zhang, L., Lee, V.S.K. (Eds.), *Hybrid Learning and Education. ICHL 2009. Lecture Notes in Computer Science*, vol 5685. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-03697-2\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-642-03697-2_28)
- Chen, S., & Lu, Y. (2013). The Negative Effects and Control of Blended Learning in University. *International Conference on Education Technology and Information System (ICETIS 2013)*. doi:10.2991/icetis-13.2013.7
- Chow, A. (2013). Synchronous and asynchronous interactions: Convenience and content. In A. Sigal (Ed.), *Advancing library education: Technological innovation and instructional design* (pp. 127-140). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Clark, R. E. (1983). *Reconsidering Research on Learning from Media*. *Review of Educational Research*, 53(4), 445–459. doi:10.3102/00346543053004445
- Collin, S., Calonne, O., Peters, M., Lefrançois, D., & Saint-Jean, C. (2016). Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel: Perceptions et adaptations des enseignants et des étudiants dans un dispositif de bimodalité simultanée. *Distances et Médiations des Savoirs*, 15(15), 1–17. <https://doi.org/10.4000/dms.1577>.
- Commonwealth of Learning. (2005). *Perspectives on distance education: lifelong learning and distance higher education*. McIntosh, C., & Varoglu, Z. (Eds.). Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning. ISBN: 1-894975-21-9. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141218/PDF/141218eng.pdf.multi>
- Coventry, L. (1995). Video conferencing in higher education. *SIMA Video Conferencing Outline: Video Conferencing in Higher Education*.
- Cunningham, U. (2014). Teaching the disembodied: Othering and activity systems in a blended synchronous learning situation. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 343-51.
- Cutler, D., Poterba, J., Sheiner, L., & Summers, L. (1990). An Aging Society: Opportunity Or Challenge? *Brookings Papers on Economic Activity*, 1990, 1–73. doi:10.2307/2534525
- Daniel, J., & Mackintosh, W. (2003). *Leading ODL Futures in the Eternal Triangle: The Mega-University Response to the Greatest Moral Challenge of Our Age*. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 54). Routledge. <http://www.geocities.ws/mrteddy/bl4.pdf>

- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, 3(3).
- Dutton, W., & Lievrouw, L. (1982). *Teleconferencing as an educational medium*. In Parker, L., & Olgren, C. (Eds.), *Teleconferencing and Electronic Communications* (pp. 108-114). Madison, WI: University of Wisconsin-Extension, Center for Interactive Programs.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L., & Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *EDUCAUSE Research Bulletin*, 7, 1–12.
- Encyclopedia Britannica (2023). Correspondence education. <https://www.britannica.com/topic/correspondence-education>
- Epure, M., Mihaes, L., Gray, F., & Baicu, C. (2015). *BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: A VIEW FROM WITHIN*. Paper presented at the 8th International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain.
- Fadde, P., & Vu, P. (2014, January). Blended online learning: Misconceptions, benefits, and challenges. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 33-48.
- Faibisoff, S. G., & Willis, D. J. (1987). "Distance education: Definition and overview". *Journal of Education for Library and Information Science*, 27(4), 223-232. doi:10.2307/40323650
- Foley, M. (n.d.). *The Global Development Learning Network: A World Bank Initiative in Distance Learning for Development*. In Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. Page Range). Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87–105. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105. doi:10.1016/j.iheduc.2004.02.001
- Garrison, R., & Vaughan, H. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giltrow, D. (1989). Distance education. *President's Library*, 1(1), Association for Educational Communication and Technology (AECT), Washington, D.C.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2008). *The Race between Education and Technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003). Blended Learning Environments: A Review of the Research Literature. *Unpublished Manuscript, Provo, UT*.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 173-188). New York, NY: Routledge.
- Grant, M. M., & Cheon, J. (2007). *The Value of Using Synchronous Conferencing for Instruction and Students*. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(3), 211. ISSN: 1541-4914.
- Greenberg, A., & Colbert, R. (2004). *Navigating the Sea of Research on Video Conferencing-Based Distance Education: A Platform for Understanding Research into the*

*Technology's Effectiveness and Value.*

<https://educationforministry.org/pdfs/Best Practice Papers in Polyco.pdf>

- Hamza-Lup, F. G., & White, S. (2015). Design and Assessment for Hybrid Courses: Insights and Overviews. *International Journal on Advances in Life Sciences*, 7(3 & 4). Ανακτήθηκε από [http://www.iariajournals.org/life\\_sciences/](http://www.iariajournals.org/life_sciences/)
- Hanna, D. E. (2003). Organizational Models in Higher Education, Past and Future. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 113-129). Routledge. <http://www.geocities.ws/mrteddy/bl4.pdf>
- Harting, K., & Erthal, M. J. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23(1), 35-44. <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/4998>
- Hastie, M., Hung, I.-C., Chen, N.-S., & Kinshuk. (2010). A blended synchronous learning model for educational international collaboration. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 9-24. doi:10.1080/14703290903525812
- Heydenrych, J. F., & Prinsloo, P. (2010). Revisiting the five generations of distance education: Quo vadis? *Progressio*, 32(1), 5–26.
- Hill, P. (2012). Online educational delivery models: A descriptive view. *EDUCAUSE Review*, 47(6), 84–97.
- Hinckley, G. B. (1984). The faith of the pioneers. Ensign. [Church of Jesus Christ of Latter-day Saints]. International Council for Distance Education (1985). *Flexible designs for learning: Report of the Thirteenth World Conference of ICDE*. Melbourne: International Council for Distance Education.
- Holmberg, B. (1989). The concepts and applications of distance education and open learning. *South African Journal of Higher Education*, 3(2), 18–25. doi:10.10520/AJA10113487\_1176
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10, 47-53. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/holmbg95.htm>
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*. Bibliotheks- und Informations system der Universitat Oldenburg. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.9000&rep=rep1&type=pdf>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning: A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE Quarterly*, 31(4), 51-55.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends*, 63, 564–569. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Huang, Y., Shu, F., Zhao, C., & Huang, J. (2017). Investigating and analyzing teaching effect of blended synchronous classroom. In *6th International Conference of Educational Innovation Through Technology (EITT)* (pp. 134–135).
- Irvine, V., Code, J., & Richards, L. (2013). Realigning higher education for the 21st-century learner through multi-access learning. *MERLOT Journal of Online Learning & Teaching*, 9(2), 172–186.
- Keegan, D. J. (1980). *On defining distance education*. *Distance Education*, 1(1), 13–36. doi:10.1080/0158791800010102
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*. London and New York: Routledge.



- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), Article 4. U Denver Legal Studies Research Paper No. 15-41. <https://ssrn.com/abstract=2643748>
- Khan, B. (Ed.). (2007). *Flexible Learning in an Information Society*. Information Science Publishing. (ERIC No. ED508848).
- King, G., & Sen, M. (2013). The troubled future of colleges and universities. *Political Science & Politics*, 46(1), 83-89. doi: 10.1017/S1049096512001606
- Kruger, K. (2000). Using Information Technology To Create Communities of Learners. *New Directions for Higher Education*, 109, 59-70.
- Kyei-Blankson, L., & Godwyll, F. (2010). An examination of learning outcomes in Hyflex learning environments. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2010* (pp. 532-535). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lakhal, S., Bateman, D., & Bédard, J. (2017). *Blended Synchronous Delivery Modes in Graduate Programs: A Literature Review and How it is Implemented in the Master Teacher Program*. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10(47). DOI: 10.22329/celt.v10i0.4747.
- Lakhal, S., & Meyer, F. (2019). Blended learning. In A. Tatnall (Ed.), *Encyclopedia of education and information technologies*. Springer.
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Bédard, M. E., Heilporn, G., & Chauret, M. (2020). Features fostering academic and social integration in blended synchronous courses in graduate programs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–22.
- Lakhal, S., Mukamurera, J., Bédard, M., Heilporn, G., & Chauret, M. (2021). *Students and instructors perspective on blended synchronous learning in a Canadian graduate program*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1383–1396. doi:10.1111/jcal.12578
- Lidstone, J., & Shield, P. (2010). Virtual reality or virtually real: Blended teaching and learning in a master's level research methods class. In Y. Inoue (Ed.), *Cases on online and blended learning technologies in higher education: Concepts and practices* (pp. 91-111). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-60566-880-2.ch006
- Lightner, C. A., & Lightner-Laws, C. A. (2016). A blended model: Simultaneously teaching a quantitative course traditionally, online, and remotely. *Interactive Learning Environments*, 24, 224–238. doi: 10.1080/10494820.2013.841262
- Lim, F. P. (2017). An Analysis of Synchronous and Asynchronous Communication Tools in e-Learning. *ASTL Proceedings of the 9th International Conference on Advanced Science and Technology*, 143, DOI: 10.14257/astl.2017.143.46
- Linder, K. E. (2017). *Fundamentals of Hybrid Teaching and Learning*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2017(149), 11–18. doi:10.1002/tl.20222
- Macdonald, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring: A Good Practice Guide*. Aldershot, UK: Gower.
- Marjanovic, O. (1999). Learning and teaching in a synchronous collaborative environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 14, 129-138.

- Maxwell, L. (1995). Integrating open learning and distance education. *Educational Technology*, 35(6), 43-48. <https://www.jstor.org/stable/44428306>
- McCue, L. S., & Scales, G. R. (2007). Embracing the middle ground: engaging on- and off-campus students within the same 'classroom'. In B. B. Thomas (Ed.), *Proceedings of the 2007 ASEE Southeastern Section Annual Conference and Meeting*. Washington, DC: American Society for Engineering Education.
- McGee, P., & Reis, A. (2012). Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 16. doi:10.24059/olj.v16i4.239
- McIsaac, M. S., & Gunawardena, C. N. (1996). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp. 403-437). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Miller, J., Risser, M., & Griffiths, R. (2013). Student Choice, Instructor Flexibility: Moving Beyond the Blended Instructional Model. *Issues and Trends in Educational Technology*, 1(1), 8-24. University of Arizona Libraries. <https://edtechbooks.org/-MkvN>.
- Moore, M. G., & Anderson, W. G. (Eds.). (2003). *Handbook of Distance Education*. Routledge. <http://www.geocities.ws/mrteddy/bl4.pdf>
- Moore, M.G., & Diehl, W.C. (Eds.). (2018). *Handbook of Distance Education* (4th ed.). New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9781315296135
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M. G., & Thompson, M. M. (1990). The Effects of Distance Learning: A Summary of Literature. *Research Monograph Number 2*. Southeastern Ohio Telecommunications Consortium.
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15-23. doi:10.1016/j.iheduc.2012.12.001
- Nazarinia, R. & Schumm, W. (2009). Audiences and providers of distance education. *Distances et savoirs*, 7, 667-681. <https://www.cairn.info/revue--2009-4-page-667.htm>. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-667.htm&wt.src=pdf>
- Njuguna, A. (2022). *Affordances of Successful Blended Learning Implementation in Higher Education*. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, 11(4), 103-117. ISSN: 2319-8656. doi:10.7753/IJCATR1104.1001 [https://www.academia.edu/76183832/Affordances\\_of\\_successful\\_Blended\\_Learning\\_Implementation\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.academia.edu/76183832/Affordances_of_successful_Blended_Learning_Implementation_in_Higher_Education)
- Norberg, A. (2012). Blended learning and new education logistics in Northern Sweden. In D. G. Oblinger (Ed.), *Game changers: Education and information technologies* (pp. 327-330). Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (11 2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51, 1172-1183. doi:10.1016/j.compedu.2007.10.009.
- Olapiriyakul, K., & Scher, J. M. (2006). *A guide to establishing hybrid learning courses: Employing information technology to create a new learning experience, and a case study*. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 287-301. doi:10.1016/j.iheduc.2006.08.001
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.

- Olt, P. A. (2018). *Virtually There: Distant Freshmen Blended in Classes through Synchronous Online Education*. *Innovative Higher Education*, 43(5), 381–395. doi:10.1007/s10755-018-9437-z
- Ørngreen, R., Levinsen, K., Jelsbak, V., Moller, K. L., & Bendsen, T. (2015). Simultaneous class-based and live video streamed teaching: Experiences and derived principles from the bachelor programme in biomedical laboratory analysis. In A. Jefferies & M. Cubric (Eds.), *Proceedings of the 14th European conference on E-Learning (ECEL 2015)* (pp. 451–459). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Owusu-Boampong, A., & Holmberg, C. (2015). *Distance education in European higher education: The potential; report 3 (of 3) of the IDEAL (Impact of Distance Education on Adult Learning) project* (Document code: UIL/2015/PI/H/5). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235170>
- Park, Y. J., & Bonk, C. J. (2007). Is Online Life a Breeze? A Case Study for Promoting Synchronous Learning in a Blended Graduate Course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(3), September 2007. <https://jolt.merlot.org/vol3no3/park.pdf>
- Patru, M., & Khvilon, E. (2002). *Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations* (Document code: ED.2003/WS/50). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463?posInSet=35&queryId=3b2c5023-e0c8-4a35-8a22-757beb7e08b5>
- Pennell, G. E., Thakore, B. K., & West, R. J. (2015). Wonderful when it works... a case study of electronically mediated guest lectures. *Humanity and Society*, 39, 156–169.
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education* (pp. 87-108). Routledge. <http://www.geocities.ws/mrteddy/bl4.pdf>
- Philipps, C. (1728). Caleb Philipps teacher of the new method of shorthand. *The Boston Gazette*, 436, 2. Americans Historical Newspapers database.
- Picciano, A. G. (2009). Blending with Purpose: The Multimodal Model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1), 7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837540.pdf>
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., Graham, C. R., & Moskal, P. D. (2022). *Blended Learning: Research Perspectives, Volume 3*. Routledge.
- Popov, O. (2009). Teachers' and students' experiences of simultaneous teaching in an international distance and on-campus master's programme in engineering. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3).
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2019). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*. doi:10.1007/s10984-019-09303-z.
- Rasmussen, R. C. (2003). The quantity and quality of human interaction in a synchronous blended learning environment (Doctoral dissertation). *Brigham Young University*. ProQuest Dissertations Publishing. (Publication No. 3091443)
- Rogers, P. C., Graham, C. R., Rasniussen, R., Campbell, J. O., & Ure, D. M. (2003). Blending F2F and distance learners in a synchronous class: Instructor and learner experiences. *Quarterly Review of Distance Education*, 4, 245–251.
- Roseth, C., Akcaoglu, M., & Zellner, A. (2013). Blending synchronous face-to-face and computer-supported cooperative learning in a hybrid doctoral seminar. *TechTrends*, 57(3), 54-59. doi:10.1007/s11528-013-0663-z.

- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). *Distance Education: Review of the Literature*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Schwahn, C. J., & Spady, W. G. (1998). *Total Leaders: Applying the Best Future-Focused Change Strategies to Education*.
- Sener, J. (2012). *The seven futures of American education: Improving learning and teaching in a screen captured world*. North Charleston, SC: CreateSpace.
- Shelton, K., & Saltsman, G. (2005). *An administrator's guide to online education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Shimkovich, E. D., Makhmutova, G. F., Ivanova, D. A., & Urunova, R. D. (2022). *Advantages and Disadvantages of Hybrid Learning for International Students*. *ARPHA Proceedings*, 5, 1533-1544. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e1533>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (6th ed.)*. Information Age Publishing.
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 1-32. doi:10.1177/00472395211047865.
- Skylar, A. A. (2009). *A Comparison of Asynchronous Online Text-Based Lectures and Synchronous Interactive Web Conferencing Lectures*. *Issues in Teacher Education*, 18(2), 69-84.
- Sleator, R. D. (2010). *The evolution of eLearning Background, blends and blackboard.... Science Progress*, 93(3), 319–334. doi:10.3184/003685010x12710124862922 <https://scihub.se/10.3184/003685010X12710124862922>.
- Smith, K. (Ed.) (1984). *Diversity down under*. Toowoomba: Darling Downs.
- Smith, K., & Hill, J. (2018). *Defining the nature of blended learning through its depiction in current research*. *Higher Education Research & Development*, 1-15. doi:10.1080/07294360.2018.1517732.
- Smythe, M. (2012). *Toward a framework for evaluating blended learning*. In *ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference*. Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. ISBN 978-0-473-22989-4.
- Stein, J., & Graham, C. R. (2013). *Essentials for Blended Learning: A Standards-Based Guide (1st ed.)*. New York: Routledge.
- Stewart, A., Harlow, D., & DeBacco, K. (2011). Students' experience of synchronous learning in distributed environments. *Distance Education*, 32, 357–381. doi:10.1080/01587919.2011.610289.
- Szeto, E. (2014). A comparison of online/F2F students' and instructor's experiences: Examining blended synchronous learning effects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4250–4254. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.926.
- Szeto, E. (2015). Community of inquiry as an instructional approach: What effects of teaching, social and cognitive presences are there in blended synchronous learning and teaching? *Computers & Education*, 81, 191–201. doi:10.1016/j.compedu.2014.10.015.
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. (2014). Towards a framework of interactions in a blended synchronous learning environment: What effects are there on students' social presence

experience? *Interactive Learning Environments*, Advance online publication. doi:10.1080/10494820.2014.881391.

- The Hague University of Applied Sciences. (2017). EDUCATIONAL VISION & FRAMEWORK.
- The Hague University of Applied Sciences. (2020). *De hybride klas*.
- The Hague University of Applied Sciences. (2022). *Didactics hybrid education* (Version 1.2).
- The Hague University of Applied Sciences. (2023). *Inquiry-based learning with impact, Strategic plan 2023–2028*.
- Triyason, T., Tassanaviboon, A., & Kanthamanon, P. (2020). *Hybrid Classroom. Proceedings of the 11th International Conference on Advances in Information Technology*. doi:10.1145/3406601.3406635
- UNESCO. (n.d.). Education 2030: Sustainable Development Goal 4. Retrieved from <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>
- UNESCO. (1997). *Open and distance learning: Prospects and policy considerations*. ED.97/WS/52.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning, International Council for Open and Distance Education, & StudyPortals B.V. (2014). *Distance education in European higher education: The offer; report 1 (of 3)*. Schneller, C., & Holmberg, C. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235168>
- United Nations. (n.d.). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2003). The nature of technology-mediated interaction in globalized distance education. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 271–286.
- Vu, P., & Fadde, P. J. (2013). When to talk, when to chat: Student interactions in live virtual classrooms. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(2).
- Wang, Q., & Huang, C. (2017). *Pedagogical, social and technical designs of a blended synchronous learning environment*. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 451–462. doi:10.1111/bjet.12558 <https://sci-hub.se/10.1111/bjet.12558>
- Wang, Q., Huang, C., & Quek, C. L. (2018). Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1), 1–13.
- Wang, S., Griffiths, R., Christensen, C., et al. (2022). An evaluation of a first-of-its-kind hybrid law degree program. *Journal of Computers in Higher Education*, 34, 517–544. doi:10.1007/s12528-022-09308-3.
- Warden, C. A., Stanworth, J. O., Ren, J. B., & Warden, A. R. (2013). Synchronous learning best practices: An action research study. *Computers & Education*, 63, 197–207. doi:10.1016/j.compedu.2012.11.010.
- Watson, J. (2008). *Blended Learning: The Convergence of Online and Face-to-Face Education. Promising Practices in Online Learning*. (ERIC No. ED509636). <https://eric.ed.gov/?id=ED509636>
- Weitze, C. L. (2015). Pedagogical innovation in teacher teams: An organisational learning design model for continuous competence development. In Jefferies, I. A. & Cubric, M. (Eds.), *Proceedings of 14th European conference on e-Learning ECEL-2015* (pp. 629–638). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International.
- Weitze, C. L., Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2013). The global classroom video conferencing model and first evaluations. In Ciussi, I. M. & Augier, M. (Eds.) *Proceedings of the 12th European conference on E-Learning: SKEMA Business School*,

*Sophia Antipolis France, 30–31 October 2013* (Bind 2, s. 503–510). Reading, UK: Academic Conferences and Publishing International.

- White, C. P., Ramirez, R., Smith, J. G., & Plonowski, L. (2010). *Simultaneous Delivery of a Face-to-Face Course to On-Campus and Remote Off-Campus Students*. *TechTrends*, 54(4), 34–40. doi:10.1007/s11528-010-0418-z
- Wiles, G. L., & Ball, T. R. (2013, June 23–26). The converged classroom. Paper presented at ASEE Annual Conference: Improving course effectiveness, Atlanta, Georgia. doi:10.18260/1-2--22561.
- Woolfitt, Z., & Bottema, J. (2022). *Delivering education in the Hybrid Virtual and Connected Classroom*. Faculty of Education & Innovation, Research Group Teaching, Learning & Technology, The Hague University of Applied Sciences.
- Zhao, Y., & Breslow, L. (2013). Literature Review on Hybrid/Blended Learning. *HarvardX and MIT Teaching & Learning Laboratory*.
- Xiaojing, L., L. Shijuan, L. Seung-hee, and R. J. Magjuka. (2010). Cultural Differences in Online Learning: International Student Perceptions. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 177–188.
- Zydney, J. M., McKimm, P., Lindberg, R., & Schmidt, M. (2019). Here or there instruction: Lessons learned in implementing innovative approaches to blended synchronous learning. *TechTrends*, 63(2), 123–132.
- Zydney, J. M., Warner, Z., & Angelone, L. (2020). Learning through experience: Using design based research to redesign protocols for blended synchronous learning environments. *Computers & Education*, 143, 103678.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η συνέντευξη βασίστηκε σε ημιδομημένες ερωτήσεις ενώ παράλληλα προέκυψαν και άλλες οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονται στο Παράρτημα.

### Εισαγωγικές

1. Ποιο είναι το μάθημα που διδάσκετε στην σύγχρονη υβριδική τάξη; Πόσοι φοιτητές συμμετείχαν, πόσες μέρες, και ποια η διάρκεια του μαθήματος;
2. Μπορείτε εν συντομία να περιγράψετε πώς μοιάζει ένα τέτοιο μάθημα;
3. Έχετε προηγούμενη εμπειρία διδασκαλίας στην σύγχρονη υβριδική τάξη;
4. Χρησιμοποιήσατε τις ίδιες μεθόδους διδασκαλίας [όπως συνήθως], ή χρειάστηκε να προσαρμόσετε τον τρόπο που παραδίδετε το περιεχόμενο του μαθήματος;

### Αλληλεπίδραση

1. Πώς θα περιγράφατε/ορίζατε την αλληλεπίδραση στην τάξη; [φοιτητή-φοιτητή/φοιτητή-περιεχομένου/φοιτητή-διδάσκοντα]
2. Πώς εξασφαλίσατε την αλληλεπίδραση;
3. Συμπεριλάβατε εργασίες σε ομάδες; Πώς ακριβώς το οργανώσατε και ποιες οι παρατηρήσεις σας;
4. Ανέπτυξαν οι φοιτητές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους αλλά και μαζί σας;

### Συμμετοχή

1. Συμμετείχαν οι φοιτητές ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Πώς συμπεριφέρονταν;
2. Πώς εξασφαλίσατε την ενεργό συμμετοχή τους;

### Προκλήσεις

1. Μπορούσατε να και τις δύο ομάδες φοιτητών ταυτοχρόνως; Πώς το διαχειριστήκατε;
2. Αντιμετωπίσατε προκλήσεις; (Θεσμικές/Οργάνωσης/Τεχνολογικές/Παιδαγωγικές)

### Προστιθέμενη αξία

1. Από την εμπειρία σας, μπορούν οι εξ αποστάσεως φοιτητές να λάβουν της ίδιας ποιότητας εκπαιδευτική εμπειρία με αυτούς που παρακολουθούν δια ζώσης;
2. Κατά την γνώμη σας, ποιος/ποιοι είναι ο(ι) παράγοντα(ε)ς που θα παρακινούσαν ένα μέλος ΔΕΠ να διδάξει στην σύγχρονη υβριδική τάξη;