

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μια διδακτική δυνατότητα ή ένα εκπαιδευτικο-κοινωνικό δίλημμα;

Ιωάννης Φύκαρης

Εισαγωγή

Το παρόν δημοσίευμα θέτει ως βασική αρχή ότι, η τεχνολογική πρόοδος συνέβαλε, ώστε οι εκπαιδευτικές και διδακτικές δραστηριότητες να μπορούν να διεξάγονται χωρίς χωρο-χρονικούς περιορισμούς. Αυτό θεωρήθηκε ότι, είναι εφικτό να συντελεστεί και στην εκπαίδευση αλλά και στη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να αρθούν αντιξοότητες, που προκαλούν οι χωρο-χρονικές δεσμεύσεις αλλά και η ταχύτατη εξέλιξη των γνώσεων (Yildiz & Aytekin, 2016: 2857-2862· Fengliang, 2018). Ωστόσο, τόσο οι νέες τεχνολογίες όσο και η Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία (ΕΑΔ), δύνανται να συμβάλουν εποικοδομητικά στη διδακτική διαδικασία, την αποκλειστική ευθύνη της οποίας έχει ο διδάσκων. Ειδικότερα, ο διδάσκων αποτελεί τον κεντρικό λειτουργικό παράγοντα έμπνευσης για την οργάνωση και την υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό οφείλει να αξιοποιεί κάθε διδακτικό μέσο ή άλλη τεχνολογική δυνατότητα, που κρίνει ότι, θα ενισχύσει τη διδακτική του προσπάθεια, αλλά και την προσπάθεια των μαθητών να επιτύχουν μάθηση (Xiaodong, 2018: 239-254). Μια τέτοια «εργαλειακή» δυνατότητα αποτελεί και η «επείγουσα» Εξ Αποστάσεως διδασκαλία (ΕΑΔ), η οποία- λόγω της πανδημίας του covid 19- χρειάστηκε να εφαρμοστεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παράλληλα, τίθεται το ζήτημα σε ποιον βαθμό η τεχνολογία θα μπορούσε να αντικαταστήσει τις διά ζώσης ανθρώπινες επαφές και σχέσεις ή να υποκαταστήσει δραστηριότητες, που μοιράζονται οι συνάνθρωποι μεταξύ τους, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, παρά το γεγονός ότι, οι νέες τεχνολογίες είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ως χρήσιμα μέσα κοινωνικής επαφής και διαλόγου (Seng, 1998, Graham, 2019: 144-163). Ωστόσο, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν ποικιλότητα τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή λειτουργώντας πολυτροπικά στην προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου, αλλά και τη διδασκαλία εν γένει (Clements & Nastasi, 1999: 237-241). Εκείνο, όμως, που διευκρινίζεται είναι ότι, η μηχανή δεν διδάσκει, αν και φαίνεται να μην παρουσιάζει απλά το

μαθησιακό περιεχόμενο, αλλά να ωθεί τους μαθητάνοντες σε μαθησιακή δραστηριοποίηση (Κόλλιας, 1999). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι, υπάρχει σοβαρός κίνδυνος η εκάστοτε διδασκαλία, στην οποία χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες να «χαθεί» σε μια άσκοπη περιήγηση, αποπροσανατολισμένη από το ουσιαστικό και βαθύτερο νόημά της. Αυτό το οποίο χρειάζεται είναι ο ανάλογος στοχασμός από τον διδάσκοντα, τόσο για το είδος των μέσων διδασκαλίας, που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του, όσο και για τη στιγμή της διδασκαλίας, που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και τη χρονική διάρκεια χρήσης τους (Τριλιανός, 2013).

Οι διαπιστώσεις αυτές αποκτούν ευρύτερη σημασία, εξαιτίας των πορισμάτων σχετικών μελετών από τις οποίες προκύπτει ότι, οι διδάσκοντες, που χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες, αλλά και την ΕΑΔ, είναι «καλοί» διδάσκοντες, όταν παρέχουν ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης. Ταυτόχρονα, όταν θέτουν στο επίκεντρο της ΕΑΔ τους μαθητάνοντες, παρέχοντάς τους την ανάλογη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση, όταν την έχουν ανάγκη, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητάνοντων (Sivrikayai, 2019: 35-45).

Η προσέγγιση αυτή, συνήθως, απαιτεί αυξημένο φόρτο εργασίας των διδασκόντων, αλλά και προσαρμογή τους στις νέες μορφές διδασκαλίας, που προάγονται από τη διευρυμένη χρήση των νέων τεχνολογιών (Kara & Gulfidan, 2019: 162-179). Ταυτόχρονα, από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι, οι μαθητάνοντες, που συμμετέχουν σε διαδικασία ΕΑΔ προτιμούν οι διδάσκοντές τους να μην έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από αυτούς και να είναι στη διάθεσή τους, όποτε τους χρειάζονται (Kara & Gulfidan, 2019: 172-174). Από την ίδια έρευνα, επίσης, προκύπτει ότι, η καθοδήγηση των μαθητάνοντων, μέσω της ΕΑΔ, είναι μια μοναδική πρόκληση για τους διδάσκοντες, οι οποίοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά προφίλ των μαθητάνοντων, τις μεθόδους επικοινωνίας και συνεργασίας, που συνήθως χρησιμοποιούν, καθώς και τις τεχνολογικές ικανότητές τους (Kara & Gulfidan, 2019: 166). Επιπλέον, οι δραστηριότητες αξιολόγησης των μαθητάνοντων θα πρέπει να εστιάζουν στη διαπίστωση ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητάνοντων και όχι στη συσσώρευση πληροφοριών για τα θέματα που διδάσκονται. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η αξιολογική δυνατότητα των αυτό-αξιολογήσεων των μαθητάνοντων (Kara & Gulfidan, 2019: 167-173). Όλες οι ανωτέρω παράμετροι πρέπει να διερευνώνται, ώστε να εντοπίζονται αδύναμα σημεία και να ενδυναμώνεται η όλη διδακτική προσπάθεια. Η προσπάθεια αυτή είναι έργο της Διδακτικής.

1.Διδακτική και Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία

Η Διδακτική αφορά εκείνη την επιστημονική πλαισίωση, που ουσιαστικοποιεί λειτουργικά την Παιδαγωγική επιστήμη, η οποία έχει ως αντικείμενό της το πολύπλοκο και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο της διδασκαλίας, μέσω της οποίας επιδιώκεται η επίτευξη των επίσημα τιθέμενων στόχων μάθησης (Φύκαρης, 2014).

Η Διδακτική έχει ως δομικά στοιχεία της (Κουλαϊδής, 2004: 407-419): -Την επιστημονική γνώση, που η επιστημονική κοινότητα κρίνει ως έγκυρη. -Το σύνολο των εννοιών, που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές, ως σχολική γνώση. -Το είδος και την ποσότητα των εννοιών, που προ-κατέχουν οι μαθητές και χειρίζονται, πέραν των όσων τους παρέχει ή αποκτούν στο σχολείο και κατά τη διδακτική διαδικασία. Πρόκειται για το εμπειρικό δυναμικό των μαθητών. Δηλαδή, ό,τι έχει αποκτηθεί από αυτούς με πρακτικό-βιωματικό τρόπο. Το δυναμικό αυτό διαχέεται μέσω της διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών (Ντολιοπούλου, 2001). Ο διαμερισμός αυτός των προϋπαρχουσών εμπειριών μπορεί να οδηγήσει σε «εννοιολογικές αλλαγές» αυτών των εμπειριών, μέσω της επαφής με τις πολλαπλές και διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών, που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η οριοθέτηση της «εννοιολογικής αλλαγής» εκφράζεται, κατά τον Κουλαϊδή (1994: 87 κ.έ.) με δυο κυρίως θεωρίες. Η πρώτη υποστηρίζει ότι, η «εννοιολογική αλλαγή» είναι μια συνολική αναδόμηση του εννοιολογικού υπόβαθρου του ατόμου, η οποία συντελείται κατά τη διάρκεια της νοητικής του ανάπτυξης. Η θεωρία αυτή εκφράστηκε από τους Piaget, Vygotsky και Bruner. Η δεύτερη θεωρία, που εκπροσωπείται από τους Carey, Wiser και Smith, εστιάζει όχι τόσο στις εννοιολογικές αλλαγές αυτές καθαυτές, αλλά στις διαφοροποιήσεις πλαισίωσης των εννοιών.

Αυτή η εννοιολογική βάση αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία και είναι χρήσιμο να λαμβάνεται υπόψη στη δόμηση των παραδοχών της εκάστοτε διδασκαλίας, κυρίως σε ό,τι αφορά το διδακτικό αντικείμενο, καθώς και τον τρόπο, που είναι καλύτερος για να διδαχθεί το αντικείμενο αυτό. Η θέση αυτή συνάδει με το γεγονός ότι, η Διδακτική συντίθεται από ένα οργανωμένο και δομημένο πλέγμα αρχών, σχέσεων, προτύπων, ρόλων, συμπεριφορών, αλλά και μέσων μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται και οι νέες τεχνολογίες, στη βάση των οποίων λειτουργεί και η ΕΑΔ (Αναστασιάδης, 2005). Ειδικότερα, η ΕΑΔ θεωρείται ως ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη μορφή εκπαίδευσης και, γι' αυτό ήδη σε πολλές χώρες αποτελεί βασικό πυλώνα εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Zawacki-Richter, et. al, 2015: 112-128· Malik, 2015: 238-248).

Η ΕΑΔ έχει λάβει ποικίλες μορφές, ενώ έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί γι' αυτήν. Με έμφαση, επίσης, η επιστημονική κοινότητα συζητά τις δυνατότητες της στην εκπαίδευση και στις διδασκαλίες του μέλλοντος. Γι' αυτό και οι ειδικοί της ΕΑΔ επιχειρούν να διαμορφώσουν τον αποτελεσματικότερο συνδυασμό τεχνολογίας και παιδαγωγικής (Saykili, 2018: 2-17). Επιπρόσθετα, οι βασικοί παράγοντες στην ΕΑΔ, όπως και σε κάθε άλλη διδακτική κατάσταση, είναι: οι μαθητές, οι διδάσκοντες και τα περιεχόμενα μάθησης. Έτσι, η διαμόρφωση κάθε αποτελεσματικής διδακτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της ΕΑΔ, είναι αναγκαίο να εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο δομούνται οι σχέσεις αυτών των παραγόντων, ανάλογα με την παιδαγωγική προοπτική, που δίνεται και τις διαθέσιμες τεχνολογικές δυνατότητες. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία, μέσω ΕΑΔ, προσδίδουν τα μοντέλα μάθησης, συμπεριλαμβανομένων του συμπεριφοριστικού, γνωστικού και κονστрукτιβιστικού (Saykili, 2018: 2-17).

Επίσης, από σχετική έρευνα προκύπτει ότι, είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη στην ΕΑΔ οι προσδοκίες των μαθητών από την εμπλοκή τους σε αυτό του τύπου εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, αλλά και να αξιολογείται ο βαθμός, στον οποίο οι μαθητές αξιοποιούν εποικοδομητικά την ΕΑΔ, προκειμένου να επιτύχουν μάθηση (Kesim, 2019: 17-36). Κύριο ζητούμενο αποτελεί το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών στη διαδικασία της ΕΑΔ (Kesim, 2019: 17-36).

Παράλληλα, σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματική εφαρμογή της ΕΑΔ ενέχουν οι αντιλήψεις, αλλά και οι δυσκολίες, που ενδεχόμενα αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες, όσον αφορά τον ρόλο και τη λειτουργικότητά τους, στο πλαίσιο της ΕΑΔ. Σε σχετικές μελέτες για το θέμα αυτό διαπιστώθηκε ότι, συνήθως οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν τα ίδια μέσα διδασκαλίας και την ίδια διδακτική μεθοδολογία, που αξιοποιούν και στη διαζώση διδασκαλία (Yildiz & Selim, 2015: 124-134· McClain-Smith, 2017· Adu-Gyamfi, et. al., 2019: 72-78).

Επίσης, από τα δεδομένα σχετικής έρευνας προέκυψε ότι, οι διδάσκοντες παρανοούν τον ρόλο τους στην ΕΑΔ, με την έννοια ότι, δεν τους είναι σαφές το πώς θα πρέπει να ενεργήσουν, αλλά και για το αποτέλεσμα των διδακτικών τους ενεργειών, τόσο στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές όσο και στο μαθησιακό αποτέλεσμα (Adu-Gyamfi, et. al., 2019: 72-78). Η έρευνα, ακόμη, διαπίστωσε ότι, οι διδάσκοντες έχουν έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων σχετικά με την ΕΑΔ και αυτό κρίθηκε ως η βασική αιτία των παρανοήσεων, που αναπτύσσουν, όσον αφορά την ΕΑΔ (Adu-Gyamfi, et. al., 2019: 74-75). Για τον λόγο αυτό, η υποστήριξη των διδασκόντων σε θέματα ΕΑΔ είναι μια συνεχής ανάγκη, ώστε να διαφοροποιήσουν τον τρόπο σκέψης τους και να ενθαρρυνθούν στην αξιοποίηση της ΕΑΔ, όποτε κρίνεται ότι εί-

να εκπαιδευτικά και διδακτικά αναγκαία και χρήσιμη για τους μανθάνοντες (Adu-Gyamfi, et. al., 2019: 78).

Επιπρόσθετα, ερευνητικά προκύπτει ότι, οι μανθάνοντες, που συμμετέχουν σε προγράμματα ΕΑΔ τονίζουν ιδιαίτερα τη σημασία της ποιότητας των υπηρεσιών υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας, που συντελείται μέσω της ΕΑΔ και λιγότερο την ακαδημαϊκή ακεραιότητα και το θεσμικό κύρος της διαδικασίας (Adu-Gyamfi, et. Al., 2019: 76). Το δεδομένο αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους διαμορφωτές ανάλογων προγραμμάτων, διότι επί της ουσίας αντιπαρατίθεται με τα ευρήματα ερευνών, από τα οποία διαφαίνεται ότι, οι διδάσκοντες σε αντίστοιχα προγράμματα πιστοποιούν την έλλειψη κατάλληλων εργαλείων, τη μη διαθεσιμότητα αξιόπιστης τεχνολογίας και τεχνολογικού σχεδίου, αναποτελεσματική επικοινωνία και συντονισμό των μανθανόντων αλλά και χρονικούς περιορισμούς στις διδακτικές ενέργειες που επιθυμούν να αναπτύξουν (Kara & Kukul, 2018: 67-79). Με βάση τα ευρήματα σχετικής μελέτης οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, η ποιότητα στην ΕΑΔ είναι ένα πολυδιάστατο ζήτημα, όπου είναι αναγκαίο να ληφθεί υπόψη τόσο το κόστος λειτουργίας της όσο και η πρόσβαση στις υποστηρικτικές υπηρεσίες, καθώς και η ακαδημαϊκή εγκυρότητα, αλλά και η ύπαρξη κινήτρων για ποιητική αξιοποίηση της ΕΑΔ (Kara & Kukul, 2018: 67-79).

Ωστόσο, η αξιοποίηση τόσο των νέων τεχνολογιών όσο και της ΕΑΔ αποκτά ισχυρότερη δυναμική χρήση στη σύγχρονη διδασκαλία, εξαιτίας των πολυδιαφοροποιημένων κοινωνικών, επιστημονικών, διδακτικών και μαθησιακών δεδομένων, που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο κόσμο (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Για τον ανωτέρω λόγο στη διδασκαλία, με τη συμβολή των νέων τεχνολογιών υιοθετούνται πολλές και διαφορετικές μορφές παρουσίασης της πληροφορίας (Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003). Στον τρόπο παρουσίασης αυτών των μορφών λαμβάνονται υπόψη τα εξής: τα ατομικά γνωρίσματα του μανθάνοντος, το γνωσιακό του υπόβαθρο, οι εμπειρίες του στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και πολυμέσων, το φύλο, η ηλικία, η εσωτερική του διάθεση για εμπλοκή του σε διαδικασίες μάθησης με ηλεκτρονικά μέσα, καθώς και τα εσωτερικά ή εξωτερικά του κίνητρα (Βερναδάκης κ.α., 2006). Επιπρόσθετα, λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του διδάσκοντος αλλά και οι απόψεις που έχει για τον ρόλο και τον τρόπο ή τους τρόπους προσέγγισης του μαθησιακού περιεχομένου και της μάθησης εν γένει (Βερναδάκης κ.α., 2006). Ακόμη, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το μαθησιακό περιβάλλον αλλά και οι δυνατότητες, που δίνει για κοινωνική επαφή και αλληλεπίδραση, μέσω της αξιοποίησης κάθε διαθέσιμης τεχνολογικής υποδομής (Βερναδάκης κ.α., 2006).

Με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, που αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ΕΑΔ, οι μαθητάνοντες μπορούν να ενεργήσουν ποικιλότροπα στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να προσεγγίσουν τη μάθηση. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, χρειάζεται η ανάλογη προσοχή, διότι η μη σωστή χρήση της τεχνολογίας ενδέχεται να έχει αρνητικά αποτελέσματα, εξαιτίας του ότι, μέσω αυτής δεν είναι δυνατόν να υποκατασταθεί η ουσία και η αξία των ανθρώπινων επαφών και σχέσεων ή των συναισθημάτων, που μοιράζονται οι άνθρωποι μεταξύ τους αλλά και αναπτύσσονται ποικιλότροπα στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας (Seng, 1998· Clements & Nastasi, 1999: 237-241). Οι ανωτέρω παράμετροι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, ειδικότερα, όταν πρόκειται για Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία.

2. Σχεδιασμός διδασκαλίας και η Εξ Αποστάσεως διδασκαλία

Είναι γεγονός ότι, μέσω των δυνατοτήτων, που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, ο σύγχρονος άνθρωπος έρχεται σε επαφή με νέους «κόσμους» και νέες προκλήσεις (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Ωστόσο, το δεδομένο αυτό επουδενί δεν αναιρεί το γεγονός ότι, η διδασκαλία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο. Για τον λόγο αυτό τόσο οι νέες τεχνολογίες όσο και η ΕΑΔ θα πρέπει να λειτουργούν με στοχαστικο-κριτική προοπτική των δυνατοτήτων τους, ώστε να συμβάλουν ενισχυτικά στη μαθησιακή πορεία του μαθητάνοντος.

Στη βάση αυτή, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και, ειδικότερα, στη μορφή της ΕΑΔ, κύριο ζήτημα δεν είναι μόνο η πρόσληψη πληροφοριών, αλλά και η απόκτηση δεξιοτήτων ενεργούς αναζήτησης και «κριτικής προσέγγισης των πληροφοριακών δεδομένων. Και αυτό, διότι οι πληροφορίες εκλαμβάνονται, ερμηνεύονται και κατανοούνται με διαφορετικό τρόπο από τον κάθε μαθητάνοντα. Η παράμετρος αυτή θα πρέπει να ληφθεί ιδιαίτερα υπόψη, με δεδομένο ότι, η διαμόρφωση νοημάτων και η επιλογή αποφάσεων είναι μια πολυσύνθετη κατάσταση, που ενέχει τόσο ψυχολογικές όσο και κοινωνικές προεκτάσεις. Ο τρόπος αξιοποίησης των πληροφοριών- και όχι μόνο η συγκέντρωσή τους- αποτελεί σημαντική παράμετρο και, για τον λόγο αυτό, ο διδάσκων είναι σκόπιμο να μην επικεντρώνει τη διδασκαλία του μόνο στην εκμάθηση πληροφοριών, γεγονότων ή μερών γνώσης από τον μαθητάνοντα, αλλά να επιδιώκει και την ανάπτυξη δεξιοτήτων πρόσβασης, κριτικής ανάγνωσης και ευέλικτου χειρισμού αυτών των πληροφοριών και γνώσεων από τους μαθητάνοντες (Ράπτης & Ράπτη, 2006: 58-59). Επισημαίνεται, ωστόσο ότι, κάθε πληροφορία ενέχει γνωσιακό περιεχόμενο και «εξ αυτού» αλλά και «διά αυτού» αποστέλλει και παραλαμβάνει μηνύματα

μειώνοντας την αβεβαιότητα και την αοριστία, επί του προς μελέτη ζητήματος ή θέματος ή κατάστασης ή αντικειμένου (Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας, 2005). Μάλιστα, επ' αυτού ο Zorkoszczy (1997: 12) θα αναφέρει ότι: *«πληροφορία είναι η σημασία την οποία ο άνθρωπος αποδίδει σε αναπαραστάσεις γεγονότων και ιδεών, χρησιμοποιώντας τους συμβατικούς όρους αναπαράστασης»*. Σύμφωνα με τους «δομιστές» η πληροφορία νοείται ως ένα σύστημα κωδικοποίησης ενός μηνύματος, προκειμένου το μήνυμα αυτό να διατηρηθεί, να τύχει περαιτέρω επεξεργασίας και ανάλογης διαχείρισης (Brown, 2000: 157-162). Για τους «λειτουργιστές», ως «πληροφορία» χαρακτηρίζεται οτιδήποτε μπορεί να ενεργοποιήσει το γνωστικό σύστημα ενός ανθρώπου (Brown, 2000: 164-167). Παράλληλα, ο μετασχηματισμός της πληροφορίας σε μαθησιακό περιεχόμενο σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της πληροφορίας (Fourez, 2004· Κυρίδης, Δρόσος & Ντίνας, 2005).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση αναδύονται δυο κύρια ερωτήματα. Το πρώτο αφορά, αν οι εμπειρίες των μαθητών από τις αναπαραστάσεις των φαινομένων στην οθόνη του υπολογιστή έχουν την ίδια αυθεντικότητα με τις εμπειρίες της διά ζώσης επαφής των μαθητών με τα φαινόμενα αυτά. Το δεύτερο ερώτημα σχετίζεται με το κατά πόσο είναι ισχυρή μια γνωστική σύγκρουση μεταξύ των αντιλήψεων, που εδράζονται σε βιωματικές εμπειρίες και των όσων σχηματοποιούν ως γνώση οι μαθητές από τα όσα αναπαριστώνται στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Σολωμονίδου, 2001: 86). Ωστόσο, κάθε τεχνολογικό επίτευγμα είναι έργο της ανθρώπινης νόησης και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να υποκαταστήσει ολοκληρωτικά τον άνθρωπο, αλλά και δεν έχει νόημα χωρίς την ύπαρξη του ανθρώπου (Naughton, 1994· Μακράκης, 2000: 22-26· Di Sessa, 2005: 24-25). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση της ΕΑΔ οριοθετεί εκ νέου τη σχέση διδάσκοντος και μαθητών. Ο διδάσκων παύει να είναι ο μοναδικός φορέας γνώσης και το ίδιο ισχύει και για τα σχολικά εργαλεία, ενώ οι μαθητές εμπλέκονται διαρκώς και ενεργά στη διδακτική διαδικασία (Κόσυβας, 1996: 64-65). Αυτό αποτέλεσε βασικό επιχείρημα ένταξης των νέων τεχνολογιών και της ΕΑΔ στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, στο πλαίσιο της αντίληψης ενός ιδιότυπου τεχνοκρατικού ντετερμινισμού, με βασικό στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τα νέα τεχνολογικά δεδομένα, αλλά και την αξιοποίηση από αυτούς των όσων θετικών οι νέες τεχνολογίες είναι δυνατόν να παράσχουν στη διαδικασία μάθησης.

Στη βάση αυτή στην Ιαπωνία, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελούσε βοηθητικό μέσο, κυρίως στο μάθημα των Μαθηματικών. Παρά το γεγονός, όμως ότι, η Ιαπωνία ήταν χώρα παραγωγής ηλεκτρονικών υπολογιστών, επικράτησε σκεπτικισμός, όσον αφορά τα αποτελέσματα των εφαρμογών της πληροφορικής στην εκπαίδευση (Γιαννακοπούλου,

1994). Την ίδια περίοδο στη Γερμανία οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κάλυπταν μερικώς τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ στη Δανία η διδασκαλία της Πληροφορικής έλαβε υποχρεωτική μορφή από την Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, όχι με τη μορφή αυτόνομου μαθήματος, αλλά ως εμπλουτισμός του Αναλυτικού προγράμματος Σπουδών (Γιαννακοπούλου, 1994· Σολωμονίδου, 2009).

Στις ΗΠΑ, τη Βρετανία και την Αυστραλία επικράτησε η άποψη οι νέες τεχνολογίες να αποτελούν βασικό άξονα του Αναλυτικού Προγράμματος, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία (Budin, 1999). Το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καταγράφεται έντονο σε πολλές χώρες του κόσμου. Ειδικότερα, στα κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από μια σειρά δράσεων, όπως η «Ηλεκτρονική Ευρώπη» (e-Europe) και τα «Σχέδια Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση» (e-Learning Action Plans) επιχειρείται η ένταξη στα εκπαιδευτικά συστήματα νέων τεχνολογιών. Αυτό επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό, αν και παρατηρείται διαφοροποίηση, ως προς τις προτεραιότητες και την ταχύτητα εφαρμογής τους, ανάλογα με τις κοινωνικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες κάθε χώρας (OECD, 2005).

Ειδικότερα, όσον αφορά την ΕΑΔ μέχρι την ίδρυση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (OUUK) στην Ευρώπη το 1971, υπήρχαν πολλά ιδρύματα, κυρίως ιδιωτικά, που απευθύνονταν σε ενήλικες μαθηθάνοντες, σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα. Ήδη από τη δεκαετία του 1920, οι εθνικές πρωτοβουλίες επωφελούνταν από την τεχνολογία του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης για να απευθυνθούν στο ευρύ κοινό, κυρίως για πληροφοριακούς και δευτερευόντως για μαθησιακούς λόγους (Carlsen, et. al., 2016). Η τεχνολογία της εποχής της δεκαετίας του 1970, κυρίως τηλεόραση και ραδιόφωνο, αποτέλεσε τη βάση τεχνολογικών εφαρμογών, όταν το OUUK ξεκίνησε να λειτουργεί, ως το «Πανεπιστήμιο του Αέρα». Με αυτόν τον τρόπο, αποτέλεσε παράδειγμα ευρύτερης λειτουργίας, όχι μόνο στην Ευρώπη, αλλά και παγκοσμίως (Carlsen, et. al. 2016).

Στη Σουηδία και τη Νορβηγία η ΕΑΔ εισήχθη συστηματικά σε όλα σχεδόν τα πανεπιστήμια από τη δεκαετία του 1970, ως ένας τρόπος προσέγγισης της γνώσης από φοιτητές κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων ή όσων είχαν δυσκολίες για διά ζώσης παρακολούθηση μαθημάτων στο πανεπιστήμιο. Εξελικτικά, πολλές ευρωπαϊκές χώρες ανέπτυξαν πανεπιστήμια διπλής λειτουργίας, δηλαδή διά ζώσης διδασκαλίας και ΕΑΔ. Φαίνεται ότι, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα πανεπιστήμια διπλής λειτουργίας τείνουν να καταστούν γενικός κανόνας και όχι η εξαίρεση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων ανέφερε στην έκθεση Trends VI του 2010 ότι, περισσότερα από τα

μισά (53%), από όλα τα ευρωπαϊκά ΑΕΙ, παρέχουν κάποια μορφή ΕΑΔ (ΕΥΑ 2010: 68, όπ. αναφ. στο Carlsen, et. al., 2016). Δεδομένα σχετικής έρευνας (White et. al., 2010, όπ. αναφ. στο Carlsen, et. al., 2016) έδειξαν ότι, από τα 308 ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Βρετανίας (εκτός του Ανοικτού Πανεπιστημίου) 113 (37%) πρόσφεραν μαθήματα ΕΑΔ σε φοιτητές, που προέρχονταν από διαφορετικές χώρες. Σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό μαθημάτων, που προσφέρονται από τα «Ανοικτού τύπου Πανεπιστήμια», η μελέτη εντόπισε συνολικά περισσότερα από 2.600 μαθήματα ΕΑΔ στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια (Carlsen, et. al., 2016).

Στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο ρόλος των νέων τεχνολογιών αναφέρεται συνήθως σε δυο κατηγορίες: α) στον ρόλο της μηχανής, που αντικαθιστά τον διδάσκοντα για κάποιο διάστημα με το να διαλέγεται, κατά κάποιον τρόπο, με τον μαθητή. β) Στον ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος ως συντονιστής των δραστηριοτήτων, υποβοηθείται από τις νέες τεχνολογίες. Και στις δυο αυτές κατηγορίες η ενδυναμούμενη από τις νέες τεχνολογίες διδασκαλία προσλαμβάνει εργαστηριακό χαρακτήρα και στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας αλλάζουν οι δομές της επικοινωνίας και οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά και ο ρόλος του διδάσκοντος (Ράπτης & Ράπτη, 1999: 145).

Η προσέγγιση αυτή διαφάνηκε στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, όπου η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών κινήθηκε με βάση το «Πραγματολογικό μοντέλο». Το μοντέλο αυτό, κατά βάση, αποτελεί έναν συνδυασμό του «Ολιστικού μοντέλου» (χρήση των νέων τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών) και του «τεχνοκεντρικού μοντέλου» (χρήση των νέων τεχνολογιών κυρίως του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως αντικειμένου διδασκαλίας, δηλαδή αυτόνομου μαθήματος του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών) (Αργύρης, κ.α., 2004: 16). Ειδικότερα, στην ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η χρήση των νέων τεχνολογιών συσχετίστηκε με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων όλων των μαθητών, όπως αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση του ψηφιακού «κόσμου», σύμφωνα με όσα προβλέπονται από τον OECD (2005).

Όσον αφορά στη βασική σκοποθεσία της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στο ελληνικό σχολείο ορίστηκε ότι, η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργήσει ένα μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες, πειραματίζονται με αυτές αναπτύσσοντας ποικίλες μορφές έκφρασης και αναπαράστασης, μέσω της χρήσης του διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών από ποικίλες πηγές και αξιολόγησή τους. Επίσης, να επικοινωνούν με χωρικά απομακρυσμένους μαθητές, σχολεία

και εκπαιδευτικά ιδρύματα και να συνεργάζονται μαζί τους, ασκούμενοι στη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, μαθαίνοντας να θέτουν στόχους, να επιχειρηματολογούν, να αγαπούν τη μάθηση, να είναι μεθοδικοί, να εκφράζονται ελεύθερα και να καλλιεργούν τα ταλέντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* ΦΕΚ 303 και 304/ 13-3-2003).

Αντί επιλόγου

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και της ΕΑΔ, έστω και με τη μορφή και τον χαρακτήρα της «επείγουσας» μορφής ή κατάστασης στην εκπαίδευση, είναι ότι, η τεχνολογία όσο κι αν εξελίσσεται και γίνεται εντυπωσιακότερη, σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί από μόνη της να επιφέρει επαναστατικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ ο ρόλος του διδάσκοντος, στην αξιοποίησή της, είναι πάντοτε καθοριστικής και πρωτεύουσας σημασίας. Και αυτό, διότι η διδακτική διαδικασία απαιτεί όχι «εργαλειακή» θεώρηση, η οποία να περιορίζει τη διδακτική πρακτική, κυρίως, στην ανάγκη αποτελεσματικής εφαρμογής διδακτικών τεχνικών ή άλλων διδακτικών παραμέτρων, που στοχεύουν στη μηχανιστική προώθηση και μεταβίβαση μιας προσχεδιασμένης γνώσης, είτε από το σύστημα, είτε από τον διδάσκοντα. Αντίθετα, είναι αναγκαία η ύπαρξη εκείνης της διδακτικής πλαισίωσης, όπου οι μαθητές καθίστανται δημιουργοί των απαιτούμενων κάθε φορά διδακτικών τεχνικών και πρακτικών και μέσω δοκιμών και λαθών, επιδιώκουν την κατά το δυνατόν εγγύτερη προσέγγιση της αλήθειας, αναζητώντας κάθε φορά τα ενδιαφέροντα «γιατί» και την ανατροφοδότηση για το ευγενές συναίσθημα της ικανοποίησης του στοχοθετούμενου. Ο στόχος, επομένως, δεν είναι «υλιστικού» προσανατολισμού αλλά «πνευματικής» προοπτικής, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάδυση εκείνου του διδακτικού προφίλ, που θα χαρακτηρίζεται από τη δυναμική της ανταπόκρισης στις σύγχρονες κοινωνικές αλλά και εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Σε κάθε περίπτωση η ΕΑΔ δεν αποτελεί «πανάκεια» επίλυσης ή αντιμετώπισης όλων των διδακτικών απαιτήσεων, αλλά είναι μια χρήσιμη διδακτική δυνατότητα, που συμβάλλει στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού slogan «*κανένα παιδί να μην μείνει πίσω*», που αναδόθηκε στην Ευρώπη και την Αμερική από τα τέλη της δεκαετίας του 1990. Ωστόσο, η επιτυχία του όλου εγχειρήματος επαφίεται στην κρίση και την οξύνοια του διδάσκοντος. Ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνεται ο κίνδυνος των ενδεχόμενων κοινωνικών ανισοτήτων- ίσως όχι αδίκως- που αναπτύσσονται, με απρόβλεπτες συνέπειες για τους «μειονεκτούντες» μαθητές είτε κοινωνικά είτε σε επίπεδο τεχνολογικού γραμματισμού. Το ζήτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, με δεδομένο ότι, η Διδακτική και, εν τέλει,

η μαθησιακή διαδικασία, αποτελούν πολυσύνθετες και πολυπαραγοντικές διαδικασίες, όπου η έμφαση δίνεται τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό, το συναισθηματικό, τον ψυχοκινητικό και το βιωματικό παράγοντα. Επί της ουσίας η Διδακτική αποτελεί λειτουργική και δυναμική αλληλεπίδραση συμμετεχόντων δρώντων, συστηματικά και ελεύθερα, προσώπων στη μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία η μάθηση δεν προέρχεται μόνο από τον διδάσκοντα, αλλά από όλους τους συμμετέχοντες σε αυτήν. Συνεπώς, χρήσιμη δυνατότητα η ΕΑΔ και οι τεχνολογίες στη διδακτικές διαδικασίες, αλλά όχι άμεση ή έμμεση εξάρτηση των μαθησόντων από αυτήν ή προσκόλληση σε κάθε είδους οθόνη.

Επιπλέον, ζητούμενο αποτελεί το ποιο αξιακό σύστημα δημιουργείται ή προτάσσεται ή προάγεται, άμεσα ή έμμεσα. Της απόστασης της επαφής με τους άλλους; Της ασφάλειας, που μπορεί να παράσχει η απομάκρυνση από την κοινωνική επαφή, από τα συναισθήματα, από τη διαπροσωπικότητα; Ποιο το μοντέλο του ανθρώπου του αύριο, που σήμερα είναι μαθησόντων; Διότι ενυπάρχει άμεσος ο κίνδυνος της δημιουργίας ενός «ρομποτοποιημένου» ανθρώπου, συγχυσμένου συνειδησιακά, ο οποίος θα καταστεί ένας «παρα-άνθρωπος». Δηλαδή, ένα τηλεκατευθυνόμενο ρομπότ, που πράττει ό,τι του «φορτώσει/ προγραμματίσει» ο κατασκευαστής του. Δηλαδή, ένας τηλεκατευθυνόμενος ρομποτοποιημένος άνθρωπος, που θα λειτουργεί ασυνείδητα, χωρίς να νιώθει. Απλά θα εκτελεί εντολές, που θα του θέτουν, χωρίς να ενδιαφέρεται ποιος τις οργάνωσε τις εντολές αυτές, σε ποιον απευθύνονται και με ποιες συνέπειες. Όλα αυτά φαίνεται ότι, θα ισχύουν όσο και αν εξελίσσεται εποικοδομητικά η τεχνητή νοημοσύνη. Που, βέβαια, κανείς δεν αγνοεί τη σπουδαιότητά της, αλλά σίγουρα μπαίνει ένας προβληματισμός για τα όριά της και τις προοπτικές της.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2005). Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης: Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των συνεπειών του «Ψηφιακού Δυϊσμού». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. (σσ. 157-172). Πάτρα.
- Αντωνίου-Κρητικού, Ι. (2004). Πλαίσιο αρχών για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού γλωσσικής διδασκαλίας. Στο Ι. Βλαχάβας, & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην ελληνική εκπαίδευση: Απολογισμός και προοπτικές* (σσ. 36-55). Θεσσαλονίκη.
- Αργύρης, Μ. κ.α. (2004). *Οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΔΟΕ- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών.

- Βερναδάκης, Ν., Αυγερινός, Α., Ζέτου, Ε., Γιαννούση Μ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Μαθαίνοντας με την Τεχνολογία των Πολυμέσων-Υπόσχεση ή Πραγματικότητα. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(2), 326-340.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1994). *Η πληροφορική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη Διδακτική* (2η έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόλλιας, Α. (1999). *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση*. Αθήνα: Έλλην.
- Κόσσυβας, Γ. (1996). *Η πρακτική του ανοικτού προβλήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β. (2004). Επιστήμες της Διδακτικής διαμεσολάβησης: Οριοθέτηση και οργάνωση. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σσ. 407-419). Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζής Α., & Μπακογιάννης, Σ. (2003). *Χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και τεχνολογίας*. Αθήνα.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., & Ντίνας, Κ. (2005). *Η πληροφορική-επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Μπίκος, Κ. (1995). *Διδάσκοντες και ηλεκτρονικοί υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα παιδαγωγικής που θέτουν οι ΤΠΕ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (2010). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση σήμερα, Επίμαχα ζητήματα, Καίρια Προβλήματα, Προτεινόμενες Λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ. (1999). *Πληροφορική και εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομωνίδου, Χ. (1999). *Εκπαιδευτική τεχνολογία. Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Σολομωνίδου, Χ. (2009). *Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο σύγχρονο σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

- ΥΠΕΠΘ, (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητάνοντες με αντι-σμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Adu-Gyamfi, E., Kwadwo Addo, P., & Asamoah-Boateng, C. (2019). An Examination of Differences between the Mean Indicator Ratings by Different Stakeholders in Distance Education Program. *International Journal of Higher Education*, 8(4), 72-78.
- Anderson, J., & Van Weert, T. (2002). *Information and Communication Technologies in teacher education: A curriculum for schools and Programme of teacher development*, UNESCO. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>
- Brown, M. (2000). «Information and communication technology: More than just computers». In J. Burns (Ed.), *Technology in the New Zealand Curriculum. Perspectives on practice* (pp. 157-169). Palmerston North: Dunmore Press.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Budin, H. (1999). The computers enters the classroom. *Teachers College Record*, 100(3), 18-32.
- 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.
- Chermack, T., & Kasshanna, B. (2007). The Use and Misuse of SWOT Analysis and Implications for HRD Professionals. *Human Resource Development International*, 10(4), 383-399.
- Clements, D., & Nastasi, B. (1999). Electronic Media and Early Childhood Education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 237-261). New York: MacMillan.
- DiSessa, A. (2005). *Epistemology and system design*. Berlin: Vergal.
- Faulkner, D., & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον* (μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fengliang, L. (2018). The Expansion of Higher Education and the Returns of Distance Education in China. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 242-256.
- Graham, D’Nita, A. (2019). Benefits of Online Teaching for Face-to-Face Teaching at Historically Black Colleges and Universities. *Online Learning Journal*, 23(1), 144-163
- Herschbach, D. (1995). Technology as knowledge: Implications for instruction. *Journal of Technology Education*, 7(1), 31-42.

- Hinckley, K., Cutrell, E., Bathiche, S., & Muss, T. (2002). Quantitative analysis of scrolling techniques». *Proceedings of Computer-Human Interaction. In Association for Computing Machinery Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 65-72). New York: Association for Computing Machinery.
- Kara, M., & Kukul, V. (2018). Conceptions and Misconceptions of Instructors Pertaining to Their Roles and Competencies in Distance Education: A Qualitative Case Study. *Participatory Educational Research*, 5(2), 67-79.
- Kara, M., & Gulfidan, C. (2019). Master's Students' Perceptions and Expectations of Good Tutors and Advisors in Distance Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 162-179.
- Kesim, E. (2019). A study of the graduate theses on distance learning administration in Turkey from 1999 to 2019. *Journal of Distance Education*, 21(2), 17-36.
- McClain-Smith, T. (2017). *Using Autonomy Supportive Teaching with Nontraditional Distance Learners*. Southeastern: Nova Southeastern University.
- Malik, S. (2015). «Strategies for maintaining quality in distance higher education». *Journal of Distance Education* 16(1): 238-248.
- Mayer, R. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions?. *Educational Psychologist*, 32(1), 1-19.
- McGreal, R., & Elliot, M. (2004). Technologies of Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca, AB: Athabasca University.
- Naughton, J. (1994). *What is technology?* London: Routledge.
- OECD (2005). *New Perspectives on ICT Skills and Employment, Working Party on the Information Economy*. DSTI/ICCP/IE (2004) 10/FINAL.
- Oliver, A. (1997). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles and process*. New York: Harper & Row.
- Saykili, A. (2018). Distance Education: Definitions, Generations, Key Concepts and Future Directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Seng, S. (1998). Enhanced learning: Computers and early childhood education. *Paper presented at the educational research Association Conference*. Singapore (ERIC Document Reproduction Service No ED 431254).
- Sivrikayai, S. (2019). Chemistry students and opinions about taking chemistry education as distance education. *European Journal of Open Education and e-learning Studies*, 4(2), 35-45.
- Xiaodong Zhang, X. (2018). Mitigating Suburban English Writing Teachers'

- Constrained Professional Development Through Distance Education: One Case Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5), 239-254.
- Yildiz, M., & Selim, Y. (2015). A qualitative study on transferring the experience of using technology from formal education to distance education. *Journal of Distance Education*, 16(4), 124-134.
- Yildiz, E., & Aytekin İşman, A. (2016). Quality Content in Distance Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2857-2862.
- Zawacki-Richter, O., Ossietzky, C., Kondakci, Y., Bedenlier, S., Alturki, U., Ahmed, A., & Pülplichhuysen, D. (2015). The development of distance education systems in Turkey, the Russian Federation and Saudi Arabia. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 18(2), 112-128.
- Zorkoczy, P. (1997). *Εισαγωγή στην πληροφορική* (μτφρ. Νίκος Παπαδόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.

Abstract

The main purpose of this article is to contribute to the discussion on the limits of new technologies in the educational and teaching process, especially with the emphasis given last to the educational possibilities involved in Distance Learning. The article shows that new technologies should not be an end in themselves of teaching, but should be used as a useful and multi-functional teaching tool in the respective teaching, in order to contribute to the effectiveness of teaching, attracting the interest of the students in the »teaching process. At the same time, it is emphasized that teaching is a dynamic interpersonal relationship and interaction, where conditions of social contacts and bi-contacts are formed. For the realization of this achievement, the role of the teacher is special, who makes the teaching choices but also tries to adapt them accordingly to the teaching process.

Key-words: distance learning, teaching, teacher, learner

Ιωάννης Φύκαρης
Επίκουρος Καθηγητής
Τμήμα Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
E-mail: ifykaris@uoi.gr