

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 3Α (2019)



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ISBN 978-618-5335-05-2

Βασικοί άξονες αξιολόγησης των διδασκόντων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και σημαντικότητά τους για την μάθηση και την ικανοποίηση των φοιτητών. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού πανεπιστημίου

ΘΕΟΓΝΩΣΙΑ ΘΕΟΧΑΡΗΣ ΚΟΥΝΑΤΙΔΟΥ, ΗΛΙΑΣ ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ, ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΙΟΝΑΡΑΚΗΣ

doi: [10.12681/icodl.2340](https://doi.org/10.12681/icodl.2340)

**Βασικοί άξονες αξιολόγησης των διδασκόντων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και σημαντικότητά τους για την μάθηση και την ικανοποίηση των φοιτητών.
Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού πανεπιστημίου**

Key axes of tutors' evaluation in Distance Education and their importance for learning and student satisfaction. A case study on a Postgraduate Course of the Hellenic Open University

<p>Θεογονωσία Κουνατίδου M. Ed., ΕΑΠ Kounatidouth@gmail.com</p>	<p>Ηλίας Μαυροειδής Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ imavr@tee.gr</p>	<p>Αντώνης Λιοναράκης Καθηγητής Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ alionar@eap.gr</p>
---	---	--

Abstract

The main axes of tutors' evaluation in Distance Education are their relationship with the students, the knowledge of the learning subject and their philosophy, the emotional support and empowerment of students, the pedagogical support to students, the level of course preparation and the evaluation of students. The process of academic evaluation in the Hellenic Open University (HOU) is a crucial factor for the improvement of the educational process; the students' views are important for its further success. The aim of this study is to provide some preliminary insight on how the dimensions that compose the tutors' main assessment axes contribute to shaping students' satisfaction. The qualitative approach was selected and the views of six postgraduate students of the HOU were recorded. According to the results of this study, the main axes of tutors' evaluation contribute to the students' learning and satisfaction.

Key words: *evaluation, tutor, main evaluation axes, student satisfaction, learning*

Περίληψη

Οι βασικοί άξονες αξιολόγησης των Καθηγητών – Συμβούλων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι οι σχέσεις τους με τους φοιτητές, η γνώση του αντικειμένου και η φιλοσοφία τους, η συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση των φοιτητών, η παιδαγωγική υποστήριξη των φοιτητών, η προετοιμασία του μαθήματος και η αξιολόγηση των φοιτητών από τον Κ.Σ. (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010). Η αξιολόγηση των Κ.Σ στην εξΑΕ αποτελεί παράγοντα της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και βασική πηγή άντλησης πληροφοριών είναι οι φοιτητές/τριες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μια προκαταρκτική διερεύνηση του τρόπου που μπορεί να αξιοποιηθεί η αξιολόγηση των Κ.Σ. για την βελτίωση της ικανοποίησης των φοιτητών μέσω μιας μελέτης περίπτωσης στο ΕΑΠ. Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση και καταγράφηκαν οι απόψεις έξι μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας

προκαταρκτικής έρευνας οι βασικοί άξονες της αξιολόγησης των Κ.Σ. του ΕΑΠ συμβάλλουν τόσο στη διαμόρφωση της μάθησης των φοιτητών στο ΕΑΠ όσο και στη βελτίωση της ικανοποίησής τους.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, καθηγητές-σύμβουλοι, βασικοί άξονες αξιολόγησης, ικανοποίηση φοιτητών, μάθηση

Εισαγωγή

Ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου (Κ.Σ.) στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), είναι πολύπλοκος (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010), καθώς λειτουργεί παράλληλα ως διδάσκων και ως σύμβουλος των φοιτητών (Κόκκος, 2001). Συμβάλλει στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών (Sher, 2009) και, συνεπώς, στην επιτυχή λειτουργία των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Βαλασίδου, 2005). Έτσι, η αξιολόγησή του, ενδεχομένως, καθίσταται μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες για τη βελτίωση του ίδιου του Κ.Σ. και κατά επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010). Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), η αξιολόγηση των Κ.Σ. από τους φοιτητές λαμβάνει χώρα από το 2002 παρέχοντας στους Κ.Σ. μία πολύ γενική ποσοτική ανατροφοδότηση. Απουσιάζει, όμως, η ποιοτική πληροφορία και κατά επέκταση η προσπάθεια αξιοποίησης της αξιολόγησης των Κ.Σ με σκοπό το όφελος των φοιτητών σε ένα πλαίσιο βελτιωτικής αξιολόγησης (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μια προκαταρκτική διερεύνηση του τρόπου που μπορεί να συμβάλλει η αξιολόγηση των Κ.Σ. στην ικανοποίηση των φοιτητών στο ΕΑΠ. Σύμφωνα με τον Holmberg (1995), οι σπουδαστές μπορούν να υποδείξουν τυχόν προβλήματα και να συμβάλλουν στη βελτίωση και την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως εργαλείο αξιολόγησης των Κ.Σ. η ποιοτική έρευνα - συνέντευξη με φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ (Ιωακειμίδου, 2018). Θεωρούμε πως μελλοντικά η παρούσα προκαταρκτική ερευνητική διαδικασία θα αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω μελέτη του φαινομένου και θα βοηθήσει τους Κ.Σ. να κατανοήσουν εναργέστερα τον τρόπο που η αξιολόγησή τους δύναται να συμβάλλει στην ικανοποίηση των φοιτητών λαμβάνοντας τις κατάλληλες δράσεις (Rowntree, 1992).

Η Αξιολόγηση στην εξΑΕ

Σύμφωνα με το Μακράκη (1999), ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία που αποσκοπεί στον προσδιορισμό του βαθμού υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών μερών του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην παροχή πληροφοριών που πιθανόν να συντελέσουν στη βελτίωση της παροχής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και στην επίλυση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές. Η διαδικασία της αξιολόγησης στην εξΑΕ είναι σημαντική τόσο για τη λήψη αποφάσεων όσο και για τον καλύτερο έλεγχο ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Macdonald, 2006).

Η αξιολόγηση είναι το κυρίαρχο μεταγνωστικό εργαλείο που διασφαλίζει τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα ένα σύνθετο φαινόμενο με ιδεολογικό, οικονομικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα (Καρατζιά & Βάθη, 2016). Στην εξΑΕ απαιτείται ένα ξεχωριστό σύστημα διασφάλισης ποιότητας από αυτό που εφαρμόζεται στη συμβατική

εκπαίδευση (Αποστολίδη & Σπανακά, 2013), καθώς λόγω πλήθους παραγόντων που αφορούν στα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας της εξΑΕ κρίνεται αναγκαία η διαφοροποίηση των πρακτικών της αξιολόγησης (Rashid, 2010).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι ξεκάθαρο πολλές φορές σε μία αξιολόγηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αν αυτή εστιάζει στην ποιότητα των διαδικασιών ή στα μαθησιακά αποτελέσματα (Harvey, 2002). Σε ορισμένες περιπτώσεις συμβατικών πανεπιστημίων έρευνες έχουν δείξει πως η αξιολόγηση στόχο είχε την εμπορευματοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπονομεύοντας κατά αυτό τον τρόπο τους ιστορικούς σκοπούς της, μειώνοντας την αυτονομία της και βλάπτοντας το κοινό καλό (Hurch & Wall, 2011· Rapper, 2015· Butcher, 2018). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Holmberg (1995) και τον Moore (1999), η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και η επιτυχία των εκπαιδευτικών δράσεων στην εξΑΕ εξαρτάται, μεταξύ άλλων, σε σημαντικό βαθμό από ένα αξιολογικό σύστημα προς όφελος των φοιτητών.

Οι γνώσεις που αποκτώνται από την αξιολόγηση αποτελούν βάση για τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην εξΑΕ (Holmberg, 1995 Macdonald, 2006). Η ιδιαιτερότητα των εξΑΕ ιδρυμάτων και η απαίτηση για συνεχούς εκσυγχρονισμού των καθιστούν την αξιολόγηση επιτακτική (Μακράκης, 1999).

Η αξιολόγηση του Κ.Σ στην εξΑΕ

Η εγκατάλειψη των σπουδών στην εξΑΕ είναι ένα παγκόσμιο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Europe Unit: Bologna Process, 2011). Τα ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών στην εξΑΕ είναι υψηλότερα από τα αντίστοιχα των παραδοσιακών τριτοβάθμιων ιδρυμάτων και κυμαίνονται από 20% - 50%, για κάποιους δε μελετητές μέχρι και 70% (Allen & Seaman, 2007, 2009). Στο ΕΑΠ τα ποσοστά εγκατάλειψης αγγίζουν το 28,4% (Xenos, Pierrakeas & Pintelas, 2002). Υπάρχουν έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι τα υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών από φοιτητές που παρακολουθούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οφείλονται, μεταξύ άλλων, στην απουσία επικοινωνίας με τους καθηγητές (Khalil & Ebner, 2014).

Στην εξΑΕ, αν ο Κ.Σ. γνωρίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αλλά και τον τρόπο να τα χρησιμοποιεί, τότε μπορεί να ξέρει, αν οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ποιες είναι αυτές (Λιοναράκης & Σπανακά, 2010). Ένας ανεπαρκής στο ρόλο του καθηγητής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί εμπόδιο για τους φοιτητές στην ολοκλήρωση των σπουδών τους (Galusha 1997, Rogers 1999) Συνεπώς, τα κατάλληλα δεδομένα αξιολόγησης μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια το είδος της βοήθειας που χρειάζεται ο κάθε φοιτητής μειώνοντας, έτσι, την απόσταση που τον χωρίζει από τον Κ.Σ. (Λιοναράκης & Σπανακά, 2010) και συμβάλλοντας, παράλληλα, στη βελτίωση του Κ.Σ., για παράδειγμα μέσα από στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης. Ο Rowntree (1997) σημειώνει ότι το σημαντικό δεν είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης αλλά ποιος θα βοηθήσει τους ανθρώπους μέσω συζητήσεων να τα ερμηνεύσουν και να λάβουν δράση με βάση τις αξιολογικές αναφορές. Ένας εκπαιδευτικός για να αλλάξει πρέπει να οικειοποιηθεί το πρόβλημα πριν οικειοποιηθεί μια λύση. Σύμφωνα με τους Αναστασιάδη και Καρβούνη (2010), για την περαιτέρω επιτυχία και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει κατά την αξιολόγησή της να λαμβάνονται υπόψη και οι απόψεις των εκπαιδευομένων. Τα παραπάνω αποτέλεσαν έναυσμα, ώστε να εξεταστούν οι απόψεις 6 μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τον τρόπο που η αξιολόγηση των Κ.Σ. μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της ικανοποίησής τους. Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια πρώτη προσπάθεια διερεύνησης κατά πόσο οι ποσοτικές πληροφορίες που παρέχονται από την

αξιολόγηση των Κ.Σ. στο ΕΑΠ θα μπορούσαν να συμπληρωθούν με ποιοτικά στοιχεία, συμβάλλοντας στη γνωστοποίηση και αξιοποίηση τους από τους Κ.Σ προς όφελος των φοιτητών. Στην παρούσα προκαταρκτική ερευνητική διαδικασία ως αξιολόγηση ορίζεται η αξιολόγηση των Κ.Σ. από τους φοιτητές του ΕΑΠ (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010).

Ρόλος Κ.Σ στην εξΑΕ

Ο ρόλος του Κ.Σ. στην εξΑΕ είναι πολλαπλός. Αναλαμβάνει, παράλληλα, καθήκοντα καθηγητή και συμβούλου, καθώς καλείται να υποστηρίξει και συναισθηματικά το φοιτητή, όταν το έχει ανάγκη, μειώνοντας κατά αυτό τον τρόπο τη φυσική απόσταση που τους χωρίζει και βελτιώνοντας την ικανοποίησή του (Κόκκος, 2001).

Ο Κ.Σ. στην εξΑΕ έχει οργανωτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες, συνθέτοντας το νέο ρόλο που καλείται να αναλάβει (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010). Ο Κ.Σ. παρέχει ακαδημαϊκή υποστήριξη στο φοιτητή, διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο και αξιολογεί την απόδοση των φοιτητών. Υποστηρίζει επιστημονικά τους φοιτητές ενεργοποιώντας τους προβληματισμούς τους που απορρέουν από το αντικείμενο των σπουδών. Ως σύμβουλος ενθαρρύνει την αυτοπειθαρχία των φοιτητών, ώστε να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Οργανώνει ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (ΟΣΣ) και επικοινωνεί με τους φοιτητές με απώτερο στόχο την ακαδημαϊκή και συναισθηματική τους υποστήριξη (Κόκκος, 2001).

Η ικανοποίηση των φοιτητών στην εξΑΕ

Η μάθηση των φοιτητών καθώς και η ικανοποίησή τους αποτελεί παράγοντα επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Willis, 1993, Wang, 2006 & Lin & Laffey, 2008). Σύμφωνα με το Rogers (1999), ο διδάσκων στην εξΑΕ αποτελεί το σπουδαιότερο στοιχείο σε μια μαθησιακή ομάδα. Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών και αποτελεί έναν από τους πέντε παράγοντες που διασφαλίζουν την ποιότητα της διαδικτυακής εκπαίδευσης (Lorenzo & Moore, 2002, Finaly - Neumann, 1994; Williams & Ceci, 1997). Η έννοια της ικανοποίησης είναι μια δύσκολα οριστέα και μετρήσιμη έννοια. Ωστόσο, μεταξύ άλλων ως ικανοποίηση ορίζεται η μάθηση των φοιτητών. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Μέσω της μάθησης το άτομο αλλάζει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Πρόκειται για μια διαρκή διεργασία που λαμβάνει χώρα δια βίου μέσω διαφόρων τρόπων και μέσων (Bigge, 1990). Στην παρούσα εργασία ως ικανοποίηση ορίζεται η μάθηση των φοιτητών και κατά επέκταση η ακαδημαϊκή τους επιτυχία που συμβάλλει στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί με ποιο τρόπο η αξιολόγηση των Κ.Σ. μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών στο ΕΑΠ. Σύμφωνα με την έρευνα των Αναστασιάδη και Καρβούνη (2010), οι άξονες βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των Κ.Σ. είναι:

- 1^{ος} . οι σχέσεις του καθηγητή συμβούλου με τους εκπαιδευόμενους
- 2^{ος} . η γνώση του αντικειμένου και η φιλοσοφία του καθηγητή συμβούλου
- 3^{ος} . η συναισθηματική υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευόμενων
- 4^{ος} . η παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευόμενων
- 5^{ος} . η προετοιμασία του μαθήματος
- 6^{ος} . η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων.

Η παρούσα εργασία βασίστηκε στους παραπάνω άξονες αξιολόγησης των Κ.Σ., όπως αυτοί έχουν οριστεί στην έρευνα των Αναστασιάδη και Καρβούνη (2010). Προκειμένου να τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα ομαδοποιήθηκαν ο 1^{ος}, 3^{ος} και 4^{ος} άξονας αξιολόγησης της έρευνας των Αναστασιάδη και Καρβούνη (2010), καθώς παρατηρήθηκε στα κριτήρια αξιολόγησης αυτών ως κοινή έννοια η έννοια της υποστήριξης. Οι υπόλοιποι άξονες αποτέλεσαν ο καθένας ξεχωριστά τη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

1. Ποια είναι η σημασία των γνωστικών δεξιοτήτων του Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση τους στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ;
2. Ποια είναι η σημασία του υποστηρικτικού ρόλου του Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση του στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ;
3. Ποια είναι η σημασία της κατάλληλης προετοιμασίας των ΟΣΣ από τον Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση της στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ;
4. Ποια είναι η σημασία της αξιολόγησης των φοιτητών από τον Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση της στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ;

Μεθοδολογία

Γενική περιγραφή

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση βάσει του ανοικτού σκοπού της έρευνας. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης τα δεδομένα αναλύονται και εξηγούνται ολιστικά βάσει των βιωμάτων των πρωταγωνιστών στα προς διερεύνηση φαινόμενα (Mason, 2003). Κατατάχθηκε στις ερμηνευτικού τύπου εργασίες. Αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, καθώς το ΕΑΠ είναι το μοναδικό θεσμοθετημένο ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο παρέχονται σπουδές στις οποίες εφαρμόζεται η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία διεξήχθη τον Ιούνιο του 2019.

Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία έχει σημαντικούς περιορισμούς με σημαντικότερο το μικρό αριθμό δείγματος. Για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα αυτής αποτελούν ενδείξεις και, έτσι, είναι δύσκολη η γενίκευσή τους.

Το δείγμα

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Εκ προθέσεως επιλέχθηκαν έξι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ έχοντας ως κριτήριο τον πλούτο πληροφοριών που θα αποκομίσουμε από αυτούς (Creswell, 2011). Πέντε από αυτούς ήταν γυναίκες και ένας ήταν άντρας. Όλοι οι φοιτητές έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής» το Σεπτέμβριο του 2018. Πρόκειται σαφώς για ένα δείγμα ευκολίας, καθώς δεν ήταν εφικτή σε όρους χρονικής διάρκειας να εντοπιστεί διαφορετικό δείγμα. Βασικό κριτήριο για τη συμμετοχή στην έρευνα αποτέλεσε η ιδιότητα των υποκειμένων ως απόφοιτοι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ.

Ερευνητικό εργαλείο

Καθώς η συνέντευξη θεωρείται εργαλείο αξιολόγησης (Ιωακειμίδου, 2016), στην παρούσα εργασία ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), η προσωπική συνέντευξη είναι το κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων προκειμένου να ληφθούν καλύτερα οι εμπειρίες και οι απόψεις των συμμετεχόντων, αφού τις αφηγούνται με τα δικά τους λόγια. Ειδικότερα, επιλέχθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε να δοθεί η δυνατότητα τόσο στην ερευνήτρια όσο και στους ερωτώμενους να κινηθούν ευέλικτα κατά τη διάρκεια της (Παρασκευόπουλος, 1993). Αποτελούνταν από τέσσερις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούσαν στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα και τα οποία διαμορφώθηκαν αξιοποιώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010). Οι ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως συνερευνητές, καθώς, όποτε ήταν αναγκαίο, οι ερωτήσεις αναδιατυπώνονταν, διατυπώνονταν συμπληρωματικές ερωτήσεις ή δίνονταν διευκρινίσεις (Creswell, 2011).

Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου προσφέρεται για συστηματική περιγραφή του περιεχομένου της γραπτής και προφορικής ανθρώπινης επικοινωνίας. Έπειτα, κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα καθεμιάς κατηγορίας με στόχο την απόδοση νοήματος σε αυτά. (Κυριαζή, 1999). Καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων στην παρούσα προκαταρκτική διερευνητική διαδικασία ήταν μικρός και τα ποιοτικά δεδομένα ομοιογενή λόγω μελέτης περίπτωσης, κατέστη εφικτή η χειρόγραφη κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε βάσει των τεσσάρων αξόνων αξιολόγησης των Κ.Σ. που ο καθένας ανταποκρινόταν σε ένα ερευνητικό ερώτημα (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010), με σκοπό τη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσεται το ποιοτικό υλικό. Εντοπίστηκαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην υπάρχουσα γνώση και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και έγινε η ερμηνεία αυτών.

Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην παρούσα εργασία η εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω της στρατηγικής ελέγχου από τα μέλη και του ελέγχου των ίδιων των αποκρινόμενων. Ειδικότερα, παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες της εργασίας το καταγεγραμμένο υλικό σχετικό με όσα διεξήχθησαν, όπως χειρόγραφα, αναφορές και ερμηνείες των αποτελεσμάτων (Robson, 2007). Έγινε έλεγχος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στην εργασία, καθώς τόσο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν όσο και η ερμηνεία τους επιστράφηκε στους συμμετέχοντες της εργασίας με σκοπό την επαλήθευση. Το παραπάνω είχε ως συνέπεια την επιβεβαίωση των ευρημάτων της παρούσας προκαταρκτική διερευνητικής διαδικασίας και την αντιμετώπιση του κινδύνου της μεροληψίας του ερευνητή.

Για την αξιοπιστία της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε τυποποιημένο εργαλείο βάσει κανόνων σχετικών με την επιστημονική δεοντολογία (Robson, 2007). Τα άτομα ενημερώθηκαν μέσω μιας επιστολής που απαιτούσε τη συναίνεσή τους, ώστε να σταλεί το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Στην έναρξη της συνέντευξης ενημερώθηκαν εκ νέου και η συμπεριφορά της ερευνήτριας χαρακτηριζόταν από σχολαστικότητα, προσοχή και τιμιότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν σύμφωνα με τους άξονες αξιολόγησης των Κ.Σ. στο ΕΑΠ, όπως αυτοί παρουσιάστηκαν στην έρευνα των Αναστασιάδη και Καρβούνη (2010). Τέλος, έγινε η πλήρης καταγραφή των

δραστηριοτήτων της ερευνήτριας με στόχο την επίτευξη της αξιοπιστίας της εργασίας (Creswell, 2011).

Αποτελέσματα

Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν έξι φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ. Πέντε από αυτούς είναι γυναίκες (Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ5) και ένας άνδρας (Φ6). Όλοι έχουν ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο ΕΑΠ από το 2016 – 2019.

Όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τη σημασία των γνωστικών δεξιοτήτων του Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση τους στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ, οι φοιτητές, ενδεικτικά, δήλωσαν ότι:

«Εξαιρετικά σημαντική είναι για εμένα η αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων του Κ.Σ., διότι σημαίνει πρώτον ότι για μένα σαν φοιτήτρια ο καθηγητής είναι καλός γνώστης του αντικειμένου του, ενημερώνεται για τυχόν εξελίξεις στο ερευνητικό του πεδίο το οποίο σημαίνει ότι αυτή η κατάρτιση μεταδιδόταν σε εμένα και αυτό το χρειαζόμουν τόσο στις εργασίες μου όσο και στις εξετάσεις. Επίσης η αξιολόγηση μου καλλιεργεί ένα αίσθημα ασφάλειας, ειδικά, αν γνωρίζω ότι ο καθηγητής τη λαμβάνει υπόψη του και προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες/επιθυμίες μου...», (Φ1)

«...επέλεξα να φοιτήσω στο ΕΑΠ για να γίνω καλύτερος άνθρωπος...να αποκτήσω γνώσεις που δεν είχα...όταν αυτό συνέβη μέσω ενός καθηγητή αισθάνθηκα περήφανος για τον εαυτό μου, καθώς απέδωσα πολύ καλά στις εργασίες μου, αυτό φάνηκε στους βαθμούς μου και αυτό λειτούργησε θετικά για την ψυχολογία μου. Θεωρώ ότι πρέπει να αξιολογούνται σε αυτό οι Κ.Σ.», (Φ6)

«...ήθελα ο καθηγητής να μπορεί να μου μεταφέρει τα όσα γνώριζε, να με προβληματίζει, να ακονίζει το μυαλό μου, γιατί έτσι αναπτυσσόταν η κριτική μου σκέψη που ήταν αναγκαία για να πετύχω στις εξετάσεις... ένιωθα θαυμασμό για το πρόσωπό του...το είχα ανάγκη...να νιώθω ότι ο καθηγητής μου γνωρίζει και αυτό να φαίνεται...αυτό δεν είναι δεδομένο για όλους τους καθηγητές...», (Φ4)

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τη σημασία του υποστηρικτικού ρόλου του Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση του στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ, οι φοιτητές, ενδεικτικά, δήλωσαν ότι:

«...πρέπει να υπάρχει λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της ανάγκης διευκρινίσεων, λύσης αποριών, ακόμη και παροχής κινήτρων όταν είχα ανασφάλεια για την επίτευξη των στόχων μου. Η επαφή μου με τον καθηγητή είναι εξαιρετικής σημασίας όχι μόνο για τους παραπάνω πρακτικούς λόγους, αλλά γιατί καλλιεργεί και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν στην κοινότητα του ΕΑΠ χωρίς το οποίο προσωπικά δεν θα προχωρούσα με τις σπουδές μου.», (Φ1)

«...δεν μου άρεσε που μελετούσα τα πάντα μόνη μου, είχα απορίες, ήθελα να λύνονται κατευθείαν...ήθελα την άποψη του για το πως να οργανώσω όλες τις υποχρεώσεις μου..., όποτε αυτό γινόταν στις εργασίες μου έπαιρνα πολύ καλούς βαθμούς...όταν δεν γινόταν, οι εργασίες βαθμολογούνταν με 5 κ είχα άγχος στο τέλος με τις εξετάσεις, μάλιστα, σε ένα μάθημα αναγκάστηκα να δώσω ξανα το Σεπτέμβριο...αυτό συνέβη την πρώτη χρονιά κιόλας των σπουδών μου...ήταν ιδιαίτερα απογοητευτικό, κάποια στιγμή πίστεψα ότι έκανα λάθος που επέλεξα να σπουδάσω...την επόμενη χρονιά, όμως, αναιρέθηκαν όλα, γιατί είχα από τους καθηγητές μου την κατάλληλη υποστήριξη και αυτό επηρέασε θετικά τους βαθμούς μου...», (Φ3)

«...για μένα υποστήριξη σήμαινε ότι ο Κ.Σ. αφιερώνει χρόνο για τη διόρθωση των εργασιών μου...κάποιοι δεν το έκαναν, μας αντιμετώπιζαν όλους το ίδιο, εμένα αυτό

άφηνε τα ερωτήματά μου αναπάντητα...δεν με ένοιαζε τόσο ο βαθμός, αλλά το να καταλάβω τι έκανα σωστά και τι λάθος...», (Φ4)

«...εγώ ήθελα ο Κ.Σ. να είναι υποστηρικτικός στις ΟΣΣ ...περίμενα τις ΟΣΣ για να εκφράσω όλες τις απορίες μου και να καταλάβω όσα μόνος μου δεν μπορούσα...σημείωνα τις απορίες μου και τις εξέφραζα...αυτό με ενθάρρυνε να συνεχίζω...ντρεπόμουν να πάρω τηλέφωνο ...όταν αυτό δε συνέβαινε η άποψή μου για αυτόν τον Κ.Σ. ήταν πως δεν είναι κατάλληλος για να με βοηθήσει...», (Φ5)

«ο καθηγητής μου, όταν δεν ήταν υποστηρικτικός αναγκάστηκα να χάσω τη χρονιά, να επαναλάβω τη θεματική ενότητα και αυτό μου κόστισε και οικονομικά και ψυχολογικά...δεν σας κρύβω πως είχε περάσει από το μυαλό μου ότι μάλλον δεν θα ολοκληρώσω τις σπουδές μου...», (Φ5)

«...δεν με ενδιέφερε το μάθημα, απλά έκανα τις εργασίες για να μην κοπώ και χρειαστεί να επαναλάβω τη θεματική ενότητα», (Φ2)

Όσον αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τη σημασία της κατάλληλης προετοιμασίας των ΟΣΣ από τον Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση της στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ, οι φοιτητές ενδεικτικά, δήλωσαν ότι:

«...πήγαινα στις ΟΣΣ και είχα καλούς βαθμούς στις εργασίες μου...με βοηθούσαν οι συναντήσεις μας.», (Φ5)

« Είναι σημαντικό ο καθηγητής να έρχεται προετοιμασμένος για να απαντάει σε απορίες, να δίνει διευκρινίσεις, να δίνει feedback για τις προηγούμενες εργασίες. Οι ΟΣΣ ήταν κατι που περίμενα με αγωνία να παραστώ για όλους τους πρακτικούς λόγους που θα με βοηθούσαν να ολοκληρώσω τη μελέτη μου και τις εργασίες μου. Οι ΟΣΣ ήταν ακόμη πιο σημαντικές για εμένα που είμαι πιο επιφυλακτική στο να πάρω τηλέφωνο τον καθηγητή, καθώς είμαι ντροπαλή. Επίσης πολύ σημαντικό, στις ΟΣΣ ήταν ότι μου δινόταν η δυνατότητα να έρθω σε επαφή με συμφοιτητές, να λύσουμε από κοινού τυχόν απορίες, να μοιραστούμε ιδέες και να καλλιεργήσουμε δεξιότητες ομαδικής εργασίας.», (Φ1)

«Όταν απουσίαζε αυτή η οργάνωση εκ μέρους του καθηγητή δεν είχα το κίνητρο να παραστώ, ακόμη κ αν πήγαινα απογοητευόμουν και πολλές φορές έφευγα. Επίσης, δε είχα τη δυνατότητα να έρθω πιο κοντά με συμφοιτητές μου και να μοιραστώ ιδέες και παρατηρήσεις κάτι που θεωρώ ότι συμβάλλει σε μια αίσθηση απομόνωσης που έτσι κ αλλιώς τη βιώνουμε ως φοιτητές στο ΕΑΠ. Η προετοιμασία και η όρεξη του καθηγητή στη δική μου περίπτωση ήταν καθοριστική για την επιτυχή έκβαση των σπουδών μου καθώς με κινητοποιούσε και με παρότρυνε.», (Φ5)

Όσον αφορά στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τη σημασία της αξιολόγησης των φοιτητών από τον Κ.Σ. και πώς μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση της στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» στο ΕΑΠ, οι φοιτητές, ενδεικτικά, δήλωσαν ότι:

«...ήταν βασική για την πρόοδό μου, για την κατανόηση των δυνατοτήτων μου και των αδυναμιών μου. επίσης, εμένα με ενδιέφερε να συνεχίσω τις σπουδές μου σε επόμενο επίπεδο, οπότε είχα ανάγκη τις προσωπικές παρατηρήσεις των καθηγητών μου, γιατί, έτσι, αντιλαμβανόμουν τα αναγκαία επιστημονικά χαρακτηριστικά που έπρεπε να έχουν οι εργασίες μου και αυτό ήταν καθοριστικής σημασίας για την ικανοποίησή μου. Όταν απουσίαζε, δεν μπορούσα να αναπτύξω μια ουσιαστική σχέση με τον καθηγητή μου και μπορούσα να αναπτύξω και την κριτική μου σκέψη. Όλα αυτά ήταν αναγκαία για να ολοκληρώσω τις σπουδές μου με επιτυχία.»,(Φ1)

«περίμενα με αγωνία το βαθμό μου και τα σχόλια του Κ.Σ....ήθελα να δω, αν τα κατάφερα, γιατί αυτό με έφερνε πιο κοντά στην ολοκλήρωση των σπουδών μου.», (Φ2)

«όταν καταλάβαινα τα λάθη μου, ο κακός βαθμός δεν με πείραζε, γιατί πίστευα ότι στην επόμενη εργασία ξέρω τι πρέπει να κάνω...αν τα σχόλια του ήταν γενικά και αποθαρρυντικά απογοητευόμουν πολύ...δεν είχα όρεξη να προσπαθήσω ξανά.», (Φ3).

Συμπεράσματα

Η επεξεργασία, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι ο τρόπος που οι δεξιότητες των Κ.Σ. επηρεάζουν την ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ είναι τόσο θετικός όσο και αρνητικός αναφορικά με την ικανοποίησή τους. Η ύπαρξη ή μη κάθε δεξιότητας των Κ.Σ. στην εξΑΕ οδηγεί ή απομακρύνει τους φοιτητές από τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα:

Η αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων των Κ.Σ. προκαλεί στους φοιτητές την ασφάλεια πως το διδακτικό προσωπικό του ΕΑΠ είναι κατάλληλα καταρτισμένο, παρέχοντας σε αυτούς έγκυρες γνώσεις που θα τους είναι χρήσιμες για την επίλυση ζητημάτων που αφορούν τις σπουδές τους. Οι απαιτήσεις των ενηλίκων φοιτητών από τους καθηγητές τους τις περισσότερες φορές είναι υψηλές. Αυτό φέρνει τους Κ.Σ. αντιμέτωπους, ενδεχομένως, με ένα δύσκολο εγχείρημα που αφορά στην απόδειξη πως είναι άξια διδάσκοντές τους. Οι ενήλικοι φοιτητές συμμετέχουν συνειδητά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν αναπτυγμένη κριτική ικανότητα και είναι ένα απαιτητικό ακροατήριο. Επιθυμούν ο καθηγητής όχι μόνο να έχει γνώσεις, αλλά και να είναι σε θέση να τις μεταδώσει (Paulsen, 1995). Οι γνωστικές δεξιότητες του Κ.Σ. αποτελούν έναυσμα για τη διεύρυνση των πνευματικών οριζώντων των φοιτητών γεγονός που τους βοηθά να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους και να αυτοβελτιώνονται (Mason, 1991).

Η αξιολόγηση των υποστηρικτικών δεξιοτήτων των Κ.Σ. βοηθά τους φοιτητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΕΑΠ και αφορούν είτε τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού είτε την εκπόνηση των εργασιών τους, καθώς η μεταξύ τους επικοινωνία μειώνει το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν (Τερζής & Καλογιαννάκης, 2017). Καθένας φοιτητής ορίζει με διαφορετικό τρόπο την υποστήριξη. Κάποιοι έχουν ανάγκη την τηλεφωνική επικοινωνία με τους Κ.Σ., ώστε άμεσα να ξεπερνούν τις δυσκολίες που βιώνουν. Τα εμπόδια των φοιτητών αφορούν κυρίως είτε την εκπόνηση εργασιών είτε άγχη σχετικά με το πλήθος οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Κάποιοι άλλοι φοιτητές επιθυμούν η υποστήριξη να εκδηλώνεται μέσω της αξιολόγησης των εργασιών τους. Τέλος, για κάποιους φοιτητές οι δια ζώσης συναντήσεις ήταν αυτές που τους ενθάρρυναν, ώστε να προσπαθούν, γιατί η προσωπική επαφή με τον καθηγητή έλυσε όλες τις απορίες τους σε ό,τι αφορούσαν το εκπαιδευτικό υλικό και την εκπόνηση των εργασιών τους (Τζουτζά, 2009).

Όταν η υποστήριξη απουσίαζε, είτε λειτουργούσαν διεκπεραιωτικά αναφορικά με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, είτε οδηγούνταν στην επανάληψη της θεματικής ενότητας. Παρόλο που επρόκειτο για ενήλικους φοιτητές που έχουν τα χαρακτηριστικά ώστε να συμμετέχουν σε μια ευρετική πορεία προς τη μάθηση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι η κατάλληλη μέθοδος εκπαίδευσης για όλους. Αυτό οφείλεται αφενός στη βασική εκπαίδευση των φοιτητών που προέρχεται από παραδοσιακά ιδρύματα και αφετέρου στο πλήθος δυσκολιών που βιώνουν λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Ίσως αίτιο να αποτελεί και η απουσία γνώσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έτσι, η αναζήτηση για υποστήριξη άλλοτε είναι έντονη και επιδιώκεται μέσω διαφόρων μέσων που έχουν στη διάθεση τους αμφοτέρωτεροι είτε μέσω των ΟΣΣ και της αξιολόγησης των εργασιών τους. Σε όλες τις περιπτώσεις η αξιολόγηση του υποστηρικτικού ρόλου

του Κ.Σ. αναγνωρίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι φοιτητές αποτρέπονται από την εγκατάλειψη των σπουδών τους (Mason, 1991)

Η αξιολόγηση του τρόπου που οργανώνει ο Κ.Σ. τις ΟΣΣ, καθώς αυτές δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, είναι σημαντική, καθώς κρίθηκε ως κομβικός για τη μάθηση από τους σπουδαστές και για αυτό το λόγο αν είναι ικανοποιημένοι τις παρακολουθούν, ενώ σε αντίθετη περίπτωση απουσιάζουν. Ως συνέπεια, είτε μειώνεται ο βαθμός απόδοσής τους, είτε ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις των σπουδών τους στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους ικανότητες, γεγονός που τους απογοητεύει. Κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ ο Κ.Σ. αποσαφηνίζει δύσκολες έννοιες του διδακτικού υλικού, επιλύει απορίες των φοιτητών, τους καθοδηγεί ορθά στην εκπόνηση των εργασιών και τους βοηθά στην οργάνωση της μελέτης τους, περιορίζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν (Μωράτη, 2016). Όταν μια ΟΣΣ είναι καλά οργανωμένη, οι φοιτητές ενθαρρύνονται για την περαιτέρω ενασχόληση και την ολοκλήρωση των καθηκόντων τους.

Τέλος, η αξιολόγηση των εργασιών τους αποτελεί επιβεβαίωση της προσπάθειάς τους και για αυτό το λόγο, όταν δεν έχει τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν, λειτουργούν μόνο διεκπεραιωτικά. Κάθε φορά που αντιλαμβάνονταν ότι οι Κ.Σ. έχουν αφιερώσει χρόνο για τη διόρθωσή των εργασιών, ότι τα σχόλια τους ήταν ουσιαστικά και συνάδουν με το εκπαιδευτικό υλικό, ένιωθαν πως στην επόμενη εργασία μπορούσαν να βελτιωθούν (Μωράτη, 2016). Σύμφωνα με τους (Weedon, 2000, Nash, 2005, Γκίνου, 2011), μεγάλο ποσοστό φοιτητών που παρακολουθούν προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης έχει εγκαταλείψει τις σπουδές του, καθώς η ανατροφοδότηση των διδασκόντων για τις γραπτές εργασίες τους δεν ήταν ικανοποιητική.

Συζήτηση

Οι φοιτητές σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον εκπαίδευσης βιώνουν πλήθος δυσκολιών κατά τη διάρκεια της μελέτης τους γεγονός που είναι πιθανό να τους οδηγήσει στην εγκατάλειψη των σπουδών τους. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτές ο καθηγητής είναι σημαντικό να λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε καθεμιά δεξιότητά του να συμβάλλει στη διαχείριση των δυσκολιών αυτών με απώτερο σκοπό την μάθηση και την επίτευξη της ικανοποίησης των φοιτητών. Η παραδοχή των παραπάνω καθιστά την αξιολόγηση των Κ.Σ. αναγκαία (Rogers, 1999): η αξιολόγηση στόχο έχει τη μάθηση των φοιτητών, ώστε αυτοί να οδηγούνται στο μεγαλύτερο βαθμό της ικανοποίησής τους.

Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε πως, όταν ο Κ.Σ., μέσω της αξιολόγησής του έχει κατανοήσει τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές είναι δυνατό να λειτουργήσει ως σημαντικός παράγοντας στην επίτευξη της μάθησης των σπουδαστών. Ο συνδυασμός μίας ποσοτικής αξιολόγησης με μία η οποία έχει περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση των εμποδίων αλλά και των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξει ο Κ.Σ. για να συμβάλλει στην αντιμετώπισή τους. Οι φοιτητές στο ΕΑΠ έχουν ανάγκη την ακαδημαϊκή και ψυχολογική υποστήριξη των Κ.Σ. σε ό,τι αφορά την κατανόηση της ύλης, την εκπόνηση εργασιών, τη διαχείριση του άγχους τους, την οργάνωση της μελέτης τους, τη διαχείριση του χρόνου μεταξύ σπουδών και επαγγελματικών/οικογενειακών υποχρεώσεων (Λιοναράκης κ. συν., 2017). Έτσι, οδηγούνται όχι μόνο στη μάθηση αλλά στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση που είναι κριτήριο επιτυχίας των εξ αποστάσεως προγραμμάτων εκπαίδευσης. Η μάθηση στο ΕΑΠ καλλιεργείται σε ένα μαθητο-κεντρικό περιβάλλον, όπου η εμπλοκή του διδάσκοντα είναι υποστηρικτική, συμβουλευτική και ενθαρρυντική (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Είναι γεγονός πως το θέμα δεν είναι απλό. Τίθενται σημαντικοί προβληματισμοί σχετικά με τον τρόπο που η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ. Με ποιο τρόπο αξιολογείται το τι έχουν μάθει οι φοιτητές; Ποια γεγονότα συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των σπουδών των φοιτητών οδηγώντας τους στην επιτυχία; Με ποιο τρόπο αξιολογούνται οι φοιτητές στο τέλος των εξετάσεων και πως ερμηνεύεται αυτό; Αν κάποιος γράψει καλά στις τελικές εξετάσεις, έχει μάθει; Και αν δεν γράψει κάποιος καλά, δεν έχει μάθει; Τι δεν έχει μάθει; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του φοιτητή που πέτυχε στις εξετάσεις; Είναι αυτού του τύπου η πιστοποίηση γνώσεων ο λόγος για τον οποίο ένας φοιτητής παρακολουθεί ένα πρόγραμμα σπουδών; Θα μπορούσαμε, επίσης, να αναρωτηθούμε για το είδος της εκπαίδευσης που χρειάζονται οι φοιτητές. Κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα ή και η ίδια η πολιτεία τι είδους εκπαίδευση οραματίζονται για τους πολίτες; Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική πράξη (Τζάνη, 1986), η αξιολόγηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι μια διαδικασία που δεν μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή ανεξάρτητα από το ιδεώδες καθενός πανεπιστημιακού φορέα. Μελλοντικά όλα τα παραπάνω ερωτήματα θα ήταν, ενδεχομένως, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διερευνηθούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, E. & Seaman, J. (2007). Online nation: Five years of growth in online learning. *The Sloan Consortium. Babson Survey Research Group*. Retrieved on 10 July, 2019 from http://www.sloanc.org/publications/survey/pdf/online_nation.pdf
- Allen, E. & Seaman, J. (2009). Learning on demand: Online education in the United States 2009. *The Sloan Consortium, Babson Survey Research Group*. Retrieved on 1 July, 2019 from <http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/learningondemand.pdf>
- Butcher, I. (2018). Student Evaluations, Neoliberal Managerialism, and Networks of Mistrust. *Workplace, 30*, 234- 250
- Europe Unit: Bologna Process (2011). Retrieved on 25 July, 2019 from http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/bologna_process/intex.cfm
- Finaly-Neumann, E. (1994). Course work characteristics and students' satisfaction with instructions. *Journal of Instructional Psychology, 21*(2), 14-19.
- Galusha, J.M. (1997). Barriers to Learning in Distance Education. *Interpersonal Computing and Technology Journal, 5*(3), 6-14. Retrieved on 20 April, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/85240/>.
- Harvey, L. (2002a). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education, 7*(3), 245-264. Retrieved on 24 July, 2019 from <http://www-tandfonline-com.proxy.eap.gr/toc/cthe20/7/3?nav=tocList>.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- Hursh, D. & Wall, A.F. (2011). Repoliticizing Higher Education Assessment within Neoliberal Globalization. *Policy Futures in Education, 9*(5), 560-572
- Khalil, H. & Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention - a literature review. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2014--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1305-1313). Tampere, Finland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved on 10 July, 2019 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/147656/>
- Lin, Y.-M., Lin, G.-Y., & Laffey, J. M. (2008). Building a social and motivational framework for understanding satisfaction in online learning. *Journal of Educational Computing Research, 38*(1), 1-27.
- Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). *The sloan consortium report to the nation: five pillars of quality online education*. Retrieved on 5 April, 2019 from <https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/SLOANCUS/S021106L.pdf>
- Macdonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International, 43*(1), 3-13.
- Mason, R., (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS 1*(9).
- Medland, E. (2016). Assessment in higher education: drivers, barriers and directions for change in the UK. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(1), 81-96. Retrieved on 1 July, 2019 from DOI: 10.1080/02602938.2014.982072

- Moore, M. (1999). Monitoring and Evaluation – Editorial. *The American Journal of Distance Education*, 13(2), 238-240.
- Nash, R. (2010). Realism in the sociology of education: 'explaining' social differences in attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), 107 – 125.
- Paulsen, M.F. (1995). Moderating educational computer conferences. In Z.L. Berge & M.P. Collins (Eds.), *Computer mediated communication and the online classroom* (pp. 81-104). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Rashid, M. (2010). Developing the strategy for quality assurance of open and distance learning in Pakistan: the higher education perspective. In *3rd International Conference on Assessing Quality in Higher Education, 6 – 8 December 2010* (pp. 338-353). Lahore: Pakistan. Retrieved from <http://www.icaqhe2010.org/Papers%20published%20in%203rd%20ICAQHE%202010/22Prof%20M%20Rashid.pdf>
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Pitman.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student - instructor and student - student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 102 – 120. Retrieved on 15 April, 2019 from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/8.2.1.pdf>
- Wang, Q. (2006). Quality assurance-best practices for assessing online programs. *International Journal on E-Learning*, 5(2), 265–274. Retrieved on 10 April, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/5601/>
- Weedon, E. (2000). Do read this the way i read this? *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 185 – 197. Retrieved on 15 April, 2019 from <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00150>
- Williams, W.M., & Ceci, S.J. (1997). How' m i doing? Problems with student ratings of instructors and courses. *Change*, 29, 12-23.
- Willis, B. (1993). *Distance Education: A Practical Guide*. Englewood Cliffs: Education Technology Publications.
- Xenos, M., Pierrakeas, Ch. & Pintellas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers and Education*, 39, 361-377.
- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 79-91. Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου, 2019 από doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9752>
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, (τόμος Γ). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αποστολίδη, Κ & Σπανακά, Α. (2013). Η διασφάλιση της ποιότητας στην ανοικτή και εξ αποστάσεως ανώτατη εκπαίδευση: Μία διεθνής καταγραφή. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(3^Α). Ανακτήθηκε στις 5 Ιουνίου, 2019 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.651>
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες* (αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου, 2019 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14456>
- Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς* (μτφ: Α. Κάντας & Α. Χαντζή). Αθήνα: Πατάκης
- Γκίνου, Ε. (2001). Διακοπή της φοίτησης: ερμηνείες, εκτιμήσεις. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 25 – 27 Μαΐου 2001, (σελ. 479 - 487). Πάτρα: Εκδόσεις: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση* (μτφ.: Ν. Κουβαράτου, επιμ.: Χ. Τζομπαρτζούδης). Αθήνα: Έλλην.
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου, 2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37404>
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου, 2019 από doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.15541>

- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Βάθη, Π. (2016). Καλλιέργεια και αξιολόγηση της δημιουργικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: αποτελεί προτεραιότητα των πανεπιστημίων μας; Στο: Κ. Φασούλης, Γ. Ρουσσάκης, Α. Σαμαρά, Ε. Φυριπτής & Γ. Πασιάς (Επιμ.), *Ανιχνεύοντας το Εκπαιδευτικό Τοπίο: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Δημήτρη Μ. Ματθαίου* (σελ. 424-438). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόκκος, Α. (1998). Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Φ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων* (τόμος Β', σσ. 125-154). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 25 – 27 Μαΐου 2001 (σελ. 19 – 31). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (ια έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2010). Η Βελτιωτική Αξιολόγηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 195-200. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου, 2019 από <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9760>
- Λιοναράκης, Α., κ. συν., (2017). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συστημάτων υποστήριξης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Βασικά ζητήματα και καλές πρακτικές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(5Α), 148-163. Ανακτήθηκε στις 15 Απριλίου, 2019 από: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1385>
- Μακράκης, Β. (1999). Αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξη ενός συστήματος τηλεκατάρτισης των εκπαιδευτικών της Ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στους Ομογενείς της διασποράς. Στο: Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελιάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου - Πανομογενειακού συνεδρίου, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό* (451 – 465). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Mason, J. (2018). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο
- Μωράτη, Α. (2016). Διερεύνηση απόψεων των φοιτητών του ΕΑΠ για την ικανοποίησή τους από τον γραπτό σχολιασμό των γραπτών εργασιών από τον ΚΣ στις ΘΕ ΦΥΕ10, ΕΚΠ50 και ΕΚΠ51 (αδμοσίευτη μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 7 Ιουνίου, 2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32896>
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1), 106–122. Ανακτήθηκε στις 6 Ιουνίου, 2019 από <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9754>
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τομ. 2). Αθήνα: Ιδίω
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης* (μτφ.: Ε. Ζέη, επιμ.: Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, E. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ.: Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιμ.: Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ.: Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, επιμ.: Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τερζής, & Καλογιαννάκης (2017). Επικοινωνία καθηγητή-συμβούλου και φοιτητών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Μελέτης περίπτωσης σε τρία Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 65-72. Ανακτήθηκε στις 19 Ιουνίου, 2019 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1052>
- Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας* (τέταρτη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις: αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και καθηγητών – συμβούλων του ΕΑΠ. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6, 46 – 65. Ανακτήθηκε στις 7 Απριλίου, 2019 από DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9746>.