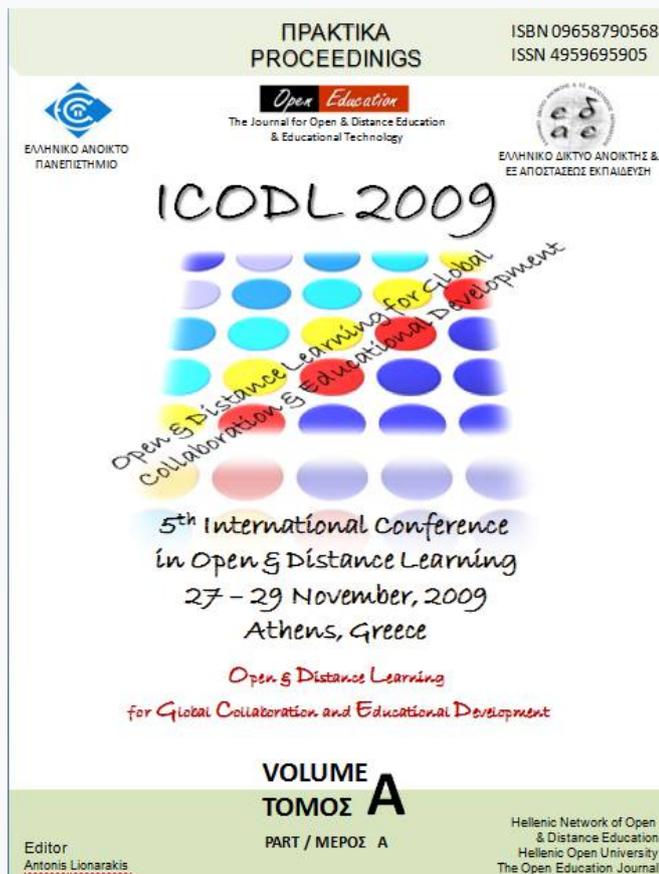


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1Α (2009)

Open and Distance Education for Global Collaboration & Educational Development



**Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις:
Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και
Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού
Πανεπιστημίου Η περίπτωση της μεταπτυχιακής
Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως
Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστη**

Σοφία ΤΖΟΥΤΖΑ

doi: [10.12681/icodl.492](https://doi.org/10.12681/icodl.492)

**Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.**

**Face-to-face tutorials: The views of postgraduate students and their tutors at the Hellenic Open University.
The case of postgraduate course on “Open and Distance Education” at the Hellenic Open University**

Σοφία ΤΖΟΥΤΖΑ

Εκπαιδευτικός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, M.Ed.

stzoutza@in.gr

Περίληψη

Οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Ο.Σ.Σ) αποτελούν ουσιώδες στοιχείο της διεργασίας μάθησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Προσφέρουν τη δυνατότητα για “πρόσωπο με πρόσωπο” επικοινωνία. Στην εργασία διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π. και των Καθηγητών-Συμβούλων (ΚΣ) αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Σ.Σ. και την υποστήριξη που προσφέρουν, προκειμένου να διερευνηθούν τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους. Πραγματοποιήθηκε έρευνα ποσοτική και ποιοτική. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη. Η έρευνα έδειξε πως η πλειοψηφία των φοιτητών και των ΚΣ εκτιμά θετικά τις Ο.Σ.Σ. και τη συμβολή τους στην υποστήριξη των σπουδών στο Ε.Α.Π. Και οι δύο πλευρές αντιλαμβάνονται τις Ο.Σ.Σ. ως μία εκπαιδευτική διαδικασία όπου ο φοιτητής θα ενεργοποιηθεί και θα μάθει πώς να λειτουργεί αυτόνομα. Οι φοιτητές επηρεασμένοι από τη συμβατική εκπαίδευση, πρώτιστα, ζητούν από τις Ο.Σ.Σ. ακαδημαϊκή υποστήριξη. Επιπλέον, επιδιώκουν να αναπτύξουν συνεργασία με τον Καθηγητή αλλά και με τους συμμαθητές τους. Οι ΚΣ με τη σειρά τους επιδιώκουν, κυρίως, να δημιουργήσουν ένα φιλικό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τις Ο.Σ.Σ.. Έμφαση, επίσης, δίνουν και στην υποστήριξη των σπουδαστών τους σε ακαδημαϊκά θέματα. Κάποια προβλήματα σημειώθηκαν στην οργάνωση των Ο.Σ.Σ., στην εκπαιδευτική τους διαδικασία και στην επικοινωνία κατά τα διαστήματα ανάμεσα σ’ αυτές. Λύσεις προτείνονται γι’ αυτά.

Abstract

Tutorials are essential in Hellenic Open University’s studies. They offer the opportunity for a ‘face to face’ communication between students and their tutors. In this paper we studied the views of postgraduate students and their tutors at the Hellenic Open University regarding the learning process of tutorials and the support they offer in distance education in order to study ways of improving their effectiveness. The survey was both quantitative and qualitative. Both questionnaire and interview were used as methodological tools. The survey showed that the majority of students and their tutors value positively the existence of tutorials in Hellenic Open University’s studies and their contribution in supporting distance education. Both sides thought of tutorials as a

learning process during which students can be energetic and autonomous. Results, also, showed that students are influenced by their earlier experience in traditional education and they, primarily, ask for academic support. In addition, students want to co-operate mainly with their tutors and with their fellow-students too. On the other hand, tutors focus on a friendly communication and co-operation with their students during tutorials. They, also, emphasize on supporting students in their academic effort. Finally, the survey showed that the problems concerning tutorials were relevant to the way they are organized, some aspects of their learning process and the quality of communication during the time period between two consecutive tutorials. Solutions are proposed for these kinds of problems.

1. Το σύστημα υποστήριξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1.1 Έννοια της υποστήριξης

Στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) η πράξη της μάθησης συντελείται ανεξάρτητα από τη διδασκαλία (Keegan, 2001). Η μάθηση, εξάλλου, δε βασίζεται στην 'πρόσωπο με πρόσωπο' μετάδοση της γνώσης αλλά είναι εξατομικευμένη και συντελείται μέσα, κυρίως, από την προσωπική μελέτη του διδακτικού υλικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006). Ωστόσο, το εκπαιδευτικό υλικό μόνο του δεν είναι αρκετό, για να οδηγήσει ένα σπουδαστή στην επιτυχία. Λίγοι φοιτητές μπορούν να επιβιώσουν μόνοι με το εκπαιδευτικό πακέτο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006· Γκιρτζή, 2005· Κόκκος, 2001· Mills & Tait, 1996· Rowntree, 1992· Stevenson & Sander, 1998· Tait, 2000). Η έννοια της υποστήριξης ήρθε να συμπληρώσει το κλασικό μαθησιακό μοντέλο στην ΑεξΑΕ και να διευκολύνει την επιτυχημένη έκβαση των σπουδών (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005· Rowntree, 1992). Η έννοια της υποστήριξης είναι συνυφασμένη με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Wood, Bruner και Ross (1976) εννοούν την υποστήριξη (scaffolding) ως την αποτελεσματική ενίσχυση της μάθησης ενός ατόμου από έναν ενήλικα ή έναν ειδικό ή από την ομάδα των συνομηλίκων του με στόχο την ανεξαρτησία του μαθητευόμενου και την είσοδό του σε μία νέα ζώνη ανάπτυξης. Και η εκπαίδευση από απόσταση, εφόσον επικεντρώνεται στο σπουδαστή και στις ατομικές του ανάγκες, είναι συνδεδεμένη με την έννοια της υποστήριξης που σκοπεύει να κάνει τον εκπαιδευόμενο περισσότερο ανεξάρτητο, συνεργατικό και τελικά επιτυχημένο στις σπουδές του (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005· McLoughlin, 2002).

Κάθε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχεδιάζει και εφαρμόζει ένα ολοκληρωμένο σύστημα υποστήριξης και προβλέπει υπηρεσίες για τη συστηματική υποστήριξη των σπουδαστών του στην οποία εμπλέκει όλους όσους ασχολούνται με την ΑεξΑΕ. Ο Rowntree (1992) μιλά για υποστήριξη μέσα από σεμινάρια (tutorials), κέντρα μάθησης (learning centre), καθοδήγηση (advising), συμβουλευτική (counseling), την οικογένεια και τους φίλους του σπουδαστή. Ο Tait (2000) διαχωρίζει τρεις διαφορετικές λειτουργίες υποστήριξης του σπουδαστή στην από απόσταση εκπαίδευση: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συστημική. Η γνωστική αναφέρεται στη βοήθεια που προσφέρεται στην εξατομικευμένη προσπάθεια του σπουδαστή για την κατάκτηση από αυτόν του εκπαιδευτικού υλικού και των άλλων πηγών μάθησης. Η συναισθηματική αναφέρεται στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που βοηθά το σπουδαστή μέσα από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του και τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος. Η συστημική σχετίζεται με την αποτελεσματική, κατανοητή και φιλική προς το φοιτητή πληροφόρησή του

από τις διοικητικές υπηρεσίες. Ο Carnweell (2000) διακρίνει την υποστήριξη σε ακαδημαϊκή αναφερόμενος στη διευκόλυνση της πρόσβασης του φοιτητή στο γνωστικό περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, σε συναισθηματική εννοώντας την επιβεβαίωση και την ψυχολογική ενίσχυση της προσπάθειας του σπουδαστή και τέλος σε πρακτική η οποία σχετίζεται με κάθε είδους πρακτική βοήθεια και συμβουλή που προσφέρεται στο σπουδαστή.

Ένα φάσμα ανθρωπίνων και μη ανθρωπίνων πηγών, που κατευθύνουν την εκπαιδευτική διεργασία, προσφέρουν υποστήριξη στα ανοικτά και εξ αποστάσεως συστήματα εκπαίδευσης. Η πιο σημαντική από τις πηγές αυτές είναι ο καθηγητής (tutor). Σύμφωνα με τη Mishra (2005) ο tutor έχει αναλάβει ένα σημαντικό μερίδιο από το υποστηρικτικό έργο που ασκείται σε κάθε εξ αποστάσεως Πανεπιστήμιο. Αποτελεί έναν ανθρώπινο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους σπουδαστές, στο υποστηρικτικό υλικό και στο ίδρυμα που παρέχει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1.2 Ο υποστηρικτικός ρόλος του Καθηγητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο Simpson (2002) πιστεύει πως οι ικανότητες αυτού που αναλαμβάνει να υποστηρίξει τη μάθηση των σπουδαστών σ' ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα διαχωρίζονται σε ακαδημαϊκές, όπως είναι η γνώση του αντικειμένου μάθησης, η γνώση να διαχειρίζεται μια ομάδα σπουδαστών, να παρουσιάζει, να εκθέτει, να αξιολογεί και σε μη- ακαδημαϊκές, όπως είναι η ικανότητα να ακούει, να διαχειρίζεται προβλήματα άγχους, να είναι ανοικτός και ζεστός απέναντι στους σπουδαστές του. Σε πολλά συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το ίδιο πρόσωπο επιτελεί τόσο την επιστημονική καθοδήγηση των σπουδαστών όσο και τη συναισθηματική υποστήριξή τους. Αυτό ισχύει και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) όπου ο διδάσκοντας ονομάζεται Καθηγητής-Σύμβουλος (ΚΣ) δηλώνοντας ότι ο ρόλος του ξεπερνά το πεδίο της παιδαγωγικής πρακτικής και επεκτείνεται και σ' αυτό της Συμβουλευτικής με την έννοια της υποστήριξης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας των φοιτητών. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006· Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2001· Κόκκος, 2001).

Το υποστηρικτικό αυτό έργο πραγματώνεται μέσα από την επικοινωνία του Καθηγητή με τους φοιτητές του που μπορεί να είναι: α) γραπτή (με επιστολές, e-mail, forum) β) προφορική (με τηλέφωνο, teleconference), γ) 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία. Η ποιότητα στην επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει μεγάλη σημασία στην επιτυχία των σπουδών από απόσταση. Μελετητές υποστηρίζουν ότι η συνεχής και φιλική επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των σπουδαστών με τα άτομα που τους υποστηρίζουν και τους συμβουλεύουν αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της ΑεξΑΕ. (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005· Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης, Ματραλής, 1998, 99· Fung & Carr, 2000· Κόκκος, 2001· Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Βασάλα, Κακούρης, Μαυροειδής, Τάσιος, 2001· Stevenson & Sander, 1998). Σε έρευνα, επίσης, των Λοϊζίδη- Χατζηθεοδούλου, κ. συν. (2001) βρέθηκε πως οι φοιτητές θεωρούν σημαντικότερες ως προς την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους αλλά, κυρίως, της υποστήριξης και της ενθάρρυνσής τους τις μορφές εκείνες επικοινωνίας που εξαρτώνται από τη φυσική ή ακουστική παρουσία του διδάσκοντα.

2. Η 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία στην από απόσταση εκπαίδευση

Σε πολλά συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν προβλέπονται συναντήσεις ανάμεσα στους διδασκόμενους, θεωρώντας πως ο διδασκόμενος επέλεξε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, επειδή δεν ήθελε ή δε μπορούσε να μετακινηθεί προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Κάποια άλλα συστήματα έχουν εντάξει στην εκπαιδευτική τους πρακτική είτε άμεσες συναντήσεις της μαθησιακής ομάδας είτε έμμεσες, μέσω τηλεδιασκέψεων, για διδακτικούς αλλά και για κοινωνικούς σκοπούς. Ειδικότερα, η άμεση προσωπική επαφή προωθείται από ορισμένα εξ αποστάσεως συστήματα σε διάφορες μορφές και με χαρακτήρα άλλοτε υποχρεωτικό και άλλοτε προαιρετικό (Keegan, 2001). Για παράδειγμα, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία πραγματοποιείται στο Open University της Αγγλίας με τη μορφή δίωρων παραδόσεων μαθημάτων, ημερήσιων σεμιναρίων, καλοκαιρινών μαθημάτων και επαναληπτικών σεμιναρίων πριν τις εξετάσεις. Στο Anadolu University της Τουρκίας έχει, επίσης, καθιερωθεί 'η πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία (Νοταρά, 2001· Özkul, 2003). Τέλος, στο Ε.Α.Π. πραγματοποιείται 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ονομασία Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση (Ο.Σ.Σ.) και με προαιρετικό χαρακτήρα. Τα παραδείγματα αυτά δείχνουν πως τα συγκεκριμένα ιδρύματα έχουν εντάξει στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές την 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία θεωρώντας ότι με αυτή συμπληρώνεται η εκπαιδευτική εμπειρία των σπουδαστών. Η 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία μπορεί σε σημαντικό βαθμό να ενισχύσει συναισθηματικά τους σπουδαστές καθώς τους εντάσσει σε μια μαθησιακή ομάδα όπου επιτυγχάνεται η επαφή τους με το διδάσκοντα και τους συσπουδαστές τους ενώ η απόκτηση της γνώσης γίνεται μέσω εκπαιδευτικών διαδικασιών που έχουν ως κέντρο το διδασκόμενο (Αποστολίδου, 2003· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Παράλληλα βοηθείται η απελευθέρωση των συναισθημάτων που εμπεριέχονται στη μαθησιακή διαδικασία (Νοταρά, 2001· Rogers, 1999).

Οι περισσότερες έρευνες στην αγγλική βιβλιογραφία για την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν επικεντρωθεί στην εκτίμηση των σπουδαστών για την υποστήριξη που προσφέρει (π.χ. Hiola & Moss, 1990· Morgan & Morris, 1994· Naylor, Cawie & Stevenson, 1990), στις απόψεις τους και τις προσδοκίες τους για το ρόλο του Καθηγητή (π.χ. Stevenson & Sander, 1998· Stevenson, Sander & Naylor, 1996), στο βαθμό και τους λόγους παρακολούθησης/ μη παρακολούθησης από τους σπουδαστές της συνάντησής τους με τον Καθηγητή και τους συσπουδαστές τους (π.χ. Fung & Carr, 2000· Hiola & Moss, 1990· Morgan και Morris, 1994). Το ποσοστό παρακολούθησης των φοιτητών στις έρευνες αυτές βρέθηκε ιδιαίτερα υψηλό. Το 70% με 80% των φοιτητών παρακολουθεί τουλάχιστον το 75% των συναντήσεων, γεγονός που φανερώνει τις μεγάλες προσδοκίες τους αλλά και την ικανοποίηση για την κάλυψη των αναγκών τους. Έρευνες στην Ελλάδα έχουν δείξει τη θετική συμβολή που έχει η 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία στους σπουδαστές του Ε.Α.Π. αναφορικά με το θέμα της συνέχισης και της ολοκλήρωσης των σπουδών τους (Γκίνου, 2001· Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Λιοναράκης, 2003). Η Βασάλα, επίσης, (2003) με έρευνά της έδειξε τη χρησιμότητα της 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνίας στην ανάπτυξη άμεσης και έμμεσης επαφής μεταξύ των σπουδαστών του Ε.Α.Π. σ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους. Τις προσδοκίες που έχουν οι σπουδαστές από την 'πρόσωπο με πρόσωπο' επικοινωνία αλλά και τη μεγάλη ικανοποίηση από αυτήν αναφορικά με την κάλυψη των εκπαιδευτικών αλλά και των συναισθηματικών τους αναγκών έδειξαν η Παπαευθυμίου-Λύτρα (2001) με σύντομο ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε σπουδαστές του μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης στη διδασκαλία της

Αγγλικής γλώσσας (ΜΔΕ). Σε έρευνα, επίσης, των Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου κ. συν. (2001) το ποσοστό των φοιτητών που θεωρούν την Ο.Σ.Σ. ως τη χρησιμότερη και ουσιαστικότερη μορφή επικοινωνίας των φοιτητών με τον Καθηγητή τους φτάνει το 68% . Και στην έρευνα των Παναγιωτακόπουλου και Βεργίδη (2006) οι σπουδαστές θέτουν σε υψηλή προτεραιότητα τη διεξαγωγή περισσότερων Ο.Σ.Σ. καθώς και τη συνεργασία ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ , δηλαδή τη μεγαλύτερη ‘διά ζώσης’ επαφή του διδάσκοντα με τους διδασκόμενους, σε ένα ποσοστό 67%.

3. Η ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ επικοινωνία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Το Ε.Α.Π. έχει θεσμοθετήσει και παρέχει τη δυνατότητα για ‘πρόσωπο με πρόσωπο’ επικοινωνία ανάμεσα στα δύο μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη μορφή των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (Ο.Σ.Σ.). Πρόκειται για προαιρετικές συναντήσεις ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους διδασκόμενους στα πλαίσια μιας Θεματικής Ενότητας (Θ.Ε.) Πραγματοποιούνται τέσσερις φορές στη διάρκεια του χρόνου σε τακτά χρονικά διαστήματα και διαρκούν τέσσερις ώρες. Οι Ο.Σ.Σ. επιτελούν ουσιαστικό ρόλο στη διεργασία μάθησης σε κάθε Θ.Ε. Κατά τη διάρκεια μιας Ο.Σ.Σ. δεν πραγματοποιούνται συμπληρωματικά μαθήματα (Ε.Α.Π.,2000). Μια τέτοια στοχοθεσία έρχεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που απευθύνεται σε ενήλικες και η οποία επιδιώκει να αναπτύξει ο σπουδαστής αυτονομία στη μαθησιακή του πορεία. Αντίθετα, σκοπός μιας Ο.Σ.Σ. είναι η θεμελίωση μιας δημιουργικής επικοινωνίας των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, η εμπέδωση και ο εμπλουτισμός των ήδη αποκτημένων γνώσεων και ικανοτήτων μέσα από μια ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών (ομάδες εργασίας, ερωτήσεις-απαντήσεις, εισήγηση, συζήτηση, χιονοστιβάδα, παιχνίδι ρόλων, καταγισμός ιδεών, άσκηση, μελέτη περίπτωσης, επίδειξη) καθώς και η προετοιμασία των φοιτητών για την καλύτερη αφομοίωση της νέας γνώσης. Το ζητούμενο είναι μέσα από αυτό το ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών οι φοιτητές να ασκηθούν ατομικά και ομαδικά, να ενεργοποιηθούν και να λειτουργήσουν αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης. (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Λιοναράκης, 2006).

4. Η έρευνα

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση, μέσα από τις απόψεις φοιτητών και Καθηγητών, της εκπαιδευτικής διαδικασίας των Ο.Σ.Σ. και της αποτελεσματικότητάς τους στην υποστήριξη των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π., προκειμένου να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους αυτής.

Συγκεκριμένα, με την έρευνα αναμένεται να:

- διερευνηθούν και να διαφωτιστούν όσα διαδραματίζονται κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ. μέσα από τις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών και των ΚΣ του Ε.Α.Π.
- καταδειχθεί η διαχείριση της επικοινωνίας και των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους ΚΣ μέσα στα πλαίσια των Ο.Σ.Σ.
- καταδειχθεί ο ρόλος που διαδραματίζει ‘η πρόσωπο με πρόσωπο’ επικοινωνία Καθηγητών και φοιτητών κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη των σπουδών τους.

- υποβληθούν προτάσεις που θα έχουν ως στόχο την καλυτέρευση της διεξαγωγής των Ο.Σ.Σ. στην περίπτωση που η έρευνα καταδεικνύει σημεία που επιδέχονται μια ανάλογη βελτιωτική ρύθμιση.

Πραγματοποιήθηκε έρευνα βασισμένη στην ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο. Για τη συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε: α) το ερωτηματολόγιο και β) η συνέντευξη. Οι συμμετέχοντες ήταν φοιτητές (276) και ΚΣ (10) της Θ.Ε. 'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση' του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Ε.Α.Π. 'Σπουδές στην Εκπαίδευση' κατά το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007. Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό και, κατά συνέπεια, τα συμπεράσματα της έρευνας δε μπορούν να γενικευθούν για τις Ο.Σ.Σ. που διενεργούνται στα πλαίσια άλλων Θ.Ε. σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο Ε.Α.Π. Η μελέτη, όμως, δίνει αρκετές ενδείξεις για το τι σημαίνει Ο.Σ.Σ., για το πώς την αντιλαμβάνονται οι φοιτητές και οι ΚΣ, για το πώς εκτιμούν τη συμβολή της στην υποστήριξη των σπουδών και για το ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν στην παρακολούθηση και στη διεξαγωγή της.

Με το ερωτηματολόγιο διερευνήθηκαν οι απόψεις των φοιτητών. Αφού πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική έρευνα για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του μεθοδολογικού εργαλείου, το ερωτηματολόγιο παραδόθηκε ιδιοχείρως στους φοιτητές κατά τη διάρκεια της τέταρτης Ο.Σ.Σ.. Όμως, σε δύο από τα δέκα τμήματα των φοιτητών και λόγω της χρονικής σύμπτωσης της Ο.Σ.Σ. στην Αθήνα και στην Πάτρα, τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους φοιτητές σε ηλεκτρονική μορφή και ζητήθηκε από αυτούς να επιστραφούν συμπληρωμένα με τον ίδιο τρόπο. Σε ηλεκτρονική, επίσης, μορφή στάλθηκαν με ευθύνη της ΚΣ τα ερωτηματολόγια στους φοιτητές ενός τμήματος της Αθήνας και παραδόθηκαν από την ίδια την ΚΣ κατά τη διεξαγωγή της τέταρτης Ο.Σ.Σ.. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στο στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα και το περιεχόμενο των ερωτήσεων καθορίστηκε απ' αυτά. Ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη διάταξη ερωτήσεων κλειστού τύπου με απαντήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ) καθώς και ημι-κλειστού τύπου, με στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη συγκέντρωση πληροφοριών. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε τέσσερις άξονες: Ερωτήσεις που αφορούσαν α) την παρακολούθηση των Ο.Σ.Σ. από τους φοιτητές, β) τους στόχους που επιζητούν να ικανοποιήσουν οι φοιτητές από τις Ο.Σ.Σ., γ) τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις Ο.Σ.Σ. και δ) την εκτίμηση των φοιτητών για την αποτελεσματικότητα των Ο.Σ.Σ. στις σπουδές τους. Το ερωτηματολόγιο τελικά συμπληρώθηκε από εκατόν τριάντα εννέα (139) φοιτητές. Το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα ανέρχεται στα 50,36%. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 12.0 for Windows.

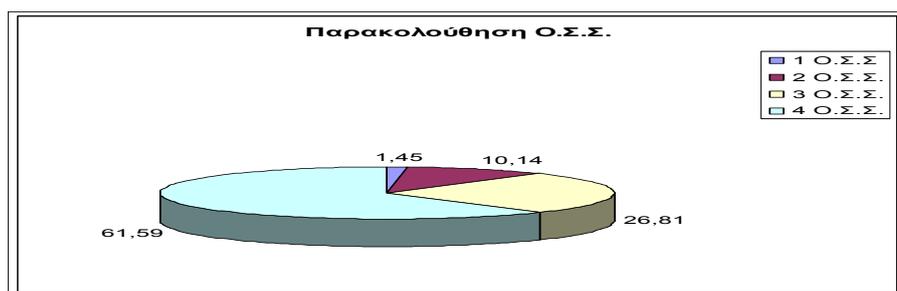
Ως μέσο για τη συγκέντρωση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους ΚΣ επιλέχτηκε η συνέντευξη. Μετά από επικοινωνία με τους συνεντευξιαζόμενους πραγματοποιήθηκαν οκτώ τηλεφωνικές και δύο προσωπικές συνεντεύξεις. Αφού έγινε προκαταρκτική έρευνα με στόχο να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα του μεθοδολογικού εργαλείου όσον αφορά τη διατύπωση και κατανόηση των ερωτήσεων, έλαβαν χώρα οι συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν ημι-δομημένες και περιελάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε πέντε άξονες: α) Ο πρώτος άξονας αφορούσε το ρόλο των Ο.Σ.Σ. στις εξ αποστάσεως σπουδές. β) Ο δεύτερος άξονας περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τους στόχους των Ο.Σ.Σ. γ) Ερωτήσεις που αφορούσαν τις εκπαιδευτικές τεχνικές περιείχε ο τρίτος άξονας. δ) Ο τέταρτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν τα προβλήματα κατά τη διεξαγωγή των Ο.Σ.Σ. ε) Ερωτήσεις που αφορούσαν τη συμβολή των Ο.Σ.Σ. περιελάμβανε ο πέμπτος άξονας. Η διάρκεια των

συνεντεύξεων κυμάνθηκε από δεκαπέντε ως εικοσιπέντε λεπτά. Το περιεχόμενο των εννέα συνεντεύξεων μαγνητοφωνήθηκε ενώ για τη δέκατη συνέντευξη κρατήθηκαν σημειώσεις του περιεχομένου της λόγω απρόοπτου τεχνικού προβλήματος. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η θεματική ανάλυση του περιεχομένου τους.

5. Αποτελέσματα και συζήτηση

5.1 Οι απόψεις των φοιτητών

Στο διάγραμμα 1 φαίνεται πως ο βαθμός παρακολούθησης των Ο.Σ.Σ. από τους φοιτητές είναι πολύ υψηλός. Το 61,5% των φοιτητών παρακολούθησε και τις τέσσερις Ο.Σ.Σ. που είχαν διεξαχθεί ως τη στιγμή που διενεργήθηκε η έρευνα. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο διεθνή χώρο αλλά και την Ελλάδα. Τα ευρήματά τους συμφωνούν πως ο βαθμός παρακολούθησης των συναντήσεων που έχουν οι φοιτητές με τους Καθηγητές και τους συμφοιτητές τους είναι ιδιαίτερα υψηλός καθώς επιζητούν μέσα από αυτές υποστήριξη για να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους με επιτυχία (Αγιομυργιαννάκης, Μιχιώτης, Ψειρίδου & Κονιδάρης, 2005· Fung & Carr, 2000· Hiola & Moss, 1990· Morgan & Morris, 1994)



Διάγραμμα 1. Παρακολούθηση Ο.Σ.Σ.

5.1.1 Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Σ.Σ.

α) Οι στόχοι των Ο.Σ.Σ.: Οι φοιτητές περιμένουν από τις Ο.Σ.Σ. πρώτιστα να τους υποστηρίξει σε γνωστικής φύσεως θέματα, όπως στη συγγραφή των εργασιών (88,5%), στην κατανόηση του υλικού της Θ.Ε. (66,9%), στην καθοδήγηση της μελέτης τους (54%) και στην καθοδήγηση τους για τις τελικές εξετάσεις (53,2%). Οι φοιτητές ζητούν, πρώτιστα, ακαδημαϊκή υποστήριξη, γιατί η βασική τους επιθυμία είναι να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους. Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα και από άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Fung και Carr, 2000· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001· Stevenson & Sander, 1998). Η συναισθηματική υποστήριξη και η ενθάρρυνση από τον ΚΣ συγκέντρωσε συγκριτικά το μικρότερο ποσοστό επιλογών (38,1%). Σταθμίζοντας πιο ψηλά οι φοιτητές την ακαδημαϊκή υποστήριξη, τοποθετούν πιο χαμηλά το στόχο της ενθάρρυνσής τους παρόλο που στη βιβλιογραφία τονίζεται ιδιαίτερα (Βεργίδης, κ. συν., 1998, 99· Γκιρτζή, 2005· Κόκκος, 2001· Mishra, 2005· Stevenson & Sander, 1998· Tait, 2004). Πιθανά η εμπειρία τους από τη συμβατική εκπαίδευση και η επικέντρωσή τους στην επίλυση των γνωστικών, κυρίως, δυσκολιών υπαγορεύει τη συγκεκριμένη επιλογή. Και σε άλλες έρευνες (Fung & Carr, 2000· Stevenson & Sander, 1998) η συναισθηματική

υποστήριξη βρίσκεται πιο χαμηλά στις προσδοκίες των φοιτητών και σε ποσοστά χαμηλότερα σε σύγκριση με τη συγκεκριμένη έρευνα.

Ιδιαίτερα τονισμένη βρίσκουμε την επιθυμία των φοιτητών να αναπτύξουν συνεργασία με τον ΚΣ κατά τις Ο.Σ.Σ. (66,2%) καθώς τη θεωρούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2005· Κουστουράκης κ. συν., 2003). Η συνεργασία τους με τους συμμαθητές τους κατά τις Ο.Σ.Σ. αλλά και στα ενδιάμεσα διαστήματα έχουν συγκεντρώσει μικρότερα ποσοστά. Είναι, όμως, αρκετά σημαντικό το ποσοστό των φοιτητών που πιστεύουν πως στόχος των Ο.Σ.Σ. είναι να αναπτύσσεται η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσά τους, η συνεργασία τους πάνω στα θέματα των σπουδών τους κατά τις Ο.Σ.Σ. (47,6%) και στα ενδιάμεσα διαστήματα (40,3%) (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Συγκρίνοντας το ποσοστό αυτό με παλαιότερες έρευνες (Fung και Carr, 2000· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001· Κουστουράκης κ. συν., 2003) παρατηρούμε ότι είναι αυξημένο και ότι, συνεπώς, οι φοιτητές σταδιακά αποκτούν την άποψη ότι για την επιτυχία των σπουδών τους είναι απαραίτητο να υιοθετήσουν μια αντίληψη που να δίνει χώρο στην ανταλλαγή και στο μοίρασμα προβληματισμών και απόψεων.

β) Οι εκπαιδευτικές τεχνικές: Οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη συχνότητα χρησιμοποίησης των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών παρουσιάζονται στο διάγραμμα 2.

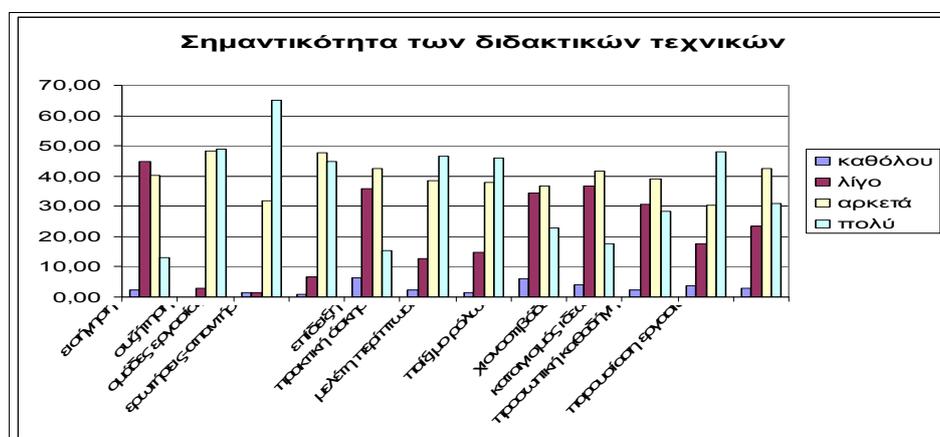


Διάγραμμα 2. Χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών στις Ο.Σ.Σ.

Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών περισσότερο χρησιμοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικές τεχνικές της συζήτησης, των ομάδων εργασίας και των ερωτήσεων – απαντήσεων. Επίσης, έγινε φανερό πως περιορισμένη ήταν η χρήση της εισήγησης, καθώς με την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι δεν εμπλέκονται στη μάθησή τους (Βαϊκούση, Βαλάκας, Κόκκος, Τσιμπουκλή, 1999· Courau, 2000· Jarvis, 2004· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Noyé & Riveteau, 1999· Rogers, 1999). Η προσωπική καθοδήγηση από τον ΚΣ, η πρακτική άσκηση, η μελέτη περίπτωσης και η παρουσίαση εργασιών από τους φοιτητές χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο. Η απαίτηση για μεγαλύτερη προετοιμασία από την πλευρά των ΚΣ και των φοιτητών αλλά και για περισσότερο χρόνο στην υλοποίησή τους πιθανά να περιορίσει τη χρήση τους. Λιγότερο συχνά χρησιμοποιήθηκε ο καταγιγισμός ιδεών. Τελευταίες στη συχνότητα χρησιμοποίησής τους έρχονται η χιονοστιβάδα, η επίδειξη και το παίξιμο ρόλου. Η θεωρητική φύση του περιεχομένου σπουδών της Θ.Ε. αλλά και η αναγκαιότητα προετοιμασίας και χρόνου πιθανά να έδρασαν αποτρεπτικά στην επιλογή και στη

συχνότερη χρησιμοποίησή τους.

Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ερώτηση που ζητούσε να αξιολογήσουν οι φοιτητές τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν.



Διάγραμμα 3. Άποψη φοιτητών για τη σημαντικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών

Πιο σημαντικές για την υποστήριξη των σπουδών τους οι φοιτητές θεωρούν τις ομάδες εργασίας, τη συζήτηση και τις ερωτήσεις – απαντήσεις. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες τεχνικές θεωρούνται και ως οι πιο σημαντικές. Σε λίγο μικρότερα ποσοστά οι φοιτητές θεωρούν σημαντικές την πρακτική άσκηση και τη μελέτη περίπτωσης και αμέσως μετά την προσωπική καθοδήγηση των φοιτητών από τον ΚΣ και την παρουσίαση εργασιών από τους ίδιους. Ακολουθεί ο καταγιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων και η χιονοστιβάδα. Συγκρίνοντας τα ποσοστά που δείχνουν πόσο χρησιμοποιούνται όλες αυτές οι τεχνικές στις Ο.Σ.Σ. με τα ποσοστά που δείχνουν την εκτίμηση για τη σημασία τους στην υποστήριξη των φοιτητών, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι φοιτητές θα προτιμούσαν να είχαν χρησιμοποιηθεί περισσότερο οι τεχνικές αυτές. Λίγο μετά στην εκτίμηση των φοιτητών ως σημαντικές έρχονται η επίδειξη και, τέλος, η εισήγηση, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, αν αναλογιστούμε την προηγούμενη εμπειρία των φοιτητών στη συμβατική εκπαίδευση όπου κυρίαρχη εκπαιδευτική τεχνική εμφανίζεται να είναι η εισήγηση. Η θεωρητική φύση των σπουδών της συγκεκριμένης Θ.Ε. αλλά και ο ενεργητικός χαρακτήρας μάθησης που επιζητούν οι ενήλικες φοιτητές πιθανά συνέβαλε στη θεώρηση αυτή. Είναι, λοιπόν, φανερό πως οι φοιτητές θεωρούν ως πιο σημαντικές εκείνες τις εκπαιδευτικές τεχνικές που τους δίνουν τη δυνατότητα να ενεργοποιηθούν και να συνεργαστούν με τον ΚΣ και τους συμφοιτητές τους. Ανάλογο ήταν το εύρημα από την έρευνα των Fung & Carr (2000) σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές αποκτούσαν ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

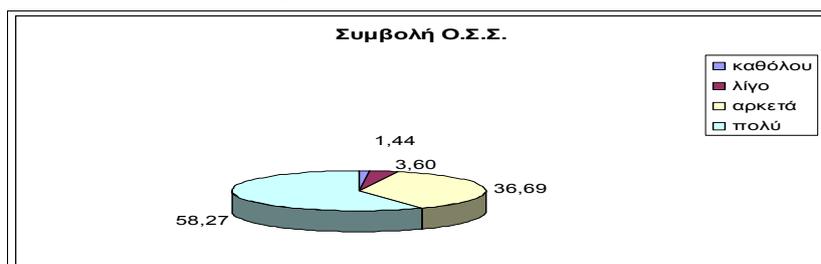
5.1.2 Προβλήματα που εμποδίζουν τους φοιτητές από την παρακολούθηση των Ο.Σ.Σ.

Περισσότερο προσωπικοί λόγοι εμποδίζουν τους φοιτητές από την παρακολούθηση των Ο.Σ.Σ.. Τέτοιοι λόγοι είναι οι οικογενειακές (32,1%) και οι κοινωνικές τους υποχρεώσεις (15,1%) ή περιπτώσεις ασθενειών (18,9%). Ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών έθιξε ζητήματα οργάνωσής των Ο.Σ.Σ., όπως ο χώρος (15,1%) και, λιγότερο συχνά, ο χρόνος διεξαγωγής τους (13,2%). Ο

απομακρυσμένος τόπος διαμονής και η δυσκολία μετακίνησης στις πόλεις πραγματοποίησης των Ο.Σ.Σ. εμφανίζεται ως πρόβλημα για τους φοιτητές και στην έρευνα των Κουστουράκη κ. συν. (2003). Ο βαθμός που ευθύνονται άλλες ασχολίες του ελεύθερου χρόνου των φοιτητών (7,5%) για την ελλιπή παρακολούθηση των Ο.Σ.Σ. καθώς και η αντίληψή τους ότι οι Ο.Σ.Σ. δεν προσφέρουν στην υποστήριξη των σπουδών τους (1,9%) συγκέντρωσαν χαμηλά ποσοστά. Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις κατέλαβαν ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό και σε σύγκριση με άλλες έρευνες (Αγιομυργιανάκης κ. συν., 2005· Fung και Carr, 2000), γεγονός που δείχνει ότι η χρονική τοποθέτηση των Ο.Σ.Σ. στο Ε.Α.Π. κατά το Σαββατοκύριακο μειώνει το ποσοστό των φοιτητών που δεν παρακολουθούν τις Ο.Σ.Σ. λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζουν ομοιότητες και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Αγιομυργιανάκης κ. συν., 2005· Fung και Carr, 2000) στις οποίες οι λόγοι που εμπόδισαν τους φοιτητές να παρακολουθήσουν όλες τις συναντήσεις με τους Καθηγητές και τους συμφοιτητές τους αναφέρονται με την ίδια αξιολογική σειρά.

5.1.3 Εκτίμηση των φοιτητών για τη συμβολή των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξή τους

Στο διαγράμματα 4. Παρουσιάζεται ο τρόπος που οι φοιτητές εκτιμούν τη συμβολή των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη των σπουδών τους.



Διάγραμμα 4: Η συμβολή των Ο.Σ.Σ.

Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές έχουν διαμορφώσει στην πλειοψηφία τους από αρκετά ως πολύ θετική άποψη για την υποστήριξη έτσι όπως εφαρμόστηκε στις Ο.Σ.Σ. (ενημέρωση για την οργάνωση των σπουδών, γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη, κλίμα επικοινωνίας). Το υψηλό επίπεδο παρακολούθησης των Ο.Σ.Σ., που έγινε φανερό στην πρώτη ερώτηση, σε συνδυασμό με την πολύ θετική εκτίμηση που έχουν οι φοιτητές για τη συμβολή των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη των σπουδών τους δείχνει ότι αυτές συναντούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες τους.

5.2.1 Πως αντιλαμβάνονται οι ΚΣ την εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Σ.Σ.

α) Η θέση των Ο.Σ.Σ. στο Ε.Α.Π. και ο ρόλος που επιτελούν: Η πλειοψηφία των ΚΣ (8) θεωρεί τις Ο.Σ.Σ. σημαντικές και απαραίτητες στα πλαίσια των απόστασης σπουδών στο Ε.Α.Π., γιατί καλύπτουν κενά που δημιουργούνται στις εξ αποστάσεως σπουδές εξαιτίας της απομόνωσης των φοιτητών από τον Καθηγητή τους και τους άλλους συμφοιτητές τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006· Γκιρτζή, 2005· Κόκκος, 2001· Mills & Tait, 1996· Rowntree, 1992· Stevenson & Sander, 1998· Tait, 2000). Ωστόσο, από δύο ΚΣ ακούστηκε η άποψη πως οι Ο.Σ.Σ. θα μπορούσαν να λείπουν από το πλαίσιο σπουδών του Ε.Α.Π. με την προϋπόθεση ότι έχει βρεθεί και

αναπτυχθεί ένα σαφέστατο πλαίσιο επικοινωνίας ανάμεσα στον ΚΣ και τους φοιτητές του αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους φοιτητές. Αναφορικά με το ρόλο των Ο.Σ.Σ. στο Ε.Α.Π. όλοι οι ΚΣ (10) τον εντόπισαν στην αμεσότητα της επικοινωνίας που αυτές προσφέρουν. Ιδιαίτερα τονίστηκε η ενθάρρυνση και η εμπύχωση που προσφέρουν στους φοιτητές μέσω της ενίσχυσης των κινήτρων και του ενδιαφέροντος για τις σπουδές τους (6 ΚΣ) (Βεργίδης, κ. συν., 1998, 99' Γκιρτζή, 2005' Κόκκος, 2001' Mishra, 2005' Stevenson & Sander, 1998' Tait, 2004). Σημαντική θεωρήθηκε και η υποστήριξη που προσφέρουν οι Ο.Σ.Σ. σε θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου με στόχο να αναπτύξουν οι φοιτητές την αυτοδυναμία τους (5 ΚΣ) (Βεργίδης, κ. συν., 1998, 99' Γκιρτζή, 2005' Κόκκος, 2001' Mishra, 2005' Stevenson & Sander, 1998). Επιπλέον, ο ρόλος των Ο.Σ.Σ. εντοπίστηκε στη δημιουργία της μαθησιακής ομάδας που προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα στα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (2 ΚΣ) (Jaques, 2004' Jarvis, 2004' Νοταρά, 2001' Rogers, 1999), στην ενημέρωση για θέματα οργάνωσης σπουδών (4 ΚΣ), στη μάθηση μέσω της δράσης των ίδιων των φοιτητών που συντελείται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών (1 ΚΣ) (Βαϊκούση κ. συν., 1999' Jarvis, 2004' Κόκκος & Λιοναράκης, 1998' Παπαευθυμίου – Λύτρα, 2001' Πολέμη-Τοδούλου, 2005' Rogers, 1999).

β) Οι στόχοι των Ο.Σ.Σ.: Στην πρώτη Ο.Σ.Σ. πρωταρχικός στόχος των ΚΣ (10) υπήρξε η αλληλογνωριμία όλων των συμμετεχόντων στην Ο.Σ.Σ. με στόχο να αποτελέσουν μια ομάδα που μέσα σε θετικό επικοινωνιακό κλίμα θα επεξεργαστεί τα αντικείμενα της Θ.Ε. (Jarvis, 2004' Κόκκος & Λιοναράκης, 1998' Κόκκος, 2001' Νοταρά, 2001' Παπαευθυμίου – Λύτρα, 2001' Rogers, 1999). Βασικοί, επίσης, στόχοι, που τους συναντούμε και στη βιβλιογραφία (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998' Παπαευθυμίου – Λύτρα, 2001), είναι τόσο η δημιουργία του «εκπαιδευτικού συμβολαίου» (6 ΚΣ) με βάση το οποίο θα διεξαχθούν οι σπουδές στη Θ.Ε. όσο και η ίδια η γνωριμία με τη Θ.Ε. και το εκπαιδευτικό υλικό (7 ΚΣ) καθώς και η επεξεργασία θεμάτων που αφορούν τις σπουδές ανάμεσα στα οποία και η παρουσίαση της πρώτης γραπτής εργασίας (4 ΚΣ). Λιγότερο τονισμένη ήταν η αναφορά στη συναισθηματική στήριξη και ενθάρρυνση των φοιτητών στις σπουδές τους (3 ΚΣ), η ενημέρωση για το πρόγραμμα σπουδών (2 ΚΣ), για το Ε.Α.Π. και την ΑεξΑΕ γενικότερα (1 ΚΣ) (Βεργίδης κ. συν., 1998, 99' Κόκκος & Λιοναράκης, 1998' Παπαευθυμίου – Λύτρα, 2001). Για τις υπόλοιπες Ο.Σ.Σ. από όλους τους ΚΣ (10) τονίστηκε η κάλυψη θεμάτων γνωστικού περιεχομένου με ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα των γραπτών εργασιών. Η αλληλογνωριμία των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (4 ΚΣ) αλλά και η εμπύχωση των φοιτητών (2 ΚΣ) αναφέρθηκαν σε μικρότερη έκταση από τους ΚΣ.

Παρατηρούμε πως οι ανάγκες της κάθε Ο.Σ.Σ. καθορίζουν και τους στόχους που τίθενται. Ιδιαίτερα τονισμένη από τους ΚΣ είναι η διάσταση της επικοινωνίας αλλά και το ενδιαφέρον τους για την κάλυψη γνωστικού περιεχομένου θέματα. Είναι φανερό πως στη συγκεκριμένη Θ.Ε. δίνεται έμφαση στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο διενεργούνται οι από απόσταση σπουδές καθώς και στον ιδιαίτερο ρόλο του διδάσκοντα που δεν αρκεί να κατέχει μόνο την επιστημονική περιοχή της Θ.Ε. αλλά και να αναπτύσσει παράλληλα επικοινωνία και συνεργασία με τους φοιτητές του βασισμένη στη φιλικότητα και τη διαθεσιμότητα (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2001' Βασιλού- Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005). Το γεγονός, όμως, ότι λιγότεροι ΚΣ αναφέρθηκαν στο στόχο της εμπύχωσης και της ενθάρρυνσης των φοιτητών τους, παρόλο που τον τόνισαν ιδιαίτερα κατά την αναφορά του ρόλου των Ο.Σ.Σ., πιθανά να δείχνει την επιθυμία των Καθηγητών να ανταποκριθούν πρώτιστα στις γνωστικές ανάγκες των φοιτητών τους που διαβλέπουν ότι είναι εντονότερες.

γ) Οι εκπαιδευτικές τεχνικές: Μιλώντας οι ίδιοι οι ΚΣ για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποίησαν στις Ο.Σ.Σ. αναφέρονται, πρώτιστα, στην άσκηση σε ομάδες εργασίας και στη συζήτηση. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιήθηκαν, γιατί εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία των σπουδαστών (Βαϊκούση κ. συν., 1999· Courau, 2000· Jarvis, 2004· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Noyé & Piveteau, 1999). Η εισήγηση, επίσης, αναφέρεται πως χρησιμοποιήθηκε αρκετά από τους ΚΣ, γιατί μεταδίδει σε μικρό χρονικό διάστημα συγκροτημένες γνώσεις και ιδέες. Προσέχουν, όμως, να συνοδεύεται από άλλες ενεργητικές τεχνικές και να είναι σύντομη. Αρκετά χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις-απαντήσεις, η μελέτη περίπτωσης και ο καταγισμός ιδεών. Η επιλογή τους βασίζεται στα προτερήματά τους. Η μελέτη περίπτωσης προωθεί τη γνώση μέσα από την πράξη, η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων αναπτύσσει την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων και την κριτική τους ικανότητα όπως, άλλωστε, και ο καταγισμός ιδεών ο οποίος, επιπλέον, μπορεί να ολοκληρωθεί πιο σύντομα (Βαϊκούση κ. συν., 1999· Courau, 2000· Jarvis, 2004· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Noyé & Piveteau, 1999). Το παιχνίδι ρόλων επιλέχθηκε σε μικρότερο βαθμό λόγω του χρόνου που απαιτείται για την προετοιμασία και την ολοκλήρωσή του. Για τους ίδιους λόγους χρησιμοποιήθηκε από λίγους ΚΣ η προσωπική καθοδήγηση των φοιτητών και η παρουσίαση εργασιών από τους φοιτητές. Από λίγους, επίσης, ΚΣ αναφέρθηκε πως χρησιμοποιήθηκε η χιονοστιβάδα ενώ κανείς δε χρησιμοποίησε την επίδειξη λόγω του θεωρητικού περιεχομένου των σπουδών στη συγκεκριμένη Θ.Ε..

Κάποιοι ΚΣ ισχυρίστηκαν πως θα ήθελαν να είχαν χρησιμοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό το παιχνίδι ρόλων (4 ΚΣ) και την παρουσίαση εργασιών από τους φοιτητές (2ΚΣ). Παρόλο που οι ομάδες εργασίας επιλέχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, οι ΚΣ αναφέρονται σε δυσκολίες στη διάταξη και τις διαστάσεις του χώρου πραγματοποίησης των Ο.Σ.Σ., οι οποίες συχνά επηρέαζαν την απόφασή τους να τις χρησιμοποιήσουν ακόμη περισσότερο (3ΚΣ). Καταβλήθηκε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν αρκετές και διαφορετικές τεχνικές στη διάρκεια των Ο.Σ.Σ.. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν από τρεις έως έξι διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Κυρίως, χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός των εξής εκπαιδευτικών τεχνικών: σύντομη εισήγηση, άσκηση σε ομάδες εργασίας, συζήτηση. Αλλά και η μελέτη περίπτωσης, ο καταγισμός ιδεών, οι ερωτήσεις – απαντήσεις, το παιχνίδι ρόλων και η χιονοστιβάδα επιλέχθηκαν στις Ο.Σ.Σ. από κάποιους ΚΣ και εμπλούτισαν τον προαναφερόμενο συνδυασμό εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι ΚΣ υιοθετούν, κυρίως, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Ο περιορισμός, όμως, του χρόνου για τους Καθηγητές και για τους ενήλικες φοιτητές αλλά και οργανωτικής φύσεως προβλήματα εμποδίζουν από το να χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό μια μεγαλύτερη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών.

5.2.2 Τα προβλήματα των ΚΣ κατά τη διεξαγωγή των Ο.Σ.Σ.

Από την πλειοψηφία των ΚΣ (9) οι αίθουσες όπου διενεργούνταν οι Ο.Σ.Σ., χαρακτηρίστηκαν ακατάλληλες ή και απαράδεκτες, με βάση το τι ορίζει η σχετική βιβλιογραφία, για να φιλοξενήσουν ενήλικους εκπαιδευόμενους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Κόκκος, 2001). Ως πρόβλημα, επίσης, αναφέρθηκε η έλλειψη ενός σταθερού χώρου συνάντησης. Τα προβλήματα χώρου ήταν δύσκολο να αντιμετωπιστούν από τους ΚΣ. Η έλλειψη προετοιμασίας στη χρήση των εποπτικών μέσων και του τεχνολογικού εξοπλισμού ή η παντελής έλλειψή τους συνιστά ένα ακόμη πρόβλημα (8 ΚΣ) (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998· Κόκκος, 2001) το οποίο

κάποιοι καθηγητές προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν ακόμη και με τη χρήση δικών τους εποπτικών μέσων. Θεωρώντας, επίσης, ότι αποτελεί πρόβλημα στην αποτελεσματικότητα των Ο.Σ.Σ. η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τα διαστήματα ανάμεσα στις Ο.Σ.Σ., 5 ΚΣ μίλησαν για βελτίωση της επικοινωνίας αυτής. Η μεγαλύτερη χρήση τεχνολογικών μέσων θα μπορούσε να βελτιώσει σημαντικά τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα της επικοινωνίας κατά τα ενδιάμεσα αυτά διαστήματα και, έν τέλει, το μαθησιακό αποτέλεσμα των Ο.Σ.Σ.. Τέθηκε, επιπλέον, και το πρόβλημα του χρόνου διεξαγωγής των Ο.Σ.Σ. (4 ΚΣ), καθώς πολλοί φοιτητές δεν πήγαν στις Ο.Σ.Σ. ή έφυγαν νωρίτερα απ' αυτές. Στην περίπτωση αυτή χρειαζόταν να αλλάξει η διάρθρωση της Ο.Σ.Σ., ώστε τα πιο αναγκαία θέματα να καλυφθούν πριν την αναχώρηση των φοιτητών (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Για τους φοιτητές που απουσίασαν από τις Ο.Σ.Σ. η αποστολή επεξηγήσεων σχετικά με αυτά που διενεργήθηκαν στη διάρκειά τους αποτέλεσε έναν τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Για μια ποιοτικότερη εκπαιδευτική διαδικασία κατά τις Ο.Σ.Σ. ανασταλτικά λειτουργούν, επίσης, ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών που τις παρακολουθούν (1ΚΣ), η παρουσία στις Ο.Σ.Σ. φοιτητών με διαφορετική εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (1ΚΣ), η ελλιπής συμμετοχή των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της παρουσίας από αυτούς προαιρετικών εργασιών (2ΚΣ), η ελλιπής συμμετοχή των φοιτητών στον ορισμό των θεμάτων μιας Ο.Σ.Σ.(2ΚΣ)

Αναφέρθηκαν, τέλος, περιστασιακά προβλήματα φοιτητών που εκδήλωσαν κάποια αρνητικότητα στη στάση τους (3 ΚΣ) ή προσπάθησαν να μονοπωλήσουν την Ο.Σ.Σ. αλλάζοντας τη ροή της (2 ΚΣ). Η πλειοψηφία, όμως, των ΚΣ (9 ΚΣ) είναι ικανοποιημένη από το επικοινωνιακό κλίμα που διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ. και από τον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν αυτά τα μεμονωμένα προβλήματα. Η επίτευξη θετικού επικοινωνιακού κλίματος αποδόθηκε, κυρίως, στη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος τέτοιου που επέτρεψε στους σπουδαστές να εκφραστούν ελεύθερα και να αυτενεργήσουν δυναμικά (5 ΚΣ). Καταλυτικά, επίσης, επέδρασαν στην άρση προβλημάτων και η ομάδα των φοιτητών που παρακολούθησε τις Ο.Σ.Σ. ή οι ομάδες εργασίας που σχηματίστηκαν (2 ΚΣ) καθώς και η θέσπιση ενός πλαισίου σαφών κανόνων αναφορικά με την αλληλεπίδραση των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (1ΚΣ). Ο τρόπος, επίσης, με τον οποίο ο ΚΣ αντιμετώπισε προβληματικές επικοινωνιακές καταστάσεις μέσω της διαπραγμάτευσης και της εμπύχωσης των φοιτητών του (3 ΚΣ) θεωρήθηκε πως συνέβαλε θετικά (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001· Αθανασούλα – Ρέππα, 2006· Βαϊκούση κ. συν, 1999· Courau, 2000· Jaques, 2004· Jarvis, 2004· Noyé & Piveteau, 1999· Rogers, 1999).

5.2.3 Εκτίμηση των ΚΣ για τη συμβολή των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη των φοιτητών

Ως θετική αποτιμήθηκε η συμβολή των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη των φοιτητών και από την πλειοψηφία των ΚΣ. Εντόπισαν τη θετική συμβολή στην υποστήριξη σε θέματα ακαδημαϊκού περιεχομένου (6 ΚΣ). Οι περισσότεροι ΚΣ θεώρησαν, επίσης, σημαντικό το θετικό επικοινωνιακό κλίμα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ. και στα μεταξύ τους διαστήματα, γεγονός το οποίο συνέβαλε θετικά όχι μόνο στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία αλλά κατ' επέκταση και στη διευκόλυνση της μάθησης (6 ΚΣ) (Βαϊκούση κ. συν., 1999· Jarvis, 2004· Κόκκος & Λιοναράκης, 1998). Η συναισθηματική υποστήριξη και η

ενθάρρυνση των φοιτητών ήταν άλλο ένα στοιχείο που εκτιμήθηκε θετικά από κάποιους Καθηγητές (4 ΚΣ) (Βεργίδης, κ. συν., 1998, 99· Γκιρτζή, 2005· Κόκκος, 2001· Mishra, 2005· Stevenson & Sander, 1998· Tait, 2004).

6.Συμπεράσματα

α) Η πλειοψηφία των φοιτητών και των ΚΣ υποδέχονται θετικά την ύπαρξη των Ο.Σ.Σ. και τη θεωρούν μια απαραίτητη και σημαντική διαδικασία στις απόσταση σπουδές του Ε.Α.Π.

β) Εκπαιδευτική διαδικασία: Η καλή γνώση των ΚΣ σχετικά με το πώς διενεργούνται οι σπουδές από απόσταση και το πώς δομούνται μαθησιακά περιβάλλοντα κατάλληλα για εκπαίδευση ενηλίκων εξασφάλισε μια ποιοτική διαδικασία μάθησης. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι ΚΣ έδωσαν έμφαση στη διαμόρφωση ενός φιλικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αλλά και οι φοιτητές διαπιστώθηκε πως εκτίμησαν θετικά την προσπάθεια αυτή των ΚΣ και θεώρησαν πως η εκπαιδευτική πρακτική των Ο.Σ.Σ. ικανοποίησε τις προσδοκίες τους.

Συγκεκριμένα, 1) Στόχοι Ο.Σ.Σ.: Η γνωστική υποστήριξη υπήρξε για τους φοιτητές και τους ΚΣ βασική προτεραιότητα. Ωστόσο οι ΚΣ στην πρώτη Ο.Σ.Σ., κυρίως, φροντίζουν πρώτιστα για το θετικό επικοινωνιακό κλίμα. Η επιθυμία να αναπτυχθεί ένα θετικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τις Ο.Σ.Σ. εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονη και στους φοιτητές. Η συνεργασία με τον ΚΣ στην Ο.Σ.Σ. συγκαταλέγεται από τους φοιτητές στους σημαντικότερους στόχους μιας Ο.Σ.Σ. ενώ η συνεργασία με τους συμφοιτητές είναι ζητούμενό τους σε μικρότερο βαθμό. Σε μικρότερο βαθμό, επίσης, οι φοιτητές θεωρούν πως οι Ο.Σ.Σ. πρέπει να κινητοποιούν τη συνεργασία στα διαστήματα ανάμεσά τους. Αξίζει, βέβαια, να επισημάνουμε πως σε σύγκριση με παλαιότερες έρευνες εμφανίζεται αυξημένο το ενδιαφέρον των φοιτητών να συνεργαστούν με τους συμφοιτητές τους κατά τις Ο.Σ.Σ. αλλά και στα διαστήματα ανάμεσα σ' αυτές (Fung και Carr, 2000· Κουστουράκης κ. συν., 2003· Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001). Οι ΚΣ δίνουν έμφαση στη δημιουργία καλού κλίματος επικοινωνίας όχι μόνο κατά τις Ο.Σ.Σ. αλλά και στα ενδιάμεσα σ' αυτές διαστήματα. Θεωρούν πως μια συχνή και ποιοτική επικοινωνία των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τα ενδιάμεσα διαστήματα θα βελτιώσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα των ίδιων των Ο.Σ.Σ.. Τέλος, ο στόχος της συναισθηματικής στήριξης και ενθάρρυνσης δεν αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα για τους φοιτητές και τους ΚΣ.

2) Εκπαιδευτικές τεχνικές: Γίνεται, επίσης, αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρθηκαν από τους ΚΣ πως χρησιμοποιήθηκαν στις Ο.Σ.Σ., θεωρήθηκαν από τους φοιτητές πως υποστήριζαν ικανοποιητικά τις σπουδές τους. Οι ΚΣ υιοθετούν, κυρίως, ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και οι φοιτητές εκτιμούν ως κατάλληλη και σημαντική για τη μάθησή τους την επιλογή αυτή. Επιπλέον, τόσο οι φοιτητές όσο και οι ΚΣ θα ήθελαν να είχαν χρησιμοποιηθεί μια μεγαλύτερη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ.. Παρατηρούμε την κοινή επιθυμία και προσδοκία να ξεπεραστούν προβλήματα οργάνωσης ή χρόνου και να εμπλουτιστεί περισσότερο η εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Σ.Σ. με τη συχνότερη χρήση και άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών ή τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των ίδιων των φοιτητών μέσα από την παρουσίαση προαιρετικών εργασιών τους.

γ) Προβλήματα: Προβλήματα προσωπικά, κυρίως, εμποδίζουν τους φοιτητές από την παρακολούθηση των Ο.Σ.Σ. αλλά και οργανωτικά θέματα, όπως ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής τους. Ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής των Ο.Σ.Σ. φέρνει

δυσκολίες και στους ΚΣ καθώς και η έλλειψη ή η ανεπαρκής προετοιμασία των εποπτικών μέσων. Ανασταλτικά, επίσης, λειτουργούν, σύμφωνα με την άποψη των Καθηγητών, ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών που παρακολουθούν τις Ο.Σ.Σ., η παρουσία στις Ο.Σ.Σ. φοιτητών με διαφορετική εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ελλιπής συμμετοχή των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η ελλιπής επικοινωνία φοιτητών και ΚΣ αλλά και των ίδιων των φοιτητών στα διαστήματα ανάμεσα στις Ο.Σ.Σ. Τα προβλήματα στην επικοινωνία κατά τις Ο.Σ.Σ. ήταν μεμονωμένα και, κατά συνέπεια, το επικοινωνιακό κλίμα χαρακτηρίστηκε ως θετικό από την πλειοψηφία των ΚΣ, γεγονός που αποδόθηκε στη δημιουργία περιβάλλοντος κατάλληλου για εκπαίδευση ενηλίκων. Θετικό επικοινωνιακό κλίμα θεώρησε και η πλειοψηφία των φοιτητών ότι επικράτησε στις Ο.Σ.Σ..

δ) Συμβολή: Θα λέγαμε, εν τέλει, πως συμπίπτει η αντίληψη φοιτητών και ΚΣ αναφορικά με τη συμβολή των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδών στη συγκεκριμένη Θ.Ε.. Είναι θετική και από τα δύο μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7. Προτάσεις

1) Εμφανίζεται αναγκαία η βελτίωσή της υλικοτεχνικής υποδομής. Είναι απαραίτητο από το ίδιο το Ε.Α.Π. να επιδειχθεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή, ώστε να διενεργούνται οι Ο.Σ.Σ. σε χώρους σταθερούς, ιδιοκτησίας (αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα) του Ε.Α.Π., όπου θα εξασφαλίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό οι συνθήκες οι απαραίτητες για τη μάθηση των ενηλίκων. Η σταθερότητα των χώρων διεξαγωγής των Ο.Σ.Σ. θα οδηγήσει και στον σταθερό εξοπλισμό τους με όλα τα απαραίτητα εποπτικά μέσα προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Σ.Σ.. 2) Αναφορικά με τον τόπο διεξαγωγής των Ο.Σ.Σ. θα μπορούσε να προταθεί η πραγματοποίηση Ο.Σ.Σ. - που εντάσσονται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών προγραμμάτων - και σε κάποιες άλλες πόλεις της Ελλάδας πιο εύκολα προσβάσιμες από μερίδα φοιτητών που ζουν σε πιο απομακρυσμένες περιοχές. 3) Το πρόβλημα του χρόνου διεξαγωγής των Ο.Σ.Σ., που αναφέρθηκε τόσο από τους φοιτητές όσο και από τους ΚΣ, θα μπορούσε να λυθεί με τη χρονική τοποθέτηση των συναντήσεων το Σάββατο, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση στη μετακίνηση των φοιτητών. Ιδιαίτερα θα βοηθούσε στο συγκεκριμένο πρόβλημα και η θέσπιση διευκολύνσεων, όπως είναι η παροχή εκπαιδευτικών αδειών, δηλαδή η απόκτηση δικαιωμάτων που έχουν οι εργαζόμενοι φοιτητές των παραδοσιακών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. (Κουστουράκης κ. συν., 2003). 4) Για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας των Ο.Σ.Σ. προτείνεται: α) η εναλλακτική χρησιμοποίηση περισσότερων εκπαιδευτικών τεχνικών με την παράλληλη χρήση εποπτικών μέσων, β) η μεγαλύτερη συμμετοχή των ίδιων των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την προαιρετική ανάληψη ατομικών ή ομαδικών εργασιών, γ) η παρουσία στις Ο.Σ.Σ. φοιτητών με κοινή εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να σχηματιστεί μια ομάδα φοιτητών με περισσότερες κοινές εμπειρίες και ανάγκες, δ) η μείωση του αριθμού των φοιτητών που παρακολουθούν μια Ο.Σ.Σ. 5) Συναρτήθηκε η βελτίωση των Ο.Σ.Σ. με την ανάπτυξη μιας μεγαλύτερης και ποιοτικότερης επικοινωνίας των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τα διαστήματα μεταξύ των Ο.Σ.Σ.. Χρειάζεται, συνεπώς, να βρεθούν και άλλοι τρόποι επικοινωνίας στα ενδιάμεσα διαστήματα που θα δώσουν μια συνεχή και ποιοτικότερη επικοινωνία, άρα, και μια καλύτερη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι προτείνεται: α) η προώθηση της επικοινωνίας ανάμεσα στον ΚΣ και τους φοιτητές του προκειμένου αυτοί να συμμετέχουν

περισσότερο στον ορισμό των θεμάτων που θα απασχολήσουν μια Ο.Σ.Σ., β) η προώθηση της επικοινωνίας ανάμεσα στους συμφοιτητές της ίδιας ομάδας και η προσπάθεια να αναπτυχθούν συνεργασίες μεταξύ τους είτε για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών είτε για την εκπόνηση προαιρετικών ομαδικών εργασιών, γ) η προώθηση της επικοινωνίας των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της χρήσης σύγχρονων μορφών τεχνολογίας, όπως η τηλεσυνάντηση ή η ηλεκτρονική επικοινωνία μεταξύ ενός δικτύου εκπαιδευομένων (e-mail, chat, forum) με υποδομή που θα παρέχει το ίδιο το ίδρυμα.

Βιβλιογραφία

- Αγιομυργιανάκης, Γ., Μιχιώτης, Α., Ψειρίδου, Α., & Κονιδάρης, Ν. (2005). 'Η Συμμετοχή και η Επίδοση των Φοιτητών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του ΠΣ ΔΕΟ του Ε.Α.Π', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές -Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 326 – 338
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). 'Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Αποτελεσματική Επικοινωνία Μεταξύ Διδάσκοντος – Διδασκομένου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ)', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ.33-42.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). 'Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα, Προπομπός.
- Αποστολίδου, Α. (2003). 'Προς μια Ανθρωπολογία της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Εξ Αποστάσεως Μάθηση Φιλική προς τους Χρήστες; Μερικές Σημειώσεις για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα, Προπομπός, σελ.102-111
- Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., & Τσιμπουκλή, Α. (1999). 'Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι – Ομάδα Εκπαιδευομένων', τ. Δ'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Βασάλα, Π. (2003). 'Η επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης -Πάτρα, 27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά Εισηγήσεων*. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 296-306
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (2001). 'Η διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η ανάδειξη Νέων Ρόλων και οι Τρόποι Διαχείρισής τους', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Β'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ. 677-689.
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005). 'Η Υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές- Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α'. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 124-134
- Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). 'Απόψεις Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου για τις Σπουδές από Απόσταση', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές -Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου,2005. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α'. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 221-234
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1998, 1999). 'Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες', τ. Α'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Γκίνου, Ε. (2001). 'Διακοπή της φοίτησης: ερμηνείες, εκτιμήσεις', στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ.479-487
- Γκιρτζή, Μ. (2005). 'ΜΑΘΗΣΗ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ: Μήπως είναι οι Δύο Όψεις του Ίδιου

- Νομίσματος; στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές -Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005. Πρακτικά εισηγήσεων, τ. Α'. Αθήνα, Προπομπός, σελ.155-173
- Carnwell, R. (2000). 'Approaches to Study and their Impact on the Need for Support and Guidance in Distance Learning', *Open Learning*, Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2006 από: <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/becpqmmq170461x8ue3/contributions/f/p/m/c/fpmcjwhp5j8dvdc3.pdf>
- Courau, S. (2000). 'Τα βασικά «Εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων', Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Ε.Α.Π. (2000). 'Οι σπουδές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο', Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Fung, Y., & Carr, R. (2000). 'Face – to – Face Tutorials in a Distance Learning System: meeting student needs', *Open Learning*, Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου 2007, από <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/4g117btrvp3vulvhl5x/contributions/r/v/6/6/rv66152gew9b9dre.pdf>
- Jaques, D. (2004). 'Μάθηση σε ομάδες', Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Jarvis, P. (2004). 'Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη', Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Hiola, Y., & Moss, D. (1990). 'Student opinion of tutorial provision in the Universitas Terbuka of Indonesia'. *Open learning*, 5(2), pp. 34-38.
- Κόκκος, Α. (2001). 'Ο Ρόλος του διδάσκοντος στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων, τ. Α'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ.19-31
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). 'Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων', τ. Β', Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α. (2003). 'Διερεύνηση των εμποδίων στην Εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και Προτάσεις για την Αντιμετώπισή τους', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 307-317
- Keegan, D. (2001). 'Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης', Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Λιοναράκης, Α. (2006). 'Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λοιζίδου – Χατζηθεοδούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η., & Τάσιος, Π.Θ. (2001). 'Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση των σπουδαστών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων, τ. Α'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ 75-88
- McLoughlin, C. (2002). 'Learner Support in Distance and Networked Learning Environments: Ten Dimensions for Successful Design', *Open Learning*, Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2006 από: <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/n97bk9xywq6jtp2gnt21/contributions/v/3/l/8/v3l8rj2cjbqccjya.pdf>
- Mills, R., & Tait, A. (eds) (1996). 'Supporting the learner in open and distance learning', London, Pitman Publishing.
- Mishra, S. (2005). 'Roles and competencies of academic counsellors in distance education', *Open Learning*, Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2007 από: <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/92xd8jvrtndtv1h5tw5w/contributions/p/4/5/0/p450432353265360.pdf>
- Morgan, C., & Morris, G. (1994). 'The student view of tutorial support: report of a survey of Open University Education students'. *Open Learning*, 9(1), pp. 22-33.
- Νοταρά, Μ. (2001). 'Η Διδασκαλία στην ΑεξΑΕ', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων, τ. Β'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ. 891-904
- Naylor, P., Cowie, H., & Stevenson, K. (1990). 'Using student and tutor perspectives in the development of open tutoring'. *Open Learning*, 5(1), pp. 9-18.
- Noyé, D., & Piveteau, J. (1999). 'Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή', Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Özkuş, A. E. (2003). 'Distance Education in Turkey: Anadolu University', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα 27-30 Μαρτίου 2003. Πρακτικά εισηγήσεων. Αθήνα, Προπομπός, σελ. 30-38

- Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Βεργίδης, Δ. (2006). 'Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εκπαιδευτικό μέσο στο ΕΑΠ: Απόψεις Μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση». *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 4, σελ. 16-33.
- Παπαευθυμίου – Λύτρα, Σ. (2001). 'Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους. Η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας', στο: Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση -Πάτρα, 25-27 Μαΐου 2001. Πρακτικά εισηγήσεων*, τ. Α. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π., σελ. 51-73
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2005). 'Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων', τ. Γ'. Πάτρα, εκδόσεις Ε.Α.Π.
- Rogers, A. (1999). 'Η Εκπαίδευση Ενηλίκων', Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Rowntree, D. (1992). 'Exploring Open and Distance Learning', London, Kogan Page.
- Simpson, O. (2002). 'Supporting students in online, open and distance learning'. UK, Kogan Page.
- Stevenson, K., & Sander, P. (1998). 'How do Open University students expect to be taught at tutorials?'. *Open Learning*, 13(2), pp. 42-46.
- Stevenson, K., Sander, P., & Naylor, P (1996). 'Student perceptions of the tutor's role in distance learning'. *Open Learning*, 11(1), pp. 22-30.
- Tait, A. (2000). 'Planning Student Support for Open and Distance Learning', *Open Learning*, Ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2005 από: <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/6p8pumvqlrc02r15hh1k/contributions/c/e/r/s/cer5n08gw87hptb1.pdf>
- Tait, J. (2004). 'The tutor/facilitator role in student retention', *Open Learning*, Ανακτήθηκε στις 5 Φεβρουαρίου 2007 από: <http://taylorandfrancis.metapress.com/media/pf9dmxgi0p5tqw8d1t8l/contributions/j/q/w/2/jqw2qtcqcf4m8cu0.pdf>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). 'The role of tutoring in problem solving'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.