

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 6, Αρ. 1Α (2011)

Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης



ΤΟΜΟΣ Α
PART / ΜΕΡΟΣ Α

Διαμεσολαβημένη διαπροσωπική επικοινωνία
σπουδαστών και Καθηγητών-Συμβούλων στην εξ
αποστάσεως εκπαίδευση

Ευτυχία Σαρακατσάνου, Παρασκευή Βασάλα

doi: [10.12681/icodl.731](https://doi.org/10.12681/icodl.731)

Διαμεσολαβημένη διαπροσωπική επικοινωνία σπουδαστών και Καθηγητών-Συμβούλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Mediated interpersonal communication between students and tutors in Distance Learning

Ευτυχία Σαρακατσάνου
Φιλολόγος, Εκπαιδευτρια Ενηλίκων
effiesar@hol.gr

Παρασκευή Βασάλα
ΣΕΠ στο ΕΑΠ
vasalap@otenet.gr

Abstract

The object of the research was to examine the development factors and the framework as well as the impact of interpersonal distance communication between students and tutors to students' learning at Hellenic Open University. The survey was conducted during the 2006 – 2007 academic year among students of the two Hellenic Open University postgraduate programs “Studies in Education” and “Adult Learning”. The data was collected by semi-structured interviews and the method used for their analysis was context analysis. The results showed that the students, instigated by their academic needs, took the offered opportunity to communicate with the tutor. The maintenance and the frequency of this communication depend on the tutor. According to the students' opinion, communication can contribute to the advancement of learning when the tutor meets the students' individualized needs but this depends on the way the tutor manages interpersonal communication.

Περίληψη

Αντικείμενο της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες ανάπτυξης, το πλαίσιο καθώς η επίδραση της διαπροσωπικής διαμεσολαβημένης επικοινωνίας σπουδαστών Καθηγητών-Συμβούλων (ΚΣ) στη μάθηση των σπουδαστών, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2006-2007 σε σπουδαστές των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σπουδαστές υποκινούμενοι κυρίως από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αξιοποιούν τη δυνατότητα επικοινωνίας που τους παρέχεται με τους ΚΣ. Η διατήρηση και η συχνότητα της επικοινωνίας εξαρτάται από τον ΚΣ. Επίσης ισχυρίζονται ότι η επικοινωνία μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της μάθησης, όταν ο ΚΣ ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες τους, αλλά αυτό εξαρτάται από τον τρόπο κυρίως με τον οποίο ο ΚΣ διαχειρίζεται την επικοινωνία με τους σπουδαστές του.

Λέξεις κλειδιά: *εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαμεσολαβημένη διαπροσωπική επικοινωνία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Καθηγητής-Σύμβουλος*

1. Εισαγωγή

Διαμεσολαβημένη χαρακτηρίζεται η επικοινωνία κατά την οποία ο πομπός και ο δέκτης βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο και χρησιμοποιούν τα μέσα επικοινωνίας

προκειμένου να ανταλλάσσουν μηνύματα (Tompson, 1999). Οι διαδικασίες συμβουλευτικής και υποστήριξης στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βρίσκονται σε συνεχή αλλαγή καθώς διαμεσολαβούνται ολοένα και περισσότερο από τις νέες τεχνολογίες (Tait, 1999, Watts, 2002). Τα τεχνολογικά μέσα αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου εξ ορισμού παρεμβάλλονται (διαμεσολαβούν), προκειμένου να αναπτυχθεί αμφίδρομη επικοινωνία και να αποκατασταθεί το κενό που δημιουργεί η φυσική απόσταση που χωρίζει το σπουδαστή από τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Παρόλο που ορισμένοι ερευνητές του πεδίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο θα μπορεί να αξιοποιείται από τους σπουδαστές χωρίς τη διαμεσολάβηση ΚΣ, υποβαθμίζοντας δηλαδή το ρόλο που μπορεί να παίξει ο ανθρώπινος παράγοντας και συγκεκριμένα ο ΚΣ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Maron, Saporta & Caspi 2005), ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία είναι απλά ένα διαμεσολαβητικό μέσο και ο σημαντικός παράγοντας στην επιτυχή μαθησιακή διεργασία είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των σπουδαστών και των ΚΣ (Holmberg, 1995, Abrahamson, 1998, Keegan 2001, Ching, Murphy & Jekings, 2002, Kelsey & D'souza, 2004, Tait, 2004, Caspi & Gorsky, 2006).

Επίσης ο Swan (2001) υποστηρίζει ότι σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τον καθηγητή, οι σπουδαστές δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την παρεχόμενη εκπαίδευση και θεωρούν ότι πετυχαίνουν μεγαλύτερα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, κατά τους Offir and Lev (2000) η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητή και μαθητών και όχι η συχνότητα λειτουργεί ως παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση.

Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, οι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τον ΚΣ για θέματα των σπουδών τους. Μάλιστα η τηλεφωνική επικοινωνία γίνεται σε συγκεκριμένες ημέρες και ώρες, συνήθως ορίζεται ένα τρίωρο εβδομαδιαίως. Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας των Βασάλα κ.συν. (2005), στα μεσοδιαστήματα μεταξύ των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ) οι προτιμήσεις των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδαστών του ΕΑΠ ως προς τις μορφές επικοινωνίας με τον ΚΣ έχουν την ακόλουθη σειρά: τηλεφωνική, ηλεκτρονική και τέλος ταχυδρομική επικοινωνία. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα της Αγιακλή (2003), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σπουδαστές του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ «Μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών αγγλικής γλώσσας», οι σπουδαστές θεωρούν χρήσιμη τόσο την τηλεφωνική επικοινωνία με τους ΚΣ για την εμπύχωσή τους, όσο και τη γραπτή επικοινωνία για την ανατροφοδότηση που παίρνουν σχετικά με τις γραπτές εργασίες τους.

Κατά τους Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου κ.συν. (2001), όλες οι μορφές επικοινωνίας που αναπτύσσονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλουν στην συναισθηματική και ακαδημαϊκή υποστήριξη των σπουδαστών. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία συμβάλλει στην εμπύχωση και στην ενθάρρυνση των σπουδαστών, στην υποστήριξη στη μελέτη τους, στην επίλυση αποριών και στην ανατροφοδότησή τους. Οι αντιλήψεις όμως σπουδαστών και ΚΣ του ΕΑΠ διαφοροποιούνται σε ότι αφορά την υποστήριξη που επιζητούν οι σπουδαστές από τον ΚΣ σύμφωνα με έρευνα των Βασάλα & Βασιλού-Παπαγεωργίου (2005). Άλλες μορφές υποστήριξης επιζητούν οι σπουδαστές και άλλες θεωρούν οι ΚΣ ότι επιζητούν οι σπουδαστές. Ενώ οι σπουδαστές επιζητούν περισσότερο επικοινωνιακές δεξιότητες από τον ΚΣ, όπως προσιτότητα και φιλικότητα, διάθεση να τους ακούει, καθώς και διαθεσιμότητα, παράλληλα με καλή γνώση του αντικειμένου και των μεθόδων αξιολόγησης, οι ΚΣ

πιστεύουν ότι οι σπουδαστές ζητούν από τους ΚΣ πρώτα απ' όλα να είναι καλοί γνώστες του αντικειμένου.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι λόγοι που συμβάλλουν στην έναρξη και διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ σπουδαστών και ΚΣ, οι ανάγκες των σπουδαστών που καλύπτονται μέσω της επικοινωνίας με τον ΚΣ καθώς και η επίδραση της επικοινωνίας στη μάθηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- α) Ποιοι λόγοι συμβάλλουν στην έναρξη, διατήρηση ή διακοπή της επικοινωνίας των σπουδαστών με τον ΚΣ;
- β) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συχνότητα με την οποία οι σπουδαστές επικοινωνούν με τον ΚΣ.
- γ) Ποια συμπεριφορά εκ μέρους του ΚΣ προτιμούν οι σπουδαστές;
- δ) Ποιες ανάγκες θεωρούν οι σπουδαστές ότι τους καλύπτει η επικοινωνία τους με τον ΚΣ;
- ε) Θεωρούν οι σπουδαστές ότι η επικοινωνία τους με τον ΚΣ συμβάλλει στη μάθησή τους;

3. Μεθοδολογία

3.1 Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε τις αρχές και πρακτικές της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Η επιλογή αυτή έγινε διότι το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται σε εμπειρίες και απόψεις ατόμων σε μια πραγματική περίπτωση και επειδή η μόνη πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικών με απόψεις και εμπειρίες είναι τα ίδια τα άτομα, οι σπουδαστές. Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη διότι βασικός στόχος ήταν η σε βάθος κατανόηση των απόψεων των σπουδαστών μέσα από μια διαδραστική σχέση με αυτούς (Cohen & Manion, 1994) .

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου – Απριλίου 2007. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τριάντα (30) άτομα, που παρακολουθούσαν κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας τα μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Τα δυο αυτά προγράμματα επιλέχθηκαν για την έρευνα, διότι α) περιελάμβαναν τη ΘΕ «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» στο πρόγραμμα σπουδών τους και επομένως οι σπουδαστές εκτός από την προσωπική εμπειρία είχαν και θεωρητικές γνώσεις για την επικοινωνία σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και, β) στην πλειοψηφία οι σπουδαστές αυτών των προγραμμάτων σπουδών είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές ενηλίκων και η άποψή τους για τη συμβολή της επικοινωνίας στη μάθηση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Ως προς τον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος λήφθηκε υπόψη ο κανόνας ότι το δείγμα μιας ποιοτικής έρευνας δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ μικρό ούτε πολύ μεγάλο και η άποψη του Breakwell (1995) ότι στις ερευνητικές εργασίες που γίνεται χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, δείγμα 30-40 ατόμων κρίνεται ικανοποιητικό.

Η προσέγγιση του δείγματος έγινε με τηλεφωνική επικοινωνία και με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και σε μια δεύτερη επικοινωνία ορίστηκε ο τόπος και ο χρόνος για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι τελικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Μάρτιο και Απρίλιο 2007 και με την άδεια των ερωτηθέντων μαγνητοφωνήθηκαν σε δεκαπέντε (15) κασέτες. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 50-60 λεπτά. Προηγήθηκαν πέντε πιλοτικές

συνεντεύξεις για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οδηγού της συνέντευξης και έγινε και η πρώτη απόπειρα δημιουργίας κατηγοριών και υποκατηγοριών ταξινόμησης και ανάλυσης. Ακολούθησε η ίδια διαδικασία με άλλες δύο συνεντεύξεις. Τα υποκείμενα της πιλοτικής έρευνας δεν αποτέλεσαν μέρος του δείγματος του πληθυσμού της έρευνας.

3.2 Τρόπος ανάλυσης ποιοτικού υλικού και παρουσίασης αποτελεσμάτων

Κάθε συνέντευξη απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκε. Τα γραπτά κείμενα υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Faulkner et al., 1999). Ειδικότερα, η ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μετά από πολλές και διαδοχικές αναγνώσεις των γραπτών κειμένων οπότε και εντοπίστηκαν, συσχετίστηκαν, ταξινομήθηκαν χωρία που ενδιέφεραν την έρευνα, τα οποία κωδικοποιήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες. Η περιγραφή των αποτελεσμάτων έγινε με παράθεση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων των γραπτών κειμένων.

3.3 Περιγραφή του δείγματος

Το 67% των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες και το 33% ήταν άνδρες. Το 50% ήταν μεταξύ 31 και 40 ετών, το 35% μεταξύ 41 και 50 ετών, το 10% πάνω από 50 ετών και το 5% κάτω από τα τριάντα. Το 53% παρακολουθούσαν το ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και το 47% το ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση». Τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες (Θ.Ε) είχε ολοκληρώσει το 37%, τρεις (3) θεματικές ενότητες είχε ολοκληρώσει το 43%, ενώ δύο (2) θεματικές ενότητες είχε ολοκληρώσει το 20%. Το 57% απάντησε ότι παρακολουθούσε τις ΟΣΣ «συχνά», το 40% ότι παρακολουθούσε τις ΟΣΣ «πάντα» και το 3% «μερικές φορές».

4. Αποτελέσματα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας.

4.1 Έναρξη, διατήρηση ή διακοπή επικοινωνίας των σπουδαστών με τον Καθηγητή-Σύμβουλο

Ο πρώτος άξονας ανάλυσης των δεδομένων προέκυψε από τις απαντήσεις σχετικά με τους λόγους έναρξης, διατήρησης ή διακοπής της επικοινωνίας με τον ΚΣ.

4.1.1 Λόγοι έναρξης επικοινωνίας με τον Καθηγητή-Σύμβουλο

Βασικότερος λόγος έναρξης της επικοινωνίας των σπουδαστών με τον ΚΣ ήταν η επίλυση των αποριών που προκύπτουν κατά την εκπόνηση των γραπτών εργασιών, η παράταση στο χρόνο παράδοσης κάποιας γραπτής εργασίας και η ενημέρωση για ενδεχόμενη μη συμμετοχή του σπουδαστή στην ΟΣΣ (Πίν. 1).

Πίν. 1. Λόγοι έναρξης επικοινωνίας με τον ΚΣ

ΛΟΓΟΙ ΕΝΑΡΞΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Απορίες για την εκπόνηση εργασίας	23
Παράταση χρόνου παράδοσης γραπτής εργασίας	7
Ενημέρωση για μη συμμετοχή στην ΟΣΣ	7

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα απαντήσεων ήταν (Σ=Συνέντευξη, Γ=Γυναίκα, Α=Ανδρας):

«Έστειλα e-mail [...] ζητώντας περισσότερες διευκρινήσεις για το θέμα της εργασίας [...] γιατί δε μου ήταν πολύ κατανοητό [...] δεν το είχαμε συζητήσει στην ΟΣΣ» (Σ29-Γ).

«Η εργασία ήταν αυτό [που με παρακίνησε να επικοινωνήσω], [...] που χρειάστηκα επεξηγήσεις γιατί από τη διατύπωση δεν ήταν ξεκάθαρο τι ζητούσε [...], ήθελε περισσότερη κουβέντα» (Σ21-Γ).

«Ήταν δική μου ανάγκη [...] να επικοινωνήσω για να του ανακοινώσω αρχικά ότι πήρα παράταση στην εργασία [...]» (Σ03-Γ).

«Να ενημερώσω την καθηγήτρια [...] ότι δε μπορούσα να παραστώ σε μια συνάντηση [...]» (Σ28-Γ).

4.1.2 Λόγοι διατήρησης επικοινωνίας

Στους λόγους που συνέβαλλαν στη διατήρηση της επικοινωνίας οι σπουδαστές ανέφεραν την προθυμία (θετική ανταπόκριση) που έδειξε ο ΚΣ, την παρότρυνση του ΚΣ για επανάληψη της επικοινωνίας, την ουσιαστική βοήθεια που έλαβαν και την έλλειψη άλλου τρόπου επίλυσης αποριών (Πίν. 2).

Πίν. 2: Λόγοι διατήρησης επικοινωνίας με τον Καθηγητή-Σύμβουλο

ΛΟΓΟΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΚΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Προθυμία ΚΣ για διάθεση χρόνου στην επικοινωνία	56
Παρότρυνση ΚΣ για επανάληψη επικοινωνίας	23
Ουσιαστική βοήθεια που έλαβαν επικοινωνώντας με ΚΣ	13
Έλλειψη άλλου τρόπου επίλυσης αποριών	3

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα απαντήσεων ήταν:

«Ο τρόπος που μου συμπεριφέρθηκε κατά την επικοινωνία [...] έδειξε πρόθυμος [...] έδειξε ότι χάρηκε [που με άκουσε], κάθισε άκουσε τις απορίες μου και συζητήσαμε για αυτές [...]» (Σ21-Γ).

«[...] μου επανέλαβε και τόνισε ότι οτιδήποτε άλλο χρειαστώ και αν δεν είναι αρκετές οι διευκρινήσεις να επικοινωνήσω χωρίς δισταγμό μαζί της. Είτε με E-mail, είτε με τηλέφωνο...» (Σ29-Γ).

«βοηθήθηκα ουσιαστικά οι απαντήσεις ήταν καίριες» (Σ18-Α).

«Προσπαθούσα να τα λύσω μόνη μου [...] ή με συναδέλφους [...] Όταν έφτανα πια στο απροχώρητο, τότε έπαιρνα ένα τηλέφωνο [...]» (Σ06-Γ).

4.1.3 Λόγοι διακοπής επικοινωνίας

Παράγοντες διακοπής επικοινωνίας κατά τους σπουδαστές ήταν η μη ικανοποιητική βοήθεια, οι αποθαρρυντικές εκφράσεις, ενδείξεις ότι ο ΚΣ ενοχλήθηκε, η μη ύπαρξη ανάγκης, η μη ευελιξία του ΚΣ στο ωράριο επικοινωνίας αλλά και η καθυστέρηση απάντησης ή καθόλου απάντηση από τον ΚΣ (Πίν. 3)

Πίν. 3. Λόγοι διακοπής επικοινωνίας σπουδαστές με τον Καθηγητή-Σύμβουλο

ΛΟΓΟΙ ΔΙΑΚΟΠΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΗ-ΣΥΜΒΟΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Μη ικανοποιητική βοήθεια	33
Αποθαρρυντικές εκφράσεις ΚΣ	16
Ενδείξεις ότι ο ΚΣ ενοχλήθηκε	12
Μη ύπαρξη ανάγκης	6

Μη ευελιξία Κ.Σ στο ωράριο επικοινωνίας.	5
Καθυστερήση απάντησης ή καθόλου απάντηση από ΚΣ	3

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των σπουδαστών ήταν:

«[...] και επειδή θεώρησα ότι δε μπορούσε να με βοηθήσει με το θέμα που είχα επιλέξει, μου προκάλεσε μια άρνηση να επικοινωνήσω ξανά μαζί του [...]» (Σ16-Γ).

«[...] απάντηση του στυλ «τι είναι αυτά που ρωτάς;» ή υπάρχουν όλα μέσα στα βιβλία, ψάξε να τα βρεις [...], αυτό ήταν σα να μου λέει, «κόψε την επικοινωνία» [...] και επομένως ξανά δεν επικοινωνήσα [...]» (Σ25-Α).

«Το να είναι ψυχρός μαζί μου και να μου δείχνει ότι εντάξει, [...] δεν είναι υποχρεωμένος να ασχοληθεί με το θέμα μου απλά για τυπικούς λόγους υπάρχει και αυτή η δυνατότητα» (Σ20-Γ).

«[...] είδα ότι στις απαντήσεις καθυστερούσε πάνω από μιάμιση εβδομάδα, οπότε αυτό δε με βοηθούσε εμένα έγκαιρα, οπότε κι εκεί σταμάτησα να επικοινωνώ» (Σ25-Α).

«[...] μια άλλη καθηγήτρια, όταν είχα ζητήσει να την πάρω τηλέφωνο εκτός από την καθορισμένη, είχε αρνηθεί. Αυτό μετά σε παγώνει [...]» (Σ02-Γ).

4.2 Συχνότητα επικοινωνίας σπουδαστών με τον Καθηγητή-Σύμβουλο και συμπεριφορά του Καθηγητή-Συμβούλου

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης των δεδομένων προέκυψε από τις απαντήσεις των σπουδαστών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα επικοινωνίας των σπουδαστών με τον ΚΣ και τη συμπεριφορά του ΚΣ που προτιμούν οι σπουδαστές.

4.2.1 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα επικοινωνίας των σπουδαστών με τον Καθηγητή-Σύμβουλο

Οι σπουδαστές ισχυρίζονται ότι αποφεύγουν τη συχνή επικοινωνία με τον ΚΣ κυρίως γιατί φοβούνται ότι θα τον ενοχλήσουν ή θα τον απασχολήσουν. Η συχνότητα με την οποία απευθύνονται στον ΚΣ εξαρτάται από τη δεκτικότητα του ΚΣ από το βαθμό που έχουν προετοιμαστεί προκειμένου να συζητήσουν απορίες μαζί του καθώς και από την ταύτιση ή όχι του διαθέσιμου χρόνου των σπουδαστών με το χρόνο του ΚΣ (Πίν. 4).

Πίν. 4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα επικοινωνίας σπουδαστών με ΚΣ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Ανησυχία ενόχλησης του ΚΣ	31
Δεκτικότητα ΚΣ	19
Βαθμός προετοιμασίας εκ μέρους τους προκειμένου να συζητήσουν τις απορίες τους	5
Μη ταύτιση διαθέσιμου χρόνου σπουδαστές με το διαθέσιμο χρόνο επικοινωνίας του ΚΣ	3

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων ήταν:

«Δεν επικοινωνώ με τον καθηγητή συχνά, γιατί έχω την εντύπωση ότι τον ή την απασχολώ με τα δικά μου και οι περισσότεροι είναι καθηγητές Πανεπιστημίου [...] και καταλαβαίνω ότι δε θα είναι και τόσο διαθέσιμοι [...]» (Σ01-Α).

«Ανάλογα και με το δικαίωμα που μας έδινε ο Καθηγητής-Σύμβουλος [...] δηλαδή, το πόσο δεκτικός ήτανε και το καταλάβαινες αυτό, από τον τρόπο που σου μιλούσε [...]» (Σ30-Γ).

«[...] γιατί δεν ήμουν αρκετά προετοιμασμένη για να κάνω τις ερωτήσεις, και αν δεν έχεις διαβάσει και τι ερωτήσεις να κάνεις» (Σ02-Γ).

«Πολλές φορές χρειαζόταν να επικοινωνήσω με κάποιον σύμβουλο, σε σχέση με την εργασία αλλά δεν ήταν η ημέρα και η ώρα επικοινωνίας και δυσκολευόμουν [...]» (Σ30-Γ).

4.2.2 Προτιμώμενη συμπεριφορά Καθηγητή-Συμβούλου από τους σπουδαστές

Οι σπουδαστές επιθυμούν ο ΚΣ να δείχνει διαθεσιμότητα και προθυμία για επικοινωνία και παροχή βοήθειας προς τους σπουδαστές, να είναι φιλικός, να μην τους αποθαρρύνει, να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες τους, να τους αντιμετωπίζει ισότιμα και να απαντάει άμεσα στα μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Πίν. 5)

Πίν. 5. Πως επιθυμούν οι σπουδαστές να τους συμπεριφέρεται ο ΚΣ

ΠΡΟΤΙΜΩΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Διαθεσιμότητα του Καθηγητή Συμβούλου και την προθυμία	151
Φιλικότητα	123
Μη αποθαρρυντική συμπεριφορά	26
Ανταπόκριση στις εξατομικευμένες ανάγκες	17
Ισοτιμία	5
Γρήγορη απάντηση στη γραπτή επικοινωνία	5

Χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν:

«Στην προφορική επικοινωνία [προτιμώ] να μου δείξει ότι έχει το χρόνο και όχι ότι εκείνη τη στιγμή κάνει μια αγγαρεία [...] και στη γραπτή επικοινωνία το στιλ των απαντήσεων να μην είναι μονολεκτικό. Ίσα – ίσα δηλαδή να στείλει το E-mail να ξεμπερδέυει» (Σ25-Α).

«Να είναι φιλικός και οικείος μαζί μου [...], έτσι ώστε να μου δίνει και εμένα την άνεση να απευθύνομαι σε αυτόν για μου λύνει απορίες αλλά για να νιώθω ότι έχω έτσι ένα στήριγμα στην προσπάθειά μου» (Σ30-Γ).

«Και στην προφορική επικοινωνία και στη γραπτή να μη με αποθαρρύνει [...] να μου δίνει συγκεκριμένες απαντήσεις [...] να μη χρησιμοποιεί αυστηρό ύφος και να μου δείχνει με τον τρόπο του ότι είναι εκεί [...] για να με υποστηρίξει, όχι να με κρίνει [...]» (Σ28-Γ).

«Να μου δείχνει ότι δεν ενοχλείται από την πρωτοβουλία που πήρα και να συζητάει μαζί μου κάθε ερώτηση, να ανταποκρίνεται δηλαδή με προθυμία στις ανάγκες μου για βοήθεια εκ μέρους μου» (Σ14-Γ).

«Επειδή είμαι ενήλικας [...] θα ήθελα να με αντιμετωπίζει ισότιμα [...] όχι ως προς τις γνώσεις μου αλλά ως άτομο» (Σ28-Γ).

«Σε ότι αφορά το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο [...] να απαντάει γρήγορα» (Σ05-Γ).

4.3 Ανάγκες των σπουδαστών που καλύπτει η επικοινωνία

Στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων εντοπίστηκαν δυο κατηγορίες αναγκών που καλύπτει η επικοινωνία με τον ΚΣ: οι συναισθηματικές ανάγκες και οι εκπαιδευτικές.

4.3.1 Εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρθηκαν από τους σπουδαστές είναι η επίλυση αποριών οι επεξηγήσεις – διευκρινήσεις αφενός σχετικά με το θέμα εργασίας αφετέρου σχετικά με το περιεχόμενο και τους άξονες ανάπτυξης των γραπτών εργασιών (Πίν. 6).

Πίν. 6. Εκπαιδευτικές ανάγκες που καλύπτει η επικοινωνία με τον ΚΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Επίλυση αποριών	155
Επιπλέον διευκρινήσεις και επεξηγήσεις σχετικά με το θέμα της εργασίας	59
Περιεχόμενο και ανάπτυξη γραπτών εργασιών	38

Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων των σπουδαστών.

«Επίλυση αποριών που προκύπτουν από το διάβασμα του εκπαιδευτικού υλικού [...], απορίες σε σχέση με το θέμα της εργασίας και πως [...] μπορώ να βοηθηθώ για να το δουλέψω» (Σ11-Γ).

«Να μου εξηγήσει κάποια πράγματα [...] σχετικά με το θέμα της εργασίας γιατί πολλές φορές τα θέματα χρειαζόταν περαιτέρω διευκρίνηση και δεν ήταν απολύτως κατανοητή η εκφώνηση [...]» (Σ13-Γ).

«Χρειάζεται όταν ήδη έχω αρχίσει και δουλεύω την εργασία και φτάσω σε ένα σημείο που δυσκολεύομαι να την προχωρήσω ή να της δώσω την τελική μορφή οπότε χρειάζεται να με ξεμπλοκάρει δίνοντάς μου οδηγίες, κατευθύνσεις [...] πως θα κινηθώ, όχι να μου πει τι θα γράψω» (Σ29-Γ).

4.3.2 Συναισθηματικές ανάγκες

Η επικοινωνία με τον ΚΣ συνέβαλε στη μείωση του συναισθήματος της μοναξιάς, στην ενθάρρυνση-εμπύχωση, στη μείωση της ανασφάλειας και των αμφιβολιών στην προσωπική ψυχολογική υποστήριξη και στη ελάττωση φόβων, αγωνιών και άγχους (Πίν. 7).

Πίν.7. Συναισθηματικές ανάγκες σπουδαστές που καλύπτει η επικοινωνία με τον ΚΣ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Μείωση του συναισθήματος της μοναξιάς	41
Ενθάρρυνση-εμπύχωση	23
Μείωση ανασφάλειας και αμφιβολιών	16
Ψυχολογική υποστήριξη	15
Ελάττωση φόβων, αγωνιών και άγχους	9

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων ήταν:

«[...] αν δεν υπήρχε η δυνατότητα επικοινωνίας, θα ένιωθα μεγάλη μοναξιά στην προσπάθειά μου και ότι [...] είχα αφεθεί εντελώς αβοήθητος» (Σ17-Α).

«Εμπύχωση κυρίως [...]. Ακόμα και όταν ζητάς και πάρεις διευκρινήσεις για το θέμα μιας εργασίας τότε νιώθεις και περισσότερο εμπυχωμένος ότι θα την καταφέρεις» (Σ30-Γ).

«Η ανασφάλεια που νιώθεις διαβάζοντας [...] γιατί δεν ξέρεις αν κατάλαβες καλά κάποια σημεία, η ανάγκη για επικοινωνία γενικώς [...] με κάποιον, που ξέρει καλά το αντικείμενο με το οποίο εσύ πρώτη φορά ασχολείσαι [...]» (Σ03-Γ).

«Όταν έπαιρνε και συζητούσαμε κάποια θέματα [...] πέρα από τις εργασίες αυτό βοήθουσε στην ψυχολογία, όχι στη μάθηση. Βοήθησε στην κινητοποίησή μου [...] στην πορεία της μάθησης όχι στη μάθηση αυτή καθαυτή» (Σ22-Α).

«[...] μπορεί να σε βοηθήσει να μοιραστείς τις αγωνίες και τους φόβους σου με έναν άνθρωπο που γνωρίζει καλύτερα πως πρέπει να κινηθείς» (Σ11-Γ).

4.5 Συμβολή της επικοινωνίας στη μάθηση

Οι σπουδαστές περιέγραψαν καταστάσεις, κατά τις οποίες η επικοινωνία τους με τον ΚΣ συνέβαλε θετικά στην πορεία της μάθησής τους, αλλά και καταστάσεις κατά τις οποίες η επικοινωνία τους με τον ΚΣ δεν συνέβαλε θετικά στη μάθησή τους.

4.5.1 Θετική επίδραση της επικοινωνίας στη μάθηση

Η επικοινωνία των σπουδαστών με τον ΚΣ συνέβαλε θετικά στη μάθηση των σπουδαστών διότι έδωσε τη δυνατότητα εξατομικευμένης υποστήριξης. Επίσης διότι ο ΚΣ παρείχε ενθάρρυνση, βοήθησε στην επίλυση αποριών και μάλιστα με χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων και πρότεινε βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό (Πίν. 8).

Πίν. 8. Πότε συνέβαλε η επικοινωνία στη μάθηση

ΠΟΤΕ ΣΥΝΕΒΑΛΕ Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Εξατομικευμένη υποστήριξη	28
Ενθάρρυνση από τον ΚΣ	13
Επίλυση των αποριών τους τη χρονική στιγμή που τη χρειαζόταν	11
Επιπλέον βοηθητικό υλικό που πρότεινε ο ΚΣ	5
Συγκεκριμένα παραδείγματα στις απαντήσεις του.	2

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων των σπουδαστών ήταν:

«[...] όταν πέρυσι αντιμετώπιζα προβλήματα με ένα ατύχημα στο σύζυγό μου [...] η στήριξη που μου έδωσαν [οι καθηγητές], εξηγώντας μου αναλυτικότερα τις εργασίες [...], με βοήθησαν να μην παρατήσω τις θεματικές [...]» (Σ15-Γ).

«[...] σε μια θεματική που δυσκολευόμουν ιδιαίτερα [...], λύθηκαν συγκεκριμένες απορίες τη στιγμή που έπρεπε [...]» (Σ18-Α).

«Όταν του ζήτησα να μου προτείνει κάτι επιπλέον να διαβάσω [...]. Μου πρότεινε, μου εξήγησε [...]» (Σ12-Γ).

«Πραγματικά βοηθήθηκα όταν ένας καθηγητής σε κάθε ερώτηση μου ανέφερε και συγκεκριμένα παραδείγματα» (Σ14-Γ).

4.5.2 Πότε η επικοινωνία των σπουδαστών με ΚΣ δεν συνέβαλε στη μάθηση

Η επικοινωνία δεν βοήθησε τους σπουδαστές στις περιπτώσεις που υπήρξε άρνηση εκ μέρους του ΚΣ να διαθέσει επαρκή χρόνο για επικοινωνία, όταν υπήρξε διάσταση των απόψεων του ΚΣ με το εκπαιδευτικό υλικό και όταν ο ΚΣ δεν έλαβε υπόψη τυχόν προβλήματα του σπουδαστή με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Πίν. 9).

Πίν. 9. Πότε δεν συνέβαλε η επικοινωνία στη μάθηση

Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΕΝ ΣΥΝΕΒΑΛΕ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Ο ΚΣ δεν τους διέθεσε αρκετό χρόνο	11
Διάσταση απόψεων ΚΣ με εκπαιδευτικό υλικό	3
Ο ΚΣ δεν έλαβε υπόψη προβλήματα του φοιτητή με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.	2

Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων των σπουδαστών ήταν:

«[...] μια άλλη καθηγήτρια έδειξε ενοχλημένη όταν επικοινωνήσα μαζί της για να ζητήσω βοήθεια [...]. Μου απάντησε ότι θα στείλει e-mail σε όλους [...]. Νόμισα ότι δεν ήθελε να ασχοληθεί ή ότι δεν είχε χρόνο να ασχοληθεί μαζί μου [...]». (Σ18-A).

«[...] και κάποια στιγμή μου αναιρούσε και πράγματα που είχα μάθει στην ενότητα [...]. Μου είπε χαρακτηριστικά: «ξέρω ότι αυτά έχετε μάθει, αλλά δε γίνονται αυτά», οπότε με μπέρδεψε [...]» (Σ22-A).

«[...] θεωρούν ότι στο μεταπτυχιακό πρέπει να ενημερωνόμαστε με e-mail. Αλλά συνέβη [...] να έχουμε βλάβη στα e-mail. Υπάρχουν και άνθρωποι που δεν εξοικειωμένοι με το e-mail. [...] σκέφτομαι [...] να ζητήσω αναβολή...». (Σ01-A).

5. Συζήτηση αποτελεσμάτων

5.1 Έναρξη, διατήρηση ή διακοπή της επικοινωνίας

Οι σπουδαστές όσο ικανοί, ανεξάρτητοι και αυτόνομοι κι αν είναι, αναζητούν την ανθρώπινη υποστήριξη από τον ΚΣ (Κόκκος, 2001) και ζητούν την συνδρομή του όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες που δεν μπορούν μόνοι τους να αντιμετωπίσουν (Keegan, 2000, Caspi & Gorsky, 2006). Οι σπουδαστές της έρευνας προκειμένου να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις επεδίωξαν την επικοινωνία με τον Καθηγητή-Σύμβουλο. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι ζητούσαν βοήθεια από τον ΚΣ σε εκπαιδευτικά θέματα (Chen 2001, Caspi & Gorsky, 2006) και ιδιαίτερα στη διάρκεια εκπόνησης των γραπτών εργασιών, όταν δηλαδή καλούνται να εφαρμόσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν μελετώντας το εκπαιδευτικό υλικό.

Στη διατήρηση της επικοινωνίας συνέβαλε ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίθηκε ο κάθε ΚΣ. Έτσι, ενώ την έναρξη της επικοινωνίας αποφάσισαν οι σπουδαστές, τη διατήρησή της επηρέασαν παράγοντες που αφορούσαν κυρίως τους ΚΣ. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ΚΣ καθώς και η διάθεσή του για υποστήριξη των σπουδαστών του συνέβαλαν στη συνέχιση της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι σπουδαστές συνέχισαν την επικοινωνία όταν ο ΚΣ υιοθετούσε «φοιτητοκεντρική» προσέγγιση και έδειχνε υψηλό επίπεδο δέσμευσης απέναντι στο σπουδαστή. Αντιθέτως, όταν ο ΚΣ υιοθετούσε ένα πιο δασκαλοκεντρικό μοντέλο, ήταν τυπικός, καθυστερούσε να απαντήσει σε μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και δεν ήταν ευέλικτος στο χρόνο επικοινωνίας οδήγησε την επικοινωνία σε διακοπή.

Η προθυμία του ΚΣ, η ενθάρρυνση και η ουσιαστική βοήθεια που προσέφερε στους σπουδαστές ήταν βασικοί λόγοι συνέχισης της επικοινωνίας. Την προθυμία οι σπουδαστές τη διαπίστωναν από το χρόνο που τους διέθεσε, και από τη συμπεριφορά του απέναντί τους, την ενθάρρυνση τη διαπίστωναν από φράσεις για επανάληψη επικοινωνίας αλλά και από την πρωτοβουλία του ίδιου του ΚΣ να επικοινωνήσει μαζί τους. Τέλος την ουσιαστική βοήθεια την διαπίστωναν από το πόσο καίριες ήταν οι απαντήσεις του ΚΣ, και πόσο τους βοήθησε να κατανοήσουν όσα δεν μπορούσαν μόνοι τους. Αντίθετα, οι σπουδαστές δεν επιδιώκουν επανάληψη επικοινωνίας όταν δεν ικανοποιούνται επαρκώς από αυτή, θεωρούν ότι ο ΚΣ δεν δίνει σαφείς και

αναλυτικές απαντήσεις, δεν διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο, δεν είναι αρκετά προσιτός ή επανειλημμένα καθυστερεί τις απαντήσεις του.

5.2 Συχνότητα επικοινωνίας των σπουδαστών με τον Καθηγητή-Σύμβουλο

Οι σπουδαστές της έρευνας δεν αναπτύσσουν τη συχνότητα επικοινωνίας που επιθυμούν με τον ΚΣ, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί τόσο στα χαρακτηριστικά της δικής τους προσωπικότητας όσο και στο επίπεδο δέσμευσης και τη σημασία που αποδίδει ο ΚΣ στην επικοινωνία, παράγοντες που όπως φαίνεται επηρεάζουν το βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Η δεκτικότητα και η διαθεσιμότητά του ΚΣ, ο χρόνος που αφιερώνει στην επικοινωνία, η ευελιξία στο ωράριο επικοινωνίας επηρέασαν τη συχνότητα με την οποία επικοινωνούν μαζί του οι σπουδαστές. Αλλά και ο προσωπικός ρυθμός μελέτης των σπουδαστών και ο χρόνος που διέθεταν για τις σπουδές τους επηρέασαν επίσης τη συχνότητα, καθώς σπουδαστές της «τελευταίας στιγμής», δεν εντόπιζαν εγκαίρως τις απορίες τους, προκειμένου να αναζητήσουν την υποστήριξη του ΚΣ την κατάλληλη στιγμή.

Η επιθυμία των σπουδαστών για συχνότερη επικοινωνία με τον ΚΣ, αποδεικνύει ότι επιθυμούν να γεφυρώσουν τη γεωγραφική απόσταση που εξ ορισμού τους χωρίζει από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η ποιότητα αλληλεπίδρασης σπουδαστών-ΚΣ και όχι η συχνότητα συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση (Kearsley, 2000, Offir & Lev, 2000, Woods, 2002, Mccloughlin, 2002). Επίσης ο Swan (2001) θεωρεί ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι σπουδαστές είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση όταν υπάρχει υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τον ΚΣ.

5.3 Προτιμώμενη συμπεριφορά Καθηγητή-Συμβούλου

Οι σπουδαστές δείχνουν να εκτιμούν τη διαθεσιμότητα του ΚΣ, την προθυμία του να ασχοληθεί μαζί τους και να διαθέσει τον απαιτούμενο χρόνο για τις ανάγκες τους. Στην τηλεφωνική επικοινωνία προτιμούν τη συμπεριφορά του ΚΣ που διαθέτει χρόνο να ασχοληθεί διεξοδικά με τα θέματα που τους απασχολούν, αναπτύσσει συζήτηση μαζί τους και δεν βιάζεται να ολοκληρώσει την τηλεφωνική επικοινωνία. Το ίδιο ισχύει και με τη γραπτή επικοινωνία με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Επίσης οι σπουδαστές επιθυμούν αναλυτικές απαντήσεις στις ερωτήσεις τους καθώς και φιλικότητα στη συμπεριφορά του ΚΣ. Η φιλικότητα παρέχει τη δυνατότητα στο σπουδαστή να μη διστάζει να επικοινωνεί με τον ΚΣ. Εκτός από τη φιλικότητα, η ευγένεια και η υπομονή είναι ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που επιθυμούν οι σπουδαστές από τον ΚΣ (Αγιακλή, 2003, Βασάλα & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2005). Τέλος, θα ήθελαν να αισθάνονται το ενδιαφέρον του ΚΣ γι' αυτούς ως 'παρουσία' που παρακολουθεί τις σπουδές τους και ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες.

5.4 Ανάγκες σπουδαστών που καλύπτει η επικοινωνία

Οι σπουδαστές αναφέρθηκαν σε δυο κατηγορίες αναγκών που καλύπτει η επικοινωνία με τον ΚΣ, τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες. Επιπλέον συγκεκριμενοποίησαν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες στην κάλυψη των οποίων συνέβαλε η επικοινωνία με τον ΚΣ.

Σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες πιστεύουν ότι η επικοινωνία συμβάλλει, κυρίως, στην επίλυση των αποριών τους αλλά και στην επιπλέον παροχή διευκρινίσεων και κατευθύνσεων. Η επίλυση αποριών αφορά την κατανόηση του διδακτικού υλικού και τη διαχείρισή του ενώ οι διευκρινίσεις αφορούν τις γραπτές

εργασίες και οι κατευθύνεις αναφέρονται περισσότερο στους άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται το περιεχόμενο κάθε εργασίας.

Σε ότι αφορά τις συναισθηματικές ανάγκες, οι σπουδαστές θεωρούν ότι η επικοινωνία μπορεί να συντελέσει στη μείωση της μοναξιάς που βιώνουν εξαιτίας της φυσικής απόστασης που τους χωρίζει από την εκπαιδευτική ομάδα. Η εμπύχωση και η ενθάρρυνση κατά τους σπουδαστές είναι στοιχεία που πρέπει να εμπεριέχονται στην επικοινωνία με τον ΚΣ. Την εμπύχωση και την ενθάρρυνση την επιζητούν συνήθως έμμεσα, ακόμα κι όταν αναφέρουν προφανή λόγο επικοινωνίας εκπαιδευτικά κυρίως θέματα. Οι σπουδαστές διατηρούν αίσθημα ανασφάλειας και αμφιβολίες για την ικανότητα κατανόησης που διαθέτουν και θεωρούν σημαντική την ανατροφοδότηση του ΚΣ, ως καλύτερο γνώστη του αντικειμένου σπουδών. Φόβοι, αγωνίες και άγχος που βίωναν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ξεπεράστηκαν μέσω της επικοινωνίας που ανέπτυξαν με τον ΚΣ

Συνεπώς η επικοινωνία των σπουδαστών με τον ΚΣ συνέβαλε στην κάλυψη των εκπαιδευτικών και συναισθηματικών αναγκών τους, γεγονός που συνηγορεί με τις απόψεις πολλών μελετητών για το ρόλο του ΚΣ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κόκκος, 2001, Keegan, 2001, McLoughlin, 2002, Tait 2004). Ο ΚΣ υποκινεί τον κύκλο της μάθησης και καλείται να α) διευκολύνει τη μάθηση, β) να υποστηρίξει συναισθηματικά τους σπουδαστές και να διαμεσολαβήσει για την κατανόηση του διδακτικού υλικού και γ) να υποστηρίξει ευρύτερα τους σπουδαστές για την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων (Tait, 2004).

5.5 Συμβολή της επικοινωνίας στη μάθηση

Στις περιπτώσεις που η επικοινωνία μεταξύ των σπουδαστών και του ΚΣ επιτυγχάνει να καλύψει τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις συναισθηματικές ανάγκες των σπουδαστών, τότε οι σπουδαστές θεωρούν ότι συμβάλλει θετικά στην μάθησή τους. Συγκεκριμένα, συμβάλλει θετικά στη μάθηση όταν ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των σπουδαστών, όταν οι σπουδαστές ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται από τον ΚΣ, όταν ο ΚΣ τους βοηθά στην επίλυση των αποριών την κατάλληλη στιγμή και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα, καθώς και όταν δίνει στους σπουδαστές επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό.

Αντίθετα, οι σπουδαστές θεωρούν ότι η επικοινωνία τους με τον ΚΣ δεν συμβάλλει στη μάθησή τους, όταν δεν τους αφιερώνει αρκετό χρόνο, εκφράζει τις προσωπικές του αντιλήψεις για το περιεχόμενο της ΘΕ, οι οποίες είναι διαφορετικές από τις αντιλήψεις των σπουδαστών, και δεν χρησιμοποιεί όλα τα μέσα και τις μορφές επικοινωνίας που έχει στη διάθεσή του.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συνθήκες επικοινωνίας και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται την επικοινωνία ο ΚΣ επηρεάζουν την επιμέλεια και ενεργοποίηση του σπουδαστή, γεγονός που συμφωνεί μεταξύ των άλλων και με τα αποτελέσματα των ερευνών των Ambrahamson (1988), Ching, Murphy & Jekings (2002), Aune (2002), και Tait (2004).

Οι σπουδαστές έχουν ανάγκη από εξατομικευμένη υποστήριξη, καθώς έχουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες και αυτή την εξατομικευση μπορεί να τους τη δώσει η διαπροσωπική επικοινωνία με τον ΚΣ εφόσον το εκπαιδευτικό υλικό, μεμονωμένα, δεν έχει αυτή τη δυνατότητα. (Ching, Murphy & Jenkins, 2002, McLoughlin, 2002).

6. Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους οι σπουδαστές εκτός από τις εκπαιδευτικές ανάγκες βιώνουν και μια σειρά από συναισθηματικές ανάγκες. Η επικοινωνία που

αναπτύσσεται μεταξύ αυτών και του ΚΣ, θεωρούν ότι ικανοποιεί άμεσα τις εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά έμμεσα συμβάλλει στη συναισθηματική υποστήριξη που έχουν ανάγκη οι περισσότεροι από αυτούς. Γι' αυτό οι σπουδαστές αυτής της έρευνας είχαν ανάγκη την επικοινωνία με τους ΚΣ και παρόλο που αξιοποίησαν τη δυνατότητα που τους παρείχε το ΕΑΠ να επικοινωνούν με τους ΚΣ στα μεσοδιαστήματα των ΟΣΣ, επιθυμούσαν ακόμη συχνότερη επικοινωνία.

Την πρωτοβουλία για την έναρξη της επικοινωνίας την πήραν οι ίδιοι οι σπουδαστές, αλλά τη συνέχιση της την απέδωσαν σε παράγοντες που αφορούσαν τους ΚΣ. Το κλειδί στη διατήρηση της επικοινωνίας φαίνεται να είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας που διαθέτουν οι ΚΣ προκειμένου να ανταποκριθούν στις εξατομικευμένες εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των σπουδαστών. Οι σπουδαστές, εκτιμούν τη φιλικότητα, την υπομονή, την ευγένεια και την κατανόηση που τους δείχνει ο ΚΣ. Τα παραπάνω στοιχεία μαζί με την ουσιαστική βοήθεια με τις καίριες απαντήσεις του ΚΣ στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς τους συμβάλλουν στην άρση των δισταγμών που έχουν οι σπουδαστές να επικοινωνήσουν με τον ΚΣ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abrahamson, C., (1998). Issues in Interactive communication in distance education, *College Student Journal*, 32, no 1, pp 33 -42
- Αγιακλή, Χ. (2003). Ανατροφοδότηση στην ανατροφοδότηση του Καθηγητή - Συμβούλου: Τι θεωρούν πιο χρήσιμο οι φοιτητές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*. (σελ 352 - 360). Αθήνα: Προπομπός.
- Aune, B., (2002). Teaching Action Research via Distance, *Journal of Technology and Teacher Education* 10(4), pp 461-479
- Βασάλα, Π., Μαυροειδής, Η., Λιοναράκης, Α., Χατζηπλής, Π. (2005). Οι ασκήσεις/ δραστηριότητες στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Μια έρευνα με προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς Σπουδαστές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά Συνεδρίου*. Τόμος Α'. (σελ 109 - 123), Αθήνα, Προπομπός
- 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. *3^ο Διεθνές Συνέδριο για την ΑεξΑΕ. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά Συνεδρίου*. Τόμος Α'. (σελ 124 - 134). Αθήνα, Προπομπός
- Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β. (2001). Η διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση : Η ανάδειξη νέων ρόλων και τρόποι διαχείρισής τους, *Πρακτικά εισηγήσεων - 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2006 από www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/programm.htm
- Breakwell, G., (1995). *Η συνέντευξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Caspi, A., & Gorsky, P., (2006). Instructional dialogue: Distance education student's dialogic behaviour. *Studies in Higher Education*. Vol. 31. No. 6. pp. 735-752
- Chen, Y. (2001a) Transactional distance in World Wide Web learning environments *Innovations in Education and Teaching International*, 38(4). pp. 327 - 338
- Ching K., Murphy D., & Jenkins W., (2002) The teacher's role in supporting a learner-centred learning environment: voices from a group of part time postgraduate students in Hong Kong, *International Journal of lifelong education*, vol. 21, No. 5 (September - October 2002), pp. 462-473
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Cathy, J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον*, Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας, Πάτρα, ΕΑΠ
- Kearsley, G. (2000). *Online education: Learning and teaching in cyberspace*. Ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2007 από: <http://home.sprynet.com/gkearsley/>
- Keegan, D. (2000). *Οι βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Αθήνα, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
- Keegan, D. (2001). «Η Ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας». στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ 15 - 31), Αθήνα, Προπομπός

- Kelsey, K., & D'souza A., (2004), *Student Motivation for learning at a distance: Does Interaction Matter?*, *Online journal of Distance Learning Administration*, Volume VII, number II, Summer. Ανακτήθηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2006 από <http://www.westga.edu/~distance/jmain11.html>
- Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η., Τάσιος, Π., (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, *1^ο Πανελλήνιο συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2006 από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/105.htm
- Maron, R., Saporta, K., & Caspi A.,(2005). Synchronous vs Asynchronous Tutorials: Factors Affecting Students' Preferences and Choice, *Journal of Research and Technology in Education*, Spring: v 37 n 3, pp 245- 26
- McLoughlin, C., (2002). Learner Support in Distance and Networked Learning Environments: Ten Dimensions for Successful Design, *Distance Education*, Vol. 23, No. 2, (pp. 149 - 162).
- Offir, B & Lev, J.(2000). Constructing an Aid for Evaluating Teacher- Learner Interaction in Distance Learning, *Education Media International*, pp 91 - 97
- Swan, M., (2003). Distance Delivery: Impact on learning Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2006 από http://www.agclassroom.org/consortium/pdf/ag_literacy/2003/distance_delivery.pdf
- Tait J., (2004). The tutor/facilitator role in student retention, *Open Learning*, Vol. 19, No. 1, February, pp. 97-109
- Tompson, J., (1999). *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*, Αθήνα, Παπαζήση
- Watts, A (2002). The Role of Information and Communication Technologies in Integrated Career Information and Guidance Systems: A Policy Perspective, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Volume 2, Number 3
- Woods, R., (2002). How much communication is enough in on line courses? - Exploring the relationship between frequency of Instructor initiated personal email and learners; perceptions of and participation in on line learning, *International Journal of Instructional Media* Vol. 29(4), pp 377 - 394