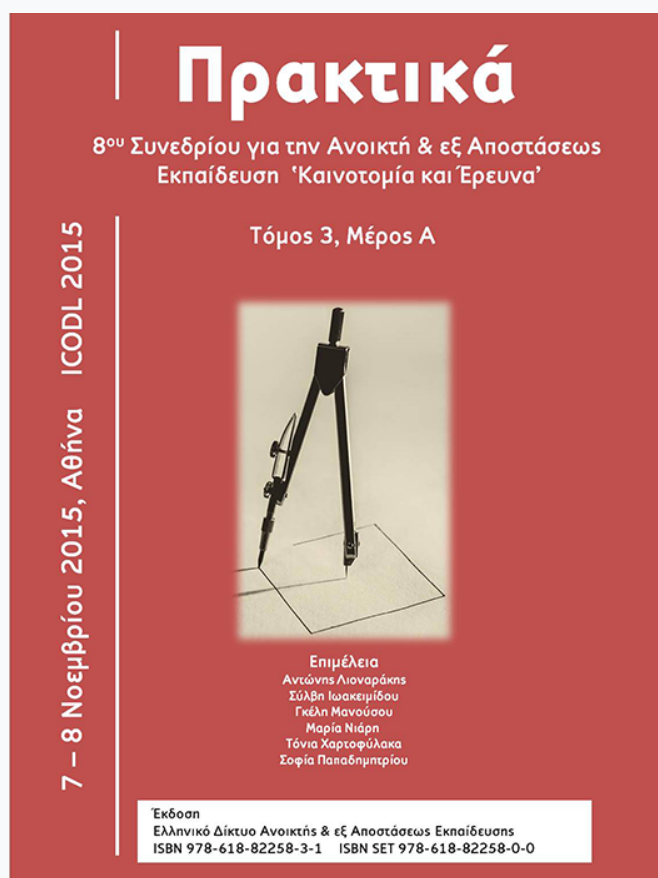


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 8, Αρ. 3Α (2015)

Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας



Διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών: μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Βασιλική (Σύλβα) Ιωακειμίδου, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.92](https://doi.org/10.12681/icodl.92)

Διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών:
μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Student learning experience: the Hellenic Open University as a case study

Βασιλική (Σύλβη) Ιωακειμίδου
Υποψ. Διδάκτορας
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ
sivvioakimidou@yahoo.gr

Αντώνης Λιοναράκης
Καθηγητής
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ
alionar@eap.gr

Abstract

Each stakeholder in education approaches quality issues from a different point of view. Though there is a need for a shared understanding on the notion of quality enhancement to be evolved and a way to transform this into action. This article inquires students' engagement and participation in quality assurance and quality enhancement mechanisms in a tertiary institution and more specifically students' learning experience at a distance education university. A student feedback questionnaire is used in order to collect data from the Hellenic Open University as a case study. The first results are presented and discussed here.

Keywords: *student feedback questionnaire, quality assurance, quality enhancement, distance education*

Περίληψη

Κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζει τα θέματα ποιότητας από διαφορετική οπτική γωνία. Γίνεται έτσι επιτακτική η ανάγκη διαμόρφωσης μιας συναντίληψης για το τι σημαίνει ποιότητα στην εκπαίδευση και πώς μπορεί αυτή διαρκώς να βελτιώνεται. Η εμπλοκή των φοιτητών σε μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα και πιο συγκεκριμένα η ανάδειξη της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών σε ένα εξ αποστάσεως πανεπιστήμιο ως βασικό παράγοντα σε ένα πλαίσιο διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση γίνεται αντικείμενο διερεύνησης στο άρθρο αυτό. Ένα ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως μια μελέτη περίπτωσης και παρουσιάζονται τα πρώτα ενδεικτικά αποτελέσματα.

Λέξεις-κλειδιά: *ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης, μαθησιακή εμπειρία φοιτητών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Εισαγωγή

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να επιτευχθεί πέρα από την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών μαθησιακών αποτελεσμάτων και με διαδικασίες όπου οι φοιτητές αξιολογούν τους διδάσκοντες, τα παρεχόμενα μαθήματα, την εμπειρία τους τόσο στις σπουδές τους και στις εξ αποστάσεως σπουδές τους (Burns, 2011, Thapliyal, 2014). Επομένως εγκαταλείπεται το μοντέλο

του «one size fits all» και όλη η μεθοδολογία, είτε στη συμβατική είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τους εκάστοτε στόχους (Rowley, 2003), τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγησή τους. Για τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου πλαισίου διασφάλισης και διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας είναι σημαντική η διαμόρφωσή του μέσα από τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Parker, 2004).

Έτσι η ποιότητα της εκπαίδευσης αφορά και τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι τοποθετούνται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορούν να έχουν λόγο και να συμμετέχουν τόσο στη διαμόρφωση μιας συναντίληψης για τον ορισμό της ποιότητας όσο και στην αξιολόγησή της (Hill, 1995). Κάθε εμπλεκόμενος ενδιαφερόμενος για την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να ενδιαφέρεται για την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών (Rosewell & Jansen, 2014) και συνειδητά να εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο άρθρο αυτό αρχικά γίνεται μια σύντομη τοποθέτηση στην έννοια της ποιότητας και κάποιες όψεις της στην πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επιχειρείται μια καταγραφή άλλων ερευνητικών προσπαθειών με στόχο τη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τη σημασία ανάδειξης της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών ως βασικό παράγοντα σε ένα πλαίσιο διασφάλισης και διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας σε ένα εξ αποστάσεως πανεπιστημιακό ίδρυμα. Στη συνέχεια αποτυπώνεται μια μελέτη περίπτωσης με κάποια ενδεικτικά ευρήματα όπως προέκυψαν από ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης της μαθησιακής εμπειρίας φοιτητών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Το άρθρο ολοκληρώνεται με κάποια πρώτα συμπεράσματα που προκύπτουν και κάποιες μελλοντικές επεκτάσεις της έρευνας.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Παράγοντες όπως η αύξηση του αριθμού των συμμετεχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η έντονη κοινωνική και γεωγραφική διαφοροποίηση του φοιτητικού πληθυσμού, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η έμφαση στην κοινωνία της γνώσης που υπηρετεί την οικονομία, ο διεθνής ανταγωνισμός σε επίπεδο πανεπιστημίων, η διεθνοποίηση, η αναγκαιότητα για κινητικότητα είναι μερικοί από τους βασικούς παράγοντες που ευνοούν την στροφή του ενδιαφέροντος των ενδιαφερόμενων εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση προς την ποιότητα. Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι μια έννοια πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και παρότι γίνονται απόπειρες απόδοσης κάποιου ορισμού της, κανένας ως τώρα δε φαίνεται να χαίρει καθολικής αποδοχής. Σε μια προσπάθεια οργάνωσης με βάση τον προσανατολισμό των ορισμών που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την ποιότητα στην εκπαίδευση διακρίνονται ορισμοί που εστιάζουν στις διαδικασίες, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στο κατά πόσο αξίζει η εκπαίδευση τα χρήματα που δαπανούνται για αυτήν, στην εκπαίδευση ως διαρκή μετασχηματισμό (Harvey and Green, 1993) και πιο πρόσφατα στη σύνδεση της ποιότητας με την καινοτομία (Stracke, 2014). Οι προσεγγίσεις αυτές δεν είναι αυστηρά περικαθαρωμένες, αλλά μπορούν να λειτουργήσουν και συμπληρωματικά.

Οι επιθυμητές όψεις της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση φαίνεται πως μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω: στη διαμόρφωση και διαχείριση μιας στρατηγικής/πολιτικής διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας σε κάθε λειτουργία ενός ιδρύματος, στον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, ανάλογα στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη θεαματικών ενοτήτων/μαθημάτων, στην υποστήριξη τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και του προσωπικού, ακαδημαϊκού και όχι μόνο. Κεντρικός στόχος γίνεται η διαμόρφωση μιας κουλτούρας ποιότητας η οποία να

διατρέχει τη λειτουργία όχι απλώς του πανεπιστημιακού ιδρύματος αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο αυτό λειτουργεί. Μια κουλτούρα ποιότητας όμως θέλει χρόνο και συνεχή προσπάθεια για να εδραιωθεί. Κάθε εμπλεκόμενος διαμορφώνει μια δική του αντίληψη του τι σημαίνει ποιότητα στην εκπαίδευση. Καθίσταται λοιπόν απαραίτητη η διαμόρφωση μιας συναντίληψης, μιας κοινής κατανόησης. Στόχος η διαμόρφωση ενός πλαισίου διασφάλισης και κυρίως διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας μέσα από τη συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εμπλοκή των φοιτητών σε μηχανισμούς αποτελεσματικής ανατροφοδότησης

Οι φοιτητές είναι οι πλέον εμπλεκόμενοι ενδιαφερόμενοι για την εκπαιδευτική διαδικασία, για τη διδασκαλία και κυρίως για μαθησιακή τους διαδρομή. Υπάρχουν ένθερμοι υποστηρικτές της εμπλοκής των φοιτητών σε θέματα αξιολόγησης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι έτσι κι αλλιώς κάθε εκπαιδευόμενος αξιολογεί τον διδάσκοντα έστω κι αν αυτό γίνεται άτυπα και δεν καταγράφεται η άποψη του. Πολλοί, για παράδειγμα, φοιτητές εκφράζουν την άποψή τους είτε σε συνομιλίες με άλλους, είτε διαδικτυακά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Επειδή οι φοιτητές έχουν εμπειρία πολλών και διαφορετικών μορφών διδασκαλιών και περιβαλλόντων μάθησης, γίνονται οι κατεξοχήν αρμόδιοι να σχολιάσουν την ποιότητά τους (Ramsen, 1991). Φαίνεται πάντως ότι η παροχή δυνατότητας έκφρασης της άποψης των εκπαιδευόμενων είναι θέμα βούλησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Henard & Roseveare, 2012: 21).

Η εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να ανιχνευθεί στις παιδαγωγικές αρχές του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία η μάθηση επηρεάζεται από τον βαθμό συμμετοχής του εκπαιδευόμενου σε διαδικασίες που προάγουν αξιολογικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Coates, 2005). Πέρα από τις δεξιότητες που καλλιεργούν οι φοιτητές ενταγμένοι σε διαδικασίες και μηχανισμούς με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, που απαιτούν για παράδειγμα κριτική σκέψη, αναστοχασμό, υπευθυνότητα, η εμπλοκή τους αυτή μπορεί να ειπωθεί και στο πλαίσιο της δημοκρατικής, συμμετοχικής λειτουργίας του ιδρύματος που στοχεύει και στην καλλιέργεια του αποτελεσματικού, ενεργού πολίτη (Lizzio & Wilson, 2009). Η έννοια της ενεργού πολιτεότητας άρχισε να χρησιμοποιείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύοντας στους νέους και τα προβλήματά τους, την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013). Ακόμα κι αυτή η επιλογή εμπλοκής των φοιτητών σε διαδικασίες διαμόρφωσης μιας επιθυμητής κουλτούρας κι αντίστοιχων πρακτικών σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα εντάσσεται από κάποιους στο πλαίσιο μιας νέας πολιτικής νοοτροπίας και τάσης με έντονη τη συμμετοχή των πολιτών που υιοθετείται και προωθείται από διάφορες κυβερνήσεις (Little, Locke, Scesa & Williams, 2009).

Σύμφωνα με πιο τεχνοκρατικές απόψεις η ανατροφοδότηση από τους φοιτητές μπορεί να διατελέσει δυο βασικές λειτουργίες (Harvey, 2003):

- εσωτερική πληροφόρηση με στόχο τη βελτίωση στην κάθε λειτουργία ενός πανεπιστημίου
- την εξωτερική πληροφόρηση μελλοντικών πιθανών φοιτητών και άλλων ενδιαφερόμενων.

Άλλοι θεωρούν ότι οι φοιτητές μέσω εκπροσώπων τους μπορούν να συμμετέχουν και σε αρχές, δίκτυα ή οργανισμούς με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο ή ακόμα και σε επίπεδο διεθνών

συνεργασιών ή δικτύων (Elassy, 2013, Alaniska, Codina, Bohrer, Dearlove, Eriksson, Helle & Wilberg, 2006).

Σημαντική παράμετρος επιτυχημένης εμπλοκής των φοιτητών σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης είναι η στιγμή παρέμβασής τους, ο χρόνος έκφρασης της άποψης των φοιτητών, δηλαδή κατά τη διάρκεια ή στο τέλος των σπουδών τους (Tai & Lin, 2012). Ίσως δυο τρία χρόνια μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους αποστασιοποιημένοι κάποιοι να μπορούσαν να δώσουν ανατροφοδότηση (Rowley, 2003), αν και ελοχεύει πάντα ο κίνδυνος ωραιοποίησης κάποιων διαστάσεων ή αδυναμία ενθύμησης κάποιων σημαντικών στοιχείων. Επίσης σημαντικοί παράμετροι είναι η σαφής τοποθέτησή των φοιτητών, τα κατάλληλα εργαλεία, για παράδειγμα διαδικτυακές πλατφόρμες, ερωτηματολόγια, ευρείες έρευνες για τη διερεύνηση της ικανοποίησής τους, τεχνικές άμεσης ανατροφοδότησης (Henard & Roseveare, 2012: 21). Οι σωστές ερωτήσεις μπορούν να δώσουν μια ξεκάθαρη ιδέα για την ποιότητα της διδασκαλίας και πολλές διαστάσεις της συνολικής μαθησιακής εμπειρίας (Rowley, 2003).

Οι πληροφορίες που προέρχονται από την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας μετρούν τον βαθμό ουσιαστικής εμπλοκής τους στη διδασκαλία και μάθηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ποιοτικότερη διαμόρφωσή τους προς όφελος πάντα των εκπαιδευόμενων (Coates, 2007). Σταδιακά μάλιστα οι φοιτητές θα εξοικειωθούν με τη λογική και τις πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Zhang, 2014).

Οι εκπαιδευόμενοι παραδοσιακά σ' ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας είναι αυτοί που κατεξοχήν μπορούν να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ως οι καταναλωτές ή πελάτες που εκφράζουν τον βαθμό ικανοποίησής του για ένα προϊόν (Chua, 2004, Griffin, Coates, McInnis & James, 2003) ή τη στάση, το συναίσθημά τους και τις προσδοκίες τους για ένα προϊόν ή μια υπηρεσία μετά την εμπειρία τους απ' αυτό (DeShields, Kara & Kaynak, 2005, Rowley, 2003). Η βασική θεώρηση πίσω από κάτι τέτοιο είναι πως η ικανοποίηση θα οδηγήσει και σε μια προσδοκώμενη συμπεριφορά (Tsinidou, Gerogiannis & Fitsilis, 2010). Η Rowley (1996: 239) σε μια προσπάθεια απεικόνισης των σχέσεων ποιότητας, ικανοποίησης και προσδοκιών δίνει την παρακάτω ισότητα:

Ποιότητα = η αντίληψη των πελατών – τις προσδοκίες τους

Η ποιότητα για τους εμπλεκόμενους σε μια εκπαιδευτική διαδικασία είναι η προστιθέμενη αξία της διαδικασίας μετά την κάλυψη των προσδοκιών τους. Με άλλα λόγια η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος προσδιορίζεται από ό,τι ή όσα συμφωνούν με την αντίληψη και κατανόηση κάθε εμπλεκόμενου ενδιαφερόμενου του τι σημαίνει ποιοτικό και ξεπερνά τα προσδόμενα τους, όσα δηλαδή περίμεναν.

Οι αντιλήψεις των ενδιαφερόμενων για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σ' ένα πανεπιστήμιο σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό ικανοποίησής τους από τις σπουδές τους και καθιστούν αναγκαία τη διερεύνησή τους (Shanahan & Bhindi, 2004). Κάτι τέτοιο δεν είναι πρωτόγνωρο για τα δεδομένα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για παράδειγμα το Open University της Αγγλίας βρίσκεται σταθερά τα τελευταία χρόνια στις πρώτες θέσεις στη λίστα των πανεπιστημίων της χώρας που δημιουργείται με βάση τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από τις σπουδές τους (Rosewell & Jansen, 2014). Η ικανοποίηση των φοιτητών σχετίζεται άμεσα και με το ποσοστό των φοιτητών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους (DeShields, Kara & Kaynak, 2005). Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι φοιτητές πληρώνουν δίδακτρα - για παράδειγμα οι φοιτητές στην Ελλάδα πληρώνουν δίδακτρα για μεταπτυχιακές σπουδές ή ακόμα και σε προπτυχιακά προγράμματα σπουδών όπως του ΕΑΠ - η έμφαση στην ικανοποίηση

του πελάτη είναι αποφασιστικής σημασίας για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα (DeShields, Kara & Kaynak, 2005).

Η Rowley (2003: 148) τελικά σχολιάζει πως «Σ' ένα περιβάλλον στο οποίο γίνεται ολοένα πιο καθοριστικό το να ακούγονται και να εμπλέκονται σε διάλογο οι φοιτητές, να γίνονται κατανοητά και να επηρεάζονται τα κίνητρά τους για μάθηση, οι μηχανισμοί αποτελεσματικής ανατροφοδότησης από τους φοιτητές γίνονται όλο και πιο σημαντικοί».

Και παρότι σε επίπεδο λόγου, τυπικά και θεωρητικά οι φοιτητές αναγνωρίζονται ως οι άμεσα ενδιαφερόμενοι και άρα δυνητικά συμμετέχοντες σε διαδικασίες αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής από το Μπέργκεν ακόμα, το 2005, αλλά και στην επικαιροποιημένη έκθεση του European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) με τίτλο “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (“ESG”) δέκα χρόνια αργότερα, στην ουσία παραμένει ένα θέμα ενεργού εμπλοκής τους. Σημεία κλειδιά προς την κατεύθυνση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας ποιότητας είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, συμμετοχής και της υπευθυνότητας (European Students' Union, 2015).

Η αντίθετη άποψη

Δεν λείπουν πάντως και κάποιες φωνές, που στο πέρασμα των χρόνων μειώνονται, και εκφράζουν την αντίθεσή τους με τη συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (Rowley, 2003, Tai & Lin, 2012). Αντιτίθενται στη συμμετοχή των φοιτητών υποστηρίζοντας ότι υποτιμούν τους περιορισμούς υπό τους οποίους λειτουργούν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και προσβλέπουν σε ανεδαφικές αλλαγές. Κάποιοι προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως πολιτικό θέμα και υιοθετούν πιο συνολικά αντίθετη παρά εποικοδομητική στάση. Επιμένουν πως είναι καλύτερα να αντιμετωπίζονται οι φοιτητές όχι ως πελάτες, αλλά ως εκείνοι που δέχονται τις υπηρεσίες ενός ιδρύματος ή ακόμα καλύτερα μέλη μιας κοινότητας (Coles, 2002, οπ. αναφ. στο Rowley, 2003). Η αντιμετώπιση βέβαια του φοιτητή ως πελάτη ή διαφορετικά ο υποβιβασμός του από πολίτη σ' έναν φορολογούμενο με εμπλεκόμενη ορολογία και έννοιες όπως αυτή της προστιθέμενης αξίας και της ανταποδοτικότητας με οικονομικούς όρους γίνεται συνώνυμο μιας οπτικής με ανήθικες ενίοτε διαστάσεις μακριά από κάθε έννοια της μαθητείας και προαγωγή της γνώσης (Parker, 2004). Επιπλέον η ακαδημαϊκή κοινότητα θέτει ενστάσεις σε κάποιες περιπτώσεις για θέματα αξιοπιστίας κι εντιμότητας κάποιων εργαλείων και τέλος υπάρχουν και οι ανησυχίες που για παράδειγμα εκφράζονται για ακραίες περιπτώσεις εκβιασμών των φοιτητών με στόχο καλύτερες βαθμολογίες (Henard & Roseveare, 2012: 21).

Προς τη διαμόρφωση ενός μοντέλου διασφάλισης της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση σε ένα πανεπιστήμιο που προσφέρει εξ αποστάσεως σπουδές

Οι ενδιαφερόμενοι στην ανώτατη εκπαίδευση έχουν διαφορετική αντίληψη του τι σημαίνει ποιότητα κι έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες αποτύπωσης των αντιλήψεων αυτών με βάση τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management). Η Chua (2004) για παράδειγμα προσπαθεί να αποτυπώσει τις αντιλήψεις γονέων, φοιτητών, ακαδημαϊκού προσωπικού και εργοδοτών χρησιμοποιώντας το μοντέλο Εισροές – Διαδικασίες – Εκροές, με τους γονείς των φοιτητών να εστιάζουν στις εισροές (κατατάξεις πανεπιστημίων, φήμη) και τις εκροές (απασχολησιμότητα, ακαδημαϊκή θέση), τους φοιτητές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (μαθήματα και διδασκαλία) και τις εκροές (τα μαθησιακά αποτελέσματα), του εκπαιδευτικούς να εστιάζουν και στα τρία, ενώ οι εργοδότες

φέρονται να εστιάζουν μόνο στις εκροές (στη γκάμα δεξιοτήτων που φέρουν οι φοιτητές μετά το πέρας των σπουδών τους).

Ο Smith (2008) ξεφεύγοντας λίγο από την πολύ τεχνοκρατική οπτική προτείνει ένα μοντέλο αξιολόγησης και βελτίωσης της διδασκαλίας με βάση 4 άξονες τοποθετημένους στο σχήμα που ακολουθεί σε τέσσερα τεταρτημόρια (4 quadrants): τον αναστοχασμό πάνω στη διδασκαλία από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον απολογισμό σε συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αποτίμηση της μαθησιακής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων. Η βασική ιδέα είναι η αξιολόγηση και βελτίωση της διδασκαλίας με βάση δεδομένα από πηγές με διαφορετικές οπτικές γωνίες.



Το μοντέλο 4Q (Smith, 2008: 527)

Το σχήμα αναδεικνύει και τη σημαντικότητα της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων σε διαδικασίες αξιολόγησης της διδασκαλίας. Ο Harvey (2001) διακρίνοντας τον φοιτητή ως την αιχμή του δόρατος και άρα μια κρίσιμη οπτική γωνία θέασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας επισημαίνει τρία πλεονεκτήματα των εργαλείων αποτύπωσης της ικανοποίησης των φοιτητών:

- είναι η πλευρά του μαθητή, ο βασικός εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία
- είναι η άμεσα εκφρασμένη θέση, εφόσον παρουσιάζεται σωστά, σε αντίθεση με τους σύνθετους βερμπαλισμούς που χαρακτηρίζουν άλλες εξωτερικές εκθέσεις

- παρέχουν πλουσιότερες πληροφορίες μέσα από αποτιμήσεις μια γκάμας θεμάτων που αφορούν μελλοντικούς πιθανούς φοιτητές, σε αντίθεση με σύνθετες αξιολογήσεις σε μακρο-επίπεδο.

Η Rowley (1996: 242) διακρίνει δυο προσεγγίσεις / κατηγορίες στην αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών, που συνυπάρχουν στο πλαίσιο μιας ευρύτερης λογικής ότι η μάθηση δε συμβαίνει απαραίτητα και μόνο σε μια αίθουσα διδασκαλίας ή μόνο υπό την αυστηρή καθοδήγηση του διδάσκοντα:

- μεθόδους που εστιάζουν στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και μάθησης και συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας (μετρήσεις με βάση δείκτες και συγκεκριμένα σημεία αναφοράς),

- μεθόδους που αξιολογούν τη συνολική μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών και συνδέονται με τη βελτίωση της ποιότητας (ικανοποίηση των φοιτητών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία).

Είναι ξεκάθαρο πως σ' ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα όπου επιχειρείται να διερευνηθεί η μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών θα πρέπει τίθενται τα κοινά ερωτήματα σε όλους και οι διαχειριστικές διαδικασίες να είναι όμοιες και σταθερές (Ramsen, 1991: 130).

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών σ' ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που παρέχει εξ αποστάσεως σπουδές

Το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης παρότι υπάρχουν κι άλλες επιλογές και πολλές φορές κρίνεται απαραίτητη η διασταύρωση με πληροφορίες που συλλέγονται και με άλλους τρόπους, προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνοποίηση (Rowley, 2003, Tai & Lin, 2012). Είναι συνήθως απλό στην εφαρμογή / χρήση του κι αποδίδει μια ποικιλία πληροφοριών για τη διάγνωση και την χάραξη βελτιωτικών στρατηγικών και δράσεων (Duque, 2010). Το ερωτηματολόγιο δίνει ποσοτικές εκτιμήσεις, δεν εντοπίζεται απλώς ένα θέμα αλλά και η έκτασή του. Υπάρχει ποσοτική εικόνα για το πόσοι αναφέρονται σε κάτι αρνητικά και ποιες ομάδες ανθρώπων θα μπορούσαν να επηρεαστούν περισσότερο (Rowley, 1996).

Ευρέως διαδεδομένη είναι επίσης η χρήση ερωτηματολογίων σε διεθνές επίπεδο ως εργαλείο ανίχνευσης της αντίληψης των φοιτητών για την ποιότητα των σπουδών τους, για παράδειγμα στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στη Βρετανία ακόμα και εθνικό επίπεδο (Harrison, 2014). Παρότι αυτά τα εργαλεία έχουν σχεδιαστεί με στόχο την αποτύπωση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών σε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, συχνά αντιμετωπίζονται ως αποτύπωση της ικανοποίησης των φοιτητών συνολικά από το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο φοιτούν, έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί σε διάφορες διεθνείς κατατάξεις πανεπιστημίων (rankings) και στο μυαλό φοιτητών, υποψήφιων φοιτητών ή και γονέων γίνεται σημείο ένδειξης της ποιότητας σε επίπεδο πανεπιστημίου (Bennett & Kane, 2014)

Ένα θέμα που εγείρει διαμαρτυρίες και στο οποίο ασκείται κριτική είναι κατά πόσο μπορεί μέσα από τέτοιου τύπου ερωτηματολόγια που απαντώνται από φοιτητές να αξιολογούνται συγκεκριμένοι διδάσκοντες. Όμως αυτές οι δυσκολίες ξεπερνιούνται όταν διευκρινίζεται το επίπεδο ανάλυσης και εξηγείται ότι πρόκειται για τη συλλογή δεδομένων και τη διεξαγωγή αναλύσεων ευρύτερα για τη μαθησιακή εμπειρία σε συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο των οποίων καλούνται να λειτουργήσουν διδάσκοντες και εκπαιδευόμενοι (Ramsen, 1991).

Μια μελέτη περίπτωσης: Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Η έρευνα

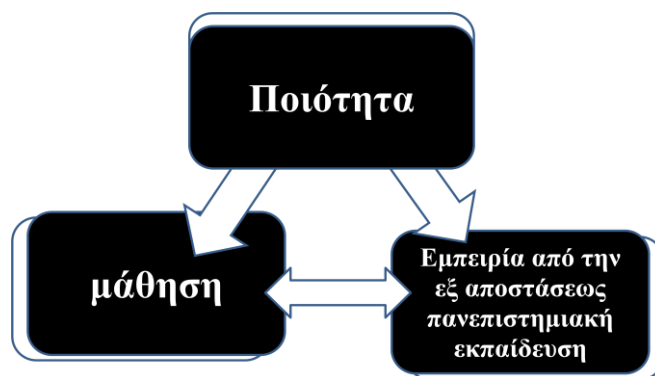
Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) πραγματοποιήθηκε μια έρευνα αξιολόγησης στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής γύρω από θέματα διασφάλισης και διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας

Αντικείμενο της έρευνας είναι η ανάδειξη της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών ως βασικό παράγοντα διασφάλισης και διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας, της οποίας ένα μέρος περιγράφεται εδώ, είναι η διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που προσφέρει (αποκλειστικά) εξ αποστάσεως σπουδές.

Άξονες

Βασικοί άξονες – εννοιολογικοί πυλώνες της έρευνας είναι η ποιότητα της μάθησης όπως αυτή γίνεται αντιληπτή και διαμορφώνεται με βάση την εμπειρία ενός φοιτητή σε ένα εξ αποστάσεως τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα.



Βασικοί παράμετροι σε μια διαδικασία αποτύπωσης της αντιληπτής ποιότητας της μάθησης από τους φοιτητές σε ένα εξ αποστάσεως πανεπιστήμιο και ταυτόχρονα άξονες που μπορούν να μεταφραστούν σε δείκτες, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφία, είναι:

- Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των φοιτητών
- Ο φόρτος εργασίας
- Το περιβάλλον μελέτης
- Η διαχείριση των σπουδών τους
- Το εκπαιδευτικό υλικό
- Η επικοινωνία με συμφοιτητές και Καθηγητές Συμβούλους
- Η αξιολόγηση / βαθμολογία
- Η υποστήριξή τους
- Το πρόγραμμα σπουδών
- Η προηγούμενη εμπειρία τους από σπουδές

Μεθοδολογία

Είναι σε εξέλιξη, λοιπόν, μια έρευνα αξιολόγησης με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Ένα από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι ένα ερωτηματολόγιο. Οι παράμετροι που αναφέρθηκαν ακριβώς από πάνω αποτέλεσαν και τους βασικούς άξονες στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Οι άξονες αυτοί οδήγησαν στη διαμόρφωση πενήντα (50) ερωτήσεων, σαράντα πέντε (45) κλειστού

τύπου και πέντε (5) ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε θεωρίες γύρω από την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τη Διασφάλιση της Ποιότητας και σχετικά ερωτηματολόγια. Η επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS22 και χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων (ποσοστά και συχνότητες).

Έγινε διαστρωμάτωση μεταξύ των φοιτητών των Σχολών, των Προγραμμάτων Σπουδών και των Θεματικών Ενοτήτων (ΘΕ) ανάλογα με το ποσοστό συμμετοχής τους στο σύνολο του πληθυσμού των φοιτητών του ΕΑΠ. Αναζητήθηκαν φοιτητές:

- από όλες της ΘΕ
- από προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα
- από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας
- που να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον δύο ΘΕ

Σε σύνολο τριάντα δύο χιλιάδων εκατόν δεκαεννιά (32.119) εγγεγραμμένων σε ΘΕ φοιτητών την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 το ερωτηματολόγιο στάθηκε μετά από ειδική άδεια μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ανώνυμα σε δέκα χιλιάδες (10.000) φοιτητές του ΕΑΠ τυχαία επιλεγμένους.

Σε διάστημα περίπου τριών μηνών συλλέχθηκαν χίλια διακόσια (1.200) ερωτηματολόγια, εξαιρέθηκαν κάποια που είτε ήταν κενά, είτε ήταν λάθος συμπληρωμένα.

Περιορισμοί της έρευνας

Όπως και στη βιβλιογραφία περιγράφεται για περιπτώσεις ερωτηματολογίων που στάλθηκαν μέσω e-mail, υπήρξαν κάποιες περιπτώσεις που υποβλήθηκε το ερωτηματολόγιο χωρίς να έχει συμπληρωθεί σωστά (Denscombe, 2008). Επιπλέον καθώς η διδακτορική έρευνα είναι σε εξέλιξη, ακόμα η ανάλυση βρίσκεται σε ένα πρώτο επίπεδο αποτύπωσης κάποιων κυρίαρχων τάσεων, αλλά χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση με συνδυασμό πολλαπλών παραγόντων και δεδομένων προερχόμενων και από διαφορετικές πηγές.

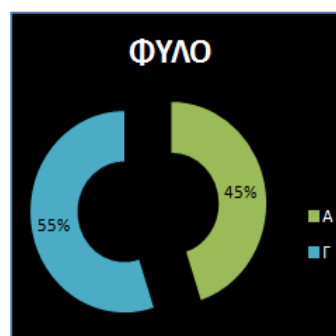
Πιλοτική έρευνα – έλεγχος αξιοπιστίας

Τον Μάρτιο του 2015 πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα με δείγμα είκοσι (20) φοιτητών. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε κυρίως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (17 ερωτηματολόγια), αλλά και κάποια με επιτόπια συμπλήρωση (3 ερωτηματολόγια). Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας έγιναν τροποποιήσεις, αναδιατυπώσεις και βελτιώσεις. Για παράδειγμα σε κάποιες περιπτώσεις, που με κριτήριο Crombach και τιμές μεγαλύτερες του 0,6 φάνηκαν «φτωχές» οι ερωτήσεις, έγιναν τροποποιήσεις. Σε σε δυο περιπτώσεις όπου αποτυπώθηκε αρνητική τιμή του κριτηρίου αντριστράφηκε η φορά των ερωτήσεων.

Ενδεικτικά αποτελέσματα

Το δείγμα που αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας ήταν ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από χίλια είκοσι έξι (1.026) άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια. Από αυτούς ήταν λίγο περισσότερες οι γυναίκες:

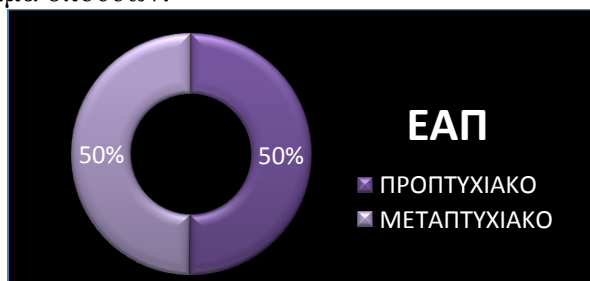
Ανδρες: 460 (45%) – Γυναίκες: 563 (55%)



Οι ηλικίες κυμαίνονταν με την πλειοψηφία να είναι 33-43 ετών:

| ΗΛΙΚΙΑ | 18-32 | | 33-43 | | 44-54 | | 55+ | |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-----|
| | 194 | 19,0% | 629 | 61,5% | 192 | 18,8% | 7 | ,7% |

Οι μισοί συμμετέχοντες παρακολουθούσαν προπτυχιακό και οι άλλοι μισοί μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών:



Λίγο παραπάνω από τους μισούς είχαν εμπειρία και από σπουδές σε συμβατικό πανεπιστήμιο:

| | ΝΑΙ | | ΟΧΙ | |
|-----------|-----|-------|-----|-------|
| ΣΥΜΒΑΤΙΚΟ | 559 | 54,7% | 463 | 45,3% |

Κάποια ενδεικτικά αποτελέσματα όπως προκύπτουν από μια πρώτη ανάλυση των ερωτηματολογίων των φοιτητών δείχνουν πως:

- Απαιτούνται περισσότερες ώρες μελέτης από όσες περίμεναν οι φοιτητές ξεκινώντας τις σπουδές τους και ο φόρτος εργασίας είναι μεγαλύτερος από το αναμενόμενο αρχικά, παρότι στις ανοικτές ερωτήσεις επισημαίνεται ως θετικός παράγοντας η ευελιξία χρόνου και χώρου μελέτης.

| | 0-4 | | 5-8 | | 9-12 | | 13-16 | | 17-20 | | 21-24 | | 25+ | |
|-------|-----|-------|-----|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|------|-----|------|
| ΩΡΕΣΠ | 268 | 26,6% | 410 | 40,7% | 203 | 20,1% | 100 | 9,9% | 11 | 1,1% | 6 | ,6% | 10 | 1,0% |
| ΩΡΕΣΜ | 154 | 15,2% | 365 | 36,0% | 259 | 25,5% | 132 | 13,0% | 62 | 6,1% | 23 | 2,3% | 19 | 1,9% |

- Εργαλεία όπως το χρονοδιάγραμμα μελέτης υποστηρίζουν αποτελεσματικά την οργάνωση της δουλειάς των φοιτητών.

| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | | ΠΟΛΥ | | ΟΥΤΕ ΛΙΓΟ ΟΥΤΕ ΠΟΛΥ | | ΛΙΓΟ | | ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ | |
|-----------|-------|------|-------|---------------------|-------|------|------|-----------|------|
| 91 | 10,3% | 473 | 53,6% | 199 | 22,5% | 82 | 9,3% | 38 | 4,3% |

και καταφέρνουν συχνά να κρατάνε τις ημερομηνίες του.

| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ | | ΣΥΧΝΑ | | ΚΑΠΟΙΕΣ ΦΟΡΕΣ | | ΣΠΑΝΙΑ | | ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ | |
|------------|------|-------|-------|---------------|-------|--------|-------|-------------|------|
| 82 | 9,4% | 388 | 44,6% | 233 | 26,8% | 115 | 13,2% | 52 | 6,0% |

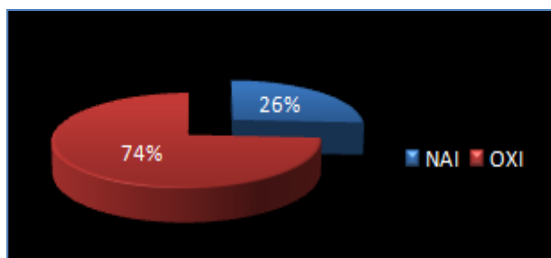
- Οι φοιτητές θεωρούν πως το εκπαιδευτικό υλικό τους βοηθά να μαθαίνουν (EY1) όπως επίσης και το εναλλακτικό ψηφιακό υλικό, για παράδειγμα τα CD, τα DVD (EY2).

| | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | | ΣΥΜΦΩΝΩ | | ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | |
|-----|--------------|------|---------|-------|---------------------------|-------|---------|-------|--------------|------|
| EY1 | 53 | 5,2% | 349 | 34,4% | 332 | 32,7% | 197 | 19,4% | 84 | 8,3% |
| EY2 | 48 | 5,2% | 327 | 35,2% | 381 | 41,0% | 129 | 13,9% | 45 | 4,8% |

Φαίνεται εύκολο στους εκπαιδευόμενους να δουλεύουν με το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό (EY4), με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τον τρόπο που είναι σχεδιασμένο(EY5).

| | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | | ΣΥΜΦΩΝΩ | | ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | |
|-----|--------------|-------|---------|-------|---------------------------|-------|---------|------|--------------|------|
| EY4 | 104 | 10,3% | 615 | 61,1% | 187 | 18,6% | 69 | 6,9% | 31 | 3,1% |
| EY5 | 50 | 5,0% | 520 | 52,3% | 306 | 30,8% | 86 | 8,6% | 33 | 3,3% |

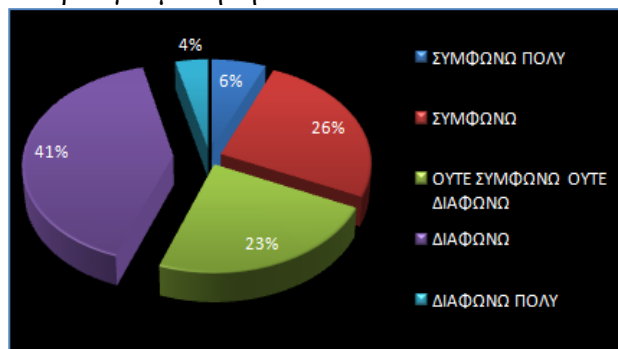
- Μόνο το ¼ των φοιτητών χρησιμοποιούν την πλατφόρμα του ΕΑΠ για την επικοινωνία τους,



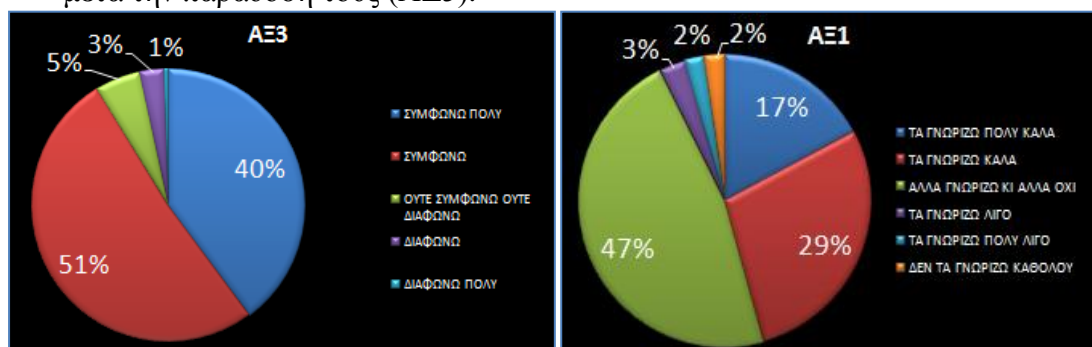
δηλώνουν όμως ικανοποιημένοι από τη διαδικτυακή επικοινωνία με τους άλλους συμφοιτητές τους (EΠ3) κι όπως προκύπτει χρησιμοποιούνται μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή άλλα ομαδικά fora (EΠ2).

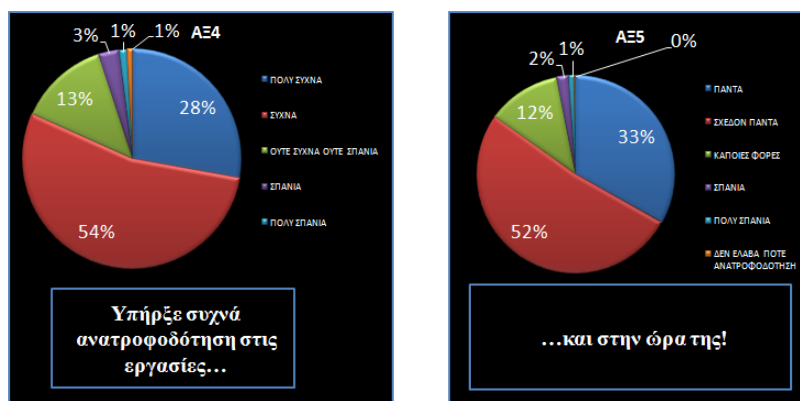
| | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | | ΣΥΜΦΩΝΩ | | ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | |
|-----|--------------|------|---------|-------|---------------------------|-------|---------|-------|--------------|------|
| EΠ2 | 50 | 6,1% | 198 | 24,1% | 386 | 46,9% | 150 | 18,2% | 39 | 4,7% |
| EΠ3 | 82 | 9,1% | 229 | 25,4% | 370 | 41,1% | 167 | 18,6% | 52 | 5,8% |

- Η πλειοψηφία των φοιτητών διαφωνεί με την άποψη πως οι τελικές εξετάσεις αποτελούν μια ευκαιρία για μάθηση.

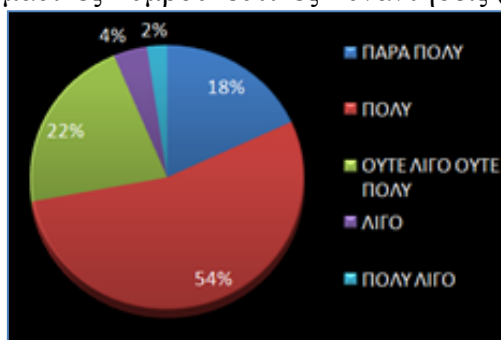


- Αντίθετα η συντριπτική πλειοψηφία προτιμά τις γραπτές εργασίες ως τρόπο αξιολόγησης (AΞ3), παρότι δηλώνουν ότι κάποια κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται οι γραπτές εργασίες είναι γνωστά και κάποια όχι (AΞ1). Έλαβαν συχνά ανατροφοδότηση στις εργασίες (AΞ4) και σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την παράδοσή τους (AΞ5).

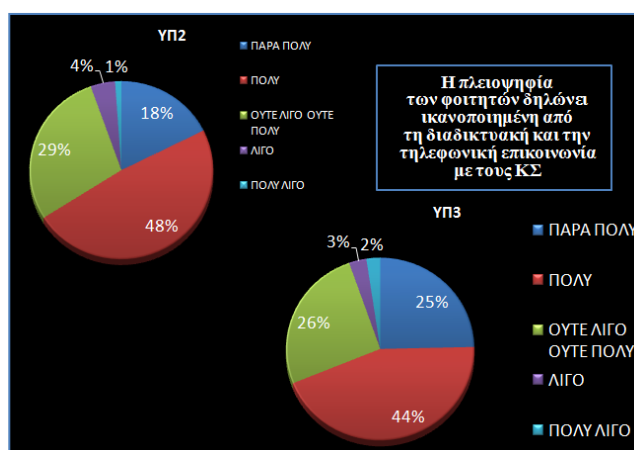




- Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι φοιτητές δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις ΟΣΣ και μάλιστα κάποιοι στις ανοικτές ερωτήσεις δηλώνουν πως θα επιθυμούσαν να είναι περισσότερες οι πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις, παρότι για κάποιους είναι δύσκολες και οικονομικά επιβαρυντικές οι μετακινήσεις προκειμένου να παρευρεθούν στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ).



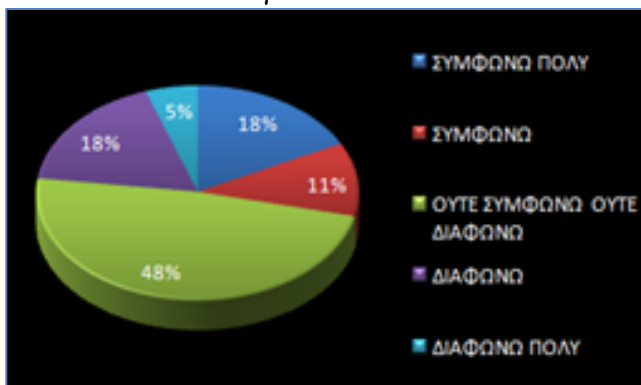
- Η πλειοψηφία των φοιτητών εκφράζει ικανοποίηση για τη διαδικτυακή (ΥΠ2) και την τηλεφωνική επικοινωνία που είχαν με τους Καθηγητές Συμβούλους (ΥΠ3).



- Στη μεγάλη τους πλειοψηφία οι φοιτητές δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την ποιότητα των σπουδών τους (ΠΣ1) και από τη συνολική εμπειρία στις εξ αποστάσεως σπουδές τους (ΠΣ2).

| | ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | | ΠΟΛΥ | | ΟΥΤΕ ΛΙΓΟ ΟΥΤΕ ΠΟΛΥ | | ΛΙΓΟ | | ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ | | ΚΑΘΟΛΟΥ | |
|-----|-----------|-------|------|-------|---------------------|-------|------|------|-----------|------|---------|-----|
| ΠΣ1 | 106 | 10,5% | 628 | 62,2% | 217 | 21,5% | 45 | 4,5% | 7 | ,7% | 7 | ,7% |
| ΠΣ2 | 158 | 15,4% | 607 | 59,1% | 185 | 18,0% | 56 | 5,5% | 14 | 1,4% | 7 | ,7% |

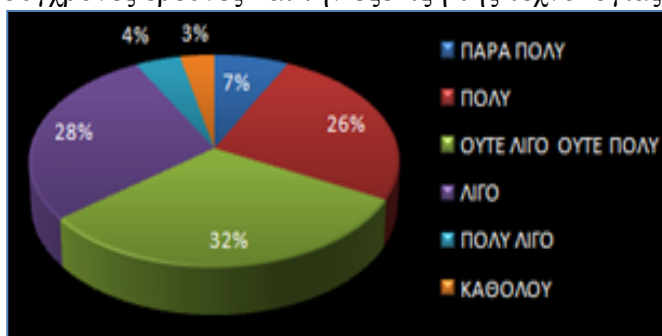
- Οι απόψεις των φοιτητών όμως δίστανται για το αν το πρόγραμμα σπουδών αξίζει τα χρήματα που δαπανώνται γι' αυτό.



- Αποτυπώνεται γενικότερη ικανοποίηση των φοιτητών σε ό,τι αφορά την υποστήριξη από τους Καθηγητές Συμβούλους.



- Υπάρχει όμως ένα προβληματισμός για το εκπαιδευτικό υλικό και στις ανοικτές ερωτήσεις συντριπτικά αποτυπώνεται η ανάγκη επικαιροποίησής του με δεδομένα από σύγχρονες έρευνες και την εξέλιξη της τεχνολογίας.



- Το πρόγραμμα σπουδών πάντως στις περισσότερες περιπτώσεις φαίνεται πως αναταποκρίνεται στις προσδοκίες των φοιτητών (ΠΣ9), οι οποίοι φαίνονται πρόθυμοι να το προτείνουν και σε άλλους (ΠΣ8).

| | ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΩΣ | | ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | | ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ | | ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | |
|-----|------------------|-------|--------------|-------|---------------------------|-------|--------------|------|-----------------|------|
| ΠΣ8 | 180 | 17,8% | 596 | 58,8% | 195 | 19,2% | 23 | 2,3% | 20 | 2,0% |
| ΠΣ9 | 151 | 14,9% | 589 | 58,1% | 225 | 22,2% | 34 | 3,4% | 14 | 1,4% |

- Ερωτήματα που τέθηκαν σε φοιτητές που είχαν εμπειρία και από σπουδές σε συμβατικό πανεπιστήμιο δείχνουν πως παραπάνω από τους μισούς θεωρούν πως ήταν πιο εύκολο να διαχειριστούν τις σπουδές τους στο ΕΑΠ παρά τις σπουδές τους σε συμβατικό πανεπιστήμιο.



Τα πρώτα συμπεράσματα

Από μια πρώτη προσέγγιση των απαντήσεων που έδωσαν οι φοιτητές του ΕΑΠ φαίνεται πως υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας και σε κάποιες περιπτώσεις θα πρέπει αφενός να γνωστοποιούνται ξεκάθαρα στους φοιτητές προτού ακόμα ξεκινήσουν τις σπουδές τους οι υψηλές απαιτήσεις χρόνου για μελέτη στο ΕΑΠ και αφεταίρου να γίνεται ορθολογικός σχεδιασμός των Προγραμμάτων Σπουδών, των Θεματικών Ενοτήτων αλλά και της ύλης των εξετάσεων. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι ο φόρτος εργασίας είναι ένας παράγοντας εγκατάλειψης των σπουδών. Το εκπαιδευτικό υλικό έχει κομβικό ρόλο σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πλαίσιο και προκύπτει η ανάγκη επικαιροποίησής του στο ΕΑΠ, καθώς επίσης και εναρμόνιση των υλικού όλων των θεματικών με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ένα επίσης θέμα συζήτησης που προκύπτει και είναι πιο επίκαιρο από ποτέ αφού υπάρχει μεγάλη στροφή προς τα μαθησιακά αποτελέσματα και την αξιολόγησή τους είναι το πώς αξιολογούνται οι φοιτητές. Στο ΕΑΠ κατά ένα μέρος οι φοιτητές αξιολογούνται με βάση τις γραπτές εργασίες και κατά ένα μέρος από τελικές εξετάσεις. Φαίνεται όμως πως προτιμούν τις εργασίες από τις τελικές εξετάσεις. Υπάρχουν κι άλλοι τρόποι αξιολόγησης άτυπης ή τυπικής, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση από συμφοιτητές ή αξιολόγηση της ομάδας εργασίας στην οποία συμμετέχει κάποιος φοιτητής. Υπάρχει βέβαια και μεγάλη συζήτηση πώς μπορεί να αξιολογείται ένας φοιτητής εξ αποστάσεως.

Ένας τελευταίος προβληματισμός που αναδύεται σχετίζεται με τα χρήματα που δαπανούν οι φοιτητές για τις σπουδές τους. Εν μέσω οικονομικής κρίσης επανέρχεται εκκωφαντικά το ερώτημα κατά πόσο μπορεί ένα ανοικτό ίδρυμα να παραμείνει ανοικτό και προσβάσιμο σε ευρείες μάζες έχοντας υψηλά δίδακτρα. Μήπως για να παραμείνει το ανοικτό πανεπιστήμιο μια ανταγωνιστική και πραγματικά προσβάσιμη επιλογή για όλους οφείλει να αφουγκραστεί τους καιρούς και να κρατήσει τουλάχιστον χαμηλά τα δίδακτρα του;

Από την άλλη πλευρά δεν μπορεί παρά να υπογραμμιστεί η άποψη των φοιτητών ότι οι σπουδές τους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπως το ΕΑΠ, είναι προτιμητέες ή τουλάχιστον από μια πολύ μικρή μερίδα απορρίπτονται σε σύγκριση με τις σπουδές σε ένα συμβατικό πανεπιστήμιο. Και αυτό από μόνο του αναγνωρίζει μια προστιθέμενη αξία στο πανεπιστήμιο που από πολλούς κατά καιρούς έχει αμφισβητηθεί η ισοτιμία και αξία του σε σχέση με άλλα. Το Πρόγραμμα Σπουδών ανταποκρίνεται κατά το πλείστον στις προσδοκίες των φοιτητών και υπάρχει υψηλός βαθμός ικανοποίησης από τις εξ αποστάσεως σπουδές τους. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει ικανοποίηση για την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους Καθηγητές

Συμβούλους είτε εξ αποστάσεως είτε δια ζώσης στις ΟΣΣ, από την αλληλεπίδρασή τους με άλλους φοιτητές, και η συγκυρία εδώ ευνοεί αφού η τεχνολογία προσφέρει νέους δρόμους επικοινωνίας πέρα από το θεσμικό forum του πανεπιστημίου. Βοηθούν τη μαθησιακή διαδρομή του κάθε φοιτητή στοιχεία όπως η ευελιξία στον χρόνο και τον τόπο μελέτης, τα χρονοδιαγράμματα μελέτης.

Συζήτηση - επέκταση

Ο σχεδιασμός και εφαρμογή της έρευνας έγινε με στόχο όχι την αποτύπωση της ποιότητας σε μια σχολή, όχι την αξιολόγηση προσώπων, αλλά την αποτύπωση της ποιότητας συνολικότερα στη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών στο μοναδικό ελληνικό πανεπιστημιακό ίδρυμα που προσφέρει αποκλειστικά εξ αποστάσεως σπουδές.

Γενικεύονται κάποια συμπεράσματα για τη βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών, δίνεται έμφαση σε στοιχεία που οι φοιτητές θεωρούν σημαντικά, αναδεικνύονται τόσο τα δυνατά σημεία όσο και σημεία που χρειάζονται βελτίωση, αλλά και η έκταση των αδυναμιών.

Ένα θέμα πάντως που προκύπτει από τη χρήση εργαλείων όπως ένα ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης ή αξιολόγησης κάποιων διαδικασιών από τους φοιτητές ή οποιονδήποτε εμπλεκόμενο είναι η αξιοποίηση των δεδομένων που προκύπτουν. Εδώ πάντως υιοθετείται η άποψη εκείνων που υποστηρίζουν ότι τα στοιχεία που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια δεν είναι ένα τελικό αποτέλεσμα, αλλά η αρχή μιας συζήτησης κι ενός προβληματισμού (Vettori and Lukkola, 2014).

Βεβαίως ένα και μόνο εργαλείο δεν μπορεί να αποδώσει γενικευμένα ασφαλή συμπεράσματα, ιδιαίτερα όταν κανείς τα δει μεμονωμένα και αποκομμένα από την υπόλοιπη έρευνα. Σε ένα επόμενο λοιπόν επίπεδο υπάρχει σχεδιασμός προκειμένου να γίνει μια συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων με στοιχεία που έχουν προκύψει από ένα άλλο ερωτηματολόγιο που έχει δοθεί με στόχο τη διερεύνηση της διδακτικής εμπειρίας των Καθηγητών Συμβούλων στο ΕΑΠ. Επίσης θα συνδυαστούν και με πληροφορίες που έχουν προκύψει από συνεντεύξεις τόσο από φοιτητές όσο και από Καθηγητές Συμβούλους. Η έρευνα είναι σε εξέλιξη οπότε και σε διαρκή αναπροσαρμογή, αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση.

Το διακύβευμα σε κάθε περίπτωση δεν είναι αν θα χρησιμοποιηθεί ή θα διαμορφωθεί ένα τεχνοκρατικό μοντέλο, αλλά το όραμα της διαμόρφωσης μιας συναντίληψης όλων των ενδιαφερόμενων του τι σημαίνει ποιότητα και πώς μπορεί διαρκώς να βελτιώνεται τόσο στη διδασκαλία και μάθηση σε ένα εξ αποστάσεως πανεπιστημιακό ίδρυμα όσο και σε κάθε διάσταση και λειτουργία του πανεπιστημίου.

Αναφορές

- Alaniska, H., Codina, E.A, Bohrer, J., Dearlove, R., Eriksson, S., Helle E. & Wilberg, L.K. (2006). *Student involvement in the processes of quality assurance agencies*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/Student%20involvement.pdf>.
- Bennett, P. & Kane, S. (2014). Students' interpretations of the meanings of questionnaire items in national Student Survey. *Quality in Higher Education*, Vol. 20 (2), pp. 129-164. Retrieved on 28 April, 2014 from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13538322.2014.924786#.ViU6VSuYI7A>.
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington: Education Development Center, Inc (EDC). Retrieved on 28 April, 2014 from <http://idd.edc.org/sites/idd.edc.org/files/Distance%20Education%20for%20Teacher%20Training%20by%20Mary%20Burns%20EDC.pdf>.

- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. In Proceeding of the Australian Universities Quality Forum, AQUA Occasional Publication. Retrieved on 16 May, 2015 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>.
- Coates, H. C. (2007). A model of online and general campus-based student engagement, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), pp. 121-141. Retrieved on 18 May, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/toc/caeh20/32/2#.U3jXXHbm68w>.
- Coates, H. C. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance, *Quality in Higher Education*, 11(1), pp. 25-36. Retrieved on 18 May, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/toc/cqhe20/11/1#.U3jGYXbm68w>.
- Denscombe, M. (2008). *The Good Research Guide for small-scale social research projects* (Third Edition). Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- DeShields, O.W., Kara, A. & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory, *International Journal of Educational Management*, 19(2), pp. 128-139. Retrieved on 16 May, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com.proxy.eap.gr/journals.htm?articleid=1463836&show=html>.
- Duque, L. C. & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), pp. 84-105. Retrieved on 16 May, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com.proxy.eap.gr/journals.htm?issn=0968-4883&volume=18&issue=2&articleid=1858281&show=html>
- Elassy, N. (2013). A model of student involvement in the quality assurance system at institutional level. *Quality Assurance in Education*, 21(2), pp. 162-198. Retrieved on 16 May, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com.proxy.eap.gr/journals.htm?issn=0968-4883&volume=21&issue=2&articleid=0968-4883&show=html>
- European students' union (2015). Placing Students at the Heart of Quality Assurance. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://www.esu-online.org/news/article/6001/Placing-Students-at-the-Heart-of-Quality-Assurance/>.
- Griffin, P., Coates, H., McInnis, C. & James, R. (2003). The Development of an Extended Course Experience Questionnaire, *Quality in Higher Education*, 9(3), pp. 259-266. Retrieved on 3 May, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/abs/10.1080/135383203200015111#.U6lk8UDjx4A>.
- Harrison, T. (2014). Conceptualising student engagement: A co-creation perspective. In D. Derricott, H. Kekalainen, M. Kelo, R.S. Kristensen, T. Loukkola, B. Michalk, F.G. Palomares, N. Ryan, B. Stensaker (Eds). *Working together to take quality forward: A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum*, 21-23 November 2013. Brussels: European University Association asbl. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://www.esu-online.org/news/article/6001/Placing-Students-at-the-Heart-of-Quality-Assurance/>.
- Harvey, L. (2003). Student Feedback. *Quality in Higher Education*, 9(1), pp. 3-20. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/toc/cqhe20/9/1#.U6lixEDjx4A>.
- Harvey, L. (2001). Getting Student Satisfaction. *The Guardian*. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.theguardian.com/education/2001/nov/27/students>.
- Harvey, L. and Green, D. (1993). *Defining Quality*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 18(1), pp. 9-34. Retrieved on 16 May, 2014 from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293930180102>.
- Henard, F. & Roseveare, D. (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. OECD. Retrieved on 3 July, 2014 from <http://www.oecd.org/edu/imhe/OT%20policies%20and%20practices.pdf>.
- Hill, R. (1995). A European Student Perspective on Quality. *Quality in Higher Education*, 1(1), pp. 67-75. Retrieved on 28 April, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/1353832950010107>.
- Little, B., Locke, W., Scesa A. & Williams, R. (2009). *Report to HEFCE on student engagement*. London: Center for Higher Education Research and Information, The Open University. Retrieved on 26 August, 2014 from http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2009/rd0309/rd03_09.pdf.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2009). Student participation in university governance: the role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, 34(1), pp. 69-84. Retrieved on 26 August, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/03075070802602000>.

- Parker, (2004). The Quality Dilemma in Online Education. In Anderson, T. & Elloumi, F. (Ed.). *Theory and Practice of Online Learning*, pp. 385-421. Athabasca: Athabasca University. Retrieved on 1 November, 2014 from http://cde.athabasca.ca/online_book/ch16.html.
- Ramsen, P. (1991). A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), pp. 129-150. Retrieved on 5 July, 2014 from <http://www.tandfonline.com/toc/cshe20/16/2#.U7fw2pSSyYE>.
- Rosewell, J. & Jansen, D. (2014). The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, Vol. 2 (3), pp. 88-100. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://papers.efquel.org/index.php/innqual/article/view/160/45>.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), pp. 142-149. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com.proxy.eap.gr/journals.htm?issn=0968-4883&volume=11&issue=3&articleid=839726&show=html>.
- Rowley, J. (1996). Measuring Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 2(3), pp. 237-255. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/1353832960020306>.
- Shanahan, P. & Bhindi, N. (2004). University student administration and Quality Improvement – a holistic approach. *Leading & Managing*, 10(2), pp. 32-44. Retrieved on 28 October, 2014 from <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1288&context=edupapers>.
- Smith, C. (2008). Building Effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching to teaching improvement in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), pp. 517-533. Retrieved on 18 May, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/02602930701698942>.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. Retrieved on 27 August, 2015 from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- Στεμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης. Η ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.
- Stracke, C. M. (2014). How Innovations and Competence Development support Quality in Lifelong Learning. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, Vol. 2 (3), pp. 35-44. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://papers.efquel.org/index.php/innqual/article/view/65/40>.
- Tai, K. C. and Lin, K. (2012). Rethink Student Evaluation of Teaching. *World Journal of Education*, 2(2), pp.17-22. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/issue/view/60>.
- Thapliyal, U. (2014). Perceived quality dimensions in distance education: Excerpts from Student Experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 15(3), pp. 60-67. Retrieved on 1 July, 2014 from <http://tojde.anadolu.edu.tr/>.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V. & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), pp. 227-244. Retrieved on 16 May, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com.proxy.eap.gr/journals.htm?issn=0968-4883&volume=18&issue=3&articleid=1871147&show=html>.
- Vettori, O and Lukkola, T. (2014) Dealing with engagement issues – an examination of professionals' opinions on stakeholder involvement in quality assurance. In D. Derricott, H. Kekalainen, M. Kelo, R.S. Kristensen, T. Loukkola, B. Michalk, F.G. Palomares, N. Ryan, B. Stensaker (Eds). *Working together to take quality forward: A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum*, 21-23 November 2013. Brussels: European University Association asbl. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://www.esu-online.org/news/article/6001/Placing-Students-at-the-Heart-of-Quality-Assurance/>.
- Zhang, T. (2014) Students as external evaluators in peer-review based EQA: Five years of student participation in the Institutional Evaluation Programme. In D. Derricott, H. Kekalainen, M. Kelo, R.S. Kristensen, T. Loukkola, B. Michalk, F.G. Palomares, N. Ryan, B. Stensaker (Eds). *Working together to take quality forward: A selection of papers from the 8th European Quality Assurance Forum*, 21-23 November 2013. Brussels: European University Association asbl. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://www.esu-online.org/news/article/6001/Placing-Students-at-the-Heart-of-Quality-Assurance/>.