

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2023)



Η σημασία των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην απομείωση του άγχους και τη βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Χαρίκλεια Συρμπούλου, Μαρία Νιάρη

doi: [10.12681/dial.36275](https://doi.org/10.12681/dial.36275)

Copyright © 2023



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Συρμπούλου Χ., & Νιάρη Μ. (2023). Η σημασία των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην απομείωση του άγχους και τη βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα . *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.12681/dial.36275>

Η σημασία των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην απομείωση του άγχους και τη βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευομένων σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Χαρίκλεια Συρμπούλου¹ & Μαρία Νιάρη¹

¹Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το άγχος που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ενήλικης καθημερινότητας αποτυπώνεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος. Με δεδομένο ότι η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία από τις εκπαιδευτικές μεθόδους που υιοθετείται όλο και περισσότερο στη χώρα μας, αξίζει να διερευνηθεί το πώς τα συναισθήματα και η κοινωνική παρουσία στην εκπαίδευση από απόσταση μπορούν να απογειώσουν το άγχος των ενήλικων εκπαιδευομένων. Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να καταγράψει τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους/στις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης και συνακόλουθα να διερευνήσει τον ρόλο των συνεργατικών δραστηριοτήτων στη μείωση του άγχους των εκπαιδευομένων και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Η ερευνητική μελέτη έλαβε χώρα σε φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε Συστήματα εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας και Μάθησης – Επιστήμες της Αγωγής” (ETA) του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους/στις ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες, όπως διατυπώνονται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, ανέδειξε τη σημασία καλλιέργειας θετικών συναισθημάτων κατά τη διαδικασία της μάθησης και τη χρησιμότητα των συνεργατικών δραστηριοτήτων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ώστε να απομειώνεται το άγχος.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση, συνεργατική δραστηριότητα, άγχος

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Χαρίκλεια Συρμπούλου, charasyrmpoulou@gmail.com, MSc, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Correspondent author: Charikleia Syrmpoulou, charasyrmpoulou@gmail.com, MSc, Hellenic Open University

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
e-publisher: National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation
URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

Abstract

Stress is an integral part of adult's everyday life and is reflected in the educational process in which each student is involved. Given that the distance education process is one of the increasingly used educational methods, it is worth investigating the feelings expressed during it, as well as the way social presence in an e-learning environment fight stress. The aim of this research study is to highlight the stress-inducing factors of adult learners in distance teaching and learning environments and consequently to articulate the role of collaborative activities in reducing learners' stress in order to infer the improvement of performance and the completion of studies of the adult learners. Semi-structured interviews with open-ended questions were used for the research. The results of the research confirmed the stress factors of adult learners as formulated in the international and domestic literature and added some more. At the same time, he highlighted the necessity of positive emotions during the learning process and the usefulness of collaborative activities in educational planning.

Key words: distance education, collaborative learning, collaborative activities, stress

Εισαγωγή

Η σημασία και οι πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν αναδειχθεί και ερευνηθεί ήδη εδώ και αρκετές δεκαετίες, ωστόσο η μεγάλη έκρηξη στο πεδίο αυτό, στην Ελλάδα και διεθνώς, συνέβη εξαιτίας της πανδημίας. Η πανδημία λειτούργησε ως επιταχυντής εξέλιξεων στον τομέα του ψηφιακού μετασχηματισμού των διαδικασιών γενικότερα, αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα. Η ευκαιρία αυτή έφερε στο προσκήνιο και «άνοιξε» δυναμικά τον διάλογο γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις μεθόδους και τις παραμέτρους της. Στο πλαίσιο αυτό, και η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να συνδράμει εστιάζοντας στο θέμα των συναισθημάτων που αναδύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίδρασή τους στο αίσθημα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες που φοιτούν από απόσταση. Γενικά, οι εξ αποστάσεως ενήλικες εκπαιδευόμενοι τείνουν να αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις σχετικά με το άγχος· για να μπορέσει αυτό να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά θα πρέπει να αναπτυχθούν στρατηγικές που να επιτρέπουν τη διαχείρισή του και να παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και υποστήριξη στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Fosu et al., 2018· Owusu-Mensah & Amoah, 2015). Σύμφωνα με τους Λιοναράκη, κ.ά. (2017) για να ενισχυθεί η κοινωνική συναναστροφή των εκπαιδευόμενων, θα πρέπει οι ίδιοι/ες να τεθούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να δράσουν, να ερευνήσουν και να αλληλεπιδράσουν συνεργατικά σε δραστηριότητες ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών, με τους συνεκπαιδευόμενούς τους. Επιπλέον, και προκειμένου να προληφθεί το φαινόμενο της εγκατάλειψης των σπουδών σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, τονίζεται η ανάγκη διασφάλισης της ποιότητας των ίδιων των προγραμμάτων, καθώς και η ενίσχυση της ικανοποίησης και της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευόμενων, αφού σύμφωνα με τους Hara και Kling (2000), η μειωμένη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, η απομόνωση και η έλλειψη αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους συμφοιτητές και τον διδάσκοντα μπορούν να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών. Η Hart (2012) υποστηρίζει, μάλιστα, ότι η μειωμένη ψυχολογική υποστήριξη

και η έλλειψη εμπύχωσης συμβάλλουν μεταξύ άλλων στην εγκατάλειψη των εξ αποστάσεως σπουδών. Συνεπώς, η ανάπτυξη υποστηρικτικών μηχανισμών και τεχνικών ψυχολογικής αποφόρτισης των σπουδαστών καθίσταται σημαντική για την επιτυχή ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Χαρτογραφώντας τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, παρατηρήθηκε πληθώρα ερευνών που επικεντρώνονται στα συναισθήματα και το άγχος σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και στις συνεργατικές δραστηριότητες και τα παιδαγωγικά τους οφέλη, εφόσον συμπεριλαμβάνονται στη διάρθρωση ενός προγράμματος σπουδών. Ειδικότερα, οι συνεργατικές δραστηριότητες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς προάγουν τη δέσμευση, την αλληλεπίδραση και τη μάθηση από ομοτίμους μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ομαδικές συζητήσεις, εικονικές ομάδες μελέτης, κριτική από ομοτίμους, συνεργατική επεξεργασία εγγράφων, διαδικτυακά φόρα, προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων καθώς και ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, είναι μερικές από τις συνεργατικές δραστηριότητες που καλλιεργούν τις ήπιες δεξιότητες των εκπαιδευόμενων, δημιουργούν προσδοκίες για συμμετοχή και επικοινωνία με σεβασμό, ενώ ενισχύουν και τα θετικά συναισθήματα των συμμετεχόντων προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στη συγκριτική μελέτη αυτών των δύο επιστημονικών πεδίων, προσφέροντας στην ερευνητική κοινότητα σημαντικά ευρήματα που θα λειτουργήσουν βοηθητικά για το σχεδιασμό των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του υλικού τους, στοχεύοντας στην απομείωση του άγχους και την ολοκλήρωση των σπουδών.

Συναισθήματα στην εκπαίδευση

Η ανάπτυξη, σωματική και διανοητική ενός ατόμου, συνεπάγεται και την ταυτόχρονη ανάπτυξη του συναισθημάτων του, που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη δραστηριότητα κάθε ατόμου, εφόσον η έκφραση των συναισθημάτων αντιπροσωπεύει την αντίδραση του καθενός στο ερέθισμα που δέχεται (Fredrickson, 2001· Valiente et al., 2012). Η ερευνητική κοινότητα έχει αναδείξει την επικράτηση μεγάλου εύρους συναισθημάτων σε περιβάλλοντα όπου η επικοινωνία και η κοινωνική παρουσία του ατόμου είναι ιδιαίτερα αυξημένη (Denham, 1998· Lengua et al., 1998· Eisenberg et al., 2001· Davidson et al., 2003, όπ. αναφ. στο Valiente et al., 2012).

Προκειμένου να συγκεκριμενοποιηθούν οι αναφορές και να εξετασθεί ένα μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος όπου δραστηριοποιείται το κάθε άτομο, αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν κριτικά αναφορές σχετικές με το μαθησιακό περιβάλλον δραστηριοποίησης του ατόμου. Η διεθνής βιβλιογραφία αριθμεί αρκετές έρευνες που αναδεικνύουν τη σημασία των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως αναπόσπαστο μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος (Cleveland-Innes & Campbell, 2006, όπ. αναφ. στο Cleveland-Innes & Campbell, 2012), καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κινητροδότηση των εκπαιδευόμενων (Pekrun et al., 2002, όπ. αναφ. στο Stephan et al., 2019), στην ανάπτυξη της μνήμης τους και στην προσωπική ανέλιξη στο πλαίσιο της μάθησης (Lewis & Haviland-Jones, 2000· Izard et al., 2008· Lewis et al., 2008, όπ. αναφ. στο Valiente et al., 2012). Η παρουσία θετικών συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθιστά ευκολότερη τη διαχείριση των δυσκολιών (Goleman, 2005), συνεισφέρει στην ανάπτυξη ευέλικτου, δημιουργικού και ανοικτού τρόπου σκέψης (Fredrickson, 2001) και προάγει την επιτυχημένη ακαδημαϊκή μάθηση, επειδή

διευρύνουν τη γνωστική ικανότητα του σπουδαστή και του παρέχουν την ευκαιρία να επιλύει εύκολα τα προβλήματα (Bondarenko, 2017· Fredrickson, 2001). Αντιθέτως, όταν ο συναισθηματικός κόσμος του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία βιώνει αναστάτωση, τότε τα συναισθήματα χαρακτηρίζονται ως αρνητικά και δημιουργούν αποπροσανατολισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία, δυσκολία στη μάθηση, στην αποφασιστικότητα και στην ξεκάθαρη σκέψη (Bondarenko, 2017· Goleman, 2005).

Ειδικά στην περίπτωση των εκπαιδευόμενων που σπουδάζουν από απόσταση, η ψυχολογική υποστήριξη συμβάλλει στη μείωση του αισθήματος της μοναξιάς, στην κατανόηση των δυσκολιών και των φόβων τους, όπως και στην άμβλυση των αμφιβολιών και του αισθήματος της ανασφάλειας (Courau, 2000· Hart, 2012· Κωνσταντοπούλου κ.α., 2013· Τζούτζα, 2010). Σύμφωνα με την Hart (2012), η απουσία ή η ανεπάρκεια της ψυχολογικής υποστήριξης και εμπύχωσης των εκπαιδευόμενων ενισχύει την μειωμένη επίδοσή τους και κατά συνέπεια την εγκατάλειψη των σπουδών. Τα συναισθήματα έχουν τη δυνατότητα να συνιστούν είτε την κινητήριο δύναμη είτε τον ανασταλτικό παράγοντα για την μαθησιακή διαδικασία (Angelaki & Mavroidis, 2013). Στην εκπαίδευση ενηλίκων μάλιστα, τα συναισθήματα αποτελούν καταλυτικό παράγοντα για την ανάπτυξη νοήματος και την οικοδόμηση της γνώσης. Συνεπώς, η καλλιέργεια του αισθήματος της κοινότητας και η καλλιέργεια της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης συντελούν στην συναισθηματική ευημερία των φοιτητών και στην εμπύχωσή τους, μειώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα (Angelakis & Mavroidis, 2013).

Ο παράγοντας άγχος

Τα συναισθήματα που αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι τα βιώνουν πιο έντονα, κάποιοι πιο ήπια, κάποιοι τα κατευνάζουν μόνοι τους και κάποιοι χρειάζονται υποστήριξη προκειμένου να τα ξεπεράσουν και να βελτιωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και δη στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται. Σύμφωνα με τους Besser et al. (2020), το αίσθημα που επικρατεί κυρίως κατά την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία είναι το άγχος, το οποίο μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην ψυχική υγεία και ευημερία του εκπαιδευόμενου (Reddy et al., 2018). Σύμφωνα και με άλλες μελέτες (Bazağaoğlu Demirekin & Buğucanus, 2022), το άγχος, το στρες και γενικότερα οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής επηρέασαν αρνητικά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες που έλαβαν εκπαίδευση από απόσταση, καθώς εμφάνισαν υψηλά επίπεδα στρες, άγχους και κατάθλιψης.

Προκειμένου να δοθούν λύσεις για την απομείωση του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αποσαφηνιστούν πρώτα και οι παράγοντες που το προκαλούν κατά την φοίτηση σε εξ αποστάσεως προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης. Παράγοντες που επιφέρουν ή μεγεθύνουν το άγχος των εκπαιδευόμενων, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, μπορεί να είναι μεταξύ άλλων η πίεση που ασκείται στις/ους ενήλικες εκπαιδευόμενους/ες από τις ταυτόχρονες οικογενειακές, επαγγελματικές και ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Fosu et al., 2018· Kwaah & Essilfie, 2017· Owusu-Mensah & Amoah, 2015· Rogers-Shaw et al., 2018· Zembylas, 2008), ο πολύ μεγάλος όγκος εργασιών που δυσχεραίνει την τήρηση των χρονικών προθεσμιών ή του χρονοδιαγράμματος (Fosu et al., 2018· Reddy et al., 2018). Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την επικράτηση του άγχους σε εξ αποστάσεως

εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης αποτελεί η έλλειψη ενσυναίσθησης και κατανόησης από τους εκπαιδευτές, κάποιιοι από τους οποίους δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους τους (Owusu-Mensah & Amoah, 2015). Οι εκπαιδευτές/τριες είναι σημαντικό να κατέχουν τεχνικές συμβουλευτικής ψυχολογίας, να διέπονται από οργανωτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, με σκοπό να επιτυγχάνουν την διατήρηση των αρνητικών συναισθημάτων σε χαμηλά επίπεδα κατά τη διάρκεια την εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους τους (Owusu-Mensah & Amoah, 2015).

Επιπροσθέτως, η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους (Ilarionova et al., 2021), η απότομη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική, που πολλές φορές μπορεί να δυσκολέψει την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω δυσκολίας των εκπαιδευόμενων να την χρησιμοποιήσουν αποκλειστικά στη μελέτη τους (Mheidly, et al, 2020· Zembylas, 2008), καθώς επίσης και η μακρά απουσία από το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Kwaah & Essilfie, 2017) συνιστούν παράγοντες που επιτείνουν το άγχος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άλλες πηγές άγχους μεταξύ των εκπαιδευόμενων καταγράφονται οι οικονομικές προκλήσεις και οι πολλαπλές ευθύνες, η αντιμετώπιση των σπουδών και η έλλειψη δεξιοτήτων μελέτης και η κακή στάση/συμπεριφορά των εκπαιδευτών τους (Sax, 1997· Carveth et al., 1996).

Εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση

Η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση έχει πολλά πλεονεκτήματα και μπορεί να συνεισφέρει και στην απομείωση του άγχους των εκπαιδευόμενων. Κύριος παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό είναι η επικοινωνία, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Fosu et al., 2018· Ilarionova et al., 2021· Zembylas, 2008). Επιπρόσθετα, η υποστήριξη, τόσο από τον/την εκπαιδευτή/τρια όσο και από τους/τις συνεκπαιδευόμενους/ες, καθώς και η ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» και της κοινότητας συνδράμουν στη συναισθηματική θωράκιση των εκπαιδευόμενων που σπουδάζουν από απόσταση. Αλλά και αντιστρόφως, η συναισθηματική υποστήριξη μέσω της εμφύχωσης, ενισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συνεργασία (Evans, 1995). Έτσι, η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση ανατροφοδοτείται από τους ίδιους τους μηχανισμούς που τη διαμορφώνουν: συνεργατικό περιβάλλον, αλληλεπίδραση, κοινωνική παρουσία. Η συνεργασία, η οποία οδηγεί στην κοινωνικοποίηση και την αναστολή της απομόνωσης, ενεργοποιεί γνωστικές λειτουργίες που δεν είναι εύκολο να αναπτυχθούν ατομικά, ενώ συγχρόνως η αίσθηση της κοινότητας παρέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας διαλόγου και συνδιαλλαγής απόψεων, προβληματισμών και σκέψεων (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010). Ειδικότερα, στο πλαίσιο της μαθησιακής διεργασίας, η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων τους βοηθά να αναγνωρίσουν ότι και άλλοι έχουν δυσκολίες στη μάθηση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι/ες να μπορούν να σκεφτούν κριτικά τη δική τους μάθηση και να λάβουν υπόψη ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία όπου οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν παρόμοια ή πανομοιότυπα προβλήματα και εμπόδια που καλούνται να ξεπεράσουν (Δουκάκης κ.ά., 2021).

Στο ίδιο πλαίσιο, η ομάδα ασκεί μεγάλη επιρροή στο κάθε άτομο ξεχωριστά, καθώς επηρεάζει τις πράξεις του, διαμορφώνει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και συμβάλλει στην κατασκευή νοήματος και γνώσης (Νιάρη, 2022· Povarenkina et al., 2021· Shuck, Albornoz & Winberg, 2007, όπ. αναφ. στο Angelaki & Mavroidis, 2013). Ειδικότερα,

στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από απόσταση, στην ηλεκτρονική, διαδικτυακή μάθηση η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων είναι σημαντική καθώς τους επιτρέπει να μοιράζονται τις ανησυχίες τους, τις ιδέες τους και να μελετούν επιτυχώς το πρόβλημα που τους έχει δοθεί, αλλά ταυτόχρονα τους βοηθά να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν πώς λειτουργούν άλλα άτομα (Δουκάκης και συν., 2021). Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν την ευκαιρία να κάνουν συνδέσεις μεταξύ ιδεών και να διατυπώσουν απόψεις, να διερευνήσουν ιδέες και να συνεργαστούν για την επίλυση προβλημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, καίριος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας, ο οποίος καλείται να θέτει συγκεκριμένο πλαίσιο και κανόνες συνεργασίας, να παρακολουθεί και να συντονίζει τη διαδικασία, να ενθαρρύνει και να προωθεί την αξιολόγηση της προσπάθειας των εκπαιδευόμενων (Νιάρη, 2020· Dillenbourg, 1999· Fall et al., 1997· Webb, et al., 1998, όπ. αναφ. στο Σοφός κ.ά., 2015).

Η συνεργασία, επομένως, είναι ένα περίπλοκο ζήτημα που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση, την επίτευξη στόχων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Για να μπορέσει, όμως, η εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση να προσφέρει στους/στις εκπαιδευόμενους/ες όλα τα οφέλη που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, χρειάζεται να έχει προηγηθεί ορθός και κατάλληλος παιδαγωγικός και εκπαιδευτικός σχεδιασμός, σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, ώστε αυτές να μετατρέπονται σε οργανωμένα εκπαιδευτικά σχέδια που θα μπορούν να εφαρμόζουν και να παραμετροποιούν κατάλληλα οι εκπαιδευτές ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ομάδας εκπαιδευόμενων (Νιάρη, 2020· Merrill, 2002, όπ. αναφ. στο Τζιμογιάννης, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, πέρα από το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό, σημαντικό ρόλο στην ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων και την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ατομικές και ομαδικές. Η ενασχόληση και ολοκλήρωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κελεσίδης κ.ά., 2022). Ειδικότερα, οι συνεργατικές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να μοιραστούν ό,τι έχουν κατανοήσει και αποκομίσει από το γνωστικό περιεχόμενο που έχουν επεξεργαστεί, να διεξαγάγουν διάλογο, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να αναπτύξουν κοινωνικές και άλλες ήπιες δεξιότητες (Κελεσίδης κ.ά., 2022· Νιάρη, 2020· Van Boxtel et al., 2000). Επιπλέον, καλείται να χρησιμοποιήσει διάφορες στρατηγικές, ώστε να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, όπως η παρακολούθηση της προόδου και της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων παρέχοντάς τους καθοδήγηση και ανατροφοδότηση (Cho & Cho, 2016).

Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σε συνέχεια των παραπάνω, σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση των αιτιών που προκαλούν άγχος στους εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενους/ες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ΕΤΑ του ΕΑΠ, καθώς και της συμβολής των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην απομείωση του άγχους αυτού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξειδικεύουν τον σκοπό είναι τα εξής:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες άγχους των εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων του ΕΑΠ;

- Πώς οι συνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες βοηθούν στην καταπολέμηση άγχους των εκπαιδευόμενων σε ένα πρόγραμμα του ΕΑΠ;
- Πώς επιδρούν οι συνεργατικές δραστηριότητες στην επίδοση και στην ολοκλήρωση των σπουδών των εκπαιδευόμενων σε ένα πρόγραμμα του ΕΑΠ;

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη εμπίπτει στην ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία και επιλέχθηκε αυτή, καθώς δίνεται η δυνατότητα της εμβάθυνσης και της καλύτερης κατανόησης του ερευνηθέντος πεδίου (Robson, 2010· Τσιώλης, 2014· Mills et. al., 2017). Για τον ίδιο λόγο, επιλέχθηκε ως εργαλείο για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Έτσι, στοχεύαμε σε μια σκόπιμη αλληλεπίδραση με τους συμμετέχοντες για τη συλλογή όσο το δυνατόν εις βάθους δεδομένων, τα οποία δε δύναται να αντληθούν με την απλή παρατήρηση (ό.π.). Ειδικότερα, για τη συλλογή των δεδομένων, η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τέσσερα στάδια, όπως αυτά καθορίζονται από τον Creswell (2011): (i) επιλογή της ομάδας συμμετεχόντων, (ii) απόκτηση αδειών, (iii) επιλογή ειδών δεδομένων και (iv) σχεδιασμός πρωτοκόλλου καταγραφής.

Η ομάδα συμμετεχόντων, που επιλέχθηκε μέσω βολικής δειγματοληψίας, ήταν δώδεκα μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ από το πρόγραμμα ΕΤΑ “Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης - Επιστήμες της Αγωγής”, δέκα γυναίκες και δύο άντρες, με βασικές σπουδές στον χώρο της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει τουλάχιστον το τέταρτο εξάμηνο σπουδών και είχαν συμμετάσχει σε συνεργατικές δραστηριότητες στη διάρκεια των σπουδών τους. Είχαν δηλαδή παρακολουθήσει τα ίδια μαθήματα/θεματικές ενότητες, συμμετείχαν και μελέτησαν τα ίδια γνωστικά αντικείμενα και είχαν καλλιεργήσει συναντίληψη και κοινό κώδικα επικοινωνίας. Εξάλλου, σύμφωνα με τους Mills κ.ά. (2017), στην ποιοτική έρευνα τα άτομα τα οποία θα επιλεγούν για να συμμετάσχουν θα πρέπει να είναι άτομα που βιώνουν τα ίδια περιστατικά με τον ερευνητή, προκειμένου να νιώθουν οικεία και άνετα σε κάθε επαφή με τον ίδιο, αλλά και να υπάρχει αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσά τους.

Οι συμμετέχοντες προσεγγίστηκαν μέσω προσωπικού μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης. Για την απόκτηση αδειών και τη συμμετοχή τους στη συνέντευξη, συντάχθηκε ένα ενημερωτικό έντυπο με το οποίο τους γνωστοποιήθηκε ο σκοπός της έρευνας, ο απαιτούμενος χρόνος συμμετοχής στη συνέντευξη, καθώς επίσης δόθηκαν και οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση της ανωνυμίας, σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR). Για την επιλογή ειδών δεδομένων που απαντούν στις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν απρόσκοπτα τις απόψεις και εμπειρίες τους (Mills et al., 2017). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα εργαλείο καταγραφής δεδομένων με βάση τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και αξιοποιήθηκε η μαγνητοφώνηση μέσω Skype του περιεχομένου της συνέντευξης. Τέλος, σχεδιάστηκε κατάλληλο Πρωτόκολλο Καταγραφής της Συνέντευξης και αναπτύχθηκαν παράλληλα επιπλέον διερευνητικές ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν περαιτέρω τις απόψεις τους, να

επεξηγήσουν τις απαντήσεις τους και να παρέχουν περισσότερες πληροφορίες στους ερευνητές (ό.π.).

Όσον αφορά τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα ερευνητικά υποκείμενα της έρευνας, αυτά δημιουργήθηκαν βάσει των τριών θεματικών αξόνων που τέθηκαν για την έρευνα. Ως πρώτος θεματικός άξονας της έρευνας ορίστηκε ο παράγοντας του άγχους των ενήλικων εκπαιδευόμενων ενός προγράμματος εξ αποστάσεως σπουδών, με ερωτήματα που αφορούσαν τους παράγοντες που προκάλεσαν άγχος στους συμμετέχοντες στη διάρκεια των σπουδών τους και εκτίμηση των επιπέδων και της συχνότητας άγχους που βίωσαν οι ίδιοι/ες. Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορούσε τη συνεργατική μάθηση και διερευνήθηκε η σημασία των συνεργατικών δραστηριοτήτων και της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων σε αυτές, παράλληλα με την αποτύπωση των συναισθημάτων που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια εκπόνησής τους. Ζητήθηκε επίσης από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να περιγράψουν πώς τα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια εκπόνησης των συνεργατικών δραστηριοτήτων επενέργησαν στο άγχος που βίωναν. Στον τρίτο θεματικό άξονα της συνέντευξης, οι εκπαιδευόμενοι/ες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που διερευνούσαν τον τρόπο με τον οποίο η συμμετοχή τους στις συνεργατικές δραστηριότητες βοήθησε στην εις βάθος κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και με ποιον τρόπο εκτιμούν ότι επηρέασε την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Η ανάλυση των δεδομένων συντελέστηκε με βάση τα στάδια ανάλυσης και ερμηνείας ποιοτικών δεδομένων που περιγράφει ο Creswell (2011): καταγράφηκαν και συγκεντρώθηκαν τα ηχητικά ντοκουμέντα των συνεντεύξεων, απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν σε κείμενα, έγινε προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση και ακολούθησε κωδικοποίηση των δεδομένων αναφορικά με τους θεματικούς άξονες της έρευνας. Στη συνέχεια καταγράφησαν τα ευρήματα ανά ερευνητικό ερώτημα και κατόπιν έγινε συζήτηση αυτών με τα δεδομένα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που είχε προηγηθεί, προκειμένου να εξαχθούν τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης.

Ένα χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015) είναι ο μεγάλος όγκος του υλικού που προκύπτει κατά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Ο/η ερευνητής/ρια προκειμένου να αξιοποιήσει ορθολογικά όλα τα δεδομένα που θα προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία, θα πρέπει να αναγνώσει τις απαντήσεις, μέχρι να καταστούν σαφή τα επιμέρους στοιχεία αυτών, πολλές φορές και με τη δέουσα προσοχή, να τις οργανώσει και να τις διαχειριστεί με όσο το δυνατόν προσεκτικό και σωστό τρόπο. Προκειμένου να καταστεί αυτό δυνατό, θα πρέπει ο/η ερευνητής/τρια κωδικοποιώντας τα δεδομένα του να μεταβεί από τα εμπειρικά δεδομένα στις θεωρητικές έννοιες που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα, η κωδικοποίηση έγινε σε τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο, αυτό της ανοιχτής κωδικοποίησης, διατυπώθηκαν οι έννοιες με μια πρώτη μορφή. Ενδεικτικά, για το πρώτο ερώτημα κωδικοποιήθηκαν οι έννοιες του χρόνου, της αξιολόγησης, του όγκου του υλικού, της νέας μεθοδολογίας μάθησης, των καθημερινών προσωπικών υποχρεώσεων, της πολυετούς απουσίας από το ακαδημαϊκό περιβάλλον και του ελλιπούς οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού και της μη υποστήριξης των Καθηγητών-Συμβούλων. Στο δεύτερο στάδιο, εμπλουτίστηκαν οι πρώτες αυτές μορφές και οργανώθηκαν σε σχέση με τους θεματικούς άξονες της έρευνας (κατ' άξονα κωδικοποίηση). Συγκεκριμένα, στο παράδειγμα που αναφέρθηκε στο πρώτο στάδιο, για

τον κώδικα του χρόνου εμπλουτίστηκε με υλικό που διατύπωσαν τα ερευνητικά υποκείμενα και αφορά τη σωστή διαχείρισή του, την τήρηση χρονοδιαγράμματος και τη δυσκολία διαχείρισής του κατά την ταυτόχρονη εκπόνηση εργασιών εξαμήνου. Τέλος, ακολούθησε το στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης, όπου πραγματοποιείται η ενσωμάτωση στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει ήδη τεθεί. Σημαντική επισήμανση αποτελεί και η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων, η οποία έγινε με τη μέθοδο της απαγωγής. Σύμφωνα με αυτήν, το ερευνητικό πεδίο προσεγγίστηκε εφόσον είχε τεθεί ένα πρώτο θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασχηματίστηκε, τροποποιήθηκε και επεκτάθηκε με τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα (Kelle, 1992, όπ. αναφ. στο Τσιώλης, 2015).

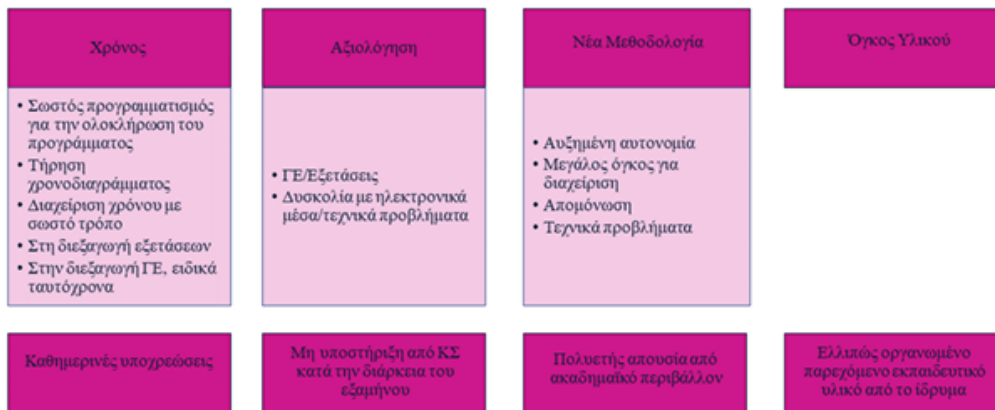
Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στην ερευνητική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Ειδικότερα στην ποιοτική έρευνα, όπου ο/η ερευνητής/τρια συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, οι έννοιες αυτές θα πρέπει να τηρούνται προκειμένου τα αποτελέσματα των ερευνών να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Η αξιοπιστία ορίζεται από τους Mills κ.ά (2017) ως τον βαθμό με τον οποίο τα δεδομένα της εκάστοτε ποιοτικής έρευνας μετρούν με συνέπεια αυτό το οποίο θα μετρηθεί. Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία αναδεικνύεται από τη φύση της έρευνας την οποία πραγματοποιούμε και από τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται. Μετά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, οι απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις στάλθηκαν για επιβεβαίωση στους συμμετέχοντες. Έτσι, οι γραπτές απομαγνητοφωνημένες απαντήσεις που επικυρώθηκαν από τους συμμετέχοντες λειτούργησαν ως ένας σημαντικός παράγοντας αξιοπιστίας, καθώς ό,τι και όπως ακριβώς διατυπώθηκε από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση.

Αναφορικά με την εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα, οι Mills κ.ά. (2017) επισημαίνουν πως αποτελεί τον βαθμό της ακρίβειας των δεδομένων ως προς αυτό το οποίο επιδιώκεται να μετρηθεί. Στην παρούσα έρευνα, η εγκυρότητα επιτυγχάνεται από την ίδια την φύση της έρευνας, αλλά και από το δείγμα το οποίο έχει επιλεγεί. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο οποίο εμπλέκονται οι συγγραφείς και απευθύνεται σε ένα δείγμα που φοιτά στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών. Το γεγονός πως ο κώδικας επικοινωνίας είναι κοινός ανάμεσα στους δύο πόλους και οι έννοιες που χρησιμοποιούνται ίδιες, αποτελεί την μεγαλύτερη απόδειξη εγκυρότητας, καθώς δεν υπάρχει περιθώριο παρανοήσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Παρά τον μικρό αριθμό συμμετεχόντων, η παρούσα ερευνητική μελέτη θεωρείται αξιόπιστη λόγω της αντιπροσωπευτικότητας του ερευνητικού πληθυσμού, καθώς τα ερευνητικά υποκείμενα αντιπροσωπεύουν το εύρος των εν δυνάμει συμμετεχόντων στο πλαίσιο όπου διεξάγεται η έρευνα. Από τον ενήλικο ακαδημαϊκό πληθυσμό που φοιτά στο ΕΑΠ, επιλέχθηκαν συμμετέχοντες από διάφορα εξάμηνα σπουδών του προγράμματος ΕΤΑ, με σκοπό την αποφυγή του κορεσμού των δεδομένων, καθώς και την ποικιλομορφία των σκέψεων και απόψεων του ερευνητικού πληθυσμού. Στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, εφόσον διαπιστώθηκαν ομοιότητες μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στις συνεντεύξεις, κρίθηκε πως το δείγμα είναι επαρκές.

Ευρήματα

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (“Ποιοι οι παράγοντες άγχους των εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων του ΕΑΠ;”), οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν κυρίως τη διαχείριση του χρόνου κατά την διάρκεια του προγράμματος και ειδικότερα την έλλειψη ποιοτικού χρόνου, τον προγραμματισμό, την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, καθώς και τη δυσκολία διαχείρισης του χρόνου στη διάρκεια των εξετάσεων και των γραπτών εργασιών στη διάρκεια του εξαμήνου (εικόνα 1).



Εικόνα 1

Παράγοντες άγχους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Χαρακτηριστικά η πλειονότητα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων υποστήριξε πως κατά τη διάρκεια του εξαμήνου ο παράγοντας που τους αποσπούσε και τους δυσκόλευε ώστε να διαχειριστούν με ορθό και ποιοτικό τρόπο τον χρόνο τους ήταν η παράλληλη εκπόνηση των γραπτών εργασιών του εξαμήνου. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο/η εκπαιδευόμενος/η 6 “Αγχογόνα υπήρξε, η εκπόνηση των εξαμηνιαίων εργασιών σε 2 Θεματικές Ενότητες κατά το τρίτο εξάμηνο σπουδών, οι οποίες εκπονήθηκαν παράλληλα”.

Η κατανόηση των θεμάτων των εργασιών, η αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών και η σύνταξη κειμένων με εντελώς διαφορετική θεματική ταυτοχρόνως, αποδιοργάνωσε μεγάλο αριθμό εκπαιδευόμενων με αποτέλεσμα να διακατέχονται από αίσθημα σύγχυσης, μη μπορώντας να αποδώσουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους στην προσπάθειά τους να τηρήσουν, όχι με απόλυτη επιτυχία, το χρονοδιάγραμμα που τους δόθηκε. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευόμενοι/ες 5 και 11 αντίστοιχα: “...Ωστόσο, η εξαμηνιαία γραπτή εργασία και οι τελικές εξετάσεις που διεξάγονται στο τέλος του εξαμήνου αποτελούν τους παράγοντες που εκτόξευαν το άγχος σε μη φυσιολογικά επίπεδα, λόγω του φόρτου του υλικού και ακολούθως επηρέαζαν την απόδοσή”, “Ισχυρός παράγοντας άγχους, ανασφάλειας, αποστροφής και σύγχυσης από το γνωστικό αντικείμενο που μελέτησα κατά την διάρκεια των σπουδών στο συγκεκριμένο εξ αποστάσεως πρόγραμμα αποτέλεσε κυρίως η τήρηση του χρονοδιαγράμματος, καθώς οι ταυτόχρονες, ακαδημαϊκές και μη, υποχρεώσεις μου και ο όγκος της ύλης που έπρεπε να μελετήσω για την εκπόνηση των εργασιών ήταν μεγάλος και διαφορετικής θεματικής”.

Άλλοι παράγοντες άγχους που αναφέρθηκαν ήταν οι ακόλουθοι: η αξιολόγηση (τόσο στις γραπτές εργασίες, όσο και στις τελικές εξετάσεις), η πιθανότητα τεχνικών προβλημάτων κατά την ηλεκτρονική διεξαγωγή της διαδικασίας των εξετάσεων, η εξ αποστάσεως μεθοδολογία εκπαίδευσης, η οποία επέφερε υψηλά επίπεδα αυτονομίας και ταυτοχρόνως απομόνωσης, ο μεγάλος και ελλιπώς οργανωμένος όγκος εκπαιδευτικού υλικού για μελέτη, οι παράλληλες καθημερινές υποχρεώσεις που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, η ελλιπής υποστήριξη από τους/τις καθηγητές-συμβούλους κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς και η πολυετής απουσία από το ακαδημαϊκό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, ενδεικτικά διατυπώθηκαν από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες 5 και 6 οι εξής απαντήσεις: “Κατά τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου σπουδών στρεσογόνο παράγοντα αποτέλεσε η διαχείριση του όγκου των πληροφοριών και των δραστηριοτήτων που έπρεπε να τα διαχειριστούμε παράλληλα με την προσαρμογή σε ένα αποκλειστικά εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών...”, “...έναν ακόμη παράγοντα άγχους αποτελεί και η πορεία κατά τη διάρκεια των ηλεκτρονικών εξετάσεων (ποτέ δεν ξέρεις τι μπορεί να μην πάει καλά με τα ηλεκτρονικά μέσα)...”. Προστέθηκε από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες 3 και 5 αντίστοιχα: “ορισμένες φορές αυτό που μου δημιούργησε άγχος ήταν η προσπάθειά μου να διαχειριστώ ορθά το χρόνο μου και να ανταπεξέλθω στις υποχρεώσεις του μεταπτυχιακού παράλληλα με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις της καθημερινότητάς μου.”, “...μη υποστηρικτικοί καθηγητές-σύμβουλοι..., πολυετής απουσία από τα ακαδημαϊκά είναι κάποιιοι από τους αγχογόνους παράγοντες”.

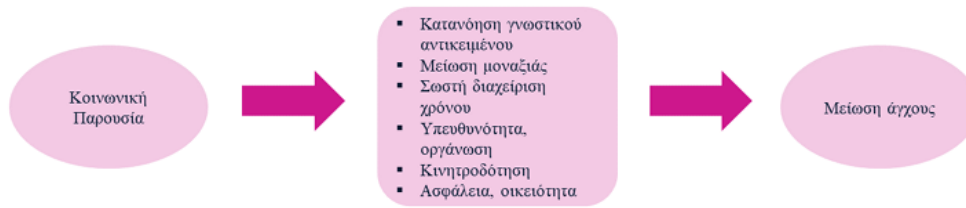
Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (“Πώς οι συνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες βοηθούν στην καταπολέμηση άγχους των ενήλικων εκπαιδευομένων σε ένα πρόγραμμα του ΕΑΠ;”), διαπιστώθηκε πως παράγοντες που μείωσαν τα επίπεδα άγχους στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ήταν το αίσθημα οικειότητας που αναπτύχθηκε στην εκπαιδευτική ομάδα, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με τους καθηγητές-συμβούλους και τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, η καλή οργάνωση του χρόνου και του όγκου του υλικού προς μελέτη, αλλά και η συνεργατική μάθηση, η εμπύχωση και η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και από το οικείο προσωπικό περιβάλλον (εικόνα 2).



Εικόνα 2

Τα συναισθήματα της συνεργατικής δραστηριότητας

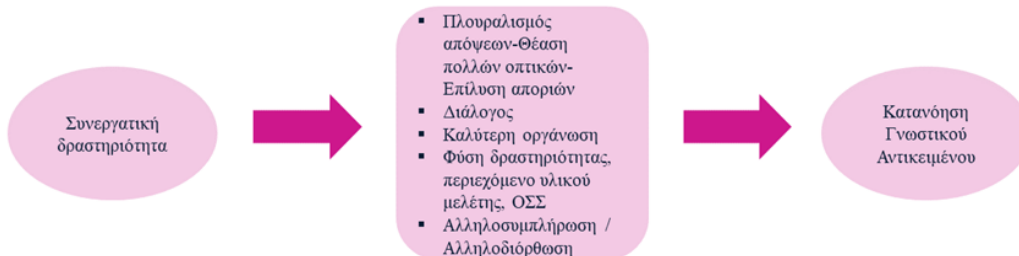
Ειδικότερα, για τη συμβολή της συνεργατικής μάθησης στον περιορισμό του άγχους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η κοινωνική παρουσία και η αλληλεπίδραση λειτούργησαν κατασταλτικά στη μείωση του άγχους που διακατείχε τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην έναρξη των συνεργατικών εργασιών και δημιούργησε αισθήματα, όπως η ασφάλεια, η οικειότητα, η ικανοποίηση μέσα από την ομαδικότητα και η μείωση του αισθήματος μοναξιάς. Επιπλέον, αναφέρθηκε πως το άγχος μειώθηκε και λόγω της καλύτερης διαχείρισης χρόνου που πρόκυπτε για τον/την εκπαιδευόμενο/η μέσα από τη δέσμευσή του/της απέναντι στην ομάδα. Μέσα από την κοινωνική παρουσία, οι εκπαιδευόμενοι/ες, όπως ανέφεραν συμπληρωματικά, κατανόησαν σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο που μελετούσαν, καθώς καλούνταν να διαχειριστούν κατά την αλληλεπίδρασή τους, κατά τον διάλογο και την ανταλλαγή πληροφοριών με τα λοιπά μέλη της ομάδας, πολλές και διαφορετικές απόψεις, παρέχοντάς τους/τις έτσι την δυνατότητα να αντιμετωπίσουν κριτικά το γνωστικό αντικείμενο (εικόνα 3). Αποτέλεσμα αυτού, όπως διατυπώθηκε από τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευόμενους/ες, να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό όσα μελετούσαν και να νιώσουν μεγαλύτερη ασφάλεια κατά την ενασχόλησή τους με το γνωστικό αντικείμενο, γεγονός που τους/τις επέτρεψε να απομειώσουν το άγχος τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο/η εκπαιδευόμενος/η 7: “Σιγά σιγά με βοήθησαν να κατευνάσω το άγχος γιατί άκουσα τις απόψεις και των άλλων συμφοιτητών και μπόρεσα να κατανοήσω κάποια πράγματα που δεν είχα κατανοήσει, με κριτική ματιά”, καθώς και ο/η εκπαιδευόμενος/η 5: “Λόγω της συνεργασίας μου με συνεκπαιδευόμενούς μου, δημιουργήθηκε το αίσθημα της ασφάλειας και το άγχος παροδικά κατευναζόταν”.



Εικόνα 3

Η συνεισφορά της Κοινωνικής Παρουσίας στη μείωση του άγχους

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (“Πώς επιδρούν οι συνεργατικές δραστηριότητες στην επίδοση και στην ολοκλήρωση των σπουδών των ενήλικων εκπαιδευομένων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας, σε ένα πρόγραμμα του ΕΑΠ;”), υπογραμμίστηκε εκ νέου από τους εκπαιδευόμενους/ες πως μέσα από τον διάλογο, την επίλυση αποριών και τον πλουραλισμό των απόψεων στην ομάδα, οι εκπαιδευόμενοι/ες οδηγούνταν πιο εύκολα στην κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου (εικόνα 4), το οποίο έχει ως αποτέλεσμα, όχι μόνο τη δημιουργία του αισθήματος ασφάλειας και την απομείωση του άγχους που διαπιστώθηκε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αλλά και την περαιτέρω εξέλιξη του/της εκάστοτε εκπαιδευόμενου/ης, μέσα από την βελτίωση της επίδοσής του/της και την επιτυχή έκβαση των σπουδών του/της.



Εικόνα 4

Η συνεισφορά της Συνεργατικής δραστηριότητας στην Κατανόηση του Γνωστικού Αντικειμένου

Παραδείγματος χάριν, επισημάνθηκε από τον/την εκπαιδευόμενο/η 2: “Ήταν καθοριστικές με τα όποια εμπόδια υπήρξαν στη συνεργασία με τους συνεκπαιδευόμενους, καθώς βελτίωσαν το επίπεδο των γνώσεών μου και μείωσαν το άγχος, με αποτέλεσμα να βελτιωθεί η επίδοση και να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα σπουδών με επιτυχία.” Επιπλέον, δινόταν η ευκαιρία μέσα από τον διάλογο, την επίλυση αποριών και τον πλουραλισμό των απόψεων στην ομάδα να δημιουργηθούν νέες μαθησιακές διαδρομές, να αναπτυχθεί κριτικός διάλογος, επικοινωνιακή ανταλλαγή απόψεων και αλληλοδιόρθωση, συνθήκες που ευνόησαν την σε βάθος εμπλοκή με το μαθησιακό αντικείμενο και ευνόησαν την υψηλή επίδοση και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι εκπαιδευόμενοι/ες 8 και 9 πως “...ο διάλογος λειτούργησε ως τροφοδοσία για την παραγωγή νέων γνωστικών διαδρόμων”

και: “Η ανταλλαγή απόψεων, η αλληλοσυμπλήρωση και η αλληλοδιόρθωση δημιουργούν συνθήκες έντονης και βαθιάς εμπλοκής, γεγονός που λειτούργησε θετικά στην υψηλή επιτυχία και ολοκλήρωση των σπουδών” (εικόνα 5).



Εικόνα 5

Η επίδραση των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην επίδοση και ολοκλήρωση των σπουδών

Συζήτηση

Ως βασικός παράγοντας άγχους, που εμφανίζεται τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στην παρούσα ερευνητική μελέτη, αναδεικνύεται η προσπάθεια να διατηρηθεί ισορροπία ανάμεσα στις οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις και τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις από την άλλη (Fosu et al., 2018· Owusu-Mensah & Amoah, 2015· Rogers-Shaw et al., 2018· Zembylas, 2008). Επιπλέον, ο παράγοντας χρόνος και ειδικότερα η προσπάθεια τήρησης του χρονοδιαγράμματος του προγράμματος αναδείχθηκαν ως εξίσου σημαντικός παράγοντας από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα. Ο παράγοντας αυτός συναρτάται με το ζήτημα της αξιολόγησης (μέσω δραστηριοτήτων, γραπτών εργασιών και τελικών εξετάσεων), καθώς, όπως αναδεικνύεται και από τη βιβλιογραφία, ένα περιβάλλον μάθησης που ασκεί μεγάλη πίεση μέσω του υπερβολικά μεγάλου αριθμού αναθέσεως εργασιών συνεπάγεται δυσκολία στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων των εκπαιδευόμενων και δύναται να επιφέρει αυξημένα επίπεδα άγχους (Owusu-Mensah & Amoah, 2015· Kwaah & Essilfie, 2017, Fosu et al., 2018· Reddy et al., 2018· Fairbrother & Warn, 2003, όπ. αναφ. στο Reddy et al., 2018). Ο παράγοντας της τεχνολογίας ως πηγής άγχους που προκαλείται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, καθώς αποτελεί για πολλούς έναν πρωτόγνωρο τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδείχθηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση (Mheidly et al., 2020· Zembylas, 2008), όχι όμως και στις συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Η γεωγραφική απομόνωση (Illarionova et al., 2021) και η έλλειψη επικοινωνίας ή και ενσυναίσθησης και υποστήριξης από τους/τις εκπαιδευτές/τριες (Owusu-Mensah & Amoah, 2015) επιβεβαιώνονται και από την παρούσα ερευνητική μελέτη. Ένα στοιχείο που αναδείχθηκε από την παρούσα ερευνητική μελέτη χωρίς να έχει αναδυθεί κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ο μεγάλος και ελλιπής

οργανωμένος όγκος του υλικού προς μελέτη που έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευόμενοι/ες. Πολλοί/ες συμμετέχοντες/ουσες και συμμετέχουσες στην παρούσα έρευνα υποστήριξαν πως κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών ETA, δεν πιάστηκαν συναισθηματικά από το ίδιο το πρόγραμμα και το γνωστικό αντικείμενο που πραγματευόταν, αλλά από τον υπερβολικά μεγάλο όγκο υλικού προς μελέτη, το οποίο στις πλείστες των περιπτώσεων ήταν ανοργάνωτο και διάσπαρτο στην εκπαιδευτική πλατφόρμα. Ελλιπής ήταν όπως χαρακτηρίστηκε από πολλούς/ες εκπαιδευόμενους/ες τους ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού και η προσβασιμότητα σε σύγχρονες βιβλιογραφικές πηγές για περαιτέρω μελέτη.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην απομείωση του άγχους, από την έρευνά μας προέκυψε πως το κλίμα οικειότητας που δημιουργήθηκε στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οργάνωση της μελέτης, αλλά και η διάθεση των καθηγητών-συμβούλων για συνεργασία και υποστήριξη συνιστούν τους κυριότερους παράγοντες. Ειδικότερα, το κλίμα οικειότητας στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει μέσα από την επικοινωνία, η οποία θεωρείται σημαντική για τη διατήρηση του θετικού κλίματος στην πορεία των σπουδών των εκπαιδευόμενων. Ένας άλλος παράγοντας που λειτουργεί θετικά στη μείωση του άγχους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναδείχθηκε και από την έρευνα είναι η κοινωνική παρουσία και η αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα μάθησης (Μαυροειδής κ.ά., 2014· Νιάρη & Μαυροειδής, 2015· Anderson et al., 2001· Aragon, 2003· Garrison, 2000· Garrison, 2011· Garrison & Arbaugh, 2007· Garrison et al., 1999).

Στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας διερευνήθηκε η αξία των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην αντιμετώπιση του άγχους των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Τα ερευνητικά υποκείμενα της παρούσας έρευνας υπογράμμισαν την αξία των συνεργατικών δραστηριοτήτων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του προγράμματος. Η συμμετοχή τους σε συνεργατικές δραστηριότητες αύξησε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, προώθησε την κοινωνικοποίηση και καλλιέργησε θετικά συναισθήματα. Όλα αυτά μείωσαν τα επίπεδα άγχους. Το άγχος μειώθηκε εφόσον με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση οι εκπαιδευόμενοι διαχειρίστηκαν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο που πραγματεύονταν, το χρόνο τους και ανέπτυξαν το αίσθημα της οικειότητας, της ασφάλειας και της ευθύνης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να ενισχύσουν τις ήδη υπάρχουσες έρευνες και να επιβεβαιώσουν την αξία των συνεργατικών δραστηριοτήτων σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον (Fredrickson, 2001· Valiente et al., 2012· Davidson et al., 2003· Denham, 1998· Eisenberg et al., 2001· Aragon, 2003· Zembylas, 2008· Fosu et al., 2018). Εξάιρεση σε αυτό αποτελεί η έρευνα των Donelan και Kear (2018), όπου ενώ αναφέρθηκε πως η επικοινωνία, η συνεργασία και η ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων μέσα από συνεργατικές τεχνικές αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη συναισθηματική κατάστασή τους, παρατηρήθηκαν κάποιες φορές αντίθετα αποτελέσματα. Η έρευνά τους ανέδειξε πως οι διαδικασίες που επέφεραν συνεργασία απαιτούσαν από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες χρονοβόρες διαδικασίες, που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αντί να τους/τις διευκολύνουν επέφεραν περισσότερο άγχος, καθώς ερχόντουσαν σε ρήξη με την ευελιξία της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε πως οι εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες που εμπλέκονταν συνεργατικά με συνεκπαιδευόμενούς τους, δυσκολεύονταν να αξιολογήσουν ατομικά τον εαυτό τους και να αντιληφθούν την προσωπική πρόοδο που κάνανε πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που επεξεργάζονταν, με αποτέλεσμα να διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα, άγχος

και πίεση. Αποτέλεσμα αυτού, κάποιοι/ες να αποσύρονται από το εκάστοτε εξ αποστάσεως πρόγραμμα που ξεκίνησαν να παρακολουθούν, χάνοντας έτσι τον χρόνο που είχαν επενδύσει, στερώντας τον από κάποια άλλη προσωπική τους υποχρέωση καθώς επίσης και κατακλυσμένοι/ες από συναισθήματα φόβου και αμφιβολιών.

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει πως η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευομένων και των καθηγητών-συμβούλων, του εκπαιδευτικού υλικού, των υπολοίπων εκπαιδευομένων και της διεπαφής συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου και άρα στη βελτίωση της επίδοσης και στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών, εύρημα που συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία (Abrami, et al., 2011· Thurmond & Wambach, 2004· Van Boxtel et al., 2000· Gençer, 2019· Van Den Berg, 2020).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, συνάγεται ότι οι παράγοντες άγχους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον ποικίλουν και είναι είτε άμεσα είτε έμμεσα σχετιζόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντική θέση καταλαμβάνουν τα θετικά συναισθήματα στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον προάγουν την επιτυχημένη ακαδημαϊκή μάθηση, καθώς διευρύνουν τη γνωστική ικανότητα των εκπαιδευομένων και δίνουν την ευκαιρία επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται, μέσα από την ταυτόχρονη μείωση του άγχους τους. Οι συνεργατικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενες/οι επιδρούν θετικά στην επίδοσή τους και κατ'επέκταση στην ολοκλήρωση των σπουδών τους, καθώς σε αυτές υπερσχύουν τα αισθήματα της ασφάλειας, της οικειότητας, της υπευθυνότητας και της κινητροδότησης, που προκύπτουν μέσα από τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και την κοινωνική παρουσία. Ο/η εκπαιδευόμενος/η, που επικοινωνεί ενταγμένος κοινωνικά σε μια ομάδα, αντιλαμβάνεται καλύτερα τον εαυτό του/της, αντιμετωπίζει τις ψυχολογικές του/της ανάγκες και αναγνωρίζει με σεβασμό την προσωπικότητα και τις απόψεις των υπολοίπων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από πολλούς επαγγελματίες που εμπλέκονται στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα από σχεδιαστές του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης, οι οποίοι θα είναι σε θέση να εμπλουτίσουν με μεγαλύτερη συνέπεια το υλικό με συνεργατικές δραστηριότητες, όπως επίσης και από τους/τις εκπαιδευτές/τρες, στο πλαίσιο των συμβουλευτικών συναντήσεών τους με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, με σκοπό να τους/τις υποστηρίξουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Λόγω της πρωτοτυπίας της έρευνας, δεν έχει εξεταστεί μεγάλος πληθυσμός από διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Μια πρώτη σημαντική κίνηση θα ήταν να επεκταθεί το δείγμα των ερευνητικών υποκειμένων, προκειμένου να ληφθούν περισσότερα δεδομένα. Μια δεύτερη προσέγγιση θα μπορούσε να περιέχει πληροφορίες και δεδομένα από συμμετέχοντες με φυλετικές και ηλικιακές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, σχετικά με τους παράγοντες άγχους τους και την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δραστηριοτήτων στην εκάστοτε διαφορετική ομάδα. Επιπλέον, η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα τόσο των σύγχρονων, όσο και των ασύγχρονων συνεργατικών δραστηριοτήτων θα μπορούσε να εμπλουτίσει το πεδίο με πληροφορίες αναφορικά με την

αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δραστηριοτήτων και να βοηθήσει σημαντικά το έργο των σχεδιαστών του υλικού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, μια πειραματική έρευνα παρατηρώντας τις αλλαγές στους νευρώνες του εγκεφάλου των συμμετεχόντων θα έδινε περισσότερα δεδομένα για τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι συνεργατικές δραστηριότητες στην απομείωση του άγχους και στην βελτίωση των σπουδών τους.

Περιορισμοί

Σημαντικότερος περιορισμός που ενυπάρχει στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής ερευνητικής διαδικασίας γενικότερα και στην παρούσα ειδικότερα, αφορά στον αριθμό των ερευνητικών υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν (Mills, κ.α., 2017), καθώς και τον περιορισμένο χρόνο διεξαγωγής της. Επιπλέον, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας η πανδημία Covid-19 αποτέλεσε παράγοντα πρόσθετης δυσκολίας για τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Αρκετοί συμμετέχοντες δεν ήταν διαθέσιμοι, είτε δια ζώσης, είτε είχαν δυσκολίες να συνδεθούν σε κάποια εφαρμογή τηλεδιάσκεψης για να συνομιλήσουν ή να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο στην απάντηση των ερωτήσεων. Έτσι, χρειάστηκε να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια στην εύρεση ερευνητικών υποκειμένων διαθέσιμων για τη συμμετοχή στην έρευνα στο διάστημα υλοποίησής της.

Βιβλιογραφία

- Angelaki, C. & Mavroidis, I. (2013). Communication and Social Presence: The Impact on Adult Learners' Emotions in Distance Learning. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(1), 78-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017420>
- Abrami, P., Bernard, R., Bures, E., Borokhovski, E. & Tamim, R. (2011). Interaction in Distance Education and Online Learning: Using Evidence and Theory to Improve Practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68. 10.1002/ace.119
- Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 123-137. <https://doi.org/10.12681/jode.9755>
- Başağaoğlu Demirekin, Z., & Buyukcavus, M.H. (2022). Effect of distance learning on the quality of life, anxiety and stress levels of dental students during the COVID-19 pandemic. *BMC Med Educ* 22, 309. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03382-y>
- Besser, A., Flett, G. L. & Zeigler-Hill, V. (2022). Adaptability to a Sudden Transition to Online Learning During the COVID-19 Pandemic: Understanding the Challenges for Students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 85-105. <https://doi.org/10.1037/stl0000198>

- Bondarenko, I. (2017). The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 405-411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.080>
- Carveth, J.A., Gesse, T., & Moss, N., (1996) Survival strategies for nurse midwifery students. *Journal of Nursing Midwifery*, 14(1), 50-54.
- Cho, M.-H. & Cho, Y.J (2016). Online Instructors' Use of Scaffolding Strategies to Promote Interactions: A Scale Development Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 108-120. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2816>
- Cleveland-Innes, M. & Campbell, P. (2012). Emotional presence, learning, and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), pp. 269-292. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. (Μτφρ.: Ε. Μουτσοπούλου). Μεταίχιμο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων/Έλλην.
- Δουκάκης, Σ., Αλεξοπούλου, Ε., Νιάρη, Μ. (2021). Ο ρόλος της εκπαιδευτικής νευροεπιστήμης στη σύγχρονη (ομόχρονη) διαδικτυακή μάθηση. *Open Education: the journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 17(1), 168-183. <https://doi.org/10.12681/jode.25374>
- Donelan, H., Kear, K., (2018). Creating and Collaborating: Students' and Tutors' Perceptions of an Online Group Project. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), (pp. 37-54). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3124>
- Evans, T. (1995). Globalisation, post-Fordism and open and distance education, *Distance Education*, 16(2), 256-269. <https://doi.org/10.1080/0158791950160207>
- Fosu, A., Adjei, A., Michael, G.M., Dontoh, S. & Frimpong, B.O. (2018). Distress and Stress Management Among Distance Learners: A case of Accra College of Education Study Centre. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 8(12), 132-150. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.8.12.2018.p8420>
- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>

- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203838761>
- Garrison, D. R. & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *Internet and Higher Education*, 10(3), 157–172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.04.001>
- Gençer, H. (2019). Group Dynamics and Behaviour. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), pp. 223 – 229. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2019.070128>
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence* [eBook version]. Bantam Books. https://books.google.gr/books?id=OgXxhmGiRBOC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Hara, N. & Kling, R. (1999). Students' frustrations with a Web-based distance education course. *First Monday*, 4 (12). <https://doi.org/10.5210/fm.v4i12.710>
- Hart, C. (2012). Factors Associated With Student Persistence in an Online Program of Study: A Review of the Literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42. <http://www.ncolr.org/jiol>
- Illarionova, L. P., Karzhanova, N. V., Ishmuradova, A. M., Nazarenko, S. V., Korzhuev, A. V. & Ryazanova, E. L. (2021). Student attitude to distance education: Pros and cons. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(3), 1319–1327. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5857>
- Κελεσιδης, Ε., Ζακόπουλος, Β. & Χαρτοφύλακα, Α. (2022). Ο ρόλος των δραστηριοτήτων αξιολόγησης ως βασικό στοιχείο αλληλεπίδρασης των φοιτητών/τριών με το εκπαιδευτικό υλικό σε ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα: η περίπτωση της θεματικής ενότητας ΕΤΑ 50. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *11ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Νοέμβριος 2021 (σσ. 119-133), Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.3504>
- Λιοναράκης, Α., Βερούκιος, Β., Νιάρη, Μ., Σφακιωτάκη, Κ., Αγγέλη, Α., Τζήλου, Γ., Σιάκας, Σ. & Σταυρόπουλος, Η. (2017). Η συνεργατική μάθηση ως εργαλείο υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης*, 23-26 Νοεμβρίου 2017 (σσ.164-176). Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1377>
- Kwaah, C. Y. & Essilfie, G. (2017). Stress and coping strategies among distance education students at the University of Cape Coast, Ghana. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(3), 120-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1147588>
- Mheidly, N., Fares, M.Y. & Fares, J. (2020). Coping With Stress and Burnout Associated With Telecommunication and Online Learning. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.574969>
- Mills, G.F., Gay, L.R. & Airasia, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι - Ανάλυση και Εφαρμογές*. Προπομπός.
- Νιάρη, Μ. (2020). *Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στην εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση*. (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Νιάρη, Μ. & Μαυροειδής, Η. (2015). Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7-8 Νοέμβριος 2015 (σσ. 16-28). Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.49>
- Owusu-Mensah, F. & Amoah, S. A. (2015). Sources of stress and it's management among the distance education students of the university of education, Winneba. The case of Accra study centre in Ghana. *International Journal of Education Learning and Development*, 3(3), 88-98.
- Povarenkina, I. A., Frolova, N. H. & Chicherina, Y. V. (2021). The role of group dynamics in creating a developing educational environment of a university. *Fundamental Research of the Phenomenon of Happiness 2020*, 122, pp. 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112204002>
- Reddy, K. J., Menon, K. R. & Thattil, A. (2018). Academic Stress and its Sources Among University Students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, 11(1), pp. 531-537. <http://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Robon, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (επιμ.: Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ.: Β. Π. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού). Gutenberg
- Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J. & Choi, J. (2018). Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction. *Adult Learning*, 29(1), pp. 20–31. <https://doi.org/10.1177/1045159517735530>
- Sax, L.J (1997). Health trends among college freshmen. *Journal of American College Health*, 45(6), 252-262.
- Stephan, M., Markus, S. & Gläser-Zikuda, M. (2019). Students' Achievement Emotions and Online Learning in Teacher Education. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00109>
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Thurmond, V. & Wambach, K. (2004). Understanding Interaction in Distance Education, A review of the literature, *International Journal of instructional Technology & Distance Learning*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_04/article02.htm#top
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Van Boxtel, C., Van der Linden, J. & Kanselaar, G. (2000). Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge. *Learning and Instruction*, 10(4), 311–330. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0959-4752\(00\)00002-5](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0959-4752(00)00002-5)
- Van Den Berg, G. (2020). Context matters: Student experiences of interaction in open distance learning. *Turkish online journal of Distance Education*, 21(4), 223–236. <https://doi.org/10.17718/tojde.803411>

Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), (pp. 71–87). <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>