

## Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Vol 15, No 2 (2019)



### Τα Χαρακτηριστικά και ο Ρόλος των Καθηγητών – Συμβούλων ως Παράγοντας Ικανοποίησης των Φοιτητών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

*Θεογνωσία (Theognosia) Θεοχάρης Κουνατίδου (Kounatidou), Ηλίας Μαυροειδής*

doi: [10.12681/jode.19590](https://doi.org/10.12681/jode.19590)

To cite this article:

**Τα Χαρακτηριστικά και ο Ρόλος των Καθηγητών – Συμβούλων ως Παράγοντας  
Ικανοποίησης των Φοιτητών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

**The Characteristics and the Role of Tutors as Factors of Student Satisfaction in  
Distance Education**

**Θεογνωσία Κουνατίδου**  
M. Ed., ΕΑΠ  
[kounatidouth@gmail.com](mailto:kounatidouth@gmail.com)

**Ηλίας Μαυροειδής**  
Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ  
[imavr@tee.gr](mailto:imavr@tee.gr)

**Summary**

Several studies have indicated that students in distance education often drop out of their studies due to, *inter alia*, the difficulties that they face in interacting with their tutors and fellow students. The need of students to interact with their tutor and peers is closely linked with the satisfaction that they get from their studies; interaction contributes to student satisfaction and, therefore, to reducing student drop out rates. In distance education not all students have the characteristics and qualities that will help them cope with a distant, and often much more “impersonal”, type of communication. As a result, institutions that offer distance learning programmes should ensure that they deliver to the students all necessary means so that he/she uses technology with ease and effectively conquers knowledge. According to the literature, the tutors’ characteristics and the way tutors fulfill their complex role in distance education are very important parameters for the development of the satisfaction of students from their distance learning courses.

The aim of this study is the investigation of the characteristics and fulfillment of the role of tutors in distance education as factors contributing to the satisfaction of students that participate in distance learning programmes. A qualitative research study was performed, through interviews with 14 postgraduate students of the Hellenic Open University (HOU). Content analysis was used to categorize and analyze the responses of students. The main limitations of the present study are the relatively small number of respondents and the fact that they participate only in four postgraduate programmes of the HOU. Furthermore, another, inherent, limitation of qualitative research is that the outcome depends on the way the researcher perceives and interprets the responses/results.

The results of this study show that the tutor’s scientific knowledge, his/her supportive role and the way he/she organizes the Counseling Group Sessions contribute to students’ satisfaction, if these characteristics cover the students’ educational and emotional needs. For students to feel satisfied, it is important that their multifaceted educational and emotional needs are fully covered. With regards to educational needs, the students highlighted the importance of understanding and structure of the course material, the guidance in the heuristic process of learning, the analytical feedback on their written assignments, the dialogue developed between the tutor and the students

and the completion of their studies. With regards to emotional needs, the students highlighted the importance of being motivated to learn and participate, the activation of their interest and concentration, the development of positive attitude, the tutor's role as a model educator and, finally, interaction. The results of the present study are in line with those of other authors showcasing the importance of the multidimensional roles of tutors in the development of student satisfaction in open and distance learning.

The results of the present research also aim to contribute to the improvement of tutors, which play a crucial and multifaceted role in distance learning. To this end, tutors should realize that the students do not only value their scientific knowledge and the mastership of their subject, but also their performance in fulfilling the other characteristics of their role as distance education tutors, such as their supportive and evaluating roles. The educational institutes should support tutors in this respect, for example through continuous training. The educational institutes will also benefit through defining concrete objectives regarding the role of tutors, so that the distance learning programmes that they provide are continuously improving.

### **Keywords**

Distance Learning, tutor characteristics and role, student satisfaction, educational needs, emotional needs

### **Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου και των χαρακτηριστικών των Καθηγητών – Συμβούλων ως παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών που συμμετέχουν σε εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών. Η έρευνα ακολούθησε τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στις οποίες έλαβαν μέρος 14 μεταπτυχιακοί φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ως τεχνική ανάλυσης δεδομένων εφαρμόστηκε η ανάλυση περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως η επιστημονική κατάρτιση του Καθηγητή - Συμβούλου, ο υποστηρικτικός του ρόλος και ο τρόπος που οργανώνει τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών, όταν καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Οι φοιτητές ως κυριότερες εκπαιδευτικές ανάγκες ανέφεραν την κατανόηση και οργάνωση της ύλης του διδακτέου αντικειμένου, την καθοδήγησή τους στην ευρετική πορεία της μάθησης, την ολοκλήρωση και τον αναλυτικό σχολιασμό των γραπτών εργασιών τους, την ανάπτυξη διαλόγου με τον καθηγητή και την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ως συναισθηματικές ανάγκες σημειώθηκαν η παροχή κινήτρων μάθησης, συμμετοχής, ενεργοποίησης ενδιαφέροντος και συγκέντρωσης, η διαμόρφωση θετικής ψυχολογίας, ο ρόλος του καθηγητή ως πρότυπο εκπαιδευτικού και η αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση των Κ.Σ., οι οποίοι έχουν σημαντικό και πολύπλευρο ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και κατ' επέκταση στη βελτίωση των εξ αποστάσεως σπουδών.

### **Λέξεις-κλειδιά**

εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, χαρακτηριστικά και ρόλος Καθηγητών – Συμβούλων, ικανοποίηση φοιτητών, εκπαιδευτικές ανάγκες, συναισθηματικές ανάγκες

## 1. Εισαγωγή

Με τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) ο διδασκόμενος μπορεί να καθορίζει το χώρο, το χρόνο, τους ρυθμούς μελέτης του και ο διδάσκων να παρακολουθεί την πορεία των σπουδαστών χωρίς να είναι αναγκαία η φυσική τους παρουσία σε συγκεκριμένους χώρους (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, 1999). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) άλλαξαν το μοντέλο της εξΑΕ, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση φοιτητών – καθηγητών (Downes, 1998). Συγχρόνως, ορισμένες έρευνες έχουν αποδείξει πως τα αποκλειστικά διαδικτυακά περιβάλλοντα ενδέχεται να περιορίσουν την ικανότητα των μαθητών να εμπλακούν στη μάθηση (Hara & Kling, 2000) και τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με συμφοιτητές και διδάσκοντες (Cheung & Kan, 2002). Έτσι, φοιτητές που παρακολουθούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω, μεταξύ άλλων, αδυναμίας αλληλεπίδρασης τους με άλλους φοιτητές και καθηγητές εγκαταλείπουν αρκετές φορές τις σπουδές τους (Khalil & Ebner, 2014). Τα ποσοστά εγκατάλειψης σπουδών που σημειώνονται σε αποκλειστικά διαδικτυακά περιβάλλοντα είναι υψηλότερα από εκείνα της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Oblender, 2002, Francola, 2001). Αποδεικνύεται, επομένως, η ανάγκη των φοιτητών να αλληλεπιδρούν στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον με τους συμφοιτητές και με τον καθηγητή τους, ώστε να αυξάνεται ο βαθμός της ικανοποίησής τους και, ως επακόλουθο, να μειωθεί ο βαθμός εγκατάλειψης σπουδών. Ιδίως στην εξΑΕ, ενδέχεται οι φοιτητές να μην διαθέτουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για να ανταπεξέλθουν σε μια εξ αποστάσεως - και συχνά πιο απρόσωπη - μορφή επικοινωνίας, γεγονός που οδηγεί τον εκάστοτε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό φορέα στην ανάγκη να μεριμνά για την παροχή στο φοιτητή όλων των δυνατοτήτων, ώστε αυτός να προσεγγίζει τη γνώση και να αξιοποιεί την τεχνολογία εύκολα (Κυρμά & Μαυροειδής, 2015). Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία εξετάζει τα χαρακτηριστικά και τον ρόλο των Καθηγητών – Συμβούλων (Κ.Σ.) ως παράγοντας ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ.

## 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 2.1. Ρόλος των Καθηγητών -Συμβούλων στην εξΑΕ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος που επιτελούν τον ρόλο τους οι Κ.Σ. είναι πολύ σημαντικά για τη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ (Volery & Lord, 2000, Bolliger & Martindale, 2004, Ali, Ramay & Shahzad, 2010 & Anagnastopoulou, Mavroidis, Giossos & Koutsouba, 2015). Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στα αποτελέσματα της έρευνας των Ali et al. (2010) σύμφωνα με την οποία η επιστημονική κατάρτιση των καθηγητών, ο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός τους ρόλος καθώς και ο τρόπος που οργανώνουν τις δια ζώσης συναντήσεις αποτελούν παράγοντες ικανοποίησης των φοιτητών που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η Βαλασίδου (2005) ανέδειξε πως οι φοιτητές που συμμετέχουν σε αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα αισθάνονται ικανοποίηση, όταν ο Κ.Σ. τους ενθαρρύνει να μελετούν. Η αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών και Κ.Σ. αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες μάθησης και ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ (Sher, 2009) .

Σε πολλά ιδρύματα που προσφέρουν προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης έχει διαχωριστεί ο διττός ρόλος του διδάσκοντα (Κόκκος, 2001). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει επιστημονικά και παιδαγωγικά καθήκοντα και ο σύμβουλος την υποστήριξη και εμπύχωση του σπουδαστή. Σε άλλα ιδρύματα, όπως το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), το μοναδικό θεσμοθετημένο πανεπιστημιακό ίδρυμα στην Ελλάδα στο οποίο εφαρμόζεται αποκλειστικά η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο ρόλος του διδάσκοντα και του συμβούλου δεν διαχωρίζεται. Το

Ε.Α.Π. αποτελεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο εφαρμόζεται η μικτή μάθηση (συνδυασμός σύγχρονης, ασύγχρονης και πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας) καλώντας τους Κ.Σ. να ανταποκριθούν σε ένα σύνθετο ρόλο. Ο Κ.Σ. παρακολουθεί και αξιολογεί την πρόοδο του φοιτητή, συντονίζει και οργανώνει ορθά τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (Ο.Σ.Σ). με τους φοιτητές - που στα περισσότερα προγράμματα σπουδών διεξάγονται πέντε φορές ετησίως - και επικοινωνεί μαζί τους με διάφορους τρόπους μεταξύ των Ο.Σ.Σ.. Ο διδάσκων αποτελεί το σπουδαιότερο στοιχείο σε μια μαθησιακή ομάδα συμβάλλοντας σημαντικά στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών που αποτελεί ένα από τα κύρια στοιχεία ποιότητας της διαδικτυακής εκπαίδευσης (Lorenzo & Moore, 2002).

## 2.2. Ικανοποίηση των φοιτητών στην εξΑΕ

Η ικανοποίηση των φοιτητών/τριών ορίζεται ως ο βαθμός με τον οποίο αντιλαμβάνονται την σπουδαστική τους εμπειρία, σε συνδυασμό με την αντιληπτή αξία της παρεχόμενης εκπαίδευσης κατά τη φοίτηση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Astin, 1993). Οι περισσότεροι σπουδαστές αφιερώνουν σημαντικό χρόνο, χρήμα και προσπάθεια για να αποκτήσουν ποιοτική εκπαίδευση και θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες ως υψηλής αξίας (Knox, Lindsay & Kolb, 1993). Η ικανοποίηση τους είναι ένα σημαντικό ενδιάμεσο αποτέλεσμα (Astin, 1993), καθώς επηρεάζει τα επίπεδα κινητοποίησης του σπουδαστή (Chute, Thompson, & Hancock, 1999, Donahue & Wong, 1997) που αποτελούν σημαντικό ψυχολογικό παράγοντα στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Ο Willis (1993) ταυτίζει την ικανοποίηση των φοιτητών με την ακαδημαϊκή επιτυχία και κατά επέκταση με τη μάθηση. Κρίνει πως κύριος στόχος ενός σπουδαστή είναι η μάθηση.

Ο κύριος παράγοντας πρόβλεψης της ικανοποίησης των σπουδαστών είναι ο εκπαιδευτικός (Finaly - Neumann, 1994; Williams & Ceci, 1997). Η ικανοποίηση των σπουδαστών φαίνεται να έχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση με την απόδοση του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα με τη διαθεσιμότητα και τον χρόνο ανταπόκρισης του (DeBourgh, 1999; Hiltz, 1993). Σύμφωνα με τους Finaly και Neumann (1994), η ανατροφοδότηση που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους σπουδαστές είναι ο σημαντικότερος παράγοντας ικανοποίησης από την διδασκαλία. Οι παράγοντες της ικανοποίησης, των εκπαιδευτικών ωφελειών και της πρόσληψης των εμπειριών και γνώσεων ολοκληρώνει την περιγραφή των συνθηκών της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Lo, 2010).

Άλλοι παράγοντες που εξετάζονται στο πλαίσιο της αποτίμησης της φοιτητικής ικανοποίησης είναι η λειτουργικότητα και η επικαιροποίηση των πληροφοριών στη διαδικτυακή πλατφόρμα και η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, παραμέτρους ικανοποίησης των φοιτητών αποτελούν ο ρυθμός παροχής πληροφοριών στον φοιτητή, η κατανόηση των απαιτήσεων των γραπτών εργασιών, η συνέπεια στη διεξαγωγή τελικών εξετάσεων και η δημιουργία πειθαρχίας και κινητοποίησης για μελέτη (Krsmanovic, Djuric & Dmitrovic, 2012). Η ικανοποίηση του φοιτητή συσχετίζεται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Levy, 2003). Σύμφωνα με τους Lin, Lin και Laffey (2008), η ικανοποίηση δύναται να συσχετιστεί με την αποτελεσματικότητα και την αξία του προγράμματος. Επομένως, η ικανοποίηση μπορεί να είναι ένα μέτρο της επιτυχίας και της ποιότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Οι Wang (2006) και Zygoris - Coe, Swan και Ireland (2009) δήλωσαν ότι η ποιότητα ενός προγράμματος εκπαίδευσης αντικατοπτρίζει την αποτελεσματικότητα, την επιτυχία και την ελκυστικότητα του προγράμματος.

Η ικανοποίηση του σπουδαστή αυξάνεται όταν η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ικανοποίηση, κυρίως των γυναικών, που καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ποικίλους ρόλους (Δαβάκη, 2008). Συνεπώς, η ικανοποίηση συνδέεται με την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, προσφέροντας στο φοιτητή επαγγελματικά οφέλη (Bouris, 2005). Οι Moore και Kearsley (1996) σημείωσαν ότι η ικανοποίηση των σπουδαστών δεν συσχετίζεται απαραίτητως με την ακαδημαϊκή επιτυχία τους. Ωστόσο, η ικανοποίηση των φοιτητών συμβάλλει στην παροχή κινήτρων σε αυτούς και το κίνητρο είναι ένας παράγοντας πρόβλεψης της επιτυχίας των σπουδαστών. Αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος για να ληφθεί σοβαρά υπόψη το επίπεδο ικανοποίησης των σπουδαστών σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών. Η ικανοποίηση των σπουδαστών αποτελεί βασική μεταβλητή για τον προσδιορισμό της επιτυχίας ή της αποτυχίας των σπουδαστών, των μαθημάτων και των εξ αποστάσεως προγραμμάτων (Delon & Mclean, 1992).

### 3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σύνδεσης των χαρακτηριστικών και του ρόλου των διδασκόντων με την ικανοποίηση των εξ αποστάσεως φοιτητών, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ε.Α.Π. Ειδικότερα ερευνήθηκαν:

- α) Πώς επηρεάζει η επιστημονική κατάρτιση του Κ.Σ. τη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών στην εξΑΕ;
- β) Με ποιο τρόπο ο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ρόλος του Κ.Σ. διαμορφώνει την ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών στην εξΑΕ;
- γ) Πώς συντελεί ο τρόπος που οργανώνει τις διά ζώσης συναντήσεις ο Κ.Σ. στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των μεταπτυχιακών φοιτητών στην εξΑΕ;

### 4. Μεθοδολογία Έρευνας

Βάσει του ανοικτού σκοπού της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η έρευνα κατατάσσεται στις ερμηνευτικού τύπου μελέτες. Η παρούσα ποιοτική διερεύνηση αφορά στην ολιστική κατανόηση των αναγκών των φοιτητών που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του τρόπου που μπορούν να συμβάλλουν οι Κ.Σ. στην κάλυψη αυτών.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν σπουδαστές μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Ε.Α.Π. που έχουν επιτύχει στις εξετάσεις και δεν έχουν διακόψει τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν 14 φοιτητές, αφού αυτός ο αριθμός κρίθηκε αντιπροσωπευτικός για το προς μελέτη φαινόμενο.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη, με ανοιχτές ερωτήσεις. Τα ερωτήματα της συνέντευξης εξειδικεύουν τα ερευνητικά ερωτήματα και διαμορφώθηκαν αξιοποιώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, βάσει του ανοικτού σκοπού της παρούσας έρευνας. Αφού ορίστηκαν λειτουργικά τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος των διδασκόντων στην ΑεξΑΕ, τέθηκαν τα ερωτήματα.

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η ταξινόμηση των δεδομένων έγινε βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων με σκοπό τη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες κατατάσσεται το ποιοτικό υλικό. Κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα καθεμιάς κατηγορίας αλλά και μεταξύ των κατηγοριών (Κυριαζή, 1999). Καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν μικρός και τα ποιοτικά δεδομένα ομοιογενή λόγω μελέτης περίπτωσης, κατέστη εφικτή η χειρόγραφη κωδικοποίηση

των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Ακολούθησε η σύνδεση τους με τη βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης προκειμένου να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές της υπάρχουσας γνώσης με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν. Μέσω αυτής της μεθόδου κατέστη δυνατή η βαθύτερη διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, η συναγωγή λανθανόντων συσχετισμών που υπέβρισκαν σε αυτήν και η αναγνώριση των προοπτικών που ανοίγονταν κατά την ολοκλήρωση της έρευνας (Αποστολίδου, 2007).

Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκε μέσω στρατηγικής ελέγχου από τα μέλη (Robson, 2007). Παρουσιάστηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας το καταγεγραμμένο υλικό σχετικά με την έρευνα που διεξήχθη, όπως χειρόγραφα, αναφορές και ερμηνείες των αποτελεσμάτων (Robson, 2007). Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε και από τους ελέγχους των ίδιων των αποκρινόμενων. Τόσο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν όσο και η ερμηνεία της έρευνας που επιχειρήθηκε επιστράφηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Οι συνεντεύξεις έγιναν βάσει ενός συνόλου κανόνων που αφορούν στην επιστημονική δεοντολογία. Έτσι, οι παραπάνω κίνδυνοι αποφεύχθηκαν μέσω της πλήρους καταγραφής των δραστηριοτήτων της ερευνητριας: κρατήθηκαν χειρόγραφες σημειώσεις για όλα τα πρωτογενή δεδομένα, ένα ερευνητικό ημερολόγιο καθώς και λεπτομέρειες για τον τρόπο που αναλύθηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα (Robson, 2007)

Οι βασικοί περιορισμοί αφορούν στο μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα, καθώς και το γεγονός πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι φοιτητές τεσσάρων μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Ε.Α.Π. συνεπάγονται ότι χρειάζεται προσοχή στη γενίκευση των συμπερασμάτων για όλη τη φοιτητική κοινότητα του Ε.Α.Π. Επιπλέον, περιορισμό αποτελεί η παραδοχή πως η ποιοτική προσέγγιση του ερευνητικού ζητήματος βασίζεται σημαντικά στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα ο ερευνητής και είναι πιθανό η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα αυτής να επηρεάζονται από τις προσδοκίες και πεποιθήσεις του ερευνητή (Murphy, 1998).

## **5. Αποτελέσματα έρευνας**

### **5.1. Δημογραφικά στοιχεία**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν (14) φοιτητές/τριες μεταπτυχιακών προγραμμάτων του ΕΑΠ. Ήταν ισόποσα κατανομημένοι ως προς το φύλο, καθώς οι Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ7, Φ8, Φ9 ήταν γυναίκες και οι Φ5, Φ6, Φ10, Φ11, Φ12, Φ13, Φ14 άντρες. Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν από 28 έως 55 χρονών. Εννέα φοιτητές/τριες (Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ5, Φ7, Φ8, Φ9, Φ12) φοιτούν στο ΕΑΠ και πέντε φοιτητές/τριες έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους (Φ6, Φ10, Φ11, Φ13, Φ14). Εννέα φοιτητές/τριες (Φ1, Φ2, Φ3, Φ4, Φ7, Φ8, Φ9, Φ10, Φ12) συμμετέχουν ή έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Επιστήμες της αγωγής», δύο φοιτητές (Φ13, Φ14) έχουν παρακολουθήσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Διοίκηση μονάδων υγείας», δύο φοιτητές (Φ6, Φ11) έχουν παρακολουθήσει το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στα πληροφοριακά συστήματα» και ένας φοιτητής (Φ5) παρακολουθεί το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Μεταπτυχιακή ειδίκευση καθηγητών στις φυσικές επιστήμες».

### **5.2. Αποτελέσματα 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος**

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «*με ποιο τρόπο η επιστημονική κατάρτιση του διδάσκοντα επηρέασε την ικανοποίησή σας*» οι φοιτητές/τριες απάντησαν, ενδεικτικά:

«...μέσω σαφών απαντήσεων του διδάσκοντα προχωρώ γνωστικά στο αντικείμενο που εκπαιδεύομαι και αυτό με κάνει να νιώθω πολύ ικανοποιημένη», (Φ2).

«Ο καθηγητής ήταν πιο κατανοητός σε ό,τι παρουσίαζε και ένιωθα ότι γνωρίζει καλά το αντικείμενό του και τον τρόπο να μας το μεταφέρει», (Φ12).

«Όταν η αξιολόγηση των εργασιών ήταν αξιολογή και επί της ουσίας, εστιάζοντας ο καθηγητής στα ατομικά μου χαρακτηριστικά αυτό με ικανοποιούσε πάρα πολύ.», (Φ8).

«... μου δημιουργείται η αίσθηση αξιοπιστίας και ότι έχουν νόημα τα όσα διδάσκει ο καθηγητής», (Φ7).

«...καθώς δεν υπήρχε η τάση να τους αμφισβητήσω, παρόλο που είναι στην ιδιοσυγκρασία και στον χαρακτήρα του φοιτητή η αμφισβήτηση και η σύγκριση με τους καθηγητές, εστίασα στη μάθηση», (Φ6)

«...κάλυπτε τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού υλικού με απαραίτητες γνώσεις, καθώς ό,τι γνώσεις παίρναμε ήταν επίκαιρες.», (Φ12).

«... εμένα με ικανοποιεί πάρα πολύ να έχω ένα καθηγητή δίπλα μου άμεσα που με σύγχρονα εργαλεία αυτό που πρόκειται να μου αποδείξει να μην μου το παραθέτει εξ αρχής, αλλά να με καθοδηγεί σε μια διανοητική και λογική διεργασία, ώστε το τελικό συμπέρασμα να προκύπτει φυσικά.», (Φ13).

«... αποτελεί κίνητρο ανακάλυψης ενός επιστημονικού πεδίου που κάποιος άλλος έχει ήδη κατακτήσει», (Φ14)

### 5.3. Αποτελέσματα 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «με ποιο τρόπο ο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ρόλος του καθηγητή συνέβαλε στη διαμόρφωση της ικανοποίησής σας», οι φοιτητές/τριες απάντησαν, ενδεικτικά:

«...εξασφαλίζει την καλύτερη κατανόηση του προς μελέτη γνωστικού αντικείμενου.», (Φ9)

«...με βοηθάει να ξεπεράσω άμεσα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω κατά τη διάρκεια της μελέτης μου...», (Φ5)

«...δημιουργούσε αγάπη, ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για το αντικείμενο της μάθησης», (Φ4).

«...αποτελεί κίνητρο γνώσης, ώστε ο φοιτητής να συμμετέχει σε μια μορφωτική διαδικασία για να αλλάξει τη ζωή του, καθιστώντας το καθηγητή διαμορφωτή των χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας.», (Φ13).

«...την περίοδο της διπλωματικής μου εργασίας είχα πάρει την απόφαση να εγκαταλείψω τις σπουδές μου, γιατί ο καθηγητής μου δεν ήταν καθόλου ενθαρρυντικός, ενώ, εγώ, παράλληλα, βίωνα πολλές δυσκολίες. Σε επόμενη χρόνια που είχα αποφασίσει να προσπαθήσω ξανά, ήμουν τυχερός, καθώς ο καθηγητής μου με βοήθησε πάρα πολύ, ώστε να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου και κατά επέκταση τις σπουδές μου», (Φ10).

«Διαμορφώνει θετική ψυχολογία που είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή μου επίδοση...», (Φ6).

«...περιόρισε σημαντικά το χρόνο μελέτης μου και το άγχος που βίωνα, ώστε να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις των εργασιών και των τελικών εξετάσεων, γεγονός που με «...με έκανε να αισθανθώ αυτοπεποίθηση και μεγάλη ικανοποίηση για την προσπάθειά μου.», (Φ2).

«Μέσω της καθοδήγησης περιορίστηκε η φυσική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε φοιτητή και καθηγητή...», (Φ2)

«...είχα ανάγκη αυτό τον καθοδηγητικό ρόλο του διδάσκοντα, με ικανοποιούσε που λειτουργούσε όπως ...ο αρχηγός μιας ομάδας», (Φ11).

«Τα ενθαρρυντικά σχόλια στις εργασίες με οδηγούσαν σε μια αποτελεσματικότερη μάθηση», (Φ3),

«...τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σχόλια, όταν αυτά είναι αντικειμενικά και λεπτομερή με βελτιώνουν και με ικανοποιούν, γιατί νιώθω ότι ο καθηγητής ασχολήθηκε μαζί μου...αυτό με παρακινούσε, ώστε να πηγαίνω και στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις», (Φ7),

«...με ικανοποιεί η ανάπτυξη ενός συλλογισμού στην ανατροφοδότηση των εργασιών μου και όχι η απλή επισήμανση των λαθών μου, θέλω ο καθηγητής μου να μου δίνει στοιχεία μετάγνωσης, μεταανάλυσης, για να αισθάνομαι ότι έχω κάτι να κερδίσω από αυτό, αλλιώς αντιμετωπίζω τις εργασίες μου μόνο διεκπεραιωτικά και πολλές φορές ενδιαφέρομαι μόνο για τον βαθμό.», (Φ14).

«...μου δημιουργήθηκε θετική εντύπωση για αυτού του είδους της διαδραστικής επικοινωνίας που διαφέρει από την παραδοσιακή εκπαίδευση», (Φ6)

«...μου δόθηκε η εντύπωση ότι πρόκειται για μία μέθοδο εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχει μια καλά οργανωμένη ομάδα, καθώς στην αρχή ήμουν λίγο προκατειλημμένος για αυτήν», (Φ5).

« ...ένιωθα πως οι σπουδές μου μελλοντικά θα με βοηθήσουν και επαγγελματικά, γιατί πιστεύω πως η εκπαίδευση θα στηρίζεται στη μέθοδο της εξΑΕ », (Φ12).

#### 5.4. Αποτελέσματα 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος

Όσον αφορά στο 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «πώς συντελεί ο τρόπος που οργανώνει τις ΟΣΣ ο ΚΣ. τη διαμόρφωση της ικανοποίησής σας», οι φοιτητές/τριες απάντησαν, ενδεικτικά:

«...μεγάλωνε το ενδιαφέρον για μάθηση...», (Φ2).

«...αισθανόμουν ότι μαθαίνω και για αυτό το λόγο πήγαινα στις Ο.Σ.Σ.», (Φ8).

«... με βοηθούσε στην κατανόηση της ύλης και μελέτης του υλικού», (Φ7).

«...μια καλά οργανωμένη Ο.Σ.Σ., καθώς και η αποστολή καλά οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού με ικανοποιεί, γιατί αυτό με βοηθάει να οργανώσω καλά τη μελέτη του εκπαιδευτικού μου υλικού, όταν μελετώ στο σπίτι μόνη μου», (Φ8).

«Μέσω μικροομάδων που οργάνωνε ο καθηγητής μας κατανοούσα την ύλη και αυτό ενισχύοταν από τα συμπεράσματα των υπολοίπων ομάδων», (Φ10).

«...για να με ικανοποιεί ο τρόπος που οργανώνει και διδάσκει το μάθημα ο καθηγητής θέλω να καλύπτει τις απαιτήσεις των εργασιών, ώστε να μην αντιμετωπίζω δυσκολίες στην εκπόνησή τους», (Φ1)

«Το πιο σημαντικό αποτέλεσμα ήταν ότι αυτές οι ομάδες υπήρχαν και εκτός Ο.Σ.Σ., όπου δουλεύαμε συνεργατικά και αυτό βοηθούσε στην επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών», (Φ10).

«Ο καθηγητής είχε οργανώσει έτσι το μάθημα, ώστε να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα και αυτό ενεργοποιούσε τις αισθήσεις μου, ξυπνούσε αναμνήσεις και με παρακινούσε, ώστε να συμμετάσχω.», (Φ6).

«...με βοηθούσε να παρακολουθήσω», (Φ11).

«Ακόμη και μόνο που βλέπω τον καθηγητή μου να διδάσκει με οργανωμένο τρόπο μαθαίνω από τον τρόπο που κινείται και διδάσκει λόγω κοινού εκπαιδευτικού ρόλου», (Φ5).

«...ο οργανωμένος τρόπος διδασκαλίας επιβεβαιώνει την επιλογή μου για την ποιότητα του προγράμματος που έχω επιλέξει να παρακολουθήσω.», (Φ5).

«η χρήση διαφανειών με βοηθάνε να μελετήσω το υλικό μου, αλλά το πιο σημαντικό είναι ο τρόπος που τις παρουσιάζει ο καθηγητής», (Φ7),

«Τα εποπτικά μέσα λειτουργούσαν βοηθητικά στη μάθηση αλλά όχι καθοριστικά», (Φ13).

«... η υπερβολική χρήση τους δεν είναι το νόημα της εκπαίδευσης της.», (Φ6).

«...γίνεται η διδασκαλία πιο ευχάριστη.», (Φ9).

«Η χρήση εποπτικών μέσων επιβεβαιώνει την επιλογή μου για ένα ποιοτικό και σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών.», (Φ5).

«... δε με νοιάζει, γιατί εμένα με ικανοποιεί ο διάλογος. Θεωρώ πως η τεχνολογία δεν βοηθάει τον καθηγητή να αναπτύξει το συλλογισμό του, να φωτίσει τις σκέψεις του.», (Φ14).

## 6. Συζήτηση

### 6.1. Η επιστημονική κατάρτιση του Καθηγητή – Συμβούλου ως παράγοντας ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ

Οι φοιτητές/τριες, μέσω της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη ότι όσα παρουσιάζονται από αυτόν αποτελούν έγκυρες πληροφορίες. Επιθυμούν την παροχή επίκαιρων γνώσεων για να υλοποιήσουν τους στόχους τους. Οι Κ.Σ. είναι σημαντικό να καθοδηγούν ορθά τους φοιτητές, ώστε αυτοί να αντιλαμβάνονται ότι οι εμπειρίες μάθησης είναι χρήσιμες για τους ίδιους (Joo, Lim & Kim, 2013). Ένας εκπαιδευτικός ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των ενηλίκων φοιτητών για το αντικείμενο της μάθησης, εφόσον προσφέρει σε αυτούς ωφέλιμες γνώσεις για τη ζωή τους που θα καλύπτουν τις ανάγκες του (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, καθώς γνωρίζουν τις περισσότερες φορές καλά τις γνωστικές, επαγγελματικές και κοινωνικές ανάγκες τους (Rogers, 1999), αμφισβητούν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν, όταν αυτό δεν ανταποκρίνεται σε αυτές, και κατά πρόεκταση τον εκπαιδευτικό τους. Επιθυμούν η σχέση τους με τον Κ.Σ. να διέπεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς αποτελεί έναν πεπειραμένο εμπειρογνώμονα και όχι αδιαφιλονίκητη αυθεντία. Οι εκπαιδευτικοί λόγω της επιστημονικής τους κατάρτισης έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν σαφείς απαντήσεις στις απορίες τους. Αυτό οδηγεί τους φοιτητές/τριες στην περαιτέρω κατανόηση της ύλης του προς μελέτη αντικειμένου. Η σαφήνεια και η επάρκεια στην παρουσίαση των πληροφοριών, η επίλυση ερωτημάτων και η παροχή στους φοιτητές διευκρινίσεων φανερώνουν την καλή γνώση του διδασκόμενου γεγονότος που τους καθησυχάζει και τους προσφέρει ικανοποίηση (Angelaki & Mavroidis, 2013). Οι φοιτητές/τριες, έτσι, καθοδηγούνται ορθά και οδηγούνται σε ευρετική πορεία προς τη μάθηση (Choi, 2016).

Η επιστημονική κατάρτιση του Κ.Σ. ταυτίστηκε με τη «μεταδοτικότητα του», στην οποία οι φοιτητές/τριες αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό ρόλο του διδάσκοντα που είναι, μεταξύ άλλων, η αποτελεσματική παροχή γνώσεων στους φοιτητές/τριες. Η μεταδοτικότητα του Κ.Σ. ήταν εμφανής στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, όταν ο φοιτητής/τρια λάμβανε σαφείς και περιεκτικές επισημάνσεις καθώς και, όταν αντιμετωπιζόταν ατομικά. Οι φοιτητές που συμμετέχουν σε προγράμματα εξΑΕ επιζητούν η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους να αποτελείται από εύστοχα, εποικοδομητικά και άμεσα γραπτά σχόλια του Κ.Σ., γεγονός που θα τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Μωράτη, 2016).

Η επιστημονική κατάρτιση του Κ.Σ. αποτέλεσε για αυτούς σημαντικό κίνητρο μάθησης. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν για ποικίλους και διαφορετικούς λόγους ο καθένας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και, μεταξύ άλλων, κίνητρο συμμετοχής σε αυτό αποτελεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου. Αυτό ενισχύεται, όταν ο Κ.Σ. παρουσιάζεται να έχει βαθιά γνώση του αντικειμένου. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί που πολλές φορές προσδιορίζουν το ακριβές αντικείμενο της διδασκαλίας μέσω ερωτήσεων. Όταν οι

Κ.Σ. παρουσιάζονται κατάλληλα προετοιμασμένοι, ώστε να καλύψουν όλες τις απορίες των φοιτητών/τριών, αυτό ενισχύει την επιθυμία τους για μάθηση (Rogers, 1999).

## **6.2. Ο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου ως παράγοντας ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ**

Επισημάνθηκε η συμβολή του Κ.Σ. στην κατανόηση της ύλης του διδακτέου αντικειμένου, καθώς μέσω του υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού ρόλου του οι σπουδαστές ξεπερνούσαν άμεσα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της μελέτης τους. Οι δυσκολίες που βίωναν οι φοιτητές/τριες ήταν πιο έντονες στην αρχή της φοίτησής τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τους Sun, Tsai, Finger, Chen και Yeh (2008), η έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων που συναντά ένας φοιτητής στην εξΑΕ είναι ιδιαίτερα σημαντική και συντελεί στην ικανοποίησή τους. Συγχρόνως, οι δυσκολίες που βιώνει ένας φοιτητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του στην εξΑΕ διαφοροποιούνται συνεχώς. Ο διδάσκων οφείλει να βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το φοιτητή, με σκοπό να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του και να τις αντιμετωπίζει άμεσα. Η άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν οι φοιτητές θα έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τους Κ.Σ. Οι φοιτητές, ενδεχομένως, να αποτραπούν από την εγκατάλειψη των σπουδών τους και, συγχρόνως, ο ρόλος των Κ.Σ. θα αξιολογηθεί ως αποτελεσματικός (Race, 1999).

Ο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ρόλος του Κ.Σ. αποτελεί για τους φοιτητές/τριες κίνητρο μάθησης. Ο διδάσκων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι σημαντικό να παροτρύνει τους φοιτητές/τριες να μελετούν (Volery & Lord, 2000). Επισημάνθηκε και ο κοινωνικός ρόλος του Κ.Σ.. Ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει ενήλικες φοιτητές/τριες οφείλει να λειτουργεί κριτικά και να θέτει στόχους αναφορικά με την κοινωνία (Ζαρίφης, 2009). Ειδικότερα, είναι σημαντικό να προάγει το διάλογο, να αναδεικνύει την αμφισβήτηση και τον προβληματισμό ως θεμέλια μιας δημοκρατικής κοινωνίας και κατά αυτόν τον τρόπο να αποτελεί διαμορφωτή μιας κοινωνίας που απαρτίζεται από κριτικά στοχαζόμενους πολίτες.

Ο Κ.Σ., μέσω του υποστηρικτικού του ρόλου, βοήθησε τους φοιτητές/τριες να ολοκληρώσουν εγκαίρως και επιτυχώς τις εργασίες τους. Αποτελεί παράγοντα αποτροπής εγκατάλειψης των σπουδών τους, όταν ανταποκρίνεται ενθαρρυντικά στις ανάγκες των σπουδαστών και ο σχολιασμός των γραπτών τους εργασιών γίνεται με σαφή και περιεκτικό τρόπο. Η μεγαλύτερη πηγή άγχους των φοιτητών που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ε.Α.Π. είναι οι γραπτές εργασίες και οι τελικές εξετάσεις (Βαλασίδου, 2005). Η επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και σπουδαστών τις περισσότερες φορές αφορά στη διαχείριση αυτών (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006). Σύμφωνα με τους Weedon (2000), Nash (2010) και Γκίνου (2011), μεγάλο ποσοστό φοιτητών που παρακολουθούν προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης έχει εγκαταλείψει τις σπουδές του, καθώς η ανατροφοδότηση των διδασκόντων για τις γραπτές εργασίες τους δεν ήταν ικανοποιητική. Οι φοιτητές εισπράττουν από τους καθηγητές ακαδημαϊκή και ψυχολογική υποστήριξη, η οποία ενεργοποιεί τις δυνάμεις τους για την επίτευξη των στόχων τους.

Η ικανοποίησή των φοιτητών/τριών αυξήθηκε σημαντικά, όταν ο Κ.Σ. παρείχε στους φοιτητές/τριες αναλυτική και ενθαρρυντική ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες. Το παραπάνω αποτέλεσμα οφείλεται στην αύξηση της αυτοπεποίθησης που αισθάνονται οι φοιτητές/τριες μέσω της επιβράβευσης. Επιπλέον, η επισήμανση των λαθών από το διδάσκοντα βοηθάει τους φοιτητές να μαθαίνουν αποτελεσματικότερα, καθώς οι φοιτητές κατά αυτό τον τρόπο αποφεύγουν την επανάληψη των (Race,

1999). Τα αναλυτικά σχόλια αποτελούν έναν εποικοδομητικό διάλογο του Κ.Σ. με τον φοιτητή εστιάζοντας σε σημεία που πρέπει, ώστε ο φοιτητής να επιτύχει τους στόχους του (Angelaki & Manroidis, 2013). Οι φοιτητές/τριες στην εξΑΕ επιθυμούν οι Κ.Σ. να εκφράζονται με φιλικό ύφος στο σχολιασμό των γραπτών εργασιών τους, να υπογραμμίζουν τα λάθη, να επιβραβεύουν τα θετικά χαρακτηριστικά και να προτείνουν τρόπους επίλυσης των λαθών τους. Έτσι, ο Κ.Σ. θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών/τριών και θα τους παροτρύνει να συνεχίσουν τις σπουδές τους (Μωράτη, 2016). Ο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός ρόλος του Κ.Σ. συνετέλεσε στη δημιουργία θετικής εντύπωσης για την εκπαιδευτική μέθοδο της εξΑΕ (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006), ενώ, αρχικά, ήταν επιφυλακτικοί. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς - για παράδειγμα - οι Ali et al., (2010) ανέφεραν τις επιπτώσεις της αντίληψης του μεγάλου μέρους του πληθυσμού του Πακιστάν πως η εξΑΕ είναι χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από αυτήν των παραδοσιακών ιδρυμάτων.

Η υποστήριξη από τον Κ.Σ. συνέβαλε στη διαμόρφωση θετικής ψυχολογίας. Οι φοιτητές/τριες αισθάνονται ασφαλείς, καθώς νιώθουν πως δεν είναι μόνοι τους σε αυτήν την προσπάθεια, και εκφράζουν την εμπιστοσύνη τους για τον καθηγητή τους. Οι φοιτητές που συμμετέχουν στα προγράμματα εξΑΕ βιώνουν άγχος και έχουν ανασφάλεια σχετικά με τη δυνατότητά τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν. Έτσι, ο Κ.Σ. είναι σημαντικό να ενισχύσει τη δημιουργία θετικού κλίματος που θα επιτρέψει τη συνεργασία μεταξύ τους (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2009). Ρόλος του Κ.Σ., μεταξύ άλλων, είναι η γνώση των προσωπικών χαρακτηριστικών κάθε φοιτητή, ώστε να μπορεί να δρα αποτελεσματικά και να λειτουργεί εμπνευστικά, όταν ο φοιτητής έρχεται αντιμέτωπος με μια δύσκολη κατάσταση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006).

Οι φοιτητές/τριες αισθάνονται ικανοποίηση, όταν καθοδηγούνται από τον Κ.Σ. και, όταν αυτός λειτουργεί ως αρχηγός ομάδας θέτοντας σαφείς στόχους και συμβάλλοντας στην ομαλή αλληλεπίδραση των φοιτητών (Race, 1999). Στην εξΑΕ ο φοιτητής λόγω της φυσικής απόστασης, που τον χωρίζει από τον καθηγητή, έχει έντονα την ανάγκη για καθοδήγηση. Ο καθοδηγητικός ρόλος του διδάσκοντα καλλιεργεί την αυτοπεποίθησή του φοιτητή/τριας και τους οδηγεί στην επίτευξη των στόχων τους (Holmberg, 1995). Τέλος, αναγνωρίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι φοιτητές αισθάνονται ικανοποίηση, λόγω της πεποίθησης τους για μελλοντική επαγγελματική εξέλιξη (Θεοδώρου, 2007).

### **6.3. Ο τρόπος οργάνωσης των διά ζώσης συναντήσεων ως παράγοντας ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ**

Ο τρόπος που οργανώνει τις διά ζώσης συναντήσεις ο Κ.Σ. αποτέλεσε για τους φοιτητές/τριες κίνητρο μάθησης και παρακολούθησης των συναντήσεων αυτών (Gunawardena & MacLissac, 2004). Οι φοιτητές αξιολογούν ως σημαντική τη συμμετοχή τους στις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (Βαλασίδου, 2005). Άλλωστε, παρόλο που πρόκειται για μια εξ Αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, η δια ζώσης διδασκαλία κρίνεται σημαντική, καθώς μέσω αυτής οι φοιτητές υποκινούνται να μάθουν ή και μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της. Τέλος, αξιολογείται ως μια εμπειρία που αξίζει να θυμάται ένας φοιτητής/τρια (Race, 1999).

Οι φοιτητές/τριες κατανόησαν και οργάνωσαν την ύλη των θεματικών τους ενοτήτων καλύτερα, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της μελέτης τους. Στην εξΑΕ ο Κ.Σ. είναι σημαντικό να συντονίζει τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνει τους φοιτητές στη μελέτη τους (Gunawardena & MacLissac, 2004). Μέσω της παρουσίασης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και της αξιοποίησης

κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών στις Ο.Σ.Σ., ενισχύεται η μάθηση και επιλύονται απορίες που απορρέουν από την προσωπική μελέτη των φοιτητών (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Οι φοιτητές που συμμετέχουν σε προγράμματα εξΑΕ ζητούν κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ. οι Κ.Σ. να παρέχουν σε αυτούς ακαδημαϊκή υποστήριξη, καθώς είναι επηρεασμένοι από τη συμβατική εκπαίδευση (Τζούτζα, 2009). Ακόμη, κατά τις Ο.Σ.Σ. ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φοιτητές. Είναι σημαντικό ο Κ.Σ. στην εξΑΕ να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε οι φοιτητές να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Βαλασίδου, 2005). Οι Κ.Σ. οφείλουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους που οδηγούν τους φοιτητές σε συνεργασία και συμβάλλουν στον περιορισμό του αισθήματος της απομόνωσης που μπορεί να βιώνουν οι σπουδαστές (Rogers, 1999).

Ο τρόπος που οργανώνει και παρουσιάζει ο Κ.Σ. το μάθημα στις Ο.Σ.Σ. συνέβαλε και στην ολοκλήρωση των εργασιών τους (Βαλασίδου, 2005). Οι γραπτές εργασίες αποτελούν βασικό τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλουν στην τελική βαθμολογία, ενώ, συγχρόνως, προετοιμάζουν τους φοιτητές για τις τελικές εξετάσεις αλλά και για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία (Race, 1999). Οι γραπτές εργασίες αποτελούν σημαντικό στοιχείο της μαθησιακής πορείας των φοιτητών σε ένα περιβάλλον εξΑΕ. Μέσω των γραπτών εργασιών ο σπουδαστής συμμετέχει ενεργά στην πορεία προς τη μάθηση και συνεχίζει την προσπάθεια του για την ολοκλήρωση των σπουδών του (Κυριακού, 2004).

Η οργάνωση των Ο.Σ.Σ. αποτέλεσε κίνητρο ενεργητικής συμμετοχής των φοιτητών/τριών στη διαδικασία του μαθήματος. Ο ενεργητικός ρόλος των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί έναν από τους στόχους ενός Κ.Σ. (Alli et al., 2010). Κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ. επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση των φοιτητών και των Κ.Σ. γεγονός που συμβάλλει στην αποτελεσματική μαθησιακή πορεία των (Ανδρεάδου, 2007). Ο Κ.Σ. οφείλει να οργανώνει το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι φοιτητές/τριες να οδηγούνται σε μία καθοδηγούμενη αυτενέργεια (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Η σωστή οργάνωση μιας Ο.Σ.Σ. βοήθησε και στη συγκέντρωσή τους κατά τη διάρκεια των. Η οργανωτική ικανότητα του Κ.Σ. συμβάλλει σημαντικά στη συμμετοχή και συγκέντρωση των ενήλικων φοιτητών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Rogers, 1999). Ο Κ.Σ. λειτούργησε για αυτούς ως πρότυπο εκπαιδευτικού. Οι ενήλικοι φοιτητές/τριες συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας διαφορετικά κίνητρα ο καθένας, ένα αρκετά κοινό εκ των οποίων είναι η επαγγελματική τους αποκατάσταση και εξέλιξη. Ο τρόπος που οργάνωνε και πραγματοποιούσε ο διδάσκων τις Ο.Σ.Σ., σχετίζεται άμεσα με την παρεχόμενη ποιότητα των σπουδών. Όταν οι σκοποί και η οργάνωση του εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν συνάδουν με τις ανάγκες των ενήλικων φοιτητών, είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002).

Τέλος, σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα υπεισέρχεται και το ζήτημα που αφορά στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από τον καθηγητή κατά τη διάρκεια των Ο.Σ.Σ.. Οι φοιτητές/τριες δεν ταύτισαν την αποτελεσματική οργάνωση και διεξαγωγή των Ο.Σ.Σ. αποκλειστικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια τους. Σημειώθηκε πως η αποκλειστική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από τον Κ.Σ. υποκαθιστά την ουσία της εκπαίδευσης και πως αυτό που επιθυμούν είναι ο διάλογος με τον Κ.Σ. και τους συμφοιτητές του θεωρώντας πως η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. δεν λειτουργεί απαραίτητα θετικά σε αυτό. Είναι σημαντικό ο Κ.Σ. να συμβάλλει στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος κάτω από το οποίο είναι δυνατό να αναπτυχθεί ο διάλογος μεταξύ Κ.Σ. και φοιτητών/τριών αλλά και των φοιτητών μεταξύ τους (Βαλασίδου, 2005). Η τεχνολογία αξιολογείται από τους περισσότερους φοιτητές/τριες ως ένα

σημαντικό και χρήσιμο μέσο που εξυπηρετεί τους στόχους της εξΑΕ, αλλά δεν αποτελεί αυτοσκοπό (Κόκκος, 1998, 1999). Η καλή αξιοποίηση της τεχνολογίας και των εποπτικών μέσων από τον καθηγητή κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι δυνατό να έχει θετικά αποτελέσματα, εφόσον αυτά χρησιμοποιούνται σωστά. Ωστόσο, η παρουσία των εποπτικών μέσων για κάποιους φοιτητές/τριες ήταν αναγκαίος παράγοντας ενεργοποίησης του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα, ενώ, κάποιοι σημείωσαν πως η αξιοποίησή των Τ.Π.Ε. από τον Κ.Σ. αποτέλεσε επιβεβαίωση για την ποιότητα και τον εκσυγχρονισμό των παρεχόμενων σπουδών. Η απουσία των εποπτικών μέσων καθώς και η αδυναμία αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. από τον Κ.Σ. φαίνεται ότι παραπέμπουν σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας που οι ενήλικοι φοιτητές δεν τους επιθυμούν πια, καθώς συμμετέχουν συνειδητά σε προγράμματα εξΑΕ και πιστεύουν στην αξία της ως μία σύγχρονη μεθοδολογία εκπαίδευσης.

### 7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα πως τα χαρακτηριστικά των Κ.Σ. διαμορφώνουν την ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π. στο βαθμό που καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας συνάδουν με τις απόψεις πολλών ερευνητών για τη σπουδαιότητα του πολύπλοκου ρόλου του Κ.Σ. στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ (Αθανασούλα – Ρέππα, 2006, Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Προκειμένου οι φοιτητές να αισθανθούν ικανοποίηση είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες να καλύπτονται πολύπλευρα, καθώς πρόκειται για ενήλικες φοιτητές που συμμετέχουν κριτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των σπουδαστών που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης δεν καλύπτονται, οι φοιτητές οδηγούνται στην εγκατάλειψη των σπουδών τους (Khalil & Ebner, 2014; Oblender, 2002; Frankola, 2001). Επιβεβαιώθηκε ο σημαντικός ρόλος του Κ.Σ. στην εξΑΕ στην κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των εξ αποστάσεως φοιτητών, οι οποίοι, λόγω πλήθους άλλων υποχρεώσεων αλλά και δυσκολιών που βιώνουν στην καθημερινότητά τους, εγκαταλείπουν συχνά τις σπουδές τους. Το γεγονός αυτό φέρνει τους Κ.Σ. αντιμέτωπους με έναν, ενδεχομένως, νέο ρόλο, που στη συμβατική εκπαίδευση είναι περιορισμένος, τον υποστηρικτικό. Οι φοιτητές επιθυμούν, μεταξύ άλλων, ο Κ.Σ., να ικανοποιεί τις συναισθηματικές τους ανάγκες και να τους παροτρύνει να επικοινωνούν συχνά μαζί του, γεγονός που θα τους οδηγήσει σε υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης των αναγκών τους (Σαρακατσάνου & Βασάλα, 2011), .

Η παρούσα εργασία ανέδειξε τον τρόπο που τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος των Κ.Σ. συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των εξ αποστάσεως φοιτητών, συμπληρώνοντας και επεκτείνοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Παράλληλα, μέσω της κατανόησης των χαρακτηριστικών και του ρόλου που οφείλουν να έχουν οι Κ.Σ. (επιστημονική κατάρτιση, υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό ρόλο, αποτελεσματική οργάνωση και διεξαγωγή Ο.Σ.Σ.), ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των εξ αποστάσεως φοιτητών/τριών, δίνεται η δυνατότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα να βελτιώσουν την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών. Κατά αυτό τον τρόπο, ενδεχομένως, να περιοριστεί ο βαθμός εγκατάλειψης, αλλά και τυχόν προκατάληψη των φοιτητών για χαμηλή ποιότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Καθώς η συνεχής βελτίωση των Κ.Σ. αποτελεί σημαντικό στόχο και προβληματισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που προσφέρουν σπουδές εξ αποστάσεως, αλλά και

των ίδιων των διδασκόντων, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα βοηθήσουν τους Κ.Σ. να αντιληφθούν τις ανάγκες των φοιτητών και τον πολυσύνθετο ρόλο τους. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα θα πρέπει να θέσει σαφείς στόχους για το ρόλο των διδασκόντων, ώστε τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα να βελτιωθούν. Θα βοηθήσει και τους ίδιους τους Κ.Σ. να αποβάλλουν την πεποίθηση ότι οι φοιτητές/τριες επιθυμούν κυρίως ή μόνο την επιστημονική τους κατάρτιση (Βασιλού – Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005), ώστε να βελτιωθούν και ως προς τους άλλους ρόλους τους σε ένα πλαίσιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν δημιουργική βάση για μια εκτενέστερη μελέτη της ικανοποίησης των φοιτητών που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, είναι σημαντικό να μελετηθεί μέσω μιας ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης ο τρόπος που τα χαρακτηριστικά των διδασκόμενων, του εκπαιδευτικού ιδρύματος και της χρήσης της τεχνολογίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ικανοποίησης των φοιτητών στην εξΑΕ. Σε μελλοντική έρευνα είναι σκόπιμο να αξιοποιηθεί ευρύτερο δείγμα από όλες τις σχολές του ΕΑΠ, μέσω ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, ώστε να δοθεί η δυνατότητα περαιτέρω γενίκευσης των συμπερασμάτων. Ενδεχομένως, η μελέτη των παραπάνω να οδηγήσει στην εναργέστερη κατανόηση των αναγκών των φοιτητών/τριών και στη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών του, που αποτελεί στόχο κάθε εκπαιδευτικού φορέα.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ali, A., Ramay, M. I. & Shahzad, M. (2010). Key factors for determining student satisfaction in distance learning courses: a study of Allama Iqbal Open University (AIU) Islamabad, Pakistan. *Malaysian Journal of Distance Education* 12(2), 33 – 51.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N. & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: a meta – analysis. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 83 – 97.
- Anagnostopoulou, E., Mavroidis, I., Giossos, Y. & Koutsouba, M. (2015). Student satisfaction in the context of a postgraduate programme of the Hellenic Open University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2,4), 226 – 238. Retrieved from doi: <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.52944>
- Angelaki, C. & Mavroidis, I. (2013). Communication and social presence: the impact on adult learner's emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93. Retrieved from <http://www.eurodl.org/index.php?p=current&sp=full&article=563>
- Astin, A.W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bolliger, D.U., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E - Learning*, 3(1), 61–67.
- Bouris, J. (2005). The socio-economic aspects of the Hellenic Education System: research approaches to monitoring student population socioeconomic status. *Διοίκηση και Οικονομία*, 2, 115 – 134. Retrieved from <http://ejournals.teiath.gr/index.php/DO/search/authors/view?firstName=Jonh&middleName=&lastName=Bouris&affiliation=&country=>
- Cheung, L., & Kan, A. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance learning business communication course. *Journal of Education for Business*, 77(5), 257–263.
- Chute, A.G., Thompson, M.M., & Hancock, B.W. (1999). *The McGraw-Hill Handbook of Distance Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Choi, B. (2016). How people learn in an asynchronous online learning environment: the relationships between graduate students' learning strategies and learning satisfaction. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(1), 1-17. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098278.pdf>
- DeBourgh, G.A. (1999). Technology Is the tool, teaching is the task: student satisfaction in distance learning. In J. Price, J. Willis, D. Willis, M. Jost & S. Boger-Mehall (Eds.), *Proceedings of*

- SITE 1999--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 131-137).
- Delone, W.H. and McLean, E.R. (1992). Information systems success: the quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60–86.
- Downes, S. (1998). The future of online learning. *Online Journal of Distance Learning Administration* 1(3). Retrieved January 28, 2018 from <https://www.westga.edu/~distance/downes13.html>
- Finaly-Neumann, E. (1994). Course work characteristics and students' satisfaction with instructions. *Journal of Instructional Psychology*, 21(2), 14-19.
- Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce*, 80(10), 53–59.
- Gunagardena, C. N. & MacLssac, M. S. (2004). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (2<sup>nd</sup> edition) (p.p. 355 – 395). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hara, N., & Kling, R. (2000). Students' distress with a web-based distance education course. *Information, Communication and Society*, 3(4), 557-579. Retrieved from <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/1092>
- Hiltz, S.R. (1993). Correlates of learning in a virtual classroom. *International Journal of Man-Machine Studies*, 39, 71-98.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.
- Joo, Y.J., Lim, K.Y. & Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62(1), 149-158. Elsevier Ltd. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/132241/>.
- Khalil, H. & Ebner, M. (2014). MOOCs completion rates and possible methods to improve retention - a literature review. In J. Viteli & M. Leikomaa (Eds.), *Proceedings of EdMedia 2014--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 1305-1313). Tampere, Finland: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved July 24, 2018 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/147656/>.
- Knox, W.E., Lindsay, P., & Kolb, M.N. (1993). *Does College Make a Difference? Long-term Changes in Activities and Attitudes*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Krsmanovic, M., Djuric, M. & Dmitrovic, V. (2012). A survey of student satisfaction with distance learning at faculty of organizational sciences, University of Belgrade. In G. Putnik & M. M. Cruz-Cunha (Eds.), *Communications in Computer and Information Science* (pp. 111 – 117). Berlin Heidelberg: Springer.
- Levy, S. (2003). Six factors to consider when planning online distance learning programs in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration* 6(1), 1-19.
- Lin, Y.-M., Lin, G.-Y., & Laffey, J. M. (2008). Building a social and motivational framework for understanding satisfaction in online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 38(1), 1–27.
- Lo, C.C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1), 47 – 54.
- Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). *The sloan consortium report to the nation: five pillars of quality online education*.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Nash, R. (2010). Realism in the sociology of education: 'explaining' social differences in attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 20(1), 107 – 125.
- Oblender, T. (2002). A hybrid course model: one solution to the high online drop-out rate. *Learning and Leading with Technology*, 29(6), 42 – 46.
- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student - instructor and student - student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 102 – 120. Retrieved from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/8.2.1.pdf>
- Sun, P.Ch., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183 – 1202. Retrieved from [doi:10.1016/j.compedu.2006.11.007](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007)
- Volery, T. & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *The international Journal of Educational Management*, 14(5), 216–223.
- Wang, Q. (2006). Quality assurance-best practices for assessing online programs. *International Journal on E-Learning*, 5(2), 265–274. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/5601/>

- Weedon, E. (2000). Do read this the way I read this? *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 185 – 197. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00150>
- Williams, W.M., & Ceci, S.J. (1997). How' m i doing? Problems with student ratings of instructors and courses. *Change*, 29, 12-23.
- Willis, B. (1993). *Distance Education: A Practical Guide*. Englewood Cliffs: Education Technology Publications.
- Zygouris-Coe, V., Swan, B., & Ireland, J. (2009). Online learning and quality assurance. *International Journal of E-Learning*, 8(1), 127–146. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/noaccess/25228/>
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2006). Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης* (σελ. 78 – 107). Αθήνα: Προπομπός.
- Ανδρεάδου, Δ. (2007). *Οι αντιλήψεις των πτυχιούχων του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδές στην Εκπαίδευση του ΕΑΠ για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20423?mode=full>
- Αποστολίδου, Χ. (2007). Ο υποστηρικτικός ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις και οι δράσεις των Καθηγητών – Συμβούλων δύο προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών του ΕΑΠ - Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό και Πληροφορική και οι αντίστοιχες απόψεις των φοιτητών τους (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20189>
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες* (αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/14456>
- Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. & Βασάλα, Π. (2005). Η υποστήριξη των μεταπτυχιακών σπουδαστών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: τι ζητούν οι σπουδαστές και τι πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι ζητούν οι σπουδαστές. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3rd International Conference of Open and Distance Learning – Πρακτικά* (τόμ. Α, σελ. 124-134). Αθήνα: Προπομπός.
- Γκίνου, Ε. (2001). Διακοπή της φοίτησης: ερμηνείες, εκτιμήσεις. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 25 – 27 Μαΐου 2001, (σελ. 479 - 487). Πάτρα: Εκδόσεις: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση* (μτφ.: Ν. Κουβαράτου, επιμ.: Χ. Τζομπαρτζούδης). Αθήνα: Έλλην.
- Δαβάκη, Π. (2008). *Γυναίκα και ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ζητήματα φυλετικής διαφοροποίησης, σπουδών και εξέλιξης* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18783>
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (Επιμ.) (2009). Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων – Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Πρακτικές Προεκτάσεις. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ηλιάδου, Χ. & Αναστασιάδης, Π. (2009). Επικοινωνία καθηγητή – συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6 (1,2), 29 – 45. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9751/9884>
- Θεοδώρου, Στ. (2007). *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Νοητικές Αναπαραστάσεις Διδασκόντων και Φοιτητών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διδακτική Ενηλίκων* (τόμος Β'). Θεσσαλονίκη: Σιδέρης.
- Κόκκος, Α. (1998, 1999). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων* (τομ. Β, σελ. 19 – 51). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 25 – 27 Μαΐου 2001, (σελ. 19 – 31). Πάτρα: Εκδόσεις: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριακού, Π. (2004). *Η εκπόνηση γραπτών εργασιών: ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους φοιτητές που σπουδάζουν σε ένα εκπαιδευτικό σχήμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20355>

- Κυρμά, Α. & Μαυροειδής, Η. (2015). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: πανάκεια ή τροχοπέδη για τη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση; *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 19 – 24. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.publishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9818>
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεσμοί και Λειτουργίες* (τομ. Α, σελ. 19 – 35). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μωράτη, Α. (2016). *Διερεύνηση απόψεων των φοιτητών του ΕΑΠ για την ικανοποίησή τους από τον γραπτό σχολιασμό των γραπτών εργασιών από τον ΚΣ στις ΘΕ ΦΥΕ10, ΕΚΠ50 και ΕΚΠ51* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32896>
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1), 106–122. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9754>
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης* (μτφ.: Ε. Ζέη, επιμ.: Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, E. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου* (μτφ.: Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, επιμ.: Δ. Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, επιμ.: Α. Κόκκος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαρακατσάνου, Ε. & Βασάλα, Π. (2011). Διαμεσολαβημένη διαπροσωπική διαπροσωπική επικοινωνία σπουδαστών και Καθηγητών – Συμβούλων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *International Conference in Open and Distance Education*, 6(1), 206 – 220. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.731>
- Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις: αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και καθηγητών – συμβούλων του ΕΑΠ. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6, 46 – 65.