

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

Τόμ. 16, Αρ. 1 (2020)

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



**The obstacles faced by distance learning students in achieving their autonomy. The case of the Hellenic Open University**

*MARIA PANAGIOTIS PANAGIOTOPOULOU,  
EYAGELIA NIKOLAOS MANOUSOU*

doi: [10.12681/jode.23209](https://doi.org/10.12681/jode.23209)

Βιβλιογραφική αναφορά:

**Τα εμπόδια που συναντούν οι φοιτητές στην πραγμάτωση της αυτονομίας στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως σπουδών τους. Η περίπτωση του ΕΑΠ**

**The obstacles faced by distance learning students in achieving their autonomy. The case of the Hellenic Open University**

**Μαρία Παναγιωτοπούλου**

M.Ed ΕΑΠ

[mpanagiotopoulou17@gmail.com](mailto:mpanagiotopoulou17@gmail.com)

**Δρ. Ευαγγελία Μανούσου**

Καθηγήτρια Σύμβουλος, ΕΑΠ

[manousoug@gmail.com](mailto:manousoug@gmail.com)

### **Summary**

The autonomy of the students refers to the control that the student has in the learning process, to decide on the content, the goals and the way of learning and is connected with the concepts of self-direction and self-regulation. The concept of autonomy presupposes the development of a psychological relationship with the process and the content of the learning act, while the autonomous student is able to make decisions, to distance himself but also to reflect critically. Autonomy is related to the notion of personal responsibility that the learner assumes in his learning process, while two dimensions are distinguished. The first is autonomous learning, in which the learner assumes responsibility for the design, organization and evaluation of the educational process, which concerns its external characteristics. The second is the autonomous student, which refers to the internal characteristics of the learner. However, an important factor for the autonomy of the students is considered to be the context in which the educational process takes place, ie when the general socio-political and learning context encourages the learners to take responsibility for their learning, then their autonomy is promoted.

In the context of distance education, students are at a distance from their teachers, their classmates and the institution that provides education, but they are called to meet the requirements of the study program they choose. And while the concept of autonomy is intertwined with the method of distance education, the factors that hinder its realization have not been sufficiently explored. This empirical research, therefore, comes to fill the gap in the literature on the obstacles that students themselves face in the realization of autonomy.

This paper explores the barriers faced by distance education students in achieving their autonomy. In particular, it focuses on exploring the obstacles that students face with regard to autonomy in distance education and the factors that contribute to removing the obstacles to student autonomy in distance education. The quantitative approach was chosen and the tool of our research was the online questionnaire, which was completed by 215 research participants, postgraduate and undergraduate students of the Hellenic Open University. The selection of the sample was random sampling as the questionnaire was published on a social networking page (facebook) in specific groups formed by the Hellenic Open

University students and the participants chose to answer and complete the questionnaire. The empirical research took place in March - April 2019.

The questionnaire included two axes. The first axis concerned demographic data. The second axis included twenty-one (21) questions that answered the research questions. Seventeen (17) of the questions were closed-ended, graded Likert scale, one (1) question with answer options, while three (3) questions were open-ended. Open-ended questions were included in order for participants to express their views on the obstacles they face, and to enrich the data from the closed-ended questions.

For the analysis of the data collected from the closed-ended questions of the questionnaire, the statistical program SPSS and the descriptive statistics were used. Regarding the data of the open-ended questions, after their inclusion in broader categories, the next step was to codify the conversion of the data from nominal to numerical. In order to identify any differences in the answers of the participants, depending on the gender and the level of studies, correlations were used.

The theoretical framework of the present study is closely related to the empirical research carried out. Obstacles to the autonomy of distance learning students identified in the theoretical part are confirmed by the empirical research, with the difference that the empirical research has shown that students' personal characteristics as well as the "distance" factor do not constitute a significant obstacle to the realization of their autonomy.

However, the empirical research also revealed several factors that were not identified in the bibliographic review as barriers to student autonomy, such as inadequate administrative organization, financial factors, the small number of group meetings, the lack of different types of papers, exams based on memorization and exams with books closed. It is also worth noting that while the majority of students consider that they have developed skills in order to be autonomous, they agree that a preparatory course that would prepare them for the requirements of distance education would be very helpful.

The analysis and discussion of the results highlighted the prominent role of the teacher in distance education, as the lack of support for students can impede their autonomy, however, the teacher has the potential to contribute to its realization by guiding and encouraging students. The multidimensional role of the teacher in distance education also emerges from our research, as described in the theoretical part of our work, since the participants expressed the need for teachers combining a number of characteristics in order to promote their autonomy.

Another important finding of the research is that students feel their personal characteristics and personal abilities can help them realize their autonomy. In line with the bibliographic review, the factors that are an obstacle to the autonomy of the students of distance education, as well as the factors contributing to the removal of these obstacles, are related both to the students themselves and to the educational process.

As for the factors that contribute to the removal of barriers to the autonomy of distance learning students, they coincide with the factors that have a positive effect on the realization of autonomy and have been identified in the theoretical framework of our work. The most important factor is the personal characteristics of the students themselves and their own personal effort. Following, the support, guidance from the teacher on a psychological and practical level and communication with him. Also very important factors are the existence of

appropriate educational material and the conduct of group meetings, which students ask to be more frequent.

The need for a digital learning framework to promote student autonomy, as found in the theoretical framework, is confirmed by the empirical research, as well as the need for electronic group meetings and the use of electronic libraries, access to specialized digital material, and easier access to the Hellenic Open University platforms.

A very important factor in removing the barriers to student autonomy as it emerged from the empirical research is more flexible schedules concerning the delivery of papers, while access to educational material and a better administrative organization are also considered important.

Regarding the correlation of the curriculum with the factors that constitute an obstacle to autonomy, the majority of postgraduate and undergraduate students agree with some differentiation regarding the factors "comments of the teacher on written work", "educational material", "psychological support from the teacher" and "lack of psychological support from the teacher" while gender did not appear to have any particular effect on the factors that impede students' autonomy.

### **Keywords**

Distance education; Autonomy; students; obstacles

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία διερευνά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους. Ειδικότερα, επικεντρώνεται στη διερεύνηση των εμποδίων που συναντούν οι φοιτητές σε σχέση με την αυτονομία στην εξΑΕ αλλά και των παραγόντων που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών στην εξΑΕ. Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, με εργαλείο της έρευνάς μας το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν 215 συμμετέχοντες στην έρευνα, μεταπτυχιακοί και προπτυχιακοί φοιτητές του ΕΑΠ. Από την ανάλυση και την συζήτηση των αποτελεσμάτων αναδείχτηκε ο εξέχων ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς η έλλειψη υποστήριξης προς τους φοιτητές μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους, ωστόσο ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πραγμάτωσή της καθοδηγώντας και εμπνυχώνοντας τους φοιτητές. Σημαντικό επίσης συμπέρασμα της έρευνας αποτελεί πως τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι προσωπικές δυνατότητες είναι αυτά που οι φοιτητές θεωρούν πως τους βοηθούν περισσότερο να πραγματοποιήσουν την αυτονομία τους. Εν κατακλείδι, σε συμφωνία με τη διενεργηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην αυτονομία των φοιτητών της εξΑΕ αλλά και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων αυτών, σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους φοιτητές, όσο και με την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτονομία, φοιτητές, εμπόδια

### **Εισαγωγή**

Η έννοια της αυτονομίας αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα των διδασκομένων, τόσο στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία όσο και στο περιβάλλον της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ είναι ξεκάθαρη η ανάγκη δημιουργίας ατόμων ικανών να διαχειριστούν τη μάθησή τους (Santos & Camara, 2010:4). Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τους διδάσκοντες, από τους συμφοιτητές του αλλά και από το ίδρυμα που παρέχει την εκπαίδευση, καλείται ωστόσο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών που επιλέγει.

Σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κοινό στόχο αποτελεί η απόκτηση γνώσεων μέσα από μια αυτόνομη εκπαιδευτική πορεία, ωστόσο, η κατάκτηση της αυτονομίας κάθε άλλο παρά εύκολη είναι καθώς αρκετοί παράγοντες στέκονται εμπόδιο (Ναουμίδα, 2017:82-83). Η ευελιξία και ευκολία χρήσης που παρέχουν τα τελευταία χρόνια οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) δίνουν τεράστιες δυνατότητες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για έναν ποιοτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό καθώς υψηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης επιτυγχάνονται σχετικά εύκολα, προσφέροντας παράλληλα πολλές δυνατότητες για την ανάπτυξη της αυτόνομης μάθησης, η οποία είναι απαραίτητη για τους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Peters, 2003:90).

Και ενώ η έννοια της αυτονομίας είναι συνυφασμένη με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εντούτοις δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην πραγμάτωσή της. Πιο συγκεκριμένα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα εμπόδια που στέκονται εμπόδιο στην πραγμάτωση της αυτονομίας από την πλευρά των ίδιων των φοιτητών. Η εμπειρική αυτή έρευνα λοιπόν, έρχεται να καλύψει το κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι φοιτητές στην πραγμάτωση της αυτονομίας καθώς η συγκεκριμένη οπτική του θέματος δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά. Η θεωρητική διερεύνηση του θέματος αναμένουμε να εμπλουτίσει τη σχετική βιβλιογραφία ενώ πρακτικά ελπίζουμε πως τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα ληφθούν υπόψη από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ΕΑΠ ώστε να αντιμετωπιστούν με αποτελεσματικό τρόπο τα εμπόδια που θεωρούν οι ίδιοι οι φοιτητές πως συναντούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στην προσπάθεια τους να είναι περισσότερο αυτόνομοι.

Από πρακτική πλευρά, η διερεύνηση του θέματος παρουσιάζει ενδιαφέρον πρώτα απ' όλα για τους ίδιους τους διδασκόμενους, καθώς τους αφορά άμεσα αλλά και τους διδάσκοντες. Η διερεύνηση όμως των αντιλήψεων των φοιτητών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους είναι σαφέστατα πολύ βασική και για τους ίδιους τους διδάσκοντες ώστε να προσαρμόζουν αλλά και να βελτιώνουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν αλλά και φυσικά για τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων και τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

### **Αυτονομία του διδασκόμενου στην εξΑΕ – ορισμός και χαρακτηριστικά της έννοιας**

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως η έννοια της αυτονομίας παραμένει δύσκολο να προσδιοριστεί, ωστόσο κατά τη Hurd (2005:2) θεωρείται βέβαιο πως μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, εξαρτώμενη από το μαθησιακό περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του διδασκόμενου. Μια πληθώρα όρων χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση για τη μάθηση που βρίσκεται υπό τον έλεγχο των διδασκόμενων, όπως αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, ανεξάρτητη μάθηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, αυτόνομη μάθηση, αυτοδιδασκαλία (Brockett & Hiestra, 1991: παρα. 3. Brookfield, 1980: 5. Wedemeyer 2010:83). Πολλοί



ερευνητές έχουν προσπαθήσει κατά καιρούς να ορίσουν την έννοια της αυτονομίας, ωστόσο οι ορισμοί αυτοί παρουσιάζουν διαφοροποίηση τόσο ως προς το συγγραφέα τους όσο και ως προς το χρόνο συγγραφής τους (Γιαγλή, 2009:22), ενώ οι θεωρητικές προσεγγίσεις άλλοτε την παρουσιάζουν ως δεξιότητα και άλλοτε ως μια ψυχολογική κατάσταση (Knowles, Holton & Swanson, 2005:185-186. Merriam & Bierema, 2013:63. Sereti & Giossos, 2018:95).

Ο Moore (1977:17), ορίζει αρχικά τον αυτόνομο μαθητή ως αυτόν που έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τη μαθησιακή ανάγκη όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα, όταν απαιτείται κάποια δεξιότητα ή όταν χρειάζεται μια πληροφορία. Επίσης θεωρεί πως η αυτονομία του διδασκόμενου αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο ίδιος ο διδασκόμενος και όχι ο διδάσκων -στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος- είναι αυτός που προσδιορίζει τους στόχους, τις μαθησιακές εμπειρίες και τις διαδικασίες αξιολόγησης (Moore, 1977:17). Στη συνέχεια ωστόσο επαναπροσδιορίζει την αυτονομία του διδασκόμενου ως τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι φοιτητές κάνουν χρήση του διδακτικού υλικού και των διδακτικών προγραμμάτων με τελικό σκοπό την επίτευξη στόχων με τον δικό τους τρόπο και υπό τον δικό τους έλεγχο (1997:7).

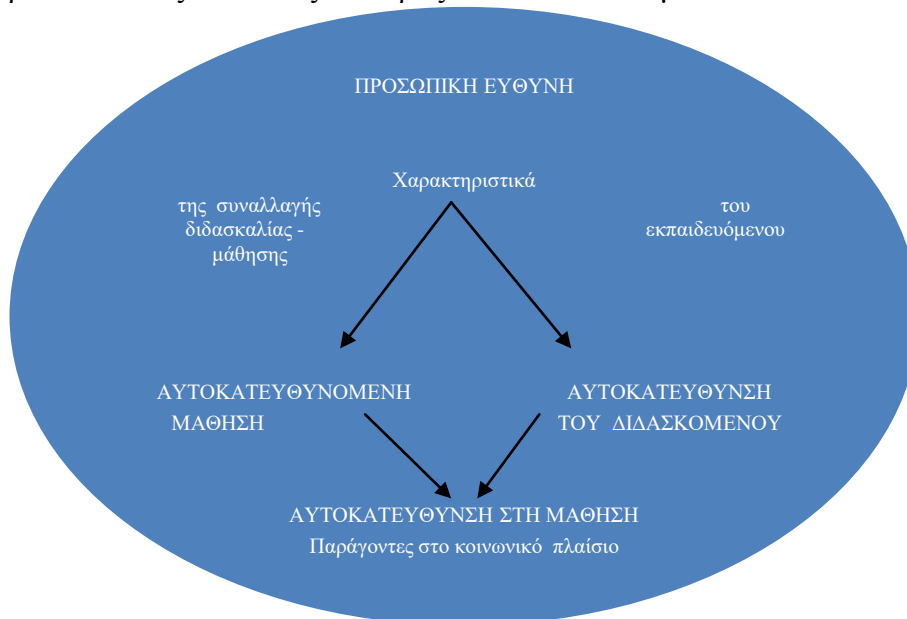
Κατά τον Brookfield (1980:8), η αυξημένη ευθύνη του διδασκόμενου είναι το κύριο χαρακτηριστικό σύμφωνα με το οποίο προσεγγίζεται η αυτονομία και ανεξαρτησία των εκπαιδευομένων από πολλούς ερευνητές, ενώ η ίδια η ύπαρξη της αυτόνομης και υπεύθυνης συμπεριφοράς του διδασκόμενου είναι αυτή που επισφραγίζει την ανεξαρτησία του. Η ανεξάρτητη μάθηση συνεχίζει, προκύπτει όταν οι αποφάσεις για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων, οι μέθοδοι αναζήτησης, οι διαδικασίες αξιολόγησης αλλά και οι πηγές συγκέντρωσης πληροφοριών που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, αποτελούν ευθύνη του διδασκόμενου (σελ. 10). Κατά τους Law & Sissons (1985:50), η αυτονομία του διδασκόμενου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋποθέτει δραστηριότητες όπως ο σχηματισμός ερωτήσεων και υποθέσεων, η συγκέντρωση και αξιολόγηση αποδείξεων αλλά και η οργάνωση της μαθησιακής δραστηριότητας

Μια διαφορετική αντίληψη για την αυτονομία παρουσιάζει ο Little (1991) σύμφωνα με τον οποίο, αυτονομία του διδασκόμενου είναι η ικανότητά του να αποστασιοποιείται, να αναστοχάζεται κριτικά, να παίρνει αποφάσεις και να δρα ανεξάρτητα, ενώ προϋποθέτει και συνεπάγεται μαζί την ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης ψυχολογικής σχέσης με τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μαθησιακής πράξης (σελ. 4). Αργότερα, διατυπώνει την άποψη πως η αυτονομία του διδασκόμενου δεν συμπίπτει απαραίτητα με την αυτόνομη μάθηση, θεωρητικά ωστόσο μπορεί να αναπτυχθεί σε οποιοδήποτε οργανωτικό πλαίσιο ενώ η αυτονομία των φοιτητών συνεπάγεται μια σειρά συμπεριφορών αυτορρύθμισης, ενσωματωμένων στη γνώση και τις δεξιότητες που αποτελούν το μαθησιακό στόχο (Little, 2004:1).

Οι Brockett & Hiemstra (1991:παρα 29) επισημαίνουν πως η έννοια της προσωπικής ευθύνης είναι βασική για την κατανόηση της αυτοκατεύθυνσης στην εκπαίδευση ενηλίκων και υποστηρίζουν πως στο μαθησιακό πλαίσιο, ως προσωπική ευθύνη νοείται η ικανότητα ή η προθυμία της ανάληψης ευθύνης από τα ίδια τα άτομα για τη μάθησή τους. Συνεχίζοντας οι Brockett & Hiemstra (1991:παρα 27), μιλούν για δύο διακριτές αλλά σχετικές μεταξύ τους διαστάσεις στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην ανάληψη της ευθύνης από τον ίδιο τον διδασκόμενο στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, αντίληψη που όπως αναφέρουν συναντάται πιο συχνά στη βιβλιογραφία. Η δεύτερη διάσταση της αυτονομίας, την

οποία ονομάζουν αυτοκατεύθυνση του διδασκομένου, αναφέρεται στην επιθυμία ή προτίμηση του ίδιου του φοιτητή για την ανάληψη της ευθύνης στη μάθηση. Συνοπτικά, η μεν πρώτη διάσταση αναφέρεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η δε δεύτερη στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του διδασκομένου.

Συσχετίζοντας τις δύο προαναφερόμενες διαστάσεις, οι Brockett & Hiemstra (1991:παρα 28) εισάγουν ένα μοντέλο το οποίο ονομάζουν Προσανατολισμό στην Προσωπική Ευθύνη [Personal Responsibility Orientation (PRO)] και στο οποίο μοντέλο, κεντρική θέση έχει η προσωπική ευθύνη του διδασκομένου, καθώς θεωρούν ότι μόνο με την ανάληψη προσωπικής ευθύνης είναι δυνατόν να προσεγγίσουν ενεργητικά οι διδασκόμενοι την μαθησιακή διαδικασία (βλ. Σχήμα 1). Αναλύοντας περαιτέρω την έννοια της προσωπικής ευθύνης, υποστηρίζουν πως υπάρχουν διαβαθμίσεις στην ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση, εξαρτώμενες από κάθε άτομο και τις προτιμήσεις του ξεχωριστά, ενώ η προσωπική αυτή ευθύνη αναφέρεται και στις συνέπειες των πράξεων του διδασκομένου.



(Πηγή: Brockett & Hiemstra, 1991, παρα 28)

Σχήμα 1: Το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Προσωπική Ευθύνη

Για τέσσερις (4) διαστάσεις της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης κάνει λόγο και ο Candy (1991). Αυτές είναι:

1. η προσωπική αυτονομία που αφορά στα χαρακτηριστικά του φοιτητή,
2. η αυτοδιαχείριση, που αναφέρεται στην επιθυμία και ικανότητα να διαχειριστεί κανείς την μάθηση,
3. η οργάνωση της διδασκαλίας σε επίσημα μαθησιακά πλαίσια, που συνδέεται με τον έλεγχο του διδασκόμενου,
4. η αυτοδιδασκαλία που αναφέρεται στη μάθηση που λαμβάνει χώρα στο κοινωνικό περιβάλλον, εκτός επίσημου ιδρύματος (σελ. 23).

Πιο πρόσφατα, διατυπώνεται η άποψη πως η αυτονομία των διδασκομένων αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επιτυχή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία λαμβάνει χώρα μέσω διαδικτύου και αποτελείται από ένα σύνολο αυτορρυθμιστικών μαθησιακών γνωρισμάτων: το κίνητρο για μάθηση, την εμπειρία των φοιτητών στη διαδικτυακή τεχνολογία, την ικανότητα για διαχείριση του χρόνου μελέτης, τη διαχείριση του περιβάλλοντος μελέτης ώστε να εξασφαλιστεί

η υποστήριξη της μάθησης και τέλος την ικανότητα του διδασκόμενου να αναζητά βοήθεια στη μάθηση όταν αυτό είναι απαραίτητο, με τον κατάλληλο τρόπο (Lynch & Dembo, 2004:5-6). Αλλά και κατά τους Knowles, Holton & Swanson (2005:186) η αυτονομία θεωρείται η πιο σημαντική διάσταση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Παράλληλα, την ορίζουν ως ανάληψη ευθύνης αλλά και άσκηση ελέγχου στους στόχους και τους σκοπούς της μαθησιακής διαδικασίας από τον ίδιο τον διδασκόμενο. (σελ. 186).

Το 2012, οι Brockett & Hiemstra παρουσιάζουν ένα πιο ανανεωμένο μοντέλο για την αυτόνομη μάθηση, το οποίο ονομάζουν μοντέλο «Ατόμου, Διαδικασίας, Περιεχομένου [The Person Process Context (PPC)] (βλ. Σχήμα 2). Στο μοντέλο αυτό, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διδασκόμενου, συσχετίζονται και αλληλοδιαπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία και το γενικότερο πλαίσιο. Ως προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου αναφέρονται η δημιουργικότητα, ο κριτικός αναστοχασμός, η προηγούμενη εκπαίδευσή του, η ικανοποίηση και οι εμπειρίες ζωής του, η αυτοαντίληψή του κλπ. Η εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται στη διδακτική και μαθησιακή συναλλαγή, η οποία περιλαμβάνει τα μαθησιακά στυλ, τις μαθησιακές και τεχνολογικές ικανότητες, τις ικανότητες σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης. Το πλαίσιο περιλαμβάνει το γενικότερο περιβαλλοντικό και κοινωνικοπολιτικό κλίμα, όπως την κουλτούρα, το μαθησιακό περιβάλλον, τα οικονομικά, τις οργανωτικές πολιτικές (σελ. 158). Καταλήγοντας, οι Brockett & Hiemstra (2012:159), υποστηρίζουν πως όσο μεγαλύτερη ισορροπία υφίσταται ανάμεσα στο άτομο, τη διαδικασία και το γενικότερο πλαίσιο τόσο πιο αποτελεσματική η αυτονομία, χρειάζεται δηλαδή ο διδασκόμενος να έχει υψηλό βαθμό αυτονομίας και η μαθησιακή διαδικασία, το κοινωνικοπολιτικό και μαθησιακό πλαίσιο να ενθαρρύνουν την ανάληψη ευθύνης για τη μάθηση από τους ίδιους τους φοιτητές.

Κατά τους Bei, Mavroidis & Giossos (2019:140), η αυτονομία των διδασκόμενων έχει δύο διακριτές διαστάσεις, την εκπαιδευτική και την ψυχολογική-προσωπική. Κάθε μία από τις διαστάσεις αυτές αποτελείται από δύο ξεχωριστούς παράγοντες: η μεν εκπαιδευτική από την «αυτονομία στο σχεδιασμό» και την «αυτονομία στην πράξη», η δε προσωπική από την «αυτογνωσία» και τη «διαχείριση των δυσκολιών» δηλαδή την ικανότητα για προσαρμογή σε δύσκολες καταστάσεις και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων (Bei et al, 2019:140).

### **Μεθοδολογία**

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε (Γιαγλή, 2009. Γιαννοπούλου, 2018. Firat, 2016. Fotiadou, Angelaki & Mavroidis, 2017. Holmberg, Shelley & White, 2005. Jiménez, & Vieira, 2015. Ναουμίδη, 2017. Smith & Darvas, 2017. Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013. Τσομπαχίδου, 2017) διαπιστώθηκε πως υπάρχει έλλειψη εμπειρικών ερευνών που να εξετάζουν την αυτονομία και τους παράγοντες που στέκονται εμπόδιο στην πραγμάτωσή της. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται προκειμένου να μελετηθούν συγκεκριμένοι παράγοντες στην έννοια της αυτονομίας των φοιτητών στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικό σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των εμποδίων που συναντούν οι φοιτητές στην πορεία για την αυτονομία στο πλαίσιο των σπουδών τους στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας μας είναι οι εξής:

- Να διερευνηθούν τα εμπόδια που συναντούν οι φοιτητές σε σχέση με την αυτονομία στην εξΑΕ.



- Να διερευνηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών στην εξΑΕ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, σε άμεση συνάρτηση και συνάφεια με τον ερευνητικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους, διαμορφώνονται ως εξής:

**α)** Ποια εμπόδια συναντούν οι φοιτητές του ΕΑΠ στην πορεία τους προς την αυτονομία στις εξΑΕ σπουδές τους;

**β)** Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών του ΕΑΠ στην εξΑΕ;

### **Σχεδιασμός, μεθοδολογία και διεξαγωγή της έρευνας**

Για την υλοποίηση της έρευνάς μας επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Στην ποσοτική προσέγγιση ο ερευνητής είναι αυτός που αποφασίζει το θέμα της έρευνας και συγκεντρώνει και αναλύει δεδομένα που εκφράζονται με αριθμούς, ενώ επιλέγεται από τους ερευνητές για την εκτίμηση στάσεων των ατόμων, προκειμένου να συγκριθούν ομάδες ή να συσχετιστούν μεταβλητές (Creswell, 2011:66&68). Η ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε κατάλληλη καθώς η έρευνα στοχεύει στον προσδιορισμό τάσεων ή εξηγήσεων (Creswell, 2011:83. Robson, 2010, 277), ενώ στα βασικά χαρακτηριστικά της εντάσσεται η αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση του θέματος, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό (Creswell, 2011:78).

Πληθυσμό της έρευνάς μας αποτελεί το σύνολο των φοιτητών στα πλαίσια της εξΑΕ. Πληθυσμό – στόχο της έρευνας αποτελούν οι φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου ενώ το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 215 μεταπτυχιακούς και προπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ από διαφορετικά έτη σπουδών, των Σχολών Ανθρωπιστικών Σπουδών και Κοινωνικών Σπουδών. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία καθώς το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης, σε ομάδες που συγκροτούσαν φοιτητές του ΕΑΠ και οι συμμετέχοντες επέλεξαν να απαντήσουν και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Στην τυχαία δειγματοληψία, οι συμμετέχοντες έχουν την ίδια πιθανότητα να επιλεγούν από τον πληθυσμό με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να είναι αντιπροσωπευτικά του ευρύτερου πληθυσμού (Creswell, 2011:180).

Ως καταλληλότερο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων θεωρήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή ενός μεγάλου συνόλου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ μπορεί να διασφαλίσει την ανωνυμία και κατά συνέπεια τη μεγαλύτερη ειλικρίνεια εκ μέρους των συμμετεχόντων και κατά προέκταση πιο αξιόπιστα αποτελέσματα (Robson, 2010:275). Στην παρούσα έρευνα προτιμήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί μια γρήγορη, οικονομική και σχετικά εύκολη μορφή συγκέντρωσης δεδομένων (Creswell, 2011:433). Η συγκέντρωση των δεδομένων έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Απριλίου του έτους 2019.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία. Ο δεύτερος άξονας περιελάμβανε είκοσι μία (21) ερωτήσεις που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Δεκαεπτά (17) από τις ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, διαβαθμισμένης κλίμακας, μία (1) ερώτηση με προκατασκευασμένες απαντήσεις, ενώ τρεις (3) ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν συνοπτικά άλλους παράγοντες που θεωρούν ότι επιδρούν θετικά και αρνητικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και να αναφέρουν

συνοπτικά τους παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων στην αυτονομία τους ως φοιτητές/τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι ανοιχτές ερωτήσεις συμπεριλήφθηκαν προκειμένου οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τη δική τους άποψη για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, ώστε να εμπλουτιστούν τα δεδομένα από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και η περιγραφική στατιστική προκειμένου να παρουσιαστούν τα δεδομένα συνοπτικά και ταυτόχρονα με τρόπο περιεκτικό. Αναφορικά με τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτήσεων, μετά την ένταξή τους σε ευρύτερες κατηγορίες το επόμενο βήμα ήταν να κωδικοποιηθούν ώστε να λάβει χώρα η μετατροπή των δεδομένων από ονομαστικά σε αριθμητικά. Προκειμένου τέλος να διαπιστωθεί τυχόν ύπαρξη διαφοροποίησης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το φύλο αλλά και το επίπεδο σπουδών έλαβαν χώρα συσχετισμοί.

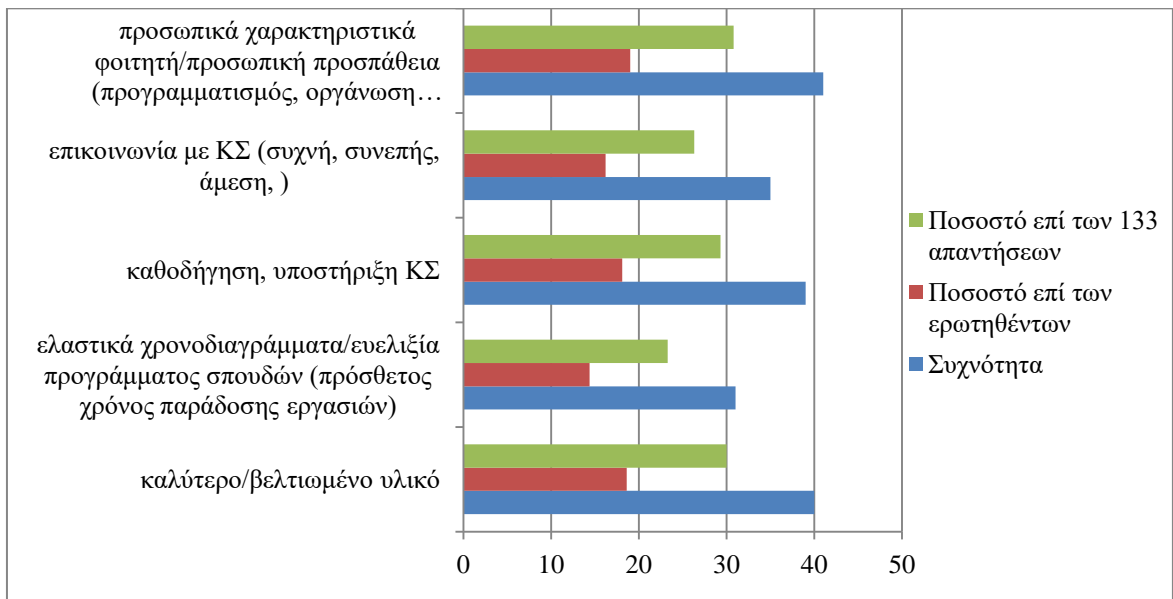
### Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συγκεντρώθηκαν 215 ερωτηματολόγια. Συνολικά, από το Μέσο Όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-17 του β' άξονα του ερωτηματολογίου, με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση Πολύ Λίγο=1 έως Πάρα Πολύ =5, διαπιστώνουμε πως αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τους φοιτητές στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους, οι συμμετέχοντες απαντούν κατά **M.O. 4,08** την έλλειψη συγκεκριμένων οδηγιών από τον ΚΣ και ακολουθούν η μειωμένη εξοικείωση με τις ΤΠΕ (M.O. 3,75), οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις (M.O. 3,73), οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις (M.O. 3,67), η έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης από τον ΚΣ (M.O. 3,64), τα αυστηρά χρονικά πλαίσια των φοιτητικών υποχρεώσεων (M.O. 3,29), η μειωμένη αυτοεκτίμηση (M.O. 3,14), η περιορισμένη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές (M.O. 3,11), η συχνότητα επικοινωνίας με τον ΚΣ (M.O. 3,03) και τέλος η απόσταση από το ίδρυμα παροχής εκπαίδευσης (M.O. 2,43).

Για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην πραγμάτωση της αυτονομίας των φοιτητών, απαντούν κατά **M.O. 4,10** η εξοικείωση με τις ΤΠΕ, ακολούθως η ψυχολογική υποστήριξη από τον ΚΣ (M.O. 3,95), τα σχόλια του ΚΣ στις γραπτές εργασίες (M.O. 3,75), η συχνότητα επικοινωνίας με τον ΚΣ (M.O. 3,55) και τέλος το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται (M.O. 3,49).

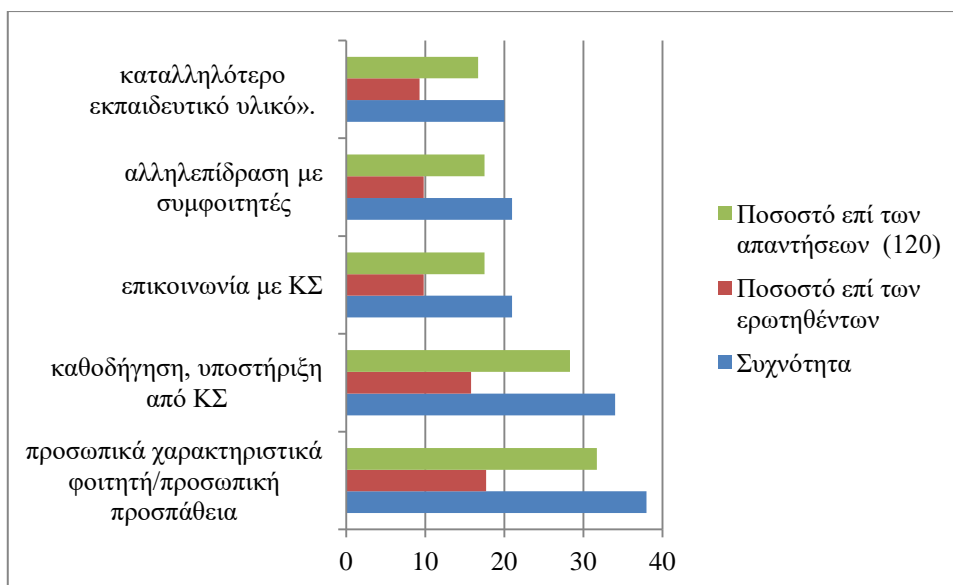
Στην ανοιχτή ερώτηση για τους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας τους ως φοιτητές/τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό δηλαδή **30,8%**) απάντησε «**τα προσωπικά χαρακτηριστικά/η προσωπική προσπάθεια**» με χαρακτηριστικές απαντήσεις τις εξής: «προγραμματισμός», «οργάνωση χρόνου», «αυτοπεποίθηση», «θέληση», «υπομονή», «προσωπική ευελιξία». Ακολούθως, 40 από τους 133 συμμετέχοντες, (ποσοστό **30%**) απάντησε «**καλύτερο/βελτιωμένο εκπαιδευτικό υλικό**». Ποσοστό **29,3%**, δηλαδή 39 από τους 133 συμμετέχοντες απάντησαν «**η καθοδήγηση/υποστήριξη από τον ΚΣ**» με ενδεικτικές απαντήσεις «παρακίνηση από τον ΚΣ», «ενθάρρυνση από ΚΣ», «ψυχολογική υποστήριξη από ΚΣ», «να είναι ο καθηγητής προσιτός», «η διάθεση του καθηγητή να βοηθήσει». Επίσης, 35 από τους 133 συμμετέχοντες (ποσοστό **26,3%**) απάντησαν «**η επικοινωνία με τον ΚΣ**» η οποία όπως αναφέρουν επιθυμούν να είναι «συχνή», «συχνότερη», «άμεση», καλή». Τα «**ελαστικά χρονοδιαγράμματα/ευελιξία προγράμματος σπουδών**» απάντησαν 31 από τους 133 συμμετέχοντες (ποσοστό **23,3%**)

ζητώντας «ελαστικά χρονοδιαγράμματα παράδοσης εργασιών» και «ελαστικά χρονοδιαγράμματα μελέτης». Οι πέντε αυτοί παράγοντες που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζονται στο γράφημα Γράφημα 25 που ακολουθεί.



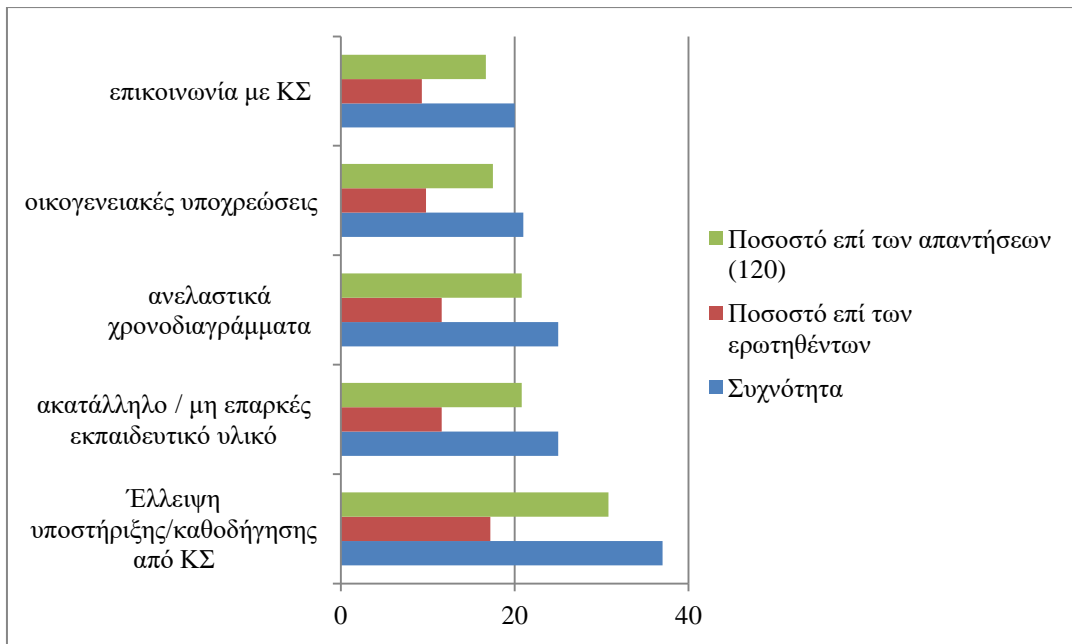
**Γράφημα 25:** Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τους πέντε πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην ανοιχτή ερώτηση για τους παράγοντες που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι επιδρούν θετικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους ως φοιτητές/τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πλειοψηφία και ποσοστό **31,7%** απάντησε τα «**προσωπικά χαρακτηριστικά φοιτητή/προσωπική προσπάθεια**» με χαρακτηριστικές απαντήσεις «Η δύναμη του χαρακτήρα μου», «Σωστή οργάνωση του χρόνου», «υψηλή αυτοεκτίμηση», «αυτοπεποίθηση» «Μεθοδικότητα και επιμέλεια», «ΘΕΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ». Ποσοστό **28,3%** απάντησε η «**Καθοδήγηση, υποστήριξη από ΚΣ**» και ενδεικτικές απαντήσεις «Η στήριξη και συμπαράσταση του ΚΣ», «σαφής καθοδήγηση», «υποστήριξη από σύμβουλο» «εμπύχωση από τους διδάσκοντες». Ποσοστό **17,5%** απάντησε «**Επικοινωνία με ΚΣ**» και ενδεικτικά «Επικοινωνία σε καλό κλίμα με ΚΣ», «άμεση ανταπόκριση του καθηγητή», «Συχνή επικοινωνία με τον Καθηγητή». Επίσης ποσοστό **17,5%** απάντησε η «**αλληλεπίδραση με συμφοιτητές**», ποσοστό **16,7%** έδωσε την απάντηση «**καταλληλότερο εκπαιδευτικό υλικό**». Οι πέντε αυτοί πιο συχνά αναφερόμενοι από τους συμμετέχοντες παράγοντες παρουσιάζονται στο γράφημα Γράφημα 26 που ακολουθεί.



**Γράφημα 26:** Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τους πέντε πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν θετικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας

Στην ανοιχτή ερώτηση για τους παράγοντες που θεωρούν ότι επιδρούν αρνητικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους ως φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες, απάντησαν στην πλειοψηφία τους και σε ποσοστό **30,8%**, πως η «**έλλειψη υποστήριξης/καθοδήγησης από ΚΣ**» επιδρά αρνητικά στην αυτονομία τους με χαρακτηριστικές απαντήσεις «Αρνητικά σχόλια καθηγητή», «Έλλειψη υποστήριξης από Καθηγητή-Σύμβουλο», «ο καθηγητής να μην κατανοεί τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου», «όταν δεν μας καθοδηγεί και μας αφήνει μόνους μας να βγάλουμε άκρη ακόμα και όταν του λέμε ότι χρειαζόμαστε μια παραπάνω βοήθεια και υποστήριξη», «μη ψυχολογική στήριξη καθηγητή», «η απουσία καθοδήγησης στις εργασίες εξαμήνου». Σε ποσοστό **20,8%** απάντησαν το «**ακατάλληλο/μη επαρκές εκπαιδευτικό υλικό**» και το ίδιο ποσοστό **20,8%** συγκέντρωσε η απάντηση «**ανελαστικά χρονοδιαγράμματα/έλλειψη χρόνου**» και ενδεικτικά «ανελαστικά χρονοδιαγράμματα μελέτης και παράδοσης εργασιών», «Πίεση χρόνου», «Άγχος λόγω περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου», «ασφυκτικά χρονικά πλαίσια», «ανελαστικές ημερομηνίες παράδοσης ΓΕ». Ποσοστό **17,5%** ανέφερε τον παράγοντα «**οικογενειακές υποχρεώσεις**» και ποσοστό **16,7%** την «**επικοινωνία με ΚΣ**», αναφέροντας χαρακτηριστικά «αδυναμία επικοινωνίας με τον ΚΣ», «ελλιπής επικοινωνία με τον καθηγητή», «κακή επικοινωνία με καθηγητή», «δεν υπάρχει σωστός χρόνος επικοινωνίας φοιτητή με καθηγητή», «Είναι τελείως απρόσωπο και δεν επιτυγχάνεται καμία προσωπική επαφή με τον καθηγητή με αποτέλεσμα η βαθμολόγηση να είναι τελείως εκτός πραγματικότητας». Στο γράφημα 27 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι πέντε αυτοί παράγοντες που αναφέρονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα.



**Γράφημα 27:** Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τους πέντε πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας

### Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Για το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, τα εμπόδια που συναντούν οι φοιτητές του ΕΑΠ στην πορεία τους προς την αυτονομία στις εξΑΕ σπουδές τους, τα συνολικά αποτελέσματα δείχνουν πως η πλειοψηφία των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν πως η έλλειψη καθοδήγησης, η έλλειψη παροχής συγκεκριμένων οδηγιών από τον ΚΣ, αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως ο συγκεκριμένος παράγοντας συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, τόσο στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου όσο και στις ανοιχτές, όπου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Ομοίως το αίτημα για μεγαλύτερη καθοδήγηση από τον ΚΣ και η έλλειψη παροχής οδηγιών ως ανασταλτικός της αυτονομίας παράγοντας εντοπίστηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας (Τσιτλακίδου, 2011, Τσιτλακίδου & Μανούσου, 2013). Γενικότερα, στην παρούσα εμπειρική έρευνα, ο ρόλος του διδάσκοντα αναδεικνύεται καταλυτικός για την αυτονομία των φοιτητών, όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011. Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010. Horvathova, 2011. Reupert et al., 2009. Thanasoulas, 2000). Η ελλιπής, μη συχνή επικοινωνία και η έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης από τον ΚΣ αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην κατάκτηση της αυτονομίας κατά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όπως και τα μη επαρκή σχόλια, η ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες των φοιτητών.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί επίσης πως σε μεγάλο ποσοστό οι φοιτητές του ΕΑΠ θεωρούν πως το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται εμποδίζει την αυτονομία τους καθώς θεωρείται ακατάλληλο, ανεπαρκές και παρωχημένο. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όπου το εκπαιδευτικό υλικό αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα για την αυτόνομη μάθηση των διδασκομένων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και σε συνδυασμό με τη χρήση των ΤΠΕ συνιστά απαραίτητο στοιχείο για την απόκτηση δεξιοτήτων (Γεροτολιός, 2014. Carlsen et al., 2016)



Στην εμπειρική αυτή έρευνα, έγινε φανερό πως επίσης σημαντικό εμπόδιο στην αυτονομία των φοιτητών του ΕΑΠ αποτελούν τα ανελαστικά χρονοδιαγράμματα κυρίως αναφορικά με την παράδοση των γραπτών εργασιών, αλλά και αναφορικά με τα χρονοδιαγράμματα μελέτης. Γενικά το αυστηρό χρονικά πλαίσιο μέσα στο οποίο οι φοιτητές καλούνται να εκπληρώσουν τις φοιτητικές υποχρεώσεις τους συνιστά εμπόδιο στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους όπως και η διενεργηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει (Ναουμίδα, 2017. Τσιτλακίδου, 2011. Φαναρίτη, 2009).

Με πολύ μεγάλη συχνότητα επιπρόσθετα οι φοιτητές απαντούν πως οι αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις και λιγότερο συγκριτικά με τις επαγγελματικές αλλά και πάλι σε μεγάλο ποσοστό οι αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, αποτελούν εμπόδιο στην αυτονομία τους ενώ παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από προηγούμενες έρευνες (Ναουμίδα, 2017, Τσιτλακίδου 2011). Αντίθετα, λιγότερο συχνά αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φοιτητές, η μειωμένη αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές ως εμπόδιο στην αυτονομία όπως και η μη εξοικείωση με την αυτονομία από τους ίδιους τους φοιτητές.

Αντιφατικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τη μειωμένη εξοικείωση με τις ΤΠΕ. Ενώ στις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι σε σχετικά μεγάλο ποσοστό θεωρείται εμπόδιο στην αυτονομία των φοιτητών, στις ανοιχτές ερωτήσεις δεν αναφέρεται με την ίδια συχνότητα. Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας η χρήση της τεχνολογίας και η επιμόρφωση στις ΤΠΕ βρέθηκε να είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την προαγωγή της αυτονομίας των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Armakolas et al. 2018. Γεροτολιός, 2014. Firat, 2016. Peters, 2003).

Σε αντίθεση με προηγούμενες σχετικές έρευνες (Ναουμίδα, 2017, Τσιτλακίδου, 2011) προκύπτει από την παρούσα έρευνα, πως οι φοιτητές θεωρούν πως η έλλειψη προσωπικών δεξιοτήτων, τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά δεν αποτελούν τόσο σημαντικό εμπόδιο στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους. Για παράδειγμα, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, το άγχος που βιώνουν, ο κακός προγραμματισμός, η έλλειψη οργανωτικότητας από την πλευρά των φοιτητών, αναφέρθηκαν με μικρή συχνότητα. Επίσης προκύπτει από την έρευνα πως οι φοιτητές θεωρούν πως έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες να είναι αυτόνομοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μικρό ρόλο φαίνεται πως έχει και ο παράγοντας «απόσταση» στη δημιουργία εμποδίων στην αυτονομία των φοιτητών του ΕΑΠ.

Παράγοντες που προέκυψαν από τη διενέργεια της εμπειρικής αυτής έρευνας ως εμπόδια στην πραγμάτωση της αυτονομίας και δεν εντοπίστηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε, είναι η ελλιπής διοικητική οργάνωση όπως απάντησαν οι φοιτητές, για παράδειγμα η μη έγκαιρη αποστολή του εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης, παράγοντες οικονομικοί, όπως το κόστος των βιβλίων όταν αυτά δίνονται σε ηλεκτρονική μορφή, τα ακριβά δίδακτρα, το κόστος του ταξιδιού για τη συμμετοχή στις εξετάσεις. Με τα σημερινά δεδομένα ασφαλώς, την παραμονή των φοιτητών στο σπίτι τους και τον προγραμματισμό των εξετάσεων εξ αποστάσεως, το κόστος του ταξιδιού για τη συμμετοχή στις εξετάσεις θα παύσει να υφίσταται ως εμπόδιο στην αυτονομία των φοιτητών. Ακόμη και ο παράγοντας των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων, για τις οποίες προέκυψε πως δεν είναι τόσο συχνές όσο θα ήθελαν οι φοιτητές. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες ως εμπόδια στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους – αν και όχι τόσο συχνά – η μεγάλη ύλη που καλούνται να καλύψουν, οι γραπτές εργασίες, καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα επιλογής θέματος από τους ίδιους τους φοιτητές, ή η ανυπαρξία επιλογής ανάμεσα

σε διαφορετικού τύπου εργασίες, ο παράγοντας «εξετάσεις» όταν αυτές στηρίζονται στην απομνημόνευση και η διενέργεια αυτών με κλειστά με βιβλία.

Λιγότερο συχνά, αναφέρθηκαν ωστόσο ως εμπόδια στην αυτονομία, η αδυναμία πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό, η έλλειψη καθοδήγησης και επικοινωνίας με τους ΣΕΠ και η έλλειψη υποστήριξης από το οικογενειακό περιβάλλον.

Αναφορικά με το **2ο ερευνητικό ερώτημα**, τους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως σπουδών τους, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν πως ο σημαντικότερος παράγοντας είναι κατά τη γνώμη των φοιτητών η προσωπική προσπάθεια που καταβάλλουν και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που διαθέτουν. Συνεπώς, ενώ όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, τα προσωπικά χαρακτηριστικά σε μικρό βαθμό αποτελούν εμπόδιο στην αυτονομία, ωστόσο στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές θεωρούν πως εναπόκειται στη δική τους προσωπική προσπάθεια, στα προσωπικά τους χαρακτηριστικά να ξεπεράσουν τα εμπόδια που συναντούν στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους, με θέληση, υπομονή, προσωπική ευελιξία, οργανώνοντας το χρόνο τους και προγραμματίζοντας όπως αναφέρουν.

Επίσης, από την παρούσα έρευνα προέκυψε πως από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών είναι το καλύτερο/βελτιωμένο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα «καλύτερα συγγράμματα», «νέα εγχειρίδια» όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν. Η σημαντικότητα του εκπαιδευτικού υλικού στην πραγμάτωση της αυτονομίας των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντοπίστηκε και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας μας (Carlsen et al., 2016).

Επιπρόσθετα, ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου φαίνεται πως είναι καθοριστικός παράγοντας για την άρση των εμποδίων στην πραγμάτωση της αυτονομίας των φοιτητών. Ένας Καθηγητής - Σύμβουλος που καθοδηγεί και υποστηρίζει τους φοιτητές, που είναι προσιτός, που ενθαρρύνει, που έχει διάθεση να βοηθήσει και με τον οποίο υπάρχει άμεση, συχνή και καλή επικοινωνία όπως αναφέρουν οι φοιτητές, είναι μια συνθήκη απαραίτητη για την αυτονομία των φοιτητών. Ο πολυδιάστατος ρόλος του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως διαπιστώθηκε και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Andrade, 2014. Doğan & Mirici, 2017. Smith & Darvas, 2017. Wheeler & Reid, 2009), φαίνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πως είναι όχι μόνο επιθυμητός αλλά και αναγκαίος.

Σημαντική συμμετοχή στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών φαίνεται επίσης πως έχουν τα ελαστικά χρονοδιαγράμματα μελέτης και παράδοσης των γραπτών εργασιών, σε συμφωνία και με τη διενεργηθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση (Φαναρίτη, 2009). Όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας, οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όντας ενήλικοι με ποικίλες υποχρεώσεις και λιγοστό χρόνο, επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά κύριο λόγο εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει (Reupert et al. 2009). Συνεπώς το αίτημά τους για πιο ελαστικά χρονοδιαγράμματα προκειμένου να επιτευχθεί η αυτονομία τους είναι τουλάχιστο αναμενόμενο.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει επίσης πως οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των σπουδών στο ΕΑΠ μπορούν να συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων προς την αυτονομία και πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές αναφέρουν συχνότερες ΟΣΣ και ηλεκτρονικές ΟΣΣ. Προέκυψε επίσης, πως η καλύτερη διοικητική οργάνωση του ιδρύματος παροχής

σπουδών, με την έγκαιρη αποστολή εκπαιδευτικού υλικού και την οργάνωση του προγράμματος σπουδών όπως και η ευκολότερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, ειδικότερα μέσω της βιβλιοθήκης του ΕΑΠ αλλά και γενικά μέσω διαδικτυακών βιβλιοθηκών είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων προς την πραγμάτωση της αυτονομίας των φοιτητών.

Αναφορικά με το κατά πόσο ένα προπαρασκευαστικό μάθημα που θα προετοιμάζε τους φοιτητές σχετικά με τις απαιτήσεις των εξ αποστάσεως σπουδών θα συνέβαλλε στην άρση των εμποδίων στην αυτονομία, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί πως θα είχε θετικά αποτελέσματα.

Πρέπει να σημειώσουμε επίσης ότι πλήθος παραγόντων αλλά λιγότερο συχνά προέκυψαν επίσης από την έρευνα σχετικά με την άρση των εμποδίων της αυτονομίας: η επικοινωνία/αλληλεπίδραση με συμφοιτητές, οι γραπτές εργασίες και συγκεκριμένα εργασίες μικρότερες σε ύλη αλλά και σε αριθμό και η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές εργασίες, η εξοικείωση με τις ΤΠΕ, η σαφής και ουσιαστική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι φοιτητές στις γραπτές εργασίες, οι μειωμένες επαγγελματικές υποχρεώσεις. Ακόμα, οι γραπτές εξετάσεις – με ανοιχτά βιβλία, πολλαπλής επιλογής – οι μειωμένες οικογενειακές υποχρεώσεις, ο διαθέσιμος χρόνος από την πλευρά των φοιτητών, τα χαμηλότερα δίδακτρα, εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, όπως μαθήματα μέσω διαδικτύου, βιντεοσκοπημένα μαθήματα, οι εκπαιδευτικές άδειες των φοιτητών, η κατανόηση/στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία με τους ΣΕΠ, οι λιγότερες απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, προπαρασκευαστικά μαθήματα για αναζήτηση πηγών, συγγραφή εργασιών κλπ., η δημιουργία κινήτρων όπως αναγνώριση πτυχίου και η πιστοποίηση των σπουδών αλλά και η εξοικείωση του ΚΣ με την τεχνολογία.

Για να ολοκληρώσουμε τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που αφορούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι δύο ανοιχτές ερωτήσεις αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας και τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας δίνουν κοινά αποτελέσματα, με πρώτο και πιο σημαντικό παράγοντα τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την προσωπική προσπάθεια.

Διαπιστώθηκε επίσης από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε πως γενικότερα οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτητές, τόσο μεταπτυχιακοί όσο και προπτυχιακοί συμφωνούν στις απόψεις τους για τα εμπόδια στην αυτονομία τους. Ωστόσο, διαφορές στις απόψεις τους διαπιστώθηκαν ως προς τα σχόλια του ΚΣ στις γραπτές εργασίες και το βαθμό που επιδρούν στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους, ως προς την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης από τον ΚΣ αλλά και την έλλειψη αυτής και ως προς το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, βρέθηκε πως ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των φοιτητών για τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην αυτονομία τους, με μοναδική απόκλιση το βαθμό που συνδέουν την έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης από τον ΚΣ με τη δημιουργία εμποδίων στην αυτονομία τους.

### **Συμπεράσματα**

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων συνοψίζονται στα εξής: Επιβεβαιώνεται πως τα εμπόδια στην αυτονομία αφορούν τόσο τους ίδιους τους φοιτητές, όπως οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις όσο και παράγοντες που αφορούν την εκπαιδευτική

διαδικασία, όπως η έλλειψη συγκεκριμένων οδηγιών και τα ανελαστικά χρονοδιαγράμματα. Τα εμπόδια στην αυτονομία των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εντοπίστηκαν στο θεωρητικό κομμάτι επιβεβαιώνονται από την εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε, με τη διαφορά πως από την εμπειρική έρευνα προέκυψε πως τα προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών όπως και ο παράγοντας «απόσταση» δεν συνιστούν σημαντικό εμπόδιο στην πραγμάτωση της αυτονομίας τους.

Προκύπτει επίσης σαφέστατα ο πολυδιάστατος ρόλος που αναλαμβάνει ο Καθηγητής – Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως απόσταση, όπως περιγράφηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, καθώς οι φοιτητές του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζουν την ανάγκη για Καθηγητές – Συμβούλους οι οποίοι θα διαθέτουν πλήθος χαρακτηριστικών προκειμένου να προάγουν την αυτονομία τους. Ο σημαντικότερος παράγοντας κατά την εμπειρική αυτή έρευνα που αποτελεί εμπόδιο στην πραγμάτωση της αυτονομίας των φοιτητών είναι η έλλειψη της υποστήριξης και καθοδήγησης από τον ΚΣ. Σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι φοιτητές ζητούν μεγαλύτερη καθοδήγηση από τον ΚΣ. Δεν αρκεί όπως αναφέρουν να είναι απλά τυπικός στα καθήκοντά αλλά ζητούν έναν ΚΣ ο οποίος θα κατανοεί τις ανάγκες τους ως φοιτητές, θα τους υποστηρίζει ψυχολογικά, θα αποφεύγει τα αρνητικά σχόλια και θα παρέχει ξεκάθαρες οδηγίες. Επίσης ζητούν συχνότερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία με τον ΚΣ και την ύπαρξη πιο προσωπικής επαφής.

Προέκυψαν ωστόσο από την εμπειρική έρευνα και αρκετοί παράγοντες που δεν εντοπίστηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση ως εμπόδια στην αυτονομία των φοιτητών, όπως η ελλιπής διοικητική οργάνωση, οικονομικοί παράγοντες, ο μικρός αριθμός των ΟΣΣ, η ανυπαρξία επιλογής θέματος γραπτών εργασιών ή ανάμεσα σε διαφορετικού τύπου εργασίες, εξετάσεις που στηρίζονται στην απομνημόνευση και εξετάσεις με κλειστά με βιβλία.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί πως ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρούν πως έχουν αναπτύξει δεξιότητες προκειμένου να είναι αυτόνομοι, ωστόσο συμφωνούν στην πλειοψηφία τους πως ένα προπαρασκευαστικό μάθημα που θα τους προετοίμαζε για τις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα ήταν πολύ βοηθητικό.

Όσον αφορά τους παράγοντες που συμβάλλουν στην άρση των εμποδίων ως προς την αυτονομία των φοιτητών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτοί συμπίπτουν με τους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην πραγμάτωση της αυτονομίας και εντοπίστηκαν και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας. Πρώτος και κύριος παράγοντας αναδεικνύονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ίδιων των φοιτητών και η δική τους προσωπική προσπάθεια. Ακολουθεί η υποστήριξη, καθοδήγηση από τον ΚΣ σε ψυχολογικό και πρακτικό επίπεδο και η επικοινωνία μαζί του. Όπως και στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας φαίνεται πως ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοριστικός για την αυτονομία των φοιτητών, καθώς ένας ΚΣ υποστηρικτικός, που παρέχει σαφείς οδηγίες, προάγει την αυτονομία, ενώ αντίθετα ένας μη υποστηρικτικός ΚΣ μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στην πραγμάτωσή της. Επίσης πολύ σημαντικοί παράγοντες είναι η ύπαρξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η διενέργεια των ΟΣΣ, για τις οποίες οι φοιτητές ζητούν να είναι συχνότερες.

Η ανάγκη για ύπαρξη ψηφιακού μαθησιακού πλαισίου προκειμένου να προαχθεί η αυτονομία των φοιτητών, όπως διαπιστώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, επιβεβαιώνεται και από την εμπειρική έρευνα, καθώς διατυπώνεται η ανάγκη ύπαρξης ηλεκτρονικών ΟΣΣ και η χρήση ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών, η πρόσβαση



σε εξειδικευμένο ψηφιακό υλικό, η ευκολότερη πρόσβαση σε πλατφόρμες του ΕΑΠ.

Πολύ σημαντική θέση στην άρση των εμποδίων της αυτονομίας των φοιτητών, όπως προέκυψε από την εμπειρική έρευνα, έχουν επίσης τα ελαστικότερα χρονοδιαγράμματα παράδοσης εργασιών ενώ σημαντική κρίνεται η πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και η καλύτερη διοικητική οργάνωση.

Αναφορικά με τη συσχέτιση του προγράμματος σπουδών με τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο στην αυτονομία, στην πλειοψηφία τους οι μεταπτυχιακοί και προπτυχιακοί φοιτητές συμφωνούν με κάποια διαφοροποίηση αναφορικά με τους παράγοντες «σχόλια του ΚΣ στις γραπτές εργασίες», «εκπαιδευτικό υλικό», «ψυχολογική υποστήριξη από τον ΚΣ» και «έλλειψη ψυχολογικής υποστήριξης από τον ΚΣ» ενώ το φύλο δεν φάνηκε να έχει κάποια ιδιαίτερη επίδραση στους παράγοντες που εμποδίζουν την αυτονομία των φοιτητών.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrade, M. (2014). Course-embedded student support for online English language learners. *Open Praxis*, 6 (1), 65–73. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.6.1.90>
- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C. & Karatrantou, A. (2018). Teleconference in Support of Autonomous Learning. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 21 (2) p24-43 2018. Retrieved from ERIC database on July 9<sup>th</sup>, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208431.pdf>
- Bei, E., Mavroidis, I. & Gioussos Y. (2019). Development of a Scale for Measuring the Learner Autonomy of Distance Education Students. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22 (2). p133-144 2019. DOI: <https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0015>
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice*. Retrieved December 14, 2018 from [http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra\\_self\\_direction.htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra_self_direction.htm)
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (2012). Reframing the meaning of self-directed learning: an updated model. *Adult Education Research Conference*. Retrieved December 14, 2018 from: <http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/22>
- Brookfield, S. (1980). *Independent adult learning*. Retrieved December 20, 2018 from: <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/10432/1/1980BrookfieldSDphd.pdf>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Γεροτολιός, Θ. (2014). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην υποστήριξη της αυτονομίας των εξ αποστάσεως φοιτητών: μια έρευνα σε ΚΣ του ΜΠΣ Σπουδές στην Εκπαίδευση του ΕΑΠ*. Πάτρα, ΕΑΠ, 2014. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28338>
- Γιαγλή, Σ. (2009). *Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. ΕΑΠ, Αθήνα, 2009. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/19212/1/GIAGLI%2520STULIANI.pdf>
- Γιαννοπούλου, Μ. (2018). *Η σχέση της αυτονομίας των φοιτητών με την αυτοεκτίμηση σε περιβάλλον Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Μελέτη σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40885>
- Doğan, G. & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13 (1), 166-193. Retrieved December 17, 2018 from: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/562/279>
- Ζυγούρης, Φ. & Μαυροειδής, Η. (2011). Η επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.Ε.Ν.Α.Π. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7 (1), 69-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9769>



- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8 (3), 191-201, Jul-Sep 2016. Retrieved from ERIC database on October 25<sup>th</sup>, 2018, from <https://eric.ed.gov/?q=measuring+the+e-learning+autonomy&id=EJ1112557>
- Fotiadou, A., Angelaki, C. & Mavroidis I. (2017). Learner autonomy as a factor of the learning process in distance education. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 20 (1), 96-111, 2017. Retrieved November 12, 2018 <https://content.sciendo.com/view/journals/eurodl/20/1/article-p96.xml>
- Ηλιάδου, Χ. & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6 (1 & 2), 2010
- Horvathova, B. (2011). *Development of competences of the autonomous student in professional language teaching through e-learning*. Retrieved March 15, 2019 from <https://www.researchgate.net/publication/298290074>
- Holmberg, P. B., Shelley, D. M., & White, D. C. J. (Eds.). (2005). *Distance education and languages: evolution and change*. Retrieved March 15, 2019 from <https://ebookcentral-proquest-.com.proxy.eap.gr>
- Hurd, S. (2005). Autonomy and the distance language learner. In: P.B., Holmberg, D. M., Shelley & D. C. J. White (Eds.). (2005). *Distance education and languages : evolution and change*, pp 1-19 Retrieved March 17, 2019 from <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr>
- Jiménez, R. M., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education : a case-based approach to teacher and learner development*. Retrieved January 8, 2019, from <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr>
- Knowles, M. S., Holton, I. E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner the definitive classic in adult education and human resource development*. Retrieved January 12, 2019 from <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr>
- Law, M. & Sissons, L. (1985). The challenge of distance education. In: S.H. Rosenblum (Ed.) *Involving adults in the educational process*. New directions for Continuing Education, no 26. San Francisco: Jossey- Bass, pp 43-54. Retrieved March 15, 2019 from <https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1002/ace.36719852607>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2004). *Learner autonomy, teacher autonomy and the european language portolio*. Retrieved December 17, 2018 from [https://www.researchgate.net/publication/241667822\\_Learner\\_autonomy\\_teacher\\_autonomy\\_and\\_the\\_European\\_Language\\_Portolio](https://www.researchgate.net/publication/241667822_Learner_autonomy_teacher_autonomy_and_the_European_Language_Portolio)
- Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *The International Review of Research in Distance Learning*, Vol. 5, No 2. Retrieved from ERIC database on January 10<sup>th</sup>, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853865.pdf>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: linking theory and practice*. Retrieved January 12, 2019 from <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr>
- Moore, M. (1977). *On a Theory of Independent Study*. Ziff Papiere Nr. 16. Retrieved from ERIC database on November 24<sup>th</sup>, 2018 from <https://eric.ed.gov/?id=ED285571>
- Ναουμίδη, Φ. (2017). *Αυτονομία στη μάθηση και επικοινωνία διδάσκοντος διδασκομένου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. ΕΑΠ, Θεσσαλονίκη, 2017. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35358>
- Peters, O. (2003). Learning with new media in distance education. In: M.G. Moore & W. Anderson (Eds). *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, New Jersey, pp 87-112.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg
- Santos, R. & Camara, M. (2010). Autonomy in distance learning: reflections over the learner's role. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://pdfs.semanticscholar.org/a7fd/e0bb2b056ebb8c502ce3c17a010029d564b7.pdf>
- Sereti, S. & Giossos, Y. (2018). Development of a learner autonomy scale. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14 (1), 94-103. DOI:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.18212>
- Smith, V. & Darvas, J. (2017). Encouraging student autonomy through higher order thinking skills. *Journal of Instructional Research*, 6, p29. Retrieved from ERIC database on October 25<sup>th</sup>, 2018, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1153306>

- Thanasoulas, D. (2000). Autonomy and Learning: an epistemological approach. *Applied Semiotics*, 4 (10), 115-131. Retrieved April 18, 2019 from <http://french.chass.utoronto.ca/as-sa/ASSA-No10/Vol4.No10.Thanasoulas.pdf>
- Τσιτλακίδου, Ε. (2011). *Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στη μάθηση των διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. ΕΑΠ, Πάτρα, 2011. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19680>
- Τσιτλακίδου, Ε. & Μανούσου, Ε. (2013). Ο ρόλος του διδάσκοντα στην υποστήριξη της αυτονομίας στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 9 (1), 47-61. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2018, από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/issue/view/18/showToc>
- Τσομπαχίδου, Ε. (2017). Ο ρόλος της οργάνωσης της μελέτης στην αυτονομία των φοιτητών στις εξ αποστάσεως σπουδές. ΕΑΠ, Πάτρα, 2017. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36272>
- Wedemeyer, C. A. (2010). *Learning at the back door: reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Retrieved March 20, 2019 from <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.eap.gr>
- Wheeler, S. & Reid, F. (2009). Student perceptions of immediacy and social presence in distance education. In: U. Bernath, A. Szücs, A. Tait & M. Vidal (Eds). *Distance and e-learning in transition. Learning innovation, technology and social challenges*. ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Ink., UK & USA, pp 411-426
- Φαναρίτη, Μ. (2009). *Μεταγνωστική ρύθμιση από τους φοιτητές του ΕΑΠ κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών*. ΕΑΠ, Πάτρα, 2009. Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18387>