

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

Τόμ. 18, Αρ. 1 (2022)

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



Αίτια της φοιτητικής διαρροής από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και μηχανισμοί υποστήριξης των φοιτητών/τριών: η περίπτωση των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Κωνσταντίνα Πισλή, Ηλίας Μαυροειδής, Σπυρίδων Παπαδάκης

doi: [10.12681/jode.24651](https://doi.org/10.12681/jode.24651)

Βιβλιογραφική αναφορά:

**Αίτια της φοιτητικής διαρροής από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και
μηχανισμοί υποστήριξης των φοιτητών/τριών: η περίπτωση των διαδικτυακών
μαθησιακών κοινοτήτων**

**Causes leading to student dropout from the Hellenic Open University and
student support mechanisms: the case of online learning communities**

Κωνσταντίνα Πισλή
M.ed., ΕΑΠ
nantiapisli@yahoo.gr

Ηλίας Μαυροειδής
Μέλος Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.
imavr@tee.gr

Σπυρίδων Παπαδάκης
Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.
papadakis@sch.gr

Summary

The Hellenic Open University constitutes the only university in Greece providing explicitly distance education programmes. The main objective of distance education is to teach and activate the student on how to learn independently by developing a self-regulating, autonomous and heuristic learning pathway. Learning, after all, is not a product of didactic, but of a learning process. However, this pathway does not always result in the desired outcome and a large number of students in undergraduate and postgraduate courses drop out of university prematurely. The development of processes for the educational support of students stands out as the primary parameter of modern open and distance learning systems. Online learning communities can play an essential and decisive role to this direction, by enhancing the feeling of “belonging to a community” for students who choose distance learning. In recent years, an increased research interest has been developed for theoretical and practical frameworks for online learning and collaboration, to ensure the effectiveness of learning in distance education programmes using the Information and Communication Technologies. Among these, the Community of Inquiry (COI) framework introduced by Garrison and his co-workers is considered as a prominent one. Online learning communities could play a catalytic role in supporting distance education students, as one of their key features is that they offer asynchronous and synchronous communication and the opportunity for collaborative learning and interaction of their members through technological means, increasing learning outcomes through sharing ideas, knowledge, and experiences.

In the context of this paper, qualitative research has been carried out, through semi-structured interviews involving ten (10) undergraduate and postgraduate students at the Hellenic Open University who have dropped out of their studies in the last decade. The research questions of the study aimed to investigate (a) the main reasons for choosing distance learning and the main obstacles / difficulties faced by students during their studies, (b) the main reasons that lead students to premature drop-out

from the Hellenic Open University, and (c) how online learning communities can contribute to reducing student drop-outs and thus to increase the successful completion of distance learning courses.

The results of the study indicate that even if the students were excited about the opportunity given to them by the Hellenic Open University to start or continue their studies and obtain the necessary degree they desire for their personal or professional development, the difficulties they soon encountered during their studies changed the initial positive feelings and expectations. The students mainly tried to overcome the obstacles that were presented to them either through personal work and effort or by contacting their tutor. The reasons for the student drop-out are mainly personal, professional and academic; in most cases it was a combination of reasons that led them to drop-out. Lack of time combined with the high demands of the university, failure in the exams, inability to comply with the financial obligations (since these are paid courses), as well as personal / family reasons, were the main causes of early drop-out. Most students did not share with the tutor their thought of leaving their studies early, either because they did not have a good contact with him/her, or because they considered this communication useless and unnecessary. All participants in the study shared with their families their thoughts on dropping out. However, it was their personal decision to drop out, despite their family's efforts to prevent that decision. Most of the students who left their studies early seem to have regretted this decision and were positive to return to distance education, under certain conditions. There were many cases of interviewees whose decision to drop out of university was accompanied by negative emotions (anger, bitterness and frustration).

Finally, although students had little or no experience with online learning communities, they believe that these communities could make a positive contribution in reducing student drop-out because they could play an important role in supporting students, both personally and academically, especially if the tutors participated in these communities. Three students consider that if there were online learning communities when they were studying, they might not have decided to leave their studies because their participation in these communities would have been supportive, the feeling of loneliness would have diminished and the sense of "belonging" would have been strengthened. Almost all the participants supported the creation of support mechanisms for the students to avoid early drop-out. The support mechanisms proposed by the students were the creation of Youth Counseling Centers with the presence of a psychologist, the creation of an academic support service for students, as well as the creation of liaison offices, corresponding to those operating in traditional universities. At the same time, the training of tutors was considered particularly useful, especially in relation to the supportive role they should have in distance education, which is an additional element to their role in traditional educational systems.

Keywords

Open and Distance Learning, student drop-out, online learning communities, student support mechanisms

Περίληψη

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αποτελεί το μοναδικό φορέα παροχής ανοικτής και εξ αποστάσεως Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που έχει ως βασικό στόχο να διδάσκει και να ενεργοποιεί το/τη φοιτητή/τρια πώς να μαθαίνει μόνος/η του/της, αναπτύσσοντας μία αυτορρυθμιζόμενη, αυτόνομη και ευρετική πορεία προς

τη μάθηση. Η πορεία όμως αυτή δεν καταλήγει πάντα στο επιθυμητό αποτέλεσμα και μεγάλος αριθμός φοιτητών/τριών εγκαταλείπουν πρόωρα τις σπουδές τους. Η ανάπτυξη συστημάτων για την εκπαιδευτική υποστήριξη των φοιτητών/τριών ανάγεται ως πρωταρχική παράμετρος της σύγχρονης ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν να παίξουν ουσιώδη και καθοριστικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή, ενδυναμώνοντας το συναίσθημα του «ανήκειν». Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διεξήχθη ποιοτική έρευνα με συμμετοχή δέκα (10) Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών που εγκατέλειψαν πρόωρα τις σπουδές τους κατά την τελευταία δεκαετία, από την οποία προκύπτει ότι οι λόγοι της φοιτητικής διαρροής είναι κυρίως προσωπικοί, επαγγελματικοί και ακαδημαϊκοί. Επιπλέον, με την ανάπτυξη υποστηρικτικών μηχανισμών από το Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, όπως οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, οι εν λόγω φοιτητές/τριες ενδεχόμενα να μην επέλεγαν το δρόμο της εγκατάλειψης διότι το συναίσθημα της μοναξιάς θα αμβλυνόταν και η «κοινότητα» θα ήταν μοχλός υποστήριξης της πορείας τους προς την κατάκτηση της γνώσης. Αξίζει να σημειωθεί η επιθυμία μερίδας συμμετεχόντων/ουσών για συμμετοχή στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Ε.Α.Π. λόγω της βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών από το εν λόγω Εκπαιδευτικό Ίδρυμα.

Λέξεις-κλειδιά

Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, φοιτητική διαρροή, διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, μηχανισμοί υποστήριξης φοιτητών/τριών

Εισαγωγή

Σύμφωνα με αρκετές μελέτες (Στυλιανέσης, 2016; Βεργίδης κ.α., 2013; Ξένος κ.α., 2002; Γκίνου, 2001), το ποσοστό των φοιτητών/τριών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου που διακόπτουν τις σπουδές τους είναι αρκετά υψηλό, γεγονός που αποτελεί θέμα υψίστης σημασίας, δεδομένης της αλματώδους ανάπτυξης και εξέλιξης της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί, ενώ υπάρχει τόσο μεγάλη ζήτηση για εξ αποστάσεως σπουδές, και ειδικότερα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, παρατηρείται υψηλό ποσοστό διακοπής της φοίτησης, τόσο από τα Προπτυχιακά, όσο και από τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών.

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες και ο ρόλος που μπορούν να αναλάβουν στον περιορισμό του φαινομένου της φοιτητικής διαρροής είναι ένα αντικείμενο μελέτης που παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον (Λιοναράκης κ.α., 2017α; Μελίδου και Αυγερινού, 2016) και γι αυτό επιλέχθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία τους ως ένας από τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λόγοι πρόωρης φοιτητικής διαρροής

Σύμφωνα με τους Bird & Morgan (2003), η επιτυχία ή η διακοπή των σπουδών των ενήλικων φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση μιας ποικιλίας παραγόντων, όπως οι αντικρουόμενες επαγγελματικές, οικογενειακές και ακαδημαϊκές υποχρεώσεις, τα οικονομικά ζητήματα, η διαρκής επιθυμία για την κατάκτηση νέων γνωστικών πεδίων για ανεξάρτητη μάθηση, η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου υποστήριξης της διαδικασίας της μάθησης, η προσβασιμότητα και ευχρηστία των διοικητικών συστημάτων και του προσωπικού, η ευκολία στην επικοινωνία και η προσήνεια του ακαδημαϊκού προσωπικού, τα

ζητήματα ψυχοκοινωνικής υγείας που σχετίζονται με την απομόνωση και την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ακαδημαϊκή κοινότητα (Garrison, 2013) καθώς και η υποστήριξη από τους συμφοιτητές.

Το Ε.Α.Π. υπηρετεί τις αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εξελίσσεται διαρκώς με γνώμονα τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένου του υποστηρικτικού ρόλου των Καθηγητών-Συμβούλων και των Ο.Σ.Σ. Ωστόσο το ποσοστό των φοιτητών/τριών που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους φαίνεται να παραμένει αρκετά υψηλό, περίπου 28% (Στυλιανέσης, 2016; Ξένος κ.α., 2002). Οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν πιθανώς τους φοιτητές/τριες στην πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών τους συνοψίζονται στους ακόλουθους:

Προσωπικοί/δημογραφικοί λόγοι: η προχωρημένη ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η δυσκολία, από μέρους των φοιτητών/τριών, χρήσης των νέων τεχνολογιών θα μπορούσαν να αποτελέσουν παράγοντες εγκατάλειψης των σπουδών (Farley & Ngamo, 2011, Ξένος κ.α., 2002). Αξίζει να αναφερθεί ότι, σύμφωνα με τους Park και Choi (2009), τα προσωπικά χαρακτηριστικά δεν θα πρέπει να αγνοηθούν αλλά έχουν μικρότερη επιρροή στην απόφαση για πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών.

Οικογενειακοί λόγοι: η δυσκολία συνδυασμού της οικογενειακής, εργασιακής και ακαδημαϊκής ζωής, η παραμέληση της οικογένειας και ιδιαίτερα των παιδιών λόγω της απαιτούμενης καθημερινής ενασχόλησης με το Ε.Α.Π., η μελέτη ογκώδους ύλης για την εκπόνηση των απαιτητικών, υποχρεωτικών γραπτών εργασιών συναγωνίζονται τις απαιτήσεις χρόνου για την ομαλή λειτουργία της οικογένειας (Στυλιανέσης, 2016; Βεργίδης κ.α., 2013; Mohammad & El-Marsi, 2012, Farley & Ngamo, 2011).

Εργασιακοί λόγοι: οι εργασιακές υποχρεώσεις σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις καθημερινής μελέτης (Okori, 2011; Κουστουράκης και Παναγιωτακόπουλος, 2003), η έλλειψη εργασιακής ευελιξίας και αδειών που να διευκολύνουν τις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η έλλειψη μόνιμης θέσης και τόπου εργασίας μπορεί να ανατρέψει την καθημερινότητα και το ρυθμό ζωής των φοιτητών/τριών και να τους οδηγήσει στην εγκατάλειψη των σπουδών τους.

Οικονομικοί λόγοι: η μη δυνατότητα εξυπηρέτησης των οικονομικών υποχρεώσεων του Ε.Α.Π. (Ισερη 2014; Γεωργιάδη κ.α., 2003) και η επαγγελματική αστάθεια μπορεί να οδηγήσει αιφνιδίως τους φοιτητές/τριες στην εγκατάλειψη των σπουδών τους ή/και στην ανεργία.

Λόγοι υγείας: οι λόγοι υγείας των ιδίων ή των οικείων τους αποτελούν απρόβλεπτους παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν στην πρόωρη φοιτητική εγκατάλειψη (Βεργίδης κ.α., 2013).

Ακαδημαϊκοί λόγοι: οι απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών, σε συνάρτηση με την λανθασμένη εντύπωση των φοιτητών/τριών πριν την εισαγωγή τους ότι οι σπουδές εξ αποστάσεως είναι πιο εύκολες από εκείνες στα παραδοσιακά Πανεπιστήμια, η δυσαρέσκεια από τους Καθηγητές-Συμβούλους (Βεργίδης κ.α., 2013; Choi et al., 2013), η έλλειψη αποτελεσματικών εργαλείων εκπαιδευτικής υποστήριξης (Farley & Ngamo, 2011; Simpson, 2010) καθώς και η έλλειψη επικοινωνίας με τους συμφοιτητές/τριες (Choi et al., 2013) οδηγούν αρκετούς/τες φοιτητές/τριες στην εγκατάλειψη. Όπως αναφέρουν οι Βεργίδης και Παναγιωτακόπουλος (2003), μία από τις αιτίες διακοπής της φοίτησης είναι η λανθασμένη εκτίμηση του διαθέσιμου χρόνου για μελέτη, σε συνάρτηση με αλλαγές στην εργασιακή και καθημερινή ζωή, που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από τις σπουδές στην επαγγελματική και οικογενειακή ζωή, καθώς και η υποτίμηση του βαθμού δυσκολίας των σπουδών. Οι φοιτητές/τριες δεν είχαν συνειδητοποιήσει στον

απαιτούμενο βαθμό ότι οι σπουδές στο Ε.Α.Π. προϋποθέτουν αρκετή μελέτη και επομένως διαθέσιμο χρόνο (Ξένος κ.α., 2005).

Δυσκολία συγκεκριμένων Προγραμμάτων Σπουδών: συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, ιδίως προπτυχιακού επιπέδου, παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης. Για παράδειγμα, τα Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών «Σπουδές στις Φυσικές Επιστήμες» και «Πληροφορική» παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά διαγραμμένων φοιτητών/τριών, ήτοι 83,22% και 69,34% επί του συνόλου των εισαχθέντων/εισών φοιτητών/τριών αντίστοιχα (Στυλιανέσης, 2016).

Χρησιμότητα/ενδιαφέρον προγραμμάτων σπουδών: οι φοιτητές/τριες που δεν είναι ικανοποιημένοι με το περιεχόμενο των μαθημάτων, τα οποία δε σχετίζονται με τη ζωή ή το επάγγελμά τους, αισθάνονται ότι διαψεύδονται οι προσδοκίες τους (Simpson, 2010; Zembylas et al., 2009) και επιλέγουν ευκολότερα την εγκατάλειψη των σπουδών. Επίσης, έχουν καταγραφεί περιπτώσεις φοιτητών/τριών που επέλεξαν τυχαία ένα Πρόγραμμα Σπουδών που δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες και στη συνলেখία το εγκατέλειψαν (Simpson, 2010).

Από τα υψηλά ποσοστά πρόωρης φοιτητικής διαρροής κι από τα πολλαπλά αίτια αυτής που αναφέρθηκαν παραπάνω, προκύπτει ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη των φοιτητών/τριών ανάγεται ως προτεραιότητα της σύγχρονης ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό, υποστηρικτικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό.

Διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες

Τύποι διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Οι Henri και Pudenko (2003) δημιούργησαν μια τυπολογία αναφορικά με τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, εξετάζοντας forums συζητήσεων, chats και διάφορα sites σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συνέντευξης και προτείνουν τους τέσσερις (4) ακόλουθους τύπους κοινοτήτων:

Κοινότητες ενδιαφέροντος: Τα μέλη συγκεντρώνονται γύρω από ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος.

Κοινότητες ενδιαφέροντος προσανατολισμένες σε κάποιο στόχο: Τα μέλη συγκεντρώνονται γύρω από ένα κοινό θέμα ενδιαφέροντος κι έχουν ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αποτέλεσμα να πετύχουν, συνήθως δουλεύοντας βάσει συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος.

Κοινότητες μαθητών: Λειτουργούν στο πλαίσιο κάποιου ιδρύματος κι αποτελούνται από μαθητές που βασίζονται σε έναν ή περισσότερους καθηγητές για καθοδήγηση.

Κοινότητες πρακτικής: Οργανώνονται γύρω από επαγγελματίες, που δουλεύουν σε οργανισμούς όπου εκτελούν παρόμοιες δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τον Garrison (2013), μια εκπαιδευτική κοινότητα αναζήτησης είναι ένα σύνολο ατόμων που συνεργάζονται με σκοπό την κριτική συζήτηση και σκέψη, βασισμένο στην αμοιβαία κατανόηση. Στους κόλπους των κοινοτήτων αναζήτησης υπάρχει τόση ανεξαρτησία όση και αλληλεπίδραση. Το μοντέλο της κοινότητας αναζήτησης (Community of Inquiry - CoI) αντιπροσωπεύει τη διαδικασία δημιουργίας μίας βαθιάς και ουσιαστικής μαθησιακής εμπειρίας, μέσα από την ανάπτυξη τριών αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων: την κοινωνική παρουσία, τη γνωστική παρουσία και τη διδακτική παρουσία. Προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική κοινότητα αναζήτησης και να επιτευχθεί το μέγιστο επίπεδο μάθησης, τα τρία στοιχεία θα πρέπει να αναπτύσσονται με ισορροπία και να αλληλοεπιδρούν (Akyol & Garrison, 2008). Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες διαγράφουν ένα κύκλο κατά τη διάρκεια της ζωής τους, δηλαδή από τη δημιουργία

τους έως και τη διάλυσή τους. Για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των κοινοτήτων επιβάλλεται να διατηρούν τη συνοχή τους μέχρι την ολοκλήρωση του έργου τους. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η δέσμευση των μελών της, η οποία εξασφαλίζεται με τη συμμετοχή και τη συνεργασία, έννοιες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ποιοτικού χαρακτήρα της μάθησης (Garrison, 2007).

Χρησιμότητα διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες θα μπορούσαν να παίξουν καταλυτικό ρόλο στην υποστήριξη των φοιτητών/τριών, διότι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους είναι ότι προσφέρουν με ασύγχρονο τρόπο επικοινωνίας, τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση και αλληλεπίδραση των μελών τους, αυξάνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα με την ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων, εμπειριών, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας (Μελίδου και Αυγερινού, 2016). Επίσης, μπορούν να αυξήσουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία σκέψη των φοιτητών/τριών (Aceto et al., 2010). Η αλληλεπίδραση μπορεί να τους οδηγήσει στην εμπέδωση των υπάρχουσών γνώσεων αλλά και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών/τριών. Η ανατροφοδότηση που μπορεί να προσφέρει ένας άλλος φοιτητής/μία άλλη φοιτήτρια, μπορεί να αποβεί εποικοδομητική λόγω της απλότητας και της επεξηγηματικότητας που δύνανται να εμπεριέχουν τα λεγόμενά του, σε αντίθεση με τον Καθηγητή – Σύμβουλο του οποίου ο λόγος είναι καθαρά ακαδημαϊκός (Μελίδου και Αυγερινού, 2016). Επιπλέον, η συμμετοχή σε κοινότητες βοηθά στην συναισθηματική στήριξη των εξ αποστάσεως φοιτητών/τριών, ιδιαίτερα των πιο εσωστρεφών και συνεσταλμένων (O' Dowd, 2007), ώστε να καταπολεμηθεί το αίσθημα της μοναξιάς που νιώθουν (Palloff & Pratt, 2005). Επίσης, μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους, μειώνεται το άγχος κι η αβεβαιότητα, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό το κίνητρο για μάθηση και αποφεύγοντας το δρόμο της εγκατάλειψης (Λιοναράκης κ.α., 2017α). Οι συζητήσεις στο πλαίσιο των διαδικτυακών κοινοτήτων θεωρούνται από τους φοιτητές ως σημαντικά «κλειδιά» από την αρχή κιόλας της ένταξής τους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον (Λιοναράκης κ.α., 2017α). Σύμφωνα με τους Thormann & Fidalgo (2014), η συμμετοχή σε συζητήσεις στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής κοινότητας χαρακτηρίζεται ως μία σύνθετη διαδικασία την οποία οι φοιτητές την διαχειρίζονται, μαθαίνοντάς την έμπρακτα μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης.

Επιπλέον, η συμμετοχή του ακαδημαϊκού προσωπικού σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορεί να αποβεί εποικοδομητική και για τους ίδιους τους διδάσκοντες διότι βοηθά να μειωθεί και το δικό τους συναίσθημα μοναξιάς (Μελίδου και Αυγερινού, 2016), έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν νέες τεχνικές διδασκαλίας και μέσω της παρακίνησης για συνέχιση του έργου τους, να επηρεαστεί εν γένει το μαθησιακό αποτέλεσμα (Katz & Earl, 2010).

Δυσκολίες στη λειτουργία των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων

Σύμφωνα με τις Μελίδου και Αυγερινού (2016) υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν τη λειτουργία των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων όπως: α) η καθυστέρηση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της κοινότητας, β) η παρεμπόδιση της ερμηνείας μηνυμάτων βασισμένων στη γλώσσα του σώματος, γ) η έλλειψη συναισθηματικής σύνδεσης μεταξύ των μελών, δ) η υπερφόρτωση με πληροφορίες και μηνύματα, ε) η έλλειψη ακαδημαϊκού διαλόγου, και ζ) η παρέκκλιση του διαλόγου αυτού από το θέμα.

Οι εμπλεκόμενοι/ες φοιτητές/τριες δεν θα πρέπει να αισθάνονται ότι «χάνουν το χρόνο τους» συμμετέχοντας σε συζητήσεις άνευ περιεχομένου και ουσίας (Garrison,

2006) αλλά αντιθέτως να αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους αποτελεί ουσιαστική βοήθεια που θα τους οδηγήσει σε μεταγνωστική ανάπτυξη και θα βελτιώσει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Μελίδου και Αυγερινού, 2016). Επιπλέον, η συμμετοχή τους δεν θα πρέπει να λάβει εξαρτησιογόνο και εθιστικό χαρακτήρα (Bates, 2005) διότι με τον τρόπο αυτό οι φοιτητές/τριες δεν θα μπορέσουν να οδηγηθούν στην αυτονόμηση ούτε να ακολουθήσουν ευρετική πορεία προς τη μάθηση, αντίθετα θα αναλώνονται σε ατέρμονες συζητήσεις, χάνοντας πολύτιμο χρόνο. Επομένως, σημαντικό ρόλο για την επιτυχία ή την αποτυχία μιας κοινότητας παίζουν η λελογισμένη τακτική παρουσία και ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων, ο όγκος των πληροφοριών/μηνυμάτων που δεν θα πρέπει να οδηγήσει τους φοιτητές σε υπερφόρτωση ή σε σύγχυση - αυξάνοντας το συναίσθημα της αβεβαιότητας - καθώς και η επικέντρωση της επικοινωνίας των συμμετεχόντων στο μαθησιακό αντικείμενο (Μελίδου και Αυγερινού, 2016).

Αρνητικά μπορούν να επηρεάσουν σε μία κοινότητα οι διαφορές στα επικρατούντα συστήματα αξιών των μελών της, καθώς κάποια μέλη της μπορεί να νιώσουν ότι δεν ταιριάζουν σ' αυτήν και κατά συνέπεια να δημιουργηθεί μια αδύναμη αίσθηση της ομάδας (Μελίδου και Αυγερινού, 2016). Ανάλογο ρόλο δύνανται να παίζουν το γένος (Moore, 2006), η ηλικία (Moore, 2006), και το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, καθώς σημαντικά πολιτισμικά κενά και διαφορές στις κυβερνοπολιτισμικές αξίες, δυσχεραίνουν την όλη διαδικασία (Μελίδου και Αυγερινού, 2016). Στα προβλήματα που δυνητικά θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές/τριες που συμμετέχουν σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες θα πρέπει επίσης να συνυπολογιστούν τα προβλήματα τεχνικής φύσης, όπως για παράδειγμα η αστάθεια της πλατφόρμας και τα προβλήματα δικτύου καθώς και τα προβλήματα ανεπάρκειας των φοιτητών/τριών σε γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στις νέες τεχνολογίες. Συνάγεται επομένως ότι η καλλιέργεια αποτελεσματικών διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και συνεχή έλεγχο υλοποίησης (Φεσάκης κ.α., 2016).

Συμβολή των μαθησιακών κοινοτήτων στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας: βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο Rovai (2002) υποστηρίζει ότι για να υπάρξει μαθησιακή κοινότητα, οι μαθητές πρέπει να είναι «δεμένοι» στη μαθησιακή διεργασία και ν' ανταποκρίνονται στη συμμετοχή άλλων μελών μέσω της αμοιβαιότητας, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας. Ο Rovai (2007), σε έρευνα που πραγματοποίησε για τη δημιουργία των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτές αυξάνουν την ικανοποίηση των φοιτητών/τριών, επιτρέπουν την επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και αυξάνουν το ποσοστό των φοιτητών/τριών που επιτυγχάνουν να αποφοιτήσουν.

Οι McElrath & McDowell (2008) υποστηρίζουν πως η ύπαρξη διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς η χρήση τους προωθεί και αναπτύσσει τις σχέσεις ανάμεσα στους φοιτητές/τριες, διατηρεί την ενότητα της ομάδας και συμβάλλει στο να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Σύμφωνα με τους Sadera et al. (2009), η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε κοινότητες μάθησης οδηγεί, όχι μόνο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που συντελούνται μέσω της αλληλεπίδρασης, αλλά και στην υιοθέτηση της αντίληψης ότι έτσι μαθαίνουν καλύτερα.

Οι Zembylas et al. (2009) θεωρούν ότι, μέσω της άμεσης ένταξης στην κοινότητα, μειώνονται τα αρνητικά συναισθήματα των φοιτητών/τριών κι επομένως

απομακρύνονται από την ιδέα της εγκατάλειψης των σπουδών τους. Σύμφωνα με τους Παπαδημητρίου και Λιοναράκη (2010), κοινότητα μάθησης μπορεί να θεωρηθεί μια μικρή και ευέλικτη ομάδα, η οποία παρέχει πλούσια αλληλεπίδραση, ανταλλαγή και διαπραγμάτευση ιδεών, συγκρούσεις και ζυμώσεις μεταξύ των μελών της, τα οποία ενδιαφέρονται και ενθαρρύνουν ο ένας την επίδοση του άλλου.

Οι Young & Bruce (2011) τονίζουν την ιδιαίτερη σημασία και ωφέλεια των διαδικτυακών κοινοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών με τους εξής τρόπους: (α) Μειώνουν την απόσταση ανάμεσα στους φοιτητές, (β) Ενισχύουν την κοινωνική τους παρουσία, (γ) Προσφέρουν ίσες ευκαιρίες για εμπλοκή των φοιτητών στη μάθηση με ενεργητικό τρόπο, (δ) Είναι κατάλληλες για σχεδιασμό δραστηριοτήτων σε μικρές ομάδες, (ε) Διευκολύνουν τις συζητήσεις ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, και (στ) Αντιστοιχούν τις στρατηγικές διδασκαλίας με τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των φοιτητών.

Οι Akyol & Garrison (2011) παρουσιάζουν επτά (7) αρχές που αντικατοπτρίζουν τη παιδαγωγική προσέγγιση για τη δημιουργία και διατήρηση της κοινοτήτων αναζήτησης:

- Σχεδιασμός για τη δημιουργία ανοικτής επικοινωνίας και εμπιστοσύνης
- Σχεδιασμός για την κριτική σκέψη και συζήτηση
- Δημιουργία κοινότητας με συνοχή
- Καθιέρωση σκόπιμης δυναμικής αναζήτησης
- Διατήρηση του σεβασμού και της υπευθυνότητας
- Διατήρηση της αναζήτησης που προωθεί την επίλυση
- Εξασφάλιση ότι η αξιολόγηση είναι σύμφωνη με τις προβλεπόμενες διεργασίες και αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Garrison (2013), τα μέλη των κοινοτήτων χαρακτηρίζονται από συναισθήματα συναδελφικότητας, ενσυναίσθησης και υποστήριξης και αναπτύσσουν σε κάποιο βαθμό την αίσθηση του ανήκειν. Οι Thormann & Fidalgo (2014) τονίζουν ότι η συμμετοχή σε συζητήσεις στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας χαρακτηρίζεται ως μία σύνθετη διαδικασία την οποία οι φοιτητές διαχειρίζονται, μαθαίνοντάς την έμπρακτα μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τους Huss et al. (2015), οι αυξημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επιτρέπουν στους φοιτητές να αναπτύξουν μια ισχυρότερη αίσθηση της κοινότητας μάθησης. Οι Νιάρη και Μαυροειδής (2015) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να υπάρξει διάχυση της πληροφόρησης σχετικά με το σύγχρονο πλαίσιο λειτουργίας μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης, να αλλάξει το θεσμικό habitus καθώς η νοοτροπία των ίδιων των Καθηγητών-Συμβούλων και των φοιτητών προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο Tyacke (2015) ασχολείται με τον αυξημένο ρόλο που θα πρέπει να έχει το ακαδημαϊκό προσωπικό στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, τόσο μέσα στο διδακτικό όσο και μέσα στον κοινωνικό τους ρόλο, μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης που προσφέρει ο εν λόγω υποστηρικτικός μηχανισμός.

Οι Βουλγαρίδου και Χατζηγιαννάκης (2016) αναφέρει ότι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ των μελών και τη συνεργατική προαγωγή της μάθησης. Σύμφωνα με τους Φεσάκη κ.α. (2016), βασικός σκοπός των μελών της κοινότητας μάθησης είναι η από κοινού οικοδόμηση γνώσης για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Οι Γράψα και Μαυροειδής (2017) προτείνει τη δημιουργία διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων, καθώς είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την ενσωμάτωση και

ένταξη των φοιτητών στο χώρο της εξΑΕ. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς της επιβεβαιώνεται ότι οι φοιτητές και οι καθηγητές επιθυμούν την υποστήριξη και ότι οι κοινότητες θεωρούνται πολύ χρήσιμες για την ενσωμάτωση και την εμπλοκή των φοιτητών/τριών και των Καθηγητών-Συμβούλων.

Σύμφωνα με τις Μελίδου και Αυγερινού (2016), ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων είναι ότι προσφέρουν τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση, μέσω της αλληλεπίδρασης των μελών τους. Η συμμετοχή σε κοινότητες βοηθά στο να καταπολεμηθεί το αίσθημα της μοναξιάς που νιώθουν οι εξ αποστάσεως φοιτητές/τριες κι επίσης μειώνεται το άγχος κι η αβεβαιότητα, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό το κίνητρο για μάθηση και αποφεύγοντας το δρόμο της εγκατάλειψης.

Οι Λιοναράκης κ.ά. (2017β) επισημαίνουν ότι η συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες συντελεί και επηρεάζει την απόφασή τους για τη συνέχιση της μαθησιακής τους πορείας ή την εγκατάλειψη των σπουδών τους. Οι συζητήσεις στο πλαίσιο των διαδικτυακών κοινοτήτων θεωρούνται από τους φοιτητές ως σημαντικά «κλειδιά» από την αρχή κιόλας της ένταξής τους σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα αίτια του φαινομένου της φοιτητικής διαρροής από τα Προγράμματα Σπουδών του Ε.Α.Π. και η συμβολή των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων στον περιορισμό του φαινομένου αυτού. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με συμμετοχή δέκα Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών που εγκατέλειψαν πρόωρα τις σπουδές τους κατά την τελευταία δεκαετία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

1. *Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι επιλογής των εξ αποστάσεων σπουδών και ποια τα βασικά εμπόδια/δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;*
2. *Ποιοι είναι οι βασικοί λόγοι που οδηγούν τους φοιτητές/τριες στην πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών στο Ε.Α.Π.;*
3. *Με ποιο τρόπο οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό της φοιτητικής διαρροής και συνεπώς στην επιτυχή ολοκλήρωση των εξ αποστάσεως σπουδών;*

Μεθοδολογία

Ερευνητική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου προσέγγιση η οποία βοηθάει καλύτερα τον ερευνητή/τρια να κατανοήσει σε βάθος, μέσα από τη διάδραση, τις προσωπικές αντιλήψεις των ερωτώμενων και να πραγματοποιήσει μια ως επί το πλείστον σε βάθος ανάλυση για να εξασφαλιστεί βαθιά κατανόηση (Creswell, 2011) χωρίς να προσφύγει σε στατιστική ανάλυση. Η ποιοτικού τύπου προσέγγιση επιτρέπει τη λεπτομερειακή, σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύει στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από τη σκοπιά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή (Κυριαζή, 1999).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη προσωπική συνέντευξη όπου περιλαμβάνονται ερωτήσεις ανοικτού τύπου που προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων. Στις προκαθορισμένες ερωτήσεις υπήρχε η δυνατότητα να αλλάξουν οι διευκρινιστικές

ερωτήσεις ακόμη και η σειρά των ερωτήσεων, όπου κρίνεται αναγκαίο από την ερευνήτρια.

Πληθυσμός και επιλογή πληροφορητών

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί το φαινόμενο σε βάθος και όχι να συγκεντρωθούν ποσοτικά δεδομένα. Η επιλογή των πληροφορητών έγινε με τη μορφή της ομοιογενούς δειγματοληψίας μιας που οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν το ίδιο κοινό χαρακτηριστικό, ήτοι ότι είχαν εγκαταλείψει πρόωρα τις Προπτυχιακές ή Μεταπτυχιακές τους Σπουδές.

Αναφορικά με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, πρόκειται για τρεις (3) φοιτητές/τριες Προπτυχιακών Προγραμμάτων του Ε.Α.Π. και επτά (7) φοιτητές/τριες Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων του Ε.Α.Π, τρεις (3) άνδρες και επτά (7) γυναίκες, που στο σύνολό τους εγκατέλειψαν τις σπουδές τους πριν την ολοκλήρωσή τους, κατά την τελευταία δεκαετία. Στη μελέτη συμμετείχαν δέκα (10) άτομα, αριθμός πληθυσμού οριακά κατάλληλος και αντιπροσωπευτικός για τη διεξαγωγή έγκυρης ποιοτικής έρευνας.

Διαδικασία συλλογής πληροφοριών

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 20-30 λεπτών περίπου. Ο εντοπισμός των πληροφορητών αποδείχτηκε δύσκολος και ιδιαίτερα η αναζήτηση φοιτητών/τριών που είχαν εγκαταλείψει τις Προπτυχιακές τους Σπουδές. Η αναζήτηση έγινε μέσω του κοινωνικού και επαγγελματικού κύκλο της ερευνήτριας καθώς και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που διέθετε, προκειμένου να βρεθεί ο απαιτούμενος αριθμός πληροφορητών. Οι συνεντεύξεις έγιναν στο σύνολό τους δια ζώσης, διαδικασία που απαιτούσε αρκετό χρόνο, τόσο όσον αφορά στην ανεύρεση διαθέσιμου χρόνου και από τις δύο πλευρές, όσο και στον τόπο διεξαγωγής τους, που προτιμήθηκε από την ερευνήτρια να είναι ο προσωπικός χώρος του/της συνεντευξιαζόμενου/ης ώστε να περιοριστούν τα εμπόδια κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης και να επιτευχθεί η άνεση του/της συμμετέχοντα/ουσας και το φιλικό κλίμα.

Εργαλείο της έρευνας

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, απεστάλη επεξηγηματικό σύντομο κείμενο με σκοπό την ενημέρωση των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες διότι θεωρήθηκε από την ερευνήτρια ότι ο εν λόγω όρος θα μπορούσε να τους/τις είναι άγνωστος και να δυσκόλευε τη διεξαγωγή της έρευνας, ιδιαίτερα αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Ως προς το εργαλείο της έρευνας, διαμορφώθηκαν ομάδες ερωτήσεων σύμφωνα με τους τρεις άξονες που αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα.

Ανάλυση των πληροφοριών

Όλες οι απαντήσεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεσή των συμμετεχόντων/ουσών και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν πιστά και μετεγγράφηκαν σε κείμενο με τον κειμενογράφο Microsoft Word. Επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος ανάλυσης των πληροφοριών της έρευνας. Ακολούθησε η ομαδοποίηση του υλικού σε κατηγορίες, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η σύνδεση αυτών με τη βιβλιογραφία και το θεωρητικό πλαίσιο, με σκοπό να καταγραφούν οι ομοιότητες και οι διαφορές που προέκυψαν σε σχέση με την υπάρχουσα κεκτημένη γνώση.

Ευρήματα και συζήτηση

Λόγοι επιλογής των εξ αποστάσεων σπουδών και κυριότερα εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι φοιτητές/τριες

Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών στη έρευνα κληρώθηκαν στο Προπτυχιακό ή Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών που επιθυμούσαν με ευκολία, ενώ τρεις (3) φοιτητές/τριες είχαν προγενέστερη εμπειρία από άλλα εξ αποστάσεως Προγράμματα Σπουδών, δύο (2) του Ε.Α.Π. και μία (1) του εξωτερικού. Η επιλογή των σπουδών στο Ε.Α.Π. ήταν άρρηκτα δεμένη με την ευελιξία που προσφέρει και την ανοικτότητά του και οι λόγοι που αποφάσισαν να αρχίσουν ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους ήταν κυρίως επαγγελματικοί ή προσωπικοί και σχετίζονταν με την ανέλιξη των συμμετεχόντων/ουσών. Δύο (2) από τους συμμετέχοντες ανακάλυψαν μετά την εισαγωγή τους στο Ε.Α.Π., ότι οι σπουδές από απόσταση δεν ανταποκρίνονται στις δικές τους ανάγκες και θα προτιμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο παραδοσιακό Πανεπιστήμιο που θα τους εξασφάλιζε την απαραίτητη για εκείνους, καθημερινή επαφή και καθοδήγηση από τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές τους, κάτι που συνάδει με τα ευρήματα άλλων μελετών (Βεργίδη κ.α., 2013; Choi et al, 2013).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι έστω κι αν το σύνολο των ερωτηθέντων/εισών αντιμετώπισε θετικά και με συναισθήματα ενθουσιασμού και χαράς την έναρξη των σπουδών τους, στην πορεία αποδείχθηκε ότι δεν ήταν συνειδητοποιημένοι/ες ως προς τη δυσκολία και τις απαιτήσεις των σπουδών από απόσταση, ούτε ήταν έτοιμοι/ες γι αυτό, όπως αντίστοιχα προκύπτει κι από την έρευνα των Zembyla et al. (2009) που διεξήχθη στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Κάποιοι/ες είχαν μάλλον την εσφαλμένη εντύπωση ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας εύκολος δρόμος απόκτησης τίτλου σπουδών. Τα ανωτέρω συμφωνούν απόλυτα με τις έρευνες των Βεργίδη κ.α. 2013; Choi et al, 2013; Farley & Ngamo, 2011; Simpson, 2010.

Τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετώπισαν ήταν η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με τις οικογενειακές και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, τα προβλήματα υγείας μελών της οικογένειάς τους, τα οικονομικά προβλήματα, η δυσκολία επικοινωνίας με τους διδάσκοντες σε συνάρτηση με την έλλειψη καθοδήγησης, καθώς και η δυσκολία πρόσβασης σε συγγράμματα, μέσω της βιβλιοθήκης του Ε.Α.Π.. Επίσης, το υψηλό επίπεδο σπουδών, για το οποίο δεν είχαν τις απαραίτητες προγενέστερες γνώσεις ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των γραπτών εργασιών και των τελικών εξετάσεων. Τα εν λόγω εμπόδια ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα εμπόδια που αναλύονται στις εμπειρικές έρευνες των Στυλιανέση, 2016; Βεργίδη κ.α., 2013; Choi et al, 2013; Mohammad & El-Marsi, 2012; Hart, 2012; Farley & Ngamo, 2011; Okopi, 2011, Simpson, 2010; Κουστουράκη και Παναγιωτακόπουλου, 2003. Τα οργανωτικά θέματα, τα οικονομικά προβλήματα, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι χρονικοί περιορισμοί έχουν άλλωστε αναγνωριστεί ως σημαντικά εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη μάθηση, καθώς οι ενήλικοι/ες φοιτητές/τριες συνδέονται με πληθώρα ρόλων στη ζωή τους (Park & Choi, 2009).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση μίας φοιτήτριας που αντιμετώπισε δυσκολίες στην εκπόνηση της διπλωματικής της εργασίας και δεν κατέστη δυνατόν να τις ξεπεράσει, με αποτέλεσμα να μην περατώσει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών που είχε ολοκληρώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή με επιτυχία. Η περίπτωση φοιτητών που εγκαταλείπουν τους σπουδές τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής τους εργασίας έχει ήδη ερευνηθεί από τη Γεωργιάδη (2008), η οποία αναφέρει ότι αρκετοί/ες φοιτητές/τριες δε διαθέτουν το απαιτούμενο γνωστικό επίπεδο ούτε το

χρόνο ώστε να καταφέρουν να εκπονήσουν τη διπλωματική τους εργασία και να αποκτήσουν τον προσδοκώμενο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Οι φοιτητές/τριες προσπάθησαν κατά κύριο λόγο να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που τους παρουσιάστηκαν είτε με προσωπική δουλειά και κόπο, είτε επικοινωνώντας με τον Καθηγητή-Σύμβουλο, αλλά δεν κατέστη δυνατή η εξεύρεση λύσης, ικανής ώστε να αποφευχθεί η πρόωρη εγκατάλειψη.

Κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν τους φοιτητές/τριες στην πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών τους

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις επρόκειτο για συνδυασμό λόγων που τους οδήγησαν να ακολουθήσουν το δρόμο της εγκατάλειψης. Η αποτυχία στις γραπτές εξετάσεις, η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με τις υψηλές απαιτήσεις του Ε.Α.Π., οι οικογενειακοί λόγοι καθώς και η μη δυνατότητα εξυπηρέτησης των οικονομικών υποχρεώσεων για την πληρωμή των θεματικών ενοτήτων ήταν τα βασικότερα αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών τους. Οι λόγοι πρόωρης εγκατάλειψης συνάδουν με τα αποτελέσματα των Στυλιανέση, 2016; Βεργίδη κ.α., 2013; Choi et al, 2013; Mohammad & El-Marsi, 2012; Farley & Ngamo, 2011; Okopi, 2011, Simpson, (2010); Κουστουράκη και Παναγιωτακόπουλου κ.α., 2003. Δύο (2) εξ των ερωτώμενων ανέφεραν ότι για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν το Ε.Α.Π. θα έπρεπε να υποστηρίζονται φροντιστηριακά, εκτός πλαισίου Ε.Α.Π., ανάγκη που αναδείχτηκε και στην έρευνα του Στυλιανέση (2016).

Σε ό,τι αφορά στους λόγους της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών, συνοψίζονται στους ακόλουθους:

- Αποτυχία στις γραπτές εξετάσεις
- Δυσκολίες σε σχέση με το επίπεδο σπουδών
- Προσωπικοί λόγοι (προβλήματα υγείας)
- Δυσκολία εκμάθησης του αντικειμένου μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- Οικονομικοί λόγοι
- Συνδυασμός αιτιών

Σύμφωνα με τους Βεργίδη και Παναγιωτακόπουλο (2003), μία από τις αιτίες διακοπής της φοίτησης είναι η λανθασμένη εκτίμηση του διαθέσιμου χρόνου για μελέτη, σε συνάρτηση με αλλαγές στην εργασιακή και καθημερινή ζωή, που προκύπτουν κατά τη μετάβαση από τις σπουδές στην επαγγελματική και οικογενειακή ζωή, καθώς και η υποτίμηση του βαθμού δυσκολίας των σπουδών. Οι φοιτητές/τριες στην περίπτωση αυτή, δεν είχαν συνειδητοποιήσει στον απαιτούμενο βαθμό ότι οι σπουδές στο Ε.Α.Π. προϋποθέτουν αρκετή μελέτη και επομένως διαθέσιμο χρόνο. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τους εγγενείς και εξωτερικούς παράγοντες που σύμφωνα με τους Rashid et al. (2015) οδηγούν τους φοιτητές/τριες στην πρόωρη φοιτητική εγκατάλειψη.

Σε ό,τι αφορά στους οικονομικούς λόγους εγκατάλειψης των σπουδών, αυτοί οφείλονται στη γενικότερη παγκόσμια οικονομική ύφεση (Γεωργιάδη κ.α., 2003). Επιπλέον, στην Ελλάδα συνδυάστηκε με την οικονομική κρίση που ξέσπασε κατά την τελευταία δεκαετία, περίοδο κατά την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αποφάσισαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, είτε γιατί δεν μπορούσαν να πληρώσουν το υψηλό κόστος των θεματικών ενοτήτων, είτε γιατί έπρεπε να εργαστούν περισσότερες ώρες προκειμένου να καλύψουν τις πάγιες, καθημερινές τους ανάγκες και επομένως, η συνέχιση των σπουδών τους θεωρούνταν «πολυτέλεια» (Στυλιανέσης, 2016; Ίσερη, 2014). Οι Wao & Onwegbuzie (2011) θεωρούν ότι όσοι λαμβάνουν βοήθημα, υποτροφίες ή διακρίσεις, βιώνουν λιγότερο άγχος και έχουν

περισσότερες πιθανότητες να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους από εκείνους που δεν δέχονται κάποια οικονομική βοήθεια.

Από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών σχεδόν όλοι/ες δεν μοιράστηκαν με τον Καθηγητή-Σύμβουλο τη σκέψη τους να εγκαταλείψουν πρόωρα τις σπουδές τους, είτε γιατί δεν είχαν καλή επαφή μαζί του (Βεργίδης κ.α., 2013; Choi et al., 2013), είτε γιατί θεωρούσαν αυτήν την επικοινωνία ανώφελη και αναίτια. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα μοιράστηκαν με την οικογένειά τους τη σκέψη τους για πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών τους. Όμως η διακοπή των σπουδών ήταν προσωπική τους απόφαση, παρά τις προσπάθειες από πλευράς της οικογένειάς τους να αποτραπεί η εν λόγω απόφαση.

Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες που εγκατέλειψαν πρόωρα τις σπουδές τους φαίνεται να έχουν μετανιώσει για την απόφαση αυτή και δηλώνουν θετικοί/ες να επιστρέψουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των συνεντευξιαζόμενων που η ανάκληση της εμπειρίας τους και της απόφασής τους να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, συνοδεύτηκε από θυμό και πικρία. Κάποιοι/ες φοιτητές/τριες απάντησαν ότι δεν έχει νόημα να μετανιώνουν για αποφάσεις που έχουν πάρει στο παρελθόν, διότι αυτές πάρθηκαν βάσει των τότε δεδομένων. Τρεις (3) μόνο εξ των συμμετεχόντων δεν θα επέστρεφαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι δύο (2) λόγω των ιδιαιτεροτήτων της φοίτησης στο Ε.Α.Π. που δεν ταιριάζει στη μαθησιακή τους φυσιολογία και ο ένας (1) διότι η εμπειρία του από το Ε.Α.Π. ήταν απογοητευτική.

Συμβολή των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων στον περιορισμό της φοιτητικής διαρροής

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο ρόλο των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων ως υποστηρικτικό μηχανισμός των φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π., καθώς και στην αναζήτηση εναλλακτικών μηχανισμών υποστήριξης των φοιτητών/τριών προκειμένου να περιοριστεί το φαινόμενο της πρόωρης φοιτητικής εγκατάλειψης. Οι Rashid et al. (2015) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι αποτελεσματικές υπηρεσίες υποστήριξης των φοιτητών/τριών μειώνουν το ποσοστό της εγκατάλειψης και αυξάνουν το ποσοστό της ολοκλήρωσης των σπουδών. Ο Tait (2003) μάλιστα θεωρεί ότι το 90% των φοιτητών/τριών χρειάζεται υποστήριξη προκειμένου να περατώσει επιτυχώς τις σπουδές του. Όσο πιο έγκαιρος είναι ο εντοπισμός των φοιτητών/τριών που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των διαδικτυακών μαθημάτων, τόσο πιο έγκαιρη και κατάλληλη μπορεί να είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση από το ακαδημαϊκό προσωπικό (Hart, 2012).

Έστω κι αν οι φοιτητές/τριες δεν είχαν καμία ή ελάχιστη εμπειρία σε ό,τι αφορά στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, σχεδόν στο σύνολό τους, θεωρούν ότι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στον περιορισμό της φοιτητικής διαρροής διότι κρίνουν ότι θα μπορούσαν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των φοιτητών/τριών, τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, σε συμφωνία με τις απόψεις των Λιοναράκη κ.α., 2017α; Sadera et al., 2009; Rovai, 2007. Επίσης θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή σε αυτές και των Καθηγητών-Συμβούλων, άποψη που ταυτίζεται με τις συνιστώσες του μοντέλου των κοινοτήτων αναζήτησης (CoI) των Akyol & Garrison (2011) και είναι σε συμφωνία με τις απόψεις των Μελίδου και Αυγερινού, 2016 και Tyacke, 2015. Σύμφωνα με τους Huss et al. (2015), οι αυξημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις επιτρέπουν στους φοιτητές να αναπτύξουν μια ισχυρότερη αίσθηση της κοινότητας μάθησης και είναι απαραίτητες για τη γνωστική τους ανάπτυξη. Επίσης, σημαντικό παράγοντα επιτυχημένης ολοκλήρωσης των σπουδών αποτελεί η εξισορρόπηση των

αρνητικών συναισθημάτων (Zembylas et al., 2009) και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών/τριών (Buzdar et al., 2016).

Τρεις (3) φοιτητές/τριες θεωρούν ότι αν υπήρχαν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες όταν φοιτούσαν στο Ε.Α.Π., ενδεχόμενα να μην αποφάσιζαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους διότι η συμμετοχή τους σε αυτές θα λειτουργούσε υποστηρικτικά, θα αμβλυνόταν το αίσθημα της μοναξιάς που αισθάνονταν και θα ενδυναμώνονταν η αίσθηση του «ανήκειν», εύρημα που ταυτίζεται με την άποψη του Garrison (2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκλίνουν με τα όσα αναφέρουν οι Βουλγαρίδου και Χατζηγιαννάκης (2016), ήτοι ότι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στοχεύουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης, επικοινωνίας και συνεργασίας με απώτερο σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ των μελών και τη συνεργατική προαγωγή της μάθησης, ενώ τα μέλη τους χαρακτηρίζονται από συναισθήματα συναδελφικότητας, ενσυναίσθησης και υποστήριξης και αναπτύσσουν σε κάποιο βαθμό την αίσθηση του ανήκειν.

Για να επιτευχθεί όμως μια ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία στο πλαίσιο των κοινοτήτων, θα πρέπει η κοινωνική παρουσία, η γνωστική παρουσία και η διδακτική παρουσία να αναπτύσσονται παράλληλα και με ισορροπία (Akyol & Garrison, 2008). Επίσης, θα πρέπει να υπάρξει διάχυση της πληροφόρησης σχετικά με το σύγχρονο πλαίσιο λειτουργίας μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης, να αλλάξει το θεσμικό habitus, καθώς και η νοοτροπία των ίδιων των Καθηγητών-Συμβούλων και των φοιτητών προς αυτή την κατεύθυνση (Νιάρη και Μαυροειδής, 2015).

Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών εξέφρασαν την επιθυμία για δημιουργία μηχανισμών υποστήριξης των φοιτητών/τριών προκειμένου να αποφεύγεται η λύση της πρόωρης εγκατάλειψης των ακαδημαϊκών σπουδών, διότι αρκετοί/ες δεν θεωρούν ότι υποστηρίζονται επαρκώς από την πλευρά του Καθηγητή-Συμβούλου, όπως προέκυψε και από τις έρευνες των Farley & Ngamo (2011) και Simpson (2010). Η υποστήριξη έγκειται στην προσωπικότητα του Καθηγητή – Συμβούλου, η οποία όμως δεν ελέγχεται από κάποιο συγκεκριμένο μηχανισμό. Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που προτάθηκαν από τους φοιτητές/τριες ήταν η δημιουργία Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων με παρουσία ψυχολόγου, η δημιουργία υπηρεσίας ακαδημαϊκής υποστήριξης φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π. καθώς και η δημιουργία γραφείων διασύνδεσης, αντίστοιχων με αυτά που λειτουργούν στα παραδοσιακά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Επομένως, από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών προκύπτει η ανάγκη για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από πλευράς του Ε.Α.Π., προκειμένου να μην αισθάνονται οι φοιτητές/ουσες ότι σε όλη την πορεία των σπουδών τους, αλλά και σε όποια δυσκολία αντιμετωπίζουν, είναι μόνοι τους και δεν υπάρχει κανείς να τους στηρίξει, καθοδηγήσει, βοηθήσει ουσιαστικά, σε ένα μοντέλο εκπαίδευσης που από τη φύση του ο φοιτητής/τρια μαθαίνει να αυτενεργεί. Ο Tait (2008) άλλωστε λέει χαρακτηριστικά ότι κατά τη δεύτερη φάση της ζωής των Ανοικτών Πανεπιστημίων, η δυσκολία έγκειται στην μεταφορά από την ασφαλή ζώνη του Πανεπιστημίου όπως το γνωρίζουμε, στο Πανεπιστήμιο όπως θα μπορούσε να είναι. Για να γίνει αυτό, τα θεσμικά όργανα θα πρέπει να είναι σε διαρκή διάλογο για το τι είναι το Πανεπιστήμιο, προσπαθώντας να προσελκύσουν και να διατηρήσουν σπουδαστές και προσωπικό μέσω της καινοτομίας.

Συμπεράσματα

Έστω κι αν οι φοιτητές/τριες ήταν ενθουσιασμένοι με τη δυνατότητα που τους έδωσε το Ε.Α.Π. να αρχίσουν ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους προκειμένου να

αποκτήσουν τον απαραίτητο τίτλο σπουδών που επιθυμούν για την προσωπική ή επαγγελματική τους ανέλιξη, οι δυσκολίες που σύντομα αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους τροποποίησαν τα αρχικά θετικά συναισθήματα και τις προσδοκίες που είχαν από το Ε.Α.Π. Το απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών σε συνάρτηση με την έλλειψη χρόνου και υποστήριξης από την πλευρά των Καθηγητών-Συμβούλων ήταν από τα πιο σημαντικά εμπόδια που αντιμετώπισαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πρότερη εμπειρία σπουδών σε παραδοσιακά Πανεπιστήμια λειτουργεί ανασταλτικά στην προσαρμογή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που έχει διαφορετική φυσιογνωμία και χαρακτηριστικά. Οι φοιτητές/τριες προσπάθησαν κατά κύριο λόγο να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που τους παρουσιάστηκαν είτε με προσωπική δουλειά και κόπο είτε επικοινωνώντας με τον Καθηγητή-Σύμβουλο.

Σχετικά με τους λόγους της πρόωρης εγκατάλειψης, στις περισσότερες περιπτώσεις επρόκειτο για συνδυασμό αιτιών που τους οδήγησαν να ακολουθήσουν το δρόμο της εγκατάλειψης. Η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με τις υψηλές απαιτήσεις του Ε.Α.Π., η αποτυχία στις εξετάσεις, η μη δυνατότητα εξυπηρέτησης των οικονομικών υποχρεώσεων για την πληρωμή των θεματικών ενοτήτων καθώς και οι προσωπικοί/οικογενειακοί λόγοι, ήταν τα βασικότερα αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών τους. Σχεδόν όλοι/ες οι φοιτητές/τριες δεν μοιράστηκαν με τον Καθηγητή-Σύμβουλο τη σκέψη τους να εγκαταλείψουν πρόωρα τις σπουδές τους, είτε γιατί δεν είχαν καλή επαφή μαζί του, είτε γιατί θεωρούσαν αυτήν την επικοινωνία ανώφελη και αναίτια. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα μοιράστηκαν με την οικογένειά τους τη σκέψη τους για πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών τους, όμως η διακοπή των σπουδών ήταν προσωπική τους απόφαση, παρά τις προσπάθειες της οικογένειάς τους να αποτραπεί η εν λόγω απόφαση. Οι περισσότεροι/ες φοιτητές/τριες που εγκατέλειψαν πρόωρα τις σπουδές τους φαίνεται να έχουν μετανιώσει για την απόφαση αυτή και δηλώνουν κατά κύριο λόγο θετικοί να επιστρέψουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις των συνεντευξιζόμενων που η ανάκληση της εμπειρίας τους και της απόφασής τους να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, συνοδεύτηκε από αρνητικά συναισθήματα (θυμό, πικρία και απογοήτευση).

Τέλος, οι φοιτητές/τριες δεν είχαν καμία ή είχαν ελάχιστη εμπειρία σε ό,τι αφορά στις διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες. Θεωρούν όμως ότι οι κοινότητες αυτές θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στον περιορισμό της φοιτητικής διαρροής διότι θα μπορούσαν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των φοιτητών/τριών, τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, με την παρουσία σε αυτές και των Καθηγητών-Συμβούλων. Τρεις (3) φοιτητές/τριες θεωρούν ότι αν υπήρχαν διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες όταν φοιτούσαν στο Ε.Α.Π. ενδεχόμενα να μην αποφάσιζαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές του διότι η συμμετοχή τους σε αυτές θα λειτουργούσε υποστηρικτικά, θα μειωνόταν το αίσθημα της μοναξιάς που αισθάνθηκαν και θα ενδυναμώνόταν η αίσθηση του «ανήκειν».

Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών κατέθεσε την άποψη για δημιουργία μηχανισμών υποστήριξης των φοιτητών/τριών προκειμένου να αποφεύγεται η λύση της πρόωρης εγκατάλειψης των ακαδημαϊκών σπουδών, διότι αρκετοί/ες θεωρούν ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από την πλευρά του Καθηγητή-Συμβούλου και ότι η υποστήριξη έγκειται στην προσωπικότητα του Καθηγητή-Συμβούλου, η οποία όμως δεν ελέγχεται από κάποιο συγκεκριμένο μηχανισμό. Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που προτάθηκαν από τους φοιτητές/τριες ήταν η δημιουργία Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων με παρουσία ψυχολόγου, η δημιουργία υπηρεσίας ακαδημαϊκής υποστήριξης φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π. καθώς και η δημιουργία γραφείων διασύνδεσης, αντίστοιχων με αυτά που λειτουργούν στα παραδοσιακά

Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Όπως προέκυψε και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο απουσιάζει μια Υπηρεσία Ακαδημαϊκής Υποστήριξης των φοιτητών/τριών η οποία να έχει τους ανάλογους μηχανισμούς ώστε να συμβουλεύει, να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους φοιτητές/τριες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Σε ό,τι αφορά στο Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης που λειτουργεί τα τελευταία έτη στο Ε.Α.Π., κανείς/καμία από τους συμμετέχοντες/ουσες δε γνώριζε την ύπαρξη της εν λόγω δομής. Αξίζει να σημειωθεί ότι μία εκ των φοιτητών/τριών πρότεινε στη συνέντευξή της τη δημιουργία ανάλογου Κέντρου. Συγχρόνως, ιδιαίτερα χρήσιμη διαφαίνεται η επιμόρφωση των Καθηγητών-Συμβούλων, κυρίως σε σχέση με τον υποστηρικτικό ρόλο που πρέπει να έχουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό διαφέρει από τα στοιχεία του ρόλου που έχουν συνηθίσει στην παραδοσιακή εκπαίδευση, και προστίθεται σε αυτά.

Προτάσεις

Προτάσεις για εφαρμογή στην εκπαιδευτική πρακτική

Βάσει της βιβλιογραφίας και των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, το ζήτημα της φοιτητικής διαρροής καθώς και της υποστήριξης των φοιτητών/τριών προκειμένου να μην εγκαταλείπουν πρόωρα τις σπουδές τους είναι επιτακτική ανάγκη που η αντιμετώπιση της θα θέσει το Ε.Α.Π. σε τροχιά περαιτέρω ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, αφού ολοκληρωθεί σε ερευνητικό επίπεδο η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών που οδηγούν τους φοιτητές/τριες στην επιλογή της εγκατάλειψης, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι υποστηρικτικοί εκείνοι μηχανισμοί που θα ελαχιστοποιήσουν το φαινόμενο αλλά και παράλληλα θα διευκολύνουν το σύνολο των ενεργών φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π.. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες, καθώς αυξάνουν την ικανοποίηση των φοιτητών/τριών επιτρέποντας την επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και αυξάνοντας το ποσοστό των φοιτητών/τριών που επιτυγχάνουν να αποφοιτήσουν. Η χρήση τους προωθεί και αναπτύσσει τις σχέσεις ανάμεσα στους φοιτητές/τριες, διατηρεί την ενότητα της ομάδας και συμβάλλει στο να συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, γνώσεων, εμπειριών και καλών πρακτικών μεταξύ των μελών και τη συνεργατική προαγωγή της μάθησης. Οι κοινότητες αυτές είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την ενσωμάτωση και ένταξη των φοιτητών στο χώρο της εξΑΕ και αποτελούν ένα εργαλείο για την υποστήριξη και την εμπλοκή τόσο των φοιτητών/τριών όσο και των Καθηγητών/τριών-Συμβούλων.

Επιπλέον, προτάθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες στην εν λόγω έρευνα η ουσιαστική λειτουργία και αξιοποίηση εναλλακτικών υποστηρικτικών μηχανισμών, ορισμένοι από τους οποίους ήδη υπάρχουν αλλά θα πρέπει να ενισχυθούν, καθώς και η ενημέρωση της κοινότητας του Ε.Α.Π. σχετικά με το έργο τους:

- Συμβουλευτικοί Σταθμοί με παρουσία ψυχολόγου, κατά τα πρότυπα των Συμβουλευτικών Σταθμών που λειτουργούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Υπηρεσία ακαδημαϊκής υποστήριξης φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π..
- Γραφεία διασύνδεσης, αντίστοιχα με αυτά που λειτουργούν στα παραδοσιακά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.
- Επιμόρφωση των Καθηγητών-Συμβούλων σε σχέση με τον υποστηρικτικό τους ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Θα ήταν χρήσιμο να γίνει έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα φοιτητών, από όλες τις σχολές του Ε.Α.Π., με έμφαση σε φοιτητές/τριες που έχουν εγκαταλείψει Προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών του Ε.Α.Π., όπου το ποσοστό εγκατάλειψης είναι σαφώς μεγαλύτερο. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να γίνει και σύγκριση των αιτιών που τους/τις οδήγησαν στην πρόωγη εγκατάλειψη σε σχέση με τους/τις διαρρέυσαντες/ουσες από Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών.

Επιπλέον, μία αντίστοιχη έρευνα ποσοτικού τύπου σε κατάλληλο, μεγάλο δείγμα, ώστε να γίνει τριγωνισμός, θα ήταν επίσης σημαντική. Θα πρέπει επίσης να ερευνηθούν οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που θα δημιουργήσει το Ε.Α.Π. προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της φοιτητικής διαρροής. Τέλος, θα πρέπει να μελετηθεί σε μεγαλύτερο βάθος ο τρόπος με τον οποίον θα μπορούσαν να συμβάλουν αποτελεσματικά οι διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες στον περιορισμό του φαινομένου της φοιτητικής διαρροής από το Ε.Α.Π.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aceto, S., Dondi, C., & Marzotto, P. (2010). JRC scientific and technical reports: Pedagogical innovation in new learning communities: An in-depth study of twelve online learning communities. *Seville: European Union*.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding Cognitive Presence in an Online and Blended Community of Inquiry: Assessing Outcomes and Processes for Deep Approaches to Learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2008). The development of a community of inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 3-22.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Βεργίδης, Δ., Ζάγκος, Χ., Κόκκινος, Γ., Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Πανδής, Π., Σωτηρόπουλος, Δ. (2013). *Διαρροή από τις δομές Δια Βίου Μάθησης Ενηλίκων: Έρευνα για ένα αθέατο πρόβλημα*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα “Σπουδές στην Εκπαίδευση” του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά εισηγήσεων 2ου πανελληνίου συνεδρίου για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, σ, 81-90.
- Bird, J., & Morgan, C. (2003). Adults contemplating university study at a distance: Issues, themes and concerns. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1).
- Βουλγαρίδου, Ι., & Χατζηγιαννάκης, Κ. (2016). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης και Κατευθύνσεις για τη Βιωσιμότητά τους. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α).
- Buzdar, M., Ali, A., & Tariq, R. (2016). Emotional intelligence as a determinant of readiness for online learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1).
- Γεωργιάδη, Ρ. (2008). Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην επιλογή θέματος για τη διπλωματική τους εργασία στη ΘΕ ΕΚΠ65. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 42-48.
- Γεωργιάδη, Ε., Μπάρλου, Α., & Κορδούλης, Χ. (2003). Σύγκριση κόστους της εξ αποστάσεως και της παραδοσιακής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Πρακτικά εισηγήσεων του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ, ΕΑΠ και Επιστημονική Εταιρεία*.
- Γκίνου, Ε. (2001). Διακοπή της φοίτησης: ερμηνείες, εκτιμήσεις. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*, 479-487.
- Γράψα, Α., Μαυροειδής, Η., (2017). Μηχανισμοί υποστήριξης και ενσωμάτωσης των φοιτητών στην ΑεξΑΕ: Η περίπτωση του συστημικού προγράμματος Online Human Touch. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(1Α), 16-26.
- Choi, H., Lee, Y., Jung, I., & Latchem, C. (2013). The Extent of and Reasons for Non Re-Enrollment: A Case of Korea National Open University. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(4), 19-36.

- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. *N. Κουβαράκος (μτφρ). Αθήνα: Των.*
- Farley, C., & Ngamo, S. T. (2011). Barrières à l'apprentissage en ligne dans un contexte de développement des compétences chez les professionnels de santé publique au Québec. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 25(2).
- Garrison, D. R. (2013). Theoretical foundations and epistemological insights of the community of inquiry. In *Educational communities of inquiry: Theoretical framework, research and practice* (pp. 1-11). IGI Global.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25-34.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 37-38.
- Henri, F., & Pudielko, B. (2003). Understanding and analysing activity and learning in virtual communities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(4), 474-487.
- Huss, J. A., Sela, O., & Easter, S. (2015). A case study of online instructors and their quest for greater interactivity in their courses: Overcoming the distance in distance education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), n4.
- Ίσερη, Ε. (2014). *Οικονομική Κρίση και Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η σχέση, οι επιπτώσεις και οι προοπτικές υπέρβασης. Η περίπτωση του ΕΑΠ. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 21(1), 27-51.
- Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των Εμποδίων στην εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στο: Λιοναράκης, Α.(Επιμ.). *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 307-317.
- Κυριαζή, Ν. (1999). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Λιοναράκης, Α., Βερύκιος, Β., Νιάρη, Μ., Σφακιωτάκη, Κ., Αγγέλη, Α., Τζήλου, Γ., & Σταυρόπουλος, Η. (2017α). Η συνεργατική μάθηση ως εργαλείο υποστήριξης φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(5Α), 164-176.
- Λιοναράκης, Α., Αποστολίδου, Α., Μανούσου, Ε., Λιγούτσικου, Έ., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Σταμάτη, Μ. (2017β). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης συστημάτων υποστήριξης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Βασικά ζητήματα και καλές πρακτικές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(5Α), 148-163.
- McElrath, E., & McDowell, K. (2008). Pedagogical strategies for building community in graduate level distance education courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4, 117-127.
- Μελίδου, Ε., & Αυγερινού, Μ. (2016). Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α).
- Mohammad, S., & El-Masri, A. Z. (2012). Factors Affecting Dropouts Students in Arab Open University-Bahrain Branch. *International Journal of Science and Technology*, 2(7), 435-442.
- Moore, J. C. (2006). Collaboration Online: Sloan-C Resources. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 81-89.
- Νιάρη, Μ., & Μαυροειδής, Η. (2015). Η ανάπτυξη των τριών διαστάσεων του μοντέλου της κοινότητας διερεύνησης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: παραδείγματα και προτάσεις. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(3Α), 16-28.
- Ξένος, Μ., Σταυρινούδης, Δ., Αβούρης, Ν. & Μαργαρίτης, Μ. (2005). Εμπειρίες από την εξ Αποστάσεως Συνεργατική Εξάσκηση στις Τεχνικές Προγραμματισμού. *Experiences from Distant Collaboration Experiments on Programming Techniques. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Τόμος Α'. Αθήνα: Προπομπός*, 545-559.
- Ξένος, Μ., Πιερρακάς, Χ., Πιντέλας, Π. (2002). Εντοπισμός ομάδας φοιτητών του Ε.Α.Π. με Υψηλή Πιθανότητα Διακοπής Φοίτησης: Εμπειρίες και ιδιαιτερότητες στην Πληροφορική. Ανακτήθηκε από <https://www.ceid.upatras.gr/webpages/faculty/xenos/papers/C019.pdf>

- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers. *Great Britain: Gromwell Press Ltd.* 237-239.
- Okopi, F. O. (2011). Risk behaviours and early warning signals for ODL dropout students in Nigeria: Implications for counselling. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(3), 40-47.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). Online learning communities revisited. In *21st annual conference on Distance Teaching and Learning*, 3-5.
- Παπαδημητρίου, Σ. Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 106-122.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Rashid, M. M., Jahan, M., Islam, M. A., & Ratna, M. M. (2015). Student enrollment and dropout: An evaluation study of diploma in computer science and application program at Bangladesh Open University. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4).
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 185-292.
- Rovai, A. P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77-88.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1).
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L., & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277-284.
- Στυλιανέσης, Δ. (2016). *Διερεύνηση των κύριων αιτιών εγκατάλειψης των σπουδών, των φοιτητών του προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΕΑΠ «Σπουδές στις Φυσικές Επιστήμες»*. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Simpson, O. (2010). 22%-can we do better? The CWP Retention Literature Review *London: Open University*.
- Tait, A. (2008). What are open universities for?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85-93.
- Tait, A. (2003). Guest editorial-reflections on student support in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1).
- Thormann, J., & Fidalgo, P. (2014). Guidelines for online course moderation and community building from a student's perspective. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(3), 374-388
- Tyacke, V-L. (2015). The Value Of Social Networking in ICT. A New Zealand Persepctive. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(4), 83-85.
- Young, S., & Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(2), 219-230.
- Wao, H. O., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). A mixed research investigation of factors related to time to the doctorate in education. *International Journal of Doctoral Studies*, 6(9), 115-134.
- Φεσάκης, Γ., Βουλγαρίδου, Ι., Λαζακίδου, Γ. (2016). Καλλιέργεια διαδικτυακής κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο του μεικτού μοντέλου ηλεκτρονικής μάθησης. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2456.pdf>
- Zembylas, M., Theodorou, M., & Pavlakis, A. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή-εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 5(1), 25-41.