

# Η υποστηρικτική λειτουργία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων σε συστήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Βιβλιογραφική ανασκόπηση και διατύπωση ερευνητικού προβλήματος<sup>1</sup>

Νίκος Σ. Αρβανίτης

## Εισαγωγή

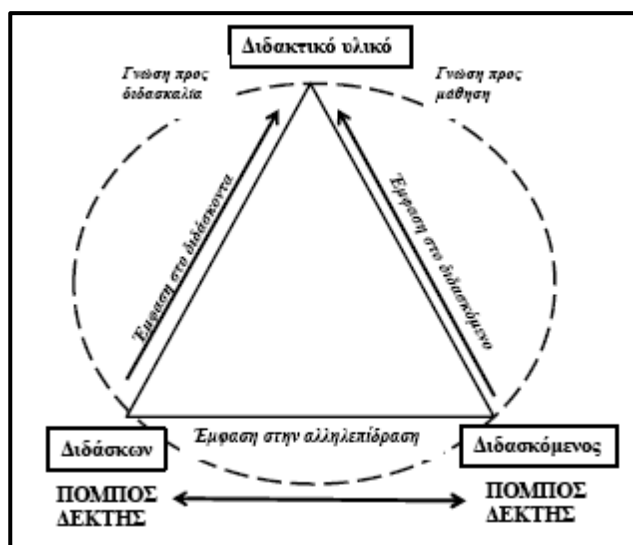
Η παρακολούθηση ενός προγράμματος Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) απαιτεί από τους διδασκομένους κατ' ελάχιστο ένα πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν την ισορροπία των απαιτήσεων των σπουδών με το δικό τους πρόγραμμα μελέτης και τις υπόλοιπες υποχρεώσεις (οικογένεια/εργασία), την ικανότητα για εύρεση και αξιοποίηση μαθησιακών πόρων, την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους διδάσκοντες και την ομάδα των διδασκομένων κ.λπ. Κατά τη διάρκεια των σπουδών οι διδασκόμενοι ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σχετιζόμενες με το αντικείμενο της μελέτης, τις οργανωτικές πτυχές των σπουδών ή ακόμη και ζητήματα συναισθηματικής φύσης. Όλοι οι φοιτώντες σε προγράμματα ΕξΑΕ δε διαθέτουν εξ ορισμού τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, ενώ αστάθμητοι παράγοντες κατά τη διάρκεια των σπουδών μπορεί να αναδειχθούν ως προσκόμματα σε αυτές. Για το σκοπό αυτό, τα ιδρύματα ΕξΑΕ συμπεριλαμβάνουν, κατά το μείζον ή ήττον, ένα σύνολο υποστηρικτικών υπηρεσιών και πόρων σχεδιασμένων να βοηθήσουν τους διδασκόμενους στην εξασφάλιση των συνθηκών επιτυχούς περάτωσης των σπουδών τους. Στο πλαίσιο ανάπτυξης υποστηρικτικών υπηρεσιών αναδεικνύεται σημαντική η λειτουργία της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων μάθησης κατά τις *πρόσωπο με πρόσωπο (ΠμΠ)* συναντήσεις. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση της υποστηρικτικής λειτουργίας αυτών των συναντήσεων και των ειδικότερων παραγόντων που την καθορίζουν.

---

<sup>1</sup> Το παρόν κείμενο αποτελεί σχεδιάγραμμα (draft only) σειράς εργασιών που εκπονήθηκαν στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στο ΕΑΠ για την ενότητα ΕΚΠ51.

## 1 Πλαίσιο επικοινωνίας & αλληλεπίδρασης των παραγόντων μάθησης σε συστήματα ΕξΑΕ

Κάθε παιδαγωγική περίπτωση αλλά και κάθε διδακτική προσέγγιση καθορίζονται, μεταξύ άλλων, από το βαθμό αλληλεπίδρασης των θεμελιακών τους παραγόντων, δηλαδή διδάσκοντα, διδασκόμενου και διδακτικού υλικού (Bertrand & Houssaye, 1990, σσ. 45-46· Houssaye, 1992, σ. 41). Κατά τη διάρκεια των τελούμενων αλληλεπιδράσεων, όπως αποτυπώνονται στο *σχήμα 1*, διαπιστώνουμε πως κάθε εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται επί της ειδικής σχέσης μεταξύ δύο εκ των τριών παραγόντων, που καθορίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση και όχι την ύπαρξη καθ' εαυτών των παραγόντων (Labour & Kolski, 2010, σ. 117), αποκλείοντας, και ως εκ τούτου αποδυναμώνοντας, τον τρίτο παράγοντα, με τον οποίο ωστόσο κάθε ένας από τους δυο επιλεγέντες οφείλει να διατηρεί επαφή (Bertrand & Houssaye, 1990, σσ. 46-47). Παρόλο λοιπόν που η παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία οφείλει να αντιμετωπίζει τη δυναμική αλληλεπίδραση του συνόλου των παραγόντων, για αναλυτικούς λόγους αυτοί προσεγγίζονται σε ζεύγη, αποδίδοντας κατά περίπτωση προτεραιότητα σε μια από τις τρεις μορφές αλληλεπίδρασης, τονίζοντας τη σημασία ενός εκ των τριών παραγόντων και υποδεικνύοντας μεθόδους που κρίνονται κατάλληλες, επιτυγχάνοντας έτσι το ζεύγμα παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής (OECD, 2003, σ. 164).



Σχήμα 1. Παιδαγωγικό τρίγωνο: Παράγοντες και κατεύθυνση αλληλεπιδράσεων  
Προσαρμογή από Labour & Kolski, 2010· Lacotte, 1994

Στη συμβατική εκπαίδευση κυριαρχεί η σχέση διδάσκοντα – διδασκόμενων, με το διδακτικό υλικό να λειτουργεί υποστηρικτικά του διδάσκοντος. Η αλληλεπίδραση συνιστά κατ' ουσίαν ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ διδάσκοντα – διδασκομέ-

νων με αναφορά στο διδακτικό υλικό, το οποίο για το διδάσκοντα υπάρχει ως αφετηρία και αντικείμενο *προς διδασκαλία*, ενώ για τους διδασκομένους υφίσταται ως αντικείμενο *προς μάθηση*, που αποκτά νόημα μόνο μετά το πέρας της διδακτικής διαδικασίας (Lacotte, 1994, σ. 7). Αντίθετα, στα προγράμματα ΕξΑΕ, λόγω της περιορισμένης άμεσης επικοινωνίας διδάσκοντα – διδασκομένων, το διδακτικό υλικό αναδεικνύεται βασικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας, επιτελώντας πολλές από τις λειτουργίες που παραδοσιακά ασκούσε ο διδάσκων (Ματραλής, 1999).

Ωστόσο, το διδακτικό υλικό δεν αποτελεί το μοναδικό ρυθμιστή της πορείας προς τη μάθηση, καθώς αυτή εκκινεί και κατευθύνεται από το διδασκόμενο που βρίσκεται σε μια ενεργητική και «ευρετική πορεία προς τη γνώση» (Κόκκος, 1998, σ. 38), διαμεσολαβούμενη από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των προαναφερθέντων παραγόντων καθώς και της ομάδας των διδασκομένων όπως και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος μάθησης. Στην πρώτη περίπτωση αναδεικνύεται ο ρόλος της κοινωνικής δραστηριότητας των ατόμων στη δόμηση της γνώσης, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών μεταξύ των μελών μιας ομάδας που απαρτίζουν μια *κοινότητα μάθησης* (Wenger, 1998· Zhang & Watts, 2008). Στη δεύτερη περίπτωση η διαδικασία της επικοινωνίας διευρύνεται και υποστηρίζεται από υπολογιστικά συστήματα και εφαρμογές του Web, που επιτρέπουν τη σύγχρονη και ασύγχρονη αλληλεπίδραση των παραγόντων μάθησης και αναδεικνύουν τη συνεργατική μάθηση και την κοινωνική κατασκευή του νοήματος (Boyle, Kwon, Ross, & Simpson, 2010· Thorpe, 2002).

### **1.1 Η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις**

Η επικοινωνία/αλληλεπίδραση των παραγόντων μάθησης συνιστά καθοριστική διαδικασία για την περίπτωση της ΕξΑΕ, πολλά προγράμματα της οποίας συμπεριλαμβάνουν, πέραν των παραδοσιακών ή σύγχρονων μορφών γραπτής και ηλεκτρονικής επικοινωνίας (αλληλογραφία, τηλέφωνο, fax, e-mail, τηλεδιασκέψεις), και μορφές επικοινωνίας *πρόσωπο με πρόσωπο (ΠμΠ)*. Αυτή επιτυγχάνεται μέσω συναντήσεων υπό μορφή συνεδριών ή σεμιναρίων που προσφέρουν συμπληρωματική βοήθεια στην προσπάθεια προσπέλασης από το διδασκόμενο του *αυτο-κατευθυντικού* (self-instructional) εκπαιδευτικού υλικού (Fung & Carr, 2000, σ. 35). Εκκινώντας από την παραδοχή πως «κανείς δε μαθαίνει μόνος του» και ότι η μάθηση συναρτάται άμεσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση διδασκομένων – διδασκόντων (Κόκκος,

1998, σ. 43), οι *ΠμΠ* συναντήσεις<sup>2</sup> αναδεικνύονται ως προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις που ενισχύουν τους διδασκομένους στην προσωπική και αποτελεσματική δόμηση του νοήματος και συντελούν στη διεργασία της μάθησης (Fung, 2005 · Κόκκος, 1998β).

Καθόσον ο σκοπός των ΟΣΣ δεν είναι η πραγματοποίηση συμπληρωματικών μαθημάτων (Κόκκος, 1998β, σ. 126), η λειτουργία τους έγκειται στην ανάπτυξη και εμπέδωση της επικοινωνίας των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, στην παροχή διευκρινίσεων, την επίλυση πρακτικών ζητημάτων, την προετοιμασία και αξιολόγηση των γραπτών εργασιών, την εμπέδωση και εμπλουτισμό ήδη αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων και, βέβαια, στη συμβουλευτική υποστήριξη προς τους διδασκόμενους (ό.π., σσ. 126-127). Παρατηρούμε λοιπόν πως η υποστηρικτική διάσταση των ΟΣΣ συνιστά μία εκ των θεμελιακών λειτουργιών τους, ενδεχομένως δε και τη σημαντικότερη, αφού δύναται να συγκεφαλαιώνει μεγάλο μέρος των υπόλοιπων λειτουργιών.

Συνοψίζοντας, μέχρι τούδε έχουμε ορίσει το πλαίσιο αλληλεπίδρασης των παραγόντων μάθησης και έχουμε αναδείξει τη σημασία της *ΠμΠ* επικοινωνίας κατά τις ΟΣΣ, κάτι που επέτρεψε την ανάδυση της υποστηρικτικής τους λειτουργίας. Προκειμένου λοιπόν να διερευνηθεί η τελευταία, σύμφωνα με το σκοπό και τα ερωτήματα που θα θέσουμε ακολούθως, κρίνουμε πως απαιτείται η απάντηση επί των ερωτημάτων: α) τι είναι αυτό που καθιστά αναγκαία εν γένει την υποστήριξη στα συστήματα ΕξΑΕ και β) γιατί αναδεικνύεται σημαντική η λειτουργία των ΟΣΣ στο πεδίο αυτό;

## **2 Η υποστήριξη στα προγράμματα ΕξΑΕ**

### **2.1 Η ανάγκη για υποστήριξη**

Η ανάγκη για υποστήριξη των διδασκομένων στην ΕξΑΕ αποτελεί κοινή διαπίστωση (McLoughlin, 2010, σ. 149· Rumble, 2000, σ. 219). Ωστόσο, ενώ μεταξύ των διάφορων τομέων και λειτουργιών των προγραμμάτων ΕξΑΕ (π.χ. παραγωγή και διάθεση του εκπαιδευτικού υλικού) υπάρχει σχετική ομοιογένεια, στο πεδίο της υποστήριξης των διδασκομένων παρατηρείται μεγάλη ποικιλομορφία, καθιστώντας δυσχερή την εννοιολόγηση του όρου (Sewart, 1993, σ. 3). Οι Brindley, Walti και Zawacki-Richter προσδιορίζουν την υποστήριξη ως το σύνολο των «δραστηριοτήτων και υπηρεσιών

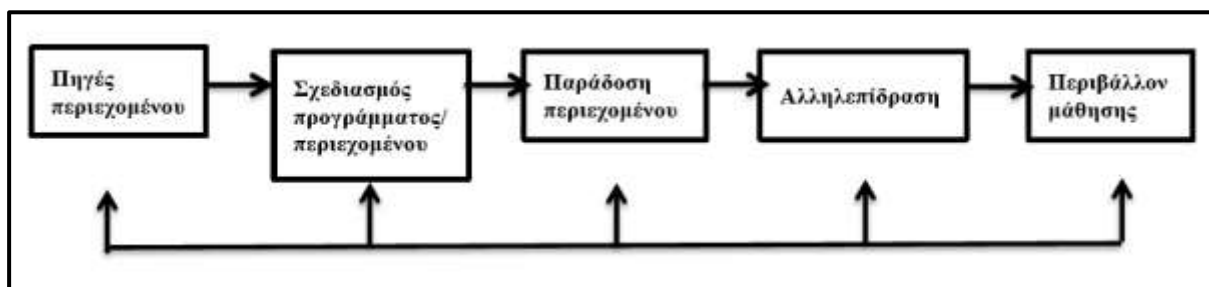
<sup>2</sup> Καθόσον η προτεινόμενη έρευνα αφορά στη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), οι *ΠμΠ* συναντήσεις θα προσδιορίζονται εναλλακτικά και για το υπόλοιπο του κειμένου αυτού και ως *Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις* (ΟΣΣ), όρος που αναφέρεται στον Οδηγό Σπουδών του Ιδρύματος (ΕΑΠ, 2014, σ. 15).

στο τομέα της εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί για να βοηθήσουν τους διδασκόμενους να ανταποκριθούν στους μαθησιακούς τους στόχους και να αποκτήσουν τη γνώση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να είναι επιτυχείς στα μαθήματά τους» (2004, σ. 9), συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή θέματα διδασκαλίας, συμβουλευτικής, ακαδημαϊκής καθοδήγησης, διοικητικών δραστηριοτήτων, διαχείρισης βιβλιοθηκών, συστημάτων πληροφόρησης κ.ά..

Επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τη λειτουργία της υποστήριξης εντός των ορίων ενός προγράμματος ΕξΑΕ, και λαμβάνοντας υπόψη τις κατευθύνσεις της σχετικής βιβλιογραφίας (Brindley, 2014, σ. 289), υιοθετούμε τη συστημική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η ΕξΑΕ συνιστά μια *βιομηχανοποιημένη* (industrialised) μορφή διδασκαλίας και μάθησης (Sewart, 1993, σ. 4) στην οποία λειτουργούν επιμέρους υποσυστήματα (π.χ. παραγωγή και διάθεση υλικού, διδασκαλία) και διαδικασίες (αξιολόγηση διδακτικού υλικού, συστήματος διδασκαλίας, επικοινωνίας κ.λπ.). Η διάσταση του χώρου και του χρόνου, εγγενές στοιχείο της ΕξΑΕ, επιτείνει την κατάτμηση των λειτουργιών και των διαδικασιών αυτών σε επιμέρους διακριτά στοιχεία, καθιστώντας τη συνάρθρωσή τους σε ένα συνεκτικό οργανωσιακό σύστημα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων των διδασκόμενων. Στο πλαίσιο λειτουργίας ενός συστήματος, η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών εξασφαλίζει τη διασύνδεση των επιμέρους υποσυστημάτων και διαδικασιών.

Η προσέγγιση αυτή, που εντοπίζεται ήδη από την περίοδο των *προγραμμάτων δια αλληλογραφίας* (Σπανακά, χ.χ. σ. 7), απηχεί παράλληλα και μια ευρύτερη διαδικασία *εξορθολογισμού* που από τη δεκαετία του '80 τείνει επεκτατικά να καταλάβει πολλές περιοχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Η κίνηση αυτή, που ο Ritzer (1983) χαρακτήρισε ως «Μακντοναλντοποίηση» της κοινωνίας, αποδίδει έμφαση στην αποδοτικότητα, την προβλεψιμότητα, την υπολογισιμότητα, την αντικατάσταση του ανθρώπου από την τεχνολογία και τον έλεγχο της αβεβαιότητας. Καθώς η εκπαίδευση βαθμιαία αναγνωρίζεται ως χώρος και τομέας παροχής υπηρεσιών, αποδίδεται έμφαση στις προσδοκίες και τις ανάγκες των καταναλωτών της, δηλαδή των διδασκόμενων (Long, Tricker, Rangecroft, & Gilroy, 1999, σ. 773), ιδιαίτερα στο χώρο της ΕξΑΕ όπου οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ατομικά το κόστος των σπουδών τους, προσδοκώντας το ανάλογο επίπεδο υπηρεσιών (McIlroy & Walker, 1993, σ. 50).

Ως εκ τούτου, σε μια εμπορευματοποιημένη εκπαίδευση, η αντιμετώπιση των διδασκομένων υπό την ιδιότητα των χρηστών και καταναλωτών προϊόντων και υπηρεσιών εντάσσει και μια νέα οπτική στο θέμα της υποστήριξής τους, δανεισμένη από το χώρο της βιομηχανίας, που αφορά στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και την υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας που δεν προτάσσει απλώς το θέμα των ποιοτικών εκροών, αλλά εστιάζει στους αποδέκτες αυτών των εκροών και στα συμφέροντά τους (McProuy & Walker, 1993, σ. 42). Πέραν αυτών, ο ανασχεδιασμός των προγραμμάτων ΕξΑΕ,



ως αποτέλεσμα ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών που επέτρεψαν τη διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή επικοινωνία, προσέφερε νέες δυνατότητες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων υποστήριξης, αίροντας τους περιορισμούς του χρόνου και του χώρου και ενισχύοντας την ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης της μάθησης και του ρόλου της ομάδας των διδασκομένων (Tait, 2000, σ. 288· Thorpe, 2002, σ. 114).

Επανερχόμενοι στην έννοια του συστήματος, κάθε πρόγραμμα ΕξΑΕ συνίσταται ως σύστημα από «όλες τις συστατικές διαδικασίες [...], περιλαμβάνοντας τη μάθηση, τη διδασκαλία, την επικοινωνία, το σχεδιασμό και τη διαχείριση» (Moore & Kearsley, 1996, σ. 5). Οι διαδικασίες αυτές αποτυπώνονται σε ένα γενικό μοντέλο της μορφής του *σχήματος 2*, όπου τα υποσυστήματα διατάσσονται γραμμικά, επιτρέποντας εν μέρει την αλληλεπίδρασή τους, χωρίς ωστόσο να προβλέπονται διαδικασίες ανατροφοδότησης και ελέγχου.

**Σχήμα 2. Το συστημικό μοντέλο των Moore & Kearsley**

Πληρέστερη μορφή της δομής και της λειτουργίας του συστήματος προσφέρει το μοντέλο των Frantz & King (2000), που απεικονίζεται στο *σχήμα 3*, εμφανίζοντας τις αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ των διάφορων υποσυστημάτων όσο και με τις υπερ-συστημικές, κοινωνικές δομές. Κοινό στοιχείο των δύο δομών είναι η συμπερίληψη διαδικασιών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που διασυνδέουν τις υπόλοιπες διαδικασίες- υποσυστήματα (περιεχόμενο, παράδοση, διαχείριση κ.λπ.) και δυνητικά ε-

μπλέκουν διδάσκοντες, συμβούλους σπουδών, διοικητικό προσωπικό, βιβλιοθηκονόμους, υπηρεσίες υποστήριξης, την ομάδα των διδασκομένων κ.λπ.

## 2.2 Η υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ

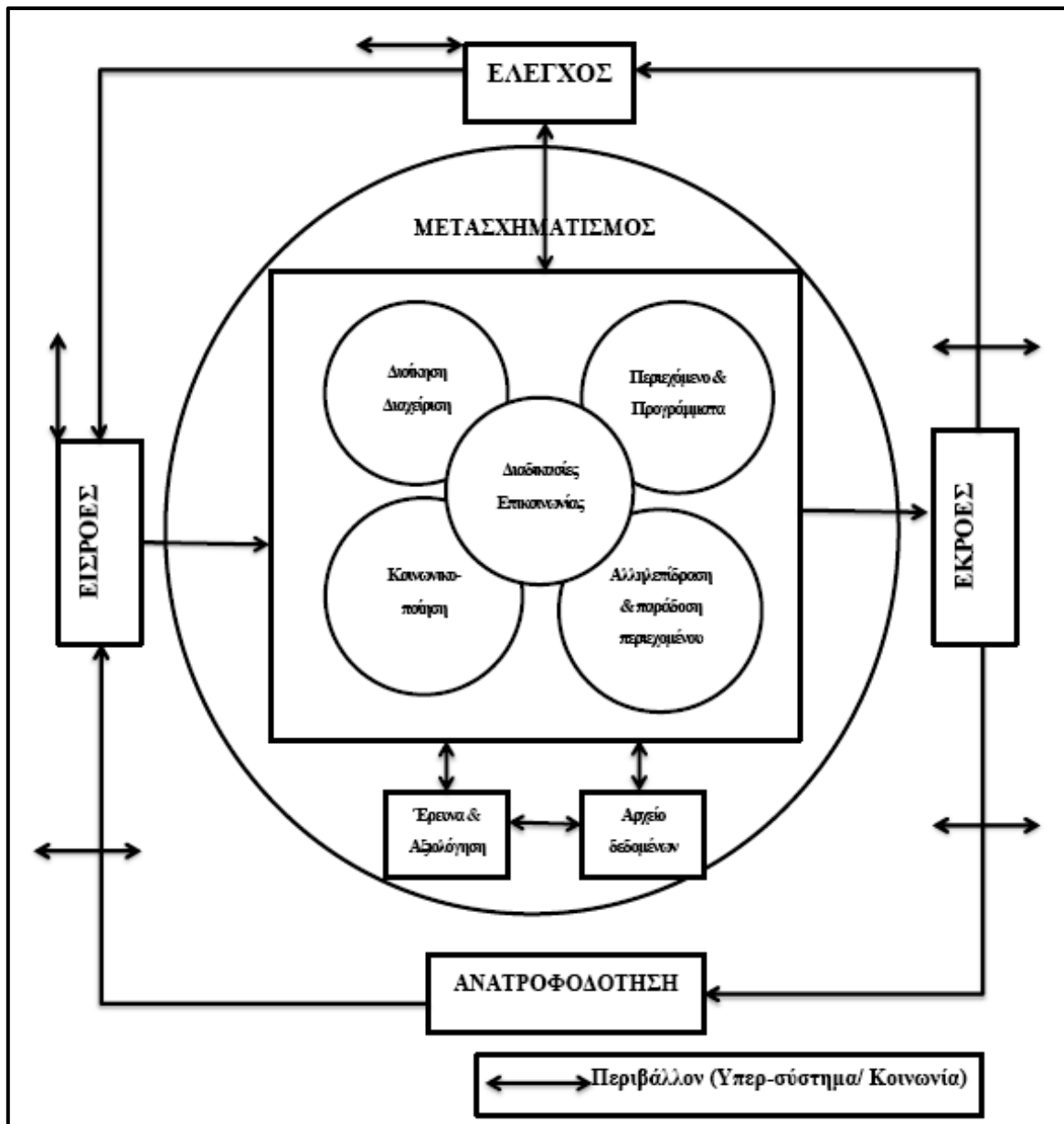
Επανερχόμενοι στο δεύτερο ερώτημα που θέσαμε προτύτερα, γιατί δηλαδή αναδεικνύεται ως σημαντική η υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ, παρατηρούμε πως, με βάση τη συστημική προσέγγιση που επιλέξαμε, σε όλο το εύρος ανάπτυξης ενός προγράμματος ΕξΑΕ οι ΟΣΣ αποτελούν το μόνο πεδίο άμεσης και αδιαμεσολάβητης συμπαρουσίας των βασικών παραγόντων μάθησης, δηλαδή διδασκόντων, διδασκομένων και διδακτικού υλικού. Η περίπτωση της άμεσης *ΠμΠ* επικοινωνίας ενισχύει τις σχέσεις διδάσκοντα – διδασκομένων, επιτρέποντας στον Καθηγητή – Σύμβουλο (ΚΣ) να αναπτύξει το διττό του ρόλο, πέρα από τη διδασκαλία και στην καθοδήγηση – υποστήριξη (Ματραλής, 1998).

Παράλληλα, η *ΠμΠ* επικοινωνία κατά τις ΟΣΣ παρέχει το πλαίσιο δόμησης και ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των διδασκομένων, εντάσσοντάς τους σε συνεργατικά σχήματα *καθοδήγησης* ή *ομότιμης υποστήριξης* (Boyle et all., 2010, σ. 116), η λειτουργία των οποίων συμβάλλει στην αντιμετώπιση των αναγκών της μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού, στη μείωση της εγκατάλειψης των σπουδών και στην εν γένει ενδυνάμωση των διδασκομένων. Πρόκειται ουσιαστικά για περιβάλλον δόμησης και ανάπτυξης *κοινοτήτων μάθησης*, οι βάσεις των οποίων τίθενται κατά τη διάρκεια της άμεσης επικοινωνίας των ΟΣΣ και στη συνέχεια δύνανται να αναπτυχθούν με την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων μεθόδων ηλεκτρονικής επικοινωνίας (Brindley, 2014, σσ. 301-303· Moller, 1998· Thorpe, 2002).

## 2.3 Οι λειτουργίες του υποσυστήματος υποστήριξης στην ΕξΑΕ

Επισημάνθηκε παραπάνω πως οι υποστηρικτικές υπηρεσίες δύναται να εξασφαλίσουν τη διασύνδεση των επιμέρους υποσυστημάτων και διαδικασιών. Ο Tait (2000) προσδιορίζει τις λειτουργίες ενός συστήματος υποστήριξης ως εξής :

- *Γνωστική*: υποστήριξη και ανάπτυξη της μάθησης μέσω του εκπαιδευτικού υλικού
- *Συναισθηματική*: εξασφάλιση υποστηρικτικού περιβάλλοντος που δημιουργεί δέσμευση και ενισχύει την αυτο-εκτίμηση



Σχήμα 3. Το συστημικό μοντέλο των Frantz & King

- *Συστημική*: θέσπιση αποτελεσματικών, διαφανών και φιλικών προς το διδασκόμενο διοικητικών διαδικασιών και συστημάτων διαχείρισης πληροφοριών.

Την κατηγοριοποίηση αυτή προσεγγίζει εν μέρει και η Thorpe (2002, σ. 110), διακρίνοντας δυο πλαίσια υποστήριξης, το *θεσμικό* που περιλαμβάνει διαδικαστικά θέματα και το *πλαίσιο διδασκαλίας* που αναφέρεται σε θέματα μελέτης, εκπλήρωσης υποχρεώσεων, συνεργασίας κ.λπ., κάτι ανάλογο με το *ακαδημαϊκό* και *μη-ακαδημαϊκό*



μοντέλο υποστήριξης του Simpson (2012, σ. 15), με το μεν πρώτο να αφορά γνωστικά και διανοητικά θέματα της διδασκαλίας (η *γνωστική* λειτουργία του Tait) και το δεύτερο να συμπεριλαμβάνει τη συναισθηματική και οργανωσιακή πτυχή των σπουδών (η *συναισθηματική* και *συστημική* λειτουργία κατά Tait). Επί αυτών των πλαισίων και των λειτουργιών αναπτύσσεται ο ρόλος και οι δεξιότητες του διδάσκοντα, που σύμφωνα με το Mason (1991, σ. 3) είναι *διανοητικές*, ως εκπαιδευτικός διευκολυντής, *κοινωνικές*, ως συναισθηματικός ρυθμιστής και *οργανωτικές*, ως τηρητής διαδικαστικών κανόνων, χρονοδιαγραμμάτων κ.λπ..

### 3 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Παρότι η έρευνα σχετικά με την υποστήριξη στα προγράμματα ΕξΑΕ είναι περιορισμένη (Zawacki-Richter, Backer, & Vogt, 2009, σ. 31· Zawacki-Richter & Anderson, 2014, σσ. 5-6), η διαθέσιμη βιβλιογραφία τείνει να κατηγοριοποιείται στα ακόλουθα θεματικά πεδία (Brindley, 2014, σ. 289):

- i. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εννοιολογήσεις
- ii. Έρευνες ικανοποίησης των διδασκομένων και αξιολόγησης των αναγκών
- iii. Κατευθυντήριες γραμμές για την υποστήριξη των διδασκομένων υπό μορφή καλών πρακτικών.

Το ερευνητικό μας σχέδιο εντάσσεται στο β' θεματικό πεδίο και προκειμένου να αναπτυχθεί το πλαίσιο του υπό μορφή σκοπού, ερευνητικών ερωτημάτων, μεθόδου κ.λπ. (Robson, 2007, σσ. 95-98), προτάσσουμε μια θεματική βιβλιογραφική ανασκόπηση (Creswell, 2011, σ. 139) διεθνών και ελληνικών ερευνών επί ενός εννοιολογικού πλαισίου (Robson, 2007, σ. 74) που δομείται στη βάση του συστημικού διαγράμματος των Frantz & King (2000), με έμφαση στο πεδίο των διαδικασιών επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παραγόντων μάθησης (Moore M. G., 1989), υπό το θεωρητικό ανάπτυγμα των λειτουργιών του συστήματος υποστήριξης που προαναφέρθηκαν.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα η υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική από όλους τους συμμετέχοντες σε αυτές. Οι διδασκόμενοι προσδοκούν και λαμβάνουν υποστήριξη κατά τις ΟΣΣ, τις οποίες, παρά την προαιρετική τους φύση, παρακολουθούν σε υψηλό ποσοστό (Möwes, 2005, σ. 122· Τζουτζά, 2010, σ. 51) και αξιολογούν ως σημαντικές (Βασιλογιάννης, 2007, σσ.

57-58· Fung & Carr, 2000, σσ. 42-43), ανεξάρτητα από τα οργανωσιακά, τεχνολογικά, πολιτισμικά και γεωγραφικά πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών ΕξΑΕ. Από την πλευρά τους και οι διδάσκοντες αναγνωρίζουν ως σημαντική την υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ (Hiola & Moss, 1989, σσ. 263-264· Τζουτζά, 2010, σ. 58).

Πέρα από τη γενική σύμπτωση των συμπερασμάτων ως προς την υποστηρικτική σημασία των ΟΣΣ, καταγράφεται ευρύ πεδίο συμφωνίας και ως προς την κατεύθυνση της λειτουργίας και το ρόλο των παραγόντων που αναδύονται. Διδασκόμενοι και διδάσκοντες προτάσσουν την υποστήριξη σε γνωστικά θέματα σχετικά με την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, την καθοδήγηση της μελέτης και τις εξετάσεις (Hiola & Moss, 1989, σσ. 263-264), έναντι της συναισθηματικής υποστήριξης, της διαμόρφωσης επικοινωνιακού κλίματος και της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των σπουδών (Δέσκακας, 2008, σ. 147). Η συμβολή σε θέματα οργάνωσης των σπουδών ακολουθεί σε φθίνουσα κατάταξη έναντι των άλλων δυο λειτουργιών της υποστήριξης.

Οι υποστηρικτικοί παράγοντες που αναδύονται κατά τις ΟΣΣ περιορίζονται κατά βάση στο ρόλο του ΚΣ και της ομάδας των διδασκομένων. Οι απόψεις διδασκομένων και διδασκόντων ως προς την ιεράρχηση των υποστηρικτικών λειτουργιών των ΟΣΣ (γνωστική – συναισθηματική – συστημική) αντιστοιχίζονται πλήρως με τις δεξιότητες και το ρόλο των ΚΣ (διανοητικό - κοινωνικό – οργανωτικό) (Mason, 1991, σ. 3), όπως αυτός προσλαμβάνεται από τους διδασκόμενους αλλά και δηλώνεται από τους ίδιους τους ΚΣ. Η διαπίστωση αυτή τονίζει το ρόλο των ΚΣ ως ρυθμιστών της πορείας προς τη μάθηση, ακόμη και σε συστήματα ΕξΑΕ που φιλοσοφικά και μεθοδολογικά προτάσσουν την αυτενεργό πορεία των διδασκομένων. Η βαρύτητα του ρόλου των ΚΣ είναι τέτοια, ώστε δεν μπορούν να αγνοηθούν και οι τυχόν αρνητικές επιδράσεις τους, καθώς δύνανται να αναδειχθούν σε βασικό παράγοντα ανάσχεσης της φοίτησης των διδασκομένων (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2009, σ. 19· Δέσκακας, 2008, σσ. 142-144).

Σημαντικός αναδεικνύεται και ο υποστηρικτικός ρόλος της ομάδας των διδασκομένων, μολονότι αυτός περιορίζεται κατά βάση σε παραδοσιακές μορφές συνεργασίας όπως η συζήτηση και οι ερωταπαντήσεις (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010, σ. 135· Βασιλογιάννης, 2007, σ. 64· Möwes, 2005, σ. 176). Ένα στοιχείο που αναδεικνύεται όλο και περισσότερο, το οποίο όμως ξεπερνά τα στενά όρια της λειτουργίας των ΟΣΣ, είναι πως παρέχουν το πλαίσιο δόμησης ευρύτερων δικτύων συνεργασίας,

τόσο υπό μορφή εταιρικών σχημάτων αλληλοβοήθειας (Boyl et all., 2010, σ. 116) όσο και κοινοτήτων μάθησης που λειτουργούν σύγχρονα και ασύγχρονα στον Παγκόσμιο Ιστό (Brindley, 2014, σσ. 301-303· Moller, 1998· Thorpe, 2002).

### **3.1 Συμπεράσματα και προοπτικές: Η ανάδυση ενός ερευνητικού πεδίου**

Συμπερασματικά, το ευρύ πεδίο σύγκλισης των ερευνών βεβαιώνει την υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ, η οποία όμως ως επί το πλείστον προσεγγίζεται στατικά, σχεδόν περιοριστικά στο γνωστικό τομέα και στο επίπεδο της *ΠμΠ* επικοινωνίας. Η διαμεσολαβούμενη από υπολογιστή επικοινωνία και οι εφαρμογές του Web οδηγούν στο μετασχηματισμό των διαδικασιών διδασκαλίας και υποστήριξης (Anderson, 2004, σ. 99), τόσο στα προγράμματα ΕξΑΕ που αξιοποιούν υβριδικές μορφές συναντήσεων (Μηλιωρίτσας & Γεωργιάδη, 2010· Πετρίδης, Δεληγιαννάκης, Σουβατζή, & Επιφανίου, 2011) όσο βέβαια και εκεί που διδασκαλία και συμβουλευτική πραγματοποιούνται στον ψηφιακό χωροχρόνο (Thorpe, 2002).

Ωστόσο, στο σώμα της διαθέσιμης βιβλιογραφίας δεν αποτυπώνονται ευκρινώς θέματα που συνδέουν την ανάγκη υποστήριξης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού, την προγενέστερη εμπειρία και τις δεξιότητες των διδασκόμενων, π.χ. όσων προέρχονται από δασκαλοκεντρικά και εξετασιοκεντρικά συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Fung & Carr, 2000, σ. 36), από αρνητικές εμπειρίες μάθησης (Dearnley, 2003, σ. 8), ή όσων παρακολουθούν μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών<sup>3</sup> (Curry, 2003, σ. 190). Επίσης, δε συνδέεται η λειτουργία της υποστήριξης με τα στυλ μάθησης που έχουν αναπτύξει οι διδασκόμενοι πριν τη φοίτησή τους στα προγράμματα ΕξΑΕ (Carnwell, 2000) ή τη λειτουργία της ομάδας αυτών. Τέλος, περιορισμένες είναι οι αναφορές σχετικά με τον οργανωτικό ρόλο των ΚΣ ή τη συστημική λειτουργία των ΟΣΣ και τη διασύνδεσή τους με άλλους δυνητικούς πόρους υποστήριξης όπως π.χ. οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες (George & Frank, 2004· McKnight, 2003).

Οι ελλείψεις που επισημάνθηκαν είναι ιδιαίτερα έντονες στην ελληνική βιβλιογραφία, που κατά το μεγαλύτερό της μέρος αφορά στην εμπειρία ΕξΑΕ του ΕΑΠ. Με βάση τα ερωτήματα που θέτει η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιό-

<sup>3</sup> Το φαινομενικά ελληνικό παράδοξο του μεγάλου συγκριτικά αριθμού δημοσιεύσεων που πραγματεύονται ζητήματα υποστήριξης στο επίπεδο του α' κύκλου μεταπτυχιακών σπουδών ερμηνεύεται από την ανάγκη για συγγραφή διπλωματικής εργασίας ως μερική υποχρέωση για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου του ΕΑΠ. Σημαντικό μέρος των εργασιών αυτών ακολουθώντας συμπεριλαμβανόμενα στα πρακτικά τελούμενων στην Ελλάδα συνεδρίων ή δημοσιεύονται στα ελληνικά περιοδικά.

τητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π., 2014, σ. 23), η αξιολόγηση του τομέα της υποστήριξης των φοιτητών συνδέεται με την ύπαρξη κατάλληλων και επαρκών υποδομών υποστήριξης, όπως βιβλιοθήκες, πληροφοριακά συστήματα, παροχή προσωπικής βοήθειας. Για όλα αυτά θεωρείται ως δείκτης ποιότητας τόσο η ενημέρωση των φοιτητών ως προς τη διαθεσιμότητά τους όσο και η προσβασιμότητα επί αυτών. Κατά τη Σπανακά (2011) το δίκτυο υποστηρικτικών υπηρεσιών του ΕΑΠ «είναι ουσιαστικά ανύπαρκτο, τουλάχιστον μέσα από μια θεσμοθετημένη και συστηματική μορφή» (σ. 172). Ταυτόχρονα όμως, από τις εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης επί μέρους Σχολών, συμπεριλαμβάνουσες αναφορές στο σύνολο της λειτουργίας του ΕΑΠ, προκύπτει ως συμπέρασμα η αποτελεσματικότητα των διοικητικών υπηρεσιών, των υπηρεσιών φοιτητικής μέριμνας και των πάσης φύσεως υποδομών, όπως βιβλιοθήκες ή υπολογιστικός εξοπλισμός (Α.ΔΙ.Π., 2014β, σσ. 13,20· 2013, σσ. 22,54). Ανεξαρτήτως του τι από τα δύο ισχύει, η διαθέσιμη βιβλιογραφία δεν αποτυπώνει επαρκώς τον τρόπο προσπέλασης αυτών των υποστηρικτικών υπηρεσιών και κυρίως τη σημασία που διαδραματίζει σε αυτό η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση που δομείται στις ΟΣΣ. Αυτή η διαπίστωση κρίνουμε πως διαμορφώνει ένα πρόσφορο ερευνητικό πεδίο, στο οποίο εντάσσεται η ερευνητική μας προσπάθεια.

## **4 Πλαίσιο δόμησης ερευνητικού σχεδίου**

### **4.1 Αξιολογώντας το ερευνητικό πρόβλημα: Σκοπός και στόχοι**

Επί του θέματος της υποστήριξης στην ΕξΑΕ αναδεικνύεται σημαντική, υπό μορφή ερευνητικού προβλήματος, η περιγραφή του ρόλου της *ΠμΠ* επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των παραγόντων μάθησης κατά τις ΟΣΣ. Η θεωρητική ανασκόπηση που προηγήθηκε κατέδειξε τη σημασία της λειτουργίας της υποστήριξης εν γένει και ειδικότερα αυτής που παρέχεται (ή δομείται καταρχήν και διευρύνεται ακολούθως) κατά τις ΟΣΣ, ενώ η κριτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε πτυχές αυτής της λειτουργίας που πρέπει και δύνανται να μελετηθούν στα όρια της ελληνικής εμπειρίας του ΕΑΠ.

Πέραν της διεύρυνσης της υπάρχουσας έρευνας στο θέμα αυτό, η ερευνητική μας προσπάθεια επιδιώκει την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, δυνητικά αξιοποιήσιμων για τη βελτίωση της υιοθετούμενης πρακτικής στον τομέα της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών. Πρόκειται για ένα ερευνητικό πρόβλημα θεμελιωμένο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με σαφή τη διάσταση της βελτίωσης της πρακτικής

(Creswell, 2011, σσ. 94-95). Ο προτεινόμενος σχεδιασμός αφορά ένα προκαθορισμένο ερευνητικό σχέδιο (Robson, 2007, σ. 4) με σκοπό την εξέταση της υποστηρικτικής λειτουργίας των ΟΣΣ και των ειδικότερων παραγόντων που την καθορίζουν.

Ο ερευνητικός μας σκοπός εξειδικεύεται για την περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ υπό την μορφή των ακόλουθων ερευνητικών στόχων:

- i. Προσδιορισμός των αντιλήψεων των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ ως προς την υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ.
- ii. Συσχέτιση της υποστηρικτικής λειτουργίας των ΟΣΣ με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού και των αποφοίτων του συγκεκριμένου προγράμματος.

#### **4.2 Διασύνδεση στόχου και ερωτημάτων**

Η επιδίωξη προσδιορισμού της κατεύθυνσης λειτουργίας της υποστήριξης επιχειρείται να διασυνδεθεί συσχετιστικά (Creswell, 2011, σ. 162) με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού, των διδασκομένων, της λειτουργίας των ΟΣΣ και του συστήματος ΕξΑΕ, προκειμένου να αναδειχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις. Στο πλαίσιο αυτό, στοιχεία όπως οι αντιλήψεις των αποφοίτων περί καταλληλότητας, ευχρηστίας ή ενδεχόμενης δυσκολίας του εκπαιδευτικού υλικού, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αποφοίτων όπως το ακαδημαϊκό τους προφίλ, οι προϋπάρχουσες δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά του βίου τους (οικογένεια/ εργασία) αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΟΣΣ αλλά και του προγράμματος ΕξΑΕ διασυνδέονται τόσο μεταξύ τους, ως στοιχεία των ερευνητικών ερωτημάτων, όσο και με το σκοπό της μελέτης. Εξειδικεύοντας τη δήλωση του ερευνητικού μας σκοπού, αυτή αναδιατυπώνεται υπό μορφή ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ για την υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ; Το ερώτημα αυτό εξειδικεύεται στα ακόλουθα υπο-ερωτήματα:
  - i. Ποια ήταν η κατεύθυνση της υποστήριξης που χρειάστηκαν οι απόφοιτοι;

- ii. Ποιος ήταν ο υποστηρικτικός ρόλος των ΚΣ και της ομάδας των διδασκομένων;
  - iii. Η υποστηρικτική λειτουργία κατά τις ΟΣΣ εξασφάλισε τη διασύνδεση με άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες του προγράμματος ΕξΑΕ του ΕΑΠ;
  - iv. Σε τι βαθμό η υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες και τις ανάγκες των αποφοίτων;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού που επηρέασαν την ανάγκη και την κατεύθυνση της υποστήριξης που χρειάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;
3. Πώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ίδιων των αποφοίτων επηρέασαν την ανάγκη και την κατεύθυνση της υποστήριξης που χρειάστηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους;

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- A.ΔΙ.Π. (2013). *External evaluation report: School of social sciences- Hellenic Open University*. Ανάκτηση 29 Δεκεμβρίου 2014, από Αρχή διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση:  
[http://www.hqaa.gr/external/HOU\\_SocialSciences\\_2013.pdf](http://www.hqaa.gr/external/HOU_SocialSciences_2013.pdf)
- A.ΔΙ.Π. (2014). *Έκθεση αυτοαξιολόγησης του ιδρύματος (ειδικό πρότυπο σχήμα για το ΕΑΠ)*. Ανάκτηση 29 Δεκεμβρίου 2014, από Αρχή διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση:  
[http://www.hqaa.gr/data/HQA\\_insteval\\_template\\_HOU.doc](http://www.hqaa.gr/data/HQA_insteval_template_HOU.doc)
- A.ΔΙ.Π. (2014β). *External evaluation report: School of humanities- Hellenic Open University*. Ανάκτηση 29 Δεκεμβρίου 2014, από Αρχή διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση:  
[http://www.hqaa.gr/external/HOU\\_Humanities\\_2014.pdf](http://www.hqaa.gr/external/HOU_Humanities_2014.pdf)
- Anderson, T. (2004). Student services in an networked world. Στο J. E. Brindley, C. Walti, & O. Zawacki-Richter (Επιμ.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (Τόμ. 9, σσ. 95-108). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2009). Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος "Σπουδές στην εκπαίδευση" του ΕΑΠ για την επίδραση των εκπαιδευτικών παροχών του ιδρύματος στη μάθησή τους. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*(4), σσ. 10-23.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open education- The journal for open and distance education and educational technology*, 6(1-2), σσ. 123-137.
- Βασιλογιάννης, Χ. (2007). *Η σημασία των Ο.Σ.Σ. στην υποστήριξη της μάθησης: Μελέτη περίπτωσης στο Π.Σ. "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του Ε.Α.Π.* Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών- Πρόγραμμα σπουδών "Σπουδές στην Εκπαίδευση".

- Bertrand, Y., & Houssaye, J. (1990). Pedagogie and didactique: An incestuous relationship. *Instructional science*, 27(1-2), σσ. 33-51.
- Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., & Simpson, O. (2010). Student-student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning*, 25(2), σσ. 115-130.
- Brindley, J. E. (2014). Learner support in online distance education: Essential and evolving. Στο O. Zawacki-Richter, & T. Anderson (Επιμ.), *Online distance education: Towards a research agenda* (σσ. 287-310). Edmonton: AU Press, Athabasca Univeristy.
- Brindley, J. E., Walti, C., & Zawacki-Richter, O. (2004). The current context of learner support in open, distance and online learning: An introduction. Στο J. E. Brindley, C. Walti, & O. Zawacki-Richter (Επιμ.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (Τόμ. 9, σσ. 9-27). Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Carnwell, R. (2000). Approaches to study and their impact on the need for support and guidance in distance learning. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning*, 15(2), σσ. 123-140.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων/ Εκδόσεις Έλλην.
- Curry, R. (2003). Academic advising in distance education degree programs. Στο M. G. Moore, & W. G. Anderson (Επιμ.), *Handbook of distance education* (σσ. 181-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Δέσκας, Ν. (2008). *Διερεύνηση της υποστηρικτικής και εκπαιδευτικής διάστασης της ΟΣΣ του ΕΑΠ μέσα από τις αντιλήψεις των φοιτητών του: Η περίπτωση των μεταπτυχιακών φοιτητών των ΠΣ ΕΚΕ και ΕΚΠ από την Περιφέρεια της Ηπείρου*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών- Πρόγραμμα σπουδών "Σπουδές στην Εκπαίδευση".
- Dearnley, C. (2003). Student support in open learning: Sustain the process. *International review of research in open and distance learning*, 4(1), σσ. 1-15.



- ΕΑΠ. (2014). *Οδηγός σπουδών 2014-15*. Ανάκτηση 21 Δεκεμβρίου 2014, από Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο:  
[http://media.eap.gr/images/stories/pdf/odigos\\_2014\\_15.pdf](http://media.eap.gr/images/stories/pdf/odigos_2014_15.pdf)
- Frantz, G., & King, J. W. (2000). *The distance education learning model (DEL)*. Ανάκτηση 17 Δεκεμβρίου 2014, από Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department:  
<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1046&context=agleadecfacpub>
- Fung, Y., & Carr, R. (2000). Face-to-face tutorials in a distance learning system: Meeting student needs. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning*, 15(1), σσ. 35-46.
- George, L., & Frank, I. (2004). Beyond books- Library services to distance education students. Στο J. E. Brindley, C. Walti, & O. Zawacki-Richter (Επιμ.), *Learner support in open, distance and online learning environments* (Τόμ. 9, σσ. 135-143). Oldenbourg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Hiola, Y., & Moss, D. (1989). Face-to-face tutorial provision in the Universitas Terbuka (The Open University of Indonesia). *Distance education*, 10(2), σσ. 258-270.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pedagogique: Theorie et pratiques de l'education scolaire* (2nd εκδ.). Berne: Peter Lang.
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων* (Τόμ. Β, σσ. 19-51). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1998β). Η προετοιμασία των συμβουλευτικών συναντήσεων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων* (Τόμ. Β, σσ. 125-154). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Labour, M., & Kolski, C. (2010). A pedagogics pattern model of blended e-learning: A step towards designing sustainable simulation-based learning. Στο Α. Tzanavari (Επιμ.), *Affective, interactive and cognitive methods for e-Learning*

- design: Creating an optimal education experience* (σσ. 114-137). Hersey PA: IGI Global.
- Lacotte, J. (1994). The triangle of communicative "didactique". *AERA Annual meeting*. New- Orleans- April 1994: Ανάκτηση 20 Δεκεμβρίου 2014, από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375089.pdf>.
- Long, P., Tricker, T., Rangecroft, M., & Gilroy, P. (1999). Measuring the satisfaction gap: Education in the market-place. *Total quality management*, 10(4-5), σσ. 772-778.
- Ματραλής, Χ. (1998). Απαιτήσεις από τους διδάσκοντες. Στο Δ. Βεργίδη, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμ. Α, σσ. 57-58). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ματραλής, Χ. (1999). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμ. Γ, σσ. 21-49). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μηλιωρίτσας, Ε., & Γεωργιάδη, Ε. (2010). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΚΕΠ65- ΕΚΕ50. *Open education- The journal for open and distance education and educational technology*, 6(1 & 2), σσ. 152-167.
- Mason, R. (1991). *Moderating educational computer conferencing*. Ανάκτηση 2014, από Deosnews archives- The Pennsylvania State University: [http://learningdesign.psu.edu/deos/deosnews1\\_19.pdf](http://learningdesign.psu.edu/deos/deosnews1_19.pdf)
- McIlroy, A., & Walker, R. (1993). Total quality management: Some implications for the management of distance education. *Distance education*, 14(1), σσ. 40-54.
- McKnight, S. (2003). Distance education and the role of academic libraries. Στο Μ. G. Moore, & W. G. Anderson (Επιμ.), *Handbook of distance education* (σσ. 377-386). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McLoughlin, C. (2010). Learner support in distance and networked learning environments: Ten dimensions for successful design. *Distance education*, 23(2), σσ. 149-162.

- Moller, L. (1998). Designing communities of learners for asynchronous distance education. *Educational technology, research and development*, 46(4), σσ. 115-122.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The american journal of distance education*, 3(2), σσ. 1-7.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth publishing company.
- Möwes, D. (2005). *An evaluation of student support services in open and distance learning at the University of Namibia*. Διδακτορική διατριβή, University of Stellenbosch.
- OECD. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning- Policies and practices*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) Publication Service.
- Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (2001). *Οι συμβουλευτικές συναντήσεις και ο ρόλος τους: Η περίπτωση του προγράμματος ΜΔΕ στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας*. Ανάκτηση 20 Οκτωβρίου 2014, από 1ο Πανελλήνιο συνέδριο στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση:  
[http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA\\_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/128.htm](http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect6/128.htm)
- Πετρίδης, Α. Κ., Δεληγιαννάκης, Γ., Σουβατζή, Σ., & Επιφανίου, Μ. (2011). Η "υβριδική" λεγόμενη ομαδική συμβουλευτική συνάντηση στο πρόγραμμα "Σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό" του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου. *6th International conference in open & distance learning- November 2011, Loutraki, Greece- PROCEEDINGS*, (σσ. 197-204).
- Price, L., Richardson, J. T., & Jelfs, A. (2007). Face-to-face versus online tutoring support in distance education. *Studies in higher education*, 32(1), σσ. 1-20.
- Ritzer, G. (1983). "McDonaldization" of Society. *Journal of American culture*, 6(1), σσ. 100-107.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management. *Distance education*, 21(2), σσ. 216-235.
- Σπανακά, Α. (2011). Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το παράδειγμα τριών ανοικτών πανεπιστημίων. *6th International conference in open & distance learning- November 2011, Loutraki, Greece- PROCEEDINGS*, (σσ. 166-173).
- Σπανακά, Α. (χ.χ). *Υποστήριξη φοιτητών*. Ανάκτηση 18 Νοεμβρίου 2014, από Υλικό επιμόρφωσης για την ΑεξΑΕ- Μονάδα εσωτερικής αξιολόγησης και επιμόρφωσης ΕΑΠ: [http://meae.eap.gr/filesupload/training/yliko\\_ae/ch\\_9.pdf](http://meae.eap.gr/filesupload/training/yliko_ae/ch_9.pdf)
- Sewart, D. (1993). Student support systems in distance education. *Open learning: the journal of open, distance and e-learning*, 8(3), σσ. 3-12.
- Simpson, O. (2012). *Supporting students for success in online and distance education* (Γ' εκδ.). New York: Routledge.
- Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και καθηγητών - συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας "Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open education - The journal for open and distance education and educational technology*, 6(1-2), σσ. 46-65.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning: The journal of open, distance and e-learning*, 15(3), σσ. 287-299.
- Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning. *Open learning: The journal of open, distance and e-learning*, 17(2), σσ. 105-119.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning as a social system*. Ανάκτηση 20 Δεκεμβρίου 2014, από Systems Thinker: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2014). Introduction: Research areas in online distance education. Στο O. Zawacki-Richter, & T. Anderson (Επιμ.), *Online distance education: Towards a research agenda* (σσ. 1-35). Edmonton: AU Press, Athabasca University.

Zawacki-Richter, O., Backer, E., & Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International review of research in open and distance learning*, 10(6), σσ. 21-50.

Zhang, W., & Watts, S. (2008). Online communities as communities of practice: A case study. *Journal of knowledge management*, 12(4), σσ. 55-71.