

Η υποστηρικτική λειτουργία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων σε συστήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Επισκόπηση του θέματος¹

Νίκος Σ. Αρβανίτης

Περίληψη

Οι ΟΣΣ αντιμετωπίζονται ως σημαντική παράμετρος υποστήριξης των διδασκομένων σε συστήματα ΕξΑΕ. Σε αυτές, και υπό συνθήκες επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο, επιτελείται η αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων μάθησης και η συνάρθρωσή τους με το πλαίσιο υποστηρικτικών υπηρεσιών του συστήματος ΕξΑΕ. Μέσω της κριτικής ανάγνωσης εμπειρικών ερευνών στο θέμα των ΟΣΣ επιχειρείται η ανάδειξη της υποστηρικτικής τους διάστασης και της συμβολής τους στα γνωστικά, συναισθηματικά και οργανωσιακά θέματα των σπουδών. Τέλος, επισημαίνονται θέματα προς διερεύνηση στα όρια της ελληνικής εμπειρίας του συστήματος ΕξΑΕ.

1 Πλαίσιο επικοινωνίας & αλληλεπίδρασης των παραγόντων μάθησης σε συστήματα ΕξΑΕ

Κάθε εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται, μεταξύ άλλων, από το βαθμό αλληλεπίδρασης των θεμελιακών της παραγόντων, εκπαιδευτικού υλικού – διδασκόντων – διδασκομένων, λαμβάνοντας διαφορετικές μορφές και λειτουργίες ανάλογα με τη βαρύτητα κάθε παράγοντα. Στη συμβατική εκπαίδευση αναδεικνύεται κυρίαρχη η σχέση διδάσκοντα – διδασκομένων, με το εκπαιδευτικό υλικό να λειτουργεί υποστηρικτικά. Αντίθετα, στα συστήματα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) το εκπαιδευτικό υλικό αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας, αναπληρώνοντας την απουσία του διδάσκοντα και επιτελώντας πολλές από τις διδακτικές λειτουργίες που παραδοσιακά αυτός ασκούσε (Ματραλής, 1999, σ. 24). Ωστόσο, το δι-

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

δακτικό 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 άλλων, όπως η ομάδα των διδασκομένων ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης².

1.1 Η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις

Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των παραγόντων μάθησης συνιστά καθοριστική διαδικασία και για την περίπτωση της ΕξΑΕ, πολλά συστήματα της οποίας συμπεριλαμβάνουν, πέραν των παραδοσιακών ή σύγχρονων μορφών γραπτής και ηλεκτρονικής επικοινωνίας, και μορφές επικοινωνίας *πρόσωπο με πρόσωπο (ΠμΠ)*. Αυτή επιτυγχάνεται μέσω, συνήθως προαιρετικών, Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ)³ που προσφέρουν συμπληρωματική βοήθεια στην προσπέλαση του *αυτοκατευθυντικού* (self-instructional) εκπαιδευτικού υλικού από το διδασκόμενο (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 ΟΣΣ αναδεικνύονται ως προνομιακό πεδίο ανάπτυξης αυτής της αλληλεπίδρασης, εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις που ενισχύουν τους διδασκόμενους στην προσωπική και αποτελεσματική δόμηση του νοήματος και συντελούν στη διεργασία της μάθησης (Fung, 2005 · Κόκκος, 1998β).

Καθόσον στις ΟΣΣ δε γίνονται συμπληρωματικά μαθήματα, κάτι που αντιβαίνει στο φιλοσοφικό και μεθοδολογικό σχεδιασμό ενός συστήματος ΕξΑΕ, 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 εμπλου-

² Π.χ. η αξιοποίηση υπολογιστικών συστημάτων σε συστήματα σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκαίτευσης (Thorpe, 2002).

³ Ο όρος αξιοποιείται στο ΕΑΠ. Σε άλλα συστήματα ΕξΑΕ απαντώνται οι όροι *πρόσωπο με πρόσωπο σεμινάρια* ή *συνεδρίες* (face-to-face tutorials ή sessions).

τισμό ήδη αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων και στη συμβουλευτική υποστήριξη προς τους διδασκόμενους (Κόκκος, 1998β). Παρατηρούμε λοιπόν πως η υποστηρικτική διάσταση των ΟΣΣ συνιστά μία εκ των θεμελιακών λειτουργιών τους, καθόσον δύναται να συγκεφαλαιώνει μεγάλο μέρος των υπόλοιπων λειτουργιών. Τι είναι όμως αυτό που καθιστά αναγκαία την υποστήριξη στα συστήματα ΕξΑΕ και γιατί αναδεικνύεται σημαντική η λειτουργία των ΟΣΣ στο πεδίο αυτό;

1.2 Η υποστηρικτική διάσταση των ΟΣΣ

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα, κατά το Sewart (1993), η ΕξΑΕ προσεγγίζεται ως μια *βιομηχανοποιημένη* (industrialised) μορφή διδασκαλίας και μάθησης 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 απαραίτητη τη συνάρθρωσή τους σε ένα συνεκτικό οργανωσιακό σύστημα, προκειμένου οι σπουδαστές να πετύχουν τους στόχους τους. Η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών εξασφαλίζει τη διασύνδεση των επιμέρους υποσυστημάτων και διαδικασιών. Επίσης, ο ανασχεδιασμός των συστημάτων ΕξΑΕ, ως αποτέλεσμα ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών (ΤΠΕ), και η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, φέρνουν στο προσκήνιο το διδασκόμενο ως χρήστη και *καταναλωτή* προϊόντων και υπηρεσιών, εντάσσοντας τη συζήτηση περί υπηρεσιών υποστήριξης στην αναδυόμενη ρητορική περί Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Long, Tricker, Rangecroft, & Gilroy, 1999 · McIlroy & Walker, 1993 · Tait, 2000).

Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα συνδέεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΟΣΣ. Σε όλο το εύρος ανάπτυξης ενός συστήματος 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. Παράλληλα, οι ΟΣΣ παρέχουν το πλαίσιο δόμησης και ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των ίδιων των διδασκομένων, εντάσσοντάς τους σε συνεργατικά σχήματα καθοδήγησης – υποστήριξης, η λει-

τουργία των οποίων συμβάλλει στην αντιμετώπιση των αναγκών της μελέτης, στη μείωση της εγκατάλειψης των σπουδών και στην εν γένει ενδυνάμωση των διδασκόμενων, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από μη προνομιούχα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Boyle, Kwon, Ross, & Simpson, 2010) ή από κουλτούρες «υψηλής εξάρτησης», όπως η ελληνική (Παπαευθυμίου-Λύτρα, 2001).

1.2.1 Οι λειτουργίες ενός συστήματος υποστήριξης στην ΕξΑΕ

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
- *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), 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), με το μεν πρώτο να αφορά γνωστικά και διανοητικά θέματα της διδασκαλίας και το δεύτερο να συμπεριλαμβάνει τη συναισθηματική και οργανωσιακή πτυχή των σπουδών. Επί αυτών των πλαισίων και λειτουργιών αναπτύσσεται ο ρόλος και οι δεξιότητες του διδάσκοντα, που σύμφωνα με το Mason (1991) είναι *διανοητικές*, ως εκπαιδευτικός διευκολυντής, *κοινωνικές*, ως συναισθηματικός ρυθμιστής και *οργανωτικές*, ως τηρητής διαδικαστικών κανόνων, χρονοδιαγραμμάτων κ.λπ. Παρατηρούμε λοιπόν μια πλήρη ταύτιση μεταξύ των λειτουργιών της υποστήριξης και του ρόλου του διδάσκοντα.

2 Αποτύπωση – σύνθεση ερευνών

Έχοντας ορίσει ως αντικείμενο μελέτης την υποστηρικτική διάσταση της λειτουργίας των ΟΣΣ, θα προσεγγίσουμε κριτικά ορισμένες εμπειρικές έρευνες, αναζητώντας τα πεδία σύγκλισης τόσο μεταξύ τους όσο και με το θεωρητικό ανάπτυγμα που προηγήθηκε.

2.1 Η επιλογή των ερευνών

Η διαδικασία επιλογής των ερευνών καθορίστηκε από δύο παραμέτρους. Η πρώτη προέκυψε από το πλαίσιο αξιολόγησης της εργασίας, σχετιζόμενη με την καταλληλότητα και τη συνάφεια των ερευνών ως προς το θέμα και την επιλεγείσα διάσταση. Η δεύτερη προέκυψε κατά τη φάση της βιβλιογραφικής αναζήτησης, όταν αναδύθηκε το θέμα της διάστασης μεταξύ των οικουμενικών ορισμών που αξιοποιούνται στα συστήματα ΕξΑΕ των τεχνολογικά προηγμένων κρατών και των υλοποιήσεών τους σε επιμέρους περιφερειακά συστήματα αναπτυσσόμενων κρατών.

Αναγνωρίζοντας την ύπαρξη και το διχασμό μεταξύ «ηγεμονικών και περιφερειακών εκπαιδευτικών πολιτισμών» (Αποστολίδου, 2011, σ. 36), καθώς και τη σημασία των τεχνολογικών μέσων, του πολιτισμικού περιεχόμενου, ακόμη δε και του γεωγραφικού διαμελισμού στην ανάπτυξη ενός συστήματος ΕξΑΕ, επιδιώξαμε οι έρευνες να αποτυπώνουν κατά το δυνατόν αυτήν την κατάσταση. Έτσι συμπεριλήφθησαν αναφορές σε ζητήματα ΕξΑΕ της χώρας μας (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010 · Βασιλογιάννης, 2007 · Τζουτζά, 2010), από την ηγεμονική παρουσία του Open University (Price, Richardson, & Jelfs, 2007) και από μία για συστήματα στο Χονγκ Κονγκ (Fung & Carr, 2000), στην Ινδονησία (Hiola & Moss, 1989) και στη Ναμίμπια (Möwes, 2005). Οι έρευνες αυτές θα παρουσιαστούν υπό μορφή θεματικής ανασκόπησης (Creswell, 2011).

2.2 Θεωρητικός προβληματισμός

Όπως προκύπτει από το θέμα, η έννοια της υποστήριξης συνιστά τον πυρήνα του θεωρητικού προβληματισμού όλων των ερευνών, είτε αυτόνομα ως κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010 · Möwes, 2005) είτε σε συνεξάρτηση με τη λειτουργία της ΠμπΠ επικοινωνίας που συμβαίνει κατά τη διδασκαλία στις ΟΣΣ (Βασιλογιάννης, 2007 · Fung & Carr, 2000 · Hiola & Moss, 1989 Price κ.συν., 2007 · Τζουτζά, 2010). Στο τρίπτυχο επικοινωνία – υποστήριξη – μάθηση τονίζεται η σημασία της επικοινωνίας εν γένει και ιδιαίτερα της ΠμπΠ κατά τις ΟΣΣ για την επιτυχία των σπουδών από απόσταση. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση δημιουργεί υποστηρικτικό πλαίσιο που συμβάλλει στη συναισθηματική ενίσχυση, στην ένταξη στη μαθησιακή ομάδα (Τζουτζά, 2010) και στην ενεργοποίηση των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από δασκαλοκεντρικά και εξετασιοκεντρικά συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Fung & Carr, 2000).

Στο υποστηρικτικό πλαίσιο της *ΠμΠ* επικοινωνίας ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ρόλο και τις δεξιότητες του διδάσκοντα (Βασιλογιάννης, 2007 · Hiola & Moss, 1989 · Price κ.συν., 2007, σ. 15 · Τζουτζά, 2010) αλλά και στη δυναμική της ομάδας των συμφοιτητών, που ως κοινωνικό κεφάλαιο λειτουργεί εποικοδομητικά στην ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων, προβληματισμών και στη διανομή μαθησιακών πόρων εντός του δικτύου (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010 · Price κ.συν., 2007).

Το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της πλειοψηφίας των ερευνών προσεγγίζει την έννοια της υποστήριξης περιοριστικά, στα όρια δραστηριοτήτων συναλλαγής των παραγόντων που εμπλέκονται άμεσα στο πρόγραμμα των σπουδών (διδάσκων – διδασκόμενοι – διδακτικό υλικό). Μόνη εξαίρεση συνιστά η έρευνα της Möwes (2005), στην οποία τονίζεται η συστημική διάσταση της υποστήριξης, όπου το υπο-σύστημα των υποστηρικτικών υπηρεσιών συναρθρώνεται και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα υποσυστήματα που συνθέτουν το σύστημα της ΕξΑΕ, προσεγγίζοντας έτσι την άποψη του Sewart (1993).

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα & υποθέσεις

Σε όλες τις έρευνες καταγράφεται με σαφήνεια η δήλωση του σκοπού τους, ωστόσο αυτός δεν προσδιορίζεται επαρκώς στο σύνολό τους υπό μορφή ερευνητικών ερωτημάτων.

Ως προς τη διάσταση της υποστήριξης διατυπώνονται ερωτήματα που διερευνούν τις αντιλήψεις των διδασκομένων για την υποστήριξη που έλαβαν και την επικοινωνία που αναπτύχθηκε με τους ΚΣ και τους συμφοιτητές τους (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010), για τις υποστηρικτικές υπηρεσίες που τους παρείχε το σύστημα ΕξΑΕ και για την αξιολόγηση τις αποτελεσματικότητά τους και την ανταποκρισιμότητας στις προσδοκίες και τις ανάγκες τους (Möwes, 2005). Τα ερωτήματα εξειδικεύονται και καλύπτουν τη λειτουργία των ΟΣΣ, όπου, μεταξύ άλλων, διερευνώνται οι στάσεις των διδασκομένων για αυτές και για το ρόλο του ΚΣ, οι προτάσεις τους καθώς και ο βαθμός διαφοροποίησης αυτών στη βάση ανεξάρτητων μεταβλητών όπως το φύλο και η ηλικία (Βασιλογιάννης, 2007).

Στις έρευνες που δεν καταγράφουν τα ερευνητικά τους ερωτήματα, τα προσεγγίσαμε παραγωγικά μέσω της δήλωσης του σκοπού ή των ερευνητικών τους στόχων. Αυτή η συλλογιστική πορεία μάς οδηγεί σε παραπλήσια ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις και την αξιολόγηση των διδασκομένων για τις ΟΣΣ, τη σημασία της επι-

κοινωνίας και των εκπαιδευτικών τεχνικών και τις προτάσεις τους για βελτίωση (Fung & Carr, 2000 · Τζουτζά, 2010). Επίσης ερευνάται η επίδραση της *ΠμΠ* επικοινωνίας στην ακαδημαϊκή ποιότητα των σπουδών και στην ακαδημαϊκή εμπλοκή των εκπαιδευομένων (Price κ.συν., 2007). Τέλος, διερευνώνται τα χαρακτηριστικά, ο ρόλος και οι αντιλήψεις των ΚΣ για τις διευθετήσεις των ΟΣΣ ως προς το γνωστικό τους προσανατολισμό, τη διαχείριση γενικών προβλημάτων που συνδέονται με το σύστημα ΕξΑΕ και το συμβουλευτικό – υποστηρικτικό τους ρόλο (Hiola & Moss, 1989).

Από το σύνολο των ερευνών μόνο μία προβαίνει στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων, προβλέποντας αφενός τη θετική στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στις ΟΣΣ και αφετέρου το ρόλο των ΚΣ ως υποστηρικτικών παραγόντων της μαθησιακής διαδικασίας (Βασιλογιάννης, 2007).

2.4 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση προκύπτει ως αποτέλεσμα των οντολογικών και επιστημολογικών παραδοχών των ερευνητών (Guba & Lincoln, 1994). Αυτό είναι εμφανές στην έρευνα της Möwes (2005) και μερικώς εντοπίζεται στην έρευνα του Βασιλογιάννη (2007). Στις υπόλοιπες η επιστημολογική τους προσέγγιση μπορεί μόνο να προσεγγιστεί συλλογιστικά μέσω των μεθοδολογικών τους επιλογών. Κυρίαρχη αναδεικνύεται η *θετικιστική* οπτική των ερευνητών, με μόνη τη Möwes (2005) να επιλέγει συμπληρωματικά και μια *ερμηνευτική* οπτική για να διερευνήσει τις εμπειρίες και τα προσωπικά νοήματα των διδασκομένων από την επαφή τους με το σύστημα υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Το σύνολο των ερευνών αποτελεί επισκοπήσεις μικρής κλίμακας που αξιοποιούν ποσοτικές – στατιστικές ερευνητικές τεχνικές για να αντλήσουν και να επεξεργαστούν τα ερευνητικά τους δεδομένα και να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους. Τρεις από αυτές είναι τύπου *εκ των υστέρων ή αιτιώδους συσχέτισης* (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010 · Möwes, 2005 · Price κ.συν., 2007), ερευνώντας πληθυσμό που είχε ολοκληρώσει τις σπουδές του, ενώ στις υπόλοιπες το δείγμα αφορούσε διδασκόμενους και διδάσκοντες εν ενεργεία. Πρόκειται κατ' ουσίαν για εφαρμογή *προκαθορισμένων σχεδίων* (Robson, 2007) που καθοδηγούνται από το θεωρητικό ανάπτυγμα των ερευνών.

Κοινή ερευνητική τεχνική είναι το ερωτηματολόγιο που δομήθηκε για τις ανάγκες των ερευνών, εκτός από την πολυεπίπεδη έρευνα των Price κ.συν. (2007) όπου

αξιοποιούνται ήδη σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Παράλληλα συλλέγεται και ποιοτικό υλικό. Σε δύο έρευνες (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010 · Möwes, 2005) γίνεται μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου που συμπεριλαμβάνονται στα ερωτηματολόγια. Άλλες δύο περιλαμβάνουν και την ερευνητική τεχνική της συνέντευξης (Price κ.συν., 2007 · Τζουτζά, 2010), η μεν πρώτη ως αποκλειστικό μέσο για άντληση δεδομένων από συγκεκριμένη κατηγορία του δείγματος και η δεύτερη ως συμπληρωματική (follow up) διαδικασία για την εις βάθος διερεύνηση των προσωπικών νοημάτων των ερευνώμενων.

Ανάλογα με τον ερευνητικό σκοπό, η επιλογή του δείγματος αφορούσε στην πλειονότητα των ερευνών τον πληθυσμό των διδασκομένων σε συστήματα ΕξΑΕ, μία στόχευε στους διδάσκοντες (Hiola & Moss, 1989) και μία ταυτόχρονα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (Τζουτζά, 2010). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι διαδικασίες επιλογής και το μέγεθος του δείγματος ήταν αποτέλεσμα τυχαίας δειγματοληψίας, εξασφαλίζοντας την απαίτηση για αντιπροσωπευτικότητα, πλην των ερευνών των Βασιλογιάννη (2007) και Τζουτζά (2010) που δηλώνεται η βολική δειγματοληψία και η μη αντιπροσωπευτικότητα αυτής. Σε όλες τις έρευνες μπορεί να θεωρηθεί πως το ερευνητικό τους δείγμα προήλθε από «αιχμάλωτα ακροατήρια» (Cohen & Manion, 1997, σ. 130).

2.5 Είδος τεκμηρίων που υποστηρίζουν την επιχειρηματολογία των συγγραφέων

Οι μεθοδολογικές επιλογές των ερευνών οδηγούν στο είδος των δεδομένων που συλλέγονται και στους τρόπους επεξεργασίας τους. Καθώς οι επιλεγθείσες έρευνες είναι προκαθορισμένου σχεδίου, τα δεδομένα που συλλέγονται είναι κατά βάση ποσοτικά και υποβάλλονται σε μια επιβεβαιωτική στατιστική ανάλυση (Robson, 2007). Η απουσία πολυ-μεθοδικής προσέγγισης και τεχνικών μεθοδολογικής τριγωνοποίησης περιορίζει την ποικιλία των δεδομένων σε όσα συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων. Μόνο στην έρευνα της Möwes (2005) αξιοποιείται η *δια-μεθοδική* τριγωνοποίηση (Denzin, 1989) με την παράλληλη εφαρμογή συνέντευξης, προκειμένου να αντληθούν ποιοτικά δεδομένα. Στην έρευνα της Τζουτζά (2010) η αξιοποίηση της συνέντευξης αφορά μία εκ των κατηγοριών του ερευνητικού πληθυσμού και δε γίνεται σε συνδυασμό με άλλη μέθοδο.

Σχεδόν στο σύνολο των ερευνών τα επεξεργασμένα ποσοτικά δεδομένα παρουσιάζονται ως τεκμήρια υπό μορφή πινάκων κατανομής συχνοτήτων (σχετικών και απολύτων), ενώ γίνεται και χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής, ειδικότερα μέτρων κεντρικής τάσης όπως ο αριθμητικός μέσος όρος. Η παραγοντική ανάλυση σε ομάδες μεταβλητών προς αναζήτηση συνάφειας μεταξύ τους αφορά περιορισμένο αριθμό ερευνών (Möwes, 2005 · Βασιλογιάννης, 2007), όπως και η χρήση γραφικών απεικονίσεων υπό μορφή διαγραμμάτων (Βασιλογιάννης, 2007 · Τζουτζά, 2010).

Τα ποιοτικά δεδομένα των ερευνών υπέστησαν επεξεργασία μέσω θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου τους που οδήγησε στην ανάδειξη των κατηγοριών τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010 · Βασιλογιάννης, 2007) η ανάδειξη κατηγοριών και η ποσοτική επεξεργασία τους αποτυπώθηκε σε πίνακες κατανομής συχνοτήτων, άλλοτε η κατηγορική ανάλυση παρουσίασε συγκεφαλαιωτικά τα δεδομένα της έρευνας σε εννοιολογικούς και ερμηνευτικούς πίνακες (Price κ.συν., 2007), ενώ υπήρχε και μια περίπτωση (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010) όπου η επιχειρηματολογία των ερευνητών υποστηρίχτηκε άμεσα με παράθεση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων.

2.6 Ευρήματα

Παρά την εγγύτητα του θέματος και της ερευνώμενης διάστασης, οι επιλεγθείσες έρευνες διαφοροποιούνται ως προς τη δήλωση του σκοπού, των ερευνητικών στόχων και των ερωτημάτων τους. Για το λόγο αυτό, η παρουσίαση των ευρημάτων θα δομηθεί επί του θεωρητικού αναπτύγματος που παρουσιάσαμε⁴ και αντιστοιχίζει τις λειτουργίες του συστήματος υποστήριξης (Tait, 2000) με το ρόλο και τις δεξιότητες του διδάσκοντα (Mason, 1991).

Ως προς τις απόψεις των διδασκομένων, αυτοί αναγνωρίζουν την υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ, ενώ ο βαθμός σημαντικότητας των ΟΣΣ βεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό συμμετοχής σε αυτές, κατάσταση που παρατηρείται σε όλες τις έρευνες. Προτάσσουν όμως την υποστήριξη σε γνωστικά θέματα σχετικά με την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, την καθοδήγηση της μελέτης και τις εξετάσεις,

⁴ Υπό την έννοια ότι θα παραλείψουμε ευρήματα και συμπεράσματα που δεν εντάσσονται σε αυτό που επιλέξαμε ως πλαίσιο λειτουργίας ενός συστήματος υποστήριξης.

έναντι της συναισθηματικής υποστήριξης, της διαμόρφωσης επικοινωνιακού κλίματος και της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των σπουδών τους. Η συμβολή σε θέματα οργάνωσης των σπουδών ακολουθεί σε φθίνουσα κατάταξη έναντι των άλλων δυο λειτουργιών της υποστήριξης. Την ίδια ακριβώς ιεράρχηση εμφανίζουν και οι απόψεις των ΚΣ για τον υποστηρικτικό ρόλο των ΟΣΣ, όπου προτάσσεται η ακαδημαϊκή υποστήριξη έναντι της συναισθηματικής (Hiola & Moss, 1989 · Τζουτζά, 2010), ενώ αξιοσημείωτο είναι πως και στις δυο σχετικές έρευνες απουσιάζουν ερωτήματα σχετικά με τη συστημική υποστήριξη των ΟΣΣ και τον οργανωτικό ρόλο των ΚΣ.

Οι απόψεις διδασκομένων και διδασκόντων ως προς τη φθίνουσα ιεράρχηση των υποστηρικτικών λειτουργιών των ΟΣΣ (γνωστική – συναισθηματική – συστημική) αντιστοιχίζονται πλήρως με τους ρόλους και τις δεξιότητες των ΚΣ (διανοητικός – κοινωνικός – οργανωτικός) όπως αυτές προσλαμβάνονται από τους διδασκόμενους αλλά και δηλώνονται από τους ίδιους τους ΚΣ. Η διαπίστωση αυτή τονίζει το ρόλο των ΚΣ ως κρίσιμων ρυθμιστών της πορείας προς τη μάθηση, ακόμη και σε συστήματα ΕξΑΕ που φιλοσοφικά και μεθοδολογικά προτάσσουν την αυτενεργό πορεία των διδασκομένων προς τη γνώση. Ωστόσο, η επισήμανση αυτή δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το γνωστικό βάρος (τις απαιτήσεις) του εκπαιδευτικού υλικού και τις προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες των διδασκομένων.

Ως προς τον υποστηρικτικό ρόλο της ομάδας των διδασκομένων στα πλαίσια των ΟΣΣ, όπου αυτός ερευνήθηκε έδωσε αντικρουόμενα στοιχεία για την εμπλοκή των διδασκομένων στη μεταξύ τους επικοινωνία – συνεργασία, διαπιστώθηκε να είναι περιορισμένος και να αφορά παραδοσιακές μορφές συνεργασίας όπως η συζήτηση και οι ερωταπαντήσεις, αν και κρίθηκε πως συνέβαλε θετικά στη διαδικασία της μάθησης (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010, σ. 135 · Βασιλογιάννης, 2007 · Möwes, 2005).

3 Κριτική αποτίμηση

Τα συμπεράσματα των επιλεγθεισών ερευνών παρουσιάζουν ευρύ πεδίο σύγκλισης τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ του οργανωσιακού, τεχνολογικού, πολιτισμικού και γεωγραφικού πλαισίου των συστημάτων ΕξΑΕ, εντός των οποίων διεξήχθησαν οι έρευνες, δε φαίνεται να επηρεάζουν την ταυτότητα των συμπερασμάτων

τους, τα βασικά στοιχεία των οποίων θα πρέπει να αναζητηθούν στα εγγενή χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ.

Παρά το ότι απαντώνται πλήρως τα τιθέμενα ερωτήματα, η υποστηρικτική λειτουργία των ΟΣΣ προσεγγίζεται στατικά, σχεδόν περιοριστικά στο γνωστικό τομέα και στο επίπεδο της ΠμπΠ επικοινωνίας, χωρίς να συσχετίζεται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού, την εμπειρία των διδασκομένων και το ρόλο και τις δυνατότητες της ομάδας αυτών. Τέλος, απουσιάζει πλήρως η συστημική προσέγγιση, κάτι σημαντικό για την ελληνική εμπειρία του συστήματος ΕξΑΕ του ΕΑΠ και των περιορισμένων υποστηρικτικών υπηρεσιών που παρέχει (Σπανακά, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου, Α. (2011). Ζητήματα συγκρότησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως γνωστικού πεδίου: Επισκόπηση των επιστημονικών περιοδικών. *Open education- The journal of open and distance education and educational technology*, 7(1), σσ. 36-53.
- 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.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών- Πρόγραμμα σπουδών "Σπουδές στην Εκπαίδευση". Πάτρα: ΕΑΠ.
- 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.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ., Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Έκφραση.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στη εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων/ Εκδόσεις Έλλην.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3η εκδ.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Fung, Y. (2005). Reflecting on research studies on face-to-face tutorial in distance education. *Reflective practice in open and distance learning: How do we improve?* (σσ. 52-59). Cambridge: The Open University.

- 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.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Στο N. Denzin, & Y. Lincoln (Επιμ.), *Handbook of Qualitative Research* (1η εκδ., σσ. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- 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.
- 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. (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.
- Mason, R. (1991). *Moderating educational computer conferencing*. Ανάκτηση 28 Οκτωβρίου 2014, από Deosnews archives- The Pennsylvania State University: 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.
- Möwes, D. (2005). *An evaluation of student support services in open and distance learning at the University of Namibia*. Διδακτορική διατριβή, University of

Stellenbosch. Ανάκτηση 20 Οκτωβρίου 2014 από <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/1263>

- 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
- 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.
- 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.
- 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). Ανάκτηση 22 Οκτωβρίου 2014 από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/11/21>
- 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* (3η εκδ.). New York: Routledge.
- 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.
- 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

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.