



ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΑΥΤΟ-ΚΑΤΕΥΘΥΝΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Stepanović Ilić, Ivana

Peixoto, Francisco
Castro Silva, José
Gouveia, Maria João
Gonida, Eleftheria
Falanga, Konstantina
Almeida, Leandro S.
Taveira, Maria do Céu
Wosnitza, Marold
Krstić, Ksenija
Videnović, Marina
Tošković, Oliver
Nolden, Philipp
Delzepich, Ralph
Enoch, Clinton
Holder, Lena
Theilmann, Kerstin
Aivazidis, Konstantinos
Stamovlasis, Dimitrios

Please cite as:

Stepanović Ilić, I., Peixoto, F., Castro Silva, J., Gouveia, M. J., Gonida, E. N., Falanga, K., Almeida, L.S., Taveira, M. C., Wosnitza, M., Krstić, K., Videnović, M., Tošković, O., Nolden, P., Delzepich, R., Enoch, C., Holder, L., Theilmann, K., Aivazidis, K., & Stamovlasis, D. (2019). *Enhancing student self-reflection on the situation at university. The EAA Scale Inventory*. doi: [10.13140/RG.2.2.23089.53600](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23089.53600)

Περιεχόμενα

1 Εισαγωγή.....	2
2 Σύνδεση του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού με τη Διαδικτυακή Πλατφόρμα Εκπαίδευσης.....	5
3 Εκπαιδευτικά υλικά – τομείς της διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης	6
3.1 Εκπαιδευτικό Υλικό 1: Κίνητρα και Συναισθήματα Ακαδημαϊκής Επίτευξης	7
3.2 Εκπαιδευτικό Υλικό 2: Ανθεκτικότητα.....	10
3.3. Εκπαιδευτικό Υλικό 3: Αυτο-ρυθμιζόμενη Μάθηση	13
3.4 Εκπαιδευτικό Υλικό 4: Κοινωνική Δικτύωση	15
3.5 Εκπαιδευτικό Υλικό 5: Αυτο-διαχείριση Σταδιοδρομίας.....	18
3.6. Εκπαιδευτικό Υλικό 6: «Και αν αποφασίσω να εγκαταλείψω τις σπουδές μου; ...».....	20
4 Συμπεράσματα	24
5 Βιβλιογραφία	25

Επιμέλεια Ελληνικής Μετάφρασης

Ελευθερία Ν. Γωνίδα, Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας

Κωνσταντίνα Φαλάγγα, Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας

1. Εισαγωγή

Η ομάδα του προγράμματος “SUnStAR” (“Supporting University Students at Risk of Dropping Out” – “Υποστήριξη φοιτητών/ριών σε κίνδυνο για εγκατάλειψη σπουδών”) προκειμένου να βοηθήσει αποτελεσματικά τους/τις φοιτητές/ριες που βρίσκονται σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους, αποφάσισε τη δημιουργία μίας Διαδικτυακής Πλατφόρμας Αυτο-Κατευθυνόμενης (ή Αυτο-Καθοδηγούμενης) Εκπαίδευσης η οποία περιλαμβάνει 6 εκπαιδευτικά υλικά που στοχεύουν στο να προσφέρουν στους/στις φοιτητές/ριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν σχετική γνώση και δεξιότητες σε τομείς σημαντικούς για την ακαδημαϊκή τους ζωή. Τα πέντε εκπαιδευτικά υλικά καλύπτουν τους ακόλουθους τομείς στους οποίους οι φοιτητές/ριες είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες που τους/τις καθιστούν ευάλωτους/ες και τους θέτουν σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους: Κίνητρα και Συναισθήματα, Ακαδημαϊκή Ανθεκτικότητα, Αυτο-ρυθμιζόμενη Μάθηση, Κοινωνική Δικτύωση και Αυτο-διαχείριση Σταδιοδρομίας. Η έκτη ενότητα η οποία ονομάζεται “Και αν αποφασίσω να εγκαταλείψω τις σπουδές μου;» αφορά τους/τις φοιτητές/ριες που έχουν ήδη αποφασίσει να εγκαταλείψουν το Πανεπιστήμιο ή το τμήμα στο οποίο φοιτούν και μπορεί να χρειάζονται βοήθεια για να ξεπεράσουν τα αρνητικά συναισθήματα αλλά και για να προετοιμαστούν να εξερευνήσουν άλλες επιλογές και να πάρουν περαιτέρω αποφάσεις σχετικά με τη σταδιοδρομία και την εκπαίδευσή τους. Η ανάπτυξη μίας εκπαιδευτικής πλατφόρμας για φοιτητές/ριες που βρίσκονται σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους είναι σύμφωνη με τις στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011) για τη διαμόρφωση υποστηρικτικών εκπαιδευτικών πλαισίων ώστε τουλάχιστον ένα ποσοστό 40% της νέας γενιάς να ολοκληρώσει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Παρόλο που στο παρόν εγχειρίδιο θα συζητηθούν λεπτομερώς τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής μάθησης, στο σημείο αυτό αναφέρεται μόνον ένας γενικός λόγος επιλογής αυτής της προσέγγισης. Συγκεκριμένα, πολλές έρευνες υποδεικνύουν ότι οι νέοι χρησιμοποιούν Η/Υ, tablet και κινητά τηλέφωνα πολύ συχνά και αυτά οι ηλεκτρονικές συσκευές έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής τους ζωής (Kubiszewski, Fontaine, Rusch, & Hazouard, 2013; Romer, Bagdasarov & More, 2013; Twenge, Martin, & Spitzberg, 2018; Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, & Engels, 2008). Πέρα από την εξοικείωση των νέων με αυτές τις ηλεκτρονικές συσκευές, υπάρχουν, επίσης, ευρήματα τα οποία δείχνουν ότι η διαδικασία μάθησης που βασίζεται σε ψηφιακές τεχνολογίες συνδέεται με υψηλά κίνητρα (Maynard & Cheyne, 2005). Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο το οποίο αυξάνεται ραγδαία (OECD, 2016) και η ηλεκτρονική μάθηση είναι παρούσα ιδιαίτερα στον ακαδημαϊκό τομέα (Chow & Shi, 2014; Sharpe & Benfield, 2005).

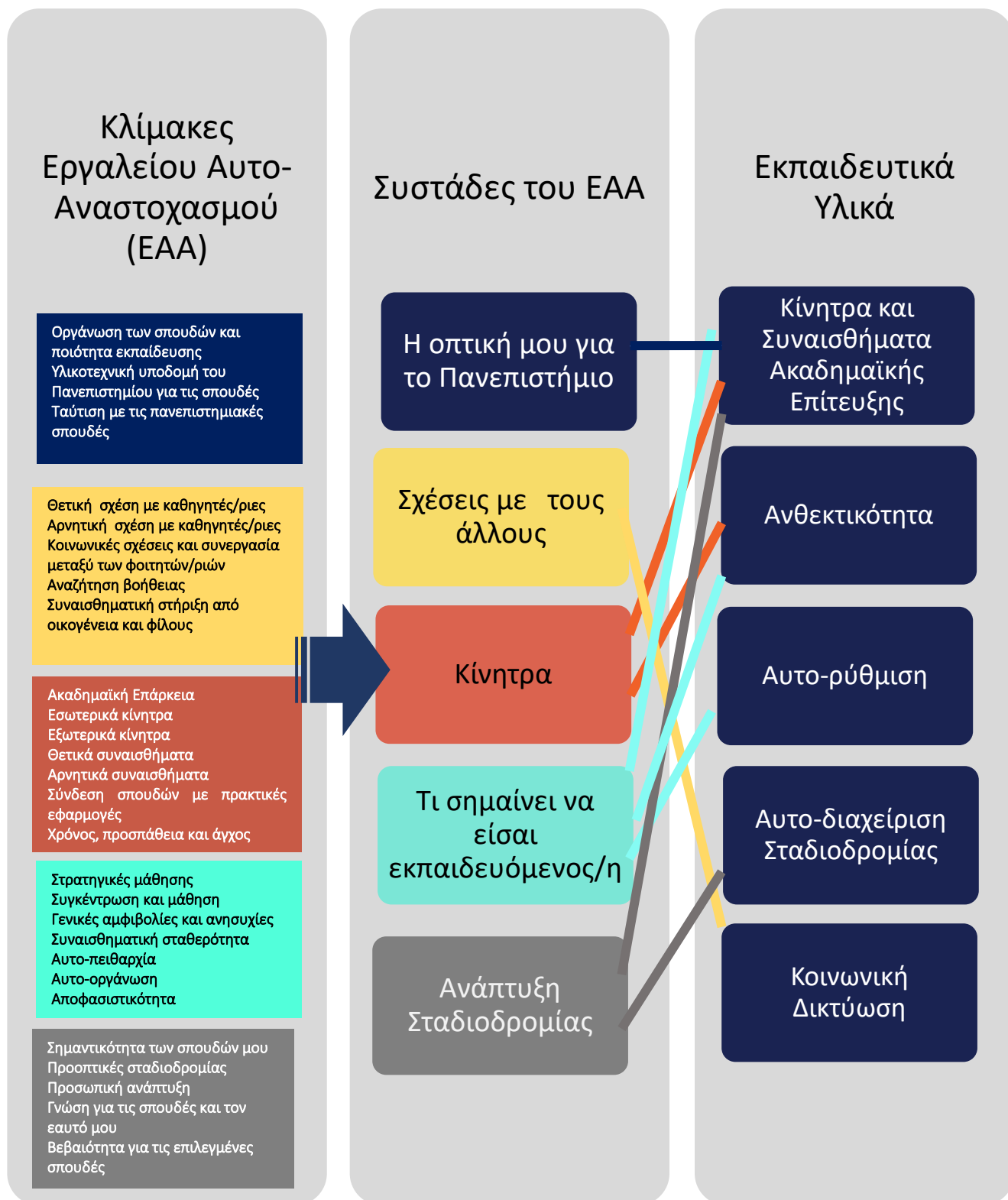
Σύμφωνα με τον Burns (2011), το κύριο έργο κατά τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού μαθήματος είναι η ανάπτυξη ενός ικανοποιητικού *σχεδίου διδασκαλίας*, το οποίο ορίζει ο Burns ως μια διευρυμένη έννοια που έχει σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, την ύπαρξη επαρκούς περιεχομένου και τη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών εργαλείων με σκοπό την καθοδήγηση των φοιτητών προς την κατεύθυνση ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ο Burns (2011) τονίζει ότι το σχέδιο διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε μία συνθήκη εξ αποστάσεως μάθησης, γιατί η μάθηση των φοιτητών/ριών πραγματοποιείται σχεδόν αποκλειστικά διά μέσου της χρήσης της τεχνολογίας. Συνεπώς, παρέχει λεπτομερείς και συγκεκριμένες συστάσεις αναφορικά με την ανάπτυξη ενός επιτυχημένου σχεδίου διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό θα επισημανθούν μερικές από αυτές που αποφασίστηκε να τηρηθούν κατά την κατασκευή της πλατφόρμας μάθησης. Ο Burns (2011) δηλώνει πως το διδακτικό σχέδιο πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευομένων, πρέπει δηλαδή να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αναγνώριση και να λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες μαθησιακές τους εμπειρίες και τα εναλλακτικά στυλ μάθησης. Επιπροσθέτως, τέτοια προγράμματα χρειάζεται να αντιμετωπίζουν προκλήσεις της πραγματικής ζωής και να επιτρέπουν στους εκπαιδευομένους να αναστοχάζονται πάνω στη δική τους συμπεριφορά και να αναλύουν τις εμπειρίες τους στο πλαίσιο των έξι εκπαιδευτικών υλικών. Αυτό ακριβώς ελήφθη υπόψη κατά την επιλογή ποικίλων προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/ριες στην ακαδημαϊκή τους ζωή. Όπως προαναφέρθηκε, προσπαθήσαμε να δείξουμε σεβασμό στις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των φοιτητών/ριών, να τους υποστηρίξουμε στη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, αλλά και να τους προσφέρουμε καθοδήγηση και στήριξη προς την οικοδόμηση στρατηγικών επίλυσής τους. Ο Burns τονίζει ότι απαιτείται να διευκρινίζονται οι στόχοι και τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού υλικού τα οποία πρέπει να επιτυγχάνονται μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους χρήστες. Έχουμε υιοθετήσει αυτή την αρχή στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του SUnStAR έτσι ώστε στην αρχή του κάθε εκπαιδευτικού υλικού να γίνονται σαφή τα μαθησιακά αποτελέσματα που οι χρήστες αναμένεται να έχουν κατακτήσει στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Burns τονίζει, επίσης, ότι είναι σημαντική η παροχή ποικίλων διδακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο της μάθησης με ποικίλους τρόπους οι οποίοι να εμπλέκουν διάφορες γνωστικές λειτουργίες. Επιπλέον, η εκπαιδευτική μας πλατφόρμα βασίζεται στο *τριαδικό μοντέλο ηλεκτρονικής μάθησης*, το οποίο περιλαμβάνει παιδαγωγικά στοιχεία που βασίζονται στις αρχές της ενεργητικής μάθησης. Ο Burns (2011), επίσης, δηλώνει ότι είναι εύλογη η χρήση πολυμεσικών πηγών, ως σημαντικού πλεονεκτήματος στις τεχνολογίες πληροφορικής, με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης μέσα από την ενδυνάμωση των κινήτρων του εκπαιδευόμενου με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με

αυτόν, οι πληροφορίες χρειάζεται να καθοδηγούν το χρήστη σε συγκεκριμένα βήματα της διαδικασίας μάθησης. Τα κινούμενα σχέδια, οι προσομοιώσεις και άλλα είδη οπτικών ερεθισμάτων ενισχύουν την κατανόηση των εννοιών και των μεταξύ τους σχέσεων από τους εκπαιδευομένους. Τα (εκπαιδευτικά) βίντεο είναι χρήσιμα για την επίδειξη διαδικασιών, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Οι εικόνες είναι ιδιαίτερα σημαντικές επειδή μπορούν να υποστηρίξουν το λόγο κατά τη διδασκαλία και την κατανόηση των εκπαιδευομένων με αναγνωστικές δυσκολίες. Τα ηχητικά ερεθίσματα θα μπορούσαν, επίσης, να βοηθήσουν την κατανόηση των εκπαιδευομένων με αναγνωστικές δυσκολίες αλλά και με διαταραχές όρασης. Επίσης, συστήνεται η χρήση χρωμάτων καθώς μπορούν να μεταδώσουν διαφορετικά μηνύματα και να ενισχύσουν τη μνήμη. Όλες οι παραπάνω συστάσεις ακολουθήθηκαν στη διαδικασία του σχεδιασμού του μαθησιακού περιεχομένου των έξι εκπαιδευτικών υλικών της πλατφόρμας του SUnStAR. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού σχεδίου διδασκαλίας είναι η *ευελιξία*, η οποία είναι ένα από τα δυνατά σημεία της ψηφιακής μάθησης. Ο Burns (2011) ισχυρίζεται ότι το σχέδιο διδασκαλίας χρειάζεται να βρίσκεται σε συμφωνία με τις προτιμήσεις διαφορετικών χρηστών, τα προγράμματα και τις δυνατότητες σύνδεσης, και ότι θα πρέπει να ενεργοποιεί τις διάφορες ικανότητές τους προσφέροντας τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ μιας ευρείας γκάμας δραστηριοτήτων. Αυτό συνεπάγεται ότι όποιο/ες αναπτύσσουν το περιεχόμενο της μάθησης οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους ρεαλιστικές παραμέτρους αναφορικά με το χρόνο, το χώρο και τις δυνατότητες της τεχνολογίας, και να προσφέρουν μία απλή και εύληπτη διαισθητικά εφαρμογή ανεξάρτητα από τη συνθετότητα του περιεχομένου της μάθησης. Περαιτέρω, ο Burns (2011) τονίζει πως τα μαθήματα εξ αποστάσεως θα έπρεπε να είναι προσβάσιμα σε όλους τους εκπαιδευομένους, γεγονός που σημαίνει πως το σχέδιο διδασκαλίας είναι καθολικό καλύπτοντας διαφορετικές ανάγκες εκπαιδευομένων και εφαρμόζοντας διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις. Ως εκ τούτου, κατά το σχεδιασμό της πλατφόρμας του SUnStAR και των διαφόρων δραστηριοτήτων ελήφθη υπόψη ότι θα έπρεπε να μπορεί να γίνει χρήση της όχι μόνο από Η/Υ, αλλά και από συσκευές tablet και κινητά τηλέφωνα. Τα σύγχρονα κινητά τηλέφωνα είναι πολύ σημαντικά, καθώς, κατά τον Burns, λειτουργούν σχεδόν ως μικροί Η/Υ. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στην περίπτωση που ο χρήστης βρίσκεται σε μία περιοχή με κακή κάλυψη δικτύου, ώστε να μπορεί να έχει πρόσβαση μέσω δικτύων κινητής τηλεφωνίας, δεδομένου ότι τα κινητά τηλέφωνα έχουν συνήθως καλή κάλυψη και προσφέρουν αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο (Burns, 2011).

2. Σύνδεση του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού με τη Διαδικτυακή Πλατφόρμα Εκπαίδευσης

Το πρώτο βήμα για τη σύνδεση του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού του SUnStAR με τη διαδικτυακή πλατφόρμα ήταν η μείωση των 26 κλιμάκων σε ένα σετ 5 συστάδων. Το Σχήμα 1 περιγράφει τις ακόλουθες συστάδες οι οποίες προέκυψαν από αυτή τη συγχώνευση των ερευνητικών κλιμάκων: 'Η Οπτική μου για το Πανεπιστήμιο', 'Σχέσεις με τους Άλλους', 'Κίνητρα', 'Τι Σημαίνει να Είσαι Εκπαιδευόμενος/η' και 'Ανάπτυξη Σταδιοδρομίας'. Το επόμενο βήμα ήταν η σύνδεση αυτών των συστάδων με τα πέντε εκπαιδευτικά υλικά αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, όλες οι συστάδες συνδέονται με τα εκπαιδευτικά υλικά, με δύο από αυτές ('Κίνητρα', και 'Τι Σημαίνει να Είσαι Εκπαιδευόμενος/η') να συνδέονται περισσότερο μεταξύ τους, γεγονός που υποδεικνύει τη συνάφειά τους ως κεντρικά εκπαιδευτικά υλικά της εκπαίδευσης. Η σύνδεση του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού με τη διαδικτυακή εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω των συστάδων και αντανακλάται στο σχεδιασμό του περιεχομένου, στις δραστηριότητες και στις ασκήσεις που περιλαμβάνονται στα εκπαιδευτικά υλικά.



Σχήμα 1. Σύνδεση των κλιμάκων του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού με τη Διαδικτυακή Πλατφόρμα Μάθησης

3. Εκπαιδευτικά υλικά – τομείς της διαδικτυακής πλατφόρμας μάθησης

Σε αυτή την ενότητα του εγχειριδίου θα αναφερθούμε συνοπτικά στο θεωρητικό υπόβαθρο των έξι εκπαιδευτικών υλικών τα οποία είναι διαθέσιμα στη διαδικτυακή πλατφόρμα μάθησης, στους διδακτικούς τους στόχους και στη σύνδεσή τους με το Εργαλείο Αυτο-Αναστοχασμού το οποίο στοχεύει στον εντοπισμό των φοιτητών/ριών που βρίσκονται σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους και στην καθοδήγησή τους προς τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά υλικά της εκπαιδευτικής πλατφόρμας του SUnStAR. Θα αναφερθούμε, επίσης, εν συντομία στο περιεχόμενο του κάθε εκπαιδευτικού εργαλείου. Στο τέλος του κάθε εκπαιδευτικού υλικού υπάρχει ένα τμήμα αφιερωμένο στην αξιολόγηση της εμπειρίας των φοιτητών/ριών μετά την ολοκλήρωσή του.

3.1 Εκπαιδευτικό Υλικό 1: Κίνητρα και Συναισθήματα Ακαδημαϊκής Επίτευξης

Τα κίνητρα επίτευξης των φοιτητών/ριών έχουν με συνέπεια συνδεθεί με τη δέσμευση των φοιτητών/ριών να ολοκληρώσουν τις σπουδές του και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Heublein, 2014; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Robins, Lauver, Davis, Langley, & Carstrom 2004; Tinto, 1993; Van Bragt, Bakx, Bergen, & Croon, 2011). Απ' την άλλη πλευρά, η ευαλωτότητα των φοιτητών/ριών ως προς τα κίνητρα και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις κινήτρων είναι πιθανόν να καταλήγουν στην πρόθεση εγκατάλειψης σπουδών ή και σε αυτή καθαυτή την εγκατάλειψη των σπουδών. Αρκετές πεποιθήσεις κινήτρων έχουν αναγνωριστεί για τη συμβολή τους στην προσαρμογή και επίδοση των φοιτητών/ριών στο Πανεπιστήμιο (Hulleman, Barron, Kosovich, & Lazowski, 2014; Hulleman, Godes, Hendricks, & Harackiewicz, 2010; Robbins et al., 2004; Troelsen & Laursen, 2014). Οι εν λόγω πεποιθήσεις περιλαμβάνουν τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, τους στόχους μάθησης, την υποκειμενική αξία για ένα μαθησιακό έργο (εσωτερική ευχαρίστηση, χρησιμότητα, σημασία της επίτευξης του έργου έναντι του κόστους του), τις πεποιθήσεις ελέγχου και αποτελεσματικότητας, τις αποδόσεις αιτίου κτλ. Εν συντομία, οι φοιτητές/ριες οι οποίοι έχουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα, είναι προσανατολισμένοι προς τη μάθηση, αντλούν ευχαρίστηση απ' αυτήν και τη θεωρούν σημαντική, έχουν υψηλές πεποιθήσεις ακαδημαϊκής επάρκειας, κάνουν λειτουργικές αιτιακές αποδόσεις (απόδοση επιτυχίας και αποτυχίας σε εσωτερικούς, μη σταθερούς και ελεγχόμενους από το ίδιο το άτομο παράγοντες, π.χ. προσπάθεια), καθώς και οι φοιτητές/ριες οι οποίοι/ες αποδίδουν υψηλή αξία στην ακαδημαϊκή μάθηση είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το Πανεπιστήμιο. Ερευνητικά ευρήματα (Robbins et al., 2004) στο πλαίσιο της Θεωρίας Προσδοκίας-Αξίας-Κόστους για τα κίνητρα ακαδημαϊκής επίτευξης

έχουν υποδείξει ότι η αξία που αποδίδουν οι φοιτητές/ριες στις πανεπιστημιακές τους σπουδές και στο να τα πάνε καλά σε αυτές καθώς και η πεποίθηση για τη χρησιμότητά τους στη ζωή τους, αποτελούν πολύ ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες της επίδοσής τους σε αυτές. Προς την αντίθετη κατεύθυνση, η αμφιθυμία τους αναφορικά με τις σπουδές τους προέβλεψε αρνητικά τη συνέχισή τους και θετικά τον κίνδυνο εγκατάλειψής τους (Van Bragt et al., 2011). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις ακαδημαϊκής επάρκειας και απόδοσης αξίας σε ακαδημαϊκές επιλογές που εμπιπτουν στο πεδίο των Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών (STEM) προέβλεψαν θετικά τη συνέχιση αντίστοιχων σπουδών στο Πανεπιστήμιο (Perez, Cromley, & Kaplan, 2014).

Πρόσφατα, τα κίνητρα επίτευξης έχουν συνδεθεί με τα συναισθήματα ακαδημαϊκής επίτευξης στα πλαίσια των πανεπιστημιακών σπουδών, τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά όπως η ευχαρίστηση, το άγχος και η ανία (Pekrun & Stephens, 2010; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017). Η έρευνα έχει δείξει ότι τα θετικά συναισθήματα των φοιτητών/ριών για τις πανεπιστημιακές τους σπουδές συμβάλλουν στην επιτυχή προσαρμογή τους, ενώ αντίθετα τα αρνητικά συναισθήματα είναι πιθανότερο να σχετίζονται με την πρόθεση εγκατάλειψης των σπουδών τους αλλά και εγκατάλειψης συγκεκριμένων μαθημάτων (Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2008; Respondek, Seufert, Stupnisky, & Nett, 2017).

Όλα όσα προαναφέρθηκαν προτείνουν ότι κάθε προσπάθεια διευκόλυνσης της προσαρμογής των φοιτητών/ριών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αποθάρρυνσης των προθέσεων εγκατάλειψης σπουδών, χρειάζεται να λαμβάνει υπόψη τα κίνητρα και τη συναισθηματική τους ευημερία αναφορικά με τις σπουδές τους. Βασισμένο σε πολύ σημαντικές θεωρίες στο επιστημονικό πεδίο των κινήτρων (π.χ., Θεωρία Αυτο-προσδιορισμού, Θεωρία Προσδοκίας-Αξίας-Κόστους, Θεωρία Ελέγχου-Αξίας για τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα), το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό θα αποτελέσει μία σύντομη αλλά ολοκληρωμένη παρέμβαση για την ανάπτυξη των κινήτρων και συναισθημάτων ακαδημαϊκής επίτευξης των φοιτητών/ριών. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό αποσκοπεί στην αύξηση της ενημερότητας των φοιτητών/ριών αναφορικά με τις πεποιθήσεις κινήτρων τους, στην ενίσχυση της λειτουργικότητάς τους ως προς τα κίνητρα και τα συναισθήματά τους για επίτευξη στα πλαίσια των σπουδών τους, και άρα στη διευκόλυνση της μάθησης και επίδοσής τους σε αυτές. Επιπλέον, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των φοιτητών/ριών να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με συγκεκριμένα μαθήματα, την ολοκλήρωση των σπουδών και την εγκατάλειψη του Πανεπιστημίου. Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού εστιάζεται στα κίνητρα (εσωτερικά, εξωτερικά), σε πεποιθήσεις και αξίες στις οποίες αναγνωρίζεται ισχύς κινήτρου (π.χ., βεβαιότητα σχετικά με την επιλογή του τομέα σπουδών, προσωπική ανάπτυξη, αυτο-αποτελεσματικότητα και προσδοκίες επιτυχίας, ενδιαφέρον, χρησιμότητα, σημασία και κόστος

σπουδών), και στα συναισθήματα (θετικά, αρνητικά) των φοιτητών/ριών που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή τους ζωή.

Όπως και όλα τα εκπαιδευτικά υλικά του προγράμματος SUnStAR, το εκπαιδευτικό υλικό 'Κίνητρα και Συναισθήματα Ακαδημαϊκής Επίτευξης' θα εστιαστεί στις πεποιθήσεις κινήτρων και στα συναισθήματα των φοιτητών/ριών με βάση τις απαντήσεις τους στις σχετικές κλίμακες του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού. Ειδικότερα, από το Εργαλείο Αυτο-Αναστοχασμού θα μας απασχολήσουν οι απαντήσεις των φοιτητών/ριών στις ακόλουθες κλίμακες: «Σημασία των Σπουδών μου», «Ταύτιση με τις Σπουδές», «Θετικά Συναισθήματα», «Προοπτικές Σταδιοδρομίας» «Αρνητικά Συναισθήματα», «Προσωπική Ανάπτυξη», «Εσωτερικά κίνητρα», «Εξωτερικά κίνητρα», «Αυτο-αποτελεσματικότητα», «Σχέση με πρακτικές εφαρμογές», «Βεβαιότητα για τις επιλεγμένες σπουδές», «Χρόνος, Προσπάθεια και Άγχος».

Κατ' αντιστοιχία με τους προαναφερθέντες στόχους, διαμορφώθηκαν δύο επιμέρους ενότητες οι οποίες αποτελούν βασικά μέρη αυτού του εκπαιδευτικού υλικού: η πρώτη αφορά στα κίνητρα και η δεύτερη στα συναισθήματα ακαδημαϊκής επίτευξης. Όπως και σε άλλα εκπαιδευτικά υλικά της πλατφόρμας του SUnStAR, δύο ήρωες, σε μορφή χαρακτήρων κόμικς, ο Πάνος και η Εύα, χρησιμοποιήθηκαν για την παρουσίαση του θέματος και των στόχων του εκπαιδευτικού υλικού στους φοιτητές/ριες. Η ενότητα των Κινήτρων ξεκινά με τον Πάνο να λέει στους/στις φοιτητές/ριες τι να προσδοκούν από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Οι φοιτητές/ριες ενημερώνονται για την έννοια των κινήτρων επίτευξης και τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα που αποκαλύπτουν τη σημασία τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Έπειτα, καλούνται να πραγματοποιήσουν μία δραστηριότητα με την οποία εισάγονται σε ποικίλες σημαντικές παραμέτρους της έννοιας των κινήτρων επίτευξης. Περαιτέρω, οι φοιτητές/ριες ενημερώνονται για διακριτά χαρακτηριστικά των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, καθώς και το ρόλο τους σε ακαδημαϊκά πλαίσια. Τέλος, στη ενότητα των «Κινήτρων» οι φοιτητές/ριες έχουν την ευκαιρία να γράψουν ένα σύντομο κείμενο για τις ακαδημαϊκές τους εμπειρίες σε σχέση με συγκεκριμένες πεποιθήσεις κινήτρων και να λάβουν ανατροφοδότηση σχετικά με το ρόλο των πεποιθήσεων κινήτρων κατά την πανεπιστημιακή φοίτηση. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι όλα τα κείμενα, τα οποία οι φοιτητές/ριες καλούνται να γράψουν στα πλαίσια των διάφορων εκπαιδευτικών υλικών, μπορούν να εκτυπωθούν και να αξιοποιηθούν ως υλικά που θα μπορούσαν να δείξουν σε ένα σύμβουλο ή σε μία άλλη υπηρεσία ή κάποιο άτομο το οποίο είναι σε θέση ευθύνης και είναι πρόθυμο να τους παράσχει υποστήριξη.

Η ενότητα που αφορά στα ακαδημαϊκά συναισθήματα ξεκινά με την Εύα να ενημερώνει τους/τις φοιτητές/ριες σχετικά με τους στόχους της ενότητας. Επισημαίνονται τα πιο σημαντικά θετικά κι αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της μάθησης και το ευρύτερο ακαδημαϊκό

πλαίσιο. Κατόπιν αυτού, παρουσιάζονται σύντομες βιωματικές ιστορίες τεσσάρων φοιτητών/ριών και οι φοιτητές/ριες καλούνται να αναγνωρίσουν τα ποικίλα συναισθήματα που συνδέονται με αυτές.. Στην επόμενη δραστηριότητα οι φοιτητές χρειάζεται να επιλέξουν τα δύο επικρατέστερα συναισθήματα που βιώνουν οι ίδιοι/ες στα πλαίσια της ακαδημαϊκής τους ζωής και να σκεφτούν πάνω στις σχετικές εμπειρίες τους. Μετά από την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων, χορηγείται ανατροφοδότηση στα πλαίσια της οποίας προσφέρονται επεξηγήσεις σχετικά με τη συμβολή των διάφορων θετικών και αρνητικών συναισθημάτων σε διαφορετικές συνθήκες επίτευξης (μάθηση, διαδικασία εξετάσεων, προθεσμίες εργασιών κτλ.). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι η παροχή ανατροφοδότησης που είναι άμεση και έχει νόημα, και συνδέεται με τις προηγούμενες δραστηριότητες των φοιτητών/ριών, είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική μάθηση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Orrell, 2006). Επιπλέον, καθώς η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης είναι ένα από τα μεγάλα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης (Burns, 2011; Ivić, 2019), στη πλατφόρμα του SUnStAR δίνεται ανατροφοδότηση σε κάθε δραστηριότητα (άσκηση, συγγραφή κειμένου, ερώτηση, quiz, τεστ κτλ.). Στο τέλος της ενότητας 2 στα πλαίσια του εκπαιδευτικού υλικού «Κίνητρα και Συναισθήματα Ακαδημαϊκής Επίτευξης» οι φοιτητές/ριες έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει σε αυτό και να προσφέρουν τις συμβουλές τους σε δύο από τους φοιτητές των οποίων τις προσωπικές εμπειρίες φοίτησης διάβασαν προηγούμενα. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, το πρώτο της εκπαιδευτικής πλατφόρμας, τελειώνει με την αξιολόγηση των φοιτητών/ριών και την αποτίμηση της εμπειρίας τους από την ολοκλήρωσή του. Το ίδιο τέλος έχουν, επίσης, και όλα τα άλλα εκπαιδευτικά υλικά στην πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης του προγράμματος SUnStAR.

3.2 Εκπαιδευτικό Υλικό 2: Ανθεκτικότητα

Όταν οι φοιτητές ξεκινούν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με εύρος απαιτητικών καταστάσεων, και άρα οι προσαρμοστικές δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης για τη διαχείριση εμπειριών, τις οποίες στο παρελθόν θεωρούσαν ανησυχητικές και αγχογόνες, είναι εξαιρετικής σημασίας γι' αυτούς ως νεαρούς ενήλικους. Η γνώση για τα αποθέματα ψυχικής ανθεκτικότητας των φοιτητών/ριών, όπως είναι οι λειτουργικές δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης, και το πώς μπορεί να επηρεάζουν θετικές, αλλά και αρνητικές, όψεις της προσαρμογής τους σε στρεσογόνες περιόδους, είναι ιδιαιτέρως σημαντική. Ειδικότερα, η γνώση αυτή των φοιτητών/ριών μπορεί να έχει σημαντικές προεκτάσεις για την υποστήριξή τους κατά τη σημαντική αυτή μετάβαση που συνεπάγεται το ξεκίνημα των σπουδών τους κατά τη διάρκεια της περιόδου της

αναδυόμενης ενηλικίωσης. Η ανθεκτικότητα θεωρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο ως προστατευτικός παράγοντας σε αντίξοες συνθήκες και, επίσης, προβλέπει την ακαδημαϊκή επιτυχία (Munro & Pooley, 2009; Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004). Κάποιοι ερευνητές, επιπλέον, ισχυρίζονται ότι η αντιμετώπιση του άγχους εμπλέκει διεργασίες συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας (Edward & Warelow, 2005). Οι υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας δύνανται να έχουν θετικό αντίκτυπο στις διεργασίες κινήτρων και τα άτομα που τις διαθέτουν επιδεικνύουν ανθεκτικότητα σε συνθήκες αντιξοότητας. Μέσα από την ενεργοποίηση παρωθητικών και συναισθηματικών μηχανισμών σε αντίξοες καταστάσεις, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας μπορούν να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ έχουν θεωρηθεί και ένα από τα συστατικά της (Rutter, 1987; Werner, 1982). Οι ατομικές πρακτικές συναισθηματικής ρύθμισης έχουν επισημανθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία σχετικά με την αντιμετώπιση αγχογόνων παραγόντων στο Πανεπιστήμιο (Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007), με τις αντίστοιχες δεξιότητες να σχετίζονται άμεσα με τη ψυχική ευημερία (Gross, 1998; John & Gross, 2004). Ως εκ τούτου, η υποστήριξη των φοιτητών/ριών ώστε να είναι ψυχικά πιο ανθεκτικοί και να αξιοποιούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη ως ένα αποτελεσματικό μέσο για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους είναι το κύριο έργο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού της πλατφόρμας του SUnStAR. Ειδικότερα, αυτό το εκπαιδευτικό υλικό αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/ριες να αποκτήσουν επίγνωση των συναισθηματικών τους αποθεμάτων και των πεποιθήσεών τους για τον ακαδημαϊκό τους εαυτό αλλά και να είναι ενήμεροι για τη σχέση των παραγόντων αυτών με την προσαρμογή τους στην ανώτατη εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι πολύ σημαντική τόσο για την αντιμετώπιση αντίξοων περιστάσεων όσο και για την επιτυχή προσαρμογή στο Πανεπιστήμιο. Μέσα από την ενεργοποίηση θυμικών (συναισθημάτων και κινήτρων) και συμπεριφορικών μηχανισμών σε συνθήκες αντιξοότητας, οι πεποιθήσεις που αφορούν τον εαυτό του ατόμου στο ακαδημαϊκό περιβάλλον μπορούν να προάγουν την ψυχική του ανθεκτικότητα. Η συναισθηματική ρύθμιση είναι ένας σημαντικός διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και ακαδημαϊκής προσαρμογής και η προτεινόμενη εκπαίδευση στη διαχείριση των συναισθημάτων και την εστιασμένη στο πρόβλημα αντιμετώπιση των δυσκολιών μπορεί να προσφέρει στους/στις φοιτητές/ριες τις απαραίτητες στρατηγικές για να υπερβούν τις αντιξοότητες της ζωής στο Πανεπιστήμιο και να σημειώνουν ακαδημαϊκές επιτυχίες. Η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1994; 1997) και της ανθεκτικότητας στους φοιτητές/ριες είναι ένας στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού που έχει αξία για τα νεαρά άτομα και η ενδυνάμωσή τους με πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και δεξιότητες συναισθηματικής

ρύθμισης μπορεί να τους βοηθήσει σε ποικίλες επιδιώξεις στα πλαίσια των εμπειριών ζωής που προσφέρει το Πανεπιστήμιο.

Κατά την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, δόθηκε μεγάλη έμφαση στη σύνδεση των κλιμάκων του Εργαλείου Αυτο-Αναστοχασμού (ΕΑΑ) του SUnStAR με το προτεινόμενο περιεχόμενο εκπαίδευσης, δηλαδή την ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας. Με βάση την ανάλυση του ΕΑΑ επιλέχθηκαν οι κλίμακες «Ακαδημαϊκή Αυτο-αποτελεσματικότητα», «Θετικά Συναισθήματα», «Αρνητικά Συναισθήματα», «Γενικές Αμφιβολίες και Ανησυχίες» και «Συναισθηματική Σταθερότητα». Για τις απαντήσεις τους σε αυτές τις κλίμακες του ΕΑΑ, οι φοιτητές/ριες θα λαμβάνουν ανατροφοδότηση και αυτοί/ες οι οποίοι/ες θα αναγνωρίζεται, βάσει των απαντήσεών τους, ότι βρίσκονται σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους θα κατευθύνονται για εκπαίδευση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό που θα είναι διαθέσιμο στη διαδικτυακή πλατφόρμα ή θα ενθαρρύνονται να αναζητήσουν πιο εξειδικευμένη υποστήριξη σε κάποια από τις προτεινόμενες στη διαδικτυακή πλατφόρμα διαθέσιμες πηγές υποστήριξης.

Το εκπαιδευτικό υλικό της 'Ψυχικής Ανθεκτικότητας' αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα ονομάζεται 'Ανθεκτικότητα και Συναισθήματα'. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ενότητας, στην αρχή οι φοιτητές/ριες εξοικειώνονται με τους μαθησιακούς της στόχους και στη συνέχεια παρακολουθούν ένα βίντεο σχετικά με δύο φοιτητές/ριες που αντιμετωπίζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ακολουθεί ένα βίντεο που διερευνά την έννοια της ενημερότητας για τα συναισθήματά μας (συναισθηματικής αυτο-ενημερότητας). Το επόμενο βίντεο καλεί τους/τις φοιτητές/ριες να φανταστούν μία κατάσταση την οποία θα μπορούσαν να βιώσουν στο Τμήμα στο οποίο φοιτούν, να σκεφτούν πάνω σε συγκεκριμένες στρατηγικές και να εκτιμήσουν πώς θα αντιδρούσαν στην κατάσταση αυτή. Με βάση την επιλογή τους, λαμβάνουν ανατροφοδότηση η οποία αξιολογεί τις στρατηγικές που επέλεξαν και τους/τις ενημερώνει σχετικά με την καταλληλότητα των στρατηγικών για αποτελεσματική μελέτη και διαμόρφωση καλών σχέσεων με τους/τις συμφοιτητές/ριές τους. Επιπρόσθετη ανατροφοδότηση παρέχεται υπό τη μορφή ενός ηχητικού αρχείου το οποίο περιέχει μία λίστα με πιθανές επικοινωνιακές στρατηγικές. Η δεύτερη ενότητα στο εκπαιδευτικό υλικό της 'Ψυχικής Ανθεκτικότητας' η οποία ονομάζεται 'Ανθεκτικότητα και Πεποιθήσεις για τον Εαυτό' ξεκινά με την παρουσίαση των κύριων στόχων της. Ακολουθούν αρχεία ήχου και εικόνας-βίντεο τα οποία περιγράφουν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας και τις πηγές διαμόρφωσής της, καθώς και τη σημασία τους για τη διαχείριση προκλητικών καταστάσεων στα πλαίσια της ακαδημαϊκής ζωής. Ακολουθούν ασκήσεις οι οποίες βοηθούν τους/τις φοιτητές/ριες στο να αφομοιώνουν όσα έμαθαν. Οι ασκήσεις αυτές περιλαμβάνουν μία δραστηριότητα αντιστοίχισης, ένα quiz και τη συγγραφική σύντομης έκθεσης στην οποία οι φοιτητές/ριες καλούνται να αναγνωρίσουν

ή να διαμορφώσουν επικοινωνιακές στρατηγικές κατάλληλες για τη διαχείριση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών καταστάσεων. Όπως τονίστηκε παραπάνω, παρόλο που το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό περιέχει ποικίλους τύπους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση αμέσως μετά από κάθε δραστηριότητα, έτσι ώστε οι φοιτητές/ριες να λαμβάνουν συγκεκριμένη πληροφόρηση σχετικά με τις προηγούμενες απαντήσεις τους σε καθεμία.

3.3 Εκπαιδευτικό Υλικό 3: Αυτο-ρυθμιζόμενη Μάθηση

Ο Götz και οι συνεργάτες του (2013, p. 126) ορίζουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ως «μία μορφή απόκτησης γνώσης και δεξιοτήτων στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευόμενοι είναι ανεξάρτητοι και ενδογενώς κινητοποιημένοι. Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν ανεξάρτητα για τον εαυτό τους εκείνους τους στόχους και τις στρατηγικές μάθησης που θα τους οδηγήσουν στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων. Μέσα από την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών στρατηγικών που υιοθετεί κάποιος, συγκρίνοντας την τρέχουσα κατάσταση με την επιδιωκόμενη, η μάθηση μπορεί να τροποποιηθεί και να βελτιστοποιηθεί. Ο Azevedo και οι συνεργάτες του (2012) ισχυρίζονται ότι, παρά τις διαφορές μεταξύ των ποικίλων ορισμών της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, οι ερευνητές/ριες συμφωνούν ότι αφορά στην ενεργητική και αποτελεσματική διαχείριση της μάθησης από το ίδιο το άτομο μέσω της χρήσης στρατηγικών και της αυτο-παρακολούθησης των γνωστικών διεργασιών. Οι δεξιότητες αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης περιλαμβάνουν μία σειρά από ποικίλες γνωστικές, μεταγνωστικές και στρατηγικές κινήτρων όπως είναι ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση, η ρύθμιση, η αξιολόγηση, η διαχείριση της μελέτης και τους χρόνου, η ρύθμιση της καταβολής προσπάθειας, η σύγκρουση μεταξύ μελέτης και ελεύθερου χρόνου και η αναζήτηση βοήθειας. Όλες αυτές οι δεξιότητες είναι ενδεικτικές της συνειδητής και σκόπιμης εμπλοκής του ίδιου του εκπαιδευομένου στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και της ανάληψης προσωπικής ευθύνης για την πορεία της δικής του μάθησης. Αυτού του είδους η μάθηση καθιστά δυνατή τη διά βίου μάθηση και την προσαρμογή στους στόχους που οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να επιδιώκουν (Bernardo, Esteban, Fernández, Cervero, Tuero, & Solano, 2016; Boekaerts & Corno, 2005; Respondek et al., 2017; Richardson et al., 2012; Zimmerman & Schunk, 2011). Οι Marton and Säljö (1976a, 1976b) διερεύνησαν τις μαθησιακές προσεγγίσεις βάθους και επιφανείας, θέτοντας τη βάση για τη θεωρία των Προσεγγίσεων Μάθησης (Student Approach to Learning, SAL), η οποία στη συνέχεια αναπτύχθηκε από άλλους/ες ερευνητές/ριες (Biggs, 1979; Biggs, Kember & Leung, 2001; Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979; Vermunt, 1996). Η σχετική έρευνα υπέδειξε κυρίως αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της προσέγγισης επιφανείας και θετικές συσχετίσεις με την προσέγγιση

βάθους (Lazarević & Trebješanin, 2013). Επίσης, αναφέρεται ότι οι φοιτητές/ριες με κάποια συγκεκριμένα στυλ μάθησης, όπως, για παράδειγμα, αυτά στα οποία αξιοποιούν περισσότερες αισθήσεις (π.χ., όραση, ακοή και κιναισθήση) είναι περισσότερο ενήμεροι σχετικά με τα προσωπικά τους κίνητρα και πιο βέβαιοι για τις ικανότητες και τους στόχους τους από τους/τις φοιτητές/ριες οι οποίοι/ες υιοθετούν άλλα στυλ μάθησης, όπως, για παράδειγμα, το διαισθητικό στυλ (Tubić, 2003). Ευρήματα όπως αυτά υποδεικνύουν ότι είναι σημαντικό να σεβόμαστε τα διαφορετικά στυλ των φοιτητών/ριών απέναντι στη μάθηση και να τους προσφέρουμε ευκαιρίες με βάση τις ποικίλες προτιμήσεις τους, όπως προτείνεται από ερευνητές/ριες στο πεδίο της ηλεκτρονικής μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα σημαντικά στοιχεία για την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τις προσεγγίσεις της μάθησης είναι εμφανές ότι ο κύριος στόχος του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού είναι να προσφέρει υποστήριξη και καθοδήγηση στους/στις φοιτητές/ριες που βρίσκονται σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους σε τομείς όπως η μεταγνώση, η αυτο-ρύθμιση και η χρήση μαθησιακών στρατηγικών. Συγκεκριμένα, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό θα απευθύνεται στις δεξιότητες των φοιτητών/ριών να αυτο-ρυθμίζουν και να παρακολουθούν τις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες, τις στρατηγικές μάθησης και τη συγκέντρωση της προσοχής τους στα διάφορα μαθησιακά έργα. Τα ζητήματα της ρύθμισης της μάθησης από το ίδιο το άτομο, της παρακολούθησης των μαθησιακών του διεργασιών, στρατηγικών και της συγκέντρωσης της προσοχής συνδέονται με την αυτο-ενημερότητα, τον Αυτο-Αναστοχασμό και την αυτο-ρύθμιση. Συνεπώς, οι αντίστοιχες κλίμακες του ΕΑΑ του SUnStAR λαμβάνονται υπόψη. Ως εκ τούτου, ένας φοιτητής ή μία φοιτήτρια θα καθοδηγείται προς τη χρήση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού της πλατφόρμας αν συγκεντρώνει χαμηλή βαθμολογία στις ακόλουθες κλίμακες του ΕΑΑ: «Στρατηγικές Μάθησης», «Συγκέντρωση Προσοχής και Μάθηση», «Αυτο-πειθαρχία», και «Αυτο-οργάνωση».

Το εκπαιδευτικό υλικό της 'Αυτο-ρυθμιζόμενης Μάθησης' ξεκινά με μία παρουσίαση των στόχων του. Στη συνέχεια, ένα βίντεο παρουσιάζει την περίπτωση ενός φοιτητή που βιώνει σχετικά προβλήματα στη μάθηση. Οι φοιτητές/ριες – χρήστες της πλατφόρμας καλούνται να ορίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο φοιτητής στο βίντεο. Ακολούθως, έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν αυτά που σκέφτηκαν με μερικές παρεχόμενες απαντήσεις, οι οποίες συνιστούν την ανατροφοδότηση που παρέχεται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Στα πλαίσια μιας νέας δραστηριότητας προτείνεται στους φοιτητές/ριες να δώσουν συμβουλές στο φοιτητή που στα πλαίσια του βίντεο φάνηκε να παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση, και στη συνέχεια καλούνται να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με προτεινόμενες στρατηγικές που αφορούν στην αναζήτηση βοήθειας, στην οργάνωση και στη διαχείριση του χρόνου μελέτης. Παράλληλα με τη δυσκολία διαχείρισης χρόνου, τονίζονται και άλλες μορφές δυσκολιών στη μάθηση, όπως δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και στην εστίαση

στις κύριες ιδέες μιας μαθησιακής ενότητας. Προτείνεται μία σειρά από στρατηγικές που ενισχύουν τη συγκέντρωση και την προσήλωση σε ένα μαθησιακό έργο και οι φοιτητές/ριες ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τις καταλληλότερες στρατηγικές μάθησης με βάση τις δικές τους ανάγκες και προτιμήσεις. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού, έχουν σχεδιαστεί δύο δραστηριότητες με σκοπό την καθοδήγηση των φοιτητών/ριών στην εξάσκηση και βελτίωση των δεξιοτήτων τους για αυτο-ρύθμιση και μεταγνώση. Στο τέλος του εκπαιδευτικού υλικού για την 'Αυτο-ρυθμιζόμενη Μάθηση' οι φοιτητές/ριες καλούνται να αναστοχαστούν πάνω σε όσα έμαθαν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών του δραστηριοτήτων.

3.4 Εκπαιδευτικό Υλικό 4: Κοινωνική Δικτύωση

Πολλοί/ές ερευνητές/ριες έχουν επιβεβαιώσει ότι οι ισχυρές κοινωνικές σχέσεις στο Πανεπιστήμιο μειώνουν τον κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών (Heublein, 2014; Roberts, 2018; Tinto, 1975). Έχοντας υπόψη ότι οι σχέσεις με συμφοιτητές/ριες και καθηγητές/ριες αντιπροσωπεύουν τις πιο έντονες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποφασίστηκε η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού υλικού που να επικεντρώνεται σε αυτές τις δύο όψεις των κοινωνικών σχέσεων.

Η καλή σχέση με τους συνομηλίκους θεωρείται ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας ο οποίος συνδέεται με χαμηλότερο κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών, υψηλότερη ικανοποίηση από αυτές, καλύτερη προσαρμογή και ένταξη στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου, καθώς και καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Collings, Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Sanchez, Bauer, & Paronto, 2006; Swenson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Tinto, 1975). Οι ερευνητές/ριες αναγνωρίζουν ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων οι οποίες είναι υποστηρικτικές κατά τη διάρκεια των σπουδών. Η καθοδήγηση των φοιτητών/ριών από συμφοιτητές/ριές τους ως μια τυπική (σε κάποια ιδρύματα θεσμοθετημένη) μορφή σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων έχει θετικές συνέπειες στην ένταξη στο περιβάλλον του Πανεπιστημίου και συνδέεται με χαμηλότερη πιθανότητα εγκατάλειψης των σπουδών τους (Collings, Swanson, Nordstrom, & Hiester, 2008; Pearson, 2012). Η φοιτητοκεντρική διδασκαλία στα πλαίσια της ανώτατης εκπαίδευσης δίνει έμφαση στη σημασία της εμπλοκής των φοιτητών/ριών σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με στόχο την καλύτερη κατανόηση διαφορετικών φαινομένων και την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (Bilgin, 2009; Bruffee, 1993; Hilsdon, 2014). Οι ανεπίσημες επαφές και η ομαδική αλληλεπίδραση μεταξύ συμφοιτητών/ριών είναι ζωτικής σημασίας για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ένταξη, εφόσον προσφέρουν υποστήριξη και ενθάρρυνση και επηρεάζουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στο να συμμετέχουν ενεργά στην

ακαδημαϊκή ζωή (Dennis, Phinney & Chuateco, 2005; Tinto, 1997, Venuleo, Mossi & Salvatore, 2016; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005).

Μεγάλος αριθμός ερευνών υποδεικνύει ότι η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων φοιτητών/ριών - καθηγητών/ριών συνδέεται με την προσαρμογή των φοιτητών/ριών κατά το πρώτο διάστημα της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο (Pascarella & Terenzini, 2005; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005), με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Yorke & Thomas, 2003), με την ενεργητική εμπλοκή στις σπουδές τους και τα κίνητρά τους για ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Lundberg & Schreiner, 2004; Strauss & Volkwein, 2004; Zepke & Leach, 2010), με την ικανοποίηση από τις σπουδές τους (Creasey, Jarvis, & Knapcik, 2009; Calvo, Markauskaite, & Trigwell, 2010; Dobransky & Frymier 2004; Trigwell, 2005), και την απόφασή τους να τις ολοκληρώσουν ή να τις εγκαταλείψουν (Hagenauer & Volet, 2014; Tinto, 1975; Wilcox, Winn, & Fyvie-Gauld, 2005). Οι ερευνητές διακρίνουν μεταξύ επίσημων-τυπικών (ακαδημαϊκών) και ανεπίσημων-άτυπων (καθημερινών, εκτός μαθήματος) επαφών μεταξύ φοιτητών/ριών και καθηγητών/ριών (Essays, 2018; Hoffman, 2014). Η επίσημη αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, ενώ η ανεπίσημη μπορεί να λάβει χώρα είτε σε ακαδημαϊκά πλαίσια (ώρες συνεργασίας των καθηγητών/ριών, ερευνητικά προγράμματα) είτε εκτός αυτών (ανεπίσημες συζητήσεις, ψηφιακή επικοινωνία: e-mail και κοινωνικά δίκτυα). Κατά τη δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού, έγινε προσπάθεια να καταστούν οι φοιτητές/ριες ενήμεροι/ες ως προς τους ποικίλους τρόπους επικοινωνίας και να υποστηριχθούν να εμπλακούν σε αυτούς.

Ο στόχος του εκπαιδευτικού υλικού 'Κοινωνική Δικτύωση' είναι να προσφέρει διαδικτυακή εκπαίδευση στους/στις φοιτητές/ριες των οποίων οι βαθμολογίες στις κλίμακες του EAA του SUnStAR υποδεικνύουν ότι δεν έχουν ικανοποιητική σχέση με τους/τις άλλους/ες φοιτητές/ριες ή/και καθηγητές/ριες. Οι ακόλουθες κλίμακες από το EAA επιλέχθηκαν ως ενδεικτικές: «Θετική σχέση με καθηγητές/ριες», «Αρνητική σχέση με καθηγητές/ριες», «Κοινωνικές σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των φοιτητών/ριών» και «Αναζήτηση βοήθειας».

Το εργαλείο της 'Κοινωνικής Δικτύωσης' αποτελείται από δύο ενότητες που αναφέρονται στις σχέσεις των φοιτητών/ριών με τους άλλους φοιτητές/ριες και τους καθηγητές/ριές τους. Η πρώτη ενότητα τονίζει τη σημασία και τα πιθανά οφέλη από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους για διάφορες όψεις της ακαδημαϊκής ζωής των φοιτητών/ριών. Έχοντας επίγνωση του ενδιαφέροντος των φοιτητών/ριών για τα κοινωνικά δίκτυα, η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να τονίσει τη σημασία τους και για την ακαδημαϊκή ζωή. Σε συνέπεια με αυτό το στόχο, δημιουργήθηκε ένα σύντομο βίντεο το οποίο επιδεικνύει στους/ις φοιτητές/ιες τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα κοινωνικά δίκτυα για τη σύναψη επαφών με άλλους φοιτητές/ριες και την

ανταλλαγή πληροφοριών για τις σπουδές τους και τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις. Η επικοινωνία είναι ένα από τα θέματα που προσεγγίζονται στα πλαίσια αυτής της ενότητας, ενώ προσφέρονται συμβουλές σχετικά με την απόκτηση αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Μετά από αυτό, οι φοιτητές/ριες καλούνται να απαντήσουν σε μια σύντομη δραστηριότητα, της οποίας τα αποτελέσματα και η σχετική ανατροφοδότηση αποκαλύπτουν τις κυρίαρχες επικοινωνιακές στρατηγικές που υιοθετούν και τους τρόπους που αυτές θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Η εργασία σε ομάδες και η συνεργατική μάθηση παρουσιάζονται ως ένα ακόμη σημαντικό θέμα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού. Οι φοιτητές/ριες μπορούν να δουν ένα βίντεο και να επεξεργαστούν μία φωτογραφία του ερευνητικού προγράμματος ATLAS (του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Πυρηνική Ενέργεια, CERN) που υποδεικνύει τη σημασία της ομαδικής εργασίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο αλλά και για τη μελλοντική επαγγελματική ζωή. Καλούνται, επίσης, να ασχοληθούν με μια δραστηριότητα που αφορά την ομαδική εργασία και να ανακαλύψουν μέσα από αυτή τα εμπόδια που θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν στο πλαίσιο μίας ομάδας και πώς θα μπορούσαν να τα ξεπεράσουν.

Η δεύτερη ενότητα ξεκινά με μια σύντομη εισαγωγή η οποία τονίζει τη σημασία των καλών σχέσεων με τους/τις καθηγητές/ριες. Κατόπιν, παρουσιάζεται μία τάξη στην οποία λαμβάνουν χώρα διάφορες συμπεριφορές φοιτητών/ριών. Οι φοιτητές/ριες καλούνται να υποθέσουν τις σκέψεις του καθηγητή για κάθε φοιτητή/ρια και πώς νιώθει για τον καθένα. Οι φοιτητές/ριες μπορούν να κάνουν κλικ πάνω στον καθηγητή και στους φοιτητές/ριες και να ελέγξουν τις υποθέσεις του γι' αυτούς. Η αναζήτηση βοήθειας είναι μία πολύ σημαντική δεξιότητα στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και με ένα σύντομο βίντεο επιχειρήθηκε να ενεργοποιηθούν οι φοιτητές/ριες προκειμένου να ζητούν τη βοήθεια των καθηγητών/ριών τους στην αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων. Στόχος ήταν να ενθαρρυνθούν οι φοιτητές/ριες να είναι ενεργητικοί/ές σε ένα τυπικό ακαδημαϊκό πλαίσιο υπενθυμίζοντάς τους να παίρνουν μέρος σε ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη (π.χ., να κάνουν ερωτήσεις, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να παρακολουθούν ενεργητικά, να κάνουν τις ανατιθέμενες εργασίες και δραστηριότητες κτλ.), αλλά και να σκεφτούν πάνω στα δυνητικά οφέλη αυτής της ενεργητικής εμπλοκής στο πλαίσιο της συγγραφής μίας σύντομης έκθεσης. Στη συνέχεια, ο ήρωας της εκπαιδευτικής πλατφόρμας προσφέρει ανατροφοδότηση την οποία οι φοιτητές/ριες θα μπορούσαν εύκολα να συνδέσουν με αυτά που έγραψαν στην έκθεσή τους. Οι μορφές αλληλεπίδρασης με τους/τις καθηγητές/ριες εκτός τάξης και τα πλεονεκτήματά τους παρουσιάζονται, επίσης, με τη χρήση ενός βίντεο. Στόχος ήταν να διδαχθούν οι φοιτητές/ριες πώς να χρησιμοποιούν σκόπιμα και αποτελεσματικά τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails) για την επικοινωνία με τους καθηγητές/ριές τους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται παραδείγματα τυπικών μηνυμάτων που περιέχουν λάθη διαφορετικών ειδών. Ως εκ τούτου, προτείνεται στους φοιτητές/ριες να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν κάνοντας κλικ τα

σημεία του περιεχομένου των μηνυμάτων που θεωρούν 'προβληματικά'. Ακολουθεί ανατροφοδότηση που εξηγεί τους λόγους που το περιεχόμενο είναι ακατάλληλο και πώς θα μπορούσε να αναθεωρηθεί. Οι επισκέψεις στο γραφείο των καθηγητών/ριών για θέματα και συμβουλές σχετικά με τα μαθήματα και τις σπουδές και η συνεργασία μαζί τους στα πλαίσια ερευνητικών προγραμμάτων είναι δύο ακόμη μορφές αλληλεπίδρασης με αυτούς/ές εκτός μαθήματος. Οι φοιτητές/ριες καλούνται να πραγματοποιήσουν μία δραστηριότητα και να αξιολογήσουν τους λόγους για τους οποίους θα μπορούσαν να επισκεφθούν και να ζητήσουν συμβουλές από τους/τις καθηγητές/ριές τους. Μετά τη δραστηριότητα παρέχεται άμεση ανατροφοδότηση σχετικά με τα σωστούς και λανθασμένους λόγους αναζήτησης συμβουλών. Στο τέλος της συγκεκριμένης ενότητας, οι φοιτητές/ριες ενθαρρύνονται να δοκιμάσουν να συμμετέχουν σε κάποιο ερευνητικό πρόγραμμα των καθηγητών/ριών τους ανάλογα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες.

3.5 Εκπαιδευτικό Υλικό 5: Αυτο-διαχείριση Σταδιοδρομίας

Η Αυτο-διαχείριση Σταδιοδρομίας είναι ένας συνεχής, φυσιολογικός, καθημερινός τρόπος της ανθρώπινης λειτουργίας, ο οποίος συμπεριλαμβάνει τη θέληση και την ικανότητα ορισμού βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων σταδιοδρομίας και ζωής, την εξερεύνηση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του εαυτού και περιβαλλοντικών ευκαιριών, τη μετατροπή των προθέσεων σε πράξεις και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προσωπικών επιλογών και συμπεριφορών με συνέπειες για τις μελλοντικές επιλογές ζωής-σταδιοδρομίας και τους στόχους των ατόμων (Taveira & Rodriguez, 2010). Συνεπώς, η Αυτο-διαχείριση Σταδιοδρομίας είναι μια μετα-ικανότητα, η οποία αναφέρεται σε μία σειρά ικανοτήτων που παρέχουν σκόπιμους και συστηματικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα συγκεντρώνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες που αφορούν τους εαυτούς τους, την εκπαίδευση και την εργασία τους, λαμβάνουν αποφάσεις και διαχειρίζονται σχετικές μεταβάσεις. Η Αυτο-διαχείριση Σταδιοδρομίας, επίσης, περιλαμβάνει την αποτελεσματική αξιοποίηση της γνώσης του εαυτού και του περιβάλλοντος για τη λήψη εκπαιδευτικών και εργασιακών αποφάσεων, προκειμένου τα άτομα να πραγματοποιήσουν σχέδια που αφορούν τη σταδιοδρομία και τη ζωή τους, να διαχειριστούν και να αναπτύξουν σχέσεις οι οποίες υποστηρίζουν τους στόχους, τις επιλογές τους, και τους ποικίλους ρόλους που αναλαμβάνουν στη ζωή τους (Lent & Brown, 2013).

Παράλληλα με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, τη χαμηλή ακαδημαϊκή ικανοποίηση και την κοινωνική απομόνωση, η αβεβαιότητα σε σχέση με τη σταδιοδρομία είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την εγκατάλειψη των σπουδών από τους/τις φοιτητές (Graunke, Woosley & Helms, 2006; Hovdhaugen, 2009; Hull-Blanks, Kurpius, Befort, Sollenberger, Nicpon, &

Huser, 2005; Peterson, 1993; Price, 1993; Tinto, 1993). Οι προαναφερθέντες παράγοντες διαρροής από το Πανεπιστήμιο μπορούν να εκληφθούν ως συνέπειες μίας ελλιπούς ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτο-διαχείρισης της σταδιοδρομίας ή της διακοπής τους, με συνέπεια να υπάρχει επιτακτική ανάγκη για διεξαγωγή μίας παρέμβασης που να στοχεύει στην υποστήριξη της σταδιοδρομίας των φοιτητών/ριών στα πλαίσια του προγράμματος SUnStAR. Ειδικότερα, μέσα από την υποστήριξη των δεξιοτήτων για αυτο-διαχείριση της σταδιοδρομίας, προετοιμάζονται οι φοιτητές/ριες ώστε να κατανοήσουν και να αποδώσουν αξία στην εκπαίδευση και την εργασία, για προσωπικούς και κοινωνικούς λόγους, και να είναι ικανοί να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της μάθησης και τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν, εργάζονται και λαμβάνουν αποφάσεις ζωής στο πλαίσιο ρευστών, συνεχώς μεταβαλλόμενων και απρόβλεπτων περιβαλλοντικών συνθηκών. Συγκεκριμένα, προάγοντας την αυτο-διαχειριζόμενη μάθηση, το εκπαιδευτικό αυτό υλικό μπορεί να ενδυναμώσει τους φοιτητές/ριες στο να: (α) χρησιμοποιούν αποτελεσματικά συγκεκριμένες δεξιότητες, μέσα και υπηρεσίες στο χρόνο και στον τόπο που ταιριάζει με τις ανάγκες τους, (β) αναγνωρίζουν ευκαιρίες για την ανάπτυξη στόχων και δεξιοτήτων που αφορούν τη μάθηση και τις δυνατότητες απασχόλησής τους, (γ) να κατανοούν τί είδους δεξιότητες σταδιοδρομίας χρειάζονται για να προοδεύσουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ζωή, (δ) κατανοούν τη σημασία του να βελτιώσουν την ικανότητά τους να κάνουν επιλογές σταδιοδρομίας, να διαχειρίζονται με επιτυχία τις αλλαγές και την αβεβαιότητα μέσω του σχεδιασμού και να κάνουν επιλογές που να έχουν νόημα και σκοπό. Συνεπώς, μετά από την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού υλικού της Αυτο-διαχείρισης Σταδιοδρομίας, αναμένεται ότι οι φοιτητές/ριες: θα θεωρούν την αυτο-διαχείριση σταδιοδρομίας ως μία διά βίου διαδικασία (παρά ως μεμονωμένο γεγονός όπως η επιλογή επαγγέλματος ή εργασίας), θα κατανοούν καλύτερα τις εργασιακές τους αξίες, στόχους και προτεραιότητες, θα είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις ευκαιρίες για ανάπτυξη των μαθησιακών τους στόχων και βιώσιμων δεξιοτήτων απασχόλησης, θα γνωρίζουν τί είδους κοινωνικές, ακαδημαϊκές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας χρειάζεται να έχουν για να προοδεύουν, θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται την αλλαγή και την αβεβαιότητα, και θα γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν τις διάφορες υπηρεσίες που αφορούν την υποστήριξη των σπουδών και της σταδιοδρομίας τους.

Το εκπαιδευτικό υλικό της 'Αυτο-διαχείρισης Σταδιοδρομίας' συνδέεται με τις δυσκολίες των φοιτητών/ριών που θα αποκαλύπτουν οι απαντήσεις τους στις ακόλουθες κλίμακες του ΕΑΑ του SUnStAR: 'Σημασία των σπουδών', 'Προοπτικές Σταδιοδρομίας', 'Προσωπική Ανάπτυξη', 'Γνώση για τις σπουδές και τον εαυτό μου', 'Βεβαιότητα για τις επιλεγμένες σπουδές'».

Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού αυτού υλικού είναι σχεδιασμένη γύρω από τις περιπτώσεις δύο φοιτητών οι οποίοι βιώνουν διάφορες δυσκολίες που αφορούν στην έλλειψη δεξιοτήτων αυτο-

διαχείρισης σταδιοδρομίας, περιπτώσεις με τις οποίες αναμένεται ότι οι φοιτητές/ριες θα μπορούν εύκολα να συσχετιστούν. Οι δεξιότητες που θα μπορούσαν να βελτιωθούν μέσω αυτού του εκπαιδευτικού υλικού έχουν ήδη περιγραφεί παραπάνω. Η αυτο-διαχείριση της σταδιοδρομίας παρουσιάζεται ως ένα σύνθετο σύνολο από δεξιότητες οι οποίες έχουν σχέση με το ακαδημαϊκό πλαίσιο, αλλά και με τη μετάβαση στην ίδια την επαγγελματική ζωή. Οι φοιτητές/ριες καλούνται να σκεφτούν πάνω στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η πρώτη περίπτωση φοιτητή, αυτή του 22χρονου Νίκου, φοιτητή της Κοινωνιολογίας. Μετά από τη συμπλήρωση του ΕΑΑ ο Νίκος διαπίστωσε πως χαρακτηριζόταν από έλλειψη κινήτρων και, μάλιστα, ήταν και σε κατάσταση ήπιας κατάθλιψης. Μέσω μίας δραστηριότητας επιλογής οι φοιτητές/ριες καλούνται να ανακαλύψουν τι συνέβη στο Νίκο, και ακολούθως να γράψουν μία σύντομη έκθεση σχετικά με τις δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξει βελτιώνοντας την αυτο-διαχείριση της σταδιοδρομίας του. Μετά από την ολοκλήρωση των παραπάνω δραστηριοτήτων, οι φοιτητές/ριες λαμβάνουν σχετική ανατροφοδότηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η δεύτερη περίπτωση, της Δέσποινας 19 ετών, φοιτήτριας Βιολογίας η οποία προέρχεται από μία οικογένεια με συγκεκριμένο οικογενειακό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματά της στο ΕΑΑ έχουν υποδείξει πως έχει υψηλές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες, αλλά χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Το εκπαιδευτικό υλικό ολοκληρώνεται με μία σύντομη περίληψη των κύριων δεξιοτήτων αυτο-διαχείρισης σταδιοδρομίας, όπως είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών, η θέσπιση στόχων, η εξερεύνηση σταδιοδρομίας, ο πειραματισμός, και οι κοινωνικές δεξιότητες.

3.6. Εκπαιδευτικό Υλικό: «Και αν αποφασίσω να εγκαταλείψω τις σπουδές μου; ...»

Η απόφαση εγκατάλειψης των σπουδών είναι ένα κρίσιμο γεγονός ζωής, καθώς περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την απώλεια των σχέσεων με συνομηλίκους, με τους οποίους θεωρητικά αναμένονταν να είναι κοινές οι εμπειρίες της μετάβασης από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή (Born, Crackau, & Thomas, 2008). Αυτός είναι ο λόγος που αποφασίστηκε να αναπτυχθεί το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό στο πλαίσιο του SUnStAR, το οποίο προορίζεται για τους/τις φοιτητές/ριες που έχουν ήδη αποφασίσει να εγκαταλείψουν την ομάδα των συμφοιτητών/ριών τους και να ακολουθήσουν ένα διαφορετικό μονοπάτι.

Ένα τέτοιο σημαντικό γεγονός ζωής είναι πιθανόν να συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα. Στο πλαίσιο θεωριών αξιολόγησης του συναισθήματος, ένα συναισθηματικό γεγονός προσδιορίζεται εννοιολογικά ως μία σειριακή διαδικασία κατά την οποία οι εκτιμήσεις (γνωστική αξιολόγηση) λαμβάνουν χώρα μεταξύ της αντίληψης ενός ερεθίσματος και της ακόλουθης συναισθηματικής

αντίδρασης, ως ένα ενδιάμεσο βήμα με αιτιακό χαρακτήρα (Pekrun, 2006). Το ερέθισμα πρόκλησης ενός συναισθήματος μπορεί να είναι εσωτερικό ή εξωτερικό. Τα εξωτερικά ερεθίσματα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, αντικείμενα, γεγονότα, καθώς επίσης και συμπεριφορές άλλων ή δικές μας (Gross & Thompson, 2007). Αφού ένα ερέθισμα έχει γίνει αντιληπτό, αξιολογείται αμέσως. Οι υποστηρικτές των θεωριών αξιολόγησης του συναισθήματος έχουν καταλήξει στο εξής συμπέρασμα: Αναλόγως της αξιολόγησης ενός ερεθίσματος ή μιας κατάστασης, ακολουθεί η συναισθηματική αντίδραση. Συγκεκριμένες αξιολογήσεις ερεθισμάτων ή καταστάσεων καθορίζουν ποια συναισθήματα θα βιώσει κάποιος/α (Frenzel, Gotz, & Pekrun, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο αναστοχασμός πάνω στην κατάσταση των σπουδών, η απόφαση της εγκατάλειψής τους και η ακόλουθη αξιολόγηση αποτελούν το σημείο εκκίνησης για την ενίσχυση της χρήσης στρατηγικών με σκοπό την αντιμετώπιση αυτού του σημαντικού γεγονότος ζωής (Pekrun, 2006). Συνεπώς, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό αποσκοπεί στην απομάκρυνση από μια πιθανή αρνητική αξιολόγηση της κατάστασης χωρίς μείωση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό επιδιώκει να προσφέρει στους/στις φοιτητές/ριες με μια ειλημμένη απόφαση εγκατάλειψης των σπουδών τους διάφορα μέσα αναστοχασμού πάνω στην κατάσταση και στρατηγικές για να τα καταφέρουν καλά και με ασφάλεια κατά τη συγκεκριμένη μετάβαση.

Ένας τρόπος να προσεγγίσεις τα σημαντικά γεγονότα ζωής, όπως την απόφαση εγκατάλειψης των σπουδών, είναι η γνωστική ρύθμιση με την έννοια της επανεκτίμησης τους (νέα αξιολόγηση ή επαναξιολόγηση). Η επαναξιολόγηση και αναπλαισίωση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων είναι ένα από τα κύρια συστατικά στοιχεία της γνωσιακής θεραπείας σε κλινικά πλαίσια (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979; Campbell-Sills & Barlow, 2007; Goldin, Ziv, Jazaieri, Werner, Kraemer, Heimberg, & Gross, 2012; Bandura, 2004), αλλά και σε εκπαιδευτικά πλαίσια. Από τους/τις ερευνητές/ριες αναφέρονται δύο τύποι στρατηγικών επαναξιολόγησης/αναπλαισίωσης. Από τη μια μεριά, αρνητικές όψεις ενός ερεθίσματος μπορεί να επανερμηνευθούν εκ νέου ως ουδέτερες ή θετικές. Η διαδικασία αυτή αναφέρεται και ως εστιασμένη/ος στην κατάσταση επαναξιολόγηση ή επαναπροσδιορισμός. Απ' την άλλη, ένα αρνητικό ερέθισμα και η πιθανή ακόλουθη συναισθηματική αντίδραση μπορεί να θεωρηθούν ως μη έχοντα προσωπική σημασία και το άτομο να αναλαμβάνει το ρόλο ενός απόμακρου παρατηρητή. Η διαδικασία αυτή αναφέρεται ως επαναξιολόγηση επικεντρωμένη στον εαυτό ή αποστασιοποίηση (Kalisch, Wiech, Critchley, Seymour, O'Doherty, Oakley, & Dolan, 2005; Ochsner & Gross 2007). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού στόχος ήταν η ενημέρωση των φοιτητών/ριών σχετικά με τις παραπάνω στρατηγικές και η ενθάρρυνσή τους να επιλέξουν την καταλληλότερη γι' αυτούς.

Επιπροσθέτως των προσεγγίσεων αξιολόγησης και επαναξιολόγησης, η λογικο-συναισθηματική θεραπεία (ΛΣΘ) (Baumann & Perrez, 1998), γνωστή και ως η μέθοδος Ellis (Schwartz, 2007), αποτελεί μια σημαντική δομημένη προσέγγιση η οποία προσφέρει μία επαρκώς μελετημένη θεωρητική βάση για την εμπρόθετη εξέταση και αλλαγή των συναισθημάτων και αξιολογήσεων. The effectiveness of the RET was empirically investigated by Spörrle (2007) and confirmed in the context of rational decisions. Η αποτελεσματικότητα της ΛΣΘ διερευνήθηκε εμπειρικά από τον Spörrle (2007) και επιβεβαιώθηκε σε σχέση με τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Η ΛΣΘ προσδιορίζει πέντε στάδια, μερικά από τα οποία εμφανίζουν ισχυρές ομοιότητες με τη θεωρία της επαναξιολόγησης: (1) το γεγονός, (2) πεποιθήσεις, λογικές και παράλογες, (3) συνέπειες, συμπεριλαμβανομένων θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, (4) αμφισβήτηση των πεποιθήσεων - διαπραγμάτευση, (5) το αποτέλεσμα, δηλαδή η γνωστική αναδόμηση.

Συνεπώς, η παροχή μέσων αναστοχασμού και προτάσεων επαναξιολόγησης αποτελούν τον κύριο στόχο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού. Τα μέσα αυτά αποσκοπούν στην ενδυνάμωση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της προθυμίας των φοιτητών/ριών να δεχτούν κοινωνική υποστήριξη. Η αυτο-αποτελεσματικότητα ως επίγνωση των προσωπικών ικανοτήτων του ίδιου του ατόμου επηρεάζει την ανθρώπινη δράση και οδηγεί σε αποφάσεις, όπως για παράδειγμα αυτήν της εγκατάλειψης των πανεπιστημιακών σπουδών (Mohrenweiser & Pfeiffer, 2016) και όλων των επακόλουθων (εκπαιδευτικών) αποφάσεων. Θεωρείται ότι μία προσέγγιση για την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι μέσω της μίμησης θετικών προτύπων (Bandura, 1997). Ο άλλος σημαντικός στόχος του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού είναι η υποστήριξη των φοιτητών/ριών που εγκαταλείπουν το Πανεπιστήμιο στην εκτίμηση των ικανοτήτων τους, δηλ. στο να αναρωτηθούν και να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις: Τί έμαθα στο Πανεπιστήμιο και παίρνω μαζί μου παρά το ότι παρατώ τις σπουδές μου; Πώς μπορώ να αξιοποιήσω όσα έμαθα τώρα και στο μέλλον; Ειδικότερα, σημαντικές είναι όχι μόνο η συζήτηση σχετικά με τα γεγονότα και οι εκτιμήσεις γι' αυτά, αλλά και το να εξάγουν οι φοιτητές/ριες κάποια εύλογα σχετικά συμπεράσματα. Κατά τη γνώμη μας, κάτι τέτοιο μπορεί να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/ριες να διαχωρίσουν την απόκτηση εμπειριών και τα όσα πραγματικά έμαθαν από τις αρνητικές τους εμπειρίες. Στη λογικο-συναισθηματική θεραπεία (ΛΣΘ) αυτό αντιπροσωπεύει τη διαπραγμάτευση, και, ως συνέπεια, τη γνωστική αναδόμηση.

Λαμβάνοντας υπόψη όλες τις θεωρίες που προαναφέρθηκαν, το εκπαιδευτικό υλικό «Και αν αποφασίσω να εγκαταλείψω τις σπουδές μου; ...» ενθαρρύνει τους φοιτητές/ριες που έχουν ήδη πάρει την απόφαση να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους να αναστοχασθούν πάνω στα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να συνειδητοποιήσουν τις θετικές συνέπειες της επιλογής τους. Ο κύριος στόχος αυτού του εκπαιδευτικού υλικού είναι να παρέχει μια νέα και θετική οπτική πάνω σε αυτό το γεγονός

ζωής και να υποστηρίξει τους/τις φοιτητές/ριες στο να εξερευνήσουν παραγωγικούς τρόπους να το αντιμετωπίσουν. Σε συμφωνία και με τη θεωρία του Bandura σχετικά με το ρόλο των θετικών προτύπων, το εκπαιδευτικό υλικό ξεκινά με την παρουσίαση διάσημων και επιτυχημένων ανθρώπων που εγκατάλειψαν και οι ίδιοι τις σπουδές τους. Μετά από αυτό οι φοιτητές/ριες έχουν την ευκαιρία να δουν ένα βίντεο που περιγράφει τη φύση των πεποιθήσεών μας και κυρίως τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις τους στη συμπεριφορά μας. Στη συνέχεια, καλούνται να κάνουν μία δραστηριότητα καταιγισμού ιδεών αναφορικά με τους φόβους που συνδέονται με την απόφαση να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο. Σε επόμενο βήμα, καλούνται να διαχωρίσουν τις απαντήσεις τους σε δύο ομάδες: αυτή που περιέχει ρεαλιστικές σκέψεις και αυτή που περιλαμβάνει μη ρεαλιστικούς φόβους που είναι απίθανο να συμβούν. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές/ριες αποκτούν επίγνωση των διαφορετικών πεποιθήσεων και καθίστανται πιο ικανοί να τις διαχειριστούν με έναν εποικοδομητικό τρόπο, δηλαδή απορρίπτοντας τις μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις και επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις ρεαλιστικές. Αυτό βοηθά τους/τις φοιτητές/ριες να εξοικονομήσουν ενέργεια και τους/τις δίνει την ευκαιρία να σκεφτούν μέτρα καταπολέμησης των φόβων που θεωρούν ρεαλιστικούς τους οποίους και αντιμετωπίζουν κατ' αυτόν τον τρόπο. Αυτή η δραστηριότητα ακολουθείται από ένα βίντεο που εξηγεί την έννοια των συνεπειών που συνδέονται στενά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Μετά από αυτή την εισαγωγή οι φοιτητές/ριες καλούνται να προβούν σε έναν ακόμη καταιγισμό ιδεών, αυτή τη φορά αναφορικά με την πρόσφατη απόφασή τους να σταματήσουν τις σπουδές τους και να προσθέσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι πιθανές συνέπειες αυτής της απόφασης. Και πάλι, χρειάζεται να ομαδοποιήσουν τις απαντήσεις τους σε δύο κατηγορίες, μία που να αφορά συμπεριφορές οι οποίες προάγουν τους στόχους ή συνδέονται με υγιή συναισθήματα, και μία άλλη που να αφορά αντίθετες συμπεριφορές και συναισθήματα. Περαιτέρω, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού επικεντρώνεται στην πρώτη ομάδα συνεπειών και στην παροχή κάποιων στρατηγικών για τη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και προσδοκιών. Στο τέλος του εκπαιδευτικού αυτού υλικού οι φοιτητές/ριες ενθαρρύνονται να σκεφτούν και να γράψουν μία λίστα με όλες τις στρατηγικές, δεξιότητες και γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι οποίες συχνά υποτιμώνται ή παραβλέπονται από όσους/ες εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Γι' αυτούς που δε μπορούν να σκεφτούν προς αυτή την κατεύθυνση παρέχονται πολλά παραδείγματα ως καθοδήγηση, ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Κατόπιν αυτού, υπενθυμίζεται στους/ις φοιτητές/ριες τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν προηγουμένως καταγράψει ότι έχουν αποκομίσει στα πλαίσια των σπουδών τους να τις αποτιμήσουν ως μία καλή βάση για να κάνουν νέα σχέδια για τη μελλοντική επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Μια άλλη επιδίωξη του εκπαιδευτικού αυτού υλικού είναι οι φοιτητές/ριες να καταστούν ενήμεροι/ες για τις

υπηρεσίες οι οποίες θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν σχετικά με τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν, αλλά και με τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επιλογές. Για το λόγο αυτό καλούνται να επισκεφθούν το σύμβουλο σπουδών στο Τμήμα τους, το Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης του Πανεπιστημίου τους, το Γραφείο Διασύνδεσης Σπουδών και Σταδιοδρομίας του Πανεπιστημίου ή και κάποιον θεραπευτή. Προτείνεται, επίσης, στους/στις φοιτητές/ριες να δοκιμάσουν και το τέταρτο εκπαιδευτικό υλικό της πλατφόρμας του SUnStAR το οποίο αφορά την Αυτο-διαχείριση της Σταδιοδρομίας ως μία σημαντική ευκαιρία μάθησης στο πλαίσιο της οποίας θα σκεφτούν σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον.

4. Συμπεράσματα

Η διαδικτυακή πλατφόρμα του SUnStAR έχει σχεδιαστεί με βάση τα μοντέλα ψηφιακής μάθησης τα οποία είναι φοιτητοκεντρικά, προσαρμοσμένα στις ποικίλες ανάγκες και προτιμήσεις των φοιτητών/ριών τους/τις οποίους/ες ενισχύουν στην ανάληψη ενεργητικού ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαδικτυακή πλατφόρμα η οποία επιτρέπει την αυτο-διαχείριση της μάθησης, συνδέεται με το ΕΑΑ το οποίο προορίζεται για τον εντοπισμό των συγκεκριμένων δυσκολιών των φοιτητών/ριών και την καθοδήγησή τους στα εκπαιδευτικά υλικά που προσφέρουν βοήθεια αναφορικά με τις δυσκολίες αυτές. Με την πρόθεση να επωφεληθούν από τα εκπαιδευτικά εργαλεία όσο το δυνατόν περισσότεροι/ες φοιτητές/ριες, επιτρέπεται η χρήση της πλατφόρμας και στους/στις φοιτητές/ριες που δεν έχουν συμπληρώσει προηγουμένως το ΕΑΑ. Πρέπει να επισημανθεί ότι τα εκπαιδευτικά υλικά που δημιουργήθηκαν βασίζονται σε σύγχρονες σχετικές θεωρίες (κινήτρων, ανθεκτικότητας, αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της μάθησης και αυτο-διαχείρισης της σταδιοδρομίας) και σε συναφή ερευνητικά ευρήματα. Το έκτο εκπαιδευτικό υλικό αναπτύχθηκε ώστε να προσφερθεί βοήθεια όχι μόνο στους/στις φοιτητές/ριες που διατρέχουν κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους, αλλά και σε εκείνους που έχουν ήδη αποφασίσει να εγκαταλείψουν τη σχολή φοίτησής τους ή το Πανεπιστήμιο. Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα έχουν επισημανθεί σε αυτό το εγχειρίδιο, η συγκεκριμένη πλατφόρμα εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αφορά προβλήματα τα οποία οι φοιτητές/ριες αντιμετωπίζουν καθημερινά στην ακαδημαϊκή τους ζωή και παρέχει στοχευμένη βοήθεια η οποία είναι σύμφωνη με τις ανάγκες τους αλλά και με τον προσανατολισμό τους προς στις νέες τεχνολογίες και κυρίως τη μελέτη πληροφοριών μέσω διαδικτύου.

Συνοψίζοντας, κύριος στόχος του προγράμματος SUnStAR υπήρξε ο σχεδιασμός μίας διαδικτυακής πλατφόρμας για την υποστήριξη των φοιτητών/ριών που βρίσκονται σε κίνδυνο εγκατάλειψης των σπουδών τους. Έχοντας ως σημείο εκκίνησης σχετικές θεωρίες, ερευνητικά ευρήματα και προηγούμενα επιστημονικά προγράμματα για το φαινόμενο της εγκατάλειψης σπουδών, αναπτύχθηκε ένα ηλεκτρονικό Εργαλείο Αυτο-Αναστοχασμού για την αναγνώριση εκείνων των τομέων της ακαδημαϊκής ζωής στους οποίους οι φοιτητές/ριες είναι πιθανό να εμφανίζουν ποικίλες δυσκολίες. Η πρόθεσή ήταν να ενισχυθούν οι φοιτητές/ριες, με βάση τα αποτελέσματα από τη συμπλήρωση του ΕΑΑ, να καθοδηγηθούν σε ένα ή περισσότερα εκπαιδευτικά υλικά της πλατφόρμας ψηφιακής μάθησης τα οποία ανταποκρίνονται κατάλληλα στις ανάγκες τους και να λάβουν την απαραίτητη βοήθεια. Η διαδικτυακή πλατφόρμα αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις θεωρίες μάθησης που εκλαμβάνουν τον εκπαιδευόμενο ως άτομο με ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης του, η οποία παρέχεται με καθοδήγηση και υποστήριξη προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του/της. Επιπλέον, η διαδικασία σχεδιασμού της πλατφόρμας βασίστηκε σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την εξ αποστάσεως μάθηση, αξιοποιώντας τις επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους οι οποίες έχουν συντελεστεί και τα πολλαπλά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιούνται, ταυτόχρονα μένοντας ενήμεροι και προσπαθώντας να υπερβούμε τις πιθανές τους αδυναμίες. Το αποτέλεσμα ήταν η ανάπτυξη έξι εκπαιδευτικών υλικών, τα οποία εν μέρει περιγράφηκαν στο συγκεκριμένο τμήμα του εκπαιδευτικού εγχειριδίου και υλοποιήθηκαν μέσω του MOODLE το οποίο χρησιμοποιεί τεχνολογία δυναμικής διαχείρισης δεδομένων και πρόσβασης.

Βιβλιογραφία

- Azevedo, R., Behnagh, R., Duffy, M., Harley, J., & Trevors, G. (2012). Metacognition and self-regulated learning in student-centered learning environments. *Theoretical foundations of student-centered learning environments*, 171–197.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, DOI:10.1177/1090198104263660
- Baumann, U. & Perrez, M. (Hrsg.) (1998). *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie* [Textbook clinical psychology - psychotherapy]. Göttingen: Huber.

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381–394.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133–149.
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variables related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Bilgin, I. (2009). The effects of guided inquiry instruction incorporating a cooperative learning approach on University student's achievement of acid and bases concepts and attitude toward guided inquiry instruction. *Scientific Research and Essays*, 4(10), 1038–1046.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A Perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Born, A.; Crackau, B. & Thomas, D. (2008). Das Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium [Sense of coherence as resource in the transition to university studies]. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(2), 51–60.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- Calvo, R. A., Markauskaite, L., & Trigwell, K. (2010). Factors affecting students' experiences and satisfaction about teaching quality in engineering. *Australasian Journal of Engineering Education*, 16(2), 139–148.
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2007). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542–559). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Chow, W. S., & Shi, S. (2014). Investigating students' satisfaction and continuance intention toward e-learning: An Extension of the expectation–confirmation model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, <https://doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.193>
- Collings, R., Swanson, V., & Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>.

- Creasey, G., P. Jarvis, & E. Knapcik. (2009). A Measure to Assess Student-Instructor Relationships. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, <https://doi.org/10.20429/ijstol.2009.030214>
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25–44.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of college student development*, 46(3), 223–236.
- Dobransky, N. D., & Frymier, A. B. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*, 1 (pp. 404–434). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132.
- Edward, K-L., & Warelow, P. (2005). Resilience: When Coping is Emotionally Intelligent. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11(2), 101-102.
- Entwistle, N. J., Hanley, M. & Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to study. *Higher Education*, 8(4), 365–380.
- Essays, UK. (2018). Importance of Teacher Student Interaction. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/education/importance-of-teacher-student-interaction-education-essay.php?vref=1>
- European Commission, (2011). EU-Strategy for the modernizing of HEd. Brussels.
- Götz, T., Nett, U.E. & Hall, N.C. (2013). Self-regulated learning. In N.C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers*. (pp. 123-166). Bradford: Emerald Group.
- Graunke, S. S., Woosley, S. A., & Helms, L. L. (2006). How do their initial goals impact students' chances to graduate? An exploration of three types of commitment. *Nacada Journal*, 26(1), 13–18.
- Goldin, P. R., Ziv, M., Jazaieri, H., Werner, K., Kraemer, H., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2012). Cognitive reappraisal self-efficacy mediates the effects of individual cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Journal of consulting and clinical psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0028555>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Frenzel A.C., Götz T. & Pekrun R. (2015). Emotionen [Emotions]. In: E. Wild & L. Möller (Eds.) *Pädagogische Psychologie* [Educational Psychology] 9pp. 201-224). Berlin: Springer.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hecht, C. A., Priniski, S. J., & Harackiewicz, J. M. (2019). Understanding long-term effects of motivation interventions in a changing world. In E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global change* (pp. 81–98). Bingley, UK: Emerald.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Hilsdon, J. (2014). Peer learning for change in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), 244–254.
- Hoffman, E. M. (2014). Faculty and student relationships: Context matters. *College Teaching*, <https://doi.org/10.1080/87567555.2013.817379>
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: Different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1–17.
- Hull-Blanks, E., Kurpius, S. E. R., Befort, C., Sollenberger, S., Nicpon, M. F., & Huser, L. (2005). Career goals and retention-related factors among college freshmen. *Journal of Career Development*, 32(1), 16-30.
- Hulleman C. S., & Barron, K. E. (2016). Motivation Interventions in Education: Bridging Theory, Research, and Practice. In: L. Corno & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 602–640). New York, NY: Routledge.
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J. & Lazowski, R. A. (2014). Student motivation: Current Theories, constructs, and interventions within an Expectancy Value Framework. In A. Lipnevich, F. Preckel & R. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the Twenty-first century: Theory, research, and applications* (pp. 241–278). Dordrecht: Springer.
- Hulleman, C. S., Godes, O., Hendricks, B., & Harackiewicz, J. M. (2010). Enhancing interest and performance with a utility value intervention. *Journal of Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1037/a0019506>

- Ivić, I. (2019). Štampani i digitalni udžbenik. [Print and digital textbook]. In A. Pešikan & J. Stevanović (Eds.): *Udžbenik: Stara tema pred izazovima savremenog doba* (pp. 13–28). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jamieson, J. P., Mendes, W. B., Blackstock, E., & Schmader, T. (2010). Turning the knots in your stomach into bows: Reappraising arousal improves performance on the GRE. *Journal of Experimental Social Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.08.015>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334
- Kalisch, R., Wiech, K., Critchley, H. D., Seymour, B., O'Doherty, J. P., Oakley, D. A. & Dolan, R. J. (2005). Anxiety reduction through detachment: subjective, physiological, and neural effects. *Journal of cognitive neuroscience*, 17(6), 874–883.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Rusch, E., & Hazouard, E. (2013). Association between electronic media use and sleep habits: An eight-day follow-up study. *International Journal of Adolescence and Youth*, <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.751039>
- Lazarević, D., & Trebješanin, B. (2013). Characteristics and factors of learning approaches of the prospective teachers. *Psihologija*. <https://doi.org/10.2298/PSI130601006L>
- Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational research*. <https://doi.org/10.3102/0034654315617832>
- Lent R.W., & Brown S.D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lundberg, C. A., & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning: An analysis of student race/ethnicity. *Journal of College Student Development*, 45(5), 549–565.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003>
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning – I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning – II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127.
- Maynard, S., & Cheyne, E. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*. <https://doi.org/10.1108/02640470510582781>

- Mohrenweiser, J. & Pfeiffer, F. (2016). Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. [Development of study related self-efficacy in upper secondary school]. *Journal for Labour Market Research*, 49(1), S. 77.
- Munro, B., & Pooley, J. A. (2009). Differences in Resilience and University Adjustment Between School Leaver and Mature Entry University Students. *The Australian Community Psychologist*, 21(1), 50–61.
- OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264265097-en>
- Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 1(1), 87–109.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in higher education*, <https://doi.org/10.1080/13562510600874235>.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearson, M. (2012). Building bridges: higher degree student retention and counselling support. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(2), 187–199.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions in higher education. In C. J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 257–306). Dordrecht: Springer.
- Perez, T., Cromley, J. G. & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 315-329.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34(6), 659–685.
- Price, L. A. (1993). Characteristics of Early Student Dropouts at Allegany Community College and Recommendations for Early Intervention.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00243>

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: *A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138*, 353–387.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? *A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130*, 261–288.
- Roberts, J. (2018). Professional staff contributions to student retention and success in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management, 40*(2), 140-153.
- Romer, D., Bagdasarov, Z., & More, E. (2013). Older versus newer media and the well-being of United States youth: results from a national longitudinal panel. *Journal of Adolescent Health, <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.11.012>*
- Ruthig, J. C., Perry, R. P., Hladkyj, S., Hall, N. C., Pekrun, R., & Chipperfield, J. G. (2008). Perceived control and emotions: Interactive effects on performance in achievement settings. *Social Psychology of Education. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9040-0>*
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *The American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.
- Sanchez, R. J., Bauer, T. N., & Paronto, M. E. (2006). Peer-mentoring freshman: Implications for satisfaction, commitment, and retention to graduation. *Academy of Management Learning and Education, 5*(1), 25–37.
- Scherer, K.R. (1987). Toward a dynamic theory of emotion. The component process model of affective states. *Geneva Studies in Emotion and Communication, 1*, 1–96.
- Schwartz, D. (2007). *Vernunft und Emotion. Die Ellis-Methode*. [Reason and Emotion. The Ellis-Method]. Dortmund: Borgmann.
- Sharpe, R., & Benfield, G. (2005). The student experience of e-learning in higher education. *Brookes eJournal of Learning and Teaching, 1*(3).
- Spörrle, M. (2007). *Irrational, rational, egal?* [Irrational, rational, doesn't matter?]. Dissertation, München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions. *The Journal of Higher Education, 75*(2), 203–227.
- Swenson, L. M., Nordstrom, A., & Hiester, M. (2008). The role of peer relationships in adjustment to college. *Journal of College Student Development, 49*(6), 551–567.
- Taveira, M.C., & Rodríguez-Moreno, L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas [Personal career management

- and the role of career guidance. Theory, practice and empirical contributions]. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 335-345.
- Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S., & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd Ed). Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education*, 68(6), 599-623.
- Tubić, T. (2003). Socio-kognitivni činioci stilova učenja [Socially cognitive factor of learning styles]. *Norma*, 9(2-3), 241-251.
- Trigwell, K. (2005). Teaching–research relations, cross-disciplinary collegiality and student learning. *Higher education*, 49(3), 235.
- Troelsen, R., & Laursen, P. F. (2014). Is Drop-out from university dependent on national culture and policy? The Case of Denmark. *European Journal of Education*, 49(4), 484-496.
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2018). Trends in US Adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*. <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Van Bragt, C. A. C., Bakx, A. W. E. A., Bergen, T. C. M., & Croon, M. A. (2011). Looking for students' personal characteristics predicting study outcome. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9325-7>
- Van den Eijnden, R. J., Meerkerk, G. J., Vermulst, A. A., Spijkerman, R., & Engels, R. C. (2008). Online communication, compulsive Internet use, and psychosocial well-being among adolescents: A longitudinal study. *Developmental psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.655>
- Venuleo, C., Mossi, P., & Salvatore, S. (2016). Educational subculture and dropping out in higher education: a longitudinal case study. *Studies in Higher Education*, 41(2), 321-342.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive, and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 25(1), 25–50.
- Werner, E. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.
- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). ‘It was nothing to do with the university, it was just the people’: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30*(6), 707–722.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management, 25*(1), 63–75
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Beyond hard outcomes: ‘Soft’ outcomes and engagement as student success. *Teaching in Higher Education, 15*(6), 661-673.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.