



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Διπλωματική Εργασία**

**«Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ  
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ»**

Ιωάννης Μητσός

Επιβλέπουσα καθηγήτρια Α': Βαϊκούση Δανάνη-Μερόπη

Επιβλέπων καθηγητής Β': Φραγκούλης Ιωσήφ

Πάτρα, Αύγουστος 2020

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος»

Ιωάννης Μητσός

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

*Βαϊκούση Δανάη-Μερόπη*

Συν- Επιβλέπων καθηγητής:

*Φραγκούλης Ιωσήφ*

Πάτρα, Αύγουστος 2020



Ιωάννης Μητσός

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης θερμές ευχαριστίες στην καθηγήτριά μου για την πολύτιμη βοήθειά της σε όλα τα στάδια συγγραφής της μελέτης μου. Τέλος, ευχαριστώ πολύ τους σπουδαστές, που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα που έκανα και με βοήθησαν κατ' αυτό τον τρόπο σημαντικά.

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η σημαντικότητα της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών σε περιβάλλον εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα ευρήματα της έρευνας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα της ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών είναι η έλλειψη επικοινωνίας και διαλόγου ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι η ανατροφοδότηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα αποτελεί περισσότερο μια τυπική διαδικασία χωρίς κάποια σημαντική αναπτυξιακή και διαμορφωτική συνιστώσα και επομένως χωρίς να ενισχύει τις δυνατότητες αυτορρύθμισης της μάθησης του ενήλικου εκπαιδευόμενου

Λέξεις – Κλειδιά: ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών, εκπαίδευση ενηλίκων, αυτορρύθμιση της μάθησης

## Abstract

In this paper, the importance of feedback on written work in an adult education environment was investigated. The study's findings suggest that the biggest problem with writing feedback is the lack of communication and dialogue between the two parties involved, teachers and learners. Specifically, it was found that feedback in the context of adult education in Greece is more of a formal process without some important developmental and formative component and therefore without enhancing the self-regulation of adult learning.

Keywords: feedback for written assignments, adult education, self-regulation of learning

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Κατάλογος Γραφημάτων.....	x
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Εισαγωγή.....	1
Α' Θεωρητικό Μέρος.....	4
Κεφάλαιο 1ο Εκπαίδευση ενηλίκων .....	4
1.1 Η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων .....	4
1.2 Η διαφορά Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης .....	6
Κεφάλαιο 2ο Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση και βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης .....	9
2.1 Η έννοια της ακαδημαϊκής επίδοσης .....	9
2.2 Η ανατροφοδότηση ως παράγοντας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης .....	9
2.2.1 Ανατροφοδότηση και βαθμολόγηση.....	12
2.3 Οι τύποι ανατροφοδότησης.....	14
2.4 Η έννοια της γραπτής ανατροφοδότησης.....	16
2.5 Χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης.....	17
2.5.1 Πληροφορίες απόκλισης απόδοσης .....	17
2.5.2 Θετική ανταπόκριση .....	17
2.5.3 Σαφήνεια σχολίων .....	18
2.5.4 Δίκαιη ανατροφοδότηση .....	19
2.5.5 Αθροιστική και Διαμορφωτική ανατροφοδότηση .....	20
2.5.6 Σχολιασμός γραπτών εργασιών.....	20
2.6 Διάσταση απόψεων εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών ως προς την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης .....	22
Κεφάλαιο 3ο Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην παροχή ικανοποιητικής ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών .....	25
3.1 Οι απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων.....	26

3.2 Δυσκολίες και εμπόδια των εκπαιδευτών ενηλίκων .....	28
3.3 Οι απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες των εκπαιδευτών για την παροχή ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών .....	32
3.3.1 Ο διαλογικός χαρακτήρας των σχολίων .....	32
3.3.2 Γραπτή και προφορική ανατροφοδότηση .....	33
3.3.3 Διαφάνεια και σαφήνεια .....	34
3.3.4 Ανατροφοδότηση ως υποστήριξη για αποτελεσματική μάθηση.....	34
3.3.5 Η ευθύνη των εκπαιδευόμενων .....	35
3.3.6 Συμβουλές για το σχεδιασμό σχολίων για τη σύνταξη εργασιών .....	36
3.3.7 Προδιαγραφές σχεδιασμού γραπτής ανατροφοδότησης .....	37
B' Ερευνητικό Μέρος .....	38
Κεφάλαιο 4ο Διατύπωση και τεκμηρίωση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων .....	38
4.1 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας.....	38
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	39
4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	40
Κεφάλαιο 5ο Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας .....	41
5.1 Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία .....	41
5.2 Περιγραφή του εργαλείου συλλογής δεδομένων .....	42
5.3 Προσδιορισμός δείγματος και αποσαφήνιση της δειγματοληψίας.....	46
5.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαδικασιών και μεθόδων αναφορικά με την έρευνα .....	47
Κεφάλαιο 6ο Αποτελέσματα.....	48
6.1 Δημογραφικά Στοιχεία .....	48
6.2 Χρησιμότητα ανατροφοδότησης.....	50
6.3 Καταλληλότητα ανατροφοδότησης .....	53
6.4 Ποσότητα και ποιότητα της ανατροφοδότησης .....	57
6.5 Αποσαφήνιση των στόχων .....	59
Κεφάλαιο 7ο Συζήτηση.....	61
7.1 Χρησιμότητα ανατροφοδότησης.....	61



7.2 Καταλληλότητα της ανατροφοδότησης .....	62
7.3 Ποσότητα και ποιότητα της ανατροφοδότησης .....	63
7.4 Αποσαφήνιση των στόχων .....	64
7.5 Οι περιορισμοί της έρευνας .....	66
Κεφάλαιο 8ο Συμπεράσματα .....	67
Βιβλιογραφία.....	70
Ξένη Βιβλιογραφία.....	70
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	77
Παράρτημα Α.....	79
Έντυπο συναίνεσης Κατόπιν Ενημέρωσης .....	79
Ηλεκτρονικό Μήνυμα Συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης.....	81
Παράρτημα Β .....	83
Ερωτηματολόγιο δια ζώσης .....	83
Μέρος 1 <sup>ο</sup> : Δημογραφικά Στοιχεία.....	83
Μέρος 2 <sup>ο</sup> : Αξιολόγηση με ερωτήσεις κλειστού τύπου .....	84
Μέρος 3 <sup>ο</sup> : Αξιολόγηση με ερώτηση ανοιχτού τύπου.....	86
Ερωτηματολόγιο διαδικτύου.....	87

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο.....	48
Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση.....	48
Γράφημα 3: Επάγγελμα.....	48
Γράφημα 4: Εμπειρία εκπαίδευσης ενηλίκων.....	49
Γράφημα 5:Κίνητρο σπουδών εκπαίδευσης ενηλίκων .....	49
Γράφημα 6: Προσπαθώ να καταλάβω την ανατροφοδότηση .....	50
Γράφημα 7: Διαβάζω μόνο τη βαθμολογία όταν παίρνω ανατροφοδότηση.....	50
Γράφημα 8: Λαμβάνω ανατροφοδότηση πολύ γρήγορα.....	51
Γράφημα 9: Τα σχόλια έρχονται πολύ αργά για να είναι χρήσιμα .....	51
Γράφημα 10: Δεν χρησιμοποιώ την ανατροφοδότηση στην επανάληψη .....	52
Γράφημα 11: Η ανατροφοδότηση δείχνει το έλλειμμα απόδοσής μου.....	53
Γράφημα 12: Η ανατροφοδότηση με καθοδηγεί πως να βελτιωθώ .....	53
Γράφημα 13: Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω ξεκάθαρα τι πρέπει να διορθώσω	54
Γράφημα 14: Η ανατροφοδότηση είναι δίκαιη .....	55
Γράφημα 15: Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω γιατί πήρα τον βαθμό που πήρα...	55
Γράφημα 16: Μπορώ να χρησιμοποιήσω την ανατροφοδότηση στην επανάληψη .....	57
Γράφημα 17: Θα μάθαινα περισσότερα αν ελάμβανα περισσότερα σχόλια.....	57
Γράφημα 18: Δεν μπορώ να καταλάβω καθόλου τα σχόλια.....	58
Γράφημα 19: Η ανατροφοδότηση βοηθά στην κατανόηση της ύλης .....	59
Γράφημα 20: Η ανατροφοδότηση δίνει μια ξεκαθαρή εικόνα των ελλείψεων και στόχων μου.....	59
Γράφημα 21: Όταν κάνω λάθος ή δεν καταλαβαίνω, δεν λαμβάνω καθοδήγηση από την ανατροφοδότηση .....	60
Γράφημα 22: Η ανατροφοδότηση με προτρέπει να κάνω επανάληψη .....	60

## Συνομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ Διπλωματική Εργασία

ΕκΕ Εκπαίδευση Ενηλίκων

ΕΑΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΔΒΜ Διά Βίου Μάθηση

ΜΠΣ Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού ενηλίκων έχουν αναγνωριστεί ως προτεραιότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ωστόσο, σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο δεν υπάρχει πάντα μια σαφής εικόνα των ικανοτήτων που απαιτούνται για την εκπλήρωση των επαγγελματικών καθηκόντων στην εκπαίδευση ενηλίκων, εν μέρει λόγω της ποικιλομορφίας του τομέα. Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί προφίλ ικανοτήτων / δεξιοτήτων και πρότυπα για το εκπαιδευτικό προσωπικό ενηλίκων (εφεξής ΕΜΕ: επαγγελματίες μάθησης ενηλίκων), αν και το πεδίο εφαρμογής τους διαφέρει σημαντικά μεταξύ θεσμικών και περιφερειακών επιπέδων. Τα μαθήματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (εφεξής ΕκΕ) έχουν πιο σημαντικό καθήκον από την απλή πρόσβαση στην εκπαίδευση σε νέους εκπαιδευόμενους.

Οι Sadaat, και συν. (2012), διενήργησαν μια έρευνα που συνέδεσε την αυτοεκτίμηση με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών / φοιτητριών. Βάσει των αποτελεσμάτων της, υπάρχει μια άμεση και θετική σχέση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών / φοιτητριών. Η αξιολόγηση της επίδοσης και η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών (εφεξής ΓΕ) επηρεάζει σημαντικά την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων επομένως πρέπει να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντική αυτή παράμετρο, μέσα στο πλαίσιο που οριοθετεί ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον της ΕκΕ, έτσι ώστε να συνεξεταστούν αυτές οι γνωστικές και ψυχολογικές πτυχές. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές / φοιτήτριες που σπουδάζουν στο ΕΑΠ είναι ενήλικες με όλα τα χαρακτηριστικά και τις υποχρεώσεις, που συνδέονται με την ηλικία τους. Τους δίνεται η δυνατότητα για μεταπτυχιακές σπουδές στην ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (εφεξής ΕκΕ), αλλά αυτό σημαίνει ότι έχουν αναλάβει πρόσθετες υποχρεώσεις εκτός από τις απαιτήσεις των σπουδών τους, που τους δημιουργούν, άγχος αλλά και δυσκολίες.

Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες βιώνουν έντονο άγχος και συναισθήματα αβεβαιότητας από την πιθανότητα αποτυχίας. Οι Vergidis & Panagiotakopoulos (2002) διαπιστώνουν ότι αυτή είναι η πρώτη αιτία αποτυχίας ειδικά στα τμήματα των σπουδών εκπαίδευσης στο ΕΑΠ. Οι δυσκολίες αυτές κατέχουν σημαντική θέση μεταξύ των λόγων

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

που οι εκπαιδευόμενοι διακόπτουν τις σπουδές τους, όπως έχει διαπιστωθεί σε έρευνες που έχουν γίνει (Nikou & Economides, 2015) (Pierrakeas, Xenos, Panagiotakopoulos, & Vergidis, 2004) (Καγκελάρης, 2008) (Βασάλα, Χατζηπλής, & Λιοναράκης, 2007) (Μπαλοπούλου, 2012) και ειδικότερα για το πρόγραμμα "ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ" στο ΕΑΠ (Vergidis & Panagiotakopoulos, 2002).

Η ανατροφοδότηση με αφορμή τις αναθέσεις ΓΕ είναι το βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο που διαφοροποιεί την εκπαίδευση από απόσταση από τα συμβατικά μαθησιακά σχήματα. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες που έχουν γίνει ότι η ανατροφοδότηση με αφορμή τις ΓΕ των φοιτητών / φοιτητριών της ΕκΕ είναι ένας σημαντικός παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Cant, Wiid, & Machado, 2013) (Subotzky & Prinsloo, 2011) (Wion, 2008) (Walker, 2009).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται η αναγκαιότητα διενέργειας μιας έρευνας που να συμβάλλει με τα ευρήματά της στην βελτίωση της ανατροφοδότησης στα πλαίσια της ΕκΕ και στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο του παραπάνω σκεπτικού, ο σκοπός της παρούσας ΔΕ, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων του ΕΑΠ, στα πλαίσια της ΕκΕ, σχετικά με τη σημασία της ανατροφοδότησης των ΓΕ στην βελτίωση της επίδοσής τους και την αποτροπή της αποτυχίας στις σπουδές τους. Ερευνητικός στόχος της παρούσας έρευνας, είναι μέσω της διερεύνησης των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών / φοιτητριών του ΕΑΠ, στα πλαίσια της ΕκΕ, αναφορικά με το ρόλο που παίζει η ανατροφοδότηση των ΓΕ στη βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που δύνανται να συμβάλλουν στην επιτυχία των σπουδών τους. Με δεδομένα τα ευρήματα της έρευνας, ο απώτερος στόχος αυτής της μελέτης είναι να οριοθετηθεί ένα σύνολο βασικών ικανοτήτων / δεξιοτήτων που να μπορούν να λειτουργήσουν ως αναφορά και που να εξασφαλίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτών στην ΕκΕ να παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενούς τους ώστε να έχουν το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ο ερευνητής προσδοκά το σύνολο αυτών των ικανοτήτων / δεξιοτήτων να αποτελέσουν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που θα συμβάλλει στην προσπάθεια των υπεύθυνων της ΕκΕ να έχουν το βέλτιστο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα στα πλαίσια της Ελληνικής πραγματικότητας.

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Η παρούσα έρευνα, είναι μια περιγραφική πιλοτική έρευνα, η οποία είναι συγχρονική και επιτόπια. Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ποσοτική. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων που συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες μέσω διαδικτύου.

Η ΔΕ έχει την εξής δομή: Καταρχάς, γίνεται μια εισαγωγή στην προβληματική του θέματος και τους σκοπούς και στόχους της έρευνας όπου περιγράφεται επίσης η μεθοδολογία και η αναγκαιότητα της έρευνας. Το Θεωρητικό Μέρος (Α' μέρος) αποτελείται από τρία κεφάλαια (1<sup>ο</sup> -3<sup>ο</sup>), ως εξής: Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων μέσα από μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της ανατροφοδότησης των ΓΕ και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει η ανατροφοδότηση ώστε να είναι εκπαιδευτικά χρήσιμη καθώς και τα προβλήματα που παρουσιάζονται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο έχει για αντικείμενό του τον ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα καθώς και τις απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει για να είναι αποτελεσματικός. Το ερευνητικό μέρος (Β' Μέρος) αποτελείται από πέντε κεφάλαια (4<sup>ο</sup> – 8<sup>ο</sup>), ως εξής: Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο ασχολείται περισσότερο αναλυτικά με τους σκοπούς και τους στόχους της ΔΕ καθώς και με τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, ερευνητικών υποθέσεων και την προσδοκώμενη συμβολή της ΔΕ στην κεκτημένη γνώση. Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναλύεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και περιγράφεται η ερευνητική διαδικασία και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο και στο 7<sup>ο</sup> γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων που οδηγεί στην διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων από τον ερευνητή στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Τέλος η ΔΕ ολοκληρώνεται με την παράθεση των βιβλιογραφικών πηγών και το Παράρτημα όπου παρατίθενται τα Ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα.

## Α' Θεωρητικό Μέρος

### Κεφάλαιο 1ο Εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ένα νέο πεδίο δραστηριοτήτων που έκανε αρχικά την εμφάνισή του στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα με αρχικό στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Σύντομα όμως πήρε άλλες διαστάσεις, όπως είναι η επαγγελματική κατάρτιση, η εκπαίδευση σε πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και πολύ γρήγορα εξαπλώθηκε σε πολλές χώρες (Κόκκος, 2005).

#### 1.1 Η έννοια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η εκπαίδευση των ενηλίκων αποτελεί ένα ιδιαίτερο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους ενήλικες στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Διαφοροποιείται από τα κοινά προγράμματα εκπαίδευσης από τους στόχους που θέτει και από την ειδική μεθοδολογία που απαιτείται. Η μάθηση των ενηλίκων διαφέρει συστηματικά από τη μάθηση των υπόλοιπων εκπαιδευόμενων. Τα συστήματα και οι μέθοδοι εκπαίδευσης είναι διαφορετικά, όπως και οι παράγοντες που συνεισφέρουν κατά τη διαδικασία της μάθησης. Οι παράγοντες αυτοί επικεντρώνονται στα εξής:

- Την εμπειρία, την πρακτική άσκηση και τη σύνδεση της γνώσης με την καθημερινή ζωή
- Η ενεργός παρακολούθηση των προγραμμάτων μέσω του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων
- Οι ισότιμες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες διέπονται από αλληλοσεβασμό και ειλικρίνεια (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 26).

Μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρχε μια σταθερότητα των εργαζομένων σε μια επιχείρηση και υπήρχε μικρή ανάγκη για εκπαίδευση των εργαζομένων. Τα επαγγέλματα γενικά ήταν απλούστερα και δεν υπήρχε μεγάλη σύνδεση με την τεχνολογία, οπότε δεν υπήρχε και ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση και εξειδίκευση. Οι γνώσεις που είχε ένας

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

υπάλληλος τελειώνοντας το σχολείο ή το Πανεπιστήμιο -είτε ιδιωτικός είτε δημόσιος υπάλληλος- αρκούσαν για να φέρει σε πέρας τις εργασίες που του είχαν ανατεθεί. Τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει όμως αυτά τα δεδομένα. Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελέστηκαν σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, δημιούργησαν νέες ανάγκες και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η αγορά εργασίας δημιούργησε συγκεκριμένες ανάγκες γνώσης και εξειδίκευσης για τους εργαζομένους προκειμένου να είναι σε θέση να ενταχτούν σ' αυτήν ή να παραμείνουν σε αυτήν.

Στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη γίνεται όλο και πιο κατανοητό ότι η επένδυση στην εκπαίδευση ξεκινά από τις αρχικές βαθμίδες. Το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και η έλλειψη βασικών δεξιοτήτων θεωρείται από τα κυριότερα εμπόδια για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Η επιστημονική ένωση εκπαίδευσης ενηλίκων ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 2004 και αποτελεί μη κερδοσκοπικό οργανισμό. Στόχος της είναι η ανάπτυξη του επιστημονικού και επαγγελματικού πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ενίσχυση των επαγγελματικών ικανοτήτων τους, όπως αναφέρεται στο καταστατικό της. Η ένωση αναπτύσσει διάφορες δραστηριότητες, όπως είναι τα σεμινάρια, οι ημερίδες και τα συνέδρια για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Εκδίδει επίσης το επιστημονικό περιοδικό «Εκπαίδευση Ενηλίκων», που είναι το πρώτο στο είδος του που κυκλοφορεί στην Ελλάδα (Rogers A. , 2002).

Μια έρευνα που έγινε στη Σουηδία διερεύνησε τη σχέση της εκπαίδευσης των ενηλίκων με τη χαμηλή εκπαίδευση των πολιτών και τη μακροπρόθεσμη αύξηση του μισθού τους. Η ανάλυση της σχέσης αυτής έδειξε ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην εκπαίδευση της δεύτερης ευκαιρίας κατά τη δεκαετία του 1990 είχαν θετικές εξελίξεις στον εργασιακό τομέα σε αντίθεση με αυτούς που δεν συμμετείχαν στην επιμόρφωση των ενηλίκων. Αυτό οφείλεται στην απόκτηση περισσότερων προσόντων και στις μεγαλύτερες ευκαιρίες που τους δόθηκαν στην αγορά εργασίας (Σολάκης, Νικολάου, & Σολάκη, 2016, σ. 102).

Σε μια έρευνα των Stenberg και Westerlund, (2008) οι ερευνητές διερεύνησαν τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων στο μισθό και την επαγγελματική εξέλιξη. Η έρευνα διεξήχθη στη Σουηδία και έλαβε ως δείγμα τους μακροχρόνια ανέργους, οι οποίοι δεν είχαν



καθόλου εισοδήματα από μισθό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρχε άμεση συσχέτιση της αύξησης μισθών και της πιθανότητας εύρεσης εργασίας. Στην Ελλάδα όμως υπάρχει έλλειψη μελετών που να αξιολογούν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων με τις ευκαιρίες απασχόλησης (Stenberg & Westerlund, 2008, σσ. 21-22).

Μια άλλη έρευνα που έγινε το 2012 από τους Kilpi-Jakonen και συν. (2012) βασίστηκε στην ανάλυση των δεδομένων από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισπανία, τη Σουηδία και τη Ρωσία. Σε όλες τις χώρες φάνηκε ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων κατάφερε να μειώσει τις κοινωνικές ανισότητες (Kilpi-Jakonen, Vonode Vilhena, Kosyakova, Stenberg, & Blossfeld, 2012)

Για να είναι αποτελεσματική η μάθηση των ενηλίκων, χρειάζεται να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

- Κατ' αρχάς θα πρέπει να υπάρχει προσωπική επιλογή για παρακολούθηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης, διότι η οποιαδήποτε πίεση δεν οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα.
- Οι στόχοι που θέτει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι και να συνδέονται με τις επαγγελματικές ανάγκες του ή τις προσωπικές αναζητήσεις του.
- Να λαμβάνονται υπόψη τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευόμενου, τα οποία είναι καθοριστικά στη διαδικασία της μάθησης.
- Να υπάρχει κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι λόγω και των πολλαπλών υποχρεώσεων που έχουν ως ενήλικες (περιβάλλον εργασίας – οικογένεια).
- Να υπάρχει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (αλληλοσεβασμός, κατανόηση, πνεύμα συνεργασίας).
- Να υπάρχουν κίνητρα ενεργού συμμετοχής στη μάθηση (Stanulis & Care, 2010).

## 1.2 Η διαφορά Εκπαίδευσης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης

Αρχικά θα πρέπει να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες *Εκπαίδευση ενηλίκων* και *Διά βίου μάθηση* (εφεξής ΔΒΜ). Παρά τα κοινά σημεία που παρουσιάζουν, οι έννοιες δεν είναι

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

ταυτόσημες. Ο όρος *Διά βίου μάθηση* έχει ευρύτερη έννοια από την *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Η διάκριση των δύο όρων βρίσκεται στη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης, αλλά και στις διαφορετικές ηλικίες που παρακολουθούν τα προγράμματα (Βρυγιάννη, 2001).

Πρωταρχικός στόχος της ΔΒΜ είναι η κινητοποίηση των ατόμων και των ομάδων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη μέσω της ενεργού συμμετοχής των πολιτών. Απώτερος στόχος των προγραμμάτων ΔΒΜ είναι η αύξηση των δυνατοτήτων κοινωνικής ένταξης και απασχόλησης ιδιαίτερα για τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Η ΕκΕ επομένως αποτελεί το βασικό κορμό ενός σύγχρονου συστήματος διά βίου μάθησης (Λύτσιου, 2017).

Το 2000 έγινε στη Λισαβόνα της Πορτογαλίας ένα συμβούλιο, οι αποφάσεις του οποίου επρόκειτο να επηρεάσουν στο μέλλον καθοριστικά τον τομέα της εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις αυτές θεωρούνται οι βάσεις για την καθιέρωση της ΔΒΜ και την αναγνώριση της αξίας της. Στο συμβούλιο αυτό τέθηκαν τα κλειδιά μέσω των οποίων μπορούσε να ενισχυθεί η ΔΒΜ. Οι στρατηγικές που προτάθηκαν αφορούσαν κατά κύριο λόγο κάποιες πρακτικές για την προώθηση της διά βίου μάθησης, καθώς και πολιτικές αντιμετώπισης της εγκατάλειψης του σχολείου. Το πιο σημαντικό εργαλείο που προτάθηκε ήταν το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων. Μέσω αυτού του εργαλείου μπορεί να γίνει σύγκριση διαφορετικής μορφής εκπαιδευτών συστημάτων, ούτως ώστε να προωθηθεί η διά βίου μάθηση και ταυτόχρονα να υπάρξει κάποιας μορφής επικύρωση της άτυπης και μη τυπικής μορφής εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει στόχο της τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης του σχολείου σε ποσοστό κάτω από 10% και παράλληλα να αυξήσει το ποσοστό των νέων (30 έως 34 ετών) σε ανώτερες μορφές εκπαίδευσης σε ποσοστό πάνω από το 40%. Επιπρόσθετα, ανάμεσα στους στόχους που έχει θέσει, είναι η μείωση του ποσοστού των ατόμων που τους λείπουν βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, καθώς και αριθμητικής σε ποσοστό κάτω από 15%. Ο τελικός στόχος είναι η επίτευξη της συμμετοχής τουλάχιστον 15% των ενηλίκων σε κάποιας μορφής διά βίου εκπαίδευσης. Οι οδηγίες που έχουν δοθεί από τους υπεύθυνους αντιστοιχούν σε ανάγκη για διαρκή αύξηση της εργατικής προσφοράς και ικανοτήτων (Ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση, 2009).

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Ο Καραλής (2010) επισημαίνει ότι η ΔΒΜ περιλαμβάνει όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση στις οποίες συμμετέχουν πολίτες από όλες τις ηλικιακές ομάδες και μορφωτικό επίπεδο (Καραλής, 2010, σ. 31).

## **Κεφάλαιο 2ο Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση και βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης**

### **2.1 Η έννοια της ακαδημαϊκής επίδοσης**

Η έννοια της μάθησης αποτελεί το επίκεντρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η έννοια της ακαδημαϊκής επίδοσης αναφέρεται στην αλλαγή σκέψης, δράσης, γνώσης και δεξιοτήτων στους ενήλικους εκπαιδευόμενους (Rogers A. , 1999, σσ. 109-112).

Σύμφωνα με τους Kuh και συν. (2006) στο (York, Gibson, & Rankin, 2015, σ. 4) η ακαδημαϊκή επίδοση, "*...αφορά την εμπλοκή σε εκπαιδευτικά σκόπιμες δραστηριότητες με σκοπό την προσωπική εκπλήρωση επιθυμιών, απόκτηση επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων,....[καθώς και] επίτευξη των εκπαιδευτών αποτελεσμάτων, και μεταπτυχιακών επιδόσεων...*". Οπότε σχετίζεται με την προσπάθεια του σπουδαστή, μέσα σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον, να εμφανίσει τις επιδιωκόμενες μαθησιακές αλλαγές, να κατακτήσει το γνωστικό αντικείμενο που έχει επιλέξει και ακολούθως, να χαράξει μια εξελικτική αλλά και σαφώς αξιολογήσιμη πορεία κατάκτησης των απαιτήσεων του συγκεκριμένου αντικειμένου. Οπότε με την έννοια της βελτίωσης της επίδοσης, αναφερόμαστε όχι μόνο σε γνωστικές αλλά και σε ψυχολογικές διεργασίες.

### **2.2 Η ανατροφοδότηση ως παράγοντας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης**

Πρόσφατα, οι μελετητές έχουν προσπαθήσει να επανεξετάσουν, από ένα μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τα σχόλια που έχουν συσσωρευτεί κατά τη διάρκεια των 100 τελευταίων ετών που μεσολάβησαν, τι είναι αυτό που κάνει κάποια ανατροφοδότηση αποτελεσματική και κάποια αναποτελεσματική (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & Denisi, 1996). Άλλοι ερευνητές έχουν επικεντρωθεί στην περιγραφή των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης (Tunstall & Gipps, 1996).

Οι εκπαιδευτές θεωρητικοί δεν εξηγούν πλέον τη μάθηση με θεωρίες συμπεριφοριστών σχετικά με τις συνδέσεις διέγερσης-απόκρισης. Πιο πρόσφατες μελέτες αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεισφοράς του εκπαιδευόμενου στη διαδικασία της

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

ανατροφοδότησης. Μελετούν το είδος της ανατροφοδότησης και το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάστηκε. Αυτό που τώρα συνειδητοποιείται είναι ότι το μήνυμα που αποστέλλεται επηρεάζεται από την αντίληψη του εκπαιδευόμενου (επηρεάζεται από προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και κίνητρα) καθώς γίνεται το μήνυμα που λαμβάνεται. Η δουλειά του εκπαιδευόμενου είναι να δώσει νόημα στη σχολική εργασία, όχι να ανταποκρίνεται σε ερεθίσματα. Η επίτευξη νοήματος απαιτεί τη χρήση και τον έλεγχο των διαδικασιών σκέψης κάποιου. Αυτό ονομάζεται αυτορρύθμιση.

Η ερευνητική ανασκόπηση των Butler και Winne (1995) έδειξε ότι τόσο τα εξωτερικά σχόλια (όπως τα σχόλια των εκπαιδευτών) όσο και τα εσωτερικά σχόλια (όπως η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων) επηρεάζουν τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευόμενων. Μαζί βοηθούν τους εκπαιδευόμενους στην αυτορρύθμιση: να αποφασίζουν για τους επόμενους μαθησιακούς τους στόχους, να σχεδιάζουν τακτικές και στρατηγικές για να τους φτάσουν και να παράγουν εργασία. Οι εκπαιδευτές δεν μπορούν να «κάνουν» τους εκπαιδευόμενους να επικεντρωθούν ή να μάθουν κάτι. Τα σχόλια των εκπαιδευτών είναι ότι, μαζί με την είσοδο των εκπαιδευόμενων, θα βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να αποφασίσουν πού βρίσκονται σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους που χρειάζονται ή θέλουν να επιτύχουν και τι θα αντιμετωπίσουν στη συνέχεια.

Οι Kluger και DeNisi (1996) πραγματοποίησαν μια μετα-ανάλυση μελετών ανατροφοδότησης. Το συνολικό τους εύρημα ήταν ότι η μέση επίδραση της παρέμβασης ανάδρασης στην απόδοση σε όλες τις μελέτες, οι ομάδες που έλαβαν ανατροφοδότηση κατά μέσο όρο ξεπέρασαν τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου κατά ένα μικρό ποσοστό σε μια τυποποιημένη δοκιμή. Ωστόσο, περισσότερο από το 38% των μεγεθών των αποτελεσμάτων από τις διάφορες μελέτες ήταν αρνητικά, δηλαδή έδειξαν ότι οι ομάδες ελέγχου (χωρίς ανατροφοδότηση) ξεπέρασαν τις ομάδες ανατροφοδότησης οδηγώντας στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης εξαρτώνται από τη φύση της ανατροφοδότησης (Kluger & Denisi, 1996).

Οι Hattie και Timperley (The Power of Feedback, 2007) εξέτασαν αυτά και άλλα έργα για να συνθέσουν ένα μοντέλο ανατροφοδότησης που εστιάζει στη σημασία του. Η κριτική τους χρησιμοποίησε τις ερωτήσεις αξιολόγησης της διαμόρφωσης (Πού πηγαίνω; Πώς πηγαίνω; Πού θα πάω στη συνέχεια;), τις οποίες αποκαλούν «ερωτήσεις

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

ανατροφοδότησης». Έτσι, αναγνώρισαν τη σημασία της ανατροφοδότησης στη διαδικασία διαμόρφωσης. Τα σχόλια μπορεί να είναι οι πληροφορίες που οδηγούν τη διαδικασία ή μπορεί να είναι ένα εμπόδιο που εκτροχιάζει τη διαδικασία. Οι Hattie και Timperley (2007) προτείνουν ένα μοντέλο ανατροφοδότησης που διακρίνει τέσσερα επίπεδα: (1) ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία (όπως ανατροφοδότηση σχετικά με το αν οι απαντήσεις ήταν σωστές ή λάθος ή οδηγίες για να λάβετε περισσότερες πληροφορίες), (2) σχόλια σχετικά με την επεξεργασία της εργασίας (όπως ανατροφοδότηση σχετικά με στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ή στρατηγικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν), (3) ανατροφοδότηση σχετικά με την αυτορρύθμιση (όπως ανατροφοδότηση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων ή την αυτοπεποίθηση) και (4) ανατροφοδότηση σχετικά με τον εκπαιδευόμενο ως ένα άτομο (όπως δηλώσεις ότι ένας εκπαιδευόμενος είναι «καλός» ή «έξυπνος») (Hattie & Timperley, 2007).

Μικρός αριθμός ερευνών για το ίδιο θέμα υπάρχει και στην Ελλάδα, όπου δεν υπάρχουν αρκετά πρωτογενή στοιχεία με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία αξιολόγησης της Εκπαίδευσης των Ενηλίκων. Το ΙΝΕ ΓΣΕΕ στην έκθεσή του αναφέρει ότι οι πολιτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων «..δεν εφαρμόζουν ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης και παρακολούθησης των αποτελεσμάτων τους, το οποίο να επιτρέπει τη διαρκή ανατροφοδότηση και αναπροσαρμογή» (Δημουλάς, και συν., 2003, σ. 155).

Το επίπεδο στο οποίο εστιάζεται η ανατροφοδότηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της. Τα σχόλια σχετικά με τις ιδιότητες της εργασίας και τα σχόλια σχετικά με τη διαδικασία ή τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την εργασία είναι πιο χρήσιμα. Ανατροφοδότηση που προσελκύει την προσοχή των εκπαιδευόμενων στις στρατηγικές αυτορρύθμισης ή στις ικανότητές τους ως εκπαιδευόμενους μπορεί να είναι αποτελεσματική εάν οι εκπαιδευόμενοι το ακούσουν με τρόπο που τους κάνει να συνειδητοποιήσουν ότι θα λάβουν τα αποτελέσματα που θέλουν, εάν καταβάλλουν προσπάθεια και έχουν την απαιτούμενη προσοχή. Τα προσωπικά θετικά σχόλια δεν τραβούν την προσοχή των εκπαιδευόμενων στη μάθησή τους.

### 2.2.1 Ανατροφοδότηση και βαθμολόγηση

Αρκετές μελέτες, που χρονολογούνται πριν 50 χρόνια, ίσως και παραπάνω, έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις των βαθμών σε σχέση με τα σχόλια στην απόδοση των εκπαιδευόμενων. Ο Page (Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation, 1958) διαπίστωσε ότι η απόδοση των εκπαιδευόμενων ήταν υψηλότερη για μια ομάδα που έλαβε προκαθορισμένα σχόλια αντί για βαθμούς και ακόμη υψηλότερη για τους εκπαιδευόμενους που έλαβαν ελεύθερα σχόλια (γραμμένα από τον καθηγητή). Η σύνταξη σχολίων ήταν πιο αποτελεσματική για την εκμάθηση από την βαθμολογία. Άλλοι ερευνητές αναπαρήγαγαν την έρευνα του Page πολλές φορές με την πάροδο των ετών, με ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα: μερικές φορές αυτά τα αποτελέσματα επαληθεύτηκαν και άλλες φορές όχι (Stewart & White, 1976).

Πιο πρόσφατη έρευνα έχει εντοπίσει το πρόβλημα: σε αυτές τις πρώτες μελέτες σχετικά με τα σχόλια, η «ανατροφοδότηση» ήταν αξιολογητική ή κριτική και όχι περιγραφική, όπως είναι τώρα. Ο ίδιος ο Page περιέγραψε τα προκαθορισμένα σχόλια ως λέξεις που «θεωρούνταν «ενθαρρυντικές» (Page, 1958, σ. 180). Η αξιολόγηση μέσω της ανατροφοδότησης δεν είναι πάντα χρήσιμη. Η φύση των μελετών ανατροφοδότησης άλλαξε, καθώς η βιβλιογραφία σχετικά με τα κίνητρα άρχισε να δείχνει τη σημασία της λειτουργικής σημασίας των σχολίων.

Πώς βιώνει ο εκπαιδευόμενος το σχόλιο - ως πληροφορίες ή ως κρίση; Οι Butler και Nisan (1986) διερεύνησαν τα αποτελέσματα των βαθμών (αξιολογικά), σχόλια (περιγραφικά) ή καθόλου ανατροφοδότηση τόσο για τη μάθηση όσο και για τα κίνητρα. Χρησιμοποίησαν δύο διαφορετικά καθήκοντα, ένα ποσοτικό έργο και ένα διαφορετικό έργο σκέψης. Οι εκπαιδευόμενοι που έλαβαν περιγραφικά σχόλια ως σχόλια σχετικά με την εργασία της πρώτης συνεδρίας, είχαν καλύτερη απόδοση και στις δύο εργασίες στην τελική συνεδρία και ανέφεραν περισσότερα κίνητρα για αυτούς. Οι εκπαιδευόμενοι που έλαβαν βαθμούς αξιολόγησης ως σχόλια σχετικά με την εργασία της πρώτης συνεδρίας είχαν καλή απόδοση στην ποσοτική εργασία στην τελική συνεδρία, αλλά κακή στην εργασία με διαφορετική σκέψη και είχαν λιγότερα κίνητρα. Η ομάδα που δεν έλαβε σχόλια είχε κακή απόδοση και στις δύο εργασίες στην τελική συνεδρία και ήταν επίσης λιγότερο



Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

κινητοποιημένη. Ο λόγος που αυτή η μελέτη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εδώ είναι ότι το πείραμα των Butler και Nisan απεικονίζει πολλές από τις πτυχές των σχολίων.

Πρώτον, τα σχόλια που ήταν επιτυχημένα αφορούσαν το έργο. Δεύτερον, ήταν περιγραφικά. Τρίτον, επηρέασαν τόσο την απόδοση όσο και τα κίνητρα.. Και τέταρτο, ενθάρρυναν το ενδιαφέρον για το έργο για δικό του σκοπό, έναν προσανατολισμό που βρέθηκε σε επιτυχημένους, αυτορρυθμιζόμενους εκπαιδευόμενους. Η δουλειά των Butler και Nisan επιβεβαιώνει μια παρατήρηση που έχουν κάνει πολλοί εκπαιδευτές στην τάξη για τους εκπαιδευόμενους τους: εάν επιστραφεί ένα χαρτί με βαθμό και σχόλιο, πολλοί εκπαιδευόμενοι θα δώσουν προσοχή στον βαθμό και θα αγνοήσουν το σχόλιο. Ο εκπαιδευόμενος θα διαβάσει ένα σχόλιο ως εξήγηση του βαθμού. Τα περιγραφικά σχόλια έχουν την μεγαλύτερη πιθανότητα να διαβαστούν ως περιγραφικά εάν δεν συνοδεύονται από βαθμό.

Η Crocker σε μια μελέτη της (The Costs of Seeking Self-Esteem, 2002) από το Πανεπιστήμιο του Μίσιγκαν διαπίστωσε ότι ένα ποσοστό 80% των εκπαιδευόμενων καθορίζουν την προσωπική τους αξία και αποφασιστικότητα για την επιτυχία και την αυτοπεποίθηση της μάθησης από βαθμό που πήραν σε ένα μάθημα. Περισσότερο από το 80% των εκπαιδευόμενων που ερωτήθηκαν στην αρχή της χρονιάς το φθινόπωρο δήλωσε ότι η ακαδημαϊκή επίδοση ήταν σημαντική για τα συναισθήματά τους για αυτοεκτίμηση. Στο τέλος της χρονιάς, οι ερευνητές διερεύνησαν και πάλι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων και διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευόμενοι που βάσισαν την αυτοεκτίμησή τους στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, ανέφεραν περισσότερες συγκρούσεις με εκπαιδευτές και βοηθούς διδασκαλίας, έδειξαν περισσότερο άγχος και θυμό και είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν υψηλότερα επίπεδα χρήσης ναρκωτικών και αλκοόλ και περισσότερα συμπτώματα διαταραχής της διατροφής. Όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους που σημείωσαν σχετικά χαμηλή βαθμολογία και δεν θεωρούσαν την υψηλή βαθμολογία ως πηγή αυτο-αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι αν και αυτοί οι εκπαιδευόμενοι είχαν εξίσου υψηλό κίνητρο με τους άλλους για μέθυσή και ανέφεραν ότι μελετούσαν περισσότερες ώρες κάθε εβδομάδα, τελικά δεν έλαβαν υψηλότερους βαθμούς (Crocker, 2002).

Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι που σε απόδοση βρίσκονται συνήθως στην κορυφή της τάξης, που έχουν τους υψηλότερους βαθμούς και που κερδίζουν τις υψηλότερες



βαθμολογίες στις γραπτές δοκιμασίες, αποδεικνύεται ότι δεν είναι απαραίτητα αυτοί με το υψηλότερο επίπεδο νοημοσύνης, αλλά αντ' αυτού είναι εκείνοι που είναι καλύτερα εγκλιματισμένοι για να πετύχουν στο πλαίσιο του βαθμού ως συστήματος αξιολόγησης. Μετατοπίζοντας το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα σύστημα προσανατολισμένο στην ανατροφοδότηση, και όχι σε ένα σύστημα που εξαρτάται από το βαθμό, οι εκπαιδευόμενοι είναι πιο πιθανό να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη και τις δυνατότητες, παρά στην ικανότητα να επιτύχουν τον υψηλότερο βαθμό.

### 2.3 Οι τύποι ανατροφοδότησης

Ωστόσο, δεν βοηθούν όλοι οι τύποι ανατροφοδότησης να γίνουν πιο αποδοτικοί οι εκπαιδευόμενοι. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η ανατροφοδότηση πρέπει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Από αυτή την άποψη, το κύριο πλαίσιο για την έρευνά μας είναι τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που διευκολύνουν την εκπαιδευτική απόδοση των εκπαιδευόμενων σε διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η ανατροφοδότηση έχει γνωστικές, μεταγνωστικές και παρακινητικές λειτουργίες (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Σε αυτή τη μελέτη θα δοθεί έμφαση στις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τους Kulhavy και Stock (Feedback in written instruction: The place of response certitude, 1989), προκειμένου να προωθηθεί η εκμάθηση, το περιεχόμενο των σχολίων πρέπει να περιέχει δύο στοιχεία: ένα στοιχείο επαλήθευσης απαντήσεων, δηλαδή, πρέπει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες σχετικά με το τι ήταν λάθος και σωστό, καθώς και πληροφορίες για τη σωστή απάντηση και μια συνιστώσα επεξεργασίας, η οποία προσφέρει στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες πέρα από τα λάθη και τη σωστή απάντηση. Η απάντηση αυτή θα τους επιτρέψει να προχωρήσουν στη διαδικασία της μάθησής τους, ώστε να επιτύχουν σταδιακά περισσότερη αυτονομία (Espasa & Meneses, 2010).

Η τελευταία συνιστώσα ενσωματώνει τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, δηλαδή την ποιότητα της συνεχούς βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η οποία είναι απαραίτητη σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία, αλλά ακόμη περισσότερο σε διαδικτυακά περιβάλλοντα διδασκαλίας (ως σενάριο ασύγχρονης και γραπτής

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

επικοινωνίας), όπου ο εκπαιδευτής επιδιώκει να λάβει ενημέρωση σχετικά με το αν ο φοιτητής εξομοιώνει προοδευτικά το μαθησιακό περιεχόμενο (Reeves, 2000).

Τα ευρήματα από προηγούμενες έρευνες καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση που έχει η ανατροφοδότηση στη μάθηση (Nelson & Schunn, 2009). Οι Kirschner, Van den Brink και Meester (Audiotape feedback for essays in distance education, 1991) διερεύνησαν την διαφορά της προφορικής από τη γραπτή ανατροφοδότηση αναλύοντας τα αποτελέσματα από δύο ομάδες φοιτητών / φοιτητριών, μια από τις οποίες έλαβε προφορική προεγγεγραμμένη ανατροφοδότηση (ηχογραφημένο μήνυμα), ενώ η άλλη έλαβε γραπτά σχόλια. Δεδομένου του μικρού δείγματος στην έρευνά τους, οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά την απόδοση, αν και οι εκπαιδευόμενοι που έλαβαν ηχητικά σχόλια περιέγραψαν μια πιο θετική εμπειρία από εκείνους που έλαβαν γραπτά σχόλια (Kirschner, H. van den Brink, & Meester, 1991).

## 2.4 Η έννοια της γραπτής ανατροφοδότησης

Σε ακαδημαϊκό περιβάλλον, οι δραστηριότητες γραφής είναι συνήθως αυτοσχεδιασμένες και συνεπάγονται προσωπική πρωτοβουλία και συνεχή προσπάθεια. Η διδασκαλία σε τέτοια πλαίσια είναι διαπροσωπική και διαδραστική, πράγμα που απαιτεί θετική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων / φοιτητριών. Σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, οι εκπαιδευτές μπορούν να καταφύγουν σε ανατροφοδότηση (Wolsey, 2008).

Κατά τον Shute (2008), χρησιμοποιούμε την έννοια «διαμορφωτική ανατροφοδότηση», την οποία κατανοούμε ως πληροφορίες που μεταδίδονται στον φοιτητή που προορίζονται να τροποποιήσουν τη σκέψη ή τη συμπεριφορά του με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης (Shute, 2008, σ. 154).

Υπό αυτήν την έννοια επίσης, θεωρούμε και τον ορισμό των Nicol και Macfarlane-Dick (2006) ότι τα σχόλια είναι πληροφορίες σχετικά με το πώς η παρούσα κατάσταση του φοιτητή (της μάθησης και της απόδοσης) σχετίζεται με αυτούς τους στόχους και τα πρότυπα. Αυτή η έννοια της ανατροφοδότησης αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη όταν θεωρούμε την αξιολόγηση ως μια διαμορφωτική διαδικασία. Δηλαδή, όταν η πρόθεση πίσω από την αξιολόγηση είναι να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με τη μαθησιακή τους εμπειρία. Σε αυτήν τη διαδικασία, τόσο ο εκπαιδευτής όσο και οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται από κοινού κατά την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, σ. 200).

Αυτό είναι διαφορετικό από άλλους τύπους αξιολόγησης όπου λαμβάνεται επίσης υπόψη η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων, όπως η αυτοαξιολόγηση ή η αξιολόγηση ζευγαριού: κατά τη διάρκεια της συν-αξιολόγησης, ο εκπαιδευτής μοιράζεται την ευθύνη για αξιολόγηση με τους εκπαιδευόμενους, αλλά εξακολουθεί να επιβλέπει τη διαδικασία αναθεώρησης και τελικά βαθμολογεί τα αποτελέσματα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτής προσπαθεί να κάνει τη διαδικασία πιο διαφανή προσφέροντας πιο ποιοτικά σχόλια ή ακόμα και τη δυνατότητα συζήτησης των απόψεών του με τους εκπαιδευόμενους. Αυτό προάγει την επιθυμία βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επίσης αυξάνει την ικανότητα αυτορρύθμισης (Dochy, Segers, & Sluijsmans, 1999).

## 2.5 Χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης

Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις παρεμβάσεις ανατροφοδότησης σε ένα εύρος πλαισίων (δηλαδή, εκπαιδευτικό, οργανωτικό και διαπροσωπικό) προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μηνύματος ανατροφοδότησης: πληροφορίες απόκλισης από την επιθυμητή απόδοση, συμπερίληψη θετικών στοιχείων, σαφήνεια και έμφαση στη δικαιοσύνη.

### 2.5.1 Πληροφορίες απόκλισης απόδοσης

Ένα κοινό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης είναι ότι πρέπει να συμβάλλει στη γνώση της απόδοσης και στη φύση του χάσματος απόδοσης μεταξύ της πραγματικής και της ιδανικής απόδοσης. Από μια αυτορρυθμιζόμενη προοπτική μάθησης, οι πληροφορίες σχετικά με μια τέτοια «αντιληπτή απόκλιση» είναι θεμελιώδους σημασίας για την παρακίνηση της αλλαγής συμπεριφοράς ή της μάθησης. Υπ' αυτήν την έννοια, η ανατροφοδότηση θεωρείται ότι εξυπηρετεί μια λειτουργία κλιμακωτής ανόδου - πιθανώς επιτρέπει στον παραλήπτη να αναπτύξει πέρα από το τρέχον επίπεδο απόδοσης του (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005). Έτσι, όσο καλύτερη είναι η παρέμβαση ανατροφοδότησης τόσο πιο πολύ παρέχει στον εκπαιδευόμενο τέτοιες πληροφορίες και τόσο πιο αποτελεσματική είναι πιθανό να γίνει αντιληπτή (De Nisi & Kluger, 2000).

Τα σχόλια σχετικά με την απόδοση μπορούν επίσης να γίνουν κατανοητά ως προς το βάθος της επεξεργασίας. Τα βαθύτερα επίπεδα ανατροφοδότησης αξιολόγησης (π.χ. περιεχόμενο) προτείνονται ως πιο πολύτιμα, καθώς είναι πιθανότερο να είναι χρήσιμα σε ένα ευρύτερο φάσμα εργασιών αξιολόγησης. Η αξία της ανατροφοδότησης σε επιφανειακό επίπεδο (π.χ. συμμόρφωση με μια αναμενόμενη μορφή) είναι πιθανότερο να είναι περιορισμένη (Matsumura, Pattthey-Chavez, Valdes, & Garnier, 2002).

### 2.5.2 Θετική ανταπόκριση

Η συμπερίληψη θετικών συστάσεων (π.χ. έπαινος, ενθάρρυνση) σε μια παρέμβαση ανατροφοδότησης συμβάλλει όχι μόνο στην ενίσχυση των σωστών απαντήσεων, αλλά και στη βελτίωση των δυνητικά δυσμενών επιπτώσεων των αρνητικών σχολίων στην αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα (Lizzio, Wilson, & Gallois, 2003). Συνήθως υποστηρίζεται

ότι η ανατροφοδότηση θα είναι πιο αποτελεσματική εάν περιλαμβάνει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία, με το πρώτο να αυξάνει την πιθανότητα ενός εκπαιδευόμενου να αποδεχτεί το δεύτερο «ζαχαρώνοντας το χάπι» (Hyland & Hyland, 2001).

Πράγματι, μελέτες για το περιεχόμενο γραπτών σχολίων σε εκπαιδευόμενους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν ότι έως και το ήμισυ των σχολίων ανατροφοδότησης συνδυάζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά σχόλια (Connors & Lunsford, 1993). Ωστόσο, αυτή η στρατηγική μπορεί να είναι προβληματική και δύσκολη στην πράξη. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αναγνωρίσουν και να αγνοήσουν τα «συμβατικά» θετικά σχόλια (Hyland & Hyland, 2001). Επιπλέον, τα σχόλια αξιολόγησης που ασχολούνται υπερβολικά με την εξασθένιση της κριτικής μπορεί να γίνουν τόσο έμμεσα ώστε να χάσουν την αναπτυξιακή τους αξία ειδικά στην περίπτωση ενηλίκων εκπαιδευόμενων (Young, 2000).

### 2.5.3 Σαφήνεια σχολίων

Στο πιο θεμελιώδες επίπεδο, εάν οι εκπαιδευόμενοι πρόκειται να κάνουν χρήση των σχολίων, πρέπει καταρχάς να τα κατανοήσουν. Σίγουρα ορισμένοι εκπαιδευόμενοι αναφέρουν ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα σχόλια ή να «μεταφράσουν» την ακαδημαϊκή γλώσσα που τα σχόλια είναι γραμμένα (Norton & Norton, 2001).

Πέρα από αυτό, υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που υποδηλώνουν μια πιθανή ασυμφωνία μεταξύ της πρόθεσης ή της έννοιας της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτών και την αξιολόγηση και της ερμηνείας της από τους εκπαιδευόμενους. Αυτό ενισχύει την ανάγκη για σαφήνεια των κριτηρίων και των προτύπων αξιολόγησης πριν από την έναρξή της (Higgins, Hartley, & Skelton, 2002).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν υπόψη τα σχόλια απόδοσης που είναι σχετικά γενικευμένα. Υπάρχει ένας βαθμός έντασης μεταξύ ανατροφοδότησης που αντικατοπτρίζει τις προσδοκίες ενός συγκεκριμένου δείκτη βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης που γενικεύεται σε άλλα πλαίσια ακαδημαϊκής απόδοσης. Οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να αναγνωρίσουν ότι η χρήση ανατροφοδότησης για την καλύτερη προσαρμογή των εργασιών στις προσδοκίες συγκεκριμένων δεικτών βαθμολόγησης μπορεί να είναι μια κάπως περιορισμένη στρατηγική, ειδικά εάν ενδέχεται

να μην συναντήσουν τον ίδιο δείκτη περισσότερες από μία ή δύο φορές στις σπουδές τους ή συμμετέχουν σε διεπιστημονική μελέτη. Από την άλλη πλευρά, τα ευρύτερα εφαρμόσιμα σχόλια όπως π.χ. στο στυλ γραφής εκπαιδευόμενων (Connors & Lunsford, 1993), που υπερβαίνει την αιτιολογική αξιολόγηση μόνο ενός δείκτη και επομένως μπορεί να έχουν μεγαλύτερη χρησιμότητα και να μιλούν για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της ταυτότητας των εκπαιδευόμενων ως εκπαιδευόμενων (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005).

#### 2.5.4 Δίκαιη ανατροφοδότηση

Οι αντιλήψεις για τη δικαιοσύνη έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τις αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας και της καταλληλότητας των σχολίων τόσο σε οργανωτικά όσο και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001). Οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται όχι μόνο για τα αποτελέσματα ή τους βαθμούς αξιολόγησής τους (δηλαδή τη διανεμητική δικαιοσύνη – το πως «μοιράζονται» οι βαθμοί), αλλά και για τη διαδικαστική δικαιοσύνη (π.χ. τη χρήση διαφανών και αντικειμενικών κριτηρίων).

Για παράδειγμα, η Chory- Assad (2002) σε μια μελέτη προπτυχιακών εκπαιδευόμενων διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις για τις δίκαιες διαδικασίες διαχείρισης της τάξης ήταν ένας καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για το κίνητρο των εκπαιδευόμενων από τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων να λάβουν καλύτερους βαθμούς.

Πέρα από αυτό, οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη δικαιοσύνη της διαπροσωπικής τους μεταχείρισης, και ιδίως το επίπεδο σεβασμού που παρέχεται από το προσωπικό (π.χ. ο τόνος των γραπτών σχολίων) μπορεί επίσης να είναι σημαντικές. Οι στρατηγικές ανατροφοδότησης που μπορούν να συμβάλουν στις αντιλήψεις της διαπροσωπικής δικαιοσύνης μπορεί να περιλαμβάνουν την παροχή στους εκπαιδευόμενους καταρχάς κατάλληλων εξηγήσεων ή αιτιολογήσεων για τους βαθμούς και κατά δεύτερο ευκαιρίες να τα συζητήσουν ή να απαντήσουν στα σχόλια.

Συνοπτικά, η διαθέσιμη βιβλιογραφία υποδεικνύει μια σειρά διαστάσεων που μπορεί να σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα σχόλια της αξιολόγησης. Ορισμένες διαστάσεις φαίνεται να επικεντρώνονται σε στόχους εργασίας ή μάθησης, ενώ άλλες τονίζουν τις σχετικές πτυχές της διαδικασίας ανατροφοδότησης ή την ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευόμενων. Μέχρι σήμερα, ωστόσο, ο πιθανός τομέας - και

η σχέση μεταξύ - των κριτηρίων ανατροφοδότησης των εκπαιδευόμενων δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά. Σχεδιάστηκαν δύο μελέτες για τη διερεύνηση αυτών των θεμάτων.

### **2.5.5 Αθροιστική και Διαμορφωτική ανατροφοδότηση**

Τα μαθήματα με συνεχή αξιολόγηση παρέχουν ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία εννοιών που μπορούν να περιλαμβάνουν τόσο τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση (ανατροφοδότηση που συνοδεύει τη διαδικασία γραφής της εργασίας) όσο και τα αθροιστικά σχόλια (ανατροφοδότηση σχετικά με το τελικό σχέδιο μιας γραπτής εργασίας). Οι εκπαιδευτές μπορούν να αποφασίσουν σε ποια βασικά σημεία κατά τη διαδικασία γραφής προτιμούν να παρέχουν ανατροφοδότηση (όπως η ερευνητική ερώτηση, διατριβή, περίγραμμα, έκθεση ή πρόταση κ.λπ.) για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους στο έργο τους. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τα σχόλιά τους ενώ εξακολουθούν να επεξεργάζονται την εργασία τους. Οι εκπαιδευτές έχουν το πλεονέκτημα να διανέμουν τη δουλειά τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και συνεπώς να αποφεύγουν να κατακλύζονται από υπέρογκη εργασία προς το τέλος του εξαμήνου.

### **2.5.6 Σχολιασμός γραπτών εργασιών**

Καταρχάς ο σχολιασμός πρέπει να γίνεται με λιτότητα και επάρκεια: Είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται ο προγραμματισμένος σχεδιασμός της μαθησιακής προόδου ως οδηγός όταν γίνεται σχολιασμός (Sommers, 2013). Αν μια ΓΕ περιέχει μεγάλο αριθμό προβλημάτων, πρέπει να γίνεται μια επιλογή των ζητημάτων που απαιτούν τα περισσότερα σχόλια. Στην ιδανική περίπτωση, αυτά συνδέονται στενά με τα επόμενα βήματα μάθησης. Αυτό επιτρέπει την εξοικονόμηση χρόνου και την ελαχιστοποίηση του συναισθήματος ανεπάρκειας των εκπαιδευόμενων που αισθάνονται συγκλονισμένοι από πάρα πολλά σχόλια και διορθώσεις. Αυτή η πρακτική τους επιτρέπει να συνεχίσουν να εργάζονται, εστιάζοντας παράλληλα στις προτάσεις που έχει δοθεί προτεραιότητα από τον εκπαιδευτικό.

Όταν σχολιάζει και βαθμολογεί ο/η εκπαιδευτής πρέπει να λαμβάνει υπόψη το ρόλο του /της ως εκπαιδευτικού. Σχολιάζοντας τις πρώτες φάσεις της διαδικασίας γραφής, οι



Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

εκπαιδευτές συχνά αναλαμβάνουν στους ρόλους των συμβούλων μάθησης. Αργότερα ενεργούν ως αξιολογητές στην αξιολόγηση των τελικών επιδόσεων. Κάθε ρόλος απαιτεί διαφορετική προοπτική κατά την ανάγνωση της εργασίας των εκπαιδευόμενων. Οι σύμβουλοι είναι συνήθως προσανατολισμένοι στη βελτίωση και προσφέρουν υποστήριξη, ενώ η βαθμολόγηση τείνει να μετατοπίζει την εστίαση στα ελλείμματα μιας ΓΕ. Προκειμένου να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί μια εποικοδομητική και επικοινωνιακή κουλτούρα ανατροφοδότησης, συνιστάται οι εκπαιδευτές να προσεγγίσουν σε πρώτο στάδιο τα κείμενα των ΓΕ από την προοπτική ενός ενδιαφερόμενου αναγνώστη και να οριστεί η βαθμολόγηση ως ένα τελευταίο βήμα.

Η σωστή διατύπωση μπορεί να δημιουργήσει ένα φιλικό και εποικοδομητικό περιβάλλον για διάλογο ανατροφοδότησης: Σεβασμός, εποικοδομητική ανατροφοδότηση που είναι προσανατολισμένη στη βελτίωση και δείχνει συγκεκριμένα βήματα εργασίας ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους και ενθαρρύνει την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Jolly & Boud, 2013).

Ειδικά στην περίπτωση των διαμορφωτικών σχολίων, συγκεκριμένες ερωτήσεις (αντί για οριστικές δηλώσεις) ή περιγραφές της υποκειμενικής εμπειρίας ανάγνωσης έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικές από τις αξιολογήσεις, καθώς οι πρώτες επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αντλήσουν περαιτέρω βήματα προόδου. Τα συχνά σχόλια μπορούν να λάβουν τη μορφή συνοπτικών σχολίων, οριακών σημειώσεων ή σχολίων / διορθώσεων μέσα στο κείμενο και μπορούν να γίνουν είτε με το χέρι είτε με ηλεκτρονικά μέσα. Πολλοί εκπαιδευτές χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό και των δύο. Συνιστάται να συμπεριλαμβάνεται ένα συνοπτικό τελικό σχόλιο, διότι κατευθύνει την προσοχή των εκπαιδευόμενων στο έγγραφο ως σύνολο, καθώς και στην ουσία του. Εάν συμπεριληφθούν μόνο περιθωριακές σημειώσεις ή διορθώσεις, οι εκπαιδευόμενοι που είναι λιγότερο έμπειροι συγγραφείς τείνουν να εστιάσουν στις λεπτομέρειες και να «χάσουν τη μεγάλη εικόνα». Εάν ένα έγγραφο περιέχει πολλά γραμματικά και ορθογραφικά λάθη, συνιστάται να σχολιαστεί λεπτομερώς μόνο ένα παράδειγμα παραγράφου. Αυτό θα δώσει την δυνατότητα να κοινοποιηθούν τα θεμελιώδη ζητήματα ενώ ταυτόχρονα ο εκπαιδευόμενος θα ενθαρρυνθεί να αναλάβει την ευθύνη για τη διόρθωση του υπόλοιπου εγγράφου.



Επομένως, αποφεύγεται από τον / την εκπαιδευτή να αναλάβει τον ρόλο επεξεργασίας της εργασίας.

## **2.6 Διάσταση απόψεων εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτών ως προς την αποδοτικότητα της ανατροφοδότησης**

Υπάρχει ένα αυξανόμενο σώμα βιβλιογραφίας που επισημαίνει τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευόμενων και προσωπικού ως προς το πώς έχουν ερμηνεύσει την πρακτική της ανατροφοδότησης. Για παράδειγμα, ο Maclellan (2001) συνέκρινε τις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών σχετικά με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτές υπερέβαλαν τα οφέλη των σχολίων τους σε σύγκριση με τους εκπαιδευόμενους. Αυτή η αναντιστοιχία απόψεων υπογραμμίστηκε περαιτέρω από το γεγονός ότι, ενώ μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων είδαν τον εαυτό τους να συμμετέχει σε αυτοαξιολόγηση τουλάχιστον κάποια στιγμή, ενώ μόνο το 41% των εκπαιδευτών πίστευαν ότι οι εκπαιδευόμενοι θα συμμετείχαν στην αυτοαξιολόγηση (Maclellan, 2001, σ. 316).

Οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και του προσωπικού επεκτάθηκαν στον τρόπο με τον οποίο τα σχόλια θεωρήθηκαν ως έναυσμα για συζήτηση μεταξύ του προσωπικού και των εκπαιδευόμενων. Ενώ το 63% των εκπαιδευτών πίστευαν ότι η ανατροφοδότηση οδήγησε συχνά στη συζήτηση, μόνο το 2% των εκπαιδευόμενων είχαν την ίδια άποψη. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, ενώ το 50% των εκπαιδευόμενων πίστευαν ότι η ανατροφοδότηση δεν ώθησε ποτέ τη συζήτηση, αυτή την άποψη συμμεριζόταν μόνο το 8% των εκπαιδευτών (Maclellan, 2001).

Τα στοιχεία που παρείχε ο Maclellan σχετικά με τις διάφορες αντιλήψεις της μάθησης και της διδασκαλίας μεταξύ του προσωπικού του Πανεπιστημίου και των πληθυσμών των εκπαιδευόμενων είναι ένα σημείο που έχουν σημειώσει και άλλοι συγγραφείς. Η Orrell (Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality, 2006) προτείνει ότι υπάρχει πολύ μικρή συμφωνία μεταξύ συμπεριφοράς και πεποιθήσεων σχετικά με τη σημασία της απόκρισης στους εκπαιδευόμενους. Ενώ η μελέτη της έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών υποστήριξε ότι η ανατροφοδότηση προς τους

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

εκπαιδευόμενους στην αξιολόγηση είχε σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση της μάθησης των εκπαιδευόμενων, η πραγματικότητα ήταν ότι λίγα μέλη του προσωπικού έδωσαν πραγματικά λεπτομερή ανατροφοδότηση σχετικά με τη μάθηση που αποδεικνύεται. Επιπλέον, ενώ οι περισσότεροι ακαδημαϊκοί υποστήριζαν την επιθυμία για τη δημιουργία σχέσεων συν-μάθησης με τον εκπαιδευόμενο, στην πράξη αυτή η σχέση ήταν εμφανής μόνο σε γραπτή απάντηση ενός ακαδημαϊκού σε έναν εκπαιδευόμενο. Αλλού, ο Carless (Differing perceptions in the feedback process, 2006) έχει επισημάνει τις διαφορές και τις ομοιότητες στις αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών σχετικά με τα σχόλια:

*Διαφορές*

1. Οι εκπαιδευτές πιστεύουν ότι παρέχουν πιο λεπτομερή σχόλια από ό,τι πιστεύουν οι εκπαιδευόμενοι.
2. Οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι τα σχόλιά τους είναι πιο χρήσιμα από ό,τι πιστεύουν οι εκπαιδευόμενοι (όπως υποστηρίζεται και από τον Maclellan).
3. Η αντίληψη ορισμένων εκπαιδευτών ότι οι εκπαιδευόμενοι ενδιαφέρονται μόνο για τους βαθμούς τους, τίθεται υπό αμφισβήτηση. Η ισορροπία της εστίασης των εκπαιδευόμενων στους βαθμούς ή / και στη μελλοντική βελτίωση παραμένει ασαφής.
4. Οι εκπαιδευτές πιστεύουν ότι η βαθμολογία τους είναι δίκαιη, ενώ οι εκπαιδευόμενοι είχαν ανάμικτα συναισθήματα για το δίκαιο της βαθμολογίας.

*Ομοιότητες*

1. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι εκπαιδευόμενοι φαινόταν να συμφωνούν ότι οι εκπαιδευόμενοι δυσκολεύονταν να αποκωδικοποιήσουν τα κριτήρια.
2. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να γνωρίζουν τις συναισθηματικές πτυχές της αξιολόγησης (Carless, 2006, σσ. 225-230).

Αυτό που είναι προφανές από αυτές τις μελέτες είναι ότι το προσωπικό και οι εκπαιδευόμενοι έχουν συχνά διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα σχόλια. Τέτοιες απόψεις, φυσικά, επηρεάζονται, μεταξύ άλλων παραγόντων, από την εμπειρία και τον πολιτισμό μέσα στον οποίο παρέχεται η ανατροφοδότηση.

Σε μια προσπάθεια να ρίξει λίγο φως σε αυτήν την κατάσταση, ο Burke (Strategies for using feedback students bring to higher education, 2009) διεξήγαγε μια μελέτη σχετικά

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

με τις στρατηγικές για τη χρήση ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευόμενοι στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Γλωσσών και Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο του Wolverhampton συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο για προηγούμενες εμπειρίες κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης επαγωγής δεξιοτήτων μελέτης. Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν συνολικά 358 ερωτηματολόγια στο τέλος αυτών των συνεδριών, απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικά με τις προηγούμενες εμπειρίες τους σχετικά με τα σχόλια των εκπαιδευτών σχετικά με τις ΓΕ. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν - «ναι», «όχι» ή «εν μέρει / περιορισμένα» σε κάθε ερώτηση, για να παρέχουν μια ποσοτική επισκόπηση των εμπειριών τους. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να προσθέσουν το δικό τους σχόλιο για να καθορίσουν τις συμβουλές που δόθηκαν, προκειμένου να δώσουν μια ποιοτική εικόνα για τις εμπειρίες τους. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου του Burke υπογράμμισε ότι λίγοι εκπαιδευόμενοι είχαν λάβει συμβουλές σχετικά με τον τρόπο χρήσης σχολίων, εκτός από το να τα διαβάσουν. Αυτό είναι σαφώς ένα ιδιαίτερα ενδεικτικό σημείο, καθώς τονίζει το γεγονός ότι δεν αρκεί να παρέχεται ανατροφοδότηση, αλλά είναι σημαντικό να παρέχεται στους εκπαιδευόμενους καθοδήγηση σχετικά με τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησης αυτών των σχολίων (Burke, 2009).

## Κεφάλαιο 3ο Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην παροχή ικανοποιητικής ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών

Ο ρόλος ενός ατόμου προσδιορίζεται από τις καθορισμένες ιδιότητες και προσδοκίες που συνδέονται με τη θέση που κατέχει. Είναι τα πρότυπα συμπεριφοράς ενός ατόμου που προσδιορίζονται όταν το άτομο δρα. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει ουσιαστικές διαφορές από τον παραδοσιακό δάσκαλο. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του εκπαιδευτή ενηλίκων και των εκπαιδευομένων είναι διαφορετικές από του παραδοσιακού εκπαιδευτικού. Επειδή ακριβώς οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις για τη ζωή τους, οι απαιτήσεις που έχουν από τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι εντελώς διαφορετικές από των υπόλοιπων εκπαιδευομένων. Το πρώτο και βασικό που απαιτούν από τον εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός (Γιαννακοπούλου, 2008).

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας στη διαδικασία της διά βίου εκπαίδευσης. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές δημιουργούν μεγαλύτερες ευθύνες και περισσότερα εμπόδια στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Είναι ο υπεύθυνος για τη μετάδοση γνώσεων στους ενηλίκους, οργανώνει και αξιολογεί τα προγράμματα εκπαίδευσης και αναπτύσσει νέες μορφές εκπαίδευσης. Το ίδιο το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο που αναφέρει χαρακτηριστικά σε μια έκθεσή του: *«Ο εκπαιδευτής, ως κείριο πρόσωπο σε μια κοινωνία της γνώσης, πρέπει να διαθέτει πρόσβαση σε δυνατότητες αναβάθμισης των γνώσεων του και σε ευρύτερο φάσμα επιμόρφωσης που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και, λόγω της σπουδαιότητας του κοινωνικού του ρόλου, σε ανάλογες αποδοχές και στην προσήκουσα αναγνώριση της δραστηριότητάς του»*. Επίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζει για τη ΔΒΜ τα εξής: *«Νέες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης θέτουν υπό αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς ρόλους και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτών, των εκπαιδευτών και άλλων συντελεστών της μάθησης. Υπάρχει, επομένως, μία επιτακτική ανάγκη να αναπτυχθεί η κατάρτισή τους, μεταξύ άλλων και σε πολυπολιτισμικές ικανότητες, ώστε να εξασφαλιστεί ότι διαθέτουν την ικανότητα και το κίνητρο να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις, και να*

*προωθήσουν την ανεκτικότητα και τις δημοκρατικές αξίες»* (Commission of the European communities, 2001, σσ. 23-24), (Κατσαλής, 2001).

Σε ό,τι αφορά στη μέθοδο διδασκαλίας που θα πρέπει κάθε φορά να επιλεγεί για να είναι η πιο κατάλληλη, θα πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευόμενο ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή, ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και οργάνωση και σχεδιασμό της διδασκαλίας. Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος διδασκαλίας διαμορφώνεται επίσης και από άλλους παράγοντες όπως είναι η χαμηλή και ήρεμη φωνή του εκπαιδευτή, καθώς και η βλεμματική επαφή. Ιδιαίτερα το βλέμμα και οι εκφράσεις του προσώπου δημιουργούν πολλές φορές κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους (Βρεττός, 1994, σσ. 60-64) (Rogers A. , 1999).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων έχει απασχολήσει κατά πολύ την επιστημονική κοινότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Έχει υποστηριχθεί τα τελευταία χρόνια ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων έχει γίνει πιο περίπλοκος και πιο απαιτητικός και ότι τα καθήκοντά του αυξάνονται συνεχώς, διότι συμβαδίζουν με τις νέες εξελίξεις (Λευθεριώτου, 2010, σ. 272).

Για να μπορεί ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί με επιτυχία στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τη φιλοσοφία της και τους στόχους της. Ο ρόλος του ως φορέας μετάδοσης της γνώσης είναι ιδιαίτερος, ειδικότερα επειδή οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν μέσω της επαγγελματικής τους κατάρτισης να βρουν μια θέση στην αγορά εργασίας ή να διασφαλίσουν την ήδη υπάρχουσα. Ο ίδιος ο εκπαιδευτής θα πρέπει με τη συμπεριφορά του και τη στάση του να αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευόμενους.

### **3.1 Οι απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων**

Οι ικανότητες νοούνται ως ένας περίπλοκος συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων / απόψεων που απαιτούνται για τη διεξαγωγή συγκεκριμένης δραστηριότητας, με επαρκή εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η γνώση πρέπει να νοείται ως ένα σύνολο γεγονότων, εννοιών, ιδεών, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζονται με ένα πεδίο πρακτικής, εργασίας ή μελέτης. Οι δεξιότητες θα πρέπει να νοούνται ως ικανότητες που

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

αποκτήθηκαν μέσω της κατάρτισης προκειμένου να εκτελεστούν ενέργειες με την εφαρμογή της γνώσης. Οι ικανότητες / απόψεις πρέπει να νοούνται ως η σωματική, ψυχική ή συναισθηματική ικανότητα για την εκτέλεση ενός έργου. Αυτό το σύνολο βασικών ικανοτήτων ισχύει για όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφαιρώντας από το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι επαγγελματίες. Επιπλέον, επιχειρεί να συμπεριλάβει όλες τις ικανότητες που απαιτούνται για τη στήριξη των δραστηριοτήτων που διεξάγονται σε θεσμικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι όχι μόνο οι δραστηριότητες διδασκαλίας, αλλά και άλλες δραστηριότητες (π.χ. δραστηριότητες διαχείρισης και δραστηριότητες ανάπτυξης προγραμμάτων εκπαίδευσης) υποστηρίζονται από αυτό το σύνολο των βασικών ικανοτήτων. Σημαίνει επίσης ότι κάθε επαγγελματία δεν αναμένεται να αποκτήσει όλες τις δοθείσες δεξιότητες, αλλά ότι ιδανικά όλες οι ικανότητες είναι διαθέσιμες σε όλο το προσωπικό ενός ινστιτούτου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Το σύνολο των βασικών ικανοτήτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη διαφόρων προφίλ επιθυμητών ικανοτήτων για συγκεκριμένες δραστηριότητες σε ένα ίδρυμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε ένα προφίλ ικανοτήτων συγκεντρώνονται τρία στοιχεία. Το πρώτο αφορά το εύρος των δραστηριοτήτων, δηλαδή τις πραγματικές ενέργειες που κάποιος πρέπει να είναι σε θέση να εκτελέσει. Το δεύτερο αναφέρεται στο θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο υποτίθεται ότι θα αναλάβει να διεκπεραιώσει τα καθήκοντά του. Επιπλέον, ασχολείται με το επίπεδο ευθύνης που πρέπει να αποδοθεί στο συγκεκριμένο προφίλ του επαγγελματία. Αυτό το επίπεδο ευθύνης εξαρτάται από το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται ο επαγγελματίας και το επίπεδο αυτονομίας με το οποίο πρέπει να διεξάγονται οι δραστηριότητες. Το τρίτο και τελευταίο αναφέρεται στις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση αυτών των δραστηριοτήτων. Καθορίζοντας το πλαίσιο, επιλέγοντας τις δραστηριότητες που πρέπει να πραγματοποιήσει και επιλέγοντας τις απαιτούμενες ικανότητες, μπορεί να αναπτυχθεί ένα συγκεκριμένο προφίλ ικανοτήτων για μια συγκεκριμένη θέση (Broek, van Lakerveld, Zarifis, & Osborne, 2010).

Η υπουργική απόφαση ΓΠ/20082/2012 (ΦΕΚ2844 / 23-10-2012, άρθρο 2, ορίζει τα καθήκοντα του εκπαιδευτή ενηλίκων ως εξής:

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων

- Συμμετέχει στον καθορισμό των μαθησιακών στόχων των προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων
- Εξειδικεύει τους στόχους στις ανάγκες της κάθε ομάδας των εκπαιδευομένων
- Διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων

Επιλέγει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους με στόχο την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Βεργίδης & Μωυσίδου, 2017).

.

### **3.2 Δυσκολίες και εμπόδια των εκπαιδευτών ενηλίκων**

Οι χρηματοδότες, οι πάροχοι και οι επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων τείνουν να συμφωνούν ότι ο απώτερος στόχος της ΔΒΜ είναι τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα για τους εκπαιδευόμενους (Bingman, Ebert, & Bell, 2002), (Comings, Soricone, & Santos, 2006).

Η καταγραφή του αντικτύπου των μαθησιακών αποτελεσμάτων όμως της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι αμφισβητήσιμη. Μια κοινή μέθοδος για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων ΔΒΜ είναι η έρευνα ικανοποίησης συμμετεχόντων, αλλά αυτό δεν παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις επιθυμητές αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση (Smith, 2010).

Σε μια διεθνή έρευνα του Εθνικού Ινστιτούτου για τον Αλφαριθμητισμό, το ένα τρίτο των κρατών αναφέρει ότι τα αποτελέσματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό του αντίκτυπου της ΔΒΜ, συνήθως παρακολουθώντας αριθμητικούς δείκτες και κέρδη σε κρατικά προγράμματα (Tolbert 2001).

Εντούτοις, οι Sherman και συν. (Evaluating Professional Development Resources: Selection and Development Criteria, 2003) εντοπίζουν ορισμένα προβλήματα με τη χρήση του μαθησιακού επιπέδου των εκπαιδευόμενων ως μέτρο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της ΔΒΜ. Ο λόγος είναι ότι η διδασκαλία είναι μόνο ένας από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, η ασυνεπής παρακολούθηση του κύκλου μαθημάτων ενηλίκων εκπαιδευόμενων, τα διαφορετικά



Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

αποτελέσματα λόγω διαφορετικών μορφών μάθησης<sup>1</sup> και η βραχυπρόθεσμη βελτίωση/προσαρμογή που τελικά δεν εγγυάται μακροπρόθεσμα αποτελέσματα<sup>2</sup>, είναι μερικά κοινά προβλήματα που αν δεν συνυπολογιστούν, η αξιολόγηση του αντίκτυπου της ΔΒΜ είναι ελλιπής (Sherman, Dlott, Bamford, McGivern, & Cohn, 2003).

Οι Guskey και Yoon (What Works in Professional Development?, 2009) συγκρίνοντας, σε 9 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1998 μέχρι και το 2003, τους καταλόγους των χαρακτηριστικών που συνυπολογίστηκαν για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ΔΒΜ – μόνο 9 έρευνες κρίθηκαν αξιόπιστες από συνολικά 1342 - διαπίστωσαν ότι η αξιολόγηση είχε γίνει με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές των ερευνών που εξετάστηκαν χρησιμοποιούσαν διαφορετικά κριτήρια για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας, και διέφεραν σημαντικά ως προς τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζονταν. Οι Guskey και Yoon ανέφεραν προβλήματα που σχετίζονται με την έρευνα: οι περισσότεροι κατάλογοι αναφέρουν επαρκή χρόνο και πόρους για τη ΔΒΜ, αλλά ορισμένες άλλες έρευνες δείχνουν ότι ο χρόνος δεν σχετίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο διατιθέμενος χρόνος της ΕκΕ πρέπει να είναι καλά οργανωμένος, προσεκτικά δομημένος και σκόπιμα κατευθυνόμενος για να είναι αποτελεσματικός. Οι περισσότερες λίστες χαρακτηριστικών αναφέρουν συλλογικότητα και συνεργασία, αλλά οι συνεργατικές προσπάθειες πρέπει να είναι διαρθρωμένες και σκόπιμες για τη βελτίωση της μάθησης. Τα περισσότερα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ΔΒΜ είναι διαφορούμενα. Το πρόβλημα είναι ότι η αδυναμία εξαγωγής συγκεκριμένων αποτελεσμάτων εμποδίζουν τους διαμορφωτές πολιτικής και τους επαγγελματίες που θέλουν απλές απαντήσεις στα ερωτήματά τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ΔΒΜ και αναζητούν σαφείς διαπιστώσεις σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές (Guskey & Yoon, 2009).

---

<sup>1</sup> Στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρείται μεγάλη δυσκολία προσαρμογής των ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε νέες μορφές μάθησης και η επίτευξη της προσαρμογής αυτής είναι ένα σημαντικό - όχι απαραίτητα μαθησιακό - αποτέλεσμα της ΕκΕ (Sherman, Dlott, Bamford, McGivern, & Cohn, 2003, σσ. 10-11).

<sup>2</sup> Είναι κοινός τόπος η προσωρινή βελτίωση των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων να μην εγγυάται μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.



Το βασικό πρόβλημα δηλαδή είναι ότι δεν υπάρχουν απλές απαντήσεις ή σαφείς διαπιστώσεις σχετικά με τον αντίκτυπο της ΕκΕ. Η ΕκΕ λαμβάνει χώρα στον πραγματικό κόσμο, όπου ένας «σύνθετος ιστός» παραγόντων επηρεάζει τα αποτελέσματα και είναι ένας δύσκολα προσδιορίσιμος και δαπανηρός στόχος να τεκμηριωθούν οι άμεσοι, ανιχνεύσιμοι αιτιώδεις σύνδεσμοι μεταξύ ΕκΕ και μαθησιακών αποτελεσμάτων (Morton, McGuire, & Baynham, 2006, σσ. 53-55).

Στους παράγοντες που παίζουν ρόλο στην εξασφάλιση βελτιωμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι (Belzer, 2003, σσ. 52, 53): Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών με καθεστώς μερικής απασχόλησης, η ποσότητα κατάρτισης και εμπειρίας και τα κίνητρα των εκπαιδευτών. Επίσης, τι γίνεται αντιληπτό στους ενήλικες εκπαιδευόμενους ως «προοπτικές» και «επιτεύγματα». Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, εκτός από ένα τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών, παίζουν σημαντικό ρόλο οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτών, η αυτονομία τους, η πρόσβαση σε πόρους και σε συναδέλφους, η διοικητική υποστήριξη, ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των κρατικών φορέων, η συνοχή, η προσβασιμότητα και η ποιότητα των προσφερόμενων διαθέσιμων πόρων (πχ. επιδοτήσεις) (Sabatini, και συν., 2000).

Για την Belzer (2003), ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται ο αντίκτυπος είναι σημαντικός. Σε μια συστηματική αξιολόγηση του συστήματος ΕκΕ της Πενσυλβάνια διαπιστώθηκε ότι οι επιπτώσεις διαφέρουν εάν το ΕκΕ είναι εθελοντικό ή υποχρεωτικό, ενεργό ή παθητικό και αν τα μαθησιακά αποτελέσματα κρίνονται όχι μόνο από τις βαθμολογίες των δοκιμασιών (τεστ), αλλά και την πρόσληψη νέων ιδεών, τη διατήρηση των προσλαμβανομένων γνώσεων, την αλλαγή που πέτυχε ο εκπαιδευόμενος στην εργασία του ή στον τρόπο ζωής του (Belzer, 2003, σσ. 47-48).

Η Belzer υποστηρίζει τη διεύρυνση του ορισμού του αντικτύπου της ΕκΕ ώστε να συμπεριλάβει αλλαγές στην πρακτική της τάξης, ιδέες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, τις στάσεις / απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, τα προγράμματα και τον ευρύτερο τομέα. Τα διαφορετικά είδη ΕκΕ έχουν διαφορετικό αντίκτυπο, οπότε είναι σημαντικό να μετρήσουμε τη θέση / μέθοδο παράδοσης (ποιος / ποια είναι η πηγή της γνώσης· η διαδικασία / το περιεχόμενο / το αποτέλεσμα, τις αντιλήψεις της αλλαγής, τις σχέσεις

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

θεωρίας / έρευνας και πρακτικής, τη μετάδοση γνώσης) (Belzer, 2003, σσ. 40-42, 44-45, 50-52).

Ομοίως, ο Guskey (Professional Development and Teacher Change, 2002, σ. 381) περιγράφει πέντε κρίσιμα επίπεδα για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξέλιξης, επισημαίνοντας ότι η μέτρηση γίνεται πιο σύνθετη σε κάθε διαδοχικό επίπεδο: (1) την αντίδραση των εκπαιδευόμενων (2) την μάθηση των εκπαιδευόμενων . (3) την υποστήριξη αλλαγών στον τρόπο εργασίας στα πλαίσια μιας επιχείρησης (4) την ενεργή χρήση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους και τέλος (5) τα μαθησιακά αποτελέσματα (Guskey & Yoon, 2009).

Πώς αξιολογείται αξιόπιστα η αποτελεσματικότητα αντίκτυπο της εκπαίδευσης ενηλίκων; Χρειάζονται οι εξής προϋποθέσεις:

- Ένας περιεκτικός ορισμός της ΕκΕ που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων σε διαφορετικά πλαίσια, όπως σχέδια δράσης, αναστοχαστικές δραστηριότητες, μελέτες περιπτώσεων, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και συζητήσεις κριτικής θεωρίας με στόχο τον ουσιαστικό μετασχηματισμό της νοοτροπίας του εκπαιδευόμενου (Cranton & King, 2003, σ. 35) ή ξεκινώντας με βάση την ήδη υπάρχουσα εμπειρία, επεκτείνοντας τη συνείδηση των εκπαιδευόμενων, και τελικά εμπλουτίζοντας τη συνείδησή τους (Sheckley & Bell, 2006, σσ. 46-49).
- Μια ευρεία αντίληψη για τον αντίκτυπο της ΕκΕ, με τη μέτρηση να επικεντρώνεται στην αποτύπωση των αποτελεσμάτων με την πάροδο του χρόνου, και η οποία θα αποτιμά όχι μόνο τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και τους επαγγελματίες, το πρόγραμμα και τα πεδία και τον απολογισμό του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι και τα προγράμματα κάνουν διαφορετικά τα πράγματα ως αποτέλεσμα του ΕκΕ (Belzer, 2003, σσ. 38-39, 41, 49).
- Διοικητική υποστήριξη σε εθνικό, κρατικό και τοπικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου και της χρηματοδότησης για ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως η έρευνα για την εκπαίδευση ενηλίκων.
- Πάνω απ' όλα, η ανάπτυξη μιας κουλτούρας επαγγελματικής εξέλιξης στην οποία η μάθηση ενσωματώνεται σε συνεχείς καθημερινές διαδικασίες και οι εκπαιδευόμενοι

συνεργάζονται για συνεχή μάθηση για τη βελτίωση της πρακτικής και για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

### **3.3 Οι απαραίτητες ικανότητες / δεξιότητες των εκπαιδευτών για την παροχή ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών**

Η προσεκτική και κατάλληλη ανατροφοδότηση σχετικά με τη συγγραφή εργασιών είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτές για την υποστήριξη της μάθησης των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, όπως γνωρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτές από την εμπειρία τους, η παροχή σχολίων είναι ένα πρόσθετο φορτίο εργασίας. Η πρόκληση έγκειται στο σχεδιασμό συγκεκριμένης και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης που να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή, διαρκή μαθησιακή επιτυχία (Hattie & Timperley, 2007).

#### **3.3.1 Ο διαλογικός χαρακτήρας των σχολίων**

Όσον αφορά ένα κείμενο που αποτελεί ένα σημείο πνευματικών συναντήσεων μεταξύ συγγραφέα (εκπαιδευόμενο) και αναγνώστη (εκπαιδευτικό), αποκαλύπτει τη σημασία του διαλογικού χαρακτήρα, τον οποίο η έρευνα έχει αναγνωρίσει ως κεντρική πτυχή της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης (Nicol D. , 2010).

Επιπλέον, η σημασία του διαλόγου δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι η ανατροφοδότηση είναι αναπόσπαστο συστατικό της ακαδημαϊκής πρακτικής και η πρακτική αυτή θεωρείται ευρέως το αποτέλεσμα διαλογικών δραστηριοτήτων. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν, να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και να διαπραγματευτούν την ανατροφοδότηση, καθώς και να αντιδράσουν σε αυτήν. Αυτό βοηθά τους δασκάλους να εκτιμήσουν εάν η διαδικασία μάθησης υλοποιείται όπως είχε προβλεφθεί. Ωστόσο, η μονόδρομη ανατροφοδότηση που αποτελείται μόνο από πληροφορίες που παρέχονται από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο συχνά οδηγεί σε απογοήτευση και από τις δύο πλευρές, που με τη σειρά της, συχνά προκαλείται από παρεξηγήσεις ή από έλλειψη κατανόησης (Hattie & Timperley,

2007). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να μην είναι ικανοποιημένοι με τα σχόλια που λαμβάνουν, επειδή δεν τα καταλαβαίνουν ή δεν αντιμετωπίζουν πτυχές για τις οποίες χρειάζονται επειγόντως βοήθεια. Οι εκπαιδευτές, από την άλλη πλευρά, αναφέρουν ότι μόνο λίγοι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν την ανατροφοδότηση που τους παρέχεται ή ότι ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν δίνουν προσοχή σε αυτήν ή δεν συνεργάζονται σύμφωνα με τα σχόλια (Nicol D. , 2010).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να συμπεριλάβει τους εκπαιδευόμενους ως ενεργούς συνεισφέροντες στη διαδικασία ανατροφοδότησης προκειμένου να αποφευχθούν αυτά τα προβλήματα, κάνοντας σχόλια διαλογικά σε χαρακτήρα και επομένως πιο αποτελεσματικά. Αυτό απαιτεί δέσμευση από τους εκπαιδευόμενους, την οποία οι εκπαιδευτές μπορούν να υποστηρίξουν με τα κατάλληλα εργαλεία διδασκαλίας. Οι συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία επηρεάζουν το είδος της ανατροφοδότησης που μπορεί να πραγματοποιηθεί. Για παράδειγμα, σε τάξεις με μεγάλο αριθμό εκπαιδευόμενων πρέπει ο/η εκπαιδευτής να κάνει επιλεκτική ανατροφοδότηση (ειδικά στα πρώτα στάδια γραφής), ενσωματώνοντας συλλογικά σχόλια είτε στην αίθουσα διαλέξεων είτε στο Moodle, και χρησιμοποιώντας κατάλληλες μορφές αξιολόγησης από ομοτίμους.

### **3.3.2 Γραπτή και προφορική ανατροφοδότηση**

Τα γραπτά σχόλια παρέχουν έναν ασφαλή χώρο στον οποίο η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων παραμένει εμπιστευτική. Διασφαλίζει ότι το άτομο που λαμβάνει τα σχόλια αισθάνεται πραγματικά ότι είναι το κοινό για το οποίο προορίζονται τα σχόλια. Τα γραπτά σχόλια μπορούν να διατυπωθούν προσεκτικά και είναι ένα μόνιμο έγγραφο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόσβαση κάθε φορά που επιθυμούν να το κάνουν. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πολύπλοκα περιεχόμενα και χρειάζονται χρόνο για να προβληματιστούν ή εάν οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να ενεργήσουν σε συνάφεια με τα σχόλια στην επόμενη εργασία τους (Jolly & Boud, 2013).

Η προφορική ανατροφοδότηση έχει αποδειχθεί αξιόπιστη στις ακόλουθες περιπτώσεις: Εάν ένα κείμενο περιέχει πολλά προβλήματα, τότε οι μεμονωμένες συνομιλίες με τους εκπαιδευόμενους μπορούν να καλύψουν περισσότερο έδαφος και να

εξοικονομήσουν χρόνο. Εάν οι εκπαιδευτές βρουν παρόμοια προβλήματα στα κείμενα πολλών εκπαιδευόμενων, τότε μια ομαδική συνομιλία μπορεί να είναι κατάλληλη ή οι εκπαιδευτές μπορούν να δώσουν ανατροφοδότηση στην τάξη (Jolly & Boud, 2013). Είναι επίσης δυνατή η καταγραφή συλλογικών σχολίων και η διάθεσή τους ως podcast στο Moodle (Sommers, 2013).

### 3.3.3 Διαφάνεια και σαφήνεια

Για να είναι αποτελεσματικά τα σχόλια, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να τα κατανοήσουν. Έτσι, οι εκπαιδευτές πρέπει να κοινοποιούν τις προσδοκίες τους εκ των προτέρων, π.χ. με σαφώς καθορισμένες απαιτήσεις και χρησιμοποιώντας κριτήρια αξιολόγησης. Η συζήτηση των κριτηρίων με τους εκπαιδευόμενους μπορεί να αποσαφηνίσει εκ των προτέρων πιθανές αβεβαιότητες και παρανοήσεις, καθώς εμπλέκονται με τα κριτήρια και να ενισχύσουν την κατανόησή τους για το τι αναμένεται από αυτούς. Τα σχόλια και τα κριτήρια που σχετίζονται σαφώς με την ανάθεση, δημιουργούν πρόσθετη συνοχή. Θεμιτό είναι επίσης να κληθούν οι εκπαιδευόμενοι να συνεισφέρουν κριτήρια για ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.

### 3.3.4 Ανατροφοδότηση ως υποστήριξη για αποτελεσματική μάθηση

Τα σχόλια είναι πιο αποτελεσματικά όταν χρησιμοποιούνται βήμα προς βήμα, ως μέρος μιας συνεχιζόμενης διαδικασίας και σε επαναλαμβανόμενους κύκλους ανατροφοδότησης (Vardi, 2013). Τα επαναλαμβανόμενα σχόλια μπορούν να εφαρμοστούν μέσα σε μια τάξη εάν το μέγεθος της τάξης το επιτρέπει ή για μεγαλύτερες ενότητες εντός του προγράμματος σπουδών (π.χ. μαθήματα που βασίζονται μεταξύ τους, ενότητες). Μια βιώσιμη διαδικασία ανατροφοδότησης αποτελεί ένα διαλογικό ανατροφοδοτικό κύκλο που μπορεί να αποτελέσει μια συνιστώσα του περιβάλλοντος διδασκαλίας / μάθησης. Αυτός ο κύκλος αποτελείται από τρεις ακολουθίες που στοχεύουν στη βιώσιμη υποστήριξη της μάθησης των εκπαιδευόμενων όταν εφαρμόζεται επανειλημμένα (Beaumont, O'Doherty, & Shannon, 2011):

1. *Προετοιμασία και αποσαφήνιση των στόχων* ("τροφοδοσία"): Εξήγηση και συζήτηση της ΓΕ, καθώς και καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης σε σχέση με

- τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Μερικοί εκπαιδευτές χρησιμοποιούν παραδείγματα μοντέλων.
2. *Καθοδήγηση κατά τη διαδικασία γραφής* ("ανάδραση"): Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με υποθέσεις, περιγράμματα ή γενικά σχέδια και κεφάλαια. Αναθεωρούν τη δουλειά τους, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια που έλαβαν. Τα σχόλια από ομοτίμους μπορούν επίσης να είναι χρήσιμα σε αυτό το στάδιο.
  3. *Ανατροφοδότηση με γνώμονα τη βελτίωση για το τελικό προσχέδιο* ("τροφοδοσία προς τα εμπρός"): Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν γραπτή ή προφορική ανατροφοδότηση, η οποία αναφέρεται σαφώς στα κριτήρια που συζητήθηκαν νωρίτερα. Οι εκπαιδευόμενοι εφαρμόζουν ότι έμαθαν από τον κύκλο ανατροφοδότησης σε μελλοντικές εργασίες γραφής (επίσης σε μελλοντικά μαθήματα). Οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους για να προσαρμόσουν τις μελλοντικές εργασίες.

### 3.3.5 Η ευθύνη των εκπαιδευόμενων

Τα σχόλια είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην υποστήριξη της μάθησης όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία. Τα σχόλια πρέπει να σχεδιαστούν με τέτοιο τρόπο ώστε οι εκπαιδευόμενοι να τα κατανοήσουν και να τα αντιληφθούν ως επείγοντα, ενθαρρύνοντας έτσι τους εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν σε αυτά (Kluger & Denisi, 1996),

Μία δυνατότητα για τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη για την ανατροφοδότηση και να την προσαρμόσουν στις δικές τους ατομικές μαθησιακές ανάγκες είναι να προσδιορίσουν συγκεκριμένες πτυχές στις οποίες θα ήθελαν να λαμβάνουν σχόλια, όταν παραδίδουν έγγραφα (ή εργασίες). Μια επιπλέον πρωτοβουλία του εκπαιδευτή για να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να γίνουν ανεξάρτητοι συνεργάτες διαλόγου είναι να συντάξουν και να δημοσιοποιήσουν ένα έγγραφο προβληματισμού σχετικά με τα σχόλια που έλαβαν.

### 3.3.6 Συμβουλές για το σχεδιασμό σχολίων για τη σύνταξη εργασιών

Συνίσταται στους εκπαιδευτές να ενσωματώνουν τους κύκλους ανατροφοδότησης στα πρώτα στάδια του σχεδιασμού των μαθημάτων και να προετοιμάζουν τον χρόνο και τον είδος της ανατροφοδότησης θα παρέχουν και σχετικά με τα στοιχεία της εργασίας των εκπαιδευόμενων. Με αυτόν τον τρόπο, οι δραστηριότητες ανατροφοδότησης μπορούν να συντονιστούν με την μαθησιακή πρόοδο των εκπαιδευόμενων (που στο πρόγραμμα σπουδών τοποθετείται το μάθημα και τι πρέπει να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν σε αυτό το σημείο), καθώς και να δημιουργηθεί ένα σχέδιο για τη διάρκεια του εξαμήνου. Η παροχή σχολίων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια του εξαμήνου δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να προγραμματίσει τη μαθησιακή πρόοδο των εκπαιδευόμενων με δομημένο τρόπο, καθώς και να σχεδιάσει κατάλληλα το φόρτο εργασίας – των εκπαιδευόμενων αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Ο συντονισμός των σχολίων με εργασίες γραφής έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός. Στην ιδανική περίπτωση, διαμορφώνονται τα κριτήρια για ανατροφοδότηση και αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του αρχικού σχεδιασμού και γίνεται συνεχής αναφορά σε αυτά στα σχόλια. Η εστίαση σε μερικά επιλεγμένα κριτήρια επιτρέπει την υλοποίηση παρεμβάσεων με ακρίβεια και με φειδώ, ενώ ταυτόχρονα παρέχονται στους εκπαιδευόμενους σημεία αναφοράς που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να προσανατολίσουν την πρόδό τους.

Η έκδοση ανατροφοδότησης σε διαφορετικά στάδια εξαρτάται επίσης από το αν η γραπτή εργασία βρίσκεται ακόμη στα αρχικά της στάδια ή κοντά σε ένα τελικό προσχέδιο. Συνίσταται πρώτα να δοθεί προσοχή σας στις «ανησυχίες υψηλότερης τάξης» (περιεχόμενο, ιδέες, επιχείρημα, διατριβή) πριν τις «ανησυχίες χαμηλότερης τάξης» (γραμματική, ορθογραφία και στίξη, γλώσσα, πρότυπο συγγραφής με γραμματοσειρές, επικεφαλίδες κ.λπ.). Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους να λαμβάνουν ανατροφοδότηση νωρίς (και έγκαιρα), για παράδειγμα σχετικά με την ερευνητική ερώτηση, ενώ ζητήματα γλώσσας και γραμματικής μπορούν να αντιμετωπιστούν κοντά στα τελικά στάδια της διαδικασίας γραφής.



### 3.3.7 Προδιαγραφές σχεδιασμού γραπτής ανατροφοδότησης

Τα ακόλουθα είδη σχολίων βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν την παρεχόμενη ανατροφοδότηση (Nicol D. , 2010, σσ. 512-513):

1. *Επιλεκτική ανατροφοδότηση*: Εστιασμός των σχολίων σε μερικά στοιχεία ενός κειμένου, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ενεργήσουν εύκολα και επομένως δεν νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν.
2. *Συγκεκριμένα σχόλια*: Ακριβής καθορισμός της θέσης στο έγγραφο όπου αναφέρονται τα σχόλια.
3. *Έγκαιρη ανατροφοδότηση*: Πρέπει να δοθεί αρκετός χρόνος στους εκπαιδευόμενους να εφαρμόσουν τα σχόλια στα επόμενα γραπτά τους.
4. *Ανατροφοδότηση με βάση τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα*: Συσχέτιση των σχολίων με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κριτήρια αξιολόγησης.
5. *Ισορροπημένη ανατροφοδότηση*: Εστίαση όχι μόνο αποκλειστικά στα σημεία που χρειάζονται βελτίωση, αλλά και επισήμανση και των επιτυχημένων σημείων.
6. *Ανατροφοδότηση προσανατολισμένη στη διαδικασία*: Παροχή εναλλακτικών προτάσεων για το τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι για να αποδώσουν καλύτερα σε μελλοντικές εργασίες γραφής.



## **Β' Ερευνητικό Μέρος**

### **Κεφάλαιο 4ο Διατύπωση και τεκμηρίωση του στόχου και των ερευνητικών ερωτημάτων**

#### **4.1 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας**

Κύριος σκοπός της παρούσας ΔΕ, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων του ΕΑΠ, στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, σχετικά με τη σημασία της συμβολής της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών στην βελτίωση της επίδοσής τους και την αποτροπή της αποτυχίας στις αποσείδες τους.

Στόχος της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των μεταπτυχιακών εκπαιδευόμενων του ΕΑΠ, στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η ανατροφοδότηση των ΓΕ ως προς τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα της ανατροφοδότησης που δύνανται να συμβάλλουν στην επίτευξη της επιτυχούς τους επίδοσης.

Η υποκίνηση σε συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες από τη μεριά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Για τη σωστή προετοιμασία τους οι εκπαιδευτές πρέπει να ακολουθήσουν μια στρατηγική ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών που με τη σειρά της αποτελεί μια νέα μέθοδο συμμετοχικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν αποτελεί μέρος του καθιερωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Η παρούσα ΔΕ μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ήδη κεκτημένη γνώση εκμεταλλευόμενη τα δεδομένα που θα αντληθούν από τις απόψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Η αποτελεσματική υποκίνηση και συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι βοηθά τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και συνακόλουθα να επιτύχουν τους εκπαιδευτές τους στόχους και να επιτύχουν το μέγιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η συμπερίληψή της σε κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι επομένως τόσο απαραίτητη όσο και η γνωστική διαδικασία. Η

έλλειψη υποκίνησης και συμμετοχής των εκπαιδευόμενων ενηλίκων είναι ένας σημαντικός παράγοντας αποτυχίας των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τους εκπαιδευτές τους στόχους είτε ελαχιστοποιώντας το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης ενηλίκων είτε οδηγώντας τον εκπαιδευόμενο/η σε ματαίωση των σπουδών του. Από αυτή την άποψη, η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με την συνεισφορά της υποκίνησης και συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική και αναγκαία, διότι δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι /ες είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, οι απόψεις τους σχετικά με το θέμα είναι καθοριστικές για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

## 4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και σκοπών πρέπει να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι μεταπτυχιακοί φοιτητές / φοιτήτριες του ΕΑΠ, την αξία και τον ρόλο της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, στα πλαίσια της ΕκΕ, στην βελτίωση της επίδοσής τους;
- 2) Σύμφωνα με τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών / φοιτητριών του ΕΑΠ, χρήζει βελτίωσης η διεργασία της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών στην ΕκΕ έτσι όπως παρέχεται στο σημερινό πλαίσιο;
- 3) Σύμφωνα με τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών / φοιτητριών του ΕΑΠ, ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών έτσι ώστε κάθε φοιτητής να αποκτήσει το γνωστικό επίπεδο που προσδοκά και να οδηγηθεί σε μια επιτυχή επίδοση;

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά ο ερευνητής πρέπει να διερευνήσει τα παρακάτω *έμμεσα* ερωτήματα:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι τα χαρακτηριστικά ή τα συστατικά της αποτελεσματικής ανατροφοδότησης σχετικά με τη γραπτή αξιολόγηση;
- 2) Ποια είναι η υποκείμενη δομή των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα σχόλια αξιολόγησης;

- 3) Πώς σχετίζονται τα αναγνωρισμένα στοιχεία ανατροφοδότησης με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σχολίων αξιολόγησης;

### **4.3 Ερευνητικές Υποθέσεις**

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προέκυψαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- 1) Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι η ανατροφοδότηση των ΓΕ είναι αποφασιστική όσον αφορά την επιτυχία τους και τη συνέχεια των σπουδών τους.
- 2) Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι η ανατροφοδότηση όπως παρέχεται στο σημερινό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ανεπαρκής, όσον αφορά την συνεισφορά της στην επιτυχία των σπουδών τους.

## Κεφάλαιο 5ο Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

### 5.1 Ερευνητική μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία

Πρόκειται για μια περιγραφική πιλοτική έρευνα, η οποία είναι συγχρονική και επιτόπια (Παρασκευόπουλος, 1993). Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ποσοτική. Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε, διότι ενδείκνυται για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Σύμφωνα με τους Babbie (2010) και Brians (2011) η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση:

- Επιτρέπει μια μελλοντική ευρύτερη έρευνα, που θα περιλαμβάνει ένα μεγαλύτερο πλήθος υποκειμένων και με αυτό τον τρόπο την ενίσχυση της γενίκευσης των αποτελεσμάτων, οπότε προσφέρεται για μια πιλοτική έρευνα που είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένη.
- Επιτρέπει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και ακρίβεια των αποτελεσμάτων. Η ποσοτική έρευνα συνήθως περιλαμβάνει συγκεκριμένες μεταβλητές και χρησιμοποιεί καθορισμένες διαδικασίες για να διασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.
- Εφαρμόζει καλά καθιερωμένα πρότυπα που σημαίνει ότι η έρευνα μπορεί να αναπαραχθεί, και στη συνέχεια να αναλυθεί και να συγκριθεί με παρόμοιες έρευνες. Αυτή η προοπτική είναι δεδομένη για τις πιλοτικές έρευνες.
- Η προσωπική προκατάληψη μπορεί να αποφευχθεί ευκολότερα χρησιμοποιώντας γενικά αποδεκτές και πέραν αμφισβήτησης υπολογιστικές τεχνικές. Εδώ πρέπει να ληφθεί υπόψη η άμεση προσωπική σχέση του ερευνητή με τα άτομα που θα συμμετάσχουν στην έρευνα και η προσωπική της εμπλοκή στο πρόγραμμα αυτό του ΕΑΠ (Babbie, 2010; Brians, 2011).

Από την άλλη μεριά, η ποιοτική μέθοδος επιφέρει κάποιους ειδικούς περιορισμούς που συνδέονται με τη χρήση της για τη μελέτη ερευνητικών προβλημάτων:

- ✓ Υπάρχει σοβαρός κίνδυνος για ερευνητές χωρίς εμπειρία - όπως συμβαίνει και με τον ερευνητή - να "παρασυρθούν" μακριά από τους αρχικούς στόχους της μελέτης λόγω της μεταβαλλόμενης φύσης του πλαισίου βάσει του οποίου διεξάγεται η έρευνα.
- ✓ Πολύ συχνά ο ερευνητής μπορεί να καταλήξει σε διαφορετικά συμπεράσματα με βάση τις ίδιες πληροφορίες, ανάλογα με τα προσωπικά της χαρακτηριστικά που καθορίζουν τον δικό της τρόπο σκέψης.
- ✓ Η αναπαραγωγή της μελέτης είναι πολύ δύσκολη. Η έρευνά μας είναι πιλοτική και πρέπει να έχει απώτερο σκοπό την αναπαραγωγή της με μεγαλύτερο δείγμα.
- ✓ Η έρευνα που χρησιμοποιεί ανθρώπινα υποκείμενα - όπως η εν λόγω έρευνα - αυξάνει την πιθανότητα των ηθικών διλημμάτων που υπονομεύουν τη συνολική εγκυρότητα της μελέτης. Ειδικά στην περίπτωση της έρευνάς μας, είναι πιθανό ο ερευνητής να επηρεαστεί από την προσωπική της σχέση με τα υποκείμενα - δεδομένου ότι είναι συμφοιτητές / φοιτήτριες και συμφοιτήτριές της - και έχει σίγουρα διαμορφώσει κάποια προσωπική γνώμη αναφορικά με το πρόβλημα της έρευνας. Η προσωπική γνώμη της πιθανόν να επηρέαζε σημαντικά την αντικειμενικότητα των ευρημάτων μιας ποιοτικής μεθόδου.
- ✓ Η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυσή τους είναι συχνά χρονοβόρα και / ή ακριβή. Οι οικονομικοί πόροι και ο διαθέσιμος χρόνος για την έρευνά μας είναι πολύ περιορισμένοι.
- ✓ Απαιτείται υψηλό επίπεδο εμπειρίας από τον ερευνητή να συγκεντρώσει τις στοχευμένες πληροφορίες από τον ερωτώμενο - εμπειρία που ο ερευνητής δεν διαθέτει (Anderson, 2010; Merriam, 2009).

## 5.2 Περιγραφή του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Εργαλείο της έρευνας αποτελεί το ερωτηματολόγιο με 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μια ανοιχτού τύπου με βάση τους άξονες που αναδείχθηκαν από την επισκόπηση της

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

βιβλιογραφίας. Η σύνταξή του βασίστηκε στους εξής 7 βασικούς άξονες (Gibbs & Dunbat-Goddet, 2007):

1. *Ποσότητα και ποιότητα των σχολίων*: Είναι τα σχόλια επαρκή και αρκούντως επεξηγηματικά;
2. *Χρησιμότητα της ανατροφοδότησης*: Είναι η ανατροφοδότηση χρήσιμη; Βοηθά την φοιτήτρια ή τον φοιτητή να επανεξετάσει τα λάθη του και να βελτιωθεί ώστε να μην επαναληφθούν;
3. *Καταλληλότητα της ανατροφοδότησης/αξιολόγησης*: Είναι η ανατροφοδότηση / αξιολόγηση (βαθμολογία) δίκαιη κατά τη γνώμη του φοιτητή / της φοιτήτριας;
4. *Αποσαφήνιση στόχων και προτύπων*: Είναι σαφής ο εκπαιδευτικός στόχος της ανατροφοδότησης; Σκιαγραφείται κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης που θα έπρεπε να ακολουθήσει ο φοιτητής σε παρόμοιες ΓΕ;
5. *Συνολική Ικανοποίηση*: Αφορά το κατά πόσον έχει πεισθεί η φοιτήτρια ή ο φοιτητής ότι ο ΚΣ σέβεται την προσπάθειά του και ενδιαφέρεται πραγματικά για την πρόοδό του. Η συνολική μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί ενθαρρυντικά ή δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης ή αποτυχίας;

Οι άξονες αυτοί προέκυψαν μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Για κάθε άξονα διατυπώθηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα. Η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε ώστε αυτές να καλύπτουν όλα τα επιμέρους σημεία του θέματος και να προκαλούν απαντήσεις που θα ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα και στον στόχο της έρευνας. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert 5 βαθμίδων ως εξής: 1 = Συμφωνώ απολύτως, 2 = Συμφωνώ σε γενικές γραμμές αλλά έχω κάποιες ελάχιστονες διαφωνίες, 3 = Δεν συμφωνώ αλλά ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ σε γενικές γραμμές αλλά συμφωνώ σε επιμέρους σημεία, 5 = Διαφωνώ πλήρως.

Επιπροσθέτως, το εργαλείο της έρευνας, δηλαδή το ερωτηματολόγιο στην αρχική του μορφή, δοκιμάστηκε πιλοτικά σε 2 συμμετέχοντες από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του ερευνητή προκειμένου να ελεγχθεί ως προς την σαφήνεια των ερωτήσεων και την κατανόησή του από τους ερωτώμενους. Τα σχόλια και οι διευκρινιστικές ερωτήσεις των

τελευταίων λήφθηκαν υπόψη και ενσωματώθηκαν στην τελική του μορφή που παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

Το εμπειρικό - ερευνητικό πεδίο της έρευνας είναι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Η πρόσβαση στο πεδίο έγινε με αξιοποίηση του κοινωνικού δικτύου από τον ερευνητή - είναι εφικτή αφού ο ερευνητής είναι μέλος αυτού του κοινωνικού δικτύου. Στην προκειμένη περίπτωση κάποιοι φοιτήτριες / φοιτητές επιλέχθηκαν με κριτήριο την εύκολη πρόσβαση από το άμεσο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον του ερευνητή. Στη συνέχεια - εφόσον αυτό ήταν εφικτό - έφεραν τον ερευνητή σε επαφή με άλλους συναδέλφους τους (μέθοδος χιονοστιβάδας) (Σταλίκας, 2005).

Ο ερευνητής προσέγγισε προσωπικά όλους τους παραπάνω, προκειμένου να τους ενημερώσει για το σκοπό της έρευνας και να τους διαβεβαιώσει προσωπικά για την τήρηση της ανωνυμίας και της εχεμύθειας ώστε να δώσουν την έγκρισή τους<sup>3</sup>. Ο ερευνητής σκόπευε το ερωτηματολόγιο να είναι δομημένο για να δοθεί δια ζώσης στους φοιτητές (Ερωτηματολόγιο) και όχι ηλεκτρονικά. Τελικά όμως η πρώτη επαφή και η διανομή των ερωτηματολογίων με τους περισσότερους συμμετέχοντες έγιναν διαδικτυακά λόγω των προβλημάτων του κορωνοϊού. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε μια φόρμα με το λογισμικό Google Forms στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούσαν να απαντήσουν διαδικτυακά στο ερωτηματολόγιο (Ερωτηματολόγιο διαδικτύου) κάνοντας χρήση του συνδέσμου:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQi9yCnGqcN5RCKwnefAcHaxy3yMxVYkUCvYsiJmkXCxRKA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQi9yCnGqcN5RCKwnefAcHaxy3yMxVYkUCvYsiJmkXCxRKA/viewform?usp=sf_link)

Ο σύνδεσμος αυτός κοινοποιήθηκε στους πιθανούς συμμετέχοντες με ηλεκτρονικό μήνυμα συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης (Ηλεκτρονικό Μήνυμα Συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης). Οι συμμετέχοντες έπρεπε να είναι ενήλικες φοιτητές / φοιτήτριες που έχουν διαμορφώσει άποψη για το σύστημα της ΕκΕ και την επικοινωνία τους με τον ΚΣ. Το

---

<sup>3</sup> Η συνοδευτική επιστολή που πρέπει να υπογραφεί από τους συμμετέχοντες παρατίθεται στο Παράρτημα Α.

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

προβλεπόμενο χρονοδιάγραμμα για την διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας ήταν δύο εβδομάδες μετά τη διανομή του ερωτηματολογίου.

Ο ερευνητής απευθύνθηκε σε υποψηφίους συμμετέχοντες μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης και συγκεκριμένα το Facebook, στην ομάδα ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ (<https://www.facebook.com/groups/311042382620991/about>) της οποίας ήταν ήδη μέλος. Από τα μέλη της ομάδας (περίπου 8600 μέλη συνολικά) επέλεξε 101 μέλη. Η επιλογή δεν ήταν τυχαία - λήφθηκε μνεία από τον ερευνητή να υπάρχουν επαρκείς συμμετοχές και από ατα δυο φύλα και όλες τις ηλικίες. Επίσης ο ερευνητής απευθύνθηκε μόνο σε χρήστες που δήλωναν στις πληροφορίες του προφίλ τους ότι ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Η πρώτη επαφή έγινε με προσωπικό μήνυμα στο προφίλ χρήστη της ομάδας μέσω του Facebook, όπου ο ερευνητής συστηνόταν και δήλωνε ότι ήταν φοιτητής στο ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Κατόπιν δήλωνε τον σκοπό της αποστολής του μηνύματος και ζητούσε από τον παραλήπτη να του απαντήσει αν ενδιαφερόταν να συμμετάσχει στην έρευνα. Σε αντίθετη περίπτωση ο ερευνητής ζητούσε από τον παραλήπτη να μην απαντήσει καθόλου στο μήνυμά του.

Ο ερευνητής έλαβε 54 απαντήσεις στο πρώτο μήνυμά του. Οι απαντήσεις αυτές δεν ήταν όλες θετικές, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις διευκρινιστικές. Ο ερευνητής απαντώντας στα μηνύματα αυτά ρώτησε επίσης τους παραλήπτες αν είχαν κάποιο γνωστό τους μέλος που ίσως θα ενδιαφερόταν για να του στείλει επίσης μήνυμα. Από τη συνεννόηση αυτή προέκυψαν δυο ακόμη ονόματα με τα οποία έγινε η πρώτη επαφή. Στα μέλη που δήλωναν ότι ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα, ο ερευνητής ζητούσε την άδεια να τους αποστείλει ένα ηλεκτρονικό μήνυμα συναίνεσης και αν ενδιαφέρονταν ζητούσε να του αποστείλουν σε προσωπικό μήνυμα τον λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όπου θα μπορούσε να απευθυνθεί. Συνολικά ήταν 56 (54+2) πιθανές συμμετοχές.

Για τη δεύτερη επαφή, ο ερευνητής απέστειλε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (δημιουργήθηκε νέος προσωπικός λογαριασμός του ερευνητή αποκλειστικά για το σκοπό αυτό) το ηλεκτρονικό μήνυμα συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης (Ηλεκτρονικό Μήνυμα



Συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης). Στο μήνυμα περιέχονταν ο σύνδεσμος της φόρμας τύπου Google Forms που περιείχε το ερωτηματολόγιο (Ερωτηματολόγιο διαδικτύου). Επίσης στο μήνυμα αυτό δίνονταν προθεσμία 2 εβδομάδων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Καταγράφηκαν από τον ερευνητή 34 απαντήσεις εμπρόθεσμα καθώς και 4 εκτός προθεσμίας. Από τις 34 απαντήσεις ο ερευνητής τελικά επέλεξε 32 απαντήσεις απορρίπτοντας δύο για λόγους αξιοπιστίας επειδή σε ορισμένες ερωτήσεις που ήταν επίτηδες διατυπωμένες με συγκεκριμένο τρόπο διαπίστωσε ότι υπήρχαν ενδείξεις ανακολουθίας. Πρόβλημα απροθυμίας δεν υπήρξε λόγω του δεδομένου εντόνου ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για το θέμα.

### **5.3 Προσδιορισμός δείγματος και αποσαφήνιση της δειγματοληψίας**

Ως δείγμα της πιλοτικής έρευνάς μας ορίζουμε τους εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν μαθήματα στο πλαίσιο του ΜΠΣ του Ε.Α.Π. "ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ", κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020.

Στην πιλοτική μας έρευνα, δεν υφίσταται δειγματοληψία με πιθανότητα, δηλαδή, δεν επελέγησαν άτομα, τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού με αποτέλεσμα να μη μπορούν να γίνουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων της έρευνας σε αυτόν τον πληθυσμό. Ο ερευνητής επέλεξε να πραγματοποιηθεί δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, διότι δεν στοχεύει στην γενίκευση των ευρημάτων σε κάποιον πληθυσμό, αλλά στην περιγραφή μιας μικρής ομάδας συμμετεχόντων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλουμε να διερευνήσουμε (Creswell, 2013). Αντί γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας. Βολική δειγματοληψία είναι ένα είδος δειγματοληψίας όπου τα μέλη του πληθυσμού-στόχου πληρούν ορισμένα πρακτικά κριτήρια, όπως η εύκολη προσβασιμότητα, γεωγραφική εγγύτητα, η διαθεσιμότητα σε μια δεδομένη στιγμή, ή προθυμία συμμετοχής στην έρευνα (Sedgwick, 2013)

Η δειγματοληψία δεν έγινε τυχαία, αλλά έγινε διαστρωμάτωση του δείγματος των 30 τουλάχιστον ερωτηματολογίων που επελέγησαν. Η διαστρωμάτωση του δείγματος έγινε με κριτήρια το φύλο και την κατάσταση απασχόλησης. Παρόλα αυτά, ο ερευνητής όπως προαναφέρθηκε δεν θεωρεί το δείγμα αντιπροσωπευτικό, αλλά με την διαστρωμάτωση

επεδίωξε να επιτύχει κάποια μεγαλύτερη ποικιλία. Έγινε διακίνηση τουλάχιστον 45 ερωτηματολογίων και κατ' αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η συλλογή / επιλογή συνολικά 32.

Ο ερευνητής μετά τη συλλογή των δεδομένων σε ένα αρχείο Excel (βιβλίο εργασίας) που γίνεται αυτόματα από το λογισμικό Google Forms, προέβη σε στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων με το λογισμικό SPSS v.20 καθώς και με το λογισμικό MSExcel.

#### **5.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαδικασιών και μεθόδων αναφορικά με την έρευνα**

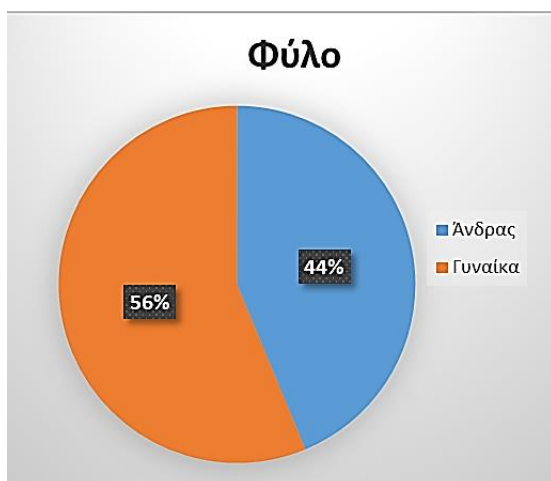
Η αξιοπιστία αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο τα μετρήσιμα αποτελέσματα μιας έρευνας αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια το πραγματικό μέγεθος ή την ποιότητα που εκφράζουν. Όσον αφορά την αξιοπιστία καταβλήθηκε η μέγιστη δυνατή προσπάθεια να αποφευχθούν οι ασαφείς οδηγίες, οι διακυμάνσεις των κίνητρων, της διάθεσης ή των συναισθημάτων των συμμετεχόντων και να επιτευχθεί ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας (Robson, 2006). Η εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό προσαρμογής του λειτουργικού ορισμού που έδωσε ο ερευνητής στην έννοια που υποτίθεται ότι μετράει (Robson, 2006). Καταβλήθηκε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η πληρότητα του εργαλείου και της κλίμακας μέτρησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνέκλιναν με τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις που βασίστηκαν σε προηγούμενες σχετικές έρευνες σε σχέση με τη σημασία της ανατροφοδότησης στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων και στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Δηλαδή ότι προσφέρει στους εκπαιδευόμενους σημαντική βοήθεια πέρα από τη διόρθωση των λαθών τους και / ή τις σωστές απαντήσεις. Πρόκειται για έναν τρόπο διόρθωσης που περιλαμβάνει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Ο υπολογισμός του συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach χρησιμοποιήθηκε για τον προσδιορισμό της εσωτερικής συνοχής των αποτελεσμάτων. Ο μέσος όρος όλων των συσχετίσεων για ερωτήσεις που έχουν περισσότερες από δύο απαντήσεις ανήλθε σε 0,67 που είναι μια οριακά αποδεκτή βαθμολογία αξιοπιστίας ( $< 0,7$ ).

## Κεφάλαιο 6ο Αποτελέσματα

### 6.1 Δημογραφικά Στοιχεία



Γράφημα 1: Φύλο



Γράφημα 2: Οικογενειακή κατάσταση

Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας οι άνδρες αποτελούν το 56% του δείγματος και οι γυναίκες το 44%. Η μέση ηλικία του δείγματος είναι 31,7 ετών. Από αυτούς το 28% είναι έγγαμοι, ενώ το μεγαλύτερο κομμάτι του δείγματος σε ποσοστό 72% είναι άγαμοι.

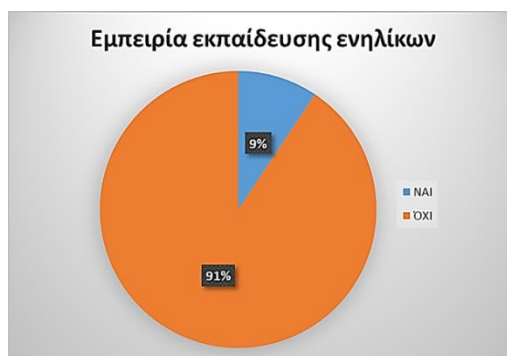
Σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση του δείγματος της έρευνας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει άνεργη σε ποσοστό 41%, το 37% είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 16% είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ ένα 6% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες.



Γράφημα 3: Επάγγελμα

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Από αυτούς μόνο ένα 9% έχει επαγγελματική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ το 91% δεν έχει καμία απολύτως εμπειρία σχετική με το θέμα.



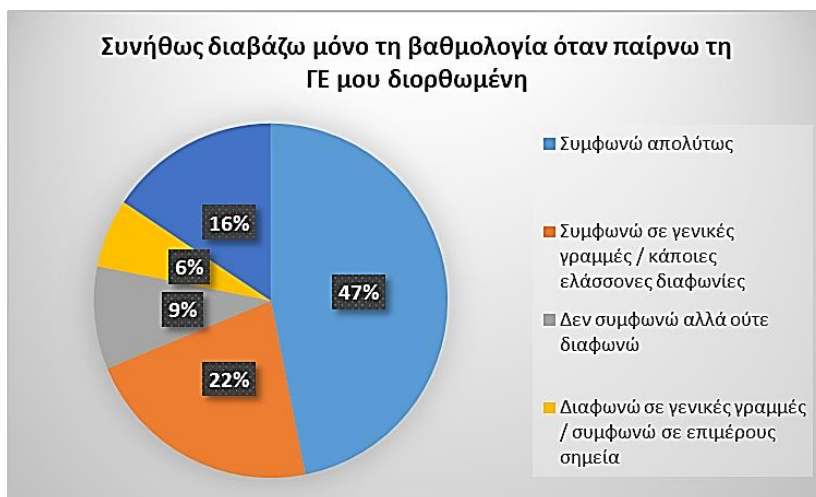
Γράφημα 4: Εμπειρία εκπαίδευσης  
ενηλίκων

Τα κίνητρα των σπουδών τους στην ΕκΕ είναι ως επί το πλείστον επαγγελματικά σε ποσοστό 94%, ενώ μόνο ένα 6% δηλώνει ότι είναι προσωπικά τα κίνητρα.



Γράφημα 5: Κίνητρο σπουδών εκπαίδευσης  
ενηλίκων

## 6.2 Χρησιμότητα ανατροφοδότησης



Γράφημα 7: Διαβάζω μόνο τη βαθμολογία όταν παίρνω ανατροφοδότηση

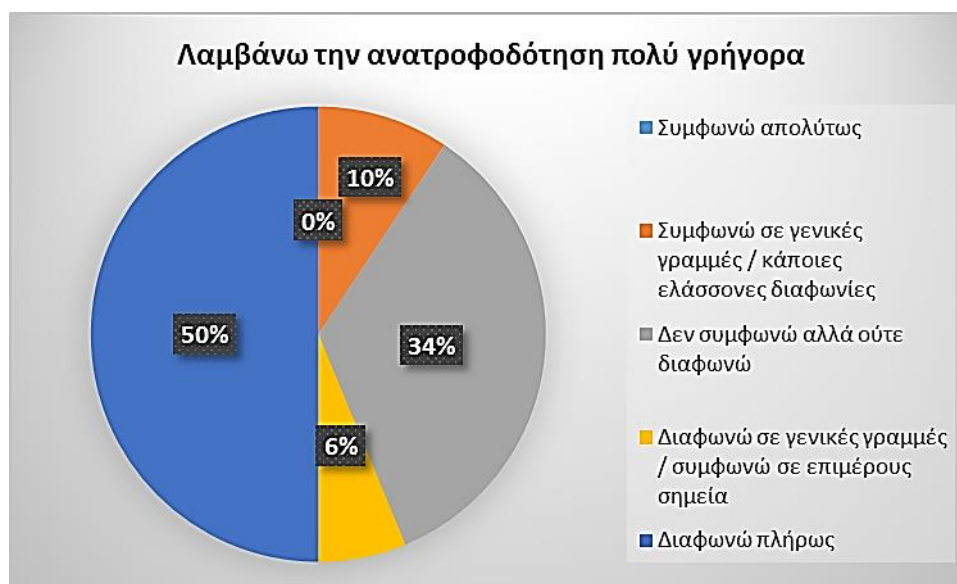
Όσον αφορά τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες (47%) την θεωρούν περιορισμένη στην ανακοίνωση του βαθμού ενώ ένα ποσοστό 69% (47+22) συμφωνούν γενικά με την άποψη αυτή.



Γράφημα 6: Προσπαθώ να καταλάβω την ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Από την άλλη μεριά, περίπου 59% αποπειράονται να διαβάσουν τα σχόλια και να τα καταλάβουν. Μόνο ένας στους δέκα περίπου (3%) δείχνουν παντελή αδιαφορία για το νόημα της ανατροφοδότησης.



Γράφημα 8: Λαμβάνω ανατροφοδότηση πολύ γρήγορα



Γράφημα 9: Τα σχόλια έρχονται πολύ αργά για να είναι χρήσιμα

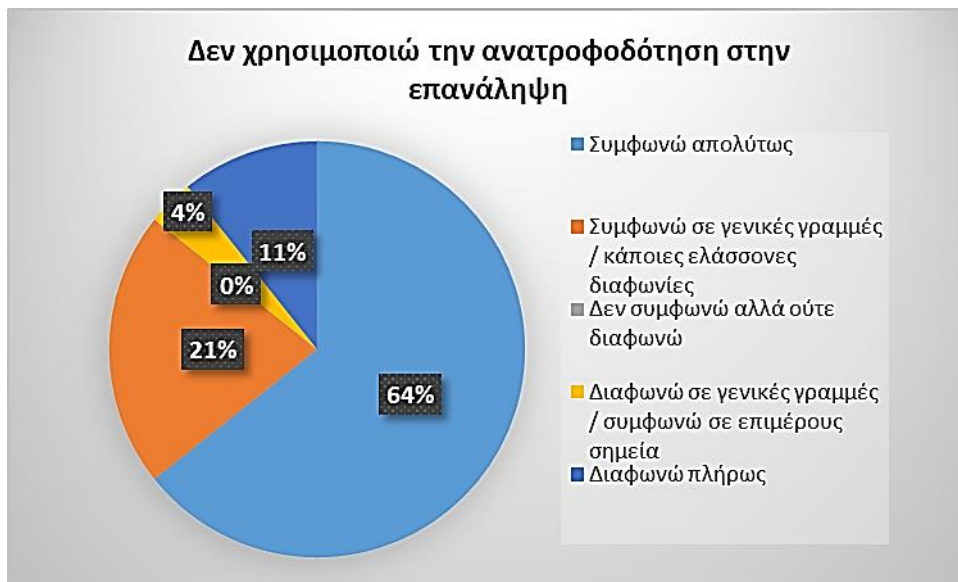


Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Όσον αφορά την έγκαιρη λήψη της ανατροφοδότησης, 6 στους 10 (60%) δηλώνουν ότι λαμβάνουν την ανατροφοδότηση έγκαιρα και μόνο 6% από αυτούς (περίπου ο ένας στους έξι) δηλώνουν ότι είναι δυσαρεστημένοι σ' αυτό τον τομέα.

Παρόλο που η ανατροφοδότηση έρχεται γενικά έγκαιρα, περίπου 8 στους 10 (75% = 44%+31%) δηλώνουν ότι ο διαθέσιμος χρόνος από τη στιγμή που λαμβάνουν την ανατροφοδότηση είναι ανεπαρκής για να τους είναι χρήσιμα. Εντυπωσιακό είναι ότι κανείς δεν θεωρεί (0%) επαρκή το χρόνο για να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά την ανατροφοδότηση, μόνο ένα 13% κάπως τα καταφέρνει.

Τέλος, περίπου 9 στους 10 (85% = 65% + 21%) γενικά δεν χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση κατά την επανάληψη της ύλης πριν τις εξετάσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι η επιλογή «Δεν συμφωνώ ούτε διαφωνώ» που δείχνει μια δόση αμφιβολίας δεν επιλέχθηκε από κανέναν / καμιά από τους συμμετέχοντες (0%).



Γράφημα 10: Δεν χρησιμοποιώ την ανατροφοδότηση στην επανάληψη

### 6.3 Καταλληλότητα ανατροφοδότησης

Ως προς την καταλληλότητα της ανατροφοδότησης, οι συμμετέχοντες πιστεύουν γενικά ότι είναι χαμηλή με εξαίρεση την καταλληλότητα ως προς την κατανόηση της βαθμολογίας.



**Γράφημα 11: Η ανατροφοδότηση δείχνει το έλλειμμα απόδοσής μου**

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το έλλειμμα απόδοσης ως προς το αναμενόμενο, περίπου ο ένας / μια στους τέσσερις (26% = 10% + 16%) δηλώνει γενικά ότι ενημερώνεται από την ανατροφοδότηση αλλά ο 1 στους 2 (45%) δεν έχει γνώμη επί του θέματος.

Όσον αφορά τη βελτίωση της απόδοσής τους, μόνο περίπου ο ένας στους επτά (15%



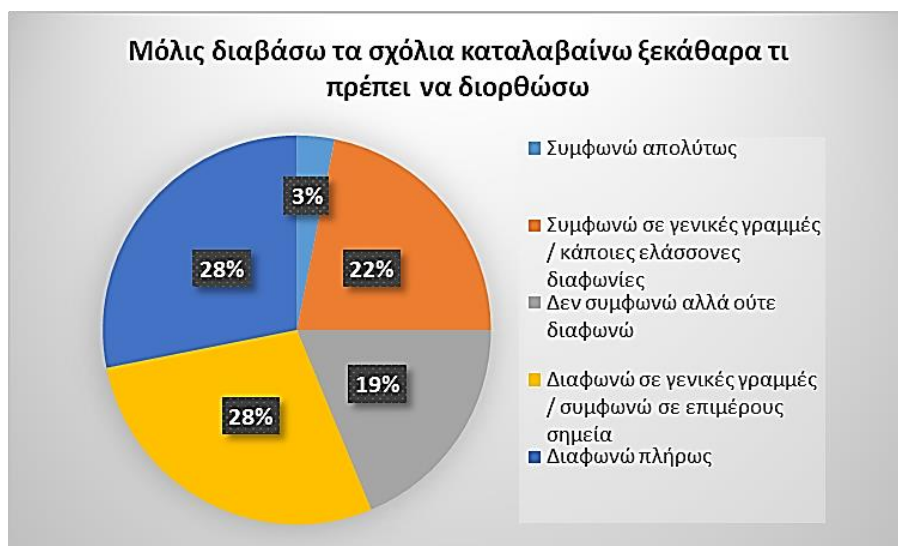
**Γράφημα 12: Η ανατροφοδότηση με καθοδηγεί πως να βελτιωθώ**

(= 6% + 9%) δηλώνει ότι καθοδηγείται επαρκώς από την ανατροφοδότηση ώστε να



Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

βελτιωθεί στο μέλλον. Αντίθετα οι 2 στους 3 ( $53\% + 13\% = 66\%$ ) δηλώνουν ότι γενικά η ανατροφοδότηση δεν τους είναι χρήσιμη σε αυτόν τον τομέα.



**Γράφημα 13: Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω ξεκάθαρα τι πρέπει να διορθώσω**

Από την άλλη μεριά, περίπου ο 1 στους 4 ( $22\% + 3\% = 25\%$ ) καταλαβαίνει αμέσως τι χρειάζεται να διορθώσει άμεσα στην εργασία του/της ενώ περισσότεροι από τους μισούς ( $56\% = 28\% + 28\%$ ) έχουν αντίθετη γνώμη.

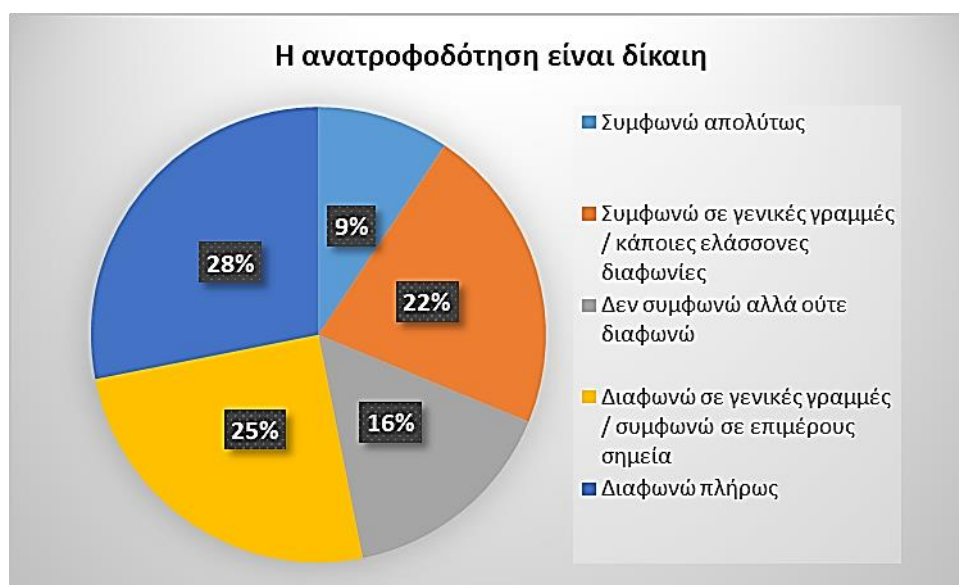
Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Παρόμοια, για 1 στους 3 περίπου ( $19\% + 9\% = 28\%$ ) η ανατροφοδότηση επεξηγεί



**Γράφημα 15: Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω γιατί πήρα τον βαθμό που πήρα**

επαρκώς το βαθμό που έχουν πάρει. Πάντως περίπου οι μισοί (44%) δεν έχουν γνώμη επί του θέματος.

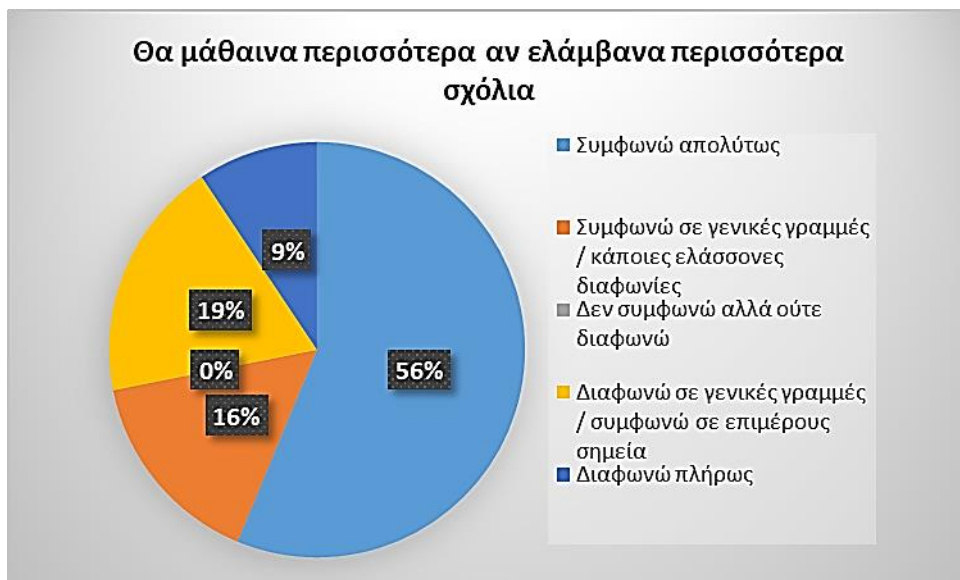


**Γράφημα 14: Η ανατροφοδότηση είναι δίκαιη**

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

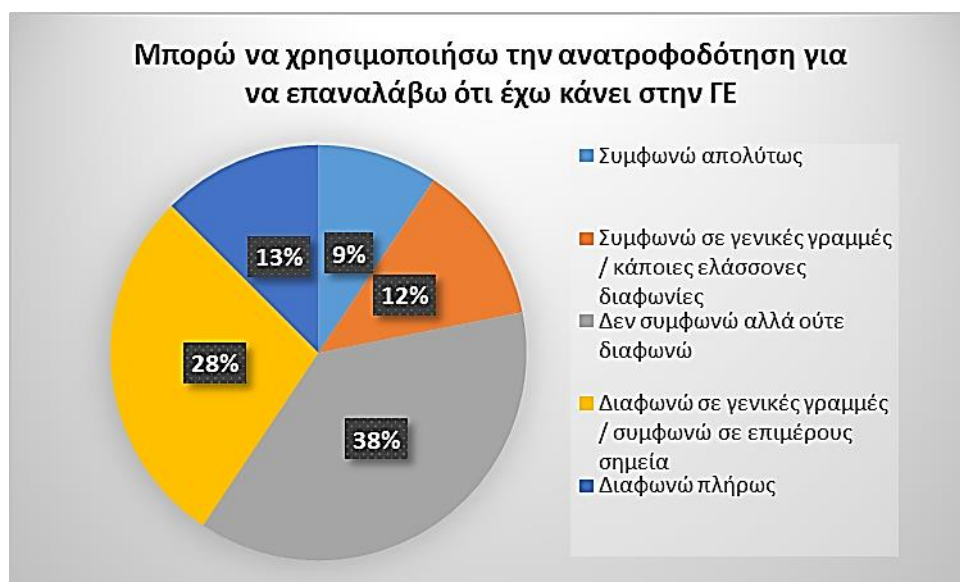
Τέλος, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ( $28\% + 25\% = 53\%$ ) γενικά θεωρούν την ανατροφοδότηση άδικη και μόνο περίπου 1 στους 3 ( $22\% + 9\% = 31\%$ ) γενικά την θεωρούν δίκαιη.

## 6.4 Ποσότητα και ποιότητα της ανατροφοδότησης



Γράφημα 17: Θα μάθαινα περισσότερα αν ελάμβανα περισσότερα σχόλια

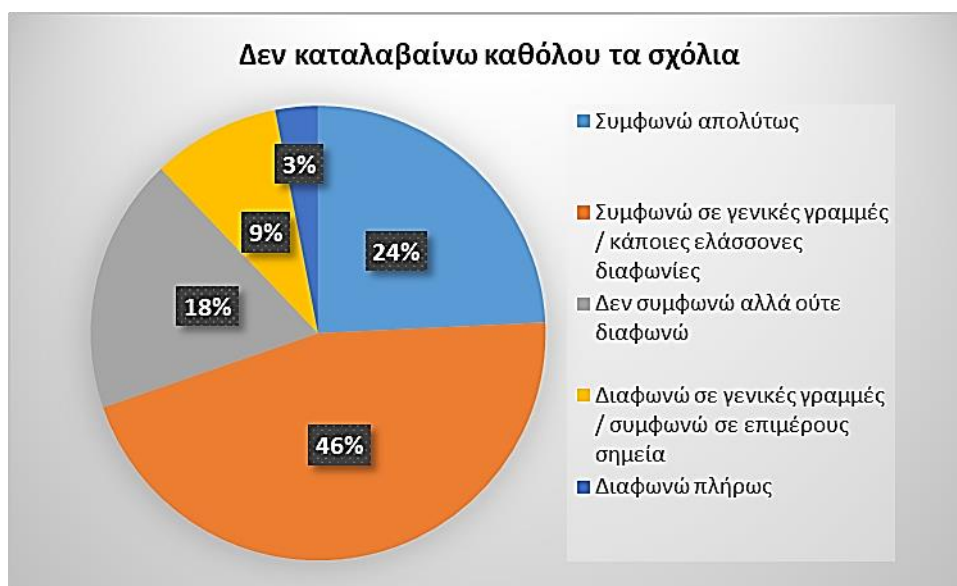
Όσον αφορά την ποσότητα της ανατροφοδότησης, οι 7 στους 10 περίπου (56% + 16% = 72%) την θεωρούν ανεπαρκή και μόνο περίπου ο 1 στους 3 (19% + 9% = 28%) έχουν αντίθετη γνώμη. Κανείς δεν επέλεξε «Δεν συμφωνώ ούτε διαφωνώ» (0%).



Γράφημα 16: Μπορώ να χρησιμοποιήσω την ανατροφοδότηση στην επανάληψη

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Όσον αφορά την ποιότητα, το 70% (7 στους 10) την θεωρεί ανεπαρκή και δηλώνει ότι δεν την καταλαβαίνει γενικά. Λιγότεροι από ένας στους δέκα (3%) δηλώνει ότι την καταλαβαίνουν.

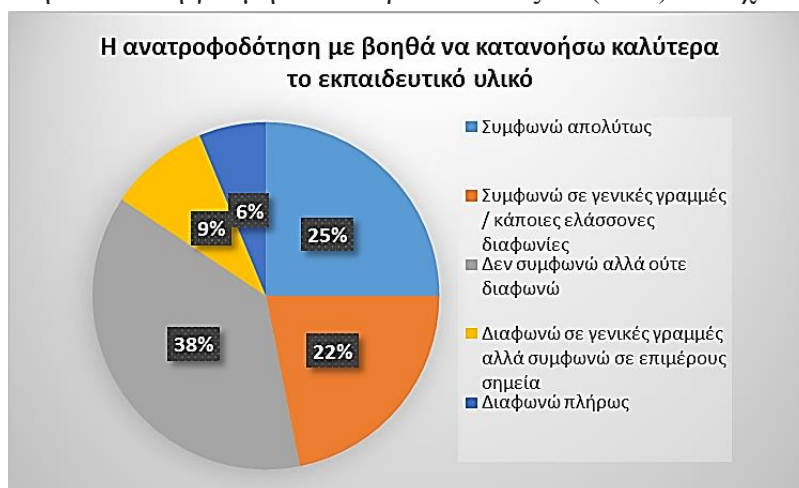


**Γράφημα 18: Δεν μπορώ να καταλάβω καθόλου τα σχόλια**

Τέλος, μόνο περίπου 1 στους 5 (12% + 9% = 21%) δηλώνει ότι δύναται να χρησιμοποιήσει την ανατροφοδότηση στην επανάληψη της ύλης. Ο ένας στους τρεις (28% + 13% = 31%) δεν μπορεί να τη χρησιμοποιήσει, ενώ περίπου 4 στους 10 (38%) δεν έχουν διαμορφώσει γνώμη.

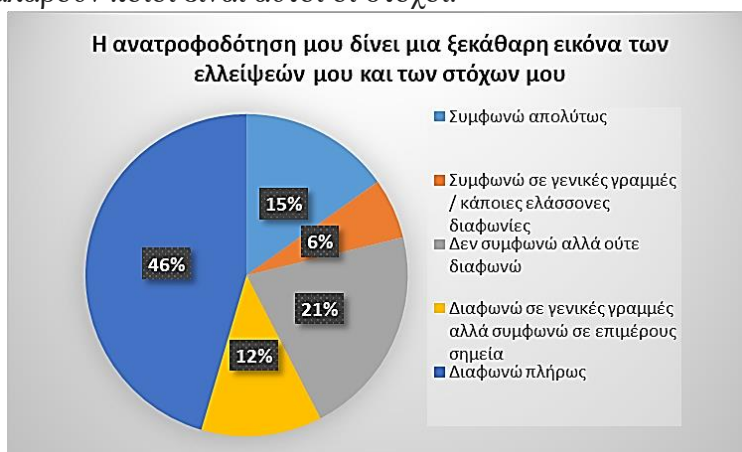
## 6.5 Αποσαφήνιση των στόχων

Σχετικά με τον στόχο της κατανόησης της ύλης περίπου οι μισοί (25% + 22% = 47%) δηλώνουν ότι βοηθιούνται στην κατανόηση της ύλης από την ανατροφοδότηση και μόνο ένα 15% έχει την αντίθετη γνώμη. Οι 4 περίπου στους 10 (38%) δεν έχουν γνώμη.



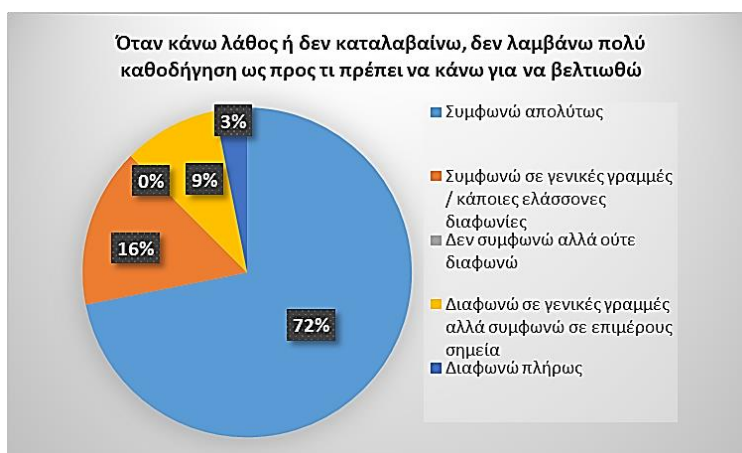
**Γράφημα 19: Η ανατροφοδότηση βοηθά στην κατανόηση της ύλης**

Όσον αφορά το ξεκαθάρισμα των επιδιωκόμενων στόχων, περίπου οι 6 στους 10 (46% + 12% = 58%) δηλώνουν ότι δεν επωφελούνται από την ανατροφοδότηση στον τομέα αυτό. Περίπου 1 στους 5 (15% + 6% = 21%) όμως δηλώνουν ότι η ανατροφοδότηση τους βοηθά να καταλάβουν ποιοι είναι αυτοί οι στόχοι.



**Γράφημα 20: Η ανατροφοδότηση δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα των ελλείψεων και στόχων μου**

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.



Γράφημα 21: Όταν κάνω λάθος ή δεν καταλαβαίνω, δεν λαμβάνω καθοδήγηση από την ανατροφοδότηση

Στη περίπτωση λάθους η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (72% + 16% = 88%) δηλώνει ότι δεν δέχεται επαρκή καθοδήγηση για να τα αποφύγει στο μέλλον. αυτό επιτυγχάνεται μόνο από περίπου 1 στους 10 (9% + 3% = 12%). Κανείς δεν δήλωσε ότι δεν είχε γνώμη (0%) επί του θέματος.

Σχεδόν 4 στους 10 (37%) δηλώνουν ότι η ανατροφοδότηση τους προτρέπει να κάνουν επανάληψη. Οι μισοί (50%) δεν εξέφρασαν γνώμη για το θέμα.



Γράφημα 22: Η ανατροφοδότηση με προτρέπει να κάνω επανάληψη



## Κεφάλαιο 7ο Συζήτηση

Στις ερωτήσεις που απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες εξετάστηκαν τέσσερις σημαντικές πτυχές της ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αποφάνθηκαν όσον αφορά τη χρησιμότητα, την καταλληλότητα, την ποσότητα και την ποιότητα της ανατροφοδότησης, καθώς και το πόσο ξεκάθαρα αποσαφηνίζονται οι επιδιωκόμενοι στόχοι μέσα από αυτήν.

### 7.1 Χρησιμότητα ανατροφοδότησης

Η χρησιμότητα της ανατροφοδότησης σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν οι συμμετέχοντες περιορίζεται ουσιαστικά στην ανακοίνωση ενός βαθμού και ενώ περίπου οι έξι στους δέκα (59%) διαβάζουν τα σχόλια και επίσης 6 στους 10 (60%) δηλώνουν ότι η ανατροφοδότηση έρχεται έγκαιρα που είναι μια από τις προδιαγραφές σχεδιασμού της ανατροφοδότησης<sup>4</sup> (Nicol D. , 2010, σσ. 512-513), περίπου οι 8 στους 10 δηλώνουν ότι τα σχόλια αυτά έρχονται πολύ αργά για να είναι χρήσιμα για τη βελτίωση της απόδοσής τους. Σαν αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος η συντριπτική πλειοψηφία (85%) των συμμετεχόντων δεν χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση όταν κάνει επανάληψη στην ύλη για τις εξετάσεις.

Εδώ υπάρχει εκ πρώτης όψεως μια αντίφαση· ενώ η ανατροφοδότηση έρχεται έγκαιρα και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες προσπαθούν να την καταλάβουν, τελικά ο χρόνος αυτός – που θα έπρεπε να είναι επαρκής – είναι ανεπαρκής για να αποκομίσουν κάποια οφέλη οι εκπαιδευόμενοι από την ανατροφοδότηση. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη των σπουδών τους αλλά χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση σαν ένα δείκτη απόδοσης χωρίς να συμμετέχουν σε κάποιο διαλογικό ανατροφοδοτικό κύκλο<sup>5</sup> με τον επιβλέποντα (Beaumont, O’Doherty, & Shannon, 2011) που όπως είδαμε παραπάνω είναι ένας σημαντικός παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος<sup>6</sup> (Kluger & Denisi, 1996).

---

<sup>4</sup> Δείτε 3.3.7

<sup>5</sup> Δείτε 3.3.4

<sup>6</sup> Δείτε 3.3.5



Η μόνη εξήγηση που μπορεί να δοθεί γι' αυτό είναι η δυσχέρεια κατανόησης της ανατροφοδότησης που όπως είδαμε παραπάνω<sup>7</sup> είναι ισχυρός παράγοντας αποτυχίας του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Αυτή η δυσχέρεια πρέπει να οφείλεται στους εξής δύο λόγους: Κατ' αρχάς η ποσότητα της ανατροφοδότησης πρέπει να είναι ανεπαρκής και δεύτερον η διατύπωση πρέπει να είναι δυσχερής στην κατανόηση για τους εκπαιδευόμενους (Norton & Norton, 2001). Για να συμβαίνει αυτό, μπορούν να υπάρχουν δύο αιτίες: Ή οι εκπαιδευόμενοι δεν κατέχουν επαρκώς τη δεξιότητα για να επεξεργάζονται τέτοια κείμενα ή τα κείμενα αυτά δεν εκπληρώνουν τους αναμενόμενους στόχους μιας ανατροφοδότησης<sup>8</sup>. Το πιο πιθανό βέβαια είναι να ισχύουν και οι δύο λόγοι ταυτόχρονα. Ο ερευνητής δεν πιστεύει ότι υπάρχει κακή πίστη ούτε από τη μία πλευρά των εκπαιδευόμενων ούτε από την άλλη πλευρά των εκπαιδευτών και ότι σε γενικές γραμμές και οι δύο πλευρές κάνουν μια προσπάθεια για το καλύτερο. Όμως, όπως είδαμε στη βιβλιογραφία, η σωστή ανατροφοδότηση γίνεται και από τα δύο εμπλεκόμενα μέρη, - όχι μόνο, όπως θεωρείτο ίσως - από τους εκπαιδευτές, οπότε το βασικό πρόβλημα είναι η απουσία ενός διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή<sup>9</sup> (Hattie & Timperley, 2007; Nicol D. , 2010).

## 7.2 Καταλληλότητα της ανατροφοδότησης

Η καταλληλότητα της ανατροφοδότησης όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι χαμηλή. Μόνο 1 στους 4 συμμετέχοντες πιστεύει ότι η ανατροφοδότηση είναι κατάλληλη για να πληροφορήσει τον εκπαιδευόμενο ως προς το έλλειμμα απόδοσής του σε σχέση με τις απαιτήσεις του μαθήματος. Επίσης μόνο 1 στους 7 δηλώνει ότι η ανατροφοδότηση είναι κατάλληλη να τους καθοδηγήσει επαρκώς για να βελτιωθούν στο μέλλον. Όσον αφορά δηλαδή τους ουσιαστικούς σκοπούς της η ανατροφοδότηση θεωρείται ακατάλληλη από τους συμμετέχοντες επειδή δεν ολοκληρώνονται σταδιακά τα τρία βασικά

---

<sup>7</sup> Δείτε 3.3.3

<sup>8</sup> Δείτε 2.5.3

<sup>9</sup> Δείτε 3.3.1

βήματα του διαλογικού κύκλου που αναφέραμε παραπάνω<sup>10</sup> (Beaumont, O'Doherty, & Shannon, 2011).

Όσον αφορά τους τυπικούς στόχους της η ανατροφοδότηση είναι περισσότερο κατάλληλη. Ο 1 στους 4 και ο 1 στους 3 από τους συμμετέχοντες διαβάζοντας τα σχόλια, καταλαβαίνουν αμέσως ξεκάθαρα τι πρέπει να διορθώσουν και γιατί πήραν τον βαθμό που πήραν αντίστοιχα. Θεωρώντας δηλαδή την ανατροφοδότηση ως ένα εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βλέπουμε ότι τυπικά είναι οριακά κατάλληλο αλλά ουσιαστικά κρίνεται ανεπαρκές από τους συμμετέχοντες.

Τέλος, η ανατροφοδότηση πρέπει να θεωρείται δίκαιη για να είναι αποτελεσματική όσον αφορά τον τόνο της διατύπωσής της και όσον αφορά την αξιολόγηση (βαθμολογία) στην οποία καταλήγει όπως αναφέραμε παραπάνω<sup>11</sup> (Chory-Assad, 2002). Στον τομέα αυτό η ανατροφοδότηση θεωρείται άδικη από τους περισσότερους από τους μισούς συμμετέχοντες (53%) και μόνο ο 1 στους 3 γενικά (31%) τη θεωρεί δίκαιη. Το θέμα της δίκαιης ή άδικης ανατροφοδότησης είναι ένα κομβικό σημείο στη σχέση εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού. Αποδεχόμενοι και πάλι ότι δεν υπάρχει δόλος και από τις δύο μεριές καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ουσιαστική ακαταλληλότητα της ανατροφοδότησης οφείλεται στην ανεπαρκή επικοινωνία / διάλογο ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη.

### 7.3 Ποσότητα και ποιότητα της ανατροφοδότησης

Όσον αφορά την ποσότητα της ανατροφοδότησης, το 72% των συμμετεχόντων αποφάνθηκε ότι είναι ανεπαρκής και δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι σίγουρα η απόδοσή τους θα ήταν καλύτερη, εάν η ανατροφοδότηση ήταν περισσότερη. Το θέμα αυτό δεν είναι τόσο απλό όσο ακούγεται. Η ανεπάρκεια της ποσότητας δεν οφείλεται μόνο στους περιορισμούς που υπάρχουν για τους εκπαιδευτές· η πλήρης ανατροφοδότηση μιας εργασίας απαιτεί σημαντικό χρονικό διάστημα που εκ των πραγμάτων λόγω της αναλογίας εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα δεν είναι εφικτή. Όπως διαπιστώσαμε και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αυτό που ζητούν στην πραγματικότητα οι

---

<sup>10</sup> Δείτε 3.3.4

<sup>11</sup> Δείτε 2.5.4

εκπαιδευόμενοι δεν είναι μεγαλύτερη ποσότητα – που όπως είπαμε είναι ανέφικτη για πρακτικούς λόγους - αλλά καλύτερη οργάνωση της ύλης και καλύτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό. Οπότε το βάρος της ευθύνης πέφτει περισσότερο στον εκπαιδευτή σε αυτόν τον τομέα, αλλά όχι με ποσοτικούς όρους. Χρειάζεται καλύτερη οργάνωση από τον εκπαιδευτή εκ των προτέρων όπως αναφέραμε παραπάνω<sup>12</sup> (Sommers, 2013).

Όσον αφορά την ποιότητα των σχολίων θεωρείται ανεπαρκής από τους συμμετέχοντες με κριτήριο τη δυσχέρεια κατανόησης που υπάρχει. Εδώ πάλι εντοπίζουμε την έλλειψη διαλόγου ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη, αλλά και την περιορισμένη δυνατότητα που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτές στη διατύπωση της ανατροφοδότησης. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η ανάγκη δημιουργίας ενός μεθοδολογικού πλαισίου που θα καθοδηγεί τους εκπαιδευτές όσον αφορά στη σωστή διατύπωση της ανατροφοδότησης δίνοντας μοντέλα που θα μπορέσουν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτές ακόμα και εξειδικευμένα στο μάθημα που διδάσκουν .

Τέλος, μόνο 1 στους 5 συμμετέχοντες δήλωσε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσει την ανατροφοδότηση στην επανάληψη της ύλης ανεξάρτητα βέβαια με το αν τελικά επιθυμούν να το κάνουν ή όχι, όπως είδαμε παραπάνω. Το αποτέλεσμα αυτό είναι απόλυτα συναφές με τα προβλήματα που αναφέραμε πριν και θα ήταν πραγματικά ανεξήγητο αν παρόλη τη χαμηλή καταλληλότητα, ποιότητα και ποσότητα της ανατροφοδότησης θα μπορούσε ένας εκπαιδευόμενος να πετύχει κάτι τέτοιο.

#### **7.4 Αποσαφήνιση των στόχων**

Όσον αφορά τον ρόλο που παίζει η ανατροφοδότηση στην αποσαφήνιση των στόχων που επιδιώκονται από τους εκπαιδευτές, ένας βασικός στόχος που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες είναι ενισχύεται από την ανατροφοδότηση είναι η κατανόηση της ύλης. Συγκεκριμένα, το 47% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι βοηθιούνται στην κατανόηση της ύλης από την ανατροφοδότηση.

---

<sup>12</sup> Δείτε 2.5.6 3.3.6

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

Όσον αφορά όμως το ξεκαθάρισμα των επιδιωκόμενων στόχων γενικά, το 60% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν επωφελούνται καθόλου από την ανατροφοδότηση στον τομέα αυτό. Μόνο περίπου ο 1 στους 5 ωφελείται από την ανατροφοδότηση στο ξεκαθάρισμα των επιδιωκόμενων στόχων και των ελλείψεών τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88%) δήλωσε ότι η καθοδήγηση που δίνεται από την ανατροφοδότηση όσον αφορά τα λάθη και πώς δεν θα ξαναγίνουν στο μέλλον είναι ανεπαρκής. Τέλος, σχεδόν 4 στους 10 δηλώνουν ότι η ανατροφοδότηση τους προτρέπει να κάνουν επανάληψη. Αυτή η προτροπή όμως, όπως είδαμε παραπάνω, τελικά δεν έχει αποτέλεσμα. Η ανατροφοδότηση παρουσιάζεται εδώ από τους συμμετέχοντες ως εξυπηρετική όσον αφορά στην κατανόηση της ύλης που είναι ένας γενικά επιδιωκόμενος στόχος. Όταν όμως τα προβλήματα εξειδικεύονται στη διόρθωση λαθών παραδείγματος χάριν και στον εντοπισμό των ελλείψεων στην απόδοση του εκπαιδευόμενου, η ανατροφοδότηση αποδεικνύεται και πάλι ανεπαρκής. Βλέπουμε εδώ μία παρόμοια κατάσταση με την καταλληλότητα της ανατροφοδότησης. Η ανατροφοδότηση λειτουργεί τυπικά και γενικά στην καλύτερη περίπτωση, αλλά όταν χρειάζεται να γίνει εξειδίκευση, η συγκεκριμένη καθοδήγηση τότε αποτυγχάνει.

Γενικά, από όλα τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνεται και πάλι περισσότερο μια έλλειψη επικοινωνίας και δημιουργικού διαλόγου παρά απροθυμία και ολιγορμία από τα εμπλεκόμενα μέρη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανατροφοδότηση πληροί τις δύο προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή τη διόρθωση και την επεξεργασία, οι οποίες στη μελέτη μας αντιπροσωπεύονται από τις προτάσεις που επέτρεψαν στους εκπαιδευόμενους να προχωρούν στην εργασία τους και να βελτιώνουν το κείμενο που αναθεωρούν<sup>13</sup>. Υπό το φως αυτών των διερευνητικών αποτελεσμάτων, μπορούμε συνεπώς να δηλώσουμε ότι, σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον, ο εκπαιδευτής προσφέρει διορθωτικά και αναλυτικά σχόλια. Ωστόσο, πέραν αυτών των αποτελεσμάτων, αξίζει να επισημανθεί ότι οι διαφορετικοί τρόποι που υιοθετούνται από τα σχόλια του εκπαιδευτή έχουν ορατές συνέπειες όσον αφορά τη ρύθμιση της μάθησης. Η πρόταση απαιτήσεων που απαιτούν συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευόμενων αποδεικνύεται

---

<sup>13</sup> Δείτε 2.5.3

απαραίτητη στρατηγική για την ενθάρρυνση μιας υψηλής ποιότητας ανατροφοδότησης σε ένα διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον. Αυτή η μελέτη υπογράμμισε τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία αξιολόγησης.

## 7.5 Οι περιορισμοί της έρευνας

Ο σημαντικότερος περιορισμός της έρευνας είναι ο μικρός πληθυσμός του δείγματος. Μια έρευνα μεγαλύτερου εύρους και πληθυσμού είναι απαραίτητη για την εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν κάποιες τάσεις που πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω. Επίσης ο τρόπος επιλογής του δείγματος το καθιστά μη αντιπροσωπευτικό ακόμη και στα μέτρα του μικρού πληθυσμού του. Ο ερευνητής έκανε την επιλογή του δείγματος με κάποια δικά του κριτήρια διαστρωμάτωσης που σκοπό είχαν να συλλεγούν δεδομένα και από τα δύο φύλα αλλά και από όλες τις ηλικίες. Το αρχικό δείγμα βέβαια που είχε στη διάθεσή του ο ερευνητής (τα μέλη της ομάδας ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ στο Facebook) ήταν αντιπροσωπευτικό του συγκεκριμένου ΜΠΣ του ΕΑΠ και η διερεύνηση των απόψεων όλων των μελών (8.100 περίπου) θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Αυτή ήταν η αρχική επιθυμία του ερευνητή, όμως η εμφάνιση του COVID-19 δεν επέτρεψε κάτι τέτοιο. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αυτοί οι περιορισμοί, πιστεύουμε ότι αυτά τα δεδομένα παρέχουν ένα στιγμιότυπο των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με την ανατροφοδότηση των ΓΕ που μπορεί να αποβεί χρήσιμο σε μελλοντικούς ερευνητές.

## Κεφάλαιο 8ο Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα που ελήφθησαν σε αυτή τη διερευνητική μελέτη επιβεβαιώνουν τις αρχικές θεωρητικές υποθέσεις σε σχέση με τον ορισμό της ανατροφοδότησης. Δηλαδή, περιλαμβάνει ένα στοιχείο επεξεργασίας που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες πέρα από τα λάθη τους και / ή τις σωστές απαντήσεις. Πρόκειται για έναν τρόπο διόρθωσης που περιλαμβάνει οδηγίες σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της εργασίας.

Σε αυτή τη βάση, και λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτήν τη μελέτη, φαίνεται σκόπιμο να ενθαρρυνθεί η έρευνα με ένα ευρύτερο φάσμα και μεγαλύτερο αριθμό δειγμάτων, τα οποία θα οδηγήσουν σε επικύρωση της υπόθεσης που προέρχεται από αυτήν τη διερευνητική μελέτη. Τέλος, ενώ η έρευνά μας μας επέτρεψε να επιβεβαιώσουμε τις εννοιολογικές προϋποθέσεις που ελήφθησαν ως αφετηρία, η εφαρμογή τους απαιτεί περαιτέρω έρευνα που θα επέτρεπε παρατηρήσεις σε άλλες συνεργατικές εργασίες, με τη συμμετοχή άλλων εκπαιδευτών ή/και άλλων εκπαιδευόμενων.

Ομοίως, θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτών σχετικά με την πρότασή μας. Παρά τον περιορισμό αυτό, πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματά μας είναι χρήσιμα στην καθοδήγηση των εκπαιδευτών σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης κατά την εκτέλεση της αξιολόγησης / βαθμολόγησης. Πάνω απ' όλα, αυτό θα συμβάλει στη μείωση των προσπαθειών που εμπλέκονται στην αξιολόγηση, θα αποφευχθεί η περιττή εστίαση στη διόρθωση, χωρίς να εξαλειφθεί πραγματικά αυτή η λειτουργία, δεδομένου ότι είναι ο κύριος τρόπος με τον οποίο ένας φοιτητής μπορεί να ελέγξει εάν η απάντησή του είναι σωστή ή όχι. Φαίνεται πιο βολικό να καταβάλουμε περισσότερες προσπάθειες για τη δημιουργία πιθανώς πιο παραγωγικών μηνυμάτων, καθώς προκαλούν προληπτικές και εποικοδομητικές απαντήσεις από τους φοιτητές / φοιτήτριες. Υπ' αυτήν την έννοια, είναι απαραίτητο να γίνει εξορθολογισμός της κατάρτισης των εκπαιδευτών και να δημιουργηθούν ειδικοί οδηγοί για την ενημέρωση των εκπαιδευτών σχετικά με τον καλύτερο τρόπο εκτέλεσης της ανατροφοδότησης ειδικά σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης και για κάθε μάθημα ξεχωριστά<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Δείτε 3.3.7 2.5.6

Τέλος, πιστεύουμε ότι η κατεύθυνση της αξιολόγησης προς μια διαδικασία που υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί επίσης να αποδειχθεί παρακινητική και να γίνει πηγή ικανοποίησης, τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για εκπαιδευόμενους, που αισθάνονται υποχρεωμένοι να συμμετέχουν ενεργά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες με κοινό ενδιαφέρον. Για να επιτευχθεί αυτό, φαίνεται απαραίτητο να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι, να δεσμευτούν και αυτοί, λίγο-πολύ, μέσω συμμετοχής που είναι τόσο επικοινωνιακή όσο και ευνοϊκή για τη μάθηση<sup>15</sup>.

Πιστεύουμε ότι η εισαγωγή εικονικών εκπαιδευτών περιβαλλόντων στην ΕκΕ μπορεί να ενισχύσει σημαντικά αυτό το ολοκληρωμένο όραμα της αυθεντικής διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης και, ως εκ τούτου, ότι αυτή η ιδέα πρέπει να διατηρηθεί ως μία από τις κύριες θεωρητικές βάσεις της. Επιπλέον, υπάρχει σαφής ανάγκη για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να διαθέτουν επαρκή και αποτελεσματική τεχνολογική υποστήριξη για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε αυτά τα περιβάλλοντα. Αναφερόμαστε σε συγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία που απαιτούνται για τη διεξαγωγή αξιολόγησης της μάθησης, η οποία προάγει την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτή και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, καθιστώντας έτσι δυνατή την υπέρβαση των δυσκολιών που δημιουργούνται σε αυτά τα εικονικά περιβάλλοντα.

Οι «διάλογοι αξιολόγησης» που υποστηρίζει ο Carless (2006) ως τρόπος προόδου για την άμβλυνση ορισμένων από τη δυσπιστία ή τις παρανοήσεις σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης θα μπορούσαν να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα με τους «διαλόγους ανατροφοδότησης». Είναι το επιχείρημά μας ότι μέσω της ανάπτυξης των διαλόγων ανατροφοδότησης υπάρχουν τα μέσα για την καταπολέμηση των δυσκολιών που έχουν οι εκπαιδευόμενοι στην πρόσβαση στη γραπτή γλώσσα των σχολίων. Τα σχόλια-διάλογοι καθιστούν επίσης την αλληλεπίδραση με τα σχόλια μια πιο συνεργατική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων<sup>16</sup>. Αυτή η διαδικασία διαλόγου ανατροφοδότησης θα επιτρέψει πιο αποτελεσματική δέσμευση για την υποστήριξη των εκπαιδευόμενων στο κλείσιμο του βρόχου ανατροφοδότησης. Αυτό οφείλεται στο ότι η προφανής διαφορά στις

---

<sup>15</sup> Δείτε 3.3.5

<sup>16</sup> Δείτε 3.3.4 3.3.6

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

αντιλήψεις σχετικά με τα σχόλια-διαλόγους οδηγεί σε μεγάλη διαφορά στις εμπειρίες των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων. Μέσω της διεξαγωγής αυτών των συζητήσεων, ελπίζεται ότι οι εκπαιδευόμενοι χαμηλής επίδοσης που δεν παρακολουθούν μαθήματα θα ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν και ότι ένα πιο συλλογικό περιβάλλον φυσικά θα ενθαρρύνει περισσότερη συζήτηση σχετικά με τα σχόλια και θα ενισχύσει τη μαθησιακή εμπειρία για τους εκπαιδευόμενους.

Η προτεινόμενη μέθοδος βέβαια θα εξασκήσει πιέσεις στο ακαδημαϊκό προσωπικό, που εντείνονται εν μέρει και από την αύξηση των αναλογιών εκπαιδευόμενων-προσωπικού. Ωστόσο, το προσωπικό πρέπει να θεωρήσει τον αντίκτυπο των σχολίων ως πρόσθετο χρονικό πλεονέκτημα σε ένα γενικό πλαίσιο όπου εάν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν μια σαφή εικόνα για το πώς να βελτιωθούν τότε είναι πιθανό να επαναλάβουν τα λάθη του παρελθόντος. Εκτός από τον αρνητικό αντίκτυπο στους εκπαιδευόμενους, αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Προβλέπεται ότι μέσω της ανάπτυξης σχολίων-διαλόγων θα βελτιώσουμε τη μαθησιακή εμπειρία των εκπαιδευόμενων και θα βοηθήσουμε τους εκπαιδευόμενους να αναγνωρίσουν πλήρως και να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες ανατροφοδότησης που τους παρέχονται<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Δείτε 2.5.6 και 3.3.6



## Βιβλιογραφία

### Ξένη Βιβλιογραφία

- Anderson, C. (2010). Presenting and Evaluating Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74, 1-7.
- Babbie, E. R. (2010). *The Practice of Social Research* (12η εκδ.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Beaumont, C., O'Doherty, M., & Shannon, L. (2011, Σεπτέμβριος). Reconceptualising Assessment Feedback: A Key to Improving Student Learning? *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Belzer, A. (2003, 1 Απριλίου). Toward broadening the definition of impact in professional development for ABE practitioners. *Adult Basic Education*, 13(1), 44-59. Ανάκτηση 2019, από [https://www.researchgate.net/profile/Alisa\\_Belzer/publication/234666829\\_Improving\\_Professional\\_Development\\_Systems\\_Recommendations\\_from\\_the\\_Pennsylvania\\_Adult\\_Basic\\_and\\_Literacy\\_Education\\_Professional\\_Development\\_System\\_Evaluation/links/59513671458515a207](https://www.researchgate.net/profile/Alisa_Belzer/publication/234666829_Improving_Professional_Development_Systems_Recommendations_from_the_Pennsylvania_Adult_Basic_and_Literacy_Education_Professional_Development_System_Evaluation/links/59513671458515a207)
- Bingman, M. B., Ebert, O., & Bell, B. (2002). *Documenting Outcomes for Learners and Their Communities*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Cambridge, MA: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Ανάκτηση 2019, από <http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/brief20.pdf>
- Brians, C. L. (2011). *Empirical Political Analysis: Quantitative and Qualitative Research Methods* (8η εκδ.). Boston, MA: Longman.
- Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., & Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contributing to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Research voor Beleid., DG EAC. Zoetermeer: European Commission. Ανάκτηση 2019, από [http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp\\_0.pdf](http://conference.pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf)

- Burke, D. (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 41-50.
- Cant, M. C., Wiid, J. A., & Machado, R. (2013). The Characteristics Of A Good ODL Practitioner. *The International Business & Economics Research Journal*, 12(11), 1317.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Chory-Assad, R. (2002). Classroom justice: perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, 50, 58-77.
- Colquitt, J., Conlon, D., Wesson, M., Porter, C., & Ng, K. (2001). Justice in the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organisational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.
- Comings, J. P., Soricone, L., & Santos, M. (2006). *An Evidence-based Adult Education Program Model Appropriate for Research*. Harvard Graduate School of Education. Cambridge, MA: NCSALL. Ανάκτηση 2019, από [http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op\\_comings4.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_comings4.pdf)
- Commission of the European communities. (2001, 21 Νοεμβρίου). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Ανάκτηση 2019, από [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EL>
- Connors, R., & Lunsford, A. (1993). Teachers' theoretical comments on students' papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Cranton, P., & King, K. P. (2003, Καλοκαίρι). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 31-38. Ανάκτηση 2019, από <http://sci-hub.se/10.1002/ace.97>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approache* (4η εκδ.). SAGE.
- Crocker, J. (2002, Σεπτέμβριος). The Costs of Seeking Self-Esteem. *Journal of Social Issues*, 58(3), σσ. 597-615. Ανάκτηση 2020, από <https://sci-hub.se/10.1111/1540-4560.00279>

- De Nisi, A., & Kluger, A. (2000). Feedback effectiveness: can 360-degree appraisals be improved? *Academy of Management Executive*, 14, 129-139.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self- peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An exploratory study. *Higher Education*, 59(3), 277-292.
- Gibbs, G., & Dunbat-Goddet, H. (2007). The effects of programme assessment environments on student learning. *The Higher Education Academy* (Φεβρουάριος).
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391. Ανάκτηση 2019, από <http://www.keystoliteracy.com/wp-content/pdfs/orc-implement-science/PD%20and%20Teacher%20Change.pdf>
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009, Μάρτιος). What Works in Professional Development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. Ανάκτηση 2019, από <http://sci-hub.se/10.1177/003172170909000709>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, 1 Μαρτίου). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, 53-64.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185-212.
- Jolly, B., & Boud, D. (2013). Written Feedback: What is it good for and how can we do it well? Στο D. Boud, & E. Molloy (Επιμ.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well* (σσ. 104-124). Λονδίνο: Routledge.
- Kilpi-Jakonen, E., Vonode Vilhena, D., Kosyakova, Y., Stenberg, A., & Blossfeld, H. (2012). The Impact of formal adult education on the likelihood of being employed: A comparative overview. *Studies of transition states and societies*, 4(1), 48-68. Ανάκτηση 2019, από <http://publications.tlu.ee/index.php/stss/article/download/90/80>

- Kirschner, P., H. van den Brink, & Meester, M. (1991). Audiotape feedback for essays in distance education. *Innovative Higher Education*, 15, 185-195.
- Kluger, A. N., & Denisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3η εκδ.). Χιούστον, Τέξας, ΗΠΑ: Gulf Publishing.
- Kuh και συν. (2006). *Engaged Learning: Fostering Success for All Students Annual Report 2006*. Indiana: National Survey of Student Engagement.
- Kulhavy, R., & Stock, W. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1(4), 279-308.
- Lizzio, A. K., Wilson, J. G., & Gallois, C. (2003). The role of gender in the construction and evaluation of feedback effectiveness. *Management Communication Quarterly*, 16, 341-379.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 308-318.
- Matsumura, L., Pattthey-Chavez, G., Valdes, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third grade students' revision in lower- and higher-achieving urban schools. *Elementary School Journal*, 103, 3-24.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morton, T., McGuire, T., & Baynham, M. (2006). *A literature review of research on teacher education in adult literacy, numeracy and ESOL*. NRDC. Λονδίνο: Crown.  
Ανάκτηση 2019, από  
[https://www.researchgate.net/publication/269762535\\_A\\_literature\\_review\\_of\\_research\\_on\\_teacher\\_education\\_in\\_adult\\_literacy\\_numeracy\\_and\\_ESOL](https://www.researchgate.net/publication/269762535_A_literature_review_of_research_on_teacher_education_in_adult_literacy_numeracy_and_ESOL)
- Nelson, M., & Schunn, C. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.

- Nicol, D. (2010, 5 Αυγούστου). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nikou, S., & Economides, A. A. (2015). The impact of an outdoor mobile-supported learning activity on students' motivation, performance and satisfaction. Στο H. Crompton, & J. Traxler (Επιμ.), *Mobile Learning and STEM: Case Studies in Practice*. New York: Routledge.
- Norton, L., & Norton, J. (2001). Essay feedback: how can it help students improve their academic writing? *First International Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing across Europe (EATAW)*. Gronigen: EATAW.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 369-386.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. *Journal of Educational Psychology*, 49, 173-181.
- Pierrakeas, C., Xenos, M., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2004). A comparative study of dropout rates and causes for two different distance education courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*.
- Reeves, T. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101-111.
- Robson, C. (2006). *How to do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Wiley-Blackwell.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Rogers, A. (2002). «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο Α. Κόκκος, *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 49-51). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sabatini, J. P., Daniels, M., Ginsburg, L., Limeul, K., Russell, M., & Stites, R. (2000). *Teacher Perspectives on the Adult Education Profession: National Survey Findings about an Emerging Profession*. SRI International. Menlo Park, CA., Philadelphia, PA.: National Center on Adult Literacy. Ανάκτηση 2019, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446230.pdf>
- Sadaat, M., Ghasemzadeh, A., & Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 10-14.
- Sedgwick, P. (2013). Convenience sampling. *BMJ*, 347, f6304.
- Sheckley, B. G., & Bell, S. (2006, 8 Ιουνίου). Experience, consciousness, and learning: Implications for instruction. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(110), 43-52. Ανάκτηση 2019, από <http://sci-hub.se/https://doi.org/10.1002/ace.218>
- Sherman, R., Dlott, M., Bamford, H., McGivern, J., & Cohn, M. (2003). *Evaluating Professional Development Resources: Selection and Development Criteria*. PRO-NET 2000. PRO-NET 2000. Ανάκτηση 2019, από <https://www.calpro-online.org/pubs/99.pdf>
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Smith, C. (2010). The Great Dilemma of Improving Teacher Quality in Adult Learning and Literacy. *Adult Basic Education and Literacy*, 4(2), 36-. Ανάκτηση 2019
- Sommers, N. (2013). *Responding to Student Writers*. Βοστώνη: Bedford/St. Martin's.
- Stanulis, B., & Care, P. (2010). *Key Principles of Adult Learning*. Ανάκτηση 2019, από [shrtn.on.ca: https://shrtn.on.ca/file/1339/download?token=W\\_PhAKsN](http://shrtn.on.ca: https://shrtn.on.ca/file/1339/download?token=W_PhAKsN)
- Stenberg, A., & Westerlund, O. (2008). Does Comprehensive education work for the long term unemployed? *Labour Economics*, 15(1), 55-65. Ανάκτηση 2019, από [http://www.usbe.umu.se/digitalAssets/10/10167\\_ues641.pdf](http://www.usbe.umu.se/digitalAssets/10/10167_ues641.pdf)

- Stewart, L. G., & White, M. A. (1976). Teacher comments, letter grades, and student performance: What do we really know? *Journal of Educational Psychology*, 68, 488-500.
- Subotzky, G., & Prinsloo, P. (2011). Turning the tide: a socio-critical model and framework for improving student success in open distance learning at the University of South Africa. *Distance Education*, 32(2), 177-193.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389-404.
- Vardi, I. (2013, 1 Αυγούστου). Effectively feeding forward from one written assessment task to the next. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(5), 599-610.
- Vergidis, D., & Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program," *Studies in Education*". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2).
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), σσ. 67-78.  
Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.1080/02602930801895752>
- Wion, F. (2008). Feedback on assignments. Στο *24th Annual Conference on Distance Learning*. University of Wisconsin.
- Wolsey, T. (2008). Efficacy of instructor feedback on written work in an online program. *International Journal on E-learning*, 2, σσ. 311-329.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(5).
- Young, P. (2000). 'I might as well give up': self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 409-418.



## Ελληνική Βιβλιογραφία

- Βασάλα, Π., Χατζηπλής, Π., & Λιοναράκης, Α. (2007). Απόψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τις γραπτές εργασίες: συγκριτική μελέτη δύο θεματικών ενοτήτων-ΕΚΠ65 και ΕΛΠ10. Στο Α. Λιοναράκης(Επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων* (σσ. 96-308). Αθήνα : Προπομπός.
- Βεργίδης, Δ., & Μωυσίδου, Ε. (2017). Οι επιμορφωτές των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτές ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος*(40).
- Βρεττός, Γ. Ε. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Βρυσιώνη, Π. (2001). Διεθνής Συγκριτική Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης: Η αναγκαία ουτοπία. *Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση*. Ναύπλιο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Γενική Γραμματεία διά βίου μάθησης. (2012). *Απολογισμός 2012 για τη διά βίου μάθηση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία διά βίου μάθησης.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Δ* (σ. 2). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δημουλάς, Κ., Κοντονή, Α., Κρητικίδης, Γ., Μπελεγρή-Ρομπόλη, Α., Παπαδόγαμβρος, Β., Παπαδοπούλου, Δ., . . . Τραγάκη, Α. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*. ΙΝΕ. Αθήνα: ΓΣΕΕ. Ανάκτηση 2019, από [https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH\\_17.pdf](https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH_17.pdf)
- Ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση*. (2009). Λουξεμβούργο: Εκπαίδευση και Κατάρτιση.
- Καγκελάρης, Ν. (2008, 11 6). *Διερεύνηση του προκαλούμενου στρες στους φοιτητές του Ε.Α.Π. από παράγοντες που σχετίζονται με τις γραπτές εργασίες*. Ανάκτηση 2017, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18950>
- Καραλής, Θ. (2010). *Διά Βίου Μάθηση και Πιστοποίηση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κατσαλής, Α. (2001). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.



Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαιδευτικές μέθοδοι*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων* (Τόμ. Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λευθεριώτου, Π. (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λύτσιου, Α. (2017). *Η αναγκαιότητα της Διά Βίου Μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Λευκωσία: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανάκτηση 2018, από [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/i\\_anagkaiotita\\_tis\\_dia\\_vioy\\_mathisis.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/i_anagkaiotita_tis_dia_vioy_mathisis.pdf)
- Μπαλοπούλου, Β. (2012, 09 25). *Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές*. Ανάκτηση 2017, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5794/1/teliki%20ergasia.pdf>
- Παρασκευόπουλος, Ν. Ι. (1993). *ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ) ΕΝΝΟΙΑ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ, ΕΙΔΗ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση. Ανάκτηση 2017, από [https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12202/mod\\_resource/content/0/2.%CE%A4%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF](https://opencourses.uoc.gr/courses/pluginfile.php/12202/mod_resource/content/0/2.%CE%A4%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%CF)
- Σολάκης, Κ., Νικολάου, Α., & Σολάκη, Μ. (2016, Απρίλιος). Εκπαίδευση Ενηλίκων και επαγγελματικές προοπτικές: Μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 4(1), 99-111. Ανάκτηση 2019, από [http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos1/4\\_1\\_6.pdf](http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos1/4_1_6.pdf)
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## Παράρτημα Α

### **Έντυπο συναίνεσης Κατόπιν Ενημέρωσης**

*Μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει η ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες, ως προς τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης των φοιτητών / φοιτητριών, προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα της ανατροφοδότησης, που δύνανται να συμβάλλουν στην επίτευξη της επιτυχούς τους επίδοσης.*

### **Έντυπο συναίνεσης Κατόπιν Ενημέρωσης**

Αγαπητοί συμφοιτητές / συμφοιτήτριες

Ως μεταπτυχιακός φοιτητής του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ε.Α.Π., διεξάγω την έρευνα αυτή, με σκοπό να παρουσιάσω τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών / φοιτητριών του Ε.Α.Π., στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες, ως προς τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης των φοιτητών / φοιτητριών, προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα της ανατροφοδότησης, που δύνανται να συμβάλλουν στην επίτευξη της επιτυχούς τους επίδοσης.

Οι παρακάτω πληροφορίες, είναι βοηθητικές στο να αποφασίσετε, αν επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα, μέσα από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που παραλάβατε. Θα πρέπει να γνωρίζετε, ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, καθώς και η επιθυμία απόσυρσης σας οποιαδήποτε στιγμή, απόλυτα θεμιτή, κατανοητή και πραγματοποιήσιμη, χωρίς να υπάρξει καμία επίπτωση.

Η ανωνυμία σας είναι εξασφαλισμένη και σας διαβεβαιώνω, ότι δεν υπάρχει καμία δυνατότητα ταυτοποίησης σας, σε σχέση με τις απαντήσεις σας. Δεν υπάρχουν κίνδυνοι που σχετίζονται με αυτή την έρευνα, καθώς πρέπει να λάβετε υπόψη, ότι τα συγκεντρωτικά δεδομένα που θα προκύψουν, θα περιοριστούν μόνο στην συγκεκριμένη μελέτη.

Οι αναμενόμενες ωφέλειες, από την ενεργό συμμετοχή σας, αφορούν πληροφορίες που θα δώσετε, με προσδοκία να ολοκληρωθεί ίσως και να δημοσιευτεί η έρευνα.. Στην

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

περίπτωση που η μελέτη κατατεθεί για δημοσίευση, θα αναφέρεται ότι συμμετείχαν οι πρωτοετείς μεταπτυχιακοί φοιτητές / φοιτήτριες του ΕΑΠ, του συγκεκριμένου έτους.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν θα υπερβεί τα 15-20 λεπτά. Διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις, πριν απαντήσετε. Μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για περαιτέρω διευκρινήσεις. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, θα σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, μέσω του προσωπικού σας e-mail.

Παρακαλώ, υπογράψτε στο κάτω μέρος του έντυπου αυτού. Με την υπογραφή σας επιβεβαιώνετε την πλήρη γνώση του σκοπού και όλης της διαδικασίας. Ενημερώνω ότι θα δοθεί και αντίγραφο του εντύπου αυτού, προς προσωπική χρήση.

Σας ευχαριστώ για το ενδιαφέρον και το χρόνο σας!

Υπογραφή

.....

Με τιμή,

Ιωάννης Μητσός, Φοιτητής μεταπτυχιακού τμήματος, «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» στο ΕΑΠ.

## Ηλεκτρονικό Μήνυμα Συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης

Αγαπητοί συμφοιτητές / συμφοιτήτριες

Ως μεταπτυχιακός φοιτητής του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ε.Α.Π., διεξάγω την έρευνα αυτή, με σκοπό να παρουσιάσω τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών / φοιτητριών του Ε.Α.Π., στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει η ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες, ως προς τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης των φοιτητών / φοιτητριών, προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα της ανατροφοδότησης, που δύνανται να συμβάλλουν στην επίτευξη της επιτυχούς τους επίδοσης.

Οι παρακάτω πληροφορίες, είναι βοηθητικές στο να αποφασίσετε, αν επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα, μέσα από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που παραλάβατε. Θα πρέπει να γνωρίζετε, ότι η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, καθώς και η επιθυμία απόσυρσης σας οποιαδήποτε στιγμή, απόλυτα θεμιτή, κατανοητή και πραγματοποιήσιμη, χωρίς να υπάρξει καμία επίπτωση.

Η ανωνυμία σας είναι εξασφαλισμένη και σας διαβεβαιώνω, ότι δεν υπάρχει καμία δυνατότητα ταυτοποίησης σας, σε σχέση με τις απαντήσεις σας. Δεν υπάρχουν κίνδυνοι που σχετίζονται με αυτή την έρευνα, καθώς πρέπει να λάβετε υπόψη, ότι τα συγκεντρωτικά δεδομένα που θα προκύψουν, θα περιοριστούν μόνο στην συγκεκριμένη μελέτη.

Οι αναμενόμενες ωφέλειες, από την ενεργό συμμετοχή σας, αφορούν πληροφορίες που θα δώσετε, με προσδοκία να ολοκληρωθεί ίσως και να δημοσιευτεί η έρευνα. Στην περίπτωση που η μελέτη κατατεθεί για δημοσίευση, θα αναφέρεται ότι συμμετείχαν οι πρωτοετείς μεταπτυχιακοί φοιτητές / φοιτήτριες του ΕΑΠ, του συγκεκριμένου έτους.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν θα υπερβεί τα 15-20 λεπτά. Διαβάστε προσεκτικά τις ερωτήσεις, πριν απαντήσετε. Μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για περαιτέρω διευκρινήσεις. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, θα σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, μέσω του προσωπικού σας e-mail.

Παρακαλώ, χρησιμοποιείτε τον παρακάτω σύνδεσμο για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό από τον υπολογιστή σας (απαιτείται σύνδεση διαδικτύου):



Ιωάννης Μητσός

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQi9yCnGqcN5RCTKwnefAcHaxy3yMxVYkUCvYsiJmkXCxRKA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeQi9yCnGqcN5RCTKwnefAcHaxy3yMxVYkUCvYsiJmkXCxRKA/viewform?usp=sf_link)

Θα ήθελα επίσης να σας ενημερώσω ότι υπάρχει χρονικός περιορισμός 2 εβδομάδων από την ημέρα που θα λάβετε αυτό το μήνυμα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου – ο περιορισμός αυτός σκοπό έχει την όσο το δυνατό προσωπική απάντηση του κάθε ενός ή κάθε μιας από εσάς χωρίς να συζητηθεί το ερωτηματολόγιο μεταξύ σας ή με άλλους. Επίσης μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αντίγραφο του μηνύματος αυτού, προς προσωπική σας χρήση.

Σας ευχαριστώ για το ενδιαφέρον και το χρόνο σας!

Με τιμή,

Ιωάννης Μητσός,

Φοιτητής μεταπτυχιακού τμήματος, «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ» στο ΕΑΠ.

## Παράρτημα Β

### Ερωτηματολόγιο δια ζώσης

#### Μέρος 1<sup>ο</sup> : Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΛΟ		A = Άνδρας, Γ= Γυναίκα
ΗΛΙΚΙΑ		αριθμητικά
ΟΙΚ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		E = Εγγαμος, A= Άγαμος
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ		ΔΥ = Δημόσιος Υπάλληλος ΙΥ = Ιδιωτικός Υπάλληλος E = Ελεύθερος επαγγελματίας A= Άνεργος
ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ		Π = Πτυχίο M= Μεταπτυχιακό
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕκΕ		N= ΝΑΙ, Ο= ΌΧΙ
ΚΙΝΗΤΡΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕκΕ		E = Επαγγελματικό Π = Προσωπικό

## Μέρος 2<sup>ο</sup> : Αξιολόγηση με ερωτήσεις κλειστού τύπου

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε στοιχείο γρήγορα, δίνοντας την άμεση απάντησή σας. Είναι σημαντικό η απάντηση να δίνεται άμεσα.

Λάβετε υπόψη ότι : Η απάντησή σας αφορά μόνο εσάς προσωπικά και τη ΘΕ που εσείς παρακολουθείτε.

ΓΕ = Γραπτές Εργασίες, ΘΕ = Θεματική Ενότητα

Η κλίμακα από 1-5 αντιπροσωπεύει τις εξής απαντήσεις :

1 = Συμφωνώ απολύτως, 2 = Συμφωνώ σε γενικές γραμμές αλλά έχω κάποιες ελάχιστονες διαφωνίες, 3 = Δεν συμφωνώ αλλά ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ σε γενικές γραμμές αλλά συμφωνώ σε επιμέρους σημεία, 5 = Διαφωνώ πλήρως.

### 1. Χρησιμότητα της ανατροφοδότησης

	1	2	3	4	5
Λαμβάνω την ανατροφοδότηση πολύ γρήγορα.					
Όποια και αν είναι τα σχόλια που παίρνω έρχονται πολύ αργά για να είναι χρήσιμα.					
Δεν χρησιμοποιώ την ανατροφοδότηση για να κάνω επανάληψη.					
Συνήθως διαβάζω μόνο τη βαθμολογία όταν παίρνω τη ΓΕ μου διορθωμένη					
Διαβάζω τα σχόλια προσεκτικά και προσπαθώ να καταλάβω τι λείπει η ανατροφοδότηση.					

## 2. Καταλληλότητα αξιολόγησης

	1	2	3	4	5
Η ανατροφοδότηση μου δείχνει πόσο καλά τα πάω σε σχέση με τους άλλους.					
Η ανατροφοδότηση με καθοδηγεί πώς να βελτιωθώ την επόμενη φορά.					
Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω γιατί πήρα το βαθμό που πήρα.					
Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω ξεκάθαρα τι πρέπει να διορθώσω					
Η ανατροφοδότηση είναι δίκαιη					

## 3. Ποσότητα ποιότητα ανατροφοδότησης

	1	2	3	4	5
Μπορώ να χρησιμοποιήσω την ανατροφοδότηση για να επαναλάβω ότι έχω κάνει στην ΓΕ.					
Παίρνω άφθονη ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοσή μου στις ΓΕ					
Δεν καταλαβαίνω καθόλου τα σχόλια					
Θα μάθαινα περισσότερα αν ελάμβανα περισσότερα σχόλια.					

## 4. Αποσαφήνιση στόχων και προτύπων

	1	2	3	4	5
Όταν κάνω λάθος ή δεν καταλαβαίνω, δεν λαμβάνω πολύ καθοδήγηση ως προς τι πρέπει να κάνω για να βελτιωθώ.					
Η ανατροφοδότηση μου δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα των ελλείψεών μου και των στόχων μου					
Η ανατροφοδότηση με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό.					
Η ανατροφοδότηση με προτρέπει να κάνω επανάληψη πάνω στην ύλη που έχω καλύψει μέχρι τώρα.					



### **Μέρος 3<sup>ο</sup> : Αξιολόγηση με ερώτηση ανοιχτού τύπου**

#### 1. Συνολική Ικανοποίηση

Παρακαλώ παρακάτω κάνετε κάποια σχόλια που θα θέλατε σχετικά με τον τρόπο που η ανατροφοδότηση των ΓΕ επηρεάζει τη πρόοδο σας.

## Ερωτηματολόγιο διαδικτύου

# Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος: Η άποψη ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει η ανατροφοδότηση στις γραπτές εργασίες, ως προς τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης των φοιτητών / φοιτητριών, προκειμένου να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά εκείνα της ανατροφοδότησης, που δύνανται να συμβάλλουν στην επίτευξη της επιτυχούς τους επίδοσης.

\* Απαιτείται

1. Φύλο \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας  
 Γυναίκα

2. Ηλικία \*

---

3. Οικογενειακή Κατάσταση \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Έγγαμος  
 Άγαμος

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

4. Επάγγελμα \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δημόσιος Υπάλληλος
- Ελεύθερος επαγγελματίας
- Ιδιωτικός Υπάλληλος
- Άνεργος

5. Τίτλοι Σπουδών \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Πτυχιο Πανεπιστημίου
- Μεταπτυχιακό

6. Προηγούμενη Εμπειρία Εκπαίδευσης Ενηλίκων \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Όχι

7. Κίνητρο σπουδών Εκπαίδευσης Ενηλίκων \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Επαγγελματικό
- Προσωπικό

Αξιολόγηση με ερωτήσεις κλειστού τύπου

Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε στοιχείο γρήγορα, δίνοντας την άμεση απάντησή σας. Είναι σημαντικό η απάντηση να δίνεται άμεσα. Λάβετε υπόψη ότι : Η απάντησή σας αφορά μόνο εσάς προσωπικά και τη ΘΕ που εσείς παρακολουθείτε.

ΓΕ = Γραπτές Εργασίες, ΘΕ = Θεματική Ενότητα

Η κλίμακα από 1-5 αντιπροσωπεύει τις εξής απαντήσεις : 1 = Συμφωνώ απολύτως, 2 = Συμφωνώ σε γενικές γραμμές αλλά έχω κάποιες ελάχιστονες διαφωνίες, 3 = Δεν συμφωνώ αλλά ούτε διαφωνώ, 4 = Διαφωνώ σε γενικές γραμμές αλλά συμφωνώ σε επιμέρους σημεία, 5 = Διαφωνώ πλήρως.

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

8. Λαμβάνω την ανατροφοδότηση πολύ γρήγορα \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Όποια και αν είναι τα σχόλια που παίρνω έρχονται πολύ αργά για να είναι χρήσιμα \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Δεν χρησιμοποιώ την ανατροφοδότηση για να κάνω επανάληψη \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Συνήθως διαβάζω μόνο τη βαθμολογία όταν παίρνω τη ΓΕ μου διορθωμένη \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

12. Διαβάζω τα σχόλια προσεκτικά και προσπαθώ να καταλάβω τι λέει η ανατροφοδότηση \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Η ανατροφοδότηση μου δείχνει πόσο καλά τα πάω σε σχέση με τους άλλους

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Η ανατροφοδότηση με καθοδηγεί πώς να βελτιωθώ την επόμενη φορά \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω γιατί πήρα το βαθμό που πήρα. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

16. Μόλις διαβάσω τα σχόλια καταλαβαίνω ξεκάθαρα τι πρέπει να διορθώσω \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Η ανατροφοδότηση είναι δίκαιη \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Μπορώ να χρησιμοποιήσω την ανατροφοδότηση για να επαναλάβω ότι έχω κάνει στην ΓΕ. \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Παίρνω άφθονη ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοσή μου στις ΓΕ \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

20. Δεν καταλαβαίνω καθόλου τα σχόλια \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Θα μάθαινα περισσότερα αν ελάμβανα περισσότερα σχόλια \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Όταν κάνω λάθος ή δεν καταλαβαίνω, δεν λαμβάνω πολύ καθοδήγηση ως προς  
τι πρέπει να κάνω για να βελτιωθώ \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Η ανατροφοδότηση μου δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα των ελλείψεών μου και των  
στόχων μου \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκπαίδευση  
ενηλίκων ως παράγοντας βελτίωσης του εκπαιδευτικού  
αποτελέσματος.

24. Η ανατροφοδότηση με βοηθά να κατανοήσω καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Η ανατροφοδότηση με προτρέπει να κάνω επανάληψη πάνω στην ύλη που έχω  
καλύψει μέχρι τώρα \*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Παρακαλώ παρακάτω κάνετε κάποια σχόλια που θα θέλατε σχετικά με τον  
τρόπο που η ανατροφοδότηση των ΓΕ επηρεάζει τη πρόδο σας

---

---

---

---

---

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google