



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως
διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)

Διπλωματική Εργασία

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή πορεία των
φοιτητών/τριών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η περίπτωση του
μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε
συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της
αγωγής (ΕΤΑ) του ΕΑΠ

Μπουμπουρή Ελένη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Χαρτοφύλακα Αντωνία - Μαρία

Πάτρα, Φεβρουάριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («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.



Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/τριών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ) του ΕΑΠ

Μπουμπουρή Ελένη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Χαρτοφύλακα Αντωνία-Μαρία
Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:
Μανούσου Ευαγγελία
Επίκουρη Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Φεβρουάριος 2025

Μπουμπουρή Ελένη, Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/τριών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ απόστασεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ) του ΕΑΠ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Χαρτοφύλακα Αντωνία για την υπομονή, που υπέδειξε, τη βοήθεια και την αμέριστη στήριξή της σε ένα καινούργιο για εμένα ταξίδι· αυτό της εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας! Το μεγαλύτερο «ευχαριστώ» το προσφέρω στους γονείς μου, Γιώργο και Αλεξάνδρα, οι οποίοι είναι πάντα αρωγοί σε ό, τι επιλέξω να κάνω!

Περίληψη

Μέσω της παρούσας εργασίας επιχειρείται η εξέταση της ανατροφοδότησης και, πιο συγκεκριμένα, της επίδρασης αυτής στην πορεία μάθησης των εκπαιδευομένων σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Η έρευνα εστίασε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)», του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Επιπροσθέτως, γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η βασική έννοια της ανατροφοδότησης, μέσα από τους διάφορους ορισμούς, που υπάρχουν στη διεθνή και στην εγχώρια βιβλιογραφία, ενώ καταδεικνύεται το πόσο ουσιώδους σημασίας είναι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αφού συσχετίζεται και με άλλες έννοιες, όπως είναι το κίνητρο ή ο γραμματισμός και η ποιότητα στην εκπαίδευση. Εξέχουσας σημασίας είναι και η ανατροφοδότηση από συμφοιτητές και συμφοιτήτριες, η οποία -όπως παρουσιάζεται- είναι αυτή, στην οποία δίνεται η λιγότερη έμφαση και προσοχή. Περνώντας από το κομμάτι της βιβλιογραφίας στο δεύτερο μέρος, γίνεται μια προσπάθεια να εντοπιστούν κοινά σημεία, αλλά και διαφορές με τη βιβλιογραφία, στο εσωτερικό του ΕΑΠ, μέσα από συνεντεύξεις σε απόφοιτους και απόφοιτες του προαναφερόμενου μεταπτυχιακού προγράμματος. Όλοι και όλες επιβεβαίωσαν τη θεωρία, που υπάρχει, αναφορικά με τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης στην εξΑΕ, αφού μια ορθά δομημένη ανατροφοδότηση μπορεί -κάλλιστα- να βελτιώσει τη μαθησιακή πορεία, καθώς και ολόκληρη την εμπειρία των σπουδών. Βέβαια, διαφαίνεται πως δεν έχουν εμπειρία από την ανατροφοδότηση συμφοιτητών/-τριών και αυτό οφείλεται, κατά βάση, στο ότι δε γνωρίζουν την σωστή αξιοποίηση αυτής της μορφής ούτε οι εκπαιδευόμενοι, αλλά ούτε και οι ίδιοι οι Καθηγητές/Καθηγήτριες-Σύμβουλοι· πιθανότατα, γιατί αγνοούν τα οφέλη της.

Λέξεις – Κλειδιά

ανατροφοδότηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γραμματισμός, ποιότητα, κίνητρο, ομότιμη ανατροφοδότηση.

The role of feedback in the learning process of students in Distance Education: the case of the postgraduate program Education and technologies in distance teaching and learning systems-educational sciences (ETA) of the HOU

Boumpouri Eleni

Abstract

Through this work, an examination is attempted regarding feedback and, more specifically, its impact on the learning journey of students in distance education programs. The research is focused on higher education, specifically on the case of the master's program "Education and Technologies in Distance Teaching and Learning Systems – Educational Sciences (ETA)" from the Hellenic Open University. Additionally, there is an effort to clarify the fundamental concept of feedback through the various definitions found in international and domestic literature, while demonstrating how essential it is for distance education, as it correlates with other concepts such as motivation, literacy, and quality in education. Feedback from peers is also of great importance, which—as presented—receives the least emphasis and attention. Transitioning from the literature review to the second part, there is an attempt to identify commonalities and differences with the literature within the HOU, through interviews with graduates of the aforementioned master's program. All confirmed the existing theory regarding the significance of feedback in distance education, as properly structured feedback can greatly enhance the learning journey and the overall study experience. However, it appears that they do not have experience with peer feedback, primarily because neither the students nor the Professors-Tutors know how to properly utilize this form, likely due to their unawareness of its benefits.

Keywords

feedback, distance education, literacy, quality, motivation, peer feedback.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Πινάκων.....	ix
Κατάλογος Σχημάτων.....	x
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Τοποθέτηση προβλήματος.....	1
1.2 Ερευνητικός σκοπός και στόχοι.....	2
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	3
1.4 Πρωτοτυπία θέματος και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	3
1.5 Περιγραφή και κατηγοριοποίηση έρευνας.....	4
1.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	5
1.7 Δομή της εργασίας.....	5
A. Ανατροφοδότηση και συναφείς -με αυτή- έννοιες.....	7
2. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	8
2.1 Λίγα λόγια για την Ανοικτή & εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.....	8
2.2 Η περίπτωση του ΕΑΠ.....	10
2.2.1 Οι εργασίες και οι δραστηριότητες στο ΕΑΠ.....	10
2.2.2 Το εκπαιδευτικό υλικό στο ΕΑΠ.....	12
2.2.3 Τρόποι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο ΕΑΠ.....	13
2.3 Ορίζοντας την έννοια της ανατροφοδότησης στην ΑεξΑΕ.....	14
2.4 Η Θεωρία Παρέμβασης της ανατροφοδότησης.....	18
2.5 Τι επιτυγχάνεται, μέσω της ανατροφοδότησης;.....	19
2.6 Μοντέλο Hattie & Timperley.....	20
2.7. Η ομότιμη ανατροφοδότηση και τα οφέλη αυτής.....	22
3. Μορφές & Τύποι Ανατροφοδότησης.....	24
3.1 Μορφές Ανατροφοδότησης.....	24
3.2 Τύποι Ανατροφοδότησης.....	26
3.2.1. 6 Τύποι Wion.....	27
3.2.2. 8 Τύποι Mason & Bruning.....	28

3.2.3. Τύποι Costello & Crane.....	30
4. Ανατροφοδότηση & Ποιότητα: ποια είναι η σχέση τους.....	33
5. Η έννοια του κινήτρου.....	35
6. Η έννοια του γραμματισμού στην ανατροφοδότηση.....	37
B. Ερευνητικό Μέρος.....	40
7. Μεθοδολογικό Πλαίσιο.....	41
7.1 Σκοπός & Στόχοι της έρευνας.....	41
7.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	42
7.3 Μεθοδολογία έρευνας.....	42
7.4 Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες της έρευνας.....	46
7.5 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία.....	47
8. Αποτελέσματα.....	48
9. Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	52
10. Συζήτηση & Συμπεράσματα.....	57
10.1 Συζήτηση.....	57
10.2 Συμπεράσματα.....	68
10.3 Περιορισμοί Έρευνας.....	64
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	65
Παράρτημα: Συνεντεύξεις.....	72

Κατάλογος Πινάκων

<u>Πίνακας 1 Ορισμοί Ανατροφοδότησης.....</u>	<u>16</u>
<u>Πίνακας 2 Πού εστιάζει το Μοντέλο Hattie & Timperley;.....</u>	<u>21</u>
<u>Πίνακας 3 Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα Ομότιμης Ανατροφοδότησης.....</u>	<u>23</u>
<u>Πίνακας 4 Τύποι Ανατροφοδότησης (συνολικά).....</u>	<u>31</u>
<u>Πίνακας 5 Έρευνες στο ΕΑΠ, που αναφέρονται στη ΔΕ.....</u>	<u>39</u>
<u>Πίνακας 6 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/-ουσών.....</u>	<u>46</u>
<u>Πίνακας 7 Σύνοψη 1ου ερευνητικού ερωτήματος.....</u>	<u>48</u>
<u>Πίνακας 8 Σύνοψη 2ου ερευνητικού ερωτήματος.....</u>	<u>50</u>
<u>Πίνακας 9 Σύνοψη 3ου ερευνητικού ερωτήματος.....</u>	<u>51</u>

Κατάλογος Σχημάτων

<u>Σχήμα 1: Η δομή της εργασίας.....</u>	<u>6</u>
--	----------

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ARCS	Attention, Relevance, Confidence & Satisfaction
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΚΣ	Καθηγητής – Σύμβουλος
Σ...	Συμμετέχων/Συμμετέχουσα...
ΟΣΣ	Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών
ΑεξΑΕ	Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
εξΑΕ	εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
βλ.	βλέπε/βλέπετε

1. Εισαγωγή

1.1 Τοποθέτηση προβλήματος

Η εκπαίδευση έχει εισαχθεί σε καινούργια «μονοπάτια», πλέον, αφού αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό η τεχνολογία και τα εργαλεία της, σε κάθε τομέα και βαθμίδα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, από την Πρωτοβάθμια έως και την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιτακτική κατέστη η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης άμα τη εμφανίσει της πανδημίας τού κορωνοϊού, ανά τον κόσμο. Ακόμα και με την επιστροφή στην κανονικότητα, καθίσταται - εύκολα- αντιληπτό, πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήρθε, για να μείνει· ιδίως στην τριτοβάθμια και στην εκπαίδευση ενηλίκων, αφού πλέον μπορεί οποιοσδήποτε και οποιαδήποτε να σπουδάσει, χωρίς περιορισμούς και φραγμούς (τουλάχιστον τοπικούς). Μια από τις βασικότερες έννοιες (στην εξ αποστάσεως, αλλά και στην τυπική εκπαίδευση) είναι και η ανατροφοδότηση, η οποία δεν έχει έναν -καθολικά αποδεκτό- ορισμό. Στην ουσία, βέβαια, πρόκειται για την πληροφορία εκείνη, που δίνεται στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες, αναφορικά με την γνώση, που θα πρέπει να κατακτηθεί και υποδεικνύει πόσο κοντά ή μακριά είναι από τον επιθυμητό στόχο. Δίνεται, κατά κύριο λόγο, με το πέρας εργασιών ή δραστηριοτήτων και μπορεί να προέρχεται από τρεις διαφορετικές πηγές· τους/τις ΚΣ, το εκπαιδευτικό υλικό ή τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες. Αρκετοί ερευνητές/-τριες, όπως είναι ο Wion (2008), έχουν ασχοληθεί με την ανατροφοδότηση και την έχουν κατηγοριοποιήσει σε τύπους, όπως είναι η Συναισθηματική, η Γνωστική ή η Μεταγνωστική Ανατροφοδότηση. Πέρα από τους διάφορους τύπους, όμως, η ανατροφοδότηση διακρίνεται και σε ορισμένες μορφές· γραπτή, ηχητική, οπτικοακουστική και άλλες. Εξαιρετικής σημασίας είναι και μια θεωρία, η οποία προτάθηκε από τους Kluger & DeNisi και ονομάζεται «Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης (Feedback Intervention Theory)». Η θεωρία αυτή καταδεικνύει τρία επίπεδα, στα οποία θα πρέπει να υπάρξει εστίαση, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, τα οποία σχετίζονται με: α) τις προσωπικές πληροφορίες για την επίδοση κάθε εκπαιδευομένου/-ης ξεχωριστά, β) τις οδηγίες τού/της Καθηγητή/-τριας-Συμβούλου, για τη βελτίωση των επιδόσεων και, τέλος, γ) την αντίδραση των εκπαιδευομένων, με βάση την ανατροφοδότηση, που έχει γίνει σε αυτούς/-ές. Επιπλέον, επισημαίνονται δύο ακόμα έννοιες, οι οποίες σχετίζονται -σε μεγάλο βαθμό- με τη βασική

έννοια της ΔΕ, την ανατροφοδότηση και αυτές είναι οι κάτωθι: ποιότητα και κίνητρο. Σύμφωνα με την πρώτη έννοια, η ανατροφοδότηση οφείλει να είναι ποιοτική, άρα θα πρέπει να έχει και ορισμένα χαρακτηριστικά, που θα την καταστήσουν τέτοια. Πιο συγκεκριμένα, είναι σωστό η όλη μαθησιακή διαδικασία να σχεδιάζεται με προσοχή και, ενώ έχει ληφθεί υπόψη το μαθησιακό συγκείμενο. Επίσης, είναι σημαντικό η -όποιας μορφής- ανατροφοδότηση να είναι σύμφωνη με τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Όσον αφορά την έννοια του κινήτρου καθίσταται σαφής η σύνδεσή του με την ανατροφοδότηση, αφού μέσα από την τελευταία μπορούν να δοθούν (ή και όχι) κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών και την ολοκλήρωσή τους. Τελευταίος, αλλά όχι και λιγότερο σημαντικός όρος, είναι αυτός του γραμματισμού στην ανατροφοδότηση, ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα, που μπορεί να έχει κάποιος/-α (εκπαιδευόμενος/-η ή ΚΣ), για να δημιουργήσει μια καινούργια ανατροφοδότηση ή για να αξιοποιήσει μια, ήδη, υπάρχουσα.

1.2 Ερευνητικός σκοπός και στόχοι

Σε αυτό το σημείο επισημαίνονται ο σκοπός, αλλά και οι στόχοι της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Κατ' αρχάς, ο κεντρικός σκοπός είναι να διερευνηθεί και να αναδειχθεί ο ρόλος της ανατροφοδότησης σε περιβάλλοντα εξΑΕ, ώστε να υπάρξει περισσότερο ενδιαφέρον από την πλευρά εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων, αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο, εν γένει.

Οι στόχοι, από την άλλη, είναι: 1) να αποσαφηνιστεί η επίδραση της ανατροφοδότησης στον/στην εκπαιδευόμενο/-η, 2) να δοθεί έμφαση και σε πηγές ανατροφοδότησης, όπως είναι η ανατροφοδότηση από ομότιμους / ομότιμες, 3) να επισημανθεί η ανάγκη ύπαρξης πολυμεσικών ανατροφοδοτήσεων.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικό άξονα-πυλώνα της συνολικής έρευνας αποτελούν τρία (3) βασικά ερωτήματα, σχετικά με την προαναφερθείσα τοποθέτηση του προβλήματος, αλλά και με τον σκοπό και τους στόχους της εργασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα, λοιπόν, είναι τα κάτωθι:

- α) Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των φοιτητών/-τριών τα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών ;
- β) Ποια στοιχεία της ανατροφοδότησης ξεχωρίζουν ως πιο βοηθητικά οι φοιτητές/τριες;
- γ) Ποια είναι η αντίληψη των φοιτητών/-τριών, αναφορικά με μια ενδεχόμενη ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές/-τριές τους;

1.4 Πρωτοτυπία θέματος και η αναγκαιότητα της έρευνας

Το θέμα της διπλωματικής προέκυψε μετά από συνεννόηση της ερευνήτριας με τη συντονίστρια, την κυρία Χαρτοφύλακα. Το «βάρος» δόθηκε στην έννοια της ανατροφοδότησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΕΑΠ «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)», από το οποίο έχει και εμπειρία η ερευνήτρια. Θεωρήθηκε ορθό να δοθεί έμφαση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ώστε ακόμα και η μετέπειτα έρευνα να εστιάσει σε εκπαιδευόμενους/-ες, με παρόμοιο εκπαιδευτικό προφίλ και, έτσι, να είναι πιο εύκολη και η εξαγωγή συμπερασμάτων, ουσιωδών για την εξΑΕ (γενικότερα) και τα προγράμματα του ΕΑΠ (ειδικότερα). Αξίζει να επισημανθεί, ότι -σε ένα πρώιμο στάδιο της εργασίας- ο τίτλος της διέφερε ως προς το ότι γινόταν αναφορά στην παροχή κινήτρων για τη συνέχιση των σπουδών στο ΕΑΠ. Εν τέλει, η έννοια του κινήτρου αφαιρέθηκε από τον τίτλο, παρόλο που γίνεται μια αναφορά στη βιβλιογραφική επισκόπηση και για τη συγκεκριμένη έννοια, σε συνδυασμό με τη βασική την ανατροφοδότηση. Αυτή η αφαίρεση έγινε, διότι θα χανόταν η πολυπλοκότητα της ανατροφοδότησης και θα δινόταν έμφαση μόνο σε μια πλευρά της, ενώ -όπως καταδεικνύεται και στη συνέχεια- η ανατροφοδότηση έχει πολλές πτυχές.

Η πολυπλοκότητά της αυτή είναι, που τη μετατρέπει και σε έναν όρο, που -μπορεί να έχει αναλυθεί στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία- αλλά όχι εκτενώς. Για παράδειγμα, ορισμένα κενά παρατηρήθηκαν αναφορικά με το τι εστί μια ποιοτική ανατροφοδότηση, καθώς οι απόψεις δίστανται, όπως -εν μέρει- παρατηρήθηκε και από τα πορίσματα της συνέντευξης στα πλαίσια της ΔΕ. Έγινε προσπάθεια να καλυφθούν αυτά τα κενά, όχι μόνο για το θεωρητικό κομμάτι της βιβλιογραφίας, αλλά -κατά κύριο λόγο- για την κατανόηση της αξίας της ανατροφοδότησης και για την ορθή αξιοποίησή της (από ΚΣ και εκπαιδευόμενους/-ες) σε πρακτικό επίπεδο· στην εκπαιδευτική πραγματικότητα εντός τού ΕΑΠ. Αυτό ακριβώς το επίπεδο συνδέεται και με μια ακόμα έννοια, που αναλύεται στη συνέχεια και για την οποία -επίσης- εντοπίζονται κάποια «κενά» στη βιβλιογραφία· αυτή τού γραμματισμού στην ανατροφοδότηση, διότι αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο μιας ποιοτικής ανατροφοδότησης. Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε, επιπροσθέτως, η επικέντρωση και στην ομότιμη ανατροφοδότηση, η οποία αξιοποιείται ελάχιστα έως καθόλου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρόλο που τα οφέλη της είναι αναρίθμητα (σύμφωνα με τη βιβλιογραφία). Τέλος, είναι σημαντικό να ειπωθεί, πως έγινε προσπάθεια αξιοποίησης της πιο πρόσφατης βιβλιογραφίας, ώστε να είναι επικαιροποιημένη, σύγχρονη και σύμφωνη με τις τρέχουσες συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

1.5 Περιγραφή και κατηγοριοποίηση έρευνας

Καταλληλότερη θεωρήθηκε η επιλογή της ποιοτικής έρευνας, διότι για να αναλυθεί η πραγματικότητα του ΕΑΠ, είναι ορθή η αναφορά σε αφηγήσεις και απόψεις ατόμων, που «ζουν» και γνωρίζουν αρκετά καλά το συγκεκριμένο πανεπιστημιακό ίδρυμα και με απλούς αριθμούς και στατιστικά δεδομένα δε θα μπορούσε να αποτυπωθεί πλήρως η πραγματικότητα. Ως βασικό εργαλείο, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, επιλέχθηκε η συνέντευξη σε πέντε (5) άτομα-απόφοιτους και απόφοιτες του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)». Μνεία γίνεται, επίσης, στις έννοιες «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία», οι οποίες θεωρούνται βασικό προαπαιτούμενο μιας έρευνας, ενώ αναφέρονται τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, καθώς και τα συμπεράσματα, που

προκύπτουν από τον συγκεκριισμό της βιβλιογραφικής επισκόπησης με τα αποτελέσματα της έρευνας.

1.6 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

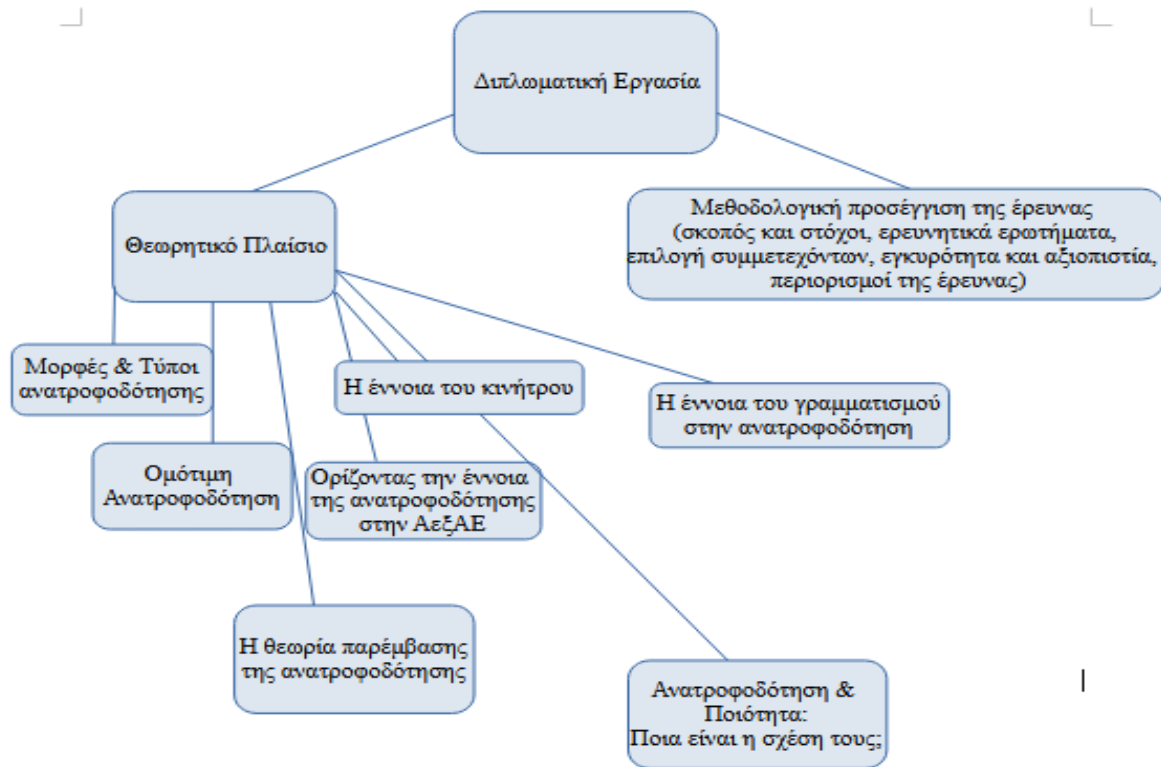
Είναι σημαντικό να ειπωθεί, πως -όπως σε οποιαδήποτε έρευνα, έτσι και στη συγκεκριμένη- υπάρχουν ορισμένα σημεία, τα οποία θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο και πιο αναλυτικά. Προτείνεται να δοθεί έμφαση στη σχέση, μεταξύ κινήτρων και ανατροφοδότησης, αλλά και να εξεταστεί η αιτία τού «αναλφαριθμητισμού», αναφορικά με την ανατροφοδότηση, διότι ο αναλφαριθμητισμός αυτός πλήττει -κατά κύριο λόγο- τους εκπαιδευόμενους, ενώ ευθύνονται σε ένα τεράστιο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία δεν προωθούν τον γραμματισμό στην ανατροφοδότηση. Επιπλέον, θεωρείται ορθό να διεξαχθούν και ποσοτικές έρευνες, οι οποίες θα συμπληρώσουν τις ποιοτικές, ενώ καλό θα ήταν να διανεμηθούν και ερωτηματολόγια σε ένα μεγαλύτερο δείγμα τού μεταπτυχιακού προγράμματος, που εξετάζεται σε αυτή τη ΔΕ, για να εξεταστεί το αν και κατά πόσο συμφωνούν τα ευρήματα των συνεντεύξεων με αυτά των ερωτηματολογίων.

1.7 Δομή της εργασίας

Το πρώτο (Α') μέρος της ΔΕ, το οποίο αποτελεί τη βιβλιογραφική επισκόπηση, είναι ένα από τα βασικότερα κομμάτια μιας έρευνας, καθώς υποδεικνύει παρομοίου τύπου έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί και συνδράμουν στην πραγματοποίηση της καινούργιας έρευνας. Επίσης, αποτελεί μια καλή αφετηρία και βάση, ώστε να ακολουθήσει το δεύτερο (Β') ή, αλλιώς, ερευνητικό μέρος της ΔΕ, το οποίο αναφέρεται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί, πως στο τελευταίο τμήμα τού Β' (δεύτερου) μέρους τονίζονται και οι περιορισμοί, στους οποίους υπόκειται η έρευνα.

Η ΔΕ ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και με το Παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται λεπτομερέστατα οι συνεντεύξεις, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, για να υπάρχουν αυτούσιες στο εσωτερικό της παρούσας εργασίας. Αυτές εστιάζουν στις τρεις πηγές ανατροφοδότησης· τον/την ΚΣ, την προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το υλικό,

καθώς και την -παρεξηγημένη από πολλούς- ομότιμη ανατροφοδότηση από συμφοιτητές/-τριες. Τα ευρήματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα και συμπληρώνουν το πρώτο μέρος της έρευνας, δηλαδή την τρέχουσα βιβλιογραφία.



Σχήμα 1: Η δομή της εργασίας

Α. Ανατροφοδότηση και συναφείς -με αυτή- έννοιες

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Λίγα λόγια για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η τεχνολογία είναι, πλέον, αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και της ζωής μας, εν γένει. Ειδικότερα, με την έλευση του κορωνοϊού, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και στον χώρο της εκπαίδευσης κατέστη επιτακτική, διότι για ένα αρκετά μεγάλο διάστημα, μόνο μέσω της τεχνολογίας μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι/-ες μεταξύ τους και να συνεχιστεί η διαδικασία της μάθησης, όσο το δυνατόν πιο απρόσκοπτα (Τζίντζιος, 2022). Η ιστορία, βέβαια, της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν ξεκινάει με τον κορωνοϊό, καθώς εδώ και αρκετές δεκαετίες αξιοποιούνται οι τεχνολογίες της εκάστοτε εποχής (η αλληλογραφία ή η τηλεόραση, για παράδειγμα), για την εφαρμογή της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από Πανεπιστήμια παγκοσμίου φήμης, όπως είναι και το Βρετανικό Πανεπιστήμιο.

Αρκετοί/-ές συγχέουν τους όρους “ανοικτή” και “εξ αποστάσεως”, παρόλο που όπως αναφέρει και ο Λιοναράκης (2001) «εξ ορισμού οι έννοιες «ανοικτή» και «εξ αποστάσεως» αναφέρονται σε δύο δισδιάστατα σημεία με διαφορετικές εννοιολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις» (σελ.2). Πάντως, έχει αναπτυχθεί η άποψη, πως η ανοικτή εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Γκιόσος κ.συν, 2023). Ο πρώτος εκ των δύο όρων (ανοικτή) μπορεί να ειπωθεί ότι αποτελεί ένα σύστημα, μια γενικότερη στάση και αντίληψη ή φιλοσοφία, καθώς στοχεύει σε μια αλλαγή στο πεδίο της εκπαίδευσης: αλλαγή αναφορικά με την πρόσβαση όλων των ενδιαφερομένων στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την ηλικία, τη σωματική κατάσταση κ.λπ. Από την άλλη, ο δεύτερος όρος (εξ αποστάσεως) σχετίζεται άμεσα με τη μεθοδολογία, που αξιοποιείται και αναφέρεται, κυρίως, στην ύπαρξη φυσικής απόστασης, αλλά και στην ευελιξία των εκπαιδευομένων, στην αξιοποίηση εργαλείων και μέσων και στη συνύπαρξη διδασκαλίας και μάθησης (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2016· Ιωακειμίδου κ.συν., 2021). Πολλοί θεωρούν, πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι νεοεισαχθείσα, σε σχέση με τη συμβατική ή το ότι ταυτίζεται με την εισαγωγή της σύγχρονης τεχνολογίας. Όμως, σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Σπανακά (2010) αυτοί οι τύποι εκπαίδευσης «έχουν την ίδια ηλικία», αφού κάποτε δε

γινόταν κάποιος διαχωρισμός μεταξύ των δύο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε σχετίζεται αποκλειστικά με το διαδίκτυο ή τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα! Ένα παράδειγμα αποτελεί η εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας, η οποία είχε απήχηση κατά τον 19ο αιώνα, κυρίως. Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι το «βάρος» μετατίθεται από τον/την εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να φτάσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες στην κατάκτηση της γνώσης όσο πιο ανεξάρτητα γίνεται. Σε αυτό το διαφορετικό πλαίσιο, οι ρόλοι διαμορφώνονται διαφορετικά. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι, πλέον, καθοδηγητής/καθοδηγήτρια και σύμβουλος στο ταξίδι της γνώσης και αυτό καθίσταται σαφές και με την ονομασία, που έχει στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, καθώς αναφέρεται ως Καθηγητής/Καθηγήτρια-Σύμβουλος. Ο ρόλος του/της, συνεπώς, αλλάζει -σε σχέση με τα συμβατικά Πανεπιστήμια- και γι' αυτό θα πρέπει να μπορεί να κατανοήσει τον/την εκπαιδευόμενο/-η, να αναγνωρίσει τις ανάγκες του/της και τα ενδιαφέροντά του/της και να μπορεί να τα προσαρμόσει στη διαδικασία της μάθησης. Αυτή η αλλαγή, αναφορικά με τους ρόλους σχετίζεται και με τη «φιλοσοφία», αλλά και με τη «μεθοδολογία», δηλαδή και με την ανοικτή, αλλά και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό καθίσταται εύκολα αντιληπτό, διότι οποιαδήποτε αλλαγή συμβεί σε ένα μακρο-επίπεδο (στάσεις, αξίες, αντιλήψεις) επηρεάζει άμεσα και τους ρόλους των εμπλεκομένων στον θεσμό της εκπαίδευσης. Ο νέος ρόλος τού/της ΚΣ συνδέεται άρρηκτα με την κυρίαρχη έννοια της παρούσας ΔΕ (που δεν είναι άλλη από την ανατροφοδότηση), αλλά και με έναν ακόμα όρο, ο οποίος θα αναλυθεί εν συνεχεία και είναι αυτός των κινήτρων. Ο/Η ΚΣ είναι η σημαντικότερη «πηγή» κινήτρων για τους/τις φοιτητές/-τριες ενός -καθαρά- εξ αποστάσεως προγράμματος και το μέσο για να δοθούν τα κίνητρα είναι η -κάθε μορφής- ανατροφοδότηση. Σε συνέχεια των προαναφερθέντων και σύμφωνα με τους Σοφό κ.συν. (2015) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά, όπως είναι τα κάτωθι:

- η ύπαρξη ενός οργανισμού, ο οποίος συντονίζει, οργανώνει, δημιουργεί και διανέμει το εκπαιδευτικό υλικό στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες
- η διαφοροποίηση, π.χ., στον τρόπο μελέτης του/της καθενός/καθεμίας, καθώς υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία
- η χρήση τεχνικών μέσων (έντυπων, οπτικοακουστικών ή ηλεκτρονικών)

Όπως καθίσταται αντιληπτό από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αρκετά πολυμορφική και πολυλειτουργική. Η πολυμορφικότητα αυτή

σχετίζεται, κατά κύριο λόγο, με την «ποικιλία στα μέσα εκπαίδευσης και επικοινωνίας» (Λιοναράκης, 2011), αλλά και στις αρχές μάθησης και διδασκαλίας και προσδίδει ποιότητα στην παρεχόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

2.2 Η περίπτωση του ΕΑΠ

Τα ανοικτά και εξ αποστάσεως Πανεπιστήμια, όπως είναι γνωστά σήμερα, είναι -σχετικά- πρόσφατα. Η αρχή έγινε με το «Πανεπιστήμιο του Αέρα» ή -μετέπειτα- Βρετανικό Πανεπιστήμιο, με τα πρώτα μαθήματα να παραδίδονται το 1971 (Λιοναράκης, 2005). Το ΕΑΠ αποτελεί το πρώτο ίδρυμα ΑεξΑΕ στην Ελλάδα και είχε ως πρότυπο -όπως και άλλα Ανοικτά Πανεπιστήμια, ανά τον κόσμο- το Βρετανικό Πανεπιστήμιο.

2.2.1 Οι εργασίες και οι δραστηριότητες στο ΕΑΠ

Μέρος του υλικού και των σπουδών, γενικότερα, αποτελούν οι δραστηριότητες και οι εργασίες, τις οποίες οι φοιτητές/-τριες καλούνται να φέρουν εις πέρας, για την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Ιδίως στα Ανοικτά Πανεπιστήμια, όπως είναι το ΕΑΠ, η εκπόνηση δραστηριοτήτων και γραπτών εργασιών είναι απαραίτητη, αφού επηρεάζει και καθορίζει τη μαθησιακή πορεία, αλλά και την έκβαση αυτής. Μάλιστα, για την τελική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων πρωτεύοντα ρόλο κατέχουν οι επιδόσεις τους σε αυτές τις δραστηριότητες, τις εργασίες και τις ερωτήσεις, που «διατρέχουν» ένα ολόκληρο ακαδημαϊκό εξάμηνο. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι δραστηριότητες και οι γραπτές εργασίες είναι από τους λίγους τρόπους, μέσω των οποίων δύνανται να έρθουν σε επαφή και να αλληλεπιδράσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες με τους/τις ΚΣ, λόγω της φύσης της ΑεξΑΕ, η οποία περιορίζει -κατά έναν μεγάλο βαθμό- την άμεση επικοινωνία των εμπλεκομένων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι/-ες μπορούν να αποδείξουν, αν κατανόησαν το μαθησιακό περιεχόμενο, αλλά και οι ΚΣ να ελέγξουν τη μαθησιακή πορεία των πρώτων. Ας επισημανθεί, συνεπώς, πως οι εκπαιδευτικές εργασίες και δραστηριότητες αποτελούν εργαλείο αξιολόγησης, αλλά και εκπαιδευτικό εργαλείο, αφού δεν αξιοποιούνται με αποκλειστικό σκοπό την αξιολόγηση των

εκπαιδευομένων, αλλά και για να εντρυφήσουν αυτοί/-ές στο δοθέν υλικό, να το κατανοήσουν και να διαπιστώσουν τυχόν κενά και ελλείψεις στο επίπεδο των γνώσεων.

Οι εκφωνήσεις, που δημιουργούνται για τις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι κατανοητές και σύμφωνες με τα όσα είναι απαραίτητο να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν οι φοιτητές/-τριες. Επιπροσθέτως, είναι βασικό να δίνονται κατευθυντήριες οδηγίες και οι βασικές προϋποθέσεις, που πρέπει να τηρούνται (Koustourakis, 2020). Ο σχολιασμός των δραστηριοτήτων και των γραπτών εργασιών από τον/την ΚΣ -εκτός των άλλων- είναι και μια ευκαιρία να έρθει σε επαφή ο/η εκπαιδευτικός με τον/την εκπαιδευόμενο/-η, αφού η ύπαρξη επικοινωνίας είναι περιορισμένη, λόγω της φύσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hliadou, 2011; Koustourakis, 2015).

Σε κάθε Θεματική Ενότητα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)», πριν τις τελικές εξετάσεις και κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, δίνονται τέσσερις (4) δραστηριότητες, στις οποίες σημαντικό ρόλο, βέβαια, διαδραματίζει η ανατροφοδότηση, που δίνουν οι ΚΣ. Συνεπώς, τέσσερις είναι και οι ευκαιρίες ανατροφοδότησης, κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ, αλλά και ενδιάμεσα. Τι εστί, όμως, ανατροφοδότηση και ποια είναι η σημασία της για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Αυτό είναι και το ερώτημα, που θα διερευνηθεί μέσα από την παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν.

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με το θέμα της ανατροφοδότησης, που απασχολεί την παρούσα εργασία, τα αποτελέσματα της έρευνας σε φοιτητές και φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που διεξήχθη από την Κανελλοπούλου (2020) κατέδειξαν πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους αποτελεί για όλους/-ες απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχούς έκβασης των σπουδών τους, ενώ τους παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα, αναφορικά με τη μαθησιακή τους πορεία. Αποδεικνύεται, λοιπόν, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων είναι ικανοποιημένη με την ανατροφοδότηση, που τους δίνεται, με λίγες αλλαγές, που θα ήθελαν να γίνουν για την καλύτερη δυνατή εμπειρία, κατά τη μάθηση.

2.2.2 Το εκπαιδευτικό υλικό στο ΕΑΠ

Θεωρείται ορθό να δοθούν περαιτέρω πληροφορίες για το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, ώστε να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις, λόγω της βαρύνουσας σημασίας στην ΑεξΑΕ. Όπως προαναφέρθηκε, μάλιστα, το υλικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στο ΕΑΠ και δημιουργείται με συγκεκριμένη μεθοδολογία (Ιωακειμίδου κ.συν., 2022). Το εκπαιδευτικό υλικό, λοιπόν, σύμφωνα με τους Αγγέλη κ.συν. (2006) θα πρέπει να:

- Καθοδηγεί τον/την εκπαιδευόμενο/-η στη μελέτη του.
- Επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες.
- Αξιολογεί τον/την εκπαιδευόμενο/-η, αναφορικά με την εξέλιξή του.
- Ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευόμενο/-η να συνεχίσει.
- Δίνει στον/την εκπαιδευόμενο/-η τη δυνατότητα να επιλέγει τον τόπο, τον χρόνο, αλλά και τον ρυθμό μελέτης του/της.

Το ΕΑΠ, στα αρχικά του στάδια, δημιούργησε έντυπο υλικό, αλλά ήταν τέτοιο, που να μπορεί -όσο το δυνατόν περισσότερο- να καλύπτει τις ανάγκες των εξ αποστάσεως εκπαιδευομένων. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, βέβαια, κατέστη αδήριτη η ανάγκη προσαρμογής τού υλικού, το οποίο έχει (πλέον) τις εξής μορφές στο ΕΑΠ:

- Ηχογραφημένο υλικό ή Βιντεοσκοπημένο υλικό → ηχογραφημένες ή βιντεοσκοπημένες διαλέξεις
- Ερωτήσεις αυτό-αξιολόγησης (κλειστού τύπου)
- Εκπαιδευτικό λογισμικό.
- Πολυμεσικό υλικό, αλληλεπιδραστικοί χάρτες.

Προ δεκαετίας, από έρευνα των Μπιγιάκη & Τζώτζου (2013), που έγινε σε σπουδαστές και σπουδάστριες του ΕΑΠ, διεφάνη η έλλειψη πολυμορφικότητας του υλικού, αλλά και η κακή ποιότητα του περιεχομένου του. Αυτό, βέβαια, μπορεί να ειπωθεί ότι έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια και ιδίως μετά την έλευση του κορωνοϊού, αφού δόθηκε αρκετή προσοχή σε ένα υλικό, το οποίο έχει επενδυθεί με βίντεο/ήχο/διασυνδέσεις με άλλο υλικό κ.ά..

2.2.3 Τρόποι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στο ΕΑΠ

Όπως κατέστη -ήδη- γνωστό το ΕΑΠ είναι ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, που λειτουργεί, ως επί το πλείστον, εξ αποστάσεως. Κάτι τέτοιο σημαίνει, ότι ακόμα και οι τρόποι, με τους οποίους επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν τα μέλη του είναι διαφορετικοί από τους αντίστοιχους των παραδοσιακών ιδρυμάτων. Οι αίθουσες και τα αμφιθέατρα έχουν αντικατασταθεί από εικονικές τάξεις, οι βιβλιοθήκες έχουν γίνει ψηφιακές και τα εργαστήρια έχουν κι αυτά μετατραπεί σε ψηφιακά. Πολλά εργαλεία και λογισμικά έχουν δημιουργηθεί για την κάλυψη κάθε εκπαιδευτικής ανάγκης, οπότε οποιοδήποτε μέλος τού ΕΑΠ μπορεί, πλέον, να έχει πρόσβαση στο υλικό του, με μόνο προαπαιτούμενο την ύπαρξη διαδικτύου και μιας συσκευής (ηλεκτρονικός υπολογιστής, tablet, smartphone και άλλες). Κάποιες από τις πλατφόρμες, που αξιοποιούνται είναι το Microsoft Teams, αλλά και το Zoom. Επιπροσθέτως, στους τρόπους επικοινωνίας περιλαμβάνονται τα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mails), τα chat rooms, καθώς και η επικοινωνία δια τηλεφώνου. Αναφορικά με τις προαναφερθείσες εικονικές τάξεις είναι σημαντικό να ειπωθεί, πως μπορεί να υπάρξει επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, αλλά και ασύγχρονα από οποιοδήποτε σημείο της Γης, εννοείται. Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοι/-ες επικοινωνούν μεταξύ τους και μέσα από ομάδες, που δημιουργούν σε Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, όπως είναι το Facebook, το Instagram, το WhatsApp ή το Viber. Αξίζει να αναφερθεί, πως αυτή η άτυπη επικοινωνία αποτελεί και μια σημαντική μορφή άτυπης ανατροφοδότησης, όπως καταδεικνύεται από αρκετούς/-ές εκπαιδευόμενους/-ες.

[Στο τέλος τού Α' μέρους της εργασίας, το οποίο αποτελεί τη βιβλιογραφική επισκόπηση υπάρχει πίνακας με τις έρευνες, που αναφέρθηκαν και έχουν διεξαχθεί στο ΕΑΠ (Πίνακας 5)]

2.3 Ορίζοντας την έννοια της ανατροφοδότησης στην ΑεξΑΕ

Σε ένα πρωταρχικό στάδιο, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι επικρατεί η αντίληψη, πως η ανατροφοδότηση είναι ένα από τα πιο βασικά στοιχεία (αν όχι το βασικότερο) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Alhalalmeh et al., 2023). Μπορεί -εύλογα- να υποστηρίξει ο/η οποιοσδήποτε/οποιαδήποτε, πως η ανατροφοδότηση εντοπίζεται και στη δια ζώσης εκπαίδευση και δεν είναι χαρακτηριστικό αποκλειστικά της εξ αποστάσεως, αλλά η τελευταία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της ανατροφοδότησης, λόγω της ίδιας της φύσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των ιδιαιτέρων χαρακτηριστικών της.

Αρκετές προσπάθειες έχουν γίνει, κατά καιρούς, για τον ορισμό της ανατροφοδότησης, καθώς δεν υπάρχει ένας και μοναδικός αποδεκτός ορισμός. Σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν πολλοί από αυτούς, με πρώτον αυτόν που δίνεται στο άρθρο των Βορβυλά & Χατζηνικήτα (2019), όπου και αναφέρεται πως ανατροφοδότηση είναι «η πληροφορία που παρέχεται στο διδασκόμενο με στόχο τη βελτίωση της μάθησης μέσω της μεταβολής της σκέψης ή της συμπεριφοράς του». Ένας πιο περιεκτικός ορισμός θα μπορούσε να ειπωθεί, πως είναι και ο ακόλουθος, ο οποίος δεν κάνει λόγο μόνο για τη διαδικασία της μάθησης και δεν εστιάζει τόσο στον/στην εκπαιδευόμενο/-η και στην αλλαγή στον τρόπο σκέψης, όπως ο προηγούμενος: «Η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα στη μάθηση και ειδικά στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς υπηρετεί πληθώρα εκπαιδευτικών σκοπών, όπως την αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων, την ανάπτυξη της επάρκειας και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου, τη δημιουργία κινήτρου και την ενθάρρυνση των φοιτητών» (Αναγνωστή & Σοφός, 2020). Στο ίδιο άρθρο, αλλά και σε αυτό των Βαγγελή κ.συν. (2023), επισημαίνονται και δύο επιπρόσθετοι ορισμοί, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην παροχή πληροφοριών από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι ο/η καθηγητής/-τρια ή το εκπαιδευτικό υλικό και στόχο έχουν να αλλάξουν τις γνώσεις και τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων («η ανατροφοδότηση ορίζεται ως μία πληροφορία που προέρχεται από κάποιον παράγοντα (καθηγητής, βιβλίο, γονείς) και αποσκοπεί στο να προσφέρει πληροφορίες για την κατανόηση ή τον βαθμό της επίδοσης», «η ανατροφοδότηση είναι μια πληροφορία που δίνεται από έναν εξωτερικό παράγοντα για την επίδοση του μαθητή και στοχεύει στο να τροποποιήσει την γνώση, την συμπεριφορά και το κίνητρό του»). Ένας ακόμα ορισμός, παρόμοιος με τους δύο προηγούμενους είναι και ο κάτωθι: «Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στις πληροφορίες που δίνονται στα άτομα σχετικά με την απόδοσή τους αναφορικά με τις προσπάθειες και τις

προθέσεις τους σε σύγκριση πάντα με τα επιθυμητά αποτελέσματα” (Βαγγελής κ.συν., 2023). Στην Καλοπανά (2022) η ανατροφοδότηση εστιάζει στην “απόσταση μεταξύ του παρουσιαζόμενου επιπέδου και του επιπέδου αναφοράς”, δηλαδή στη διαφορά, μεταξύ του επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων, που κατέχει τη δεδομένη στιγμή ο/η εκπαιδευόμενος/-η και των γνώσεων και δεξιοτήτων, που αναμένεται να αποκτηθούν από αυτόν/ή. Από την άλλη, οι Al-Darei & Elhag (2022) υποστηρίζουν πως μέσω της ανατροφοδότησης μπορούν να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία τού/της εκάστοτε εκπαιδευομένου/-ης, με απώτερο σκοπό να διατηρηθούν και να βελτιωθούν τα πλεονεκτήματα και -από την άλλη- να γίνει κάποια προσπάθεια να διορθωθούν (ή να ελαχιστοποιηθούν) τα όποια μειονεκτήματα. Παρατηρείται πως οι προαναφερθέντες ορισμοί έχουν αρκετά κοινά μεταξύ τους, καθώς τονίζεται, εν ολίγοις, πως η ανατροφοδότηση είναι η πληροφορία αυτή, που δίνεται από όσους κατέχουν τη γνώση, ώστε να φτάσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες από το στάδιο, στο οποίο βρίσκονται, στο επιθυμητό επίπεδο γνώσεων και συμπεριφοράς, που αποτελεί τον απώτερο σκοπό κάθε Θεματικής Ενότητας. Αυτός, ακριβώς, είναι και ο σκοπός της ανατροφοδότησης· η μείωση της διαφοράς, μεταξύ της τρέχουσας και της επιδιωκόμενης επίδοσης (Βαγγελής κ.συν., 2023). Αξίζει, μετά την αναφορά των παραπάνω ορισμών, να επισημανθεί πως “η πληροφορία αποτελεί ανατροφοδότηση μόνο όταν χρησιμοποιείται για να αλλάξει την προαναφερθείσα απόσταση” (Καλοπανά, 2022). Άρα, δε μπορεί οποιαδήποτε πληροφορία να είναι και ανατροφοδότηση, εκτός κι αν παρέχει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευόμενο/-η να βελτιώσει τις επιδόσεις του. Ακόμα, υποστηρίζεται πως οι φοιτητές/-τριες λαμβάνουν περισσότερο υπόψη την όποια ανατροφοδότηση, όταν επιλέγουν οι ίδιοι/-ες, αν και κατά πόσο θέλουν να αλληλεπιδράσουν με αυτή και δεν αναγκάζονται να την επεξεργαστούν (Gerjets et al., 2022), δηλαδή χωρίς να είναι απαραίτητο να λάβουν υπόψη τους την ανατροφοδότηση, αν οι ίδιοι/-ες δεν το επιθυμούν. Αυτό συμβαίνει, γιατί -ως γνωστόν- οτιδήποτε είναι υποχρεωτικό, αρκετές φορές προκαλεί μια αντίδραση. Υποχρεωτική μπορεί να γίνει η αλληλεπίδραση με την όποια ανατροφοδότηση, αν -για παράδειγμα- ο/η ΚΣ δημιουργήσει εκ νέου δραστηριότητες, οι οποίες όμως θα είναι διαφορετικές για τον καθένα, καθώς θα βασίζονται στην εκάστοτε ανατροφοδότηση. Πάντως, όπως έχει υποστηριχθεί, η πλειονότητα των εκπαιδευομένων λαμβάνει υπόψη της τα σχόλια, που γίνονται στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης, ώστε να επωφεληθεί από αυτά σε μελλοντικές δραστηριότητες και δεν εμμένει τόσο στη απλή και τυπική βαθμολογία (Lumadi, 2023).

Τέλος, αναφέρεται επιγραμματικά, πως «η ανατροφοδότηση μπορεί να ταξινομηθεί, με βάση τον τύπο, την πηγή, τη μορφή, την ποσότητα της πληροφορίας και το χρονικό σημείο, που παρέχεται» (Dabell, ό.π. στο Al-Darei & Elhag, 2022). Όλα αυτά, βέβαια, αναλύονται εκτενέστερα στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, καθώς σε αυτό το πρωταρχικό σημείο θεωρήθηκε ορθό να παρουσιαστεί μια βασική -για την ανατροφοδότηση- θεωρία.

Στον κάτωθι πίνακα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι προαναφερθέντες ορισμοί της ανατροφοδότησης:

Πίνακας 1: Ορισμοί Ανατροφοδότησης

Η πληροφορία που παρέχεται στο διδασκόμενο με στόχο τη βελτίωση της μάθησης, μέσω της μεταβολής της σκέψης ή της συμπεριφοράς του.	Βορβυλάς & Χατζηνικίτα (2019)
Η επίτευξη πληθώρας εκπαιδευτικών σκοπών, όπως η αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων, η ανάπτυξη της επάρκειας και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου, η δημιουργία κινήτρου και η ενθάρρυνση των φοιτητών.	Αναγνωστή & Σοφός (2020)
Μία πληροφορία που προέρχεται από κάποιον παράγοντα (καθηγητής, βιβλίο, γονείς) και αποσκοπεί στο να προσφέρει πληροφορίες για την κατανόηση ή τον βαθμό της επίδοσης.	Αναγνωστή & Σοφός (2020); Βαγγελής κ.συν. (2023)
Μια πληροφορία που δίνεται από έναν εξωτερικό παράγοντα για την επίδοση του μαθητή και στοχεύει στο να τροποποιήσει την γνώση, την συμπεριφορά και το κίνητρό του.	Αναγνωστή & Σοφός (2020); Βαγγελής κ.συν. (2023)
Οι πληροφορίες που δίνονται στα άτομα σχετικά με την απόδοσή τους αναφορικά με τις	Βαγγελής κ.συν. (2023)

προσπάθειες και τις προθέσεις τους σε σύγκριση πάντα με τα επιθυμητά αποτελέσματα.	
Η απόσταση μεταξύ του παρουσιαζόμενου επιπέδου και του επιπέδου αναφοράς.	Καλοπανά (2022)
Ο εντοπισμός των δυνατών και αδύναμων στοιχείων τού εκάστοτε εκπαιδευομένου, με απώτερο σκοπό να διατηρηθούν και να βελτιωθούν τα πλεονεκτήματα και -από την άλλη- να γίνει κάποια προσπάθεια να διορθωθούν (ή να ελαχιστοποιηθούν) τα όποια μειονεκτήματα.	Al-Darei & Elhag (2022)

2.4 Η θεωρία παρέμβασης της ανατροφοδότησης

Εκτός από τους προαναφερθέντες ορισμούς, έχει αναπτυχθεί και μια -εξαιρετης σημασίας- θεωρία· η Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης (Feedback Intervention Theory) από τους Kluger & DeNisi, μέσω της οποίας υποστηρίζεται, πως για να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο η ανατροφοδότηση στη μαθησιακή πορεία, πρέπει να υπάρξει εστίαση σε τρία (3) επίπεδα ελέγχου:

- α) επίπεδο μετά-εργασίας (meta-task) → προσωπικές πληροφορίες για την επίδοση κάθε εκπαιδευομένου/-ης ξεχωριστά,
- β) επίπεδο κινήτρου (task-motivation) → οι οδηγίες, για τη βελτίωση των επιδόσεων και
- γ) επίπεδο μάθησης (task-learning) → η αντίδραση των εκπαιδευομένων, με βάση την ανατροφοδότηση, που τους έχει γίνει (π.χ. αναστοχασμός για αλλαγή στάσης, αν η ανατροφοδότηση ήταν αρνητική). (Αναγνώστη & Σοφός, 2020)

Αν, κανείς, λάβει υπόψη του τη Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης θα μπορούσε να υποστηρίξει πως δεν ταιριάζει σε κάθε εκπαιδευόμενο/-η ο ίδιος τύπος ανατροφοδότησης. Αυτό έγκειται στο ότι κάθε άνθρωπος έχει τους δικούς του μηχανισμούς μάθησης, τις δικές του πρότερες γνώσεις, τις δικές του εμπειρίες, τον δικό του ρυθμό και όλα αυτά επιδρούν σημαντικά και στην επιλογή του βέλτιστου τύπου ανατροφοδότησης (Dickhäuser et al., 2022). Εμβαθύνοντας, λοιπόν, ο/η ΚΣ οφείλει να δίνει έμφαση σε αυτούς τους τρεις τομείς, κατά τον σχεδιασμό της ανατροφοδότησης:

- στην ικανότητα του/της εκπαιδευομένου/-ης (το κάθε άτομο έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, πρότερες γνώσεις, εμπειρίες, καθώς και τον προσωπικό του ρυθμό μάθησης) [π.χ.: σε κάποιον/-α εκπαιδευόμενο/-η, που είναι περισσότερο ακουστικός τύπος μπορεί να επικοινωνήσει μαζί του/της και τηλεφωνικά ή να του/της αποστείλει ένα ηχογραφημένο μήνυμα, στο οποίο θα τονίζει τα δυνατά και τα τρωτά σημεία μιας εργασίας ή δραστηριότητας] ,
- στην κουλτούρα/ευρύτερο περιβάλλον (εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, που προαναφέρθηκαν, εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει και το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία) [π.χ.: η ανατροφοδότηση διαφέρει από εκπαιδευτικό ίδρυμα σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, αφού το καθένα έχει τη δική του κουλτούρα και όραμα],

- στο πρόγραμμα, που ακολουθείται (σε κάθε τύπο εκπαίδευσης υπάρχει το «άδηλο», αλλά και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Και τα δύο καθορίζουν την εκπαιδευτική πορεία, καθώς και τους επιθυμητούς στόχους) (Alhalalmeh et al., 2023) [π.χ.: το λεξιλόγιο της ανατροφοδότησης σε ενήλικες, που φοιτούν σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας θα είναι διαφορετικό από αυτό, που αξιοποιείται σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών].

2.5 Τι επιτυγχάνεται, μέσω της ανατροφοδότησης;

Μέσω της ανατροφοδότησης, οι επιδόσεις, το εσωτερικό κίνητρο και η αυτο-ικανοποίηση των εκπαιδευομένων βελτιώνονται (Αναγνώστη & Σοφός, 2020) και, κατά συνέπεια, μπορεί να αποφευχθεί η διαρροή, η οποία παρατηρείται -σε μεγάλο βαθμό- στις πανεπιστημιακές σπουδές και, κυρίως, σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα (Βορβυλάς & Χατζηνικήτα, 2019; Johnson, 2020). Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, λοιπόν, είναι σημαντική η ύπαρξη έντονης συμβουλευτικής και υποστηρικτικής δραστηριότητας, όχι μόνο για την απλή συνέχιση των σπουδών, αλλά και τη θετική έκβαση αυτών για τους/τις σπουδαστές/-στριες. Η υποστήριξη (γνωστική ή συναισθηματική) μπορεί να προέρχεται από τους/τις ΚΣ, την ομάδα τεχνικής υποστήριξης, ακόμα και από τους/τις συν-εκπαιδευομένους/-ες και θέτει τον/την εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Ηλιάδου, 2011). Μάλιστα, ο Βαγγελής (2023) τονίζει πως ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται για οτιδήποτε κάνει (ή και όχι) ο/η εκπαιδευόμενος/-η, ώστε να είναι -κι αυτή με τη σειρά της- αποτελεσματική. Κάτι τέτοιο σημαίνει, πως μια ανατροφοδότηση κρίνεται ορθό να εστιάζει και σε -τυχόν- ελλείψεις και κενά και όχι μόνο σε ό,τι αναφέρεται εντός μιας δραστηριότητας ή εργασίας. Για παράδειγμα, μια εξαμηνιαία εργασία δε θα πρέπει να αξιολογείται μόνο με βάση, τα όσα είναι ήδη γραμμένα εντός αυτής, αλλά και με βάση τις παραλείψεις βασικών δεδομένων.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να επισημανθεί στο σημείο αυτό, πως οι προσδοκίες (θετικές ή αρνητικές) των ΚΣ, αναφορικά με τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων έχουν αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα των τελευταίων, διότι η συμπεριφορά, η στάση, αλλά και οι χαρακτηρισμοί, που αποδίδουν οι ΚΣ επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/-τριών και τις προσπάθειες, που αυτοί/-ές καταβάλλουν. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «αυτο-

εκπληρούμενη προφητεία» (Blackledge & Hunt, 2004; Ιωακειμίδου κ.συν., 2022) και αποδεικνύει την επίδραση, που έχουν, οι εκπαιδευτικοί στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες, αφού επηρεάζουν τις επιδόσεις των τελευταίων, ακούσια ως επί το πλείστον. Οπότε, οι ΚΣ οφείλουν να μην είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους/στις σπουδαστές/-στριες. Τουναντίον, θα πρέπει να υποστηρίζουν τον καθένα και την καθεμία, ώστε να μπορούν να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις και να τις εξελίσσουν.

2.6 Μοντέλο Hattie & Timperley

Κατ' αρχάς, οι Hattie & Timperley, επικροτούν την αξία και τη σημασία της ανατροφοδότησης και τη θεωρούν ένα βασικό στοιχείο της αξιολόγησης. Γι' αυτό και ανέπτυξαν ένα μοντέλο, με βάση το οποίο θεωρούν ότι μια ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματική όταν απαντάει στα εξής τρία (3) μικρά, αλλά βασικά ερωτήματα:

- Πού πηγαίνω; [ποιος είναι ο στόχος, που πρέπει να επιτύχει ο/η εκπαιδευόμενος/-η]
- Πώς πηγαίνω; [ο τρόπος/η διαδικασία, που πρέπει να ακολουθηθούν, για να επιτευχθεί ο στόχος]
- Πού θα πάω μετά; [το επόμενο βήμα, δηλαδή οι δραστηριότητες, μέσω των οποίων θα βελτιωθεί η επίδοση του/της εκπαιδευομένου/-ης] (Βαγγελής, 2023· Κυδώνη, 2020).

Στα ερωτήματα αυτά υποστηρίζεται, πως θα πρέπει να απαντάνε οι ΚΣ, αλλά και οι εκπαιδευόμενοι/-ες, ώστε και οι τελευταίοι/-ες να αναγνωρίζουν το επίπεδό τους και να προσπαθούν να βελτιωθούν καθημερινά. Οι Hattie και Timperley έχουν, επίσης, κατηγοριοποιήσει την αποτελεσματική ανατροφοδότηση σε τέσσερις τομείς: (α) εστίαση στο έργο [πληροφορίες για την ορθή εκτέλεση της κάθε δραστηριότητας], (β) εστίαση στη διαδικασία [προτάσεις στρατηγικής], (γ) εστίαση στην αυτορρύθμιση και (δ) εστίαση στον εαυτό [παρακολούθηση της προσωπικής πορείας τού καθενός και της καθεμίας]. Οι ερευνητές/-τριες πιστεύουν ακράδαντα, πως με την εφαρμογή των τεσσάρων αυτών μεθόδων μπορούν να βελτιωθούν, σε μεγάλο βαθμό, οι επιδόσεις των μαθητών/μαθητριών (Περιστεράκη, 2024).

Πίνακας 2

Πού εστιάζει το μοντέλο Hattie & Timperley;	
<i>Πού πηγαίνω;</i>	(α) εστίαση στο έργο
<i>Πώς πηγαίνω;</i>	(β) εστίαση στη διαδικασία
<i>Πού θα πάω μετά;</i>	(γ) εστίαση στην αυτορρύθμιση
	(δ) εστίαση στον εαυτό

Μπορεί -με βάση ό,τι έχει ειπωθεί ως τώρα- να πλανάται η αντίληψη ότι η ανατροφοδότηση έχει θετική έκβαση και είναι αποτελεσματική μόνο για τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες, αλλά έχει αντίκτυπο και στους ΚΣ. Οι συγκεκριμένοι/-ες προσπαθούν να βελτιώσουν το διδακτικό έργο τους, να προσφέρουν περισσότερα κίνητρα, αλλά και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, απέναντι στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες, αφού έρχονται σε επαφή και επικοινωνία μαζί τους (Βαγγελής, 2023). Επίσης, μέσω της ανατροφοδότησης (ιδίως της εξατομικευμένης), οι ΚΣ συνειδητοποιούν ποια είναι τα δυνατά, αλλά και τα τρωτά σημεία των εκπαιδευομένων τους και, έτσι, η όποια παρέμβαση γίνεται προσωποποιημένη. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προγραμματίσουν σε μεγάλο βαθμό το πώς θα επικοινωνήσουν άμεσα με τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες και πώς θα αναπτύξουν εποικοδομητικούς διαλόγους. Τι σημαίνει, όμως, αυτός ο προγραμματισμός; Σημαίνει πως θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο, οι πρότερες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων (Karal & Sarialioğlu, 2022). Για να στεφθεί, λοιπόν, με επιτυχία η διαδικασία της ανατροφοδότησης θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, να εκπαιδευτούν με επιμορφώσεις, σεμινάρια και -κυρίως- στην πράξη, διότι απαιτείται η ύπαρξη γνώσεων, αλλά και εξοικείωση, για να μην είναι ανούσια η όποια ανατροφοδότηση. Ένα παράδειγμα τέτοιας επιμόρφωσης είναι και ένα σεμινάριο για τους/τις εκπαιδευτικούς, που διεξήχθη στο Πρότυπο ΓΕΛ Ηρακλείου, στις 26 Νοεμβρίου 2020 και είχε ως θέμα την «Ανατροφοδότηση με επιμορφωτικό ψηφιακό υλικό για εξ αποστάσεως διδασκαλία», το οποίο -μάλιστα- εστιάζει κατά κύριο λόγο στην ανατροφοδότηση, που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός από τους/τις μαθητευόμενους/-ες (Καλοκύρη, 2020). Μπορεί να μην αφορά (άμεσα, τουλάχιστον) την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά κάνει λόγο για χρήσιμες μεθόδους, όπως το να δίνονται κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου ή σύντομης ανάπτυξης, με το πέρας των μαθημάτων, ώστε να ανατροφοδοτείται ο/η

εκπαιδευτικός, αναφορικά με το τι κατάφεραν να μάθουν οι μαθητές/-τριες. Στην περίπτωση του ΕΑΠ τέτοιες μέθοδοι μπορούν να αξιοποιηθούν με την ολοκλήρωση των ΟΣΣ ή -όπως και γίνεται- με τις εβδομαδιαίες, κλειστού τύπου, ερωτήσεις. Συνεπώς, όπως -χαρακτηριστικά- αναφέρει η Lumadi (2023), με την παροχή ανατροφοδότησης δεν επωφελείται αποκλειστικά ο/η εκπαιδευόμενος/-η, αλλά και ο/η ΚΣ, αφού και οι δύο λαμβάνουν και δημιουργούν δεδομένα, που τους είναι χρήσιμα («two-way communication»).

2.7 Η ομότιμη ανατροφοδότηση και τα οφέλη αυτής

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ανατροφοδότηση δεν προέρχεται μόνο από τους/τις ΚΣ, αλλά και από τους ίδιους τους/τις φοιτητές/-τριες προς τους συμφοιτητές/-τριές τους (ομότιμη ανατροφοδότηση) και από τους/τις φοιτητές/-τριες προς τον/την ΚΣ (καθηγητική ανατροφοδότηση). Στα περισσότερα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα, βέβαια, γίνεται χρήση αποκλειστικά της ανατροφοδότησης από τον/την Καθηγητή/-τρια-Σύμβουλο (Johnson, 2020), λόγω της μεγαλύτερης ευκολίας στη χρήση (χρονικά και αναφορικά με τις γνώσεις, που πρέπει να κατέχει κάποιος, για να κάνει μια αποτελεσματική ανατροφοδότηση). Βέβαια, ο Κώστας (2022) πιστεύει, πως η ομότιμη ανατροφοδότηση, αρκετές φορές είναι πιο σημαντική και από αυτή, που δίνεται από τους/τις ΚΣ. Η Καλοπανά (2022), αξιοποιώντας αρκετές έρευνες, όπως αυτή του Wisniewski και των συνεργατών του (2020), των Double και των συνεργατών του (2019), αλλά και της Αναγνώστη (2019) και του Μαρκάκη (2007) αναφέρει πως η βέλτιστη ανατροφοδότηση για τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες είναι η ομότιμη, παρόλο που απαιτεί περισσότερη προετοιμασία από τον/την ΚΣ, αφού αυτός/-ή είναι υπεύθυνος/-η να δείξει στους/στις φοιτητές/-τριες πώς πρέπει να εφαρμοστεί ορθά. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι η Καλοπανά (2022) δεν έκανε λόγο μόνο για έρευνες άλλων (οι οποίες επισημάνθηκαν προ ολίγου), αλλά διεξήγαγε και η ίδια μια έρευνα για την ομότιμη ανατροφοδότηση στα πλαίσια του ΕΑΠ, μέσω της οποίας κατέδειξε, πως η ομότιμη ανατροφοδότηση είναι «αρωγός της εξΑΕ». Η ομότιμη ανατροφοδότηση, λοιπόν, έχει πολλαπλά οφέλη, όπως το ότι ενισχύει την επικοινωνία, τον διάλογο και την επαφή, μεταξύ των εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενων, παράλληλα με την βελτίωση των επιδόσεων, αλλά και την ανάληψη ευθυνών (Karal & Sarialioğlu, 2022). Κάποια άλλα οφέλη της ομότιμης ανατροφοδότησης σχετίζονται με την αυτό-εκτίμηση και την αυτό-ρύθμιση, τα επίπεδα των

οποίων βελτιώνονται σε μεγάλο βαθμό, αφού οι εκπαιδευόμενοι/-ες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, που έχουν συνδυάσει με τον ρόλο τού/της εκπαιδευτικού (Karal & Sarialioğlu, 2022). Ένα τελευταίο πλεονέκτημα έχει να κάνει με τη δυνατότητα, που τους δίνεται να αναστοχαστούν οι ίδιοι/-ες, αναφορικά με τις επιδόσεις τους (Βαγγελής κ.συν., 2023). Εννοείται, πως -εκτός από πλεονεκτήματα- μπορούν να εντοπιστούν και μειονεκτήματα στην εφαρμογή της ομότιμης ανατροφοδότησης. Αναφέρεται, πως ένας κίνδυνος, που εγκυμονείται είναι η «μη ισοτιμία των συμμετεχόντων» (Καλοπανά, 2022), που σημαίνει πως δεν ευνοούνται όλοι/-ες οι εκπαιδευόμενοι/-ες στον ίδιο βαθμό, από το συγκεκριμένο είδος. Μια ακόμα «παγίδα» μπορεί να ειπωθεί, ότι είναι και η ελλιπής ενημέρωση των σπουδαστών/-τριών, αναφορικά με την ορθή αξιοποίηση της ομότιμης ανατροφοδότησης, αφού μια κακή χρήση αυτής, είναι πολύ πιθανό να μην έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Πίνακας 3: Πλεονεκτήματα & Μειονεκτήματα Ομότιμης Ανατροφοδότησης

<u>Πλεονεκτήματα</u>	<u>Μειονεκτήματα</u>
Ενίσχυση επικοινωνίας, διαλόγου και επαφής, μεταξύ εξ αποστάσεως εκπαιδευομένων	Περισσότερη προετοιμασία από τον/την Καθηγητή/τρια-Σύμβουλο
Βελτίωση επιδόσεων	Μη ισότιμη συμμετοχή
Ανάληψη ευθυνών	Ελλιπής ενημέρωση των σπουδαστών/-τριών
Βελτίωση αυτό-εκτίμησης και αυτό-ρύθμισης	
Ανάληψη πρωτοβουλιών	
Αναστοχασμός εκπαιδευομένων για τις επιδόσεις τους	

3. Μορφές και τύποι ανατροφοδότησης

3.1 Μορφές ανατροφοδότησης

Μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, καθίσταται αντιληπτή και η ύπαρξη διαφόρων μορφών ανατροφοδότησης, ανάλογα με το πώς παραδίδεται στον/στην τελικό/-ή αποδέκτη/αποδέκτρια-εκπαιδευόμενο/-η... Οι Βορβυλάς & Χατζηνικήτα (2019), για παράδειγμα, τη διακρίνουν σε γραπτή, προφορική, ηχητική ή οπτικοακουστική, με συνηθέστερη εξ αυτών τη γραπτή. Με αυτόν τον διαχωρισμό συμφωνούν και οι Karal & Sarialioğlu (2022). Τονίζουν, ακόμα, πως η γραπτή ανατροφοδότηση είναι ιδανική, για να μη γίνονται βεβιασμένες και γρήγορες επισημάνσεις, με τις οποίες ορισμένες φορές μπορεί να υπάρξουν και παραλείψεις. Θετικά στοιχεία εντοπίζονται, βέβαια, σύμφωνα με τους ίδιους και στην προφορική μορφή της ανατροφοδότησης, αφού -μέσω αυτού του είδους την επικοινωνία- έρχονται σε αλληλεπίδραση και επαφή οι εκπαιδευόμενοι/-ες με τον/την ΚΣ τους και, από κοινού, γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες τα σωστά και τα λάθη τους, αλλά και τον τρόπο σκέψης σε κάθε εργασία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να περιοριστούν και τυχόν συγχύσεις και μπερδέματα. Οι Halim et al. (2021) αξιοποιούν στις θετικές επιστήμες το βίντεο, ως έναν τρόπο ανατροφοδότησης και υποστηρίζουν πως ξεχωρίζει από τις άλλες μορφές, αν και δε μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους δραστηριότητα, παρά μόνο σε σύντομες απαντήσεις. Αυτό συμβαίνει για ποικίλους λόγους, όπως είναι η δυσκολία στην παραγωγή των βίντεο, αφού απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις λογισμικών και άλλων σχετικών εργαλείων. Πλέον, βέβαια, έχουν απλοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και, γι' αυτό, το κυριότερο κώλυμα είναι το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, που απαιτείται, σε σχέση με άλλες μορφές ανατροφοδότησης (π.χ. γραπτή). Μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας μπορεί να εντοπιστεί και μία ακόμα μορφή ανατροφοδότησης· η ανατροφοδότηση πολλαπλών δοκιμών ή multiple-try feedback, όπως είναι γνωστή, με τον διεθνή όρο. Χρησιμοποιείται, κατά κύριο λόγο, σε ηλεκτρονικά τεστ και εργασίες και με τη χρήση αυτής της μορφής, ο/η φοιτητής/-τρια ενημερώνεται, πως η απάντησή του είναι λανθασμένη, χωρίς όμως να δίνεται η ορθή. Αντιθέτως, δίνονται κατευθυντήριες πληροφορίες, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι/-ες να απαντήσουν σωστά. Είναι εξαιρετικά σημαντικό το ότι οι οδηγίες δίνονται σταδιακά, κλιμακωτά και όχι όλες μαζί εξ

αρχής. Θα λέγαμε πως ακολουθείται, με αυτόν τον τρόπο, και η θεωρία της σκαλωσιάς (scaffolding). Η συγκεκριμένη θεωρία εισήχθη από τους Wood, Bruner και Ross και αφορά τον βαθμό υποστήριξης, που δίνεται στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες, μέχρι να επιτευχθεί η απουσία οποιασδήποτε μορφής υποστήριξης από τον/την εκπαιδευτικό (Καρατζομπάνη & Κορναράκη, 2016). Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι/-ες έχουν περισσότερες από μία ευκαιρίες, ενώ αν ξεπεράσουν τον μέγιστο δυνατό αριθμό προσπαθειών, η απάντηση εμφανίζεται αυτόματα. Κάποια από τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής είναι πως μπορεί να κατακτηθεί η γνώση και να υπάρξει μια βαθύτερη κατανόηση αυτής (Schwerter et al., 2022), αλλά και η επαναληψιμότητα, λόγω του ότι δίνονται αρκετές ευκαιρίες και προσπάθειες, όπως προαναφέρθηκε. Με βάση την παρούσα μορφή, μπορεί να γίνει κατανοητό, πως -με τη σύγχρονη τεχνολογία- η ανατροφοδότηση μπορεί να παρασχεθεί και από το ίδιο το ηλεκτρονικό μέσο ή την εφαρμογή. Ένα από τα πλεονεκτήματα είναι η άμεση ανατροφοδότηση στην όποια απάντηση, αλλά και η διασφάλιση «της συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ μηχανών και εκπαιδευομένων» (Al-Darei & Elhag, 2022) στις δραστηριότητες. Είναι σημαντικό να επισημανθεί, μάλιστα, πως η όποια ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική σε τέτοια περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης, όπως υποστηρίζεται από τους Schwerter et al. (2022). Θα μπορούσε να ειπωθεί, πως οι παραπάνω μορφές εντάσσονται σε δύο ευρύτερες κατηγορίες (τυπικές και μη τυπικές). Τυπικές είναι, κυρίως, αυτές οι ανατροφοδοτήσεις, που δίνονται σε μορφή γραπτού κειμένου ή σημειώσεων επί της εργασίας, ενώ μη τυπικές αυτές, που «αποδίδονται, παραδείγματος χάριν, μέσω ειδικά σχεδιασμένων διαδικτυακών πλατφορμών ανατροφοδότησης ή μέσω ασύγχρονων ακουστικών διαδικασιών» (Λιγνός & Μπαρκονίκου, 2017). Όπως μπορεί εύκολα να αντιληφθεί κανείς, στα ελληνικά Πανεπιστήμια χρησιμοποιούνται -ως επί το πλείστον- οι τυπικές μορφές. Αυτό μπορεί να αλλάξει, κυρίως, αν επιμορφωθούν οι ΚΣ στην αξιοποίηση των μη τυπικών μορφών ανατροφοδότησης στην εκπαίδευση (Λιγνός & Μπαρκονίκου, 2017)· κάτι, που υποδεικνύει την τεράστια αξία και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στην ανατροφοδότηση των ΚΣ, όπως έχει -ήδη- τονιστεί.

3.2 Τύποι ανατροφοδότησης

Στο σημείο αυτό παρατίθενται ονομαστικά οι τύποι ανατροφοδότησης, οι οποίοι και θα αναλυθούν εκτενέστερα εν συνεχεία: 1. Συναισθηματική ανατροφοδότηση (affective feedback), 2. Γνωστική ανατροφοδότηση (cognitive feedback), 3. Αναπτυξιακή ανατροφοδότηση (developmental feedback), 4. Μεταγνωστική ανατροφοδότηση (metacognitive feedback), 5. Ενθαρρυντική ανατροφοδότηση (motivational feedback), 6. Κοινωνική ανατροφοδότηση (social feedback), 7. Χωρίς ανατροφοδότηση (no feedback), 8. Γνώση της απάντησης (knowledge of response), 9. Απάντηση μέχρι το σωστό (knowledge until the correct), 10. Γνώση της σωστής απάντησης (knowledge of correct response), 11. Ανάλογα με το θέμα (topic contingent), 12. Σχετικά με την απάντηση (response contingent), 13. Σχετικό με το σφάλμα (bug related), 14. Απομόνωση χαρακτηριστικών (attribute isolation), 15. Αθροιστική, 16. Διαμορφωτική, 17. Επίσημη, 18. Άτυπη, 19. Εσωτερική, 20. Εξωτερική, 21. Διδακτική, 22. Διορθωτική, 23. Εκτιμητική.

Η ανατροφοδότηση χωρίζεται και σε διάφορους τύπους. Προτού αυτοί παραταχθούν τονίζεται και επαναλαμβάνεται, πως δεν υπάρχει ένας τύπος, που να είναι αποτελεσματικός για όλους/-ες τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες, διότι ο κάθε ένας και η κάθε μία από αυτούς και αυτές θεωρεί ιδανικά διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα δίνεται από τους Dickhäuser et al. (2022), οι οποίοι δηλώνουν πως -συνήθως- όσοι και όσες συγκρίνουν την προσωπική τους επίδοση με τις επιδόσεις άλλων προτιμούν την ανατροφοδότηση αυτή, η οποία παρέχει πληροφορίες, αναφορικά με την απόδοση των συν-εκπαιδευομένων. Αρχικά, θα αναφερθούν οι έξι τύποι του Wion (2008), ενώ στη συνέχεια ο διαχωρισμός των τύπων, που έγινε από τους Mason & Bruning και εντοπίστηκαν στον Βαγγελή (2023).

3.2.1 6 Τύποι Wion

Ο Wion επισημαίνει, ότι μια ανατροφοδότηση πρέπει να υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τον/την εκπαιδευόμενο/-η, παρέχοντάς του/της τις ευκαιρίες, που απαιτούνται, για να αναπτυχθεί ολιστικά και -κυρίως- στο επίπεδο των γνώσεων (Κοφου, 2019). Επιπροσθέτως, αναλύει την ανατροφοδότηση σε έξι (6) διαφορετικούς τύπους, οι οποίοι αναλύονται ως εξής:

1. Συναισθηματική ανατροφοδότηση (*affective feedback*)

Η συναισθηματική ανατροφοδότηση δίνει έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση του/της εκπαιδευομένου/-ης, καθώς βασίζεται στην άποψη, πως η κατάκτηση της γνώσης μπορεί να επέλθει, μόνο στην περίπτωση, που ο/η εκπαιδευόμενος/-η βασίζεται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά του. Ο παράγοντας, που παρέχει αυτού του τύπου την ανατροφοδότηση προσπαθεί να ενθαρρύνει τον/την φοιτητή/-τρια και κάνει -έστω και μια σύντομη- αναφορά στην αναγνώριση συναισθημάτων (π.χ.: «Καταλαβαίνω ότι ήταν μια αρκετά δύσκολη δραστηριότητα και, ίσως, να νιώσατε ότι πιέζεστε»),

2. Γνωστική ανατροφοδότηση (*cognitive feedback*)

Σε αυτού του τύπου την ανατροφοδότηση επισημαίνονται οι ορθές, αλλά και οι λανθασμένες απαντήσεις. Σημαντικό είναι να γίνεται σύνδεση της καινούργιας με την πρότερη γνώση (π.χ. «Ανέλυσες πολύ εύστοχα τα ζητούμενα του πρώτου ερωτήματος»),

3. Αναπτυξιακή ανατροφοδότηση (*developmental feedback*)

Αποσκοπεί στην ανάπτυξη του εκάστοτε ατόμου, όχι όμως σε σύγκριση με τους/τις υπόλοιπους/-ες εκπαιδευόμενους/-ες, αλλά σε σύγκριση με την αρχική επίδοσή του (π.χ. «Παρατηρώ ότι έχεις κάνει αρκετά βήματα προόδου, σε σχέση με την πρώτη δραστηριότητα»),

4. μεταγνωστική ανατροφοδότηση (*metacognitive feedback*)

Σχετίζεται με την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε αυτόν τον τύπο ανατροφοδότησης αναλαμβάνει περισσότερη πρωτοβουλία ο/η φοιτητής/-τρια (π.χ. «Χρησιμοποίησες τη σωστή στρατηγική, γι' αυτό και έφτασες στην κατάκτηση του επιθυμητού στόχου»),

5. ενθαρρυντική ανατροφοδότηση (*motivational feedback*)

Ο συγκεκριμένος τύπος αποσκοπεί στο να προσφέρει κίνητρα στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες· κάτι, που σημαίνει πως είναι επιτακτική η αναφορά σε ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων (π.χ. «Θυμάμαι ότι αυτή η θεματική ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα για σένα...»),

6. κοινωνική ανατροφοδότηση (*social feedback*)

Σύμφωνα με αυτόν τον τύπο, η μάθηση είναι -μεταξύ άλλων- και αποτέλεσμα κοινωνικών διεργασιών και συναναστροφής με άλλους, γι' αυτό και, στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνεται έμφαση στον συγκεκριμένο τύπο ανατροφοδότησης, αφού -εξ ορισμού- απουσιάζει η φυσική επαφή (π.χ. «Μπορείς να συζητήσεις την εργασία σου με αυτές των συμφοιτητών/-τριών σου»). Αναφορικά με τον συγκεκριμένο τύπο ανατροφοδότησης, θεωρείται ορθό να αντιπαρατεθεί η άποψη, που διατυπώνουν οι Ιωακειμίδου κ.συν. (2022) και μέσω της οποίας υποστηρίζεται πως στην ανατροφοδότηση δεν πρέπει να γίνονται συγκρίσεις, μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά μόνο του/της κάθε εκπαιδευομένου/-ης με τα προκαθορισμένα κριτήρια «επιτυχίας».

Θεμιτή είναι η συνύπαρξη όλων των αναφερομένων τύπων και η αξιοποίησή τους από τον/την ΚΣ, καθώς κάθε ένας από αυτούς δίνει έμφαση σε διαφορετικές πτυχές, στις οποίες πρέπει να εστιάζει η εκάστοτε εκπαιδευτική διαδικασία, για την ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.

3.2.2 8 τύποι Mason & Bruning

Οι ανατροφοδοτήσεις μεταδίδουν διαφορετικές πληροφορίες και, γι' αυτόν τον λόγο, οι Bruning & Mason (2001) προχώρησαν σε μια διαφορετική κατάταξη και τυπολογία των ανατροφοδοτήσεων:

1) Χωρίς ανατροφοδότηση (*No feedback*)

Όπως καθίσταται εύκολα αντιληπτό από την ίδια την ονομασία, ο/η ΚΣ απλώς βαθμολογεί την επίδοση των εκπαιδευομένων με έναν τυπικό αριθμό, χωρίς να δίνεται κάποια περαιτέρω επεξήγηση.

2) Γνώση της απάντησης (*knowledge of response*)

Σχετίζεται αρκετά με τον πρώτο τύπο ανατροφοδότησης των Mason & Bruning, καθώς ούτε εδώ δίνεται περαιτέρω επεξήγηση και το μόνο, που καθίσταται γνωστό στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες είναι η ορθότητα (ή μη) των απαντήσεών τους. Οι Dickhäuser et al. (2022) αναφέρονται σε αυτόν τον τύπο με την εξής ονομασία: “informative feedback”.

3) Απάντηση μέχρι το σωστό (*knowledge until the correct*)

Εξετάζεται και πάλι το αν μία απάντηση είναι σωστή ή λανθασμένη. Ο συγκεκριμένος τύπος ανατροφοδότησης αξιοποιείται -ιδίως- σε τεστ, όπου δεν επιτρέπεται στον/στην εκπαιδευόμενο/-η να προχωρήσει, έως ότου επιλέξει την ορθή απάντηση. Είναι, αρκετά, παρόμοιος ο συγκεκριμένος τύπος με τη “multiple-try feedback”, που επισημάνθηκε παραπάνω, στις μορφές ανατροφοδότησης.

4) Γνώση της σωστής απάντησης (*knowledge of correct response*)

Σε αυτόν τον τύπο δίνεται αποκλειστικά η ορθή απάντηση, χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση. [η διαφορά τού παρόντος τύπου με τον δεύτερο είναι ότι με τη «γνώση της απάντησης» αναφέρεται μόνο το αν η απάντησή τους είναι σωστή ή όχι, ενώ με τη «γνώση της σωστής απάντησης» αναφέρεται απλώς η σωστή απάντηση. Πάντως, και στους δύο αυτούς τύπους δεν προσφέρονται περαιτέρω πληροφορίες, σχετικές με την εκάστοτε απάντηση].

5) *Ανάλογα με το θέμα (topic contingent)*

Δίνονται από τον/την ΚΣ πληροφορίες για το θέμα της εργασίας, καθώς και κατευθυντήριες γραμμές για την απάντηση σε αυτή. Το σημαντικό σε αυτόν τον τύπο, όμως, είναι ότι οι ίδιοι οι φοιτητές/-τριες μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητήσουν την σωστή απάντηση.

6) *Σχετικά με την απάντηση (response contingent)*

Δε δίνονται μόνο οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις, αλλά και επεξήγηση αυτών, με βάση το δοθέν εκπαιδευτικό υλικό. Ο συγκεκριμένος τύπος μπορεί να εντοπιστεί και ως “interpretive feedback” [ερμηνευτική ανατροφοδότηση] (Al-Darei & Elhag, 2022), αλλά και ως “elaborative feedback” [αναλυτική ανατροφοδότηση] (Janson et al., 2022). Ο τύπος αυτός θεωρείται δύσκολο να υπάρξει, ιδιαίτερα σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.

7) *Σχετικό με το σφάλμα (bug related)*

Καθίσταται αντιληπτό, πως με αυτόν τον τύπο ανατροφοδότησης γίνεται εντοπισμός των λανθασμένων απαντήσεων. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι δε δίνεται η σωστή, αφού σκοπός είναι να φτάσει μόνος του/ μόνη της ο/η φοιτητής/-τρια σε αυτή και να διορθώσει τα λάθη του/της, ακολουθώντας οδηγίες στοχευμένες στη δική του/της αρχική απάντηση. Οι Al-Darei & Elhag (2022) ονομάζουν τον συγκεκριμένο τύπο “confirmative feedback” [επιβεβαιωτική ανατροφοδότηση].

8) *Απομόνωση χαρακτηριστικών (attribute isolation)*

Τονίζονται βασικά χαρακτηριστικά του θέματος και του τελικού στόχου των εργασιών, με απώτερο σκοπό να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες το πώς και το γιατί... Συνεπώς, δεν απαντούν αόριστα, αλλά έχοντας επίγνωση του τι χρειάζεται να απαντήσουν.

3.2.3 Τύποι Costello & Crane

Πέρα από τις προαναφερθείσες κατηγορίες γίνεται μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης και από τους Costello και Crane, οι οποίοι εντοπίζουν τους εξής τύπους ανατροφοδότησης (Βαγγελής, 2023):

1. *αθροιστική* (αναφέρεται και ως τελική, καθώς γίνεται στα τελικά στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας)
2. *διαμορφωτική* (πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να καθοριστούν και να προσδιοριστούν τα επόμενα βήματα, καθώς και το αν θα πρέπει κάτι να διαφοροποιηθεί ή όχι)
3. *επίσημη* (αποτελεί μια οργανωμένη διαδικασία)
4. *άτυπη* (δεν ακολουθεί μια προκαθορισμένη διαδικασία ή δομή, καθώς είναι περισσότερο αυθόρμητη)
5. *εσωτερική* (προέρχεται από το ίδιο το άτομο)
6. *εξωτερική* (προέρχεται από τρίτους, π. χ. από τον Καθηγητή-Σύμβουλο ή τους/τις συν-εκπαιδευόμενους/-ες)
7. *διδασκτική* (είναι η ανατροφοδότηση, που δεν αφορά μόνο τον/την εκπαιδευόμενο/-η, αλλά και παράγοντες, όπως το εκπαιδευτικό πλαίσιο)
8. *διορθωτική* (αποσκοπεί στη βελτίωση ή στη διατήρηση της απόδοσης)
9. *εκτιμητική* (μέσω αυτής γίνεται εκτίμηση της επίδοσης του/της εκπαιδευομένου/-μένης, με στόχο να γίνει αντιληπτό σε ποιο επίπεδο βρίσκεται και τι πρέπει να γίνει, για να φτάσει στο επιθυμητό).

Πίνακας 4: Τύποι ανατροφοδότησης (συνολικά)

1. Συναισθηματική ανατροφοδότηση (affective feedback)	13. Σχετικό με το σφάλμα (bug related)
2. Γνωστική ανατροφοδότηση (cognitive feedback)	14. Απομόνωση χαρακτηριστικών (attribute isolation)
3. Αναπτυξιακή ανατροφοδότηση (developmental feedback)	15. Αθροιστική
4. Μεταγνωστική ανατροφοδότηση (metacognitive feedback)	16. Διαμορφωτική
5. Ενθαρρυντική ανατροφοδότηση (motivational feedback)	17. Επίσημη
6. Κοινωνική ανατροφοδότηση (social feedback)	18. Άτυπη
7. Χωρίς ανατροφοδότηση (No feedback)	19. Εσωτερική
8. Γνώση της απάντησης (knowledge of response)	20. Εξωτερική
9. Απάντηση μέχρι το σωστό (knowledge until the correct)	21. Διδακτική
10. Γνώση της σωστής απάντησης (knowledge of correct response)	22. Διορθωτική
11. Ανάλογα με το θέμα (topic contingent)	23. Εκτιμητική
12. Σχετικά με την απάντηση (response contingent)	

4. Ανατροφοδότηση και ποιότητα: ποια είναι η σχέση τους;

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ανατροφοδότηση οφείλει να είναι και ποιοτική, εκτός των άλλων. Όπως επισημάνθηκε ήδη από την αρχή της παρούσας εργασίας, η πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένας βασικός παράγοντας ύπαρξης ποιότητας (Λιοναράκης, 2001) και αφορά, κατά κύριο λόγο, την επικοινωνία και το εκπαιδευτικό υλικό. Το υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ποικίλει, καθώς μπορεί να είναι έντυπο, οπτικοακουστικό, αλλά να γίνεται και χρήση των νέων τεχνολογιών (π.χ. εκπαιδευτικά λογισμικά). Αναφορικά με το κομμάτι της επικοινωνίας, η πολυμορφικότητα έγκειται στο ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω τηλεφώνου, τηλεδιασκέψεων, chat rooms και e-mail (Καραμεσούτη, 2021). Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί, όμως, πως η πολυμορφικότητα δε συνδέεται μόνο με τις διαφορετικές μορφές, που μπορεί να λάβει το υλικό (ή να επιτευχθεί η επικοινωνία), αλλά -πρωτίστως- με την ποιότητα του περιεχομένου τού υλικού (και της επικοινωνίας). Έχει δοθεί, λοιπόν, αρκετή έμφαση στην έννοια της πολυμορφικότητας, όπως καθίσταται αντιληπτό, αν οποιοσδήποτε/οποιαδήποτε κάνει μια επισκόπηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Τι εστί, όμως, ποιότητα; Όπως και για την ανατροφοδότηση, έτσι και για την έννοια της ποιότητας αξίζει να ειπωθεί, πως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός -καθολικά αποδεκτός- ορισμός, αφού εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο· οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό, αλλά και πολιτικό (Vlachopoulos, 2016). Ο Harvey υποστηρίζει ότι η ποιότητα είναι συνώνυμη με πέντε άλλους όρους:

- 1) Αριστεία [distinction]: συνεπάγεται αποκλειστικότητα και υπεροχή
- 2) Με στόχευση στα αποτελέσματα [fitness for purpose (mission)]: αφορά την ικανότητα κάποιου/-ας να φέρει εις πέρας μια εργασία ή οποιονδήποτε στόχο
- 3) Ανταποδοτικότητα, ως προς τις δαπάνες [value for money]: αφορά την επιστροφή των όσων δαπανήθηκαν, διότι αρκετοί και αρκετές μετρούν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα, με βάση το αν πήραν πίσω όσα χρήματα ξόδεψαν
- 4) Μετασχηματισμός [transformation]: αφορά την αξία της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην ανάπτυξη των εκπαιδευομένων
- 5) Συνοχή/Σταθερότητα [perfection or consistency]: γίνεται προσπάθεια να μην υπάρχουν ελαττώματα και να υπάρχει η αναμενόμενη απόδοση από την πρώτη προσπάθεια.

Επικρατεί η αντίληψη πως στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση γίνεται περισσότερος λόγος για την έννοια της ποιότητας, σε σχέση με τους υπολοίπους τύπους εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σχετίζεται και με τους εξής όρους: σχεδιασμός μαθησιακής διαδικασίας, συγκείμενο/πλαίσιο, αποτελέσματα μαθησιακής διαδικασίας (MacDonald & Thompson, 2005).

Οι Βορβυλάς & Χατζηνικήτα (2019) επισημαίνουν την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, βέβαια, με βάση τα οποία μια ανατροφοδότηση μπορεί να θεωρηθεί ποιοτική. Αυτά είναι τα κάτωθι:

- i) η αναφορά στα θετικά, αλλά και στα αδύναμα στοιχεία της εργασίας,
- ii) η εξατομίκευση στις ανάγκες της εκάστοτε εργασίας,
- iii) ο λεπτομερής σχολιασμός,
- iv) η επεξήγηση των λαθών και όχι η απλή διόρθωσή τους,
- v) η παροχή σχολίων και κατευθυντήριων γραμμών για τη βελτίωση και τη διόρθωση της εργασίας από τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευόμενο/-η,
- vi) η ύπαρξη προτάσεων βελτίωσης, με απώτερο σκοπό να υπάρξει πρόοδος στις επόμενες εργασίες,
- vii) η ανυπαρξία ασάφειας στον σχολιασμό,
- viii) τα σχόλια συναισθηματικής υποστήριξης για την πρόοδο των φοιτητών/-τριών και οι αναφορές στα ενδιαφέροντά τους,
- ix) η εστίαση σε σχόλια, σχετικά με την δομή και τη γλώσσα (σύνταξη, ορθογραφία, βιβλιογραφικές αναφορές, ακαδημαϊκή γραφή κ.ά.) της εργασίας,
- x) η -όσο το δυνατό περισσότερο γίνεται- αντικειμενική αξιολόγηση,
- xi) η ύπαρξη προκαταρκτικού σχολιασμού,
- xii) η ανάλυση της βαθμολογίας,
- xiii) η σύνδεση με τα προκαθορισμένα, γνωστά και, ήδη, δοθέντα κριτήρια αξιολόγησης και
- xiv) η παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης.

5. Η έννοια του κινήτρου

Εξίσου σημαντική με την έννοια της ποιότητας είναι και η έννοια του κινήτρου, καθώς και αυτή κατέχει καίρια θέση στην εξέλιξη και στη θετική έκβαση των εξ αποστάσεως σπουδών, για τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες, ενώ καταδεικνύεται και η σημαντική συσχέτισή της με την ανατροφοδότηση (Al-Darei & Elhag, 2022), αφού η τελευταία δύναται να συμβάλει σε αρκετά μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της παροχής κινήτρων. Επίσης, οι Elshareif & Mohamed (2021) καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα των κινήτρων, αναφορικά με την απόκτηση γνώσεων, ενώ φτάνουν να κάνουν λόγο, ακόμα και για τη συσχέτιση των κινήτρων με την επιτυχία των ατόμων στο μέλλον. Μέσα από τη βιβλιογραφία, που υπάρχει (μέρος της οποίας παρατίθεται και στην παρούσα εργασία, όπως: Θεοδωρίδης, 2011; Λιγνός & Μπαρκονίκου, 2017; Dron et al., 2011) καθίσταται αντιληπτή η ύπαρξη διαφορετικών απόψεων, αναφορικά με το νόημα του κινήτρου. Η πρώτη έχει ως δεδομένο το ότι το κίνητρο δεν αποκτάται, αλλά είναι ένα χαρακτηριστικό σταθερό και εγγενές στο εκάστοτε άτομο. Συνεπώς, όποιος/-α έχει κίνητρο για την ολοκλήρωση ενός στόχου, δεν το έχει αποκτήσει με την αρωγή και τη συμβολή τρίτων (π.χ. Καθηγητών/-τριών-Συμβούλων). Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, το κίνητρο παρέχεται, μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτικών και ενθαρρυντικών (προς τον/την φοιτητή/-τρια) περιβαλλόντων. Βέβαια, πλέον, επικρατεί η αντίληψη πως το κίνητρο αποτελεί ένα συνονθύλευμα των δύο προαναφερθέντων απόψεων, καθώς διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο και το περιβάλλον μάθησης, αλλά και η θέληση του/της ίδιου/-ας εκπαιδευομένου/-ης (Dron et al., 2011). Οι El-Khouly et al. (2016) υποστηρίζουν πως για τη βελτίωση της παροχής κινήτρων, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να συνάδει με τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης του/της εκάστοτε εκπαιδευομένου/-ης, ενώ μέσα από την έρευνά τους καταδεικνύονται και ορισμένοι άλλοι παράγοντες, που σχετίζονται με την έννοια του κινήτρου και αυτοί είναι: α) η προσοχή (attention): αφορά το ενδιαφέρον και την περιέργεια των εκπαιδευομένων, β) η συνάφεια (relevance): οι γενικότεροι στόχοι των εκπαιδευομένων, που συνάδουν με καλές εκπαιδευτικές συμπεριφορές, γ) η αυτοπεποίθηση (confidence): αφορά τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών/-τριών, ώστε αυτοί να επιτύχουν και δ) η ικανοποίηση (satisfaction): γίνεται προσπάθεια ενίσχυσης της αποδοτικότητας με εξωτερικές, αλλά και εσωτερικές ανταμοιβές. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες συναποτελούν το μοντέλο ARCS [από τα αρχικά των όρων: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction] (Elshareif & Mohamed, 2021). Σύμφωνα με την Καλοπανά (2022), το κίνητρο συνδέεται άρρηκτα με την

αυτό-αποτελεσματικότητα, διότι η τελευταία συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων [συμβαίνει και το αντίστροφο, βέβαια, αφού και η βελτίωση της επίδοσης αυξάνει τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευομένων] και -κατ' αυτόν τον τρόπο- στην ενδυνάμωση κινήτρου. Για να υπάρχουν κίνητρα, όμως, είναι αρκετά σημαντική η επιλογή των κατάλληλων μορφών ανατροφοδότησης, αλλά και του μέσου, με το οποίο παρέχεται η ανατροφοδότηση (π.χ. τηλεφωνικώς). Για παράδειγμα, υπάρχει η πεποίθηση, πως η "χρήση ασύγχρονης ακουστικής ανατροφοδότησης βρίσκει πολύ θετική ανταπόκριση από τους/τις φοιτητές/-τριες σε σχέση με την τεχνική απόδοσης ανατροφοδότησης μέσω γραπτού κειμένου" (Λιγνός & Μπαρκονίκου, 2017). Επιπροσθέτως, με την ύπαρξη κινήτρων μπορεί οιοσδήποτε/οιαδήποτε να λάβει ικανοποίηση, λόγω του αισθήματος επιτυχίας, μέσα από την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών (Μαγγόπουλος & Σαμαρέντση, 2023). Η συγκεκριμένη δήλωση επαφίεται στον ορισμό, που δίδεται από την επιστήμη της Ψυχολογίας, η οποία αναφέρεται στο κίνητρο ως «η πρόθεση να επιτύχει κάποιος έναν στόχο, που οδηγεί σε συμπεριφορά κατευθυνόμενη από τον στόχο αυτό» (Θεοδωρίδης, 2011). Στο σημείο αυτό, αξίζουν να παρατεθούν τα ευρήματα μιας σχετικής έρευνας, η οποία διεξήχθη σε φοιτητές και φοιτήτριες εξ αποστάσεως, αλλά και παραδοσιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τη γνώμη τους για το κίνητρο στο πλαίσιο εκπαίδευσης, που μετέχουν. Ενώ θα περιμέναμε να υπάρχει περισσότερο κίνητρο σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε, ότι υψηλότερες τιμές κινήτρου παρουσιάζονται στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες των παραδοσιακών πλαισίων. Αυτό δικαιολογείται, κατά κύριο λόγο, από παράγοντες, που σχετίζονται με τα ίδια τα άτομα, όπως είναι η ηλικία ή η εργασιακή κατάσταση των σπουδαστών/-στριών. Συνήθως, τα άτομα που μετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ενήλικες, οι οποίοι έχουν μια εργασία, αλλά και οικογένεια. Συνεπώς, είναι -σχετικά- αναμενόμενο να μη δίνουν μεγάλη έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών τους, λόγω των αναρίθμητων υποχρεώσεών τους, σε αντίθεση με μικρότερα σε ηλικία άτομα, που λαμβάνουν μέρος σε παραδοσιακού τύπου προγράμματα και οι σπουδές είναι το βασικότερο κομμάτι της καθημερινότητάς τους (Δημητριάδης κ. συν., 2013).

6. Η έννοια του γραμματισμού στην ανατροφοδότηση

Στο σημείο αυτό θα παρατεθεί ένας ακόμα όρος, σχετικός με το αντικείμενό μας, που - σαφέστατα- είναι η ανατροφοδότηση και αυτός είναι ο εξής: «feedback literacy», ο οποίος μεταφράζεται ως «γραμματισμός στην ανατροφοδότηση», στην ελληνική γλώσσα. Στους Karal & Sarialioğlu (2022) ορίζεται ως «η ικανότητα κάποιου να διαβάζει, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί μια ανατροφοδότηση» και σχετίζεται με τις γνώσεις, που είναι προαπαιτούμενες, για να μπορεί κάποιος να κάνει, αλλά και να ερμηνεύει με ορθό τρόπο μια ανατροφοδότηση. Επομένως, όταν κάποιος/-α εκπαιδευόμενος/-η κατέχει αυτό το είδος γραμματισμού είναι πιο πιθανό να έχει και υψηλά επίπεδα αυτό-ικανοποίησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αφορά και τους/τις εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη έννοια! Μάλιστα, έχει επαναληφθεί -οικ ολίγες φορές- στην συγκεκριμένη ΔΕ η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ποιοτική ανατροφοδότηση· κάτι, που αποδεικνύει τη σημασία του γραμματισμού στην ανατροφοδότηση από κάθε εμπλεκόμενο μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως έχει καταδειχθεί από διάφορες έρευνες, οι δυνάμει εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι/-ες και εκπαιδευμένοι/-ες για το έργο της αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών τους, ενώ τονίζεται πως «το ζητούμενο για τον εγγράμματο εκπαιδευτικό δεν είναι να προβαίνει σε εξειδικευμένες και δυσνόητες διαδικασίες και μετρήσεις, αλλά κυρίως να κατανοεί τις έννοιες και τις διαδικασίες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις που λαμβάνει για τους μαθητές του στο πεδίο της αξιολόγησης» (Λαζαράκου, 2022). Ως εκ τούτου, η όποια ανατροφοδότηση πρέπει να προκύπτει, ως αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης διεργασίας και κατόπιν ώριμης σκέψης, με βάση τα εκάστοτε δεδομένα. Είναι ορθό, δηλαδή, να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και να δίνεται βαρύτητα στη συνολική διαδικασία της ανατροφοδότησης, καθώς αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της μάθησης. Εν ολίγοις, μπορεί να ειπωθεί με μεγάλη ευκολία, πως οι εκπαιδευόμενοι/-ες πρέπει να θεωρούνται ενεργά μέλη και όχι απλοί αποδέκτες της γνώσης (Boud et al., 2019). Συνεπώς, είναι άκρως σημαντικό να ληφθούν υπόψη και οι απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών για την ανατροφοδότηση και για το πώς μπορούν οι ίδιοι να την αξιοποιήσουν στην διαδικασία της μάθησής τους. Σε αυτό, ακριβώς, το πλαίσιο κινείται και η παρούσα εργασία, όπως έχει αναφερθεί. Τέλος, οι Carless & Nieminen (2022) υποστήριξαν, πως ο γραμματισμός στην ανατροφοδότηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό «όπλο στη φαρέτρα» εκπαιδευτικών και

Ελένη Μπουμπουρή, Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/τριών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ) του ΕΑΠ

εκπαιδευομένων, το οποίο δύναται να επανασχεδιάσει τον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζεται η ανατροφοδότηση, ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 5: Έρευνες στο ΕΑΠ, που αναφέρονται στη ΔΕ

Κανελλοπούλου (2020)	Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών αποτελεί για όλους/-ες απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχούς έκβασης των σπουδών, ενώ παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα.
Ιωακειμίδου κ.συν. (2022)	Σημαντικό ρόλο στο ΕΑΠ διαδραματίζει το υλικό, το οποίο και δημιουργείται με συγκεκριμένη μεθοδολογία.
Αγγέλης κ.συν. (2006)	Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να: -Καθοδηγεί -Επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες -Αξιολογεί -Ενθαρρύνει -Δίνει στον/την εκπαιδευόμενο/-η τη δυνατότητα να επιλέγει τον τόπο, τον χρόνο, αλλά και τον ρυθμό μελέτης του/της.
Μπιγιάκη & Τζωτζου (2013)	Διεφάνη η έλλειψη πολυμορφικότητας του υλικού στο ΕΑΠ, αλλά και η κακή ποιότητα του περιεχομένου του.
Καλοπανά (2022)	Κατέδειξε, πως η ομότιμη ανατροφοδότηση είναι «αρωγός της εξΑΕ», στα πλαίσια του ΕΑΠ.

Ελένη Μπουμπουρή, Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/τριών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η περίπτωση του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ απόστασεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ) του ΕΑΠ

Β. Ερευνητικό Μέρος

7. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Όπως έχει -ήδη- αναφερθεί, η εξΑΕ έχει διεισδύσει για τα καλά στα δεδομένα της σύγχρονης εκπαίδευσης, οπότε καθίσταται βασική η προσαρμογή στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένας από τους κυριότερους τομείς, στους οποίους θα πρέπει να δοθεί έμφαση είναι και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων σε περιβάλλοντα εξΑΕ, λόγω της έλλειψης φυσικής επαφής, η οποία είναι απόρροια της απόστασης, μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Η ανατροφοδότηση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη συνέχιση, αλλά και στην επιτυχή (ή μη) έκβαση των σπουδών, σε εξ αποστάσεως προγράμματα και επηρεάζει την πορεία μάθησης του/της εκπαιδευόμενου/-ης. Γι' αυτό και η παρούσα διπλωματική εργασία εντρυφεί σε μια από τις πιο ουσιώδεις πτυχές της εξΑΕ.

7.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί και να αναδειχθεί ο ρόλος της ανατροφοδότησης σε περιβάλλοντα εξΑΕ, ώστε να υπάρξει περισσότερο ενδιαφέρον από την πλευρά εκπαιδευτικών – εκπαιδευομένων, αλλά και σε ερευνητικό επίπεδο, εν γένει.

Πιο συγκεκριμένα, οι επιμέρους στόχοι είναι οι κάτωθι:

- να γίνει κατανοητή η επίδραση κάθε μορφής ανατροφοδότησης στον/στην εκπαιδευτικό ενός -καθ' όλα- εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος
- να αποσαφηνιστεί η επίδραση της ανατροφοδότησης στον/στην εκπαιδευόμενο ενός εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος
- να δοθεί έμφαση και σε πηγές ανατροφοδότησης διαφορετικές από τον/την ΚΣ, όπως είναι η ανατροφοδότηση από ομότιμους / ομότιμες
- να επισημανθεί η ανάγκη ύπαρξης πολυμεσικών ανατροφοδοτήσεων
- να συνδεθεί η βασική έννοια της ανατροφοδότησης με την έννοια των κινήτρων.

7.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, πάνω στα οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα δημιουργήθηκαν έχοντας ως βάση την -ήδη- υπάρχουσα βιβλιογραφία και είναι τα εξής:

- α) Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των φοιτητών/-τριών τα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών ;
- β) Ποια στοιχεία της ανατροφοδότησης ξεχωρίζουν ως πιο βοηθητικά οι φοιτητές/τριες;
- γ) Ποια είναι η αντίληψη των φοιτητών/-τριών, αναφορικά με μια ενδεχόμενη ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές/-τριές τους;

7.3 Μεθοδολογία έρευνας

Σε αρχικό στάδιο, πραγματοποιήθηκε η συλλογή της κατάλληλης βιβλιογραφίας, μέσα από βάσεις δεδομένων, όπως είναι το European Journal of Open, Distance and E-Learning, το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το Αποθετήριο του ΕΑΠ, το Canadian Network for Innovation in Education, το Google Scholar, το Institute of Education Sciences (ERIC), το Open Archives, το HEAL Link και άλλα, ενώ ορισμένες από τις λέξεις και φράσεις-κλειδιά, που αξιοποιήθηκαν για τη στοχευμένη αναζήτηση είναι: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανατροφοδότηση, κίνητρο, γραμματισμός στην ανατροφοδότηση.

Αναφορικά με την ποιοτική έρευνα, τώρα, αξίζει να ειπωθεί πως ορίζεται ως «η συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία λεπτομερών αφηγηματικών και οπτικών (μη αριθμητικών) δεδομένων για να διερευνήσουμε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο» (Airasian et al., 2017) και επιλέχθηκε, διότι σκοπός ήταν η διερεύνηση της πραγματικότητας στα πλαίσια του ΕΑΠ, αναφορικά με τη βασική έννοια: αυτή της ανατροφοδότησης. Κάτι τέτοιο, λοιπόν, θα μπορούσε να επιτευχθεί, κυρίως, μέσω συνεντεύξεων, ώστε να συλλεχθούν σημαντικά δεδομένα, μέσα από τη διερεύνηση διαφορετικών απόψεων και οπτικών από άτομα, που γνωρίζουν εκ των έσω τη λειτουργία εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται μια -εις βάθος- εισχώρηση στα ερευνητικά προβλήματα, με λεπτομερείς αναλύσεις: κάτι, που απουσιάζει από την ποσοτική έρευνα. Έχει γίνει, επίσης, μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης

των αποτελεσμάτων, για τον -βέλτιστο δυνατό- εντοπισμό των κυριότερων σημείων, οπότε τα δεδομένα αναλύθηκαν επαγωγικά.

Για τις ανάγκες της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων με τη μέθοδο της συνέντευξης, η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα σε αυτό το σημείο. Σύμφωνα, πάλι, με τους Airasian et al. (2017) «μια συνέντευξη είναι μια σκόπιμη αλληλεπίδραση στην οποία το ένα άτομο αντλεί πληροφορίες από ένα άλλο άτομο». Αυτό, ακριβώς, επιχειρήθηκε και στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής με συνεντεύξεις, σε απόφοιτους και απόφοιτες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Αξίζει να επισημανθεί, πως οι συνεντεύξεις ήταν επίσημες και σχεδιασμένες, καθώς είχε κανονιστεί με τον καθένα και την καθεμία συμμετέχοντα και συμμετέχουσα, μια καθορισμένη ώρα, η οποία τους εξυπηρετούσε. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τηλεφωνικά, αφού -λόγω της φυσικής απόστασης- είναι αδύνατες οι δια ζώσης συναντήσεις και πραγματοποιήθηκαν ημέρες και ώρες, που βόλευαν τους/τις ερωτώμενους/-ες, μετά από ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mails) και σε συνεννόηση με την ερευνήτρια, ενώ η ανταπόκριση όλων ήταν άμεση. Στο σημείο αυτό παρατίθενται οι ακριβείς ημερομηνίες και ώρες διεξαγωγής των συνεντεύξεων, αλλά και η διάρκεια της κάθε μιας:

- Η συνέντευξη με τη Σ1 διεξήχθη τη Δευτέρα 13 Ιανουαρίου 2025, ώρα 21:30 και διήρκεσε 18 λεπτά και 55 δευτερόλεπτα
- Με τον Σ2 η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε την Τρίτη 14 Ιανουαρίου 2025, ώρα 17:30. Η διάρκειά της ήταν 23 λεπτά και 41 δευτερόλεπτα
- Την Τετάρτη 15 Ιανουαρίου 2025 και ώρα 12:00 έλαβε χώρα η συνέντευξη με τη Σ3. Η συνέντευξη αυτή διήρκεσε 36 λεπτά και 31 δευτερόλεπτα
- Την επομένη (Πέμπτη 16 Ιανουαρίου 2025) στις 12:00 διεξήχθη και η συνέντευξη με τον Σ4, η οποία είχε διάρκεια 23 λεπτά και 42 δευτερόλεπτα

- Η πέμπτη και τελευταία συνέντευξη με τη Σ5 έγινε την Παρασκευή 17 Ιανουαρίου, στις 12:30 και είχε διάρκεια 21 λεπτά και 44 δευτερόλεπτα.

Επίσης, ήταν δομημένες, δηλαδή είχαν συγκεκριμένη δομή, με τις ερωτήσεις να έχουν αποσταλεί σε όλους/-ες, πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ώστε να είναι προετοιμασμένοι/-ες και να γνωρίζουν το θέμα. Μόνο ορισμένοι/-ες τις είχαν διαβάσει εκ των προτέρων, αφού το πρόγραμμά τους είναι αρκετά περιορισμένο. Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι μόνο ανοιχτού τύπου, δηλαδή μη συγκλίνουσες, ώστε να αποκτηθούν σημαντικές πληροφορίες (Airasian et al., 2017), οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν αποκρυφθεί, σε περίπτωση που είχαν δημιουργηθεί ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κινούνταν σε τρεις άξονες, που ήταν:

- 1) η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ,
- 2) η προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και
- 3) η ανατροφοδότηση από συμφοιτητές.

Το πρώτο σκέλος περιλάμβανε τις εξής ερωτήσεις: **α)** Τι περιλαμβάνει συνήθως μια τυπική ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα; **β)** Σε ποιον βαθμό αξιοποιείτε την ανατροφοδότηση που λαμβάνετε από τον/την ΚΣ σας με το πέρας της κάθε δραστηριότητας; **γ)** Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής σας εμπειρίας; **δ)** Ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής και ωφέλιμης ανατροφοδότησης από τον/την ΚΣ;

Για το επόμενο σκέλος, που αφορούσε την ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό, δημιουργήθηκαν οι συγκεκριμένες ερωτήσεις: **α)** Σε αρκετές Θεματικές Ενότητες παρέχονται και ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, σχεδόν, σε κάθε εβδομάδα μελέτης. Κατά πόσο τις αξιοποιείτε στη μελέτη σας; **β)** Τι περιλαμβάνει συνήθως μια προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό; και **γ)** Ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής και ωφέλιμης προκατασκευασμένης ανατροφοδότησης από το εκπαιδευτικό υλικό;

Το τρίτο και τελευταίο σκέλος των συνεντεύξεων αποτελείτο από τις δύο κάτωθι ερωτήσεις:

α) Πώς κρίνετε μια πιθανή ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές/ τις συμφοιτήτριές σας; **β)** Έχετε ανάλογη εμπειρία από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ;

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, ενώ έγινε προσπάθεια να κρατηθούν και ορισμένες γραπτές σημειώσεις, παράλληλα με την ηχογράφηση. Με το πέρας των συνεντεύξεων, έγινε και η απομαγνητοφώνησή τους, ώστε να υπάρχουν αυτούσιες και να είναι δυνατό να παρατεθούν στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Αναφορικά με το πολύ ουσιαώδες κομμάτι της Ανάλυσης των δεδομένων, αξίζει να αναφερθεί, πως αποτελεί μία διαδικασία, η οποία συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και όχι μόνο με το πέρας αυτής, ώστε η ερευνήτρια να είναι απολύτως βέβαιη, πως οι ερωτήσεις, που ετέθησαν στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είναι οι βέλτιστες δυνατές και οι -πλέον- κατάλληλες για την εξαγωγή ουσιαδών συμπερασμάτων. Αφού ολοκληρώθηκε το στάδιο της συλλογής των δεδομένων, μέσω των συνεντεύξεων, αλλά και η απομαγνητοφώνηση αυτών, η ερευνήτρια διάβασε πολύ καλά τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, σε συνδυασμό με τις σημειώσεις, που είχε κρατήσει. Η στρατηγική, που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων είναι ο προσδιορισμός θεμάτων, «μια στρατηγική που βασίζεται στην αναγνώριση των ιδεών που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τη συλλογή των δεδομένων» (Airasian et al., 2017), ενώ για να παρουσιαστούν τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν και πίνακες, οι οποίοι τα κατηγοριοποιούσαν (βλ. Πίνακες 3,4,5). Τα ευρήματα ταξινομήθηκαν σε τρεις (3) ευρύτερες κατηγορίες, που αντιστοιχούσαν στις τρεις (3) πηγές ανατροφοδότησης: 1) Ανατροφοδότηση από τον/την Καθηγητή/Καθηγήτρια-Σύμβουλο, 2) Ανατροφοδότηση από το υλικό και 3) Ομότιμη Ανατροφοδότηση. Εννοείται, πως τα δεδομένα θα πρέπει να ερμηνευθούν όχι ξεχωριστά από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, για να την επιβεβαιώσει ή και να τη διαψεύσει (συνήθως, παρατηρούνται και τα δύο σε μια διπλωματική εργασία, αφού πέρα από τα κοινά σημεία υπάρχουν και σημεία, στα οποία διαφωνούν). Καίριας σημασίας είναι πάντα και η οπτική τού/της ερευνητή/-τριας, ώστε να μπορεί να αποδώσει όσο καλύτερα γίνεται το νόημα της βιβλιογραφίας και της έρευνας και, για να γίνει αυτό, θα πρέπει να έχει εμπειρία επί του θέματος ή να έχει εντυφλήσει σε αυτό. Στην παρούσα διπλωματική, λοιπόν, η ερευνήτρια είναι και η ίδια φοιτήτρια του εξ αποστάσεως προγράμματος «Εκπαίδευση και

τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)», οπότε -εξ ιδίας πείρας- γνωρίζει τη δομή των Θεματικών και έχει έρθει σε επαφή με το τι εστί ανατροφοδότηση και με το πώς αυτή αξιοποιείται στα πλαίσια του ΕΑΠ.

7.4 Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες της έρευνας

Πέντε (5) άτομα έλαβαν μέρος στο κομμάτι αυτό των συνεντεύξεων, δύο (2) εκ των οποίων είναι άντρες και τρεις (3) γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας τα 30-40 έτη. Οι τέσσερις (4) είναι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ο πέμπτος (5ος) [Σ2] είναι δημόσιος υπάλληλος. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να γίνουν συνεντεύξεις σε έξι (6) άτομα, αλλά -δυστυχώς- μια υποψήφια δεν κατάφερε να συμμετάσχει. Μπορεί το δείγμα να είναι -σχετικά- μικρό, αλλά είναι σίγουρα αντιπροσωπευτικό. Όπως προαναφέρθηκε, όλοι και όλες είναι απόφοιτοι/-ες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, το οποίο αποτελεί και το πεδίο έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Μάλιστα, το σύνολο του δείγματος συμμετείχε στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)», άμα τη εμφανίσει του, το 2020. Κάποιοι/-ες είχαν εμπειρία και από άλλα προγράμματα (Μεταπτυχιακά, αλλά και Προπτυχιακά) σπουδών του ΕΑΠ, όπως αναφέρθηκε από τους/τις ίδιους/-ες· κάτι, που είναι ουσιώδους σημασίας για την έρευνα, διότι τα επιλεγόμενα άτομα γνωρίζουν αρκετά καλά τις λειτουργίες του ΕΑΠ, από τις δραστηριότητες και τον ρόλο των ΚΣ, μέχρι και τη λειτουργία της εξΑΕ και την ανατροφοδότηση στα πλαίσια αυτής. Αυτό σημαίνει, πως έχουν εμπειρία, που τους επιτρέπει να έχουν μια σφαιρική εικόνα για τους/τις ΚΣ, αλλά και τις ΘΕ, ώστε να μην περιοριστούν σε απόψεις, που αφορούν μια συγκεκριμένη ΘΕ ή έναν/μια συγκεκριμένο/η ΚΣ. Συνεπώς, καθίσταται -εύκολα- αντιληπτό το μέγεθος της προσφοράς και της συμβολής τους στην έρευνα.

Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων/-ουσών

Φύλο: 3 γυναίκες και 2 άντρες
Ηλικία: 30-40 έτη (μέσος όρος)
Επάγγελμα: τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ένας (1) δημόσιος υπάλληλος.
Όλοι/-ες είναι απόφοιτοι/-ες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)»

7.5 Εγκυρότητα & Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δύο σημαντικές παράμετροι σε μια ποιοτική έρευνα. Παρόλο που αρκετοί θεωρούν, πως είναι ταυτόσημες, θα πρέπει να διαχωριστούν και αυτό ακριβώς θα επιχειρηθεί σε αυτή τη φάση. Εγκυρότητα είναι «ο βαθμός στον οποίο τα ποιοτικά δεδομένα είναι ακριβή ως προς αυτό το οποίο επιδιώκεται να μετρηθεί», ενώ «αξιοπιστία είναι ο βαθμός με τον οποίο τα δεδομένα της έρευνας μετρούν με συνέπεια αυτό το οποίο μετράμε» (Airasian et al., 2017). Η έρευνα της εργασίας αυτής μπορεί να θεωρηθεί έγκυρη, αφού υπάρχει *μεταδοτικότητα*, από τη στιγμή που περιλαμβάνονται περιγραφικές αναφορές, για να μπορεί να καταλάβει ο/η αναγνώστης/αναγνώστρια το πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα. Τα δεδομένα χαρακτηρίζονται, ακόμα, από *αντικειμενικότητα* και *ουδετερότητα*, αφού η ερευνήτρια δεν επιχειρήσει να επηρεάσει με τις ερωτήσεις και τη στάση της, τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Σχετική με τα τελευταία είναι και η ερμηνευτική εγκυρότητα (interpretive validity), μέσω της οποίας διασφαλίζεται η μεταφορά των λόγων με ακρίβεια· κάτι, που συνέβη και στην παρούσα έρευνα (Airasian et al., 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο, βέβαια, διασφαλίζεται και η αξιοπιστία, αφού ακόμα και με την πάροδο του χρόνου, οι απόψεις των ερωτώμενων δε θα άλλαζαν (τουλάχιστον, σε μεγάλο βαθμό).

Αξίζει -ακόμα- να αναφερθεί, πως η επιλογή των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών έγινε προσεκτικά, με απώτερο σκοπό να έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά τους αναφέρθηκαν παραπάνω (7.4 Συμμετέχοντες της έρευνας), αλλά είναι σημαντικό να επισημανθούν εκ νέου, αφού -και μέσω αυτών- μπορεί να διαφανεί η ύπαρξη αξιοπιστίας στην έρευνα. Κατά πρώτον, όλοι/-ες ήταν σπουδαστές/-στριες στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)». Το πιο σημαντικό είναι ότι φοίτησαν τα πρώτα δύο χρόνια τού μεταπτυχιακού, οπότε δεν έχουν μεγάλη απόκλιση στις εμπειρίες τους. Άλλο ένα κοινό χαρακτηριστικό είναι ο μέσος όρος της ηλικίας τους (30-40 έτη), αλλά και τα επαγγέλματά τους, αφού οι τέσσερις (4) στους πέντε (5) είναι εκπαιδευτικοί.

8. Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, που προκύπτουν από την έρευνα, χωρίς περαιτέρω ανάλυση, καθώς αυτή πρόκειται να ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο (βλ. Ανάλυση Αποτελεσμάτων). Το πρώτο σκέλος των ερωτημάτων, που τέθηκαν στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, λοιπόν, αφορά την πιο συχνά παρατηρούμενη μορφή ανατροφοδότησης· αυτή, που δίδεται από τον/την ΚΣ. Όπως διαφαίνεται και από τον επακόλουθο πίνακα (Πίνακας 7), οι ερωτώμενοι/-ες δίδουν ιδιαίτερη προσοχή στη συγκεκριμένη μορφή ανατροφοδότησης, με έμφαση στην ενθάρρυνση και στα θετικά σχόλια, λόγω της έλλειψης φυσικής επαφής στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, βασίζουν -σε έναν μεγάλο βαθμό- την επιτυχία τους και τη μαθησιακή τους πορεία στα σχόλια, που κάνει ο/η ΚΣ στις γραπτές τους εργασίες και δραστηριότητες.

Πίνακας 7

<i>Τι περιλαμβάνει μια τυπική ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ;</i>	
Σχόλια για βελτίωση επόμενης δραστηριότητας	«...ενδεχομένως με κάποια σχόλια. Τι δεν πήγε καλά, πώς μπορεί να βελτιωθεί σε μια επόμενη...»
Κατευθυντήριες οδηγίες, για το πού να ανατρέξουν	«...συνοδευτικά σχόλια ή κατευθύνσεις...»
Θετικά σχόλια και ενθάρρυνση	« υπήρχε και ένα μερίδιο των καθηγητών -περίπου το ένα τρίτο- το οποίο έδινε και θετική ανατροφοδότηση...»
Αρνητικά σχόλια	«...κάποιοι καθηγητές -θα έλεγα τα δύο τρίτα περίπου των καθηγητών- έδιναν συνήθως σχόλια αρνητικά...»
Σχόλια για τον τρόπο συγγραφής (βιβλιογραφικές αναφορές κ.λπ.)	«Κάποιοι καθηγητές, όχι όλοι, μου έδωσαν σαφή παραδείγματα πώς να φτιάξω το APA...»

Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνταν η ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ;	
«Τις περισσότερες φορές την αξιοποίησα αρκετά, σε μεγάλο βαθμό την ανατροφοδότηση.» «Νομίζω πως εγώ άνοιγα όλα αυτά τα μικρά παραθυράκια, για να δω τι υπήρχε.»	
Σε ποιον βαθμό η ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας;	
«Αρκετά, αρκετά! Νομίζω είναι σημαντικός παράγοντας.» «Θα πω αρκετά.»	
Χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής ανατροφοδότησης	
Θετικά και ενθαρρυντικά σχόλια	«... ενθάρρυνση έτσι όταν γίνονται κάποια λάθη...»
Σαφήνεια	«... να υπάρχει σαφήνεια...»
Ανάλυση παραγόντων, που λήφθηκαν υπόψη για τη βαθμολόγηση	«... θα αναλύονται όχι με λεπτομέρεια τα βασικά κομμάτια της εργασίας»
Φιλικός τόνος	«...πρέπει να είναι καταρχάς σε φιλικό τόνο...»
Επεξήγηση λαθών	«... είτε κάποιο σχόλιο να προσέχουμε, αν είναι κάποιο λάθος...»
Πολυμεσικότητα	«...ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι θα πρέπει η ανατροφοδότηση να γίνεται και από πολλά μέσα, δηλαδή να μην έχουμε αποκλειστικά τη γραπτή ανατροφοδότηση...»

Μετά την αναφορά, που έγινε για το πρώτο μέρος των συνεντεύξεων ακολουθεί μια σύντομη μνεία και για το δεύτερο σκέλος, το οποίο και σχετίζεται με την προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση, που παρέχεται από το εκπαιδευτικό υλικό. Υποστηρίχθηκε, ότι αξιοποιούσαν αρκετά αυτή τη μορφή ανατροφοδότησης, ενώ -όπως και με την προηγούμενη μορφή, έτσι κι αυτή- θα επιθυμούσαν να τονίζει και τα θετικά στοιχεία, εκτός από τα αρνητικά. Προτείνουν, επιπλέον, ως ιδανικό χαρακτηριστικό την ύπαρξη εξατομικευμένων σχολίων, στοχευμένων στις ανάγκες τού καθενός και της καθεμίας.

Πίνακας 8

<i>Κατά πόσο αξιοποιούνταν οι ανατροφοδοτήσεις από το υλικό;</i>	
«Τις διάβαζα, τις αξιοποιούσα, επειδή είμαι και του χειρόγραφου πάντα τα έγγραφα και αυτά...», «Εγώ τις είχα κάνει όλες και βέβαια τις έκανα...»	
<i>Τι περιλαμβάνει μια ανατροφοδότηση από το υλικό;</i>	
Επεξηγήσεις	«Υπήρχε πάντα που μου άρεσε πολύ, το επεξηγούσε.»
Την ορθή ή ενδεικτική απάντηση	«Είχες δυνατότητα να δεις ένα σχέδιο μιας ενδεχομένως σωστής απάντησης...»
<i>Χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής ανατροφοδότησης από το υλικό</i>	
Έγκαιρη	«...να είναι έγκαιρη η ανατροφοδότηση.»
Σαφής/Στοχευμένη	«...έλειπε η σαφήνεια σε αυτές τις δραστηριότητες...»
Επεξήγηση λάθους	«... να εξηγεί το λάθος...»
Παραπομπές στο υλικό	«...να παραπέμπει στο υλικό...», «...να δίνει τη δυνατότητα στον ίδιο τον φοιτητή να ανατρέξει σε κάποια σημεία του υλικού»
Ενθάρρυνση	«Επίσης, να σε ενθαρρύνει κιόλας...»
Εξατομίκευση (όσο γίνεται)	«Εγώ θα ήθελα αυτές οι απαντήσεις να είναι εξατομικευμένες.»

Το τελευταίο σκέλος των ερωτημάτων σχετιζόταν με την ομότιμη ανατροφοδότηση, που - όπως θα επισημανθεί και στη συνέχεια- είναι η λιγότερο αξιοποιήσιμη μορφή ανατροφοδότησης. Παρατηρείται, μάλιστα, πως υπάρχει ένα «μούδιασμα» από τους/τις εκπαιδευόμενους, αναφορικά με τη χρήση αυτής, εξαιτίας της ελλιπούς εκπαίδευσης και προετοιμασίας (όχι μόνο των εκπαιδευομένων, αλλά και των ΚΣ).

Πίνακας 9

Εμπειρία ανατροφοδότησης από τις σπουδές στο ΕΑΠ	
«Όχι όχι όχι! Γινόντουσαν κάποιες τέτοιες συζητήσεις, αλλά ποτέ ουσιαστικά δεν μας δόθηκε για ανατροφοδότηση μια τέτοια εργασία.», «Αυτή την εμπειρία δεν την έχω.», «Όχι! Δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο!», «Όχι, δεν υπήρχε κάτι τέτοιο!»	
Πώς κρίνεται μια πιθανή ανατροφοδότηση από συμφοιτητές/-τριες;	
Θετικά	« Ναι, την κρίνω ιδανική...», «Θα τη δεχόμουν, δεν θα είχα κανένα πρόβλημα!», « την οποία εγώ θεωρώ πολύ σημαντική, γιατί -πρώτα απ' όλα- αναπτύσσει την κριτική σκέψη»
Αρνητικά	«Προσωπικά, πάντως, είμαι λίγο αρνητικός.»

9. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Ανατροφοδότηση από τον/την Καθηγητή/Καθηγήτρια-Σύμβουλο

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις, με τα περισσότερα να επιβεβαιώνουν την προαναφερόμενη βιβλιογραφική επισκόπηση. Αναφορικά με την πρώτη ερώτηση και το τι περιλαμβάνει μια τυπική ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ, οι περισσότεροι ανέφεραν, πως περιορίζεται σε σχόλια, για τη βελτίωση της επόμενης δραστηριότητας [Σ1: «Πώς τα πήγαμε, ενδεχομένως με κάποια σχόλια. Τι δεν πήγε καλά, πώς μπορεί να βελτιωθεί σε μια επόμενη...», Σ2: «... είτε θετικά, είτε αρνητικά, είτε κάποιο σχόλιο να προσέχουμε...»], αλλά και για να δοθούν κατευθυντήριες οδηγίες, για το πού να ανατρέξουν, ώστε να συνθέσουν τη σωστή απάντηση [Σ1: «...συνοδευτικά σχόλια ή κατευθύνσεις... Πού να βρω τις απαντήσεις και τα λοιπά.», Σ3: «...μπορεί να σου έλεγε «ξαναδείτε αυτό το σημείο»]. Δύο από τους συμμετέχοντες (Σ3 και Σ5) ανέφεραν, πως είχαν έρθει ελάχιστα σε επαφή με την ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ, κατά κύριο λόγο στις τελικές, εξαμηνιαίες εργασίες. Τα περισσότερα άτομα εστίαζαν στα θετικά σχόλια, τα οποία είναι απολύτως σημαντικά, ειδικά στην εξΑΕ, κατά την οποία απουσιάζει και η φυσική επαφή [Σ4: «...θα πρέπει να υπάρχουν και θετικά σχόλια και ειδικά τώρα, που μιλάμε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση»]. Βέβαια, παρατηρήθηκε πως συνηθέστερη είναι η ύπαρξη αρνητικών σχολίων, τι έπρεπε να διορθωθεί στις δραστηριότητες, εν ολίγοις [Σ4: «κάποιοι καθηγητές -θα έλεγα τα δύο τρίτα περίπου των καθηγητών- έδιναν συνήθως σχόλια αρνητικά»]. Τονίστηκε, επίσης, πως γίνονται παρατηρήσεις και για τον τρόπο συγγραφής της εργασίας, εν γένει, αλλά και των βιβλιογραφικών αναφορών [Σ1: «...μου έδωσαν σαφή παραδείγματα πώς να φτιάξω το APA...»].

Η δεύτερη ερώτηση ήταν η εξής: «Σε ποιον βαθμό αξιοποιούσατε την ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ;» και το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε θετικά, καθώς πιστεύουν, ότι είναι καθοριστικές οι ανατροφοδοτήσεις για τη συνέχιση των σπουδών τους, ώστε να διορθωθούν τα όποια λάθη τους [Σ2: «Νομίζω πως εγώ άνοιγα όλα αυτά τα μικρά παραθυράκια, για να δω τι υπήρχε.», Σ3: «Ναι, αξιοποιούσα πλήρως τα σχόλια, που λάμβανα, όλες τις διορθώσεις που μου πρότεινε...», Σ4: «Το αξιοποιούσα απόλυτα, προσπαθούσα να ρουφήξω ό,τι σχόλια μου κάνανε...», Σ5: «Ήταν πολύ καθοριστική για εμάς...»]. Κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον ειπώθηκε από την Σ1, η οποία επεσήμανε, πως σε μια από τις τελευταίες ΘΕ ήταν απαραίτητο να λάβουν

υπόψη τους τα σχόλια των δραστηριοτήτων, ώστε να αλλάξουν τις απαντήσεις τους και να τις καταθέσουν εκ νέου, στα πλαίσια μιας καινούργιας δραστηριότητας [«...ήταν και άσκηση καινούρια στην ουσία.»].

Η τρίτη ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής σας εμπειρίας;». Όλοι απάντησαν, πως τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, ιδίως στην ψυχολογία τους [Σ1: «Αν η ανατροφοδότηση είναι σαφής, περιεκτική, κατανοητή, εποικοδομητική...με επηρεάζει σημαντικά», Σ3: «Επηρεάζει την ποιότητα καταλυτικά, με την έννοια ότι να πάμε στη σωστή συλλογιστική», Σ4: «...μιλάμε για υποστήριξη ψυχολογική, γιατί ειδικά στα πρώτα εξάμηνα της ΕΤΑ χρειάζεται περισσότερη ανατροφοδότηση.», σε αντίθεση με την τελευταία ερωτώμενη (Σ5), η οποία τόνισε ότι μπορεί να τη βοηθούσε, αλλά δεν επηρέασε σε σημαντικό βαθμό την εμπειρία φοίτησής της. Μόνο στον Σ2 θα μπορούσε να ειπωθεί, πως παρατηρείται μια μικρή αντίφαση, καθώς στην παρούσα ερώτηση δίνει περισσότερο «βάρος» στον τομέα της ενθάρρυνσης [«Και δεν έμενα τόσο στα αρνητικά όσο περισσότερο στα θετικά»], ενώ στην προηγούμενη ερώτηση είπε, ότι επιμένει -κατά κύριο λόγο- στα λάθη, που του επισημαίνει ο/η ΚΣ.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να αναφέρουν ποια είναι, κατά την προσωπική τους άποψη, τα χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής ανατροφοδότησης, με την πλειοψηφία να επιμένει στην ύπαρξη ενθάρρυνσης [Σ1: «...ενθάρρυνση έτσι όταν γίνονται κάποια λάθη...», Σ4: «Οπότε, σίγουρα, θέλουμε την ενθάρρυνση πάρα πολύ.»] και στα θετικά σχόλια [Σ3: «...να τονίζει και τα καλά χαρακτηριστικά», Σ4: «...θα πρέπει να κάνει μια αναφορά στα θετικά.». Αλλα βασικά χαρακτηριστικά είναι η σαφήνεια [Σ1: «...να υπάρχει σαφήνεια...»], η ανάλυση παραγόντων, που λήφθηκαν υπόψη για τη βαθμολόγηση [Σ2: «Ίσως να γίνεται μία ανάλυση για τους παράγοντες ουσιαστικά που υπάρχουν...»], ο φιλικός τόνος [Σ3: «...πρέπει να είναι καταρχάς σε φιλικό τόνο...»], η επεξήγηση των λαθών [Σ4: «...θα πρέπει να εστιάζει -εννοείται- στα λάθη, για να βοηθήσει τον φοιτητή να καταλάβει πού ακριβώς είναι τα λάθη.», αλλά και η αξιοποίηση πολλών μέσων για την πραγματοποίησή της (προτείνεται η επικοινωνία δια τηλεφώνου, για παράδειγμα από τον Σ4: «...η ανατροφοδότηση να γίνεται και από πολλά μέσα, δηλαδή να μην έχουμε αποκλειστικά τη γραπτή ανατροφοδότηση, η οποία είναι πάρα πολύ σημαντική, αλλά να είναι και προφορική, μέσω τηλεφώνου.»).

Ανατροφοδότηση από το υλικό

Το επόμενο σκέλος της συνέντευξης αφορούσε την προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση, που παρέχεται από το υλικό και δίνεται, αφού ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης, που υπάρχουν στην πλειοψηφία των Εβδομάδων Μελέτης. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το αν και κατά πόσο αξιοποιούνταν αυτές οι ερωτήσεις και οι αντίστοιχες ανατροφοδοτήσεις από τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες. Όλοι/-ες τις αξιοποιούσαν [Σ1: «Τις διάβαζα, τις αξιοποιούσα...», Σ2: «Εγώ τις είχα κάνει όλες και βέβαια τις έκανα...», Σ3: «Ναι φυσικά, πολύ σχολαστικά! Δηλαδή, άμα έβλεπα ότι το έχω κάνει λάθος ακολουθούσα ακριβώς τις οδηγίες, πήγαινα πίσω και ξαναέβλεπα το ίδιο κομμάτι»], καθώς για κάποιους/-ες ήταν -ούτως ή άλλως- υποχρεωτικές [Σ5: «...εμείς είχαμε κάθε εβδομάδα να κάνουμε μία εργασία απαραίτητα και με το, που την ολοκληρώνες και την έστελνες σου έδιναν μία ανατροφοδότηση.», αλλά φαίνεται πως αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι της μελέτης, ακόμα και για όσους/-ες τις συμπλήρωναν προαιρετικά, αφού κατανοούσαν καλύτερα τη δοθείσα θεωρία (ιδίως κοντά στην εξεταστική περίοδο, για την -εις βάθος- εμπέδωση της ύλης).

Η επόμενη ερώτηση του δευτέρου σκέλους είναι η κάτωθι: «Τι περιλαμβάνει συνήθως μια προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό;» και οι απαντήσεις εδώ διαφοροποιούνταν. Για παράδειγμα, η Σ1 ανέφερε, ότι το περιεχόμενο μιας προκατασκευασμένης ανατροφοδότησης ποικίλλει, ανάλογα με τη Θεματική Ενότητα, αλλά -κυρίως- προσφέρει επεξηγήσεις και τη σωστή απάντηση (αν γίνεται λόγος για κλειστού τύπου ερωτήσεις) ή μια ενδεικτική απάντηση (αν η ερώτηση είναι ανοιχτού τύπου). Η τελευταία ερωτώμενη (Σ5) έθιξε και το ζήτημα της εξατομίκευσης, καθώς -λόγω της δομής των δραστηριοτήτων- η ανατροφοδότηση δεν εστίαζε καθόλου στα τρωτά σημεία και στα πλεονεκτήματα της εκάστοτε απάντησης και ήταν κοινή για όλους και όλες.

Σειρά είχε το να απαριθμήσουν οι ερωτώμενοι/-ες τα χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής και χρήσιμης προκατασκευασμένης ανατροφοδότησης από το υλικό. Επισημάνθηκε, πως σε έναν μεγάλο βαθμό, ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά, που αποδόθηκαν στην ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ (π.χ. σαφήνεια, παραπομπή στο υλικό) [Σ1: «Ισχύουν σαφώς τα προηγούμενα...»], με επιπρόσθετο στοιχείο το ότι η όποια ανατροφοδότηση παρέχεται άμεσα και έγκαιρα [Σ1: «...να είναι έγκαιρη η ανατροφοδότηση.», ενώ απουσιάζει και η επαφή με τον/την

διδάσκοντα/-ουσα [Σ2: «Σε σχέση με την άλλη, λείπει η προσωπική επαφή.». Μια εκ των ερωτώμενων (Σ3) εκφράζει την επιθυμία ύπαρξης ενθάρρυνσης από το υλικό, «όπως υπήρχε σε ορισμένα έντυπα υλικά παλιότερα», αναφέρει χαρακτηριστικά, «που έγραφαν να μην ανησυχούμε, σε περίπτωση λάθους». Επιπροσθέτως, η Σ5 δηλώνει, πως δε θεωρεί πολύ ωφέλιμη την ανατροφοδότηση από το υλικό [«Θεωρώ την προκατασκευασμένη απάντηση μια μη ωφέλιμη ή, εν πάσει περιπτώσει, όχι στο βαθμό ωφελιμότητας, που θα χρειαζόταν.», ενώ κάνει πάλι μια νύξη στην έλλειψη εξατομίκευσης [«Εγώ θα ήθελα αυτές οι απαντήσεις να είναι εξατομικευμένες.»].

Ομότιμη Ανατροφοδότηση

Το τρίτο και τελευταίο σκέλος της συνέντευξης αφορά μια ακόμα μορφή ανατροφοδότησης: αυτή, που παρέχεται από τους/τις συμφοιτητές/-τριες. Οι συμμετέχοντες/-ουσες ερωτήθηκαν, κατ' αρχάς, για τον αν και κατά πόσο είχαν κάποια αντίστοιχη εμπειρία ανατροφοδότησης από τις σπουδές τους στο ΕΑΠ, με το σύνολο να απαντάει αρνητικά [Σ1: «Δεν θυμάμαι κάποιον καθηγητή, που να κάνει αυτή την παρότρυνση.», Σ2: «Όχι, δεν υπήρχε ποτέ μια τέτοια ανατροφοδότηση», Σ3: «Αυτή την εμπειρία δεν την έχω.», Σ4: «Όχι! Δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο!», Σ5: «Όχι, δεν υπήρχε κάτι τέτοιο! Το μόνο, που υπήρξε ήταν κάποιες εργασίες προς τις τελευταίες ενότητες, στις οποίες έπρεπε να γίνουμε ομάδα και να δουλέψουμε σαν ομάδα.». Παρατηρήθηκε μια παρανόηση στο σκέλος αυτό, λόγω της έλλειψης σχετικής εμπειρίας ή ακόμα και λόγω του πώς είχαν διαμορφωθεί οι ίδιες οι ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, όλοι θεώρησαν ότι ερωτώνται για την άτυπη επικοινωνία και αλληλεπίδραση, που υπάρχει μεταξύ φοιτητών/-τριών, σχετικά με την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών για τις εργασίες και τις δραστηριότητες [Σ5: «Εννοείς, αν συνεργαζόμασταν με άλλους συμφοιτητές;», Σ3: «Εμείς, λοιπόν, πριν υποβάλουμε στην πλατφόρμα και μας βγάλει την αυτόματη αξιολόγηση, τη συζητάγαμε πρώτα μεταξύ μας.». Η ερευνήτρια επιχείρησε να διευθετήσει το πρόβλημα της παρανόησης, επεξηγώντας στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, σε τι αναφέρεται επακριβώς και πού προσανατολίζεται η έρευνα. Παρατίθενται αυτούσια μερικά αποσπάσματα, από τις επεξηγήσεις της ερευνήτριας: «Κοιτάξτε, βλέπω ότι -όντως- από αυτό το τελευταίο στάδιο των ερω-

τήσεων δημιουργείται μια σύγχυση, γιατί οι περισσότεροι απαντούν, με βάση τη δεύτερη περίπτωση, που αναφέρατε.», «Εμείς, βέβαια, στο στάδιο της διπλωματικής το είχαμε στο μυαλό μας με την πρώτη έννοια, με την πρώτη σημασία, του τυπικού.», «Καταρχάς, για να προλάβω μια πιθανή παρανόηση, που παρατήρησα και σε προηγούμενες συνεντεύξεις... Οι ερωτήσεις δεν αφορούν τόσο την ανατροφοδότηση, που γίνεται άτυπα π.χ. το να στείλω στο Viber σε μια ομάδα ή στο Messenger, στο Facebook και να βοηθήσει ο ένας τον άλλον. Αφορά τις ανατροφοδοτήσεις, που γίνονται τυπικά, σε επίσημο πλαίσιο και ενθαρρύνονται από τον ίδιο τον Καθηγητή – Σύμβουλο.»,

Τέλος, αναφορικά με το πώς κρίνουν μια πιθανή ανατροφοδότηση από τους/τις συμφοιτητές/-τριες, οι περισσότεροι/-ες είναι θετικά διακείμενοι/-ες, έστω και περιστασιακά [Σ3: «Ναι... Ναι, την κρίνω ιδανική, γιατί... Πώς το λένε... Ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων και γίνεται και χωρίς ιδιαίτερο άγχος της κρίσης από τον Καθηγητή – Σύμβουλο.», Σ1: «Ναι, ναι, ναι. Να μην έχει το μόνιμο ή το υποχρεωτικό, αλλά να υπάρχει κι αυτό ως μια καλή εναλλακτική.», Υ-πάρχουν κάποιοι ενδοιασμοί, λόγω της απειρίας των φοιτητών/-τριών και γι' αυτό τονίζεται, πως θα έδιναν περισσότερη έμφαση στην ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ. Ο Σ2, βέβαια, δεν είναι αρκετά θετικός και θα δεχόταν μια τέτοιου τύπου ανατροφοδότηση, μόνο στα πλαίσια άσκησης και όχι για τη βαθμολόγηση και αξιολόγησή του [«Σαν άσκηση θα μπορούσε να γίνει. Ενδεχομένως να το έκανα με μεγαλύτερη άνεση...»].

10. Συζήτηση & Συμπεράσματα

10.1 Συζήτηση

Στο σημείο αυτό, πρόκειται να γίνει μια συσχέτιση της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η οποία αναφέρθηκε στο ξεκίνημα της εργασίας, με τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, που πραγματοποιήθηκαν. Βασικό άξονα αποτελούν τα ερευνητικά ερωτήματα, κατά μήκος των οποίων κινήθηκε ολόκληρη η εργασία και είναι τα κάτωθι:

- α) Πώς επηρεάζει η ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των φοιτητών/-τριών τα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών;
- β) Ποια στοιχεία της ανατροφοδότησης ξεχωρίζουν ως πιο βοηθητικά οι φοιτητές/-τριες; και
- γ) Ποια είναι η αντίληψη των φοιτητών/-τριών, αναφορικά με μια ενδεχόμενη ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές/-τριές τους;

Αναφορικά με το πρώτο εκ των ερευνητικών ερωτημάτων, έχει -ήδη- καταστεί σαφές το ότι η ανατροφοδότηση επιδρά σημαντικά στα κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών των φοιτητών/-τριών. Η Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης των DeNisi & Kluger (1996) καταδεικνύει τη σημασία των κινήτρων και τον αντίκτυπο, που έχει σε αυτά η ανατροφοδότηση. Η ύπαρξη -ή μη- των κινήτρων έχει μεγαλύτερη επίδραση στο πεδίο της απόκτησης γνώσεων και αυτό φαίνεται και μέσα από τις απόψεις των ερωτώμενων, οι οποίοι/-ες επιμένουν, πως οι ανατροφοδοτήσεις τους/τις ωθούν στη διόρθωση των λαθών τους και στη συνέχιση της όποιας προσπάθειας για μάθηση. Δίνουν μεγάλη βαρύτητα, μάλιστα, στα θετικά σχόλια, διότι η φυσική επαφή απουσιάζει από τα εξ αποστάσεως προγράμματα, οπότε τα κίνητρα και η όποια ενθάρρυνση δίνεται -κυρίως- μέσα από τις ανατροφοδοτήσεις στις δραστηριότητες και στις εργασίες [Σ1: «...ενθάρρυνση έτσι όταν γίνονται κάποια λάθη...», Σ4: «Οπότε, σίγουρα, θέλουμε την ενθάρρυνση πάρα πολύ.».]. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Σ4, ο οποίος υποστηρίζει πως «θα πρέπει να υπάρχουν και θετικά σχόλια τόσο στο γραπτό που έχει χαμηλή επίδοση και ειδικά τώρα, που μιλάμε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην οποία ο καθηγητής είναι μακριά, οπότε θέλεις περισσότερη ψυχολογική υποστήριξη». Συνεπώς, επιβεβαιώνονται τα λεγόμενα της βιβλιογραφίας [βλ. Dickhäuser et al. (2022); MacDonald & Thompson (2005); Vlachopoulos (2016); Karal & Sarialioğlu (2022)], αναφορικά με την επίδραση του

περιβάλλοντος. Πέρα από τον περιβαλλοντικό παράγοντα, όμως, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η θέληση του/της εκπαιδευόμενου/-ης, αφού το κάθε άτομο είναι ελεύθερο να αποφασίζει, αν θα λάβει -ή όχι- υπόψη του τις ανατροφοδοτήσεις. Μια αντίθεση, που παρατηρείται, μεταξύ συνεντεύξεων και βιβλιογραφίας σχετίζεται με το ότι δε γίνεται λόγος από τους/τις ερωτώμενους/-ες για τον αντίκτυπο των κινήτρων (και, συνάμα, της ανατροφοδότησης) στη μελλοντική επιτυχία τους, αφού εστιάζουν στις επιδόσεις, που έχουν, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αυτό -πιθανότατα- συμβαίνει, γιατί ακόμα και οι ΚΣ εστιάζουν στις επιδόσεις και στη βαθμολογία και όχι τόσο στη σύνδεση των γνώσεων με τα προβλήματα, που μπορεί να κληθούν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι/-ες, όταν βγουν στην αγορά εργασίας. Κάποιοι ακόμα παράγοντες, συναφείς με το κίνητρο είναι η ικανοποίηση, η προσοχή, η αυτοπεποίθηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών/-τριών, που οδηγούν και σε καλύτερες επιδόσεις, ενώ άκρως σημαντική είναι και η επιλογή των κατάλληλων μορφών και μέσων ανατροφοδότησης.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και σύμφωνα με την εμπειρία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών διαφαίνεται ξεκάθαρα, ότι οι περισσότεροι/-ες λαμβάνουν υπόψη τους τα σχόλια των ανατροφοδοτήσεων. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ποια είναι τα στοιχεία της ανατροφοδότησης, που ξεχωρίζουν ως πιο βοηθητικά οι φοιτητές/-τριες με πρώτο σημαντικότερο τα εξατομικευμένα σχόλια, σύμφωνα με τη Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης. Συγκεκριμένα, Σ1 αναφέρει: «Να έχει κάτσει, να έχει ασχοληθεί δηλαδή ο καθηγητής-σύμβουλος στοχευμένα, προσαρμοσμένα στη δική μου εργασία», ενώ η Σ5 σχολιάζει σχετικά: «Με βοηθούσε, μου έδινε ένα κίνητρο περισσότερο μια ανατροφοδότηση, η οποία θα εστίαζε απόλυτα, δηλαδή, θα ήταν εξατομικευμένη». Οι εκπαιδευόμενοι/-ες, εν γένει, επιζητούν την ύπαρξη υποστήριξης (γνωστικής ή και συναισθηματικής)· κάτι που μπορεί να επιτευχθεί και μέσω των ανατροφοδοτήσεων.

Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι/-ες επιθυμούν οι ανατροφοδοτήσεις να τους/τις κατευθύνουν για τα επόμενα βήματά τους και για τη βελτίωση των επιδόσεών τους, όπως καταδεικνύεται και στο μοντέλο Hattie & Timperley. Μπορεί, μάλιστα, να ειπωθεί ότι η εστίαση στην αυτορρύθμιση των Hattie & Timperley εντοπίζεται στις προαιρετικές εβδομαδιαίες ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης, που υπάρχουν σε προγράμματα του ΕΑΠ, αφού ο καθένας και η καθεμία μπορεί να επιλέξει, αν θα λάβει υπόψη του/της τις συγκεκριμένες ερωτήσεις, κατά την πορεία της

μάθησής του/της. Όπως έχει -ήδη- αναφερθεί, ένα στοιχείο το οποίο αρκετοί/-ές εκπαιδευόμενοι/-ες επιθυμούν να έχουν οι ανατροφοδοτήσεις είναι η ύπαρξη πολυμορφικότητας, παρόλο που η εκπαιδευτική πραγματικότητα δείχνει, πως αυτές είναι (σχεδόν) αποκλειστικά γραπτές. Πιο συγκεκριμένα, ο Σ4 τονίζει, πως «η ανατροφοδότηση θα πρέπει να γίνεται και από πολλά μέσα, δηλαδή να μην έχουμε μόνο αποκλειστικά τη γραπτή ανατροφοδότηση», με τη Σ5 να συμφωνεί λέγοντας ότι «και σε προφορικό επίπεδο, εκτός από τα γραπτά σχόλια βοηθούσε και μια τέτοια μορφή συζήτησης». Ας σημειωθεί εδώ, πως μέσα στη βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίζεται και η ανατροφοδότηση πολλαπλών δοκιμών, η οποία εντοπίζεται και στην περίπτωση του ΕΑΠ, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των φοιτητών/-τριών. Τι είναι, όμως, η ανατροφοδότηση πολλαπλών δοκιμών; Σύμφωνα με την ανατροφοδότηση πολλαπλών δοκιμών, επισημαίνονται μόνο τα λάθη και δε δίνονται οι σωστές απαντήσεις, αλλά μόνο κατευθυντήριες γραμμές, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/-ες να οδηγηθούν μόνοι/-ες τους στο ορθό. Πού ακριβώς εντοπίζεται αυτού του είδους η ανατροφοδότηση; Εντοπίζεται στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, που δίνονται μέσα από την πλατφόρμα του ΕΑΠ και μέσω της οποίας έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, το σύνολο των φοιτητών/-τριών. Η μόνη διαφορά της θεωρίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι πως στην πρώτη οι οδηγίες δίνονται κλιμακωτά, έως ότου απαντηθεί σωστά το ερώτημα. Από την άλλη, μέσα από τις συνεντεύξεις καθίσταται αντιληπτό, πως οι (γραπτές) οδηγίες δίνονται μία φορά συνήθως και χωρίς να είναι υποχρεωτική η προσπάθεια των φοιτητών/-τριών να προσπαθήσουν εκ νέου. Μόνο στην περίπτωση μιας ερωτώμενης εντοπίζεται αυτή η υποχρεωτικότητα, με τη μορφή επίσημης δραστηριότητας [Σ1: «...κάπου στην ΕΤΑ62-63 είχε ανατροφοδότηση στην μία δραστηριότητα και με τα σχόλια της ανατροφοδότησης να ξαναφτιάξουμε την απάντηση...»]. Σύμφωνα με τη συναισθηματική (πρώτος τύπος ανατροφοδότησης του Wion) και την ενθαρρυντική (δεύτερος τύπος ανατροφοδότησης του Wion) ανατροφοδότηση, η κατάκτηση της γνώσης μπορεί να επέλθει, αν δοθεί σημασία και στη συναισθηματική κατάσταση του/της εκπαιδευομένου/-ης· κάτι, που παρατηρήθηκε και στα πλαίσια των συνεντεύξεων, αφού σχεδόν όλοι/-ες έκαναν λόγο για θετικά σχόλια και για ενθάρρυνση, στα πλαίσια της ανατροφοδότησης [Σ3: «...να τονίζει και τα καλά χαρακτηριστικά», Σ4: «...θα πρέπει να κάνει μια αναφορά στα θετικά...»].

Στην περίπτωση του ΕΑΠ δεν εντοπίζεται ένας άλλος τύπος ανατροφοδότησης του Wion· η μεταγνωστική ανατροφοδότηση! Οι περισσότερες ανατροφοδοτήσεις δεν προκρίνουν την κριτική σκέψη και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευομένων και αυτό υποστηρίζεται και από τα

λεγόμενα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Για παράδειγμα, ο Σ4 όταν ερωτήθηκε για τα χαρακτηριστικά, που θα ήθελε να φέρει μια ανατροφοδότηση πρότεινε τη μεταγνωστική διάσταση της ανατροφοδότησης («Από εκεί και έπειτα θα πρέπει να έχει και αυτό, που λέμε μεταγνωστικές διαστάσεις. Στην ουσία να σου δίνει την παρότρυνση, όχι μόνο να βρεις το σωστό και να το κάνεις σωστό για την επόμενη φορά σε μια εργασία, αλλά να μπορέσεις να ανατρέξεις και στο εκπαιδευτικό υλικό.»). Άλλο ένα σημείο, που έχει -ήδη- αναφερθεί και καταδεικνύει τη μειωμένη μεταγνωστική διάσταση των ανατροφοδοτήσεων είναι η έλλειψη ομότιμης ανατροφοδότησης, αφού η ύπαρξη αυτής θα μπορούσε να ενισχύσει την ανάληψη καθηκόντων και πρωτοβουλιών. Τουναντίον, οι εκπαιδευόμενοι/-ες αισθάνονται «ευνουχισμένοι/-ες» και ανίκανοι/-ες να δημιουργήσουν μια ωφέλιμη ανατροφοδότηση για τους/τις ομότιμους/-ές τους, αφού -όπως παρατηρείται στις συνεντεύξεις- υπάρχει αυξημένος φόβος και δισταγμός για το συγκεκριμένο είδος ανατροφοδότησης [Σ1: «Ανάλογα τώρα και τον φοιτητή. Από κάποιους δεν ξέρω αν θα έπαιρνα ανατροφοδότηση.», Σ2: «Εγώ προσωπικά δε θα μπορούσα να το κάνω.», Σ4: «Προφανώς, δε θα ήθελα να την διαβάσω όπως από έναν καθηγητή...»].

Παρατηρείται, ακόμα, ότι οι ανατροφοδοτήσεις είναι -κατά κόρον- αθροιστικές (ή τελικές), διότι γίνονται στα τελευταία στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι τόσο διαμορφωτικές, με βάση τους τύπους Costello & Crane. Ένα τελευταίο ουσιαστικό στοιχείο της ανατροφοδότησης είναι και η αναφορά σε σχόλια για τη δομή και τη γλώσσα των δραστηριοτήτων, αφού -ειδικά οι μεταπτυχιακοί/-ές φοιτητές/-τριες- οφείλουν να δημιουργούν προσεγμένες εργασίες (συντακτικά, ορθογραφικά κ.λπ.).

Σχετικά με την ανατροφοδότηση από συμφοιτητές/-τριες, μπορεί εύκολα να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα, πως είναι το είδος αυτό της ανατροφοδότησης, που αξιοποιείται στον ελάχιστο βαθμό (σε σύγκριση με την ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ και από το υλικό) [Σ1: «Δεν θυμάμαι κάποιον καθηγητή, που να κάνει αυτή την παρότρυνση.», Σ2: «Όχι, δεν υπήρχε ποτέ μια τέτοια ανατροφοδότηση...», Σ3: «Αυτή την εμπειρία δεν την έχω.». Αυτό -ίσως- να συμβαίνει και λόγω της έλλειψης γραμματισμού στην ανατροφοδότηση, που οδηγεί σε τυπικές και δυσνόητες ανατροφοδοτήσεις. Η ανατροφοδότηση από συμφοιτητές/-τριες θα μπορούσε να ειπωθεί, πως εμπίπτει στον τύπο της κοινωνικής ανατροφοδότησης, τον έκτο (6ο) τύπο ανατροφοδότησης του Wion. Όπως υποδεικνύεται και από τη βιβλιογραφία [βλ. Wisniewski et al. (2020), Καλοπανά (2022), Μαρκάκης (2007), Double et al. (2019), Johnson (2020) κ.ά.] ,

είναι πολύ σημαντική η ανατροφοδότηση αυτή, αλλά δε θα πρέπει να αξιοποιείται, για να συγκρίνονται οι εκπαιδευόμενοι/-ες μεταξύ τους και να δρουν ανταγωνιστικά. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι/-ες διστάζουν και φοβούνται, πως η ανατροφοδότηση από τους/τις συνεκπαιδευόμενους/-ες δε θα είναι πολύ αντικειμενική ούτε ισάξια με αυτή του/της ΚΣ, με τον Σ2 να θέτει ζητήματα αξιοπιστίας, αφού υποστηρίζει, πως «μπορεί να μην είναι και αρκετά υποκειμενική η βαθμολογία των συμφοιτητών/ συμφοιτητριών» και τον Σ4 να υποστηρίζει, ότι ο φοιτητής/-τρια «δεν έχει το υπόβαθρο», όπως ένας ΚΣ, για να σχολιάσει αποτελεσματικά μια εργασία. Τουναντίον, θα πρέπει και οι εκπαιδευόμενοι/-ες να καθοδηγούνται κατάλληλα και να ξέρουν πώς είναι μια ποιοτική ανατροφοδότηση, με αποτέλεσμα να επωφελούνται όλοι/-ες. Στο κομμάτι των συνεντεύξεων παρατηρήθηκε, ότι χρησιμοποιείται άτυπα από τους φοιτητές/-τριες άτυπα, στα πλαίσια της επικοινωνίας, για τη βοήθεια σε εργασίες και δραστηριότητες, με το θετικό σε αυτό να είναι η ενίσχυση του διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευομένων.

Μπορεί κανείς -εύλογα- να καταλήξει στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την ανατροφοδότηση, το οποίο προκύπτει και από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, αλλά και από τα πορίσματα της συνέντευξης στους φοιτητές και στις φοιτήτριες του ΕΑΠ. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε πως αυτοί/-ές οι φοιτητές/-τριες είχαν μια πολύ περιοριστική εικόνα τού τι εστί ανατροφοδότηση και δεν είχαν έρθει έρθει σε επαφή με όλες τις πτυχές και πλευρές της. Αυτό είχε ως συνέπεια να μη μπορούν να ωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα μιας ποιοτικής ανατροφοδότησης, η οποία είναι δυνατό να φανεί χρήσιμη όχι μόνο στο επίπεδο των γνώσεων, αλλά στο σύνολο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής εμπειρίας. Βέβαια, για να έρθουν αντιμέτωποι/-ες με εποικοδομητικές ανατροφοδοτήσεις οι εκπαιδευόμενοι/-ες, κρίνεται επιτακτικό να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι/-ες οι εκπαιδευτικοί, που θα παρέχουν την ανατροφοδότηση. Εκεί, ακριβώς, παρουσιάζεται ένα μεγάλο κενό (όπως διαφαίνεται και από την υπάρχουσα βιβλιογραφία), γιατί ακόμα και οι σχολές, οι οποίες προετοιμάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς, δεν εστιάζουν -σχεδόν- καθόλου στις ανατροφοδοτήσεις και στο πώς θα αυτές θα σχεδιάζονται με τον σωστό τρόπο. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο ότι η πλειοψηφία των ΚΣ δεν έχει μια -βαρύνουσας σημασίας- ικανότητα· την «ικανότητα...να διαβάξει, να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί μια ανατροφοδότηση» (Karal & Sarialioğlu, 2022). Το συμπέρασμα αυτό μπορεί -κάλλιστα- να διερευνηθεί περαιτέρω, ώστε να αλλάξουν τα δεδομένα σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι, ιδρύματα, όπως είναι το ΕΑΠ θα

πρέπει να επενδύουν στην επιμόρφωση, σχετικά με την ανατροφοδότηση· όχι μόνο από τους/τις ΚΣ, βέβαια, αλλά και από το υλικό και τους/τις συμφοιτητές/-τριες. Ειδικά η τελευταία πηγή ανατροφοδότησης είναι αυτή, που προϋποθέτει και την καλύτερη δυνατή προετοιμασία, όσο κι αν φαίνεται ότι δεν έχει καμία ανάμειξη ο/η ΚΣ. Αυτό αποδεικνύεται και από τις συνεντεύξεις, που διεξήχθησαν, κατά τη διάρκεια των οποίων όλοι/-ες οι συμμετέχοντες/-ουσες θεώρησαν, ότι η ερευνήτρια αναφερόταν στην άτυπη επικοινωνία, στην οποία καταφεύγουν, για να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες και τις εργασίες τους. Ως παράδειγμα, μπορεί να δοθεί η απορία, η οποία διατυπώνεται από τη Σ3: «Εδώ τώρα, ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές εννοούμε επίσημα, δηλαδή, θα κάνουμε ετερο-αξιολόγηση, τη στέλνω εγώ στο συμφοιτητή για να τη δει ή τη στέλνω να μου πει την γνώμη του πριν την υποβάλλω;», αλλά και τα λόγια της Σ1: «Άτυπα υπήρχαν και από τις ομάδες στο Facebook που δημιουργήθηκαν. Στο Viber δεν μπήκα ποτέ, αλλά έμαθα ότι και εκεί υπάρχει. Επομένως, μια εξαιρετικά άτυπη, αλλά ουσιαστική ανατροφοδότηση - σχολιασμός, υπήρχε. Ναι, το αξιοποίησα, δηλαδή και εγώ κόλλησα κάπου και ρώτησα την ομάδα μου, τι γίνεται». Μόνο μετά τις διευκρινήσεις της ερευνήτριας κατέστη αντιληπτό το περιεχόμενο και η σκοποθεσία των τελευταίων ερωτήσεων. Ας τονιστεί, πως ακόμα και με τα απαραίτητα διευκρινιστικά σχόλια, κάποιοι/-ες (όπως ο Σ2, που είπε: «Προσωπικά, πάντως, είμαι λίγο αρνητικός») εξακολουθούσαν να είναι επιφυλακτικοί/-ές, ακριβώς γιατί δε γνωρίζουν πώς λειτουργεί η ομότιμη ανατροφοδότηση και ποια είναι τα οφέλη της.

Αφού παρουσιάστηκαν αναλυτικά και τα ευρήματα των συνεντεύξεων, σχετικά με την ομότιμη ανατροφοδότηση, ας υπάρξει και μια αντιπαραβολή αυτών των ευρημάτων με τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης! Κατ' αρχάς, υπάρχει συμφωνία αναφορικά με τη δυσκολία στην αξιοποίηση αυτού του τύπου ανατροφοδότησης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, εξαιτίας της έλλειψης σχετικών γνώσεων, αλλά και του χρόνου, που απαιτείται, να διαθέσει κανείς/καμία. Επιπροσθέτως, παρατηρείται συμφωνία, στα οφέλη της ομότιμης ανατροφοδότησης, με βασικότερα την ενίσχυση της επικοινωνίας, του διαλόγου και της επαφής, μεταξύ των σπουδαστών/-στριών, αλλά και την ανάληψη ευθυνών. Συμφωνία υπάρχει και στο πεδίο των μειονεκτημάτων και, πιο συγκεκριμένα, στη «μη ισοτιμία των συμμετεχόντων» (Καλοπανά, 2022), αφού ακόμα και οι ερωτώμενοι/-ες δε θα εμπιστευόνταν οποιονδήποτε/οποιαδήποτε συμφοιτητή/-τρια, για την ανατροφοδότηση του γραπτού τους. Μπορεί - βέβαια- να ειπωθεί, πως υπάρχει και μια διαφωνία, λόγω του ότι η βιβλιογραφία προκρίνει ως

επιπρόσθετα οφέλη τη βελτίωση των επιδόσεων, όπως και την ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης και την αυτό-ρύθμιση. Στον αντίποδα, στο κομμάτι των συνεντεύξεων δε γίνεται κάποια άμεση αναφορά στα προαναφερθέντα οφέλη, λόγω του δισταγμού, που έχουν οι περισσότεροι/-ες για την ορθή εφαρμογή της ομότιμης ανατροφοδότησης και τη συνεισφορά αυτής στο πεδίο των γνώσεων.

10.2 Συμπεράσματα

Πολλά είναι τα συμπεράσματα, στα οποία μπορεί να καταλήξει κανείς, για την παρούσα διπλωματική εργασία. Κάποια από αυτά, πρόκειται να παρουσιαστούν σε αυτό το σημείο. Το «ταξίδι» της ΔΕ ξεκίνησε με τη βιβλιογραφική επισκόπηση και ολοκληρώθηκε με την ποιοτική έρευνα και τις συνεντεύξεις, όπως φάνηκε και από τη Συζήτηση παραπάνω. Τα συμπεράσματα στηρίζονται -ως επί το πλείστον- πάνω στους τρεις πυλώνες της διπλωματικής, που είναι τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έχουν -ήδη- διατυπωθεί.

Η ανατροφοδότηση αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια και αυτό φαίνεται, ακόμα και από το γεγονός, πως δεν έχει έναν και μοναδικό ορισμό. Επιπροσθέτως, αρκετοί/-ές ερευνητές/-τριες έχουν αναπτύξει μοντέλα (βλ. Hattie & Timperley), θεωρίες (βλ. Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης), διάφορες μορφές (π.χ. γραπτή), αλλά και τύπους (π.χ. εκτιμητική) για την ανατροφοδότηση.

Παρόλο που ελάχιστοι/-ες γνωρίζουν τη σημαντική επίδραση της ανατροφοδότησης, παρατηρήθηκε πως, μια ορθά δομημένη και ποιοτική ανατροφοδότηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία των εκπαιδευομένων και, κυρίως, τις γνώσεις που αυτοί/-ές θα αποκομίσουν. Η ανατροφοδότηση αποτελεί τον δίαυλο επικοινωνίας, ανάμεσα στον/στην ΚΣ και στον εκπαιδευόμενο/-η, αφού υπάρχει φυσική απόσταση και οι ΟΣΣ είναι περιορισμένες στη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου. Οπότε, είναι αυτές που θα επισημάνουν τα λανθασμένα και τα σωστά στοιχεία μιας δραστηριότητας ή εργασίας, θα δώσουν ενθαρρυντικά σχόλια και θα κατευθύνουν στη διεκπεραίωση των επομένων δραστηριοτήτων και εργασιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται για την ψυχολογική υποστήριξη, η οποία είναι βαρύνουσας σημασίας, ιδιαίτερα σε εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα. Η ελλιπής υποστήριξη είναι ένας από τους κυριότερους λόγους «διαρροής» σε τέτοιου είδους προγράμματα, αφού ο/η εκπαιδευόμενος δεν έχει κανένα κίνητρο να προσπαθήσει να φέρει εις πέρας τις σπουδές του/της· ειδικά,

όταν αναφερόμαστε σε ενήλικα άτομα, τα οποία -ούτως ή άλλως- έχουν μια γεμάτη καθημερινότητα και μπορούν πολύ εύκολα να αποπροσανατολιστούν από τον αρχικό τους στόχο· αυτόν της ολοκλήρωσης των σπουδών.

Βέβαια, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, για να είναι ποιοτική μια ανατροφοδότηση θα πρέπει ο/η δημιουργός της (που -συνήθως- είναι ο/η ΚΣ) να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και να δίνει τη δέουσα σημασία, χωρίς να πιστεύει πως η ανατροφοδότηση είναι μια απλή τυπική διαδικασία, που αποσκοπεί αποκλειστικά στη βαθμολόγηση των εργασιών και των δραστηριοτήτων. Ένας/Μία εκπαιδευτικός, συνεπώς, οφείλει -με το παράδειγμά του/της- να δείξει στους/στις μαθητευόμενους/-ες από τι συνίσταται μια ανατροφοδότηση και να τους/τις ενθαρρύνει να ανατροφοδοτούν και οι ίδιοι/-ες τους/τις συν-εκπαιδευόμενους/-ές τους. Η ομότιμη ανατροφοδότηση, μάλιστα, μπορεί να φέρει πιο κοντά τα εμπλεκόμενα μέρη, να τους δώσει κίνητρα, αλλά και μια οπτική διαφορετική από αυτή του/της ΚΣ, που κατέχει τον ρόλο του ειδήμονα.

10.3 Περιορισμοί Έρευνας

Η αλήθεια είναι, πως -όπως οποιαδήποτε άλλη- έτσι και αυτή η έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Ο περιορισμός έγκειται, κατά κύριο λόγο, στον μικρό αριθμό δείγματος, όπως έχει ήδη επισημανθεί, καθώς με μόνο πέντε (5) άτομα δε μπορεί εύκολα να γίνει γενίκευση των συμπερασμάτων. Συνεπώς, δεν θεωρείται ορθό να εξαχθούν συμπεράσματα για κάθε εξ αποστάσεως πρόγραμμα σπουδών· ακόμα και για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης – επιστήμες της αγωγής (ΕΤΑ)» του ΕΑΠ. Άλλος ένας περιορισμός σχετίζεται με το ότι το σύνολο των ερωτώμενων φοίτησε κατά τα δύο πρώτα έτη του προγράμματος (2020-2022), ενώ από τότε έχουν υπάρξει κάποιες αλλαγές σε επίπεδο εργασιών και δραστηριοτήτων, κυρίως, οι οποίες εντοπίζονται στα λεγόμενα των ερωτώμενων. Η Σ3, για παράδειγμα, αναφέρει ότι «οι δραστηριότητες δεν ήταν τόσο λίγες. Ήταν εβδομαδιαία 3-4. Οπότε, δε λαμβάναμε πολύ αναλυτική ανατροφοδότηση.», ενώ ο Σ4 υποστηρίζει: «Εγώ βέβαια, να πω την αλήθεια, πρόλαβα το σύστημα στο οποίο είχαμε μόνο ανά εβδομάδα μία άσκηση, μία εργασία... δεν έτυχε να προλάβω το σύστημα, που ήταν οι τρεις ανά τρεις εβδομάδες.». Με τον Σ4 συμφωνεί και η Σ5: «Δηλαδή εμείς είχαμε κάθε εβδομάδα

να κάνουμε μία εργασία απαραίτητα και με το, που την ολοκληρώνες και την έστελνες σου έδιναν μία ανατροφοδότηση.».

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές (πηγές) της Εργασίας.

- Αγγέλης Γ., Βλάση Α., Κουτσογιάννης Χ., Κρυλής Σ., Λαγουδιανάκη Μ., Μηλάκης Γ., Μόσχος Δ., Ξένος Μ., Παπαγεωργίου Χ., Παπαδόπουλος Α. & Παυλάκης Π. (2006). *Μεθοδολογία Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Λογισμικού και Προοπτικές Εφαρμογής στο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΕΑΠ*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Airasian, P., Gay, L. R. & Mills, G. F. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι- Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Al-Darei, I. S., & Elhag, A. (2022). The effect of feedback type in the e-learning environment on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(3), 694-705. <http://doi.org/10.31681/jetol.1111527>
- Alhalalmeh, Z. R., Fouda, Y. M., Rushdi, M. A., & El-Mikkawy, M. (2023). Automating Assessment and Providing Personalized Feedback in E-Learning: The Power of Template Matching. *Sustainability*, 15(19), 14234. <https://doi.org/10.3390/su151914234>
- Αναγνώστη, Σ. (2019). *Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτο-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ)*. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154344>
- Αναγνώστη, Σ. Γ. & Σοφός, Α. (2020). Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(2), 142-161. <https://doi.org/10.12681/jode.22859>
- Βαγγελής, Θ. (2023). *Ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Βαγγελής, Θ., Ιωακειμίδου, Β. & Νάνος, Ι. (2023). Η ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η περίπτωση δραστηριοτήτων αξιολόγησης σε εκπαιδευτικό υλικό μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(7), 110-130.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Επιστήμες της Αγωγής (Δελγιάννη, Μ., Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βορβυλάς, Γ. & Χατζηνικήτα, Β. (2019). Αποτίμηση γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: η «φωνή» φοιτητών/τριών του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 78-94. <https://doi.org/10.12681/jode.21921>
- Boud, D., Henderson, M. & Molloy, E. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527–540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Bruning, R. & Mason, B. J. (2001). Providing feedback in computer-based instruction: What the research tells us. Retrieved February, 15, 2007.
- Carless, D. & Nieminen, J. H. (2022). Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education*, 85(6), 1381-1400. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Γκίοςος, Ι., Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. (2023). Ανοικτή εκπαίδευση: Μια ανθρωπιστική φιλοσοφία ή ένα ωφελμιστικό ιδεολόγημα για την εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης & Ε. Μανούσου (επιμ.) *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(1), 120-141. <https://doi.org/10.12681/icodl.5648>
- DeNisi, A. & Kluger, A. N. (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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Δημητριάδης, Σ., Λαζαρίδης, Π. & Παπαδόπουλος, Δ. (2013). Σύγκριση κινήτρων μάθησης φοιτητών παραδοσιακής και εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 32-46. <https://doi.org/10.12681/jode.9800>
- Dickhäuser, O., Janson, M. P. & Siebert, J. (2022). Compared to what? Effects of social and temporal comparison standards of feedback in an e-learning context. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (19), 49.
- Double, K.S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, Th.N. (2019). *The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of (Quasi) Experimental Peer Assessment Studies*. *Educational Review* 32, 481–509 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>.

- Dron, J., Hartnett, M. & St. George, A. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38. <https://doi.org/10.19173/irrod.v12i6.1030>
- El-Khouly, M. M., El-Seoud, S. A. & Taj-Eddin, I. A. T. F. (2016). Motivation in e-learning: How do we keep learners motivated in an e-learning environment. *International Journal of Learning and Teaching*, 2(1), 63-66. <https://doi.org/10.18178/ijlt.2.1.63-66>
- Elshareif, E., & Mohamed, E. A. (2021). The Effects of E-Learning on Students' Motivation to Learn in Higher Education. *Online Learning*, 25(3), 128-143. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i3.2336>
- Gerjets, P., Schwerter, J. & Wortha, F. (2022). E-learning with multiple-try-feedback: Can hints foster students' achievement during the semester?. *Educational technology research and development*, 70(3), 713-736. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10105-z>
- Halim, A., Halim, L., Mahzum, E., Yacob, M. & Irwandi, I. (2021). The impact of narrative feedback, e-learning modules and realistic video and the reduction of misconception. *Education Sciences*, 11(4), 158. <https://doi.org/10.3390/educsci11040158>
- Hliadou, C. (2011). Επικοινωνία Καθηγητή-Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις ΣΕΠ της ΘΕ ΕΚΠ65 του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 6-20. <https://doi.org/10.12681/jode.9765>
- Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής των φοιτητών του ΕΑΠ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(2), 54-74. <https://doi.org/10.12681/jode.9777>
- Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. <https://doi.org/10.12681/jode.26762>
- Ιωακειμίδου, Β., Μουζάκης, Χ. & Μπακολούκας, Σ. (2022). Αυταξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικό υλικό ποιοτικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(2Α), 104-118.

- Johnson, M. (2020). Student motivation – Traditional vs. nontraditional college students. In R. Summers, C. Golden, L. Lashley, & E. Ailes (Eds.), *Essays in Developmental Psychology*. Retrieved from <https://www.assessmentpsychologyboard.org/edp/>
- Καλοκύρη, Β. (2020). *Καλές πρακτικές για κινητοποίηση ενδιαφέροντος και ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στη «σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία»*. Λειτουργικές λύσεις και χρήσιμο υλικό. Ανακτήθηκε 7 Φεβρουαρίου 2025, από https://pekes.pdekritis.gr/wp-content/uploads/2020/12/27n_2-12
- Καλοπανά, Μ. Π. (2022). Η Ομότιμη Ανατροφοδότηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: έρευνα σε ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 18(1), 235-254.
- Κανελλοπούλου, Μ. (2020). *Πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές του ΕΑΠ την υποστήριξη που λαμβάνουν μέσω των σχολίων ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους τους (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Karal, Y., & Sarialioğlu, R. Ö. (2022). The development of student feedback literacy through peer feedback in the online learning environment. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 24(1), 36-52. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2022-0004>
- Καραμεσούτη, Π. (2021). Σχεδιασμός συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι δυνατότητες εφαρμογής της πολυμορφικότητας στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), 80-91. <https://doi.org/10.12681/jode.24672>
- Καρατζομπάνη, Μ. Κ. & Κορναράκη, Λ. (2016). *Η Συμβολή της θεωρίας μάθησης του Lev S. Vygotsky στην εκπαίδευση και τη διδακτική μεθοδολογία*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Kofou, I. (2019). A pilot study on conditions under which assessment of and feedback on written assignments affect learning. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 10(1).
- Koustourakis, G. (2015). Could the evaluation of written essays affect tutor-student communication in distance learning? Perceptions of Open University postgraduate students. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*. <https://doi.org/10.12681/jode.23156>

- Koustourakis, G. S. (2020). Teaching through written assignments in the Open University: an approach to the “voice” of postgraduate students on Instructional Discourse. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 9-21.
- Κυδώνη, Σ. (2020). *Πρακτικές των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης και προτιμήσεις μαθητών με ΗΕΑ, ως προς την ανατροφοδότηση για θέματα σχολικής επίδοσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Κώστας Α. (2022). Ο Στοχασμός στην Εκπαιδευτική Πράξη και την Αρχική Παιδαγωγική Κατάρτιση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 177–182. <https://doi.org/10.12681/revmata.31173>
- Λαζαράκου, Ε. (2022). Ο γραμματισμός στην αξιολόγηση στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 74, 63-81.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτά Πανεπιστήμια και εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δύο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης*, 5, 91-115.
- Λιοναράκης, Α. (2001) Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. & Παπαδημητρίου, Σ. (2016). Συγκριτική Μελέτη Ευρημάτων Μελετών Περίπτωσης σχετικά με την Επαγγελματική Ανάπτυξη του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ Αποστάσεως Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 42-59. <https://doi.org/10.12681/jode.10239>
- Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2010). Η Βελτιωτική Αξιολόγηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 195-200. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9760>
- Λιοναράκης, Α., Σπανακά, Α. & Χουλιάρη, Ξ. (2011). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α). <https://doi.org/10.12681/icodl.767>
- Λιγνός, Ι., & Μπαρκονίκου, Ε. (2017). «Ανατροφοδότηση εργασιών σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση». Απόψεις φοιτητών ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για*

- την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 13(2), 62-76.
<https://doi.org/10.12681/jode.14055>
- Lumadi, R. I. (2023). Examining teaching and learning through feedback in open distance and e-learning: the views of the students. *South African Journal of Higher Education*, 37(5), 158-170.
- Μαργόπουλος, Γ., & Σαμαρέντση, Β. (2023). Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Education Sciences*, 2023(1), 177-201.
- MacDonald, C. J., & Thompson, T. L. (2005). Structure, content, delivery, service, and outcomes: Quality e-learning in higher education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(2), 1-25.
- Μαρκάκης, Γ. (2007). Διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών των διδασκόντων στο ΕΑΠ όπως διαφαίνονται μέσα από το σχόλια στις γραπτές εργασίες των φοιτητών. [Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Ανάκτηση από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/15977>
- Μπιγιάκη, Ν. & Τζώτζου, Μ. (2013). Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών του ΜΠΣ ‘Σπουδές στην Εκπαίδευση’ για την εξ αποστάσεως εξατομικευμένη μάθηση του ΕΑΠ-Μία μελέτη περίπτωσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 75-93. <https://doi.org/10.12681/jode.9803>
- Περιστεράκη, Ε. (2024). Αξιολόγηση του ChatGPT ως μέσο διόρθωσης και ανατροφοδότησης μαθητικών εργασιών [Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος]. <http://hdl.handle.net/11610/26727>
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-876>
- Τζιντζιός, Κ. (2022). Οι αντιλήψεις γονέων παιδιών δημοτικού σχολείου για την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19 (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Vlachopoulos, D. (2016). Assuring quality in e-learning course design: The roadmap. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 183-205.
- Wion, F. (2008). Feedback on assignments in distance education. In *24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning* (Vol. 5).

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology, 10*, 487662.

Παράρτημα: Συνεντεύξεις

Σ1:

Συνεντεύκτρια: Είναι εύκολες οι ερωτήσεις, έχουν να κάνουν με την προσωπική σας εμπειρία και πιο συγκεκριμένα με την ανατροφοδότηση, γιατί αυτός είναι ο πυλώνας της διπλωματικής μου. Η ανατροφοδότηση που δίνεται από τους Καθηγητές – Συμβούλους και όχι μόνο, όπως θα δούμε, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θα ξεκινήσουμε από την ανατροφοδότηση, που παρέχεται από τους Καθηγητές - Συμβούλους, σε εμάς τους φοιτητές τού τμήματος και, πιο συγκεκριμένα, με το τι θυμάστε εσείς να περιλαμβάνει συνήθως μια τυπική ανατροφοδότηση, που παρέχει ο Καθηγητής - Σύμβουλος σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Είχαμε πολλές δραστηριότητες...

Σ1: Αυτό ισχύει. Περιμέναμε με ανυπομονησία τον βαθμό και την ανατροφοδότηση του Καθηγητή - Συμβούλου.

Συνεντεύκτρια: Τι θυμάστε εσείς να περιλαμβάνει μια τυπική ανατροφοδότηση, κατά κύριο λόγο;

Σ1: Κατάλαβα, κατάλαβα. Υπήρχε μια συνολική εκτίμηση της δραστηριότητας. Πώς τα πήγαμε, ενδεχομένως με κάποια σχόλια. Τι δεν πήγε καλά, πώς μπορεί να βελτιωθεί σε μια επόμενη, ας πούμε με το ΑΡΑ. Κυρίως, είχα κάνει αρκετά λάθη στις αρχές, γιατί δεν είχα πρότερη εμπειρία οπότε... Κάποιοι καθηγητές, όχι όλοι, μου έδωσαν σαφή παραδείγματα πώς να φτιάξω το ΑΡΑ ή «πάτησαν» στα λάθη, που είχα κάνει, τέλος πάντων. Οπότε ναι, ήταν κυρίως μια συνολική εκτίμηση της δραστηριότητας μαζί με ενίοτε κάποια παραδείγματα και συνοδευτικά σχόλια ή κατευθύνσεις... Πού να βρω τις απαντήσεις και τα λοιπά.

Συνεντεύκτρια: Εσείς προσωπικά σε ποιον βαθμό αξιοποιούσατε αυτή την ανατροφοδότηση, που -όπως προείπαμε- δινόταν σε κάθε δραστηριότητα;

Σ1: Τις περισσότερες φορές την αξιοποίησα αρκετά, σε μεγάλο βαθμό την ανατροφοδότηση.

Ήταν και σε κάποια άσκηση στις τελευταίες [ενν. Θεματικές Ενότητες, γιατί μου εξήγησε στην αρχή της συνέντευξης, πως επέλεξε τις δύο Θεματικές Ενότητες, αντί για την εκπόνηση της διπλωματικής], ήταν και άσκηση καινούρια στην ουσία.

Συνεντεύτρια: Α, ναι;

Σ1: Ναι. Δεν το είπα. Θα το δείτε κι εσείς. Μάλλον δεν θα το δείτε, λόγω της διπλωματικής. Οπότε, ναι, κάπου στην ΕΤΑ62-63 είχε ανατροφοδότηση στην μία δραστηριότητα και με τα σχόλια της ανατροφοδότησης να ξαναφτιάξουμε την απάντηση. Επομένως, εντάξει, και ήταν προαπαιτούμενο να αξιοποιηθεί πλήρως η ανατροφοδότηση. Συνολικά, προσωπικά, ναι, την αξιοποίησα γιατί πέραν του ΑΡΑ, που χρειαζόταν να μάθω, για να ξέρω το πρόγραμμα, τέλος πάντων, της βιβλιογραφίας... Ήταν έτσι σαφή και ωραία σχόλια και, στην ουσία, το εκτίμησα. Την εκτίμησα την ανατροφοδότηση και προσπάθησα να τα ακολουθήσω τα βήματα.

Συνεντεύτρια: Συνεπώς, με βάση αυτά που μου λέτε μέχρι τώρα, καταλαβαίνω και μπορείτε να με διορθώσετε, αν κάνω κάποιο λάθος, ότι θεωρείτε χρήσιμη την ανατροφοδότηση που δίνεται από τον Καθηγητή-Σύμβουλο.

Σ1: Σωστά, είναι χρήσιμη. Αρκεί να είναι έτσι, να είναι λίγο πιο σαφής, λίγο πιο στοχευμένη, να μην είναι τόσο έτσι γενική και αόριστη. Να μου λέει, ξέρω 'γώ και στο βιβλίο πού θα βρω την απάντηση, να είναι λίγο πιο προσωπική.

Συνεντεύτρια: Μάλιστα! Εσείς, προσωπικά, θεωρείτε ότι η ανατροφοδότηση που δίνεται από τον Καθηγητή - Σύμβουλο επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής σας εμπειρίας σε συνολικό επίπεδο, ακόμα και για την εντύπωση, που έχετε για το μεταπτυχιακό;

Σ1: Αρκετά, αρκετά! Νομίζω είναι σημαντικός παράγοντας. Στην ουσία είναι και ένα κίνητρο έτσι για μάθηση, να ασχοληθώ έτσι πιο ενεργά με τη σχολή. Αν η ανατροφοδότηση είναι σαφής, περιεκτική, κατανοητή, επικοδομητική...με επηρεάζει σημαντικά.

Συνεντεύκτρια: Οπότε, ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά μιας -πραγματικά- χρήσιμης, ουσιαστικής, ωφέλιμης ανατροφοδότησης;

Σ1: Στην ουσία αυτό... να υπάρχει σαφήνεια, παραδείγματα όπου χρειάζεται, ενθάρρυνση έτσι όταν γίνονται κάποια λάθη, ίσως κάποια κατεύθυνση που να κοιτάξω στο βιβλίο ή πώς να το λύσω σωστά σε μια επόμενη δραστηριότητα και γιατί όχι να μπορώ αν έχω και κάποια έξτρα πορεία να τη συζητήσω με τον καθηγητή μετά, κάποια έξτρα διευκρίνιση...Δηλαδή να είναι αρκετά στοχευμένοι, όχι γενικοί και ασαφείς και να μην είναι η απάντηση και για τα είκοσι άτομα του μαθήματος ή ίδια ακριβώς. Να έχει κάτσει, να έχει ασχοληθεί δηλαδή ο καθηγητής-σύμβουλος στοχευμένα, προσαρμοσμένα στη δική μου εργασία.

Συνεντεύκτρια: Τέλεια... Πέρα βέβαια από την ανατροφοδότηση, που δίνεται από τον Καθηγητή-Σύμβουλο, που αυτή είναι και η βασική ανατροφοδότηση, το βασικό είδος ανατροφοδότησης και αυτό με το οποίο θα λέγαμε ερχόμαστε οι περισσότεροι -αν όχι όλοι- οι φοιτητές σε επαφή... Υπάρχουν και κάποια άλλα είδη ανατροφοδότησης, όπως είναι η ανατροφοδότηση που παρέχεται από το εκπαιδευτικό υλικό και είναι και προκατασκευασμένη, με την έννοια ότι δίνονται έτοιμες οι απαντήσεις απευθείας από την πλατφόρμα, στην οποία έχουμε πρόσβαση. Γι' αυτό και θα ήθελα να ρωτήσω κατά πόσο εσείς αξιοποιούσατε στη μελέτη σας τις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης, που υπήρχαν σχεδόν σε κάθε εβδομάδα μελέτης.

Σ1: Τις διάβαζα, τις αξιοποιούσα, επειδή είμαι και του χειρόγραφου πάντα τα έγγραφα και αυτά μαζί με πλαγιότιτλους ή όταν τα εκτύπωνα τα pdf ή τα έγγραφα εξ αρχής. Οπότε τις χρησιμοποιούσα και τις ήθελα, γιατί με αυτόν τον τρόπο καταλάβαινα τη φάση που βρίσκομαι, τι έχω καταλάβει, τι πρέπει να ξαναδιαβάσω. Ήταν αρκετά βοηθητικές. Εξαιρετικά χρήσιμες για να καταλάβω τη θεματική ενότητα. Ήταν χρήσιμες και οι ίδιες οι ερωτήσεις.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή θεωρείτε ότι καλώς υπήρχαν και οι ερωτήσεις ως ερωτήσεις και οι απαντήσεις τους...

Σ1: Ναι, ναι, ναι, ναι. Εντάξει, άμα ήταν να το ψάξω μόνη μου θα ήταν κανονική, δεν θα ήταν

αυτοαξιολόγηση, θα ήταν κανονική αξιολόγηση. Θα ήταν πάλι ίδια διαδικασία. Οπότε όχι, μ' άρεσε που ήταν έτοιμη, προκατασκευασμένη.

Συνεντεύκτρια: Πολύ σωστά. Οπότε, τι περιλάμβανε συνήθως μία προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό; Ποια ήταν η μορφή της ανατροφοδότησης, που δινόταν;

Σ1: Τι άλλο υπήρχε... Ανατροφοδότηση... Ναι, στο PDF στο τέλος. Υπήρχε πάντα που μου άρεσε πολύ, το επεξηγούσε. Δεν σου έλεγε απλά αυτό είναι σωστό, αυτό είναι λάθος. Σου έλεγε γιατί είναι σωστό, γιατί είναι λάθος. Αυτό με βοηθούσε πάρα πολύ. Υπήρχαν οι επεξηγήσεις, στην ουσία, έκανε τη διαφορά. Το σωστό και το λάθος, εντάξει, και σε ένα chat θα το βρίσκαμε.

Συνεντεύκτρια: Σύμφωνα με εσάς -πάντα- ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας πάλι ουσιαστικής και ωφέλιμης ανατροφοδότησης, που δίνεται όμως πλέον από το εκπαιδευτικό υλικό; Είναι δηλαδή τα ίδια με αυτά τα χαρακτηριστικά που δηλώσατε πριν και από τον καθηγητή σύμβουλο; Θεωρείτε, ότι πρέπει να είναι κάποια διαφορετικά;

Σ1: Ισχύουν σαφώς τα προηγούμενα...να είναι έγκαιρη η ανατροφοδότηση. Δεν αντιμετώπισα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, η αλήθεια είναι από τους καθηγητές, παρά μόνο σε μια περίπτωση, που το ξέραμε όμως, οπότε εντάξει.

Συνεντεύκτρια: Οπότε θεωρείτε, πως τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια ανατροφοδότηση, είτε παρέχεται από τον Καθηγητή - Σύμβουλο, είτε παρέχεται από το εκπαιδευτικό υλικό, πρέπει να είναι κοινά;

Σ1: Ναι, ναι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, τέλεια. Το τελευταίο κομμάτι της συνέντευξής μας αφορά την ανατροφοδότηση, που παρέχεται από τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες. Καταρχάς, έχετε ανάλογη εμπειρία από τις σπουδές στο ΕΑΠ, δηλαδή δίνονταν σε θεματικές ενότητες

και από καθηγητές η ευκαιρία, έστω και αν όχι σε κάθε δραστηριότητα, η ανατροφοδότηση να παρέχεται και από τους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες, ή όχι;

Σ1: Άτυπα υπήρχαν και από τις ομάδες στο Facebook που δημιουργήθηκαν. Στο Viber δεν μπήκα ποτέ, αλλά έμαθα ότι και εκεί υπάρχει. Επομένως, μια εξαιρετικά άτυπη, αλλά ουσιαστική ανατροφοδότηση - σχολιασμός, υπήρχε. Ναι, το αξιοποίησα, δηλαδή και εγώ κόλλησα κάπου και ρώτησα την ομάδα μου, τι γίνεται. Οπότε, ναι, και υπάρχει και το θεωρώ χρήσιμο.

Συνεντεύκτρια: Όμως, σύμφωνα με την εμπειρία σας, μόνο άτυπα από ό,τι καταλαβαίνω, έτσι; Δεν υπήρχε κάποια παρότρυνση από καθηγητές να εργαστείτε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταλλάξετε τις δραστηριότητές σας, τις εργασίες σας και να δώσει ο ένας σχόλια στον άλλον;

Σ1: Δεν θυμάμαι κάποιον καθηγητή, που να κάνει αυτή την παρότρυνση.

Συνεντεύκτρια: Η αλήθεια είναι ότι είναι αρκετά σπάνιος αυτός ο τύπος ανατροφοδότησης, σύμφωνα δηλαδή και με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, που έχω κάνει. Φαίνεται, πως είναι ο τύπος ανατροφοδότησης, που χρησιμοποιείται το λιγότερο δυνατό. Οπότε δεν είναι καθόλου απίθανο να μην είχατε ανάλογη εμπειρία κι εσείς. Συγκρατώ αυτό, το ότι θυμάστε κυρίως το άτυπο κομμάτι της ανατροφοδότησης.

Σ1: Ναι, δηλαδή, εντάξει, γινόντουσαν υπό ομάδες σε κάποια θεματική ενότητα. Εγώ είχα και μια άλλη που συνεχίζουμε και είμαστε και φίλοι κιόλας. Ήταν η πρώτη-πρώτη ομάδα που δημιουργήσαμε με τα 20 έτσι 25 άτομα στην πρώτη μας θεματική.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Τελευταία ερώτηση... Πώς θα κρίνατε, λοιπόν, μια πιθανή, μια υποθετική ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές σας; Να δοθεί όμως, όπως είπαμε, επίσημα, όχι τόσο άτυπα όπως το βιώσατε εσείς...

Σ1: Κατάλαβα. Θα μου άρεσε, γιατί θα μπορούσε να βγει κάτι θετικό από όλο αυτό. Δηλαδή, ένας-ένας βάζουμε το λιθαράκι και μπορεί να βγει ένα πολύ ωραίο αποτέλεσμα, ίσως και κάτι

που να μην έχουν σκεφτεί οι καθηγητές. Να έχουμε έτσι και μια καινούργια ματιά σε πράγματα. Επομένως, θα ήταν ωραίο ως κίνηση. Εντάξει, δεν είμαι σίγουρη για το υποχρεωτικό της υπόθεσης. Δηλαδή, είχαμε ήδη υποχρεωτικό, ξέρω εγώ, να μιλάμε στο φόρουμ. Εντάξει. Οκ. Αλλά θα ήταν ωραίο ως κίνηση να υπάρχει λίγο πιο ενεργά, αν μην τι άλλο.

Συνεντεύκτρια: Άρα θα το προτιμούσατε περιστασιακά, ίσως σε μια δραστηριότητα ανα εξάμηνο, π.χ. κάπως έτσι το καταλαβαίνω...

Σ1: Ναι, ναι, ναι. Να μην έχει το μόνιμο ή το υποχρεωτικό, αλλά να υπάρχει κι αυτό ως μια καλή εναλλακτική. Ανάλογα τώρα και τον φοιτητή. Από κάποιους δεν ξέρω αν θα έπαιρνα ανατροφοδότηση. Ένας καθηγητής, στην πλειοψηφία τουλάχιστον των καθηγητών που είχα, ήταν πολύ κατατοπισμένοι και καταρτισμένοι και ξέρανε να κατευθύνουν και να βοηθήσουν. Κάναν to the point σχόλια, οπότε δεν ξέρω αν θα είχα την ίδια ακριβώς αντιμετώπιση από όλους τους συμφοιτητές μου.

Συνεντεύκτρια: Τέλεια. Θα θέλατε εσείς να με ρωτήσετε κάτι άλλο, να συμπληρώσετε κάτι σε σχέση με αυτά που είπαμε; Έχετε κάποια απορία, κάτι που μπορεί να θέλετε να σας εξηγήσω;

Σ1: Όχι, όχι, όχι. Ήσασταν πλήρως κατατοπιστική.

Συνεντεύκτρια: Ευχαριστώ και πάλι.

Σ1: Να είστε καλά, ό,τι καλύτερο.

Σ2:

Συνεντεύκτρια: Η διπλωματική μου έχει να κάνει με την ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα μας το ΕΑΠ. Ξεκινάμε με τη βασικότερη και την πιο συχνή ανατροφοδότηση, που είναι αυτή από τον Καθηγητή - Σύμβουλο. Τι θυμάστε εσείς από όλη την πορεία σας στο ΕΑΠ, αλλά πιο συγκεκριμένα και από τις δικές μας θεματικές ενότητες, από το δικό μας μεταπτυχιακό [στην αρχή της συνέντευξης μου ανέφερε, πως έχει παρακολουθήσει ένα προπτυχιακό, αλλά και δύο μεταπτυχιακά προγράμματα στο ΕΑΠ] να περιλαμβάνει μια τυπική ανατροφοδότηση, που γίνεται από τον καθηγητή σε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα; Γιατί, αν θυμάστε, είχαμε γύρω στις 3-4 εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε κάθε θεματική ενότητα... Περιμένουμε και την ανατροφοδότηση από τον καθηγητή μετά από μια-δυο εβδομάδες. Συνήθως, λοιπόν, τι περιλαμβάνει αυτή η τυπική ανατροφοδότηση?

Σ2: Ωραία, αν θυμάμαι κι εγώ καλά. Να πάμε πρώτα στο Εκπαίδευση και Τεχνολογίες, έτσι να το κάνουμε λίγο πιο... Νομίζω ότι ερχόταν μια απαντητική επιστολή σαν συνέχεια της εργασίας την οποία έδινα, αν μιλάμε για αυτό, όπου ουσιαστικά είχαν σημειώσεις στην εργασία σε διάφορα κομμάτια, όπου είτε θετικά, είτε αρνητικά, είτε κάποιο σχόλιο να προσέχουμε, αν είναι κάποιο λάθος, είτε κάποιο θετικό σχόλιο... Στη δομή της εργασίας επάνω.

Συνεντεύκτρια: Ναι, ναι, ναι.

Σ2: Και στο τέλος το κλασικό: «Αγαπητέ κύριε ή κυρία μελέτησα την εργασία σας» και κάποια σχόλια πιο αναλυτικά. Και ουσιαστικά πάντα ένα σχόλιο, το οποίο έλεγε: «Καλή η προσπάθειά σας, συνεχίστε έτσι, μπορείτε να διορθώσετε αυτά, και πιστεύω ότι θα τα καταφέρετε».

Συνεντεύκτρια: Τέλεια! Εσείς -προσωπικά- αξιοποιούσατε και, αν ναι, σε ποιο βαθμό αυτή την ανατροφοδότηση που λαμβάνατε σε κάθε δραστηριότητα; Δηλαδή, μπαίνατε στη διαδικασία να διαβάσετε τα σχόλια, τα λαμβάνατε υπόψη σας σε επόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες;

Σ2: Νομίζω πως εγώ άνοιγα όλα αυτά τα μικρά παραθυράκια, για να δω τι υπήρχε. Κυρίως έμενα στο λάθος, σε αυτό που έπρεπε να προσέξω, αν υπήρχε κάτι έντονο που μπορούσε να γράψει ο καθηγητής ή η καθηγήτρια.

Συνεντεύκτρια: Οπότε, σε ποιον βαθμό θεωρείτε εσείς ότι η ανατροφοδότηση που δίνεται από τον Καθηγητή - Σύμβουλο επηρεάζει και -για να είμαι πιο συγκεκριμένη- επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής σας εμπειρίας; Προσωπικά, πάντα.

Σ2: Ανατροφοδότηση,ε!

Συνεντεύκτρια:Ναι.

Σ2: Στην ουσία αυτό που είπαμε, η ανατροφοδότηση που δινόταν με τη μορφή σχολίων μετά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Συνεντεύκτρια: Επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής σας εμπειρίας, της εκπαίδευσής σας;

Σ2: Θα πω αρκετά. Θα πήγαινα να το διορθώσω αυτό, που έκανα λάθος. Αλλά περισσότερο στην ενθάρρυνση για το μετέπειτα. Ότι «συνεχίστε την προσπάθειά σας, τα πάτε καλά». Και δεν έμενα τόσο στα αρνητικά όσο περισσότερο στα θετικά και βέβαια προσπαθούσα να είναι καλύτερη και η δεύτερη, η τρίτη, η τέταρτη [ενν. Δραστηριότητα], δεν πήγαινα να είναι χειρότερη. Αλλά αυτό που μου έδινε εμένα έτσι μια πίεση, ένα σπρώξιμο ήταν αυτό.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα... Θα μπορούσατε να μου πείτε με κάποια ουσιαστικά ή με κάποια επίθετα ποια είναι τα βασικά για εσάς χαρακτηριστικά μιας καλής ανατροφοδότησης; Μιας πραγματικά χρήσιμης ανατροφοδότησης. Που δεν δίνεται, δηλαδή, απλώς για να γίνει η δουλειά αυτό που λέμε του Καθηγητή - Συμβούλου και να ξεμπερδέψει. Κάποια που μπορεί να είναι πραγματικά ωφέλιμη.

Σ2: Ναι, ναι, εννοείται.

Συνεντεύκτρια: Μπορείτε να πάρετε όσο χρόνο θέλετε.

Σ2: Η ανατροφοδότηση, η οποία ουσιαστικά φαντάζομαι ότι θα πρέπει να υπάρχει είναι να υπάρχει ένα κείμενο, όπου θα αναλύονται όχι με λεπτομέρεια τα βασικά κομμάτια της εργασίας και πώς έπρεπε να απαντηθούν. Ίσως να γίνεται μία ανάλυση για τους παράγοντες ουσιαστικά που υπάρχουν, για να δημιουργηθεί η εργασία καλή ή κακή που παίρνει μεγαλύτερο βάρος ή όχι.

Συνεντεύκτρια: Ωραία! Δεν υπάρχει, εννοείται, σωστό και λάθος... Πρόκειται πιο πολύ για τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός, οπότε μην πιέζετε.

Σ2: Όσον αφορά το δικό μας [ενν. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα] το «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες» ναι, θυμάμαι πολύ χαρακτηριστικά ότι υπήρχε μια ωραία δομή με τις δραστηριότητες αξιολόγησης και αυτο-αξιολόγησης με το τέλος της κάθε εβδομάδας μελέτης.

Συνεντεύκτρια: Οπότε, θεωρείτε ότι είναι κάτι σημαντικό, κάτι ουσιώδες... Εσείς κατά πόσο τις αξιοποιούσατε στη μελέτη σας αυτές τις ερωτήσεις;

Σ2: Εγώ τις είχα κάνει όλες και βέβαια τις έκανα, γιατί νομίζω ήταν ένας τρόπος να συνδυάζω το «Εκπαίδευση Ενηλίκων» και το «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες» [αναφέρεται στα δύο Μεταπτυχιακά προγράμματα, που έχει παρακολουθήσει στο ΕΑΠ]. Εμένα προσωπικά με βοήθησε περισσότερο το «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες», ο τρόπος που ήταν δομημένο. Για μένα, πάντως, το υλικό τού συγκεκριμένου τμήματος μου άρεσε πάρα πολύ... Αυτό το χωρισμένο ανά εβδομάδα υλικό, οι δραστηριότητες στο τέλος, η ανασκόπηση η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση με βοήθησαν πάρα πολύ.

Συνεντεύκτρια: Συνεπώς, καταλαβαίνω ότι τις αξιοποιούσατε στη μελέτη σας αυτές τις ερωτήσεις, σας βοηθούσαν στη συνέχιση των σπουδών σας... Πάλι σύμφωνα με τη δική σας γνώμη και άποψη, τι περιλαμβάνει συνήθως μια προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από

το εκπαιδευτικό υλικό; Ποια ήταν η μορφή, δηλαδή, αυτών των ανατροφοδοτήσεων που δίνονταν από το εκπαιδευτικό υλικό;

Σ2: Έρχονταν αυτόματα ουσιαστικά όταν την έστελνες εσύ. Είχες δυνατότητα να δεις ένα σχέδιο μιας ενδεχομένως σωστής απάντησης, πώς θα έπρεπε να προσεγγιστεί το θέμα αυτό που εξέτασες. Αυτό θυμάμαι καλά...

Συνεντεύκτρια: Για εσάς, ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής και ωφέλιμης ανατροφοδότησης τώρα όμως όχι από τους καθηγητές, αλλά να εστιάσουμε λίγο στην προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση, που δίνεται από το εκπαιδευτικό υλικό. Θεωρείτε, ότι είναι τα ίδια σε σχέση με αυτά, που είπατε προηγουμένως για την ανατροφοδότηση από τον καθηγητή σύμβουλο ή είναι κάτι διαφορετικό;

Σ2: Σε σχέση με την άλλη, λείπει η προσωπική επαφή. Μου δημιουργούσαν μια καλύτερη εντύπωση αυτές οι δραστηριότητες, γιατί βοηθούσαν στο να εμπεδωθεί καλύτερα η ύλη. Αλλά, από την άλλη, έλειπε η σαφήνεια σε αυτές τις δραστηριότητες, γιατί ήταν μικρές 200-300 λέξεων, μιας μικρής ανάπτυξης, που ενδεχομένως δεν χρειάζεται να υπάρχει.

Συνεντεύκτρια: Και πάμε και στο τελευταίο σκέλος με δύο τελευταίες ερωτήσεις, που θα σας κάνω για να μην σας κουράζω άλλο...

Σ2: Παρακαλώ!

Συνεντεύκτρια: Αφορούν την ανατροφοδότηση, που γίνεται από συμφοιτητές και συμφοιτήτριες... Καταρχάς, θα ρωτήσω αν έχετε ανάλογη εμπειρία από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ, γιατί -η αλήθεια είναι- πως σε αντίθεση με τα προηγούμενα δύο στίλ ανατροφοδότησης και, κυρίως, με το πρώτο που αναφέραμε [από τον Καθηγητή - Σύμβουλο] είναι αρκετά πιο σπάνια η ανατροφοδότηση από συμφοιτητές και συμφοιτήτριες. Εσείς είχατε ανάλογη εμπειρία από τα τρία αυτά μεταπτυχιακά, που είχατε στο ΕΑΠ και, κυρίως, από το κοινό που έχουμε παρακολουθήσει;

Σ2: Τα δύο μεταπτυχιακά και το ένα πτυχίο.

Συνεντεύκτρια: Α! Συγγνώμη! Νόμιζα ότι ήταν τρία μεταπτυχιακά...

Σ2: Όχι, δεν υπήρχε ποτέ μια τέτοια ανατροφοδότηση και, αν θέλετε και την προσωπική μου γνώμη, μάλλον δε θα ήμουν πολύ θετικός. Είχαν γίνει κουβέντες για το αν θα μπορούσε ο/η Σύμβουλος να μας δώσει μια εργασία από αυτές που θεωρεί ότι ήταν καλές, ώστε να πάρουμε μια ιδέα και όλοι εμείς, που ενδεχομένως είχαμε κάποια προβλήματα. Δε θυμάμαι, βέβαια, να γίνεται ποτέ κάποια κίνηση.

Συνεντεύκτρια: Δηλαδή, δεν σας είχε δοθεί στην ουσία ποτέ κάποια εργασία ενός συμφοιτητή ή μιας συμφοιτήτριας;

Σ2: Όχι όχι όχι! Γινόντουσαν κάποιες τέτοιες συζητήσεις, αλλά ποτέ ουσιαστικά δεν μας δόθηκε για ανατροφοδότηση μια τέτοια εργασία. Προσωπικά, πάντως, είμαι λίγο αρνητικός.

Συνεντεύκτρια: Αν κάνατε μια ανταλλαγή εργασιών και δραστηριοτήτων και αναλαμβάνετε να δώσει ο καθένας ανατροφοδότηση στον άλλον; Δηλαδή, η ανατροφοδότηση και τα σχόλια που γίνονται -κατά βάση- από τον Καθηγητή - Σύμβουλο να τα κάνατε εσείς μεταξύ σας, οι συμφοιτητές και οι συμφοιτήτριες... Σε αυτό θα ήσασταν θετικός; Όχι δηλαδή στο να κάνουν τα σχόλια πρώτα ο καθηγητής, να βαθμολογήσει και να πάρει την άριστη εργασία και να τη δώσει ως πρότυπο...

Σ2: Ο καθηγητής θα επέμβει σε δεύτερο χρόνο για να βαθμολογήσει την πραγματική εργασία;

Συνεντεύκτρια: Κοιτάζτε, το βασικό εδώ είναι η ανατροφοδότηση, πέρα από τη βαθμολογία. Ο βαθμός κατά πάσα πιθανότητα θα δινόταν από τον εκπαιδευτικό, γιατί καταλαβαίνουμε ότι μπορεί να μην ήταν και αρκετά υποκειμενική η βαθμολογία των συμφοιτητών/ συμφοιτητριών. Αυτό, που μας ενδιαφέρει εμάς είναι η ανατροφοδότηση, τα σχόλια... Όχι τόσο η βαθμολογία!

Σ2: Εγώ προσωπικά δε θα μπορούσα να το κάνω.

Συνεντεύκτρια: Θεωρείτε ότι δε θα είχατε τις ικανότητες να σχολιάσετε την εργασία κάποιου συμφοιτητή σας;

Σ2: Θέλω να κάνω κάτι και να είναι σωστό, δεν θα μπορούσα να μπω στη διαδικασία να κάνω σχόλια για μια εργασία, αν δεν ήμουν 100% σίγουρος.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα...

Σ2: Νομίζω, ότι θα φοβόμουν να το κάνω, για να μη δημιουργήσω πρόβλημα σε κάποιον συνάδελφο.

Συνεντεύκτρια: Ακόμα κι αν είχατε τη σιγουριά, ότι τα τελικά σχόλια και την τελική βαθμολογία θα την κάνει ο Καθηγητής – Σύμβουλος;

Σ2: Σαν άσκηση θα μπορούσε να γίνει. Ενδεχομένως να το έκανα με μεγαλύτερη άνεση...

Συνεντεύκτρια: Κατάλαβα, μάλιστα... Στην ουσία μου απαντήσατε ήδη και στις δύο τελευταίες ερωτήσεις, που αφορούσαν την ανατροφοδότηση από συμφοιτητές! Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μου Δεν ξέρω αν έχετε κι εσείς να συμπληρώσετε, αν κάτι δεν καταλάβατε καλά και θέλετε πιθανότατα να επαναληφθεί κάποια ερώτηση.

Σ2: Όχι, εγώ τώρα σκέφτομαι λίγο, αν θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την επικοινωνία, που είχα σε κάποιες τηλεφωνικά. Δεν ξέρω, αν γινόταν σε όλους τους συναδέλφους και από όλους τους καθηγητές...

Συνεντεύκτρια: Σας καλούσαν οι Καθηγητές – Σύμβουλοι;

Σ2: Εγώ ποτέ δεν πήγα σε αυτή τη διαδικασία, να καλέσω για εργασία κάποιον. Νομίζω, όμως, μια-δυο φορές ότι είχαμε μια επικοινωνία από κάποιες καθηγήτριες.

Συνεντεύκτρια: Ενδιαφέρον αυτό... Αυτές ήταν οι ερωτήσεις μου, αυτή ήταν η συνέντευξη! Σας ευχαριστώ πολύ και πάλι για την προθυμία να με βοηθήσετε.

Σ2: Σας ευχαριστώ και εγώ και εύχομαι καλή επιτυχία σε αυτό το ωραίο ταξίδι που κάνετε!

Σ3:

Συνεντεύκτρια: Σύμφωνα με τη δική σας πορεία και τη δική σας εμπειρία στην ΕΤΑ, τι περιλαμβάνει συνήθως μία τυπική ανατροφοδότηση από τον Καθηγητή - Σύμβουλο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που είχαμε σε εξαμηνιαία βάση και ήταν γύρω στις 3-4;

Σ3: Καταρχάς, θα πω ότι στη δική μας χρονιά οι δραστηριότητες δεν ήταν τόσο λίγες. Ήταν εβδομαδιαία 3-4. Οπότε, δε λαμβάναμε πολύ αναλυτική ανατροφοδότηση. Για τις ανάγκες της έρευνας όμως θα απαντήσω σε αυτές, που ήταν οι πιο σημαντικές.

Συνεντεύκτρια: Α, είχατε δηλαδή και...

Σ3: Είχαμε και κάποιες, στις οποίες η ανατροφοδότηση ήταν αποκλειστικά από το υλικό.

Συνεντεύκτρια: Ήταν ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης κλειστού τύπου ή ήταν...

Σ3: Ανάπτυξης ήταν. Πάντως σε όσες είχαμε [ενν. ανατροφοδότηση] από τον Καθηγητή – Σύμβουλο, αυτό που περιλάμβανε ουσιαστικά ήταν η πληρότητα... Αν έχουν απαντηθεί όλες τα υποερωτήματα, αν έχει ληφθεί υπόψιν το σωστό μέρος του υλικού, γιατί μπορεί να σου έλεγε «ξαναδείτε αυτό το σημείο». Αυτά, ουσιαστικά. Δεν ήταν κάτι πάρα πολύ αναλυτικό.

Συνεντεύκτρια: Εσείς, έστω και με αυτή τη μορφή ανατροφοδότησης, προσωπικά αξιοποιούσατε τα σχόλια που λαμβάνατε;

Σ3: Ναι, αξιοποιούσα πλήρως τα σχόλια, που λάμβανα, όλες τις διορθώσεις που μου πρότεινε και επηρέαζε την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας, όπως βλέπω ότι λέει και η επόμενη ερώτηση... Ναι, ήταν δηλαδή κάτι από το οποίο κρεμόμασταν και το περιμέναμε.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα! Όπως είπατε προ ολίγου επηρεάζει την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας... Σε ποιον βαθμό όμως;

Σ3: Σε βαθμό να... Ας πούμε ότι είμαι σε λάθος κατεύθυνση, ουσιαστικά να αλλάξω όλον τον τρόπο που το βλέπω. Επηρεάζει την ποιότητα καταλυτικά, με την έννοια ότι να πάμε στη σωστή συλλογιστική, μας έβαζε στη σωστή συλλογιστική.

Συνεντεύκτρια: Σύμφωνα -πάλι- με εσάς, ποια θεωρείτε πως είναι τα χαρακτηριστικά μιας ουσιαστικής, μιας χρήσιμης ανατροφοδότησης, που γίνεται για να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο;

Σ3: Τα χαρακτηριστικά είναι ότι πρέπει να είναι καταρχάς σε φιλικό τόνο, να τονίζει και τα καλά χαρακτηριστικά, να μην εστιάζει δηλαδή μόνο σε διορθώσεις και να προτείνει τρόπους αξιοποίησης αυτών των διορθώσεων, ώστε να είναι ωφέλιμη.

Συνεντεύκτρια: Τέλεια. Οπότε τελειώνοντας με την ανατροφοδότηση, που παρέχεται από τον Καθηγητή ή την Καθηγήτρια - σύμβουλο όπως έχετε δει και από τις ερωτήσεις, ανατροφοδότηση παρέχεται και από το εκπαιδευτικό υλικό. Σε αρκετές θεματικές ενότητες της ΕΤΑ υπάρχουν και ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης. Βέβαια, από όσο καταλαβαίνω, με λίγο διαφορετική μορφή τις βιώσαμε εμείς σε σχέση με αυτό που βιώσατε εσείς... δεν ξέρω, αν είχατε καθόλου τις κλειστού τύπου ερωτήσεις...

Σ3: Ναι, υπήρχαν κάποιες, υπήρχαν κάποιες σωστό-λάθος, οι οποίες είχαν μετά την ανατροφοδότηση και έλεγε: «αν το έχετε κάνει λάθος, ξαναδείτε αυτό».

Συνεντεύκτρια: Εσείς τις λαμβάνατε, υπόψη σας τις εξηγήσεις αυτές;

Σ3: Ναι φυσικά, πολύ σχολαστικά! Δηλαδή, άμα έβλεπα ότι το έχω κάνει λάθος ακολουθούσα ακριβώς τις οδηγίες, πήγαινα πίσω και ξαναέβλεπα το ίδιο κομμάτι υπόψη.

Συνεντεύκτρια: Πολύ καλά! Συνήθως μια τέτοια, προκατασκευασμένη δηλαδή, ανατροφοδότηση που παρέχεται από το εκπαιδευτικό υλικό, τι περιλάμβανε; Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της;

Σ3: Οποσδήποτε ποιους άξονες έπρεπε να περιλαμβάνει η απάντηση, αν ήταν ανοιχτή. Τι έπρεπε, δηλαδή, να έχουμε αναπτύξει... Αν ήταν κλειστή, σε περίπτωση λάθους, τι πρέπει να επαναλάβουμε. Δηλαδή, έπρεπε να περιλαμβάνει και μια κατεύθυνση για το τι έπρεπε να πούμε, αλλά και πού να το βρούμε μέσα στο υλικό...

Συνεντεύκτρια: Και τελευταία ερώτηση, όσον αφορά την ανατροφοδότηση από το υλικό... Για εσάς, ποια θα ήτανε μια χρήσιμη, μια ωφέλιμη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό; Ποια θα έπρεπε να είναι τα χαρακτηριστικά της; Είναι αυτά που τα χαρακτηριστικά που προαναφέρατε ή θα έπρεπε να είναι κάπως αλλιώς δομημένη;

Σ3: Όχι, αυτά είναι τα τέλεια χαρακτηριστικά... δηλαδή να εξηγεί το λάθος, να παραπέμπει στο υλικό, να συνδέεται δηλαδή με το υλικό και να λαμβάνει υπόψη, ενδεχομένως, την περίπτωση της λανθασμένης απάντησης. Ας πούμε, μου έχει τύχει υλικό το οποίο έλεγε: «αν έχετε κάνει λάθος μην ανησυχείτε». Αυτό υπάρχει, κυρίως, στα έντυπα, έτσι στα παλιότερα τα μεταπτυχιακά και στο προπτυχιακό, που είναι έντυπο το υλικό. Επίσης, να σε ενθαρρύνει κιόλας...

Συνεντεύκτρια: Πολύ καλό, όντως, γιατί είναι πολύ σπάνιο. Συνήθως τώρα στην ηλεκτρονική μορφή απλώς θα δοθεί μετά η σωστή απάντηση και θα είναι μηχανοποιημένη, αυτοματοποιημένη. Άρα, να ένα θετικό που έχουν τα έντυπα δεδομένα...

Σ3: Ναι, αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνεται και στα... δηλαδή μια ενθάρρυνση. Έχετε φτάσει ως εδώ, ως
ας πούμε, ότι...

Συνεντεύκτρια: Τέλεια, πολύ καλά. Και προχωρώντας τώρα και στο τελευταίο είδος ανατροφοδότησης και στις τελευταίες δύο ερωτήσεις μας...Το τελευταίο, λοιπόν, είδος ανατροφοδότησης, που το βάλαμε στο τέλος -ακριβώς- γιατί είναι και το πιο σπάνιο, ειδικά σε σχέση με την ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον Καθηγητή - Σύμβουλο, είναι η ανατροφοδότηση που δίνεται από συμφοιτητές. Εγώ πρώτα θα κάνω την τελευταία ερώτηση, για το αν είχατε ανάλογη εμπειρία από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ.

Σ3: Ναι, έχω ανάλογη εμπειρία, απλά θέλω να ρωτήσω κάτι. Εδώ τώρα, ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές εννοούμε επίσης, δηλαδή, θα κάνουμε ετερο-αξιολόγηση, τη στέλνω εγώ στο συμφοιτητή για να τη δει ή τη στέλνω να μου πει την γνώμη του πριν την υποβάλλω;

Συνεντεύκτρια: Κοιτάξτε, βλέπω ότι -όντως- από αυτό το τελευταίο στάδιο των ερωτήσεων δημιουργείται μια σύγχυση, γιατί οι περισσότεροι απαντούν, με βάση τη δεύτερη περίπτωση, που αναφέρατε.

Σ3: Μπράβο, γιατί αυτό γίνεται κατά κόρον...

Συνεντεύκτρια: Εμείς, βέβαια, στο στάδιο της διπλωματικής το είχαμε στο μυαλό μας με την πρώτη έννοια, με την πρώτη σημασία, του τυπικού.

Σ3: Α, να γίνει ετερο-αξιολόγηση, δηλαδή.

Συνεντεύκτρια: Ακριβώς.

Σ3: Αυτή την εμπειρία δεν την έχω. Εμείς, λοιπόν, πριν υποβάλουμε στην πλατφόρμα και μας βγάλει την αυτόματη αξιολόγηση, τη συζητάγαμε πρώτα μεταξύ μας.

Συνεντεύκτρια: Ήταν προαπαιτούμενο ή, όπως είπαμε, άτυπα;

Σ3: Όχι, όχι. Ήταν η πρακτική στην οποία συνηθίσαμε από την αρχή. Την υπέβαλε ένας και... του έβγαине η ανατροφοδότηση και μετά ανακυκλώναμε την ανατροφοδότηση.

Συνεντεύκτρια: Α, λόγω του ότι η ανατροφοδότηση ήταν άμεση. Οπότε δεν χρειαζόταν να περιμένετε.

Σ3: Ερχόταν αυτόματα, αλλά έπρεπε να υποβάλλεις αρχείο για να εμφανιστεί. Οπότε, υπέβαλε ένας και έκανε κύκλο μετά. Δεν προβλεπόταν αξιολόγηση από τους συμφοιτητές, αλλά άτυπα γινόταν και μια συζήτηση σχετικά με το τι έχει γράψει ο καθένας.

Συνεντεύκτρια: Περνάμε και στην τελευταία ερώτηση, λοιπόν... Πώς κρίνετε μια πιθανή...

Σ3: Ναι... Ναι, την κρίνω ιδανική, γιατί... Πώς το λένε... Ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων και γίνεται και χωρίς ιδιαίτερο άγχος της κρίσης από τον Καθηγητή - Σύμβουλο. Βέβαια, αν το πάμε στο τυπικό...

Συνεντεύκτρια: Εσείς, μάλλον, απαντάτε λίγο στο άτυπο που έχετε την εμπειρία... Αν το πηγαίναμε -υποθετικά πάντα, αφού δεν έχετε την εμπειρία- στο τυπικό κομμάτι...

Σ3: Το κρίνω ωφέλιμο... Γιατί δεν έχει το στρες της αξιολόγησης, το άγχος της αξιολόγησης και ξέρεις ότι αυτό, που θα σου πει είναι ειλικρινές, ας πούμε...

Συνεντεύκτρια: Έχουμε ολοκληρώσει με τη διαδικασία της συνέντευξης... Δεν ξέρω αν θέλετε να προσθέσετε κάτι, να με ρωτήσετε κάτι...

Σ3: Το μόνο, που θα ήθελα να προσθέσω είναι ότι, για μένα, το πρώτο σκέλος που με ρώτησες, η ανατροφοδότηση από τον Καθηγητή - Σύμβουλο είναι αυτό, στο οποίο έχω τη λιγότερη εμπειρία... Κυρίως, ερχόταν από το υλικό, λόγω του ότι ήταν πάρα πολλές οι δραστηριότητες, ανά εξάμηνο... Και μάλιστα αναρωτιόμασταν και αν τις είδε κανείς αυτές τις δραστηριότητες... Δηλαδή έμπαινε απλά ένα ποσοστό εκεί πέρα, το οποίο προσμετρούνταν στον τελικό βαθμό, αλλά δεν ήμασταν και σίγουροι, για το αν ο τελικός βαθμός ήταν αυτός, που αξίζαμε πραγματικά.

Συνεντεύκτρια: Ναι, καταλαβαίνω τι λέτε! Ευχαριστώ πολύ και πάλι για τη συνεισφορά και τη βοήθειά σας στη διπλωματική μου...

Σ3: Εγώ σας ευχαριστώ! Καλή συνέχεια!

Σ4:

Σ4: Εγώ βέβαια, να πω την αλήθεια, πρόλαβα το σύστημα στο οποίο είχαμε μόνο ανά εβδομάδα μία άσκηση, μία εργασία... δεν έτυχε να προλάβω το σύστημα, που ήταν οι τρεις ανά τρεις εβδομάδες.

Συνεντεύκτρια: Ήσασταν από την πρώτη φουρνιά -που λέμε- του 2021...

Σ4: Ακριβώς! Οπότε, δεν είχα κάθε εβδομάδα, αλλά θυμάμαι ότι είχα ανατροφοδότηση στις εργασίες, τη μεγάλη εργασία την εξαμηνιαία.

Συνεντεύκτρια: Ας εστιάσουμε τότε σε αυτό, που είχατε εσείς ως εμπειρία! Τι περιλάμβανε, συνήθως, μία τυπική ανατροφοδότηση στις εργασίες αυτές τις μεγάλες, που λέτε και εσείς;

Σ4: Σε αυτή την περίπτωση σχεδόν πάντοτε, εννοείται, ότι υπήρχε ο βαθμός που -εντάξει- είναι το τυπικό... Από εκεί και έπειτα, κάποιοι καθηγητές -θα έλεγα τα δύο τρίτα περίπου των καθηγητών- έδιναν συνήθως σχόλια αρνητικά, δηλαδή αυτά που έπρεπε να διορθώσω, με αυτή την έννοια αρνητικά σχόλια και ελάχιστοι ήταν αυτοί, οι οποίοι έδιναν τα θετικά. Δηλαδή, συνήθως εστίαζαν στο πώς θα πρέπει να διορθώσω αυτά τα πράγματα στις επόμενες δραστηριότητες, ώστε να μην το ξανακάνω λάθος και θυμάμαι ότι υπήρχε και ένα μερίδιο των καθηγητών -περίπου το ένα τρίτο- το οποίο έδινε και θετική ανατροφοδότηση, γιατί δε σε ενδιαφέρει μόνο το να πάρεις ένα γραπτό και να δεις τα λάθη σου. Το θέμα είναι ότι θα πρέπει να υπάρχουν και θετικά σχόλια και ειδικά τώρα, που μιλάμε για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που ο καθηγητής είναι μακριά, οπότε θέλεις περισσότερη ψυχολογική

υποστήριξη. Από την άλλη, θεωρώ ότι και ένα καλό γραπτό σίγουρα θα έχει κάποια αρνητικά σχόλια, αλλά και εκεί θεωρώ πάλι ότι θα πρέπει να έχει πολλά θετικά σχόλια. Έχει τύχει σε αυτή την περίπτωση να δω ανατροφοδότηση σε μια εργασία, που είχα πάρει 9,6 και η καθηγήτρια να μου έχει πάρα πολλά θετικά σχόλια. Αυτό είναι πολύ βοηθητικό...

Συνεντεύτρια: Τέλεια. Εδώ θα σας ρωτήσω ποια είναι για εσάς τα χαρακτηριστικά, που θα πρέπει να έχει μια χρήσιμη, μια ωφέλιμη ανατροφοδότηση από τον Καθηγητή - Σύμβουλο.

Σ4: Ωραία. Σίγουρα ένα είναι, ότι θα πρέπει να εστιάζει -εννοείται- στα λάθη, για να βοηθήσει τον φοιτητή να καταλάβει πού ακριβώς είναι τα λάθη. Το θέμα είναι, ότι θα πρέπει να έχει και μια μορφή ενδεικτικών σχολίων του σωστού, δηλαδή πώς θα πρέπει να είναι η σωστή απάντηση, γιατί δε σε ενδιαφέρει μόνο να μάθεις το λάθος. Θα πρέπει να πεις και πώς θα μπορέσει να γίνει σωστά. Μετά, ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι θα πρέπει να κάνει μια αναφορά στα θετικά. Είναι βασικό κομμάτι να υπάρχουν θετικά σχόλια, ώστε να είναι ενθαρρυντική. Άλλο ένα χαρακτηριστικό για εμένα είναι η έμφαση στην ψυχολογία... Μιλάμε τώρα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχεις ένα ευρύ κοινό το οποίο είναι από 23 χρόνων, μέχρι και στα 70... Άνθρωποι με πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά, οπότε επαφή μηδέν με καθηγητή... εννοώ δια ζώσης! Οπότε, σίγουρα, θέλουμε την ενθάρρυνση πάρα πολύ. Από εκεί και έπειτα θα πρέπει να έχει και αυτό, που λέμε μεταγνωστικές διαστάσεις. Τι σημαίνει μεταγνωστικές διαστάσεις; Στην ουσία να σου δίνει την παρότρυνση, όχι μόνο να βρεις το σωστό και να το κάνεις σωστό για την επόμενη φορά σε μια εργασία, αλλά να μπορέσεις να ανατρέξεις και στο εκπαιδευτικό υλικό. Άλλο ένα χαρακτηριστικό, το οποίο θα πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση είναι το γεγονός ότι θα πρέπει να δίνει έμφαση στην έννοια του διαλόγου με τον καθηγητή. Δηλαδή, στην ουσία, να έχουν μια συνεχή επικοινωνία. Σίγουρα, ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι θα πρέπει η ανατροφοδότηση να γίνεται και από πολλά μέσα, δηλαδή να μην έχουμε αποκλειστικά τη γραπτή ανατροφοδότηση, η οποία είναι πάρα πολύ σημαντική, αλλά να είναι και προφορική, μέσω τηλεφώνου.

Συνεντεύτρια: Εσείς, προσωπικά, σε ποιον βαθμό αξιοποιούσατε την ανατροφοδότηση, που οι Καθηγητές - Σύμβουλοι σας έδιναν, σας παρείχαν με το πέρας της κάθε δραστηριότητας;

Σ4: Θα έλεγα σε ένα 90-95%! Το αξιοποιούσα απόλυτα, προσπαθούσα να ρουφήξω ό,τι σχόλια μου κάνανε, κάποια με βάση τη δική μου κρίση, γιατί θεωρούσα ότι μπορεί κάτι να μη χρειάζεται, να είναι λίγο υπερβολικό.

Συνεντεύκτρια: Επίσης, σε ποιον βαθμό θεωρείτε, ότι η ανατροφοδότηση αυτή από τον Καθηγητή - Σύμβουλο επηρέαζε την ποιότητα της δικής σας μαθησιακής εμπειρίας, την όλη εμπειρία στην ΕΤΑ;

Σ4: Ήταν βοηθητική, πρώτον... Σίγουρα με βοηθούσε στην πορεία των σπουδών, μου εξασφάλιζε μεγαλύτερη επιτυχία και καλύτερη επίδοση στην πορεία των σπουδών μου. Ένα δεύτερο στοιχείο είναι η ψυχολογική διάσταση, που είπα και προηγουμένως, πάνω στο κομμάτι της υποστήριξης, γιατί η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα παρακλάδι της ευρύτερης έννοιας της υποστήριξης των εκπαιδευμένων. Άρα, μιλάμε για υποστήριξη ψυχολογική, γιατί ειδικά στα πρώτα εξάμηνα της ΕΤΑ χρειάζεται περισσότερη ανατροφοδότηση. Μιλάμε για φοιτητές, οι οποίοι πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν ξέρουν πώς γίνεται η διαδικασία... Η ανατροφοδότηση είναι σημαντική για την ψυχολογική υποστήριξη, αλλά και για να εξοικειωθούν με το κλίμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και όλη αυτή τη φιλοσοφία. Οι εβδομαδιαίες δραστηριότητες ήταν προαιρετικές, δεν τις έκανα όλες ή τουλάχιστον όχι στην εβδομάδα μελέτης. Προσπαθούσα να τις κάνω πριν την εξεταστική, για να τσεκάρω τις γνώσεις μου. Η ανατροφοδότηση, που είχαν, συνήθως, ήταν μια ενδεικτική απάντηση... Καμία σχέση με την ανατροφοδότηση, που θα μπορούσα να έχω από έναν Καθηγητή - Σύμβουλο, ήταν καθαρά μια ενδεικτική απάντηση, δεν ήταν κάτι προσωποποιημένο.

Συνεντεύκτρια: Τέλεια! Οπότε, μου απαντήσατε ήδη στην ουσία και στην επόμενη ερώτηση, σε σχέση με το τι περιλαμβάνει μια ουσιαστική και ωφέλιμη προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό. Τι θα θέλατε εσείς να περιλαμβάνει, όμως; Θα θέλατε να υπάρχει κάτι επιπρόσθετο, είναι αρκετά αυτά τα στοιχεία για μια προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση;

Σ4: Ναι, σίγουρα εκ των πραγμάτων δε μπορεί να είναι πολύ αναλυτική η ανατροφοδότηση, που παίρνουμε μέσα από τις εργασίες αυτο-αξιολόγησης, λόγω του γεγονότος ότι είναι ένα έτοιμο κείμενο. Από εκεί και έπειτα, θεωρώ ότι θα μπορούσε να έχει λίγη περισσότερη εμβάθυνση στο υλικό, δηλαδή να δίνει τη δυνατότητα στον ίδιο τον φοιτητή να ανατρέξει σε κάποια σημεία του υλικού, ώστε να βρει την απάντηση ή να έχει περισσότερες παραπομπές σε πηγές και να ανατρέξει και σε άλλο υλικό πέρα από το εκπαιδευτικό υλικό, για να μπορέσει και εκεί να βρει επιπλέον πράγματα. Αυτό θα μπορούσε να έχει ως επιπλέον χαρακτηριστικό. Αλλιώς μετά, θα μπορούσε να υπάρχει και ένα quiz και να σου δίνει ανατροφοδότηση μεγαλύτερη και προσαρμοσμένη. Εκεί, μιλάμε για τεχνητή νοημοσύνη, πάει αλλού το πράγμα.

Συνεντεύκτρια: Έχετε δίκιο, αλλά δεν είναι και αρνητικό έτσι όπως το σχολιάζετε να ανοίξουν και κάποιοι ορίζοντες τέτοιοι, σε σχέση με την τεχνητή νοημοσύνη.

Σ4: Εννοείται, πως όχι... Απλώς θεωρώ μετά ότι χρειάζονται πολλά, για να γίνει.

Συνεντεύκτρια: Ναι, θέλει πολλές αλλαγές, αλλά κάποια βήματα δεν είναι κακό να γίνονται... Περνάμε και στο τελευταίο σκέλος των ερωτήσεων και στην τρίτη μορφή ανατροφοδότησης, που είναι -όπως προείπαμε- η ανατροφοδότηση, που δίνεται από συμφοιτητές και συμφοιτήτριες. Καταρχάς, για να προλάβω μια πιθανή παρανόηση, που παρατήρησα και σε προηγούμενες συνεντεύξεις... Οι ερωτήσεις δεν αφορούν τόσο την ανατροφοδότηση, που γίνεται άτυπα π.χ. το να στείλω στο Viber σε μια ομάδα ή στο Messenger, στο Facebook και να βοηθήσει ο ένας τον άλλον. Αφορά τις ανατροφοδοτήσεις, που γίνονται τυπικά, σε επίσημο πλαίσιο και ενθαρρύνονται από τον ίδιο τον Καθηγητή – Σύμβουλο. Εσείς είχατε ανάλογη εμπειρία από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ; Υπήρχε κάποια τέτοια παρότρυνση και προσπάθεια στα πλαίσια κάποιας Θεματικής Ενότητας;

Σ4: Όχι! Δεν θυμάμαι κάτι τέτοιο! Το μόνο, το οποίο θυμάμαι ότι υπήρχε ήταν στα πλαίσια ομαδοσυνεργατικών, μικρών εργασιών που είχαμε, στις εβδομαδιαίες, δηλαδή. Σε αυτές υπήρχε κάποια ανατροφοδότηση, αλλά πριν τη στείλουμε στον καθηγητή. Εκεί θυμάμαι να γίνονται μεταξύ μας κάποια σχόλια, αλλά δεν ξέρω αν αυτό αφορά την έρευνα, γιατί δεν είναι σε απόλυτα τυπικό πλαίσιο.

Συνεντεύκτρια: Ναι ναι, σωστά! Εντάξει, εννοείται, πως το δεχόμαστε και αυτό το σχόλιο. Μια τελευταία ερώτηση αφορά το πώς θα κρίνατε εσείς μια πιθανή ανατροφοδότηση, αφού δεν είχατε -όπως μου είπατε- μια ανάλογη εμπειρία... Μια πιθανή ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες σε τυπικό, πάντα, επίπεδο με παρότρυνση από τον καθηγητή.

Σ4: Θα τη δεχόμουν, δεν θα είχα κανένα πρόβλημα! Προφανώς, δε θα ήθελα να την διαβάσω όπως από έναν καθηγητή... Εντάξει, δεν έχει το υπόβαθρο, αλλά θεωρώ ότι θα ήταν εξίσου σημαντική, από την άποψη ότι και ο φοιτητής καταβάλλει κάποιον κόπο, για να συντάξει μια εργασία και θα μπορούσε και αυτός να κρίνει, γιατί έχει ένα χαρακτηριστικό, το οποίο για μένα δεν το έχει ο καθηγητής. Ο φοιτητής έχει καταφέρει και έχει κάνει την άσκηση, δηλαδή προβληματίστηκε, κόπιασε, κουράστηκε οπότε έχει και η δική του ανατροφοδότηση βαρύτητα. Προφανώς και θα προσπαθούσα τα σχόλια, τα οποία μου έκανε να τα ταυτίσω και με τον καθηγητή, με μια κριτική μάτια.

Συνεντεύκτρια: Έχετε δίκιο! Λοιπόν, αυτή ήταν η συνέντευξή μας... Δεν ξέρω εσείς, αν έχετε να συμπληρώσετε κάτι, αν έχετε να κάνετε κάποιο σχόλιο...

Σ4: Όχι, όχι, όχι! Είναι ένα ενδιαφέρον κομμάτι η ανατροφοδότηση, δίνει πολλά στοιχεία, μας βοηθάει για όλο το κομμάτι της ψυχολογικής υποστήριξης των εκπαιδευομένων. Στην ουσία, εκπροσωπεί τον ίδιο τον καθηγητή, γιατί -ανά πάσα στιγμή- η ανατροφοδότηση μπορεί να σου δώσει και ένα άλλο στοιχείο και επειδή είναι γραπτή μπορείς να ανατρέξεις ακόμα και ένα χρόνο μετά σε αυτή.

Συνεντεύκτρια: Τέλεια! Τα σχόλιά σας ήταν, πραγματικά, εποικοδομητικά. Σας εύχομαι ό,τι καλύτερο σε ό,τι κάνετε!

Σ4: Και σε εσάς εύχομαι μεγάλη επιτυχία στην έρευνα!

Συνεντεύκτρια: Ευχαριστώ πάρα πολύ!

Σ5:

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν, όποτε είστε έτοιμη μπορούμε να ξεκινήσουμε με τις ερωτήσεις... Όπως, πιθανότατα, έχετε δει και εσείς από το pdf, που σας έστειλα, η διπλωματική μου βασίζεται στην ανατροφοδότηση, που δίνεται στα εξ αποστάσεως προγράμματα, όπως είναι το δικό μας μεταπτυχιακό. Ξεκινάμε με την βασικότερη και την πιο συχνά παρατηρούμενη μορφή ανατροφοδότησης, η οποία έχει να κάνει με την ανατροφοδότηση, που παρέχεται από τον ή την Καθηγητή/-τρια - Σύμβουλο.

Σ5: Στις εργασίες αυτό;

Συνεντεύκτρια: Στις εργασίες και στις εβδομαδιαίες δραστηριότητες.

Σ5: Θέλω να σου πω κάτι, που θα σου δώσει πολλές... που θα σου αιτιολογήσει πολλές απαντήσεις, που θα σου δώσω. Εγώ είμαι της πρώτης φουρνιάς, της πρώτης χρονιάς που τελειώσαμε. Αυτό συνεπάγεται, ότι ήταν πολύ διαφορετικός ο τρόπος, που είχαμε τότε τις αξιολογήσεις. Δηλαδή εμείς είχαμε κάθε εβδομάδα να κάνουμε μία εργασία απαραίτητα και με το, που την ολοκληρώνες και την έστελνες σου έδιναν μία ανατροφοδότηση. Αυτό είχε ένα πρόβλημα πολύ μεγάλο. Το ότι οι ανατροφοδοτήσεις, αν εγώ ήμουν προς το τέλος και το είχε κάνει η Ελένη, π.χ., πιο πριν είχαν κυκλοφορήσει οι ανατροφοδοτήσεις στις απαντήσεις. Άρα, τις είχαμε λίγο - πολύ τις απαντήσεις. Αυτό δεν είχε την εγκυρότητα.

Συνεντεύκτρια: Το έμαθα από τους προηγούμενους ερωτώμενους, γιατί ήταν όλοι στην ίδια φουρνιά με εσάς και μου είπανε στην ουσία το ίδιο ακριβώς πράγμα, που μου λέτε κι εσείς τώρα. Απ' ό,τι κατάλαβα υπήρχε μία δυσκολία και, όπως λέτε, μία έλλειψη εγκυρότητας.

Σ5: Ναι, υπήρχε έλλειψη εγκυρότητας, γιατί όλοι είχαμε τις ανατροφοδοτήσεις, που έδινε το σύστημα.

Συνεντεύκτρια: Οπότε από τη στιγμή, που εσείς είχατε έρθει περισσότερο σε επαφή με την προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό, παρά από τον Καθηγητή–Σύμβουλο, θα ξεκινήσω από το δεύτερο σκέλος των ερωτήσεών μου, αν δεν σας πειράζει.

Σ5: Καθόλου, καθόλου. Ίσα ίσα, που θα με βοηθήσει και εμένα, γιατί τα διάβασα. Με βοηθάει πολύ περισσότερο στο να μπορέσω να είμαι λίγο πιο έγκυρη στις απαντήσεις.

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν, οπότε ξεκινάμε με την ανατροφοδότηση η οποία, όπως μου είπατε κι εσείς, είναι προκατασκευασμένη και δίνεται έτοιμη από το εκπαιδευτικό υλικό. Εγώ είχα έρθει σε επαφή με αυτή τη μορφή ανατροφοδότησης στις μικρές ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης, που δίνονται σχεδόν σε κάθε εβδομάδα μελέτης. Είχαμε αυτές τις εβδομαδιαίες και είχαμε και μια μεγάλη εργασία. Οπότε, σε αυτό το σκέλος θα ήθελα να μου απαντήσετε για τις εβδομαδιαίες δραστηριότητες, κατά πόσο εσείς τις αξιοποιούσατε στη μελέτη σας. Από ό,τι καταλαβαίνω ήταν υποχρεωτικές, οπότε θέλοντας και μη έπρεπε να τις αξιοποιήσετε.

Σ5: Ναι, ακριβώς. Για να μπορέσεις να δώσεις εξετάσεις, έπρεπε να έχεις ολοκληρώσει όλες αυτές τις δραστηριότητες μαζί με την εργασία, την οποία σου έδινε. Τώρα, στο κατά πόσο τις αξιοποιούσα αυτές τις μικρές δραστηριότητες ή την αξιολόγηση... Εγώ, εντάξει, το έκανα.

Συνεντεύκτρια: Δημιούργησα την ερώτηση με βάση το αν αξιοποιούσε κάποιος και τις ερωτήσεις τις ίδιες από τη στιγμή που σε εμάς δεν ήταν υποχρεωτικές, αλλά και την ανατροφοδότηση. Εσείς απαντήστε μου για την ανατροφοδότηση, από τη στιγμή που οι ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικές.

Σ5: Η ανατροφοδότηση λειτουργούσε. Η ανατροφοδότηση μου έδινε την κατεύθυνση στο αν είμαι σε ένα σωστό κλίμα. Επίσης, επειδή υπήρχαν και λάθη τότε σε αρκετές ανατροφοδοτήσεις, μπαίναμε και σε έναν κριτικό στοχασμό. Να δώσω και μία άλλη παράμετρο... ότι, επειδή υπήρχαν και είχαμε κάνει και φιλικές σχέσεις με άλλους συμφοιτητές, τα συζητούσαμε και αυτά, άρα μπαίναμε και σε ένα κριτικό στοχασμό και σε μία συνεργασία με άλλους συναδέλφους, που και αυτό έχει τα οφέλη του. Έτσι, ναι, την αξιοποιούσα. Και σε πολλές απαντήσεις μπορεί να μην έπεφταν ακριβώς μέσα. Η απάντηση που έπαιρνα ή αυτό που είχα διαβάσει λίγο με βοηθούσε στο να μου δώσει μία κατεύθυνση.

Συνεντεύκτρια: Ωραία, τέλεια. Αυτή η ανατροφοδότηση, που δινόταν έτοιμη, τι ακριβώς περιλάμβανε, ποια ήταν η δομή της, τα χαρακτηριστικά της;

Σ5: Ως επί το πλείστον αυτό, η ερώτηση ήταν στο σύνολο του υλικού εκείνης της εβδομάδας, ήταν μία παράγραφος. Δεν ήταν κάτι μεγαλύτερο. Ήταν μία παράγραφος και, αν θυμάμαι καλά, γιατί έχουν περάσει τώρα και αρκετά χρόνια, σε κάποιους είχε και πινακάκια, σε κάποιους που χρειάζονταν ένα άλλο δεδομένο, είχε και αυτή τη μορφή. Αλλά συνήθως ήταν μία παράγραφος, αν είναι αυτή η ερώτησή σου...

Συνεντεύκτρια: Οπότε ήταν και κάπως εξατομικευμένη, να το πω έτσι;

Σ5: Καθόλου εξατομικευμένη δεν ήταν, γιατί ήταν μία τυπική απάντηση. Η εξατομικευμένη έχει να κάνει με τη δική σου απάντηση και τα δικά σου ποιοτικά χαρακτηριστικά στην απάντησή σου, άρα πάνω σε αυτό το οποίο έχεις εσύ γράψει.

Συνεντεύκτρια: Για εσάς ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας χρήσιμης, μιας ωφέλιμης προκατασκευασμένης ανατροφοδότησης από το εκπαιδευτικό υλικό; Τι θα έπρεπε να έχει;

Σ5: Θεωρώ την προκατασκευασμένη απάντηση μια μη ωφέλιμη ή, εν πάσει περιπτώσει, όχι στο βαθμό ωφελιμότητας, που θα χρειαζόταν. Ωφέλεια πάντα έχεις από το οτιδήποτε, δηλαδή ακόμα και αυτό το προκατασκευασμένο μπορεί να σου δώσει δεδομένα, που δεν θα τα είχες σκεφτεί. Άρα σε βάζει σε ένα προβληματισμό, αλλά δεν σε βοηθάει σε αυτό που είπαμε... το εξατομικευμένο... Γιατί δεν με έχει βοηθήσει στο να εξελίξω τη σκέψη μου.

Συνεντεύκτρια: Σωστά. Οπότε εσείς θα θέλατε, έστω και αυτή η προκατασκευασμένη ανατροφοδότηση που δε μπορεί να είναι εξατομικευμένη, να γίνει όσο το δυνατόν πιο εξατομικευμένη

γίνεται...

Σ5: Ναι. Εγώ θα ήθελα αυτές οι απαντήσεις να είναι εξατομικευμένες. Να σου πω λίγο και μία άλλη παράμετρο... Θα μου άρεσε να υπάρχει -που ξέρω, ότι είναι δύσκολο- και μία σχέση

διδάσκοντα με διδασκόμενο, αλλά επειδή έχω υπάρξει επιμορφώτρια ενηλίκων ξέρω, ότι υπάρχει τεράστιος όγκος για τους διδάσκοντες, ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Συνεντεύκτρια: Εννοείται! Έχετε δίκιο ως προς αυτό. Ωραία. Για μένα η πιο συνηθισμένη μορφή ανατροφοδότησης είναι αυτή από τον Καθηγητή ή την Καθηγήτρια – Σύμβουλο, αλλά όχι για εσάς, όπως προείπατε...

Σ5: Να πω ότι είχαμε μία ανατροφοδότηση από τον Καθηγητή - Σύμβουλο στη μία, μεγάλη εργασία.

Συνεντεύκτρια: Ωραία. Οπότε, θα εστιάσουμε σε αυτό το κομμάτι, της μίας εργασίας ανά θεματική ενότητα. Τι περιλάμβανε, συνήθως, μία τέτοια τυπική ανατροφοδότηση από τους Καθηγητές – Συμβούλους;

Σ5: Κοίταξε... υπήρχαν οι καθηγητές, οι οποίοι είχαν ένα πολύ δομημένο πλάνο, ως προς τη δομή, ως προς το περιεχόμενο, ως προς την εκφορά των απαντήσεων, ως προς τις βιβλιογραφικές αναφορές που έχουν αξιοποιηθεί και τον πλούτο αυτών. Υπήρχαν, όμως, και οι καθηγητές που το έβλεπαν πιο συνολικά και σου έβαζαν μία απάντηση όσον αφορά το σύνολο, το αν είναι η απάντηση καλύπτει τα ερωτήματα και αν έχει τη δομή που χρειάζεται.

Συνεντεύκτρια: Μάλιστα... Εσείς προσωπικά σε ποιον βαθμό αξιοποιούσατε αυτή την ανατροφοδότηση της τελικής εργασίας; Γιατί απ' ό,τι καταλαβαίνω δεν είχατε περισσότερες τέτοιες εργασίες, για να μπορείτε να βελτιωθείτε από τη μία στην άλλη...

Σ5: Ακριβώς. Αυτή η ανατροφοδότηση ήταν, ουσιαστικά, η μόνη επαφή που είχαμε με τον καθηγητή σε σχέση με αυτό, το οποίο μπορούσαμε να παράξουμε. Ήταν πολύ σημαντική. Ήταν πολύ καθοριστική για εμάς, όσον αφορά και το κίνητρο στο να προχωρήσουμε και να εξελιχθούμε, στο να μάθουμε να γράφουμε ακαδημαϊκές εργασίες.

Συνεντεύκτρια: Βέβαια, εσάς δεν σας ενοχλούσε λίγο αυτό το γεγονός, ότι ερχόσασταν μόνο μία φορά σε επαφή με τον καθηγητή, μέσα από μία εργασία και δεν υπήρχε -ίσως- το περιθώριο

βελτίωσης και εξέλιξης στην ίδια θεματική ενότητα;

Σ5: Ναι. Έχεις απόλυτο δίκιο σε αυτό! Όντως, η μία εργασία δεν σε βοηθούσε πάρα πάρα πολύ. Είναι σίγουρο, ότι η ανατροφοδότηση, που έπαιρνες ήταν περισσότερο για τη δική σου ψυχή, για τον κόπο σου. Τίποτα άλλο δεν σου προσέφερε, ουσιαστικά, γιατί μετά έπρεπε να πέσεις με τα μούτρα στο διάβασμα, για να διαβάσεις όλο το υλικό. Αυτό, που μου έλειπε ήταν μια ουσιαστική ανατροφοδότηση, μια επαφή με τον διδάσκοντα. Πέσαμε πολύ στα βαθιά μόνοι μας! Εγώ δε δυσκολεύτηκα τόσο, γιατί έκανα και Προπτυχιακό στο ΕΑΠ, είχα την εμπειρία τού να γράφω, αλλά νομίζω ότι η μεγαλύτερη δυσκολία των περισσότερων συναδέλφων, που τελειώσαμε μαζί ήταν, ότι δεν ήταν ουσιαστική η καθοδήγηση στο πώς γράφουμε ένα ακαδημαϊκό κείμενο.

Συνεντεύκτρια: Λογικό, γιατί πολλές φορές από το προπτυχιακό επίπεδο δεν είμαστε 100% προετοιμασμένοι, ειδικά αν δεν έχουμε κάνει και μια πτυχιακή... Οπότε, από ό,τι μου έχετε πει μέχρι τώρα καταλαβαίνω, ότι για σας είναι κάτι καθοριστικό ή ήταν κάτι καθοριστικό η ανατροφοδότηση.

Σ5: Με βοηθούσε, μου έδινε ένα κίνητρο περισσότερο μια ανατροφοδότηση, η οποία θα ήταν εξατομικευμένη και η οποία -πιθανότατα- να συνδεόταν και με μια προσωπική επαφή, μια συζήτηση. Αυτή τη θεωρώ πολύ σημαντική ανατροφοδότηση... Συζήτηση, εννοείται, ακόμα και σε προφορικό επίπεδο, εκτός από τα γραπτά σχόλια! Ξέρω ότι είναι δύσκολο, αλλά αν έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να μιλήσει με τον καθηγητή και να του εξηγήσει πού θα έπρεπε να προσέξει περισσότερο, θα ήταν το ιδανικό. Εννοείται, όσο το δυνατόν περισσότερη επαφή έχει κανείς, ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι όλο και καλύτερο.

Συνεντεύκτρια: Έχετε δίκιο! Οπότε, περνάμε και στο τελευταίο σκέλος των ερωτήσεών μας, στην τελευταία μορφή ανατροφοδότησης, που είναι αυτή που γίνεται από συμφοιτητές και συμφοιτήτριες. Κατ' αρχάς, είχατε εσείς ανάλογη εμπειρία από τις σπουδές σας στο ΕΑΠ;

Σ5: Εννοείς, αν συνεργαζόμασταν με άλλους συμφοιτητές;

Συνεντεύκτρια: Όχι άτυπα, σε τυπικό επίπεδο! Δηλαδή, αν υπήρχε παρότρυνση από τους Καθηγητές - Συμβούλους να γίνει ανταλλαγή εργασιών μεταξύ σας, ώστε να δίνετε ο ένας στον άλλον σχόλια.

Σ5: Όχι, δεν υπήρχε κάτι τέτοιο! Το μόνο, που υπήρξε ήταν κάποιες εργασίες προς τις τελευταίες ενότητες, στις οποίες έπρεπε να γίνουμε ομάδα και να δουλέψουμε σαν ομάδα. Εσύ εννοείς την έτερο-αξιολόγηση, την οποία εγώ θεωρώ πολύ σημαντική, γιατί -πρώτα απ' όλα- αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Κατά δεύτερον, δημιουργεί πολύ καλές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και μαθαίνουμε να καταπνίγουμε το εγώ μας, δηλαδή να μην έχουμε εγωισμούς και να μην βλέπουμε και ανταγωνιστικά.

Συνεντεύκτρια: Έχετε δίκιο! Και από τη δική μου εμπειρία και από τους υπόλοιπους ερωτώμενους φαίνεται, πως είναι πολύ σπάνιο. Βασικά, δε δίνεται καθόλου παρότρυνση να υπάρξει αυτή η μορφή ανατροφοδότησης.

Σ5: Θα ήταν ιδανικό να υπάρχουν συναντήσεις, που να διαβάζονται εργασίες ή θα μπορούσε να δίνεται μία εργασία σε κάποιον άλλον, ανώνυμα βέβαια και να συζητάνε, ακόμα και τα σχόλια του καθηγητή ή ακόμα και πριν τα σχόλια του καθηγητή.

Συνεντεύκτρια: Σωστά! Λοιπόν, εγώ τελείωσα με τις δικές μου ερωτήσεις... Δεν ξέρω, αν εσείς έχετε να κάνετε κάποιο σχόλιο!

Σ5: Ελπίζω να σε βοήθησα! Σου εύχομαι καλά αποτελέσματα και καλή δύναμη να έχεις, θα χαρούμε να δούμε τα αποτελέσματά σου.

Συνεντεύκτρια: Σας ευχαριστώ πολύ και πάλι!

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.