



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος του καθηγητή- συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικες φοιτητές: το παράδειγμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΒΑΓΙΟΠΟΥΛΟΥ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ

ΣΑΒΒΑΤΟΥ ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ

ΑΘΗΝΑ,

ΙΟΥΛΙΟΣ 2018

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2018

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και της φοιτήτριας φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.



«Ο ρόλος του καθηγητή- συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικες φοιτητές: το παράδειγμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου»

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΒΑΓΙΟΠΟΥΛΟΥ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΣΑΒΒΑΤΟΥ ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ

Σ.Ε.Π Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

ΜΕΛΑΝΙΑ ΧΑΣΙΔΟΥ

Σ.Ε.Π Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περιεχόμενα

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια	xii
Περίληψη	xiii
Abstract	xv
Πρόλογος	xvii
Εισαγωγή	xviii
Μέρος Πρώτο - Θεωρητικό μέρος	1
Κεφάλαιο 1	2
Εννοιολογικές τοποθετήσεις	2
1.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	2
1.2 Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	3
1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	4
1.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση & εξ αποστάσεως μάθηση	5
1.5 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση & Ανοικτή μάθηση	6
1.6 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΕΑΠ	8
1.7 Ο Ενήλικας φοιτητής	10
1.7.1 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων	13
1.7.2 Στόχοι ενήλικων εκπαιδευομένων	14
1.7.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενήλικων στο ΕΑΠ	15
1.8 Ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	17
1.9 Προσόντα και ικανότητες εκπαιδευτή ενήλικων	20
1.10 Σύνοψη κεφαλαίου	23
Κεφάλαιο 2	25
Βιβλιογραφική ανασκόπηση ανατροφοδότησης	25
2.1 Ορισμός της ανατροφοδότησης	25
2.2 Μορφή & είδη ανατροφοδότησης	25
2.3 Παρεχόμενη ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	26
2.4 Αντιλήψεις φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης	29

2.5	Αντιλήψεις καθηγητών σχετικά με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης....	34
2.6	Βασικοί παράγοντες για την σωστή εφαρμογή της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία	36
2.7	Επίδραση των συναισθημάτων των φοιτητών στην εφαρμογή της ανατροφοδότησης.....	38
2.8	Κριτική ανάλυση βιβλιογραφικής ανασκόπησης.....	39
2.9	Σύνοψη κεφαλαίου	43
Μέρος Δεύτερο - Ερευνητικό μέρος.....		44
Κεφάλαιο 3		45
Σχεδιασμός της έρευνας.....		45
3.1	Σημασία/ Αναγκαιότητα της έρευνας	45
3.2	Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας.....	46
3.3	Ερευνητικά Ερωτήματα	46
3.4	Λειτουργικοί Ορισμοί	47
Μεθοδολογικό πλαίσιο		48
3.5	Ερευνητική διαδικασία.....	48
3.6	Δειγματοληψία	49
3.7	Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	50
3.8	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας	51
3.9	Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	52
3.10	Συσχετισμός ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων της έρευνας	52
3.11	Σύνοψη κεφαλαίου	53
Μέρος Τρίτο – Παρουσίαση Αποτελεσμάτων		54
Κεφάλαιο 4		55
Αποτελέσματα έρευνας.....		55
4.1	Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων	55
4.1.1	Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων/ δείγματος	56
4.1.2	Παρεχόμενη ανατροφοδότηση, αποτελεσματική και μη	59
4.1.3	Ανατροφοδότηση και ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών	76
4.1.4	Ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών και ανάπτυξη αυτονομίας στη μάθηση	91

4.1.5	Ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών και συναισθήματα φοιτητών ...	100
4.1.6	Ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ	110
4.2	Συζήτηση- Προτάσεις	129
4.3	Δήλωση περιορισμών έρευνας	148
4.4	Προτάσεις μελλοντικής έρευνας	148
4.5	Σύνοψη κεφαλαίου	149
	Επίλογος.....	150
	Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	151
Παράρτημα Α	Ερωτηματολόγιο	167
Παράρτημα Β	Δήλωση συναίνεσης	178
Παράρτημα C	Πίνακες Συχνοτήτων	179
Παράρτημα D	Πίνακες μέσων τιμών	207
Παράρτημα E	Συντελεστής άλφα (coefficient alpha)	217

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 : Στατιστικά εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτήσεων των φοιτητών.	55
Πίνακας 2 : Στατιστικά εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτήσεων των καθηγητών-συμβούλων.....	55
Πίνακας 3.....	72
Πίνακας 4.....	74
Πίνακας 5.....	75
Πίνακας 6.....	90
Πίνακας 7.....	98
Πίνακας 8.....	99
Πίνακας 9.....	123
Πίνακας 10.....	124
Πίνακας 11.....	125
Πίνακας 12.....	126
Πίνακας 13.....	127
Πίνακας 14.....	128
Πίνακας 15 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Φύλο».....	179
Πίνακας 16 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Ηλικία».....	179
Πίνακας 17 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Φοιτητής/τρια – Σύμβουλος»	179
Πίνακας 18 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Πρόγραμμα Σπουδών».....	179
Πίνακας 19 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 5.....	180
Πίνακας 20 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 6.....	180
Πίνακας 21 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 7.....	180
Πίνακας 22 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 8.....	181
Πίνακας 23 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 9.....	181
Πίνακας 24 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 10.....	181
Πίνακας 25 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 11.....	182
Πίνακας 26 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 12.....	182
Πίνακας 27 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 13.....	182
Πίνακας 28 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 14.....	183
Πίνακας 29 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 15.....	183
Πίνακας 30 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 16.....	184
Πίνακας 31 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 17 Φοιτητές/τριες.....	184
Πίνακας 32 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 17 Σύμβουλοι.....	185
Πίνακας 33 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 18.....	186
Πίνακας 34 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 19.....	186
Πίνακας 35 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 20.....	186
Πίνακας 36 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 21.....	187
Πίνακας 37 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 22.....	187
Πίνακας 38 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 23.....	187
Πίνακας 39 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 24.....	188
Πίνακας 40 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 25.....	188

Πίνακας 41 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 26.....	188
Πίνακας 42 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 27.....	191
Πίνακας 43 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 28.....	192
Πίνακας 44 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 29.....	192
Πίνακας 45 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 30.....	192
Πίνακας 46 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 31.....	193
Πίνακας 47 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 32.....	193
Πίνακας 48 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 33.....	193
Πίνακας 49 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 34 Φοιτητές/τριες.....	194
Πίνακας 50 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 34 Σύμβουλοι.....	195
Πίνακας 51 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 35.....	195
Πίνακας 52 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 36.....	196
Πίνακας 53 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 37.....	196
Πίνακας 54 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 38.....	196
Πίνακας 55 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 39.....	197
Πίνακας 56 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 40.....	197
Πίνακας 57 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 41.....	197
Πίνακας 58 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 42.....	198
Πίνακας 59 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 43.....	198
Πίνακας 60 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 44.....	198
Πίνακας 61 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 45.....	199
Πίνακας 62 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 46.....	199
Πίνακας 63 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 47.....	199
Πίνακας 64 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 48.....	200
Πίνακας 65 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 49.....	200
Πίνακας 66 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 50.....	200
Πίνακας 67 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 51.....	201
Πίνακας 68 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 52.....	201
Πίνακας 69 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 53.....	201
Πίνακας 70 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 54.....	202
Πίνακας 71 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 55 Φοιτητές/τριες.....	202
Πίνακας 72 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 55 Σύμβουλοι.....	204
Πίνακας 73 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 56 Φοιτητές/τριες.....	204
Πίνακας 74 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 56 Σύμβουλοι.....	205
Πίνακας 75 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 57 Φοιτητές/τριες.....	205
Πίνακας 76 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 57 Σύμβουλοι.....	206
Πίνακας 77.....	207
Πίνακας 78.....	207
Πίνακας 79.....	208
Πίνακας 80.....	208
Πίνακας 81.....	209
Πίνακας 82.....	209
Πίνακας 83.....	210
Πίνακας 84.....	210

Πίνακας 85.....	211
Πίνακας 86.....	212
Πίνακας 87.....	213
Πίνακας 88.....	213
Πίνακας 89.....	214
Πίνακας 90.....	214
Πίνακας 91.....	215
Πίνακας 92.....	215
Πίνακας 93.....	216
Πίνακας 94 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 1.....	217
Πίνακας 95 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 2.....	217
Πίνακας 96 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 3.....	217
Πίνακας 97 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 4.....	218
Πίνακας 98 :Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 5.....	218
Πίνακας 99 :Στατιστικά Αξιοπιστίας, Όλων των ερωτήσεων κατά την άποψη των φοιτητών	218
Πίνακας 100 :Στατιστικά Αξιοπιστίας, Όλων των ερωτήσεων κατά την άποψη των καθηγητών-συμβούλων	218

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1 : Κυκλικό Διάγραμμα για τη μεταβλητή «Φύλο»	56
Σχήμα 2 : Κυκλικό Διάγραμμα (Pie Chart) για τη μεταβλητή «Ηλικία».	57
Σχήμα 3 : Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή «Φοιτητής/τρια ή Καθηγητής».....	58
Σχήμα 4 : Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή «Πρόγραμμα Σπουδών»	58
Σχήμα 5 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 5.....	61
Σχήμα 6 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 6.....	62
Σχήμα 7 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 7.....	63
Σχήμα 8 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 8.....	64
Σχήμα 9 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 9.....	65
Σχήμα 10 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 10.....	66
Σχήμα 11 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 11.....	67
Σχήμα 12 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 12.....	68
Σχήμα 13 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 13.....	69
Σχήμα 14 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 14.....	70
Σχήμα 15 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 15.....	71
Σχήμα 16 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 18.....	78
Σχήμα 17 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 19.....	79
Σχήμα 18 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 20.....	80
Σχήμα 19 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 21.....	81
Σχήμα 20 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 22.....	82
Σχήμα 21 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 23.....	83
Σχήμα 22 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 24.....	84
Σχήμα 23 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 25.....	85
Σχήμα 24 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 26.....	86
Σχήμα 25 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 28.....	92
Σχήμα 26 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 29.....	93
Σχήμα 27 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 30.....	94
Σχήμα 28 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 31.....	95
Σχήμα 29 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 32.....	96
Σχήμα 30 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 33.....	97
Σχήμα 31 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 35.....	101
Σχήμα 32 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 36.....	102
Σχήμα 33 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 37.....	103
Σχήμα 34 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 38.....	104
Σχήμα 35 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 39.....	105
Σχήμα 36 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 40.....	106
Σχήμα 37 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 41.....	107
Σχήμα 38 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 42.....	108
Σχήμα 39 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 43.....	109
Σχήμα 40 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 44.....	111
Σχήμα 41 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 45.....	112
Σχήμα 42 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 46.....	113

Σχήμα 43 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 47.....	114
Σχήμα 44 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 48.....	115
Σχήμα 45 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 49.....	116
Σχήμα 46 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 50.....	117
Σχήμα 47 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 51.....	118
Σχήμα 48 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 52.....	119
Σχήμα 49 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 53.....	120
Σχήμα 50 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 54.....	121

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

εξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΘΕ	Θεματική Ενότητα
ΚΣ	Καθηγητής Σύμβουλος
ΠΣ	Πρόγραμμα Σπουδών

Περίληψη

Ο ρόλος του Καθηγητή στη συμβατική εκπαίδευση αντικαθίσταται από το ρόλο του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως. Από μεταλαμπαδευτής της γνώσης μετουσιώνεται, σε σύμβουλο για κάθε φοιτητή. Για να ανταποκριθεί άρτια σ' αυτόν το ρόλο χρησιμοποιεί την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών. Η παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής ανατροφοδότησης διευκολύνει τους φοιτητές να καταστούν αυτοδύναμοι μαθαίνοντας αναλαμβάνοντας προσωπική ευθύνη για τη μαθησιακή τους πορεία και εξέλιξη μαθαίνοντας να κατακτούν τη γνώση. Ο καθηγητής- σύμβουλος καθοδηγεί, παρακινεί και υποστηρίζει τον εκάστοτε φοιτητή δηλώνοντας παρουσία σε κάθε φάση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζει ολοκληρωμένα μια εμπειρική έρευνα αναφορικά με τον ρόλο του καθηγητή- συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικες φοιτητές. Πρεσβευτής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στη χώρα μας, είναι το παράδειγμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) από το οποίο αντλείται το δείγμα της έρευνας.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η ταυτόχρονη διερεύνηση των απόψεων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ και καθηγητών-συμβούλων αναφορικά με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικες φοιτητές και τον τρόπο με τον οποίο η ανατροφοδότηση επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι του ΕΑΠ θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση αφενός είναι χρήσιμη και αφετέρου σε μέγιστο βαθμό καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών. Συγκεκριμένα πιστεύουν ότι τα σχόλια τους έχουν στόχο να τους εξελίσουν, βοηθούν τους φοιτητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να αναπτύξουν πιο συνθετική και κριτική σκέψη, να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους επάρκεια και τη γνωστική τους ικανότητα ώστε να εργαστούν αυτόνομα σε επόμενες εργασίες.

Επίσης, υποστηρίζουν ότι είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση, έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων και έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια. Από την άλλη πλευρά οι φοιτητές έχουν την άποψη ότι όλα αυτά ισχύουν μεν αλλά όχι στο βαθμό που νομίζουν οι καθηγητές-σύμβουλοι αλλά σε πολύ μικρότερο. Γίνεται αντιληπτό ότι, συχνά, υπάρχει απόσταση μεταξύ των προσδοκιών και των αναγκών των φοιτητών σε σχέση με τις αξιώσεις ή τις απόψεις των καθηγητών. Σε κάθε περίπτωση διαπιστώνεται ότι η ανατροφοδότηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πορεία της μάθησης και την επίδοση των φοιτητών, καθώς, επηρεάζει πρακτικά και συναισθηματικά τη μαθησιακή τους πορεία.

Λέξεις - κλειδιά

Ανατροφοδότηση, Γραπτές Εργασίες, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ΕΑΠ, Καθηγητής-Σύμβουλος, Ενήλικοι Φοιτητές, Δεξιότητες, Αυτονομία στη μάθηση, Συναισθήματα

Abstract

The role of professor in conventional education is replaced by the role of tutor in distance learning. From a postmultiplier of knowledge, it is transformed into a mentor for every student. To fully respond to this role, it uses the feedback of the written assignments. Providing quality and effective feedback makes it easier for students to become self-masters by taking on personal responsibility for learning and evolution, learning to gain knowledge. The assistant professor instructs, encourages and supports the individual student by presenting a presence at each stage of the learning process.

This diploma thesis presents an empirical survey on the role of the tutor in the feedback of the written assignments and the feelings that are caused to the adult students. Ambassador of distance learning, in our country, is the example of the Hellenic Open University.

The main purpose of the research is to simultaneously explore the views of undergraduate and postgraduate students of the Hellenic Open University and their tutors on the feedback of written assignments, the feelings that are caused to adult students and the way in which feedback affects the effectiveness of learning.

Counselors believe that feedback is both helpful and on the other hand to the fullest extent that covers the educational needs of students. In particular, they believe that their comments are aimed at developing them, helping students to take initiatives, develop more synthetic and critical thinking, improve their learning capacity and cognitive ability in order that to work autonomously in future assignments.

They also claim to be knowledgeable about their subject, exercise fair assessment and quality feedback, specialize in distance learning, have skills with knowledge of adult education principles and are selected on merit criteria. Students are of the opinion that all this is true, but not to the extent that the counselors think, but to a much smaller extent. It is understood that there is often a gap between students' expectations and needs in relation to professor's claims or opinions. They also feel that feedback is indissolubly linked to their course and performance, as it affects their learning paths in a practical and emotional way.

Keywords

Feedback, Written assignments, Distance learning, Hellenic Open University, Tutors, Adult Students, Skills, Autonomy in learning, Feelings

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» που υλοποιείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων καθηγητών-συμβούλων και φοιτητών σχετικά με το ρόλο του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους ενήλικες φοιτητές λαμβάνοντας ως μελέτη περίπτωσης, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου εκπόνησα εργασίες, έλαβα ανατροφοδοτήσεις. Άλλοτε ανακουφίστηκα, άλλοτε ευχαριστήθηκα, άλλοτε ένοιωσα ενθάρρυνση, άλλοτε ένοιωσα πραγματική βοήθεια, άλλοτε ένοιωσα ότι αδικήθηκα. Κάποιες φορές είχα ανάγκη να με επαινέσουν, κάποιες άλλες να με καθοδηγήσουν, άλλοτε να αναγνωρίσουν την προσπάθεια μου και να με ανταμείψουν συναισθηματικά και βαθμολογικά. Μέσα από την κάθε μια ανατροφοδότηση, την αποτελεσματική ή μη, εξελίχθηκα σαν άνθρωπος και συνειδητοποίησα ότι η μάθηση είναι μια διεργασία που μετασχηματίζει τις εμπειρίες μας σε γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες και οδηγεί σε θετικές στάσεις, αξίες και συναισθήματα. Έχω θετικά συναισθήματα για τους συναδέλφους που μοιραστήκαμε τις ίδιες αγωνίες και για τους καθηγητές-συμβούλους που μας μετέδωσαν γνώσεις και ανέδειξαν ικανότητες.

Σ' αυτό το σημείο θέλω να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Τσολακίδου Σαββατού για την πολύτιμη βοήθειά της, καθώς, και την ποιοτική ανατροφοδότησή της. Επίσης, τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην συνεπιβλέπουσα της διπλωματικής μου, κα Χασίδου Μελάνια για τα εύστοχα σχόλια της και τις χρήσιμες κατευθύνσεις που μου προσέφερε.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά όσους και όσες συμμετείχαν στην έρευνα που διεξήγαγα.

Εισαγωγή

Από το σύνολο των βιβλιογραφικών αναφορών και των εμπειρικών ερευνών, το οποίο παρουσιάζεται, εκτενώς, παρακάτω, διαφαίνεται ότι στα συστήματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για το σύνολο των φοιτητών, καθώς, επηρεάζει τη μαθησιακή διεργασία άρα και τη μαθησιακή τους πορεία. Οι φοιτητές αναγνωρίζουν την ποιοτική ανατροφοδότηση και τη θεωρούν παράγοντα της μαθησιακής τους εξέλιξης. Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι καθηγητές- σύμβουλοι θα χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, από την βιβλιογραφική και εμπειρική ανασκόπηση διαφαίνεται ότι υπάρχει περιθώριο βελτιστοποίησης του τρόπου χρήσης της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τον καθηγητή-σύμβουλο.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ανωτέρω, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει γόνιμο έδαφος για την πραγματοποίηση μιας εμπειρικής έρευνας, σε παρόντα χρόνο, μέσω της οποίας θα διερευνηθούν οι απόψεις φοιτητών και καθηγητών- συμβούλων για την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Η εργασία, στο πρώτο μέρος της αποσαφηνίζει εννοιολογικούς προσδιορισμούς και αποτυπώνει τα ευρήματα προγενέστερων εμπειρικών και βιβλιογραφικών ερευνών συνυφασμένων με την προαναφερθείσα διάσταση. Επιπλέον, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι λειτουργικοί ορισμοί. Εν συνεχεία στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας και πιο συγκεκριμένα η ερευνητική διαδικασία, η δειγματοληψία, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς, και τα στοιχεία που τεκμηριώνουν τόσο την αξιοπιστία όσο και την εγκυρότητα της έρευνας. Στο τρίτο μέρος ακολουθεί ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας και η κριτική τους ανάλυση. Από την αποτύπωση των αποτελεσμάτων και την συσχέτιση με τα ευρήματα άλλων ερευνών καταγράφονται συμπεράσματα τα οποία αποτελούν βοηθητικό υλικό για την αποτελεσματικότερη φοίτηση σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μέρος Πρώτο - Θεωρητικό μέρος

Ο απώτερος στόχος, ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους, να γίνονται πιο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι μαυθάνοντες- δηλαδή να οδηγούνται σε πιο συνειδητές επιλογές με το να σκέφτονται περισσότερο κριτικά.

Jack Mezirow

Η μετασχηματίζουσα μάθηση

Κεφάλαιο 1

Εννοιολογικές τοποθετήσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα χαρακτηριστικά αυτής, θα μελετήσουμε το προφίλ του ενήλικα φοιτητή, καθώς, και το ρόλο του καθηγητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αν και έχουν την τάση για ενεργή συμμετοχή στην πορεία των σπουδών τους αφετέρου, όμως, προσκολλώνται σε προϋπάρχουσες αξίες και γνώσεις τους με αποτέλεσμα να αρνούνται ή να αμφισβητούν την καινούργια γνώση. Συχνά διατηρούν πρότυπα γνώσης, στάσεων και συμπεριφορών που ήδη έχουν ήδη υιοθετήσει. Η απόπειρα για νέα πρότυπα και μαθησιακές αλλαγές συχνά καταλήγει σε συναισθηματικές αντιδράσεις. Τότε, ο εκπαιδευτής τί κάνει? Ακολουθεί το παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό μοντέλο ή ενεργοποιεί τους εκπαιδευόμενους για ενεργητική συμμετοχή.

1.1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών και των νέων τεχνολογιών η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο των ενηλίκων φοιτητών όσο και των φορέων που την παρέχουν. Η σύγχρονη πραγματικότητα με τις αυξανόμενες ανάγκες της για διεύρυνση ή απόκτηση νέων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τους ενήλικες σε συνδυασμό με την αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να τις παρέχουν, έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης όπως, αυτή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Lionarakis, 2003 ; Moore, M.G & Kearsley, G., 1996).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία πολυμορφική και ευέλικτη, δε λειτουργεί και δεν εφαρμόζεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο Lionarakis (2008) και διδάσκει ενεργοποιώντας τον εκπαιδευόμενο πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί με αυτονομία προς μια ευρετική πορεία γνώσης και αυτομάθησης (Λιοναράκης, Α. & Βαβουράκη, Α., 2005). Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιγράφει εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται σε μια απόσταση φυσική από τον εκπαιδευτή τους

χρησιμοποιώντας κάποιες μορφές τεχνολογίας για να επικοινωνούν μαζί του και, φυσικά, να έχουν πρόσβαση και στο εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser, L.A. & Simonson, M., 2002).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσδιορίζεται από την Hillary Perraton (1988) ως «η διδασκαλία από κάποιον εκπαιδευτή που βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευόμενο τόσο σε χρόνο όσο και σε φυσική απόσταση». Με την προγενέστερη άποψη συγκλίνει η άποψη του (Rowntree, 1998) σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αν και διαχωρισμένοι από τον διδάσκοντα, στο χρόνο και στο χώρο, εξακολουθούν να καθοδηγούνται από αυτόν.

Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης προϋποθέτει ομάδα εκπαιδευομένων, διδάσκοντα, εκπαιδευτικό οργανισμό που να την παρέχει, υλικό διδασκαλίας και μέσο επικοινωνίας για να λειτουργεί αποτελεσματικά. Βάση των προγενέστερων χαρακτηριστικών της διαφοροποιείται από άλλες μορφές μάθησης που, συνήθως, συγχέονται όπως η κατ'οίκον φοίτηση και η αυτομόρφωση.

1.2 Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Desmond Keegan (2000), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσδιορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- τη γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση που παρέχει εκπαίδευση «πρόσωπο με πρόσωπο» σε αίθουσα διδασκαλίας
- τη συμβολή και την ευθύνη που παρέχει κάποιο δομημένο και οργανωμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα στη μαθησιακή διδασκαλία μέσω του σχεδιασμού, της παραγωγής, της διανομής του εκπαιδευτικού υλικού και την παροχή εξατομικευμένης μάθησης του εκπαιδευόμενου με την εξυπηρέτηση του από τις υπηρεσίες υποστήριξης
- τη χρήση τεχνολογικών μέσων για τη γεφύρωση της απόστασης του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή του και το εκπαιδευτικό υλικό

- τη προσπάθεια για εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων. Τόσο ο καθηγητής όσο και ο φοιτητής έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν μεταξύ τους.
- τη δυνατότητα συναντήσεων για διδακτικούς και κοινωνικούς σκοπούς
- την οργάνωση μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία προβλέπεται κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευόμενους με παράλληλες ομαδικές συναντήσεις για την εξυπηρέτηση των διδακτικών σκοπών και των κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Τα προγενέστερα χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εδώ και αρκετές δεκαετίες όπως υποστηρίζει ο Keegan αλλά και νεώτεροι συγγραφείς όπως ο Bernard και άλλοι.

1.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Θεωρητικοί που έχουν ασχοληθεί με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεταξύ των οποίων οι Keegan, Moore, Holmberg έχουν καταθέσει τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους σε μια προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο που την περιβάλλει.

Ο (Keegan, 1986) κατηγοριοποίησε τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις ακόλουθες κατηγορίες.

- Θεωρία αυτόνομης μάθησης (Moore, 1993) κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία η οποία είναι μεν στηριζόμενη στη κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευόμενο αλλά, συνάμα, υποστηρίζεται ο ίδιος μέσα από το κατάλληλα δομημένο εκπαιδευτικό υλικό, όσο και από την επικοινωνία του προσφέρει ο εκπαιδευτής του.
- Θεωρία βιομηχανοποιημένης μάθησης (Peters, 1993) που σύμφωνα με την θεωρία αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία έχει χαρακτηριστικά όπως: άρτιο σχεδιασμό, πλήρη οργάνωση, σωστή προετοιμασία, σαφή προσδιορισμό διδακτικών στόχων, ανάλυση παιδαγωγικών προϋποθέσεων.

- Θεωρία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης (Holmberg, 1995), σύμφωνα με την οποία η κοινωνική αλληλεπίδραση και το συναίσθημα επιδρούν αποτελεσματικά στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως κάθε εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαθέτει δυναμικό εξελισσόμενο χαρακτήρα με αποτέλεσμα η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου να συνεχίζεται.

1.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση & εξ αποστάσεως μάθηση

Στο πλαίσιο του εννοιολογικού προσδιορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί η διαφορά της από την εξ αποστάσεως μάθηση. Θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Lewin, Dewey, Kold, Freire,, Mazirow, Jarvis κ.α.) θεωρούν ότι η μάθηση αποτελεί μια συνεχή διεργασία η οποία έχει ως βασικό σημείο αναφοράς την επεξεργασία των εμπειριών και περιέχει την αλληλεπίδραση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο. Άρα η μάθηση δεν τελειώνει μ' ένα αποτέλεσμα και είναι συνεχής δια βίου.

Ο Kolb (1984) υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί μια διεργασία κατά την οποία δημιουργείται η γνώση μέσα σ' έναν αέναο κύκλο, όπου το άτομο με τη δράση αποκτά νέες εμπειρίες, τις οποίες επεξεργάζεται, τις διασύνδεει με τις υπάρχουσες γνώσεις του με αποτέλεσμα να αντλεί συμπεράσματα βάση των οποίων σχεδιάζονται νέες δράσεις. Η γνώμη του Jarvis, (2004) είναι παραπλήσια αφού υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι η διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώσεις, δεξιότητες, αξίες, στάσεις, συναισθήματα. Ο Mezirow J. and Associates, (1990) πρεσβεύει μια συγγενική άποψη με έμφαση, ωστόσο, στην ιδιότητα της μάθησης ως διεργασία συνεχούς ερμηνείας κι επανερμηνείας των εμπειριών, μέσω της οποίας επιτρέπεται στον άνθρωπο να κατανοήσει πληρέστερα τα φαινόμενα, με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση του στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Σύμφωνα με τον Jarvis, (2004) και την Cross (1981), η ανάγκη για μάθηση αναδύεται σε κάποιες φάσεις της ζωής του ατόμου, ιδιαίτερα της ενήλικης, όταν παρουσιάζεται δυσαρμονία μεταξύ τους συστήματος αξιών και αντιλήψεων που διαθέτει και των τρεχουσών εμπειριών που ζει. Τότε, επιδιώκεται να μάθει περισσότερα τόσο για τον εαυτό του όσο και για τον κόσμο. Σε κάποιες περιπτώσεις με φυσικό τρόπο μέσα από τις καθημερινές

εμπειρίες, την εργασία, την αλληλοεπίδραση με το κοινωνικό περίγυρο κ.λ.π. Τότε αυτή η μάθηση είναι περιστασιακή, άτυπη. Άλλοτε η μάθηση αυτή γίνεται συνειδητή με συγκεκριμένη πρόθεση και συγκεκριμένους στόχους. Τότε αναζητούμε έναν εκπαιδευτικό φορέα που θα μας την παρέχει.

Η μάθηση αποκτά ένα ευρύτερο περιεχόμενο χωρίς να περιορίζεται στο αποτέλεσμα της ένταξης και συμμετοχής στον εκπαιδευτικό θεσμό. Έχει συνειδητό χαρακτήρα και αναλαμβάνεται πλήρως από τον διδασκόμενο. Διαφέρει σημαντικά από την εκπαίδευση, καθώς οι γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες μπορεί να κατακτηθούν χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια διδακτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με τη διδακτική διαδικασία και αναφέρεται σε μία οργανωμένη πράξη και σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Zondiros, 2008).

Κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιούνται ορισμένες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν κι οι καθηγητές, όπως είναι οι διαλέξεις, οι γραπτές εργασίες και η παροχή ανατροφοδότησης αυτών. Αντίθετα, η μάθηση απαιτεί τον ενεργό ρόλο του φοιτητή ο οποίος καλείται να μελετά, να κρατά σημειώσεις και να πραγματοποιεί επαναληπτική μελέτη. Από τα στοιχεία γίνεται ορατή η διαφορά που υπάρχει μεταξύ της εκπαίδευσης και της μάθησης (Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, Wozney, L., & Huang, B, 2004).

Από τα προγενέστερα γίνεται αντιληπτό ότι εκπαίδευση αποτελούν δραστηριότητες όπου η μάθηση είναι συνειδητή από την πλευρά των εκπαιδευομένων και σχεδιασμένη από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα. Άρα η εκπαίδευση εμπεριέχει πάντοτε μάθηση ενώ όλες οι μορφές μάθησης δεν έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

1.5 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση & Ανοικτή μάθηση

Ο όρος «Ανοικτή Μάθηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει κάθε διαδικασία που διασφαλίζει τη δυνατότητα πρόσβασης κάθε ανθρώπου στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την προηγούμενη δική του εκπαιδευτική εμπειρία, από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή την φυσική απόσταση του από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. (Verduin, R. & Clark, A., 1991). Είναι μια ελεύθερη επιλογή εκπαίδευσης στηριζόμενη σε εσωτερικά κίνητρα και προσαρμοσμένη τόσο στις ανάγκες των διδασκομένων όσο και στις μεθόδους διδασκαλίας της μάθησης (Collis, 1996).

Η Ανοικτή Εκπαίδευση μπορεί να ορίσει πολλά και διαφορετικά επίπεδα, όπως, ανοικτή πρόσβαση, προγράμματα εκπαιδευτικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, δυνατότητα στοχοθέτησης από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, προσαρμογή στους μαθησιακούς τους τρόπους, αυτονομία κι ανεξαρτησία από το χρόνο και το χώρο (Rowntree, 1998), τα οποία δεν συναντώνται σε όλα τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Άρα δεν είναι απαραίτητα συμβατός ο όρος «Ανοικτή Εκπαίδευση» με εκείνον της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ούτε αποτελεί προϋπόθεσή του.

Πολλοί συγγραφείς συγκλίνουν στην άποψη ότι η ανοικτή εκπαίδευση χαρακτηρίζεται τόσο από τη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών όσο και από τη διασφάλιση της πρόσβασης των εκπαιδευομένων στην εκπαίδευση (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998). Με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφερόμαστε σ' ένα σύστημα εκπαίδευσης το οποίο τη διαχωρίζει από τη συμβατική διότι οι φοιτητές διδάσκονται και μαθαίνουν χωρίς τη φυσική παρουσία του καθηγητή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Βέβαια, οι φοιτητές αν και απομακρυσμένοι από τους καθηγητές τους (τόσο στο χρόνο όσο και στο χώρο), συνεχίζουν να καθοδηγούνται και να εμψυχώνονται από αυτούς. (Ματραλής, 1998). Τα προγράμματα Ανοικτής εκπαίδευσης επίκεντρο έχουν τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο ο οποίος έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το χρόνο, τον τόπο, τις ώρες μελέτης του. Μπορεί να επιλέξει το αντικείμενο των σπουδών που του κεντρίζει το ενδιαφέρον, να έχει ευχέρεια επιλογής για το χρονικό διάστημα που θα θελήσει να σπουδάσει ανάλογα με το χρονοδιάγραμμα της ζωής που ο ίδιος έχει ορίσει .

Τα προγράμματα σπουδών που βασίζονται στην Ανοικτή εκπαίδευση είναι ή θα πρέπει να είναι άρτια δομημένο με ακαδημαϊκά κριτήρια σπουδών και απόκτηση τίτλων σπουδών. Άρα οι απαιτήσεις του και οι υποχρεώσεις ενός αντίστοιχου προγράμματος είναι αυξημένες. Υπάρχει, όμως ευελιξία ώστε να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των εκάστοτε εκπαιδευομένων.

Η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τη διαφοροποιεί από τα παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει στους φοιτητές να χρησιμοποιούν την κατοικία τους ως κύριο χώρο μάθησης και να

επιλέγουν μόνοι τους το χρόνο μελέτης και τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν (Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α., 1998). Αυτή καθαυτή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι ούτε «κλειστή» ούτε «ανοικτή» (Keegan, 2001).

Στην ελληνική πραγματικότητα ο όρος «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση», συνήθως, συνοδεύεται από τον όρο «Ανοικτή εκπαίδευση», όπου η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα της ίδρυσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, ενός ανοικτού εκπαιδευτικού ιδρύματος διότι παρέχει μάθηση η οποία προκύπτει, κυρίως, μέσα από την κατ' ιδίαν μελέτη του διδακτικού υλικού το οποίο είναι διαμορφωμένο ειδικά για να καλύψει τις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευόμενους. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι είναι ενήλικοι φοιτητές υποστηρίζονται από τον καθηγητή-σύμβουλο ο οποίος τους καθοδηγεί, τους εμπνυχώνει, τους βοηθά να αξιοποιήσουν το διδακτικό υλικό, τους βοηθά να εμπεδώσουν την ύλη με την παροχή της σωστής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν μετά την εκπόνηση των εργασιών.

1.6 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ΕΑΠ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική καινοτομία, θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας με την Ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η λειτουργία του καθορίζεται από το Ν.2552/97 (όπως τροποποιήθηκε από το άρθ. 14 του Ν. 2817/2000, από το άρθ. 3 του Ν. 3027/2002, από το άρθ. 13 του Ν. 3260/2004, από το άρθ. 19 του Ν. 3577/2007, από το άρθ. 6 του Ν. 4366/2016, από το άρθ. 28 του Ν. 4368/2016, από το άρθρο 61 του Ν. 4386/2016, από το άρθρο έβδομο του Ν. 4405/2016 και τις παρ. 1, 5 και 6 του άρθρου 23 του Ν. 4452/2017).¹

Αποστολή του ΕΑΠ είναι η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας. Σκοπός του ΕΑΠ είναι η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας, καθώς και η ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση.

¹ <https://www.eap.gr/el/to-eap/istoria/apostoli>

Το συγκεκριμένο σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης διέπεται από την αντίληψη ότι η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Απευθύνεται σ' ένα μεγάλο αριθμό ενδιαφερομένων παρέχοντας, όσο γίνεται, περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Από το ΕΑΠ υιοθετήθηκε το αρθρωτό σύστημα, με βασική λειτουργική μονάδα τη θεματική ενότητα, διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους. Για την ολοκλήρωση των σπουδών σε μια θεματική ενότητα, ο φοιτητής πρέπει να εκπονήσει 4 γραπτές εργασίες, η βαθμολογία των οποίων καθορίζει το 30% του τελικού βαθμού, και να προσέλθει σε τελική γραπτή εξέταση, η βαθμολογία της οποίας καθορίζει το 70% του τελικού βαθμού του. Τέλος, προαιρετικά, μπορεί να συμμετάσχει σε 4 ή 5 ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις (ΟΣΣ) οι οποίες αποτελούν απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματική μάθηση και βελτιώνουν την απόδοση των φοιτητών αν, βέβαια, ο καθηγητής-σύμβουλος γνωρίζει τον τρόπο για να τις χρησιμοποιεί.

Η λειτουργία του ΕΑΠ έδωσε νέες διαστάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς, εισήγαγε την προσφορά σπουδών αποκλειστικά με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Lionarakis, 1998). Με τη φοίτηση στο ΕΑΠ ένα ευρύ φάσμα ενηλίκων προβαίνει στην εκπλήρωση ορισμένων στόχων του όπως, αυτόν της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του αναγκών μιας και μια μερίδα ενηλίκων αδυνατεί να παρακολουθήσει διδασκαλίες κλασσικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι τα προγράμματα σπουδών των συμβατικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της χώρας. Οι ενήλικοι φοιτητές εμφανίζουν όλο και περισσότερες ανάγκες τις οποίες καλείται να καλύψει το πρόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ.

Οι ανάγκες των ενηλίκων μπορεί να αφορούν την εργασία τους, την επαγγελματική τους κατάρτιση ή ακόμα και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η ικανοποίηση αυτών των αναγκών θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει θετικά στη βελτίωση της ζωής του κάθε ατόμου και κατ' επέκταση στη βελτίωση της λειτουργίας της ίδιας της κοινωνίας. Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα ισχυρό εργαλείο το οποίο έχει το εκάστοτε κράτος προκειμένου να επιτύχει συνθήκες κοινωνικής ισορροπίας κι ικανοποίησης (Μουζάκης, 2006).

1.7 Ο Ενήλικας φοιτητής

Ο ενήλικας φοιτητής² ξεκινά την εκπαίδευση φέρνοντας μαζί του ένα σύνολο εμπειριών και αξιών. Έχει δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία. Βρίσκεται σε εξελισσόμενη διεργασία μάθησης. Έχει ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και έχει ήδη διαμορφώσει το δικό του μοντέλο μάθησης (Rogers, 1999).

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει ένα διαφορετικό ρόλο σε σχέση με εκείνον που καλείται να διατελέσει στα προγράμματα σπουδών της συμβατικής εκπαίδευσης. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευόμενων είναι η εξατομίκευση που χαρακτηρίζει τη μάθηση που προσφέρεται στα προγράμματα εξ αποστάσεως. Ο εκπαιδευόμενος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από αυτονομία και ανεξαρτησία καθώς προχωρά στην κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού. Οι εκπαιδευόμενοι αυτών των προγραμμάτων είναι, κυρίως, ενήλικοι οι οποίοι εφαρμόζουν ένα είδος «αυτό-μάθησης» κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι ειδικοί που σχετίζονται με τον τύπο αυτό εκπαίδευσης επιχειρούν να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά που φέρουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (Τζώτζου, 2014).

Η ηλικία των ατόμων που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα σηματοδοτεί και την ύπαρξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Πιο αναλυτικά, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα τα οποία έχουν κοινωνικές, προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις. Η πλειοψηφία αυτών είναι εργαζόμενοι, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα συμβατικής εκπαίδευσης. Αυτό που χρειάζονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, και το λαμβάνουν μέσα από τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι οι ενήλικοι χρειάζονται να μπορούν να μελετούν σε όποιο χρόνο και τόπο αυτοί επιθυμούν, σύμφωνα, με τις ατομικές τους δυνατότητες. Ακόμα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οδηγεί στην εμφάνιση της ανάγκης για υποστήριξη και καθοδήγηση. Η ανάγκη αυτή καλύπτεται από τους καθηγητές-

² Όπου φοιτητής εννοείται και φοιτήτρια, όπου καθηγητής εννοείται και καθηγήτρια, όπου καθηγητής-σύμβουλος θεωρείται και καθηγήτρια-σύμβουλος

συμβούλους του εκπαιδευτικού προγράμματος (Stoter, Bullen, Zawacki-Richter & von Prummer, 2014).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που είναι απόρροια της ηλικίας των εκπαιδευόμενων είναι οι θέσεις και οι στάσεις που διατηρούν σε σχέση με την εκπαίδευση. Ο ενήλικος πληθυσμός έχει αναμνήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος που έχει φοιτήσει αποκτώντας με τον τρόπο αυτό προσωπικές απόψεις και θέσεις γύρω από τη μάθηση και την εκπαίδευση. Οι ενήλικες σε σχέση με τους ανηλίκους, έχουν αποκτήσει εκπαιδευτικές εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και την παρούσα εκπαίδευσή τους. Οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτή. Άρα η ένταξη αυτού του πληθυσμού σε μία νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία δεν είναι, πάντα, εύκολο εγχείρημα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί, αν όχι βασίζεται, στον ενεργητικό ρόλο των ενηλίκων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό οδηγεί με τη σειρά του στην επιτακτική ανάγκη των στάσεων που διατηρούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Η αλλαγή αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απειλή από τους εκπαιδευόμενους, με αποτέλεσμα την αδυναμία τους να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους στα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών (Κόκκος, 1999).

Επιπρόσθετα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από έντονα συναισθήματα κατά την εκπαιδευτική, εξ αποστάσεως, διαδικασία. Τα συναισθήματα υπάρχουν στη διαδικασία της μάθησης και μάλιστα διαδραματίζουν ρόλο καθοριστικό (Baumeister, DeWall & Zhang, 2007). Η ένταξη των ενηλίκων σε μία «σχολική» συνθήκη είναι πιθανό να τους προξενήσει έντονο άγχος κι ανασφάλεια. Τα ενήλικα άτομα έχουν πολλές και διαφορετικές υποχρεώσεις στις οποίες προστίθεται και η εκπαίδευση τους. Πιθανό να νιώθουν ανασφάλεια σχετικά με την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και φόβο σχετικά με τις επιδόσεις τους. Τα συναισθήματα αυτά είναι, συχνά, στον πληθυσμό αυτό, ενώ σε πολλές περιπτώσεις συνοδεύονται κι από ενθουσιασμό κατά την έναρξη των σπουδών τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το βίωμα ενός κυκεώνα συναισθημάτων, τον οποίο δυσκολεύονται, ενίοτε, να διαχειριστούν όπως επισημαίνεται από πολλούς θεωρητικούς όπως (Hara & Kling, 2003; O'Regan, 2003; Conrad, 2002). Τα αντιφατικά συναισθήματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων μπορεί να συμβάλουν στην κακή τους επίδοση στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις ή σε σκέψεις για διακοπή των σπουδών τους. Για το

λόγο αυτό είναι απαραίτητη η δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος, το οποίο ενθαρρύνει τους φοιτητές στην προσπάθεια τους (Shea & Bidjerano, 2010).

Παρόλα αυτά υπάρχουν ορισμένοι ειδικοί, όπως είναι ο Jarvis (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες των ενηλίκων συμμετεχόντων μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη μάθηση τους. Οι ενήλικες συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει το δικό τους τρόπο μάθησης γνωρίζοντας τις μεθόδους που τους βοηθούν να κατακτήσουν νέες γνώσεις. Αυτό τους οδηγεί στην διδακτική διαδικασία με τα χαρακτηριστικά της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης. Οι ενήλικοι, δηλαδή, γνωρίζουν τις ανάγκες τους και τα προτερήματά τους και προχωρούν με βάση αυτά στη μάθηση. Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι άμεσα συνδεδεμένα με το θεωρητικό υπόβαθρο και τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στην ύπαρξη αυτονομίας και ανεξαρτησίας (Jarvis, 2004).

Επιπλέον, οι εμπειρίες των ενηλίκων επηρεάζουν και τα κίνητρα που έχουν απέναντι στη μάθηση. Οι συμμετέχοντες οδηγούνται στα προγράμματα αυτά προκειμένου να ικανοποιήσουν τις υποκειμενικές τους ανάγκες, οι οποίες μπορούν να αφορούν τόσο την επαγγελματική τους ζωή και σταδιοδρομία όσο και τις προσωπικές τους ανάγκες για γνώση. Αυτό σημαίνει ότι οι ενήλικες εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία οικειοθελώς, προσπαθώντας να επιτύχουν τον προσωπικό τους στόχο. Έχουν ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο που μαθαίνουν και είναι διατεθειμένοι να πραγματοποιήσουν προσωπικές υποχωρήσεις προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του/των προγράμματος/ων. Τα άτομα αυτά γνωρίζουν τί επιθυμούν και πώς θα το κατακτήσουν, με αποτέλεσμα να μπορούν να απομακρυνθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία σε περίπτωση που αυτή δεν τους ικανοποιεί. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι των εξ αποστάσεως προγραμμάτων είναι αυτόνομα άτομα, τα οποία έχουν πλήρη έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την αρχή μέχρι και το τέλος αυτής (Τζώτζου & Μπιγιάκη, 2013).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται ορατή η ανομοιογένεια των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Το κάθε άτομο διαφέρει σημαντικά από το άλλο, καθώς έχει τις δικές του αντιλήψεις, τα δικά του συναισθήματα και τις δικές του μεθόδους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ατομικά αυτά χαρακτηριστικά ταυτίζονται απόλυτα με

την εξατομικευμένη μάθηση που προσφέρεται στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως σπουδών (Μαυρογιώργος, 2001).

1.7.1 Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Πολλοί μελετητές στράφηκαν στην διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε σύγκριση με τους ανηλίκους όπως, επίσης και στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν. Γράφτηκαν πολλά βιβλία από τους Brookfield (1986), Courau (2005), Houle (1980), Knowles (1998) κ.α.. Όπως, γράφει ο Κόκκος (2005) μια συνθετική θεώρηση των προσεγγίσεων των παραπάνω βιβλίων αποσκοπεί στο να ανιχνευτούν τρόποι με τους οποίους οι θεωρητικές προσεγγίσεις μπορούν να απολήγουν σε πρακτικές εφαρμογές, ώστε οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχοντας ως εφόδια κριτήρια και προδιαγραφές να μπορούν να σχεδιάζουν και να διδάσκουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι:

α. οι ενήλικοι εκπαιδεύονται για συγκεκριμένους λόγους και με συγκεκριμένους στόχους που είτε έχουν άμεση συνάρτηση με τη φάση ζωής που διανύουν τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή είτε με τις ανάγκες που ενδεχομένως τους προέκυψαν. Διαπιστώνουν ότι μέσω της εκπαίδευσης, με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν θα μπορούν να ανταποκριθούν και να ανταπεξέλθουν καλύτερα στην τωρινή κατάστασή τους ή σε όποια μελλοντική προκύψει.

β. οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν διαφορετικό και ευρύτερο φάσμα εμπειριών από τους ανηλίκους. Βιώνουν εμπειρίες από καταστάσεις της ενήλικης ζωής τους όπως επαγγελματικές υποχρεώσεις, οικογενειακές και φιλικές σχέσεις, κοινωνικές ευθύνες και θεωρούν ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους θα συνδεθεί με τις εμπειρίες τους σε μια αφετηρία για νέα μάθηση.

γ. οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκρυσταλλώσει τους προτιμώμενους τρόπους μάθησής τους ανάλογα με την προσωπικότητά τους, τις εμπειρίες τους, τις ικανότητές

τους. Κάποιοι προτιμούν να μαθαίνουν ακούγοντας το διδάσκοντα, κάποιοι άλλοι παρατηρώντας, άλλοι μελετώντας μόνοι τους.

δ. οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή στην πορεία της μάθησης τους. Επιθυμούν, οι εκπαιδευτές να τους αντιμετωπίζουν ως υπεύθυνους ανθρώπους. Προτιμούν να ζητείται η άποψή τους και να ενισχύεται ο ανοιχτός διάλογος και η επικοινωνία. Τους απωθεί ο μονόλογος των εκπαιδευτών και διεκδικούν τη διδακτέ ύλη προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους και στους δικούς τους μαθησιακούς στόχους. Κάποιες φορές επειδή είναι συνειδητοποιημένοι και γνωρίζουν καλά τις ανάγκες τους, αμφισβητούν το περιεχόμενο ενός προγράμματος ή τον εκπαιδευτή τους.

ε. οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση. Ενδέχεται τα εμπόδια να οφείλονται στην κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, να αφορούν εμπόδια που απορρέουν από τα καθήκοντα και τις κοινωνικές υποχρεώσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων δυσκολεύοντας ή εμποδίζοντας την πορεία των σπουδών τους ή εσωτερικά εμπόδια που οφείλονται στην προσωπικότητα των ατόμων.

Εξαιτίας της αδυναμίας θεωριών μάθησης να καλύψουν πλήρως το φαινόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, πολλοί μελετητές αισθάνθηκαν την ανάγκη για ένα πιο στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτές να μπορούν να διαμορφώσουν τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης των ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Προσδοκία της διερεύνησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχουν οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι ήταν ότι θα διαπιστώνονταν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων, οι οποίες στο μέτρο που θα ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτές, θα μπορούσαν να οδηγήσουν στον εντοπισμό των προϋποθέσεων για την εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Κόκκος, 2005).

1.7.2 Στόχοι ενηλίκων εκπαιδευομένων

Οι περισσότεροι ανήλικοι θεωρούν φυσικό και αυτονόητο τη φοίτησή τους στο σχολείο. Η μαθητική τους ιδιότητα είναι συνυφασμένη με την ηλικία τους και τις

υποχρεώσεις τους (Κόκκος, 2005) εν αντιθέσει με την ιδιότητα του ενήλικα εκπαιδευόμενου που είναι διαφοροποιημένη. Η συμμετοχή των ενηλίκων σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί συνειδητή επιλογή, συνδεδεμένη με σαφείς στόχους. Οι κυριότεροι από τους οποίους είναι:

- Στόχοι επαγγελματικοί
- Στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων
- Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης
- Στόχοι απόκτησης κύρους

Οι περισσότεροι ενήλικοι φοιτητές, συχνά, θυσιάζουν άλλες προτεραιότητες ή ενδιαφέροντα προκειμένου να εκπαιδευτούν γι' αυτό οι απαιτήσεις τους είναι αυξημένες και προσδοκούν να λάβουν συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες που να συνδέονται με τους στόχους τους και να μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην πράξη. Ωστόσο, αυτά συμβαίνουν συνήθως γιατί υπάρχουν και οι περιπτώσεις όπου οι ενήλικοι έρχονται στην εκπαίδευση με στόχους αόριστους ή συγκεχυμένους.

1.7.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης ενηλίκων στο ΕΑΠ

Σύμφωνα με τα βιβλία των Smith (1993), Rogers (1989), Knowles (1998), Brookfield (1986) κ.α., και λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, βάση των οποίων είναι δυνατόν οι ενήλικοι να μαθαίνουν αποτελεσματικά. (Κόκκος, 2005).

Οι βασικές προϋποθέσεις μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η εκπαίδευση έχει εθελοντικό χαρακτήρα. Το να πιέσουμε τους ενηλίκους, για οποιονδήποτε λόγο, να συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αρνητικό αποτέλεσμα, σχεδόν πάντα.
2. Αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων συμβάλλει ώστε οι στόχοι των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να γίνουν όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικοί, σαφείς και άμεσα συνδεδεμένοι με τις δικές τους υποκειμενικές ανάγκες, καθώς και με τις

αντικειμενικές ανάγκες του κοινωνικού και επαγγελματικού περιγύρου. Γι' αυτόν το λόγο έχει μεγάλη σημασία να προηγηθεί η διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, πριν από την έναρξη ενός προγράμματος, καθώς και η συζήτηση για τους εκπαιδευτικούς στόχους, που γίνεται κατά την εναρκτήρια συνάντηση.

3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι οργανωμένο άρτια σε όλα τα επίπεδα. Πολλές φορές παρατηρείται αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευομένων όταν, παρ' όλη την ποιότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων και των προσπαθειών που καταβάλλουν, το πρόγραμμα έχει αδυναμίες. Οι αδυναμίες μπορούν να αφορούν τη γραμματειακή υποστήριξη, το εκπαιδευτικό υλικό, την υποδομή, την εκπλήρωση των οικονομικών και άλλων υποχρεώσεων προς τους συμμετέχοντες ή οτιδήποτε άλλο.
4. Το περιεχόμενο έχει άμεση σχέση με τις εμπειρίες και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τα παραδείγματα, τα θέματα και τα προβλήματα που εξετάζονται πρέπει να συνδέονται στενά με καταστάσεις που αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, είναι σκόπιμο και χρηστικό να τους δίνονται πολλά εναύσματα, ώστε να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να τις επεξεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτές.
5. Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης. Επιβάλλεται εξατομικευμένη προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα κάθε εκπαιδευόμενος και η διδασκαλία οργανώνεται λαμβάνοντας υπόψη αυτούς τους τρόπους.
6. Ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία σταδιακά. Οι ενήλικοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι άνθρωποι και επιδιώκουν να συμμετέχουν με ενεργό τρόπο στην πορεία της μάθησής τους.
7. Διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση καθώς, και οι τρόποι υπέρβασής τους.
8. Διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων χρειάζεται να εντοπίσουν με ευαισθησία τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και να δημιουργήσουν κλίμα που να αποτελείται από ουσιαστική επικοινωνία και συνεργατικό πνεύμα, μέσα στο οποίο μπορούν να

λειτουργήσουν με άνεση όλοι οι εκπαιδευόμενοι καλύπτοντας τις ανάγκες τους (Κόκκος, 2005).

Όταν καλύπτονται οι ανάγκες των εκπαιδευομένων οι ίδιοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γίνονται ικανότεροι στο να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να «μαθαίνουν πώς να μάθουν». Η ενεργή συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης τους θέτει στο επίκεντρο και γίνεται η αφετηρία ώστε να πλησιάσουν στο ιδανικό της ενηλικιότητας δηλαδή να γίνουν αυτοπροσδιοριζόμενοι, πιο υπεύθυνοι και πιο ώριμοι ξεπερνώντας τα εμπόδια που προκύπτουν.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, κάποιες φορές, αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά τη διαδικασία μάθησης τα οποία είναι πολυπαραγοντικά και συχνά αλληλοδιαπλέκονται όπως: έλλειψη αυτοπεποίθησης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, προσκόλληση σε προϋπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες τραυματικές εμπειρίες από το προγενέστερο σχολικό περιβάλλον, κοινωνικές υποχρεώσεις, πιέσεις της καθημερινότητας, φόβος αποτυχίας κ.ο.κ. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να προσεγγίζει προσεκτικά και εξατομικευμένα έναν προς έναν τους συμμετέχοντες στην ομάδα του. Ας δούμε το ρόλο, τα προσόντα των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Άρα η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν αποτελεί μια διαδικασία του να διδάσκει κανείς άλλους, αλλά να τους καθιστά ικανούς να αποκτήσουν την δική τους φωνή(...). Όταν επιθυμούμε να είναι ο εκπαιδευόμενος πρώτος και όχι ο εκπαιδευτής το «κλειδί» είναι ανάγκη να μιλάμε λιγότερο και να ακούμε περισσότερο, όπως, πολύ σωστά επισημαίνεται από τον Rogers A. (1999).

1.8 Ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ακολουθεί διεθνή πρότυπα τριτοβάθμιων ιδρυμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με σκοπό να παρέχει στους φοιτητές του συνεχή υποστήριξη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Ένα μέρος της παρεχόμενης αυτής υποστήριξης είναι η εκπαιδευτική ομάδα που απαρτίζεται από τους

συμφοιτητές του εκπαιδευόμενου και τους καθηγητές-σύμβουλους του. Ο ρόλος του καθηγητή-σύμβουλο είναι πρωταγωνιστικός ρόλος και βασίζεται στο έργο της υποστήριξης του εκάστοτε φοιτητή, ενώ δευτερεύοντα ρόλο παίζουν και οι ίδιοι οι φοιτητές.

Οι καθηγητές-σύμβουλοι στο πλαίσιο του ρόλου τους εποπτεύουν τους φοιτητές ενός συγκεκριμένου τμήματος, μιας συγκεκριμένης θεματικής ενότητας που το ΕΑΠ ορίζει, συντονίζουν τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις της εκπαιδευτικής ομάδας, παρέχουν ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των γραπτών εργασιών των φοιτητών καθώς και διόρθωση των θεμάτων των γραπτών τελικών και επαναληπτικών εξετάσεων. Επίσης, διατηρούν επικοινωνία, τηλεφωνική ή διαδικτυακή, συνήθως ένα τρίωρο εβδομαδιαίως ανάλογα, βέβαια, με τις διαπιστωμένες και εκφρασμένες ανάγκες κάθε φοιτητή. Τέλος, μελετούν σε βάθος και αφομοιώνουν το διδακτικό υλικό, αυτό που και οι φοιτητές μελετούν, ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγούν όταν αυτοί συναντήσουν δυσκολίες (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005).

Η αποστολή του καθηγητή-συμβούλου δεν είναι δεξαμενή μεταφοράς γνώσεων στους φοιτητές. Ο ρόλος του εστιάζεται στην ενθάρρυνση, στην εμπύχωση, στην ενθάρρυνση και στην υποστήριξη του εκάστοτε φοιτητή κατά τη διάρκεια των σπουδών του αλλά και αντικειμενική ανατροφοδότηση που ασκεί σχετικά με τις επιδόσεις των φοιτητών του και την επίλυση αποριών τους στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο ρόλος αυτός ασκείται είτε άμεσα στις συμβουλευτικές συναντήσεις της εκπαιδευτικής ομάδας είτε έμμεσα όταν επικοινωνεί με τον κάθε φοιτητή στα χρονικά διαστήματα μεταξύ δύο συμβουλευτικών συναντήσεων (Βασάλα, 2003).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει ποιοτικά από τον κλασσικό ρόλο του καθηγητή που υπάρχει στη συμβατική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός κατέχει περισσότερο το ρόλο του συμβούλου και λιγότερο το ρόλο του διδάσκοντα. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να συμβουλευεί και να ενθαρρύνει το συμμετέχοντα, χωρίς όμως να κατέχει ενεργητικό ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του είναι παθητικός καθώς παρατηρεί την πρόοδο του εκπαιδευόμενου και παρεμβαίνει

μόνο μέσα από την παροχή ανατροφοδότησης. Η εκτέλεση αυτού το ρόλου είναι ένα δύσκολο εγχείρημα για πολλούς εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι εκπαιδευόμενοι, είναι ενήλικες οι οποίοι έχουν μάθει να διδάσκουν μέσα από τα προγράμματα της συμβατικής εκπαίδευσης. Η επαγγελματική τους ταυτότητα είναι συνδεδεμένη με την εικόνα του κλασσικού καθηγητή ο οποίος έχει τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτός ο ρόλος είναι απαραίτητο να μειωθεί παραδίδοντας το μεγαλύτερο έλεγχο στον εκπαιδευόμενο (Beaudoin, 1990).

Ωστόσο, ο περιορισμένος ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά μόνο τη διδακτική πράξη, η οποία παραδίδεται στον εκπαιδευόμενο. Ο ενεργός ρόλος του καθηγητή ξεκινά κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο οργανωτής του υλικού, καθώς αυτός επιλέγει το ακριβές υλικό που προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους με βάση το πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να ακολουθηθεί. Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία καταγράφοντας τις ασκήσεις, τις εργασίες, τις ημερομηνίες παραδόσεων και οτιδήποτε άλλο που σχετίζεται με την οργάνωση και τη δόμηση της διδασκαλίας. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές ο εκπαιδευτικός επιχειρεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητευόμενων χωρίς να έρχεται σε άμεση επαφή μαζί τους. Το εγχείρημα αυτό δεν είναι πάντα εύκολο καθώς ενέχει τον κίνδυνο της μη ικανοποίησης των εκπαιδευομένων (Peter & Deimann, 2013).

Επιπλέον, στο πλαίσιο των καθηκόντων που έχει ο εκπαιδευτικός εμπεριέχεται και η δημιουργία ενός ενθαρρυντικού και κατάλληλα διαμορφωμένου διδακτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευόμενους. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου ενθαρρύνονται οι παραγωγικές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα αυτό διαμορφώνεται και από την προσωπική βούληση και τη δυνατότητα των μαθητών. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προσφέρει στους μαθητές τα κατάλληλα εφόδια και ερεθίσματα προκειμένου να κατακτηθούν νέες γνώσεις. Η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη, αν ληφθεί υπόψη η απουσία αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δημιουργήσει, χωρίς να γνωρίζει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου, ένα περιβάλλον το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών χωρίς όμως να τις διαμορφώνει ή να τις επιβάλλει. Η δημιουργία αυτού του περιβάλλοντος πραγματοποιείται με τη χρήση τεσσάρων

στρατηγικών. Η πρώτη στρατηγική αφορά τη διαμόρφωση ενός οικείου διαδικτυακού περιβάλλοντος όπου επικοινωνούν οι εκπαιδευόμενοι με το διδάσκοντα. Η δεύτερη στρατηγική σχετίζεται με την ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Η τρίτη στρατηγική αφορά το ύφος που έχει ο εκπαιδευτικός όταν επικοινωνεί γραπτά με τους συμμετέχοντες. Η τέταρτη στρατηγική σχετίζεται με την παροχή ανατροφοδότησης μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (Isman, Altinay & Altinay, 2015).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται κατανοητή η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα είναι απαραίτητο να είναι εξοικειωμένοι με τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και με τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τους ενήλικες συμμετέχοντες (Edwards, Perry & Jansen, 2011).

Η ανατροφοδότηση αποτελεί απαραίτητο συστατικό ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος, εφόσον σχετίζεται με τη βελτίωση της απόδοσης και την κινητοποίηση των φοιτητών για περισσότερη μελέτη. Η ανατροφοδότηση δίνεται από τους καθηγητές-συμβούλους στους φοιτητές ως μία προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος που υπάρχει μεταξύ των απόψεων που έχουν οι δύο εμπλεκόμενοι σχετικά με το περιεχόμενο της μάθησης. Η παρουσία προβλημάτων σε αυτή τη διαδικασία υποδεικνύει και την ύπαρξη επικοινωνιακών προβλημάτων μεταξύ, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων που έχουν τόσο οι φοιτητές όσο και οι καθηγητές-σύμβουλοι σε σχέση με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης, μπορεί να συμβάλει θετικά στη μείωση των δυσκολιών και στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Weaver, 2006).

1.9 Προσόντα και ικανότητες εκπαιδευτή ενηλίκων

Για να μπορεί ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει ορισμένα προσόντα. Μια ταξινόμηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, που θεωρείται κλασική, για τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι η ταξινόμηση των Mocker και Noble (1981). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων, σύμφωνα μ' αυτή, θα πρέπει: Να αντιλαμβάνονται τη

διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τον κάθε εκπαιδευόμενο αναπτύσσοντας αποτελεσματικές σχέσεις μαζί τους, ενδυναμώνοντας τις θετικές τους διαθέσεις, δημιουργώντας θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού και κλίμα ενθάρρυνσης της συμμετοχής τους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων, καθώς, και τον ρυθμό της μάθησης και τη διδασκαλία προσαρμοσμένα στις δυνατότητες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Επίσης, να οργανώνουν τέτοιες συνθήκες εκπαίδευσης που θα ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των εκπαιδευομένων, να διατηρούν το ενδιαφέρον τους για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες, ακόμα και μεταβαλλόμενες των συμμετεχόντων, να διαμορφώνουν το χώρο προκειμένου να δημιουργηθεί ένα άνετο περιβάλλον μάθησης, να αναγνωρίζουν τις αναπτυξιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων, να προσαρμόζουν τη μάθηση στο επίπεδο των ενηλίκων, να συνοψίζουν τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος, να συμμετέχουν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και πόσο αποτελεσματικό είναι αυτό, να ενισχύουν τους εκπαιδευόμενους με συνεχή και ποιοτική ανατροφοδότηση, να επικεντρώνονται στις θεματικές ενότητες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, να επιβλέπουν και να συντονίζουν κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, να εφαρμόζουν τις αρχές μάθησης ενηλίκων, να δείχνουν με τρόπο έμπρακτο τη διάθεση τους για καινοτομίες και πειραματισμούς, προσεγγίζοντας με καινούργιο τρόπο τα μαθησιακά αντικείμενα, να υποκινούν τους ενήλικες να μελετούν μόνοι τους, αυτοδύναμα, να αξιοποιούν τις γνώσεις και το διδακτικό υλικό που διαμόρφωσαν άλλοι εκπαιδευτές, να συνδυάζουν τη διαδικασία μάθησης με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

Συμπεραίνουμε από τα παραπάνω , ότι το έργο του εκπαιδευτή είναι απαιτητικό και σύνθετο. Η σημερινή εκπαίδευση απαιτεί εκπαιδευτές με πολλές δεξιότητες, με διάθεση για ενημέρωση και συνεχή εξειδίκευση. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να έχουν αποτελεσματικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να υπάρχουν θεμέλια επικοινωνίας που να βασίζονται στον σεβασμό, στην ενθάρρυνση, στην εμπιστοσύνη και στη συνεχή επίβλεψη. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να αξιολογούνται τακτικά ώστε να εφαρμόζουν το εκπαιδευτική πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων, όπως είναι

οι αναπτυξιακές τους δυνατότητες, ο ρυθμός μάθησης και η ηλικία τους. Τέλος, θα πρέπει να υποκινούν τους εκπαιδευόμενους για περαιτέρω μάθηση, για καινοτομίες και για περαιτέρω χρήση του εκπαιδευτικού υλικού.

Η θεωρητική αναζήτηση των εφοδίων, των εκπαιδευτών ενηλίκων δεν έχει καταλήξει ακόμα σε μια κοινά αποδεκτή κατηγοριοποίηση. Κόκκος (2005). Χρήσιμο, ωστόσο είναι είτε να υιοθετηθεί η πολύ αναλυτική αλλά έγκυρη προσέγγιση των Mockler και Noble η οποία προαναφέρθηκε, είτε η πιο σύνθετη κατηγοριοποίηση που έχει διατυπώσει ο Βεργίδης Δ. (2000^a) που περιλαμβάνει τη σύνοψη πολλών Ευρωπαίων μελετητών όπως : Brookfield (1986 & 1995), Freire & Shor (1987), Jarvis (2004), Knowles (1998), Rogers (2002) κ.α., η οποία εστιάζεται στις ακόλουθες ικανότητες των εκπαιδευτών. Μια σύνθεση των ικανοτήτων, των γνώσεων και των στάσεων του εκπαιδευτή ενηλίκων θα μπορούσε να είναι ως εξής:

1. Ενδιαφέρεται για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και τους αποδέχεται καταλαβαίνοντας τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός εξ αυτών, αναγνωρίζει τη σημασία των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών τους και αντιλαμβάνεται τις δυνατότητές τους και τους ρυθμούς τους.
2. Επικοινωνεί ουσιαστικά με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους διαμορφώνοντας ένα κλίμα μέσα στο οποίο κυριαρχεί ο διάλογος με ανταλλαγή ελκρινών και σαφών μηνυμάτων, αναπτύσσεται η συνεργασία, η αμοιβαιότητα, η αλληλοεκτίμηση
3. Οργανώνει και συντονίζει την ομάδα, μεθοδεύει και οργανώνει τις μαθησιακές δραστηριότητες, ενθαρρύνει κάθε πρωτοβουλία των εκπαιδευόμενων και τους υποκινεί να συμβάλλουν με ενεργητικό τρόπο σ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία
4. Προσδιορίζει με κατάλληλο τρόπο το διδακτικό υλικό και το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων
5. Εφαρμόζει με ευέλικτο τρόπο τις εκπαιδευτικές τεχνικές , που προωθούν την αλληλεπίδραση και την ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων με κατεύθυνση τη μάθηση μέσω της πράξης και των κριτικό στοχασμό
6. Συνδέει την κατάρτιση με την τοπική αγορά εργασίας και γενικότερα τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας. Μ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στην κοινωνική ή επαγγελματική ένταξη των εκπαιδευομένων

7. Έχει αυτογνωσία, είναι γνώστης των δυνατών σημείων του και των αδυναμιών του, των δυνατοτήτων του, καθώς, και τα όρια των παρεμβάσεων του στην ομάδα
8. Αυτοαξιολογείται και αυτοανελίσσεται, εξετάζοντας με κριτικό τρόπο την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει, εντοπίζοντας τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης από μέρους του. Η επιμόρφωση είναι συνεχής, γι' όλους.

Τα τελευταία χρόνια επιτείνεται η αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων (Κόκκος, 2005). Ο διδάσκοντας που περιοριζόταν στη μετάδοση γνώσεων έχει αντικατασταθεί από έναν ολοκληρωμένο συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έναν σύμβουλο και εμπυχωτή, έναν άνθρωπο που ενθαρρύνει κατά την πορεία προσέγγισης της γνώσης, που παρακινεί τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιηθούν αφού επεξεργαστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν αναζητώντας νέες πηγές και μαθαίνοντας πράττοντας. Επίσης, είναι εκείνος που συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους με σκοπό την απασχόληση ή την κοινωνική τους ένταξη. Στην ίδια κατεύθυνση ο Rogers A. (1999) ο οποίος υποστηρίζει ότι: «...Ο εκπαιδευτής δρα συνεχώς, επανεκτιμώντας τους εκπαιδευόμενους, αξιολογώντας την πρόοδό τους, αναθεωρώντας και τροποποιώντας τους στόχους, επαναδιαρθρώνοντας τις μεθόδους και το περιεχόμενο και μαθαίνοντας διαρκώς από τους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες συμβάλλουν ενεργά αποσαφηνίζοντας τις προθέσεις τους και μεταβάλλοντας τους στόχους τους». Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε επίσημο κείμενο, όπως, αναφέρεται στο Κόκκος (2005), επισημαίνει ότι: «...οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι, διαμεσολαβητές. Ο ρόλος τους, ο οποίος είναι πολύ σημαντικός, είναι να ενισχύουν και να βοηθούν τους διδασκόμενους, οι οποίοι είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους στο μέτρο του δυνατού...» (Ευρωπαϊκή επιτροπή, 2000).

1.10 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίσαμε θεωρητικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, καθώς το ρόλο και τις ικανότητες του καθηγητή, που συνάμα είναι και εκπαιδευτής ενηλίκων.

Η μάθηση είναι μια εσωτερική διεργασία του εκπαιδευόμενου και είναι προσωπικό του ζήτημα. Αποτελεί ουσιαστικό μέρος της ανάπτυξής του, γιατί πάντοτε μαθαίνει ολόκληρη η προσωπικότητα. Η μάθηση συμβαίνει όταν το άτομο αισθάνεται μια ανάγκη, καταβάλλει προσπάθεια να καλύψει αυτή την ανάγκη του και βιώνει την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του.

(Leagans, 1971)

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική ανασκόπηση ανατροφοδότησης

2.1 Ορισμός της ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση θεωρείται ως ο ακρογωνιαίος λίθος της μάθησης σύμφωνα με τον Orrell (2006). Είναι η διαδικασία επισημάνσης των δυνατών και των αδύναμων σημείων των εργασιών των φοιτητών, μέσω σχολίων, με στόχο την παροχή κατευθύνσεων για περαιτέρω βελτίωση όπως επισημαίνει ο MacDonald (1991). Η ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για να εξελιχθούν οι φοιτητές και να βελτιωθούν μέσα από τα σχόλια, την αξιολόγηση, τον εντοπισμό λαθών, την διαδικασία σκέψης. Επίσης, λειτουργεί και ως μέσο προώθησης της μάθησης (Brown, 1999).

2.2 Μορφή & είδη ανατροφοδότησης

Η μορφή της ανατροφοδότησης μπορεί να είναι είτε προφορική, είτε γραπτή. Στη παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η γραπτή ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών η οποία προσφέρεται από τον καθηγητή-σύμβουλο στον φοιτητή, μέσω της φοίτησής του στο ΕΑΠ. Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη στους φοιτητές για να μάθουν, για να εκτιμήσουν πόση πρόοδος έχει συντελεστεί, προς ποιά κατεύθυνση αλλά και πόσο μπορούν να διευρύνουν το εύρος των γνώσεων τους. Η ανατροφοδότηση είναι ένα βασικό στοιχείο της μάθησης προκειμένου να σχεδιαστούν νέες στρατηγικές, επιλογές και προτεραιότητες για να καθορίσουν σε ποιο σημείο της μαθησιακής διεργασίας βρίσκονται σήμερα και τι μπορούν να κάνουν στη συνέχεια.

Μια διάκριση ανάμεσα σε διάφορους τύπους ανατροφοδότησης μπορεί να γίνει με κριτήριο το σκοπό που αυτές εξυπηρετούν. Η διαμορφωτική ανατροφοδότηση θα μας απασχολήσει σύμφωνα με τις προτιμήσεις των φοιτητών διότι τους παρέχει διευκόλυνση και λειτουργεί αποτελεσματικότερα όταν είναι εξατομικευμένη, έγκαιρη, κατανοητή, με θετικά σχόλια με στόχο την περαιτέρω βελτίωση (Ferguson

P.,2011). Με τον όρο διαμορφωτική αναφερόμαστε στην ανατροφοδότηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων μιας εργασίας. Κατά τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση με πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να διορθωθεί η ποιότητα εκπόνησης επόμενων εργασιών.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, στην περίπτωση της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης τα σχόλια αφορούν, κυρίως, την ανίχνευση των ισχυρών και ασθενών σημείων των εργασιών, με στόχο τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας υλοποίησης, ενώ στην περίπτωση της απολογιστικής τα σχόλια αφορούν τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης πρότασης για την αποτελεσματικότητα εκπόνησης των εργασιών σε σχέση με τον εργασία πρότυπο. Στην περίπτωση της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης ο καθηγητής μπορεί να λειτουργήσει ως σύμβουλος, παράγοντας αλλαγής, παράγοντας ενεργοποίησης ή διευθέτησης συγκρούσεων. Η Brookhart (2007) ορίζει τη διαμορφωτική αξιολόγηση ως τη διαδικασία κατά την οποία προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές τους αποφάσεις και στους φοιτητές πληροφορίες για τη βελτίωσή τους.

2.3 Παρεχόμενη ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αφορά ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο δεν είναι προαπαιτούμενη η φυσική παρουσία των φοιτητών και η μαθησιακή τους διεργασία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των ΤΠΕ υπό τη καθοδήγηση και τη σκέπη των Καθηγητών-Συμβούλων. Με άλλα λόγια, στο συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης προσφέρεται αυτονομία στους φοιτητές τόσο σε θέματα επιλογής του τρόπου και του χρόνου με τον οποίο θα ολοκληρώσουν τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις, όσο και το ειδικά σχεδιασμένο υλικό που έχουν ως εργαλείο. Με την έννοια εργαλείο εννοούμε την συστηματική και προκαθορισμένη παρακολούθηση από τους καθηγητές τους, τη χρήση νέων τεχνολογιών και ψηφιακών συστημάτων για την χρήση και αποστολή του υλικού, αναζήτηση πληροφοριών και επικοινωνία τόσο με τους καθηγητές όσο και με τους υπόλοιπους συμφοιτητές της κοινότητας μάθησης που έχει δημιουργηθεί για

κάθε θεματική ενότητα (Ματραλής, 1998). Η συμβατική τάξη παραδίδει τα σκήπτρα στην εικονική και η επικοινωνία εξ αποστάσεως αντικαθιστά τη δια ζώσης (Keegan, 2000). Οι φοιτητές και οι καθηγητές δεν ασκούν πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αλλά χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, επικοινωνούν απομακρυσμένα με τη χρήση διαδικτύου (Holmberg, 2002). Γίνεται αντιληπτό ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η έννοια της επικοινωνίας εμπεριέχει τη μη λεκτική και τη λεκτική μορφή και υλοποιείται με τη χρήση ψηφιακών και αναλογικών συστημάτων (Κοντάκος, 2008). Κατ' επέκταση, η χρήση των νέων τεχνολογιών αφενός ενάγουν πληθώρα επιλογών σε θέματα μεθοδολογικών προσεγγίσεων, αφετέρου αναπτύσσεται η διαπροσωπική σχέση μεταξύ Καθηγητών και φοιτητών προκειμένου η μεταξύ τους επικοινωνία να είναι ουσιαστική, αμφίδρομη, αποτελεσματική, άμεση.

Ως εκ τούτου, ο ρόλος των καθηγητών μετουσιώνεται και μετατρέπεται σε καθοδηγητή, σύμβουλο, μέντορα (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005). Οι καθηγητές-σύμβουλοι από μεταλαμπαδευτές γνώσεων μετουσιώνονται σε μέντορες με σκοπό την "παίδευση" των εκπαιδευόμενων σε έναν δρόμο αυτοδύναμης μαθησιακής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2002). Με τα προγενέστερα συμφωνούν και οι Simonson & Zvacek (2014) μιας και υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για τη συμβουλευτική παρακίνηση των εκπαιδευόμενων με σκοπό όχι μόνο την επιτυχία τους στις τελικές ή επαναληπτικές εξετάσεις αλλά και στη διαμόρφωση μιας πορείας αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης μέσω της οποίας θα βελτιώσουν την απόδοση τους στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών τους.

Εκτενέστερα, η δυνατότητα μη φυσικής παρουσίας των φοιτητών επιφέρει συνέπειες στον τρόπο και το είδος της επικοινωνίας τους με τους καθηγητές-συμβούλους. Γι αυτό το λόγο, συχνά, οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια που σχετίζονται είτε με τη διαφοροποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με τη συμβατική είτε με προσωπικές δυσκολίες κατανόησης του υλικού, οργάνωσης του χρόνου μελέτης, εκπόνηση και βελτιστοποίηση εργασιών, και εν γένει αποτελεσματική ανταπόκριση των υποχρεώσεων τους (Τζουτζά, 2010).

Σ' ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να στηριχθούν και να εφαρμόσουν μηχανισμούς αυτοκατευθυνόμενης μάθησης προκειμένου να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις διεργασίες που απαιτούν οι θεματικές ενότητες. Παρά το γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν αυτονομία ως προς το χρόνο και τη

μη φυσική παρουσία, δεν είναι, όμως, σε θέση να αποκτήσουν και μαθησιακή αυτονομία αν δεν υφίσταται καθοδήγηση, στήριξη και επικοινωνία με τους καθηγητές- συμβούλους (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Οι Παυλάκης & Τάλιας (2011) τονίζουν ότι παρά το γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν αυτονομία ως προς το χρόνο και τη μη φυσική παρουσία, δεν είναι, όμως, σε θέση να αποκτήσουν και μαθησιακή αυτονομία αν δεν υφίσταται καθοδήγηση, στήριξη και επικοινωνία με τους καθηγητές- συμβούλους.

Για την επίτευξη του ανωτέρου σκοπού ο καθηγητής-σύμβουλος έχει στα χέρια του δύο εργαλεία, ομολογουμένως, πολύτιμα. Αυτά είναι οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και οι γραπτές εργασίες. Στο ΕΑΠ, σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις πραγματοποιούνται πέντε φορές κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους επί πέντε ώρες η κάθε μια εξ αυτών για κάθε επιλεγμένη θεματική ενότητα. Το συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης επιδρά με καταλυτικό τρόπο στους ενήλικες φοιτητές και βοηθά να διεισδύσουν στην ουσία της μάθησης και να ανελιχθούν τόσο στο γνωστικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των δεξιοτήτων και των στάσεων (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2008) καθώς αποτελεί το εφαλτήριο για την ενεργή συμμετοχή τους στις διαδικασίες μάθησης, μεταγνώσης, ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, επίλυσης των αποριών και παράκαμψη των εμποδίων προσωπικού χαρακτήρα (χαμηλή αυτοπεποίθηση, μέγιστο άγχος, φόβος αποτυχίας κ.ά.).

Σύμφωνα με τους Νικολάκη, Κουτσούμπα & Λυκεσά (2013), μέσω των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων οι φοιτητές και οι καθηγητές- σύμβουλοι επικοινωνούν πρόσωπο με πρόσωπο. Για το λόγο αυτό ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου απαιτεί άρτια οργάνωση και συντονισμό ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον όλων, να προκαλέσει την ενεργητική συμμετοχή τους χτίζοντας διόδους επικοινωνίας. Συνάμα, ο διαθέσιμος χρόνος θα πρέπει να αξιοποιείται εποικοδομητικά για την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών όλων των φοιτητών αναδεικνύοντας κι ενισχύοντας τις δεξιότητές τους, αναγνωρίζοντας τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και προετοιμάζοντας τους με κατάλληλο τρόπο για τις επόμενες (Κάλφογλου, 2003).

Αναφερόμενοι στις γραπτές εργασίες η διαδικασία εκπόνησης των εργασιών είναι ένα πολυσύνθετο έργο όσον αφορά τη δομή και σύνδεση του γνωστικού πλαισίου με την κριτική αποτίμηση των εκπαιδευόμενων τεκμηριωμένο τρόπο (Νοταρά, 2001). Ο σχολιασμός των γραπτών εργασιών ενισχύει την ανάπτυξη σχέσης και επικοινωνίας καθηγητών-συμβούλων και φοιτητών αποτελώντας πυξίδα για τη μαθησιακής πορεία των φοιτητών (Αγιακλή, 2003). Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από πλευράς Καθηγητών- συμβούλων αποτελεί μια βασική συνιστώσα αποτελεσματικής μάθησης. Μια άρτια ανατροφοδότηση με στοχευμένο σχολιασμό επιβάλλεται να εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι αντιλήφθηκαν δεδομένα και τα ζητούμενα της εργασίας, ποιά η ισχύουσα γνωστική τους κατάσταση, πώς και με ποιόν τρόπο τεκμηρίωσαν όσα αποτύπωσαν, εάν και κατά πόσο έκαναν επαρκή χρήση αξιόπιστων πηγών, εάν ανέπτυξαν κριτικά τα εξεταζόμενα ζητήματα και με ποιό τρόπο πρέπει να δραστηριοποιηθούν προκειμένου να βελτιστοποιηθούν (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2008).

Το είδος των σχολίων στις γραπτές εργασίες επηρεάζουν τον φοιτητή συναισθηματικά (Νικολάκη, Κουτσούμπα & Λυκεσά, 2013). Θετικά σχόλια ενθαρρύνουν τους φοιτητές και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους σε αντίθεση με αρνητικά σχόλια που ενδέχεται να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα ακόμα και για τη συνέχιση και ολοκλήρωση των σπουδών τους. Επίσης, όπως υποστηρίζουν οι Huges, Wood & Kitagawa, (2014) το ύφος των σχολίων επηρεάζουν τους φοιτητές. Ειδικότερα, μονολεκτικά σχόλια ή σημεία στίξης όπως ερωτηματικό ή θαυμαστικό δημιουργούν ασάφεια και απορίες στους φοιτητές σχετικά με το τί ακριβώς εννοεί ο καθηγητής- σύμβουλος ενώ συνάμα τους δημιουργεί αμηχανία και τους ωθεί να προβούν σε επεξηγηματικές ερωτήσεις προδιαθέτοντας τους αρνητικά.

2.4 Αντιλήψεις φοιτητών σχετικά με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση είναι μία πολύ σημαντική διαδικασία της μάθησης, καθώς, παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευόμενους προκειμένου να κατανοήσουν τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο να δίνεται από τον καθηγητή μετά την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας, όπως της εκπόνησης μιας εργασίας, προκειμένου να κατανοήσει ο φοιτητής τους λόγους της επιτυχίας ή της

αποτυχίας του. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των καθηγητών στοχεύουν στην ενίσχυση του προβληματισμού και της μαθησιακής ανάπτυξης των φοιτητών. Επομένως, έχουμε θετική συμβολή στη βελτίωση των φοιτητών και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος τους για μάθηση (Vasileiou, 2009).

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης αφορά όλες τις διστάσεις της διδακτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ενδέχεται να παρέχει τα σχόλια του καθηγητή που να αφορούν τα αποτελέσματα εκάστης εργασίας ή να είναι συμβουλές και προτάσεις για τη βελτίωση των επόμενων εργασιών ή άλλων δραστηριοτήτων. Επίσης, μπορεί να έχει ως στόχο την εξήγηση και τη δικαιολόγηση ενός βαθμού αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Carless (2006), μπορεί να θεωρηθεί και ως μία πράξη-δήλωση του καθηγητή σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αυτός διαθέτει στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η εξουσία, η επιμέλεια και η εμπειρογνωμοσύνη. Επομένως, η διαδικασία της ανατροφοδότησης δεν είναι μία απλή τελετουργική διαδικασία αλλά αντίθετα αποτελεί μία σημαντική διεργασία του μαθησιακού και εκπαιδευτικού φάσματος (Carless, 2006). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι καθηγητές πιστεύουν πως η παρεχόμενη ανατροφοδότηση, συγκεκριμένα αυτή που παρέχουν οι ίδιοι, είναι πιο χρήσιμη από ότι της αναγνωρίζουν οι φοιτητές.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία (Hounsell, McCune, Hounsell & Litjens 2008) μελετώνται οι στάσεις των φοιτητών, έξι προγραμμάτων σπουδών δια βίου εκπαίδευσης, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη Μεγάλη Βρετανία. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών μελετώνται με τη χρήση ομαδικών συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι οι φοιτητές θεωρούν εξαιρετικά σημαντική τη διαδικασία της ανατροφοδότησης καθώς αυτή μπορεί να τους προσφέρει τη δυνατότητα να ασχοληθούν με μεγαλύτερη ευκολία με ποιοτικά μαθησιακά θέματα. Οι φοιτητές, δηλαδή, όχι μόνο επιθυμούν τη διαδικασία αυτή αλλά αναγνωρίζουν και τη σημασία που έχει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από την έρευνα αυτή αφορά τα συναισθήματα που νοιώθουν οι φοιτητές για την ανατροφοδότηση. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι φοιτητές είναι ανήσυχοι κι ανασφαλείς όταν δε λαμβάνουν ανατροφοδότηση, καθώς, δε γνωρίζουν την ποιότητα της επίδοσης τους. Επίσης, πολλοί φοιτητές δηλώνουν ότι η ανησυχία που βιώνουν αφορά την τελική βαθμολογία που θα λάβουν. Οι φοιτητές, δηλαδή, θεωρούν ότι το να λάβουν τα σχόλια του καθηγητή είναι ένα δείγμα της

τελικής τους βαθμολογίας και η έλλειψη αυτής τους προκαλεί άγχος καθώς δεν κατανοούν τις προθέσεις του καθηγητή όσον αφορά τη βαθμολογία. Η έρευνα αυτή αναδεικνύει τη θετική στάση των φοιτητών απέναντι στην ανατροφοδότηση και προτείνουν πληθώρα διαμορφωτικών δυνατοτήτων, τα οποία θα απορρέουν από την ανατροφοδότηση και θα αποτελέσουν μαθησιακό βοήθημα για τους φοιτητές. (Hounsell et al., 2003).

Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμπεριέχουν δραστηριότητες, οι οποίες αποτελούν τις γραπτές ασκήσεις ή εργασίες. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκάστοτε φοιτητής είναι επίσης γραπτή, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα νοηματικό χάσμα μεταξύ των διδασκόντων και των εκπαιδευόμενων. Στο πλαίσιο αυτό η κύρια μορφή επικοινωνίας είναι ο γραπτός λόγος, με αποτέλεσμα οι φοιτητές να αναμένουν τα γραπτά μηνύματα του καθηγητή τους προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και πορεία. Η αναμονή είναι ένα στοιχείο του μαθησιακού κύκλου το οποίο είναι πολύ σημαντικό για την ορθή εκπαιδευτική διαδικασία. Οι φοιτητές δίνουν στον καθηγητή μία γραπτή εργασία και περιμένουν να λάβουν μία απάντηση. Με τον τρόπο αυτό εισάγονται σε μία ψυχολογική συνθήκη όπου επικρατεί η επαγρύπνηση και η αγωνία. Η λήψη της ανατροφοδότησης μπορεί να ανακουφίσει τους φοιτητές από την αναμονή και στη συνέχεια να τους εισάγει σε μία νέα μαθησιακή φάση, όπως είναι η περαιτέρω διερεύνηση ή η επιβράβευση (Carless, 2006).

Η μεγάλη προσμονή που έχουν οι φοιτητές των εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη λήψη ποιοτικής ανατροφοδότησης είναι εμφανής και μέσα από τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στα προγράμματα εξ αποστάσεως υπάρχουν διαδικτυακές πλατφόρμες επικοινωνίας, στο πλαίσιο των οποίων οι φοιτητές μπορούν να συνομιλούν μεταξύ τους και να ανταλλάζουν απόψεις σχετικά με τη θεματική ενότητα που συμμετέχουν. Στην πλατφόρμα αυτή πολλοί φοιτητές πραγματοποιούν διαλόγους σχετικά με την ανατροφοδότηση που δέχονται και το περιεχόμενο αυτής. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν να συζητήσουν μεταξύ τους προκειμένου να αποφορτιστούν από τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκαλούν τα σχόλια των καθηγητών. Οι φοιτητές επισημαίνουν ότι δεν κατανοούν τις παρατηρήσεις των καθηγητών και τις προθέσεις τους με αποτέλεσμα να βιώνουν έντονη ανασφάλεια. Η ανασφάλεια που βιώνουν σχετίζεται με τη συνέχιση ή μη των σπουδών τους και τη μελλοντική τους επίδοση. Η

ανάπτυξη τέτοιου είδους διαλόγων είναι ένα συχνό φαινόμενο στις διαδικτυακές κοινότητες (φόρουμ) των σύγχρονων εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου υπάρχει ένα σημαντικό επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών. Το επικοινωνιακό αυτό χάσμα αφορά κυρίως τις οδηγίες των καθηγητών για τις γραπτές εργασίες και την ανατροφοδότηση αυτών (Caballe, Daradoumis, Xhafa & Juan, 2011).

Παρόλη τη σημαντική επιθυμία που παρουσιάζει η πλειοψηφία των φοιτητών για τη λήψη της ανατροφοδότησης από τους καθηγητές πολλοί ειδικοί επισημαίνουν την απογοήτευση που βιώνουν οι φοιτητές μετά από τη λήψη αυτής. Σύμφωνα με τον Hyland (2013), οι φοιτητές καταγράφουν μια σειρά από δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την επεξεργασία της ανατροφοδότησης. Μία από τις δυσκολίες αυτές αφορά την αδυναμία των φοιτητών να εφαρμόσουν στην πράξη τις προτάσεις των καθηγητών-συμβούλων. Οι φοιτητές εκτιμούν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι προτάσεις των καθηγητών είναι δύσκολο να εφαρμοστούν καθώς δεν υπάρχουν τα απαραίτητα εργαλεία ή ο απαραίτητος χρόνος (Walker, 2009).

Ακόμα, υπάρχουν πολλοί φοιτητές που θεωρούν ότι τα σχόλια της ανατροφοδότησης έρχονται σε αντίθεση με τις οδηγίες που δίνονται πριν την έναρξη της γραπτής εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή, υπογραμμίζουν την αντιφατική στάση πολλών καθηγητών οι οποίοι αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο τις γραπτές εργασίες από τα κριτήρια αξιολόγησης που έχουν θέσει στις οδηγίες της εργασίας (Pokorny & Pickford, 2010).

Επίσης, μία συχνή παρατήρηση των φοιτητών είναι ότι λαμβάνουν κάποια αόριστα σχόλια, τα οποία δε μπορούν να τα αξιολογήσουν ως θετικά ή αρνητικά. Η παρατήρηση αυτή των φοιτητών αναδεικνύει τη δυσκολία τους να κατανοήσουν τις προθέσεις των καθηγητών-συμβούλων. Η αδυναμία κατανόησης των προθέσεων είναι ορατή κατά την περίοδο της αξιολόγησης, όπου πολλοί φοιτητές αναφέρουν ότι εκπλήσσονται τόσο θετικά όσο και αρνητικά από τη βαθμολογία που λαμβάνουν (Scott, Badge & Cann, 2009).

Ένα ακόμα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές αφορά το χρόνο που λαμβάνουν την ανατροφοδότηση. Σε πολλές περιπτώσεις μεσολαβεί ένα μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της παράδοσης της εργασίας και της ανατροφοδότησης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι φοιτητές να δυσκολεύονται να ανατρέξουν στους

συλλογισμούς με βάση τους οποίους διατύπωσαν την εργασία τους, ενώ πολλοί τονίζουν ότι με τον τρόπο αυτό δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες διορθώσεις (Watty, Carr, De Lange, O'Connell & Howieson, 2011).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις προτιμήσεις των φοιτητών ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσφέρεται η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους. Για παράδειγμα στην έρευνα των Ice, Curtis, Phillips και Wells (2007) διερευνώνται οι προτιμήσεις των φοιτητών σε σχέση με την παροχή ακουστικής και γραπτής ανατροφοδότησης για τις εργασίες τους στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στα αποτελέσματα της έρευνας υπογραμμίζεται ότι η πλειοψηφία των φοιτητών (26 από τους 31) ικανοποιείται περισσότερο από τη λήψη ακουστικής ανατροφοδότησης σε σχέση με την ικανοποίηση που λαμβάνει από το γραπτό σχολιασμό. Οι φοιτητές αναφέρουν ότι το ακουστικό υλικό τους βοηθά να κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις προθέσεις των καθηγητών, όπως, επίσης και το περιεχόμενο των συμβουλών που τους προσφέρουν οι καθηγητές. Ακόμα, στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι η λήψη της ακουστικής ανατροφοδότησης προκαλεί στους φοιτητές θετικά συναισθήματα, όπως είναι ο ενθουσιασμός και η ασφάλεια, για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, νιώθουν ότι έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο (Ice et al., 2007).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα μεταγενέστερων ερευνών. Στην έρευνα των Borup, West, Thomas και Graham (2014) αναλύονται οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των φοιτητών κατά τη λήψη οπτικό-ακουστικού υλικού και γραπτού υλικού ανατροφοδότησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές προτιμούν το οπτικό-ακουστικό υλικό σε σύγκριση με το γραπτό σχολιασμό. Η προτίμηση αυτή προκύπτει από τα θετικά εκπαιδευτικό κλίμα που προκαλεί το οπτικό-ακουστικό υλικό. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι μιλούν περισσότερο συναισθηματικά και προκαλούν μία αίσθηση εγγύτητας και οικειότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές αντιμετωπίζουν την ανατροφοδότηση ως μίας μορφή διαλόγου και επικοινωνίας με τους καθηγητές τους και όχι σαν ένα αυστηρό γραπτό κείμενο με οδηγίες προς βελτίωση, το οποίο τους προκαλεί έντονο άγχος και ανασφάλεια. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι ο παραδοσιακός τρόπος ανατροφοδότησης με τη χρήση του γραπτού λόγου προκαλεί, ενίοτε, αρνητικά

συναισθήματα στους φοιτητές, τα οποία δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στην ακαδημαϊκή τους πορεία και επίδοση (Borup, et al., 2014).

2.5 Αντιλήψεις καθηγητών σχετικά με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης

Στη διαδικασία της ανατροφοδότησης τον πιο σημαντικό ρόλο έχει ο καθηγητής-σύμβουλος ο οποίος είναι παράλληλα ο κύριος αξιολογητής της επίδοσης των φοιτητών. Μέσα από την ανατροφοδότηση οι καθηγητές-σύμβουλοι μεταφέρουν, είτε συνειδητά είτε ακούσια, μηνύματα τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των φοιτητών σε σχέση με το περιεχόμενο των σπουδών τους. Η ανατροφοδότηση που παραδίδουν οι εκπαιδευτικοί αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις αυτών σχετικά με την πρόοδο και τις δυνατότητες των φοιτητών τους. Οι φοιτητές φαίνεται ότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα σχόλια που λαμβάνουν τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η ανατροφοδότηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιτυχία, την αποτυχία, την πρόοδο και την εξέλιξη των φοιτητών τόσο ως διδασκόμενοι όσο και ως άνθρωποι.

Η λήψη μίας θετικής ανατροφοδότησης, η οποία περιλαμβάνει τη μορφή επιβράβευσης, ενθαρρύνει το άτομο ως φοιτητή και ενδυναμώνει την αυτό-πεποίθηση του ως ενήλικο άτομο. Αντίθετα, η λήψη μίας ανατροφοδότησης η οποία είναι έντονα επικριτική και αρνητική βάλει την αυτό-εκτίμηση του φοιτητή με αποτέλεσμα τη μείωση της ενθάρρυνσης του να συνεχίσει το δύσκολο εγχείρημα των σπουδών (Dowden, Pittaway, Yost & McCarthy, 2013). Για το λόγο αυτό οι καθηγητές καλούνται να διατυπώσουν με τέτοιο τρόπο την ανατροφοδότηση ώστε να λειτουργήσει ενθαρρυντικά στους φοιτητές, χωρίς να πλήττει σημαντικά τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Το εγχείρημα αυτό είναι δύσκολο για πολλούς καθηγητές και ακόμα περισσότερο για εκείνους που υπάγονται σε κάποιο εξ αποστάσεως πρόγραμμα διδασκαλίας, όπου δεν αναπτύσσονται επαρκώς οι διαπροσωπικές σχέσεις των καθηγητών και των φοιτητών (Bitchener, Young & Cameron, 2005). Όταν ο καθηγητής οφείλει μέσω της ανατροφοδότησης να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν την γνώση και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Θα πρέπει να αναγνωρίζει και να επαινεί την επίτευξη των στόχων και την πρόοδο των μαθητών. Να στοχεύει στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε φοιτητή και τους κατευθύνει προς τις ενέργειες που θα τους

επιτρέψουν να βελτιωθούν. Θα πρέπει να δίνει στους φοιτητές το χρόνο να σκεφτούν και να κινηθούν σύμφωνα με τις υποδείξεις και οδηγίες που τους έχουν δοθεί (Earl, 2003).

Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας νέος ρόλος που δεν συμβαδίζει με το ρόλο του καθηγητή στην συμβατική εκπαίδευση. Ο Καθηγητής - Σύμβουλος είναι παρών στις περισσότερες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποστηρίζει τον φοιτητή χωρίς, ωστόσο, να επιβάλλει ή να επιβάλλεται (Λιοναράκης, 1999). Μαθαίνουμε πιο αποδοτικά και πιο γρήγορα όταν είναι ξεκάθαρη η αίσθηση του πόσο καλά ή μη τα πήγαμε και τι ενέργειες πρέπει να κάνουμε για να βελτιωθούμε (Hounsell, 2003). Ο ρόλος του καθηγητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός. Ο καθηγητής δεν είναι πια αποκλειστικός μεταφορέας γνώσης γιατί οι ίδιοι οι φοιτητές είναι υπεύθυνοι για τη μόρφωσή τους. Ο ρόλος του διαφοροποιείται από αυτόν στην παραδοσιακή εκπαίδευση: δεν υπάρχει η αίθουσα διδασκαλίας, η ομάδα των φοιτητών είναι ανομοιογενής ως προς την ηλικία ή το εκπαιδευτικό υπόβαθρο και απουσιάζει η άμεση ανατροφοδότηση. Η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται σε χρόνο και τόπο διαφορετικό από αυτόν της παραγωγής της. (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2001).

Οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δε συνάδουν με μια συμβατική σχέση με το διδάσκοντά τους, άρα ο ρόλος του διδάσκοντα, του καθηγητή- συμβούλου πρέπει να διαφοροποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μαθησιακής αυτοδυναμίας των εκπαιδευόμενων. Ο διδάσκων υπηρετεί τον πολυδιάστατο ρόλο του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της επικοινωνίας με τους φοιτητές, η οποία δυσχεραίνεται από την φυσική απόσταση που τους χωρίζει (Keegan, 1996).

Η ανατροφοδότηση και τα αποτελέσματα απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τόσο τους καθηγητές όσο και τους φοιτητές, καθώς φαίνεται ότι η διαδικασία αυτή προκαλεί πολλές συγχύσεις και στους δύο εμπλεκόμενους. Όσον αφορά τους καθηγητές αυτό που επισημαίνουν είναι ότι οι φοιτητές δεν ενδιαφέρονται για τα σχόλια της ανατροφοδότησης αλλά για τον τελικό βαθμό που λαμβάνουν. Οι καθηγητές υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές δε δίνουν καμία προσοχή στα σχόλια ανατροφοδότησης, με αποτέλεσμα να χάνει τη μαθησιακή της σημασία όλη η

διαδικασία. Ακόμα, οι καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι φοιτητές δε διαβάζουν τα σχόλια ανατροφοδότησης παρά μόνο όταν αυτά συνοδεύουν έναν καλό βαθμό ή μπορεί να βοηθήσουν στη λήψη ενός καλού βαθμού κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Higgins, Hartley & Skelton, 2001).

Συμπερασματικά η διαδικασία της ανατροφοδότησης θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις παιδαγωγικές μεθόδους και να οδηγήσει σε ουσιαστικό διάλογο φοιτητών και ακαδημαϊκών (Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. 2013).

2.6 Βασικοί παράγοντες για την σωστή εφαρμογή της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ποιότητα της ανατροφοδότησης που δίνεται στους φοιτητές των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο ελκύει το ενδιαφέρον πολλών ειδικών. Η ανατροφοδότηση παρέχεται από το διδάσκοντα μετά την ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας. Τα σχόλια που δέχονται οι φοιτητές και ο τρόπος με τον οποίο τα εκλαμβάνουν φαίνεται ότι διαφέρει σημαντικά από τις αρχικές προθέσεις και απόψεις των διδασκόντων, δημιουργώντας έτσι σημαντικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ενστάσεις και οι παρανοήσεις των φοιτητών σχετικά με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν είναι απόρροια των επικοινωνιακών δυσκολιών που πιθανό χαρακτηρίζουν ορισμένα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Dabaj, 2011).

Πρώτος παράγοντας σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελεί η αναγνώριση της σημασίας της επικοινωνίας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η επικοινωνία θεωρείται από τους ακρογωνιαίους λίθους συνεισφέροντας σε μεγάλο βαθμό στην υπέρβαση πολλών εμποδίων (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Λιοναράκης, 2003). Η επικοινωνία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν φαίνεται να εμπλέκεται σε λιγότερο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως, και τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το αν η επικοινωνία συντελείται πρόσωπο με πρόσωπο ή εξ αποστάσεως (Derks, Fischer & Bos, 2008). Σύμφωνα με τον Holmberg (2002), μία θεμελιώδης αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η «συνεχής επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών και του Ιδρύματος υποστήριξης αυτών». Γίνεται προσομοίωση της επικοινωνίας αυτής τόσο με τη μελέτη του διδακτικού υλικού του φοιτητή που, φυσικά, του παρέχεται από το ίδρυμα

και γίνεται «πραγματική», όταν οι φοιτητές συνδιαλέγονται με τους εκπροσώπους του ιδρύματος. Με τις δυο προαναφερθείσες μορφές επικοινωνίας η οργανωμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιτυγχάνει διδακτική συνομιλία (Holmberg, 2002).

Με την «πραγματική» επικοινωνία οι καθηγητές-σύμβουλοι επιδιώκουν συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς και στόχους προωθώντας τη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι φοιτητές επιδιώκουν την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Η σύγκλιση των επιδιώξεων των καθηγητών-συμβούλων και των φοιτητών οδηγεί στη γεφύρωση της μεταξύ τους απόστασης. Όσο πιο αποτελεσματικά γεφυρωθεί αυτή η απόσταση τόσο μικρότερη θα γίνει (Moore, 1980).

Δεύτερος παράγοντας για την σωστή εφαρμογή της ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί η διαπροσωπική σχέση του καθηγητή και του φοιτητή είναι ιδιαίτερος εύθραυστη καθώς δεν υπάρχει συχνή φυσική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν τρόπο αλληλεπίδρασης των δύο εμπλεκόμενων και μπορεί να επηρεάσει τη μελλοντική τους σχέση. Στο σημείο αυτό έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διατυπώνει το σχολιασμό και τις παρατηρήσεις που παραδίδει. Η ανατροφοδότηση που έχει διαλεκτικό χαρακτήρα μπορεί να συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη μίας ουσιαστικής και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων. Σε πολλές περιπτώσεις οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τους καθηγητές ως άτομα με εξουσία τα οποία πρέπει να υπακούν χωρίς να πραγματοποιούν διάλογο. Ωστόσο, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο σκοπός είναι η ανεξαρτησία του φοιτητή μέσα από την ενθάρρυνση των καθηγητών. Η ανατροφοδότηση είναι ένα από τα μέσα που έχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι για την εφαρμογή των αρχών της «ανοικτής» εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στις ανάγκες και την αυτονομία των φοιτητών (Evans, 2013). Οι Black και William (1998b) οι οποίοι προτείνουν πως η ανατροφοδότηση επιβάλλεται να παρέχει βοήθεια στους φοιτητές ώστε να αναγνωρίσουν τα «επόμενα βήματα» καθώς και τους τρόπους που θα τα κάνουν.

Τρίτος παράγοντας για την σωστή εφαρμογή αποτελεί η αυτονομία η οποία ορίζεται ως ο βαθμός ελέγχου του κάθε εκπαιδευόμενου προκειμένου να αυτοπροσδιορίσει τις μαθησιακές του ανάγκες, τους μαθησιακούς του στόχους, τον τρόπο επίτευξης των

στόχων αυτών, καθώς και την επιλογή του αντικειμένου μάθησης, της κατάκτησης της γνώσης με ελεύθερη βούληση και επιλογή όσον αφορά το ρυθμό μελέτης, τον χρόνο και τον τόπο Moore (1972).

Ο Wedemeyer (1973, όπ. αναφ. στο Keegan, 1996) υποστηρίζει πως στο πλαίσιο της αυτονομίας στη μάθηση επιτρέπεται ο καθοδηγητικός ρόλος του διδάσκοντα, όμως, σε καμία περίπτωση οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν πρέπει να εξαρτηθούν απ' αυτόν.

Σύμφωνα με το Moore (1972), ο διδάσκων επιβάλλεται να παρεμβαίνει ελάχιστα στη μαθησιακή διαδικασία και μόνο για να καθοδηγήσει με διακριτικότητα και σεβασμό. Η μαθησιακή αυτονομία είναι διαφορετική για κάθε περίπτωση και κάθε εκπαιδευόμενο. Η αυτόνομη δράση τους λειτουργεί ανάλογα με το βαθμό θέλησης, ικανότητας ή ετοιμότητάς τους γι' αυτή (Moore, 2007, Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

2.7 Επίδραση των συναισθημάτων των φοιτητών στην εφαρμογή της ανατροφοδότησης

Προγενέστερη βιβλιογραφική αναφορά υποστηρίζει ότι η ηλεκτρονική μάθηση εμφανίζεται περισσότερο ως απρόσωπη και λιγότερο ως συναισθηματική συγκρινόμενη με την συμβατική εκπαίδευση που επικρατεί πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Rice και Love 1987). Έως σήμερα έχουν αλλάξει πολλά σε σχέση με την επίδραση αλλά και το ρόλο των συναισθημάτων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σε έρευνα των Juutinen & Saariluoma (2010) μελετήθηκαν τα συναισθηματικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σ' ένα διαδικτυακό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα συναισθήματα που κυριαρχούν είναι: άγχος, ικανοποίηση, απογοήτευση, περηφάνια (Juutinen & Saariluoma, 2010).

Σε άλλη έρευνα, αυτή των των Hara & Kling (2003) μελετήθηκε η αγωνία των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι το βασικό στοιχείο το οποίο άμεσα ενδιαφέρει ενδιέφερε τους

εκπαιδευόμενους είναι να λαμβάνουν σαφή και άμεση ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών τους (Hara & Kling, 2003).

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης είναι αρκετά πολύπλοκη για τους φοιτητές, μία σημαντική μερίδα των οποίων δεν είναι πάντα ικανοποιημένη από τα σχόλια των καθηγητών τους. Οι καθηγητές είναι αναγκαίο να προσαρμόζουν τη διαδικασία αυτή στις ανάγκες των φοιτητών και να βρίσκουν τους κατάλληλους τρόπους να εκφράζουν τις ακριβείς προθέσεις τους. Θα ήταν χρήσιμο οι καθηγητές-σύμβουλοι να παραδίδουν ένα περιεκτικό υλικό ανατροφοδότησης με συγκεκριμένες και κατανοητές, για τους φοιτητές, παρατηρήσεις. Η καταγραφή των ακριβών προθέσεων και η κατανόηση των σχολίων από του φοιτητές σχετίζεται θετικά με το βίωμα θετικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευόμενους και την ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ice, Swan, Diaz, Kupczyski & Swan-Dagen, 2010).

2.8 Κριτική ανάλυση βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Στο σημείο αυτό και εξετάζοντας κριτικά τις παραπάνω βιβλιογραφικές και εμπειρικές μελέτες, κατανοούμε ότι ο ρόλος του Καθηγητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετατρέπεται σε καθηγητή- σύμβουλο και από μεταλαμπαδευτής της γνώσης μετουσιώνεται, μεταβάλλεται σε μέντορας για κάθε φοιτητή. Ο καθηγητής - μέντορας με γνώμονα το γνήσιο ενδιαφέρον προς τους μαθητές, βοηθάει καθοδηγώντας τους. Ο ρόλος του, ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή «τεχνικής» βοήθειας για τη μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών. Στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης που χτίζει με τους μαθητές που έχει υπό την εποπτεία του, παίζει έναν ευρύτερα υποστηρικτικό ρόλο. Οι μέντορες, εκτός αυτών, είναι χρήσιμο να είναι δεκτικοί προτάσεις των φοιτητών μιας και κάτι τέτοιο βοηθάει σημαντικά στη μάθησή τους. Ο μέντορας θα πρέπει, επίσης, να μην έχει προκαταλήψεις απέναντι στους φοιτητές και να διαθέτει επικοινωνιακή ικανότητα, διακριτικότητα, καθώς και να μπορεί να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευόμενων. (Essack, 2005).

Υπάρχει και μια αμφιλεγόμενη πτυχή του ρόλου του μέντορα. Αυτή αφορά στο ρόλο του ως βαθμολογητή. Αυτή η πτυχή του έργου του μπορεί να έρθει σε αντιπαράθεση

με την ιδιότητά του ως υποστηρικτή, καθώς η μια έχει να κάνει με την ενθάρρυνση, ενώ η άλλη έχει ένα χαρακτήρα αξιολογικό. Εξαιτίας της αντικρουόμενης φύσης των δύο αυτών ιδιοτήτων είναι πιθανό να προκληθεί σύγχυση στο μέντορα για το ποια έχει προτεραιότητα στην άσκηση των καθηκόντων του, στη συμπεριφορά του και στην εικόνα που προσπαθεί να δώσει για τον εαυτό του και το ρόλο του στους μαθητευόμενους. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι να μην εκφράζουν τους προβληματισμούς τους εξαιτίας του φόβου της αξιολόγησης (Martin, 1996).

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των μεντόρων ότι για να ανταποκριθεί άρτια σ' αυτόν το ρόλο θα πρέπει να χρησιμοποιήσει με αποτελεσματικό τρόπο τα δυο βασικά εργαλεία που διαθέτει, τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις και τις γραπτές εργασίες. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και η σωστή χρήση των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων καθοδηγεί και παρακινεί κάθε φοιτητή ξεχωριστά αποτελώντας εχέγγυο αποτελεσματικής μάθησης.

Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας νέος ρόλος που δεν συμβαδίζει με το ρόλο του καθηγητή στην συμβατική εκπαίδευση. Ο Καθηγητής - Σύμβουλος είναι παρών στις περισσότερες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποστηρίζει τον φοιτητή χωρίς, ωστόσο, να επιβάλλει ή να επιβάλλεται (Λιοναράκης, 1999). Μαθαίνουμε πιο αποδοτικά και πιο γρήγορα όταν είναι ξεκάθαρη η αίσθηση του πόσο καλά ή μη τα πήγαμε και τι ενέργειες πρέπει να κάνουμε για να βελτιωθούμε (Hounsell, 2003).

Ο ρόλος του καθηγητή είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, υποστηρικτικός. Ο καθηγητής δεν είναι πια αποκλειστικός μεταφορέας γνώσης γιατί οι ίδιοι οι φοιτητές είναι υπεύθυνοι για τη μόρφωσή τους (Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2001).

Ο R. Delling, (1994 όπ. αναφ. στο Keegan, 1996), αναγνωρίζει οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων που συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δε συνάδουν με μια συμβατική σχέση με το διδάσκοντά τους, άρα ο ρόλος του διδάσκοντα, του καθηγητή- συμβούλου πρέπει να διαφοροποιηθεί προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της μαθησιακής αυτοδυναμίας των εκπαιδευόμενων.

Οι φοιτητές έχουν ανάγκη και αναζητούν, διακαώς, ποιοτική ανατροφοδότηση, καθώς, εκ των πραγμάτων δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να επικοινωνούν με τον καθηγητή σύμβουλο. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηρίζουν τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις και την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους βασικό μηχανισμό στήριξης (Τζούτζα, 2010). Επιπλέον, οι φοιτητές για να μπορούν να αντιλαμβάνονται πληρέστερα τα όσα ζητά ο καθηγητής- σύμβουλος έχουν ανάγκη για πιο έγκαιρα και συγκεκριμένα σχόλια ανατροφοδότησης (Σούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Επίσης, απαραίτητο στοιχείο για αποτελεσματικότερη μάθηση είναι να γνωρίζει ο καθηγητής- σύμβουλος τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιεί τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις αποτελεσματικά με στόχο την βελτίωση της απόδοσης των φοιτητών στην πορεία της μάθησής τους. Η συνεργασία, η επικοινωνία, ο διάλογος, η καλύτερη οργάνωση αποτελούν βασικά στοιχεία δόμησης των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων.

Όσον αφορά στις γραπτές εργασίες καταγράφεται η επιθυμία εστίασης στις λεπτομέρειες, όπως επίσης, και η ανάγκη διεύρυνσης των εκπαιδευτικών τεχνικών, τη χρήση περισσότερων εποπτικών μέσων, καθώς, και τη συμμετοχή λιγότερων φοιτητών (Νικολάκη, Κουτσούμπα & Λυκεσά, 2013). Επ' αυτού, οι Fernandez-Toro και Furnborough, (2014), προσθέτουν ότι η σωστή, ουσιαστική, αναλυτική και συγκεκριμένη ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών οικοδομεί τη γνώση κι αναπτύσσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων τους δίνοντας κίνητρα στους φοιτητές να ενισχύσουν αυτονομία στην μάθησής τους. Ο διάλογος μεταξύ φοιτητών και καθηγητών- συμβούλων αποτελεί βασικό εργαλείο, καθώς, μπορεί, μέσω του διαλόγου να αναγνωρίσει ο καθηγητής τις αδυναμίες των φοιτητών και παράλληλα να αντιληφθούν οι φοιτητές πληρέστερα τα λάθη τους, τα σημεία που πρέπει να βελτιώσουν για να επιτύχουν το σωστό τρόπο μάθησης.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών, σύμφωνα, με την έρευνα των Ιωακειμίδου και Λιοναράκη, (2015) υπογραμμίζεται ο προβληματισμός των φοιτητών σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης τους. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι φοιτητές δεν προτιμούν τις εξετάσεις σε σχέση με τις εργασίες αλλά θα επιθυμούσαν πιο ουσιαστικά σχόλια για να καταφέρουν να ανελιχθούν, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και, παράλληλα, να αναπτύξουν την αυτονομία τους στη μάθηση. Επιπλέον,

σχετικά με τα είδη των σχολίων, θα πρέπει να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση καθώς αποτελεί παράγοντα επιρροής των φοιτητών σε συναισθηματικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό. Οι γραπτές εργασίες είναι το βασικότερο μέσο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μέσω της ανάδρασης μπορούν οι φοιτητές να λάβουν είτε εποικοδομητικές παρατηρήσεις είτε, αρνητικά σχόλια του οποία μπορούν να επιδράσουν άσχημα στην ψυχολογία τους (Κυριάκου 2004). Με τα συναισθήματα των φοιτητών ασχολήθηκαν στις πολλές μελέτες οι οποίες κατέληξαν ότι τα σχόλια των εργασιών των φοιτητών μπορεί να επιδράσουν πολύ θετικά ή ακόμα και πολύ αρνητικά στην ψυχολογία των φοιτητών και να έχουν αντίκτυπο στις σπουδές τους (Μουλά, 2017).

Διαπιστώσαμε επίσης, ότι σε κάποιες έρευνες, όπως, των Πιερρακέα, Ξένο και Πιντέλα, (2001) διαπιστώθηκε αμφίρροπη, αντιφατική, γνώμη μεταξύ των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, ενώ από την έρευνά τους διαπιστώθηκε, σε κλίμακα, πολύ έως πάρα πολύ, μεγάλος βαθμός ικανοποίησης αναφορικά με τον καθηγητή σύμβουλο και το βαθμό στήριξης και παρότρυνσης που αυτός προσέφερε παρουσιάστηκε μικρός αριθμός φοιτητών που ικανοποιήθηκαν σε σχέση με τον σχολιασμό των γραπτών τους εργασιών σε συνάρτηση, βέβαια, με την επικοινωνία που είχαν μαζί του.

Η ανατροφοδότηση και τα αποτελέσματα της απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τόσο τους καθηγητές όσο και τους φοιτητές, καθώς φαίνεται ότι η ίδια η διαδικασία προκαλεί πολλές συγχύσεις και στους δύο εμπλεκομένους. Όσον αφορά τους καθηγητές αυτό που επισημαίνουν είναι ότι οι φοιτητές δεν ενδιαφέρονται για τα σχόλια της ανατροφοδότησης αλλά για τον τελικό βαθμό που λαμβάνουν. Οι καθηγητές υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές δε δίνουν καμία προσοχή στα σχόλια ανατροφοδότησης, με αποτέλεσμα να χάνει τη μαθησιακή της σημασία όλη η διαδικασία. Ακόμα, οι καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρουν ότι οι φοιτητές δε διαβάζουν τα σχόλια ανατροφοδότησης παρά μόνο όταν αυτά συνοδεύουν έναν καλό βαθμό ή μπορεί να βοηθήσουν στη λήψη ενός καλού βαθμού κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Higgins, Hartley & Skelton, 2001).

Συμπερασματικά η διαδικασία της ανατροφοδότησης θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις παιδαγωγικές μεθόδους και να οδηγήσει σε ουσιαστικό διάλογο φοιτητών και

ακαδημαϊκών (Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H., & McCarthy, R. (2013). Εξαιτίας της έλλειψης τακτικής επαφής με τον καθηγητή- σύμβουλο, οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη από σωστή καθοδήγηση.

Η βιβλιογραφία με τη οποία ασχοληθήκαμε απέδειξε ότι απαιτείται και από τις δυο πλευρές επικοινωνία, κίνητρο, ευκαιρίες για να πετύχουν τον στόχο τους δηλαδή για να κάνουν τη βέλτιστη χρήση της ανατροφοδότησης. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα οι φοιτητές να λαμβάνουν και οι καθηγητές να μεταδίδουν κατάλληλη γνώση.. Αν κάποιος δεν συνεργαστεί δεν θα υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

2.9 Σύνοψη κεφαλαίου

Στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας ολοκληρώθηκε η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου. Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ανωτέρω, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχει γόνιμο έδαφος για την πραγματοποίηση μιας εμπειρικής έρευνας, σε παρόντα χρόνο, μέσω της οποίας θα διερευνηθούν οι απόψεις φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων για την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος με τον σχεδιασμό της έρευνας και το μεθοδολογικό πλαίσιο αυτής.

Μέρος Δεύτερο - Ερευνητικό μέρος

Θα σας παρουσιάσω
αργά- αργά
πτυχές
του εαυτού μου,
αν έχετε υπομονή και είστε τρυφεροί,
θα ανοίξω συρτάρια
που συνήθως μένουν κλειστά
και θα βγάλω από εκεί τόπους και ανθρώπους και πράγματα
ήχους και οσμές, έρωτες και απογοητεύσεις, ελπίδες και λύπες,
κομμάτια εδώ κι εκεί μιας ζωής τριάντα χρόνων
που αιχμαλώτισα στις φούχτες μου
και αφού βρέθηκαν στα χέρια μου
εξόρυξαν το δρόμο προς τη μνήμη μου,
εισέβαλαν στην καρδιά μου
-εσείς κι εγώ δεν θα τα δούμε ποτέ-
Είναι ο εαυτός μου.
Αν δεν τα πάρετε στα σοβαρά,
Αρνηθείτε τη σημασία τους
Ή αν, χειρότερα, τα κρίνετε,
Θα αρχίσω ήσυχα, αργά-αργά
Να τα τυλίγω
Σε μικρά βελούδινα πανάκια,
Όπως τα παλιά ασημένια και χρυσά κοσμήματα,
Θα τα τοποθετήσω
Σε μια μικρή ξύλινη μπιζουτιέρα
Και θα την κλειδώσω.

Ποίημα για κάθε άνθρωπο- John Wood (1974)

Κεφάλαιο 3

Σχεδιασμός της έρευνας

3.1 Σημασία/ Αναγκαιότητα της έρευνας

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται η σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών στη μαθησιακή πορεία των φοιτητών σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κύριος πρεσβευτής της οποίας στην Ελλάδα είναι το Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο. Μεγάλο ποσοστό φοιτητών διαφαίνεται ότι πιστεύουν ότι τόσο τα σχόλια που χρησιμοποιούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι όσο και το ύψος αποτύπωσης αυτών τους επηρεάζει τόσο σε πρακτικό επίπεδο όσο και σε συναισθηματικό. Από την άλλη πλευρά οι Καθηγητές- Σύμβουλοι σύμφωνα με τους Lea & Street (1998), έχουν παρατηρήσει ότι σε πολλές περιπτώσεις η ερμηνεία της ανατροφοδότησης από τον εκάστοτε φοιτητή είναι τελείως διαφορετική σε σχέση με αυτό που είχε πρόθεση να εννοήσει ο καθηγητής.

Κατά συνέπεια κρίνεται σκόπιμο, στην παρούσα εργασία, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τόσο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου όσο και των Καθηγητών-Συμβούλων για την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, καθώς μπορούν να παράσχουν πληροφορίες πολύτιμες σε ζητήματα υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα θα διερευνηθεί και θα αποσαφηνιστεί εάν η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης κι αν αποτελεί εχέγγυο εξέλιξης των φοιτητών ή χρήζει αλλαγών ή βελτιώσεων για να μπορέσει στο μέλλον να επιφέρει τα επιθυμητά μέγιστα αποτελέσματα. Ειδικότερα πώς θα μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν, σταδιακά, δεξιότητες και αυτονομία μάθησης βελτιώνοντας την απόδοσή τους σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων. Επίσης, να αποσαφηνιστεί ο ρόλος των καθηγητών-σύμβουλων ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

3.2 Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Σκοπός της έρευνας μέσω του ερευνητικού εργαλείου είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου αναφορικά με το ρόλο του καθηγητή-συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικες φοιτητές. Βασικοί στόχοι είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων τους για την ποιότητα της ανατροφοδότησης, για την μορφή που θα πρέπει να έχει η διαδικασία αυτή, για το πώς επιδρά θετικά στους φοιτητές, πώς μπορεί να βελτιωθεί η διαδικασία της, και πώς μπορεί να αλλάξει προκειμένου ο ρόλος του καθηγητή να μετατραπεί από καθηγητής σε Καθηγητή-Σύμβουλο δηλαδή καθοδηγητή και μέντορα των φοιτητών. Μέσω της βιβλιογραφικής έρευνας αναδείχθηκαν οι ανάγκες των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων τους, αποτυπώθηκαν οι προσδοκίες τους, τα συναισθήματα τους. Τέλος, υπάρχουν οι προτάσεις όλων προκειμένου μέσω της διαδικασίας της ανατροφοδότησης να αναβαθμιστεί η φοίτηση και η διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ.

3.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίσθηκε η δόμηση ερωτηματολογίου είναι τα παρακάτω:

Κατά την άποψη των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων

1. Ποιό είναι το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει.
2. Με ποιό τρόπο και σε ποιό βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες και αυτονομία στη μάθηση.
3. Ποιά συναισθήματα προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους.

4. Ποιός είναι ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει η διαδικασία της ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ.

3.4 Λειτουργικοί Ορισμοί

Για τη σαφέστερη και πληρέστερη κατανόηση της εργασίας κρίνεται απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση των παρακάτω όρων:

Ανατροφοδότηση Γραπτών Εργασιών: αφορά τη διαδικασία κατά την οποία κάθε εργασία του φοιτητή αξιολογείται από τον καθηγητή-σύμβουλο. Ο καθηγητής-σύμβουλος μέσω αναλυτικών και σχετικών σχολίων παρέχει τη βαθμολογική απεικόνιση του φοιτητή εντός της εργασίας. Σκοπός η κατάλληλη καθοδήγηση αυτού και η ανάδειξη των σημείων που ανταποκρίνονται ή μη στις απαιτήσεις της κάθε εργασίας (Κάλφογλου, 2007)

Δεξιότητες: είναι η ικανότητα των ατόμων να ανταποκρίνονται σ' ένα επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς να καταβάλλουν υπερπροσπάθεια. Πρόκειται για ικανότητες οι οποίες δεν είναι έμφυτες αλλά επίκτητες. Αποκτώνται μέσω της μάθησης και της πρακτικής εφαρμογής τους (Παυλάκης & Τάλιας, 2011).

Μάθηση: διεργασία κατά την οποία αξιοποιούμε προγενέστερα ερμηνευτικά σχήματα με στόχο τη δόμηση ενός νέου ερμηνευτικού σχήματος του νοήματος των εμπειριών μας, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για μελλοντική δράση (Mezirow, 2007).

Αυτονομία Μάθησης: αφορά τη διαδικασία κατά την οποία οι φοιτητές είναι σε θέση να λειτουργήσουν αυτόνομα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης και επεξεργασίας των παρεχόμενων πληροφοριών, καθώς, και τον τρόπο εκπόνησης των γραπτών εργασιών (Νικολάκη, Κουτσουνπά & Λυκεσάς 2013).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

3.5 Ερευνητική διαδικασία

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας επισκόπησης. Η ερευνήτρια αποφάσισε τί θα μελετήσει, θέτοντας συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους, συγκεντρώνοντας από τους συμμετέχοντες δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά και αναλύοντας τα αυτά με στατιστική ανάλυση.

Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, μέσω ερωτηματολογίου, η οποία παρέχει μια ικανοποιητική εικόνα για ένα δεδομένο φαινόμενο σε μακροσκοπική κλίμακα. Επιπροσθέτως, δίνει τη δυνατότητα να γενικευθούν τα ερωτήματα στο σύνολο του πληθυσμού που αντιστοιχεί στο υπό εξέταση φαινόμενο. (Καραλής, 2005). Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε γιατί είναι μια χρήσιμη ερευνητική προσέγγιση για την περιγραφή τάσεων και για την εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές που βρίσκονται στη βιβλιογραφία. Η ανάλυση στις τάσεις των απαντήσεων δείχνει ότι τα ερευνητικά προβλήματα μπορούν να απαντηθούν με καλύτερο τρόπο από μια μελέτη όπου οι ερευνητές επιχειρούν να επαληθεύσουν τις γενικές τάσεις των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες και να ερμηνεύσουν με ποιον τρόπο αυτές διαφέρουν μεταξύ των ερωτηθέντων (Creswell, 2011).

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν με χρήση ειδικά δομημένου ερωτηματολογίου των στόχων της έρευνας. Η ερευνήτρια απευθύνθηκε σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και καθηγητές-συμβούλους του ΕΑΠ των ανθρωπιστικών επιστημών, των εφαρμοσμένων τεχνών, θετικών επιστημών και τεχνολογίας και κοινωνικών επιστημών. Το ερωτηματολόγιο ανήρτησε ηλεκτρονικά, τη χρονική περίοδο Απριλίου-Μαΐου 2018. Οι ενδιαφερόμενοι ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για το σκοπό της έρευνας, έλαβαν διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών, προστατεύοντας την ιδιωτικότητά τους. Στη συνέχεια έλαβαν προτροπή να απαντήσουν, αν επιθυμούν, στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Ακολουθήθηκε η στατιστική ανάλυση με τη χρησιμοποίηση του λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας SPSS (Morrison, Manion & Cohen, 2008).

3.6 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε είναι η βολική δειγματοληψία στο πλαίσιο της οποίας η ερευνήτρια επέλεξε συμμετέχοντες επειδή ήταν πρόθυμοι και διαθέσιμοι να μελετηθούν. Η ερευνήτρια δε μπορεί να πει με απόλυτη σιγουριά ότι τα άτομα είναι αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού. Ωστόσο το δείγμα μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν ερωτήματα και υποθέσεις (Creswell, 2011).

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι όλοι οι προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου φοιτητές του ΕΑΠ και οι καθηγητές- σύμβουλο. Το πλαίσιο δειγματοληψίας διαμορφώθηκε από τον κατάλογο ονομάτων διδασκόντων και διδασκομένων του ΕΑΠ που φοιτούν ή διδάσκουν στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, την ακαδημαϊκή χρονιά 2017-2018, και κατέχουν γνώσεις των εκπαιδευτικών διαδικασιών του συγκεκριμένου ιδρύματος.

Το δείγμα, αποτελεί μια υπο-ομάδα του πληθυσμού- στόχου την οποία η ερευνήτρια σχεδίασε να μελετήσει. με στόχο την πραγματοποίηση γενικεύσεων σχετικά με τον πληθυσμό- στόχο. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε ως επαρκές δείγμα συμμετοχής αυτό των περίπου εκατό (100) φοιτητών/τριών και καθηγητών/τριών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη περιορισμοί σχετικά με την ηλικία, το φύλο και τη σχολή συμμετοχής είτε σαν φοιτητές, είτε σαν καθηγητές. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 133 ερωτηθέντες, εκ των οποίων, 92 φοιτητές και 41 καθηγητές-σύμβουλοι του ΕΑΠ εκ των οποίων 33 από σχολή ανθρωπιστικών σπουδών, 19 από σχολή εφαρμοσμένων τεχνών, 47 από σχολή θετικών επιστημών και τεχνολογίας και 34 από σχολή κοινωνικών επιστημών. Θεωρείται δείγμα αντιπροσωπευτικό ώστε να μπορούμε να προβούμε σε ασφαλή συμπεράσματα.

Όσον αφορά το διαδικαστικό, μέσω μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας του Google³ αναρτήθηκε το ερωτηματολόγιο⁴ της έρευνας και το προτεινόμενο δείγμα κλήθηκε

³ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScL6wRQ7SYjfqqI9K-ANPgwGZx-3S_pAxBaHz9eOpzyIIrSA/viewform

⁴ Παράρτημα Α Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

να το συμπληρώσει με εκούσια βούληση και σε εθελοντική βάση τη χρονική περίοδο Απριλίου- Μαΐου του έτους 2018. Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογίας άρτια και ολοκληρωμένα, υπήρξε μια φόρμα στους ερωτώμενους την οποία διάβασαν και συναίνεσαν για τη συμμετοχής τους στην έρευνα⁵. Τέλος, δόθηκε η επιλογή στους ερωτώμενους να μπορούν, αν θελήσουν να έχουν πρόσβαση στα αποτελέσματα και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

3.7 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο 57 ερωτήσεων κλειστού κι ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια, βασιζόμενο στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε με κατάλληλο τρόπο ώστε να συσχετιστούν τα ερευνητικά ερωτήματα με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βρίσκονται σε αντιστοίχιση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Για τις απαντήσεις των ερωτήσεων που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert με την ακόλουθη διαβάθμιση: καθόλου (1), λίγο (2), μέτρια (3), πολύ (4), πάρα πολύ (5). Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 4 δημογραφικές ερωτήσεις, 48 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 5 ανοικτού. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δομήθηκαν με αξιολογική κλίμακα μορφής Likert αποτελούμενες από 5 βαθμίδες. Η πιο υψηλή εξ αυτών αφορά την πλήρη ταύτιση των ερωτώμενων με την άποψη που διατυπώνεται στην ερώτηση, υπάρχουν τρεις ενδιάμεσες βαθμίδες και στο χαμηλότερο επίπεδο εκφράζεται η απόλυτη διαφωνία των συμμετεχόντων.

Το πλεονέκτημα των κλειστών ερωτήσεων είναι ότι οι προκαθορισμένες απαντήσεις μπορούν να αποφέρουν χρήσιμες πληροφορίες για την υποστήριξη θεωριών και εννοιών της βιβλιογραφίας (Creswell, 2011). Άρα οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν άφησαν περιθώρια διευκρινήσεων και εμπλουτισμού των απαντήσεων, όμως, έκαναν εφικτή την αποφυγή διαφορούμενων απαντήσεων. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τις επιλογές των απαντήσεων

⁵ Παράρτημα Β Δήλωση συναίνεσης

στις ερωτήσεις εκφράζοντας την άποψη τους. Με αυτό τον τρόπο επετράπη στην ερευνήτρια να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους δίνονται οι κλειστές απαντήσεις. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν και δημογραφικές ερωτήσεις επιβεβλημένα, ώστε η ερευνήτρια να κατέχει τα απαραίτητα δεδομένα κατάταξης για το υπό εξέταση δείγματος ανθρώπων όπως ιδιότητα (φοιτητής ή καθηγητής-σύμβουλος), ηλικία, φύλο, σχολή που συμμετέχουν.

3.8 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Σε μια δομημένη έρευνα ένας εκ των σκοπών είναι η συμπερίληψη μετρήσεων ή παρατηρήσεων που κρίνονται αξιόπιστες. Αξιοπιστία σημαίνει ότι οι τιμές από κάποιο εργαλείο είναι συνεπείς, σταθερές και απαλλαγμένες από πηγές σφάλματος μέτρησης. Οι τιμές πρέπει να είναι, σχεδόν, οι ίδιες όταν οι ερευνητές χορηγούν το εργαλείο πολλές φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Όταν ένα άτομο απαντά σε ορισμένα ερωτήματα με κάποιον τρόπο, θα πρέπει να απαντά με συνέπεια σε σχετικά ερωτήματα. Επιπροσθέτως, πέραν της αξιοπιστίας τίθεται και ζήτημα εγκυρότητας υπό το φάσμα της αντιπροσωπευτικότητας των ερωτήσεων σε σχέση με τα δεδομένα ερευνητικά ερωτήματα. (Creswell, 2011). Εγκυρότητα σημαίνει ότι οι τιμές του ατόμου από τη χρήση ενός εργαλείου έχουν νόημα, έχουν σημασία και δίνουν τη δυνατότητα να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα που μελετάμε.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, η εγκυρότητα το ερευνητικού εργαλείου εξασφαλίστηκε μέσα από την πλήρη αντιστοίχισή του με τα βασικά κριτήρια που προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η αξιοπιστία⁶ της έρευνας μετρήθηκε με τον συντελεστή συσχέτισης $< r >$ μεταξύ των τιμών $< 0 >$ και $< 1.0 >$ όπου και διαπιστώνεται το μέγιστο επίπεδο αξιοπιστίας (Creswell, 2011). Επίσης, το κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο δομήθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και τους άξονες αναφοράς τους. Πέρα από αυτό, και δεδομένου ότι υπάρχει φόρμα συναίνεσης για τη συμμετοχή των ερωτηθέντων στην έρευνα, θεωρήθηκε ότι είναι ασφαλή τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Άρα η παρούσα έρευνα τήρησε τους κανόνες δεοντολογίας. (Robson, 2010).

⁶ Παράρτημα Ε

3.9 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Σημειώνεται πως η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Με τη χρήση του εξήχθησαν συμπεράσματα επιστημονικά τεκμηριωμένα.

3.10 Συσχετισμός ερευνητικών ερωτημάτων και ερωτήσεων της έρευνας

Κατά την άποψη των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων

1. Ποιό είναι το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει.

Το συγκεκριμένο ερώτημα απαντάται από την ερώτηση με αριθμό 5 έως την ερώτηση με αριθμό 17.

2. Με ποιό τρόπο και σε ποιό βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν ικανότητες, δεξιότητες και αυτονομία.

Το υπό-ερώτημα όσον αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαντάται από την ερώτηση με αριθμό 18 έως την ερώτηση με αριθμό 27.

Το υπό-ερώτημα όσον αφορά την ανάπτυξη της αυτονομίας στη μάθηση απαντάται από την ερώτηση με αριθμό 28 έως την ερώτηση με αριθμό 34.

3. Ποιά συναισθήματα προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους.

Το συγκεκριμένο ερώτημα απαντάται από την ερώτηση με αριθμό 35 έως την ερώτηση με αριθμό 43.

4. Ποιός είναι ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ.

Το συγκεκριμένο ερώτημα απαντάται από την ερώτηση με αριθμό 44 έως την ερώτηση με αριθμό 57.

3.11 Σύνοψη κεφαλαίου

Η έρευνα διεξήχθη με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο προκειμένου να γίνει μελέτη, αποτύπωση και αποσαφήνιση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων με σημείο αναφοράς τη βελτιστοποίηση του ρόλου του καθηγητή-συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ. Συνεπώς, στην παρούσα εργασία, τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν με ορθό τρόπο σε σχέση με την αντικειμενικότητα και τη σαφήνεια, μέσω της ποσοτικής συλλογής των δεδομένων.

Μέρος Τρίτο – Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Δεν γνωρίζω κάτι

Που θα 'πρεπε να γνωρίζω.

Δεν γνωρίζω τι είναι αυτό που δεν γνωρίζω

Κι όμως θα 'πρεπε να το γνωρίζω,

Νιώθω πώς φαίνομαι κοντός,

Γιατί και δεν το γνωρίζω αυτό το κάτι

Και δεν γνωρίζω τι είναι αυτό που δεν γνωρίζω.

Έτσι προσποιούμαι ότι το γνωρίζω.

Αυτό με βασανίζει,

Αφού δεν γνωρίζω τι πρέπει να προσποιηθώ ότι γνωρίζω.

Έτσι προσποιούμε ότι τα γνωρίζω όλα.

Νομίζω ότι γνωρίζεις αυτό που θα 'πρεπε να γνωρίζω,

Αλλά δεν μπορείς να μου πεις τί είναι

Γιατί δεν γνωρίζεις ότι δεν γνωρίζω τι είναι.

Μπορεί να γνωρίζεις τι δεν γνωρίζω, αλλά όχι

ότι δεν το γνωρίζω

και δεν μπορώ να σου το πω. Έτσι, πρέπει να μου τα πεις όλα.

Κόμποι R. D. Laing (1972)

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα έρευνας

4.1 Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων

Οι πίνακες και τα ραβδοδιαγράμματα περιγράφουν με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα της έρευνας. Επίσης, η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία των ερωτημάτων κλίμακας του ερωτηματολογίου προκύπτει από τα ευρήματα της τιμής άλφα του Cronbach (Coefficient alpha). Συνοπτικά παρατηρούμε στον Πίνακα 1 και στον Πίνακα 2 οι τιμές $\alpha=0,975$ στις ερωτήσεις των φοιτητών και $\alpha=0,915$ στις ερωτήσεις των καθηγητών-συμβούλων. Άρα υπάρχει εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία (Creswell, 2016).⁷

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,977	,975	46

Πίνακας 1 : Στατιστικά εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτήσεων των φοιτητών

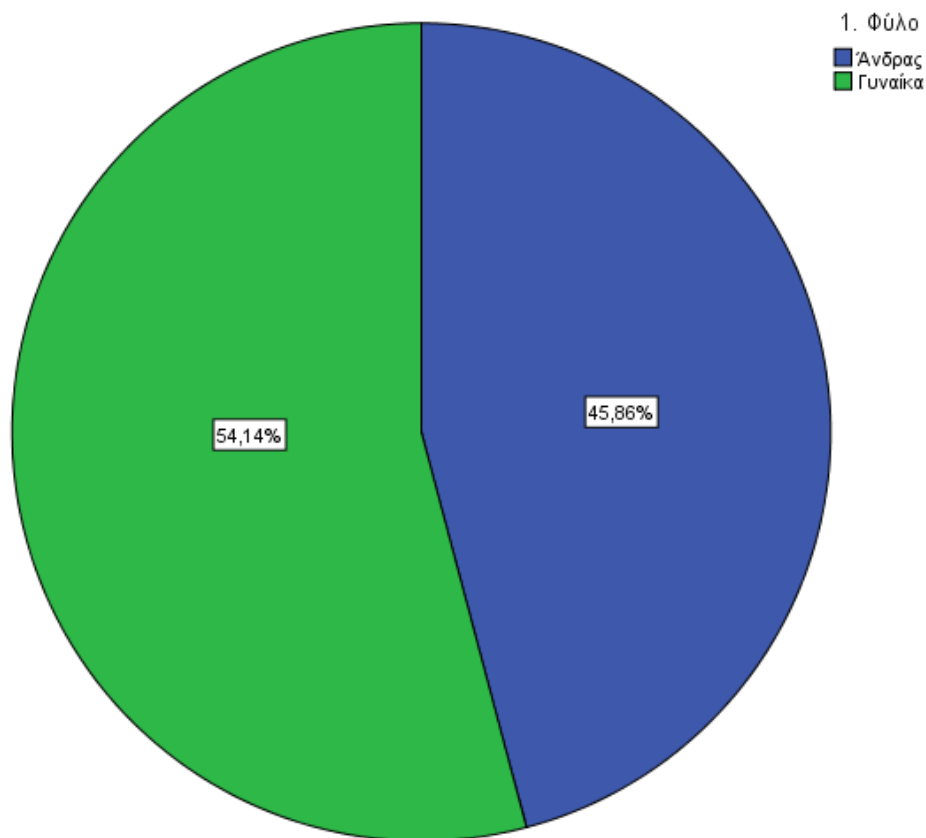
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,905	,915	46

Πίνακας 2 : Στατιστικά εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτήσεων των καθηγητών-συμβούλων

⁷ Αναλυτικά οι πίνακες στο Παράρτημα Ε Συντελεστής άλφα (coefficient alpha)

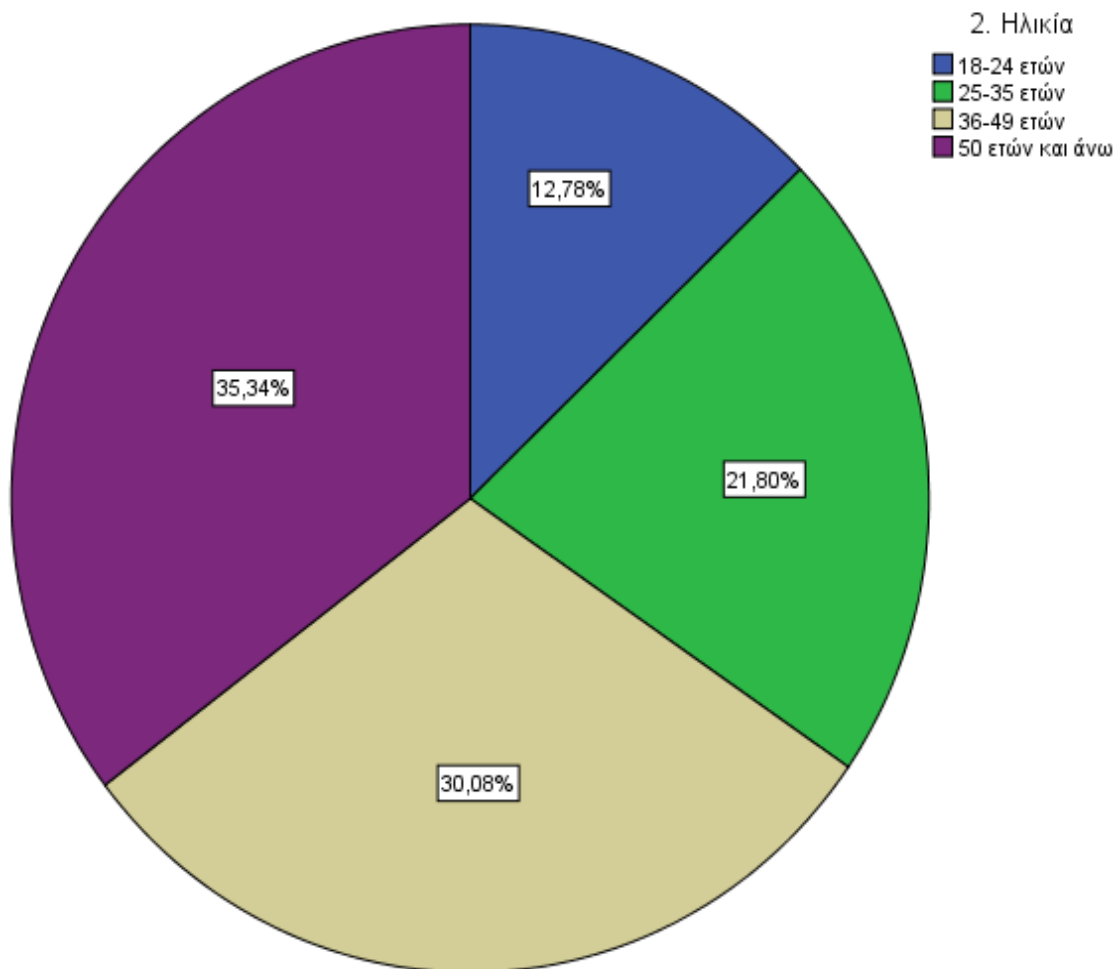
4.1.1 Δημογραφικά στοιχεία ερωτώμενων/ δείγματος

Σύμφωνα με τον σχετικό Πίνακας 15⁸ και το αντίστοιχο Κυκλικό Διάγραμμα (Σχήμα 1) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων του ΕΑΠ είναι γυναίκες ως προς το φύλο (54,14%), ενώ ως προς την ηλικία (Πίνακας 16, Σχήμα 2) οι ερωτώμενοι φοιτητές και καθηγητές-σύμβουλοι είναι κατανεμημένοι στις ηλικιακές ομάδες «50 και άνω» (35,3%), «36- 49» (30,1%) και «25- 35» (21,8%),.. Λιγότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα « 18- 24» (12,8%).



Σχήμα 1 : Κυκλικό Διάγραμμα για τη μεταβλητή «Φύλο»

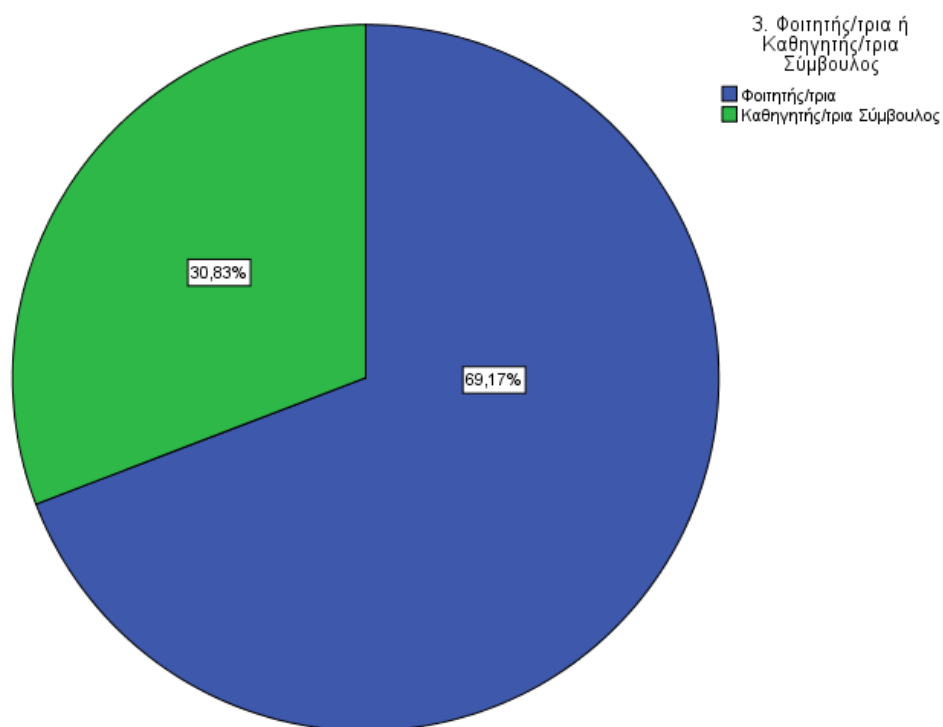
⁸ Οι πίνακες Συχνοτήτων στο Παράρτημα C



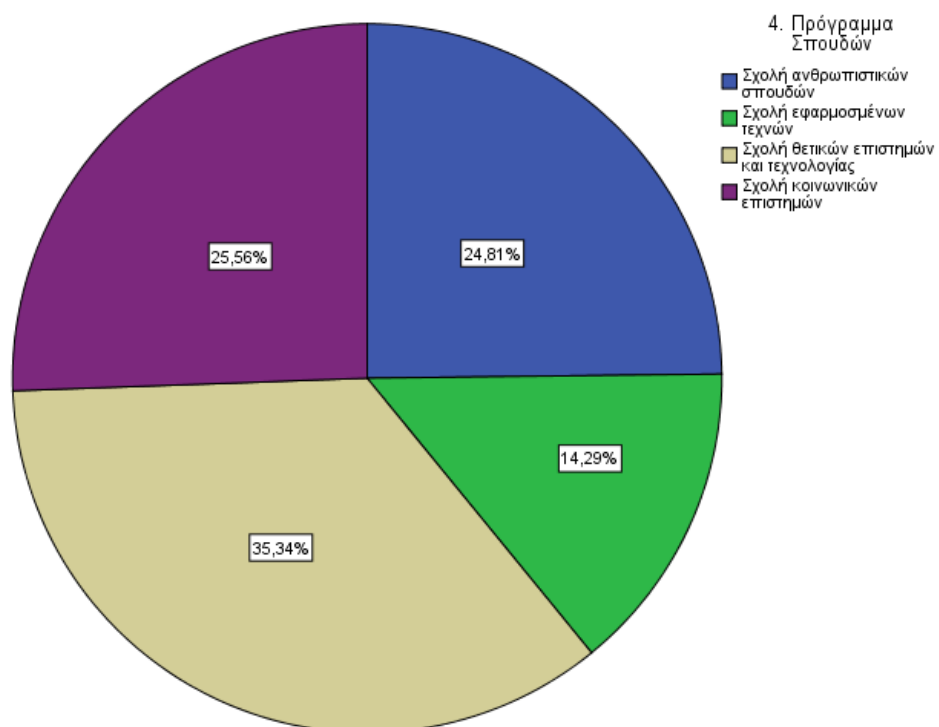
Σχήμα 2 : Κυκλικό Διάγραμμα (Pie Chart) για τη μεταβλητή «Ηλικία».

Ως προς την ιδιότητα του φοιτητή ή του καθηγητή-συμβούλου σύμφωνα με τον Πίνακα 17 και το αντίστοιχο κυκλικό διάγραμμα (Σχήμα 3) το ποσοστό των φοιτητών υπερσχύει (69,2%) έναντι των καθηγητών-συμβούλων (30,8%).

Ως προς το Πρόγραμμα Σπουδών που συμμετέχει το δείγμα των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων, και σύμφωνα με τον σχετικό Πίνακα Συχνοτήτων (Πίνακας 18) και το αντίστοιχο Κυκλικό Διάγραμμα (Σχήμα 4), έχουμε την πλειοψηφία του δείγματος (35,3%) να είναι «Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας» και να ακολουθούν σχολή «Σχολή Κοινωνικών επιστημών» (25,6%), «Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών» (24,8%) και «Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών» (14,3%).



Σχήμα 3 : Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή «Φοιτητής/τρια ή Καθηγητής»



Σχήμα 4 : Κυκλικό διάγραμμα για τη μεταβλητή «Πρόγραμμα Σπουδών»

4.1.2 Παρεχόμενη ανατροφοδότηση, αποτελεσματική και μη

Ποιό είναι το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Τα συμπεράσματα διακρίνονται μελετώντας και τους πίνακες μέσων τιμών.⁹ Συγκεκριμένα η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων θεωρούν πως η ανατροφοδότηση κάλυψε κατά πολύ τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών ενώ τα σχόλια που έλαβαν εστίαζαν εξατομικευμένα στην εργασία τους και τους βοήθησαν να εξελιχθούν.

Οι καθηγητές-σύμβουλοι κατά τον σχολιασμό και την αξιολόγηση των Γραπτών Εργασιών έδιναν ιδιαίτερη σημασία στην λεπτομερή αναφορά των σημείων που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές, ενώ φαίνεται, σε μεγάλο βαθμό ότι η αναλυτική του αναφορά χρήζει βοήθειας στους φοιτητές προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους. Παρατηρείτε στη πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων πως από τα συμβουλευτικά σχόλια των ιδίων, οι φοιτητές αποκτούν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους. Στην απόλυτη πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων θεωρεί ότι δεν υπάρχει αναντιστοιχία βαθμολογίας και σχολίων. Οι απαντήσεις του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων είναι ομοιογενής.

Διαπιστώνεται, από τις απαντήσεις στις ανοιχτές ερωτήσεις ότι οι καθηγητές θεωρούν ότι οι φοιτητές θα πρέπει να είναι έτοιμοι να δέχονται την πληροφόρηση, καθώς και να έρθουν αντιμέτωποι με τα λάθη τους. Ταυτόχρονα θεωρούν ότι οι φοιτητές πρέπει να λαμβάνουν σχόλια από εκείνους τα οποία να είναι σαφή και εστιασμένα. Στο ίδιο ερώτημα οι φοιτητές θεωρούν ότι δεν επιθυμούν να λαμβάνουν γενικά σχόλια ώστε να γίνονται αντιληπτά και χρήσιμα

Η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών θεωρούν πως η ανατροφοδότηση κατά τη φετινή ακαδημαϊκή χρονιά ή κάποια προηγούμενη κάλυψε λίγο τις εκπαιδευτικές

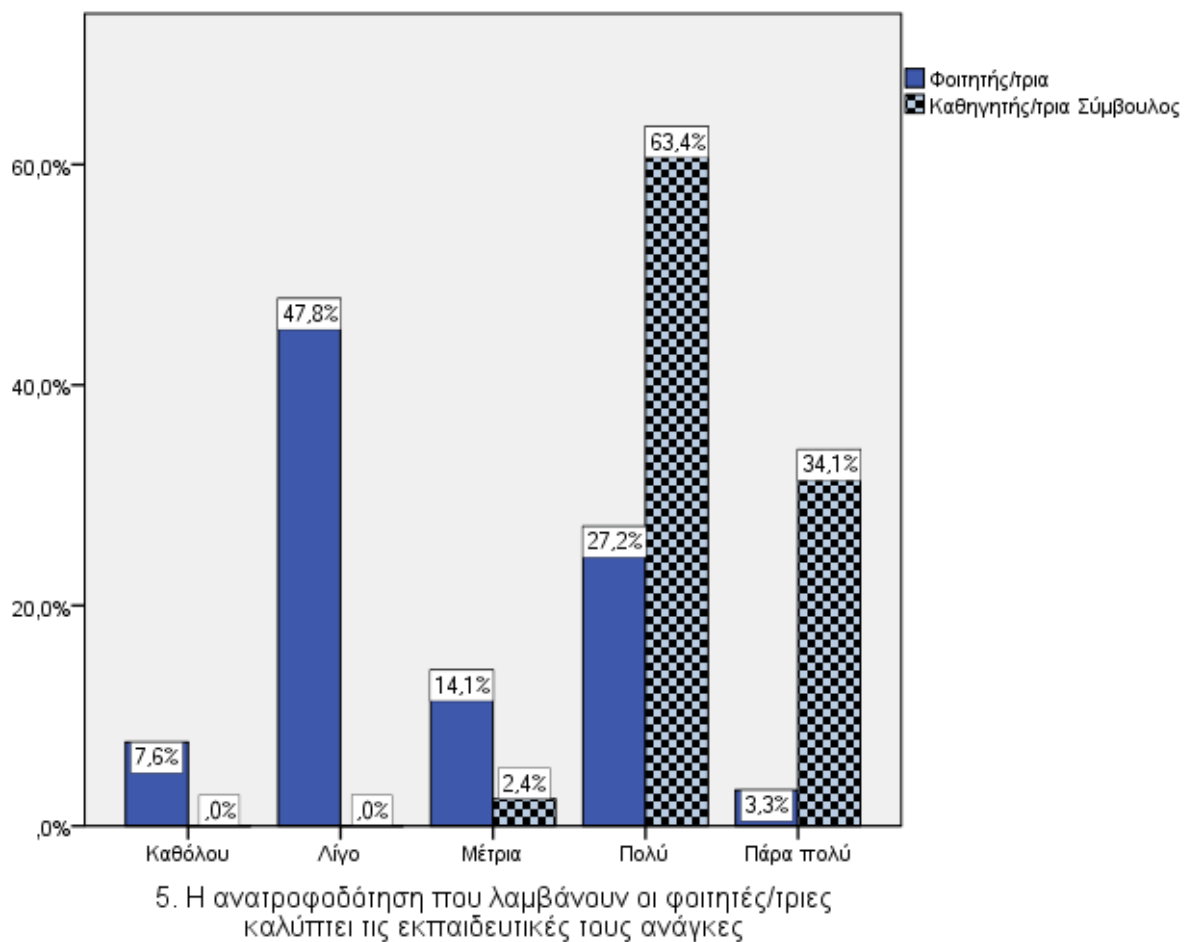
⁹ Παράρτημα D Πίνακες Μέσων Τιμών

τους ανάγκες ενώ τα σχόλια που έλαβαν εστίαζαν εξατομικευμένα στην εργασία τους και τους βοήθησαν να εξελιχθούν μεν αλλά σε μικρό βαθμό. Σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος, οι Καθηγητές-Σύμβουλοι κατά το σχολιασμό και την αξιολόγηση των Γραπτών Εργασιών έδιναν λίγη βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές ενώ φαίνεται πως η αναλυτική τους αναφορά βοήθησε μεν αλλά λίγο τους φοιτητές προκειμένου να αντιληφθούν τα λάθη τους.

Φαίνεται πως ο σχολιασμός των καθηγητών-συμβούλων δεν είναι απόλυτα κατανοητός στους φοιτητές ενώ τα συμβουλευτικά σχόλια των καθηγητών-συνβούλων βοήθησαν λίγο τους φοιτητές προκειμένου να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους και μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους. Επίσης διέκριναν αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων. Συγκεκριμένα, το 43,5% των φοιτητών θεωρούν ότι υπάρχει αναντιστοιχία αντίθετα με τους καθηγητές οι οποίοι απάντησαν σε ποσοστό 82,9% πως δεν υπάρχει.

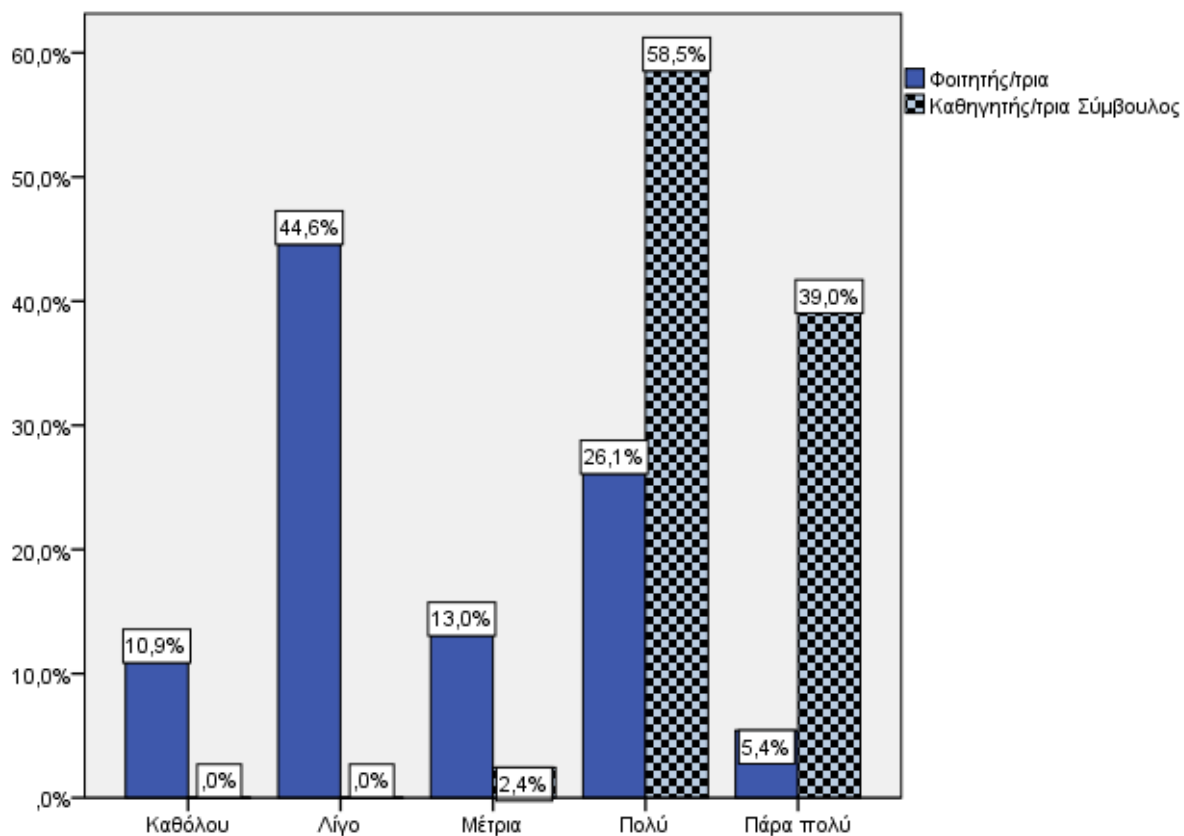
Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών (60,9%) αλλά και των καθηγητών-συμβούλων (51,2%) υποστηρίζει πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές στις περιπτώσεις που τα σχόλια του καθηγητή-συμβούλου είναι γενικόλογα κι ασαφή και δεν εστιάζουν στην εργασία τους. Τα αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό επίπεδο των φοιτητών, μειώνουν το ενδιαφέρον τους να εστιάσουν σ' αυτές. Επίσης, η πλειοψηφία και των δυο δειγμάτων συμφωνούν πως όταν τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων συνοδεύονται από επικριτικά ή αρνητικά σχόλια μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών να εστιάσουν σε αυτά. Συγκεκριμένα για τους φοιτητές το ποσοστό είναι 57,6% και για τους καθηγητές το ποσοστό ανέρχεται σε 51,2%. Συμφωνούν, επίσης, στην άποψη ότι όταν οι επισημάνσεις των καθηγητών-συμβούλων συνοδεύεται από θετικά σχόλια, μπορούν οι φοιτητές ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται.

Οι απαντήσεις των φοιτητών έχουν διασπορά. Οι φοιτητές που παρακολουθούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως στο ΕΑΠ, συνήθως, χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια. Αυτό συμβαίνει διότι έχουν διαφορετικό υπόβαθρο, διαφορετικές γνώσεις και διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Portier & Wagemans, 1995).



Σχήμα 5 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 5

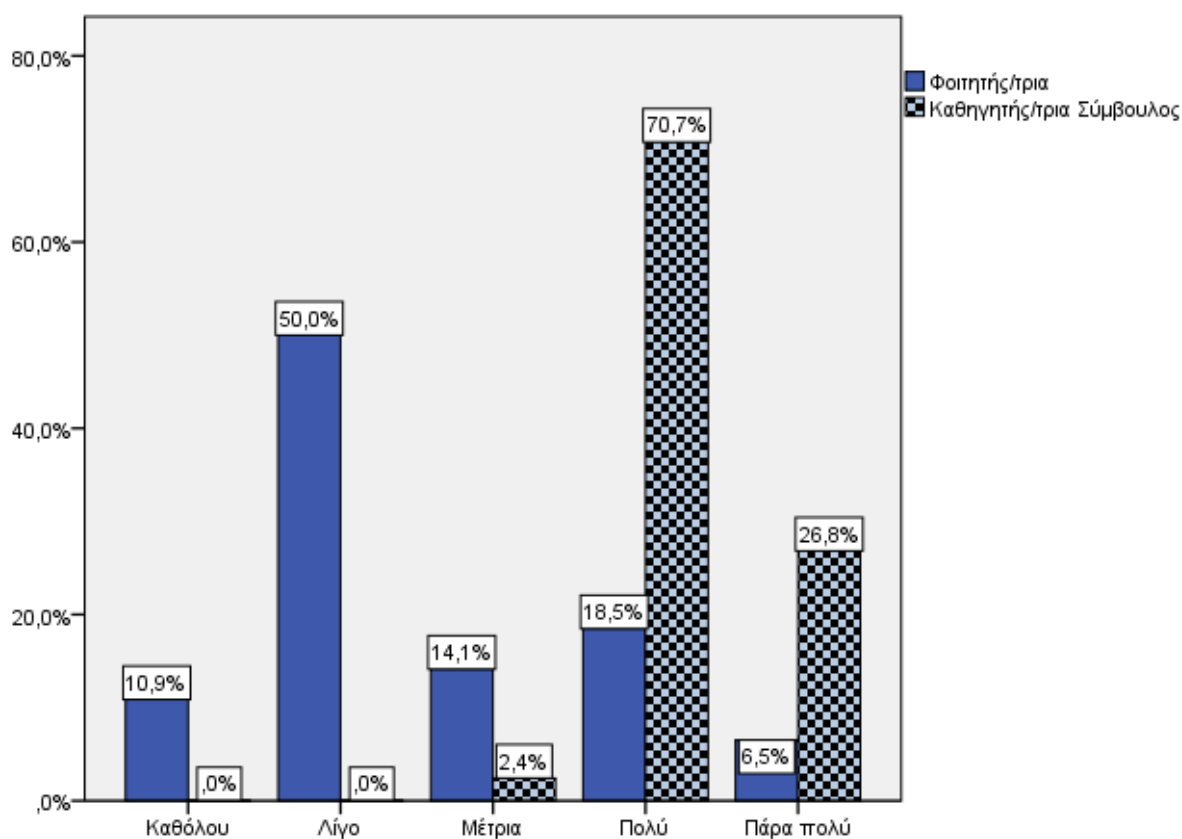
Σύμφωνα με τον Πίνακα 19 και το αντίστοιχο συγκριτικό Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 5 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 5 Σχήμα 5) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών ισχυρίζονται πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι ίδιοι καλύπτει λίγο (47,8%) τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες ενώ η άποψη των καθηγητών-συμβούλων στο ίδιο ερώτημα είναι κατά πολύ (63,4%) ή πάρα πολύ (34,1%).



6. Οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν σχόλια που εστιάζουν εξατομικευμένα στην εργασία τους κι έχουν στόχο να τους/τις εξελίξουν

Σχήμα 6 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 6

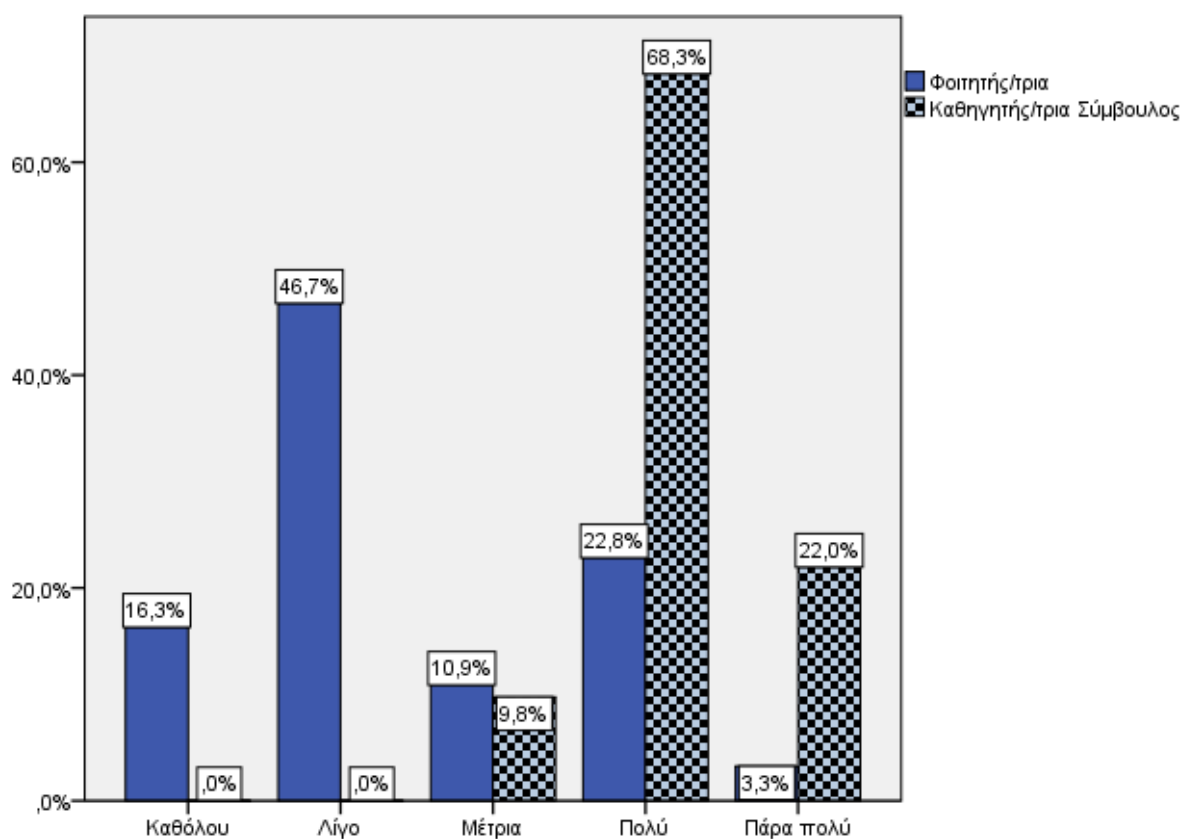
Σύμφωνα με τον Πίνακα 20 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 6 και το αντίστοιχο συγκριτικό Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 6 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 6) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών ισχυρίζονται πως τα σχόλια που λαμβάνουν εστιάζουν εξατομικευμένα στην εργασία τους , με στόχο να τους εξελίξουν, σε βαθμό λίγο (44,6%) ή πολύ (26,1%). Οι καθηγητές-σύμβουλοι στο ίδιο ερώτημα απαντούν πολύ (58,5) ή πάρα πολύ (39,0%).



7. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι κατά την ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές/τριες

Σχήμα 7 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 7

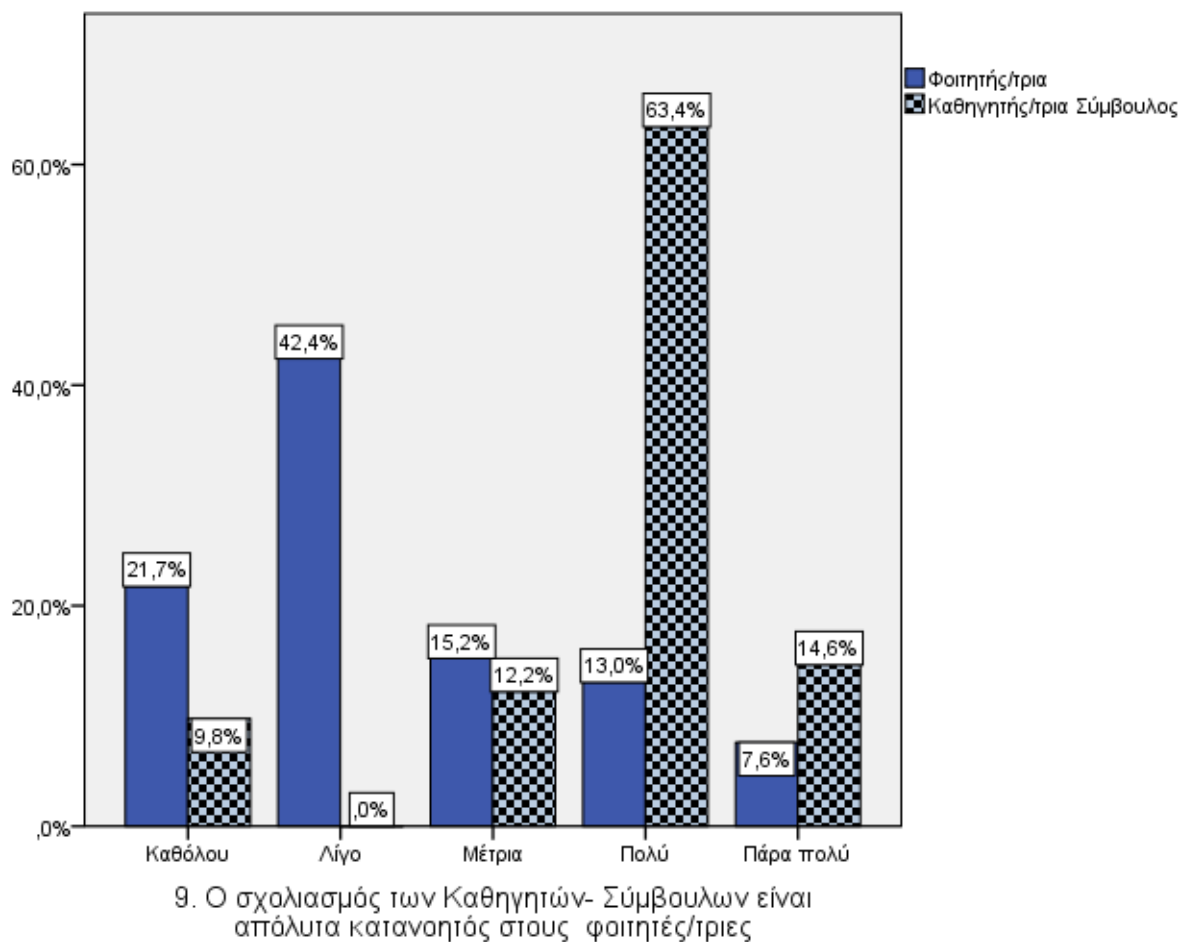
Η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων, όπως παρατηρείται στον σχετικό Πίνακα 21 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 7), θεωρούν πως οι Καθηγητές- Σύμβουλοι κατά την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δίνουν βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές, σε βαθμό πολύ (70,7%). Οι φοιτητές στην ίδια ερώτηση απαντούν λίγο με ποσοστό (50,0%).



8. Με την αναλυτική αναφορά των καθηγητών- συμβούλων οι φοιτητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν επακριβώς τα λάθη τους

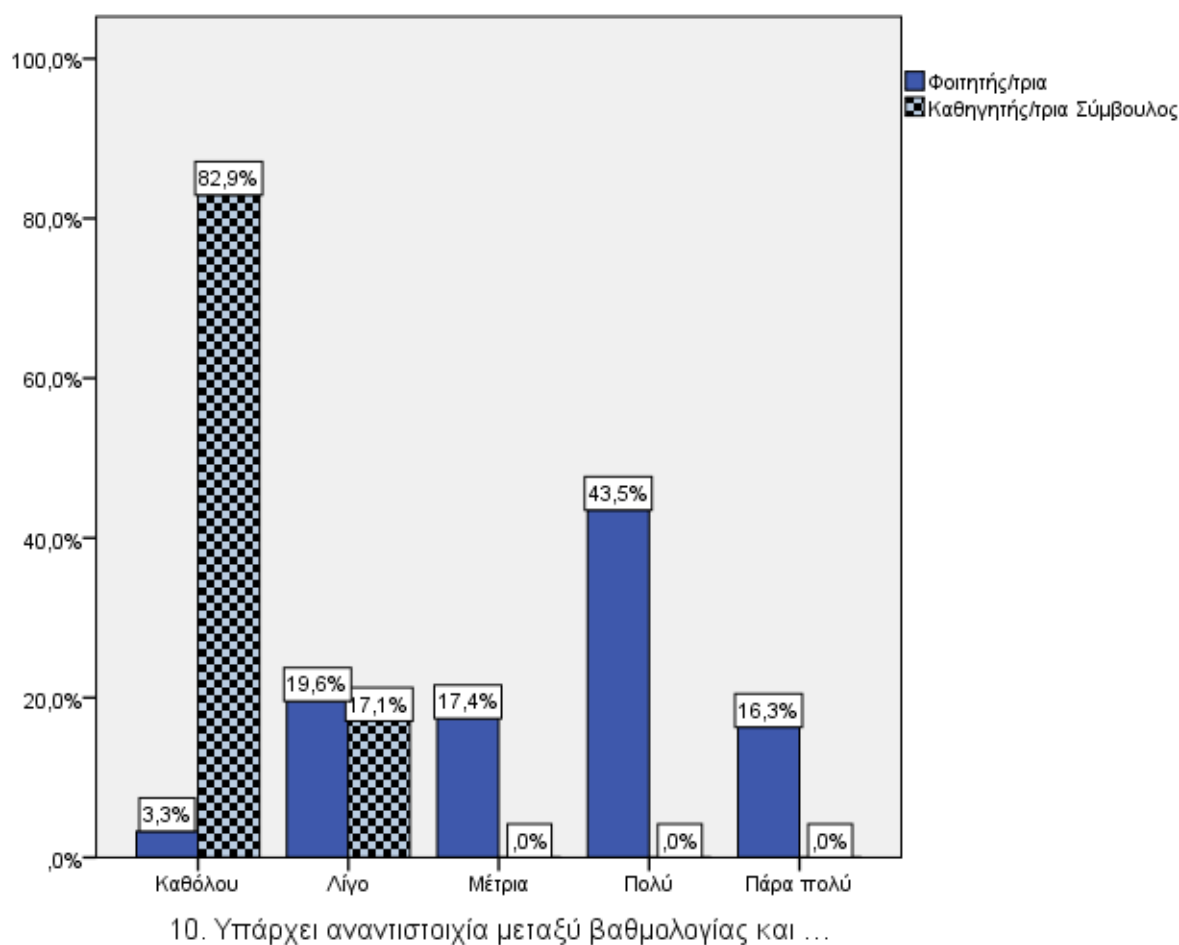
Σχήμα 8 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 8

Η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών, όπως παρατηρείται στον σχετικό Πίνακας 22 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 8), θεωρούν πως με την αναλυτική αναφορά των καθηγητών-συμβούλων τους, κατά την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, οι φοιτητές είναι σε θέση να αντιληφθούν επακριβώς τα λάθη τους, σε βαθμό λίγο (46,7%) εν αντίθεση με την άποψη των καθηγητών-συμβούλων που είναι κατά πολύ (68,3%).



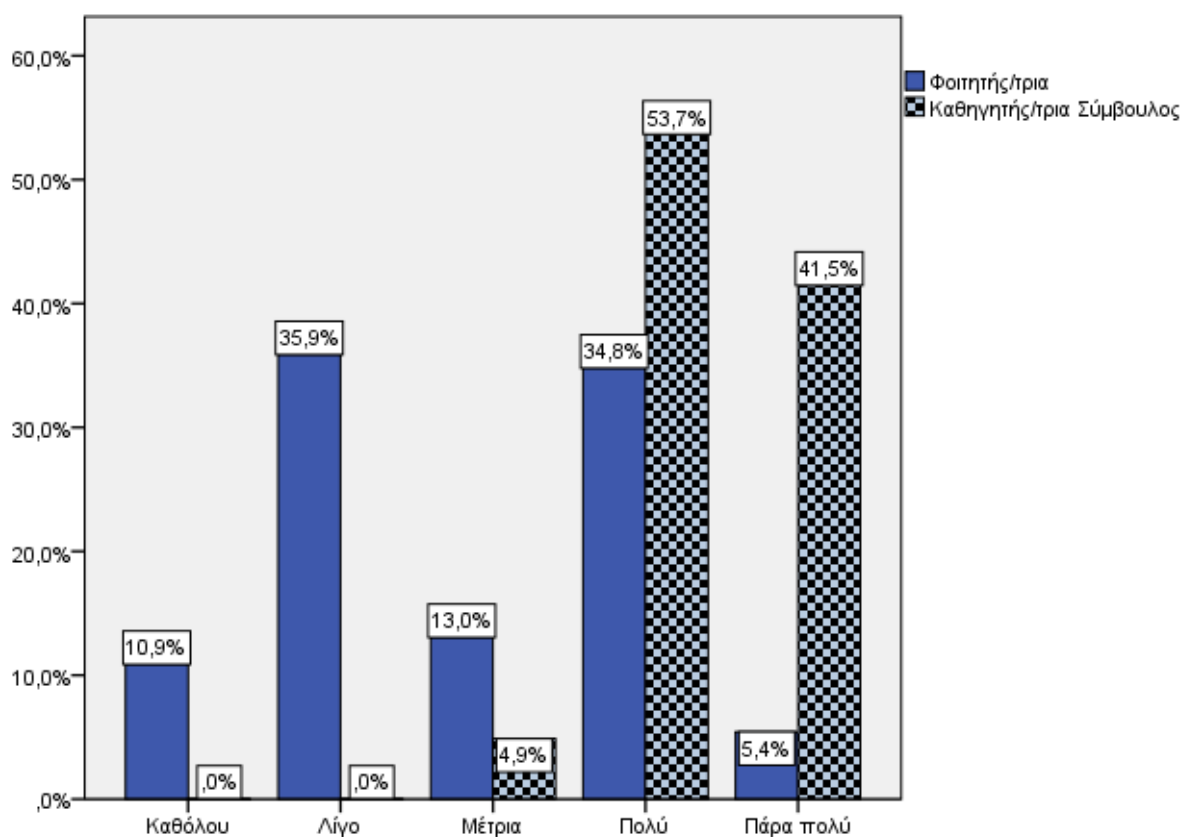
Σχήμα 9 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 9

Από τον Πίνακα 23 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 9 και τα αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 9 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 9) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών απάντησαν πως ο σχολιασμός και οι διευκρινήσεις των καθηγητών-συμβούλων ήταν λίγο σε βαθμό (42,4%) ενώ στην ίδια ερώτηση η άποψη των καθηγητών-συμβούλων είναι σε βαθμό πολύ (63,4%).



Σχήμα 10 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 10

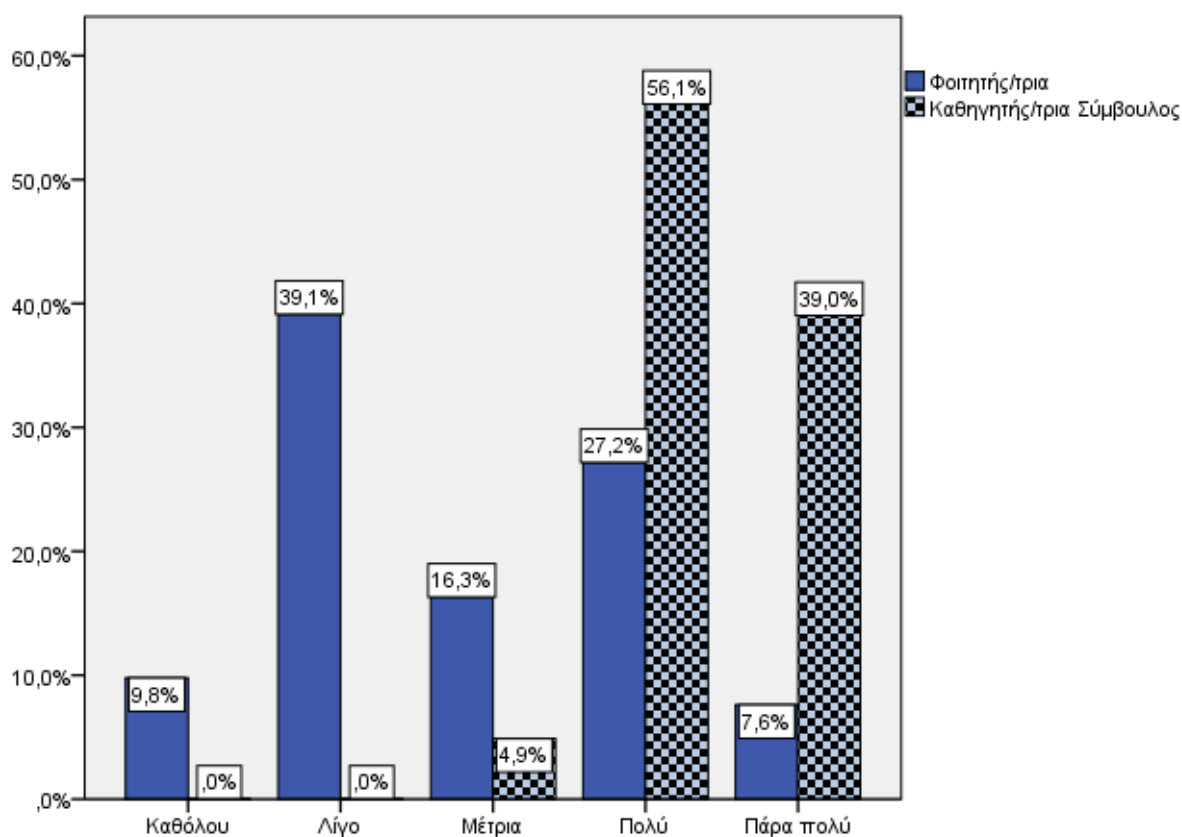
Στην ερώτηση αν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων από τον Πίνακα 24 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 10 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 10) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών απάντησαν πολύ (43,5%) σε αντίθεση με τη γνώμη των καθηγητών-συμβούλων που στην ίδια ερώτηση απάντησαν καθόλου με ποσοστό (82,9%).



11. Με τα συμβουλευτικά σχόλια τους οι Καθηγητές-Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους

Σχήμα 11 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 11

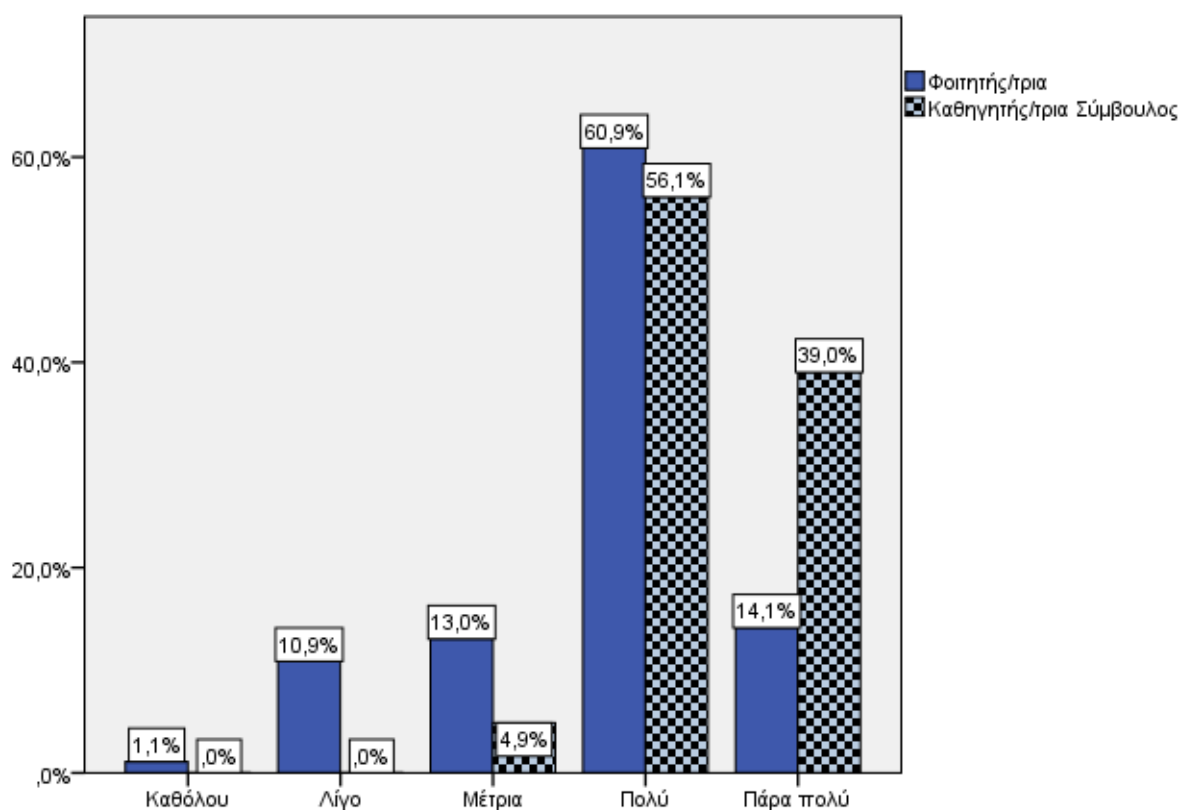
Ως προς το αν με τα συμβουλευτικά σχόλια τους οι καθηγητές-σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους για τους ίδιους τους φοιτητές, σύμφωνα με το σχετικό Πίνακας 25 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 11) παρατηρούμε πως οι φοιτητές θεωρούν η με οριακή πλειοψηφία θεωρεί πως αυτό συμβαίνει κατά λίγο (35,9%) ή πολύ (34,8%), ενώ, επίσης, σε βαθμό λίγο (39,1%) ή πολύ (27,2%), η πλειοψηφία των φοιτητών υποστηρίζει πως με την κριτική που ασκούν οι καθηγητές-σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους.



12. Με την κριτική που ασκούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους

Σχήμα 12 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 12

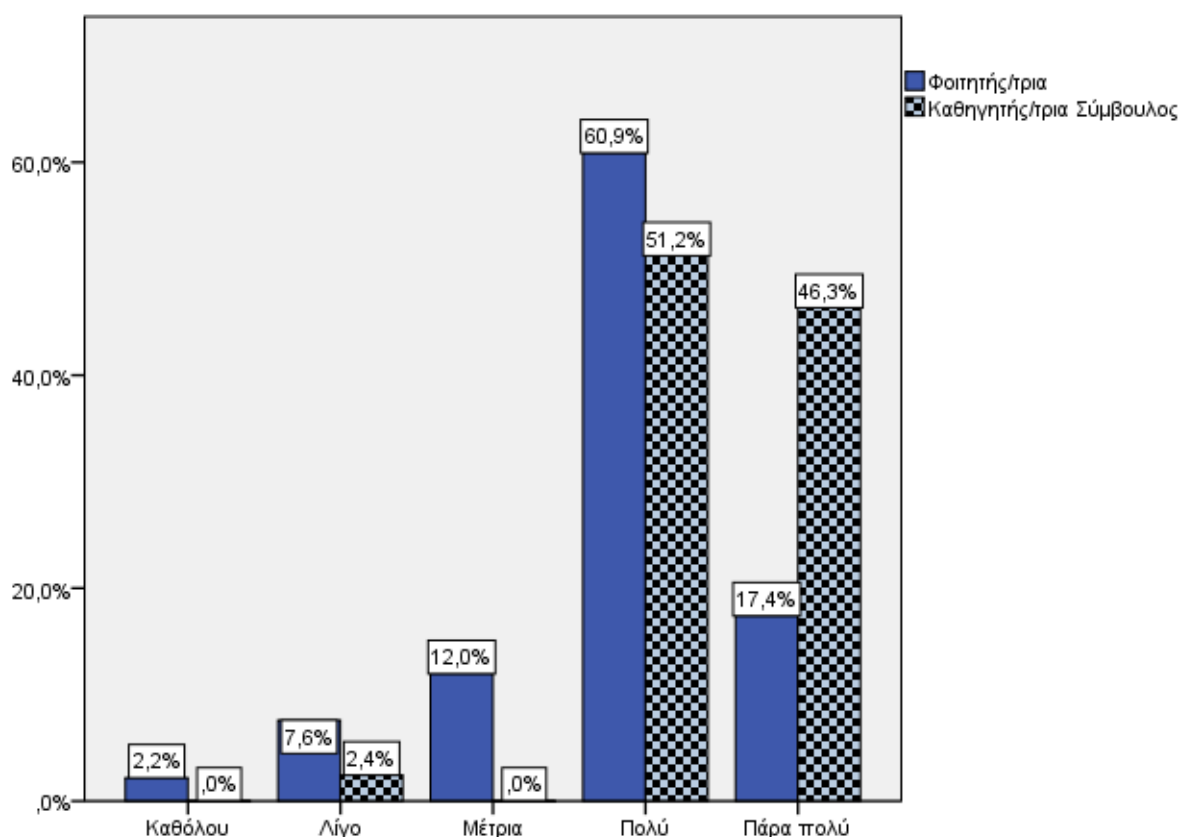
Στις ίδιες ερωτήσεις σχετικά με το αν με τα συμβουλευτικά σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οι φοιτητές βοηθιούνται στο να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους σύμφωνα με τον Πίνακα 26 και το αντίστοιχο ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 12) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των καθηγητών-συμβούλων θεωρεί πως αυτό συμβαίνει κατά πολύ (53,7%) ή πάρα πολύ (41,5%), ενώ, επίσης, σε βαθμό πολύ (56,1%) ή πάρα πολύ (39%), υποστηρίζει πως με την κριτική που ασκούν οι καθηγητές-σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους.



13. Όταν οι επισημάνσεις των Καθηγητών- Συμβούλων συνοδεύονται από θετικά σχόλια, μπορούν οι φοιτητές/τριες ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται

Σχήμα 13 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 13

Από τον Πίνακα 27 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 13 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 13) παρατηρούμε οι φοιτητές και οι καθηγητές-σύμβουλοι στην πλειοψηφία τους με ποσοστά (60,9%) και (56,1%) αντίστοιχα, ισχυρίζονται σε βαθμό πολύ, ότι όταν οι επισημάνσεις των καθηγητών-συμβούλων συνοδεύονται από θετικά σχόλια μπορούν οι φοιτητές ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται.



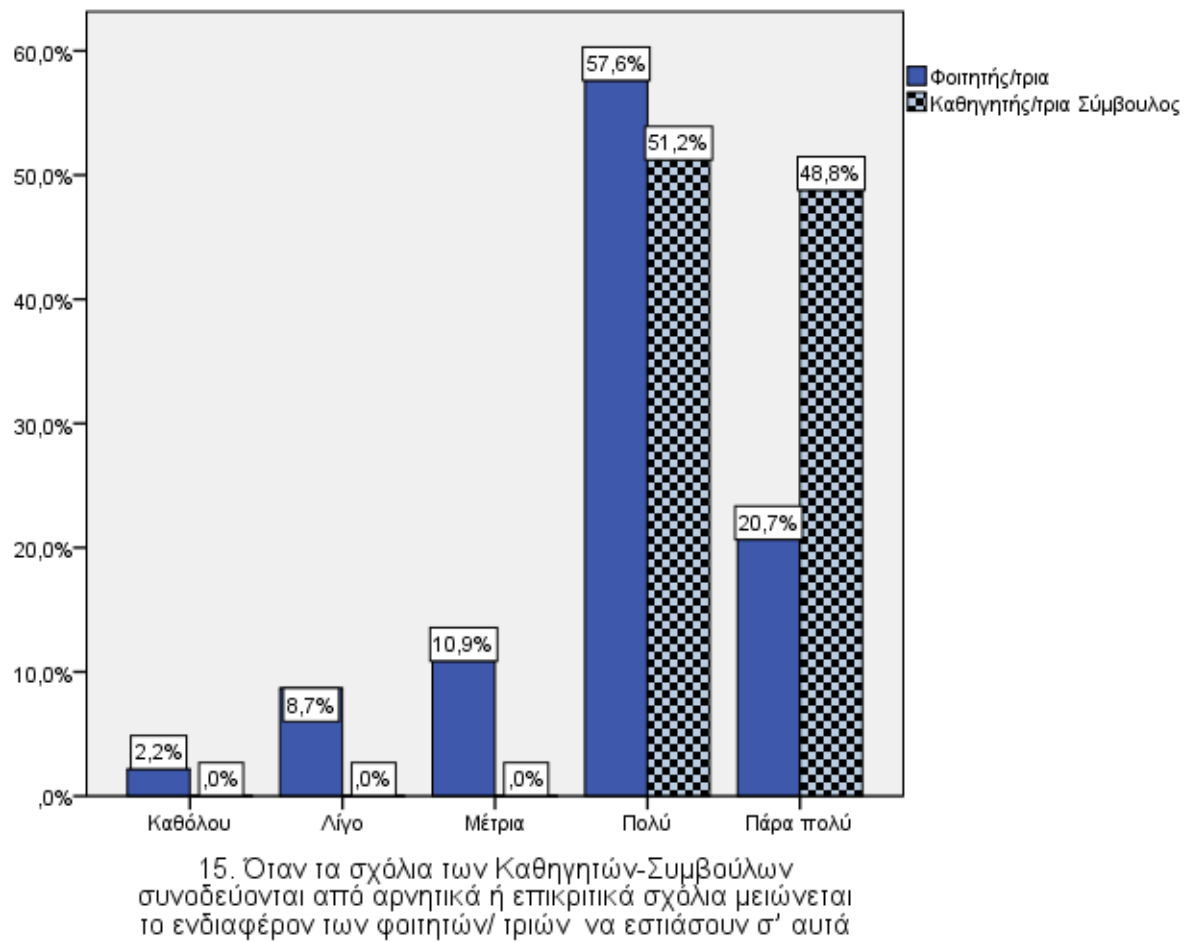
14. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές/τριες όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή

Σχήμα 14 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 14

Οι απόψεις τόσο των φοιτητών όσο και των καθηγητών-συμβούλων συγκλίνουν σε βαθμό πολύ με ποσοστά (60,9%) και (51,2%) αντίστοιχα στην ερώτηση αν η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές όταν τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή.

Το ίδιο συμβαίνει και όταν τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια τότε, μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών να εστιάσουν σ' αυτά. Συγκλίνουν οι απόψεις των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων με βαθμό πολύ και ποσοστά (57,6%) και (51,2%) αντίστοιχα

Αυτά τα διακρίνουμε από τους Πίνακες Πίνακας 28 και Πίνακας 29 και τα αντίστοιχα Ραβδοδιαγράμματα (Σχήμα 14 και Σχήμα 15)



Σχήμα 15 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 15

16. Το είδος της ανατροφοδότησης που δυσκολεύει περισσότερο τους φοιτητές/τριες είναι: (επιλέξτε μέχρι 2 απαντήσεις)				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο	6	6,5	1	2,4
Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο, Μονολεκτικά σχόλια	2	2,2	1	2,4
Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο, Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία	1	1,1	6	14,6
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους	9	9,8	0	0,0
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο	38	41,3	12	29,3
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Μονολεκτικά σχόλια	6	6,5	1	2,4
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία	10	10,9	4	9,8
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Σχόλια που δείχνουν ότι δεν προσπαθούν	9	9,8	6	14,6
Μονολεκτικά σχόλια, Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία	2	2,2	0	0,0
Σχόλια που δείχνουν ότι δεν προσπαθούν, Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο	9	9,8	10	24,4
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 3

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 η άποψη τόσο των φοιτητών όσο και των καθηγητών – συμβούλων σε ποσοστά (41,3%) και (29,3%) αντίστοιχα σχετικά με το είδος της ανατροφοδότησης που δυσκολεύει περισσότερο τους φοιτητές είναι: γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους και αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο. Ακολουθούν με ποσοστό (10,9%) οι φοιτητές και αναφέρονται σε γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους και σχόλια που

απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία. Οι καθηγητές-σύμβουλοι με ποσοστό (24,45%) επιλέγουν σχόλια που δείχνουν ότι οι φοιτητές δεν προσπαθούν καθώς και τα αρνητικά σχόλια.

Όπως παρατηρείται στους σχετικούς πίνακες Πίνακας 4 και Πίνακας 5, η πλειοψηφία των φοιτητών του δείγματος (85%) και των καθηγητών-συμβούλων (92,4%) δεν απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση σχετικά με το τι θα πρότειναν, ώστε να επιτευχθούν τα βέλτιστα αποτελέσματα ως προς την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ωστόσο, οι απαντήσεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον και είναι οι εξής:

Απαντήσεις φοιτητών

17. Προτείνετε, τρόπους για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	85	92,4
Έχει τύχει να μην αντιλαμβάνομαι τα σχόλια του καθηγητή-σύμβουλου. Τι εννοεί, ο ποιητής!!	1	1,1
Η ανατροφοδότηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι προσωποποιημένη όχι γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στη δική μας εργασία	1	1,1
Η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να κρίνει την προσωπικότητά μου αλλά της εργασίας μου	1	1,1
Η ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη όταν με κάνει καλύτερη στο μέλλον	1	1,1
Η ανατροφοδότηση καλό θα ήταν να δίνεται χωρίς βαθμό και όχι μετά την ολοκλήρωση της εργασίας αλλά στο ενδιάμεσο. Αποστολή εργασίας, ανατροφοδότηση, διόρθωση, αποστολή.	1	1,1
Θέλω ο καθηγητής να μου προτείνει τρόπο βελτίωσης των επόμενων εργασιών αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες μου	1	1,1
Χρειάζεται σαφής και πιο διεξοδικός τρόπος αποτύπωσης των σχολίων ανατροφοδότησης	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 4

Απαντήσεις καθηγητών-συμβούλων

17. Προτείνετε, τρόπους για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	35	85,4
Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση πρέπει να διευκολυνθεί η μάθηση δηλαδή οι φοιτητές να δεχτούν αντικειμενική κι αμερόληπτη πληροφόρηση για την παρούσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στη μελλοντική στην οποία μπορούν και πρέπει να φτάσουν	1	2,4
Για να θεωρηθεί επιτυχής η ανατροφοδότηση οι φοιτητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους, να έρθουν αντιμέτωποι με τα λάθη τους αλλά παράλληλα να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την προσπάθεια τους με στόχο να γίνουν ακόμα καλύτεροι φοιτητές	1	2,4
Για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα πρέπει η ανατροφοδότηση να είναι ενθαρρυντική απέναντι στους φοιτητές, δίκαιη, σαφής και εποικοδομητική	1	2,4
Με τη σωστή ανατροφοδότηση αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες των φοιτητών	1	2,4
Τα σχόλια της ανατροφοδότησης είναι χρήσιμο να είναι σαφή, εστιασμένα διαφορετικά για κάθε εργασία και κάθε φοιτητή	1	2,4
Η ανατροφοδότηση διευκολύνει τη μάθηση γιατί δίνει στους φοιτητές πληροφορίες για την υφιστάμενη κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στην επιθυμητή που πρέπει να φθάσουν	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 5

4.1.3 Ανατροφοδότηση και ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών

Με ποιόν τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να βοηθήσουν τον εκάστοτε φοιτητή να αναπτύξει τις ικανότητες του και τις δεξιότητές του, μέσω της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

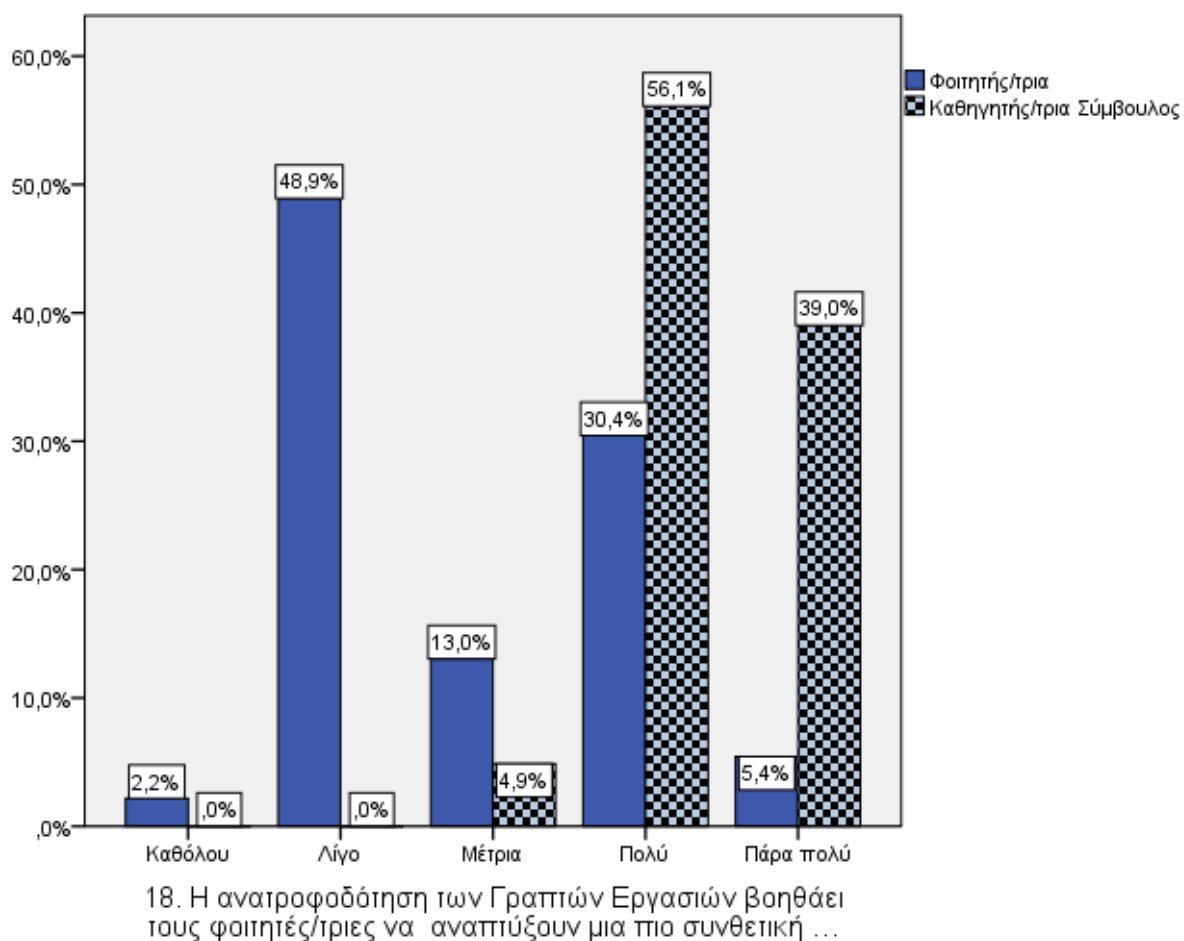
Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι Καθηγητές- Σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές μέσα από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων ισχυρίζεται πως βοήθησαν οι ίδιοι πολύ ή πάρα πολύ προκειμένου να αναπτύξουν οι φοιτητές σύνθετη σκέψη και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες την κριτική τους ικανότητα ώστε να μπορούν να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, από ότι συνήθιζαν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ. Επίσης, ισχυρίζονται ότι μέσω της ανατροφοδότησης, βελτιώθηκε πάρα πολύ η γνωστική ικανότητα των φοιτητών και ενισχύθηκε τόσο η μαθησιακή τους επάρκεια όσο και η αυτοπεποίθησή τους, ενώ η ανατροφοδότηση αυτή καθ' αυτή αποτέλεσε τη βάση για στοχασμό και κριτική σκέψη. Επίσης, βελτιώθηκε ο τρόπος μελέτης τους.

Ο τρόπος που η ανατροφοδότηση βοήθησε στην ενίσχυση των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών ήταν, σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων, η σωστή συμβουλευτική υποστήριξη και τα θετικά σχόλια των ιδίων των καθηγητών-συμβούλων. Το ίδιο θεωρεί και η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών.

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών θεωρεί ότι σε βαθμό λίγο ή καθόλου οι καθηγητές-σύμβουλοι βοηθούν τους φοιτητές να αναπτύξουν ικανότητες

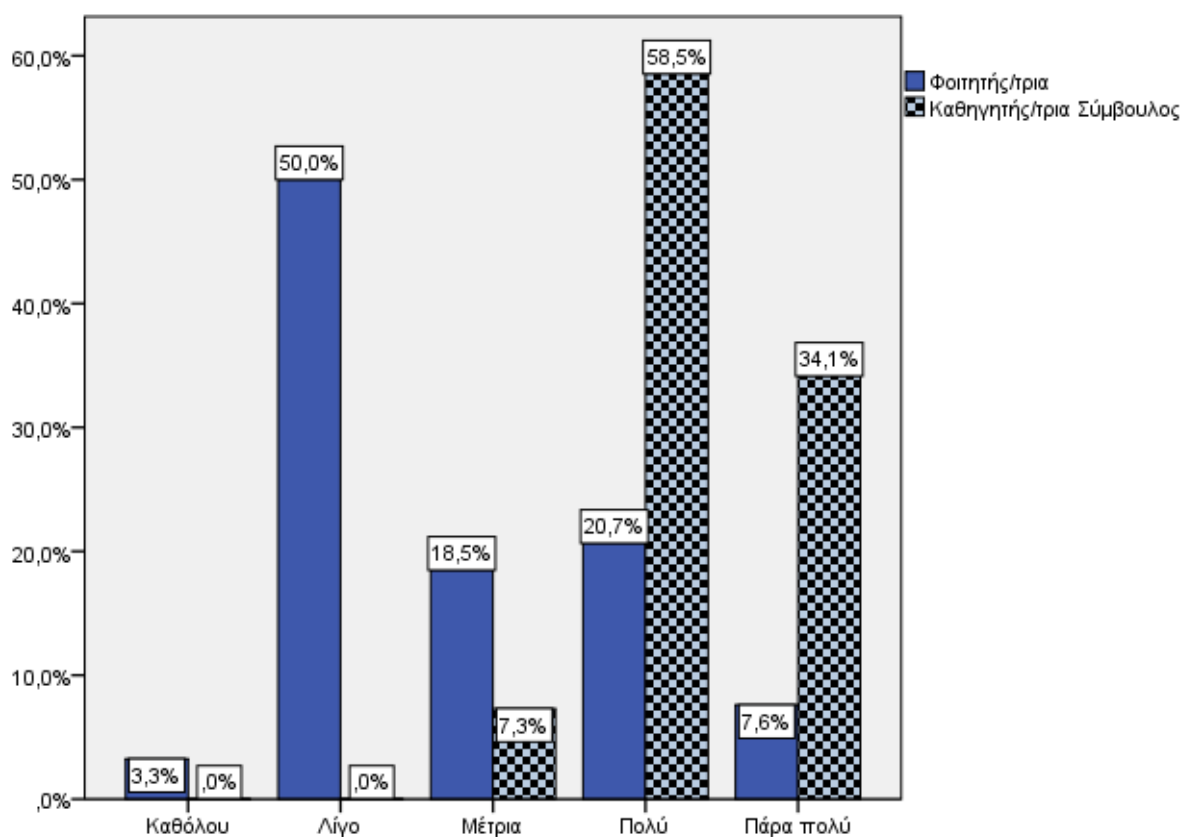
και δεξιότητες. Δηλαδή η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει λίγο τους φοιτητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, συνθετική σκέψη. Επίσης, σε μικρό βαθμό θεωρούν ότι βελτιώνουν τη γνωστική και μαθησιακή τους επάρκεια καθώς και την επικοινωνιακή τους δεξιότητα.

Θέλοντας να εστιάσουμε στις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων διαπιστώθηκε πως όταν ζητήθηκε από τους καθηγητές να σχολιάσουν εκείνοι θεώρησαν πως η ανατροφοδότηση θα πρέπει να έχει άξονα θετικό δηλαδή να τονίζεται το τι έκαναν σωστά οι φοιτητές και όχι σε τι απέτυχαν. Στο ίδιο σημείο συμφώνησαν και οι φοιτητές και προσθέτως δήλωσαν πως η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι προσωπική και όχι μαζική.



Σχήμα 16 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 18

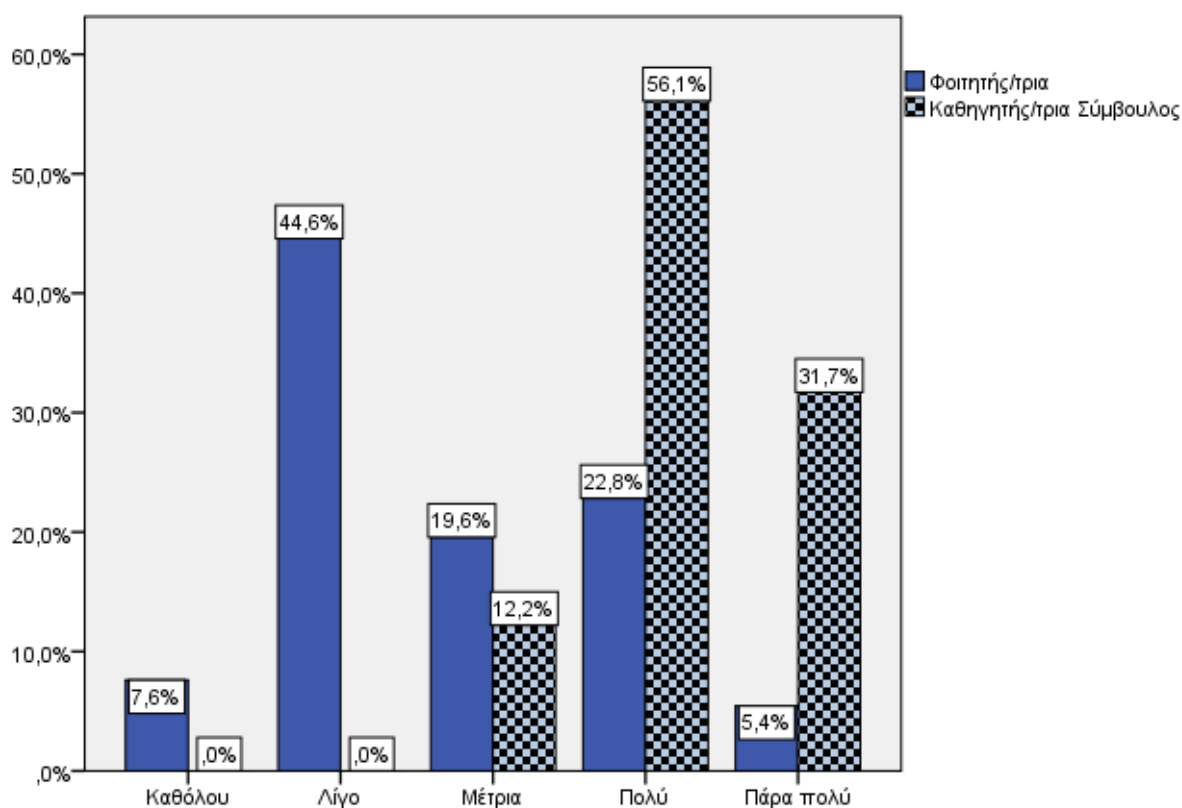
Σχετικά με τους Πίνακες Συχνοτήτων Πίνακας 33 και Πίνακας 34 και τα αντίστοιχα Ραβδοδιαγράμματα (Σχήμα 16 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 18 και Σχήμα 17 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 19) αναφορικά με το ερώτημα αν η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές να αναπτύξουν μια πιο συνθετική σκέψη και σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων τους παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών ισχυρίζεται πως συμβαίνει αυτό σε βαθμό λίγο (48,9%), ενώ σε βαθμό πολύ (56,1%) απαντά η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων.



19. Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους φοιτητές/τριες να λαμβάνουν περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των όσων ελάμβαναν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ

Σχήμα 17 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 19

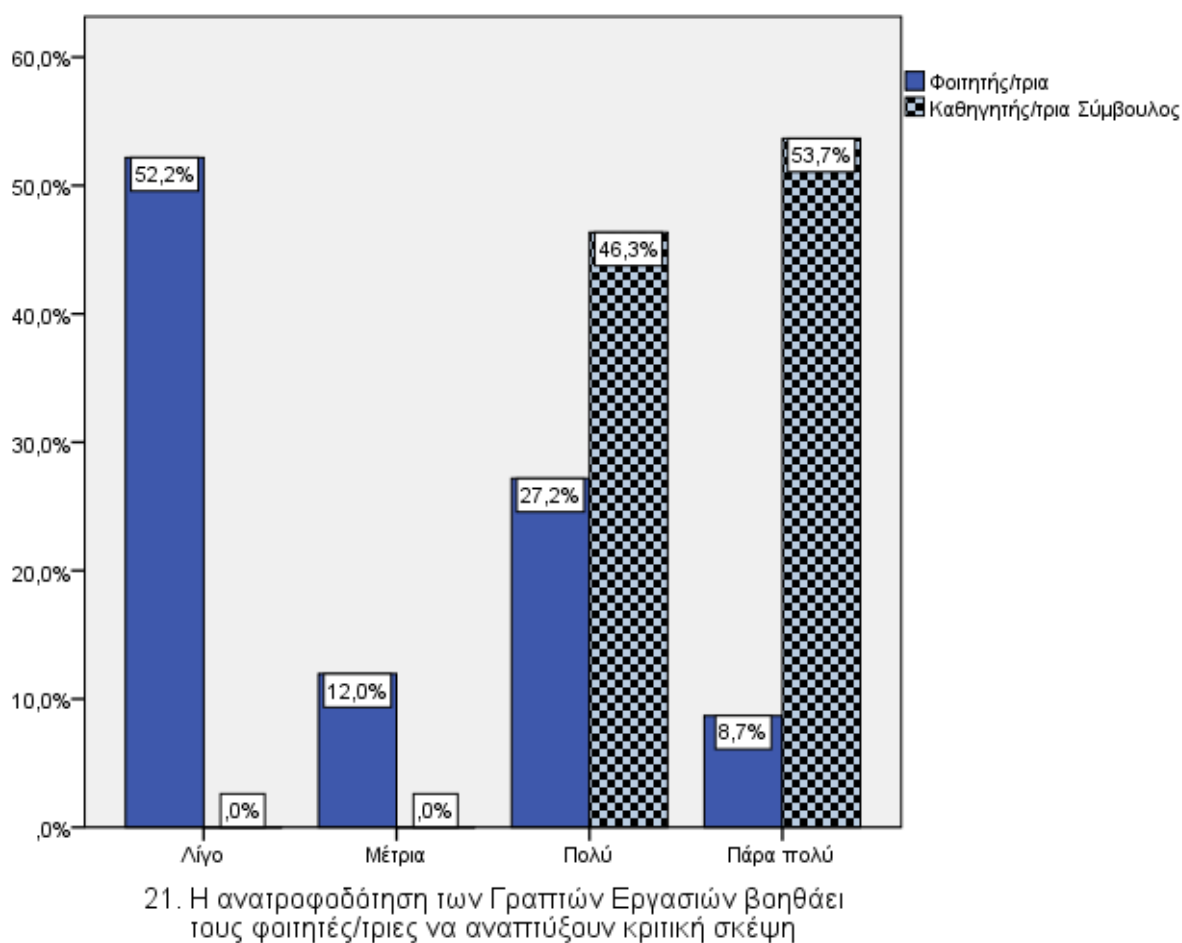
Στην επόμενη ερώτηση φαίνεται πως η ανατροφοδότηση δε βοηθάει τους ερωτώμενους φοιτητές αφού απάντησαν με ποσοστό (48,9%), και βαθμό να λάβουν περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των όσων είχαν λάβει πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ σε αντίθεση με τη άποψη των καθηγητών-συμβούλων που πιστεύουν το αντίθετο δηλαδή πολύ με ποσοστό (56,1%) και πάρα πολύ με ποσοστό (39%).



20. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν το επίπεδο επικοινωνίας τους με τους Καθηγητές- Σύμβουλους, συνεπώς, διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες

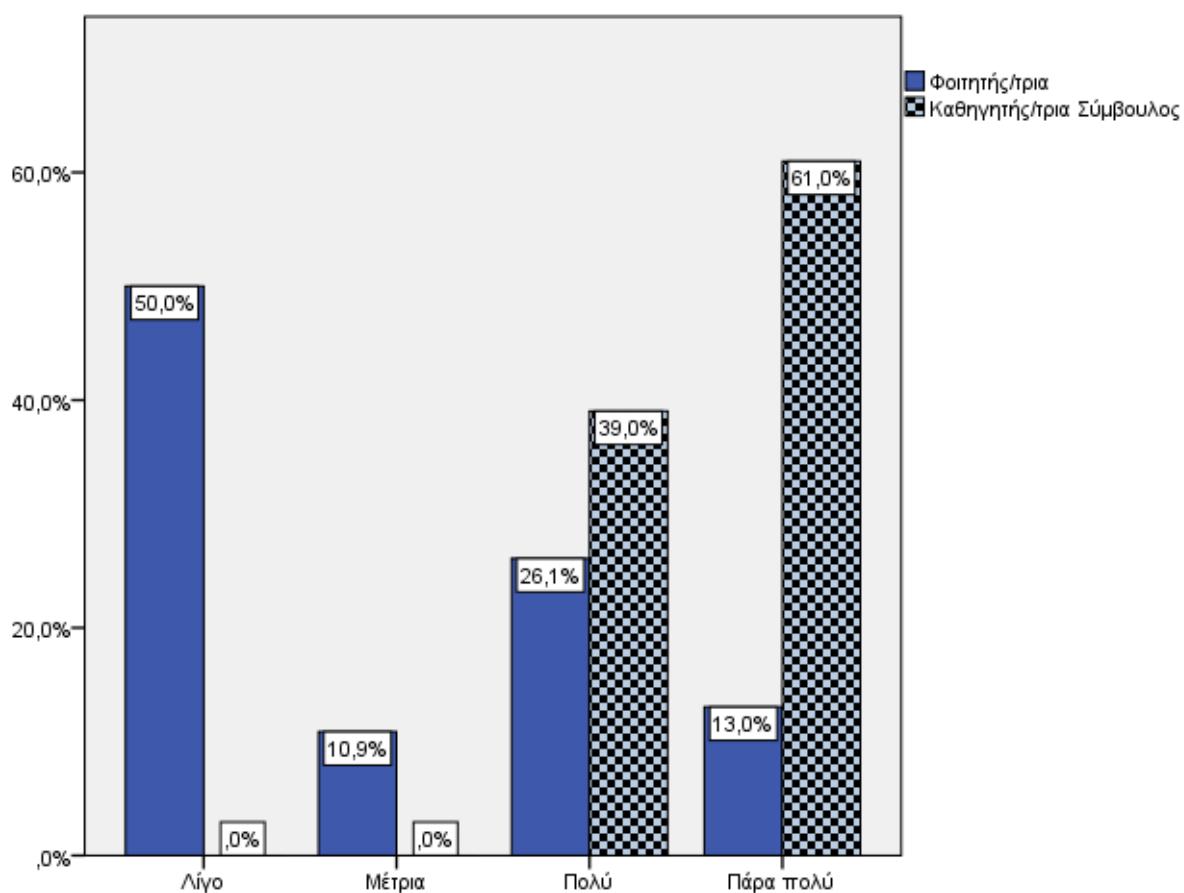
Σχήμα 18 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 20

Οι καθηγητές-σύμβουλοι με βαθμό πολύ και ποσοστό (56,1%) πιστεύουν ότι μέσω της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών οι φοιτητές αναπτύσσουν το επίπεδο επικοινωνίας τους μαζί τους, συνεπώς διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Στην ίδια ερώτηση η πλειοψηφία των ερωτηθέντων φοιτητών απάντησε λίγο με ποσοστό (44,6%). Το παρατηρούμε στον Πίνακα 35 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 20 και στο Σχήμα 18 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 20.



Σχήμα 19 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 21

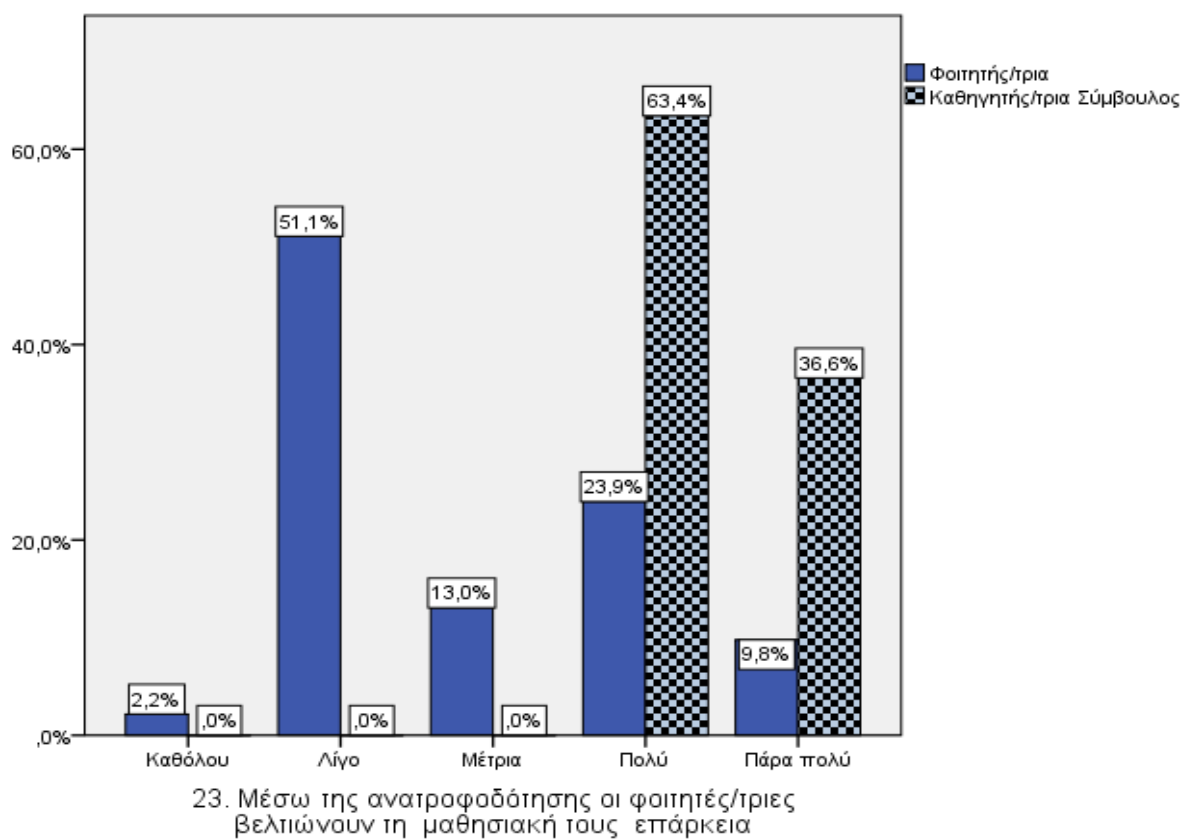
Παρατηρούμε στον Πίνακα 36 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 21 και στο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 19 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 21) ότι σε ερώτηση αν η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών-συμβούλων απαντά πάρα πολύ με ποσοστό (53,7%) και πολύ με ποσοστό (46,3%). Στην ίδια ερώτηση οι φοιτητές απαντούν λίγο με ποσοστό (52,2%).



22. Η ανατροφοδότηση αποτελεί βάση για στοχασμό

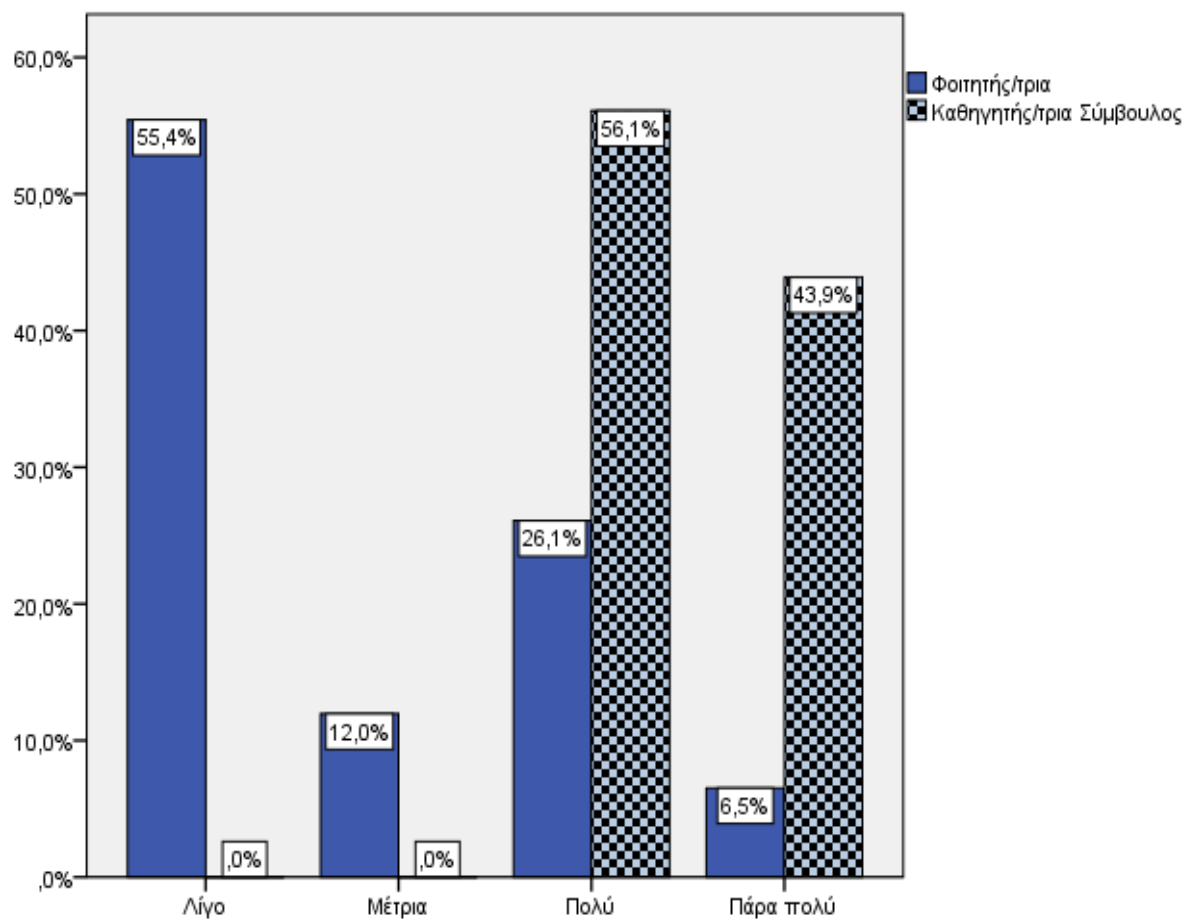
Σχήμα 20 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 22

Η ανατροφοδότηση αποτελεί βάση για στοχασμό. Οι ερωτηθέντες καθηγητές-σύμβουλοι απαντούν με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (61,0%) σε αντίθεση με τους φοιτητές που απαντούν λίγο με ποσοστό (50,0%). Αναλύεται στον Πίνακα 37 και στο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 20).



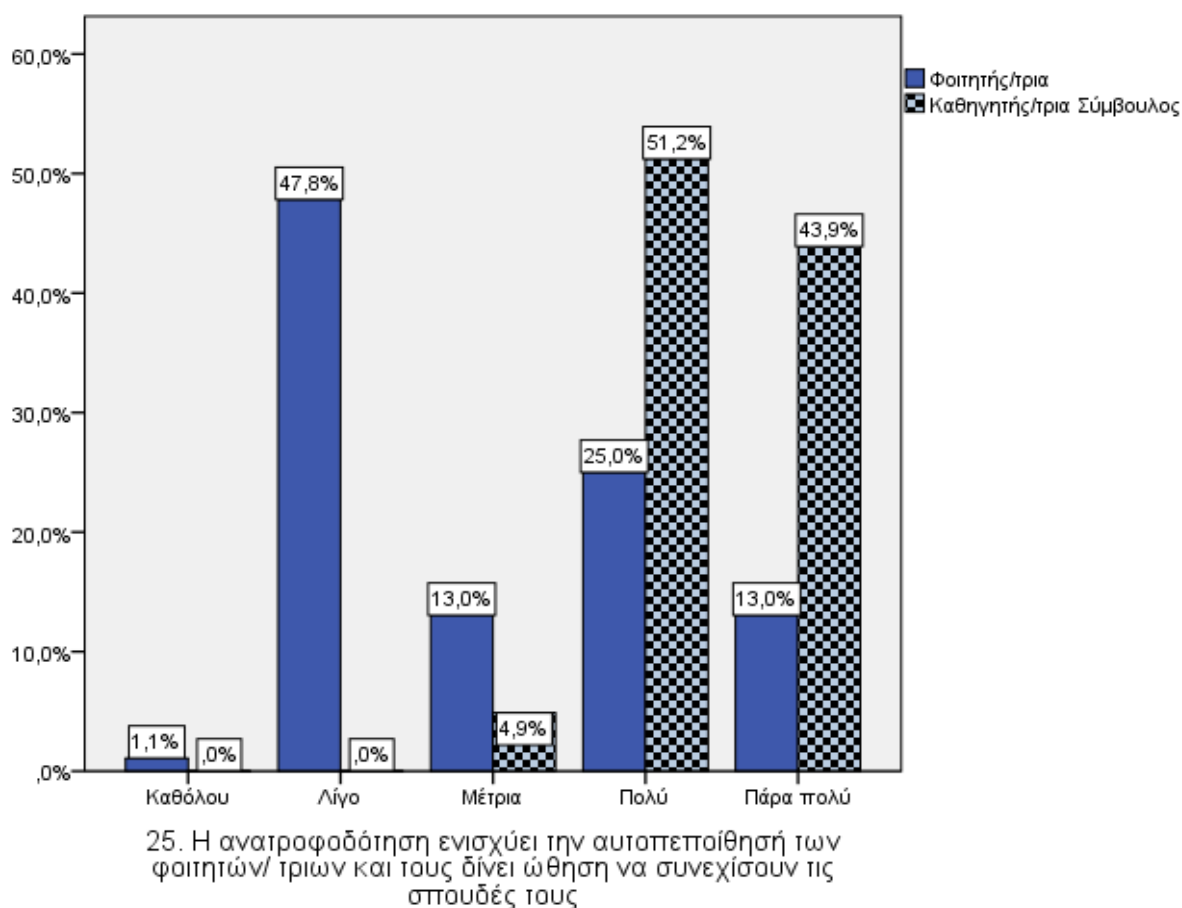
Σχήμα 21 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 23

Σύμφωνα με τους σχετικούς Πίνακες Συχνοτήτων Πίνακας 38 και Πίνακας 39 και τα αντίστοιχα Ραβδοδιάγραμματα (Σχήμα 21 και Σχήμα 22) παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των ερωτηθέντων φοιτητών (51,1%) θεωρούν πως μέσω της ανατροφοδότησης οι βελτιώθηκε λίγο η μαθησιακή τους επάρκεια και η γνωστική τους ικανότητα (55,4%). Εν αντίθεση οι καθηγητές-σύμβουλοι πιστεύουν ότι οι φοιτητές βελτιώνουν τη μαθησιακή τους επάρκεια κατά πολύ με ποσοστό (63,4%) και τη γνωστική τους ικανότητα, επίσης, κατά πολύ με ποσοστό (56,1%).



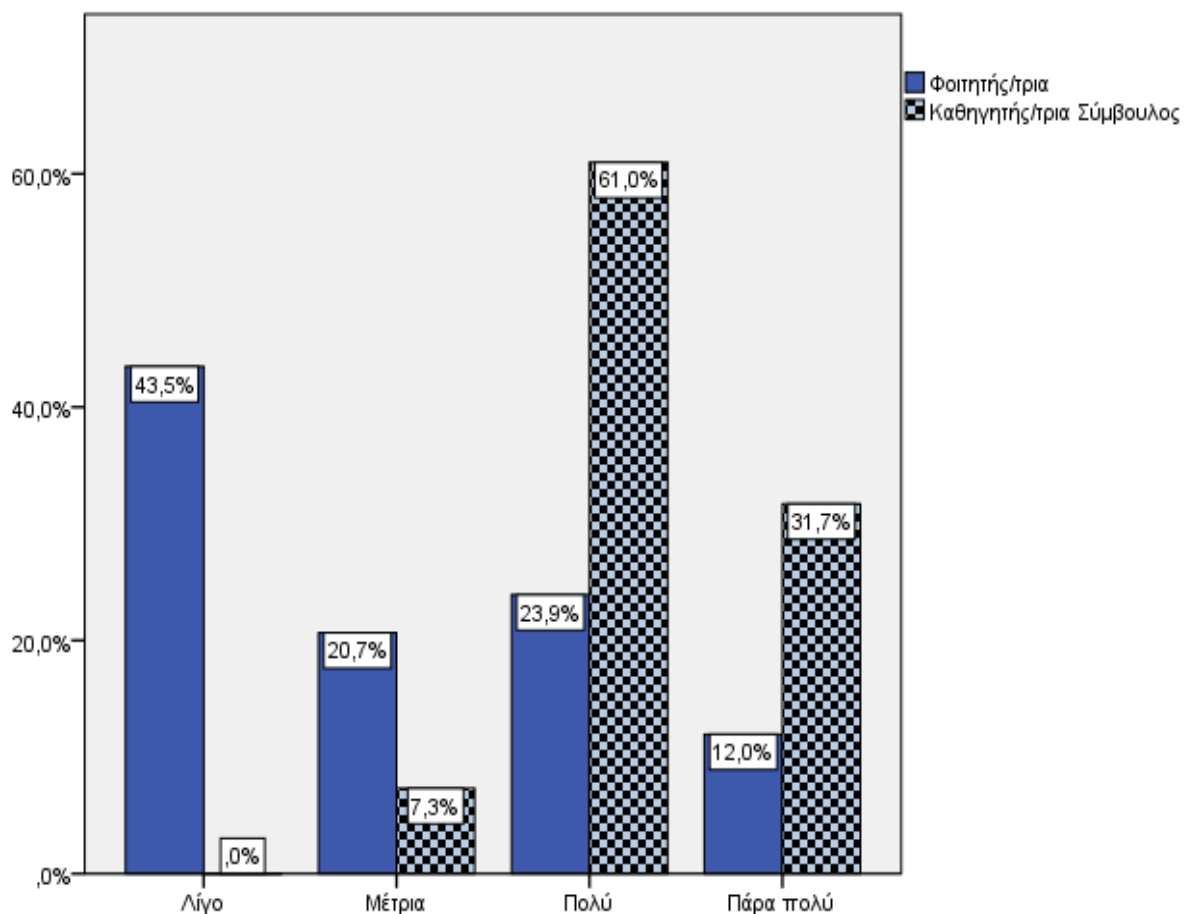
24. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη γνωστική τους ικανότητα

Σχήμα 22 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 24



Σχήμα 23 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 25

Ως προς το αν η ανατροφοδότηση ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των φοιτητών και τους έδωσε ώθηση να συνεχίσουν τις σπουδές τους σύμφωνα με του σχετικό Πίνακας 40 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 23), οι ερωτηθέντες φοιτητές απάντησαν λίγο με ποσοστό (47,8%) σε αντίθεση με τους καθηγητές-συμβούλους που θεωρούν πως συνέβη αυτό σε βαθμό πολύ (51,2%).



26. Η ανατροφοδότηση δίνει κίνητρο στους φοιτητές/ τριες να εντείνουν την μελέτη τους

Σχήμα 24 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 26

Ως προς το αν η ανατροφοδότηση δίνει κίνητρο στους φοιτητές να εντείνουν την μελέτη τους και σύμφωνα με τον Πίνακα 41 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 24), παρατηρούμε πως οι περισσότεροι καθηγητές-σύμβουλοι θεωρούν πως συνέβη αυτό σε βαθμό «πολύ» (61,0%) σε αντίθεση με τους ερωτηθέντες φοιτητές που στην ίδια ερώτηση απάντησαν λίγο με ποσοστό (43,5%).

Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοήθησε στην ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων, σχετικό Πίνακας 6 οι απαντήσεις τόσο των φοιτητών όσο και των καθηγητών-συμβούλων που βρίσκονται σε πλειοψηφία είναι οι παρακάτω:

- μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων
- μέσω των θετικών σχολίων των καθηγητών-συμβούλων

27. Με ποιό τρόπο η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει στην ανάπτυξη κι ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων (Επιλέξτε έως και 3 απαντήσεις)				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	2	2,2	0	0
Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων	1	1,1	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	4	4,3	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	1	2,4
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των αρνητικών σχολίων των καθηγητών-συμβούλων	1	1,1	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχολίων των καθηγητών-συμβούλων	34	37,0	11	26,8
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων,	1	1,1	5	12,2

Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους				
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους	10	10,9	5	12,2
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι	3	3,3	2	4,9
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι	7	7,6	2	4,9
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	2	2,2	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	4	9,8
Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων	4	4,3	1	2,4

Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	0	0	1	2,4
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους	4	4,3	3	7,3
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	4	4,3	5	12,2
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων	1	1,1	0	0
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι	4	4,3	1	2,4
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0

Σύνολα	92	100,0	41	100.0
--------	----	-------	----	-------

Πίνακας 6

4.1.4 Ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών και ανάπτυξη αυτονομίας στη μάθηση

Με ποιό τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι Καθηγητές –Σύμβουλοι να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές/ τριες να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθηση

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

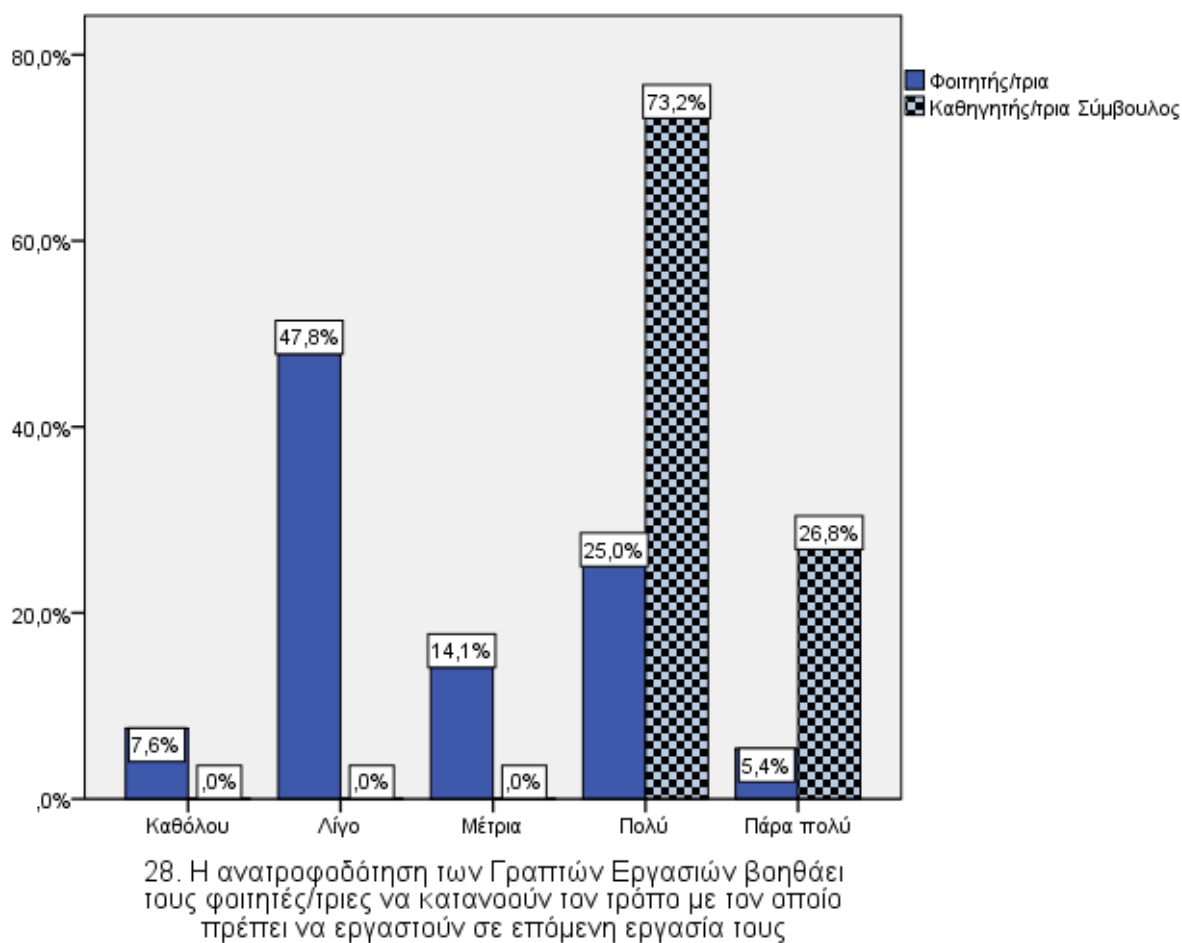
Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Ως προς τον τρόπο που οι καθηγητές-σύμβουλοι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθηση, η πλειοψηφία τόσο του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων όσο και των φοιτητών θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ σε βαθμό πολύ ή πάρα πολύ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης. Διαφοροποιούνται, ωστόσο, στις υπόλοιπες απαντήσεις.

Συγκεκριμένα το δείγμα της πλειοψηφίας των καθηγητών-συμβούλων υποστηρίζει πως η αυτονομία στη μάθηση επιτεύχθηκε σε βαθμό πολύ ή πάρα πολύ μέσα από την βοήθεια και την ψυχολογική στήριξη του ιδίου του καθηγητή-συμβούλου, ώστε να ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους, να τους ενδυναμώνει και τους βοηθάει να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν με αυτονομία στις επόμενες. Επίσης, μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές κατανοούν τις ελλείψεις τους προκειμένου να τις διορθώσουν αυτόνομα.

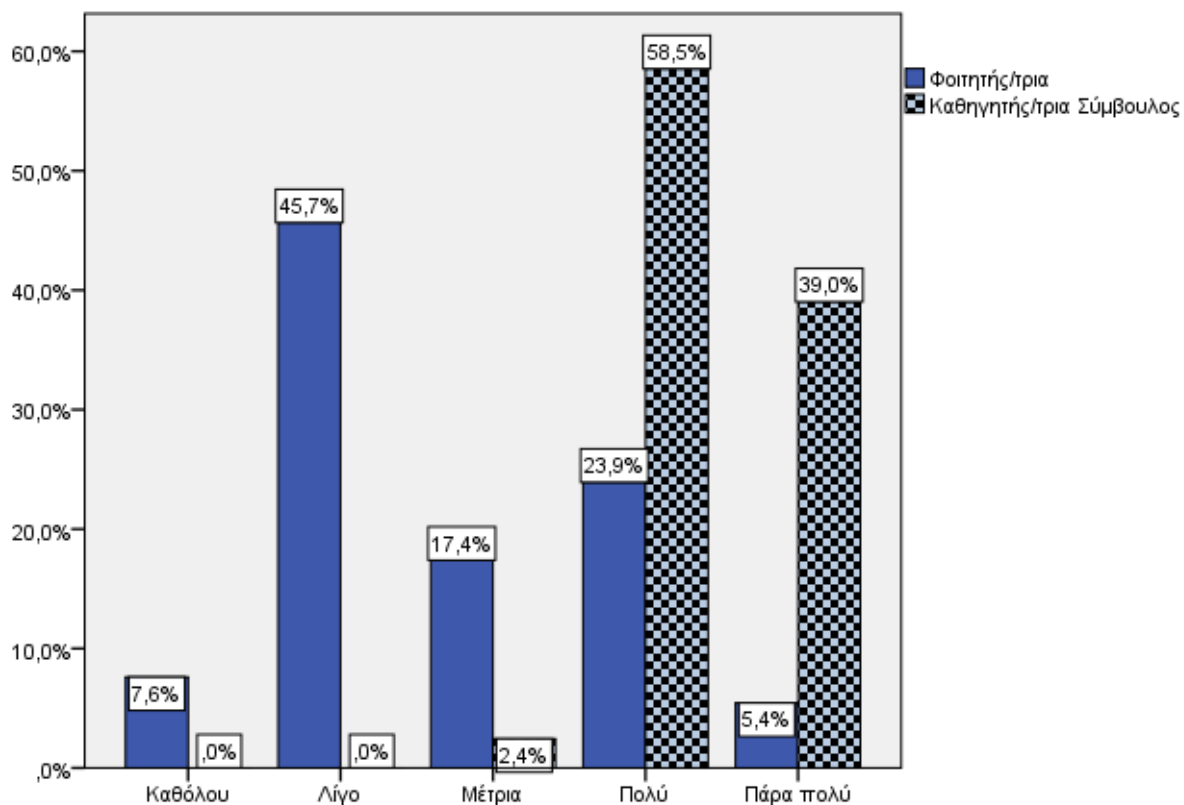
Οι φοιτητές, κατά την άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων έμαθαν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οδηγούν στη σωστή απάντηση, καθώς, και να είναι αυτόνομοι τόσο ως προς τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και των πληροφοριών, έτσι ώστε να έχουν αυτονομία καθ' όλη τη μαθησιακή διεργασία.

Στις ίδιες ερωτήσεις η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών απαντούν ότι συμβαίνουν μεν τα προαναφερθέντα αλλά σε μικρό βαθμό.



Σχήμα 25 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 28

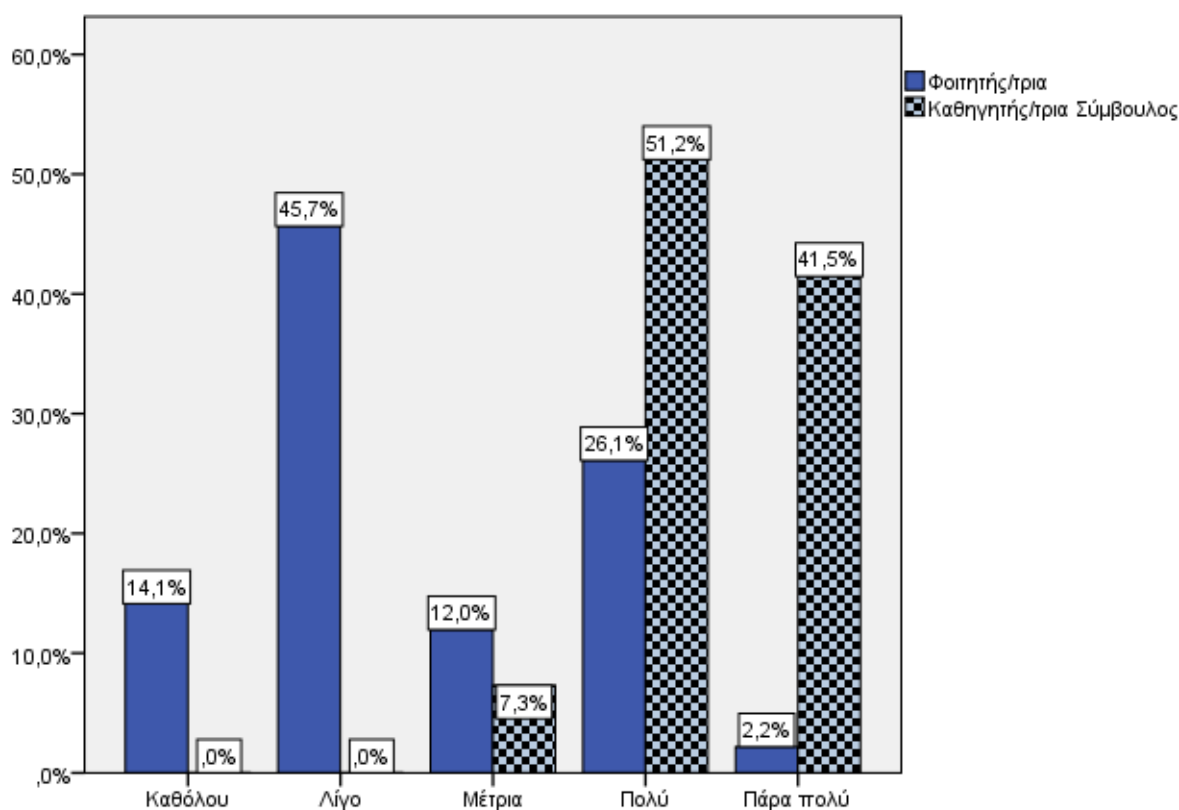
Σύμφωνα με τον σχετικό Πίνακας 43 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 25), ως προς το αν η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοήθησε τους φοιτητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν στην επόμενη εργασία τους οι ερωτηθέντες φοιτητές απάντησαν λίγο με ποσοστό (47,8%) ενώ οι καθηγητές-σύμβουλοι δίνει κίνητρο στους φοιτητές να εντείνουν την μελέτη τους και παρατηρούμε πως οι περισσότεροι καθηγητές-σύμβουλοι απάντησαν πολύ με ποσοστό (73,2%).



29. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες κατανοούν επακριβώς τις ελλείψεις τους, προκειμένου, να τις διορθώσουν αυτόνομα κατά την εκπόνηση επόμενων εργασιών

Σχήμα 26 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 29

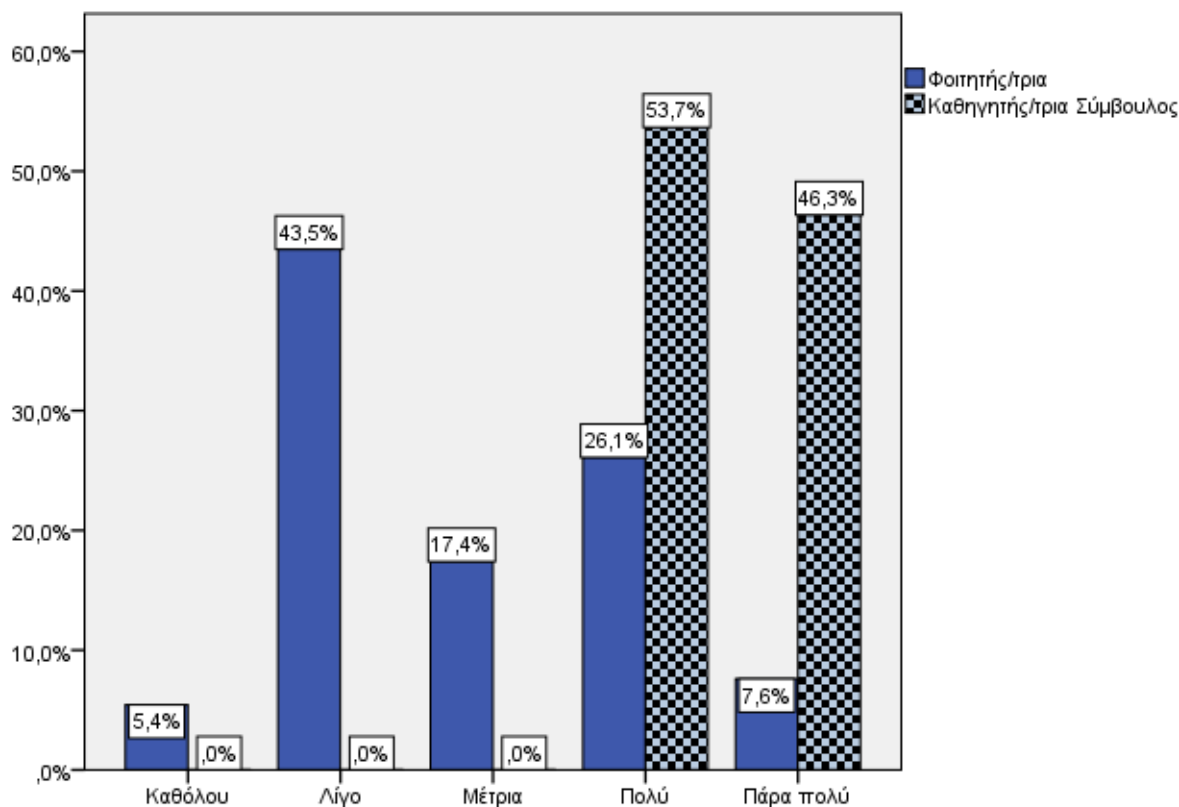
Σύμφωνα με τον σχετικό Πίνακας 44 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 26 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 29), ως προς το αν μέσω της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών οι φοιτητές κατανοούν επακριβώς τις ελλείψεις τους, προκειμένου, να τις διορθώσουν αυτόνομα κατά την εκπόνηση επόμενων εργασιών οι φοιτητές απαντούν λίγο με ποσοστό (45,7%) σε αντίθεση με τους καθηγητές-συμβούλους που απαντούν πολύ με ποσοστό (58,5%).



30. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/ τριες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι τις γραπτές εργασίες τους

Σχήμα 27 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 30

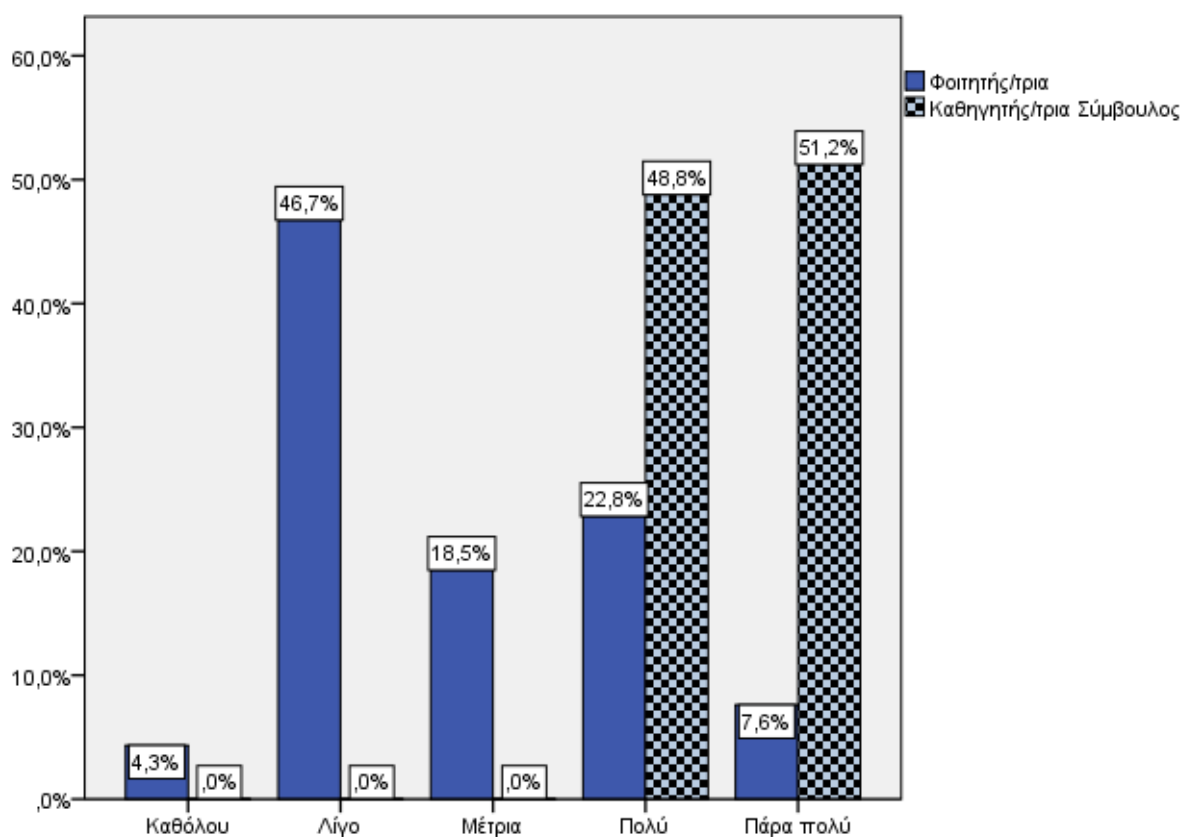
Στην επόμενη ερώτηση με θέμα αν η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι καθηγητές -σύμβουλοι τις εργασίες το (51,2%) εν αντίθεση με τους φοιτητές που στην ίδια ερώτηση απαντούν λίγο με ποσοστό (45,7%). Τα αποτελέσματα διακρίνονται στον σχετικό Πίνακας 45 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 27).



31. Η ψυχολογική στήριξη των Καθηγητών- Συμβούλων βοηθάει τους φοιτητές/τριες να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει για να μπορούν να εργαστούν αυτόνομα

Σχήμα 28 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 31

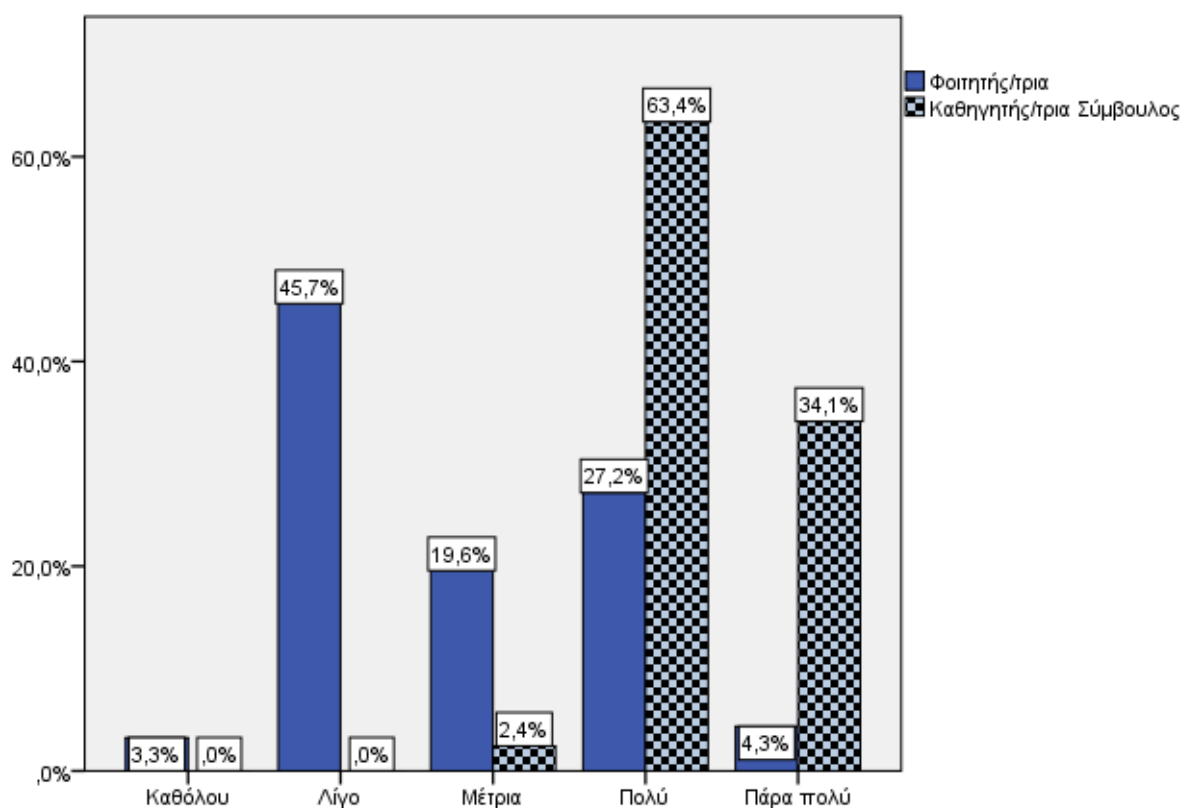
Αναφορικά με τον σχετικό Πίνακα 46 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 28) και το ερώτημα αν η ψυχολογική στήριξη των καθηγητών-συμβούλων βοηθάει τους φοιτητές να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει για να μπορούν να εργαστούν αυτόνομα οι φοιτητές απαντούν λίγο με ποσοστό (43,5%) σε αντίθεση με την απάντησης των καθηγητών-συμβούλων που με ποσοστό (53,7%) και (46,3%) απαντούν πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα.



32. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές/τριες πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία ...

Σχήμα 29 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 32

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης, είναι το ερώτημα που οι καθηγητές-σύμβουλοι απαντούν πάρα πολύ με ποσοστό (51,2%). Αντίθετη η γνώμη των φοιτητών που με ποσοστό (46,7%) απαντούν λίγο. Το παρατηρούμε στον σχετικό Πίνακας 47 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 29).



33. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/ τριες καταφέρνουν να ελίσσονται με μεγαλύτερη αυτονομία στην διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους επιφέρει αυτονομία καθ' όλη τη διεργασία μάθησης

Σχήμα 30 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 33

Οι καθηγητές-σύμβουλοι συμφωνούν με ποσοστό (63,4%) στην ερώτηση αν μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές καταφέρνουν να ελίσσονται με μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους επιφέρει αυτονομία καθ' όλη τη διεργασία της μάθησης. Οι φοιτητές διαφωνούν με ποσοστό (45,7%). Τα αποτελέσματα διακρίνονται στον σχετικό Πίνακα 48 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 30).

Σχετικά με τα σχόλια - τοποθετήσεις – προτάσεις αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους καθηγητές-σύμβουλους σύμφωνα με το σχετικό Πίνακας 7 παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών που δεν έκαναν κάποιο σχόλιο ανέρχεται (89,1%) και των καθηγητών-συμβούλων (82,9%). Τα σχόλια/απαντήσεις/τοποθετήσεις/ προτάσεις στην ερώτηση αυτή είναι:

34. Παραθέστε σχόλια - τοποθετήσεις - προτάσεις αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους Καθηγητές- Σύμβουλους		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	82	89,1
Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για να μάθουμε	1	1,1
Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΧΡΗΣΕΙ ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	1	1,1
Θα έπρεπε να υπάρχει διαχωρισμός βαθμολογίας και ανατροφοδότησης	1	1,1
Κατάλαβα τα λάθη μου, είδα τις αδυναμίες μου. Ε και? Η κάθε εργασία είναι αυτόνομη. Τα λάθη που έκανα πώς θα τα διορθώσω σε επόμενη εργασία αφού θα έχει άλλο θέμα. Η ανατροφοδότηση θα έπρεπε να είναι πριν τη παραδοτέα εργασία!!!!	1	1,1
Μακάρι η ανατροφοδότηση να αποτελεί κίνητρο για να βελτιώσει ο κάθε φοιτητής την επίδοσή του	1	1,1
Να είναι πιο εκτενείς οι αναφορές των καθηγητών πάνω στις παρατηρήσεις τους	1	1,1
Ο τρόπος της ανατροφοδότησης πρέπει να γίνεται με αλληλοσεβασμό, σεβάσου με να σε σεβαστώ κι εγώ	1	1,1
Οι ανατροφοδοτήσεις, πολλές φορές, είναι μαζικές, όχι μεμονωμένες. Μόνο για μένα.	1	1,1
Συνήθως η ανατροφοδοτήσεις δικαιολογούν τον βαθμό, αν ωστόσο είναι δεξιότηχνης ο καθηγητής και ασκήσει αποτελεσματική ανατροφοδότηση μπορώ να βελτιωθώ, να αναστοχαστώ και να αποκτήσω δεξιότητες αυτονομία στη μάθηση	1	1,1
Συνήθως, μας ενημερώνουν για τις ελλείψεις μας αλλά δε μας παρέχουν πληροφόρηση για το τρόπο που θα φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Μας υπερτονίζουν τα λάθη αλλά όχι και τα δυνατά μας σημεία.	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 7

Παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα ότι οι φοιτητές θεωρούν πως τα σχόλια θα πρέπει να είναι πιο εκτενή, προσωποποιημένα για κάθε φοιτητή ξεχωριστά. Οι φοιτητές θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση χρήζει βελτιστοποίησης και ότι θα πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός βαθμολογίας και ανατροφοδότησης.

Από την πλευρά τους οι καθηγητές, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8) καταλαβαίνουν πως τα σχόλια τους πολλές φορές επηρεάζουν τους φοιτητές αρνητικά. Θεωρούν, όμως, σημαντική την ύπαρξη της, έστω κι αν κάποιες φορές εφαρμόζεται με λάθος τρόπο.

34. Παραθέστε σχόλια - τοποθετήσεις - προτάσεις αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους Καθηγητές- Σύμβουλους		
	Καθηγητής/τρια – Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	34	82,9
Η ανατροφοδότηση για να επιδρά αποτελεσματικά και να συμβάλλει στη μάθηση πρέπει να καθοδηγεί και να διευκολύνει τους ενήλικους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να επισημαίνει στους φοιτητές τί έπρεπε να κάνουν και όχι τί απέτυχαν να κάνουν	1	2,4
Θέλω η ανατροφοδότηση να είναι ενδιάμεση όχι μετά την ολοκλήρωση της εργασίας γιατί με την ενδιάμεση ανατροφοδότηση θα επαναλάβω τα λαθεμένα σημεία της εργασίας μου	1	2,4
Ο λαθεμένος τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει αρνητικά τους φοιτητές με ποικίλους τρόπους	1	2,4
Οι καθηγητές πιστεύουμε ότι η ανατροφοδότηση είναι πολύ χρήσιμη ενώ οι φοιτητές το αμφισβητούν αυτό. Ίσως, δε γίνεται η ανατροφοδότηση πάντα και από όλους με τον ίδιο τρόπο. Εμπεριέχει υποκειμενικά στοιχεία, όχι αντικειμενικά άρα κοινά αποδεκτά από όλους	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να ενδυναμώνει τη θετική διάθεση των φοιτητών	1	2,4
Η ανατροφοδότηση προωθεί τη μάθηση, αναπτύσσει τη γνώση και βελτιώνει τους φοιτητές	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 8

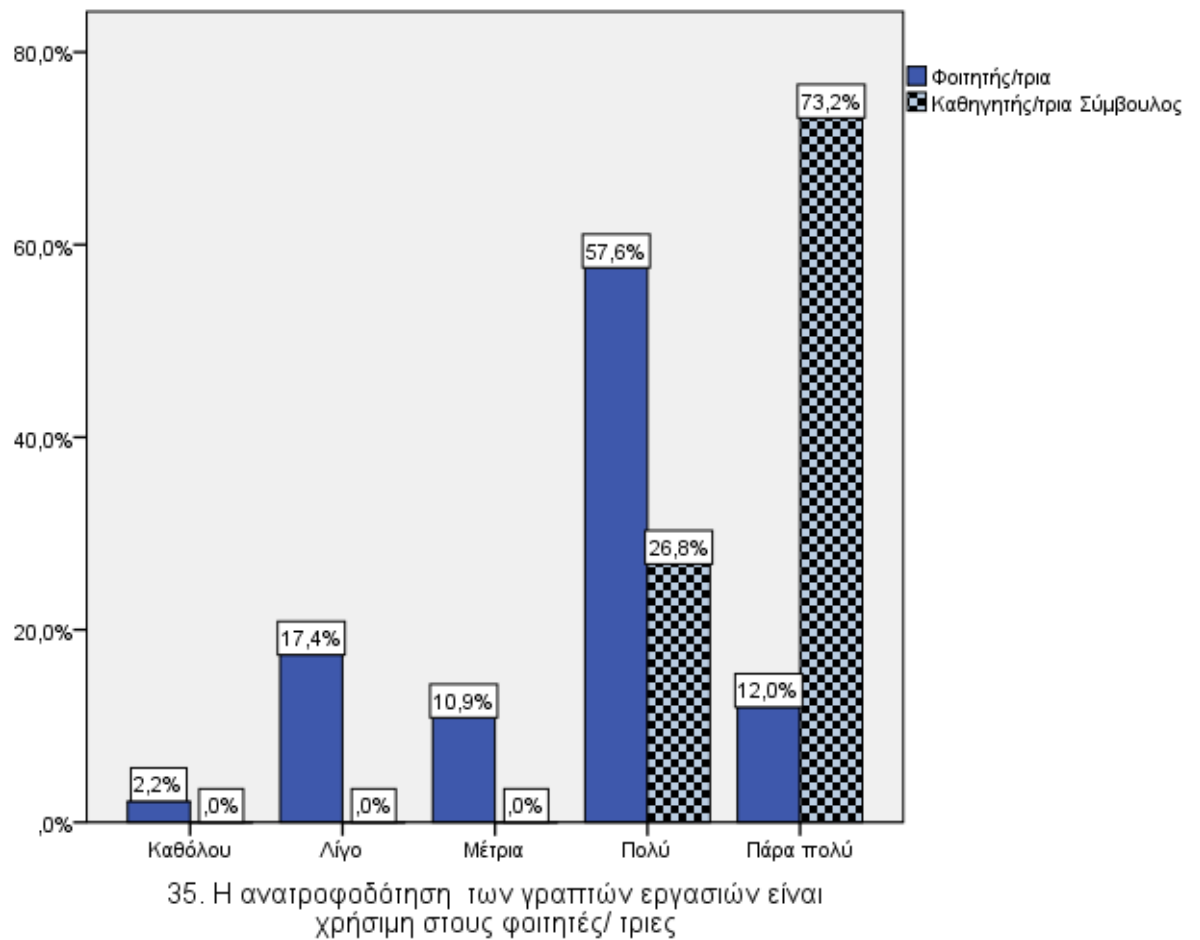
4.1.5 Ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών και συναισθήματα φοιτητών

Ποιά συναισθήματα προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

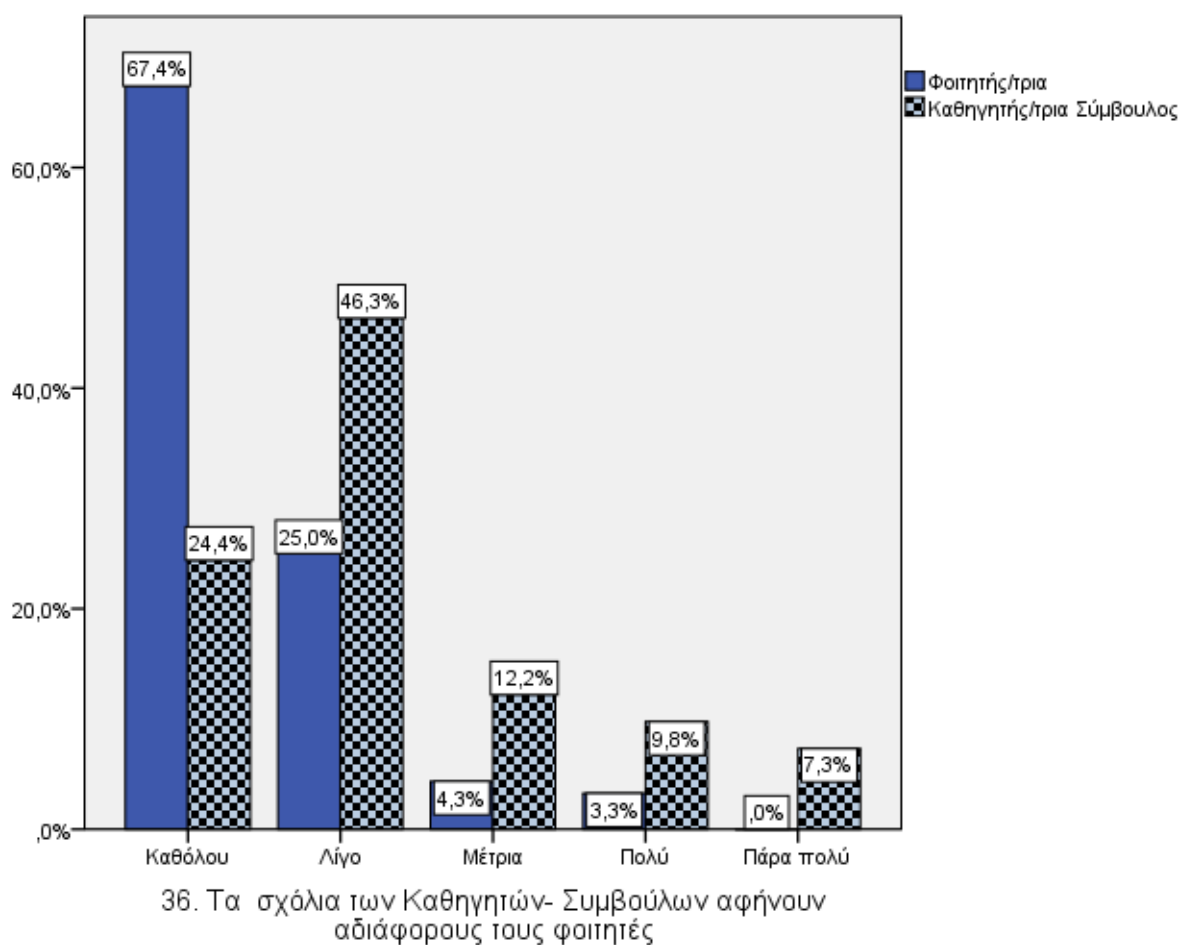
Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Με απόλυτη πλειοψηφία το δείγμα των καθηγητών-συμβούλων και των φοιτητών θεωρεί πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρήσιμη στους φοιτητές αν και την λαμβάνουν ως προσωπική κριτική. Επίσης, επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των καθηγητών-συμβούλων. Στα θετικά σχόλια νοιώθουν επιβράβευση ενώ στα αρνητικά νοιώθουν απόρριψη και κάποιοι φοιτητές, ίσως οδηγηθούν σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης οδηγούν τους φοιτητές σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Σε καμία περίπτωση δεν τους αφήνουν αδιάφορους. Επίσης, θεωρούν η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων ότι οι ίδιοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές εν αντιθέσει οι φοιτητές που θεωρούν ότι συμβαίνει μεν αλλά σε μικρό βαθμό.



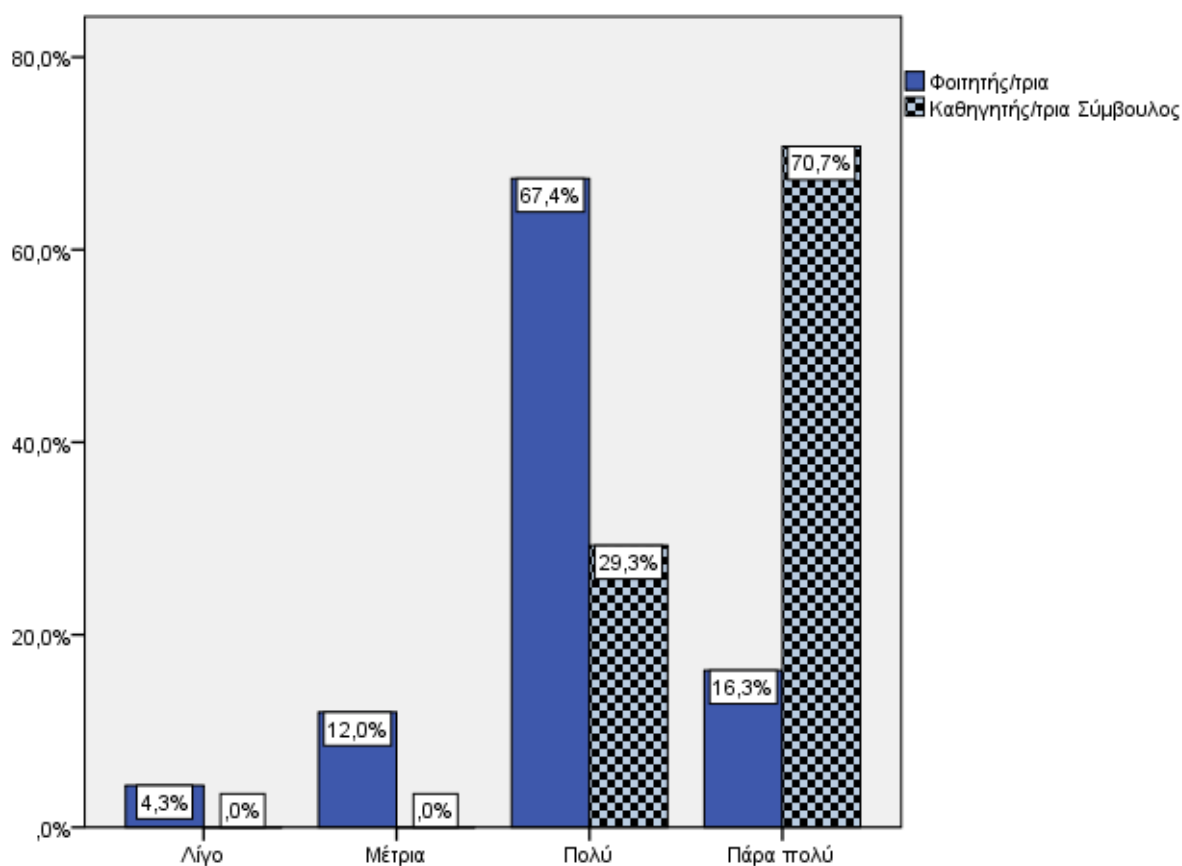
Σχήμα 31 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 35

Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρήσιμη στους φοιτητές τόσο με την άποψη των φοιτητών αφού απαντούν πολύ με ποσοστό (57,6%), όσο και με την άποψη των καθηγητών-συμβούλων που απαντούν πάρα πολύ με ποσοστό (73,2%) και πολύ με ποσοστό (26,8%). Σχετικός Πίνακας 51 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 31).



Σχήμα 32 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 36

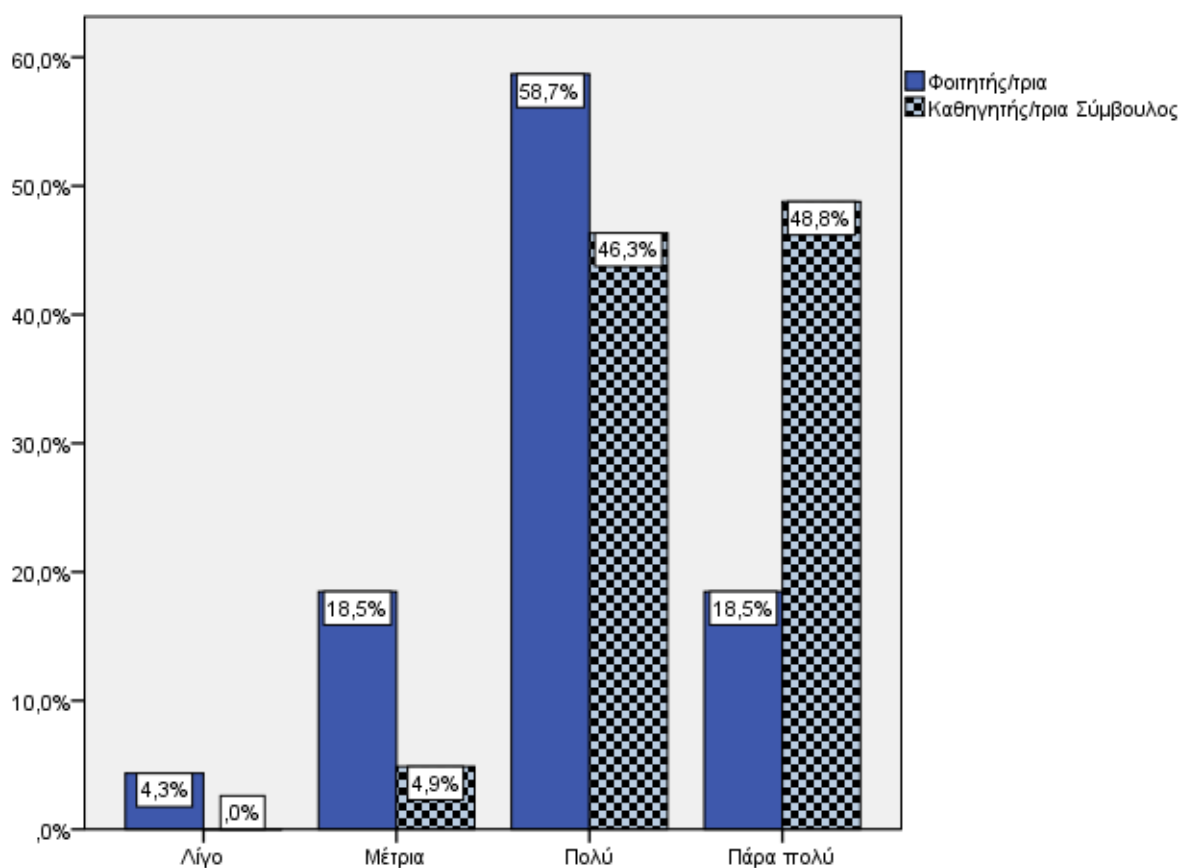
Στην ερώτηση αν τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων αφήνουν αδιάφορους τους φοιτητές το σύνολο των ερωτηθέντων φοιτητών απαντά καθόλου με ποσοστό (67,4%) και λίγο με ποσοστό (25,0%). Σύμφωνα είναι και η γνώμη ερωτώμενων των καθηγητών-συμβούλων που απαντούν λίγο με ποσοστό (46,3%) και καθόλου με ποσοστό (24,4%). Σχετικός Πίνακας 52 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 36 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 32).



37. Στα θετικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νοιώθουν επιβράβευση

Σχήμα 33 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 37

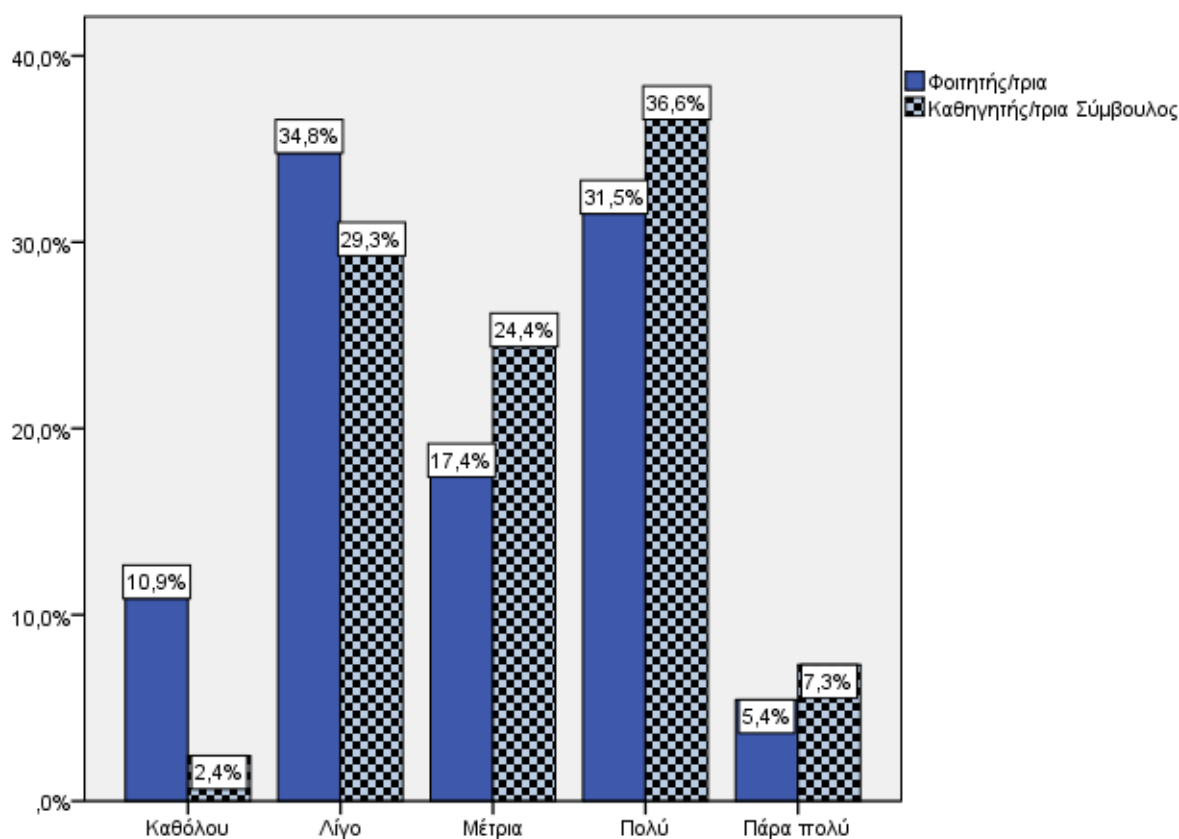
Σύμφωνα με τον σχετικό Πίνακας 53 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 37 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 33), φαίνεται πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων ισχυρίζεται πως στα θετικά σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οι φοιτητές νοιώθουν επιβράβευση σε βαθμό πολύ με ποσοστό (67,4%). Ενώ οι καθηγητές-σύμβουλοι συμφωνούν και απαντούν με βαθμό πολύ και ποσοστό (29,3%) και πάρα πολύ με ποσοστό (70,7%).



38. Στα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νιώθουν απόρριψη

Σχήμα 34 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 38

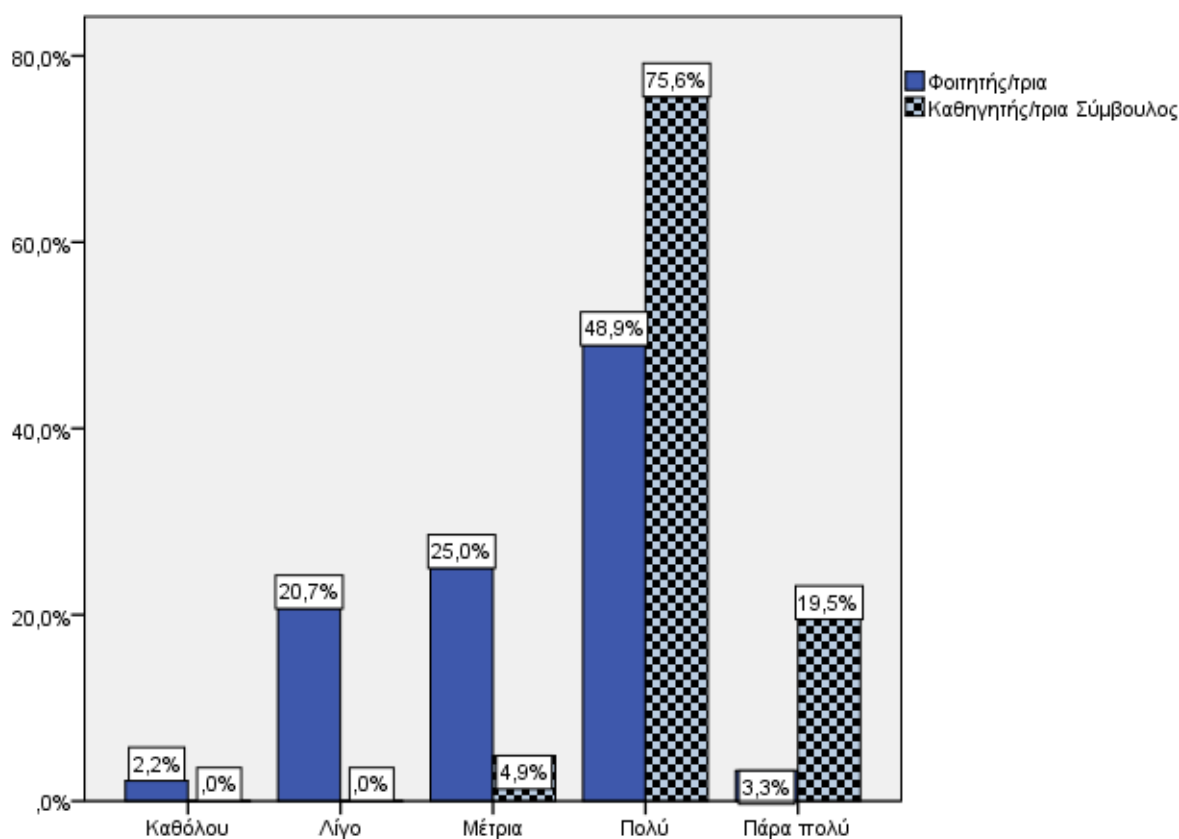
Ενώ στα θετικά σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οι φοιτητές νοιώθουν επιβράβευση στα αρνητικά σχόλια νοιώθουν απόρριψη. Η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων ισχυρίζεται πως στα αρνητικά σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οι φοιτητές νοιώθουν απόρριψη σε βαθμό πολύ με ποσοστό (58,7%). Ενώ οι καθηγητές-σύμβουλοι συμφωνούν με την άποψη των φοιτητών και απαντούν με βαθμό πολύ και ποσοστό (46,3%) και πάρα πολύ με ποσοστό (48,8%). Σχετικός Πίνακας 54 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 34).



39. Τα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οδηγούν τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους

Σχήμα 35 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 39

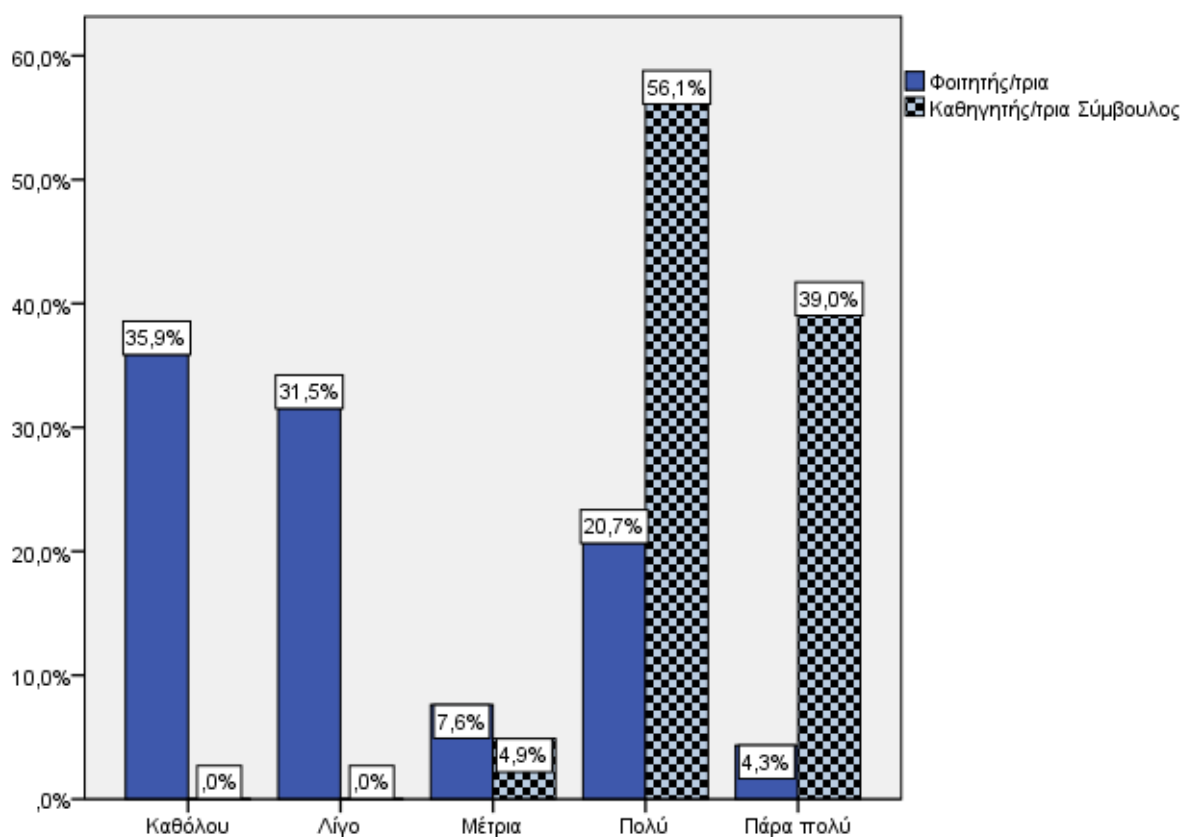
Αν και στα αρνητικά σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οι φοιτητές νοιώθουν απόρριψη σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών οδηγούνται με βαθμό λίγο και ποσοστό (34,8%) σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους. Διαφοροποιείται η άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων που απαντούν σε βαθμό πολύ και ποσοστό (36,6%) σύμφωνα με τον σχετικό Πίνακας 55 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 35).



40. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης από τους Καθηγητές-Συμβούλους οδηγεί τους φοιτητές/τριες σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους

Σχήμα 36 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 40

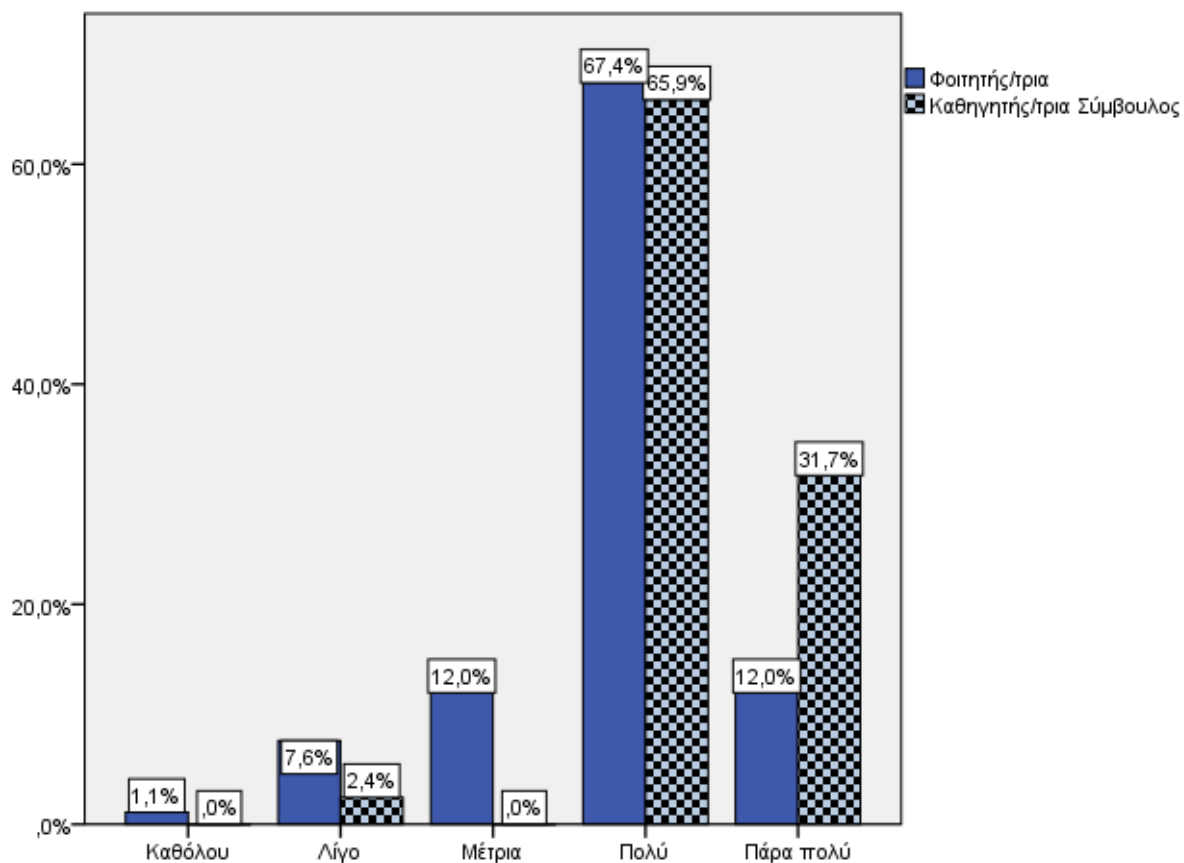
Τα σχόλια της ανατροφοδότησης από τους καθηγητές-συμβούλους οδηγούν τους φοιτητές σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων οδηγούνται με βαθμό πολύ και ποσοστά (48,9%) και (75,6%) αντίστοιχα σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Σχετικός Πίνακας 56 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 36).



41. Οι καθηγητές- σύμβουλοι δίνουν βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες φοιτητές/ τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σχήμα 37 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 41

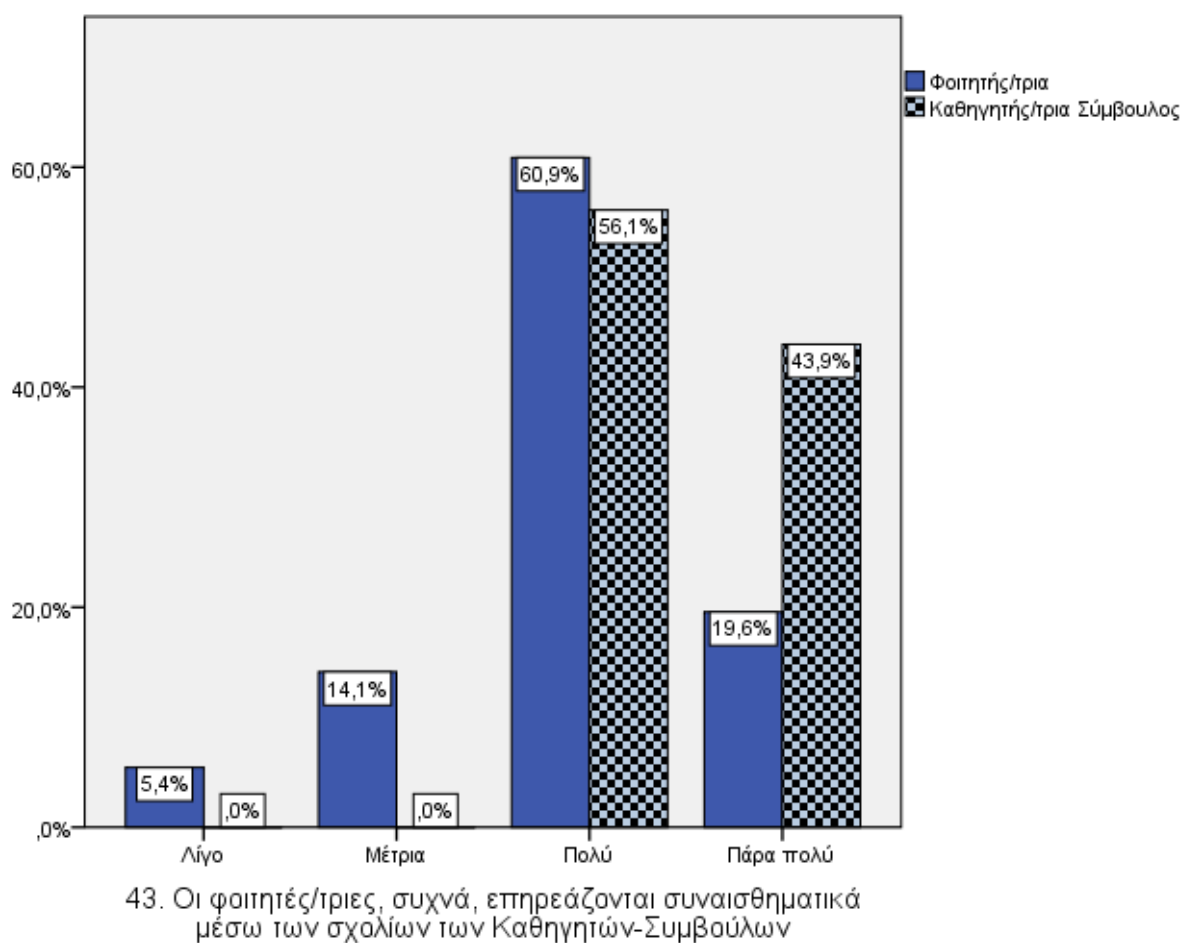
Σε επόμενη ερώτηση με υπόθεση αν οι καθηγητές-σύμβουλοι δίνουν βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πολύ και ποσοστό (56,1%) σε αντίθεση με την γνώμη των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, απαντώντας με βαθμό καθόλου και ποσοστό (35,9%). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακας 57 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 37).



42. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, λαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική από τον ...

Σχήμα 38 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 42

Σύμφωνη είναι η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων με βαθμό πολύ και ποσοστά (67,4%) και (65,9%) αντίστοιχα στην ερώτηση αν οι φοιτητές, συχνά, λαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική από τον καθηγητή-σύμβουλο. Σχετικός Πίνακας 58 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 38).



Σχήμα 39 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 43

Επίσης, σύμφωνη είναι η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων στην ερώτηση αν οι φοιτητές, συχνά επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των καθηγητών-συμβούλων με βαθμό πολύ και ποσοστά (60,9%) και (56,1%) αντίστοιχα. Σχετικός Πίνακας 59 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 39).

4.1.6 Ο ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ

Ποιός είναι ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

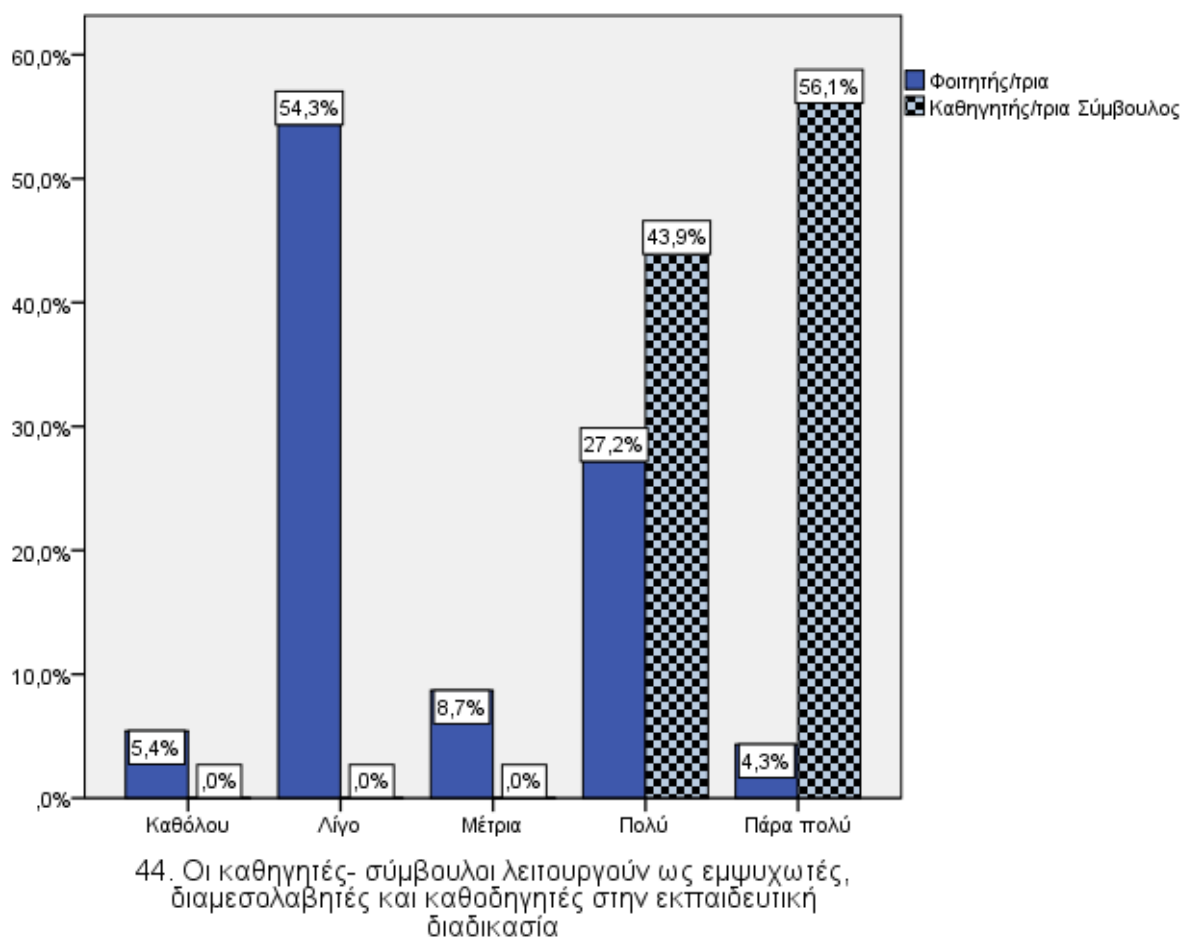
Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Με απόλυτη πλειοψηφία το δείγμα των καθηγητών-συμβούλων θεωρεί πως οι ίδιοι λειτουργούν ως εμπνευστές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών, ασκούν έγκαιρη, κατανοητή, δίκαιη και ποιοτική ανατροφοδότηση και αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους μαθητές. Θεωρούν ότι είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ότι έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, ότι έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια και ότι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές τους. Έχουν συναίσθηση ότι φέρουν ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών.

Το τελευταίο το προσυπογράφουν και οι φοιτητές. Επίσης, θεωρούν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες αλλά λίγο. Θεωρούν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης των ενηλίκων αλλά σε μικρό βαθμό. Επίσης, θεωρούν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια αλλά όχι όλοι και λειτουργούν σε μικρό βαθμό ως εμπνευστές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανατροφοδότηση που ασκούν είναι έγκαιρη, κατανοητή, δίκαιη και ποιοτική μεν

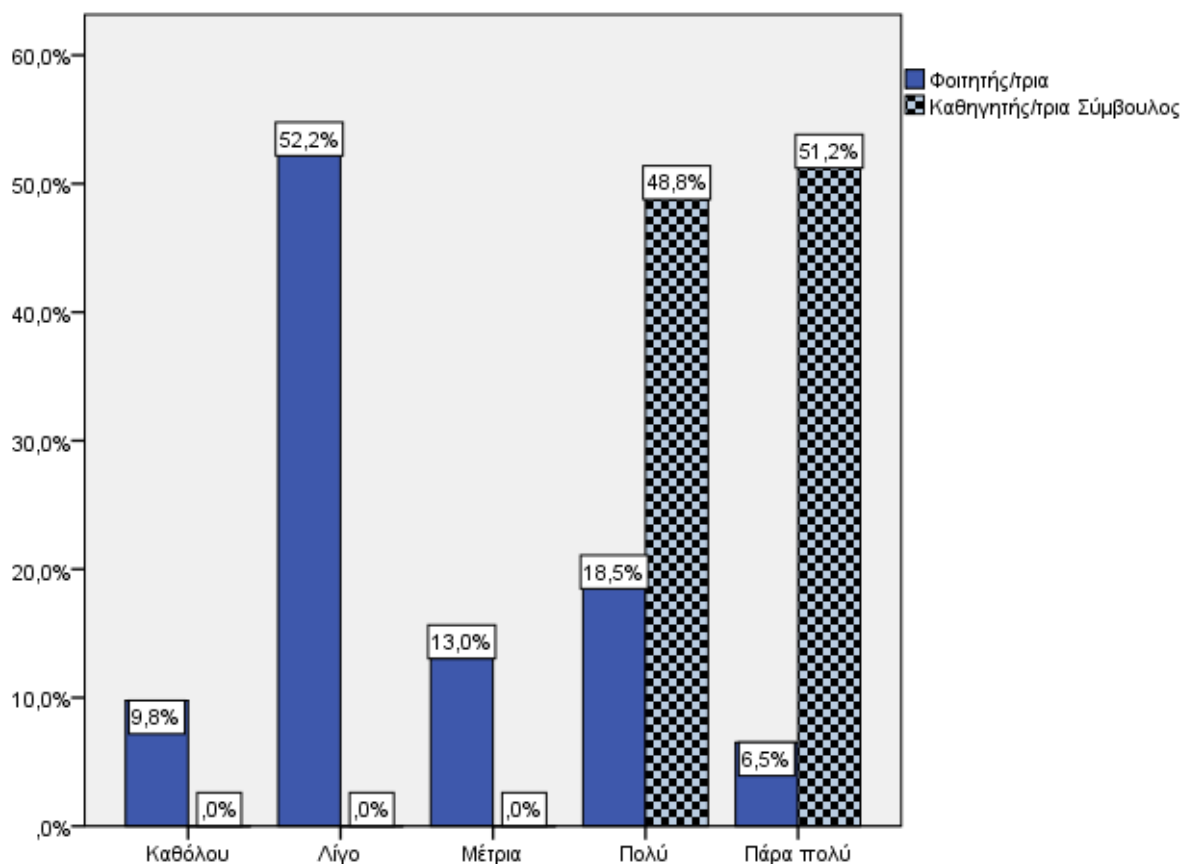
αλλά σε μικρό βαθμό. Επίσης, δε θεωρούν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι διαθέτουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες.



Σχήμα 40 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 44

Στην ερώτηση αν οι καθηγητές-σύμβουλοι λειτουργούν ως εμπνευστές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (56,1%) και πολύ με ποσοστό (43,9%).

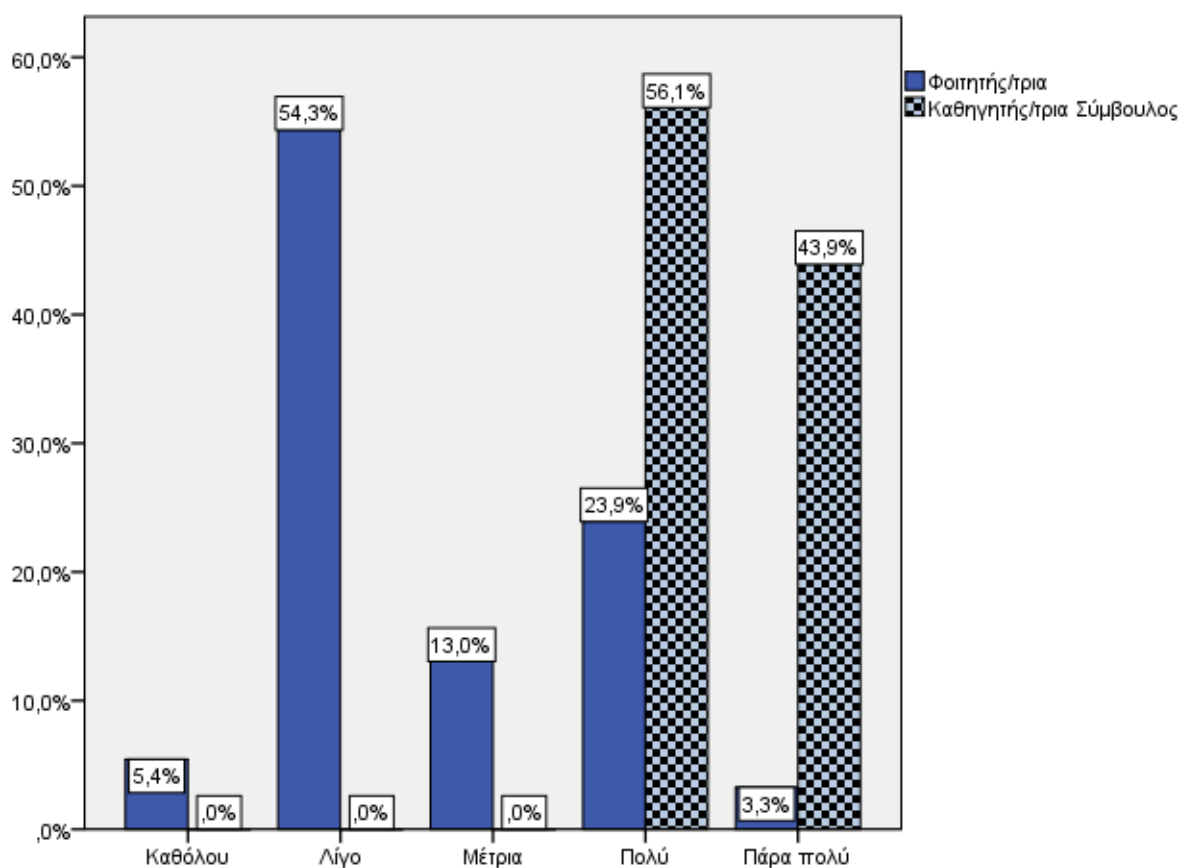
Αντίθετη είναι η άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, απαντώντας με βαθμό λίγο και ποσοστό (54,3%). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακα 60 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 40 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 44).



45. Οι καθηγητές- σύμβουλοι αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους φοιτητές/τρ...

Σχήμα 41 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 45

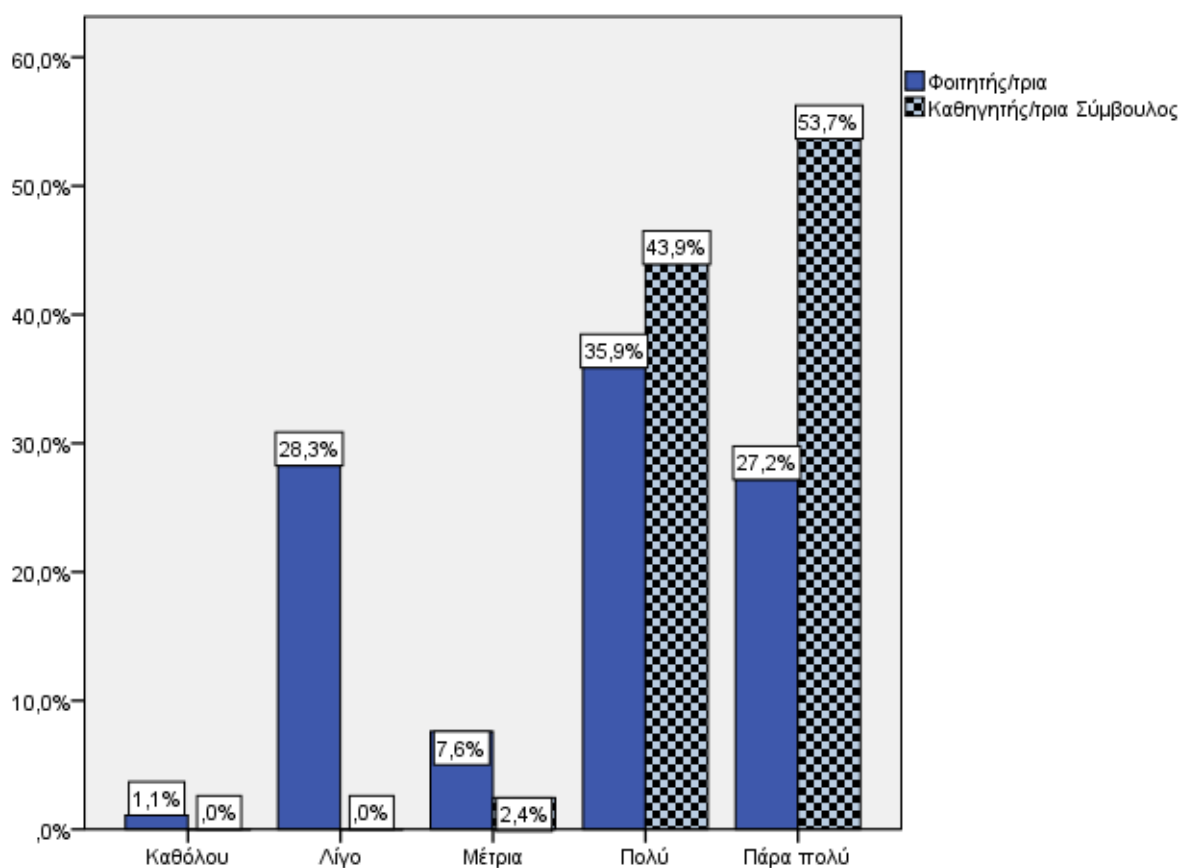
Στη συνέχεια με ερώτηση αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους φοιτητές τους η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (51,2%) και πολύ με ποσοστό (48,8%). Εν αντιθέσει με την η άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (52,2%). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακας 61 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 41 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 45).



46. Οι καθηγητές- σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών/τριών τους

Σχήμα 42 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 46

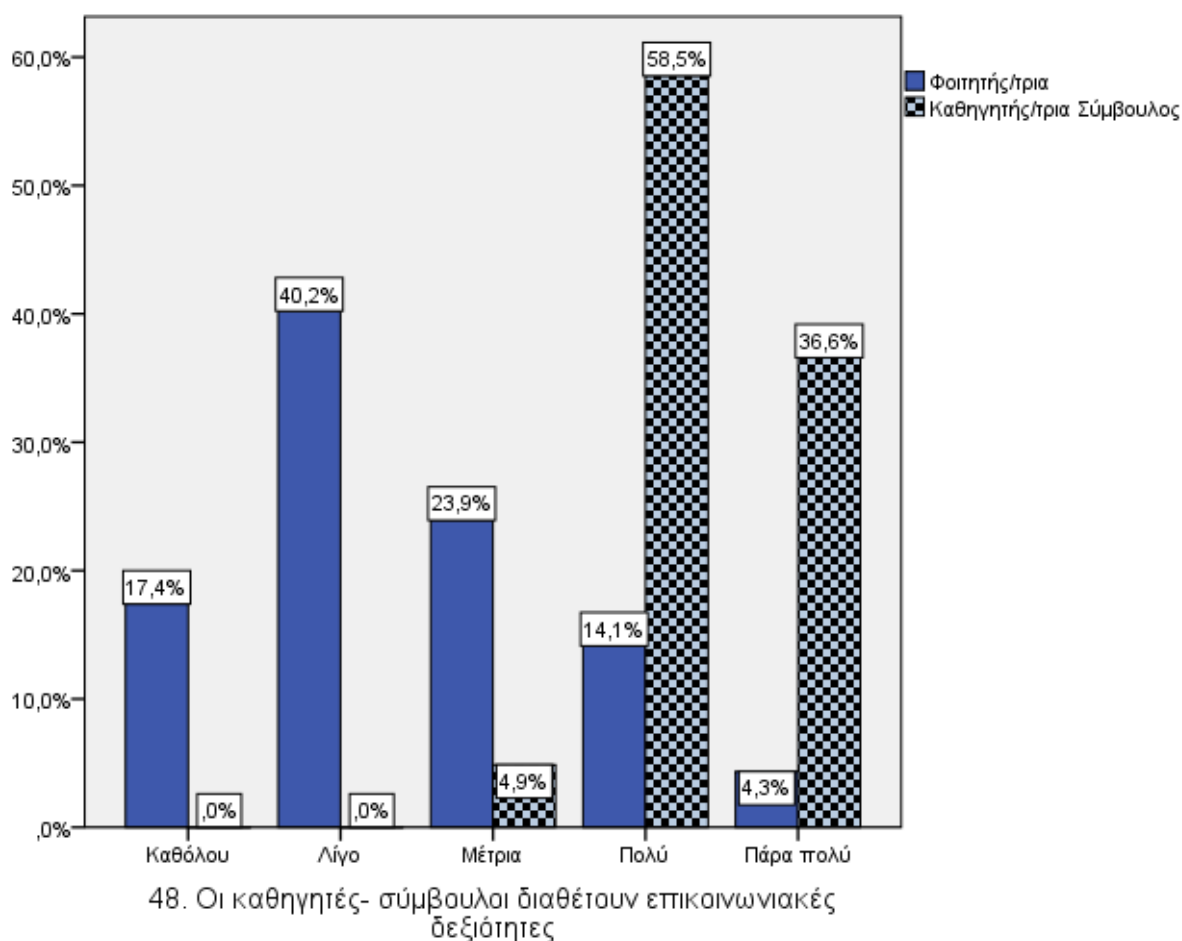
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακα 62 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 42) και αναφορικά με την ερώτηση αν οι καθηγητές-σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών τους, η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (56,1%) ενώ αντίθετη είναι η άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (54,3%).



47. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών/ τριων

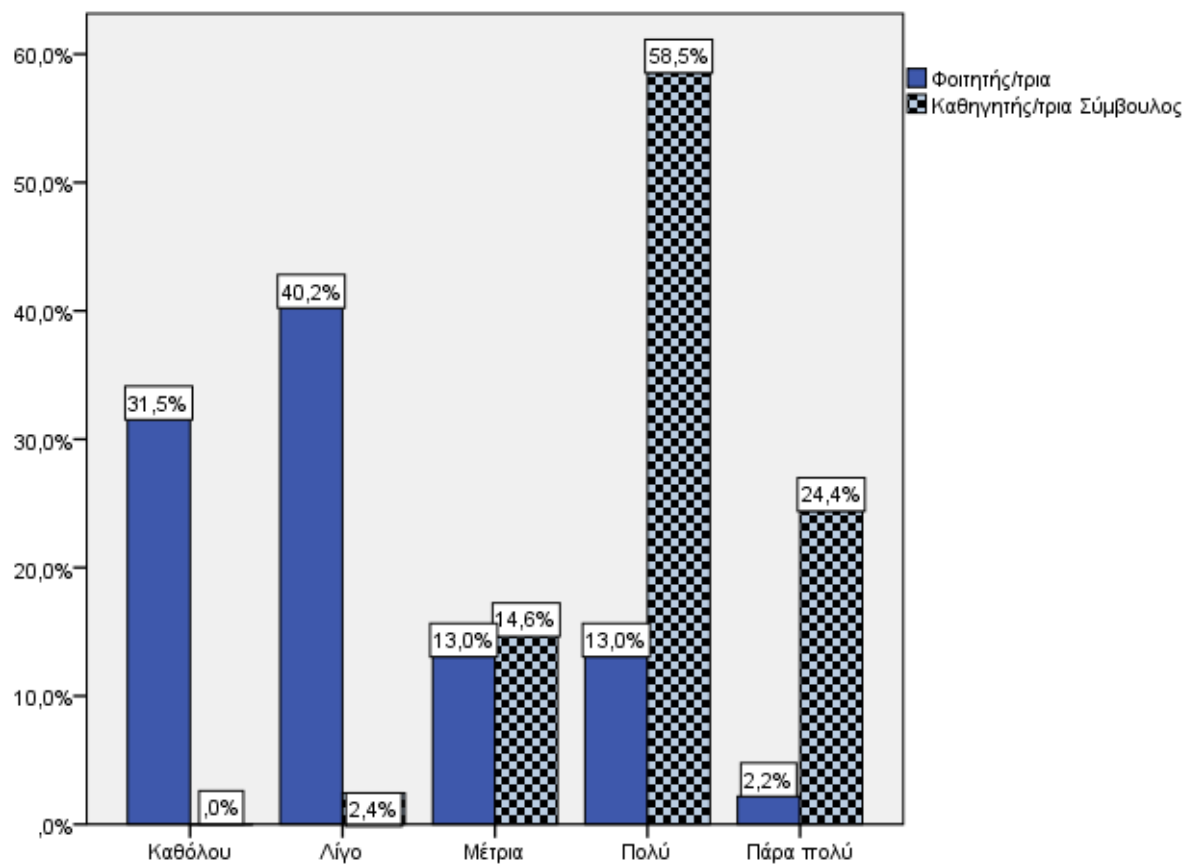
Σχήμα 43 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 47

Στη συνέχεια υπάρχει συμφωνία απόψεων της πλειοψηφίας του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων και των φοιτητών με βαθμό πάρα πολύ (53,7%) και πολύ (35,9%) αντίστοιχα σε ερώτηση αν οι καθηγητές-σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακα 63 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 43).



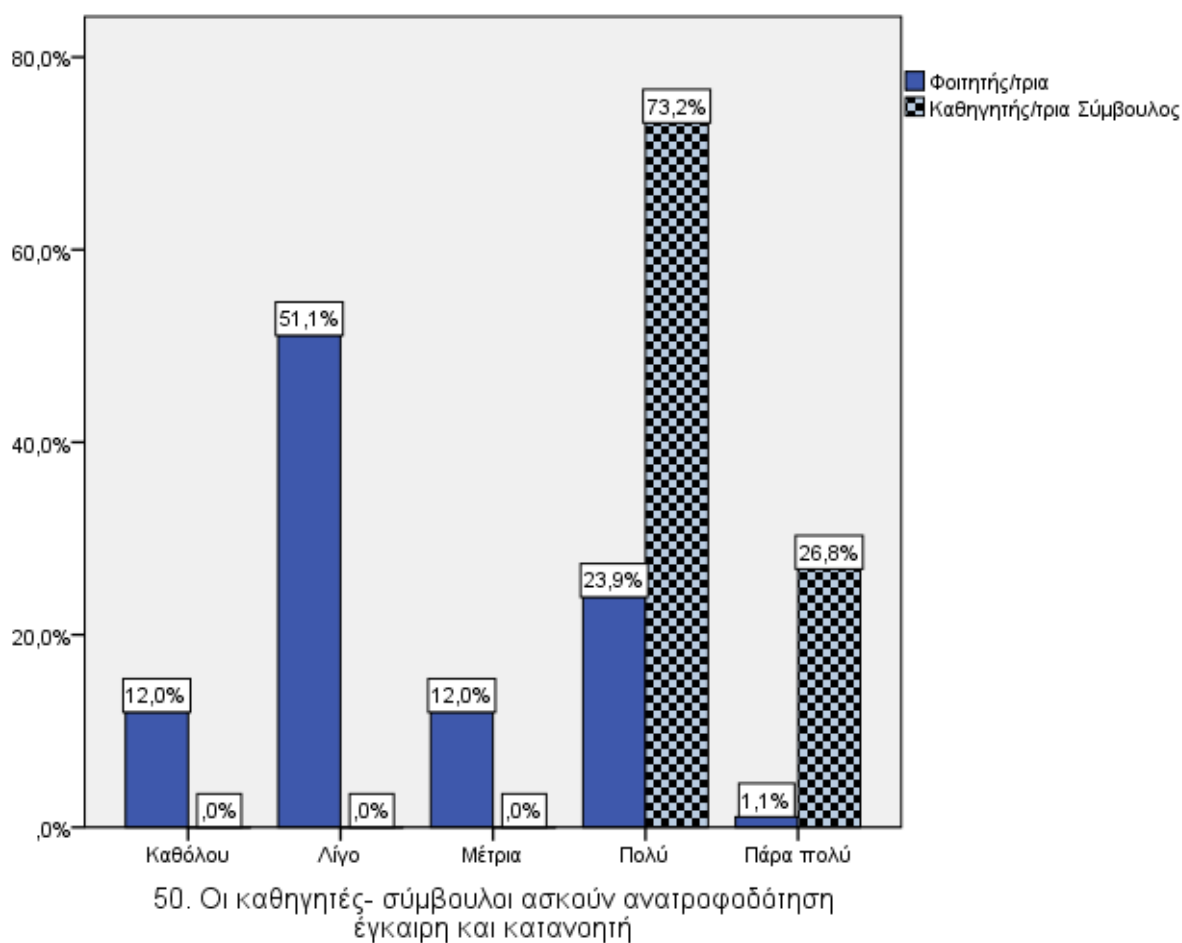
Σχήμα 44 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 48

Ως προς τις ερωτήσεις αν οι καθηγητές-σύμβουλοι διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες και προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές τους η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πολύ και ποσοστό (58,5%) και στις δυο περιπτώσεις εν αντιθέσει με την η άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στα ίδια ερωτήματα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (40,2%) και στα δυο ερωτήματα. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τους σχετικούς Πίνακες Συχνότητας Πίνακας 64 και Πίνακας 65 και τα αντίστοιχα Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 44 και Σχήμα 45).



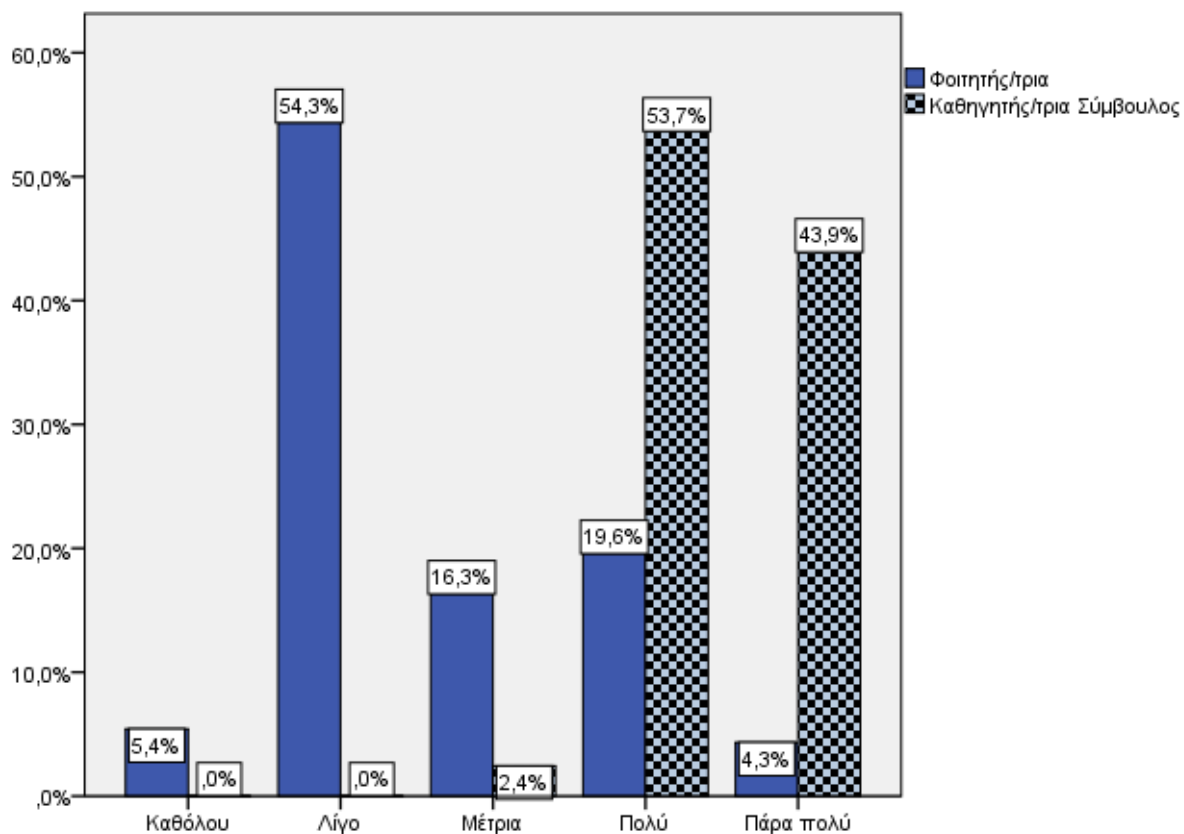
49. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές/ τριες τους

Σχήμα 45 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 49



Σχήμα 46 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 50

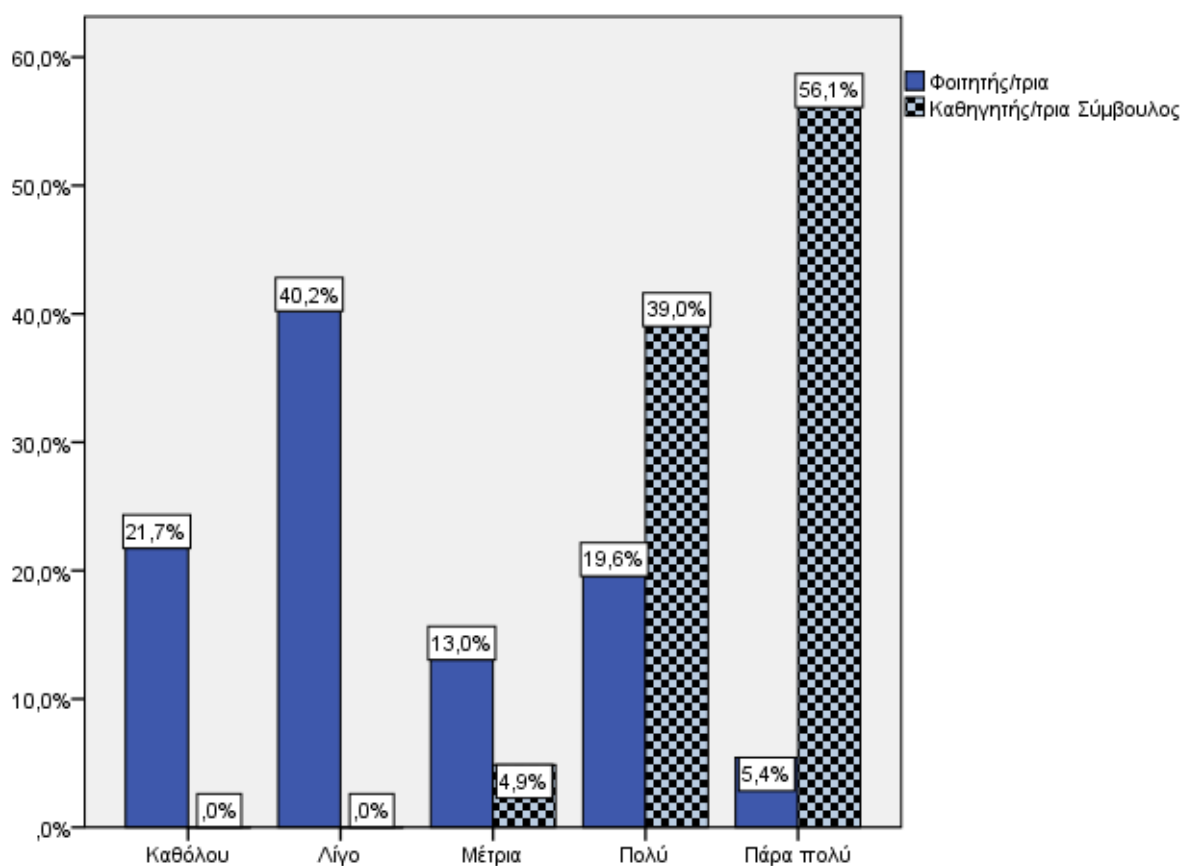
Στη συνέχεια με ερώτηση αν οι καθηγητές-σύμβουλοι ασκούν ανατροφοδότηση έγκαιρη και κατανοητή η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πολύ και ποσοστό (73,2%). Αντίθετη είναι η άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (51,1%). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακας 66 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 46)



51. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση

Σχήμα 47 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 51

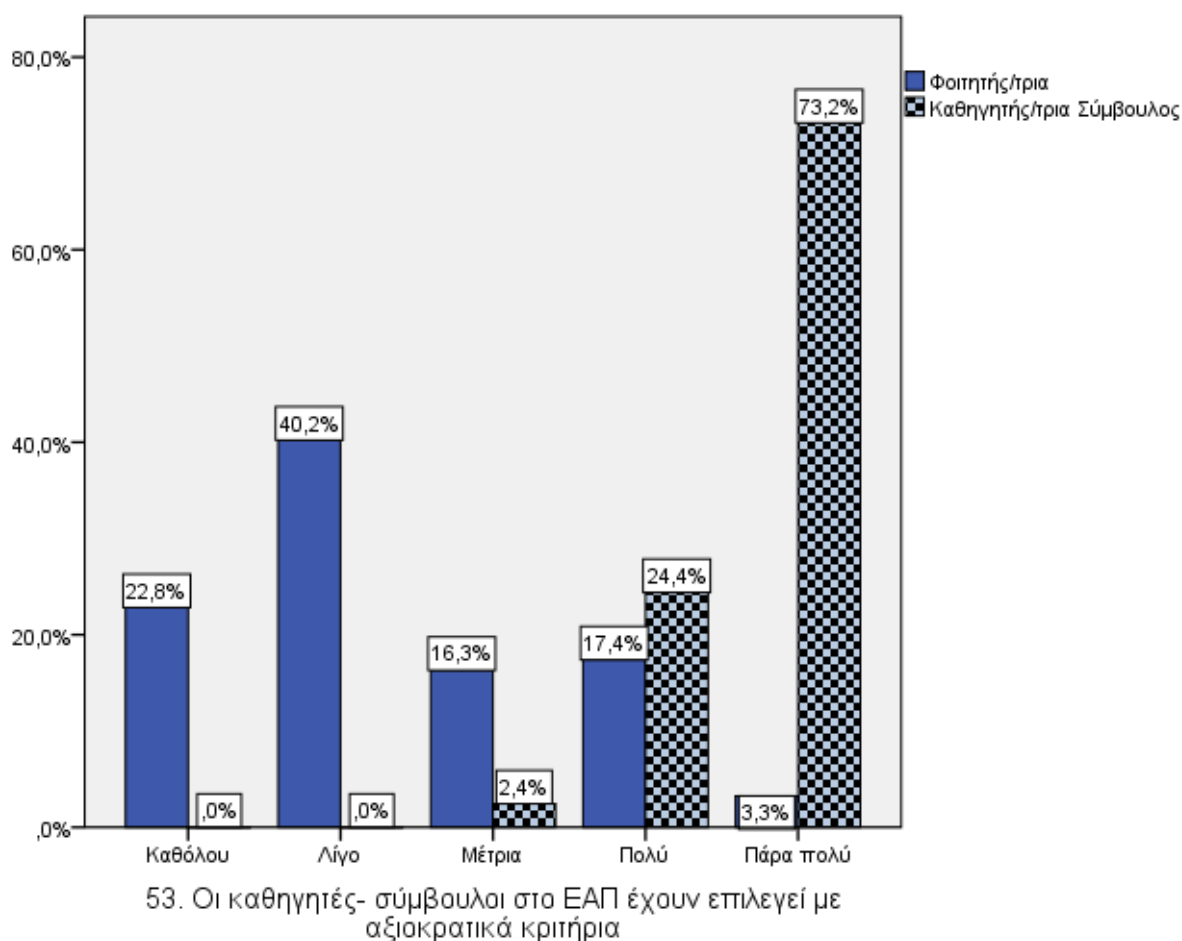
Ως προς το αν οι καθηγητές-σύμβουλοι στο ΕΑΠ είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική κριτική η πλειονηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πολύ και ποσοστό (53,7%) και πάρα πολύ με ποσοστό (43,9%). Διαφοροποιείται η άποψη της πλειονηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (54,3%). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τον σχετικό Πίνακας 67 και το αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 47).



52. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

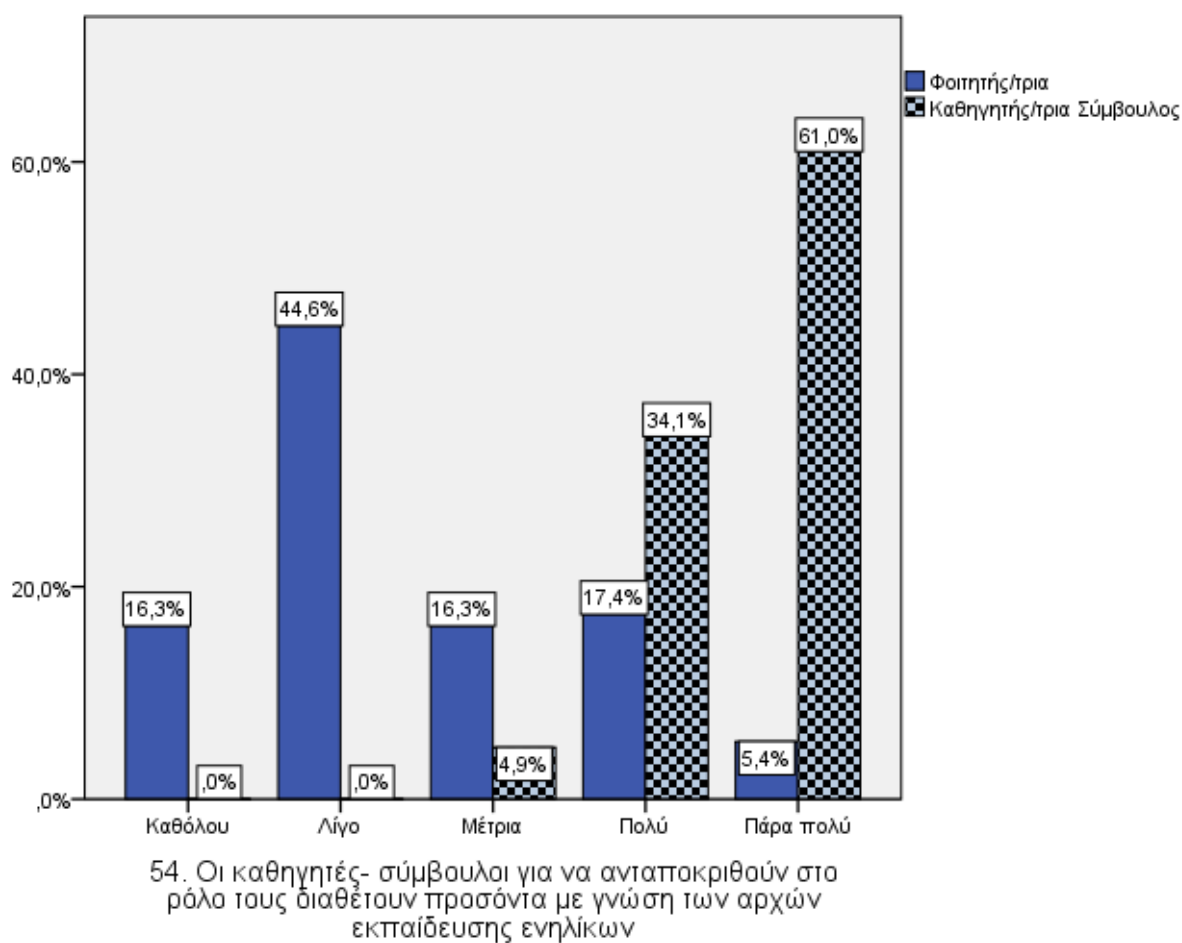
Σχήμα 48 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 52

Σε επόμενη ερώτηση με υπόθεση αν οι καθηγητές-σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (56,1%) σε αντίθεση με την άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (40,2%) και καθόλου με ποσοστό (21,7%). Τα αποτελέσματα αναφέρονται στον σχετικό Πίνακας 68 και στο αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 48).



Σχήμα 49 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 53

Οι καθηγητές-σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια? Η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (73,2%) σε αντίθεση με την άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (40,2%). Τα αποτελέσματα αναφέρονται στον σχετικό Πίνακας 69 και στο αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 49).



Σχήμα 50 : Ραβδοδιάγραμμα ερώτησης 54

Ως προς το ερώτημα αν οι καθηγητές-σύμβουλοι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων απαντά με βαθμό πάρα πολύ και ποσοστό (61,0%) εν αντιθέσει με την άποψη της πλειοψηφίας του δείγματος των φοιτητών, στο ίδιο ερώτημα, οι οποίοι απαντούν με βαθμό λίγο και ποσοστό (44,6%). Σχετικός Πίνακας 70 και στο αντίστοιχο Ραβδοδιάγραμμα (Σχήμα 50).

55) Πώς μπορεί ο ρόλος των Καθηγητών- Σύμβουλων σ 'ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών

Σχετικά με το πώς μπορεί ρόλος των Καθηγητών- Σύμβουλων σ 'ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών και σύμφωνα με τους σχετικούς πίνακες Πίνακας 9 και Πίνακας 10 παρατηρούμε πως η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών δεν έκαναν κάποιο σχόλιο σχετικά (91,3%) και των το δείγμα των καθηγητών-συμβούλων που είναι χωρίς απάντηση είναι (70,7%). Ωστόσο οι απαντήσεις των φοιτητών και ακολούθως των καθηγητών-συμβούλων έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον:

55. Πώς μπορεί ο ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου σ 'ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	84	91,3
Γνώστης του αντικειμένου του και γνώστης της ψυχολογίας των ενηλίκων φοιτητών και των αρχών που πλαισιώνουν της εκπαίδευση ενηλίκων	1	1,1
Εξειδίκευση στις αρχές εκπαίδευση ενηλίκων	1	1,1
ΕΠΕΙΓΟΝΤΟΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ για να βγουν από τα κλισέ της συμβατικής εκπαίδευσης	1	1,1
Με την ουσιαστική και πραγματική διάθεση να προσφέρει στο έργο που έχει αναλάβει	1	1,1
ο καθηγητής μέσω των σχολίων του και της καλοπροαίρετης κριτικής του παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να δουν τις αδυναμίες τους και τα δυνατά τους σημεία	1	1,1
Ο καθηγητής-σύμβουλος άλλοτε εμποδίζει και άλλοτε προωθεί τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών	1	1,1
Ο ρόλος θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός	1	1,1
Οι περισσότεροι καθηγητές προέρχονται από τη συμβατική	1	1,1

εκπαίδευση και έχουν τη νοοτροπία αυτής		
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 9

55. Πώς μπορεί ο ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου σ' ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	29	70,7
Ανάπτυξη ισότιμης σχέσης μεταξύ φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων αλλά παράλληλα όρια ανάμεσά τους. Άλλες οι προσδοκίες και οι στόχοι των μεν άλλες των δε	1	2,4
Για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου του χρειάζεται συνεχή εκπαίδευση	1	2,4
Μπορεί να αλλάξει με την εναρμόνιση του προγράμματος σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών	1	2,4
Ο καθηγητής πρέπει να λειτουργεί με ενσυναίσθηση κατανοώντας τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές στο ΕΑΠ	1	2,4
Ο καθηγητής- σύμβουλος οφείλει να αφήνει περιθώρια για έκφραση, συμμετοχή, δράση και κριτικό στοχασμό των φοιτητών	1	2,4
ο καθηγητής- σύμβουλος που σέβεται τον εαυτό του πρέπει να σεβαστεί και τις ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών. Πρέπει να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους.	1	2,4
Ο καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να μυήσει τους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχουν φοιτητές που δε μπορούν να χειριστούν το διδακτικό υλικό, άλλοι δεν μπορούν να εκπονήσουν εργασίες, άλλοι να ανατρέξουν σε βιβλιογραφικές πηγές, άλλοι να δεχτούν την ανατροφοδότηση, άλλοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και θεωρούν ότι τα σχόλια τους αμφισβητούν σαν προσωπικότητα...	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος δίνει το έναυσμα για ενεργοποίηση της ομάδας	1	2,4

Ο καθηγητής-σύμβουλος εκτός ακαδημαϊκών γνώσεων θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες και ειδικευση στη συμβουλευτική. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να υποστηρίξει την μαθησιακή πορεία των φοιτητών	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να αποβάλλει το ρόλο του ως μεταφορέας της γνώσης και να βρίσκεται πάντα δίπλα στους φοιτητές αναγνωρίζοντας και καλύπτοντας τις ανάγκες τους	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να παρέχει γνώσεις, να συμβουλεύει, να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να εμπυχώνει	1	2,4
Οι καθηγητές- σύμβουλοι είναι χρήσιμο να προωθούν την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών αξιοποιώντας τις ικανότητες των ενηλίκων φοιτητών για προοπτική και δράση	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 10

Διαπιστώνουμε πως παρόλο που δεν υπάρχει σημαντικό ποσοστό απαντημένων ερωτήσεων αξίζει να σημειωθεί η σημασία της εξειδίκευσης των καθηγητών που απαιτούν οι φοιτητές καθώς και την γνώση των συναισθημάτων τους.

Από την πλευρά των καθηγητών ενδιαφέρει παρουσιάζει η ανάγκη τους για συνεχή εκπαίδευση και κατοχή δεξιοτήτων και ειδικευσης.

56) Ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής- Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ

Σχετικά με την ερώτηση ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής- Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ και σύμφωνα με τους σχετικούς πίνακες Πίνακας 11 και Πίνακας 12 οι απαντήσεις είναι ενδιαφέρουσες και είναι οι ακόλουθες:

56. Ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής- Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	81	88,0
Γνώση των αδυναμιών της μεθόδου και επικοινωνιακό ταλέντο και αμεσότητα στη μετάδοση της γνώσης.	1	1,1
Εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	1,1
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΜΕ ΔΙΑΘΕΣΟΜΟΤΗΤΑ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΓΙΑ ΕΜΑΣ	1	1,1
Επιστημονική κατάρτιση, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνέπεια	1	1,1
Ευγενικός με χιούμορ, ανοικτός στην κριτική των φοιτητών απέναντί του	1	1,1
να αγαπάει αυτό που κάνει	1	1,1
Να είναι διαθέσιμος περισσότερες ώρες. Στο συμβατικό πανεπιστήμιο δέχεται επικοινωνία με τους φοιτητές 2 ώρες την βδομάδα?	1	1,1
Να τολμά, να ελίσσεται, να συντονίζει και να οργανώνει την ομάδα των φοιτητών	1	1,1
ο ιδανικός καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να ενθαρρύνει τον φοιτητή για να αποδώσει περισσότερο και περισσότερα	1	1,1
Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να μπορεί πάντα να επιλύει τις απορίες, να συμβουλεύει και με αντικειμενικότητα να αξιολογεί τις εργασίες και να ασκεί την ανατροφοδότηση αυτών	1	1,1
Ποιοτική επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 11

56. Ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής- Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	30	73,2
Ανθρώπινη υποστήριξη στον κάθε φοιτητή ξεχωριστά	1	2,4
Γνώστης του αντικειμένου του με εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μεταδοτικότητα. Οι γνώσεις μεταφέρονται.	1	2,4
Δεν υπάρχει ιδανικός καθηγητής, για να γίνει ας βάλει τον εαυτό του στη θέση του ενήλικα φοιτητή κατανοώντας τα συναισθήματά του. Δε ξέρω βέβαια αν είναι εφικτό στις λίγες ΟΣΣ να καταλάβεις τα συναισθήματα των ενηλίκων και να ερμηνεύσεις τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας πχ έκφραση προσώπου	1	2,4
Δίκαιος, απαιτητικός με τον εαυτό του για να αποδίδει τα μέγιστα των δυνατοτήτων του και μετέπειτα απαιτητικός με τους φοιτητές	1	2,4
Ενσυναίσθηση	1	2,4
Επιστημονική κατάρτιση, εξειδίκευση στην εκπαίδευση του ΕΑΠ, επικοινωνιακή ικανότητα	1	2,4
Καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, επικοινωνιακός, προσιτός, ευγενικός με τυπικά και ουσιαστικά προσόντα	1	2,4
Κατανόηση αναγκών φοιτητών	1	2,4
Κατανόηση, φιλική στάση απέναντι στις ανάγκες των φοιτητών και ενσυναίσθηση	1	2,4
Κοινωνικές δεξιότητες για ν επικοινωνεί με τους φοιτητές, να τους καθοδηγεί, να διαχειρίζεται τις διαφωνίες που ενδεχομένως προκύπτουν. Πρέπει να είναι ηγέτης στην ομάδα των φοιτητών	1	2,4
Πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των φοιτητών, να τους υποστηρίζει, να τους ενεργοποιεί, να τους υποκινεί προς όφελός τους	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 12

Σχετικά με τα προσόντα που πρέπει να έχει ο καθηγητής σύμβουλος , οι φοιτητές θεωρούν σημαντικό το επικοινωνιακό χάρισμα, την ευγένεια, την διαθεσιμότητα , την ενθάρρυνση και το χιούμορ. Οι ίδιοι οι καθηγητές θεωρούν πως πρέπει να διαθέτουν ενσυναίσθηση , εξειδίκευση, κατανόηση και δικαιοσύνη.

57) Ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες

Όπως παρατηρείται στους σχετικούς πίνακες Πίνακας 13 και Πίνακας 14, η πλειοψηφία των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων του δείγματος δεν απάντησαν στην ανοιχτού τύπου ερώτηση σχετικά με το ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες . Ωστόσο, όλες οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή, που επειδή είναι μια ανοιχτού τύπου ερώτηση παρουσιάζουν ενδιαφέρον και είναι οι εξής:

57. Ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	85	92,4
Αποτελεσματική ανατροφοδότηση για ποιοτική διδασκαλία	1	1,1
Η ανατροφοδότηση δε πρέπει να έχει αρνητική κριτική γιατί επιδρά αρνητικά στους φοιτητές. ΘΕΛΩ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ, ΟΧΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΔΥΝΑΜΗΣ ΜΣΩ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	1	1,1
Η ανατροφοδότηση θα μπορούσε να ήταν προφορική κατ' ιδίαν με τον φοιτητή για να υπάρχει επιχειρηματολογία, διάλογος, επικοινωνία	1	1,1
Η ανατροφοδότηση μπορεί να αποτελεί γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων	1	1,1
Η ανατροφοδότηση πρέπει να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών και να τους παρέχει τρόπους για να διευρύνουν τις γνώσεις τους	1	1,1
Να είναι σαφής, αντικειμενική με γνώμονα την βελτίωση της απόδοσης στο γνωστικό αντικείμενο	1	1,1
στοχευμένη ανατροφοδότηση	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 13

57. Ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	31	75,6
Για να επιδρά αποτελεσματικά η ανατροφοδότηση πρέπει να ανοίγει νέους ορίζοντες σε όλους	1	2,4
Επαρκής και σαφής ανατροφοδότηση με σχόλια που εμπυγχώνουν τους φοιτητές	1	2,4
Η ανατροφοδότηση ας ενθαρρύνει τους φοιτητές για κριτικό στοχασμό	1	2,4
Η ανατροφοδότηση έχει μεγάλη συναισθηματική επιρροή στους φοιτητές με αποτέλεσμα αν δεν υπάρχει καλό υπόβαθρο δικό τους, με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση να σκέφτονται να παρατήσουν τις σπουδές τους	1	2,4
Η ανατροφοδότηση μπορεί να απευθύνεται προς τους φοιτητές και αντίστροφα από αυτούς στον καθηγητή-σύμβουλο. Έτσι είναι κερδισμένοι, άπαντες	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να αναπτύσσει την κριτική σκέψη των φοιτητών για να δέχονται την ανατροφοδότηση ευκαιρία για νέα γνώση και όχι ως προσωπική κριτική ή απόρριψη	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι εποικοδομητική δηλαδή εμπιστευτική, βοηθητική, άμεση, εξατομικευμένη	1	2,4
Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση θα παρέχει λεπτομερή, συγκεκριμένα και στοχευμένα σχόλια με τρόπο ξεκάθαρο και σαφή	1	2,4
Ο καθηγητής δε πρέπει στην ανατροφοδότηση να ασκεί προσωπική κριτική στους φοιτητές ούτε να επιδεικνύει την αυθεντία του ή την επίδειξη των γνώσεων του	1	2,4
Σ' ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν ανάγκη από ποιοτική ανατροφοδότηση. Αναμένουν και απαιτούν ποιοτικότερη ανατροφοδότηση και πολύ καλά κάνουν. Κάποιες φορές από κάποιους συναδέλφους και εμένα σίγουρα χρειάζεται βελτίωση ο τρόπος και η διαδικασία της αυτής.	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 14

Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές προτείνουν διαφορετικούς τρόπους ανατροφοδότησης όπως η προφορική επικοινωνία καθώς επίσης κάνουν λόγο για το πόσο σημαντική είναι για εκείνους η σαφής, στοχευμένη ανατροφοδότηση.

4.2 Συζήτηση- Προτάσεις

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα γίνει ο απαραίτητος σχολιασμός πάνω στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και φυσικά θα γίνουν οι απαραίτητες προτάσεις.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε περιγράφει το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει.

Οι απόψεις των καθηγητών-συμβούλων για το είδος ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο καθώς και αυτό που τους δυσκολεύει είναι ξεκάθαρες εξαιτίας της ομοιογένειας των απαντήσεων. Η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων θεωρούν πως η ανατροφοδότηση κάλυψε κατά πολύ τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών ενώ τα σχόλια που έλαβαν εστίαζαν εξατομικευμένα στην εργασία τους και τους βοήθησαν να εξελιχθούν. Βέβαια, οι καθηγητές πιστεύουν πως η παρεχόμενη ανατροφοδότηση από εκείνους είναι χρησιμότερη απ' όσο της αναγνωρίζουν οι φοιτητές. Σχετικό εύρημα βρίσκεται και στην έρευνα Carless D., (2006).

Οι καθηγητές-σύμβουλοι¹⁰ θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση σχολιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται απόλυτα κατανοητός στους φοιτητές ενώ κατά την αξιολόγηση των Γραπτών Εργασιών δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην λεπτομερή αναφορά των σημείων που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές, ενώ φαίνεται, σε μεγάλο βαθμό ότι η αναλυτική τους αναφορά παρέχει βοήθεια στους φοιτητές προκειμένου να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους.

Παρατηρείται στη πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων πως από τα συμβουλευτικά σχόλια των ιδίων, οι φοιτητές αποκτούν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους. Η εκτίμηση της προόδου των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σημαντική και προκύπτει μέσω των σχολίων της ανατροφοδότησης (Hyland, 2001; Λιοναράκης, 1999; Κόκκος, 2001). Μέσω κριτικών και συμβουλευτικών σχολίων οι καθηγητές πρέπει να βοηθάνε τους φοιτητές να αποκτούν σαφή εικόνα της προόδου τους αλλά και να τους ενθαρρύνουν να

¹⁰ Στην ενότητα των συμπερασμάτων λέγοντας καθηγητές-σύμβουλοι εννοούμε τη πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων

συνεχίσουν την προσπάθεια του και να ανελιχθούν ((Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α.1998).

Η παρεχόμενη ανατροφοδότηση μπορεί να επιδράσει στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων, θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο που προσλαμβάνεται από τους ίδιους (Pitmann, Davey, Alafat, Wetherill & Kramer, 1978).

Όταν τα σχόλια τους συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών να εστιάσουν σ' αυτά. Το ίδιο και όταν είναι γενικόλογα κι ασαφή. Το πόρισμα συμφωνεί με την έρευνα των Σούλη & Γαρδικιώτη, σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές για να μπορούν να αντιλαμβάνονται πληρέστερα τα όσα ζητά ο καθηγητής- σύμβουλος έχουν ανάγκη για πιο έγκαιρα και συγκεκριμένα σχόλια ανατροφοδότησης (Σούλης & Γαρδικιώτης, 2013).

Όταν τα σχόλια των ιδίων των καθηγητών-συμβούλων συνοδεύονται από θετική ανατροφοδότηση μπορούν οι φοιτητές ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται. Εξάλλου η θετική ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών (Sachdeva, 1996).

Με απόλυτη πλειοψηφία το δείγμα των καθηγητών-συμβούλων θεωρεί ότι δεν υπάρχει αναντιστοιχία βαθμολογίας και σχολίων.

Οι φοιτητές¹¹ θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση που έλαβαν κάλυψε λίγο τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σε παρόμοιο εύρημα καταλήγουν μελέτες των Σιούλη και Γαρδικιώτη (2013), Irma (2014) και Wion (2008) υποστηρίζοντας ότι η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δεν καλύπτει τους φοιτητές οι οποίοι θέλουν υποστηρικτική ανατροφοδότηση για να βελτιωθούν.

Οι φοιτητές, νομίζουν ότι σχόλια που έλαβαν ήταν σε μικρό βαθμό εστιασμένα και εξατομικευμένα στη δική τους εργασία ενώ τα συμβουλευτικά σχόλια των καθηγητών-συμβούλων δε τους βοήθησαν ιδιαίτερα να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους και μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους. Επίσης, δεν

¹¹ Στην ενότητα των συμπερασμάτων λέγοντας φοιτητές εννοούμε τη πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών

αντιλήφθηκαν επακριβώς τα λάθη τους, ούτε συνειδητοποίησαν απόλυτα τα σημεία που απέδωσαν σωστά. Κατά τη γνώμη των φοιτητών η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματικότερη όταν είναι εστιασμένη σ' αυτούς, κατανοητή, με θετικά σχόλια και διαμορφωτική (Ferguson P. 2011). Επίσης, ο σχολιασμός από τους καθηγητές-συμβούλους θεωρούν ότι είναι κατανοητός αλλά όχι απόλυτα κατανοητός. Όλα τα προγενέστερα, σύμφωνα με την άποψη των φοιτητών, συμβαίνουν μεν αλλά σε βαθμό λίγο, κάτι που διαφοροποιείται από την απόλυτη γνώμη των απόψεων των καθηγητών- συμβούλων που θεωρούν ότι συμβαίνουν σε μέγιστο βαθμό.

Οι φοιτητές θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους δυσκολεύει πολύ όταν τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή. Την ίδια δυσκολία σε μεγάλο βαθμό έχουν όταν τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια. Σε αντίθεση με την ύπαρξη θετικών σχολίων που τους βοηθά ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται. Αναφορικά με τα παραπάνω χρήσιμη είναι η άποψη της Sachedeva (1996), η οποία θεωρεί ότι η παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης πρέπει να περιλαμβάνει μια αλληλουχία θετικών, αρνητικών και μετά ξανά θετικών σχολίων. Η ανατροφοδότηση πρέπει να ξεκινά με θετικά σχόλια, έπειτα με αρνητικά και στο τέλος πάλι θετικά με ενθάρρυνση για μελλοντικούς επιτυχής στόχους. Η ίδια διαδικασία ονομάζεται «σάντουιτς ανατροφοδότησης» (Milan, F. B., Parish, S. J. & Reichgott, M. J. 2006).

Επίσης, οι φοιτητές σε αντίθεση με τη γνώμη των καθηγητών-συμβούλων θεωρούν ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων. Είναι ικανοποιημένοι από την ποσότητα ανατροφοδότησης που λαμβάνουν άσχετα με την αναντιστοιχία βαθμού και σχολίων που θεωρούν ότι προκύπτει (Beaumont, C., O'Doherty, M. & Shannon, L.2008). Σύμφωνα με έρευνα οι φοιτητές που έλαβαν μέρος σ' αυτή θεωρούν ότι δε λαμβάνουν καθοδήγηση σε ικανοποιητικό βαθμό από τους καθηγητές και δεν τους είναι γνωστά τα κριτήρια αξιολόγησης απ' αυτούς (Brown & Glover, 2005). Είναι αλήθεια ότι όταν τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι γνωστά από πριν, οι φοιτητές μπερδεύονται, αποπροσανατολίζονται (Carless, 2006).

Η πρόταση μας ώστε το είδος της ανατροφοδότησης να γίνει πιο αποτελεσματικό και για τις δύο πλευρές αποτελεί η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και των εκπαιδευόμενων ώστε να κατανοηθούν πλήρως τα κριτήρια βάση των οποίων λειτουργεί η ανατροφοδότηση και να υπάρχει η δυνατότητα οι φοιτητές να κάνουν ερωτήσεις αλλά και προτάσεις. Ένας τέτοιος τρόπος επικοινωνίας βοηθά και τις δύο ομάδες να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο καλύτερα και, φυσικά, να εξελιχθούν. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να ακουστούν οι απόψεις τους ώστε ο σχολιασμός των εργασιών να παρέχει πληροφόρηση που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αυτό υποδεικνύει μία επιθυμία για βελτίωση της διεργασίας προς ένα μοντέλο συνεργασίας εστιασμένο στους εκπαιδευόμενους όπου ο καθηγητής σύμβουλος δεν θα βαθμολογεί απλώς τις εργασίες, αλλά θα υποστηρίζει τις ανάγκες των φοιτητών του (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα μελετών της τελευταίας δεκαετίας (Beaumont κ. συν., 2008· Hounsell, 2006· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) όπου φαίνεται μία γενικότερη τάση που θέλει την ανατροφοδότηση να ξεφεύγει από το δασκαλο-κεντρικό μοντέλο.

Οι προτάσεις των καθηγητών-συμβούλων και των φοιτητών για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ έχουν τα κάνουν, κυρίως, με το τι πρέπει να κάνουν οι φοιτητές. Εκτός, δηλαδή, από την πρόταση ότι τα σχόλια πρέπει να είναι σαφή και εστιασμένα, οι καθηγητές θεωρούν ότι οι φοιτητές πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο δέχονται την κριτική και ότι πρέπει να έρθουν αντιμέτωποι με τις αδυναμίες και τα λάθη τους. Αντίθετα, οι φοιτητές απαντώντας στο ερωτηματολόγιο πρότειναν αλλαγή στη διαδικασία, δηλαδή ανατροφοδότηση χωρίς βαθμό αλλά σαφή και προσωποποιημένα σχόλια.

Πιο συγκεκριμένα κάποιες από τις προτάσεις των καθηγητών- συμβούλων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι οι εξής: Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση πρέπει να διευκολυνθεί η μάθηση δηλαδή οι φοιτητές να δεχτούν αντικειμενική κι αμερόληπτη πληροφόρηση για την παρούσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στη μελλοντική στην οποία μπορούν και πρέπει να φτάσουν. Για να θεωρηθεί επιτυχής η ανατροφοδότηση οι φοιτητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους, να έρθουν αντιμέτωποι με τα λάθη τους αλλά παράλληλα να τους ενθαρρύνει η διαδικασία για να συνεχίσουν την προσπάθεια τους με στόχο να γίνουν

ακόμα καλύτεροι φοιτητές. Όσο για τα βέλτιστα αποτελέσματα για να προκύψουν πρέπει η ανατροφοδότηση να είναι ενθαρρυντική απέναντι στους φοιτητές, δίκαιη, σαφής και εποικοδομητική. Αν λειτουργήσει σωστά η διαδικασία της ανατροφοδότησης αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες των φοιτητών. Οι καθηγητές σημειώνουν ότι η ανατροφοδότηση διευκολύνει τη μάθηση γιατί δίνει στους φοιτητές πληροφορίες για την υφιστάμενη κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στην επιθυμητή που πρέπει να φθάσουν.

Οι προτάσεις των φοιτητών που απάντησαν σε ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου για τρόπους που πιστεύουν ότι μπορούν να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση είναι η εξής: η ανατροφοδότηση να είναι σαφής για να αντιλαμβάνονται τα σχόλια των καθηγητών, να είναι προσωποποιημένη και εστιασμένη στη δική του εργασία γιατί μόνο έτσι μπορεί να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο. Επίσης, θα πρέπει να κρίνεται μόνο η εργασία και όχι η προσωπικότητα του φοιτητή και, φυσικά, χρήσιμο είναι μέσω αυτής να γινόμαστε καλύτεροι στο μέλλον.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση για να αποκτήσουν οι φοιτητές ικανότητες, δεξιότητες και αυτονομία στη μάθηση.

Σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι Καθηγητές- Σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές μέσα από την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων ισχυρίζεται πως βοήθησαν οι ίδιοι πολύ ή πάρα πολύ προκειμένου να αναπτύξουν οι φοιτητές σύνθετη σκέψη και να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες την κριτική τους ικανότητα ώστε να μπορούν να λαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, από ότι συνήθιζαν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ. Τα παραπάνω ευρήματα τοποθετούν την ανατροφοδότηση σε διαρκή εξέλιξη μέσα από την εκπαίδευση, η οποία συνάδει με την εκπαίδευση των ενηλίκων (Moon, 2004).

Επίσης, ισχυρίζονται ότι μέσω της ανατροφοδότησης, βελτιώθηκε πάρα πολύ η γνωστική ικανότητα των φοιτητών και ενισχύθηκε τόσο η μαθησιακή τους επάρκεια

όσο και η αυτοπεποίθησή τους, ενώ η ανατροφοδότηση αυτή καθ' αυτή αποτέλεσε τη βάση για στοχασμό και κριτική σκέψη, καθώς, και βελτιώθηκε ο τρόπος μελέτης τους.

Αντίστοιχα ευρήματα με την έρευνά μας διαπιστώνουμε και σε άλλες βιβλιογραφικές αναφορές. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Price (1997), μέσω μιας ποιοτικής ανατροφοδότησης ενισχύεται ο ρόλος του καθηγητή και μπορεί να προαχθεί ή να διευκολυνθεί η κριτική σκέψη των φοιτητών. Επίσης, οι φοιτητές μπορούν να αποκτήσουν ικανότητες που θα τους βοηθήσουν και μετά το πέρας των σπουδών τους, όπως η ικανότητα να λαμβάνουν δεδομένα και να τα μετατρέπουν σε αποφάσεις, δηλαδή, όπως αναφέρει ο ερευνητής να μετατρέπουν το τωρινό σενάριο σε μελλοντικό.

Ο τρόπος που η ανατροφοδότηση βοήθησε στην ενίσχυση των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών ήταν, σύμφωνα με την πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων, η σωστή συμβουλευτική υποστήριξη και τα θετικά σχόλια των ιδίων των καθηγητών-συμβούλων. Το ίδιο θεωρεί και η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών. Αντίστοιχα ευρήματα παρουσιάζονται και στη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα φοιτητές αναπτύσσουν πρωτίστως τις γνωστικές δεξιότητες τους όπως κρίση, ανάλυση, δημιουργικότητα, ερμηνεία και σύνθεση (Σπανακά & Τσίτσα, 2017).

Μια άρτια ανατροφοδότηση με στοχευμένο σχολιασμό επιβάλλεται να εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι αντιλήφθηκαν τα δεδομένα και τα ζητούμενα της εργασίας, ποιά η ισχύουσα γνωστική τους κατάσταση, πώς και με ποιόν τρόπο τεκμηρίωσαν όσα αποτύπωσαν, εάν και κατά πόσο έκαναν επαρκής χρήση αξιόπιστων πηγών, εάν ανέπτυξαν κριτικά τα εξεταζόμενα ζητήματα και με ποιό τρόπο πρέπει να δραστηριοποιηθούν προκειμένου να βελτιστοποιηθούν σε επόμενες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Παρόλο που οι δυο ομάδες, των φοιτητών και των καθηγητών- συμβούλων, συμφωνούν στον τρόπο που η ανατροφοδότηση μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες όταν ρωτήθηκαν πώς αυτό πραγματώνεται τότε, οι φοιτητές, εν αντίθεση με τους καθηγητές θεωρούν ότι σε μικρό βαθμό οι καθηγητές-σύμβουλοι

τους βοηθούν να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες. Δηλαδή η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει λίγο τους φοιτητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και συνθετική σκέψη, όπως, και γνωστική και μαθησιακή επάρκεια, καθώς, και επικοινωνιακή δεξιότητα.

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών θεωρεί ότι σε βαθμό λίγο ή καθόλου οι καθηγητές-σύμβουλοι βοηθούν τους φοιτητές να αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες. Δηλαδή η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει λίγο τους φοιτητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, συνθετική σκέψη. Επίσης, σε μικρό βαθμό θεωρούν ότι βελτιώνουν τη γνωστική και μαθησιακή τους επάρκεια καθώς και την επικοινωνιακή τους δεξιότητα.

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων πως μόνο αν η ανατροφοδότηση εφαρμόζεται σωστά μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν ικανότητες. Αν και εφόσον τα εργαλεία χρησιμοποιούνται σωστά μόνο τότε κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει να αξιοποιεί την γνώση του και την εμπειρία του (Λιοναράκης Α., 2005).

Το εύρημα ως προς τον τρόπο που οι καθηγητές-σύμβουλοι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθηση, η πλειοψηφία τόσο του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων όσο και των φοιτητών θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ σε βαθμό πολύ ή πάρα πολύ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης.

Συγκλίνουν οι απόψεις με την γνώμη του Λιοναράκη (2005) ο οποίος το υποστηρίζει. Επίσης, ο ρόλος των καθηγητών μετουσιώνεται και μετατρέπεται σε καθοδηγητή, σύμβουλο, μέντορα (Παπαγεωργίου & Βασάλα, (2005) όπ. ανάφ. στο Βασάλα, Μουλά & Λιοναράκης, 2011). Οι καθηγητές-σύμβουλοι μετουσιώνονται από μεταλαμπαδευτές γνώσεων μετουσιώνονται σε μέντορες με σκοπό την "παίδευση" των εκπαιδευόμενων σε έναν δρόμο αυτοδύναμης μαθησιακής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2002). Με τα προγενέστερα συμφωνούν και οι Simonson & Zvacek (2014) μιας και υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι φέρουν την

ευθύνη για τη συμβουλευτική παρακίνηση των εκπαιδευόμενων με σκοπό όχι μόνο την επιτυχία τους στις τελικές ή επαναληπτικές εξετάσεις αλλά και στη διαμόρφωση μιας πορείας αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης μέσω της οποίας θα βελτιώσουν την απόδοση τους στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών τους.

Οι καθηγητές-σύμβουλοι υποστηρίζουν πως η αυτονομία στη μάθηση επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό μέσα από την βοήθεια και την ψυχολογική στήριξη των ιδίων των καθηγητών-συμβούλων, ώστε να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των φοιτητών, να τους ενδυναμώνουν και να τους βοηθάνε να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν με αυτονομία στις επόμενες εργασίες. Με το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνούν οι Black και William (1998b) οι οποίοι προτείνουν πως η ανατροφοδότηση επιβάλλεται να παρέχει βοήθεια στους φοιτητές ώστε να αναγνωρίσουν τα «επόμενα βήματα» καθώς και τους τρόπους που θα τα κάνουν. Μαθαίνουμε πιο αποδοτικά και πιο γρήγορα όταν είναι ξεκάθαρη η αίσθηση του πόσο καλά ή μη τα πήγαμε και τι ενέργειες πρέπει να κάνουμε για να βελτιωθούμε (Hounsell, 2003).

Επίσης, οι καθηγητές-σύμβουλοι θεωρούν ότι μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές κατανοούν τις ελλείψεις τους σε μεγάλο βαθμό προκειμένου να τις διορθώσουν αυτόνομα σε επόμενη εργασία. Άλλωστε όταν η ανατροφοδότηση είναι εποικοδομητική μπορεί να βοηθήσει τον εκάστοτε φοιτητή να βελτιώσει την εργασία του, βελτιώνοντας τη συνολική του επίδοση και απόδοση Rani και Yahya (2009).

Οι καθηγητές-σύμβουλοι θεωρούν ότι οι φοιτητές έμαθαν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων οδηγούν στη σωστή απάντηση, καθώς, και να είναι αυτόνομοι τόσο ως προς τη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και των πληροφοριών, έτσι ώστε να έχουν αυτονομία καθ' όλη τη μαθησιακή διεργασία. Οι καθηγητές-σύμβουλοι καλούνται να παίξουν το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του φοιτητή και του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και να παρέχουν βοήθεια στους φοιτητές ως εμπνευστές (Νοταρά, 2001). Επίσης, με το συγκεκριμένο εύρημα σύμφωνη γνώμη έχει ο Ματραλής ο οποίος ισχυρίζεται ότι στο συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης προσφέρεται αυτονομία στους φοιτητές τόσο σε θέματα επιλογής του τρόπου και του χρόνου με τον οποίο θα ολοκληρώσουν τις

μαθησιακές τους υποχρεώσεις, όσο και το ειδικά σχεδιασμένο υλικό που έχουν ως εργαλείο (Ματραλής, 1998).

Οι φοιτητές θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση τους ενίσχυσε λίγο την αυτοπεποίθηση. Επίσης, μέσω αυτής βοηθήθηκαν, επίσης σε μικρό βαθμό προκειμένου να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να εργαστούν σε επόμενη εργασία γιατί δεν κατανόησαν επακριβώς τις ελλείψεις τους ούτε τον τρόπο με τον οποίο αξιολογήθηκε η εργασία τους, ούτε μπορούν με ιδιαίτερη αυτονομία να διαχειριστούν το εκπαιδευτικό υλικό.

Γίνεται αντιληπτό ότι « Η μάθηση δεν αποτελεί αυτονόητη και ασφαλής κατάληξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής προσπάθειας, είναι αυτοκατευθυνόμενη και εξαρτάται περισσότερο από την ετοιμότητα , τη θέληση και τις ενέργειες του ίδιου του διδασκόμενου» (Λιοναράκης, 2006). Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με την ευελιξία που κατέχει ως ανοικτό σύστημα εκπαίδευσης, γίνεται αποτελεσματική, καθώς δεν απαιτείται η φυσική παρουσία των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν το χρόνο και το ρυθμό της μελέτης τους (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999).

Η αυτονομία η οποία μπορεί να αποκτηθεί μέσω της ανατροφοδότησης εξαρτάται από τις μαθησιακές δεξιότητες των εκπαιδευόμενων αλλά και με τα σχόλια που λαμβάνουν. Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου για το τί προτείνουν ότι πρέπει να γίνει ώστε οι φοιτητές να μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες μέσω της ανατροφοδότησης , οι καθηγητές κυρίως απάντησαν ότι για να συμβεί αυτό θα πρέπει να σχόλια να βασίζονται στις επιτυχίες του φοιτητή και όχι στην αποτυχία του δηλαδή στο τί δεν κατάφερε. Πάνω στο ίδιο ερώτημα , οι φοιτητές πρότειναν πως τα σχόλια πρέπει να είναι προσωποποιημένα και όχι μαζικά καθώς επίσης και πιο εκτενή.

Θέλοντας να δώσουμε και τις δικές μας προτάσεις σχετικά με το σωστό είδος ανατροφοδότησης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων θα λέγαμε ότι κύριο παράγοντα αποτελεί η συνεχής εκπαίδευση και ενημέρωση των καθηγητών για το πώς θα είναι πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους. Μια από τις μεθόδους για κάτι τέτοιο αποτελεί η ύπαρξη μέντορα για τους καθηγητές ο οποίος θα έχει επικουρικό ρόλο και θα παρέχει

τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εξετάζουν τις πρακτικές τους και να μπορούν να αντιμετωπίσουν οτιδήποτε παρουσιάζεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Cameron, 2007).

Οι προτάσεις των καθηγητών-συμβούλων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο για τη μορφή που θα πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση για να επιδρά θετικά στους φοιτητές του ΕΑΠ είναι: Ανατροφοδότηση, εποικοδομητική, επαρκής, σαφής με σχόλια που εμπνυχώνουν τους φοιτητές. Πρέπει να τους ανοίγει νέους ορίζοντας και να τους ενθαρρύνει για κριτικό στοχασμό. Η ανατροφοδότηση έχει μεγάλη συναισθηματική επιρροή στους φοιτητές με αποτέλεσμα αν δεν υπάρχει καλό υπόβαθρο δικό τους, με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση να σκέφτονται να παρατήρει τις σπουδές τους για αυτό το λόγο να αναπτύσσει την κριτική σκέψη των φοιτητών για να δέχονται την ανατροφοδότηση ευκαιρία για νέα γνώση και όχι ως προσωπική κριτική ή απόρριψη. Οι καθηγητές- σύμβουλοι κάνουν τις εξής προτάσεις: η ανατροφοδότηση για να επιδρά αποτελεσματικά και να συμβάλλει στη μάθηση πρέπει να καθοδηγεί και να διευκολύνει τους ενήλικες, πρέπει να επισημαίνει στους φοιτητές τι έπρεπε να κάνουν και όχι τι απέτυχαν να κάνουν. Τέλος πρέπει μέσω αυτής να προωθείται η μάθηση, να αναπτύσσεται η γνώση και να βελτιώνονται οι φοιτητές. Ίσως, βοήθαγε η ενδιάμεση ανατροφοδότηση, όχι μετά την ολοκλήρωση της εργασίας.

Οι φοιτητές¹² θεωρούν ότι η μορφή που θα πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών από τους καθηγητές-συμβούλους για να επιδρά θετικά στους ίδιους θα πρέπει να είναι στοχευμένη, να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών και να τους παρέχει τρόπους για να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Χρήσιμο θεωρούν η ανατροφοδότηση μπορεί να αποτελεί γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων. Αναφορικά με το είδος και τον τρόπο ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους καθηγητές- συμβούλους θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση χρήζει βελτιστοποίησης από κάποιους καθηγητές. Θετικό βλέπουν το διαχωρισμό βαθμολογίας και ανατροφοδότησης.

¹² Λέγοντας «οι προτάσεις των φοιτητών» εννοούμε τις προτάσεις του δείγματος των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τα συναισθήματα που προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Τα περισσότερα από τα συναισθήματα συνδέονται άμεσα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αναφέρονται στα πλεονεκτήματα, στις δυνατότητες και την ευελιξία που αυτή προσφέρει (θετικά συναισθήματα), αλλά και στις επιπτώσεις και παρενέργειες που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη μεθοδολογία στον τρόπο ζωής και την καθημερινότητα των φοιτητών (αρνητικά συναισθήματα). Ως αρνητικές επιπτώσεις αναφέρονται η απομόνωση, η ανάγκη εκμάθησης και χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, η ανάγκη προσαρμογής και εργασίας σε ένα περιβάλλον πιεστικό στο οποίο υπάρχουν αυστηρά χρονοδιαγράμματα που πρέπει να τηρηθούν και, παράλληλα, να συνδυαστούν επιτυχώς πολλαπλοί ρόλοι και καθημερινές υποχρεώσεις. Τα αντικρουόμενα συναισθήματα από τον ίδιο φοιτητή για ένα συγκεκριμένο θέμα, αυτό που ονομάζουμε αμφιθυμία (emotional ambivalence) είναι κάτι που, επίσης, παρατηρείται συχνά. Μπορεί για παράδειγμα να νιώθει χαρά και ανακούφιση γιατί είναι εγγεγραμμένος σ' ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά συγχρόνως νιώθει στρες και απομόνωση (Ζεμπύλας & Θεοδώρου& Παυλάκης, 2009).

Με απόλυτη πλειοψηφία το δείγμα των καθηγητών-συμβούλων και των φοιτητών θεωρεί πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρήσιμη στους φοιτητές αν και την λαμβάνουν ως προσωπική κριτική. Επίσης, επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των καθηγητών-συμβούλων. Στα θετικά σχόλια νοιώθουν επιβράβευση ενώ στα αρνητικά νοιώθουν απόρριψη και κάποιοι φοιτητές, ίσως οδηγηθούν σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης οδηγούν τους φοιτητές σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Σε καμία περίπτωση δεν τους αφήνουν αδιάφορους. Επίσης, θεωρούν η πλειοψηφία του δείγματος των καθηγητών-συμβούλων ότι οι ίδιοι δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές εν αντιθέσει οι φοιτητές θεωρούν ότι δε συμβαίνει. Ταυτόχρονα, η άγνωστη για τους περισσότερους φοιτητές μεθοδολογία αποτελεί σημαντική πηγή εμφάνισης συναισθημάτων φόβου και ανασφάλειας. Ανάλογα συναισθήματα αμφιθυμίας έχουν

καταγραφεί και στα αρχικά στάδια φοίτησης σε άλλα εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών (Hara & Kling, 2003).

Για να καταστεί εποικοδομητική η ανατροφοδότηση πρέπει να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων, χτίζοντας την αυτοπεποίθηση τους και προάγοντας το αίσθημα της αυτοδιάθεσης δίνοντας παράλληλα το κίνητρο και την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν προσωπική ευθύνη για τη μαθησιακή τους πορεία και εξέλιξη.

Όταν οι φοιτητές διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση επιδιώκουν την ανατροφοδότηση σε μέγιστο βαθμό απαιτώντας περισσότερα σχόλια αν δε νιώσουν ικανοποίηση από το βαθμό. Αντίθετα, όταν οι φοιτητές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση λαμβάνουν αρνητικά κάθε σχόλιο που θα λάβουν θεωρώντας το μάλιστα και προσβλητικό. Όταν οι φοιτητές λάβουν μια αρνητική ανατροφοδότηση ενδέχεται να τους αποθαρρύνει το γεγονός, ειδικότερα εκείνους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι οποίοι με ευκολία να χάσουν τα κίνητρα του και την αυτοεκτίμησή τους. (Dodman & Jones, 2011). Αντίθετα, όταν η ανατροφοδότηση είναι θετική ενδέχεται να παρακινηθούν οι φοιτητές και να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους (Miller & Rector, 2002). Όταν βαθμολογίες είναι υψηλότερες οι φοιτητές είναι περισσότερο δεκτικοί στην ανατροφοδότηση και γενικότερα, νοιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Βέβαια, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεαστεί όταν η ανατροφοδότηση είναι αρνητική και το περιβάλλον μάθησης αποθαρρυντικό. Οι καλοί φοιτητές δεν ενθαρρύνονται και οι αδύναμοι φοιτητές δε βελτιώνονται (Sachdeva 1996).

Διαπιστώνεται από τις απαντήσεις ότι η πλειοψηφία των φοιτητών επηρεάζονται συναισθηματικά από τα σχόλια των καθηγητών μιας και θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι λαμβάνουν ως προσωπική κριτική την ανατροφοδότηση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται αρχικά ότι γενικότερα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιουργεί συναισθήματα άγχους και μείωσης του ενδιαφέροντος για τις σπουδές (Juutinen & Saariluoma, 2006). Επίσης, παρατηρούμε ότι το άγχος είναι το βασικό συναίσθημα το οποίο εμφανίζεται στους φοιτητές (Spieberger 1972).

Είναι φανερό ότι όσο περισσότερη ενημέρωση έχουν οι φοιτητές για τις διαδικασίες των εργασιών και της ανατροφοδότησης αυτών, τόσο καλύτερο προγραμματισμό κάνουν και αυτό αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την μείωση των αρνητικών συναισθημάτων. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι τα συναισθήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, θετικό ή αρνητικό. Οι φοιτητές είναι οι φορείς των συναισθημάτων είναι όμως και οι υποδοχείς των εκπαιδευτικών μεθόδων της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας.

Αυτό που έχει ενδιαφέρον ως συμπέρασμα και διαφοροποιείται από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι φοιτητές του ΕΑΠ ενώ δήλωσαν πως τα αρνητικά σχόλια δεν τους βοηθούν, μπορούν να τους προκαλέσουν απογοήτευση και να τους οδηγήσουν μέχρι και σε εγκατάλειψη των σπουδών τους, αντιμετωπίζουν τα αρνητικά σχόλια με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, παρουσιάζοντας την συναισθηματική ωριμότητα να τα διαχειριστούν. Οι περισσότεροι, αν και επηρεάζονται συναισθηματικά, δεν θεωρούν ότι μέσω των σχόλιων ασκείται σε αυτούς κριτική αναφορικά με τη γενικότερη μορφή αλλά μόνο στη συγκεκριμένη εργασία τους. Έτσι, προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τα αρνητικά σχόλια προς όφελος τους και προτιμούν να υπάρχουν από το να μην υπάρχουν σχόλια (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013).

Χαρακτηριστικό είναι το εύρημα ότι στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος νιώθει ότι έχει περισσότερη ευθύνη για την μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να προσαρμόσει το στυλ της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες και προσδοκίες του (Κόκκος, 1998).

Το συναισθηματικό κομμάτι είναι πολύ σημαντικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφού οι διδασκόμενοι περιμένουν την ανταμοιβή μέσω των γραπτών εργασιών τους και της μελέτης τους. Για να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και να συνεχίζουν τις σπουδές τους και την εκπόνηση των εργασιών τους με κίνητρο και όρεξη θα πρέπει τα σχόλια που λαμβάνουν να είναι θετικά και εύστοχα.

Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς στην βιβλιογραφία υπάρχουν αντικρουόμενα συναισθήματα τα οποία προκαλούνται στους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, η ανεπαρκής επικοινωνία των σπουδαστών τόσο μεταξύ τους όσο και με τον καθηγητή, η μη εξοικείωσή τους με την τεχνολογία, οι

απαιτήσεις του προγράμματος και η τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων είναι μερικές από τις πηγές των αρνητικών συναισθημάτων που διακατέχουν τους σπουδαστές. Παράλληλα, εκφράζουν έντονα συναισθήματα κυρίως λόγω των πολλαπλών ρόλων που καλούνται να εκπληρώσουν. Οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι και η δυσκολία εξισορρόπησης τους, επιτείνουν το άγχος και το αίσθημα διάψευσης των προσδοκιών τους (Ζεμπύλας & Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009).

Τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας υποστηρίζουν ότι η όσον το δυνατό συντομότερη εξοικείωση των σπουδαστών με την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, η ενίσχυση της ποιοτικής επικοινωνίας με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές και ο κατάλληλος προγραμματισμός και σωστή διαχείριση του χρόνου, είναι παράγοντες που συντελούν στη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για ένα καλύτερο μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και φυσικά για την καλύτερη χρήση της ανατροφοδότησης των εργασιών θα ήταν το μοντέλο με τα συναισθήματα στο επίκεντρο (Macfadden, 2005).

Μια πρόταση που μπορεί να προκύψει είναι η δημιουργία διαλόγου ώστε να γίνουν κατανοητά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές καθώς και εκπαιδευτικές ελλείψεις των εκπαιδευτικών. Πρέπει ο διάλογος να θεωρηθεί από τις διοικήσεις ως ένα σημείο κλειδί για την μάθηση που χρήζει προσοχής και βελτίωσης. Άλλωστε, αν το ζητούμενο είναι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η ανατροφοδότηση πρέπει να μπει στις ατζέντες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και να μην αφήνεται στην θέληση, δυνατότητα και ευχέρεια ή μη του εκάστοτε καθηγητή (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τον ρόλο των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται από το ρόλο του καθηγητή στη συμβατική εκπαίδευση. Σημαντική διαφορά με τη συμβατική εκπαίδευση είναι η ανεξαρτησία των φοιτητών από τους διδάσκοντες

(Moore, 1973). Η διδασκαλία συμβαίνει σε χρόνο και τόπο διαφορετικό από αυτόν της παραγωγής της (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2001) και βασίζεται τόσο στο εκπαιδευτικό υλικό όσο και στην εξατομικευμένη μάθηση. Σημαντική παράμετρος για τη διδασκαλία και γενικότερα τη μάθηση είναι η καθοδήγηση και η παρακίνηση από τους καθηγητές-συμβούλους. Ο διδάσκων πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων παρέχοντας συμβουλές και πληροφόρηση χωρίς να μειωθεί η αυτονομία και η ευθύνη του (Moore, 1973). Άλλωστε η εξ αποστάσεως μάθηση, με τη χρήση των τεχνολογικών μέσων, δεν είναι πια μοναχική δραστηριότητα του παρελθόντος (Moore, 1994).

Θεωρούν οι καθηγητές-σύμβουλοι ότι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών, ασκώντας έγκαιρη, κατανοητή, δίκαιη και ποιοτική ανατροφοδότηση και αναπτύσσοντας αποτελεσματικά την επικοινωνία τους μαζί τους. Οι Παυλάκης & Τάλιας τονίζουν ότι παρά το γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν αυτονομία ως προς το χρόνο και τη μη φυσική παρουσία, δεν είναι, όμως, σε θέση να αποκτήσουν και μαθησιακή αυτονομία αν δεν υφίσταται καθοδήγηση, στήριξη και επικοινωνία με τους καθηγητές- συμβούλους.

Οι καθηγητές-σύμβουλοι πιστεύουν πως οι ίδιοι λειτουργούν ως εμπνευστές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ότι έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν συμβαίνει αυτό και σε ποιο βαθμό εξαρτάται από τα προσόντα του εκάστοτε καθηγητή-συμβούλου και την εκπαιδευτική στρατηγική που θα διαμορφώσει (Κόκκος, 2001). Ενδεικτικά ο ρόλος απαιτεί:

- Πληροφόρηση των φοιτητών για την πρόοδό τους μέσα από την αξιολόγηση, το σχολιασμό και την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών
- Παροχή καθοδήγησης και ενθάρρυνσης αναπτύσσοντας διάλογο εποικοδομητικό με τον κάθε φοιτητή
- Αλληλεπίδραση των φοιτητών με το εκπαιδευτικό υλικό λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

Σύμφωνα με τη γνώμη των καθηγητών- συμβούλων τα προσόντα που πρέπει να κατέχει ένας καθηγητής-σύμβουλος στο ΕΑΠ είναι: Γνώστης του αντικειμένου του με εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Φυσικά πρέπει να διαθέτει μεταδοτικότητα. Οι γνώσεις μεταφέρονται άλλωστε. Πρέπει να διαθέτει ενσυναίσθηση, επιστημονική κατάρτιση, εξειδίκευση στην εκπαίδευση του ΕΑΠ, επικοινωνιακή ικανότητα. Επίσης, πρέπει να είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, επικοινωνιακός, προσιτός, ευγενικός με τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, δίκαιος, απαιτητικός με τον εαυτό του για να αποδίδει τα μέγιστα των δυνατοτήτων του και μετέπειτα απαιτητικός με τους φοιτητές. Βέβαια δεν υπάρχει ιδανικός καθηγητής, για να γίνει ας βάλει τον εαυτό του στη θέση του ενήλικα φοιτητή κατανοώντας τα συναισθήματά του. Ίσως να είναι ανέφικτο στις λίγες ΟΣΣ να καταλάβεις τα συναισθήματα των ενηλίκων και να ερμηνεύσεις τα λεκτικά και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας π.χ έκφραση προσώπου. Επιβάλλεται να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες για να επικοινωνεί με τους φοιτητές, να τους καθοδηγεί, να διαχειρίζεται τις διαφωνίες που ενδεχομένως προκύπτουν. Πρέπει να είναι ηγέτης στην ομάδα των φοιτητών και να κατανοεί τις ανάγκες τους υποστηρίζοντας τους, ενεργοποιώντας τους και υποκινώντας τους προς όφελός τους.

Σύμφωνα με τη γνώμη των φοιτητών τα προσόντα που πρέπει να κατέχει ένας καθηγητής-σύμβουλος στο ΕΑΠ είναι: Επιστημονική κατάρτιση, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνέπεια, διαθεσιμότητα χρόνου για τους φοιτητές. Επίσης, εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γνώση των αδυναμιών της συγκεκριμένης εκπαίδευσης, επικοινωνιακό ταλέντο και αμεσότητα στη μετάδοση της γνώσης. Πρέπει να είναι ευγενικός με χιούμορ, ανοικτός στην κριτική των φοιτητών απέναντί του και, φυσικά, να αγαπά αυτό που κάνει, να τολμά, να ελίσσεται, να συντονίζει και να οργανώνει την ομάδα των φοιτητών. Ο ιδανικός καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να ενθαρρύνει τον φοιτητή για να αποδώσει περισσότερο και περισσότερα. Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να μπορεί πάντα να επιλύει τις απορίες, να συμβουλεύει και με αντικειμενικότητα να αξιολογεί τις εργασίες και να ασκεί την ανατροφοδότηση αυτών. Ενδείκνυται να διατηρείτε ποιοτική επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών- συμβούλων.

Όσο υψηλό βαθμό αυτονομίας και να διαθέτουν οι φοιτητές, σ' ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης χρειάζονται βοήθεια από τον καθηγητή αν καταφέρει να τους κινητοποιήσει το ενδιαφέρον (Moore, 1973 ' Keegan, 2001).

Επίσης, οι καθηγητές-σύμβουλοι ισχυρίζονται ότι έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια και ότι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές τους. Τέλος έχουν συνείδηση της ευθύνης που φέρουν για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών. Το τελευταίο το προσυπογράφουν και οι φοιτητές.

Οι φοιτητές θεωρούν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές τους ανάγκες σε μικρό βαθμό. Ενδεχομένως οι καθηγητές θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν σωστότερα τους φοιτητές καλύπτοντας τις ανάγκες τους αν εκτός από τη βαθμολόγηση των εργασιών και την ανατροφοδότηση αυτών προσπαθούσαν με ουσιαστικό τρόπο να γνωρίσουν τον κάθε φοιτητή ξεχωριστά ώστε να μάθουν τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία, τα ενδιαφέροντά τους, και οτιδήποτε άλλο θα χρησίμευε για την αποτελεσματική καθοδήγησή τους (Syed, Mehmood & Mahmood, 2011).

Οι φοιτητές ισχυρίζονται ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης των ενηλίκων αλλά, επίσης, σε μικρό βαθμό. Πολλά ιδρύματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαχωρίζουν τους δυο ρόλους του διδάσκοντα (Κόκκος, 2001). Ο ρόλος του διδάσκοντα καλύπτει το επιστημονικό και παιδαγωγικό σκέλος και ο ρόλος του συμβόλου την ευρύτερη υποστήριξη και εμπύχωση. Το ΕΑΠ, στα προγράμματα σπουδών του δε διαχωρίζει το ρόλο του καθηγητή και του συμβούλου. Ο καθηγητής-σύμβουλος καλείται να ανταποκριθεί σ' έναν ρόλο, ομολογουμένως σύνθετο. Τα καθήκοντα του περιλαμβάνουν την παρακολούθηση και αξιολόγηση του εκάστοτε φοιτητή, το συντονισμό των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων και την επικοινωνία με τους φοιτητές μεταξύ των συναντήσεων.

Επίσης, πιστεύουν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια αλλά όχι όλοι. Επίσης, πιστεύουν ότι οι καθηγητές- σύμβουλοι λειτουργούν ως εμπυχωτές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μικρό βαθμό άρα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Διότι όσο βαθμό αυτονομίας και

να διαθέτουν, οι φοιτητές νοιώθουν ευάλωτοι στην εφαρμογή της γνώσης και θεωρείται επιβεβλημένη και πολύτιμη η συμβολή του διδάσκοντα (Moore, 1989). Η παρεχόμενη ανατροφοδότηση μπορεί να επιδράσει στα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευομένων, θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τον τρόπο που προσλαμβάνεται από τους ίδιους (Pitmann, Davey, Alafat, Wetherill & Kramer, 1978).

Η ανατροφοδότηση που ασκούν από τους καθηγητές-συμβούλους, κατά τους φοιτητές είναι εν μέρει έγκαιρη, κατανοητή, δίκαιη και ποιοτική άρα χρηστικό είναι να βελτιωθεί γιατί ο διδάσκων, για τους φοιτητές, εκτός από το γνωστικό αντικείμενο που κατέχει είναι παράλληλα και το πρόσωπο εκείνο που κατανοεί τις ανάγκες τους. Σ' εκείνον στρέφονται για υποστήριξη, που μπορεί να είναι είτε πρακτική/οργανωτική είτε εκπαιδευτική/πνευματική (Νοταρά, 2001).

Επίσης, οι φοιτητές δεν πιστεύουν ότι οι καθηγητές-σύμβουλοι διαθέτουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες αν και θεωρούν σημαντική την αλληλεπίδραση φοιτητή – καθηγητή, καθώς το γεγονός ότι εργάζονται σε ατομικό επίπεδο καθιστά απαραίτητη την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης (Holmberg, 1995).

Γίνεται αντιληπτό ότι, συχνά, υπάρχει απόσταση μεταξύ των προσδοκιών και των αναγκών των φοιτητών σε σχέση με τις αξιώσεις των καθηγητών (Orsmond & Merry, 2011).

Σημαντικές κρίνονται οι προτάσεις των καθηγητών-συμβούλων σχετικά με το πώς μπορεί ο ρόλος τους να αλλάξει και από καθηγητές να γίνουν καθηγητές-σύμβουλοι, καθοδηγητές και μέντορες των φοιτητών. Συγκεκριμένα θεωρούν πώς πρέπει να υπάρχει συνεχής εκπαίδευση και δυνατότητα ώστε να μπορούν να μνησούν τους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, ανάπτυξη ισότιμης σχέσης μεταξύ φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων αλλά παράλληλα όρια ανάμεσά τους. Άλλες οι προσδοκίες και οι στόχοι των μεν άλλες των δε. Ωστόσο, ο καθηγητής πρέπει να λειτουργεί με ενσυναίσθηση κατανοώντας τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες φοιτητές στο ΕΑΠ και οφείλει να αφήνει περιθώρια για έκφραση, συμμετοχή, δράση και κριτικό στοχασμό των φοιτητών. Απαραίτητο είναι να σέβεται τον εαυτό του για να μπορεί να σεβαστεί και τις ανάγκες των ενήλικων φοιτητών. Πρέπει να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών

αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους. Ο καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να μνησεί τους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχουν φοιτητές που δε μπορούν να χειριστούν το διδακτικό υλικό, άλλοι δεν μπορούν να εκπονήσουν εργασίες, άλλοι να ανατρέξουν σε βιβλιογραφικές πηγές, άλλοι να δεχτούν την ανατροφοδότηση, άλλοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και θεωρούν ότι τα σχόλια τους αμφισβητούν σαν προσωπικότητα. Ο καθηγητής-σύμβουλος εκτός ακαδημαϊκών γνώσεων θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες και ειδίκευση στη συμβουλευτική, να παρέχει γνώσεις, να συμβουλεύει, να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να εμπνυχώνει και να δίνει το έναυσμα για ενεργοποίηση της ομάδας. Τέλος ο καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να αποβάλλει το ρόλο του ως μεταφορέας της γνώσης και να βρίσκεται πάντα δίπλα στους φοιτητές αναγνωρίζοντας και καλύπτοντας τις ανάγκες τους

Οι φοιτητές στις προτάσεις τους σχετικά με το ρόλο του καθηγητή εστιάζουν και εκείνοι στην συνεχή εκπαίδευση των καθηγητών καθώς και στον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο τους. Μια πρόταση που έχει ήδη δοθεί από την ομάδα των φοιτητών και αποτελεί και δική μας πρόταση για αλλαγή στη διαδικασία είναι η ύπαρξη συνεχούς εκπαίδευση στους καθηγητές- συμβούλους πέρα από τους τρόπους εκπαίδευσης που επιλέγονται στην συμβατική εκπαίδευση. Θα πρέπει να δημιουργηθεί μια σταθερή διαδικασία με συγκεκριμένα κριτήρια που θα έχει έντονο το στοιχείο της δέσμευσης και της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Οι φοιτητές ζητούν περισσότερη ανατροφοδότηση η οποία να είναι έγκαιρη, πιο συγκεκριμένη και κατανοητή. Στην συγκεκριμένη περίπτωση του Ε.Α.Π., η πρακτική που χρησιμοποιείται κάθε φορά, φαίνεται πως έχει να κάνει με τις αντιλήψεις του κάθε καθηγητή-συμβούλου.

Συγκεκριμένα οι φοιτητές στις προτάσεις τους σχετικά με το ρόλο του καθηγητή εστιάζουν και εκείνοι στην συνεχή εκπαίδευση των καθηγητών, καθώς, και στον υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο του. Οι προτάσεις τους σχετικά με το αντικατάσταση του ρόλο του καθηγητή σε καθηγητή-σύμβουλο είναι: Γνώστης του αντικειμένου του και γνώστης της ψυχολογίας των ενηλίκων φοιτητών και των αρχών που πλαισιώνουν την εκπαίδευση ενηλίκων με εξειδίκευση στις αρχές εκπαίδευση αυτών.

4.3 Δήλωση περιορισμών έρευνας

Ο περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το περιορισμένο μέγεθος δείγματος. Ο περιορισμός αυτός ενδέχεται να είναι χρήσιμος σε άλλον ερευνητή που θα θελήσει να διεξάγει μια παρόμοια έρευνα. Ο περιορισμός αυτός, βοηθάει τους αναγνώστες να κρίνουν σε ποιο βαθμό τα ευρήματα μπορούν ή δεν μπορούν να γενικευτούν σε άλλες καταστάσεις ή σε άλλους ανθρώπους. Επίσης, περιοριζόμαστε σε ένα ερευνητικό εργαλείο και αυτό δεν βοηθά στην εγκυρότητα της έρευνας. Αν παράλληλα υπήρχε και ποιοτική έρευνα, με κάποιες συνεντεύξεις θα συγκρίναμε και θα ελέγχαμε τα αποτελέσματά μας.

4.4 Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει ταυτόχρονα τις απόψεις των φοιτητών και των καθηγητών-συμβούλων τους για το ρόλο του καθηγητή-συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με μελέτη περίπτωσης το ΕΑΠ.

Το συγκεκριμένο θέμα είναι πολύπλευρο, πολυσύνθετο, καθώς, και αναγκαίο. Υπάρχει ενδιαφέρον σε παγκόσμιο και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο, με μελέτη περίπτωσης το ΕΑΠ και όχι μόνο για πλήρη διερεύνηση των απόψεων τόσο των φοιτητών όσο και των καθηγητών-συμβούλων τους. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της υπάρχουσας έρευνας, συχνά επικρατούν διαφορετικές αντιλήψεις φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων για τα ίδια ερωτήματα.

Ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η ανατροφοδότηση πρέπει να σφυρηλατεί την ενηλικιότητα των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Πρέπει να βοηθάει στην εξέλιξη τους ως άτομα, να ενθαρρύνει την ανάπτυξη προοπτικών και να παρέχει ευκαιρίες για αυτονομία μάθησης. Πρέπει να ενδυναμωθεί η αυτοδύναμη μαθησιακή διεργασία. Θα ήταν χρήσιμη μια έρευνα που θα διερευνούσε τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με το αν η ανατροφοδότηση, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οδηγεί τους

εκπαιδευόμενους στο να γίνουν αυτόνομοι ή αρνούνται την ενηλικιότητά τους και παραμένουν εξαρτημένοι από τους καθηγητές.

Επίσης, απαραίτητο θα ήταν σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών και να αναδειχθούν οι διαφορές της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν σε σχέση με εκείνη που θεωρούν χρήσιμη και λειτουργική ως προς την εξέλιξη τους.

Τέλος, θα πρότεινα μια εξειδικευμένη έρευνα για τα προσόντα των καθηγητών-συμβούλων που παράλληλα είναι και εκπαιδευτές ενηλίκων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση της χώρας μας, διότι οι υπάρχουσες μελέτες δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

4.5 Σύνοψη κεφαλαίου

Πολλές έρευνες προσπάθησαν και προσπαθούν να εντοπίσουν τα αδύναμα και τα δυνατά σημεία των εξ αποστάσεως σπουδών με σκοπό την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών. Είναι χρήσιμο να παρέχονται ποιοτικές σπουδές ώστε οι ενήλικοι φοιτητές να καλύπτουν τις ανάγκες τους. Είναι γεγονός, ότι στο πρόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ, οι φοιτητές είναι διαφορετικού φύλου και ηλικίας, με ποικίλο μορφωτικό υπόβαθρο, με διαφορετικές επαγγελματικές, κοινωνικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, και με διαφορετικές ανάγκες. Αν και ο πληθυσμός των φοιτητών είναι ανομοιογενές όλοι δίχως εξαίρεση οφείλουν να εκπονούν εργασίες, να λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Με την αποτελεσματική διαδικασία της ανατροφοδότησης εμπλέκονται όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη δηλαδή οι φοιτητές και οι καθηγητές- σύμβουλοι. Οι μεν φοιτητές αναγνωρίζουν τα λάθη τους, πιστοποιούν την πρόοδο τους, βελτιώνουν τη μαθησιακή τους πορεία και το βαθμό κατάκτησης των αντικειμενικών στόχων μάθησης. Οι καθηγητές- σύμβουλοι μέσω συμβουλευτικών και κριτικών σχολίων, βοηθάνε τους φοιτητές τους φοιτητές για να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα της προόδου τους και παράλληλα τους ενθαρρύνουν να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Επίλογος

Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, σ' ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, αποτελεί ένα διαμάντι ακατέργαστο το οποίο εάν και εφόσον αξιοποιηθεί σωστά μπορεί να οδηγήσει τόσο τους φοιτητές από πλευράς ανέλιξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, όσο και τους καθηγητές-συμβούλους από πλευράς ανάπτυξης νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών σε ένα ανώτερο επίπεδο μαθησιακής αποτίμησης ευρύτερου βεληνεκούς με γνώμονα την αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση.

Βιβιογραφικές Αναφορές

- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., & Zhang, L. (2007). *Do emotions improve or hinder the decision making process?*, New York: Russell Sage Foundation.
- Beaudoin, M. (1990). The instructor's changing role in distance education. *American Journal of Distance Education*, 4(2), 21-29.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. & Shannon, L. (2008). *Staff and student perceptions of feedback quality in the context of widening participation*. The Higher Education Academy.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wai, P. A., Manon, F. & Huang, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439. doi: 10.3102/00346543074003379
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. doi: 10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & William, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa International*, 80(2), 139-149.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1821/2909>
- Brookhart, S. (2007) Feedback that fits. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.
- Brown, S. (1999). *Institutional strategies for assessment*. In S. Brown & A. Glasner (Eds), *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: Open University Press.

Brown, E. & Glover, C. (2005). Refocusing written feedback. *Paper presented at the 13th Improving Student Learning Symposium, 5-7 September*. London, UK.

Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education, 12*(1), 33-51.

Caballé, S., Daradoumis, T., Xhafa, F. & Juan, A. (2011). Providing effective feedback, monitoring and evaluation to on-line collaborative learning discussions. *Computers in Human Behavior, 27*(4), 1372-1381.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher Education, 31*(2), 219-233.

Cameron, M. (2007). *Learning to Teach: A Literature Review of Induction Theory and Practice*. Wellington: New Zealand Teachers Council.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρα, Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έκδοση πρωτοτύπου 2000).

Collis, B., (1996). *Tele-learning in a digital world - The future of distance learning*. London: International Thomson Computer Press.

Conrad, D. (2002). Engagement, excitement, anxiety and fear. Learners' experiences of starting an online course. *The American Journal of Distance Education, 16*(4), 205-226.

Creswell, W. J. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (1η ελλ. εκδ.). Χ. Τσορμπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Ίων-εκδ. Έλλην.

Dabaj, F. (2011). Analysis of communication barriers to distance education: A review study. *Online Journal of Communication and Media Technologies, 1*(1), 1-15.

Derks, D., Fischer, A.H. & Bos, A. E. R. (2008). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computer Human Behavior, 24*(3), 766-785.

Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(120), 7-18.

Dodman, T. & Jones, H. (2011). Developing good practice in the provision of effective feedback for distance learning students. *Journal for excellence in teaching and learning*. Retrieved from <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/jetl/.../2250>

Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H. & McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: Ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. 2nd ed. California: Corwin Press.

Edwards, M., Perry, B. & Janzen, K. (2011). The making of an exemplary online educator. *Distance Education*, 32(1), 101-118.

Essack, S. (2005). *Peer facilitated mentoring, mediating a powerful social process in a complex context. Accessing the inaccessible*. Nicosia: University of Cyprus.

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.

Ferguson, P. (2011). Students perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.

Fernandez-Toro M. & Furnborough C. (2014). Feedback on feedback: eliciting learners' responses to written feedback through student-generated screencasts. *Educational Media International*, 51(1). Retrieved from <http://www.eurodl.org/?p=special&sp=articles&inum=7&article=693>

Hara, N. & Kling, R. (2003). Students' distress with a web-based distance education course: Anethnographic study of participants' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(2). Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102980/5000096075>

Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274.

Hyland, F. (2001). Providing Effective Support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance e-Learning*, 16(3), 233-247.

Hyland, K. (2013). Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 180-187.

Holmberg, B., (1995). *Theory and Practice of distance education* (2nd Ed). London and New York: Routledge Studies in Distance Education.

Holmberg B., (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.

Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. In M. Slowey & D. Watson (Eds), *Higher education and the lifecourse* (pp 67-78). SRHE & Open University Press.

Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.

Huges G., Wood E. & Kitagawa K., (2014). Use of self- referential feedback to motivate and guide distance learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 31-44.

Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 3-25.

Ice, P., Swan, K., Diaz, S., Kupeczynski, L. & Swan-Dagen, A. (2010). An analysis of students' perceptions of the value and efficacy of instructors' auditory and text-based feedback modalities across multiple conceptual levels. *Journal of Educational Computing Research*, 43(1), 113-134.

Isman, A., Altinay, Z. & Altinay, F. (2015). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4). Retrieved from <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/162-published.pdf>

Jarvis P., (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. (Μετάφραση από τα Αγγλικά: Αλ. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Juutinen, S. & Saariluoma, P. (2010). Emotional obstacles for e-learning - a user psychological analysis. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Retrieved from <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2010&halfyear=1&article=402>

Irma, J. S. (2014). What do you mean you never got any feedback? Research in Higher education. *Journal Volume 24-August*

Keegan, D., (1986). *The foundation of distance education*. London: Croom helm.

Keegan, D. (Ed.).(1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.

Keegan, D. (2000). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. (Μετάφραση από τα Αγγλικά: Αλ. Μελιστά), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας, στο D. Keegan (επιμ.). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, (15-31).

Kolb, D., (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs: New Jersey.

Laing, R. A., (1972). *Knots*. Harmondsworth: Penguin.

Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

Lionarakis, A. (1998). *Polymorphic education: A pedagogical framework for open and distance learning*, In *Proceedings of EDEN Conference Universities in a Digital Era – transformation, innovation and Tradition*. Italy: University of Bologna.

Lionarakis, A. (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, in Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning. Paper presented at the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece*, pp. 42 – 47.

MacDonald, R.B. (1991). Developmental Students' Processing of Teacher Feedback in Composition Instruction. *Review of Research in Developmental Education*, 8(5), 1-5.

MacFadden, R., (2005). Souls on ice: Incorporating emotion in web-based education. *Journal of Technology in Human Services*, 23(1/2), 79-98.

Martin, S. (1996). Support and challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 2(1), 41-56. doi: 10.1080/1354060960020104

Mezirow J. and Associates, (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Mezirow J. και συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Milan, F. B., Parish, S. J. & Reichgott, M. J. (2006). A model for educational feedback based on clinical communication skills strategies: Beyond the 'feedback sandwich.' *Teaching and Learning in Medicine*, 18(1), 42-47.

Miller, B. & Rector, C. (2002). Distance Learning in a School Nurse Credential Program. *The Journal of School Nursing*, 18(6), 338-345.

Mocker, D.W. & Noble, E. (1981). Training part-time instructional staff, in Grabowski S. et al. *Preparing Educators of Adults*, San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London, New York: Routledge.

Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76-88.

Moore, M. G. (1973). Toward a theory of Independent Learning and Teaching, *The Journal of Higher Education*, 44(9), 661-679. Retrieved from <http://www.ajde.com/Documents/theory.pdf>

Moore, M. G. (1977). *On a Theory of Independent Study*. Hagen: Fernuniversitat.

Moore, M. G. (1980). Independent Study. In R. Boyd and J. Apps (eds). *Redefining the Discipline of Adults Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 16-31.

Moore M.G. (1989) Three types of interaction, *The American Journal of Distance Education*, 3(2). Retrieved from http://www.ajde.com/Contents/vol3_2

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance, In Keegan, D., (Ed). *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge.

Moore M.G. (1994). Autonomy and Interdependence, *The American Journal of Distance Education*, 8(2), Retrieved from http://www.ajde.com/Contents/vol8_2

Moore, M.G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.) *Handbook of distance education* (pp. 89-103). Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

O' Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78-92.

Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: Rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441–456.

Orsmond, P. & Merry, S. (2011) Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 125-136.

Pitmann, T. S., Davey, M. E., Alafat, K. A., Wetherill, K. V. & Kramer, N. A. (1978). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 228-233.

Peters, O. (1993). Distance Education in Postindustrial society, in D. Keegan (ed). *Theoretical Principles of Distance Education*, London: Routledge.

Peter, S. & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. *Open Praxis*, 5(1), 7-14.

Pokorny, H. & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Student perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 21-30.

Portier, S. J. & Wagemans, L. J. J. M. (1995). The assessment of prior knowledge profiles: A support for independent learning?, *Distance Education*, 16(1), 65-87.

Price, B. (1997). Defining quality student feedback in distance learning. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 154-160.

Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. (Μετάφραση από τα Αγγλικά: Ελ. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rani, N. S. A. & Yahya, A. (2009). Engaging learners in their studies via feedback. Teaching and Learning Open Forum 2009, Engaging Learners, *Paper presented at Curtin University*, Miri, Sarawak.

Rice, R. & Love, G. (1987). Electronic emotion. *Communication Research*, 14(1), 85-108, retrieved from <http://www.comm.ucsb.edu/faculty/rice/A22RiceLove1987.pdf>

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (Νταλάκου, Β. Π & Βασιλικού, Κ,μετ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μετάφραση από τα Αγγλικά: Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Rowntree, D. (1994). *Teaching with audio in open and distance learning*, Open and distance learning series, London: Kogan Page.

Rowntree, D. (1998). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.

Sachdeva, A. K. (1996). Use of effective feedback to facilitate adult learning. *Journal of Cancer Education*, 11(2), 106-118.

Schlosser, L. A. & Simonson, M. (2002). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*, AECT.

Scott, J., Badge, J. & Cann, A. (2009). Perceptions of feedback one year on: A comparative study of the views of first and second year biological sciences students. *Bioscience Education*, 13(1), 1-9.

Shea, P. & Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.

Simonson, M. & Zvacek, S. (2014). *Teaching and learning at a distance*, 6th Edition, Charlotte: IAP.

Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: current trends in theory and research*. Vol.2, New York: Academic Press.

Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O. & von Prümmer, C. (2014). From the Back Door into the Mainstream: The Characteristics of Lifelong Learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online distance education: Towards a research agenda*, (pp. 421-458). Canada: AU Press.

Syed, A., Mehmood, T. & Mahmood, Z. (2011). Role of assignment work in distance and non-formal mode of education, *International Journal on New Trends in Education and their Implications*, 2(1), 78-90.

Vasileiou, I. (2009). Blended Learning: the transformation of Higher Education curriculum. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 5(1), 77-87.

Verduin, R. & Clark, A. (1991). *Distance Education: The foundation of effectiveness practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Vohs, K. D., Baumeister, R. F. & Loewenstein, G. (2007). *Do emotions help or hurt decision making? A hedgfoxian perspective*. New York: Russell Sage Foundation.

Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67–78.

Watty, K., Carr, R., De Lange, P., O'Connell, B. & Howieson, B. (2011). “Student perceptions of feedback in Australian University accounting education” in Brad Potter and Paul De Lange (ed.) *Proceedings of 2011 AFAANZ Conference*, Darwin, Australia, 2-5 July 2011, 1-33.

Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors’ written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394.

Wion, F. (2008). Feedback on Assignments in Distance Education. Proceedings of the 24th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. Retrieved from http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/08_13346.pdf

Wood, J. (1974). *How Do You Feel?*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Zondiros, D. (2008). Online, distance education and globalization: Its impact on educational access, inequality and exclusion. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Retrieved from http://www.eurodll.org/materials/special/2008/Dimitris_Zondiros.htm

Αγιακλή, Χ. (2003). *Ανατροφοδότηση στην Ανατροφοδότηση του Καθηγητή – Συμβούλου. Τι θεωρούν πιο χρήσιμο οι φοιτητές*. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ.352-357). Αθήνα: Προπομπός.

Βασάλα, Π. (2003). *Η Επικοινωνία των Σπουδαστών της Μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου (296-306). Αθήνα: Προπομπός

Βασάλα, Π., Μουλά Ε. & Λιοναράκης, Α. (2011). *Το άγχος του Καθηγητή- Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. [online]. [ημερομηνία πρόσβασης 20 Ιουλίου]. Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/715/727>

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2001). Η διδασκαλία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: η ανάδειξη νέων ρόλων και οι τρόποι διαχείρισής τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά εισηγήσεων - 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση (I)*, 677-689. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. & Βασάλα, Π. (2005). Η υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι Σεπ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά από το 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Αθήνα.

Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education Journal*, 6(1 & 2), 93-106.

Ζεμπυλάς, Μ., Θεοδώρου, Μ. & Παυλάκης, Α. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή – εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου / Emotions and Online-Distance Education: The Case of Cyprus, *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1). Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9692>

Ιωακειμίδου Β. & Λιοναράκης Α., (2015). *Διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών: μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Πρακτικά από το 8^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.

Κάλφογλου, Χ. (2003). Η Αμεσότητα της Ανατροφοδότησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: οι Προτιμήσεις των Φοιτητών στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά από το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Καραλής Θ., Κόκκος Α., Κουτούζης Μ., Κουτσονίκος Γ. & Τσιμπουκλή Α., (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων*. Τόμος Δ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, τόμος Β*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (1999). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Μαρταλής (Επιμ.), *Ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Α' τόμος (σελ. 19-51). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Η εργασία παρουσιάστηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005b). *Εκπαίδευση ενηλίκων, μεθοδολογία εκπαίδευση ενηλίκων*. Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κοντάκος, Α., (2008). *Σύνδεση της Εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Λιοναράκης, Α. (2003). Διερεύνηση των εμποδίων στην εφαρμογή της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Πρακτικά από το 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Κυριάκου, Π. (2004). Η εκπόνηση γραπτών εργασιών: ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους φοιτητές που σπουδάζουν σε ένα εκπαιδευτικό σχήμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20355>

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λασηθιωτάκη, Ρ. (2016). Διερεύνηση των αντιλήψεων φοιτητών/τριών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου σχετικά με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2016). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32125>

Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση, στο: Βεργίδης, Δ. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Α. Μακράκης, Β. Ματραλής, Χ. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α. (σελ. 29-35). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1999). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση, στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής Χ. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση -Θεσμοί και λειτουργίες*. τόμος Α. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις; στο: *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σελ. 8-27). Αθήνα: Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας.

Λιοναράκης, Α. (1999b). *Distance, but not distant education, the first steps into the 21st century*. Poitiers, CNED.

Λιοναράκης, Α. & Βαβουράκη, Α. (2005). Διαρκής εξ αποστάσεως επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού – η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. (σελ 11-41). Αθήνα: Προπομπός.

Ματραλής, Χ. (1998). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2001). Από το συμβατικό σύστημα Εκπαίδευσης στην Ανοικτή και εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση του ΕΑΠ: μια δύσκολη μετάβαση. *Πρακτικά από το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα.

Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση των ενήλικων-παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκής Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μουλά, Ε. (2017). *Η Ποιότητα και τα Αποτελέσματα της Ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΕΑΠ, 2017). Διαθέσιμο στο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/1103/1248>

Νοταρά Μ., (2001), Η διδασκαλία στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, *Πρακτικά από το 1^ο Πανελλήνιο συνέδριο στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα.

Νικολάκη, Ε., Κουτσουμπά, Μ. & Λυκεσάς, Γ. (2013). Οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις ως σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία στην υποστήριξη στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον του ΕΑΠ, *Πρακτικά από το Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα.

Ξωχελλής, Π. (2002). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Σήμερα: Διεθνής Αναγκαιότητα- Ελληνικές Εξελίξεις και Εμπειρίες, *Πρακτικά Εισηγήσεων από το 2^ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα, Ιστορικοσυγκριτικές Προσεγγίσεις*, Πάτρα.

Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στο *Ανοικτή*

Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 6(1). Διαθέσιμο στο <http://journal.expertones.gr/index.php/openjournal/article/view/103>

Παυλάκης Α. και Τάλιας Μ., (2011), Οι απόψεις του συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η εμπειρία του Ανοιχτού πανεπιστημίου Κύπρου, *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Ανακτήθηκε από: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view>

Πιερρακέας, Χ., Ξένος, Μ. & Πιντέλας, Π. (2001). Εκτίμηση-Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Υλικού-Συμβούλου Καθηγητή. Αντιλήψεις των Φοιτητών-Σημεία Βελτίωσης. *Πρακτικά από το 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (459-478). Πάτρα: ΕΑΠ.

Σιαμπλής, Σ. (2010). *Ο κριτικός σχολιασμός των Γραπτών Εργασιών ως διδακτικό εργαλείο στην εξΑε*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΕΑΠ, 2010). Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19511>

Σιούλης, Η. (2012). *Αντιλήψεις των φοιτητών του Ε.Α.Π. για την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΕΑΠ, 2012). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18621>

Σιούλης, Η. & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών, *Πρακτικά από Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα.

Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις Μεταπτυχιακών φοιτητών και καθηγητών- συμβούλων του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας "Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ", *Open Education, The Journal for Open and Distance Education and technology*, 6(1 & 2), ανακτήθηκε από <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/92/48>

Τζώτζου, Μ. Δ. & Μπιγιάκη, Ν. (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.

Τζώτζου, Μ. Δ. (2014). Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εμπόδια Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Πρακτικά από το 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Φλώρινα.

Τζώτζου, Μ. Δ. (2014b). *Θεωρία και Πράξη της Εξατομικευμένης Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Bookstars.

Τσίτσα, Π. & Σπανακά, Α. (2017). Στόχοι και Θεματολογία Γραπτών Εργασιών: Μια Μελέτη Περίπτωσης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Πρακτικά από το Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 88-102. doi: 10.12681/icodl.1364

Παράρτημα Α Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

1) Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα ☐

2) Ηλικία

18-24 ετών

☐

25-35 ετών

☐

36-49 ετών

50 ετών και άνω

☐

3) Είστε φοιτητής/τρια ή Καθηγητής/τρια-Σύμβουλος

Καθηγητής/τρια-σύμβουλος

☐

Φοιτητής/τρια

☐

4) Σε ποιά Πρόγραμμα Σπουδών συμμετέχετε

Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών

☐

Σχολή εφαρμοσμένων τεχνών

Σχολή θετικών επιστημών και τεχνολογίας

☐

Σχολή κοινωνικών επιστημών

Ποιά είναι το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Πιστεύετε /Θεωρείτε ότι:

5) Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες	1	2	3	4	5
6) Λαμβάνουν σχόλια που εστιάζουν εξατομικευμένα στην εργασία τους κι έχουν στόχο να τους εξελίσσουν	1	2	3	4	5
7) Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι κατά την ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές/τριες	1	2	3	4	5
8) Με την αναλυτική αναφορά των καθηγητών- συμβούλων οι φοιτητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν επακριβώς τα λάθη τους	1	2	3	4	5

9) Ο σχολιασμός των Καθηγητών- Σύμβουλων δεν είναι απόλυτα κατανοητός	1	2	3	4	5
10) Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων	1	2	3	4	5
11) Με τα συμβουλευτικά σχόλια τους οι Καθηγητές-Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους	1	2	3	4	5
12) Με την κριτική που ασκούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους	1	2	3	4	5
13) Όταν οι επισημάνσεις των Καθηγητών- Συμβούλων συνοδεύονται από σχόλια θετικά μπορούν οι φοιτητές/τριες ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται	1	2	3	4	5
14) Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές/ τριες όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή	1	2	3	4	5
15) Όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών/ τριών να εστιάσουν σ' αυτά	1	2	3	4	5
16) Το είδος της ανατροφοδότησης που δυσκολεύει περισσότερο τους φοιτητές/τριες είναι: (επιλέξτε μέχρι δύο επιλογές)					

<ul style="list-style-type: none"> ○ Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους ○ Σχόλια που δείχνουν ότι δεν προσπαθούν ○ Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο ○ Μονολεκτικά σχόλια ○ Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία 	
<p>17) Προτείνετε, τρόπους για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Με ποιόν τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να βοηθήσουν τον εκάστοτε φοιτητή να αναπτύξει τις ικανότητες του και τις δεξιότητές του, μέσω της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Πιστεύετε/Θεωρείτε ότι:

18) Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν μια πιο συνθετική σκέψη	1	2	3	4	5
19) Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους φοιτητές/τριες να λαμβάνουν περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των όσων ελάμβαναν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ	1	2	3	4	5
20) Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν το επίπεδο επικοινωνίας τους με τους Καθηγητές- Σύμβουλους και, συνεπώς, διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητές	1	2	3	4	5
21) Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη	1	2	3	4	5
22) Η ανατροφοδότηση αποτελεί βάση για στοχασμό	1	2	3	4	5

23) Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη μαθησιακή τους επάρκεια	1	2	3	4	5
24) Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη γνωστική τους ικανότητα	1	2	3	4	5
25) Η ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτοπεποίθησή των φοιτητών/τριων και τους δίνει ώθηση να συνεχίσουν τις σπουδές τους	1	2	3	4	5
26) Η ανατροφοδότηση δίνει κίνητρο στους φοιτητές/τριες να εντείνουν την μελέτη τους	1	2	3	4	5
27) Με ποιό τρόπο η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει στην ανάπτυξη κι ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων (Επιλέξτε έως και 3) Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων Μέσω των κινήτρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους					

Με ποιό τρόπο και σε ποιό βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθηση κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Πιστεύετε/Θεωρείτε ότι:

28) Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν σε επόμενη εργασία τους	1	2	3	4	5
29) Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες κατανοούν επακριβώς τα λάθη τους, προκειμένου, να τα διορθώσουν αυτόνομα κατά την εκπόνηση επόμενων εργασιών	1	2	3	4	5
30) Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι τις γραπτές εργασίες τους	1	2	3	4	5
31) Η ψυχολογική στήριξη των Καθηγητών- Σύμβουλων βοηθάει τους φοιτητές/τριες να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνουν για να μπορούν να εργαστούν αυτόνομα	1	2	3	4	5
32) Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές/τριες πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης	1	2	3	4	5
33) Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες καταφέρνουν					

να ελίσσονται με μεγαλύτερη αυτονομία στην διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους επιφέρει αυτονομία καθ' όλη τη μαθησιακή διεργασία	1	2	3	4	5
34) Παραθέστε σχόλια - τοποθετήσεις - προτάσεις αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους Καθηγητές- Σύμβουλους

Ποιά συναισθήματα προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Πιστεύετε/Θεωρείτε ότι:

35) Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρηστική στους φοιτητές/ τριες	1	2	3	4	5
36) Τα σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων αφήνουν αδιάφορους τους φοιτητές	1	2	3	4	5
37) Στα θετικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/					

τριες νοιώθουν επιβράβευση	1	2	3	4	5
38) Στα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες στενοχωριούνται	1	2	3	4	5
39) Τα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οδηγούν τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους	1	2	3	4	5
40) Η ανατροφοδότηση μαθαίνει στους φοιτητές/τριες να μάθουν	1	2	3	4	5
41) Οι καθηγητές- σύμβουλοι δε λαμβάνουν υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές/ τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2	3	4	5
42) Οι φοιτητές/τριες, συχνά, λαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική από τον Καθηγητή/τρια- Σύμβουλο	1	2	3	4	5
43) Οι φοιτητές/τριες, συχνά, επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των Καθηγητών-Συμβούλων	1	2	3	4	5

Ποιός είναι ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Επιλέξτε την σωστή, κατά την γνώμη σας απάντηση χρησιμοποιώντας την κλίμακα αξιολόγησης:

Καθόλου (1) Λίγο (2) Μέτρια (3) Πολύ (4) Πάρα πολύ (5)

Πιστεύετε/Θεωρείτε ότι:

44) Οι καθηγητές- σύμβουλοι λειτουργούν ως εμπνευστές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
45) Οι καθηγητές- σύμβουλοι αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους φοιτητές/τριες τους	1	2	3	4	5
46) Οι καθηγητές- σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών/τριων τους	1	2	3	4	5
47) Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών/ τριων	1	2	3	4	5
48) Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες	1	2	3	4	5
49) Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές/ τριες τους	1	2	3	4	5
50) Οι καθηγητές- σύμβουλοι ασκούν ανατροφοδότηση έγκαιρη και κατανοητή	1	2	3	4	5
51) Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση	1	2	3	4	5
52) Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2	3	4	5
53) Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια	1	2	3	4	5
54) Οι καθηγητές- σύμβουλοι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων	1	2	3	4	5
55) Πώς μπορεί ο ρόλος των Καθηγητών- Σύμβουλων σ 'ένα				

<p>πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>56) Ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής-Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>57) Ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Παράρτημα Β Δήλωση συναίνεσης

Αγαπητοί/ές

Η έρευνα που διενεργώ απευθύνεται σε καθηγητές/ τριες- συμβούλους και φοιτητές/τριες του ΕΑΠ. Διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ " Εκπαίδευση Ενηλίκων". Σκοπός της έρευνας είναι να μάθουμε σε ποιο είδος ανατροφοδότησης θεωρείται ότι ανταποκρίνεστε καλύτερα καθώς και ποιο σας δυσκολεύει. Επίσης, θα μελετηθούν οι τρόποι που μπορεί, μέσω της ανατροφοδότησης, να βοηθήσει ο καθηγητής – σύμβουλος, τους φοιτητές/τριες, να αναπτύξουν δεξιότητες και αυτονομία στη μάθηση. Επίσης θα μάθουμε ποιός είναι ο ρόλος των καθηγητών- συμβούλων και σε τι βαθμό μπορεί να αλλάξει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τέλος θα αναζητήσουμε τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικι φοιτητές. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική κι ανώνυμη. Διασφαλίζεται η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, εκτιμάται σε 15 λεπτά. Θα χαρώ να απαντήστε με αυθορμητισμό και ειλικρίνεια.

Ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας!

Βαγιοπούλου Κωνσταντίνα

Παράρτημα C Πίνακες Συχνοτήτων

1. Φύλο		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρας	61	45,9
Γυναίκα	72	54,1
Σύνολα	133	100,0

Πίνακας 15 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Φύλο»

2. Ηλικία		
	Συχνότητα	Ποσοστό
18-24 ετών	17	12,8
25-35 ετών	29	21,8
36-49 ετών	40	30,1
50 ετών και άνω	47	35,3
Σύνολα	133	100,0

Πίνακας 16 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Ηλικία»

3. Φοιτητής/τρια ή Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Φοιτητής/τρια	92	69,2
Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	41	30,8
Σύνολα	133	100,0

Πίνακας 17 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Φοιτητής/τρια – Σύμβουλος»

4. Πρόγραμμα Σπουδών		
	Συχνότητα	Ποσοστό
Σχολή ανθρωπιστικών σπουδών	33	24,8
Σχολή εφαρμοσμένων τεχνών	19	14,3
Σχολή θετικών επιστημών και τεχνολογίας	47	35,3
Σχολή κοινωνικών επιστημών	34	25,6
Σύνολα	133	100,0

Πίνακας 18 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή «Πρόγραμμα Σπουδών»

5. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	7,6	0	0,0
Λίγο	44	47,8	0	0,0
Μέτρια	13	14,1	1	2,4
Πολύ	25	27,2	26	63,4
Πάρα πολύ	3	3,3	14	34,1
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 19 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 5

6. Οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν σχόλια που εστιάζουν εξατομικευμένα στην εργασία τους κι έχουν στόχο να τους/τις εξελίσουν				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	10	10,9	0	0,0
Λίγο	41	44,6	0	0,0
Μέτρια	12	13,0	1	2,4
Πολύ	24	26,1	24	58,5
Πάρα πολύ	5	5,4	16	39,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 20 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 6

7. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι κατά την ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές/τριες				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	10	10,9	0	0,0
Λίγο	46	50,0	0	0,0
Μέτρια	13	14,1	1	2,4
Πολύ	17	18,5	29	70,7
Πάρα πολύ	6	6,5	11	26,8
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 21 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 7

8. Με την αναλυτική αναφορά των καθηγητών- συμβούλων οι φοιτητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν επακριβώς τα λάθη τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	15	16,3	0	0.0
Λίγο	43	46,7	0	0.0
Μέτρια	10	10,9	4	9,8
Πολύ	21	22,8	28	68,3
Πάρα πολύ	3	3,3	9	22,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 22 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 8

9. Ο σχολιασμός των Καθηγητών- Σύμβουλων είναι απόλυτα κατανοητός στους φοιτητές/τριες				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	20	21,7	4	9,8
Λίγο	39	42,4	0	0.0
Μέτρια	14	15,2	5	12,2
Πολύ	12	13,0	26	63,4
Πάρα πολύ	7	7,6	6	14,6
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 23 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 9

10. Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	3,3	34	82,9
Λίγο	18	19,6	7	17,1
Μέτρια	16	17,4	0	0.0
Πολύ	40	43,5	0	0.0
Πάρα πολύ	15	16,3	0	0.0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 24 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 10

11. Με τα συμβουλευτικά σχόλια τους οι Καθηγητές-Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	10	10,9	0	0.0
Λίγο	33	35,9	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	2	4,9
Πολύ	32	34,8	22	53,7
Πάρα πολύ	5	5,4	17	41,5
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 25 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 11

12. Με την κριτική που ασκούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	9	9,8	0	0.0
Λίγο	36	39,1	0	0.0
Μέτρια	15	16,3	2	4,9
Πολύ	25	27,2	23	56,1
Πάρα πολύ	7	7,6	16	39,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 26 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 12

13. Όταν οι επισημάνσεις των Καθηγητών- Συμβούλων συνοδεύονται από θετικά σχόλια, μπορούν οι φοιτητές/τριες ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1,1	0	0.0
Λίγο	10	10,9	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	2	4,9
Πολύ	56	60,9	23	56,1
Πάρα πολύ	13	14,1	16	39,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 27 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 13

14. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές/ τριες όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2,2	0	0.0
Λίγο	7	7,6	1	2,4
Μέτρια	11	12,0	0	0.0
Πολύ	56	60,9	21	51,2
Πάρα πολύ	16	17,4	19	46,3
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 28 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 14

15. Όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών/ τριών να εστιάσουν σ' αυτά				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2,2	0	0.0
Λίγο	8	8,7	0	0.0
Μέτρια	10	10,9	0	0.0
Πολύ	53	57,6	21	51,2
Πάρα πολύ	19	20,7	20	48,8
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 29 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 15

16. Το είδος της ανατροφοδότησης που δυσκολεύει περισσότερο τους φοιτητές/τριες είναι: (επιλέξτε μέχρι 2 απαντήσεις)				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο	6	6,5	1	2,4
Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο, Μονολεκτικά σχόλια	2	2,2	1	2,4
Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο, Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία	1	1,1	6	14,6
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους	9	9,8	0	0,0
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο	38	41,3	12	29,3

Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Μονολεκτικά σχόλια	6	6,5	1	2,4
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία	10	10,9	4	9,8
Γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στην εργασία τους, Σχόλια που δείχνουν ότι δεν προσπαθούν	9	9,8	6	14,6
Μονολεκτικά σχόλια, Σχόλια που απλώς πλαισιώνουν τη βαθμολογία	2	2,2	0	0,0
Σχόλια που δείχνουν ότι δεν προσπαθούν, Αρνητικά σχόλια που αναφέρονται στο αντιληπτικό τους επίπεδο	9	9,8	10	24,4
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 30 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 16

17. Προτείνετε, τρόπους για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	85	92,4
Έχει τύχει να μην αντιλαμβάνομαι τα σχόλια του καθηγητή-συμβουλου. Τι εννοεί, ο ποιητής!!	1	1,1
Η ανατροφοδότηση για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι προσωποποιημένη όχι γενικά σχόλια που δεν εστιάζουν στη δική μας εργασία	1	1,1
Η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να κρίνει την προσωπικότητά μου αλλά της εργασίας μου	1	1,1
Η ανατροφοδότηση είναι χρήσιμη όταν με κάνει καλύτερη στο μέλλον	1	1,1
Η ανατροφοδότηση καλό θα ήταν να δίνεται χωρίς βαθμό και όχι μετά την ολοκλήρωση της εργασίας αλλά στο ενδιάμεσο. Αποστολή εργασίας, ανατροφοδότηση, διόρθωση, αποστολή.	1	1,1
Θέλω ο καθηγητής να μου προτείνει τρόπο βελτίωσης των επόμενων εργασιών αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες μου	1	1,1
Χρειάζεται σαφής και πιο διεξοδικός τρόπος αποτύπωσης των σχολίων ανατροφοδότησης	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 31 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 17 Φοιτητές/τριες

17. Προτείνετε, τρόπους για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα Προγράμματα Σπουδών του ΕΑΠ		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	35	85,4
Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση πρέπει να διευκολυνθεί η μάθηση δηλαδή οι φοιτητές να δεχτούν αντικειμενική κι αμερόληπτη πληροφόρηση για την παρούσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στη μελλοντική στην οποία μπορούν και πρέπει να φτάσουν	1	2,4
Για να θεωρηθεί επιτυχής η ανατροφοδότηση οι φοιτητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους, να έρθουν αντιμέτωποι με τα λάθη τους αλλά παράλληλα να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την προσπάθεια τους με στόχο να γίνουν ακόμα καλύτεροι φοιτητές	1	2,4
Για να προκύψουν τα βέλτιστα αποτελέσματα πρέπει η ανατροφοδότηση να είναι ενθαρρυντική απέναντι στους φοιτητές, δίκαιη, σαφής και επικοδομητική	1	2,4
Με τη σωστή ανατροφοδότηση αναπτύσσονται και βελτιώνονται οι δεξιότητες των φοιτητών	1	2,4
Τα σχόλια της ανατροφοδότησης είναι χρήσιμο να είναι σαφή, εστιασμένα διαφορετικά για κάθε εργασία και κάθε φοιτητή	1	2,4
Η ανατροφοδότηση διευκολύνει τη μάθηση γιατί δίνει στους φοιτητές πληροφορίες για την υφιστάμενη κατάσταση στην οποία βρίσκονται και στην επιθυμητή που πρέπει να φθάσουν	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 32 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 17 Σύμβουλοι

18. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν μια πιο συνθετική σκέψη				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2,2	0	0.0
Λίγο	45	48,9	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	2	4,9
Πολύ	28	30,4	23	56,1
Πάρα πολύ	5	5,4	16	39,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 33 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 18

19. Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους φοιτητές/τριες να λαμβάνουν περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των όσων ελάμβαναν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	3,3	0	0.0
Λίγο	46	50,0	0	0.0
Μέτρια	17	18,5	3	7,3
Πολύ	19	20,7	24	58,5
Πάρα πολύ	7	7,6	14	34,1
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 34 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 19

20. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν το επίπεδο επικοινωνίας τους με τους Καθηγητές- Σύμβουλους, συνεπώς, διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	7,6	0	0.0
Λίγο	41	44,6	0	0.0
Μέτρια	18	19,6	5	12,2
Πολύ	21	22,8	23	56,1
Πάρα πολύ	5	5,4	13	31,7
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 35 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 20

21. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0.0
Λίγο	48	52,2	0	0.0
Μέτρια	11	12,0	0	0.0
Πολύ	25	27,2	19	46,3
Πάρα πολύ	8	8,7	22	53,7
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 36 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 21

22. Η ανατροφοδότηση αποτελεί βάση για στοχασμό				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0.0
Λίγο	46	50,0	0	0.0
Μέτρια	10	10,9	0	0.0
Πολύ	24	26,1	16	39,0
Πάρα πολύ	12	13,0	25	61,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 37 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 22

23. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη μαθησιακή τους επάρκεια				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2,2	0	0.0
Λίγο	47	51,1	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	0	0.0
Πολύ	22	23,9	26	63,4
Πάρα πολύ	9	9,8	15	36,6
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 38 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 23

24. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη γνωστική τους ικανότητα				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0.0
Λίγο	51	55,4	0	0.0
Μέτρια	11	12,0	0	0.0
Πολύ	24	26,1	23	56,1
Πάρα πολύ	6	6,5	18	43,9
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 39 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 24

25. Η ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτοπεποίθησή των φοιτητών/ τριων και τους δίνει ώθηση να συνεχίσουν τις σπουδές τους				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1,1	0	0.0
Λίγο	44	47,8	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	2	4,9
Πολύ	23	25,0	21	51,2
Πάρα πολύ	12	13,0	18	43,9
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 40 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 25

26. Η ανατροφοδότηση δίνει κίνητρο στους φοιτητές/ τριες να εντείνουν την μελέτη τους				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0.0
Λίγο	40	43,5	0	0.0
Μέτρια	19	20,7	3	7,3
Πολύ	22	23,9	25	61,0
Πάρα πολύ	11	12,0	13	31,7
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 41 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 26

27. Με ποιό τρόπο η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει στην ανάπτυξη κι ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων (Επιλέξτε έως και 3 απαντήσεις)				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	2	2,2	0	0
Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων	1	1,1	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	4	4,3	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	1	2,4
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων	1	1,1	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων	34	37,0	11	26,8
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	5	12,2
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους	10	10,9	5	12,2
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής	3	3,3	2	4,9

υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι				
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι	7	7,6	2	4,9
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	2	2,2	0	0
Μέσω της σωστής συμβουλευτικής υποστήριξης των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	4	9,8
Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων	4	4,3	1	2,4
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	0	0	1	2,4
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	4	4,3	3	7,3
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-	4	4,3	5	12,2

σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους				
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των αρνητικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων	1	1,1	0	0
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι	4	4,3	1	2,4
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των θετικών σχόλιων των καθηγητών-συμβούλων, Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές-σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους	1	1,1	0	0
Μέσω των κίνητρων που παρέχουν οι καθηγητές- σύμβουλοι, Μέσω της επικοινωνίας με τους καθηγητές-σύμβουλους, Μέσω της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητές- σύμβουλους	1	1,1	0	0
Σύνολα	92	100,0	41	100.0

Πίνακας 42 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 27

28. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν σε επόμενη εργασία τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	7,6	0	0.0
Λίγο	44	47,8	0	0.0
Μέτρια	13	14,1	0	0.0
Πολύ	23	25,0	30	73,2
Πάρα πολύ	5	5,4	11	26,8
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 43 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 28

29. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/ τριες κατανοούν επακριβώς τις ελλείψεις τους, προκειμένου, να τις διορθώσουν αυτόνομα κατά την εκπόνηση επόμενων εργασιών				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	7	7,6	0	0.0
Λίγο	42	45,7	0	0.0
Μέτρια	16	17,4	1	2,4
Πολύ	22	23,9	24	58,5
Πάρα πολύ	5	5,4	16	39,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 44 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 29

30. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/ τριες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι τις γραπτές εργασίες τους εργασιών				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	13	14,1	0	0.0
Λίγο	42	45,7	0	0.0
Μέτρια	11	12,0	3	7,3
Πολύ	24	26,1	21	51,2
Πάρα πολύ	2	2,2	17	41,5
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 45 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 30

31. Η ψυχολογική στήριξη των Καθηγητών- Συμβούλων βοηθάει τους φοιτητές/τριες να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει για να μπορούν να εργαστούν αυτόνομα				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	5,4	0	0.0
Λίγο	40	43,5	0	0.0
Μέτρια	16	17,4	0	0.0
Πολύ	24	26,1	22	53,7
Πάρα πολύ	7	7,6	19	46,3
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 46 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 31

32. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές/τριες πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	4	4,3	0	0.0
Λίγο	43	46,7	0	0.0
Μέτρια	17	18,5	0	0.0
Πολύ	21	22,8	20	48,8
Πάρα πολύ	7	7,6	21	51,2
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 47 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 32

33. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/ τριες καταφέρνουν να ελίσσονται με μεγαλύτερη αυτονομία στην διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους επιφέρει αυτονομία καθ' όλη τη διεργασία μάθησης				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	3	3,3	0	0.0
Λίγο	42	45,7	0	0.0
Μέτρια	18	19,6	1	2,4
Πολύ	25	27,2	26	63,4
Πάρα πολύ	4	4,3	14	34,1
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 48 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 33

34. Παραθέστε σχόλια - τοποθετήσεις - προτάσεις αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους Καθηγητές- Σύμβουλους		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	82	89,1
Η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για να μάθουμε	1	1,1
Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΧΡΗΣΕΙ ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	1	1,1
Θα έπρεπε να υπάρχει διαχωρισμός βαθμολογίας και ανατροφοδότησης	1	1,1
Κατάλαβα τα λάθη μου, είδα τις αδυναμίες μου. Ε και? Η κάθε εργασία είναι αυτόνομη. Τα λάθη που έκανα πώς θα τα διορθώσω σε επόμενη εργασία αφού θα έχει άλλο θέμα. Η ανατροφοδότηση θα έπρεπε να είναι πριν τη παραδοτέα εργασία!!!!	1	1,1
Μακάρι η ανατροφοδότηση να αποτελεί κίνητρο για να βελτιώσει ο κάθε φοιτητής την επίδοσή του	1	1,1
Να είναι πιο εκτενείς οι αναφορές των καθηγητών πάνω στις παρατηρήσεις τους	1	1,1
Ο τρόπος της ανατροφοδότησης πρέπει να γίνεται με αλληλοσεβασμό, σεβάσου με να σε σεβαστώ κι εγώ	1	1,1
Οι ανατροφοδοτήσεις, πολλές φορές, είναι μαζικές, όχι μεμονωμένες. Μόνο για μένα.	1	1,1
Συνήθως η ανατροφοδοτήσεις δικαιολογούν τον βαθμό, αν ωστόσο είναι δεξιότηχνης ο καθηγητής και ασκήσει αποτελεσματική ανατροφοδότηση μπορώ να βελτιωθώ, να αναστοχαστώ και να αποκτήσω δεξιότητες αυτονομία στη μάθηση	1	1,1
Συνήθως, μας ενημερώνουν για τις ελλείψεις μας αλλά δε μας παρέχουν πληροφόρηση για το τρόπο που θα φθάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Μας υπερτονίζουν τα λάθη αλλά όχι και τα δυνατά μας σημεία.	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 49 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 34 Φοιτητές/τριες

34. Παραθέστε σχόλια - τοποθετήσεις - προτάσεις αναφορικά με το είδος και τον τρόπο της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών από τους Καθηγητές- Σύμβουλους		
	Καθηγητής/τρια – Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	34	82,9
Η ανατροφοδότηση για να επιδρά αποτελεσματικά και να συμβάλλει στη μάθηση πρέπει να καθοδηγεί και να διευκολύνει τους ενήλικους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να επισημαίνει στους φοιτητές τί έπρεπε να κάνουν και όχι τί απέτυχαν να κάνουν	1	2,4
Θέλω η ανατροφοδότηση να είναι ενδιάμεση όχι μετά την ολοκλήρωση της εργασίας γιατί με την ενδιάμεση ανατροφοδότηση θα επαναλάβω τα λαθεμένα σημεία της εργασίας μου	1	2,4
Ο λαθεμένος τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει αρνητικά τους φοιτητές με ποικίλους τρόπους	1	2,4
Οι καθηγητές πιστεύουμε ότι η ανατροφοδότηση είναι πολύ χρήσιμη ενώ οι φοιτητές το αμφισβητούν αυτό. Ίσως, δε γίνεται η ανατροφοδότηση πάντα και από όλους με τον ίδιο τρόπο. Εμπεριέχει υποκειμενικά στοιχεία, όχι αντικειμενικά άρα κοινά αποδεκτά από όλους	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να ενδυναμώνει τη θετική διάθεση των φοιτητών	1	2,4
Η ανατροφοδότηση προωθεί τη μάθηση, αναπτύσσει τη γνώση και βελτιώνει τους φοιτητές	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 50 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 34 Σύμβουλοι

35. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρήσιμη στους φοιτητές/ τριες				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2,2	0	0.0
Λίγο	16	17,4	0	0.0
Μέτρια	10	10,9	0	0.0
Πολύ	53	57,6	11	26,8
Πάρα πολύ	11	12,0	30	73,2
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 51 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 35

36. Τα σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων αφήνουν αδιάφορους τους φοιτητές				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	62	67,4	10	24,4
Λίγο	23	25,0	19	46,3
Μέτρια	4	4,3	5	12,2
Πολύ	3	3,3	4	9,8
Πάρα πολύ	0	0,0	3	7,3
Σύνολα	62	67,4	41	100,0

Πίνακας 52 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 36

37. Στα θετικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νοιώθουν επιβράβευση				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0,0
Λίγο	4	4,3	0	0,0
Μέτρια	11	12,0	0	0,0
Πολύ	62	67,4	12	29,3
Πάρα πολύ	15	16,3	29	70,7
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 53 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 37

38. Στα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νιώθουν απόρριψη				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0,0
Λίγο	4	4,3	0	0,0
Μέτρια	17	18,5	2	4,9
Πολύ	54	58,7	19	46,3
Πάρα πολύ	17	18,5	20	48,8
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 54 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 38

39. Τα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οδηγούν τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	10	10,9	1	2,4
Λίγο	32	34,8	12	29,3
Μέτρια	16	17,4	10	24,4
Πολύ	29	31,5	15	36,6
Πάρα πολύ	5	5,4	3	7,3
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 55 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 39

40. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης από τους Καθηγητές- Συμβούλους οδηγεί τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	2	2,2	0	0.0
Λίγο	19	20,7	0	0.0
Μέτρια	23	25,0	2	4,9
Πολύ	45	48,9	31	75,6
Πάρα πολύ	3	3,3	8	19,5
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 56 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 40

41. Οι καθηγητές- σύμβουλοι δίνουν βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές/ τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	33	35,9	0	0.0
Λίγο	29	31,5	0	0.0
Μέτρια	7	7,6	2	4,9
Πολύ	19	20,7	23	56,1
Πάρα πολύ	4	4,3	16	39,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 57 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 41

42. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, λαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική από τον Καθηγητή/τρια- Σύμβουλο				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1,1	0	0.0
Λίγο	7	7,6	1	2,4
Μέτρια	11	12,0	0	0.0
Πολύ	62	67,4	27	65,9
Πάρα πολύ	11	12,0	13	31,7
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 58 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 42

43. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των Καθηγητών- Συμβούλων				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	0	0,0	0	0.0
Λίγο	5	5,4	0	0.0
Μέτρια	13	14,1	0	0.0
Πολύ	56	60,9	23	56,1
Πάρα πολύ	18	19,6	18	43,9
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 59 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 43

44. Οι καθηγητές- σύμβουλοι λειτουργούν ως εμπυχωτές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	5,4	0	0.0
Λίγο	50	54,3	0	0.0
Μέτρια	8	8,7	0	0.0
Πολύ	25	27,2	18	43,9
Πάρα πολύ	4	4,3	23	56,1
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 60 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 44

45. Οι καθηγητές- σύμβουλοι αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους φοιτητές/τριες τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	9	9,8	0	0.0
Λίγο	48	52,2	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	0	0.0
Πολύ	17	18,5	20	48,8
Πάρα πολύ	6	6,5	21	51,2
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 61 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 45

46. Οι καθηγητές- σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών/τριών τους				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	5,4	0	0.0
Λίγο	50	54,3	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	0	0.0
Πολύ	22	23,9	23	56,1
Πάρα πολύ	3	3,3	18	43,9
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 62 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 46

47. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών/ τριών				
Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος		
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	1	1,1	0	0.0
Λίγο	26	28,3	0	0.0
Μέτρια	7	7,6	1	2,4
Πολύ	33	35,9	18	43,9
Πάρα πολύ	25	27,2	22	53,7
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 63 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 47

48. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	16	17,4	0	0,0
Λίγο	37	40,2	0	0,0
Μέτρια	22	23,9	2	4,9
Πολύ	13	14,1	24	58,5
Πάρα πολύ	4	4,3	15	36,6
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 64 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 48

49. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές/ τριες τους				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	29	31,5	0	0,0
Λίγο	37	40,2	1	2,4
Μέτρια	12	13,0	6	14,6
Πολύ	12	13,0	24	58,5
Πάρα πολύ	2	2,2	10	24,4
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 65 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 49

50. Οι καθηγητές- σύμβουλοι ασκούν ανατροφοδότηση έγκαιρη και κατανοητή				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	11	12,0	0	0,0
Λίγο	47	51,1	0	0,0
Μέτρια	11	12,0	0	0,0
Πολύ	22	23,9	30	73,2
Πάρα πολύ	1	1,1	11	26,8
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 66 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 50

51. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	5	5,4	0	0.0
Λίγο	50	54,3	0	0.0
Μέτρια	15	16,3	1	2,4
Πολύ	18	19,6	22	53,7
Πάρα πολύ	4	4,3	18	43,9
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 67 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 51

52. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	20	21,7	0	0.0
Λίγο	37	40,2	0	0.0
Μέτρια	12	13,0	2	4,9
Πολύ	18	19,6	16	39,0
Πάρα πολύ	5	5,4	23	56,1
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 68 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 52

53. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια				
Φοιτητής/τρια			Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	21	22,8	0	0.0
Λίγο	37	40,2	0	0.0
Μέτρια	15	16,3	1	2,4
Πολύ	16	17,4	10	24,4
Πάρα πολύ	3	3,3	30	73,2
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 69 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 53

54. Οι καθηγητές- σύμβουλοι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων				
	Φοιτητής/τρια		Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου	15	16,3	0	0,0
Λίγο	41	44,6	0	0,0
Μέτρια	15	16,3	2	4,9
Πολύ	16	17,4	14	34,1
Πάρα πολύ	5	5,4	25	61,0
Σύνολα	92	100,0	41	100,0

Πίνακας 70 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 54

55. Πώς μπορεί ο ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου σ' ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	84	91,3
Γνώστης του αντικειμένου του και γνώστης της ψυχολογίας των ενηλίκων φοιτητών και των αρχών που πλαισιώνουν της εκπαίδευση ενηλίκων	1	1,1
Εξειδίκευση στις αρχές εκπαίδευση ενηλίκων	1	1,1
ΕΠΕΙΓΟΝΤΟΣ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ για να βγουν από τα κλισέ της συμβατικής εκπαίδευσης	1	1,1
Με την ουσιαστική και πραγματική διάθεση να προσφέρει στο έργο που έχει αναλάβει	1	1,1
ο καθηγητής μέσω των σχολίων του και της καλοπροαίρετης κριτικής του παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να δουν τις αδυναμίες τους και τα δυνατά τους σημεία	1	1,1
Ο καθηγητής-σύμβουλος άλλοτε εμποδίζει και άλλοτε προωθεί τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών	1	1,1
Ο ρόλος θα πρέπει να είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός	1	1,1
Οι περισσότεροι καθηγητές προέρχονται από τη συμβατική εκπαίδευση και έχουν τη νοοτροπία αυτής	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 71 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 55 Φοιτητές/τριες

55. Πώς μπορεί ο ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου σ' ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να αλλάξει και από καθηγητής να γίνει Καθηγητής- Σύμβουλος, καθοδηγητής και μέντορας των φοιτητών		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	29	70,7
Ανάπτυξη ισότιμης σχέσης μεταξύ φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων αλλά παράλληλα όρια ανάμεσά τους. Άλλες οι προσδοκίες και οι στόχοι των μεν άλλες των δε	1	2,4
Για να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου του χρειάζεται συνεχή εκπαίδευση	1	2,4
Μπορεί να αλλάξει με την εναρμόνιση του προγράμματος σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών	1	2,4
Ο καθηγητής πρέπει να λειτουργεί με ενσυναίσθηση κατανοώντας τις ανάγκες, τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές στο ΕΑΠ	1	2,4
Ο καθηγητής- σύμβουλος οφείλει να αφήνει περιθώρια για έκφραση, συμμετοχή, δράση και κριτικό στοχασμό των φοιτητών	1	2,4
ο καθηγητής- σύμβουλος που σέβεται τον εαυτό του πρέπει να σεβαστεί και τις ανάγκες των ενηλίκων φοιτητών. Πρέπει να επιτευχθεί η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους.	1	2,4
Ο καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να μυήσει τους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχουν φοιτητές που δε μπορούν να χειριστούν το διδακτικό υλικό, άλλοι δεν μπορούν να εκπονήσουν εργασίες, άλλοι να ανατρέξουν σε βιβλιογραφικές πηγές, άλλοι να δεχτούν την ανατροφοδότηση, άλλοι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και θεωρούν ότι τα σχόλια τους αμφισβητούν σαν προσωπικότητα...	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος δίνει το έναυσμα για ενεργοποίηση της ομάδας	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος εκτός ακαδημαϊκών γνώσεων θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες και ειδικευση στη συμβουλευτική. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί να υποστηρίξει την μαθησιακή πορεία των φοιτητών	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να αποβάλλει το ρόλο του ως μεταφορέας της γνώσης και να βρίσκεται πάντα δίπλα στους φοιτητές αναγνωρίζοντας και καλύπτοντας τις ανάγκες τους	1	2,4
Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να παρέχει γνώσεις, να συμβουλεύει, να καθοδηγεί, να υποστηρίζει, να εμπυχώνει	1	2,4
Οι καθηγητές- σύμβουλοι είναι χρήσιμο να προωθούν την προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών αξιοποιώντας τις ικανότητες των ενηλίκων φοιτητών για προοπτική και δράση	1	2,4

Σύνολα	41	100,0
--------	----	-------

Πίνακας 72 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 55 Σύμβουλοι

56. Ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής- Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	81	88,0
Γνώση των αδυναμιών της μεθόδου και επικοινωνιακό ταλέντο και αμεσότητα στη μετάδοση της γνώσης.	1	1,1
Εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	1,1
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΜΕ ΔΙΑΘΕΣΟΜΟΤΗΤΑ ΧΡΟΝΟΥ ΚΑΙ ΓΙΑ ΕΜΑΣ	1	1,1
Επιστημονική κατάρτιση, επικοινωνιακές δεξιότητες, συνέπεια	1	1,1
Ευγενικός με χιούμορ, ανοικτός στην κριτική των φοιτητών απέναντί του	1	1,1
να αγαπάει αυτό που κάνει	1	1,1
Να είναι διαθέσιμος περισσότερες ώρες. Στο συμβατικό πανεπιστήμιο δέχεται επικοινωνία με τους φοιτητές 2 ώρες την βδομάδα?	1	1,1
Να τολμά, να ελίσσεται, να συντονίζει και να οργανώνει την ομάδα των φοιτητών	1	1,1
ο ιδανικός καθηγητής- σύμβουλος πρέπει να ενθαρρύνει τον φοιτητή για να αποδώσει περισσότερο και περισσότερα	1	1,1
Ο καθηγητής-σύμβουλος πρέπει να μπορεί πάντα να επιλύει τις απορίες, να συμβουλεύει και με αντικειμενικότητα να αξιολογεί τις εργασίες και να ασκεί την ανατροφοδότηση αυτών	1	1,1
Ποιοτική επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 73 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 56 Φοιτητές/τριες

56. Ποια προσόντα πρέπει να κατέχει ο ιδανικός Καθηγητής- Σύμβουλος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	30	73,2
Ανθρώπινη υποστήριξη στον κάθε φοιτητή ξεχωριστά	1	2,4
Γνώστης του αντικείμενου του με εξειδίκευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μεταδοτικότητα. Οι γνώσεις μεταφέρονται.	1	2,4
Δεν υπάρχει ιδανικός καθηγητής, για να γίνει ας βάλει τον εαυτό του στη θέση του ενήλικα φοιτητή κατανοώντας τα συναισθήματά του. Δε ξέρω βέβαια αν είναι εφικτό στις λίγες ΟΣΣ να καταλάβεις τα συναισθήματα των ενηλίκων και να ερμηνεύσεις τα λεκτικά και τα μη	1	2,4

Λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας π.χ έκφραση προσώπου		
Δίκαιος, απαιτητικός με τον εαυτό του για να αποδίδει τα μέγιστα των δυνατοτήτων του και μετέπειτα απαιτητικός με τους φοιτητές	1	2,4
Ενσυναίσθηση	1	2,4
Επιστημονική κατάρτιση, εξειδίκευση στην εκπαίδευση του ΕΑΠ, επικοινωνιακή ικανότητα	1	2,4
Καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, επικοινωνιακός, προσιτός, ευγενικός με τυπικά και ουσιαστικά προσόντα	1	2,4
Κατανόηση αναγκών φοιτητών	1	2,4
Κατανόηση, φιλική στάση απέναντι στις ανάγκες των φοιτητών και ενσυναίσθηση	1	2,4
Κοινωνικές δεξιότητες για να επικοινωνεί με τους φοιτητές, να τους καθοδηγεί, να διαχειρίζεται τις διαφωνίες που ενδεχομένως προκύπτουν. Πρέπει να είναι ηγέτης στην ομάδα των φοιτητών	1	2,4
Πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των φοιτητών, να τους υποστηρίζει, να τους ενεργοποιεί, να τους υποκινεί προς όφελός τους	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 74 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 56 Σύμβουλοι

57. Ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες		
	Φοιτητής/τρια	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	85	92,4
Αποτελεσματική ανατροφοδότηση για ποιοτική διδασκαλία	1	1,1
Η ανατροφοδότηση δε πρέπει να έχει αρνητική κριτική γιατί επιδρά αρνητικά στους φοιτητές. ΘΕΛΩ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ, ΟΧΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΔΥΝΑΜΗΣ ΜΣΩ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ	1	1,1
Η ανατροφοδότηση θα μπορούσε να ήταν προφορική κατ' ιδίαν με τον φοιτητή για να υπάρχει επιχειρηματολογία, διάλογος, επικοινωνία	1	1,1
Η ανατροφοδότηση μπορεί να αποτελεί γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας φοιτητών και καθηγητών-συμβούλων	1	1,1
Η ανατροφοδότηση πρέπει να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών και να τους παρέχει τρόπους για να διευρύνουν τις γνώσεις τους	1	1,1
Να είναι σαφής, αντικειμενική με γνώμονα την βελτίωση της απόδοσης στο γνωστικό αντικείμενο	1	1,1
στοχευμένη ανατροφοδότηση	1	1,1
Σύνολα	92	100,0

Πίνακας 75 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 57 Φοιτητές/τριες

57. Ποια μορφή πρέπει να έχει η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ για να επιδρά αποτελεσματικά στους φοιτητές/τριες		
	Καθηγητής/τρια - Σύμβουλος	
	Συχνότητα	Ποσοστό
[Χωρίς Απάντηση]	31	75,6
Για να επιδρά αποτελεσματικά η ανατροφοδότηση πρέπει να ανοίγει νέους ορίζοντες σε όλους	1	2,4
Επαρκής και σαφής ανατροφοδότηση με σχόλια που εμπυχώνουν τους φοιτητές	1	2,4
Η ανατροφοδότηση ας ενθαρρύνει τους φοιτητές για κριτικό στοχασμό	1	2,4
Η ανατροφοδότηση έχει μεγάλη συναισθηματική επιρροή στους φοιτητές με αποτέλεσμα αν δεν υπάρχει καλό υπόβαθρο δικό τους, με υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση να σκέφτονται να παρατήσουν τις σπουδές τους	1	2,4
Η ανατροφοδότηση μπορεί να απευθύνεται προς τους φοιτητές και αντίστροφα από αυτούς στον καθηγητή-σύμβουλο. Έτσι είναι κερδισμένοι, άπαντες	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να αναπτύσσει την κριτική σκέψη των φοιτητών για να δέχονται την ανατροφοδότηση ευκαιρία για νέα γνώση και όχι ως προσωπική κριτική ή απόρριψη	1	2,4
Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι εποικοδομητική δηλαδή εμπιστευτική, βοηθητική, άμεση, εξατομικευμένη	1	2,4
Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση θα παρέχει λεπτομερή, συγκεκριμένα και στοχευμένα σχόλια με τρόπο ξεκάθαρο και σαφή	1	2,4
Ο καθηγητής δε πρέπει στην ανατροφοδότηση να ασκεί προσωπική κριτική στους φοιτητές ούτε να επιδεικνύει την αυθεντία του ή την επίδειξη των γνώσεων του	1	2,4
Σ' ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν ανάγκη από ποιοτική ανατροφοδότηση. Αναμένουν και απαιτούν ποιοτικότερη ανατροφοδότηση και πολύ καλά κάνουν. Κάποιες φορές από κάποιους συναδέλφους και εμένα σίγουρα χρειάζεται βελτίωση ο τρόπος και η διαδικασία της αυτής.	1	2,4
Σύνολα	41	100,0

Πίνακας 76 : Πίνακας Συχνοτήτων για τη μεταβλητή 57 Σύμβουλοι

Παράρτημα D Πίνακες μέσω των τιμών

Ενότητα Ερωτήσεων 3: Ποιό είναι το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων.

Ενότητα 3_Απόψεις φοιτητών

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητα
14. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές/τριες όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή	78,3 %	72
15. Όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών να εστιάσουν σ' αυτά	78,3 %	72
13. Όταν οι επισημάνσεις των Καθηγητών-Συμβούλων συνοδεύονται από θετικά σχόλια, μπορούν οι φοιτητές/τριες ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται	75	69
10. Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων	59,8 %	55

Πίνακας 77

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων	Καθόλου Λίγο	Συχνότητα
9. Ο σχολιασμός των Καθηγητών-Συμβούλων είναι απόλυτα κατανοητός στους φοιτητές/τριες	64,1 %	59
8. Με την αναλυτική αναφορά των καθηγητών-συμβούλων οι φοιτητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν επακριβώς τα λάθη τους	63,0 %	58
7. Οι Καθηγητές-Σύμβουλοι κατά την ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές/τριες	60,9 %	56
5. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες	55,4 %	51
6. Οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν σχόλια που εστιάζουν εξατομικευμένα στην εργασία τους κι έχουν στόχο να τους/τις εξελίσουν	55,4 %	51
12. Με την κριτική που ασκούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους	48,9 %	45
11. Με τα συμβουλευτικά σχόλια τους οι Καθηγητές-Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους	46,7 %	43

Πίνακας 78

Ενότητα 3_Απόψεις καθηγητών-συμβούλων

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των καθηγητών-συμβούλων	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητα
15. Όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων συνοδεύονται από αρνητικά ή επικριτικά σχόλια μειώνεται το ενδιαφέρον των φοιτητών/τριών να εστιάσουν σ' αυτά	100	41
5. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες	97,6	40
6. Οι φοιτητές/τριες λαμβάνουν σχόλια που εστιάζουν εξατομικευμένα στην εργασία τους κι έχουν στόχο να τους/τις εξελίξουν	97,6	40
7. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι κατά την ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στα σημεία που απέδωσαν σωστά οι φοιτητές/τριες	97,6	40
14. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών δυσκολεύει τους φοιτητές/τριες όταν τα σχόλια των Καθηγητών-Συμβούλων είναι γενικόλογα κι ασαφή	97,6	40
11. Με τα συμβουλευτικά σχόλια τους οι Καθηγητές-Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια πληρέστερη εικόνα της προόδου τους	95,1	39
12. Με την κριτική που ασκούν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι βοηθάνε τους φοιτητές/τριες να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα των αδυναμιών τους	95,1	39
13. Όταν οι επισημάνσεις των Καθηγητών- Συμβούλων συνοδεύονται από θετικά σχόλια, μπορούν οι φοιτητές/τριες ευκολότερα και με περισσότερη διάθεση να εξετάσουν όσα τους επισημαίνονται	95,1	39
8. Με την αναλυτική αναφορά των καθηγητών- συμβούλων οι φοιτητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν επακριβώς τα λάθη τους	90,2	37
9. Ο σχολιασμός των Καθηγητών- Σύμβουλων είναι απόλυτα κατανοητός στους φοιτητές/τριες	78	32

Πίνακας 79

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων των καθηγητών-συμβούλων	Καθόλου Λίγο	Συχνότητα
10. Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ βαθμολογίας και σχολίων	100	41

Πίνακας 80

Ενότητα Ερωτήσεων 4: Με ποιόν τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να βοηθήσουν τον εκάστοτε φοιτητή να αναπτύξει τις ικανότητες του και τις δεξιότητές του, μέσω της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Ενότητα 4_Απόψεις φοιτητών

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των φοιτητών	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητ α
---	-------------------	---------------

Πίνακας 81

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων των φοιτητών	Καθόλου Λίγο	Συχνότητ α
18. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν μια πιο συνθετική σκέψη	51,1 %	47
24. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη γνωστική τους ικανότητα	55,4	51
19. Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους φοιτητές/τριες να λαμβάνουν περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των όσων ελάμβαναν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ	53,3	49
23. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη μαθησιακή τους επάρκεια	53,3	49
20. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν το επίπεδο επικοινωνίας τους με τους Καθηγητές-Σύμβουλους, συνεπώς, διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητές	52,2	48
21. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη	52,2	48
22. Η ανατροφοδότηση αποτελεί βάση για στοχασμό	50	46
25. Η ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτοπεποίθησή των φοιτητών/τριων και τους δίνει ώθηση να συνεχίσουν τις σπουδές τους	48,9	45
26. Η ανατροφοδότηση δίνει κίνητρο στους φοιτητές/τριες να εντείνουν την μελέτη τους	43,5	40

Πίνακας 82

Ενότητα 4_Απόψεις καθηγητών-συμβούλων

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των καθηγητών-συμβούλων	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητ α
21. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη	100	41
22. Η ανατροφοδότηση αποτελεί βάση για στοχασμό	100	41

23. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη μαθησιακή τους επάρκεια	100	41
24. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες βελτιώνουν τη γνωστική τους ικανότητα	100	41
18. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να αναπτύξουν μια πιο συνθετική σκέψη	95,1	39
25. Η ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτοπεποίθησή των φοιτητών/τριων και τους δίνει ώθηση να συνεχίσουν τις σπουδές τους	95,1	39
19. Η ανατροφοδότηση βοηθάει τους φοιτητές/τριες να λαμβάνουν περαιτέρω πρωτοβουλίες πέραν των όσων ελάμβαναν πριν τη φοίτησή τους στο ΕΑΠ	92,7	38
26. Η ανατροφοδότηση δίνει κίνητρο στους φοιτητές/τριες να εντείνουν την μελέτη τους	92,7	38
20. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν το επίπεδο επικοινωνίας τους με τους Καθηγητές-Σύμβουλους, συνεπώς, διευρύνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες	87,8	36

Πίνακας 83

Ενότητα Ερωτήσεων 5: Με ποιό τρόπο και σε ποιό βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθηση κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Ενότητα 5_Απόψεις φοιτητών

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των φοιτητών	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητα
32. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές/τριες πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης	30,4	28

Πίνακας 84

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων των φοιτητών	Καθόλου Λίγο	Συχνότητα
30. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι τις γραπτές εργασίες τους	59,8	55
28. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους	55,4	51

φοιτητές/τριες να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν σε επόμενη εργασία τους		
29. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/ τριες κατανοούν επακριβώς τις ελλείψεις τους, προκειμένου, να τις διορθώσουν αυτόνομα κατά την εκπόνηση επόμενων εργασιών	53,3	49
32. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές/τριες πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης	51,1	47
31. Η ψυχολογική στήριξη των Καθηγητών- Συμβούλων βοηθάει τους φοιτητές/τριες να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει για να μπορούν να εργαστούν αυτόνομα	48,9	45
33. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/ τριες καταφέρνουν να ελίσσονται με μεγαλύτερη αυτονομία στην διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους επιφέρει αυτονομία καθ' όλη τη διεργασία μάθησης	48,9	45

Πίνακας 85

Ενότητα 5_Απόψεις καθηγητών-συμβούλων

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των καθηγητών-συμβούλων	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητα
28. Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/τριες να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν σε επόμενη εργασία τους	100	41
31. Η ψυχολογική στήριξη των Καθηγητών- Συμβούλων βοηθάει τους φοιτητές/τριες να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και τους ενδυναμώνει για να μπορούν να εργαστούν αυτόνομα	100	41
32. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση του ΕΑΠ ενεργοποιεί και διδάσκει τους φοιτητές/τριες πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μια πορεία αυτομάθησης	100	41
29. Μέσω της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών οι φοιτητές/ τριες κατανοούν επακριβώς τις ελλείψεις τους, προκειμένου, να τις διορθώσουν αυτόνομα κατά την εκπόνηση επόμενων εργασιών	97,6	40
33. Μέσω της ανατροφοδότησης οι φοιτητές/ τριες καταφέρνουν να ελίσσονται με μεγαλύτερη αυτονομία στην διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού γεγονός που τους επιφέρει αυτονομία καθ' όλη τη διεργασία μάθησης	97,6	40
30. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών βοηθάει τους φοιτητές/	92,7	38

τρεις να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν οι Καθηγητές-
Σύμβουλοι τις γραπτές εργασίες τους

Πίνακας 86

Ενότητα Ερωτήσεων 6: Ποιά συναισθήματα προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Ενότητα 6_Απόψεις φοιτητών

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των φοιτητών	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητα
37. Στα θετικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νοιώθουν επιβράβευση	83,7	77
43. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των Καθηγητών-Συμβούλων	80,4	74
42. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, λαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική από τον Καθηγητή/τρια- Σύμβουλο	79,3	73
38. Στα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νιώθουν απόρριψη	77,2	71
35. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρήσιμη στους φοιτητές/ τριες	69,6	64
40. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης από τους Καθηγητές- Συμβούλους οδηγεί τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους	52,2	48

Πίνακας 87

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων φοιτητών	Καθόλου Λίγο	Συχνότητα
36. Τα σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων αφήνουν αδιάφορους τους φοιτητές	92,4	85
41. Οι καθηγητές- σύμβουλοι δίνουν βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές/ τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	67,4	62
39. Τα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οδηγούν τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους	45,7	42

Πίνακας 88

Ενότητα 6_Απόψεις καθηγητών-συμβούλων

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων καθηγητών-	Πολύ	Συχνότητα
---	------	-----------

συμβούλων	Πάρα Πολύ	α
35. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι χρήσιμη στους φοιτητές/ τριες	100	41
37. Στα θετικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νοιώθουν επιβράβευση	100	41
43. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, επηρεάζονται συναισθηματικά μέσω των σχολίων των Καθηγητών-Συμβούλων	100	41
42. Οι φοιτητές/τριες, συχνά, λαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική από τον Καθηγητή/τρια- Σύμβουλο	97,6	40
38. Στα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οι φοιτητές/ τριες νιώθουν απόρριψη	95,1	39
40. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης από τους Καθηγητές- Συμβούλους οδηγεί τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις να επιτύχουν τα μέγιστα των δυνατοτήτων τους	95,1	39
41. Οι καθηγητές- σύμβουλοι δίνουν βαρύτητα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι φοιτητές/ τριες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	95,1	39
39. Τα αρνητικά σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων οδηγούν τους φοιτητές/ τριες σε σκέψεις για εγκατάλειψη των σπουδών τους	43,9	18

Πίνακας 89

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων των καθηγητών-συμβούλων	Καθόλου Λίγο	Συχνότ α
36. Τα σχόλια των Καθηγητών- Συμβούλων αφήνουν αδιάφορους τους φοιτητές	70,7	29

Πίνακας 90

Ενότητα Ερωτήσεων 7: Ποιός είναι ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Ενότητα 7_Απόψεις φοιτητών

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των φοιτητών	Πολύ Πάρα Πολύ	Συχνότητα
47. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών/ τριων	63	58

Πίνακας 91

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων των φοιτητών	Καθόλου Λίγο	Συχνότητα
49. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές/ τριες τους	71,7	66
50. Οι καθηγητές- σύμβουλοι ασκούν ανατροφοδότηση έγκαιρη και κατανοητή	63	58
53. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια	63	58
45. Οι καθηγητές- σύμβουλοι αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους φοιτητές/τριες τους	62	57
52. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	62	57
54. Οι καθηγητές- σύμβουλοι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων	60,9	56
44. Οι καθηγητές- σύμβουλοι λειτουργούν ως εμψυχωτές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία	59,8	55
46. Οι καθηγητές- σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών/τριων τους	59,8	55
51. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση	59,8	55
48. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες	57,6	53

Πίνακας 92

Ενότητα 7_Απόψεις καθηγητών-συμβούλων

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων των καθηγητών-	Πολύ	Συχνότητα
---	------	-----------

συμβούλων	Πάρα Πολύ	α
44. Οι καθηγητές- σύμβουλοι λειτουργούν ως εμψυχωτές, διαμεσολαβητές και καθοδηγητές στην εκπαιδευτική διαδικασία	100	41
45. Οι καθηγητές- σύμβουλοι αναπτύσσουν αποτελεσματικά την επικοινωνία τους με τους φοιτητές/τριες τους	100	41
46. Οι καθηγητές- σύμβουλοι καλύπτουν τις εκπαιδευτικές και τις συναισθηματικές ανάγκες των φοιτητών/τριων τους	100	41
50. Οι καθηγητές- σύμβουλοι ασκούν ανατροφοδότηση έγκαιρη και κατανοητή	100	41
47. Οι Καθηγητές- Σύμβουλοι φέρουν την ευθύνη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των φοιτητών/ τριων	97,6	40
51. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ είναι γνώστες του αντικειμένου τους, ασκούν δίκαιη αξιολόγηση και ποιοτική ανατροφοδότηση	97,6	40
53. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια	97,6	40
48. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες	95,1	39
52. Οι καθηγητές- σύμβουλοι στο ΕΑΠ έχουν ειδικευτεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	95,1	39
54. Οι καθηγητές- σύμβουλοι για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους διαθέτουν προσόντα με γνώση των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων	95,1	39
49. Οι καθηγητές- σύμβουλοι διαθέτουν προσωπικό ενδιαφέρον και χρόνο για τους φοιτητές/ τριες τους	82,9	34

Πίνακας 93

Παράρτημα Ε Συντελεστής άλφα (coefficient alpha)

Ενότητα 1 : Ποιό είναι το είδος της ανατροφοδότησης που οι φοιτητές του ΕΑΠ νομίζουν ότι τους ικανοποιεί περισσότερο και ποιο τους δυσκολεύει κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,835	,853	11

Πίνακας 94 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 1

Ενότητα 2 : Με ποιόν τρόπο και σε ποιο βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να βοηθήσουν τον εκάστοτε φοιτητή να αναπτύξει τις ικανότητες του και τις δεξιότητές του, μέσω της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,985	,985	9

Πίνακας 95 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 2

Ενότητα 3 : Με ποιό τρόπο και σε ποιό βαθμό μπορούν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών για να μπορέσουν οι φοιτητές να αναπτύξουν αυτονομία στη μάθηση κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,975	,975	6

Πίνακας 96 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 3

Ενότητα 4 : Ποιά συναισθήματα προκαλούνται στους φοιτητές με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους από τους Καθηγητές-Συμβούλους κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,781	,805	9

Πίνακας 97 : Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 4

Ενότητα 5 : Ποιός είναι ο ρόλος των Καθηγητών-Συμβούλων και σε τί βαθμό μπορεί να αλλάξει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του ΕΑΠ κατά την άποψη των φοιτητών και των Καθηγητών-Συμβούλων

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,976	,976	11

Πίνακας 98 :Στατιστικά Αξιοπιστίας Ενότητας 5

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,977	,975	46

Πίνακας 99 :Στατιστικά Αξιοπιστίας, Όλων των ερωτήσεων κατά την άποψη των φοιτητών

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,905	,915	46

Πίνακας 100 :Στατιστικά Αξιοπιστίας, Όλων των ερωτήσεων κατά την άποψη των καθηγητών-συμβούλων

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

Βαγιοπούλου Κωνσταντίνα