



**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

**Διπλωματική Εργασία**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ  
ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

*Απόψεις και πρακτικές Καθηγητών-Συμβούλων του Ελληνικού  
Ανοικτού Πανεπιστημίου*

**ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΦΡΑΓΚΟΣ**

A. M. 111965

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Πιέρα Λευθεριώτου

Αθήνα, Ιούνιος 2018

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



**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ  
ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:**

*Απόψεις και πρακτικές Καθηγητών-Συμβούλων του Ελληνικού  
Ανοικτού Πανεπιστημίου*

Βασίλειος Φράγκος

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Πέρα Λευθεριώτου

Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Παυλή-Κορρέ

Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό

Πανεπιστήμιο

Αθήνα, Ιούνιος 2018

Στους γονείς μου Γιώργο και Φωτεινή

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω την πρώτη επιβλέπουσα, την Καθηγήτρια κα *Πιέρα Λευθεριώτου*, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και την αμέριστη συμπαράστασή της κατά την διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής αυτής εργασίας και για την υψηλή αίσθηση καθήκοντος που διαθέτει ως Καθηγήτρια-Σύμβουλος συνδυάζοντας όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προϋποθέτει αυτός ο δύσκολος ρόλος.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια κα *Μαρία Παυλή-Κορρέ*, δεύτερη επιβλέπουσα την εργασία για την πολύ καλή και χωρίς προσκόμματα συνεργασία.

Τις φίλες και συνεργάτιδες *Helena Kotsakidis* και *Anette Nordgren* για την βοήθειά τους κατά την ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα όλους τους Καθηγητές-Συμβούλους, οι οποίοι πρόθυμα δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα αυτή παρά το βεβαρυμμένο πρόγραμμά τους και τις αυξημένες υποχρεώσεις τους. Χωρίς την δική τους συνδρομή θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση της παρούσας μελέτης.

Βασίλης Φράγκος

## Περίληψη

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί εδώ και δεκαετίες έναν διακριτό επιστημονικό κλάδο που λόγω των ραγδαία μεταβαλλόμενων τεχνολογικών και κοινωνικών συνθηκών διαρκώς εξελίσσεται επεκτείνοντας όλο και περισσότερο τις δραστηριότητές της σύμφωνα πάντα με τις επιταγές της εποχής. Βασικό εργαλείο μάθησης στα προγράμματα εξΑΕ είναι οι Γραπτές Εργασίες, οι οποίες στην ουσία κατευθύνουν την μελέτη του φοιτητή και τον βοηθούν να έχει καλύτερη εποπτεία της ύλης. Για κάθε εργασία ο διδάσκων εκπονεί ανατροφοδότηση με την οποία επεμβαίνει σχολιάζοντας το γραπτό. Η ανατροφοδότηση αυτή έχει βαρύνουσα σημασία για τα προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, επειδή η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι περιορισμένη. Για να μην καταλήξει λοιπόν να αποτελεί μια τυπική και επιβεβλημένη διαδικασία, ο διδάσκοντας πρέπει να έχει συναίσθηση του δύσκολου και πολύπλοκου ρόλου του και να αντιμετωπίζει την διαδικασία αξιολόγησης μίας εργασίας με επαγγελματισμό, υπευθυνότητα αλλά και ανθρωπιστική διάθεση, απαλλαγμένη από πεπαλαιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές περί διδάσκοντος-αυθεντίας.

Με την παρούσα μελέτη επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις και να προσδιοριστούν οι πρακτικές που εφαρμόζουν διδάσκοντες εξ Αποστάσεως προγραμμάτων αναφορικά με τον ρόλο και την σημασία της ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών. Συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται σε Καθηγητές-Συμβούλους του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, του κατεξοχήν Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της χώρας που παρέχει ποιοτικά προγράμματα σπουδών με την μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταγράφουν πώς εντάσσουν οι διδάσκοντες την ανατροφοδότηση στο γενικότερο πλαίσιο των καθηκόντων τους ως εκπαιδευτές εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και αποτελούν ένδειξη για το αν αξιοποιούν την διαδικασία αυτήν ως μέσο αυτοαξιολόγησης. Επίσης, αποτυπώνεται η υποστήριξη του φορέα στους Καθηγητές-Συμβούλους για την διόρθωση των Γραπτών Εργασιών και ως προς αυτό επιχειρείται μία ενδεικτική καταγραφή των αναγκών και των προτάσεών τους. Τα αποτελέσματα αυτά, αν και δεν μπορούν να γενικευτούν, αποτελούν μια καταγραφή απόψεων και πρακτικών των διδασκόντων του συγκεκριμένου προγράμματος. Γι' αυτόν τον λόγο μπορούν να αξιοποιηθούν από διδάσκοντες σε προγράμματα εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευσης, από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, αλλά και από άλλους φορείς που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εξ Αποστάσεως Επαίδευσης. Κυρίως όμως μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, καθώς η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών στα προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης είναι μια πολύτιμη μαθησιακή διαδικασία που για κανέναν λόγο δεν πρέπει ούτε να υποτιμηθεί ούτε να τυποποιηθεί.

### **Λέξεις – Κλειδιά**

Ανατροφοδότηση, Γραπτές Εργασίες (ΓΕ), εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Καθηγητής-Σύμβουλος (ΚΣ), Αξιολόγηση-Αυτοαξιολόγηση

## Abstract

For the last decades, Distance Education (DE) has been a separate discipline due to its rapid development which measures up to the contemporary social, economic and technological advances. Written Assignments (WA) are the basic teaching tool in Distance Learning (DL) programs. These WA guide students towards a better command over the whole course syllabus. For each WA the tutor gives constructive feedback which contains comments in several parts of the assignment. The role of feedback is crucial in DE since the interaction between students and tutors is limited. The assessment process must not at all become a typical or institution-imposed procedure, so tutors must acknowledge their difficult and complex role and therefore show professionalism and responsibility and humanistic view towards students' work, free from old practices concerning outdated perceptions, according to which teacher claimed to be at pro during the educating process.

This study attempts to investigate tutors' view and practices on the role and the significance of written feedback on WA on DL programs. Namely, the study focuses on Tutors-Counselors involved in the course "Masters in Adult Education (M.Ed.)" at the Hellenic Open University (HOU), the sole university in Greece which develops and implements exclusively DL programs and courses. The findings of the survey indicate how teachers integrate feedback into the overall context of their tasks as DL educators and how they use this process as a means of self-assessment. Moreover, the conclusions reflect the way that HOU supports Tutors-Counselors to correct WA and devise constructive feedback while it is also attempted to provide an indicative record of teachers' needs according to the assessment process focusing on their suggestions about feedback on WA. The results of this study expound opinions and trends by tutors who teach at the certain program. Therefore, they can guide and be used by Tutor-Counselors at the HOU programs, by teachers and tutors working with DE in general, by the HOU or other DE bodies. These results cannot be generalized but they can primarily be used as inspiration for further studies on the topic, since feedback on WA on DE context should not be underestimated nor standardized.

## Keywords

Feedback, Written Assignments (WA), Distance Education (DE), Hellenic Open University (HOU), Tutor-Counselor, Evaluation/Self-evaluation



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	vi
Abstract.....	viii
Περιεχόμενα .....	ix
Κατάλογος Σχημάτων.....	xi
Κατάλογος Πινάκων .....	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xiii
Εισαγωγή .....	14
Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο .....	17
1. Το πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	17
1.1. Βασικά χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.....	18
1.2. Οι νέες τεχνολογίες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	20
1.2.1. Νέες τεχνολογίες και ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών .....	22
1.2.2. Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των διδασκόντων.....	23
1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....	25
2. Γραπτές Εργασίες και ανατροφοδότηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....	28
2.1. Οι Γραπτές Εργασίες.....	28
2.2. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών.....	30
2.2.1. Η μορφή της ανατροφοδότησης.....	32
2.2.2. Οι πρότυπες απαντήσεις.....	38
2.3. Τα είδη της ανατροφοδότησης .....	39
2.3.1. Η Ομότιμη ανατροφοδότηση.....	44
2.3.2. Η Αυτοαναφορική ανατροφοδότηση .....	46
2.4. Η λειτουργία και η διατύπωση των σχολίων.....	48
3. Ο ρόλος της ανατροφοδότησης .....	51
3.1. Οι προσδοκίες των φοιτητών από την ανατροφοδότηση των ΓΕ.....	54
3.2. Αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από τους φοιτητές.....	58
4. Ανατροφοδότηση και διδάσκοντες στην εξΑΕ .....	61
4.1. Οι απόψεις και οι πρακτικές των διδασκόντων.....	62
4.2. Δυσκολίες για μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση .....	65
4.3. Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων .....	68
4.4. Αμφίδρομη ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση .....	71
5. Υποστήριξη των διδασκόντων στην εξΑΕ για την ανατροφοδότηση των ΓΕ.....	75
5.1. Πρακτικές εκπαιδευτικών φορέων.....	76
5.2. Οι προτάσεις των διδασκόντων .....	81
Μέρος δεύτερο: Το πλαίσιο της έρευνας .....	85
6. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.....	85
6.1. Πλαίσιο λειτουργίας.....	85
6.1.1. Οι Καθηγητές-Σύμβουλοι.....	87
6.1.2. Υποστήριξη, αξιολόγηση και επιμόρφωση των ΚΣ .....	88
6.2. Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» .....	89
Μέρος τρίτο: Η εμπειρική έρευνα.....	91
7. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας .....	91

7.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	91
7.2. Ερευνητικά ερωτήματα, λειτουργικοί ορισμοί και ερευνητικές υποθέσεις .....	92
7.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	95
7.4. Το δείγμα της έρευνας.....	97
7.5. Η συνέντευξη.....	100
7.6. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	101
7.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα .....	102
<b>8. Αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας.....</b>	<b>104</b>
8.1. Το πλαίσιο της εξΑΕ (ΤΠΕ - Επικοινωνία - Διάλογος).....	104
8.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εξΑΕ .....	107
8.3. Ο ρόλος των Γραπτών Εργασιών .....	109
8.4. Η μορφή της ανατροφοδότησης .....	112
8.5. Οι πρότυπες απαντήσεις.....	115
8.6. Είδη ανατροφοδότησης.....	117
8.6.1. Η ομότιμη ανατροφοδότηση.....	120
8.6.2. Η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση .....	122
8.7. Είδη και τρόπος διατύπωσης των σχολίων .....	124
8.7.1. Είδη σχολιασμού.....	124
8.7.2. Διατύπωση σχολίων .....	126
8.8. Οι απόψεις των ΚΣ για την ανταπόκριση των φοιτητών .....	129
8.9. Απόψεις και πρακτικές των διδασκόντων.....	132
8.10. Οι δυσκολίες των διδασκόντων για εποικοδομητική ανατροφοδότηση .....	135
8.11. Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών .....	139
8.12. Αξιολόγηση - αμφίδρομη ανατροφοδότηση .....	143
8.12.1. Αξιολόγηση.....	143
8.12.2. Αυτοαξιολόγηση .....	145
8.12.3. Αμφίδρομη ανατροφοδότηση .....	147
8.13. Υποστήριξη του διδάσκοντος.....	149
8.13.1. Οι πρακτικές του φορέα .....	150
8.13.2. Οι προτάσεις των ίδιων των ΚΣ.....	154
<b>Μέρος τέταρτο: Συμπεράσματα και Θέματα για συζήτηση .....</b>	<b>158</b>
<b>9. Συμπεράσματα - Περιορισμοί - Προτάσεις.....</b>	<b>158</b>
9.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση .....	158
9.1.1. Η ανατροφοδότηση των ΓΕ στο πλαίσιο των καθηκόντων του ΚΣ .....	159
9.1.2. Αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση του ΚΣ και ανατροφοδότηση των ΓΕ.....	168
9.1.3. Υποστήριξη του ΚΣ ως διορθωτή ΓΕ .....	171
9.2. Περιορισμοί της εμπειρικής έρευνας .....	175
9.3. Προτάσεις.....	176
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>179</b>
<b>Παράρτημα Α .....</b>	<b>192</b>
<b>Παράρτημα Β.....</b>	<b>195</b>

## Κατάλογος Σχημάτων

<b>Σχήμα 1.</b> Η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και ανατροφοδότησης .....	35
<b>Σχήμα 2.</b> Ένα μοντέλο ανατροφοδότησης για την ενίσχυση της μάθησης .....	36
<b>Σχήμα 3.</b> Η τετραπλή ταξινόμηση της ανατροφοδότησης.....	42
<b>Σχήμα 4.</b> Τα είδη της ανατροφοδότησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....	43
<b>Σχήμα 5.</b> Ο τρόπος λειτουργίας της αυτοαναφορικής ανατροφοδότησης.....	46
<b>Σχήμα 6.</b> Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση μέσω της ανατροφοδότησης .....	53

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> Το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων .....	99
<b>Πίνακας 2.</b> Η μορφή της ανατροφοδότησης που εκπονούν οι ΚΣ.....	112
<b>Πίνακας 3.</b> Το είδος της ανατροφοδότησης που εκπονούν οι ΚΣ.....	117
<b>Πίνακας 4.</b> Τι δυσχεραίνει το έργο των ΚΣ κατά τη διόρθωση των ΓΕ.....	136
<b>Πίνακας 5.</b> Πώς οι ΚΣ αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπόνηση της ανατροφοδότησης .....	139
<b>Πίνακας 6.</b> Οι προτάσεις των ΚΣ για βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης των ΓΕ .	154

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΕ	Ανοικτή Εκπαίδευση
ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
βλ.	βλέπε
ΓΕ	Γραπτές Εργασίες
ΔΒΜ	Διά Βίου Μάθηση
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ε.Ε.	Εκπαίδευση Ενηλίκων
εξΑ	εξ Αποστάσεως
εξΑΕ	εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
κεφ.	κεφάλαιο
ΚΣ	Καθηγητής-Σύμβουλος
ΟΔΠ	Ομάδες Διδακτικού Προσωπικού
ΟΣΣ	Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις
ΟΥ	Open University
ΜΕΑΕ	Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης
ΜΠΣ	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
ΣΕΠ	Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

## Εισαγωγή

Ήδη από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα έχει θεμελιωθεί η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως ένα αυτόνομο και δομικά οργανωμένο επιστημονικό πεδίο που οριοθετείται από δύο ακαδημαϊκές συντεταγμένες, την επιστημονική έρευνα και τα προγράμματα σπουδών από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, τα λεγόμενα Ανοικτά Πανεπιστήμια, που εφαρμόζουν μια διαφορετική εκπαιδευτική στρατηγική από ό,τι τα αντίστοιχα ιδρύματα της συμβατικής εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006). Κατά τον Jarvis (2005), κάθε μορφή εκπαίδευσης στην οποία ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος διαχωρίζονται σε χρόνο ή χώρο ορίζεται ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή αλλιώς «μελέτη από το σπίτι» ή «εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας». Τα εκπαιδευτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από ευελιξία και οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεγάλο περιθώριο αυτονομίας, αφού μπορούν να επιλέξουν πού και πότε θα μελετήσουν και πώς ακριβώς θα μάθουν (Race, 1999). Η συνδρομή της τεχνολογίας είναι καταλυτική, καθώς δίνει πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία και γι' αυτό όλο και περισσότερα μέσα χρησιμοποιούνται ως εργαλεία στα προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ypsilandis, 2002).

Το πλαίσιο αυτό όχι μόνο δεν ακυρώνει, αλλά αντίθετα αναβαθμίζει και επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του διδάσκοντα. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση απαιτεί εκπαιδευτές που προσανατολίζονται σταθερά στην κατεύθυνση της υποστήριξης των εκπαιδευόμενων και έχουν ρόλο πολυσύνθετο, διότι πλέον δεν αποτελούν απλό μεταβιβαστή της πληροφορίας, όπως συμβαίνει στην συμβατική εκπαίδευση, αλλά την «πηγή» της πληροφορίας (Race, 1999). Αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διεργασίας είναι η εκπόνηση Γραπτών Εργασιών από τους φοιτητές, για τις οποίες αξιολογούνται από τους διδάσκοντες μέσα από την παροχή ανατροφοδότησης που περιλαμβάνει γραπτό σχολιασμό σε διάφορα σημεία της εργασίας. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η ανατροφοδότηση στην συνείδηση και την μαθησιακή πορεία των εκπαιδευόμενων είναι διαφορετικός και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ομοίως, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν οι διδάσκοντες τις Γραπτές Εργασίες διαφέρει και αντιστοίχως διαφέρει και ο τρόπος και το είδος της ανατροφοδότησης που εκπονούν.

Στην Ελλάδα η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε με σχετική καθυστέρηση σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε το 1992, όταν οι συνθήκες και η ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές με την μέθοδο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αυξήθηκαν κατακόρυφα (Βεργίδης, 2005). Ο φορέας λειτουργεί με αρθρωτό σύστημα σπουδών μέσω Θεματικών Ενοτήτων και για κάθε θεματική ενότητα οι εκπαιδευόμενοι εκπονούν υποχρεωτικά τέσσερις Γραπτές Εργασίες, οι οποίες διορθώνονται από τον Καθηγητή-Σύμβουλο του τμήματος (ΕΑΠ, 2017).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν Καθηγητές-Σύμβουλοι που απασχολούνται στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» κατά την εκπόνηση της ανατροφοδότησης στις Γραπτές Εργασίες των εκπαιδευομένων.

Το πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα. Στο κεφάλαιο 1 περιγράφεται το πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με έμφαση στην συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών και παράλληλα προσδιορίζονται βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτή. Το κεφάλαιο 2 εστιάζει στην ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών. Παρουσιάζονται βασικές προσεγγίσεις αναφορικά με τα επίπεδα λειτουργίας, την μορφή και τα είδη της ανατροφοδότησης, αλλά και των γραπτών σχολίων που δίνουν συνήθως οι διδάσκοντες. Το κεφάλαιο 3 αναφέρεται στον ρόλο της ανατροφοδότησης εξετάζοντας παράλληλα πώς αυτή εισπράττεται και πώς αξιοποιείται από τους εκπαιδευόμενους. Το κεφάλαιο 4 εστιάζει στις πρακτικές που ακολουθούν οι διδάσκοντες. Μελετάται πώς προσεγγίζουν τις Γραπτές Εργασίες, ποια είναι η γνώμη τους για την ανατροφοδότηση, τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν και πώς προσπαθούν να τις ξεπεράσουν. Επίσης, εξετάζεται η άποψή τους για την αξία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και της αυτοαξιολόγησης και διερευνάται η πιθανή σύνδεση της διαδικασίας εκπόνησης ανατροφοδότησης με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή. Το κεφάλαιο 5 εστιάζει στην υποστήριξη που παρέχεται ως προς αυτή την διαδικασία προς τους διδάσκοντες. Συγκεκριμένα, διερευνώνται πρακτικές, οδηγίες και συμβουλές από εκπαιδευτικούς φορείς στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Σουηδία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

και διερευνώνται οι ανάγκες των διδασκόντων ως προς την υποστήριξη που επιθυμούν να λαμβάνουν ως διορθωτές Γραπτών Εργασιών.

Στο *δεύτερο μέρος* της εργασίας (κεφάλαιο 6) επιχειρείται να καθοριστεί το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα. Συγκεκριμένα, δίνεται περιληπτικά το γενικό πλαίσιο λειτουργίας του φορέα στον οποίο διεξήχθη η έρευνα, δηλαδή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Επίσης, γίνεται αναφορά στον θεσμό του Καθηγητή-Συμβούλου, στον τρόπο με τον οποίο ο φορέας προχωρά στην υποστήριξη, αξιολόγηση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και παρατίθεται το γενικό πρόγραμμα σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων», από όπου προέρχεται το σύνολο των συμμετεχόντων στην συγκεκριμένη έρευνα.

Στο *τρίτο μέρος* εντάσσεται η εμπειρική έρευνα. Αρχικά, το κεφάλαιο 7 αναφέρεται στον σχεδιασμό της έρευνας. Προσδιορίζονται ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, παρουσιάζεται το δείγμα συμμετεχόντων και το ερευνητικό εργαλείο, γίνεται αναφορά στον τρόπο συλλογής δεδομένων και εξετάζονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στο κεφάλαιο 8 παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, όπως αυτά κωδικοποιήθηκαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, το *τέταρτο μέρος* (κεφάλαιο 9) περιλαμβάνει την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και την εξαγωγή συμπερασμάτων για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Ακόμα, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης μελέτης αλλά και για την δυνατότητα περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Ακολουθεί η παράθεση της *Βιβλιογραφίας* και αμέσως μετά τα *Παραρτήματα*, στα οποία περιλαμβάνεται το εργαλείο συλλογής δεδομένων (οι άξονες της συνέντευξης) και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο των συνεντεύξεων.



## Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

### 1. Το πλαίσιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Θεμελιώδης αρχή της Ανοικτής Εκπαίδευσης (ΑΕ) είναι το αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ατόμου στην μόρφωση οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του, γι' αυτό και στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι η διασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που θα επιτρέπουν την παροχή ευκαιριών για απρόσκοπτη πρόσβαση στην γνώση (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί υποπερίπτωση της ΑΕ η οποία έχει μια πιο ευρεία έννοια, ωστόσο κοινή συνισταμένη και των δύο είναι η ευελιξία που υπάρχει στην μαθησιακή διεργασία (Race, 1999). Οι όροι εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή εξ αποστάσεως μάθηση χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν μαθήματα στα οποία οι φοιτητές και οι διδάσκοντες χωρίζονται από γεωγραφική απόσταση και σε ορισμένες περιπτώσεις βρίσκονται ακόμα και σε διαφορετικές ζώνες ώρας (Ypsilandis, 2002). Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον ως προς την δομή και τους στόχους του, καθώς ο εκπαιδευόμενος ενεργεί χωρίς την διαρκή επίβλεψη και παρουσία του εκπαιδευτή (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

Αναφορικά με την εξΑΕ ο Race (1999) παρατηρεί ότι σε αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεγαλύτερο έλεγχο του τρόπου μάθησης, αλλά δεν αφήνονται στην τύχη τους. Στην ουσία βασικός στόχος της εξΑΕ είναι η υποστήριξη των εκπαιδευόμενων με την συνδρομή των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας. Το γεγονός αυτό δεν καταργεί τον ρόλο του εκπαιδευτή. Αντίθετα ο διδάσκων στο πλαίσιο της εξΑΕ έχει ρόλο δύσκολο και πολυσύνθετο, καθώς οφείλει, εκμεταλλευόμενος τις νέες τεχνολογίες, να είναι όχι απλός μεταβιβαστής αλλά η πηγή της πληροφορίας και να προσπαθεί να αναδείξει τις μαθησιακές ικανότητες των εκπαιδευομένων.

## 1.1. Βασικά χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Κύριο πλεονέκτημα της εξΑΕ είναι ότι, καταργώντας τον χώρο, τον χρόνο και την υποχρεωτική φυσική παρουσία στο μέρος όπου διενεργείται η διδακτική πράξη, δίνει την δυνατότητα παρακολούθησης κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος σε άτομα που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές, σε άτομα με περιορισμένο ελεύθερο χρόνο, αλλά και σε άτομα που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες (Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015), ενώ κύριο μέλημά της είναι να στοχεύει όσο γίνεται στην υποστήριξη των εκπαιδευομένων. Ο μηχανισμός που προωθεί την υποστήριξη των σπουδαστών σε δράσεις της εξΑΕ καθορίζεται από έξι παραμέτρους που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση: τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, τις απαιτήσεις του προγράμματος, την γεωγραφική απόσταση, διάφορα οργανωτικά ζητήματα, το εύρος της σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης και τις υποδομές (Tait, 2000). Έτσι, η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων και η διδασκαλία να βασίζεται στις εμπειρίες της ζωής των συμμετεχόντων με στόχο πρωτίστως την κοινωνική ανάπτυξή τους (Regeringens Proposition<sup>1</sup>, 2000).

Στην εξΑΕ ο εκπαιδευόμενος έχει την ευχέρεια να επιλέξει και να καθορίσει τον χρόνο και τον τόπο μελέτης, τον ρυθμό της δουλειάς του και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Race, 1999). Άλλωστε, κατά τον Λιοναράκη (2006), η μάθηση δεν προϋποθέτει την μετάδοση γνώσης αποκλειστικά μέσω της διδακτικής πράξης, αλλά είναι προϊόν μιας ευρείας μαθησιακής διεργασίας. Η διδασκαλία υποβοηθά αναμφίβολα με πολλούς διαφορετικούς και σημαντικούς τρόπους την μάθηση, η κατάκτηση της οποίας όμως επιτυγχάνεται εν τέλει από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους. Γι' αυτόν τον λόγο οι εξ Αποστάσεως (εξΑ) σπουδαστές έχουν την τάση να χρησιμοποιούν περισσότερο μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως η αυτορρύθμιση, η αυτοδιαχείριση, η οργάνωση και η επαναθεώρηση-επανάληψη (White, 1994). Μολαταύτα, η αυτονομία αυτή στο πλαίσιο της εξΑΕ λειτουργεί πιο πολύ σε ιδεαλιστικό επίπεδο και εντοπίζεται κυρίως

---

<sup>1</sup> Σχέδιο Νόμου επικυρωμένο από το σουηδικό κοινοβούλιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων με τίτλο «Η ενήλικη μάθηση και η ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων» (Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen).

στο δικαίωμα του κάθε εκπαιδευόμενου να καθορίζει τον σκοπό, το περιεχόμενο, την μέθοδο και την αξιολόγηση της μαθησιακής του πορείας (Γιαγλή κ. συν., 2010). Μπορεί στα προγράμματα εξΑΕ να τίθεται στο επίκεντρο ο εκπαιδευόμενος, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι καταργούνται τα ακαδημαϊκά κριτήρια και απονέμονται τίτλοι σπουδών αφειδώς και χωρίς απαιτήσεις (Μουζάκης, 2006). Έτσι, τα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θέτουν μια σειρά από περιορισμούς εξωτερικούς (π.χ. έναρξη σπουδών, ημερομηνίες υποβολής γραπτών εργασιών) αλλά και εσωτερικούς (π.χ. στόχοι, περιεχόμενο, εξετάσεις, διδακτικά προγράμματα, αξιολόγηση), που περιορίζουν στην πράξη την αυτονομία των φοιτητών, εφόσον όντας άρρηκτα δεμένα με την κοινωνία οφείλουν να χορηγήσουν τίτλους σπουδών που θα πιστοποιούν την πλήρη και επαρκή κατάρτιση των φοιτητών τους επάνω σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Γιαγλή κ. συν., 2010).

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο παράγοντα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ωστόσο λειτουργεί ταυτοχρόνως υποστηρικτικά, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Σε συνθήκες κάτω από τις οποίες τα συναισθήματα και η αλληλεπίδραση μέσω της διά ζώσης επικοινωνίας είναι πολύ περιορισμένα (Παπαδοπούλου & Παυλή-Korρέ, 2015), είναι ιδιαίτερα σημαντικό να βρεθεί τρόπος να υποκατασταθεί όσο γίνεται η διαπροσωπική επαφή (Ηλιάδου, 2011). Η ευθύνη για την ανάπτυξη αυτής της διαπροσωπικής επικοινωνίας βαρύνει σχεδόν αποκλειστικά τον εκπαιδευτή, εφόσον λόγω των συνθηκών η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών είναι άτυπη και η επαφή τους αρκετά περιορισμένη (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή εγγυάται ένα καλό μαθησιακό κλίμα (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011), γεγονός που αναδεικνύει τον πολλαπλό ρόλο του εκπαιδευτή ως διδάσκοντα και διευκολυντή, αλλά και ως συμβούλου και εμπνευστή (Ηλιάδου, 2011). Στην ουσία ο εκπαιδευτής οφείλει αφενός να καθοδηγεί και να οργανώνει τους φοιτητές, ώστε να διαχειρίζονται το εκπαιδευτικό υλικό και να κινητοποιούνται για περαιτέρω εμβάθυνση στην μελέτη τους και αφετέρου να προωθεί την αλληλεπίδραση των φοιτητών μεταξύ τους, προκειμένου η επικοινωνία της ομάδας να μην καταστεί μια ανούσια, τυπική διαδικασία (Ηλιάδου, 2011· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Στο πλαίσιο αυτό η υποστήριξη των φοιτητών μέσα από την σαφή ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών (ΓΕ) όχι μόνο παρέχει πληροφορίες για την επιτευχθείσα πρόοδο, αλλά αποτελεί και ένα σημαντικό μέσο επικοινωνίας που κινητοποιεί την ανάπτυξη ενός εποικοδομητικού διαλόγου ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο (Ηλιάδου, 2011). Στο πλαίσιο της εξΑΕ η ανατροφοδότηση των ΓΕ αποτελεί συχνά τον κυριότερο τρόπο επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή και ταυτόχρονα την μόνη πηγή σχολίων για τους εκπαιδευόμενους (Gibbs & Simpson, 2004· MacKenzie, 1974). Κατά τους Gibbs και Simpson (2004) στο περιβάλλον της εξΑΕ ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των σπουδών του χωρίς την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, αλλά δεν μπορεί να τα καταφέρει χωρίς την επαρκή και συχνή ανατροφοδότηση στις ΓΕ του. Μάλιστα, όσον αφορά στα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) η ανατροφοδότηση των ΓΕ δίνει ευκαιρίες για περαιτέρω επικοινωνία και μαζί με τις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) λειτουργεί ως ιδανικός μηχανισμός αλληλεπίδρασης (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Με αυτήν ο διδάσκων επικοινωνεί προσωπικά με τον κάθε εκπαιδευόμενο και συμβουλεύει, καθοδηγεί και εμψυχώνει τον καθένα ξεχωριστά με βάση τους ιδιαίτερους στόχους και τις εξατομικευμένες ανάγκες του (Ηλιάδου, 2011).

## 1.2. Οι νέες τεχνολογίες στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα εξΑΕ το κενό που υπάρχει σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων έρχονται να αναπληρώσουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015), εκμηδενίζοντας στην ουσία την γεωγραφική απόσταση των φοιτητών από τον εκπαιδευτικό φορέα και ενισχύοντας έτσι τα πλεονεκτήματα που παρέχει η εξΑΕ αναφορικά με την αποδέσμευση του εκπαιδευόμενου από τον τόπο, τον χώρο και τα πρόσωπα (Γιαγλή κ. συν., 2010). Έτσι, τα προγράμματα αυτά προσαρμόζονται καλύτερα στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ευνοώντας την αμφίδρομη αλληλεπίδραση διδασκόντων και διδασκομένων και προωθώντας την συνεργατική μάθηση με την ολοένα αυξανόμενη

χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Μουζάκης, 2006· Ypsilandis, 2002). Η χρήση νέων τεχνολογιών στην εξΑΕ είναι όλο και πιο εκτεταμένη. Ως αποτέλεσμα, η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία του φοιτητή και του διδάσκοντα μειώνεται, αφού και οι δύο πλευρές καταφεύγουν όλο και συχνότερα στην γραπτή αλληλογραφία, είτε σε έντυπη είτε σε ηλεκτρονική μορφή (Higgins, Hartley & Skelton, 2002).

Ανάλογα με το πώς αξιοποιούνται οι ΤΠΕ υπάρχουν τέσσερις τρόποι οργάνωσης προγραμμάτων εξΑΕ (Ypsilandis, 2002):

- Χαμηλή ή καθόλου τεχνολογία: το εκπαιδευτικό υλικό προσφέρεται σε έντυπη μορφή μέσω ταχυδρομείου.
- Μεσαία τεχνολογία: κάποιο υλικό είναι σε έντυπη μορφή και κάποιο σε ηλεκτρονική μορφή (π.χ. CD) και ίσως η επικοινωνία πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- Υψηλή τεχνολογία: όλο το υλικό παραδίδεται σε CD ή, σε πολλές περιπτώσεις, μέσω του διαδικτύου και η επικοινωνία γίνεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεδιασκέψεις στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι έχουν άμεση επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο στο διαδίκτυο με τους εκπαιδευτές.
- Εξαιρετικά υψηλή τεχνολογία: εφαρμόζεται πιλοτικά προς το παρόν χρησιμοποιώντας την εικονική πραγματικότητα.

Η ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων και δεξιοτήτων μέσω των ΤΠΕ οφείλει να είναι πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ειδικεύονται στην εξΑΕ, ώστε να προκύπτει μια ενδυναμωτική μαθησιακή διαδικασία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα απορρίπτει την παθητική, στείρα και κάθετη μετάδοση της γνώσης (Palloff & Pratt, 2007). Εξάλλου, σε χώρες με υψηλή κοινωνική και τεχνολογική ανάπτυξη, όπως η Σουηδία, οι ΤΠΕ θεωρούνται εργαλείο μάθησης, γιατί δίνουν την ευκαιρία σε κάθε άτομο να αναλάβει την ευθύνη για την μάθησή του και να αναζητήσει ενεργά νέες γνώσεις στην Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ), προάγοντας την εκπαιδευτική-μεθοδολογική σκέψη στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που βιώνει ταχεία ανάπτυξη και ραγδαίες κοινωνικές και επαγγελματικές μεταβολές (Regeringens Proposition, 2000).

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εξΑΕ οδηγεί στην αξιοποίηση νέων εφαρμογών και καινοτομιών (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010), εφόσον πολλοί και διαφορετικοί τύποι πληροφοριών (εικόνα, ήχος, κείμενο) μεταφέρονται γρήγορα, δημιουργώντας εικονικούς χώρους συναντήσεων μέσω της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Μουζάκης, 2006· Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του τεχνολογικού μέσου που επιλέγεται εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων, όπως το είδος της τεχνολογίας που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα, η γνώση χρήσης της τεχνολογίας από τους φοιτητές, οι υποδομές της χώρας (π.χ. γραμμές ISDN, DSL), καθώς και ο τρόπος που οι φοιτητές προτιμούν να μαθαίνουν. Ιδανικά, το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να προσφέρει το ίδιο υλικό σε διαφορετικές μορφές, ώστε να ανταποκρίνεται στα μέσα, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις όλων των εκπαιδευομένων (Ypsilandis, 2002).

### **1.2.1. Νέες τεχνολογίες και ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών**

Η υποστήριξη και η καθοδήγηση για την προετοιμασία της ΓΕ σε ένα περιβάλλον εξΑΕ παραδοσιακά δίνεται μέσω της χρήσης σημειώσεων για την συγγραφή της ΓΕ, ή ίσως και με πρότυπες απαντήσεις, και φυσικά με γραπτή ανατροφοδότηση για τις ΓΕ μετά την υποβολή τους. Η χρήση των ΤΠΕ προσφέρει μια διαδραστική διάσταση αυτής της καθοδήγησης και της ανατροφοδότησης, η οποία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε όλους τους διαδικτυακά συνδεδεμένους φοιτητές (Macdonald, 2001). Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο φαίνεται να είναι ο προτιμώμενος τρόπος παράδοσης της ανατροφοδότησης, αν και ασύγχρονος, όμως και οι συγχρονισμένοι τρόποι επικοινωνίας πρέπει να ενσωματωθούν προσεκτικά και να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας (Ypsilandis, 2002). Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι ένα δημοφιλές και εύχρηστο μέσο, γιατί δεν υπόκειται σε κανέναν χρονικό και χωρικό περιορισμό, ευνοεί την επικοινωνία των διδασκόντων με τους φοιτητές και παρέχει την δυνατότητα να εκφραστούν θέσεις, να διατυπωθούν ερωτήσεις και να επιλυθούν προβληματικές καταστάσεις (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Εξίσου σημαντικό μέσο μπορεί να θεωρηθεί και το forum του τμήματος, ωστόσο η χρήση του είναι συχνά πολύ περιορισμένη και αρκετές φορές γίνεται μέσο μόνο για πρακτικά ζητήματα (π.χ. ανάρτηση βαθμολογίας), με αποτέλεσμα προοδευτικά να παύει να χρησιμοποιείται (Chetwynd & Dobbyn, 2011).

Η Macdonald (2001) υποστηρίζει ότι η αυξημένη διαδραστικότητα και η δυνατότητα συνεργασίας μέσω ΤΠΕ προσφέρουν νέες επιλογές για την ενίσχυση της σημασίας της αξιολόγησης στην εξΑΕ. Οι εκπαιδευόμενοι δεν εργάζονται πλέον απομονωμένα, αλλά μπορούν να ενταχθούν σε μια ηλεκτρονική «κοινότητα φοιτητών» και αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση μπορούν να χρησιμεύσουν πλέον ως μέσα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Εξηγεί ότι μέσω των ΤΠΕ διευκολύνεται η ανατροφοδότηση, η οποία αποτελεί την βάση για μια διαδικτυακή συζήτηση. Δηλαδή, η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη, αν δοθεί σε μια ομάδα φοιτητών σταδιακά και εντός ενός ελεγχόμενου χρονικού πλαισίου, ενισχύοντας έτσι την σχέση μεταξύ της ομάδας και επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν, να προβληματιστούν και να συζητήσουν. Μάλιστα στο πλαίσιο μιας διαδικτυακής ομάδας φοιτητών σε πολλές περιπτώσεις είναι δυνατόν να δοθούν σχόλια και παρατηρήσεις που δεν θα δίνονταν μεμονωμένα σε κάποιους εκπαιδευόμενους, γιατί πιθανόν να θεωρούνταν ακατάλληλα ή παρεξηγήσιμα. Επομένως, οι ΤΠΕ προσφέρουν νέες προκλήσεις και ευκαιρίες και μια δυναμική για την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης σε μεγάλο αριθμό φοιτητών.

### **1.2.2. Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των διδασκόντων**

Βέβαια, οι ΤΠΕ δεν συνεπάγονται μια αυτοματοποιημένη και μηχανιστική διαδικασία και δεν διασφαλίζουν από μόνες τους την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξΑΕ και την ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων (Παπαδοπούλου & Παυλή-Κορρέ, 2015). Η μάθηση που βασίζεται στην τεχνολογία της πληροφορίας απαιτεί περισσότερες δεξιότητες από τον διδάσκοντα. Η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση, όμως είναι ταυτόχρονα και περισσότερο επίπονη. Ο εκπαιδευτής δεν είναι πλέον ένας απλός φορέας μετάδοσης της γνώσης. Το καθήκον του να καθοδηγεί και να υποστηρίζει τους σπουδαστές επιλέγοντας, ελέγχοντας και αξιολογώντας τις αναρίθμητες διαδικτυακές πηγές και πληροφορίες γίνεται όλο και πιο σημαντικό (Regeringens Proposition 2000).



Οι Palloff και Pratt (2007), σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής μάθησης, θεωρούν ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

- i. οι συμμετέχοντες και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση
- ii. οι πολιτικές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται (διατύπωση κοινών στόχων, κατευθυντήριες γραμμές, πρακτικά ζητήματα)
- iii. η εκπαιδευτική διεργασία (συνεργασία, μετασχηματίζουσα μάθηση, ομαδική δουλειά)
- iv. το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης που υποστηρίζει την εκπαιδευτική λειτουργία.

Μάλιστα, επισημαίνουν ότι όσοι διδάσκουν σε διαδικτυακό περιβάλλον οφείλουν να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ έτσι ώστε:

- να δημιουργούν μια συναρπαστική κοινότητα μάθησης
- να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα τις ικανότητές τους
- να αναδεικνύουν την δυναμική της ομάδας και των τεχνικών διαλόγου
- να εφαρμόζουν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας εκτός από την διάλεξη
- να αποκτούν περαιτέρω κατάρτιση σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο
- να καθορίζουν στόχους και να κινητοποιούν τους εκπαιδευόμενους να τους επιτύχουν
- να υλοποιούν δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες ενθαρρύνοντας την συνεργασία
- να δημιουργούν ένα μαθησιακό κλίμα που βασίζεται στην εμπειρία και σε έναν συνεργατικό και υποστηρικτικό τρόπο μάθησης
- να αξιολογούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Palloff & Pratt, 2007).



### 1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω βρίσκεται τόσο ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εξΑΕ όσο και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος παίζει πρωτεύοντα ρόλο για την επίτευξη της μάθησης (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, όπ. αναφ. στις Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008). Η μάθηση είναι ένα ζήτημα αρκετά πολύπλοκο για το οποίο δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, αλλά αντίθετα αναπτύσσονται διαρκώς διάφορες θεωρίες που άλλοτε επικαλύπτονται αρκετά και άλλοτε όχι (Illeris, 2009). Είναι προφανές λοιπόν ότι πρόκειται για μια ευρεία έννοια που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί και γι' αυτό υπάρχουν τόσες πολλές και διαφορετικές ερμηνείες. Το γεγονός αυτό ήταν μέχρι πρότινος ιδιαίτερα δεσμευτικό για το πώς οριοθετούσαν τον ρόλο τους οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, όμως παρατηρείται ότι οι τελευταίοι απαγκιστρώνονται σταδιακά από αυτήν την λογική (Knowles, Holton & Swanson, 2005). Ενώ λοιπόν παραδοσιακά η μάθηση συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, πλέον με τις νέες προσεγγίσεις αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις, συναισθηματικές, κοινωνικές και κοινοτικές (Illeris, 2009). Όσοι εκπαιδευτές βλέπουν την μάθηση ως αέναη και διά βίου διαδικασία απορρίπτουν την αποκλειστική ερμηνεία της υπό το ασφυκτικό πλαίσιο της διδασκαλίας και αποστασιοποιούνται από τον παραδοσιακό και περιοριστικό ρόλο του δασκάλου αποδίδοντας στον εκπαιδευτή ιδιότητες, όπως οργανωτής, καθοδηγητής, εισηγητής, προγραμματιστής ανθρώπινου δυναμικού, φορέας αλλαγών κτλ. (Tight, 2002).

Μάλιστα, το περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξΑΕ (βλ. κεφ. 1.1.) καθιστούν τους εκπαιδευόμενους πιο επιρρεπείς στην πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών τους, γεγονός που κάνει τον ρόλο του εκπαιδευτή ιδιαίτερα καθοριστικό, προκειμένου να προληφθούν επιτυχώς φαινόμενα διαρροής από τα προγράμματα σπουδών (Τσιμπουλή & Φίλιπς, 2008). Πράγματι, εφόσον στο περιβάλλον της εξΑΕ η διδακτική πράξη και η μάθηση υλοποιείται μέσα σε συνθήκες διαφορετικές από εκείνες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, διαφέρει αντίστοιχα και ο ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος γίνεται πολυσύνθετος, με ιδιαίτερα αυξημένες απαιτήσεις, αρμοδιότητες και υποχρεώσεις (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι ο Jarvis (2006, όπ. αναφ. στον Παπαγεωργίου 2008) περιγράφει τον ιδιαίτερα πολύπλοκο ρόλο του εκπαιδευτή με δεκαεπτά διαφορετικούς χαρακτηρισμούς: 1) Εκπαιδευτικός/Διευκολυντής, 2) Αρωγός στο διδακτικό έργο, 3)

Επόπτης, 4) Εκπαιδευτής/Προπονητής, 5) Καθοδηγητής, 6) Σύμβουλος, 7) Διαχειριστής, 8) Ελεγκτής/Αποτιμητής, 9) Ερευνητής, 10) Εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών, 11) Συγγραφέας μαθησιακού/διδασκτικού υλικού, 12) Σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων, 13) Οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής, 14) Διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, 15) Διαχειριστής τεχνικού προσωπικού, 16) Σύμβουλος, εμπειρογνώμων και αξιολογητής, 17) Πωλητής/Μεταπράτης.

Κατά τον Rogers (1999), ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος παράγοντας στην μαθησιακή διαδικασία, γιατί λειτουργεί ταυτόχρονα σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα:

ως αρχηγός της ομάδας με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει την κατάσταση σε έναν ρυθμό, ως εκπαιδευτής, φορέας της αλλαγής, ως μέλος της ομάδας που υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί, ως κοινό έξω από την ομάδα, δηλαδή άτομο ενώπιον του οποίου τα μέλη της ομάδας θα δείξουν αυτά που μόλις έμαθαν, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την ενίσχυση. (σελ. 219)

Οι δεξιότητες του διδάσκοντα στην εξΑΕ εντοπίζονται σε τρεις κύριες κατηγορίες: οργανωτικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές. Οι εκπαιδευτές δηλαδή υποστηρίζουν, ενθαρρύνουν και αξιολογούν τους φοιτητές (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2010). Συντονίζουν την επικοινωνία μεταξύ της ομάδας, προωθούν την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, αξιοποιούν ποικίλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές και εξασφαλίζουν την συνοχή ανάμεσα στο εκπαιδευτικό υλικό, το εκπαιδευτικό ίδρυμα και τους φοιτητές, ώστε να μην υπάρχει απογοήτευση, απομόνωση και ανασφάλεια και, κατά συνέπεια, διαρροή από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999, όπ. αναφ. στην Λευθεριώτου, 2005), ο εκπαιδευτής δείχνει ενδιαφέρον και αποδοχή προς τους φοιτητές του, επικοινωνεί μαζί τους και τους κατευθύνει χωρίς να τους χειραγωγεί, χρησιμοποιεί πληθώρα εκπαιδευτικών τεχνικών, εξελίσσεται, αυτοαξιολογείται και είναι πάντα ανοικτός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, παράλληλα με την εγγύηση της επιτυχίας των εκπαιδευόμενων, οι εκπαιδευτές οφείλουν να ανταποκρίνονται στον ρόλο τους και ως επιστήμονες, να διατηρούν δηλαδή υψηλό το επίπεδο σπουδών και να διεξάγουν τόσο ποιοτική όσο και ποσοτική επιστημονική έρευνα (Bezuidenhout, 2015).

Οι Φαναρίτη και Σπανακά (2010) εστιάζουν στην συμβολή του εκπαιδευτή «ως προς την κατεύθυνση της εξοικείωσης και εμπλοκής των φοιτητών σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν τον μεταγνωστικό προβληματισμό και στοχασμό» (σελ. 138), υιοθετώντας στρατηγικές που ενισχύουν την αυτενέργεια, την αυτοδιαχείριση και την αυτονομία κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Δηλαδή, ο εκπαιδευτής οφείλει να ενισχύει την αυτόνομη μάθηση καλλιεργώντας στους εκπαιδευόμενους δεξιότητες, ώστε να αναπτύξουν συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη και να μπορούν να εντοπίζουν, να συλλέγουν και να συνθέτουν πληροφορίες από αξιόπιστες πηγές. Παράλληλα θα πρέπει να τους μάθει να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα μέσα συλλογής δεδομένων, τα οποία στην συνέχεια να είναι σε θέση να τα οργανώνουν, να τα αναλύουν και να τα αξιολογούν, ώστε να οδηγούνται σε έγκυρα συμπεράσματα, που θα μπορούν να γενικευθούν, να εφαρμοστούν και να κοινοποιηθούν (Knowles, 1989, όπ. αναφ. στον Tennant, 1997).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί και ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτή, ο οποίος οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης σε όλους τους τομείς, όπως η αγορά εργασίας, η πολιτισμική ταυτότητα, οι ανθρώπινες σχέσεις, η ιδιότητα του πολίτη, η ατομική βελτίωση (Steele, 2006, όπ. αναφ. στον Παπαγεωργίου, 2008). Ο εκπαιδευτής συνήθως στοχεύει στην ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων ως ατόμων, μέσα σε ομάδες ή οργανισμούς αλλά και μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, από αυτήν την οπτική γωνία μπορεί κανείς να εντοπίσει ότι ο ρόλος του συνδέεται σαφώς με την ανάπτυξη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό, ακόμη και σε εθνικό επίπεδο, ανεξάρτητα από το αν κάτι τέτοιο αφορά σε κοινωνικούς ή οικονομικούς οργανισμούς και ασχέτως με το αν η αναπτυξιακή διαδικασία εστιάζει σε επαγγελματικές, φιλελεύθερες ή ριζοσπαστικές αλλαγές (Tight, 2002).

## 2. Γραπτές Εργασίες και ανατροφοδότηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Οι ΓΕ αναδεικνύονται σε απαραίτητο δομικό στοιχείο των προγραμμάτων σπουδών της εξΑΕ, γιατί συμβάλλουν στην ποιοτική αξιοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού υλικού όσο και όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Νικολάκη, Κουτσούμπα & Λυκεσάς, 2013). Ο Race (1999) θεωρεί τις ΓΕ σημείο αναφοράς για την εξΑΕ, καθώς είναι για τους φοιτητές ένας «σταθμός στο ταξίδι των γνώσεων [...] βασικό τμήμα της προετοιμασίας για τις τελικές εξετάσεις από τις οποίες εξαρτάται η μελλοντική τους σταδιοδρομία» (σελ. 163). Ωστόσο, ακόμα σημαντικότερη θεωρεί την ανατροφοδότηση που δίνεται στις ΓΕ, επειδή συμβάλλει στην μελέτη του παρεχόμενου υλικού και προάγει την μάθηση. Η διαδικασία εκπόνησης ΓΕ και η ακόλουθη ανατροφοδότηση δημιουργούν τις προϋποθέσεις για διαλεκτική επικοινωνία στην διαδικασία της μάθησης, πρώτον γιατί εκπαιδεύουν τους φοιτητές να παράγουν δικό τους έργο για το οποίο θα αξιολογηθούν και δεύτερον γιατί το επίπεδο των παρεχόμενων σχολίων είναι εξίσου -αν όχι περισσότερο- υψηλό με τα αντίστοιχα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπου συνήθως δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην βαθμολογία (Roberts, 1996).

Υπό αυτό το πρίσμα θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί ποιος ακριβώς είναι ο ρόλος των ΓΕ στα προγράμματα εξΑΕ και τι ακριβώς είναι η ανατροφοδότηση των ΓΕ στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου. Το τελευταίο μάλιστα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι η ανατροφοδότηση δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά υπάρχουν πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, τόσο ως προς τον σκοπό που πρέπει να εξυπηρετεί όσο και ως προς το είδος και την ποιότητα των παρεχόμενων σχολίων.

### 2.1. Οι Γραπτές Εργασίες

Οι ΓΕ συμβάλλουν στην καλύτερη προετοιμασία των εξΑ φοιτητών για τις επερχόμενες εξετάσεις, τους βοηθούν να εκτιμήσουν την αξία της δουλειάς τους, τους παρέχουν το χρονικό περιθώριο να οργανώσουν καλύτερα την μελέτη τους,

αποτελούν την βάση της επικοινωνίας τους με τους διδάσκοντες, κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους για μελέτη και τους παρέχουν ανατροφοδότηση-σχόλια για την δουλειά τους, ώστε να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους (Race, 1999). Εξάλλου, στις περισσότερες μορφές εξΑΕ, η ανατροφοδότηση των ΓΕ είναι το κύριο διαδραστικό στοιχείο της διδασκαλίας (Gibbs & Simpson, 2004).

Μια ΓΕ πρέπει να συγκεντρώνει συγκεκριμένες προδιαγραφές προκειμένου να προάγει ποιοτικά την μάθηση. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει μια λογική εξέλιξη ιδεών από μια πρωτότυπη υπόθεση σε ένα τελικό συμπέρασμα, να διαθέτει ακρίβεια ως προς το περιεχόμενο και να καταλήγει σε εύλογα και εύστοχα συμπεράσματα. Ο συγγραφέας οφείλει να παρουσιάζει τις θέσεις του με αντικειμενικότητα και να επιμελείται της διατύπωσης, της έκφρασης, της δομής και γενικά όλων των τυπικών χαρακτηριστικών μιας ΓΕ (Sadler, 1989).

Ως εργαλεία για τον σχεδιασμό των ΓΕ χρησιμεύουν οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις-υποδείγματα, τα κριτήρια βαθμολόγησης και η ανατροφοδότηση (Race, 1999). Ουσιαστικά η συγγραφή μιας ΓΕ προκύπτει από την κατανόηση του θεωρητικού μέρους ενός διδακτικού αντικειμένου και αφετέρου από την αναδιάρθρωση της γνώσης και την διασύνδεσή της με προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις (Νικολάκη κ. συν., 2013). Οι στόχοι της εκπόνησης μιας ΓΕ είναι εξωτερικοί, δηλαδή έχουν οριστεί από τον διδάσκοντα, όμως υπάρχουν και άλλοι που είναι προσαρμοσμένοι στις ανάγκες των ίδιων των φοιτητών (Sadler, 1989).

Τα κυριότερα είδη ΓΕ είναι τα ακόλουθα (Σταματάκη, 2015):

- 1) *Δοκίμια*. Πρόκειται για σύντομα και ευρέως κατανοητά κείμενα με τα οποία ο συγγραφέας προσεγγίζει ένα θέμα, χωρίς ωστόσο να το εξαντλεί.
- 2) *Συνθετική εργασία ή έρευνα γραφείου*. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται διάφορες βιβλιογραφικές πηγές σχετικά με ένα θέμα.
- 3) *Ερευνητική εργασία ή έρευνα πεδίου*. Πρόκειται για κείμενα που εξετάζουν αναλυτικά και παρουσιάζουν όλες τις πτυχές ενός επιστημονικού θέματος.
- 4) *Συνθετική δημιουργική εργασία-σχέδιο εργασίας*. Στην ουσία γίνεται συνδυασμός μιας διαδικασίας διερεύνησης και ενός σχεδίου προγραμματισμού εργασίας που συνήθως ευνοεί την ομαδική δουλειά και την βιωματική επικοινωνιακή μάθηση.

Οι ΓΕ είναι ένα διδακτικό εργαλείο που σχεδιάζεται, για να αξιολογούνται οι φοιτητές ως προς τον βαθμό εμπέδωσης της ύλης, ταυτόχρονα όμως λειτουργούν ως το κυριότερο μέσο εξατομικευμένης διδασκαλίας (Σπανακά, 2012). Είναι «διαδραστικά πολυεργαλεία μάθησης που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητευόμενους σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό, συμπεριφοράς και παρακίνησης, υποστηρίζοντας με τον τρόπο αυτό την εκδήλωση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, καθώς και την υιοθέτηση και προαγωγή στρατηγικών της σε σημαντικό βαθμό» (Νικολάκη κ. συν., 2013, σελ. 176-177). Έτσι, συνήθως έχουν μεγαλύτερη σημασία από τις εξετάσεις και προτιμώνται και από τους ίδιους τους φοιτητές, γιατί αποτελούν καλύτερη ένδειξη ότι λαμβάνει χώρα μία μακροχρόνια και αέναη μαθησιακή διεργασία, ενώ παράλληλα οι επιδόσεις των φοιτητών είναι καλύτερες σε μαθήματα που βασίζονται περισσότερο στις ΓΕ παρά στις τελικές εξετάσεις (Gibbs & Simpson, 2004). Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι της εξΑΕ λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ΓΕ, ιδίως τις πρώτες. Για αυτούς είναι ένας τρόπος επιβεβαίωσης, τόσο απέναντι στον εαυτό τους όσο και στους άλλους (Race, 1999).

Γι' αυτό και για τους διδάσκοντες ένας ικανοποιητικός και επιτυχής συνδυασμός απαντήσεων των εκπαιδευομένων σε μια ΓΕ αποτελεί εργαλείο ελέγχου της αποκτηθείσας γνώσης, αλλά ακόμα και της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, για την επιτυχία του οποίου οι ίδιοι συμβάλλουν αποφασιστικά (Race, 1999). Άλλωστε, είναι κοινός τόπος μεταξύ των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ότι, αν καταργηθεί η εκπόνηση ΓΕ, περιορίζεται αυτομάτως και το ενδιαφέρον των σπουδαστών για μελέτη (Gibbs & Simpson, 2004).

## **2.2. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών**

Μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η αξιολόγηση η οποία, όταν βασίζεται στην δικαιοσύνη και την ακρίβεια, ενισχύει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου προς τον εκπαιδευτή και στηρίζει την μάθηση (Ηλιάδου, 2011). Υπάρχουν δύο μορφές αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, η *διαμορφωτική*

(formative) και η *αθροιστική* (summative)<sup>2</sup>. Η πρώτη είναι μια συνεχής διαδικασία που μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή και να φανερώσει ελλείψεις στο εκπαιδευτικό υλικό ή στην ικανότητα των φοιτητών να το κατανοήσουν. Η δεύτερη αφορά στο σύνολο του προγράμματος και είναι η συνηθέστερη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Palloff, 2007). Ειδικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια ανεπίσημη διαδικασία κατά την διάρκεια του προγράμματος, έχει σκοπό να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και εφαρμόζεται ακόμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (McKay, 2006· Taras, 2002· Weir & Roberts, 1994). Η αθροιστική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος του προγράμματος, κυρίως μέσω γραπτών δοκιμασιών, με σκοπό την τελική κατάταξη των συμμετεχόντων με βάση την επίδοσή τους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2009· Weir & Roberts, 1994).

Μπορεί να μην υπάρχει ταύτιση απόψεων για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αλλά η ανατροφοδότηση είναι μια έννοια άρρηκτα δεμένη με την έννοια της αξιολόγησης. Σύμφωνα με την Orrell (2006), η ανατροφοδότηση είναι μία από τις τρεις βασικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες κατά την γραπτή αξιολόγηση των φοιτητών (βλ. κεφ. 2.3.). Οι Stufflebeam και Alkin (1968, όπ. αναφ. στη Βαρσαμίδου, χ.η.) ορίζουν στην ουσία την αξιολόγηση ως έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης, που πραγματοποιείται με την παροχή πληροφοριών στοχεύοντας στην συνεχή βελτίωση, ενώ η Taras (2002) υποστηρίζει ότι η ανατροφοδότηση είναι ένα βήμα πέρα από την αξιολόγηση, γι' αυτό και τόσο η αθροιστική όσο και η διαμορφωτική αξιολόγηση θα πρέπει να γίνονται με την παροχή διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, η οποία στην ουσία είναι η αντιμετώπιση των αδυναμιών των εκπαιδευομένων με σκοπό να συντελεστεί η πραγματική μάθηση. Κατά τη Zhu (2012) η διαμορφωτική ανατροφοδότηση είναι ένα από τα δύο βασικά μέρη της διαμορφωτικής αξιολόγησης<sup>3</sup>, ωστόσο, οι Higgins et al. (2002) διαπιστώνουν ότι, αν και η διαμορφωτική ανατροφοδότηση είναι ζωτικής σημασίας για την μάθηση, στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ιδρύματα οι συνθήκες είναι τέτοιες, ώστε πολλές φορές δεν επιτελεί τον σκοπό τον οποίο θα έπρεπε.

<sup>2</sup> Διευκρινίζεται ότι σε όλα τα κεφάλαια της παρούσας μελέτης κρίθηκε σκόπιμο η ορολογία να αποδίδεται ταυτόχρονα εντός παρενθέσεως και με τον αντίστοιχο ξενόγλωσσο όρο, όπως δηλαδή αναφέρεται στην εκάστοτε βιβλιογραφική πηγή.

<sup>3</sup> Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελείται από δυο μέρη: α) την αξιολόγηση της επίδοσης (επίσημη ή άτυπη) και την παροχή ανατροφοδότησης (Zhu, 2012).



Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι φοιτητές έχουν συνειδητοποιήσει την συναισθηματική πτυχή της ανατροφοδότησης (Carless, 2006). Εξάλλου, η γραπτή ανατροφοδότηση είναι μια κοινωνική διαδικασία, στην οποία αντικατοπτρίζονται οι ανθρώπινες σχέσεις (Adcroft, 2011). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται ως μηχανισμός υποστήριξης, ένας βασικός παράγοντας για την επιτυχή μάθηση (Ypsilandis, 2002). Είναι στην ουσία ένα μέρος μιας αναμορφωτικής προσέγγισης στην μαθησιακή διαδικασία που λειτουργεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο (Calfoglou, 2010).

### 2.2.1. Η μορφή της ανατροφοδότησης

Κατά τους Hattie & Timperley (2007) ως ανατροφοδότηση θεωρούνται όλες οι πληροφορίες αναφορικά με την απόδοση του εκπαιδευόμενου ή με την διδακτέα ύλη, οι οποίες μπορεί να παρέχονται από οτιδήποτε και οποιονδήποτε εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. διδάσκων, ομότιμος, βιβλίο, γονέας, «εαυτός», εμπειρία). Είναι ένα βασικό στοιχείο για μία διαδικασία αξιολόγησης κατά την οποία παρέχεται πληροφόρηση σε σχέση με το πόσο επιτυχώς έγινε ή γίνεται κάτι. Οι περισσότερες φυσικές, πνευματικές ή κοινωνικές δεξιότητες εξασκούνται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσω της ανατροφοδότησης (Sadler, 1989).

Ειδικότερα όμως, σε ό,τι αφορά τις ΓΕ η ανατροφοδότηση είναι γραπτή, εντάσσεται στην διαδικασία διόρθωσης και αξιολόγησης των ΓΕ και περιλαμβάνει την βαθμολογία και τον σχολιασμό τους (Σπανακά, 2012). Οι ΓΕ υποβάλλονται στην ανθρώπινη κρίση, δηλαδή στην αξιολόγησή τους από τον διδάσκοντα, και το πρώτο πράγμα που σκέφτεται κάποιος στην περίπτωση αυτή είναι η βαθμολογία (Race, 1999). Στην πραγματικότητα όμως η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει γραπτές παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με προσχέδια ή οριστικά υποβλημένες ΓΕ, ανεξάρτητα από τις προφορικές παρατηρήσεις που μπορεί να δίνονται πριν ή μετά την υποβολή των ΓΕ (Carless, 2006). Σε κάποιες περιπτώσεις δίνονται γραπτές παρατηρήσεις ξεχωριστά από την ΓΕ σε συνημμένη *συνοδευτική σελίδα* (front-sheet). Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να παρέχονται παρατηρήσεις ακόμα και σε διαφορετικό έντυπο, που μπορεί να έχει και την μορφή *pro forma εγγράφου* (pro-



forma document)<sup>4</sup>, ενώ σε άλλες πάνω στην ΓΕ, σε όποια σημεία κριθεί απαραίτητο. Αυτή η διαφοροποίηση παρατηρείται συχνά σε διεπιστημονικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και μάλιστα όχι μόνο ανάμεσα σε διαφορετικούς κλάδους σπουδών, αλλά ακόμα και εντός του ίδιου επιστημονικού πεδίου (Bailey & Garner, 2010). Κατά τον Ypsilandis (2002), όταν η ανατροφοδότηση παρέχεται μέσω διαδικτύου, μπορεί να δοθεί με δύο δυνατές μορφές: (α) ως ξεχωριστό παράρτημα και (β) μέσα στο κείμενο της ΓΕ για εκείνους που επιθυμούν να την διαβάσουν παράλληλα με την εργασία τους. Η ανατροφοδότηση βοηθά τους εκπαιδευόμενους να διαχειριστούν το εκπαιδευτικό υλικό και προάγει την μάθησή τους (Race, 1999). Άλλωστε, η οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και η ανατροφοδότηση στην εξΑΕ είναι ίσως οι βασικότεροι παράγοντες για την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προγράμματος, δεδομένου ότι τα εξΑΕ προγράμματα έχουν συχνά υψηλή διαρροή (Ypsilandis, 2002).

Η Taras (2002) υποστηρίζει ότι θα πρέπει, τόσο η διαδικασία αξιολόγησης όσο και η ανατροφοδότηση, να αποδεσμευτούν τελείως από την βαθμολογία. Ωστόσο, ο Race (1999), ανάλογα με το πού εστιάζει η αξιολόγηση του εκάστοτε διδάσκοντα, παραθέτει έξι δυνατούς συνδυασμούς ανατροφοδότησης και βαθμολόγησης:

1. *Μόνο αξιολόγηση - καμία αναφορά σε βαθμούς.* Πρόκειται για περιγραφική αξιολόγηση με σκοπό να επαινέσει, να καθησυχάσει και να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο. Ενδείκνυται σε φοιτητές των οποίων η απόδοση δεν είναι τόσο καλή.
2. *Ανατροφοδότηση με βαθμολόγηση μη σημαντική.* Παράλληλα με την βαθμολογία δίνεται και περιγραφική αξιολόγηση που στόχο έχει να καθησυχάσει τον εκπαιδευόμενο που έχει λάβει χαμηλό βαθμό.
3. *Ανατροφοδότηση με βαθμολόγηση σημαντική.* Ο συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμολογίας, που θα λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, στοχεύει στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.

---

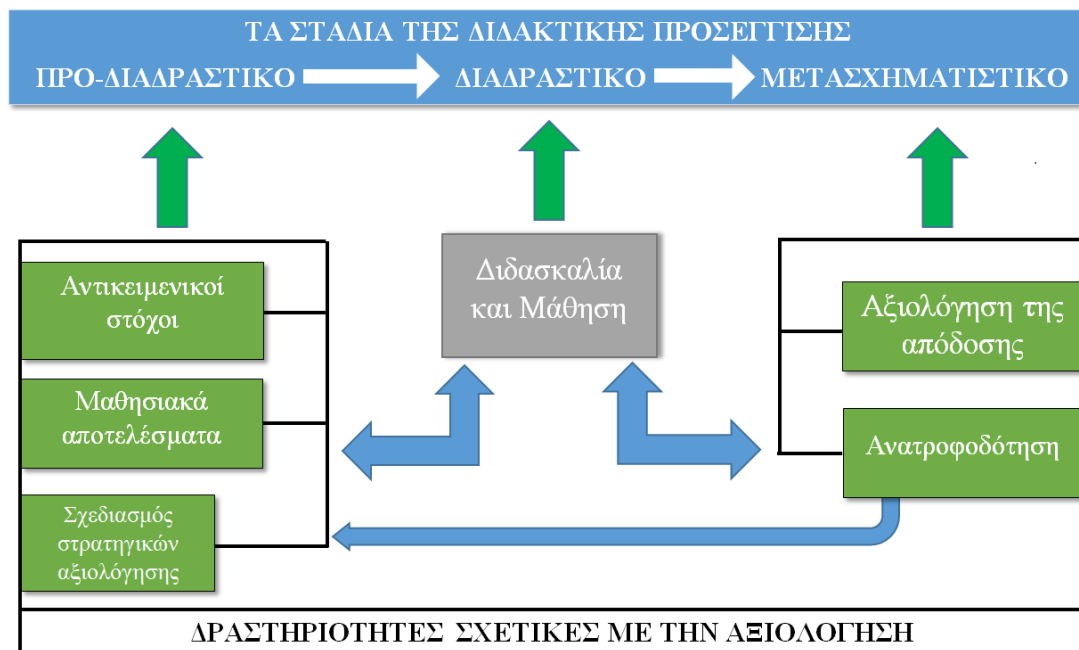
<sup>4</sup> pro forma ή proforma: «Για τυπικούς λόγους». Λατινική έκφραση δανεισμένη από την οικονομική ορολογία. Η φράση χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα τυποποιημένο ενημερωτικό έγγραφο με την μορφή σχεδίου εντύπου, το οποίο περιέχει γενικές πληροφορίες, έχει συνήθως ανεπίσημο χαρακτήρα και υποβάλλεται για τυπικούς λόγους, ή επειδή επιβάλλεται από κάποιον κανονισμό λειτουργίας.

4. *Ανατροφοδότηση με αναλυτική βαθμολόγηση.* Η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης και αναλυτικής βαθμολογίας κατατοπίζει τους φοιτητές για τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της εργασίας.
5. *Καταγραφή της αξιολόγησης μόνο.* Πρόκειται μόνο για μία έντυπη αναφορά προόδου που βοηθά τον εκπαιδευόμενο να δει την πρόοδό του μέσα από μια σειρά αξιολογήσεων ή ασκήσεων.
6. *Βαθμολόγηση μόνο.* Η βαθμολογία είναι εκείνη που πληροφορεί τον εκπαιδευόμενο για την πορεία του χωρίς καμία κριτική ή επιπλέον σχολιασμό.

Η ανατροφοδότηση δεν γεννιέται εν κενώ. Εκπονείται σε μαθησιακό περιβάλλον και είναι μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με κάποια πτυχή μιας εργασίας του φοιτητή γι' αυτό είναι πιο αποτελεσματική όταν αντιμετωπίζει συγκεκριμένα σφάλματα και δεν είναι μια αναφορά που θέλει να διορθώσει μια γενικότερη έλλειψη κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου. Συνεπώς, είναι μια από τις πιο ισχυρές επιρροές στην μάθηση και οι συνέπειές της μπορεί να είναι θετικές ή αρνητικές (Hattie & Timperley, 2007). Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας εποικοδομητικής προσέγγισης της μάθησης, γιατί παρέχει την ευκαιρία στους φοιτητές να συμμετάσχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες και να συνδέσουν την νέα με την υπάρχουσα μάθηση και εμπειρία. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της εξΑΕ (βλ. κεφ. 1.), δεδομένου ότι υπό αυτές τις συνθήκες οι ΓΕ είναι ο μοναδικός τρόπος, για να εφαρμόσουν οι φοιτητές όσα μαθαίνουν, και αποτελούν το κρίσιμο σημείο στο οποίο εστιάζει η διδασκαλία και η ανατροφοδότηση (Macdonald, 2001).

Ο Race (1999) τονίζει την ανάγκη να υπάρχει ένα μοντέλο αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση των ΓΕ το οποίο να είναι ακριβές, με δίκαια και αντικειμενικά κριτήρια για γρήγορη βαθμολόγηση σαν αυτά των τελικών εξετάσεων, να εστιάζει σε κάθε στάδιο της ΓΕ ξεχωριστά, να κάνει αποδεκτές τις εναλλακτικές απαντήσεις, να μπορεί να δοθεί για αυτοαξιολόγηση ή να χρησιμεύσει μελλοντικά ως παράδειγμα μαζί με τα υποδείγματα απαντήσεων στο εκπαιδευτικό υλικό. Το μοντέλο της Orrell (1997) περιγράφει την ιδανική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης. Στον σχεδιασμό ή αλλιώς το *προ-διαδραστικό* (pre-interactive) στάδιο οι στόχοι

διδασκαλίας αποτελούν την βάση για την διαμόρφωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ΓΕ και της διαδικασίας αξιολόγησης. Στο *διαδραστικό* (interactive), στάδιο οι στόχοι αξιολόγησης συνδέονται και υποστηρίζονται από τις πρακτικές διδασκαλίας και ανατροφοδότησης και από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών. Στο *μετασχηματιστικό* (transformative) στάδιο, η κρίση και η βαθμολόγηση της επιτευχθείσας μάθησης των εκπαιδευομένων πρέπει να ανταποκρίνονται στους μαθησιακούς στόχους λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στην κάθε τάξη. Αυτή η διαδικασία μάθησης επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να λαμβάνουν εποικοδομητική περιγραφική ανατροφοδότηση για κριτική αξιολόγηση της απόδοσής τους που θα αποτελεί οδηγό σε μελλοντικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (Σχήμα 1).



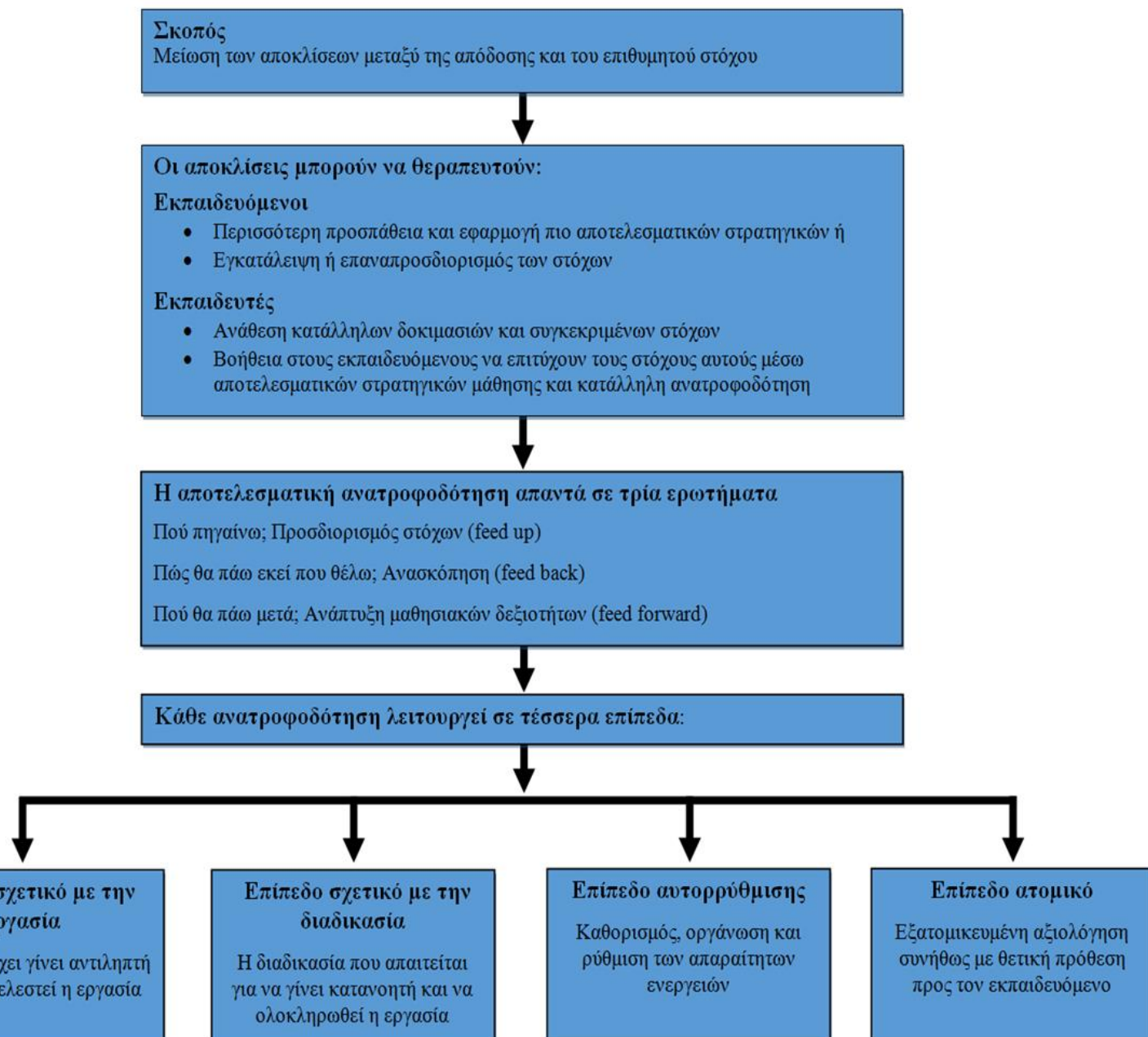
**Σχήμα 1. Η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και ανατροφοδότησης**  
(Πηγή: Janice Orrell, *Feedback on learning achievement: rhetoric and reality*, 2006)

Κατά την Taras (2002) μία αποτελεσματική ανατροφοδότηση πρέπει να παρέχει:

- (1) πληροφόρηση των εκπαιδευομένων σχετικά με το τι έπρεπε να γραφεί, με παροχή εξειδικευμένων γνώσεων σχετικών με το γνωστικό αντικείμενο
- (2) αποτύπωση αυτών των γνώσεων στην ΓΕ και αποτίμηση της προσπάθειας αυτής με καθορισμό σαφών κριτηρίων αξιολόγησης

(3) προτάσεις για να αποκατασταθούν οι αδυναμίες και να διορθωθούν τα λάθη, ώστε να μπορούν να αξιοποιούνται μελλοντικά οι νέες πληροφορίες.

Οι Hattie και Timperley (2007) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι η ανατροφοδότηση οφείλει να στοχεύει στην μάθηση και να απαντά σε τρία πολύ απλά ερωτήματα, τα οποία λειτουργούν σε τέσσερα επίπεδα και δεν μπορούν να ερμηνευτούν ή να εφαρμοστούν γραμμικά, καθώς τα όρια μεταξύ τους είναι ασαφή (Σχήμα 2):



Σχήμα 2. Ένα μοντέλο ανατροφοδότησης για την ενίσχυση της μάθησης  
(Πηγή: John Hattie and Helen Timperley, *The Power of Feedback*, 2007)

Τα βασικά αυτά ερωτήματα, όπως φαίνεται και από το Σχήμα 2, είναι τα εξής:

1. «Πού πηγαίνω»; Μια κρίσιμη πτυχή της ανατροφοδότησης είναι οι πληροφορίες που δίνονται για την επίτευξη στόχων μάθησης που σχετίζονται με την ΓΕ.
2. «Πώς θα πάω εκεί που θέλω»; Αφορά σε πληροφορίες για μια ΓΕ, συχνά σε σχέση με ορισμένα αναμενόμενα πρότυπα, με προηγούμενες επιδόσεις ή/και σε επιτυχία ή αποτυχία σε ένα συγκεκριμένο μέρος της ΓΕ.
3. «Πού θα πάω μετά»; Παρέχονται πληροφορίες για την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων.

Δηλαδή, μέσα από την ανατροφοδότηση ο εκπαιδευόμενος πρέπει να συνειδητοποιήσει τον επιθυμητό στόχο, να συγκρίνει την απόδοσή του με τον στόχο αυτόν και να αναλάβει την κατάλληλη δράση, προκειμένου να αποκαταστήσει όποιες ελλείψεις και αποκλίσεις υπάρχουν ως προς τον επιθυμητό στόχο (Sadler, 1989).

Άλλες παράμετροι για την ανατροφοδότηση είναι η ποσότητα, η ποιότητα, η συχνότητα και ο τρόπος με τον οποίο θα δοθεί (Ypsilandis, 2002). Για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να είναι σαφής, να εξυπηρετεί έναν σκοπό, να έχει νόημα και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών. Πρέπει επίσης να προωθεί την ενεργητική επεξεργασία των παρεχόμενων σχολίων εκ μέρους των εκπαιδευομένων, να μην είναι πολύπλοκη και μην ακυρώνει τον εκπαιδευόμενο ως προσωπικότητα (Hattie & Timperley, 2007). Πρέπει ακόμα να είναι αρκετά λεπτομερής, ώστε να μπορούν τόσο οι φοιτητές όσο και οι διδάσκοντες να την κατανοήσουν και να την χρησιμοποιούν ως κοινό σημείο αναφοράς των κριτηρίων αξιολόγησης (Glover & Brown, 2005). Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να παρέχει λεπτομερή καθοδήγηση-ώθηση για περαιτέρω βελτίωση, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των σπουδών (Tett, Hounsell, Christie, Cree & McCune, 2012).

Στην ουσία η ανατροφοδότηση είναι πληροφορίες σχετικά με την μάθηση και την απόδοση του φοιτητή ως προς συγκεκριμένους στόχους. Οι φοιτητές προβαίνουν σε εσωτερική ανατροφοδότηση σχετικά με διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και υποχρεώσεις και αξιολογούν την πρόοδό τους αναφορικά με τους επιθυμητούς στόχους (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Έτσι, αναπτύσσουν σταδιακά στρατηγικές

αυτορρύθμισης, ώστε να είναι σε θέση να ενεργοποιούν κάθε φορά διαφορετικές στρατηγικές μάθησης (Tett et al., 2012) και υιοθετούν μια κριτική προσέγγιση σε μία ΓΕ, είτε αυτή είναι γραμμένη από τους ίδιους ή από άλλους, αφού η ανάπτυξη υψηλών γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η ανεξαρτησία και η αυτορρύθμιση, είναι επιτακτική ανάγκη, καθόσον μάλιστα τα τελευταία χρόνια οι δράσεις της ΔΒΜ γίνονται όλο και πιο δημοφιλείς (Macdonald, 2001).

### 2.2.2. Οι πρότυπες απαντήσεις

Στην εξΑΕ υπάρχουν δύο τύποι ανατροφοδότησης: η αρχική ανατροφοδότηση και η ανατροφοδότηση κατόπιν αιτήματος. Η πρώτη παρέχεται από τον διδάσκοντα κατά τις εκπαιδευτικές συναντήσεις όποτε ο ίδιος το κρίνει απαραίτητο, προκειμένου να προσφέρει περαιτέρω διευκρινίσεις και πληροφορίες και να κινητοποιήσει τα ενδιαφέρον των φοιτητών για το γνωστικό αντικείμενο. Η δεύτερη είναι το είδος της ανατροφοδότησης που δίνεται μετά τις εκπαιδευτικές συναντήσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω τηλεδιάσκεψης (Ypsilandis, 2002). Κατά τον Huxham, (2007) η γραπτή ανατροφοδότηση συνήθως περιλαμβάνει: α) τις πρότυπες απαντήσεις, β) τα γραπτά, προσωπικά σχόλια. Η πλειοψηφία επιζητά και τα δύο, ωστόσο υπάρχει σαφής προτίμηση στην ανατροφοδότηση με προσωπικά σχόλια. Ίσως η καλύτερη προσέγγιση μπορεί να είναι μια υβριδική προσέγγιση που θα συνδυάζει τα πλεονεκτήματα και των δύο αυτών τρόπων, αφού η προσωπική ανατροφοδότηση συμβάλλει στην παροχή εξατομικευμένης καθοδήγησης ως προς συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και αδυναμίες της ΓΕ ενώ η ανατροφοδότηση με πρότυπες απαντήσεις υποδεικνύει μια κοινή, ενδεικτική, υποδειγματική απάντηση. Οι απαντήσεις-υποδείγματα προσφέρουν γρήγορη, ακριβή και επαρκή πληροφόρηση (Race, 1999), γι' αυτό και στην ανατροφοδότηση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η σωστή απάντηση κι όχι μόνο ένας απλός χαρακτηρισμός της απάντησης ως σωστής ή λανθασμένης (Fazio, Huelser, Johnson & Marsh, 2010). Οι απαντήσεις-υποδείγματα αποτελούν στην ουσία έναν τυποποιημένο τρόπο ανατροφοδότησης μιας ΓΕ που σε αντίθεση με τις γενικές κι αφηρημένες συμβουλές μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να κατανοήσουν με απτό και συγκεκριμένο τρόπο τις απαιτήσεις της ΓΕ (Macdonald, 2001).



Κατά τους Σιούλη & Γαρδικιώτη (2013) η παροχή υποδειγματικών απαντήσεων δεν είναι συμβατή με την διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, διότι προσφέρει έτοιμες λύσεις χωρίς να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, ενδείκνυται σε περιπτώσεις ΓΕ με ερωτήσεις σύντομης απάντησης που ελέγχουν τις πραγματικές γνώσεις ή με ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων ακόμα και σε εργασίες που έχουν την μορφή εκτενούς δοκιμίου, γιατί δίνονται πολύ πιο γρήγορα, δεν περιλαμβάνουν προσωπικά σχόλια, απαιτούν ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευόμενου και συνδέονται σαφώς με τα κριτήρια βαθμολόγησης (Huxham, 2007). Παρατηρώντας ένα συγκεκριμένο πρότυπο, οι φοιτητές προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της ΓΕ, γιατί βλέπουν το απαιτούμενο επίπεδο λεπτομέρειας, αλλά επίσης και την χρήση της γλώσσας και το ύφος γραφής που πρέπει να ακολουθήσουν (Macdonald, 2001). Βέβαια, είναι πρακτικά ευκολότερο και συντομότερο για τον διδάσκοντα να παρακινήσει τους φοιτητές να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις παρά να τους τις δώσει έτοιμες. Αλλά, αν ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος και προέχει κάποια άλλη σημαντική δραστηριότητα, τότε πιθανότατα θα είναι το καλύτερο να δοθεί στην ανατροφοδότηση και η σωστή απάντηση (Fazio et al., 2010).

### 2.3. Τα είδη της ανατροφοδότησης

Κατά τον Sadler (1989) για την αξιολόγηση της ποιότητας των ΓΕ είναι πολύ συνηθισμένη η *αναλυτική* (analytic) προσέγγιση σύμφωνα με την οποία ρυθμίζεται το σύνολο των σχετικών με την ΓΕ κριτηρίων, που καθορίζει ο διδάσκων με βάση την λογική τους συνάφεια με την εργασία αξιοποιώντας παράλληλα την εμπειρία του ως αξιολογητής. Μια άλλη προσέγγιση είναι η *ρυθμιστική* (configurational), κατά την οποία ο αξιολογητής κάνει αρχικά μια γενική αξιολόγηση που στην συνέχεια τεκμηριώνει με αναφορά σε συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία όμως δεν έχουν εκ των προτέρων προσδιοριστεί. Άλλωστε, οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις δεν απαιτούν εκ των προτέρων καθορισμό όλων των κριτηρίων αξιολόγησης. Τα κριτήρια αυτά μπορεί να διαχωριστούν σε *προφανή* (manifest) και *λανθάνοντα* (latent). Προφανή κριτήρια είναι αυτά τα οποία συνδέονται άμεσα με την συγκεκριμένη εργασία.

Λανθάνοντα είναι αυτά που διαφοροποιούνται από εργασία σε εργασία και προκύπτουν όταν η ποιότητα του γραπτού παρεκκλίνει σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό από τον αναμενόμενο στόχο. Σύμφωνα με τον Crooks (1988), τα κριτήρια που τίθενται για μια διαμορφωτική αξιολόγηση οφείλουν να επανενεργοποιούν τις προαπαιτούμενες δεξιότητες και γνώσεις, να εστιάζουν σε σημαντικές πτυχές του θέματος, να ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση, να ευνοούν την αυτοαξιολόγηση και να αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Ως προς τα επίπεδα λειτουργίας και τα είδη της παρεχόμενης ανατροφοδότησης έχουν διατυπωθεί πολλές επιστημονικές απόψεις. Ο Jarvis (1978, όπ. αναφ. στον Roberts, 1996) διακρίνει τρία επίπεδα λειτουργίας της ανατροφοδότησης:

1. *Τυπική διαδικασία αξιολόγησης* (marking as a means of assessment), με την οποία παρέχεται μόνο βαθμολογία χωρίς σχόλια.
2. *Διαδικασία μετάδοσης της γνώσης* (marking as a means of communicating knowledge), που την ονομάζει «διδασκτική» (didactic), με την οποία παρέχεται βαθμολογία και επιπλέον κάποια σχόλια σε ορισμένα σημεία της ΓΕ.
3. *Διαδικασία διευκόλυνσης της μάθησης* (marking as a means of facilitating the students' learning), που την ονομάζει «σωκρατική» (Socratic), με την οποία συμπληρωματικά με τα ανωτέρω ο εκπαιδευτής δίνει την δυνατότητα περαιτέρω επικοινωνίας και συνεχιζόμενου διαλόγου.

Οι Tang και Harrison (2011) επισημαίνουν ότι το πλαίσιο της ανατροφοδότησης έχει πάντα δύο διαστάσεις. Αρχικά, σε ό,τι αφορά τα σημεία στα οποία εστιάζει διακρίνεται σε *καθολική* και *τοπική*:

- *Καθολική* (global) είναι η πτυχή της ανατροφοδότησης που σχετίζεται με τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος, τους αναγνώστες-αποδέκτες της ΓΕ, τον σκοπό και την οργάνωση της γραφής.
- *Τοπική* (local) είναι η ανατροφοδότηση σχετικά με την διατύπωση, την γραμματική και την στίξη.

Παράλληλα, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο δίνεται, η ανατροφοδότηση μπορεί να χαρακτηριστεί *θετική* ή *αρνητική*:



- ✓ *θετική* (positive), κατά την οποία γίνεται σχολιασμός και στα δυνατά και στα αδύναμα σημεία
- ✓ *αρνητική* (negative), όπου συνήθως γίνεται απλώς επισήμανση των σφαλμάτων των εκπαιδευόμενων με έναν σταυρό χωρίς καμία περαιτέρω εξήγηση ή με την εισαγωγή ερωτηματικού χωρίς να υποδεικνύεται το είδος του σφάλματος.

Η Orrell (2006) ως προς την διαδικασία της γραπτής αξιολόγησης των φοιτητών εντοπίζει τρεις ποιοτικά διαφορετικές πρακτικές των διδασκόντων:

- ❖ *Υποδείξεις σχετικές με την διδασκαλία* (teaching code). Επισημαίνονται ελλείψεις ή σφάλματα αναφορικά με την διδακτέα ύλη και σημειώνονται νέες πληροφορίες πάνω στο γραπτό.
- ❖ *Υποδείξεις σχετικές με την επιμέλεια του κειμένου* (editing code). Υπογραμμίζονται λάθη στην ορθογραφία, στην γραμματική, στον τρόπο παράθεσης αναφορών και παραπομπών. Αν η τάση αυτή επικρατεί, τότε πρόκειται για μια προβληματική οπτική στην διαδικασία αξιολόγησης.
- ❖ *Υποδείξεις με σκοπό την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου* (feedback code). Σηματοδοτεί την έναρξη διαλόγου σχετικά με την ΓΕ του φοιτητή.

Το μοντέλο των Hattie και Timperley (2007) διακρίνει τέσσερα επίπεδα ανατροφοδότησης:

1. *Ανατροφοδότηση σχετικά με το περιεχόμενο της εργασίας* (Feedback About the Task, FT). Συχνά ονομάζεται διορθωτική ανατροφοδότηση και περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και την δομή μιας ΓΕ, εστιάζει περισσότερο στην επιφανειακή γνώση και ενδείκνυται περισσότερο όταν επισημαίνει απλές παρανοήσεις και όχι ανεπάρκειες οφειλόμενες σε έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων. Σπάνια οδηγεί σε περισσότερη δέσμευση και αφοσίωση στους μαθησιακούς στόχους ή στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης. Περιλαμβάνει κυρίως ολιγόλογο έπαινο (ενίοτε και επίπληξη).
2. *Ανατροφοδότηση σχετικά με την διαδικασία συγγραφής της εργασίας* (Feedback About the Processing of the Task, FP). Εστιάζει στην διαδικασία με την οποία έχει εκπονηθεί μια ΓΕ, σχετίζεται με βαθύτερη γνώση και παρέχει πληροφορίες που ενισχύουν την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης.

3. *Ανατροφοδότηση για την αυτορρύθμιση* (Feedback About Self-Regulation, FR).  
Αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν, κατευθύνουν και ρυθμίζουν τις ενέργειες προς την κατεύθυνση της μάθησης, γεγονός που συνεπάγεται αυτονομία, αυτοέλεγχο και αυτοδιάθεση.
4. *Προσωπική ανατροφοδότηση* (Feedback About the Self as a Person, FS).  
Παρέχεται αντί για τις άλλες τρεις. Συνήθως περιέχει ελάχιστες πληροφορίες για την εργασία και σπάνια εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους. Περιλαμβάνει επιγραμματικά σχόλια του τύπου «*Τέλεια εργασία*», τα οποία στην ουσία δεν σχετίζονται με την συγκεκριμένη ΓΕ, αλλά αντίθετα αποσπούν την προσοχή από αυτήν.

Κατά την Walker (2009) υπάρχουν δύο είδη ανατροφοδότησης, η *απολογιστική*, (retrospective) και η *διαμορφωτική* (future altering). Η πρώτη εστιάζει στις ελλείψεις που κάνουν μία ΓΕ να απέχει σημαντικά από αυτό που θα θεωρούνταν ως ιδανική προσέγγιση. Η δεύτερη εστιάζει σε ζητήματα γενικότερης σημασίας με παρατηρήσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές ΓΕ. Μάλιστα, η Zhu (2012) ορίζει ως *διαμορφωτική ανατροφοδότηση* (formative feedback) την πληροφόρηση που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο αναφορικά με κάποια μαθησιακή δραστηριότητα και στοχεύει να μεταβάλει τον τρόπο σκέψης ή συμπεριφοράς του με απώτερο σκοπό την βελτίωση της μάθησης. Οι Chetwynd και Dobbryn (2011) συνδυάζοντας τον παραπάνω διαχωρισμό της Walker με την προσέγγιση των Glover και Brown (2006) αναφορικά με τις κατηγορίες σχολίων σε μία ΓΕ (βλ. κεφ. 2.4.) εντοπίζουν τέσσερα επιμέρους είδη ανατροφοδότησης των ΓΕ (Σχήμα 3):

Περιεχόμενο (Content)	Απολογιστική ως προς το περιεχόμενο (Retrospective-on-content)	Διαμορφωτική ως προς το περιεχόμενο (Future-altering-on-content)
	Απολογιστική ως προς τις δεξιότητες (Retrospective-on-skills)	Διαμορφωτική ως προς τις δεξιότητες (Future-altering-on-skills)
Δεξιότητες (Skills)	Απολογιστική (Retrospective)	Διαμορφωτική (Future-altering)

**Σχήμα 3. Η τετραπλή ταξινόμηση της ανατροφοδότησης.**  
(Πηγή: Frances Chetwynd και Chris Dobbryn, *Assessment, feedback and marking guides in distance education* 2001)

Ο Wion (2008) εστιάζει αποκλειστικά στην εξΑΕ και κάνει έναν διαφορετικό διαχωρισμό. Διακρίνει έξι διαφορετικά είδη ανατροφοδότησης ανάλογα με τον σκοπό που επιτελεί η καθεμία (Σχήμα 4):

1. *Συναισθηματική* (Affective)
2. *Νοητική* (Cognitive)
3. *Αναπτυξιακή* (Developmental)
4. *Μεταγνωστική* (Metacognitive)
5. *Ενθαρρυντική* (Motivational)
6. *Κοινωνική* (Social)



Σχήμα 4. Τα είδη της ανατροφοδότησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

### 2.3.1. Η Ομότιμη ανατροφοδότηση

Πολλοί διδάσκοντες χρησιμοποιούν μορφές αξιολόγησης ομότιμων ομάδων που επίσης ενθαρρύνει τους φοιτητές να κατανοήσουν πληρέστερα τα κριτήρια αξιολόγησης (Brown & Glover, 2005). Αυτό συνεπάγεται αξιολόγηση του παραχθέντος έργου μεταξύ των εκπαιδευόμενων με την καθοδήγηση του διδάσκοντα, εστιάζοντας στην επίλυση διαφόρων προβληματικών καταστάσεων μέσω ανάπτυξης κριτικής σκέψης και βάσιμης επιχειρηματολογίας αναφορικά με τις ΓΕ όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2016). Η διαδικασία αυτή συνήθως έχει ως εξής:

*παρουσίαση του προβλήματος → διάλογος → εύρεση κοινά αποδεκτής λύσης*

Ο εκπαιδευτής προκαλεί τους φοιτητές να προβληματιστούν και να συγκρίνουν τις ιδέες τους, καθοδηγώντας τους να προσφύγουν στο εκπαιδευτικό υλικό ή και σε άλλες πηγές (Zheng, 2012). Τους βοηθά να εμβαθύνουν την συλλογιστική τους πορεία και να εξετάσουν διάφορες πτυχές ενός θέματος, ωθώντας τους να διατυπώσουν οι ίδιοι επιπλέον σχόλια επάνω σε ένα ζήτημα (Gustafson, 2013).

Ο Zheng (2012) αναφέρει ότι μέσα από αυτήν την διαδικασία μπορεί να αναδειχτούν πέντε διαφορετικά μοντέλα αλληλεπίδρασης των φοιτητών:

- 1) Το *συνεργατικό μοντέλο* (collaborative pattern). Οι φοιτητές συνεργάζονται αρμονικά, συζητούν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και εξελίσσονται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας.
- 2) Το *μοντέλο του ειδικού-αρχαρίου* (expert-novice pattern). Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι έχουν ενεργητικότερο ρόλο και διατυπώνουν αξιόπιστες προτάσεις ενώ οι άλλοι αναλαμβάνουν έναν παθητικό ή περιφερειακό ρόλο χωρίς να συμβάλλουν ιδιαίτερα στην επίλυση των προβλημάτων.
- 3) Το *μοτίβο κυριαρχίας* (dominant-dominant pattern). Σε αυτήν την περίπτωση είναι πιθανό να συμβούν δύο πράγματα: (α) Ενδέχεται να υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των συμμετεχόντων και ο καθένας να εμμένει στην δική του γνώμη, οπότε δεν επιτυγχάνεται στο τέλος καμία συναίνεση ή λύση. (β) Κάποιος εκπαιδευόμενος διατυπώνει μια θετική πρόταση, αλλά ο συγγραφέας της ΓΕ αντιδρά και τελικά η πρόταση απορρίπτεται και από τις δύο πλευρές είτε ρητά είτε εμμέσως, ακυρώνοντας όποια πιθανή ευκαιρία μάθησης θα μπορούσε να

έχει προκύψει. Και στις δύο περιπτώσεις αυτού του μοντέλου υπάρχει ισότητα αλλά όχι αμοιβαιότητα μεταξύ των φοιτητών. Δηλαδή οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν την ίδια ευθύνη, αλλά, επειδή αρνούνται την συνεισφορά του άλλου, δύσκολα ωφελούνται από την αλληλεπίδραση.

- 4) Το κυρίαρχο-παθητικό μοτίβο (dominant-passive pattern). Μοιάζει κατά κάποιο τρόπο με το μοντέλο του ειδικού-αρχαρίου, με την διαφορά ότι οι ενεργητικοί συμμετέχοντες δεν προσπαθούν να εμπλέξουν τους παθητικούς στην διαδικασία.
- 5) Το παθητικό-παθητικό μοτίβο (passive-passive pattern). Οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν απογοήτευση και παραίτηση και αδυνατούν να διατυπώσουν λύσεις για κάποιο πρόβλημα.

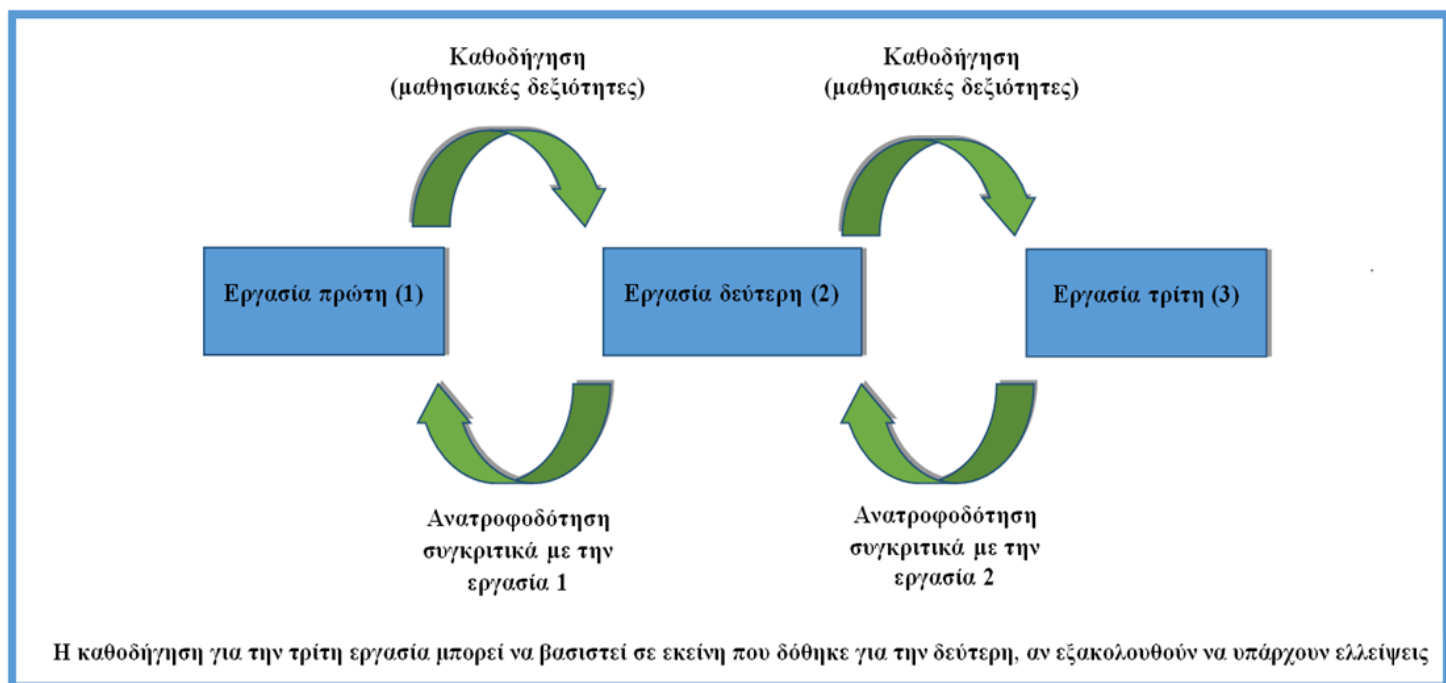
Η ομότιμη ανατροφοδότηση (peer feedback) λειτουργεί σε ένα πιο ανεπίσημο επίπεδο και παρέχει μια αλλαγή από την πιο μονοδιάστατη αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή (Rollinson, 2005). Γι' αυτό μπορεί να συμβάλει, ώστε οι φοιτητές να εξοικειωθούν περισσότερο με τα κριτήρια αξιολόγησης βάσει των οποίων έχει εκπονηθεί η ΓΕ τους (Higgins et al., 2002), να αυξήσει τις ευκαιρίες για διάλογο, να μειώσει την εξάρτηση των φοιτητών από τους διδάσκοντες, να διαμορφώσει αυτόνομα και αυτορρυθμιζόμενα άτομα, να απαλλάξει τους εκπαιδευτές από την παροχή προφορικής ανατροφοδότησης, να προωθήσει την επικοινωνία και να ασκήσει την κριτική ικανότητα (Boud, 1995· Mulliner & Tucker, 2017). Κατά τον Zheng (2012), αυτός ο τρόπος ανατροφοδότησης προσελκύει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, είναι λιγότερο περίπλοκος και πιο κατανοητός, αναπτύσσει την συνεργασία, εδραιώνει την γνώση και ικανοποιεί συναισθηματικά τους συμμετέχοντες. Έτσι, με την ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της ομάδας οι φοιτητές λαμβάνουν σχόλια όχι μόνο για το περιεχόμενο της ΓΕ αλλά και για τον τρόπο που ενεργούν μέσα στην ίδια την ομάδα και συνεπώς αποκτούν μια σταθερή εικόνα του τι λειτουργεί σωστά και τι χρήζει βελτίωσης (Andreasen, Black-Schaffer, Hast & Langehede, 2013).

Ωστόσο, πολλοί πιστεύουν ότι αυτή η διαδικασία είναι αρκετά δύσκολη, εφόσον στην ουσία απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες για τις οποίες χρειάζεται πρακτική εξάσκηση και καθοδήγηση (Macdonald, 2001). Πράγματι, στην ομότιμη ανατροφοδότηση δεν μπορούν να εντοπιστούν ή να διορθωθούν όλα τα σφάλματα,

δεν είναι εξασφαλισμένη η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, ενδέχεται να προκύψουν ανούσιες και χρονοβόρες διαφωνίες και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων μπορεί να γίνεται διεκπεραιωτικά, με αποτέλεσμα την διατύπωση ανεπαρκών προτάσεων-θέσεων (Zheng, 2012).

### 2.3.2. Η Αυτοαναφορική ανατροφοδότηση

Η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση (self-referential/ipsative feedback) συγκρίνει την υπάρχουσα με την προηγούμενη επίδοση του εκπαιδευόμενου και είναι συνδεδεμένη με την μακροπρόθεσμη πρόοδό του (Σχήμα 5).



**Σχήμα 5. Ο τρόπος λειτουργίας της αυτοαναφορικής ανατροφοδότησης**  
(Πηγή: Gwyneth Hughes. *Towards a personal best: a case for introducing ipsative assessment in higher education*, 2011)

Κατά τη Hughes (2011) η μέθοδος αυτή βρίσκει συχνά εφαρμογή σε ανεπίσημες μορφές μάθησης (π.χ. αθλητισμός, μουσική), αλλά σε ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπου η αξιολόγηση γίνεται με προκαθορισμένα κριτήρια, η βαθμολόγηση σπάνια δίνεται σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την μάθηση και απολύτως συμβατή με το μοντέλο που προτείνουν οι Hattie και Timperley (βλ. Σχήμα 2, κεφ. 2.2.1. και κεφ. 2.3.). Κινητοποιεί τους φοιτητές, διότι επικεντρώνεται στην δική τους ανάπτυξη προϊόντος του χρόνου και όχι στην



ικανοποίηση των βραχυπρόθεσμων ανταγωνιστικών αποτελεσμάτων. Στην ουσία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν «την δυνατότητα συγκρισιμότητας των αξιολογικών τους κρίσεων σε συνειδητό επίπεδο για την καταλληλότητα των επιλεγμένων στρατηγικών, σε σχέση με το εξαγόμενο αποτέλεσμα» (Νικολάκη κ. συν., 2013, σελ. 174). Μπορεί επίσης να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτές να παράσχουν χρήσιμη και υψηλής ποιότητας γενική διαμορφωτική ανατροφοδότηση. Είναι επομένως ένα ρεαλιστικό πρώτο βήμα για την αποφυγή του ασφυκτικού περιορισμού στον οποίο οδηγούν τα κριτήρια και τα πρότυπα για την αξιολόγηση (Hughes, 2011).

Η αυτοαναφορική αξιολόγηση μπορεί να είναι διαμορφωτική ή αθροιστική ή συνδυασμός και των δύο. Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι ατομικά ούτε προκαθορισμένα ή συμβατικά και φοιτητές με χαμηλή επίδοση έχουν περισσότερο την δυνατότητα να καλύψουν ελλείψεις σε σχέση με εκείνους που έχουν ήδη κατακτήσει μια υψηλή επίδοση. Κάτι τέτοιο βέβαια απαιτεί ριζική αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης, όχι μόνο στο επίπεδο του κάθε προγράμματος αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στα προγράμματα εξΑΕ η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση δεν είναι μέρος της επίσημης διαδικασίας αξιολόγησης. Ωστόσο, όταν οι βαθμοί συνοδεύονται από τα γραπτά σχόλια, μπορεί δυνητικά να είναι αυτοαναφορική. Έτσι, γίνεται αναφορά σε προηγούμενες ΓΕ του εκπαιδευόμενου, στην προσπάθεια να διερευνηθεί η πρόοδος του όσον αφορά τόσο στις απαιτήσεις της ΓΕ όσο και σε άλλα γενικότερα ζητήματα ακαδημαϊκής γραφής. Μέσω της αυτοαναφορικής ανατροφοδότησης μπορεί να ξεκινήσει ένας εξατομικευμένος διάλογος μεταξύ του διδάσκοντος και του κάθε φοιτητή που θα μπορούσε να συνεχιστεί όχι μόνο κατά την διάρκεια ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου αλλά και κατά την διάρκεια ολόκληρου προγράμματος (Hughes, Wood & Kitagawa, 2014).

Φαίνεται λοιπόν ότι δεν υπάρχει ομοφωνία απόψεων για τον ορισμό και την ειδολογική ταξινόμηση της ανατροφοδότησης των ΓΕ. Ωστόσο, πέρα από οποιαδήποτε προσπάθεια κατάταξης, είναι σε κάθε περίπτωση φανερό ότι ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η ΓΕ προσδιορίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης και καθορίζει εν πολλοίς την πορεία του εκπαιδευόμενου στο πρόγραμμα.

## 2.4. Η λειτουργία και η διατύπωση των σχολίων

Στην ανατροφοδότηση των ΓΕ σημαντική είναι η ποιότητα και η ποσότητα των παρεχόμενων σχολίων, η προθυμία και η ικανότητα του διδάσκοντα να τα εκφράσει σωστά, αλλά και η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να τα ερμηνεύσει (Sadler, 1989). Τα σχόλια στις εργασίες εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικό στοιχείο του έργου και των υποχρεώσεων των εκπαιδευτών (Gibbs & Simpson, 2004), καθώς μια ανατροφοδότηση χωρίς καθόλου σχόλια, είτε θετικά είτε αρνητικά, όπως άλλωστε και η βαθμολογία χωρίς ανατροφοδότηση, δεν προτιμάται ούτε από τους φοιτητές αλλά ούτε και από τους διδάσκοντες (Zhu, 2012). Μια τυποποιημένη ανατροφοδότηση συνεπάγεται και τυποποιημένα σχόλια, που απογοητεύουν τους εκπαιδευόμενους και κυρίως όσους έχουν χαμηλή βαθμολογία (Chetwynd & Dobbyn, 2011). Η έκταση του σχολιασμού σε ΓΕ σχετίζεται ελάχιστα έως καθόλου με την βαθμολογία (Glover & Brown, 2006). Συνήθως όμως παρέχονται πολλά σχόλια, συχνά επαναλαμβανόμενα, που σε πολλά σημεία προκαλούν σύγχυση και κουράζουν τους εκπαιδευόμενους (Chetwynd & Dobbyn, 2011).

Τα σχόλια σε μία ΓΕ έχουν πολλαπλό ρόλο και η λειτουργία τους εντοπίζεται σε διάφορους άξονες. Οι Glover και Brown (2006) αναφέρουν ότι υπάρχουν έξι πιθανές κατηγορίες, σχολίων:

1. σχόλια που εστιάζουν στο περιεχόμενο
2. σχόλια που ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων
3. σχόλια επαινετικά
4. σχόλια ρεαλιστικά
5. σχόλια παρακινητικά για περαιτέρω μελέτη
6. σχόλια που παραπέμπουν σε κάποια «πηγή».

Μάλιστα αναφορικά με τις δύο πρώτες κατηγορίες υποστηρίζουν ότι το κάθε σχόλιο κωδικοποιείται ανάλογα με το αν:

- ✓ καταδεικνύει το πρόβλημα
- ✓ προτείνει μια διόρθωση



- ✓ προτείνει μια διόρθωση επεξηγώντας παράλληλα αυτήν την καινούργια πρόταση.

Στην έρευνά τους οι Ivanic, Clark και Rimmershaw (2000, όπ. αναφ. στις Li & De Luca, 2014), που πραγματοποιήθηκε σε Πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου και της Αυστραλίας, παρατήρησαν ότι τα σχόλια των διδασκόντων κινούνται σε έξι άξονες:

- (1) εξηγούν τον βαθμό όσον αφορά στα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της ΓΕ
- (2) διορθώνουν ή επεξεργάζονται την ΓΕ
- (3) αξιολογούν την αντιστοιχία μεταξύ της ΓΕ και της «ιδανικής» απάντησης
- (4) προωθούν τον διάλογο με τον εκπαιδευόμενο
- (5) διατυπώνουν προτάσεις για επαναθεώρηση της ΓΕ
- (6) διατυπώνουν προτάσεις χρήσιμες για την επόμενη ΓΕ.

Με τον ίδιο τρόπο και η διατύπωση των σχολίων διαφέρει από εκπαιδευτή σε εκπαιδευτή και από ΓΕ σε ΓΕ, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει και την ιδιοσυγκρασία που έχει ο κάθε διδάσκων. Ο Wion (2008) επισημαίνει τρεις τρόπους παράθεσης σχολίων στις ΓΕ των φοιτητών εξΑΕ:

1. *Δηλωτικός* (declarative). Ο εκπαιδευτής παίρνει σαφή θέση ως προς το περιεχόμενο (π.χ. θεωρώ/πιστεύω/εγκρίνω ότι ...).
2. *Επαναληπτικός* (reiterative). Επαναλαμβάνεται η οπτική του εκπαιδευόμενου (π.χ. στην εργασία σας αναφέρετε ότι.../αυτό που γράφετε σημαίνει...).
3. *Ερωτηματικός* (interrogative). Χρησιμοποιούνται ευθείες ερωτήσεις.

Ο Σιαμπλής (2010) αναφέρει ότι στο εκπαιδευτικό υλικό του Πανεπιστημίου Indira Gahndi παρατίθενται εννέα διαφορετικά είδη γραπτών σχολίων ως προς την διατύπωσή τους:

1. *Επιζήμια*. Πρόκειται για αγενή σχόλια που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και σε διακοπή του προγράμματος.
2. *Κενά*. Σχόλια τυπικά, χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο.
3. *Παραπλανητικά*. Είναι ασαφείς οδηγίες αμφιβόλου αποτελεσματικότητας.

4. *Ασήμαντα/μηδενικά.* Σχόλια κυρίως με την μορφή μη γλωσσικών συμβόλων που δύσκολα αποκωδικοποιούνται από τον εκπαιδευόμενο.
5. *Αρνητικά.* Είναι τα πιο σημαντικά σχόλια, καθώς πρόκειται για τις διορθώσεις των σφαλμάτων με παράλληλη παροχή εξηγήσεων, διευκρινίσεων ή παραδειγμάτων.
6. *Θετικά.* Ενθαρρύνουν την προσπάθεια που κατέβαλε ο εκπαιδευόμενος.
7. *Εποικοδομητικά.* Διατυπώνουν προτάσεις για βελτίωση ευνοώντας παράλληλα την διδακτική επικοινωνία.
8. *Γενικά.* Είναι συνολικά σχόλια που επεξηγούν την βαθμολογία.
9. *Προσωπικά.* Ευνοούν την περαιτέρω προσωπική επικοινωνία με τον φοιτητή.

Κατά τον Race (1999) η ανατροφοδότηση πρέπει να έχει αξία είτε ο εκπαιδευόμενος έχει δώσει σωστές απαντήσεις σε ασκήσεις και εργασίες είτε όχι. Στην πρώτη περίπτωση η ανατροφοδότηση θα πρέπει να υπενθυμίζει και να ενισχύει τις σωστές πρακτικές, ταυτόχρονα όμως πρέπει να δίνεται επιβράβευση και επιβεβαίωση με σχόλια του τύπου «Άριστα!», «Σωστά!», «Πολύ ωραία!», «Το βρήκες!» κοκ. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι που έχουν δώσει λανθασμένες απαντήσεις θέλουν να αισθάνονται ότι όλα τα σφάλματα αιτιολογούνται. Σε αυτήν την περίπτωση η ανατροφοδότηση πρέπει να εξηγεί πού υπάρχει το λάθος και ποια είναι η σωστή απάντηση. Όμως ο εκπαιδευτής οφείλει να δείχνει κατανόηση, διατυπώνοντας προσεκτικά τα σχόλιά του. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιου σχολιασμού είναι «Αυτή ήταν δύσκολη ερώτηση», «Οι περισσότεροι το βρίσκουν δύσκολο αυτό στην αρχή», «Στην αρχή το έκανα κι εγώ λάθος», «Χαίρομαι που δώσατε αυτήν την απάντηση, γιατί τώρα μπορώ να σας εξηγήσω τι πρέπει να προσέχετε σε τέτοιες ερωτήσεις» κτλ.

Επομένως, στην εξΑΕ η βαθμολογία μιας ΓΕ εξακολουθεί να είναι σημαντική, πρωτεύοντα όμως ρόλο στην συνείδηση των εκπαιδευόμενων παίζει ο τρόπος που ο διδάσκων θα διατυπώσει τα σχόλια της ανατροφοδότησης. Κατά τον Race (1999) ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να επικρατήσουν οι βαθμοί σε βάρος του κριτικού σχολιασμού. Γι' αυτό και ο παρεχόμενος σχολιασμός πρέπει να μην είναι ακυρωτικός, αλλά να στοχεύει στην υποστήριξη και την μαθησιακή αυτονομία (Σιαμπλής, 2010).

### 3. Ο ρόλος της ανατροφοδότησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης γενικότερα φαίνεται μερικές φορές ότι είναι εξαιρετικά απεχθής τόσο στους φοιτητές όσο και στους διδάσκοντες και σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματική ως προς την συμβολή της στην υποστήριξη της μάθησης (Gibbs & Simpson, 2004). Όμως, η διαδικασία αυτή δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο αφενός να εντοπίσει πιθανές ελλείψεις ως προς τον επιθυμητό στόχο και αφετέρου να δει τα δυνατά σημεία της απόδοσής του (Brown & Glover, 2005).

Κατά τους Boud και Falchikov (2006) η αξιολόγηση πρέπει μεταξύ άλλων να προβλέπει την παροχή της κατάλληλης ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. 2.2.). Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση, πρέπει να αποτελεί μέρος μιας εξελικτικής μαθησιακής διαδικασίας και να αξιοποιείται ως μέσο μάθησης καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών (Mutch, 2003· Roberts, 1996). Μπορεί να έχει πολλαπλές λειτουργίες: συμβουλές για την βελτίωση της τρέχουσας ΓΕ, συμβουλές για βελτίωση μελλοντικών ΓΕ, δικαιολόγηση ενός βαθμού. Μπορεί να είναι επίσης μια πράξη με την οποία ο διδάσκων παρουσιάζει εξειδικευμένες γνώσεις ή ακόμα και τρόπος που δείχνει την αυστηρότητά του ή και την επιβολή του προς τον φοιτητή. Μάλιστα, οι εκπαιδευόμενοι, ακόμα και οι ίδιοι οι διδάσκοντες, ενδέχεται να μην έχουν πλήρη επίγνωση ποια από αυτές τις λειτουργίες ή ποιος συνδυασμός επιτυγχάνεται κάθε φορά (Carless, 2006).

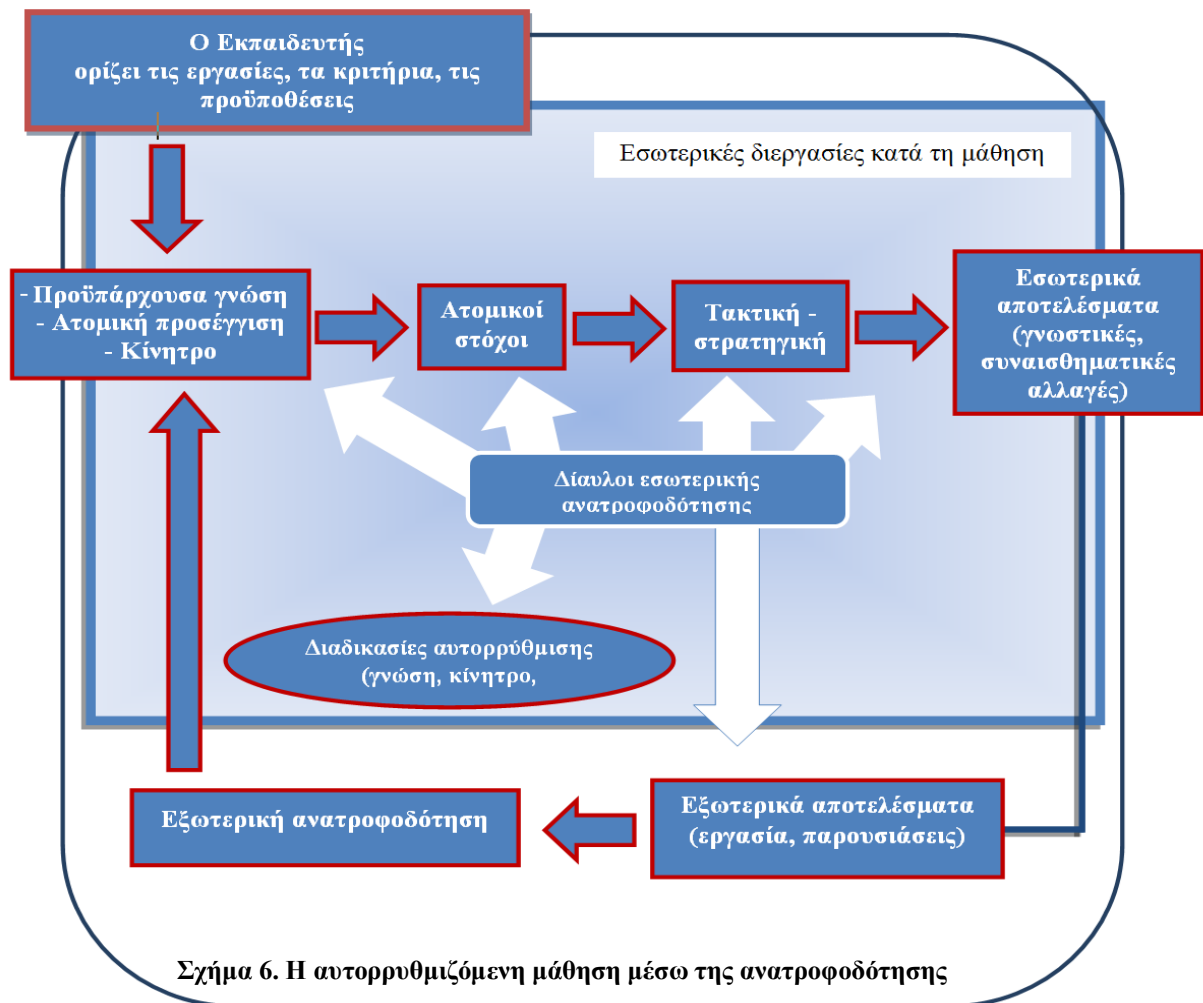
Η μεγάλη σημασία της ανατροφοδότησης έγκειται κυρίως στην σχέση μεταξύ της ανατροφοδότησης και της απόδοσης, καθώς μια ποιοτική ανατροφοδότηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για βελτίωση της απόδοσης (Adcroft, 2011). Μια κακή ανατροφοδότηση μπορεί να βλάψει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευόμενων και ως εκ τούτου να μην είναι καθόλου αποτελεσματική (Gibbs & Simpson, 2004). Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση είναι ζωτικής σημασίας, γιατί εντοπίζει τα δυνατά σημεία και προτείνει στρατηγικές βελτίωσης. Μπορεί να είναι βαθιά συναισθηματική και να έχει αντίκτυπο στις μαθησιακές δεξιότητες του κάθε εκπαιδευόμενου, αποτελώντας παράλληλα κίνητρο για την συνέχιση των σπουδών του (Furnborough & Truman, 2009· Orrell, 2006). Σύμφωνα με τον Carless (2006) μαθαίνουμε ταχύτερα και πολύ πιο αποτελεσματικά, όταν έχουμε μια ξεκάθαρη αίσθηση του πόσο καλά κάνουμε κάτι και τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε

τις αδυναμίες μας. Γι' αυτό και η ανατροφοδότηση πρέπει να επαινεί την ορθή εκπόνηση μιας ΓΕ, να καθυστερεί και να κατευθύνει τους φοιτητές όταν έχουν κάνει κάποιο λάθος (Race, 1999).

Η μορφή και το εύρος των πληροφοριών που δίνονται στην ανατροφοδότηση έχουν μεγάλη σημασία για το πόσο χρήσιμες θα είναι αυτές για την μάθηση των εκπαιδευομένων και, πάνω από όλα, υπογραμμίζουν την σημασία της ενεργού συμμετοχής τους στην μαθησιακή διαδικασία (Cervin, Johnsson, Robertsson & Rydén, 2006). Συγκεκριμένα, η επιρροή της ανατροφοδότησης στην μάθηση είναι αποτελεσματική, όταν η ανατροφοδότηση είναι έγκαιρη, συχνή και λεπτομερής, επικεντρώνεται στις επιδόσεις των φοιτητών κι όχι στα προσωπικά χαρακτηριστικά τους, ανταποκρίνεται στον σκοπό της ΓΕ και στα κριτήρια που έχουν καθοριστεί για την εκπόνησή της, καθοδηγεί τους φοιτητές για το τι έπρεπε να κάνουν (Gibbs & Simpson, 2004). Θα πρέπει να εστιάζει περισσότερο στα κριτήρια που εξασφαλίζουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα παρά στον βαθμό (Brown & Glover, 2005). Ο Adcroft, (2011) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι φοιτητές δεν μπορούν να μάθουν από την ανατροφοδότηση, εάν δεν αναγνωρίζουν ότι λαμβάνουν ανατροφοδότηση ή αν ενδιαφέρονται μόνο για τον βαθμό.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης και ανατροφοδότησης μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να πάρουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Είναι ένας μηχανισμός που αλλάζει την συμπεριφορά των εκπαιδευομένων, καθώς μαθαίνουν, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητά τους να αξιοποιούν τις δικές τους δυνατότητες, για να επιτύχουν τους στόχους τους (Adcroft, 2011). Τους επιτρέπει να αναπτύξουν τις δικές τους μακροπρόθεσμες στρατηγικές, ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι, να εργάζονται και να ενεργούν με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και να μπορούν να αυτο-αξιολογούνται και να παρακολουθούν οι ίδιοι την απόδοσή τους (Tett et al., 2012).

Κατά τους Nicol και Macfarlane-Dick (2006) η ανατροφοδότηση που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στους φοιτητές είναι δύο ειδών, η *εξωτερική* (external feedback), και η *εσωτερική* (internal feedback), οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Σχήμα 6). Ειδικότερα η ΓΕ που ορίζεται από τον



(Πηγή: David J. Nicol & Debra Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*, 2006)

διδάσκοντα είναι το έναυσμα που θα ενεργοποιήσει την διαδικασία ανάπτυξης στρατηγικών αυτορρύθμισης στον φοιτητή. Προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας ο φοιτητής βασίζεται σε προηγούμενες γνώσεις και προχωρά έχοντας κάνει μια προσωπική εκτίμηση της σημασίας και των απαιτήσεων της ΓΕ διαμορφώνοντας έτσι τους προσωπικούς του στόχους, οι οποίοι επικαλύπτονται ή ταυτίζονται άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο με τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτής. Πάντως, αυτοί οι στόχοι καθορίζουν την τακτική με την οποία ο φοιτητής θα προσεγγίσει την εργασία, ώστε μέσα από την εκπόνησή της να προκύψουν αποτελέσματα εσωτερικά, αλλά και εξωτερικά. Όλη αυτή η διαδικασία οδηγεί στην εσωτερική ανατροφοδότηση σε διάφορα επίπεδα (γνώση, ενθάρρυνση, κινητοποίηση) η οποία προέρχεται ουσιαστικά από την σύγκριση μεταξύ της επιθυμητής προόδου και του τελικού αποτελέσματος, γεγονός που βοηθά τον φοιτητή

να κατανοήσει αν πρέπει να αλλάξει ή όχι τον τρόπο που προσεγγίζει μία εργασία (π.χ. επαναθεώρηση της ΓΕ, αναπροσαρμογή στόχων, αλλαγή στρατηγικών). Η εξωτερική ανατροφοδότηση που θα δοθεί από τον διδάσκοντα μπορεί να επαυξάνει, να συμπίπτει ή να διαφωνεί με την ερμηνεία που έχει δώσει ο φοιτητής, αλλά ο τελευταίος οφείλει να την λάβει σοβαρά υπόψη, γιατί μόνο έτσι προωθείται η πραγματική μάθηση. Μάλιστα, υπάρχουν επτά αρχές ορθής πρακτικής για την ανατροφοδότηση που προάγει την αυτορρύθμιση. Μέσω αυτής της ανατροφοδότησης επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός των νοητικών ικανοτήτων σε ακαδημαϊκά προσόντα. Η ευφυής αυτορρύθμιση προϋποθέτει ότι ο φοιτητής έχει κατά νου ορισμένους στόχους έναντι των οποίων η απόδοση μπορεί να συγκριθεί και να εκτιμηθεί. Οι επτά αυτές αρχές είναι:

1. Σαφήνεια ως προς τον καθορισμό της σωστής - επιθυμητής ανατροφοδότησης
2. Διευκόλυνση για την αυτοαξιολόγηση
3. Ποιοτικός και εποικοδομητικός σχολιασμός
4. Ενθάρρυνση και διευκόλυνση του διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου
5. Παροχή κινήτρων και ενίσχυση αυτοεκτίμησης
6. Κάλυψη αδυναμιών
7. Αξιοποίηση της ανατροφοδότησης στην διδασκαλία (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

### **3.1. Οι προσδοκίες των φοιτητών από την ανατροφοδότηση των ΓΕ**

Η διαδικασία της αξιολόγησης των ΓΕ θεωρείται ως μια περαιτέρω δίοδος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Roberts, 1996). Μάλιστα, όσον αφορά στην διαδικασία παροχής ανατροφοδότησης, οι φοιτητές είναι θετικά διακείμενοι, καθώς οι περισσότεροι δεν είναι εξοικειωμένοι με αντίστοιχες ενέργειες στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, δεν έχουν όλοι τις ίδιες προσδοκίες από την ανατροφοδότησή τους. Ορισμένοι θεωρούν ότι τα σχόλια του διδάσκοντα δεν

είναι πάντα ενδεικτικά για την επίδοσή τους, άλλοι πιστεύουν ότι είναι ένδειξη προόδου και μέσο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους, ενώ άλλοι τα απορρίπτουν, επειδή θεωρούν ότι ο διδάσκων δεν λαμβάνει υπόψη του τις προσωπικές τους ανησυχίες και ενστάσεις και τους αξιολογεί αρνητικά (Furnborough & Truman, 2009). Για πολλούς η ανατροφοδότηση ισοδυναμεί με διόρθωση λαθών, για κάποιους θεωρείται μέσο για να καταλάβουν τις απαιτήσεις των διδασκόντων και για άλλους μέσο για την ενεργοποίηση ενός επιστημονικού διαλόγου (Orsmond & Merry, 2011). Τέλος, άλλοι θα ήθελαν την ανατροφοδότηση όχι ως το τέλος μιας διαδικασίας αξιολόγησης αλλά ως εφαλτήριο για την κινητοποίηση ενός εποικοδομητικού διαλόγου με βάση τα παρεχόμενα σχόλια, ώστε να υπάρξει εμβάθυνση και περαιτέρω προβληματισμός (Brown, 2007).

Ο Roberts (1996) παρατηρεί ότι, εφόσον διαφέρουν οι λόγοι που ο καθένας σπουδάζει, διαφέρει και η προσέγγιση απέναντι στις φοιτητικές υποχρεώσεις, ο τρόπος μάθησης και συνεπώς οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων για την λήψη ανατροφοδότησης. Έτσι, παράγοντες όπως η βαθμολογία, η αυτοπεποίθηση, η προϋπάρχουσα γνώση, το γνωστικό αντικείμενο, το επίπεδο σπουδών, ακόμα και ο βαθμός κοινωνικοποίησης διαφοροποιούν τις προσδοκίες των φοιτητών από την ανατροφοδότηση των ΓΕ τους. Για παράδειγμα, άλλοι προτιμούν απλή επισήμανση των λαθών, άλλοι πλήρη διόρθωσή τους και άλλοι καθοδήγηση, ώστε να τα διορθώσουν μόνοι τους (Hyland, 2001). Επίσης, οι φοιτητές με περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες προτιμούν συχνότερη ανατροφοδότηση με εποικοδομητικά και αναλυτικά σχόλια σε σύγκριση με εκείνους που διαθέτουν υψηλές μεταγνωστικές δεξιότητες (Zhu, 2012). Κατά την Perpignan (2003) η αξιοπιστία της ανατροφοδότησης εξαρτάται από την προσωπικότητα, τον τρόπο μάθησης και τις προσδοκίες του κάθε εκπαιδευόμενου, οι οποίες σταδιακά αλλάζουν με βάση την συνειδητοποίηση του ρόλου της ανατροφοδότησης στην δική του μαθησιακή διαδικασία, με βάση τις παιδαγωγικές αρχές, τις διδακτικές αρετές και αδυναμίες του κάθε διδάσκοντα, αλλά και με βάση τους στόχους που έχουν θέσει από κοινού διδάσκοντες και φοιτητές. Έτσι λοιπόν, στην αρχή των σπουδών τους οι φοιτητές μπορεί να δυσκολεύονται να δεχθούν κριτική στις ΓΕ τους, όμως αργότερα αναγνωρίζουν την σημασία της ανατροφοδότησης για την μάθησή τους (Lilly, Richter & Rivera-Macias, 2010) και εν τέλει παραδέχονται ότι η ανατροφοδότηση



είναι ένα πολύ ισχυρό μέσο για την βελτίωση των επιδόσεων και την αλλαγή συμπεριφοράς τους (Adcroft, 2011), ενώ παράλληλα βοηθά την ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων (Hyland, 2001).

Ένα ευρύ φάσμα προτιμήσεων εκδηλώνεται για το περιεχόμενο, τα είδη και το σκοπό της ανατροφοδότησης. Ορισμένα είδη προτιμώνται περισσότερο και άλλα λιγότερο και δεν υπάρχει ταύτιση απόψεων (Perrigian, 2003). Ωστόσο, η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να περιλαμβάνει σύντομα και περιεκτικά σχόλια σε ολόκληρη την ΓΕ και μια εκτεταμένη παράγραφο-επισκόπηση στο τέλος, που υπογραμμίζει και συνοψίζει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία (Ferguson, 2011). Μάλιστα, τα σχόλια στο κείμενο ή στο περιθώριο των ΓΕ θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευόμενους ως ιδιαίτερα σημαντικά, επειδή είναι αμεσότερα (Carless, 2006). Αν τα επεξηγηματικά σχόλια επί της βαθμολογίας απουσιάζουν, η ανατροφοδότηση δεν κινητοποιεί τους σπουδαστές (Brown & Glover, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι θέλουν να αισθάνονται ότι η ΓΕ τους έχει εκτιμηθεί και ότι ο διδάσκων έχει ασχοληθεί διεξοδικά με αυτήν (Calfoglou, 2010). Γι' αυτό επιθυμούν ανατροφοδότηση με διάφορους τρόπους (γραπτή, προφορική), ώστε να καλύπτονται όλες οι αδυναμίες τους και πολύ συχνά επιδιώκουν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτές και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση στο προσχέδιο της ΓΕ πριν την τελική υποβολή. Προτιμούν σχόλια γραμμένα στο τρίτο πρόσωπο, για να είναι πιο αντικειμενικά, αν και οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι μεν ουδέτερη και δίκαιη, αλλά όχι απρόσωπη. Παράλληλα η έκταση της ανατροφοδότησης δεν παίζει ρόλο, με την προϋπόθεση ότι τα σχόλια εστιάζουν στα σημεία που χρειάζεται (Lilly et al., 2010). Ο πιθανός αρνητικός σχολιασμός δεν φαίνεται να αποθαρρύνει τους φοιτητές, οι οποίοι γενικότερα απορρίπτουν την τυποποιημένη διαδικασία με την παροχή υποδειγματικών απαντήσεων και θεωρούν την προσωπική ανατροφοδότηση προτιμότερη, ακόμα κι όταν επισημαίνονται οι αδυναμίες τους (Huxham, 2007).

Οι φοιτητές απεχθάνονται την αργοπορημένη ή την κακή ανατροφοδότηση, ειδικά οι αριστούχοι, που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στο να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και είναι πιο συνειδητοποιημένοι στο τι ακριβώς αναμένουν από αυτήν. Προτιμούν μια διαμορφωτική ανατροφοδότηση (βλ. κεφ. 2.3.) που υποδεικνύει τις αδυναμίες και τα προβλήματα στη ΓΕ τους και προτείνει τρόπους



βελτίωσης και εναλλακτικές λύσεις (Calfoglou, 2010· Ferguson, 2011· Higgins et al., 2002· Huxham, 2007· Hyland, 2001· Roberts, 1996· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Zhu, 2012). Οι Cole, Coats και Lentell (1986) αναφέρουν ότι οι σπουδαστές της εξΑΕ αναζητούν από την ανατροφοδότησή τους σεβασμό, προβιβάσιμο βαθμό, αντικειμενικότητα, επεξήγηση στην βαθμολογία, διευκρινίσεις για την σημασία του βαθμού, παρατηρήσεις για βελτίωση, φιλικότητα, θετικά σχόλια, δημιουργική κριτική και συμβουλές χωρίς απόπειρα χειραγώγησης, πλήρη σχολιασμό, πρόκληση για περισσότερη κινητοποίηση (κυρίως οι αριστούχοι), εκφραστική καθαρότητα, δυνατότητα περαιτέρω επικοινωνίας και γρήγορη ανατροφοδότηση. Κατά τον Brown (2007) υπάρχει μια ψυχολογική περίοδος χρόνου πέραν της οποίας η ανατροφοδότηση αρχίζει να χάνει την επίδρασή της και οι φοιτητές φαίνονται πολύ σαφείς ως προς το χρονικό εύρος αυτής της περιόδου, η οποία δεν πρέπει να υπερβαίνει τις δύο εβδομάδες.

Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι απαιτούν η ανατροφοδότησή τους να ανταποκρίνεται στα προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης της ΓΕ (Ferguson, 2011· Lilly et al., 2010). Θέλουν ισορροπία μεταξύ θετικών και αρνητικών σχολίων, προκειμένου η ανατροφοδότηση να τους κινητοποιεί και όχι να τους αποθαρρύνει (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Weaver, 2006). Δείχνουν ισχυρή προτίμηση σε συγκεκριμένα σχόλια, η ευθύτητα των οποίων όμως δεν πρέπει να τους προσδίδει αποδοκιμαστικό τόνο. Για παράδειγμα, η ερωτηματική διατύπωση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής σε συνδυασμό με κάποια άλλη εναλλακτική επιλογή και προτιμώνται κυρίως οι ερωτήσεις διαλογικού τύπου (επεξηγηματικές ερωτήσεις). Το σφάλμα δηλαδή πρέπει να επισημαίνεται μέσα από παραδείγματα και η ήπια ερωτηματική διατύπωση των σχολίων είναι ιδιαίτερα δημοφιλής (Calfoglou, 2010).

### 3.2. Αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από τους φοιτητές

Οι φοιτητές εξΑΕ, συνηθισμένοι σε προηγούμενες σπουδές τους σε έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, βρίσκονται αρχικά σε σύγχυση και αμηχανία, αλλά σταδιακά προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες μελετώντας με περισσότερη ανεξαρτησία και κριτική ικανότητα· μαθαίνουν να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες ακαδημαϊκής γραφής (Tett et al., 2012). Ωστόσο, το πώς εκλαμβάνει ο καθένας την ανατροφοδότησή του εξαρτάται από μια σύνθετη αλληλεπίδραση διαφόρων παραγόντων: της προσωπικότητας και της αυτοπεποίθησής του, του ευρύτερου περιβάλλοντος διδασκαλίας, της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή και του ρόλου του διδάσκοντα στην μαθησιακή διαδικασία, των ατομικών μαθησιακών δεξιοτήτων και της κριτικής σκέψης, της σχέσης με την υπόλοιπη ομάδα εκπαιδευομένων, των απόψεών του για την αξία της μάθησης (Huxham, 2007· Perpignan, 2003· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Tett et al., 2012).

Δεν είναι σπάνιο η ανατροφοδότηση να αγνοηθεί από τους φοιτητές, ακόμα και αν είναι έγκαιρη και προσεγμένη (Gibbs & Simpson, 2004). Βέβαια, κατά την Orrell (2006), αυτό δεν οφείλεται στην έλλειψη ενδιαφέροντος αλλά στον φόρτο εργασίας και σε διάφορες παραλείψεις κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που αποτυγχάνει να ερμηνεύσει και να συνδέσει την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση ως καθοριστική και όχι ως επουσιώδη ή συνοδευτική διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν μεικτά συναισθήματα για το αν η βαθμολόγηση από τον εκπαιδευτή είναι δίκαιη και δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν την ανατροφοδότηση ως φορέα μάθησης, αν και θα το επιθυμούσαν (Carless, 2006). Συχνά, προσπαθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και επιχειρούν να διορθώσουν την ΓΕ τους, ακόμα και αν δεν καταλαβαίνουν το περιεχόμενο των σχολίων (Perpignan, 2003). Για πολλούς ο σχολιασμός είναι πολύ συγκεκριμένος και τους χρησιμεύει μόνο σε μια ΓΕ και όχι σε άλλες (Carless, 2006) και οι εκπαιδευόμενοι συνήθως δίνουν προσοχή στην εκπόνηση της επόμενης ΓΕ χωρίς να προβληματίζονται τόσο για την προηγούμενη (Chetwynd & Dobbryn, 2011). Οι περισσότεροι εστιάζουν στα γενικά σχόλια που συνοψίζουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της ΓΕ, άλλοι στα ενδοκειμενικά σχόλια και άλλοι στον βαθμό (Hyland, 2001).

Δεν υπάρχει σαφής εικόνα σχετικά με το αν οι φοιτητές εστιάζουν αποκλειστικά στην βαθμολογία ή στο περιεχόμενο των σχολίων (Carless, 2006). Η ταύτιση της ανατροφοδότησης με την βαθμολογία υποβαθμίζει την σημασία της (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Αναμφίβολα ο βαθμός επηρεάζει αποφασιστικά τους φοιτητές αποσπώντας συχνά την προσοχή τους από τα βασικά στοιχεία της ανατροφοδότησης. Γι' αυτό υπάρχει η άποψη να μην δίδεται η βαθμολογία μαζί με τα σχόλια, αλλά αφού οι φοιτητές έχουν αφομοιώσει τις παρατηρήσεις της ανατροφοδότησης, δίνοντας έτσι μεγαλύτερη έμφαση στην μάθηση από ό,τι στο αποτέλεσμα (Race, 1999· Taras, 2002). Μπορεί ο βαθμός να είναι σημαντικός, ωστόσο οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους είναι πρόθυμοι να διαβάσουν τα σχόλια της ανατροφοδότησης (Higgins et al., 2002· Mulliner & Tucker, 2017· Race, 1999). Πολλοί βέβαια, αν και κατανοούν την εκπαιδευτική αξία αυτής της πρακτικής, ισχυρίζονται ότι τους δημιουργεί αίσθηση αβεβαιότητας και έχει αρνητικές συναισθηματικές συνέπειες και γι' αυτό επιζητούν από την ανατροφοδότησή τους τουλάχιστον μια ένδειξη που να τους πληροφορεί σε ποια βαθμολογική κλίμακα κινείται η ΓΕ (Sanchez & Dunworth, 2015).

Οι φοιτητές συχνά αδυνατούν να κατανοήσουν την χρήση δύσκολης και δυσνόητης ορολογίας, τον σκοπό ορισμένων παιδαγωγικών τεχνικών ή προσεγγίσεων των διδασκόντων, τα κριτήρια αξιολόγησης της ΓΕ, το περιεχόμενο των σχολίων, όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες τους, και την δυσαναλογία μεταξύ διαμορφωτικής και αθροιστικής ανατροφοδότησης (Carless, 2006· Sanchez & Dunworth, 2015). Ελλείπει επαρκών εξηγήσεων και σαφούς γνωστοποίησης των κριτηρίων αξιολόγησης και δεδομένης μιας ασυνέπειας μεταξύ σωστών απαντήσεων και βαθμολογίας καθώς και διαφορετικών προσεγγίσεων μεταξύ των φοιτητών, οι εκπαιδευόμενοι δεν εμπλέκονται παραγωγικά με την γραπτή ανατροφοδότηση της ΓΕ τους (Brown, 2007· Brown & Glover, 2005). Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να πιστεύουν ότι η διαμορφωτική ανατροφοδότηση έχει πρωτεύοντα ρόλο για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη και άλλες φορές ακολουθούν προσεκτικά κάθε σχόλιο, ενώ άλλες ανταποκρίνονται λιγότερο, εστιάζοντας συνειδητά σε ορισμένα μόνο σημεία της ανατροφοδότησης (Higgins et al., 2002). Εξάλλου, η ανατροφοδότηση τους βοηθά να πιστοποιήσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις και

παραδέχονται ότι καθένα από τα λάθη τους έχει μικρή ή μεγάλη επίπτωση στην βαθμολογία (Ros i Solé & Truman, 2005).

Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα πληθώρα πρακτικών σε ό,τι αφορά την χρήση της ανατροφοδότησης των ΓΕ εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Κατά τους Furnborough και Truman (2009) οι φοιτητές:

- Αξιοποιούν στρατηγικά την ανατροφοδότηση και την θεωρούν εργαλείο μάθησης, αυτοβελτίωσης και εξέλιξης.
- Δεν αξιοποιούν στρατηγικά την ανατροφοδότηση αλλά την αντιμετωπίζουν ως ένδειξη για την πρόοδό τους.
- Δεν χρησιμοποιούν καθόλου την ανατροφοδότηση και δίνουν ελάχιστη σημασία σε αυτήν.

Σύμφωνα με τον Roberts (1996) οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν την ανατροφοδότησή τους ως επανάληψη για τις τελικές εξετάσεις και γενικά για επανάληψη και επαναθεώρηση της ύλης και όλοι διαβάζουν τόσο την βαθμολογία όσο και τα σχόλια του εκπαιδευτή. Τέλος, η Hyland (2001) υποστηρίζει ότι γίνεται ενεργητική χρήση της ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι καταβάλλουν συστηματικές προσπάθειες να την αξιοποιήσουν. Οι περισσότεροι απλώς μελετούν τα σχόλια όταν εκπονούν την επόμενη ΓΕ ή όταν προετοιμάζονται για τις τελικές εξετάσεις, ενώ άλλοι προσπαθούν να διορθώσουν τα λάθη τους στην ίδια ΓΕ. Σε περίπτωση που δεν κατανοούν τα σχόλια και τις επισημάνσεις προσπαθούν να διορθώσουν τα σφάλματά τους αρχικά με κάποιον άλλον τρόπο (π.χ. απευθυνόμενοι σε άλλες πηγές) κι έπειτα αναζητούν επιπλέον βοήθεια από τον εκπαιδευτή.

#### 4. Ανατροφοδότηση και διδάσκοντες στην εξΑΕ

Οι απόψεις ενός διδάσκοντα για την σχέση εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών αντανακλώνται στην ανατροφοδότηση που παρέχει (Orrell, 2006). Ο Ramsden (2003, όπ. αναφ. στον Carless, 2007) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός σχολιασμός για την ΓΕ είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής διδασκαλίας. Ένα από τα καθήκοντα του εκπαιδευτή είναι να παρέχει ανατροφοδότηση, κάτι που απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες (Hattie & Timperley, 2007· Higgins et al., 2002· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Σε γενικές γραμμές ο διδάσκων πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει και να περιγράψει μια κακή επίδοση, να παρέχει κατάλληλη διόρθωση, ώστε να αποκαθιστά όλες τις αδυναμίες, να συνδέει την ανατροφοδότηση με την επιθυμητή απόδοση και την δουλειά του φοιτητή (Brown & Glover, 2005· Sadler, 1989). Οι εκπαιδευτές πρέπει να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους στην διαδικασία αξιολόγησης ως ενεργούς συμμετέχοντες και πρωταγωνιστές και να λαμβάνουν υπόψη τους τις κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές της ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα όταν οι φοιτητές έχουν λάβει μια διαφορετική μορφή ανατροφοδότησης σε προηγούμενες σπουδές τους (Taras, 2002· Tett et al., 2012).

Το ζήτημα του πώς οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται τον ρόλο της ανατροφοδότησης θα επηρεάσει σημαντικά τα σχόλιά τους, τον τρόπο προσέγγισης της ΓΕ, την λεπτομέρεια των σχολίων τους και τον χρόνο και την προσπάθεια που αφιερώνουν για την παροχή ανατροφοδότησης (Tang & Harrison, 2011). Μάλιστα, σε περιβάλλον εξΑΕ η διόρθωση των ΓΕ και η ανατροφοδότηση είναι από τους παράγοντες που κατευθύνουν την μάθηση και συντελούν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Παπαδημητρίου, Λιοναράκης, Παπαδάκης & Καμέας, 2011). Η εξΑΕ θεωρείται γενικά ως απομονωτική εμπειρία και για το διδακτικό προσωπικό, αφού συνήθως ένας εκπαιδευτής εργάζεται χωρίς ιδιαίτερη επαφή με τους συναδέλφους του (Fouche, 2006). Μέσα σε τέτοιες συνθήκες η εποικοδομητική ανατροφοδότηση είναι δύσκολη διαδικασία. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι στην εξΑΕ λειτουργούν ταυτόχρονα σε τρεις διαστάσεις: ως ξεχωριστές προσωπικότητες με πλούσιες ατομικές και επαγγελματικές εμπειρίες, ως φοιτητές στο πρόγραμμα που παρακολουθούν και ως συγγραφείς ΓΕ υψηλού επιπέδου, γεγονός που απαιτεί συστηματική μελέτη της θεωρίας, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και κριτικής

ικανότητας. Ο εκπαιδευτής με την ανατροφοδότηση πρέπει να απευθυνθεί και στις τρεις αυτές διαστάσεις, που όμως δεν είναι πάντα τόσο ευδιάκριτες μεταξύ τους (Calfoglou, Georgountzou, Hill, & Sifakis, 2011). Συχνά μάλιστα, λόγω φόρτου εργασίας και περιορισμένου χρόνου οι εκπαιδευτές δίνουν έμφαση κυρίως στην οργάνωση του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτέας ύλης και παραμελούν την ανατροφοδότηση (Chetwynd & Dobbyn, 2011).

#### 4.1. Οι απόψεις και οι πρακτικές των διδασκόντων

Οι εκπαιδευτές προγραμμάτων εξΑΕ διαμορφώνουν αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με την μάθηση και την διδασκαλία, οι οποίες διαφοροποιούνται ανά κλάδο και γνωστικό αντικείμενο (Jelfs, Richardson & Price, 2009). Αυτές οι αξίες, πεποιθήσεις και διαθέσεις, που αναπτύχθηκαν από τις προσωπικές εμπειρίες των ατόμων, επηρεάζουν και τον τρόπο και την φύση της ανατροφοδότησης που παρέχεται στους φοιτητές (Higgins, 2000).

Σε γενικές γραμμές οι διδάσκοντες θεωρούν ότι παρέχουν λεπτομερή ανατροφοδότηση, ότι τα σχόλιά τους είναι πιο χρήσιμα, δίκαια, κατανοητά, εποικοδομητικά και ενθαρρυντικά από ό,τι νομίζουν οι φοιτητές και ότι η βαθμολογία τους είναι δίκαιη (Carless, 2006· Mulliner & Tucker, 2017). Αντιμετωπίζουν την ανατροφοδότηση ως πηγή μάθησης και απογοητεύονται όταν δεν δίνεται η δέουσα προσοχή από τους εκπαιδευόμενους (Adcroft, 2011). Άλλοι υποστηρίζουν ότι η διαδικασία βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης είναι σπατάλη χρόνου, επειδή οι σπουδαστές ενδιαφέρονται μόνο για τον βαθμό και δίνουν ελάχιστη ή καθόλου σημασία στην ανατροφοδότηση (Glover & Brown, 2006· Weaver, 2006) και συνεπώς η βελτίωση των πρακτικών που ακολουθούν δεν αποτελεί γι' αυτούς προτεραιότητα (Lilly et al., 2010). Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν την αξιολόγηση ήσσονος σημασίας συγκριτικά με την διδασκαλία, επειδή η βαθμολογία, η οποία δίνεται μαζί με τα σχόλια στην ανατροφοδότηση, κάνει τους φοιτητές να ενδιαφέρονται να δουν αν «πέρασαν» παρά να μάθουν πώς να μαθαίνουν. Γι' αυτό και πολλοί εκπαιδευτές δεν συνιστούν στους φοιτητές τους να χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για την ενθάρρυνση της μάθησης και αδιαφορούν για το αν διαβάζουν την ανατροφοδότηση

(Orrell, 2006). Πολλές φορές δηλαδή δίνουν και οι ίδιοι την εντύπωση ότι εστιάζουν περισσότερο στην βαθμολογία παρά στην μάθηση (Taras, 2002).

Δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευόμενοι μελετούν προσεκτικά τα σχόλια της ανατροφοδότησης χωρίς να εστιάζουν αποκλειστικά στον βαθμό (Mulliner & Tucker, 2017). Προκειμένου λοιπόν να δοθεί η δέουσα προσοχή στην ανατροφοδότηση, πρέπει αυτή να παρέχεται υποστηρικτικά, όταν οι φοιτητές προετοιμάζονται για την συγγραφή της εργασίας, δηλαδή ουσιαστικά να δίνονται οδηγίες εκ των προτέρων και όχι εκ των υστέρων, προσπαθώντας να προληφθούν τυχόν παρανοήσεις και σφάλματα (Tang & Harrison, 2011). Μάλιστα, ο Carless (2007) αναφέρεται στην σπουδαιότητα αυτής της ανατροφοδότησης, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ιδιαίτερης μορφής διαμορφωτικής αξιολόγησης που ονομάζεται *προληπτική αξιολόγηση* (pre-emptive formative assessment). Υποστηρίζει ότι αυτή η αξιολόγηση επιδιώκει κυρίως να προλάβει το σφάλμα μέσω της ανατροφοδότησης και ορίζει την προληπτική διαμορφωτική αξιολόγηση ως μια ενέργεια του διδάσκοντα που προσπαθεί να αποσαφηνίσει και να επεξηγήσει τυχόν παρανοήσεις, πριν αυτές να οδηγήσουν τον φοιτητή σε αναποτελεσματική μάθηση, χαμηλή απόδοση ή και απώλεια βαθμών σε κάποια ΓΕ.

Κατά την Hyland (2001) υπάρχει επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτών ως προς το αν οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν χρήσιμη την ανατροφοδότηση και αν την χρησιμοποιούν. Η ανατροφοδότηση θεωρείται γενικά σημαντικός παράγοντας της εξΑΕ όσον αφορά στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη των σπουδαστών, αλλά υπάρχουν διαφορετικές απόψεις των εκπαιδευτών ως προς τον ορισμό της χρήσιμης ανατροφοδότησης. Άλλοι προτάσσουν την βελτίωση της απόδοσης, άλλοι την οργάνωση της ΓΕ και άλλοι την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτομόρφωσης, αυτορρύθμισης και κριτικής σκέψης. Γενικά θεωρούν ότι είναι μια ιδανική ευκαιρία να ενημερώσουν τους φοιτητές για ό,τι έχουν επιτύχει και, παρότι ισχυρίζονται ότι προσπαθούν να διατηρήσουν μια ισορροπία μεταξύ διαμορφωτικής και απολογιστικής ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. 2.3.), παραδέχονται ότι τελικά επικρατεί εις βάρος της πρώτης η δεύτερη, η οποία εστιάζει κυρίως στην επισήμανση και διόρθωση των κακών μαθησιακών πρακτικών των φοιτητών (Orrell, 2006). Βέβαια, γίνεται συχνά προσπάθεια η ανατροφοδότηση να μην είναι επιπόλαια ούτε επιφανειακή, αλλά πλήρης και να απευθύνεται με τα σχόλιά της σε ολόκληρο το φάσμα απόδοσης του εκπαιδευόμενου στην ΓΕ, εστιάζοντας κυρίως σε ζητήματα



γνώσης και κατανόησης. Ωστόσο, αυτή η ανατροφοδότηση παρουσιάζεται συχνά με κατηγορηματικό τρόπο και ορολογία, που ενίοτε δυσκολεύει τον εκπαιδευόμενο (Mutch, 2003).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι έγκαιρη, εποικοδομητική, ενθαρρυντική, λεπτομερής να ανταποκρίνεται στην βαθμολογία, να εντοπίζει επακριβώς τις αδυναμίες της ΓΕ και να μην συμπεριλαμβάνει επαινετικά σχόλια, αν η εργασία δεν είναι υψηλού επιπέδου (Mulliner & Tucker, 2017). Σε γενικές γραμμές οι διδάσκοντες εξηγούν τις παρανοήσεις, διορθώνουν τα σφάλματα, ενθαρρύνουν τους φοιτητές να δικαιολογούν τις απαντήσεις τους με επιστημονικό τρόπο, επαινούν τα δυνατά σημεία, εκλαμβάνουν την ανατροφοδότηση ως μέσο προώθησης της γνώσης και περιμένουν από τους εκπαιδευόμενους να μελετήσουν και να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότησή τους (Orsmond & Merry, 2011). Εντούτοις, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να υιοθετούνται πρακτικές που δεν συνάδουν με την διαμορφωτική λειτουργία της ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. 3.) ή να μην προσδιορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης ή η ακριβής βαθμολογική κατανομή κάθε ζητούμενου της ΓΕ, με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση στους φοιτητές (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Weaver, 2006).

Ωστόσο, παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς το πού εστιάζει ο κάθε εκπαιδευτής στην ανατροφοδότηση (Orrell, 2006). Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτές επικεντρώνονται σε λάθη περιεχομένου και μορφής και λιγότεροι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που προάγουν την μάθηση (Hyland, 2001). Οι περισσότεροι επιλέγουν μια αναλυτική προσέγγιση της ΓΕ, αλλά διατυπώνονται διαφορετικές απόψεις όσον αφορά στο τι θεωρείται λάθος. Έτσι, αν και υπάρχει γενικά συμφωνία ότι θα πρέπει να εντοπίζονται όλα τα σφάλματα, παρατηρείται μικρή συναίνεση σχετικά με ποιες αστοχίες θα πρέπει να διορθωθούν ή να σχολιαστούν. Βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών, όπως η ηλικία, η εμπειρία τους και ο βαθμός επαρκούς γνώσης του γνωστικού αντικείμενου παίζουν αποφασιστικό ρόλο ως προς αυτό (Ros i Solé & Truman, 2005).

Οι Tang και Harisson (2011), με βάση την θέση τους για την διπλή διάσταση της ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. 2.3.), υποστηρίζουν ότι ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που ακολουθούνται υπάρχουν τρεις τύποι διδασκόντων αναφορικά με την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ. Έτσι λοιπόν υπάρχουν οι:



- i. παραδοσιακοί-αυτόνομοι-καθολικοί (traditional-autonomous-global, TAG)
- ii. επικεντρωμένοι στον φοιτητή (student-centred, SC)
- iii. παραδοσιακοί-τοπικοί (traditional-local, TL).

Οι πρώτοι δίνουν μεγάλη σημασία στην βαθμολογία και αμφισβητούν την αξία της λεπτομερούς ανατροφοδότησης. Οι δεύτεροι υποστηρίζουν ότι μια καλή ανατροφοδότηση θα πρέπει να προσφέρει πέρα από την βαθμολογία και εποικοδομητικό σχολιασμό, γιατί κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευόμενους. Οι τρίτοι τείνουν να υπογραμμίζουν σχεδόν όλα τα σφάλματα και να παρέχουν λεπτομερή σχόλια όχι μόνο στα αδύναμα αλλά και στα δυνατά σημεία, γιατί και οι καλές εργασίες απαιτούν επίσης ανατροφοδότηση, έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτές και των τριών κατηγοριών στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι μπορεί να μην ενδείκνυται πάντα η επισήμανση και διόρθωση όλων των λαθών, γιατί στερεί από τους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να σκέφτονται και να τα διορθώνουν οι ίδιοι.

#### 4.2. Δυσκολίες για μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση

Η παροχή αναλυτικών, επεξηγηματικών και εξατομικευμένων ανατροφοδοτήσεων προς τους σπουδαστές σχετικά με τις ΓΕ δεν προϋποθέτει απαραίτητα πολλή περισσότερη εργασία για τους διδάσκοντες (Brown & Glover, 2005). Όμως οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν μια σειρά παραμέτρων που σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι καθορίζουν την πρακτική τους (Lilly, Richter, & Warnes, 2007, όπ. αναφ. στους Lilly et al., 2010):

- ✓ ο χρόνος
- ✓ η εμπειρία τους στην αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης
- ✓ η οργάνωση
- ✓ η επικοινωνία
- ✓ η σαφήνεια
- ✓ η προσωπικότητά τους.

Κατά την Orrell (2006) η ανατροφοδότηση είναι μια διαδικασία που υπόκειται σε πολλούς περιορισμούς, όπως:

- ✓ οι προσδοκίες των φοιτητών ή ακόμη και εκείνες των συναδέλφων διδασκόντων
- ✓ οι υποδομές
- ✓ ο διαθέσιμος χρόνος
- ✓ οι περιορισμένες ατομικές δεξιότητες και γνώσεις.

Επίσης, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι διδάσκοντες αισθάνονται πίεση λόγω του μεγάλου αριθμού φοιτητών και των πολλών λαθών που αυτοί κάνουν στις ΓΕ (Rollinson, 2005). Εξάλλου, ο διδάσκων έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο μέσα σε ένα απαιτητικό επαγγελματικό περιβάλλον (βλ. κεφ. 1.3.), γεγονός που ενδεχομένως του ασκεί πίεση και του προκαλεί άγχος, ελαττώνοντας την απόδοση και την γενικότερη ποιότητα του έργου του (Βασάλα, Μουλά & Λιοναράκης, 2011).

Κατά τους Gibbs και Simpson (2004), στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση μειώνεται σταδιακά, καθώς τα μεγέθη των τάξεων αυξάνονται, αν και κάτι τέτοιο δεν μπορεί να ειπωθεί με απόλυτη βεβαιότητα. Το κόστος διδασκαλίας για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συρρικνώνεται με την συσσώρευση περισσότερων σπουδαστών ανά τμήμα, όμως το κόστος για την αξιολόγηση όλων αυτών των φοιτητών αυξάνεται αναλογικά με τον αριθμό τους, ενώ παράλληλα ο χρόνος που απαιτείται για την αξιολόγηση μπορεί να υπερβεί τον χρόνο διδασκαλίας. Μερικοί εκπαιδευτές παραδέχονται ότι τα χρήματα είναι ένας από τους μεγαλύτερους ανασταλτικούς παράγοντες για την παροχή χρήσιμης ανατροφοδότησης, καθώς δεν είναι σίγουρο ότι θα αμειφθούν περισσότερο για τον χρόνο που θα αφιερώσουν, για να εκπονήσουν την ανατροφοδότηση στους φοιτητές τους (Myndigheten för yrkesskolan, 2016). Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο ότι το Open University (OU) στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει μεριμνήσει να δίνεται πρόσθετη αμοιβή για την διόρθωση των ΓΕ στο πλαίσιο των πρακτικών υποστήριξης των διδασκόντων για την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (Gibbs & Simpson, 2004) (βλ. κεφ. 5.1.). Όλα αυτά έχουν αναπόφευκτα επίπτωση στην έκταση και στην ποιότητα της ανατροφοδότησης. Υπάρχει κίνδυνος αυτή να μην είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευόμενους, αφού οι εκπαιδευτές, ενεργώντας μεταξύ άλλων και υπό τεράστια πίεση χρόνου, δυσκολεύονται να δώσουν πλήρη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Gibbs & Simpson, 2004).

Μάλιστα, το γεγονός ότι πολλοί απασχολούνται ταυτόχρονα σε πάνω από ένα εκπαιδευτικά ιδρύματα με εργασιακό καθεστώς μερικής απασχόλησης κάνει την πίεση ακόμα μεγαλύτερη. Ως αποτέλεσμα αξιολογούν τις ΓΕ με βάση ένα προκαθορισμένο σύνολο κριτηρίων αξιολόγησης διορθώνοντας τα σφάλματα αποσπασματικά, χωρίς όμως στο τέλος να σχηματίζουν μια γενικότερη κρίση για την ποιότητα της ΓΕ ως ενιαίο σύνολο (Ros i Solé & Truman, 2005). Παράλληλα, λόγω του ανταγωνισμού στην αγορά εργασίας για θέσεις που απαιτούν μεταπτυχιακές σπουδές, ο αριθμός των φοιτητών αυξάνεται σημαντικά. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες οι εκπαιδευόμενοι τείνουν να συμπεριφέρονται ως «καταναλωτές» ακόμα και στις σπουδές τους, δηλαδή εστιάζουν αποκλειστικά στον βαθμό, αγνοώντας τα σχόλια της ανατροφοδότησης (Higgins et al., 2002).

Είναι συχνά δύσκολο για τους εκπαιδευτές να περιγράψουν τι ακριβώς αναμένουν από τους φοιτητές και μπορεί να δυσκολεύονται αρκετά να αναγνωρίσουν μια εξαιρετική απόδοση σε μια ΓΕ, αφού συνήθως δεν είναι προκαθορισμένο στο μυαλό των διδασκόντων πώς θα πρέπει να είναι μια ιδανική ΓΕ (Sadler, 1989). Δεν γνωρίζουν αν οι φοιτητές θα επιχειρήσουν να εκπονήσουν εκ νέου τις εργασίες με βάση τα γραπτά σχόλια, εφόσον συνήθως δεν απαιτείται κάτι τέτοιο. Οι εκπαιδευόμενοι ολοκληρώνουν τις ΓΕ, οι εκπαιδευτές τις βαθμολογούν και προτείνουν αλλαγές, αλλά δεν ελέγχεται αν οι φοιτητές έχουν όντως καταλάβει την χρησιμότητα των σχολίων ή των περαιτέρω διαδικασιών που απαιτούνται για την συγγραφή μιας καλής ΓΕ. Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση σε αυτές τις περιστάσεις γίνεται απλώς για να συνοδεύσει έναν βαθμό και να ικανοποιήσει τις θεσμικές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ιδρύματος και δεν αντιμετωπίζεται ως διαμορφωτικό εργαλείο για την βελτίωση των ικανοτήτων των φοιτητών και την κατανόηση των αναπτυξιακών τους αναγκών (Orrell, 2006).

Τέλος, οι Sanchez και Dunworth (2015), παραθέτοντας τις δυσκολίες που συναντούν οι διδάσκοντες στο έργο της αξιολόγησης μιας ΓΕ, αναφέρουν τα εξής:

- ❖ Η περιορισμένη εκφραστική δεινότητα των φοιτητών προκαλεί δυσκολίες στην διόρθωση και η γλωσσική ανεπάρκειά τους κάνει την ανατροφοδότηση δυσνόητη με επιπτώσεις στην διαδικασία της μάθησης.
- ❖ Δυσκολίες στην κατανόηση της ανατροφοδότησης προέρχονται και λόγω του υποκειμενικού τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα κριτήρια αξιολόγησης της ΓΕ.

- ❖ Κάποιες φορές η χρήση ορολογίας και σύνθετης γλώσσας από τους διδάσκοντες μπορεί να προκαλεί παρανοήσεις και συγχύσεις.
- ❖ Ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών σε ένα τμήμα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την παροχή σωστής ανατροφοδότησης.
- ❖ Υπάρχουν επιφυλάξεις ως προς την ανάπτυξη της αυτονομίας μέσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς οι φοιτητές είναι ήδη αυτόνομοι και άρα ικανοί να δουλέψουν μόνοι τους. Η αυτονομία αναπτύσσεται στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, γιατί είναι ένας τρόπος συμπεριφοράς που μπορεί να διαμορφωθεί μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου και, αν δεν προϋπάρχει ήδη, δεν είναι εύκολο σε εκπαιδευτικό πλαίσιο να αναπτυχθεί ως ατομική δεξιότητα μέσα από την μαθησιακή διαδικασία.

#### 4.3. Τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων

Ο συγγραφέας της ανατροφοδότησης οφείλει να προσπαθεί να καταστήσει το περιεχόμενο των σχολίων πιο ουσιαστικό αναδεικνύοντας τις αρετές της ΓΕ, να είναι διαθέσιμος και προσιτός για επικοινωνία, να δείχνει ενσυναίσθηση και, πάνω απ' όλα, να διατηρεί την ανατροφοδότηση ως θέμα για συζήτηση σε ανοικτό διάλογο (Perpignan, 2003). Μάλιστα, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την μείωση των παρερμηνειών ή των διαφορετικών αντιλήψεων ο Carless (2006) προτείνει την εφαρμογή *διαλόγων αξιολόγησης* (assessment dialogues) μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, δηλαδή συζητήσεις σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης ως μια γενική έννοια, ανεξάρτητη από τις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε αντικειμένου και από τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης εργασίας. Οι διάλογοι αξιολόγησης μπορεί να βοηθήσουν τους διδάσκοντες να είναι πιο σαφείς αναφορικά με τις διαδικασίες αξιολόγησης και πιο ανοιχτοί σε ερωτήσεις των φοιτητών. Το περιεχόμενο των διαλόγων αυτών μπορεί να φαίνεται προφανές για τους εκπαιδευτές, αλλά όχι για τους εκπαιδευόμενους. Έτσι, για να γίνει ξεκάθαρη η φύση της διαδικασίας αξιολόγησης σε αυτούς τους διαλόγους, καλό είναι να τίγονται θέματα όπως (Carless, 2006):

- ✚ Η συμμετοχή των φοιτητών στην δημιουργία ή την εφαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης.
- ✚ Η υπενθύμιση στους εκπαιδευόμενους ότι οι βαθμοί για τις ΓΕ απονέμονται βάσει αυτών των κριτηρίων και όχι βάσει άλλων παραγόντων, όπως η απόδοση στην τάξη, η παρουσία στις εκπαιδευτικές συναντήσεις, η εξωτερική εμφάνιση, το φύλο ή η εθνικότητα. Επίσης, η γνωστοποίηση στους φοιτητές ότι ούτε οι χαμηλοί βαθμοί συνεπάγονται απόρριψη, ούτε η σκληρή δουλειά εγγυάται απαραίτητως υψηλή βαθμολογία.
- ✚ Η διαδικασία βαθμολόγησης, δηλαδή τι ελπίζουν οι εκπαιδευτές να επιτύχουν μέσω του γραπτού σχολιασμού και πώς οι φοιτητές θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα σχόλια αυτά.

Συνεπώς, χωρίς τον διάλογο μεταξύ ΚΣ και φοιτητών ακόμα και η πιο προσεγμένη ανατροφοδότηση θα μπορούσε να παρεξηγηθεί ή να αγνοηθεί (Mutch, 2003).

Κατά τους Gibbs και Simpson (2004) παράλληλα με την γραπτή ανατροφοδότηση ίσως χρειαστούν επιπλέον ενέργειες κατά την αξιολόγηση μιας ΓΕ σχετικές με το:

- Να προσδιορίσουν οι ίδιοι οι φοιτητές πού ακριβώς θα ήθελαν να εστιάσει η ανατροφοδότησή τους.
- Να δίνεται ανατροφοδότηση χωρίς βαθμολογία, ώστε να αναγκάζονται να την διαβάζουν.
- Να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να αξιολογήσουν οι ίδιοι τις εργασίες τους και να γίνει μετά αντιπαραβολή με την αξιολόγηση του διδάσκοντα.
- Να ανατίθενται ΓΕ που θα εκπονούνται σε δύο στάδια. Η ανατροφοδότηση θα δίνεται στο πρώτο στάδιο και θα αποτελεί οδηγό για την εκπόνηση του δεύτερου, κατά το οποίο θα δίνεται η βαθμολογία.
- Να γίνεται βαθμολόγηση της ΓΕ μόνο μετά την αυτοαξιολόγηση από τον φοιτητή και την παροχή ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτή.

Ανάλογες με τις παραπάνω απόψεις είναι και οι θέσεις των Mulliner και Tucker (2017), οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων και διάλογο γύρω από την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, τόσο μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών όσο και μεταξύ εκπαιδευόμενων (βλ. κεφ. 2.3.1.). Παράλληλα, υπογραμμίζουν ότι οι διδάσκοντες πρέπει να προωθούν την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στην διαδικασία

αξιολόγησης από την αρχή των μαθημάτων τους. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί, για παράδειγμα, μέσα από την διαχείριση των προσδοκιών τους, την βοήθεια ώστε να κατανοήσουν τον σκοπό της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης, την επισήμανση σε ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα παρέχεται ανατροφοδότηση και την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τα κριτήρια αξιολόγησης. Επίσης, θεωρούν σημαντικό, συμπληρωματικά με την γραπτή ανατροφοδότηση, να επεξηγούνται τα σχόλια και προφορικά, αν χρειαστεί, πριν οι φοιτητές αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση. Τέλος, επισημαίνουν ότι η προφορική ανατροφοδότηση και ο διάλογος γύρω από την γραπτή ανατροφοδότηση θα πρέπει να επισημοποιηθούν στο πλαίσιο του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών, ενώ συμπληρωματικά θα μπορούσαν να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές ανατροφοδότησης που προωθούν τον διάλογο και αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των φοιτητών, όπως η ομότιμη (βλ. κεφ. 2.3.1.) ή η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση (βλ. κεφ. 2.3.2.).

Ιδιαίτερα για το περιβάλλον της εξΑΕ οι Orsmond και Merry (2011) στις συστάσεις τους για μια καλή ανατροφοδότηση αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτές:

- ✓ Δεν θα πρέπει να ξεχνούν ότι απευθύνονται σε επιστήμονες ή επαγγελματίες και επομένως θα πρέπει να προσπαθούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα αξιοποιούνται σε δράσεις ΔΒΜ.
- ✓ Καλό θα είναι να δίνουν παραδείγματα και να χρησιμοποιούν όσο γίνεται διαφορετικό είδος σχολίων.
- ✓ Θα πρέπει να ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση.
- ✓ Χρειάζεται να ενσωματώνουν οδηγίες για το πώς θα μπορούν γενικότερα οι εκπαιδευόμενοι να εργάζονται, να μελετούν και να γράφουν μια ΓΕ.
- ✓ Θα πρέπει να συζητούν με τους εκπαιδευόμενους τις δικές τους προσδοκίες και απόψεις για τον σκοπό της ανατροφοδότησης.
- ✓ Χρειάζεται να συζητούν με τους συναδέλφους τους και να αξιοποιούν τις απόψεις τους σε επόμενες ΓΕ σε συνεργασία πάντα με τους εκπαιδευόμενους.

Εξάλλου, κύριο μέλημα της ανατροφοδότησης είναι η ενθάρρυνση, η εξέλιξη και η βελτίωση της μάθησης του εκπαιδευόμενου, κάτι που δεν επιτυγχάνεται με το να ασκείται πολύ μεγάλη πίεση (Σπανακά, 2012). Γι' αυτό και οι εκπαιδευτές πρέπει να εξετάζουν ποια από τα σχόλιά τους είναι πράγματι χρήσιμα και να αναρωτηθούν αν θα ήταν καλύτερα να παρέχουν συνεχώς ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους,

αν η ποσότητα των σχολίων θα έχει ως αποτέλεσμα να χάσουν οι φοιτητές τις πιο σημαντικές παρατηρήσεις, αν όντως οι εκπαιδευόμενοι θα αξιοποιήσουν όλα τα σχόλια και αν οι ίδιοι περιμένουν πραγματικά από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν κάτι τέτοιο (Glover & Brown, 2006).

#### 4.4. Αμφίδρομη ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση

Για την εξΑΕ θεωρείται υψίστης σημασίας η αξιολόγηση όχι μόνο των εκπαιδευόμενων αλλά και των εκπαιδευτών. Μάλιστα, οι Moore και Kearsley (1996, όπ. αναφ. στον Ypsilandis, 2002) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις βασικοί παράγοντες που στηρίζουν την εξΑΕ:

- ειδικές τεχνικές σχεδιασμού (δηλαδή καλύτερη οργάνωση του πλάνου διδασκαλίας),
- ανατροφοδότηση,
- αξιολόγηση, τόσο της μάθησης όσο και της διδασκαλίας.

Η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού αφορά όλους τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους στην μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά, οι φοιτητές συμβάλλουν στην βελτίωση των επιδόσεων του εκπαιδευτή τους, οι διδάσκοντες μπορούν να παρατηρήσουν τους εαυτούς τους ως δασκάλους και να επιφέρουν αλλαγές στην συμπεριφορά και την μεθοδολογία τους και φυσικά ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο σύνολό του εμπνέει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη για την ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου και αποκτά σαφέστερη εικόνα για τα μέλη του διδακτικού του προσωπικού, ώστε να αποφασίσει αν θα ανανεώσει την συνεργασία ή όχι (Bradshaw, 1987).

Ο Βεντούρης (2006) παραθέτει τις πιο συνηθισμένες μεθόδους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες περιλαμβάνονται στα περισσότερα προγράμματα αξιολόγησης τα τελευταία χρόνια<sup>5</sup>:

---

<sup>5</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την κάθε μέθοδο βλ. Α. Βεντούρης: «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον φοιτητή: πρόταση εργαλείου συλλογής πληροφοριών», σελ. 120-125.



- ✓ Η αξιολόγηση από συναδέλφους (peer evaluation/review)
- ✓ Η ανασκόπηση αρχείων (review documents) ή φακέλων διδασκαλίας (teaching portfolios)
- ✓ Η τεκμηρίωση των επιτευγμάτων (documentation of achievements)
- ✓ Η βαθμολόγηση από τους μαθητές (student ratings)
- ✓ Η αυτοαξιολόγηση (self-evaluation).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ώστε να συλλεγεί ανατροφοδότηση από τους φοιτητές. Για παράδειγμα μπορεί ο διδάσκων να τους ζητήσει να γράψουν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους μετά από μια συνάντηση ή να διαμορφώσει διάφορα εργαλεία, όπως ερωτηματολόγια για την συλλογή απόψεων ή να διεξάγει ατομικές ή δομημένες συνεντεύξεις (Ypsilandis, 2002). Επίσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φορείς φροντίζουν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτών τους. Πολλά ακαδημαϊκά ιδρύματα λόγω χάρη εφαρμόζουν ένα σχήμα αξιολόγησης μαθημάτων, το οποίο βέβαια είναι αρκετά τυποποιημένο ως προς την οργάνωση (Brookfield, 2017). Για παράδειγμα, το ΕΑΠ προβλέπει την διαδικασία αξιολόγησης του Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΣΕΠ) από τους φοιτητές μέσω ειδικού ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται ανώνυμα και με το οποίο αξιολογούνται, μεταξύ άλλων, η ταχύτητα ανταπόκρισης και η ποιότητα της επικοινωνίας. Έτσι, γίνεται προσπάθεια να διασφαλιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων μέσω της συνεχούς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και δραστηριοτήτων (Ηλιάδου, 2011). Τα ερωτηματολόγια για την παροχή ανατροφοδότησης στον διδάσκοντα χρησιμοποιούνται ευρέως και στο ΟΥ του Ηνωμένου Βασιλείου, προκειμένου ο εκπαιδευτής να ελέγξει κατά πόσο με τις πρακτικές του ενισχύει την μάθηση των φοιτητών (Phillips & Stevens, 1996). Ωστόσο, αυτή η μορφή αξιολόγησης σπάνια εξετάζει αν ένα πρόγραμμα έχει υποστηρίξει τους φοιτητές στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων. Αντίθετα, υπάρχει η τάση να αξιολογείται εάν στον εκπαιδευόμενο άρεσε ο εκπαιδευτής ή το μάθημα (Brookfield, 2017). Άλλωστε, υπάρχει και η αντίθετη άποψη, ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν την ποιότητα του διδακτικού έργου των εκπαιδευτών τους, γιατί δεν είναι ειδικοί στην αξιολόγηση των εκπαιδευτών, επειδή δεν μπορούν να έχουν την βάση των εξειδικευμένων γνώσεων που απαιτούνται, για να κάνουν κάτι τέτοιο (Stevenson, Sander & Naylor, 1997).

Πάντως, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι όχι μόνο η αξιολόγηση αλλά κυρίως η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτή αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εξΑΕ. Κατά τον Μαυρογιώργο (1999, όπ. αναφ. στον Παντακούδη, 2016) η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, εφόσον συμβάλλει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, με όφελος τόσο για τον ίδιο όσο και για τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, αφού ο εκπαιδευτής ελέγχει το διδακτικό του έργο και συλλέγει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να βελτιώσει και να αναπροσαρμόσει τις μεθόδους που ακολουθεί, για να επιτύχει καλύτερα αποτελέσματα. Η ανάπτυξη τρόπων αυτοαξιολόγησης από τους διδάσκοντες είναι πολύ σημαντική για την αξιολόγηση της διδασκαλίας τους, για την καλύτερη παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και για την αξιολόγηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος (Υψιλανδής, 2002).

Ο Rogers (1999) υποστηρίζει ότι η διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης είναι σημαντική για την μάθηση. Αρχικά, συμβάλλει στην βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτών σε θέματα που άπτονται της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της προστασίας των εκπαιδευομένων, ώστε να διαμορφώσουν σαφή αυτο-εικόνα και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, τους βοηθά στην διαμόρφωση καινοτόμων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων, ώστε να ελέγχουν την διαδικασία της μάθησης, να εντοπίζουν δυσκολίες και να αποφασίζουν πώς θα άρουν τα εμπόδια που έχουν προκύψει κατά την μαθησιακή διεργασία. Τέλος, είναι χρήσιμη, για να βλέπουν οι εκπαιδευτές «πόση πρόοδος έχει συντελεστεί, προς ποια κατεύθυνση και πόσο πιο πέρα μπορούμε να πάμε» (Rogers, 1999, σελ. 293).

Οι πιο συνηθισμένες τεχνικές συλλογής πληροφοριών από τους διδάσκοντες προκειμένου να προβούν στην αξιολόγηση του έργου τους είναι (Βεντούρης, 2006):

1. τα έντυπα αυτοβαθμολόγησης (self-rating forms)
2. οι αυτοαναφορές (self-reports)<sup>6</sup>
3. τα υλικά αυτομελέτης (self-study)<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Χρησιμοποιείται ένα ανοιχτού τύπου έντυπο με ερωτήσεις, σχετικά με την διδασκαλία, για τις οποίες πρέπει να δοθούν σύντομες απαντήσεις.

<sup>7</sup> «Λειτουργούν ως εργαλείο για την εκτίμηση και ανάλυση των διδακτικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, που επιθυμεί να συγκεντρώσει συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με διάφορες όψεις του διδακτικού του έργου» (Βεντούρης, 2006, σελ. 123).

4. η παρατήρηση συναδέλφων
5. η μαγνητοσκόπηση ή η ηχογράφηση των μαθημάτων.

Κατά την Orrell (2006) η ανατροφοδότηση των ΓΕ μπορεί να είναι μία ακόμα μέθοδος αυτο-αξιολόγησης, γιατί έχει για τους διδάσκοντες μια πιο ευρεία σημασία και δρα συμπληρωματικά με το διδακτικό τους έργο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, τους καθιστά και τους ίδιους εκπαιδευόμενους, γιατί βοηθά την δική τους μάθηση μέσα από την μάθηση των φοιτητών τους. Πρόκειται δηλαδή για έναν άλλον τρόπο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ανατροφοδότηση. Είναι ουσιαστικά μια ιδανική ευκαιρία για να γίνει μια αποτίμηση και μια αξιολόγηση για την ποιότητα, τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της διδακτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται (Υψιλανδής, 2002). Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι ένας από τους τρόπους που εφαρμόζει ο εκπαιδευτής προκειμένου να προβεί σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης είναι δυννητικά και ο σχολιασμός που κάνει και η ανατροφοδότηση που παρέχει στις ΓΕ των φοιτητών του.

## 5. Υποστήριξη των διδασκόντων στην εξΑΕ για την ανατροφοδότηση των ΓΕ

Κατά τους Lilly et al. (2010) οι εκπαιδευτές δεν είναι αποκλειστικά οι υπεύθυνοι για την παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης, αλλά χρειάζονται υποστήριξη. Πρωτίστως, θα πρέπει να ενθαρρύνονται να βλέπουν το διδακτικό τους αντικείμενο όχι ως αυτοτελές αλλά ως αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών. Έτσι, θα μπορούν να βοηθήσουν και τους φοιτητές να κάνουν το ίδιο, να εντοπίζουν δηλαδή κοινά σημεία ανάμεσα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, να επεξεργάζονται τα σχόλια όλων των ΓΕ τους και να τα αξιοποιούν καλύτερα. Γενικά χρειάζεται να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη όσον αφορά στην αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση, ώστε να υπάρξει από πλευράς εκπαιδευτικών ιδρυμάτων η κατάλληλη βοήθεια προς το διδακτικό προσωπικό (Taras, 2002). Στο πλαίσιο της εξΑΕ, αυτή η υποστήριξη είναι επιτακτική ανάγκη, καθώς οι εκπαιδευτές καλούνται να αναλάβουν μια δύσκολη αποστολή, δηλαδή να απαλλαγούν από τον παραδοσιακό ρόλο του διδάσκοντα και να υιοθετήσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (βλ. κεφ. 1.3.) διασφαλίζοντας για την εκπαιδευτική διαδικασία ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης με βάση τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Ο Moses (1994, όπ. αναφ. στην Orrell, 2006) υποστηρίζει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του προγράμματος σπουδών κάθε τμήματος για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και ως προς αυτό η ποιοτική ανατροφοδότηση (βλ. κεφ. 3.) είναι ένα βασικό στοιχείο της ποιοτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, απαιτείται βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης με την δημιουργία και την εφαρμογή μιας θεσμικής στρατηγικής που θεωρητικά μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από μια μεταρρυθμιστική πολιτική. Ωστόσο, μια τέτοια διαδικασία σπάνια γίνεται αντικείμενο θεσμικών αλλαγών. Δεν αρκεί να δίνεται ένα γενικό πλαίσιο στρατηγικών αξιολόγησης. Απαιτούνται θεσμικές διαδικασίες και ενέργειες που θα προωθήσουν μια εποικοδομητική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και μια συνεργατική δράση στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Orrell, 2006).

## 5.1. Πρακτικές εκπαιδευτικών φορέων

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τόσο της συμβατικής όσο και της εξΑ εκπαίδευσης, αλλά και οι αρχές που είναι αρμόδιες για την Ανώτατη Εκπαίδευση έχουν κατ' αρχήν μεριμνήσει για την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού όσον αφορά στο γενικότερο πλαίσιο των καθηκόντων τους μέρος των οποίων αποτελεί και το ζήτημα της αξιολόγησης των φοιτητών. Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά πρακτικές, οδηγίες και συστάσεις προς τους διδάσκοντες από εκπαιδευτικούς φορείς και διοικούσες αρχές σε τρεις χώρες, οι οποίες έχουν διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και εφαρμόζουν διαφορετικές πολιτικές για την ΔΒΜ, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Σουηδία και την Ελλάδα<sup>8</sup>.

Ήδη από το 1994 στο Ηνωμένο Βασίλειο το Συμβούλιο για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης [Higher Education Quality Council (HEQC)]<sup>9</sup> αναφέρει ότι σε θεσμικό επίπεδο πρέπει να γίνεται προσπάθεια να προωθηθούν συστήματα και

---

<sup>8</sup> Σύμφωνα με την Πρόκου (2005) παρά τις επιταγές της παγκοσμιοποίησης δεν ακολουθούν όλα τα κράτη της Ευρώπης κοινή εκπαιδευτική πολιτική, αλλά υπάρχουν διαφοροποιήσεις που βασίζονται στις κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας. Μάλιστα, σε ό,τι αφορά τις πολιτικές για την ΔΒΜ έχουν εντοπιστεί τρία διαφορετικά μοντέλα:

1. Το «ιδεοτυπικό» (εθελοντικό) μοντέλο στο οποίο η κυβέρνηση έχει τον ρόλο της υποστήριξης και της διαχείρισης, αλλά το κάθε άτομο αναλαμβάνει την ευθύνη της συνεχιζόμενης κατάρτισής του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του μοντέλου είναι το Ηνωμένο Βασίλειο.
2. Το μοντέλο «συνεργασίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων» στο οποίο το άτομο επίσης φέρει την ευθύνη της κατάρτισής του, αλλά αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στους περιορισμούς της αγοράς και στην σπουδαιότητα της ρύθμισης από το κράτος υποστηρίζοντας την ύπαρξη πολλαπλών φορέων. Ως πιο τυποποιημένη μορφή του μοντέλου κοινωνικής συνεργασίας είναι η περίπτωση της Σουηδίας.
3. Το «κρατικιστικό» μοντέλο με βάση το οποίο οι δομές εκπαίδευσης παραμένουν συγκεντρωτικές και καθοδηγούμενες από το κράτος και συνεχίζει να κυριαρχεί ένα αρκετά παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση της Ελλάδας.

<sup>9</sup> Σύμφωνα με το Εθνικό Αρχείο της Μεγάλης Βρετανίας [The National Achieves (TNA), 2018] το Συμβούλιο για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης [Higher Education Quality Council (HEQC)] ιδρύθηκε το 1992. Η αποστολή του ήταν να συμβάλει στην διατήρηση και την βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο μέσα από την πραγματοποίηση τακτικών ελέγχων ποιότητας, την δημιουργία αναπτυξιακών έργων και την κατάρτιση κατευθυντήριων γραμμών ορθής πρακτικής. Το 1995 ξεκίνησαν διαβουλεύσεις από φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας για την εκπόνηση ενός νέου ενιαίου συστήματος διασφάλισης της ποιότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το σχέδιο έκθεσης, που καταρτίστηκε το 1996 βάσει των προτάσεων που διατυπώθηκαν, πρότεινε την ίδρυση νέας υπηρεσίας για την εκτέλεση όλων των καθηκόντων που είχε αναλάβει το HEQC, μαζί με τα περισσότερα από τα καθήκοντα των τμημάτων αξιολόγησης ποιότητας προγραμμάτων, που εκτελούνταν από τα συμβούλια που ήταν αρμόδια για την χρηματοδότηση. Έτσι, το 1997 ιδρύθηκε ένας νέος οργανισμός ο Οργανισμός Διασφάλισης της Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση [Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)] που αντικατέστησε το HEQC.

διαδικασίες για την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης και να διατηρηθεί μια εκπαιδευτική κουλτούρα στην οποία όλοι οι φοιτητές και το προσωπικό συμβάλλουν σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσής της (Phillips & Stevens, 1996). Κατά την Gaillard-Kelley (2006) είναι σημαντική η πρόσθετη υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού εκτός της αρχικής κατάρτισης. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω κάποιων δράσεων, όπως διαδικτυακά προγράμματα επιμόρφωσης και τεχνολογίας, κύκλοι μαθημάτων και σεμιναρίων έντυπο υλικό, ακόμη και τηλεοπτικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Μάλιστα, το ΟΥ<sup>10</sup> του Ηνωμένου Βασιλείου υλοποιεί δράσεις γενικότερης επιμόρφωσης και συμβουλευτικής στους διδάσκοντες μέσω ενός συστήματος ανάπτυξης του προσωπικού που περιλαμβάνει μια ποικιλία δραστηριοτήτων, μελέτη γραπτών πηγών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του καθενός, διά ζώσης συναντήσεις, καθώς και συστηματική βοήθεια και παρακολούθηση κατά τα δύο πρώτα έτη (Phillips & Stevens, 1996). Στην ουσία εφαρμόζεται μια στρατηγική που διευκολύνει σε τρία στάδια (εκδήλωση ενδιαφέροντος, επιλογή, ένταξη) την διαδικασία εισόδου στο ίδρυμα και εν συνεχεία την υλοποίηση τμημάτων επιμόρφωσης προσωπικού υποχρεωτικής παρακολούθησης αναφορικά με τον διττό ρόλο του διδάσκοντα, τόσο ως δασκάλου όσο και ως αξιολογητή. Σε κάθε νέο εκπαιδευτή αντιστοιχεί ένας *μέντορας* (mentor) που παρέχει άτυπη υποστήριξη για έναν ολόκληρο χρόνο, ενώ παράλληλα καταγράφεται και αξιολογείται ο ρόλος του εκπαιδευτή ως αξιολογητή από συναδέλφους καθηγητές. Πέρα από την τυπική επαγγελματική ανάπτυξη υλοποιούνται διάφορες πρωτοβουλίες μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου, όπως η ανάπτυξη διαδικτυακών φόρουμ που ενθαρρύνουν την ομότιμη υποστήριξη μεταξύ των διδασκόντων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Τέλος, σε ένα κείμενο προς όλο το διδακτικό προσωπικό τονίζεται ότι η εξΑ διδασκαλία είναι αναμφισβήτητο το πιο απαιτητικό κομμάτι του ρόλου τους ως διδάσκοντες, αλλά ταυτόχρονα είναι το κομμάτι όπου μπορούν να έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα ως εκπαιδευτές (Open Teaching, 1988 όπ. αναφ. στον Roberts, 1996).

---

<sup>10</sup> Το Open University (OU) είναι ένα από τα μεγαλύτερα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ηνωμένου Βασιλείου, που ιδρύθηκε το 1969 και δραστηριοποιείται στον τομέα της εξΑΕ (The Open University, 2018).



Ακόμα, το ΟΥ έχει δώσει μεγάλη έμφαση στην συχνή εκπόνηση ΓΕ και έχει μεριμνήσει για την κατάρτιση και παροχή επιπλέον οικονομικών κινήτρων στους διδάσκοντες, ώστε να εκπονούν ολοκληρωμένη ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα παρακολουθεί προσεκτικά την ποιότητα αυτής της ανατροφοδότησης, καθοδηγώντας τους εκπαιδευτές (Gibbs & Simpson, 2004). Προτείνεται να εφαρμόζεται μια στρατηγική προσέγγιση που αποκαλείται «σάντουιτς». Πιο συγκεκριμένα, συνιστάται να αρχίζουν οι εκπαιδευτές με θετικά σχόλια στα δυνατά σημεία μιας ΓΕ τα οποία θα αποτελέσουν την βάση της ανατροφοδότησης. Στην συνέχεια να ασκούν κριτική με εποικοδομητικό τρόπο παραθέτοντας παραδείγματα σε όποια σημεία υπάρχουν αδυναμίες και προτείνοντας τρόπους για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες και, τέλος, να κλείνουν τον σχολιασμό τους ενθαρρύνοντας τους φοιτητές (Σπανακά, 2012).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι σε γενικές γραμμές τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου έχουν μεριμνήσει να ενισχύσουν τους μηχανισμούς που βοηθούν και την αντίστροφη διαδικασία, την παροχή δηλαδή ανατροφοδότησης και από τους σπουδαστές προς τους διδάσκοντες, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διεργασίας. Χαρακτηριστικά στο άρθρο τους οι Stevenson et al. (1997) παραθέτουν:

- Κύριος στόχος είναι να διασφαλιστεί ότι υπάρχουν ισχυροί μηχανισμοί σε επίπεδο τμημάτων για την παροχή ανατροφοδότησης από τους φοιτητές σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να πραγματοποιούνται αμέσως και αποδεδειγμένα όλες οι ενέργειες που χρειάζεται να γίνουν για την επίλυση προβλημάτων που μπορεί να φανούν μέσα από αυτήν την διαδικασία (Leicester University Protocol, 1995).
- Σε μια προσπάθεια να αποτυπωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα του ιδρύματος οι φοιτητές καλούνται να συμμετάσχουν τόσο σε μικρής όσο και σε μεγάλης κλίμακας έρευνες (University of Wales Institute Cardiff Academic Handbook).

Παράλληλα, προωθείται η ανάπτυξη και η εφαρμογή νέων, προηγμένων τεχνολογικών μεθόδων στον τομέα της αξιολόγησης. Ήδη το τεχνολογικό τοπίο στο οποίο διενεργούνται οι εξετάσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει δει μερικές σημαντικές αλλαγές κατά τα τελευταία χρόνια. Για παράδειγμα, μια αλλαγή ήταν όταν κάποιοι μεγάλοι οργανισμοί, που αναγνωρίζονται από τις κυβερνητικές ρυθμιστικές αρχές



στην Αγγλία, την Ουαλία και την Βόρειο Ιρλανδία ως αρμόδιες για τον καθορισμό προσόντων, υιοθετούν ψηφιακές τεχνολογίες βαθμολόγησης που μετατρέπουν τα γραπτά των εξετάσεων των φοιτητών σε ψηφιακές εικόνες, πριν τα διανεμίσουν στους εξεταστές για βαθμολόγηση. Αυτές οι πρόσθετες ευκαιρίες επιτρέπουν επίσης σε ανώτερους εξεταστές-συντονιστές να ασκούν εποπτεία, παρακολουθώντας την βαθμολόγηση των εξεταστών σε πραγματικό χρόνο (Johnson & Black, 2012). Πιθανόν στο μέλλον να μπορούσε να εφαρμοστεί κάτι ανάλογο και στις ΓΕ μέσω εξΑΕ.

Η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης της Σουηδίας<sup>11</sup>, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2012 σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, συνιστά στους εκπαιδευτές να παρέχουν σε κάθε εκπαιδευόμενο εξατομικευμένη πληροφόρηση όσον αφορά στα αποτελέσματα και την εξέλιξη της μάθησής του. Παράλληλα, τονίζεται ότι οι διδάσκοντες οφείλουν να επεξηγούν με ακρίβεια τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δόθηκε η συγκεκριμένη βαθμολόγηση. Ειδικότερα, αναφορικά με την βαθμολόγηση ως τμήμα της διαδικασίας αξιολόγησης, ο διδάσκων πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες δεξιότητες του καθενός και να αξιοποιεί τις γνώσεις του κάθε φοιτητή σε σχέση πάντα με το εθνικό πλαίσιο προσόντων για κάθε γνωστικό αντικείμενο, το οποίο θα αποτελεί και την βάση της αξιολόγησης των φοιτητών (Skolverket, 2012). Επίσης, η Σουηδική Σχολική Επιθεώρηση<sup>12</sup>, στην ετήσια έκθεσή της για το έτος 2015, αναφέρει ότι ο σχολιασμός και η ανατροφοδότηση των ΓΕ αποτελούν σημαντικό παράγοντα διατήρησης της επικοινωνίας στην εξΑΕ. Μάλιστα, υπογραμμίζεται ιδιαίτερα ότι η έγκαιρη ανατροφοδότηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κινητοποίηση των φοιτητών σε προγράμματα εξΑΕ (Skolinspektionens rapport, 2012). Ανάλογη είναι και η οδηγία της Αρχής για την

---

<sup>11</sup> Η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης της Σουηδίας (Skolverket) είναι η κεντρική διοικητική αρχή για όλες τις δράσεις της δημόσιας εκπαίδευσης στην Σουηδία από την προσχολική αγωγή μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων. Διοικεί, υποστηρίζει και παρακολουθεί το έργο των Δήμων και των εκπαιδευτικών δομών της χώρας, με απώτερο στόχο την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων (Skolverket, 2018).

<sup>12</sup> Η Σουηδική Σχολική Επιθεώρηση (Skolinspektionen) είναι μια κρατική, διοικητική αρχή που εποπτεύει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας, από το νηπιαγωγείο έως τις δράσεις της ΔΒΜ και την εκπαίδευση ενηλίκων και προβαίνει κατά βάση σε δύο μορφές ελέγχου, την *τακτική εποπτεία* (regelbundentillsyn) και τον *έλεγχο ποιότητας* (kvalitetsgranskning), με στόχο μια καλύτερη εκπαίδευση σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Skolinspektionen, 2018).

Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση<sup>13</sup> η οποία χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η ποιότητα της ανατροφοδότησης για την εξΑΕ επηρεάζει αποφασιστικά την ποιότητα ολόκληρου του προγράμματος. Μάλιστα, συνιστάται στους εκπαιδευτές η εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων για την εκπόνηση της ανατροφοδότησης, η οποία οφείλει να είναι αναλυτική, σαφής και άμεση, ώστε να συμβάλλει στην μαθησιακή εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2016).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τους Παπαδημητρίου και Λιοναράκη (2010) ο σημαντικός ρόλος του ΚΣ έχει αναγνωριστεί από το ΕΑΠ, το οποίο έχει διαμορφώσει μια πολιτική επιμόρφωσης και υποστήριξης των ΚΣ. Η επιμόρφωση αυτή περιλαμβάνει τόσο επίσημη θεωρητική μελέτη (παροχή μιας σειράς μαθημάτων, εργαστηρίων και πηγών πληροφόρησης) όσο και πρακτική εφαρμογή των αρχών της εξΑΕ και αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα:

1. Οργανωτικά θέματα.
2. Εποπτεία, αξιολόγηση και υποστήριξη των Ακαδημαϊκών υπευθύνων και Συντονιστών των Θεματικών Ενοτήτων (ΘΕ) προς τα μέλη ΣΕΠ, καθώς και στην μεταξύ των μελών ΣΕΠ υποστήριξη, κυρίως μέσω της αξιοποίησης του διαδικτύου.
3. Υποστήριξη των μελών ΣΕΠ από το Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας (Ε.Ε.Υ.Ε.Μ.), από την Μονάδα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης και από την Βιβλιοθήκη<sup>14</sup>.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν η υποστήριξη που παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο διδακτικό προσωπικό εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο του ρόλου τους ως εκπαιδευτές σε δράσεις εξΑΕ και δεν εστιάζει αποκλειστικά στην ανατροφοδότηση των ΓΕ. Αν και στο ΟΥ φαίνεται ότι δίνεται μια κατεύθυνση προς την παροχή διαμορφωτικής ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. 2.3.) και παρέχονται κάποιες οδηγίες και εγχειρίδια αξιολόγησης, τελικά σημαντικό ρόλο παίζει η θητεία των εκπαιδευτών

<sup>13</sup> Η Αρχή για την Ανώτατη Τεχνολογική Εκπαίδευση (Myndigheten för yrkeshögskolan) είναι μια κεντρική διοικούσα αρχή της Σουηδίας, η οποία έχει την εποπτεία και τον έλεγχο της Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης της χώρας. Είναι αρμόδια για τις κρατικές επιχορηγήσεις σε προγράμματα ιδρυμάτων τεχνολογικής εκπαίδευσης, ελέγχοντας την ποιότητα και τα αποτελέσματά τους. Επίσης, είναι ο αρμόδιος φορέας της χώρας για την ανάπτυξη του εθνικού πλαισίου προσόντων και την αντιστοίχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2018).

<sup>14</sup> Για περισσότερα σχετικά με τον ρόλο των ΚΣ και την επιμόρφωσή τους από το ΕΑΠ βλ. κεφ. 6.1.1. και 6.1.2.

τόσο στην εξΑΕ όσο και η εξειδίκευση σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Όσο πιο πλούσια και πολυετής είναι η εμπειρία τους στην εξΑΕ τόσο περισσότερο ακολουθούν ορθότερες πρακτικές. Συνεπώς, η παρεχόμενη ανατροφοδότηση θα πρέπει να προέρχεται τόσο από την κατάρτιση και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτών όσο και από τις συστάσεις στους οδηγούς αξιολόγησης, ανεξάρτητα όμως από αυτά οι διδάσκοντες θα πρέπει και οι ίδιοι να προσπαθούν, ώστε η ανατροφοδότησή τους να είναι ποιοτική παρά τις όποιες αδυναμίες των οδηγών αξιολόγησης και πέρα από τις όποιες ανάγκες τους για πρόσθετη κατάρτιση (Chetwynd & Dobbryn, 2011). Ανάλογα και στο ΕΑΠ φαίνεται να εκτιμάται η διαμορφωτική πτυχή της αξιολόγησης και της ανατροφοδότησης των ΓΕ, αλλά φαίνεται κι εδώ ότι εξαρτάται από τον εκάστοτε ΚΣ ποια τακτική θα ακολουθήσει (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013).

## 5.2. Οι προτάσεις των διδασκόντων

Οι διδάσκοντες χρειάζεται να έχουν δεξιότητες συμβουλευτικής υποστήριξης, ώστε να ενισχύουν την επικοινωνία σε μια εκπαιδευτική ομάδα εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές τεχνικές συμβατές με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της εξΑΕ και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Πέρα από οποιαδήποτε πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, οι ίδιοι οι διδάσκοντες οφείλουν να συμβάλλουν ενεργά στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής στρατηγικής του ιδρύματος (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ιδιαίτερα όσον αφορά στην αξιολόγηση των ΓΕ των φοιτητών οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τους Chetwynd και Dobbryn (2011) έχουν διαπιστώσει κατά γενική ομολογία ανεπάρκειες στους παρεχόμενους οδηγούς αξιολόγησης, κυρίως επειδή σε αυτούς κατά την γνώμη τους ευνοείται τελικά η απολογιστική με έμφαση στο περιεχόμενο και όχι η διαμορφωτική ανατροφοδότηση με έμφαση στις δεξιότητες (βλ. κεφ. 2.3.), η οποία αποτελεί και το ζητούμενο των περισσότερων. Επίσης, υποστηρίζουν ότι οι υπάρχοντες οδηγοί αξιολόγησης ελάχιστη βοήθεια προσφέρουν στο πώς μπορεί να συνταχθεί εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, αλλά και στο πού ή με ποιον τρόπο θα μπορούσε να παρουσιαστεί. Οι εκπαιδευτές δεν ξέρουν πού να παραθέσουν την ανατροφοδότηση και πιστεύουν

ότι τα αυτοσχέδια υποδείγματα που χρησιμοποιούν για την σύνταξη της ανατροφοδότησης ουδόλως εξυπηρετούν την προσπάθειά τους να παράσχουν διαμορφωτική ανατροφοδότηση.

Ως προς την υποστήριξη του διδάσκοντος από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό φορέα έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Οι Παπαδημητρίου και Λιοναράκης (2010) επισημαίνουν την ανάγκη συγκρότησης μιας οργανωμένης πολιτικής για την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, η οποία να περιλαμβάνει εξειδίκευση στις αρχές της εξΑΕ και αξιοποίηση της συνεργατικής μάθησης και των νέων τεχνολογιών. Η υποστήριξη των εκπαιδευτών των προγραμμάτων εξΑΕ μέσω της αποτελεσματικής κατάρτισής τους σε τομείς της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, της ψηφιακής παιδείας και της συνεχούς τεχνολογικής υποστήριξης είναι ιδιαίτερα σημαντική (Bezuidenhout, 2015). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτές ζητούν εκπαίδευση και επιμόρφωση, ιδιαίτερα μάλιστα σε ό,τι αφορά την κατάρτισή τους στην διόρθωση των ΓΕ, αλλά υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για τον σκοπό αυτής της επιμόρφωσης. Άλλοι θεωρούν ότι πρέπει να στοχεύει στην εκμάθηση τρόπων παροχής χρήσιμης ανατροφοδότησης για την υποβοήθηση της μάθησης (εστίαση, στρατηγικές ανατροφοδότησης κ.λπ.) ενώ άλλοι στο να τους βοηθήσει στην δίκαιη βαθμολόγηση (Tang & Harrison, 2011).

Πολλοί εκπαιδευτές ζητούν πρότυπες απαντήσεις (βλ. κεφ. 2.2.2.), η χρήση των οποίων είναι αμφίβολο αν θα βοηθήσει στην παροχή διαμορφωτικής αξιολόγησης (Chetwynd & Dobbyn, 2011) και άλλοι υπογραμμίζουν την ανάγκη καθοδήγησης κατά τον σχεδιασμό κριτηρίων αξιολόγησης των ΓΕ και την διαχείριση των προσδοκιών των φοιτητών (Lilly et al., 2010). Υπάρχουν επίσης προτάσεις για υποστήριξη και κατά την διάρκεια του προγράμματος. Κάποιοι θεωρούν απαραίτητη την συνεργασία με τους συντονιστές του εκάστοτε προγράμματος (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010) και άλλοι προτείνουν στην πρώτη συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους να γίνεται αναφορά στα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες που μπορεί να έχουν αναδειχτεί σε προηγούμενα διδακτικά αντικείμενα ή προγενέστερες σπουδές, έτσι ώστε αργότερα οι φοιτητές να συνδέσουν τα σχόλια προηγούμενων αξιολογήσεων με τα μαθησιακά αποτελέσματα του τρέχοντος διδακτικού αντικειμένου (Lilly et al., 2010). Άλλοι ζητούν υποστήριξη μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες

παρατήρησης εστιάζοντας στο πώς και τι θα πρέπει να παρατηρούν, όταν εκπονούν την ανατροφοδότησή τους (Hudson, 2016).

Η Fouche (2006) αναφέρεται διεξοδικά στην ανάγκη του διδακτικού προσωπικού για γενικότερη υποστήριξη στο έργο του και τονίζει ότι γι' αυτήν πρέπει να μεριμνά: Α) το διοικητικό προσωπικό του εκπαιδευτικού ιδρύματος, Β) το εξειδικευμένο ακαδημαϊκό προσωπικό υποστήριξης και Γ) οι ίδιοι οι συνάδελφοι εκπαιδευτές. Ειδικότερα:

#### **A. Διοικητικό προσωπικό**

Υποστήριξη των εκπαιδευτών σε διοικητικά θέματα, ακόμη και αν οι εκπαιδευτές δεν είναι καινούργιοι υπάλληλοι, ώστε να διεκπεραιώνουν σύντομα και να προσπερνούν τα ζητήματα διοικητικής φύσεως και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να κάνουν εκπαιδευτική έρευνα, ενισχύοντας τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα και την φήμη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

#### **B. Ακαδημαϊκό προσωπικό υποστήριξης**

- Διοργάνωση τουλάχιστον μίας συνεδρίασης (κατά προτίμηση δύο συνεδριάσεων) ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης ανά έτος για εκπαιδευτές. Αυτό θα συμβάλλει στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού και θα μειώσει το αίσθημα απομόνωσης. Άλλωστε σε περιβάλλον εξΑΕ ο γεωγραφικός κατακερματισμός του διδακτικού προσωπικού ελαχιστοποιεί την δυνατότητα πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεων και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτές από άλλες θεματικές περιοχές ακόμα και εντός του ιδίου Πανεπιστημίου (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).
- Έγκαιρη απάντηση στα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τις τηλεφωνικές κλήσεις, ώστε να λύνονται τα προβλήματα και οι απορίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, ει δυνατόν εν τη γενέσει τους. Η τακτική επικοινωνία με τους διδάσκοντες προωθεί μια «κουλτούρα επικοινωνίας», όχι μόνο με το ακαδημαϊκό προσωπικό υποστήριξης αλλά και με τους συναδέλφους εκπαιδευτές.

- Ενθάρρυνση των εκπαιδευτών να έρχονται σε επαφή με ακαδημαϊκούς σε άλλα ιδρύματα, καθώς δημιουργείται μια κουλτούρα συλλογικότητας και συνεργασίας.

### Γ. Συνάδελφοι εκπαιδευτές

- Ανάλυση πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτές για τηλεφωνική, ηλεκτρονική ή και διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων, τόσο εντός του ιδίου ιδρύματος όσο και μεταξύ διαφορετικών ιδρυμάτων.
- Ενημέρωση και κοινοποίηση δράσεων επιμόρφωσης και ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη (π.χ. σύντομα μαθήματα, εργαστήρια, σεμινάρια, άρθρα και έντυπο υλικό).

Μάλιστα οι Trowler και Knight (2000, όπ. αναφ. στους Παπαδημητρίου & Λιοναράκη, 2010) προτείνουν την βοήθεια των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτών από κάποιον πεπειραμένο (mentoring) και την διεξαγωγή πολλών άτυπων συζητήσεων και κοινής εργασίας.

Τέλος, στα Πανεπιστήμια που προσφέρουν προγράμματα εξΑΕ οι εκπαιδευτές, που υποφέρουν από άγχος λόγω του απαιτητικού φόρτου εργασίας, ζητούν υποστήριξη και εκπαίδευση αναφορικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει για την υγεία το γεγονός ότι είναι διαρκώς διαθέσιμοι και εργάζονται ανελλιπώς επτά ημέρες την εβδομάδα (Bezuidenhout, 2015). Η λήψη μέτρων για τον περιορισμό του άγχους στο διδακτικό προσωπικό κρίνεται συχνά απαραίτητη. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτές δεν έχουν μεγάλη εμπειρία στην εξΑΕ, αλλά έχουν δραστηριοποιηθεί κυρίως στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, η επιμόρφωση σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους, όπως η αναθεώρηση των κριτηρίων αξιολόγησης της απόδοσής τους και η ανανέωση της σύμβασης εργασίας, μπορούν να εγγυηθούν την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προσόντων του διδακτικού προσωπικού, το οποίο με την σειρά του θα συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών (Βασάλα κ. συν., 2011).

## Μέρος δεύτερο: Το πλαίσιο της έρευνας

### 6. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ως αφετηρία της εξΑΕ στην Ελλάδα μπορεί να θεωρηθεί η θεσμοθέτηση από την Πολιτεία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Πρόκειται για ένα αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΕΙ), το οποίο ξεκίνησε την λειτουργία του το 1998 (Μουζάκης, 2006). Οι σύγχρονες οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις επέβαλαν την ανάγκη να υπάρχει ένα ΑΕΙ που να λειτουργεί με ευέλικτο σύστημα σπουδών και το ΕΑΠ ήρθε να αναπληρώσει το κενό που υπήρχε στον τομέα αυτό, προσφέροντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες χωρίς τους περιορισμούς στην πρόσβαση που χαρακτηρίζουν την λειτουργία των ΑΕΙ του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σιαφάρικας, 2006).

#### 6.1. Πλαίσιο λειτουργίας

Το ΕΑΠ έχει ως βασική αποστολή την προαγωγή της επιστημονικής έρευνας και την ανάπτυξη τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πλαίσιο της εξΑΕ και προσφέρει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και επιμόρφωσης, αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και τις αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Το ίδρυμα προσφέρει ίσες ευκαιρίες, εφαρμόζει δημοκρατικούς θεσμούς στην εκπαίδευση και διαμορφώνει ευέλικτα προγράμματα σπουδών, ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων όσο και στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για επαγγελματική κατάρτιση και εξειδίκευση. Απονέμει λοιπόν πιστοποιητικά σπουδών και ακαδημαϊκούς τίτλους που προσαρμόζονται και ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εποχής συμβάλλοντας στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης (Σιαφάρικας, 2006)

Η βασική λειτουργική μονάδα του ΕΑΠ είναι η Θεματική Ενότητα (ΘΕ), που αφορά σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, ενώ το αρθρωτό σύστημα σπουδών δίνει την δυνατότητα συνδυασμού ΘΕ και κατ' επέκταση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Το ΕΑΠ χαρακτηρίζεται



τόσο από «παροχή αυτοτελών κύκλων σπουδών μικρής χρονικής διάρκειας, όσο και από την πολυτυπία [...] που ευνοεί την παροχή σπουδών με μικρές τροποποιήσεις του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και σε εξειδικευμένες ομάδες εργαζομένων ή σε εξειδικευμένα πεδία γνώσης» (Σιαφαρίκας, 2006, σελ. 38).

Η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων συνεχίζεται για όσο χρόνο διαρκούν οι σπουδές και αναπτύσσεται μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή (Σιαφαρίκας, 2006), καθώς δημιουργείται ένας μηχανισμός υποστήριξης μέσα από πέντε Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), κατά τις οποίες προσεγγίζεται πληρέστερα το γνωστικό αντικείμενο και επιτυγχάνεται η γνωριμία και η επικοινωνία της ομάδας των εκπαιδευομένων με τον διδάσκοντα (Μουζάκης 2006). Το εκπαιδευτικό υλικό εκπονείται από ομάδες συγγραφέων και διαθέτει μεγάλη ποικιλία ως προς την μορφή του -έντυπο, οπτικοακουστικό, λογισμικό, πληροφοριακό- (Σιαφαρίκας, 2006). Ωστόσο, η διανομή του γίνεται με συμβατικό τρόπο, αφού οι ΤΠΕ δεν αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό στην εκπαιδευτική μεθοδολογία του ιδρύματος, αν και συχνά αξιοποιούνται κι άλλα μέσα, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η βιντεοδιάσκεψη<sup>15</sup> και η χρήση εφαρμογών πολυμέσων. Οι 4-6 ΓΕ που εκπονούν οι φοιτητές στο πλαίσιο κάθε ΘΕ είναι βασικό στοιχείο των σπουδών και της επικοινωνίας διδάσκοντα και διδασκόμενου, καθώς στηρίζονται στην μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και προϋποθέτουν εμβάθυνση και αφομοίωση (Μουζάκης, 2006).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το ΕΑΠ είναι το μοναδικό ΑΕΙ της χώρας που διαθέτει Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης, εφόσον έχει κατοχυρωθεί νομικά η αξιολόγηση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως είναι επόμενο, η φύση και ο τρόπος λειτουργίας του ΕΑΠ έχουν ως αποτέλεσμα την ευρεία αποδοχή του ιδρύματος από την κοινωνία. Μάλιστα, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των διαρκώς μεταβαλλόμενων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών το ΕΑΠ συμβάλλει στο μέτρο του δυνατού στην περιφερειακή ανάπτυξη της χώρας μέσα από τις καινοτόμες δράσεις του, το σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό και την άρτια οργάνωσή του (Σιαφαρίκας, 2006).

---

<sup>15</sup> Από το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 λειτουργούν επίσης και ηλεκτρονικά τμήματα με διαδικτυακές συναντήσεις αντί για διά ζώσης ΟΣΣ.

### 6.1.1. Οι Καθηγητές-Σύμβουλοι

Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) είναι ο όρος που χρησιμοποιείται στο ΕΑΠ για να περιγράψει τον ρόλο των διδασκόντων. Πρόκειται για όρο ουσιαστικό και παιδαγωγικό που απαντά μόνο στο συγκεκριμένο ΑΕΙ για να περιγράψει τα καθήκοντα των διδασκόντων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ο επίσημος όρος είναι Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΣΕΠ) και η επιλογή γίνεται με αυστηρά επιστημονικά κριτήρια. Στην ουσία ο ΚΣ στο ΕΑΠ λειτουργεί διττά: ως επιστήμονας αλλά και ως σύμβουλος-εμπυχωτής. Εκτός από την πλήρη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, απαιτείται να παράσχει και συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και εμπύχωση των εκπαιδευομένων, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εξΑΕ (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010) (βλ. κεφ. 1.). Ειδικότερα, ο ΚΣ διδάσκει το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο και προβαίνει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να οικοδομηθεί μια σχέση αμοιβαιότητας με τους φοιτητές, τους οποίους ενθαρρύνει και καθοδηγεί. Προετοιμάζει τις ΟΣΣ και ακολουθεί τις οδηγίες του ΕΑΠ για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Μάλιστα, μέσα από την παρακολούθηση της επίδοσης κάθε φοιτητή στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τις ΓΕ, πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει τις ασάφειες και τις αδυναμίες και εκπονώντας εξατομικευμένα την κατάλληλη ανατροφοδότηση να συμβάλλει στην αντιμετώπιση όλων των δυσκολιών (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010).

Γι' αυτούς τους λόγους απαιτούνται ιδιαίτερες κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν οι διδάσκοντες στο δύσκολο έργο τους (βλ. κεφ. 1.3.). Οι ίδιοι οι ΚΣ θεωρούν ότι αυτό που χρειάζεται, για να ανταποκριθούν επαρκώς στις υποχρεώσεις τους, είναι: γνώση του αντικειμένου, διαθεσιμότητα, προσωπικό ενδιαφέρον, δίκαιη αξιολόγηση και σαφής ανατροφοδότηση (Ηλιάδου, 2011). Το ΕΑΠ, εκτός από τις οδηγίες βαθμολόγησης και τον προσδιορισμό των καθηκόντων των μελών ΣΕΠ, υποστηρίζει τους ΚΣ μέσα από έναν μηχανισμό επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στον συντονισμό και την λειτουργία των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, ο Συντονιστής κάθε ΘΕ συντονίζει το έργο των ΚΣ. Σε αυτόν οι ΚΣ δίνουν πληροφορίες για το περιεχόμενο και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους. Παράλληλα, κύριες αρμοδιότητες του

Συντονιστή είναι η «ομογενοποίηση» των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ΘΕ και η επιλογή σε συνεργασία με τους ΚΣ των θεμάτων των ΓΕ και των τελικών εξετάσεων. Επικεφαλής όλων είναι ο Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος του Προγράμματος ο οποίος συντονίζει ολόκληρο το Πρόγραμμα Σπουδών (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

### 6.1.2. Υποστήριξη, αξιολόγηση και επιμόρφωση των ΚΣ

Αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση τον Εσωτερικό Κανονισμό της Διοικούσας Αρχής του ΕΑΠ λειτουργεί Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (ΜΕΑΕ)<sup>16</sup>. Πρόκειται για ένα τμήμα του ιδρύματος που λειτουργεί αυτόνομα και σκοπό έχει την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΕΑΠ. Οι στόχοι της εν λόγω μονάδας αφορούν στην αξιολόγηση ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα των διδασκόντων, των ΘΕ, του εκπαιδευτικού υλικού και των διοικητικών υπηρεσιών. Ακόμα, η μονάδα προβαίνει σε εξωτερική αξιολόγηση και σε επιστημονική έρευνα σχετικά με μεθόδους και διαδικασίες που διασφαλίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών τεχνολογιών.

Μια πολύ σημαντική δράση της ΜΕΑΕ είναι η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού του ΕΑΠ. Μάλιστα, διοργανώνεται επιμορφωτικό διαδικτυακό σεμινάριο σχετικό με την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στόχος του οποίου είναι η εξοικείωση των μελών ΣΕΠ με τις αρχές και τον τρόπο λειτουργίας της εξΑΕ. Το σεμινάριο αυτό υλοποιείται αποκλειστικά μέσω διαδικτύου και συγκεκριμένα μέσω Μαζικού Ανοικτού Διαδικτυακού Μαθήματος (Massive Open Online Course, MOOC) με την υποστήριξη της πλατφόρμας «meaeX» που έχει αναπτύξει και διαχειρίζεται η ΜΕΑΕ. Διαρκεί το λιγότερο οκτώ εβδομάδες (ανάλογα με τον ρυθμό μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού από το κάθε μέλος ΣΕΠ), η παρακολούθησή του είναι υποχρεωτική στο σύνολό του και μετά την ολοκλήρωσή του προβλέπεται η διαδικασία πιστοποίησης. Ένα μέρος αυτής της επιμόρφωσης είναι σχετικό με τις ΓΕ και την διόρθωση, τον σχολιασμό και την εκπόνηση ανατροφοδότησης, ως τμήμα του γενικότερου πλαισίου λειτουργίας της εξΑΕ.

<sup>16</sup> Όλες οι πληροφορίες της συγκεκριμένης υποενότητας προήλθαν από τον διαδικτυακό τόπο της Μονάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του ΕΑΠ: <http://meae.eap.gr/el/>

## 6.2. Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Με βάση τον οδηγό σπουδών (ΕΑΠ, 2017) το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΜΠΣ) «Εκπαίδευση Ενηλίκων» ανήκει στην σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του ιδρύματος. Σκοπός του προγράμματος είναι η παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε οι απόφοιτοι να είναι ικανοί να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και να διδάσκουν σε αυτά χρησιμοποιώντας σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και μεθόδους εκπαίδευσης από απόσταση.

Στόχοι και επιδιωκόμενα αποτελέσματα του προγράμματος είναι οι απόφοιτοι του τμήματος να κατανοούν την οικονομική και κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης ενηλίκων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, να μελετήσουν σε βάθος τις θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα τις σύγχρονες προσεγγίσεις επάνω στο συγκεκριμένο πεδίο, να αντιλαμβάνονται την σημασία και να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τις βασικές αρχές και μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων, να οργανώνουν και να συντονίζουν εκπαιδευτικές ομάδες, να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να αξιολογούν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, να εφαρμόζουν τις βασικές θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων τόσο στις εκπονούμενες ΓΕ όσο και στις διά ζώσης εκπαιδευτικές συναντήσεις, να συμμετέχουν σε συνέδρια, διασκέψεις, εθνικής εμβέλειας προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών, να συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα, να εφαρμόζουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, να γνωρίζουν την μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, προκειμένου να εκπονούν ΓΕ και διπλωματικές εργασίες με ακαδημαϊκά κριτήρια, να χρησιμοποιούν τα ερευνητικά δεδομένα και να εκπονούν οι ίδιοι ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες στο πλαίσιο των επαγγελματικών καθηκόντων τους, να αποκτήσουν δεξιότητες που προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη (ΕΑΠ, 2017).

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εθνικής και διεθνούς εμβέλειας, καθώς σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών για το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 (ΕΑΠ, 2017) το εκπαιδευτικό υλικό και η μεθοδολογία του προγράμματος υιοθετούνται και από το Πανεπιστήμιο Κύπρου, οι ΚΣ του προγράμματος έχουν αναλάβει από το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 την επιμόρφωση νέων μελών ΣΕΠ σε θέματα εξΑΕ και εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ μέσω του ανθρώπινου δυναμικού του προγράμματος το ΕΑΠ

συμμετείχε σε εθνικές αλλά και διεθνείς δράσεις, συνδιασκέψεις, μελέτες, προγράμματα σχετικά με την Μετασχηματίζουσα Μάθηση, την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, την επιμόρφωση και πιστοποίηση εκπαιδευτών και στελεχών της δημόσιας διοίκησης και την εκπόνηση διδακτικού υλικού. Κάθε χρόνο περίπου 1.200 υποψήφιοι διεκδικούν μία από τις 300 προσφερόμενες θέσεις του προγράμματος. Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό είναι απόλυτα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της εξΑΕ, ενώ ταυτόχρονα παρέχεται και εναλλακτικό οπτικοακουστικό διδακτικό υλικό για την υποστήριξη των εκπαιδευομένων και την κατανόηση και αφομοίωση της ύλης.

Προσφέρονται συνολικά τέσσερις ΘΕ για παρακολούθηση (ΕΑΠ, 2017). Μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2016-2017 υπήρχαν οι εξής ΘΕ:

- 1) Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 50),
- 2) Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 51),
- 3) Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 52)
- 4) Εκπαιδευτική Έρευνα στην πράξη (ΕΚΠ 51).

Ωστόσο, από το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 έχει γίνει μια μικρή τροποποίηση του προγράμματος σπουδών και οι ΘΕ που προσφέρονται πλέον είναι οι ακόλουθες:

- 1) Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 50),
- 2) Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 51),
- 3) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΕΚΠ 62),
- 4) Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΚΕ 52).

Στο πλαίσιο της κάθε ΘΕ εκπονούνται τέσσερις ΓΕ κατά την διάρκεια του έτους, ο μέσος όρος της βαθμολογίας των οποίων αντιπροσωπεύει το 30% της τελικής βαθμολογίας, εφόσον υπάρξει προβιβάσιμος βαθμός στην τελική εξέταση. Στον μέσο όρο της βαθμολογίας των ΓΕ ανά ΘΕ προσμετράται και ο βαθμός της τελικής γραπτής εξέτασης, ο οποίος αντιπροσωπεύει το 70% της τελικής βαθμολογίας κάθε ΘΕ (ΕΑΠ, 2017).

## Μέρος τρίτο: Η εμπειρική έρευνα

### 7. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα αυτή στηρίχτηκε στην μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με τον πολύπλοκο ρόλο της ανατροφοδότησης των ΓΕ, εστιάζοντας στην οπτική των διδασκόντων. Παράλληλα, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της βασίστηκε στην σχετική βιβλιογραφία για την μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας (Bell, 1999· Creswell, 2016· Faulkner, Swann, Baker, Bird & Cary, 1999· Mason, 2002· Robson, 2010) και έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι προβλεπόμενοι κανόνες δεοντολογίας που προβλέπονται για την υλοποίηση μιας εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας.

#### 7.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, φαίνεται ότι η ανατροφοδότηση των ΓΕ είναι μια πολύπλοκη διαδικασία (βλ. κεφ. 2.). Ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός για την επίτευξη της μάθησης και η σημασία της εξάιρεται από την πλειοψηφία των φοιτητών, οι οποίοι όμως δεν διατυπώνουν τις ίδιες απόψεις και δεν έχουν όλοι τις ίδιες προσδοκίες από αυτήν (βλ. κεφ. 3.). Αλλά και οι διδάσκοντες δεν ακολουθούν όλοι τις ίδιες πρακτικές κατά την διόρθωση των ΓΕ και παρατηρούνται αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις τους για τον ρόλο της ανατροφοδότησης, αν και κατά γενική ομολογία την θεωρούν βασικό παράγοντα της μάθησης (βλ. κεφ. 4.). Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα φαίνεται ότι δίνουν μεγάλη σημασία στην ανατροφοδότηση. Μολονότι η γενική τάση είναι να προσπαθούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτές, ώστε να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, δεν υπάρχει κάποια κοινή πρακτική που να ακολουθείται από όλους τους φορείς, ούτε όλοι οι εκπαιδευτές επιζητούν την ίδια υποστήριξη (βλ. κεφ. 5). Εφόσον λοιπόν η ανατροφοδότηση θεωρείται από όλους ένα εργαλείο μάθησης για το περιβάλλον της εξΑΕ (βλ. κεφ. 1.) και δεδομένου ότι παρατηρείται μια διασπορά απόψεων και πρακτικών σχετικά με το θέμα αυτό, είναι αναγκαία η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών, ώστε να διαπιστωθεί πληρέστερα και ασφαλέστερα πώς τελικά

αντιμετωπίζουν την ανατροφοδότηση των ΓΕ οι διδάσκοντες και πώς την αξιοποιούν ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σκοπός της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των πρακτικών των ΚΣ του ΜΠΣ του ΕΑΠ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» (βλ. κεφ. 6.). Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί πώς οι διδάσκοντες εντάσσουν την εν λόγω διαδικασία στο γενικότερο πλαίσιο των καθηκόντων τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων και ως ΚΣ ενός απαιτητικού προγράμματος εξΑΕ, ποιες είναι οι θέσεις τους για τον ρόλο της ανατροφοδότησης, με ποιον τρόπο την εκπονούν, αν αξιοποιούν την διαδικασία αυτή για την αυτοαξιολόγησή τους και τέλος τι είδους υποστήριξη έχουν και θα επιθυμούσαν να έχουν από το ΕΑΠ για την διευκόλυνση του έργου τους.

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε με κριτήριο την βαρύνουσα σημασία του καθώς, όπως υποστηρίζουν οι Higgins et al. (2002), η παροχή σωστής και χρήσιμης ανατροφοδότησης πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα ενός διδάσκοντα, ο οποίος δραστηριοποιείται στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, οι πιο πολλές έρευνες επάνω στο θέμα αυτό θέτουν σε προτεραιότητα την οπτική, τις ανάγκες και τις πρακτικές των φοιτητών και δευτερευόντως των διδασκόντων (ενδεικτικά: Brown, 2007· Calfoglou, 2010· Ferguson, 2011· Furnborough & Truman, 2009· Gibbs & Simpson, 2004· Huxham, 2007· Roberts, 1996· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Tett et al., 2012· Walker, 2009· Weaver, 2006). Τέλος, κρίθηκε αναγκαίο να υπάρξουν μελέτες οι οποίες να επικεντρώνονται σε προγράμματα εξΑΕ στην Ελλάδα, καθώς, όπως φάνηκε από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οι περισσότερες έρευνες αφορούν σε εκπαιδευτικές δράσεις ιδρυμάτων τριτοβάθμιας συμβατικής ή εξΑ εκπαίδευσης του εξωτερικού.

## **7.2. Ερευνητικά ερωτήματα, λειτουργικοί ορισμοί και ερευνητικές υποθέσεις**

Για να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας και με βάση την μελέτη της βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα και υποερωτήματα:



**1) Πώς αντιμετωπίζουν οι ΚΣ του ΕΑΠ την διαδικασία ανατροφοδότησης των ΓΕ ως μέρος των καθηκόντων τους;**

- 1.1. Ποια αντίληψη έχουν για τον γενικότερο ρόλο του ΚΣ και του εκπαιδευτή ενηλίκων σε δράσεις εξΑΕ;
- 1.2. Από ποιους παράγοντες καθορίζεται το είδος της ανατροφοδότησης και ο τρόπος σχολιασμού των ΓΕ;
- 1.3. Ποια άποψη νομίζουν ότι έχουν οι φοιτητές σχετικά με την ανατροφοδότηση των ΓΕ;

**2) Πώς αξιοποιούν την διαδικασία της ανατροφοδότησης ως μέσο αυτοαξιολόγησης;**

- 2.1. Πόσο σημαντική είναι για αυτούς η έννοια της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης;
- 2.2. Πώς μέσα από την διαδικασία διόρθωσης των ΓΕ εντοπίζουν αν επιτεύχθηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι;
- 2.3. Πώς αξιολογούν την ποιότητα του διδακτικού τους έργου, όταν διορθώνουν τις ΓΕ των φοιτητών τους;

**3) Πώς μπορεί να υποστηριχθεί η διαδικασία διόρθωσης ΓΕ και η εκπόνηση ανατροφοδότησης;**

- 3.1. Τι είδους υποστήριξη έχουν οι ΚΣ από το ΕΑΠ;
- 3.2. Τι προτείνουν οι ίδιοι για την βελτίωση της όλης διαδικασίας;

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, επισημαίνονται τα εξής αναφορικά με κάθε ερευνητικό ερώτημα αντίστοιχα:

**1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

1. *Ανατροφοδότηση.* Πρόκειται για πληροφορίες που δίνονται εγγράφως από τον διδάσκοντα και σχετίζονται με την απόδοση του φοιτητή σε κάποια δοκιμασία, αποσκοπώντας τόσο στην παροχή γνώσεων όσο και στην διαμόρφωση δεξιοτήτων και στάσεων (Hattie & Timperley, 2007). Σε ό,τι αφορά τις ΓΕ στα προγράμματα σπουδών του ΕΑΠ η ανατροφοδότηση

αποτελείται συνήθως από τον βαθμό και τα σχόλια, συνήθως αναλυτικά, που επεξηγούν την βαθμολογική κατάταξη και στοχεύουν στην αποκατάσταση των αδυναμιών (Σπανακά, 2012) (βλ. κεφ. 2.).

2. *Η μορφή, τα είδη και τα σχόλια ανατροφοδότησης.* Σύμφωνα με την βιβλιογραφία ο διαχωρισμός της ανατροφοδότησης σε διαφορετικά είδη γίνεται με βάση τον στόχο που εξυπηρετεί και το πού εστιάζει ο κάθε διδάσκοντας κατά την διόρθωση των ΓΕ, ενώ η διατύπωση των παρεχόμενων σχολίων ποικίλει και διαφέρει από ΓΕ σε ΓΕ, εφόσον είναι σε άμεση συνάρτηση με τον εκάστοτε εκπαιδευτή και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον ρόλο της ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. 2. και κεφ. 4.).
3. *Παράμετροι που επιδρούν στην ανατροφοδότηση.* Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των διδασκόντων και επιδρούν στην διαδικασία διόρθωσης των ΓΕ και στην εκπόνηση της ανατροφοδότησης άλλοτε διευκολύνοντας, άλλοτε δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτών (βλ. κεφ. 4). Ενδεικτικά, η εμπειρία, η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, ο διαθέσιμος χρόνος, ο εργασιακός φόρτος ή ακόμα και το καθεστώς εργασίας μπορεί να έχουν αντίκτυπο σε όλη την διαδικασία (Chetwynd & Dobbryn, 2011· Ros i Solé & Truman, 2005).

## **2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

4. *Αυτοαξιολόγηση:* Πρόκειται μια εσωτερική διαδικασία, ώστε ο διδάσκων αυτοβούλως να ελέγχει τις γνώσεις του, την κατάρτισή του, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει και την αποτελεσματικότητά του (Παντακούδης, 2016). Απώτερος στόχος είναι η αυτο-βελτίωση μέσα από την συστηματική αυτο-παρατήρηση και την αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων μέσω στρατηγικών αυτο-παρακολούθησης και αυτο-αξιολόγησης (Νικολάκη κ. συν., 2013) (βλ. κεφ. 4.4.).

## **3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα**

5. *Υποστήριξη των διδασκόντων.* Μπορεί να γίνει επισήμως από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή και με πρωτοβουλία του ίδιου του εκπαιδευτή για περαιτέρω κατάρτιση (βλ. κεφ. 5) και μπορεί να έχει διάφορες μορφές π.χ. έντυποι οδηγοί, σεμινάρια, τηλεοπτικά προγράμματα, διαδικτυακοί σύνδεσμοι

(Galliard-Kelley, 2006), ειδική επιμόρφωση και παροχή γραπτών οδηγιών, εγχειρίδιο με λεπτομερείς κατευθύνσεις για τον τρόπο βαθμολόγησης και σχολιασμού των ΓΕ (Chetwynd & Dobbyn, 2011).

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. «Θεωρητικό πλαίσιο» και «Το πλαίσιο της έρευνας») προκύπτουν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ❖ Οι ΚΣ με περισσότερη εμπειρία στην εξΑΕ και την Εκπαίδευση Ενηλίκων εστιάζουν στο να αποκτήσουν οι φοιτητές μαθησιακές δεξιότητες μέσα από την ανατροφοδότησή τους, ενώ όσοι έχουν μικρότερη εμπειρία τείνουν προς μια απολογιστική ανατροφοδότηση προτάσσοντας το περιεχόμενο της ΓΕ και την διδακτέα ύλη.
- ❖ Οι ΚΣ με περισσότερα χρόνια διδασκαλίας στο ΕΑΠ είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την διαδικασία της ανατροφοδότησης των ΓΕ και συναντούν λιγότερες δυσκολίες, τις οποίες αντιμετωπίζουν ευκολότερα.
- ❖ Όλοι οι ΚΣ αναγνωρίζουν την αξία της αξιολόγησής τους και της αυτοαξιολόγησης, αλλά οι αντιλήψεις τους και οι πρακτικές τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την εμπειρία τους.
- ❖ Οι ΚΣ που διδάσκουν ένα γνωστικό αντικείμενο πιο δύσκολο και με δυσνόητες έννοιες, καθώς και εκείνοι με λιγότερη εμπειρία, λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους την βοήθεια και τις οδηγίες που παρέχονται από τον φορέα για τον σχολιασμό των ΓΕ και επιζητούν περισσότερη υποστήριξη.

### 7.3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η μελέτη της βιβλιογραφίας (βλ. κεφ. 2., κεφ. 3., κεφ. 4.) κατέδειξε ότι το ζήτημα της ανατροφοδότησης των ΓΕ έχει προσεγγιστεί τόσο με ποιοτικές όσο και ποσοτικές μεθόδους. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να εστιάσει αποκλειστικά στον τρόπο με τον οποίο οι διδάσκοντες αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση των ΓΕ. Προκρίθηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας για τους εξής λόγους: Αρχικά, επειδή η ποιοτική μέθοδος ενδείκνυται σε περιπτώσεις που η βιβλιογραφία δεν δίνει επαρκείς πληροφορίες για ένα θέμα και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση (Creswell, 2016). Εν

προκειμένω το ζήτημα της ανατροφοδότησης των ΓΕ έχει εξεταστεί ενδελεχώς στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τυπικής εκπαίδευσης αλλά λιγότερο στην εξΑΕ. Επιπρόσθετα, η έρευνα έχει εστιάσει ως επί το πλείστον στις προσδοκίες και τις απόψεις των εκπαιδευόμενων και δευτερευόντως των εκπαιδευτών. Επιχειρείται λοιπόν το θέμα αυτό να ιδωθεί σε βάθος και μάλιστα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου βρίσκεται άμεσα εφαρμογή. Δηλαδή, επιδιώκεται να εξεταστούν οι απόψεις και οι πρακτικές εν ενεργεία διδασκόντων του ΕΑΠ, του φορέα δηλαδή που δραστηριοποιείται αποκλειστικά στον χώρο της εξΑΕ στην Ελλάδα παρέχοντας εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλού επιπέδου. Άλλωστε, εκείνο που έχει ενδιαφέρον είναι να διερευνηθούν οι προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων, όχι σε θεωρητικό πλαίσιο αλλά από τις εμπειρίες τους ως διδάσκοντες στο ΕΑΠ. Έτσι, με την επεξεργασία των δεδομένων μπορεί να γίνει βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία του θέματος (Bell, 1999).

Η έρευνα υλοποιήθηκε μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς κρίθηκε καταλληλότερη, γιατί επιτρέπει την αλληλεπίδραση και την αμεσότερη επαφή μεταξύ ερωτώντος και ερωτώμενου, δίνοντας την δυνατότητα για μια πιο βαθιά διερεύνηση του θέματος (Faulkner et al., 1999). Τα ερωτήματα των συνεντεύξεων ήταν ανοικτά, γεγονός που αφήνει μεγάλο περιθώριο ευελιξίας, καθώς υπάρχει ένα γενικό πλάνο ερωτήσεων, των οποίων όμως η διάταξη και η διατύπωση αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες και την ροή της εκάστοτε συνέντευξης (Robson, 2010). Όταν τα ερωτήματα είναι ανοικτά, υπάρχει η δυνατότητα κάποια να αλλάζουν μορφή, κάποια άλλα να αγνοούνται και κάποια νέα να αναδύονται προϋούσης της συνομιλίας, στην προσπάθεια του ερευνητή να εντοπίσει τις προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων επάνω στο ζήτημα που μελετάται, έτσι ώστε να το κατανοήσει πληρέστερα (Creswell, 2016).

Οι συμμετέχοντες είχαν την ευχέρεια της επιλογής του τόπου και του χρόνου της συνέντευξης, εφόσον όλοι όσοι δέχονται να συμμετέχουν σε τέτοιες συνεντεύξεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με διακριτικότητα και καλό θα είναι να προσαρμόζεται ο ερευνητής στα σχέδια τα δικά τους κι όχι εκείνοι στα σχέδια του ερευνητή (Bell, 1999). Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, για να μην ανακύψουν ηθικά ζητήματα αναφορικά με τον σκοπό της έρευνας, την μέθοδο συλλογής δεδομένων και τις πληροφορίες που επρόκειτο να ζητηθούν (Creswell, 2016· Mason, 2002), όλοι οι

συμμετέχοντες, εκτός από τον τόπο και τον χρόνο, επέλεξαν οι ίδιοι και τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης. Επιλύθηκαν όλες οι πιθανές απορίες και δόθηκε η διαβεβαίωση ότι οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες, οι πληροφορίες θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα άπτονται αποκλειστικά ζητημάτων επαγγελματικών και όχι ιδιωτικής φύσεως. Έτσι, με βάση τις επιλογές τους έγιναν συνεντεύξεις τηλεφωνικές, διαδικτυακές (μέσω Skype) αλλά και διά ζώσης με μέσο όρο χρονικής διάρκειας τα 45 λεπτά.

Τέλος, τα δεδομένα καταγράφηκαν και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και ακολούθησε η λεπτομερής ανάλυσή τους (βλ. κεφ. 8.). Άλλωστε, στις ποιοτικές έρευνες χρειάζεται να γίνει λεπτομερής εξέταση των δεδομένων από τα οποία θα προκύψουν θέματα ή γενικές κατηγορίες που απαντούν στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και οδηγούν στην βαθύτερη κατανόηση του προς μελέτη φαινομένου (Creswell, 2016).

#### 7.4. Το δείγμα της έρευνας

Στα ποιοτικά μοντέλα εκπαιδευτικής έρευνας δεν επιδιώκεται η εξαγωγή συμπερασμάτων με όρους στατιστικούς ούτε οι ερευνητές προσανατολίζονται στην γενίκευση των αποτελεσμάτων τους στο γενικό πληθυσμό, αλλά επιθυμούν να εμβαθύνουν επάνω στο θέμα που ερευνούν (Robson, 2010). Επομένως, καταλληλότερος τρόπος διαμόρφωσης του δείγματος είναι η σκόπιμη δειγματοληψία και ειδικότερα η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης, με την οποία αναζητούνται άτομα με διαφορετικό κάποιο χαρακτηριστικό γνώρισμα, ώστε να αποτυπωθεί στην έρευνα η πολυπλοκότητα ενός φαινομένου (Creswell, 2016). Έτσι, έγινε προσπάθεια να επιλεγούν για συνέντευξη ΚΣ με βάση την εμπειρία τους σε δράσεις της εξΑΕ και της ΔΒΜ και βέβαια με βάση τα χρόνια απασχόλησής τους στο ΕΑΠ, δηλαδή τόσο καινούργιοι όσο και παλαιότεροι. Παράλληλα, εντοπίστηκαν ΚΣ από όλες τις ΘΕ του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων», ώστε να υπάρχει διαφοροποίηση με γνώμονα το γνωστικό αντικείμενο. Απώτερος στόχος ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές ΚΣ με όσο γίνεται διαφορετικά χαρακτηριστικά, ώστε τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά.

Αποφασίστηκε η αναζήτηση ΚΣ σε πρόγραμμα σπουδών του ΕΑΠ λόγω της εξειδίκευσης του συγκεκριμένου ΑΕΙ σε προγράμματα σπουδών με την μέθοδο της εξΑΕ. Επιλέχτηκε ο κλάδος των Ανθρωπιστικών Επιστημών, επειδή θεωρήθηκε ότι θα μπορούν να συλλεγούν περισσότερα στοιχεία, εφόσον οι ΓΕ στα εν λόγω προγράμματα δεν είναι υπολογιστικές και δεν επιτάσσουν έναν μηχανιστικό τρόπο διόρθωσης. Σε αυτήν την περίπτωση η φύση των ΓΕ και τα σχόλια της ανατροφοδότησης δεν εξαρτώνται από παράγοντες μαθηματικούς, στατιστικούς, υπολογιστικούς και επομένως πιο αντικειμενικούς, αλλά από πληθώρα παραγόντων με έντονο το υποκειμενικό στοιχείο (προγενέστερες γνώσεις, κριτική σκέψη, μαθησιακές δεξιότητες). Έτσι, η διόρθωση των ΓΕ και η εκπόνηση της ανατροφοδότησης αποκτά πολυπλοκότερη διάσταση, που αξίζει να γίνει αντικείμενο μελέτης.

Το πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο αναζητήθηκαν οι ΚΣ, ήταν το ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για δύο λόγους. Αρχικά, διότι είναι πρόγραμμα που έχει παρακολουθήσει ο ίδιος ο ερευνητής με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για προσέγγιση του θέματος στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Ακόμα, επειδή ο τομέας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.) είναι ένας αυτόνομος επιστημονικός κλάδος της εκπαίδευσης ταχέως εξελισσόμενος που λόγω των ραγδαίων οικονομικο-πολιτικών και κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών αποτελεί πεδίο θεωρητικού προβληματισμού και έρευνας (Κόκκος, 2005).

Στην έρευνα συμμετείχαν εννέα (9) ΚΣ και από τις τέσσερις ΘΕ του προγράμματος, οκτώ γυναίκες και ένας άνδρας, οι οποίοι απασχολούνται την ακαδημαϊκή χρονιά 2017-2018 στο ΕΑΠ. Το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Συνεντεύξεις	Ηλικιακή κατηγορία	Απασχόληση στο ΕΑΠ (έτη) <sup>+</sup>	ΘΕ ή τμήματα στο ΕΑΠ (2017-2018)	Άλλη εμπειρία στην εξΑΕ	Άλλη εμπειρία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων	Εμπειρία στην τυπική εκπαίδευση	Ταυτόχρονη απασχόληση και σε άλλο φορέα
Συμμετέχων 1 (Σ. 1)	51-60	4	2	NAI	NAI	OXI	NAI
Συμμετέχων 2 (Σ. 2)	51-60	1	1	NAI	NAI	NAI	NAI
Συμμετέχων 3 (Σ. 3)	51-60	5	2	NAI	NAI	NAI	NAI
Συμμετέχων 4 (Σ. 4)	51-60	1	2	OXI	NAI	NAI	NAI
Συμμετέχων 5 (Σ. 5)	41-50	1	2	NAI	NAI	OXI	NAI
Συμμετέχων 6 (Σ. 6)	51-60	3	2	OXI	OXI	NAI	NAI
Συμμετέχων 7 (Σ. 7)	41-50	5	1	NAI	NAI	NAI	NAI
Συμμετέχων 8 (Σ. 8)	41-50	10	1	NAI	NAI	OXI	NAI
Συμμετέχων 9 (Σ. 9)	41-50	5	1	NAI	NAI	NAI	NAI

**Διευκρίνιση:** \*υπολογίζονται μόνο τα έτη με τμήμα κι όχι εκείνα με επίβλεψη Διπλωματικής Εργασίας




**Πίνακας 1. Το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων**

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, σχεδόν όλοι οι ΚΣ (8 στους 9) δήλωσαν ότι έχουν εμπειρία ως διδάσκοντες στην εξΑΕ και στην Ε.Ε. Το 55,5% ανήκει ηλικιακά στην κατηγορία 51-60 και οι υπόλοιποι στην κατηγορία 41-50. Μέσος όρος εμπειρίας ως ΚΣ του ΕΑΠ είναι τα 3,8 έτη. Συγκεκριμένα τρεις ΚΣ έχουν μικρή εμπειρία στο ΕΑΠ (1 έτος), δύο έχουν μέτρια εμπειρία (3-4 έτη), τρεις αρκετή εμπειρία (5 έτη) και ένας μεγάλη εμπειρία (10 έτη). Οι πέντε έχουν αναλάβει δύο τμήματα είτε στην ίδια, είτε σε διαφορετικές ΘΕ και οι τέσσερις έχουν μόνο ένα τμήμα. Όλοι εργάζονται με καθεστώς μερικής απασχόλησης στο ΕΑΠ, επομένως έχουν ταυτόχρονα και κάποια άλλη επαγγελματική δραστηριότητα και το 66,5% (6 στους 9) έχουν απασχοληθεί ή εξακολουθούν να απασχολούνται ως καθηγητές στην τυπική εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια ή Τριτοβάθμια.



## 7.5. Η συνέντευξη

Η συνέντευξη περιλαμβάνει συνολικά 43 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα Α). Οι πρώτες 9 ερωτήσεις ήταν προκαταρκτικές, αφού στόχο είχαν να διερευνηθεί το επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων και αφορούσαν σε πληροφορίες που σχετίζονταν με την εμπειρία τους ως εκπαιδευτές τόσο στο ΕΑΠ, όσο και σε άλλες δράσεις της εξΑΕ και της Ε.Ε., με τις σπουδές τους, την επαγγελματική τους κατάσταση και την ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκουν. Η διάρθρωση του κυρίως μέρους της συνέντευξης έγινε σε τρεις άξονες, ώστε να καλύπτονται τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. κεφ. 7.2.). Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10-41 και οι τρεις άξονες βάσει των οποίων αυτές διατυπώθηκαν είναι οι ακόλουθοι:

-  Οι ερωτήσεις 10-33 αντιστοιχούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Στόχος είναι: α) να οριοθετηθεί από τους ΚΣ ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων-διορθωτή ΓΕ στο πλαίσιο της εξΑΕ εστιάζοντας παράλληλα στις απόψεις τους για την ανατροφοδότηση των ΓΕ (είδος, ρόλος, σχολιασμός, πρακτικές, δυσκολίες) και β) να εξεταστεί η γνώμη που έχουν για τις πρακτικές των φοιτητών τους σχετικά με την ανατροφοδότηση των ΓΕ.
-  Με τις επόμενες τέσσερις ερωτήσεις (34-37) εξετάζονται οι απόψεις των ΚΣ για την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί αν η διαδικασία ανατροφοδότησης των ΓΕ αποτελεί για αυτούς δείκτη αυτοαξιολόγησης ή απλώς μέσο αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευομένων.
-  Με τις ερωτήσεις 38-41 εξετάζεται αν υπάρχει υποστήριξη από το ΕΑΠ στην διαδικασία διόρθωσης των ΓΕ και γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι ανάγκες των διδασκόντων σχετικά με το πώς θα διευκολυνθεί το έργο τους ως διορθωτές.

Τέλος, οι ερωτήσεις 42-43 είναι συμπερασματικές, ώστε οι συμμετέχοντες να προβούν, αν το επιθυμούν, σε μια γενική αποτίμηση για την ανατροφοδότηση των ΓΕ, προσθέτοντας οτιδήποτε πιστεύουν ότι είναι σημαντικό για αυτούς, κλείνοντας έτσι ομαλά την συνέντευξη.

## 7.6. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Οι οκτώ συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιο του 2018 ενώ μια συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσα στο πρώτο πενθήμερο του Μαΐου, ύστερα από αίτημα του ΚΣ. Στις αρχές του μήνα υπήρξε ηλεκτρονική επικοινωνία με όλους τους συμμετέχοντες. Στο ηλεκτρονικό μήνυμα, που εστάλη προσωπικά στον καθένα, δόθηκαν αναλυτικές πληροφορίες για την έρευνα (περιεχόμενο, σκοπός) αλλά και για τον ερευνητή και αρχικά ζητήθηκε έγκριση για την συμμετοχή τους, η οποία, όπως διευκρινίστηκε με σαφήνεια, θα παρέμενε εμπιστευτική. Εν συνεχεία και κατόπιν θετικής απάντησης από το σύνολο των ΚΣ, υπήρξε εκ νέου επικοινωνία (τηλεφωνική σε πέντε περιπτώσεις και ηλεκτρονική σε τέσσερις), για να καθοριστεί ο τρόπος και ο χρόνος που θα λάμβαναν χώρα οι συνεντεύξεις. Σε δύο περιπτώσεις κατόπιν αιτήματος των συμμετεχόντων στάλθηκαν επιπλέον οι άξονες των συνεντεύξεων.

Έγιναν δύο συνεντεύξεις δια ζώσης, τρεις μέσω Skype και τέσσερις τηλεφωνικές σε χρόνο που υποδείχτηκε αποκλειστικά από τους ΚΣ. Η διάρκειά τους ήταν από 35-55 λεπτά και όλες μαγνητοφωνήθηκαν με την συγκατάθεση των ερωτωμένων, προκειμένου να γίνει αργότερα απομαγνητοφώνηση και πιστή καταγραφή των συνομιλιών, ώστε να ακολουθήσει η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων.

Όλες οι ηχογραφημένες συνομιλίες μεταγράφηκαν σε δεδομένα κειμένου (βλ. Παράρτημα Β). Ακολουθήθηκε η διαδικασία κωδικοποίησης μέσω επαγωγικής μεθόδου, ώστε να χωριστούν τα δεδομένα των κειμένων σε τμήματα και θέματα και στην συνέχεια να ομαδοποιηθούν οι κωδικοί που επικαλύπτονταν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (Creswell, 2016). Στην ουσία έγινε προσέγγιση των δεδομένων η οποία από τον Robson (2010) ορίζεται ως *προσέγγιση περιγραμμάτων* (template approach). Δηλαδή, με βάση την βιβλιογραφική επισκόπηση και τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε από την αρχή μια φόρμα κωδικών, οι οποίοι λειτούργησαν ως ένα γενικό περίγραμμα ανάλυσης των δεδομένων. Επρόκειτο για έντεκα (11) κωδικούς οι οποίοι προσδιορίζονταν με αναφορές σε αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων. Οι κωδικοί αναπροσαρμόστηκαν μερικώς προϊούσης της ανάλυσης (τελικά προέκυψαν 13 κωδικοί) και κάποιοι από αυτούς συμπληρώθηκαν πέρα από την *ανάλυση περιεχομένου* (content analysis) και με την

ανάλυση πίνακα (matrix analysis), για να παρουσιαστούν καλύτερα τα αποτελέσματα της επεξεργασίας δεδομένων (Robson, 2010).

Οι κωδικοί αυτοί εντάχθηκαν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, όπως ακριβώς συνέβη και κατά τον σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου:

1. Προσδιορισμός των απόψεων και των πρακτικών των ΚΣ του ΕΑΠ σχετικά με την ανατροφοδότηση των ΓΕ.
2. Αναζήτηση των απόψεων των ΚΣ σχετικά με την αξιολόγηση, την αυτοαξιολόγηση και την πιθανή σύνδεσή της με την διαδικασία παροχής ανατροφοδότησης στις ΓΕ.
3. Διερεύνηση των αναγκών των ΚΣ σχετικά με την επιθυμητή και την παρεχόμενη υποστήριξη στην διαδικασία εκπόνησης της ανατροφοδότησης.

## 7.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Στα ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα υπάρχουν παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, τόσο των συμμετεχόντων όσο και του ερευνητή ή οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η έρευνα, που όμως δυνητικά επιδρούν στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Mason, 2002). Στην συγκεκριμένη περίπτωση έγινε από τον ερευνητή κάθε προσπάθεια διασφάλισης, στο μέτρο του δυνατού, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της διαδικασίας.

Αρχικά, υπήρξε και μια δέκατη συνέντευξη η οποία χρονικά διεξήχθη πριν από όλες τις άλλες, τα δεδομένα της οποίας δεν ελήφθησαν υπόψη κατά την θεματική ανάλυση, διότι λειτούργησε πιλοτικά για τον έλεγχο της σαφήνειας και της αποτελεσματικότητας του ερευνητικού εργαλείου στο οποίο έγιναν τροποποιήσεις και βελτιώσεις, όπου κρίθηκε σκόπιμο. Παράλληλα, το εργαλείο της έρευνας ήταν κοινό σε όλες τις περιπτώσεις. Δηλαδή, οι άξονες των συνεντεύξεων ήταν ίδιοι, παρά το γεγονός ότι χρειάστηκε πολλές φορές να αλλάξει η σειρά ή ο τρόπος διατύπωσης των ερωτημάτων με βάση την ροή της συνομιλίας. Έτσι, τα δεδομένα, που προκύπτουν κατά την θεματική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων, μπορούν να ομαδοποιηθούν και να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα (Robson, 2010).

Επίσης, γνωστοποιήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες εκ των προτέρων ότι δεν επρόκειτο να ζητηθούν πληροφορίες προσωπικές, ότι οι συνομιλίες θα ήταν ανώνυμες, εμπιστευτικές και ότι τα ευρήματα θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για την συγκεκριμένη έρευνα. Η ηλεκτρονική καταγραφή των συνομιλιών έγινε με την συναίνεση του κάθε ΚΣ, στην διάθεση του οποίου είναι το απομαγνητοφωνημένο κείμενο της συνέντευξής του. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να διακόψουν την συζήτηση και να παραιτηθούν από την συμμετοχή τους στην έρευνα, εάν το επιθυμούσαν.

## 8. Αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας

Με βάση την θεματική ανάλυση που προηγήθηκε και την κωδικοποίηση των ευρημάτων η έρευνα κατέληξε στα ακόλουθα αποτελέσματα<sup>17</sup>, που παρουσιάζονται στην συνέχεια με βάση τους τρεις άξονες της συνέντευξης (βλ. κεφ. 7.5.), οι οποίοι διαμορφώθηκαν κατ' αντιστοιχία με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα (βλ. κεφ. 7.2.). Συγκεκριμένα, στις ενότητες 8.1. έως 8.11. περιγράφονται τα ευρήματα σχετικά με τον πρώτο άξονα και οριοθετείται ο ρόλος του εκπαιδευτή-διορθωτή ΓΕ στο πλαίσιο της εξΑΕ. Η ενότητα 8.12. σχετίζεται με τον δεύτερο άξονα και παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την αξιολόγηση και την σχέση μεταξύ της ανατροφοδότησης των ΓΕ και της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή. Τέλος, η ενότητα 8.13. αντιστοιχεί στον τρίτο άξονα και περιγράφονται οι απόψεις των ερωτώμενων αφενός σχετικά με την υποστήριξη που ήδη λαμβάνουν από το ΕΑΠ ως προς την διαδικασία εκπόνησης ανατροφοδότησης στις ΓΕ και αφετέρου σχετικά με την επιθυμητή βοήθεια σε συνάρτηση με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους.

### 8.1. Το πλαίσιο της εξΑΕ (ΤΠΕ - Επικοινωνία - Διάλογος)

Φαίνεται ότι υπάρχει μεγάλη εξοικείωση των ΚΣ με τις ΤΠΕ, καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες (7 στους 9) απάντησαν ότι χρησιμοποιούν κατά κόρον τις ΤΠΕ τόσο στην καθημερινότητά τους όσο και για την δουλειά τους. Εκπαιδευτικά fora, προγράμματα όπως το Skype, Skype business, Moodle, BigBlueButton, Wiki, διαδικτυακές πλατφόρμες αναφέρθηκαν από τους ΚΣ ως εργαλεία που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Ναι, και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δεν πάω πουθενά χωρίς τον υπολογιστή, κινητά.» (Σ. 1)*

*«Είναι εργαλεία που χρειάζεται και πρέπει κανείς να εξασκείται συνέχεια πώς να τα αξιοποιεί και πώς να τα χρησιμοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ. 2).*

<sup>17</sup> Διευκρινίζεται ότι για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όλες οι αναφορές στους συμμετέχοντες γίνονται στο αρσενικό γένος, αφού το δείγμα αποτελούνταν από οκτώ (8) γυναίκες και μόνο έναν (1) άνδρα ΚΣ.

*«εννοείται και επιδιώκω να τις αξιοποιώ και να τις χρησιμοποιώ μέσα στη δουλειά μου» (Σ. 3)*

*«στη δουλειά μου προσπαθώ να χρησιμοποιώ τέτοια εργαλεία» (Σ. 5)*

*«Με τις ΤΠΕ ασχολούμαι συνέχεια γιατί κάνω έρευνα και εκ των πραγμάτων ασχολούμαι πάρα πολύ ...» (Σ. 6).*

Δύο ερωτώμενοι είπαν ότι δεν χρησιμοποιούν ΤΠΕ σε προσωπικό επίπεδο, ωστόσο και αυτοί παραδέχτηκαν ότι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν κάποιες τέτοιες υπηρεσίες τεχνολογίας σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αφού σε περιβάλλον εξΑΕ δεν μπορεί να υπάρξει άλλου είδους επικοινωνία:

*«Εντάξει, το internet, το mail, το Skype for business, αλλά μέχρι εκεί. Δεν είμαι τόσο πολύ των ΤΠΕ» (Σ. 4)*

*«όχι σε καθημερινή βάση, σε προσωπικό επίπεδο. Μόνο λόγω δουλειάς διευκολύνει πάρα πολύ» (Σ. 7).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις τριών συμμετεχόντων σχετικά με την συνεχή ανάγκη για περαιτέρω κατάρτιση επάνω στις νέες τεχνολογίες, ενώ διατυπώθηκαν επιφυλάξεις για το αν τελικά αυτές μπορούν να υποκαταστήσουν πλήρως την παραδοσιακή εκπαίδευση ή να είναι απόλυτα συμβατές με τις αρχές της Ε.Ε. Προκειμένου ο ΚΣ να ασκεί ευκολότερα το έργο του χρειάζεται «επικαιροποίηση κάποιων γνώσεων και δεξιοτήτων στην πληροφορική» (Σ. 2), ωστόσο με κανέναν τρόπο δεν μπορεί να αναπληρωθεί η έλλειψη της διά ζώσης επικοινωνίας:

*«διευκολύνει τη δέσμευση της συνεχούς παρουσίας ... αλλά από την άλλη ... χάνεται πολλές φορές και η αίσθηση της ομάδας, οπότε καθετί έχει κάποιο κόστος» (Σ. 7).*

*«απλά δεν παρέχει το σύστημα αυτό [το ηλεκτρονικό τμήμα μέσω Skype business] να μπορούν να εφαρμοστούν ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης» (Σ. 6).*

Πάντως, ήταν κοινά αποδεκτό από όλους τους ΚΣ ότι οι ΤΠΕ βοηθούν πάρα πολύ την επικοινωνία στο πλαίσιο προγραμμάτων εξΑΕ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας ερωτώμενος:

*«όταν υπάρχει η πλατφόρμα επικοινωνίας φοιτητών και εκπαιδευτών υποβοηθούνται πάρα πολύ (Σ. 9).*

Εντούτοις, σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ότι συγκεκριμένα στο ΕΑΠ η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων είναι σχετικά ελλιπής και επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των μόλις πέντε ΟΣΣ, αφού το ίδρυμα δεν προσπαθεί να υποκαταστήσει την έλλειψη αυτή, που οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό ΟΣΣ, με κάποιον τρόπο ηλεκτρονικής επικοινωνίας:

*«Αν υπήρχε ένα διαφορετικό σύστημα, ώστε παρότι δεν υπάρχουν οι συναντήσεις να υπάρχει μια καλύτερη γνωριμία ηλεκτρονική θα ήταν αλλιώς» (Σ. 8).*

Όλοι ανεξαιρέτως τόνισαν την ανάγκη να υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διεργασία σε περιβάλλον εξΑΕ, γι' αυτό και δήλωσαν ανοιχτοί σε οποιαδήποτε πρόταση, διάθεση, κίνηση για περαιτέρω επικοινωνία επιδείξουν οι εκπαιδευόμενοι:

*«έχεις έναν ολόκληρο χρόνο να χτίσεις την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση ακόμα και μεταξύ τους και να τους βάλεις να αλληλοεπιδρούν» (Σ. 3)*

*«είμαι ανοιχτή στην επικοινωνία και προσπαθώ να τους παρακινώ και να τους υποδεικνύω δρόμους και διεξόδους» (Σ. 2).*

Μάλιστα, πολλές φορές αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι ΚΣ την πρωτοβουλία για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευόμενους, είτε στην ΟΣΣ είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε τηλεφωνικά, προκειμένου να διευθετηθούν διάφορα εκκρεμή ζητήματα. Στην ουσία προσπαθούν να προωθήσουν τον διάλογο με τους φοιτητές τους, ιδιαίτερα όταν ανακλύσουν βαθμολογικά προβλήματα ή παρανοήσεις σε μια ΓΕ ή για να διατυπωθούν από τους εκπαιδευόμενους προτάσεις, θέσεις ή και προβληματισμοί επάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα που θα ήταν καλό να αναφερθούν σε όλη την ομάδα:

*«ρωτάω πάντα αν θέλουν κάτι να συζητήσουμε ... πείτε αν έχετε κάποιες προτάσεις» (Σ. 1)*

*«αναπτύξαμε έναν διάλογο με 4-5 mails ο καθένας, εγώ για να εξηγήσω περισσότερο ... κι ο φοιτητής για να διατυπώσει ακόμα κάποιες ερωτήσεις» (Σ. 5)*

*«Εγώ πάντα ρωτάω αν έχουν κάτι να ρωτήσουν» (Σ. 8).*



## 8.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην εξΑΕ

Από τις απαντήσεις των ΚΣ προέκυψε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εξΑΕ είναι «πολυσύνθετος» (Σ. 3), «διττός ... πολύπλευρος» (Σ. 6).

Οι έξι στους εννιά ανέφεραν ότι είναι καθήκον του ΚΣ, τόσο ως εκπαιδευτή ενηλίκων όσο και ως αξιολογητή των ΓΕ, να είναι υποστηρικτικός απέναντι στον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευτής οφείλει να είναι «καθηγητής και συντονιστής αλλά και εμψυχωτής» (Σ. 9), αλλά και να αντιμετωπίζει τους φοιτητές του με διάθεση προσφοράς και ενσυναίσθηση:

*«Για μας που η δουλειά μας είναι η εκπαίδευση ενηλίκων επιβεβαιώνει την αξία του να κάνεις ό,τι μπορείς, προκειμένου να προσφέρεις σε αυτούς τους ανθρώπους πραγματικά τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο βαθμό όπου νιώθουν κι αυτοί εντάξει με αυτό.» (Σ. 5)*

*«έχω κι εγώ αυτό το άγχος της συνεχούς κινητοποίησής τους για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, μπαίνω λίγο στη θέση τους δηλαδή» (Σ. 2).*

Αυτή η υποστήριξη προς τον εκπαιδευόμενο είναι άμεσα συνυφασμένη με το περιβάλλον της εξΑΕ και οφείλει αρχικά να εστιάζει σε θέματα γνωστικού αντικειμένου, όπου ο ΚΣ πρέπει να έχει ρόλο καθοδηγητικό:

*«να δώσουμε καλύτερη υποστήριξη σε αυτό που λέει μέσα το βιβλίο και να δώσουμε και υποστήριξη περισσότερη σε αυτό που λέει το βιβλίο» (Σ. 3)*

*«Ο ΚΣ πρέπει ο ρόλος του να είναι υποστηρικτικός, δηλαδή να υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο στο πώς θα αναζητήσει τη γνώση ... από την άλλη πρέπει να έχει έναν ρόλο καθαρά συντονιστικό. Ναι μεν έχει ο εκπαιδευόμενος το σύγγραμμα, αλλά βοηθάει αν ο εκπαιδευτής έχει επιλέξει τα βασικά σημεία του συγγράμματος και έχει φροντίσει να τον διευκολύνει στο διάβασμα που θα κάνει» (Σ. 6).*

Βέβαια, η έννοια της υποστήριξης του φοιτητή δεν εντοπίζεται μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά σε πολλά και διάφορα επίπεδα: «να στηρίζουμε την προσπάθεια που γίνεται και ψυχολογικά και σε όλα τα επίπεδα» (Σ. 7). Οι φοιτητές ενός προγράμματος εξΑΕ έχουν ανάγκη «να νιώθουν ότι είσαι διαθέσιμος να τους υποστηρίξεις» (Σ. 4) και μάλιστα ότι οι εκπαιδευτές τους είναι «ανά πάσα ώρα διαθέσιμοι» (Σ. 6). Ένας

συμμετέχων ανέφερε μάλιστα ότι ο ΚΣ πρέπει να διαθέτει αυξημένες ικανότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να εντοπίζει τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, ώστε να τους κινητοποιεί διαρκώς, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών αυτομάθησης και αυτορρύθμισης:

*«να είσαι σε επιφυλακή συνέχεια, να προσπαθείς να τον κινητοποιήσεις και να τον ενεργοποιήσεις ... Χωρίς τον ΚΣ μπορεί πολύ εύκολα η εξΑΕ να είναι πολύ επιφανειακή, δηλαδή να μην ανταποκρίνεται κανείς όσο χρειάζεται και να μην βελτιώνεται. Νομίζω ότι η αυτορρύθμιση της μάθησης, δηλαδή να έχεις φτάσει σε ένα επίπεδο του να μαθαίνεις μόνος σου ... το βασικό είναι να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες που χρειάζεται για να κάνουν καλύτερα τη δουλειά και πιο ποιοτικά» (Σ. 2).*

Χαρακτηριστικό είναι ότι τέσσερις ΚΣ τονίζουν ότι δεν αποδέχονται τον ρόλο του δασκάλου-αυθεντία, περιγράφοντας τον ρόλο του ΚΣ ως εξής:

*«Προφανώς διαφορετικός [ο ρόλος του ΚΣ] από τον παραδοσιακό καθηγητή σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Σ. 1)*

*«απομακρυνόμαστε πάρα πολύ από τα παραδοσιακά μοντέλα αυθεντίας» (Σ. 5)*

*«Δεν είναι ακριβώς ο συμβατικός τυπικός, δηλαδή να μεταδώσεις γνώση» (Σ. 6)*

*«να μην είσαι πολύ καθοδηγητικός για να μπορούν και οι ίδιοι να πάνε προς μια ευρετική πορεία μάθησης» (Σ. 3).*

Ωστόσο, ο παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου δεν απορρίπτεται, αλλά σε κάποιες περιπτώσεις επισημαίνουν ότι θεωρείται επιθυμητός από τους ίδιους τους φοιτητές. Γι' αυτό ο ΚΣ οφείλει να βρει και να κρατήσει αυτήν την δύσκολη ισορροπία ανάμεσα στην συμπεριφορά ενός τυπικού διδάσκοντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων-ΚΣ:

*«έχεις και τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου γιατί σου ζητούν οι ίδιοι να τον έχεις, οπότε εκεί χρειάζεται μια ισορροπία ... όταν είσαι μπροστά σε αγχωμένους ανθρώπους με τα επαγγελματικά, τα οικογενειακά, τη δεύτερη ΘΕ και θέματα υγείας εκεί μερικές φορές χρειάζεται να είσαι πιο δασκαλοκεντρικός» (Σ. 3)*

*«Οπότε είναι μια μεγάλη πρόκληση να μπορέσεις να κρατήσεις αυτές τις ισορροπίες, που από τη μία να βοηθάς όσο μπορείς να προχωρήσουν τη*

*διαδικασία της μάθησης, αλλά και από την άλλη να αντισταθείς στους πειρασμούς που σου δίνει η ταυτότητα του διδάσκοντα σε Πανεπιστήμιο, θέλει μια ισορροπία» (Σ. 5).*

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί ότι ένας ερωτώμενος αναγνώρισε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι ΚΣ του ΕΑΠ αναγκάζονται να κρατούν τον τυπικό ρόλο του διδάσκοντος, καθώς οφείλουν να ακολουθούν ένα προκαθορισμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και σπουδών που περιορίζει συχνά την αυτονομία τόσο των φοιτητών όσο και των διδασκόντων:

*«... ένα μεταπτυχιακό και πανεπιστημιακού επιπέδου πρόγραμμα έχει αρκετά υψηλές απαιτήσεις και για τους φοιτητές και για τους διδάσκοντες και είναι αρκετά περιοριστικό το ότι υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο πρέπει να προσαρμοστείς, δεν είναι όπως στη μη τυπική εκπαίδευση όπου τα πράγματα είναι λίγο πιο ελεύθερα» (Σ. 1).*

Τέλος, χαρακτηριστική του πολυσύνθετου ρόλου που έχει ο ΚΣ είναι μία δήλωση που αναφέρει ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτής δεν αρκεί μόνο να είναι καλός δάσκαλος, αλλά αντίθετα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος και ενημερωμένος για τα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα:

*«Υπάρχει και η άλλη πτυχή που σημαίνει Ε.Ε. σε σχέση με την κοινωνία, σε σχέση με την κοινωνική πολιτική, Ε.Ε. ως στρατηγική συνολικά, Ε.Ε. και κοινωνική συνοχή» (Σ. 6).*

### **8.3. Ο ρόλος των Γραπτών Εργασιών**

Όλοι οι ΚΣ χαρακτηρίζουν πάρα πολύ σημαντική την εκπόνηση ΓΕ κατά την διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ. Δύο εξ αυτών θεώρησαν ότι είναι ένας τρόπος για να μπορέσει ο ίδιος ο φοιτητής να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει την μαθησιακή του πορεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*«Είναι σημαντικό, γιατί είναι ένας τρόπος αυτοαξιολόγησης του φοιτητή, δηλαδή να δει κανείς σε ποια κατάσταση βρίσκεται, αν έχει κατανοήσει την ύλη.» (Σ. 2)*

*«Εγώ πιστεύω ότι η ΓΕ είναι σαν άσκηση αυτοαξιολόγησης για τον ίδιο το σπουδαστή, να δει τι είναι αυτό που έχει ο ίδιος κατακτήσει.» (Σ. 4).*

Μάλιστα, θεωρούν ότι οι ΓΕ είναι απαραίτητες, διότι όντας το βασικότερο κίνητρο για μελέτη αποτελούν έναν από τους κυριότερους παράγοντες μάθησης σε περιβάλλον εξΑΕ, εφόσον προϋποθέτουν την δέσμευση των φοιτητών, ιδίως όσων παρακολουθούν προγράμματα σπουδών στο ΕΑΠ:

*«για να καθίσεις να γράψεις μια ΓΕ θα πρέπει να διαβάσεις και να επεξεργαστείς το εκπαιδευτικό υλικό, όχι ... να το προσπεράσεις, αλλά να το ψάξεις πιο συγκεροτημένα... σε βάζει σε μια διαδικασία να μελετήσεις» (Σ. 1)*

*«Μέσα από την εργασία μαθαίνεις ... Το να έχεις μια ύλη και ένα χρονοδιάγραμμα, άλλοι το κάνουν κι άλλοι δεν το κάνουν. Η ΓΕ σε δεσμεύει να μπεις σε αυτή τη διαδικασία ...» (Σ. 7)*

*«Πάνω στις εργασίες είναι που μαθαίνει ο φοιτητής στο ΕΑΠ. Από τη στιγμή που γίνεται το εξ αποστάσεως και που δεν βασίζεται σε άλλες δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να έχουμε online, είναι αυτού του είδους το εξ αποστάσεως.» (Σ. 8).*

Στην ουσία το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των ΓΕ, κατά την άποψη των ΚΣ, είναι ότι βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να οργανώσει την ύλη, να εμβαθύνει στην μελέτη του και να προσπαθήσει να εφαρμόσει έμπρακτα όσα διδάσκει η θεωρία:

*«σπάει την ύλη σε μικρότερα κομμάτια, άρα σιγά-σιγά πας από το ένα κομμάτι στο άλλο και στο τέλος, αν έχεις εκπονήσει όλες τις εργασίες, λογικά έχεις διατρέξει και τα βασικότερα στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού με πιο συστηματικό και με πιο μεθοδικό τρόπο» (Σ. 1)*

*«εκεί που εμπεδώνει ο άλλος την ύλη είναι όταν κάτσει να κάνει την εργασία, δεν θα μπορούσε να γίνει αλλιώς.» (Σ. 4)*

*«γίνεται μια εμβάθυνση και μια πρακτική διάσταση στην ύλη, όχι μόνο θεωρητική γνώση, ακόμα κι αν δεν διαβάσει ένα σύγγραμμα, με την εργασία έχει πάρει εκείνη τη γνώση να έρθει και στις εξετάσεις ακόμα κι έτσι.» (Σ. 6).*

Οι ΚΣ επισημαίνουν επίσης ότι οι ΓΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και δεξιοτήτων που προάγουν την μαθησιακή αυτονομία και την αυτορρύθμιση του εκπαιδευόμενου, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν πολύτιμη διαδικασία

προετοιμασίας και εξάσκησης στον τρόπο γραφής ακαδημαϊκών κειμένων, αποτελώντας παρακαταθήκη για μελλοντικές εκπαιδευτικές, επαγγελματικές ή επιστημονικές δραστηριότητες:

*«...σε βοηθάει σε έναν άλλον τρόπο σκέπτεσθαι που υπό άλλες συνθήκες δεν θα μπορούσες να το κάνεις μόνος σου, χωρίς να έχεις κάποιον να σε καθοδηγήσει ή και να πάρεις μια ανατροφοδότηση σε αυτό που προσπάθησες να κάνεις» (Σ. 7)*

*«Δηλαδή θεωρώ ότι αυτές οι εργασίες μπορούν να τους βοηθήσουν στη διπλωματική εργασία και να έχουν ένα πολύ καλό υπόβαθρο για τη διπλωματική και περαιτέρω για τη συγγραφή άρθρων και ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων.» (Σ. 9).*

Εξίσου σημαντικό θεωρήθηκε από έναν διδάσκοντα και το γεγονός ότι «Οι ΓΕ είναι ο βασικός τρόπος του να δεις πώς προχωράει το τμήμα, πώς πάει η χρονιά.» (Σ. 8). Βέβαια σε δύο περιπτώσεις επισημάνθηκε και το γεγονός ότι τα ζητούμενα των ΓΕ δεν είναι δυνατόν να καλύψουν όλο το φάσμα της διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος οι φοιτητές να δώσουν έμφαση σε ένα μόνο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού και να αγνοήσουν το υπόλοιπο:

*«υπάρχει και ο κίνδυνος οι φοιτητές να δώσουν πολύ μεγάλη σημασία στα σημεία του υλικού που έχουν να κάνουν με τις ΓΕ και να παραμελήσουν άλλα» (Σ. 1)*

*«Έχεις θέματα και τα υποθέματά τους που όμως δεν είναι δυνατόν να πιάσουν όλη την ύλη. Είναι φυσιολογικό λοιπόν οι φοιτητές να δίνουν κυρίως την προσοχή τους σε αυτά τα θέματα και σε μεγάλο βαθμό το κάνουμε κι εμείς στις ΟΣΣ, γιατί είναι αυτό που ζητούν εκείνη τη στιγμή, αυτό που έχουν ανάγκη» (Σ. 3).*

Σε γενικές γραμμές όμως η πρακτική αυτή της εκπόνησης ΓΕ, που εφαρμόζεται από το ΕΑΠ, κρίθηκε ως ιδιαίτερα επιτυχημένη, αποτελώντας παράδειγμα και για την τυπική εκπαίδευση:

*«Πιστεύω ότι είναι ένα σύστημα που ακόμα κι αν κάποιος δεν μπορεί να το εφαρμόσει στον τέλειο βαθμό... έστω και αυτή η προσπάθεια όσο καλύτερα γίνεται αποδίδει πάρα πολύ και στην εξΑ και μακάρι να εφαρμοστεί και στη συμβατική εκπαίδευση» (Σ. 6).*

Μάλιστα, ένας ΚΣ πρότεινε ότι ο αριθμός των τεσσάρων ΓΕ θα μπορούσε να αυξηθεί ή να συνδυαστεί και με άλλους τρόπους αξιολόγησης, σε αντίθεση βέβαια με

έναν άλλον διδάσκοντα που θεωρεί ότι οι τέσσερις ΓΕ είναι ήδη αρκετές, δεδομένων των υψηλών απαιτήσεων που έχει η εκπόνηση κάθε ΓΕ:

«Θα μπορούσαν να ήταν και παραπάνω αυτές ... νομίζω ότι θα έπρεπε να βρεθεί ένα τέτοιο σύστημα να είναι πιο πολύπλευρη η αξιολόγηση από το να κάνει κανείς τέσσερις εργασίες ... να υπάρχουν και ομαδικές παρουσιάσεις, ομαδικές εργασίες ... και αυτό να συνυπολογίζεται σε έναν τελικό βαθμό, να εμπλακούν όσο γίνεται περισσότερο και με διαφορετικούς τρόπους οι φοιτητές.» (Σ. 5)

«Πιστεύω βέβαια ότι είναι και λίγο απαιτητικές με την έννοια ότι είναι τέσσερις σε κάθε ΘΕ, είναι αρκετές.» (Σ. 6).

## 8.4. Η μορφή της ανατροφοδότησης

Ως προς την **μορφή της ανατροφοδότησης** των ΓΕ παρατηρήθηκε ότι αυτή διαφοροποιείται από ΚΣ σε ΚΣ, όπως άλλωστε φαίνεται από τον Πίνακα 2.

	Σ. 1	Σ. 2	Σ. 3	Σ. 4	Σ. 5	Σ. 6	Σ. 7	Σ. 8	Σ. 9
Σχόλια στο κείμενο της ΓΕ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Επιστολή εξατομικευμένη		✓		✓	✓	✓			✓
Επιστολή γενική	✓	✓	✓			✓*	✓**	✓	
Ενδεικτική απάντηση	✓		✓			✓*	✓**	✓	
«Καλές» ΓΕ συμφοιτητών					✓		✓	✓	
Κριτήρια αξιολόγησης					✓			✓	

Διευκρινίσεις: \* δεν στέλνονται μαζί με τα υπόλοιπα, αλλά αναρτώνται στην πλατφόρμα

\*\* δεν στέλνονται και τα δύο αλλά εναλλακτικά

Πίνακας 2. Η μορφή της ανατροφοδότησης που εκπονούν οι ΚΣ

Όλοι ανεξαιρέτως στέλνουν πίσω στον φοιτητή το κείμενο της εργασίας με σχόλια στο περιθώριο, ώστε να μπορεί ο καθένας να εντοπίζει και να βλέπει αμέσως τα σφάλματα και τις παραλείψεις. Αυτή είναι μια κοινή συνισταμένη όσον αφορά στην μορφή της ανατροφοδότησης.

Από εκεί και πέρα ακολουθεί ο καθένας διαφορετική πρακτική, ανάλογα με το τι θεωρεί ο ίδιος καταλληλότερο. Το σίγουρο πάντως είναι ότι δεν στέλνει κανείς μόνο το κείμενο της ΓΕ με τον σχολιασμό πάνω σε αυτό, αλλά επισυνάπτεται ακόμα ένα ή και περισσότερα αρχεία κατά την κρίση του ΚΣ. Έτσι, αρκετοί επιλέγουν να επισυνάψουν μια συνοδευτική επιστολή η οποία είναι προσωπική και στην ουσία συνθέτει και συνοψίζει τα αναλυτικά σχόλια που είχαν σημειωθεί πάνω στην ΓΕ. Κάποιοι στέλνουν επιστολή η οποία όμως δεν είναι εξατομικευμένη, αλλά περιέχει κοινά σχόλια για όλους, που είναι πιο γενικά και εστιάζουν σε ολόκληρη την ομάδα, κάνοντας μια γενική αποτίμηση ολόκληρου του τμήματος, ενώ σε δύο περιπτώσεις στέλνονται και τα προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης της ΓΕ.

Επιπρόσθετα, ορισμένοι στέλνουν μια ενδεικτική απάντηση η οποία είτε έχει εκπονηθεί από τους ίδιους είτε είναι η υποδειγματική απάντηση που έχει δώσει ο συντονιστής της ΘΕ, πρακτική βέβαια όχι και τόσο συχνή. Τέλος, μια ακόμη σπανιότερη τακτική είναι να στείλουν ανώνυμα και με την συγκατάθεση του γράφοντος μία καλή εργασία από ένα μέλος της ομάδας, ώστε να δουν και οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι πώς ένα μέλος της ομάδας τους προσέγγισε επιτυχώς το θέμα. Αυτό, αν και έχει εφαρμοστεί από τρεις ΚΣ, μόνο από έναν ακολουθείται ως πάγια τακτική. Από τους άλλους δύο, ο ένας την απέρριψε εν τέλει, εφόσον αποδείχτηκε ότι προκαλεί ανταγωνισμό και δυσφορία σε κάποιους φοιτητές και ο άλλος το έχει κάνει μια φορά προς το παρόν χωρίς να αποκλείει επανάληψή του:

*«στέλνω και δύο καλές εργασίες συμφοιτητών, ανώνυμα. κάθε φορά πιάνω διαφορετικά άτομα, να μην είναι πάντα οι ίδιοι και οι ίδιοι. Και πάντα, δηλαδή ίσα-ίσα το χαίρονται ... και είναι πάρα πολύ περήφανοι. Δεν έχω λάβει κάποιο σχόλιο ούτε θετικό ούτε αρνητικό, για να πω την αλήθεια για αυτό.» (Σ. 8)*

*«το έκανα κάποιες φορές στέλνοντας εργασίες ανώνυμες, αλλά είδα ότι σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργούσε καλά, αλλά σε κάποιες ενοχλούσε» (Σ. 7)*

*«ή και μια ολόκληρη εργασία σαν καλή πρακτική, η πρώτη εργασία στην πρώτη ενότητα ήταν μια εξαιρετική εργασία, οπότε με την έγκριση και την επιβεβαίωση της φοιτήτριας την έστειλα ως μοντέλο» (Σ. 5).*

Σχετικά με την **ποσότητα** των γραπτών σχολίων και την **έκταση** της ανατροφοδότησης οι απόψεις διίστανται. Από την μια, πέντε ΚΣ δήλωσαν ότι τα



σχόλιά τους, ιδιαίτερα εκείνα που είναι πάνω στο κείμενο της ΓΕ και όχι τόσο τα συνοδευτικά στις επιστολές, είναι αναλυτικά και λεπτομερή, ώστε να είναι πληρέστερη και σαφέστερη η ανατροφοδότησή τους:

*«κάνω αναλυτικά σχόλια πάνω σε κάθε εργασία» (Σ. 1)*

*«μια μεγάλη εξειδικευμένη παράγραφος στον καθένα, όπου συνθέτω λίγο-πολύ τα αναλυτικά σχόλια που έχω κάνει στην εργασία» (Σ. 2)*

*«Πρέπει να είναι αναλυτική οπωσδήποτε, για να την καταλαβαίνει κανείς» (Σ. 3)*

*«εγώ διορθώνω γράφοντας αναλυτικά σχόλια πάνω στην εργασία τη στιγμή που διορθώνω και στο τέλος 3-4 γραμμές που γράφω κάποια πράγματα» (Σ. 4).*

*«σχόλια αναλυτικά για κάθε σημείο, μορφής, δομής, περιεχομένου, εκφραστικά, δηλαδή σημείο προς σημείο και στο τέλος της εργασίας σχολιασμός των σημείων που ήταν με σχόλια στο πλάι, με εισαγωγή σχολίων. Στο τέλος αναλυτικό κείμενο για επισημάνσεις σημείο προς σημείο, θέμα προς θέμα, στοιχεία δομής, περιεχομένου, μορφής.» (Σ. 9).*

Στον αντίποδα υπάρχουν τέσσερις διδάσκοντες οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δεν χρειάζεται σχολιάζουν τα πάντα σε μία ΓΕ, δεδομένου ότι απευθύνονται σε φοιτητές ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Έτσι, θεωρούν ότι πρέπει να επισημαίνονται τα σημαντικότερα σημεία, αλλιώς οι πολύ λεπτομερείς παρατηρήσεις και επισημάνσεις κουράζουν τον εκπαιδευόμενο και τον κάνουν να χάνει την ουσία της ανατροφοδότησης:

*«Η λακωνική προφανώς αφήνει πολλά περιθώρια στη φαντασία. Η απόλυτα αναλυτική πάλι βάζει τον άλλον σε μια πολύ τεχνοκρατική αντίληψη του να πει ακόμα και το κόμμα μου στέρησε 0,001 κλπ.» (Σ. 5)*

*«είμαι υπέρμαχος των ποιοτικών κι όχι ποσοτικών παρεμβάσεων. Κάποιες φορές σε επίπεδο μεταπτυχιακών προγραμμάτων μπορεί και να μην χρειάζεται να κάνεις σχόλιο.» (Σ. 6)*

*«Δεν ξέρω τώρα αν είναι χρήσιμες οι πολύ εστιασμένες λεπτομέρειες, νομίζω ότι ίσως είναι πιο σημαντικό να καταλάβει ο άλλος την ουσία του πράγματος κι όχι τη λεπτομέρεια.» (Σ. 7)*

*«Λίγα σχόλια ... υπάρχουν φορές που δεν έχω τόσα σχόλια μέσα στην εργασία, τότε θα κάνω απλά σχόλια πιο αναλυτικά, αλλιώς μπορεί να μην έχουμε ιδιαίτερα σχόλια καθόλου, σαν επιστολή.» (Σ. 8).*

## 8.5. Οι πρότυπες απαντήσεις

Αν και κανένας ΚΣ δεν ήταν αρνητικός ούτε ως προς την τακτική να δίνεται κεντρικά από τον συντονιστή μια υποδειγματική απάντηση ούτε ως προς την χρησιμότητά της, οι απόψεις τους δεν συμπίπτουν απόλυτα. Τέσσερις διδάσκοντες επικροτούν αυτήν την πρακτική, θεωρώντας ότι με τον τρόπο αυτό γίνεται ευκολότερο το έργο της διόρθωσης, διασφαλίζεται μια ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση όλων και καταλαβαίνουν τόσο οι ΚΣ όσο και οι φοιτητές τι θα έπρεπε να γράψουν ή σε ποιο σημείο του εκπαιδευτικού υλικού θα έπρεπε να ανατρέξουν:

*«είναι πολύ σημαντικό και χρήσιμο και βοηθάει γιατί υπάρχει έτσι μια κοινή αντιμετώπιση των θεμάτων απέναντι σε όλους τους φοιτητές. Και η αξιολόγηση γίνεται όσο το δυνατόν πιο δίκαιη ... η τυποποίηση αυτή είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό εργαλείο.» (Σ. 2)*

*«Χρήσιμη είναι και για μας και για τους φοιτητές ... μας έρχεται η απάντηση, σε ποιο σημείο του εκπαιδευτικού υλικού είναι η απάντηση για το κάθε θέμα. Το ίδιο και για τους φοιτητές» (Σ. 6)*

*«Θεωρώ ότι κάποια βασικά σημεία είναι πολύ χρήσιμο να αποτυπώνονται για να καταλαβαίνουν και οι φοιτητές ποιο ήταν το προσδοκώμενο» (Σ. 7).*

*«Χρήσιμη είναι αυτή, εγώ τη χρησιμοποιώ όταν κάνω την ενδεικτική απάντηση που τους στέλνω.» (Σ. 8).*

Πέντε ΚΣ όμως, χωρίς να τις απορρίπτουν ούτε να τις αγνοούν, θεωρούν ότι οι απαντήσεις-πρότυπα που δίνονται είναι χρήσιμες, ειδικά σε περιπτώσεις που ο ΚΣ έχει κάποιο έλλειμμα ως προς την κατάρτισή του επάνω σε ένα πολύ συγκεκριμένο κομμάτι του γνωστικού αντικείμενου. Υποστηρίζουν ότι χρησιμεύουν πολύ κατά την διόρθωση, αλλά χρειάζεται προσοχή γιατί, αν δοθεί σε αυτές περισσότερη προσοχή από ό,τι χρειάζεται, μπορεί να γίνουν δεσμευτικές:

«Αυτή σε κάποιες περιπτώσεις και σε κάποιες ΘΕ χρησιμεύει, σε κάποιες όχι.»  
(Σ. 1)

«Ναι, χρήσιμη είναι, αλλά δεν είναι και πανάκεια, γιατί μπορεί να γίνει πάρα  
πολύ δεσμευτική ... Πολλές φορές όμως τα γραπτά, αν υπάρξει μια ρουμπρίκα,  
δεν μπορείς να τα κόβεις πάντα κομματάκια, υπάρχει κι όλο το γραπτό, υπάρχουν  
κι άλλοι παράγοντες που παίζουνε ρόλο.» (Σ. 3)

«Όχι πάντα. Αρκετές φορές γίνεται αυτό [να δοθεί πρότυπη απάντηση]. Όταν  
γίνεται είναι χρήσιμο...» (Σ. 4)

«Τελείως ειλικρινά, εξαρτάται αν είναι χρήσιμη ... Σε αντικείμενα που μπορεί να  
έχουμε μια καλή εξειδίκευση η ενδεικτική απάντηση μπορεί να είναι καμιά φορά  
και ένας μπούσουλας που σε περιορίζει» (Σ. 5).

«Χρήσιμη είναι αυτή [η πρότυπη απάντηση], εγώ τη χρησιμοποιώ όταν κάνω την  
ενδεικτική απάντηση που τους στέλνω.» (Σ. 8).

Αυτό που όμως επισημαίνουν όλοι είναι ότι ούτως ή άλλως αυτές οι απαντήσεις  
δεν δίνονται δεσμευτικά, αλλά επικουρικά, ως ενδεικτικές. Από εκεί και πέρα ο κάθε  
ΚΣ έχει την απόλυτη ελευθερία να διορθώσει τις ΓΕ λαμβάνοντας υπόψη του και  
άλλους παράγοντες, όπως το εύρος και την φύση του γνωστικού αντικειμένου, που  
πολλές φορές κάνει τους φοιτητές να προσεγγίζουν διάφορα θέματα με έναν δικό  
τους μοναδικό και εξαιρετικό τρόπο που, εφόσον τεκμηριώνεται, γίνεται αποδεκτός,  
ακόμα κι αν δεν περιλαμβάνεται στις ενδεικτικές απαντήσεις:

«δεν σημαίνει ότι είναι και μονόδρομος, γιατί πολλές φορές βλέπεις πολύ πιο  
δημιουργικές προσεγγίσεις από τους φοιτητές στον τρόπο διαχείρισης της  
απάντησής τους στο ερώτημα» (Σ. 1)

«μπορεί να έχουμε στο μυαλό μας κάποια πράγματα ως ενδεικτική απάντηση και  
να δεις μια εξαιρετική ανάπτυξη κειμένου και σκέψης που μπορεί να ξεφεύγει  
από αυτό που έχουμε στο μυαλό μας ως ενδεικτική απάντηση» (Σ. 5)

«δεν μας έχει δοθεί κατευθυντήρια γραμμή με τη στενή και αρνητική έννοια του  
όρου, αλλά τίθεται μέσα στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αλλά με  
γνώμονα οι φοιτητές να ευνοούνται, να ωφελούνται από τη διόρθωση των  
εργασιών» (Σ. 9).

## 8.6. Είδη ανατροφοδότησης

Ανάλογα με το πού εστιάζουν οι ΚΣ όταν διορθώνουν τις ΓΕ των εκπαιδευόμενων και τις απόψεις τους για το πού πρέπει να στοχεύει μια χρήσιμη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση, έγινε προσπάθεια να κατηγοριοποιήσουμε το είδος της ανατροφοδότησης που δίνουν, με βάση την ταξινόμηση των Chetwynd και Dobbyn, την ταξινόμηση των Hattie και Timperley και την ταξινόμηση του Wion (βλ. κεφ. 2.3.), όπως φαίνεται στον Πίνακα 3.

Είδος παρεχόμενης ανατροφοδότησης		Πλήθος αναφορών	Παράδειγμα αναφοράς
Hattie και Timperley (2007)	Σχετικά με το περιεχόμενο της εργασίας	6	«ποια ήταν τα τρωτά σημεία που δυσκόλεψαν τους περισσότερους» (Σ. 7)
	Σχετικά με την διαδικασία συγγραφής της εργασίας	2	«να μπορεί να χειριστεί ... και τον τρόπο γραφής ακαδημαϊκών και ερευνητικών εργασιών» (Σ. 9)
	Για την αυτορρύθμιση	5	«είναι σημαντικό να έχουμε αποκτήσει και τη δεξιότητα του να γράφουμε ένα ακαδημαϊκό κείμενο τελειώνοντας» (Σ. 7)
	Προσωπική ανατροφοδότηση	0	-
Chetwynd και Dobbyn (2011)	Απολογιστική ως προς το περιεχόμενο	6	«Πρέπει να αναφέρεται στο περιεχόμενο φυσικά» (Σ. 8)
	Απολογιστική ως προς τις δεξιότητες	2	«και πώς παρουσιάζεται η μορφοποίηση του κειμένου, πώς τεκμηριώνονται όσα γράφονται» (Σ. 3)
	Διαμορφωτική ως προς το περιεχόμενο	2	«δεν παρακάμπτω το περιεχόμενο γιατί μπορεί κάτι να μην έχει γίνει κατανοητό» (Σ. 6)
	Διαμορφωτική ως προς τις δεξιότητες	7	«να δώσω και ένα κεφάλαιο γνώσεων για περαιτέρω αξιοποίηση» (Σ. 9)
Wion (2008)	Μεταγνωστική	7	«είναι φανερό ότι έχουν καταλάβει το γνωστικό κομμάτι άρα στέκεσαι και σε άλλα πράγματα» (Σ. 1)
	Ενθαρρυντική	9	«Δεν είναι στόχος να τον απογοητεύσεις, είναι να δείξεις ότι αυτό να το κάνεις μπορείς σε μια επόμενη [ΓΕ].» (Σ. 4)
	Κοινωνική	0	-
	Συναισθηματική	0	-
	Νοητική	7	«είναι εργασίες που είναι δυσνόητες άρα πρέπει να επιμείνεις πιο πολύ σε θέματα κατανόησης του υλικού» (Σ. 1)
	Αναπτυξιακή	9	«Έχει να κάνει κάθε φορά με τον συγκεκριμένο φοιτητή και τα δικά του χαρακτηριστικά» (Σ. 1)

Πίνακας 3. Το είδος της ανατροφοδότησης που εκπονούν οι ΚΣ

Παρατηρώντας τον πίνακα, εκείνο που μπορεί να δει κανείς είναι ότι η ανατροφοδότηση των περισσότερων είναι πολύπλευρη και προσπαθεί ταυτόχρονα να καλύψει ζητήματα τόσο περιεχομένου και δομής όσο και ανάπτυξης ικανοτήτων στρατηγικών μάθησης ως απαραίτητο εφόδιο για την μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των φοιτητών:

*«Και στο περιεχόμενο και στον τρόπο συγγραφής και σε δομικά δηλαδή κομμάτια, στον τρόπο δόμησης μιας εργασίας. Στα πάντα, και στη μορφοποίηση της εργασίας και στα γλωσσικά και στην ορθή παράθεση της βιβλιογραφίας.» (Σ. 1)*

*«να δώσω και ένα κεφάλαιο γνώσεων για περαιτέρω αξιοποίηση.» (Σ. 9).*

Όλοι οι ΚΣ δίνουν βάση στο περιεχόμενο των ΓΕ και ελέγχουν κατά πόσο έγινε κατανοητό το γνωστικό αντικείμενο, αν έχει αφομοιωθεί η θεωρία και αν υπάρχουν ελλείψεις, παρανοήσεις και σφάλματα που σχετίζονται με την διδακτέα ύλη:

*«και επί της ουσίας δεν παρακάμπτω το περιεχόμενο, γιατί μπορεί κάτι να μην έχει γίνει κατανοητό και πρέπει και εκεί να κάνεις κάποιο σχόλιο.» (Σ. 6)*

*«Να δείξει [η ανατροφοδότηση] στο φοιτητή αν έχει προσεγγίσει σωστά το γνωστικό αντικείμενο.» (Σ. 7)*

*«πρέπει να γίνονται σχόλια και πάνω στο περιεχόμενο, άρα στην ύλη του αντικειμένου» (Σ. 8).*

Παράλληλα, ελέγχεται και η δομή των ΓΕ, η έκφραση, η σωστή παράθεση της βιβλιογραφίας, η μορφοποίηση, ακόμα και η ορθογραφία, ώστε να ανταποκρίνονται στις υψηλές απαιτήσεις ενός ΜΠΣ το οποίο εξ ορισμού προϋποθέτει από τους φοιτητές να μπορούν να αντεπεξέρχονται επιτυχώς σε ζητήματα ακαδημαϊκής γραφής:

*«Τυχαίνει βέβαια να έχει μια εργασία ... να έχει μια δομή έκθεσης λυκείου ... αλλά εντοπίζεις κι αυτό.» (Σ. 4)*

*«και πώς παρουσιάζεται η μορφοποίηση του κειμένου, πώς τεκμηριώνονται όσα γράφονται» (Σ. 3).*

Μάλιστα, δύο ΚΣ ανέφεραν ότι εστιάζουν σε ζητήματα δομής και ακολούθως στο περιεχόμενο στις πρώτες εργασίες, ενώ στις επόμενες, εφόσον πλέον κάποια

πράγματα ακαδημαϊκής γραφής έχουν γνωστοποιηθεί, προχωρούν σε σχολιασμό επί του γνωστικού αντικειμένου της ΓΕ, που είναι και το σπουδαιότερο:

*«ειδικά οι πρώτες είναι αρκετά αναγνωριστικές, δεν είναι τόσο πολύ το γνωστικό» (Σ. 4)*

*«Στην πρώτη εργασία ασχολούμαι με τα πολύ τυπικά, τα τεχνικά στοιχεία της εργασίας και μετά στις επόμενες να εστιάσουμε σε θέματα καθαρά ποιοτικά.» (Σ. 5).*

Απώτερος στόχος των περισσότερων ΚΣ είναι όχι μόνο η επιτυχής ολοκλήρωση μίας συγκεκριμένης ΘΕ, αλλά να προσπαθήσουν, ώστε να αποκτήσουν οι φοιτητές δεξιότητες τέτοιες που θα τους βοηθήσουν σε όλη την διάρκεια των σπουδών τους, ενισχύοντας την μαθησιακή τους αυτονομία:

*«Εστιάζεις να προσπαθήσεις ουσιαστικά να έχουν ένα καλό ακαδημαϊκό τρόπο σκέψης και αποτύπωσης αυτής της σκέψης στο μέλλον.» (Σ. 3)*

*«Ο πρωταρχικός στόχος ο δικός μου είναι “το πώς χειρίζομαι και τεκμηριώνω μια εργασία και αυτό θα μου φανεί χρήσιμο στο μέλλον”». (Σ. 6).*

*«Είναι κάποια πράγματα τα οποία είναι στον ακαδημαϊκό χώρο στάνταρ, πρέπει να τα ξέρει [ο φοιτητής] και πρέπει να υπάρχει μια λογική ένας συνειρμός λογικός» (Σ. 8)*

*«Να κεφαλαιοποιηθεί δηλαδή η εργασία για το φοιτητή και να μπορεί να χειριστεί όχι μόνο το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και τον τρόπο γραφής ακαδημαϊκών εργασιών και ερευνητικών εργασιών.» (Σ. 9).*

Τέλος, όπως φαίνεται, όλοι οι ΚΣ δίνουν μεγάλη σημασία στην πτυχή της ανατροφοδότησης που έχει να κάνει όχι μόνο με την κινητοποίηση αλλά και με την ψυχολογική στήριξη του εκπαιδευόμενου. Όλοι ανεξαιρέτως προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους φοιτητές, επιβραβεύοντας την προσπάθειά τους και προτάσσοντας τα θετικά σημεία σε κάθε ΓΕ. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά:

*«είναι σημαντικό να εστιάζεις και στα δυνατά και στα αδύνατα σημεία ώστε να υπάρχει και μια ισορροπία» (Σ. 3)*

*«Εντοπίζουμε αρχικά τα δυνατά στοιχεία κάθε εργασίας» (Σ. 5)*

*«Πάντα προσπαθώ να ξεκινάω με τα θετικά και μετά τι θα μπορούσε να γίνει καλύτερα και το διατυπώνω δηλαδή με αυτόν τον τρόπο.» (Σ. 8).*

### 8.6.1. Η ομότιμη ανατροφοδότηση

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση από ομοτίμους υπήρξε διάσταση απόψεων των ΚΣ. Οι περισσότεροι, δηλαδή έξι στους εννέα, απάντησαν ότι είναι ευνοϊκά διακείμενοι να εφαρμόσουν αυτήν την μορφή ανατροφοδότησης ως μια πρωτοπόρο τεχνική που θα προάγει την συνεργατική μάθηση, ενώ ίσως να αποτελεί και μια πιο αντικειμενική θεώρηση της ΓΕ, όταν η αξιολόγησή της γίνεται από μέλη της ίδιας ομάδας:

*« Θα είχε πάρα πολύ ενδιαφέρον .... Θα ήταν μια καλή ευκαιρία [να γίνει αξιολόγηση από ομοτίμους] και για τους ίδιους» (Σ. 1)*

*«Αλλά είναι πολύ καλή ιδέα, θα ήταν ωραίο να αφιερώνει ένας ΚΣ μία ενότητα ώστε να δει πώς οι ίδιοι αξιολογούν ο ένας τον άλλον και τι προτείνουν, γιατί ορισμένοι από αυτούς έχουν πάρα πολύ ωραίες ιδέες.» (Σ. 2)*

*«Θα μπορούσε να γίνει και μακάρι να υπάρχει και η αξιολόγηση από ομοτίμους ... Αυτά είναι πάρα πολύ καλές τεχνικές και εγώ πιστεύω σε αυτές, γιατί είναι συνεργατικές μορφές μάθησης ...» (Σ. 3)*

*«Αυτό θα είχε πάρα πολύ ενδιαφέρον και θα ήθελα να το κάνω σε κάποια εργασία.» (Σ. 4)*

*«Πάντως, θα ήθελα να το εφαρμόσω. ... Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να δουν τι άποψη έχουν οι άλλοι για τη ΓΕ τους.» (Σ. 8)*

*«Νομίζω όμως ότι θα τους βοηθούσε να αξιολογηθούν από άλλους συνεκπαιδευόμενους που θα έκριναν από την άλλη πλευρά, την πλευρά του φοιτητή.» (Σ. 9).*

Ωστόσο, κανένας δεν έχει εφαρμόσει ποτέ ομότιμη αξιολόγηση σε πρόγραμμα του ΕΑΠ, γιατί οι συναντήσεις είναι πάρα πολύ λίγες και ο χρόνος επαρκεί μετά βίας για να καλυφθεί η διδακτέα ύλη. Ταυτόχρονα, ένας ΚΣ υποστηρίζει ότι οι φοιτητές είναι ήδη αρκετά πιεσμένοι από τις απαιτήσεις του προγράμματος και δύο ακόμα δηλώνουν ότι επιπλέον δυσκολία είναι οι συνθήκες λειτουργίας του ΕΑΠ που δεν επιτρέπουν να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο:



*«Είναι και τόσο πιεσμένοι ακόμα, γι' αυτό δεν θα ήθελα να το κάνω προς το παρόν» (Σ. 4)*

*«θέλει άλλες διαδικασίες που δεν τις επιτρέπει το ΕΑΠ. ... είναι πολύ δύσκολα, πρέπει να αλλάξει ολόκληρο θεσμικό πλαίσιο.» (Σ. 3)*

*«Ίσως αν ήταν άλλες οι συνθήκες» (Σ. 8).*

Το μόνο που έχουν κάνει τέσσερις από τους έξι είναι να φέρουν σε ΟΣΣ, είτε ύστερα από αίτημα εκπαιδευομένων είτε από δική τους πρωτοβουλία, αποσπάσματα εργασιών ή και ολόκληρες εργασίες ως παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή, αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ομότιμη ανατροφοδότηση, εφόσον δεν ζητήθηκε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν αυτά τα δείγματα ΓΕ. Μόνο ένας έχει προσπαθήσει να εφαρμόσει αυτού του είδους την ανατροφοδότηση, αλλά όχι σε πρόγραμμα του ΕΑΠ. Εκεί διαπίστωσε σχεδόν με έκπληξη ότι *«ήταν πολύ πιο αυστηροί στην αξιολόγηση ομοτίμων σε σχέση με τη δική μου αξιολόγηση που ήταν πιο επιεικής από τη δική τους» (Σ. 1).*

Από την άλλη πλευρά υπήρξαν τρεις ΚΣ οι οποίοι δεν φάνηκαν ευνοϊκοί απέναντι σε μια τέτοια μορφή ανατροφοδότησης. Ένας ΚΣ, που εργάζεται για πρώτη φορά στο ΕΑΠ, το απέδωσε σε δική του ανασφάλεια να εφαρμόσει κάτι τέτοιο σε τμήμα εξΑΕ, ενώ ένας άλλος με αρκετά χρόνια εμπειρίας ως ΚΣ στο ΕΑΠ δήλωσε ότι δεν θέλει να το εφαρμόσει, διότι δεν θέλει να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε μια διαδικασία σύγκρισης που μπορεί να δυναμιτίσει την δυναμική της ομάδας, εφόσον μάλιστα οι ΟΣΣ είναι αραιές, ενώ ο τρίτος δεν ανέφερε τον λόγο για τον οποίο δεν θα το εφαρμόζε:

*«Όχι και από δική μου αμηχανία ή και ανασφάλεια μήπως προκύψει κάτι γιατί ήταν εξΑ το τμήμα.» (Σ. 5)*

*«σε κάποιες περιπτώσεις, όχι πάντα, ενοχλεί η σύγκριση ... επειδή συναντιόμαστε αραιά με τους φοιτητές δεν μπορώ να ξέρω την ετοιμότητα των ανθρώπων να δεχτούν μια τέτοιου τύπου ανατροφοδότηση.» (Σ. 7)*

*«Δεν το έχω εφαρμόσει αυτό.» (Σ. 6).*

Πάντως, και σε αυτήν την περίπτωση η μόνη παραπλήσια πρακτική που έχουν εφαρμόσει και οι τρεις είναι να παρουσιάσουν στους φοιτητές αποσπάσματα

εργασιών ως δείγματα καλής ή κακής ΓΕ, κάτι όμως που, όπως ήδη έχει προαναφερθεί, δεν θεωρείται ομότιμη ανατροφοδότηση.

### 8.6.2. Η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση

Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι κύριο μέλημά τους είναι να παρακολουθούν την πορεία των φοιτητών τους. Θεωρείται εν πολλοίς απαραίτητο κομμάτι του ρόλου τους ως ΚΣ. Μάλιστα, όταν βλέπουν μια εξελικτική πορεία από την 1<sup>η</sup> προς την 4<sup>η</sup> εργασία, θεωρούν ότι δικαιώνεται ο ρόλος τους και ότι έχει πετύχει τόσο η προσπάθεια του φοιτητή όσο και η δική τους:

*«νομίζω ότι είναι χρέος του συμβούλου να το κάνει αυτό, για να βλέπει πώς εξελίσσεται ο φοιτητής» (Σ. 9)*

*«μπορεί ένας φοιτητής να έχει ξεκινήσει πολύ χαμηλά .... Μπορεί να μην φτάσει ποτέ να κάνει μια τέλεια ΓΕ, αλλά όμως, αν έχει προχωρήσει, σημαίνει ότι αυτός ο διάλογος, αυτή η κοινή μας προσπάθεια, αυτή η ανατροφοδότηση πιάνει τόπο.» (Σ. 3)*

*«Εγώ πολλές φορές έχω ευχαριστηθεί από εργασίες που ήταν γύρω στο 7 και πήραν πολύ σοβαρά τα σχόλια που τους έκανα και χάρηκα πάρα πολύ όταν είδα τη βελτίωση.» (Σ. 6).*

Η τάση αυτή αντικατοπτρίζεται πολλές φορές ακόμα και στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνουν τα σχόλιά τους, τα οποία σε αυτήν την περίπτωση γίνονται επάνω σε καλά ή «προβληματικά» σημεία της ΓΕ σε σύγκριση με τα αντίστοιχα σημεία της προηγούμενης, με την εξής διατύπωση:

*«χαίρομαι που σε σχέση με την προηγούμενη έχουν βελτιωθεί αυτά τα στοιχεία» (Σ. 5)*

*«λαμβάνοντας υπόψη όσα επισημάνθηκαν, είμαι σίγουρη ότι θα τα πας πολύ καλύτερα στην επόμενη ΓΕ» (Σ. 3).*

Υπήρξε βέβαια μία περίπτωση που δήλωσε ότι αυτού του είδους η ανατροφοδότηση επιλέγεται με την προϋπόθεση ότι υπάρχει διαθέσιμος χρόνος:

*«Όταν έχω λίγο παραπάνω χρόνο ανατρέχω να δω πώς είχε γράψει στην προηγούμενη και τι σχόλια είχα κάνει εκεί. Αλλά αυτό το κάνω μόνο όταν έχω χρόνο» (Σ. 7).*

Ίσως για αυτόν τον λόγο δύο άλλοι ΚΣ ανέφεραν ότι συγκρίνουν την βαθμολογία των προηγούμενων εργασιών και της νέας εργασίας, αλλά δεν έδωσαν περισσότερες λεπτομέρειες για το πώς ακριβώς εκπονούν την νέα ανατροφοδότηση έχοντας ως βάση τις παλιές ΓΕ. Πιθανόν αποκλειστικά η βαθμολογία να είναι για αυτούς ασφαλής ένδειξη, με βάση την οποία εξετάζουν την πορεία του φοιτητή:

*«βάζω τους βαθμούς μετά πηγαίνω πίσω να δω τι γίνεται. Θέλω να ξέρω ο άνθρωπος αυτός μες στη διάρκεια της χρονιάς τι κάνει» (Σ. 5)*

*«Γυρίζω και βλέπω τους βαθμούς του και ξέρω πού βρισκόταν και πού βρίσκεται.» (Σ. 8).*

Πράγματι, αν κρίνει κανείς από τα λεγόμενα τριών ΚΣ, η διαδικασία αυτή είναι αρκετά χρονοβόρα. Στην ουσία αυτό που ανέφεραν οι διδάσκοντες αυτοί ως πρακτική είναι να καταγράφουν αρχικά το ονοματεπώνυμο κάθε φοιτητή ξεχωριστά, συμπεριλαμβανομένων κάποιων στοιχείων του βιογραφικού του, και δίπλα στο κάθε όνομα προσθέτουν σχόλια -άλλοι για κάθε κομμάτι της εργασίας και άλλοι πιο γενικά-, βαθμούς, παρατηρήσεις για κάθε ΓΕ από την 1<sup>η</sup> έως την 4<sup>η</sup>. Έτσι, επισημαίνουν στην ανατροφοδότηση που εκπονούν διάφορα στοιχεία συγκριτικά με τις προηγούμενες και μπορεί και ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος να παρακολουθήσει την μαθησιακή του πορεία:

*«έχω ένα αρχείο στο οποίο έχω το όνομα του κάθε φοιτητή, και λέω: εισαγωγή - 1<sup>ο</sup> ερώτημα - 2<sup>ο</sup> ερώτημα - 3<sup>ο</sup> ερώτημα - βιβλιογραφία - αριθμός λέξεων και, αρχίζοντας να διορθώνω, συμπληρώνω και κάποια σημαντικά στοιχεία για κάθε φοιτητή ... οπότε έτσι έχω αυτομάτως μια συνολική εικόνα για τον καθένα.» (Σ. 1)*

*«έχω κάνει μια κατάσταση, έχω τα ονοματεπώνυμα, έχω σε μια στήλη κάποια σημεία του βιογραφικού για να μπορώ να ταυτίζω το φοιτητή και τις ανάγκες του και τη βαθμολογία που του βάζω σε κάθε εργασία. Αν χρειάζεται σε μια στήλη βάζω και κάποια σχόλια ώστε την επόμενη φορά να ξέρω τι είχα αναφέρει.» (Σ. 2)*

*«φτιάχνω μια φόρμα που την ακολουθώ, αλλά γράφω ξεχωριστά σχόλια για τον καθένα» (Σ. 4).*

Τέλος, δύο ΚΣ πρόσθεσαν ότι η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση λειτουργεί επικουρικά και για τον ίδιο τον διδάσκοντα, με την έννοια ότι γνωρίζει σταδιακά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα γραφής και τα χαρακτηριστικά του κάθε φοιτητή κι έτσι παρακολουθεί καλύτερα την πορεία του και μπορεί να διορθώσει ευκολότερα τις ΓΕ:

*«Σαφέστατα και το κάνω ... έχω μια εικόνα, θυμάμαι από ένα σημείο και μετά τον τρόπο που γράφει ο καθένας.» (Σ. 7)*

*«Στις επόμενες ... έχω δει τον τρόπο γραφής του καθενός. Παρακολουθώ πλέον την εξέλιξη και την πρόοδο του καθενός. Οπότε εκεί πάει λίγο πιο γρήγορα, στην 3<sup>η</sup> και στην 4<sup>η</sup> από ό,τι στην 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup>.» (Σ. 6).*

## 8.7. Είδη και τρόπος διατύπωσης των σχολίων

Κατά τον Creswell (2016) τα έγγραφα αποτελούν μια σημαντική πηγή πληροφοριών και είναι βασικό εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Ωστόσο, επειδή στην συγκεκριμένη περίπτωση ήταν αδύνατη η πρόσβαση σε δείγμα ανατροφοδοτήσεων του κάθε ΚΣ (βλ. κεφ. 9.2.), ζητήθηκε να δοθούν από τους ίδιους παραδείγματα σχολιασμού των ΓΕ στην προσπάθεια να προσδιοριστούν, στο μέτρο του δυνατού, τόσο το είδος όσο και ο τρόπος διατύπωσης των σχολίων.

### 8.7.1. Είδη σχολιασμού

Από τις απαντήσεις των ΚΣ προκύπτει ότι όλοι προσπαθούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους με τα σχόλιά τους. «Ακόμα κι αν κάποιος δεν έχει καλές επιδόσεις του λες ότι μπορεί να τα καταφέρει.» (Σ. 1) αναφέρει χαρακτηριστικά ένας διδάσκων, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι απώτερος στόχος είναι όχι μόνο η διόρθωση των σφαλμάτων αλλά κυρίως η κινητοποίηση των φοιτητών. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι επτά από τους εννιά συμμετέχοντες ανέφεραν ότι, εφόσον κανένας δεν θέλει να προσβάλει ή να φέρει σε αμηχανία τον γράφοντα την εργασία, τα σχόλιά τους είναι:

➤ ενθαρρυντικά:

«με ενθαρρυντικά σχόλια» (Σ. 1)

«προσπαθώ να είμαι πιο ενθαρρυντική» (Σ. 2)

«η διατύπωση είναι πάντα ενθαρρυντική και με σεβασμό στην προσπάθεια» (Σ. 3)

«προσπαθώ και πάνω στο κείμενο να τους ενθαρρύνω με τα σχόλιά μου» (Σ. 4)

«άρα του δίνεις ένα credit ότι κάτι έχει κάνει και έχει βελτιωθεί» (Σ. 5)

«καμία διατύπωση δεν μπορεί να είναι αποθαρρυντική» (Σ. 7)

«να είναι ο τρόπος γραφής των σχολίων εμψυχωτικός ή τουλάχιστον όχι  
προσβλητικός» (Σ. 9).

Τα θετικά σημεία προτάσσονται και εξαίρονται. Τα σχόλια των ΚΣ, με βάση τα  
λεγόμενά τους, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και να κατηγοριοποιηθούν  
περαιτέρω ως εξής:

➤ απενοχοποιητικά, αν ο εκπαιδευόμενος δεν έχει το επιθυμητό  
αποτέλεσμα:

«προσπαθώ να απενοχοποιήσω κάποιον, αν στην πρώτη εργασία πήγε περίφημα  
και στη δεύτερη και στην τρίτη τα έχει θαλασρώσει ελαφρώς» (Σ. 1)

➤ αυστηρά, αν διαπιστωθεί πλημμελής μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού  
ή αν θεωρηθεί ότι έγιναν λάθη ανούσια:

«υπάρχουν και τα αυστηρά σχόλια, με την έννοια του ότι αν δεν έχει μελετήσει το  
εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας» (Σ. 1)

«είμαι πιο ευθεία στις κρίσεις μου, γιατί πιστεύω ότι ο άλλος πρέπει να  
κατανοήσει ότι αυτό π.χ. δεν πρέπει να το ξανακάνει αν το έχει κάνει μια φορά  
λάθος» (Σ. 2)

«θα επιμείνω να το επαναλάβω μια και δυο και τρεις φορές» (Σ. 6)

➤ παραινετικά, για περαιτέρω κινητοποίηση:

«Πάντα προσπαθώ να ξεκινάω με τα θετικά και μετά τι θα μπορούσε να γίνει  
καλύτερα ... Είναι σαν προτροπή περισσότερο.» (Σ. 8)

➤ ευγενικά - θετικά, εφόσον απευθύνονται σε ενήλικες:

*«Πρέπει να είναι κατάλληλος [ο τρόπος διατύπωσης των σχολίων], γιατί δεν μπορείς να προβάλεις τον άλλον» (Σ. 1)*

*«με ευγενικό τρόπο όσο γίνεται, με θετικό τρόπο, δηλαδή περισσότερο με την καλή αναφορά πρώτα» (Σ. 2)*

*«Προσπαθώ όσο μπορώ να απουσιάζουν τα αρνητικά σχόλια» (Σ. 5)*

➤ ουδέτερα, για να δείξουν συγκατάβαση:

*«Στην επιστολή προσπαθώ να είμαι λίγο πιο ουδέτερη, πιο ενθαρρυντική, με μεγαλύτερη κατανόηση.» (Σ. 2)*

➤ βοηθητικά, για να ενισχύσουν την προσπάθεια του εκπαιδευόμενου:

*«ο στόχος δεν είναι να προσβάλλουμε τον εκπαιδευόμενο, αλλά να τον βοηθήσουμε» (Σ. 6)*

➤ συμβουλευτικά, ως προτάσεις για διόρθωση των σφαλμάτων:

*«πιο πολύ συμβουλευτικά σχόλια δηλαδή» (Σ. 6)*

➤ σαφή και περιεκτικά, ώστε να κατατοπίζουν πλήρως τον φοιτητή και να είναι αποτελεσματικά:

*«Πρέπει να είναι σαφής η διατύπωση. Σαφής, πλήρης, με παράδειγμα όπου χρειάζεται» (Σ. 9)*

➤ επαινετικά, ως επιβεβαίωση για την καταβληθείσα προσπάθεια:

*«μπράβο, πήγες καλά σε αυτήν την εργασία, χαίρομαι που σε σχέση με την προηγούμενη έχουν βελτιωθεί αυτά τα στοιχεία» (Σ. 5).*

### **8.7.2. Διατύπωση σχολίων**

Ως εκ τούτου ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται τα σχόλια ποικίλει κάθε φορά. Με βάση τα παραδείγματα ως προς την διατύπωση, τα οποία οι ίδιοι οι ΚΣ έδωσαν ως ενδεικτικά, παρατηρείται ότι οι διδάσκοντες συνηθίζουν να χρησιμοποιούν ερωτηματικό τρόπο διατύπωσης των σχολίων τους ως ηπιότερο και ευγενικότερο, είτε με ευθεία είτε με πλάγια ερώτηση:

*«μήπως αυτό αν το είχες κάνει αλλιώς; αν το είχες διατυπώσει διαφορετικά;» (Σ. 1)*

*«μήπως θα έπρεπε να δεις τη βιβλιογραφία;» (Σ. 2)*

*«άξιζε τον κόπο να σκεφτόσουν τι παραπάνω να αναπτυχθεί, προκειμένου το θέμα να προσεγγιστεί και από αυτή τη σκοπιά» (Σ. 5).*

Ωστόσο, ένας ΚΣ απορρίπτει τον ερωτηματικό τρόπο διατύπωσης χαρακτηρίζοντάς τον ασαφή, με αποτέλεσμα να τον χρησιμοποιεί μόνο σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων σφαλμάτων:

*«Την ερώτηση τη χρησιμοποιώ όταν κάτι μου ξενίζει πάρα πολύ, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι σαφές για τον άλλον να βάλεις μόνο ερωτηματικό» (Σ. 4).*

Ως περισσότερο αυστηρός τρόπος διατύπωσης είναι αφενός η προσταγή:

*«σκεφτείτε κι αυτή την οπτική» (Σ. 1)*

*«δείτε το πάλι γιατί δεν υπάρχει τέτοια αναφορά για αυτόν το συγγραφέα» (Σ. 4)*

ή και σχόλιο δοσμένο με δηλωτικό τρόπο:

*«θα σας πρότεινα να γίνεται έτσι» (Σ. 6)*

*«Με δεδομένο τον τρόπο που προσεγγίζεις τα θέματα και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία» (Σ. 3).*

Ιδιαίτερα δημοφιλής είναι η χρήση δυνητικής έγκλισης ή υποθετικού λόγου, που φαίνεται ότι προτιμάται από την συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων. Η διατύπωση αυτή αποσκοπεί αφενός στην επισήμανση και την διόρθωση του σφάλματος και αφετέρου στον σεβασμό της προσωπικότητας και της προσπάθειας του φοιτητή. Ενδεικτικά σταχυολογούνται ορισμένα παραδείγματα:

*«αν το είχες κάνει αλλιώς» (Σ. 1)*

*«θα ήταν καλό να γίνει με αυτόν τον τρόπο» (Σ. 3)*

*«θα ήταν πολύ χρήσιμο και θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο να γίνει σαφές αν υπήρχαν και κάποια ακόμα στοιχεία όπως...» (Σ. 7)*

*«θα χρειαζόταν και αυτό» (Σ. 8).*



Οι ΚΣ δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι δεν ακολουθούν έναν μόνο τρόπο διατύπωσης σχολίων, αλλά αυτός διαφοροποιείται ανάλογα με τις περιστάσεις. Μόνο σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη μορφή διατύπωσης:

*«όχι, πάντα τον ίδιο τρόπο διατύπωσης ακολουθώ» (Σ. 8).*

Ωστόσο, ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση φαίνεται ότι υπάρχει κάποια διαφοροποίηση, ανάλογα με το πόσο οικεία είναι η σχέση με τον κάθε φοιτητή και πόσο καλή επικοινωνία υπάρχει σε όλη την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, κάτι που επισημάνθηκε και από έναν άλλον διδάσκοντα:

*«Σίγουρα σε αυτούς που τους γνωρίζω από την ΟΣΣ είναι πιο φιλικός [ο τρόπος διατύπωσης]... Στους άλλους που δεν γνωρίζω είναι λίγο πιο αποστασιοποιημένο, λίγο πιο επίσημο» (Σ. 8)*

*«Από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο, επειδή υπάρχει και η προσωπική επαφή, είτε εξ αποστάσεως με το τηλέφωνο ή με το mail ή με το βιογραφικό που έχουμε πάρει στην αρχή και με τη γενικότερη γνωριμία, φυσικά και την παρουσία στις ΟΣΣ, καθένας είναι μια περίπτωση ξεχωριστή και δεν μπορούμε να γράφουμε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο» (Σ. 9).*

Τρεις ΚΣ ανέφεραν ότι βασικός παράγοντας που λαμβάνουν υπόψη τους όταν διατυπώνουν τα σχόλια της ανατροφοδότησης είναι η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου, οι ανάγκες του και το επίπεδο των γνώσεών του επάνω στο διδακτικό αντικείμενο. Δεν είναι όλοι οι φοιτητές το ίδιο δεκτικοί σε μια αυστηρότερη ή μια πιο ευθεία μορφή σχολιασμού, δεν έχουν όλοι τις ίδιες προσδοκίες από τον διδάσκοντα, από το πρόγραμμα, ακόμα και από τον ίδιο τους τον εαυτό και συνήθως οι προηγούμενες σπουδές τους είναι από διαφορετικούς κλάδους σπουδών:

*«το είδος των σχολίων έχει να κάνει με τον άνθρωπο στον οποίο απευθύνεσαι, με το επίπεδο» (Σ. 1)*

*«το επίπεδο των φοιτητών δεν είναι ίδιο» (Σ. 2)*

*«νομίζω ότι μερικές φορές και ο τρόπος γενικότερα που απευθυνόμαστε χρειάζεται να προσαρμόζεται στην προσωπικότητα του φοιτητή και στις ειδικότερες σπουδές του» (Σ. 9).*

Τέλος, άλλοι παράγοντες που καθορίζουν τον τρόπο διατύπωσης των παρεχόμενων σχολίων είναι ο βαθμός δυσκολίας των ΓΕ, η προσωπικότητα και ο ιδιαίτερος τρόπος έκφρασης του κάθε ΚΣ, αλλά και το αν πρόκειται για την πρώτη ή την τελευταία εργασία:

*«όλες οι ΓΕ δεν είναι ίδιες» (Σ. 2)*

*«Δεν υπάρχει συγκεκριμένη διατύπωση. Αυτό έχει να κάνει και με το στυλ του κάθε εκπαιδευτή» (Σ. 6)*

*«στην πρώτη εργασία είσαι πιο προσεκτικός γιατί ακόμα δεν ξέρεις τους ανθρώπους και στον τρόπο διατύπωσης των σχολίων, μετά ξέροντας τους φοιτητές, στις επόμενες μπορεί να είσαι πιο χαλαρός και να είναι σε πιο προσωπικό επίπεδο» (Σ. 1).*

## 8.8. Οι απόψεις των ΚΣ για την ανταπόκριση των φοιτητών

Σχεδόν ομόφωνα οι ΚΣ θεωρούν ότι οι φοιτητές λαμβάνουν σε γενικές γραμμές υπόψη την ανατροφοδότηση των ΓΕ. Οχτώ στους εννέα απάντησαν ότι κατά την γνώμη τους οι εκπαιδευόμενοι διαβάζουν αρκετά προσεκτικά τα σχόλια της ανατροφοδότησής, ιδιαίτερα εκείνοι που θέλουν να βελτιώσουν την απόδοσή τους και ενδιαφέρονται για την πορεία τους στο πρόγραμμα.

Ωστόσο, κατηγορηματικοί ως προς αυτό είναι μόνο οι τρεις, εκ των οποίων οι δύο είναι για πρώτη χρονιά ως ΚΣ στο ΕΑΠ και ο ένας για τρίτη:

*«Πιστεύω πως δίνουν προσοχή στα σχόλιά μου, γιατί δέχομαι email ευχαριστήρια ή ακόμα και κατά τη διάρκεια της ΟΣΣ αναφέρονται σε αυτό και εκφράζουν τις ευχαριστίες τους, ούτε έχω ιδιαίτερες αντιρρήσεις ων προς τη βαθμολογία» (Σ. 2)*

*«Ναι και την περιμένουν κιόλας [την ανατροφοδότηση]». (Σ. 4)*

*«Αλλά πιστεύω ότι δίνουν προσοχή στα σχόλια, τους ενδιαφέρει δηλαδή να παίρνουνε σχόλια ... Στο φοιτητή που θέλει να βελτιωθεί είναι ακόμα καλύτερα, γιατί δίνει πολύ μεγαλύτερη βάση.» (Σ. 6).*

Οι υπόλοιποι πέντε, από τους οποίους οι περισσότεροι έχουν αρκετά μεγάλη εμπειρία ως ΚΣ στο ΕΑΠ, πιστεύουν ότι τα σχόλια της ανατροφοδότησης τα διαβάσει η πλειοψηφία των φοιτητών, αλλά υπάρχει πάντα και η μειοψηφία η οποία δεν ενδιαφέρεται γι' αυτά:

*«Κάποιοι ναι και κάποιοι όχι ... Σε γενικές γραμμές όμως τη λαμβάνουν υπόψη.»*  
(Σ. 1)

*«Εξαρτάται από το φοιτητή. Άλλοι τη λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους και βλέπεις τη βελτίωση κάθε φορά και άλλοι που τους έχεις επισημάνει κάτι την πρώτη, τη δεύτερη, την τρίτη και βλέπεις να υπάρχει το ίδιο και στην 4<sup>η</sup> [εργασία].»* (Σ. 3)

*«Ναι, οι περισσότεροι ναι. Και αυτό είναι και κάτι που το βλέπω γιατί σχεδόν σε όλους ... οι περισσότεροι που τους βλέπεις στην πρόοδο τους να έχουν ανοδική πορεία.»* (Σ. 5)

*«Εξαρτάται από τους φοιτητές. οι περισσότεροι δίνουν πάρα πολύ μεγάλη προσοχή, κυρίως αυτοί που συμμετέχουν συστηματικά. Αλλά πάντα σε κάθε τμήμα υπάρχουν 1-2 φοιτητές που συμμετέχουν λίγο συμβατικά. Οπότε αυτοί δεν πολυσχολούνται»* (Σ. 7)

*«Πιστεύω οι πιο πολλοί. Όποιος ενδιαφέρεται να έχει μια γενικότερη εξέλιξη και πορεία προσέχει την ανατροφοδότηση και την αξιοποιεί για τις άλλες εργασίες. Υπάρχουν βέβαια δυστυχώς και οι εξαιρέσεις στον κανόνα.»* (Σ. 9).

Υπήρξε και μια άποψη, ότι οι φοιτητές ως επί το πλείστον δεν διαβάζουν καθόλου τα σχόλια ούτε ασχολούνται με την ανατροφοδότησή τους, που με τόσο κόπο και σπατάλη χρόνου έχει εκπονηθεί από τον διδάσκοντα, γεγονός που του προκαλεί μάλλον εκνευρισμό:

*«Δεν νομίζω ότι οι φοιτητές τις λαμβάνουν τόσο πολύ υπόψη τους, δηλαδή βλέπω πράγματα που επαναλαμβάνονται, δεν ξέρω αν δεν καταλαβαίνουν εκείνοι ... είναι ότι κάποιοι φοιτητές δεν λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες ανατροφοδοτήσεις. Εκεί μπορώ να πω ότι τσαντίζομαι. Και συνήθως είναι οι φοιτητές που δεν είναι και τόσο δυνατοί και λες έχω χάσει εγώ τρεις ώρες από τη ζωή μου, άμα τις λάβει ο άλλος υπόψη του δεν είναι χάσιμο χρόνου, αλλά άμα δεν τις λαμβάνει υπόψη του είναι χάσιμο χρόνου.»* (Σ. 8)

Σε ότι αφορά την βαθμολογία αναφέρθηκε ότι παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο, ωστόσο πιστεύεται ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν στέκονται αποκλειστικά σε αυτήν:

*«Δεν νομίζω ότι αυτό που περιμένουν είναι τόσο ο βαθμός. Είναι πραγματικά η ανατροφοδότηση. Δηλαδή, ένα τυπικό κομμάτι είναι ο βαθμός» (Σ. 4).*

Παραδέχονται βέβαια ότι υπάρχουν και κάποιοι φοιτητές που εκπονούν τις ΓΕ διεκπεραιωτικά, απλώς και μόνο για να συγκεντρώσουν τον ελάχιστο αριθμό μονάδων, ώστε να έχουν το δικαίωμα να συμμετάσχουν στις τελικές εξετάσεις, ή άλλοι που επαναλαμβάνουν συνεχώς τα ίδια λάθη, οπότε και στις δύο αυτές περιπτώσεις τα σχόλια μάλλον έχουν αγνοηθεί:

*«εκτός από κάποιους που λένε ότι έκαναν την εργασία διεκπεραιωτικά, προκειμένου να συλλέξουν το 20 και να πάνε στις εξετάσεις» (Σ. 5)*

*«υπάρχουν περιπτώσεις που βλέπεις τα ίδια λάθη και στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> εργασία. Ας λες εσύ τι ακριβώς πρέπει να κάνει, αυτός μπορεί να μην το έχει λάβει υπόψη του» (Σ. 1).*

Αποψη ενός ΚΣ είναι ότι ο βαθμός και όχι τα σχόλια είναι εκείνα που προκαλούν το περισσότερο άγχος στους φοιτητές, αλλά ακόμα και εκείνοι που εστιάζουν στον βαθμό, διαβάζουν και επιζητούν τα σχόλια της ανατροφοδότησης, αντιμετωπίζοντάς τα βέβαια ως μια περιγραφική επεξήγηση που συνοδεύει την βαθμολογία. Ωστόσο, δεν είναι σπάνιο ο εκπαιδευόμενος που εστιάζει στον βαθμό να δυσφορήσει έντονα αν θεωρεί ότι αδικήθηκε, οπότε το πιθανότερο είναι να αγνοήσει τελείως τα σχόλια της ανατροφοδότησης:

*«Σίγουρα έχουν το άγχος με τη βαθμολογία, η οποία τους δίνει κάποια μόρια και κάποια ποσόστωση που μετράει μετά στο βαθμό τους. ... Τα σχόλια ακόμα και για τους φοιτητές που τους ενδιαφέρει μόνο η βαθμολογία δεν παύουν να τους δίνουν μια τεκμηρίωση για το βαθμό που πήραν» (Σ. 6)*

*«Είναι φοβερό πώς και η μισή μονάδα στους ενηλίκους μπορεί να τον στραβώσει τον άλλον και “να πάει περίπατο” και η ανατροφοδότηση και τα πάντα» (Σ. 1).*

Τέλος, τρεις ΚΣ υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται αν ο διδάσκων έχει ασχοληθεί διεξοδικά με την ΓΕ τους και αν ενδιαφέρεται ειλικρινά να τους βοηθήσει ή αν και ο ίδιος διορθώνει και στέλνει ανατροφοδότηση εντελώς

τυπικά, επειδή αυτό αποτελεί υποχρέωση επιβεβλημένη από τους κανονισμούς του ΕΑΠ. Όσο πιο πολύ βλέπουν τον ΚΣ να δείχνει συνειδητό ενδιαφέρον γι' αυτούς μέσα από τον σχολιασμό των ΓΕ, τόσο περισσότερο το αναγνωρίζουν και διαβάζουν με προσοχή την ανατροφοδότησή τους:

*«Η εμπειρία μου λέει ότι όταν δουν ότι κι εσύ ενδιαφέρεσαι πάρα πολύ και τους δίνεις αναλυτική ανατροφοδότηση αισθάνονται κι αυτοί δεσμευμένοι απέναντι και στον εαυτό τους μετά.» (Σ. 3)*

*«ξέρω ότι υπάρχουν συνάδελφοι που θα δώσουν μια ανατροφοδότηση τεχνοκρατικά δοσμένη, δηλαδή 5 σχόλια και 2 βαθμοί συγκεκριμένοι, δηλαδή φαίνεται ότι ο χρόνος που ξοδεύτηκε για να αξιολογηθεί αυτή η εργασία είναι 5 λεπτά. Αυτό το εισπράττει ο φοιτητής» (Σ. 5)*

*«Οι φοιτητές το εκτιμήσανε [το ενδιαφέρον και τη διάθεση για υποστήριξη] και αυτό φάνηκε μετά και στα γραπτά τους» (Σ. 6).*

## 8.9. Απόψεις και πρακτικές των διδασκόντων

*«Είναι πάρα πολύ σημαντική η ανατροφοδότηση» (Σ. 8).* Με την θέση αυτήν συντάσσεται το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας άλλος συμμετέχων, *«πολλές φορές δεν μπορούμε να κατανοήσουμε κάτι μόνοι μας, πρέπει να έχουμε ένα feedback για να το αντιληφθούμε» (Σ. 7).* Η ανατροφοδότηση χαρακτηρίζεται από έναν ΚΣ ως *«εξατομικευμένη διδασκαλία»*, η οποία φαίνεται να λειτουργεί σε πολλά επίπεδα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας.

Αρχικά, είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό ότι η βασικότερη πτυχή της είναι να εντοπίζει τα θετικά σημεία μιας ΓΕ από πλευράς περιεχομένου. Τονίζονται οι καλές πρακτικές και διορθώνονται λάθη, παραλείψεις, παρανοήσεις που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, βοηθώντας έτσι την καλύτερη μετάδοση της γνώσης και την γενικότερη μαθησιακή πορεία του κάθε φοιτητή:

*«έχει μια ανατροφοδότηση για το τι κατάλαβε από αυτά που μελέτησε, κάποια στοιχεία καθαρά για το περιεχόμενο... να εντοπίζει δυνατά σημεία και αδυναμίες, να τον βοηθά να ενισχύσει τα θετικά του στοιχεία ... και σταδιακά να αρχίσει να βελτιώνει αδυναμίες, να καταλαβαίνει κάποια κενά που έχει, κάποια στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού που δεν κατανόησε σωστά.» (Σ. 1)*

*«γενικά η ανατροφοδότηση αυτόν τον ρόλο έχει, δηλαδή ο ΚΣ να επιβεβαιώσει αν κάποιος έχει παρουσιάσει και έχει προσεγγίσει πλήρως το θέμα και ενδεχομένως να κάνει κάποιες υποδείξεις για βελτίωση, όταν βλέπει ότι έχουν γίνει λάθη, δεν προσεγγίζονται σωστά κάποια θέματα, υπάρχουν παρανοήσεις» (Σ. 2)*

*«Να δείξει στο φοιτητή αν έχει προσεγγίσει σωστά το γνωστικό αντικείμενο.» (Σ. 7).*

Δύο συμμετέχοντες απορρίπτουν σαφώς τον βαθμολογικό χαρακτήρα της ανατροφοδότησης και εστιάζουν στην συμβολή της στην μάθηση. Μάλιστα, θεωρούν την ανατροφοδότηση ως ευκαιρία για να ανοίξει ένας «διάλογος με τον φοιτητή» και τονίζουν την εκπαιδευτική της διάσταση:

*«Για μένα είναι ένας διάλογος με το φοιτητή, μια συζήτηση πάνω στα αδύνατα και στα δυνατά σημεία της ΓΕ και ενδεχομένως κάποιες προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να προσεγγιστεί κάτι εναλλακτικά, να ιδωθεί από μια άλλη οπτική ... άμα είναι καθαρά βαθμολογικός και τιμωρητικός, εντάξει, δεν το αποδέχομαι έτσι.» (Σ. 3)*

*«ξεκάθαρο στόχο έχει ούτε την αξιολόγηση με την αυστηρή έννοια του όρου, την τιμωρία, αλλά μια υγιή ανατροφοδότηση, για να ξέρουν κι αυτοί ακριβώς σε ποιο σημείο πρέπει να βελτιώσουν την επόμενη φορά κάτι ή να ενισχύσουν κάτι που ήδη κάνουν καλά ... να γίνεται μια πραγματικά καλή συζήτηση ... η ανατροφοδότηση πρέπει να έχει και έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.» (Σ. 5).*

Μια δεύτερη λειτουργία της ανατροφοδότησης είναι να καθοδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε ζητήματα δομής, ακαδημαϊκής γραφής, βιβλιογραφίας ακόμα και γλώσσας και ορθογραφίας, τα οποία θα του φανούν χρήσιμα σε μελλοντικές εκπαιδευτικές και συγγραφικές δραστηριότητες (π.χ. άλλες ΓΕ, συγγραφή διπλωματικής εργασίας, δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά). Οι ελλείψεις

αυτές συχνά εντοπίζονται σε απουσία αντίστοιχης προϋπάρχουσας γνώσης από τις πτυχιακές σπουδές ή στο γεγονός ότι έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από τον πτυχιακό κύκλο, με αποτέλεσμα πολλά πράγματα να έχουν περάσει στην σφαίρα της λήθης:

*«αλλά και γενικότερες πληροφορίες για τον τρόπο συγγραφής μιας εργασίας που θα τα βρει μπροστά του σε επόμενες ΘΕ, όταν θα έρθει η ώρα να κάνει τη ΔΕ» (Σ. 1)*

*«δεν αξιοποιείται σωστά η βιβλιογραφία ... δεν κάνουν σωστά παραγράφους ... ενδεχομένως να μην το μαθαίνουμε καλά στις βασικές μας σπουδές το πώς να κάνουμε σωστά μια εργασία με μία δόμηση, μια ισορροπία, τι πρέπει να περιλαμβάνει ο πρόλογος, πώς πρέπει να τίθενται και να αποδεικνύονται κάποια ερωτήματα ... ο επίλογος που δεν είναι μια επανάληψη της εισαγωγής» (Σ. 2)*

*«οι άνθρωποι που είναι στην 50 [την ΕΚΕ 50, την πρώτη ΘΕ ενότητα του προγράμματος] επειδή έχουν απομακρυνθεί άλλοι περισσότερο άλλοι λιγότερο από τα φοιτητικά χρόνια και έχουν απομακρυνθεί από το πώς κάνει κανείς μια εργασία κτλ. έχουν πιο πολλή ανάγκη αυτήν την καθοδήγηση στη μορφολογία και στα δομικά στοιχεία της εργασίας» (Σ. 4)*

*«λέω τα σχόλιά μου πάρτε τα ως συμβουλή για τη ΔΕ στο μέλλον ή αν χρειαστεί να γράψετε ένα άρθρο» (Σ. 6)*

*«την ορθογραφία, όταν είσαι φιλόλογος θα τη διορθώσεις, είτε αρέσει σε κάποιον το ότι έχουμε δύο -ε- και πέντε -ι-, είτε όχι.» (Σ. 8).*

Υπογραμμίζεται ακόμα η συναισθηματική πλευρά της ανατροφοδότησης. Οι ΚΣ τείνουν να προσπαθούν να ενισχύουν την καταβληθείσα προσπάθεια των φοιτητών τους, ανεξαρτήτως από τον τελικό βαθμό, στοχεύοντας στην εμπύχωση και την ψυχολογική στήριξη, ώστε να τους κινητοποιήσουν ακόμα περισσότερο:

*«για να μην αισθάνεται ο άλλος ότι είναι μόνος του, ότι δεν ξέρει πού πηγαίνει» (Σ.3)*

*«να μην νιώσει άσχημα ο άλλος, είτε ήταν μικρός ο κόπος ακόμα και αν δεν ήταν καθόλου κόπος, είμαστε ενήλικες ... έχει επίπτωση μετά και στον ίδιο και στην πορεία του.» (Σ.7)*



*«να εστιάζει κανείς και στα θετικά του γραπτού και στις δυνατότητες που διακρίνονται μέσα από το αποτέλεσμα, ακόμη κι αν το αποτέλεσμα έχει αδυναμίες ... για να εμψυχωθούν οι φοιτητές να συνεχίσουν περισσότερο στο μέλλον, και στο επίπεδο των σπουδών τους αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, έρευνας, συγγραφής» (Σ. 9).*

Πάντως, διαπιστώθηκε διχογνωμία απόψεων αναφορικά με το αν η ανατροφοδότηση και των τεσσάρων ΓΕ σε μια ΘΕ έχει τον ίδιο σημαντικό ρόλο στην μαθησιακή πορεία του εκπαιδευόμενου. Αν και η γενική απάντηση ήταν σε όλες, εντούτοις κάποιοι ΚΣ με μικρή ή μεσαία εμπειρία ως διδάσκοντες στο ΕΑΠ θεωρούν ότι τα σημαντικότερα σχόλια δίνονται όχι τόσο στην 1<sup>η</sup> και στην 2<sup>η</sup> αλλά στις επόμενες δύο εργασίες, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν το εντελώς αντίθετο:

*«Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικός, κυρίως στις αρχικές εργασίες. Στην τελευταία, την τέταρτη εργασία, τώρα η ανατροφοδότηση ... ε! είναι η τελευταία εργασία. Αλλά πολύ σημαντικό είναι στις δύο πρώτες και μάλιστα το πιο σημαντικό είναι η πρώτη εργασία» (Σ. 6)*

*«Στην πρώτη εργασία ασχολούμαι με τα πολύ τυπικά, τα τεχνικά στοιχεία της εργασίας και μετά στις επόμενες να εστιάσουμε σε θέματα καθαρά ποιοτικά.» (Σ. 5).*

### **8.10. Οι δυσκολίες των διδασκόντων για εποικοδομητική ανατροφοδότηση**

Έγινε προσπάθεια μέσα από τις απαντήσεις των ΚΣ να εντοπιστεί τι δυσκολεύει την προσπάθεια ενός διδάσκοντα στο να εκπονήσει ανατροφοδότηση σε μία ΓΕ. Όλοι παραδέχτηκαν ότι το έργο αυτό είναι εξαιρετικά κοπιώδες και παρουσιάζει πολλές δυσκολίες. Χαρακτηριστικά ένας ΚΣ αναφέρει ότι *«είναι μια αγχωτική διαδικασία με την έννοια ότι περιέχει αρκετά πράγματα»* (Σ. 5). Είναι βέβαια πραγματικά εντυπωσιακό ότι δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν όλοι τις ίδιες δυσκολίες, αλλά υπάρχει μια τεράστια ποικιλία παραγόντων που δυσχεραίνει το έργο τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, οι ΚΣ ανέδειξαν 20 διαφορετικά ζητήματα, κάποια από τα οποία

είναι κοινά και κάποια άλλα όχι. Ωστόσο, τα τρία βασικότερα προβλήματα που αναφέρθηκαν είναι ο διαθέσιμος χρόνος, ο μεγάλος όγκος του έργου αυτού και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου.

Δυσκολίες κατά την εκπόνηση της ανατροφοδότησης	Αναφορές
Περιορισμένος χρόνος	12
Μεγάλος όγκος δουλειάς	7
Προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου	6
Έλλειψη γνώσεων σχετικά με την δόμηση και την τεκμηρίωση σε ένα κείμενο	5
Λογοκλοπή	5
Έλλειψη κριτικής προσέγγισης του θέματος από τους φοιτητές	3
Βαθμολόγηση	2
Φόρτος εργασίας	2
Φύση της ΓΕ	2
Το προπτυχιακό υπόβαθρο των φοιτητών	2
Απουσία φοιτητών από τις ΟΣΣ	1
Έλλειψη εμπειρίας	1
Άγχος απόδοσης δικαιοσύνης	1
Έλλειψη προϋπάρχουσας γνώσης των φοιτητών σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο	1
Δεσμευτική πρότυπη απάντηση	1
Αδιαφορία των φοιτητών	1
Ο αριθμός των ΓΕ	1
Απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο	1
Αυξημένες προσωπικές υποχρεώσεις	1
Παροχή σαφών και εποικοδομητικών σχολίων	1

**Πίνακας 4. Τι δυσχεραίνει το έργο των ΚΣ κατά τη διόρθωση των ΓΕ**

Ειδικότερα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 4, ο κυριότερος παράγοντας δυσκολίας είναι ο **χρόνος** που έχουν στην διάθεσή τους. Το πρόβλημα αυτό τέθηκε από όλους τους ΚΣ, καθώς έγιναν 12 αναφορές, πράγμα που σημαίνει ότι κάποιοι το επισήμαναν παραπάνω από μία φορά στην συνέντευξή τους. Η διαδικασία να διορθώσει κανείς μια ΓΕ και να εκπονήσει ανατροφοδότηση με σχόλια πλήρη, σαφή και εποικοδομητικά είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και οι δύο εβδομάδες περιθώριο που δίνονται από το ΕΑΠ για την ολοκλήρωση της διαδικασίας ουδόλως επαρκούν κατά την άποψη των διδασκόντων:

«Ο περιορισμένος χρόνος [είναι μια μεγάλη δυσκολία μεταξύ άλλων]» (Σ. 1)

«Ο χρόνος, οπωσδήποτε [είναι μια μεγάλη δυσκολία].» (Σ. 2)

«μόνο όταν υπάρχει η πίεση του χρόνου είναι το πρόβλημα.» (Σ. 3)

«Ο χρόνος είναι ένα θέμα, είναι κάτι που πρέπει να γίνει εκείνη τη στιγμή.» (Σ. 4)

«Οι 2 εβδομάδες που έχουμε στη διάθεσή μας δεν είναι ο άπλετος χρόνος.» (Σ. 6)

«Μου είναι πάρα πολύ χρονοβόρο το να διορθώσω εργασίες» (Σ. 8)

«... ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή μας είναι σύντομος.» (Σ. 9).

Σε άμεση συνάρτηση με το ζήτημα αυτό είναι και ο **όγκος** των εργασιών που πρέπει να διορθωθούν σε αυτό το σύντομο χρονικό διάστημα. Δηλαδή, ο μεγάλος αριθμός φοιτητών σε κάθε τμήμα σε συνδυασμό με το μικρό χρονικό περιθώριο διόρθωσης έχουν δυνητικά επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης ανατροφοδότησης. Μάλιστα, το πρόβλημα γίνεται ακόμα εντονότερο τα τελευταία χρόνια που κάποιοι ΚΣ αναλαμβάνουν δύο τμήματα, οπότε εκεί ο όγκος της δουλειάς τους είναι διπλάσιος:

«τα δύο τμήματα, με μεγάλο αριθμό φοιτητών (είναι άλλο να διορθώνεις 30 κι άλλο 60 εργασίες)» (Σ. 1)

«καλούμαστε να κάνουμε ένα έργο ποιοτικό και όταν υπάρχει και η ποσότητα των εργασιών είναι δυσκολότερο να συγκεράσεις και το ποιοτικό και το ποσοτικό έργο.» (Σ. 6)

«Ιδιαίτερα φέτος που έχουμε 35 άτομα, δεν γίνεται αυτό το πράγμα, δεν είναι εφικτό.» (Σ. 8)

«Επίσης ο όγκος, ειδικά με τα δύο τμήματα.» (Σ. 3).

Ο τρίτος παράγοντας που αποτελεί μια κοινή δυσκολία για πολλούς είναι η **προσωπικότητα** του φοιτητή. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι όντας ενήλικες δεν μπορούν εύκολα να αποδεχτούν ότι σφάλουν. Είναι λοιπόν λιγότερο δεκτικοί στα σχόλια της ανατροφοδότησης, όταν αυτά επισημαίνουν αδυναμίες και αυτό αποτελεί μια αιτία επιπλέον άγχους για τους ΚΣ, όταν διορθώνουν μια ΓΕ. Οι περισσότεροι μάλιστα από αυτούς κατά την διάρκεια της απασχόλησής τους στο ΕΑΠ ανέφεραν ότι είχαν

αντιμετωπίσει προβλήματα με φοιτητές που διαφωνούσαν τόσο με τον βαθμό, όσο και με τον σχολιασμό της ΓΕ τους, καθώς πίστευαν ότι αδικήθηκαν:

*«Φυσικά παίζει ρόλο ποιον έχεις απέναντί σου» (Σ. 3)*

*«κάποιες περιπτώσεις φοιτητών ... ίσως σε κάτι να μην συμφωνούν ... θέλει εκεί κάποιου άλλου είδους προσέγγιση. ... Η προσωπικότητα του φοιτητή παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο» (Σ. 7).*

Πάνω σε αυτό ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η θέση ενός ΚΣ, ότι πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι ως ενήλικες έχουν υιοθετήσει αντιλήψεις και παραδοχές που αντικατοπτρίζονται στην ΓΕ, αλλά διαφωνούν εκ διαμέτρου με τις δικές του ως διδάσκοντα, γεγονός που αποτελεί τεράστια δυσκολία:

*«μέσα από τις ΓΕ διαπιστώνεις στερεότυπα και προκαταλήψεις με τις οποίες μπορεί να είσαι κάθετα αντίθετος σαν άτομο και πρέπει με έναν πολύ προσεκτικό τρόπο να χειριστείς θέματα, για να έχεις και το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Σ. 3).*

Άλλοι παράγοντες που αναφέρθηκαν από κάποιους ΚΣ είναι το γεγονός ότι πολλές εργασίες έχουν προβλήματα δομής, έκφρασης και τεκμηρίωσης, που τις κάνει δυσνόητες, αφού οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν πώς πρέπει να παραθέτουν τις σκέψεις τους και να επιχειρηματολογούν για αυτές:

*«Επίσης, προηγούμενες ελλείψεις γνώσεων σε έκφραση, δόμηση, τεχνική συγγραφής» (Σ. 2)*

*«Νομίζω αν η εργασία είναι καλογραμμένη με την έννοια ότι έχει ωραία δομή πρώτα από όλα, μια διακριτή δομή ... σου κάνει πιο εύκολο τον τρόπο να την προσεγγίσεις.» (Σ. 5).*

Παράλληλα τέθηκε επανειλημμένως το ζήτημα της λογοκλοπής ή της απλής παράθεσης στοιχείων της βιβλιογραφίας χωρίς καμία κριτική προσέγγιση των ζητουμένων της ΓΕ. Μάλιστα, αν τα δύο αυτά θέματα δεν διαχωριστούν, αλλά θεωρηθούν παραπλήσια, τότε το ζήτημα της εποικοδομητικής αξιοποίησης της βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ως η δεύτερη μεγαλύτερη δυσκολία για τους ΚΣ μετά το ασφυκτικό χρονοδιάγραμμα εκπόνησης της ανατροφοδότησης:

*«Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο από όλα ήταν η λογοκλοπή.» (Σ. 5)*

«περιπτώσεις λογοκλοπής ή παράθεσης βιβλιογραφίας χωρίς παρουσίαση της προσωπικής άποψης του φοιτητή είναι επιπλέον δυσκολίες για την αξιολόγηση ΓΕ σε ένα μεταπτυχιακό επίπεδο.» (Σ. 2).

Επίσης, αναφέρθηκε ότι πρόβλημα αποτελεί το προπτυχιακό υπόβαθρο των φοιτητών, η υποχρέωση βαθμολόγησης, ο βαθμός δυσκολίας των ΓΕ και ο φόρτος εργασίας, καθώς όλοι οι ΚΣ δραστηριοποιούνται επαγγελματικά και αλλού εκτός από το ΕΑΠ. Τέλος, μεμονωμένες αναφορές έγιναν σε παράγοντες όπως το δύσκολο γνωστικό αντικείμενο, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας πάνω στην διόρθωση ΓΕ σε μεταπτυχιακό επίπεδο, το άγχος να γίνει η διόρθωση των ΓΕ αντικειμενικά και με αίσθηση δικαιοσύνης και αμεροληψίας.

## 8.11. Τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών

Όλοι οι εκπαιδευτές προσπαθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που ανακύπτουν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο (Πίνακας 5).

	Σ. 1	Σ. 2	Σ. 3	Σ. 4	Σ. 5	Σ. 6	Σ. 7	Σ. 8	Σ. 9
Χρονοδιάγραμμα	✓	✓			✓	✓			
Διάλογος - επικοινωνία με τους φοιτητές	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
Εμπειρία	✓	✓				✓	✓		✓
Γνώση του διδακτικού αντικειμένου	✓								
Συζήτηση ομοτίμων	✓			✓					
Βοήθεια από τον συντονιστή της ΘΕ	✓			✓	✓				
Υπευθυνότητα - υπομονή - επιμονή	✓		✓	✓			✓		✓
Οργάνωση		✓		✓	✓		✓		✓
Διαδικασία απομάθησης			✓						
Εφαρμογή αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων			✓						✓
Τίποτα								✓*	

Διευκρίνιση: \* αφορά μόνο στο πρόβλημα της λογοκλοπής

Πίνακας 5. Πώς οι ΚΣ αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκπόνηση της ανατροφοδότησης

Κοινή συνισταμένη στην προσπάθεια αυτή είναι ο διάλογος και η επικοινωνία με τον φοιτητή. Πέρα από το γεγονός ότι για τους περισσότερους η ανατροφοδότηση των ΓΕ αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνίας και ένα είδος διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, υπάρχει πάντα η διάθεση εκ μέρους τους να αφήσουν ανοιχτή μια δίοδο περαιτέρω επικοινωνίας, για την επίλυση αποριών, παρεξηγήσεων και παρανοήσεων (βλ. και κεφ. 8.1.). Αυτός ο διάλογος αποτελεί για τους ΚΣ ένα πολύτιμο εργαλείο ιδιαίτερα για την εξΑΕ που οι δυνατότητες διά ζώσης επαφής είναι περιορισμένες:

*«προσπαθώ να έχω ανοιχτό το κανάλι της επικοινωνίας με τους φοιτητές ... αν κάτι δεν καταλάβει κάποιος, θα επικοινωνήσει μαζί μου και θα του το εξηγήσω.»*  
(Σ. 1)

*«Και πολύ καλή συνεννόηση με τους φοιτητές. .... Η επικοινωνία διευκολύνει πάντα»* (Σ. 7)

*«έχεις καλύτερη χημεία ή να αποκτήσεις καλύτερη σχέση μέσα στη χρονιά, αυτό είναι αναπόφευκτο και είναι και μέρος της ανθρώπινης φύσης»* (Σ. 5)

*«Σίγουρα είναι δύσκολο όταν η ανατροφοδότηση γίνεται μόνο γραπτώς χωρίς να υπάρξει καθόλου επικοινωνία, είναι πολύ εύκολο το να μην επικοινωνηθεί σωστά η ανατροφοδότηση. Για αυτό και πρέπει να υπάρχει πάντα η σχέση, χωρίς τη σχέση δεν γίνεται δουλειά»* (Σ. 8).

Μάλιστα, παρακινούν τους φοιτητές τους να εκμεταλλεύονται την δυνατότητα αυτή, ενώ συχνά αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να προσεγγίσουν τον εκπαιδευόμενο, όταν υπάρξει κάποιο θέμα σχετικά με κάποιο σχόλιο ή με τον βαθμό της ΓΕ:

*«μου έχει τύχει να κάνω ανατροφοδότηση στην ανατροφοδότηση και μετά να στέλνω ξανά ανατροφοδότηση για να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις»* (Σ. 1)

*«τους παρακινώ κιόλας αν δεν επικοινωνούν»* (Σ. 2).

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι ανταποκρίνονται πάντα σε αυτήν την πρόσκληση κι έτσι δεν είναι σπάνιο αυτή η ευκαιρία διαλόγου να αναιρείται από τον ίδιο τον φοιτητή:

*«Αλλά πάντα σε κάθε τμήμα υπάρχουν φοιτητές που συμμετέχουν λίγο συμβατικά. Οπότε αυτοί δεν πολυσχολούνται .... Είναι συνήθως οι περιπτώσεις που και δεν έρχονται στις συναντήσεις, δεν εμφανίζονται πουθενά ή δεν επικοινωνούν, οπότε δεν μπορώ να ξέρω αν δεν τους νοιάζει ή αν τους νοιάζει και δεν εμφανίζονται για άλλους λόγους ή είναι αδιάφοροι» (Σ. 7)*

*«διορθώνεις κάποιες εργασίες, μπορεί κάποιος να επικοινωνήσουν μαζί σου, που οι περισσότεροι δεν θα επικοινωνήσουν, όσο και να τους προτρέπεις.» (Σ. 8).*

Επιπρόσθετα, η εμπειρία είναι ένα ακόμη «όπλο στη φαρέτρα» του ΚΣ προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα και να ξεπεράσει τα προβλήματα:

*«Η εμπειρία, γιατί με τα χρόνια αρχίζεις και βλέπεις άλλα πράγματα.» (Σ. 1)*

*«Η εμπειρία στην εξΑΕ και οι πολλές διορθώσεις που έχω κάνει μέχρι τώρα» (Σ. 2)»*

*«όσο περνάνε τα χρόνια επειδή με απασχολεί προσπαθώ να το βελτιώνω και νιώθω ότι πλέον γίνεται σε αρκετά καλό βαθμό» (Σ. 7)*

*«Εκείνο που μπορεί να τη διευκολύνει [την ανατροφοδότηση] είναι η εμπειρία ... από τις ήδη διορθώσεις που έχουν γίνει βοηθάει να επισημανθούν εύστοχα και πιο γρήγορα στις επόμενες εργασίες.» (Σ. 9).*

Μάλιστα, ένας ΚΣ που εργάζεται για πρώτη φορά σε ΜΠΣ του ΕΑΠ ανέφερε ότι η εμπειρία είναι κομβικός παράγοντας για την παροχή σωστής ανατροφοδότησης και, όταν αυτή λείπει, η διαδικασία είναι ιδιαίτερα απαιτητική και δύσκολη:

*«Δεν έχω και τεράστια εμπειρία, πρώτη φορά στο ΕΑΠ, εκεί ζορίζομαι ... Νομίζω ότι είναι θέμα εμπειρίας που σιγά-σιγά θα αποκτήσω κι εγώ.» (Σ. 4).*

Ο σωστός προγραμματισμός, ακόμα κι αν αυτό προϋποθέτει θυσία από προσωπικό χρόνο, είναι ο μόνος τρόπος για να αντιμετωπιστεί το ασφυκτικά περιορισμένο διάστημα των 15 ημερών που έχουν στην διάθεση τους οι ΚΣ για να αποστείλουν τις ανατροφοδοτήσεις των ΓΕ:

*«Το να κάνεις μια συστηματική δουλειά με ένα χρονοδιάγραμμα» (Σ. 1)*

*«σαφώς να θυσιάζεις άλλα πράγματα από τη ζωή σου» (Σ. 4)*



*«λέω έχω 2 μέρες, αφιερώνω κάθε μέρα από 8-10 ώρες για να κάνω τις διορθώσεις.» (Σ. 5)*

*«έχουν μπει στον προγραμματισμό και οι εργασίες» (Σ. 6).*

Παράλληλα η καλή οργάνωση, η επιμονή, η υπομονή, υπευθυνότητα είναι αρετές που πρέπει να διαθέτει ο ΚΣ, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την διόρθωση των ΓΕ και την εκπόνηση ανατροφοδότησης:

*«Όλα αυτά μπορείς να τα ξεπεράσεις αν είσαι συνεπής και έχεις αίσθηση της ευθύνης αυτού που κάνεις» (Σ. 1)*

*«Με υπομονή, επιμονή, προσπάθεια» (Σ. 3)*

*«τη δουλειά μου φροντίζω να την κάνω σωστά.» (Σ. 6).*

Άλλες πρακτικές που αναφέρθηκε ότι λειτουργούν επικουρικά είναι η βοήθεια από τον συντονιστή της ΘΕ, η συζήτηση με άλλους ΚΣ, η κατάρτιση επάνω στο γνωστικό αντικείμενο και οι αρχές της Ε.Ε. Ως προς το τελευταίο ιδιαίτερη είναι μια αναφορά σχετική με τις διαφορετικές παραδοχές μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου:

*«Εντάξει να πω αυτό σε σχέση με αυτό που έλεγε ο Rogers, ότι όσα πιο πολλά μαθαίνει κάποιος άλλα τόσα πρέπει να απομάθει στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό πρέπει πολύ καλά να το έχεις λάβει υπόψη σου γιατί μπορεί να σου τινάζει όλη τη διαδικασία στον αέρα» (Σ. 3).*

Αξίζει τέλος, να γίνει ξεχωριστή μνεία σε μία αναφορά ΚΣ, σχετικά με το πρόβλημα της λογοκλοπής. Ο διδάσκων ανέφερε ότι δεν μπορεί να κάνει κάτι για να λύσει το πρόβλημα, γεγονός που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι σε αυτήν την περίπτωση απλώς αποτυπώνονται οι επιπτώσεις στην βαθμολογία του φοιτητή χωρίς περαιτέρω αναλύσεις:

*«Δεν μπορώ να κάνω κάτι για το θέμα αυτό.» (Σ. 8).*

## 8.12. Αξιολόγηση - αμφίδρομη ανατροφοδότηση

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις ερωτήσεις 34-37 της συνέντευξης φαίνεται ότι οι ΚΣ δίνουν μεγάλη σημασία στην αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου με οποιαδήποτε μορφή, είτε πρόκειται για αθροιστική αξιολόγηση στο τέλος της περιόδου, είτε για διαμορφωτική καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος (βλ. κεφ. 2.2.) είτε για αυτοαξιολόγηση (βλ. κεφ. 4.4.). Παράλληλα, θεωρούν ότι η διαδικασία της διόρθωσης των ΓΕ και της εκπόνησης ανατροφοδότησης είναι άλλος ένας τρόπος παρατήρησης, αυτοαξιολόγησης και προβληματισμού για την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

### 8.12.1. Αξιολόγηση

Όλοι οι διδάσκοντες πιστεύουν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου πρέπει να έχει κυρίαρχο ρόλο στην εξΑΕ και στην Ε.Ε. Είναι ο μόνος τρόπος για να δει κανείς αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που έχουν τεθεί, τόσο από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος όσο και από την αναπροσαρμογή τους με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, είναι μια ένδειξη για το ποιες καλές διδακτικές πρακτικές έχουν υιοθετηθεί και επομένως επιβάλλεται να διατηρηθούν και τι είναι αυτό που πρέπει να αλλάξει. Είναι ο δρόμος δηλαδή προς την συνειδητοποίηση και την αυτο-βελτίωση για κάθε ΚΣ:

*«Χρειάζεται να ελέγχεται αν οι στόχοι που τίθενται έχουν επιτευχθεί ή όχι. Είναι ένας μηχανισμός βελτίωσης» (Σ. 2)*

*«Εγώ πάντα ήμουν σε τέτοιες εξΑ διαδικασίες υπέρ της αξιολόγησης, όταν βέβαια έχεις στόχο να βελτιώσεις το παρεχόμενο έργο» (Σ. 4)*

*«Σημαίνει πάρα πολλά πράγματα, με την έννοια ότι είναι καλό να το λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να βελτιώνεται, γιατί μπορεί κάτι να μην κάνει καλά, κάτι να μην γνωρίζει, πώς αλλιώς θα το γνωρίσει;» (Σ. 6).*

Η αξιολόγηση κατά την άποψη των ΚΣ πρέπει να γίνεται πρωτίστως από τους φοιτητές, καθώς αυτοί, λόγω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με τον διδάσκοντα, μπορούν να εντοπίσουν ευκολότερα σωστές και λανθασμένες πρακτικές. Δεν είναι τυχαίο ότι επτά στους εννέα θεώρησαν ότι τον πρώτο λόγο στην

αξιολόγηση του εκπαιδευτή έχουν οι εκπαιδευόμενοι, «που είναι και οι άμεσοι αποδέκτες της δουλειάς σου.» (Σ. 1). Ωστόσο, έγιναν τρεις αναφορές με βάση τις οποίες τίθεται ως βασική προϋπόθεση η διάθεση με την οποία ο φοιτητής προβαίνει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτή, αλλά και η δέσμευση και η συνέπειά του με το πρόγραμμα σπουδών, αφού ορισμένες αξιολογήσεις μπορεί να είναι διεκπεραιωτικές ή ακόμα και εκδικητικές, όταν γίνονται από φοιτητές που δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις σπουδές τους, οπότε σε αυτήν την περίπτωση δεν έχουν μεγάλη αξία και δεν λαμβάνονται υπόψη:

*«Φτάνει αυτό να γίνεται καλοπροαίρετα και να έχει ως στόχο να βελτιώσει το παρεχόμενο έργο» (Σ. 4)*

*«μπορεί να είναι ο φοιτητής ο οποίος το παρακολουθεί και είναι 100%, αφιερώνει χρόνο και τον απασχολεί και είναι κι άλλοι που είναι πιο αποστασιοποιημένοι.» (Σ. 4)*

*«Από εκεί και πέρα θα υπάρχουν και εξαιρέσεις που ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να πάρει κατάκαρδα αυτή την αξιολόγηση, γιατί αυτή διατυπώθηκε σε ένα πλαίσιο που όμως είχε τα δείγματα γραφής μέσα στην τάξη.» (Σ. 6).*

Γι' αυτόν τον λόγο και ένας ΚΣ διαχώρισε την αξιολόγηση που γίνεται μέσω της ειδικής πλατφόρμας του ΕΑΠ στο τέλος της ακαδημαϊκής περιόδου και εκείνης που γίνεται μετά από κάθε ΟΣΣ. Χωρίς να αμφισβητεί την σημασία της επίσημης αξιολόγησης, ανέφερε ότι η «ανεπίσημη» που γίνεται από τους φοιτητές σε ανύποπτο χρόνο μέσα στην χρονιά είναι πιο αξιόπιστη, γιατί είναι αμεσότερη και γίνεται χωρίς στατιστικούς όρους, αλλά επί της ουσίας από ένα δείγμα φοιτητών περισσότερο αντιπροσωπευτικό:

*«Κυρίως από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έχει σημασία και η τυπική στο τέλος και καλώς γίνεται. Στο τέλος δίνεται μια γενική εικόνα αλλά πιο σημαντικό αν μπορούμε να βελτιώσουμε κάτι στην πορεία ... στην τελική αξιολόγηση που γίνεται στην πλατφόρμα, δεν είναι πάντα αντιπροσωπευτικά όλα. Δηλαδή μπορεί να τύχει να απαντήσουν φοιτητές που δεν τους έχεις δει ποτέ και να απαντήσουν ότι δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση ή επικοινωνία» (Σ. 7).*

Επιπρόσθετα, δεν έλειψαν αναφορές για επιπλέον αξιολόγηση από όλους όσοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τον συντονιστή της ΘΕ, το ΕΑΠ, ομοτίμους:

*«Για μένα η σωστή αξιολόγηση πρέπει να είναι και πολύπλευρη» (Σ. 5)*

*«Από το συντονιστή, από συναδέλφους άλλους, μακάρι να μπορούσαμε να είχαμε παρατηρητές συναδέλφους» (Σ. 1)*

*«Από όλους και για όλους. Οι φοιτητές να αξιολογούν τον καθηγητή, το ίδιο το Πανεπιστήμιο. Πρέπει οι ΣΕΠ εκτός από τους φοιτητές να αξιολογούν τους συντονιστές και το παρεχόμενο έργο, οι συντονιστές τους καθηγητές» (Σ. 4).*

#### **8.12.2. Αυτοαξιολόγηση**

Εξίσου σημαντική, αν όχι περισσότερο, θεωρείται από το σύνολο των συμμετεχόντων η αυτοαξιολόγηση, προκειμένου να δουν πού υστερούν και τι θα έπρεπε να βελτιώσουν:

*«Πώς μπορώ να κρατήσω 5 πράγματα καλά που κάνω, να τα ενισχύσω, να τα συνεχίσω να τα κάνω και πώς μπορώ να βελτιώσω άλλα 5 πράγματα στα οποία υπάρχει περιθώριο βελτίωση» (Σ. 5).*

Είναι αξιοσημείωτη η θέση ενός έμπειρου ΚΣ που ανέφερε ότι ακόμα και η εμπειρία μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη για την μαθησιακή διεργασία, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος εφησυχασμού και μηχανιστικής επανάληψης συγκεκριμένων πρακτικών:

*«πολλές φορές η εμπειρία μπορεί να λειτουργεί ανάποδα, σαν φρένο, μπαίνεις στον “αυτόματο πιλότο”, κάνεις με τον ίδιο τρόπο κάποια πράγματα» (Σ. 1).*

Έτσι, λοιπόν όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτές αξιολογούν οι ίδιοι τον εαυτό τους ως ΚΣ με οποιοδήποτε τρόπο μπορούν, για να προλαμβάνουν δυσλειτουργικές διαδικασίες κατά την εκπαιδευτική διεργασία στο μέλλον. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος είναι η συνδρομή των φοιτητών τους μετά από κάθε ΟΣΣ, καθώς τους ζητούν γραπτά (σπανιότερα προφορικά, γιατί δεν διασφαλίζεται η ανωνυμία) την γνώμη τους για τα πάντα, τις ΟΣΣ, τις ΓΕ, την ανατροφοδότηση που τους στείλει, την ΘΕ, την υλικοτεχνική υποδομή κοκ:

*«Μετά από κάθε ΟΣΣ ζητάω αξιολόγηση για ό,τι έγινε κατά τη διάρκεια της συνάντησης» (Σ. 1)*

*«Δύο φορές τους έχω στείλει και έντυπο να γράψουνε πώς τους φάνηκε η εργασία και πώς τους φάνηκε και η αξιολόγηση και να μου το στείλουνε» (Σ. 4)*

*«μερικές φορές μάλιστα το επιζητάω από τον κόσμο, “πείτε μου αυτό, θα θέλατε κάτι να γίνει διαφορετικά” το κάνω δηλαδή με τρόπο επικοινωνιακό όχι τόσο με άλλες μεθόδους. Εντάξει έχω χρησιμοποιήσει και καμιά φορά ένα μικρό φύλλο αξιολόγησης» (Σ. 6)*

*«την αξιολόγησή μου την κάνω στις ΟΣΣ, γιατί ζητάω κιόλας η αξιολόγηση να γίνεται ανώνυμα» (Σ. 8)*

*«προσπαθώ να το προλαμβάνω αντί να το αντιμετωπίσω και νομίζω ότι δουλεύει αυτό» (Σ. 9).*

Ακόμα, δύο ΚΣ ανέφεραν ότι μετά το τέλος μιας ΟΣΣ, ή και ακόμα συχνότερα, προβαίνουν νοερά σε μια ανασκόπηση της συνάντησης με τους φοιτητές και προχωρούν σε ενδοσκόπηση και προβληματισμό, προσπαθώντας να εντοπίσουν σφάλματα, παραλείψεις και προβλήματα που τυχόν ανέκυψαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«στο τέλος ξαναγυρνάς πίσω και με αναστοχαστικές διαδικασίες κοιτάς πώς έχει πάει, τι δεν πήγε καλά, πού ήθελε κάτι άλλο, πού εσύ αισθάνθηκες αν ήθελε κάτι άλλο ή κάπως αλλιώς να το έχεις χειριστεί.» (Σ. 3)*

*«κάθε μέρα κάθομαι και λέω δεν έκανα αυτό, πόσο αποτελεσματική ήμουν στο άλλο» (Σ. 4).*

Τέλος, ένας ΚΣ ανέφερε ότι ως μέθοδος που κινητοποιεί την διαδικασία του να αξιολογήσει τον εαυτό του αποτελούν τα πρακτικά που γράφονται μετά από κάθε ΟΣΣ, ενώ ένας άλλος δήλωσε ότι η διαδικασία βαθμολόγησης των ΓΕ των φοιτητών είναι ο δικός του τρόπος να αξιολογήσει το δικό του εκπαιδευτικό έργο (αναλυτικότερα βλ. κεφ. 8.12.3.):

*«Καθώς γράφεις τα πρακτικά αυτό και για μας είναι μια αναστοχαστική διαδικασία σε σχέση με το πώς πήγε η ΟΣΣ. Και εκεί έχεις και την ευκαιρία να διορθώσεις και κάποια πράγματα αν θέλεις.» (Σ. 3)*

*«Η βαθμολόγηση π.χ. είναι ένας καθρέφτης. Βλέπεις αν οι φοιτητές σου έχουν βελτιωθεί από την 1<sup>η</sup> ως την τελευταία εργασία.» (Σ. 2).*

### 8.12.3. Αμφίδρομη ανατροφοδότηση

Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι η διαδικασία διόρθωσης και εκπόνησης ανατροφοδότησης στις ΓΕ αποτελεί ένα ακόμα μέσο αυτοαξιολόγησης. Οι οκτώ στους εννέα ΚΣ παραδέχτηκαν ότι μέσα από την διαδικασία αυτή αναδεικνύεται σε ένα μεγάλο βαθμό η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αν όχι στις πρώτες, τουλάχιστον στις τελευταίες ΓΕ. Όταν η ανατροφοδότηση που εκπονούν επιβραβεύει την προσπάθεια του φοιτητή, στην ουσία αισθάνονται ότι επιβραβεύεται μέσω αυτής και το δικό τους έργο. Αντίθετα, αν η ανατροφοδότηση επισημαίνει σφάλματα, ειδικά όταν αυτά είναι γενικευμένα και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις, είναι σημάδι ανησυχίας, κινητοποίησης, προβληματισμού και αναστοχασμού αναφορικά με την δική τους αποτελεσματικότητα ως ΚΣ:

*«Λειτουργεί δηλαδή και αμφίδρομα, αποτυπώνεται και η δική σου η δουλειά» (Σ. 1)*

*«Αν βλέπει [ο διδάσκων] καλές εργασίες είναι συνήθως ευχαριστημένος, γιατί έχει μεταφέρει πολύ καλά τις απόψεις, η κατανόηση των θεμάτων είναι σαφής. Αν βλέπει κακές, αδιαφορία, ότι δεν είναι ελκυστικό αυτό που λέγεται ή γίνεται και κάτι πρέπει να αλλάξει» (Σ. 2)*

*«θεωρώ ότι ένα μεγάλο κομμάτι του πώς πηγαίνουν στην εργασία είναι και δικό μου. Όταν βλέπω ένα λάθος ή μια παράλειψη που επαναλαμβάνεται, αναρωτιέμαι μήπως εγώ δεν το έδωσα καλά.» (Σ. 4)*

*«δίνεις ένα θέμα σε ομάδες και ξαφνικά συνειδητοποιείς ότι οι ομάδες δεν έχουν να πουν κάτι, επειδή δεν έχουν καταλάβει κάτι προφανώς σωστά.» (Σ. 5)*

*«Όχι τόσο στην πρώτη εργασία, αλλά στην 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> να αντικατοπτρίζεται [το έργο του ΚΣ στην ποιότητα μιας ΓΕ]» (Σ. 6).*

Ένας μόνο ερωτώμενος, ο οποίος μάλιστα έχει τεράστια εμπειρία διδασκαλίας στα προγράμματα του ΕΑΠ, δήλωσε ότι η ανατροφοδότηση των ΓΕ είναι μονοδιάστατη ως διαδικασία αξιολόγησης και απευθύνεται αποκλειστικά από τον καθηγητή στον

φοιτητή, χωρίς να αποτελεί βάση για περαιτέρω προβληματισμό του ίδιου του διδάσκοντα:

*«Δεν το έχω σκεφτεί αυτό για να πω την αλήθεια. ... η ανατροφοδότηση είναι από μένα προς εκείνους.» (Σ. 8).*

Για όλους τους άλλους όμως, ανεξάρτητα αν είναι παλαιοί ή καινούργιοι ΚΣ, η ανατροφοδότηση των ΓΕ είναι μια ευκαιρία μάθησης και εξέλιξης, ένα εφιαλτήριο, ώστε όχι μόνο να αποκομίσουν περισσότερες γνώσεις επάνω στο γνωστικό αντικείμενο και περισσότερες εμπειρίες, αλλά και να σκεφτούν κριτικά, εξελίσsonτας τον ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων:

*«διορθώνοντας μαθαίνεις, ακόμα και κάνοντας τα σχόλια, ο καθένας μας μαθαίνει.» (Σ. 2)*

*«κι εγώ μπορεί να μην τα ξέρω όλα και να χρειαστεί τρέχω να τα βρω ... Θα έλεγα ότι μαθαίνεις κι εσύ πώς να μαθαίνει και να μαθαίνεις τους άλλους πώς να μαθαίνουν.» (Σ. 3)*

*«Εγώ τουλάχιστον μαθαίνω από αυτή την διαδικασία» (Σ. 4).*

Ωστόσο, πάντα υπάρχουν και παράγοντες, όπως η διεργασία της εκάστοτε ομάδας εκπαιδευομένων, το πώς λειτουργεί ο κάθε φοιτητής ως μονάδα, η δυσκολία και η έκταση της ύλης, που αποτελούν ίσως έναν αστάθμητο παράγοντα ή και ένα άλλοθι για μια πιθανή «αποτυχία»:

*«Σαφώς και έχει να κάνει με το πόσο θέλει κάποιος φοιτητής να ασχοληθεί» (Σ. 1)*

*«μπορεί σε ένα τμήμα οι άνθρωποι να είναι εντελώς άπειροι με το αντικείμενο» (Σ. 3)*

*«αυτός που είναι στη συνάντηση κερδίζει πολύ περισσότερο και θα πιάσει κάτι από τον τρόπο που λες για την εργασία. Κάποια πράγματα δεν μπορείς να τα μεταφέρεις» (Σ. 4)*

*«Από την άλλη, επειδή παίζουν ρόλο και η ύλη και τα θέματα που τίθενται, τα οποία είναι τελικά καθοριστικής σημασίας, όλα αυτά παίζουν πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Είναι πολλοί παράγοντες δεν είναι μόνο η δουλειά μας.» (Σ. 7).*



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη- πρόταση ενός καινούργιου μέλους ΣΕΠ, να ενταχθεί η ανατροφοδότηση των ΓΕ σε ένα σύστημα αξιολόγησης των ΚΣ, να αξιολογούνται δηλαδή οι παρεχόμενες ανατροφοδοτήσεις. Ίσως με αυτόν τον τρόπο να αναδεικνυόταν περισσότερο ο διττός και αμφίδρομος ρόλος τους:

*«εγώ με χαρά θα έβλεπα οι ανατροφοδοτήσεις να μπουν σε ένα ευρύτερο σύστημα αξιολόγησης του ΚΣ» (Σ. 5).*

Όπως ήταν επόμενο λοιπόν, οι ΚΣ ήταν ιδιαίτερα ευρηματικοί στις παρατηρήσεις τους και ορισμένοι χαρακτήρισαν την ανατροφοδότηση των ΓΕ προς τους φοιτητές με τέτοιον τρόπο που στην ουσία περιγράφει την διπλή της όψη και την αμφίδρομη λειτουργία της:

*«καθρέφτης ... αμφίδρομη συνειδητοποίηση» (Σ. 2)*

*«ισότιμη διαδικασία» (Σ. 5),*

*«αναστοχαστική διεργασία ... feedback στο δικό μου feedback» (Σ. 7)*

*«καθρέφτης χαρακτήρων» (Σ. 9).*

### 8.13. Υποστήριξη του διδάσκοντος

Ως προς την υποστήριξη των ΚΣ έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξης του ΕΑΠ όσο και οι ανάγκες-προτάσεις των ΚΣ. Από τους δύο αυτούς επιμέρους στόχους ικανοποιήθηκε τελικά επαρκώς μόνο ο δεύτερος, καθώς οι περισσότεροι ΚΣ, όταν έπρεπε να μιλήσουν για αυτό το θέμα, αναφέρονταν διεξοδικά στην γενικότερη υποστήριξή τους για την εξΑΕ χωρίς να εστιάζουν αποκλειστικά στην διόρθωση των ΓΕ. Αυτό προφανώς εξηγείται από το γεγονός ότι ο φορέας εντάσσει το θέμα της ανατροφοδότησης των ΓΕ στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας της εξΑΕ, χωρίς να εξειδικεύει περισσότερο στην διόρθωση και τον σχολιασμό των ΓΕ (βλ. κεφ. 5.1. και 6.1.2.).

### 8.13.1. Οι πρακτικές του φορέα

Σε γενικές γραμμές οι ΚΣ φαίνονται να αναγνωρίζουν ότι το ΕΑΠ προσπαθεί να συμβάλει, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους ως διορθωτές ΓΕ. Αναφέρθηκε ότι υπάρχει βοήθεια από το Πανεπιστήμιο, η οποία κατ' αρχήν τους ικανοποιεί, καθώς επτά διδάσκοντες αναγνώρισαν μια υποστηρικτική διαδικασία από το ΕΑΠ για την ανατροφοδότηση των ΓΕ ενώ δύο, ο ένας με αρκετά χρόνια εμπειρίας στο ΕΑΠ και ο άλλος «πρωτοετής», δήλωσαν ότι δεν εντοπίζουν κάποια συστηματική προσπάθεια υποστήριξης:

*«Βρίσκω ότι έχει γίνει πάρα πολύ καλή δουλειά στο ΕΑΠ» (Σ. 2)*

*«Εγώ οφείλω να πω ότι είμαι ενθουσιασμένη ... έμαθα από το ΕΑΠ αυτή τη συμμετοχική διαδικασία, την ανατροφοδότηση» (Σ. 6)*

*«Καμία νομίζω; Δεν ξέρω αν κάποιοι άλλοι σου έχουν πει ότι παρέχει.» (Σ. 8)*

*«Όχι, δεν μας έχει [υποστήριξη]» (Σ. 4).*

Ωστόσο, επισημαίνεται ότι και αυτοί οι δύο που ήταν αρνητικοί, λίγο αργότερα ανέφεραν ότι έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση, πέφτοντας έτσι σε αντιφάσεις:

*«απλά υπάρχει ένα σεμινάριο εξΑ που δίνει το ΕΑΠ για τους ΣΕΠ ... Όμως όλο αυτό το σύστημα με την πλατφόρμα έχει αρκετές οδηγίες κωδικοποιημένες κλπ. και ένα όλο υποστηρικτικό δίκτυο για τα ηλεκτρονικά και όλα τα ζητήματα.» (Σ. 4)*

*«Κάποιες οδηγίες είχανε δοθεί παλιότερα ... Επίσης, έχει γίνει κάποια επιμόρφωση για τους καινούργιους» (Σ. 8).*

Προφανώς η αρχική αρνητική τους στάση να υποδηλώνει ότι η ικανοποίησή τους από την υποστήριξη αυτή δεν είναι μεγάλη, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν αποδέχονται τελικά ότι γίνονται κάποιες προσπάθειες.

Η υποστήριξη αυτή εντοπίζεται σε δύο επίπεδα, στο πλαίσιο της εκάστοτε ΘΕ αλλά και κεντρικά από το Πανεπιστήμιο. Σε ό,τι αφορά τις ΘΕ, όλοι μίλησαν για την καλή οργάνωσή τους και θεώρησαν ως καταλυτική την συμβολή του συντονιστή σχετικά με το ζήτημα αυτό, καθώς οι συντονιστές των ΘΕ είναι πάντα πρόθυμοι και φιλικοί απέναντι σε όλα τα μέλη ΣΕΠ και κυρίως τους καινούργιους ΚΣ:

*«ο κύριος [όνομα συντονιστή], με πρωτοβουλία δικιά του έχουμε κάνει 2-3 φορές [ηλεκτρονικές διασκέψεις] για τις ΔΕ για τις διορθώσεις εργασιών» (Σ. 4)*

*«εγώ που ξεκίνησα το 2013 είχα πολύ μεγάλη υποστήριξη από το συντονιστή της ενότητας, δηλαδή μου είχε δείξει κάποιες επιστολές που έστελνε, ... Υπήρχε ένας άνθρωπος παρών όταν τον χρειάστηκα.» (Σ. 3)*

*«όχι τόσο από το ΕΑΠ σαν σύστημα, σαν Πανεπιστήμιο, όσο στο επίπεδο της ΘΕ και τους συντονιστές.» (Σ. 5)*

*«Η άλλη είναι και από τον ίδιο μας το συντονιστή που μας προτείνει κάποια πράγματα πάλι για τον τρόπο [εκπόνησης της ανατροφοδότησης]» (Σ. 6)*

*«Και στην αρχή του έτους με το συντονιστή του προγράμματος κι αυτό και με τους συντονιστές των θεματικών ενότητων του προγράμματος» (Σ. 9).*

Αναφέρθηκε επίσης ότι επικουρικά λειτουργεί και η γενικότερη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, τόσο στο πλαίσιο των Ομάδων Διδακτικού Προσωπικού (ΟΔΠ) όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο:

*«Ναι, στη θεματική μας έχουμε αρκετή [υποστήριξη] θα έλεγα, και στις ΟΔΠ 3 φορές το χρόνο, εκεί προσπαθούμε να το συζητάμε αρκετά για να υπάρχει μια κοινή γραμμή, να βρίσκουμε δηλαδή τις κοινές συνιστώσες όλων και είναι πολύ καλή η στήριξη και μεταξύ μας» (Σ. 7)*

*«Και γενικότερα μεταξύ μας έχουμε πολύ καλές σχέσεις.» (Σ. 8)*

*«Ναι σε επίπεδο συντονισμού, ομάδας ΚΣ που διδάσκουν την ίδια θεματική ενότητα, και στις ΟΔΠ και εκτός ΟΔΠ σε γενικότερη επικοινωνία με το συντονιστή και μεταξύ των ΚΣ και του συντονιστή σταθμίζονται οι δυσκολίες των εργασιών, ανταλλάσσονται γνώμες, υπάρχει ανατροφοδότηση για να υπάρχουν και κοινοί άξονες στη διόρθωση.» (Σ. 9).*

Μάλιστα, η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών ΣΕΠ φαίνεται να είναι πολύ βοηθητική σε όσους ΚΣ απασχολούνται πρώτη φορά στο ΕΑΠ περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μορφή υποστήριξης και γι' αυτό άλλωστε και οι εμπειρότεροι είναι πάντα διαθέσιμοι να παράσχουν βοήθεια, όταν και όποτε αυτό τους ζητηθεί:

*«οι παλιοί ΣΕΠ βοηθάνε προς αυτό, μοιράζονται μεταξύ μας τις εμπειρίες τους.» (Σ. 4)*

*«να μιλήσω με μερικούς παλιούς, ειδικά με παλιούς συνεργάτες, μπορούσα να απευθυνθώ και να ζητήσω βοήθεια.» (Σ. 5)*

*«Ας πούμε και τώρα που έχουμε καινούργιους ΣΕΠ οι πιο παλιοί βοηθάμε, είναι στο χέρι του καθενός αν θα αξιοποιήσει αυτή τη βοήθεια, αλλά εμείς είμαστε εκεί και τη δίνουμε.» (Σ. 3)*

*«Σίγουρα είναι βοηθητικό να μιλάς και με άλλους ΣΕΠ, αυτό βοηθάει πολύ.» (Σ. 4).*

Επιπρόσθετα, ως υποστήριξη εντός της ΘΕ αναφέρθηκε και η πρότυπη απάντηση στις ΓΕ που συντάσσεται και διανέμεται σε όλους τους ΚΣ (βλ. κεφ. 2.2.2.):

*«η πρότυπη απάντηση έρχεται από το συντονιστή και αφορά όλα τα τμήματα της ΘΕ. Εμείς την παίρνουμε πριν διορθώσουμε τις εργασίες» (Σ. 1)*

*«[οι πρότυπες απαντήσεις] δίνονται από τους συναδέλφους που φτιάχνουν τις εργασίες.» (Σ. 5).*

Πέρα από το πλαίσιο κάθε ΘΕ αναφέρθηκε ότι σε επίπεδο κεντρικής οργάνωσης υπάρχει κατευθυντήρια γραμμή από το ΕΑΠ ως προς το ζήτημα της διόρθωσης των ΓΕ:

*«Υπάρχει ο πρότυπος τρόπος του πώς σχολιάζουμε μια εργασία από το ίδιο το ΕΑΠ. Το ίδιο το ΕΑΠ μάς έχει δώσει τέτοια πρότυπα γενικά, για το πώς σχολιάζουμε εργασίες» (Σ. 6).*

Αυτό γίνεται κυρίως μέσα από κάποια ηλεκτρονικά σεμινάρια για την εξΑΕ και την Ε.Ε., μέρος των οποίων αποτελεί και ο τρόπος διόρθωσης των ΓΕ και η ανατροφοδότηση (βλ. κεφ. 6.1.2.). Μάλιστα, επισημαίνεται ότι τα σεμινάρια αυτά ήταν υποχρεωτικά και για όλους, στο τέλος των οποίων δινόταν πιστοποίηση:

*«Το ΕΑΠ έκανε ένα σεμινάριο πέρυσι υποχρεωτικό που το δίνει πια με ένα ΜΟΟC για τους ΣΕΠ, που το ένα ήταν για θέματα που έχουν να κάνουν με την πλατφόρμα και το άλλο για θέματα που έχουν να κάνουν με την ΕΚΕ και την εξΑΕ, μεταξύ αυτών είχε και κάποια πράγματα για το σχολιασμό ΓΕ» (Σ. 1)*

*«Ένα σεμινάριο online και μια πιστοποίηση για το πώς συμμετέχεις σαν ΣΕΠ και δουλεύεις εξΑ προγράμματα, ένα μέρος του σεμιναρίου ήταν η ανατροφοδότηση στις ΓΕ» (Σ. 5).*

Τα σεμινάρια αυτά θεωρήθηκε γενικώς ότι είναι χρήσιμα και ότι καλώς γίνονται, ωστόσο επισημάνθηκε ότι βοηθούν κυρίως τους νεότερους ΚΣ και όσους δεν έχουν άλλη επαφή με την Ε.Ε.:

*«υπήρξε αυτό το σεμινάριο για την εξΑ που είχε μέσα και κομμάτια για τις γραπτές ανατροφοδοτήσεις, που, εντάζει, ίσως για κάποιον που είναι σε πολύ αρχικό στάδιο να είναι σημαντικό» (Σ. 3)*

*«το έκανα αυτό [το σεμινάριο για την εξΑΕ], αλλά δεν ήμουν υποχρεωμένη να το κάνω γιατί είχα κάνει την εξΑ στο Ανοικτό, αλλά ήταν βοηθητικό» (Σ. 4)*

*«... εμείς έτσι κι αλλιώς είμαστε της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, νομίζω ότι είμαστε οι τελευταίοι που έχει νόημα να το κάνουμε» (Σ. 8).*

Παράλληλα, οδηγίες για τους ΚΣ διανέμονται και σε έντυπη μορφή, πάλι όμως στο πλαίσιο της γενικότερης επιμόρφωσης για την εξΑΕ και την Ε.Ε., αλλά με επισήμανση καλών πρακτικών διόρθωσης και διατύπωσης σχολίων σε ΓΕ, χωρίς ωστόσο να επιβάλλεται η πιστή τήρησή τους:

*«υπάρχει και σε έντυπη μορφή σαν γενική κατεύθυνση, ποια είναι η διαδικασία διόρθωσης και πώς κάνουμε τη διατύπωση των σχολίων.» (Σ. 6)*

*«μας έχει δοθεί και έντυπο υλικό ή καλά παραδείγματα. Έντυπο υλικό, πώς π.χ. ανατροφοδοτεί ένας έμπειρος παλιός, χωρίς να είναι απαραίτητο να το ακολουθήσουμε, αλλά δίνεται ως παράδειγμα.» (Σ. 7)*

*«Κάποιες οδηγίες είχανε δοθεί παλιότερα τουλάχιστον, τότε που ήμασταν ακόμα με το ταχυδρομείο, υπήρχε ένας οδηγός εκπαιδευτή. Και εκεί μέσα υπήρχαν οδηγίες, ναι. Ήταν φωτοτυπίες.» (Σ. 8).*

Ως έντυπο υποστηρικτικό υλικό θεωρήθηκε και το εκπαιδευτικό υλικό της ΘΕ, συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφίας, η ποιότητα του οποίου αξιολογήθηκε θετικά από τους συμμετέχοντες, αν και έγιναν δύο επισημάνσεις για την ανάγκη επικαιροποίησής του:

*«Νομίζω το διδακτικό υλικό, η κατανομή της ύλης κλπ., είναι άριστες θα έλεγα. Απλά ίσως να χρειαζόταν κάποια επικαιροποίηση, με κάποιες πιο σύγχρονες ιδέες» (Σ. 2)*

*«τα μαθήματα έχουν υλικό λίγο πεπαλαιωμένο» (Σ. 3).*

### 8.13.2. Οι προτάσεις των ίδιων των ΚΣ

Αν και σε γενικές γραμμές οι ΚΣ δήλωσαν ικανοποιημένοι από το ΕΑΠ, διατύπωσαν οι περισσότεροι και δικές τους προτάσεις, προκειμένου να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η υποστήριξή τους σχετικά με την διαδικασία εκπόνησης ανατροφοδότησης των ΓΕ.

Οι περισσότερες προτάσεις δείχνουν ότι οι ΚΣ αναμένουν μεγαλύτερη κινητοποίηση και βελτίωση της διαδικασίας σε επίπεδο φορέα, δηλαδή κεντρικά και δευτερευόντως ενίσχυση της ήδη υπάρχουσας υποστήριξης εντός ΘΕ (Πίνακας 6).

Προτάσεις των ΚΣ για υποστήριξη στην διαδικασία ανατροφοδότησης των ΓΕ			
Επίπεδο ΕΑΠ		Επίπεδο ΘΕ	
Προτάσεις	Αναφορές	Προτάσεις	Αναφορές
Ημερίδες - εξειδικευμένα σεμινάρια	4	Συστηματικότερη συνεργασία μεταξύ ΣΕΠ	9
Συνεννόηση όλων των συντονιστών	2	Οδηγός αξιολόγησης	4
Ηλεκτρονική παρακολούθηση των ΟΣΣ	1	Έλεγχος από τον συντονιστή	2
Εύχρηστη ηλεκτρονική βιβλιοθήκη	1		
Διαφορετικό πρόγραμμα αξιολόγησης	1		
Αλλαγή των εργασιακών σχέσεων	1		
Προσχέδια εργασιών πριν την υποβολή	1		

Πίνακας 6. Οι προτάσεις των ΚΣ για βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης των ΓΕ

Σε **κεντρικό επίπεδο**, η πρόταση με τις περισσότερες αναφορές είναι η διεξαγωγή ημερίδων, σεμιναρίων και προγραμμάτων που δεν θα είναι ενταγμένα στο γενικότερο πλαίσιο της επιμόρφωσης για την εξΑΕ και την Ε.Ε., αλλά θα εστιάζουν στον σχολιασμό των ΓΕ:

«Κάποιες ημερίδες θα μπορούσαν να γίνονται για ειδικά θέματα, όπως για τη διόρθωση ή τον τρόπο διατύπωσης σχολίων» (Σ. 2)

«Πιστεύω ότι επίσημα ένα σεμινάριο θα ήταν πάρα πολύ βοηθητικό, εξειδικευμένο σε αυτό.» (Σ. 4).

Στη συνέχεια υπήρξαν 2 αναφορές -οι οποίες ωστόσο έγιναν από τον ίδιο ΚΣ- για συνεννόηση μεταξύ των συντονιστών των ΘΕ και εφαρμογή μιας κοινής πρακτικής για όλο το ΜΠΣ:

*«συντονισμός των συντονιστών ... Χρειάζεται δηλαδή έναν καλύτερο συντονισμό για καλύτερες γραπτές ανατροφοδοτήσεις, για να επωφελούνται πιο πολύ από αυτές οι φοιτητές και να είναι πιο αποτελεσματικοί οι ΣΕΠ στη δουλειά τους.» (Σ. 1).*

Από εκεί και πέρα διατυπώθηκαν άλλες μεμονωμένες προτάσεις, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων από τον διδάσκοντα με τα περισσότερα έτη εμπειρίας ως ΚΣ στο ΕΑΠ:

- προσπάθεια να παρακολουθούν όλοι οι φοιτητές τις ΟΣΣ με κάποιο τρόπο, ώστε να υπάρχουν ποιοτικά καλύτερες ΓΕ και να είναι εποικοδομητικότερη και ευκολότερη η ανατροφοδότηση σε αυτές: *«Αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαν να παρακολουθούν την ΟΣΣ μέσω Skype π.χ., να είναι όλοι και οι απόντες να είναι παρόντες με κάποιον τρόπο» (Σ. 2)*
- εφαρμογή άλλου τρόπου αξιολόγησης, μεικτού, όπως χαρακτηρίστηκε, στον οποίο θα συμμετέχουν και οι φοιτητές και οι διδάσκοντες μέσω ενός τελείως διαφορετικού συστήματος σπουδών: *«ένα εκτενές εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο ήταν και αυτό μεικτό. Φοβερό ήταν, γιατί είχε και δραστηριότητες πάνω στο module που... Δηλαδή κάποιος έγραφε, κάποιος συμφοιτητής απαντούσε .... μετά και ο καθηγητής απαντούσε ... είχαμε εργασίες αλλά όμως πολύ πιο μικρές ... σε μια πλατφόρμα. Δηλαδή ήταν ένα τελείως άλλο σύστημα.» (Σ. 8)*
- πιο εύχρηστη ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, ώστε να διευκολύνονται τόσο οι φοιτητές όσο και οι διδάσκοντες: *«Αυτό που θα ήθελα από το ΕΑΠ είναι μια βιβλιοθήκη που να λειτουργεί κάπως πιο εύχρηστα και μια επιμόρφωση σε αυτό. Αυτό θα βοηθούσε και στην ανατροφοδότηση, γιατί θα μπορούσα εγώ πιο εύκολα να βρω κάποια υλικά ή γιατί πάντα οι φοιτητές, όταν είναι να γράψουν μια εργασία, θέλουν και κάποια υλικά» (Σ. 8)*
- αλλαγή των εργασιακών σχέσεων, ως κίνητρο για περαιτέρω κινητοποίηση του ΚΣ: *«αν ήταν κάποιος full time στο Ανοικτό, θα μπορούσε να κάνει πολύ καλύτερη δουλειά ... Όταν είσαι part time, ενεργείς και ως part time.» (Σ. 8)*



- ανατροφοδότηση πάνω σε προσχέδια ΓΕ και σχολιασμός τους από τον ΚΣ, πριν την οριστική υποβολή μιας ΓΕ: «να στέλνουν κι οι φοιτητές ακόμα και τις εργασίες τους σε προσχέδιο και να γίνονται σχόλια και μετά να τις ξαναστέλνουν» (Σ. 8).

Σε **επίπεδο ΘΕ** έγιναν 9 αναφορές για συνέχιση της ήδη καλής συνεργασίας μεταξύ των διδασκόντων εντός της ίδιας ΘΕ, αλλά και περαιτέρω επέκτασής της με δραστηριότητες, όπως ομαδική διόρθωση ΓΕ ή συζητήσεις για τον τρόπο βαθμολόγησης, ώστε εκτός των άλλων, να διασφαλιστεί η ισότιμη μεταχείριση των φοιτητών:

*«σε συστηματική βάση και μια δουλειά μεταξύ των ΣΕΠ σε μια ΘΕ ... να παίρναμε κάποιες εργασίες και να τις διορθώναμε σε ομάδες για να βλέπαμε τον τρόπο προσέγγισης και να καταλήγαμε σε μια πιο ενοποιημένη βαθμολογία.» (Σ. 1)*

*«θα ήταν καλό σε μια ΟΔΠ να γίνει μια συζήτηση μεταξύ των ΣΕΠ, περισσότερο για να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση των φοιτητών στην ίδια θεματική» (Σ. 3)*

*«ας πούμε της ενηλίκων [οι ΚΣ των ΘΕ του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων»] να βρεθούμε μια μέρα να κάνουμε κάτι να δούμε πώς διορθώνουμε ΓΕ στο δικό μας το αντικείμενο.» (Σ. 4).*

Μάλιστα, για δίκαιη βαθμολόγηση των εκπαιδευομένων έγιναν 2 αναφορές για δειγματοληπτικό έλεγχο ορισμένων ανατροφοδοτήσεων από τον συντονιστή:

*«δίνεις μια εργασία [στο συντονιστή] να δει αν έχει γίνει σωστά η αξιολόγηση που κι αυτό θα μπορούσε να γίνεται, να ζητά ο ίδιος ο συντονιστής δειγματοληπτικά [κάποιες διορθωμένες εργασίες], πολλοί το κάνουν ...» (Σ. 1)*

*«Θα μπορούσαν ακόμα και οι ανατροφοδοτήσεις που δίνεις στις εργασίες να αξιολογούνται από το συντονιστή.» (Σ. 5).*

Επίσης, για την διασφάλιση της ισότιμης αντιμετώπισης όλων, έγιναν 4 αναφορές για την ανάγκη κεντρικής καθοδήγησης, με την σύνταξη ενός έντυπου οδηγού αξιολόγησης των ΓΕ ή την παροχή πρόσθετων βιβλιογραφικών πηγών για όσους δεν έχουν πλήρη εξειδίκευση με το γνωστικό αντικείμενο:

*«ένα κείμενο-φυλλάδιο στο πλαίσιο της ΘΕ να το έχουν όλοι σαν οδηγό ... Έτσι θα μπορούσαμε να κάνουμε πιο εναρμονισμένα τις διορθώσεις στα εργασίες.» (Σ. 2)*

*«είναι πάρα πολύ χρήσιμο και κεντρικά να υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες για να μην υπάρχει αδικία και ανισότητα μεταξύ τμημάτων γιατί από καθηγητή σε καθηγητή μπορούν να διαφοροποιούνται αρκετά οι απόψεις.» (Σ. 5)*

*«Ίσως να δίδονται και κάποια κείμενα βοηθητικά σε περίπτωση που δεν είναι εξοικειωμένος με το αντικείμενο κάποιος ΣΕΠ να μπορέσει να διαβάσει και κάτι άλλο για μια καλύτερη γνώση του αντικειμένου» (Σ. 5).*

Ωστόσο, ένας ΚΣ με αρκετή εμπειρία στο ΕΑΠ παραδέχεται ότι μια τέτοια πρόταση μπορεί να φαίνεται δελεαστική και ίσως να βοηθούσε, στην πράξη όμως όσες φορές έχει αποπειραθεί κάτι τέτοιο παρέμεινε σε θεωρητικό στάδιο ή αποδείχτηκε αδύνατη η εφαρμογή του:

*«Κάποτε είχαμε προσπαθήσει να φτιάξουμε και μια ρουμπρίκα αξιολόγησης ... στην πράξη όμως δεν εφαρμόζεται πάντα τόσο καλά» (Σ. 1).*

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι δύο ΚΣ με κάποια χρόνια εμπειρίας στο ΕΑΠ είπαν ότι είναι πολύ ευχαριστημένοι από την υπάρχουσα υποστήριξη, τόσο σε επίπεδο ΘΕ όσο και από το ΕΑΠ και δεν θα ήθελαν κάτι περισσότερο:

*«Πιστεύω ότι είμαι καλυμμένη με αυτά που μας δίνονται και αυτά που μας έχει δώσει το ΕΑΠ» (Σ. 6)*

*«Δεν θα ήθελα κάτι άλλο ... η γενικότερη συνεργασία που γίνεται για τις εργασίες πριν ή και μετά την ανατροφοδότηση καλό είναι να συνεχίσει να γίνεται.» (Σ. 9).*

Μόνο ο ένας από αυτούς τους δύο, ο οποίος έχει λιγότερα χρόνια εργασίας στο ΕΑΠ από ό,τι ο άλλος, προτείνει να γίνει επίσης κάποια ειδική εκπαίδευση αποκλειστικά και μόνο σε ό,τι αφορά το ηλεκτρονικό τμήμα του ΕΑΠ, αλλά κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να άπτεται άμεσα του ζητήματος της ανατροφοδότησης των ΓΕ:

*«δεν είχαμε περάσει κάποια εκπαίδευση ειδικά για το ηλεκτρονικό ... έστω και μια-δύο ώρες μια εκπαίδευση, για να σε βοηθήσει» (Σ. 6).*

## Μέρος τέταρτο: Συμπεράσματα και Θέματα για συζήτηση

### 9. Συμπεράσματα - Περιορισμοί - Προτάσεις

Εκτιμώντας τα ευρήματα της έρευνας και συνδέοντάς τα με τα ερευνητικά ερωτήματα και την βιβλιογραφική επισκόπηση εξάγονται και ερμηνεύονται τα συμπεράσματα αναφορικά με τον ρόλο της ανατροφοδότησης των ΓΕ στην εξΑΕ και ειδικότερα στο ΜΠΣ του ΕΑΠ «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Επίσης, εντοπίζονται και αναλύονται οι περιορισμοί στην συγκεκριμένη έρευνα και διατυπώνονται προτάσεις για την δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, αλλά και για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

#### 9.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Κατά τον Maxwell (1992, 1996, όπ. αναφ. στον Robson, 2010) η δυνατότητα γενίκευσης στις ποιοτικές έρευνες είναι εσωτερική και εξωτερική. Η πρώτη αφορά στην δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων εντός του πλαισίου στο οποίο διεξάγεται η έρευνα και η δεύτερη σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον. Στην προκειμένη περίπτωση τα συμπεράσματα που ακολουθούν δεν είναι γενικεύσιμα, ωστόσο βοηθούν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ΚΣ στο ΕΑΠ αντιλαμβάνονται τον ρόλο και την σημασία της ανατροφοδότησης των ΓΕ. Στο γενικότερο βέβαια πλαίσιο της εξΑΕ εκτός ΕΑΠ θα μπορούσαν απλώς να είναι μια ένδειξη για το πώς μπορεί να αντιμετωπίζεται το ζήτημα και από διδάσκοντες σε άλλα προγράμματα. Γι' αυτόν τον λόγο ίσως η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού και σε άλλους φορείς εξΑΕ (βλ. κεφ. 9.3.).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση και επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας καθώς και η ερμηνεία τους δίνονται ακολούθως σε τρεις ενότητες, αναλογικά προς τα τρία ερευνητικά ερωτήματα (βλ. κεφ. 7.2.), όπως αυτά διατυπώθηκαν με βάση τον σκοπό της παρούσας έρευνας (βλ. κεφ. 7.1.).

### 9.1.1. Η ανατροφοδότηση των ΓΕ στο πλαίσιο των καθηκόντων του ΚΣ

Το περιβάλλον της εξΑΕ δεν φαίνεται να δυσκολεύει τους ΚΣ να ανταποκριθούν στον ρόλο τους τόσο ως διδάσκοντες όσο και ως διορθωτές, αλλά αντίθετα τους βοηθά να είναι ιδιαίτερα ευέλικτοι και να μπορούν να προσαρμοστούν στις εκάστοτε συνθήκες. Εξάλλου, βασικό χαρακτηριστικό της εξΑΕ είναι η ευελιξία, η οποία αφενός διευκολύνει τον φοιτητή απαλλάσσοντάς τον από την υποχρεωτική παρακολούθηση ενός προγράμματος και επιτρέποντάς του να συνδυάζει τις σπουδές με την εργασία ή άλλες υποχρεώσεις, αλλά αφετέρου αποτελεί ταυτόχρονα και για τον εκπαιδευτή μία πρόκληση (Skolinspektionen, 2015). Οι ΚΣ φάνηκαν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τις ΤΠΕ, οι οποίες είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή ενός προγράμματος εξΑΕ (βλ. κεφ. 1.2.). Ακόμα και όσοι δεν είναι συστηματικοί χρήστες στην προσωπική τους ζωή, χρησιμοποιούν σε επαγγελματικό επίπεδο τις νέες αυτές μεθόδους και αξιοποιούν την τεχνολογία ως εργαλείο που διευκολύνει το έργο τους. Με την ενσωμάτωση ποικίλων ΤΠΕ οι εκπαιδευτές συμβάλλουν στην εξοικείωση των εκπαιδευομένων με την τεχνολογία ως μέσο για την ενίσχυση της ομαδικής μάθησης, γεγονός που μπορεί να τους προσφέρει πολύτιμες δεξιότητες, για να αξιοποιηθούν αργότερα σε οποιοδήποτε περιβάλλον εργασίας το οποίο απαιτεί ομαδικότητα και συνεργασία (Watkins, 2006). Επίσης, οι ΤΠΕ επιτρέπουν την ταχύτατη μεταφορά των πληροφοριών και διασφαλίζουν την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (Μουζάκης, 2006). Αυτή η δυνατότητα επικοινωνίας θεωρείται από όλους τους ΚΣ πολύτιμη, διαφορετικά δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η μάθηση σε περιβάλλον εξΑΕ, αφού οι εξωτερικές μαθησιακές συνθήκες επηρεάζουν αποφασιστικά την μαθησιακή διεργασία και τις μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευόμενων (Illeris, 2009).

Στο πλαίσιο αυτό οι ΚΣ οριοθετούν τον ρόλο τους ως διδάσκοντες και ως αξιολογητές, τον οποίο χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα απαιτητικό και δύσκολο. Ως διδάσκοντες, από όποια βαθμίδα εκπαίδευσης και αν προέρχονται, αντιμετωπίζουν με σεβασμό τους εκπαιδευόμενους, λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους και την ενηλικιότητά τους. Παρόλο που η μάθηση των ενηλίκων έχει πολλά κοινά με εκείνη των ανηλίκων, ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει γνώση του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικοι και γι' αυτό να επιλέγει μεθόδους διδασκαλίας συμβατές με την Ε.Ε. (Johansson & Salin, 2007). Όλοι οι ΚΣ ως εκπαιδευτές λαμβάνουν αυτό

σοβαρά υπόψη και δίνουν μεγάλη σημασία στο πώς θα μεταδώσουν την γνώση στους εκπαιδευόμενους. Οι ιδιαίτερες συνθήκες της εξΑΕ (βλ. κεφ. 1.1.) επιβάλλουν να είναι τέτοια η δομή της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η κατάρτιση επάνω στο διδακτικό αντικείμενο, η ικανότητα στον σχεδιασμό και στην εξασφάλιση του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος είναι γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τους εκπαιδευτές, γιατί δεν αφορούν μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στην διδακτική μεθοδολογία που οφείλουν να ακολουθούν (Skolinspektionen, 2015).

Αλλά και ως διορθωτές μέσα από την ανατροφοδότηση των ΓΕ οι ΚΣ προσπαθούν να ενθαρρύνουν και να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους, θεωρώντας την διαδικασία έναν διάυλο επικοινωνίας με τον φοιτητή. Άλλωστε, ο Jarvis (2005) ορίζει την ανατροφοδότηση ως επικοινωνία σχετικά με κάποια εμπειρία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτήν φαίνεται ότι δεν εστιάζουν μόνο στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους φοιτητές, ούτε έχουν την τάση να παρέχουν απρόσωπη και τυπική ανατροφοδότηση σε μία ΓΕ, αλλά επιθυμούν να τους δώσουν εφόδια χρήσιμα σε όλη την διάρκεια των σπουδών τους. Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ως αξιολογητής οφείλει να μην στέκεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά να ελέγχει και το επίπεδο δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευόμενοι και να προβαίνει με αυτόν τον τρόπο σε μια ολόπλευρη αξιολόγηση που θα ανταποκρίνεται στο σύνολο των ικανοτήτων του φοιτητή (SOU<sup>18</sup>, 2013).

Όταν οι εκπαιδευόμενοι υποβάλλουν μια ΓΕ για αξιολόγηση έχουν την εντύπωση ότι υποβάλλονται στην κρίση κάποιου ειδικού (Race, 1999). Ωστόσο, οι ΚΣ πιστεύουν ότι οι φοιτητές πρέπει να αντιμετωπίζουν τις ΓΕ ως ευκαιρία για επικοινωνία και ως μέσο οργάνωσης της μελέτης, αυτοαξιολόγησης, αυτο-παρατήρησης, αυτο-βελτίωσης και αυτορρύθμισης. Η εκπόνηση ΓΕ διασφαλίζει την γνωστική και μεταγνωστική εμπλοκή των φοιτητών στο πλαίσιο των αρχών της Ε.Ε., ευνοεί την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Νικολάκη κ. συν., 2013). Οι ΚΣ συμφωνούν επίσης ότι οι τέσσερις ΓΕ που απαιτούνται για κάθε ΘΕ με βάση τον οδηγό σπουδών του προγράμματος (βλ. κεφ. 6.2.) είναι απαιτητικές και προϋποθέτουν προσεκτική μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού. Παρόλα αυτά

---

<sup>18</sup> Statens Offentliga Utredningar (SOU): Το Δημόσιο Αρχείο Ερευνών του σουηδικού κράτους

παρατηρήθηκε διχογνωμία ως προς το αν οι τέσσερις αυτές ΓΕ είναι αρκετές, ώστε να καλύψουν ολόκληρη την έκταση της ΘΕ. Από την μία θεωρήθηκε ότι είναι πολλές και λόγω του υψηλού βαθμού δυσκολίας τους επιβαρύνουν τους εκπαιδευόμενους. Από την άλλη αναφέρθηκε ότι θα πρέπει να διατηρηθεί ο αριθμός αυτός και -γιατί όχι- να αυξηθεί, διότι αποτελεί πολύ χρήσιμο μέσο αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Παρόλο που τα θέματα των τεσσάρων εργασιών δεν είναι δυνατόν να καλύψουν ολόκληρη την διδακτέα ύλη, με κίνδυνο οι εκπαιδευόμενοι να παραμελήσουν ένα σημαντικό κομμάτι του γνωστικού αντικειμένου, οι ΓΕ είναι τελικά αυτές που κατευθύνουν την μελέτη στα προγράμματα του ΕΑΠ, πέρα από την οποιαδήποτε δυνατότητα αυτονομίας του φοιτητή λόγω του πλαισίου της εξΑΕ (βλ. κεφ. 2.1.). Άλλωστε, οι ίδιοι οι φοιτητές ομολογούν ότι η μελέτη τους βασίζεται στις ΓΕ, τα θέματα των οποίων είναι ένας από τους λόγους που στην πραγματικότητα περιορίζουν την δυνατότητα περισσότερης αυτόνομης δράσης (Φαναρίτη & Σπανακά, 2010).

Ο Race (1999) αναφέρει ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι, όταν πάρουν την ΓΕ διορθωμένη, το πρώτο πράγμα που κάνουν είναι να αναζητήσουν τον βαθμό και γι' αυτό θεωρεί ως καλύτερη πρακτική να αποστέλλονται πρώτα τα σχόλια επί του κειμένου της εργασίας και αργότερα η βαθμολογία, για να μην επισκιάζει τελείως ο βαθμός τον σχολιασμό. Πράγματι, η βαθμολογία παίζει πάντα στην συνείδηση του εκπαιδευόμενου πολύ σημαντικό ρόλο (βλ. κεφ. 3.2.). Ωστόσο, εφόσον είναι υποχρεωτικό από τον κανονισμό λειτουργίας του ΕΑΠ ο βαθμός και τα σχόλια να δίνονται ταυτόχρονα, οι ΚΣ πιστεύουν ότι οφείλουν με την ανατροφοδότησή τους να επεξηγούν όσο γίνεται καλύτερα την βαθμολογία. Πολλοί διδάσκοντες θεωρούν ότι το ιδανικότερο είναι να κάνουν σχόλια πάνω στο κείμενο της ΓΕ, γιατί έτσι εξηγείται η βαθμολογία και πιστεύουν ότι η επισύναψη ενός επιπλέον εγγράφου ανατροφοδότησης μπορεί να μπερδέψει τους φοιτητές (Chetwynd & Dobbryn, 2011). Η άποψη αυτή βρίσκει κάθετα αντίθετους τους ΚΣ στην συγκεκριμένη έρευνα, καθώς όλοι ανεξαιρέτως μαζί με το κείμενο της ΓΕ, στο οποίο έχουν συμπεριλάβει τα σχόλιά τους, επιλέγουν ταυτόχρονα να στείλουν συνημμένα τουλάχιστον ένα ακόμα αρχείο. Σε αυτό το σημείο διατυπώθηκαν διαφορετικές απόψεις: άλλοι στέλνουν μία επιστολή γενική και άλλοι εξατομικευμένη, κάποιοι μία ενδεικτική απάντηση και κάποιοι άλλοι τα κριτήρια αξιολόγησης. Διχογνωμία διαπιστώθηκε επίσης ως προς

την έκταση και τον βαθμό λεπτομέρειας των σχολίων. Άλλοι είπαν ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι αναλυτική, ώστε να κατατοπίζει τους εκπαιδευόμενους σε όλα τα ζητήματα (περιεχόμενο, ακαδημαϊκή γραφή, γλώσσα, έκφραση) και άλλοι θεώρησαν ότι «οὐκ ἐν τῷ πολλῷ τὸ εὖ» και άρα οι λεπτομέρειες για επιμέρους ζητήματα κουράζουν και αποπροσανατολίζουν. Το σίγουρο πάντως είναι ότι όλοι καταφεύγουν σε μια μορφή διπλής τουλάχιστον ανατροφοδότησης η οποία δικαιολογεί τον βαθμό. Είναι αυτός ο τύπος που ο Race (1999) χαρακτηρίζει ως «ανατροφοδότηση με βαθμολόγηση σημαντική», η οποία θα οδηγήσει τους φοιτητές στην αυτοαξιολόγηση.

Η στάση των ΚΣ ως προς τις υποδειγματικές απαντήσεις είναι μάλλον ουδέτερη. Όλοι αναγνωρίζουν ότι αποτελούν τόσο για τους ίδιους κατά την διόρθωση όσο και για τους εκπαιδευόμενους σημείο αναφοράς για επανάληψη και αυτοαξιολόγηση. Γι' αυτό άλλωστε και κάποιοι στέλνουν στους φοιτητές τις απαντήσεις αυτές μαζί με τα σχόλιά τους επί της ΓΕ. Σε καμία περίπτωση όμως δεν τις επιλέγουν ως μοναδικό τρόπο ανατροφοδότησης. Αυτό που προέκυψε είναι ότι οι ΚΣ με περισσότερη εμπειρία δεν δίνουν τόσο μεγάλη σημασία στις πρότυπες απαντήσεις και δεν τις επισυνάπτουν στην ανατροφοδότησή τους. Αντίθετα, οι λιγότεροι έμπειροι ή όσοι αισθάνονται ότι έχουν ένα γνωστικό αντικείμενο υψηλής δυσκολίας θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Πάντως, είναι από όλους αποδεκτό ότι, αν και οι απαντήσεις-πρότυπα είναι γρήγορες και επιτυγχάνουν συνήθως τους εκπαιδευτικούς στόχους, δεν αφήνουν μεγάλα περιθώρια για να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευόμενοι με ενσυναίσθηση και άρα θα πρέπει να πλαισιώνονται από σχόλια που υποδεικνύουν και εξηγούν τις αδυναμίες της ΓΕ (Huxham, 2007).

Τα ευρήματα της έρευνας δεν επαληθεύουν την 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, καθώς δεν φαίνεται να σχετίζονται τα έτη εμπειρίας των ΚΣ στην εξΑΕ και την Ε.Ε. με την πρόθεσή τους να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Είναι δύσκολο πάντως να χαρακτηρίσει κανείς ειδολογικά την ανατροφοδότηση που εκπονούν οι ΚΣ με βάση μόνο όσα ισχυρίζονται και χωρίς να μελετήσει δείγμα παλιότερων ανατροφοδοτήσεών τους (βλ. κεφ. 9.2.). Ωστόσο, από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι τόσο οι εμπειρότεροι όσο και οι καινούργιοι προσπαθούν να στοχεύουν σε πολλά επίπεδα και φαίνεται να υπάρχει μία γενική τάση προς την διαμορφωτική ανατροφοδότηση (βλ. κεφ. 4.1.). Σε γενικές γραμμές είναι αρκετά ευσυνείδητοι,



αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την διαδικασία αυτήν και προσπαθούν να επικεντρωθούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και σε γενικότερα ζητήματα δομής. Αν και εξαίρουν τον ρόλο του εκπαιδευτή, δεν υιοθετούν τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου-αυθεντία, όταν διορθώνουν τις ΓΕ των φοιτητών τους. Οι «κόκκινοι σταυροί» ως ένδειξη αδυναμίας του γραπτού ή αντίθετα ένας πολύ καλός βαθμός χωρίς περαιτέρω επεξηγήσεις, μόνο αρνητικές συνέπειες μπορούν να έχουν για την μαθησιακή πορεία του ατόμου (Race, 2009). Σαφώς και δίνουν μεγάλη έμφαση στο περιεχόμενο και την αφομοίωση της διδακτέας ύλης (απολογιστική ανατροφοδότηση), αλλά επιπλέον στόχος τους είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (διαμορφωτική ανατροφοδότηση) (βλ. κεφ. 2.3.). Παράλληλα, η ενθάρρυνση του εκπαιδευόμενου θεωρείται απαραίτητη, ακόμα και στις περιπτώσεις που η ΓΕ παρουσιάζει αρκετά προβλήματα. Άρα, ο βασικός στόχος της ανατροφοδότησης που εκπονούν οι ΚΣ συνοψίζεται σε τρία ρήματα: επαινούν, καθησυχάζουν και κατευθύνουν (Race, 1999).

Τόσο η ανάπτυξη μιας κριτικής προσέγγισης στην συγγραφή ΓΕ όσο και η δυνατότητα επικοινωνίας μπορεί να υποστηριχθεί από μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης, μεταξύ των οποίων είναι και η ομότιμη ανατροφοδότηση (Macdonald, 2001). Οι περισσότεροι ΚΣ φαίνεται να αναγνωρίζουν τα οφέλη της και είναι πρόθυμοι να την εφαρμόσουν ως μια συμπληρωματική και εναλλακτική μορφή ανατροφοδότησης που προωθεί τον διάλογο και αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των φοιτητών (Mulliner & Tucker, 2017). Ωστόσο, κανένας δεν έχει προσπαθήσει κάτι τέτοιο ποτέ μέχρι τώρα. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει μάλλον το ΕΑΠ να επανεξετάσει το πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος σπουδών, αφού ο περιορισμένος αριθμός ΟΣΣ είναι μεγάλος ανασταλτικός παράγοντας. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και προϋποθέτει άνεση χρόνου, προκειμένου να μην χρειάζεται να επιταχύνεται η όλη διαδικασία με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την αποτελεσματικότητά της (Zheng, 2012). Παράλληλα αναφέρθηκε ότι η ομότιμη ανατροφοδότηση είναι σε πολλές περιπτώσεις παρακινδυνευμένη, γιατί ορισμένοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι έτοιμοι να δεχτούν κριτική από τους συναδέλφους τους, γεγονός που μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην διεργασία της ομάδας. Πράγματι, επειδή η ανατροφοδότηση αυτή απαιτεί ιδιαίτερους χειρισμούς, δεν μπορεί

να εφαρμοστεί επιτυχώς, αν δεν έχει αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης και αφοσίωσης μεταξύ των μελών της ομάδας (Andreasen et al., 2013).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι ΚΣ είναι δεκτικοί στο να εφαρμόσουν αποτελεσματικές μεθόδους στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν την μάθηση των φοιτητών. Μια ακόμα ριζοσπαστική άποψη για την αξιολόγηση των ΓΕ είναι η αυτοαναφορική ανατροφοδότηση που συγκρίνει την υπάρχουσα με την προηγούμενη επίδοση του φοιτητή (Hughes, 2011). Οι περισσότεροι ΚΣ φαίνεται ότι προσπαθούν να έχουν μια συνολική εικόνα των εργασιών για τον κάθε εκπαιδευόμενο και πολλές φορές παραπέμπουν σε προηγούμενη ΓΕ, για να τον καθοδηγήσουν. Έτσι, είναι πρόθυμοι να αφιερώσουν αρκετό χρόνο, προκειμένου να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους και να τους βοηθήσουν να έχουν μια πλήρη εικόνα της εκπαιδευτικής τους πορείας από την αρχή μέχρι το τέλος του ακαδημαϊκού έτους.

Ομοίως, οι ΚΣ προσπαθούν να διατυπώνουν τα σχόλιά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην προσβάλλουν τους εκπαιδευόμενους και να μην θίγουν την προσωπικότητά τους. Βέβαια υπάρχει και η ανάλογη αυστηρότητα, όπου χρειάζεται, εφόσον στόχος τους είναι να διορθώσουν λάθη περιεχομένου και να συμβάλουν στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευόμενους επισημαίνοντας το σφάλμα και προτείνοντας λύσεις με τρόπο σαφή και περιεκτικό (Glover & Brown, 2006). Ο χαρακτήρας του κάθε φοιτητή και το επίπεδό του σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, η ιδιοσυγκρασία του διδάσκοντα, η σοβαρότητα του σφάλματος και ο βαθμός επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι οι βασικότεροι παράγοντες που καθορίζουν την διατύπωση των σχολίων. Φυσικά το ζητούμενο είναι πάντα η χρήση προτάσεων που θα κάνουν την ανατροφοδότηση να έχει προσωπικό και όχι τυπικό ή τυποποιημένο χαρακτήρα (Andreasen et al., 2013). Γι' αυτό και κατά τον σχολιασμό οι ΚΣ συνηθίζουν να αποφεύγουν το επιτακτικό ύφος και να υιοθετούν τρόπους που μετριάζουν την υπερβολική αυστηρότητα, χωρίς όμως να επιδίδονται σε κολακεία ή ανώφελη περιττολογία.

Σε γενικές γραμμές έχει παρατηρηθεί ότι δεν υπάρχει σύμπτωση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων σχετικά με την ανατροφοδότηση. Οι μεν εκπαιδευτές ισχυρίζονται ότι παρέχουν διαμορφωτική ανατροφοδότηση με στόχο την μάθηση, οι δε εκπαιδευόμενοι διαμαρτύρονται ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν είναι απολογιστική και εστιάζει στην βαθμολογία (Hyland, 2001· Li & De

Luca, 2014· Ros i Solé & Truman, 2005). Στην συγκεκριμένη έρευνα πολλοί ΚΣ αρχικά δήλωσαν ότι μάλλον οι φοιτητές τους διαβάζουν τα σχόλια της ανατροφοδότησης και δεν εστιάζουν μόνο στην βαθμολογία, γιατί η ανατροφοδότηση τους βοηθά να πιστοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει, παρόλο που το κάθε λάθος έχει δυνητικά μικρή ή μεγάλη επίπτωση στον βαθμό (Ros i Solé & Truman, 2005). Ωστόσο, ως προς το ζήτημα αυτό παρουσιάστηκε στην συνέχεια διάσταση απόψεων. Οι έμπειροι ΚΣ αφήνουν να εννοηθεί ότι υπάρχει μια μεγάλη μερίδα φοιτητών που αγνοεί τα σχόλια και εστιάζει και στον βαθμό, ενώ οι καινούργιοι ΚΣ είναι πιο αισιόδοξοι και νομίζουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων λαμβάνει υπόψη περισσότερο τις παρατηρήσεις παρά την βαθμολογία. Είναι απόλυτα εύλογο η εμπειρία στις δράσεις εξΑΕ να «οπλίζει» τους διδάσκοντες με περισσότερες ικανότητες, ώστε να είναι σε θέση να διακρίνουν καλύτερα πότε οι φοιτητές τους ασχολούνται πραγματικά με την ανατροφοδότησή τους και πότε την αγνοούν<sup>19</sup>. Εξάλλου, οι διδάσκοντες μπορεί να προτίθενται και να προσπαθούν καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος να δίνουν διαμορφωτική ανατροφοδότηση, κάτι όμως που ίσως οι φοιτητές δεν το εισπράττουν ή δεν το αναγνωρίζουν, αφού συνήθως λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους την αθροιστικού τύπου αξιολόγηση που γίνεται στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους (Mulliner & Tucker, 2017).

Οι ΚΣ φαίνεται ότι υπογραμμίζουν τον πολλαπλό ρόλο της ανατροφοδότησης των ΓΕ (βλ. κεφ. 3.). Όλοι συμφωνούν με την διορθωτική αξία της και επικροτούν την διαμορφωτική και ενθαρρυντική πτυχή της, αλλά δεν ακολουθούν τις ίδιες πρακτικές. Κάποιοι ανέφεραν ότι εστιάζουν περισσότερο στην απόδοση των φοιτητών, δίνοντας οδηγίες για την αποκατάσταση αδυναμιών που σχετίζονται με το διδακτικό αντικείμενο, άλλοι σε ζητήματα δομής μιας ΓΕ και άλλοι στην οργάνωση των ιδεών και την ανάπτυξη στρατηγικών που βοηθούν στην κριτική επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού και της αποκτηθείσας γνώσης. Παράλληλα, κάποιοι θεωρούν ότι έχει μεγαλύτερη βαρύτητα η ανατροφοδότηση που δίνεται στις δύο πρώτες ΓΕ και άλλοι στις δύο επόμενες και δεν υπάρχει μια κοινή γραμμή ως προς το αν πρέπει να διορθώνονται λεπτομερώς και αναλυτικά όλα τα σφάλματα. Οι απόψεις δηλαδή των

---

<sup>19</sup> Σαφώς και θα ήταν καλύτερα η διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων να γίνει συγκριτικά, δηλαδή και με ποσοτική έρευνα που θα εστιάζει στις αντιλήψεις των φοιτητών, ώστε να γίνει διασταύρωση απόψεων, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν στην παρούσα έρευνα, αφού λόγω έλλειψης χρόνου έπρεπε να περιοριστεί το εύρος της (βλ. κεφ. 9.2.).

διδασκόντων ως προς τον ορισμό της χρήσιμης ανατροφοδότησης παρουσιάζουν σχετική ανομοιογένεια, υπάρχει διασπορά πρακτικών και προτεραιοτήτων (Hyland, 2001) και δεν παρατηρείται συναίνεση σχετικά με ποιες αστοχίες θα πρέπει να διορθωθούν και να σχολιαστούν (Ros i Solé & Truman, 2005). Είναι λοιπόν μάλλον δύσκολο να καταρτιστεί ένα γενικό πλαίσιο που θα καθοδηγεί τους ΚΣ και άρα η δημιουργία μιας «ρουμπρίκας αξιολόγησης», όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι συμμετέχοντες, που θα κατευθύνει προς ένα συγκεκριμένο είδος ανατροφοδότησης. Άλλωστε, κάτι τέτοιο ίσως να μην ενδείκνυται, αφού ο βαθμός παρέμβασης του εκπαιδευτή διαφοροποιείται ανά περίπτωση. Όπως, χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Ros i Solé και Truman (2005) αυτό καθορίζεται τόσο από αντικειμενικούς (π.χ. έλλειψη κατανόησης περιεχομένου ή των κριτηρίων αξιολόγησης) όσο και από υποκειμενικούς παράγοντες (π.χ. προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, εμπειρία του εκπαιδευτή). Πάντως, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι οι ΚΣ καταβάλλουν φιλότιμες προσπάθειες να ανταποκριθούν στις επτά αρχές που οι Nicol και Macfarlane-Dick (2006) έθεσαν ως προϋπόθεση για μια διαμορφωτικού τύπου ανατροφοδότηση, με στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης (βλ. κεφ. 3.) παρά τις δυσκολίες που συναντούν.

Οι διδάσκοντες ομολογούν ότι δεν είναι εύκολο να μπορέσουν να συνδυάσουν στην πράξη την διαμορφωτική λειτουργία της ανατροφοδότησης με την βαθμολογία, καθώς υπάρχουν περιορισμοί, όπως η αρθρωτή δομή του προγράμματος σπουδών, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτών και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού φορέα (Li & De Luca, 2014). Επιπρόσθετα, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος, ο όγκος εργασίας, οι πολλές αδυναμίες ορισμένων ΓΕ, η προσωπικότητα και οι προσδοκίες του κάθε εκπαιδευόμενου αποτελούν τις σημαντικότερες δυσκολίες που συναντά ένας εκπαιδευτής, όταν εκπονεί ανατροφοδότηση (Orrell, 2006· Sanchez & Dunworth, 2015). Πράγματι, οι ΚΣ στην συγκεκριμένη έρευνα ανέφεραν όλα τα παραπάνω ως σημαντικά προβλήματα στο έργο τους ως διορθωτές.

Συμπληρωματικά αναφέρθηκαν μεμονωμένα και άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες και συνολικά έγιναν 20 διαφορετικές αναφορές για εμπόδια κατά το έργο της διόρθωσης των ΓΕ (βλ. Πίνακα 4, κεφ. 8.10.). Ο μεγάλος αυτός αριθμός είναι ενδεικτικός για το πόσα πολλά πράγματα χρειάζεται να έχει κατά νου ο ΚΣ, ώστε να

εκπονήσει μια χρήσιμη ανατροφοδότηση. Με αυτά τα δεδομένα η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τακτικής ως αποτελεσματικής για όλες τις περιπτώσεις είναι πρακτικά αδύνατη, αφού στον χώρο της εκπαίδευσης, και ιδίως στο πεδίο της Ε.Ε. αλλά και της εξΑΕ, η εφαρμογή αναχρονιστικών τυποποιημένων διαδικασιών ως «ιδανικών» λύσεων δεν ενδείκνυται σε καμία περίπτωση. Ωστόσο, υπάρχει μεγάλο περιθώριο για έρευνα και προβληματισμό, τόσο σε επίπεδο μονάδας από τον κάθε ΚΣ όσο και θεσμικό επίπεδο, ώστε το ΕΑΠ να εγκύψει εξειδικευμένα στις ανάγκες των μελών ΣΕΠ αναφορικά με την διόρθωση των ΓΕ, εφόσον αυτές αποτελούν βασικό κομμάτι του προγράμματος σπουδών<sup>20</sup>. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί μια αναφορά, που όμως ενδέχεται να απασχολεί το σύνολο των μελών ΣΕΠ και έχει να κάνει με την σχέση εργασίας του διδακτικού προσωπικού με το ΕΑΠ. Ειδικότερα, θεωρήθηκε ότι το καθεστώς μερικής απασχόλησης με το οποίο εργάζονται οι ΚΣ είναι ιδιαίτερα αποθαρρυντικό και έχει επιπτώσεις στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, μέρος των οποίων είναι και η διόρθωση των ΓΕ. Οι διδάσκοντες με καθεστώς μερικής απασχόλησης συνήθως δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον και έχουν μικρότερο κίνητρο για να συμμετάσχουν ενεργά στην εξέλιξη του προγράμματος σπουδών και σε άλλες δραστηριότητες σχετικές με το πρόγραμμα στο οποίο διδάσκουν (Holub, 2003, όπ. αναφ. στην Gaillard-Kenney, 2006).

Ο πιο συχνός τρόπος με βάση τον οποίο οι ΚΣ προσπαθούν να λύσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντούν είναι ο διάλογος και η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους. Μάλιστα, επιβεβαιώνεται η 2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, καθώς οι πιο έμπειροι ΚΣ είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την διαδικασία της ανατροφοδότησης και έχουν κατά καιρούς αντιμετωπίσει επιτυχώς ζητήματα μικρής ή και μεγαλύτερης σοβαρότητας. Πάντως, ο διάλογος παρουσιάζεται ως το ιδανικότερο μέσο και όλοι σχεδόν πιστεύουν ότι ο ανοικτός διάυλος επικοινωνίας πρέπει να είναι αμφίπλευρος, δηλαδή να είναι διαθέσιμοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι για μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τον ΚΣ τους. Θα ήταν βέβαια ακόμα καλύτερο αυτοί οι διάλογοι να μην γίνονται μόνο όταν ανακύψουν δυσκολίες, αλλά να αποτελούν βάση συζήτησης σε γενικότερο πλαίσιο, αποδεσμευμένοι από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο (Carless, 2006). Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο δομείται το πρόγραμμα σπουδών με τις μόλις πέντε ΟΣΣ και περιορισμένη την

<sup>20</sup> Περισσότερα σχετικά με την ανάγκη υποστήριξης των ΚΣ από το ΕΑΠ βλ. κεφ. 9.1.3.

δυνατότητα συχνότερης επικοινωνίας κάνει κάτι τέτοιο να φαίνεται προς το παρόν μάλλον ουτοπικό.

Επιπρόσθετα, η εμπειρία είναι ακόμα ένα ασφαλές «καταφύγιο» στο οποίο προστρέχουν οι ΚΣ, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στην διόρθωση των ΓΕ. Χρόνο με τον χρόνο θεωρούν ότι αποκομίζουν γνώσεις και τεχνικές να διορθώνουν και να ανατροφοδοτούν τους φοιτητές τους, τις οποίες εκμεταλλεύονται στο έπακρο. Αυτές δεν προέρχονται σε όλες τις περιπτώσεις αποκλειστικά από τον χώρο του ΕΑΠ, της εξΑΕ ή της Ε.Ε. Μπορεί να αποκτήθηκαν σε άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και οργανισμούς, πιθανόν και από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά όμως αξιοποιούνται από τους διδάσκοντες στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στον ρόλο τους (βλ. κεφ. 1.3.). Η οργάνωση, η υπομονή, η συνεργασία με συναδέλφους είναι μερικοί ακόμα τρόποι που χρησιμοποιούν οι ΚΣ για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες. Εκείνο πάντως που είναι σίγουρο είναι ότι όλοι ανεξαιρέτως έχουν συνειδητοποιήσει τον απαιτητικό τους ρόλο γι' αυτό και δεν αφήνουν τίποτα στην τύχη, αλλά προσπαθούν με διάφορους τρόπους να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα στα καθήκοντά τους, όχι μόνο για να διαφυλάξουν το δικό τους επαγγελματικό κύρος, αλλά κυρίως για να αποκομίσουν οι εκπαιδευόμενοί τους όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις από την παρακολούθηση του προγράμματος.

### 9.1.2. Αξιολόγηση - αυτοξιολόγηση του ΚΣ και ανατροφοδότηση των ΓΕ

Όλοι οι ΚΣ αναγνώρισαν ότι η αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου είναι υψίστης σημασίας (βλ. κεφ. 4.4.). Η εμπειρία σε δράσεις εξΑΕ δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις θέσεις των συμμετεχόντων, καθώς τόσο οι περισσότεροι όσο και οι λιγότεροι έμπειροι ομόφωνα απάντησαν ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που θα οδηγήσει στην δική τους βελτίωση αλλά και στον έλεγχο της πορείας ολόκληρου του προγράμματος, για την οποία οι ίδιοι έχουν τον σπουδαιότερο ρόλο. Εξάλλου, ο Βεντούρης (2006) αναφέρει ότι ο διδάσκοντας μεταξύ άλλων οφείλει να επιλύει όλα τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την εξέλιξη του προγράμματος και απειλούν την επιτυχία του. Οι ΚΣ θεωρούν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτή πρέπει να υπάρχει και να προωθείται με κάθε τρόπο, καθώς,



βοηθώντας το διδακτικό προσωπικό να αξιολογήσει τις δικές του επιδόσεις, ενθαρρύνεται μια θετική προσέγγιση για την ανάπτυξή του, η οποία μπορεί να ενισχυθεί περαιτέρω και με άλλους τρόπους, όπως η συζήτηση με τους συναδέλφους και τους συντονιστές των προγραμμάτων (Phillips & Stevens, 1996).

Επιπρόσθετα, όλοι οι ΚΣ ήταν ακόμα πιο θετικοί ως προς την αυτοαξιολόγηση. Έτσι, λοιπόν επιβεβαιώνεται η 3<sup>η</sup> υπόθεση εργασίας, αλλά μόνο κατά το ήμισυ, δηλαδή όσον αφορά στις απόψεις των διδασκόντων για την αξία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, καθώς όλοι με διάφορους τρόπους προσπαθούν να βελτιωθούν ως εκπαιδευτές και να ανταποκρίνονται καλύτερα στον δύσκολο ρόλο τους ανεξαρτήτως από τα χρόνια εμπειρίας τους τόσο ως ΚΣ στο ΕΑΠ όσο και σε άλλες δράσεις της τριτοβάθμιας αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι παίρνουν ανατροφοδότηση από τους φοιτητές ζητώντας να τους αξιολογήσουν και συλλέγουν πληροφορίες μέσα από την συμπλήρωση εντύπων με ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου. Ήδη από 1997 οι Stevenson, Sadler και Naylor τόνισαν την ανάγκη αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους φοιτητές. Μίλησαν για το «προγραμματισμένο μοντέλο βασιζόμενο στις προσδοκίες των σπουδαστών» [The Expectations-Led Planned Organisation (ELPO) model], σύμφωνα με το οποίο ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων του προγράμματος μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με τις επιθυμίες των φοιτητών, οι οποίοι μεταξύ άλλων αξιολογούν και την διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται. Οι εκπαιδευόμενοι συζητούν την αξία του διδακτικού έργου με τους εκπαιδευτές, οι απόψεις τους αντιμετωπίζονται με σεβασμό και εξετάζονται προσεκτικά, αλλά δεν αναιρείται ο ρόλος του διδάσκοντα ο οποίος λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις για το περιεχόμενο και το ύφος της διδασκαλίας<sup>21</sup>. Άλλωστε κατά τον Brookfield (2017), αφού η σχέση εξουσίας μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή δεν μπορεί σταματήσει να υπάρχει, ο εκπαιδευτής οφείλει να δίνει εξουσία και στους εκπαιδευόμενους. Κάπως έτσι οι ΚΣ φαίνονται

<sup>21</sup> Σύμφωνα με τους Stevenson, Sadler και Naylor (1997) αυτό το μοντέλο αξιολόγησης του διδάσκοντα (ELPO) είναι τελείως διαφορετικό από το RASE model (Responding Always to Student Expectations), κατά το οποίο εφαρμόζεται μια «πελατοκεντρική» προσέγγιση της διδασκαλίας που ανταποκρίνεται πάντα στις επιθυμίες του φοιτητή. Ο διδάσκων στο RASE model συλλέγει τις προσδοκίες των φοιτητών για τον ρόλο του εκπαιδευτή και την διδακτική μεθοδολογία και σχεδιάζει ολόκληρο το πρόγραμμα με βάση αυτές. Ο φοιτητής είναι εκείνος που θα αποφασίσει αν το πρόγραμμα είναι χρήσιμο για να το παρακολουθήσει. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να κάνει κανένα από τα πράγματα που οι εκπαιδευόμενοι έχουν αναφέρει ως κακή πρακτική και οφείλει να ανταποκρίνεται πάντα στις προσδοκίες των φοιτητών όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να προετοιμαστούν για την επόμενη ΓΕ.



διατεθειμένοι να δώσουν τον λόγο στους φοιτητές, ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους και να ασκήσουν πολύτιμη εποικοδομητική κριτική.

Άλλοι πάλι ΚΣ προχωρούν σε ενδοσκόπηση και επαναθεώρηση σκεπτόμενοι τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, προχωρώντας σε στοχαστικό διάλογο και κριτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου, με στόχο την αλλαγή και τον μετασχηματισμό των εσφαλμένων αντιλήψεων και πρακτικών (Mezirow, 2007). Πιστεύουν ότι ο καθένας οφείλει να κάνει αυτοβούλως μια τέτοια εσωτερική διαδικασία, ώστε να βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του εντοπίζοντας αρετές αλλά και αδυναμίες και προβαίνοντας σε κριτική των ενεργειών του (Klenowski, 1995, όπ. ανάφ. στον Παντακούδη, 2016). Οι ΚΣ δήλωσαν ότι μαθαίνουν μέσα από αυτήν την διαδικασία αναστοχασμού που κατά τους Argyris και Schön (1978, όπ. αναφ. στην Σταυρακοπούλου, 2005) χαρακτηρίζεται μοντέλο *μάθησης διπλού βρόχου* (double-loop learning), σύμφωνα με το οποίο το άτομο μέσα από μια στοχαστική διαδικασία επανεξετάζει και αναπροσαρμόζει τακτικές, στρατηγικές και πεποιθήσεις που έχουν αποδειχτεί ασύμβατες με την πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτής ελέγχει αναδρομικά και καθορίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην συνέχεια προχωρά στην εξαγωγή συμπερασμάτων, προβαίνοντας σε αλλαγές τις οποίες εφαρμόζει στον μελλοντικό σχεδιασμό του μαθησιακού περιβάλλοντος (OECD, 2010<sup>22</sup>, όπ. αναφ. στην Skåneförbundet<sup>23</sup>, 2013).

Κατά τον Βεντούρη (2006), από εκπαιδευτική σκοπιά είναι πολύ σημαντικός ο έλεγχος αφενός της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα σχετικά με την υποστήριξη των φοιτητών στην πορεία τους προς την επίτευξη των στόχων (του προγράμματος αλλά και των ατομικών) και αφετέρου η γνώση «της σχέσης μεταξύ της προόδου των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών ενεργειών του καθηγητή»

---

<sup>22</sup> The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): Πρόκειται για τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), του οποίου το Κέντρο για την Εκπαιδευτική Έρευνα και την Καινοτομία (Centre for Educational Research and Innovation) δημοσίευσε το 2010 μια αναφορά με τίτλο «The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice». Ο οργανισμός FoUSkola, μια ένωση εκπαιδευτικών φορέων της επαρχίας Skåne στην νότια Σουηδία, αρμοδιότητα της οποίας είναι η συνεργασία για την έρευνα και την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, εξέδωσε το 2013 στην Σουηδία σε περίληψη αυτήν την αναφορά του ΟΟΣΑ.

<sup>23</sup> Skåneförbundet: Πρόκειται για την ένωση των 33 δήμων της διοικητικής περιφέρειας Skåne στην νότια Σουηδία. Ο οργανισμός αυτός, τμήμα του οποίου είναι ο φορέας FoUSkola, προωθεί την ανάπτυξη και τα συμφέροντα της περιφέρειας, λειτουργώντας πολλαπλά σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Kommunförbundet Skåne, 2018).

(σελ. 113). Ως προς το τελευταίο η συντριπτική πλειοψηφία των ΚΣ απάντησε ότι αυτή η σχέση αποτυπώνεται σε μεγάλο βαθμό στην διαδικασία διόρθωσης των ΓΕ και στην εκπόνηση της ανατροφοδότησης. Η διαδικασία αυτή είναι για τους περισσότερους ΚΣ μια ευκαιρία για προβληματισμό και στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησής τους μπορεί εν τέλει να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά ως ένα ακόμα μέσο συλλογής πληροφοριών για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επικουρικά με τις υπόλοιπες τεχνικές που ακολουθούν. Η μάθηση λοιπόν μέσω της ανατροφοδότησης των ΓΕ είναι τελικά αμφίδρομη, καθώς το όφελος από την διαδικασία αυτή είναι διπλό, δηλαδή τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για τον εκπαιδευτή (Orrell, 2006).

### 9.1.3. Υποστήριξη του ΚΣ ως διορθωτή ΓΕ

Η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση προς τους φοιτητές και η σημασία της για την μαθησιακή διαδικασία και για την πορεία του προγράμματος αναγνωρίζεται σε γενικές γραμμές από ξένους φορείς και αρχές εκπαίδευσης (Myndigheten för yrkesskolan, 2016· Skolinspektionen, 2012· Skolverket, 2012). Σε κάποιες περιπτώσεις, όπως το ΟΥ, παρέχονται λεπτομερείς οδηγοί και συμβουλές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των ΓΕ (Chetwynd & Dobbryn, 2011· Σπανακά, 2012), αλλά συνήθως η επιμόρφωση και η βοήθεια προς τους εκπαιδευτές περιορίζεται σε μια συμβουλευτική, ενταγμένη στο πλαίσιο του γενικότερου ρόλου του εκπαιδευτή (βλ. κεφ. 5.1.).

Αναλόγως και στο ΕΑΠ η υποστήριξη του ΚΣ ως αξιολογητή και διορθωτή των ΓΕ δεν αποτελεί κατά γενική ομολογία αυτοτελές πεδίο για το οποίο πρέπει οι εκπαιδευτές να λάβουν εξειδικευμένες γνώσεις, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικότερης επιμόρφωσής τους για τα καθήκοντά τους στο ΕΑΠ και τον ρόλο τους ως διδάσκοντες σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μέσω της εξΑΕ. Μάλιστα, το σεμινάριο που οδηγεί στην πιστοποίησή τους είναι υποχρεωτικό και οργανώνεται από την ανεξάρτητη ΜΕΑΕ του ΕΑΠ (βλ. κεφ. 6.1.2.). Αν και σε γενικές γραμμές δηλώνουν ευχαριστημένοι από το ΕΑΠ, οι συμμετέχοντες ΚΣ στην έρευνα αυτή και κυρίως όσοι έχουν λιγότερα χρόνια εμπειρίας επισημαίνουν ότι υπάρχει ανάγκη επαγγελματικής κατάρτισης και υποστήριξης των διδασκόντων σχετικά με την

παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν μέσα από ανασκόπηση διάφορων ερευνών και οι Li και De Luka (2014)<sup>24</sup>. Οι τελευταίες, σε πολλές περιπτώσεις και σε πολλά ιδρύματα εντοπίζουν έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων, αλλά δεν φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο στο ΕΑΠ, αφού οι ΚΣ του συγκεκριμένου ΜΠΣ δήλωσαν ότι υπάρχει αγαστή συνεργασία με τους συντονιστές των ΘΕ αλλά και μεταξύ ομοτίμων και παρατηρείται διάθεση για υποστήριξη των παλαιότερων προς τους νεότερους. Φαίνεται ότι η καλή συνεργασία έχει γίνει συνείδηση στα μέλη ΣΕΠ, αφού άλλωστε η μεταξύ τους υποστήριξη αποτελεί σημαντική παράμετρο της επιμόρφωσής τους, έστω και σε μια πιο ανεπίσημη μορφή (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Πέρα από την βοήθεια του συντονιστή και των συναδέλφων, στο πλαίσιο της υποστήριξης που παρέχει η εκάστοτε ΘΕ δίνεται και έντυπο υλικό, το οποίο μπορεί να είναι η πρότυπη απάντηση σε κάθε ΓΕ, το εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. εγχειρίδια, πρόσθετο υλικό αναρτημένο στην πλατφόρμα του ΕΑΠ), αλλά και έντυπο επιμορφωτικό υλικό για τους νέους ΚΣ σχετικό με τις ΓΕ και την διόρθωσή τους. Ιδιαίτερα οι καινούργιοι θεωρούν ότι αυτό είναι αρκετά διαφωτιστικό και διευκολύνει το έργο τους. Το ίδιο υποστηρίζουν και εκείνοι που μπορεί να θεωρούν ότι έχουν κάποιες ελλείψεις όσον αφορά στην κατάρτισή τους σε ένα γνωστικό αντικείμενο, καθώς και εκείνοι που διδάσκουν σε ΘΕ η έκταση της οποίας είναι ευρεία και περιλαμβάνει σύνθετες έννοιες που απαιτούν εκτενή και ειδική προσέγγιση επιβεβαιώνοντας έτσι την 4<sup>η</sup> υπόθεση εργασίας, αν και ομολογουμένως ακούστηκαν φωνές που ανέφεραν ότι το συγκεκριμένο υλικό χρειάζεται επικαιροποίηση και αναπροσαρμογή με βάση τα νέα επιστημονικά δεδομένα.

Παρόλο που οι οδηγοί αξιολόγησης υποδεικνύουν έναν τρόπο διόρθωσης και βαθμολόγησης που τείνει προς την παροχή απολογιστικής ανατροφοδότησης, οι μελέτες ολόένα και περισσότερο καταδεικνύουν την ανάγκη για διαμορφωτική ανατροφοδότηση (Chetwynd & Dobbryn, 2011). Ίσως γι' αυτόν τον λόγο το ΕΑΠ δεν προβαίνει στην παροχή υλικού και οδηγιών που θα δεσμεύουν ή θα χειραγωγούν τα μέλη ΣΕΠ προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αντίθετα, οι ΚΣ υπογραμμίζουν ότι

---

<sup>24</sup> Οι Li και De Luca (2014) βασίστηκαν στην μελέτη 37 ερευνών σε προγράμματα σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου και της Αυστραλίας, οι οποίες επιλέχτηκαν από 363 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά δημοσιευμένα την περίοδο 2000 έως 2011.

όλα όσα λογίζονται ως υποστηρικτικό υλικό είναι ενδεικτικά και λειτουργούν επικουρικά και τίποτα δεν θεωρείται δεσμευτικό, ούτε υπάρχει κάποια οδηγία που να πρέπει να τηρείται απαρέγκλιτα. Γι' αυτό άλλωστε υπάρχει η ευχέρεια να εφαρμοστούν διάφορες καινοτόμες μέθοδοι και τεχνικές από τους ΚΣ καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος, όπως η τεχνική διδασκαλίας «Το Εργαστήριο για το Μέλλον» που εφαρμόστηκε σε ΟΣΣ της ΘΕ «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», με σκοπό να αναδειχτούν και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές κατά την εκπόνηση ΓΕ (Βασάλα, 2013). Θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και για την ανατροφοδότηση των ΓΕ άλλες παρόμοιες πρωτοποριακές ιδέες, όπως για παράδειγμα η παροχή ηλεκτρονικής online προφορικής ανατροφοδότησης που αναφέρθηκε από δύο ΚΣ ως ένας άλλος τρόπος να ανατροφοδοτούν τους φοιτητές, τον οποίο όμως προς το παρόν έχουν εφαρμόσει σε πειραματικό στάδιο και σε πολύ μικρή κλίμακα και γι' αυτό δεν γνωρίζουν τα αποτελέσματα μιας τέτοιας μεθόδου.

Από την άλλη πλευρά το γεγονός ότι το ΕΑΠ δεν δεσμεύει τους ΚΣ προς μια κοινή μορφή αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των ΓΕ έχει θετικές και αρνητικές συνέπειες. Αρχικά επιδρά θετικά, εφόσον απορρίπτεται η τυποποίηση και αφήνεται περιθώριο στους ΚΣ να ενεργούν αυτοβούλως αναλογιζόμενοι τις συνθήκες που επικρατούν κάθε ακαδημαϊκό έτος και σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα. Ωστόσο, δεν μπορεί να αποκλείσει κανείς ότι έτσι ίσως να εγείρονται θέματα μεροληπτικής και άνισης μεταχείρισης των φοιτητών τόσο μεταξύ τμημάτων όσο και εντός του ίδιου τμήματος. Πάντως, σε γενικές γραμμές οι ΚΣ θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους από το ΕΑΠ (φοίτηση στην ΘΕ, σεμινάρια, εκπαιδευτικό υλικό) είναι επαρκής, για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον διπλό τους ρόλο (Ηλιάδου, 2011). Οι περισσότεροι όμως θέλουν αυτή η υποστήριξη να ενισχυθεί, τόσο σε επίπεδο ΘΕ όσο και θεσμικά σε κεντρικό επίπεδο, όχι μόνο για την διασφάλιση της δικαιοσύνης μεταξύ των τμημάτων κατά την διόρθωση αλλά και για την δική τους περαιτέρω επιμόρφωση και κατάρτιση. Όπως παρατηρεί και η Hyland (2001), οι διδάσκοντες σε προγράμματα εξΑΕ χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη και εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο που θα διορθώνουν τις ΓΕ με γνώμονα πάντα την ενθάρρυνση και την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων στους φοιτητές μέσω της ανατροφοδότησης. Οι οδηγίες και η βοήθεια που θα παράσχει το ΕΑΠ σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται ποτέ να

αποτελέσουν πανάκεια για όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την διόρθωση των ΓΕ. Θα συμβάλουν όμως αποφασιστικά στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων και ταυτόχρονα θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά ως ψυχολογική στήριξη, γιατί ο κάθε ΚΣ θα αισθάνεται την ασφάλεια ότι ένας οργανωμένος μηχανισμός υποστήριξης θα βρίσκεται στην διάθεσή του για να τον χρησιμοποιήσει επικουρικά, όταν και όποτε χρειαστεί, χωρίς αυτό να αναιρεί την αυτονομία του ως εκπαιδευτή ενηλίκων.

Οι προτάσεις που διατυπώνουν οι ίδιοι οι διδάσκοντες σχετικά με το τι θα μπορούσε να τους βοηθήσει περισσότερο στην διαδικασία παροχής ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών παρουσιάζουν κατά κανόνα μεγάλη ποικιλία και ανομοιογένεια (βλ. κεφ. 5.2.). Πράγματι, και στην συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες έδωσαν πληθώρα απαντήσεων, οι περισσότερες από τις οποίες δεν συμπίπτουν μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 6, κεφ. 8.13.2.). Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτών δεν είναι ίδιες και συνεπώς το ΕΑΠ θα πρέπει να το λαμβάνει υπόψη, όταν προβαίνει σε κάποια διαδικασία επιμόρφωσης των ΚΣ, ειδικά ως προς το ζήτημα της διόρθωσης των ΓΕ. Εκείνο που φαίνεται πάντως να έχουν περισσότερη ανάγκη είναι η διατήρηση και η ενίσχυση της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της επικοινωνίας εντός της ΘΕ, τόσο μεταξύ των μελών ΣΕΠ και του συντονιστή όσο και μεταξύ των ΚΣ. Η επιμόρφωση των διδασκόντων, ώστε να μπορούν ως εκπαιδευτές να εφαρμόζουν αρχές συνεργατικής μάθησης είναι απαραίτητη στο πλαίσιο της εξΑΕ και της Ε.Ε. (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Για να είναι όμως οι ΚΣ σε θέση να ακολουθούν με τις ομάδες των εκπαιδευομένων τους μεθόδους που προάγουν την συνεργατική μάθηση, μάλλον θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να επικοινωνούν και να αλληλοϋποστηρίζονται. Άλλωστε, όλες αυτές οι ενέργειες μεταξύ ομοτίμων, συμπεριλαμβανομένου και του mentoring (βλ. κεφ. 5.1.), υποβοηθούν την βελτίωση της ποιότητας του έργου των διδασκόντων (Fouche, 2006· Trowler και Knight, 2000, όπ. αναφ. στους Παπαδημητρίου & Λιοναράκη, 2010), βασικό μέρος της οποίας είναι η διόρθωση των ΓΕ και η ανατροφοδότηση.

Επιπρόσθετα, ακούστηκαν απόψεις όπως η διοργάνωση σεμιναρίων αποκλειστικά για την ανατροφοδότηση των ΓΕ και όχι εντός της επιμόρφωσης για την εξΑΕ ή την Ε.Ε. Πράγματι, κάτι τέτοιο θα βοηθούσε, εφόσον θα μπορεί έτσι να

γίνει εμβάθυνση στο ζήτημα αυτό και θα υπάρχει ο χρόνος και η δυνατότητα να δοθούν πολύ περισσότερα παραδείγματα και ορθές πρακτικές που δεν θα περιορίζονται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Επίσης, προτάθηκε και η κατάρτιση ενός οδηγού αξιολόγησης, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ομοιογένεια κατά την διόρθωση. Βέβαια σε αυτήν την περίπτωση είναι ορατός ο κίνδυνος η διαδικασία να τυποποιηθεί ή ο οδηγός αυτός να αγνοηθεί, αφού, όπως προαναφέρθηκε, το ΕΑΠ δεν επιβάλλει στους ΚΣ να ακολουθούν συγκεκριμένες πρακτικές και διαδικασίες, αλλά ευνοεί την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αυτενέργεια. Τέλος, υπήρξαν πολλές άλλες προτάσεις οι οποίες είναι αρκετά ενδιαφέρουσες, αλλά όμως θα συνδράμουν μάλλον με έμμεσο τρόπο τους διδάσκοντες στην διαδικασία παροχής ανατροφοδότησης, όπως για παράδειγμα η δυνατότητα παρακολούθησης των ΟΣΣ από όλους τους φοιτητές με χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η αλλαγή των εργασιακών σχέσεων των ΚΣ και η διόρθωση προσχεδίων πριν την τελική ημερομηνία υποβολής της ΓΕ.

## 9.2. Περιορισμοί της εμπειρικής έρευνας

Κατά την διάρκεια της έρευνας εντοπίστηκαν περιορισμοί που σχετίζονταν κυρίως με τον τρόπο συλλογής των δεδομένων και το εύρος της μελέτης. Κατ' αρχάς, το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχτηκε ως ο καταλληλότερος τρόπος συλλογής πληροφοριών από τους συμμετέχοντες ήταν η συνέντευξη. Μάλιστα, οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο δίνουν την δυνατότητα αλλαγής της διερευνητικής διεύθυνσης, καθώς επιτρέπουν την διερεύνηση υποκειμενικών κινήτρων με τρόπο που δεν είναι εφικτός με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια (Robson, 2010). Ωστόσο, οι μισές περίπου συνεντεύξεις ήταν τέτοιες, λόγω έλλειψης διαθέσιμου χρόνου από πλευράς ΚΣ. Μάλιστα, από αυτές μόνο οι δύο έγιναν αποκλειστικά διά ζώσης, ενώ οι άλλες τρεις μέσω Skype. Οι υπόλοιπες τέσσερις συνεντεύξεις ήταν τηλεφωνικές λόγω φόρτου εργασίας των συμμετεχόντων ή εξαιτίας της γεωγραφικής απόστασης. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να ξεπεράστηκαν αυτές οι αντικειμενικές δυσκολίες, όμως το μειονέκτημα των συνεντεύξεων αυτών είναι ότι δεν υπάρχει η άμεση επαφή μεταξύ του ερευνητή και



του ερωτώμενου, γεγονός που δυνητικά έχει επιπτώσεις στην επικοινωνία, καθώς επηρεάζει την ικανότητα του ερευνητή να κατανοήσει βαθύτερα τις απόψεις του συμμετέχοντα (Creswell, 2016).

Σύμφωνα με τον Robson (2010) η εφαρμογή περισσότερων από μίας μεθόδου συγκέντρωσης δεδομένων δίνει την δυνατότητα τριγωνισμού στην έρευνα, αφού τα ευρήματα εξετάζονται από δύο ή περισσότερες θέσεις. Στην προκειμένη περίπτωση θα ήταν επιθυμητή η δειγματοληπτική εξέταση ανατροφοδοτήσεων ΓΕ που έχουν δώσει οι ΚΣ, προκειμένου να επαληθευτεί αν όσα ειώθηκαν στις συνεντεύξεις είναι αληθή. Η μελέτη εγγράφων παρέχει δια-επικύρωση άλλων μεθόδων, διαψεύδοντας ή επικυρώνοντας τα ευρήματά τους (Robson, 2010), αλλά στην συγκεκριμένη περίπτωση η πρόσβαση σε ανατροφοδοτήσεις ΓΕ δεν ήταν δυνατή για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών δεδομένων των φοιτητών. Αυτό δημιούργησε περιορισμούς, κυρίως στα ευρήματα που σχετίζονται με το ύφος και τον τρόπο διατύπωσης των παρεχόμενων σχολίων (βλ. κεφ. 8.7.), ώστε δεν κατέστη δυνατό να διαπιστωθεί αν οι πρακτικές των συμμετεχόντων ανταποκρίνονται στα λεγόμενά τους.

Τέλος, το χρονοδιάγραμμα ήταν περιορισμένο και έτσι η έρευνα εστίασε αποκλειστικά στις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτών. Οι ΚΣ ανέφεραν τις απόψεις τους, ωστόσο θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί αν οι απόψεις αυτές συμφωνούν με εκείνες των φοιτητών τους. Θα μπορούσε δηλαδή να γίνει προσέγγιση του θέματος με ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους, ώστε το ζήτημα να εξεταστεί συγκριτικά και από την σκοπιά των εκπαιδευόμενων, αλλά κάτι τέτοιο δεν ήταν δυνατόν. Επομένως, η ποσότητα και η μέθοδος συλλογής των δεδομένων είναι σε άμεση συνάρτηση με τον διαθέσιμο χρόνο για την υλοποίηση της έρευνας (Bell, 1997).

### 9.3. Προτάσεις

Η μελέτη αυτή προσπάθησε να διερευνήσει τις απόψεις και τις πρακτικές των ΚΣ του ΜΠΣ «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ σχετικά με την ανατροφοδότηση των ΓΕ. Αν και η γενίκευση δεν είναι χαρακτηριστικό ενός ποιοτικού ερευνητικού



μοντέλου (Creswell, 2016), οι ποιοτικοί ερευνητές καλό είναι να παράγουν εξηγήσεις ή επιχειρήματα τα οποία τρόπον τινά να έχουν κάποια απήχηση όχι μόνο μέσα στις περιορισμένες εμπειρικές παραμέτρους της μελέτης τους αλλά σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο, γιατί διαφορετικά μπορεί να υποτιμηθεί η μεγάλη ικανότητα των ποιοτικών μεθόδων στην εξαγωγή γενικών αποτελεσμάτων (Mason, 2002). Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας (βλ. κεφ. 9.2.), τα συμπεράσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν για όλους τους διδάσκοντες σε όλα τα εξΑ προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ωστόσο, είναι ενδεικτικά για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκοντες του ΕΑΠ σε μεταπτυχιακά προγράμματα εξΑΕ του κλάδου Ανθρωπιστικών Επιστημών αντιλαμβάνονται την σημασία της ανατροφοδότησης των ΓΕ.

Ειδικότερα, εκτίθενται οι απόψεις τους, περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο προβαίνουν στην εκπόνηση εποικοδομητικής ανατροφοδότησης αναδεικνύοντας καλές πρακτικές, παρουσιάζονται οι δυσκολίες και οι ανάγκες τους και εξετάζεται η συνδρομή και η υποστήριξη του ΕΑΠ ως εκπαιδευτικού φορέα όσον αφορά στην ανατροφοδότηση των ΓΕ συγκριτικά με εκπαιδευτικούς φορείς άλλων χωρών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν αρχικά από τους ΚΣ τόσο του συγκεκριμένου ΜΠΣ όσο και των υπολοίπων προγραμμάτων ως σημείο αναφοράς, προκειμένου να συγκρίνουν τις απόψεις τους με εκείνες άλλων συναδέλφων τους και να ενισχύσουν ορθές πρακτικές ή να υιοθετήσουν άλλες αποτελεσματικότερες. Παράλληλα, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και από το ΕΑΠ ως ένδειξη για τις ανάγκες των μελών ΣΕΠ, όταν εκπονούν ανατροφοδότηση στις ΓΕ, ώστε να προχωρήσει ο φορέας σε περαιτέρω διερεύνηση του θέματος κυρίως σε ό,τι αφορά την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού πάνω σε αυτήν την διαδικασία, με στόχο τον καλύτερο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών του στο κομμάτι κυρίως της αξιολόγησης τόσο των φοιτητών όσο και των διδασκόντων. Παράλληλα, ίσως μπορέσει να αναπτυχθεί σε κεντρικό επίπεδο από το ΕΑΠ ένας μηχανισμός διαλόγου μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών σχετικά με το ποια προσέγγιση ή ποιες προσεγγίσεις ανταποκρίνονται ταυτόχρονα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτών και στους στόχους του εκάστοτε προγράμματος.

Στην έρευνα αυτή το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μικρό, γεγονός που, όπως προαναφέρθηκε, είναι απαγορευτικό για την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον γενικό πληθυσμό, ήτοι στους εκπαιδευτές προγραμμάτων εξΑΕ. Γι' αυτόν τον λόγο θα μπορούσε η έρευνα να επεκταθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα, εντάσσοντας ΚΣ και από άλλα προγράμματα των ανθρωπιστικών επιστημών, ώστε να συλλεγούν περισσότερα δεδομένα που θα οδηγήσουν σε αντιπροσωπευτικότερα συμπεράσματα. Επίσης, θα προτείνουμε την διεξαγωγή αντίστοιχων ερευνών και σε προγράμματα θετικών επιστημών, για να διερευνηθεί μέσα από την σύγκριση και την διασταύρωση των αποτελεσμάτων αν το είδος και η φύση του γνωστικού αντικειμένου διαφοροποιεί τις πρακτικές των διδασκόντων σχετικά με την ανατροφοδότηση των ΓΕ. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης να γίνει παράλληλα έρευνα σε ΚΣ και σε φοιτητές, για να εξεταστεί αν οι πρακτικές που ακολουθούν οι διδάσκοντες αλλά και οι προσδοκίες που έχουν από τους φοιτητές τους, όταν τους στέλνουν την ανατροφοδότηση μιας ΓΕ, επαληθεύονται ή διαψεύδονται.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρουσα μια εμπεριστατωμένη έρευνα στο ζήτημα της υποστήριξης του διδακτικού προσωπικού, που θα εξετάζει τις πρακτικές που ακολουθούν περισσότεροι εκπαιδευτικοί φορείς σε άλλες χώρες, για να γίνουν συγκρίσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με το ΕΑΠ. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μια ανάλογη μελέτη ευρείας κλίμακας που θα εστιάζει αποκλειστικά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με συμμετέχοντες διδάσκοντες όχι μόνο από το ΕΑΠ, αλλά και από άλλα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, που παρέχουν - έστω και αποσπασματικά- προγράμματα ή μαθήματα εξΑ, ώστε να φανεί πώς το καθένα προσπαθεί να υποστηρίξει το διδακτικό του προσωπικό και αν το πλαίσιο λειτουργίας του κάθε φορέα (π.χ. οι κανόνες και το πρόγραμμα σπουδών, οι εργασιακές σχέσεις με το διδακτικό προσωπικό) επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές διορθώνουν και εκπονούν την ανατροφοδότηση των ΓΕ.

Το σίγουρο πάντως είναι ότι το θέμα είναι αρκετά ευρύ και επηρεάζει όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα ή έμμεσα (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, εκπαιδευτικοί φορείς). Γι' αυτό θα ήταν καλό η εκπαιδευτική έρευνα να στρέψει το ενδιαφέρον της στον τρόπο με τον οποίο μπορεί η ανατροφοδότηση των ΓΕ να μεταβληθεί από μέσο αξιολόγησης σε εργαλείο μάθησης για τα προγράμματα εξΑΕ.

## Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του Καθηγητή Συμβούλου στο ΕΑΠ. *Open Education*, 6 (1&2), 79-91. doi: 10.12681/jode.9752
- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30(4), 405-419. doi: 10.1080/07294360.2010.526096
- Andreasen, K., Black-Schaffer, D., Hast, A., & Langehede, S. (2013). *Hur kan återkoppling påverka studenters grupparbete?*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Βασάλα, Π. (2013, Νοέμβριος). *Η εκπαιδευτική τεχνική «Εργαστήριο για το Μέλλον» ως εργαλείο για την υπέρβαση των ανασχετικών παραγόντων στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Εισήγηση στο 7th International Conference in Open & Distance Learning, Αθήνα.
- Βασάλα, Π., Μουλά, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2011, Νοέμβριος). *Το άγχος του Καθηγητή-Συμβούλου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Εισήγηση στο 6th International Conference in Open & Distance Learning, Λουτράκι.
- Βαρσαμίδου, Α. (χ.η.). *Διαδικτυακή επιμόρφωση εκπ/κών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης, Αξιολόγηση μαθητή: προεκτάσεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2018 από <https://2gympsilkalymn.files.wordpress.com/2018/05/cf85cebbceb9cebacf8c-1ceb7cf82-ceb5cebdcf8ccf84ceb7cf84ceb1cf82.pdf>
- Βεντούρης, Α. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το φοιτητή: πρόταση εργαλείου συλλογής πληροφοριών* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ., Βεργίδης, & Ε., Πρόκου. *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος Α: Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 187-198. doi: 10.1080/13562511003620019
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (μτφ: Β.Α. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 1993).
- Bezuidenhout, A. (2015). Implications for academic workload of the changing role of distance educators. *Distance Education*, 36(2), 246-262. doi: 10.1080/01587919.2015.1055055
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, A. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050
- Bradshaw, P. (1987). Feedback forms and forms of feedback. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 2(2), 42-43. doi: 10.1080/0268051870020210
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2<sup>nd</sup> ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-61. doi: 10.1080/13596740601155363
- Brown, E., & Glover, C. (2005, September). *Refocusing written feedback*. Εισήγηση στο 13<sup>th</sup> Improving Student Learning Symposium, London.
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education*, 6(1&2), 92-105. doi: 10.12681/jode.9753
- Calfoglou, C. (2010). Feedback on written feedback in an academic L2 context: The tutor viewed as a reader. Στο: Α. Ψάλτου-Joycey, & Μ. Ματθαίουδάκη (Επιμ.), *14th International conference "Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers"* (σελ. 195-206). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρεία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας.

- Calfoglou, C., Georgountzou, A., Hill, M., & Sifakis, N. (2011). Factors affecting written distance-learning feedback: the tutor's perspective. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 2(1), 111-121. Ανακτήθηκε από <http://rpltl.eap.gr>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. doi: 10.1080/03075070600572132
- Carless, D. (2007). Conceptualizing pre-emptive formative assessment. *Assessment in Education*, 14(2), 171-184. doi: 10.1080/09695940701478412
- Cervin, A., Johnsson, C., Robertsson, A., & Rydén, T. (2006, juni). *Återkoppling som del i lärandeprocessen*. Konferensbidrag från LTHs 4de pedagogiska inspirationskonferens, Lund. Hämtad från [https://www.researchgate.net/publication/281063633\\_Aterkoppling\\_som\\_del\\_i\\_larandeprocessen](https://www.researchgate.net/publication/281063633_Aterkoppling_som_del_i_larandeprocessen)
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(1), 67-78. doi: 10.1080/02680513.2011.538565
- Cole, S., Coats, M., & Lentell, H. (1986). Towards good teaching by correspondence. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 1(1), 16-22. doi: 10.1080/0268051860010105
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 2015).
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (2017). *Οδηγός Σπουδών 2017-2018*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fazio, L.K., Huesler, B.J., Johnson, A., & Marsh, E.J. (2010). Receiving right/wrong feedback: Consequences for Learning. *Memory*, 18(3), 335-350. doi: 10.1080/09658211003652491

- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Cary, J. (1999). *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας ΕΚΠ50*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. doi: 10.1080/02602930903197883
- Fouche, I. (2006). A Multi-Island Situation Without the Ocean: Tutors' perceptions about working in isolation from colleagues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(2). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/295/640>
- Furnborough, C., & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), 399-418. doi: 10.1080/01587910903236544
- Ζυγούρης, Φ., & Μαυροειδής, Η. (2011). Επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.Ε.Ν.ΑΠ. *Open Education*, 7(1), 69-86. doi: 10.12681/jode.9769
- Gaillard-Kenney, S. (2006). Adjunct faculty in distance education: What program managers should know. *Distance Learning*, 3(1), 9-16.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning?. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31
- Glover, C., & Brown, E. (2006). Written Feedback for Students: too much, too detailed or too incomprehensible to be effective?. *Bioscience Education*, 7(1), 1-16. doi: 10.3108/beej.2006.070000004
- Gustafson, S. (2013). *Kamratbedömning som pedagogiskt verktyg i elevers lärandeprocess och lärarens formativa bedömning* (Examensarbete, Malmöhögskola, Malmö). Hämtad från <http://muep.mau.se/handle/2043/15590>
- Ηλιάδου, Χ. (2011). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις Σ.Ε.Π. της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π.. *Open Education*, 7(1), 6-20. doi: 10.12681/jode.9765

- Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών. της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π.. *Open Education*, 6(1&2), 29-45. doi: 10.12681/jode.9751
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Higgins, R. (2000, September). "Be more critical": rethinking assessment feedback. Proceedings of British Educational Research Association Conference, Cardiff.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64. doi: 10.1080/03075070120099368
- Hudson, P. (2016). Identifying mentors' observations for providing feedback. *Teachers and Teaching, theory and practice*, 22(2). 219-234. doi: 10.1080/13540602.2015.1055446
- Hughes, G. (2011). Towards a personal best: a case for introducing ipsative assessment in in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(3). 353-367. doi: 10.1080/03075079.2010.486859
- Hughes, G., Wood, E., & Kitagawa, K. (2014). Use of self-referential (ipsative) feedback to motivate and guide distance learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 31-44. doi: 10.1080/02680513.2014.921612
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 601-611. doi: 10.1080/02602930601116946
- Hyland, F. (2001). Providing Effective Support: Investigating feedback to distance language learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(3), 233-247. doi: 10.1080/02680510120084959
- Jarvis, P. (2005). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page.



- Jelfs, A., Richardson, J.T.E., & Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education *Distance Education*, 30(3), 419-441. doi: 10.1080/01587910903236551
- Johansson, K., & Salin, S. (2007). *Formell vuxenutbildning - Utveckling och förutsättningar*. Hässleholm: Nationellt Centrum För Flexibelt Lärande.
- Johnson, M., & Black, B. (2012). Feedback as scaffolding: senior examiner monitoring processes and their effects on examiner marking. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(4), 391-407. doi: 10.1080/13596748.2012.738965
- Illeris, K. (Επιμ.). (2009). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (μτφ: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2009).
- Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο: K. Illeris. (Επιμ.). *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (σελ. 21-37, μτφ: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2009).
- Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος Α: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Knowles, M., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner* (6<sup>th</sup> edition). San Diego: Elsevier.
- Kommunförbundet Skåne, (2013). *Lärandets natur – forskningsresultat av betydelse för skolutveckling*. Lund: Kommunförbundet Skåne.
- Kommunförbundet Skåne, (2018). *Kommunförbundet Skåne*. Hämtad den 10 juni, 2018, från <https://kfsk.se/>
- Λευθεριώτου, Π. (2005). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτών της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το ψηφιακό ιδρυματικό αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (κωδ. 18294).
- Λιοναράκης, Α. (2006). Προς μία θεωρία της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης - η εξέλιξη της πολυπλοκότητάς της. Στο: Α. Λιοναράκης. (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. (σελ. 11-41). Αθήνα: Προπομπός.

- Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378–393. doi: 10.1080/03075079.2012.709494
- Lilly, J., Richter, M. U., & Rivera-Macias, B. (2010). Using feedback to promote learning: student and tutor perspectives. *Practitioner Research in Higher Education*, 4(1), 30-40
- Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης & Επιμόρφωσης. (χ.η.). *Επιμόρφωση με Χρήση Τεχνολογιών MOOC*. Ανακτήθηκε 31 Μαρτίου, 2018 από  
<http://meae.eap.gr/el/actions/training/mooc>
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mac Kenzie, K. (1974). Some thoughts on tutoring by written correspondence in the Open University, *Teaching at a Distance*, 1, 45–51.
- Macdonald, J. (2001). Exploiting Online Interactivity to Enhance Assignment Development and Feedback in Distance Education. *Open Learning*, 16(2), 179-189. doi: 10.1080/02680510120050334
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2<sup>nd</sup> edition). London: SAGE Publications.
- McKay P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J., Mezirow & συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ.: Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 2000).
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. doi: 10.1080/02602938.2015.1103365
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *SAGE Publications*, 4(1), 24-38. doi: 1469-7874 (200303) 4:1;24–38;030858

- Myndigheten för yrkeshögskolan, (2016). *Översyn av distansutbildningar inom yrkeshögskolan Regeringsuppdrag 4*. Västerås: MYH.
- Myndigheten för yrkeshögskolan, (2018). *Verksamhetsområden*. Hämtad den 10 februari, 2018, från <https://www.myh.se/Verksamhetsomraden/>
- Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, 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. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης», Τόμος Ι, Μέρος Α* (σελ. 167-180). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- 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. doi: 10.1080/03075070600572090
- Orrell, J. (1997). *Assessment in higher education: an examination of academics' 'thinking-in-assessment, beliefs-about-assessment and a comparison of assessment behaviours and beliefs*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Flinders University, Αυστραλία.
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456. doi: 10.1080/13562510600874235
- 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), 126-136. doi: 10.1080/02602930903201651
- Παντακούδης, Δ. (2016). *Απόψεις και πρακτικές εκπαιδευτών ενηλίκων μη τυπικής εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το ψηφιακό ιδρυματικό αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (κωδ. 32122).
- Παπαγεωργίου, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση και τα μητρώα εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Διαθέσιμο από το

- ψηφιακό ιδρυματικό καταθετήριο «ΨΗΦΙΔΑ» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (κωδ. 12512).
- Παπαδημητρίου, Σ.Θ., & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education*, 6(1&2), 106-122. doi: 10.12681/jode.9754
- Παπαδημητρίου, Σ.Θ., Λιοναράκης, Α., Παπαδάκης, Σ. & Καμέας, Α. (2011, Νοέμβριος). *Πρόταση αξιοποίησης του Συστήματος Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS) για την υποστήριξη του έργου των ΚΣ του ΕΑΠ*. Εισήγηση στο 6th International Conference in Open & Distance Learning, Λουτράκι.
- Παπαδοπούλου, Ε., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2015, Οκτώβριος). *Διερεύνηση της επικοινωνίας εκπαιδευτή - εκπαιδευομένων στα Ηλεκτρονικά Κέντρα Διά Βίου Μάθησης (e-KLBM)*. Ανακοίνωση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/283490152>
- Πρόκου, Ε. (2005). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου μάθηση: τάσεις στις πολιτικές συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη. Στο Δ., Βεργίδης, & Ε., Πρόκου. *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος Α: Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities - Effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perpignan, H. (2003). Exploring the written feedback dialogue: a research, learning and teaching practice. *Language Teaching Research*, 7(2), 259–278
- Phillips, M., & Stevens, V. (1996). Gathering student feedback as an aid to staff development. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 11(3), 38-40. doi: 10.1080/0268051960110305
- Proposition 2000/01:72. *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης* (μτφ: Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

- Roberts, D. (1996). Feedback on assignments. *Distance Education*, 17(1), 95-116.  
doi: 10.1080/0158791960170107
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2<sup>η</sup> έκδοση) (μτφ: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 1993).
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ.: Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 1996).
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal*, 59, 23-30.
- Ros i Solé, C., & Truman, M. (2005). Feedback in Distance Learning Programs in Languages: Attitudes to linguistic faults and implications for the learning process. *Distance Education*, 26(3), 299-323. doi: 10.1080/01587910500291389
- Σιαφαρίκας, Π. (2006). Το Ε.Α.Π. ως Φορέας Διά Βίου Μάθησης. Στο: Ζ. Κορομήλου, Δ. Μουζάκης, Β. Σωτηροπούλου, Ν. Τσέργας & Σ. Χανής (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*, (σελ. 37-39). Αθήνα: Κορυφή.
- Σιαμπλής, Σ. (2010). *Ο κριτικός σχολιασμός των Γραπτών Εργασιών ως διδακτικό εργαλείο στην εξΑΕ* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το ψηφιακό Ιδρυματικό Αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (κωδ. 19511).
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης», Τόμος 7, Μέρος Β* (σελ. 212-236). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Σπανακά, Α. (2012). Οι Γραπτές Εργασίες Στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο: Γ., Κουλαουζίδης, Μ., Κατατζά, & Α. Σπανακά. *Επιμορφωτικό Υλικό Νέων ΣΕΠ στο ΕΑΠ στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Σταματάκη, Κ. (2015). *Οι Γραπτές Εργασίες στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: Εργαλείο μάθησης για τους φοιτητές και διδακτικό μέσο για τους καθηγητές* (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το ψηφιακό ιδρυματικό αποθετήριο του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (κωδ. 30118).
- Σταυρακοπούλου, Α. (2005). Προσωπογραφία του Chris Argyris. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 5, 3-9
- Sadler, DR. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, -65.
- Sanchez, H.S., & Dunworth, K. (2016). Issues and agency: postgraduate student and tutor experiences with written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 456-470. doi: 10.1080/02602938.2014.921885
- Skolinspektionen. (u.å.). *Om Skolinspektionen*. Hämtad den 20 februari, 2018, från <https://www.skolinspektionen.se/>
- Skolinspektionen. (2015). *Kvalitetsgranskning Rapport: Distansutbildning vid kommunal vuxenutbildning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket, (2012). *Läroplan för vuxenutbildningen 2012*. Västerås: Edita.
- Skolverket (2018, 2 februari). I Wikipedia. Hämtad februari 15, 2018, från <https://sv.wikipedia.org/wiki/Skolverket>
- SOU 2013:20. Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå– en översyn för ökad individanpassning och effektivitet. Betänkande av GRUV-utredningen. Stockholm.
- Stevenson, K., Sander, P., & Naylor, P. (1997). ELPO -- a model that uses student feedback to develop effective open tutoring. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 12(2), 54-59. doi: 10.1080/0268051970120207
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.



- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2008). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων, προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης στα ΚΕΕ και στα ΚΕΕΕΝΑΠ*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Tait, A. (2000). Planning Student Support for Open and Distance Learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3), 287-299. doi: 10.1080/713688410
- Tang, J., & Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604. doi: 10.1080/02602931003632340
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510. doi: 10.1080/0260293022000020273
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning* (2<sup>nd</sup> edition). London: RoutledgeFalmer.
- Tett, L., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V.E., & McCune, V. (2012). Learning from feedback? Mature students' experiences of assessment in higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(2), 247-260. doi: 10.1080/13596748.2011.627174
- The National Achieves. (2018). *Records of the Higher Education Quality Council*. Retrieved the 10<sup>th</sup> May, 2018, from <http://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C1370>
- The Open University Achieves. (2018). *The world's leading distance-learning provider*. Retrieved the 10<sup>th</sup> May, 2018, from <http://www.openuniversity.edu/>
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training* (2<sup>nd</sup> edition). London: RoutledgeFalmer.
- Watkins, R. (2006). The Value of Technology Tools in Team Projects. *Distance Learning*, 3(1), 59-61.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: do students find them usable?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67-78. doi: 10.1080/02602930801895752



- Weaver, M.R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. doi: 10.1080/02602930500353061
- Weir R., & Roberts J. (1994). *Evaluation in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- White, C. (1994). Language learning strategy research in distance education: the yoked subject technique. Στο T. Evans & D. Murphy (Επιμ.) *Research in Distance Education 3: Revised Papers from the Third Research in Distance Education Conference* (σελ. 10-20). Geelong: Deakin University.
- Wion, F. (2008, August). *Feedback on Assignments in Distance Education*. Proceedings of 24th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison. Retrieved from [http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource\\_library/proceedings/08\\_13346.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/08_13346.pdf)
- Φαναρίτη, Μ., & Σπανακά, Α. (2010). Μεταγνώση και μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. *Open Education*, 6(1&2), 138-151. doi: 10.12681/jode.9756
- Ypsilandis, G.S. (2010). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*, 15(2), 167-181. doi: 10.1076/call.15.2.167.8191
- Zheng, C. (2012). Understanding the learning process of peer feedback activity: An ethnographic study of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 16(1), 109-126, doi: 10.1177/1362168811426248
- Zhu, C. (2012). Providing formative feedback to students via emails and feedback strategies based on student metacognition. *Reflecting Education*, 8(1), 78-93.

## Παράρτημα Α

### ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ<sup>25</sup>

#### Α) Προκαταρκτικές ερωτήσεις

1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);
2. Ποιο είναι το αντικείμενο των σπουδών σας;
3. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση σχετική με την εξΑΕ και την Εκπαίδευση Ενηλίκων;
4. Εργάζεστε και αλλού πέρα από το ΕΑΠ;
5. Σε πόσες ΘΕ διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;
6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;
7. Σε πόσα από αυτά είχατε τμήμα;
8. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή Εκπαίδευσης Ενηλίκων;
9. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

#### Β) ΓΕ - Ανατροφοδότηση

10. Τι σημαίνει για εσάς να διδάσκετε σε πρόγραμμα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;
11. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;
12. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;
13. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;
14. Πιστεύετε η εκπόνηση ΓΕ κατά την διάρκεια των σπουδών βοηθάει τον φοιτητή στην μαθησιακή του πορεία και γιατί;

---

<sup>25</sup> Υπήρξε ευελιξία ως προς την διατύπωση και την σειρά των ερωτήσεων ανάλογα με την ροή της κάθε συνέντευξης. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα στο Παράρτημα Β ακολουθούν την σειρά ροής της συνέντευξης. Ωστόσο, στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων παρατέθηκε η διατύπωση της ερώτησης όπως αυτή είναι καταγεγραμμένη στους άξονες των συνεντεύξεων κι όχι με την μορφή που πήρε προϊόντος της συνομιλίας. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο, προκειμένου να είναι ευκολότερη η κατάταξη των ευρημάτων στους κωδικούς με βάση την μέθοδο προσέγγισης περιγραμμάτων που εφαρμόστηκε κατά την διαδικασία ανάλυσής τους (βλ. κεφ. 7.7.).

15. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;
16. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;
17. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η «ιδανική»- αποτελεσματική ανατροφοδότηση σε μια ΓΕ;
18. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)
19. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η προσωπικότητα του φοιτητή, ο στόχος που έχει τεθεί ...)
20. Πού εστιάζετε κατά την διόρθωση μιας ΓΕ;
21. Μπορείτε να περιγράψετε την διαδικασία που ακολουθείτε από την στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι την στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;
22. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;
23. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;
24. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;
25. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από την μια ΓΕ στην άλλη;
26. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τον εκπαιδευόμενο σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ των ακολουθεί φθίνουσα πορεία;
27. Μετά την διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές σας στις ΟΣΣ;
28. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; Αν ναι πώς;

- 29. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή μιας ΓΕ;
- 30. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή μιας ΓΕ;
- 31. Πώς προσπαθείτε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες αυτές;
- 32. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;
- 33. Θα θέλατε εσείς να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;

#### Γ) Αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση

- 34. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
- 35. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;
- 36. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιον τρόπο;
- 37. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ;

#### Δ) Υποστήριξη και προτάσεις των ΚΣ

- 38. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με την διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;
- 39. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από αυτήν την υποστήριξη;
- 40. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;
- 41. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στον ρόλο σας ως αξιολογητής;

#### Ε) Συμπερασματικές ερωτήσεις

- 42. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη την διαδικασία εκπόνησης ανατροφοδότησης στις ΓΕ;
- 43. Υπάρχει κάτι που δεν καλύφθηκε από την συνομιλία μας, αλλά όμως από την εμπειρία σας ως ΚΣ θα θέλατε να αναφέρετε ή να επισημάνετε;

## Παράρτημα Β

### Απομαγνητοφωνημένο κείμενο συνεντεύξεων

#### Συνέντευξη 1<sup>η</sup> (Σ. 1)

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

51-60

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Βασικές σπουδές έχουν να κάνουν με εκπαίδευση... και μεταπτυχιακό και διδακτορικό έχω στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

- 3. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση σχετική με την εξΑΕ και την εκπαίδευση ενηλίκων;**

Έχω κάνει διάφορα σεμινάρια ΕΚΕ (Εκπαίδευση Ενηλίκων) από διάφορους φορείς και ιδιωτικούς και δημόσιους, σε σχέση με την εξΑΕ επίσης κάποια όχι τόσο συστηματικά σεμινάρια, κυρίως ό,τι έκανα στο μεταπτυχιακό, κάποιο σεμινάριο των ΣΕΠ στο ΕΑΠ και γενικώς διάφορα δικά μου διαβάσματα, αυτομόρφωση κυρίως.

- 4. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Βεβαίως, δεν είναι η βασική μου απασχόληση το ΕΑΠ, εργάζομαι σε δημόσιο φορέα.

- 5. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

Έχω 2 ΘΕ και 2 τμήματα 1 σε καθεμία.

- 6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

Γύρω στα 6 χρόνια από τα οποία τα 4 ήταν σε τμήμα, τα άλλα ήταν επιβλέψεις διπλωματικών.

- 7. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Ναι, κυρίως σε εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων και στο φορέα που δουλεύω και σε άλλους δημόσιους φορείς, στο ΕΚΔΑ (Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης) ή σε ιδιωτικούς φορείς και εξΑΕ έχω κάνει κάποια προγράμματα εξΑΕ

με μικτή μέθοδο (διά ζώσης συναντήσεις και μελέτη υλικού), κάποια άλλα με λιγότερες δια ζώσης και περισσότερο μέσω φόρουμ, μέσω του Moodle, επιμόρφωση εκπαιδευτών μέσω Δήμου και κάποια προγράμματα επιμόρφωσης στο φορέα που δουλεύω όλο εξΑΕ, μέσα από πλατφόρμα. Πολλά χρόνια εμπειρία στον κλάδο.

**8. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Όχι.

**9. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα με την έννοια ότι αφενός μεν όταν είναι ένα μεταπτυχιακό και πανεπιστημιακού επιπέδου πρόγραμμα έχει αρκετά υψηλές απαιτήσεις και για τους φοιτητές και για τους διδάσκοντες και είναι αρκετά περιοριστικό το ότι υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο πρέπει να προσαρμοστείς, δεν είναι όπως στη μη τυπική εκπαίδευση όπου τα πράγματα είναι λίγο πιο ελεύθερα, έχεις να διορθώσεις εργασίες, να αξιολογήσεις φοιτητές, είναι όμως και πάρα πολύ ενδιαφέρουσα δουλειά όπως είναι και γενικότερα η ΕΚΕ.

**10. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Ναι, και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, δεν πάω πουθενά χωρίς τον υπολογιστή, κινητά.

**11. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Βεβαίως και στα άλλα προγράμματα, και τη Moodle και την BigBlueButton που σου έδινε τη δυνατότητα για σύγχρονη διαχείριση τάξης, ομάδας και το ΕΑΠ είχε φέτος ηλεκτρονικά τμήματα, είχα δηλώσει αλλά δεν προέκυψε.

**12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Προφανώς διαφορετικός από τον παραδοσιακό καθηγητή σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφενός γιατί είσαι Σύμβουλος και έχεις μια άλλη υποστήριξη προς τους φοιτητές, συμβουλευτική, εμπνευστική και επειδή είναι και εξΑΕ πρόγραμμα που σημαίνει ότι βασικό στοιχείο της δουλειάς σου είναι να καταλαβαίνει ο φοιτητής ότι είσαι εκεί διαθέσιμος και ότι μπορείς να τον υποστηρίξεις στην κατά μόνας μελέτη του και πολλές φορές είσαι και λιγάκι «ψυχολόγος», ασκείς ψυχολογική υποστήριξη γιατί πολλές φορές εκεί είναι τα «ζόρια», δεν είναι τόσο στις απορίες που μπορεί να έχει κάποιος στο υλικό, αλλά στο πώς θα διαχειριστεί το χρόνο του, πώς θα μπορέσει να τα φέρει βόλτα με

όλες τις υπόλοιπες υποχρεώσεις. Σίγουρα είναι ένας διαφορετικός ρόλος από έναν διδάσκοντα σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα έλεγα είναι πολύ πιο κοντά στο ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο της ΕΚΕ.

**13. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Βέβαια. Με την έννοια ότι για να καθίσεις να γράψεις μια ΓΕ θα πρέπει να διαβάσεις και να επεξεργαστείς το εκπαιδευτικό υλικό, όχι απλώς να το διαβάσεις και να το προσπεράσεις, αλλά να το ψάξεις πιο συγκροτημένα. Βέβαια υπάρχει και ο κίνδυνος οι φοιτητές να δώσουν πολύ μεγάλη σημασία στα σημεία του υλικού που έχουν να κάνουν με τις ΓΕ και να παραμελήσουν κάποια άλλα, αλλά εκεί είναι και οι διά ζώσης συναντήσεις και το γεγονός ότι βλέπουν ότι τα θέματα των εξετάσεων διαφοροποιούνται από τις ΓΕ ως έναν βαθμό, αλλά σίγουρα βοηθάνε γιατί σε βάζει σε μια διαδικασία να μελετήσεις. Επίσης σπάει την ύλη σε μικρότερα κομμάτια, άρα σιγά-σιγά πας από το ένα κομμάτι στο άλλο και στο τέλος αν έχεις εκπονήσει όλες τις εργασίες, λογικά έχεις διατρέξει και τα βασικότερα στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού με πιο συστηματικό και με πιο μεθοδικό τρόπο. Πολλές φορές οι φοιτητές λένε ότι αν για κάποιους λόγους δεν έκαναν μια ΓΕ δεν είναι το ίδιο πράγμα να δουν την ανατροφοδότηση και την ενδεικτική απάντηση. Είναι τελείως διαφορετική διαδικασία από όταν την έχουν κάνει οι ίδιοι.

**14. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Πάρα πολύ σημαντικός, είναι στην ουσία, εξατομικευμένη διδασκαλία. Βλέποντας μια εργασία και δίνοντας στο φοιτητή κάποια σχόλια έχει μια ανατροφοδότηση για το τι κατάλαβε από αυτά που μελέτησε, κάποια στοιχεία καθαρά για το περιεχόμενο, για το γνωστικό κομμάτι που έχει μελετήσει, αλλά και γενικότερες πληροφορίες για τον τρόπο συγγραφής μιας εργασίας που θα τα βρει μπροστά του σε επόμενες ΘΕ, όταν θα έρθει η ώρα να κάνει τη ΔΕ. Άρα είναι πάρα πολύ σημαντικό και αναγκαίο και πρέπει να γίνεται με προσεκτικό και καλό τρόπο γιατί αλλιώς αν δεν υπάρχει καλή ανατροφοδότηση στις εργασίες είναι σαν όλη αυτή η δουλειά και η βοήθεια για τη μαθησιακή πορεία να είναι λειψή-μισή.

**15. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή -αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**



Πάρα πολύ σημαντικός και στην ουσία κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία στον κάθε φοιτητή. Δηλαδή θα πρέπει να εντοπίζει δυνατά σημεία και αδυναμίες, να τον βοηθά να ενισχύσει τα θετικά του στοιχεία, να τα διατηρήσει, γιατί πολλές φορές μπορεί να δεις καλά πράγματα σε μια εργασία και στην επόμενη να μην υπάρχουν, να διατηρήσει δηλαδή μια σταθερότητα στα καλά στοιχεία που έχει γράφοντας την εργασία και σταδιακά να αρχίσει να βελτιώνει αδυναμίες, να καταλαβαίνει κάποια κενά που έχει, κάποια στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού που δεν κατανόησε σωστά.

**16. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Σε πολλά σημεία. Και στο περιεχόμενο και στον τρόπο συγγραφής και σε δομικά δηλαδή κομμάτια, στον τρόπο δόμησης μιας εργασίας. Στα πάντα, και στη μορφοποίηση της εργασίας και στα γλωσσικά και στην ορθή παράθεση της βιβλιογραφίας. Πρέπει να είναι ένας συνδυασμός πραγμάτων, αλλά με μέτρο για να μην πέφτουν τα σχόλια βροχή και αποθαρρύνεται ο φοιτητής, πρέπει να είναι κλιμακούμενα, δηλαδή σε κάποιον φοιτητή που έχει μια εξαιρετική εργασία η ανατροφοδότηση θα πάει σε λεπτομέρειες.

**17. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η «δεκτικότητα» και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ο στόχος που έχει τεθεί ...).**

Έχει να κάνει κάθε φορά με τον συγκεκριμένο φοιτητή και τα δικά του χαρακτηριστικά, με το περιεχόμενο της εργασίας, δηλαδή κάποιες εργασίες είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες άρα φεύγουν πιο εύκολα, είναι φανερό ότι έχουν καταλάβει το γνωστικό κομμάτι άρα στέκεσαι και σε άλλα πράγματα, είναι εργασίες που είναι δυσνόητες άρα πρέπει να επιμένεις πιο πολύ σε θέματα κατανόησης του υλικού, στην πρώτη εργασία είσαι πιο προσεκτικός γιατί ακόμα δεν ξέρεις τους ανθρώπους και στον τρόπο διατύπωσης των σχολίων, μετά ξέροντας τους φοιτητές στις επόμενες μπορεί να είσαι πιο χαλαρός και να είναι σε πιο προσωπικό επίπεδο, να αστειευτείς κιόλας, να είναι τα σχόλια κάπως πιο «ανάλαφρα» και βεβαίως εξαρτάται και από την προσωπικότητα του κάθε φοιτητή, γιατί μου έχει τύχει να κάνω ανατροφοδότηση στην ανατροφοδότηση και μετά να στέλνω ξανά ανατροφοδότηση για να μην υπάρχουν παρεξηγήσεις (δίνει παράδειγμα περίπτωσης με γλωσσικά λάθη).

**18. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Προσπαθώ, δεν σημαίνει ότι τα καταφέρνω πάντα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, καμία φορά ξανακοιτάζοντας ανατροφοδοτήσεις που έχω στείλει για να δω κάποια πράγματα, λέω «ωχ εδώ έπρεπε να το έχεις διατυπώσει διαφορετικά, μπορεί να μην καταλαβαίνει ο άλλος πώς το εννοείς», αλλά επειδή προσπαθώ να έχω ανοιχτό το κανάλι της επικοινωνίας με τους φοιτητές, τουλάχιστον προσπαθώ να «αποενοχοποιούμαι» με την έννοια του ότι αν κάτι δεν καταλάβει κάποιος, θα επικοινωνήσει μαζί μου και θα του το εξηγήσω. Και βέβαια αν δεν είναι κατανοητό δεν έχω πρόβλημα να πω ότι εκεί όντως έχεις δίκιο ούτε εγώ δεν καταλαβαίνω τι γράφω. Σε γενικές γραμμές όμως επειδή ασχολούμαι και ξοδεύω πολύ χρόνο για αυτή τη δουλειά και τη θεωρώ σημαντική, ασχολούμαι και τα καταφέρνω αρκετά καλά από ό,τι μου λένε δηλαδή οι φοιτητές που παίρνουν τα σχόλιά μου.

**19. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Συνολικά εννοείτε; Αρχικά κάνω ένα σκανάρισμα ενδεικτικό, διαβάζοντας ενδεικτικά κάποιες εργασίες, κάποιες από πολύ καλούς, άλλες από μέτριους (στην πρώτη βέβαια διαβάζω δειγματοληπτικά κάποιες για να δω διαφορετικές προσεγγίσεις γιατί με βοηθάει αυτό το πράγμα). Μετά έχω ένα αρχείο (αυτό το εφαρμόζω από τη δεύτερη χρονιά) στο οποίο έχω το όνομα του κάθε φοιτητή, το ποσοστό της λογοκλοπής (κοιτάς κι αυτό) και μετά έχω δίπλα και λέω: εισαγωγή-1<sup>ο</sup> ερώτημα-2<sup>ο</sup> ερώτημα-3<sup>ο</sup> ερώτημα-βιβλιογραφία-αριθμός λέξεων και σε αυτό το κουτάκι αρχίζοντας να διορθώνω συμπληρώνω και κάποια σημαντικά στοιχεία για κάθε φοιτητή. Ακόμα και τα περιεχόμενα, ο τίτλος (καλός τίτλος, έχει περιεχόμενα και εικόνα σχετική με το περιεχόμενο κτλ.) οπότε έτσι έχω αυτομάτως μια συνολική εικόνα για τον καθένα. Και όταν προχωράνε οι εργασίες δίπλα στο αρχείο που έχω το όνομά τους στο επόμενο αρχείο για τη 2<sup>η</sup> εργασία, έχω βάλει και το βαθμό της 1<sup>ης</sup> για να μπορώ να βλέπω την πορεία του. Και μετά βάζω τους αρχικούς βαθμούς και μετά με βάση αυτό το χαρτί ξαναβλέπω τη συνολική εικόνα του τμήματος και κάνω αν χρειαστεί κάποιες αυξομειώσεις στο βαθμό. Γιατί προχωρώντας τη διόρθωση μπορεί να δεις κάποιον που τον είχες βαθμολογήσει αυστηρά και βλέποντας την εικόνα του τμήματος να έχει πάει σχετικά καλά σε σχέση με τους υπόλοιπους οπότε να το προχωρήσει λίγο. Τρώει χρόνο πολύ, αλλά είναι πάρα πολύ βοηθητικό, γιατί στην

επόμενη εργασία μπορείς να γυρίσεις στο προηγούμενο αρχείο και να δεις τι έχει κάνει ο συγκεκριμένος και να δεις και την πορεία του. Και μετά κάνω αναλυτικά σχόλια πάνω σε κάθε εργασία, στο περιθώριο πλάι και μετά κάνω και μια επιστολή που είναι για όλο το τμήμα και έχει μέσα και μια ενδεικτική απάντηση και έχει και βασικά σημεία που πήγαν καλά και δεν πήγαν οι εργασίες. Αυτά στέλνονται σε όλους είτε έχουν κάνει είτε δεν έχουν κάνει εργασία.

*(ξεκίνησε η επόμενη ερώτηση και ξαναγύρισε πίσω σε αυτήν)*

Επίσης μέσα σε αυτήν την επιστολή και στις ΟΣΣ λέω ότι κάθε φορά η ποιότητα της εργασίας έχει να κάνει και με το διάβασμα και με το διαθέσιμο χρόνο και με το πόσο τους έχει εμπνεύσει το θέμα. Επομένως, προσπαθώ να αποενοχοποιήσω κάποιον αν στην πρώτη εργασία πήγε περίφημα και στη δεύτερη και στην τρίτη τα έχει θαλασσώσει ελαφρώς. Προσπαθώ να του ξαναθυμίζω ότι έχει τη δυνατότητα και μπορεί να το κάνει καλύτερα, να εντοπίσω τα σημεία που είχε κάποιο θέμα, για να του πω βάλε τα δυνατά σου στην επόμενη, τα έχεις καταφέρει (με αυτόν τον τρόπο απαντά και στην επόμενη ερώτηση που είχε ξεκινήσει να απαντά, αλλά διέκοψε και ξαναγύρισε στην υπάρχουσα).

## **20. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Κατ' αρχάς λέω πάντα στις (διακοπή και συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης) (επαναφορά) να με ενθαρρυντικά δηλαδή σχόλια. Ακόμα κι αν κάποιος δεν έχει καλές επιδόσεις του λες ότι μπορεί να τα καταφέρει. Ωστόσο, υπάρχουν και τα αυστηρά σχόλια με την έννοια του ότι αν δεν έχει μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας και έχει πλακώσει και σου έχει βάλει τη βιβλιογραφία από άλλες θεματικές που του ήταν πιο εύκαιρη, αλλά δεν ταιριάζει με το αντικείμενο, εκεί του λες ότι δεν μπορείς να γράφεις μια εργασία χωρίς να έχεις προσεγγίσει τον Χ τόμο του εκπαιδευτικού υλικού, είμαι σίγουρη όμως ότι αν τον είχες μελετήσει κτλ. θα μπορούσες να είχες και καλύτερο αποτέλεσμα.

## **21. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Πρέπει να είναι κατάλληλος, γιατί δεν μπορείς να προβάλεις τον άλλον. Πρέπει να είσαι αυστηρός, αλλά να είσαι και ευγενικός να πεις «μήπως αυτός αν το είχες κάνει αλλιώς; αν το είχες διατυπώσει διαφορετικά;» ή «σκεφτείτε κι αυτή την οπτική» ή «σε αυτό το

σημείο θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε και αυτό το βιβλίο που έχετε στο εκπαιδευτικό σας υλικό» ή «δεν αναζητούμε από το εκπαιδευτικό υλικό μόνον τα συγκεκριμένα στοιχεία που σχετίζονται με την εργασία». Δηλαδή και το είδος των σχολίων έχει να κάνει με τον άνθρωπο στον οποίο απευθύνεσαι, με το επίπεδο και γενικά όσο περνάνε τα χρόνια μου αρέσει στην ανατροφοδότηση να προσπαθώ να ανοίγω έναν διάλογο, να μην είναι τα σχόλια μονοκόμματα «αυτό είναι λάθος». Δεν αρκεί άλλωστε να πεις στον άλλον αυτό είναι λάθος ως προς το APA, θα έπρεπε να πάει ως εξής. Βέβαια αν δεις ότι προχωράει σε επόμενη εργασία χωρίς να έχει ανοίξει το APA εκεί λες «δες προσεκτικά τις οδηγίες κτλ.».

**22. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Κάποιοι ναι και κάποιοι όχι. Γενικώς επειδή ρωτάω πολλές φορές αν είναι χρήσιμη η ανατροφοδότηση. Όλοι βέβαια λένε ναι. Σαφώς βέβαια και ο βαθμός παίζει μεγάλο ρόλο. Είναι φοβερό πώς και η μισή μονάδα στους ενηλίκους μπορεί να τον στραβώσει τον άλλον και να πάει περίπατο και η ανατροφοδότηση και τα πάντα. Ωστόσο, έχω δει και περιπτώσεις με μέτριες επιδόσεις σε σχέση με τον μέσο όρο και σου στέλνουν και σου λένε ευχαριστούμε πολύ και υπάρχουν περιπτώσεις που βλέπεις τα ίδια λάθη και στη 2<sup>η</sup> και στην 3<sup>η</sup> εργασία. Ας λες εσύ τι ακριβώς πρέπει να κάνει, αυτός μπορεί να μην το έχει λάβει υπόψη του. Σε γενικές γραμμές όμως την λαμβάνουν υπόψη.

**23. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Ναι. Βέβαια παίζει ρόλο αν η ΟΣΣ είναι πριν ή μετά τις εργασίες και πόσος χρόνος έχει μεσολαβήσει από τη βαθμολογία μέχρι την επόμενη ΟΣΣ, αλλά σε γενικές γραμμές κάνουμε μια κουβέντα, αλλά δεν έχω δει να υπάρχει τέτοια ανάγκη, δηλαδή έχω την αίσθηση ότι είναι καλυμμένοι από την ανατροφοδότηση -ενδεχομένως βελτιώνομαι κι εγώ όσο περνάνε τα χρόνια- . ρωτάω πάντα αν θέλουν κάτι να συζητήσουμε κι αν δω ότι είναι ένα θέμα που θα το βρουν μπροστά και στην επόμενη εργασία την ανοίγω την κουβέντα. Σε γενικές γραμμές συζητάμε αλλά χωρίς να μας φάει μια ολόκληρη συνάντηση.

**24. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Θα είχε πάρα πολύ ενδιαφέρον αλλά δεν προλαβαίνουμε. Θα ήταν μια καλή ευκαιρία και για τους ίδιους.... Κάποια φορά που το είχα κάνει σε άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε πληροφορώ ότι ήταν πολύ πιο αυστηροί στην αξιολόγηση ομοτίμων σε σχέση με τη δική μου αξιολόγηση που ήταν πιο επιεικής από τη δική τους. Τα τελευταία χρόνια δεν μου το ζητάνε, ενδεχομένως -λέω τώρα- μπορεί και να καλύπτονται επειδή στην ανατροφοδότηση που τους στέλνω τους έχω και το δέον γενέσθαι.

**25. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Αυτή η πρότυπη απάντηση έρχεται από το συντονιστή και αφορά όλα α τμήματα της ΘΕ. Εμείς την παίρνουμε πριν διορθώσουμε τις εργασίες και ενσωματώνεται μετά στην επιστολή ανατροφοδότησης των φοιτητών. Αυτή σε κάποιες περιπτώσεις και σε κάποιες ΘΕ χρησιμεύει σε κάποιες όχι. Είναι πάντα ένας μπούσουλας γιατί σου λέει πού να ανατρέξεις στο εκπαιδευτικό υλικό, γιατί οι εργασίες σε μεταπτυχιακό επίπεδο έχουν μια ενδεικτική απάντηση, αλλά έχουν και διαφορετικές προσεγγίσεις. Σε γενικές γραμμές θα έλεγα πως χρησιμεύει γιατί σε κατευθύνει σε συγκεκριμένα πράγματα του υλικού. Βέβαια δεν σημαίνει ότι είναι και μονόδρομος, γιατί πολλές φορές βλέπεις πολύ πιο δημιουργικές προσεγγίσεις από τους φοιτητές στον τρόπο διαχείρισης της απάντησής τους στο ερώτημα, ωστόσο είναι ένας οδηγός γιατί εξασφαλίζει το ότι κοιτάζουμε όλοι τα ίδια σημεία στο εκπαιδευτικό υλικό και δεν κοιτάζει άλλα ο ένας ΚΣ κι άλλα ο άλλος.

**26. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Σε κάποιες ΘΕ λένε πόσες μονάδες αντιστοιχούν στο κάθε θέμα ή λέει ο συντονιστής ότι αν δεν υπάρχει διαβάθμιση πάει μισό – μισό. Κάποτε είχαμε προσπαθήσει να φτιάξουμε και μια ρουμπρίκα αξιολόγησης, δηλαδή ότι η εισαγωγή τόσο εκείνο τόσο αυτό στην πράξη όμως δεν εφαρμόζεται πάντα τόσο καλά. Αυτό που θα μου έλειπε εμένα είναι κάποιες συναντήσεις σε συστηματική βάση και μια δουλειά μεταξύ των ΣΕΠ σε μια ΘΕ που να κάνουμε ένα μίνι σεμινάριο ή μια συνάντηση προσωπικού που να παίρναμε κάποιες εργασίες και να τις διορθώναμε σε ομάδες για να βλέπαμε τον τρόπο προσέγγισης και να καταλήγαμε σε μια πιο ενοποιημένη βαθμολογία. Γιατί πέρα από την ενδεικτική απάντηση που είναι κοινή και πέρα από το γεγονός ότι ένας ΣΕΠ θα βαθμολογήσει με

έναν συγκεκριμένο τρόπο το τμήμα του δεν είμαι σίγουρη ότι δεν υπάρχουν αποκλίσεις από ΣΕΠ σε ΣΕΠ και του ενός με το άλλο τμήμα, κάποιος μπορεί να είναι πολύ επιεικής και κάποιος πολύ αυστηρός, με αποτέλεσμα ένα τμήμα να αδικείται σε σχέση με το άλλο και μια εργασία που εγώ θα της έβαζα 8 ή 9 ο άλλος να της βάλει 10, που εντάζει αυτό είναι απόκλιση.

### **27. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Η εμπειρία και το να ξέρεις καλά το γνωστικό αντικείμενο. Να ξέρεις καλά το γνωστικό αντικείμενο γιατί μπορεί να ανατρέξεις στο υλικό για να θυμηθείς κάποια πράγματα αλλά όταν έχεις μια πολύ καλή γνώση του γνωστικού αντικειμένου, μπορείς να πιάσεις συνδέσεις, λεπτομέρειες, είναι πολύ πιο εύκολο να διορθώνεις. Η εμπειρία, γιατί με τα χρόνια αρχίζεις και βλέπεις άλλα πράγματα. Το να κάνεις μια συστηματική δουλειά με ένα χρονοδιάγραμμα και με έναν τρόπο σαν αυτό που περιέγραφα πριν, ώστε να έχεις μια συνολική εικόνα του τμήματος. Οι συζητήσεις με άλλους συναδέλφους με τους οποίους και ο προβληματισμός μπορεί να είναι κοινός και η λύση του, με κάποιους όχι με όλους. Και ο συντονιστής βέβαια που μπορείς να επικοινωνήσεις. Αυτά, η καλή συνεργασία, δηλαδή η εμπειρία και η καλή γνώση του αντικειμένου και η οργανωτικότητα, η διαχείριση χρόνου.

### **28. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Ο περιορισμένος χρόνος, τα δύο τμήματα με μεγάλο αριθμό φοιτητών (είναι άλλο να διορθώνεις 30 κι άλλο 60 εργασίες), ευτυχώς δεν πέφτουν όλες μαζί συνήθως, το γεγονός ότι δεν είναι η αποκλειστική σου απασχόληση, άρα έχεις κι άλλα πολλά πράγματα να κάνεις. Πολλές φορές η πρότυπη απάντηση μπορεί να μη βοηθάει όσο θα έπρεπε, ή δεν έχεις όλη αυτήν την επαφή με τους συναδέλφους.

### **29. Πώς προσπαθείτε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες αυτές;**

Όλα αυτά μπορείς να τα ξεπεράσεις αν είσαι συνεπής και έχεις αίσθηση της ευθύνης αυτού που κάνεις κι αν δεν μπορείς να αναλάβεις δύο τμήματα μην τα πάρεις, μείνε με το ένα γιατί σε καμία περίπτωση οι δυσκολίες αυτές δεν πρέπει να έχουν επιπτώσεις στην ποιότητα της δουλειάς σου.

### **30. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**



Απαραίτητη! Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σημαίνει ότι είναι μια ανατροφοδότηση για μένα για να πάω παραπέρα. Γιατί πολλές φορές η εμπειρία μπορεί να λειτουργεί ανάποδα, σαν φρένο, μπαίνεις στον αυτόματο πιλότο, κάνεις με τον ίδιο τρόπο κάποια πράγματα, όταν σε πιέζει κι ο χρόνος λες εντάξει την έχω την ΟΣΣ ή τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να κάνω κάτι, άρα ας το κάνω έτσι. χρειάζεται οπωσδήποτε.

### **31. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Από τους εκπαιδευόμενους κατά κύριο λόγο που είναι και οι άμεσοι αποδέκτες της δουλειάς σου. Από το συντονιστή, από συναδέλφους άλλους, μακάρι να μπορούσαμε να είχαμε παρατηρητές συναδέλφους ώστε να μας πουν τα καλά μας και τα στραβά μας, από εμένα τον ίδιο (με τον τρόπο που μπορεί ο καθένας) αλλά σε αυτή τη φάση κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευόμενους, από τον αναστοχασμό που κάνει κανείς σε αυτό που έκανε. Πολλές φορές βγαίνοντας από ΟΣΣ ή τελειώνοντας διορθώσεις εργασιών, συζητάμε με κάποιους συναδέλφους που έχουμε επαφή ή και πολλές φορές προετοιμαζόμαστε και μαζί, τι πήγε καλά, τι δεν πήγε, έκανα αυτό, λες να έκανα βλακεία.

### **32. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιον τρόπο;**

Πέρα από την επίσημη διαδικασία αξιολόγησης του ΕΑΠ που πρήζω τους φοιτητές να μουν και να την κάνουν. Μετά από κάθε ΟΣΣ ζητάω αξιολόγηση για ό,τι έγινε κατά τη διάρκεια της συνάντησης και παίρνω και διορθώνω πράγματα με βάση αυτό. Και στην τελευταία συνάντηση γενικά πώς πήγαν όλες οι διά ζώσης συναντήσεις και όλη η παρακολούθηση της ΘΕ. Πολλές φορές με mail τους λέω λχ ότι στην επόμενη συνάντηση θα κάνουμε αυτά κι αυτά τα πράγματα, πείτε αν έχετε κάποιες προτάσεις ή πολλές φορές τους ρωτάω και στις συναντήσεις και στα mail ότι ζητάω ανατροφοδότηση για την ανατροφοδότηση των ΓΕ.

### **33. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Φυσικά. Όταν διορθώνω και βλέπω ότι έχουν καταλάβει το θέμα χαίρομαι πάρα πολύ και λέω άρα μια χαρά τα είδαμε, ήταν σαφείς οι οδηγίες, τους έχω εμψυχώσει μια χαρά κτλ. Βέβαια μπορεί να διαβάσω μερικές καλές ΓΕ και να χαρώ στην αρχή και να έρχεται μετά η μία πίσω από την άλλη οι μέτριες. Εκεί το πρώτο πράγμα που λέω είναι και σκέφτομαι είναι τι δεν έκανα καλά. Σαφώς και έχει να κάνει με το πόσο θέλει κάποιος φοιτητής να



ασχοληθεί και φαίνεται αυτό, αλλά αν πάρεις ΓΕ από ένα ολόκληρο τμήμα και δεις ότι δεν έχουν κατανοήσει βασικά σημεία του υλικού και τα σημεία των απαντήσεων κάτι δεν έχεις κάνει καλά. Άλλο οι μεμονωμένες περιπτώσεις. Αν ένα τμήμα δηλαδή έχει πάει σε γενικές γραμμές καλά, σημαίνει ότι γίναν κατανοητά τα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού και βεβαίως είναι στην προσωπική ευθύνη του κάθε φοιτητή αν θα μελετήσει, αλλά είναι μεγάλη και η δική σου η ευθύνη όταν αναλαμβάνεις τις συναντήσεις και τις παρουσιάσεις που θα στείλεις και την ανατροφοδότηση που θα κάνεις κι όλη την υποστήριξη που κάνεις κατά τη διάρκεια της χρονιάς με τα mail, τα τηλέφωνα κλπ. σαφώς είναι δική σου ευθύνη αν βλέπεις ότι όλο το τμήμα δεν έχει κάνει κάποια πράγματα καλά. Σαφώς και αντικατοπτρίζει τη δουλειά σου. Λειτουργεί δηλαδή και αμφίδρομα, αποτυπώνεται και η δική σου η δουλειά, χαίρεσαι να βλέπεις τις ΓΕ σιγά-σιγά να βελτιώνονται σε πράγματα, το ΑΡΑ π.χ. (αναφορές στο ΑΡΑ ως παράδειγμα), ή όταν έχεις μια ΓΕ και βλέπεις μια δημιουργική προσέγγιση των θεμάτων λες ωραία το καταλάβανε, άρα κάτι κάνω.

#### **34. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Πέρα από το συντονιστή της ΘΕ, που τον ρωτάς, είναι πιο έμπειρος και ρωτάς πώς να βαθμολογήσω ή του δίνεις μια εργασία να δει αν έχει γίνει σωστά η αξιολόγηση που κι αυτό θα μπορούσε να γίνεται, να ζητά ο ίδιος ο συντονιστής δειγματοληπτικά, πολλοί το κάνουν και λένε προσοχή έχετε βάλει πάρα πολύ υψηλό βαθμό και το βλέπεις γιατί βλέπεις και το μέσο όρο της ΘΕ. Το ΕΑΠ έκανε ένα σεμινάριο πέρυσι υποχρεωτικό που το δίνει πια με ένα MOOC για τους ΣΕΠ που το ένα ήταν για θέματα που έχουν να κάνουν με την πλατφόρμα και το άλλο για θέματα που έχουν να κάνουν με την ΕΚΕ και την εξΑΕ μεταξύ αυτών είχε και κάποια πράγματα για το σχολιασμό ΓΕ αλλά ήταν τα πολύ γενικά, πώς να κάνω τα σχόλια, ποια σχόλια είναι επιτρεπτά και ποια όχι, που εντάξει χρήσιμο είναι γιατί όταν κάποιος ασχολείται πρώτη φορά μπορεί να μην ξέρει πώς να κάνει τα σχόλια π.χ. υπήρχε ΣΕΠ φέτος που έγραψε σε ανατροφοδότηση οι συμφοιτητές σας το καταλάβανε εσείς όχι, δηλαδή αυτή είναι μια βασική επιμόρφωση που είναι καλή. Από εκεί και πέρα όμως επιμένω ότι σε επίπεδο ΘΕ και μετά από συνεννόηση των συντονιστών των ΘΕ έτσι ώστε να υπάρχει μια κοινή πλεύση σε όλο το ΜΠΣ που θα μεταφερόταν από το συντονιστή στα τμήματά του θα μπορούσε να γίνει πιο συστηματική δουλειά με παλιούς και καινούργιους μαζί.

**35. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Θα έλεγα βάσανο από τη μια μεριά, θα έλεγα περιπέτεια, αλλά συναρπαστική περιπέτεια, ταξίδι. Κάθε φορά λέω (άνθρωπος είσαι κι εσύ, μπορεί να έχεις κέφι διάθεση, να σου αρέσει το θέμα και να ανυπομονείς να διορθώσεις κι είναι άλλες φορές που τις ανοιγοκλείνεις). Όμως κάθε φορά μόλις ξεκινήσεις είναι μια ωραία διαδικασία να διαβάζεις. Βλέπεις κι άλλον τρόπο σκέψης, κάποιες είναι πολύ δημιουργικές, κάποιες περιπτώσεις με πολύ πιο αποκλίνουσα και πρωτότυπη σκέψη που ούτε εσύ δεν το είχες σκεφτεί κάπως έτσι να το προσεγγίσεις. Είναι ζόρι ο βαθμός, γιατί προσπαθείς να μην αδικήσεις, να μην αποθαρρύνεις, αλλά είναι και μια πολύ ενδιαφέρουσα διαδικασία. Επειδή δε είναι εξΑ μέσα από τις εργασίες αρχίζεις και γνωρίζεις τους ανθρώπους. Είναι μια διαδικασία εξοικείωσης και επικοινωνία. Ξέρεις πια και χαίρεσαι να έχεις ευχάριστες εκπλήξεις, αν κάποιος δεν έχει πάει καλά να σου στείλει μια εργασία πολύ καλή.

**36. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Ότι είναι πολύ ενδιαφέρον το θέμα της έρευνας που κάνετε και επειδή οι ΓΕ είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ύλης κι επειδή στο ΕΑΠ λέγεται ενδεχομένως κάποια στιγμή να υπάρχει δυνατότητα άλλης μιας ΘΕ κι όχι ΔΕ για όσους επιθυμούν πιστεύω ότι πρέπει να γίνει πολύ δουλειά ακόμα. Επιμένω σε ό,τι έλεγα πριν συντονισμός των συντονιστών και σε επίπεδο ΘΕ, γιατί υπάρχουν και αποκλίσεις, δηλαδή βλέπεις να έρχονται στη δική σου ΘΕ και να υπάρχουν βασικές ελλείψεις από τις προηγούμενες. Χρειάζεται δηλαδή έναν καλύτερο συντονισμό για καλύτερες γραπτές ανατροφοδοτήσεις για να επωφελούνται πιο πολύ από αυτές οι φοιτητές και να είναι πιο αποτελεσματικοί οι ΣΕΠ στη δουλειά τους.

**Συνέντευξη 2<sup>η</sup> (Σ. 2)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

51-60

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Γαλλική φιλολογία και Κοινωνιολογία σπουδές και μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην Παιδαγωγική, στον Προσανατολισμό.

- 3. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση σχετική με την εξΑΕ και την εκπαίδευση ενηλίκων;**

Με την εξΑΕ έχω περίπου 1200 ώρες εκπαίδευση στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και διά ζώσης και εξΑ μέσω της πλατφόρμας Moodle σε προγράμματα εκπαίδευσης προϊσταμένων τμημάτων, διευθύνσεων κλπ. και επίσης στο ΚΑΝΕΠ (Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής) της ΓΣΣΕ έχω διδάξει ένα πρόγραμμα για τις ανταγωνιστικές ικανότητες.

- 4. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Ναι, είμαι εκπαιδευτικός στο δημόσιο, για αρκετά χρόνια στο Υπουργείο Παιδείας, αργότερα στο ΕΚΔΑ ως επιστημονικό προσωπικό και τώρα πήρα μετάταξη στο ΕΚΠΑ (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) ως Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό που είναι και η βασική μου δουλειά.

- 5. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

1 ΘΕ και 1 τμήμα, παρακολουθώ όμως και 6 ΔΕ.

- 6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

Είναι η πρώτη μου χρονιά στο ΕΑΠ.

- 7. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Έχω κάνει το προηγούμενο εξάμηνο στο Πάντειο ένα μάθημα επιλογής.

- 8. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Το βρίσκω πολύ ενδιαφέρον και επίσης απαιτητικό, γιατί πρέπει να έχεις πολλές ικανότητες, να διακρίνεις το επίπεδο του άλλου, τις ανάγκες του, να είσαι σε επιφυλακή συνέχεια, να προσπαθείς να τον κινητοποιήσεις και να τον ενεργοποιήσεις, γιατί πολύ εύκολα ξεχνιούνται οι φοιτητές, θεωρούν ότι έχουν άπλετο χρόνο, οπότε έχω αυτό το άγχος της συνεχούς κινητοποίησής τους για να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, μπαίνω λίγο στη θέση τους δηλαδή.

#### **9. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Χωρίς τον ΚΣ μπορεί πολύ εύκολα η εξΑΕ να είναι πολύ επιφανειακή, δηλαδή να μην ανταποκρίνεται κανείς όσο χρειάζεται και να μην βελτιώνεται. Νομίζω ότι η αυτορρύθμιση της μάθησης, δηλαδή να έχεις φτάσει σε ένα επίπεδο του να μαθαίνεις μόνος σου, αυτό είναι η εξΑΕ, είναι μια δύσκολη κατάσταση. Δεν ξέρω αν όλοι οι φοιτητές έχουν φτάσει σε αυτό το επίπεδο. Οι περισσότεροι τις πιο πολλές φορές κάνουν αυτές τις σπουδές γιατί χρειάζονται το χαρτί για τη δουλειά τους, αλλά το βασικό είναι να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητές που χρειάζεται, για να κάνουν καλύτερα τη δουλειά και πιο ποιοτικά. Αυτό θα πρέπει να τους το εμφυσήσει κανείς και να τους κάνει να το συνειδητοποιήσουν και νομίζω ότι ο ρόλος εκεί του ΚΣ είναι πολύ σημαντικός. Εγώ βλέπω ότι δεν συμμετέχουν όλοι στον ίδιο βαθμό. Επίσης στην εξΑΕ χρειάζεται οι εκπαιδευόμενοι και να γράφουν, δηλαδή να μιλήσουν στο forum κλπ., να εκφράζουν γραπτά την άποψή τους και συχνά το αποφεύγουν αυτό, φοβούνται να κάνουν, λάθη, φοβούνται την κριτική, στην εξΑΕ τα γραπτά μένουν κι η έμμεση κριτική που μπορεί να ασκήσει κάποιος άλλος εκπαιδευόμενος πολύ πιο έντονη. Είναι πιο διστακτικοί πιστεύω.

#### **10. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Είναι απαραίτητο εργαλείο, βέβαια νομίζω ότι χρειάζονται και περισσότερα, δηλαδή χρειάζεται επικαιροποίηση κάποιων γνώσεων και δεξιοτήτων στην πληροφορική, π.χ. η χρήση των βίντεο, το press π.χ. που είχα διδαχτεί πρόσφατα, αλλά δεν μπορώ να το χρησιμοποιήσω ακόμα. Είναι εργαλεία που χρειάζονται και πρέπει κανείς να εξασκείται συνέχεια πώς να τα αξιοποιεί και να τα χρησιμοποιεί στη διδακτική διαδικασία.

#### **11. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Είναι σημαντικό, γιατί είναι ένας τρόπος αυτοαξιολόγησης του φοιτητή, δηλαδή να δει κανείς σε ποια κατάσταση βρίσκεται, αν έχει κατανοήσει την ύλη. Βρίσκω ότι έχει γίνει

πάρα πολύ καλή δουλειά στο ΕΑΠ, το εκπαιδευτικό υλικό και η βιβλιογραφία που παρέχεται ως υποστηρικτική βλέπω ότι είναι πολύ καλά παρουσιασμένα -ίσως επειδή είναι η πρώτη χρονιά τι να πω- και δομημένα, συνεκτικά, ειδικά στις ενότητες που διδάσκω εγώ, αλλά και στο μεταπτυχιακό της ΕΚΕ. Νομίζω το διδακτικό υλικό, η κατανομή της ύλης κλπ., είναι άριστες θα έλεγα. Απλά ίσως να χρειαζόταν κάποια επικαιροποίηση με κάποιες πιο σύγχρονες ιδέες αν και η βιβλιογραφία είναι μιας δεκαετίας που είναι μέσα στα όρια δεν θα μπορούσε λόγω αυτού να χαρακτηριστεί το εκπαιδευτικό υλικό παλιό. Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ καλό, κατανοητό και διευκολύνει πολύ και τον ΚΣ αλλά και τους φοιτητές. Έτσι, η εκπόνηση των ΓΕ δεν είναι κάτι δύσκολο, γιατί στο πλαίσιο των ΟΣΣ μπορεί ο ΚΣ να παρουσιάζει τη συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού υλικού και να τους αφήσει κιόλας να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, ώστε να κάνουν την άσκηση που τους δίνεται, τη ΓΕ δηλαδή να τη συζητήσουν, τα δύσκολα σημαία της, πού θα επιμείνουν κλπ., οπότε είναι απαραίτητες οι ΓΕ.

## **12. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Νομίζω ότι βασικός ρόλος είναι να διαπιστώσουν πού κάνουν λάθη. Να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν, πώς να το κάνουν, γενικά η ανατροφοδότηση αυτόν τον ρόλο έχει, δηλαδή ο ΚΣ να επιβεβαιώσει αν κάποιος έχει παρουσιάσει και έχει προσεγγίσει πλήρως το θέμα και ενδεχομένως να κάνει κάποιες υποδείξεις για βελτίωση όταν βλέπει ότι έχουν γίνει λάθη, δεν προσεγγίζονται σωστά κάποια θέματα, υπάρχουν παρανοήσεις, δεν αξιοποιείται σωστά η βιβλιογραφία, κάτι που ο παρατηρώ πολύ συχνά, οι περισσότεροι φοιτητές αν και είναι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν σωστά τη βιβλιογραφία ή δεν κάνουν σωστά παραγράφους π.χ. ή δεν κάνουν καλή δομή στην εργασία, αν και είναι εκπαιδευτικοί κι εδώ είναι το περίεργο, ενδεχομένως να μην το μαθαίνουμε καλά στις βασικές μας σπουδές το πώς να κάνουμε σωστά μια εργασία, με μία δόμηση, μια ισορροπία, τι πρέπει να περιλαμβάνει ο πρόλογος, πώς πρέπει να τίθενται και να αποδεικνύονται κάποια ερωτήματα, να σχολιάζουμε τα θέματα με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και να ξαναβλέπουμε τα θέματα αυτά με μια τεκμηρίωση που κάνουμε εμείς και επίσης ο επίλογος που δεν είναι μια επανάληψη της εισαγωγής, αλλά είναι τα συμπεράσματα και η βασική ως άποψη πάνω στο θέμα. Αυτό συχνά γίνεται λάθος, ο πρόλογος και ο επίλογος συγχέονται λ.χ. κι εδώ ο ρόλος της ανατροφοδότησης είναι πολύ σημαντικός. Και το ότι γίνονται αυτές οι εργασίες οι 4 νομίζω ότι είναι πολύ διδακτικές

και για τους ίδιους αλλά και για μας που διορθώνουμε από αυτή τη διαδικασία γιατί κι εμείς μαθαίνουμε πιστεύω, γιατί βλέπουμε και άριστες εργασίες δεν βλέπουμε μόνο τις μέτριες ή τις κακές.

**13. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Καθοδηγητικός, να μάθει να γράφει και να κατανοεί θέματα που έχουν γίνει παρανοήσεις. Χρησιμοποιώ πολύ την τεχνική των σχολίων με τα track changes. Όταν π.χ. υπάρχουν προβλήματα συντακτικά ή έκφρασης αυτά με track changes. Αν υπάρχουν προβλήματα κατανόησης αυτά με σχόλια δίπλα, με ευγενικό τρόπο όσο γίνεται, με θετικό τρόπο, δηλαδή περισσότερο με την καλή αναφορά πρώτα, όμως συχνά και με ερωτήματα π.χ. τι πιστεύεις ότι θα μπορούσες να γράψεις εδώ, μήπως θα έπρεπε να δεις τη βιβλιογραφία;

**14. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Ακριβώς, γιατί όλες οι ΓΕ δεν είναι ίδιες και το επίπεδο των φοιτητών δεν είναι ίδιο. Αν και όταν δίνεις στην ίδια ΘΕ κάποιες ερωτήσεις που συχνά επαναλαμβάνονται αλλά δεν είναι ίδιες βρίσκεις πράγματα που είναι παρεμφερή βοηθάει πολύ εκεί να δεις αν υπάρχει λογοκλοπή αν έχει γίνει αναφορά σε συγγραφείς Έλληνες ή ξένους κλπ., οπότε κι αυτό βοηθάει και χρειάζεται από τον ΚΣ να τα βλέπει αυτά.

**15. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Παντού και στη μορφή και στην έκφραση και στο περιεχόμενο. Περιεχομένου με σχόλια και μορφής με τα track changes και με σχόλια ταυτόχρονα.

**16. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Προσωπικά απευθύνομαι μεμονωμένα στον κάθε φοιτητή. Υπάρχουν κάποια γενικά σχόλια που είναι κοινά αλλά μια μεγάλη εξειδικευμένη παράγραφος στον καθένα όπου συνθέτω λίγο-πολύ τα αναλυτικά σχόλια που έχω κάνει στην εργασία. Δηλαδή όταν στέλνω την ανατροφοδότηση τους στέλνω την επιστολή που έχει τα γενικά σχόλια του τμήματος, τα ειδικά για την δική τους εργασία, αλλά και την εργασία αυτή καθαυτή με τα track changes και τα σχόλια, οπότε εκεί μπορούν να τα δουν. Στην επιστολή προσπαθώ να είμαι λίγο πιο ουδέτερη, πιο ενθαρρυντική, με μεγαλύτερη κατανόηση. Όμως όταν κάνω

τα σχόλια πάνω στην εργασία εκεί ομολογώ ότι είμαι πιο ευθεία στις κρίσεις μου, γιατί πιστεύω ότι ο άλλος πρέπει να κατανοήσει ότι αυτό πχ δεν πρέπει να το ξανακάνει αν το έχει κάνει μια φορά λάθος [αναφέρεται σε παραδείγματα λαθών, δομικά, ΑΡΑ, τρόπο γραφής μιας ΓΕ). Θέλει αρκετή δουλειά και είναι χρονοβόρα διαδικασία, γιατί προσπαθώ κιόλας να μην βαθμολογώ αμέσως οπότε προσπαθώ να διαβάζω μια φορά την εργασία, να έχω τη συνολική εικόνα και να κάνω τα σχόλια στη συνέχεια στη δεύτερη ανάγνωση και να βάζω τον τελικό βαθμό αφού έχω διαβάσει όλες τις εργασίες και τα έχω σχολιάσει

**17. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Ναι, έτσι πιστεύω.

**18. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μία εργασία στην άλλη;**

Ναι. Είναι λίγο δύσκολα, αλλά έχω κάνει μια κατάσταση, έχω τα ονοματεπώνυμα, έχω σε μια στήλη κάποια σημεία του βιογραφικού για να μπορώ να ταυτίζω το φοιτητή και τις ανάγκες του και τη βαθμολογία που του βάζω σε κάθε εργασία. Αν χρειάζεται σε μια στήλη βάζω και κάποια σχόλια ώστε την επόμενη φορά να ξέρω τι είχα αναφέρει κλπ. Αν χρειάζεται προστρέχω στην προηγούμενη επιστολή, αν και το τελευταίο δεν έχει γίνει πολλές φορές.

**19. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Δεν είχα τέτοιες περιπτώσεις. Είχα μόνο ανοδική πορεία δεν μου προέκυψε κάποιο πρόβλημα (αναφέρεται σε περίπτωση επικάλυψης και αντιγραφής, όπου αρχικά επικοινωνήσε με τη φοιτήτρια τηλεφωνικά κι έπειτα έγινε προσφυγή στο συντονιστή για οδηγίες).

**20. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Πιστεύω πως δίνουν προσοχή στα σχόλιά μου, γιατί δέχομαι email ευχαριστήρια, ή ακόμα και κατά τη διάρκεια της ΟΣΣ αναφέρονται σε αυτό και εκφράζουν τις ευχαριστίες τους, ούτε έχω ιδιαίτερες αντιρρήσεις ως προς τη βαθμολογία, πέρα από έναν φοιτητή που είχα στην 1<sup>η</sup> εργασία που θεώρησε ότι είμαι ιδιαίτερα αυστηρή. Συνεργάστηκα πάλι με το



συντονιστή για να δω πώς βαθμολογούν οι άλλοι ΚΣ και νομίζω στα επόμενες δεν υπήρξε πρόβλημα που σημαίνει ότι είναι αποδεκτές οι παρατηρήσεις που τους κάνω και βλέπω επίσης και βελτίωση στη δομή, στο ΑΡΑ κτλ. Βέβαια επειδή πιστεύω ότι πρέπει να έχουν μια ανατροφοδότηση συστηματική στην τελευταία ΟΣΣ αφιέρωσα ένα μισάωρο και τους έδωσα ένα κείμενο 7-8 σελίδων με καλές πρακτικές σε εργασίες κι τα σχόλιά μου, έτσι ώστε να δουν. Εργασίες δηλαδή των ίδιων των φοιτητών χωρίς να υπάρχουν ονόματα. Από την 1<sup>η</sup> ως την τελευταία ώστε κι αυτοί να μην φανεί ποια είναι ποιου. Το θεώρησα καλό να δουν πρακτικές είτε θετικές είτε αρνητικές για την εκπαίδευσή τους, βοηθάει πολύ αυτό.

**21. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Όχι δυστυχώς δεν είχαμε τον χρόνο γιατί στην ΟΣΣ πρέπει να παρουσιαστεί και το επόμενο θεματικό αντικείμενο και έμεινα μόνο στο σχολιασμό τον δικό μου, η συζήτηση δεν έγινε σε βάθος. Αλλά είναι πολύ καλή ιδέα, θα ήταν ωραίο να αφιερώνει ένας ΚΣ μία ενότητα ώστε να δει πώς οι ίδιοι αξιολογούν ο ένας τον άλλον και τι προτείνουν, γιατί ορισμένοι από αυτούς έχουν πάρα πολύ ωραίες ιδέες.

**22. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Ο χρόνος, οπωσδήποτε. Επίσης επειδή δεν είναι υποχρεωτικές οι ΟΣΣ και πολλοί είναι εργαζόμενοι, από μακριά κλπ. και δεν έρχονται αναγκαστικά δεν έχουν την ίδια ανατροφοδότηση και η ανατροφοδότηση δεν έχει την ίδια προστιθέμενη αξία σε όλους. Άλλο είναι δηλαδή να ακούς προφορικά κάποιον και να του επικοινωνείς κάποια λάθη, κάποια καλά σημεία και άλλο να τα διαβάζει κάποιος σαν σχόλια. Εκεί ενδεχομένως μια λέξη που ο ίδιος να θεωρεί αυστηρή να τον αποθαρρύνει από το να διαβάσει τη συνέχεια ενώ η ουσία είναι η κατανόηση του πώς πρέπει καλά να γράφει και να εκφράζεται. Επίσης, προηγούμενες ελλείψεις γνώσεων σε έκφραση, δόμηση, τεχνική συγγραφής (πρώτα αποδελτιώνω, μετά πάω να γράψω), περιπτώσεις λογοκλοπής ή παράθεσης βιβλιογραφίας χωρίς παρουσίαση της προσωπικής άποψης του φοιτητή είναι επιπλέον δυσκολίες για την αξιολόγηση ΓΕ σε ένα μεταπτυχιακό επίπεδο.

**23. Πώς προσπαθείτε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες αυτές;**

Αναρωτιέμαι αν θα μπορούσαν να παρακολουθούν την ΟΣΣ μέσω Skype π.χ., να είναι όλοι και οι απόντες να είναι παρόντες με κάποιον τρόπο, γεγονός που θα ήθελε υποστήριξη βέβαια. Και ο κάθε ΚΣ διαχειρίζεται ο ίδιος τον χρόνο του φυσικά.

**24. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Η εμπειρία στην εξΑΕ και οι πολλές διορθώσεις που έχω κάνει μέχρι τώρα, γιατί έκανα και προγράμματα ηγεσίας και είχα διορθώσει πολλές εργασίες με βοήθησε πολύ και η καλή οργάνωση, γιατί το μυαλό δεν μπορεί να τα κρατάει όλα.

**25. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Ναι κι αυτό είναι πάρα πολύ καλό στον τομέα. Ο συντονιστής και ο αναπληρωτής συντονιστής συντονίζουν τους ΚΣ, έτσι ώστε και να είναι συμφωνημένη η εργασία που δίνεται, αλλά και το περίγραμμα της απάντησης, οπότε αυτό είναι πολύ σημαντικό και χρήσιμο και βοηθάει γιατί υπάρχει έτσι μια κοινή αντιμετώπιση των θεμάτων απέναντι σε όλους τους φοιτητές. Και η αξιολόγηση γίνεται όσο το δυνατόν πιο δίκαιη αν και ο κάθε ΚΣ έχει τη δική του προσέγγιση και φιλοσοφία αλλά η «τυποποίηση» αυτή είναι ένα πάρα πολύ σημαντικό εργαλείο.

**26. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Όχι.

**27. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Είναι πολύ σημαντική. Χρειάζεται να ελέγχεται αν οι στόχοι που τίθενται έχουν επιτευχθεί ή όχι. Είναι ένας μηχανισμός βελτίωσης και μπορεί κανείς με αυτήν την αλληλεπίδραση που έχει με τους φοιτητές να βελτιώνεται και ο ίδιος αλλά και να βελτιώνει και τους φοιτητές του.

**28. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Πρωτίστως από τους φοιτητές, αυτοαξιολόγηση και από τους ίδιους δηλαδή, γιατί αυτό μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο που γράφουν που εκφράζονται και να προσπαθούν να κάνουν και συγκρίσεις - συσχετίσεις με την προηγούμενη κατάσταση και την τωρινή τους.

**29. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιον τρόπο;**

Προσπαθώ. Η βαθμολόγηση π.χ. είναι ένας καθρέφτης. Βλέπεις αν οι φοιτητές σου έχουν βελτιωθεί από την 1<sup>η</sup> ως την τελευταία εργασία. Επίσης, αν υπάρχει αλληλεπίδραση, αν με ρωτάνε πράγματα, αν δεν μένουν να τα λύσουν μόνοι τους αλλά ζητάνε τη γνώμη μου. Τους παρακινώ κιόλας αν δεν επικοινωνούν (αναφέρεται σε συμβουλή προς φοιτητή διπλωματικής). Είμαι ανοιχτή στην επικοινωνία και προσπαθώ να τους παρακινώ και να τους υποδεικνύω δρόμους και διεξόδους.

**30. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Καθρέφτης είναι αντικατοπτρίζει το έργο του εκπαιδευτή. Αν βλέπει καλές εργασίες είναι συνήθως ευχαριστημένος γιατί έχει μεταφέρει πολύ καλά τις απόψεις, η κατανόηση των θεμάτων είναι σαφής. Αν βλέπει κακές, αδιαφορία ότι δεν είναι ελκυστικό αυτό που λέγεται ή γίνεται και κάτι πρέπει να αλλάξει στον τρόπο διδασκαλίας ή στα σχόλια που τους δίνονται.

**31. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Είχαμε 2 συναντήσεις με το συντονιστή και δόθηκαν οδηγίες και έγινε συζήτηση με Skype πάνω σε αυτά, οι ΟΔΠ, οπότε είχαμε αυτή τη βοήθεια και επίσης όλο το εκπαιδευτικό υλικό που δεχτήκαμε από την αρχή. Νομίζω ότι είναι πλούσιο και βοηθάει πάρα πολύ αν κανείς το μελετήσει.

**32. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από αυτήν την υποστήριξη;**

Δεν πίστευα να είναι τόσο καλή η οργάνωση, μάλλον ενθουσιασμένη είμαι με το ΕΑΠ. Σε σχέση με άλλα Πανεπιστήμια εδώ ή και έξω νομίζω ότι έχει κάνει πάρα πολύ καλή δουλειά το ΕΑΠ. Είναι δηλαδή πολύ προχωρημένο και αν ο φοιτητής -δεν ξέρω για τα προπτυχιακά αλλά τουλάχιστον για τα μεταπτυχιακά- αν φοιτητής είναι συνειδητοποιημένος και όντως ενδιαφέρεται νομίζω ότι μπορεί να το κάνει με την καθοδήγηση του ΚΣ.

**33. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στο ρόλο σας ως αξιολογητής ΓΕ;**

Κάποιες ημερίδες θα μπορούσαν να γίνονται για ειδικά θέματα όπως αυτό που λέτε για τη διόρθωση, ή τον τρόπο διατύπωσης σχολίων ή ένα κείμενο-φυλλάδιο στο πλαίσιο της ΘΕ να το έχουν όλοι σαν οδηγό, όπως οι οδηγοί που έχουμε για τη σύνταξη των ερωτηματολογίων για την έρευνα που είναι πολύ χρηστικά και βοηθούν πολύ όχι μόνο τους ΚΣ αλλά και τους φοιτητές. Έτσι θα μπορούσαμε να κάνουμε πιο εναρμονισμένα τις διορθώσεις στα εργασίες.

**34. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Περισσότερο μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Και επίσης διδάσκοντας, όταν κάτι δεν το ξέρεις καλά και παρακολουθείς ένα πρόγραμμα και μετά το διδάσκεις το κατακτάς πολύ καλύτερα, κάτι που έχω εφαρμόσει πολλές φορές σε κάποια δύσκολα θέματα ή ειδικά θέματα, σύνταξη εγγράφων π.χ.

**35. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Αμφίδρομη συνειδητοποίηση, γιατί είναι και για τους δύο γιατί διορθώνοντας μαθαίνεις, ακόμα και κάνοντας τα σχόλια, ο καθένας μας μαθαίνει.

**36. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Όχι ευχαριστώ πολύ, καλή επιτυχία.

### **Συνέντευξη 3<sup>η</sup> (Σ. 3)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

51-60.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Πολιτικές επιστήμες στην Πάντειο και Κοινωνιολογία. Διδακτορικό στην εξΑΕ εκπαιδευτών που απευθύνονται σε ειδικές ομάδες..

- 3. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση σχετική με την εξΑΕ και την εκπαίδευση ενηλίκων;**

Το σεμινάριο του ΕΑΠ για την εξΑΕ ως ΣΕΠ.

- 4. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ) ως τις 11/5 και μετά στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

- 5. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

2 ΘΕ από ένα τμήμα η καθεμία.

- 6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

Από το 2013, τμήμα τα είχα από το 2013.

- 7. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Έκανα κάποια σεμινάρια εκπαιδευτών εξΑΕ μέσα από τη ΓΓΔΒΜ, ήμουν στην ομάδα σχεδιασμού ως βασικό στέλεχος από τη ΓΓΔΒΜ σε όλα τα εξΑΕ εκτός από την πρώτη φορά που απουσίαζα στο εξωτερικό για σπουδές αλλά μετά όσα έγιναν για τα e-ΚΔΒΜ (Κέντρα Διά Βίου Μάθησης), ήμουν στην ομάδα σχεδιασμού, πολλά χρόνια δηλαδή.

- 8. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Όχι. Έκανα και στο ΑΠΘ προγράμματα ΔΒΜ με κάποιες ώρες διά ζώσης και υπήρχε κάποια συνεργασία με τους φοιτητές εξΑ, χωρίς να είναι εξΑ το πρόγραμμα χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες κάναμε ένα Wiki και λειτουργήσαμε με αυτό.

**9. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Είναι άλλο το πλαίσιο, μου αρέσει που είναι μια χρονιά ολόκληρη και μπορείς να αναπτύξεις επικοινωνία και συνεργασία με τους ανθρώπους ενώ ένα σεμινάριο όσο εντατικό κι αν είναι διαρκεί ένα μήνα, και έχεις έναν ολόκληρο χρόνο να χτίσεις την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση ακόμα και μεταξύ τους να τους βάλεις να αλληλοεπιδρούν με κάποιες τεχνικές. Μου είναι πολύ ενδιαφέρον που είναι με ενηλίκους με όλα τα προβλήματα που μπορεί να έχει ένα τυπικό πρόγραμμα, γιατί δεν παύει να είναι μέσα στην τυπική εκπαίδευση παρόλο που λέμε ότι γίνεται με όρους εκπαίδευσης ενηλίκων. Δεν θα έλεγα ότι είναι πιο αυξημένες οι απαιτήσεις, μπορεί και σε ένα σεμινάριο να είναι πολύ αυξημένες οι απαιτήσεις. Σαφώς και είναι αυξημένες οι απαιτήσεις, είναι πολύ καλό το επίπεδο, επειδή τα μαθήματα έχουν υλικό λίγο πεπαλαιωμένο, έπρεπε να προσπαθήσουμε χωρίς να δώσουμε υπερβολικά μεγάλο όγκο υλικού στους φοιτητές σαν δώσουμε καλύτερη υποστήριξη σε αυτό που λέει μέσα το βιβλίο και να δώσουμε και υποστήριξη περισσότερη σε αυτό που λέει μέσα το βιβλίο. Δεν με έχει δυσκολέψει, είναι κάτι που το κάνω με πολύ κέφι μου αρέσει πάρα πολύ και είναι μια πρόκληση. Το να χρειαστεί να διαβάσω παραπάνω κάτι ή οτιδήποτε πάντα μόνο θετικά το βλέπω, μόνο όταν υπάρχει η πίεση του χρόνου είναι το πρόβλημα.

**10. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Εννοείται και τις επιδιώκω να τις αξιοποιώ και να τις χρησιμοποιώ μέσα στη διδασκαλία.

**11. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Πολυσύνθετος. Έχεις να καθοδηγήσεις, να διευκολύνεις τη μάθηση, έχεις και τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου, γιατί σου ζητούν οι ίδιοι να τον έχεις, οπότε εκεί χρειάζεται μι ισορροπία, ούτε να είσαι πολύ καθοδηγητικός και να μην ευνοείς να μπορούν οι ίδιοι να πάνε προς μια ευρετική πορεία μάθησης και από την άλλη όταν είσαι μπροστά σε αγχωμένους ανθρώπους με τα επαγγελματικά, τα οικογενειακά, τη δεύτερη ΘΕ και θέματα υγείας εκεί μερικές φορές χρειάζεται να είσαι πιο δασκαλοκεντρικός. Πάντα έχει να κάνει με την περίπτωση και πώς είναι τα πράγματα. Προσπαθώ να είμαι ο εαυτός μου και να τους δίνω την αίσθηση ότι κι εγώ μπορεί να μην τα ξέρω όλα και αν χρειαστεί τρέχω να τα βρω και να τα βρούμε και μαζί κι αν κάποιος ξέρει κάτι είναι

καλοδεχούμενη κι η πηγή και είναι και το ζητούμενο κιόλας αυτό. Θα έλεγα ότι μαθαίνεις κι εσύ πώς να μαθαίνει και να μαθαίνεις τους άλλους πώς να μαθαίνουν.

**12. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Ναι νομίζω ότι τη βοηθούν πολλές φορές όμως την περιορίζουν κιόλας. Έχεις θέματα και τα υποθέματά τους που όμως δεν είναι δυνατόν να πιάσουν όλη την ύλη. Είναι φυσιολογικό λοιπόν οι φοιτητές να δίνουν κυρίως την προσοχή τους σε αυτά τα θέματα και σε μεγάλο βαθμό το κάνουμε κι εμείς στις ΟΣΣ, γιατί είναι αυτό που ζητούν εκείνη τη στιγμή, αυτό που έχουν ανάγκη. Άρα αν εσύ δεν ξεκινήσεις από αυτό και μετά να πας σε κάποια άλλα πράγματα, δεν τους έχεις κεντρίσει το ενδιαφέρον, δεν ανταποκρίνεσαι στην ανάγκη τους, δεν είσαι αυτό που χρειάζονται εκείνη τη στιγμή. Προσπαθούμε λοιπόν να κάνουμε ένα συνδυασμό. Από τη μια είναι πολύ καλό, γιατί εμβαθύνουν σε κάποιο πράγμα, μαθαίνουν να γράφουν ένα ακαδημαϊκού τύπου κείμενο, αλλά δεν καλύπτει σε βάθος όλη την ύλη.

**13. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Είναι πολύ σημαντικός. Η ανατροφοδότηση ιδιαίτερα σε εξΑ μαθήματα είναι πολύ σημαντική να γίνεται για να μην αισθάνεται ο άλλος ότι είναι μόνος του, ότι δεν ξέρει πού πηγαίνει, τι αποτέλεσμα είχε κτλ. Για μένα είναι ένας διάλογος με το φοιτητή, μια συζήτηση πάνω στα αδύνατα και στα δυνατά σημεία της ΓΕ και ενδεχομένως κάποιες προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να προσεγγιστεί κάτι εναλλακτικά, να ιδωθεί από μια άλλη οπτική, που εμείς λόγω γνώσεως του αντικειμένου γνωρίζουμε τα μεγαλύτερη γκάμα και της βιβλιογραφίας και των προσεγγίσεων. Ανάλογα με το πού ο καθένας κινείται τον κατευθύνεις κι εσύ μέχρι εκεί που μπορεί πάντα.

**14. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Σημαντικός είναι, αλλά άμα είναι καθαρά βαθμολογικός και τιμωρητικός εντάξει δεν το αποδέχομαι έτσι, για αυτό είπα ότι είναι ένας διάλογος ανάμεσα σε σένα και το φοιτητή και για αυτό εξελίσσεται έτσι όλη τη χρονιά.



Εγώ παίρνω πάντα υπόψη μου πώς έχει ξεκινήσει ένας φοιτητής και πώς εξελίσσεται μέχρι το τέλος. Π.χ. μπορεί ένας φοιτητής να έχει ξεκινήσει πολύ χαμηλά, να παρουσιάζει πολλά προβλήματα το γραπτό του και είμαι πολύ χαρούμενη όταν στο τέλος έχει κάνει μια πρόοδο μέχρι το σημείο που μπορεί να πάει. Μπορεί να μην φτάσει ποτέ να κάνει μια τέλεια ΓΕ αλλά όμως αν έχει προχωρήσει σημαίνει ότι αυτός ο διάλογος αυτή η κοινή μας προσπάθεια αυτή η ανατροφοδότηση πιάνει τόπο.

**15. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μία εργασία στην άλλη;**

Εννοείται.

**16. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Έχει να κάνει με πολλά πράγματα. Π.χ. κάποιοι που χειρίζονται την ελληνική γλώσσα καλά, θα κάνουν το ίδιο κι όταν έχουν διαπραγματευτεί ένα θέμα κακά, αλλά χειρίζονται καλά τα ελληνικά που αυτό σημαίνει ότι δεν διαθέσανε το χρόνο, δεν είχαν τη διάθεση, δεν τους πήγε ένα θέμα. Εκεί εξετάζεις σε τι συνίσταται η φθίνουσα πορεία. Αν δεις κάτι πολύ μικρό δεν δίνεις βάση και περιμένεις να δεις την επόμενη. Αν δεις ότι υπάρχει μια φθίνουσα πορεία κατακόρυφη, θα το συζητήσεις με το φοιτητή, αλλά δεν μου έχει συμβεί. Μου έχει συμβεί να έχουν γράψει μια ΓΕ άριστη αλλά στην άλλη να μην είχαν το χρόνο και να έχουν απαντήσει μόνο το ένα θέμα. Μεμονωμένες περιπτώσεις δηλαδή. Η εμπειρία μου λέει ότι, όταν δουν ότι κι εσύ ενδιαφέρεσαι πάρα πολύ και τους δίνεις αναλυτική ανατροφοδότηση, αισθάνονται κι αυτοί δεσμευμένοι απέναντι και στον εαυτό τους μετά.

**17. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Πρέπει να είναι αναλυτική οπωσδήποτε, για να καταλάβει κάποιος τι εννοείς. Να πεις «θέλει αναδιατύπωση αυτό» ή να βάλεις και ένα παράδειγμα καλύτερα, «θα μπορούσες εναλλακτικά να βάλεις αυτό ή αυτή η λέξη ή αυτό δεν είναι κατανοητό και καλό θα ήταν να το αναδιατυπώσεις». Δεν αρκεί να πεις δεν είναι σωστό πρέπει να το εξηγήσεις και γιατί δεν είναι, γιατί κι άλλος το έχει δει διαβάζοντας ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, μπορεί και έτσι όπως το έχει διατυπώσει να μην το έχεις εντοπίσει. Επίσης είναι σημαντικό να εστιάζεις και στα δυνατά και στα αδύνατα σημεία, ώστε να υπάρχει και μια ισορροπία. Δεν μπορεί κάποιος να μην έχει γράψει τίποτα καλά. Ακόμα και ότι έχει

διαπραγματευτεί όλα τα θέματα είναι θετικό. Άρα πρέπει οπωσδήποτε να είσαι ενθαρρυντικός και ο τοπίο ξεκαθαρίζει μετά την 2<sup>η</sup> εργασία έχει πάρει δείγματα γραφής από 2 ΓΕ και ξέρεις πού κινείται ο καθένας.

### **18. Τι μορφή έχει η δική σας ανατροφοδότηση;**

Δίνω και σχόλια επί της ΓΕ και επιστολή συνολική. Πάνω στο κείμενο του καθενός βάζω σχόλια, ώστε να είναι εντελώς εξατομικευμένη η ανατροφοδότηση. Από εκεί και πέρα επειδή παρουσιάζω διάφορα θέματα μέσα στο τμήμα που μπορεί κάποιος κατά τύχη να μην έχει κάνει λάθος ή να έχει εστιάσει πολύ καλά πάλι κατά τύχη, ασυναίσθητα δηλαδή οπότε να υπάρχει μια συνολική επιστολή που να τους λέει τα προβλήματα που ενδεχομένως κατά τύχη να μην έχουν κάνει σε αυτήν την εργασία αλλά να τα βρουν μπροστά τους στην επόμενη ή να εστιάζει στις σωστές απαντήσεις, πέρα από την επιστολή που μας δίνουν για όλη την ΘΕ με την ενδεικτική απάντηση. Αυτή είναι μια απάντηση γενική σου λέει σε ποιες θα έπρεπε να ανατρέξεις, αλλά δεν εστιάζει σε προβλήματα που έχουν προκύψει σχεδόν σε όλες τις ΓΕ οπότε με το συνδυασμό αυτό της επιστολής που διαπραγματεύεσαι τα γενικότερα προβλήματα που έχεις συναντήσει και το εξατομικευμένο μέσο του σχολιασμού πάνω στο κείμενό τους είναι το ιδανικό.

### **19. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε όλα αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Είναι πάρα πολλά όλα αυτά που έχεις να κάνεις και φέτος με τα δύο τμήματα «έχω γονατίσει» αλλά επειδή δεν θέλω να μειώσω το στάνταρ που θεωρώ ότι και εγώ ότι είμαι υποχρεωμένη να δώσω στους φοιτητές αλλά και που οι φοιτητές δικαιούνται να το πάρουν και να έχουν μια τέτοια υποστήριξη από εμένα, τα κάνω θυσιάζοντας πολύ προσωπικό και οικογενειακό χρόνο.

### **20. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η «δεκτικότητα» και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ο στόχος που έχει τεθεί ...).**

Όλα αυτά παίζουν ρόλο. Προσπαθώ να έχω μέρες μπροστά μου να διορθώσω τις ΓΕ. Κάποιες φορές μου παίρνει 4-5 μέρες συνεχούς δουλειάς. Φυσικά παίζει ρόλο ποιον έχεις απέναντί σου, προσπαθείς στην αρχή που δεν τους ξέρεις είναι πολύ δύσκολο, γιατί όντως δεν ξέρεις πόσο δεκτικός είναι ο άλλος, οπότε προσπαθείς να είσαι πολύ σαφής και

ευγενικός με σεβασμό στην προσπάθεια και στις απόψεις του άλλου και προσπαθείς να εντοπίσεις τα σημεία που θα βελτιώσουν την ΓΕ και τα σημεία ή να ενισχύσεις τα πολύ καλά. Αλλά υπάρχουν φορές που σε παίρνουν τηλέφωνο να ρωτήσουν κάτι που δεν κατάλαβαν

### **21. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Και σε θέματα περιεχομένου σε σχέση με το πώς έχουν επεξεργαστεί το εκπαιδευτικό υλικό, με ενδιαφέρει να τους δω να ανατρέχουν σε άλλες πηγές και να τις συνθέτουν κριτικά με το εκπαιδευτικό υλικό ένα τέτοιο γραπτό σε ευχαριστεί πάρα πολύ. Από εκεί και πέρα και πώς παρουσιάζεται η μορφοποίηση του κειμένου, πώς τεκμηριώνονται όσα γράφονται, μπορεί να διαφωνείς με όσα γράφει αλλά αν είναι καλά τεκμηριωμένα και με παραπομπές στη βιβλιογραφία είναι μια χαρά για μένα. Εστιάζεις να προσπαθήσεις ουσιαστικά να έχουν ένα καλό ακαδημαϊκό τρόπο σκέψης και αποτύπωσης αυτής της σκέψης στο μέλλον (Εδώ αναφέρει μια πρακτική πολύ πρόσφατη και πειραματική προφορικής ανατροφοδότησης).

### **22. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Αρχικά κοιτάω τα θέματα και κάνω μια δική μου ρουμπρίκα ξεκινώντας από τον τίτλο, την εικόνα την εισαγωγή το κάθε θέμα, τις λέξεις, τη βιβλιογραφία, τις προδιαγραφές ΑΡΑ αυτά μπαίνουν πάντα. Διαβάζω 1-2 να δω πώς το έχουν χειριστεί και μετά τις διαβάζω μια-μια και τις βαθμολογώ γράφοντας κάποιες σημειώσεις και κάθε φορά αν δω κάτι σε επόμενη ΓΕ μπορεί να γυρίσω στις προηγούμενες, αρχίζει ένας μαραθώνιος και στο τέλος αφού έχω τις διορθώσει και βαθμολογήσει όλες κοιτάω συγκριτικά να μην έχω αδικήσει κάποιον για να είναι όσο πιο δίκαιη η βαθμολόγηση των ΓΕ.

### **23. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;**

Ενθαρρυντικά κυρίως.

### **24. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Π.χ. στην εισαγωγή γράφω «Εισάγεις εύστοχα τον αναγνώστη στο θέμα και στη δομή της εργασίας σου» «Πολύ καλή εικόνα και εύστοχη με το θέμα» «είναι πολύ καλός ο τρόπος που έχεις προσεγγίσει τα θέματα» ή «λαμβάνοντας υπόψη όσα επισημάνθηκαν είμαι σίγουρη ότι θα τα πας πολύ καλύτερα στην επόμενη ΓΕ» «Με δεδομένο τον τρόπο που προσεγγίζεις τα θέματα και λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία». Φυσικά και ποικίλει η διατύπωση αλλά είναι πάντα ενθαρρυντική και με σεβασμό στην προσπάθεια.

**25. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Εξαρτάται από το φοιτητή. Άλλοι τη λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους και βλέπεις τη βελτίωση κάθε φορά και άλλοι που τους έχεις επισημάνει κάτι την πρώτη, τη δεύτερη, την τρίτη και βλέπεις να υπάρχει το ίδιο και στην 4<sup>η</sup>.

**26. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Εξαρτάται πότε έχει πέσει η συνάντηση. Αν είναι πριν οκ. Αν είναι πολύ μετά μπορεί να μην το συζητήσουμε και καθόλου. Γενικώς δεν αφιερώνουμε πάρα πολύ χρόνο για τα προηγούμενες. Αφιερώνουμε άρα πολύ χρόνο για την προετοιμασία τους για την επομένη εργασία αλλά όχι ως φροντιστήριο για την εργασία αλλά τρόπους προσέγγισης αντίστοιχων θεμάτων με αυτά που διαπραγματεύεται η εργασία. Επίσης, κάποιες φορές όταν το ζητάνε ή δεν έχουν καλυφθεί από τις προσωπικές ανατροφοδοτήσεις και από τη συνολική φυσικά και θα το συζητήσουμε, αλλά είναι ένα πολύ μικρό μέρος στην επόμενη ΟΣΣ αυτό.

**27. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Όχι δεν το έχουμε κάνει και είναι και πολύ ωραίο αυτό αλλά δεν μας φτάνει ο χρόνος. Θα μπορούσε να γίνει και μακάρι να υπάρχει και η αξιολόγηση από ομοτίμους, αλλά θέλει άλλες διαδικασίες που δεν τις επιτρέπει το ΕΑΠ. Αυτά είναι πάρα πολύ καλές τεχνικές και εγώ πιστεύω σε αυτές, γιατί είναι συνεργατικές μορφές μάθησης, αλλά είναι πολύ δύσκολα, πρέπει να αλλάξει ολόκληρο θεσμικό πλαίσιο.

**28. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Εκτός από το χρόνο, η διατύπωση, ένα κακό κείμενο μπορεί να σου φάει πάρα πολύ χρόνο για να καταλάβεις τι λέει να μην το αδικήσεις και να δώσεις ταυτόχρονα και μια σωστή ανατροφοδότηση. Επίσης ο όγκος, ειδικά με τα δύο τμήματα. Αλλά έχοντας καλή επαφή με τα τμήματα, επειδή διορθώνουμε πρώτα τα ένα τμήμα και μετά το άλλο το έχουμε κανονίσει και το περιμένουν και το ξέρουν και οι φοιτητές. Δηλαδή όταν ξέρουν ότι δεν το ξεπετάς το γραπτό αλλά ασχολείσαι και συνομιλείς είναι πολύ συχνές οι φορές που και οι ίδιοι λένε καλά πόσο χρόνο σου πήρε για αυτήν την ανατροφοδότηση.

### **29. Πώς προσπαθείτε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες αυτές;**

Με υπομονή, επιμονή, προσπάθεια....

### **30. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Κάποια θέματα που συναντάς σε κάποιες εργασίες έχω την τύχη να συνεργάζομαι συστηματικά με μια συνάδελφό μου και δίνει ώθηση η μια στην άλλη, γιατί κι εμείς πολλές φορές ανατρέχουμε στην βιβλιογραφία. Και για μας είναι μια διαδικασία επίπονη και χρονοβόρα.

### **31. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Ναι εντάξει, είναι χρήσιμη και συνήθως αναφέρει σε ποια κομμάτια θα έπρεπε να έχουν ανατρέξει στο εκπαιδευτικό υλικό για να απαντήσουν δίνει 1-2 σημεία σημαντικά κάθε φορά, καλό είναι που είναι έτσι λίγο πιο γενική κι όχι τόσο εξειδικευμένη, γιατί σου αφήνει να κινηθείς κι εσύ όπως θέλεις, ενδεικτική άλλωστε είναι. Ναι, χρήσιμη είναι αλλά δεν είναι και πανάκεια, γιατί μπορεί να γίνει πάρα πολύ δεσμευτική. Δηλαδή άμα βγει μια ρουμπρίκα, γιατί έχουν γίνει προσπάθειες κι έχουμε κάνει και κάποιες τέτοιες προσπάθειες. Πολλές φορές όμως τα γραπτά, αν υπάρξει μια ρουμπρίκα, δεν μπορείς να τα κόβεις πάντα κομματάκια, υπάρχει κι όλο το γραπτό, υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που παίζουνε ρόλο.

### **32. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Όχι. Μου αρέσει που υπάρχει αυτή η δυνατότητα να κινηθείς λίγο πιο ελεύθερα.

### **33. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό και προσπαθώ και την εντάσσω σε κάθε ΟΣΣ. Υπάρχει ανατροφοδότηση για το αν πήγε καλά αυτό που κάναμε. Ξέρουν ότι είμαι ανοιχτή σε προτάσεις και πραγματικά υπάρχει πάρα πολύ καλή επικοινωνία και στη διάρκεια των συζητήσεων και λαμβάνω και πού σοβαρά υπόψη μου και την επίσημη αξιολόγηση από τους φοιτητές.

#### **34. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Πρωτίστως από τους φοιτητές. Αλλά και ο ίδιος να αυτοαξιολογείται.

#### **35. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιον τρόπο;**

Μέσα από την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Από εκεί και πέρα έχεις κάνει ένα σχέδιο στην αρχή για την ΟΣΣ π.χ. στο τέλος ξαναγυρνάς πίσω και με αναστοχαστικές διαδικασίες κοιτάς πώς έχει πάει, τι δεν πήγε καλά, πού ήθελε κάτι άλλο, που εσύ αισθάνθηκες αν ήθελε κάτι άλλο ή κάπως αλλιώς να το έχεις χειριστεί. Αλλά να πω το εξής: μετά από κάθε ΟΣΣ κάνουμε κάποια πρακτικά. Υπάρχουν ΚΣ που τα πρακτικά είναι πάρα πολύ λακωνικά. Εγώ προσπαθώ σε συνεργασία πάλι πολλές φορές και με τη συνάδελφό μου να έχουμε πρακτικά τέτοια, ώστε ακόμα και κάποιος που δεν έχει έρθει να μπορεί να παρακολουθήσει το τι έγινε. Καθώς γράφεις τα πρακτικά, αυτό και για μας είναι μια αναστοχαστική διαδικασία σε σχέση με το πώς πήγε η ΟΣΣ. Και εκεί έχεις και την ευκαιρία να διορθώσεις και κάποια πράγματα αν θέλεις. Π.χ. κάποια πράγματα που δεν πρόλαβες να θίξεις ή δεν το ολοκλήρωσες όπως θα ήθελες να το κάνεις. Κάποια πράγματα που εμφανίστηκαν και απαντήθηκαν με κάποιο τρόπο και δεν είσαι και τόσο ευχαριστημένος, θα έπρεπε να είχες εστιάσει και σε κάτι παραπάνω. Επίσης και μέσα απ' την επικοινωνία μεταξύ των συναντήσεων μέσα στο forum και αυτό λειτουργεί ως μια ανατροφοδότηση.

#### **36. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Ναι, αλλά πάλι όμως έχει να κάνει από το πού έχει ξεκινήσει ο καθένας. Γιατί μπορεί σε ένα τμήμα οι άνθρωποι να είναι εντελώς άπειροι με το αντικείμενο. Αν λοιπόν αυτοί οι άνθρωποι απ' το 1<sup>ο</sup> στο 4<sup>ο</sup> γραπτό φτάσουν να προσεγγίζουν τα θέματα στον επιθυμητό βαθμό έχεις κάνει μια πορεία μαζί τους. Μια πορεία είναι οι εργασίες και μια ένδειξη της πορείας τους. Ναι βεβαίως μπορείς κι από εκεί να δεις.

**37. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Λοιπόν έχουν γίνει δύο πράγματα, το ένα είναι ότι υπήρξε αυτό το σεμινάριο για την εξΑ που είχε μέσα και κομμάτια για τις γραπτές ανατροφοδοτήσεις που εντάζει ίσως για κάποιον που είναι σε πολύ αρχικό στάδιο να είναι σημαντικό, από εκεί και πέρα εντάζει. Αλλά καλό είναι ότι έχει γίνει και καλό είναι να περνάνε όλοι από αυτό. Το δεύτερο είναι εγώ που ξεκίνησα το 2013 είχα πολύ μεγάλη υποστήριξη από το συντονιστή της ενότητας, δηλαδή μου δείχνει κάποιες επιστολές που έστελνε, με καθοδήγησε και την 1<sup>η</sup> χρονιά που είχα ένα πρόβλημα σε σχέση με την αμφισβήτηση ενός βαθμού που είχα βάλει από μια φοιτήτρια, του την έστειλα να την δει. Υπήρχε ένας άνθρωπος παρών όταν τον χρειάστηκα. Ας πούμε και τώρα που έχουμε καινούργιους ΣΕΠ οι πιο παλιοί βοηθάμε είναι στο χέρι του καθενός αν θα αξιοποιήσει αυτήν την βοήθεια αλλά εμείς είμαστε εκεί και τη δίνουμε.

**38. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Όχι.

**39. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στο ρόλο σας ως αξιολογητής ΓΕ;**

Έχουμε εντοπίσει ότι σε κάθε τμήμα δεν είναι ίδια η βαθμολόγηση των εργασιών από τους υπόλοιπους ΣΕΠ της ίδιας ενότητας, θα ήταν καλό σε μια ΟΔΠ να γίνει μια συζήτηση μεταξύ των ΣΕΠ περισσότερο για να υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση των φοιτητών στην ίδια θεματική. Συζητήσεις μεταξύ μας δηλαδή.

**40. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Θα πω τρεις λέξεις. Δύσκολη και χρονοβόρα και ένας διάλογος με το φοιτητή.

**41. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Όχι. Το θέμα το εξετάζεις από την πλευρά μόνο του ΚΣ. Να συμπληρώσω μόνο κάτι σε αυτό που είχες ρωτήσει αν τις δέχονται, πώς τις δέχονται κλπ. Ότι πρέπει να είσαι πολύ



προσεκτικός, γιατί έχεις να κάνεις με ενήλικους που έχουν μάθει πράγματα και μέσα από τις ΓΕ διαπιστώνεις στερεότυπα και προκαταλήψεις με τις οποίες μπορεί να είσαι κάθετα αντίθετος σαν άτομο και πρέπει με έναν πολύ προσεκτικό τρόπο να χειριστείς θέματα για να έχεις και το επιθυμητό αποτέλεσμα. Γιατί εκεί υπάρχει και μια πολύ μεγάλη αντίσταση. Εντάξει να πω αυτό σε σχέση με αυτό που έλεγε ο Rogers ότι όσα πιο πολλά μαθαίνει κάποιος άλλα τόσο πρέπει να από-μάθει στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό πρέπει πολύ καλά να το έχεις λάβει υπόψη σου γιατί μπορεί να σου τινάξει όλη τη διαδικασία στον αέρα κι όλη του τη σχέση στον αέρα.

**Συνέντευξη 4<sup>η</sup> (Σ. 4)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

51-60.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Βασική μου ειδικότητα είναι Τεχνολόγος Ιατρικών Εργαστηρίων, μετά Παιδαγωγικά στη ΣΕΛΕΤΕ και διορίστηκα στο Δημόσιο με αυτό, μετά μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

- 3. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Μόνιμη στο ΙΕΚ.

- 4. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

2 ΘΕ, 50 και 52 και 2 τμήματα και 6 διπλωματικές.

- 5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

Πρώτη χρονιά φέτος.

- 6. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Από το 2004 που έγιναν τα ΣΔΕ του Πειραιά, ΙΕΚ τώρα και λίγο πιο άτυπες μορφές, π.χ. σεμινάρια επιμόρφωσης από το ΙΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων), από τη ΓΓΔΒΜ με την Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων αρκετά σεμινάρια για ΣΔΕ.

- 7. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Όχι εξΑ. Είχα παλιότερα με το Πανεπιστήμιο της Πελοποννήσου, στο τμήμα της Κορίνθου και του Ναυπλίου αλλά όλα διά ζώσης.

- 8. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Ήταν πολύ μεγάλη εμπειρία αυτό φέτος, δηλαδή το φοβήθηκα πάρα πολύ και επειδή έχω πολύ το βιωματικό κομμάτι, πολύ σπάνια έχω εισηγήσεις και είχα ένα πολύ μεγάλο άγχος αν θα μπορέσω να το κάνω στα ηλεκτρονικά τμήματα πώς θα μπορέσω να αναπτύξω

κλίμα επικοινωνίας κλπ. Είναι καταπληκτικό το πώς έχει γίνει αυτό με το ηλεκτρονικό τμήμα, πώς από την 1<sup>η</sup>-2<sup>η</sup> συνάντηση οι άνθρωποι έλεγαν έχουμε καλό κλίμα μέσα στην ομάδα. Μου λείπει πάρα πολύ το ότι δεν τους βλέπω, θα ήθελα να τους έβλεπα και διά ζώσης, ελπίζω να τους δω στις εξετάσεις. Λείπει πολύ το βιωματικό κομμάτι. Βέβαια μετά την 3<sup>η</sup> ΟΣΣ με πρωτοβουλία των παιδιών κατορθώσανε οι άνθρωποι να χωριστούν ηλεκτρονικά σε ομάδες και δουλέψανε ομαδικά. Αυτό είναι απίστευτο, το κάνανε οι ίδιοι. Και πιστεύω ότι σίγουρα κάτι χάνεις, όμως έχω ανθρώπους πχ από Λουξεμβούργο, τις Βρυξέλλες, τις Οινούσσες, τη Μυτιλήνη και αυτοί οι άνθρωποι δεν θα μπορούσαν να μουν σε ένα πρόγραμμα αν δεν ήταν το εξΑ. Ωστόσο, πάντα κάτι χάνεται, η διά ζώσης επικοινωνία, το κομμάτι που θα μπορείς να δημιουργήσεις με την επαφή, π.χ. κάποιες τεχνικές. Υπάρχουν άνθρωποι που δεν τους έχω δει ποτέ, γιατί και στην κάμερα δεν ενεργοποιούν την κάμερα, δεν λέω ότι το κάνουν επίτηδες, αλλά υπάρχουν άνθρωποι που μιλάμε στις ΟΣΣ, έχουμε μιλήσει τηλεφωνικά και δεν τους έχω δει ποτέ. Αυτό είναι λίγο περίεργο. Είναι ένα πολύ ενδιαφέρον πείραμα και περιμένω να δω πώς θα εξελιχθεί.

#### **9. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Εντάξει, το internet, τα mail, το Skype for business αναγκαστικά, αλλά μέχρι εκεί. Δεν είμαι τόσο πολύ των ΤΠΕ.

#### **10. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Ναι, βεβαίως εκ των πραγμάτων.

#### **11. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Και στα ηλεκτρονικά τμήματα και στα αυθεντικά οφείλεις να είσαι υποστηρικτικός βασικά και όλα αυτά που απαιτεί ο ρόλος ενός ΚΣ στα αυθεντικά συν ότι εδώ (ενν. στα ηλεκτρονικά) πρέπει να καλύψεις με τη διαθεσιμότητά σου και τον υποστηρικτικό σου ρόλο τα κενά που υπάρχουν από την έλλειψη της καθημερινής επαφής σε όλα τα τμήματα και στα διά ζώσης. Εντάξει νομίζω ότι αυτό που έχουν πάρα πολύ ανάγκη οι φοιτητές στο ανοικτό σε πρόγραμμα εξΑ είναι να νιώθουν ότι είσαι διαθέσιμος και ανοιχτός να τους υποστηρίξεις. Σαφώς έχω δώσει κι εγώ δύο μέρες επικοινωνίας και πιστεύω ότι οι άνθρωποι σε ένα μεγάλο ποσοστό το σέβονται αυτό. Σίγουρα όμως κάποια στιγμή θα χρειαστεί και κάτι άλλο, π.χ. να πάρουν τηλέφωνο μια έκτακτη στιγμή για κάποιο έκτακτο θέμα που δεν μπορεί να περιμένει τις ημέρες που έχω δώσει εγώ. Χρειάζεται να είσαι διαθέσιμος. Νομίζω ότι η διαθεσιμότητα και η αίσθηση ότι μπορείς να υποστηρίξεις τον

άλλον. Στο ηλεκτρονικό μου τμήμα θέλουν ακόμα πιο πολύ υποστήριξη και γιατί δεν μπορείς να τους συναντήσεις και να πεις κάποια πράγματα, αλλά και γιατί είναι η πρώτη τους ενότητα. Στο άλλο τμήμα που είναι η 3<sup>η</sup> τους ενότητα, έχουν και τη διά ζώσης επικοινωνία και έτσι είναι πιο αυτόνομοι. Οι άλλοι θέλουν πιο πολλή υποστήριξη νομίζω.

**12. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Πιστεύω ότι βοηθάει. Εγώ δεν τω βλέπω σαν κάτι διαγνωστικό, σαν κάτι βαθμολογικό. Εγώ πιστεύω ότι η ΓΕ είναι σαν άσκηση αυτοαξιολόγησης για τον ίδιο τον σπουδαστή, να δει τι είναι αυτό που έχει ο ίδιος κατακτήσεις. Γιατί κακά τα ψέματα εκεί που εμπεδώνει ο άλλος την ύλη είναι όταν κάτσει να κάνει την εργασία, δεν θα μπορούσε να γίνει αλλιώς. Είναι σημαντικό κομμάτι.

**13. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Πάλι βλέπω διαφορά στην 50 και την 52, οι άνθρωποι που είναι στην 50, επειδή έχουν απομακρυνθεί άλλοι περισσότερο άλλοι λιγότερο από τα φοιτητικά χρόνια και έχουν απομακρυνθεί από το πώς κάνει κανείς μια εργασία κτλ., έχουν πιο πολλή ανάγκη αυτήν την καθοδήγηση στη μορφολογία και στα δομικά στοιχεία της εργασίας, σε μεγάλο σημείο της 1<sup>ης</sup> και της 2<sup>ης</sup> ΓΕ. Η 3<sup>η</sup> και η 4<sup>η</sup> πήγε πολύ καλύτερα, σιγά σιγά προχωράμε σε αυτό που είναι ύλη της ΘΕ. Στην 52 μέσα από τις ΓΕ και τα παραδείγματα που κάναμε μετά μπορέσαμε και φτάσαμε σε αρκετά βαθιά επίπεδα στο θέμα της μετασχηματίζουσας μάθησης. Εκεί υπήρχε και όλο αυτό το κομμάτι ότι μετά στη συνάντηση στις διά ζώσης μπορούσαμε να μιλάμε και να μιλάμε και με παραδείγματα μέσα από τις ΓΕ και να αναλύουμε όλοι μαζί και να φτάνουμε μακριά.

**14. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η «δεκτικότητα» και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ο στόχος που έχει τεθεί ...).**

Προσπαθώ να ακολουθώ έναν όσο γίνεται πιο ουδέτερο και αντικειμενικό τρόπο διόρθωσης. Έχω τα στάνταρ μας δίνονται και οι οδηγίες των ενοτήτων και τα ακολουθώ. Εκ των πραγμάτων η 50 σου βγάζει περισσότερο θέματα μορφολογικά και πρέπει να δώσεις ένα βάρος εκεί. Εξάλλου, οι εργασίες της 50 είναι ειδικά οι πρώτες αρκετά

αναγνωριστικές, δεν είναι τόσο πολύ το γνωστικό. Από και ύστερα όταν διορθώσεις, εγώ διορθώνω γράφοντας αναλυτικά σχόλια πάνω στην εργασία τη στιγμή που διορθώνω και στο τέλος 3-4 γραμμές που γράφω κάποια πράγματα. Όταν τελειώσω με το τμήμα και βλέποντας πώς έχει κινηθεί βαθμολογικά ποια είναι τα λάθη που έχει κάνει, τότε καταλαβαίνω εγώ πού έχει αυτό το τμήμα αδυναμίες, που χρειάζεται να κάνω κάποια πράγματα περισσότερο οπότε στην επόμενη συνάντησή μας δίνω έμφαση εκεί πέρα.

**15. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή -αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Καθοδηγητικός.

**16. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Σίγουρα εξατομικευμένη. Δηλαδή φτιάχνω μια φόρμα που την ακολουθώ, αλλά γράφω ξεχωριστά σχόλια για τον καθένα. Νομίζω ότι ο καλύτερος τρόπος ανατροφοδότησης είναι αυτό που μπορεί να βοηθήσει το φοιτητή να καταλάβει τις αδυναμίες του, να καταλάβει τι θα μπορούσε να είχε κάνει καλύτερο, να καταλάβει πού δεν έχει πάει καλά όλα αυτά όμως μέσα από ένα υποστηρικτικό πλαίσιο. Δεν είναι στόχος να τον απογοητεύσεις, είναι στόχος να του δείξεις ότι αυτό μπορούσες να το κάνεις και μπορείς σε μια επόμενη.

**17. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Δεν ξέρω το παλεύω...

**18. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Διαφοροποιείται. Σαφώς το περιεχόμενο έχει πολύ μεγάλη σημασία. Τυχαίνει βέβαια να έχει μια εργασία ακόμα κι αν είναι αρχική της 50 που μπορεί να έχει καλό περιεχόμενο αλλά να έχει μια δομή έκθεσης λυκείου. Λαμβάνεις υπόψη το περιεχόμενο, αλλά εντοπίζεις κι αυτό.

**19. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Κατ' αρχάς την αποθηκεύω. Εγώ το έχω πει και στους φοιτητές, επειδή έχει αλλάξει το σύστημα, να υποβάλλουν τα εργασίες νωρίτερα. Εγώ πριν λήξει η προθεσμία αρκετές φορές μπαίνω και βλέπω τις εργασίες κοιτάω το ποσοστό λογοκλοπής και για ακραία πράγματα τους ειδοποιώ συνήθως και ελέγχω αν έχει αποκλείσει για τεχνικούς λόγους κομμάτια της εργασίας και ειδοποιώ και για αυτά. Ύστερα όταν έχω πρωινά διαθεσιμότητα και ησυχία αρχίζω να διορθώνω την καθεμία σιγά-σιγά και βάζω σχόλια με την ένδειξη σχόλια πάνω. Στο τέλος γράφω ένα κειμενάκι που είναι η ανατροφοδότηση για το φοιτητή και σε μια δική μου κατάσταση γράφω το όνομά του και τη βαθμολογία του. Δεν στέλνω μεμονωμένα. Την πρώτη φορά λόγω απειρίας έκανα έτσι αλλά υπήρξαν προβλήματα. Από την άλλη βλέποντας πώς έχει κυμανθεί το τμήμα βαθμολογικά μπορεί να κοιτάξω κάποιες, ένα λάθος π.χ. που μπορεί να το έχω δει σε όλους και που μπορεί να το έχω δει και να πω μήπως εδώ δεν το εξήγησα καλά, μήπως ήταν από την πλευρά μου μία ασάφεια, μήπως είδαν ένα κείμενο και τους επηρέασε, αυτό μπορεί να αλλάξει τη βαθμολογία, να ανεβάσω κάποια για να είναι πιο δίκαια. Τα σχόλια πάνω στην εργασία είναι αναλυτικά, μαρκάρω και δείχνω γιατί δεν είναι κατανοητό.

**20. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

«δεν είναι κατανοητό», «Θα χρειαζόταν να το αναπτύξετε περισσότερο», μπορεί να είναι κάτι γραμμένο λάθος, μια ημερομηνία, το όνομα ενός συγγραφέα, να υποστηρίξει κάτι ο φοιτητής που να μην το έχει πει κάποιος εκεί θα πω «δείτε το πάλι γιατί δεν υπάρχει τέτοια αναφορά για αυτόν τον συγγραφέα». Την ερώτηση τη χρησιμοποιώ όταν κάτι μου ξενίζει πάρα πολύ, αλλά θεωρώ ότι δεν είναι σαφές για τον άλλον να βάλεις μόνο ερωτηματικό, δεν είναι σαφές. Ερωτηματικό ή έκπληξη (πιθανώς εννοεί θαυμαστικό) έχω χρησιμοποιήσει όταν είναι κάτι που επαναλαμβάνεται «πού το βρήκατε αυτό;»

**21. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;**

Αν κάτι είναι πολύ μικρό ή αν δεν είναι πολύ καλή ανάλυση μπορεί να γράψω «είναι κρίμα που δεν γράψατε κάποια λόγια, θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε την άποψή σας» ή «αφού πολύ καλά το αναλύετε μέχρι τώρα γιατί το κόβετε απότομα;», «είχατε τη δυνατότητα μπορούσατε». Προσπαθώ και πάνω στο κείμενο να τους ενθαρρύνω με τα σχόλιά μου.

**22. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μία εργασία στην άλλη;**

Ναι, αν και αυτό βέβαια υπάρχει και στο σύστημα, αλλά περισσότερο θέλω να έχω ένα στατιστικό δείγμα, να δω πού έχουν κινηθεί βαθμολογικά και να δω πού βρίσκονται. Ένας π.χ. που ήταν πάρα πολύ ψηλά και έπεσε, τι σημαίνει αυτό, είναι όλο το τμήμα, δηλαδή ένας μετέπειτα δικός μου προβληματισμός.

**23. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Προσπαθώ να καταλάβω τι είναι. Εγώ π.χ. περιμένω στην 4<sup>η</sup> μια φθίνουσα πορεία, κάποιες δεν θα γίνουν. Με έχουν προετοιμάσει, αν και τους λέω να τις κάνουν κι ως πάρουν 3, είναι καλύτερα από 0 (αναφέρει παράδειγμα για συγκεκριμένη 4η εργασία). Φθίνουσα πορεία δεν έχω δει σε κάποιον αλλά ανεβοκατεβάσματα. Στην 50 έχουμε ανέβασμα, και είναι δική μου ικανοποίηση και χαρά να βλέπω ότι κάποιος που έχει ξεκινήσει με πολλά προβλήματα πάει καλύτερα (αναφέρει παράδειγμα περίπτωσης),

**24. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Ναι και την περιμένουν κιόλας. Δεν νομίζω ότι αυτό που περιμένουν είναι τόσο ο βαθμός. Είναι πραγματικά η ανατροφοδότηση. Δηλαδή, ένα τυπικό κομμάτι είναι ο βαθμός (αναφέρει περίπτωση που κάποιος φοιτητής επιβεβαίωσε τον καλό βαθμό από την ανατροφοδότηση, ενώ πίστευε ότι δεν είχε πάει καλά).

**25. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Ναι. Μάλιστα στην 50 τους έστειλα μια φορά και αποσπάσματα από πολλές εργασίες με την άδεια του συγγραφέα τους, 3-4 καλές εισαγωγές, 3-4 καλά ζητούμενα κλπ. και συζητήσαμε. Στην 52 στηρίχτηκα πάνω στις εργασίες τους και κάναμε βιωματικά πράγματα πάνω σε αυτά.

**26. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Όχι. Αυτό θα είχε πάρα πολύ ενδιαφέρον και θα ήθελα να το κάνω σε κάποια εργασία. Είναι και τόσο πιεσμένοι ακόμα, για αυτό δεν θα ήθελα να το κάνω προς το παρόν, δεν θα



έχω μάλλον και πολλές εργασίες. Η 52 είναι μια άλλη φάση, πολλοί έχουν και 2 ΘΕ μαζί και βρίσκονται στη διαδικασία να διαλέξουν για τη ΔΕ, δεν ξέρω αν θα μπορούσα να κάνω κάτι τέτοιο. Το βρίσκω όμως πολύ καλό και ενδιαφέρον αυτό.

### **27. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Ο χρόνος είναι ένα θέμα, είναι κάτι που πρέπει να γίνει εκείνη τη στιγμή. Είναι δύσκολο κομμάτι είναι όταν βλέπεις ότι ο άλλος πραγματικά θέλει να κάνει κάτι και ενώ το εξηγώ έχει μια δυσκολία να το εφαρμόσει, όταν πραγματικά προσπαθεί κι έχει μια δυσκολία.

### **28. Πώς προσπαθείτε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες αυτές;**

Ο χρόνος είναι κάτι που είναι δύσκολο να ξεπεραστεί γενικά, θέλει μια καθαρή οργάνωση και σαφώς να θυσιάσεις άλλα πράγματα από τη ζωή σου. Όταν βλέπω μια τέτοια δυσκολία στην εργασία προσπαθώ να έχω μια πιο προσωπική επαφή, παίρνω τηλέφωνο, θα προετοιμάσω τον άλλον. Θέλω να πω όταν ο άλλος θεωρεί ότι έχει δει κάποια πράγματα και περιμένει έναν πολύ καλό βαθμό τον οποίο εγώ δεν μπορώ να του τον δώσω προσπαθώ να έχω μια πιο προσωπική επαφή μαζί του. Θα τον πάρω ένα τηλέφωνο, θα πούμε για την εργασία, «δυσκολεύτηκα εκεί», «δεν είναι πολύ κατανοητό αυτό», μπορεί κι εγώ να μην βοήθησα. Κάνω έναν διάλογο και προσπαθώ όσο το δυνατόν μετά και στην ανατροφοδότηση τη γραπτή να εντοπίσω όσο γίνεται περισσότερα σημεία. Και νομίζω ότι εκεί βοηθάει πολύ το να στήσεις καλές εργασίες, γιατί καταλαβαίνουν τι είναι αυτό που θεωρείται καλό.

### **29. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Δεν έχω και τεράστια εμπειρία πρώτη φορά στο ΕΑΠ, εκεί ζορίζομαι. Το ΣΔΕ δεν έχουν καθόλου αξιολόγηση παρά μόνο περιγραφική που δεν έχει καμία σχέση και δεν είναι και ένα μεταπτυχιακό. Είναι πολύ διαφορετικό δεν είχα αυτό το άγχος της αξιολόγησης. Νομίζω ότι είναι θέμα εμπειρίας που σιγά-σιγά θα αποκτήσω κι εγώ. Οι συντονιστές και οι παλιοί ΣΕΠ βοηθάνε προς αυτό, μοιράζονται μεταξύ μας τις εμπειρίες τους.

### **30. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Όχι πάντα. Αρκετές φορές γίνεται αυτό. Όταν γίνεται είναι χρήσιμο, γιατί δεν γίνεται και δεσμευτικά, δηλαδή συνήθως υπάρχει μια γκάμα ότι μπορεί να κινηθούν από εκεί. Εξαρτάται αυτό και από πολλά πράγματα που έχεις κάνει και στο τμήμα, γιατί έχουμε και μια ελευθερία στο τι θα κάνουμε στο τμήμα. Και σου λέει ότι μπορεί να είναι έτσι εκεί, μπορεί να το εντοπίσεις σε αυτά τα κομμάτια, σίγουρα είναι βοηθητικό.

**31. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Σίγουρα είναι βοηθητικό να μιλάς και με άλλους ΣΕΠ, αυτό βοηθάει πολύ.

**32. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Εγώ πάνα ήμουν σε τέτοιες εξΑ διαδικασίες υπέρ της αξιολόγησης, όταν βέβαια έχεις στόχο να βελτιώσεις το παρεχόμενο έργο. Είναι μια διαδικασία πάρα πολύ σημαντική η οποία σε βοηθάει να δεις τι χρειάζεται να κάνεις, ποια είναι τα σημεία της πρακτικής σου που χρειάζεται να βελτιώσεις, είναι απαραίτητη διαδικασία. Φτάνει αυτό να γίνεται καλοπροαίρετα και να έχει ως στόχο να βελτιώσει το παρεχόμενο έργο.

**33. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Από όλους και για όλους. Οι φοιτητές να αξιολογούν τον καθηγητή, το ίδιο το Πανεπιστήμιο. Πρέπει οι ΣΕΠ εκτός από τους φοιτητές να αξιολογούν τους συντονιστές και το παρεχόμενο έργο, οι συντονιστές τους καθηγητές..., είναι απαραίτητη η αξιολόγηση για να δεις πού βρίσκεσαι.

**34. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιον τρόπο;**

Η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και πρέπει να γίνεται όσο πιο συχνά μπορεί και αντέχει κάποιος. Εγώ το κάνω εκτός από το προσωπικό κομμάτι, που μου λένε ότι είναι και υπερβολικό, δηλαδή κάθε μέρα κάθομαι και λέω δεν έκανα αυτό, πόσο αποτελεσματική ήμουν στο άλλο, συνήθως σε όλες τις διά ζώσης συναντήσεις που έχω φροντίζω να κλείνω τις συναντήσεις με έναν αξιολογικό τρόπο. Ή περιγράφοντας οι άνθρωποι πώς τους φάνηκε ή όλη διαδικασία ή με κάποιον άλλον τρόπο γράφοντας συναισθήματα, όλα αυτά που έχουμε σαν εργαλεία στην ενηλίκων. Τώρα σχετικά με τις ΓΕ κάθε φορά που συναντιόμαστε μετά από μια εργασία θέλω να μου λένε κάτι. Δύο φορές τους έχω στείλει και έντυπο να γράψουνε πώς τους φάνηκε η εργασία και πώς τους φάνηκε και η αξιολόγηση και να μου το στείλουνε, δηλαδή να το ετοιμάσουν μονοί τους, να το σκεφτούν στο σπίτι και να μου το στείλουν ή να μου το δώσουν.

**35. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Πιστεύω ναι. Όχι 100%, γιατί υπάρχουν τεράστιες διαφοροποιήσεις στο πώς παρακολουθεί κάποιος ένα τέτοιο πρόγραμμα, δηλαδή μπορεί να είναι ο φοιτητής ο οποίος το παρακολουθεί και είναι 100%, αφιερώνει χρόνο και τον απασχολεί και είναι κι άλλοι που είναι πιο αποστασιοποιημένοι. Πιστεύω ότι, αν ένας φοιτητής βρίσκεται στις ΟΣΣ τόσο στις διά ζώσης όσο και στις εξΑ, μπορεί να κερδίσει περισσότερα πράγματα που αποτυπώνονται στην εργασία. Δηλαδή όσο κι αν εγώ προσπαθήσω μετά να πω τι κάναμε και να τους δώσω υλικό, αυτός που είναι στη συνάντηση κερδίζει πολύ περισσότερο και θα πιάσει κάτι από τον τρόπο που λες για την εργασία. Κάποια πράγματα δεν μπορείς να τα μεταφέρεις για αυτό βλέπουμε ότι υπάρχει διαφορά. Όμως θεωρώ ότι ένα μεγάλο κομμάτι του πώς πηγαίνουν εργασία είναι και δικό μου. Όταν βλέπω ένα λάθος ή μια παράλειψη που επαναλαμβάνεται αναρωτιέμαι μήπως εγώ δεν το έδωσα καλά. Το να το κάνει ένας φοιτητής είναι ένα πράγμα δικό του, αλλά όταν βλέπεις ένα μεγάλο ποσοστό να επαναλαμβάνει κάτι κακώς εννοούμενο, σίγουρα αναρωτιέσαι μήπως εσύ έχεις μια ευθύνη σε αυτό. Εγώ τουλάχιστον μαθαίνω από αυτή την διαδικασία, νομίζω ότι αν δεν μάθαινα από όλες τις διαδικασίες που έχω κάνει στη ζωή μου δεν θα είχε κανένα νόημα, για αυτό μου αρέσει και η ενηλίκων, γιατί νομίζω ότι αυξάνεις πολύ τα ποσοστά να μάθεις εσύ ο ίδιος.

**36. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Όχι, δεν μας έχει, απλά υπάρχει ένα σεμινάριο εξΑ που δίνει το ΕΑΠ για τους ΣΕΠ το έκανα αυτό, αλλά δεν ήμουν υποχρεωμένη να το κάνω γιατί είχα κάνει την εξΑ στο Ανοικτό, αλλά ήταν βοηθητικό. Όμως όλο αυτό το σύστημα με την πλατφόρμα έχει αρκετές οδηγίες κωδικοποιημένες κλπ. και ένα όλο υποστηρικτικό δίκτυο για τα ηλεκτρονικά και όλα τα ζητήματα. Από εκεί και έπειτα γίνεται πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια από τους ίδιους, δηλαδή έχουμε κάνει αρκετές διασκέψεις ηλεκτρονικές με άλλους ΣΕΠ ο κύριος Καραλής με πρωτοβουλία δικιά του έχουμε κάνει 2-3 φορές για τις ΔΕ για τις διορθώσεις εργασιών με τον κύριο Βρεττό, τον κύριο Κόκκο, δηλαδή έχουμε αυτό το κομμάτι. Έχουμε βρεθεί διά ζώσης ειδικά στην 52 με τον κύριο Κόκκο που βρισκόμαστε και στην Ένωση πιο εύκολα, γίνεται δηλαδή κάτι τέτοιο.

**37. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από αυτήν την υποστήριξη;**

Είμαι ικανοποιημένη, το ΕΑΠ σε αυτό το κόμματι θεωρώ ότι έχει έναν τρόπο λειτουργίας που μπορεί να σε καλύψει και νομίζω ότι είναι πολύ σημαντική και η διαθεσιμότητα των άλλων ΣΕΠ.

**38. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Όχι. Έχω την ενότητα του εξΑ σαν φοιτήτρια κι εγώ και ήταν πάντα κοντά μου όλοι ΣΕΠ σε ό,τι χρειάστηκα.

**39. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στο ρόλο σας ως αξιολογητής ΓΕ;**

Πιστεύω ότι επίσημα ένα σεμινάριο θα ήταν πάρα πολύ βοηθητικό εξειδικευμένο σε αυτό. ΕξΑ γίνεται ήδη αλλά εγώ νομίζω ότι θα ήταν καλό ειδικά για τους καινούργιους θα μπορούσε να γίνει πέρα από την καλή διάθεση των συντονιστών και των συναδέλφων που ειλικρινά ήταν και στις 2 ενότητες δίπλα μου, θα έπρεπε να γίνει κάτι πιο εξειδικευμένο. Δηλαδή όλοι ας πούμε της ενηλίκων να βρεθούμε μια μέρα να κάνουμε κάτι να δούμε πώς διορθώνουμε ΓΕ στο δικό μας το αντικείμενο. Αυτό θα ήθελα πιο επίσημα να γίνει.

**40. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Είναι μια κουραστική και αγχωτική διαδικασία που σε απασχολεί, όταν όμως την τελειώσεις έχεις ένα συναίσθημα ανακούφισης και νομίζω ότι πραγματικά έχεις κάποια δεδομένα που μπορείς να αξιοποιήσεις και να βγάλεις συμπεράσματα από εκεί και για τη δουλειά σου και για το ρόλο σου ως καθηγητής. Επίπονη διαδικασία αλλά χρήσιμη.

**41. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Όχι. Απλά... (αναφέρει περίπτωση ΔΕ με παρεμφερές θέμα την οποία επιβλέπει) και εσείς, γενικά είναι σημαντικό ότι βρίσκονται άνθρωποι που κάνουν εργασίες πάνω στην ανατροφοδότηση των εργασιών.

### Συνέντευξη 5<sup>η</sup> (Σ. 5)

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

41-50.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Κλασική φιλολογία και Ευρωπαϊκό Πολιτισμό από το ΕΑΠ. Μεταπτυχιακό έχω ένα στην Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού και ένα άλλο στις πολιτικές επιστήμες και η εξειδίκευση που έχω κάνει στο διδακτορικό είναι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

- 3. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Ναι. Κυρίως ως ελεύθερος επαγγελματίας παρέχοντας σεμινάρια σε φορείς, επιχειρήσεις και οργανισμούς στον ιδιωτικό και στον δημόσιο τομέα, πάνω σε δύο μεγάλες κατηγορίες, εκπαίδευση εκπαιδευτών και θέματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, όπως η επικοινωνία, η συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση συγκρούσεων κτλ.

- 4. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

Δύο ΘΕ (Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων και ΕΚΕ 50), ένα τμήμα η καθεμία και επιβλέπω και 7 διπλωματικές.

- 5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

Είναι η πρώτη μου χρονιά.

- 6. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Τα τελευταία 7-8 χρόνια (δεν ανέφερε φορείς).

- 7. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Σε ένα ιδιωτικό Πανεπιστήμιο στην Κύπρο σε μεταπτυχιακό επίπεδο και επίσης κάποια επιμορφωτικά Πανεπιστημίων που όμως δεν είναι σε μεταπτυχιακό επίπεδο αλλά είναι συμπληρωματικά μαθήματα, π.χ. το ΕΚΠΑ.

- 8. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Για πολλούς είναι μια τεράστια ευκαιρία να συμμετέχουν πραγματικά. Το λέω γιατί στο ένα τμήμα πηγαίνω Πάτρα, αλλά το 2<sup>ο</sup> τμήμα στο ΕΑΠ είναι μέσα από τις ηλεκτρονικές συναντήσεις κι αυτό μου έδειξε πραγματικά τι σημαίνει για ανθρώπους που θέλουν να σπουδάσουν και μένουν μακριά δεν έχουν την ευκαιρία να πάνε σε ένα αστικό κέντρο που γίνεται μάθημα με πόση μεγάλη χαρά συμμετέχουν. Για μας που η δουλειά μας είναι η εκπαίδευση ενηλίκων επιβεβαιώνει την αξία του να κάνεις ό,τι μπορείς προκειμένου να προσφέρεις σε αυτούς τους ανθρώπους πραγματικά τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο βαθμό όπου νιώθουν κι αυτοί εντάξει με αυτό.

#### **9. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Ναι πολύ. Και σαν προσωπικός χρήστης και στη δουλειά μου προσπαθώ να χρησιμοποιώ τέτοια εργαλεία.

#### **10. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Ο ρόλος του ΚΣ τουλάχιστον την πρώτη χρονιά η εμπειρία μου μου έδειξε ότι απομακρυνόμαστε πάρα πολύ από τα παραδοσιακά μοντέλα αυθεντίας. Πλέον οι φοιτητές, ειδικά όταν μιλάμε για ενηλίκους, είναι άνθρωποι που κουβαλάνε τεράστια εμπειρία, είναι άνθρωποι με πραγματικά με πιστευτές παραστάσεις ζωής και συνήθως έχουν πολύ μεγάλες γνώσεις, καταπληκτικές εξειδικεύσεις σε μεταπτυχιακό επίπεδο και έρχονται να κάνουν ένα δεύτερο μεταπτυχιακό. Οπότε είναι μια μεγάλη πρόκληση να μπορέσεις να κρατήσεις αυτές τις ισορροπίες που από τη μία να βοηθάς όσο μπορείς να προχωρήσουν τη διαδικασία της μάθησης, αλλά και από την άλλη να αντισταθείς στους πειρασμούς που σου δίνει η ταυτότητα του διδάσκοντα σε Πανεπιστήμιο, θέλει μια ισορροπία, να το περάσεις με τέτοιο τρόπο ότι πραγματικά είναι μια ισότιμη διαδικασία που πραγματικά όλοι έχουν να πάρουν π.χ. στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων ένα από τα θέματα στις τελευταίες εργασίες ήταν κάτι που δεν είχα ασχοληθεί. Η κουβέντα με τους φοιτητές στην τελευταία ΟΣΣ με βοήθησε κι εμένα να μάθω πάρα πολλά πράγματα. Οπότε αυτό είναι πραγματικά πολύ ενδιαφέρον.

#### **11. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Επειδή κι ο ίδιος έχω περάσει από το ΕΑΠ κάνοντας πτυχίο και δεύτερο πτυχίο, είμαι πολύ εξοικειωμένος με τη διαδικασία των ΓΕ και την υποστηρίζω ενθέρμως. Θα μπορούσαν να ήταν και παραπάνω αυτές, θα έλεγα. Απλά η δουλειά έχει γίνει πλέον πολύ

δύσκολη για όλους, γιατί και οι πειρασμοί αφενός είναι πολύ μεγάλοι αλλά και τα συστήματα δεν αφήνουν πολλά περιθώρια και βλέπεις συνεχώς να αυξάνονται τα κρούσματα λογοκλοπής. Πιστεύω ακράδαντα στο ρόλο των ΓΕ και νομίζω ότι θα έπρεπε να βρεθεί ένα τέτοιο σύστημα όχι μόνο τεχνικό να είναι πιο πολύπλευρη η αξιολόγηση από το να κάνει κανείς 4 εργασίες και τελείωσε η χρονιά. Θα ήθελα να δω μέσα στο ΕΑΠ να υπάρχουν και ομαδικές παρουσιάσεις, ομαδικές εργασίες κι όχι μόνο με τη λογική του να παρουσιάζεις κάτι γραπτώς και αυτό να συνυπολογίζεται σε έναν τελικό βαθμό, αλλά εμπλακούν όσο γίνεται περισσότερο και με διαφορετικούς τρόπους οι φοιτητές.

### **12. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Και στις 2 ΘΕ αφενός υπάρχουν κάποια κριτήρια, αυτό που φροντίζουμε να κάνουμε, -τα κριτήρια έχουν δοθεί από πριν στους φοιτητές οπότε ξέρουν εκ των προτέρων σε ποια πράγματα θα αξιολογηθούν και θα λάβουν ανατροφοδότηση- στέλνω δηλαδή αυτό το καθαρά τυπικό κομμάτι αρχικά. Εντοπίζουμε αρχικά τα δυνατά στοιχεία κάθε εργασίας και κάποια σημεία που θα μπορούσαν να αναπτυχθούν λίγο διαφορετικά ή και περισσότερο. Περίπου όλο αυτό είναι ένα σύστημα που ξεκάθαρο στόχο έχει ούτε την αξιολόγηση με την αυστηρή έννοια του όρου, την τιμωρία, αλλά μια υγιή ανατροφοδότηση, για να ξέρουν κι αυτοί ακριβώς σε ποιο σημείο πρέπει να βελτιώσουν την επόμενη φορά κάτι ή να ενισχύσουν κάτι που ήδη κάνουν καλά.

### **13. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Θα έλεγα ότι ο ρόλος είναι υποστηρικτικός και όταν από πριν έχουν δοθεί τα κριτήρια και έχει από όλους συμφωνήσει ότι πάνω σε αυτά θα δουλεύουμε, να γίνεται μια πραγματικά καλή συζήτηση. Μου έτυχε στην πρώτη εργασία να αναπτύξω έναν διάλογο μετά την ανατροφοδότηση και τη βαθμολογία με ένα φοιτητή που πήρε έναν αρκετά χαμηλό βαθμό, 5 και αναπτύξαμε έναν διάλογο με 4-5 mails επιχειρηματολογώντας ο καθένας, εγώ να εξηγήσω για ποιο λόγο έβαλα αυτό και να το εξηγήσω περισσότερο γιατί δεν είχε καλυφθεί ο φοιτητής και ο φοιτητής να διατυπώσει ακόμα κάποιες ερωτήσεις, για να αποβεί αυτό τόσο θετικό για τον ίδιο το φοιτητή ώστε η επόμενη εργασία του προσέγγισε το 9, οπότε μάλλον χρειαζόταν να περάσει από όλο αυτό το βάσανο, να καταλάβει κάποια πράγματα κλπ.



**14. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Η λακωνική προφανώς αφήνει πολλά περιθώρια στη φαντασία. Η απόλυτα αναλυτική πάλι βάζει τον άλλον σε μια πολύ τεχνοκρατική αντίληψη του να πει ακόμα και το κόμμα μου στερήσε 0,001 κλπ. Η γνώμη μου είναι «μπορούμε να βρούμε 5 καλά πράγματα εδώ πέρα;» να τα ενισχύσουμε και να τα συνεχίσουμε σε κάθε επόμενη εργασία, «μπορούμε να βρούμε 2-3 πράγματα τα οποία θα μπορούσαν να αναπτυχθούν περισσότερο;» να τα επισημάνουμε, να βάλουμε 2-3 παραδείγματα, «μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια πράγματα τα οποία λείπουν τελείως από την εργασία;», ποια θα μπορούσαν να ήταν. Δηλαδή η ανατροφοδότηση πρέπει να έχει και έναν εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Τώρα, αν μιλάμε για το τεχνικό κομμάτι δύο αρχεία στέλνω. Το ένα είναι ένα κείμενο περίπου μιας σελίδας και είναι η βαθμολόγηση ανά κριτήριο είναι μισή σελίδα περίπου αυτό και περίπου μισή σελίδα κάποια γενικά και ειδικότερα σχόλια εφ' όλης της ύλης, σε όλο το κείμενο. Και επιπλέον στέλνω και ένα δεύτερο αρχείο που είναι η εργασία που στο πλάι έχει σχόλια. Κάποια γενικά τα βάζω στη βαθμολογία και στα κριτήρια αλλά κάποια πιο εξειδικευμένα τα έχω μέσα.

**15. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Στην πρώτη εργασία ασχολούμαι με τα πολύ τυπικά, τα τεχνικά στοιχεία της εργασίας και μετά στις επόμενες να εστιάσουμε σε θέματα καθαρά ποιοτικά. Αν δεν εξηγήσω ότι κάθε επιχείρημα χρειάζεται να τεκμηριώνεται και βιβλιογραφικά θα καταλήξουμε να φτάσει ο φοιτητής στο τέλος της χρονιάς ακόμα και να πάνε να δώσουν διπλωματικές που δεν μπορούν να υποστηρίξουν βιβλιογραφικά ένα επιχείρημα. Αν δεν έχεις εξασκηθεί μέσα από τις ΓΕ είναι πολύ δύσκολο μετά στη ΔΕ να το κάνεις.

**16. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Επειδή, μιλάω και με διάφορους συναδέλφους και μου λένε ότι κάθε μέρα κάνω κάποιες εργασίες ώστε σε 2-3 εβδομάδες που είναι και το όριο να έχω τελειώσει. Έχω δει ότι αυτό δεν λειτουργεί, οπότε αυτό που κάνω είναι να δεσμεύω δύο μέρες, δεν κάνω καμία άλλη δουλειά και σε αυτές τις δύο μέρες προσπαθώ να ασχοληθώ πραγματικά με όλες τις εργασίες. Το έχω ήδη κάνει στις τρεις πρώτες εργασίες και έχω δει ότι ήταν

αποτελεσματικό, οπότε δεν έχω λόγο να το αλλάξω από την ώρα που είμαι αρκετά συγκεντρωμένος.

**17. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η «δεκτικότητα» και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ο στόχος που έχει τεθεί ...).**

Εκτός από το αν είναι η πρώτη ή η τελευταία εργασία. Επειδή για μένα μια πολύ βασική αξία είναι γενικότερα η έννοια της δικαιοσύνης και γενικά δεν θέλω να αδικώ και άλλους όπως δεν θέλω να αδικούμαι, αυτό που κάνω στις εργασίες είναι πρώτα μια γρήγορη ανάγνωση όλων για να αποκτήσω μια γενική εικόνα ποιες ξεχωρίζουν ή ποιες υστερούν περισσότερο και μετά πάω επί τόπου στην καθεμία. Αυτό που βλέπω ότι λειτουργεί καλά είναι π.χ. αν σήμερα που είμαι λίγο κουρασμένος ασχοληθώ με 4 εργασίες και μεθαύριο που είμαι πιο ξεκούραστος με άλλες 4, αυτό μπορεί μοιραία να επηρεάσει και την απόδοση και τη διάθεση και πολλά, οπότε προσπαθώντας να μείνω ανεπηρέαστος από αυτά, λέω έχω 2 μέρες, αφιερώνω κάθε μέρα από 8-10 ώρες για να κάνω τις διορθώσεις. Αυτό με βάζει σε μια πιο εστιασμένη λογική προσέγγισης και μου έχει δείξει ότι λειτουργεί. Το πρόβλημα είναι όταν έχω δεσμεύσει αυτό το διήμερο πολύ κοντά στη λήξη της προθεσμίας που πρέπει κι εμείς να υποβάλουμε τις εργασίες. Εκεί λίγο και ο παράγοντας άγχος σε βάζει σε μια διαδικασία να είσαι λίγο πιο γρήγορος. Εντάξει παλεύεις λίγο με τον εαυτό σου αλλά νομίζω ότι κάνω μια προσπάθεια να το υπηρετήσω λίγο περισσότερο. Τώρα σχετικά με τη δεκτικότητα του φοιτητή μοιραία ταιριάζεις με κάποιους περισσότερο, έχεις καλύτερη χημεία ή να αποκτήσεις καλύτερη σχέση μέσα στη χρονιά, αυτό είναι αναπόφευκτο και είναι και μέρος της ανθρώπινης φύσης. Στην 1<sup>η</sup> εργασία δεν θυμάσαι ούτε ονόματα ούτε τίποτα. Στη δεύτερη τι έπαθα, μπήκα στη διαδικασία να κατεβάζω όλες τις εργασίες, να τις αποθηκεύω με το ονοματεπώνυμο του κάθε φοιτητή και να σκέφτομαι ποιος είναι αυτός κτλ. Οπότε στην τρίτη αυτό που έκανα ήταν να τις κατεβάσω και να τις αποθηκεύσω με αύξοντα αριθμό για να μην βλέπω το όνομα του φοιτητή, αν και 2-3 φορές μπήκα στον πειρασμό να δω ποιος είναι αυτός που γράφει.

**18. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;**

Ένα πολύ κλασικό συμβαίνει όταν το ερώτημα έχει να κάνει με ανάπτυξη κριτικής σκέψης και στην ουσία γίνεται μια παρουσίαση διαφόρων βιβλιογραφικών παραπομπών. Αυτό είναι ένα πολύ κλασικό φαινόμενο. Εκεί στην ανατροφοδότηση που δίνεται είναι της λογικής ότι «φαίνεται ότι γίνεται μια πολύ καλή προσπάθεια να υποστηριχτούν διαφορετικές προσεγγίσεις, έχουν υποστηριχτεί σωστά βιβλιογραφικά αυτό που θα χρειαζόταν προκειμένου το συγκεκριμένο πεδίο να είναι καλύτερο είναι η δική σου προσωπική θέση σε όλα αυτά».

**19. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Προσπαθώ όσο μπορώ να απουσιάζουν τα αρνητικά σχόλια, τα αρνητικά μόρια και οι αρνητικές λέξεις, επιλέγω ένα άλλο λεκτικό προτάσεων αντί για αυτό. Και βέβαια έχει να κάνει και με ερωτήσεις και πλάγιες ερωτήσεις π.χ. «θα άξιζε τον κόπο να σκεφτόσουν τι παραπάνω να αναπτυχθεί προκειμένου το θέμα να προσεγγιστεί και από αυτή τη σκοπιά και από μια άλλη σκοπιά».

**20. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Ναι, οι περισσότεροι ναι. Και αυτό είναι και κάτι που το βλέπω γιατί σχεδόν σε όλους – εκτός από κάποιους που λένε ότι έκαναν την εργασία διεκπεραιωτικά προκειμένου να συλλέξουν το 20 και να πάνε στις εξετάσεις- οι περισσότεροι που τους βλέπεις στην πρόοδο τους να έχουν ανοδική πορεία. Σε αυτό βοηθάει και το ότι κάποιες φορές κάνουμε και μερικές λεκτικές γέφυρες από εργασία σε εργασία «μπράβο πήγες καλά σε αυτήν την εργασία, χαίρομαι που σε σχέση με την προηγούμενη έχουν βελτιωθεί αυτά τα στοιχεία τότε δεν τα είχαμε δώσει και τόσο μεγάλη βαρύτητα», άρα του δίνεις και ένα credit ότι κάτι έχει κάνει και έχει βελτιωθεί.

**21. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μία εργασία στην άλλη;**

Ναι, βάζω τους βαθμούς μετά πηγαίνω πίσω να δω τι γίνεται. Θέλω να ξέρω ο άνθρωπος αυτός μες στη διάρκεια της χρονιάς τι κάνει. Είχα φοιτητή που και στις 3 εργασίες είχε επαναλάβει το ίδιο λάθος, μετά τον πήρα τηλέφωνο και συζητήσαμε λιγάκι.

**22. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Εκεί ξεκινάω μια παραδοχή ότι ο χρόνος είναι εξαιρετικά πιεσμένος αυτήν την περίοδο ειδικά αν δεν έχει επικοινωνήσει μαζί μου να μου πει το λόγο, γιατί είναι αρκετοί και είναι προς τιμήν τους που με παίρνουν τηλέφωνο και μου λένε ότι αυτήν την εργασία την κάνω μόνο για το βαθμό, δεν είναι η καλύτερή μου. Αν δεν το ξέρω αυτό, που συνέβη σε 2-3 περιπτώσεις έστειλα μήνυμα και είπα ότι καταλαβαίνω προφανώς ο χρόνος ήταν εξαιρετικά πιεσμένος ή οι υποχρεώσεις πολλές, οπότε μπορεί η ενέργεια που επενδύθηκε εδώ να μην ήταν τόσο μεγάλη, όπως την προηγούμενη φορά, παρόλα αυτά βλέπω κάποια καλά στοιχεία και μετά συνεχίζω το κλασικό (τη διαδικασία διόρθωσης). Δεν αφήνεται στη μοίρα του ο φοιτητής. Σε αυτές τις περιπτώσεις τελειώνω και με ένα λεκτικό του τύπου «αν στην επόμενη εργασία χρειάζεσαι βοήθεια ή υποστήριξη για ανέβουμε λίγο περισσότερο ακόμα εννοείται να επικοινωνήσουμε και πέρα από το πλαίσιο της εργασίας.

**23. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Πάντα στην επόμενη ΟΣΣ και πάντα προσπαθώ όσο μπορούμε. Δεν το καταφέραμε σε όλες τις ΟΣΣ φέτος γιατί λίγο ήταν μεπερδεμένες οι ΟΣΣ με τις παραδόσεις των εργασιών, δηλαδή κάποιες ήταν πολύ κοντά, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις το καταφέραμε και κάναμε μια κουβέντα πάνω στις εργασίες. Είναι το πρώτο πράγμα που κάνουμε. Εκεί δεν γίνεται εστιασμένα, αλλά έχω σημειώσει 10 καλά πράγματα που έχουν διατυπωθεί συνολικά σωστά και άλλα 10 στοιχεία που φάνηκαν σα στοιχεία βελτίωσης. Όπου βλέπω μοτίβα που γενικά επαναλαμβάνονται το έχω κάνει σαν γενική αναφορά, αλλά όταν υπάρχει κάτι που θα το θεωρούσα best practice ή και bad practice γίνεται συγκεκριμένη αναφορά ανώνυμα. Π.χ. με print screenshot για να δούνε τι εμφανίζεται λογοκλοπή και να το αποφεύγουν έχοντας ανώνυμα τα στοιχεία του φοιτητή ή και μια ολόκληρη εργασία σαν καλή πρακτική, η πρώτη εργασία στην πρώτη ενότητα ήταν μια εξαιρετική εργασία, οπότε με την έγκριση και την επιβεβαίωση της φοιτήτριας την έστειλα ως μοντέλο να δουν πως είναι κάτι που είναι καλό.

**24. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Όχι και από δική μου αμηχανία ή και ανασφάλεια μήπως προκύψει κάτι γιατί ήταν εξΑ το τμήμα. Στη συνάντηση έγινε μια ωραία συζήτηση αλλά κυρίως δώσαμε έμφαση σε σημεία προβληματικά για τα οποία συζητήσαμε. Δεν έγινε με την αυστηρή έννοια του όρου πώς θα την αξιολογούσατε, αλλά με μια ωραία κουβέντα.

### **25. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο από όλα ήταν η λογοκλοπή, δηλαδή συνολικά από τους 47 φοιτητές είχα 2-3 περιπτώσεις που με δυσκόλεψαν πάρα πολύ στις πρώτες δύο εργασίες. Αυτό ήταν για μένα το πιο δύσκολο, να προσπαθούν να μου αποδείξουν στην πρώτη εργασία ότι δεν έγινε κάτι σκόπιμα, να επαναλαμβάνονται στη δεύτερη και να είναι ξεκάθαρο πλέον, εκεί μίλησα με τους συντονιστές και τους ρώτησα πώς το διαχειριζόμαστε.

### **26. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Νομίζω αν η εργασία είναι καλογραμμένη με την έννοια ότι έχει ωραία δομή πρώτα από όλα, μια διακριτή δομή, αυτό είναι κάτι που σε προδιαθέτει ούτως ή άλλως καλύτερα αφού σου κάνει πιο εύκολο τον τρόπο να την προσεγγίσεις. Δεν θέλω να πω ότι η δομή είναι το μοναδικό, δηλαδή υπάρχουν και πολύ καλές εργασίες που μπορεί να μην έχουν τα καλύτερα περιεχόμενα π.χ., αλλά έχουν πολύ ωραίο λόγο και εξαιρετικές προσεγγίσεις. Αλλά όταν δεις μια εργασία με καλά περιεχόμενα, με καλή δομή, καλές παραπομπές και γενικά οπτικά σε βοηθάει, αυτό είναι κάτι που ξεκουράζει στη διαδικασία.

### **27. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Ναι. Αυτές συνήθως δίνονται από τους συναδέλφους που φτιάχνουν τις εργασίες. Εγώ π.χ. συμμετείχα σε μαζί μια ομάδα και στις 2 θεματικές, κάθε φορά σε διαφορετική ομάδα συναδέλφων, 3 άτομα που δουλέψαμε το θέμα της 2<sup>ης</sup> και της τρίτης εργασίας, το βάλαμε στο συντονιστή για έγκριση μαζί με τις ενδεικτικές απαντήσεις. Τελείως ειλικρινά εξαρτάται αν είναι χρήσιμη. Δηλαδή σε αντικείμενα που δεν έχει κανείς ιδιαίτερη γνώση, μπορεί να μην έχουμε για τα πάντα γνώση, αυτό βοηθάει. Σε αντικείμενα που μπορεί να έχουμε μια καλή εξειδίκευση η ενδεικτική απάντηση μπορεί να είναι καμιά φορά και ένας «μπούσουλας» που σε περιορίζει. Γενικά καλό είναι ωστόσο να έχεις από πριν στο μυαλό

σου τι θα μπορούσε να είναι καλό σε μια εργασία. Βέβαια δεν λείπουν και οι περιπτώσεις που οι φοιτητές μας εκπλήσσουν ευχάριστα, δηλαδή μπορεί να έχουμε στο μυαλό μας κάποια πράγματα ως ενδεικτική απάντηση και να δεις μια εξαιρετική ανάπτυξη κειμένου και σκέψεως που μπορεί να ξεφεύγει από πού έχουμε στο μυαλό μας ως ενδεικτική απάντηση αλλά είναι εξαιρετικό, οπότε γιατί να το κόψω ή να το βαθμολογήσω πιο λίγο.

### **28. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Τα κριτήρια. Ίσως να δίδονται και κάποια κείμενα βοηθητικά σε περίπτωση που δεν είναι εξοικειωμένος με το αντικείμενο κάποιος ΣΕΠ να μπορέσει να διαβάσει και κάτι άλλο για μια καλύτερη γνώση του αντικειμένου, κάποιο άρθρο συνοδευτικό ανεξάρτητα αν θα το πάρουν οι φοιτητές ή όχι δεν θα ήμουν αρνητικός σε αυτό.

### **29. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Τεράστιο θέμα. Για ένα η αξιολόγηση είναι ανατροφοδότηση. Πώς μπορώ να κρατήσω 5 πράγματα καλά που κάνω, να τα ενισχύσω, να τα συνεχίσω να τα κάνω και πώς μπορώ να βελτιώσω άλλα 5 πράγματα στα οποία υπάρχει περιθώριο βελτίωσης. Σημαίνει να είμαι δεκτικός, να είμαι πραγματικά ανοιχτός να ακούσω την άλλη πλευρά να μην παίρνω τίποτα προσωπικά ως ατομική κριτική, αλλά ότι όλο αυτό πάει να βελτιώσει το ευρύτερο σύστημα κι όλοι να πάμε παραπέρα εκπαιδευτές, φοιτητές κλπ. Για μένα γενικά η σωστή αξιολόγηση πρέπει να είναι και πολύπλευρη, δηλαδή δεν αρκεί να παίρνει μια ανατροφοδότηση ο φοιτητής για μια εξέταση που θα κάνει για να πάρει το 70% και 4 ΓΕ για να πάρει το υπόλοιπο 30%, θα μπορούσε να παίρνει με 10 διαφορετικούς τρόπους μέσα στη χρονιά, τα νέα προγράμματα σπουδών το κάνουν, να μουν π.χ. κουίζ και φόρουμ, ομαδικές εργασίες, ομαδικές παρουσιάσεις, peer assessments κι όχι απλώς ένα είδος σκοραρίσματος αλλά κάτι που να σε βοηθά να προχωράς παραπέρα.

### **30. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Σίγουρα και από τους φοιτητές, μη σου πω πρώτα από όλα και από τον ίδιο και από το συντονιστή. Θα μπορούσαν ακόμα και οι ανατροφοδοτήσεις που δίνεις στις εργασίες να αξιολογούνται από το συντονιστή. Το λέω γιατί ξέρω ότι υπάρχουν συνάδελφοι που θα δώσουν μια ανατροφοδότηση τεχνοκρατικά δοσμένη, δηλαδή 5 σχόλια και 2 βαθμοί συγκεκριμένοι, δηλαδή φαίνεται ότι ο χρόνος που ξοδεύτηκε για να αξιολογηθεί αυτή η εργασία είναι 5 λεπτά. Αυτό το εισπράττει ο φοιτητής άρα εγώ με χαρά θα έβλεπα οι ανατροφοδοτήσεις να μουν σε ένα ευρύτερο σύστημα αξιολόγησης του ΚΣ.

**31. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Καλά αυτό είναι το μόνο σίγουρο. Εγώ φέτος το εισέπραξα και από σχόλια των φοιτητών, δηλαδή φάνηκε ότι χάρηκαν οι άνθρωποι που είπαν ότι δεν μου έβαλες απλά έναν βαθμό, αλλά μου έγραψες και σχόλια μου έστειλες και την εργασία πίσω με 5 στοιχεία που θα μπορούσαν να κάνω καλύτερα η διαφορετικά. Έτσι όπως είναι χτισμένη αρχιτεκτονική του ΕΑΠ αλλά και ο θεσμός του ΣΕΠ, οι ευκαιρίες για να μιλήσεις με τους εκπαιδευόμενους δεν είναι τραγικά πολλές. Μέσα από τη ΓΕ μπορείς να έχεις μια ουσιαστική επικοινωνία. Αν δεν το κάνεις χάνεις μια μοναδική ευκαιρία να συμβάλεις κι εσύ ώστε κάποιος να πάει κάποιος παραπέρα. Αν βλέπεις καλές εργασίες χαίρεσαι ότι όλα καλά πάνε. Ίσως η εμπειρία από το ΕΑΠ είναι μικρή, δεν μου έχει τύχει να δω γενική αποτυχία αν μου τύχει να δω γενική αποτυχία σε μια εργασία να θα προβληματιστώ. Είναι σαν να κάνεις μια εκπαίδευση, δηλαδή δίνεις ένα θέμα σε ομάδες και ξαφνικά συνειδητοποιείς ότι οι ομάδες δεν έχουν να πουν κάτι επειδή δεν έχουν καταλάβει κάτι προφανώς σωστά.

**32. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Ένα σεμινάριο online και μια πιστοποίηση για το πώς συμμετέχεις σαν ΣΕΠ και δουλεύεις εξΑ προγράμματα, ένα μέρος το σεμιναρίου ήταν η ανατροφοδότηση στις ΓΕ συν την υποστήριξη που υπάρχει από τους συντονιστές που είναι εξαιρετικοί, φιλικοί, διαθέσιμοι και πολύ εξυπηρετικοί.

**33. Είστε ικανοποιημένος από αυτήν την υποστήριξη;**

Ναι απόλυτα. Απόλυτα όχι τόσο από το ΕΑΠ σαν σύστημα, σαν Πανεπιστήμιο όσο στο επίπεδο της ΘΕ και τους συντονιστές. Δεν είμαι σίγουρος βέβαια αν θα ήθελα κάτι περισσότερο σε επίπεδο φορέα, οπότε μην το αδικήσω, όχι δεν θα ήθελα κάτι περισσότερο.

**34. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**



Αυτό που έκανα εγώ στην αρχή είναι να μιλήσω με μερικούς παλιούς ειδικά με παλιούς συνεργάτες μπορούσα να απευθυνθώ και να ζητήσω βοήθεια.

**35. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Για μένα είναι μια αγχωτική διαδικασία με την έννοια ότι περιέχει αρκετά πράγματα οπότε θέλω να είμαι πολύ σοβαρός σε αυτό που έχω να κάνω. Όχι «στρεσοφόρα» αλλά πρέπει να της αποδώσεις σοβαρότητα. Έχω στο μυαλό ότι είναι μια ευκαιρία για τον άλλον. Αν χαίρομαι για κάτι είναι τι πραγματικά μέσα από τις διαδικασίες των ΓΕ ακόμα και στο τμήμα που δεν έχω δει διά ζώσης κανέναν ήδη μέχρι τώρα 10-12 άτομα έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον να κάνουμε διπλωματική μαζί. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα κάνω όλα τέλεια σου δίνει μια χαρά ότι κάτι αναγνωρίζεται ότι από κάποιους λειτουργεί οπότε ας το συνεχίσω.

**36. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Όχι. Ήταν μια ωραία ευκαιρία για μια αναστοχαστική διαδικασία. Εύχομαι να πάνε όλα καλά.

**Συνέντευξη 6<sup>η</sup> (Σ. 6)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

51-60.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Βασικές σπουδές είναι νομικές, μεταπτυχιακές είναι Ευρωπαϊκό και κυρίως Κοινωνικό Δίκαιο.

- 3. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση σχετική με την εξΑΕ και την εκπαίδευση ενηλίκων;**

Ένα μέρος από το διδακτορικό μου αφορούσε τα επαγγελματικά προσόντα και τις πολιτικές εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης και πώς αυτά αμείβονται στις συλλογικές συμβάσεις εργασίας. Από εκεί και πέρα με την Εκπαίδευση Ενηλίκων έχω σχέση από το 2012 που συνεργάζομαι με το ΕΑΠ ως ΣΕΠ και εκεί έκανα τα σεμινάρια για την εξΑ και στη συνέχεια υπάρχει και διαδικασία πιστοποίησης.

- 4. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Είμαι ερευνήτρια, ασχολούμαι με την κοινωνική έρευνα οπότε έχω συνεργασίες όχι σαν σταθερή απασχόληση, απασχολούμαι κατ' αποκοπή ως ερευνήτρια.

- 5. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

Από το 2012 είμαι με διπλωματικές και από το 2015 είμαι με τμήμα. Φέτος έχω 2 ΘΕ, πέρυσι είχα δύο τμήματα.

- 6. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Όχι μόνο στο ΕΑΠ.

- 7. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Κάνω μάθημα αλλά όχι εξΑ, στη συμβατική εκπαίδευση.

- 8. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Το βρίσκω ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Κατ' αρχάς αυτό που κάνει για μένα τη διαφορά είναι ότι είναι μεταπτυχιακού επιπέδου. Αυτό μου φάνηκε εύκολο με ποια έννοια ότι, επειδή ακριβώς έχουμε επενδύσει αρκετά στις σπουδές, όταν κάποιος ολοκληρώνει τις σπουδές του και το διδακτορικό του, του είναι πιο εύκολο γιατί δεν έχει περάσει στην πτυχιακή εκπαίδευση να μπορέσει να απλοποιήσει τη γνώση που μεταδίδει, του είναι πιο εύκολο να περάσει στο μεταπτυχιακό, γιατί από τα μεταπτυχιακά βγαίνουν και τα διδακτορικά, οπότε του είναι πιο εύκολο να πάει σε ανθρώπους που είναι ήδη εκεί και έχουν ένα επίπεδο ανεβασμένο, είναι πιο εύκολο να μεταδώσεις τη γνώση. Ενώ στο πτυχιακό επίπεδο είναι πιο δύσκολο να μεταδώσεις τη γνώση, είναι μεγαλύτερη η δυσκολία, γιατί τη γνώση που ήδη κατέχεις πρέπει να την απλοποιήσεις πάρα πολύ. Βρίσκω δηλαδή μια δυσκολία επί της ουσίας και αυτό δεν έχει να κάνει με την εξΑ. Δηλαδή η εξΑ δεν δημιουργεί κάποιο πρόβλημα ή κάποια διαφορά ίσα-ίσα θα έλεγα ότι με διευκολύνει καλύτερα. Η δυσκολία μου είναι περισσότερο δηλαδή επί της ουσίας, όπως σας είπα και πριν από λίγο, σε ποιους απευθύνεσαι, σε ποια ομάδα εκπαιδευομένων απευθύνεσαι. Φέτος μου έκανε μια διαφορά που είχα αμιγώς ηλεκτρονικό τμήμα. Εκεί υπήρχε το εξής αρνητικό για μένα: δεν είχαμε περάσει κάποια εκπαίδευση ειδικά για το ηλεκτρονικό, οπότε κάπως την πρώτη φορά λίγο και σαν εκπαιδευτής νιώθεις λίγο αμήχανα, γιατί είσαι μπροστά σε μια οθόνη και προσπαθείς να προσεγγίσεις τον κόσμο, να γίνεις φιλικός, να μεταδώσεις τη γνώση ενώ δεν έχεις περάσει κάποια βασικά έστω και μια-δύο ώρες μια εκπαίδευση για να μπορέσεις να την χρησιμοποιήσεις και να σε βοηθήσει στη μετάδοση. Όταν ξεπεράσεις το πρώτο στάδιο, τη δυσκολία της πρώτης φοράς μετά δεν είχα κανένα πρόβλημα. Σαφέστατα επιλέγω τον συνδυασμό και διά ζώσης και εξΑ, γιατί το εξΑ τι σημαίνει για μας: έχουμε μια επαφή με τους εκπαιδευμένους ηλεκτρονική μας θέτουν τα ερωτήματα, απαντάμε ανά πάσα ώρα είμαστε διαθέσιμοι, ηλεκτρονικά ανεβάζουμε όλο το υλικό. Αυτό είναι κάτι απλό. Και μετά όμως βρισκόμαστε και με φυσική παρουσία μία φορά το μήνα, που αυτός ο συνδυασμός για μένα είναι ο ιδανικός, γιατί με τη φυσική παρουσία γνωρίζεις τους ανθρώπους και αυτοί γνωρίζουν τον εκπαιδευτή τους και σαφέστατα αυτό η τεχνολογία δεν μπορεί να το υποκαταστήσει. Από την άλλη μεριά είναι μια μεγάλη ευκολία στο εξΑ το αμιγώς ηλεκτρονικό γιατί αυτή τη στιγμή το δικό μου τμήμα έχει ανθρώπους από διάφορα νησιά και δεν θα μπορούσαν αλλιώς να συμμετέχουν.

#### **9. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Ναι κατά κόρον.

### **10. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Με τις ΤΠΕ ασχολούμαι συνέχεια γιατί κάνω έρευνα και εκ των πραγμάτων ασχολούμαι πάρα πολύ. Σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ για την εκπαίδευση δεν μπορώ να πω ότι είμαι ειδική γιατί και το σύστημα που έχουμε αυτή τη στιγμή για το ηλεκτρονικό, το ηλεκτρονικό τμήμα είναι μέσω Skype business. Το Skype το χειρίζομαι γιατί πραγματικά κάνω και εξΑ και με το εξωτερικό όχι τόσο εκπαιδευτικές όσο σε επίπεδο συνεργασίας, οπότε το χειρίζομαι και δεν με δυσκόλεψε ιδιαίτερα, απλά δεν παρέχει το σύστημα αυτό να μπορούν να εφαρμοστούν ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης. Θα έλεγα ότι με διευκολύνει πιο πολύ το στυλ το δικό μου που είναι φιλικό και αυτό μεταδίδει τη γνώση και όχι τόσο η μέθοδος αυτή καθαυτή. Χρησιμοποιώ πιο πολύ τη συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους στο ηλεκτρονικό τμήμα παρά να βάλω κάτι σε ψηφοφορία π.χ. δεν με διευκολύνει η μέθοδος με τη στενή έννοια του όρου (αναφέρει παράδειγμα για τη συζήτηση).

### **11. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Διττός. Δεν είναι ακριβώς ο συμβατικός τυπικός να μεταδώσεις γνώση, γιατί όλο το σύστημα της εξΑ του ΕΑΠ βασίζεται σε έναν συνδυασμό πραγμάτων, δηλαδή είναι το εκπαιδευτικό υλικό, είναι οι ΓΕ και είναι και ο ΚΣ. Ο ΚΣ πρέπει σε όλα αυτά ο ρόλος του να είναι υποστηρικτικός, δηλαδή να υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο στο πώς θα αναζητήσει τη γνώση, δηλαδή το πώς θα χρησιμοποιήσει το εκπαιδευτικό υλικό, το πώς θα κάνει την εργασία. Εκεί πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι μόνιμα παρών, για να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο που θα αναζητήσει όλα αυτά. Από την άλλη πρέπει να έχει έναν ρόλο καθαρά συντονιστικό. Ναι μεν έχει ο εκπαιδευόμενος το σύγγραμμα στα χέρια του και θα το διαβάσει, αλλά βοηθάει αν ο εκπαιδευτής έχει επιλέξει το βασικά σημεία του συγγράμματος και φροντίζει έστω με κάποιες τεχνικές είτε με ομάδες εργασίας είτε με διαφάνειες είτε με συζήτηση να του δώσει όλα αυτά που αναφέρει στο σύγγραμμα ώστε να τον διευκολύνει στο διάβασμα που θα κάνει. Προκαταρκτικά να του το δώσει αυτό σε μια ΟΣΣ να μην περιοριστεί στα πολύ ελάχιστα δίνοντας μια απλή κατεύθυνση πήγαινε να δεις εκεί στο σύγγραμμά. Εγώ βάζω στο τραπέζι το περιεχόμενο όλου του συγγράμματος χωρίς βέβαια να το εξαντλώ πλήρως. Και υπάρχει και η καθοδήγηση, πού θα αναζητήσουν βιβλιογραφία, πώς θα χειριστούν ένα θέμα της ΓΕ. Και έχω μπει στο πνεύμα του ΕΑΠ σε αυτό φροντίζοντας η ΓΕ να συνδυάζεται με την ύλη.

**12. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ  
βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Πιστεύω πως ναι. Πιστεύω βέβαια ότι είναι και λίγο απαιτητικές με την έννοια ότι είναι 4 σε κάθε ΘΕ είναι αρκετές. Από την άλλη έτσι γίνεται μια εμβάθυνση και μια πρακτική διάσταση στην ύλη, όχι μόνο θεωρητική γνώση ακόμα κι αν δεν διαβάσει ένα σύγγραμμα με την εργασία έχει πάρει εκείνη τη γνώση να έρθει και στις εξετάσεις ακόμα κι έτσι.

**13. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των  
φοιτητών;**

Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικός, κυρίως στις αρχικές εργασίες. Στην τελευταία την τέταρτη εργασία τώρα η ανατροφοδότηση ... ε! είναι η τελευταία εργασία. Αλλά πολύ σημαντικό είναι στις δύο πρώτες και μάλιστα το πιο σημαντικό είναι η πρώτη εργασία. Π.χ. μπορεί κάποιος να γράφει ένα ωραία κείμενο αλλά χωρίς παραπομπή πρέπει να μάθει να κάνει κάτι τέτοιο (το παράδειγμα με τη σωστή παραπομπή της βιβλιογραφίας γίνεται συγκεκριμένο και δίνεται πολύ αναλυτικά) ... και να δοθεί από την αρχή σαν συμβουλευτική. Έτσι πολλοί το υιοθετούν και φαίνεται η βελτίωση. Εγώ επιμένω σε αυτά στην πρώτη εργασία και το λέω ότι ως συμβουλή από την αρχή τα σχόλια μου πάρτε τα ως συμβουλή για τη ΔΕ στο μέλλον ή αν χρειαστεί να γράψετε ένα άρθρο

**14. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Ο πρωταρχικός στόχος ο δικός μου είναι «το πώς χειρίζομαι και τεκμηριώνω μια εργασία και αυτό θα μου φανεί χρήσιμο στο μέλλον». Ο δεύτερος στόχος είναι και επί της ουσίας δεν παρακάμπω το περιεχόμενο, γιατί μπορεί κάτι να μην έχει γίνει κατανοητό και πρέπει και εκεί να κάνεις κάποιο σχόλιο.

**15. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή -αξιολογητή των ΓΕ στο  
ΕΑΠ;**

Πολύπλευρος. Ένα κομμάτι είναι η κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού γιατί για αυτό έχει μπει η εργασία. Αλλά και ένα σημαντικό κομμάτι είναι το πώς γράφεις το πώς τεκμηριώνεις πώς επιχειρηματολογείς.

**16. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική  
ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Εγώ να σας πω την αλήθεια είμαι υπέρμαχος των ποιοτικών κι όχι ποσοτικών παρεμβάσεων. Κάποιες φορές σε επίπεδο μεταπτυχιακών προγραμμάτων μπορεί και να μην χρειάζεται να κάνεις σχόλιο. Ειδικά σε τέτοιο επίπεδο πρέπει να αναφερθείς και σε ζητήματα ακαδημαϊκής γραφής και δεοντολογίας.

#### **17. Επί του κειμένου ή συνολικά σχόλια στο τέλος;**

Κάνω και σχόλια επί της εργασίας και συνολικά. Ανάλογα βέβαια. Αν είναι μια εργασία κάπως προβληματική τότε είναι καλύτερα να γράψεις μέσα στο κείμενο. Προσαρμόζω τη μέθοδο το σχολιασμού ανάλογα με την αδυναμία που έχει η εργασία. Όσο πιο αδύναμη είναι η εργασία γράφω μέσα στο κείμενο, για να μπορέσει ο εκπαιδευμένος να δει αυτομάτως που είναι το λάθος. Όταν οι εργασίες είναι καλές και θέλω να επιστήσω την προσοχή σε κάποια θέματα πιο γενικά πηγαίνω σε σχολιασμό στο τέλος.

#### **18. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η «δεκτικότητα» και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ο στόχος που έχει τεθεί ...).**

Σίγουρα υπάρχουν παράγοντες φόρτου εργασίας, πίεσης κτλ., αλλά τη δουλειά μου φροντίζω να την κάνω σωστά. Στις δύο εβδομάδες έχουν μπει στον προγραμματισμό και οι εργασίες. Τώρα τα κριτήριά μου όσον αφορά την ανατροφοδότηση προσέχω πολύ τη διατύπωση των σχολίων, γιατί είναι ο στόχος δεν είναι να προβάλλουμε τον εκπαιδευόμενο αλλά να τον βοηθήσουμε.

#### **19. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;**

Όταν γράφω στο τέλος τα γενικά σχόλια και δω ότι υιοθετεί κάτι που είχα δώσει στην πρώτη εργασία το επισημαίνω. Αν δεν το έχει υιοθετήσει δεν θα βάλω αρνητικά σχόλια αλλά θα επιμείνω να το επαναλάβω και μια και δυο και τρεις φορές.

#### **20. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη διατύπωση. Αυτό έχει να κάνει και με το στυλ το κάθε εκπαιδευτή. Συνήθως εγώ επιλέγω «θα ήταν καλό να γίνει με αυτόν τον τρόπο» «θα σας πρότεινα να γίνεται έτσι», πιο πολύ συμβουλευτικά σχόλια δηλαδή.

**21. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Οι 2 εβδομάδες που έχουμε στη διάθεσή μας δεν είναι ο άπλετος χρόνος. Σαν διαδικασία αυτή καθαυτή παίρνω μια-μια εργασία και στις 4 εργασίες. Στην πρώτη εργασία χρειάζομαι περισσότερο χρόνο γιατί δεν ξέρω τους φοιτητές και είναι η πρώτη φορά που βλέπω τον τρόπο γραφής, τις ελλείψεις ή και τα θετικά στοιχεία τους. Εκεί μπορεί να χρειαστεί να επανέλθω. Μπορεί να είσαι πιο αυστηρός με τον πρώτο και στην πορεία να δεις να διαμορφώνεται ένα επίπεδο και πώς διαμορφώνεται η βαθμολογία και να ξαναγυρίζω να αποκαταστήσω τις αδικίες ή μήπως έχω κάνει κάποιο λάθος, ώστε να είναι δίκαιος ο βαθμός και να υπάρχει και διαφοροποίηση βέβαια ανάλογα με την προσπάθεια του καθενός, να μην πάρουν όλοι 8 και 9. Στις επόμενες δεν γίνεται και τόσο, γιατί ήδη έχω δει τον τρόπο γραφής του καθενός. Παρακολουθώ πλέον την εξέλιξη και την πρόοδο του καθενός. Οπότε εκεί πάει λίγο πιο γρήγορα στην 3<sup>η</sup> και στην 4<sup>η</sup> από ό,τι στην 1<sup>η</sup> και στη 2<sup>η</sup>.

**22. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Σίγουρα έχουν το άγχος με τη βαθμολογία η οποία τους δίνει κάποια μόρια και κάποια ποσόστωση που μετράει μετά στο βαθμό τους. Αλλά πιστεύω ότι δίνουν προσοχή στα σχόλιά, τους ενδιαφέρει δηλαδή να παίρνουνε σχόλια. Τα σχόλια ακόμα και για τους φοιτητές που τους ενδιαφέρει μόνο η βαθμολογία δεν παύουν να τους δίνουν μια τεκμηρίωση για το βαθμό που πήραν. Ακόμα κι εκεί δηλαδή το σχόλιο παίζει κάποιο ρόλο. Στο φοιτητή που θέλει να βελτιωθεί είναι ακόμα καλύτερα, γιατί δίνει πολύ μεγαλύτερη βάση. Εγώ πολλές φορές έχω ευχαριστηθεί από εργασίες που ήταν γύρω στο 7 και πήραν πολύ σοβαρά τα σχόλια που τους έκανα και χάρηκα πάρα πολύ όταν είδα τη βελτίωση.

**23. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Συζητάμε όχι σε όλες όμως. Αν και μέχρι στιγμής έχουμε συζητήσει. Βγαίνουν και διαφορετικά θέματα. Σίγουρα συζητάμε στην 1η γιατί εκεί έχουν βγει και οι βασικότερες αδυναμίες που επισημαίνονται κυρίως γενικότερου περιεχομένου. Αλλά και στις επόμενες



γίνεται συζήτηση εστιάζοντας περισσότερο στο περιεχόμενο, στο θέμα αυτό καθαυτό, όχι τόσο στα γενικά, αλλά σε θέματα επί της ουσίας (δίνει παράδειγμα εργασίας με συνεντεύξεις).

**24. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Δεν το έχω εφαρμόσει αυτό. Είχε ζητηθεί από κάποιους φοιτητές να τους δοθεί μια πρότυπη εργασία, για να δουν πώς γράφονται οι εργασίες. Εγώ δεν έχω δώσει εργασία έδωσα όμως σε εργασία έναν οδηγό, είχα επιμεληθεί ενός οδηγού για το πώς εκπονούμε την έρευνα, όπου υπήρχαν και καλές πρακτικές από ΔΕ (δίνει λεπτομέρειες για τον οδηγό) για να δουν κυρίως πώς φτιάχνουμε έναν οδηγό συνέντευξης αφού σε μια εργασία είχε ζητηθεί να κάνουν συνέντευξη.

**25. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Δεν μπορώ να πω ότι συνάντησα ιδιαίτερες δυσκολίες. Αυτό που θα έλεγα μόνο είναι ότι στο τέλος βγαίνει ότι μπορεί οι 4 εργασίες να κουράζουν τους εκπαιδευόμενους με τον ίδιο τρόπο κουράζουν και τους εκπαιδευτές. Κάθε μήνα έχουμε να διορθώσουμε εργασίες, δεν είναι όπως στη συμβατική εκπαίδευση που βάζεις μόνο έναν βαθμό και τελειώσε.

**26. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Όσο περισσότερη εμπειρία έχεις τόσο πιο γρήγορα πας. Η δυσκολία τώρα μετά από 3 χρόνια είναι αν έχεις δύο τμήματα. Ο όγκος της δουλειάς. Γιατί καλούμαστε να κάνουμε ένα έργο ποιοτικό και όταν υπάρχει και η ποσότητα των εργασιών είναι δυσκολότερο να συγκεράσεις και το ποιοτικό και το ποσοτικό έργο.

**27. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Ναι υπάρχουν τέτοια. Υπάρχει ο πρότυπος τρόπος του πώς σχολιάζουμε μια εργασία από το ίδιο το ΕΑΠ. Το ίδιο το ΕΑΠ μας έχει δώσει τέτοια πρότυπα γενικά για το πώς σχολιάζουμε εργασίες. Ήταν και στο σεμινάριο για να πιστοποιηθούμε υπάρχει και σε έντυπη μορφή σαν γενική κατεύθυνση, ποια είναι η διαδικασία διόρθωσης και πώς κάνουμε τη διατύπωση των σχολίων. Η άλλη είναι και από τον ίδιο μας το συντονιστή που

μας προτείνει κάποια πράγματα πάλι για τον τρόπο. Βέβαια εκεί αφήνουν κάποια περιθώρια ευελιξίας να το χειριστεί ο κάθε εκπαιδευτής. Π.χ. σου λένε να σχολιάζεις την εργασία και να κάνεις μια γενική επιστολή και μετά να δώσεις και την ενδεικτική απάντηση, για να δουν περισσότερες πληροφορίες αν δεν έχουν καλυφθεί από το σχολιασμό. Σε αυτό υπάρχει μια ευελιξία στον κάθε ΣΕΠ πώς θα το χειριστεί. Π.χ. εγώ δεν δίνω την γενική επιστολή, γιατί εφαρμόζω ένα σύστημα που μπαίνω καθαρά στο κείμενο της εργασίας, σχολιάζω το κείμενο και έχω και συγκεντρωτικά σχόλια στο τέλος. Και μετά όταν τους ανεβάσω τις εργασίες και τη βαθμολογία εκεί στο μήνυμα τους γράφω να δουν το βαθμό και τα σχόλια και θα αναρτήσω και την ενδεικτική απάντηση στην πλατφόρμα.

### **28. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Χρήσιμη είναι και για μας και για τους φοιτητές. Μη φανταστείτε ότι έχει καμία μεγάλη ανάλυση. Όμως για το κάθε θέμα σε παραπέμπει πού πρέπει να ανατρέξει ο κάθε φοιτητής στο συγκεκριμένο σύγγραμμα για να βρει την απάντηση. Αν έχω προτείνει κάποιο θέμα εργασίας έχω ψάξει και ξέρω σε ποιες σελίδες θα πρέπει να ανατρέξει ο φοιτητής για να δει πώς γίνεται η απάντηση. Αν δεν έχω ασχοληθεί με αυτό το θέμα, δεν τα έχουμε και όλα στο μυαλό μας, εκεί είναι πολύ διευκολυντικό να μας έρχεται η απάντηση, σε ποιο σημείο του εκπαιδευτικού υλικού είναι η απάντηση για το κάθε θέμα. Το ίδιο και για τους φοιτητές. Γιατί κάποιος φοιτητής μπορεί να έχει ανατρέξει σε κάποιο άλλο σύγγραμμα ή να του έχει διαφύγει, να μην έχει καταλάβει πού πρέπει να κοιτάξει. Εκεί δίνοντάς του την ενδεικτική απάντηση μαζί με το σχολιασμό αυτομάτως πηγαίνοντας εκεί μπορεί να βρει αυτό που του έχει διαφύγει.

### **29. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Όχι. Πιστεύω ότι είμαι καλυμμένη με αυτά που μας δίνονται και αυτά που μας έχει δώσει το ΕΑΠ και από την ενδεικτική απάντηση.

### **30. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Σημαίνει πάρα πολλά πράγματα με την έννοια ότι είναι καλό να το λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτής ενηλίκων για να βελτιώνεται, γιατί μπορεί κάτι να μην κάνει καλά, κάτι να μην γνωρίζει, πώς αλλιώς θα το γνωρίσει, μόνο με τους ανθρώπους που είναι μέσα στην τάξη.

**31. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Σε εμάς η αξιολόγηση είναι κατ' αρχάς από τους φοιτητές τους ίδιους και μετά από το συντονιστή. Οπότε έχουμε δύο πτυχές. Το ένα είναι να ξέρεις από το συντονιστή αν το έργο σου έχει αποτιμηθεί καλά και είναι σημαντικό και ενθαρρυντικό, αλλά πιο πολύ από τους φοιτητές, γιατί είναι πολύ σημαντικό να ξέρεις τι πάει καλά και τι δεν πάει καλά. Τώρα από εκεί και πέρα υπάρχουν και πτυχές από αυτήν την αξιολόγηση που θα πρέπει να τις αφουγκράζεται και να τις εξετάζει ο εκπαιδευτής αναμφισβήτητα και να κοιτάει πώς να βελτιώσει το έργο του. Από εκεί και πέρα θα υπάρχουν και εξαιρέσεις (αναφέρεται σε παράδειγμα φοιτητών που διαφώνησαν με σχόλια σε εργασία και στην αξιολόγηση απάντησαν «εκδικητικά») που ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να πάρει κατάκαρδα αυτή την αξιολόγηση, γιατί αυτή διατυπώθηκε σε ένα πλαίσιο που όμως είχε τα δείγματα γραφής μέσα στην τάξη. Δηλαδή πρέπει ο εκπαιδευτής να λάβει οπωσδήποτε υπόψη την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό όμως με το τι γίνεται μέσα στις ΟΣΣ. Τα μηνύματα έρχονται από τον κόσμο σε κάθε ΟΣΣ.

**32. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιον τρόπο;**

Εγώ η ίδια ναι αυτοαξιολογούμαι. Όταν λέω αυτοαξιολογούμαι είμαι πολύ ανοιχτή και ακούω, μερικές φορές μάλιστα το επιζητώ από τον κόσμο. «πείτε μου αυτό» «θα θέλατε κάτι να γίνει διαφορετικά» το κάνω δηλαδή με τρόπο επικοινωνιακό όχι τόσο με άλλες μεθόδους. Εντάξει έχω χρησιμοποιήσει και καμιά φορά ένα μικρό φύλλο αξιολόγησης ιδίως στις 2 πρώτες ΟΣΣ. Πολλές φορές το κάνω και άμεσα στις ΟΣΣ. Επικοινωνιακά δηλαδή με διάλογο.

**33. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Όχι τόσο την πρώτη εργασία, αλλά στην 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> ναι αντικατοπτρίζεται. Όταν έχω κάνει τα σχόλια στην 1<sup>η</sup> εργασία χαίρομαι για αυτούς που είναι ανοιχτοί και βλέπω ότι είναι μια επιβεβαίωση ότι καλώς πηγαίνει. Και με στενοχωρεί όταν κάποιος δεν ακολουθούν τα σχόλια μου. Εκεί μπορεί να μου περάσει από το μυαλό ότι κάτι δεν έκανα καλά όμως θα λάβω υπόψη και έναν παράγοντα ότι αυτός δεν το είδε καν αυτό που έγραψε ή δεν το κατανοεί.

**34. Αν δείτε κάτι σε ποιες εργασίες συνολικά ως τμήμα να παρουσιάζονται προβλήματα τι θα σκεφτείτε;**

Μέχρι στιγμής δεν μου έχει τύχει, μέχρι στιγμής έχει πάει πολύ καλά και επιβεβαιώνεται η προσπάθειά μου και αυτό με χαροποιεί. Αν όμως τύχαινα σε αυτήν την περίπτωση και ήταν ένας αριθμός εργασιών αρκετά μεγάλος που να μην έχει ανταποκριθεί εκεί κάτι δεν έχω κάνει καλά και θα πρέπει να το σκεφτώ, να το δω, να το ρωτήσω.

**35. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Κοιτάζτε εγώ ειδικά δεν μπορώ να πω ότι έχω σεμινάριο για την εκπαιδευτική διαδικασία καθαρά για το εκπαιδευτικό κομμάτι. Όμως είμαι εμπειρογνώμονας στον ευρωπαϊκό οργανισμό για την εκπαίδευση και εκεί συμμετέχω συνέχεια και έχω κάθε φορά κάθε χρόνο μια επικαιροποίηση των εξελίξεων που υπάρχουν όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και γενικότερα. Αλλά αυτό είναι ένα επίπεδο γενικότερο κι όχι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όμως και αυτό, γιατί αυτή τη στιγμή υπάρχει μια τάση να εστιάζουμε μόνο στη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό για μένα καλώς υπάρχει αλλά είναι η μια πτυχή. Υπάρχει και η άλλη πτυχή που σημαίνει Ε.Ε. σε σχέση με την κοινωνία, σε σχέση με την κοινωνική πολιτική, Ε.Ε. ως στρατηγική συνολικά, Ε.Ε. και κοινωνική συνοχή, είναι πάρα πολλές οι πτυχές που σημαίνει ότι για τους ΣΕΠ δεν θέλουμε ένα προφίλ μόνο εκπαιδευτικού με την παραδοσιακή έννοια, θέλουμε ενός εκπαιδευτή που συμμετέχει σε όλα τα δρώμενα και μπορεί να πιάσει όλες τις πτυχές. Άρα, όταν μιλάμε για ΣΕΠ που να μην είναι μόνο εκπαιδευτικοί. Θέλουμε ΣΕΠ και εκπαιδευτικούς, να ξέρουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ΣΕΠ που να ξέρουν τις κοινωνικές διαδικασίες, να ξέρουν τις πολιτικές, είναι θα έλεγα πολύπλευρος ο τομέας για να καλυφθεί η εκπαίδευση ενηλίκων ειδικά.

**36. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στο ρόλο σας ως αξιολογητής ΓΕ;**

Όχι εγώ είμαι καλυμμένη.

**37. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Εγώ οφείλω να πω ότι είμαι ενθουσιασμένη και μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η διαδικασία του ΕΑΠ και δεν σας κρύβω ότι επειδή η πρώτη μου διδακτική εμπειρία ήταν στο ΕΑΠ πηγαίνοντας μετά να διδάξω και σε άλλο Πανεπιστήμιο εφάρμοσα πολλά από το ΕΑΠ και θεώρησα ότι το γεγονός ότι έμαθα από το ΕΑΠ αυτήν την συμμετοχική διαδικασία, την ανατροφοδότηση, το να σκύβεις και να δίνεις σημασία στον εκπαιδευόμενο να θες να τον υποστηρίξεις αυτό το εφάρμοσα στη συμβατική εκπαίδευση στην προπτυχιακή και είχε πάρα πολύ καλά αποτελέσματα. Οι φοιτητές το εκτιμήσανε και αυτό φάνηκε μετά και στα γραπτά τους. Πιστεύω ότι είναι ένα σύστημα που ακόμα κι αν κάποιος δεν μπορεί να το εφαρμόσει στον τέλειο βαθμό, δεν μπορεί να κάνει τον τέλειο σχολιασμό, δεν μπορεί να τα δώσει όλα για χίλιους δυο λόγους έστω και αυτή η προσπάθεια όσο καλύτερα γίνεται αποδίδει πάρα πολύ και στην εξΑ και στη συμβατική, μακάρι να εφαρμοστεί και στη συμβατική εκπαίδευση

**38. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Όχι, ελπίζω μόνο να βοήθησα και το δικό σας έργο και να έχει αποτελέσματα καλή επιτυχία στην ΔΕ

**Συνέντευξη 7<sup>η</sup> (Σ. 7)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

41-50.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Βασικό πτυχίο ο τμήμα ΦΠΨ με κατεύθυνση Ψυχολογία. Μεταπτυχιακό στις Σπουδές στην Εκπαίδευση, Επιστήμες της Αγωγής εστιάζοντας σε Μεταπτυχιακό επίπεδο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και το διδακτορικό μου ήταν σχετικό με ενίσχυση του κριτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου.

- 3. Έχετε λάβει κάποια επιπλέον επιμόρφωση σχετική με την εξΑΕ και την εκπαίδευση ενηλίκων;**

Πριν ξεκινήσω να διδάσκω στο Πανεπιστήμιο γινόταν μια εκπαίδευση για την εξΑ πριν και είχα παρακολουθήσει και κάποια ειδικά σεμινάρια εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων πάνω στην εξΑ.

- 4. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Η βασική μου απασχόληση είναι στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών ως ΕΔΙΠ (Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό).

- 5. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

Πάντα σε μια, με ένα τμήμα.

- 6. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

5 χρόνια όλα με τμήμα και διπλωματικές.

- 7. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Σεμινάρια έχω κάνει κατά καιρούς ως εκπαιδευτρια που συνδυάζουν δια ζώσης και εξΑ εκπαίδευση.

- 8. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Σε άλλα μεταπτυχιακά, περιστασιακά κάποια μαθήματα όχι σταθερή συνεργασία.

**9. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο, η εξΑ διευκολύνει σε πάρα πολλούς τομείς, διευκολύνει αυτή τη δέσμευση της συνεχούς παρουσίας τόσο από μένα όσο και από τους εκπαιδευμένους. Από την άλλη, επειδή δεν υπάρχει ακριβώς αυτή η δέσμευση χάνεται πολλές φορές και η αίσθηση της ομάδας, οπότε καθετί έχει και κάποιο κόστος. Νομίζω ότι καλύπτει άλλες ανάγκες σε κάθε περίπτωση και είναι πολύ χρήσιμη σήμερα γι' αυτό έχει και μεγάλη πέραση έχει εξαπλωθεί πλέον παντού, σε πάρα πολλά προγράμματα πια, είναι πάρα πολύ εύχρηστη, είναι μια μορφή διευκόλυνσης στη δουλειά μας.

**10. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Όχι, σε καθημερινή βάση, σε προσωπικό επίπεδο. Μόνο λόγω δουλειάς, π.χ. το Skype για ομαδικές συναντήσεις μέσα από το Skype business, εκεί διευκολύνει πάρα πολύ.

**11. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Πολύ. Είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για προγράμματα εξΑ.

**12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Πρωτίστως υποστηρικτικός από την άποψη ότι είναι μια δύσκολη περίοδος για τους φοιτητές επειδή πάντα πρόκειται για ενήλικες με πολλούς ρόλους και πολλές υποχρεώσεις νομίζω ότι εμείς αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι μια στήριξη σε αυτήν την προσπάθεια. Οποσδήποτε να είμαστε εκεί όταν μας χρειάζονται και να μπορούμε να καλύπτουμε ανάγκες οποσδήποτε σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε συμβουλευτικό όπως το λέει άλλωστε και η ίδια η ονομασία, δεν είναι τυχαία. Να στηρίζουμε αυτήν την προσπάθεια που γίνεται και ψυχολογικά και σε όλα τα επίπεδα, από την άλλη βέβαια χωρίς να χαϊδεύουμε γιατί όταν παραγίνεται γίνεται και εκμετάλλευση.

**13. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Μέσα από την εργασία μαθαίνεις. Και δεν είναι τόσο το αποτέλεσμα όσο η διαδικασία. Η διαδικασία του να ψάξεις τη βιβλιογραφία, να προσπαθήσεις να σκεφτείς πάνω στο θέμα. Μέσα από αυτό μαθαίνεις. Το να έχεις μια ύλη και ένα χρονοδιάγραμμα, άλλοι το κάνουν κι άλλοι δεν το κάνουν. Η ΓΕ σε δεσμεύει να μπει σε αυτήν την διαδικασία και σε βοηθάει σε έναν άλλον τρόπο σκέπτεσθαι που υπό



άλλες συνθήκες δεν θα μπορούσες να το κάνεις μόνος σου χωρίς να έχεις κάποιον να σε καθοδηγήσει ή και να πάρεις μια ανατροφοδότηση σε αυτό που προσπάθησες να κάνεις. Απλά ώρες-ώρες νιώθω ότι άλλη σημασία έχει για τους ΚΣ, αλλιώς την προσλαμβάνουν οι φοιτητές και δύσκολα αλλάζουν στάση, όταν ακούνε ΓΕ νιώθουν την έννοια της εξέτασης και της βαθμολόγησης όμως είναι τελείως άλλο το πνεύμα των εργασιών στην εξΑ.

#### **14. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Να γίνει σαφές και αντιληπτό στο φοιτητή αυτό που προσπάθησε να μελετήσει και να γράψει πόσο κοντά ήταν στις οδηγίες που δόθηκαν ή στο πνεύμα της εργασίας, να δει πόσο έχει κατανοήσει γιατί πολλές φορές δεν μπορούμε να κατανοήσουμε κάτι μόνοι μας πρέπει να έχουμε ένα feedback για να το αντιληφθούμε. Αν υπάρχουν κάποιες στρεβλές κατανοήσεις μόνο έτσι μπορεί να γίνει ένα ξεκαθάρισμα, μόνο μέσα από την ανατροφοδότηση μπορούν να καταλάβουν οι φοιτητές πού βρίσκονται.

#### **15. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Να δείξει στο φοιτητή αν έχει προσεγγίσει σωστά το γνωστικό αντικείμενο.

#### **16. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Με προβληματίζει κάθε χρόνο αυτό πάρα πολύ. Εκεί που έχω καταλήξει είναι ότι χρειάζεται νομίζω να υπάρχει μια σαφής εικόνα πού βρίσκεται ο φοιτητής, γι' αυτό και αυτό που εφαρμόζω φέτος είναι να δίνω και μια συνολική εικόνα του πού βρίσκεται η ομάδα και ποια ήταν τα τρωτά σημεία που δυσκόλεψαν τους περισσότερους κι από εκεί και πέρα ειδικές παρατηρήσεις στον καθένα τόσο ως προς τη δομή όχι από τυπολατρία όσο και από ουσία, γιατί είναι σημαντικό να έχουμε αποκτήσει και τη δεξιότητα του να γράφουμε ένα ακαδημαϊκό κείμενο τελειώνοντας ανεξάρτητα από το ποιο μεταπτυχιακό κάνουμε, οπότε νομίζω ότι το να δώσω και γενική εικόνα και ο καθένας που βρίσκεται βοηθάει πάρα πολύ. Δεν ξέρω τώρα αν είναι χρήσιμες οι πολύ εστιασμένες λεπτομέρειες, νομίζω ότι ίσως είναι πιο σημαντικό να καταλάβει ο άλλος την ουσία του πράγματος κι όχι τη λεπτομέρεια σε σχέση με τη θεωρία. Κι επειδή στο δικό μου γνωστικό αντικείμενο υπάρχουν πολλές θεωρίες, υπάρχει πληθώρα εννοιών πολλές από τις οποίες είναι

δυσνόητες. Εκεί δεν είναι κάτι εύκολο να γίνει, ειδικά για κάποιους που μπορεί να μη συμμετέχουν και στις συναντήσεις άρα να μην έχουν δουλέψει μαζί παραπάνω στην ομάδα για να έχουν κατανοήσει κάποια πράγματα. Εκεί δυσκολεύει ακόμα περισσότερο και η ανατροφοδότηση έχει ένα νόημα παραπάνω σε αυτούς.

### **17. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Στο περιεχόμενο κυρίως και ακολούθως στη δομή.

### **18. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Τι να σας πω θέλω να πιστεύω. Συνήθως νιώθω ότι το κάνω και όσο περνάνε τα χρόνια επειδή με απασχολεί προσπαθώ να το βελτιώνω και νιώθω ότι πλέον γίνεται σε αρκετά καλό βαθμό, όπως το εκλαμβάνω και από τους φοιτητές μου σαν feedback στο δικό μου feedback. Από εκεί και πέρα υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις φοιτητών που θέλουν κάτι παραπάνω, θέλουν πολύ συγκεκριμένα, ίσως σε κάτι να μην συμφωνούν και δεν είναι κακό αυτό απλά θέλει εκεί κάποιου άλλου είδους προσέγγιση.

### **19. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η «δεκτικότητα» και η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευόμενου, ο στόχος που έχει τεθεί ...).**

Η προσωπικότητα του φοιτητή παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Ο χρόνος και η φύση της εργασίας γιατί δε είναι όλες οι εργασίες ίδιες. Π.χ. ειδικά φέτος είχαμε πάρα πολλές εργασίες αναστοχασμού, όπου εκεί είναι πάρα πολύ έντονο το υποκειμενικό στοιχείο και θέλει άλλου είδους προσέγγιση, δεν βασίζεσαι σε επιστημονική τεκμηρίωση τόσο όσο στο κατά πόσο υπάρχει διάθεση και κατανόηση του τι σημαίνει αναστοχασμός, οπότε είναι τελείως άλλος ο τρόπος που πρέπει να προσεγγίσεις.

### **20. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Κατεβάζω τις εργασίες όλες και κάνω μια πρώτη ανάγνωση και προσπαθώ κάθε φορά να ξεκινάω με διαφορετικούς φοιτητές, για να μην αδικώ κανέναν. Πρώτα διαβάζω μερικές εργασίες πολύ προσεκτικά για να κατανοήσω πού βρισκόμαστε. Μια πρώτη ανάγνωση

είναι αυτή, δηλαδή πού κινούνται οι απαντήσεις των φοιτητών. Διαβάζω τις περισσότερες μια ανάγνωση για να καταλάβω. Μετά φτιάχνω μια δική μου ανατροφοδότηση για τη συνολική εικόνα, το πλαίσιο φτιάχνω το οποίο το γεμίζω μετά στο τέλος. Ξεκινάω να διαβάζω μια-μια εργασία και κρατάω σημειώσεις είτε πάνω στην εργασία είτε χωριστά και κάνω τον σχολιασμό πάνω στην εργασία.

**21. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα; Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Είναι εκ των ων ουκ άνευ θεωρώ ότι καμία διατύπωση δεν μπορεί να είναι αποθαρρυντική, είναι πολύ σημαντικό να μην νιώσει άσχημα ο άλλος είτε ήταν μικρός ο κόπος ακόμα και αν δεν ήταν καθόλου κόπος, είμαστε ενήλικες δεν γίνεται αυτό το πράγμα γιατί κάτι τέτοιο έχει επίπτωση μετά και στον ίδιο και στην πορεία του. Π.χ. «έχει γίνει καλή προσπάθεια ανάλυσης του συγκεκριμένου, ωστόσο θα ήταν πολύ χρήσιμο και θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο να γίνει σαφές αν υπήρχαν και κάποια ακόμα στοιχεία όπως τα...», «φαίνεται η δουλειά που κάνετε, αλλά δεν έχει γίνει σαφές αν έχει γίνει κατανοητή η συγκεκριμένη έννοια».

**22. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Δεν έχω στάνταρ προτάσεις. Θα έλεγα ότι δεν χρησιμοποιώ ποτέ πρώτο πρόσωπο ή παθητική φωνή ή πρώτο πληθυντικό και ενίοτε και ερωτήσεις. Έτσι είναι πιο ήπια η μορφή των σχολίων καθώς επίσης και «θα μπορούσε», «θα έπρεπε».

**23. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μία εργασία στην άλλη;**

Σαφέστατα και το κάνω. Καταρχάς κοιτάζω να δω πού έχουν κινηθεί και βαθμολογικά, αλλά έχω μια εικόνα γιατί τους θυμάμαι από ένα σημείο και μετά τον τρόπο που γράφει ο καθένας. Όταν έχω λίγο παραπάνω χρόνο ανατρέχω να δω πώς είχε γράψει στην προηγούμενη και τι σχόλια είχα κάνει εκεί. Αλλά αυτό το κάνω μόνο όταν έχω χρόνο, όταν με πιέζει ο χρόνος κάνω μόνο τα προηγούμενα.

**24. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Συνήθως στέλνω κάποιο μήνυμα ηλεκτρονικό ή αν έχουμε επικοινωνήσει και πριν επικοινωνώ και τηλεφωνικά ότι αν ήθελε μπορούμε να επικοινωνήσουμε για οποιαδήποτε δυσκολία ή αν ήθελε κάποια επεξήγηση πάνω στο θέμα αν δεν έχει γίνει σαφές. Ενθαρρύνω την επικοινωνία από τη μεριά τους, προσπαθώ να μην πιέζω ως προς αυτό βέβαια.

**25. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές λαμβάνουν υπόψη τους την ανατροφοδότηση που τους στέλνετε;**

Εξαρτάται από τους φοιτητές. οι περισσότεροι δίνουν πάρα πολύ μεγάλη προσοχή, κυρίως αυτοί που συμμετέχουν συστηματικά. Αλλά πάντα σε κάθε τμήμα υπάρχουν φοιτητές που συμμετέχουν λίγο συμβατικά. Οπότε αυτοί δεν πολυσχολούνται ή νομίζω τουλάχιστον εγώ ότι δεν πολυσχολούνται γιατί δεν έχω και εικόνα. Είναι συνήθως οι περιπτώσεις που και δεν έρχονται και στις συναντήσεις και δεν εμφανίζονται πουθενά ή δεν επικοινωνούν, οπότε δεν μπορώ να ξέρω αν δεν τους νοιάζει ή αν τους νοιάζει και δεν εμφανίζονται για άλλους λόγους ή είναι αδιάφοροι. Αλλά συνήθως είναι και οι περιπτώσεις των εργασιών που δεν εμφανίζουν καμία πρόοδο. Το μεγαλύτερο ποσοστό όμως δίνει πάρα πολύ μεγάλη σημασία στην ανατροφοδότηση.

**26. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Πάντα ρωτάω αν θέλει κάποιος να συζητήσουμε κάποιο θέμα σχετικά με την εργασία. Ωστόσο δεν συμφωνώ στο να γίνονται συζητήσεις σε προσωπικό επίπεδο μέσα στην ομάδα. Και ευτυχώς μου έχει τύχει μόνο κάνα δυο φορές και ευτυχώς, γιατί φέρνει σε άβολη θέση όχι μόνο εμένα αλλά όλη την ομάδα και γι' αυτό και πάντα τους το λέω και τους το γράφω στην ανατροφοδότηση να επικοινωνήσουμε περισσότερο. Όμως μία γενική συζήτηση για την εργασία και στα θέματα και στο πώς δόθηκε σαφέστατα τους το προτείνω και πάντα είναι θετικοί ως προς αυτό. Μόνο κάνα δυο φορές μου έχουν τύχει προβλήματα με βαθμούς.

**27. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Όχι το αποφεύγω, το έκανα κάποιες φορές στέλνοντας εργασίες ανώνυμες αλλά είδα ότι σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργούσε καλά, αλλά σε κάποιες ενοχλούσε. Αυτό που σκεφτόμουνα κάποια στιγμή ήταν να κάνω το εξής, απλά δεν πρόλαβα φέτος να το

συντονίσω και θέλει και άδεια βέβαια: να παίρνω από άλλα τμήματα αποσπάσματα εργασιών, αν μπορέσω να πάρω άδεια, γιατί βλέπω ότι ενοχλεί σε κάποιες περιπτώσεις, όχι πάντα, ενοχλεί η σύγκριση. Κατάλαβα σε μεμονωμένες περιπτώσεις ότι, επειδή συναντιόμαστε αραιά με τους φοιτητές, δεν μπορώ να ξέρω την ετοιμότητα των ανθρώπων να δεχτούν μια τέτοιου τύπου ανατροφοδότηση. Κι επειδή έχω τύχει σε κάποιες περιπτώσεις οι φοιτητές να προσπαθούν να απορρίψουν κάθε άλλη εργασία και να συγκρίνουν με τη δική τους κι επειδή δημιουργήθηκε μια ένταση στην ομάδα το αποφεύγω. Υπάρχουν βέβαια και φοιτητές που το ζητάνε από μόνοι τους, αλλά πάλι γυρνάμε στην προσωπικότητα του φοιτητή κατά πόσο είναι ανοιχτός, να διερευνήσει, να μάθει, να δεχτεί, να ακούσει άλλα πράγματα για να αναπτυχθεί ο ίδιος ή έχει έρθει με πολύ περιορισμένο πεδίο και θέλει να ολοκληρώσει τις σπουδές του με συγκεκριμένες προσδοκίες τόσο από τον εαυτό του όσο και από το πλαίσιο χωρίς να αφήνει περιθώριο για πολλά ανοίγματα. Τέλος πάντων, είναι σχετικό αυτό (η αξιολόγηση από ομοτίμους). Νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε κάθε περίπτωση, ίσως εγώ να είμαι διστακτική. Αν υπήρχαν περισσότερες συναντήσεις θα λειτουργούσε καλύτερα και άλλη ανοχή θα δινόταν και θα υπήρχε και μεγαλύτερη κατανόηση και πάλι παίζει ρόλο κάθε χρόνο κι από το είδος της ομάδας, αν υπάρχουν 1-2 αντιδραστικά στοιχεία που χαλάνε και την ατμόσφαιρα ή αν όλη η ομάδα είναι δεμένη και συμπαγής, όλα παίζουν ρόλο.

## **28. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Με δυσκολεύει η βαθμολόγηση. Στην ανατροφοδότηση είναι η μόνο η πίεση του χρόνου. Από εκεί και πέρα αυτό που αντικειμενικά με δυσκολεύει είναι η βαθμολόγηση, μακάρι να μην την είχα, με βασανίζει, λέω δεν φτάνει να το στείλουμε μόνο με τα σχόλια.

## **29. Πώς προσπαθείτε να ξεπεράσετε τις δυσκολίες αυτές;**

Με πολλή καλή οργάνωση και υπομονή. Και πολύ καλή συνεννόηση με τους φοιτητές. Προσπαθώ να είμαι σαφής από την αρχή ή και μετά, ακόμα π.χ. κι αν πιέζομαι από το χρόνο και καθυστερήσω τους το λέω κιόλας. Στο θέμα της βαθμολόγησης προσπαθώ να τους δίνω μια συνολική εικόνα, για να καταλάβουν πού βρίσκονται και τους υπενθυμίζω ξανά και ξανά το ποσό λίγο μετράει σε σχέση με τον τελικό βαθμό. Η επικοινωνία διευκολύνει πάντα αλλά και η εμπειρία βοηθάει κι εμένα να ξεπερνάω τις αναστολές μου και τις φοβίες μου και να νιώθω πιο σίγουρη για τον τρόπο που βαθμολογώ

**30. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Ναι υπάρχει είτε δίνεται κεντρικά για όλη τη ΘΕ είτε είναι κάτι που φτιάχνω εγώ για τη συγκεκριμένη εργασία για να το στείλω σε όλους. Θεωρώ ότι κάποια βασικά σημεία είναι πολύ χρήσιμο να αποτυπώνονται, για να καταλαβαίνουν και οι φοιτητές ποιο ήταν το προσδοκώμενο από αυτούς για την εργασία.

**31. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Ίσως τα πρώτα χρόνια να το χρειαζόμουν αλλά τώρα όχι, νομίζω ότι ο καθένας έχει βρει το ρυθμό του κι από ό,τι συζητάω με τους συναδέλφους όλοι με τον ίδιο τρόπο κινούνται. Βέβαια είναι πάρα πολύ χρήσιμο και κεντρικά να υπάρχουν κάποιες κατευθυντήριες για να μην υπάρχει αδικία και ανισότητα μεταξύ τμημάτων γιατί από καθηγητή σε καθηγητή μπορούν να διαφοροποιούνται αρκετά οι απόψεις.

**32. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Είναι εξαιρετικά σημαντική. Αν και δεν βρίσκω και πάρα πολύ μεγάλη χρησιμότητα στην τυπική αξιολόγηση. Για μένα μετράει η άτυπη πάρα πολύ, αυτό που γίνεται είτε στις προσωπικές επικοινωνίες με τους φοιτητές είτε στις συναντήσεις. Εκεί εγώ περιμένω πάρα πολύ και το ζητάω να παίρνω ανατροφοδότηση για να δω κι εγώ πού βρίσκομαι, τι χρειάζεται να κάνω, αν χρειάζεται κάτι προσαρμογή, αλλαγή, αν προσλαμβάνονται αυτά που δίνω με τον τρόπο που θα ήθελα και δεν παρερμηνεύονται ή δεν λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είχα στο μυαλό κατά το σχεδιασμό. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό

**33. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Κυρίως από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Έχει σημασία και η τυπική στο τέλος και καλώς γίνεται. Είμαι πιο πολύ της διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Στο τέλος δίνεται μια γενική εικόνα αλλά πιο σημαντικό αν μπορούμε να βελτιώσουμε κάτι στην πορεία. Από την άλλη είναι πάρα πολύ χρήσιμη και η τελική αξιολόγηση απλά επειδή μιλάμε με καθαρά στατιστικούς όρους στην τελική αξιολόγηση που γίνεται στην πλατφόρμα, δεν είναι πάντα αντιπροσωπευτικά όλα. Δηλαδή

μπορεί να τύχει να απαντήσουν φοιτητές που δεν τους έχεις δει ποτέ και να απαντήσουν ότι δεν έχουν λάβει ανατροφοδότηση ή επικοινωνία. Θέλω να πω ότι ο τρόπος που απαντούν είναι σχετικός. και τα δύο να γίνονται αλλά για τη δουλειά μου πιο πολύ μετράει από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια ης χρονιά.

**34. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Έως έναν βαθμό. Έως έναν βαθμό ναι, γιατί δείχνει τη δουλειά που έχει γίνει στην ομάδα μας. Από την άλλη επειδή παίζουν ρόλο και η ύλη και τα θέματα που τίθενται τα οποία είναι τελικά καθοριστικής σημασίας, όλα αυτά παίζουν πάρα πολύ μεγάλο ρόλο. Είναι πολλοί παράγοντες δεν είναι μόνο η δουλειά μας. Πολλές φορές θέλεις δεν θέλεις αν στοχάζεσαι για την ποιότητα του διδακτικού σου έργο και προβληματίζεσαι αν κάτι θα έπρεπε να δουλευτεί περισσότερο ή αν άτι έχει γίνει κατανοητό.

**35. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Ναι στη θεματική μας έχουμε αρκετή θα έλεγα και στις ΟΔΠ 3 φορές το χρόνο, εκεί προσπαθούμε να το συζητάμε αρκετά, για να υπάρχει μια κοινή γραμμή, να βρίσκουμε δηλαδή τις κοινές συνιστώσες όλων και είναι πολύ καλή η στήριξη και μεταξύ μας και με το συντονιστή.

**36. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από αυτήν την υποστήριξη;**

Πάρα πολύ.

**37. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Έχουν τεθεί κάποια θέματα και τα έχουμε συζητήσει σε ΟΔΠ και ειδικά στην αρχή της χρονιάς που κάνουμε μια κεντρική συνάντηση οι διδάσκοντες όλων των ΘΕ, μας έχει δοθεί και έντυπο υλικό ή καλά παραδείγματα. Έντυπο υλικό, πώς π.χ. ανατροφοδοτεί ένας έμπειρος παλιός χωρίς να είναι απαραίτητο να το ακολουθήσουμε αλλά δίνεται ως παράδειγμα.



**38. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα  
στο ρόλο σας ως αξιολογητής ΓΕ;**

Δεν νομίζω ότι χρειάζεται κάτι άλλο, τα εφόδια είναι αρκετά, δηλαδή αν έχεις τα γενικά  
στοιχεία έχεις θέματα σαφή δεν νομίζω ότι χρειάζεσαι κάτι άλλο.

**39. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να  
«ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Δεν ξέρω αν μπορεί να χαρακτηριστεί με μια λέξη. Είναι σίγουρα αναστοχαστική  
διεργασία για μένα και για τους φοιτητές, όταν την πάρουν, και αυτό είναι το ζητούμενο  
βέβαια

**40. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε  
κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Όχι νομίζω ότι το καλύψαμε το θέμα και σας ευχαριστώ πάρα πολύ.

**Συνέντευξη 8<sup>η</sup> (Σ. 8)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

41-50.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο σπουδών σας; (βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές)**

Το πρώτο πτυχίο ήταν Γλωσσολογία και Πολιτικές Επιστήμες και μετά μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στη Γλασκόβη τα έκανα όλα.

- 3. Εργάζεστε και αλλού εκτός από το ΕΑΠ;**

Ναι, στο ΙΝΕ (Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ) είναι η κύρια μου εργασία.

- 4. Σε πόσες Θεματικές Ενότητες διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

Ήμουν στην ΕΚΠ 64 που ήταν το Σπουδές στην Εκπαίδευση, αλλά ήταν το «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων» και μετά πήγα σε αυτήν που είμαι τώρα στην ΕΚΕ 52, «Σύγχρονες προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων».

- 5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

Από το 2006. Δύο χρόνια είχα μόνο διπλωματικές και από το 2008 έχω και τμήματα.

- 6. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή εκπαίδευσης ενηλίκων (χρόνια, φορείς);**

Εξ αποστάσεως απλά έχουμε κάνει εδώ πέρα στο ΙΝΕ και στο ΚΑΝΕΠ, έχουμε κάνει κάποια προγράμματα μεικτά.

- 7. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Όχι.

- 8. Τι σημαίνει για σας να διδάσκετε σε προγράμματα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερα διά ζώσης από την άποψη ότι μπορείς να εφαρμόσεις αυτά που ... είναι το κομμάτι της ύλης. Ιδιαίτερα με το Ανοικτό είναι μόνο 5 συναντήσεις ... (αναφέρει μια συνάδελφό της που είναι παρούσα στο χώρο και έχει κι αυτή εμπειρία στο ΕΑΠ). Το εξ αποστάσεως νομίζω είναι πιο δύσκολο, γιατί είναι .. δύσκολα γνωρίζεις. Εγώ γνωρίζω τώρα μόνο αυτούς που έρχονται στις ΟΣΣ. Και είναι ένας στάνταρντ

πυρήνας. Με αυτόν λειτουργεί τελείως διαφορετικά και το εξ αποστάσεως. Αυτοί που δεν έχουν έρθει ποτέ, δεν τους έχω γνωρίσει ποτέ, είναι πολύ πιο δύσκολο. Αν υπήρχε ένα διαφορετικό σύστημα ώστε, παρότι δεν υπάρχουν οι συναντήσεις, να υπάρχει μια καλύτερη γνωριμία ηλεκτρονική, θα ήταν αλλιώς τα πράγματα. Αλλά επειδή δεν υπάρχει η υποστήριξη από το ΕΑΠ με κανέναν τρόπο, το να υπάρχει αυτή η διαφορετική γνωριμία με αυτούς που δεν έρχονται, δεν τους γνωρίζεις τους ανθρώπους. Οπότε διορθώνεις κάποιες εργασίες, μπορεί κάποιος να επικοινωνήσουν μαζί σου, που οι περισσότεροι δεν θα επικοινωνήσουν όσο και να τους προτρέπεις.

**9. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Ναι σε καθημερινή βάση, είναι κομμάτι της ζωής μας πια.

**10. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Συχνά.

**11. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Νομίζω αυτό που λέει η λέξη. Σύμβουλος, δηλαδή να είσαι πάντα εκεί για να συμβουλευείς και να καθοδηγείς το φοιτητή, εντάξει και καθηγητής με την έννοια να μεταδίδεις γνώσεις, αλλά πιο πολύ συμβουλευτικά.

**12. Πιστεύετε ότι η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών στο ΕΑΠ βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία;**

Πάνω στις εργασίες είναι που μαθαίνει ο φοιτητής στο ΕΑΠ. Από τη στιγμή που γίνεται το εξ αποστάσεως και που δεν βασίζεται σε άλλες δραστηριότητες που θα μπορούσαμε να έχουμε online, είναι αυτού του είδους το εξ αποστάσεως.

**13. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Αυτός είναι ο βασικός τρόπος μάθησης στο ΕΑΠ, είναι οι εργασίες. Οπότε είναι πάρα πολύ σημαντική η ανατροφοδότηση. Τώρα από εκεί και πέρα πάλι έχει να κάνει με το πόσο κάποιος θα τη λάβει υπόψη του. Δεν νομίζω ότι οι φοιτητές τις λαμβάνουν τόσο πολύ υπόψη τους, δηλαδή βλέπω πράγματα δηλαδή που επαναλαμβάνονται, δεν ξέρω αν δεν καταλαβαίνουν εκείνοι. Σίγουρα είναι δύσκολο όταν η ανατροφοδότηση γίνεται μόνο γραπτώς χωρίς να υπάρξει καθόλου επικοινωνία, είναι πολύ εύκολο το να μην επικοινωνηθεί σωστά η ανατροφοδότηση. Για αυτό και πρέπει να υπάρχει πάντα η σχέση,

χωρίς τη σχέση δεν γίνεται δουλειά, για να σου πει ο άλλος «...(αναφέρει το όνομα της) αυτό δεν το κατάλαβα».

**14. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Να καθοδηγεί και να υποδεικνύει λύσεις όχι μόνο για την ΓΕ τη συγκεκριμένη, αλλά για όλες και για τη διπλωματική στο τέλος.

**15. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μιας ΓΕ;**

Εγώ αυτό που κάνω είναι, στις εργασίες μέσα κάνω επί μέρους σχόλια, συν τα σχόλια τα γενικά, συν κάποιοι άξονες που συμπληρώνω, που τους έχουμε άξονες αξιολόγησης από την αρχή της χρονιάς. Εγώ αυτό που κάνω το ιδανικό μου είναι κι αυτό που κάνω συνήθως είναι, έχουμε τα σχόλια μέσα στην εργασία, αυτά είναι τα πιο βασικά για μένα, γιατί ο άλλος βλέπει πού ακριβώς είναι το σχόλιο, η επιστολή μπορεί να είναι κάπως πιο γενική. Λίγα σχόλια, υπάρχουν φορές που δεν έχω τόσα σχόλια μέσα στην εργασία, τότε θα κάνω απλά σχόλια πιο αναλυτικά, αλλιώς μπορεί να μην έχουμε ιδιαίτερα σχόλια καθόλου σαν επιστολή. Οι άξονες που τους έχουνε πάρει από την πρώτη ΟΣΣ ή στο πρώτο email, στην πρώτη επικοινωνία και ξέρουνε, μπορώ να σου δείξω κιόλας, εννοώ τα κριτήρια αξιολόγησης, οπότε ξέρουνε ακριβώς, τα οποία είναι διαμορφωμένα από την αρχή, οπότε θα δούνε πώς βελτιώνονται και που ακριβώς χωλαίνουν. Επίσης, στέλνω μια καλή απάντηση, μια ενδεικτική απάντηση, αλλά αφού έχω διορθώσει όλες τις εργασίες, μετά στέλνω και δύο καλές εργασίες συμφοιτητών, ανώνυμα. Κάθε φορά πιάνω διαφορετικά άτομα, αν μην είναι πάντα οι ίδιοι και οι ίδιοι. Και πάντα, δηλαδή ίσα-ίσα το χαίρονται πάρα πολύ αυτοί που τους λέω «θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω την εργασία σας, να τη στείλω στους συμφοιτητές σας;». Πάντα είναι, όχι απλά το δέχονται, είναι και πάρα πολύ περήφανοι. Δεν έχω λάβει κάποιο σχόλιο ούτε θετικό ούτε αρνητικό, για να πω την αλήθεια για αυτό.

**16. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Έτσι πιστεύω.

**17. Πού εστιάζετε κατά τη διόρθωση μιας ΓΕ;**

Πρέπει να αναφέρεται στο περιεχόμενο φυσικά αλλά και στο δομικό σύστημα συγγραφής μια εργασίας, γιατί μετά πρόκειται και η διπλωματική, πρέπει κάποια πράγματα να είναι έτοιμα. Για μένα η βαθμολόγηση είναι το λιγότερο σημαντικό, δηλαδή δεν το σκέφτηκα καν τώρα να στο πω. Οπότε πρέπει να γίνονται σχόλια και πάνω στο περιεχόμενο, άρα στην ύλη του αντικειμένου και στο πώς ο άλλος μαθαίνει να γράφει, να δομεί τη σκέψη του, το λόγο του και να γράφει ένα ακαδημαϊκό κείμενο, να ξέρει να το τεκμηριώνει με τη βιβλιογραφία και μέσα στο κείμενο και με το να δίνει σωστά τις βιβλιογραφικές αναφορές, το οποίο πολλοί θεωρούν ότι δεν είναι σημαντικό, αλλά είναι σαν την ορθογραφία, θα τη διορθώσεις την ορθογραφία είτε αρέσει σε κάποιον το ότι έχουμε δύο -ε- και πέντε -ι- είτε όχι. Είναι κάποια πράγματα τα οποία είναι στον ακαδημαϊκό χώρο στάνταρ, πρέπει να τα ξέρει και πρέπει να υπάρχει μια λογική ένας συνειρμός λογικός, πρέπει να γίνεται μια σύνδεση της εφαρμογής με τη θεωρία και να τεκμηριώνεται.

**18. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Εγώ διορθώνω τις πρώτες, βλέπω δηλαδή αν υπάρχουν αλλαγές στις πρώτες Χ εργασίες που βλέπω ότι πάνω-κάτω έχω πια δει ένα σύνολο του πάνω-κάτω τι γίνεται. Μετά ξαναγυρνάω τις ξαναδιορθώνω αυτές, τις στέλνω, για να μην καθυστερούνε όλοι μετά και μετά πιάνω μια-μια και τις διορθώνω και τις στέλνω με το που τις διορθώνω, έτσι ώστε τουλάχιστον κάποιοι να τις παίρνουν πιο γρήγορα και να μην καθυστερεί, γιατί κατά τ' άλλα καθυστερεί (η διαδικασία). Μου είναι πάρα πολύ χρονοβόρο το να διορθώσω εργασίες. Όσα χρόνια και να περνάνε. Εντάξει άμα μια εργασία είναι καλή είναι πολύ πιο εύκολο να διορθωθεί, αλλά μου είναι πάρα πολύ χρονοβόρο και καθυστερώ. Δηλαδή αυτές οι 15 ημερολογιακές που δίνονται ή θα ρίξω τη δουλειά που είναι να κάνω ή θα βγω εκτός χρονικού ορίου, για να τις διορθώσω όλες. Ιδιαίτερα φέτος που έχουμε 35 άτομα, δεν γίνεται αυτό το πράγμα, δεν είναι εφικτό.

**19. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας; Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;**

Πάντα προσπαθώ να ξεκινάω με τα θετικά και μετά τι θα μπορούσε να γίνει καλύτερα και το διατυπώνω δηλαδή με αυτόν τον τρόπο. Προσπαθώ να βρω κάτι θετικό και μετά δεν θα πω «αυτό δεν είναι σωστό», θα πω «εδώ χρειαζότανε και αυτό» ή «θα μπορούσε να γίνει

περισσότερη σύνδεση με τη θεωρία για παράδειγμα». Είναι σαν προτροπή περισσότερο. Ή «αυτό θα βοηθούσε» ή «θα χρειαζόταν και αυτό».

**20. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Όχι πάντα τον ίδιο τρόπο διατύπωσης ακολουθώ. Σίγουρα σε αυτούς που τους γνωρίζω από την ΟΣΣ είναι πιο φιλικός, ξέρω ποιος είναι, ξέρω το πρόσωπό του, ξέρω τον άνθρωπο, είναι λιγότερο formal. Στους άλλους που δεν γνωρίζω είναι λίγο πιο αποστασιοποιημένο, λίγο πιο επίσημο. Και ποτέ δεν ξέρεις αν τη γράφει την εργασία κι ο ίδιο ή όχι. Δεν μπορείς να το ξέρεις. Στις διπλωματικές το καταλαβαίνεις όταν γίνεται, γιατί τους παρακολουθείς, είσαι από πάνω. Στις εργασίες δεν μπορείς να το ξέρεις. Εγώ δεν ασχολούμαι, γιατί δεν μπορώ να το ξέρω. Έτσι και γίνεται, δηλαδή άμα κάνουν copy-paste από αλλού το καταλαβαίνω αμέσως, δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση.

**21. Εκεί πώς αντιμετωπίζετε τη δυσκολία αυτή;**

Δεν μπορώ να κάνω κάτι για το θέμα αυτό.

**22. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μία εργασία στην άλλη;**

Φυσικά, έχω πάντα υπόψη μου τι έκανε ο καθένας στις προηγούμενες εργασίες του. Γυρίζω και βλέπω τους βαθμούς του και ξέρω πού βρισκόταν και πού βρίσκεται.

**23. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε τους φοιτητές σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ τους ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Ενθαρρύνω για να ξαναπάρει μπρος ο άλλος γιατί μπορεί να συμβαίνουν χίλια δύο πράγματα στη ζωή του άλλου, οπότε ίσως χρειάζεται ένα σπρώξιμο.

**24. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές στις ΟΣΣ;**

Αν εκείνοι το έχουν ανάγκη και το ζητήσουν ναι. Εγώ πάντα ρωτάω αν έχουν κάτι να ρωτήσουν, αλλά νομίζω ότι όποιος έχει διαβάσει προσεκτικά την ανατροφοδότησή του είναι καλυμμένος.

**25. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Δεν το έχω κάνει αυτό γιατί δεν προλαβαίνω σε 5 μόνο ΟΣΣ. Άσε που δεν έρχονται και όλοι σε όλες και μπορεί να ντρέπονται γιατί δεν γνωρίζονται καλά. Αυτό θέλει άλλη σχέση της ομάδας που δεν μπορεί να την έχεις σε 5 ΟΣΣ. Πάντως, θα ήθελα να το εφαρμόσω. Ίσως αν ήταν άλλες οι συνθήκες. Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να δουν τι άποψη έχουν οι άλλοι για την ΓΕ τους.

**26. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Για να πω την αλήθεια μετά από 1-2 φορές πάνω αυτές που είναι καλύτερες και ξεκινάω με αυτές που φεύγουν, που ξέρω ότι αυτοί θα έχουν κάνει μια καλή εργασία και ξεκινάω από αυτές, ίσως για να φύγει και ο μεγάλος όγκος

**27. Ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν το έργο σας ως διορθωτή των ΓΕ;**

Είναι ο χρόνος, είναι ότι κάποιοι φοιτητές δεν λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες ανατροφοδοτήσεις. Εκεί μπορώ να πω ότι τσαντίζομαι. Και συνήθως είναι οι φοιτητές που δεν είναι και τόσο δυνατοί και λες «έχω χάσει εγώ τρεις ώρες από τη ζωή μου», άμα τις λάβει ο άλλος υπόψη του δεν είναι χάσιμο χρόνου, αλλά άμα δεν τις λαμβάνει υπόψη του είναι χάσιμο χρόνου.

**28. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Ναι από τον τομέα της ΘΕ. Χρήσιμη είναι αυτή, εγώ τη χρησιμοποιώ όταν κάνω την ενδεικτική απάντηση που τους στέλνω.

**29. Θα θέλατε να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Δεν ξέρω γιατί το φοβάμαι λίγο το ΕΑΠ, γιατί, όταν ζητάς από το ΕΑΠ να κάνει κάτι πιο γραμμαστικά, μετά σε περιορίζει κιόλας και δεν βοηθάει απαραίτητα. Δηλαδή αυτό έγινε και με τη πλατφόρμα, οπότε όχι δεν μπορώ να πω ότι έτσι όπως είναι τα πράγματα. Το καλό είναι ότι σαν θεματική ενότητα έχουμε ευελιξία και μεταξύ μας ανταλλάσσουμε πολλές πληροφορίες και αυτό βοηθάει πολύ, στις ΟΔΠ δηλαδή. Και γενικότερα μεταξύ μας έχουμε πολύ καλές σχέσεις.



**30. Θεωρείτε ότι η ποιότητα των ΓΕ αντικατοπτρίζει το έργο σας ως ΚΣ; Τι σκέφτεστε για το διδακτικό σας έργο, όταν διορθώνετε τις ΓΕ των φοιτητών σας;**

Δεν το έχω σκεφτεί αυτό για να πω την αλήθεια. Περισσότερο εγώ την αξιολόγησή μου την κάνω στις ΟΣΣ, γιατί ζητάω κιόλας αξιολόγηση να γίνεται ανώνυμα, μετά είναι και η αξιολόγηση στο τέλος της χρονιάς η ηλεκτρονική, αυτά περισσότερο βλέπω. Γιατί η ανατροφοδότηση είναι από μένα προς εκείνους. Το μόνο που μπορώ να δω είναι πώς έχει πάει το τμήμα, μέχρι εκεί. Δεν μου έχει τύχει όμως σε κάποια εργασία κάποιο τμήμα να έχει πάει ιδιαίτερα χάλια. Συγκριτικά συνήθως με τους άλλους μπορώ να δω διαφορές, τι έχουν πει οι άλλοι ότι έχουν γράψει φοιτητές άλλων τμημάτων που δεν έχουν γράψει οι δικοί μου για παράδειγμα και το έχω υπόψη μου για άλλη χρονιά, κάποια άλλη στιγμή.

**31. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Συνέχεια μαθαίνεις. Επίσης πάντα υπάρχουν άτομα στη θεματική μας ενότητα τα οποία έχουν μεγάλη εμπειρία στη εκπαίδευση ενηλίκων και σε διαφορετικά πεδία. Εγώ αυτό βρίσκω πάρα πολύ ενδιαφέρον συνήθως γιατί, επειδή οι εργασίες μας συνήθως έχουν να κάνουν και με εφαρμογή, είναι πολύ ενδιαφέρον να δεις εφαρμογές που γίνονται σε πεδία εκπαίδευσης ενηλίκων πολύ ιδιαίτερα.

**32. Από ποιους θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται;**

Από εμάς τους ίδιους και από τους φοιτητές μας βέβαια. Εντάξει και από το ΕΑΠ με την τελική αξιολόγηση στο τέλος της χρονιάς.

**33. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Καμία νομίζω; Δεν ξέρω αν κάποιοι άλλοι σου έχουν πει ότι παρέχει. Κάποιες οδηγίες είχανε δοθεί παλιότερα τουλάχιστον, τότε που ήμασταν ακόμα με το ταχυδρομείο, υπήρχε ένας οδηγός εκπαιδευτή. Και εκεί μέσα υπήρχαν οδηγίες να. Ήταν φωτοτυπίες. Επίσης, έχει γίνει κάποια επιμόρφωση για τους καινούργιους, εμείς έτσι κι αλλιώς είμαστε της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» νομίζω ότι είμαστε οι τελευταίοι που έχει νόημα να το κάνουμε, δηλαδή ξέρω στις άλλες θεματικές ενότητες υπάρχουν πολύ περισσότερα προβλήματα, σε άλλα μεταπτυχιακά και σε άλλα προπτυχιακά.

**34. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από αυτήν την υποστήριξη;**

Μια χαρά ήτανε αυτές οι οδηγίες, βοήθησαν ναί. Ακόμα το έχω, το λαμβάνω υπόψη μου. Αλλά αυτό τώρα μιλάμε για το 2007-2008, κάπου εκεί.

**35. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Εγώ είχα κάνει και μια επιμόρφωση για την ανατροφοδότηση, έτσι κι αλλιώς όταν δούλευα παλιότερα στο Πανεπιστήμιο της Γλασκόβης, για τους διδάσκοντες είχε γίνει ένα εκτενές εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο ήταν και αυτό μεικτό. Φοβερό ήταν, γιατί είχε και δραστηριότητες πάνω στο module. Δηλαδή κάποιος έγραφε, κάποιος συμφοιτητής απαντούσε και..., δηλαδή υπήρχε μια τελείως διαφορετική.... μετά και ο καθηγητής απαντούσε..., αλλά εκεί έφευγε από τις εργασίες, είχαμε και εργασίες αλλά όμως πολύ πιο μικρές, αλλά οι οποίες βασιζόντουσαν σε ... ξεκινούσε κάποιος και τις έκανε (δεν ακούγεται η επόμενη λέξη λόγω φασαρίας που προερχόταν διαρκώς τα τελευταία λεπτά από δύο συναδέλφους της ΚΣ που συζητούσαν δυνατά από το απέναντι γραφείο, αδιαφορώντας για το ότι στον ίδιο χώρο μαγνητοφωνούνταν μια συνομιλία) σε μια πλατφόρμα. Δηλαδή ήταν ένα τελείως άλλο σύστημα. Θα ήθελα κάτι τέτοιο κι εδώ να γίνει αλλά με προϋποθέσεις. Όχι να έχω και τις εργασίες και αυτό και να είμαι με μπλοκάκι. Αυτό δηλαδή, όπως και να το κάνουμε, είναι μια πραγματικότητα η οποία... μετά αναγκάζομαι να έχω και άλλη δουλειά, έχω και την οικογένειά μου. Δηλαδή μπορούν να γίνουν πολύ περισσότερα, αν ήταν κάποιος full time στο Ανοικτό, θα μπορούσε να κάνει πολύ καλύτερη δουλειά. Και να στέλνουν κι οι φοιτητές ακόμα και τις εργασίες τους σε προσχέδιο και να γίνονται σχόλια και μετά να τις ξαναστέλνουν. Αυτό θα είναι ιδανικό, αλλά αυτό απαιτεί κι άλλες εργασιακές σχέσεις με τον διδάσκοντα και με το προσωπικό. Όταν είσαι part time, ενεργείς και ως part time.

**36. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στο ρόλο σας ως αξιολογητής ΓΕ;**

Αυτό που θα ήθελα από το ΕΑΠ είναι μια βιβλιοθήκη που να λειτουργεί κάπως πιο εύχρηστα και μια επιμόρφωση σε αυτό το αντικείμενο, για τη βιβλιοθήκη, πώς μπορούμε να αξιοποιούμε περαιτέρω υλικά και πηγές. Αυτό θα βοηθούσε και στην ανατροφοδότηση, γιατί θα μπορούσα εγώ πιο εύκολα να βρω κάποια υλικά, ή γιατί πάντα οι φοιτητές όταν είναι να γράψουν μια εργασία, θέλουν και κάποια υλικά, άσχετο αν

κάποιοι τα χρησιμοποιούν και άλλοι όχι. Αλλά θα ήθελα να μπορώ να βρω κι άλλα πράγματα κι εκείνοι να μπορούν να βρουν κι άλλα πράγματα. Τώρα δεν μπορώ να τους πιέσω να βρουν πράγματα από τη βιβλιοθήκη, όταν είναι τόσο δύσχρηστη.

**37. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία του να διορθώνετε και να «ανατροφοδοτείτε» γραπτώς τους φοιτητές σας;**

Οι ΓΕ είναι ο βασικός τρόπος του να δεις πώς προχωράει το τμήμα, πώς πάει η χρονιά.

**38. Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε αυτά που συζητήσαμε ή και να επισημάνετε κάτι άλλο που θεωρείτε σημαντικό και στο οποίο δεν έχουμε αναφερθεί;**

Δεν έχω κάτι.

**Συνέντευξη 9<sup>η</sup> (Σ. 9)**

- 1. Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε (έως 30, 31-40, 41-50, 51-60, 61 και πάνω);**

51-60.

- 2. Ποιο είναι το αντικείμενο των σπουδών σας;**

Ελληνική Φιλολογία βασικές και μεταπτυχιακές σπουδές. Επίσης το μεταπτυχιακό «Σπουδές στην Εκπαίδευση».

- 3. Εργάζεστε και αλλού πέρα από το ΕΑΠ;**

Ναι, είμαι σχολική σύμβουλος φιλολόγων

- 4. Σε πόσες ΘΕ διδάσκετε και πόσα τμήματα έχετε;**

Σε μία, με ένα τμήμα.

- 5. Πόσα χρόνια εργάζεστε στο ΕΑΠ;**

5.

- 6. Σε πόσα από αυτά είχατε τμήμα;**

Σε όλα.

- 7. Έχετε άλλη διδακτική εμπειρία σε πρόγραμμα εξΑΕ ή Εκπαίδευσης Ενηλίκων;**

Ναι, έχω εργαστεί σε πρόγραμμα επιμορφωτικό εκπαιδευτικών της ειδικότητάς μου που ήταν εξ αποστάσεως και είχε και τη δυνατότητα εξ αποστάσεως σύνδεσης των συμμετεχόντων και συμμετοχή παράλληλα με την ομάδα που ήταν δια ζώσης. Ήταν πρόγραμμα στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρόγραμμα πανεπιστημιακό, το είχε το ΕΑΠ αυτό το πρόγραμμα. Και από το 2013 συνεργάτης στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Επάρκειας

- 8. Έχετε απασχοληθεί και σε άλλο εξΑΕ ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;**

Όχι, μόνο στο ΕΑΠ.

- 9. Τι σημαίνει για εσάς να διδάσκετε σε πρόγραμμα εξΑΕ πανεπιστημιακού επιπέδου;**

Δεν είναι πολύ δύσκολο όταν συμμετέχουν και οι φοιτητές με διάθεση και όταν οι συνθήκες των υποδομών επικοινωνίας το επιτρέπουν. Δηλαδή όταν υπάρχει πλατφόρμα επικοινωνίας φοιτητών και εκπαιδευτών υποβοηθούνται πάρα πάρα πολύ. Δηλαδή υπάρχουν διάφορες παράμετροι που το κάνουν πιο εύκολο, δεν θεωρώ δύσκολη την εξΑΕ στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, η καλή οργάνωση και υποδομή βοηθάνε τα πράγματα.

**10. Χρησιμοποιείτε στην καθημερινότητά σας τις ΤΠΕ;**

Ναι, έχω επιμορφωθεί πάνω στη χρήση ΤΠΕ.

**11. Πόσο και πώς χρησιμοποιείτε τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Πάντα τις χρησιμοποιώ, συνέχεια για αυτό και προχώρησα σε επιμόρφωση για να έχω καλύτερη κατάρτιση.

**12. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας ως ΚΣ στο ΕΑΠ;**

Και καθοδηγητικός βεβαίως, αλλά και εμπυχωτής, συντονιστής. Καθηγητής και συντονιστής ναι, αλλά και εμπυχωτής

**13. Πιστεύετε η εκπόνηση ΓΕ κατά τη διάρκεια των σπουδών βοηθάει το φοιτητή στη μαθησιακή του πορεία και γιατί;**

Βέβαια, αυτό είναι αναμφισβήτητο. Θεωρώ ότι αυτές οι εργασίες μπορούν να τους βοηθήσουν στη διπλωματική εργασία και να έχουν ένα πολύ καλό υπόβαθρο για τη διπλωματική και περαιτέρω για τη συγγραφή άρθρων και ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων

**14. Ποιος είναι ο ρόλος και η σημασία της ανατροφοδότησης στις ΓΕ των φοιτητών;**

Πάρα πολύ σημαντικό είναι μέσα από την ανατροφοδότηση να επισημανθούν αδυναμίες, αλλά και να ενθαρρυνθεί ο φοιτητής και στη μελέτη και στη βελτίωση στη συγγραφή ΓΕ και περαιτέρω άρθρων σε συνέδρια και λοιπές συμμετοχές. Έχει μεγάλη σημασία να ενθαρρυνθούν οι φοιτητές, μετά τις διορθώσεις να συνεχίσουν και να εφαρμόσουν αυτά που επισημαίνονται. Και εκεί χρειάζεται εμπύχωση, δηλαδή να εστιάζει κανείς και στα θετικά του γραπτού και στις δυνατότητες που διακρίνονται μέσα από το αποτέλεσμα, ακόμη κι αν το αποτέλεσμα έχει αδυναμίες. Να διακρίνονται οι δυνατότητες που χρειάζονται να επισημανθούν, για να εμπυχωθούν οι φοιτητές να συνεχίσουν

περισσότερο στο μέλλον, και στο επίπεδο των σπουδών τους αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, έρευνας, συγγραφής.

**15. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του διορθωτή - αξιολογητή των ΓΕ στο ΕΑΠ;**

Όπως σας είπα και πριν, εμψυχωτής, συντονιστής, καθοδηγητής.

**16. Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η «ιδανική»- αποτελεσματική ανατροφοδότηση σε μια ΓΕ;**

Έχει σημασία να έχει σχόλια ατομικά, αλλά τα ατομικά ταυτοχρόνως να έχουν και στοιχεία γενικότερης.... ποια είναι τα σωστά δηλαδή. Να μην επισημαίνεται μόνο η αδυναμία, αλλά ει δυνατόν και πώς είναι το σωστό ή προς ποια κατεύθυνση είναι το σωστό. Και να είναι αναλυτική αλλά και συνοπτική και να δίνονται και κάποια καλά σημεία, παραδείγματα είτε σε άλλο έγγραφο, είτε στο ίδιο έγγραφο, αυτό είναι θέμα μορφής. Αλλά και παραδείγματα από καλά στοιχεία άλλων εργασιών ή ενδεικτικές απαντήσεις με κάποιο τρόπο. Δηλαδή εφαρμογές των υποδείξεων. Να συμπληρώνονται τα σχόλια με κάποια παραδείγματα ή καλές πρακτικές, καλές απαντήσεις, τουλάχιστον σε ορισμένα σημεία που είναι τα δύσκολα. Να υποστηρίζονται από πρόσθετο υλικό δηλαδή.

**17. Καταφέρνετε εσείς πάντα να ανταποκρίνεστε σε αυτά; (Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;)**

Προσπαθώ αν μη τι άλλο να είμαι συνεπής και σωστή. Εντάξει μπορεί να υπάρξουν δυσκολίες προσωπικής φύσεως καμιά φορά, αλλά πάντα έχω στο νου μου ότι οφείλω να είμαι εντάξει για αυτούς τους ανθρώπους που έχω στην ομάδα μου.

**18. Από ποιους παράγοντες εξαρτάται ο τρόπος που προσεγγίζετε μια ΓΕ, προκειμένου να την αξιολογήσετε; (π.χ. διαθέσιμος χρόνος, φόρτος εργασίας, η προσωπικότητα του φοιτητή, ο στόχος που έχει τεθεί ...)**

Από όλα αυτά που αναφέρετε είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η ανατροφοδότηση. Κατά βάση νομίζω ότι μερικές φορές και ο τρόπος γενικότερα που απευθυνόμαστε χρειάζεται να προσαρμόζεται στην προσωπικότητα του φοιτητή και στις ειδικότερες σπουδές του. Αν ας πούμε είναι της πληροφορικής, συνήθως θέλουν ακριβείς, σαφείς οδηγίες και σχόλια. Δεν θέλουν πολύ θεωρητική εμβάθυνση ή δεν την κατανοούν ή δεν μπορούν να την

επιτύχουν οι ίδιοι, όπως ένας που είναι από πολύ θεωρητικών σπουδών. Και τα σχόλια πρέπει να είναι ανάλογα.

### **19. Πού εστιάζετε κατά την διόρθωση μιας ΓΕ;**

Στόχος μου είναι να δώσω και ένα κεφάλαιο γνώσεων περαιτέρω αξιοποίηση. Να κεφαλαιοποιηθεί δηλαδή η εργασία για το φοιτητή και να μπορεί να χειριστεί όχι μόνο το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και τον τρόπο γραφής ακαδημαϊκών εργασιών και ερευνητικών εργασιών. Είναι πολύ σημαντικό αυτό.

### **20. Μπορείτε να περιγράψετε τη διαδικασία που ακολουθείτε από τη στιγμή που θα ανοίξετε την ΓΕ μέχρι τη στιγμή που θα αποστείλετε την ανατροφοδότησή σας;**

Παίρνω μια συνολική εικόνα, για γενικούς λόγους: να δω αν είναι πλήρης, πού τελειώνει το αρχείο. Για πρακτικούς λόγους και για μια κεντρική ιδέα. Αλλά αυτό είναι εισαγωγικό.

### **21. Η αρχική ιδέα είναι για καθεμία;**

Ναι, για κάθε μία. Πρώτα είναι μια γενική ιδέα, για να δούμε αν το αρχείο είναι σωστό, αν περιλαμβάνει τα παραρτήματα ή όποια τυχόν άλλα δεδομένα χρειάζονται κι έπειτα είναι από την αρχή σχολαστικά, απ' το εξώφυλλο, από προδιαγραφές τυπικές που όμως μπορεί να βοηθήσουν στο μέλλον σε διπλωματική εργασία ή σε άλλου τύπου εργασίες, και σε σχόλια αναλυτικά για κάθε σημείο, μορφής, δομής, περιεχομένου, εκφραστικά, δηλαδή σημείο προς σημείο και στο τέλος της εργασίας σχολιασμός των σημείων που ήταν με σχόλια στο πλάι, με εισαγωγή σχολίων. Στο τέλος αναλυτικό και συνοπτικό κείμενο για επισημάνσεις σημείο προς σημείο, θέμα προς θέμα, στοιχεία δομής, περιεχομένου, μορφής.

### **22. Αυτό είναι χρονοβόρο;**

Πάρα πολύ.

### **23. Θεωρείτε ότι οι φοιτητές σας δίνουν την προσοχή που χρειάζεται στην ανατροφοδότηση που τους δίνετε;**

Ναι, δίνουν, οι περισσότεροι τουλάχιστον και θέλουν να βλέπουν και να διαβάζουν τα σχόλια της ανατροφοδότησης.



**24. Με τι είδους σχόλια προσπαθείτε να ενθαρρύνετε τους φοιτητές σας;  
Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα;**

Πρέπει να είναι ο τρόπος γραφής των σχολίων ενθαρρυντικός ή τουλάχιστον όχι προσβλητικός, όταν υπάρχουν λάθη. Απλώς να καταδεικνύουν την αδυναμία, αλλά με τρόπο που να επιτρέπει τη βελτίωσή της. Όχι το αίσθημα προσβολής ή αμηχανίας του γράφοντος. Η διατύπωση παίζει μεγάλο ρόλο για να πετύχει κανείς αυτό που θέλει. Πρέπει να είναι σαφής η διατύπωση. Σαφής, πλήρης, με παράδειγμα όπου χρειάζεται και προσεκτική -ας το πω- προσεκτική, ώστε να μην προσβάλλει.

**25. Ο τρόπος που διατυπώνετε κάθε φορά τα σχόλιά σας (ερώτηση, επανάληψη, δήλωση κτλ.) είναι συγκεκριμένος ή διαφοροποιείται ανά περίπτωση;**

Από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο διαφέρει, επειδή υπάρχει και η προσωπική επαφή, είτε εξ αποστάσεως με το τηλέφωνο ή με το mail ή με το βιογραφικό που έχουμε πάρει στην αρχή και με τη γενικότερη γνωριμία, φυσικά και την παρουσία στις ΟΣΣ, αλλά και τη γενικότερη γνωριμία, καθένας είναι μια περίπτωση ξεχωριστή και δεν μπορούμε να γράφουμε ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, κατά τη γνώμη μου, στα προσωπικά σχόλια. Άλλο μια γενικότερη επιστολή που μπορεί να έχει αντικειμενικά στοιχεία, αλλά στη διόρθωση, ακόμα και προσφώνηση ή αποφώνηση δεν μπορείς να κάνεις σε όλους το ίδιο.

**26. Παρακολουθείτε την πορεία του κάθε φοιτητή σας από τη μια ΓΕ στην άλλη;**

Ναι, πάντοτε. Νομίζω ότι είναι χρέος του ΚΣ να το κάνει αυτό, για να βλέπει πώς εξελίσσεται ο φοιτητής. Είναι λίγο δύσκολο να γίνει βέβαια για όλες τις εργασίες, γιατί προϋποθέτει χρόνο αλλά αν υπάρχει θέληση.. Εγώ έχω πάντα υπόψη μου πού κυμάνθηκε ο φοιτητής στην προηγούμενη εργασία, πριν δώ την επόμενη.

**27. Πώς προσπαθείτε να κινητοποιήσετε το εκπαιδευόμενο σε περίπτωση που η ποιότητα των ΓΕ των ακολουθεί φθίνουσα πορεία;**

Αντιδρώ όπως πρέπει να αντιδράσει ο εκπαιδευτής εκπαίδευσης ενηλίκων. Προβληματίζομαι. Δεν έχω πολύ ακραίες περιπτώσεις από την εμπειρία μου και μου και μόνο πάρα πολύ χαμηλές πολλές εργασίες. Αλλά ανάλογα και με το θέμα πόσο οικείο ή πόσο καινούργιο είναι ως περιεχόμενο στους φοιτητές μπορεί να κυμαίνεται η επίδοσή τους από εργασία σε εργασία. Το αντιμετωπίζω με πάρα πολλή υποστήριξη μετά, με παραδείγματα εφαρμογής, με ανατροφοδότηση πάρα πολλή, με μελέτη πάρα πολλή και

στην επόμενη ΟΣΣ, ώστε να βοηθήσω να εξελιχθεί αυτή η αδυναμία, να εξοικειωθούν με τη νέα γνώση και μπορούν να έχουν τη δεξιότητα σιγά-σιγά να την χειρίζονται.

**28. Μετά τη διόρθωση και την ανατροφοδότηση συζητάτε για τις ΓΕ με τους φοιτητές σας στις ΟΣΣ;**

Ναι, συζητάμε και λύνουμε όποιες απορίες έχουν δημιουργηθεί στην ολομέλεια.

**29. Δίνετε τη δυνατότητα σε συμφοιτητές να αξιολογήσουν στοιχεία των ΓΕ (ανώνυμα πάντα) άλλων συμφοιτητών τους; Αν ναι πώς;**

Δεν το έχω κάνει γιατί ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή μας είναι σύντομος. Νομίζω όμως ότι θα τους βοηθούσε να αξιολογηθούν από άλλους συν-εκπαιδευόμενους που θα έκριναν από την άλλη πλευρά, την πλευρά του φοιτητή. Πολλές φορές μπορεί να είναι και πιο σκληροί από τους καθηγητές ξέρετε.

**30. Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν το έργο σας ως διορθωτή μιας ΓΕ;**

Πάρα πολύ χρονοβόρα διαδικασία είναι. Εκείνο που μπορεί να τη διευκολύνει είναι η εμπειρία, είναι η διόρθωση η ίδια των γραπτών, δηλαδή καθώς προχωράει συσσωρευτικά καθώς προχωράει η διόρθωση, η εμπειρία από τις ήδη διορθώσεις που έχουν γίνει βοηθάει να επισημανθούν εύστοχα και πιο γρήγορα στις επόμενες εργασίες. Επίσης, θεωρώ ότι βοηθάει πολύ εμένα η ίδια η εκπαίδευση ενηλίκων, η γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων και ο τρόπος με τον οποίο χρειάζεται απευθυνόμαστε στους ενηλίκους. Αυτό είναι το βοηθητικό. Γιατί τα δύσκολα γίνονται πιο εύκολα, όταν ξέρουμε πώς να τα πούμε. Άρα και η κατάρτιση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων και φυσικά οι γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά πάρα πολύ, νούμερο ένα θα έβαζα την κατάρτιση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων.

**31. Μια δυσκολία από τα λεγόμενά σας είναι ο χρόνος. Υπάρχουν άλλες δυσκολίες, ίσως και πιο σημαντικές, που συναντάτε κατά τη διαδικασία διόρθωσης εκπόνησης της ανατροφοδότησης;**

Η δυσκολία είναι να είναι κανείς εύστοχος και να μπορεί να μεταφέρει, να μεταδώσει τα μηνύματα στο φοιτητή με τον γραπτό λόγο χωρίς να τον κουράσει, ή χωρίς να του αφήσεις άλλες απορίες, είναι η φύση του αντικειμένου και σε αυτό μπορεί να βοηθήσουν κι άλλες παράμετροι, όπως η επικοινωνία ας πούμε μετά την ανατροφοδότηση.

**32. Υπάρχει κάποια πρότυπη απάντηση (δοσμένη από τον τομέα ή εκπονημένη από εσάς ή κάποιον συνάδελφό σας) την οποία χρησιμοποιείτε ως κατευθυντήρια γραμμή, όταν διορθώνετε; Αν ναι, πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι είναι αυτή;**

Σε επίπεδο συντονισμού, ομάδας ΚΣ που διδάσκουν την ίδια θεματική ενότητα, και στις ΟΔΠ και εκτός ΟΔΠ σε γενικότερη επικοινωνία με το συντονιστή και μεταξύ των ΚΣ και του συντονιστή σταθμίζονται οι δυσκολίες των εργασιών, ανταλλάσσονται γνώμες, υπάρχει ανατροφοδότηση, για να υπάρχουν και κοινοί άξονες στη διόρθωση.

**33. Θα θέλατε εσείς να σας δοθεί κάτι άλλο εκτός από την αυτήν την πρότυπη απάντηση;**

Δεν νομίζω.

**34. Τι σημαίνει για σας αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;**

Είναι πολύ σημαντική και πρέπει να γίνεται και από το ΕΑΠ αλλά και από τους φοιτητές. Υπάρχει και η πλατφόρμα που συμπληρώνουν οι φοιτητές την αξιολόγηση όλης της ΘΕ για όλα τα θέματα και εκεί αξιολογούν και τους εκπαιδευτές.

**35. Εσείς αξιολογείτε το διδακτικό σας έργο και με ποιο τρόπο;**

Αν όχι το πιο σημαντικό είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα που πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων. Η αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική. Εγώ και μόνη μου σκεπτόμενη τι έγινε σε κάθε ΟΣΣ, σε κάθε συνάντηση, σε κάθε επικοινωνία. Ζητάω και από τους εκπαιδευόμενους να μου λένε τι θα ήθελαν, τι νομίζουν ότι δεν πάει καλά, τι πρέπει να αλλάξει. Γενικά πάντα πρέπει να αναζητάς τρόπους να ελέγχεις τον εαυτό σου ως εκπαιδευτή ενηλίκων.

**36. Αν ένας εκπαιδευόμενος αμφισβητήσει το βαθμό και τα σχόλιά σας πού το αποδίδετε και πώς το αντιμετωπίζετε;**

Σίγουρα δεν υπάρχει αντιμεταβίβαση, αυτό σε καμία περίπτωση. Αλλά νομίζω ότι γενικά δεν υπάρχει πρόβλημα από τη δική μου εμπειρία μεγάλο πρόβλημα, γιατί είναι φυσιολογικό και εύλογο να θέλει κάποιος να ρωτήσει ή να θέλει σε τελευταία ανάλυση μεγαλύτερο βαθμό και για αυτό να έχει κάποια αμφισβήτηση. Αλλά με την επικοινωνία εξηγώ γιατί, πώς, λαμβάνω υπόψη μου αυτά που μου λέει, προσπαθώ να καταλάβω τον τρόπο σκέψης του και να συναντηθούμε και να καταλάβει γιατί διόρθωσα με αυτόν τον

τρόπο και σίγουρα να μην το πάρει σαν προσβολή, σαν υποτίμηση, αλλά να δούμε το θετικό που είναι το ενδιαφέρον, το ενδιαφέρον για καλύτερες επιδόσεις.

**37. Ψάχνετε να δείτε μήπως υπήρξε κάτι που δεν εξηγήθηκε καλά από εσάς γιατί θεωρήσατε ότι μπορεί να το έχουν καταλάβει ενώ δεν το είχαν ή γιατί θεωρήσατε ότι είναι δεδομένο ή γιατί μπορεί οι προσδοκίες από την ομάδα να ήταν υψηλότερες;**

Πάντα κοιτάζει κανείς τι τυχόν μπορεί περισσότερο να δώσει ή τι θα μπορούσε να δώσει και προσαρμόζω ανάλογα εκ των υστέρων και προσπαθώ το αποτέλεσμα να το χρησιμοποιήσουμε εποικοδομητικά στο μέλλον. Ψάχνοντας, απορίες αδυναμίες κλπ.

**38. Άρα ψάχνετε στην ουσία να δείτε αν υπάρχει και κάποια παρανόηση που μπορεί ως άνθρωπος κι εσείς να μην αντιληφθήκατε;**

Προσπαθώ να δίνω κάποιες επεξηγήσεις για να μετριάσω την παράμετρο του «δεν κατάλαβα και παρανόησα». Το έχω σύστημα να εξηγώ και ειδικά στην ΟΣΣ και μετά την ΟΣΣ ορισμένες παραμέτρους, να κάνω βοηθητικά σχόλια πριν τη συγγραφή. Δηλαδή προσπαθώ να το προλαμβάνω αντί να το αντιμετωπίσω και νομίζω ότι δουλεύει αυτό. Όσο περισσότερο το έχω υιοθετήσει αυτό το σύστημα, δουλεύει, γιατί δεν είναι πάντα όλοι δυνατό να παρακολουθούν τις ΟΣΣ ή, όπως είπατε, δεν μπορούν όλοι να κατανοήσουν ακριβώς το θέμα μιας εργασίας είτε γιατί δεν έχουν χρόνο να το διαβάσουν, είτε έχουν διαφορετικό υπόβαθρο προπτυχιακό κλπ. Άρα αυτό, το να διαπιστώνω πρόβλημα το έχω κάπως σαν δεδομένο ότι μπορεί να συμβεί και προσπαθώ να το προλαμβάνω αντί να το αντιμετωπίζω μετά.

**39. Έχετε αλλάξει κάτι στον τρόπο διδασκαλίας σας, γιατί παρατηρήσατε ότι μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης κάτι πήγε στραβά;**

Ναι, σε γενικές γραμμές το ένα επηρεάζει το άλλο. Δηλαδή η περαιτέρω εκπαίδευση στηρίζεται στην εμπειρία και από τις εργασίες. Λαμβάνεται υπόψη, δηλαδή πού να δώσουμε έμφαση σε ασκήσεις περισσότερο, στον τρόπο που θα τις δώσουμε, ναι.

**40. Άρα δηλαδή η ανατροφοδότηση στην ουσία είναι και για σας μια παρακαταθήκη για τα επόμενα χρόνια;**

Σε γενικές γραμμές ναι, πάντα συμβαίνει αυτό, σε γενικές γραμμές. Αλίμονο να μη συμβαίνει. Συμβαίνει να αξιοποιούμε ή να λέμε κάτι έγινε ή δεν θα μπορούσε να γίνει.

Περισσότερο σκέφτομαι εκ των προτέρων όμως τι μπορεί να προλάβω. Περισσότερο αυτό και φυσικά λαμβάνω υπόψη και το αποτέλεσμα, πώς μπορώ να αξιοποιήσω το αποτέλεσμα.

**41. Τι υποστήριξη σας παρέχει το ΕΑΠ σχετικά με την διόρθωση και την ανατροφοδότηση των ΓΕ;**

Στην αρχή της χρονιάς, όχι μόνο μέσω της θεματικής αλλά και από τον ακαδημαϊκό υπεύθυνο του προγράμματος στην αρχή της χρονιάς γίνονται ΟΔΠ, όπως λέγονται, δηλαδή ομαδικές συναντήσεις των διδασκόντων οι κατευθυντήριες γραμμές δίνονται και από τον υπεύθυνο του προγράμματος, τον ακαδημαϊκό υπεύθυνο, από τους συντονιστές όλων των ενοτήτων και βέβαια από το συντονιστή της θεματικής ανάλογα με την ιδιαιτερότητα που έχει κάθε θεματική.

**42. Αυτές οι «κατευθύνσεις» τι περιλαμβάνουν;**

Τίθενται διάφορα θέματα, δεν μας έχει δοθεί κατευθυντήρια γραμμή με τη στενή και αρνητική έννοια του όρου, αλλά τίθεται μέσα στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αλλά με γνώμονα οι φοιτητές να ευνοούνται, να ωφελούνται από τη διόρθωση των εργασιών.

**43. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από αυτήν την υποστήριξη;**

Πάρα πολύ και οι ανταλλαγές με τους συναδέλφους πάνω στα ερωτήματα των εργασιών, η γνώμη τους, η οπτική τους, το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους φοιτητές περισσότερο μέσα από τις εργασίες, τι να συστήσουμε για περαιτέρω μελέτη, είναι πολύ χρήσιμα όλα αυτά. Όλη η επικοινωνία και η ανατροφοδότηση μεταξύ μας νομίζω είναι εξαιρετικά πολύτιμη, βοηθάει πολύ.

**44. Έχετε λάβει επιμόρφωση για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζετε μια ΓΕ και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπονείτε την ανατροφοδότηση και από πού;**

Επιμορφωτικές είναι οι συναντήσεις μεταξύ του συντονιστή του ΕΑΠ και των ΚΣ της θεματικής ενότητας. Έχουν την ευρύτερη έννοια της επιμόρφωσης. Και στην αρχή του έτους με το συντονιστή του προγράμματος κι αυτό και με τους συντονιστές των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος, όλα αυτά είναι στην κατεύθυνση της διά βίου μάθησης και της ανατροφοδότησης. Και βέβαια περαιτέρω αναζητώ κι εγώ και βρίσκω

στοιχεία είτε με τους συνεργάτες των σπουδών, συναδέλφους καθηγητές, είτε από το συντονιστή, είτε από έγγραφα, βιβλία κτλ.

**45. Τι θα σας βοηθούσε περισσότερο προκειμένου να ανταποκρίνεστε καλύτερα στο ρόλο σας ως αξιολογητής;**

Δεν θα ήθελα κάτι άλλο. Να υπάρχει αυτή η γραμμή και να ενισχύεται. Με την έννοια της επικοινωνίας και της συνεργασίας, όχι με την έννοια της κατεύθυνσης και του περιορισμού της ελευθερίας του κάθε ΚΣ του οποίου η στάση εξάλλου εξαρτάται και από τις εκπαιδευτικές ανάγκες του τμήματός του ή των ατόμων που έχει ειδικότερα, αλλά η γενικότερη συνεργασία που γίνεται για τις εργασίες πριν ή και μετά την ανατροφοδότηση καλό είναι να συνεχίσει να γίνεται.

**46. Πώς θα χαρακτηρίζατε με μια λέξη τη διαδικασία εκπόνησης ανατροφοδότησης στις ΓΕ;**

Δημιουργική.

**47. Υπάρχει κάτι που δεν καλύφθηκε από τη συνομιλία μας, αλλά όμως από την εμπειρία σας ως ΚΣ θα θέλατε να αναφέρετε ή να επισημάνετε;**

Νομίζω ότι είναι μια διαδικασία ανατροφοδότησης και των δύο. Δηλαδή καταλαβαίνει ο καθηγητής καλύτερα τους φοιτητές του, πώς σκέφτονται, τις ανάγκες τους, τους πραγματικούς στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από τις εργασίες. Είναι ένας καθρέφτης χαρακτήρων, στάσης απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, στάσης απέναντι στο πώς διαχειρίζεται κανείς τα καθήκοντά του ως ενήλικος. Και για τον καθηγητή μια πρόκληση να είναι δίπλα, να είναι εκπαιδευτής ενηλίκων.

**48. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας ήταν μια πάρα πολύ ενδιαφέρουσα συνομιλία.**

Ευχαριστώ, καλή επιτυχία σας εύχομαι σε αυτό που κάνετε.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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