



«Ανθρωπιστικών Σπουδών»

«Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

«Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο
Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-
efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
(Ε.Α.Π.)»

«Σοφία Αναγνώστη»

Επιβλέπων καθηγητής: «Αλιβίζος Σοφός»

Αθήνα, «Ιούλιος» «2019»



«Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο
Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-
efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
(Ε.Α.Π.)»

«Σοφία Αναγνώστη»

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Αλιβίζος Σοφός»

« Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καθηγητής-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Παναγιώτης Αναστασιάδης»

«Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Καθηγητής- Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο»

Αθήνα, «Ιούλιος» «2019»

Περίληψη

Η ανατροφοδότηση, αποτελεί σημαντική διαδικασία σε κάθε μορφή εκπαίδευσης και ειδικότερα στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μία από τις βασικές λειτουργίες της, αφορά στη βελτίωση της επίδοσης και στην ενεργοποίηση του εσωτερικού κινήτρου. Στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι να εξεταστεί η άποψη των μεταπτυχιακών φοιτητών, του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π., αναφορικά με την ανατροφοδότηση και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής και της αξιοποίησης των στρατηγικών γραφής, στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) ως προς τη συγγραφή των γραπτών τους εργασιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα, αφορούν στα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι στο Ε.Α.Π., τη σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές συγγραφής, τον τρόπο με τον οποίο επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Τέλος, εξετάζεται η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών και στις στρατηγικές συγγραφής. Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν η ποσοτική μέθοδος και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο 40 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Το δείγμα, προέκυψε από τη βολική δειγματοληψία του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ε.Α.Π. Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν, πως οι φοιτητές λαμβάνουν τον τύπο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, καθώς περιέχει θετικά στοιχεία. Επίσης, διαπιστώθηκε η θετική συσχέτιση μεσαίου βαθμού ανάμεσα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και στις στρατηγικές συγγραφής. Επιπλέον, οι δυο γραμμικές παλινδρομήσεις, έδειξαν πως η πρώτη βρέθηκε να προβλέπει στατιστικά το εσωτερικό κίνητρο στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και συγκεκριμένα, ερμήνευε το 24% της παρατηρούμενης διακύμανσης στις απαντήσεις των φοιτητών. Επίσης, στη δεύτερη, η ανατροφοδότηση εξηγούσε το 8% της διακύμανσης στις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Τέλος, παρατηρήθηκε η χαμηλού μεγέθους θετική

συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών και των στρατηγικών συγγραφής.

Λέξεις – Κλειδιά

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ανατροφοδότηση, Στρατηγικές Συγγραφής, Εσωτερικό-Κίνητρο, Αυτό-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy).

Abstract

The feedback, constitutes an important procedure in every form of education and especially in the Open and Distance Education. One of its basic functions, concerns the improvement of progress and the activation of the intrinsic motivation. The aim of the Dissertation's thesis is to examine the opinion of postgraduate students of the programme 'Education Sciences' of Faculty of Humanities of the Hellenic Open University (HOU), with regard to the feedback and the way it contributes to the improvement of academic writing and the exploitation of writing strategies, the enhancement of intrinsic motivation and self-efficacy as far as their written works is concerned. The research questions concern the features of the feedback that the Professors-Advisors of the H.O.U offer, the connection among the feedback, the writing of written works and the writing strategies, the way that the feedback affects the intrinsic motivation of the postgraduates and their self-efficacy concerning the writing of their written works. Finally, the association, between the self-efficacy of the postgraduates and the writing strategies is examined. The methodological approach was the quantitative method and the collection tool of data, the questionnaire of 40 closed-ended questions. Our sample resulted from convenience sampling of the postgraduate programme 'Education Sciences' of Faculty of Humanities of the H.O.U. The analyses of the data have shown that postgraduates receive the type of formative feedback, since it includes positive elements. Moreover, the positive correlation of middle-class between the feedback of the written works and the writing strategies has been noted. In addition, the two linear regressions have indicated that the first one has been proved to predict the intrinsic motivation of the writing of written works and more specifically, the 24% of the observable fluctuation in the postgraduates' answers. Furthermore, in the second one, the feedback explained the 8% of the fluctuation in relation to the postgraduates' viewpoints for their self-efficacy at the writing of their written works. Finally, a low grade positive correlation has been observed between the self-efficacy of the postgraduates and the writing strategies.

Keywords

Hellenic Open University, feedback, writing strategies, intrinsic motivation, self-efficacy.

Ευχαριστίες

«Η Διπλωματική εργασία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί δίχως τη συμβολή κάποιων προσώπων. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Αλιβίζο Σοφό για την καθοδήγησή του σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής, τις πολύτιμες συμβουλές του, την υποστήριξη του, αλλά κυρίως για την απεριόριστη υπομονή του! Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Παναγιώτη Αναστασιάδη για τα σχόλιά του στην εργασία και την υποστήριξη της διπλωματικής μου. Επιπλέον, εκφράζω τις ευχαριστίες μου για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) που έλαβαν μέρος στην έρευνα και πρόσφεραν ουσιαστική βοήθεια στην ολοκλήρωση της εργασίας.

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία (ΔΕ) πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» που υλοποιείται από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π). Σκοπός της μελέτης είναι να εξεταστεί η ανατροφοδότηση σε σχέση με την ακαδημαϊκή συγγραφή, τις στρατηγικές συγγραφής και το εσωτερικό κίνητρο. Η έννοια της ανατροφοδότησης και ο λειτουργικός της ρόλος αποτέλεσε το θέμα μελέτης κατά την παρακολούθησή μου στη Θεματική Ενότητα: Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη (ΕΚΠ 51) κατά τη χρονική περίοδο 2016-2017. Μέσα από την εκπόνηση των γραπτών εργασιών, έγινε αντιληπτή η σπουδαιότητά της ως ένα βασικό μαθησιακό εργαλείο στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και το έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον για την αλληλεπίδρασή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η πληθώρα των ερευνητικών πορισμάτων σε διάφορες διαστάσεις της ανατροφοδότησης, αποτέλεσε και τη μεγαλύτερη δυσκολία/πρόκληση στον εντοπισμό και διαμόρφωση του θέματος, όπως επίσης και στο σχεδιασμό της έρευνας. Με το παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα ολοκληρώνεται ένας κύκλος εξέλιξης, προόδου και βαθύτερων προσωπικών στόχων, τα οποία θα συμβάλλουν να λειτουργήσω με επάρκεια σ' ένα υψηλό ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπως χαρακτηρίζει την αγορά εργασίας. Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξη και συμπαράστασή τους στο δύσκολο έργο μου. Τους γονείς μου, Γεώργιο, Λαμπρινή, τον αδερφό μου Ιωάννη και τον μικρό Περίτα.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	iii
Abstract	v
Ευχαριστίες	vii
Πρόλογος	viii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια	xi
Εισαγωγή.....	1
1.0 Προβληματική της έρευνας	1
1.1 Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος.....	4
1.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	5
1.3 Αναγκαιότητα της έρευνας	6
1.4 Περιορισμοί και διάρθρωση εργασίας	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	8
2.0 Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση	8
2.1 Ορισμός της Ανατροφοδότησης	9
2.2 Μορφή και βασικοί τύποι ανατροφοδότησης	12
2.3 Ορισμός του Ακαδημαϊκού Κινήτρου	13
2.4 Η Θεωρία του Bandura για την Αυτό-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy)	17
2.5 Ανατροφοδότηση και Εσωτερικό Κίνητρο.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	21
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	21
3.0 Η Σημασία της Ακαδημαϊκής Συγγραφής	22
3.1 Η Σχέση της Ανατροφοδότησης με την Ακαδημαϊκή Συγγραφή και την Αξιοποίηση των Στρατηγικών –Πρακτικών.....	29
3.2 Αυτό-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και Ακαδημαϊκή Συγγραφή.....	37
3.3 Ανατροφοδότηση, Ακαδημαϊκή Συγγραφή και Κίνητρο	44
3.4 Κριτική αποτίμηση των εμπειρικών ερευνών	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	58
4.0 Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα	58
4.1 Ερευνητική Διαδικασία.....	59
4.2 Δειγματοληψία	59
4.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	60
4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	69
4.5 Περιορισμοί της Έρευνας	70
4.6 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	74
Αποτελέσματα	74
5.0 Δημογραφικά Στοιχεία.....	75
5.1 Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων	79
5.1.1 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;.....	79
5.1.1.1 Χαρακτηριστικά Ανατροφοδότησης.....	79

5. 1.1.2 Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών	81
5.1.1.3 Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών	82
5.1.1.4 Εσωτερικό κίνητρο και γραπτές εργασίες	83
5.1.1.5 Απόψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους (Self-efficacy)	84
5.2.2 Αναλύσεις αξιοπιστίας και κανονικότητας για τις προκύπτουσες διαστάσεις	86
5.2.3 Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων	89
5.2.3.1 Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και στην αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής;.....	89
5.2.3.2 Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και την αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;.....	90
5.2.3.3 Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self- efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	96
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	96
6.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	96
6.1. Χαρακτηριστικά Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης	97
6.2 Σχέση ανατροφοδότησης με στρατηγικές συγγραφής.	99
6.3 Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο και στην αυτό- αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των γραπτών εργασιών.	102
6.4. Σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) με τις Στρατηγικές Συγγραφής	105
6.5 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	108
Βιβλιογραφία	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	121

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΑεξΑΕ	Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Ε.Ε	Ερευνητικό Ερώτημα
ΚΣ	Καθηγητής- Σύμβουλος
SALQ	Student Assessment for Learning Questionnaire
LSUS	Language Strategy Use Survey
IMI	Intrinsic Motivation Inventory
MSLQ	Motivated Strategies for Learning Questionnaire

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

Εισαγωγή

1.0 Προβληματική της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό ενηλίκων στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). Βασικό εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αποτελούν οι γραπτές εργασίες. Τα οφέλη αυτής της διαδικασίας είναι πολυάριθμα, καθώς ενεργοποιεί τη σκέψη του μαθητή και επιτυγχάνει τη βαθύτερη εξερεύνηση και κατανόηση του θέματος (Λιοναράκης, 2001).

Παράλληλα, μέσω των γραπτών εργασιών, αναγνωρίζεται ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας της μαθησιακής εξέλιξης και αφορά στην ανατροφοδότηση. Η συμβολή της είναι πολύτιμη και ουσιαστική, καθώς επιτυγχάνει δύο κύριες λειτουργίες. Η πρώτη αφορά στην πληροφορία που προσφέρει για την επίδοση και η δεύτερη στο να ενεργοποιήσει τον φοιτητή για το επόμενο βήμα που πρέπει να σημειωθεί σε σχέση με τον επιθυμητό στόχο (Shute, 2008· Hattie & Timperley, 1997).

Πλήθος εμπειρικών ερευνών, επιβεβαιώνει πως η διαμορφωτική ανατροφοδότηση συγκεντρώνει ποιοτικά χαρακτηριστικά και χαρακτηρίζεται ως μια στρατηγική υψηλής εκπαιδευτικής σημασίας που οι καθηγητές χρησιμοποιούν για να προωθήσουν την ακαδημαϊκή επίδοση και να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού κινήτρου και των γνωστικών δεξιοτήτων (Bruning & Horn, 2000· Hyland, 2001· Wingate, 2010· Duncan, 2007).

Σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θέτει στο επίκεντρο το μαθητή, το κίνητρο θεωρείται σημαντικό στοιχείο, καθώς επηρεάζει το πώς και το γιατί οι άνθρωποι μαθαίνουν και αποδίδουν, αλλά επίσης αποτελεί βασικό προγνωστικό παράγοντα της μάθησης (Vallerand et al., 1992). Η ισχυρή συμβολή του αποδεικνύεται από τη πληθώρα μελετών και ορισμών που το προσδιορίζουν. Σύμφωνα με τους Graham & Weiner (1996), οι απόψεις των φοιτητών για το κίνητρο, είναι οι κύριοι παράγοντες που διαμορφώνουν το ακαδημαϊκό κίνητρο, καθώς αυτές οι απόψεις που αναπτύσσουν για τον εαυτό τους, είναι οι κύριες δυνάμεις που ορίζουν την επιτυχία ή

την αποτυχία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η Θεωρία των Deci & Ryan (2000) αποτυπώνει τη λειτουργία του κινήτρου, δηλώνοντας πως εξαρτάται από εγγενείς ή από εξωγενείς παράγοντες που συνιστούν αντιστοίχως το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο. Το δε πρώτο αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται, εξαιτίας ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης, το δε δεύτερο σε συμπεριφορές που εκδηλώνονται προκειμένου να λάβουν ανταμοιβή ή κάποιο κέρδος.

Ο Zull (όπ. ανάφ. στο Nielsen, 2015) υποστηρίζει πως το κίνητρο που επιδρά στη μάθηση προσδιορίζεται ως το εσωτερικό κίνητρο. Γι' αυτό το λόγο, χρέος των καθηγητών είναι να εστιάσουν στον τρόπο, με τον οποίον θα μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθησή τους. Όσο οι μαθητές θα ανακαλύπτουν το κίνητρο, τόσο περισσότερο θα ενισχύεται η μάθησή τους. Κύρια λειτουργία της συγκεκριμένης διαδικασίας συνιστά η ανατροφοδότηση και κρίνεται αναγκαία η βαθύτερη διερεύνηση για τον τρόπο επίδρασής της.

Η συμβολή της ανατροφοδότησης είναι ακόμη πιο εμφανής στις πρακτικές (στρατηγικές οδηγίες) που αναζητούν οι καθηγητές, ώστε να ενισχύσουν τη γλωσσική επάρκεια και τις συγγραφικές δεξιότητες των φοιτητών. Αναμφίβολα, με την είσοδό τους στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές έρχονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις, όπως ο γραπτός ακαδημαϊκός λόγος. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη δημιουργία και τη μετατροπή ιδεών σ' ένα κείμενο με νόημα, συνοχή, γλωσσική επάρκεια και έκταση (Duijnhouwer et al., 2012· Chen, 2011· Nielsen, 2015).

Ο Graham (2007) περιγράφει τη συγγραφή ως μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία, όπου η αρνητική στάση έχει μεγαλύτερη επίδραση στο μαθησιακό αντικείμενο, ενώ η θετική στάση μειώνει τη συγγραφική ανησυχία, ενισχύει τη δεξιότητα και αναδεικνύει την αξία του έργου. Επίσης, σημειώνει τέσσερα σημαντικά πεδία στη συγγραφική διαδικασία: Τη γνώση για τη συγγραφή, τις δεξιότητες για τη δημιουργία κειμένου, το κίνητρο των εκπαιδευομένων για να γράφουν μ' ενθουσιασμό και τέλος η χρήση στρατηγικών και ο προσανατολισμός των σκέψεών τους, ώστε ν' αποκτήσουν συγκεκριμένους στόχους. Ομοίως, οι Hayes & Flowers (όπ. ανάφ. στο Kieft, 2007), υποστηρίζουν πως το έργο της συγγραφής είναι μια απαιτητική

διαδικασία που προϋποθέτει περισσότερη επιμονή σε σύγκριση με άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, διότι προϋποθέτει το συγχρονισμό πολλών πνευματικών λειτουργιών, περιλαμβάνοντας τρεις κύριες στρατηγικές διαδικασίες: Το Σχεδιασμό, τη Σύνθεση και την Επεξεργασία.

Βάσει αυτών, παρατηρείται πως η ακαδημαϊκή γραφή ενσωματώνει ένα σημαντικό αριθμό διαδικασιών και στρατηγικών. Η κατάλληλη χρήση τους, καθορίζει και τη συγγραφική επιτυχία. Ο όρος στρατηγικές συγγραφής, αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα που απαιτούνται για να μετατρέψουν το κείμενο ως ευανάγνωστο με λογική αλληλουχία και εστιάζουν, τόσο σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, όπως το περιεχόμενο, η δομή, η γλώσσα ή στο ευρύτερο πλαίσιο ολοκλήρωσης του γραπτού λόγου, τ' οποίο ταξινομείται σε τρία στάδια: Το Σχεδιασμό, τη Σύνθεση, και την Επεξεργασία (Duijnhouwer et al., 2012).

Ο Szymanski (2014) αναφέρει πως η ανατροφοδότηση είναι ο πιο προσωπικός και ειδικός τρόπος με τον οποίο παρέχονται στους φοιτητές συγγραφικές οδηγίες. Ομοίως, οι Duijnhouwer et al. (2012) επιβεβαιώνουν πως η ανατροφοδότηση που παρέχει στρατηγικές για τη βελτίωση της συγγραφής, αποτελεί το μέσο για να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στην τωρινή επίδοση και στον επιδιωκόμενο στόχο. Επιπλέον, συνιστά μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο καθηγητής βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να αφομοιώσει αυτές τις διαδικασίες, ώστε να ολοκληρώσει το έργο, καθώς αδυνατεί να το πραγματοποιήσει μόνος του.

Εκτός από αυτές τις προσεγγίσεις, η βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, οφείλεται και σε πρακτικές που στοχεύουν στο εσωτερικό κίνητρο συγγραφής και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) (Bruning & Horn, 2000). Μάλιστα, το εσωτερικό κίνητρο δηλώνεται ως ένας σημαντικός παράγοντας, επειδή αν και οι φοιτητές αναγνωρίζουν τη σημασία των συγγραφικών δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς λόγους, παρόλο αυτά, διακατέχονται από συναισθήματα απογοήτευσης και έλλειψης ενθουσιασμού (Duijnhouwer et al., 2012).

Στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1994) η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) έχει αποδειχθεί πως αποτελεί τον πιο αξιόπιστο δείκτη της μαθησιακής επίδοσης. Ο όρος εκφράζει την πεποίθηση του ατόμου για τις ικανότητές του να

εξασφαλίσουν επιτυχία σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αυτές οι πεποιθήσεις είναι σημαντικές θεωρήσεις της σκέψης των δράσεων και των συναισθημάτων και αναπτύσσονται ως νέες εμπειρίες. Στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδράμει τον φοιτητή να αποφασίσει πόση προσπάθεια και επιμονή χρειάζεται να καταβάλει για την ολοκλήρωση του έργου. Στο πεδίο της συγγραφής, οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) για τις συγγραφικές τους ικανότητες, ολοκληρώνουν ικανοποιητικά τις εργασίες τους, παρακάμπτουν τις δυσκολίες, χειρίζονται το γραπτό λόγο και αξιοποιούν κατάλληλα τις στρατηγικές συγγραφής εν αντιθέσει μ' εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλή αποτελεσματικότητα (Zimmerman & Bandura, 1994· Pintrich, 1999).

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συγγραφής και της εσωτερικής δύναμης που την ενεργοποιεί, αποτελεί αντικείμενο ευρείας έρευνας. Οι εμπειρικές εργασίες επιβεβαιώνουν πως η ανατροφοδότηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής συγγραφής και στο κίνητρο συγγραφής, διότι μπορεί να βελτιώσει τη συγγραφή, το περιεχόμενο, να μειώσει τα λάθη και να βοηθήσει τους φοιτητές ν' αναπτύξουν τη συγγραφική τους αυτό-εκτίμηση (Wingate, 2010· Duijnhouwer et al. 2012· Vardi, 2012· Zimmerman & Kitsantas, 2002· Graham & Harris, 1989· Schunk & Swartz, 1993).

1.1 Διατύπωση του Ερευνητικού Προβλήματος

Παρά το γεγονός πως οι καθηγητές αξιοποιούν την ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της επίδοσης, ωστόσο υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών για την εξέταση των τριών παραγόντων μεταξύ τους (ανατροφοδότηση- συγγραφή- κίνητρο) και τη σχέση που αναπτύσσουν. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες επικεντρώνονται στην παραδοσιακή εκπαίδευση και εξετάζουν το κίνητρο συγγραφής σε σχέση με το φύλο. Οι Bruning & Horn (2000), αναφέρουν πως οι μελέτες που έχουν γίνει για το ακαδημαϊκό κίνητρο εστιάζουν σε άλλα μαθησιακά αντικείμενα και όχι στη συγγραφή. Μάλιστα, παρακινούν τους ερευνητές να μελετήσουν περαιτέρω τους γνωστικούς παράγοντες και την κατανόηση του συγγραφικού κινήτρου.

Οι Duijnhouwer et al. (2010, 2012) υποστηρίζει πως αν και έχουν αποδειχθεί τα οφέλη της ανατροφοδότησης, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να επικυρώσει την ιδέα πως η ανατροφοδότηση μπορεί να επηρεάσει το κίνητρο. Επιπρόσθετα, ο Pajares (2003), τονίζει τη σπουδαιότητα της μελέτης των εκπαιδευομένων για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στη συγγραφή, καθώς οι απόψεις αυτές αποτελούν τον κύριο παράγοντα του ακαδημαϊκού κινήτρου και είναι δυνάμεις ζωτικής σημασίας για την επιτυχία ή αποτυχία τους στο σχολείο.

1.2 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Με αφορμή το ερευνητικό κενό και το γεγονός πως το πλήθος των ξένων και ελληνικών ερευνών εξετάζουν την ανατροφοδότηση μέσα από τις αντιλήψεις των φοιτητών, τα συναισθήματα που δημιουργούνται, την επικοινωνία και τις σχέσεις με τους Καθηγητές-Συμβούλους, η παρούσα εργασία με τη μέθοδο της ποσοτικής στοχεύει να εξετάσει στο περιβάλλον της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τον τρόπο με τον οποίο η ανατροφοδότηση συμβάλλει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών συγγραφικών δεξιοτήτων, αξιοποιεί τις στρατηγικές βελτίωσης και ενεργοποιεί το εσωτερικό κίνητρο συγγραφής και την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;
- 2) Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και στην αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής;
- 3) Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και την αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;
- 4) Ποια η σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;

1.3 Αναγκαιότητα της έρευνας

Η κοινή παραδοχή πως η συγγραφή είναι ένας σύνθετος στόχος, τα θέματα κινήτρου αποκτούν πρωταρχική σημασία για τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά και για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι είναι οι κύριοι υπεύθυνοι της λειτουργίας και άρα θα πρέπει να ενημερώνονται για τις στρατηγικές συγγραφής και το κίνητρο που προσφέρουν (Bruning & Horn, 2000). Επίσης, το βιβλιογραφικό κενό που εντοπίζεται είναι μεγάλο και οι λιγοστές έρευνες αφορούν στη συμβατική εκπαίδευση, ενώ στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν γίνεται καμία αναφορά.

Στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εκπαιδευτική καινοτομία, θεσμοθετήθηκε με την ίδρυση του Ε.Α.Π. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόζει το αρθρωτό σύστημα με βασική λειτουργική μονάδα τη Θεματική Ενότητα, διάρκειας ενός ακαδημαϊκού έτους. Για την ολοκλήρωση των σπουδών σε μία θεματική ενότητα, ο φοιτητής πρέπει να εκπονήσει τέσσερις γραπτές εργασίες, η βαθμολογία των οποίων καθορίζει το 30% του τελικού βαθμού και να προσέλθει σε τελική γραπτή εξέταση, η βαθμολογία της οποίας καθορίζει το 70% του τελικού βαθμού του. Το σύστημα αυτό αποδεικνύει πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών κατέχει σημαντική θέση στη φιλοσοφία του Ε.Α.Π. και συνιστά σημαντικό εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης της προόδου των φοιτητών (www.eap.gr). Επομένως, σ' αυτή την εργασία κρίνεται απαραίτητη η εξέτασή της ανατροφοδότησης ως προς το λειτουργικό της μέρος και τους άξονες που ενεργοποιεί.

1.4 Περιορισμοί και διάρθρωση εργασίας

Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα εργασία περιέχει αρκετούς περιορισμούς και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως το δείγμα προέρχεται από ένα συγκεκριμένο

μεταπτυχιακό πρόγραμμα, δεν υπάρχει συνολική εικόνα για το Ε.Α.Π και επομένως δεν επιτρέπει γενίκευση των συμπερασμάτων. Ένας ακόμη λόγος είναι πως η μεθοδολογία της βολικής δειγματοληψίας δεν χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία, όπως επίσης τα ξένα εργαλεία έχουν χρησιμοποιηθεί σε άλλο πληθυσμό και υπό άλλες συνθήκες και παρατηρείται έλλειψη άλλων σταθμισμένων τεστ στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η διπλωματική εργασία δομείται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος θα γίνει αναφορά στον ορισμό της ανατροφοδότησης, στους κύριους τύπους της, όπως επίσης θα γίνει αναφορά στο ακαδημαϊκό κίνητρο, στη Θεωρία του Bandura (1994) για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη σχέση της ανατροφοδότησης με το κίνητρο. Ακολουθεί, η βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά στη σημασία της ακαδημαϊκής συγγραφής, στη σχέση της με την ανατροφοδότηση και τις στρατηγικές συγγραφής, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τέλος, η σχέση των τριών παραγόντων (ανατροφοδότηση, κίνητρο, συγγραφή). Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί διεξοδικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ειδικότερα, θα αναφερθούν ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, το δείγμα, το εργαλείο και οι περιορισμοί. Στο επόμενο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα 145 ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια θα καταγραφούν τα συμπεράσματα, όπου θα επιδιωχθεί η συγκριτική παρουσίαση των δικών μας ευρημάτων με αυτά που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τέλος, η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.0 Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η Κοινωνία της Γνώσης, όπως χαρακτηρίζει τη σημερινή εποχή επιβάλλει τη συνεχή προσαρμογή των ενηλίκων στις νέες οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις μέσα από την συμμετοχή τους σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης. Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αποτελεί ένα ιδεώδες, μία φιλοσοφία που προωθεί και στηρίζει τη δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ισότιμη πρόσβαση. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια πλήθος παραδοσιακών ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αξιοποιούν τα οφέλη της τεχνολογίας και προσφέρουν σπουδές χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τη μέθοδο της εκπαίδευσης από απόσταση (Λιοναράκης, 2001· Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998, 1999).

Πρόκειται για ένα δυναμικό και πολυμορφικό σύστημα που περικλείει πολλές δυνατότητες στην αυτονομία και ενεργοποίηση της μάθησης καθώς θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και του δείχνει πώς να μαθαίνει μόνος του (Λιοναράκης, 2001). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται σε τρία μέρη: Τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού είναι μείζονος σημασίας, καθώς αποτελεί τον κύριο κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λιοναράκης, 2001· Ματραλής, 1998, 1999). Η ανασφάλεια του μαθητή από την αλληλεπίδρασή του με το εκπαιδευτικό υλικό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να λειτουργεί εμπνευστικά και να επιτελεί το σύνθετο ρόλο του Καθηγητή- Συμβούλου (Κόκκος, 1998).

Η έννοια της υποστήριξης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αλληλένδετη με τη μαθησιακή διαδικασία και πραγματοποιείται μέσα από υπηρεσίες και πρωτίστως την επικοινωνία, η οποία μπορεί να έχει πολλές μορφές, όπως να είναι

γραφτή (μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου), προφορική (τηλεφωνική επικοινωνία, skype) ή δια ζώσης με τη διεξαγωγή Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (ΟΣΣ), όπως οργανώνει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). Η ποσοτική και ποιοτική επικοινωνία αποτελούν βασικά συστατικά αφενός μεν για την πρόοδο των εκπαιδευομένων, αφετέρου δε για την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Τουτζά, 2010).

2.1 Ορισμός της Ανατροφοδότησης

Η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα ουσιαστικό παράγοντα στη μάθηση και ειδικά στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς υπηρετεί πληθώρα εκπαιδευτικών σκοπών, όπως την αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων, την ανάπτυξη της επάρκειας και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου, τη δημιουργία κινήτρου και την ενθάρρυνση των φοιτητών (Hyland, 2001).

Σύμφωνα με τους Hattie & Timperely (2007 σ. 86), η ανατροφοδότηση ορίζεται ως μία πληροφορία που προέρχεται από κάποιον παράγοντα (καθηγητής, βιβλίο, γονείς) και αποσκοπεί να προσφέρει πληροφορίες για την κατανόηση ή το βαθμό της επίδοσης. Μάλιστα, ο σκοπός της είναι «να μειώσει τη διαφορά ανάμεσα στην τωρινή επίδοση και στον επιδιωκόμενο στόχο». Ο Kluger DeNisi (1996), περιγράφει την ανατροφοδότηση ως μια πληροφορία που δίνεται από ένα εξωτερικό παράγοντα για να την επίδοση του μαθητή και στοχεύει στο να τροποποιήσει τη γνώση, τη συμπεριφορά και το κίνητρό του.

Τη δύναμη της ανατροφοδότησης για να μεταβάλλει το κενό, υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές, καθώς τονίζουν πως η ποιοτική ανατροφοδότηση συνιστά μια πληροφορία που βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να δράσουν και να κλείσουν το κενό ανάμεσα στο σκοπό και το αποτέλεσμα (Walker, 2009· Nicol & Macfarlane – Dick, 2006). Ωστόσο, εάν η ανατροφοδότηση που λάβει ο μαθητής είναι σύνθετη και περίπλοκη δεν θα μπορέσει να γεφυρώσει το χάσμα και δεν θα έχει επιτευχθεί ο λειτουργικός ρόλος της ανατροφοδότησης. Η πανίσχυρη επίδρασή της, αποδεικνύεται από το πλήθος διαφόρων μελετών. Σύμφωνα με τον Chokwe (2015), η ανατροφοδότηση

είναι ένα φως στο μονοπάτι της μάθησης και εάν είναι δυσλειτουργικό, οι φοιτητές θα συνεχίσουν να περπατούν στο σκοτάδι της αγραμματοσύνης.

Αναμφίβολα, η ανατροφοδότηση είναι μια ισχυρή στρατηγική που επιδρά στην ανάπτυξη, στη μάθηση και στην επίδοση. Η ποιότητα της ανατροφοδότησης επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης και για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται και να ανταποκρίνεται σε ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως: Άμεση, εξατομικευμένη, έγκαιρη και ενθαρρυντική (Bruno & Santos, 2010· Hattie & Timperley, 2007). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανατροφοδότηση αυξάνει τη θετική της επιρροή όταν: Κατευθύνει περισσότερο στην ολοκλήρωση του έργου και προσφέρει συγκεκριμένη πληροφόρηση, σχετικά με τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης (Nicol & Macfarlane – Dick, 2006), καθώς και όταν αναφέρει τις εκτιμήσεις των φοιτητών για τις προσδοκώμενες επιδόσεις τους ανά περιοχή (Hattie & Timperley, 2007).

Γενικότερα, η ανατροφοδότηση μπορεί να δοθεί με διάφορους τρόπους και σε διάφορες μορφές, όπως επίσης μπορεί ν' απευθυνθεί σε διαφορετικά επίπεδα. Οι Hattie & Timperley (2007) αναγνώρισαν τέσσερα σημαντικά επίπεδα: 1) την ανατροφοδότηση που παρέχει πληροφορίες για το έργο (υπογραμμίζει κατά πόσο είναι σωστά ή λάθος), 2) την ανατροφοδότηση που στοχεύει στην ολοκλήρωση του έργου, 3) την ανατροφοδότηση που στοχεύει στην αυτονομία (δίνει στοιχεία για τη συνέχεια του έργου) και 4) την ανατροφοδότηση που στοχεύει στο «εγώ» (παρέχει προσωπικές πληροφορίες). Όσο η ανατροφοδότηση απευθύνεται σε κάθε επίπεδο, τότε οι λειτουργίες που παράγει είναι πιθανό να είναι διαφορετικές. Έτσι η καθοδηγητική ανατροφοδότηση μπορεί να προσφέρει πληροφορία στον μαθητή για τα σημεία που πρέπει να επεξεργαστεί, ενώ η «διευκολυντική» (facilitative) προσφέρει σχόλια και προτάσεις που τον κατευθύνουν στη διαδικασία της επεξεργασίας. Οι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη πως η ανατροφοδότηση θα πρέπει να ενσωματώνει τα δυο στοιχεία, καθώς ο συνδυασμός τους μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή επίδοση και να μειώσει το χάσμα ανάμεσα στην επίδοση και στους στόχους των εκπαιδευομένων (Hattie & Timperley, 1997· Shute, 2008· Black & William, 1998).

Εκτός από τους γνωστικούς μηχανισμούς, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί και στους ψυχολογικούς μηχανισμούς, όπου δια μέσω αυτών η ανατροφοδότηση επηρεάζει την επίδοση. Μια θεωρία της ανατροφοδότησης που ενσωματώνει ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις διατυπώθηκε από τους Kluger & DeNisi (1996). Η Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης (Feedback Intervention Theory) περιγράφει τα τρία επίπεδα ταξινομημένα σε ιεραρχία, τα οποία παρεμβάλλουν της ανατροφοδότησης και καθορίζουν την επίδοση του εκπαιδευομένου. Πρόκειται για το επίπεδο μετά-εργασίας (meta-task), το επίπεδο κινήτρου (task-motivation) και το επίπεδο μάθησης (task-learning). Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει το «εγώ» και βρίσκεται στην κορυφή, το δεύτερο επίπεδο εστιάζει στο έργο και τοποθετείται στο μέσο της ιεραρχίας και το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει τα λεπτομερή στοιχεία του έργου και βρίσκεται στο τέλος. Οι ερευνητές στη Θεωρία τους επισημαίνουν πως η ανατροφοδότηση που απευθύνεται στο επίπεδο-κινήτρου ή στο επίπεδο έργο σε συνδυασμό με τη σωστή πληροφορία που προσφέρει η ανατροφοδότηση μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα της στην επίδοση.

Οι εμπειρικές έρευνες αποκαλύπτουν πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι ένα σύνθετο πρόβλημα που απαιτεί υψηλό επίπεδο καθοδήγησης και πληροφόρησης. Βάσει της Θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996) η παρούσα εργασία στοχεύει στο να εξετάσει τη συμβολή της ανατροφοδότησης στο επίπεδο έργου (σχέση ανατροφοδότησης με ακαδημαϊκή συγγραφή) και στο επίπεδο κινήτρου (σχέση ανατροφοδότησης με εσωτερικό κίνητρο). Συμπερασματικά λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς των Shute (2008) και των Kluger & DeNisi (1996), η ανατροφοδότηση μπορεί να προσδιοριστεί ως μια πληροφορία για την επίδοση που προέρχεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα και αποσκοπεί να τροποποιήσει τη γνώση, το κίνητρο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευομένου με σκοπό τη βελτίωση του.

2.2 Μορφή και βασικοί τύποι ανατροφοδότησης

Η μορφή της ανατροφοδότησης μπορεί να είναι, είτε προφορική ή γραπτή και οπτική. Η σημασία της θεωρείται υψίστης σημασίας, διότι μπορεί να προωθήσει τη μάθηση και να σημειωθεί πρόοδος εάν είναι συγκεκριμένη και προσφέρει στον φοιτητή τα βήματα ή τη στρατηγική που πρέπει να γίνουν, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα (Hattie & Timperely, 2007). Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορα είδη ανατροφοδότησης, τα οποία εξυπηρετούν διαφορετικά κριτήρια και μαθησιακούς στόχους. Οι βασικοί τύποι ανατροφοδότησης είναι: Η διορθωτική (corrective) και η διαμορφωτική (formative).

Η διορθωτική ανατροφοδότηση εστιάζει στο να εντοπίζει τα λάθη και να δίνει στον εκπαιδευόμενο σωστές απαντήσεις στο τι είναι σωστό και τι λάθος (Lyster & Ranta, 1997). Συγκεκριμένα, μπορεί να είναι άμεση (υπογράμμιση του λάθους), έμμεση (πλάγια εξήγηση με τη μορφή παραδείγματος, εστιασμένη σε λίγα και συγκεκριμένα λάθη, ή γενικευμένη (αφορά στο σύνολο των λαθών). Οι έρευνες που εξετάζουν τη λειτουργία τους, προβάλλουν τη συνεχή αναζήτηση για την αποτελεσματικότητά της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η θετική συμβολή της εντοπίζεται στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, καθώς η σημασία της έγκειται στ' ότι βελτιώνει ουσιαστικά τη μάθηση και δεν αρκείται απλά στα γραμματικά λάθη (Pizorn & Juricevic, 2014).

Τέλος, η διαμορφωτική ανατροφοδότηση, ορίζεται ως η πληροφορία που δίνεται στον φοιτητή και αποσκοπεί στο να τροποποιήσει τη σκέψη ή τη συμπεριφορά του με απώτερο στόχο τη βελτίωσή του στη μάθηση (Shute, 2008). Σύμφωνα με τους Poulos & Mahony (2008), η αποτελεσματική ανατροφοδότηση είναι μία καλά θεμελιωμένη στρατηγική για να προωθήσει τη μάθηση των φοιτητών. Πρόκειται για ένα πανίσχυρο εργαλείο μάθησης, τ' οποίο στηρίζεται σε δύο κύρια στοιχεία και επιδιώκει να απεικονίσει (monitoring) τη τωρινή κατάσταση και κατά πόσο ο εκπαιδευόμενος ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους, αλλά επίσης να προσφέρει υποστήριξη (scaffolding) και πληροφορίες που θα δώσουν στο μαθητή τη δυνατότητα να οδηγηθεί σε πρωτοβουλίες και αποφάσεις για την επίτευξη των στόχων και την ενίσχυση της προόδου (Ron, Tilemma & Koppen, 2012). Μάλιστα, όσο προσφέρει πληροφορίες για την πρόοδο του επιθυμητού στόχου, τόσο περισσότερο ενισχύει το

κίνητρο (Shute, 2008). Οι πληροφορίες αυτές παρέχονται μέσα από τους άξονες της επαλήθευσης και της επεξεργασίας. Η μεν πρώτη επιβεβαιώνει εάν η απάντηση είναι σωστή και η δεύτερη προσφέρει στοιχεία προς τη σωστή απάντηση (Fluckiger et al., 2010).

Ο Black (2004), υποστηρίζει πως τα οφέλη της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης βρίσκονται στην ισορροπία των θετικών και των αρνητικών σχολίων. Ο αρνητικός παράγοντας παρέχει καθοδήγηση στα ζητήματα που απαιτούν διόρθωση, ενώ ο θετικός παράγοντας, ενεργοποιεί το κίνητρο και προωθεί τη σύνδεση των φοιτητών με το αντικείμενο που χρειάζεται βελτίωση. Ωστόσο, για να είναι η διαμορφωτική ανατροφοδότηση αποτελεσματική, οφείλει να ακολουθεί συγκεκριμένες στρατηγικές, όπως να είναι συγκεκριμένη, απλή, κατανοητή και να επικεντρώνεται στο έργο. Επιπλέον, ο Wiggins (όπ. ανάφ. στο Waddell, 2004), εξηγεί πως η διαμορφωτική ανατροφοδότηση συγκεντρώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Προσφέρει συγκεκριμένες αποδείξεις για να καταγράψει την αποτελεσματικότητα των φοιτητών σε σχέση με την επιθυμητή επίδοση, συγκρίνει την τωρινή επίδοση έναντι των στόχων, αναφέρει παραδείγματα και προωθεί την αυτό-αξιολόγηση.

2.3 Ορισμός του Ακαδημαϊκού Κινήτρου

Η ερευνητική δραστηριότητα των τελευταίων ετών αποκαλύπτει πως η θετική ανατροφοδότηση επιτυγχάνει τη γνώση και το κίνητρο. Σ' αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η λειτουργία και οι μελέτες για το ακαδημαϊκό κίνητρο καθώς αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Το κίνητρο, αποτελεί μία έννοια που εδώ και χρόνια έχει μελετηθεί εκτεταμένα στο πεδίο της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας μέσω διαφόρων Θεωριών (Γνωστική Θεωρία), οι οποίες παρουσιάζουν τις προοπτικές για το κίνητρο και την ανάπτυξή του (Bong et al., 2012· Kluger De Nisi, 1996· Ryan & Deci, 2000). Τα ευρήματα των ερευνών, συνέβαλαν

στις εκπαιδευτικές πρακτικές με σημαντική προσφορά στις μελλοντικές κατευθύνσεις.

Τα κίνητρα θεωρούνται ως οι κύριοι παράγοντες της μάθησης. Η συμβολή τους έγκειται στ' ότι τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν το τι και το πώς μαθαίνουμε (Schunk, 2004). Ειδικότερα, ο μαθητής που έχει κίνητρα για τη μάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου, παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με έναν αδιάφορο μαθητή. Οι αλλαγές αυτές, αφορούν στον τρόπο οργάνωσης και επεξεργασίας του υλικού, στην παρακολούθηση της ώρας της διδασκαλίας και ειδικότερα στο βαθμό και στον τρόπο που μαθαίνει.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα μάθησης, επιδίωξαν τις τελευταίες δεκαετίες να εξηγήσουν και να περιγράψουν σ' ένα σύνολο θεωρητικών αρχών τους λόγους και τα αίτια που εκδηλώνονται τα κίνητρα. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για το κίνητρο είναι αρκετοί, γεγονός που δείχνει την ιδιαίτερη δυναμική του και διάσταση. Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000, σ. 54) « το να έχεις κίνητρο, σημαίνει πως κινείσαι για να κάνεις κάτι» και επομένως αυτοί που έχουν κίνητρο, ενεργοποιούνται προς ένα σκοπό. Άλλοι μελετητές, διατύπωσαν πως το κίνητρο προκύπτει από μία προσδοκία ή πεποίθηση που η συμπεριφορά, οδηγεί σε καθορισμένο αποτέλεσμα (Eccles & Wigfield, 2002).

Επίσης, οι Graham & Weiner (1996), ορίζουν το κίνητρο ως την αιτία που οι άνθρωποι σκέφτονται και συμπεριφέρονται με αυτό τον τρόπο. Η διάκριση αυτή οριοθετείται και από την Ames (1992), καθώς στους τρόπους ενίσχυσης του κινήτρου, τονίζει πως το κίνητρο είναι ισοδύναμο και με ποσοτικές αλλαγές στη συμπεριφορά (υψηλά επιτεύγματα), παρά με τις ποιοτικές αλλαγές και στον τρόπο με τον οποίον οι φοιτητές βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με το έργο, τη διαδικασία μάθησης και την ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες.

Οι κύριες κατευθύνσεις των μελετών και των ορισμών τους, όπως διατυπώθηκαν χωρίζονται σε τρεις άξονες: Στις Φυσιολογικές, Συμπεριφοριστικές και Γνωστικές Θεωρίες. Οι πρώτες περισσότερο ταύτισαν τα κίνητρα με εσωτερικές δυνάμεις, όπως τα ένστικτα και οι ορμές. Οι Συμπεριφοριστικές θεωρίες, όπως του I. Pavlov (κλασική εξάρτηση) και η θεωρία του B.F Skinner (λειτουργική εξάρτηση), εξήγησαν

τα κίνητρα σε σχέση με τη μορφή και τη συχνότητα της συμπεριφοράς, αλλά και σε συνάρτηση με τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Schunk, 1991).

Αν και η συμβολή αυτών των θεωριών είναι διαφωτιστική, ως προς την ερμηνεία και τη λειτουργία του κινήτρου, ωστόσο, παρατηρείται ένα χάσμα που αφορά στην εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε σχέση με τις γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες. Το κενό αυτό γεφύρωσαν οι γνωστικές θεωρίες κινήτρων, οι οποίες έδωσαν έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες που ενεργοποιούν το κίνητρο και υπογραμμίζουν τον αιτιώδη ρόλο των νοητικών δομών και της επεξεργασίας της πληροφορίας στην εκδήλωση συμπεριφοράς (McGettigan, 2008).

Οι σύγχρονες θεωρίες κινήτρων, αναφέρονται στη στενή σχέση της μάθησης και της επίτευξης στο σχολικό περιβάλλον. Οι κυριότερες είναι: Η Θεωρία Προσδοκίας-Αξίας (expectancy value theory) του Atkinson (1964), η οποία βασίζεται στην πεποίθηση πως οι προσπάθειες επίτευξης των ανθρώπων εξαρτώνται από τις προσδοκίες τους για την αποκόμιση αμοιβών. Η Κοινωνικό- Γνωστική θεωρία για τα κίνητρα (social-cognitive theory) του Bandura (1997). Η Θεωρία των Στόχων (Goal Theory) του Ford (1992), όπου τονίζει πως το κίνητρο περιλαμβάνει στόχους, συναισθήματα και προσωπικές πεποιθήσεις. Τέλος, η Θεωρία Αυτό- Προσδιορισμού (Self-determination theory) των Ryan & Deci (2000), όπου, επιχειρείται μία πιο εκτενής ανάλυση του κινήτρου και της σύνδεσής τους με τους στόχους, στον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται και στο λόγο επιδίωξής τους. Μάλιστα, για τον καλύτερο προσδιορισμό, προκύπτει σύμφωνα με τη μελέτη, η διάκριση σε εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο.

Το εξωτερικό κίνητρο, ορίζεται ως μία επιθυμία να ολοκληρωθεί ένας στόχος που οδηγεί στην αναγνώριση ή στη λήψη κάποιου αντιτίμου, προερχόμενο από το εξωτερικό περιβάλλον (Bong et al., 2012· Ryan & Deci, 2000). Επίσης, παρατηρείται να έχει σύντομη διάρκεια και να μην επηρεάζει ιδιαίτερα το εσωτερικό κίνητρο (Wigfield & Eccles, 2000· Williams & Williams, 2011). Ωστόσο, υπάρχουν παραδείγματα που διάφοροι τύποι ανατροφοδότησης (έπαινος- ανταμοιβές) αποδυναμώνουν το κίνητρο και την αποτελεσματικότητα (Duijnhouwer et al., 2012· Williams & Williams, 2011).

Από την άλλη το εσωτερικό κίνητρο, προσδιορίζεται ως κάτι που συμβαίνει, επειδή πηγάζει εσωτερικό ενδιαφέρον ή απόλαυση (Ryan & Deci, 2000, σ. 35). Σύμφωνα με τη Θεωρία Αυτό-Προσδιορισμού, τρεις ψυχολογικές ανάγκες που ελέγχουν το εσωτερικό κίνητρο: Η ικανότητα, η αυτονομία και η σχετικότητα. Η πρώτη, αναφέρεται στην επιτυχή εκτέλεση δραστηριοτήτων που εμπλέκεται το άτομο. Η δεύτερη, αφορά στην επιθυμία του ατόμου να καθορίζει τις επιλογές του και να ελέγχει την έκβασή τους και η τρίτη έννοια στην ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και στην αλληλεπίδραση με τρίτους. Γενικότερα, το εσωτερικό κίνητρο χαρακτηρίζεται ως μια εσωτερική δύναμη που παρακινεί τους εκπαιδευόμενους ν' αναπτύξουν τη σύνδεσή τους με ακαδημαϊκές ενέργειες που τους προκαλούν ενδιαφέρον ή απόλαυση. Ως επί το πλείστον, το εσωτερικό κίνητρο θεωρείτο ως μια μονοδιάστατη έννοια. Οι νεότερες προσεγγίσεις αναφέρουν πως το εσωτερικό κίνητρο διαφοροποιείται σε περισσότερα καθορισμένα κίνητρα.

Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) υπάρχει η εξής κατηγοριοποίηση: Στα εσωτερικά κίνητρα για γνώση, στα εσωτερικά κίνητρα για επίτευξη και στα εσωτερικά κίνητρα για την εμπειρία του ερεθίσματος (experience stimulation). Αναλύοντας τις κατηγορίες, ο ερευνητής, υποστηρίζει πως το εσωτερικό κίνητρο για γνώση είναι ευδιάκριτο, όταν το άτομο αναλαμβάνει μια δραστηριότητα, εξαιτίας της ικανοποίησης που λαμβάνει, όταν μαθαίνει. Το εσωτερικό κίνητρο για επίτευξη είναι εμφανής, όταν το άτομο αναλαμβάνει να εκτελέσει μια εργασία, εξαιτίας της ικανοποίησης που λαμβάνει στο να είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη του στόχου. Τέλος, το εσωτερικό κίνητρο για την εμπειρία του ερεθίσματος εκδηλώνεται, όταν το άτομο αρχίζει μια δραστηριότητα, εξαιτίας της εμπειρίας του ερεθίσματος και της «διέγερσης» που του προσφέρει. Σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωσή του αποτελούν οι στόχοι που δείχνουν το βαθμό επάρκειας. η Ames (1992) προσθέτει πως οι στόχοι που προσανατολίζονται στην απόκτηση δεξιοτήτων, ενισχύουν το εσωτερικό κίνητρο και προωθούν την υψηλή συμμετοχή στην πορεία της εκπαίδευσής τους.

2.4 Η Θεωρία του Bandura για την Αυτό-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy)

Μία από τις βασικές έννοιες που κατέχει κεντρική θέση στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1993, 1994), είναι ο όρος της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy). Πρόκειται για μελέτη που έχει αναπτυχθεί για να προσδιορίσει το εσωτερικό κίνητρο, τ' οποίο ερμηνεύεται ως μια δράση του ανθρώπου που είναι αποτέλεσμα κάποιων στοιχείων, των οποίων η συμπεριφορά, η γνώση, τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και προσωπικοί παράγοντες, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ανάπτυξης του ατόμου.

Συγκεκριμένα, ο Bandura (1994), υποστηρίζει πως οι άνθρωποι τείνουν να ακολουθούν κάποια πρότυπα συμπεριφοράς και τα συγκρίνουν με τα αποτελέσματα των καταστάσεών τους. Επομένως, η επιτυχής ή όχι έκβαση σύμφωνα με το εσωτερικό πρότυπό τους μπορεί ν' αποτελέσει ως ένας δείκτης πρόβλεψης ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς που θα εκδηλώσει το άτομο. Ο ερευνητής, ονομάζει αυτή την ιδέα ως αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τη προσδιορίζει ως την αξιολόγηση του ατόμου να πετύχει ένα έργο. Ειδικότερα, δηλώνει πως είναι εν μέρει στη βάση της αποτελεσματικότητας που επιλέγουν να πράξουν, πόση προσπάθεια να καταβάλουν, πόσο καιρό να επιμείνουν στα αρνητικά αποτελέσματα και εάν αυτά προσεγγίζονται με ιδιαίτερο αυξημένο άγχος.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν, ο Bandura (1993, 1994), έπειτα από πολλές έρευνες, συμπέρανε πως οι προσωπικές πεποιθήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα διαμορφώνονται ενώ το άτομο ερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει από τέσσερις πηγές. Η πρώτη αναφέρεται ως *εξήγηση προσωπικών επιτευγμάτων* (performance accomplishments, mastery experiences). Αυτή η πηγή αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες. Συγκεκριμένα, προσφέρει άμεση πληροφόρηση για την απόδοση, συμβάλλοντας έτσι στο να διαμορφωθούν σωστές και ακριβείς εκτιμήσεις για την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Εάν ο μαθητής πιστέψει πως είναι ικανός ν' ανταπεξέλθει στα μαθησιακά έργα, τότε οι πιθανότητες για να το πετύχει είναι

ιδιαίτερα αυξημένες. Επομένως, οι προσωπικές επιτυχίες αυξάνουν τις προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα μετά από επαναλαμβανόμενες επιτυχίες.

Η δεύτερη αναφέρεται ως *παρατήρηση πρότυπων, μοντέλων ή υποκατάσταστες εμπειρίες* (vicarious experiences). Αυτή η πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας είναι λιγότερο ισχυρή από την προηγούμενη. Ειδικότερα, όταν οι άνθρωποι έχουν ελάχιστες εμπειρίες ή είναι διστακτικοί για τις ικανότητές τους, τότε στρέφονται στη παρατήρηση και στη σύγκριση με τους άλλους. Αυτό κυρίως συμβαίνει, όταν εντοπίσουν κοινά στοιχεία με τους άλλους ως προς τις δεξιότητες και τις επιδόσεις (Bandura, 1994· Schunk&Pajares, 2001).

Η τρίτη οριοθετείται ως *λεκτικά μηνύματα, πειθώ* (verbal persuasions). Αυτή η πηγή αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει την ενθάρρυνση, τη σωστή ανατροφοδότηση και την αυτό-καθοδήγηση (Bandura, 1994). Τα άτομα διαμορφώνουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ως απόρροια των κοινωνικών επιρροών και των εκτιμήσεων που δέχονται από τον περίγυρο (Schunk & Pajares, 2001). Τέλος, περιγράφεται η *φυσιολογική κατάσταση* (emotional arousal, physiological situation). Σε αυτή την κατηγορία, τα άτομα, εκτιμούν το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους από τη ψυχική κατάσταση, στην οποία βρίσκονται, όταν πρόκειται ν' αρχίσουν μια ενέργεια (Bandura, 1993,1994). Έτσι, διαπιστώνεται πως εάν το άτομο έχει υψηλή αποτελεσματικότητα, τότε η καλή συναισθηματική του κατάσταση που θα υπάρχει στην αρχή του έργου θα διατηρηθεί μέχρι το τέλος. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν το άγχος, ο φόβος και η ανησυχία υπερισχύσουν στην αρχή του έργου, τότε είναι πιθανό την πρώτη δυσκολία να εγκαταλείψει την προσπάθειά του.

Το θεωρητικό μοντέλο της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1994, 1997) βασίζεται στην έννοια της προσδοκίας καθώς οι προσδοκίες καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο Bandura (1994) αναφέρει δυο είδη προσδοκίας: Τις προσδοκίες για την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectancy). Η προσδοκία για την αυτό-αποτελεσματικότητα αφορά στην πεποίθηση του ατόμου πως μπορεί να εκτελέσει το πρότυπο εκείνο που απαιτείται για την παραγωγή ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος. Αντίθετα, η προσδοκία αποτελέσματος ορίζεται ως η εκτίμηση του

ατόμου πως η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Bandura, 1994).

Οι προσδοκίες της αυτό-αποτελεσματικότητας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σημειώνουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, αφού οι πρώτες εκτιμούν την ικανότητα του ατόμου σε σχέση με την ανάληψη και τη διεκπεραίωση μιας ενέργειας, ενώ οι δεύτερες συνιστούν μια πρόβλεψη των συνεπειών της ανάπτυξης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Επομένως, όσο πιο χαμηλές προσδοκίες έχει το άτομο για τις ικανότητες και το αποτέλεσμα, τόσο πιο εύκολα κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως το άγχος και η απογοήτευση με απόρροια να χαρακτηρίζεται από αδράνεια και παθητικότητα (Bandura, 1997).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης. Το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας, εκφράζει το βαθμό δυσκολίας ενός έργου που για την επίτευξή του μπορεί να απαιτούνται απλές ενέργειες ή πιο εξειδικευμένες γνώσεις (Bandura, 1997). Κυρίως, αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του να ολοκληρώσει ένα έργο και να πετύχει το στόχο του. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευόμενοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θα δραστηριοποιηθούν αρκετά και η προσπάθειά τους θα προσφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Μάλιστα, η υψηλή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους σχετίζεται με αυξημένη απόδοση, ενδυνάμωση της αυτό-πεποίθησης, απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Αντιθέτως, οι σπουδαστές με χαμηλή πίστη στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι πιθανό να παραιτηθούν από τους στόχους και την ενασχόλησή τους με το έργο, να αυξήσουν το άγχος και την απελπισία και έτσι η προσπάθειά τους να χαρακτηριστεί ως αποτυχημένη (Zimmerman & Bandura, 1994· Bandura, 1997).

2.5 Ανατροφοδότηση και Εσωτερικό Κίνητρο

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει το κίνητρο ως ένα σημαντικό και καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης (Wingate, 2010· Bruning & Horn, 2000· Lipnevich & Smith, 2009b· Schunk, 1991). Στο πεδίο της εκπαίδευσης,

υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να υποστηρίξουν το εσωτερικό κίνητρο, ένας από αυτούς είναι και η δύναμη της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Οι ερευνητές που θεμελίωσαν τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Kluger & DeNisi, 1996) περιγράφουν πως το κίνητρο των φοιτητών φαίνεται να μοιάζει “με ένα δρόμο που ανάμεσά του παρεμβάλλεται η ανατροφοδότηση και επηρεάζει την επίδοση”.

Η άρρηκτη σχέση της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης με το κίνητρο, τονίζεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς έρευνες αποδεικνύουν πως για να μπορέσουν οι φοιτητές να μάθουν ικανοποιητικά, είναι απαραίτητο οι καθηγητές να τους προσελκύουν στη μάθηση και αυτό επιτυγχάνεται με τη συμβολή του κινήτρου. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η θετική ανατροφοδότηση, αυξάνει το εσωτερικό κίνητρο, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των φοιτητών και τις δεξιότητές τους, όσο αυτή βελτιώνει την επίδοσή τους ενώ η αρνητική ανατροφοδότηση λειτουργεί ανασταλτικά και το μειώνει αντίστοιχα (Schunk, 1991).

Οι Nicol & Macfarlane- Dick (2004), επισημαίνουν πως η ανατροφοδότηση θα πρέπει να προσφέρεται για να ενισχύσει τους μαθητές ως αυτόνομους γνώστες. Για την εδραίωσή της είναι απαραίτητο να δίνονται αναγνωρίσεις για το ρόλο της ανατροφοδότησης στο κίνητρο και στην αυτό-εκτίμηση των φοιτητών. Στην ίδια κατεύθυνση, ο McComb (2001) αναφέρει το κίνητρο, όπως συμβάλλει στο συναίσθημα και τονίζει τον αλληλένδετο δεσμό της ανατροφοδότησης και του κινήτρου.

Εάν η διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση έχουν ως κύρια λειτουργία να προσφέρουν σωστά μαθησιακά εργαλεία, ένα βασικό σημείο τους είναι πως δεν εξαντλούνται αποκλειστικά στα αποτελέσματα των μαθησιακών δραστηριοτήτων, αλλά όπως ο Black (1995, 125) τονίζει αυτές οι λειτουργίες τους επεκτείνονται και στο ευρύτερο πεδίο που αφορά στο κίνητρο και στις αντιλήψεις των φοιτητών. Σύμφωνα με τους Graham & Weiner (1996), οι απόψεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι διαμορφώνουν το εσωτερικό κίνητρο και καθορίζουν την επιτυχία ή μη στην εκπαιδευτική τους πορεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν την ανατροφοδότηση και τη σχέση της με τη βελτίωση της συγγραφής και με την αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η σχέση της ανατροφοδότησης στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων στην ακαδημαϊκή συγγραφή σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1994, 1997). Ο αριθμός των ερευνών που παρουσιάζονται είναι 27 και η αναζήτησή τους προήλθε από τις ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές βάσεις, όπως: ERIC, Research Gate, Google Scholar, PsychINFO και EKT (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης). Επιπλέον για την εξέταση των διαστάσεων των στρατηγικών συγγραφής, του εσωτερικού κινήτρου και της συγγραφικής αυτό-αποτελεσματικότητας αναζητήθηκαν πρόσθετα άρθρα από ξένα επιστημονικά περιοδικά. Στο σύνολο 25 ξένων άρθρων ενδεικτικά αναφέρονται: *Educational Psychologist*, *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, *Learning & Instruction*, *Educational Research and Evaluation*, *Journal of Educational Psychology*, *Teaching in Higher Education* etc. Το κεφάλαιο, αποτελείται από πέντε ενότητες και ολοκληρώνεται με την κριτική αποτίμηση των εμπειρικών ερευνών.

3.0 Η Σημασία της Ακαδημαϊκής Συγγραφής

Η ακαδημαϊκή συγγραφή των γραπτών εργασιών είναι μία σύνθετη και απαιτητική δεξιότητα που καλούνται να αναπτύξουν οι φοιτητές με την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ερευνητές Bruning & Horn (2000), δύο δεκαετίες γνωστικής έρευνας, έχουν δείξει πως το να μάθει κάποιος να γράφει σύμφωνα με τον ακαδημαϊκό τρόπο είναι ένα πολύπλοκος γλωσσικός στόχος.

Οι Haiyan and Rilong (2016) περιγράφουν τη μάθηση της συγγραφής ως μία ευκαιρία για τον φοιτητή ν' αναπτύξει αυτή τη δεξιότητα, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις ιδέες του με τρόπο συγκεκριμένο, σαφή και τεκμηριωμένο. Επιπλέον, ο Sadler (1989), υποστηρίζει πως η μάθηση της συγγραφής είναι πολυδιάστατη διαδικασία και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο γνώσεων ή δεξιοτήτων που απλά μετριοούνται ως σωστό ή λάθος. Αντιθέτως πρέπει να θεωρηθεί ως μια συνεχή αναπτυσσόμενη και εξελισσόμενη διαδικασία. Άλλωστε οι πρακτικές συγγραφής των πανεπιστημίων αποσκοπούν στο να οδηγήσουν τους φοιτητές στη διαχείριση της γνώσης και έπειτα το μετασχηματισμό της στο γραπτό λόγο (Lea & Street, 1998).

Ομοίως οι Kellogg & Whiteford (2007), αναφέρουν πως η γραπτή σύνθεση απαιτεί την εντατική ασχολία των φοιτητών. Ωστόσο, τονίζουν πως κύριος παράγοντας για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι οι καθηγητές, αφού είναι στη δική τους ευχέρεια να εξετάσουν τις συνθήκες για την ανάπτυξη του κινήτρου, αλλά και των δεξιοτήτων των φοιτητών στην ακαδημαϊκή συγγραφή. Τον ανωτέρω ισχυρισμό επιβεβαιώνει και η Spencer (2007), η οποία προτείνει πως η λύση στην προσαρμογή των φοιτητών στη νέα διαδικασία αφορά στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη διδασκαλία των εργαλείων συγγραφής.

Η διαδικασία της συγγραφής, ενεργοποιεί πολλές γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Chokwe, 2015). Σύμφωνα με τους ερευνητές υπάρχουν διάφορα επίπεδα, τα οποία οι μαθητές πρέπει να διαχειριστούν, ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες και προτείνουν στρατηγικές οδηγίες που στοχεύουν στην ανάπτυξή της. Το μοντέλο των Hayes & Flowers (όπ. ανάφ. στο Kieft et al., 2007) περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια.

Τη Σύνθεση, η οποία αφορά στην οργάνωση και δόμηση των ιδεών και τους στόχους του κειμένου. Ακολουθεί η Οργάνωση, όπου τα προηγούμενα υλοποιούνται στον γραπτό λόγο και τέλος η Επεξεργασία, η οποία περιλαμβάνει τη διόρθωση και την τροποποίηση του κειμένου. Αυτές οι στρατηγικές ποικίλλουν, διαφοροποιούνται στο στόχο της συγγραφικής διαδικασίας και αποσκοπούν στη σωστή δόμηση του κειμένου, στην τροποποίηση των περιορισμένων γνωστικών ικανοτήτων και στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων παρέχοντας τις κατάλληλες λύσεις στο κείμενο (Kieft, 2007).

Οι Torrance et al. (2000), σημειώνουν πως η συγγραφή που περιλαμβάνει χρήσιμες στρατηγικές θεωρείται ως η αλληλουχία, κατά την οποία ο συγγραφέας δραστηριοποιείται σ' ενέργειες σχετικές με τη συγγραφή, όπως ο σχεδιασμός, η σύνθεση και η επεξεργασία. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την περιγραφή αυτών των στρατηγικών, παρατηρείται ποικιλία κατηγοριών, όπως έχουν προταθεί από διάφορους ερευνητές. Ενδεικτικά, γίνεται αναφορά στην ταξινόμηση των τριών παραγόντων που περιλαμβάνουν: Το σχεδιασμό, τη διατύπωση προβλήματος και την επεξεργασία ή ακόμη σημειώνεται η διάκριση σε δύο κατηγορίες: Τις γνωστικές και τις μετά-γνωστικές στρατηγικές. Η πρώτη περιέχει διαδικασίες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κειμένου: Πολλαπλή ανάγνωση των παραγράφων, ανάγνωση των ερωτήσεων κειμένου, καταγραφή ιδεών και σύνοψη. Η δεύτερη κατηγορία που αφορά στις μετά-γνωστικές δραστηριότητες περιλαμβάνει τους άξονες: Σχεδιασμό, Αξιολόγηση, Παρακολούθηση (monitoring), (Mu, 2005). Επίσης, υπάρχει η ταξινόμηση των έξι παραγόντων, η οποία επικεντρώνεται στη μνήμη και περικλείει τις γνωστικές, μετά-γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές στρατηγικές και είναι βασισμένη στη ταξινομική προσέγγιση του Oxford (1990).

Ερευνητές υποστηρίζουν πως οι στρατηγικές συγγραφής κειμένου είναι η μεταβλητή που ξεχωρίζει τους πετυχημένους συγγραφείς από τους λιγότερο επιτυχημένους (Mu, 2005). Οι Lipstein & Renninger (2007), τονίζουν πως οι εκπαιδευόμενοι που αναπτύσσουν επιτυχώς τη δεξιότητα της ακαδημαϊκής συγγραφής, θέτουν στόχους και χρησιμοποιούν πληθώρα στρατηγικών συγγραφής. Όσο περισσότερο τις αξιοποιούν, τόσο ενισχύεται το κίνητρό τους και αντιστρόφως.

Η αξιοποίηση των στρατηγικών έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα ωφέλιμη στη βελτίωση των συγγραφικών επιδόσεων των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Graham, 2006). Ο σύνθετος στόχος της συγγραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με ποιο τρόπο ανταποκρίνονται οι καθηγητές προς τους μαθητές τους, αποτέλεσε το κύριο θέμα της έρευνας των Graham & Perin (2007). Η μετά – ανάλυση των 123 ερευνών με τις οποίες ασχολήθηκαν, έδειξε πως υπάρχει ποικιλία συγγραφικών οδηγιών που βελτιώνουν την ποιότητα συγγραφής των εφήβων (4-12 ετών). Ακόμη πιο ισχυρή είναι η συμβολή στις συγγραφικές δεξιότητες, όταν ο καθηγητής παρέχει άμεσες οδηγίες υπό το πρίσμα της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, ώστε να βελτιώσουν οι μαθητές τα προβλήματα γραφής, αλλά και να εξοικειωθούν με δραστηριότητες, όπως ο καταγισμός ιδεών, θέματα περίληψης. Επιπλέον, οι οδηγίες και τα βήματα συγγραφής περιλαμβάνουν τις εξής στρατηγικές: Σχεδιασμό-Αναθεώρηση-Επεξεργασία, ενώ σημαντική επίσης είναι και η ανάθεση στόχων που θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες.

Επίσης στην ποσοτική μελέτη των Maarof & Murat (2013) ερευνήθηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, εξέταζαν τη συχνότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές όταν εκπονούν εργασίες, τη συχνότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές με υψηλή γλωσσική επάρκεια, αντιστοίχως οι μαθητές με χαμηλή γλωσσική επάρκεια και τέλος αν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν n=50 μαθητές της Μαλαισίας, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με τη βαθμολογία στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο 33 ερωτήσεων 5βάθμιας κλίμακας Likert και αφορά στις στρατηγικές συγγραφής. Το συγκεκριμένο εργαλείο υιοθετήθηκε από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των Petric & Czarl (2003), όπως έχει δημοσιευθεί στο άρθρο τους "Validating a Writing Strategy Questionnaire". Ακολούθησε η μετάφραση και η πιλοτική έρευνα.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές που παρακολουθούσαν την εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας, εφάρμοζαν μετρίως στις εργασίες τους τις στρατηγικές συγγραφής με

περιορισμένη χρήση τη στρατηγική επεξεργασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές αξιοποιούσαν τις στρατηγικές στο ενδιάμεσο στάδιο της συγγραφής παρά στο προκαταρκτικό και στο σχεδιασμό σημειώσεων. Ωστόσο οι μαθητές της πρώτης ομάδας που διέθεταν υψηλή γλωσσική επάρκεια ήταν πιο συγκεντρωμένοι στο σχεδιασμό και στη σύνθεση πριν αρχίσουν τη συγγραφή της εργασίας τους. Επίσης, αξιοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές, ανάμεσα σ' αυτές και ο καταιγισμός ιδεών. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν πως η διαφορά των πετυχημένων συγγραφέων από τους λιγότερο έγκειται στη χρήση και αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής (Zimmerman & Bandura, 1994).

Σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια, οι φοιτητές αξιοποιούν κατάλληλα τις στρατηγικές. Στη μελέτη για τους προπτυχιακούς φοιτητές της Μαλαισίας, οι Ridhuan et al. (2011) εξέτασαν δύο ερευνητικά ερωτήματα: Ποιές στρατηγικές χρησιμοποιούν οι φοιτητές, όταν γράφουν τις εργασίες τους στα αγγλικά και εάν υπάρχει διαφορά στις στρατηγικές συγγραφής που εφαρμόζουν οι επιδέξιοι φοιτητές και οι αδύναμοι. Το δείγμα αποτέλεσαν $n=4$ προπτυχιακοί στο τμήμα μηχανικών του πανεπιστημίου Μαλαισίας, οι οποίοι επιλέχθηκαν βάσει της βαθμολογικής επίδοσης στη συγγραφή και σε άλλες δεξιότητες (προφορικά, ανάγνωση, λογοτεχνία).

Η μέθοδος της έρευνας ζητούσε από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν δυνατά κατά τη διάρκεια της σύνθεσης του κειμένου. Η ανάλυση πρωτοκόλλου (protocol analysis) ήταν μια διαδικασία που χρησιμοποιείται επανειλημμένα για την κατανόηση και σύγκριση της συγγραφικής διαδικασίας και των στρατηγικών. Τα πρωτόκολλα σκέψης ήταν μεταφρασμένα κατά λέξη, ώστε ν' αυξηθεί η αξιοπιστία της μετέπειτα κωδικοποίησης των δεδομένων. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές που εντοπίστηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τα προγράμματα κωδικοποίησης, όπως προσαρμόστηκαν από τον Yap (όπ. ανάφ. στο Ridhuan et al., 2011). Έπειτα, ακολούθησε η ηχητική καταγραφή των μαθητών, όσο αυτοί προσπαθούσαν να συνθέσουν ένα γνώριμο για εκείνους θέμα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των μαθητών που θα επέτρεπαν την τριγωνοποίηση των δεδομένων, εξασφαλίζοντας αξιοπιστία. Επίσης, ακολούθησε η ανάλυση και η επεξεργασία των

γραφτών σύμφωνα με κάποιο πρότυπο, όπως: The Test of Written English (ACTFL). (Ridhuan et al., 2011).

Τα αποτελέσματα, έδειξαν πως οι φοιτητές γενικά υιοθετούν γνωστικές στρατηγικές για να τεκμηριώσουν τις ιδέες τους κάνοντας σωστή χρήση της γλώσσας σε γραμματική -συντακτικό. Αυτές περιλαμβάνουν: Τη μετάφραση, την αντιγραφή, την επανάληψη και την επανεξέταση. Ένα ακόμη εύρημα της μελέτης, ήταν πως οι καλοί φοιτητές με άριστες επιδόσεις στην ακαδημαϊκή συγγραφή, διαφέρουν από τους αδύναμους ως προς το σύνολο και τη χρήση των στρατηγικών συγγραφής (προκαταρκτικός σχεδιασμός), αλλά επίσης και στον τρόπο που σχεδιάζουν τις στρατηγικές για να ανταποκριθούν στο γραπτό στόχο (Ridhuan et al., 2011).

Αντιστοίχως ο Chen (2011) στη μελέτη του αναζήτησε τις στρατηγικές συγγραφής που χρησιμοποιούν οι φοιτητές στο πανεπιστήμιο για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, τη σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές συγγραφής και στη συγγραφική επίδοση και τέλος εάν μπορεί η χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών ν' αποτελέσει δείκτη πρόβλεψης της συγγραφικής επίδοσης. Το δείγμα της έρευνάς του ήταν n=132 φοιτητές του πανεπιστημίου Dezhou. Ο ερευνητικός σχεδιασμός του περιλάμβανε τη μικτή μέθοδο. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα τεστ για να ελεγχθεί η συγγραφική τους επίδοση. Το τεστ περιλάμβανε την ανάπτυξη ενός κειμένου 150 λέξεων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Έπειτα, ακολούθησε το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στις στρατηγικές συγγραφής και ήταν βασισμένο στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των Petric & Czarl (2003), όπως είχαν δημοσιεύσει στο άρθρο "Validating a Writing Strategy Questionnaire". Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο άξονες. Ο πρώτος στοχεύει στο να εξετάσει το επίπεδο πληροφορίας τους. Ο δεύτερος άξονας στοχεύει στο να εξετάσει τις πληροφορίες σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση των στρατηγικών κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Έτσι, οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν τη συχνότητα κατά την οποία επιλέγουν τη κάθε στρατηγική. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα κινεζικά, ελέγχθηκε στην πιλοτική έρευνα και έπειτα διανεμήθηκε. Τέλος, ένας μικρός αριθμός φοιτητών έλαβε μέρος στη συνέντευξη (n=10).

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως οι φοιτητές που παρακολουθούσαν το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, εφάρμοζαν σε όλα τα στάδια της γραπτής διαδικασίας τις στρατηγικές πρακτικές, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο κύριο στάδιο συγγραφής του κειμένου και λιγότερο στο προκαταρκτικό στάδιο (σχεδιασμός σημειώσεων) αλλά και στο στάδιο επεξεργασίας. Ένα ακόμη εύρημα είναι πως αν και οι φοιτητές έκαναν χρήση αυτών, ωστόσο δεν τις χρησιμοποιούσαν συχνά σε μεγάλο αριθμό. Επιπλέον, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι φοιτητές στο προκαταρκτικό στάδιο και στο στάδιο της Επεξεργασίας, σχετίζονται θετικά με τη συγγραφική επίδοση και αποκαλύπτει πως η συχνή χρήση των στρατηγικών από τους φοιτητές αύξανε τη βαθμολογία στα τεστ. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι γραμμικές παλινδρομήσεις αποκάλυψαν πως οι στρατηγικές συγγραφής ερμήνευαν το 11% της παρατηρούμενης διακύμανσης στη συγγραφική επίδοση. Το αποτέλεσμα αυτό προβάλλει πως στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας εκτός από τις στρατηγικές συγγραφής υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας, όπως το κίνητρο, οι προσωπικοί στόχοι, η κατανόηση και η επάρκεια του γραπτού λόγου (Chen, 2011).

Η σύνταξη κειμένου περιγράφεται από τους φοιτητές τη αγγλικής γλώσσας ως μια διαδικασία εξερεύνησης και ανακάλυψης ιδεών που παρουσιάζονται εντός ενός πλαισίου. Αυτή η διαδικασία χαρακτηρίζεται επίσης ως δημιουργική, διότι ενσωματώνει νέες ιδέες και ανασχηματίζει τις ήδη επεξεργασμένες. Για την ολοκλήρωση αυτών των ενεργειών απαιτείται η ικανότητα σύνθεσης της σκέψης με λογικό τρόπο. Γι' αυτό το λόγο η έρευνα του Zamel (1983) αποσκοπεί να εξετάσει το βαθμό κατά τον οποίο οι φοιτητές της αγγλικής γλώσσας αξιοποιούν τη συγγραφή ως μια διαδικασία ανακάλυψης και δημιουργίας νοήματος. Η μέθοδος που ακολουθεί είναι η μελέτη περίπτωσης και το δείγμα του αποτελούν $n=6$ φοιτητές της αγγλικής γλώσσας. Τα ευρήματα της έρευνας του Zamel (1983) δείχνουν την προτεραιότητα των φοιτητών να επικεντρωθούν σε γλωσσικά θέματα και υποστηρίζει πως η συγγραφή ως διαδικασία ίσως να μην αναδεικνύεται από έναν αρχάριο φοιτητή που αγνοεί ή δεν είναι εξοικειωμένος με τις ακόλουθες στρατηγικές και ο καλύτερος τρόπος για την πρακτική αυτών των στρατηγικών είναι μέσω της ωφέλιμης

επικοινωνίας. Οι Haiyan & Rilong (2016) περιγράφουν αυτή την προσέγγιση ως μαθητό-κεντρική, διότι ενθαρρύνει τον φοιτητή στην ενεργή συμμετοχή και στη συνεργατική εργασία. Συγκεκριμένα, στη μελέτη του, ο Zamel (1983) βρήκε πως οι ικανοί συγγραφείς της ξένης γλώσσας επεξεργάζονταν περισσότερο το γραπτό τους, ήταν συγκεντρωμένοι στην καταγραφή των ιδεών και αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στη γραπτή εργασία τους σε σύγκριση με τους αδέξιους συγγραφείς.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Kelloggs & Whiteford (2009) υποστηρίζουν πως η λύση για την κακή επίδοση των μαθητών είναι μία πρακτική σχεδιασμένη από τον καθηγητή και εστιάζει στην ανατροφοδότηση. Οι κύριες κατευθύνσεις που πρέπει να στοχεύσει ο μαθητής είναι: Η έντονη προσπάθεια να βελτιώσει την επίδοση, το εσωτερικό κίνητρο για να ασχοληθεί, οι πρακτικές ασκήσεις, η αξιοποίηση της ανατροφοδότησης και η επαναληπτική εφαρμογή στη διάρκεια των ετών.

Εν κατακλείδι, συνάγεται πως η διαδικασία της συγγραφής προϋποθέτει έναν ουσιαστικό παράγοντα και αφορά στις στρατηγικές συγγραφής. Τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν σε αυτή την ενότητα δηλώνουν πως οι μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της παραδοσιακής εκπαίδευσης διδάσκονται τις στρατηγικές συγγραφής, ειδικότερα κατά την παρακολούθησή τους στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας με διαδεδομένη τη χρήση των στρατηγικών στο κύριο μέρος και στη διαδικασία της σύνταξης. Κοινό σημείο αυτών των ερευνών, είναι πως η διαφορά των καλών και κακών μαθητών έγκειται στη γνώση, στη συχνότητα αξιοποίησης αυτών των πρακτικών και άρα στη συγγραφική επίδοση που σημειώνουν στα γραπτά τους. Βάσει αυτών, οι έρευνες των Ridhuan et al. (2011) & Chen (2011) που εστιάζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στον τρόπο χρήσης τους, αν και δεν εξετάζουν τις στρατηγικές σε σχέση με την ανατροφοδότηση, ωστόσο θα αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης του ρόλου τους στη συγγραφική διαδικασία και στην παράλληλη σύνδεσή τους με τους φοιτητές στο Ε.Α.Π. και ειδικότερα στον τρόπο εξοικείωσης και αφομοίωσής τους.

3.1 Η Σχέση της Ανατροφοδότηση με την Ακαδημαϊκή Συγγραφή και την Αξιοποίηση των Στρατηγικών – Πρακτικών

Σύμφωνα με τους Ερευνητές, ένας τρόπος για να ενισχυθεί η μάθηση των φοιτητών είναι μέσω των πρακτικών της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική στρατηγική που τους βοηθάει ν' αναγνωρίζουν τα κενά, να σκέφτονται κριτικά και όχι παθητικά, να δημιουργούν τη γνώση και να τους προσφέρει τα επόμενα βήματα, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα και να επιτευχθεί η βελτίωση της επίδοσής τους (Hattie & Timperley, 2007· Poulos & Mahony, 2008). Η μελέτη των Black & William (1998) παρουσιάζει μία εκτενή αναφορά για το λειτουργικό της ρόλο, καθώς παρουσιάζει μία σύνοψη 250 άρθρων, διαφόρων ερευνητών από ξένες χώρες και προσφέρει στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίον η διαμορφωτική αξιολόγηση και ανατροφοδότηση μπορεί να επιδράσει σημαντικά στη μάθηση.

Αναμφίβολα, πλήθος εμπειρικών ερευνών εξετάζουν τα οφέλη της ανατροφοδότησης στην επίδοση των φοιτητών. Ωστόσο, ακόμη πιο σημαντικό αν και περιορισμένο είναι το επιστημονικό ενδιαφέρον στη διερεύνηση της σχέσης της ανατροφοδότησης με την ακαδημαϊκή συγγραφή. Είναι γεγονός πως σ' ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον και ειδικά στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η συγγραφή των γραπτών εργασιών είναι από μόνο του ένα πολύπλοκο έργο που απαιτεί υψηλό επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων. Οι ερευνητές που έχουν εξετάσει αυτή τη σχέση υποστηρίζουν το θετικό όφελος της ανατροφοδότησης στην ακαδημαϊκή συγγραφή των φοιτητών (Poulos & Mahony, 2008· Weaver, 2006· Chokwe, 2015· Vardi, 2012· Wingate, 2010· Mirzaee & Hasrati, 2014· Panadero & Jonsson, 2013).

Συγκεκριμένα οι Weaver (2006) & Walker (2009), επισημαίνουν πως οι φοιτητές θα πρέπει να γνωρίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία, ώστε να βελτιώσουν τη μελλοντική εργασία τους. Μάλιστα τα αποτελέσματα της έρευνας της Weaver (2006), έδειξαν πως οι φοιτητές που έλαβαν διαμορφωτική ανατροφοδότηση από τον καθηγητή τους, κατάφεραν να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να δυναμώσουν το κίνητρό τους. Ομοίως, ο Duncan (2007), υποστηρίζει πως οι φοιτητές που

σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, αξιοποιούν σωστά την ανατροφοδότηση για να ενισχύσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες.

Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και στη μικτή έρευνα του Saito (1994), ο οποίος εξέτασε το είδος της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι καθηγητές αλλά και τις προτιμήσεις των φοιτητών για τα διάφορα είδη. Το δείγμα της μελέτης του αποτέλεσαν $n=39$ φοιτητές της σχολής Μηχανικών που παρακολουθούσαν το μάθημα των αγγλικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές της αγγλικής γλώσσας έκριναν ως ικανοποιητική την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, όταν αυτή επικεντρωνόταν στα γραμματικά λάθη. Αυτό αποδεικνύει πως πολλοί φοιτητές της ξένης γλώσσας χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση στη γραμματική. Μάλιστα, υποστηρίζουν πως η ευθύνη του καθηγητή τους είναι να εντοπίζει αυτά τα σημεία και θεωρούν πως η ανατροφοδότηση που παρέχει ενδείξεις είναι πιο εποικοδομητική και ουσιαστική σε σύγκριση μ' εκείνη που απλά υπογραμμίζει το λάθος.

Στον ελληνικό χώρο η Κάλφογλου (2003), εξετάζει την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών σε σχέση με το βαθμό παρέμβασης του συμβούλου στο ακαδημαϊκό κείμενο και την καθοδήγηση που παρέχει μέσω των γλωσσικών στοιχείων, αποκαλύπτοντας τον άμεσο ή έμμεσο χαρακτήρα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα, αφορούν τις προτιμήσεις των φοιτητών του Ε.Α.Π., ως προς το είδος και τη μορφή των γραπτών σχολίων που παρέχουν οι σύμβουλοι, το βαθμό αμεσότητας τους, την επισήμανση των θετικών σημείων και κατά πόσο η σωστή διατύπωση περιορίζει την κριτική. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποσοτική μέθοδο, το δείγμα της έρευνας ήταν $n=36$ μεταπτυχιακοί φοιτητές του Προγράμματος Ειδίκευσης «Καθηγητών Αγγλικής» του Ε.Α.Π. και το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από έξι ερωτήσεις, τ' οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια. Από την ανάλυση, προκύπτει ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές, έχουν ανάγκη για άμεση ανατροφοδότηση, δηλαδή αυξημένη επεξήγηση και παρέμβαση του συμβούλου στο κείμενο της εργασίας. Βασικό εργαλείο, αποτελούν τα σχόλια και η χρήση κατάλληλης γλώσσας, η οποία θα επισημαίνει τα θετικά σημεία και θα περιορίζει την κριτική. Με την καθοδήγηση του συμβούλου, ενεργοποιείται το ενδιαφέρον του φοιτητή και οδηγείται με συγκεκριμένα βήματα και προτάσεις στη λύση του προβλήματος.

Στο σύνολό τους οι ερευνητές, αν και εκφράζουν την κοινή πεποίθησή τους για τον ωφέλιμο ρόλο της ανατροφοδότησης στην ακαδημαϊκή συγγραφή, ωστόσο φαίνεται πως υπάρχει αναντιστοιχία στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, όπως εκφράζουν μέσα από τις αντιλήψεις τους καθηγητές- φοιτητές. Συγκεκριμένα, η ασαφής γλώσσα που επιλέγει ο καθηγητής να διατυπώσει την ανατροφοδότηση και η επισήμανση μόνο των γραμματικών-γλωσσικών στοιχείων έναντι του περιεχομένου, επιδρά σε μικρότερο βαθμό στη βελτίωση της συγγραφής και προκαλεί τη δυσaráεσκεια των φοιτητών (Chokwe, 2015).

Ακόμη πιο περιορισμένες είναι οι έρευνες που εξετάζουν τους ξεχωριστούς τύπους ανατροφοδότησης σε σχέση με τη συμβολή που έχουν στην ακαδημαϊκή συγγραφή. Η Wingate (2010), διεξήγαγε ποιοτική έρευνα για να εξετάσει ερωτήματα τη σχέση της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στην ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης τους λόγους σύνδεσης ή μη των φοιτητών με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν. Η ερευνητική μέθοδος περιλάμβανε την ανάλυση κειμένου και συνεντεύξεις με φοιτητές. Στην έρευνά της συμμετείχαν n=68 προπτυχιακοί φοιτητές που παρακολουθούσαν το μάθημα της γλωσσολογίας στο Βρετανικό Πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα τους ζητήθηκε να γράψουν μία έκθεση, στην οποία έλαβαν διαμορφωτική ανατροφοδότηση. Στην 6^η εβδομάδα, οι φοιτητές υπέβαλαν ένα μεγαλύτερο ακόμη κείμενο έκθεσης, για τ' οποίο έλαβαν την ανατροφοδότηση στη διάρκεια της 10^{ης} εβδομάδας. Τέλος, ζητήθηκε από τους φοιτητές να εφαρμόσουν στο τελικό γραπτό τους τα στοιχεία εκείνα που είχαν λάβει από την προηγούμενη ανατροφοδότησή τους (12^η εβδομάδας). Έπειτα, η ερευνήτρια κωδικοποίησε τα σχόλια της ανατροφοδότησης που δόθηκαν στις τρεις εκθέσεις σύμφωνα με τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως παρουσιάστηκαν στο μάθημα. Παράλληλα, n=12 φοιτητές συμμετείχαν στη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πως οι φοιτητές που μελετούσαν και αξιοποιούσαν την διαμορφωτική ανατροφοδότηση εξασφάλιζαν στην πορεία υποστηρικτικά σχόλια από τους καθηγητές, σημείωναν καλύτερες επιδόσεις στη συγγραφή και ισχυροποιούσαν το κίνητρο και την αποτελεσματικότητά τους (self efficacy). Η Wingate (2010) αναγνώρισε πως αυτές οι διαφορές επηρέασαν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης αλλά και για την

αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Τέλος, τονίζει πως η διαμορφωτική ανατροφοδότηση αποτελεί μία πρακτική που προωθεί και ενισχύει τη συγγραφική επίδοση. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να προσφέρεται με τρόπους που δεν αποθαρρύνουν τους επίδοξους συγγραφείς από τη μελέτη και εφαρμογή της.

Επίσης, ο Vardi (2012) στην ποιοτική του έρευνα που διεξήγαγε στο πανεπιστήμιο της Αυστραλίας, μελέτησε την επίδραση της διαμορφωτικής έρευνας στο περιεχόμενο και στους μηχανισμούς συγγραφής. Στην ερευνά του συμμετείχαν $n=4$ προπτυχιακοί φοιτητές της σχολής διοίκησης επιχειρήσεων. Σε κάθε φοιτητή δόθηκε η ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών, η οποία περιελάμβανε οδηγίες, στρατηγικές συγγραφής, και υπόδειγμα εκθέσεων. Ο ερευνητής στη συνέχεια, ανέλυσε τα γραπτά για να ελέγξει τη συνοχή, τις παραπομπές, το ακαδημαϊκό στυλ, και τη δομή. Από την ανάλυση των γραπτών, παρατήρησε πως υπήρχε σημαντική βελτίωση στην οργάνωση περιεχομένου, στον πρόλογο και επίλογο, καθώς και στη σύνδεση των παραγράφων. Μάλιστα, κατέληξε πως η διαμορφωτική ανατροφοδότηση είναι πιο ωφέλιμη όταν χρησιμοποιεί μεθόδους στη σύνδεση δομής και περιεχομένου, ανταποκρίνεται στους στόχους της εργασίας και επικεντρώνεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε φοιτητή.

Οι Panadero & Jonsson (2013) διεξήγαγαν την μετά- ανάλυση 17 εμπειρικών ερευνών που εξέταζαν την επίδραση των φύλλων αξιολόγησης (ρούμπρικες) στην προώθηση της συγγραφικής ανάπτυξης μέσω της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης. Η ανάλυση των μελετών έγινε δια μέσω του περιεχομένου τους. Επίσης, δείγμα, θέμα, σκοπός, ερευνητικός σχεδιασμός, διαδικασία και ευρήματα συγκρίθηκαν σε σχέση με άλλες μελέτες ως προς τ' αποτελέσματα στην επίδοση και αυτονομία των μαθητών. Οι ερευνητές, αναγνώρισαν πολλούς τρόπους με τους οποίους, τα εργαλεία βαθμολογίας της επίδοσης (που περιέχουν κριτήρια εξέτασης), όπως παρουσιάζονται στην ανατροφοδότηση, μεσολάβησαν στη συγγραφική επίδοση των φοιτητών. Ειδικότερα, τα οφέλη ήταν: Μειωμένο άγχος, βελτίωση της προόδου, αυξημένη αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και ενίσχυση της αυτονομίας τους.

Στην ποιοτική έρευνα, οι Mirzaee & Hasrati (2014) εξέτασαν τη συμβολή της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στη μη τυπική εκπαίδευση. Το ερευνητικό

ερώτημα τη εργασίας είναι: «Με ποιο τρόπο η γραπτή ανατροφοδότηση οδηγεί στη μη τυπική εκπαίδευση;» Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν $n=4$ μεταπτυχιακοί φοιτητές που παρακολουθούσαν το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας και επιλέχθηκαν βάσει της υψηλής βαθμολογίας που συγκέντρωσαν στα προηγούμενα εξάμηνα. Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου ζητήθηκε από τους ερευνητές οι φοιτητές να κάνουν περίληψη στα εβδομαδιαία άρθρα. Έπειτα οι φοιτητές λάμβαναν την ανατροφοδότησή τους στο τέλος της εβδομάδας. Οι Mirzaee & Hasrati (2014) συγκέντρωσαν τα γραπτά με την ανατροφοδότηση και έπειτα ακολούθησε η συνέντευξη των συμμετεχόντων, ώστε να εξετάσουν τις αντιλήψεις τους για την ανατροφοδότηση και όσα είχαν αποκομίσει από αυτήν. Τ' αποτελέσματα έδειξαν πως η διαμορφωτική ανατροφοδότηση αναπτύσσει τρόπους αμοιβαίας σύνδεσης και καλλιεργεί την ανάπτυξη του δικού τους τρόπου συγγραφής, αυξάνοντας την ευθύνη τους για τη συγγραφή ποιοτικών κειμένων. Επιπλέον, παροτρύνει τους φοιτητές να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, ενισχύει την κριτική σκέψη και στο γραπτό λόγο τους βοηθάει να διαμορφώσουν το κείμενο με σαφήνεια. Επίσης, διευκολύνει τη μη τυπική εκπαίδευση, ενθαρρύνει τη σύνδεση των φοιτητών με αυτή, προωθεί την ενεργητική μάθηση και το κίνητρο των φοιτητών. Τέλος, οι ερευνητές αναφέρουν τους περιορισμούς της ερευνάς τους, οι οποίοι αφορούν στο μικρό δείγμα και στην επιλογή των συμμετεχόντων βάσει κριτηρίων.

Μέσα από τις εμπειρικές έρευνες φαίνεται πως το αποτέλεσμα στην βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής οφείλεται στο σύνολο πληροφοριών και στα χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης (Wingate, 2010· Duijnhouwer et al., 2012). Όσο πιο ποιοτική και σαφής είναι η πληροφορία προς τον φοιτητή, τόσο πιο σημαντικά συμβάλλει στην ενίσχυση της δεξιότητάς του και τον διακρίνει σε πετυχημένο γνώστη της ακαδημαϊκής συγγραφής (Mu, 2005).

Παρά το γεγονός πως οι καθηγητές, αφιερώνουν χρόνο για την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, ωστόσο, οι έρευνες για τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στην επάρκεια του γραπτού λόγου είναι αρκετά περιορισμένη. Ακόμη πιο σπάνιο είναι το ερευνητικό ενδιαφέρον στη σχέση της ανατροφοδότησης με τις στρατηγικές βελτίωσης στο γραπτό λόγο. Στην πραγματικότητα, αυτές οι στρατηγικές με την ανατροφοδότηση έχουν μια δυνατή σχέση, διότι αποτελούν τον πυρήνα της

διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, καθώς απευθύνονται στα αδύναμα σημεία του κειμένου και λειτουργούν ως το μέσο για τη γνώση και τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην πραγματική επίδοση και στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Επίσης, προβάλλουν λογικές αλληλουχίες, ώστε να κάνουν τη δομή του κειμένου σαφή και ευανάγνωστη και οι φοιτητές τις περιγράφουν ως μια προσέγγιση που εστιάζει στην ανάπτυξη της συγγραφικής δεξιότητας (Duijnhouwer et al., 2012). Ο Duncan (2007) επιβεβαιώνει τη θετική συμβολή της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στην ανάπτυξη της στρατηγικής που αφορά στην αναθεώρηση-επεξεργασία κειμένου.

Στην έρευνα των Zimmerman & Kitsantas (2002) παρουσιάστηκε μια τυποποίηση των στρατηγικών συγγραφής. Συγκεκριμένα, εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην απόκτηση επάρκειας των στρατηγικών συγγραφής, των αντιλήψεων για την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και του εσωτερικού ενδιαφέροντος. Η υπόθεση της εργασίας ήταν πως οι μαθητές που λαμβάνουν ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της μάθησης, αναμένεται να προοδεύουν σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν λαμβάνουν. Επομένως, τ' αποτελέσματα της ανατροφοδότησης αναμένονται να είναι θετικά ως προς την ενίσχυση των στρατηγικών σύνταξης-επεξεργασίας. Μία ακόμη υπόθεση είναι πως η ανατροφοδότηση στη διάρκεια του έργου θα μπορεί να βελτιώσει το κίνητρο της συγγραφής. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν n=72 προπτυχιακοί φοιτητές του πανεπιστημίου. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τρεις ισάριθμες ομάδες. Η πρώτη ομάδα παρακολούθησε το μοντέλο «σύνταξης» που αφορούσε στις διορθώσεις λαθών, τη στρατηγική Επεξεργασία και τον τρόπο βελτίωσής της, η δεύτερη ομάδα παρακολούθησε το μοντέλο «δεξιοτήτων» που αφορούσε στην εφαρμογή των στρατηγικών Επεξεργασίας και τέλος η τρίτη ομάδα δεν έλαβε μέρος. Τα εργαλεία που εφαρμόστηκαν στην έρευνα περιλάμβανε ένα τεστ τ' οποίο περιλάμβανε τρία προβλήματα και σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει το επίπεδο δεξιοτήτων ως προς τη συγγραφή. Επιπλέον για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των Bandura & Schunk (1991).

Αναμφίβολα αυτά τα μοντέλα παρήγαγαν διαφορετικά επίπεδα διάκρισης των συγγραφικών δεξιοτήτων, αφού οι φοιτητές στις δύο πρώτες ομάδες, αξιοποιούσαν καλύτερα το στόχο της στρατηγικής σε σχέση με την τελευταία ομάδα. Επομένως η

ανατροφοδότηση που έλαβαν οι φοιτητές στις δύο πρώτες ομάδες, βελτίωσε σημαντικά τις συγγραφικές δεξιότητες σε σύγκριση με την τελευταία ομάδα. Επιπλέον, η σημείωση των λαθών και η ενθάρρυνση στη διόρθωση ήταν αποτελεσματική και βοήθησε τους φοιτητές υψηλότερη επίδοση που αυτό με τη σειρά του δημιούργησε υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) (Zimmerman & Kitsantas, 2000).

Η ανατροφοδότηση που υποστηρίζει την ανακάλυψη της γνώσης (scaffolding) και προσφέρει στρατηγικές βελτίωσης στην ακαδημαϊκή συγγραφή εξετάστηκε επίσης και στην έρευνα των Kamal & Faraj (2015). Σ' αυτή τη μελέτη, οι φοιτητές ανέλαβαν το ρόλο του συγγραφέα και εφαρμόζουν στη πειραματική εργασία τα ίδια στάδια με αυτά που ακολουθούν οι εξοικειωμένοι συγγραφείς. Συγκεκριμένα κρατούν σημειώσεις, καταγράφουν, επεξεργάζονται, δημοσιεύουν και τέλος λαμβάνουν ανατροφοδότηση από την αρχή έως το τέλος της συγγραφικής διαδικασίας. Το δείγμα αποτέλεσαν $n=30$ δευτεροετείς φοιτητές του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας του πανεπιστημίου Koya στο Ιράν. Σε αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε δύο τεστ σε δύο διαφορετικές φάσεις και ως στόχο είχαν να εξετάσουν εάν οι συγγραφικές τους δεξιότητες είχαν βελτιωθεί μετά τη διδασκαλία των στρατηγικών και την υποστήριξη του καθηγητή. Παράλληλα, κλήθηκαν ν' απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο 25 ερωτήσεων της 5βάθμιας κλίμακας Likert. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη διαδικασία της συγγραφής

Τ' αποτελέσματα έδειξαν πως τα γραπτά των φοιτητών με την ανατροφοδότηση του καθηγητή τους είχαν καλύτερη επίδοση και αξιοποιούσαν τις στρατηγικές βελτίωσης σε σύγκριση με τους φοιτητές που είχαν γνώση αυτών, αλλά δε λάμβαναν ανατροφοδότηση. Εν κατακλείδι, η έρευνα εξάγει τα εξής συμπεράσματα: Εξασκώντας τη συγγραφική διαδικασία μαζί με την υποστήριξη του δασκάλου, προσφέρεται στους εκπαιδευόμενους οι απαραίτητες δεξιότητες για να ολοκληρωθεί σωστά η ακαδημαϊκή εργασία. Οι φοιτητές έχουν καλύτερη γνώση στο πώς να διαχειριστούν συγκεκριμένες πληροφορίες, αλλά και με ποιο τρόπο να τις συγγράψουν και να τις εντάξουν στο ακαδημαϊκό κείμενο. Επίσης, η υποστήριξη της συγγραφής βελτιώνει τις συγγραφικές δεξιότητες, αλλά κυρίως τους βοηθά να

αφομοιώσουν τη ξένη γλώσσα σε βαθύτερο επίπεδο και να ενισχύσει άλλες πτυχές της αγγλικής γλώσσας (reading, speaking, listening) (Kamal & Faraj, 2015).

Ακόμη, οι στρατηγικές βοηθούν τους φοιτητές να εντοπίσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία, αλλά και να βρουν τον τρόπο που θα βελτιώσει τις αδυναμίες του. Είναι σημαντικό πως οι οδηγίες των δασκάλων συμβάλλει στο να γνωρίζουν οι φοιτητές πώς να οργανώσουν τα γραπτά τους και πώς να κάνουν τις σωστές διορθώσεις στο στάδιο της Αναθεώρησης και της Επεξεργασίας. Τέλος, οι ερευνητές ανακαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο η χρήση στρατηγικών είναι αποτελεσματική στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ακαδημαϊκής συγγραφής των φοιτητών κυρίως εάν αυτή συγκριθεί με την παραδοσιακή μέθοδο, με την οποία ο καθηγητής αρκείται στο θεωρητικό πλαίσιο και στο να δίνει εντολές για να γράψουν (Kamal & Faraj, 2015).

Αντιστοίχως στην έρευνα των Narciss & Huth (2006) η ανατροφοδότηση που περιλαμβάνει στρατηγικές κ ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλει στη μάθηση ήταν το κύριο θέμα μελέτης. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές εξέτασαν τα αποτελέσματα της παροχής στρατηγικής πληροφορίας για τη διόρθωση των λαθών, όπως προέκυπταν στο μάθημα των μαθηματικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 50 μαθητές της τετάρτης τάξης του δημοτικού σχολείου και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη, αποτελείτο από τους μισούς μαθητές. Σε αυτή την ομάδα, τα παιδιά λάμβαναν ανατροφοδότηση και πρόσθετη πληροφορία για τα λάθη τους, όπως είχαν επισημάνει οι καθηγητές τους. Η δεύτερη ομάδα, λάμβανε πληροφόρηση για τη σωστή απάντηση, δίχως όμως να επεξηγείται μέσω της στρατηγικής πληροφορίας. Τα ευρήματα, έδειξαν πως οι μαθητές που έλαβαν μέσω της ανατροφοδότησης στρατηγική πληροφορία σημείωσαν ισχυρό κίνητρο και καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που δεν έλαβαν αντίστοιχη πληροφορία.

Τέλος, οι έρευνες που παρουσιάστηκαν σε αυτή την ενότητα, επιβεβαιώνουν πως η πληροφορία, όπως προσφέρει η διαμορφωτική ανατροφοδότηση στοχεύει στην ανάπτυξη και βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, αλλά και στο κίνητρο συγγραφής. Όσο πιο σαφής και λεπτομερής είναι τόσο μεγαλύτερη πρόοδος σημειώνεται. Παράλληλα, αναδεικνύεται ένα ακόμη στοιχείο, ειδικά πως η

ανατροφοδότηση λειτουργεί αποτελεσματικά, όσο εκείνη αξιοποιεί τις στρατηγικές συγγραφής, καθώς εξυπηρετούν τους ίδιους σκοπούς στην ολοκλήρωση του κειμένου. Η σχέση της ανατροφοδότησης με τις στρατηγικές, όπως αποτελεί το ένα μέρος της εργασίας ευθυγραμμίζεται με την αντίστοιχη έρευνα των Zimmerman & Kitsantas (2002) η οποία εξετάζει τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών πρακτικών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συντελούν στην ολοκλήρωση του κειμένου. Επιπρόσθετα, ένα ακόμη στοιχείο της έρευνας που αξιοποιείται στην παρούσα εργασία είναι η σχέση της ανατροφοδότησης των στρατηγικών συγγραφής και του κινήτρου που ενεργοποιείται από αυτές τις διαδικασίες, όπως θα παρουσιαστεί στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

3.2 Αυτό-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και Ακαδημαϊκή Συγγραφή

Ένα βασικό παράγωγο του εσωτερικού κινήτρου, τ' οποίο συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών, αφορά στις απόψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Σύμφωνα με τον Bandura (1994), η αυτό-αποτελεσματικότητα, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο, οι άνθρωποι σκέφτονται και συμπεριφέρονται και την προσδιορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να κρίνει, να οργανώνει και να εκτελεί δράσεις σύμφωνα με κάποιο πρότυπο. Η λειτουργία και οι απόψεις της αποτελεσματικότητας, επηρεάζουν ζητήματα γνωστικού ενδιαφέροντος, το επίπεδο της προσπάθειας, τις δράσεις, το κίνητρο και την επιμονή των εκπαιδευομένων τις συναισθηματικές αντιδράσεις και αποτελεί σημαντικό παράγοντα της μάθησης (Bandura, 1994· Pintrich & DeGroot, 1990).

Τα στοιχεία των ερευνών αποκαλύπτουν τη θετική σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τα μαθησιακά επιτεύγματα αλλά και πως λειτουργεί ως ένας δείκτης πρόβλεψης της συγγραφικής επίδοσης (Pintrich & DeGroot, 1990). Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που θεωρούν πως ανταποκρίνονται με υψηλή

αποτελεσματικότητα στους στόχους των γραπτών εργασιών, χαρακτηρίζονται από υψηλή αυτό-πεποίθηση στις συγγραφικές δεξιότητες, εργάζονται περισσότερο, έχουν λιγότερες συναισθηματικές αντιδράσεις και ανταποκρίνονται θετικά στο να εκτελέσουν σύνθετες εργασίες. Αντιθέτως, οι φοιτητές με χαμηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους επικεντρώνονται στις ελλείψεις τους και αποδίδουν την κακή επίδοσή τους στις περιορισμένες ικανότητές τους (Bandura, 1994· Klassen, 2002).

Σε όλα τα πεδία, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τεράστιο ενδιαφέρον για τις απόψεις των φοιτητών ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη συγγραφή (writing self-efficacy). Πρόκειται για όρο, τον οποίο πρώτος διατύπωσε ο Pajares (2003) και απέκτησε ευρύ αντικείμενο μελέτης για δύο δεκαετίες. Οι ερευνητές εξέτασαν την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) σε σχέση με το φύλο και τη συγγραφική τους επίδοσή τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Bruning & Horn, 2000· Pajares, 2003· Pajares & Johnson, 1996). Τα συμπεράσματα επιβεβαιώνουν πως η αυτό-αποτελεσματικότητα στην ακαδημαϊκή συγγραφή, συνθέτει τον τρόπο με τον οποίο ο επίδοξος συγγραφέας, αισθάνεται και πράττει. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι που κρίνουν τους εαυτούς τους ως αποτελεσματικούς στη δεξιότητα της ακαδημαϊκής συγγραφής, μετατρέπονται στους καλύτερους γνώστες της γραφής και σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στη βαθμολογία (Zimmerman & Bandura, 1994· Pajares & Johnson, 1996· Pajares, 2003).

Οι Shell et al. (1995) διεξήγαγαν έρευνα για να εξετάσουν το επίπεδο της τάξης και τη σχέση των μαθητών και των απόψεών τους για την αυτό-αποτελεσματικότητα σχετικά με τις επιδόσεις στη συγγραφή και στην ανάγνωση. Στην έρευνα, συμμετείχαν $n = 364$ μαθητές δημοτικού σχολείου όλων των ηλικιών (105 μαθητές της 4^{ης} τάξης, 117 μαθητές της 7^{ης} τάξης και 148 μαθητές της 10^{ης} τάξης). Για την εξέταση της επίδοσης στη συγγραφή, οι μαθητές έλαβαν μέρος σε δύο τεστ. Το ένα μετρούσε βασικά λειτουργικά σημεία της συγγραφής, όπως σημεία στίξης και το δεύτερο τεστ ζητούσε από τους μαθητές να γράψουν μια έκθεση. Επιπλέον, οι μαθητές απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 9 ερωτήσεων 5βαθμιας κλίμακας. Το οποίο βασίστηκε στο εργαλείο των Shell et al. (όπ.ανάφ στο Shell et al., 1995). Η μέτρηση της συγγραφικής επίδοσης προήλθε από το συνολικό σκορ των δύο παραγράφων που

κλήθηκαν οι μαθητές ν' αναπτύξουν. Επίσης, η τεχνική της πολυμεταβλητής ανάλυσης της διακύμανσης (MANOVA), έδειξε τα εξής: Αρχικά, παρατηρείται διαφορά ανάμεσα στα τρία επίπεδα της τάξης και διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με υψηλή, μεσαία και χαμηλή επίδοση. Επιπλέον, οι απόψεις των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι ανάλογη της επίδοσης και οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις έχουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην ολοκλήρωση των εργασιών τους και άρα υψηλότερο σκορ στη συγγραφική τους επίδοση και αντιστρόφως. Το σημείο αυτό επαληθεύει τη θεωρία του Bandura (1997), ο οποίος έχει υποστηρίξει πως η ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βελτίωση και ανάπτυξη των γνωστικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων.

Στο ίδιο μήκος κύματος, αλλά με διαφοροποιήσεις στα ευρήματα, οι Pajares & Valiante (1999) στην ερευνά τους για τους μαθητές γυμνασίου επιβεβαιώνουν πως η αποτελεσματικότητα αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της συγγραφικής επάρκειας, καθώς οι μαθητές που είχαν αυτοπεποίθηση θεωρούσαν πως η αποτελεσματικότητά τους στην γραπτές εργασίες ήταν σε υψηλό επίπεδο. Ωστόσο, η μελέτη τους έδειξε διαφοροποίηση της αποτελεσματικότητας των μαθητών ανάμεσα στο επίπεδο των τάξεων. Ειδικότερα, οι μαθητές της έκτης τάξης είχαν υψηλότερο σκορ αποτελεσματικότητας και βρήκαν τη συγγραφή σημαντική μαθησιακή διαδικασία σε αντίθεση με τους μαθητές της έβδομης τάξης που σημείωσαν μειωμένη αποτελεσματικότητα.

Αντιστοίχως, οι Parilah et al. (2011) διεξήγαγαν μελέτη, ώστε να διερευνήσουν τις απόψεις των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy), αλλά και εάν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευομένων και στη συγγραφική επίδοση. Στην έρευνα, έλαβαν μέρος n=120 μαθητές γυμνασίου από τη Μαλαισία που παρακολουθούσαν το μάθημα των αγγλικών. Οι πρώτοι 60 ήταν μαθητές της πέμπτης τάξης και οι υπόλοιποι μισοί της τρίτης τάξης. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν ένα γραπτό τεστ και το ερωτηματολόγιο για την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Συγκεκριμένα, το τεστ χορηγήθηκε στους μαθητές, ώστε να αξιολογηθεί το επίπεδο των συγγραφικών τους δεξιοτήτων. Μάλιστα, ζητήθηκε από τους μαθητές της πέμπτης τάξης να γράψουν ένα κείμενο

350 λέξεων σε μία ώρα επιλέγοντας κάποιο θέμα από τα προτεινόμενα. Αντιστοίχως, ζητήθηκε από τους μαθητές της τρίτης τάξης να γράψουν τη δική τους έκθεση με όριο τις 120 λέξεις στα σαράντα πέντε λεπτά. Τα γραπτά συγκεντρώθηκαν και αξιολογήθηκαν από τους δασκάλους βάσει κάποιων κριτηρίων. Αφού ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία απάντησαν στο ερωτηματολόγιο για την αυτό-αποτελεσματικότητα. Το συγκεκριμένο εργαλείο, 5βάθμιας κλίμακας Likert, υιοθετήθηκε από την έρευνα των Pajares & Johnsson (1995) και περιλάμβανε 20 ερωτήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα (General Perceived Self-Efficacy) και άλλες 20 ερωτήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα στη συγγραφή (Writing Self-Efficacy). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι απόψεις των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ήταν σε μέτριο επίπεδο και έτσι ανάλογη σε μέτριο βαθμό ήταν η συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στη συγγραφική επίδοση. Τα ευρήματα επαληθεύουν άλλες έρευνες που υποστηρίζουν πως η χαμηλή αποτελεσματικότητα επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα συγγραφής. Ωστόσο, ένα θετικό στοιχείο, είναι πως βρίσκουν τρόπους να επεξεργάζονται το γραπτό τους, ακόμη κ σε δυσκολίες. Έτσι, οι καλοί μαθητές ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους, διότι γνωρίζουν ν' αξιοποιούν σωστά τις στρατηγικές συγγραφής και να ολοκληρώνουν τους στόχους τους.

Αντιθέτως, στην έρευνα των Assadi, Aidinlou & Masoomi Far (2014) γίνεται αναφορά στη συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στρατηγικών συγγραφής. Τα ερευνητικά ερωτήματα εξέταζαν: Τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις στρατηγικές συγγραφής και τη χρήση αυτών με τα κατάλληλα σημεία στίξης. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν n=67 φοιτητές της Αγγλικής Γλώσσας στο Αγγλικό Ινστιτούτο του Ιράν. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου για την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Το εργαλείο του ερωτηματολογίου 5βάθμιας κλίμακας, προερχόταν από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο της έρευνας των O' Neil & Herl (όπ.ανάφ στο Assadi Aidinlou & Masoomi Far, 2014) , τ' οποίο περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις για το Σχεδιασμό, την Υπομονή και την Αυτό-Αποτελεσματικότητα. Για το σκοπό της εργασίας οι ερωτήσεις που αφορούσαν στην έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας τροποποιήθηκαν από τον ερευνητή, ώστε να συμβαδίζουν με το περιεχόμενο της

μελέτης. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορά στις στρατηγικές συγγραφής, περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις 5βαθμιας κλίμακας και βασίστηκε στο Language Strategy Use Inventory των Cohen, Oxford & Chi (2002). Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να λάβουν μέρος σε ένα τεστ γραπτής δοκιμασίας, ώστε να αναζητηθεί το ποσοστό της σωστής χρήσης των σημείων στίξης στη συγγραφική δεξιότητα των εκπαιδευομένων της ξένης γλώσσας.

Τ' αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό- αποτελεσματικότητα και στις στρατηγικές συγγραφής. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με υψηλή αποτελεσματικότητα, αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής και σημειώνουν υψηλές επιδόσεις. Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως δεν υπήρχε σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές συγγραφής και στα σημεία στίξης. Επιπλέον, το ενδιαφέρον στη μάθηση των στρατηγικών συγγραφής στη ξένη γλώσσα, βελτιώνει τη μαθησιακή κατάσταση του φοιτητή και του προσφέρει μεγαλύτερη αυτό-πεποίθηση και αυτό- κατευθυνόμενη μάθηση. Τέλος, προτείνεται οι καθηγητές να εξοικειώνουν τους μαθητές τους με τις κατάλληλες στρατηγικές και να τους προσφέρουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση για το εκπαιδευτικό περιεχόμενο της ακαδημαϊκής συγγραφής.

Στη δεύτερη αντίστοιχη έρευνα οι Khosravi, Ghoorchoei & Arabmofrad (2017), εξετάζουν τη σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις στρατηγικές συγγραφής και την πρώτη σε σχέση με τη συγγραφική ικανότητα. Το δείγμα της έρευνάς του αποτέλεσαν n=120 φοιτητές της αγγλικής γλώσσας που σπουδάζουν στο Γλωσσικό Ινστιτούτο στο Ιράν. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δυο εργαλεία: Το πρώτο εργαλείο για την αυτό-αποτελεσματικότητα βασίστηκε στο αντίστοιχο των O' Neil & Herl (όπ.ανάφ στο Khosravi, Ghoorchoei & Arabmofrad, 2017). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 8 ερωτήσεις 5βάθμιας κλίμακας. Το δεύτερο εργαλείο αφορά στις στρατηγικές συγγραφής και βασίστηκε στο Language Strategy Use Inventory (Cohen, Oxford & Chi, 2002). Περιλαμβάνει 10 ερωτήματα 5βαθμιας κλίμακας. Επίσης, στη μελέτη οι ερευνητές χορήγησαν ένα τεστ για να αξιολογήσουν τη συγγραφική τους ικανότητα, ζητώντας τους να αναπτύξουν ένα θέμα με όριο τις 150 λέξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως υπάρχει θετική και σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των Ιρανών φοιτητών της ξένης

γλώσσας και στις στρατηγικές συγγραφής τους. Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, τ' αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα και στη συγγραφική ικανότητα των φοιτητών. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη θεωρία του Bandura (1997), δηλαδή πως η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της επίδοσης και οι φοιτητές με υψηλή αποτελεσματικότητα είναι βέβαιο πως βελτιώνουν και τη συγγραφική τους ικανότητα.

Εκτός των στρατηγικών- πρακτικών, υπάρχουν εξίσου ωφέλιμες διαδικασίες για την ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αυτές οι διαδικασίες συντελούνται μέσω της ανατροφοδότησης, καθώς πληροφορούν τους φοιτητές για τις ικανότητες και την πρόοδό τους για μάθηση και τους δίνει κίνητρο για να συνεχίσουν (Schunk, 1991). Οι Lackey, Miller & Flanigan (1997) εξέτασαν τη γραπτή ανατροφοδότηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα από την αρχή έως το τέλος του μαθήματος αγγλικών που παρακολουθούσαν φοιτητές κολλεγίου. Το δείγμα της έρευνας ήταν $n = 137$ σπουδαστές κολλεγίου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι συμμετέχοντες λάμβαναν ανατροφοδότηση των κειμένων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η βελτιωμένη επίδοση της συγγραφής προερχόταν από τα σχόλια της ανατροφοδότησης, τα οποία ήταν εύστοχα και έδιναν κατευθύνσεις για τη λύση του προβλήματος.

Αντιστοίχως, οι Zhang & Lu (2002) στο πείραμα της εργασίας αναζήτησαν τους τρόπους με τους οποίους η ανατροφοδότηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζουν το κίνητρο. Το δείγμα τους ήταν $n=146$ προπτυχιακοί φοιτητές της Κίνας, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Αρχικά επιδόθηκαν σε γραπτές ασκήσεις. Έπειτα, ακολούθησε η θετική και αρνητική ανατροφοδότηση για τις ικανότητές τους και τέλος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για το κίνητρο, τ' οποίο σχεδιάστηκε από τους ερευνητές. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν πως η ανατροφοδότηση και η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι οι κύριοι παράγοντες που διαμορφώνουν το κίνητρο γι' αυτό απαιτείται συστηματική έρευνα.

Τέλος, οι Graham, Bernonger & Fan (2007) αναζήτησαν τη σχέση ανάμεσα στη συγγραφική επίδοση και στην ικανότητα ανάπτυξη της (χωρίζεται σε τρεις διαστάσεις

και περιλαμβάνει τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα, την ανησυχία και την αξία της συγγραφής). Η υπόθεσή της εργασίας ήταν πως η ικανότητα στη συγγραφή βελτιώνεται, όσο οι μαθητές συνεχίζουν προς τη μεγαλύτερη τάξη. Οι ερευνητές μελέτησαν αυτή τη σχέση μέσα από τρία μοντέλα. Στο μοντέλο 1, οι ερευνητές ήλεγξαν εάν η συγγραφική ικανότητα επηρεάζει τη συγγραφική επίδοση. Στο μοντέλο 2, ήλεγξαν εάν η συγγραφική επίδοση επηρεάζει τη συγγραφική ικανότητα και στο μοντέλο 3, εάν υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα και στη συγγραφική επίδοση. Στην έρευνα, συμμετείχαν $n=128$ μαθητές της πρώτης τάξης και $n=113$ μαθητές της τρίτης τάξης ενός επαρχιακού σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές, οι οποίοι ήταν πιο θετικοί στη συγγραφή είχαν υψηλότερη συγγραφική επίδοση (Μοντέλο 1). Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την άποψη των ερευνητών πως το κίνητρο διαμορφώνει την ανάπτυξη της συγγραφής. Επομένως, οι μαθητές, οι οποίοι έχουν μια πιο θετική στάση προς τη συγγραφή, διαθέτουν το κίνητρο και καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια σε στρατηγικές που απαιτούνται κατά την επεξεργασία του κειμένου. Ομοίως οι μαθητές που έχουν αρνητική στάση προς τη συγγραφή ίσως να μην έχουν το κίνητρο για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Σύμφωνα με τις έρευνες, όπως παρουσιάστηκαν σε αυτή την ενότητα, συνάγεται πως οι απόψεις των εκπαιδευομένων ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι σημαντικές για το περιεχόμενο των γραπτών εργασιών, αφού οι φοιτητές που αξιολογούν τον εαυτό τους ως ικανό και με επάρκεια δεξιοτήτων μετατρέπονται στους καλύτερους συγγραφείς και σημειώνουν υψηλή βαθμολογία. Σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της αυτό-αποτελεσματικότητας στη συγγραφή θεωρείται η στρατηγική οδηγία. Αυτό το στοιχείο αποτυπώνουν οι εμπειρικές έρευνες, όπου αποκαλύπτουν τη θετική συσχέτισή τους σε μεγάλο βαθμό. Ακόμη, εκφράζουν πως οι φοιτητές οργανώνουν και συνθέτουν το γραπτό τους ακολουθώντας τις κατάλληλες συγγραφικές πρακτικές που αποδεικνύονται ωφέλιμες για το μάθημα της αγγλικής γλώσσας και ταυτόχρονα ενισχύουν τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Khosravi, Ghoorchoei & Arabmofrad, 2017· Assadi, Aidinlou & Masoomi Far, 2014). Επομένως, η αναζήτηση της σχέσης ανάμεσα στις στρατηγικές συγγραφής και στις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, όπως

παρουσιάζουν οι συγκεκριμένες έρευνες, θ' αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης για την εξέταση αυτής της σχέσης στους φοιτητές του ΕΑ.Π. στα πλαίσια της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.3 Ανατροφοδότηση, Ακαδημαϊκή Συγγραφή και Κίνητρο

Στη ξένη βιβλιογραφία, υπάρχει πληθώρα εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στην μαθησιακή επίδοση (Graham & Perin, 2007· Kluger & DeNisi, 1996· Hattie & Timperley, 2007). Αρκετά πιο περιορισμένες είναι οι εμπειρικές έρευνες που ερευνούν τη σχέση της ανατροφοδότησης με το μαθησιακό κίνητρο (Schunk & Swartz, 1993). Ωστόσο, οι μελέτες που εστιάζουν στην επίδοση παρέχουν μέσα από τα συμπεράσματά τους, προτάσεις για τους τρόπους με τους οποίους η ανατροφοδότηση μπορεί να βελτιώσει το κίνητρο, διότι αναγνωρίζουν πως η ανατροφοδότηση επηρεάζει την επίδοση δια μέσω της επίδρασής της πρωτίστως στο κίνητρο των φοιτητών (Kluger & DeNisi, 1996).

Ακόμη πιο λιγοστά επιστημονικά στοιχεία υπάρχουν για τους παράγοντες κινήτρου σε σχέση με την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής συγγραφής. Οι μελετητές αναγνώρισαν την ανάγκη όχι μόνο να βοηθήσουν τους φοιτητές να μάθουν πώς να γράφουν, αλλά να τους μάθουν πως θέλουν να γράφουν (Bruning & Horn, 2000). Οι Duijnhouwer et al. (2010), υποστηρίζουν πως αν και έχουν αποδειχθεί τα θετικά οφέλη της ανατροφοδότησης, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να εξεταστεί η επίδραση της ανατροφοδότησης στο συγγραφικό κίνητρο.

Ομοίως, η Wingate (2010) τονίζει την ελάχιστη σημασία που έχει δοθεί ανάμεσα στο κίνητρο και στη σύνδεση των φοιτητών με την ανατροφοδότηση. Στη μελέτη των Bruning & Horn (2000) σημειώνουν πως η ακαδημαϊκή συγγραφή, αποτελεί ένα σύνθετο στόχο, στον οποίο το κίνητρο παίζει σημαντικό ρόλο και εξασφαλίζει την επιτυχία της συγγραφής. Μάλιστα, υποστηρίζουν πως υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που ευνοούν το εσωτερικό κίνητρο συγγραφής, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των φοιτητών, η σύνδεσή τους με στόχους και η παροχή ενός

υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τους καθηγητές που θα περιλαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη και χρήσιμες στρατηγικές συγγραφής.

Σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τη σύνδεση των φοιτητών με την πρακτική της ακαδημαϊκής συγγραφής, αποτελούν οι απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους και οι οποίες σχετίζονται με την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Οι απόψεις αυτές, έχουν δείξει τη συγκλίνουσα ισχύ τους στην επίδραση του ακαδημαϊκού κινήτρου και στην ενίσχυση της μάθησης. Συγκεκριμένα η αποτελεσματικότητα, συνδέεται μέσω της ανατροφοδότησης με την ανάπτυξη της συγγραφικής επάρκειας (επίδοση) και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στην ανάπτυξη του κινήτρου. Όσο πιο ικανοποιητική ανατροφοδότηση λαμβάνει ο φοιτητής, τόσο πιο καλή επίδοση σημειώνει στη συγγραφή και στην απόκτηση δεξιοτήτων και οδηγεί στην υψηλή αποτελεσματικότητα και στην ενδυνάμωση του κινήτρου (Bruning & Horn, 2000).

Επομένως, όσο η αποτελεσματικότητα και το κίνητρο θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες που αλληλεπιδρούν, ταυτόχρονα το είδος της ανατροφοδότησης και η αξιοποίηση εργαλείων είναι εκείνα που συμβάλλουν στη στρατηγική βελτίωση και ανάπτυξη της γραφής. Οι Graham & Harris (1989a) & Schunk & Swartz (1993) έδειξαν πως η ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας για τη συγγραφή συνδέεται με την ανατροφοδότηση, αλλά και με το εάν οι φοιτητές χρησιμοποιούν στρατηγικές για τη συγγραφή των εργασιών τους.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Graham & Harris (1989a), εξετάστηκε ένα κύριο ερευνητικό ερώτημα: Εάν η εκπαίδευση της αυτό-διδασκαλίας ως στρατηγική, θα μπορούσε να βελτιώσει τη μάθηση της συγγραφής των παιδιών ΑμεΑ. Ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε το πείραμα. Το δείγμα αποτέλεσαν $n=3$ μαθητές της έκτης τάξης. Η επιλογή τους έγινε εφόσον πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια (χαμηλή επίδοση, Τεστ της γραπτής γλώσσας, συνεντεύξεις με δασκάλους). Πριν τη μελέτη, τους χορηγήθηκαν 19 θέματα εκθέσεων και εικόνες, όπου τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν το κάθε θέμα, είτε γράφοντας έκθεση ή μια ιστορία. Στα πλαίσια του πειράματος, οι μαθητές διδάχθηκαν χρήσιμες στρατηγικές συγγραφής και το ευρύτερο πλαίσιο σύνθεσης και επιλογής τους. Παράλληλα απάντησαν στο

ερωτηματολόγιο για την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) σύμφωνα με το εργαλείο των Bandura & Schunk (όπ. ανάφ. στο Graham & Harris, 1989a) Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως στο διάστημα των 2 εβδομάδων που διήρκεσε η εκπαίδευση, οι μαθητές που μετείχαν στο πείραμα, παρουσίασαν θετική άνοδο πάνω από το βασικό επίπεδο σε αρκετά σημεία της συγγραφικής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, οι εκθέσεις που γράφτηκαν μετά τη διδασκαλία τους είχαν ποιοτικά στοιχεία, καθώς περιλάμβαναν 2 ή 3 φορές περισσότερα δομικά-γλωσσικά στοιχεία σε σχέση με πριν, υπήρχε σωστή δομή με: Πρόλογο, Κυρίως Θέμα και Επίλογο. Το σημαντικό είναι πως η εκπαίδευση στη χρήση των στρατηγικών συγγραφής, επέτρεψε στους μαθητές, όχι μόνο να παράγουν περισσότερο περιεχόμενο, αλλά επίσης να αξιοποιήσουν σωστά και με συνοχή το περιεχόμενό τους. Όσον αφορά τη συγγραφική επίδοση, παρατηρήθηκε μια συνακόλουθη αλλαγή στην αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των μαθητών, αμέσως μετά την εκπαίδευσή τους. εκδήλωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη συγγραφή και να επεξεργαστούν το γραπτό τους. Εξίσου αξιοσημείωτο ήταν το υψηλό σκορ της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους και στους 3 μαθητές, αυτό οφείλεται στ' ότι η στρατηγική χρησιμότητα παρέχει πρόσθετη επιβεβαίωση πως η κατάλληλη επιλογή οδηγεί σε αλλαγή του τρόπου συγγραφής των μαθητών. Τέλος, αναδεικνύεται ο ουσιαστικός ρόλος του δασκάλου και προτείνεται η αντίστοιχη εκπαίδευση στο σύνολο των μαθητών (Graham & Harris, 1989).

Στο πείραμα των Schunk & Swartz (1993) εξετάστηκαν οι στόχοι και πώς η προοδευτική ανατροφοδότηση επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη συγγραφική επίδοση των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν n=60 μαθητές της πέμπτης τάξης από δύο διαφορετικά σχολεία. Σε μια ομάδα παιδιών, τούς ανατέθηκε ο στόχος να μάθουν συγκεκριμένες στρατηγικές γραφής και παράλληλα λάμβαναν ανατροφοδότηση για την πρόοδό τους στη χρήση αυτών. Στη δεύτερη ομάδα, οι μαθητές διδάσκονταν τις στρατηγικές, δίχως να λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Στο τέλος, οι μαθητές της πρώτης ομάδας, όπως έδειξαν τα τελικά τεστ, σημείωσαν υψηλή αποτελεσματικότητα στη συγγραφή σε σχέση με τους μαθητές που είχαν τον ίδιο στόχο, αλλά δεν λάμβαναν ανατροφοδότηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο συνδυασμός στόχων με τη συχνή ανατροφοδότηση, ενίσχυσε την επίδοση, τη χρήση

της στρατηγικής συγγραφής και της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές, οι οποίοι θεωρούν πως οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν στο γραπτό τους είναι κατάλληλες, τους κάνει να νιώθουν πιο αποτελεσματικοί και τους δίνει κίνητρο για την αξιοποίησή τους στις μελλοντικές εργασίες. Κυρίαρχο ρόλο σ' αυτό παίζει η προοδευτική ανατροφοδότηση, η οποία επιβεβαιώνει τη χρησιμότητα της στρατηγικής, όπως επίσης οι μαθητές αποκτούν όλο και περισσότερες δεξιότητες. Αυτές οι πεποιθήσεις επαληθεύονται, όσο οι μαθητές συνεχίζουν να δουλεύουν στο έργο.

Ταυτόχρονα, στην έρευνα των Zimmerman & Kitsantas (2002), όπως αναφέρθηκε προηγουμένως (βλ. ενότητα 3.1) οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρώτο μοντέλο συγγραφής που περιλάμβανε τις στρατηγικές Επεξεργασίας και διόρθωσης λαθών, σημείωσαν μετά την ανατροφοδότηση υψηλά επίπεδα εσωτερικού κινήτρου, ενδιαφέροντος και αυτό-αποτελεσματικότητας.

Κοινό σημείο των ερευνών είναι πως σκοπός της ανατροφοδότησης είναι η ενίσχυση της επίδοσης. Για πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες ή την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως είναι η ακαδημαϊκή συγγραφή, η ανατροφοδότηση μπορεί να βελτιώσει την επίδοση δια μέσω του κινήτρου και της στρατηγικής χρήσης. Οι Duijnhouwer et al. (2010, 2012), διεξήγαγαν δύο έρευνες, στις οποίες εξετάζεται η ανατροφοδότηση, η συγγραφή και το κίνητρο μέσα από τη Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης (Feedback Intervention Theory) των Kluger & DeNisi (1996). Η συγκεκριμένη Θεωρία, επικεντρώνει στ' αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στην επίδοση και στο κίνητρο των εκπαιδευομένων. Βάσει αυτής της Θεωρίας, οι Kluger & DeNisi (1996), υποστηρίζουν πως η συμβολή της ανατροφοδότησης εξαρτάται από τις διαδικασίες, στις οποίες κατευθύνεται η προσοχή. Έτσι, οι στόχοι οργανώνονται σε τρία επίπεδα ελέγχου. Το επίπεδο μετά-εργασίας (meta-task) βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας και περιλαμβάνει το «εγώ». Το επίπεδο κινήτρου (task-motivation) τοποθετείται στο μέσο της εργασίας και τρίτο το επίπεδο-μάθησης (task-learning) που οριοθετείται στο τέλος της ιεραρχίας. Βάσει αυτών των επιπέδων, οι διεργασίες υψηλότερου επιπέδου μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες του χαμηλότερου επιπέδου. Σύμφωνα με τη Θεωρία, η αρνητική απόκλιση ανάμεσα στην επίδοση και

στο πρότυπο, είναι πιθανό να επηρεάσει τη διαδικασία του κινήτρου, απαιτώντας περισσότερη προσπάθεια από μέρους του μαθητή.

Γενικότερα, η ανατροφοδότηση στοιχειοθετεί πως η άμεσα προσοχή στη διαδικασία του επιπέδου-κινήτρου ή στο επίπεδο-μάθηση σε συνδυασμό με την πληροφορία στα εσφαλμένα σημεία, ενισχύει το αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης στην επίδοση. Στη βιβλιογραφία, αρκετά χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης έχουν σημειωθεί πως θα μπορούσαν να ενισχύσουν ή να μειώσουν την επίδοση. Αυτά τα χαρακτηριστικά επικεντρώνονται σε στρατηγικές βελτίωσης, σε επεξηγήσεις, ερωτήσεις, παραδείγματα, βαθμούς και συνδέονται με τα τρία επίπεδα της θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996). Ενδεικτικά, οι βαθμοί, η πληροφορία στα ατομικά χαρακτηριστικά ή στην επίδοση των άλλων μπορεί να συνδεθεί με το επίπεδο της μετά-εργασίας (meta-task) της θεωρίας. Τα χαρακτηριστικά αυτής της ανατροφοδότησης, απορρίπτονται, διότι στρέφει την προσοχή στο «εγώ» και δεν εστιάζει στην περιγραφή του έργου.

Ως προς το δεύτερο επίπεδο-κινήτρου της θεωρίας, είναι οι συμβουλές για σύγκριση της επίδοσης με κάποια πρότυπα. Αυτό σημαίνει πως η απόδοση αξιολογείται σε σύγκριση με την προηγούμενη απόδοση του μαθητή και όχι σε σχέση με άλλες μαθησιακές επιδόσεις. Έτσι, εστιάζοντας σε αυτό το σημείο, η ανατροφοδότηση δείχνει την πρόοδο και ενεργοποιεί το κίνητρο. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντικός ο σχολιασμός, γι' αυτό το λόγο προτείνεται έλεγχος των σχολίων που προσφέρουν βοήθεια αλλά δίνουν τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων, ενθαρρύνουν τον μαθητή και δεν αρκούνται απλά στην υπογράμμιση του λάθους.

Σχετικά με το επίπεδο εργασίας (task-process) της θεωρίας των Kluger & DeNisi είναι οι οδηγίες της ανατροφοδότησης για την εκτέλεση της εργασίας σε σχέση με την απόδοση και την παροχή στρατηγικών βελτίωσής της. Σε αυτό το σημείο, η ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι συγκεκριμένη και να δείχνει τα σημεία βελτίωσης και να αναπτύσσει διάλογο με τον εκπαιδευόμενο, ώστε να αξιολογεί τις επιλογές του.

Στην πρώτη μελέτη οι Duijnhouwer et al. (2010) εξέτασαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης σε σχέση με τους στόχους δεξιοτήτων των φοιτητών, τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και

στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στη συγγραφική επίδοση. Αυτά αποτελούν τα δυο κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Ολλανδίας για το μάθημα της Ψυχολογίας του α εξαμήνου. Το δείγμα αποτέλεσαν $n=86$ φοιτητές και ταξινομήθηκαν σε τέσσερις ομάδες εργασίας. Σε αυτές τις ομάδες εργασίας, ανατέθηκε στους φοιτητές να συγγράψουν εργασίες σχετικές με το μάθημα. Στις δύο πρώτες ομάδες, οι φοιτητές $n=42$ λάμβαναν συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιωθεί η συγγραφή, ενώ στις άλλες δύο ομάδες, οι φοιτητές λάμβαναν ανατροφοδότηση, δίχως πρόσθετη πληροφόρηση. Η ανατροφοδότηση της πρώτης ομάδας περιλάμβανε τα εξής σημεία: Αξιολόγηση των καθηγητών για την ποιότητα του κειμένου, το σκορ της συγγραφικής δεξιότητας βάσει των 14 κριτηρίων, τα θετικά στοιχεία του κειμένου και εκείνα που χρήζουν βελτίωση και τέλος ο βαθμός που ήταν απόρροια όλων των παραπάνω. Η ανατροφοδότηση της δεύτερης ομάδας περιοριζόταν απλά στην υπογράμμιση των κριτηρίων που παρουσίαζαν πρόοδο σε σχέση με την πρώτη εργασία. Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν σε δύο χρονικές φάσεις το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στο κίνητρο και ειδικότερα στην υποκλίμακα «Αυτό- Αποτελεσματικότητα για τη Μάθηση και την Επίδοση» του εργαλείου «Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich et al. (1993). Όσον αφορά τον ερευνητικό σχεδιασμό, αυτός περιλάμβανε και το πείραμα, εξετάζοντας τις συνθήκες ανατροφοδότησης των δύο ομάδων. Η σύγκριση αυτών των συνθηκών πραγματοποιήθηκε μέσω των γραμμικών παλινδρομήσεων, t-test και ANCOVA (ανάλυση συνδιακύμανσης).

Τα αποτελέσματα, έδειξαν πως η ανατροφοδότηση δεν επηρέασε τους στόχους δεξιοτήτων των φοιτητών. Ομοίως, η ομάδα του πειράματος δεν κατέγραψε υψηλότερη αποτελεσματικότητα (self-efficacy) με τη δεύτερη ομάδα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το σχεδιασμό του δελτίου συμπλήρωσης της ανατροφοδότησης για την ομάδα του πειράματος. Σε αυτή την ομάδα, ο καθηγητής σημείωνε σε μία λίστα τα σημεία στα οποία ο εκάστοτε φοιτητής παρουσίαζε βελτίωση. Όσο τα κριτήρια αξιολόγησης παρέμεναν στάσιμα, αυτό ήταν ένδειξη στασιμότητας ή αδυναμίας, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των φοιτητών. Ως εξαίρεση σημειώνεται ο μικρός αριθμός των ατόμων ($n=3$) με θετική αξιολόγηση της επίδοσής τους και αυτό είχε ως συνέπεια

το υψηλό σκορ στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Αυτή η θετική σχέση δείχνει να επαληθεύει τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996) πως η ανατροφοδότηση επηρεάζει το κίνητρο. Το δεύτερο στοιχείο της έρευνάς τους είναι πως ενάντια στις αρχικές προβλέψεις των ερευνητών, η ανατροφοδότηση δεν επηρέασε τις συγγραφικές τους επιδόσεις. Το γεγονός πως οι φοιτητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ακαδημαϊκή συγγραφή εξηγεί το λόγο που η αυτό-αποτελεσματικότητά τους δεν αποτέλεσε δείκτη πρόβλεψης της επίδοσης και δεν λειτούργησε ως ο παράγοντας μεσολάβησης στην ανατροφοδότηση.

Στη δεύτερη μελέτη, οι Duijnhouwer et al. (2012) εξέτασαν τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στην παροχή στρατηγικών βελτίωσης στην ενίσχυση του συγγραφικού κινήτρου, της γραπτής διαδικασίας και της συγγραφικής επίδοσης των φοιτητών. Η μελέτη έλαβε μέρος στο πανεπιστήμιο της Ολλανδίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αξιολόγηση». Το δείγμα αποτέλεσαν n=96 μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Επίσης n=12 φοιτητές έλαβαν μέρος στη συνέντευξη. Όσον αφορά το πείραμα, σε αυτό συμμετείχαν δύο ομάδες. Η ομάδα πειράματος, αποτελείτο από n= 41 φοιτητές, οι οποίοι λάμβαναν στην ανατροφοδότησή τους χρήσιμες πληροφορίες για τις στρατηγικές μάθησης. Στη δεύτερη ομάδα, συμμετείχαν n=41 φοιτητές, οι οποίοι λάμβαναν ανατροφοδότηση δίχως να ενημερώνονται για αυτές.

Για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν τρεις υποκλίμακες από το εργαλείο Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich et al. (1993). Συγκεκριμένα 10 ερωτήσεις από τις: Απόψεις για την Αυτό-Αποτελεσματικότητα (Self-efficacy beliefs), 10 ερωτήσεις από: Στόχοι Δεξιοτήτων (Mastery goal) και 4 ερωτήσεις από: Στόχοι Επίδοσης (Performance goal). Επιπλέον, τρεις υποκλίμακες του ίδιου εργαλείου χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν τη συγγραφική διαδικασία στην πρώτη και στην τελική εργασία. Συγκεκριμένα 17 ερωτήσεις από τον Σχεδιασμό-Επεξεργασία (Planning-Revising), 11 ερωτήσεις από: Προσπάθεια/Υπομονή (Effort) και 4 ερωτήσεις από: Αναζήτηση Βοήθειας (Help-Seeking). Για το ερωτηματολόγιο της ανατροφοδότησης δεν αναφέρεται το εργαλείο.

Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ANCOVA και γραμμική παλινδρόμηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ανατροφοδότηση που προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τις στρατηγικές συγγραφής συμβάλλει θετικά στο συγγραφικό στόχο, διότι οι φοιτητές τις αξιοποιούν και καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και χρόνο στη συγγραφή των εργασιών τους. Ένα ακόμη εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996), είναι πως ο αριθμός των στρατηγικών συγγραφής ήταν χαμηλός δείκτης του κινήτρου και ειδικά της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (self-efficacy). Συγκεκριμένα, όσο περισσότερες στρατηγικές τους παρείχαν, τόσο χαμηλότερη καταγραφόταν η δεύτερη. Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν την εκτίμηση των φοιτητών για το ρόλο τους και αφορούσε στην υποβάθμιση των ικανοτήτων τους. Οι προτάσεις της έρευνας ήταν ν' αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος ανάμεσα στους καθηγητές και στους φοιτητές και θα προτείνονται οι στρατηγικές εξατομικευμένα.

Στη διπλωματική εργασία της Nielsen (2015) εξετάζεται η συμβολή των διαφόρων τύπων ανατροφοδότησης στο κίνητρο συγγραφής των μαθητών γυμνασίου. Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα εξετάζουν: Τους τύπους ανατροφοδότησης που μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία, ώστε να συμβάλλουν στην ικανοποιητική συγγραφή. Κατά πόσο στη συγγραφική διαδικασία θα πρέπει να εφαρμόζονται οι διάφοροι τύποι ανατροφοδότησης και τέλος πώς οι διάφοροι τύποι ανατροφοδότησης επιδρούν στο εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο συγγραφής των μαθητών.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν (n=92) μαθητές της όγδοης τάξης του γυμνασίου στο Midwest και ακολουθήθηκε η μικτή μέθοδος. Συγκεντρώθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα στη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας από σύντομη έρευνα που διενήργησε η ερευνήτρια, αφού πρώτα έλαβε τις εγκρίσεις από τους ειδικούς. Σκοπός της σύντομης έρευνας ήταν να μετρήσει το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο και κατά πόσο η ανατροφοδότηση τους παρακίνησε στη συγγραφή. Έτσι, στον πρώτο σχεδιασμό οργάνωσε τις απαντήσεις των μαθητών σε τέσσερις κατηγορίες. Πρώτο, στη συμβολή της θετικής ανατροφοδότησης στο εσωτερικό κίνητρο, δεύτερο στη συμβολή της θετικής ανατροφοδότησης στο εξωτερικό κίνητρο, τρίτο, στη συμβολή της διορθωτικής ανατροφοδότησης (corrective feedback) στο εσωτερικό κίνητρο και τέταρτο, στη συμβολή της διορθωτικής ανατροφοδότησης στο εξωτερικό κίνητρο.

Αυτό το μέρος συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες διαδικτυακά μέσω του ειδικού λογισμικού Qualtrics (Nielsen, 2015).

Στη συνέχεια, η Nielsen (2015), αφού συνέλεξε τα δεδομένα της από τα πρώτα δυο ερευνητικά ερωτήματα μέσω του ερωτηματολογίου, έπειτα, για να απαντήσει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, εφάρμοσε το πείραμα. Η διάρκεια ήταν 3-4 εβδομάδες και εκεί ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μία έκθεση. Στο τέλος αυτής, οι δάσκαλοι πρόσφεραν στους μαθητές ανατροφοδότηση υιοθετώντας τους διάφορους τύπους και αφορούσε σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου (ιδέες, οργάνωση, σύνταξη, προτάσεις, παραπομπές). Οι μαθητές συμπλήρωναν ένα δελτίο, ώστε να μετρηθεί το κίνητρό τους μετά την ανατροφοδότηση που είχαν λάβει. Τ' αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές είχαν περισσότερο κίνητρο, όταν λάμβαναν λεπτομερή ανατροφοδότηση που τους προσανατόλιζε στα επόμενα βήματα επεξεργασίας του κειμένου. Το εσωτερικό κίνητρο, αποδεικνύεται να επηρεάζεται περισσότερο από τη διορθωτική ανατροφοδότηση σε σύγκριση με το εξωτερικό κίνητρο. Η ανατροφοδότηση επηρέασε επίσης το εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο, αλλά η συμβολή της ήταν σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τη διορθωτική ανατροφοδότηση.

Τέλος, στη μελέτη της Wingate (2010) εξετάζεται η σχέση της ανατροφοδότησης-κινήτρου-συγγραφής (βλ. ενότητα 3.1). Τα ευρήματα της δείχνουν πως οι φοιτητές που αξιοποιούν τα σχόλια της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, βελτιώνουν την ακαδημαϊκή συγγραφή τους και σημειώνουν υψηλό κίνητρο σε αντίθεση με τους αδύναμους φοιτητές που δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους το ρόλο της. Μέσα από τις συνεντεύξεις των φοιτητών του Βρετανικού πανεπιστημίου, αποκαλύπτει τους λόγους που οι φοιτητές συνδέονται ή όχι με την ανατροφοδότηση. Οι λόγοι αφορούν στο χαμηλό ή υψηλό κίνητρο, τ' οποίο απορρέει από την ικανοποίηση τους από το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και από τις αντιλήψεις τους για τις συγγραφικές τους ικανότητες. Συμπεραίνει πως η ανατροφοδότηση πρέπει να ενθαρρύνει όλους τους φοιτητές, ώστε να ενισχύσει το κίνητρο και την αποτελεσματικότητα των φοιτητών.

Σύμφωνα με τις εμπειρικές έρευνες, όπως παρουσιάστηκαν στην τέταρτη ενότητα, η ανατροφοδότηση που συγκεντρώνει ποιοτικά χαρακτηριστικά και προσφέρει

στρατηγικές συγγραφής, τότε συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης και στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας τους, οι έρευνες των Duijnhouwer et al. (2010, 2012) παρουσιάζουν τη λειτουργία της ανατροφοδότησης σε επίπεδο έργου και κινήτρου σύμφωνα με τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996). Ένα ακόμη στοιχείο αυτών των ερευνών που διαφοροποιείται από τις προηγούμενες μελέτες είναι πως η ανατροφοδότηση που προσφέρει στρατηγικές συγγραφής αν και βελτιώνει την επίδοση (επίπεδο έργου), ωστόσο καταγράφει αναντιστοιχία στο επίπεδο κινήτρου, αφού αυτές οι πρακτικές εντείνουν τις ανησυχίες των εκπαιδευομένων και επηρεάζουν τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι άξονες της μελέτης των Duijnhouwer et al. (2010, 2012) και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας τους θα αποτελέσουν το θέμα εξέτασης στην παρούσα εργασία και ειδικότερα η σχέση της ανατροφοδότησης στην ακαδημαϊκή συγγραφή και στο εσωτερικό κίνητρο.

3.4 Κριτική αποτίμηση των εμπειρικών ερευνών

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάστηκαν 27 εμπειρικές έρευνες σχετικά με την ανατροφοδότηση, τις στρατηγικές συγγραφής και τη σημασία τους στη ακαδημαϊκή συγγραφική διαδικασία, την αυτό-αποτελεσματικότητα στη συγγραφή, καθώς και τη σχέση που αναπτύσσουν μεταξύ τους. Στο σύνολό τους οι εμπειρικές έρευνες, επιβεβαιώνουν τη θετική συμβολή της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία και τη σύνδεση με τις στρατηγικές συγγραφής, το κίνητρο και την αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών στην ακαδημαϊκή συγγραφή. (Bruning & Horn, 2000· Carless, 2006· Duijnhouwer, et al., 2010· Duijnhouwer et al., 2012· Hattie & Timperley, 2007· Kellogg & Whiteford, 2009· Kluger & DeNisi, 1996· Shute, 2008). Από αυτές το μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μελέτες της τελευταίας ενότητας (βλ. ενότητα 3.4). Πρόκειται για

έρευνες που χρονολογούνται σε δύο διαφορετικές φάσεις. Οι παλαιότερες στη δεκαετία του 1990 (Schunk & Swartz, 1993· Graham & Harris, 1989) και οι πρόσφατες που εντοπίζονται στη τελευταία δεκαετία (Duijnhouwer et al., 2010,2012· Wingate, 2010· Nielsen, 2015).

Η σημασία αυτών των ερευνών έγκειται στ' ότι συνάδουν με το θέμα, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός βασίστηκε ως επί το πλείστον στις έρευνες των Duijnhouwer et al. (2010,2012) και οι βασικοί λόγοι επιλογής τους αφορά στ' ότι πρόκειται για σύγχρονες έρευνες, οι ερευνητές εξετάζουν την ανατροφοδότηση βάσει της θεωρίας των τριών επιπέδων των Kluger & DeNisi (1996) και έτσι αναλύουν τη συμβολή τους σε επίπεδο έργου (στρατηγικές συγγραφής) και επίπεδο κινήτρου (αυτό-αποτελεσματικότητα). Επιπλέον, η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων εξασφαλίστηκε από εργαλεία τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Ακόμη, το δείγμα των ερευνών τους αποτέλεσαν φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το θέμα της εργασίας και τη μελέτη των ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εντοπίζονται κάποια ερευνητικά κενά που χρήζουν το επιστημονικό ενδιαφέρον. Οι μηχανές αναζήτησης (ERIC, Google Scholar) παρουσιάζουν πλήθος ερευνών που ασχολούνται ξεχωριστά με την ανατροφοδότηση, το κίνητρο-αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή συγγραφή. Ωστόσο, υπάρχει ένα σημαντικό κενό στις ερευνητικές εργασίες και εντοπίζεται στη μελέτη και στη σύνδεση ανάμεσα στους τρεις παράγοντες. Μάλιστα, ενώ οι ερευνητές συχνά παρουσιάζουν την ανατροφοδότηση ως ένα παράγοντα που δίνει κίνητρο στη μάθηση, παρόλο αυτά δεν έχουν εστιάσει στη σχέση μεταξύ ανατροφοδότησης και κινήτρου ή στον τρόπο με τον οποίο η ανατροφοδότηση εφαρμόζεται στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γραφής, έτσι ώστε να παρακινήσει τους μαθητές- φοιτητές (Bruning & Horn, 2009· Hattie & Timperley, 2007· Kluger & DeNisi, 1996· Shute, 2008).

Το εσωτερικό κίνητρο θεωρείται έννοια ταυτόσημη με τον όρο αποτελεσματικότητα (self- efficacy). Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνει πως η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη βελτίωση των γνωστικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων και

επηρεάζει τα μαθησιακά επιτεύγματα, το ακαδημαϊκό κίνητρο και το επίπεδο της προσπάθειας (Bandura, 1994· Pajares, 2003· Schunk, 1991). Η υψηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητας, οδηγεί τους φοιτητές να εκτελούν τις δραστηριότητες που θα είναι ωφέλιμες στη μάθησή τους με λιγότερο άγχος. Στο πεδίο της ακαδημαϊκής συγγραφής, οι έρευνες έχουν δείξει πως η αυτό-πεποίθηση των εκπαιδευομένων και η ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων συνδέεται με το ακαδημαϊκό κίνητρο. Οι εμπειρικές έρευνες που έχουν παρουσιαστεί εξετάζουν το συγγραφικό κίνητρο σε σχέση με το φύλο. Μάλιστα, ο Pajares (2003) επισημαίνει την αναγκαιότητα μιας έρευνας που θα εξετάζει τη συγγραφή και την αποτελεσματικότητα των μαθητών και θα παρουσιάζει την αξία του ρόλου της σε όλες τις βαθμίδες, όπως επίσης οι Bruning & Horn (2000), τονίζουν την αναγκαιότητα έρευνας για τους παράγοντες κινήτρου που ευνοούν τη συγγραφική ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, εντοπίζεται ένα ακόμη ερευνητικό κενό και αφορά στη σχέση της ανατροφοδότησης, του κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) στην ακαδημαϊκή συγγραφή. Οι Schunk & Swartz (1993a) αναφέρουν πως η αποτελεσματικότητα ως προς τη συγγραφή, αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευομένου να εκτελεί ενέργειες σύμφωνα με το κείμενο. Αυτές οι πληροφορίες, επιτυγχάνονται μέσω του λειτουργικού ρόλου της ανατροφοδότησης, αφού αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τη διαδικασία των στόχων και καθορίζει την ανάπτυξη ή όχι του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Bandura (1994), η ανατροφοδότηση συμβάλλει στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Άλλωστε, οι προηγούμενες έρευνες στα γνωστικά αντικείμενα των μαθητών, έχουν δείξει πως η θετική επίδραση της ανατροφοδότησης μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, την ακαδημαϊκή επίδοση ή τις απόψεις για την αποτελεσματικότητα (Pajares, 2003· Schunk & Swartz, 1993).

Επίσης, οι μελέτες που αφορούν στην ακαδημαϊκή συγγραφή, είτε επικεντρώνονται στη συμβολή της ανατροφοδότησης στη συγγραφική επίδοση (Duijnhouwer et al. 2010, 2012· Graham & Perin, 2007) ή στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναπτυχθεί το κίνητρο της ακαδημαϊκής συγγραφής (Bruning & Horn, 2000). Ωστόσο, αν και υπάρχει πλήθος οδηγιών για την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες, παρόλο αυτά υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με την εξέταση της

συσχέτισης της ανατροφοδότησης με το μοντέλο στρατηγικών βελτιώσεων στη συγγραφή και στη σχέση που αναπτύσσει με την αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι Graham & Perin (2007), αναφέρουν το κενό στη βιβλιογραφία σχετικά με την ανατροφοδότηση και τις οδηγίες συγγραφής και καταλήγουν πως δεν μπορούν να οδηγηθούν σε ασφαλή συμπεράσματα για το ρόλο της ανατροφοδότησης και την παρέμβασή της στη συγγραφή, λόγω των διάσπαρτων και περιορισμένων ευρημάτων. Μία σημαντική παράμετρος είναι και η σχέση της συγγραφής με το κίνητρο.

Οι σχετικές ξένες έρευνες που εξετάζουν και τους τρεις παράγοντες εστιάζουν στην παραδοσιακή πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, οι ερευνητικοί σχεδιασμοί τους, περιλαμβάνουν μικτές μεθόδους, κυρίως πειράματα κάτω υπό ειδικές συνθήκες, συγκεκριμένο πληθυσμό και μικρό δείγμα. Επομένως, αυτά τα δεδομένα δεν επιτρέπουν την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων ή τη γενίκευση. Στο πεδίο της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπάρχει περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την αλληλεπίδρασή τους. Στην Ελλάδα το βιβλιογραφικό κενό είναι μεγαλύτερο, αφού δεν υπάρχουν προηγούμενα πορίσματα ερευνών. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο παρουσιάζει σημαντικό αριθμό ερευνητικών και διπλωματικών εργασιών σχετικά με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και διάφορες πτυχές της (αντιλήψεις φοιτητών, επικοινωνία ΚΣ, ικανοποίηση και συναισθήματα, συγγραφική αυτορρύθμιση).

Με αφορμή το ερευνητικό κενό, η παρούσα εργασία, επιδιώκει να εξετάσει την ανατροφοδότηση και τη συμβολή της στο γνωστικό (βελτίωση ακαδημαϊκής συγγραφής - αξιοποίηση στρατηγικών συγγραφής) και στο συναισθηματικό μέρος (εσωτερικό κίνητρο – αποτελεσματικότητα συγγραφής). Η σημασία της εργασίας, έγκειται στο γεγονός πως η ακαδημαϊκή συγγραφή, αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας των γνωστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Ομοίως, η ανατροφοδότηση, συνιστά βασικό στοιχείο στη φιλοσοφία του Ε.Α.Π.

Επομένως, απαιτείται η συνεχής εξέτασή της ως προς το λειτουργικό της μέρος, δηλαδή κατά πόσο προωθεί τη μάθηση του γνωστικού αντικειμένου και ως προς τη σύνδεσή της με τη συγγραφή και τη διδασκαλία της και κατά πόσο αυτά τα δύο ενεργοποιούν το κίνητρο συγγραφής στους φοιτητές στο Ε.Α.Π. Ένα ακόμη στοιχείο

είναι πως στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα αντιστοιχούν σε ξένα εργαλεία τα οποία επιτρέπουν τη διεξαγωγή της έρευνας και χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα, των οποίων οι μετρήσεις είναι σταθερές και έχουν αξιοποιηθεί από ξένους ερευνητές που εξετάζουν τις ακόλουθες έννοιες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

4.0 Σκοπός- Ερευνητικά Ερωτήματα

Η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα σπουδαίο μαθησιακό εργαλείο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και πλήθος εμπειρικών ερευνών, αναδεικνύουν το ρόλο και τη σημασία της. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η άποψη των φοιτητών αναφορικά με την ανατροφοδότηση και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, της αξιοποίησης των στρατηγικών γραφής και στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική. Αντιστοίχως τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν είναι τα εξής:

ΕΕ1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;

ΕΕ2. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και στην αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής;

ΕΕ3. Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και την αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;

ΕΕ4. Ποια η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;

4.1 Ερευνητική Διαδικασία

Στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κρίνεται σκόπιμη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας δημοσκοπήσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, διότι ανταποκρίνεται στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων. Οι δημοσκοπικοί ή δειγματοληπτικοί σχεδιασμοί, αποτελούν μια χρήσιμη ερευνητική προσέγγιση για την περιγραφή τάσεων και για την εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές. Μάλιστα, η στατιστική ανάλυση ερμηνεύει, επιβεβαιώνει ή απορρίπτει το αποτέλεσμα, όπως έχουν προβλέψει οι παρελθοντικές μελέτες και παρουσιάζονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Creswell, 2016).

Όσον αφορά το πρακτικό μέρος, τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν μέσω του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, τ' οποίο αναρτήθηκε στη ψηφιακή πλατφόρμα Google Forms τη χρονική περίοδο Μάρτιος-Απρίλιος 2019. Αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα ακολούθησε τους κανόνες δεοντολογίας και οι συμμετέχοντες έλαβαν βεβαιώσεις για τη διαφύλαξη της ιδιωτικότητας και την εμπιστευτικότητα των πληροφοριών τους. Τέλος, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS.

4.2 Δειγματοληψία

Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη δειγματοληπτική μέθοδος, ώστε να συλλεχθούν βάσιμα στοιχεία από την ομάδα-στόχο. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ακριβέστερη μορφή δειγματοληψίας είναι η δειγματοληψία με πιθανότητα και συγκεκριμένα, η απλή τυχαία δειγματοληψία. Επειδή, όμως στις εκπαιδευτικές έρευνες δεν είναι πάντα δυνατή η χρήση δειγματοληψίας με πιθανότητα λόγω των περιορισμένων οικονομικών και χρονικών πόρων, στην παρούσα μελέτη, πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και ειδικότερα βολική δειγματοληψία, στο πλαίσιο της οποίας επιλέχθηκαν συμμετέχοντες, επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μεταπτυχιακοί φοιτητές του Προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής της σχολής Ανθρωπιστικών σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) που φοιτούν στο τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Το δείγμα της εργασίας, αποτελείτο από εκατό σαράντα πέντε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ε.Α.Π. της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών (N=145).

4.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήματα κλειστού τύπου. Τα πλεονεκτήματα των κλειστών ερωτήσεων είναι πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται εύκολα, σε σύντομο χρόνο και προσφέρουν καλύτερη στατιστική ανάλυση (Creswell, 2016). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για ένα εργαλείο σύγχρονο και δημοφιλές στην ποσοτική έρευνα, λόγω της προσβασιμότητας και της εύκολης διανομής που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες (Creswell, 2016). Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έχει επίσης το πλεονέκτημα πως παρέχει στους συμμετέχοντες την επιλογή του χώρου και του χρόνου της συμπλήρωσής του (Παρασκευόπουλος, 1993).

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του μεθοδολογικού σχεδιασμού της μελέτης είναι εκείνα τα οποία συνάδουν με το σκοπό και απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Επιπλέον χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία και έχουν χρησιμοποιηθεί σε άλλες εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν 5 ερωτηματολόγια τα οποία συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Τα ερωτηματολόγια της μελέτης παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1.

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος **«ΕΕ1: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής»**

του (Ε.Α.Π.);», χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών για την «Ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών» των Σιούλη και Γαρδικιώτη (2011). Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος **«ΕΕ2: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών;»**, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια «Ανατροφοδότηση και συγγραφή εργασιών» των Pat-El et al.(2013) («Student Assessment for Learning Questionnaire») και «Στρατηγικές χρήσης της γλώσσας» τωνCohen, Oxford και Chi (2002) («Language Strategy Use Survey»).

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος **«ΕΕ3: Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;»**, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Εσωτερικών κινήτρων» των Ryan& Deci (2000) («Intrinsic Motivation Inventory», IMI), και το ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) των Pintrich et al.(1993) («Motivated Strategies for Learning Questionnaire», MSLQ).

Τα ερωτήματα σε αυτά τα ερωτηματολόγια είναι κλειστού τύπου και για τη λήψη απαντήσεων χρησιμοποιούν τη 5βάθμια κλίμακα Likert, με την εξής διαβάθμιση: 1= «Διαφωνώ απόλυτα», 2=«διαφωνώ», 3=«ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», 4= «συμφωνώ», 5=«συμφωνώ απόλυτα».

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης έχει 40 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείται από 4 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, ζητείται από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν δημογραφικές ερωτήσεις ονομαστικής και κατατακτικής κλίμακας, συγκεκριμένα το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα, ο αριθμός των Θεματικών Ενοτήτων που έχουν παρακολουθηθεί στο Ε.Α.Π. και κατά πόσο ο συμμετέχων κατέχει δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο.

Η δεύτερη ενότητα απαντά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: *Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;*. Εδώ εξετάζονται τα (ποιοτικά) χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι φοιτητές στο Ε.Α.Π. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι των

Σιούλη & Γαρδικιώτη (2011) και αποτελείται από 9 ερωτήματα. Το θέμα της ανατροφοδότησης και της μεθόδου που χρησιμοποίησαν στη δική τους μελέτη, εμφανίζουν κοινά σημεία με την παρούσα εργασία, αφού στην ποσοτική τους έρευνα, εξετάστηκαν οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επίδρασής της στην πρόοδο της μάθησης και στους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα κατηγοριοποιούνται σε 3 άξονες και διερευνούν τη μορφή της παρεχόμενης ανατροφοδότησης, την επιρροή της σε μαθησιακό- συναισθηματικό επίπεδο, την επικοινωνία των φοιτητών- ΚΣ και τέλος τις εκπαιδευτικές ανάγκες- προτάσεις των φοιτητών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 42 ερωτήσεις και χωρίζεται σε επτά ενότητες: Στη Μορφή της Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης, στην Πρόσληψη της Ανατροφοδότησης, στην Αλληλεπίδραση-Στοχασμό-Αυτορρύθμιση, στην Κατανόηση-Επικοινωνία-Συνεργασία, στις Προτιμήσεις ως προς τον Τρόπο Ανατροφοδότησης, στον Σχεδιασμό-Προτάσεις. Για τις ανάγκες της εργασίας, η επιλογή των ερωτημάτων έγιναν βάσει της σχετικότητάς τους με τους στόχους της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, τα πρώτα 6 ερωτήματα αποτελούν μέρος της υποκλίμακας «Μορφή Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης», ενώ το τελευταίο είναι μέρος της υποκλίμακας «Αλληλεπίδραση- Στοχασμός». Τα 9 ερωτήματα που επιλέχθηκαν είχαν υψηλή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,71$.

Στη τρίτη ενότητα εξετάζει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «*Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών;*» Η τρίτη ενότητα χωρίζεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος αφορά την ανατροφοδότηση και τη συγγραφή των εργασιών (7 ερωτήσεις). Ως εργαλείο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το «*Student Assessment for Learning Questionnaire* (Pat-El et al., 2013), και επιλέχθηκαν 7 ερωτήσεις από τα συνολικά 28 ερωτήματα. Τα 7 αυτά ερωτήματα είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,84$.

Ο δεύτερος άξονας αφορά στις στρατηγικές συγγραφής (7 ερωτήσεις) και ως εργαλείο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Language Strategy Use Survey*» των Cohen, Oxford & Chi (2002). Το συγκεκριμένο εργαλείο επιδιώκει να

αναδεικνύει το γλωσσικό επίπεδο του συμμετέχοντα, καθώς εξετάζει τις στρατηγικές χρήσης της γλώσσας, όπως εκείνος αξιοποιεί και παράλληλα τον βοηθάει να ανακαλύψει νέες που θα ενισχύσουν τη δεξιότητα εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει 89 ερωτήματα που κατατάσσονται σε έξι κατηγορίες: Ακρόαση, λεξιλόγιο, ομιλία, ανάγνωση, συγγραφή και μετάφραση. Η υποκλίμακα των στρατηγικών συγγραφής περιείχε 10 ερωτήματα και από αυτά επιλέχθηκαν 7 ερωτήσεις, λόγω της άμεσης σχέσης τους με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Τα 7 ερωτήματα είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,73$.

Η τέταρτη ενότητα αφορά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «*Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;*» Ως εργαλείο μέτρησης για το εσωτερικό κίνητρο (8 ερωτήσεις) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Intrinsic Motivation Inventory*» (IMI) των Ryan & Deci (2000). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήσεις, βασίζεται στη Θεωρία Αυτό-προσδιορισμού των Ryan & Deci (2000) και επιδιώκει να μετρήσει και να ερμηνεύσει το ανθρώπινο κίνητρο. Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές εργασίες και σε πειράματα που σχετίζονται με το εσωτερικό κίνητρο και τη μαθησιακή αυτονομία, καθώς αξιολογεί το ενδιαφέρον/απόλαυση των συμμετεχόντων, τη γνωστική επάρκειά τους, την επιμονή τους, την πίεση/ένταση και την αξία/χρησιμότητα. Από αυτό το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν 8 ερωτήσεις από την κατηγορία Ενδιαφέρον/Απόλαυση. Τα 8 ερωτήματα των εσωτερικών κινήτρων για τις γραπτές εργασίες είχαν υψηλή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,85$.

Για το δεύτερο άξονα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και για τη διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*» (MSLQ) των Pintrich et al. (1993). Το συγκεκριμένο εργαλείο σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει το κίνητρο σπουδαστών κολλεγίου αλλά και τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης σε μαθησιακά αντικείμενα. Η σπουδαιότητά του έγκειται στ' ότι συνοψίζει Αρχές Γνωστικών Θεωριών για το κίνητρο και των στρατηγικών μάθησης, όπως σημειώσει προηγούμενοι ερευνητές. Το εργαλείο αποτελείται από δύο μέρη: Την κλίμακα κινήτρου (Motivation Scale) και την κλίμακα Στρατηγικών Μάθησης (Learning

Strategies Scale). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα κινήτρου, η οποία χωρίζεται σε τρεις ενότητες: Α) Τους παράγοντες Αξίας (Value Components) που διερευνά τους εξωτερικούς στόχους, τους εσωτερικούς στόχους και την αξία στόχου. Β) Τους παράγοντες προσδοκίας (Expectancy Components) και διερευνά τις πεποιθήσεις ελέγχου και την αυτό-αποτελεσματικότητα για μάθηση και επίδοση. Γ) Ο Συναισθηματικός Παράγοντας (Affective Components) και διερευνά το τεστ άγχους. Από τα 31 ερωτήματα του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκαν οι 6 ερωτήσεις από τη δεύτερη ενότητα που αφορούν στην «αυτό- αποτελεσματικότητα για μάθηση και επίδοση». Η επιλογή των ερωτημάτων έγινε λόγω της σχετικότητάς τους με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Τα 6 ερωτήματα των κινήτρων είχαν υψηλή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,84$. Ο Πίνακας 1Α παρουσιάζει τη σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις κλίμακες μέτρησης και των αριθμό των ερωτημάτων, με αναφορά των δεικτών αξιοπιστίας Cronbach α για κάθε ομάδα ερωτημάτων.

Πίνακας Α1. Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων με επιλεγθείσες κλίμακες μέτρησης με αναφορά δεικτών αξιοπιστίας

Ερευνητικό ερώτημα	Ερωτηματολόγιο	Βιβλιογραφία	Σύνολο Ερωτημάτων	Επλεγμένα Ερωτήματα	Αξιοπιστία ερωτημάτων
ΕΕ1 Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μτπχ φοιτητές του Ε.Α.Π.;	«Απόψεις για την Ανατροφοδότηση Γραπτών Εργασιών»	Σιούλη & Γαρδικιώτη (2011)	42	9	$\alpha=0,71$
ΕΕ2 Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών;	«Ανατροφοδότηση & Συγγραφή Εργασιών»	Pat-Eletal. (2013)	28	7	$\alpha=0,84$
	«Στρατηγικές Συγγραφής»	Cohen, Oxford&Chi (2002)	89	7	$\alpha=0,73$
ΕΕ3 Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;	«Εσωτερικό κίνητρο»	Ryan&Deci (2000)	45	8	$\alpha=0,85$
	«Κίνητρα αυτό-αποτελεσματικότητας»	Pintrichetal. (1993)	31	6	$\alpha=0,84$

Τα ερωτήματα των πέντε ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα μελέτη (Cohen et al., 2002· Ryan & Deci, 2000· Pat-El et al., 2013· Pintrich et al., 1993· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2011) είναι κλειστού τύπου και για τη λήψη απαντήσεων χρησιμοποιούν τη 5βάθμια κλίμακα Likert με την εξής διαβάθμιση: 1= «Διαφωνώ απόλυτα», 2=«διαφωνώ», 3=«ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», 4= «συμφωνώ», 5=«συμφωνώ απόλυτα». Τέσσερα από τα πέντε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν ξενόγλωσσα (Cohen et al., 2002· Ryan&Deci, 2000· Pat-El et al., 2013· Pintrich et al., 1993), και τα ερωτήματα που επιλέχθηκαν από αυτά τα ερωτηματολόγια μεταφράστηκαν στα ελληνικά και απέκτησαν την τελική τους μορφή μετά από την ολοκλήρωση της πιλοτικής μελέτης. Όσον αφορά τα ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια παρουσιάζονται ορισμένες

τροποποιήσεις ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων και την προσαρμογή τους στο πλαίσιο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, στο ερωτηματολόγιο των Pat-El et al. (2013) η έννοια του δασκάλου αντικαθίσταται από την έννοια του Καθηγητή-Συμβούλου. Επιπλέον, από το ερωτηματολόγιο των Cohen et al. (2002) αφαιρέθηκαν δύο ερωτήσεις γλωσσικού περιεχομένου που θα άρμοζαν στην εξέταση της δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στη χρήση του αλφαβήτου και στη συγγραφή διαφορετικών ειδών κειμένων σε ξένη γλώσσα.

Για τη μετάφραση των ερωτηματολογίων από τα αγγλικά στα ελληνικά, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια του Mraček (2018). Αρχικά το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά από επαγγελματία μεταφραστή στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση (inverse translation) από τα Ελληνικά στα Αγγλικά ξανά από τον επαγγελματία μεταφραστή. Οι διαφορές οι οποίες παρατηρήθηκαν ανάμεσα στο αρχικό κείμενο και στην αντίστροφη μετάφραση ελέγχθηκαν και τροποποιήθηκαν καταλλήλως από τον επαγγελματία μεταφραστή σε συνεργασία με τον ερευνητή.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (πλατφόρμα Google forms) και αναρτήθηκε στο κοινωνικό μέσο δικτύωσης (Facebook) και ειδικότερα στις ομάδες των 7 θεματικών ενότητων, όπως περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Μάλιστα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της διαδικασίας, ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε με τρόπο, ώστε οι οδηγίες και οι ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες να είναι σαφείς και μονοσήμαντες με θετικές και αρνητικές διατυπώσεις. Επιπλέον, επειδή ενδέχεται τα ερωτηματολόγια να μην επιστραφούν ή να απαντηθούν βιαστικά και επομένως η εργασία να χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό αξιοπιστίας, σχεδιάστηκε εντός του ερωτηματολογίου να υπάρχει συνοδευτική επιστολή που πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για το θέμα το σκοπό και τη σπουδαιότητα της έρευνας, καθώς και για το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της (2 εβδομάδες από τη μέρα δημοσίευσης) και ταυτόχρονα παρακαλούσε τους συμμετέχοντες να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις. Ένα ακόμη στοιχείο, ήταν η παρότρυνση των συμμετεχόντων για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, αφού

στη συνοδευτική επιστολή γινόταν αναφορά για προσωπική επικοινωνία με την ερευνήτρια για τυχόν διευκρινίσεις ή επίλυση ασαφειών ή άλλων αποριών.

Παράλληλα, η εργασία ακολούθησε τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας, όπως ορίζει η έρευνα, τηρώντας την ανωνυμία και εξασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων. Ταυτόχρονα, τα μέλη του δείγματος ενημερώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την παρούσα μελέτη (Creswell, 2016). Για την καλύτερη κατανόηση, ο Πίνακας Α2 παρουσιάζει την αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τους θεματικούς άξονες και τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Πίνακας Α2. Αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τους θεματικούς άξονες και τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

Ερευνητικό Ερώτημα	Θεματικός Άξονας	Ερωτήματα του ερωτηματολογίου
ΕΕ1. Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μτπχ φοιτητές του Ε.Α.Π.;	1. Χαρακτηριστικά παρεχόμενης ανατροφοδότησης («Απόψεις για την Ανατροφοδότηση Γραπτών Εργασιών», Σιούλη & Γαρδικιώτη, 2011)	6. Λαμβάνω αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές μου εργασίες 7. Θεωρώ πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνω είναι επαρκής και καλύπτει τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες 8. Τα σχόλια είναι γενικά για όλη την ομάδα και δεν εστιάζουν στην εργασία μου 9. Τα σχόλια είναι εστιασμένα στην εργασία μου και προσανατολισμένα στο να με υποστηρίξουν να βελτιωθώ 10. Τα σχόλια απλώς πλαισιώνουν και αιτιολογούν τη βαθμολογία μου 11. Τα σχόλια παρέχουν πληροφορίες για το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση 12. Η ανατροφοδότηση μου δίνει κίνητρο να μελετήσω
ΕΕ2. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή;	1. Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών («Ανατροφοδότηση & Συγγραφή Εργασιών», Pat-El et al., 2013)	13. Οι εργασίες με βοηθούν να μάθω να γράφω 14. Ο ΚΣ μού τονίζει τα θετικά σημεία της εργασίας 15. Ο ΚΣ μού τονίζει τα αρνητικά σημεία της εργασίας 16. Ο ΚΣ με ενθαρρύνει να βελτιώσω τη συγγραφή μου 17. Ο ΚΣ μού τονίζει την πρόοδο που σημειώνω σε κάθε εργασία 18. Μετά από κάθε εργασία, ο ΚΣ με πληροφορεί πώς να βελτιώσω τη συγγραφή για την επόμενη φορά 19. Η διόρθωση λαθών από τον ΚΣ με βοηθά να αναγνωρίζω τις αδυναμίες μου στη γλώσσα

ΕΕ3. Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;	1. Εσωτερικό κίνητρο και γραπτές εργασίες («Εσωτερικό κίνητρο», Ryan & Deci, 2000)	27. Πιστεύω πως η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι ωφέλιμη για μένα 28. Η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι διασκεδαστική διαδικασία 29. Η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι βαρετή διαδικασία 30. Είμαι πρόθυμος/η να γράφω εργασίες επειδή είναι χρήσιμο για μένα 31. Κάνω τις εργασίες επειδή είμαι υποχρεωμένος/η 32. Μου αρέσουν οι εργασίες που ευνοούν την κριτική σκέψη 33. Ένας από τους στόχους μου είναι να αποκτήσω πολλές δεξιότητες στη συγγραφή γραπτών εργασιών
	2. Αυτό-Αποτελεσματικότητα (Self-Efficacy) («Κίνητρα αυτό-αποτελεσματικότητας», Pintrich et al., 1993)	34. Η ανατροφοδότηση μου δίνει αυτοπεποίθηση στη συγγραφική μου ικανότητα 35. Πιστεύω πως η βαθμολογία μου από τις εργασίες θα είναι πολύ καλή 36. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να εκπονήσω πολύ καλές εργασίες 37. Οι συγγραφικές μου ικανότητες είναι άριστες σε σχέση με άλλους, όπως φαίνεται από τη βαθμολογία 39. Οι γνωστικές μου δεξιότητες είναι σε εξαιρετικό βαθμό 40. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους των εργασιών
ΕΕ4. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;	1. Αυτό-Αποτελεσματικότητα (Self-Efficacy) («Κίνητρα αυτό-αποτελεσματικότητας», Pintrich et al., 1993)	34. Η ανατροφοδότηση μου δίνει αυτοπεποίθηση στη συγγραφική μου ικανότητα 35. Πιστεύω πως η βαθμολογία μου από τις εργασίες θα είναι πολύ καλή 36. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να εκπονήσω πολύ καλές εργασίες 37. Οι συγγραφικές μου ικανότητες είναι άριστες σε σχέση με άλλους, όπως φαίνεται από τη βαθμολογία 39. Οι γνωστικές μου δεξιότητες είναι σε εξαιρετικό βαθμό 40. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους των εργασιών
	2. Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών («Στρατηγικές Συγγραφής», Cohen, et al., 2002)	20. Η ανατροφοδότηση του ΚΣ περιλαμβάνει χρήσιμες στρατηγικές για τη συγγραφή γραπτών εργασιών 21. Συνήθως ξαναγράφω και εξετάζω το κείμενό μου τουλάχιστον μια φορά 22. Πριν παραδώσω την εργασία μου, ελέγχω εάν το κείμενο είναι αρκετά πειστικό 23. Διαβάζω συχνά το κείμενο όσο γράφω, ώστε να διαπιστώσω πόσο ικανοποιημένος/η είμαι 24. Πάντα κάνω ένα πλάνο πριν αρχίσω να γράφω 25. Πάντα κρατώ σημειώσεις πριν αρχίσω να γράφω 26. Συμβουλευόμαι γλωσσάρια ή λεξικά, ώστε να χρησιμοποιήσω τις κατάλληλες λέξεις στο κείμενό μου

4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ένας βασικός στόχος μιας καλής έρευνας είναι να περιλαμβάνει μετρήσεις ή παρατηρήσεις που είναι αξιόπιστες. Αυτό σημαίνει ότι το όργανο μέτρησης στην παρούσα περίπτωση το ερωτηματολόγιο, θα πρέπει να παράγει παρόμοια αποτελέσματα υπό σταθερές συνθήκες και τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που βασίζονται σε επιστημονικές θεωρίες και εξετάζονται μέσα από τις μεταβλητές της μελέτης, θα πρέπει να μετράνε με συνέπεια και σταθερότητα τις στάσεις και τις απόψεις ενός δείγματος. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας μέτρησης ή της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Cronbach α μέσω του οποίου εξετάζεται «αν οι τιμές ενός ατόμου είναι εσωτερικά συνεπείς ανάμεσα στα στοιχεία του εργαλείου» (Creswell, 2016, σ. 162). Όπως είδαμε νωρίτερα (Πίνακας 1), στην παρούσα έρευνα όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας για τα 5 ερωτηματολόγια ήταν υψηλοί και αποδεκτοί με επίπεδο αξιοπιστίας Cronbach άνω του $\alpha=0,7$.

Επιπρόσθετα, εκτός της αξιοπιστίας, είναι σημαντικό να εξεταστεί και η εγκυρότητα του εργαλείου, ώστε να αξιολογηθεί και η εγκυρότητα των τιμών. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), ως εγκυρότητα αναφέρεται η ανάπτυξη βασικών στοιχείων για να τεκμηριωθεί πως η ερμηνεία του τεστ αντιστοιχεί στην προτεινόμενη χρήση και στον επιδιωκόμενο σκοπό. Η εγκυρότητα επικυρώνει ότι τα ερωτήματα που έχουν επιλεγεί και έχουν χρησιμοποιηθεί πράγματι, μετρούν αυτό για το οποίο έχουν σχεδιαστεί να μετρούν και συλλέγουν στάσεις και απόψεις για μια συγκεκριμένη ερευνητική έννοια.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μέσα από την πλήρη αντιστοιχία με ξένα εργαλεία, των οποίων η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους αναφέρεται ως επαρκής. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των Σιούλη & Γαρδικιώτη (2011). Πρόκειται για ένα εργαλείο, το οποίο δημιουργήθηκε από τους ερευνητές και τα ερωτήματά του προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών. Οι ερευνητές ανέφεραν αποδεκτή εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, χωρίς να σημειώσουν τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach της

μελέτης του. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το εργαλείο των Pat-El. et al. (2013) ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας ήταν υψηλός και επαρκής με $\alpha = 0.83$ και αντιστοίχως για το εργαλείο των Cohen, Oxford & Chi (2002), η αξιοπιστία αναφέρθηκε ως υψηλή με $\alpha = 0.91$. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, στο όργανο μέτρησης που εξετάζει το εσωτερικό κίνητρο (Ryan & Deci, 2000) αναφέρθηκε ως επαρκής με $\alpha = 0.70$ και για το εργαλείο των Pintrich et al. (1993) που εξετάζει την αποτελεσματικότητα (self-efficacy), ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach αναφέρθηκε ως πολύ υψηλός και αποδεκτός με $\alpha = 0.93$.

Όσον αφορά την εγκυρότητα του περιεχομένου, για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με πέντε ($N=5$) συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και εξετάστηκε από πέντε συναδέλφους, κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων, οι οποίοι έχουν εμπειρία στη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας και έκριναν την καταλληλότητα του εργαλείου ως προς το νόημα, τη σύνταξη και το περιεχόμενό του. Οι εντυπώσεις και τα σχόλια τους συνυπολογίστηκαν στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Τα σχόλιά τους ήταν λιγοστά και αφορούσαν ζητήματα της παρουσίασης του ερωτηματολογίου και της γραμματικής και συντακτικής διατύπωσης σε τέσσερα από τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Επίσης, οι απαντήσεις του δείγματος της πιλοτικής μελέτης δεν συγκαταλέχθηκαν στις μετρήσεις της έρευνας. Αξίζει να σημειωθεί πως τα ευρήματα της πιλοτικής έρευνας αποτελούν σημαντικό οδηγό για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, διότι αποτελούν τις κύριες κατευθυντήριες για στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993).

4.5 Περιορισμοί της Έρευνας

Στην παρούσα εργασία, αξίζει να σημειωθεί πως παρά τις ενέργειες για διαφύλαξη της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας αναμένεται να είναι περιορισμένη, καθώς η μεθοδολογία της βολικής δειγματοληψίας δεν χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία. Επομένως, τα ευρήματα δεν μπορούν να

γενικευτούν, επειδή οι απαντήσεις προέρχονται κυρίως από την προθυμία των συμμετεχόντων ενός συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος και δεν υπάρχει συνολική εικόνα για όλους τους φοιτητές του Ε.Α.Π.

Επιπλέον, τα ξένα εργαλεία που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα, έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες του εξωτερικού και αφορούν στην παραδοσιακή πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το μέγεθος του δείγματος και οι συνθήκες υπό τις οποίες οι ερευνητές οργάνωσαν τη μεθοδολογία τους είναι διαφορετικές από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Παρόλο που αυτά τα εργαλεία είναι σύμφωνα με τον σκοπό της παρούσας έρευνας, ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη άλλων σταθμισμένων τεστ στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που δημιουργεί πρόσθετους περιορισμούς στην ευρύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

4.6 Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν, θα αναλυθούν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Έκδοση 25, τ' οποίο αποτελεί ένα δημοφιλές και αποτελεσματικό προγράμματα στατιστικής ανάλυσης για τις κοινωνικές επιστήμες, όσον αφορά την επεξεργασία και παρουσίαση των δεδομένων μιας ποσοτικής επιστημονικής έρευνας. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε τόσο η περιγραφική ανάλυση, όσο και η επαγωγική στατιστική ανάλυση. Στην περιγραφική ανάλυση παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος με χρήση συχνοτήτων και ποσοστών. Για τα κυρίως ερωτήματα της μελέτης, τα οποία χρησιμοποιούν κλίμακα Likert 5 σημείων, οι απαντήσεις του δείγματος παρουσιάζονται με τη χρήση μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων. Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση.

Περαιτέρω, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach α προκειμένου να εξεταστεί η εσωτερική συνέπεια των τμημάτων με τα ερωτήματα της μελέτης. Βάσει αυτών των ελέγχων, υπολογίστηκαν ενιαίοι δείκτες ή διαστάσεις για τις υποκλίμακες

που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, ώστε αυτές οι μεταβλητές να χρησιμοποιηθούν για την απάντηση του δεύτερου και τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.

Στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε επαγωγική ανάλυση. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Pearson, ανάμεσα στη διάσταση της ανατροφοδότησης στη συγγραφή γραπτών εργασιών και τη διάσταση των στρατηγικών για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Διατυπώνεται η μηδενική και η εναλλακτική ερευνητική υπόθεση:

H_0 : Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών.

H_1 : Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες συνδέεται στατιστικά σημαντικά με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, χρησιμοποιήθηκαν δύο έλεγχοι γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression). Στον πρώτο έλεγχο παλινδρόμησης, η διάσταση ανατροφοδότησης των φοιτητών στη συγγραφή των γραπτών εργασιών ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή και η διάσταση εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή (Creswell, 2016). Διατυπώνεται η σχετική μηδενική και η εναλλακτική ερευνητική υπόθεση:

H_0 : Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες δεν προβλέπει στατιστικά σημαντικά τα εσωτερικά κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών εργασιών.

H_1 : Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες προβλέπει στατιστικά σημαντικά τα εσωτερικά κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών εργασιών.

Στον δεύτερο έλεγχο παλινδρόμησης, ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ανατροφοδότηση και εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η διάσταση της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) των φοιτητών στη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Διατυπώνεται η μηδενική και η εναλλακτική ερευνητική υπόθεση:

H_0 : Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες δεν προβλέπει στατιστικά σημαντικά την αποτελεσματικότητα των φοιτητών στη συγγραφή γραπτών εργασιών.

H_1 : Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες προβλέπει στατιστικά σημαντικά την αποτελεσματικότητα των φοιτητών στη συγγραφή γραπτών εργασιών.

Οι έλεγχοι γραμμικής παλινδρόμησης επιλέχθηκαν, γιατί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ζητούσε την εξέταση των σχέσεων αιτίας-αιτιατού ανάμεσα στις μεταβλητές και ταυτόχρονα οι μεταβλητές ήταν συνεχείς και όχι κατηγορικές.

Τέλος, στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Pearson ανάμεσα στη διάσταση της ανατροφοδότησης (self-efficacy) και τη διάσταση των στρατηγικών συγγραφής των φοιτητών. Η μηδενική και η εναλλακτική ερευνητική υπόθεση ήταν οι εξής:

H_0 : Η αυτό-αποτελεσματικότητα για τις γραπτές εργασίες δεν συνδέεται με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών.

H_1 : Η αυτό-αποτελεσματικότητα για τις γραπτές εργασίες συνδέεται με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

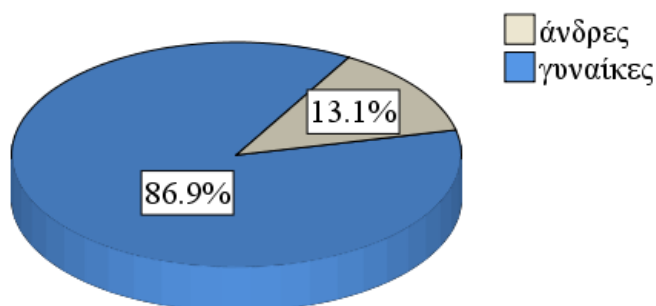
Αποτελέσματα

Προκειμένου να μελετηθεί η συμβολή της ανατροφοδότησης στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, στην αξιοποίηση των στρατηγικών γραφής, στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), πραγματοποιήθηκε η εξής στατιστική ανάλυση. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος. Στη συνέχεια αναλύονται οι απαντήσεις του δείγματος στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου ανά ερευνητικό ερώτημα. Κατόπιν εξετάζεται η αξιοπιστία των υποκλιμάκων της έρευνας, καθώς και κατά πόσο τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Τέλος, εξάγονται οι κύριες διαστάσεις της μελέτης και απαντώνται, με χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης, τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείτο από 145 συμμετέχοντες. Το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος υπολογίστηκε με τη βοήθεια του διαδικτυακού πόρου υπολογισμού μεγέθους δείγματος του ιστοχώρου Survey Monkey (<https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator>). Ο συγκεκριμένος ιστοχώρος ζητά τρία στοιχεία. Αυτά είναι το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού που ενδιαφέρει την μελέτη, το οποίο στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν $n=2334$, το διάστημα εμπιστοσύνης, ή η πιθανότητα ότι το επιλεγμένο δείγμα αντικατοπτρίζει πιστά τις απόψεις και τις στάσεις στον συνολικό πληθυσμό, το οποίο καθορίστηκε σε $a=95\%$, καθώς και το περιθώριο σφάλματος, ή ο βαθμός στον οποίο οι απόψεις του δείγματος μπορεί να αποκλίνουν από εκείνες του συνολικού πληθυσμού, που εδώ ήταν $e=7,9\%$. Με βάση αυτά τα στοιχεία, ο ιστοχώρος υπολόγιζε ως κατάλληλο μέγεθος δείγματος το $N=145$.

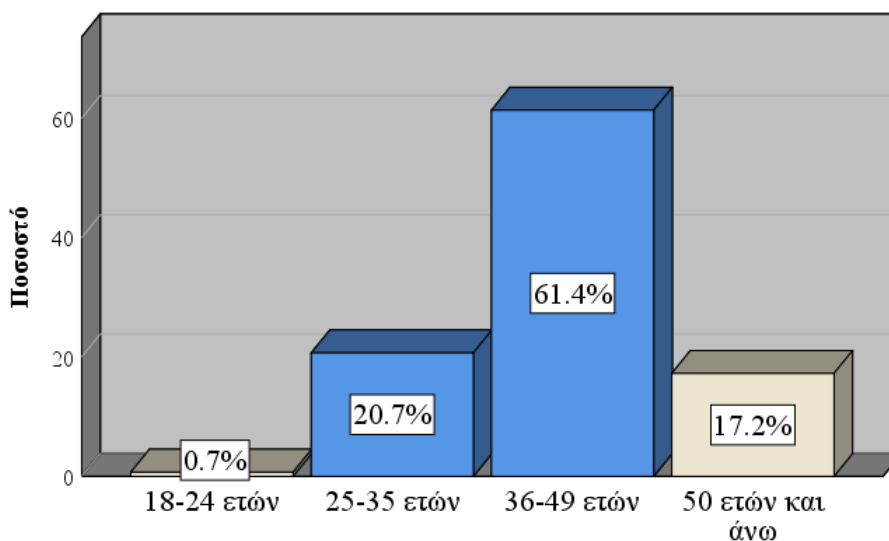
5.0. Δημογραφικά Στοιχεία

Τα Διαγράμματα 1 έως 5 και ο Πίνακας 1 παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Κατά μεγάλη πλειοψηφία, οι φοιτητές της μελέτης ήταν γυναίκες (87%), με τους άνδρες να αποτελούν το 13%.



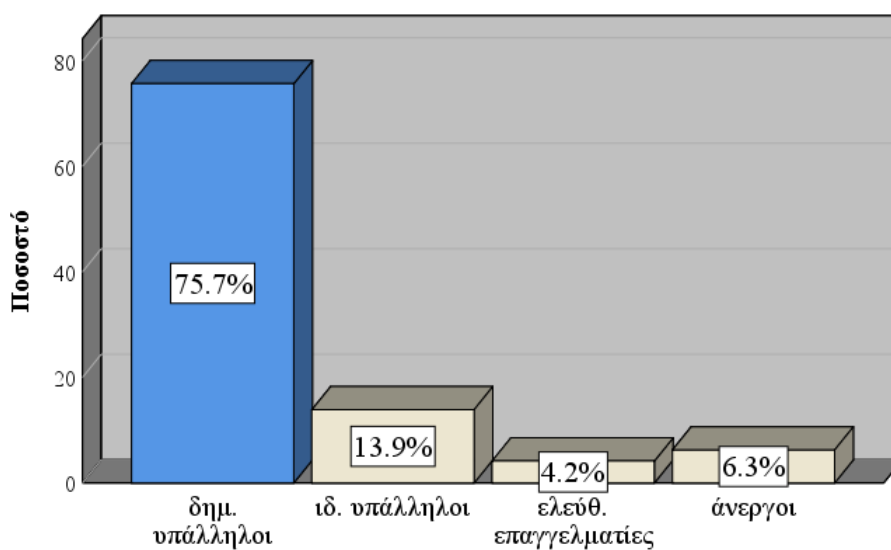
Διάγραμμα 1: Φύλο των ερωτηθέντων

Οι περισσότεροι φοιτητές είχαν ηλικία από 36 έως 49 ετών (61%). Το 21% ήταν από 25 έως 35 ετών, και το 17% ήταν από 50 ετών και πάνω. Ένας συμμετέχων είχε ηλικία έως 24 ετών.



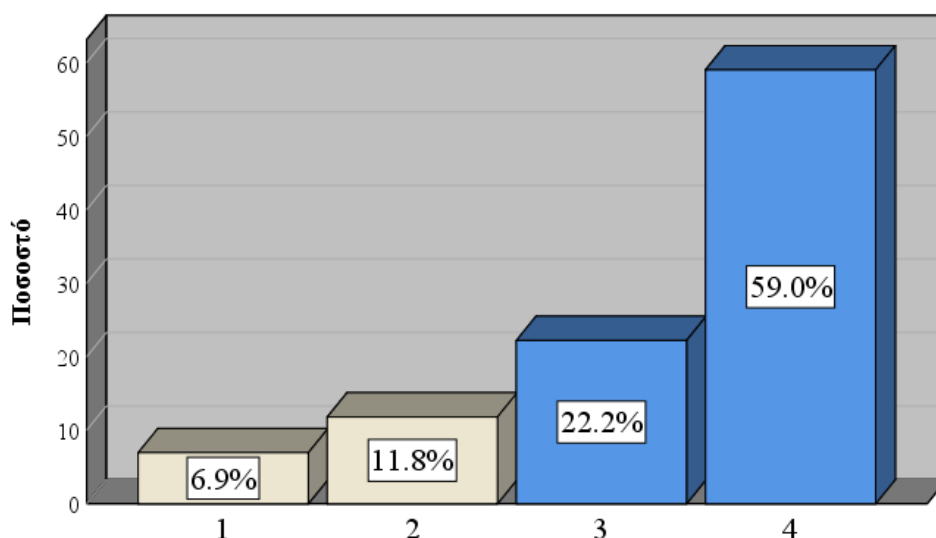
Διάγραμμα 2: Ηλικία των ερωτηθέντων

Αναφορικά με το επάγγελμά τους, η πλειοψηφία του δείγματος ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (76%), το 14% ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 4% ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και το 6% ήταν άνεργοι. Ένας συμμετέχων δεν έδωσε απάντηση σε αυτό το ερώτημα.



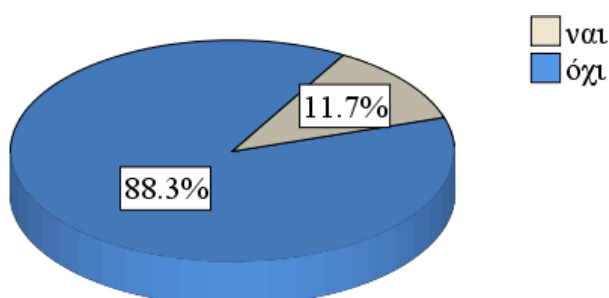
Διάγραμμα 3: Επάγγελμα των ερωτηθέντων

Οι περισσότεροι φοιτητές παρακολουθούσαν τέσσερις θεματικές ενότητες στο Ε.Α.Π. (59%), και 22% των φοιτητών παρακολουθούσαν τρεις θεματικές ενότητες. Το 12% παρακολουθούσαν δύο θεματικές και το 7% παρακολουθούσαν μία θεματική ενότητα στο Ε.Α.Π. Κατά μέσο όρο, το δείγμα παρακολουθούσε 3,33 θεματικές (τυπική απόκλιση 0,94 θεματικές). Ένας συμμετέχων δεν έδωσε απάντηση στο ερώτημα.



Διάγραμμα 4: Αριθμός ανειλημμένων θεματικών ενότητων στο Ε.Α.Π.

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν διέθεταν άλλον μεταπτυχιακό τίτλο (88%).



Διάγραμμα 5: Κατοχή άλλου μεταπτυχιακού

Πίνακας 1. Δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του δείγματος

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Φύλο	Άνδρες	19	13,1
	Γυναίκες	126	86,9
	Σύνολο	145	100,0
Ηλικία	18-24 ετών	1	0,7
	25-35 ετών	30	20,7
	36-49 ετών	89	61,4
	50 ετών και άνω	25	17,2
	Σύνολο	145	100,0
Επάγγελμα	Δημόσιοι υπάλληλοι	109	75,7
	Ιδιωτικοί υπάλληλοι	20	13,9
	Ελεύθεροι επαγγελματίες	6	4,2
	Άνεργοι	9	6,3
	Σύνολο	144	100,0
Θεματικές παρακολούθησης στο Ε.Α.Π.	Μία θεματική	10	6,9
	Δύο θεματικές	17	11,8
	Τρεις θεματικές	32	22,2
	Τέσσερις θεματικές	85	59,0
	Σύνολο	144	100,0
Κατοχή άλλου μεταπτυχιακού	Ναι	17	11,7
	Όχι	128	88,3
	Σύνολο	145	100,0

5.1. Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων

Ακολουθεί η ανάλυση περιγραφική και επαγωγική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Όλες οι απαντήσεις ήταν έγκυρες στα ερωτήματα (N=145). Επιπλέον, σε όλα τα ερωτήματα η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 1 («διαφωνώ απόλυτα») και η μέγιστη τιμή απάντησης ήταν 5 («συμφωνώ απόλυτα»), με εξαίρεση τα ερωτήματα 9, 23 και 40, όπου η ελάχιστη τιμή απάντησης ήταν 2 («διαφωνώ»).

Πρέπει να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, και σε προετοιμασία για την απάντηση των επόμενων ερωτημάτων, παρουσιάζονται επιπρόσθετα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών (υποκεφάλαιο 4.2.1.3), το εσωτερικό κίνητρο στις γραπτές εργασίες (υποκεφάλαιο 4.2.1.4), καθώς και την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών στις γραπτές εργασίες (υποκεφάλαιο 4.2.1.5). Τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης εξετάζεται στο υποκεφάλαιο 4.2.1.1, και η ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών εξετάζεται στο υποκεφάλαιο 4.2.1.2.

5.1.1 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;

5.1.1.1 Χαρακτηριστικά Ανατροφοδότησης

Για τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης, ο Πίνακας 2 συνοψίζει τα αποτελέσματα. Κατά μέσο όρο, το δείγμα συμφωνούσε ότι λαμβάνει αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές του εργασίες (μέσος όρος μ.ο.=3,6), ότι τα σχόλια είναι εστιασμένα στην εργασία τους και προσανατολισμένα στο να τους

υποστηρίζουν να βελτιωθούν (μ.ο.=3,8), καθώς και ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τους παρέχει κίνητρο για να μελετήσουν (μ.ο.=3,5). Το δείγμα κατά μέσο όρο διαφωνούσε ότι τα σχόλια που λαμβάνουν είναι γενικά για όλη την ομάδα και δεν εστιάζουν στην εργασία τους (μ.ο.=2). Στα υπόλοιπα ερωτήματα, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο διατήρησαν μία ουδέτερη στάση, ούτε συμφωνώντας ούτε και διαφωνώντας.

Πίνακας 2. Τύποι λαμβανόμενης ανατροφοδότησης στις γραπτές εργασίες

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
6. Λαμβάνω αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές μου εργασίες	3,59	0,894
7. Θεωρώ πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνω στις εργασίες είναι επαρκής και καλύπτει τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες	3,48	0,994
8. Τα σχόλια είναι γενικά για όλη την ομάδα και δεν εστιάζουν στην εργασία μου	2,04	1,086
9. Τα σχόλια είναι εστιασμένα στην εργασία μου και προσανατολισμένα στο να με υποστηρίξουν να βελτιωθώ	3,75	0,821
10. Τα σχόλια απλώς πλαισιώνουν και αιτιολογούν τη βαθμολογία μου	3,01	0,990
11. Τα σχόλια μου παρέχουν πληροφορίες για το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση	3,06	1,082
12. Η ανατροφοδότηση μου δίνει κίνητρο να μελετήσω	3,53	1,143

5. 1.1.2 Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών

Σε ότι αφορά την ανατροφοδότηση και τη συγγραφή των γραπτών εργασιών, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο συμφωνούσαν ότι οι εργασίες τους βοηθούν να μάθουν να γράφουν (μ.ο.=4,2), καθώς και ότι ο ΚΣ τους τονίζει τα θετικά σημεία της εργασίας (μ.ο.=3,7) και τα αρνητικά σημεία της εργασίας (μ.ο.=3,9). Το δείγμα ούτε συμφωνούσε ούτε και διαφωνούσε ότι ο ΚΣ τους τονίζει την πρόοδο που σημειώνουν σε κάθε εργασία (μ.ο.=3,2), ότι μετά από κάθε εργασία ο ΚΣ τους πληροφορεί πώς να βελτιώσουν τη συγγραφή τους για την επόμενη φορά (μ.ο.=3), και ότι η διόρθωση των λαθών από τον ΚΣ τους βοηθάει να αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους στην ελληνική γλώσσα (μ.ο.=2,9). Τέλος, κατά μέσο όρο το δείγμα οριακά ούτε συμφωνούσε ούτε και διαφωνούσε πως ο ΚΣ τους ενθαρρύνει να βελτιώσουν τη συγγραφή τους (μ.ο.=3,5), με την μέση τιμή απάντησης για αυτό το ερώτημα να είναι πολύ κοντά στην συμφωνία. Στα υπόλοιπα ερωτήματα, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο διατήρησαν μία ουδέτερη στάση, ούτε συμφωνώντας ούτε και διαφωνώντας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
13. Οι εργασίες με βοηθούν να μάθω να γράφω	4,17	0,995
14. Ο ΚΣ μού τονίζει τα θετικά σημεία της εργασίας	3,72	1,102
15. Ο ΚΣ μού τονίζει τα αρνητικά σημεία της εργασίας	3,87	0,966
16. Ο ΚΣ με ενθαρρύνει να βελτιώσω τη συγγραφή μου	3,49	1,087
17. Ο ΚΣ μού τονίζει την πρόοδο που σημειώνω σε κάθε εργασία	3,15	1,151
18. Μετά από κάθε εργασία, ο ΚΣ με πληροφορεί πώς να βελτιώσω τη συγγραφή μου για την επόμενη φορά	3,01	1,213
19. Η διόρθωση των λαθών από τον ΚΣ με βοηθάει να αναγνωρίζω τις αδυναμίες μου στην ελληνική γλώσσα	2,92	1,225

5.1.1.3 Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών

Σε ότι αφορά τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών (Πίνακας 6), τα μέλη του δείγματος κατά μέσο όρο συμφωνούσαν ότι συνήθως ξαναγράφουν και εξετάζουν το κείμενό τους τουλάχιστον μια φορά (μ.ο.=3,7), ότι πριν παραδώσουν την εργασία τους ελέγχουν κατά πόσο το κείμενο είναι αρκετά πειστικό (μ.ο.=4,3), ότι διαβάζουν συχνά το κείμενο την ώρα που γράφουν προκειμένου να διαπιστώσουν πόσο ικανοποιημένοι είναι (μ.ο.=4,4), ότι πάντα κάνουν ένα πλάνο πριν αρχίσουν να γράφουν (μ.ο.= 4), και ότι πάντα κρατούν σημειώσεις πριν αρχίσουν να γράφουν (μ.ο.=4). Στα υπόλοιπα ερωτήματα, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο διατήρησαν μία ουδέτερη στάση, ούτε συμφωνούσαν ούτε και διαφωνούσαν.

Πίνακας 4. Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
20. Η ανατροφοδότηση του ΚΣ περιλαμβάνει χρήσιμες στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών	3,04	1,105
21. Συνήθως ξαναγράφω και εξετάζω το κείμενό μου τουλάχιστον μια φορά	3,65	1,320
22. Πριν παραδώσω την εργασία μου, ελέγχω εάν το κείμενο είναι αρκετά πειστικό	4,29	0,841
23. Διαβάζω συχνά το κείμενο τη διάρκεια που γράφω, ώστε να διαπιστώσω πόσο ικανοποιημένος/η είμαι	4,41	0,813
24. Πάντα κάνω ένα πλάνο πριν αρχίσω να γράφω	4,01	1,047
25. Πάντα κρατώ σημειώσεις πριν αρχίσω να γράφω	3,99	1,140
26. Συμβουλευόμαι γλωσσάρια ή λεξικά, ώστε να χρησιμοποιήσω τις κατάλληλες λέξεις στο κείμενό μου	3,26	1,373

5.1.1.4 Εσωτερικό κίνητρο και γραπτές εργασίες

Ως προς το εσωτερικό κίνητρο στις γραπτές εργασίες (Πίνακας 5), οι συμμετέχοντες συμφωνούσαν κατά μέσο όρο πως η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι ωφέλιμη για εκείνους (μ.ο.=4,3), πως είναι πρόθυμοι να γράφουν εργασίες επειδή είναι χρήσιμο για εκείνους (μ.ο.=3,6), ότι τους αρέσουν οι εργασίες που ευνοούν την κριτική σκέψη (μ.ο.=4,1), και ότι ένας από τους στόχους τους είναι να αποκτήσουν πολλές

δεξιότητες στη συγγραφή των γραπτών εργασιών (μ.ο.=3,6). Στα υπόλοιπα ερωτήματα, οι ερωτηθέντες κατά μέσο όρο διατήρησαν μία ουδέτερη στάση, ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν.

Πίνακας 5. Εσωτερικό κίνητρο και γραπτές εργασίες

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
27. Πιστεύω πως η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι ωφέλιμη για μένα	4,26	0,856
28. Η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι διασκεδαστική διαδικασία	2,55	0,993
29. Η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι βαρετή διαδικασία	2,53	1,100
30. Είμαι πρόθυμος/η να γράφω εργασίες επειδή είναι χρήσιμο για μένα	3,59	1,003
31. Κάνω τις εργασίες επειδή είμαι υποχρεωμένος/η	3,30	1,204
32. Μου αρέσουν οι εργασίες που ευνοούν την κριτική σκέψη	4,09	0,849
33. Ένας από τους στόχους μου είναι να αποκτήσω πολλές δεξιότητες στη συγγραφή των γραπτών εργασιών	3,57	1,078

5.1.1.5 Απόψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους (Self-efficacy)

Σε ότι αφορά τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους (Πίνακας 6), οι φοιτητές κατά μέσο όρο συμφωνούσαν πως είναι σίγουροι ότι μπορούν να εκπονήσουν πολύ καλές εργασίες (μ.ο.=3,8) και ότι μπορούν να ανταποκριθούν στους στόχους των εργασιών (μ.ο.=3,9), ενώ επίσης συμφωνούσαν πως η ανατροφοδότηση τους δίνει αυτοπεποίθηση στη συγγραφική τους ικανότητα (μ.ο.=3,8) και πως η βαθμολογία των εργασιών τους θα είναι πολύ καλή (μ.ο.=3,8). Οριακά, το δείγμα

επίσης συμφωνούσε κατά μέσο όρο ότι είναι σίγουροι πως μπορούν να καταλάβουν τα πιο δύσκολα σημεία της κάθε εργασίας (μ.ο.=3,5). Στα υπόλοιπα ερωτήματα το δείγμα ούτε συμφωνούσε ούτε και διαφωνούσε και διατηρούσε κατά μέσο όρο μία ουδέτερη στάση.

Πίνακας 6. Απόψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους (Self-efficacy)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
34. Η ανατροφοδότηση μου δίνει αυτοπεποίθηση στη συγγραφική μου ικανότητα	3,78	0,989
35. Πιστεύω πως η βαθμολογία μου από τις εργασίες θα είναι πολύ καλή	3,77	0,806
36. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να εκπονήσω πολύ καλές εργασίες	3,83	0,802
37. Οι συγγραφικές μου ικανότητες είναι σε άριστο βαθμό σε σχέση με άλλους φοιτητές, όπως φαίνεται από τη βαθμολογία μου	3,28	0,955
38. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να καταλάβω τα πιο δύσκολα σημεία της κάθε εργασίας	3,50	0,966
39. Οι γνωστικές μου δεξιότητες είναι σε εξαιρετικό βαθμό	3,37	0,806
40. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους των εργασιών	3,93	0,723

Συμπερασματικά, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα *EE1*, «*Ποιος είναι ο τύπος ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)*;», όπως είδαμε νωρίτερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, οι φοιτητές λάμβαναν αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές τους εργασίες, με σχόλια τα οποία δεν αφορούν γενικά όλη την ομάδα αλλά είναι

εστιασμένα στην εργασία τους και είναι προσανατολισμένα στο να τους υποστηρίξουν να βελτιωθούν. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση που λάμβαναν τους παρείχε κίνητρο για να μελετήσουν. Ακόμη, οριακά μόνο οι φοιτητές ήταν ουδέτεροι, με απαντήσεις που προσέγγιζαν τη μέση συμφωνία, πως η ανατροφοδότηση που λάμβαναν για τις εργασίες τους ήταν επαρκής και κάλυπτε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Κατά συνέπεια, η ανατροφοδότηση που προσέφεραν οι ΚΣ ήταν σε μεγάλο βαθμό εξατομικευμένη, παρακινητική και υποστηρικτική, ενώ κάλυπτε σε αρκετά μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών.

5.2.2 Αναλύσεις αξιοπιστίας και κανονικότητας για τις προκύπτουσες διαστάσεις

Προκειμένου να εξεταστούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, εξετάστηκε η αξιοπιστία των πέντε υποκλίμακων του ερωτηματολογίου της μελέτης, ενώ επίσης εξετάστηκε κατά πόσο τα δεδομένα αυτά αποκλίνουν σημαντικά ή όχι από την κανονική κατανομή. Στην ανάλυση αξιοπιστίας, τρία ερωτήματα ήταν αντίστροφα, αρνητικά, διατυπωμένα σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα ερωτήματα και επανακωδικοποιήθηκαν προκειμένου να συνάδουν με εκείνα. Τα ερωτήματα που ήταν αντίστροφα ήταν το ερώτημα 8 της υποκλίμακας των Χαρακτηριστικών της Ανατροφοδότησης, καθώς και τα ερωτήματα 29 και 31 της υποκλίμακας του Εσωτερικού κινήτρου στις γραπτές εργασίες. Όλες οι απαντήσεις ήταν έγκυρες (N=145). Όλες οι υποκλίμακες από τις οποίες υπολογίστηκαν οι διαστάσεις της μελέτης αποτελούταν από επτά (7) ερωτήματα έκαστη.

Ο Πίνακας 7 συνοψίζει τους δείκτες αξιοπιστίας καθώς και τους μέσους όρους για τις προκύπτουσες διαστάσεις της μελέτης. Η αξιοπιστία Cronbach ήταν υψηλή και αποδεκτή και για τις πέντε υποκλίμακες, συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης ($\alpha=0,7$), την Ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών ($\alpha=0,8$), τις Στρατηγικές συγγραφής γραπτών εργασιών ($\alpha=0,7$), το Εσωτερικό κίνητρο στις γραπτές εργασίες ($\alpha=0,9$), και τις Απόψεις των φοιτητών για την

Αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) ($\alpha=0,8$). Χρησιμοποιώντας την εντολή «Compute» του προγράμματος SPSS, υπολογίστηκαν οι διαστάσεις της μελέτης. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων ήταν οριακά ουδέτεροι (ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία) για τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης ($\mu.o.=3,5$), για την Ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών ($\mu.o.=3,5$), και για το Εσωτερικό κίνητρο στις γραπτές εργασίες ($\mu.o.=3,5$), ενώ βρίσκονταν πολύ κοντά στη σύμφωνη απάντηση. Κατά μέσο όρο το δείγμα έδωσε σύμφωνη απάντηση στις διαστάσεις των Στρατηγικών συγγραφής των γραπτών εργασιών ($\mu.o.=3,8$) και των Απόψεων των φοιτητών για την Αποτελεσματικότητά τους ($\mu.o.=3,6$).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και δείκτες αξιοπιστίας προκυπτουσών διαστάσεων

	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Αξιοπιστία Cronbach
Χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης	1,57	4,71	3,48	0,610	0,71
Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών	1,29	5,00	3,48	0,787	0,84
Στρατηγικές συγγραφής γραπτών εργασιών	1,86	5,00	3,81	0,688	0,73
Εσωτερικό κίνητρο και γραπτές εργασίες	1,00	5,00	3,46	0,737	0,85
Απόψεις φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους (Self-efficacy)	1,71	5,00	3,64	0,622	0,84

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των δεδομένων Kolmogorov-Smirnov. Ο έλεγχος αυτός επιλέχθηκε έναντι του ελέγχου Shapiro-Wilk δεδομένου ότι ο δεύτερος είναι καταλληλότερος για μικρού μεγέθους δείγματα (έως $N=50$). Ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov έδειξε πως τα δεδομένα τεσσάρων από τις πέντε διαστάσεις δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

Μόνο το Εσωτερικό κίνητρο στις γραπτές εργασίες δεν απέκλινε σημαντικά από την κανονική κατανομή ($p=0,2$).

Πίνακας 8. Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων

	Kolmogorov-Smirnov*		
	Δείκτης	Βαθμοί ελευθερίας	Στατιστική σημαντικότητα
Χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης	0,134	145	0,000
Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών	0,073	145	0,059
Στρατηγικές συγγραφής γραπτών εργασιών	0,086	145	0,011
Εσωτερικό κίνητρο και γραπτές εργασίες	0,062	145	0,200
Απόψεις φοιτητών για την Αποτελεσματικότητά τους (Self-Efficacy)	0,085	145	0,012

* Με διόρθωση στατιστικής σημαντικότητας Lilliefors

Τα παραπάνω ευρήματα λήφθηκαν υπόψη για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ΕΕ2 και ΕΕ4 που ακολουθούν παρακάτω. Συγκεκριμένα, καθώς τα δεδομένα δεν ικανοποιούσαν τις προϋποθέσεις για την κανονική κατανομή, στα εν λόγω ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman rho, αντί του παραμετρικού ελέγχου συσχέτισης Pearson r.

5.2.3 Απάντηση ερευνητικών ερωτημάτων

5.2.3.1 Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και στην αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής;

Για την εξέταση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος *EE2*, «*Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών;*», χρησιμοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στην Ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών και στις Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών (Πίνακας 9). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε μία στατιστικά σημαντική και θετική, μεσαίου βαθμού, συσχέτιση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες και τις στρατηγικές συγγραφής των γραπτών εργασιών ($\rho=0,35$, $p<0,005$). Κατά συνέπεια, όταν η συμφωνία για την ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες των φοιτητών αυξάνεται, αντίστοιχα αυξάνεται και η συμφωνία τους για τις στρατηγικές συγγραφής των εργασιών, κατά μέτριο βαθμό, και αντίστροφα.

Πίνακας 9. Συσχέτιση Spearman μεταξύ ανατροφοδότησης και στρατηγικών συγγραφής

		Στρατηγικές συγγραφής των γραπτών εργασιών
Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών	Συσχέτιση Spearman rho	0,350*
	Στατ. σημαντικότητα p	0,000
	Συχνότητα N	145

* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01

Κατά συνέπεια, γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 και «Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες συνδέεται με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών» κατά μέτριο και θετικό βαθμό.

5.2.3.2 Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και την αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;

Για την εξέταση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος **EE3**, «*Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;*», πραγματοποιήθηκαν δύο γραμμικές παλινδρομήσεις. Η γραμμική παλινδρόμηση εξετάζει κατά πόσο ένας παράγοντας (η ανεξάρτητη ή προβλεπτική μεταβλητή) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προβλέψει τις τιμές ενός άλλου παράγοντα (η εξαρτημένη μεταβλητή) σε μία σχέση αιτίας-αιτιατού. Στην πρώτη γραμμική παλινδρόμηση, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η Ανατροφοδότηση των φοιτητών στη συγγραφή των γραπτών εργασιών, και η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν το Εσωτερικό

κίνητρο των φοιτητών. Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό ($F=44,33$, $df=1$, $p<0,005$) και οι δύο μεταβλητές είχαν μία θετική μεσαίου μεγέθους στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($R=0,49$). Η ανατροφοδότηση ερμήνευε το 23,7% της παρατηρούμενης διακύμανσης στα δεδομένα του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών (R^2 , Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Περίληψη του μοντέλου της πρώτης γραμμικής παλινδρόμησης.

Μοντέλο	R	R^2	Προσαρμοσμένο R^2	Τυπικό σφάλμα
1	0,486	0,237	0,231	0,646

Η ανατροφοδότηση των φοιτητών αποτελούσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών για τις γραπτές εργασίες ($p<0,005$) και η αύξηση μίας μονάδας στο εσωτερικό κίνητρο ανταποκρίνεται σε μία αύξηση 0,46 της μονάδας στην ανατροφοδότηση (Πίνακας 11). Η εξίσωση της γραμμικής παλινδρόμησης που προκύπτει μέσα από αυτό το μοντέλο είναι η εξής:

$$\text{Ανατροφοδότηση} = 1,879 + 0,455(\text{Εσωτερικό κίνητρο})$$

Πίνακας 11. Πρόβλεψη του εσωτερικού κινήτρου από την ανατροφοδότηση

Μοντέλο	Μη-τυποποιημένες συμμεταβλητές		Τυποποιημένες συμμεταβλητές	t	p
	B	Τυπ. σφάλμα	Beta		
1 (Σταθερά)	1,879	0,244		7,710	0,000
Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών	0,455	0,068	0,486	6,658	0,000

Κατά συνέπεια, γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 και «Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες προβλέπει στατιστικά σημαντικά τα εσωτερικά κίνητρα για τη συγγραφή γραπτών εργασιών», σε ένα μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης το οποίο εξηγούσε το 23,7% της διακύμανσης του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών.

Στη δεύτερη γραμμική παλινδρόμηση, η Ανατροφοδότηση των φοιτητών στη συγγραφή των γραπτών εργασιών ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή, και οι Απόψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή. Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό ($F=11,62$, $df=1$, $p=0,001$) και οι μεταβλητές είχαν μία θετική μικρού μεγέθους συσχέτιση ($R=0,27$). Η ανατροφοδότηση των φοιτητών εξηγούσε μόλις το 7,5% της παρατηρούμενης διακύμανσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Περίληψη του μοντέλου της δεύτερης γραμμικής παλινδρόμησης.

Μοντέλο	R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό σφάλμα
1	0,274	0,075	0,069	0,600

Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες αποτελούσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών για τις γραπτές εργασίες ($p=0,001$) και η αύξηση μιας μονάδας στην αυτό-αποτελεσματικότητα ανταποκρίνεται σε αύξηση 0,22 της μονάδας στην ανατροφοδότηση (Πίνακας 13). Η εξίσωση που προκύπτει μέσα από το δεύτερο αυτό μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης είναι η ακόλουθη:

$$\text{Ανατροφοδότηση} = 2,884 + 0,217(\text{Αυτό-αποτελεσματικότητα})$$

Πίνακας 13. Πρόβλεψη της αυτό-αποτελεσματικότητας από την ανατροφοδότηση

Μοντέλο	Μη-τυποποιημένες συμμεταβλητές		Τυποποιημένες συμμεταβλητές	t	p
	B	Τυπ. σφάλμα	Beta		
(Σταθερά)	2,884	0,227		12,728	0,000
¹ Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών	0,217	0,064	0,274	3,409	0,001

Κατά συνέπεια, γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 και «Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες προβλέπει στατιστικά σημαντικά την αποτελεσματικότητα των φοιτητών στη συγγραφή γραπτών εργασιών ,ωστόσο το

μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης εξηγούσε μόνο το 7,5% της παρατηρούμενης διακύμανσης στην αυτό-αποτελεσματικότητα.

Συμπερασματικά, η ανατροφοδότηση των φοιτητών για τις γραπτές τους εργασίες βρέθηκε να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τα εσωτερικά τους κίνητρα στη συγγραφή εργασιών, και συγκεκριμένα ερμήνευε το 24% της παρατηρούμενης διακύμανσης στις απαντήσεις των φοιτητών για τα εσωτερικά τους κίνητρα. Η ανατροφοδότηση αποτελούσε επίσης έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των απόψεων των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους, και συγκεκριμένα εξηγούσε το 8% της διακύμανσης στις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή γραπτών εργασιών.

5.2.3.3 Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα *EE4*, «**Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;**», επιστρατεύτηκε η χρήση του ελέγχου συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στην Αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών από τους φοιτητές (Πίνακας 14). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε μία στατιστικά σημαντικά και χαμηλού μεγέθους θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών και των στρατηγικών συγγραφής των γραπτών εργασιών ($\rho=0,25$, $p=0,002$). Συνεπώς, όταν αυξάνεται η συμφωνία των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αντίστοιχα αυξάνεται η συμφωνία τους για τις υπό χρήση στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών, κατά μικρό βαθμό, και αντίστροφα.

Πίνακας 14. Συσχέτιση Spearman αυτό-αποτελεσματικότητας και στρατηγικών συγγραφής

		Στρατηγικές συγγραφής των γραπτών εργασιών
Απόψεις φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους (Self-Efficacy)	Συσχέτιση Spearman rho	0,252*
	Στατ. σημαντικότητα p	0,002
	Συχνότητα N	145

* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01

Κατά συνέπεια, γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 και «Η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών για τις γραπτές εργασίες συνδέεται με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών» κατά ένα θετικό και μέτριου μεγέθους βαθμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.0 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών χαρακτηρίζεται ως ένα σπουδαίο μαθησιακό εργαλείο και τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει πλούσιο επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς παρέχονται σημαντικά πορίσματα σε διάφορες διαστάσεις της. Η σημασία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός πως εξετάζει συγκεκριμένες διαστάσεις της ανατροφοδότησης, οι οποίες ερευνώνται σε περιορισμένο βαθμό στη ξένη και ελληνική βιβλιογραφία και αναδεικνύουν την ανάγκη για πρόσθετη έρευνα. Ειδικότερα, ο σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει τον ρόλο της ανατροφοδότησης και τη σχέση που αναπτύσσει με την ακαδημαϊκή συγγραφή, την αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής, όπως επίσης με το εσωτερικό κίνητρο και την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών στην εκπόνηση των γραπτών τους εργασιών.

Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, απευθύνονται στο Ε.Α.Π., δεν είναι γενικεύσιμα και άρα είναι ανοικτά σε κάθε ερμηνεία, εξαιτίας κάποιων παραμέτρων. Αρχικά, το δείγμα είναι περιορισμένο, καθώς προέρχεται από ένα συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και οι συμμετέχοντες απάντησαν βάσει της προθυμίας τους. Ένα ακόμη στοιχείο είναι πως οι ξένες έρευνες εξετάζουν τη χρήση των στρατηγικών συγγραφής σε σχέση με τη βαθύτερη κατανόηση της γλώσσας και απευθύνονται στα ξενόγλωσσα τμήματα. Επομένως, θα μπορούσαν να αναζητηθούν οι αντίστοιχοι φοιτητές στο Ε.Α.Π. για την καλύτερη κατανόηση των συμπερασμάτων. Επίσης, η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας, όπως χρησιμοποιήθηκε στην εργασία, δεν δύναται να εξάγει αντίστοιχα συμπεράσματα με τις ξένες έρευνες, ούτε προσφέρει καθολική εικόνα για το Ε.Α.Π., διότι σε όλες τις εργασίες, οι ερευνητές εφαρμόζουν μικτές μεθόδους, ώστε να

οδηγηθούν σε πιο ασφαλή συμπεράσματα. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούν γραπτά τεστ, αναλύουν το περιεχόμενο των εκθέσεων, λαμβάνουν συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες, συγκεντρώνουν οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια τους, οργανώνουν τα πειράματά τους στις καλύτερες συνθήκες και η έρευνά τους διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Μερικά ακόμη στοιχεία είναι πως τα εργαλεία που εφάρμοσε η εργασία συλλέγονται από τις έρευνες της παραδοσιακής εκπαίδευσης, επομένως η μετάφραση του ξένου εργαλείου όσο πιστή κ αν είναι δεν μεταφέρει την ακρίβεια του νοήματος κ επίσης παρατηρείται η έλλειψη άλλων σταθμισμένων τεστ για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, η συζήτηση εργασίας που θα ακολουθήσει παρουσιάζει πως η ανατροφοδότηση στο Ε.Α.Π. επηρεάζει το επίπεδο έργου και κινήτρου σε μέτριο βαθμό. Επομένως, είναι βασικό ν' αναζητηθούν οι λόγοι που συμβάλλουν σε αυτό και να αναλυθεί το λειτουργικό μέρος της ανατροφοδότησης, όπως προτείνουν οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.1. Χαρακτηριστικά Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης

Στο πεδίο της αξιολόγησης, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η ανατροφοδότηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση των εκπαιδευομένων και τη χαρακτηρίζουν ως μια σύνθετη διεργασία με σημαντική επιρροή σε σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης (Hattie&Timperley, 2007·Sadler, 1989). Ο William (2011) δηλώνει πως η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα κύριο κλειδί στρατηγικής, διότι μεσολαβεί στην πρόοδο και στην ολοκλήρωση του έργου. Επιπλέον, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της επιτρέπει να προσφέρεται με διαφορετικούς τρόπους και επομένως να παρουσιάζει ποικίλα αποτελέσματα στη μάθηση. Βασικός παράγοντας για την επίτευξη του λειτουργικού της ρόλου, αποτελούν οι ΚΣ, οι οποίοι επιφορτίζονται με την ευθύνη της υποστήριξης και «αναρρίχησης» (scaffolding) των εκπαιδευομένων

στη γνώση, όπως επίσης της σωστής κατεύθυνσης που θα γεφυρώνει το χάσμα της τωρινής επίδοσης και θα εξασφαλίζει την επίτευξη του στόχου του.

Στο περιβάλλον της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ειδικότερα στο Ε.Α.Π., η ανάγκη για έγκαιρη και υποστηρικτική ανατροφοδότηση είναι ακόμη πιο επιτακτική. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» θεωρούν πως αποτελεί ένα μηχανισμό ενίσχυσης σε όλη την ακαδημαϊκή περίοδο. Επομένως, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εξετάζονται οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από τους Καθηγητές-Συμβούλους τους. Σε γενικές γραμμές, εκφράζουν την ικανοποίησή τους όσον αφορά τα ποιοτικά στοιχεία της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Ειδικότερα, θεωρούν πως λαμβάνουν αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές εργασίες τους με σχόλια τα οποία δεν αφορούν σε όλη την ομάδα, αλλά είναι εξατομικευμένα, επικεντρώνονται στην εργασία τους και είναι προσανατολισμένα στο να τους υποστηρίξουν να βελτιωθούν. Επιπλέον, αναγνωρίζουν πως η ανατροφοδότηση τους παρέχει κίνητρο για να μελετήσουν και να εμπλακούν με το μαθησιακό αντικείμενο. Ωστόσο, οι φοιτητές εμφανίζονται ουδέτεροι στο κατά πόσο η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες,

Σύμφωνα με τους Hattie & Timperley (2007) η διαμορφωτική ανατροφοδότηση εμφανίζει την πιο ουσιαστική λειτουργία, διότι είναι άμεση, καθώς προσφέρει πληροφορίες στον φοιτητή για τα σημεία που χρειάζονται επεξεργασία, όπως επίσης χαρακτηρίζεται και ως στοχευμένη, αφού παρέχει προτάσεις για τις διορθωτικές αλλαγές (Shute, 2008). Ομοίως, ο Black (2004) υποστηρίζει πως τα οφέλη της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, βρίσκονται στην ισορροπία των θετικών και των αρνητικών σχολίων. Ο αρνητικός παράγοντας παρέχει καθοδήγηση στα σημεία που σημειώνονται προς διόρθωση, ενώ ο θετικός παράγοντας ενεργοποιεί το κίνητρο. Επομένως, τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με μια γενικότερη τάση που εστιάζει στο μαθητό-κεντρικό μοντέλο. Ωστόσο, χρειάζονται περαιτέρω βελτιώσεις, ώστε η ανατροφοδότηση στο Ε.Α.Π. να αποκτήσει ακόμη περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά και να είναι πιο αποτελεσματική και ουσιαστική.

6.2 Σχέση ανατροφοδότησης με στρατηγικές συγγραφής.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζει τη σημασία της ακαδημαϊκής συγγραφής ως ένα σημαντικό εργαλείο προόδου και επίτευξης των ακαδημαϊκών στόχων. Καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη της συνιστά η διαμορφωτική ανατροφοδότηση και αυτό εξαιτίας της αλληλεπίδρασης που δημιουργεί στο μαθησιακό περιβάλλον (Bruno & Santos, 2010· Hattie & Timperley, 2007· Vardi, 2012· Wingate, 2010, Mirzaee & Hasrati, 2014· Panadero & Jonsson, 2013).

Ο ρόλος της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στην ακαδημαϊκή συγγραφή είναι σημαντικός, διότι αυτά τα δύο συνυπάρχουν στη μαθησιακή πορεία. Ο Sadler (1989), τονίζει πως για να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες, η ανατροφοδότηση είναι αναγκαία, ώστε να υποστηρίξει την ανάπτυξη και την ενίσχυσή τους. Ομοίως, ο Vardi (2012) σημειώνει πως η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών μπορεί να είναι άκρως βοηθητική και χρήσιμη στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων. Μάλιστα, η ερευνά του αποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο η διαμορφωτική ανατροφοδότηση μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του γραπτού κειμένου των φοιτητών. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας, οι φοιτητές στο Ε.Α.Π., εκδηλώνουν σε μέτριο βαθμό την ικανοποίησή τους για την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν. Συγκεκριμένα, δηλώνουν ως ικανοποιημένοι για το γεγονός πως οι εργασίες είναι χρήσιμο εργαλείο μάθησης, διότι μέσω αυτών έρχονται σ' επαφή με τον ακαδημαϊκό λόγο. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν περιέχει θετικά και αρνητικά σχόλια, γεγονός που τους βοηθάει να γνωρίσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία (Walker, 2009). Ωστόσο, εκφράζουν σε μέτριο βαθμό κατά πόσο ο ΚΣ τους προσφέρει ενδείξεις για τη μελλοντική βελτίωση της συγγραφικής τους δεξιότητας.

Η διαδικασία της συγγραφής, υποστηρίζεται από τους ερευνητές πως περιλαμβάνει αρκετά βήματα που δημιουργούνται κατά το στάδιο της Επεξεργασίας. Ενδεικτικά, οι φοιτητές σχηματίζουν και συνθέτουν τις ιδέες τους, τις καταγράφουν και όσο

προχωρούν στα επόμενα στάδια, η ανατροφοδότηση, συμπληρώνει και ενισχύει αυτή τη διαδικασία (Kamal & Faraj, 2015). Αυτή η προσέγγιση συγγραφής δεν έχει ως σκοπό να παρουσιάσει απλά τελικά αποτελέσματα, όσο περισσότερο ν' αναδείξει τη σημασία αυτής της λειτουργίας μέσω της διαδικασίας.

Το κυριότερο είναι η άποψη πως η συγγραφή δεν αποτελεί μια απλή γραμμική επανάληψη των τριών βημάτων (σχεδιασμός, σύνθεση, επίλογος), αλλά μια ουσιαστική λειτουργία σε συγγραφικές πρακτικές που επιτελούν ένα σκοπό (Ridhuan et al., 2011). Επομένως, η συγγραφή, όπως συντελείται μέσω αυτών των επιμέρους στοιχείων, επιτυγχάνει να χαρακτηριστεί ως μαθητό-κεντρική και να ενθαρρύνει τους μαθητευόμενους στην ενεργή συμμετοχή (Haiyan & Rilong, 2016).

Μια βασική παράμετρος της ακαδημαϊκής συγγραφής είναι η χρήση και λειτουργία των επιμέρους στοιχείων που συμβάλλουν στη σωστή δόμηση, σύνταξη και ολοκλήρωση του κειμένου και συνοψίζονται στον όρο «στρατηγικές συγγραφής». Τα αποτελέσματα της έρευνας της εργασίας δείχνουν πως οι φοιτητές του Ε.Α.Π. γνωρίζουν και αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής που αφορούν στην Επεξεργασία και στη Σύνθεση του κειμένου. Ο ρόλος τους, όμως γίνεται πιο αντιληπτός και ερμηνεύεται σε σχέση με την ανατροφοδότηση. Κυρίως διαβάζουν συχνά το κείμενό τους κατά τη διάρκεια της γραφής για να διαπιστώσουν πόσο ικανοποιημένοι είναι, κρατούν σημειώσεις και κάνουν πλάνο κατά την προκαταρκτική διαδικασία. Το στοιχείο αυτό επαληθεύει πως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής και είναι το σημείο εκείνο που ξεχωρίζει τους καλούς φοιτητές από τους αδύναμους (Chen, 2011· Ridhuan et al., 2011).

Οι Duijnhouwer et al. (2012) τονίζουν πως οι στρατηγικές που παρέχει η ανατροφοδότηση, αποσκοπούν όχι τόσο στο να δώσουν μια νέα πληροφορία, αλλά να παρουσιάσουν τη δική τους λειτουργία. Αυτή αφορά στην προσπάθεια παρακίνησης των φοιτητών να σκεφτούν και ν' αξιοποιήσουν τις δικές τους στρατηγικές. Στην έρευνά της, τ' αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές θεώρησαν ως θετική και υποστηρικτική τη συμβολή της ανατροφοδότησης στη συγγραφική τους επίδοση. Παράλληλα, οι στρατηγικές συγγραφής, ήταν δείκτης θετικής πρόβλεψης για τις

στρατηγικές της Οργάνωσης και της Επεξεργασίας. Όσο περισσότερες στρατηγικές λάμβαναν από την ανατροφοδότηση, τόσο υψηλότερη ήταν η αξιοποίηση και η κατανόηση των δύο στρατηγικών.

Σ' αυτό το μήκος, οι εμπειρικές έρευνες μέσα από τις αναλύσεις τους, συμφωνούν πως η ανατροφοδότηση μπορεί να επηρεάσει το έργο. Παρατηρείται η θετική συσχέτιση της ανατροφοδότησης με τις στρατηγικές συγγραφής. Οι πρακτικές αυτές αποκτούν λειτουργική αξία μόνο όταν προσφέρονται μέσω της ανατροφοδότησης. οι Schunk & Swartz (1993) υποστηρίζουν τη σχέση της ανατροφοδότησης με την ακαδημαϊκή συγγραφή, τονίζοντας πως η πρώτη προσφέρει στοιχεία για τις στρατηγικές που είναι χρήσιμες και αυτό συμβάλλει στη δεξιότητα των μαθητών.

Η θετική αλλαγή στον αριθμό των λειτουργικών στοιχείων, των οποίων οι μαθητές υιοθετούν στις εργασίες τους, τονίζουν επίσης οι Graham & Harris (1989). Ειδικότερα, παρατηρούν πως η καθοδήγηση και η πληροφόρηση που προσφέρει η ανατροφοδότηση, συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της γραφής τους, αφού επιτρέπει να παράγουν περισσότερο περιεχόμενο με σωστή δομή και συνοχή. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Zimmerman & Kitsantas (2002) τονίζουν πως η ομάδα που παρακολούθησε τη διδασκαλία της στρατηγικής που αφορά στην επεξεργασία του κειμένου και στη διόρθωση λαθών και έλαβαν ανατροφοδότηση, σημείωσαν υψηλότερη επίδοση και βελτίωσαν τις συγγραφικές τους δεξιότητες.

Τα ευρήματα της έρευνάς της συμφωνούν με την παρούσα μελέτη, καθώς παρατηρείται θετική μεσαίου βαθμού συσχέτιση, ανάμεσα στην ανατροφοδότηση και στις στρατηγικές συγγραφής. Ένα ακόμη εύρημα είναι πως στο Ε.Α.Π. οι φοιτητές εμφανίζονται ουδέτεροι στο κατά πόσο η ανατροφοδότηση του ΚΣ περιλαμβάνει χρήσιμες στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Στην ερευνά τους οι Kamal & Faraj (2015) αναδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η υποστήριξη του συμβούλου στη συγγραφική διαδικασία μέσω της ανατροφοδότησης. Η συμβολή της έγκειται στ' ότι προσφέρει τη βάση για την ενίσχυση των φοιτητών να επεξεργαστούν και να διαμορφώσουν ένα καλό ακαδημαϊκό κείμενο σε σύγκριση με τους φοιτητές που αποκτούν γνώση για τη συγγραφική διαδικασία, χωρίς πρακτικά να τις αξιοποιούν και χωρίς την υποστήριξη του καθηγητή.

Επομένως, η σωστή ανατροφοδότηση του δασκάλου με τις κατάλληλες στρατηγικές συμβάλλει στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων που απαιτεί η ακαδημαϊκή εργασία με ακρίβεια και σωστό νόημα. Ομοίως, οι Duijnhouwer et al. (2012) παρουσιάζει στην εργασία της πως οι φοιτητές στις δικές τους εργασίες, εφαρμόζουν ποικιλία στρατηγικών. Γι' αυτό το λόγο προτείνει πως η ανατροφοδότηση που προσφέρουν οι καθηγητές θα πρέπει να εναρμονίζεται με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή και να παρουσιάζει εξατομικευμένα, τις στρατηγικές που θα πρέπει ν' αξιοποιήσει στο αντίστοιχο γραπτό του.

6.3 Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των γραπτών εργασιών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τον τρόπο επίδρασης της ανατροφοδότησης στο εσωτερικό κίνητρο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών ως προς τη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των λιγοστών εμπειρικών ερευνών προβάλλει αφενός μεν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στους τρεις παράγοντες (ανατροφοδότηση- κίνητρο- αποτελεσματικότητα), αφετέρου δε δεν επιτρέπει τη γενίκευση ή την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων, εξαιτίας του μικρού δείγματος, του περιορισμένου πληθυσμού και της πειραματικής ανάλυσης που εφαρμόζουν οι ξένοι ερευνητές.

Στην παρούσα έρευνα, το συγκεκριμένο ερώτημα, αναλύθηκε μέσω δύο γραμμικών παλινδρομήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ανατροφοδότηση των φοιτητών για τις γραπτές τους εργασίες προέβλεπε στατιστικά το εσωτερικό τους κίνητρο στη συγγραφή και συγκεκριμένα ερμήνευε το 24% της παρατηρούμενης διακύμανσης στις απαντήσεις των φοιτητών για το εσωτερικό τους κίνητρο. Η ανατροφοδότηση, αποτελούσε επίσης ένα στατιστικό παράγοντα πρόβλεψης των απόψεων των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους και συγκεκριμένα εξηγούσε το 8% της

διακύμανσης στις απόψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή των γραπτών εργασιών.

Παρατηρείται λοιπόν πως η ανατροφοδότηση που παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για το έργο μπορεί να επηρεάσει τόσο την επίδοση, όσο το εσωτερικό κίνητρο και την αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), όπως προκύπτει στο σύνολο των εμπειρικών ερευνών. Στις έρευνές τους οι Duijnhouwer et al. (2010, 2012) και σύμφωνα με τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996), υποστηρίζουν πως ένας τρόπος που η ανατροφοδότηση στοχεύει στο επίπεδο-έργο είναι μέσω των στρατηγικών συγγραφής. Αυτές αποσκοπούν, στη βελτίωση της επίδοσης. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρακτική, κατά την οποία, ο καθηγητής γεφυρώνει το χάσμα και προσφέρει πρακτικές χρήσιμες για τον φοιτητή. Οι στρατηγικές συγγραφής, όπως προσφέρονται μέσα από την ανατροφοδότηση, απευθύνονται επίσης και στο επίπεδο κινήτρου και αποτελεί το μέσο για την ενίσχυση της μαθησιακής επίδοσης υπό τον έλεγχο του εκπαιδευομένου (Bruning&Horn, 2000). Επομένως, αναμένεται η ανατροφοδότηση που ενισχύει την κρίση του μαθητή για τις ικανότητές του, όπως ορίζει το κείμενο, ταυτόχρονα να επιτυγχάνει την αυτό-αποτελεσματικότητά του (self-efficacy) στη συγγραφή (Schunk & Swartz, 1993). Αυτός, ο ισχυρισμός ευθυγραμμίζεται με τη λογική πως η στρατηγική οδηγία ενισχύει τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών (Graham&Harris, 1989).

Οι Graham&Harris (1989), επιβεβαιώνουν πως σε ότι αφορά τη συγγραφική επίδοση παρατηρείται μια συνακόλουθη αλλαγή στην αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών, αμέσως μετά τη διδασκαλία τους, αφού παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτό-πεποίθηση. Αντιστοίχως, η Nielsen (2015) εξετάζει την επίδραση της ανατροφοδότησης στο εσωτερικό κίνητρο συγγραφής. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας έδειξαν πως όσο πιο λεπτομερής και υποστηρικτική ήταν η ανατροφοδότηση, τόσο περισσότερο ενεργοποιείτο το εσωτερικό κίνητρο και τους ωθούσε να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες σύμφωνα με τις κατηγορίες των ρουμπρίκων στις Ιδέες και στην Οργάνωση, στη Σύνταξη των προτάσεων και στις Βιβλιογραφικές Αναφορές.

Η Wingate (2010) στην εξέταση της σχέσης ανατροφοδότηση-κίνητρο-συγγραφή, επιβεβαιώνει πως όσο οι φοιτητές λαμβάνουν υπόψη τα σχόλια της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης και βελτιώνουν την ακαδημαϊκή συγγραφή, τόσο περισσότερο ισχυροποιείται το εσωτερικό κίνητρο και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Zimmerman & Kitsantas (2002), βρήκαν την αυτό-αποτελεσματικότητα να σχετίζεται θετικά με το εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών για τη συγγραφή εργασιών, εξαιτίας του μοντέλου παρακολούθησης που περιλάμβανε χρήσιμες στρατηγικές για την ακαδημαϊκή συγγραφή.

Επομένως, τ' αποτελέσματα της έρευνας έστω και σε μικρό βαθμό, συμφωνούν με το σύνολο των εμπειρικών ερευνών και αποδεικνύουν πως στο Ε.Α.Π. η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, επηρεάζει θετικά το εσωτερικό κίνητρο και τις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Ωστόσο, αποδεικνύουν πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν και διαμορφώνουν τις απαντήσεις αυτών των μεταβολών. Ένα στοιχείο είναι και ο αριθμός των στρατηγικών συγγραφής, όπως αξιοποιούν οι φοιτητές στην ακαδημαϊκή συγγραφή των γραπτών εργασιών. Στον αντίποδα αυτών, οι έρευνες των Duijnhouwer et al. (2010, 2012) παρουσιάζουν πως αν και η ανατροφοδότηση στο επίπεδο έργου, προβάλλει πλεονεκτήματα στο γνωστικό επίπεδο, ωστόσο παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στην επίδοση, στο εσωτερικό κίνητρο και άρα στην αυτό-αποτελεσματικότητα.

Συγκεκριμένα, στην έρευνά τους (2012), τα ευρήματα δείχνουν πως ο αριθμός των στρατηγικών, όπως παρέχει η ανατροφοδότηση επηρεάζει αρνητικά την αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών. Συγκεκριμένα, όσες περισσότερες πρακτικές είχε η ανατροφοδότησή τους, τόσο χαμηλότερο καταγραφόταν το κίνητρό τους. Η αρνητική σχέση προερχόταν από τους φοιτητές που ήδη οι εκτιμήσεις για τις ικανότητές τους και άρα για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στην ακαδημαϊκή συγγραφή, ήταν ήδη σε χαμηλό επίπεδο. Οι ερευνητές, ερμηνεύουν αυτό το στοιχείο και το αποδίδει στο γεγονός πως οι φοιτητές δεν θεωρούν τις στρατηγικές ως κάτι που τους παρακινεί ή όχι, αλλά θεωρούν πως αυτές αποσκοπούν στο να υποβαθμίσουν τις ικανότητές τους. Έτσι, οι φοιτητές ερμηνεύουν αυτές τις

στρατηγικές ως μια ένδειξη του καθηγητή τους ν' αναδείξει την αδυναμία τους στη συγγραφική δεξιότητα (Duijnhouwer et al., 2012).

Επιπλέον στη δεύτερη έρευνα τους (2010), τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές του πειράματος δεν κατέγραψαν υψηλό σκορ όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή, επειδή η ανατροφοδότηση που λάμβαναν από τον καθηγητή τους ήταν περιορισμένη και κυρίως δεν σημείωνε την εξέλιξη της προόδου τους. Αυτό το στοιχείο επηρέασε αρνητικά περισσότερο τους φοιτητές, οι οποίοι δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι στη γραφή και άρα διατηρούσαν αμφιβολία ως προς τις ικανότητές τους. Έτσι, η ανεπαρκής ανατροφοδότηση επηρέασε σε επίπεδο έργου και σε επίπεδο κινήτρου που σημαίνει πως επέδρασε αρνητικά στη συγγραφική τους επίδοση και στις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) (Duijnhouwer et al., 2010).

6.4. Σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) με τις Στρατηγικές Συγγραφής

Οι εμπειρικές έρευνες προβάλλουν πως ο υψηλός δείκτης της αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζεται με θετικά στοιχεία, περιλαμβάνοντας σημαντικούς στόχους, αξιοποίηση περισσότερων στρατηγικών μάθησης και λιγότερη ανησυχία και επιμονή στα εμπόδια. Ειδικότερα, η χρήση των στρατηγικών συγγραφής, η αυτό-πεποίθηση των εκπαιδευομένων για τη συγγραφική διαδικασία, μπορεί ν' αυξηθεί και να ερμηνευθεί ως απόρροια της βελτίωσης για την αυτό-αποτελεσματικότητα. Δια μέσω αυτών, μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις ή τις διαφωνίες ικανοποιητικά και να παρουσιάσουν καλύτερη επίδοση στα δοκίμιά τους, επειδή αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες όπως: Η Οργάνωση, η Σύνθεση, η Επεξεργασία, η Αξιολόγηση κα. Επί της ουσίας οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξελιχθούν ως επιδέξιοι συγγραφείς, όταν εξαρχής αποκτήσουν γνώσεις σε πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Επίσης, είναι σε θέση να εκτιμήσουν τις επιδόσεις παράλληλα με

την αξιοποίηση αλλά και ν' αναγνωρίσουν την εφαρμογή τους στις μελλοντικές εργασίες (Duijnhouwer et al., 2010, 2012· Zimmerman & Kitsantas, 2002· Schunk & Swartz, 1993· Graham & Harris, 1989a)

Ομοίως, οι Zimmerman & Bandura (1994) εκφράζουν τη γνώμη, πως η διαμόρφωση της συγγραφής, στην οποία ο δάσκαλος προσφέρει τα εργαλεία στους μαθητές, όπως μια στρατηγική, επιτρέπει στους φοιτητές ν' αναγνωρίσουν τους παράγοντες της αποτελεσματικής γραφής. Γι' αυτό το λόγο τονίζουν πως οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να είναι ανήσυχοι για τις ικανότητές τους και οι δάσκαλοί τους θα πρέπει να τους διδάσκουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να βελτιώσουν τις στρατηγικές συγγραφής και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Η έκφραση της σχέσης της αποτελεσματικότητας με τις στρατηγικές συγγραφής συμβάλλει στη βελτίωση της δεξιότητας, αφού οι φοιτητές με υψηλή αποτελεσματικότητα μαθαίνουν με πιο ικανοποιητικό και δημιουργικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Bandura (1993, 1994) η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), προσδιορίζεται ως η υπάρχουσα ικανότητα να εκτελέσει έργα, σύμφωνα με κάποια πρότυπα. Όσο αυξάνονται τα επίπεδα της αυτονομίας, οι συγγραφείς αναμένεται ν' αυξήσουν περισσότερο το εσωτερικό τους κίνητρο, τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy), αλλά και το ενδιαφέρον τους για την ακαδημαϊκή συγγραφή.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, εξετάζεται η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) των φοιτητών του Ε.Α.Π. με τις στρατηγικές συγγραφής. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως όσο αυξάνεται η συμφωνία των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αντίστοιχα αυξάνεται η συμφωνία τους για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών κατά μικρό βαθμό και αντίστροφα. Είναι προφανές πως το δείγμα της παρούσης έρευνας παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με το πληθυσμό των ξένων εμπειρικών ερευνών της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η ιδιαιτερότητα έγκειται στ' ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές στο Ε.Α.Π., σπουδάζουν στο περιβάλλον της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, γεγονός που του επιτρέπει να οργανώνουν το υλικό τους και να εκπονούν τις γραπτές τους εργασίες με περισσότερη αυτονομία.

Στις ξένες έρευνες, οι εκπαιδευόμενοι της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβάλλουν τη θετική σχέση. Οι μαθητές που διδάσκονται τις στρατηγικές, βελτιώνουν τη συγγραφική τους επίδοση, αλλά το κυριότερο ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) (Schunk & Swartz, 1993· Graham & Harris, 1989). Αντιστοίχως, στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκδηλώνεται, η θετική συσχέτιση των στρατηγικών συγγραφής και της αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι καλοί φοιτητές που αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής, έχουν αυτό-πεποίθηση για τις συγγραφικές τους δεξιότητες και άρα υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Μια ακόμη παράμετρος είναι πως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο μάθημα ξένης γλώσσας, όπως τα αγγλικά, οι φοιτητές θεωρούν ακόμη πιο χρήσιμες τις στρατηγικές συγγραφής. Στην έρευνα των Assadi et al. (2014) οι φοιτητές στο Ιράν, στο τμήμα Αγγλικής Γλώσσας, σχεδιάζουν πώς να γράφουν, χρησιμοποιούν υλικό, επεξεργάζονται τις ιδέες τους πριν αρχίσουν το κείμενο και ανακαλύπτουν διάφορους τρόπους για να εκφράσουν τις ιδέες τους. Μάλιστα, όπως προτείνουν και άλλοι ερευνητές, το ενδιαφέρον για τη μάθηση των στρατηγικών που αφορούν τη γλώσσα, θεωρείται ως μια ωφέλιμη και χρήσιμη στρατηγική στο εκπαιδευτικό πεδίο (Ridhuan et al., 2011· Chen, 2011· Maarof & Murat, 2013).

Ειδικότερα, οι Khosravi, Ghoorchaei, & Arabmofrad (2010) υποστηρίζουν πως θα ήταν απαραίτητη η διδασκαλία των στρατηγικών συγγραφής στους φοιτητές που τις αγνοούν και δεν τις εφαρμόζουν στο γραπτό τους. Αντιστοίχως, στη δική του έρευνα επιβεβαιώνει τη θετική συσχέτιση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις στρατηγικές συγγραφής, όπως επίσης και τη σχέση ανάμεσα στις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) και στη συγγραφική ικανότητα των Ιρανών εκπαιδευομένων.

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι δάσκαλοι θα πρέπει να δίνουν έμφαση στ' ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευομένου, όπως είναι η αυτό-αξιολόγηση. Μάλιστα, θεωρούν πως το σημείο κλειδί είναι να κατανοήσουν τη μάθηση σε συνδυασμό με τις απόψεις τους για την αυτονομία και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Εάν κατανοηθούν αυτές οι τρεις έννοιες, τότε θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αφομοιώσουν τη δεξιότητα της συγγραφής. Έτσι, οι μαθητές θα

λειτουργούν με αυτό-πεποίθηση και η μάθησή τους θα είναι στοχευμένη. Το κυριότερο είναι οι εκπαιδευόμενοι να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τις συγγραφικές τους ικανότητες και το βαθμό βελτίωσής τους (Zimmerman & Bandura, 1994). Οι εμπειρικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές οι οποίοι μετέχουν στη μάθηση, αλλά δεν αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής, θα πρέπει να καλύπτουν το κενό μέσω της διδασκαλίας, διότι είναι χρέος των δασκάλων η εξοικείωσή τους με αυτές και η ενεργοποίηση του συγγραφικού κινήτρου (Assadi et al., 2014).

Στην περίπτωση του Ε.Α.Π. φαίνεται πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι φοιτητές δεν πληροί αυτές τις προϋποθέσεις και καταγράφεται η θετική συσχέτισή τους σε μικρό βαθμό. Επομένως, θα πρέπει η ανατροφοδότηση των ΚΣ να αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά και να λάβουν υπόψη τους το τρίπτυχο Συγγραφή-Αυτονομία-Αυτό-Αποτελεσματικότητα. Το κυριότερο είναι ν' αποτελέσει η πρόοδος της συγγραφικής δεξιότητας και του συγγραφικού κινήτρου ως αναπόσπαστο μέρος της φιλοσοφίας της ανατροφοδότησης που προσφέρει το Ε.Α.Π. και ως ένα κύριο ζητούμενο που αναπτύσσει τη γνώση, το κίνητρο και καθιστά τους φοιτητές ως ικανούς συγγραφείς με έκδηλη την αυτό-πεποίθησή τους.

6.5 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στο εσωτερικό κίνητρο-αποτελεσματικότητα και στην ακαδημαϊκή συγγραφή. Οι εμπειρικές έρευνες σε εξωτερικό και Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένες, γεγονός που χρήζει περαιτέρω εξέταση, ώστε να αναλυθεί διεξοδικά το θέμα. Βάσει αυτών θα ήταν χρήσιμη η εξέταση των τριών παραγόντων σε ένα μεγαλύτερο δείγμα φοιτητών και των άλλων σχολών του Ε.Α.Π. ή μέσω της ποιοτικής μεθόδου ή ακόμη και η σύγκριση των προπτυχιακών-μεταπτυχιακών φοιτητών. Επιπλέον, θα μπορούσε να

εξεταστούν με ποιο τρόπο οι διάφοροι τύποι ανατροφοδότησης επηρεάζουν τους τρεις παράγοντες ή να αναζητηθεί η σχέση της ανατροφοδότησης, της ακαδημαϊκής επίδοσης με το κίνητρο.

Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν ποιοι παράμετροι ωθούν τους εκπαιδευομένους στην ανάπτυξη των συγγραφικών τους δεξιοτήτων, αλλά και πώς εκδηλώνεται η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) στην ακαδημαϊκή συγγραφή σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Τέλος, προτείνεται η μελέτη της ανατροφοδότησης του ΚΣ και κατά πόσο εστιάζει στην ανάπτυξη της συγγραφής, αλλά και κατά πόσο οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ανατροφοδότηση είναι ένας δείκτης πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας και του εσωτερικού κινήτρου.

Βιβλιογραφία

- Ames, A. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation: *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Assadi Aidinlou, N. & Masoomi Far, L. (2014). The relationship between self-efficacy beliefs, writing strategies, and correct use of conjunctions in Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(2), 221-226.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bong, M., Cho, K., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of self- belief for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research*, 105, 336-352.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Bruno, L., & Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36 (3), 111-120.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 219-233.

- Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English mayors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245-251. Ανακτήθηκε από: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol01/03/06.pdf>
- Chokwe, M. J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic Essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7, 39-56
- Cohen, A.D., Oxford, R.L. & Chi, J.C. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Centre for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2^η εκδ.). (Ν. Κουβουράκου, μεταφρ). Αθήνα: Εκδ. Όμιλος Ίων. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2015).
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H. & McCarthy, R. (2011). Students' perceptions of writ-ten feedback in teacher education: ideally feedback is a continuing two-way communica-tion that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2010). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process and performance. *Learning and Instruction*, 22 (3), 171-184.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs and performance. *Educational Research and Evaluation*, 16 (1), 53-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611003711393>
- Duncan, N. (2007). "Feed forward": Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283. <https://doi.org/10.1080/02602930600896498>

- Eccles, J., & Wigfield., A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-125.
- Ferguson, P. (2011). Students perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1). 51-62. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Fluckiger, J., Vigil, Y., Pasco, R., & Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College Teaching*, 58, 136-140
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*. 32, 3, 516-536. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S., & Harris, K.R. (1989a). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 352-361.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta- analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Haiyan, M., & Rilong, L. (2016). Classroom EFL writing: the alignment-oriented approach. *English Language Teaching*, 9(4), 76-82. DOI: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092758.pdf>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Κάλφογλου, Χ. (2003). Η αμεσότητα της ανατροφοδότησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Οι προτιμήσεις των φοιτητών. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σ. 423-432). Εκδ. Προπομπός

- Kamal, A., & Faraj, A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141.
- Kellogg, R. T., & Whiteford, A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- Khosravi, M., Ghoorchaie, B., & Arabmofrad, A. (2017). The Relationships between Writing Strategies, Self-Efficacy & Writing Ability: A case of Iranian EFL Students. *International Journal of English, Language & Translation Studies*, 96-102.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Galbraith, D. (2007). The effects of adapting writing instruction to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565- 578.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203. DOI: 10.1023/A:1014626805572
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επίμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Β' Τόμος (19-50). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Lackey, J. R., Miller R. B., & Flanigan, M. C (1997). *The effects of written feedback on motivation and changes in written performance*. Annual Meeting of the American Education Research Association. Chicago, IL.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σ. 121-134). Εκδ. Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1998,1999). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο: Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής. (Επίμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και Λειτουργίες*, Α' Τόμος (σσ. 19-35). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Lipnevich, A. & Smith, J. (2009b). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology*, 15:4, 319-333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0017841>
- Lipstein, R.L.& Renninger, K.A. (2007). Interest for writing: How teachers can make a difference. *English Journal*, 96(4), 79-85.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mraček, D. (2018). Inverse translation: the more challenging direction. *Linguistica Pragensia*, 2, 202-221.
- Ματραλής, Χ. (1998,1999). Το έντυπο Υλικό στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επίμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, Γ' Τόμος (σσ. 21-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The learnercenterd framework: *Bringing the educational system into balance. Educational Horizons*, 79(4), 182-193
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser,

- R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ανακτήθηκε από: <http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>
- Mirzaee, A., & Hasrati, M. (2014). The role of written formative feedback in including non- formal learning among master's students. *Teaching in Higher Education*, 19 (5), 555-564. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.880683>
- McGettigan, J. M. (2008). *The Relationship between writing achievement, writing self-efficacy, writing apprehension and perceived value of writing by gender for third-grade students in a suburban school district* (Dissertation). Western Connecticut State University. Ανακτήθηκε από: <https://repository.wcsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=educationdis>
- Mu, C., (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. *Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice, 2005 (1)*, 1-10
- Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bugrelated tutoring feedback in a computer based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, 16, 310-322. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.003>
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick D., (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31, 2
- Nielsen, D. (2015). *The Impact of Formative Feedback on Student Motivation to Write in Eighth Grade English Courses* (Dissertation). Minnesota State University, Mankato. Ανακτήθηκε από: <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1439&context=etds>
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York:

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (τόμ. 1). Αθήνα.
- Parilah, M. S., Wan, H., Rosseni, D., Aminuddin, Y., & Khalid, M.P. (2011). Self efficacy in the writing of Malaysian ESL learners. *World Applied Sciences Journal*, 15, 8-11.
- Pat-El., R.J., Tilemma, H.H., Segers, M., & Vedder, P.H. (2013). Validation of assessment for learning questionnaire for teachers and students. *Brisitsh Journal of Educational Psychology*, 98-113.
- Petric, B., & Czarl, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31, 187-215 DOI: 10.1016/S0346-251X(03)00020-4
- Pintrich, P., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 33-40
- Pintrich, P.R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813
- Pizorn, K., & Jurisevic, M. (2014). *The Role of Written Corrective Feedback in Developing Writing in L2*. Ανακτήθηκε από: <https://revije.ff.uni-lj.si/elope/article/view/3175>
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (2), 143- 154.

- Ridhuan, M., Abdullah, T., Bakar, Z., Ali, R., Yaacob, R., Rahman, A., Embong, A., & Amar, A. (2011). Writing Strategies of Malaysian Learners. *International Journal of Engineering & Technology*, 11 (2), 1-9
- Ron, P. E., Tillema, H. & Koppen, S. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22. 449-454.
- Rowe, A., & Wood, L. (2008b). Student perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4, 78-88.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Schunk, D.H. (1994). *Learning Theories, An Educational Perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2001). *The Development of Self-Efficacy*. Ανακτήθηκε από: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/SchunkPajares2001.PDF>
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-

- level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 212-236.
- Spencer, B. (2007). Towards greater equality: Power and role relations involved in response to student writing. *Language Matters: Studies in the Language of Africa*, 38(2), 299-315. DOI: <https://doi.org/10.1080/10228190701794640>
- Szymanski, E. A. (2014). Instructor feedback in upper-division biology courses: Moving from spelling and syntax to scientific discourse. *Across the Disciplines*, 11 (2).
- Torrance, M., G., Thomas, V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study *Higher Education*, 39, 181-200.
- Τουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών-Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6, (1,2), 46-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9746>
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed). *Advances in experimental social psychology* (vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic

- and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. DOI: 10.1177/0013164492052004025
- Vardi, I. (2012). The impact of iterative writing and feedback on the characteristics of tertiary student's written texts. *Teaching in Higher Education*, 17(2), 167-179. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611865>
- Waddell, C. (2004). *The effects of negotiated written feedback within formative assessment on fourth grade students' motivation and goal orientations* (Dissertation). University of Missouri-St. Louis. United States.
- 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: <https://doi.org/10.1080/02602930801895752>
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. DOI:10.1080/02602930500353061
- Williams, K. C., & Williams, C.C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 12, 1-23. Ανακτήθηκε από: <http://aabri.com/manuscripts/11834.pdf>
- Wingate, U. (2010). The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 519-533. DOI:10.1080/02602930903512909
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 17 (2), 165-187. <http://www.jstor.org/tc/accept?origin=/stable/pdf/3586773.pdf>
- Zhang, A. & Lu, Q. (2002). The regulation of self-efficacy and attributional feedback on motivation. *Social Behaviour and Personality*, 30(3), 281-288. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.3.281>

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 660-668.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Συνοδευτική επιστολή έρευνας:

Αθήνα, 29 Μαρτίου 2019

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας με θέμα « Ο Ρόλος της Διαμορφωτικής Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο Κίνητρο και στην Αποτελεσματικότητα (Self-efficacy) των Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), διεξάγω έρευνα με στόχο να εξετάσω τη συμβολή της ανατροφοδότησης στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, της αξιοποίησης των στρατηγικών γραφής και στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αποτελεσματικότητας (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.).

Η συμμετοχή σας σε αυτή την έρευνα είναι φυσικά εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, παρέχοντας μόνο προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων. Σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Όλες οι απαντήσεις σας θα είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι δέκα περίπου λεπτά.

Οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν θα αναλυθούν στατιστικά και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τον στόχο της παρούσας έρευνας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου σε μένα αποτελεί τη συγκατάθεσή σας για τη συγκέντρωση των απαντήσεών σας και τη στατιστική επεξεργασία αυτών για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Σας Ευχαριστώ!

Αναγνώστη Σοφία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Α.Π.

6973839772

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε με X μια από τις επιλογές.

1) Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2) Ηλικία

- ☐ 18-24 ετών
- ☐ 25-35 ετών
- ☐ 36-49 ετών
- ☐ 50 ετών και πάνω

3) Επάγγελμα

- ☐ Άνεργος/η
- ☐ Δημόσιος/α υπάλληλος
- ☐ Ιδιωτικός/η υπάλληλος
- ☐ Ελεύθερος επαγγελματίας

4) Πόσες θεματικές ενότητες έχετε παρακολουθήσει;

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4

5) Είστε κάτοχος άλλου μεταπτυχιακού;

☐ Ναι

☐ Όχι

Β. Χαρακτηριστικά παρεχόμενης ανατροφοδότησης

Στα παρακάτω ερωτήματα, συμπληρώστε με ένα X την επιλογή που ταιριάζει καλύτερα σε εσάς. Παρακαλώ επιλέξτε μία επιλογή για κάθε ερώτημα.

Χαρακτηριστικά παρεχόμενης ανατροφοδότησης					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
6. Λαμβάνω αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές μου εργασίες					
7. Θεωρώ πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνω στις εργασίες είναι επαρκής και καλύπτει τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες					
8. Τα σχόλια είναι γενικά για όλη την ομάδα και δεν εστιάζουν στην εργασία μου					
9. Τα σχόλια είναι εστιασμένα στην εργασία μου και προσανατολισμένα στο να με υποστηρίξουν να βελτιωθώ					
10. Τα σχόλια απλώς πλαισιώνουν και αιτιολογούν τη βαθμολογία μου					
11. Τα σχόλια μου παρέχουν πληροφορίες για το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση					
12. Η ανατροφοδότηση μου δίνει κίνητρο να μελετήσω					

Γ. Ανατροφοδότηση και αξιοποίηση στρατηγικών συγγραφής στις γραπτές εργασίες

Ανατροφοδότηση και συγγραφή γραπτών εργασιών					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
13. Οι εργασίες με βοηθούν να μάθω να γράφω					
14. Ο ΚΣ μου τονίζει τα θετικά σημεία της εργασίας					
15. Ο ΚΣ μου τονίζει τα αρνητικά σημεία της εργασίας					
16. Ο ΚΣ με ενθαρρύνει να βελτιώσω τη συγγραφή μου					
17. Ο ΚΣ μου τονίζει την πρόοδο που σημειώνω σε κάθε εργασία					
18. Μετά από κάθε εργασία, ο ΚΣ με πληροφορεί πώς να βελτιώσω τη συγγραφή μου για την επόμενη φορά					
19. Η διόρθωση των λαθών από τον ΚΣ με βοηθάει να αναγνωρίζω τις αδυναμίες μου στην ελληνική γλώσσα					

Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

			ούτε Διαφωνώ		
20. Η ανατροφοδότηση του ΚΣ περιλαμβάνει χρήσιμες στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών					
21. Συνήθως ξαναγράφω και εξετάζω το κείμενό μου τουλάχιστον μια φορά					
22. Πριν παραδώσω την εργασία μου, ελέγχω εάν το κείμενο είναι αρκετά πειστικό					
(συνέχεια από την προηγούμενη σελίδα)	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
23. Διαβάζω συχνά το κείμενο κατά τη διάρκεια που γράφω, ώστε να διαπιστώσω πόσο ικανοποιημένος/η είμαι					
24. Πάντα κάνω ένα πλάνο πριν αρχίσω να γράφω					
25. Πάντα κρατώ σημειώσεις πριν αρχίσω να γράφω					
26. Συμβουλευόμαι γλωσσάρια ή λεξικά, ώστε να χρησιμοποιήσω τις κατάλληλες λέξεις στο κείμενό μου					

Δ. Εσωτερικό κίνητρο και απόψεις για την αποτελεσματικότητα στις γραπτές εργασίες

Εσωτερικό Κίνητρο και Γραπτές Εργασίες					
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

27. Πιστεύω πως η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι ωφέλιμη για μένα					
28. Η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι διασκεδαστική διαδικασία					
29. Η εκπόνηση γραπτών εργασιών είναι βαρετή διαδικασία					
30. Είμαι πρόθυμος/η να γράφω εργασίες επειδή είναι χρήσιμο για μένα					
31. Κάνω τις εργασίες επειδή είμαι υποχρεωμένος/η					
32. Μου αρέσουν οι εργασίες που ευνοούν την κριτική σκέψη					
33. Ένας από τους στόχους μου είναι να αποκτήσω πολλές δεξιότητες στη συγγραφή των γραπτών εργασιών					

Απόψεις για την Αυτό-Αποτελεσματικότητα (Self-Efficacy)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
34. Η ανατροφοδότηση μου δίνει αυτοπεποίθηση στη συγγραφική μου ικανότητα					
35. Πιστεύω πως η βαθμολογία μου από τις εργασίες θα είναι πολύ καλή					
36. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να εκπονήσω πολύ καλές εργασίες					
37. Οι συγγραφικές μου ικανότητες είναι σε άριστο βαθμό σε σχέση με άλλους φοιτητές, όπως φαίνεται από τη βαθμολογία μου					
39. Οι γνωστικές μου δεξιότητες είναι σε εξαιρετικό					

βαθμό					
40. Είμαι σίγουρος/η πως μπορώ να ανταποκριθώ στους στόχους των εργασιών					

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

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.