ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2023)

13ο Πανελλήνιο και Διεθνές Συνέδριο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»

Μελέτη μίας δράσης αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης ομοτίμων και διδάσκοντα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παναγιώτης Τσιωτάκης

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιωτάκης Π. (2024). Μελέτη μίας δράσης αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης ομοτίμων και διδάσκοντα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 552–559. ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/7335

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 06/02/2026 05:34:01

Μελέτη μίας δράσης αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης ομοτίμων και διδάσκοντα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Παναγιώτης Τσιωτάκης
ptsiotakis@uop.gr
Μέλος ΕΔΙΠ, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό επικεντρώνεται στη μελέτη μίας δράσης αξιολόγησης φοιτητών με αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση ομοτίμων και διδάσκοντα στο πλαίσιο ακαδημαϊκού μαθήματος. Επιχειρείται η διερεύνηση του επιπέδου συσχέτισης μεταξύ των διαφόρων ειδών αξιολόγησης αλλά και η καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την εμπειρία τους. Οι φοιτητές/ριες κλήθηκαν στο πλαίσιο του ακαδημαϊκού μαθήματος να πραγματοποιήσουν μία εργασία και να αξιολογήσουν, με χρήση κατάλληλα διαμορφωμένης ρουμπρίκας, ανώνυμα εργασίες συναδέλφων τους αλλά και τη δική τους. Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών ομοτίμων και διδάσκοντα. Αντίθετα, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση της αυτοαξιολόγησης με την αξιολόγηση του διδάσκοντα, με την πρώτη να είναι σημαντικά υψηλότερη. Οι φοιτητές/ριες δηλώνουν ότι θεωρούν σημαντική διαδικασία τη συμμετοχή τους, αναδεικνύουν τα οφέλη που αποκόμισαν και προτείνουν την ενσωμάτωση τέτοιων διαδικασιών στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Τα συμπεράσματα της έρευνας συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες σε ακαδημαϊκά μαθήματα και MOOCs.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση ομοτίμων, ετεροαξιολόγηση, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια των αποκαλούμενων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα έχει ως στόχο να προετοιμάσει τους εκπαιδευομένους για το απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον και τη συμμετοχή τους στην ψηφιακή εποχή. Θεμελιώδεις τέτοιες δεξιότητες είναι η αυτονομία, η κριτική σκέψη και η αξιολόγηση. Η ανάπτυξή τους σε ένα τοπίο που χαρακτηρίζεται από τη δια βίου μάθηση, καθιστά αναγκαία τόσο την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία όσο και την ανάληψη από μέρους του της ευθύνης μαθησιακής τους πορείας. Η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διαδικασίες αξιολόγησης ενισχύει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών συνδυαστικά με άλλες όπως η υπευθυνότητα, η αυτοβελτίωση και η αυτορρύθμιση (Adachi et al., 2018) και μπορεί να πραγματοποιηθεί με δύο βασικούς τρόπους: *αυτοαξιολόγηση* της ατομικής τους παρουσίας και *αξιολόγηση από ομοτίμους* (ετεροαξιολόγηση). Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται «*στο να πραγματοποιούν οι εκπαιδευόμενοι κρίσεις για τη δική τους μάθηση, ιδιαίτερα για τα επιτεύγματά τους και τα αποτελέσματα της μάθησής τους*» (Topping, 2009). Με ανεπτυγμένη την ικανότητα να πραγματοποιούν αποτελεσματικές κρίσεις για την εργασία τους, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Αντίστοιχα, στην αξιολόγηση από ομότιμους «*οι εκπαιδευόμενοι εξετάζουν και προσδιορίζουν την ποιότητα ενός προϊόντος που δημιούργησαν οι συνάδελφοί τους ή την απόδοσή τους*» (Topping, 2009). Ο Topping επισημαίνει ότι η αξιολόγηση ομοτίμων μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή και τη διαδραστικότητα, την ταύτιση και το δέσιμο, την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση. Οι Wang et al. (2012) προσθέτουν σχετικά ότι, όταν οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την εργασία των συναδέλφων τους, την αναλύουν, στοχάζονται και ωθούνται στην άσκηση εποικοδομητικής κριτικής. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσω

της αξιολόγησης ομοτίμων μπορούν να συνδεθούν με την αυτοαξιολόγηση, οδηγώντας σε αυτογνωσία και αυτοβελτίωση. Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων αξιολόγησης από τους φοιτητές αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο με την αξιοποίηση σχετικών διδακτικών παρεμβάσεων στα ακαδημαϊκά μαθήματα και αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που αναπτύσσεται συνεχώς (Van den Berg et. al., 2006; Ashenafi, 2017; Iglesias Pérez el., 2022). Ωστόσο, η ενσωμάτωση τέτοιων διαδικασιών δεν αποτελεί τον κανόνα, καθώς η επιτυχής εφαρμογή τους περιλαμβάνει προκλήσεις σχετιζόμενες με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, τον χρόνο, τα απαιτούμενα μέσα και την αυθεντικότητα (Adachi et al., 2018; Li et al., 2021). Το ίδιο ισχύει και στα μαζικά ανοικτά ηλεκτρονικά μαθήματα (MOOCs), όπου λόγω του πλήθους των συμμετεχόντων η αποτελεσματικότητα τέτοιων διαδικασιών αξιολόγησης αποτελεί αντικείμενο μελέτης (Staubitz & Meinel, 2020).

Η έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό σχετίζεται με τη μελέτη μίας δράσης αξιολόγησης με τη συμμετοχή των φοιτητών στο πλαίσιο ακαδημαϊκού μαθήματος. Διερευνάται η συσχέτιση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης ομοτίμων και της αξιολόγησης του διδάσκοντα. Ακόμη, αναλύονται οι απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με την εμπειρία τους από τη συμμετοχή στη δράση, αν επωφελήθηκαν και τη σημασία της ενσωμάτωσης τέτοιων δράσεων στα ακαδημαϊκά μαθήματα.

Δράσεις αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης σε ακαδημαϊκά μαθήματα

Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση ομοτίμων πολλές φορές διενεργούνται ταυτόχρονα ή συνδυαστικά, ενώ ο διδάσκοντας μπορεί να τις συνεκτιμήσει με τη δική του αξιολόγηση για την πλήρη αποτίμηση της παρουσίας του φοιτητή (Özdemir & Özkan, 2017). Ο συνδυασμός όλων των παραπάνω μορφών αξιολόγησης δεν αποτελεί νέα ιδέα, αντίθετα προϋπάρχει δεκαετίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με διαρκή ακαδημαϊκή δραστηριότητα στο πεδίο (Van den Berg et. al., 2006; Adachi et al., 2018; Pérez et al., 2020). Η ανατροφοδότηση και αξιολόγηση από ομοτίμους δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να βελτιώσουν την απόδοσή τους, συνειδητοποιώντας τις ελλείψεις τους (Topping, 2009), και να λαμβάνουν πολλαπλές πηγές ανατροφοδότησης για την εργασία τους, πιθανώς σε διάφορα χρονικά σημεία του ακαδημαϊκού εξαμήνου, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να βελτιώσουν τη συνεισφορά τους και να αναπτύξουν αυτογνωσία για την ατομική τους πορεία μάθησης (Ashenafi, 2017; Seifert & Feliks, 2019; Stančić, 2021). Επιπρόσθετα, η εμπλοκή των φοιτητών στην αξιολόγηση προωθεί την ενεργητική και την αυθεντική μάθηση, επιτρέποντάς τους να καλλιεργήσουν μια σειρά δεξιοτήτων, όπως η στοχαστική σκέψη, η επικοινωνία, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση κ.α. (Adachi et al., 2018). Τέλος, προάγει την αξιολόγηση από μηχανισμό αποτίμησης της μάθησης σε μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Van den Berg et. al., 2006; Chen, 2008; Stančić, 2021) και απελευθερώνει πόρους στους διδάσκοντες, ώστε να αφοσιωθούν σε άλλες πτυχές της διδασκαλίας, ενώ στα MOOCs αποτελεί μονόδρομο λόγω του όγκου των συμμετεχόντων (Staubitz & Meinel, 2020). Σχετικά με το διακύβευμα της αξιολόγησης έχουν προταθεί εναλλακτικές όπως: το αντικείμενο (παραδοτέο ή συνεργασία), ο τρόπος (έπαινος ή κριτική), το μέσο (γραπτά ή προφορικά) κ.ά. (Planas-Lladó et al., 2021).

Παρά τα οφέλη της, η αποτελεσματική συμμετοχή των φοιτητών σε διαδικασίες αξιολόγησης, αντιμετωπίζει παράλληλα και μία σειρά από προκλήσεις. Συχνά, οι φοιτητές έχουν μειωμένο κίνητρο, θεωρούν τη συμμετοχή τους πρόσθετο φόρτο, είτε δεν επιδεικνύουν την απαιτούμενη σοβαρότητα (Van den Berg et. al., 2006; Ashenafi, 2017). Ακόμη, έρευνες δείχνουν ότι οι φοιτητές ενδέχεται να μη διαθέτουν την ωριμότητα ή την εμπειρία για τη συμμετοχή σε σχετικές διαδικασίες ή να διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στην κρίση από τους συναδέλφους τους (Kilic, 2016; Adachi et al., 2018; Stančić, 2021). Ακόμη, ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής της δράσης μπορεί παράγοντες όπως η έλλειψη ανωνυμίας, οι σχέσεις

εξουσίας, συμπάθειας ή αντιπάθειας μεταξύ των φοιτητών να επιδράσουν στο τελικό αποτέλεσμα (Seifert & Feliks, 2019). Παρότι οι φοιτητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση από ομοτίμους είναι επωφελής για τους ίδιους και έχουν θετική στάση (Wanner & Palmer, 2018; Staubitz & Meinel, 2020) συχνά αμφισβητούν την ποιότητα ή την αξία της, ενώ δεν την αποτιμούν πάντοτε ως δίκαιη (Topping, 2009). Ενδέχεται τέλος, μερίδα φοιτητών εσκεμμένα να αξιολογεί χαμηλά άλλους φοιτητές, παρέχοντας άσχετες ή ασαφείς παρατηρήσεις λόγω απειρίας ή με σκοπό να ευνοηθούν οι ίδιοι (Chen, 2010). Από την πλευρά τους, οι διδάσκοντες συχνά θεωρούν ότι διαδικασίες αξιολόγησης, στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι, συνεισφέρουν επιφανειακά στη μάθηση και στην αξιολόγηση και δεν είναι αξιόπιστες ή έγκυρες ως μέτρο αποτίμησης της παρουσίας των φοιτητών (Wanner & Palmer, 2018). Ακόμη, δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο και τους πόρους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση (Adachi et al., 2018), κάτι που συμβαίνει και στα MOOCs (Li et al., 2021).

Στη βιβλιογραφία έχουν δοκιμαστεί ποικίλες ιδέες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων αυτών. Οι διδάσκοντες καλούνται να υιοθετούν διαφανείς διαδικασίες αξιολόγησης και να συζητούν διεξοδικά τα κριτήρια αξιολόγησης με τους φοιτητές, ενώ η αξιοποίηση κατάλληλα διαμορφωμένων πινάκων κριτηρίων με τη συνοδεία σαφών οδηγιών αποδεικνύεται χρήσιμη (Dawson, 2015; Pérez et al., 2020; Li et al., 2021). Ο παράγοντας της ανωνυμίας αναδεικνύεται επίσης ως κρίσιμος (Panadero & Alqassab, 2019), καθώς φαίνεται ότι ενισχύει την προθυμία των φοιτητών να αξιολογήσουν αντικειμενικά τους συναδέλφους τους (Seifert & Feliks, 2019). Η χρήση ψηφιακών εργαλείων μπορεί να εξασφαλίσει την ανωνυμία, την ευελιξία αλλά και να υποστηρίξει τους διδάσκοντες στη γρήγορη και αξιόπιστη επεξεργασία των αποτελεσμάτων (Ashenafi, 2017; Li et al., 2021). Υπό συνεχή ερευνητική μελέτη βρίσκονται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η ακρίβεια δράσεων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης καθώς και οι κοινωνικές και γνωστικές διεργασίες που τις επηρεάζουν. Αναδεικνύεται συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης διδασκόντων και ομοτίμων, όχι όμως πάντοτε και με την αυτοαξιολόγηση (Kilic, 2016; Pérez et al., 2020). Σύμφωνα με τον Topping (2009), οι τιμές της αυτοαξιολόγησης τείνουν να είναι υψηλότερες από εκείνες της αξιολόγησης των διδασκόντων με τους φοιτητές οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλότερες βαθμολογίες να έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, οι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης βελτιώνονται ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του φοιτητή και την εμπειρία αξιολόγησης (Adachi et al., 2018). Στην τρέχουσα έρευνα, μελετάται μία δράση αξιολόγησης σε ακαδημαϊκό μάθημα με συμμετοχή φοιτητών με σκοπό να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Εντοπίζεται συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης ομοτίμων και του διδάσκοντα ή μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης του διδάσκοντα; Καταγράφονται αντίστοιχα συμπεράσματα σε τυπικά ακαδημαϊκά μαθήματα και MOOCs;
- Ποιες είναι οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη συμμετοχή τους σε μία δράση αξιολόγησης; Τι θεωρούν ότι αποκόμισαν; Προτείνουν την γενίκευση εφαρμογής τέτοιων δράσεων σε ακαδημαϊκά μαθήματα;

Η έρευνα

Στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος επιλογής του τρίτου έτους «*Διδακτική Κοινωνικών Επιστημών*» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, δόθηκε στους φοιτητές απαλλακτική ατομική εργασία. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, οι φοιτητές ανάρτησαν στην πλατφόρμα του μαθήματος το ψηφιακό κειμενικό τους παραδοτέο. Μετά την υποβολή όλων των εργασιών, οι φοιτητές κλήθηκαν, στο δεύτερο μέρος, να μελετήσουν δύο εργασίες συμφοιτητών τους και να τις αξιολογήσουν με βάση ρουμπρίκα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Με τη χρήση της ίδιας ρουμπρίκας αξιολόγησαν και τη δική τους

εργασία. Η ρουμπρίκα περιείχε 9 κριτήρια αξιολόγησης, συναφή με τα ζητούμενα της εργασίας, το περιεχόμενο και τη δομή της, με διαφορετική διαβάθμιση ανά κριτήριο (άλλα κριτήρια είχαν άριστα τους 10 βαθμούς, άλλα τους 6 κ.ο.κ) και σύνολο βαθμών το 70. Οι φοιτητές ενημερώθηκαν ηλεκτρονικά από τον διδάσκοντα για τη διαδικασία και τη ρουμπρίκα αξιολόγησης και στη συνέχεια έλαβαν ατομική πρόσκληση (token) μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για κάθε αξιολόγηση που έπρεπε να πραγματοποιήσουν. Παρότι στην παρούσα εργασία δεν δίνεται έμφαση στα τεχνολογικά εργαλεία υποστήριξης της δράσης, επισημαίνεται ότι όλες οι ενέργειες πραγματοποιήθηκαν ηλεκτρονικά. Η χρήση ατομικής πρόσκλησης εξασφάλισε την ανώνυμη αλλά ταυτοποιημένη πρόσβαση, την αξιοπιστία αλλά και την αυτοματοποίηση της διαδικασίας συλλογής όλων των δεδομένων. Το δεύτερο μέρος της εργασίας διήρκησε 3 εβδομάδες και οι φοιτητές απέκτησαν πρόσβαση στις αξιολογήσεις των ομοτίμων μετά την ανάρτηση των βαθμολογιών, ενώ γνώριζαν ότι οι αξιολογήσεις τους θα επηρεάσουν την τελική βαθμολογία στο ακαδημαϊκό μάθημα, χωρίς συγκεκριμένο τρόπο υπολογισμού. Στο τέλος, οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν δικτυακό ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με τις εντυπώσεις τους, πώς αποτιμούν τη δράση και αν προτείνουν την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου αξιολόγησης. Σε όλα τα μέρη της εργασίας συμμετείχαν 43 φοιτητές (S1-S43), οι οποίοι αποτελούν το δείγμα της έρευνας.

Μετά την απαραίτητη επεξεργασία, απομονώθηκαν οι συνολικές βαθμολογίες που έλαβε κάθε φοιτητής: ο βαθμός από την αξιολόγηση ομοτίμων (ως ο μέσος όρος της αξιολόγησης των δύο συμφοιτητών του), ο βαθμός αυτοαξιολόγησης και ο βαθμός του διδάσκοντα. Τα δεδομένα που προέκυψαν υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με το IBM SPSS 29.0. Υπολογίστηκαν διάφοροι δείκτες περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των τριών μορφών αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος Pearson Correlation Coefficient, ο οποίος μετρά την ισχύ της σχέσης μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών και προσδιορίζει την κατεύθυνση της συσχέτισης (αρνητική ή θετική). Τέλος, για την επεξεργασία και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν αξιοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, ώστε να αναπτυχθεί βαθύτερη και σφαιρική αντίληψη για το αντικείμενο των ερωτημάτων της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους.

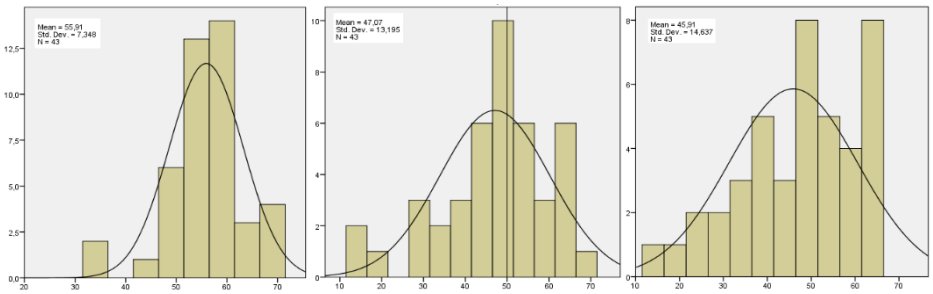
Αποτελέσματα

Στατιστική ανάλυση

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας. Παρατίθενται η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή, η μέση τιμή και οι δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης ανά είδος αξιολόγησης. Φαίνεται ότι οι βαθμολογίες από την αυτοαξιολόγηση (M = 55.91), είναι αισθητά υψηλότερες από εκείνες της αξιολόγησης ομοτίμων (M = 47.07) και του διδάσκοντα (M = 45.91).

Πίνακας 1. Τιμές ανά δείκτη αξιολόγησης (N = 43)

	Αυτοαξιολόγηση	**Αξιολόγηση ομοτίμων**	**Αξιολόγηση διδάσκοντα**
Min/Max	34/69	14/67	9/65
Range	35	53	56
Mean (S.D.)	55.91 (7.348)	47.07 (13.195)	45.91 (14.637)
Skewness (S.D.)	-.835 (.361)	-.836 (.361)	-.771 (.361)
Kurtosis (S.D.)	1.655 (.709)	0.412 (.709)	-.042 (0.709)



Σχήμα 1. Ιστόγραμμα κατανομής βαθμολογίας ανά μορφή αξιολόγησης. (α) αριστερά: αυτοαξιολόγηση, (β) κέντρο: αξιολόγηση ομοτίμων, (γ) δεξιά: αξιολόγηση διδάσκοντα

Σχετικά με τη διασπορά των τιμών, στην αυτοαξιολόγηση παρατηρείται ότι είναι πολύ μικρότερη (Τ.Α. 7.348) σε σχέση με τις άλλες δύο μορφές αξιολόγησης (Τ.Α. > 13). Στο Σχήμα 1 αποτυπώνονται τα ιστογράμματα κατανομής των βαθμολογιών ανά είδος αξιολόγησης της έρευνας, όπου όλες οι αξιολογήσεις φαίνεται να ακολουθούν την κανονική κατανομή. Οι συντελεστές ασυμμετρίας (skewness) έχουν αρνητικές παραπλήσιες τιμές σε όλους τους δείκτες (Πίνακας 1). Ο συντελεστής της κύρτωσης (kurtosis) έχει πολύ μεγαλύτερη τιμή στον δείκτη της αυτοαξιολόγησης (τιμή = 1.655), όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 1α, με την καμπύλη της κανονικής κατανομής να είναι λεπτή και ψηλή.

Για τη διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ των τριών μορφών αξιολόγησης και με δεδομένο ότι ακολουθούν κανονική κατανομή, υπολογίστηκε ο συντελεστής Pearson Correlation για όλα τα πιθανά ζευγάρια (Πίνακας 2). Μεταξύ της αξιολόγησης από τον διδάσκοντα και την αξιολόγηση ομοτίμων παρατηρείται ήπια θετική συσχέτιση ($r = 0.605$, $p < .01$). Αυτές οι μορφές αξιολόγησης άλλωστε, είχαν παρόμοιες μέσες τιμές και τιμές στους λοιπούς δείκτες (Πίνακας 1). Συνεπώς, οι φοιτητές που λαμβάνουν υψηλή αξιολόγηση από τον διδάσκοντα λαμβάνουν, επίσης, υψηλή αξιολόγηση από τους συμφοιτητές τους, και αντίστοιχα για τη χαμηλή αξιολόγηση. Αντίθετα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αξιολογήσεων του διδάσκοντα και της αυτοαξιολόγησης ούτε μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης ομοτίμων.

Απόψεις φοιτητών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση

Οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με την εμπειρία τους και το αν θεωρούν ότι ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους στη δράση αξιολόγησης. Επίσης, τους ζητήθηκε να εκφραστούν στο ερώτημα σχετικά με το αν τέτοιες δράσεις πρέπει να εφαρμοστούν στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεών τους αναδείχθηκαν 3 βασικά θέματα, σχετικά με την αποτίμηση της συμμετοχής τους, τα οφέλη που αποκόμισαν και την εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτίμων.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ μορφών αξιολόγησης

Ζευγάρι ελέγχου	Pearson Correlation (2 tailed)	Sig.
Αξιολόγηση διδάσκοντα - Αυτοαξιολόγηση	.105	.502
Αξιολόγηση διδάσκοντα - αξιολόγηση ομοτίμων	.605**	.000
Αξιολόγηση ομοτίμων - αυτοαξιολόγηση	.364*	.016

**. σημαντικό στο 0.05 **. σημαντικό στο 0.01*

Σχετικά με την **εμπειρία από τη συμμετοχή τους**, όλοι εκφράστηκαν θετικά και την χαρακτήρισαν ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και καινοτόμα. Μόνο 2 φοιτητές δήλωσαν ότι είχαν πρότερη εμπειρία ετεροαξιολόγησης στο πλαίσιο των σπουδών τους. Ενδεικτικά, ο φοιτητής S12 αναφέρει ότι: «*η φάση της αξιολόγησης μου φάνηκε ευχάριστη και καινοτόμα. Ο τρόπος που οργανώθηκε ήταν εντυπωσιακός. Ο ρόλος που ανέλαβα ήταν πρωτόγνωρος και κάπως δύσκολος αφού απαιτεί αντικειμενικότητα*». Επίσης, ο φοιτητής S26 αναφέρει ότι: «*πολύ θετικές εντυπώσεις, μπορώ να πω ενθουσιαστικά. Δεν είχα στο παρελθόν παρόμοια εμπειρία. Είναι καινοτόμα και σύγχρονη*». Ο φοιτητής S36 αναφέρει σχετικά ότι: «*μου άρεσε πολύ, ως τώρα δυστυχώς δεν είχα παρόμοια εμπειρία. Ήταν καινοτόμα και συνέβαλλε σημαντικά στην πλήρη κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος και στη διόρθωση παραλείψεων*». Τέλος, ο φοιτητής S35 απαντά ότι: «*ήταν μία ξεχωριστή εμπειρία… μπορεί κανείς να κρίνει με διαφορετικό τρόπο τη εργασία του και να βελτιώσει τυχόν αστοχίες του. Ήταν εποικοδομητική καθώς θα αποτελέσει έναυσμα για την αυτοαξιολόγηση των επόμενων εργασιών μου.*»

Σχετικά με τα **οφέλη** που αποκόμισαν πολλοί φοιτητές σημειώνουν ότι ανέπτυξαν **δεξιότητες** όπως κριτική σκέψη, αυτοβελτίωση, αυτογνωσία, ικανότητα αξιολόγησης, σύγκρισης και παροχής ανατροφοδότησης και νοιώθουν ικανοποίηση για αυτό. Ο φοιτητής S41 επισημαίνει ότι: «*ένιωσα την ικανοποίηση που προσφέρει η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και η εμβάθυνση στην γνώση. Η αυτοαξιολόγηση μου έδωσε πρόσθετη γνώση και αποτέλεσε μέρος της διδακτικής διαδικασίας στο αντικείμενο του μαθήματος*». Ο φοιτητής S15 αναφέρει ότι: «*πολύ θετική εμπειρία καθώς αναπτύσσεται η κριτική σκέψη μέσω μίας δημιουργικής και ευχάριστης διαδικασίας. Εντόπισα αδυναμίες στην εργασία μου και μέθοδο για να τις διορθώνω σε μελλοντικές μου εργασίες*», κάτι που επισημαίνει και ο φοιτητής S33 απαντώντας ότι: «*η εμπλοκή μου στη διαδικασία της αξιολόγησης ήταν εποικοδομητική! Αξιολογώντας εργασίες συναδέλφων μου, υποσυνείδητα είχε αρχίσει και η αυτοαξιολόγηση*». Με παρόμοιο τρόπο απαντά ο φοιτητής S24 αναφέροντας ότι «*αποκόμισα την ικανότητα να διαβάζω την εργασία μου με κριτική ματιά, να μπορώ να την αξιολογήσω και να την συγκρίνω με άλλες… Πιστεύω ότι από όλη την διαδικασία βγήκα κερδισμένος και κάθε επόμενη εργασία, θα προσπαθώ να την αξιολογώ, γιατί θα είναι πιο εύκολο να εντοπίσω πού υστερεί και να προβώ στις απαιτούμενες διορθώσεις πριν την παραδώσω*». Τέλος, ο φοιτητής S7 συμπληρώνει ότι: «*Η εμπειρία μου αποτέλεσε πιστεύω προσομοίωση της μελλοντικής επαγγελματικής μου καθημερινότητας. Ειδικά η αυτοαξιολόγηση θεωρώ ότι είναι υψίστης σημασίας καθώς μας ωθεί να αναστοχαζόμαστε αντικειμενικότερα για το δικό μας εγχείρημα*».

Οι φοιτητές τοποθετήθηκαν και σχετικά με την **εφαρμογή δράσεων αξιολόγησης στα ακαδημαϊκά μαθήματα**. Όλοι ανεξαιρέτως απαντούν **καταφατικά** και τεκμηριώνουν την απάντησή τους. Ενδεικτικά, ο φοιτητής S31 αναφέρει ότι: «*θεωρώ πολύ σημαντικό το ότι μας δίνεται η ευκαιρία να μελετήσουμε τον τρόπο σκέψης και αποτύπωσης των ιδεών των συμφοιτητών μας ενώ, παράλληλα πραγματοποιείται σύγκρισή τους με τις δικές μας. Θεωρώ ότι θα πρέπει να αξιοποιείται σε περισσότερα μαθήματα*». Ο φοιτητής S15 απαντά σχετικά ότι: «*θεωρώ πολύ σημαντική την εργασία και ότι πρέπει να προστεθεί και σε άλλα μαθήματα γιατί αναπτύσσει την κριτική σκέψη και οι φοιτητές εντοπίζοντας οι ίδιοι τις αδυναμίες τους είναι πολύ πιο εύκολο να τις διορθώσουν και να βελτιωθούν*». Ο φοιτητής S7 τοποθετείται ως εξής: «*η χρήση ρουμπρίκας για την αξιολόγηση ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα καθώς υπήρχαν προκαθορισμένοι στόχοι οι οποίοι έπρεπε να αποτιμηθούν. Προσωπικά δεν είχα τέτοια εμπειρία παρά μόνο σε αξιολογήσεις μαθημάτων του Τμήματος. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνεται σε περισσότερα μαθήματα, στο βαθμό που ταιριάζει*». Τέλος, ο φοιτητής S41 αναφέρει ότι: «*πρόκειται για μια πολύ ουσιώδη διαδικασία, όπου είχα εμπειρία συμμετοχής για πρώτη φορά … Θα ήταν προς την σωστή κατεύθυνση να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα*».

Συμπεράσματα

Αυτή η μελέτη έχει στόχο να διερευνήσει τη συσχέτιση διαφορετικών μορφών αξιολόγησης, δηλαδή αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης από ομοτίμους και από τον διδάσκοντα στο πλαίσιο

ενός ακαδημαϊκού μαθήματος και να συσχετίσει τα πορίσματα με αντίστοιχες δράσεις μαζικών ανοικτών ηλεκτρονικών μαθημάτων. Τα πορίσματα της έρευνας συμφωνούν με ευρήματα προγενέστερων ερευνών, όπως η θετική συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης από τον διδάσκοντα και την αξιολόγηση ομοτίμων (Kilic, 2016; Pérez et al., 2020). Αυτό δηλώνει συμφωνία στις αξιολογήσεις που λαμβάνουν οι φοιτητές από τους συναδέλφους τους και τον διδάσκοντα. Από την άλλη πλευρά, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και των άλλων δύο μορφών αξιολόγησης, όπως καταλήγουν στην έρευνά τους οι Özdemir & Özkan (2017) και οι Pérez κ.ά. (2020) και σε αντίθεση με το συμπέρασμα της έρευνας του Kilic (2016). Σε αντίστοιχες μελέτες σε MOOCs έχει παρατηρηθεί αντίστοιχα η συσχέτιση της αξιολόγησης ομοτίμων με την ποιότητα των παραδοτέων των συμμετεχόντων (Staubitz & Meinel, 2020), αν και υπάρχουν έρευνες που δεν εντοπίζουν τέτοια συσχέτιση (Li et al., 2021). Επίσης, αναδείχθηκε η τάση οι φοιτητές να αξιολογούν με υψηλότερες βαθμολογίες την δική τους εργασία, σε σύγκριση με τις αξιολογήσεις που λάμβαναν από τους ομότιμούς τους και τον διδάσκοντα, σε συμφωνία με τους Pérez κ.ά. (2020) και σε αντίθεση με το συμπέρασμα της έρευνας του Kilic (2016). Με δεδομένο ότι οι αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν με την ίδια ρουμπρίκα, κρίνεται ότι οι φοιτητές υπερεκτίμησαν τις δυνατότητές τους ή προσπάθησαν να βελτιώσουν την τελική τους βαθμολογία στο ακαδημαϊκό μάθημα.

Η συμμετοχή των φοιτητών στη δράση αξιολόγησης αποδείχθηκε ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη και καινοτόμα και εκφράζονται θετικά όπως και οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Seifert & Feliks (2019), με την προσθήκη ότι στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ενθουσιασμένοι. Οι φοιτητές εκτίμησαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να συμμετάσχουν σε διαδικασίες αξιολόγησης και να συμβάλουν στην αξιολόγηση των ομοτίμων τους, όπως και οι συμμετέχοντες στην έρευνά του Stančić (2021). Ανέδειξαν, ακόμη, τα οφέλη που αποκόμισαν αναφέροντας σημαντικές δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η αυτοβελτίωση, η αυτογνωσία και οι ικανότητες αξιολόγησης, σύγκρισης και παροχής ανατροφοδότησης, όπως έχουν δείξει και προγενέστερες έρευνες στο πεδίο των ακαδημαϊκών μαθημάτων (Adachi et al., 2018; Seifert & Feliks, 2019) και των MOOCs (Gamage et al., 2017). Αυτό επιβεβαιώνει τη σημαντική συνεισφορά που μπορεί να έχει η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση ομοτίμων στην ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν θετική στάση έναντι της εφαρμογής συναφών δράσεων σε ακαδημαϊκά μαθήματα, αναγνωρίζοντας τα αναμενόμενα οφέλη. Στην περίπτωση των MOOCs, φαίνεται ότι το πλήθος των συμμετεχόντων οι οποίοι τα ολοκληρώνουν επηρεάζεται αρνητικά από την αξιοποίηση ετεροαξιολόγησης σε αυτά, παρότι οι συμμετέχοντες την αξιολογούν ως σημαντικό και ωφέλιμο στοιχείο (Staubitz & Meinel, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η συμμετοχή των φοιτητών σε πολλαπλά κανάλια αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει αποδοτικό εργαλείο στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ακόμη και στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης, κρίνεται ότι η αύξηση της εμπειρίας των φοιτητών σε παρεμφερείς διαδικασίες και ο αναστοχασμός πάνω στα πορίσματά τους, μπορεί να μειώσει την απόκλιση με τις άλλες μορφές αξιολόγησης που καταγράφηκε στην παρούσα δράση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό αριθμό φοιτητών, και αυτό αποτελεί περιορισμό στην προσπάθεια εξαγωγής γενικευμένων συμπερασμάτων, ωστόσο συμβάλλει στην ερευνητική δραστηριότητα με την ενίσχυση συμπερασμάτων προγενέστερων ερευνών. Επίσης, συνεισφέρει στο πεδίο υλοποίησης δράσεων αξιολόγησης με συμμετοχή φοιτητών στο ελληνικό ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα. Περαιτέρω διερεύνηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αξιοποίηση πρόσθετης στατιστικής ανάλυσης σε επιμέρους δεδομένα της έρευνας, για παράδειγμα στις διαφοροποιήσεις των δύο αξιολογητών ομοτίμων ή στον εντοπισμό κοινών μοτίβων στην αυστηρότητα κρίσης σε αύτο- και έτερο- αξιολόγηση.

Μελλοντική έρευνα στο πεδίο θα μπορούσε να εδράζεται στην εφαρμογή επαναλαμβανόμενων παρεμβάσεων αξιολόγησης στο ίδιο δείγμα φοιτητών σε διάφορα ακαδημαϊκά μαθήματα, είτε ακόμη, στη χρήση περιγραφικής αξιολόγησης.

Αναφορές

Adachi, C., Tai, J., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306.

Ashenafi, M. M. (2017). Peer-assessment in higher education–twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226-251.

Chen, Y. M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research,* 12(2), 235–62.

Chen, C. H. (2010). The Implementation and Evaluation of a Mobile Self-and Peer-Assessment System. *Computers & Education*, 55, 229–236.

Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: Towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347–360.

Gamage, D., Whiting, M. E., Rajapakshe, T., Thilakarathne, H., Perera, I., & Fernando, S. (2017). Improving assessment on MOOCs through peer identification and aligned incentives. In *Proceedings of the 4th ACM Conference on Learning@ Scale* (pp. 315-318).

Iglesias Pérez, M. C., Vidal-Puga, J., & Pino Juste, M. R. (2022). The role of self and peer assessment in *Higher Education. Studies in Higher Education*, 47(3), 683-692

Kilic, D. (2016). An Examination of Using Self-, Peer-, and Teacher-Assessment in Higher Education: A Case Study in Teacher Education. *Higher Education Studies*, 6(1), 136-144.

Li, H., Zhao, C., Long, T., Huang, Y., & Shu, F. (2021). Exploring the reliability and its influencing factors of peer assessment in MOOCs. British Journal of Educational Technology, 52(6), 2263-2277.

Pérez, I., Vidal-Puga, M. C., & Pino Juste., MR (2020). The Role of Self and Peer Assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, *47*(3), 683-69.

Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (8), 1253–1278.

Planas-Lladó, A., Feliu, L., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J., Castro, F., & Martí, C. (2021). An analysis of teamwork based on self and peer evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(2), 191-207.

Özdemir, M., & Özkan, Y. (2017). Approaching to teachers' grading: What is the correct order for implementing peer- and self-assessment in higher education? *In INTED2017 Proceedings* (pp. 3878-3883). IATED.

Seifert, T., & Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(2), 169-185.

Stančić, M. (2021). Peer assessment as a learning and self-assessment tool: a look inside the black box. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 852-864.

Staubitz, T., & Meinel, C. (2020). A Systematic Quantitative and Qualitative Analysis of Participants' Opinions on Peer Assessment in Surveys and Course Forum Discussions of MOOCs. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 962-971). IEEE.

Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 20–27.

Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341–356.

Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.

Wang, Y., Li, H., Feng, Y., Jiang, Y., & Liu, Y. (2012). Assessment of programming language learning based on peer code review: Implementation and experience report. *Computers & Education*, *59*(2), 412-422.