ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 2Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Ανατροφοδότηση Γραπτών Εργασιών και Συγγραφική Αυτο-ρύθμιση στην ΕξΑΕ: Αντιλήψεις Πρωτοετών Μεταπτυχιακών Φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π.

Ιωάννα Πράντζιου

doi: 10.12681/icodl.1094

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 28/02/2026 13:27:55

Ανατροφοδότηση Γραπτών Εργασιών και Συγγραφική Αυτο-ρύθμιση στην ΕξΑΕ: Αντιλήψεις Πρωτοετών Μεταπτυχιακών Φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π.

Feedback of Written Assignments and Writing Self-regulation in Distance Education: Novice Postgraduate Students' Feedback Perceptions at the Hellenic Open University

Ιωάννα Πράντζιου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Med, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
filvisg@outlook.com

Abstract
The academic success in higher education is directly linked to the successful evaluation of written assignments and requires significant writing skills. In addition, in the context of trainer-learner communication, writing feedback may guide learners' perceptions about their writing skills, which are promoted by the adoption and support of high levels of self-regulation. The purpose of this study was to explore different dimensions of the feedback perceptions on written assignments with regard to writing self-regulation in Distance Learning. A sample of novice postgraduate students from the Hellenic Open University and the section of the 'Education Sciences' were selected for this purpose and a questionnaire were given in the Academic Year 2016-17. It has been found that whether students perceive feedback as emotionally positive or perceive it as highly effective, develop and /or enhance writing self regulation. In addition, in the case of perceiving feedback as positive, writing self-regulation is enhanced, regardless whether students perceive that feedback meets basic principles of effectiveness, or not. In contrast, in the case of perceiving feedback as negative, the effective feedback is rather detrimental to writing self-regulation. Both the interpretation of findings and the extensions for further research in the field of Distance Education are discussed.

Keywords: *feedback perceptions, writing self-regulation, written assignments, Distance Education, Hellenic Open University*

Περίληψη
Η ακαδημαϊκή επιτυχία των εκπαιδευομένων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση συναρτάται άμεσα με την επιτυχή αξιολόγηση των Γραπτών Εργασιών, η οποία και προϋποθέτει σημαντικές συγγραφικές δεξιότητες. Επιπλέον, στα πλαίσια της επικοινωνίας εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων, η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών καθοδηγεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με τις συγγραφικές τους δεξιότητες, οι οποίες συχνά προωθούνται από την υιοθέτηση και υποστήριξη υψηλών επιπέδων αυτο-ρύθμισης. Έτσι, ο σκοπός της παρούσας μελέτης προσανατολίσθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων ανατροφοδότησης που διαμορφώνονται αναφορικά με την έννοια της ‘συγγραφικής αυτο-ρύθμισης’ στην Εξ Αποστάσεως μεταπτυχιακή Εκπαίδευση. Επιλέχτηκε για το σκοπό αυτό δείγμα

πρωτοετών φοιτητών/τριών του τμήματος των 'Επιστημών της Αγωγής' του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.), στους οποίους δόθηκε ερωτηματολόγιο κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-17. Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/τριες είτε αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως θετική είτε ως αποτελεσματική αναπτύσσουν ή/και ενισχύουν τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση. Επιπλέον, στην περίπτωση των θετικών αντιλήψεων ανατροφοδότησης η συγγραφική αυτο-ρύθμιση ενισχύεται ανεξάρτητα από το εάν οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι η ανατροφοδότηση πληροί ή όχι τις βασικές αρχές της αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, στην περίπτωση των αρνητικών αντιλήψεων ανατροφοδότησης, η θεωρούμενη αποτελεσματική ανατροφοδότηση φαίνεται να μην συνεισφέρει ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση. Συζητούνται τόσο η ερμηνεία των ευρημάτων όσο και προεκτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της εξΑΕ.

Λέξεις κλειδιά: *αντιλήψεις ανατροφοδότησης, συγγραφική αυτο-ρύθμιση, Γραπτές Εργασίες, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.)*

1. Εισαγωγή

Η παραδοσιακή αλλά και κυρίαρχη άποψη περί ανατροφοδότησης [feedback] στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αφορά συχνά στη διόρθωση των Γραπτών Εργασιών [written assignments/tasks], που καλούνται να εκπονήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες προς αξιολόγηση [assessment] κατά τη διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών (Sambell, 2011). Η ανατροφοδότηση των Γραπτών Εργασιών (ΓΕ) περιλαμβάνει συνήθως τα σχόλια των εκπαιδευτών/τριών με τις απαραίτητες κατευθύνσεις σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία των Εργασιών (MacDonald, 1991. Sambell, 2011). Καθώς η επιτυχής αξιολόγηση των ΓΕ συναρτάται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Chokwe, 2015), η ανατροφοδότησή τους φαίνεται ότι θα μπορούσε να συνεισφέρει ως προς αυτό. Κάτι τέτοιο αποκτά βαρύνουσα σημασία ειδικά στις εξΑ σπουδές όπου η επιτυχία θεωρείται συνέπεια της ικανότητας των εκπαιδευομένων για ενεργή και αυτόνομη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Wang, Shannon, & Ross, 2013).

Επιπλέον, σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο οι συγγραφικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων θεωρούνται ως βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιολόγηση των ΓΕ (Chokwe, 2015. Graham & Harris, 2000). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συγγραφής αποτελεί ήδη αντικείμενο ευρείας έρευνας (Ivanic & Lea, 2006, όπ. αναφ. στους Shrestha & Coffin, 2012, σελ. 56), η οποία αναδεικνύει τη βαρύνουσα σημασία εννοιών όπως της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης [writing self-regulation]. Η συγγραφική αυτο-ρύθμιση περιλαμβάνει «τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειες που οι συγγραφείς χρησιμοποιούν για την επίτευξη διαφόρων στόχων γραμματισμού, όπως τη βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων και την ποιότητα των γραπτών κειμένων» (Zimmerman & Risemberg, 1997, σελ. 76). Επιπρόσθετα, η έννοια της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης -ως επιμέρους διάσταση της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς- θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό της αυτόνομης μάθησης (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Άρα, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η έννοια της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης εμπεριέχεται στη φιλοσοφία της εξΑΕ που ορίζεται ως «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2005:16).

Αντιλήψεις ανατροφοδότησης και συγγραφική αυτο-ρύθμιση

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συγγραφής συχνά τείνει να σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες συχνά διαμορφώνονται από τη λήψη της ανατροφοδότησης των ΓΕ. Μάλιστα, οι θετικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης μπορούν να θεωρηθούν ευνοϊκοί παράγοντες που δυνητικά μετατρέπουν τους εκπαιδευόμενους σε 'ενεργούς συμμετέχοντες της δικής τους μάθησης' (Dörnyei, 2005, όπ. αναφ. στους Furnborough & Truman, 2009, σελ. 401). Αυτό σημαίνει ότι ανάμεσα στους παράγοντες που ευνοούν την αυτονομία των εκπαιδευομένων της εξΑΕ μπορούν να συμπεριληφθούν και οι αντιλήψεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι σχηματίζουν, καθώς συχνά επηρεάζονται από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν (Wellington, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι δηλαδή 'κατασκευάζουν' ενεργά τη δική τους κατανόηση των 'μηνυμάτων' της ανατροφοδότησης που προέρχεται από εξωτερικές πηγές (Black & Wiliam, 1998). Κάτι τέτοιο φαίνεται να είναι σύμφωνο με τη βιβλιογραφία που σχετίζεται με μαθητοκεντρικές και κονστρουκτιβιστικές κατευθύνσεις στη διδασκαλία και μάθηση (βλ. Lea, Stephenson, & Troy, 2003. Palinscar, 1998). Πράγματι, η αυξημένη αίσθηση αυτονομίας και ευθύνης των εκπαιδευομένων -η οποία καθοδηγεί αυτο-ρυθμιστικές συμπεριφορές- αντανακλάται ως βασική αρχή της κονστρουκτιβιστικής επιστημολογίας (Biggs, 1999, όπ. αναφ. στους Lea et al., 2003, σελ. 322). Αντίθετα, εκπαιδευόμενοι/ες οι οποίοι είναι απλά 'δέκτες' γνώσεων υποστηρίζεται ότι καθοδηγούνται κυρίως από συμπεριφοριστικές ή γνωστικές κατευθύνσεις (Quan-Baffour & Vambe, 2008). Γενικά, η έννοια των αντιλήψεων -συχνά ως 'προϊόντων' προκατάληψης, προδιάθεσης ή ετοιμότητας- περιλαμβάνει την πρόσληψη και επεξεργασία πληροφοριών με 'νόημα' για το άτομο και επηρεάζεται συχνά από το συναίσθημα (Cassells & Green, 1993). Άλλωστε το συναίσθημα ως σύνθετη κατάσταση που αφορά σε αυξημένη αντίληψη καταστάσεων περιλαμβάνει εκτιμήσεις που κατευθύνονται προς την προσέγγιση ή την αποφυγή για δράση (Goleman, 1998). Άρα και οι αντιλήψεις περί ανατροφοδότησης [feedback perceptions] ως υποκειμενικές απόψεις–γνώμες συναισθηματικής απόρροιας μπορούν να έχουν στόχους, όπως ο συντονισμός δραστηριοτήτων μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι διαχειρίζονται συγγραφικές αποφάσεις και συμπεριφορές (Ekholm, Zumbrunn & Conklin, 2015).

Επίσης, οι αντιλήψεις ανατροφοδότησης έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν όχι μόνο το πώς οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται για τον εαυτό τους -θετικά ή αρνητικά- αλλά και το τι και το πώς μαθαίνουν (Dweck, 1999. όπ. αναφ. στο Nicol & MacFarlane-Dick, 2006: 201). Ειδικότερα, η έννοια της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης [feedback effectiveness] έχει συχνά προβληθεί ως προς την υποστήριξη των διαδικασιών της μάθησης στην εξΑΕ και συγκεκριμένα στην υποστήριξη της αυτο-ρύθμισης (Wellington, 2010). Η χρήση της λέξης «αποτελεσματική» στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης έχει συνδεθεί τόσο με την κατάλληλη και έγκαιρη ανατροφοδότηση όσο και με την προσαρμοσμένη στις ανάγκες της εκάστοτε κατάστασης (Poulos & Mahony, 2008). Επιπλέον, οι Caffarella και Barnett (2000) διαπίστωσαν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι/ες συχνά προσδιορίζουν τη διαδικασία της ανατροφοδότησης ως ένα από τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στη συγγραφική εξάσκηση και κατά επέκταση στην ακαδημαϊκή συγγραφή. Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης συνδέονται με πρακτικές υψηλής αποτελεσματικότητας ανατροφοδότησης, οι οποίες μπορούν να συνυπολογισθούν ως σημαντικές δραστηριότητες με στόχο τη συγγραφική βελτίωση (Wellington, 2010). Μάλιστα, οι Nicol και MacFarlane-Dick (2006) ανέπτυξαν ένα θεωρητικό μαθητοκεντρικό μοντέλο με σημείο αναφοράς την αυτο-ρύθμιση των εκπαιδευομένων, ενθαρρύνοντας σημαντικά τη συζήτηση περί

αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης. Έτσι, προσδιόρισαν μια σειρά από 7 κατευθυντήριες αρχές πρακτικών ανατροφοδότησης υψηλής αποτελεσματικότητας, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: Τα σχόλια της ανατροφοδότησης γύρω από τη συγγραφική διαδικασία (α) βοηθούν να διευκρινίζεται τι σημαίνει καλή επίδοση (β) διευκολύνουν την ανάπτυξη της αυτο-αξιολόγησης (γ) παρέχουν υψηλής ποιότητας πληροφορίες συγγραφικής προόδου (δ) ενθαρρύνουν το διάλογο με συμβούλους-καθηγητές/τριες και συμφοιτητές/τριες (ε) ενθαρρύνουν τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση (στ) παρέχουν ευκαιρίες για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ τωρινής και επιθυμητής επίδοσης και (ζ) βοηθούν και τον ίδιο τον/την σύμβουλο-καθηγητή/τρια να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες των φοιτητών/τριών (σελ. 205).

Συνεξέταση δυο διαστάσεων αντιλήψεων ανατροφοδότησης

Γενικά, η έρευνα έχει επικεντρωθεί στη σημασία των αντιλήψεων ανατροφοδότησης που έχουν οι εκπαιδευόμενοι/ες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Poulos & Mahony, 2008). Για παράδειγμα, έχουν διερευνηθεί στο προ-πτυχιακό εξΑΕ επίπεδο σπουδών οι αντιλήψεις ανατροφοδότησης που προέρχονται από συναισθηματικές αντιδράσεις αναφορικά με την αυτο-ρύθμιση ως παράγοντα βελτίωσης της ακαδημαϊκής συγγραφής (βλ. Caffarella & Barnett, 2000). Επίσης, από όσα γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, έχει διαπιστωθεί ότι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση αποφέρει σημαντικά μαθησιακά οφέλη (Black & Wiliam, 1998) και μάλιστα καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους στην ενδυνάμωση της αυτο-ρύθμισης (Carless 2006). Οι αντιλήψεις όμως περί αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης έχουν ελάχιστα συνδεθεί ερευνητικά με την ακαδημαϊκή συγγραφή.

Προεκτείνοντας τα ερευνητικά δεδομένα, επισημαίνεται ότι μια συνεξέταση των δυο διαστάσεων των αντιλήψεων ανατροφοδότησης -των προερχόμενων από διαφορετικές 'πηγές'- πιθανόν θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση. Θα συνιστούσε μια τέτοια συνεξέταση κατά κάποιο τρόπο έναν 'δίαυλο επικοινωνίας' ή αλλιώς μια πρόταση 'ισορροπίας' με στόχο τα συγγραφικά επιτεύγματα ανάμεσα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται συναισθηματικά την ανατροφοδότηση των ΓΕ οι εκπαιδευόμενοι/ες (θετικά ή αρνητικά) και στην κατευθυνόμενη ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτές/τριες (αποτελεσματική ή όχι). Άλλωστε, κάτι τέτοιο φαίνεται να συμφωνεί με τα όσα χαρακτηριστικά επισημαίνει και ο Evans (2013) σε μετα-ανάλυση 460 άρθρων με θέμα την ανατροφοδότηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση :

> «Ο ρόλος των συναισθημάτων ως βασικό συστατικό της αυτο-ρυθμιστικής συμπεριφοράς, καθώς και η μελέτη των αποτελεσματικών συμπεριφορών ανατροφοδότησης από την προοπτική του/της εκπαιδευτή/τριας αλλά και του/της εκπαιδευόμενου/ης θεωρούνται ιδιαιτέρως σημαντικά» (σελ. 85).

Έτσι, η θεώρηση στην παρούσα μελέτη έγινε από την προοπτική των εκπαιδευομένων και η απόφαση για συνεκτίμηση των δυο διαφορετικών κατευθύνσεων στις αντιλήψεις ανατροφοδότησης (αντιλήψεις ανατροφοδότησης που απορρέουν από συναισθηματικές αντιδράσεις και αντιλήψεις περί αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης) εστίασε στη συγγραφική αυτο-ρυθμιστική συμπεριφορά της μεταπτυχιακής εξΑΕ.

Η παρούσα μελέτη

Ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης προσανατολίστηκε στη διερεύνηση των δυο προαναφερθέντων διαστάσεων στις αντιλήψεις φοιτητών/τριών της εξΑΕ, αναφορικά με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από εκπαιδευτές/τριες στις Γραπτές

Εργασίες ως προς την ανάπτυξη ή/και ενίσχυση της συγγραφικής τους αυτο-ρύθμισης (Caffarella & Barnett, 2000. Ekholm, Zumbrunn & Conklin, 2015). Πραγματοποιήθηκε για το σκοπό αυτό *πιλοτική* έρευνα στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), το κατεξοχήν εξΑ ελληνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Επιλέχθηκε η Θεματική Ενότητα (ΘΕ) Ε.Κ.Π. 51 του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών 'Επιστήμες της Αγωγής', που περιλαμβάνει κυρίως πρωτοετείς φοιτητές/τριες, καθώς η συγκεκριμένη ΘΕ θεωρείται υποχρεωτική και προ-απαιτούμενη. Ειδικά, η επιλογή πρωτοετών φοιτητών/τριών έγινε διότι το ζήτημα της διαρροής και εγκατάλειψης των σπουδών που καταγράφεται συχνά σε πληθυσμό αρχαρίων φοιτητών/τριών της εξΑΕ (Yorke 2002, όπ. αναφ. στο Poulos, & Mahony, 2008. σελ. 14) έχει καταγραφεί και στο εν λόγω πρόγραμμα Σπουδών του Ε.Α.Π. (βλ. Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003). Επιπλέον, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών, διότι η απόκτηση δεξιοτήτων ακαδημαϊκής συγγραφής -οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις δεξιότητες της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης (βλ. Zimmerman & Risemberg, 1997)- συνυπολογίζονται και στα μαθησιακά αποτελέσματα της επιλεγείσας Θεματικής Ενότητας (ΘΕ ΕΚΠ 51). Συγκεκριμένα, στον Οδηγό Σπουδών του Ε.Α.Π., (2016-17) τονίζεται χαρακτηριστικά ότι «ο κάθε φοιτητής/τρια αναμένεται να μπορεί να συγγράψει έκθεση για την εμπειρική έρευνα, κατάλληλη για δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό» (σελ. 75).

Επιπρόσθετα, η διεθνής βιβλιογραφία για τη μελέτη της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης στην εξΑΕ έχει αναδείξει την αξία ενός ερευνητικού σκεπτικού με συγκρότηση ομάδων εκπαιδευομένων που χαρακτηρίζονται από υψηλό και χαμηλό επίπεδο αυτο-ρύθμισης (βλ. Van den Boom, Paas, & van Merriënboer, 2007). Με βάση το σκεπτικό αυτό οι υποθέσεις της έρευνας διατυπώθηκαν ως εξής: Ακολουθώντας τα πορίσματα ερευνών (βλ. Caffarella & Barnett, 2000. Ekholm et al., 2015) οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται (λόγω συναισθηματικών αντιδράσεων) την ανατροφοδότηση των ΓΕ ως θετική, αναμένεται να έχουν υψηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση, συγκρινόμενοι με τους φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως αρνητική (**Y_1**). Επιπλέον, ακολουθώντας το θεωρητικό μοντέλο των Nicol και MacFarlane-Dick, (2006), οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση των ΓΕ σε υψηλό βαθμό αποτελεσματική αναμένεται να έχουν υψηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση συγκρινόμενοι με τους φοιτητές/τριες που την αντιλαμβάνονται σε χαμηλό βαθμό αποτελεσματική (**Y_2**). Επίσης, με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν και υποθέσεις αλληλεπίδρασης, ακριβώς επειδή η αυτο-ρύθμιση στην εξΑΕ υποστηρίζεται αφενός μέσω των θετικών αντιλήψεων που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι 'κατασκευάζουν' (Ekholm et al., 2015) και αφετέρου μέσω συγκεκριμένων αρχών περί πρακτικών ανατροφοδότησης που συνιστούν και την αποτελεσματικότητά της (βλ. Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Έτσι, διερευνήθηκε η πιθανότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ των δυο διαφορετικών διαστάσεων στις αντιλήψεις ανατροφοδότησης (ανεξάρτητες μεταβλητές) ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση (εξαρτημένη μεταβλητή) (**Y_3**). Πιο αναλυτικά, διερευνήθηκε εάν οι φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως θετική και ταυτόχρονα τη θεωρούν σε υψηλό βαθμό αποτελεσματική έχουν υψηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση σε σχέση με τους φοιτητές/τριες που ενώ την αντιλαμβάνονται ως θετική τη θεωρούν ταυτόχρονα σε χαμηλό βαθμό αποτελεσματική (**$Y_{3\alpha}$**). Παράλληλα, διερευνήθηκε εάν οι φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως αρνητική και ταυτόχρονα θεωρούν χαμηλή την αποτελεσματικότητά της έχουν χαμηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση συγκρινόμενοι με τους φοιτητές/τριες που τη θεωρούν υψηλά αποτελεσματική παρά τις αρνητικές αντιλήψεις τους (**$Y_{3\beta}$**).

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν οι 38 από τους 45 πρωτοετείς φοιτητές/τριες της ΘΕ Ε.Κ.Π.51 του Ε.Α.Π. που ανταποκρίθηκαν στην ερευνητική διαδικασία: 7 άνδρες, (18.4 %) και 31 γυναίκες, (81.6 %) με ηλικιακό εύρος ΜΟ 35-44 έτη, (44.7%). Εξαιρέθηκαν 7 φοιτητές/τριες, οι οποίοι δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στις ΓΕ από εκπαιδευτές/τριες του Ε.Α.Π. δεν έχει αλλάξει τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τη διαδικασία της συγγραφής των ΓΕ. Συνοπτικά, ακολουθήθηκε «δειγματοληψία ευκολίας» (βλ. Robson, 2010, σελ. 314), εξαιτίας της ευχέρειας πρόσβασης σε συμμετέχοντες της συγκεκριμένης ΘΕ και της αδυναμίας πρόσβασης σε πλήρη κατάλογο του πληθυσμού των φοιτητών/τριών συνολικά του μεταπτυχιακού προγράμματος, γεγονός που θα εξασφάλιζε βέβαια και την αντιπροσωπευτικότητα.

Μετρήσεις

Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τρεις κλίμακες συνοδευόμενες από ενότητα δημογραφικών στοιχείων και συνοδευτική επιστολή εξασφάλισης συναίνεσης. Επισημαίνεται ότι η μετάφραση των κλιμάκων έγινε από την ερευνήτρια, ενώ ξενόγλωσση εκπαιδευτικός επανέφερε τις μεταφρασμένες κλίμακες στην αρχική τους γλώσσα. Συγκεκριμένα μετρήθηκαν:

• **Οι αντιλήψεις ανατροφοδότησης που απορρέουν από συναισθηματικές αντιδράσεις.** Πρόκειται για τις αντιλήψεις ανατροφοδότησης που θεωρούνται ως οι απόψεις των εκπαιδευομένων εξΑΕ που διαμορφώνονται λόγω απόρροιας συναισθηματικών αντιδράσεων με τη λήψη της γραπτής ανατροφοδότησης στις ΓΕ από τους/τις εκπαιδευτές/τριες (Tadlock & Zumbrunn, 2012, όπ. ανάφ. στο Ekholm et al., 2015, σελ. 200). Επιπλέον, οι αντιλήψεις ανατροφοδότησης ορίζονται ως θετικές ή αρνητικές καθώς απορρέουν αντίστοιχα από θετικές ή αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις (Ekholm et al., 2015).

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα τύπου Likert "The Writing Feedback Perceptions Scale" (Tadlock & Zumbrunn 2012, όπ. ανάφ. στο Ekholm et al., 2015), αποτελούμενη από πέντε στοιχεία διαβαθμισμένα από το 1 (Ποτέ) έως το 5 (Πάντα). Παράδειγμα: *«Μου αρέσει όταν οι Σύμβουλοι-καθηγητές σχολιάζουν το γράψιμό μου στις Γραπτές Εργασίες»*. Οι Ekholm et al. (2015) σε μελέτη με 115 φοιτητές/τριες της εξΑΕ αναφέρουν ως δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha) την τιμή .81 για την εν λόγω κλίμακα ενώ στην παρούσα έρευνα ο δείκτης καταγράφτηκε ως α = .70.

• **Η συγγραφική αυτο-ρύθμιση**. Η συγγραφική αυτο-ρύθμιση περιλαμβάνει τις δεξιότητες των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ να αυτο-ρυθμίζουν ακαδημαϊκές συγγραφικές δραστηριότητες και η οποία εξαρτάται από τις πεποιθήσεις τους για τους «τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται στρατηγικά τη διαδικασία της συγγραφής» (Ekholm et al., 2015, σελ. 198). Δηλαδή, η συγγραφική αυτο-ρύθμιση περιλαμβάνει δεξιότητες ως προς: α) την εφαρμογή στρατηγικών της συγγραφικής διαδικασίας (σχεδιασμός, οργάνωση και αναθεώρηση) β) την ανάδειξη συγγραφικών δημιουργικών απόψεων και γ) την αυτο-διαχείριση της συγγραφικής συμπεριφοράς, όπως είναι η ρύθμιση του χρόνου ή των κίνητρων (Zimmerman & Bandura, 1994, σελ. 849).

Για τη μέτρηση της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης χρησιμοποιήθηκαν οι είκοσι πέντε ερωτήσεις της δημοσιευμένης κλίμακας 'The Scale Measuring Perceived Self-Regulatory Efficacy for Writing' των Zimmerman και Bandura (1994, σελ. 849). Πρόκειται για κλίμακα Likert διαμορφούμενη εδώ από 7-βαθμη σε 5-βαθμη, η οποία κυμαίνεται από την πεποίθηση των εκπαιδευομένων ότι δεν μπορούν να εκτελέσουν

τις καθορισμένες συγγραφικές δραστηριότητες (βαθμός 1, ποτέ) έως την πεποίθηση ότι μπορούν να τις εκτελούν πολύ καλά (βαθμός 5, πάντα). Παράδειγμα: *«Όταν μου ανατίθεται μια συγκεκριμένη Γραπτή Εργασία, μπορώ να καταλήξω στο ζητούμενο του θέματος σε σύντομο χρονικό διάστημα»*. Ο δείκτης αξιοπιστίας άλφα του Cronbach έδωσε συντελεστή .91 στην πρωτότυπη μελέτη με δείγμα 95 πρωτοετών φοιτητών/τριών (βλ. Zimmerman & Bandura, 1994), ενώ στην παρούσα μελέτη καταγράφηκε τιμή α = .88.

• **Οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης.** Οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης μετρήθηκαν ως οι απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών σχετικά με το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι τα σχόλια της ανατροφοδότησης των ΓΕ καθοδηγούνται από τις 7 αρχές των πρακτικών ανατροφοδότησης των Nicol και MacFarlane-Dick (2006) -οι οποίες αναπτύσσουν ή/και ενισχύουν τη συγγραφική τους αυτο-ρύθμιση- (Caffarella, & Barnett, 2000. Tadlock & Zumbrunn 2012, όπ. ανάφ. στο Ekholm et al., 2015).

Αναπτύχθηκε 5/βαθμη αυτοσχέδια κλίμακα που κυμαίνεται επίσης από το 1 (διαφωνώ) έως το 5 (συμφωνώ). Παράδειγμα: *«Τα σχόλια της ανατροφοδότησης των ΓΕ ενθαρρύνουν τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή μου»*. Εφαρμόσθηκε δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha με τιμή α = .92.

Διαδικασία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε διάστημα μιας εβδομάδας μέσω ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (χρήση φόρμας google docs). Πρώτα ζητήθηκε η εθελοντική συμμετοχή των συμμετεχόντων στο forum του moodle της ΘΕ ΕΚΠ 51 του Ε.Α.Π και σε όσους/ες ανταποκρίθηκαν εστάλη το ερωτηματολόγιο μέσω προσωπικού ηλεκτρονικού μηνύματος. Η προώθηση του ερωτηματολογίου έγινε στο εν λόγω διαδικτυακό περιβάλλον -στο οποίο έχουν πρόσβαση μόνον φοιτητές/τριες και διδάσκοντες- για δεοντολογικούς λόγους.

3. Αποτελέσματα

• **Αντιλήψεις ανατροφοδότησης που απορρέουν από συναισθηματικές αντιδράσεις ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση**

Οι φοιτητές/τριες χωρίστηκαν (διχοτόμηση με βάση τη διάμεσο των τιμών) σε δυο ομάδες βάσει της 'βαθμολογίας' που έφεραν στη συγγραφική αυτο-ρύθμιση (αρνητικές και θετικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης). Τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας το κριτήριο *t* (βλ. Πίνακα 1) για να προσδιοριστεί εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συγγραφική αυτο-ρύθμιση αξιοποιώντας το λογισμικό του προγράμματος S.P.S.S (v.21).

Πίνακας 1Έλεγχος διαφορών των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμισης (κλίμακα 1-5)

Μεταβλητές	**Συνθήκες**	***M***	***SD***	***t***(36)	***p****
Αντιλήψεις ανατροφοδότησης ως συναισθηματική απόρροια	Αρνητική (*N*=15)	3.23	.27		
	Θετική (*N*=23)	3.66	.34	-4.19	.00
Αντιλήψεις αποτελεσματικότητας ανατροφοδότησης	Χαμηλή (*N*=20)	3.36	.33		
	Υψηλή (*N*=18)	3.64	.37	-2.47	.01

**Σημείωση:* επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$

Αφού εξασφαλίσθηκε η συνθήκη της κανονικότητας της κατανομής καθώς και οι άνισες διακυμάνσεις μεταξύ των δυο συνθηκών, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση [t (36) = -4.19, p = .00]. Έτσι, η Y_1 υποστηρίχθηκε που σημαίνει ότι στο παρόν δείγμα οι

αντιλήψεις ανατροφοδότησης που απορρέουν από συναισθηματικές αντιδράσεις συνυπολογίζονται στην ανάπτυξη ή/και ενίσχυση της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης.

• **Αντιλήψεις αποτελεσματικότητας ανατροφοδότησης ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση**

Επίσης, ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία και προέκυψαν δυο ομάδες φοιτητών/τριών με αντιλήψεις χαμηλής και υψηλής αποτελεσματικότητας ανατροφοδότησης (διχοτόμηση βάσει της διαμέσου). Εξασφαλίστηκαν οι στατιστικές προϋποθέσεις και αναλύθηκαν τα δεδομένα, χρησιμοποιώντας επίσης το κριτήριο *t* (βλ. Πίνακα 1), σύμφωνα με το οποίο προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά [t (36) = -2.47, p = .02]. Η υποστήριξη εδώ της Y_2 σημαίνει ότι οι αντιλήψεις περί αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι συγκεκριμένοι φοιτητές/τριες παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη ή/και ενίσχυση της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης.

• **Διαφορές ανάμεσα σε φοιτητές/τριες με θετικές και αρνητικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης**

Πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων της κάθε συνθήκης του πρώτου παράγοντα ($1^η$ ανεξάρτητη μεταβλητή) -αυτού των αντιλήψεων ανατροφοδότησης (θετικές-αρνητικές)- με τις συνθήκες του δεύτερου παράγοντα ($2^η$ ανεξάρτητη μεταβλητή) -αυτού των αντιλήψεων αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης (υψηλή-χαμηλή). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε διπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ανεξάρτητων δειγμάτων (ANOVA 2X2) (βλ. Ρούσσος & Τσαούσης, 2002, κεφ. 15), η οποία έδειξε καταρχήν ότι ***δεν*** υπάρχει στατιστικώς σημαντική αλληλεπίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών [$F(1,37) = 2.43$, $p > .01$], που αντανακλά το γεγονός ότι δεν παίζει ρόλο ο κάθε παράγοντας ξεχωριστά στις δυο συνθήκες του άλλου παράγοντα και έτσι απορρίπτεται η Y_3.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μελέτη της σύγκρισης των μέσων όρων (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συνθηκών των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση (κλίμακα 1-5)

Αντιλήψεις Ανατροφοδότησης ως συναισθηματική απόρροια	**Αντιλήψεις αποτελεσματικότητας ανατροφοδότησης**	***M***	***SD***
Θετική	Χαμηλή	3.56	.35
	Υψηλή	3.76	.31
Αρνητική	Χαμηλή	3.31	.35
	Υψηλή	**3.12**	.06

Αυτό δικαιολογείται καθώς σύμφωνα με τους Ρούσσο και Τσαούση (2002, σελ. 401) ακόμα και στην περίπτωση που μια αλληλεπίδραση δε βρεθεί στατιστικώς σημαντική, μπορούμε να πραγματοποιήσουμε πολλαπλές συγκρίσεις αρκεί οι κύριες επιδράσεις των μεταβλητών να έχουν βρεθεί στατιστικώς σημαντικές (κάτι που διαφάνηκε από την υποστήριξη των Y_1 και Y_2). Η διερεύνηση αυτή σε επίπεδο Περιγραφικής Στατιστικής έδειξε ότι οι φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως θετική και ταυτόχρονα τη θεωρούν σε υψηλό βαθμό αποτελεσματική ($M = 3.76$, $SD = .31$) έχουν υψηλότερο επίπεδο συγγραφικής αυτο-ρύθμισης σε σχέση με τους φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως θετική και ταυτόχρονα τη θεωρούν σε χαμηλό βαθμό αποτελεσματική ($M = 3.56$, $SD = .35$), υποστηρίζοντας έτσι την $Y_{3α}$. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση ως αρνητική και

ταυτόχρονα θεωρούν χαμηλή την αποτελεσματικότητά της (*M* = 3.31, *SD* = .35) έχουν υψηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση από τους φοιτητές/τριες που επίσης έχουν αρνητικές αντιλήψεις αλλά θεωρούν υψηλά αποτελεσματική την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν (*M* = 3.12, *SD* = .06) απορρίπτοντας έτσι την $Y_{3\beta}$.
Αυτό σημαίνει ότι ενώ αρχικά υποθέσαμε ($Y_{3\alpha}$ και $Y_{3\beta}$) ότι είτε η συνθήκη των αρνητικών αντιλήψεων ανατροφοδότησης είτε η συνθήκη του χαμηλού βαθμού αποτελεσματικότητας των αντιλήψεων θα ελάττωνε το επίπεδο της εξαρτημένης μεταβλητής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αρνητικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης "κάνουν τη διαφορά" επηρεάζοντας αντίστροφα τη συνθήκη του δεύτερου παράγοντα. Έτσι, οι φοιτητές/τριες με αρνητικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης παρουσίασαν μικρό 'σκορ' συγγραφικής αυτό-ρύθμισης παρά τις υψηλές τους αντιλήψεις περί αποτελεσματικότητας.

4. Συζήτηση

Τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συνοψίζονται ως εξής: (α) Οι φοιτητές/τριες που αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση στις Γραπτές Εργασίες είτε ως θετική είτε τη θεωρούν σε υψηλό βαθμό αποτελεσματική, τείνουν να έχουν υψηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση σε σχέση με τους φοιτητές/τριες που την αντιλαμβάνονται ως αρνητική ή αντίστοιχα τη θεωρούν σε χαμηλό βαθμό αποτελεσματική (βλ. Y_1 και Y_2), (β) στην περίπτωση των θετικών αντιλήψεων ανατροφοδότησης (λόγω συναισθηματικής απόρροιας) η συγγραφική αυτο-ρύθμιση δε διαφέρει είτε οι φοιτητές/τριες θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση πληροί τις βασικές αρχές της αποτελεσματικότητας είτε όχι (βλ. $Y_{3\alpha}$). Όμως, (γ) στην περίπτωση των αρνητικών αντιλήψεων ανατροφοδότησης οι φοιτητές/τριες οι οποίοι θεωρούν ότι λαμβάνουν ανατροφοδότηση που πληροί τις αρχές της αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν παραδόξως χαμηλότερη συγγραφική αυτο-ρύθμιση σε σύγκριση με τους φοιτητές/τριες που θεωρούν ότι λαμβάνουν ανατροφοδότηση που δεν πληροί τις αρχές της αποτελεσματικότητας (βλ. $Y_{3\beta}$).
Το *πρώτο συμπέρασμα* θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επέκταση της έρευνας των Caffarella και Barnett (2000) που αφορά στην προ-πτυχιακή εξΑΕ. Δηλαδή, συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι η βελτίωση της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης, ως παράγοντας που αυτο-ρυθμίζει τη συμπεριφορά με στόχο τα ποιοτικά συγγραφικά επιτεύγματα, δύναται να συνδεθεί με τις θετικές αντιλήψεις περί ανατροφοδότησης (Shunk & Zimmerman, 1994, όπ. ανάφ. στο Nicol & MacFarlane-Dick, 2006, σελ. 205). Το *δεύτερο συμπέρασμα* φαίνεται να παραπέμπει στη γενική άποψη που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι εξακολουθούν να έχουν σημαντική πρόοδο, ακόμα και όταν η εξωτερική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν είναι 'φτωχή' ως προς την αποτελεσματικότητά της (Sadler, 1989, σελ. 204) αρκεί όμως να την αντιλαμβάνονται ως συναισθηματικά θετική (Wellington, 2010).
Από την άλλη όμως, ως προς το *τρίτο συμπέρασμα* είναι ενδιαφέρουσα η παρατηρούμενη σχέση μεταξύ του υψηλού επιπέδου ανατροφοδότησης που πληροί τις αρχές της αποτελεσματικότητας και της χαμηλής συγγραφικής αυτο-ρύθμισης όταν οι αντιλήψεις ανατροφοδότησης που απορρέουν από τον συναισθηματικό παράγοντα είναι αρνητικές. Πράγματι, οι αρνητικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης δημιουργούν 'εσωτερική' ανατροφοδότηση, η οποία επηρεάζει αρνητικά την αυτο-ρύθμιση (Butler & Winne, 1995). Κάτι τέτοιο παραπέμπει στις κονστρουκτιβιστικές μαθησιακές κατευθύνσεις που θεωρούν ότι οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτοί οι οποίοι δίνουν το 'νόημα', το οποίο και κατευθύνει τις μαθησιακές ενέργειες (βλ. Lea et al., 2003. Palinscar, 1998). Πράγματι, η ανάγκη ώστε να εισαγάγουν τα μεταπτυχιακά προγράμματα μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις έχει ήδη επισημανθεί (βλ. Quan-Baffour

& Vambe, 2008). Αναλυτικότερα, καθώς η έρευνα δείχνει ότι η ανατροφοδότηση τόσο ρυθμίζει όσο και ρυθμίζεται από πεποιθήσεις-αντιλήψεις (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006), φαίνεται ότι φοιτητές/τριες με αρνητικές αντιλήψεις ανατροφοδότησης ακόμα και εάν θεωρούν ότι λαμβάνουν υψηλή ανατροφοδότηση που πληροί τις αρχές της αποτελεσματικότητας, δεν βοηθιούνται από αυτό. Το συναίσθημα φαίνεται ότι λειτουργεί καταλυτικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, οι οποίοι ως δέκτες των μηνυμάτων ανατροφοδότησης δεν επωφελούνται από 'εκπαιδευτές-πομπούς' ακόμα και εάν αυτοί οι εκπαιδευτές εφαρμόζουν υψηλού βαθμού αποτελεσματικές πρακτικές ανατροφοδότησης.

Επισημαίνεται ότι η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ως πιλοτική μιας πιθανής μελλοντικής προσπάθειας ενός πειραματικού σχεδιασμού και έτσι στην παρούσα φάση δεν συζητούνται θέματα γενίκευσης, καθώς τα ευρήματα αναφέρονται αποκλειστικά στο παρόν δείγμα. Άρα και η αιτιώδης κατεύθυνση των μεταβλητών παραμένει ένα ανοιχτό ερώτημα, καθώς με τον παρόντα σχεδιασμό δεν υπονοείται αιτιότητα. Άλλωστε, η συγγραφική αυτο-ρύθμιση θα μπορούσε να επηρεαστεί από πλείστους παράγοντες που δεν περιλαμβάνονται στην παρούσα μελέτη. Για παράδειγμα, ένας σημαντικός παράγοντας, που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως περιορισμός, ήταν το γεγονός οι φοιτητές/τριες του δείγματος να διέθεταν υψηλό επίπεδο αυτό-ρύθμισης ήδη πριν τη φοίτησή τους στο Ε.Α.Π. Για αυτό το λόγο προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο σκόπιμα ερωτήσεις ως προσπάθεια να μην συνυπολογισθούν στα δεδομένα απόψεις φοιτητών/τριών, οι οποίοι διέθεταν υψηλό επίπεδο συγγραφικής αυτο-ρύθμισης πριν τη φοίτησή τους στη ΘΕ. Πράγματι, 7 από τις 9 απαντήσεις στην ανοιχτή ερώτηση: ''Γιατί νομίζετε ότι η διαδικασία της συγγραφής σας δεν έχει αλλάξει;'' αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι θεωρούσαν τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση σε ικανοποιητικό επίπεδο ήδη πριν τη φοίτησή τους στο εξΑΕ ίδρυμα.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης εφόσον συμπεριληφθούν σε μελλοντική έρευνα με ικανό αριθμό συμμετεχόντων, αντιπροσωπευτικά επιλεγμένων και αξιοποιηθεί κατάλληλος μεθοδολογικός σχεδιασμός θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι της εξΑΕ - ειδικά οι 'αρχάριοι' πρωτοετείς φοιτητές/τριες- αντιδρούν στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουν, καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές οι αντιδράσεις καθοδηγούν συμπεριφορές όπως της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης. Επίσης, είναι γεγονός ότι στην ελληνική ακαδημαϊκή εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπάρχουν αυτόνομα μεταπτυχιακά ακαδημαϊκά συγγραφικά μαθήματα, καθώς συνήθως θεωρείται λανθασμένα αυτονόητη η συγγραφική αυτο-ρύθμιση στην μεταπτυχιακή εκπαίδευση (Caffarella & Barnett, 2000). Επομένως, θα μπορούσε να αναδειχθεί η συζήτηση περί της σημασίας του συνυπολογισμού της ανάπτυξης ή/και ενίσχυσης της συγγραφικής αυτο-ρύθμισης μέσω της ανατροφοδότησης των ΓΕ που παραπέμπει στον επαναπροσδιορισμό των πρακτικών της ανατροφοδότησης στα ΜΠΣ του Ε.Α.Π. Επισημαίνεται ότι μια παρόμοια συζήτηση που αφορά σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών θα είχε ιδιαίτερη βαρύτητα σε σύγκριση με το προ-πτυχιακό επίπεδο, διότι η συγγραφή της 'Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας' απαιτεί ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο συγγραφικών δεξιοτήτων (Olakulehin & Ojo, 2008. Quan-Baffour & Vambe, 2008).

Αυτό όμως που κυρίως οφείλει να αναδειχθεί στη συζήτηση των παρόντων αποτελεσμάτων είναι η σημασία της διερεύνησης της αλληλεπίδρασης των εν λόγω μεταβλητών. Εάν διαπιστωθεί αλληλεπίδραση σε μια μελλοντική επέκταση παρόμοιου μεθοδολογικού σχεδιασμού, τότε θα μπορούσε πιθανά να ενισχυθεί σημαντικά ο συνυπολογισμός των επιδράσεων της αντιληπτής ανατροφοδότησης ως

προς τη συγγραφική αυτο-ρύθμιση. Κάτι τέτοιο πιθανόν θα καταδείκνυε ότι μια επιτυχής ανατροφοδότηση από Εκπαιδευτές-Συμβούλους στη μεταπτυχιακή εξΑΕ δεν αρκεί μόνο να εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές, αλλά οφείλει να συνυπολογίζει και το συναισθηματικό 'νόημα' που δίνουν σε αυτές κάθε φορά οι εκπαιδευόμενοι/ες. Οι μαθητοκεντρικές απόψεις της εξΑΕ το έχουν ήδη επισημάνει τονίζοντας ότι η αλληλεπίδραση μέσω ανατροφοδοτικών μηνυμάτων οφείλει να ακολουθεί τη λογική μιας διαλογικής διαδικασίας και όχι ενός μονολόγου (Nicol, 2010).

Βιβλιογραφικές Αναφορές .

Βεργίδης, Δ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του Ε.Α.Π.. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 81-90). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis, *Review of Educational Research, 65*(3), 245–281.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7–74.

Caffarella, R. S., & Barnett, B. G., (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The Importance of Giving and Receiving Critiques. *Studies in Higher Education, 25*(1), 39–52.

Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education 31*, 219–33.

Cassells, A., & Green, P. (1993). *Αντίληψη*, (επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chokwe, J. M. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis, 7*(1), 39-56.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ekholm, E., Zumbrunn, S., & Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education, 20*(2), 197-207.

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

Furnborough, C., & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education, 30*(3), 399-418.

Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist, 35*(1), 3-12.

Lea, S.J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student centred learning: beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education, 28*(3), 321–334.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σελ.13-38), εκδόσεις ΕΑΠ.

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

Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(5), 501-517.

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

Οδηγός Σπουδών Ε.Α.Π., (2016-17). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 2/3/17 από: https://www.eap.gr/images/stories/pdf/odigos_2016_17.pdf

Olakulehin, F. K., & Ojo, O. D. (2008). Factors influencing the completion of dissertations by students of Post-Graduate Diploma in Education (PGDE) by distance learning in South-western Nigeria. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4*(1), 37-41.

Palinscar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology, 49*, 345–375.

Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(2), 143-154.

Quan-Baffour, K. P., & Vambe, M. T. (2008). Critical issues in the supervision of post-graduate dissertations in distance education environments. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4*(1), 7-16.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

Ρούσσος Π. Λ., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sadler, D.R. 1989. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science 18*, 119–44.

Sambell, K. (2011). *Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective.* The Higher Education Academy, Subject Centre for Education. Ανακτήθηκε στις 11/12/16 από http://dera.ioe.ac.uk/14776/12/8410_Redacted.pdf

Shrestha, P., & Coffin, C. (2012). Dynamic assessment, tutor mediation and academic writing development. *Assessing writing, 17*(1), 55-70.

Torrance, M., Thomas, G.V. & Robinson, E.J. (1992). The writing experiences of social science research students. *Studies in Higher Education, 17*, 155-167.

Van den Boom, G., Paas, F., & van Merriënboer, J. J. (2007). Effects of elicited reflections combined with tutor or peer feedback on self-regulated learning and learning outcomes. *Learning and Instruction, 17*(5), 532-548.

Wang, C., Shannon, D., & Ross, M. (2013). Students' Characteristics, Self-Regulated Learning, Technology, Self-Efficacy and Course Outcomes in Online Learning. *Distance Education, 34*(3), 302-323.

Wellington, J. (2010). More than a matter of cognition: An exploration of affective writing problems of post-graduate students and their possible solutions. *Teaching in Higher Education, 15*(2), 135-150.

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

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology, 22*(1), 73-101.