

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 5Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Τόμος 5, Μέρος Α

Πρακτικά

9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια
Αντώνης Λιοναράκης
Σύλβη Ιωακειμίδου
Μαρία Νιάρη
Γκέλη Μανούσου
Τόνια Χαρτοφύλακα
Σοφία Παπαδημητρίου
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-5335-00-7
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Νοηματοδοτήσεις διαστάσεων της αξιολόγησης
στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Βασιλική Ιωακειμίδου, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.1122](https://doi.org/10.12681/icodl.1122)

Νοηματοδοτήσεις διαστάσεων της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Meanings of assessment dimensions in tertiary distance education

Βασιλική (Σύλβη) Ιωακειμίδου
Υποψ. Διδάκτορας
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
silviioakimidou@yahoo.gr

Αντώνης Λιοναράκης
Καθηγητής
Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
alionar@eap.gr

Abstract

The correlation between the various ways that students and tutors signify assessment dimensions and the current trends in research become the object of discussion in this paper. This discussion is conducted based on the results coming from two questionnaires filled in by more than 1.000 students and 300 tutors in the Hellenic Open University and interviews with students, tutors, academic staff head of the university department responsible for assessment issues and field experts. The dialogue between all the stakeholders becomes a necessity in order to reveal different views and shape common understandings and beliefs transformed into action based on the use of the results coming from assessment procedures aiming at the quality enhancement of teaching and learning in tertiary open and distance education.

Keywords: *assessment, quality enhancement, tertiary distance education, students' and tutors' views*

Περίληψη

Ο τρόπος που νοηματοδοτούν διαστάσεις της αξιολόγησης φοιτητές και Καθηγητές Σύμβουλοι και η συσχετίσή τους με τη βιβλιογραφία αποτελούν αντικείμενο συζήτησης του παρόντος άρθρου με αφορμή την αξιοποίηση δύο ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν περισσότεροι από 1.000 φοιτητές και 300 διδάσκοντες στο ΕΑΠ, καθώς και συνεντεύξεις με τους βασικούς εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθηγητές με θεσμικό ρόλο σε θέματα αξιολόγησης στο πανεπιστήμιο και field experts. Ως ζητούμενο τελικά προκύπτει ο διάλογος ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερόμενους για την ανάδειξη οπτικών και τη συνδιαμόρφωση αντιλήψεων και παρεμβάσεων με την αξιοποίηση δεδομένων που προέρχονται από αξιολογικές διαδικασίες και στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση σε ανοικτά πανεπιστήμια που προσφέρουν εξ αποστάσεως σπουδές.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, βελτίωση της ποιότητας, πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οπτικές φοιτητών και διδασκόντων*

Εισαγωγή

Αν ορίσουμε την ποιότητα στην εκπαίδευση και μάλιστα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια δυναμική μετασχηματιστική διαδικασία διαρκούς βελτίωσης και

ανάπτυξης, τότε η αξιολόγηση είναι το βασικό μεταγνωστικό εργαλείο διασφάλισης διαρκών μετασχηματισμών και βελτιώσεων της ποιότητας αυτής.

Για τις ανάγκες διδακτορικής έρευνας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) σε θέματα που σχετίζονται με την ποιότητα στη διδασκαλία και μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώθηκε ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο (Robson, 2007) στο πλαίσιο μιας έρευνας αξιολόγησης με ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Μέρος των ερευνητικών εφαρμογών παρουσιάζεται εδώ και πιο συγκεκριμένα το κομμάτι που αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και μάθησης, όπως αποτυπώνεται μέσα από δύο ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν φοιτητές και Καθηγητές Σύμβουλοι (ΚΣ) στο ΕΑΠ, καθώς και συντεύξεις με φοιτητές, ΚΣ, επικεφαλής της Μονάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (ΜΕΑΕ) του ΕΑΠ και ειδικούς σε θέματα εξΑΕ και ποιότητας, όπως η Diana Laurillard, ο Mark Brown και ο Don Olcott.

Βασικός στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση του τρόπου συσχέτισης των νοηματοδοτήσεων διαστάσεων της αξιολόγησης από τους πιο στενά εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους φοιτητές και τους Καθηγητές Συμβούλους (ΚΣ) με όσα καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως απαραίτητη συνθήκη για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που προσφέρει εξ αποστάσεως σπουδές.

Στην ουσία εδώ παρατίθεται ένα μέρος της συζήτησης κάποιων αποτελεσμάτων της ευρύτερης έρευνας και κάποια πρώτα συμπεράσματα. Προφανώς η βιβλιογραφία δεν εξαντλείται, αντίθετα πολύ επιλεκτικά κομμάτια αξιοποιούνται, κυρίως όσα μπορούν να λειτουργήσουν ως προστιθέμενη αξία στην αναπτυσσόμενη εδώ συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα διευκρινίζονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων που αξιοποιούνται, το δείγμα της έρευνας, η συζήτηση που προκύπτει από τον συνδυασμό κάποιων αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία και τελικά πρακτικοί επιθυμητοί προσανατολισμοί.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ανάμεσα σε άλλα εργαλεία που αξιοποιούνται στη διδακτορική έρευνα δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια το ένα με στόχο τη διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών και το δεύτερο με στόχο τη διερεύνηση της διδακτικής εμπειρίας των ΚΣ στο ΕΑΠ. Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν σαράντα πέντε (45) κλειστού τύπου και πέντε (5) ανοικτού τύπου ερωτήσεις, γύρω από θεματικούς άξονες με βάση θεωρίες της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, τουλάχιστον όσων επιλεγμένα περιλαμβάνονται στο παρόν άρθρο, έγινε με SPSS22 και περιγραφική στατιστική για την απεικόνιση των αποτελεσμάτων. Η ανάλυση των στοιχείων ποιοτικής έρευνας των ερωτηματολογίων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων βασίστηκε σε ανάλυση περιεχομένου αξιοποιώντας κωδικοποιήσεις πρόδηλου και λανθάνοντος περιεχομένου (Babbie, 2011).

Περιγραφή του δείγματος

Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου διερεύνησης της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών έγινε διαστρωμάτωση μεταξύ των φοιτητών των Σχολών και των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) ανάλογα με το ποσοστό συμμετοχής τους στο σύνολο του πληθυσμού των φοιτητών του ΕΑΠ. Αναζητήθηκαν φοιτητές:

- από όλες τις Σχολές και τις Θεματικές Ενότητες (ΘΕ),
- από προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα,
- από διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας,

- να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον δύο ΘΕ.

Σε σύνολο 32.119 εγγεγραμμένων φοιτητών σε ΘΕ την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ανώνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε 10.000 φοιτητές του ΕΑΠ τυχαία επιλεγμένους όπως ο ηλεκτρονικός τους διευθύνσεις δόθηκαν ανώνυμα από το τμήμα Εκπαίδευσης του ΕΑΠ. Σε διάστημα περίπου τριών μηνών, συλλέχθηκαν 1.200 ερωτηματολόγια, εξαιρέθηκαν ερωτηματολόγια που είτε ήταν κενά, είτε ήταν λάθος συμπληρωμένα. Το δείγμα που αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας ήταν ερωτηματολόγια 1.026 ατόμων που πληρούσαν τα κριτήρια.

Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου των ΚΣ έγινε διαστρωμάτωση μεταξύ των ΚΣ όλων των Σχολών και των ΠΣ ανάλογα με το ποσοστό συμμετοχής τους στο σύνολο του πληθυσμού των ΚΣ του ΕΑΠ. Αναζητήθηκαν ΚΣ:

- από όλες τις Σχολές και τις ΘΕ,
- από προπτυχιακά και μεταπτυχιακά ΠΣ,
- που να έχουν ή να είχαν πρόσφατα τμήμα.

Σε σύνολο 1.598 ΚΣ την ακαδημαϊκή χρονιά 2014-2015 το ερωτηματολόγιο στάλθηκε σε όλους κι επεστράφησαν ανώνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Σε διάστημα περίπου τριών μηνών, συλλέχθηκαν 330 ερωτηματολόγια, εξαιρέθηκαν ερωτηματολόγια που είτε ήταν κενά, είτε ήταν λάθος συμπληρωμένα. Το δείγμα που αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας ήταν ερωτηματολόγια 303 ατόμων που πληρούσαν τα κριτήρια.

Έξι (6) συνεντεύξεις φοιτητών πραγματοποιήθηκαν την ακαδημαϊκή χρονιά 2015-2016 κι επιλέχθηκαν φοιτητές από:

- όλες τις Σχολές του ΕΑΠ,
- προπτυχιακά και μεταπτυχιακά ΠΣ,
- από ΠΣ με ετήσιες και ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ.

Αντίστοιχα τέσσερις (4) συνεντεύξεις ΚΣ πραγματοποιήθηκαν την ίδια χρονική περίοδο κι επιλέχθηκαν διδάσκοντες από ΠΣ με ετήσιες και ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ. Επίσης εδώ αξιοποιούνται δύο συνεντεύξεις από κατά καιρούς επικεφαλής της ΜΕΑΕ (ΕΜ), καθώς και συνεντεύξεις από τη Diana Laurillard, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ICODL2015 (Ιωακειμίδου, 2016), του Mark Brown, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Διεθνούς Συμποσίου “The Future Is Now: Open & Distance Universities in Europe” (Ιωακειμίδου, 2016) και του Don Olcott, που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ICODL2013 (Ιωακειμίδου, 2014).

Διαστάσεις της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εξΑΕ

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει διαδικασίες και μετρήσεις, προϋποθέσεις και συνθήκες που υποστηρίζουν τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας σε κάθε λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, ακόμα και στο ίδιο το σύστημα αξιολόγησης. Σε μια προσπάθεια ανάδειξης του ρόλου της αξιολόγησης σε διάφορα επίπεδα αποτύπωσης της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση ακολουθεί μια συζήτηση με στόχο να αναδειχθούν επιθυμητές όψεις της με βάση οπτικές βασικών εμπλεκόμενων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Μια πρώτη διαπίστωση που αφορά την αξιολόγηση όπως προκύπτει εκφρασμένη κυρίως από ανοικτού τύπου ερωτήσεις είναι ο προβληματισμός για το σύστημα αξιολόγησης τόσο από την πλευρά των φοιτητών όσο και των ΚΣ στο ΕΑΠ. Παρότι ευρύτερο το θέμα, αυτό και μόνο αναδεικνύει την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης ή πιο σωστά μιας κουλτούρας διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας σε κάθε λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος, συμπεριλαμβανομένων και των αξιολογικών μηχανισμών. Διότι σε ένα πανεπιστήμιο με προσανατολισμό τη διαρκή βελτίωση οι

εμπλεκόμενοι αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί, μετασχηματίζουν τον προβληματισμό τους σε προτάσεις, που εκφράζουν με την ενεργό συμμετοχή τους σε αξιολογικές και βελτιωτικές δράσεις και παρεμβάσεις. Όπως επισημαίνει και στην συνέντευξή του ο Olcott (Ιωακειμίδου, 2015) είναι δύσκολο και χρονοβόρο να αλλάξει μια κουλτούρα κι ακόμα πιο δύσκολο να μην είναι μια παροδική αλλαγή συμπεριφοράς των ανθρώπων αλλά να διατηρηθεί σε βάθος χρόνου. Στη χώρα μας δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και παρότι αυτό φαίνεται να βελτιώνεται χρειάζεται ακόμα μεγάλος δρόμος να διανυθεί (EM1). Ο Olcott υποστηρίζει πως για να πειστούν οι εμπλεκόμενοι και να υποστηρίξουν μια αλλαγή πρέπει να προβληθούν τα πλεονεκτήματα (Ιωακειμίδου, 2014) και να ενισχυθεί, όπως σχολιάζει ο Mark Brown, η σχετική αφήγηση και ρητορική προς κάθε κατεύθυνση (Ιωακειμίδου, 2016). Βασική προϋπόθεση η βούληση του ιδρύματος να δίνει βήμα έκφρασης σε όποιον εμπλεκόμενο ενδιαφέρεται (Henard & Roseveare, 2012) αφουγκραζόμενο τις ανάγκες και μετασχηματίζοντας τις εισροές σε βελτιωτικές παρεμβάσεις και δράσεις. Συχνά στην εκπαίδευση το πρώτο που αξιολογείται είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με διάφορα εργαλεία με πιο παραδοσιακά τις εξετάσεις κυρίως. Αυτό όμως αναδεικνύει και την έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα παρά στις διαδικασίες. Σε ένα ανοικτό πανεπιστήμιο όπως το ΕΑΠ θα ήταν αναμενόμενες διαφορετικού τύπου διαδικασίες, πιο ευέλικτες και εναλλακτικές επιλογές. Ίσως αυτό να είναι αποτέλεσμα κοινωνικών πιέσεων συμβατότητας με τα προϋπάρχοντα συμβατικά πανεπιστήμια στην χώρα (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2005). Από τον συγκριτικό Πίνακα 1 προκύπτει η οπτική των φοιτητών σε ό,τι αφορά ακριβώς αυτά τα δύο εργαλεία, τις τελικές εξετάσεις και τις γραπτές εργασίες (ΓΕ), ως προς τις ευκαιρίες μάθησης που δυνητικά ευνοούν. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι φοιτητές θεωρούν πως μέσα από τις ΓΕ προσφέρονται ευκαιρίες μάθησης σε αντίθεση με τον προβληματισμό που εκφράζεται για τις εξετάσεις από τους μισούς και παραπάνω αποκριθέντες φοιτητές.

Φοιτητές	φοιτητές	φοιτητές	φοιτητές	φοιτητές	Φοιτητές
Οι τελικές εξετάσεις αποτελούν μια διαδικασία αξιολόγησης, που διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησης.	Οι ΓΕ αποτελούν μια διαδικασία αξιολόγησης, που διευρύνει τις ευκαιρίες μάθησης.	Πλήθος (N)	Ποσοστό %	Πλήθος (N)	Ποσοστό %
Συμφωνώ Πολύ		64	6,3%	406	39,8%
Συμφωνώ		262	25,7%	524	51,4%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		240	23,5%	55	5,4%
Διαφωνώ		415	40,7%	29	2,8%
Διαφωνώ Πολύ		39	3,8%	5	0,6%
	Σύνολο	1.020	100%	1.019	100%

Πίνακας 1. Τελικές εξετάσεις και γραπτές εργασίες

Η Laurillard στη συνέντευξή της (Ιωακειμίδου, 2016) σχολιάζει πως δεν αρκούν οι τελικές εξετάσεις για να διαγνώσει ένας εκπαιδευτικός πώς σκέφτεται ο φοιτητής του. Τότε έχει ολοκληρωθεί μια διαδρομή, ενώ αν διαγνωστεί μια ανάγκη νωρίτερα μπορεί να γίνει μια παρέμβαση και να έχει μια ευκαιρία να μάθει ο φοιτητής κάτι παραπάνω. Ο ίδιος ακριβώς προβληματισμός εκφράζεται ρητά και σε συνεντεύξεις φοιτητών:

«Βοηθήθηκα πάρα πολύ από τις εργασίες του εξαμήνου, που έμαθα πάρα πολλά πράγματα και από τις εβδομαδιαίες φυσικά. Όχι από τις εξετάσεις. ... Και σκέψου ότι οι εξετάσεις είναι το 70% του βαθμού μας, άρα και της εικόνας μου ως φοιτήτρια. Δε νομίζω ότι είναι αντιπροσωπευτικό. Φαντάζομαι ότι υπήρξαν και παιδιά που δεν έγραψαν καλά και όμως... Δε γράψαν καλά, γιατί δεν είχαν αφιερώσει τον χρόνο για να αποστηθίσουν. Αλλά κατά τα άλλα έχουν πάρει τις γνώσεις που έπρεπε.» Φ3

Επιπλέον οι φοιτητές και οι ΚΣ δηλώνουν σε ανοικτές ερωτήσεις πως τα θέματα των εξετάσεων θα πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένα, να μην επαναλαμβάνονται και οι εξετάσεις να διεξάγονται με ανοιχτά βιβλία προωθώντας άλλου τύπου δεξιότητες πέρα από μια απλή απομνημόνευση, κάτι που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Χαρακτηριστικά ο Gibbs (2010: 32) αναφέρει πως οι φοιτητές υιοθετούν επιφανειακές προσεγγίσεις στην ύλη που μελετούν όταν γνωρίζουν ότι θα αξιολογηθούν από αξιολογικά εργαλεία που απαιτούν απομνημόνευση και αποστήθιση, ενώ επιχειρούν πιο ουσιαστικές, βαθιές προσεγγίσεις στην ύλη όταν ξεκάθαρα γνωρίζουν τους στόχους του μαθήματος, τα standards τα οποία πρέπει να πετύχουν και αξιολογούνται με πιο ανοικτές και δημιουργικές διαδικασίες. Οι εξετάσεις με ανοιχτά βιβλία μειώνουν το άγχος και την πίεση των φοιτητών, όχι όμως τον χρόνο μελέτης πριν τις εξετάσεις, ενεργοποιούνται δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνθετική ικανότητα, η αξιοποίηση της εμπειρίας (Ανδρουλάκης κ.ά., 2007). Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις κινούνται πιο ριζοσπαστικά και ορίζουν πως η αξιολόγηση δεν πρέπει να χρησιμοποιείται έτσι κι αλλιώς για βαθμολόγηση, αφού συνδέεται με τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων (Chaudhary & Dey, 2013). Κάτι τέτοιο προκύπτει και από ΚΣ:

«Αν προσλάβουμε τη δημιουργική σαν συνθήκες, όχι σαν αποτέλεσμα, αλλάζει τελείως η προσέγγισή μας. Διότι τι γίνεται; Εδώ τι κοιτάμε; Να πιστοποιήσουμε ένα αποτέλεσμα μαθησιακό. Δε μας ενδιαφέρει πώς γίνεται αυτό το αποτέλεσμα το μαθησιακό, αλλά με έναν θεϊκό τρόπο να το πιστοποιήσουμε. Τώρα εσύ έτυχε να πας να αγοράσεις μια εργασία απέξω, κάτι που γίνεται κατά κόρον, και να είσαι ιδιοφυΐα και να την κάνεις. Δεν μας ενδιαφέρει τίποτα. Τι μας ενδιαφέρει; Την έκανες την εργασία; Τελειώσαμε. Αυτό είναι προσανατολισμός στο αποτέλεσμα, δεν είναι προσανατολισμός στη διαδικασία της μάθησης.» ΚΣ1

Οι φοιτητές σε ανοικτή ερώτηση δηλώνουν πως θα πρέπει να αξιοποιηθεί η τεχνολογία και εναλλακτικά εργαλεία που θα αναδεικνύουν την κατανόηση τους στα υπό μελέτη θέματα καθώς και τα σημεία όπου αντιμετωπίζουν δυσκολίες, εργαλεία που θα μπορεί να χρησιμοποιήσει ο φοιτητής για να αξιολογήσει ο ίδιος τη δουλειά του και όχι απαραίτητα ως επίσημη αξιολόγηση. Πράγματι η πρόοδος της τεχνολογίας έχει προσφέρει νέα εργαλεία για την αξιολόγηση των φοιτητών, όπως για παράδειγμα το e-portfolio, σύμφωνα με επισήμανση φοιτήτριας σε συνέντευξη, που μάλιστα δίνουν έμφαση στην ανάδειξη της μαθησιακής πορείας της μάθησης ως αποτέλεσμα εμπειρίας του φοιτητή, τα learning analytics, όπως αναφέρεται από επικεφαλής της ΜΕΑΕ (EM) σε συνέντευξη, με γρήγορη επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων και οπτική αποτύπωση αποτελεσμάτων. Ο εκπαιδευτικός καλείται «να διαβάσει» σωστά τα αποτελέσματα αυτά (EM2), να εστιάσει εκεί που χρειάζεται προκειμένου να είναι αξιοποιήσιμη η ανατροφοδότηση που θα έχουν οι φοιτητές ή να σχεδιαστούν σωστά αποτελεσματικές διδακτικές ή μαθησιακές παρεμβάσεις είτε στο δια ταύτα είτε σε μελλοντικό σχεδιασμό, χωρίς βέβαια κάποια επιλογή μεθοδολογίας να μπορεί να λειτουργήσει ως πανάκεια.

«...ό,τι μεθοδολογία και να ακολουθήσεις, ακόμα και αυτή που ακολουθείς εσύ τώρα, αυτό ισχύει για όλες τις μεθοδολογίες, έχουν υπέρ, έχουν και κατά.» EM2

Προφανώς το θέμα δεν είναι απλό. Πώς αξιολογείται τι έχουν μάθει οι φοιτητές; Πού έχει μπει ο δείκτης; Τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια των σπουδών. Τι συμβαίνει στο τέλος, τι έχει κατακτηθεί στο τέλος και πώς αξιολογείται; Μέσα από ποιες διαδικασίες; Αν κάποιος γράψει καλά στις τελικές εξετάσεις έχει μάθει ή αν δεν γράψει κάποιος καλά, δεν έχει μάθει; Τι δεν έχει μάθει; Είναι αυτού του τύπου η πιστοποίηση γνώσεων ο λόγος για τον οποίο ένας φοιτητής παρακολουθεί ένα ΠΣ; Γιατί εδώ τίθεται και το ευρύτερο ερώτημα τι είδους εκπαίδευση χρειάζονται οι φοιτητές ή τι είδους εκπαίδευση το πανεπιστημιακό ίδρυμα ή ακόμα και η πολιτεία οραματίζονται κι επιδιώκεται για τους εκπαιδευόμενους πολίτες. Η εκπαίδευση δεν είναι, δεν μπορεί να είναι «ουδέτερη» αφού είναι η ίδια πράξη πολιτική (Τζάνη, 1986). Και ποιο είναι το προφίλ του φοιτητή που τα πήγε καλά στις εξετάσεις; Η ποιότητα της διδασκαλίας κρίνεται από τον «δυνατό» φοιτητή που τα πήγε πολύ καλά στις εξετάσεις ή από έναν «αδύναμο» φοιτητή, με διαφορετικό σημείο αφετηρίας, δυσκολεμένη πορεία, που όμως κατάφερε στο τέλος να τα πάει καλά, όπως εύστοχα επισημαίνεται από επικεφαλής της ΜΕΑΕ σε συνέντευξη;

Μήπως μια απάντηση βρίσκεται σε εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης, που μπορούν να δώσουν μια πιο σφαιρική εικόνα των γνώσεων, των ικανοτήτων, των στάσεων των αξιολογούμενων επί της διαδικασίας; Σε ένα project όπου ο φοιτητής καλείται να συνεργαστεί με άλλους, να ενεργοποιήσει δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, να αναστοχαστεί και να καταγράψει την εμπειρία του, για παράδειγμα κρατώντας course records, ημερολόγιο, δημιουργώντας ψηφιακές αφηγήσεις με τις εμπειρίες του, σε αυτές τις περιπτώσεις δεν αξιολογείται πιο σφαιρικά; Οι ΚΣ, από την άλλη, αξιοποιώντας εργαλεία όπως προσωπικές καταγραφές, ημερολόγια, δεν αυτοαξιολογούνται; Κι αν αυτό μεταφραστεί σε θεσμική παρέμβαση με διάχυση και αξιοποίηση όσων προκύπτουν από αυτές τις διαδικασίες, έτσι δεν αξιολογείται και η εμπειρία των ΚΣ ανταλλάσσονται ιδέες, καλές πρακτικές και δίνονται ευκαιρίες βελτίωσης;

«...το παράδειγμα με το να καταγράφει ένας καθηγητής την εμπειρία του, αλλά και τη συναισθηματική του απόκριση σε αυτά τα θέματα, δε βοηθά μόνο την αξιολόγηση του ίδιου ή του πανεπιστημίου, βοηθάει και στον τρόπο τελικά που θα πρέπει να βλέπουμε τις συνθήκες που διαμορφώνονται. ... Όχι για να τους δικαιολογήσουμε, αλλά για να βελτιώσουμε τις συνθήκες, γι' αυτό, για να το διαφοροποιήσουμε.» ΚΣ1

Μια συνηθισμένη στο εξωτερικό πρακτική είτε σε επίπεδο εκπαιδευόμενων είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικών είναι η αξιολόγηση από ομότιμους (peer review), η αξιολόγηση από συμφοιτητές ή συναδέλφους αντίστοιχα (Bell & Cooper, 2013· Smith, 2008). Είναι συνδεδεμένη ως πρακτική και λογική με διαδικασίες ανατροφοδότησης όχι τόσο αυστηρές και τυπικές αλλά πιο διαλογικές και σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κοινής δέσμευσης προς τη βελτίωση.

«Αξιολόγηση όπου οι εκπαιδευτικοί διαμοιράζουν τη διδασκαλία τους διαδικτυακά διαμοιράζοντας ακόμα και μαθήματα μεταξύ τους προκειμένου να πάρουν ανατροφοδότηση με επικοινωνιακό τρόπο. Όχι με έναν μετρήσιμο τρόπο ή προκειμένου να αστυνομευτεί η ποιότητα, αλλά για να δημιουργηθεί αυτή η κουλτούρα ποιότητας.» Mark Brown

«Ως παρατηρητής, όχι απαραίτητα ως επίσημος αξιολογητής. ...νομίζω πως παίρνοντας αυτού του είδους την ανατροφοδότηση, χτίζεται η συναδελφικότητα ανάμεσα στους (μόνιμους) ακαδημαϊκούς και τους εκπαιδευτικούς (με σύμβαση). ... Αλλά ακόμα και ανεπίσημα να έχεις άλλους αρκετά έμπιστους για να τους πεις 'Θέλω να γίνω καλύτερος δάσκαλος, οπότε θα ήθελα την ανατροφοδότηση σου'. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο, γιατί οι εκπαιδευτικοί (με σύμβαση) και οι (μόνιμοι) ακαδημαϊκοί θέλουν να πιστεύουν ότι είναι αυτόνομοι και να τα κάνουν όλα μόνοι τους.» Don Olcott

Αλλά και η ανατροφοδότηση είτε τυπικά είτε άτυπα μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά και ανάμεσα στους φοιτητές, που κατά κανόνα «μιλούν τη δική τους γλώσσα», νιώθουν ότι έχουν κοινά βιώματα άρα ο συμφοιτητής τους μπορεί να τους καταλάβει καλύτερα. Άλλωστε κατά δήλωσή ενός φοιτητή σε συνέντευξη «Ο καλύτερος καθηγητής είναι ο συμφοιτητής». Βέβαια και αυτού του τύπου η αξιολόγηση από συμφοιτητές ή συναδέλφους απαιτεί κάποιες προϋποθέσεις και κυρίως μια ανάλογη εξοικείωση σταδιακά και δυναμικά αναπτυσσόμενη.

«Στην αρχή τουλάχιστον θα ήθελα από τους ανθρώπους που τους εμπιστεύομαι και θα ξέρω ότι θα μου κάνουν κριτική όχι για κανέναν άλλο λόγο, αλλά γιατί το θέλουν να με βοηθήσουν. ... Και σε ένα δεύτερο επίπεδο θα μπορούσα να σκεφτώ και τον κακόβουλο. Ενδεχομένως κι αυτός να σου πει πράγματα που δε σου αρέσουν, ενδεχομένως να σου πει αλήθειες που δε θα στις έλεγε ένας άλλος είτε γιατί σε αγαπάει είτε γιατί δεν το βλέπει. (γέλια) Σκληρό βέβαια αλλά θα ήθελα να το δοκιμάσω.» ΚΣ1

Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας τόσο στην εκπόνηση εργασιών όσο και σε κάθε αξιολόγηση είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία διεξάγεται η αξιολογική διαδικασία. Ο Πίνακας 2 καθώς και ο Πίνακας 3 δείχνουν τις τοποθετήσεις φοιτητών και ΚΣ που σχετίζονται με τα κριτήρια αξιολόγησης. Ένα σημαντικό μέρος των φοιτητών και των ΚΣ αντίστοιχα δηλώνουν πως μάλλον δεν έχουν κατανοήσει ρητά και ξεκάθαρα τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται το έργο τους κι αυτό δηλώνεται και στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Φοιτητές	ΚΣ	φοιτητές	φοιτητές	ΚΣ	ΚΣ
Γνωρίζω τα κριτήρια, με βάση τα οποία αξιολογήθηκαν οι γραπτές εργασίες μου.	Γνωρίζω τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό μου έργο από τους φοιτητές.	Πλήθος (N)	Ποσοστό %	Πλήθος (N)	Ποσοστό %
Τα γνωρίζω πολύ καλά		175	17,2%	64	21,5%
Τα γνωρίζω καλά		291	28,5%	85	28,6%
Άλλα γνωρίζω κι άλλα όχι		479	47,0%	99	33,3%
Τα γνωρίζω λίγο		30	2,9%	19	6,4%
Τα γνωρίζω πολύ λίγο		22	2,2%	5	1,7%
Δεν τα γνωρίζω καθόλου		23	2,3%	25	8,5%
	Σύνολο	1.020	100,1%	1.019	100%

Πίνακας 2. Κριτήρια αξιολόγησης

Προφανώς ένας εκπαιδευτικός σε μια σχολική τάξη, για παράδειγμα, δεν μπορεί να δουλεύει με κάποιους μόνο μαθητές του και οι υπόλοιποι να αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι ή τουλάχιστον ανασφαλείς για αυτά στα οποία θα αξιολογηθούν. Αντίστοιχα μεγάλο είναι το ποσοστό των φοιτητών που χρειάζονται ευρύτερη εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να αναπτύξουν μεγαλύτερη κατανόηση όσων αναμένονται από αυτούς και με βάση τα οποία μπορούν αρχικά να αυτοαξιολογούν τη δουλειά τους και στη συνέχεια να παίρνουν ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα. Πώς όμως να λειτουργήσει αποτελεσματικά η αυτοαξιολόγηση και η αυτορρύθμιση όταν δεν είναι σε όλους κατανοητά όσα πρέπει να κάνουν με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν ή και θα βαθμολογηθούν;

«Είναι αυτό που λέμε 'ορατή παιδαγωγική'. Σου λέμε τα κριτήρια αξιολόγησής σου. Είναι αυτό που κάνω εγώ στις εργασίες μου. Στους φοιτητές μαζί με το θέμα δίνονται και τα κριτήρια αξιολόγησης. ... Διαφορετικά ο άλλος δεν ξέρει σε τι θα πρέπει να ανταποκριθεί.» EM2

Είναι απαραίτητο ο φοιτητής, ανεξάρτητα από το τι θα αξιολογηθεί, ανεξάρτητα από το εργαλείο αξιολόγησης ή ακόμα και τα κριτήρια αξιολόγησης, να γνωρίζει για όλα αυτά. Απαιτούνται ορατές παιδαγωγικές πρακτικές (Bernstein, 1990 όπως αναφ. στο Κουστουράκης & Παϊζης, 2013: 26) όπου κανόνες λειτουργίας του εκπαιδευτικού ιδρύματος κοινοποιούνται με σαφήνεια σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Θα μπορούσαν να είναι γνωστά τα κριτήρια αξιολόγησης πριν ακόμα παραχθεί το οποιοδήποτε έργο (Race, 1998). Είναι απαραίτητο να δοθεί χρόνος για συζήτηση, προκειμένου να γίνουν σαφή όλα όσα σχετίζονται με την αξιολόγηση των φοιτητών (Laurillard, 2002).

ΚΣ	ΚΣ	ΚΣ	ΚΣ	ΚΣ	ΚΣ
Γνωρίζω τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό μου έργο από τον Συντονιστή της ΘΕ.	Γνωρίζω τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογήθηκε το εκπαιδευτικό μου έργο από τους φοιτητές.	Πλήθος (N)	Ποσοστό %	Πλήθος (N)	Ποσοστό %
Τα γνωρίζω πολύ καλά		61	20,6%	64	21,5%
Τα γνωρίζω καλά		80	27,0%	85	28,6%
Άλλα γνωρίζω κι άλλα όχι		92	31,1%	99	33,3%
Τα γνωρίζω λίγο		19	6,4%	19	6,4%
Τα γνωρίζω πολύ λίγο		8	2,7%	5	1,7%
Δεν τα γνωρίζω καθόλου		36	12,2%	25	8,5%
Σύνολο		296	100%	1.019	100%

Πίνακας 3. Κριτήρια αξιολόγησης των ΚΣ

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 ένα σημαντικό ποσοστό ΚΣ, πάνω από 33%, φαίνονται να μην είναι σίγουροι ποια ακριβώς είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται το έργο τους είτε από τους φοιτητές είτε από τον Συντονιστή της ΘΕ στην οποία διδάσκουν. Όπως για τους φοιτητές ο ΚΣ είναι ένας άνθρωπος σε καίρια θέση που χρειάζεται να έχει χαρακτηριστικά μέντορα, εμπνευστή, ηγέτη, αντίστοιχο ρόλο παίζει ο/η Συντονιστής/τρια για τους διδάσκοντες.

Επιπλέον στα ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ οι ΚΣ δηλώνουν πως δε γνωρίζουν ούτε το εργαλείο ούτε τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογηθούν είτε από τους φοιτητές είτε από τον/την Συντονιστή/τρια τους (ΚΣ3, ΚΣ4). Οι αξιολογούμενοι πρέπει να κατανοούν πολύ καλά τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογούνται (Costello & Crane, 2013) καθώς και ό,τι σχετικό με αξιολογικούς μηχανισμούς του πανεπιστημίου και την αξιοποίησή τους (Laurillard, 2002). Κάτι τέτοιο σε έναν βαθμό ισχύει στο ΕΑΠ, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τις τρεις παραπάνω σχετικές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια, αλλά ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών και ΚΣ φαίνεται προβληματισμένο.

Επίσης ΚΣ στις συνεντεύξεις τους αναφέρονται σε πρακτικές διαμόρφωσης κοινών κριτηρίων για την αξιολόγηση της δουλειάς των φοιτητών όπως εργασίες που αξιολογούνται από διάφορους ΚΣ και ακολουθεί συζήτηση (ΚΣ2) ή κατανόηση των τιθέμενων κριτηρίων μέσα από συζητήσεις σε συναντήσεις της ΟΔΠ (ΚΣ4). Οτιδήποτε στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αξιολογηθεί (ΕΜ2), επομένως έχει λογική και η πρόταση ΚΣ σε ανοικτή ερώτηση να διαμορφωθούν κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας συνεργασίας στις συναντήσεις των ΟΔΠ, καθώς και της συνεργασίας με τους φοιτητές επισημαίνοντας στην ουσία και τη σημασία της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων. Βεβαίως μέρος της αλληλεπίδρασης ΚΣ και φοιτητών περιλαμβάνει και ανατροφοδότηση άμεση ή έμμεση ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κυρίως στο πλαίσιο των διαζώσεων συναντήσεων, όπως επισημαίνει η Laurillard (Ιωακειμίδου, 2016) χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι ο κανόνας.

«...όταν τελειώναμε τις τηλεδιασκέψεις, λέγαμε αν θέλαμε κάτι άλλο, μας ρωτούσαν πάντα για απορίες και συνήθως μας έστελναν ένα μήνυμα ότι πήγαν όλα καλά.» Φ3

«Όχι, δεν υπάρχει τόσο μεγάλη ασχολία για το πώς μας κάθεται καθετί ή το πώς το λαμβάνουμε ή αν είμαστε ευχαριστημένοι.» Φ6

Επίσης σημαντικοί είναι παράγοντες που πρέπει να διακρίνουν τις διαδικασίες αξιολόγησης όπως το αίσθημα δικαίου και διαφάνειας, της αξιοκρατίας και της αξιοπιστίας, καθώς και κοινά κριτήρια για όλους κατά το δυνατό αντικειμενικά, θέματα τα οποία εντοπίζονται τόσο στη βιβλιογραφία (Race 1998, Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2001, Jung, 2005, Henard & Roseveare, 2012) όσο και στις απαντήσεις που έδωσαν φοιτητές και ΚΣ σε σχετική ανοικτή ερώτηση. Αλλά ποια είναι τα κριτήρια με βάση τα οποία πρέπει να αξιολογείται το έργο των ΚΣ; Οι ίδιοι οι ΚΣ τόσο σε ανοικτή ερώτηση όσο και συνεντεύξεις αναφέρουν κριτήρια ικανά να αξιολογήσουν το έργο τους: η εμπειρία, η γνώση του επιστημονικού αντικείμενου που διδάσκουν, η συνέπεια στα καθήκοντά τους.

«...σίγουρα οι δύο βασικοί άξονες είναι ... η επιστημονική επάρκεια και η ικανότητα μετάδοσης αυτών που ξέρεις με απλό τρόπο, ώστε ο άλλος να νομίζει ότι μπορεί να το μάθει και το πόσο παρωθητική κι ενισχυτική ήμουν σε αυτό που έκανα. Αν αυτά τα κριτήρια μπορούν με κάποιον τρόπο να φανούν και μπορώ να ενημερωθώ γι' αυτά και να μου εξηγήσουν ότι εκεί είχατε υψηλή βαθμολογία, εκεί είχατε χαμηλή βαθμολογία και να μου πουν σου δίνουμε άλλη μία ευκαιρία ... θα το εκτιμούσα.» ΚΣ4

Είναι σημαντικό να υπάρχει διαφάνεια και αξιοκρατία τόσο στα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των ΣΕΠ από τους φοιτητές και τον/την

Συντονιστή/τρια όσο και στα κριτήρια πρόσληψης. Μάλιστα σύμφωνα όσα εκφράζουν ΚΣ σε συνέντευξη θα έπρεπε να συνδέεται η αξιολόγηση των φοιτητών και των Συντονιστών ακόμα και με την επαναπρόσληψη των ΚΣ. Όμως εδώ οι απόψεις δίστανται θεωρώντας ότι η αξιολόγηση δεν πρέπει να λειτουργεί τιμωρητικά όσο βελτιωτικά, θέλει προσοχή η χρήση του εργαλείου για να μη λειτουργήσει εις βάρος των ανθρώπων που τη χρησιμοποιούν κάτι που επισημαίνεται και σε τοποθετήσεις ΚΣ σε ανοικτές ερωτήσεις και σε συνεντεύξεις (EM1, EM2).

Ένα ενδιαφέρον πάντως κριτήριο που αναφέρθηκε από φοιτητές, και πρόσφατα απασχόλησε την ακαδημαϊκή κοινότητα του ΕΑΠ, ήταν επίσης σε ανοικτή ερώτηση και σε συνεντεύξεις (Φ1, Φ5) το θέμα της πρόσληψης ΚΣ που δεν εργάζονται ταυτόχρονα και σε άλλο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, να μη δίνεται βαρύτητα στην ακαδημαϊκή βαθμίδα των υποψηφίων μελών ΣΕΠ και να μην ευνοούνται τα μέλη ΔΕΠ άλλων πανεπιστημίων. Ο λόγος που εκφράζεται αυτή η άποψη είναι, κατά τη γνώμη των φοιτητών, κυρίως γιατί δεν υπάρχει κίνητρο για αυτούς να ασχοληθούν με τα θέματα των φοιτητών, έρχονται «κουβαλώντας» την κουλτούρα του συμβατικού πανεπιστημίου (Φ5), έρχονται ακόμα και με υλικό που δεν είναι φτιαγμένο για τους φοιτητές του ΕΑΠ, αλλά για άλλους φοιτητές χωρίς να γίνονται προσαρμογές (Φ1). Αυτά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα αν συνδυαστούν με όσα προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα, αλλά και με πρόσφατες αποφάσεις της Διοικούσας Επιτροπής του ανοικτού πανεπιστημίου. Με βάση το προφίλ των διδασκόντων όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο το 64% των μελών ΣΕΠ στο ΕΑΠ εργάζονται και σε συμβατικό πανεπιστήμιο, ενώ από αυτούς το 75% ως μέλη ΔΕΠ και το 24,7% με σύμβαση. Επίσης το 54% των συμμετεχόντων ΚΣ στην ποσοτική έρευνα είχαν από 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας, το 27% από 6 έως 10 έτη και το 19% από 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας στο ΕΑΠ. Στα κριτήρια πρόσληψης των μελών ΣΕΠ, που πρόσφατα ανακοινώθηκαν από το πανεπιστήμιο, για πρώτη φορά προμοδοτούνται όσοι δεν απασχολούνται σε άλλο πανεπιστήμιο κι έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στο ΕΑΠ. Αυτό από τη μια μπορεί να δείχνει κάποιες κοινωνικές ευαισθησίες, να δημιουργεί προϋποθέσεις καλής συνεργασίας και δυνατότητες ευκολότερης αφομοίωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ανοικτού πανεπιστημίου, να καλύπτει όσα επισημαίνονται από τους φοιτητές, από την άλλη όμως ένα προσωπικό που διαρκώς αλλάζει δεν προλαβαίνει να μυηθεί στη φιλοσοφία και στην κουλτούρα της ΑεξΑΕ καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός πανεπιστημίου. Έτσι κι αλλιώς η εργασιακή ανασφάλεια μιας σύμβασης, έστω κι αν είναι πια για τρία χρόνια, δεν ευνοεί την ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με το πανεπιστήμιο και τις ιδιαιτερότητες στη λειτουργία του όπως προκύπτει και από τοποθετήσεις ΚΣ σε ανοικτή ερώτηση.

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει από σχόλια ΚΣ σε ανοικτές ερωτήσεις είναι η αξιολόγηση και των μελών ΣΕΠ που επιβλέπουν διπλωματικές εργασίες, αλλά εδώ προκύπτουν θέματα με τη διασφάλιση της ανωνυμίας αφού η αξιολόγηση γίνεται ένας προς έναν και είναι δύσκολο για έναν φοιτητή να μπει σε μια τέτοια διαδικασία.

«Υπάρχουν λύσεις τόσο τεχνικά όσο και επιστημονικά. ... Η λύση για παράδειγμα που θα μπορούσε να γίνει είναι η αξιολόγηση να γίνεται αφού έχει ολοκληρωθεί η διπλωματική και έχει κατατεθεί και ο βαθμός. Γιατί πλέον είναι επώνυμη. Παρόλα αυτά, αυτό θέλει κουλτούρα που φτιάχνεται με τον χρόνο. Στην Ελλάδα είναι ένας δύσκολο ένα φοιτητής να βγει και να πει επώνυμα την άποψή του για τον καθηγητή του χωρίς να είναι επηρεασμένος από το γεγονός της επωνυμίας.» EM1

Η διδασκαλία, όπως αυτή εξελίσσεται σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι μια δυναμική διαδικασία με βασικό χαρακτηριστικό της τη δυνατότητα διαρκούς βελτίωσης μέσα από αξιολογικούς μηχανισμούς στους οποίους συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι. Ο ρόλος λοιπόν της επί της ουσίας ανατροφοδότησης, που έρχεται ως ακόλουθο της αξιολογικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999), αποκτά μεγάλη βαρύτητα για όλους τους εμπλεκόμενους.

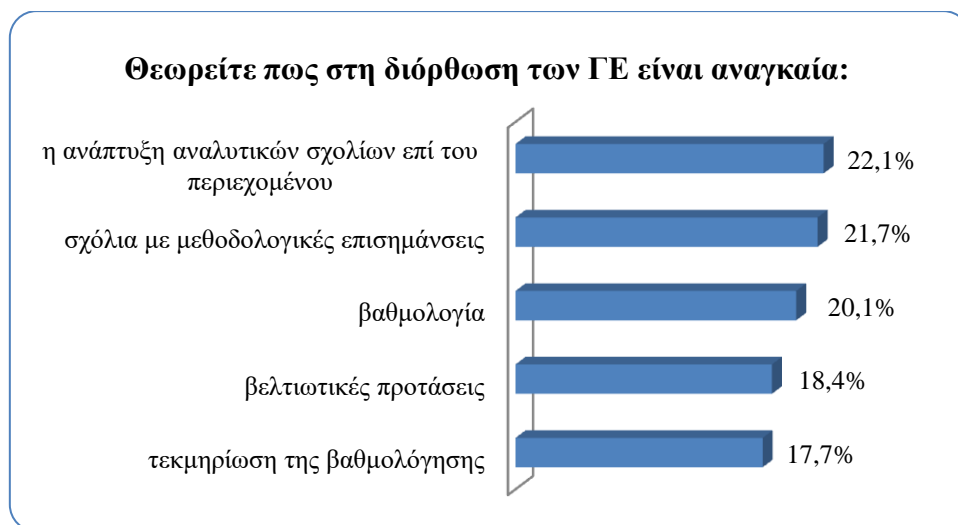
«...όσο περισσότερη ανατροφοδότηση έχουμε, τόσο το καλύτερο. Δεν θα χρησιμοποιήσουμε τα πάντα. Αυτό μπορεί να μη μου ταιριάζει, αυτή μπορεί να μην είναι καλή στρατηγική για μένα.» Don Olcott

Με βάση τη δική του οπτική ο καθένας, φοιτητές και ΚΣ, επισημαίνουν τη σημασία της ανατροφοδότησης, ανατροφοδότηση που να έχει νόημα για τους εμπλεκόμενους, να είναι κατανοητό τι πρέπει να βελτιωθεί, γιατί και πώς θα μπορούσαν γίνουν αλλαγές προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Laurillard, 2002, Rowley, 2003). Οι ΓΕ σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελούν μια ευκαιρία ανατροφοδότησης, έμμεσης διδασκαλίας και άρα ευκαιρία μάθησης (Βασάλα, Χατζηπλής & Λιοναράκης, 2005, Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010). Κατά το αναμενόμενο η αναγνώριση της προστιθέμενης αξίας της καθώς και η σημασία ουσιαστικής ανατροφοδότησης επισημαίνεται σε τοποθετήσεις φοιτητών και ΚΣ σε ανοικτές ερωτήσεις και σε συνεντεύξεις.

«Η ανατροφοδότηση είναι πολύ βασική στο ΕΑΠ. Είναι πάρα πολύ βασική σε κάθε Θεματική. Γιατί; Γιατί είναι ο λόγος για να συνεχίσεις. Και πρέπει πάνω από όλα να τροφοδοτείται πάνω απ' όλα η προσπάθεια. Πάνω απ' όλα η προσπάθεια. ... Πρώτα είναι η προσπάθεια, μετά είναι η επάρκεια σε αυτό που έχεις διαβάσει, πόσο καλά το έχεις επεξεργαστεί. Μετά είναι όλα τα άλλα.» ΚΣ4

Κι ενώ σε σχετική ερώτηση κλειστού τύπου φαίνεται πως οι φοιτητές λαμβάνουν επαρκή, κατά τη γνώμη τους, ανατροφοδότηση για τη δουλειά τους, το πιο καίριο ερώτημα που γεννάται είναι πώς μπορεί να λάβει ο φοιτητής ουσιαστική, λειτουργική ανατροφοδότηση. Σε σχετικό αίτημα επιλογής όσων μπορεί να περιλαμβάνει επικοινωνιακή ανατροφοδότηση από τους ΚΣ προς τους φοιτητές στις ΓΕ φαίνεται πως προτάσσονται σχόλια σχετικά με το περιεχόμενο, έπειτα ως προς τη δομή, ακολουθεί η βαθμολογία και μετά οι βελτιωτικές προτάσεις, με τελευταία και μάλλον όχι απαραίτητη σύμφωνα με τους ΚΣ η τεκμηρίωση της βαθμολόγησης. Στο Διάγραμμα 1 οι τοποθετήσεις των ΚΣ εμφανίζονται ιεραρχικά από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο ποσοστό. Οι ΚΣ δεν είχαν περιορισμό στον αριθμό επιλογών, δηλαδή θα μπορούσαν να τα επιλέξουν όλα. Έχει, λοιπόν, περισσότερο ενδιαφέρον όχι τόσο ποια επέλεξαν, αλλά μάλλον ποια δεν επέλεξαν καθόλου. Η τεκμηρίωση της βαθμολόγησης φαίνεται να μην θεωρείται απαραίτητη από κάποιους, παρότι μια τέτοια πρακτική θα μπορούσε να αναδείξει την εγκυρότητα, αξιοπιστία και κυρίως τη δίκαιη βαθμολογία. Ακόμα μεγαλύτερη εντύπωση προκαλεί η χαμηλή θέση των βελτιωτικών προτάσεων κι ενισχύεται η αίσθηση πως η αξιολόγηση των ΓΕ δεν αντιμετωπίζεται ως μαθησιακό εργαλείο ή μαθησιακή ευκαιρία βελτίωσης, αλλά ως ένα τελικό προϊόν προς τελική, όχι διαμορφωτική αξιολόγηση, κάτι που συνάδει με άλλες έρευνες (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Πιθανότατα οι βελτιωτικές προτάσεις και τα παραδείγματα έχουν περισσότερο νόημα ακόμα και από μια βαθμολογία ενός επιτυχούς αποτελέσματος με την ολοκλήρωση της ΘΕ, που μπορεί για τα δεδομένα

του ΕΑΠ να εξασφαλίζει ένα 30% σήμερα, γιατί παλιότερα το ποσοστό έφτανε και το 60%, και παρότι η διεύρυνση του ποσοστού από το 30% αποτελεί και πρόταση φοιτητών σε ανοικτή ερώτηση, αυτό δε συνδέεται με τη μαθησιακή διαδικασία παρά μόνο στην καλύτερη περίπτωση ως κίνητρο όχι βελτίωσης όσο προσπάθειας.



Διάγραμμα 1. Τι περιλαμβάνει η ανατροφοδότηση στις ΓΕ

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει σχετικά με την ανατροφοδότηση στις ΓΕ πως σύμφωνα με τους ΚΣ χρειάζεται ενθάρρυνση, εντοπισμός αδυναμιών, παραδείγματα:

«(Κατά τη ανατροφοδότηση πρέπει) Να τονίζεις τα θετικά για να παραμένουν, να τονίζεις τα θετικά για να κινητοποιούνται και να εξηγείς ευγενικά τις αδυναμίες για να τις εξαλείψεις.» ΚΣ2

«...ως τώρα το έκανα μόνο σε έξτρα κείμενα, τώρα πλέον το κάνω και με παραδειγματάκια πάνω στην εργασία, γιατί δεν μπορούσαν να τα βρουνε, οπότε το παράδειγμα το βάζω εκεί και τουλάχιστον την πρώτη φορά δείχνω και τη διόρθωση για να είναι πιο εύκολο.» ΚΣ2

Σύμφωνα με τους φοιτητές χρειάζεται εύστοχος, λεπτομερής σχολιασμός:

«Γενικά οι καθηγητές στέλνουν κάποια σχολιάκια, αλλά είναι λίγα. Δεν είναι κάτι που θα βοηθούσε να καταλάβεις τι έχεις κάνει λάθος ή κάτι τέτοιο. Θεωρώ ότι είναι λίγο θέμα η ανατροφοδότηση.» Φ1

«Συνήθως η ανατροφοδότηση περιορίζεται στο να μας δίνουν τις απαντήσεις στα θέματα ή να τα λύνουνε μπροστά μας.» Φ2

«Εστίαζε στα προβλήματα ακριβώς που παρουσίαζαν οι εργασίες μου, μου έλεγε ακριβώς πιο είναι το πρόβλημα και πώς θα το λύσω. Άρα με αυτό τον τρόπο στην επόμενη εργασία εγώ φρόντιζα να έχει λυθεί το πρόβλημα ...» Φ3

«(Βοηθά) η άμεση ανατροφοδότηση, η ουσιαστική ανατροφοδότηση όμως, δηλαδή στα σημεία, που λέμε, όχι γενικά πράγματα του στυλ ότι 'Ναι, κατάλαβες, αλλά αυτό λίγο δεν είναι έτσι'. Δώσε μου ένα άλλο παράδειγμα πώς είναι.'» Φ4

Όμως με βάση ποια κριτήρια αξιολογούνται οι ΓΕ; Από τις συνεντεύξεις και τις ανοικτές ερωτήσεις προς φοιτητές και ΚΣ προκύπτουν πολλά στοιχεία. Αρχικά οι ΚΣ υπογραμμίζουν:

«Εμείς έχουμε πέντε τομείς, τους οποίους αξιολογούμε, οπότε είναι πιο δομημένη η ανατροφοδότηση. Δηλαδή αξιολογούμε το rational, τη λογική, την ανάπτυξη, το πώς τη βιβλιογραφία την χρησιμοποίησαν στην πράξη, γιατί πρέπει να κάνουν μάθημα, άρα το πρακτικό μέρος, τη χρήση της βιβλιογραφίας, τη δομή και τη γλώσσα.» ΚΣ2

«Η συγγραφή ακαδημαϊκού κειμένου, είναι πρώτο εξάμηνο και πρώτο μάθημα, και απαιτείται από αυτούς, είναι ένας στόχος, ο οποίος δε μας δηλώθηκε από το ΕΑΠ, αλλά υποβόσκει διαρκώς, δηλαδή είναι παντού» ΚΣ3

«...πρώτα ήταν η προσπάθεια. Δεύτερο σχόλιο ήταν πόσο καλά μελέτησαν. Φαινόταν αν είχαν επάρκεια σε αυτά που έγραφαν. Ο τρίτος σχολιασμός, το τρίτος τρόπος σχολίου αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο έχουν αξιοποιήσει τα δεδομένα τους, δηλαδή αυτό που σου είπα, αν πληρούν τα στοιχεία ενός καλού κειμένου, συνοχή, συνεκτικότητα, πληροφοριακότητα, επικοινωνιακότητα, διακειμενικότητα. Όλα αυτά τα οποία είναι απαραίτητα για να μου δείξουν ότι έχουν καταφέρει κάτι. Και το τελευταίο κομμάτι που αξιολογούσα ήταν η μορφολογία, δηλαδή κόμματα, τελείες...» ΚΣ4

Αντίστοιχα και οι φοιτητές επισημαίνουν σημαντικές διαστάσεις στις οποίες θα πρέπει να ανταποκρίνονται οι ΓΕ τους:

«Τώρα, το πού μπορείς να βρεις πηγές προφανώς μετράει. Σε μας που ήταν θετικό το αντικείμενο, ειδικά φέτος που ήταν ασκήσεις, χρειάζονται ελάχιστα. Δε δίνουν, γενικώς οι καθηγητές δε δίνουν έμφαση σε αυτό το κομμάτι, γιατί δε χρειάζεται, δεν είναι τόσο θεωρητικός τομέας που χρειάζεται να βρεις πηγές και να βασιστείς επάνω τους.» Φ2

«...το αποτέλεσμα της εργασίας δεν πιστεύω ότι καθορίζεται μόνο από τη βιβλιογραφία, αλλά και από το τι ο καθένας κατανοεί ότι πρέπει να κρατήσει από αυτό που διαβάσει. Άλλος μπορεί να κρατήσει δέκα βιβλιογραφίες κι άλλος τρεις και η μια εργασία να είναι πολύ πιο περιεκτική και δομημένη σωστά από την άλλη που έχει περισσότερη βιβλιογραφία» Φ4

Γενικά ενδεικτικά κριτήρια που θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνονται σε μια λειτουργική ανατροφοδότηση με σχόλια και παραδείγματα κατά τη διόρθωση ΓΕ, έτσι όπως τα εντόπισαν ΚΣ και φοιτητές, που στην ουσία συνθέτοντάς τα συμφωνούν και με τη βιβλιογραφία, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Προσπάθεια
- Ευρύτερη λογική (rational) επεξεργασίας του θέματος
 - εσωτερική συνοχή
- Ανάπτυξη του θέματος
 - συνεκτικότητα,
 - πληροφοριακότητα,
 - επικοινωνιακότητα,
 - διακειμενικότητα,
 - κριτική προσέγγιση,

- εμβάθυνση,
- επέκταση και σύνδεση με καθημερινές πρακτικές
- δημιουργικότητα
- Βιβλιογραφία
 - εύρος,
 - αξιοποίηση,
 - σωστή παράθεση
- Δομή
- Ακαδημαϊκός λόγος - Γλώσσα (ορολογία, έκφραση, σύνταξη, ύφος,...)
- Μορφολογία (ορθογραφία, κόμματα, τελείες,...)

Παράγοντας αποτελεσματικής ανατροφοδότησης είναι και ο χρόνος απόδοσής της (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Η συνέπεια στον χρόνο διόρθωσης των ΓΕ επισημαίνεται και από φοιτητές σε ανοικτή ερώτηση γύρω από θέματα αξιολόγησης και μάλιστα είναι η πιο συχνή επισήμανση από όλες τις άλλες. Όσο πιο κοντά χρονικά στην εκπόνηση μιας εργασίας είναι η ανατροφοδότηση τόσο πιο συνδεδεμένα με την προσπάθεια και κατανοητά είναι τα σχόλια, που γίνονται, οπότε και περισσότερο λειτουργική θα είναι η ανατροφοδότηση. Αυτό φαίνεται πως το αντιλαμβάνονται και οι ΚΣ στη μεγάλη τους πλειοψηφία σε αντίστοιχη ερώτηση και συμφωνούν πως οι μεγάλες καθυστερήσεις στη διόρθωση των ΓΕ και στην αντίστοιχη ανατροφοδότηση επηρεάζει τους φοιτητές.

Βεβαίως το ΕΑΠ προδιορίζει αυστηρά τα χρονικά όρια διόρθωσης των εργασιών, σε αντίθεση με συμβατικά πανεπιστήμια που τα αποτελέσματα και οι βαθμολογίες εργασιών και εξετάσεων συχνά κάνουν μήνες να αποδοθούν. Αναμενόμενα, λοιπόν, και τα αποτελέσματα σε ανάλογη ερώτηση προς τους ΚΣ που κατά δήλωσή τους πάντα ή σχεδόν πάντα ανταποκρίνονται στις προθεσμίες παράδοσης της αξιολόγησης των εργασιών και σε αυτό συμφωνούν και οι φοιτητές σε σχετική ερώτηση στον άξονα της αξιολόγησης. Στην περίπτωση βέβαια καθυστερήσεων δεν πρέπει να παραβλέπεται η συνολική διαχείριση της κατάστασης από τον διδάσκοντα. Κατά πόσο έχει καταφέρει επικοινωνιακά να μην επηρεαστούν αρνητικά οι φοιτητές, να αναδείξει τη δυσκολία και να διαβεβαιώσει για την άμεση κατά το δυνατό με βάση τις περιστάσεις ανατροφοδότηση τους. Αλλά κι ευρύτερα ένας ΚΣ που δείχνει κατανόηση στα χρονικά περιθώρια παράδοσης εργασιών από τους φοιτητές του, κάτι που μάλλον συμβαίνει με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο όπως αποτυπώνεται και σε σχετική ερώτηση στον άξονα οργάνωσης της μελέτης και διαχείρισης των σπουδών, τότε κι εκείνοι αντίστοιχα πιθανόν να είναι πιο ανεκτικοί σε καθυστερήσεις από την πλευρά του ΚΣ. Πάντα υπό την προϋπόθεση ότι η συνεργασία λειτουργεί ισότιμα, δίκαια και σε πλαίσιο κατανόησης για όλους χωρίς ακρότητες. Η ανοικτότητα, που μεταφράζεται σε σεβασμό στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, υπαγορεύει πιο ευέλικτα όρια και σε επίπεδο χρόνου (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2005). Οι ΚΣ επισημαίνουν τη σημασία της ανατροφοδότησης που παίρνουν άμεσα από τους φοιτητές τους κατά τη διάρκεια μιας δια ζώσης συνάντησης ή επικοινωνίας μαζί τους ρητά ή άρητα.

«...στις ΟΣΣ, που γίνονται, το έχει αυτό (ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική διαδικασία). Καταρχήν το έχει σαν όσμωση, από τα σχόλια που σου κάνουνε, που έρχονται από απέναντί σου.» ΚΣ3

Βεβαίως εκφράζεται κι ένας δισταγμός κυρίως από ανθρώπους που δεν το έχουν βιώσει:

«Θεωρητικά είναι καλό ο καθηγητής να πει 'Εγώ σας το παρουσιάζω έτσι. Μήπως θα θέλατε κάτι άλλο; Μήπως θα θέλατε κάποιον άλλον τρόπο;'. Στην πράξη είναι λίγο δύσκολο να κινητοποιηθούν οι φοιτητές για να το πουν αυτό και λίγο δύσκολα θα αλλάξει εκείνη την στιγμή η οπτική του καθηγητή. Δε νομίζω ότι πρακτικά είναι αποτελεσματικό ή συμβαίνει.» Φ2

Είναι, λοιπόν, σημαντικό να γίνεται γνωστό και κατανοητό πώς λειτουργεί η αξιολόγηση στο πανεπιστήμιο. Όχι μόνο σαν διαδικασία, αλλά και σαν δυνατότητα «ανάγνωσης» των αποτελεσμάτων της, γιατί για να είναι αξιοποιήσιμη θα πρέπει να βγαίνει νόημα για τον αξιολογούμενο. Για παράδειγμα:

«...θα ήθελα να ήταν πιο ευαίσθητη (η αξιολόγηση) στο να καταλαβαίνεις γιατί γίνεται κάτι. Να λέει κάποιος: 'είμαι τόσο χρονών', που παίζει ρόλο, 'είμαι τόσα χρόνια στην εκπαίδευση', που παίζει ρόλο, 'είναι η πρώτη μου Θεματική', 'είναι η δεύτερή μου...', 'είναι η τελευταία μου...', είναι αλλιώς να είναι μια υποχρεωτική, αλλιώς να είναι μια επιλογής, 'μου έχει βάλει τέτοιο βαθμό...'. Και ουσιαστικά να μην είναι μόνο ένας βαθμός κάποιου, αλλά να μπορείς να καταλαβαίνεις το πώς προκύπτει αυτός ο βαθμός. Αυτό θα 'θελα να μπορούσε να γίνει. Κάποιος να καταλάβει γιατί.» Φ2

Το βασικό θέμα, πέρα και άσχετα από τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση, είναι πώς αξιοποιούνται τα δεδομένα που συγκεντρώνονται από αξιολογικές διεργασίες. Σε ανοικτή ερώτηση ΚΣ δηλώνουν πως η αξιολόγηση ουσιαστικά δε λαμβάνεται υπόψη. Άρα σε ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που «στα χαρτιά» αξιοποιεί τα δεδομένα της αξιολόγησης γιατί πρέπει οι φοιτητές να μπουν στη διαδικασία αξιολόγησης των ΚΣ και οι ΚΣ να λάβουν υπόψη τους αυτή την αξιολόγηση; Από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των ΚΣ προκύπτει ως ζητούμενο η ευρύτερη συμμετοχή φοιτητών στην αξιολόγηση των διδασκόντων και μάλιστα προτείνουν να υπάρχει υποχρεωτική συμμετοχή των φοιτητών κάτι που όμως πάλι φέρνει τη συζήτηση σε θέματα ανοικτότητας των διαδικασιών. Ο Mark Brown (Ιωακειμίδου, 2016) εξηγεί στη συνέντευξή του πως όταν αξιολογούν οι φοιτητές, πολύ σπάνια παίρνουν πίσω πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση στην οποία συμμετείχαν, πληροφορίες που να δείχνουν τις κινήσεις του ιδρύματος προς την κατεύθυνση που αναδύεται ως ζητούμενο και συνεχίζει δηλώνοντας πως αν δεν συμβεί κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενα τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής των φοιτητών, ακριβώς επειδή δεν γνωρίζουν οι φοιτητές πώς χρησιμοποιούνται αυτές οι πληροφορίες. Η Laurillard (2002) επίσης επισημαίνει πως η εκπαιδευτική κοινότητα θα ακολουθήσει και θα συμμετέχει, αρκεί να πειστεί ότι το πανεπιστημιακό ίδρυμα νοιάζεται. Σημείο κλειδί προς την κατεύθυνση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας ποιότητας είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, συμμετοχής και της υπευθυνότητας από κάθε εμπλεκόμενο αλλά και η αίσθηση ότι συμμετέχοντας συνδιαμορφώνει αποφάσεις και διαδικασίες (European Students' Union, nd). Οι φοιτητές χρειάζεται να δουν πράξεις και να νιώσουν ότι λαμβάνονται υπόψη και αξιοποιούνται οι αξιολογήσεις τους προκειμένου να συμμετέχουν στις αξιολογικές διαδικασίες, κάτι που μάλλον έχει απασχολήσει τους αρμόδιους (EM1, EM2), δε συμβαίνει όμως ακόμα στο ΕΑΠ.

«Αν είχε αποτέλεσμα (η αξιολόγηση των ΚΣ στο ΕΑΠ), καλό θα ήταν. Δεν έχει όμως κανένα αποτέλεσμα.» Φ1

«Δεν ξέρω σε ποιον βαθμό αυτή η αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη. Θέλω πω για να υπάρχει, θα έπρεπε να λαμβάνεται υπόψη, αλλά το πόσο λαμβάνεται, αυτό δεν το γνωρίζω.» Φ2

«Το έχω κάνει. Όχι πάντα, όχι κάθε χρόνο και περισσότερο γιατί δεν έχω χρόνο, βαριέμαι και λέω άσε. ... και λέω πως δεν έχει νόημα.» Φ6

Μια άλλη επίσης σημαντική διάσταση είναι η χρονική στιγμή απόδοσης της ανατροφοδότησης των φοιτητών (Tai & Lin, 2012) προς το ίδρυμα κι αυτό εκφράζεται σε τοποθετήσεις των ΚΣ σε ανοικτή ερώτηση και σε συνέντευξη:

«Θα μπορούσε να γίνει και μετά τη βαθμολόγηση. Να μην είναι 15 Μαΐου, που κλείνει. Να είναι στο τέλος.» ΚΣ2

Από έναν μηχανισμό αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν μπορεί να λείπει η αξιολόγηση του ίδιου μηχανισμού καθώς επίσης και παράπλευρων διαστάσεων όπως ο αντίκτυπος της εφαρμογής του μηχανισμού στους εμπλεκόμενους (Leiber, Stensaker & Harvey, 2015). Και επειδή «Αν κάποιος σε ακούει, μιλάς. Αν παύει να σε ακούει, σταματάς να μιλάς» (ΚΣ3), υπάρχει εποικοδομητική κριτική που μπορεί να ασκηθεί προκειμένου να αναδειχθούν προβληματισμοί, όταν βέβαια δοθεί ο λόγος στους εμπλεκόμενους.

«Νομίζω πως η αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει, είναι στοιχείο ποιότητας απλώς θα πρέπει να γίνεται συνεχώς βελτίωση κι αυτής της διαδικασίας.» ΚΣ1

Με την ανάδειξη νοηματοδοτήσεων της ποιότητας και ζητημάτων που σχετίζονται με αυτήν από τους βασικούς εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους φοιτητές και τους διδάσκοντες για τα πανεπιστημιακά δεδομένα, η αξιολόγηση εξελίσσεται σε ένα εργαλείο ενδυνάμωσης του διαλόγου με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι κοινές αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές των διδασκόντων σε ένα ανοικτό πανεπιστήμιο που προσφέρει εξ αποστάσεως σπουδές στην ουσία σηματοδοτούν τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2004). Γιατί κάτι τέτοιο να μην ισχύει για οποιονδήποτε εμπλεκόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό ίδρυμα; Για παράδειγμα, τον λόγο και την προσοχή πάνω τους θα πρέπει να λαμβάνουν κι όσοι εγκαταλείπουν τις σπουδές τους. Μια πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση εκφρασμένη σε ανοικτή ερώτηση είναι ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης της μαθησιακής εμπειρίας φοιτητών που άφησαν ανολοκλήρωτες τις σπουδές τους. Τη στιγμή μάλιστα που πολλοί φοιτητές εκφράζουν την πίεση που νιώθουν με τις αυξημένες ευθύνες και υποχρεώσεις λόγω των σπουδών τους.

«Για έναν άνθρωπο ο οποίος εργάζεται ή έχει παιδιά, εγώ εργάζομαι, κάνω δύο δουλειές, άλλοι έχουν παιδιά, θεωρώ ότι είναι δύσκολο.» Φ4

Κι εδώ προκύπτει ένα άλλο θέμα. Ακόμα και σε ένα ίδρυμα όπως το ΕΑΠ, που από την ίδρυσή του ουσιαστικά επεσήμανε την αξιολόγηση ως προτεραιότητά του δημιουργώντας τη ΜΕΑΕ (EM1, EM2), δεν υπάρχει διαμορφωμένη κουλτούρα εντατικής χρήσης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολόγηση (EM2). Γιατί ένα θέμα είναι να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια αξιολόγηση κι ένα δεύτερο ακόμα πιο σημαντικό είναι η αξιοποίηση των στοιχείων που προκύπτουν από αυτή. Η

αξιολόγηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε διαπιστώσεις, αλλά να καταλήγει σε συμπεράσματα και τελικές προτάσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999: 19), προτάσεις που θα μετασχηματίζονται σε παρεμβάσεις και αλλαγές. Πώς, όμως, μια σειρά από ζητήματα που αναδεικνύονται από την αξιολόγηση και σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας αξιοποιούνται και μετουσιώνονται σε παρεμβάσεις και αλλαγές στη λειτουργία του ιδρύματος; Υπάρχουν προτάσεις όπως (Ossiannilsson, Williams & Camilleri, 2015):

- η δημιουργία μιας δεξαμενής πηγών με άρθρα, υλικό και εργαλεία σχετικά με τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας και μάλιστα με δυναμικό χαρακτήρα, δηλαδή μια δεξαμενή που διαρκώς θα ανανεώνεται και θα ενημερώνεται,
- η δημιουργία μιας βάσης δεδομένων με συγκεκριμένα παραδείγματα και καλές πρακτικές από όλο τον κόσμο, καθώς επίσης και από έρευνες ειδικών σε θέματα ποιότητας στην εκπαίδευση,
- η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού, καθώς και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό που θα μπορεί να αξιοποιηθεί από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα ή και από έναν φορέα αρμόδιο για τη διασφάλιση της ποιότητας σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο.

Σε κάθε περίπτωση ρόλο συντονιστή και υποστηρικτή του αναπτυσσόμενου διαλόγου πρέπει να έχει το θεσμικό όργανο του πανεπιστημίου αρμόδιο για την αξιολόγηση και την αξιοποίησή των δεδομένων που προκύπτουν από αυτήν. Στο ΕΑΠ, για παράδειγμα, τον ρόλο αυτό διαδραματίζει η ΜΕΑΕ. Ένας αντίστοιχα βέβαια ενδιαφέρον ρόλος, που προκύπτει τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, είναι αυτός της Μονάδας Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟΔΠ) στα πανεπιστήμια. Όμως η λειτουργία μιας τέτοιας μονάδας στο πανεπιστήμιο δεσμεύεται από νομικό πλαίσιο και την ερμηνεία του κάθε φορά. Αντίθετα Μονάδες, όπως η ΜΕΑΕ στο ΕΑΠ, που λειτούργησε ως πρωτοπόρα καινοτομία για τα πανεπιστημιακά δεδομένα στην Ελλάδα όταν ιδρύθηκε το ΕΑΠ (EM1, EM2) και η λειτουργία της καθορίζεται από το ίδιο το πανεπιστήμιο, άρα έχει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του πανεπιστημίου και υπηρετεί τις ιδιαιτερότητές του, μπορεί να έχει έναν ακόμα πιο ιδιαίτερο και στοχευμένο ρόλο στη λειτουργία της αξιολόγησης.

Σημείο κλειδί για τη λειτουργία της μονάδας και κατ' επέκταση της αξιολόγησης είναι η στελέχωσή της, τόσο ποσοτικά εννοώντας περισσότερο ανθρώπινο δυναμικό για να καλυφθούν οι ανάγκες (EM1, EM2), όσο και ποιοτικά με ανθρώπους αυξημένων προσόντων. Ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα που προτάσσει τη διαρκή βελτίωση της βασικής του λειτουργίας, την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης, οργανώνει και στελεχώνει ανάλογα τις δομές του.

Οι Willcox, Sarma & Lippel (2016: 10) αναφέρονται στον ρόλο του “Learning Engineer”, ενός δημιουργικού επιστήμονα ο οποίος θα βοηθά στο γεφύρωμα και τη συνεργασία διαφορετικών επιστημονικών πεδίων και την ανάπτυξη των ανάλογων υποδομών που θα βοηθήσουν το έργο των εκπαιδευτικών και τους φοιτητές να μαθαίνουν. Ο ειδικός που θα αναλάβει μια τέτοια θέση θα πρέπει να έχει παιδαγωγικές γνώσεις, βασικές γνώσεις από τα εμπλεκόμενα επιστημονικά πεδία, γνώσεις σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, να διαθέτει τεχνολογικές δεξιότητες, να μπορεί να συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς προκειμένου να δημιουργήσουν νέες μαθησιακές εμπειρίες για φοιτητές που ξεκινούν τις σπουδές τους, αλλά και να διαμορφώσουν παρεμβάσεις σε ήδη υπάρχοντα προγράμματα. Όσα δημιουργούνται θα πρέπει να διακρίνονται από συνεργασίες και ερευνητικά ευρήματα μεταφρασμένα σε πρακτικές προερχόμενα από όλα τα εμπλεκόμενα επιστημονικά πεδία. Μήπως στην ουσία αυτός είναι και ο ρόλος που θα μπορούσαν να έχουν και κάποιοι

άνθρωποι σε θέσεις κλειδιά στη ΜΕΑΕ, που σε συνεργασία με άλλα θεσμικά όργανα του πανεπιστημίου και τελικά κάθε ενδιαφερόμενο θα συνδιοργανώνουν δράσεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης με βάση τα αποτελέσματα των επίσημων αξιολογήσεων της Μονάδας; Για παράδειγμα, ιδιαίτερα για ένα ανοικτό πανεπιστήμιο, όπως το ΕΑΠ, μια ομάδα ειδικών σε θέματα ποιότητας με γνώσεις στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με γνώσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και με βασικές γνώσεις σε άλλα επιστημονικά πεδία θα μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά στη διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών με διεπιστημονικό χαρακτήρα και μηχανισμούς διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων σπουδών, στη διαμόρφωση βελτιωτικών προτάσεων και παρεμβάσεων σε ήδη υπάρχοντα προγράμματα και κάθε διάσταση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του πανεπιστημίου.

Επιθυμητοί προσανατολισμοί

Από όσα συζητήθηκαν παραπάνω προκύπτουν κάποιοι κυρίαρχοι επιθυμητοί προσανατολισμοί σχετικά με την αξιολόγηση ως εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση σε ένα ανοικτό πανεπιστημιακό ίδρυμα που προσφέρει τη δυνατότητα για εξ αποστάσεως σπουδές και θα μπορούσαν επιγραμματικά να συνοψιστούν στα εξής:

- η διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης, μιας αξιολόγησης με χαρακτήρα διαλεκτικό και βελτιωτικό, όχι τιμωρητικό, μιας αξιολόγησης με στόχο την ενδυνάμωση και βελτίωση υποστηρικτικών διαδικασιών και προσπαθειών μέσα από εξοικείωση με αξιολογικές διαδικασίες,
- η διαρκής βελτίωση των αξιολογικών μηχανισμών με σαφή προσανατολισμό καινοτόμες, εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης με αξιοποίηση ευρείας γκάμας μεθόδους και εργαλεία,
- ένα ευρύ φάσμα αξιολογήσεων όχι τόσο ή όχι μόνο των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και των διαδικασιών και της ευρύτερης εμπειρίας των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- η συμμετοχική διαμόρφωση και υλοποίηση αξιολογικών παρεμβάσεων,
- διαφάνεια, αξιοπιστία, αξιοκρατία σε κάθε αξιολογική διεργασία,
- κριτήρια αξιολόγησης ρητά και κατανοητά για όλους τους εμπλεκόμενους,
- ουσιαστική ανατροφοδότηση προς όλους τους εμπλεκόμενους, να γίνεται κατανοητό τι χρειάζεται να βελτιωθεί, γιατί και πώς μπορεί κάτι τέτοιο να γίνει, τι αποφάσεις έχουν παρθεί, τι αποτελέσματα προέκυψαν από τις αποφάσεις αυτές,
- ανάλυση, ερμηνεία, αξιοποίηση και μετασχηματισμός των δεδομένων που προέρχονται από αξιολογήσεις και ανατροφοδοτήσεις σε βελτιωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές,
- πρωτοβουλίες και συνεργασίες αρμόδιων οργάνων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τους εμπλεκόμενους με στόχο τη διαρκή βελτίωση κάθε εκπαιδευτικής λειτουργίας με βάση δεδομένα που προέρχονται από αξιολογήσεις.

Ένα πανεπιστήμιο που δίνει βήμα σε όλους τους ενδιαφερόμενους, αφογκράζεται τις ανάγκες τους, αναδεικνύει και αξιοποιεί τις ιδέες και το δυναμικό τους, σχεδιάζει και υλοποιεί με στόχο τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας σε κάθε πτυχή της λειτουργίας του, δεν μπορεί παρά να συμπαρασύρει όλους προκειμένου να διαμορφωθεί μια ανάλογη κουλτούρα, μια κουλτούρα δημοκρατίας, διαλόγου και ποιότητας για όλους και καθέναν ξεχωριστά. Ζητούμενο δεν είναι μόνο πώς, μέσα από ποιες πρακτικές και διαδικασίες γίνεται η αξιολόγηση, αλλά και πώς αξιοποιούνται οι διαφορετικές αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Chua, 2004), τι

ανατροφοδότηση προσφέρεται, τι παρεμβάσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται, πώς αξιολογείται αυτό που αποτυπώνεται με την αξιολόγηση, όχι τιμωρητικά, αλλά διαλεκτικά και βελτιωτικά, πώς γίνεται διάχυση των αποφάσεων που λήφθηκαν μετά την αξιολόγηση και τι αποτελέσματα έφεραν, πώς μπορούν κι αυτά να βελτιωθούν με έναν αέναο προσανατολισμό βελτίωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Bell, M. & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in universities departments: a framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), pp. 60-73. Retrieved on 26 August, 2017 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/1360144X.2011.633753>.
- Chaudhary, S. V. S. & Dey, N. (2013). Assessment in Open and Distance Learning System (ODL): A Challenge. *Open Praxis*, 5(3), pp. 207-216. Retrieved on 3 March, 2017 from <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/65/47>.
- Chua, C. (2004). Perception of Quality in Higher Education. In Proceeding of the Australian Universities Quality Forum, AQUA Occasional Publication. Retrieved on 16 May, 2015 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>.
- Costello, J. & Crane, D. (2013). Technologies for Learner-Centered Feedback. *Open Praxis*, 5(3), pp. 217-225. Retrieved on 25 March, 2017 from <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/63/44>.
- European students' union (2015). Placing Students at the Heart of Quality Assurance. Retrieved on 27 August, 2015 from <http://www.esu-online.org/news/article/6001/Placing-Students-at-the-Heart-of-Quality-Assurance/>.
- Gibbs, G. (2010). Dimensions of quality. York: The Higher Education Academy. Retrieved on 26 August, 2017 from <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/dimensions-quality>.
- Henard, F. & Roseveare, D. (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: An IMHE Guide for Higher Education Institutions. Institutional management in Higher Education, OECD.
- Jung, I. (2005). Quality Assurance Survey of Mega Universities. In McIntosh, C. (Ed.) *Perspectives on Distance Education: Lifelong Learning & Distance Higher Education*. UNESCO / COL. Retrieved on 20 June, 2010 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001412/141218e.pdf>
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies (2nd edition)*. London and New York: Routledge / Falmer.
- Leiber, T., Stensaker, B. & Harvey, L. (2015). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21(3), pp. 288-311. Retrieved on 7 September, 2016 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/13538322.2015.1111007?needAccess=true>.
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F. & Brown, M. (2015). Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations. Oslo, International Council for Open and Distance Education – ICDE.
- Race, P. (1998). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), pp. 142-149. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.emeraldinsight.com.proxy.eap.gr/journals.htm?issn=0968-4883&volume=11&issue=3&articleid=839726&show=html>
- Smith, C. (2008). Building Effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching to teaching improvement in higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), pp. 517-533. Retrieved on 18 May, 2014 from <http://www.tandfonline.com.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.1080/02602930701698942>.
- Tai, K. C. and Lin, K. (2012). Rethink Student Evaluation of Teaching. *World Journal of Education*, 2(2), pp.17-22. Retrieved on 24 June, 2014 from <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wje/issue/view/60>.
- Willcox, K. E., Sarma, S. & Lippel, P. H. (2016). Online Education: A Catalyst for Higher Education Reforms. Online Education Policy Initiative. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology. Retrieved on 20 February, 2016 from <http://oeipi.mit.edu>.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρουλάκης, Γ., Αποστόλου, Ε., Βήχου, Μ. & Λάχλου, Σ. (2005). Από το Σχεδιασμό ως την αξιολόγηση μίας Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης: η Περίπτωση της Θεματικής Ενότητας ΓΑΛ 50 του Ε.Α.Π. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*, Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου, Vol B, σσ. 174-183. Αθήνα: Προπομπός.
- Βασάλα, Π., Χατζηπλής, Π. & Λιοναράκης, Α. (2005). Απόψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τις γραπτές εργασίες: συγκριτική μελέτη δύο θεματικών ενοτήτων – ΕΚΠ65 και ΕΛΠ10. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*, Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου, Vol A, σσ. 296-308. Αθήνα: Προπομπός.
- Ηλιάδου, Χ. & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή-Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π. *Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Vol 6, 29-45. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2015, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9751>.
- Ιωακειμίδου, Β. (2014). Συνέντευξη με τον Don Olcott. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Technology*, 10(1), σσ. 118-121. Ανακτήθηκε στις 31 Αυγούστου, 2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/issue/view/559/showToc>.
- Ιωακειμίδου, Β. (2016). Συνέντευξη με την καθηγήτρια Diana Laurillard. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Technology*, 12(1), σσ. 127-135. Ανακτήθηκε στις 31 Αυγούστου, 2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10234/10350>.
- Ιωακειμίδου, Β. (2016). Συνέντευξη με τον καθηγητή Mark Brown. *Open Education. The Journal for Open and Distance Education and Technology*, 12(1), σσ. 136-140. Ανακτήθηκε στις 31 Αυγούστου, 2017 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/issue/view/605/showToc>.
- Κουστουράκης, Γ. & Παϊζής, Ν. (2013). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην περίπτωση της Θεματικής Ενότητας ΔΕΟ34 «Οικονομική Ανάλυση και Πολιτική» του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, 7(1Α), σσ. 23-36. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2016, από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/516/493>.
- Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2005). Κοινωνιολογική προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Πρακτικών και της αξιοποίησης των ΤΠΕ για την Παροχή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης από το ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *3rd International Conference on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology*, Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου, Vol A, σσ. 188-208. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διδακτική εμπειρία στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης όπως ορίζεται από τους καθηγητές-συμβούλους του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σσ. 13-24.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Κουστουράκης, Γ. (2001). Η αξιολόγηση των γραπτών εργασιών στην «Αεξασ»: Οι αξιολογητές και τα κριτήρια βαθμολόγησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Πρακτικά Εισηγήσεων*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου, τΒ', σσ. 741-751. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σιούλης, Η. & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντολήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα, τ2, σσ. 237-252. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2015, από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/585/564>.
- Τζάνη, Μ. (1986). *Θέματα κοινωνιολογίας της Παιδείας* (τέταρτη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.