

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 2Α (2022)



Αυταξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικό υλικό ποιοτικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης

Σοφία Μπακολουκά, Βασιλική Ιωακειμίδου, Χαράλαμπος Μουζάκης

doi: [10.12681/icodl.3536](https://doi.org/10.12681/icodl.3536)

Αυτοαξιολόγηση και Ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικό υλικό ποιοτικής εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης

Self-assessment and feedback as a part of the educational material for school distance education.

Σοφία Μπακολούκα
Εκπαιδευτικός ΠΕ86,
ΜΠΣ Επιστήμες της Αγωγής
Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο
sbakoulouka@sch.gr

Βασιλική Ιωακειμίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ-70
Μέλος ΣΕΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ioakeimidou.vasiliki@ac.eap.gr
<http://orcid.org/0000-0003-2262-9806>

Χαράλαμπος Μουζάκης
Εκπαιδευτικός ΠΕ-70
Μέλος ΣΕΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mouzakis.charalampos@ac.eap.gr

Abstract

In the present research study, the role of self-assessment activities and feedback in distance learning material suitable for qualitative application of school distance education is researched in the literature. The importance and usefulness of the feedback and self-assessment activities in school distance education's material is highlighted, as they offer students the opportunity to interact with the learning material. Specifically, such activities inform the students and teachers on the learning progress and performance of the students, offer additional learning opportunities. The mistakes and weaknesses of the student's answers guide students to their next steps of their learning journey. Also, the characteristics of the quality feedback in school's distance learning material are recorded and the required attention to the time, the content and the style of the expressions of the provided feedback are pointed out.

Keywords: *School distance education, feedback, self-assessment, educational material, activities*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται βιβλιογραφικά ο ρόλος των δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης σε εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για εφαρμογή στην εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης (εξΑΣΕ). Αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και η χρηστικότητα των δραστηριοτήτων ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης σε εκπαιδευτικό υλικό εξΑΣΕ, καθώς προσφέρουν στους/στις εκπαιδευόμενους/νες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο καλείται να «διδάξει» τους/τις εκπαιδευόμενους/νες δεδομένου της φυσικής απόστασης αυτών με τον/την εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, πληροφορούν τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτικούς για τη μαθησιακή πρόοδο και την επίδοση των πρώτων, προσφέρουν επιπλέον ευκαιρίες μάθησης αξιοποιώντας τα λάθη και τις αδυναμίες των απαντήσεων και καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους στο επόμενο βήμα. Επίσης, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά ποιοτικής ανατροφοδότησης σε εκπαιδευτικό υλικό εξΑΣΕ και επισημαίνεται η απαιτούμενη προσοχή στον χρόνο, το περιεχόμενο και το ύφος των εκφράσεων της παρεχόμενης ανατροφοδότησης.

Λέξεις-κλειδιά: Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση, εκπαιδευτικό υλικό, δραστηριότητες

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση (εξΑΣΕ) μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με τη συμβατική εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλλει στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών πέρα από τα χωρικά και χρονικά όρια μιας παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας (Βασάλα, 2005). Το εκπαιδευτικό υλικό (ΕΥ) κατέχει καθοριστικό ρόλο στην εξΑΕ και επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βασάλα, 2005· Μανούσου, 2008· Ιωακειμίδου, 2018). Ενώ στη συμβατική εκπαίδευση, ο/η εκπαιδευτικός «διδάσκει» και υποστηρίζεται στο έργο του/της από το διδακτικό υλικό, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό είναι αυτό που διδάσκει (Λιοναράκης, 2001) και ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί, συμβουλεύει και υποστηρίζει. Ο/Η μαθητής/τρια της εξΑΣΕ, λοιπόν, ο/η οποίος/α μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του/της εκπαιδευτικού σε τόπο, ρυθμό και χρόνο της επιλογής του/της, εξαρτάται περισσότερο από το ΕΥ σε σύγκριση με τον/την μαθητή/τρια μέσα στη σχολική αίθουσα της συμβατικής εκπαίδευσης (Βασάλα, 2005). Γι' αυτό απαιτείται το ΕΥ να σχεδιάζεται προσεκτικά και να αξιολογείται (Στεργίου, 2020), ώστε να αλληλεπιδρά με τον/την εκπαιδευόμενο/η και να παρέχει ευκαιρίες ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης στον/στην εκπαιδευόμενο/η, ο/η οποίος/α συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Race, 1999· Χαρτοφύλακα, 2011· Ιωακειμίδου, 2018). Άλλωστε, η αποτελεσματική αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό υλικό οδηγεί σε μαθησιακή πρόοδο (Λιοναράκης, 2001· Nikolaou & Koutsouba, 2012 όπ. αναφ. στο Στεργίου, 2020).

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, προσεγγίζεται ο ρόλος των δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και διερευνάται η σημασία του στο εκπαιδευτικό υλικό (ΕΥ) εξΑΣΕ μέσα από τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καθοδήγησαν τη σχετική έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιος είναι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποια η σημασία της στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και ποια η σημασία της στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης;
- Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτουν οι δραστηριότητες σε ΕΥ εξΑΣΕ προκειμένου να προσφέρουν ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης στους/στις μαθητές/τριες;

Για την απάντηση των παραπάνω ερωτημάτων, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσω ηλεκτρονικών πηγών και βάσεων δεδομένων, όπως το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, η Εξ@ποστάσεως βιβλιοθήκη του ΕΑΠ και άλλων ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών και πηγών με τη βοήθεια μηχανών αναζήτησης, όπως οι υπηρεσίες Summon Discovery και Google Scholar για πρόσβαση σε άρθρα από έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, καθώς και μέσα από διαθέσιμο έντυπο υλικό. Τα ευρήματα που προέκυψαν παρουσιάζονται στην συνέχεια.

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η σημασία της στο εκπαιδευτικό υλικό εξΑΣΕ

Η προσέγγιση του ρόλου της αυτοαξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί τις παραδοχές της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών, η οποία έχει σκοπό να προσδιορίσει την πρόοδο του/της μαθητή/τριας προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, να διαπιστώσει τι πηγαίνει καλά στη μαθησιακή πορεία του/της και ποιες είναι οι μαθησιακές αδυναμίες του/της, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες βελτιωτικές κινήσεις (Κωνσταντίνου, 2007, 2015, 2018). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών, ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Κωνσταντίνου, 2007· Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Κωνσταντίνου, 2018) γίνεται είτε με βαθμό, δηλαδή, με μία ποσοτική εκτίμηση της απόδοσης του/της μαθητή/τριας είτε με ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως με περιγραφική αξιολόγηση (Μανωλάκος, 2010) και μπορεί να έχει διαγνωστικό, διαπιστωτικό χαρακτήρα ή διαμορφωτικό, σταδιακό χαρακτήρα ή τελικό, αθροιστικό χαρακτήρα (Μανωλάκος, 2010· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής εμπειρίας και συνδέεται με την ανατροφοδότηση (Ιωακειμίδου, 2018) καθώς αποβλέπει στον έλεγχο της πορείας των μαθητών/τριών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Με άλλα λόγια, η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει πληροφορίες στους/στις εκπαιδευτικούς και στους/στις μαθητές/μαθήτριες σχετικά με το πώς τα πηγαίνουν σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους (Brookhart, 2017). Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες αυτές ώστε να κατανοήσει τις αδυναμίες των μαθητών/τριών και να προγραμματίσει τη διδασκαλία του σύμφωνα με αυτές (Γεωργούσης, 1999), επανασχεδιάζοντας τις διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Ιωακειμίδου, 2018). Οι μέθοδοι και το πρόγραμμα της διδασκαλίας μπορούν να τροποποιηθούν με στόχο τα καλύτερα αποτελέσματα (Μανωλάκος, 2010).

Η αυτοαξιολόγηση, ως μορφή αξιολόγησης, αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία ένας εκπαιδευόμενος ελέγχει και εκτιμά ο/η ίδιος/ια την επίδοσή του βγάζοντας ίδια συμπεράσματα για τα μαθησιακά του/της αποτελέσματα (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1998· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Εκπονώντας δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευόμενοι/νες ελέγχουν κατά πόσο επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, συμπεραίνουν για τη μαθησιακή τους πορεία (Ματραλής, 1998, 1999β· Ζαχόπουλος & Στασινάκης, 2015· Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Στεργίου, 2020), εντοπίζουν τις αδυναμίες τους (Ιωακειμίδου, 2018) και τις δυνατότητες βελτίωσής τους (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Ιωακειμίδου, 2018). Οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης ωθούν τους εκπαιδευόμενους/νες να αναστοχαστούν πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, να εκτιμήσουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, να εντοπίσουν τι τους δυσκολεύει και τι έχουν επιτύχει και να αντιδράσουν ανάλογα με τα αποτελέσματά τους (Stiggins, 1994, όπ. αναφ. στο Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Σοφός, Νταραντούμης, Παράσχου, & Κώστας, χ.η). Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι καλλιεργούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Ιωακειμίδου, 2018) και τη δεξιότητα της αυτορρύθμισης (Ross, Hogaboam, & Rolheiser, 2002· Brookhart, 2017· Αθανασοπούλου, 2019), καθώς αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, γνωρίζουν

πώς μαθαίνουν και αυξάνουν τα κίνητρά τους για μάθηση (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι/ες μέσω των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης αποκτούν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Stiggins, 1994, όπ. αναφ. στο Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015) και στη διαδικασία αξιολόγησης της προόδου τους (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015· Σοφός, Νταραντούμης, Παράσχου, & Κώστας, χ.η.).

Στο εκπαιδευτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η αυτοαξιολόγηση γίνεται μέσα από δραστηριότητες και ασκήσεις οι οποίες συνοδεύουν το εκπαιδευτικό υλικό και οι οποίες ζητούν από τον/την εκπαιδευόμενο/η να κάνει κάτι το οποίο σχετίζεται με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Ματραλής, 1998, 1999β). Οι απαντήσεις των ασκήσεων ή η περιγραφή των σωστών ενεργειών εκτέλεσής τους παρέχονται στον/στην εκπαιδευόμενο/η, ο/η οποίος/α μπορεί να κρίνει το επίπεδο των ικανοτήτων του/της και την πρόοδό του/της (Πετροπούλου, Κασσιμάτη, & Ρετάλης, 2015). Επίσης, η αυτοαξιολόγηση του/της εκπαιδευόμενου/ης επιτυγχάνεται μέσα από αναστοχαστικές ερωτήσεις που πρέπει να απαντήσει ο/η ίδιος/α σχετικές με το τι έχει καταφέρει, ποιους στόχους και σε ποιον βαθμό έχει κατακτήσει (Μανούσου & Ιωακειμίδου, 2020). Όπως επισημαίνεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία (Bandura, 1997), η συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης ενισχύει τις πεποιθήσεις τους πως διαθέτουν τις ικανότητες να επιτελέσουν ένα συγκεκριμένο έργο κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, δηλαδή την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Όταν οι εκπαιδευόμενοι/ες θεωρήσουν πως είναι επιτυχημένοι σε μία δραστηριότητα, θεωρούν πιθανότερο πως θα συνεχίσουν να είναι αποτελεσματικοί και στο μέλλον. Όσοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους θέτουν υψηλότερους στόχους απόδοσης. Από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι/ες με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, αποθαρρύνονται από την προσπάθεια η οποία εξαρτάται από τους στόχους των εκπαιδευομένων (Bandura, 1997). Παράλληλα, οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των εκπαιδευομένων συνδέονται με αντίστοιχα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων (Νιάρη & Μανούσου, 2013· Hattie & Clarke, 2019). Αυτό συμβαίνει γιατί οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες διαμορφώνει τη συμπεριφορά τους προς αυτούς/αυτές. Οι εκπαιδευόμενοι από την άλλη αντιδρούν αντίστοιχα με τη σειρά τους στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Νιάρη & Μανούσου, 2013). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως το φαινόμενο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας ή αλλιώς το φαινόμενο του Πυγμαλίωνα (Νιάρη & Μανούσου, 2013).

Οι θετικές αυτοαξιολογήσεις ενθαρρύνουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να θέσουν υψηλότερους στόχους (Rolheiser & Ross, 2001), ενώ οι αρνητικές αυτοαξιολογήσεις έχουν ως αποτελέσματα οι εκπαιδευόμενοι/ες να καταβάλλουν μικρότερη προσπάθεια και να βρίσκουν δικαιολογίες για την επίδοσή τους (Rolheiser & Ross, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κατανοούμε πως εάν οι εκπαιδευόμενοι/ες εξασκηθούν σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης - τις οποίες μπορούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία - οι κρίσεις των εκπαιδευομένων για την απόδοσή τους θα είναι πιθανότατα θετικές. Αυτό θα τους/τις ωθήσει να προσπαθήσουν περισσότερο και τελικά να βελτιώσουν την επίδοσή τους (Rolheiser & Ross, 2001). Βέβαια, ένα πρόβλημα της αυτοαξιολόγησης είναι πως στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές, δε γίνονται γνώστες της επίδοσης των εκπαιδευομένων ώστε να αναπροσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις αδυναμίες αυτών (Rolheiser & Ross, 2001). Το πρόβλημα αυτό λύνεται μέσα από τις δυνατότητες ψηφιακών εργαλείων αυτοαξιολόγησης τα οποία διαθέτουν ποικιλία μορφών δραστηριοτήτων και χρήση πολλαπλών τύπων δεδομένων (Race,

2020). Οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης μέσω μιας ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας όχι μόνο πληροφορούν τον/την εκπαιδευόμενο/η για την πρόοδό του/της και του/της παρέχουν ευκαιρίες ανατροφοδότησης, αλλά και ενημερώνουν τον/την εκπαιδευτικό για τις απαντήσεις που έδωσε ο/η εκπαιδευόμενος/η, καθώς και τον χρόνο και τον αριθμό των προσπαθειών εκπόνησής τους (Κατσιάπη, 2020).

Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης είναι σημαντικότερος στην εξΑΕ και γι' αυτό ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού εξΑΕ είναι οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης (Ματραλής, 1998, 1999β). Στην εξΑΕ, καθώς ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον/την εκπαιδευτικό, το εκπαιδευτικό υλικό λαμβάνει τον ρόλο «δασκάλου» (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2020). Συνεπώς, ο/η εκπαιδευόμενος/η χρειάζεται να αλληλεπιδρά με το εκπαιδευτικό υλικό (Αγγελάκη, 2010, όπ. αναφ. στο Στεργίου, 2020) και έχει την ανάγκη να αυτοαξιολογείται ώστε να παρακολουθεί την πορεία μάθησής του/της (Ιωακειμίδου, 2018). Οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης χρειάζεται να συνάδουν με τους εκπαιδευτικούς στόχους, να συνοδεύονται πάντα από σαφείς και κατανοητές ορθές ή ενδεικτικές απαντήσεις, τις ενέργειες που θα έπρεπε να ακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι, επεξηγήσεις πιθανών λαθών, αναφορές σε ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας/μια εκπαιδευόμενος/η και οδηγίες πώς ο/η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να βελτιώσει την επίδοσή του/της (Ματραλής, 1998, 1999β). Επιπρόσθετα, ο/η εκπαιδευόμενος/η είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται και να εμπυχώνεται από τις απαντήσεις και όχι να αποκαρδιώνεται (Ματραλής, 1998, 1999β).

Οι απαντήσεις των δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης, σε περίπτωση λάθους, θα πρέπει να πληροφορούν τον εκπαιδευόμενο ποιο ήταν το λάθος, γιατί ήταν λάθος και πώς ο εκπαιδευόμενος θα βελτιώσει την απόδοσή του. Επίσης, είναι σημαντικό ο εκπαιδευόμενος να ενθαρρύνεται και να εμπυχώνεται από τις απαντήσεις και όχι να αποκαρδιώνεται (Ματραλής, 1998, 1999β) αφού οι θετικές αυτοαξιολογήσεις ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1997) και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να θέσουν υψηλότερους στόχους, ενώ οι αρνητικές αυτοαξιολογήσεις αποθαρρύνουν την προσπάθεια (Rolheiser & Ross, 2001). Αξιοσημείωτο είναι πως η αυτοαξιολόγηση είναι και ένα είδος ανατροφοδότησης (Hattie & Timperly, 2007) με άλλα λόγια ο εκπαιδευόμενος προσφέρει ανατροφοδότηση προς τον εαυτό του.

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η σημασία της στο εκπαιδευτικό υλικό εξΑΣΕ

Η διαδικασία της ανατροφοδότησης προσεγγίζεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ως η παροχή πληροφοριών σε έναν/μια εκπαιδευόμενο/η σχετικά με την απόδοσή του/της ή τον βαθμό κατανόησής του/της (Schunk, 1989· Hattie & Timperly, 2007· Hattie & Clarke, 2019). Είναι ουσιώδης και απαραίτητη στη μαθησιακή διαδικασία (Hattie & Timperly, 2007· Costello & Crane, 2013· Gershon, 2017) τόσο στη συμβατική όσο και στην εξΑΕ (Πλατσίδου, 2010). Άλλωστε, η ποιοτική ανατροφοδότηση είναι βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής διδασκαλίας (Ramsden, 2003 όπ. αναφ. στο Carless, 2006· Ιωακειμίδου, 2018). Στην εξΑΕ λόγω της φυσικής απόστασης μεταξύ εκπαιδευόμενου/ης και εκπαιδευτικού, ο/η εκπαιδευόμενος/η μαθαίνει χωρίς την παρουσία του/της εκπαιδευτικού (Ματραλής, 1998, 1999α) ο/η οποίος/οία δεν μπορεί να έχει τη συνεχή επίβλεψη της προόδου του/της εκπαιδευόμενου/νης (Σιούλης, 2012). Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο αναλαμβάνει τον ρόλο του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας (Λιοναράκης, 2001), πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τρόπο ώστε να αναπληρώνει, όσο αυτό είναι δυνατόν, την απουσία

του εκπαιδευτικού (Ματραλής, 1998, 1999α). Η σημασία της ανατροφοδότησης είναι, λοιπόν, ακόμη σημαντικότερη καθώς η ανατροφοδότηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επικοινωνίας, καθοδήγησης (Σιούλης, 2012) και υποστήριξης του εκπαιδευόμενου (Race, 1999). Συνεπώς, το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΕ θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες ανατροφοδότησης (Λιοντάκη, 2018· Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2020).

Η ανατροφοδότηση με κριτήριο τον σκοπό της μπορεί να αφορά σε μία αθροιστική ή διαμορφωτική ή διαγνωστική κρίση (Costello & Crane, 2013· Λασηθιωτάκη, 2016). Ως εκ τούτου η ανατροφοδότηση είναι συνυφασμένη με την έννοια της αξιολόγησης (Costello & Crane, 2013). Αποτελεί βασική συνιστώσα της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Brookhart, 2017) και είναι απαραίτητη στις δραστηριότητες αυτοξιολόγησης (Ματραλής, 1998, 1999β) καθώς υποστηρίζει τον/την εκπαιδευόμενο/η στη μαθησιακή του/της πορεία (Race, 1999).

Η ανατροφοδότηση επισημαίνει στον/στην εκπαιδευόμενο/η τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της επίδοσής του/της (Schunk, 1989· Hattie & Timperly, 2007· Costello & Crane, 2013· Hattie & Clarke, 2019), επιβεβαιώνει τις ορθές απαντήσεις του/της, αποσαφηνίζει σημεία που χρήζουν διευκρίνισης και τον/την συμβουλεύει πώς θα γεφυρώσει την απόσταση μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής επίδοσης (Hunt, 2001, όπ. αναφ. στο Furnborough & Truman, 2009· Costello & Crane, 2013· Hattie & Clarke, 2019) υποδεικνύοντάς του/της εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης και κατευθύνσεις (Hattie & Timperly, 2007· Hattie & Clarke, 2019).

Η ανατροφοδότηση αποτελεί εργαλείο μάθησης για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (Σιδηρόπουλος, 2015· Gershon, 2017) και εργαλείο βελτίωσης της διδασκαλίας για τους/τις εκπαιδευτικούς και αποτελεί βασικό στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Σιδηρόπουλος, 2015). Γενικά, η ποιοτική ανατροφοδότηση βοηθάει τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να προοδεύσουν (Gershon, 2017· Hattie & Clarke, 2019). Ως προς την πηγή και τη μορφή της, ανατροφοδότηση μπορεί να δίνεται από έναν/μία εκπαιδευτικό, έναν/μία συνεκπαιδευόμενο/η, το εκπαιδευτικό υλικό ή και τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευόμενο/η και τις εμπειρίες του (Hattie & Timperly, 2007· Tsagari, 2019). Μπορεί να έχει τη μορφή γραπτών ή προφορικών σχολίων, μηνυμάτων της γλώσσας του σώματος και του προσώπου, και καταγεγραμμένων μηνυμάτων ήχου, εικόνας ή σχεδιοκίνησης/animation (Costello & Crane, 2013). Η ανατροφοδότηση μπορεί να αφορά σε μία αποσαφήνιση, διόρθωση, επιβεβαίωση ή καταγραφή των θετικών και των αρνητικών σημείων μιας εργασίας, καθώς και εποικοδομητικών σκέψεων πάνω στην εργασία του/της εκπαιδευόμενου/ης (Hattie & Clarke, 2019).

Όπως επισημαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, η ανατροφοδότηση είναι ισχυρότερη όταν αντιμετωπίζει εσφαλμένες ερμηνείες παρά τη συνολική έλλειψη κατανόησης σε σχέση με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Είναι, δε, περισσότερο αποτελεσματική όταν προτείνει εναλλακτικά μονοπάτια και παρέχει πληροφορίες για τις σωστές, παρά για τις λανθασμένες απαντήσεις (Hattie & Timperly, 2007· Hattie & Clarke, 2019). Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι πως η ανατροφοδότηση μπορεί να αποτελέσει πηγή μάθησης για τον εαυτό κάθε ανατροφοδοτούμενου/ης, όταν γίνεται από εκπαιδευόμενο/η σε εκπαιδευόμενο/η και παράλληλα να συμβάλει στην ανάπτυξη ειλικρινών και τίμιων σχέσεων του ατόμου με τους/τις άλλους/άλλες και με τον εαυτό του (Νιάρη, 2020). Η ανατροφοδότηση επηρεάζει σημαντικά τον βαθμό που ένας/μία εκπαιδευόμενος/η θα επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους (Hattie & Clarke, 2019). Τους/τις βοηθάει να μάθουν, να εμβαθύνουν στη γνώση, να προοδεύσουν (Gershon, 2017) και γι' αυτό είναι σημαντικό η ανατροφοδότηση να

είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Καμπύλης, 2017). Δεν αρκεί, όμως, μόνο να παρέχεται ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά να παρέχεται εκείνη η ανατροφοδότηση που θα βοηθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να προοδεύσουν (Hattie & Clarke, 2019).

Στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο αποτελεσματικός σχολιασμός των εργασιών των εκπαιδευομένων αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής διδασκαλίας (Ramsden, 2003 όπ. αναφ. στο Carless, 2006· Ιωακειμίδου, 2018). Η ανατροφοδότηση πρέπει να απαντά στις ερωτήσεις του εκπαιδευόμενου:

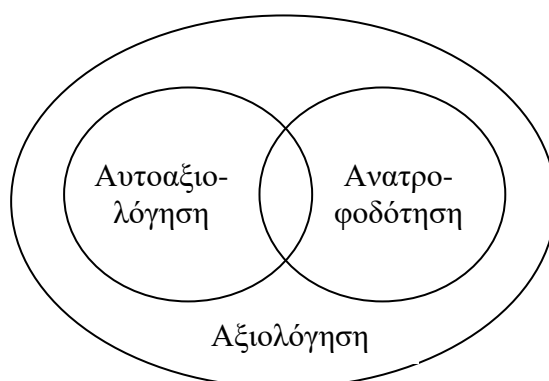
- πού πηγαίνω;
- πώς πηγαίνω;
- ποιο είναι το επόμενο βήμα; (Hattie & Timperly, 2007· Hattie & Clarke, 2019).

Τις απαντήσεις αυτές χρειάζεται να τις αναζητούν τόσο οι εκπαιδευόμενοι/ες, όσο και οι εκπαιδευτικοί τους (Hattie & Timperly, 2007· Black & Wiliam, 2009 as cited in Hattie & Clarke, 2019· Σιδηρόπουλος, 2015· Hattie & Clarke, 2019) γιατί θα τους οδηγήσουν σε μαθησιακή εμπειρία (Hattie & Timperly, 2007). Η πρώτη ερώτηση σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Η ανατροφοδότηση παρέχει πληροφορίες στους/στις εκπαιδευόμενους/ες και στους/στις εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Hattie & Timperly, 2007) και συμβάλει στο να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες τις διαδικασίες και τις λειτουργίες μέσω των οποίων θα επιτύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (Σιδηρόπουλος, 2015). Χωρίς ξεκάθαρους στόχους είναι δύσκολη η παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης (Hattie & Clarke, 2019). Η απάντηση της δεύτερης ερώτησης πληροφορεί τον/την εκπαιδευόμενο/η για την απόδοσή του/της σε σχέση με ένα αναμενόμενο πρότυπο ή μια προηγούμενη απόδοση. Με άλλα λόγια πληροφορεί τον/την εκπαιδευόμενο/η για την πρόδοό του/της (Hattie & Timperly, 2007). Η απάντηση της τρίτης ερώτησης παρέχει πληροφορίες που οδηγούν σε περισσότερες ευκαιρίες μάθησης, περισσότερη αυτορρύθμιση κατά τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, ανάπτυξη περισσότερων στρατηγικών εργασίας και βαθύτερη κατανόηση σχετικά με το τι είναι και τι δεν είναι κατανοητό (Hattie & Timperly, 2007). Η απάντηση αυτή μπορεί να έχει τη σημαντικότερη επίδραση στη μάθηση (Hattie & Timperly, 2007).

Ένα σημείο στο οποίο εστιάζει η σχετική βιβλιογραφία, είναι η παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης, η οποία εξαρτάται και από τα κίνητρα των εκπαιδευομένων, τη διάθεσή τους για μάθηση και τις δεξιότητές τους να κατευθύνουν τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες (Hattie & Clarke, 2019). Είναι επιθυμητό οι εκπαιδευόμενοι/ες να σκέφτονται πώς οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους μπορούν να αναπτυχθούν. Να βλέπουν μια ευκαιρία να βελτιωθούν θεωρώντας πως το λάθος είναι μία ευκαιρία για μάθηση (Hattie & Clarke, 2019). Οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν την αυτοπεποίθηση να δοκιμάζουν ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης λαθών όταν οι εκπαιδευτικοί τους προσφέρουν ευκαιρίες συζήτησης των λαθών και τους/τις ενθαρρύνουν να μάθουν από αυτά ιδίως μέσω της αυτοδιόρθωσης (Hattie & Clarke, 2019). Οι προηγούμενες γνώσεις, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κριτήρια επιτυχίας σε μια δραστηριότητα και τα στάδια της μάθησης αποτελούν σημείο αναφοράς, δίνουν τις κατευθύνσεις για την κατάλληλη ανατροφοδότηση και κατά συνέπεια οδηγούν σε περισσότερη μάθηση (Hattie & Clarke, 2019). Είναι άλλωστε τεκμηριωμένο στην παιδαγωγική έρευνα, πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανιχνεύουν τις προηγούμενες γνώσεις και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να γνωστοποιούνται στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, όχι απαραίτητα από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hattie & Clarke, 2019). Αντίθετα, ο έπαινος, οι τιμωρίες και οι εξωγενείς ανταμοιβές είναι λιγότερο αποτελεσματικές για τη βελτίωση των εκπαιδευομένων (Hattie & Timperly, 2007).

Παρόλα αυτά, έχει σημασία γι' αυτούς και επιθυμούν να τον λαμβάνουν ακόμη και σε εργασίες χαμηλού επιπέδου (Austen & Malone, 2018). Ο έπαινος, αν και βοηθάει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων εμπιστοσύνης, όταν δίνεται συχνά, αναμένεται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι/ες να θεωρούν πως είναι ανάξιοι, όταν δεν επαινούνται. Κάποιοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες οι οποίοι/ες επιζητούν πολύ τον έπαινο, αποφεύγουν τις απαιτητικές δραστηριότητες φοβούμενοι/ες να κάνουν λάθος ή να αποτύχουν (Hattie & Clarke, 2019). Η χρήση ανταμοιβών, όπως βραβεία, αυτοκόλλητα, αντί για παροχή ανατροφοδότησης, δίνει ελάχιστη πληροφορία στον/στην εκπαιδευόμενο/η για την εργασία του (Hattie & Timperly, 2007) και παράλληλα ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευόμενο να επικεντρώνεται περισσότερο στις εργασίες που έχουν ανταμοιβή. Έτσι τα εσωτερικά κίνητρα του εκπαιδευόμενου για μάθηση αποδυναμώνονται και ο/η εκπαιδευόμενος/η δεν θεωρεί την ίδια τη μάθηση ως ανταμοιβή (Hattie & Clarke, 2019).

Τέλος, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, το σημαντικό είναι όχι μόνο να παρέχεται ανατροφοδότηση στον/στην εκπαιδευόμενο/η, αλλά και ο/η εκπαιδευόμενος/η να τη χρησιμοποιεί, ώστε να βελτιώσει τα μαθησιακά του/της αποτελέσματα (William & Leahy, 2015, as cited in Hattie & Clarke, 2019). Ένας παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αποδέχονται οι εκπαιδευόμενοι/ες την ανατροφοδότηση είναι ο βαθμός αυτο-αποτελεσματικότητάς τους για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Hattie & Clarke, 2019). Δηλαδή, η υποκειμενική εκτίμηση του/της ίδιου/ίδιας του/της εκπαιδευόμενου/ης σχετικά με την ικανότητά του/της να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών προκειμένου να επιτύχει τους στόχους μιας εργασίας (Bandura, 1982, 1997 όπ. αναφ. στο Γαλάνη, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι/ες με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις τους και αναπροσαρμόζουν τη δράση τους ανάλογα με τα αποτελέσματα των πράξεών τους, αντιλαμβάνόμενοι κάθε κατάσταση ως ευκαιρία βελτίωσης των ικανοτήτων τους και επίτευξης των στόχων τους (Γαλάνη, 2010). Η ενθάρρυνση, η παρότρυνση, οι θετικές αξιολογήσεις και η επιβράβευση των προσπαθειών και των επιδόσεων συμβάλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Γαλάνη, 2010).



Σχήμα 1. Σχέση Αξιολόγησης – Αυτοαξιολόγησης – Ανατροφοδότησης

Χαρακτηριστικά παροχής ποιοτικής ανατροφοδότησης στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ξεκινώντας από τη βασική παραδοχή της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας που επισημαίνει πως η αποτελεσματικότερη ανατροφοδότηση είναι αυτή που είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του/της εκπαιδευόμενου/ης (Gershon, 2017), πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν πως στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης προκύπτουν δυσκολίες καθώς, κάθε εκπαιδευόμενος/η, όμως, έχει διαφορετικές εκπαιδευτικές

ανάγκες και χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις παροχής ανατροφοδότησης. Έτσι, παρόλο που δεν υπάρχει μία κοινά συμφωνημένη φόρμουλα (Hattie & Clarke, 2019), υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν ποιοτική την παροχή ανατροφοδότησης. Αρχικά, είναι θεμιτό η ανατροφοδότηση να είναι εξατομικευμένη, έτσι ώστε να αφορά πραγματικά στον/στην εκπαιδευόμενο/η (Brookhart, 2017· Gershon, 2017). Αυτό δε σημαίνει πως δύο άτομα δεν μπορούν να πάρουν την ίδια ανατροφοδότηση, εάν αυτό χρειάζονται (Gershon, 2017). Είναι σημαντικό τα σχόλια να αφορούν στην εργασία του/της εκπαιδευόμενου/ης ή στη μαθησιακή του/της διαδικασία κι όχι στην προσωπικότητά του/της (Brookhart, 2017· Hattie & Clarke, 2019). Τα σχόλια, δηλαδή, πρέπει να σχετίζονται με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κριτήρια επιτυχίας της εργασίας (Hattie & Clarke, 2019) και να είναι βασισμένα στην πρόσφατη μαθησιακή εμπειρία του/της εκπαιδευόμενου/ης (Gershon, 2017). Είναι επιθυμητό η ανατροφοδότηση να αναφέρεται πρώτα στα δυνατά σημεία της εργασίας (Gershon, 2017), δηλαδή να περιγράφει τι πήγε καλά (Brookhart, 2017) και στη συνέχεια στις αδυναμίες της (Gershon, 2017) συνοδευόμενες με προτάσεις για βελτίωση (Brookhart, 2017). Τα σχόλιά της θα πρέπει να επισημαίνουν τις παρανοήσεις και να τις αξιοποιούν ως ευκαιρίες μάθησης, προκειμένου να καλυφθεί το κενό μεταξύ του τι έχει κατανοηθεί και τι επιδιώκεται να γίνει κατανοητό (Hattie & Clarke, 2019). Τα σχόλια πρέπει να είναι σαφή, σκόπιμα, ουσιαστικά και να παρέχουν λογικές συνδέσεις με την προηγούμενη γνώση (Gershon, 2017· Hattie & Clarke, 2019).

Είναι σημαντικό το περιεχόμενο της ανατροφοδότησης να συνάδει σε επίπεδο δυσκολίας με αυτό που ήδη γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι/ες. Να μην είναι πολύ εύκολο, ούτε πολύ δύσκολο (Hattie & Clarke, 2019). Δεν αρκεί μόνο η παροχή ανατροφοδότησης για να ωφεληθεί η απόδοση του/της εκπαιδευόμενου/ης. Χρειάζεται από τη μία η ανατροφοδότηση να γίνει κατανοητή (Gershon, 2017) και από την άλλη να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευόμενο/η (Hattie & Clarke, 2019). Όταν ο/η εκπαιδευόμενος/η θεωρεί πως η ανατροφοδότησή του/της είναι αξιόπιστη και αφορά στην απόδοσή του/της, είναι πιο δεκτικός σε αυτήν. Πιστεύει πως αν ενεργήσει σύμφωνα με αυτή, θα βελτιωθεί (Gershon, 2017). Ωστόσο, αν ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευόμενος/η πιστεύει πως αδυνατεί να βελτιωθεί σε έναν τομέα, δε θα αλλάξει άποψη από μία ανατροφοδότηση που του/της λέει πως μπορεί. Ακόμη και αν ο/η εκπαιδευτικός είναι υποστηρικτικός/ή και καθοδηγητικός/ή. Κι αυτό γιατί θεωρεί την ανατροφοδότηση αναξιόπιστη και δύσκολα θα αλλάξει τη γνώμη, ώστε να τη χρησιμοποιήσει (Gershon, 2017). Παρόλα αυτά, η αναφορά σε παραδείγματα προηγούμενων εκπαιδευόμενων ή ανθρώπων που αποτελούν πρότυπο για τον/την εκπαιδευόμενο/η που επωφελήθηκαν από τη δοθείσα σε αυτούς/ές ανατροφοδότηση μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στην ανατροφοδότηση. Παρόμοια αποτελέσματα μπορεί να έχει η επίδειξη παραδειγμάτων προόδου των ίδιων των εκπαιδευόμενων (Gershon, 2017).

Ένα ακόμη στοιχείο χαρακτηριστικό της ποιοτικής ανατροφοδότησης είναι η έγκαιρη παροχή της (Brookhart, 2017). Η ανατροφοδότηση χρειάζεται να δίνεται άμεσα ή με ελάχιστη καθυστέρηση. Οι εκπαιδευόμενοι/ες χρειάζεται να λαμβάνουν την ανατροφοδότηση όσο ακόμη έχουν στο μυαλό τους το θέμα και τον εκπαιδευτικό σκοπό. Επίσης, η ανατροφοδότηση έχει νόημα κατά τη διάρκεια της εργασίας ώστε να υπάρχει χρόνος να δράσουν πάνω σε αυτή στην εργασία τους (Brookhart, 2017). Η επιστροφή μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας αξιολόγησης την επόμενη μέρα είναι ένα καλό παράδειγμα. Γενικά, ανάλογα με την έκταση της εργασίας η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται μέσα σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Επίσης, άμεση χρειάζεται να είναι η απάντηση σε μία ερώτηση εκπαιδευόμενου/ης ή η

ανάδραση σε μία παρανόησή του/της. Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις που χρειάζεται η ανατροφοδότηση να καθυστερήσει λίγο έτσι ώστε να δώσει τον χρόνο και την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν στα ζητούμενα (Brookhart, 2017· Hattie & Clarke, 2019). Επιπρόσθετα, η ανατροφοδότηση δεν πρέπει να δίνεται πολύ συχνά ώστε να μην προκαλείται εξάρτηση του/της εκπαιδευόμενου/ης από αυτή (Hattie & Clarke, 2019). Ο χρόνος απόδοσης της ανατροφοδότησης και η συχνότητα παροχής της έχουν, λοιπόν, μεγάλο νόημα (Brookhart, 2017· Hattie & Clarke, 2019).

Στην περίπτωση παρανόησης, συνήθως, ο/η εκπαιδευόμενος/η χρειάζεται περισσότερες πληροφορίες, ενώ στην περίπτωση λάθους εκ παραδρομής, συνήθως, ο/η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να το αντιμετωπίσει εάν έχει περισσότερο χρόνο ή διαβάσει και ελέγξει ξανά την εργασία του (Hattie & Clarke, 2019). Στους/στις λιγότερο αποτελεσματικούς/ές εκπαιδευόμενους/ες είναι καλύτερο να παρέχονται οδηγίες που θα τους/τις βοηθήσουν να συνδυάσουν τη νέα γνώση με τις προηγούμενες γνώσεις (Hattie & Clarke, 2019), όπως για παράδειγμα επισημάνσεις με χρώμα, χρήση παραφράσεων ή αναλογιών για εργασίες μνήμης (Garavan & O'Brien, 2012). Αξιοσημείωτο είναι πως, μερικές φορές, η παροχή λιγότερων πληροφοριών ανατροφοδότησης είναι προτιμότερη, γιατί ενθαρρύνει περισσότερο τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην επίλυση προβλημάτων και έχει περισσότερες πιθανότητες να έχει νόημα για τον/την εκπαιδευόμενο/η (Hattie & Clarke, 2019). Αντίθετα, η εκτεταμένη ανατροφοδότηση και ιδιαίτερα αν δεν είναι χωρισμένη σε τμήματα, κουράζει τον/την εκπαιδευόμενο/η με αποτέλεσμα να μην ασχοληθεί καθόλου ή να την παρατήρει στην πορεία (Gershon, 2017). Είναι προτιμότερο η ανατροφοδότηση να αφορά σε δύο - τρία σημεία μιας εργασίας ή μιας δραστηριότητας και στους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς στόχους. Ταυτόχρονα είναι σημαντικό να δίνονται τόσα θετικά σχόλια όσα και αρνητικά (Brookhart, 2017). Επιπλέον, η παρεχόμενη ανατροφοδότηση πρέπει να ενισχύει τις επιθυμητές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευόμενων που απαιτούνται, ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να ανταποκρίνονται σε καταστάσεις με επιθυμητούς τρόπους, όπως η επιμονή, η επινοητικότητα, η περιέργεια, η συνεργασία, η απόλαυση της μάθησης (Hattie & Clarke, 2019). Οι λέξεις και οι εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στα σχόλια ανατροφοδότησης πρέπει να ενισχύουν τις επιθυμητές νοοτροπίες και πεποιθήσεις που αφορούν στη μάθηση (Hattie & Clarke, 2019), καθώς και να εξασφαλίσουν το γεγονός πως οι εκπαιδευόμενοι/ες κατανοούν την ανατροφοδότηση (Gershon, 2017). Το μήνυμα της ανατροφοδότησης πρέπει να είναι ξεκάθαρο, εύληπτο και συγκεκριμένο, ώστε να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί τον/την εκπαιδευόμενο/η στην επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Blair, Curtis, Goodwin, & Shields, 2012· Brookhart, 2017· Austen & Malone, 2018). Οι λέξεις του μηνύματος θα πρέπει να εκφράζουν σεβασμό στην εργασία των εκπαιδευόμενων και ταυτόχρονα να τους/τις δίνουν τροφή για σκέψη και αναστοχασμό (Brookhart, 2017). Έρευνες, όπως των Rowe (2011), Σιούλη και Γαρδικιώτη (2013) και Καμπύλη (2017), αναδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευόμενων να λαμβάνουν σε φιλικό τόνο ανατροφοδότηση εστιασμένη στην εργασία τους η οποία τους ενημερώνει για τα μαθησιακά τους αποτελέσματα, τους/τις δίνει τις σωστές απαντήσεις, τους/τις επεξηγεί τα λάθη τους, τους/τις υποδεικνύει τρόπους αποφυγής αυτών και τεκμαίρει τη λαμβανόμενη βαθμολογία. Επίσης, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν η ανατροφοδότηση να τους/τις υποστηρίζει, να τους/τις ενθαρρύνει και να τους/τις καθοδηγεί ώστε να βελτιώνεται η επίδοσή τους (Blair et al., 2012· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Καμπύλης, 2017· Hattie & Clarke, 2019). Σημειώνεται πως κατά την ανατροφοδότηση δεν πρέπει να

γίνονται συγκρίσεις με άλλους/άλλες εκπαιδευόμενους/ες (Hattie & Clarke, 2019). Μπορούν να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στις διάφορες εργασίες του/της εκπαιδευόμενου/ης και των σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων επιτυχίας τα οποία έχουν γνωστοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς ή έχουν δημιουργηθεί με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Συγκρίσεις μπορούν να γίνουν ακόμα και με στόχο την ενθάρρυνση απρόθυμων εκπαιδευόμενων που έχουν σημειώσει βελτίωση στην απόδοσή τους (Brookhart, 2017). Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αξιοποιώντας εργαλεία όπως ένα e-portfolio, δηλαδή έναν ηλεκτρονικό φάκελο με εργασίες του/της εκπαιδευόμενου/ης ενδεικτικές της μαθησιακής τους πορείας.

Ενδιαφέρον, ακόμη, έχει η μορφή του ανατροφοδοτικού μηνύματος. Οι εκπαιδευόμενοι/ες εκτιμούν την γραπτή ανατροφοδότηση, γιατί μπορούν να ανατρέξουν σε αυτήν όσες φορές το επιθυμούν (Blair et al., 2012). Μάλιστα προτιμούν τα σχόλια σε πλαίσιο και εκτιμούν λιγότερο τα σχόλια εντός της εργασίας (Elshaer, Casanova, Freestone, & Calabrese, 2020). Παράλληλα, όμως, εκτιμούν πως η προφορική, άμεση συνομιλία επιτρέπει τη συζήτηση κρίσιμων σημείων και την παροχή περισσότερων διευκρινίσεων. Γι' αυτό, οι εκπαιδευόμενοι/ες προτιμούν τον συνδυασμό γραπτών σχολίων με προφορική ανατροφοδότηση (Blair et al., 2012). Η χρήση ηχητικών μηνυμάτων και η χρήση μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου συνδυάζουν πλεονεκτήματα της γραπτής και της προφορικής ανατροφοδότησης. Παρέχουν περισσότερο εξατομικευμένα σχόλια ή απλώς κάνουν την επικοινωνία πιο άμεση (Blair et al., 2012· Elshaer, Casanova, Freestone, & Calabrese, 2020) επιτρέποντας στους/στις εκπαιδευόμενους/ες να ανατρέξουν στα μηνύματα όποτε χρειαστεί (Blair et al., 2012). Η προτίμηση στη μορφή των σχολίων ανατροφοδότησης (κείμενο, βίντεο ή ήχος) ποικίλει ανάλογα με τον τομέα σπουδών. Την ηλεκτρονική ανατροφοδότηση προτιμούν οι μαθητές/τριες των θετικών και τεχνολογικών σπουδών, οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένοι/ες στη διαδικτυακή σήμανση και να έχουν περισσότερες προσδοκίες από τα ηλεκτρονικά σχόλια (Elshaer, Casanova, Freestone, & Calabrese, 2020). Από την άλλη οι μαθητές/τριες των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών εξαρτώνται περισσότερο από την πρόσωπο με πρόσωπο ανατροφοδότηση (Elshaer, Casanova, Freestone, & Calabrese, 2020).

Συμπεράσματα

Εκκινώντας από την προσέγγιση του ρόλου της αυταξιολόγησης και της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παρούσα εργασία επιχειρεί να εστιάσει στη σημασία των δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης στο ΕΥ της εξΑΣΕ. Όπως προέκυψε από την διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει έμφαση στον έλεγχο των γνώσεων, στον εντοπισμό αδυναμιών, στον αναστοχασμό, στην κρίση της προόδου από τον/την ίδιο/ίδια τον/την μαθητή/τρια, στην ενεργητική συμμετοχή και στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης του/της. Κοινή συνισταμένη των σχετικών ευρημάτων αποτελεί το ό,τι οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης πρέπει να είναι σαφείς και κατανοητές, να ενημερώνουν για την πρόοδο και να κατευθύνουν τον/την μαθητή/τρια στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, να επισημαίνουν τα θετικά σημεία της απάντησης και να εντοπίζουν αδυναμίες της, να επεξηγούν τις απαντήσεις και να εμπνυχώνουν τον/την μαθητή/τρια.

Σε ό,τι αφορά την ανατροφοδότηση στην εξΑΣΕ απαιτεί περισσότερη σαφήνεια σε σύγκριση με τα σχόλια που δίνονται μέσα σε μία σχολική τάξη αφού οι εκπαιδευόμενοι/ες έχουν λιγότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό (Tsagari, 2019). Επίσης, σύμφωνα με τον Price (1997), όπως αναφ.

στην Tsagari (2019), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία ο τόνος και οι λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν για τον σχολιασμό. Δεν είναι εύκολο οι εκπαιδευόμενοι/ες να κατανοήσουν από απόσταση την αίσθηση του χιούμορ, το στυλ σχολιασμού και γενικότερα το ύφος του/της εκπαιδευτικού. Αντίθετα, είναι σημαντικό να κατανοούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία πως η διαδικτυακή επικοινωνία έχει τους δικούς της όρους και κανόνες/ netiquette (Savery, 2005). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Schunk, 1989· Hattie & Timperly, 2007· Πλατσίδου, 2010· Blair, Curtis, Goodwin, & Shields, 2012· Costello & Crane, 2013· Brookhart, 2017· Gershon, 2017· Austen & Malone, 2018· Hattie & Clarke, 2019· Ropohl & Ronnebeck, 2019) η ανατροφοδότηση από το εκπαιδευτικό υλικό στην εξΑΣΕ πρέπει να συμπεριλαμβάνει: Τα θετικά/δυνατά σημεία μιας εργασίας, τις αδυναμίες μιας εργασίας, προτάσεις / οδηγίες βελτίωσης, εκμετάλλευση λάθους ως ευκαιρία μάθησης, σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις, σαφή, σκόπιμα, ουσιαστικά σχόλια, κατανοητά από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, επίπεδο δυσκολίας ανάλογο με το επίπεδο του/της εκπαιδευόμενου/νης, συνάφεια με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της εκπαιδευόμενου/ης, συνάφεια με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, υποστήριξη/ενθάρρυνση εκπαιδευόμενου/ης και αμεσότητα και φιλικό ύφος. Συνεπώς, στην παρεχόμενη ανατροφοδότηση από το ΕΥ χρειάζεται προσοχή στον χρόνο απόδοσής της, το περιεχόμενο της και το ύφος των εκφράσεών της.

Ως πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, αναδεικνύεται το ζήτημα της παροχής ανατροφοδότησης στην εξΑΣΕ μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα και διαμορφωμένα ψηφιακά περιβάλλοντα που αξιοποιούν αυτοματοποιημένες διαδικασίες (Pardo, Jonanovic, Dawson, Gasevic, & Mirriahi, 2017). Παρότι, στις διαδικασίες αυτές αποδίδονται πλεονεκτήματα όπως είναι η άμεση ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευόμενους/νες, διαπιστώνονται σοβαρές αδυναμίες όπως είναι η έλλειψη της φροντίδας και της ενθάρρυνσης από έναν/μία εκπαιδευτικό, η έλλειψη της ανθρώπινης επαφής και βέβαια της εξατομικεύσης (Cheng, 2017). Η μελλοντική έρευνα οφείλει να διερευνήσει με προσοχή τα

τα μαθησιακά ζητήματα που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση και την ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της εξΑΣΕ, έτσι ώστε να αξιοποιήσει τα παιδαγωγικά οφέλη (Λιακοπούλου, 2011· Ζαχόπουλος & Στασινάκης, 2015· Αδάμος, Ανδρούτσου, & Γεωργαλάς, 2015· Στεργίου, 2020· Tsagari, 2019) που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της μαθησιακής αυτονομίας των εκπαιδευομένων στην εξΑΣΕ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αδάμος, Α., Ανδρούτσου, Δ., & Γεωργαλάς, Π. (2015). Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 11(1), 106-123.
- Αθανασοπούλου, Α. (2019). *Ηλεκτρονική ανατροφοδότηση στην παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών* (Διπλωματική εργασία). Παν.ο Πατρών. Ανακτήθηκε από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/12719/6/Nemertes_Athanasopoulou%28ptde%29.pdf
- Austen, L., & Malone, C. (2018). What students' want in written feedback: praise, clarity and precise individual commentary, *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 11(1), 47-58.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 53-80). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2012). What feedback do students want? *Politics*, 33(1), 66-70. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.2012.01446.x>
- Brookhart, S (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD.
- Γαλάνη, Β. (2010). Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 28831). DOI: 10.12681/eadd/28831
- Carless, D. (2006). Differing Perceptions in the Feedback Process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. DOI: 10.1080/03075070600572132
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Ιδίας
- Cheng, G. (2017). The impact of online automated feedback on students' reflective journal writing in an EFL course. *The Internet and Higher Education*, 34, 16-27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.002>
- Costello, J. & Crane, D. (2013). Technologies for Learner-Centered Feedback. *Open Praxis*, 5(3), 217-225. Retrieved November 29, 2020, from <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/63/44>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44[1], 25-36. DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877
- Elshaer, A., Casanova, D., Freestone, N., Calabrese, G. (2020). Students' perceptions of the value of electronic feedback – Does disciplinary background really matter? *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 590-606. doi: 10.1111/bjet.12881.
- Furnborough, C., & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), pp. 399–418. DOI: 0.1080/01587910903236544
- Ζαχόπουλος, Χ., & Στασινάκης Π. (2015). Σύστημα Ανάδρασης - Ανατροφοδότησης και Αυτό-αξιολόγησης στην Πλατφόρμα Τηλεκπαίδευσης Moodle: Μελέτη Περίπτωσης στο μάθημα Βιολογία Γενικής Παιδείας Γ' Λυκείου. Εισήγηση στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/326031731_Systema_Anadrases_-_Anatrophodoteses_kai_Auto-axiologeses_sten_Platphorma_Telekpaideuses_Moodle_Melete_Periptoses_sto_mathema_Biologia_Genikes_Paideias_G'_Lykeiou/references
- Garavan, T., & O'Brien, F. (2012). Elaboration Strategies and Human Resources Development, In N. M. Seel (Eds), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. (pp. 1105-1108), Boston, MA: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_687
- Gershon, M. (2017). *Use feedback and marking in the classroom*. Great Britain: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Visible Learning: Feedback*. London and New York: Routledge
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (διδακτορική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/44003>.
- Ιωακειμίδου, Β. (2020). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση: παραδείγματα και πρακτικές στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.), *Επιστημονική Τηλε-διημερίδα «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα»*, 25-26 Απριλίου 2020. (σ. 33-35). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/anartimenes/>
- Καμπύλης, Ν. (2017). Εφαρμογή και αξιολόγηση του μαθήματος με τίτλο «Μαθαίνω πως να μαθαίνω να αθλούμαι» που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός ομίλου αριστείας στο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 38-53. Doi: <https://doi.org/10.12681/jode.13911>

- Κατσιάπη, Χ. (2020). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω του κορωνοϊού στο μάθημα της Ιστορίας Γ' Λυκείου*. Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε με πρόσβαση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47070>
- Κωνσταντίνου, Ι. (2018). Περιγραφική αξιολόγηση και ελληνική σχολική πραγματικότητα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35[66], 66-79.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: GUTENBERG
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λασηθιωτάκη, Ρ. (2016). *Διερεύνηση των αντιλήψεων φοιτητών/τριών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου σχετικά με την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών (Διπλωματική εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε με πρόσβαση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32125>
- Λιακοπούλου, Ε. (2011). Εφαρμογή ηλεκτρονικής μάθησης στο Γυμνάσιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(B), 45-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.658>
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε από <http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>
- Λιοντάκη, Β. (2018). *Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της επαναληπτικής εντολής ΓΙΑ (FOR) (Διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε από https://edivea.a2hosted.com/repo/sites/default/files/webform/ypoboli_diplomatikis_ergasias/4/ergasia-final-after-feedback.pdf
- Μανούσου, Ε. (2008). Προδιαγραφές Παιδαγωγικού Πλαισίου για την Εφαρμογή Πολυμορφικής Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας, Ολιγοθέσιων και Απομακρυσμένων Σχολείων της Ελλάδας (διδασκτορική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μανούσου, Ε., & Ιωακείμиду, Β. (2020, Απρίλιος 18). *Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού – Μέρος Β* [video file]. Ανακτήθηκε από <https://www.youtube.com/watch?v=V3qVWvF1MWg&t=444s>
- Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Α. (2020). Τα είδη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.), *Επιστημονική Τηλε-δημερίδα «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα»*, 25-26 Απριλίου 2020. (σ. 29). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <https://pekesexae2020.pdekritis.gr/anartimenes/>
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η Αξιολόγηση του μαθητή. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 3(1).
- Ματραλής, Χ. (1998, 1999α). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (σελ. 21-49). Τόμος Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματραλής, Χ. (1998, 1999β). Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (σελ. 71-103). Τόμος Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματραλής, Χ. (1998, 1999γ). Εργασίες αξιολόγησης. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (σελ. 105-149). Τόμος Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νιάρη, Μ., & Μανούσου Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης*, 7(2^α), 36-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.582>
- Νιάρη, Μ. (2020). *Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας στην εξ αποστάσεως συνεργατική μάθηση (Διπλωματική εργασία)*. ΕΑΠ, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/46052/1/maria-PhD_2020.pdf
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. [ηλεκτρ. Βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/232>

- Pardo, A., Jovanovic, J., Dawson, S., Gasevic, D., & Mirriahi, N. (2017). Using learning analytics to scale the provision of personalised feedback. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 128-138. Doi: 10.1111/bjet.12592.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 100-113.
- Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης* (μτφ. Ελ. Ζώνη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).
- Race, Ph. (2020). *The Lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*. NY: Routledge.
- Rolheiser, C., & Ross, J. A. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. In R. D. Small, & A. Thomas (Eds.), *Plain Talk about Kids* (pp. 43-57). Covington, LA: Center for Development and Learning.
- Ropohl, M. & Ronnebeck, S. (2019). Making learning effective – quantity and quality of pre-service teachers' feedback. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2156–2176. DOI: 10.1080/09500693.2019.1663452
- Ross, J. A., Holaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem-solving achievement. *Educational Assessment*, 8(1), 43-59. doi: 10.1207/S15326977EA0801_03
- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: why students value feedback. *International journal of Educational Management*, 25[4], 343-360. DOI: 10.1108/09513541111136630
- Savery, J. (2005). Be vocal: Characteristics of successful online instructors. *Journal of Interactive Online Learning*, 4(2), 141-152.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2015). Παιδαγωγικές παράμετροι για την επανα-ανακάλυψη της ανατροφοδότησης ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας και μάθησης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Hattie and Timperley. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 83-96.
- Σιούλης, Η. (2012). *Αντιλήψεις των Φοιτητών του Ε.Α.Π για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών* (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε με πρόσβαση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18621>
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013), Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^ο Συνδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης*, 7(2^Α), 212-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.585>
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1998). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1(3), 293-319. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1009932704458>
- Σοφός, Α., Νταραντούμης, Α., Παράσχου, Β., & Κώστας, Α. (χ.η.). Ενότητα 7: Αξιολόγηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Κείμενα μελέτης του μαθήματος «Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό Πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε με εγγραφή 31 Δεκεμβρίου 2020 από <https://elearn.aegean.gr/course/view.php?id=2>
- Στεργίου, Θ. (2020). Σχεδιασμός αλληλεπιδραστικού πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού για Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μία έρευνα δράσης στα ΕΠΑ.Α. για τη διδασκαλία του μαθήματος «Δίκτυο Υπολογιστών» (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48272>
- Tsagari, D. (2019). Η διεπαφή ανατροφοδότησης, αξιολόγησης και γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 10(1), 72-99.
- Χαρτοφύλακα, Α.- Μ. (2011). Η διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας περιεχομένου. (διδακτορική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/28372>.