

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 7 (2023)

ICODL2023

Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίουγια την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή

Αθήνα, 24 έως 26 Νοεμβρίου 2023

Τόμος 7

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αντώνης Λιοναράκης

Ευαγγελία Μανούσου

ISBN 978-618-5335-25-0
ISBN SET 978-618-82258-5-5Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,
Ελληνικό Ανοικτό ΠανεπιστήμιοΕλληνικό Δίκτυο
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως ΕκπαίδευσηςΗ ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως
εκπαίδευση: η περίπτωση δραστηριοτήτων
αξιολόγησης σε εκπαιδευτικό υλικό
μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδώνΘωμάς Βαγγελής, Βασιλική Ιωακειμίδου, Ιωάννης
Νάνοςdoi: [10.12681/icodl.5653](https://doi.org/10.12681/icodl.5653)Copyright © 2024, Θωμάς Βαγγελής, Βασιλική Ιωακειμίδου, Ιωάννης
ΝάνοςΆδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Η ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η περίπτωση δραστηριοτήτων αξιολόγησης σε εκπαιδευτικό υλικό μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών

Feedback in distance education: the case of the assessment activities in postgraduate course educational material

Θωμάς Βαγγελής
Απόφοιτος ΜΠΣ ΕΤΑ
ΕΑΠ

tomvaggelis@gmail.com

Βασιλική Ιωακειμίδου
Καθηγήτρια Σύμβουλος
ΕΑΠ

ioakeimidou.vasiliki@ac.eap.gr

Ιωάννης Νάνος
Καθηγητής Σύμβουλος
ΕΑΠ

nanos.ioannis@ac.eap.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί μια επέκταση διπλωματικής εργασίας μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, μελετήθηκε ο ρόλος της ανατροφοδότησης και τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν ποιοτική και αποτελεσματική σε πλαίσιο εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης - Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση εξετάζοντας βασικές έννοιες και διαστάσεις όπως η αξιολόγηση, η σχέση της με την ποιότητα, μορφές ανατροφοδότησης και τα χαρακτηριστικά αποτελεσματικής ανατροφοδότησης. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας ποιοτικού τύπου ερευνητικές προσεγγίσεις, πραγματοποιήθηκε συλλογή δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι πληροφορητές αποτύπωσαν την εμπειρία τους σχετικά με την ανατροφοδοτική διαδικασία. Μέσω ανάλυσης περιεχομένου, η εργασία καταλήγει στο βασικό συμπέρασμα ότι και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η ποιοτική ανατροφοδότηση ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευόμενους προς τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και της μαθησιακής τους διαδρομής.

Λέξεις-κλειδιά

ανατροφοδότηση, βελτίωση ποιότητας στη μαθησιακή διαδικασία, αξιολόγηση, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Abstract

In this paper, which is an extension of a dissertation in a postgraduate programme, the role of feedback and the characteristics that make it qualitative and effective in the context of distance higher education and more specifically in educational activities of the postgraduate programme “Education and Technologies in Distance Teaching and Learning Systems –Educational Sciences” of the Hellenic Open University. Initially, a literature review was conducted for the theoretical framework of the study, examining basic concepts and dimensions such as evaluation, its relation to quality, forms of feedback and the characteristics of effective feedback. Then, using qualitative research approaches, data collection was carried out through semi-structured interviews. The informants captured their experience of the feedback process. Through content analysis, the paper reaches the main conclusion that also in distance education qualitative feedback encourages and guides learners towards improving their learning process and learning pathways.

Keywords

feedback, quality enhancement, assessment, activities, higher distance education

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα η ποιότητα στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα (Ιωακειμίδου, 2018). Υπό το πρίσμα αυτό, όλες οι πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας σχεδιάζονται και αξιολογούνται με βάση κριτήρια/δείκτες ποιότητας. Η ανατροφοδότηση με βάση κριτήρια/δείκτες αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ΕΞΑΕ. Διαδραματίζει ζωτικό ρόλο προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι/ες να αξιοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας κυρίαρχα την ευθύνη για την ενεργό συμμετοχή τους και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

(Jurs & Šrehte, 2021). Για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, η ανατροφοδότηση χρησιμεύει ως μέσο αναστοχασμού, με στόχο τη βελτίωση της απόδοσής τους (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Επιπλέον, η ποιοτική ανατροφοδότηση έχει καθοριστικό ρόλο, ιδίως στις εργασίες που αναλαμβάνουν να εκπονήσουν σε πλαίσιο εξΑΕ (Λιγνός & Μπαρκονίκου, 2017). Οι Jurs και Šrehte (2021) έχουν τονίσει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σχετικά με την επίδραση της ανατροφοδότησης στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας της εξΑΕ.

Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), στο οποίο όλα τα προγράμματα σπουδών υλοποιούνται εξ αποστάσεως, δεν υπήρχε μέχρι πρόσφατα ένα πρόγραμμα αποκλειστικά αφιερωμένο στη διδασκαλία και την έρευνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μόλις το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 ξεκίνησε το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΜΠΣ) «Εκπαίδευση και Τεχνολογίες σε συστήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης-Επιστήμες της Αγωγής (ΕΤΑ)».

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 και εν μέρει το 2021-2022, το πρόγραμμα ακολούθησε ένα συγκεκριμένο μοτίβο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να υποχρεούνται να υποβάλλουν μία Δραστηριότητα Αξιολόγησης ανά Εβδομάδα Μελέτης (ΕΜ) και να λαμβάνουν αυτοματοποιημένα γενική ανατροφοδότηση ίδια για όλους (Οδηγός Σπουδών, 2020-2021). Ωστόσο, υπήρξε αλλαγή κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 (Οδηγός Σπουδών, 2022), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες εκπονούσαν τρεις Δραστηριότητες Αξιολόγησης, οι οποίες μαζί με τη Γραπτή Εργασία πλέον μετονομάστηκαν σε Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες, και ο/η Καθηγητής/τρια Σύμβουλος (ΚΣ) χρειαζόταν να τις ανατροφοδοτεί αναλυτικά, κάτι που δεν ίσχυε στο προηγούμενο μοντέλο. Αυτή η πρόσφατη αλλαγή στη δομή του προγράμματος προσφέρει την ευκαιρία να εκτιμηθεί κατά πόσον επηρεάζεται η ποιότητα του προγράμματος και κατά πόσον υπάρχουν οφέλη ή κόστος που συνδέονται με αυτή την αλλαγή, με ιδιαίτερη έμφαση πάντα στον μηχανισμό ανατροφοδότησης.

Η ποιότητα και η αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εξΑΕ

Η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μακροχρόνιο ζήτημα, με διαφορετικές προσεγγίσεις που επηρεάζονται από τις ιστορικές συνθήκες και τις επικρατούσες συγκυρίες (Ματθαίου, 2007). Οι Harvey και Green (1993)

υποστηρίζουν ότι η έννοια της ποιότητας είναι σχετική και μπορεί να κατανοηθεί διαφορετικά με βάση τις οπτικές όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εντοπίζουν πέντε κατηγορίες ορισμών για την ποιότητα στην εκπαίδευση, που περιλαμβάνουν την αριστεία, τη στόχευση στη διαδικασία, τη στόχευση στα αποτελέσματα, την ανταποδοτικότητα σε σχέση με το κόστος, την ποιότητα ως συνεχής μετασχηματισμός και την καινοτομία (Harvey & Green, 1993).

Η ποιότητα είναι συνυφασμένη με την εκπαιδευτική πολιτική, την ιδεολογία και το γενικότερο καθεστώς της εκπαίδευσης, καθώς η επίτευξη της ποιότητας επηρεάζεται από το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και από τους στόχους και τις διαδικασίες μέσω των οποίων γίνεται πραγματικότητα (Ιωακειμίδου, 2018).

Στο πεδίο της εξΑΕ, η βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας περιλαμβάνει διάφορες πτυχές, όπως τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και την αξιολόγηση (Λιοναράκης, 1999).

Η αξιολόγηση ως ένα δυναμικό εργαλείο που μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμούς, διαρκής βελτίωση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ιωακειμίδου, 2018) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος, τις τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας, τα εργαλεία είτε σε φυσική είτε ψηφιακή μορφή, την υποστήριξη των εκπαιδευομένων να διερευνούν και να μαθαίνουν, ιδιαίτερα σε πλαίσιο εξΑΕ, όπου η φυσική απόσταση αποτελεί πρόκληση. Με δεδομένο τον προσανατολισμό προς την καινοτομία στα ανοικτά πανεπιστήμια, η διαρκής βελτίωση και η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται στενά με μηχανισμούς αξιολόγησης (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ως τμήμα της αξιολόγησης

Στην εκπαίδευση η αξιολόγηση αξιοποιεί ποικίλα μέσα, όπως γραπτές και προφορικές εξετάσεις, εργασίες, project, εξετάσεις είτε με φυσική παρουσία είτε μέσω διαδικτύου. Σκοπός της αξιολόγησης είναι να παρέχει ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευομένους/ες, καθώς και να ελέγχει την πρόοδο τους και την

οικοδόμηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων, ακόμα και αξιών. Η εξΑΕ βασίζεται στην αξιοποίηση ποιοτικού εκπαιδευτικού υλικού. Οι δραστηριότητες στο ειδικά σχεδιασμένο για εξΑΕ εκπαιδευτικό υλικό διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του, προωθώντας την αλληλεπίδραση και την αυτονομία των εκπαιδευόμενων (Κελεσίδης, Ζακόπουλος & Χαρτοφύλακα, 2022). Ο σωστός σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η αξιοποίηση και η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων αποτελούν σημαντικά στοιχεία, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση του προγράμματος σπουδών (Akhter & Ali, 2016).

Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες οργανώνουν τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, μελετώντας το περιεχόμενο με ενδελεχή τρόπο λαμβάνοντας ταυτόχρονα υποστήριξη από εκπαιδευτικούς και συνεκπαιδευόμενους/ες. Σημαντικό μεταγνωστικό εργαλείο αυτοελέγχου, αποτελεί το χρονοδιάγραμμα μελέτης, που προσφέρει ανατροφοδότηση στους/στις εκπαιδευόμενους/ες ως προς τη διαχείριση του χρόνου που περιλαμβάνει την εκπόνηση δραστηριοτήτων. Διευκολύνει μεταγνωστικά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες η αξιοποίηση οδηγών μελέτης, οι συνόψεις, οι λέξεις κλειδιά και οι πηγές για εμβάθυνση. Επιπλέον καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης ποιοτικής μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η έγκαιρη υποβολή εργασιών από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες δίνοντας τη δυνατότητα έγκαιρης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης από τους/τις εκπαιδευτικούς. Θεμιτή επιδίωξη αποτελεί η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων προκειμένου να λαμβάνουν επιπλέον ανατροφοδότηση και υποστήριξη στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Ενδιαφέρον έχει και ο έλεγχος κειμενικής ομοιότητας που διενεργείται κατά την υποβολή δραστηριοτήτων και εργασιών των εκπαιδευόμενων, που μπορεί να αποτελέσει αφορμή αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης ως άλλη μια πηγή ανατροφοδότησης στην προσπάθεια των εκπαιδευόμενων. Κάθε ευκαιρία ανατροφοδότησης βοηθά στη βελτίωση της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευόμενων, επιτρέποντάς τους να εντοπίζουν τον βαθμό κατανόησής τους τόσο επί της διαδικασίας όσο και επί του περιεχομένου, να αναγνωρίζουν ελλείψεις και να βελτιώνουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία για τους/τις ίδιους/ες όσο και την απόδοσή τους. Οι εκπαιδευόμενοι/ες επιτυγχάνουν

προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε μεταγνωστικό επίπεδο και μέσω της εκπόνησης των δραστηριοτήτων, σαφώς και μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν (Akhter & Ali, 2016).

Στο πλαίσιο εκπόνησης δραστηριοτήτων και εργασιών, πέρα από το ίδιο το υλικό, τη μαζική (αυτοματοποιημένη) παροχή ανατροφοδότησης, την ανατροφοδότηση ως αποτέλεσμα αυτοαξιολόγησης, την ανατροφοδότηση από κάποιον/α πιθανό/ή αναγνώστη/στρια, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Έτσι κι αλλιώς στην εξΑΕ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού διαφέρει από τη συμβατική εκπαίδευση. Όπως επισημαίνει η Παπαδημητρίου (2014) ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της διδακτικής καθοδήγησης, της συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευομένων και της παροχής βοήθειας προς διόρθωση και βελτίωση.

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην τριτοβάθμια εξΑΕ

Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στις πληροφορίες που δίνονται στα άτομα σχετικά με την απόδοσή τους αναφορικά με τις προσπάθειες και τις προθέσεις τους σε σύγκριση πάντα με τα επιθυμητά αποτελέσματα (Wiggins, 1998).

Οι Hattie και Timperley (2007) θεωρούν την ανατροφοδότηση ως παροχή πληροφοριών σχετικά με την απόδοση και την κατανόηση ενός ατόμου, με στόχο τη μείωση της απόκλισης μεταξύ της τρέχουσας απόδοσής του και του επιθυμητού στόχου. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση απαντά σε τρία βασικά ερωτήματα για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες όσον αφορά στο πού πηγαίνουν, στο πώς πηγαίνουν και στο πού θα μεταβούν μετά, καθοδηγώντας τους με τον τρόπο αυτό προς τους στόχους και παρέχοντας αποτελεσματικές στρατηγικές.

Παρομοίως, οι Black και Williams (2009) παρουσιάζουν ένα μοντέλο αξιολόγησης και ανατροφοδότησης με τρία βασικά στοιχεία: α) πού πηγαίνουν οι εκπαιδευόμενοι/ες, β) σε ποιο σημείο βρίσκονται και γ) πώς θα φτάσουν εκεί.

Για να είναι αποτελεσματική μία ανατροφοδοτική διαδικασία θα πρέπει να διέπεται από ορισμένα χαρακτηριστικά όπως (Clarke, 2021· Costello & Crane, 2013· Hattie & Howard, 2019· Μανούσου, 2014· Shute, 2007· Thorpe, 1987· Wiggins, 2000) να είναι ενθαρρυντική και αναστοχαστική, προσφέροντας σαφή καθοδήγηση, διαθέτοντας αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα και φιλικό ύφος. Επίσης, χρειάζεται να είναι άμεση

και συχνή, δίνοντας τη δυνατότητα για προφορική ή γραπτή ανταλλαγή απόψεων, να είναι εύστοχη με διαθέτει βελτιωτικά σχόλια, αναδεικνύοντας δυνατά σημεία, προάγοντας την αυτοαξιολόγηση, τον αναστοχασμό και την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων. Συγχρόνως, θα πρέπει να επισημαίνονται αρνητικά σημεία με ενσυναίσθηση, διακριτικότητα και ευγενικό τρόπο.

Σύμφωνα με την έρευνα των Μανούσου, Χαρτοφύλακα, Ιωακειμίδου, Παπαδημητρίου και Καραγιάννη (2020), η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση συνδέονται στενά, καθώς η ανατροφοδότηση πηγάζει από μια αξιολογική διαδικασία. Η αξιολόγηση παρέχει δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την ανατροφοδοτική διαδικασία και, αντίστροφα. Η ανατροφοδότηση παρέχει δεδομένα που συνδράμουν στον ανασχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη συνεχή βελτίωσή της. Έτσι, η αποτελεσματική ανατροφοδότηση βοηθά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνεισφέροντας στην ενίσχυση της ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος (Nyiramana, 2017).

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα εργασία, η οποία αποτελεί επέκταση μιας ευρύτερης έρευνας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, επιδιώκεται η διερεύνηση του ρόλου της ανατροφοδότησης και των χαρακτηριστικών τα χαρακτηριστικά που την καθιστούν ποιοτική και αποτελεσματική σε πλαίσιο εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιδιώκεται να απαντηθούν στην παρούσα εργασία, είναι τα εξής:

- 1) Ποιος είναι ο ρόλος της ανατροφοδότησης σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- 2) Ποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πρέπει να διαθέτει η ανατροφοδότηση για να είναι αποτελεσματική σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- 3) Πώς μπορεί η ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες να συμβάλει στην ενίσχυση της ποιότητας ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Η έρευνα ακολούθησε έναν ευέλικτο σχεδιασμό οπότε να προσαρμόζεται σε συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις (Robson & McCartan, 2016), με στόχο να ανταποκρίνεται στα ακαδημαϊκά και επιστημονικά πρότυπα.

Υλοποιήθηκε ποιοτικού τύπου έρευνα εστιάζοντας σε ένα ερευνητικό πεδίο και μελετώντας πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Mills, Gay & Arasian, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, η ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των υποκειμενικών απόψεων, πεποιθήσεων και εμπειριών συγκεκριμένων ατόμων, προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα του φαινομένου και να κατανοηθεί (Μαντζούκας, 2007).

Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες συνδυάζουν προετοιμασμένες ερωτήσεις, αλλά και ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη συνέντευξη (Robson & McCartan, 2016). Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως μέσω πλατφορμών τηλεδιάσκεψης (Skype, Webex, Zoom και Viber), ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων/ουσών.

Στην έρευνα συμμετείχαν έξι (6) πληροφορητές:

- Εκπαιδευόμενοι/ες της ΕΤΑ, που είχαν παρακολουθήσει το ΜΠΣ τόσο με βάση το προηγούμενο μοντέλο εκπόνησης δραστηριοτήτων αξιολόγησης όσο και με το τρέχον.
- Καθηγητές/τριες-Συμβούλους (ΚΣ) που δίδασκαν σε Θεματικές Ενότητες της ΕΤΑ, τουλάχιστον τα δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα που καλύπτουν τα δύο αναφερόμενα ως τώρα μοντέλα δραστηριοτήτων αξιολόγησης.
- Έναν/μία Βοηθό Συντονιστή, ο/η οποίος/α ταυτόχρονα είναι και ΚΣ σε ΘΕ στην ΕΤΑ με εμπειρία τουλάχιστον κατά τα δύο ακαδημαϊκά εξάμηνα που καλύπτουν τα δύο αναφερόμενα ως τώρα μοντέλα δραστηριοτήτων αξιολόγησης.

Με στόχο την αποτίμηση μίας πιο σφαιρικής θεώρησης του αντικειμένου της έρευνας, ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας κριτηρίου (Mills et al., 2017), όπου οι πληροφορητές πληρούν ορισμένα κριτήρια. Η εύρεση των πληροφορητών πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Πρώτα αναζητήθηκαν οι εκπαιδευόμενοι/ες που πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια: α) είχαν παρακολουθήσει το ΠΜΣ και πριν και μετά την αλλαγή, β) ήταν πρόθυμοι/ες να συμμετέχουν στην έρευνα και γ) είχαν ευέλικτο πρόγραμμα, ώστε να συμμετέχουν

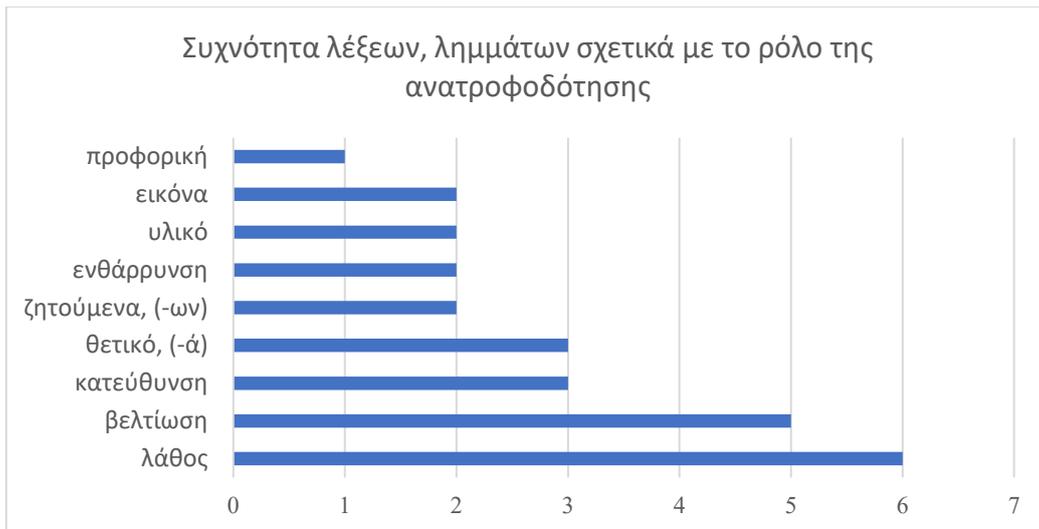
στην έρευνα, μέσω της εφαρμογής Viber και στη συνέχεια οι ΚΣ. Ο ερευνητής ήρθε σε επαφή και συνεννόηση με τους ΚΣ αρχικά μέσω email.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και αποδόθηκαν κατά λέξη σε γραπτή μορφή. Για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Η διαδικασία διευκολύνθηκε με την αξιοποίηση του προγράμματος NVivo20 (<https://lumivero.com/products/nvivo/>), ενός λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Τα θέματα προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν, ενώ οι υποκωδικοί προέκυψαν από όσα συζητήσαν οι πληροφορητές. Οι απαντήσεις των πληροφορητών αναλύθηκαν, αφού εισήχθησαν ομαδοποιημένα σε δύο αρχεία τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων με βάση την ιδιότητα των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή σε εκπαιδευομένους/ες και ΚΣ. Στο τέλος διενεργήθηκε η εξαγωγή των ποσοτικών δεδομένων. Κατά τη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου καταγράφηκαν συχνότητες λέξεων-λημμάτων (lemmatisation: συνδυασμός λέξεων με το ίδιο θέμα), κατηγοριών (σύνολα συνωνύμων λέξεων) και συμπλεγμάτων (clusters: σύνολα λέξεων σε παρόμοια εννοιολογικά πλαίσια) (Παπαδημητρίου, 2014).

Πίνακας 1: Οι θεματικοί άξονες για την ανάλυση περιεχομένου

Θεματικοί Άξονες
Ρόλος Ανατροφοδότησης
Χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης
Βελτίωση της ποιότητας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την αξία του ρόλου της ανατροφοδότησης ως προς τον αντίκτυπο που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων-λημμάτων στους κώδικες σχετικά με τον ρόλο της ανατροφοδότησης, αποτυπώνοντας βασικά τμήματα του ρόλου της, όπως είναι η επισήμανση του λάθους και η βελτίωση της επίδοσης.



Σχήμα 1: Συχνότητα λέξεων-λημμάτων σχετικά με τον ρόλο της ανατροφοδότησης

Από τα ευρήματα προκύπτει ότι η ανατροφοδότηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της αντίληψης των αδυναμιών και των λαθών, καθώς και στην ενίσχυση της επίδοσης των εκπαιδευομένων στις επόμενες δραστηριότητες/εργασίες. Παρέχοντας γραπτή σε συνδυασμό με προφορική ανατροφοδότηση, οι εκπαιδευόμενοι/ες αποκτούν μια πιο σφαιρική κατανόηση της διαδικασίας της εργασίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Ενεργοποιεί τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προς τη σωστή κατεύθυνση, ενισχύοντας τις θετικές πτυχές μιας καλής δραστηριότητας/εργασίας και παράλληλα προσφέρει ενθάρρυνση.

Κατά την αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό, η ανατροφοδότηση βελτιώνει την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες, ενισχύοντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης και ενθαρρύνοντας τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση.

Στα ερευνητικά δεδομένα εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για να είναι αποτελεσματική. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν όσα παρατίθενται παρακάτω στο σχήμα 2, όπου παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, λημμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης.



Σχήμα 2: Συχνότητα λέξεων, λημμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης

Τόσο η ενθάρρυνση, η εξατομίκευση όσο και η ύπαρξη παραδειγμάτων και πρότυπου κειμένου αποτελούν στοιχεία που αποδεικνύουν τη συμβολή των χαρακτηριστικών αυτών στην αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2. Επίσης, βοηθά στην ενίσχυση της επίδοσης των εκπαιδευομένων, προωθώντας την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Επιβραβεύει τις καλές επιδόσεις και προσπάθειες, ενώ, παράλληλα, αναδεικνύει τα αρνητικά στοιχεία, προσφέροντας έτσι ευκαιρίες βελτίωσης και ανάπτυξης. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, αναδεικνύοντας τα θετικά στοιχεία τους. Η προφορική ανατροφοδότηση παρέχει αναλυτικά, άμεσα και σε έναν βαθμό εξατομικευμένα σχόλια προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα η πρόοδος των εκπαιδευομένων και οι βελτιωτικές πτυχές της προσπάθειάς τους. Η ανταλλαγή πληροφοριών γίνεται τόσο γραπτά όσο και προφορικά, αποτελώντας ένα αποτελεσματικότερο και άμεσο κανάλι επικοινωνίας. Τέλος, η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει ενδεικτική απάντηση και παραδείγματα, ενισχύοντας την κατανόηση και την πρακτική αξιοποίηση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού, προτρέπει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να εμβαθύνουν περαιτέρω και να μελετήσουν εκτενέστερα το υλικό.

Οι συμμετέχοντες/ουσες ερωτήθηκαν σχετικά με την αλλαγή που έγινε στη διάρθρωση του προγράμματος από το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 αναφορικά με τον τρόπο εκπόνησης και υποβολής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζεται η συχνότητα λέξεων-λημμάτων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος.



Σχήμα 3: Συχνότητα λέξεων, λημμάτων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας

Τα ποσοτικοποιημένα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας δείχνουν ότι η μορφή της ανατροφοδότησης και τα χαρακτηριστικά, από τα οποία εκείνη διέπεται, μπορούν να αποτελούν δείκτες ποιότητας. Τα αναλυτικά σχόλια, η λεκτική μορφή ανατροφοδότησης κατά την διάρκεια των ΟΣΣ και μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, καθώς και η επισήμανση των λαθών κατά την παροχή ανατροφοδότησης αποτελούν σημαίνοντα στοιχεία της ένδειξης για βελτίωση της ποιότητας (Σχήμα 3). Οι διδάσκοντες/ουσες αποτιμούν θετικά τη συμβολή της ανατροφοδότησης στη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος εν γένει. Και οι τρεις υποστηρίζουν ότι η αλλαγή που έγινε με τις αυξημένες ευκαιρίες ανατροφοδότησης συνεισέφεραν στη βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος.

Οι εκπαιδευόμενοι/ες από τη μεριά τους συμφωνούν εν μέρει ότι έχει βελτιωθεί η ποιότητα του προγράμματος, μετά την αλλαγή, αλλά υποστηρίζουν ότι χρειάζονται κι άλλες βελτιωτικές κινήσεις.

Συζήτηση

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η ανατροφοδότηση βελτιώνει σημαντικά την αντίληψη των εκπαιδευομένων για τις αδυναμίες και τα λάθη στις εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες, παροτρύνοντάς τους να μάθουν από αυτά και να βελτιωθούν στο μέλλον (Hattie & Timperley, 2007· Costello & Crane, 2013· Hattie & Clarke, 2019). Η ανάλυση δείχνει επίσης ότι η ανατροφοδότηση οδηγεί σε βελτιωμένη απόδοση στις επόμενες εργασίες των εκπαιδευομένων (Chappuis, 2014) και της γενικότερης επίδοσης των εκπαιδευομένων (Hattie & Clarke, 2019· Knight & Yorke, 2003, όπ. αναφ. στο Poulos & Mahony, 2008· Μουλά, 2017· Wiggings, 1998· Thorpe, 2000).

Επίσης, προκύπτει πως η προφορική μορφή ανατροφοδότηση συμβάλλει θετικά στην επίδοση των εκπαιδευομένων (Ιωακειμίδου, 2018· Thorpe, 2000· Costello & Crane, 2013) είτε μέσω των ΟΣΣ (Παπαδημητρίου, 2014) είτε στο μεσοδιάστημα.

Η ανατροφοδότηση ενισχύει την κατανόηση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων και κατ' επέκταση του υπό μελέτη περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού από τους/τις εκπαιδευόμενους/ες προωθώντας τον αναστοχασμό και παροτρύνοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να διερευνήσουν περαιτέρω το υλικό (Μανούσου, 2021, Thorpe, 2000). Επιπλέον, λειτουργεί ως εργαλείο για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων σχετικά με τις αδύναμες προσπάθειές τους και τους καθοδηγεί προς τη σωστή κατεύθυνση (Thorpe, 2000), ενισχύοντας την αυτορρύθμισή τους (Hattie & Timperley, 2007). Επιπλέον, θα πρέπει να εστιάζει στις θετικές πτυχές μιας εργασίας (Thorpe, 2000), ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων (Μανούσου, 2021) και βοηθώντας στη διαχείριση των συναισθημάτων τους (Jensen, Bearman & Boud, 2021· Jurs & Šrehte 2021).

Επιπροσθέτως, ο/η εκπαιδευόμενος/η αλληλεπιδρά με το υλικό, έρχεται σε επαφή με αυτό και έχει τη δυνατότητα να μελετά σε βάθος και να το προσεγγίζει με τον δικό του/της τρόπο, να βρίσκει τα δικά του/της νοήματα και να λαμβάνει από αυτό τη δική του/της εξατομικευμένη πολλές φορές ανατροφοδότηση.

Επιπλέον, η παροχή λεπτομερούς ανατροφοδότησης επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αξιολογεί καλύτερα τις ανάγκες και τις επιδόσεις των εκπαιδευομένων, προκειμένου να έχει μια πιο σαφή εικόνα για τον/την κάθε εκπαιδευόμενο/η ξεχωριστά, ενώ ως καθοδηγητής/τρια (Παπαδημητρίου, 2014) έχει τη δυνατότητα να συλλέγει ένα σύνολο πληροφοριών για τους/τις

εκπαιδευομένους/ές του, προκειμένου να προσαρμόζει τόσο την ανατροφοδότηση όσο και τη συνολικότερη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με τις ανάγκες και το μαθησιακό τους επίπεδο (Μανούσου, 2021)

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και τα χαρακτηριστικά που καθιστούν την ανατροφοδότηση αποτελεσματική, προκύπτει ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να ενθαρρύνει και να ενισχύει την επίδοση των εκπαιδευομένων, καθώς και να επιβραβεύει την προσπάθειά τους (Hattie & Clarke, 2019· Μανούσου, 2021·Charruis, 2014). Παράλληλα, η ανατροφοδότηση χρειάζεται να επισημαίνει τα αρνητικά σημεία και να παρέχει εξειδικευμένες πληροφορίες βάσει δεδομένων (Wion, 2008). Οι εκπαιδευόμενοι/ες επιθυμούν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση για τα λάθη τους προκειμένου να τα αντιμετωπίζουν και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους σε επόμενες δραστηριότητες/εργασίες.

Επιπλέον, ζητούμενο χαρακτηριστικό της ανατροφοδότησης είναι η παράθεση θετικών σχολίων (Μανούσου, 2021). Οι εκπαιδευόμενοι επιζητούν την επιβράβευση και την αναγνώριση της προσπάθειάς τους, καθώς αυτό τους ενθαρρύνει να συνεχίζουν με αυτοπεποίθηση και διάθεση για μάθηση.

Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι αναλυτική (Koustourakis, 2015), εξατομικευμένη (Howard, 1987) και άμεση (Charruis, 2014). Τα εξατομικευμένα σχόλια προσαρμοσμένα στις δικές τους ανάγκες βοηθούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να συνεχίζουν την προσπάθειά τους να μαθαίνουν. Επιπλέον, η παροχή ενδεικτικών απαντήσεων ή παραδειγμάτων βοηθά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αντιλαμβάνονται πώς πρέπει να προχωρήσουν στις επόμενες εργασίες (Chartofylaka, Kelesidis, Niari & Zakopoulos, 2022· Wiggings, 1998).

Σημαντικό είναι επίσης η ανατροφοδότηση να παρωθεί τον/την εκπαιδευόμενο/η να διερευνά γνωστικά πεδία ακόμα και πέρα από τα δεδομένα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας/εργασίας, προκειμένου να διευρύνει τις γνώσεις του και να αντιλαμβάνεται το θέμα με πιο ολοκληρωμένο τρόπο. Το στοιχείο αυτό παραπέμπει σε μεταγνωστικές διαστάσεις της ανατροφοδότησης (Wion, 2008).

Τέλος, η ανατροφοδότηση μπορεί να παρέχεται είτε γραπτά είτε προφορικά μέσω άλλων τεχνολογικών μέσων, όπως υπολογιστής και τηλέφωνο, προσφέροντας αμεσότητα και διαδραστικότητα (Thorpe, 2000).

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στη βελτίωση της ποιότητας μέσω της ανατροφοδότησης, προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα που αξίζει να εξεταστούν. Αν και οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευόμενοι/ες εκφράζουν δισταγμό, και σχετικές έρευνες εκφράζουν αρνητική γνώμη σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης (Μουλά, 2017· Chowke 2015), ιδιαίτερα λόγω της έλλειψης επαρκών σχολίων που συχνά παρατηρείται (Petsalaki 2017), οι ΚΣ την αξιολογούν θετικά, καθώς παρατηρούν πρόοδο στην επίδοση των εκπαιδευομένων κατά την εκπόνηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η πρόοδος των εκπαιδευομένων κατά τον Smith (2008) εντάσσεται στο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επειδή η αξιολόγηση είναι το βασικό εργαλείο της ποιότητας (Ιωακειμίδου 2018), συνάγεται το συμπέρασμα ότι η πρόοδος των εκπαιδευομένων μπορεί να αποτελέσει δείκτη ποιότητας.

Επιπλέον, η συμπληρωματική ανατροφοδότηση δια τηλεφώνου και φυσικά κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ κατά κύριο λόγο ομαδικά αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την επίτευξη περαιτέρω βελτιώσεων και κατανόησης των αδυναμιών των εκπαιδευομένων, επιδρώντας θετικά στην επίδοσή τους.

Σχετικά με την αλλαγή στο μοντέλο υποβολής των δραστηριοτήτων, ο χρονικός περιορισμός και έλλειψη ευελιξίας δυσκολεύουν τους/τις εκπαιδευομένους/ες, αποτρέποντας την αυτορρύθμιση (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος & Μασσαρά, 2015). Ωστόσο, παρατηρείται ότι η αλλαγή έχει επιφέρει αύξηση της επαφής των εκπαιδευομένων με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και ταυτόχρονα αύξηση της αλληλεπίδρασης με τον/την εκπαιδευτικό, οδηγώντας σε μια πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Η εμπλουτισμένη αυτή επαφή και αλληλεπίδραση συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη μαθησιακή διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως οι ΚΣ επωφελούνται από αυτήν τη διαδικασία αλλαγής μοντέλου υποβολής δραστηριοτήτων που έχει επιφέρει και μετασχηματισμούς στη μορφή, το περιεχόμενο και τα ζητούμενα των δραστηριοτήτων. Έχει επιτρέψει το μοντέλο αυτό στους ΚΣ να διαμορφώνουν πιο εμπειριστατωμένη εικόνα για τους/τις εκπαιδευομένους/ές τους και τις προσπάθειές τους, να παρατηρούν λάθη με στόχο την αποτελεσματική καθοδήγησή των εκπαιδευομένων, η οποία αποτελεί βασικό κομμάτι του ρόλου των ΚΣ (Παπαδημητρίου, 2014). Ωστόσο, αναγνωρίζεται πως αυτή η αλλαγή επιφέρει και

μια επιβάρυνση για τους/τις ίδιους/ες τους/τις ΚΣ. Ο χρονικός περιορισμός και ο μεγαλύτερος φόρτος εργασίας σημειώνονται ως αρνητικές πτυχές στο έργο τους. Παρ' όλα αυτά, οι ΚΣ αναγνωρίζουν τη σημασία της διαδικασίας και τη συμβολή της στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του προγράμματος και της μαθησιακής διαδικασίας για τους/τις εκπαιδευόμενους/ες.

Συμπεράσματα

Η ανατροφοδότηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα μάθησης και αποτελεί σημαντική πρόκληση για τον/τη διδάσκοντα/ουσα. Η φυσική απόσταση εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενων απαιτεί ποιοτικές μαθησιακές/διδασκτικές διαδικασίες για την επίτευξη των γενικότερων μαθησιακών στόχων και των προσεκτικά προσδιορισμένων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μία από αυτές τις διαδικασίες είναι η αποτελεσματική ανατροφοδότηση, η οποία χρειάζεται να διαθέτει ποιοτικά χαρακτηριστικά για να λειτουργεί προς όφελος των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας ευρύτερα.

Μέσω της ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται και αποκτούν κίνητρα να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, ακόμη και αν έχουν άριστη επίδοση, καθώς αναγνωρίζεται η προσπάθεια που καταβάλλουν. Επίσης, μέσω της ανατροφοδότησης εντοπίζουν τα αδύναμα σημεία της εργασίας τους, έτσι ώστε να τα βελτιώσουν και ιδανικά να μην τα επαναλαμβάνουν στο μέλλον. Αν οι εκπαιδευόμενοι/ες παρουσιάζουν κάμψη στην επίδοσή τους, η ανατροφοδότηση τους βοηθά να επανεστιάζουν στον στόχο τους και να συνεχίσουν την μελέτη με τρόπο πρόσφορο για τους ίδιους/ες. Επιπλέον, όταν οργανώνεται σωστά η ανατροφοδοτική διαδικασία, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα δεδομένα και τα ζητούμενα της δραστηριότητας, προσφέροντας ευκαιρίες αναστοχασμού και εμβαθύνοντας στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, η ανατροφοδότηση βοηθά και τους/τις εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε εκπαιδευόμενο/η και υποστηρίζοντας την προσπάθειά τους να διαμορφώνουν σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, στις ιδιαιτερότητες και τις προσδοκίες κάθε εκπαιδευόμενου/ης.

Προκειμένου η ανατροφοδότηση να είναι ποιοτική και αποτελεσματική χρειάζεται να είναι ενθαρρυντική και να ενισχύει την επίδοση των εκπαιδευομένων, να αναγνωρίζει την προσπάθεια και να αναδεικνύει τα αρνητικά στοιχεία που θα βοηθούν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να βελτιώνονται. Βέβαια, πρέπει να ξεκινά από τα θετικά στοιχεία και να τα τονίζει. Επιπλέον, κατάλληλα εστιασμένα σχόλια του/της εκπαιδευτικού με παραδείγματα γίνονται πιο κατανοητά. Η ανατροφοδότηση χρειάζεται επίσης να στοχεύει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να αναζητούν ανατροφοδότηση και από άλλες πηγές μάθησης. Τέλος, μπορεί να παρέχεται είτε γραπτά είτε προφορικά με αξιοποίηση των διευρυμένων δυνατοτήτων της τεχνολογίας.

Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όταν πληροί τα παραπάνω χαρακτηριστικά, συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας ενός προγράμματος σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευόμενοι/ες προοδεύουν και ενισχύουν την επίδοσή τους, καθώς αντλούν κίνητρα και ενθάρρυνση για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Μέσω της ανατροφοδότησης προσφέρεται η δυνατότητα για βελτίωση και αποφυγή επανάληψης λαθών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε εκπαιδευόμενο/η προκειμένου να μπορούν να τους καθοδηγούν αποτελεσματικά, βελτιώνοντας τη μαθησιακή τους εμπειρία.

Η εργασία είχε ως στόχο να συμβάλει στην υπάρχουσα γνώση και να παράσχει πληροφορίες σε ένα θέμα με πολλές προεκτάσεις στην ΕΞΑΕ. Ωστόσο, ακόμη και αν το δείγμα ήταν μικρό και δεν μπορούν τα συμπεράσματα να γενικευτούν, προσφέρει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εξεταστεί το ζήτημα της επίδρασης της ανατροφοδότησης στην ποιότητα του ΠΜΣ ΕΤΑ σε βάθος χρόνου, αλλά και να επεκταθεί η έρευνα και σε άλλα μεταπτυχιακά προγράμματα. Επιπλέον, θα ήταν μείζονος σημασίας η διερεύνηση και η αξιολόγηση των οφελών της ανατροφοδότησης σε προπτυχιακά προγράμματα, που οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των μεταπτυχιακών εκπαιδευομένων. Η πρόσφατη νέα αλλαγή στον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών/τριών στο ΜΠΣ ΕΤΑ εγείρει εκ νέου το ενδιαφέρον και την ανάγκη διερεύνησης της αποτελεσματικότητας και την ποιότητας του νέου μοντέλου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akhter, N., & Ali, A. (2016). Analysis of Assignments' Assessment for Distance Learners in Single vs Dual Mode Institutions. *Bulletin of Education and Research*, 38(2), 15- 35. Retrieved August 16, 2023 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210304.pdf>
- Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2A). doi: [10.12681/icodl.32](https://doi.org/10.12681/icodl.32)
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi: [10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5)
- Chappuis, J. (2014). *Seven strategies of assessment for learning* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Chartofylaka, A.M., Kelesidis, E., Niari, M., Zakopoulos, V. (2022). Assessing the role of the weekly compulsory activities in the effectiveness of the learning process in a postgraduate program at the Hellenic Open University. *Proceedings Innovating Higher Education Conference 2022*, 1(1), 590–604. Retrieved August 17, 2023 from: <https://www.academia.edu/92099836/>
- Chowke, M. J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic Essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7, 39-56. Retrieved August 17, 2023 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075363.pdf>
- Costello, J. & Crane, D. (2013). Technologies for learner-centered feedback. *Open Praxis*, 5(3), 217-225. Retrieved August 16, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/130672/>.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34. doi: [10.1080/0260293930180102](https://doi.org/10.1080/0260293930180102)
- 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), 81–112. doi: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)
- Howard, D. C. (1987). Course design: Designing learner feedback in distance education. *American journal of distance education*, 1(3), 24-40. doi: [10.1080/08923648709526595](https://doi.org/10.1080/08923648709526595)
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=44003>
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139. doi: <https://doi.org/10.12681/jode.15541>
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning – A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173(104271), 1-12. doi: [10.1016/j.compedu.2021.104271](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271)
- Jurs, P., & Špehte, E. (2021). The role of feedback in the distance learning process. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 91–105. doi: [10.2478/jtes-2021-0019](https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0019)

- Κελεσίδης, Ε., Ζακόπουλος, Β., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2022). Ο ρόλος των δραστηριοτήτων αξιολόγησης ως βασικό στοιχείο αλληλεπίδρασης των φοιτητών/τριών με το εκπαιδευτικό υλικό σε ένα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα: η περίπτωση της θεματικής ενότητας ETA 50. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11(2Α), 119-133. Doi: <https://doi.org/10.12681/icodl.3504>
- Koustourakis, G. (2015). Could the evaluation of written essays affect tutor-student communication in distance learning? Perceptions of Open University postgraduate students. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2(2), 45- 58. doi: <https://doi.org/10.26220/une.2237>
- Λιγνός, Ι., & Μπαρκονίκου, Ε. (2017). Ανατροφοδότηση εργασιών σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση. Απόψεις φοιτητών ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 62-76. doi: [10.12681/jode.14055](https://doi.org/10.12681/jode.14055)
- Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;, *Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από: <http://leandros.physics.uoi.gr/odl/input/art-lion1.htm>
- 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*, 33-51. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από <http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf>
- Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2010). Η Βελτιωτική Αξιολόγηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 195-200. doi: [10.12681/jode.9760](https://doi.org/10.12681/jode.9760)
- Μανούσου, Ε. (2021). *Εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση: ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης*. Εκδόσεις Φυλάτος.
- Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ., Ιωακείμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., Καραγιάννη, Ε. (2020). *Μαζικό Ανοικτό Διαδίκτυο Μάθημα (MOOC): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα εκπαίδευσης από απόσταση»*. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Εργαστήριο Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας, σελ. 1-27. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από: https://drive.google.com/file/d/1XSAJiq7IGRBQYRXLK-y_wl-fPskjijT/view
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88- 98. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από: http://old-eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS296/Ανάλυση_ποιοτικών_δεδομένων.pdf
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές—Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0703.pdf>
- Mills, G. F., Gay L. R. & Airasia, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι - Ανάλυση και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός
- Μουλά, Ε. (2017). Η Ποιότητα και τα Αποτελέσματα της Ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 24-31. doi: [10.12681/icodl.1103](https://doi.org/10.12681/icodl.1103)

- Nyiramana, C. (2017). Constructive feedback to students: A tool to enhance educational quality. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 14-17. doi:[10.25656/01:16962](https://doi.org/10.25656/01:16962)
- Οδηγός Σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2020-2021. (2020) Ανακτήθηκε από:https://studyarchive.eap.gr/2020_2021_b/pluginfile.php/113440/mod_resource/content/3/Study_Guide_2020-2021_ETA.pdf
- Οδηγός Σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2021-2022. (2021) Ανακτήθηκε από: https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2021/10/Οδηγός-Σπουδών_2021-2022.pdf
- Οδηγός Σπουδών Ακαδημαϊκού Έτους 2022-2023. (2022) Ανακτήθηκε από: https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2023/01/odigos_spondon_2022_2023.pdf
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του σε περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε 16 Αυγούστου, 2023 από: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38040_page/1/mode/2up
- Petsalaki, H. (2017). *The Effectiveness of Teacher Feedback in Tertiary Students' Academic Writing in Open and Distance Education*. (Unpublished Doctoral Thesis). Hellenic Open University, Patras, Greece. Retrieved January 17 August, 2023 from: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34942>
- Poulos, A. & Mahony, M.J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. doi: [10.1080/02602930601127869](https://doi.org/10.1080/02602930601127869)
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings, Fourth Edition*. Paris & London: Willey. Retrieved August 16, 2023, from: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjQtJTvvab9AhX68LsiHaGWBLkQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2F3328133.cluster219.canvas-user-content.com%2Fcourses%2F12237~36126%2Ffiles%2F12237~3328133%2Fcourses%2F2520files%2FKur>
- Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. *ETS Research Report Series*, 2007(1), 1– 47. doi:[10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x](https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x)
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 212-236. Doi: [10.12681/icodl.585](https://doi.org/10.12681/icodl.585)
- Smith, C. (2008). Building effectiveness in teaching through targeted evaluation and response: connecting evaluation to teaching improvement in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(5), 517–533. doi:[10.1080/02602930701698942](https://doi.org/10.1080/02602930701698942)
- Thorpe, M. (2000). Encouraging students to reflect as part of the assignment process. *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 79–92. doi:[10.1177/14697874000010010](https://doi.org/10.1177/14697874000010010)
- Wiggins, G. P. (1998) *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wion, F. (2008). Feedback on assignments in distance education. *24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, Madison: University of Wisconsin. Retrieved August 16, 2023 from: [https://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/6n/6.%20Wion Feedback on Assgnments in Distance Education.pdf](https://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/6n/6.%20Wion%20Feedback%20on%20Assgnments%20in%20Distance%20Education.pdf)