

# Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 12, Αρ. 7 (2023)

ICODL2023

## Πρακτικά του 12<sup>ου</sup> Συνεδρίου

για 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 978-618-82258-5-5



Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών,  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο



Ελληνικό Δίκτυο  
Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Χτυποκάρδια στις οθόνες: Οι διαδικτυακές  
εξετάσεις αξιολόγησης των ενηλίκων  
εκπαιδευομένων από απόσταση και οι αντιδράσεις  
τους

ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

doi: [10.12681/icodl.5656](https://doi.org/10.12681/icodl.5656)

Copyright © 2024, ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

**Χτυποκάρδια στις οθόνες: Οι διαδικτυακές εξετάσεις αξιολόγησης των ενηλίκων εκπαιδευομένων από απόσταση και οι αντιδράσεις τους**

**Heartbeats on computer screens: On line assessments of adult distance learners and their reactions**

Γιαννακοπούλου Ελένη  
Καθηγήτρια Σύμβουλος  
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
[egian8@gmail.com](mailto:egian8@gmail.com)

**Περίληψη**

Κάθε ενήλικος/η έχει πληθώρα εμπειριών από διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του και των μαθησιακών αποτελεσμάτων κατά τις εκπαιδευτικές του/της διαδρομές. Στα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου η διαμορφωτική αξιολόγηση βασίζεται σε γραπτές εργασίες που υποβάλλονται ηλεκτρονικά για ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή/τρια και σε τελικές γραπτές εξετάσεις, οι οποίες διενεργούνται διαδικτυακά από το 2020. Στην εισήγηση παρουσιάζεται μέρος των ευρημάτων μιας έρευνας που αποτυπώνει ενδεικτικές αντιδράσεις ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά τη διαδικτυακή αξιολόγηση και την εποπτεία τους. Η συλλογή του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν με την τεχνική της ιεραρχικής ανάλυσης κατά συστάδες. Από την ανάλυση προέκυψαν τρεις ομάδες αντιδράσεων των εκπαιδευομένων πριν και κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής γραπτής εξέτασης: α) *Ψυχο-νευρικές αντιδράσεις*, με ποικίλες εκδηλώσεις, που δηλώνονται ως νευρικότητα, αίσθηση πανικού, αδυναμία κ.α. β) *Σωματικές αντιδράσεις εκδήλωσης αγωνίας και άγχους* για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, όπως σφίξιμο στο στομάχι, δυσκολία στην αναπνοή, τρέμουλο στα χέρια κ.α. και γ) *Φοβίες τεχνικού χαρακτήρα*, προερχόμενες από ανασφάλειες για τον χειρισμό υπολογιστή και τη λειτουργία του διαδικτύου στη διάρκεια των εξετάσεων. Αυτά τα αποτελέσματα μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε την σχέση των ενηλίκων με την αξιολόγησή τους.

## **Λέξεις-κλειδιά**

Εκπαίδευση ενηλίκων, Αξιολόγηση ενηλίκων εκπαιδευομένων, Διαδικτυακές εξετάσεις

## **Abstract**

All adults have a wealth of experiences from various assessment of their learning outcomes during their educational journeys. In the postgraduate programs of the Hellenic Open University, formative assessments are carried out by written assignments submitted online and summative final exams, which are also conducted online since 2020. It is important to understand the effects and responses of adult learners to such assessments. This paper presents the initial results of a study that focuses on the reactions of adult learners before and during their online assessment and proctoring. The data is collected using a questionnaire and the answers of the learners were grouped using the hierarchical cluster analysis technique. This analysis revealed three groups of reactions to online assessment: a) Psycho-physiological reactions, expressed as nervousness, feelings of panic, weakness, etc. b) Bodily reactions of distress and anxiety about the process and the result of the evaluation, expressed by tightness in the stomach, difficulty in breathing, trembling hands, etc. and c) Technical anxiety, related to computer handling and internet malfunctions during exams. These results can help us understand the relationship of adult learners to their assessment.

## **Keywords**

Adult education, adult students assessment, Online exams

## **Μάθηση και αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων**

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες και προγράμματα εκπαίδευσης για πολλούς λόγους, οι μαθησιακές τους ανάγκες είναι ετερόκλητες, τα ενδιαφέροντα τους σύνθετα, αλλά οι στόχοι και τα κίνητρα τους κατά κανόνα συνειδητά. Με δεδομένο ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα περιλαμβάνει κάποιες μορφές αξιολόγησης, όλοι και όλες οι ενήλικοι έχουν

συμμετάσχει κατά τις εκπαιδευτικές τους διαδρομές σε ποικίλες διαδικασίες αξιολόγησης. Οι διάφορες πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνουν από εξετάσεις ελέγχου γνώσεων, εκπόνηση εργασιών ή εναλλακτικές εξεταστικές δοκιμασίες (πχ μέθοδος πρότζεκτ), των οποίων όμως ο χαρακτήρας τους, όπως και η σημασία τους, συμβολική ή ουσιαστική, παραμένουν σημαντικές για την μάθηση και την αποτίμηση της επίδοσης τους.

Η αξιολόγηση γενικά και ειδικότερα οι εξετάσεις έχουν κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και αντιμετωπίζονται παραδοσιακά ως μια τεχνική διαδικασία, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη μέτρηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και είναι κατεξοχήν ταυτισμένη με την πιστοποίηση της προόδου φοίτησης και την κατάταξή τους σε αντίστοιχες κλίμακες επίδοσης, βαθμίδες εκπαίδευσης και ακαδημαϊκές σχολές και ιδρύματα. Αν και η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων αποκτά διαφορετικό χαρακτήρα από εκείνον της τυπικής εκπαίδευσης, οι σχολικές εμπειρίες αξιολόγησης τους συνοδεύουν σε κάθε εκπαιδευτική τους διαδρομή.

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι/ες βιώνουν την αξιολόγηση είναι πολύμορφοι και οι θετικές ή αρνητικές εμπειρίες τους έχουν διάρκεια και αντοχή στην πορεία της ενήλικης ζωής τους. Ανάλογα δε, με τους λόγους και τις προσδοκίες τους από το αντίστοιχο πρόγραμμα εκπαίδευσης που συμμετέχουν, η αξιολόγηση άλλες φορές υπεραξιώνεται και άλλες υποαξιώνεται, αλλά σχεδόν πάντα επηρεάζει επαγγελματικές επιλογές, εμποδίζει ή διευκολύνει νέες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ευνοεί ή αποθαρρύνει ακόμα και αλλαγές στη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια επόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους. (Falchikov & Boud, 2007).

Στην εκπαίδευση ενηλίκων η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο μέρος σχεδιασμού κάθε προγράμματος και αποτελεί βασικό παράγοντα ανατροφοδότησης των γνώσεων και στοιχείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών εμπειριών των εκπαιδευομένων. Η μαθησιακή διεργασία σύμφωνα με το Mezirow «μπορεί να είναι σκόπιμη ως αποτέλεσμα μιας προμελετημένης αναζήτησης, ή συμπτωματική, ως ένα υποπροϊόν μιας άλλης δραστηριότητας η οποία όμως περιλαμβάνει σκόπιμη μάθηση ή απλώς αφομοιωτική μάθηση χωρίς επίγνωση. Οι διάφορες μορφές τόσο της σκόπιμης όσο και της συμπτωματικής μάθησης διαμορφώνονται πέρα από το συνειδησιακό πλαίσιο του μανθάνοντος» (Mezirow, 2007 , σ.45).

Η μάθηση μέσα από την αξιολόγηση μπορεί από αυτή την οπτική να θεωρηθεί μια μορφή συμπτωματικής μάθησης, η οποία εστιάζεται στον αναστοχασμό των μαθησιακών εμπειριών και επομένως η κάθε διαδικασία αξιολόγησης οφείλει να οργανώνεται ως διαδικασία μάθησης. Οι σχέσεις των ενηλίκων με την αξιολόγηση έχουν διαμορφωθεί κατά τη σχολική τους διαδρομή και είναι συνήθως ταυτισμένες με τη μέτρηση της επίδοσης, τον έλεγχο, την εξέταση και την ιεραρχική κατάταξη σε κλίμακες αξιολόγησης οι οποίοι αποτελούν παράγοντες που μπορούν να υπονομεύσουν την υπευθυνότητα των ατόμων απέναντι στην μάθηση τους, αλλά και να παραμορφώσουν την αυτο-εικόνα τους, να αλλοιώσουν τις προσδοκίες, να επικαθορίζουν τις επιλογές και να αποπροσανατολίζουν τους στόχους τους.

Πολλές φορές η ανάδυση δυσάρεστων συναισθημάτων και αναμνήσεων από αξιολογήσεις του παρελθόντος, οι οποίες αναπαράγουν συνθήκες που προκάλεσαν τραυματικές εμπειρίες στους εκπαιδευομένους αποτελεί ένα από τα εμπόδια που λειτουργεί ανασχετικά στις διαδικασίες της μάθησης. Επομένως, οι προσπάθειες απαλοιφής των αρνητικών εμπειριών αξιολόγησης και η επανοματοδότηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια εξαιρετικά σημαντική, αλλά πολύπλοκη διεργασία που συνδέεται με την ανατροπή προγενέστερων αντιλήψεων. Μια από τις δυσκολίες του εγχειρήματος αποδίδεται και στους εκπαιδευτές/τριες, οι οποίοι συνεχίζουν να προσδίδουν στις διαδικασίες αξιολόγησης τον ίδιο ρόλο με αυτό που είχε στην τυπική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να συνιστά επίδικο αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και να παραμένει πηγή ψυχο-συναισθηματικών εντάσεων που δυσχεραίνει τους εμπλεκόμενους στο να διαχειριστούν την «ενηλικιότητά» τους (Γιαννακοπούλου & Μάλαμα, 2016).

Στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία θέματα σχετικά με την αξιολόγηση, τις μορφές και τη σχέση της με τη μάθηση στην τυπική εκπαίδευση αναλύονται με πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων. Ο πλούτος και το εύρος αυτής της βιβλιογραφίας, όμως, έρχεται σε αντίθεση με τις λιγοστές θεωρητικές αναλύσεις και εμπειρικές έρευνες για την αξιολόγηση της μάθησης των ενηλίκων. Μια ερμηνεία θα ήταν ότι η βαρύτητα της αξιολόγησης στην ΕΕ αποδίδεται περισσότερο στο σχεδιασμό των προγραμμάτων και συνδέεται συνήθως με την υλοποίηση των προγραμμάτων (Bound & Falchikov, 2007).

## **Η τελική αξιολόγηση στο Πρόγραμμα Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ**

Η αξιολόγηση επομένως, αποτελεί αφετηρία διαφορετικού προβληματισμού για όλους τους παράγοντες και κυρίως για τους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κοινή αντίδραση των ενηλίκων όταν βρεθούν σε συνθήκες αξιολόγησης είναι η ψυχολογική φόρτιση που τους χαρακτηρίζει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική ή τη μαθησιακή σχέση που συγκρότησαν με το γνωστικό αντικείμενο ή την κατάλληλη προετοιμασία τους για να ανταποκριθούν στην αξιολόγηση. Η διαδικασία αυτή συνιστά μια διαφορετική εκπαιδευτική συνάντηση, όπου σε αρκετές περιπτώσεις καθορίζεται όχι μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, αλλά και από πλήθος διαφορετικών ως προς τη σημασία τους ψυχολογικών παραγόντων όπως, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, άγχος, φόβος αποτυχίας ή επιπτώσεις μιας αρνητικής αξιολόγησης κ.α. (Rogers, 1999: 281-282).

Το Πρόγραμμα Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ από την ίδρυση του, περιλάμβανε πέντε «πρόσωπο με πρόσωπο» ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις των φοιτητών και φοιτητριών, την εκπόνηση τεσσάρων γραπτών εργασιών κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, οι οποίες αποτελούσαν μέρος της αξιολόγησης τους (διαμορφωτική αξιολόγηση), μαζί με μια «πρόσωπο με πρόσωπο» τελική γραπτή εξέταση αξιολόγησης (ΕΑΠ, 2022). Η μέθοδος τελικών εξετάσεων στην θεματική ενότητα Εκπαίδευση ενηλίκων (ΕΚΠ 64), στην οποία έχω πολύχρονη εμπειρία, είναι ατομικές, διενεργούνται ομαδικά και σε περίπτωση αποτυχίας δίνεται η δυνατότητα επαναληπτικής εξέτασης την ίδια περίοδο ή σε επόμενη ακαδημαϊκή χρονιά. Μέχρι το 2019 διεξάγονταν σε αίθουσες εξεταστικών κέντρων στις πόλεις που γίνονταν και οι συμβουλευτικές συναντήσεις και φυσικά απαιτούσαν τη μετακίνηση των εκπαιδευομένων από τους τόπους κατοικίας τους. Οι εκπαιδευόμενοι/ες απαντούσαν χειρόγραφα στα αντίστοιχα θέματα, τα οποία συνοδεύονταν από διευκρινιστικές οδηγίες και επιτρεπόταν οι εξεταζόμενοι/ες να έχουν μαζί τους για να συμβουλευτούνται επικουρικά το αντίστοιχο διδακτικό υλικό. Τα κοινά για όλους τους εκπαιδευόμενους της θεματικής ενότητας, θέματα και οδηγίες αξιολόγησης, διασφαλίζουν αντικειμενικότητα κρίσης, ενώ διαμορφώνονται από την ομάδα των καθηγητών συμβούλων της θεματικής ενότητας, με την τελική ευθύνη επιλογής να ανήκει στον συντονιστή της ενότητας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτών/τριων κατά τη διεξαγωγή της τελικής ήταν η ευθύνη της ομαδικής «πρόσωπο-με-πρόσωπο» εξέτασης και η απρόσκοπτη ολοκλήρωση της στο προβλεπόμενο χρόνο. Βασική τους μέριμνα ήταν η ταυτοποίηση των συμμετεχόντων, η διασφάλιση ενός ήρεμου κλίματος, απαραίτητου για την μείωση του ψυχολογικού φορτίου των εξεταζόμενων και η «περιφρούρηση» του εξεταστικού περιβάλλοντος από εξωγενείς παράγοντες. Με αναμενόμενη την ένταση, το αυξημένο άγχος και την ανησυχία στην οποία βρίσκονται όλοι και όλες κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, κάθε επόπτης/τρια κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, εκτός από την διαφύλαξη του αδιάβλητου και της εγκυρότητας της διαδικασίας απέδιδε ιδιαίτερη σημασία στη διακριτική επιτήρηση και στο σεβασμό της προσπάθειας των εξεταζόμενων. Η ορθή άσκηση αυτού του ρόλου, αποτελούσε σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και της δυνατότητας αυτοσυγκέντρωσης των εξεταζόμενων, ώστε να αποδώσουν το βέλτιστο αποτέλεσμα και επιτύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο τους.

Αρχικά, ως αποτέλεσμα των περιορισμών που επέβαλε η πανδημία του COVID-19, (κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-20 έως και 2020-21), και στη συνέχεια με απόφαση της διοικούσας του ΕΑΠ, τόσο οι ομαδικές εκπαιδευτικές συναντήσεις όσο και οι τελικές εξετάσεις αντικαταστάθηκαν από διαδικτυακές. Οι πρακτικές αυτές παγιώθηκαν και προσαρμόστηκαν οι αντίστοιχες ηλεκτρονικές πλατφόρμες, ώστε να καταστήσουν προσιτές σε όλους και όλες την άνετη πρόσβαση και την επικοινωνία κατά τη διεξαγωγή των συναντήσεων και των εξετάσεων. Παράλληλα τηρούνται αυστηρά οι προδιαγραφές ταυτοπροσωπίας, εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και διασφαλίζονται τα προσωπικά δεδομένα των εκπαιδευομένων (ΕΑΠ, 2022).

### **Από τις «πρόσωπο-με-πρόσωπο» στις διαδικτυακές τελικές εξετάσεις**

Θέματα που συναρτώνται με τις διαδικασίες συμμετοχής των φοιτητών/τριών στις τελικές εξετάσεις μπορούν να διερευνηθούν από πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και να αναλυθούν σε διάφορα επίπεδα. Ωστόσο, η μετάβαση από την ομαδική «πρόσωπο-με-πρόσωπο» τελική αξιολόγηση, στην ατομική διαδικτυακή εξεταστική δοκιμασία δημιούργησε νέες προκλήσεις και προβληματισμούς. Η αίθουσα των εξετάσεων με τους διασκορπισμένους στην αίθουσα φοιτητές/τριες

αντικαταστάθηκε από την «εικονική αίθουσα» της εξεταστικής πλατφόρμας. Στην οθόνη του/της εκπαιδευτή/τριας προβάλλονται πολλαπλά ηλεκτρονικά «παράθυρα» με τα πρόσωπα των εξεταζόμενων φοιτητών/τριών σε διαρκή έκθεση και εποπτεία, διότι οι κάμερες των ηλεκτρονικών υπολογιστών παραμένουν ανοικτές καθ' όλη τη διάρκεια των εξετάσεων. Η διασφάλιση του ήρεμου κλίματος και του ασφαλούς περιβάλλοντος αποτελεί πλέον ευθύνη των φοιτητών/τριων, καθώς και η επίλυση όλων των πρακτικών θεμάτων που σχετίζονται με το χειρισμό των υπολογιστών, την πρόσβαση στο διαδίκτυο και την ευχέρεια χρήσης της εξεταστικής πλατφόρμας. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες επιλέγουν το χώρο που θα εγκατασταθούν κατά την διάρκεια της εξέτασης και φροντίζουν οι ίδιοι ώστε οι συνθήκες να είναι ικανές να τους επιτρέψουν την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στην εξεταστική δοκιμασία.

Η τεχνική υποστήριξη από την πλευρά του ΕΑΠ έχει σχεδόν μηδενίσει τα τεχνικά εμπόδια λειτουργίας, ενώ έχουν προβλεφθεί εναλλακτικές λύσεις για κάθε δυσκολία της τελευταίας στιγμής. Παρόλο βέβαια, που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης, οι αγωνίες για τα ενδεχόμενα πρακτικά προβλήματα καιροφυλακτούν. Κατά τη διαδικτυακή εξέταση οι όροι της αξιολόγησης παραμένουν οι ίδιοι, μιας και συνεχίζουν να έχουν στη διάθεσή τους το διδακτικό υλικό, αλλά η υποβολή των απαντήσεων στα ερωτήματα των εξετάσεων που είναι πλέον ηλεκτρονική με τη χρήση κειμενογράφου (word) και όχι χειρόγραφη. Ο χρόνος των εξετάσεων είναι επαρκής και λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι κάποιοι δεν έχουν ευχέρεια πληκτρολόγησης.

### **Διαδικτυακή αξιολόγηση**

Η χρήση της τεχνολογίας στις διαδικασίες αξιολόγησης δεν είναι μια καινούργια πρακτική, η ανάπτυξη όμως των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών μπορούν εμπλουτίσουν τις πρακτικές αξιολόγησης και να τροποποιήσουν τις προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στην ανώτατη εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση όμως αποτελεί η ανάπτυξη της διαδικτυακής αξιολόγησης με τους όρους της παιδαγωγικής και όχι της τεχνολογίας (Stödberg, 2012, σ. 602). Όπως διευκρινίζει ο Stödberg (ο.π. σ. 591), ο όρος «διαδικτυακή αξιολόγηση»

αναφέρεται σε κάθε μορφή και τύπου αξιολόγηση, της οποίας η συνολική διαδικασία από το σχεδιασμό των θεμάτων μέχρι την αρχειοθέτηση των αποτελεσμάτων διενεργείται με την υποστήριξη και αξιοποίηση τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών. Η αξιολόγηση αυτή περιγράφεται στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως αξιολόγηση μέσω υπολογιστή (computer-based assessment), αξιολόγηση με τη βοήθεια υπολογιστή (computer-assisted assessment), ηλεκτρονική αξιολόγηση (e-assessment), ψηφιακή και διαδικτυακή αξιολόγηση (online assessment») (Kocdar et al., 2018, σ. 222).

Η διεθνής βιβλιογραφία για την διαδικτυακή αξιολόγηση, ιδίως των τριών τελευταίων ετών, είναι ιδιαίτερα πλούσια και χαρακτηρίζεται από τη χρήση πλήθους διαφορετικών προσεγγίσεων και μεθόδων εμπειρικής διερεύνησης όψεων και διαστάσεων της.

Οι Dayananda et al. (2021) σε μια εκτενή επισκόπηση των διαδικτυακών εξετάσεων, που γενικεύτηκαν με αφορμή την πανδημία του COVID-19, ταξινομούν τις σχετικές έρευνες στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Έρευνες που σχετίζονται με διάφορες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σε εξετάσεις με τη βοήθεια υπολογιστή και σε διαδικτυακές πλατφόρμες ηλεκτρονικής αξιολόγησης. Επίσης, μελετούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών παραμέτρων της διαδικτυακής αξιολόγησης και την απόδοση των εξεταζόμενων, καθώς και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων από τις ηλεκτρονικές εξετάσεις.
- Έρευνες που διερευνούν τις τεχνικές διαδικτυακών μεθόδων αξιολόγησης και τα χαρακτηριστικά τους, όπως την ασφάλεια που παρέχουν οι πλατφόρμες αξιολόγησης ή τα συστήματα εξετάσεων. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνεται η ανάπτυξη συστημάτων (πλατφόρμες και προγράμματα) διαδικτυακών εξετάσεων με σημαντικές δυνατότητες για τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές, πέρα από την διεξαγωγή των εξετάσεων. Μεταξύ αυτών πρακτικές και τεχνικές, οι οποίες αυτοματοποιούν μέρος ή όλη τη διαδικασία των εξετάσεων, όπως παρακολούθηση και καταγραφή σε πραγματικό χρόνο των επιδόσεων των εξεταζόμενων στην περίπτωση τυποποιημένων τεστ αξιολόγησης ή βαθμολογίας γραπτών δοκιμών με την υποστήριξη τεχνητής νοημοσύνης.

- Έρευνες που διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν προτιμήσεις σπουδαστών και εκπαιδευτών στις διαδικτυακές εξετάσεις. Ακολουθώντας διαφορετικές μεθόδους οι έρευνες αυτές διαπιστώνουν ότι η προετοιμασία των θεμάτων και η συμφωνία τους με το διδακτικό υλικό, καθώς και οι συνθήκες διεξαγωγής των διαδικτυακών εξετάσεων επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις απόψεις των εκπαιδευομένων. Το επίπεδο του άγχους και η αυτοπεποίθηση των σπουδαστών οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις οι οποίες επιδρούν στην απόδοση των εκπαιδευομένων κατά στις διαδικτυακές εξετάσεις. Επιπλέον η διάρκεια των εξετάσεων, το επίπεδο δυσκολίας των θεμάτων, τα τεχνολογικά εμπόδια και η μέθοδος αξιολόγησης είναι σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση απόψεων και προτιμήσεων για τις διαδικτυακές εξετάσεις.
- Έρευνες των διαφόρων όψεων παραβίασης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας κατά τις διαδικτυακές εξετάσεις και ανέντιμων συμπεριφορών ή πρακτικών εξαπάτησης, οι οποίες μπορεί να προκύψουν κατά τις διαδικτυακές εξετάσεις. Έχουν καταγραφεί μορφές συμπεριφορών κατά τις διαδικτυακές εξετάσεις, οι οποίες παραβιάζουν την ακαδημαϊκή εντιμότητα και έχουν αναπτυχθεί αντίμετρα για τον έλεγχο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων.
- Προσεγγίσεις διασφάλισης αξιόπιστων διαδικτυακών εξετάσεων, όπως έλεγχοι και συστήματα επαλήθευσης ταυτότητας, μέθοδοι εποπτείας και ασφαλή διαδικτυακά περιβάλλοντα. Στη κατηγορία αυτή υπάγονται διάφορες διαδικτυακές μέθοδοι για την επαλήθευση της ταυτότητας των εξεταζόμενων, όπως αναγνώριση προσώπου και την εποπτεία των εξετάσεων, όπως βινεο-εποπτεία ή εκ των υστέρων ανάλυση εγγεγραμμένου βίντεο.
- Έρευνες των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων και μπορεί να επηρεάσουν την λειτουργικότητα τους, όπως προβλήματα διαδικτύου ή εξοπλισμού και γενικότερα τεχνικής υποστήριξης.
- Έρευνες των επιπτώσεων και της επίδρασης των διαδικτυακών εξετάσεων στην ποιότητα της εκπαίδευσης από απόσταση.

Στην Ελλάδα ο προβληματισμός για την διαδικτυακή αξιολόγηση αν και είναι σημαντικός, βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, τα ερευνητικά δεδομένα και οι συναφείς δημοσιεύσεις είναι ελάχιστα, όπως διαπιστώθηκε από μια βιβλιογραφική έρευνα

σε συναφείς βάσεις βιβλιογραφικών δεδομένων διαθέσιμες στο HealLink (<https://search.heal-link.gr/>).

Ωστόσο, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις η υιοθέτηση της διαδικτυακής αξιολόγησης από τα Ανώτατα Ιδρύματα προβλέπεται να επεκταθεί τα επόμενα χρόνια και σε κάποιες περιπτώσεις να αντικαταστήσει τις «πρόσωπο-με-Πρόσωπο» εξετάσεις. Η εξέλιξη αυτή για να είναι επιτυχής και εκπαιδευτικά αποδοτική προϋποθέτει την ανάπτυξη κατάλληλων μέσων για την αξιολόγηση, όχι μόνο γνώσεων, αλλά και ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Το έργο αυτό επιβαρύνει πρωτίστως τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τους εκπαιδευτές/τριες και λιγότερο τους τεχνικούς των ΤΠΕ και απαιτεί χρονοβόρες μελέτες και σύνθετες διαδικασίες έρευνας και πιλοτικές εφαρμογές.

### **Το θέμα και η μεθοδολογία της έρευνας**

Στους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνεται η ενδυνάμωση της ευχέρειας των ατόμων να αξιοποιούν μαθησιακά τις εμπειρίες γεγονότων του παρελθόντος τους μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό και την κριτική αποτίμηση, για να επιτύχουν το σχεδιασμό των μελλοντικών τους δράσεων ή αποφάσεων. Η άρση επομένως των όλων των εμποδίων και μεταξύ αυτών των συναισθηματικών αποτελεί βασική συνθήκη. Η διερεύνηση των εσωτερικών εμποδίων, των στάσεων, των προκαταλήψεων ή των στερεοτυπικών αντιλήψεων των ενηλίκων καθώς και η ανίχνευση των συναισθηματικών διαστάσεων της μάθησης, βρίσκονται στο επίκεντρο σχετικών προβληματισμών και αποτελούν ένα από τα θέματα της αντίστοιχης βιβλιογραφίας του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε συναφείς έρευνες οι ενήλικες περιγράφουν τις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης με συναισθηματικούς όρους άλλοτε ως ευχάριστες ή ενδιαφέρουσες και άλλοτε ως δυσάρεστες ή βαρετές, (Dirx, 2006).

Οι σύγχρονοι ερευνητές/τριες συμφωνούν ότι τα συναισθήματα είναι πολύπλοκα, πολύπλευρα φαινόμενα που περιλαμβάνουν μια υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία, γνωστικές διαδικασίες, εκφραστικές συμπεριφορές (expressive behaviors) και φυσιολογικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, το άγχος των εξετάσεων που μας ενδιαφέρει εδώ, περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, ανησυχία και νευρικά συναισθήματα (συναισθηματική συνιστώσα), ανησυχίες για αποτυχία στις εξετάσεις (γνωστική

συνιστώσα), παρορμήσεις για αποφυγή των εξετάσεων (συνιστώσα κινήτρων), ανήσυχες εκφράσεις του προσώπου που χαρακτηρίζονται από ανοιχτά μάτια και ανασηκωμένο φρύδια (εκφραστική συνιστώσα) και φυσιολογικές αλλαγές όπως αυξημένος καρδιακός ρυθμός ή εφίδρωση (σωματική φυσιολογική συνιστώσα) (Vogl & Pekrun, 2016).

Εξαιτίας της πολυδιάστατης δομής των συναισθημάτων, τα συναισθήματα μπορούν να ερευνηθούν με διαφορετικά ερευνητικά μέσα, , όπως ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (self-report questionnaires), έμμεση αξιολόγηση (implicit assessment), φυσιολογικά και νευρο-φυσιολογικά μέτρα (physiological and neuro-physiological measures, π.χ. ηλεκτροδερμική δραστηριότητα (electrodermal activity), παρατήρηση μη λεκτικής συμπεριφοράς (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και στάσεις του σώματος, ή τα προσωδιακά χαρακτηριστικά της ομιλίας (prosodic features of verbal speech), όπως τονισμός λέξεων, ρυθμός εκφοράς του λόγου, ύφος κ.α. (Vogl & Pekrun, 2016). Οι τυποποιημένες κλίμακες αυτό-αναφοράς είναι τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέσα μέχρι σήμερα και έχουν αποδειχθεί αξιόπιστα, έγκυρα και οικονομικά αποδοτικά, αν και μπορεί να υπόκεινται σε κοινωνικά επιθυμητές αποκρίσεις.

Παραδοσιακά, τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς συναισθημάτων επικεντρώνονταν στο άγχος των εκπαιδευομένων στις εξετάσεις, ωστόσο πολλά ερωτηματολόγια έχουν διευρύνει το ερευνητικό πλαίσιο και συμπεριλαμβάνουν μια ποικιλία συναισθημάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Σύμφωνα με πλήθος ερευνητικών δεδομένων, οι αξιολογήσεις πυροδοτούν μια ποικιλία διαφορετικών τύπων συναισθημάτων, ενώ ο τύπος της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τη συχνότητα ή την ένταση των συναφών συναισθημάτων. Τα συναισθήματα τα οποία προκαλούνται σε οποιοδήποτε στάδιο της αξιολόγησης μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, όχι μόνο επιδρώντας στις γνωστικές διεργασίες κατά την αξιολόγηση, αλλά και κατά την προετοιμασία για μια αξιολόγηση. Τα συναισθήματα αυτά μπορεί να είναι θετικά να εμπλουτίζουν τη μαθησιακή εμπειρία και να λειτουργούν ως κίνητρα εγείροντας το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για μάθηση, ή αρνητικά προκαλώντας απογοήτευση και παραίτηση. Στο πλήθος των αρνητικών συναισθημάτων έχει μέχρι σήμερα

επικεντρωθεί η εμπειρική έρευνα με έμφαση κυρίως στο άγχος των εξετάσεων και στις επιπτώσεις του στην απόδοση των εκπαιδευομένων (Falchikov & Boud, 2007). Η αγχογόνα κατάσταση κατά την εξεταστική δοκιμασία προκαλεί συναισθηματική εξάντληση που σε πολλές περιπτώσεις είναι πιο έντονη από τη νοητική και συνοδεύεται από εξουθενωτικά συμπτώματα, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αποσπά την προσοχή από τις εξετάσεις, υπονομεύει τις διαδικασίες μνήμης και τελικά αλλοιώνει την εγκυρότητα των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η προέλευση, η ένταση και η διάρκεια αυτών συναισθημάτων συνδέονται με πλήθος παραγόντων, διατρέχουν τον χρόνο και διαπερνούν τα ατομικά χαρακτηριστικά. Είναι γεγονός, ότι πολλά άτομα ανταπεξέρχονται καλύτερα στις αγχογόνες εξεταστικές διαδικασίες, λειτουργούν με νηφαλιότητα και ψυχραιμία, τις αντιμετωπίζουν ως πρόκληση για επιβεβαίωση της αξίας τους, παρά ως απειλή και κίνδυνο. Ωστόσο, για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους/ες το άγχος των εξετάσεων είναι κυρίαρχο στοιχείο με επιζήμιες συνέπειες στο αποτέλεσμα της εξεταστικής τους προσπάθειας οδηγώντας ενίοτε σε συστηματικά σφάλματα της αξιολόγησης τους (Woldeab & Brothen, 2019).

Στη βάση αυτή, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στον προβληματισμό και στη διερεύνηση της επίδρασης της διαδικτυακής εποπτείας και αξιολόγησης των μεταπτυχιακών φοιτητών και των φοιτητριών του ΕΑΠ κατά τη διαδικασία των τελικών γραπτών εξετάσεων. Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αναπτύχθηκε με βάση το «Test Anxiety Scale for Online Exams» (TAS-OE), που έχει συντεθεί από τον Dikmen (2022) και το οποίο είναι αποτέλεσμα εκτεταμένης έρευνας συναφών ερωτηματολογίων, καθώς και διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του με ελέγχους σε μεγάλο δείγμα εξεταζόμενων σε διαδικτυακές εξετάσεις.

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις για τις ψυχο-σωματικές αντιδράσεις και τις τεχνικές φοβίες, τις οποίες εκδηλώνουν άτομα που συμμετέχουν σε διαδικτυακές εξετάσεις, με τις απαντήσεις τους να καταγράφονται σε κλίμακα Likert. Η επιλογή του ερωτηματολογίου αυτού στην έρευνα μας δεν σχετίζεται και δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνολογίες διεξαγωγής διαδικτυακών εξετάσεων. Ωστόσο, πλήθος ερωτηματολογίων έχουν αναπτυχθεί για την αποτύπωση αντιδράσεων απέναντι σε αυτού του τύπου τις εξετάσεις, που όμως

αναφέρονται σε συγκεκριμένες πλατφόρμες ή τύπους εξετάσεων (μια επισκόπηση τεχνολογιών η-αξιολόγησης παρατίθεται στο Gupta et. al. 2019).

Μειονέκτημα του ερωτηματολογίου αυτού αποτελεί η επιδίωξη καταγραφής αντιδράσεων απέναντι στη διαδικτυακή αξιολόγηση μόνο σε δύο άξονες: ψυχοσωματικές αντιδράσεις (12 ερωτήσεις) και τις τεχνικές φοβίες (8 ερωτήσεις), παρά το γεγονός ότι ο κατασκευαστής του δέχεται ότι οι αντιδράσεις απέναντι σε κάθε μορφής διαδικτυακή αξιολόγηση είναι ένα πολυ-παραγοντικό φαινόμενο. Το μειονέκτημα αυτό αναίρεσε η ιεραρχική ανάλυση κατά συστάδες (hierarchical cluster analysis), στην οποία υποβλήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας μας με βάση την οποία διαχωρίστηκαν οι ψυχολογικές από τις σωματικές αντιδράσεις.

Το δείγμα της έρευνας σχηματίστηκε από 114 ενήλικες, που τα τελευταία χρόνια είχαν παρακολουθήσει θεματικές ενότητες του ΕΑΠ. Το συγκεκριμένο δείγμα είναι ένα μη-τυχαίο «δείγμα ευκολίας» (convenience sample), αποτελούμενο από μέλη του πληθυσμού στόχου με κριτήρια, όπως ευκολία πρόσβασης, διαθεσιμότητα ή η ετοιμότητα και η προθυμία συμμετοχής στην έρευνα (Saumure & Given, 2008).

Η κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα μας ανά ηλικία και φύλο φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 1.

**Πίνακας 1:** Το κατανομή του πληθυσμού της έρευνας κατά φύλο και ηλικία

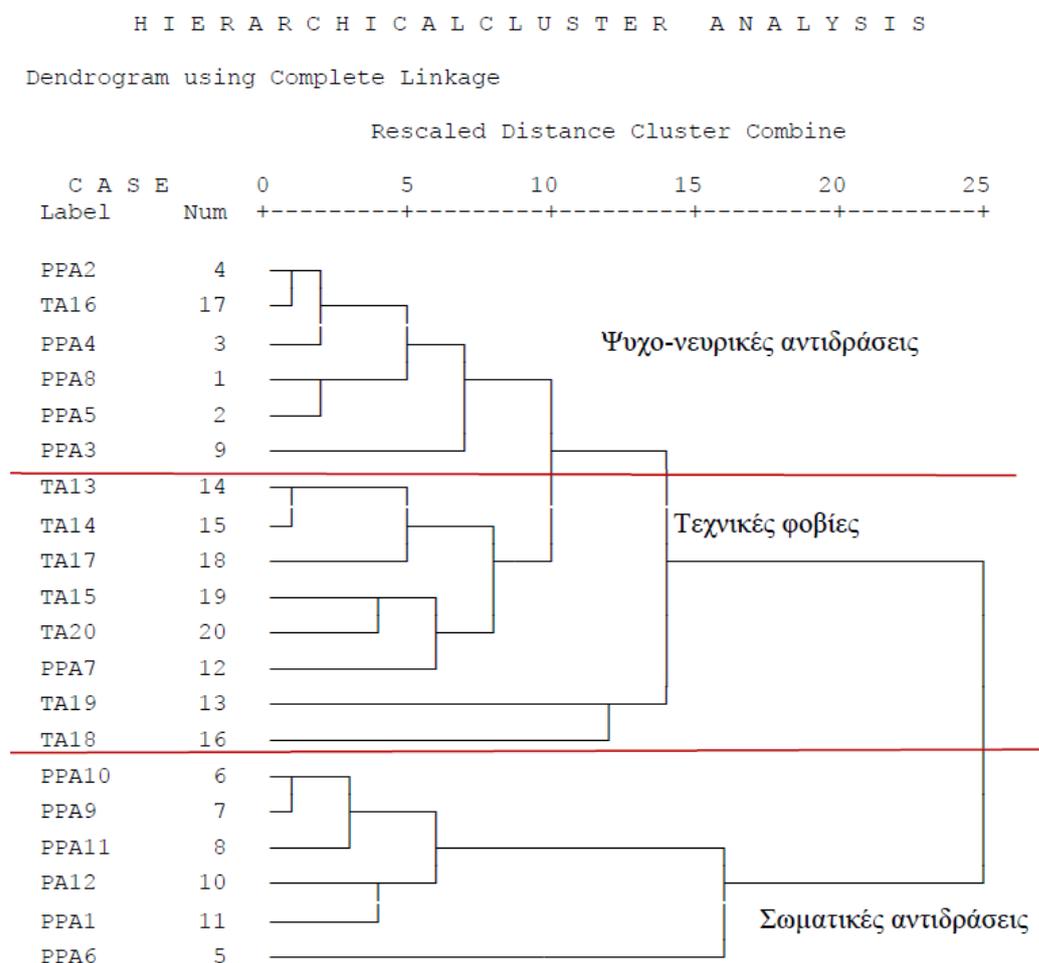
		Φύλο		Σύνολο
		άνδρας	γυναίκα	
Ηλικία	Έως 35	4	26	30
	35-40	7	41	48
	45 και πάνω	4	32	36
Σύνολο		15	99	114

### Ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να δημιουργηθεί μια σαφής και συνεκτική εικόνα των αντιδράσεων των ενήλικων εκπαιδευόμενων απέναντι στην διαδικτυακή αξιολόγηση της μάθησής τους, οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν με την τεχνική της ιεραρχικής ανάλυσης κατά συστάδες (hierarchical cluster analysis). Η στατιστική αυτή τεχνική εντοπίζει εσωτερικές σχέσεις ανάμεσα στα δεδομένα βασισμένη στη λογική ότι τα δεδομένα μπορούν να

διαχωριστούν σε συστάδες με βάση μια ορισμένη με συγκεκριμένο τρόπο απόσταση μεταξύ τους. Στην ανάλυσή μας η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε για να ομαδοποιήσει τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας σε συστάδες, έτσι ώστε κάθε συστάδα να είναι ομοιογενής ως προς τα χαρακτηριστικά των αντιδράσεων των υποκειμένων της έρευνας μας και παράλληλα κάθε συστάδα που δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο να είναι διαφορετική από τις άλλες συστάδες (Contreras & Murtagh, 2016).

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης αυτής είναι ένα δενδρόγραμμα, το οποίο δείχνει την ιεραρχική σχέση μεταξύ των συστάδων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας, φαίνονται στο δενδρόγραμμα του πίνακα 2.



**Πίνακας 2:** Ιεραρχική Ανάλυση κατά Συστάδες (Hierarchical Cluster Analysis)

Από την ανάλυση αυτή προέκυψαν τρεις συστάδες απαντήσεων στις ερωτήσεις της έρευνας, οι οποίες αποτυπώνουν τις αντιδράσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στην αξιολόγηση της μάθησής τους ως διαδικασία της συμμετοχής τους σε

εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι τρεις συστάδες των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνάς μας σε αντίστοιχες ερωτήσεις είναι:

**1η συστάδα αντιδράσεων:** *Ψυχο-νευρικές αντιδράσεις με αφορμή την αξιολόγηση, με ποικίλες εκδηλώσεις, αποτελούμενη από απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις-μεταβλητές με τις οποίες δηλώνονται νευρικήτητα και ανησυχία (PPA2, TA16), άγχος που προκαλεί αδυναμία μνήμης (PPA3), ένα είδος πανικού (PPA4), ένταση με αποτέλεσμα αδυναμία συγκέντρωσης (PPA8) , αίσθηση αδυναμίας ( PPA5).* Οι αντιδράσεις αυτές προκαλούνται συχνά ή πάντοτε κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων στην πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας μας. Νευρικήτητα και ανησυχία (PPA2) εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 40% «συχνά» και 13% «πάντοτε» κατά τις διαδικτυακές εξετάσεις, άγχος που προκαλεί αδυναμία μνήμης (PPA3) ποσοστό της τάξης του 39% «συχνά» και 22% «πάντοτε», ένα είδος πανικού (PPA4) ποσοστό της τάξης του 48% «συχνά» και 17% «πάντοτε», ένταση με αποτέλεσμα αδυναμία συγκέντρωσης (PPA8) ποσοστό της τάξης του 40% «συχνά» και 29% «πάντοτε» και αίσθηση αδυναμίας ( PPA5) ποσοστό της τάξης του 32% «συχνά» και 20% «πάντοτε».

**2<sup>η</sup> συστάδα αντιδράσεων:** *Σωματικές αντιδράσεις εκδήλωσης αγωνίας και άγχους για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αξιολόγησης, αποτελούμενη από απαντήσεις στις αντίστοιχες ερωτήσεις-μεταβλητές με τις οποίες δηλώνονται λίγο πριν ή κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων σφίξιμο στο στομάχι (PPA1), άγχος (PPA6), χτυποκάρδι (PPA9), δυσκολία στην αναπνοή (PPA10), έξαψη με τις παλάμες να ιδρώνουν (PPA11), τρέμουλο στα χέρια (PPA12).* Οι αντιδράσεις αυτές, όπως και οι ψυχο-νευρικές προκαλούνται συχνά ή πάντοτε λίγο πριν ή κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων στην πλειονότητα των υποκειμένων της έρευνας μας. Σφίξιμο στο στομάχι (PPA1) εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 34% «συχνά» και 38% «πάντοτε», άγχος (PPA6), εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 34% «συχνά» και 64% «πάντοτε», χτυποκάρδι (PPA9), εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 34% «συχνά» και 23% «πάντοτε», δυσκολία στην αναπνοή (PPA10), εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 39% «συχνά» και 22% «πάντοτε», έξαψη με τις παλάμες να ιδρώνουν (PPA11), εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 34% «συχνά» και 34% «πάντοτε», τρέμουλο στα χέρια (PPA12) εκδηλώνει ποσοστό της τάξης του 36%

«συχνά» και 40% «πάντοτε» λίγο πριν ή κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων.

**3<sup>η</sup> συστάδα αντιδράσεων:** *Φοβίες τεχνικού χαρακτήρα*, προερχόμενες από ανασφάλειες για τον χειρισμό του Η/Υ και τη διασφάλιση της λειτουργίας του διαδικτύου στη διάρκεια των εξετάσεων. Με τον όρο «φοβία» εννοείται η έντονη ανησυχία και το άγχος ενός ατόμου η οποία υφίσταται παρά το γεγονός ότι ενδέχεται να μην υπάρχει αληθινός κίνδυνος στην πραγματικότητα. Οι φοβίες εκδηλώνονται στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στις αντίστοιχες ερωτήσεις-μεταβλητές με τις οποίες δηλώνονται νευρικότητα και ανησυχία για τη διαχείριση του χρόνου των διαδικτυακών εξετάσεων (TA13), για μια ενδεχόμενη διακοπή της σύνδεσης με το διαδίκτυο (TA14) ή για μια δυσλειτουργία του Η/Υ κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (TA15), ενδεχόμενη παρανόηση των ερωτήσεων στις διαδικτυακές εξετάσεις (TA20), ενόχληση από την έκθεση στην οθόνη του επιτηρητή/της ότι κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εξέτασης (TA18) και τελικά συνολική άρνηση της διαδικτυακής εξέτασης ως κατάλληλης μορφής εξέτασης για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (TA19).

Φοβίες προερχόμενες από ανασφάλειες για τον χειρισμό του Η/Υ και τη διασφάλιση της λειτουργίας του διαδικτύου στη διάρκεια των εξετάσεων εκδηλώνονται επίσης σε κάποιες περιπτώσεις από σημαντικά ποσοστά των υποκειμένων της έρευνας μας. Στις απαντήσεις τους κυριαρχεί σε ποσοστό της τάξης του 49% «συχνά» και 19% «πάντοτε» η νευρικότητα και η ανησυχία για μια ενδεχόμενη διακοπή της σύνδεσης με το διαδίκτυο (TA14), ανησυχία για μια ενδεχόμενη παρανόηση των ερωτήσεων στις διαδικτυακές εξετάσεις (TA20) εκδηλώνεται από ένα ποσοστό της τάξης του 28% «συχνά» και 9% «πάντοτε», για μια δυσλειτουργία του Η/Υ κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (TA15) από ένα ποσοστό της τάξης του 32% «συχνά» και 6% «πάντοτε».

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, τέλος, δύο ευρήματα της έρευνας μας. Ένα υψηλό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας μας, παρότι γνωρίζει τις συνθήκες των διαδικτυακών εξετάσεων δηλώνει ενόχληση από την έκθεση στην οθόνη του επιτηρητή/της ότι κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εξέτασης (TA18) σε ποσοστό της τάξης του 43% «συχνά» και 35% «πάντοτε» και ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό της τάξης του 67% δεν θεωρεί τη διαδικτυακή εξέταση μια κατάλληλη μορφή

εξέτασης για προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (TA19). Αντίθετα, η ανησυχία για τη διαχείριση του χρόνου των διαδικτυακών εξετάσεων (TA13) δεν φαίνεται να είναι σημαντική μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας μας, αφού μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 14% δηλώνει ότι ανησυχεί «συχνά» και μόνο 1% «πάντοτε» κατά τη διάρκεια των εξετάσεων.

### **Συμπερασματικά σχόλια**

Παρά τους εγγενείς περιορισμούς της παρούσας έρευνας, εξαιτίας του περιορισμένου εύρους του δείγματος ο οποίος περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, τα ευρήματά μας συμφωνούν με αντίστοιχα ευρήματα συναφών ερευνών, τα οποία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αρνητικές αντιδράσεις και εκδηλώσεις άγχους ενηλίκων εκπαιδευομένων απέναντι στις διαδικτυακές εξετάσεις είναι ένα σχετικά γενικευμένο φαινόμενο το οποίο επιτείνεται από ανησυχίες και φοβίες που σχετίζονται με τεχνικά προβλήματα χειρισμού του Η/Υ ή του Διαδικτύου (ενδεικτικά, Conijn, et. al., 2022; Kolski & Weible, 2018; Woldeab & Brothen, 2019).

Ανεξάρτητα, όμως, από τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης της μάθησης και της επίδοσης ενηλίκων εκπαιδευομένων και των αρνητικών αντιδράσεων που τους προκαλεί, τίθεται και από αυτή την οπτική το γενικότερο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων ενηλίκων και της συμβατότητας της με τη φιλοσοφία και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Νεοφυτίδου & Γιαννακοπούλου, 2016).

Η Lilian Hill (2020) θεωρεί ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων, αρκεί οι εκπαιδευτές ενηλίκων να διευρύνουν τις γνώσεις τους στο σχεδιασμό και στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων αξιολόγησης, ώστε να υποστηρίζουν κατάλληλα τους/τις εκπαιδευόμενους/ες (ο.π. σελ. 15). Η αξιολόγηση, παρουσιάζει την ίδια πολυπλοκότητα με εκείνη της εκπαίδευσης ενηλίκων επομένως, ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, δεν μπορούν να αγνοούν τα κίνητρα και τους στόχους διαφορετικών ως προς τις προσωπικότητες και τις εμπειρίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων, ούτε να σχεδιάζονται από φορείς και πρόσωπα «εξωτερικά» των προγραμμάτων.

Από μια τέτοια οπτική, η τυποποίηση των διαδικασιών αξιολόγησης είναι προβληματική, αφού απαιτούνται πολύπλοκα εργαλεία για την αντιμετώπιση περίπλοκων καταστάσεων, αλλά στη λογική ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο βέλτιστος τρόπος αξιολόγησης. Οι μέθοδοι αξιολόγησης «δεν είναι ουδέτερες ή ψυχρές, αλλά ενσωματώνουν τις παραδοχές και τις αξίες των δημιουργών τους» (ο.π. σελ. 231).

Για την ανάλυση των αντιδράσεων αυτών επιδιώχθηκε η ομαδοποίησή τους και ο εντοπισμός ευρύτερων κατηγοριών, οι οποίες επιτρέπουν μια ερμηνευτική προσέγγιση των δεδομένων της έρευνας. Είναι επίσης σημαντικό, να αναζητηθούν και να εφαρμοστούν μορφές αξιολόγησης, οι οποίες μειώνουν ή και απαλλάσσουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους από το άγχος και περιορίζουν την αγωνία για το αποτέλεσμα, βασισμένες σε κριτήρια και πρακτικές διαφορετικές από τις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, που εμποδίζουν την αναπαραγωγή των αρνητικών αντιδράσεων απέναντι στην αξιολόγηση και δεν υπονομεύουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ενδεικτικά για να κατανοήσουμε την επίδραση των εξετάσεων σε διαδικτυακό περιβάλλον στους φοιτητές μας και στην απόδοσή τους. Ωστόσο, χρειάζεται παραπέρα διερεύνηση για την προέλευση των δυσάρεστων αντιδράσεων και την ιχνηλάτηση τους, την ανάλυση των παραγόντων που πυροδοτούν ή αμβλύνουν την επίδρασή τους και την αποτύπωση συντελεστών που συμβάλλουν στην ανάκτηση του αυτοελέγχου και εμποδίζουν την απώλεια της αυτοσυγκέντρωσης. Είναι τέλος αναγκαίο, να διεξαχθεί σε βάθος και εύρος έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών ενηλίκων για τις διαδικασίες και το πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης, αλλά και τις επιπτώσεις που επιφέρει στις σχέσεις με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, η συνθήκη εξατομικευμένης παρακολούθησης και εποπτείας με κάμερα κατά τη διάρκεια των διαδικτυακών εξετάσεων.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boud, D. & Falchicov, N. (Eds) (2007). *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*. Routledge.
- Conijn, R., Kleingeld, A., Matzat, U., & Snijders, C. (2022). The fear of big brother: The potential negative side-effects of proctored exams. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(6), 1521-1534. <https://doi.org/10.1111/jcal.12651>
- Contreras, P. & Murtagh, F. (2016). Hierarchical Clustering. Στο Christian Hennig, Marina Meila, Fionn Murtagh & Roberto Rocci (eds.) *Handbook of cluster analysis* (σ. 103-123). Taylor & Francis Group.
- Dayananda D.P.D., Vasanthapriyan, S., Chathumini, K.G.L. & Fernando, S. (2021). A systematic literature review on online exams in COVID-19 pandemic: Assessment methods, students' preferences, dishonest behaviors and challenges in online exams. *2021 IEEE From Innovation to Impact Conference*. <http://doi.org/10.1109/FIT154902.2021.9833059>
- Dikmen, M. (2022). Test anxiety in online exams: scale development and validity. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04072-0>
- Dirkx, J.M. (2006), Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. Στο E. Taylor (ed.), *Fostering Transformative Learning in the Classroom: Challenges and Innovations*. New Directions in Adult and Continuing Education, 109. Jossey-Bass.
- Falchicov, N. & Boud, D. (2007). Assessment and emotion. The impact of being assessed. Στο Boud, D. & Falchicov, N. (Eds). *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term* (σ. 144-155). Routledge.
- Gupta, A., Gupta, K., Joshi, A. & Sharma, D. (2019). Tools for e-assessment techniques in education: A review. Στο Ana Azevedo & José Azevedo (eds.) *Handbook of Research on E-Assessment in Higher Education* (σ. 28-52). IGI Global.
- Hill, L. H. (Ed.). (2020). Assessment, Evaluation, and Accountability in Adult Education. *Education*, 13(19), 1-13. <http://doi.org/10.1186/s41239-016-0015-0>
- Kocdar, S., Karadeniz, A., Peytcheva-Forsyth, R., & Stoeva, V. (2018). Cheating and plagiarism in e-assessment: Students perspectives. *Open Praxis*, 10(3), 221- 235. <http://doi.org/10.5944/openpraxis.10.3.873>
- Kolski, T. & Weible, J. (2018). Examining the relationship between student test anxiety and webcam-based exam proctoring. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 21(3). [https://www.ojdl.com/archive/fall213/kolski\\_weible213.pdf](https://www.ojdl.com/archive/fall213/kolski_weible213.pdf)
- Saumure K. & Given L. M. (2008). Convenience sample. Στο *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (σ. 124-125). Sage.
- Stödberg, U. (2011). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37 (5), 591-604. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.557496>
- Vogl E. & Pekrun R (2016). Emotions that matter to achievement: Student Feelings About Assessment. Στο Gavin T. L. Brown & Lois R. Harris (eds) *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (σ. 111 - 128). Routledge

- Woldeab, D., & Brothen, T. (2019). 21st century assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education* 34(1).  
<https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/1106>
- Γιαννακοπούλου, Ε. & Μάλαμα, Ι. (2016). Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, *ΣΠΙΣ Περιοδική Έκδοση Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Σερρών*, 8, 189-210.
- ΕΑΠ (2022). *Οδηγός Σπουδών Ακαδημαϊκού έτους 2022-2023*. <https://www.eap.gr/education>
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μεταίχμιο.
- Νεοφυτίδου, Ε & Γιαννακοπούλου, Ε. (2016). Χτυποκάρδια ενηλίκων στα θρανία...Μια ποιοτική προσέγγιση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των ενηλίκων. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα "Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Φλώρινα 28-30 Νοεμβρίου 2014, <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/1-1020.pdf>.: 440-452.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο.