

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-27-4

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

Οι Δεξιότητες του 21ου Αιώνα & η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης

ΤΟΜΟΣ 1

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Διαμορφώνοντας το περιεχόμενο απαντητικών επιστολών ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική μελέτη σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες

Γεράσιμος Κουστουράκης, Ευαγγελία Μανούσου

doi: [10.12681/icodl.8616](https://doi.org/10.12681/icodl.8616)

Copyright © 2026, Γεράσιμος Σ. Κουστουράκης, Ευαγγελία Μανούσου



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

Διαμορφώνοντας το περιεχόμενο απαντητικών επιστολών ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική μελέτη σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες

Constructing Feedback Response Letters for Written Assignments in Distance Education: A Sociological Study of Postgraduate Students

Γεράσιμος Κουστουράκης

Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της
Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
koustourakis@upatras.gr

Ευαγγελία Μανούσου

Επίκουρη Καθηγήτρια Ανοικτής και εξ Αποστάσεως
Εκπαίδευσης
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
manousoug@eap.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η κοινωνιολογική ανάλυση των απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών/τριών/τριών, που διαθέτουν θεωρητική γνώση και εμπειρία για την παροχή «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», για την επιθυμητή διαμόρφωση του περιεχομένου των ανατροφοδοτικών επιστολών διόρθωσης των γραπτών εργασιών που λαμβάνουν από τους διδάσκοντες. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με τη χρήση κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου και τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι: (α) Οι φοιτητές/τριες επιθυμούν την υλοποίηση μεικτών παιδαγωγικών επιλογών αναφορικά με τη χρήση του ονόματος ή του επωνύμου και του ενικού ή του πληθυντικού στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών. (β) Οι φοιτητές/τριες επιθυμούν την υλοποίηση μιας χαλαρής περιχάραξης «ρυθμιστικού λόγου» όσον αφορά το ύφος στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών. Και (γ) οι φοιτητές/τριες επιθυμούν την υλοποίηση «ορατών» παιδαγωγικών πρακτικών τόσο όσον αφορά το είδος των γνώσεων που χρειάζεται να αξιοποιηθούν για τη σύνθεση των γραπτών εργασιών, όσο και των κριτηρίων που εφαρμόζουν οι διδάσκοντες για την αξιολόγησή τους.

Λέξεις – κλειδιά:

Γραπτές εργασίες, ανατροφοδοτικές επιστολές, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, habitus, ρυθμιστικός λόγος, διδακτικός λόγος, παιδαγωγικές πρακτικές, τεχνητή νοημοσύνη

Abstract

This study undertakes a sociological analysis of the perspectives held by postgraduate students equipped with theoretical knowledge and experience in the provision of distance education. It focuses on shaping the desired content of feedback response letters received from instructors on submitted written assignments. Research data were collected using a well-structured questionnaire, revealing significant findings: (a) Students prefer the implementation of mixed pedagogical choices regarding the use of first or last names and singular or plural forms in the content of feedback letters. Students advocate for a weak framing of “regulative discourse” governing the stylistic tone of feedback letters, reflecting a preference for a friendly, polite, and encouraging tone. And (c) Students seek the implementation of "visible" pedagogical practices regarding the types of knowledge required for composing written assignments and the evaluation criteria applied by instructors during their assessment. These insights offer critical implications for enhancing the communicative efficacy and pedagogical responsiveness of feedback mechanisms in online education settings.

Keywords:

Written assignments, Feedback Response Letters, Distance learning, Open University, habitus, regulative discourse, instructional discourse, pedagogical practices, artificial intelligence

Εισαγωγή

Οι γραπτές εργασίες (ΓΕ) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην περίπτωση των πανεπιστημιακών εξ αποστάσεως σπουδών. Ειδικότερα, σε Ανοικτά Πανεπιστήμια, όπως είναι το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), όπου οι διδασκόμενοι/ες υποστηρίζονται από έναν συγκεκριμένο διδάσκοντα/ουσα κατά τη διάρκεια της

φοίτησής τους σε κάθε Θεματική Ενότητα (Θ.Ε.), ο τρόπος διαχείρισης του ζητήματος των ΓΕ από τον/ην τελευταίο/α συμβάλλει στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος στο τμήμα των φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών που διδάσκει (Burke & Pieterick, 2010; Earl, 2013; Holmberg, 2002; Koustourakis, 2015, 2020; Race, 1999).

Ο τρόπος υλοποίησης των ΓΕ με βάση το κανονιστικό πλαίσιο ενός Ανοικτού Πανεπιστημίου φανερώνει την εκπαιδευτική κουλτούρα που καλλιεργείται σε αυτό, η οποία συνδέεται με την υλοποίηση αρχών εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, που αποτελούν σημαντικά και οργανικά της στοιχεία, και μπορούν να αναλυθούν με τη διενέργεια μελετών κοινωνιολογικού χαρακτήρα (Bernstein, 2000; Κουστουράκης & Παϊζης, 2013; Mariapan, 2019; Stapleford & Lee, 2024; Thomas, 2002).

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην περίπτωση των Ανοικτών Πανεπιστημίων επισημαίνεται η ύπαρξη ερευνητικού κενού όσον αφορά την κοινωνιολογική προσέγγιση των παιδαγωγικών τους πρακτικών, όπου σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου είναι οι ΓΕ (Christidou et al., 2012; Gravani et al., 2012; Koustourakis, 2015, 2020; Koustourakis et al., 2008).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκεται η διερεύνηση, με τη χρήση κοινωνιολογικών θεωρητικών εργαλείων, των απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών/τριών/τριών του ΕΑΠ, που γνωρίζουν τις θεωρητικές και πρακτικές συνιστώσες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σχετικά με την επιθυμητή διαμόρφωση του περιεχομένου των απαντητικών επιστολών ανατροφοδότησης των ΓΕ που λαμβάνουν από τους διδάσκοντες.

Η εργασία αρχίζει με την ενότητα της θεωρητικής προσέγγισης των κοινωνιολογικών εννοιών που αξιοποιούνται σε αυτήν. Ακολουθούν οι ενότητες των Ερευνητικών Ερωτημάτων και της Μεθοδολογίας, της παρουσίασης και συζήτησης των ερευνητικών ευρημάτων και η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα των Συμπερασματικών διατυπώσεων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι απόψεις, οι αντιλήψεις, οι επιλογές (διαθέσεις δράσης) και οι προτιμήσεις των κοινωνικών υποκειμένων αποτελούν χαρακτηριστικές συνιστώσες της προσωπικότητάς τους και αναλύονται κοινωνιολογικά με την αξιοποίηση της θεωρίας του P. Bourdieu μέσω της έννοιας του habitus. Συγκεκριμένα το habitus

διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της ιστορικής διαδρομής του κάθε ανθρώπου και προκύπτει ως αποτέλεσμα των διαδοχικών κοινωνικοποιήσεών του (οικογενειακό περιβάλλον, εκπαιδευτικός θεσμός, εργασία) (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1986, 1990, 2013; Κουστουράκης, 2017). Πρόκειται για μια δομούσα δομή, η οποία προσδιορίζει τους τρόπους επικοινωνίας και διαμόρφωσης του λόγου κάθε ανθρώπου, τις αντιλήψεις του, τους τρόπους του «σκέπτεσθαι» και αξιολόγησης των καταστάσεων και συνθηκών της καθημερινότητάς του, όπως και τις γενικότερες και ειδικότερες προτιμήσεις και επιλογές του (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1990, 1991, 2013; Deer, 2003; Hu & Stahl, 2023). Στην περίπτωση αυτής της εργασίας οι προτιμήσεις των φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών του ΕΑΠ για τη διαμόρφωση του περιεχομένου των απαντητικών ανατροφοδοτικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ, που λαμβάνουν από τους διδάσκοντες, αποτελεί στοιχείο της ενεργοποίησης του habitus, δηλαδή της δομούσας δομής που αυτοί φέρουν και προσδιορίζει τις αντιλήψεις τους για τους αποδεκτούς τρόπους γραπτής επικοινωνίας κατά τη διενέργεια του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου. Μάλιστα, το habitus των φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών προσαρμόζεται σταδιακά κι από την επίδραση της κουλτούρας παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δηλαδή του θεσμικού habitus, του ιδρύματος στο οποίο φοιτούν (Burke et al., 2013; Κουστουράκης, 2017; Tarabini et al., 2017; Thomas, 2002). Έτσι, στην περίπτωση του ΕΑΠ ο τρόπος υλοποίησης των εξ αποστάσεως παιδαγωγικών πρακτικών, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι ενδεδειγμένοι τρόποι επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα/ουσας – διδασκόμενων, αναμένεται ότι θα συμβάλλει και στην αναδιαμόρφωση του habitus των φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών του/της (Κουστουράκης & Παϊζης, 2013; Κουστουράκης, 2017; Koustourakis, 2020; Reay et al., 2001; Thomas, 2002).

Σημαντικό στοιχείο του θεσμικού habitus του ΕΑΠ είναι ο τρόπος αξιολόγησης των φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών του μέσω της διαδικασίας εκπόνησης των ΓΕ. Στην περίπτωση αυτή είναι υποχρεωτικό οι διδάσκοντες/ουσες σε χρονικό διάστημα που δεν θα υπερβαίνει τις 15 ημέρες να συντάσσουν και να κοινοποιούν στους/στις φοιτητές/τριες/τριες τους την αξιολόγηση των ΓΕ που εκπόνησαν συνοδευόμενη από μια απαντητική επεξηγηματική ανατροφοδοτική επιστολή (ΕΑΠ, χ.χ.α, χ.χ.β). Μάλιστα, η συγκεκριμένη επιστολή αποτελεί σημαντικό στοιχείο διαμόρφωσης της ποιότητας των επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα – διδασκόμενων (Burke

& Pieterick, 2010; Carless & Boud, 2018; Earl, 2013; Henderson et al., 2021; Koustourakis, 2015, 2020).

Το ζήτημα των ΓΕ σε όλα τα στάδια της υλοποίησής τους μπορεί να προσεγγισθεί κοινωνιολογικά με την αξιοποίηση της έννοιας της «περιχάραξης» από το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein (2000, 2004; Moore, 2013). Η έννοια αυτή υποδηλώνει τον τρόπο ενεργοποίησης των αρχών κοινωνικού ελέγχου κατά τη διαδικασία εκδίπλωσης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου και εμπεριέχει δύο σημαντικά στοιχεία, που ανιχνεύονται στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ. Πρόκειται για τον «διδασκτικό λόγο» και τον «ρυθμιστικό λόγο», οι οποίοι επιδρούν θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση των ατομικών αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ ενός καθηγητή και των φοιτητών/τριών/τριών/τριών του, και δύνανται να επηρεάσουν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική πορεία των τελευταίων (Bernstein, 2000; Koustourakis, 2015, 2020; Heidrich et al., 2018; Moore, 2013).

Ο «ρυθμιστικός λόγος» αναφέρεται στο ποιες μορφές συμπεριφορών, επικοινωνίας και διαμόρφωσης των κοινωνικών – ακαδημαϊκών σχέσεων μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων θεωρούνται ως θεσμικά ορθές και ηθικά αποδεκτές (Bernstein, 2000; Κουστουράκης, 2017; Koustourakis, 2018, 2020; Morais, 2002). Αυτή η μορφή «λόγου» στις απαντητικές ανατροφοδοτικές επιστολές μπορεί να εντοπίζεται στις επιλογές αναφοράς του μικρού ονόματος ή του επωνύμου των φοιτητών/τριών/τριών/τριών, στη χρήση του ενικού ή του πληθυντικού, όπως και στο ύφος που χρησιμοποιεί ο/η διδάσκων/ουσα κατά τη διαμόρφωση του περιεχομένου των συγκεκριμένων επιστολών.

Ο «διδασκτικός λόγος» στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ εντοπίζεται σε εκείνα τα στοιχεία του περιεχομένου τους μέσω των οποίων γίνεται φανερό η πραγματοποίηση του διδασκτικού ρόλου του/της διδάσκοντα/ουσας. Στην περίπτωση της εργασίας αυτής οι συνιστώσες του «διδασκτικού λόγου» που μας ενδιαφέρουν είναι οι εξής (Bates, 2015; Bernstein, 2000; Carless & Boud, 2018; Henderson et al., 2021; Koustourakis, 2015, 2018, 2020; Morais, 2002; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006):

- Η επιθυμία των φοιτητών/τριών/τριών/τριών να εμπεριέχονται στις απαντητικές επιστολές γνωστικά στοιχεία (selection) για: (α) τη διασύνδεση του θέματος των ΓΕ με τις προσωπικές τους εμπειρίες, (β) τις ακαδημαϊκές πηγές που

χρειάζεται να μελετήσουν και να αξιοποιήσουν οι φοιτητές/τριες στο περιεχόμενο των εργασιών τους. Και (γ) τον τρόπο σύνταξης κειμένων ακαδημαϊκού χαρακτήρα.

- Τα κριτήρια (criteria) που χρησιμοποιήθηκαν από τον/την διδάσκοντα/ουσα για την αξιολόγηση των ΓΕ και τα οποία μπορεί να εντοπίζονται στις εξής περιπτώσεις: (α) στην επεξήγηση του τρόπου που διορθώθηκε και βαθμολογήθηκε η κάθε ΓΕ με σαφή αναφορά στα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν. Και (β) στην παράθεση των αναμενόμενων απαντήσεων στα ερωτήματα που τέθηκαν.

Όταν οι φοιτητές/τριες/τριες επιθυμούν ο διδάσκων στο περιεχόμενο των απαντητικών του επιστολών να κάνει σαφή τον τρόπο που θα χρειαζόταν να εργαστούν για να προσεγγίσουν το θέμα της κάθε ΓΕ και να διαμορφώσουν το περιεχόμενό της, όπως και να εξηγεί τον τρόπο που αξιολογήθηκε η εργασία τους, τότε προκρίνουν την υλοποίηση μιας «Ορατής Παιδαγωγικής» (Bernstein, 2000; Hoadley, 2006; Koustourakis et al., 2008; Koustourakis, 2015, 2020; Moore, 2013). Όταν αυτό δεν παρατηρείται για κάποια από τις διαστάσεις του διδακτικού λόγου, που επισημάνθηκαν παραπάνω, τότε για τη συγκεκριμένη περίπτωση διάστασης προκρίνεται η υλοποίηση μιας «Αόρατης Παιδαγωγικής» κατά τη σύνθεση του περιεχομένου των απαντητικών επιστολών του διδάσκοντα.

Ερευνητικά Ερωτήματα – Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούν σε αυτή την εργασία είναι:

- Ποια στοιχεία χρειάζεται να εμπεριέχονται στις απαντητικές επιστολές διόρθωσης των ΓΕ, σύμφωνα με τις απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών, για να προωθείται ένας επιθυμητός και αποδεκτός τρόπος επικοινωνίας των διδασκόντων/ουσών μαζί τους;
- Ποια στοιχεία του διδακτικού λόγου είναι επιθυμητό να περιλαμβάνονται στο περιεχόμενο των απαντητικών ανατροφοδοτικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ σύμφωνα με τις απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών/τριών/τριών/τριών που διαθέτουν τη θεωρητική και πρακτική γνώση υλοποίησης του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού έργου;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το μήνα Μάιο τα έτη 2023, 2024 και 2025 σε μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες της Θ.Ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του ΕΑΠ και πριν την έναρξη της 5^{ης} Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης (Ο.Σ.Σ.) με

τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου. Αυτό το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από 2 μέρη. Στο πρώτο μέρος γινόταν η προσέγγιση των δημογραφικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σπουδές, επάγγελμα, Θ.Ε. που είχαν παρακολουθήσει και που παρακολουθούσαν το ακαδημαϊκό έτος πραγματοποίησης της έρευνας). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ανοικτού τύπου ερωτήματα μέσα από τα οποία επιδιωκόταν η διατύπωση των απόψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών/τριών/τριών για εκείνα τα στοιχεία του «ρυθμιστικού» και του «διδασκτικού λόγου» που επιθυμούσαν να υπάρχουν στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών διόρθωσης των Γ.Ε., που λαμβάνουν από τους διδάσκοντες. Για την υλοποίηση της έρευνας εφαρμόστηκαν ταυτόχρονα η βολική δειγματοληψία και η δειγματοληψία κριτηρίου (Cohen et al., 2008; Mertens, 2009; Robson, 2007). Ειδικότερα, προσεγγίσαμε μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες με τους οποίους είχαμε τη δυνατότητα να συνομιλήσουμε και να επικοινωνήσουμε σε πραγματικό χρόνο μέσω του συστήματος τηλεδιάσκεψης Webex, που χρησιμοποιείται στο ΕΑΠ για την πραγματοποίηση των Ο.Σ.Σ.. Έτσι, μπορέσαμε να τους εξηγήσουμε το σκοπό αυτής της μελέτης εξασφαλίζοντας τη μέγιστη δυνατή συμμετοχή τους στην έρευνα. Επίσης, επιλέξαμε μεταπτυχιακούς/ες φοιτητές/τριες που ολοκλήρωναν τις σπουδές τους στη Θ.Ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» και που είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς την παρακολούθηση τουλάχιστον 2 Θ.Ε. στο ΕΑΠ και συνεπώς γνώριζαν τον τρόπο υλοποίησης των εξ αποστάσεως σπουδών σε αυτό.

Κατά τη διενέργεια της έρευνας εφαρμόστηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας καθώς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του δείγματος ενημερώθηκαν από τον ερευνητή για το σκοπό της και είχαν τη δυνατότητα να του υποβάλλουν σε πραγματικό χρόνο, μέσω του Webex, όποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις επιθυμούσαν. Επίσης εξασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή τους στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων (Adler & Clark, 2022; Cresswell, 2016; Giddens & Sutton, 2020).

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 49 μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες που διέθεταν τα ακόλουθα δημογραφικά στοιχεία:

- 43 ήταν γυναίκες (ποσοστό 87,8%) και 6 ήταν άντρες (ποσοστό 12,2%).

- Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 35,1 έτη (μεγαλύτερη ηλικία: 52 έτη, μικρότερη ηλικία: 24 έτη).
- 32 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες ήταν άγαμοι (ποσοστό 65,3%), 17 ήταν έγγαμοι/ες (ποσοστό 34,7%) και 12 είχαν παιδιά (ποσοστό 24,5%).
- 42 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες/τριες ήταν απόφοιτοι/ες ΑΕΙ (ποσοστό 85,7%), 7 ήταν απόφοιτοι/ες ΤΕΙ (ποσοστό 14,3%), 5 διέθεταν μεταπτυχιακό τίτλο επιπέδου μάστερ (ποσοστό 10,2%), και μια φοιτήτρια ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.
- 20 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 40,8%), 11 δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (22,4%), 4 ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (ποσοστό 8,2%), 10 ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (ποσοστό 20,4%), και 4 ήταν άνεργοι (ποσοστό 8,2%).
- 43 μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες είχαν παρακολουθήσει επιτυχώς στο ΕΑΠ δύο Θ.Ε. (ποσοστό 87,8%) και 6 είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς τρεις Θ.Ε. (ποσοστό 12,2%).
- Τέλος, κατά το ακαδημαϊκό έτος πραγματοποίησης της έρευνας 4 άτομα παρακολουθούσαν μία Θ.Ε. (ποσοστό 8,2%), 8 άτομα παρακολουθούσαν δύο Θ.Ε. (ποσοστό 16,4%), και 37 άτομα παρακολουθούσαν τρεις θεματικές ενότητες (ποσοστό 75,4%).

Στα ερευνητικά δεδομένα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, δηλαδή στις απαντήσεις που δόθηκαν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου λαμβάνοντας ως μονάδα ανάλυσης την «πρόταση». Πρόκειται για εκείνο το τμήμα του περιεχομένου, που μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερες από μια γραμματικού χαρακτήρα προτάσεις, προκειμένου να προκύπτει ένα σαφές και ολοκληρωμένο νόημα (Κουστουράκης, 2023; Koustourakis & Zacharos, 2011; Krippendorff, 2004; Neves & Morais, 2001).

Οι μονάδες ανάλυσης του ερευνητικού υλικού κατατάχθηκαν σε μια από τις ακόλουθες 2 κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες προέκυψαν λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό μας πλαίσιο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα (Asimaki et al., 2017; Krippendorff, 2018; Robson, 2007):

- A. Ο «ρυθμιστικός λόγος» στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών επιστολών.
- B. Παρουσία του «διδακτικού λόγου» στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών επιστολών.

Αποτελέσματα – Συζήτηση

Ακολούθως πραγματοποιείται η παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στις κατηγορίες ανάλυσης του ερευνητικού υλικού.

Ο «ρυθμιστικός λόγος» στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών επιστολών

Η επεξεργασία των ερευνητικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι εντοπίζονται δύο τάσεις αναφορικά με την επιθυμία χρήσης του ονόματος ή του επωνύμου στις απαντητικές ανατροφοδοτικές επιστολές, που συναρτώνται με το ηλικιακό κριτήριο των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του δείγματος. Ειδικότερα, μεγάλο μέρος από τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν ηλικία μέχρι 35 ετών, δήλωσαν προτίμηση χρήσης του ονόματός τους (11 άτομα, ποσοστό 42,3% για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα). Και τούτο διότι, όπως προκύπτει κι από τα παρακάτω αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα, είτε θεωρούν πως αυτό φανερώνει ότι ο καθηγητής προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα οικειότητας, είτε συνάδει με τις προπτυχιακές εμπειρίες τους από τα συμβατικά Πανεπιστήμια σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας που είχαν αναπτύξει με πολλούς διδάσκοντες:

«Επειδή οι σπουδές είναι από απόσταση και δεν έχουμε μια φυσική επαφή με τον καθηγητή θα προτιμούσα να χρησιμοποιεί στις επιστολές του το όνομά μου γιατί αυτό δημιουργεί μια αίσθηση οικειότητας. Αυτό ταιριάζει στη δική μου προσωπικότητα» (Ερωτηματολόγιο 5^ο – Ε.5, φοιτήτρια 31 ετών).

«Προτιμώ να χρησιμοποιεί το όνομά μου στις επιστολές, είναι πιο άμεσο, και στο πανεπιστήμιο οι καθηγητές που μας γνώριζαν μας φώναζαν με το όνομά μας. Αυτός ο τρόπος μου ταιριάζει και μου αρέσει» (Ε.23, φοιτήτρια 26 ετών).

Μικρός αριθμός φοιτητριών του δείγματος από την ηλικιακή ομάδα μέχρι 35 ετών υποστήριξε ότι θα προτιμούσε στις απαντητικές επιστολές να γίνεται έναρξη με τη χρήση του επωνύμου και εφόσον αναπτυχθούν θετικές επικοινωνιακές σχέσεις με τον διδάσκοντα, τότε θα μπορούσε στη συνέχεια να γίνει μετάβαση στη χρήση του ονόματός τους (3 άτομα, ποσοστό 11,5% για αυτή την ομάδα ηλικιών):

«Αρχικά να χρησιμοποιείται το επώνυμό μου στις επιστολές και εάν η σχέση μου με την καθηγήτρια εξελιχθεί και γίνει οικεία τότε μπορεί να αντικατασταθεί το επώνυμο από το όνομα» (Ε.15, φοιτήτρια 34 ετών).

Επομένως, από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι για ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητριών, που προσεγγίζει το 54% για την ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών, θεωρείται επιθυμητή η υλοποίηση μιας χαλαρής περιχάραξης «ρυθμιστικού λόγου» (Bernstein, 2000) που συνδέεται με τη χρήση του ονόματός τους από τον διδάσκοντα στις απαντητικές επιστολές διόρθωσης των ΓΕ, είτε από την αρχή είτε εφόσον επιτευχθούν καλές επικοινωνιακές σχέσεις μαζί του. Στην περίπτωση αυτή έχουμε την ενεργοποίηση των διαθέσεων δράσης (habitus) των συγκεκριμένων νέων σε ηλικία φοιτητριών, που προσδιορίζουν τις προτιμήσεις τους και που έχουν διαμορφωθεί από τις διαδοχικές κοινωνικοποιήσεις τους στα διάφορα κοινωνικά πεδία μεταξύ των οποίων βρίσκεται και το πεδίο των προπτυχιακών σπουδών τους στα συμβατικά πανεπιστήμια (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1986, 1990; Deer, 2003; Hu & Stahl, 2023).

Η δεύτερη τάση που προκύπτει από την επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων εστιάζεται στην επιθυμία της πλειοψηφίας των μελών του δείγματος, στα οποία συμπεριλαμβάνεται το σύνολο των ανδρών που συμμετείχαν στην έρευνα, για τη χρήση του επωνύμου τους στις ανατροφοδοτικές επιστολές διόρθωσης των ΓΕ (34 άτομα, ποσοστό 69,4%). Και τούτο, διότι, όπως προκύπτει από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά αποσπάσματα απαντήσεων, αυτό αποτελεί έκφραση επαγγελματισμού, ευγένειας, ορθής κι αναμενόμενης συμπεριφοράς από την πλευρά των καθηγητών/τριών, όπως και σεβασμού της προσωπικότητας των ενηλίκων φοιτητών/τριών:

«Το επώνυμο στις απαντητικές επιστολές δείχνει ακαδημαϊκή ευγένεια, επαγγελματισμό, σεβασμό και σοβαρότητα, και ταιριάζει στην ακαδημαϊκή μου κουλτούρα» (Ε.41, φοιτητής κάτοχος μάλιστα 39 ετών).

«Να χρησιμοποιεί στις επιστολές το επώνυμό μου ο καθηγητής γιατί αυτό είναι ευγενικό και σωστό στις επαγγελματικές σχέσεις. Το ίδιο κάνω κι εγώ όταν εξυπηρετώ τους πελάτες της Εταιρείας που δουλεύω» (Ε.31, φοιτήτρια 29 ετών).

«Να χρησιμοποιεί το επώνυμο, δηλαδή κυρία Τ..., γιατί αυτή είναι η επίσημη ονομασία μου και πρέπει να τηρούνται οι τυπικότητες. Με το μικρό σου όνομα σε αποκαλεί ένας φίλος σου και όχι ο καθηγητής σου» (Ε.8, φοιτήτρια 44 ετών).

Επομένως, κυρίαρχη είναι στο σύνολο των φοιτητών/τριών του δείγματος η προτίμηση για την εφαρμογή μιας ισχυρής περιχάραξης «ρυθμιστικού λόγου»

(Bernstein, 2000), που συνδέεται με τη χρήση του επωνύμου τους στις απαντητικές ανατροφοδοτικές επιστολές. Το γεγονός αυτό φανερώνει την ενεργοποίηση της διαδεδομένης αντίληψης στην ελληνική κοινωνία για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των ανθρώπων με όρους ευγένειας και σεβασμού του «κοινωνικού άλλου» (habitus) κατά την υλοποίηση των ρόλων τους στα διάφορα κοινωνικά πεδία, μεταξύ των οποίων είναι και αυτό της συμμετοχής στην πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Bourdieu, 1990, 1991; Deer, 2003; Κουστουράκης, 2017).

Έπειτα, για τη διαμόρφωση του «ρυθμιστικού λόγου» μέσω των απαντητικών ανατροφοδοτικών επιστολών και την καλλιέργεια ενός αποδεκτού τρόπου επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα - διδασκόμενων θεωρείται ως αναγκαία η χρήση του πληθυντικού για την πλειοψηφία των μελών του δείγματος (31 άτομα, ποσοστό 69,4%). Και τούτο διότι με αυτό τον τρόπο διασφαλίζονται η συναισθηματική ασφάλεια στην περίπτωση πολλών διδασκόμενων, όπως και η αναγνώριση και ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους. Στην περίπτωση αυτή, όπως προκύπτει κι από τα παρακάτω αντιπροσωπευτικά παραθέματα, έχουμε την ενεργοποίηση των αντιλήψεων των φοιτητών/τριών (habitus) για την «καθώς πρέπει» επικοινωνία σε τυπικά κοινωνικά πλαίσια (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1990), όπως αυτό της διενέργειας των σπουδών αποκλειστικά εξ αποστάσεως χωρίς την ύπαρξη διαζώσης συναντήσεων μεταξύ διδάσκοντα – διδασκόμενων. Εδώ η επιθυμία των φοιτητών/τριών αφορά την υλοποίηση μιας ισχυρής περιχάραξης «ρυθμιστικού λόγου» (Bernstein, 2000).

«Ο πληθυντικός γιατί με κάνει να αισθάνομαι πιο άνετα και ταιριάζει στο ρόλο του καθηγητή δείχνοντας ότι με σέβεται και με θεωρεί ένα ισότιμο και αξιόλογο άτομο στον ακαδημαϊκό χώρο» (E.18, φοιτήτρια 35 ετών).

«Έχει περισσότερο βάρος στις εξ αποστάσεως σχέσεις να χρησιμοποιείται ο πληθυντικός στις απαντητικές επιστολές γιατί όταν απευθυνόμαστε σε κάποιον χρησιμοποιούμε τον πληθυντικό που είναι ένας καθιερωμένος τρόπος επικοινωνίας και δείχνει ευγένεια» (E.27, φοιτήτρια 48 ετών).

«Θέλω να χρησιμοποιείται ο πληθυντικός γιατί δεν γνωρίζεις από κοντά τον καθηγητή σου και δεν υπάρχει εξοικείωση μεταξύ μας. Ο πληθυντικός φανερώνει ότι υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και πρέπει να είναι διακριτοί οι ρόλοι» (E.34, φοιτήτρια 44 ετών).

Αξιόλογο είναι και το ποσοστό φοιτητριών του δείγματος, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα μέχρι 35 ετών και επιθυμούν τη χρήση του ενικού στις απαντητικές επιστολές, που αποτελεί ενεργοποίηση του habitus που διαθέτουν (Bourdieu, 1986, 1990; Hu & Stahl, 2023), ως ένδειξη αμεσότητας και ανταπόκρισης στους καθιερωμένους τρόπους επικοινωνίας, στην περίπτωση πολλών νέων ανθρώπων (11 άτομα, 42,3% για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και ποσοστό 22,4% επί του συνόλου του δείγματος):

«Προσωπικά δεν έχω πρόβλημα να χρησιμοποιεί τον ενικό ο καθηγητής στις επιστολές του σαν απόδειξη ότι επιθυμεί να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας. Αυτό ταιριάζει με τα βιώματά μου και με την κουλτούρα μου» (E.36, φοιτήτρια 30 ετών).

«Προτιμώ τον ενικό γιατί με κάνει να αισθάνομαι μεγαλύτερη άνεση και δείχνει οικειότητα και μείωση της απόστασης από τον διδάσκοντα» (E.10, φοιτήτρια 33 ετών).

Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό φοιτητριών ηλικίας μέχρι 35 ετών λαμβάνουν μια σχετικά ουδέτερη θέση δηλώνοντας ότι δεν είναι τόσο σημαντική η χρήση του ενικού ή του πληθυντικού όσο το ύφος διαμόρφωσης του περιεχομένου των απαντητικών επιστολών (7 άτομα, 26,9% για την ηλικιακή ομάδα μέχρι 35 ετών και ποσοστό 14,3% επί του συνόλου του δείγματος):

«Δεν με ενδιαφέρει εάν ο διδάσκων χρησιμοποιεί ενικό ή πληθυντικό, όταν διορθώνει τις εργασίες μου. Με ενδιαφέρει να εκφράζεται με ευγένεια και το ύφος της επιστολής» (E.44, φοιτήτρια 31 ετών).

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω παράθεμα, φαίνεται ότι σημαντικό στοιχείο του «ρυθμιστικού λόγου» είναι το ύφος που χρησιμοποιείται στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ. Μάλιστα, τα ευρήματα της έρευνας αυτής φανερώνουν ότι το συγκεκριμένο «ύφος» αποτελεί «ρυθμιστικό παράγοντα» που επηρεάζει με θετικό ή αρνητικό τρόπο τις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ειδικότερα, για την πλειοψηφία των μελών του δείγματος είναι επιθυμητή η χαλάρωση της ισχύος του «ρυθμιστικού λόγου» (ασθενής περιχάραξη: Bernstein, 2000) όσον αφορά τον τρόπο που συντάσσουν οι καθηγητές τις ανατροφοδοτικές τους επιστολές (43 άτομα, ποσοστό 87,8%). Και τούτο διότι οι

μεταπτυχιακοί/ες φοιτητές/τριες θεωρούν ότι όταν το ύφος των επιστολών είναι φιλικό και ευγενικό, ενθαρρυντικό, εμπυχωτικό και συμβουλευτικό αισθάνονται ότι ο/η καθηγητής/τρια επιδιώκει τη χαλάρωση των ιεραρχικών σχέσεων που απορρέουν από τους ρόλους του διδάσκοντα και των διδασκόμενων, κάτι που συμβάλλει στη διαμόρφωση καλών επικοινωνιακών σχέσεων.

«Το φιλικό ύφος στις απαντητικές επιστολές διόρθωσης των γραπτών εργασιών είναι απαραίτητο εάν θέλουν οι καθηγητές να αναπτύξουν μια πραγματικά καλή επικοινωνία μαζί μας» (E.21, φοιτήτρια 28 ετών).

«Ένα φιλικό και ευγενικό ύφος είναι σίγουρα περισσότερο υποστηρικτικό. Με αυτό τον τρόπο τονώνεται το ηθικό των φοιτητών/τριών/τριών/τριών για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους γιατί αισθάνονται ότι ο καθηγητής είναι κοντά τους και μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του οποιαδήποτε στιγμή τον χρειαστούν» (E.13, φοιτήτρια 37 ετών).

«Το φιλικό ύφος στην επιστολή με βοηθάει να νιώσω πιο άνετα και φιλικά με τον καθηγητή. Επίσης όταν υπάρχουν ενθαρρυντικά σχόλια φαίνεται ότι ο καθηγητής αναγνωρίζει την προσπάθεια που έχει γίνει από τον κάθε φοιτητή» (E.16, φοιτήτρια 42 ετών).

Ωστόσο για μικρό μέρος συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (6 άτομα, ποσοστό 12,2%) θεωρείται ότι στις απαντητικές επιστολές χρειάζεται να υπάρχει ένα τυπικό «ακαδημαϊκό» ύφος που αντιστοιχεί στη διάκριση μεταξύ των ρόλων καθηγητή – φοιτητή με την προϋπόθεση ότι πρέπει να γίνεται σεβαστή η προσωπικότητα του τελευταίου:

«Το ύφος να είναι καθαρά επιστημονικό και σε τυχόν λάθη να μην γίνεται ειρωνικό» (E.2, φοιτήτρια 29 ετών).

«Θα ήθελα το ύφος των απαντητικών επιστολών να είναι ακαδημαϊκό αλλά ταυτόχρονα και βοηθητικό υποστηρικτικό, ώστε να νιώθω πως ο διδάσκων είναι εκεί και πιστεύει στις δυνατότητές μου και μπορεί να με καθοδηγήσει δίνοντάς μου τις απαραίτητες συμβουλές» (E.39, φοιτήτρια 25 ετών).

Συνοψίζοντας τα ευρήματα που αφορούν τις προτιμήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του δείγματος για τη διαμόρφωση του «ρυθμιστικού λόγου» στις απαντητικές επιστολές προκύπτει η ανάγκη υλοποίησης μεικτών παιδαγωγικών επιλογών που αντλούν στοιχεία τόσο από μια «Ορατή Παιδαγωγική» όσο κι από μια «Αόρατη Παιδαγωγική» (Bernstein, 2000; Koustourakis, 2015, 2020; Morais, 2002;

Neves & Morais, 2001). Στην πρώτη περίπτωση έχουμε την ενεργοποίηση του habitus της πλειοψηφίας των φοιτητών/τριών που συνάδει με την αναπαραγωγή πολιτισμικών αξιών που υποδηλώνουν αλληλοσεβασμό και επαγγελματισμό στο ακαδημαϊκό πεδίο και συνδέεται με τη χρήση του επωνύμου και του ευγενικού πληθυντικού (Bourdieu, 1990, 1991; Economides, 2008; Κουστουράκης, 2017). Στη δεύτερη περίπτωση όπου προκρίνεται η υλοποίηση χαλαρών περιχαράξεων «ρυθμιστικού λόγου» από μεγάλο μέρος νέων σε ηλικία φοιτητών/τριών του δείγματος (Bernstein, 2000), εμφανίζεται η ενεργοποίηση του habitus που διαθέτουν, το οποίο ως δομούσα δομή κάνει επιθυμητή τη χρήση του ονόματος και του ενικού στις απαντητικές επιστολές των διδασκόντων (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1990, 1991, 2013). Μάλιστα, σε αυτές οι διδάσκοντες είναι επιθυμητό να χρησιμοποιούν ένα φιλικό ύφος συνδεδεμένο με αναλυτικά και ενθαρρυντικά σχόλια, που όπως προκύπτει κι από τα ευρήματα άλλων ερευνητικών εργασιών επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση καλών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ διδάσκοντα – διδασκόμενων ενισχύοντας, ταυτόχρονα, τη μαθησιακή προσπάθεια των τελευταίων (Burke & Pieterick, 2010; Carless & Boud, 2018; Chetwynd & Dobbryn, 2011; Koustourakis, 2020; Morais, 2002; O'Donovan et al., 2018; Ryan & Henderson, 2018).

Παρουσία του «διδασκτικού λόγου» στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών επιστολών

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε σε δύο συνιστώσες του «διδασκτικού λόγου» που οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα επιθυμούν να περιλαμβάνονται στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ.

Προσέγγιση γνωστικών στοιχείων:

Όταν οι ΓΕ θεωρούνται από τους φοιτητές/τριες δύσκολες ή απαιτητικές διότι δεν βασίζονται αποκλειστικά στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της Θ.Ε. αλλά απαιτείται η αυτενέργειά τους για την εύρεση και μελέτη επιπρόσθετων βιβλιογραφικών πηγών για να τις πραγματοποιήσουν, κυριαρχεί η άποψη ότι στις απαντητικές επιστολές πρέπει να γίνεται η αναλυτική εξήγηση των απαιτήσεων του θέματος των συγκεκριμένων ΓΕ. Κι αυτό να γίνεται κάνοντας τις αναγκαίες διασυνδέσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες (27 άτομα, ποσοστό 55,1%). Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι προκρίνεται η υλοποίηση μιας ασθενούς περιχάραξης

«διδασκτικού λόγου» (Bernstein, 2000), που αναμένεται ότι θα ενισχύσει τη γνωστική τους προσπάθεια. Και τούτο διότι ζητείται, ουσιαστικά, από τους/τις διδάσκοντες/ουσες να επιδιώξουν στις ανατροφοδοτικές τους επιστολές να αντιστοιχίσουν τα γνωστικά και εμπειρικά βιώματα των φοιτητών/τριών με τη διδασκόμενη επιστημονική γνώση της Θ.Ε. που χρειάζεται να μελετηθεί και να αξιοποιηθεί για την πραγματοποίηση της κάθε ΓΕ (Koustourakis, 2020; Mishra et al., 2020; YuekMing & Abd Manaf, 2014).

«Ο καθηγητής γνωρίζει τις δυσκολίες κάθε απαιτητικής εργασίας που μπορεί να οδηγήσουν σε παρανοήσεις τους φοιτητές/τριες. Γι' αυτό στην επιστολή του πρέπει να κατέβει στο επίπεδο του κάθε φοιτητή και να εξηγήσει πώς το κάθε δύσκολο ερώτημα συνδέεται τόσο με την ύλη που μελετάμε όσο και με την εμπειρία μας και με τις γνώσεις που ήδη μπορεί να έχουμε» (E.25).

«Όταν δεν τα έχουμε πάει καλά στην εργασία πρέπει ο καθηγητής να μας δείξει στην επιστολή του πως θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τις εμπειρίες και τις γνώσεις μας και να τις συνδυάσουμε με την ύλη της ενότητας για να απαντήσουμε στα ερωτήματα της εργασίας» (E.48).

Σημαντικός είναι ο αριθμός των φοιτητών/τριών του δείγματος (23 άτομα, 46,9%) που επιθυμούν το θέμα των ΓΕ να μην διαφοροποιείται από την ύλη της κάθε Θ.Ε. για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο ΕΑΠ διότι παρακολουθούν ταυτόχρονα πολλές Θ.Ε.:

«Παρακολουθώ τρεις ενότητες και ο χρόνος μου είναι περιορισμένος γι' αυτό και τα θέματα των εργασιών θέλω να συνδέονται απόλυτα με την ύλη που διαβάζουμε οπότε δεν έχει νόημα οι παρατηρήσεις της καθηγήτριας να ξεφεύγουν από αυτή στις επιστολές που αναρτά στο study» (E.12).

Στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι το θεσμικό habitus του ΕΑΠ, που συνδέεται με την ταυτόχρονη δυνατότητα παρακολούθησης 3 μεταπτυχιακών Θ.Ε. και με το μεγάλο φόρτο μορφωτικής προσπάθειας που χρειάζεται να καταβληθεί από την πλευρά των διδασκομένων, επέδρασε στη διαμόρφωση των απόψεων και των επιθυμιών φοιτητών/τριών που ανήκουν στη συγκεκριμένη κατηγορία (Burke et al., 2013; Κουστουράκης & Παϊζης, 2013; Koustourakis, 2020; Tarabini et al., 2017; Thomas, 2002).

Έπειτα, τα ευρήματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι υπερισχύει η άποψη πως οι διδάσκοντες στις ανατροφοδοτικές επιστολές χρειάζεται να εξηγούν με σαφήνεια

στους/στις φοιτητές/τριες ποια σημεία της διδακτέας ύλης θα χρειαζόταν να αξιοποιήσουν για να απαντήσουν στο θέμα της κάθε ΓΕ, όπως και τη μεθοδολογία που θα έπρεπε να ακολουθήσουν για να προσεγγίσουν τα ερωτήματα που τους δίδονται (43 άτομα, ποσοστό 87,8%):

«Να υπάρχουν αναλυτικά και εύστοχα σχόλια συμβουλών για τις απαιτήσεις της γραπτής εργασίας, για τα ακριβή σημεία της ύλης που έπρεπε να μελετήσουμε και τις ενέργειες που θα έπρεπε να κάνουμε για να την απαντήσουμε» (E.33).

«Για να βοηθήσει ο διδάσκων τους φοιτητές/τριες που δεν έχουν κατανοήσει την ύλη πρέπει στην επιστολή του να προτείνει τις ενέργειες που θα έπρεπε να κάνουν για να μελετήσουν το απαραίτητο διδακτικό υλικό και να τους εξηγήσει τον τρόπο που συνδέονται τα διάφορα σημεία της ύλης με το θέμα της γραπτής εργασίας» (E.28).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συγκεκριμένοι φοιτητές/τριες επιθυμούν την υλοποίηση «Ορατών Παιδαγωγικών» στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ από τους διδάσκοντες (Bernstein, 2000). Και τούτο διότι όπως προκύπτει κι από άλλες μελέτες, η επεξηγηματική σύνδεση του θέματος των εργασιών με την ύλη της Θ.Ε. συμβάλλει στην καλύτερη και βαθύτερη κατανόησή της από τους διδασκόμενους (Anderson, 2013; Koustourakis, 2020; Lee & Anderson, 2013; Simpson, 2018; Walker, 2009).

Ύστερα, σημαντική είναι η μερίδα φοιτητών/τριών/τριών/τριών του δείγματος, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, που θεωρούν χρήσιμο και αναγκαίο οι διδάσκοντες στις απαντητικές τους επιστολές να προτείνουν επιπλέον βιβλιογραφικές πηγές σχετικές με τα ερωτήματα της κάθε ΓΕ, η μελέτη των οποίων θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν περαιτέρω τις επιστημονικές τους γνώσεις (19 άτομα, ποσοστό 38,8%):

«Θετικό στοιχείο των επιστολών που στέλνουν κάποιοι διδάσκοντες είναι ότι σε κατατοπίζουν για πρόσθετες πηγές που συνδέονται με το θέμα της εργασίας και έτσι σε βοηθούν να διευρύνεις τις γνώσεις σου στο αντικείμενο που σπουδάζεις» (E.7).

Στην περίπτωση αυτή η συγκεκριμένη ομάδα φοιτητών/τριών/τριών/τριών επιθυμεί την υλοποίηση μιας ισχυρής περιχάραξης «διδακτικού λόγου» (Bernstein, 2000). Και τούτο διότι, όπως προκύπτει κι από τα ευρήματα άλλων επιστημονικών εργασιών (Koustourakis, 2020; Simpson, 2018; Walker, 2009), η παροχή επιπλέον συναφών γνωστικών στοιχείων υπό τη μορφή επιπρόσθετων βιβλιογραφικών πηγών βοηθά

τους διδασκόμενους να συμπληρώσουν και να εξελίξουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις στο αντικείμενο των σπουδών τους.

Τέλος, κυρίαρχη είναι η άποψη των μελών του δείγματος (46 άτομα, ποσοστό 93,9%), ότι οι διδάσκοντες στο μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών οφείλουν στις ανατροφοδοτικές τους επιστολές να επιχειρούν την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους αναφορικά με τους τρόπους σύνθεσης ακαδημαϊκών κειμένων (Chokwe, 2015; Koustourakis, 2020; Mulliner & Tucker, 2017; Walker, 2009). Στην περίπτωση αυτή συμπεριλαμβάνεται και ο αποδεκτός τρόπος βιβλιογραφικής στήριξης των απόψεών τους με τη χρήση ενδοκειμενικών παραπομπών και βιβλιογραφικών αναφορών:

«Θα ήθελα στην απαντητική επιστολή που συντάσσει ο διδάσκων να διορθώνονται με λεπτομέρεια τα λάθη που μπορεί να υπάρχουν στις παραπομπές και στις βιβλιογραφικές αναφορές της εργασίας μου και να μου δίνει συμβουλές για το πως μπορώ να δημιουργήσω ένα καλό επιστημονικό κείμενο» (E.46).

«Στην επιστολή του να μας εξηγεί που βρίσκονται τα λάθη στις παραπομπές και τη βιβλιογραφία της εργασίας μας και να γράφει τον ορθή απάντηση σε κάθε περίπτωση λάθους για να μάθουμε να χρησιμοποιούμε σωστά το σύστημα APA στις επόμενες εργασίες μας» (E.17).

Επομένως, καθολική είναι η επιθυμία των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα για την υλοποίηση «Ορατών Παιδαγωγικών» μέσω των επιστολών ανατροφοδότησης των ΓΕ (ισχυρή περιχάραξη «διδακτικού λόγου»: Bernstein, 2000). Μάλιστα, η επιθυμία αυτή φαίνεται ότι μπορεί να έχει διαμορφωθεί κι από την επίδραση του θεσμικού habitus του ΕΑΠ μέσω των οδηγιών για τους τρόπους διόρθωσης των ΓΕ, όπως και των πρακτικών που εφαρμόζουν πολλοί από τους διδάσκοντες (Κουστουράκης & Παΐζης, 2013; Koustourakis, 2020; Reay et al., 2001; Ryan & Henderson, 2018; Thomas, 2002).

Ο «Διδακτικός λόγος» μέσω των «κριτηρίων αξιολόγησης»

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες του δείγματος επιθυμούν την υλοποίηση μιας ισχυρής περιχάραξης διδακτικού λόγου όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης (Bernstein, 2000). Και τούτο διότι υπάρχει ομοφωνία στις απαντήσεις τους, όπως προκύπτει κι από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αποσπάσματα, ότι οι διδάσκοντες στις ανατροφοδοτικές τους επιστολές χρειάζεται να τους ενημερώνουν

με ακρίβεια και λεπτομέρεια για τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για τη διόρθωση των γραπτών τους εργασιών:

«Επιθυμώ η καθηγήτρια στην επιστολή της να παρουσιάζει και να εξηγεί λεπτομερώς ποια κριτήρια χρησιμοποίησε για να αξιολογήσει την εργασία μου. Και τα κριτήρια αυτά να μην αναφέρονται μόνο στα ερωτήματα που έπρεπε να απαντήσουμε αλλά να καλύπτουν και το πως θα πρέπει να είναι και η δομή της εργασίας μας» (E.37).

«Στις απαντητικές επιστολές οι διδάσκοντες εάν θέλουν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας μαζί μας πρέπει να μας εξηγούν με λεπτομέρεια ποια είναι τα κριτήρια που χρησιμοποιούν για να διορθώσουν τις εργασίες μας. Εάν δεν το κάνουν σου περνάνε το μήνυμα ότι θέλουν να έχουν μια τυπική σχέση μαζί σου» (E.14).

Τέλος, δεσπόζουσα είναι η θέση στις απαντήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών/τριών/τριών του δείγματος ότι οι διδάσκοντες στις απαντητικές τους επιστολές χρειάζεται να παραθέτουν τις ορθές ή τις αναμενόμενες απαντήσεις (43 άτομα, ποσοστό 87,8%):

«Οι επιστολές των καθηγητών πρέπει να είναι ένα κείμενο που να έχει και όλες τις σωστές ή ενδεδειγμένες απαντήσεις γιατί αυτό είναι πολύ χρήσιμο και ωφέλιμο για εμάς» (E.6).

«Να αναφέρονται οι αδυναμίες της εργασίας μας και να δίνονται οι σωστές απαντήσεις στα ζητούμενα γιατί έτσι η καθηγήτρια μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα την ύλη που έπρεπε να είχαμε μελετήσει για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της εργασίας» (E.29).

Επομένως, από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προκύπτει η επιθυμία των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, που συμμετείχαν στην έρευνα, για την εφαρμογή μιας ισχυρής περιχάραξης «διδασκτικού λόγου» όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης των ΓΕ στις ανατροφοδοτικές επιστολές που λαμβάνουν από τους διδάσκοντες (Bernstein, 2000; Koustourakis, 2020; Morais, 2002). Στην περίπτωση αυτή οι προτιμήσεις και οι αξιολογήσεις τους (habitus) για τον τρόπο διαμόρφωσης του περιεχομένου των απαντητικών επιστολών (Bourdieu, 1990, 1991) φαίνεται ότι έχουν επηρεαστεί από το θεσμικό habitus του ΕΑΠ, που ζητά από τους διδάσκοντες να τους παράσχουν την αναγκαία γνωστική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Koustourakis, 2015, 2020; Ryan & Henderson, 2018; Thomas, 2002). Μάλιστα, όπως προκύπτει κι από τα ευρήματα άλλων εργασιών, η εφαρμογή «Ορατών

Παιδαγωγικών Πρακτικών» όσον αφορά την αξιολόγηση των ΓΕ των φοιτητών/τριών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων γεγονός που λειτουργεί ενισχυτικά στην πορεία των εξ αποστάσεως σπουδών τους (Chokwe, 2015; Koustourakis, 2020; Lee & Anderson, 2013; Mulliner & Tucker, 2017; Simpson, 2018).

Συμπερασματικές διατυπώσεις

Από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα σχετικά με την κοινωνιολογική ανάλυση των απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, που είχαν την εμπειρία πραγματοποίησης σπουδών από απόσταση και γνώριζαν τα θεωρητικά της δεδομένα, όσον αφορά τη διαμόρφωση του περιεχομένου των ανατροφοδοτικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ:

- Για την εφαρμογή επιθυμητών τρόπων επικοινωνίας από την πλευρά των διδασκόντων μέσω της γραπτής ανατροφοδότησης των ΓΕ οι απόψεις των φοιτητών/τριών/τριών/τριών αντλούν στοιχεία τόσο από μια χαλαρή όσο και από μια ισχυρή περιχάραξη «ρυθμιστικού λόγου» (Bernstein, 2000) εξωτερικεύοντας τις πολιτισμικές αξίες που φέρουν και διαμορφώνουν τις προτιμήσεις και τις πεποιθήσεις τους (habitus) (Asimaki & Koustourakis, 2014; Bourdieu, 1986, 1990; Economides, 2008; Κουστουράκης, 2017) . Ειδικότερα, η άποψη που κυριαρχεί στα μέλη του δείγματος συνδέεται με τη χρήση του επωνύμου και του πληθυντικού στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών ως ένδειξη ευγένειας, σεβασμού της προσωπικότητας, και επαγγελματικού τρόπου αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες φοιτητές/τριες, που υλοποιούν εξ αποστάσεως τις μεταπτυχιακές τους σπουδές. Ωστόσο, σημαντικό μέρος φοιτητριών ηλικίας έως 35 ετών φάνηκε να αποδέχεται τη χρήση του ονόματος και του ενικού στις απαντητικές επιστολές των διδασκόντων διότι αυτός ο τρόπος αντιστοιχεί στις επικοινωνιακές πρακτικές πολλών νέων ανθρώπων (habitus) και προσπαθεί να δημιουργήσει μια αίσθηση οικειότητας. Επομένως, στην περίπτωση αυτή αναδύεται η ανάγκη υλοποίησης «μεικτών» παιδαγωγικών πρακτικών ανάλογα με τα ηλικιακά χαρακτηριστικά και το φύλο των φοιτητών/τριών (Bernstein, 2000; Koustourakis, 2015, 2018, 2020; Moore, 2013; Morais, 2002).

- Σημαντικό στοιχείο που διαμορφώνει την ποιότητα του «ρυθμιστικού λόγου» είναι το ύφος που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες/ουσες στο περιεχόμενο των απαντητικών ανατροφοδοτικών τους επιστολών. Εδώ, κυρίαρχη είναι η άποψη που συνάδει με το θεσμικό habitus του ΕΑΠ (κανονιστικό πλαίσιο και πρακτικές διδασκόντων/ουσων) για την υλοποίηση μιας χαλαρής περιχάραξης «ρυθμιστικού λόγου» (Bernstein, 2000). Και τούτο διότι η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών/τριών/τριών του δείγματος θεωρεί ότι για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα – διδασκόμενων χρειάζεται το ύφος των επιστολών να είναι φιλικό, ευγενικό, ενθαρρυντικό, συμβουλευτικό και εμπυχωτικό.
- Έπειτα, όσον αφορά την παρουσία του «διδασκτικού λόγου» στο περιεχόμενο των απαντητικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ οι απόψεις των φοιτητών/τριών φαίνεται ότι έχουν επηρεαστεί από τις παιδαγωγικές πρακτικές και τον κανονισμό διενέργειας των εξ αποστάσεως σπουδών στο ΕΑΠ (θεσμικό habitus). Και τούτο διότι θεωρούν ως αναγκαία την επιλογή «Ορατών Παιδαγωγικών Πρακτικών» (Bernstein, 2000, 2004; Hoadley, 2006), καθώς ζητούν οι διδάσκοντες στις επιστολές τους να κάνουν απόλυτα σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης των ΓΕ, όπως και να τους παρέχουν τις ενδεικτικές απαντήσεις στα ερωτήματα που έπρεπε να προσεγγισθούν.
- Τέλος, φάνηκε ότι οι καθηγητές/τριες είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν τις απαντητικές επιστολές για να υλοποιούν τον διδακτικό τους ρόλο και να διαμορφώνουν ένα θετικό επικοινωνιακό κλίμα με τους φοιτητές/τριες τους. Μάλιστα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί στο περιεχόμενο των ανατροφοδοτικών επιστολών με τους ακόλουθους τρόπους που καθιστούν ορατή και κατανοητή την προσέγγιση των ΓΕ: (α) Παρέχοντας συμβουλές στους φοιτητές/τριες για τον τρόπο συγγραφής επιστημονικών κειμένων τύπου δοκιμίου. (β) Συμβάλλοντας στην κατανόηση των ιδιαίτερων και απαιτητικών σημείων του εκπαιδευτικού υλικού, που χρειάζεται να αξιοποιήσουν οι φοιτητές/τριες για να απαντήσουν στα ζητούμενα της κάθε ΓΕ. (γ) Επεξηγώντας το θέμα της κάθε ΓΕ μέσω της σύνδεσης της διδακτέας ύλης με τις προσωπικές εμπειρίες και τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν οι φοιτητές/τριες. Και (δ) με προτάσεις συναφών με το θέμα των ΓΕ βιβλιογραφικών πηγών δίνοντας τη δυνατότητα στους φοιτητές/τριες, που σπουδάζουν από απόσταση, εφόσον το επιθυμούν, να αναπτύξουν περαιτέρω τις επιστημονικές τους γνώσεις.

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή θεωρούμε ότι θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η πραγματοποίηση μιας συγκριτικής μελέτης, η οποία να εστιάζει τόσο στις απόψεις των φοιτητών/τριών που σπουδάζουν από απόσταση για τους τρόπους δόμησης του περιεχομένου των απαντητικών ανατροφοδοτικών επιστολών διόρθωσης των ΓΕ όσο και της σύνθεσης του περιεχομένου των επιστολών που λαμβάνουν από τους/τις διδάσκοντες/ουσες τις οποίες αποκαλύπτονται οι παιδαγωγικές τους επιλογές.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο οι διδάσκοντες/ουσες όσο και οι φοιτητές/τριες έχουν πλέον τη δυνατότητα να αξιοποιούν εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης (AI) τόσο στη διαδικασία συγγραφής όσο και στην ανατροφοδότηση-διόρθωση των γραπτών εργασιών. Η χρήση της AI μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη, όπως εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, συνέπεια στο ύφος, ταχύτητα και ενίσχυση της παιδαγωγικής υποστήριξης. Ωστόσο, η εφαρμογή της δεν είναι ουδέτερη· ενσωματώνει και αναπαράγει το *habitus* των εμπλεκομένων, δηλαδή τις πολιτισμικές τους προδιαθέσεις, τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις και τις κοινωνικές τους θέσεις (Bourdieu, 1986, 1990). Οι τεχνολογικές επιλογές, η μορφή των προτροπών (*prompts*) και το ύφος της παραγόμενης ανατροφοδότησης αντανακλούν το θεσμικό και προσωπικό *habitus* τόσο των διδασκόντων/ουσών όσο και των φοιτητών/τριών, επηρεάζοντας άμεσα το επικοινωνιακό κλίμα του τμήματος. Όταν η τεχνητή νοημοσύνη ενσωματώνεται με παιδαγωγική ευαισθησία και κοινωνική επίγνωση, μπορεί να λειτουργήσει ως ενισχυτής της εκπαιδευτικής σχέσης, προσφέροντας φιλική, ενθαρρυντική και κοινωνικά προσαρμοσμένη ανατροφοδότηση. Αντίθετα, η απρόσωπη ή μη προσαρμοσμένη χρήση της ενδέχεται να εντείνει την αποστασιοποίηση και να υπονομεύσει τη δυναμική της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου η επικοινωνία αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διατήρηση της παιδαγωγικής συνοχής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adler, E. S., & Clark, R. (2022). *Κοινωνική Έρευνα: Μια ξενάγηση στις Μεθόδους και στις Τεχνικές*. Εκδόσεις Τζιόλα.
- Anderson, W. (2013). Independent learning: Autonomy, control, and meta-cognition. In M.G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 86-103). Routledge.
- Asimaki, A., & Koustourakis, G. (2014). Habitus: An Attempt at a Thorough Analysis of a Controversial Concept in Pierre Bourdieu's Theory of Practice. *Social Sciences*, 3(4), 121-131. doi: 10.11648/j.ss.20140304.13
- Asimaki, A., Koustourakis, G., & Vergidis, D. (2017). Regulative discourses of primary schooling in Greece: memories of punishment. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191367>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic control and identity. Theory, Research, Critique. (Revised edition)*. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2004). Social class and pedagogic practice. In S.J. Ball (Ed.), *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education* (pp. 196-217). RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2013). *Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Burke, D. & Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. Open University Press McGraw-Hill Education.
- Burke, C. T., Emmerich, N., & Ingram, N. (2013). Well-founded social fictions: a defence of the concepts of institutional and familial habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 34(2), 165-182. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.746263>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/02680513.2011.538565>
- Chokwe, J. M. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.154>
- Christidou, V., Hatzinikita, V., & Gravani, M. (2012). Pedagogic practices promoted by distance learning educational material on adult education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1988-1996. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.416>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχιμο.

- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων.
- Deer, C. (2003). Bourdieu on Higher Education: The meaning of the growing integration of educational systems and self-reflective practice. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 195–206. <https://doi.org/10.1080/01425690301904>
- ΕΑΠ (χ.χ.α). *Κανονισμός Σπουδών*. Ανακτήθηκε 18 Ιουνίου 2024, από <https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2024/05/%CE%9A%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%A3%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CF%8E%CE%BD-1.pdf>
- ΕΑΠ (χ.χ.β). *Κανονισμός Καθηκόντων & Υποχρεώσεων Μελών Συνεργαζόμενου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Σ.Ε.Π.)*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2024, από <https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2023/09/%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A7%CE%A1%CE%95%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%A9%CE%9D-%CE%A3%CE%95%CE%A0-%CE%95.%CE%91.%CE%A0.pdf>
- Earl, K. (2013). Student views on short-text assignment formats in fully online courses. *Distance Education*, 34(2), 161–174. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.793639>
- Economides, A. A. (2008). Culture-aware collaborative learning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 2(4), 243-267. <https://doi.org/10.1108/17504970810911052>
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2020). *Κοινωνιολογία*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Gravani, M.N., Hatzinikita, V., & Zarifis, A. (2012). Factors Influencing Adults Distance Teaching and Learning Processes: The Case of the Open University. *The International Journal of Learning*, 18(5), 307-318.
- Heidrich, L., Barbosa, J. L. V., Cambuzzi, W., Rigo, S. J., Martins, M. G., & dos Santos, R. B. S. (2018). Diagnosis of learner dropout based on learning styles for online distance learning. *Telematics and Informatics*, 35(6), 1593-1606. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.04.007>
- Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2021). The usefulness of feedback. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 229-243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Hoadley, U. K. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, 40(1), 15–34. https://hdl.handle.net/10520/AJA0259479X_71
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Έλλην.
- Hu, Y., & Stahl, G. (2023). Capturing Habitus: Reflections on the Use of Narrative Inquiry to Explore Female Learner Identities in Chinese STEM Higher Education. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231204772>
- Koustourakis, G. (2015). Could written essays evaluation affect the tutor - students communication in distance learning? Perceptions of Open University postgraduate students. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 2(2), 45-58. <https://doi.org/10.26220/une.2237>
- Κουστουράκης, Γ. (2017). Αξιοποίηση της κοινωνιολογικής γνώσης στην περίπτωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Στο *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία* (σελ. 151-166). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Koustourakis, G. (2018). Analysing the curriculum for students with mild and moderate learning difficulties concerning the teaching of pre-vocational skills. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1210-1225. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1497948>
- Koustourakis, G. S. (2020). Teaching through written assignments in the Open University: an approach to the “voice” of postgraduate students on Instructional Discourse. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16(1), 9-21. <https://doi.org/10.12681/jode.23156>
- Κουσουράκης, Γ. (2023). Μια κοινωνιολογική διερεύνηση του αποκλεισμού μαθητών δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων από την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία την περίοδο του Covid-19. Στο Α. Λιοναράκης & Ε. Μανούσου (Επιμ.), *Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. «Η εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή»*. Αθήνα, 24-26 Νοεμβρίου 2023 (Τόμος 1, σελ. 221-249). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.5999>
- Κουσουράκης, Γ., & Παϊζης, Ν. (2013). Μια κοινωνιολογική προσέγγιση των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην περίπτωση της Θεματικής Ενότητας ΔΕΟ34 «Οικονομική Ανάλυση και Πολιτική» του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»* (Τόμος 1, σελ. 23-36). Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. <https://doi.org/10.12681/icodl.516>
- Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2008). A Contribution to the Hellenic Open University: Evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 1-18. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.424>
- Koustourakis, G., & Zacharos, K. (2011). Changes in School Mathematics Knowledge in Greece: a Bernsteinian Analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 369-387. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559339>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Sage.
- Lee, H. S., & Anderson, J. R. (2013). Student learning: What has instruction got to do with it?. *Annual review of psychology*, 64(1), 445-469. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143833>
- Mariapan, R. (2019). Innovative assignment rubrics for ODL courses: design, implementation and impact. *Asian Association of Open Universities Journal*, 13(2), 117-129. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-01-2018-0009>
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχιμο.
- Mishra, A., Jha, S., & Nargundkar, R. (2020). The role of instructor experiential values in shaping students' course experiences, attitudes and behavioral intentions. *Journal of Product and Brand Management* 30(6) 898–915. <https://doi.org/10.1108/JPBM-11-2019-2645>
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. Routledge.
- Morais, A.M. (2002). Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 559-569. <https://doi.org/10.1080/0142569022000038413>
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>

- Neves, I., & Morais, A. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy. The Contribution of Basil Bernstein to Research* (pp. 223-249). Peter Lang.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D., (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- O'Donovan, B. M., den Outer, B., Price, M., & Lloyd, A. (2019). What makes good feedback good? *Studies in Higher Education*, 46(2), 318–329. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630812>
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Ryan, T., & Henderson, M. (2018). Feeling feedback: students' emotional responses to educator feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 880-892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1416456>
- Simpson, O. (2018). *Supporting students in online, open and distance learning*. Routledge.
- Stapleford, K., & Lee, K. (2024). *Online postgraduate education: Re-imagining openness, distance and interaction*. Taylor & Francis.
- Tarabini, A., Curran, M., & Fontdevila, C. (2017). Institutional habitus in context: Implementation, development and impacts in two compulsory secondary schools in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1177-1189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251306>
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442. <https://doi.org/10.1080/02680930210140257>
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67-78. <https://doi.org/10.1080/02602930801895752>
- YuekMing, H., & Abd Manaf, L. (2014). Assessing learning outcomes through students' reflective thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 973–977. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.352>

Όροι Έκδοσης, Πνευματικά Δικαιώματα και Ακαδημαϊκή Δεοντολογία

Η παρούσα έκδοση περιλαμβάνει τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου. Οι απόψεις που διατυπώνονται στα κείμενα είναι αποκλειστικά προσωπικές απόψεις των συγγραφέων και δεν εκφράζουν απαραίτητα τις θέσεις της Οργανωτικής ή της Επιστημονικής Επιτροπής.

Ευθύνη Συγγραφέων & Πνευματικά Δικαιώματα: Κάθε συγγραφέας φέρει την πλήρη και αποκλειστική ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου του. Οι συγγραφείς εγγυώνται ότι τα κείμενά τους αποτελούν προϊόν πρωτότυπης επιστημονικής εργασίας και ότι έχουν εξασφαλίσει όλες τις απαραίτητες γραπτές άδειες για τη χρήση υλικού (εικόνες, διαγράμματα, εκτενή αποσπάσματα κ.λπ.) που υπόκειται σε πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης (TN): Στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής ακεραιότητας, οι συγγραφείς δηλώνουν ότι η χρήση εργαλείων Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), όπου αυτή πραγματοποιήθηκε, περιορίστηκε αποκλειστικά σε υποστηρικτικό επίπεδο (π.χ. γλωσσική επιμέλεια, οργάνωση δομής). Η τελική επιστημονική κρίση, η επαλήθευση των

πηγών και η αυθεντικότητα των συμπερασμάτων παραμένουν αποκλειστική ευθύνη των φυσικών προσώπων-συγγραφέων.
Οι επιμελητές/τριες της έκδοσης και οι διοργανωτές του Συνεδρίου δεν φέρουν καμία ευθύνη για τυχόν παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων ή για την επιστημονική ακρίβεια των στοιχείων που παρατίθενται από τους συγγραφείς.