

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 13, Αρ. 7 (2026)

ICODL2025



ΠΡΑΚΤΙΚΑ

13ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

ISBN: 978-618-5335-33-5

Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:

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

ΤΟΜΟΣ 7

5-7/12 2025

ΕΑΠ Πάτρα & Εξ Αποστάσεως



Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: από τους/τις φοιτητές/τριες στους διδάσκοντες/ουσες

Θεογνωσία Κουνατίδου, Αντώνης Λιοναράκης

doi: [10.12681/icodl.8685](https://doi.org/10.12681/icodl.8685)

Copyright © 2026, Θεογνωσία Κουνατίδου, Αντώνης Λιοναράκης



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

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: από τους/τις φοιτητές/τριες στους διδάσκοντες/ουσες

The Role of Feedback in the Evaluation of Open and Distance Education at the Hellenic Open University: From Students to Tutors.

Θεογνωσία Κουνατίδου
Υπ. Δρ. ΣΑΕ ΕΑΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
kounatidouth@gmail.com

Αντώνης Λιοναράκης
Ομότιμος Καθηγητής
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
alionar@eap.gr

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική μελέτη διερευνά τη διαδικασία αξιολόγησης των Καθηγητών/τριών – Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου από τους/τις φοιτητές/τριες ως προς την συμβολή της στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εστιάζοντας στο ζήτημα της ανατροφοδότησης, η έρευνα αναδεικνύει τέσσερις βασικούς θεματικούς άξονες που επηρεάζουν τη βελτιωτική λειτουργία της αξιολόγησης: (α) η ερμηνεία και διάχυση των αποτελεσμάτων, (β) η ανάγκη για διαμορφωτική αξιολόγηση, (γ) η αξιοποίηση ανοικτού τύπου ερωτήσεων και (δ) ο ρόλος του μέντορα. Μέσα από την ποιοτική ανάλυση των αφηγήσεων των Καθηγητών/τριών- Συμβούλων διαφαίνεται ότι η αξιολόγηση, όπως εφαρμόζεται σήμερα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, δεν οδηγεί σε ουσιαστική ανατροφοδότηση, ενώ παραμένει αποσυνδεδεμένη από την πρακτική βελτίωση του διδακτικού έργου. Η ερμηνεία των ευρημάτων βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του κύκλου μάθησης του Kolb (1984), αναδεικνύοντας ότι η απουσία ενεργού πειραματισμού περιορίζει τη μαθησιακή αξία της αξιολόγησης. Η μελέτη καταλήγει στην ανάγκη ανασχεδιασμού της υπάρχουσας αξιολόγησης με επίκεντρο την ανατροφοδότηση που θα αποτελεί το τελικό στάδιο ενός κύκλου μάθησης και, συνεπώς, βελτίωσης.

Λέξεις κλειδιά

αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, ρόλος μέντορα, επαγγελματική ανάπτυξη Καθηγητών - Συμβούλων

Abstract

This qualitative study investigates the perceptions of Tutors at the Hellenic Open University regarding their evaluation by students. Focusing on the issue of feedback, the study identifies four key thematic axes that influence the formative function of the evaluation process: (a) the interpretation and dissemination of results, (b) the need for formative evaluation, (c) the use of open-ended questions, and (d) the role of the mentor. Through the qualitative analysis of participants' narratives, it becomes evident that the current evaluation process does not lead to meaningful feedback and remains disconnected from the practical improvement of teaching performance. The interpretation of the findings is grounded in Kolb's experiential learning cycle, highlighting that the absence of active experimentation limits the educational value of evaluation. The study concludes that there is a need to redesign evaluation as a learning tool, with feedback placed at the center as the final stage of the learning process.

Keywords

evaluation, feedback, formative assessment, mentoring, tutors' professional development

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ) διεθνώς έχει εντείνει τη συζήτηση για την ανάγκη αξιόπιστων διαδικασιών αξιολόγησης που διασφαλίζουν την ποιότητα και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών (Anderson, 2008· Moore & Kearsley, 2012). Στην Ελλάδα, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ως κύριος φορέας ΑεξΑΕ στην Ελλάδα, καθιστά κρίσιμη τη μελέτη της αξιολόγησης, καθώς αυτή αποτελεί βασικό εργαλείο διασφάλισης ποιότητας (Μακράκης, 1998,1999· Ιωακειμίδου, 2018).

Οι διδάσκοντες/ουσες σε προγράμματα ΑεξΑΕ έχουν πολυδιάστατο ρόλο που απαιτεί στοχευμένη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας βάσει των αναγκών των φοιτητών/τριών (Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019· Kounatidou & Lionarakis, in press). Σε διεθνές επίπεδο, η αξιολόγηση αποκτά ιδιαίτερη αξία, όταν

λειτουργεί βελτιωτικά, δηλαδή ως μέσο ανατροφοδότησης και ενίσχυσης της μάθησης, και όχι απλώς ως μηχανισμός ελέγχου (Black & Wiliam, 2009· Richardson, 2005). Αν και η αξιολόγηση αρχικά θεωρήθηκε εργαλείο ελέγχου ποιότητας (Aleamoni, 1999· Centra, 1993· Marsh, 1987), αναδείχθηκε σταδιακά ως μηχανισμός επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής (Richardson, 2005· Ιωακειμίδου, 2018· Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024).

Ειδικότερα στα περιβάλλοντα ΑεξΑΕ, ο βελτιωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης συνάδει με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία τους (Μακράκης, 1998,1999· Λιοναράκης & Σπανακά, 2010), καθώς η φυσική απόσταση καθιστά απαραίτητη την αξιοποίηση εργαλείων που υποστηρίζουν τους Κ.Σ. στην κατανόηση των αναγκών των φοιτητών/τριών (Κουνατίδου & Μαυροειδής, 2019· Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Παρά τη διεθνή και ελληνική έρευνα γύρω από την αξιολόγηση διδασκόντων/ουσών στην εξΑΕ, που μελετάται κυρίως από την οπτική των φοιτητών/τριών (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2011· Berk, 2013· Κουνατίδου, Μαυροειδής & Λιοναράκης, 2019· Richardson et al., 2017), στο ΕΑΠ δεν έχουν εξεταστεί συστηματικά οι αντιλήψεις των Κ.Σ. για την αξιολόγηση που λαμβάνουν και ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι/ες τη βιώνουν ως διαδικασία βελτίωσης.

Υιοθετώντας τη θέση ότι «η αξιολόγηση, αν δεν είναι βελτιωτική, δεν είναι αξιολόγηση» (Λιοναράκης & Σπανακά, 2010), η παρούσα ερευνητική προσέγγιση θεμελιώνεται στον λειτουργικό ορισμό της βελτίωσης των Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ ως διαδικασίας μάθησης (Kounatidou & Lionarakis, in press· Λιοναράκης, 2024) και στο θεωρητικό πλαίσιο του Kolb (1984), που νοηματοδοτεί τη μάθηση ως συνεχές, διαμορφωτικό και αναστοχαστικό εργαλείο. Σκοπός είναι η διερεύνηση της διαδικασίας της αξιολόγησης των Κ.Σ. στο ΕΑΠ από τους/τις φοιτητές/τριες. Ειδικότερα, στόχος είναι η ερμηνεία των προκλήσεων σε ένα πλαίσιο βελτίωσης. Η δομή του άρθρου περιλαμβάνει: α) τον λειτουργικό ορισμό της βελτιωτικής αξιολόγησης, β) τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης των Κ.Σ. στο ΕΑΠ υπό το πρίσμα της διεθνούς βιβλιογραφίας και γ) την ανάλυση αυτών υπό το πρίσμα του μοντέλου μάθησης του Kolb· ακολουθούν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία, τα ευρήματα, η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Ο λειτουργικός ορισμός της βελτιωτικής αξιολόγηση στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις και απόψεις αναφορικά με το τι σημαίνει ο όρος «βελτίωση» στην εκπαίδευση. Πράγματι, η έννοια της βελτίωσης επιδέχεται πολλούς ορισμούς ανάλογα με το ποιος τους αποδίδει, πότε, σε ποιο πλαίσιο, για ποιον λόγο και με ποιον σκοπό (Ιωακειμίδου, 2018). Σύμφωνα με την Ιωακειμίδου (2018), οι διαφορετικές αντιλήψεις της ποιότητας -και αντίστοιχα της βελτίωσης- είναι αναπόφευκτες αλλά και θεμιτές σε μια διαδικασία διαρκών μετασχηματισμών ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος που έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητάς του (ESG, 2015). Όπως, λοιπόν, σε μια διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση έτσι και σε μια διαδικασία διασφάλισης της βελτίωσης στην εκπαίδευση, οι στόχοι και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες επιδιώκεται και ελέγχεται συνδέονται άμεσα με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται, αξιολογείται και πραγματώνεται (Ιωακειμίδου, 2018).

Η βελτίωση του ρόλου των Κ.Σ. στην πανεπιστημιακή ΑεξΑΕ δεν είναι μια έννοια μονοσήμαντη (ESG, 2015· Harvey, 2005· Newton, 2007). Αντίθετα, πρόκειται για μια έννοια πολυεπίπεδη που υπόκειται σε διαρκείς νοηματικές αναπλαισιώσεις (Ιωακειμίδου, 2018). Μάλιστα, καθώς η αξιολόγηση δεν έχει συνδεθεί ποτέ με την πιστοποίηση (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024), η ανάγκη του λειτουργικού της ορισμού καθίσταται αναπόφευκτη, ώστε να μπορεί να μελετηθεί και να αποτιμηθεί επιστημονικά.

Η βελτίωση του ρόλου των Κ.Σ. στην πανεπιστημιακή ΑεξΑΕ μπορεί να οριστεί, μεταξύ άλλων, ως μια δυναμική και διαρκής διαδικασία μάθησης (Kolb, 1984), που βασίζεται στη φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς αυτά αποτελούν βασικά στοιχεία του ρόλου του/της διδάσκοντα/ουσας στην ΑεξΑΕ διαμορφώνοντάς τον/την σε Κ.Σ. (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024). Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση του ρόλου των Κ.Σ. μπορεί να επέλθει μέσα από μια διαδικασία μάθησης που δίνει έμφαση όχι στο «τι»

και «πώς μαθαίνει» κάποιος αλλά στο «τι μπορεί να κάνει με αυτά που μαθαίνει» (Λιοναράκης, 2024).

Στη λογική ενός λειτουργικού ορισμού για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας η έννοια της βελτίωσης του ρόλου των Κ.Σ. στην ΑεξΑΕ του ΕΑΠ σημαίνει μάθηση (Ιωακειμίδου, 2018· Kounatidou & Lionarakis, in press). Δηλαδή, συνιστά μια διαρκή διαδικασία μάθησης που ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των Κ.Σ. και αποτυπώνεται σε μετρήσιμες αλλαγές στους τομείς της παιδαγωγικής προσαρμοστικότητας, της διδακτικής αποτελεσματικότητας, της επικοινωνιακής παρουσίας, της αξιοποίησης της ανατροφοδότησης και της τεχνολογικής επάρκειας, όπως γίνονται αντιληπτές και καταγεγραμμένες από τους ίδιους τους/τις φοιτητές/τριες (Kounatidou & Lionarakis, in press· Λιοναράκης, 2024· Παπαδημητρίου, 2014).

Σε ό,τι αφορά την έννοια της αξιολόγησης, σύμφωνα με την Thorpe (1993), ορίζεται ως μια διαδικασία που συλλέγει, αναλύει και ερμηνεύει κάθε πτυχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς είναι μια αναγνωρισμένη διαδικασία κρίσης της αποτελεσματικότητάς του (Παπαδημητρίου, 2014). Σύμφωνα με τον Rubin (1995), η αξιολόγηση είναι η κατανόηση της αξίας ενός πράγματος με σκοπό τη βελτίωσή του. Συνεπώς, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η βελτιωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συλλέγει, αναλύει και ερμηνεύει τα δεδομένα από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών με σκοπό τη μάθηση των Κ.Σ. ως μέσο της επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Kounatidou & Lionarakis, in press).

Τα χαρακτηριστικά της αξιολόγησης των Καθηγητών/τριών – Συμβούλων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου υπό το πρίσμα της διεθνούς βιβλιογραφίας

Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) αποτελεί το μοναδικό ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα που λειτουργεί βάσει της φιλοσοφίας των Ανοικτών ιδρυμάτων και της μεθοδολογίας της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1998). Δεδομένου ότι το αξιολογικό σύστημα που υιοθετεί κάθε πανεπιστήμιο είναι ανάγκη να εναρμονίζεται με τη φιλοσοφία του (Thorpe, 1993) και να διασφαλίζει την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών

(Ιωακειμίδου, 2018), στο ΕΑΠ ιδρύθηκε από το 1997 η Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (ΜΕΑΕ) με σκοπό τη συγκέντρωση και αξιοποίηση δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024· Μακράκης, 1998,1999).

Η αξιολόγηση των Θεματικών Ενοτήτων (ΘΕ) και ειδικότερα των Κ.Σ. διενεργείται με τη συμμετοχή ενεργών φοιτητών/φοιτητριών, αποκλείοντας όσους/ες έχουν εγκαταλείψει τη φοίτηση ή έχουν κατοχυρώσει δικαίωμα μόνο για εξετάσεις (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024). Η επιλογή αυτή ενισχύει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, καθώς εστιάζει σε εκείνους/ες που έχουν πλήρη μαθησιακή εμπειρία (Centra, 1993· Marsh, 1987), αν και ενδέχεται να περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα, καθώς οι απόψεις ορισμένων κατηγοριών φοιτητών/τριών δεν καταγράφονται (Sprooren, Brockx, & Mortelmans, 2013).

Ως προς το εργαλείο αξιολόγησης, χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο, το οποίο αναθεωρήθηκε το 2024 βάση των προτύπων της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης και έπειτα από διαβούλευση με τις Σχολές (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024). Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει τόσο ερωτήσεις κλειστού όσο και ανοικτού τύπου (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024). Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων συνιστά μια προσπάθεια ισορροπίας μεταξύ στατιστικής αποτίμησης και ποιοτικής κατανόησης, καθώς οι κλειστές ερωτήσεις επιτρέπουν συγκρίσεις και στατιστική επεξεργασία, ενώ τα ανοικτά σχόλια παρέχουν πλούσιες πληροφορίες για βελτιωτικές κινήσεις (Berk, 2013· Sprooren et al., 2013). Ωστόσο, η υπερβολική έμφαση στις αριθμητικές κλίμακες μπορεί να καταλήξει σε επιφανειακά συμπεράσματα (Uttl, White, & Wong Gonzalez, 2017), ενώ τα ελεύθερα σχόλια, αν δεν αναλυθούν συστηματικά, μπορεί να παραμείνουν δύσκολα αξιοποιήσιμα (Sun & Yan, 2023).

Οι άξονες αξιολόγησης εστιάζουν στον ρόλο των Κ.Σ. στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας, καλύπτοντας πτυχές όπως η καθοδήγηση, η επίλυση αποριών, η παροχή ανατροφοδότησης, η εμπύχωση, οι πρωτοβουλίες επικοινωνίας και η αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η κοινωνική παρουσία, η ποιότητα της ανατροφοδότησης και η διαθεσιμότητα του διδάσκοντα σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση και την αντιλαμβανόμενη μάθηση των φοιτητών/τριών (Garrison,

Anderson, & Archer, 2010· Hattie & Timperley, 2007· Richardson et al., 2017). Ωστόσο, η ικανοποίηση δεν ταυτίζεται πάντοτε με την πραγματική μάθηση (Uttl et al., 2017), ενώ η συνεχής και εντατική παροχή ανατροφοδότησης μπορεί να δημιουργεί υπερβολικό φόρτο για τους/τις διδάσκοντες/ουσες (Keller & Karau, 2013).

Σύμφωνα με τους Καρούσος και Βορβυλάς (2024), η αξιολόγηση των Κ.Σ. στο ΕΑΠ διεξάγεται διαδικτυακά γεγονός που διευκολύνει τη συμμετοχή και την προσβασιμότητα (Nulty, 2008), αλλά ενέχει κινδύνους χαμηλών ποσοστών ανταπόκρισης και πιθανής μη αντιπροσωπευτικότητας (Adams & Umbach, 2012). Επιπλέον, πραγματοποιείται πριν τις τελικές εξετάσεις, ώστε να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις από τα αποτελέσματα βαθμολογίας (Aleamoni, 1999· Benton & Cashin, 2012). Παρ' όλα αυτά, παραμένει μια διαδικασία κυρίως τελικής αποτίμησης η οποία θα μπορούσε να ενισχυθεί με ενδιάμεση ανατροφοδότηση εντός του εξαμήνου, καθώς θεωρείται πιο αποτελεσματική για άμεσες βελτιώσεις (Black & William, 2009).

Ως προϊόντα της διαδικασίας, παράγονται αναλυτικές και συγκεντρωτικές αναφορές που παρέχονται τόσο στους Κ.Σ. όσο και στα θεσμικά όργανα (ΔΠΣ, Κοσμήτορες, Διοικούσα Επιτροπή) (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024). Οι αναφορές αυτές επιτρέπουν τη συγκριτική ανάλυση σε βάθος χρόνου και διευκολύνουν τον αναστοχασμό των διδασκόντων (Seldin, 1999· Berk, 2013). Ωστόσο, η έμφαση σε αριθμητικά δεδομένα χωρίς ερμηνευτική στήριξη μπορεί να περιορίσει τη χρησιμότητά τους (Richardson, 2005).

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων έχει τριπλό χαρακτήρα: υποστηρίζει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζει τις διαδικασίες μοριοδότησης και ανανέωσης συμβάσεων, και ενισχύει τη λογοδοσία (Καρούσος & Βορβυλάς). Παρόλο που η χρήση για επαγγελματική ανάπτυξη συνάδει με τη φιλοσοφία της ΑεξΑΕ (Scriven, 1967· Bloom, Hastings, & Madaus, 1971), η σύνδεση με υπηρεσιακές αποφάσεις μπορεί να εντείνει προκαταλήψεις και να περιορίσει τον διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης (Boring, Ottoboni, & Stark, 2017).

Τέλος, η ΜΕΑΕ δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μόνο στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες που συμμετείχαν στη διαδικασία, με στόχο να ενισχυθεί η συμμετοχή και η εμπιστοσύνη στη διαδικασία (Καρούσος & Βορβυλάς, 2024). Η

διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η διαφάνεια και η ενημέρωση των φοιτητών/τριών για τις βελτιώσεις που προκύπτουν από την αξιολόγηση αυξάνει τη συμμετοχή και ενδυναμώνει την κουλτούρα ανατροφοδότησης (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Ωστόσο, η περιορισμένη κοινοποίηση μόνο σε μερίδα φοιτητών/τριών ενδέχεται να μειώσει τον ευρύτερο παιδαγωγικό αντίκτυπο (Seldin, 1999). Η ανατροφοδότηση, για να είναι πραγματικά βελτιωτική, δεν αρκεί απλώς να κοινοποιείται, χρειάζεται να είναι κατανοητή, συγκεκριμένη και να οδηγεί σε πρακτικές βελτιώσεις (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2024).

Σύμφωνα με τους Hattie & Timperley (2007), η αποτελεσματική ανατροφοδότηση πρέπει να απαντά στα ερωτήματα: «πού βρίσκομαι», «πού πηγαίνω» και «πώς θα φτάσω εκεί», βοηθώντας τον/την αποδέκτη να κατανοήσει τον τρόπο που μπορεί να πετύχει τον στόχο του/της. Αυτό σημαίνει ότι σε περιβάλλοντα ΑεξΑΕ μπορεί να επιβεβαιώσει τον ορισμό της βελτιωτικής αξιολόγησης ως μια διαδικασία μάθησης και, κατά επέκταση, τη σημασία της ως μια διαδικασία που βοηθά τον/την εμπλεκόμενο/η σε αυτή να κατανοήσει πώς μπορεί να αξιοποιήσει την αποκτηθείσα γνώση (Kounatidou & Lionarakis, in press· Λιοναράκης, 2024).

Επιπλέον, η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία του διαλόγου της ανατροφοδότησης, όπου φοιτητές/τριες και διδάσκοντες/ουσες συνδιαλέγονται για να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν τα σχόλια, ώστε να μάθουν (Carless & Boud, 2018). Τέλος, η ανάγκη του «κλεισίματος του κύκλου ανατροφοδότησης» επισημαίνεται από τον Nicol (2010), καθώς μόνο όταν οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι τα σχόλια τους αξιοποιούνται, ενισχύεται, μεταξύ άλλων, η συμμετοχή και η εμπιστοσύνη τους στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση των Καθηγητών - Συμβούλων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο υπό το πρίσμα του θεωρητικού μοντέλου μάθησης του Kolb (1984)

Η αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης εξαρτάται, μεταξύ άλλων, από τον τρόπο που αυτή ενσωματώνεται σε ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο, ώστε τα αποτελέσματα να είναι ερμηνεύσιμα, αξιόπιστα και ουσιαστικά χρήσιμα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Guskey, 2002). Όταν απουσιάζει το θεωρητικό υπόβαθρο, η αξιολόγηση, ίσως, να κινδυνεύει να καταλήξει σε αποσπασματικές ή επιφανειακές παρεμβάσεις (Schön, 1983).

Η αξιολόγηση των διδασκόντων/ουσών μπορεί να έχει μετασχηματιστικό ρόλο, όταν εντάσσεται σε κύκλους ενεργούς μάθησης και αναστοχασμού (Black & William, 1998; Marsh, 2007; Berk, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η ενσωμάτωση της διαδικασίας αξιολόγησης των Κ.Σ. στο ΕΑΠ ως μια διαδικασία μάθησης στη θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) προσφέρει ένα ισχυρό ερμηνευτικό εργαλείο για την υποστήριξη της βελτιωτικής αξιολόγησης στο ΕΑΠ. Σύμφωνα με τη θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984), η μάθηση είναι μια συνεχή διαδικασία κατά την οποία η αποκτηθείσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώση.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης του Kolb (1984) βασίζεται στον κύκλο των τεσσάρων σταδίων της εμπειρικής μάθησης. Δηλαδή, η μάθηση είναι μια διαδικασία που αφορά σε κάτι που συμβαίνει και εμείς το βιώνουμε (συγκεκριμένη εμπειρία), που οδηγεί σε αναστοχασμό (στοχαστική παρατήρηση), και το οποίο με την παροχή κατάλληλων γνώσεων δημιουργεί νέα θεωρητικά πλαίσια και έννοιες (αφηρημένη εννοιολόγηση) με τις οποίες καλείται να πειραματιστεί και να εφαρμόσει στην επαγγελματική και προσωπική του ζωή (ενεργός πειραματισμός). Αντίστοιχα, η αξιολόγηση των Κ.Σ. στο ΕΑΠ από τους/τις φοιτητές/τριες μπορεί να θεωρηθεί μια διαδικασία εμπειρικής μάθησης, αφού μέσα από τα στάδια της εμπειρίας των φοιτητών/τριών, της καταγραφής και της εννοιολόγησης αυτών προσφέρονται σε αυτούς/ές ανατροφοδότηση που τους/τις δίνουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν, να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των φοιτητών/τριών και να βελτιώσουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο σε αυτούς/ές (Kounatidou & Lionarakis, in press· Okoye et al., 2020).

Το πρώτο στάδιο του κύκλου μάθησης του Kolb (1984), η συγκεκριμένη εμπειρία, μπορεί να συσχετιστεί με την καθημερινή αλληλεπίδραση που αποκτούν οι φοιτητές/τριες με τους Κ.Σ. κατά τη διάρκεια της σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας τους. Το δεύτερο στάδιο της στοχαστικής παρατήρησης δύναται να συσχετιστεί με την πρόσκληση των φοιτητών/τριών να αναστοχαστούν τις εμπειρίες τους και να τις μετατρέψουν σε αξιολογικές κρίσεις μέσω της συμπλήρωσης των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων του Συστήματος Ηλεκτρονικής Αξιολόγησης του ΕΑΠ, το οποίο επιτρέπει στους φοιτητές/τριες να αναστοχαστούν πάνω στην εκπαιδευτική εμπειρία και να την αποτυπώσουν κριτικά. Τα δεδομένα που

προκύπτουν αποτελούν μια μορφή μεταγνώσης τα οποία δεν περιγράφουν μόνο τι έγινε, αλλά πώς το βίωσε ο/η φοιτητής/τρια και τι θεωρεί πως χρειάζεται να αλλάξει. Στο τρίτο στάδιο της αφηρημένης εννοιολόγησης θα μπορούσε να λάβει χώρα η συστηματική επεξεργασία των δεδομένων της αξιολόγησης από τη ΜΕΑΕ και η επικοινωνία αυτών στους Κ.Σ. και, κατά επέκταση, η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον ρόλο τους. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην εφαρμογή των συμπερασμάτων σε πρακτικό επίπεδο με δράσεις που θα βελτιώσουν την αλληλεπίδραση των Κ.Σ. με τους/τις φοιτητές/τριες και, συνεπώς, την εκπαιδευτική διαδικασία (Kolb, 1984· Kounatidou & Lionarakis, in press).

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την επιστημονική παραδοχή πως «αν μια αξιολόγηση δεν είναι βελτιωτική, δεν είναι αξιολόγηση» (Λιοναράκης & Σπανακά, 2010). Αυτό σημαίνει ότι, αν μια αξιολόγηση δεν επιτελεί τον παιδαγωγικό της ρόλο, δεν μπορεί να είναι βελτιωτική (Κουνατίδου & Λιοναράκης, 2014) Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας της αξιολόγησης των Κ.Σ. από τους/τις φοιτητές/τριες στο ΕΑΠ σε ένα πλαίσιο υποστήριξης του βελτιωτικού της χαρακτήρα ως προς τον ρόλο των Κ.Σ. στην ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών/τριών.

Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα θετικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας αξιολόγησης στο ΕΑΠ των Κ.Σ. από τους/τις φοιτητές/τριες στο ΕΑΠ ως προς το βελτιωτικό της ρόλο και γιατί;
2. Ποια είναι τα αρνητικά χαρακτηριστικά της υπάρχουσας αξιολόγησης στο ΕΑΠ των Κ.Σ. από τους/τις φοιτητές/τριες ως προς το βελτιωτικό της ρόλο και γιατί;

Στην παρούσα έρευνα η αξιολόγηση των Κ.Σ. προσεγγίζεται ως μια δυναμική και συνεχής μαθησιακή διαδικασία, με αναφορά στον κύκλο εμπειρικής μάθησης του Kolb (1984), που περιλαμβάνει τέσσερα διαδοχικά στάδια: τη συγκεκριμένη εμπειρία, τη στοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιολόγηση και τον ενεργό πειραματισμό. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται αποκλειστικά στο τέταρτο στάδιο

του κύκλου, δηλαδή στην ανατροφοδότηση, η οποία νοείται ως η εφαρμογή της γνώσης στην πράξη, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής και υποστηρικτικής πρακτικής των Κ.Σ. Η επιλογή αυτή τεκμηριώνεται τόσο θεωρητικά όσο και εμπειρικά: αφενός, διότι η ανατροφοδότηση αποτελεί το κρίσιμο σημείο μετάβασης από την αξιολόγηση στη βελτίωση, αφετέρου, διότι από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ως το λιγότερο ανεπτυγμένο στοιχείο της υφιστάμενης διαδικασίας στο ΕΑΠ. Συνεπώς, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο αφορούν αποκλειστικά στη λειτουργία και τη σημασία της ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης των Κ.Σ., αναδεικνύοντας τις προκλήσεις για την ενίσχυση του βελτιωτικού της χαρακτήρα.

Μεθοδολογία

Ερευνητική Προσέγγιση

Λαμβάνοντας υπόψη τον ανοικτό σκοπό της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου προσέγγισή της (Creswell, 2011). Αυτή η επιλογή οφείλεται στο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση και την εμβάθυνση στις απόψεις των Κ.Σ. στο ΕΑΠ αναφορικά με την αξιολόγησή τους από τους/τις φοιτητές/τριες.

Πληθυσμός και Πληροφορητές

Ο τρόπος επιλογής του πληθυσμού που συμμετείχε στην έρευνα έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν, ως πληροφορητές/τριες Κ.Σ. του ΕΑΠ που έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία αξιολόγησης και, συνεπώς, έχουν αξιολογηθεί από τους/τις φοιτητές/τριες. Ο αριθμός των πληροφορητών/τριών ήταν δεκαπέντε (15), καθώς θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα για τη διεξαγωγή μιας έγκυρης έρευνας (Φίλιας, 2000).

Ερευνητικό Εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα ερευνητικό εργαλείο είναι η προσωπική ημι-δομημένη συνέντευξη. Αποτελούνταν από δύο (2) κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αντιστοιχούσαν στο σύνολο των χαρακτηριστικών της υπάρχουσας αξιολόγησης των Κ.Σ. από τους/τις φοιτητές/τριες στο ΕΑΠ, όπως αυτά ορίζονται στη αναφορά που υποστηρίζεται από τη ΜΕΑΕ του ΕΑΠ (Καρούσος & Βορβύλας, 2024). Σε πρώτο επίπεδο ζητήθηκε από τους/τις πληροφορητές/τριες να επιλέξουν ποια χαρακτηριστικά της υπάρχουσας αξιολόγησής τους αναγνωρίζουν και στη συνέχεια

να το τεκμηριώσουν ως θετικά και ποια ως αρνητικά. Σε δεύτερο επίπεδο και για όποια χαρακτηριστικά της υπάρχουσας αξιολόγησης δεν συμπεριλήφθηκαν στις απαντήσεις τους έγιναν εκ νέου ερωτήσεις ως προς αυτά. Με αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε, μεταξύ άλλων, η ανάδειξη της ιεράρχησης των υπάρχουσών χαρακτηριστικών της αξιολόγησης ως προς τη σπουδαιότητά τους αναφορικά με την επιρροή τους στη βελτίωση του ρόλου των Κ.Σ.

Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, καθώς προσφέρεται για συστηματική περιγραφή του περιεχομένου της γραπτής και προφορικής ανθρώπινης επικοινωνίας (Berg, 1998). Ακολουθώντας τα βήματα αυτής της μεθόδου, μελετήθηκαν πολλές φορές όλα τα καταγεγραμμένα δεδομένα, ώστε να αποκτηθεί μια ολοκληρωμένη αντίληψη ως προς τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/ουσων στην έρευνα. Κατόπιν, το περιεχόμενο των συνεντεύξεων ταξινομήθηκε σε κατάλληλες κατηγορίες, ώστε να μπορεί να περιγραφεί κατά έναν συστηματικό τρόπο (Φίλιας, 2000). Κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα και αποδόθηκαν νοήματα σε αυτά. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, όλοι οι κωδικοί συγκρίθηκαν μεταξύ τους για να εντοπιστούν αυτοί που είχαν όμοια νοήματα ή χαρακτηριστικά. Οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε έναν μικρότερο αριθμό γενικών θεμάτων (Creswell, 2011·Robson, 2010). Εντοπίστηκαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην υπάρχουσα γνώση και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και έγινε η ερμηνεία αυτών.

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η μεροληψία στην παρούσα έρευνα εξασφαλίζοντας την εγκυρότητα αυτής, τα ευρήματα επικυρώθηκαν μέσω της αναγνώρισης των ευρημάτων (Robson, 2007). Οι σημειώσεις από τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων αναλύθηκαν επαναλαμβανόμενα με στόχο την, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη εγκατάλειψη των προκαταλήψεων της (Creswell, 2011·Robson, 2007).

Σε ό, τι αφορά την αξιοπιστία της παρούσας έρευνας, οι συνεντεύξεις διαμορφώθηκαν βάσει των κανόνων της επιστημονικής δεοντολογίας (Creswell,2011). Οι πληροφορητές/τριες γνώριζαν εκ των προτέρων το σκεπτικό της

έρευνας, αφού σε πρώτο επίπεδο έγινε επικοινωνία με αυτούς/ες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεφωνικά προκειμένου να ενημερωθούν για τον σκοπό της έρευνας και να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους για συμμετοχή τους (Creswell,2011). Πριν ξεκινήσει η κάθε συνέντευξη, ενημερώθηκαν εκ νέου για το θέμα και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση αυτών, καθώς όλες έγιναν είτε τηλεφωνικά είτε με την υποστήριξη του διαδικτύου (Robson, 2007). Τους δόθηκαν εγγυήσεις για την εξασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας καθώς και για το ότι θα γινόταν διαχείριση των συλλεχθεισών πληροφοριών με σύνεση και μόνο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας (Robson, 2007). Σε κάθε πληροφορητή/τρια δόθηκε ένας κωδικός - από ΚΣ.1 έως ΚΣ.15 – τηρώντας τον κωδικό αυτό σε όλη την έρευνα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια να αισθανθούν άνεση και ασφάλεια, όπως επίσης να μην κατευθύνονται οι απαντήσεις τους, ώστε να είναι ειλικρινείς και έγινε πιστή καταγραφή των απαντήσεων των πληροφορητών/τριών (Creswell, 2011 ·Robson, 2007).

Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αποτύπωση αντιλήψεων συγκεκριμένης ομάδας Κ.Σ. του ΕΑΠ και, συνεπώς, τα ευρήματά της δεν γενικεύονται αυτόματα στο σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ποιοτική φύση της έρευνας, αν και προσφέρει βάθος στην κατανόηση, εμπεριέχει τον κίνδυνο υποκειμενικότητας στην ερμηνεία των δεδομένων (Geoffrey, Gay & Airasian, 2017). Οι περιορισμοί αυτοί αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω εμπειρικές μελέτες.

Δημογραφικά στοιχεία πληροφορητών/τριών

Πληροφορητές/τριες της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) Κ.Σ. του ΕΑΠ. Από αυτούς/ες, εννιά (9) ανήκαν στη Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, τέσσερις (4) στη Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογία και δύο (2) στη Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών και Βιώσιμου Σχεδιασμού. Η επιλογή του δείγματος στόχευε στην κάλυψη διαφορετικών επιστημονικών πεδίων του ΕΑΠ με σκοπό την καταγραφή ποικίλων εμπειριών και αντιλήψεων σχετικά με τη διαδικασία αξιολόγησης από τους/τις φοιτητές/τριες.

Ευρήματα και Συζήτηση

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη με πληροφορητές/τριες τους Κ.Σ. του ΕΑΠ, αναδεικνύοντας θεματικούς άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεών τους. Αν και η ανάλυση ανέδειξε ένα ευρύ φάσμα εννοιών και ζητημάτων, η παρούσα παρουσίαση εστιάζει σε τέσσερις θεματικούς άξονες που σχετίζονται άμεσα με τη λειτουργία της ανατροφοδότησης, όπως αυτή νοηματοδοτείται στο πλαίσιο του τέταρτου σταδίου του κύκλου μάθησης του Kolb: (α) η ερμηνεία και διάχυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, (β) η διαμορφωτική αξιολόγηση, (γ) η αξιοποίηση ερωτήσεων ανοικτού τύπου και (δ) ο ρόλος του μέντορα. Οι άξονες αυτοί αναδείχθηκαν ως οι σπουδαιότεροι για τη μετατροπή της αξιολόγησης σε ουσιαστικό εργαλείο μάθησης και βελτίωσης για τους/τις Κ.Σ στην ΑεξΑΕ του ΕΑΠ.

Ερμηνεία και διάχυση αποτελεσμάτων

Όλοι οι πληροφορητές/τριες συμφωνούν στην ανάγκη ύπαρξης διαδικασιών και εργαλείων που διευκολύνουν την ερμηνεία των δεδομένων αξιολόγησης, ώστε αυτή να λειτουργεί βελτιωτικά στον ρόλο τους αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών/τριών. Αυτό θα τους/τις βοηθήσει, ώστε τα αποτελέσματα να είναι κατανοητά και, συνεπώς, αξιοποιήσιμα από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες *«Θα πρέπει να γίνει ερμηνεία και η ερμηνεία να 'σπάσει' σε σημεία πιο κατανοητά από όλους.»*, *«Αν δεν μπορεί να το καταλάβει ούτε ο φοιτητής, ούτε ο διδάσκων, τότε δεν κάναμε τίποτα.»*. Θεωρούν ότι η απλή συλλογή και παρουσίαση στατιστικών στοιχείων είναι αναγκαία αλλά όχι αρκετή για τη βελτίωση του ρόλου τους, *«αν δεν συνοδεύεται από αναλυτική επεξεργασία και αποδοτική παρουσίαση»*. Οι Schildkamp et al., (2020) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση είναι σημαντικό να αποτελείται από μηχανισμούς που μετατρέπουν τα δεδομένα σε διάλογο και πράξη και όχι σε απλή «αποθήκη στοιχείων».

Η δημιουργία περιεκτικών και εύληπτων αναφορών προτείνεται ως λύση για να γίνουν τα αποτελέσματα αξιοποιήσιμα από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες, *«Όταν θα πάρεις ένα τέτοιο πράγμα ατέλειωτο μπροστά σου είναι αποτρεπτικό. Μόνο ο όγκος του σε αποτρέπει να το μελετήσεις.»*, *«Θα πρέπει να γίνει ερμηνεία και η ερμηνεία να 'σπάσει' σε σημεία πιο κατανοητά από όλους.»*. Η διεθνής

βιβλιογραφία για την αξιολόγηση επισημαίνει ότι η διάχυση και η προσβασιμότητα των αποτελεσμάτων είναι βασικά στοιχεία για την εμπιστοσύνη και την αποδοτικότητα της αξιολόγησης (Brookhart, 2020). Διευκρινίζεται σε έρευνα του Malik (2020) ότι η διάχυση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης δεν αποτελεί απλώς τεχνικό στάδιο, αλλά ουσιαστικό βήμα που διασφαλίζει τη μετατροπή της πληροφορίας σε κοινή και αξιοποιήσιμη γνώση. Η προσβασιμότητα και η κατανόηση των ευρημάτων της αξιολόγησης από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας συνιστούν μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των πληροφορητών/τριών η χρονική στιγμή που λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση των Κ.Σ. θα πρέπει να επιλεγθεί με μεγαλύτερη προσοχή, ώστε να επηρεάζει ουσιαστικά τη βελτίωση του ρόλου τους στην ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών/τριών. Οι Κ.Σ. θεωρούν ότι επηρεάζει την πρόθεση των φοιτητών/τριών να συμμετάσχουν σε αυτήν, αφού η περίοδος εξετάσεων λειτουργεί αποτρεπτικά, *«κανείς δεν θέλει να ασχοληθεί με την αξιολόγησή μας πριν τις εξετάσεις, το μόνο που τους νοιάζει είναι αυτό...»*, αφού προτάσσουν άλλες προτεραιότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι Κ.Σ. να μην έχουν πλήρη εικόνα των αναγκών των φοιτητών/τριών τους, *«δεν είμαι σίγουρος/η ότι η αξιολόγησή μου μου δίνει την πλήρη εικόνα για τους/τις φοιτητές/τριες μου.»*.

Πολλοί εισηγούνται την προσθήκη μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης, δηλαδή κατά τη διάρκεια της θεματικής ενότητας, που θα επιτρέπει την άμεση ανατροφοδότηση και ενδεχόμενη βελτίωση, γιατί, έτσι, θα γνωρίζουν έγκαιρα τις ανάγκες των φοιτητών/τριών. Τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα επηρεάζουν την ικανοποίηση των φοιτητών/τριών, *«Αν διαβάσω κάποια θετικά ή αρνητικά σχόλια μετά την πρώτη δραστηριότητα, θα έχω τον χρόνο να λειτουργήσω καλύτερα και αυτό θα βοηθήσει άμεσα τους φοιτητές μου.»*. Σε έρευνα των Schildkamp et al. (2020) επιβεβαιώνεται πώς η διαμορφωτική αξιολόγηση δύναται να διατηρήσει τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε αυτήν και, συνεπώς, να συμβάλλει στη παροχή ποιοτικής ανατροφοδότησης.

Ωστόσο, εκφράζονται επιφυλάξεις ως προς τον τρόπο που θα τεθεί σε εφαρμογή η εν λόγω διαδικασία λόγω περιορισμένου χρόνου και φόρτου εργασίας των φοιτητών/τριών, *«Δεν ξέρω κατά πόσο πρακτικά γίνεται να υπάρχει. Η αξιολόγηση, όπως είναι τώρα, είναι αρκετά μεγάλη και χρονοβόρα.»*. Σύμφωνα με τον Bookhart (2020), για να είναι αποτελεσματική η διαμορφωτική αξιολόγηση, χρειάζεται κατάλληλος σχεδιασμός, ώστε να μην επιβαρύνεται ούτε ο/η φοιτητής/τρια ούτε ο/η διδάσκων/ουσα.

Αξιοποίηση ερωτήσεων ανοικτού τύπου

Η αξιοποίηση περισσότερων ερωτήσεων ανοικτού τύπου αναδείχθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες/ουσες μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις της διαδικασίας αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στο ΕΑΠ. Οι πληροφορητές/τριες επισήμαναν την αναγκαιότητα ενίσχυσης αυτών των ερωτήσεων, παρά τη δυσκολία εφαρμογής τους σε ένα πολυπληθές πανεπιστήμιο, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/τριες να εκφράσουν σε μεγαλύτερο βάθος τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους, *«οι ερωτήσεις αυτές προσφέρουν τη δυνατότητα να εντοπίσει κάποιος πού τα πήγε καλά και πού όχι»*, και ότι *«βλέπει τα πιο σημαντικά στοιχεία και προσπαθεί να τα εντάξει στη βελτίωση της πρακτικής της»*. Μέσω αυτών είναι πιθανό να αναδειχθούν ζητήματα που η υπάρχουσα διαδικασία με έμφαση στις κλειστού τύπου ερωτήσεις δεν τα αναδεικνύει *«τώρα τα ερωτηματολόγια δεν έχουν θίξει βαθιά ζητήματα των φοιτητών»* υπογραμμίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη να υπάρχει *«το ανθρώπινο δυναμικό»* αλλά και *«η δυνατότητα ανάλυσης»* των δεδομένων που προκύπτουν. Σε έρευνα του Rowley (2014) επιβεβαιώνεται πως ανοικτές ερωτήσεις ενισχύουν τη δυνατότητα έκφρασης των φοιτητών/τριών και εντοπισμού συγκαλυμμένων ζητημάτων που συχνά αγνοούνται στις κλειστού τύπου απαντήσεις.

Οι πληροφορητές/τριες ισχυρίστηκαν, παράλληλα, πως τα ποιοτικού τύπου δεδομένα θα συμβάλλουν στην κατανόηση πιο σύνθετων αναγκών των φοιτητών/τριών όπως αυτές τις βιώνουν οι φοιτητές/τριες κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μια Θεματική Ενότητα, *«υπάρχουν σκοτεινά σημεία που δεν καλύπτονται από τις αξιολογήσεις, τα οποία εντοπίζονται ιδιαίτερα στα ενδιάμεσα στάδια της φοιτητικής πορείας»*. Έτσι, θα επέλθει η βελτίωση του ρόλου των Κ.Σ.,

γιατί με αυτόν τον τρόπο θα ενισχυθεί ο διάλογος και, κατά επέκταση, η επικοινωνία ανάμεσα σε Κ.Σ. και φοιτητές/τριες, *«αυτού του είδους οι διαδικασίες χτίζονται μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους φοιτητές»*. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τους Boud & Molloy (2013) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ποιοτική ανατροφοδότηση επιτυγχάνεται όταν υπάρχει χώρος για αναστοχασμό και προσωπική αφήγηση, στοιχεία που αναδεικνύονται μέσα από τις ανοικτές ερωτήσεις.

Ο ρόλος του μέντορα

Η ανάγκη ύπαρξης ενός μέντορα στην υποστήριξη των Κ.Σ. αναδείχθηκε ως ένα από τις σημαντικότερες προκλήσεις της αξιολόγησης στο ΕΑΠ από τους/τις περισσότερους/ες πληροφορητές/τριες. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα παρόλο που συμφώνησαν στη δυσκολία θεσμοθέτησης του εν λόγω εγχειρήματος, έθεσαν την ανάγκη ύπαρξης ενός θεσμοθετημένου ρόλου μέντορα ο οποίος θα έχει συμβουλευτικό, υποστηρικτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, *«ο μέντορας θα πρέπει να είναι ένας άνθρωπος που έχει το υπόβαθρο γνωστικά και παιδαγωγικά να υποστηρίξει μια τέτοια διαδικασία και να ενισχύεται από έναν ρόλο συμβουλευτικό»*.

Η ύπαρξή του θεωρείται ακόμη πιο σημαντική στην υποστήριξη των Κ.Σ. που αναλαμβάνουν για πρώτη φορά τον ρόλο αυτό, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν άμεσα σε ένα σύνθετο και άγνωστο για αυτούς/ες νέο ρόλο, *«προφανώς όταν είσαι καινούργιος [...] δεν είναι και εύκολο να το κάνεις πράξη»*. Οι Hudson (2013) και Wang και Odell (2002), αναγνωρίζουν τον ρόλο του μέντορα ως κρίσιμο στην υποστήριξη και ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σε νέα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αν και, σύμφωνα με τις απαντήσεις κάποιων συμμετεχόντων/ουσών, άτυπα αυτός ο ρόλος υπάρχει, είναι αναγκαίο να είναι ένας θεσμοθετημένος ρόλος, αφού, έτσι, θα επιτευχθεί η καθολική προσφορά του, *«εμείς το κάνουμε άτυπα αυτό»*, *«σίγουρα η ύπαρξη ενός μέντορα σε ομάδες των 5–6 ατόμων και όχι παραπάνω, θα βοηθούσε»*, αφού είναι αβέβαιο, αν εφαρμόζεται από όλους/ες, *«συγκεντρώνεις κάποια δεδομένα τα οποία μετά κάπως πρέπει να αξιοποιηθούν, δεν είμαι σίγουρη ότι γίνεται από όλους»*.

Σε ένα πλαίσιο υποστήριξης, οι Κ.Σ. είναι αναγκαίο να επιμορφώνονται συνεχώς ως προς τον υποστηρικτικό τους ρόλο στις ανάγκες των φοιτητών/τριών, γιατί πρόκειται για έναν κομβικό και δυναμικό ρόλο στην ικανοποίηση των φοιτητών/τριών, «ο υποστηρικτικός ρόλος των Κ.Σ. θέλει πραγματικά πολύ καλή επιμόρφωση, ειδικά στην ενίσχυση της αυτοοργάνωσης, της διαχείρισης άγχους και της καλλιέργειας εμπιστοσύνης». Καθώς, αναδείχθηκε η απουσία μετασχηματιστικής αξιοποίησης της αξιολόγησης σε πιο κατανοητές και πρακτικές κατευθύνσεις, «θα ήταν καλό, δεν ξέρω πώς, αυτά να γίνονται κατανοητά από όλους/ες», η θεσμοθέτηση του ρόλου του μέντορα θα μπορούσε να βοηθήσει, γιατί δεν θα αξιολογούσε τον Κ.Σ. ως επιστημονικά καταρτισμένο, αλλά, ενταγμένος σε ένα πλαίσιο με συγκεκριμένη φιλοσοφία και μεθοδολογία θα συνέβαλε στην καθολική ικανοποίηση των αναγκών, «ο μέντορας δεν αξιολογεί τον διδάσκοντα ως επιστημονικά καταρτισμένο, αλλά ως λειτουργό σε ένα πλαίσιο με αρχές, αξίες και εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς το ζητούμενο είναι να μπει σε μια διαδικασία να καλύψει όλων τις ανάγκες». Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με τους Hobson et al., (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου ως προς τον ρόλο του μέντορα εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου μπορεί να διευκολύνει την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης με πρακτικό τρόπο, ενισχύοντας την ένταξη των συμμετεχόντων/ουσών στη φιλοσοφία του ιδρύματος (Hobson et al., 2009).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε ότι ένα σύστημα αξιολόγησης για να υπηρετεί ουσιαστικά τον παιδαγωγικό του ρόλο χρειάζεται να είναι βελτιωτικό, προωθώντας διαδικασίες αναστοχασμού και, κατά επέκταση, μάθησης που ενισχύουν τη δράση των διδασκόντων/ουσών προς όφελος των φοιτητών/τριών. Χωρίς να αμφισβητείται η θετική επίδραση της υφιστάμενης πρακτικής στο ΕΑΠ, αναδείχθηκε η ανάγκη ενίσχυσης της διαδικασίας της ανατροφοδότησης μέσα από τέσσερις θεματικούς άξονες -την ερμηνεία και διάχυση αποτελεσμάτων, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, την αξιοποίηση ανοικτού τύπου ερωτήσεων και τον ρόλο του μέντορα- οι οποίοι συγκλίνουν στο στάδιο του ενεργού πειραματισμού του κύκλου μάθησης του Kolb, μετατρέποντας, έτσι, τη θεωρία σε πράξη. Η απουσία τους αφήνει τον κύκλο

μάθησης του Kolb (1984) ατελή, καθιστώντας την αξιολόγηση, ίσως, μια στατική και τεχνοκρατική διαδικασία.

Το ΕΑΠ υπήρξε πρωτοπόρο εισάγοντας ήδη από το 1997 μια διαδικασία αξιολόγησης σε ένα πεδίο όπου αυτή απουσίαζε, υπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο τη φιλοσοφία της Ανοικτής και τη μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μελλοντική πρόκληση εντοπίζεται στη θεσμοθέτηση πιστοποιημένων μηχανισμών που θα διασφαλίζουν ότι η αξιολόγηση των Κ.Σ. από τους φοιτητές/τριες οδηγεί σε ουσιαστική βελτίωση. Χωρίς αυτή την πιστοποίηση, χωρίς, δηλαδή μια απάντηση στην αξιολόγηση, παραμένει ασαφές αν και σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση επιφέρει πραγματική βελτίωση ως προς τον ρόλο των Κ.Σ. αναφορικά με την ικανοποίηση των αναγκών των φοιτητών/τριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, M. J. D., & Umbach, P. D. (2012). Nonresponse and online student evaluations of teaching: Understanding the influence of salience, fatigue, and academic environments. *Research in Higher Education*, 53(5), 576–591. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9240-5>
- Aleamoni, L. M. (1999). Student Rating Myths Versus Research Facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153–166. <https://doi.org/10.1023/A:1008168421283>
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press. https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Αναστασιάδης, Π., & Καρβούνης, Λ. (2010). Απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ 65 «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» για το ρόλο και την αποστολή του καθηγητή συμβούλου στο ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 79-91. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9752>
- Benton, S. L., & Cashin, W. E. (2012). Student ratings of teaching: A summary of research and literature. *IDEA Paper No. 50*. https://www.researchgate.net/publication/308904846_IDEA_Paper_No_50_Student_ratings_of_teaching_A_summary_of_research_and_literature
- Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 48–62. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE8.pdf>
- Berk, R. A. (2013). *Top 10 flashpoints in student ratings and the evaluation of teaching: What faculty and administrators must know to protect themselves in employment decisions*. Stylus Publishing. <https://styluspub.presswarehouse.com>
- Beran, T., & Rokosh, J. L. (2009). Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science*, 37(2), 171–184. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9045-2>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.

- Boring, A., Ottoboni, K., & Stark, P. B. (2017). Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *Science Open Research*, 1–11. <https://doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Open University Press.
- Brookhart, S. M. (2020). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- 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>
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass.
- Chen, Y., & Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: An assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/02602930301683>
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281–309. <https://doi.org/10.3102/00346543051003281>
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση*. Έλλην Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. https://www.engq.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, (χ.χ.). <http://mea.eap.gr>
- Φίλιας, Β. (2000). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Gutenberg.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Geoffrey, E.M., Gay, L.R. & Airasian, P. (2017). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Ποσοτικές και Ποιοτικές Μέθοδοι – Εφαρμογές*. Προπομπός
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263–276. <https://doi.org/10.1108/09684880510700608>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Ιωακειμίδου, Β. (2022). Αξιολόγηση και ποιότητα στην εξΑΕ. Στο Β. Ιωακειμίδου, Σ. Παπαδημητρίου, Α. Καρατράντου & Α. Χαρτοφύλακα (Επιμ.), *Θεματική Ενότητα ΕΤΑ63: Σχεδιασμός, ανάπτυξη και διαχείριση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Ιωακειμίδου, Β. (2018). *Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ). <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/37404>
- Ιωακειμίδου, Β. & Λιοναράκης, (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139. DOI:[10.12681/jode.15541](https://doi.org/10.12681/jode.15541)
- Καρούσος Ν. & Βορβυλάς, Γ. (2024). *Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης: Μεθοδολογία και πλαίσιο εφαρμογής αποτελεσμάτων αξιολόγησης θεματικών ενοτήτων από φοιτητές/τριες του ΕΑΠ*. https://www.eap.gr/wp-content/uploads/2024/04/Εγγραφο-ΜΕΑ_Μεθοδολογία-πλαίσιο-εφαρμογής-αξιολ.Θ.Ε.από-φοιτητές-1.pdf
- Keller, K. M., & Karau, S. J. (2013). The importance of personality in students' evaluations of teacher effectiveness. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2494-2500. DOI:[10.1016/j.chb.2013.06.007](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.007)
- Kounatidou, T. & Lionarakis, A. (in press). Student Evaluation as a Tool for Improving Tutor Performance in Open and Distance Higher Education. A Case Study of Tutors at the Hellenic Open University. *Journal of e-learning Research*.
- Κουνατίδου Θ. & Λιοναράκης, Α. (2024). Η αξιολόγηση Η αξιολόγηση των Καθηγητών - Συμβούλων του ΕΑΠ ως εργαλείο υποστήριξης για την αντιμετώπιση του άγχους των φοιτητών/τριών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *12^ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Η Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή*, 24-26 Νοεμβρίου 2023, 3, 1-18, Πάτρα, Ελλάδα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/5677/6189>
- Κουνατίδου Θ. & Μαυροειδής, Η. (2019). Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος των καθηγητών – συμβούλων ως παράγοντας ικανοποίησης των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 7-23. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/19590/18981>
- Κουνατίδου, Θ., Μαυροειδής, Η. & Λιοναράκης Α. (2019). Βασικοί άξονες αξιολόγησης των διδασκόντων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και σημαντικότητά τους για τη μάθηση και την ικανοποίηση των φοιτητών. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *10^ο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διαμορφώνοντας από κοινού το μέλλον της εκπαίδευσης*, 22-24 Νοεμβρίου 2019, 3(A), 225-238, Πάτρα, Ελλάδα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2340>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Λιοναράκης, Α. (2024). «Ο βασιλιάς απέθανε, ζήτω ο βασιλεύς». Ξεκίνησε η εποχή του δευτερολέπτου (Editorial). *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 20(1), 4-11. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/37973/28381>
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης Α. (1998). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α*. 19-35, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2010). Η Βελτιωτική Αξιολόγηση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 195-200. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9760>
- Μακράκης, Β. (1998, 1999). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμος Α΄, σελ. 245 – 302)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 253–388. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90001-2)
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319–383). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_9
- Malik, S. (2020). Knowledge mobilization for impact: A multi-case study of educational research. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(12), 1–21. <https://doi.org/10.22230/ijep.2020v16n12a945>
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76–88.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3rd ed.). Wadsworth
- Newton, J. (2007). What is quality? Embedding quality culture in higher education. *European Journal of Education*, 42(2), 258–273. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00306.x>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D. J., & 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>
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: What can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301–314. <https://doi.org/10.1080/02602930701293231>

- Okoye, K. et al., (2020). Impact of student's evaluation of teaching: a text analysis of the teachers' qualities by gender. *Educational Technology Research and Development*, 17(49). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00224-z>
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Ο ρόλος του καθηγητή – συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Διδακτορική διατριβή, ΕΑΠ). <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=38040&lang=el#p=1>
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Richardson, J. C., Maeda, Y. L. J. & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Robson, E. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Gutenberg.
- Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's. Charles E. Merrill.
- Rowley, J. (2014). Designing and using research questionnaires. *Management Research Review*, 37(3), 308–330. <https://doi.org/10.1108/MRR-02-2013-0027>
- Rubin, F. (1995). *A basic guide to evaluation for development workers*. Oxfam Publication
- Salmon, G. (2005). *E-tivities: The key to active online learning*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203465424>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schildkamp, L., K. M. & Earl, L. (2013). *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. Springer.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39–83). Rand McNally.
- Seldin, P. (1999). *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Anker Publishing.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Sun, J., & Yan, L. (2023). *Using topic modeling to understand comments in student evaluations of teaching*. *Discover Education*, 2(25). <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00051-0>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>

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.