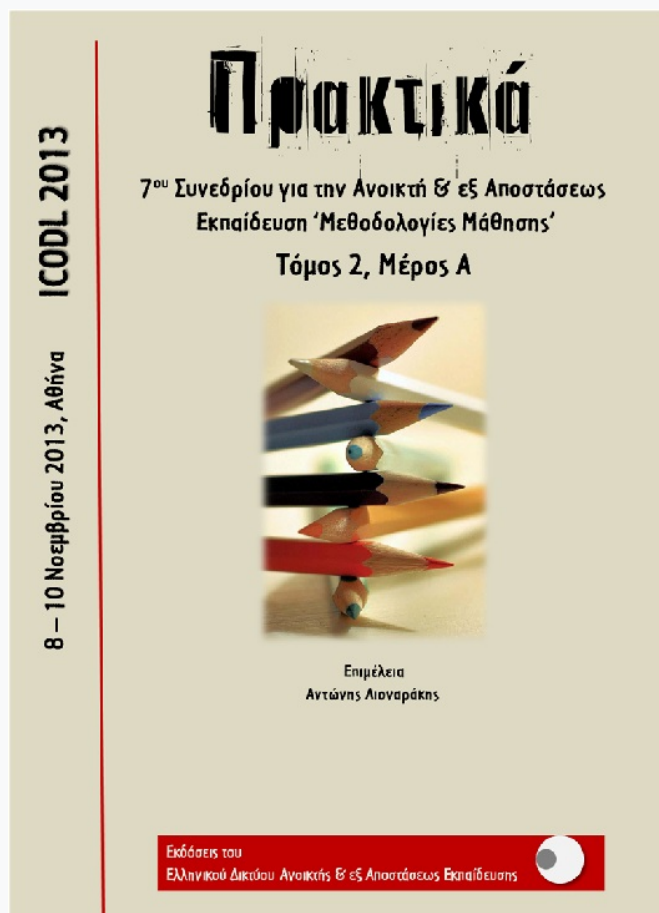


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 2Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών

Ηρακλής Σιούλης, Αντώνης Γαρδικιώτης

doi: [10.12681/icodl.585](https://doi.org/10.12681/icodl.585)

**Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:
Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)
για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών**

**Teachers' and Students' communication in a distance learning environment:
Hellenic Open University's Student's perceptions of feedback in their written
assignments**

Ηρακλής Σιούλης

Διευθυντής Κατάρτισης
Ινστιτούτο Βιομηχανικής και Επιχειρησιακής
Επιμόρφωσης και Κατάρτισης – Σύνδεσμος
Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (Ι.ΒΕ.Π.Ε.-Σ.Ε.Β)
Εκπαίδευση Ενηλίκων MSc.
heracles.sioulis@gmail.com

Αντώνης Γαρδικιώτης

Επίκουρος Καθηγητής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τμήμα Δημοσιογραφία και
Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας
agardiki@jour.auth.gr

Abstract

Recent reports recognize feedback as an important factor of learning development. The form of the provided feedback is traditionally a concern of the educational institute's strategy. Students' opinion concerning an important educational process as feedback is of great importance in a student-centered educational model which is promoted the last years. This study investigates the perceptions of postgraduate students about the feedback that they receive in their assessments, in order to find in which extent they are supported in their learning. The research was conducted to 296 postgraduate students of Hellenic Open University. They expressed their opinions about feedback in terms of form, quality and usefulness. They also expressed their opinion about the form of feedback that they think it could be more effective in their learning achievements. Issues of understanding, communication and educational planning were also been examined. Except from their preferences about the form of feedback that they want to receive and the problems that they face to use the comments effectively, students also made proposals that they believe that can be used by Hellenic Open University in order to improve the feedback process. This study validates relevant field research findings that have been conducted over the last decade.

Keywords: *Feedback, Student Perceptions, Writing assignments*

Περίληψη

Έρευνες των τελευταίων ετών αναγνωρίζουν την ποιοτική ανατροφοδότηση ως σημαντικό παράγοντα της μαθησιακής εξέλιξης. Η μορφή της παρεχόμενης ανατροφοδότησης αποτελεί παραδοσιακά ένα αντικείμενο με το οποίο ασχολείται αποκλειστικά ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των επίσημων φορέων εκπαίδευσης. Στα πλαίσια ενός μαθητο-κεντρικού μοντέλου που προβάλλεται τα τελευταία έτη ως αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, έχει ιδιαίτερη αξία η άποψη των φοιτητών για μία σημαντική εκπαιδευτική διεργασία όπως η ανατροφοδότηση. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις αντιλήψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών για την

ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στις γραπτές τους εργασίες, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό υποστηρίζονται μαθησιακά. Στην έρευνα συμμετείχαν μεταπτυχιακοί φοιτητές του Ε.Α.Π. (n=296), οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους σε θέματα μορφής, ποιότητας και χρησιμότητας της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν, καθώς και στον τύπο ανατροφοδότησης που θεωρούν ότι θα λειτουργούσε αποτελεσματικότερα για αυτούς. Παράλληλα, διερευνήθηκαν θέματα κατανόησης, αλληλεπίδρασης, συναισθηματικής επιρροής, επικοινωνίας και εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Οι φοιτητές εκτός από τις απόψεις τους για τον τύπο της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν και τα προβλήματα που θεωρούν ότι έχει στο να τους υποστηρίξει σε μεγαλύτερο βαθμό, παρείχαν και προτάσεις που πιστεύουν πως αν ληφθούν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του Ε.Α.Π., θα βελτιώσουν την διεργασία της ανατροφοδότησης. Τα ευρήματα της έρευνας επικυρώνουν αντίστοιχα ευρήματα ερευνών πεδίου που εκπονήθηκαν την τελευταία κυρίως δεκαετία.

Λέξεις-κλειδιά: Ανατροφοδότηση, Αντιλήψεις Φοιτητών, Γραπτές εργασίες

Εισαγωγή

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης, δηλαδή της πληροφόρησης του εκπαιδευόμενου για το επίπεδο της απόδοσης του, στην ανάπτυξη της μάθησης είναι ευρέως αναγνωρισμένος όπως φαίνεται και στην ανασκόπηση εκπαιδευτικών ερευνών των Hattie και Timperley (2007). Σ' αυτήν παρέχεται μια εννοιολογική ανάλυση της ανατροφοδότησης και της επιρροής της στη μάθηση. Συμπεραίνει πως αν και η ανατροφοδότηση αποτελεί από τις σημαντικότερες επιρροές στη μάθηση, το είδος της και ο τρόπος που δίνεται διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητά της και προτείνει τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί πιο αποδοτικά στην τάξη. Η ανατροφοδότηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης, τόσο στην συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Πλατσίδου, 2010). Στα συστήματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η ανατροφοδότηση αποτελεί ένα από τα αποτελεσματικότερα εργαλεία, όπως υποστηρίζει ο Race (1999).

Σύμφωνα με τους Scardamalia και Bereiter (1994), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί στο πλαίσιο μιας κοινότητας της οποίας ο απώτερος σκοπός είναι η μάθηση και η συν-δημιουργία γνώσης μέσω ασύγχρονων αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού προσωπικού και φοιτητών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί στην Ελλάδα ένα σχετικά νέο τομέα εκπαίδευσης, που λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει έναντι της συμβατικής εκπαίδευσης έτυχε μεγάλης αποδοχής και εξελίσσεται ταχέως. Χαρακτηριστικό παράδειγμα προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν τα μεταπτυχιακά προγράμματα του Ε.Α.Π., στα οποία εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα. Στα πλαίσια αυτών, οι φοιτητές οφείλουν να εκπονήσουν τέσσερις υποχρεωτικές γραπτές εργασίες ανά θεματική ενότητα. Οι εργασίες είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να λειτουργούν ως οδηγός μελέτης της ύλης και αφετέρου να προετοιμάζουν τους φοιτητές για τις εξετάσεις (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ. 246-247). Επισημάνουμε, πως η συγκέντρωση επαρκούς βαθμολογίας αποτελεί προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις τελικές εξετάσεις. Η επίδοση των φοιτητών σε αυτές μπορεί να καθορίσει την εξέλιξη των σπουδών τους. Είναι λοιπόν κατανοητό πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν για κάθε εργασία από τον καθηγητή σύμβουλο αποτελεί σημείο κλειδί στην εκπαιδευτική διαδικασία, και μάλιστα επιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Αναφέρεται δε, ως μία από τις κρίσιμότερες παραμέτρους για την επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998), στην

οποία ο καθηγητής μέσα από κριτικά και συμβουλευτικά σχόλια πρέπει να βοηθήσει τον φοιτητή να αποκτήσει μια πιο σαφή εικόνα της προόδου και των αδυναμιών του, αλλά παράλληλα να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει την προσπάθειά του (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σελ. 248-249).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ακαδημαϊκή κοινότητα και θεωρητικοί της εκπαίδευσης συμφωνούν πως η ανατροφοδότηση ασκεί σημαντική επίδραση στην αποτελεσματική μάθηση. Ενστερνίζονται την σημασία της στην βελτίωση της απόδοσης, στην πρόοδο και την κατάκτηση της γνώσης. Οι Gibbs και Simpson (2004) διερευνώντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι αναθέσεις εργασιών και οι αξιολογήσεις τους μπορούν να υποστηρίξουν την μάθηση, βρήκαν ότι οι επτά από τις δέκα συνθήκες σχετίζονται με την ανατροφοδότηση. Σχετικά, αναφέρουν πως οι εργασίες πρέπει να συνοδεύονται από επαρκή, λεπτομερή ανατροφοδότηση που θα δίνεται σε τακτικά χρονικά διαστήματα. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να εστιάζει στη απόδοση των φοιτητών και τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν, παρά στους ίδιους και τα χαρακτηριστικά τους. Να είναι έγκαιρη ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί σε μελλοντικές τους ενέργειες. Να είναι ευθυγραμμισμένη με τον σκοπό της εργασίας και τα κριτήρια για την επιτυχή συγγραφή ή διόρθωσή της. Να είναι κατανοητή από τους φοιτητές, ώστε να καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν. Να αποτελεί το βασικό στοιχείο της αξιολόγησης και μην υποβαθμίζεται από την επιρροή της βαθμολογίας. Τέλος, να επιδρά στο φοιτητή με τρόπο που να συνεισφέρει στο να δημιουργηθούν μηχανισμοί αυτομάθησης, προάγοντας την μελλοντική μάθηση και γνώση.

Αναφορικά με την σημασία της ανατροφοδότησης στη μάθηση, ο Wiggins (1997) συνοψίζοντας αναφέρει πως «δεν μπορούμε να μάθουμε χωρίς ανατροφοδότηση» και πως «δεν είναι η διδασκαλία που προκαλεί την μάθηση, αλλά οι προσπάθειες γίνονται από τον εκπαιδευόμενο, οι οποίες εξαρτώνται από την ποιότητα της ανατροφοδότησης και τις ευκαιρίες να την χρησιμοποιήσει» (σελ. 33). Ο Race (2005, σελ. 97) υποστηρίζει πως η παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές είναι η πιο σημαντική διάσταση της δουλειάς των εκπαιδευτών στην μετά-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αποτελεσματική, υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση αποτελεί σημείο κλειδί για ποιοτική διδασκαλία (Astin, 1991· Ramsden, 2003) και κατέχει κεντρικό ρόλο στη μάθηση (Hattie & Timperly, 2007· Black & William, 1998). Η Hounsell (2003, σελ. 67) σημειώνει πως η ανατροφοδότηση παίζει αποφασιστικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη, καθώς και ότι μαθαίνουμε γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά όταν έχουμε ξεκάθαρη αίσθηση για το πόσο καλά πηγαίνουμε και τι πρέπει να κάνουμε για να βελτιωθούμε. Η Hattie (1987) σε μια μετά-ανάλυση 87 μελετών, βρήκε πως η ανατροφοδότηση είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας επιρροής στα μαθησιακά επιτεύγματα των φοιτητών. Εξυπηρετεί πληθώρα λειτουργιών συμπεριλαμβανομένης της βαθμολόγησης, της ανάπτυξης κατανόησης και δεξιοτήτων των σπουδαστών καθώς και της δημιουργίας κινήτρων για μάθηση (Hyland, 2000).

Σημαντικός αριθμός ερευνών τονίζουν τη σημασία της ανατροφοδότησης στις εργασίες των φοιτητών (Wiggins, 1998· Hattie, 2003). Έρευνες τις τελευταίες κυρίως δεκαετίας (π.χ. Brown, 2007· Case, 2007· Higgins, Hartley & Skelton, 2001· Hounsell, Hounsell, McCune & Litjens, 2005· Huxham, 2007· Rushton κ. συν. 2008· Weaver, 2006) τονίζουν τη σημαντική επίδραση στη μάθηση και γενικότερα στη μαθησιακή εμπειρία τους. Αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα από παλαιότερες έρευνες (Bandura, 1991· Bandura και Cervone, 1983· Fedor, 1991· Ilgen, Fisher &

Taylor, 1979), που της δίνουν το ρόλο του «διευκολυντή-faciliator» στη μάθηση και τη βελτίωση της απόδοσης.

Το ζήτημα της γραπτής ανατροφοδότησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των αντιλήψεων των φοιτητών, έχουν φέρει στο προσκήνιο έρευνες ευρείας κλίμακας στην Αυστραλία (Ferguson, 2011· Dowden, Pittaway, Yost & McCarthy, 2011· Rowe & Wood, 2008a· Poulos & Mahony, 2008) και στο Hong Kong (Carless, 2006). Οι Poulos και Mahony (2008) διερευνώντας τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης βρήκαν πως οι φοιτητές θέλουν η ανατροφοδότηση να είναι συγκεκριμένη, έγκαιρη και υποστηρικτική. Ομοίως, ο Ferguson (2011) σε έρευνα του σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών βρήκε πως οι φοιτητές θέλουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση με ξεκάθαρη καθοδήγηση για το πώς θα βελτιώσουν τις εργασίες τους. Η Lillis (2001) δίνει στα γραπτά των φοιτητών ιδιαίτερη σημασία από εκπαιδευτικής και μαθησιακής άποψης, καθώς θεωρεί πως είναι ο επικρατέστερος τρόπος αξιολόγησης των επιδόσεων των φοιτητών. Συνεπώς, ο σχολιασμός τους χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Στα εξ αποστάσεως συστήματα εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση του ΕΑΠ, όπου η γραπτές εργασίες λειτουργούν ως οδηγός μελέτης της ύλης (καθώς για την επιτυχή εκτέλεση της κάθε εργασίας ο φοιτητής θα πρέπει να έχει καλύψει τη μέχρι στιγμής διδασκόμενη ύλη), η σημασία της ανατροφοδότησης γίνεται ακόμη σημαντικότερη. Καθώς δεν υπάρχει η καθημερινή επίβλεψη της προόδου από τον καθηγητή, η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών θα πρέπει να αξιοποιείται ως σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης στην προσπάθεια.

Ενώ λοιπόν, κρίνεται επιτακτική η παροχή ποιοτικής και διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, στην πράξη παρουσιάζονται δυσκολίες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητά της (Ferguson, 2011, σελ. 52), όπως ότι δεν είναι κατανοητή και εστιασμένη, αλλά ασαφής γενική και χωρίς διαμορφωτικό-υποστηρικτικό χαρακτήρα. Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της όπως στο ότι δεν είναι έγκαιρη και δεν υπάρχει σταθερή ποσότητα-ποιότητα σχολίων από τους διάφορους καθηγητές (Hounsell, κ. συν., 2005, σελ. 64). Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Krause, Hartley, James, και McInnis (2005) που διεξήχθη σε Πανεπιστήμια της Αυστραλίας. Ένα ακόμα πρόβλημα είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει σύνδεση των εργασιών, δηλαδή οι εργασίες δεν έχουν συνέχεια και αποτελούν αυτοτελείς αναθέσεις. Συνεπώς, δεν δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές να επανεξετάσουν την εργασία τους και να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση για να βελτιώσουν τη δουλειά τους αξιοποιώντας σχόλια-παρατηρήσεις. Θεωρώντας, λοιπόν πως δεν θα τους χρησιμέψει, πολλές φορές την αγνοούν και δεν αλληλεπιδρούν με τα περιεχόμενά της. Η έρευνα του Scott (2006) σε 14 Πανεπιστήμια της Αυστραλίας έδειξε πως το 90% των φοιτητών θεωρεί πως η ανατροφοδότηση αποτελεί μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που χρήζει βελτίωσης καθώς εμφανίζει προβλήματα ποιότητας, ποσότητας, επάρκειας, συνέπειας και γίνεται χωρίς συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Προβληματισμός και αφορμή για έρευνα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε πως ενώ υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναφορικά με την ανατροφοδότηση, η έρευνα των αντιλήψεων των φοιτητών για την ανατροφοδότηση αποτελεί ένα πολύ μικρό μέρος της, όπως υποστηρίζουν και οι Poulos και Mahony (2008, σ.144). Οι αντιλήψεις των καθηγητών έγιναν αντικείμενο εκτενούς έρευνας τα προηγούμενα χρόνια, ενώ οι πιο σύγχρονες έρευνες παρουσιάζουν ένα αυξημένο ενδιαφέρον για προοπτικές των εκπαιδευομένων (Burke & Pieterick, 2010, σελ. 19). Σε αυτό το πνεύμα συμπορεύεται και η εν λόγω

έρευνα, εστιασμένη στο ελληνικό ακαδημαϊκό περιβάλλον και επιχειρεί να ξετυλίξει το νήμα της ανατροφοδότησης μέσα από την οπτική και τις αντιλήψεις των φοιτητών. Φιλοδοξεί, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με το τι θέλουν και τι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές. Συμπεράσματα, που ίσως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και να βοηθήσουν στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του Ε.Α.Π.. Άλλωστε οι επικρατούσες θεωρίες της εκπαίδευσης ενηλίκων σήμερα, θέτουν τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2005) οπότε οι αντιλήψεις τους ίσως να είναι ένα καλό σημείο εκκίνησης για την επανεξέταση της συγκεκριμένης διεργασίας.

Η προβληματική πάνω στην οποία στήθηκε αυτή η έρευνα και σημείο εκκίνησης, στάθηκαν οι απόψεις φοιτητών που συζητήθηκαν κατά τις ΟΣΣ, και σε πολλές περιπτώσεις αντανakλούσαν το αίτημα για μια πιο διαμορφωτική και επικεντρωμένη στις εργασίες τους ανατροφοδότηση, που θα τους βοηθούσε να πετύχουν τους στόχους τους. Αυτές οι απόψεις έρχονται σε συμφωνία και με απόψεις φοιτητών από άλλα Πανεπιστήμια ξένων χωρών, όπου πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν τη δυσαρέσκεια για την παροχή μη διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, η οποία είναι μη χρηστική και αξιοποιήσιμη προς όφελος της μάθησης. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα των Sinclair και Cleland (2007) καθώς και του Ferguson (2011), στις οποίες οι φοιτητές σε μεγάλο βαθμό υποστηρίζουν πως η παρεχόμενη ανατροφοδότηση δεν είναι η καλύτερη δυνατή για να τους υποστηρίξει και πολλές φορές δεν είναι καν χρήσιμη ή τουλάχιστον όσο χρήσιμη τη θεωρούν οι καθηγητές τους (MacLellan, 2001). Οι James, Krause και Jennigs (2010) σε έρευνα τους σε φοιτητές τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και η Nicol (2010), κατέγραψαν δυσαρέσκεια για την παρεχόμενη ανατροφοδότηση σε μεγάλο εύρος του πληθυσμού-στόχου.

Φαίνεται, λοιπόν, να μην έχουν γίνει αντιληπτές οι δυνατότητες της ανατροφοδότησης να αποτελέσει ένα αναπόσπαστο κομμάτι της διεργασίας της μάθησης. Ίσως το πρόβλημα να είναι, όπως υποστηρίζουν οι Higgins, Hartley & Skelton (2002), πως ακόμα δεν έχει ερευνηθεί στο βαθμό που της αναλογεί, καθώς δεν έχει τεθεί στο επίκεντρο εκτενούς διαπραγμάτευσης, κριτικής και αμφισβήτησης. Τα στοιχεία που την επηρεάζουν δυναμικά πρέπει να έρθουν στο προσκήνιο και μέσω της κατανόηση των, να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της (Higgins κ. συν., 2001). Τα παραπάνω προβλήματα πλαισιώνουν τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της επικείμενης έρευνας που πραγματεύεται την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης στην μάθηση, ως βασικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία εμπειρική προσέγγιση των σχετικών με την ανατροφοδότηση θεμάτων, μέσα από την οπτική των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π. καθώς θεωρεί πως οι απόψεις τους δύναται να παρέχουν με αναντικατάστατο τρόπο πληροφορίες σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη της μάθησης (Baumfield, Hall, Higgins & Wall, 2009· Phillips & Stevens, 1996· Πλατσίδου, 2010). Από την εκτεταμένη (n=39) βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών και επισκοπήσεων που έγινε (βλ. βιβλιογραφικές αναφορές και ενδεικτικό πίνακα ερευνών στο Παράρτημα 2), δεν βρέθηκαν αντίστοιχες μελέτες που να αφορούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Ελλάδα. Συνεπώς, η αξία της έγκειται και στο γεγονός ότι τα δεδομένα και τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως αναφορά από μελλοντικές έρευνες.

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών του Ε.Α.Π. για την ποιότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν στις γραπτές τους εργασίες και να βρεθεί σε ποιο βαθμό η μορφή της παρεχόμενης ανατροφοδότησης

συγκεντρώνει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά θα ήθελαν να έχει ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά για αυτούς. Να αποτυπώσει τη γνώμη τους για το τι συνιστά για αυτούς ποιοτική και αποτελεσματική ανατροφοδότηση, να αναδειχθούν οι ανάγκες-προσδοκίες τους από τη συγκεκριμένη διεργασία και να γίνουν προτάσεις βελτίωσης. Ακόμα να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών για τον τρόπο που επιδρά πάνω τους η ανατροφοδότηση σε διάφορους τομείς και μέσω της ανάδειξης αυτών των επιδράσεων, να αναγνωριστούν τα εμπόδια στην παροχή ποιοτικής-διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Να επικυρωθούν ευρήματα σχετικών ερευνών πεδίου που διεξήχθησαν σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων χωρών, να βρεθούν κοινοί τόποι και αποκλίσεις. Η έρευνα φιλοδοξεί να συνεισφέρει, στο βαθμό που της αναλογεί, στην εύρεση των συνθηκών υπό τις οποίες η ανατροφοδότηση λειτουργεί υποστηρικτικά στη μάθηση.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Για την εξειδίκευση των στόχων και τη διερεύνησή τους με σαφείς όρους (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 122), διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα κατηγοριοποιημένα σε τρεις βασικούς άξονες, που αποτελέσαν σημείο εκκίνησης για τη συγκεκριμένη έρευνα:

Άξονας Α: Απεικόνιση της υφιστάμενης κατάστασης

1. Ποια είναι η μορφή της παρεχόμενης ανατροφοδότησης;
2. Είναι η ανατροφοδότηση κατανοητή από τους φοιτητές;

Άξονας Β: Επίδραση της ανατροφοδότησης

3. Έχει ο σχολιασμός των εργασιών επιρροή στη συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών;
4. Συμβάλλει η παρεχόμενη ανατροφοδότηση στην ανάπτυξη συνηθειών κριτικού στοχασμού υποστηρίζοντας τη μαθησιακή αυτοδυναμία;
5. Η ανατροφοδότηση χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας καθηγητών-φοιτητών;

Άξονας Γ: Εκπαιδευτικές Ανάγκες-Προτάσεις

6. Ποια μορφή ανατροφοδότησης θεωρούν αποτελεσματική και θα ήθελαν να λαμβάνουν οι φοιτητές;
7. Χρήζει βελτίωσης η διεργασία της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών στο Ε.Α.Π.;

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ως μέθοδος η περιγραφική έρευνα επισκόπησης. Σε αυτής της μορφής έρευνα, όπως αναφέρουν οι Cohen κ. συν. (2008, σελ. 289), εξετάζονται άτομα, ομάδες, θεσμοί, μέθοδοι και στοιχεία προκειμένου να γίνει περιγραφή, σύγκριση, αντιπαραβολή, ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων που απαρτίζουν τα διάφορα πεδία της έρευνας. Ο Best (1970) αναφέρει πως περιγράφονται συνθήκες ή σχέσεις που υπάρχουν· πρακτικές που υπερισχύουν· απόψεις ή συμπεριφορές που επικρατούν και επιδράσεις που γίνονται αισθητές. Στην παρούσα μελέτη, κεντρικός άξονας είναι η ανάδειξη των απόψεων των φοιτητών για τη μορφή της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν (περιγραφή υφιστάμενης κατάστασης) και τη μορφή που θα ήθελαν να έχει (αντιπαραβολή, τάση). Μελετώνται μέσω των αντιλήψεων τους οι σχετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται, οι επιδράσεις που τους ασκούνται σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο προκειμένου να απεικονιστεί η επικρατούσα κατάσταση και να δοθεί ερμηνεία σε προβλήματα που τυχόν η διεργασία της ανατροφοδότησης αντιμετωπίζει. Παράλληλα, μέσω της μελέτης αντίστοιχων ερευνών σε πανεπιστήμια

του εξωτερικού, γίνεται και μια αντιπαραβολή των αντιλήψεων που επικρατούν στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση (τουλάχιστον στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαΐου του 2012. Αρχικά διενεργήθηκε μικρός αριθμός ημι-δομημένων συνεντεύξεων οι οποίες ανέδειξαν εκ βάθρων τις απόψεις των φοιτητών και τα ευρήματά τους αξιοποιήθηκαν για την κατασκευή του βασικού ερευνητικού εργαλείου, του δομημένου ερωτηματολογίου. Ακολούθησε η ποσοτική έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μεταπτυχιακοί φοιτητές του Ε.Α.Π. (n=296), διαφόρων ηλικιών, εκπαιδευτικού επιπέδου και Πανεπιστημιακής εμπειρίας και των δύο φύλων. Στόχος της έρευνας ήταν η συγκέντρωση δεδομένων ευρείας κλίμακας από ένα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού-στόχου (Cohen κ. συν. 2008, σελ. 293). Η αρχική προσέγγιση ήταν να εφαρμοστεί μέθοδος δειγματοληψίας με πιθανότητα, αλλά δεν κατέστη δυνατή λόγω του κανονισμού του Ε.Α.Π. περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Έτσι, επιλέχθηκε η δειγματοληψία ευχέρειας (μη τυχαίο δείγμα) σε συνδυασμό με δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Ζαφειρόπουλος, 2005, σελ. 137). Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν το στη διάρκεια των μηνών Μαρτίου-Απριλίου του 2012 σε φοιτητές που παρακολουθούσαν Ο.Σ.Σ. σε τμήματα της Θεσσαλονίκης μετά από σύμφωνη γνώμη και των καθηγητών συμβούλων. Επίσης, απεστάλησαν ηλεκτρονικά σε καθηγητές-συμβούλους που προθυμοποιήθηκαν να τα διανέμουν σε φοιτητές τους και σε συναδέλφους φοιτητές που συνεργάστηκε ο ερευνητής κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Τα άτομα αυτά υπέδειξαν με τη σειρά τους και άλλους φοιτητές του πληθυσμού στόχου και τελικά συγκεντρώθηκαν διακόσια ογδόντα έξι (n=286) συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στην ποσοτική έρευνα, συμμετείχαν φοιτητές της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών σε ποσοστό 58,4% (n=167), της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών σε ποσοστό 22% (n=63), της Σχολής Θετικών επιστημών και Τεχνολογίας σε ποσοστό 19,6% (n=56), ενώ δεν υπήρξε δείγμα της Σχολής Εφαρμοσμένων Τεχνών. Στην πιλοτική ποιοτική έρευνα έγιναν συνεντεύξεις σε δέκα (n=10) φοιτητές. Πέντε φοιτητές (n=5) ανήκαν στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών και τρεις (n=3) στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και δύο (n=2) στη Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές ήταν κάτοχοι ενός βασικού πτυχίου διαφορετικής βαθμίδας (ΑΕΙ-ΤΕΙ) και εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Πριν από την κυρίως έρευνα διενεργήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις (n=10), στο πλαίσιο των οποίων έγιναν ανοικτού τύπου ερωτήματα που θεωρήθηκαν αντιπροσωπευτικά ερευνητικών των ερωτημάτων της μελέτης. Στόχος ήταν η διερεύνηση σε βάθος των απόψεων των φοιτητών και την ανάδειξη των πεποιθήσεων τους. Μέρος των ερωτημάτων αντλήθηκε από αντίστοιχες έρευνες του πεδίου (Careless, 2006 · Brown, 2007· Rowe και Wood, 2008a, b· Beaumont, O'Doherty & Shannon, 2008· Espasa και Meneses, 2009· Lipnevich και Smith, 2009· Pokorny και Pickford, 2010· Ferguson, 2011· Dowden κ. συν., 2011) ενώ άλλα ερωτήματα προστέθηκαν μετά από έλεγχο εγκυρότητάς τους και μετά από τη διενέργεια πιλοτικών συνεντεύξεων (n=2) όπου συζητήθηκαν θέματα κατανόησης και προέκυψαν νέα θέματα υπό διερεύνηση. Πλατφόρμα ερωτήσεων της συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1. Στα δεδομένα που συλλέχθηκαν έγινε θεματική ανάλυση περιεχομένου. Αποτέλεσαν χρήσιμα στοιχεία για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για την κατασκευή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα. Επισημαίνεται, πως σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να αναδειχθούν τα σημαντικότερα προβλήματα της διεργασίας της ανατροφοδότησης που θα βοηθούσαν στην κατασκευή του ερωτηματολογίου.

Το εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από σαράντα δύο ερωτήματα κλειστού τύπου και ένα ανοικτό ερώτημα στο οποίο οι φοιτητές μπορούσαν να προτείνουν χωρίς περιορισμούς, τρόπους βελτίωσης της διεργασίας της ανατροφοδότησης. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε στους φοιτητές κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ από τον ερευνητή κατόπιν σύμφωνης γνώμης των καθηγητών-συμβούλων. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από φοιτητή που συμμετείχε στην έρευνα και παραδόθηκαν στον ερευνητή, αφού πρώτα τοποθετήθηκαν σε σφραγισμένο φάκελο. Παράλληλα, εστάλη σε φοιτητές με ηλεκτρονική αλληλογραφία απευθείας ή μέσω καθηγητών-συμβούλων. Συνολικά, συμπληρώθηκαν διακόσια ογδόντα έξι (n=286) ερωτηματολόγια. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προέκυψε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Careless, 2006 · Brown, 2007· Rowe και Wood, 2008a, b· Beaumont, O'Doherty & Shannon, 2008· Espasa και Meneses, 2009· Lipnevich και Smith, 2009· Pokorny και Pickford, 2010· Ferguson, 2011· Dowden κ. συν., 2011) και τη θεματική ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης και χωρίστηκε σε 7 τμήματα: i) Δημογραφικά δεδομένα, ii) Μορφή παρεχόμενης ανατροφοδότησης, iii) Συναισθηματική επιρροή στους φοιτητές, iv) Αλληλεπίδραση-Στοχασμός, v) Κατανόηση-επικοινωνία, vi) Προτιμήσεις των φοιτητών για την μορφή της ανατροφοδότησης, vii) Σχεδιασμός - Προτάσεις για βελτίωση της ανατροφοδότησης. Στο σύνολο σχεδόν των ερωτημάτων (n=39) χρησιμοποιήθηκε επταβάθμια κλίμακα Likert (1= «διαφωνώ απόλυτα» ως 7 = «συμφωνώ απόλυτα»). Υπήρξαν τρία ερωτήματα όπου χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1= «πολύ λίγο» ως 5 = «πάρα πολύ») όπου οι φοιτητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν (από *πολύ λίγο* έως *πάρα πολύ*) σε τι αφορούν τα σχόλια που λαμβάνουν στην αξιολόγηση των εργασιών τους (σύνταξη, δομή, προτάσεις βελτίωσης) και μία μόνο ανοικτή ερώτηση στο τέλος του ερωτηματολογίου όπου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να προτείνουν ελεύθερα (αν το θεωρούν αναγκαίο) τρόπους και να βελτιωθεί η διεργασία της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών στα μεταπτυχιακά προγράμματα του Ε.Α.Π..

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (construct validity), για τη διερεύνηση των επί μέρους χαρακτηριστικών της ανατροφοδότησης έγινε εκτενής βιβλιογραφική αναζήτηση ερευνών πεδίου, ώστε τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων βασίζονται σε ένα «στέρεο» θεωρητικό πλαίσιο. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία ώστε να οι ερωτήσεις των εργαλείων συλλογής δεδομένων να αναπαριστούν και να περιγράφουν με επάρκεια το περιεχόμενο των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας (εγκυρότητα περιεχομένου, content validity), ώστε να καταστεί δυνατό να απαντηθούν με ρεαλιστικό και αμερόληπτο τρόπο (Cohen κ. συν., 2008, σελ. 119). Αξιοποιήθηκαν εργαλεία συλλογής δεδομένων αντίστοιχων ερευνών (Careless, 2006 · Brown, 2007· Rowe και Wood, 2008a, b· Beaumont, O'Doherty & Shannon, 2008· Espasa και Meneses, 2009· Lipnevich και Smith, 2009· Pokorny και Pickford, 2010· Ferguson, 2011· Dowden κ. συν., 2011) οι οποίες λειτούργησαν ως τράπεζα ερωτήσεων. Ερωτήματα από αυτά τα εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια και άλλα αναπροσαρμόστηκαν λεκτικά για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας και για λόγους κατανόησης. Παράλληλα, βοήθησαν στην δημιουργία νέων ερωτημάτων.

Το ερωτηματολόγιο αρχικά συμπληρώθηκε από πιλοτικό δείγμα ευχέρειας (n=5) που δε συμμετείχε στην έρευνα, αντιστοίχων χαρακτηριστικών με το δείγμα του πληθυσμού-στόχου. Συζητήθηκε το περιεχόμενό του από άποψη φαινομενικής εγκυρότητας (Ζαφειρόπουλος, 2005, σελ. 121) και κατανόησης των ερωτήσεων. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις. Πριν το

ερωτηματολόγιο λάβει την τελική του μορφή δόθηκε για εκτίμηση σε ειδικούς ερευνητές (n=2) για να εκτιμηθεί η εγκυρότητα του. Οι παρατηρήσεις τους ελήφθησαν υπόψη για την τελική διαμόρφωσή του.

Στην παρούσα μελέτη, όπως και σε κάθε διερευνητική μελέτη, υπήρξαν περιορισμοί που μας αναγκάζουν να διατηρήσουμε επιφυλάξεις ως προς τα ευρήματα που προέκυψαν. Η γενίκευση των ευρημάτων δεν είναι δυνατόν να γίνει για όλο τον πληθυσμό των φοιτητών του Ε.Α.Π., αν αυτά δεν επιβεβαιωθούν πρώτα από έρευνες ευρύτερης κλίμακας με αντιπροσωπευτικό δείγμα αλλά μπορούν αποτελέσουν τη βάση και μία καλή αφετηρία για περεταίρω έρευνα.

Αποτελέσματα

Απεικόνιση της υφιστάμενης κατάστασης

Το 42,7% των φοιτητών θεωρεί πως λαμβάνει αρκετά επαρκή σχολιασμό στις γραπτές του εργασίες, ενώ μόλις το 41,6 % θεωρεί πως η ανατροφοδότηση καλύπτει τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Το 38,5% θεωρεί πως έλαβε σχόλια που εστίαζαν στην εργασία τους και ήταν προσανατολισμένα στο να τους υποστηρίξουν να τη βελτιώσουν. Οι μισοί περίπου φοιτητές (45,8%) θεωρούν πως τα σχόλια ήταν γενικά και αφορούσαν τις εργασίες όλης της ομάδας. Στο ίδιο ποσοστό, 45,8% θεωρούν πως ο σχολιασμός απλώς πλαισιώνει και δικαιολογεί το βαθμό που έχουν πάρει έχοντας αξιολογικό ρόλο με βαθμολογικό χαρακτήρα. Το 55,6% ότι τα σχόλια τους παρέχουν κάποια πληροφόρηση για το τι έχουν κάνει λάθος, ενώ μόλις το 38,1% θεωρεί πως έλαβε σχόλια που να του παρέχουν πληροφόρηση για το ποια θα μπορούσε να είναι η σωστή απάντηση.

Πίνακας 1: Μορφή Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων</i>	Συμφωνώ/ Συμφωνώ πολύ/ Συμφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Τα σχόλια μου παρέχουν πληροφόρηση για το τι έχω κάνει λάθος.	55,6%	4,47	1,227
Τα σχόλια απλώς πλαισιώνουν και αιτιολογούν τη βαθμολογία μου.	45,8%	4,12	1,431
Τα σχόλια είναι γενικά για όλη την ομάδα και δεν εστιάζουν στην εργασία μου.	45,8%	4,02	1,529
Λαμβάνω αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές μου εργασίες	42,7%	4,26	1,393
Τα σχόλια είναι εστιασμένα στην εργασία μου και προσανατολισμένα στο να με υποστηρίξουν να βελτιωθώ.	38,5%	4,10	1,393
<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων</i>	Διαφωνώ/ Διαφωνώ πολύ/ Διαφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Τα σχόλια επισημαίνουν τι έχω κάνει σωστά	53,1%	3,62	1,363
Θεωρώ πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνω στις εργασίες μου είναι επαρκής και καλύπτει τις εκπαιδευτικές μου ανάγκες	41,6%	4,03	1,414
Τα σχόλια μου παρέχουν πληροφορίες για το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση.	38,1%	3,94	1,318
<i>Τα σχόλια κυρίως αφορούν:</i>	Λίγο/Πολύ λίγο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Προτάσεις για βελτίωση της εργασίας	64,3%	2,40	1,044
Προβλήματα σύνταξης, ορθογραφίας, παράθεσης βιβλιογραφικών αναφορών κ.α.	57,7%	2,40	1,265
Προβλήματα δομής και περιεχομένου της εργασίας	43,3%	2,74	1,161

Επιδράσεις της ανατροφοδότησης

Συναισθηματική Επιρροή

Στο ζήτημα της συναισθηματικής επιρροής που μπορεί να ασκήσει στους φοιτητές η πρόσληψη της ανατροφοδότησης, είχαμε τα παρακάτω δεδομένα: Το 76,9% τη θεώρησε πολύ σημαντική και δήλωσε ότι της δίνει μεγάλη σημασία. Το 58,7%

δήλωσε πως επηρεάζεται συναισθηματικά και μόνο το 22,7% δήλωσε ανεπηρέαστο. Οι φοιτητές αν και δεν δήλωσαν πλήρως ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση, ανέδειξαν το πόσο σημαντική είναι για αυτούς, καθώς με το να λαμβάνουν τα σχόλια του καθηγητή συμβούλου θεωρούν πως αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους (71,7%) και αυτό τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν. Μόνο το 21% θεωρεί ότι του ασκείται προσωπική κριτική ενώ γενικότερα το μεγαλύτερο ποσοστό αν και επηρεάζεται συναισθηματικά πιστεύει ότι ο σχολιασμός έχει να κάνει με την εργασία και όχι με τους ίδιους. Το μεγαλύτερο ποσοστό προτιμά να έχει σχολιασμό της εργασίας του, έστω και αν τα σχόλια είναι αρνητικά (59,8%) θεωρώντας ότι μπορεί να τα αξιοποιήσει ενώ μόνο το 22% δήλωσε πως τα αρνητικά σχόλια δεν βοηθάνε.

Πίνακας 2: Πρόσληψη της Ανατροφοδότησης

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων</i>	Συμφωνώ/ Συμφωνώ πολύ/ Συμφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Η ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική για εμένα. Συνήθως δίνω μεγάλη σημασία στα σχόλια του καθηγητή-σύμβουλου	76,9%	5,42	1,250
Διαβάζοντας την ανατροφοδότηση θεωρώ ότι αναγνωρίζεται η προσπάθεια που καταβάλλω και αυτό με ενθαρρύνει να συνεχίσω την προσπάθεια μου	71,7%	5,12	1,195
Τα σχόλια της εργασίας με επηρεάζουν συναισθηματικά	58,7%	4,58	1,556
<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων</i>	Διαφωνώ/ Διαφωνώ πολύ/ Διαφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Τα αρνητικά σχόλια δεν με βοηθάνε	59,8%	3,35	1,601
Θεωρώ την ανατροφοδότηση ως προσωπική κριτική	58,4%	3,15	1,597

Αλληλεπίδραση - Στοχασμός-Αυτορρύθμιση

Οι φοιτητές στη μεγάλη πλειοψηφία (88,1%), δήλωσαν πως λαμβάνουν υπόψη τα σχόλια του καθηγητή-συμβούλου τους δείχνοντας την ανάγκη για λήψη ανατροφοδότησης. Σε μικρότερο ποσοστό (62,9%) περίπου έξι στους δέκα φοιτητές θεωρούν πως τους δίνει κίνητρο να εντείνουν την μελέτη τους. Τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων γίνονται ακόμα πιο μικρά όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης, που λειτουργούν διαμορφωτικά και τους βοηθούν να αλληλεπιδράσουν με το αντικείμενο της εργασίας τους και να επανεξετάσουν την δουλειά τους. Μόνο το 38,8% πιστεύει πως ο σχολιασμός που λαμβάνει παρέχει βοηθητικές πληροφορίες που δύναται να τους κατευθύνουν ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν την εργασία τους. Τέσσερις στους δέκα (41,6%) ισχυρίστηκαν πως η ανατροφοδότηση τους ώθησε να διαβάσουν ξανά την εργασία τους και να την επανεξετάσουν, καθώς μέσω των σχολίων ανακάλυψαν νέες προοπτικές προσέγγισης των ζητούμενων. Ακόμα μικρότερο ήταν το ποσοστό (32,2%) που συμφώνησε πως η ανατροφοδότηση τους παρείχε πληροφόρηση που τους βοήθησε να αποκτήσουν μεγαλύτερη μαθησιακή επάρκεια και βαθύτερη γνώση του αντικειμένου, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (37,1%) διαφώνησε θεωρώντας πως η πληροφόρηση δεν ήταν επαρκής για τα υποστηρίζει στο βαθμό που ήθελαν την προσπάθειά τους. Επισημαίνουμε για ακόμα μία φορά πως τα παραπάνω αποτελέσματα αντανάκλα τις προσωπικές απόψεις των φοιτητών, και δεν αντιπροσωπεύουν κατ' ανάγκη την πραγματική επιρροή που έχει η ανατροφοδότηση στην ενίσχυση των μηχανισμών στοχασμού, αυτό-ρύθμισης και αυτό-βελτίωσης. Τα αποτελέσματα χρήζουν διερεύνησης και ερμηνείας καθώς είναι περισσότεροι αυτοί που δήλωσαν πως τα σχόλια τους ήταν χρήσιμα στις επόμενες εργασίες και παράλληλα τους βοήθησαν να βελτιώσουν τον βαθμό τους. Σχεδόν οι μισοί φοιτητές υποστήριξαν την παραπάνω άποψη (48,3%) καθώς και την άποψη πως τελικά η

ανατροφοδότηση τους βοηθά στο να μαθαίνουν (47,2%) ενώ μόνο σχεδόν δύο στους δέκα (22,7%) διαφώνησαν.

Πίνακας 3: Αλληλεπίδραση-Στοχασμός-Αυτορύθμιση

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων	Συμφωνώ/ Συμφωνώ πολύ/ Συμφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
	Συμφωνώ Απόλυτα	Τιμή	Απόκλιση
Λαμβάνω πάντα υπόψη μου τα σχόλια του καθηγητή-συμβούλου	88,1%	5,58	1,026
Η ανατροφοδότηση μου δίνει κίνητρο στο να εντείνω τη μελέτη μου	62,9%	4,85	1,187
Η ανατροφοδότηση που έλαβα ήταν χρήσιμη για τις επόμενες εργασίες μου. Με βοήθησε να βελτιώσω το βαθμό μου	48,3%	4,41	1,337
Η ανατροφοδότηση που λαμβάνω με βοηθάει στο να μαθαίνω	47,2%	4,37	1,238
Τα σχόλια έχουν πληροφορίες για το πώς να βελτιώσω την εργασία μου	38,8%	4,18	1,331

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων	Διαφωνώ/ Διαφωνώ πολύ/ Διαφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
	Διαφωνώ Απόλυτα	Τιμή	Απόκλιση
Τα σχόλια με ωθούν να ξαναδιαβάσω και να επανεξετάσω την εργασία μου. Μου δίνουν νέες προοπτικές προσέγγισης των θεμάτων	41,6%	4,24	1,262
Η ανατροφοδότηση μου παρέχει πληροφόρηση που με βοηθά να αποκτήσω περαιτέρω γνώση στο αντικείμενο (π.χ. πρόσβαση σε πηγές γνώσης)	37,1%	4,03	1,203

Κατανόηση - Επικοινωνία - Συνεργασία

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι καθηγητές στο σχολιασμό των εργασιών φαίνεται να είναι γενικότερα κατανοητή. Μόλις το 17,8% έδειξαν να μην κατανοούν τα σχόλια. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε (32,5%) όταν ερωτήθηκαν για το αν τους έγινε κατανοητό, το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση με τους περισσότερους (48,3%) και πάλι να δηλώνουν πως κατάλαβαν τι θα έπρεπε να κάνουν επιπλέον. Όσον αφορά την αλληλεπίδραση με τον καθηγητή-σύμβουλο, το μεγαλύτερο ποσοστό (75,9%) θεωρεί πως μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο συνεργασίας. Σχεδόν οι έξι στους δέκα φοιτητές (61,9%) όταν είχαν κάποιο θέμα κατανόησης του σχολιασμού, προσπάθησαν να έρθουν σε επαφή με τους καθηγητές-σύμβουλους, οι οποίοι γενικά ανταποκρίθηκαν θετικά (67,1%) και με διάθεση να συζητήσουν τις απορίες τους. Μόλις το 7% των φοιτητών δήλωσε απροθυμία των καθηγητών να συζητήσουν πάνω σε θέματα του αρχικού σχολιασμού τους. Το γεγονός ότι μόνο οι έξι στους δέκα δεν ζήτησαν βοήθεια ενώ είχαν κάποιο θέμα κατανόησης, ίσως να εξηγείται και από το γεγονός πως οι περισσότεροι από τους φοιτητές δεν είχαν την εμπειρία διαχείρισης της ανατροφοδότησης από τις προηγούμενες τους σπουδές. Μόνο το 36% των μεταπτυχιακών φοιτητών λάμβανε κάποιας μορφής γραπτή ανατροφοδότηση στις βασικές σπουδές. Αυτό η παράμετρος θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη στην ερμηνεία όλων των αποτελεσμάτων, αλλά κυρίως σε επίπεδο σχεδιασμού της διεργασίας της ανατροφοδότησης.

Πίνακας 4: Κατανόηση-Επικοινωνία-Συνεργασία

Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων	Συμφωνώ/ Συμφωνώ πολύ/ Συμφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
	Συμφωνώ Απόλυτα	Τιμή	Απόκλιση
Ο σχολιασμός της εργασίας, αποτελεί μένα ένα εργαλείο συνεργασίας με τον καθηγητή σύμβουλο	75,9%	5,27	1,154
Ο καθηγητής-σύμβουλος είναι πρόθυμος και διαθέσιμος να συζητήσει απορίες μου αναφορικά με τον σχολιασμό της γραπτής μου εργασίας	67,1%	5,08	1,319
Αν δεν κατανοήσω κάποια από τα σχόλια, προσπαθώ να έρθω σε επικοινωνία με τον καθηγητή-σύμβουλο	61,9%	4,84	1,475

Τα σχόλια είναι κατανοητά. Διαπιστώνω εύκολα τι περιμένει από εμένα ο καθηγητής	61,9%	4,69	1,292
---	-------	------	-------

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων</i>	<i>Διαφωνώ/ Διαφωνώ πολύ/ Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
Στις προηγούμενες σπουδές μου λάμβανα γραπτό σχολιασμό στις γραπτές μου εργασίες	49%	3,63	1,811

Εκπαιδευτικές Ανάγκες-Προτάσεις

Προτιμήσεις στον τρόπο σχολιασμού των εργασιών

Για ακόμα μια φορά οι φοιτητές δήλωσαν την αναγκαιότητα παροχής ανατροφοδότησης (94,1%) με τις αξιολογήσεις των εργασιών τους. Αναφορικά με τις απόψεις τους για το που θα πρέπει εστιάζει, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα: Το 95,1% των φοιτητών, δήλωσαν αυτό που περιμένουν κυρίως, είναι προτάσεις βελτίωσης. Θέλουν ο σχολιασμός να είναι εξατομικευμένος (82,2%) και να αναφέρεται και στα θετικά στοιχεία της εργασίας τους (76,2%). Αν και δεν θεωρούν το βαθμό ως το σημαντικότερο στοιχείο της ανατροφοδότησης (87,1%), οι περισσότεροι (65,4%) δήλωσαν πως ένα από τα πράγματα που περιμένουν κυρίως από την ανατροφοδότηση είναι να τους αιτιολογεί τη βαθμολογία τους, δείχνοντας την επιρροή που ασκούν οι βαθμοί στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης, αρκετά υψηλό εμφανίζεται το ποσοστό (65,4%) αυτών που θα ήθελαν μαζί με το σχολιασμό να δίνονται και οι σωστές απαντήσεις, γεγονός που θα πρέπει να συνυπολογιστεί στην ανάλυση των αποτελεσμάτων αναφορικά με τις στοχαστικές συνήθειες των φοιτητών. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι φοιτητές (46,2%) θα προτιμούσαν να υπάρχει ενδιάμεση ανατροφοδότηση της εργασίας τους πριν την τελική παράδοση και αξιολόγησή της.

Πίνακας 5: Προτιμήσεις στον τρόπο ανατροφοδότησης

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων</i>	<i>Συμφωνώ/ Συμφωνώ πολύ/ Συμφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
Αυτό που περιμένω κυρίως από την ανατροφοδότηση είναι να μου εξηγήει τι πρέπει να κάνω για να βελτιωθώ	95,1%	5,91	,996
Θεωρώ πολύ χρήσιμο το σχολιασμό των γραπτών μου εργασιών. Θα πρέπει να συνοδεύει όλες τις αξιολογήσεις των εργασιών μου	94,1%	5,97	,977
Προτιμώ τα σχόλια να είναι εστιασμένα στη δική μου εργασία	82,2%	5,48	1,175
Θα ήθελα στην ανατροφοδότηση που λαμβάνουμε με την αξιολόγηση των γραπτών μας εργασιών να υπάρχουν οι σωστές απαντήσεις	80,8%	5,46	1,310
Θέλω σχόλια για τα θετικά σημεία της εργασίας μου. Μου είναι χρήσιμο να γνωρίζω που πήγα καλά	76,2%	5,28	1,172
Αυτό που περιμένω από την ανατροφοδότηση είναι να μου αιτιολογεί γιατί πήρα τον συγκεκριμένο βαθμό. Που έκανα λάθος	65,4%	4,97	1,339
Θα προτιμούσα οι εργασίες να γίνονται σε δύο στάδια. Να υπάρχει ανατροφοδότηση ενδιάμεσα, πριν την τελική αξιολόγηση της εργασίας	46,2%	4,33	1,588

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων</i>	<i>Διαφωνώ/ Διαφωνώ πολύ/ Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Μέση Τιμή</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>
Το πιο σημαντικό μέρος της ανατροφοδότησης είναι ο βαθμός. Ο σχολιασμός είναι χρήσιμος αλλά όχι απαραίτητος	87,1%	2,37	1,215
Προτιμώ τα γενικά σχόλια που αφορούν όλες τις εργασίες και δίνουν κατευθύνσεις για το τι έπρεπε να γράψουμε	63,6%	3,28	1,470
Προτιμώ τα σχόλια να εστιάζονται μόνο στα αρνητικά σημεία της εργασίας μου. Αυτά πρέπει να διορθώσω	59,4%	3,42	1,515

Ιδιαίτερα υψηλό ήταν το ποσοστό (63,6%) που εντόπισε διαφορές στον τρόπο ανατροφοδότησης μεταξύ των διαφορετικών ενοτήτων. Αυτό προέκυψε και από τα

σχόλια των φοιτητών στην τελευταία ανοικτή ερώτηση, όπου είχαμε μεγάλο βαθμό εμφάνισης σχολίων σχετικά με την ανομοιογένεια στον τρόπο σχολιασμού και αξιολόγησης. Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές αναφορικά με την κατανόηση των κριτηρίων αξιολόγησης των εργασιών τους. Εμφανίστηκε και πάλι μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις, ενώ μόλις το 38,1% δήλωσε πως κατανοεί πλήρως τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών του. Στην τελευταία κλειστή ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι φοιτητές δήλωσαν σε μεγάλη πλειοψηφία (77,6%) πως θεωρούν ότι ο σχεδιασμός της ανατροφοδότησης χρήζει βελτίωσης και μόλις το 8,4% δεν το έκριναν απαραίτητο.

Πίνακας 6: Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός-Προτάσεις

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων</i>	Συμφωνώ/ Συμφωνώ πολύ/ Συμφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Θεωρώ πως ο σχεδιασμός της ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών χρήζει βελτίωσης	77,6%	5,25	1,295
Κατανοώ πλήρως τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών μου εργασιών	38,1%	4,03	1,327

<i>Ερωτήσεις με μεγαλύτερο ποσοστό αρνητικών απαντήσεων</i>	Διαφωνώ/ Διαφωνώ πολύ/ Διαφωνώ Απόλυτα	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Το επίπεδο της ανατροφοδότησης που έλαβα στις διάφορες θεματικές ενότητες, ήταν σε γενικά επίπεδα το ίδιο	63,3%	3,21	1,422

Συμπεράσματα

Τα τελευταία έτη, μελέτες σε Πανεπιστήμια ανά τον κόσμο (Adcroft, 2011· Carless, 2006· Weaver, 2006) έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους καθηγητές τους (Beaumont κ. συν., 2008). Τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης, σε γενικές γραμμές έρχονται να επιβεβαιώσουν την σχετική βιβλιογραφία.

Αναγνωρίζοντας την ανατροφοδότηση ως σύνθετη διεργασία μαθησιακής υποστήριξης
Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων, οι φοιτητές έχουν ανάγκη από ποιοτική ανατροφοδότηση και μάλιστα σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θεωρούν πως θα μπορούσε να τους βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό καθώς είναι από τις λίγες ευκαιρίες που έχουν για επικοινωνία και υποστήριξη κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους. Μαζί με τις ΟΣΣ τη θεωρούν τους βασικούς μηχανισμούς αλληλεπίδρασης με τον καθηγητή-σύμβουλο. Θέλουν όμως να έχει τη μορφή που θεωρούν ότι μπορεί να τους υποστηρίξει καλύτερα. Να ακουστούν οι απόψεις τους ώστε ο σχολιασμός των εργασιών να παρέχει πληροφόρηση που ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Αυτό υποδεικνύει μία επιθυμία για βελτίωση της διεργασίας προς ένα μοντέλο συνεργασίας εστιασμένο στον μαθητόντα όπου ο καθηγητής σύμβουλος δεν θα βαθμολογεί απλώς τις εργασίες, αλλά θα υποστηρίζει τις ανάγκες των φοιτητών του. Τα παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με αποτελέσματα μελετών της τελευταίας δεκαετίας (Beaumont κ. συν., 2008· Hounsell, 2006· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) όπου φαίνεται μία γενικότερη τάση που θέλει την ανατροφοδότηση να ξεφεύγει από το δασκαλο-κεντρικό μοντέλο. Πέρα από τον σύνθετο και πολλαπλό τρόπο επιρροής που μπορεί να έχει, σύνθετες και απαιτητικές είναι και οι προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν ώστε λειτουργήσει αποτελεσματικά.

Διαφορές επιθυμητής και παρεχόμενης ανατροφοδότησης

Παρατηρήθηκε μεγάλη διαφοροποίηση των απόψεων μεταξύ των φοιτητών αναφορικά με τη μορφή ανατροφοδότησης που λαμβάνουν. Το γενικότερο μήνυμα

είναι πως οι φοιτητές περιμένουν από τους καθηγητές να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση με συγκεκριμένα ποιοτικά κριτήρια. Αναγνωρίζουν πως ορισμένοι καθηγητές σύμβουλοι παρέχουν μέσω του σχολιασμού τους χρήσιμη ανατροφοδότηση, αλλά συνολικά οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Rowe και Wood (2008a), όπου οι φοιτητές ζήτησαν περισσότερη ανατροφοδότηση η οποία να είναι έγκαιρη, πιο συγκεκριμένη και κατανοητή. Να αποτελεί μία σταθερή διαδικασία με συγκεκριμένα ποιοτικά κριτήρια, που θα έχει έντονο το στοιχείο της δέσμευσης και της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων μερών (φοιτητών-καθηγητών). Στην συγκεκριμένη περίπτωση του Ε.Α.Π., η πρακτική που χρησιμοποιείται κάθε φορά, φαίνεται πως έχει να κάνει με τις αντιλήψεις του κάθε καθηγητή-συμβούλου. Αυτό βέβαια δεν είναι μόνο ένα φαινόμενο του ΕΑΠ καθώς το συναντήσαμε σε αρκετές μελέτες (Hartley & Chesworth, 2000· Careless, 2006· Case, 2007) στις οποίες αναδείχθηκαν οι διαφορετικές αντιλήψεις καθηγητών-φοιτητών για το τι συνιστά αποτελεσματική ανατροφοδότηση αλλά και η διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι φοιτητές λαμβάνουν εστιασμένη, ποιοτική ανατροφοδότηση που τους προτείνει τρόπους βελτίωσης, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις έχει απολογιστικό-διαδικαστικό χαρακτήρα. Οι φοιτητές στερούνται σε μεγάλο βαθμό την παροχή ποιοτικής, διαμορφωτικής και στοχευμένης ανατροφοδότησης που θα τους υποστηρίξει στη μάθηση και στη επιτυχή συνέχιση των σπουδών τους καθώς δεν είναι αξιοποιήσιμη σε επόμενες εκπαιδευτικές δράσεις. Η άμεση σύνδεσή της με τη βαθμολόγηση της έχει προσδώσει μονοδιάστατη υπόσταση (συνήα απλώς πλαισιώνει το βαθμό), υποβαθμίζοντάς την ως μαθησιακό εργαλείο.

Συναισθηματική επιρροή της ανατροφοδότησης στους φοιτητές

Αυτό που έχει ενδιαφέρον ως συμπέρασμα και διαφοροποιείται από άλλες αντίστοιχες έρευνες (Ferguson, 2011· Poulos & Mahony, 2008) όπου οι φοιτητές δήλωσαν πως τα αρνητικά σχόλια δεν τους βοηθούν, μπορούν να τους προκαλέσουν απογοήτευση και να οδηγήσουν μέχρι και σε εγκατάλειψη των σπουδών τους, είναι πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του Ε.Α.Π. αντιμετωπίζουν τα αρνητικά σχόλια με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, παρουσιάζοντας την συναισθηματική ωριμότητα να τα διαχειριστούν. Οι περισσότεροι, αν και επηρεάζονται συναισθηματικά, δεν θεωρούν ότι μέσω των σχόλιων ασκείται σε αυτούς κριτική αναφορικά με τη γενικότερη επάρκεια τους, αλλά μόνο στη συγκεκριμένη εργασία τους. Έτσι, προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τα αρνητικά σχόλια προς όφελος τους και προτιμούν να υπάρχουν από το να μην υπάρχουν καθόλου σχόλια. Γενικότερα, θα προτιμούσαν να υπάρχει μία ισορροπία μεταξύ αρνητικών και θετικών σχόλιων. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Ferguson (2011).

Ανατροφοδότηση και μαθησιακή αυτοδυναμία

Η επίδραση της ανατροφοδότησης του καθηγητή είναι σημαντική στην αυτορύθμιση του φοιτητή σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση ως εκπαιδευτική διεργασία έχει μελετηθεί υπό διαφορετικές προοπτικές (Boekaerts, 1997· Butler & Winne 1995· Zimmerman, 1995).

Οι φοιτητές σχεδόν στο σύνολό τους δήλωσαν πως αλληλεπιδρούν με την δοθείσα ανατροφοδότηση και πάνω από τους μισούς θεώρησαν πως αποτελεί για αυτούς κίνητρο για να εντείνουν τη μελέτη τους. Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε πως η ανατροφοδότηση ίσως αποτελεί για τους φοιτητές μία βάση για στοχασμό, όπως συμπέρανε και η Hayland (2003). Όμως στις υπόλοιπες ερωτήσεις υπήρξε μεγάλη διασπορά μεταξύ θετικών, αρνητικών και ουδέτερων αποκρίσεων. Στο ερώτημα κατά πόσο η ανατροφοδότηση ενισχύει την μαθησιακή αυτοδυναμία και

προάγει την κριτική σκέψη συναντήσαμε μεγάλες διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ των φοιτητών. Το αποτέλεσμα αυτό επιδέχεται δύο βασικών ερμηνειών που αφορούν τα αίτια, για τα οποία η ανατροφοδότηση αν και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για να καταστούν οι φοιτητές αυτοδύναμοι μανθάνοντες (Pokorny & Pickford, 2010, σ.27) δε λειτουργεί για όλους κατ' αυτό τον τρόπο. Η πρώτη έχει να κάνει, με το κατά πόσο οι φοιτητές έχουν ανεπτυγμένες τις μαθησιακές δεξιότητες να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιήσουν την ανατροφοδότηση (Poulos & Mahony, 2008, σ.145). Ενδέχεται βέβαια να την αξιοποιούν και να τους βοηθάει σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι της αναγνωρίζουν καθώς οι μισοί δήλωσαν πως τους βοήθησε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Η δεύτερη ερμηνεία, έχει και πάλι να κάνει με το διαφορετικό επίπεδο σχολιασμού που λαμβάνουν στις εργασίες τους στις θεματικές ενότητες. Όποια ερμηνεία και αν ασπαστούμε, φαίνεται η ληφθείσα ανατροφοδότηση να μην αξιοποιεί πλήρως τις δυνατότητές της για να προάγει την αυτοδυναμία στη μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν έρχονται σε συμφωνία με τους Burke και Pieterick (2010) που υποστηρίζουν πως η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνει πιο εποικοδομητική και να βοηθήσει τους φοιτητές να χτίσουν πάνω στις εμπειρίες τους. Σε πολλές περιπτώσεις λειτουργώντας απολογιστικά, επισκιάζει την υπόστασή της ως φορέας μετασχηματισμού και προόδου, δεν υποστηρίζει τους φοιτητές στο «να μάθουν πώς να μαθαίνουν», αυτορυθμίζοντας τη μελέτη τους και ενεργοποιώντας τις δυνατότητές τους για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Παρότι οι φοιτητές δήλωσαν την πολλαπλή επιρροή που τους ασκεί η ανατροφοδότηση και πως όταν λειτουργεί διαμορφωτικά μπορεί να τους οδηγήσει σε προσωπική ανάπτυξη και μηχανισμούς αυτό-μάθησης (Knowles, 1975), φαίνεται οι πρακτικές του Ε.Α.Π. να μην έχουν ευθυγραμμιστεί πλήρως με αυτή την άποψη, αν και είναι καλύτερες αυτών των συμβατικών πανεπιστημίων.

Η ανατροφοδότηση ως διάλογος επικοινωνίας. Κατανόηση-Δυνατότητες Αξιοποίησης (Πίνακας 4)

Η πλειοψηφία των φοιτητών δήλωσε πως δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των σχολίων των καθηγητών, σε αντίθεση με ευρήματα αντίστοιχων μελετών που εντοπίστηκε έντονο πρόβλημα κατανόησης (Chanock, 2000· Orsmond & Merry, 2011· Weaver, 2006). Το ποσοστό όμως, που από τα σχόλια βοηθήθηκε στο να καταλήξει στην σωστή απάντηση ή κατανόησε τι θα έπρεπε να έχει κάνει επιπλέον για να το πετύχει, ήταν σημαντικά μικρότερο. Το θετικό συμπέρασμα που προέκυψε όμως, είναι πως οι φοιτητές αισθανόμενοι πως δεν έχουν καλυφθεί από το σχολιασμό, αξιοποιούν την ανατροφοδότηση ως μία αφορμή για να έρθουν σε επικοινωνία με τον καθηγητή τους για περαιτέρω διευκρινήσεις. Επίσης, θετικό συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως στην πλειοψηφία τους οι καθηγητές ανταποκρίνονται και δεν αποθαρρύνουν μια τέτοιου είδους συνεργασία. Φαίνεται λοιπόν, πως αν και οι φοιτητές δεν λαμβάνουν την μορφή της ανατροφοδότησης που θα κάλυπτε πλήρως τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ο διάλογος επικοινωνίας είναι ανοικτός (μη επικυρώνοντας την άποψη των Nicol και Macfarlane-Dick 2006). Αυτό αποτελεί μία καλή προϋπόθεση που μπορεί να οδηγήσει σε ένα μοντέλο συνεργατικής μάθησης αν αξιοποιηθεί σωστά. Τα παραπάνω συμπεράσματα προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίου και ήρθαν εν μέρει σε αντίθεση με την εικόνα που είχε σχηματιστεί σε αρκετές από τις συνεντεύξεις, όπου η ανατροφοδότηση θεωρήθηκε ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν επιδρά αποτελεσματικά στο θέμα της επικοινωνίας. Εκεί, περισσότερο αντιμετωπίστηκε ως «μονόδρομη μετάδοση πληροφοριών υπό τη μορφή γραπτών σχολίων» (Pokorny & Pickford, 2010), που

σπάνια προκαλεί συζητήσεις επί του περιεχομένου της. Αξιολογώντας συνολικά τα ευρήματα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών θέτει ως διαδικασία τις βάσεις για ανάπτυξη της επικοινωνίας. Το αν θα αξιοποιηθεί αυτή η δυνατότητα έγκειται κυρίως στον ίδιο το φοιτητή. Αν προσπαθήσει να έρθει σε επικοινωνία με τον καθηγητή και να διευρύνει τον διάλογο επικοινωνίας, τότε η ευκαιρία θα αξιοποιηθεί (καθώς οι περισσότεροι καθηγητές έδειξαν να ανταποκρίνονται θετικά σε ένα τέτοιο αίτημα). Οι λόγοι που πολλές φορές δεν αξιοποιείται φαίνεται να έχει να κάνει με δύο κυρίως αίτια: α) Λόγω του ότι οι φοιτητές δεν είχαν παρόμοιες διαδικασίες στις βασικές σπουδές τους (το μεγαλύτερο μέρος), δεν έχουν μάθει να την αξιοποιούν. β) Τη συναισθηματική επιρροή. Οι φοιτητές που επηρεάζονται ισχυρά σε συναισθηματικό επίπεδο από κάποιο πιθανό αρνητικό σχόλιο το οποίο και θεωρούν ως προσωπική κρίση, διστάζουν να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές τους φοβούμενοι ίσως την περαιτέρω αύξηση αυτής της επίδρασης. Βλέπουμε λοιπόν για ακόμα μία φορά πως οι συνιστώσες που υπάρχουν στην ανατροφοδότηση, αλληλεπιδρούν.

Εκπαιδευτικές Ανάγκες-Προτάσεις

Αντιλήψεις των φοιτητών για το συνιστά αποτελεσματική ανατροφοδότηση

Σε αυτό τον τομέα υπήρξε αρκετά μεγάλη ομοιογένεια στις απόψεις οι οποίες φαίνεται να αντανakλούν ξεκάθαρα αντιλήψεις τους για τη μορφή και την ποιότητα της ανατροφοδότησης που θα προτιμούσαν να λαμβάνουν. Έχουν ανάγκη για ενημέρωση των μαθησιακών τους επιτευγμάτων ώστε να πληροφορηθούν για το που βρίσκονται και το πώς θα βελτιωθούν στο μέλλον. Θέλουν να λαμβάνουν διαμορφωτική ανατροφοδότηση που θα επισημαίνει τα σφάλματα, θα αναδεικνύει τα θετικά στοιχεία και κυρίως θα προτείνει τρόπους βελτίωσης. Έτσι λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα σχόλια των καθηγητών-συμβούλων, περιμένοντας να τους υποστηρίξουν στην προσπάθεια που καταβάλλουν. Τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε πως διαμορφώνουν τον ορισμό τους περί αποτελεσματικής ανατροφοδότησης. Όπως έδειξαν και προηγούμενες έρευνες (Higgins κ. συν., 2002· Hyland, 2000· Rowe & Wood, 2008a· Weaver, 2006) οι φοιτητές γνωρίζουν την θετική επίδραση που μπορεί να έχει μία καλή ανατροφοδότηση στα μαθησιακά τους επιτεύγματα και την επιζητούν. Δεν θέλουν γενικά σχόλια, αλλά ανατροφοδότηση που είναι εστιασμένη στην κάθε εργασία ξεχωριστά. Αυτό επικυρώνει και τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνας του Ferguson (2011), όπου η έγκαιρη, εποικοδομητική, προσωπική ανατροφοδότηση για την κάθε εργασία αναδείχθηκε ως η επικρατέστερη επιλογή που οδηγεί σε μελλοντική βελτίωση. Θεωρούν σημαντικό το βαθμό, αλλά δεν τον θεωρούν το σημαντικότερο μέρος της. Πάραυτα, ο βαθμός φαίνεται να ασκεί ισχυρή επιρροή πάνω τους, όπως είχαν επισημάνει και οι Black και William (1998), καθώς μεγάλο ποσοστό δήλωσε παράλληλα πως περιμένει από την ανατροφοδότηση να δικαιολογεί το βαθμό που πήρανε. Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές δήλωσαν ότι θα προτιμούσαν οι εργασίες να γίνονται σε δύο στάδια. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να έχει την ερμηνεία ότι οι φοιτητές ζητάνε την ευκαιρία για να αξιοποιήσουν την ανατροφοδότηση, η οποία από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φάνηκε να δίνεται σε αρκετές περιπτώσεις. Το μόνο αποτέλεσμα που φάνηκε να είναι ασύμβατο με το μοντέλο διαμορφωτικής ανατροφοδότησης που γενικότερα φάνηκαν να επιζητούν, είναι πως δήλωσαν στην πλειοψηφία ότι μαζί με την αξιολόγηση θα ήθελαν να τους δίνονται και οι σωστές απαντήσεις. Εδώ οι ερμηνείες θα μπορούσαν να είναι πολλές: Ίσως τα σχόλια δεν τους ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και θέλουν να σχηματίσουν μόνοι τους άποψη για τις ελλείψεις και τα σημεία που πρέπει να βελτιωθούν, μελετώντας μία εργασία αναφοράς. Ο αντίλογος θα μπορούσε

να υποστηρίξει ότι δεν θέλουν ή δεν είναι σε θέση να εμπλακούν σε προσπάθειες που απαιτούν χρόνο, προσπάθεια, ικανότητες και δέσμευση, αλλά αντίθετα προτιμούν μία έτοιμη λύση. Συνεπώς, οφείλουμε να μην διακινδυνεύσουμε την εξαγωγή κάποιου συμπεράσματος θεωρώντας πως αυτή η αντίληψη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός – Βελτίωση της Διεργασίας

Μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια οι φοιτητές έκαναν προτάσεις βελτίωσης της διεργασίας ώστε να αποκτήσει μία πιο διαμορφωτική υπόσταση, οι οποίες φαίνεται να συμφωνούν με μοντέλα καλών που πρακτικών και που πρότειναν και άλλοι ερευνητές (Gibbs & Simpson, 2004· Nicol & Macfarlane-Dick, 2006· Race, 2005). Από τις απαντήσεις φάνηκε πως υπάρχουν αρκετοί καθηγητές-σύμβουλοι που δουλεύουν πάνω σε κάποιο παρόμοιο μοντέλο, αλλά αυτό δεν αποτελεί πάγια πρακτική του συστήματος αξιολόγησης. Έχει να κάνει με τις αντιλήψεις του εκάστοτε καθηγητή επί του θέματος και δεν έχει προωθηθεί συστηματικά ως απόρροια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του Ε.Α.Π.. Η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται από προσωπικές μεταβλητές, από τη θέληση και την ικανότητα για αξιοποίηση της, όπως και στην περίπτωση των Lizzio και Wilson (2008). Ενδεικτικό είναι πως το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών, ασχέτως αν ήταν ευχαριστημένο ή όχι από το σχολιασμό των γραπτών του εργασιών στη συγκεκριμένη ενότητα, δήλωσε πως το επίπεδο της ανατροφοδότησης που έλαβε είχε μεγάλη διαφορά μεταξύ των διάφορων θεματικών εννοιών. Πάνω από ένας στους τρεις φοιτητές έδειξε να μην κατανοεί τα κριτήρια αξιολόγησης της εργασίας του, ενώ η πλειοψηφία (οκτώ στους δέκα) δήλωσε πως ο σχεδιασμός της ανατροφοδότησης ως εκπαιδευτική πρακτική χρήζει βελτίωσης.

Συζήτηση – Προτάσεις της έρευνας

Από την έρευνα φάνηκε πως ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών έχει ανάγκη την συνεχή καθοδήγηση και πως δεν μπορεί να κατακτήσει την αυτεπάρκεια βασιζόμενο μόνο στις προσπάθειές του και χωρίς υποστήριξη. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η μελέτη των (Beaumont κ. συν., 2008) που υποστήριξε πως κάτω από συνθήκες έλλειψης καθοδήγησης η αυτονομία στη μάθηση είναι δύσκολο να γίνει πραγματικότητα. Στα συμπεράσματά της η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τους Orsmond, Merry & Reiling (2005) στο ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να σταματήσει να αντιμετωπίζεται ως κάτι που απλώς πρέπει να γίνει μετά από την παράδοση μιας εργασίας, αλλά να ενσωματωθεί ως συνεχής και πάγια υποστηρικτική διεργασία σε κάθε στάδιο μάθησης. Ασφαλώς, η προσπάθεια για αλλαγή των πρακτικών της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης δεν είναι εύκολη υπόθεση (William, 2006) αλλά απαραίτητη για λειτουργήσει διαμορφωτικά και με αποτελεσματικότητα. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να μελετηθεί προσεκτικά κάθε συνιστώσα και άξονας που την επηρεάζει και να επανεξεταστούν οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για να τη υποστηρίξουν (Pokorny & Pickford, 2010).

Η πολυπλοκότητα της ανατροφοδότησης ως διεργασία της μάθησης την καθιστά μια απαιτητική διεργασία, η οποία για να λειτουργήσει αποτελεσματικά πρέπει να διατεθούν πόροι και προσπάθεια. Με τους περιορισμούς που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ιδιαίτερα όσων αφορά τα κονδύλια αλλά και την επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό, ίσως να μην είναι εφικτό να βρεθεί η τέλεια λύση (Rowe & Wood, 2008a). Είναι όμως τόσο σημαντική η επιρροή της στη μάθηση που δεν πρέπει να σταματήσει η προσπάθεια για βελτίωση της, έστω και αν αυτό πάρει χρόνο. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν και οι Stearn και Solomon (2006, σελ. 38), αν θεωρούμε πως η μάθηση των εκπαιδευομένων είναι συνεχιζόμενη και αθροιστική από

τη φύση της, τότε η παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης σε κάθε ευκαιρία είναι ο καλύτερος τρόπος να ενθαρρύνουμε και να προάγουμε την μάθηση.

Οποιασδήποτε μορφής, όσο καλή ή κακή και να είναι μία ανατροφοδότηση, αυτό που στο τέλος μετράει είναι το κατά πόσο μπορεί να την αξιοποιήσει αυτός που τη λαμβάνει. Μόνο έτσι θα επιτευχθεί πρόοδος όπως υποστηρίζουν και οι Beaumont κ. συν. (2008). Συνεπώς πρόταση της παρούσας μελέτης είναι μεταξύ άλλων, στο τραπέζι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού να τεθεί και το ζήτημα της υποστήριξης των φοιτητών κατά το πρώτο έτος της φοίτησης τους ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής αντιμετώπισης της ανατροφοδότησης που τους παρέχεται καθώς και δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης. Αυτό φάνηκε να προκύπτει ως ανάγκη και από τα αποτελέσματα της έρευνας όπου ενώ οι φοιτητές φαίνεται να ζητούν διαμορφωτική ανατροφοδότηση που θα προτείνει τρόπους βελτίωσης, παράλληλα έδειξαν έλλειψη αυτοπεποίθησης και δεξιοτήτων κρίσης και αυτό-ρύθμισης ζητώντας έτοιμες απαντήσεις.

Επίσης, μια πρόταση που μπορεί να γίνει μέσα από αυτή την έρευνα, είναι να ξεκινήσει ένα συνεχής και επί της ουσίας εκπαιδευτικός διάλογος των με τους φοιτητές, όπως είχε προτείνει στην έρευνά του ο Careless (2006) και υποστήριξαν και οι Rowe και Wood (2008a). Έτσι, θα γίνουν κατανοητά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές στην πρόσληψη της ανατροφοδότησης και που μπορεί να οφείλονται σε προσωπικούς παράγοντες αλλά και σε ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος καθ όλη τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μέχρι το Πανεπιστήμιο. Το θέμα είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διεργασία να θέσουν τις απόψεις τους, να αλληλεπιδράσουν, ίσως και να συγκρουστούν· αλλά τελικά όλοι μαζί να καταθέσουν την πρότασή τους για τη βελτίωση της ανατροφοδότησης και να συμπορευθούν προς ένα κοινό σκοπό: την προώθηση της μάθησης και τη δημιουργία νέας γνώσης. Καθώς η παρούσα έρευνα εξετάζει την περίπτωση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Ε.Α.Π., προτείνεται η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών να τεθεί στο επίκεντρο της συζήτησης στο εκπαιδευτικό του πλάνο. Πρέπει να θεωρηθεί από τη διοίκηση ως ένα σημείο κλειδί για την μάθηση (Scott, 2006), που χρήζει προσοχής και βελτίωσης. Άλλωστε, αν το ζητούμενο είναι η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, η ανατροφοδότηση πρέπει να μπει στις ατζέντες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και να μην αφήνεται στην θέληση, δυνατότητα και ευχέρεια του εκάστοτε καθηγητή, όπως προτείνει και ο Moses (1994).

Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση μπορεί να είναι το κλειδί για την μαθησιακή ανάπτυξη των εκπαιδευομένων αλλά και για την βελτίωση της επικοινωνίας με τους καθηγητές τους. Όμως παρά τις πολλά υποσχόμενες δυνατότητές, η κατανόηση των μηχανισμών της λειτουργίας της αποτελεί απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη για να λειτουργήσει αποτελεσματικά. Αυτό απαιτεί πολύ προσπάθεια καθώς είναι «ο δρόμος που ταξιδέψαμε λιγότερο» στην εκπαίδευση όπως αναφέρουν οι Stearn και Solomon (2006, σελ. 39).

Η ανάγκη για συνεχή, διαμορφωτική ανατροφοδότηση που θα υποστηρίζει τους φοιτητές στις εργασίες τους και γενικότερα στη μελέτη τους, εμφανίστηκε έντονη μέσα από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας. Υπήρξε γενικότερα το αίτημα για συνολική βελτίωση και επανασχεδιασμό της διεργασίας ώστε να παρέχεται καθ όλη τη διάρκεια των σπουδών τους, λεπτομερής ανατροφοδότηση με συγκεκριμένα και σταθερά κριτήρια που θα αντιλαμβάνονται από κοινού φοιτητές και καθηγητές.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ανατρέχοντας στις απόψεις των φοιτητών θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η ανατροφοδότηση για να είναι χρήσιμη πρέπει να εμπεριέχει τρία βασικά στοιχεία:

- Κίνητρο: Απαιτείται για τον φοιτητή ώστε να θελήσει να αλληλεπιδράσει μαζί της
- Ευκαιρία: ο φοιτητής πρέπει να έχει χρόνο και ευκαιρία να την χρησιμοποιήσει, και
- Μέσο: να δοθεί με τρόπο που να είναι κατανοητή και αξιοποιήσιμη

Αλλά ακόμα και αν έχει όλα αυτά τα στοιχεία, υπάρχει τόσο μεγάλη μεταβλητότητα στις παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδραση και την αποτελεσματικότητά της, που είναι δύσκολο να ρυθμιστεί ώστε να επενεργεί πάντα θετικά προς όφελος της μάθησης αν πρώτα δεν κατανοηθεί πλήρως. Και παρόλο το μεγάλο αριθμό ερευνών που έχουν εκπονηθεί (βλ. ανασκόπηση ερευνών Shute (2007)), συμπεραίνουμε πως πολλές συνιστώσες της έχουν ερευνηθεί επιδερμικά ή και καθόλου. Παρότι σαν γενικό συμπέρασμα καταλήγουν στο ότι η διαμορφωτική ανατροφοδότηση λειτουργεί θετικά και υποστηρίζει την διεργασία της μάθησης, υπάρχουν σημαντικά βιβλιογραφικά κενά και θέματα που χρήζουν περαιτέρω έρευνας και έχουν να κάνουν με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα χαρακτηριστικά της μεταξύ τους, αλλά και με τα χαρακτηριστικά όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα εντόπισε ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν και αυτής που θέλουν και πιστεύουν ότι μπορεί να τους υποστηρίξει να βελτιωθούν. Προτείνεται λοιπόν μία ή περισσότερες μελλοντικές έρευνες που θα λάβουν αναλυτικότερα υπόψη όλες τις παραμέτρους που υπεισέρχονται στην διαδικασία και αναδείχθηκαν από την παρούσα έρευνα.

Ενδεικτικά:

- Στην παρούσα μελέτη, ερευνάται η διεργασία της ανατροφοδότησης μόνο από την οπτική των φοιτητών και όχι των καθηγητών ή του Πανεπιστημίου. Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθούν και οι άλλες αντιλήψεις και στο τέλος να γίνει μία σύνθεση των αποτελεσμάτων.
- Μία παρατεταμένη έρευνα για το κατά πόσο οι αντιλήψεις των ίδιων φοιτητών αλλάζουν κατά την πορεία τους από την αρχή μέχρι το τέλος του μεταπτυχιακού προγράμματος.
- Έρευνα-πείραμα στο κατά πόσο η μορφή της ανατροφοδότησης επιδρά στη βελτίωση των επιδόσεων. Οι φοιτητές μίλησαν, αλλά είναι έτσι; Πέρα από ερμηνείες και αντιλήψεις φοιτητών και καθηγητών, ποια είναι η πραγματική επίδραση του κάθε τύπου ανατροφοδότησης στην πράξη;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development* 30:4, 405–19.
- Astin, A.W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Baumfield, V. M., Hall, E., Higgins, S., & Wall, K. (2009). Catalytic tools: understanding the interaction of enquiry and feedback in teachers' learning. *European Journal of Teacher Education*, 32:4, 423-435.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. & Shannon, L. (2008). *Staff and student perceptions of feedback quality in the context of widening participation*. The Higher Education Academy
- Best, J.W. (1970). *Research in Education*. Englewood. Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7:2, 161-186.

- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12:1, 33-51.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65:3, 245-281.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31: 2, 219-233.
- Case, S. (2007). Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an undergraduate criminology degree. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32:3, 285-99.
- Chanock, K. (2000). Comments on essays: Do students understand what tutors write? *Teaching in Higher Education*, 5:1, 95-105.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H. & McCarthy, R. (2011). Students' perceptions of written feedback in teacher education: ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, iFirst Article, 1-14.
- Espasa, A., & Meneses, J. (2009). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher Education*, 59:3, 277-292.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μία επιστημονική εργασία*; Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Faulkner, D., Swan J., Baker S., Bird M., & Carty J. (μτφ) (1999). *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ferguson, P. (2011). Students perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36:1, 51-62.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Hartley, J. & Chesworth, K. (2000). Qualitative and quantitative methods in research on essay writing: no one way. *Journal of further and higher education*, 24:1, 15-24.
- Hattie, J.A. (1987). Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses. *International Journal of Educational Research*, 11, 187-212.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Paper presented at Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*. University of Auckland.
- http://www.visionschools.co.nz/assets/documents/john_hattie.PDF (accessed February 24, 2012).
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77:1, 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6:2, 269-274.
- Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27:1, 53-64.
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. Στο *Higher education and the life course*. Slowey M. και Watson D.(επιμ.), σελ. 67-78. Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Hounsell, D., Hounsell J., McCune V., and Litjens J. (2005). Enhancing guidance and feedback to students: Findings on the impact of evidence-informed initiatives. *Paper presented at the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. 11th Biennial Conference, August 23-27, in Nicosia, Cyprus.
- Hounsell, D., V. McCune, J. Hounsell, and J. Litjens. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research and Development* 27: 1, 55-67.
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32:6, 601-11.
- Hyland, P. (2000). Learning from feedback in assessment. Στο Hyland P. & Booth A. (Eds.), *The practice of university teaching* (σελ. 233-247). Manchester: Manchester University Press.
- James, R., K. Krause, and C. Jennings. (2010). *The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009*. Melbourne: University of Melbourne.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Κόκκος, Α. (2005). *Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Krause, K., R. Hartley, R. James, and C. McInnis. (2005). *The first year experience in Australian Universities: Findings from a decade of national studies*. Melbourne: University of Melbourne. Centre for the Study of Higher Education.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge
- Lipnevich, A., & Smith, J. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology*, 15:4, 319-333.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33: 3, 263-275.
- MacLellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26:4, 307-318.
- Moses, I. (1994). *Keynote address to National Teaching Workshop: Higher education beyond 2000*. Canberra: CAUT National Workshop.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35: 5, 501-517
- Nicol, D., and 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.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2005). Biology Students' Utilization of Tutors' Formative Feedback: A Qualitative Interview Study. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30:4, 369-386.
- Pokorny, H. & Pickford, P. (2010). Complexity, cues and relationships: Students perceptions of feedback. *Active Learning in Higher Education*. 11:1, 21-30.
- Poulos, A. & Mahony, M.J. (2008). Effectiveness of feedback: the students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33: 2, 143-154.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). Η εφαρμογή της επανατροφοδότησης στη διδασκαλία. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 100-113.
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Race, P. (2005). *Making Learning Happen: A Guide for post-compulsory Education*. London: Sage.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd Ed.)*. London: Routledge.
- Rowe, A., & Wood, L. (2008a). What feedback do students want? *Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference*. Freemantle, Australia. Διαθέσιμο στο: www.aare.edu.au/07pap/row07086.pdf (Προσπελάστηκε στις 15/01/2012)
- Rowe, A., & Wood, L. (2008b). Student perceptions and preferences for feedback. *Asian Social Science*, 4:3, 78-88.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *Journal of the Learning Sciences*, 3:3, 265-283.
- Scott, G. 2006. *Accessing the student voice: A higher education innovation program project*. Canberra: Department of Education, Science and Training, Australia.
- Shute, V. (2007). *Focus on formative feedback*. New Jersey: ETS
- Stearn, L. και Solomon, A., (2006). Effective faculty feedback: The road less travelled. *Assessing Writing*, 11, 22-41.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31: 3, 379-394.
- Wiggins, G. (1997). Feedback: How learning occurs. In: E. E. Chaffee (Ed.), *Assessing impact: Evidence and action* (σελ. 31-39). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- William, D. (2006). Steadier Progress by Regular Rendezvous. *Times Educational Supplement*. Διαθέσιμο στο <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2266401> (09/02/2012) (20/04/2012).
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30:4, 217-221.

Παράρτημα 1: Πλατφόρμα Ερωτήσεων Συνέντευξης

- Πως αντιλαμβάνεστε την ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών; Πως θα την ορίζατε με δικά σας λόγια;

ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

α. Μορφή Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης

- Τι περιέχει η ανατροφοδότηση λαμβάνετε; (Βαθμούς, αιτιολόγηση αξιολόγησης, σχόλια, συντακτικά λάθη...)
- Είναι εστιασμένη στη δική σας εργασία σας ή αναφέρεται γενικά στο τι θα έπρεπε να γίνει;
- Σας ικανοποιεί ο σχολιασμός που λαμβάνετε από τους καθηγητές-συμβούλους; Ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές σας ανάγκες;
- Σκεφτείτε μία εργασία που θεωρείτε πως ο καθηγητής σύμβουλος σας έδωσε την καλύτερη ως τώρα ανατροφοδότηση. Τι την έκανε χρήσιμη κατά τη γνώμη σας; Σκεφτείτε αντίστοιχα για μία εργασία που θεωρείτε πως ο καθηγητής σας έδωσε την χειρότερη κατά την γνώμη σας ως τώρα ανατροφοδότηση. Τι την έκανε λιγότερο ωφέλιμη από άλλες;

β. Κατανόηση της ανατροφοδότησης

- Είναι κατανοητή η ανατροφοδότηση που λαμβάνεται;

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΤΩΝ Γ.Ε.

α. Συναισθηματική Επιρροή

- Σας επηρεάζει συναισθηματικά η ανατροφοδότηση; Με ποιο τρόπο;
- Ποιο πολύ τι σας επηρεάζει; Τα σχόλια ή ο βαθμός;
- Θεωρείτε πως αναγνωρίζεται η προσπάθεια σας;
- Η παροχή θετικών (επαινετικών) σχολίων πιστεύεται πως βοηθάει την προσπάθειά σας;

β. Αλληλεπίδραση - Στοχασμός - Αυτορύθμιση

- Είναι σημαντική για σας η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών; Την διαβάζεται πάντα;
- Η ανατροφοδότηση σας ώθησε στο να προβείτε σε ενέργειες που βελτίωσαν τη γνώση σας στο αντικείμενο;
- Την αξιοποιείτε προσπαθώντας να βελτιώσετε τις επιδόσεις σας σε μελλοντικές εργασίες;
- Θεωρείτε ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνετε μπορεί να αποτελέσει για εσάς βάση για αυτό-βελτίωση;
- Υπάρχει πληροφόρηση για το πώς θα μπορούσατε να φτάσετε στην σωστή απάντηση;

γ. Επικοινωνία-Συνεργασία

- Έχετε ζητήσει ποτέ διευκρινήσεις για σχόλια που λάβατε στις αξιολογήσεις των γραπτών σας εργασιών; Ποιο το αποτέλεσμα;
- Ποια η εμπειρία σας με την ανατροφοδότηση-σχολιασμό εργασιών πριν την εισαγωγή σας στο ΕΑΠ ;

ΑΝΑΓΚΕΣ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

α. Προτιμήσεις στον τρόπο ανατροφοδότησης

- Κατά τη γνώμη σας, τι συνιστά μία καλή (αποτελεσματική) ανατροφοδότηση;
- Τι (άλλο) θα θέλατε να περιλαμβάνει ο σχολιασμός των γραπτών σας εργασιών;
- Συζητάτε το θέμα της ανατροφοδότησης με τους συμφοιτητές σας; Ποια θέματα κυρίως υπογραμμίζουν (τους απασχολούν);

β. Προτάσεις Βελτίωσης – Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός

- Γενικότερα, ο σχολιασμός των εργασιών σας στις θεματικές ενότητες που παρακολουθήσατε μέχρι τώρα είχε τα ίδια ποιοτικά χαρακτηριστικά;
- Τι θα προτεινάτε για να βελτιωθεί η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών στα προγράμματα του Ε.Α.Π.;

Παράρτημα 2: Ενδεικτικός Πίνακας Ερευνών Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης από όπου αντλήθηκαν και ερωτήματα για τα ερευνητικά εργαλεία της μελέτης

Ερευνητής: Careless, D. **Έτος:** 2006 **Αριθμός Δείγματος:** 1221

Μέθοδος: Επισκόπηση **Ερευνητικό Εργαλείο:** Δομημένο ερωτηματολόγιο, Ημι-δομημένη συνέντευξη

Βασικά Πορίσματα:

Φοιτητές και καθηγητές θεωρούν πως η έλλειψη χρήσιμης ανατροφοδότησης, αποτελεί πρόβλημα. Οι καθηγητές πιστεύουν πως η ανατροφοδότηση που παρέχουν είναι πιο χρήσιμη από ότι της αναγνωρίζουν οι φοιτητές. Υπάρχει διαφορά αντιλήψεων καθηγητών-φοιτητών αναφορικά με την ανατροφοδότηση σε τέσσερα βασικά σημεία: α) στην ποσότητα της λεπτομερούς πληροφόρησης που περιέχει η ανατροφοδότηση, β) στην χρησιμότητα-αξιοποίηση της, γ) στο βαθμό που οι φοιτητές ενδιαφέρονται μόνο για τον βαθμό και δ) στη δικαιοσύνη της αξιολόγησης. Προτείνεται ως επιτακτική ανάγκη ο διάλογος των δύο πλευρών για να καθοριστεί με κοινούς όρους η διαδικασία.

Ερευνητής: Brown, J. **Έτος:** 2007 **Αριθμός Δείγματος:** 20

Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη **Ερευνητικό Εργαλείο:** Ημι-δομημένη συνέντευξη

Βασικά Πορίσματα:

Οι φοιτητές γενικά είναι ικανοποιημένοι από την ποσότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν, αλλά παρατηρούν αναντιστοιχία μεταξύ σχολίων και βαθμού. Επισημαίνουν την έλλειψη ανατροφοδότησης στις γραπτές τους εξετάσεις, τις οποίες θεωρούν σημαντικά κομμάτια στη μαθησιακή τους διαδρομή.

Ερευνητής: Beaumont, C., O'Doherty, M. & Shannon, L. **Έτος:** 2008 **Αριθμός Δείγματος:** 189

Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη, ποιοτικά-ποσοτικά δεδομένα **Ερευνητικό Εργαλείο:**

Ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, ομάδες εστίασης

Βασικά Πορίσματα:

Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση σε θέματα αναθέσεων εργασιών, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου. Δεν υπάρχει σύνδεση των εκπαιδευτικών βαθμίδων σε αυτά τα θέματα. Η ποιοτική ανατροφοδότηση δεν μπορεί να είναι ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διεργασία εκπαιδευτικού διαλόγου. Οι πρωτοετείς φοιτητές αναζητούν ποιοτική ανατροφοδότηση ως εργαλείο βελτίωσης τους. Θέλουν να είναι έγκαιρη, λεπτομερής, επεξηγηματική και να οδηγεί στο διάλογο. Τη θεωρούν ως εργαλείο καθοδήγησής τους. Συνήθως δεν λαμβάνουν τη διαμορφωτική ανατροφοδότηση που ζητούν. Αν και όλοι οι καθηγητές αναγνωρίζουν την ανατροφοδότηση ως εργαλείο μάθησης και βελτίωσης, οι περισσότεροι τη χρησιμοποιούν απολογιστικά και όχι ως πράξη επικοινωνίας. Υπάρχει διαφοροποίηση στον τρόπο που αντιμετωπίζονται θέματα και πρακτικές ανατροφοδότησης, αναθέσεων εργασιών, αξιολόγησης μεταξύ πανεπιστημίων αλλά και των τμημάτων τους. Υπάρχει διαφορά αντιλήψεων φοιτητών καθηγητών αναφορικά με την εμπειρία της ανατροφοδότησης. Βασικά προβλήματα που υπάρχουν στην παροχή αποτελεσματικής ανατροφοδότησης, είναι οι διαφορετικές αντιλήψεις φοιτητών-καθηγητών για το τι συνιστά τη διεργασία αποτελεσματική και η έλλειψη πόρων από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι φοιτητές δεν έχουν τα απαραίτητα εργαλεία, γνώσεις και εμπειρίες που θα τους καταστήσουν αυτοδύναμους μαθητές.

Ερευνητής: Hounsell, D., V. McCune, J. Hounsell, and J. Litjens **Έτος:** 2008 **Αριθμός Δείγματος:** 851

Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη, Ποιοτική-Ποσοτική έρευνα

Ερευνητικό Εργαλείο: Ερωτηματολόγιο και ομαδικές συνεντεύξεις

Βασικά Πορίσματα:

Volume 2 - Section A: theoretical papers, original research and scientific articles

Οι φοιτητές αναζητούν ανατροφοδότηση που θα τους ωθήσει να δεσμευθούν περαιτέρω και να παράγουν υψηλής ποιότητας μαθησιακά αποτελέσματα.
Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στον τρόπο που παρέχεται η ανατροφοδότηση
Πρέπει να υπάρξει μια πιο ολιστική προσέγγιση στην ανατροφοδότηση ως διαδικασία καθοδήγησης και εργαλείου μάθησης
Υπάρχει πλήθος διαμορφωτικών δυνατοτήτων που απορρέουν από την ανατροφοδότηση και μπορούν να αποτελέσουν ένα μαθησιακά βοηθήματα για τους φοιτητές

Ερευνητής: Poulos, A. & Mahony, M.J. **Έτος:** 2008 **Αριθμός Δείγματος:** 4 focus groups
Μέθοδος: Ποιοτική έρευνα **Ερευνητικό Εργαλείο:** Ομάδες εστίασης: μαγνητοφώνηση – μεταγραφή και θεματική ανάλυση δεδομένων

Βασικά Πορίσματα:

Η αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης δεν επηρεάζεται μόνο από τη μορφή και τη χρονική στιγμή στην οποία παρέχεται
Η ανατροφοδότηση συμβάλλει στην επιτυχή μετάβαση στο πανεπιστήμιο για τους φοιτητές κατά το πρώτο έτος
Η αξιοπιστία και κατά συνέπεια η επιρροή της ανατροφοδότησης επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των φοιτητών για τον πάροχό της

Ερευνητής: Rowe, A., & Wood, L. **Έτος:** 2008 **Αριθμός Δείγματος:** 29
Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη-Ποιοτική έρευνα **Ερευνητικό Εργαλείο:** Συνεντεύξεις & Ομάδες Εστίασης

Βασικά Πορίσματα:

Οι φοιτητές διαβάζουν τη γραπτή ανατροφοδότηση και προσπαθούν να την αξιοποιήσουν σε μελλοντικές εργασίες
Αναγνωρίζουν την αξία της στη βελτίωση της μάθησης
Θέλουν περισσότερη, έγκαιρη και σαφή ανατροφοδότηση
Θεωρούν μία εμπεριστατωμένη ανατροφοδότηση ως ανταμοιβή για τον κόπο που έχουν καταβάλει
Θέλουν έγκαιρη ανατροφοδότηση
Διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις τους για το τι συνιστά μία σωστή ανατροφοδότηση
Υπάρχει πρόβλημα επικοινωνίας ακαδημαϊκών και φοιτητών
Δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια στην παροχή ανατροφοδότησης μεταξύ των καθηγητών

Ερευνητής: Rowe, A., & Wood, L. **Έτος:** 2008 **Αριθμός Δείγματος:** 966
Μέθοδος: Ποσοτική έρευνα **Ερευνητικό Εργαλείο:** Δομημένο ερωτηματολόγιο

Βασικά Πορίσματα:

Υπάρχει σύνδεση μεταξύ των τύπων ανατροφοδότησης που προτιμάν οι φοιτητές και των τρόπων που προσεγγίζουν τη μάθηση
Υπάρχει ανάγκη για περισσότερη και κατανοητή από όλους ανατροφοδότηση
Οι πρακτικές παροχής ανατροφοδότησης χρήζουν βελτίωσης

Ερευνητής: Espasa, A., & Meneses, J. **Έτος:** 2009 **Αριθμός Δείγματος:** 186
Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη **Ερευνητικό Εργαλείο:** Ερωτηματολόγιο

Βασικά Πορίσματα:

Η χρήση της ανατροφοδότησης ως ένα ρυθμιστικό εργαλείο της μάθησης μπορεί να αποτελέσει το σημείο κλειδί στις καλές πρακτικές διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε on-line περιβάλλοντα
Η παρουσία ανατροφοδότησης συσχετίζεται με βελτιωμένα επίπεδα απόδοσης και υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των μαθητών

Ερευνητής: Ferguson P. **Έτος:** 2009 **Αριθμός Δείγματος:** 566
Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη (Ποιοτική - Ποσοτική)
Ερευνητικό Εργαλείο: Ερωτηματολόγιο με ανοιχτές-κλειστές ερωτήσεις

Βασικά Πορίσματα:

Οι διαδικασίες της ανατροφοδότησης χρειάζεται βελτιώσεις
Οι φοιτητές πιστεύουν ότι η ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι έγκαιρη και εστιασμένη σε αυτούς (εξατομικευμένη). Πρέπει να είναι κατανοητή, με θετικά σχόλια και διαμορφωτική, με βασικά σημεία εστίασης στα επιτεύγματά τους και στην περεταίρω βελτίωση. Να ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και να δίνει κίνητρο να συνεχίσουν,
Αν και θέλουν έγκαιρη ενημέρωση για τα επιτεύγματά τους θα προτιμούσαν να περιμένουν λίγο ακόμη προκειμένου να έχουν υψηλότερης ποιότητας ανατροφοδότηση.

Θέλουν να ενημερώνονται για τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της εργασίας τους.
Αξιολογούν την ανατροφοδότηση ως σημαντικό στοιχείο της μάθησης, όταν αυτή παρέχεται σωστά.
Διαφορετικά, όταν είναι συνοπτική, ασαφής, γενική κ.α., προκαλεί απογοήτευση και δεν είναι βοηθητική στη μαθησιακή τους πορεία.

Ερευνητής: Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H. & McCarthy, R. **Έτος:**2011 **Αριθμός Δείγματος:** 62
Μέθοδος: Διερευνητική μελέτη **Ερευνητικό Εργαλείο:** Ερωτηματολόγιο με ανοιχτές-κλειστές ερωτήσεις

Βασικά Πορίσματα:

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την ανατροφοδότηση καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τη συναισθηματική επιρροή που τους ασκεί και την υποστήριξη που τους παρέχει
Πολλές φορές η ανατροφοδότηση δίνεται με τη μορφή «αυτή είναι – κράτα την ή απέρριψε την», αναγνωρίζοντας τη γνώμη του βαθμολογητή ως την μόνη αλήθεια και χωρίς να δίνει περιθώριο για περαιτέρω επανεξέταση του θέματος
Πολλές φορές η ανατροφοδότηση ως πράξη επικοινωνίας λειτουργεί μονο-κατευθυντικά
Η διαδικασία της ανατροφοδότησης πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τις παιδαγωγικές μεθόδους και οδηγήσει στο διάλογο μεταξύ ακαδημαϊκών-φοιτητών