

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 9, Αρ. 2Α (2017)

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Τόμος 2, Μέρος Α

Πρακτικά

9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή
& εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017

Ο Σχεδιασμός της Μάθησης

Επιμέλεια
Αντώνης Λιοναράκης
Σύλβη Ιωακειμίδου
Μαρία Νιάρη
Γκέλη Μανούσου
Τόνια Χαρτοφύλακα
Σοφία Παπαδημητρίου
Άννα Αποστολίδου

ISBN 978-618-82258-7-9
ISBN SET 978-618-82258-5-5



Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Απόψεις φοιτητών/-τριών για τη σημασία των
γραφτών εργασιών στην εξ αποστάσεως
εκπαίδευση

Αδαμαντία (Adamantia) Γεράσιμος (Gerasimos)
Σπατιώτη (Spatioti)

doi: [10.12681/icodl.941](https://doi.org/10.12681/icodl.941)

Απόψεις φοιτητών/-τριών για τη σημασία των γραπτών εργασιών
στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Students' opinions on the importance of written assignments
in distance education

Σπατιώτη Αδαμαντία
ΕΑΠ
Φοιτήτρια ΜΠΣ
“Επιστήμες της Αγωγής”
std122297@ac.eap.gr

Abstract

In the course of this paper, we examined students' opinions on the importance of written assignments in distance education and their contribution to the development of autonomous learning through the cultivation of metacognitive thinking and self-regulation. In order to achieve this purpose, research questions were raised about the educational benefits of the written assignments and the role of the Professor-Consultant and the trainees during the preparation of the written works. The research was quantitative and was conducted with students of Postgraduate (Ms or Md) Studies Programs "Education Sciences" and "Education Sciences: Special Education and Training of People with Problems of Oral and Written Speech" of the Hellenic Open University. Specifically, a questionnaire was prepared for the survey completed by 56 students (*convenient sampling*) electronically. According to the results of the survey, students recognize the educational benefits of written assignments and they are largely satisfied with both the Professor-Consultant and their own self. However, they consider that the written assignments in the EAP are a necessary prerequisite for the participation in the final exams, which leads them to a compulsory formal procedure, making it difficult for the students to communicate with the Professor-Consultant and thus detracting from their educational role.

Keywords: *written essays, assignments, self-regulation, metacognition, autonomous learning, distance education*

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εξετάστηκαν οι απόψεις φοιτητών/-τριών σχετικά με τη σημασία των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συμβολή τους στην ανάπτυξη αυτόνομης μάθησης μέσω της καλλιέργειας μεταγνωστικής σκέψης και αυτορρύθμισης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός της έρευνας διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα σχετικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη των γραπτών εργασιών, το ρόλο του/της Καθηγητή/-τριας - Συμβούλου και των εκπαιδευομένων κατά την εκπόνηση των γραπτών εργασιών καθώς και σχετικό ερώτημα με προτάσεις ανάδειξης των εργασιών σε ποιοτικότερη διαδικασία. Η έρευνα ήταν ποσοτική και πραγματοποιήθηκε με σπουδαστές/-στριες των ΜΠΣ “Επιστήμες της Αγωγής” και “Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου” της Σχολής

Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ. Ειδικά, για την έρευνα συντάχθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν 56 φοιτητές/-τριες (βολική δειγματοληψία) ηλεκτρονικά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές αναγνωρίζουν τα εκπαιδευτικά οφέλη των γραπτών εργασιών και είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό τόσο από τον Καθηγητή-Σύμβουλο όσο και από τον ίδιο τους τον εαυτό. Εντούτοις, θεωρούν ότι οι γραπτές εργασίες στο ΕΑΠ αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στις τελικές εξετάσεις γεγονός που τις αναγάγει σε υποχρεωτική τυπική διαδικασία δυσχεραίνοντας την επικοινωνία με τον Καθηγητή-Σύμβουλο και υποβαθμίζοντας, έτσι, τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Λέξεις-κλειδιά: γραπτές εργασίες, αναθέσεις, αυτορρύθμιση, μεταγνώση, αυτόνομη μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί πραγματικότητα εισάγοντας “μια συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης που στοχεύει στην ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου να μαθαίνει μόνος του και να λειτουργεί αυτόνομα προς μια πορεία αυτομάθησης” (Λιοναράκης, 2001: σελ. 35). Ένα από τα καινοτόμα εργαλεία μάθησης που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί και η εκπόνηση των γραπτών εργασιών (ΓΕ), που παροτρύνει το φοιτητή να έχει ενεργό ρόλο στην κατάρτισή του αναπτύσσοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και τη μεταγνωστική σκέψη. Η συγγραφή, η αξιολόγηση και ο σχολιασμός των ΓΕ παρέχουν στους φοιτητές την κατάλληλη ανατροφοδότηση που αποτελεί “ζωτικό στοιχείο της αποτελεσματικής μάθησης” (Race, 1999).

Παρόλο που τα οφέλη που συνδέονται με τις ΓΕ είναι απολύτως κατανοητά και αυτονόητα δεδομένης της πολλαπλής εμπειρίας των περισσότερων ως μαθητών και εν συνεχεία ως σπουδαστών σε ανώτερα και ανώτατα ιδρύματα εκπαίδευσης, τουλάχιστον όσον αφορά τους φοιτητές των ΜΠΣ, η σημασία των ΓΕ ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους φοιτητές που σπουδάζουν από απόσταση χρήζει περαιτέρω έρευνας. Η εκτίμηση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι η προσφορά τους δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ανάπτυξης ικανότητας γραπτού λόγου, δεξιότητες γνωστές και αποκτηθείσες σε προηγούμενα στάδια εκπαίδευσης, αλλά μπορεί να επεκτείνεται και σε άλλα επίπεδα γνώσης που καλλιεργούν την αυτόνομη μάθηση.

Επομένως, στην παρούσα μελέτη θα ερευνηθεί διεξοδικά η σημασία των ΓΕ για τους φοιτητές προσεγγίζοντας έννοιες πρωτόγνωρες και μη συνυφασμένες με την μέχρι πρότινος εκπαιδευτική κατάρτιση των φοιτητών. Με τον όρο *αυτορρύθμιση* εξετάζεται η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να ρυθμίζει την όλη διαδικασία της μάθησής του χωρίς εξωτερική παρέμβαση και να επιστρατεύει γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές διεργασίες και στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων του (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986· O'Malley, & Chamot, 1990· Zimmermann, 1990· Pintrich, 2000· Zimmermann, & Schunk, 2001) και να αξιολογεί το αποτέλεσμα της δράσης του και τον εαυτό του μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες και καθιερωμένα πρότυπα αναφοράς (Garrison, 1997). Με τον όρο *γνωστικές στρατηγικές* προσδιορίζονται η ανάκληση μνήμης, η καταγραφή σημειώσεων, η αναζήτηση σε βοηθητικές πηγές, η χρήση λεξικού, η ανάλυση των ιδεών και η αφαίρεση άσχετων πληροφοριών (O'Malley, & Chamot, 1990).

Η έννοια της *μεταγνώσης* εστιάζει στη συνείδηση που διαθέτει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες (το πώς σκέφτεται ή μαθαίνει ή κατανοεί) με συνέπεια την ενεργή παρέμβαση, παρακολούθηση, διόρθωση και συντονισμό των λειτουργιών για την επίτευξη συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου (Flavell, 1979· Anderson, 2007). Οι αυτο-ρυθμιζόμενοι εκπαιδευόμενοι δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την όλη διαδικασία της εκπόνησης ΓΕ και αναζητούν ενεργά ευκαιρίες για να μάθουν επιστρατεύοντας την αυτο-παρατήρηση, την αυτο-αξιολόγηση και την αυτο-βελτίωση (Schunk, 1990) μέσω της δημιουργίας ακόμα και αυτο-προσανατολισμένων σχέσεων ανατροφοδότησης (feedback loops). Δηλαδή, πριν ξεκινήσει να γράφει, ο σπουδαστής/-στρια ελέγχει αν έχει στο μυαλό του/της αρκετές ιδέες για το θέμα που πρέπει να γράψει, εστιάζει την προσοχή του/της σε αυτά που γράφει για να παρακολουθεί τον ρυθμό του/της στο γράψιμο, αξιολογεί αν οι ιδέες που έφερε στο μυαλό του/της είναι καλές και τις οργανώνει κατάλληλα στο κείμενό του/της. Έτσι, ο/η φοιτητής/-τρια εφοδιάζεται ή καλείται να αναπτύξει *μεταγνωστικές στρατηγικές* (*metacognitive strategies*), δηλαδή, νοητικές διεργασίες με τις οποίες ο/η φοιτητής/-τρια παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθησή του, προκειμένου να εκπονήσει τη ΓΕ σε πλαίσια αυτονομίας στην εξΑΕ (O'Malley, & Chamot, 1990· Yukselturk, & Bulut, 2007· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2008).

Επίσης, οι φοιτητές/τριες αναπτύσσουν *συναισθηματικές στρατηγικές* (*affective strategies*), τεχνικές, δηλαδή, ελέγχου των συναισθημάτων τους προκειμένου να υπερνικήσουν και να κρατήσουν τον έλεγχο των συγκινησιακών τους συμπεριφορών είτε αυτές προέρχονται από την αποθάρρυνση της αποτυχίας είτε από τον υπέρμετρο ενθουσιασμό της επιτυχίας επιδιώκοντας συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (O'Malley, & Chamot, 1990· Zimmermann, 1990). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευόμενος κάνει προσπάθεια να μειώσει το άγχος του, ώστε αυτό να αποτελεί δημιουργικό στοιχείο στην όλη διαδικασία εκπόνησης εργασίας, κάνει θετικά σχόλια στον εαυτό του για να ενθαρρυνθεί και να συνεχίσει τη δραστηριότητα, επιβραβεύει τον εαυτό του για την προσπάθεια που έκανε.

Τέλος, ο/η φοιτητής/-τρια επιστρατεύει και *κοινωνικές στρατηγικές* (*social strategies*), ενέργειες, δηλαδή, που αναφέρονται στις κοινωνικές δραστηριότητες του/της, δραστηριότητες διαμεσολάβησης και συνδιαλλαγής με άλλους. Συζητά για το θέμα που πρέπει να γράψει με κάποιους/-ες συμφοιτητές/τριες ή με τον/την Καθηγητή/-τρια - Σύμβουλο (ΚΣ) κατά τη διεξαγωγή της ΟΣΣ ή μέσω forum ή ακαδημαϊκού e-mail ή τηλεφωνικώς και μετά το γράψιμο συζητά μαζί τους για τα προβλήματα που συνάντησε και μοιράζεται τα σχόλια που έλαβε στην ανατροφοδότηση μέσω των προαναφερθέντων τρόπων επικοινωνίας που παρέχει το ΕΑΠ (Zimmerman, & Martinez-Pons, 1986). Πριν ξεκινήσει το γράψιμο, διευκρινίζει αν οι ιδέες που έχει στο μυαλό του είναι καλές, ρωτώντας κάποιο συμφοιτητή ή τον/την ΚΣ. Δίνει σε κάποιον να διαβάσει το γραπτό, μόλις το τελειώσει, ώστε να του κάνει σχόλια ή να του πει για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί (O'Malley, & Chamot, 1990).

Στη σχετική βιβλιογραφία, εντοπίζεται μεγάλο εύρος ερευνητικών εργασιών σχετικά με την εξΑΕ, οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στο ρόλο του διδάσκοντα κατά την εκπόνηση των ΓΕ και στη συμβολή της αξιολόγησης και ανατροφοδότησής τους. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη σημασία των ΓΕ στην εξΑΕ και να ερευνηθεί αν αυτές, κατά την εκτίμηση των φοιτητών, εκπληρώνουν το σκοπό τους επιτυχώς.

Η παρούσα εργασία είναι οργανωμένη ως εξής: Στην ενότητα 2 παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ στην ενότητα 3 προσδιορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η 4^η ενότητα περιλαμβάνει το σχεδιασμό της έρευνας και τη

μεθοδολογία συμπεριλαμβάνοντας τον προσδιορισμό του πληθυσμού και του δείγματος, το ερευνητικό εργαλείο και την αναφορά περί αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Η ενότητα 5^η περιγράφει τη μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, ενώ στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν. Τέλος, τα συμπεράσματα και οι κατευθύνσεις για μελλοντικές εργασίες παρουσιάζονται στην 7^η ενότητα.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σε σχετικές βιβλιογραφικές έρευνες αναδεικνύεται η σπουδαιότητα των ΓΕ μέσω των απόψεων σπουδαστών ως θεμελιώδες σύνθετο εργαλείο αποτελεσματικής μάθησης, αξιολόγησης της προόδου τους και εμπέδωσης της ύλης στην εξΑΕ, καθώς αποτελούν εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη (Bååth, 1994· Pintrich, 1999· Race, 1999· Βασάλα, Χατζηπλής, & Λιοναράκης, 2007· Παππά, 2008). Έτσι, ενεργοποιούν τις ήδη αποκτηθείσες δεξιότητες (Παππά, 2008· Βασάλα & Ανδρεάδου, 2009), καλλιεργούν την αυτόνομη δημιουργική μάθηση (Φαναρίτη & Σπανακά, 2009· Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010· Φιλίππη, 2014· Τσίτσα, 2016) και συμβάλλουν στην ανάπτυξη αναλυτικής, συνθετικής και μεταγνωστικής σκέψης (Φιλίππη, 2014· Σταματάκη, 2015). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται σμίλευση πτυχών της προσωπικότητας του σπουδαστή (Κυριάκου, 2004) που δεν περιορίζεται μόνο στη συναισθηματική και πνευματική πληρότητα αλλά και στην εμβάθυνση του “εσώτερου είναι” (Φαναρίτη & Σπανακά, 2009). Οι γνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες και στρατηγικές αποτελούν σημαντικές πτυχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, δεδομένου ότι συμβάλλουν εποικοδομητικά στην κατανόηση και στη μάθηση (Zimmerman, 1994· Pintrich, 1999) καθώς και στην ενεργοποίηση του μαθητή για την επίτευξη συγκεκριμένου μαθησιακού στόχου (Flavell, 1976).

Σε σχετικές έρευνες, οι φοιτητές/-τριες τονίζουν ότι τα εκπαιδευτικά οφέλη των ΓΕ στην εξΑΕ είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ορθή ή μη στάση του/της ΚΣ στην όλη διαδικασία (Rickwood, 1992· Stevenson, Sander, & Naylor, 1996· Φαναρίτη & Σπανακά, 2009). Μολονότι άλλες έρευνες είναι ποιοτικές και άλλες ποσοτικές, τα ευρήματά τους συγκλίνουν στο γεγονός ότι οι σπουδαστές εκφράζουν συχνά αρνητική κριτική για τη συμβολή του/της ΚΣ στην όλη διαδικασία συγγραφής των ΓΕ, μιας και όπως επισημαίνουν ο ρόλος του είναι παρεμβατικός ασκώντας έμμεση πίεση στο φοιτητή (Παππά, 2008· Mahmood, Mahmood, & Malik, 2009· Φαναρίτη & Σπανακά, 2009· Syed, Mehmood, & Mahmood, 2011). Μάλιστα, η αρνητική κριτική επεκτείνεται και στην ανατροφοδότηση που συνοδεύει τη βαθμολόγησή τους από τον/την ΚΣ, αφού ο/η τελευταίος/-α περιορίζεται σε επιφανειακά σχόλια που συχνά κι αυτά απουσιάζουν (Mahmood et al., 2009· Syed et al., 2011). Θα μπορούσε, ωστόσο, αυτή η διαπίστωση να ερευνηθεί σε σχέση με τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν τις ΓΕ και να εξεταστεί ο βαθμός ικανοποίησης που έχουν οι τελευταίοι όχι μόνο από τον/την ΚΣ, αλλά και από τον ίδιο τους τον εαυτό.

3. Προσδιορισμός Σκοπού και Ερευνητικών Ερωτημάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις απόψεις των φοιτητών για τη σημασία των ΓΕ στην εξΑΕ και να ερευνηθεί αν αυτές εκπληρώνουν το σκοπό τους επιτυχώς, γεγονός που έχει άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που ο ΚΣ τις προσεγγίζει (Rickwood, 1992· Stevenson, Sander, & Naylor, 1996· Ηλιάδου, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία, ελάχιστες είναι οι εμπειρικές μελέτες που εξετάζουν τη συμβολή των ΓΕ στην καλλιέργεια νοητικών και συναισθηματικών λειτουργιών (Κυριάκου, 2004· Φαναρίτη & Σπανακά, 2009· Νικολάκη, Κουτσούμπα, & Λυκεσάς, 2013). Απώτερος στόχος είναι να αναδειχθούν προτάσεις βελτίωσης των

ΓΕ που να εναρμονίζονται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις της ΑεξΑΕ και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων που τροφοδοτούν τη συνεργατική και αυτενεργό μάθηση (Λιοναράκης, 2001· Βασάλα, κ. συν., 2007· Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010).

Προκειμένου να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο σκοπός της παρούσας έρευνας, στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να τεθούν ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά αναδύονται μέσα από την σύνθεση των προαναφερθεισών βιβλιογραφικών ερευνών καθώς και διευκρινιστικά υποερωτήματα αυτών:

1. Ποια τα εκπαιδευτικά οφέλη των ΓΕ για το φοιτητή στην ΑεξΑΕ; α) Προάγουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση; β) Καλλιεργούν την αναλυτική και συνθετική σκέψη; γ) Με ποιο τρόπο ενθαρρύνεται στην πράξη η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών κατά την εκπόνηση των ΓΕ;
2. Ποιος ο ρόλος του/της Καθηγητή/τριας - Συμβούλου κατά την εκπόνηση των ΓΕ στην ΑεξΑΕ; α) Ο/Η ΚΣ παρέχει ικανοποιητικές διευκρινίσεις ως προς το θέμα της ΓΕ; β) Πώς εκτιμούν οι εκπαιδευόμενοι τη συμβολή του/της ΚΣ κατά την εκπόνηση της εργασίας τους; γ) Η βαθμολόγηση της ΓΕ από τον/την ΚΣ είναι απόρροια αντικειμενικής αξιολόγησης; δ) Η βαθμολόγηση της ΓΕ από τον/την ΚΣ συνοδεύεται με ικανοποιητική ανατροφοδότηση;
3. Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευόμενου κατά την εκπόνηση των ΓΕ στην ΑεξΑΕ; α) Είναι ικανοποιημένος από τον τρόπο που ο ίδιος τις προσεγγίζει; Αν ναι, τί ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει μέσω της εκπόνησης των ΓΕ; Αν όχι, ποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την πιο πάνω διαπίστωση; β) Ο φοιτητής επικοινωνεί συνειδητά και ουσιαστικά με τον/την ΚΣ;
4. Υπάρχουν προτάσεις ανάδειξής τους σε ποιοτικότερη διαδικασία;

4. Μεθοδολογία

4.1 Σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ΕΑΠ Πάτρας κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016 - 2017 και συγκεκριμένα την άνοιξη του 2017 και συμμετείχαν 56 σπουδαστές/-τριες που το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα παρακολουθούσαν τη Θεματική Ενότητα Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη (ΕΚΠ51) του ΜΠΣ “Επιστήμες της Αγωγής” και τη Θεματική Ενότητα Γλωσσική Επεξεργασία (ΕΑΓ52) του νέου ΜΠΣ “Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου”. Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση δεδομένων ήταν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου. Αξίζει να σημειωθεί ότι πραγματοποιήθηκε και προκαταρκτική έρευνα (*pilot study*) 10 ατόμων για τον έλεγχο της σαφήνειας και της αποτελεσματικότητας των ερωτήσεων σε σχέση με τα ζητούμενα. Με βάση τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής έρευνας, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην τελική του μορφή εστάλη και επεστράφη συμπληρωμένο κατά το δίμηνο Μάρτιο - Απρίλιο 2017 ηλεκτρονικά. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε και αναρτήθηκε σε ηλεκτρονική διεύθυνση (URL), την οποία έλαβαν οι συμμετέχοντες στο προσωπικό τους e-mail με τη μορφή ενός συνδέσμου (link) που παρέπεμπε στην προαναφερθείσα τεχνική συλλογής στοιχείων. Πριν την αποστολή του, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την όλη διαδικασία στο χώρο πραγματοποίησης της ΟΣΣ τους, κατόπιν άδειας που ζητήθηκε από τον/την ΚΣ της κάθε αίθουσας διεξαγωγής της ΟΣΣ.

4.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα

Το τελικό δείγμα απετέλεσαν 56 άτομα (47 γυναίκες και 9 άνδρες) από την εθελοντική συμμετοχή σπουδαστών/τριών (*βολική δειγματοληψία*) εκ του πληθυσμού των φοιτητών/τριών που ανήκαν σε δύο διαφορετικά μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, στο ΜΠΣ “Επιστήμες της Αγωγής” (41 άτομα) και στο νέο ΜΠΣ “Επιστήμες της Αγωγής: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου” (15 άτομα) της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ, 22 εκ των οποίων ήταν άγαμοι/-ες, ενώ οι υπόλοιποι/-ες ήταν έγγαμοι/-ες. Όσον αφορά την επαγγελματική τους κατάσταση, 31 άτομα ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ 11 ήταν άνεργοι/ες. Ως επί το πλείστον, το δείγμα είχε επιλέξει μεταπτυχιακό στην εξΑΕ για την κατάρτισή του (27 άτομα), ενώ 18 σπουδαστές/-τριες ευελπιστούσαν μέσω αυτού την εύρεση εργασίας. Σημαντικός ήταν και ο αριθμός 9 ατόμων που είχαν επιλέξει την παρακολούθηση των συγκεκριμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων για λόγους θετικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου.

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα στα πλαίσια μιας εκ των τεσσάρων ΓΕ της ΘΕ ΕΚΠ51 και συνεπώς υπήρχαν περιορισμοί ως προς το χρονικό περιθώριο διεξαγωγής της έρευνας, το δείγμα και την επιλογή μιας ευέλικτης και μη χρονοβόρας μεθόδου. Θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον σε μελλοντική έρευνα να ληφθεί υπόψη ως κριτήριο το φύλο (*δειγματοληψία κατά στρώματα*) και να εξεταστεί κατά πόσο αυτό μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των φοιτητών/τριών για τις ΓΕ στην εξΑΕ. Η εκτίμηση αυτή πηγάζει από το γεγονός ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων στα δύο φύλα και τα βάρη που επωμίζονται στην καθημερινή τους ζωή τα δύο φύλα είναι διαφορετικά.

4.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ειδικά διαμορφωμένο μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε ερωτήσεις ως επί το πλείστον κλειστού τύπου και ήταν χωρισμένο σε τρία δομικά μέρη. Στο πρώτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις συλλογής προσωπικών στοιχείων, ενώ στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις κατανεμημένες σε τρεις βασικούς εννοιολογικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τα εκπαιδευτικά οφέλη που αποκομίζει ο σπουδαστής από την εκπόνηση ΓΕ, ενώ ο δεύτερος περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει ο/η ΚΣ στην όλη διαδικασία εκπόνησης των ΓΕ. Στον τρίτο άξονα υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν το ρόλο των ιδίων των εκπαιδευόμενων κατά την όλη διαδικασία. Μάλιστα, σε μία ερώτηση, η απάντηση που δινόταν από τους συμμετέχοντες είτε ήταν θετική είτε ήταν αρνητική παρέπεμπε σε δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με τις οποίες οι φοιτητές/-τριες καλούνταν να υποστηρίξουν τη θετική ή αρνητική τους απάντηση επιχειρηματολογώντας. Τέλος, το τρίτο δομικό μέρος αποτελείτο από μία ερώτηση ανοιχτού τύπου στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναφέρουν προτάσεις βελτίωσης των ΓΕ που θα τις αναδείξουν σε ποιοτικότερη διαδικασία και συνεπώς θα οδηγήσουν σε ποιοτικότερη μάθηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο, τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου και την προκαταρκτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, δεν ανιχνεύθηκαν σημαντικά προβλήματα κατά τον έλεγχο λειτουργικότητας του ερωτηματολογίου και ο χρόνος συμπλήρωσής του εκτιμήθηκε περίπου 5-7 λεπτά. Μάλιστα, για την επίτευξη θετικής ανταπόκρισης εκ μέρους των φοιτητών/-τριών, στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε επίσης και γραπτή συνοπτική ενημέρωση, στην οποία οι συμμετέχοντες πληροφορούνταν για την διασφάλιση της ανωνυμίας

τους και για τη χρησιμοποίηση των δεδομένων αποκλειστικά και μόνο για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας.

4.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Το συγκεκριμένο εργαλείο δημιουργήθηκε ευελπιστώντας να χρησιμοποιηθεί και να βελτιωθεί σε πολλές έρευνες, σε διαφορετικό πληθυσμό και σε διάστημα κάποιων χρόνων και αφού υποστεί επαναληπτικά παραγοντική και στατιστική ανάλυση, να είναι δυνατή η αναφορά στον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής. Συνεπώς, θα περιοριστούμε σε πιο επιφανειακές εκτιμήσεις περί αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Η αξιοπιστία ενός εργαλείου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και αφορά το βαθμό συσχέτισής του με ένα υποθετικό εργαλείο, το οποίο μετρά τις ίδιες απόψεις με τρόπο απόλυτα αληθινό και συναντάται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επειδή, όμως, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα δεν αποτελεί μερική ή ολική χρήση εργαλείου/-ων από άλλες δημοσιευμένες έρευνες, ώστε να γίνει συσχέτισή τους θα γίνει, όπως προαναφέρθηκε ακροθιγής εκτίμηση.

Αρχικά, το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας σχεδιάστηκε ακολουθώντας τα βασικά βήματα έρευνας, όπως αυτά παρουσιάζονται σύμφωνα με τους Creswell και Robson. Έτσι, η αναγκαιότητα διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος στηρίχθηκε στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση και στοιχειοθετήθηκε από την έλλειψη ερευνητικών μελετών στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Επίσης, ελήφθησαν οι άδειες διεξαγωγής της έρευνας τόσο από τη διοίκηση του ΕΑΠ όσο και από τους Καθηγητές Συμβούλους των εν λόγω τμημάτων, αλλά και των ιδίων των συμμετεχόντων, οι οποίοι και ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Τα αποτελέσματα ήταν σε πλήρη αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και εξήχθησαν σαφή και ακριβή συμπεράσματα μιας και τα ερωτήματα στα οποία δομήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα ήταν σαφή, ακριβή και στοχευόμενα, ώστε να επιτυγχάνεται σταθερή ερευνητική πορεία χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις. Επιπρόσθετα, η *συνοχή*, η *συνέπεια* και η *σταθερότητα* που εμφάνισε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο ήταν υψηλή, ώστε η μεταβλητότητα των αποτελεσμάτων να είναι μικρή, αν επαναληφθεί η μέτρηση κάτω από όμοιες ή σχεδόν όμοιες συνθήκες.

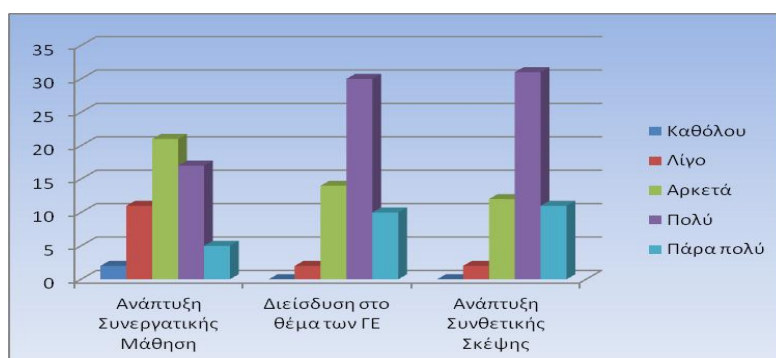
Βασικό χαρακτηριστικό ενός εργαλείου είναι και η εγκυρότητα που στηρίζεται στην αρχή ότι το εργαλείο θα πρέπει να πληροί μια σειρά από ιδιότητες, έτσι ώστε τελικά να μετρά την θεωρητική εννοιολογική κατασκευή που προορίζεται να μετρήσει (Robson, 2010· Creswell, 2015). Ένα, πλέον, σημαντικό είδος εγκυρότητας αποτελεί η εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*). Όσον αφορά αυτήν, παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο που οδήγησε στη συγκρότηση του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης των απόψεων φοιτητών σχετικά με τη σημασία των ΓΕ στην εξΑΕ, ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων συμπεριέλαβε ως επί το πλείστον προτάσεις κλειστού τύπου και τρεις ανοιχτού (*items*). Στις μεν πρώτες ερωτήσεις, ο/η φοιτητής/-τρια καλείτο να επιλέξει μία απάντηση από περιορισμένο αριθμό προτεινόμενων απαντήσεων (καθόλου – λίγο – αρκετά – πολύ – πάρα πολύ), στις δε ανοιχτού τύπου, ο/η φοιτητής/-τρια καλείτο να εκφράσει και να αναπτύξει μία άποψη. Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν τρόπους που θα αναδείξουν τις ΓΕ σε ποιοτικότερη διαδικασία στο ΕΑΠ. Τέλος, η πιλοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε πριν από την κυρίως έρευνα, αποσκοπούσε στη διασφάλιση της όσο το δυνατόν υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας, γεγονός που επετεύχθη.

5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική με τη χρήση του προγράμματος *Microsoft Excel 2007*. Υπολογίστηκαν κατανομές συχνοτήτων και ποσοστά. Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ερωτήσεις δηλαδή, στις οποίες οι συμμετέχοντες έπρεπε να αναφέρουν προτάσεις βελτίωσης των ΓΕ ή να δικαιολογήσουν την επιλογή μιας προηγούμενης απάντησης χρησιμοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε *θεματική ανάλυση* του συλλεχθέντος γραπτού υλικού, ανίχνευση, δηλαδή, επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος (θεμάτων) βασιζόμενων στην προαναφερθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση και απόδοση ερμηνευτικών κωδικών, εννοιολογικών προσδιορισμών στα διάφορα τμήματα δεδομένων (Τσιώλης, 2017).

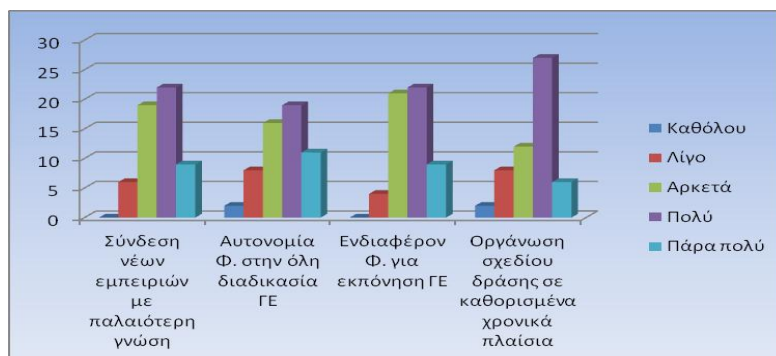
6. Αποτελέσματα

Αρχικά, εξετάστηκε το β υποερώτημα του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος (βλ. σελ. 5) και τα αποτελέσματα, όπως αυτά μπορούν να φανούν στο παρακάτω γράφημα, έδειξαν ότι ο βαθμός συμβολής των ΓΕ στην καλλιέργεια αναλυτικής - συνθετικής σκέψης ήταν πολύ υψηλός (89,9%). Αναλυτικά, 43 άτομα απάντησαν ότι οι ΓΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης αρκετά έως πάρα πολύ. Για τη συνεισφορά τους στην ανάπτυξη συνθετικής σκέψης 40 άτομα απάντησαν πολύ έως πάρα πολύ, ενώ 11 απάντησαν αρκετά (Γραφ. 1).



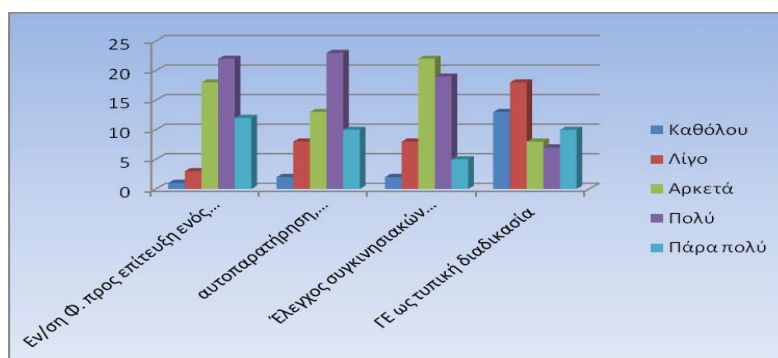
Γράφημα 1: Ερωτήσεις σχετικά με συνθετική - αναλυτική σκέψη

Θετικές ήταν οι απόψεις των σπουδαστών/-τριών και για τις ερωτήσεις που προσέγγιζαν το υποερώτημα α του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος (βλ. σελ. 5) σχετικά με τη συμβολή των ΓΕ στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και όπως αποδεικνύεται από το γράφημα 2, οι απαντήσεις κυμαίνονταν από αρκετά έως πολύ (86,52%). Βέβαια, λίγοι εκ των ερωτηθέντων (7 άτομα) απάντησαν λίγο έως καθόλου εκφράζοντας, έτσι, την αρνητική τοποθέτησή τους στο παραπάνω ερώτημα.



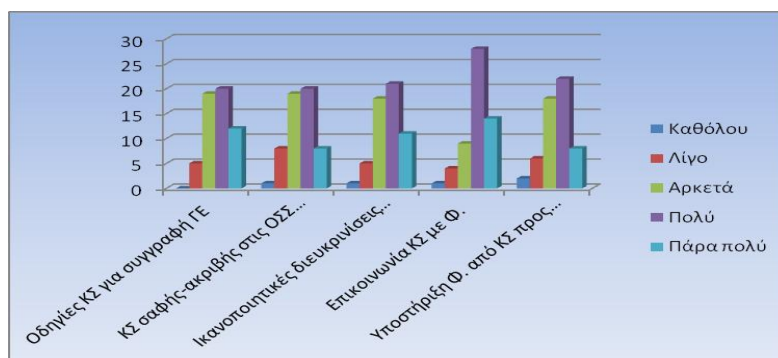
Γράφημα 2: Ερωτήσεις σχετικά με την αυτορρύθμιση

Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα σχετικά με την ανάδειξη μεταγνωστικών στρατηγικών (85,7%). Συγκεκριμένα, 34 συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι ΓΕ παρακινούν πολύ έως πάρα πολύ το φοιτητή να σχεδιάζει, ελέγχει, κατευθύνει τις γνωστικές διαδικασίες προς επίτευξη ενός στόχου, ενώ 18 άτομα απάντησαν αρκετά. Σε ερώτηση που τέθηκε σχετικά με την ανάπτυξη της αυτο-παρατήρησης, αυτο-αξιολόγησης και αυτο-βελτίωσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε αρκετά έως πάρα πολύ (46 άτομα). Επίσης, 46 ερωτηθέντες υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να ελέγχουν τις όποιες συγκινησιακές τους συμπεριφορές επιδιώκοντας συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι στην ερώτηση, εάν θεωρούν την εκπόνηση των ΓΕ μια υποχρεωτική τυπική διαδικασία και απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής στις τελικές εξετάσεις, 25 φοιτητές/-τριες απάντησαν αρκετά έως πάρα πολύ και 18 απάντησαν λίγο (Γράφ. 3).



Γράφημα 3: Ερωτήσεις σχετικά με τη μεταγνώση

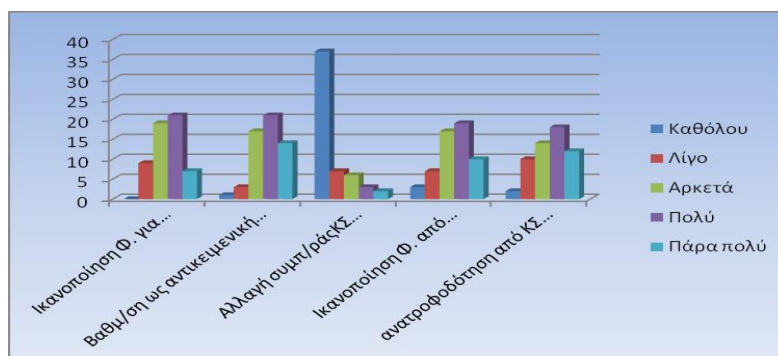
Στις ερωτήσεις, όπως αυτές απεικονίζονται στο γράφημα 4 που αφορούν το κατά πόσο ο/η ΚΣ δίνει σαφείς οδηγίες και διευκρινιστικά σχόλια στους φοιτητές κατά την εκπόνηση των ΓΕ είτε κατά τη διεξαγωγή των ΟΣΣ είτε μέσω e-mail, forum, τηλεφώνου και όσων άλλων μέσων επικοινωνίας διαθέτει το Ε.Α.Π., 56 απαντήσεις ήταν αρκετά, 61 πολύ, 31 πάρα πολύ. Επίσης, στις ερωτήσεις που αφορούν την ικανοποίηση των φοιτητών ως προς το ρόλο του/της ΚΣ υπήρξαν 50 απαντήσεις πολύ, 22 απαντήσεις πάρα πολύ και 27 αρκετά. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, λοιπόν, παραδέχεται το γεγονός ότι ο/η ΚΣ δίνει σαφείς και ακριβείς οδηγίες και διευκρινιστικά σχόλια για το θέμα (ποσοστό 88,03%) και είναι ικανοποιημένοι από τη συμβολή του κατά την όλη διαδικασία εκπόνησης ΓΕ σε ποσοστό 88,4%.



Γράφημα 4: Ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο του/της ΚΣ

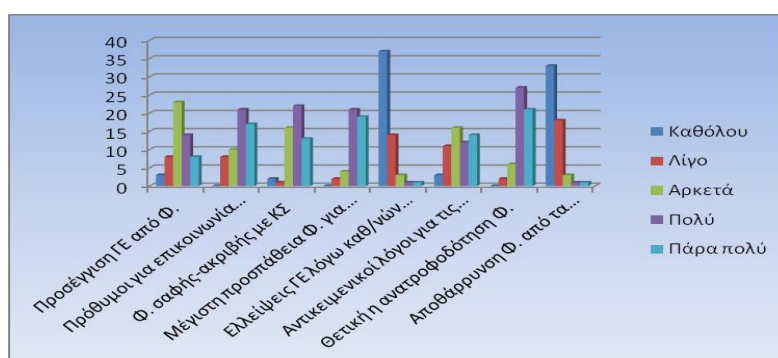
Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο η διαδικασία της βαθμολόγησης από τον ΚΣ είναι αντικειμενική ή όχι, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις, όπως αυτές

απεικονίζονται στο γράφημα 5, το αποδεικνύουν με το μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων να κυμαίνονται από αρκετά έως πάρα πολύ (42 άτομα). Μάλιστα, στην ερώτηση εάν η συμπεριφορά του ΚΣ παρουσιάζει διακυμάνσεις ανάλογα με την επίδοση του φοιτητή σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης ΓΕ, 37 φοιτητές απάντησαν καθόλου, 7 απάντησαν λίγο, ενώ οι υπόλοιποι κυμάνθηκαν ανάμεσα σε αρκετά έως πάρα πολύ. Τέλος, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τη βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση που λαμβάνουν σε ποσοστό 81,2%.



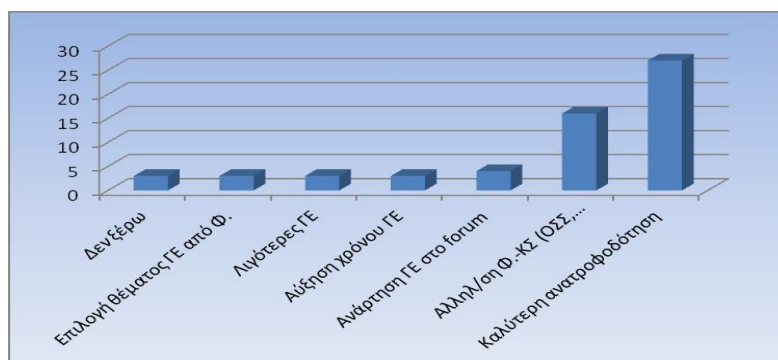
Γράφημα 5: Βαθμολόγηση & ανατροφοδότηση από τον/την ΚΣ

Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 6, στην πρώτη ερώτηση 23 άτομα απάντησαν αρκετά, 14 άτομα απάντησαν πολύ και 8 πάρα πολύ. Ποσοστό, δηλαδή, 80,4% είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που προσεγγίζουν οι ίδιοι τις ΓΕ, ενώ οι υπόλοιποι σε ανοιχτού τύπου ερώτηση προβάλλουν την έλλειψη χρόνου λόγω καθημερινών υποχρεώσεων ως την κύρια αιτία της αρνητικής τους απάντησης στην παραπάνω ερώτηση. Μάλιστα, καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια για την εκπόνηση των ΓΕ τους (44 άτομα απάντησαν αρκετά έως πάρα πολύ) δίχως να προβάλλουν τις καθημερινές ασχολίες τους ως δικαιολογία των όποιων ελλείψεων παρουσιάζουν οι ΓΕ τους (70,55%). Το 90,1% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι έχει ουσιαστική και συνειδητή επικοινωνία με τον/την ΚΣ, ενώ θεωρούν υψίστης σημασίας για την πρόοδό τους την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον/την ΚΣ (96,4% αρκετά έως πάρα πολύ). Για τους λόγους αυτούς, στην ερώτηση εάν τα σχόλια που λαμβάνουν από τον ΚΣ τους αποθαρρύνουν, 51 άτομα απάντησαν καθόλου έως λίγο.



Γράφημα 6: Ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο του/της φοιτητή/-τριας

Σύμφωνα με το γράφημα 7, 26 φοιτητές-τριες προτείνουν καλύτερη ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των ΓΕ, ενώ 14 άτομα θεωρούν σημαντική την αλληλεπίδραση φοιτητή με τον/την ΚΣ είτε μέσω ΟΣΣ, εργαστηρίων, τηλεδιασκέψεων.



Γράφημα 7: Προτάσεις βελτίωσης των ΓΕ

7. Συμπεράσματα και Συζήτηση

7.1 Εκπαιδευτικά οφέλη των γραπτών εργασιών στην εξΑΕ

Οι σπουδαστές/-τριες αναγνωρίζουν τη συμβολή των ΓΕ στην παρακίνηση του φοιτητή να ενεργεί αυτόνομα (Λιοναράκης, 2009· Φιλίππη, 2014· Σταματάκη, 2015), προκειμένου να πετύχει ένα στόχο τοποθετώντας τον μέσα στα καθορισμένα χρονικά πλαίσια που κάθε φορά απαιτούνται (Zimmermann, & Schunk, 2001). Άρτια συνυφασμένες με την αυτορρύθμιση είναι και οι μεταγνωστικές στρατηγικές για τις οποίες η έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές αναζητούν ενεργά ευκαιρίες για να μάθουν επιστρατεύοντας την αυτο-παρατήρηση, την αυτο-αξιολόγηση και την αυτο-βελτίωση μέσω άντλησης πληροφοριών και ανατροφοδότησης (White, 1999). Επιπρόσθετα, μεγάλο ποσοστό φοιτητών/-τριών υπογραμμίζουν τη συνεισφορά των ΓΕ στην καλλιέργεια συνθετικής - αναλυτικής σκέψης (89,9%) και στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, δεξιότητες που οδηγούν τον/την φοιτητή/-τρια να διεισδύει βαθιά στο θέμα (96,5%) και να συνδέει τις νέες εμπειρίες (89,3%) με την προηγούμενη γνώση (Λιοναράκης, 2001· Γιαγλή, Γιαγλής, & Κουτσούμπα, 2010). Έτσι, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την εκπόνηση ΓΕ ως διδακτική διαδικασία (Αγιομυργιανάκης, κ. συν., 2005), όπου οι ίδιοι αισθάνονται κύριοι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Βασάλα, κ. συν., 2007). Εντούτοις, μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων υπογραμμίζουν ότι οι ΓΕ αποτελούν τυπική διαδικασία (44,7% αρκετά έως πάρα πολύ και 32,1% λίγο) και απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής τους στις τελικές εξετάσεις (Κουστουράκης & Παναγιωτόπουλος, 2005), γεγονός που ίσως αποδυναμώνει την εκπαιδευτική τους προσφορά, παρόλο που αυτή αναγνωρίζεται.

7.2 Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην εκπόνηση γραπτών εργασιών

Άμεσα συνδεδεμένο με την εκπόνηση ΓΕ οι φοιτητές θεωρούν το ρόλο του/της ΚΣ που επιδιώκει να εμπλέξει ενεργά σε αυτήν τους διδασκόμενους (Κόκκος, 2001) και πιστεύουν ότι η βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση είναι αντικειμενική. Δεν πρέπει, όμως, να παραβλεφθεί το ποσοστό 17,9% καθόλου έως λίγο σε ερώτημα σχετικό με την ικανοποίηση των φοιτητών από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τον/την ΚΣ. Αυτό σε συνδυασμό με αποτελέσματα προαναφερθέντων ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με την ελλιπή έως τυπική ανατροφοδότηση που οι φοιτητές λαμβάνουν (Mahmood et al., 2009· Syed et al., 2011) ανοίγει τη συζήτηση για τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο/η ΚΣ για να ανταποκριθεί στο ρόλο του/της (Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005), γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας.

7.3 Ο ρόλος του/της φοιτητή/-τριας στην εκπόνηση γραπτών εργασιών

Σε γενικές γραμμές, οι αντιλήψεις των φοιτητών του ΕΑΠ που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την απόδοσή τους ως «δημιουργοί» των ΓΕ είναι θετικές και θεωρούν ότι αυτή κυμαίνεται από ένα ικανοποιητικό έως πάρα πολύ καλό επίπεδο (45

άτομα). Οι θετικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά τους στηρίζονται, κατά κύριο λόγο, στην εξωτερική αξιολόγηση (διόρθωση, βαθμολόγηση και σχολιασμό των εργασιών) και την επικοινωνία με τον/την ΚΣ (Rickwood, 1992· Φαναρίτη & Σπανακά, 2009). Οι ίδιοι έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και δεν προβάλλουν τις συνθήκες που τους περιβάλλουν ως δικαιολογία των ελλείψεων που παρουσιάζουν οι ΓΕ (70,55%). Εντούτοις, θεωρούν την έλλειψη χρόνου το σημαντικότερο ανασταλτικό παράγοντα στην εκπόνηση ΓΕ λόγω καθημερινών υποχρεώσεων. Βέβαια, ελάχιστοι θεωρούν το άγχος ή την έλλειψη κινήτρων από τον/την ΚΣ ως εμπόδιο στην πραγμάτωση της όλης διαδικασίας.

Τέλος, σε ερώτηση ανοιχτού τύπου οι φοιτητές/-τριες για τη βελτίωση της όλης διαδικασίας των ΓΕ (βλ. γράφημα 7, σελ. 11) πρότειναν συχνότερη αλληλεπίδραση με τον/την ΚΣ (Ηλιάδου, 2007· Rickwood, 1992) μέσω συχνών ΟΣΣ, εργαστηρίων, τηλεδιασκέψεων, καλύτερης και αντικειμενικότερης βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης πριν και μετά την υποβολή των εργασιών. Επίσης, υπογράμμισαν τη δυνατότητα ομαδικών εργασιών και ανάρτηση των καλύτερων εργασιών σε σχετική ιστοσελίδα για τη βελτίωση των υπολοίπων. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη μιας φοιτήτριας που υποστήριξε ότι το ΕΑΠ ανάγει τις ΓΕ σε τυπική διαδικασία κι αυτό έχει αντίκτυπο στη συνεργασία του/της ΚΣ με το σπουδαστή. *“Θα πρότεινα... οι ΓΕ ν’ αποτελούν το σημαντικότερο μέρος στην εκάστοτε Θεματική Ενότητα και στη θέση των εξετάσεων να γίνεται η παρουσίασή τους, αφού στο σύνολό τους (4 ανά ΘΕ) και η έκταση κάθε ΓΕ (12 σελ. & άνω) σε κάθε Θεματική Ενότητα δεν είναι στοιχεία διόλου ευκαταφρόνητα. Ο/Η ΚΣ να είναι απαιτητικός/-ή, αλλά συνάμα υποστηρικτικός/-ή. Τότε, η αντιγραφή δε θα’χε λόγο ύπαρξης και η επικοινωνία του/της ΚΣ με το φοιτητή θα μετουσιωνόταν σε ουσιαστική/δημιουργική αλληλεπίδραση, για την οποία και ο/η ΚΣ θα εκπαιδευόταν”*.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι φοιτητές/-τριες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των ΓΕ στην εξΑΕ και είναι ικανοποιημένοι τόσο από τον/την Καθηγητή/-τρια Σύμβουλο όσο και από τον ίδιο τους τον εαυτό κατά την εκπόνηση των εργασιών τους. Εντούτοις, θεωρούν ότι αυτές αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση συμμετοχής του/της σπουδαστή/-στριας στις τελικές εξετάσεις γεγονός που τις αναγάγει σε υποχρεωτική τυπική διαδικασία στο ΕΑΠ υποβαθμίζοντας τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και δυσχεραίνοντας την επικοινωνία με τον/την ΚΣ. Επίσης, αν και υποστηρίζουν ότι οι ΓΕ συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτόνομης μάθησης και ότι σε αυτή την κατεύθυνση συνδράμει και ο/η ΚΣ, εντούτοις ο/η ΚΣ πρέπει να διαθέτει ανάλογες δεξιότητες και γι’ αυτό το λόγο να εκπαιδεύεται συνεχώς, γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας. Υπογραμμίζεται, συνεπώς, η σημασία της αναβάθμισης του υποστηρικτικού ρόλου του/της ΚΣ και η αναδιάρθρωση της όλης διαδικασίας εκπόνησης ΓΕ αποσκοπώντας στην ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας των φοιτητών και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών, διαπιστώσεις που μπορούν να αποτελέσουν εναύσματα μελλοντικής έρευνας.

8. Βιβλιογραφία

- Αγιομυριανάκης, Γ., Μιχιώτης, Α., Ψειρίδου, Α. & Κονιδάρης, Ν. (2005). Η Συμμετοχή και η Επίδοση των Φοιτητών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Η Περίπτωση του ΠΣ ΔΕΟ του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμ. Α, σελ. 326-337, Αθήνα: Προπομπός.
- Anderson, B. (2007). Independent learning. In M.G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp.109-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Βασάλα, Π. & Ανδρεάδου, Δ. (2009). Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ για την επίδραση των εκπαιδευτικών παροχών του

- ιδρύματος στη μάθηση. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, Τεύχος 4, Δεκέμβριος 2009. Ανακτήθηκε από <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue-4.html>
- Βασάλα, Π., Χατζηπλής, Π., & Λιοναράκης, Α. (2007). Απόψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για τις γραπτές εργασίες: συγκριτική μελέτη δύο ΘΕ-ΕΚΠ65 και ΕΛΠ10. *4ο Διεθνές Συνέδριο για την ΑεξΑΕ. Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση: Ανοικτή Πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμ. Α, σελ. 296-308, Αθήνα: Προπομπός.
- Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β., & Βασάλα, Π. (2005). Η Υποστήριξη των Μεταπτυχιακών Σπουδαστών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Τι Ζητούν οι Σπουδαστές και τι Πιστεύουν οι ΣΕΠ ότι Ζητούν οι Σπουδαστές. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμ. Α, σελ. 124-134, Αθήνα: Προπομπός.
- Bååth, J. (1994). Assignments in Distance Education: An overview. *Epistolodidaktika*, 1, 13-20. Retrieved from <http://web.worldbank.org/archive/website00236B/WEB/POSTAL01.HTM>
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume* 6, Number 1 & 2. <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9753>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ.: Κουβαράκου Ν. 2^η έκδ.). Αθήνα: Ίων (έτος έκδ. πρωτοτύπου 2015)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garrison, D.R. (1997). Self- directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Ηλιάδου, Χ. (2007). *Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20856>
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του διδάσκοντος στην εκπαίδευση από απόσταση: Η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμ. Α, σελ. 19-31, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χρ. (2005). Κοινωνιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών και της αξιοποίησης των ΤΠΕ για την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πρακτικά εισηγήσεων*. Αθήνα: Προπομπός.
- Κυριάκου, Π. (2004). *Η εκπόνηση γραπτών εργασιών: ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης για τους φοιτητές που σπουδάζουν σε ένα εκπαιδευτικό σχήμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20355>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2008). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση (3η έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α., (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2009). *Η εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση. Προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ*. Αθήνα: Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.
- Moore, M. G. (2012). *Handbook of Distance Education (3rd ed.)*. New York: Routledge
- Μοορ, Μ. Γ. (2012). *Handbook of Distance Education (3rd ed.)*. New York: Routledge
- Νικολάκη, Κουτσούμπα και Λυκεσάς (2013). Οι Γραπτές Εργασίες και οι Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις ως σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία στην υποστήριξη στρατηγικών αυτορυθμιζόμενης μάθησης στο περιβάλλον του ΕΑΠ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμος 7, αρ. 1Α, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.538>
- O' Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1995). *Learning Strategies in second language acquisition (4th ed.)*. Cambridge, USA: The University Press of Cambridge.
- Παππά, Μ. (2008). *Ο ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών στο ΕΑΠ (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18930>

- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/c70b/c7142920b1ea74f16e14e0defe40ba4846c5.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, Pintrich, P. R., & Zeidner, M., (Eds.), *Handbook of self – regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rickwood, P. (1992). Student perceptions of the benefits from assignments. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 7 (2), 51-54. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268051920070207?needAccess=true>
- Robson, C. (2010). *Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές* (μτφ.: Νταλάκου Β. – Βασιλικού Κ. 2^η έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής – Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self - efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. Retrieved from http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Goal_1990.pdf
- Σταματάκη, Κ. (2015). *Οι Γραπτές Εργασίες στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση: Εργαλείο μάθησης για τους φοιτητές και διδακτικό μέσο για τους καθηγητές* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/30118>
- Stevenson, K., Sander, P., & Naylor, P. (1996). Student perceptions of the tutor's role in distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 11:1, 22-30. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0268051960110103>
- Τσίτσα Π. (2016). *Στόχοι και Θεματολογία Γραπτών Εργασιών: Μια Μελέτη Περίπτωσης στο Ε.Α.Π.* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32891>
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό στη Θ.Ε. ΕΚΠ51 - ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Φαναρίτη, Μ. & Σπανακά, Α. (2009). Η μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *5^ο Διεθνές Συνέδριο για την ΑεξΑΕ, Πρακτικά Συνεδρίου*, τόμος 5, αρ. 2^α, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.446>
- Φιλίππη, Α. (2014). *Η αυτόνομη μάθηση και η μεταγνώση σε περιβάλλον ΑεξΑΕ* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ε.Α.Π. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/28534>
- White, C. (1999). The metacognitive knowledge of distance learners *Open Learning*, 13 (3), 37-46.
- Yukselturk, E., & Bulut, S. (2007). Predictors for Student Success in an Online Course. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 71-83. Retrieved from http://www.ifets.info/search_simple.php
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628 Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312023004614>
- Zimmermann, B. J. (1990). Self Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, (1), 3-17. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmermann, B. J., Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (2nd ed.). Theoretical Perspective. Routledge Taylor & Francis Group., 5-7.

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε και συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά στην κάτωθι διεύθυνση:

<https://docs.google.com/forms/d/1iniIO4tJtC2vOTzZwiY11ZFsaX5-VWzgG8Vcxh2zCI/edit>

Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της ερευνητικής μας εργασίας και είναι άκρως εμπιστευτικά. Λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή σας στην επιτυχή διεκπεραίωση της έρευνας αυτής, προσδοκούμε την ειλικρινή απάντησή σας και έκφραση των απόψεών σας. Εκφράζουμε εκ των προτέρων τις ευχαριστίες μας.

* **Απαιτείται**

ΟΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΑΠ

Μέρος Ι: Δημογραφικά Στοιχεία

Ερώτηση Ι.1 Φύλο*:

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

- ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

Ερώτηση Ι.2 Σε ποια ηλικιακή κατηγορία ανήκετε*:

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

- ☐ 25-30 ☐ 31-39 ☐ 40-49 ☐ 50 & άνω

Ερώτηση Ι.3 Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση*:

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

- ☐ 1. Άγαμος/η χωρίς σχέση ☐ 4. Έγγαμος/η
☐ 2. Άγαμος/η με σχέση ☐ 5. Έγγαμος/η με παιδιά
☐ 3. Άγαμος/η με παιδιά ☐ 6. Διαζευγμένος/η – Χήρος/α

Ερώτηση Ι.4 Σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες επαγγελματιών ανήκει το δικό σας*:

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

- ☐ 1. Δημόσιος Υπάλληλος ☐ 4. Συνταξιούχος
☐ 2. Ιδιωτικός Υπάλληλος ☐ 5. Οικιακά
☐ 3. Ελεύθερος Επαγγελματίας ☐ 6. Άνεργος/-η

Ερώτηση Ι.5 Ποια ΘΕ παρακολουθείτε*:

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

- ☐ ΕΚΠ51 ☐ ΕΑΓ52 ☐ Άλλη.....

Ερώτηση Ι.6 Για ποιο λόγο αποφασίσατε να παρακολουθήσετε το συγκεκριμένο ΜΠΣ*:

(Απαντήστε βάζοντας ένα **X** στο αντίστοιχο κουτάκι)

- ☐ 1. Κατάρτιση ☐ 4. Ψυχολογικοί λόγοι
☐ 2. Δυνατότητα εύρεσης εργασίας ☐ 5. Εποικοδομητική αξιοποίηση ελεύθερου
/ ή καλύτερης εργασίας χρόνου
☐ 3. Δυνατότητα αύξησης μισθού ☐ 6. Άλλο

Μέρος ΙΙ: Απόψεις φοιτητή για τις παρακάτω προτάσεις

ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΟΦΕΛΗ Παρακαλώ βάλτε X στη στήλη που σας εκφράζει		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΤΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α.	Πιστεύετε ότι οι ΓΕ προάγουν τη συνεργατική μάθηση, δηλαδή την επικοινωνία φοιτητών με τον ΚΣ και μεταξύ τους;					
β.	Πιστεύετε ότι οι ΓΕ βοηθούν το φοιτητή να διεισδύει βαθιά στο θέμα που κάθε φορά καλείται να εκπονήσει;					
γ.	Πιστεύετε ότι οι ΓΕ βοηθούν το φοιτητή να αναπτύσσει συνθετική σκέψη, να εντοπίζει, να επιλέγει το πληρέστερο υλικό και να το αξιοποιεί					

	κατάλληλα;					
δ.	Πιστεύετε ότι οι ΓΕ δημιουργούν σύνδεση των νέων εμπειριών με την προηγούμενη γνώση;					
ε.	Πιστεύετε ότι η όλη διαδικασία εκπόνησης των ΓΕ παρακινούν το φοιτητή να δρα αυτόνομα επιλέγοντας ο ίδιος (ο φοιτητής) τον τρόπο, το χρόνο, τον τόπο εκπόνησης των ΓΕ και επικοινωνίας με τον διδάσκοντα;					
στ.	Πιστεύετε ότι οι ΓΕ συμβάλλουν στην παρακίνηση του φοιτητή να σχεδιάζει, ελέγχει και κατευθύνει τις γνωστικές του διεργασίες προκειμένου να πετύχει ένα στόχο;					
ζ.	Κατά την εκπόνηση των ΓΕ, αναζητάτε ενεργά ευκαιρίες για να μάθετε επιστρατεύοντας την αυτο-παρατήρηση, την αυτο-αξιολόγηση και την αυτο-βελτίωση μέσω άντλησης πληροφοριών και ανατροφοδότησης;					
η.	Κατά την εκπόνηση των ΓΕ, αναπτύσσετε στρατηγικές για να υπερνικήσετε και να κρατήσετε τον έλεγχο των όποιων συγκινησιακών σας συμπεριφορών είτε αυτές προέρχονται από την αποθάρρυνση της αποτυχίας είτε από τον υπέρμετρο ενθουσιασμό της επιτυχίας επιδιώκοντας συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους;					
θ.	Δείχνετε ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης των ΓΕ;					
ι.	Οργανώνετε το σχέδιο δράσης σας για την εκπόνηση των ΓΕ τοποθετώντας το μέσα στα καθορισμένα χρονικά πλαίσια που κάθε φορά απαιτούνται;					
κ.	Θεωρείτε την εκπόνηση των ΓΕ μια υποχρεωτική τυπική διαδικασία που αναγκάζεστε να ολοκληρώσετε, μόνο και μόνο επειδή οι ΓΕ αποτελούν προϋπόθεση συμμετοχής σας στις γραπτές εξετάσεις;					

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ (ΚΣ) & ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΓΕ) <i>Παρακαλώ βάλτε Χ στη στήλη που σας εκφράζει</i>		<u>ΚΑΘΟΛΟΥ</u>	<u>ΛΙΤΟ</u>	<u>ΑΡΚΕΤΑ</u>	<u>ΠΟΛΥ</u>	<u>ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ</u>
α.	Είστε ικανοποιημένοι από τις γενικές οδηγίες για τη συγγραφή των ΓΕ που δόθηκαν από τον ΚΣ στις ΟΣΣ και εκτός ΟΣΣ;					
β.	Ο ΚΣ κατά την διάρκεια των ΟΣΣ είναι αρκετά σαφής και ακριβής στον προσδιορισμό των βημάτων που καλείστε ν' ακολουθήσετε για την ανάπτυξη του θέματος της ΓΕ που οφείλετε κάθε φορά να εκπονήσετε;					
γ.	Ο ΚΣ παρέχει ικανοποιητικές διευκρινίσεις ως προς το θέμα της ΓΕ που κάθε φορά καλείστε να εκπονήσετε;					
δ.	Ο ΚΣ είναι πρόθυμος να σας δώσει διευκρινιστικά στοιχεία ως προς την ανάπτυξη του θέματος μέσω των μέσων επικοινωνίας που το ΕΑΠ παρέχει (τηλεφωνικώς, e-mail, forum, κλπ);					
ε.	Ο ΚΣ σας εμπνέει και σας υποστηρίζει προς μια πορεία αυτορρυθμιζόμενης μάθησης;					

στ.	Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που ο ΚΣ βαθμολογεί τις ΓΕ σας;					
ζ.	Η βαθμολόγηση των ΓΕ από τον ΚΣ είναι απόρροια αντικειμενικής αξιολόγησης;					
η.	Η συμπεριφορά του ΚΣ προς εσάς μεταβάλλεται ανάλογα με την επίδοση, το βαθμό και την ανατροφοδότηση που λαμβάνετε;					
θ.	Είστε ικανοποιημένοι από την ανατροφοδότηση που ακολουθεί την αξιολόγηση του γραπτού σας;					
ι.	Υπάρχουν ικανοποιητικά σχόλια στην ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον ΚΣ, ώστε να συμβάλουν στον αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό των φοιτητών;					

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ & ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ <i>Παρακαλώ βάλτε Χ στη στήλη που σας εκφράζει</i>		ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
α.	Είστε ικανοποιημένοι από τον τρόπο που εσείς οι ίδιοι προσεγγίζετε τις ΓΕ ^{*1} ;					
β.	Είστε πρόθυμοι να επικοινωνήσετε με τον ΚΣ σας για να ζητήσετε τυχόν διευκρινιστικές πληροφορίες;					
γ.	Κάθε φορά που επικοινωνείτε με τον ΚΣ σας, είστε αρκετά σαφείς και ακριβείς στο τί ακριβώς ζητάτε να σας διευκρινιστεί;					
δ.	Πιστεύετε ότι καταβάλλετε τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια - λαμβάνοντας υπόψη και τις συνθήκες που κάθε φορά σας περιβάλλουν - προκειμένου ν' ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις των ΓΕ που καλείστε να εκπονήσετε;					
ε.	Προβάλλετε τις συνθήκες που σας περιβάλλουν (εργασία, παιδιά, αντίξοες συνθήκες κλπ.) ως δικαιολογία των ελλείψεων που παρουσιάζουν οι ΓΕ σας;					
στ.	Πιστεύετε ότι υπάρχουν αντικειμενικοί λόγοι από τη μεριά σας που δικαιολογούν τις οποιεσδήποτε ελλείψεις παρουσιάζουν οι ΓΕ σας;					
ζ.	Λαμβάνετε σοβαρά υπόψη σας τα σχόλια που λαμβάνετε κατά την ανατροφοδότηση από τον ΚΣ σας, ώστε αυτά να συμβάλλουν στον αναστοχασμό και την προοδό σας;					
η.	Τα σχόλια που λαμβάνετε κατά την ανατροφοδότηση σας αποθαρρύνουν;					

^{*1} Εάν **απαντήσατε θετικά**, τί επιδιώκετε μέσω της εκπόνησης των γραπτών εργασιών;

.....

Εάν **απαντήσατε αρνητικά**, ποιοί παράγοντες πιστεύετε ότι δυσχεραίνουν την όλη διαδικασία εκπόνησης γραπτών εργασιών ;

.....

Μέρος ΙΙΙ: Προτάσεις φοιτητή για τη βελτίωση των γραπτών εργασιών

Θα μπορούσατε να αναφέρετε κάποιες προτάσεις που θα συνέβαλαν στην ανάδειξη των γραπτών εργασιών σε **ποιοτικότερη διαδικασία**;

.....
.....
.....
.....