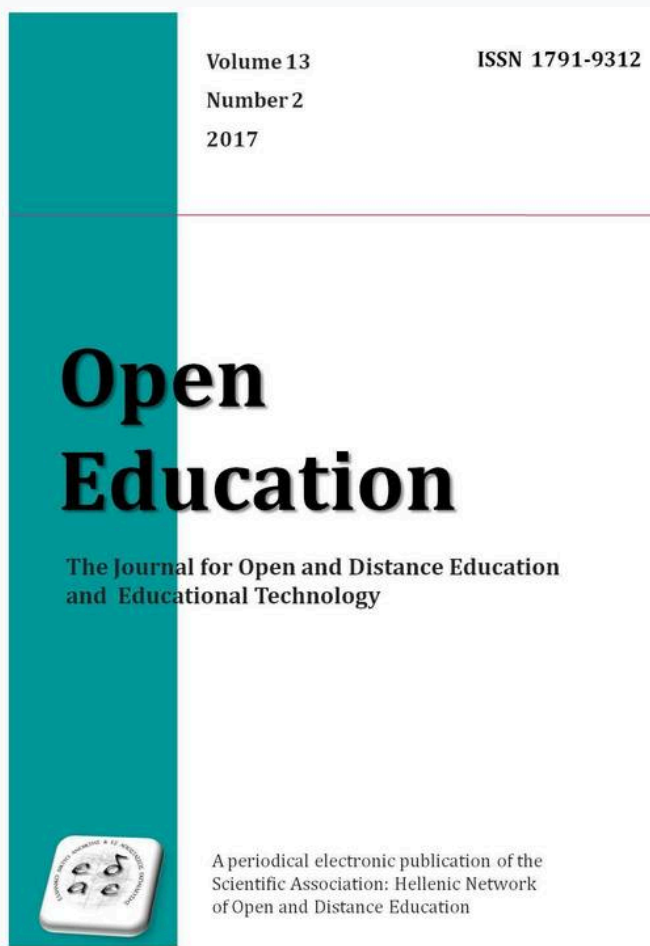


## Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2017)



«Ανατροφοδότηση εργασιών σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση». Απόψεις φοιτητών ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

*Ιωάννης Λιγνός, Ευθυμία Μπαρκονίκου*

doi: [10.12681/jode.14055](https://doi.org/10.12681/jode.14055)

Βιβλιογραφική αναφορά:

«Ανατροφοδότηση εργασιών σε προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση»  
Απόψεις φοιτητών ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

“Essay feedback in distance education programs”  
Greek Educational Institutions’ student’s perceptions

Ιωάννης Λιγνός

Μεταπτυχιακός Φοιτητής «Εκπαίδευση Ενηλίκων»- ΕΑΠ  
[lignosioannis@hotmail.com](mailto:lignosioannis@hotmail.com)

Ευθυμία Μπαρκονίκου

Μετ Ειδική Αγωγή- Παν. Ρώμης Tor Vergata  
[emina.barkon@hotmail.com](mailto:emina.barkon@hotmail.com)

### Abstract

As mentioned by Getzlaf, Perry, Toffner, Lamarche, & Edwards (2009), qualitative feedback is exceptionally important for the students of Distance Learning Programs, thus it provides guidelines on their effort of academic improvement. Understanding the importance of giving qualitative essay feedback whilst on a Distance Learning environment, we thought it would be necessary to investigate the types, the content and the methods of the feedback returned to the students by Greek Distance Learning programs, which adds positively to their self efficacy, on an effort to conclude on guidelines that would help the teachers of the fore mentioned programs on their teaching goals. The purpose of this study is to investigate the relationship between giving qualitative feedback on students of Greek Distance Learning programs and their proficiency at their studies, examining also which types of feedback are considered more effective by them. This paper additionally examines how communication between teachers and students would affect the way students apprehend the given feedback as well as the way feedback is perceived by students throughout their studies from the beginning to the end. The results of the study come to validate what is reported in the last decade’s literature on the subject and mark the importance of giving various types of feedback as well as point out the need of positive relationship between students and their teachers.

**Keywords:** *distance learning, typical/ non typical forms of feedback, self-efficacy, communication.*

### Περίληψη

Όπως αναφέρουν οι Getzlaf, Perry, Toffner, Lamarche, & Edwards (2009), η ποιοτική ανατροφοδότηση είναι εξαιρετικά σημαντική για τους φοιτητές προγραμμάτων εξ’ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού δίνει κατευθυντήριες σε σχέση με την προσπάθεια βελτίωσής τους. Αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα της παροχής ποιοτικής ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια εκπόνησης εργασιών σε περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση, κρίναμε σκόπιμο να διερευνηθούν οι τύποι, οι μορφές, το περιεχόμενο και οι πρακτικές απόδοσης ανατροφοδότησης ελληνικών προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση, οι οποίες βοηθούν την μαθησιακή αυτενέργεια των φοιτητών με

σκοπό να καταλήξουμε σε κατευθύνσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτές-εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στην απόδοση ποιοτικής ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών και την επίδοση των φοιτητών, που τη δέχονται, σε περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση στην ελληνική πραγματικότητα, εξετάζοντας παράλληλα ποιες θεωρούνται πιο αποτελεσματικές μορφές ανατροφοδότησης από τους φοιτητές. Επιπλέον, διερευνείται η επίδραση της επικοινωνίας των φοιτητών και καθηγητών σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης, καθώς και πιθανές αλλαγές, που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επικυρώνουν τα διαλαμβανόμενα στη βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας και τονίζουν τη σημασία της απόδοσης ποιοτικής ανατροφοδότησης διαφόρων μορφών καθώς επίσης επισημαίνουν και την ανάγκη διατήρησης καλής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτών/ καθηγητών και των φοιτητών.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση από απόσταση, τυπικές/ μη τυπικές μορφές ανατροφοδότησης, μαθησιακή αυτονομία, επικοινωνία

## 1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση από απόσταση, είτε ως μέσο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, είτε ως κοινωνικό-οικονομική ανάγκη, είτε ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής ανάπτυξης- ικανότητας μιας κοινωνίας, φαίνεται ότι αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια ραγδαία στις εκβιομηχανισμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Λιοναράκης, 2008). Στο Ε.Α.Π., το οποίο είναι ένας τυπικός φορέας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, η αξιολόγηση της προόδου των φοιτητών γίνεται κυρίως μέσα από την εκπόνηση εργασιών κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς. Η μαθησιακή εξέλιξη των εκπαιδευόμενων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της ανατροφοδότησης, την οποία δέχονται μετά την εκπόνηση των εργασιών (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Ως εκ τούτου, διαφαίνεται ότι η ποιοτική ανατροφοδότηση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο των διεργασιών της εκπαίδευσης από απόσταση και συγκεκριμένα κατά την εκπόνηση εργασιών.

### 1.1 Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Από τη μελέτη βιβλιογραφικών ερευνών διαφαίνεται η ανάγκη των φοιτητών για ποιοτική ανατροφοδότηση, ειδικά σε περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να διακρίνουμε το γεγονός ότι για τους φοιτητές η ανατροφοδότηση αποτελεί σημείο αναφοράς αναστοχασμού, που θα τους βοηθήσει στη βελτίωση των μελλοντικών τους εργασιών ( Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Getzlaf κ.συν., 2009· Wang & Wu, 2008). Ένα ακόμα σημείο, που διαφαίνεται, είναι το γεγονός ότι οι φοιτητές, που συμμετείχαν στις έρευνες, θεωρούν ότι οι πρακτικές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην απόδοση της ανατροφοδότησης είναι, μάλλον, προβληματικές με αποτέλεσμα οι φοιτητές να στερούνται της δυνατότητας να γνωρίσουν τα «δυνατά» και «αδύναμα» σημεία τους ( Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Chokwe, 2015). Έτσι, προκύπτουν κάποιες καλές πρακτικές, τις οποίες οι φοιτητές βρίσκουν σε σημαντικό βαθμό ικανοποιητικές. Πιο συγκεκριμένα, οι Gallien & Oomen- Early (2008) στην έρευνά τους συμπεραίνουν ότι οι φοιτητές, που δέχονται εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, αποδίδουν καλύτερα και μένουν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς, που δέχονται συλλογική. Μία ακόμα παρατήρηση όσον αφορά την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών ανατροφοδότησης δίνουν μέσω της έρευνάς τους οι Ice κ. συν., (2007), προτείνοντας τη χρήση ασύγχρονης

ακουστικής ανατροφοδότησης, η οποία βρίσκει πολύ θετική ανταπόκριση από τους φοιτητές σε σχέση με την τεχνική απόδοσης ανατροφοδότησης μέσω γραπτού κειμένου. Αυτό έχει να κάνει με το αίσθημα συμμετοχής και ενεργοποίησης, που παρατηρείται στους φοιτητές, που δέχονται ακουστικού τύπου ανατροφοδότηση (Ice κ. συν., 2007). Ένα ακόμα σημείο, που εντοπίστηκε, είναι η αμφίδρομη μορφή, που είναι ανάγκη να έχει η διαδικασία της ανατροφοδότησης τόσο στη φάση του σχεδιασμού της, όσο και στη φάση του προκαθορισμού των στόχων και των χρονοδιαγραμμάτων στη βάση εκπόνησης μιας εργασίας (Getzlaf κ.συν., 2009).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ο τρόπος επικοινωνίας της ανατροφοδότησης από τον καθηγητή στους φοιτητές έχει εφάμιλλη σημασία με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της, δηλαδή το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις- επισημάνσεις τις οποίες δίνει (HatziaPOSTOLOU & Paraskakis, 2010). Από τα ανωτέρω δεικνύεται η ανάγκη, την οποία εκφράζουν οι φοιτητές σε προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, για την παροχή ανατροφοδότησης πέραν των καθιερωμένων προτύπων και πρακτικών, αφού ο καθιερωμένος τύπος ανατροφοδότησης φαίνεται να μην τους ικανοποιεί, ενώ ταυτόχρονα έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της δυνατότητας αποτελεσματικής μάθησης (Chokwe, 2015). Σε αυτήν την κατεύθυνση συνεπικουρούν επίσης οι απόψεις των Σιούλη & Γαρδικιώτη, (2013), καθώς και των Getzlaf κ.συν., (2009).

Σε αυτόν τον δρόμο κινήθηκε και η έρευνα των HatziaPOSTOLOU & Paraskakis, (2010), οι οποίοι ανέπτυξαν μια διαδικτυακή ηλεκτρονική εφαρμογή απόδοσης ανατροφοδότησης. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, παρόλα αυτά, όπως αναφέρουν και οι ίδιοι οι ερευνητές, είναι ανάγκη οι τεχνικές αυτές να αναπτυχθούν περαιτέρω. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ανάπτυξη της ηλεκτρονικής εφαρμογής απόδοσης ανατροφοδότησης, οι HatziaPOSTOLOU & Paraskakis, (2010) προτείνουν την περεταίρω ανάπτυξή της σε πιο σύγχρονα διαδικτυακά περιβάλλοντα υψηλότερων ηλεκτρονικών δυνατοτήτων. Συνεπικουρώντας, θεωρούμε ότι υπάρχει ο διαδικτυακός χώρος και η τεχνική κατάρτιση για την ανάπτυξη περισσότερων και πιο εύχρηστων τέτοιων διαδικτυακών εφαρμογών.

Από την ανάλυση των συμπερασμάτων των ερευνών φάνηκε ότι η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση βοήθησε τους φοιτητές να αποδώσουν καλύτερα και να μείνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από το μάθημα (Gallien & Oomen- Early, 2008). Αυτού του τύπου, όμως, η μορφή ανατροφοδότησης αυξάνει τον φόρτο εργασίας των καθηγητών σε σχέση με τη συλλογικού τύπου ανατροφοδότηση. Φαίνεται να υπάρχει χώρος για διερεύνηση διαφορετικών μεθόδων απόδοσης ανατροφοδότησης, οι οποίοι θα είχαν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εξατομικευμένης ανατροφοδότησης, χωρίς να αυξάνουν τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω έρευνες αφορούσαν, η κάθε μία, τις απόψεις συγκεκριμένου πληθυσμού στόχου, τον οποίο οι ερευνητές μελέτησαν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο, σε μελλοντικές έρευνες, να εξεταστεί το εάν και κατά πόσο οι απόψεις αυτές των φοιτητών είναι στατικές ή αλλάζουν κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους από την έναρξη του προγράμματος σπουδών έως το τέλος του.

## 2. Στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια εμπειρική προσέγγιση θεμάτων, που αφορούν στην ανατροφοδότηση εργασιών σε περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση. Για τους σκοπούς της έρευνας, η ανατροφοδότηση ορίστηκε ως η διαδικασία απόδοσης πληροφοριών από τους καθηγητές στους φοιτητές σε ό,τι αφορά γραπτές εργασίες, που οι τελευταίοι είχαν υποβάλλει και οι οποίες πληροφορίες μπορούν να αφορούν αντικειμενικές κρίσεις του καθηγητή ή και κατευθυντήριες οδηγίες με σκοπό τη

βελτίωση των ικανοτήτων των φοιτητών. Στη μελέτη αυτή ερευνήθηκε το κατά πόσο τα παραπάνω ισχύουν στην ελληνική πραγματικότητα. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει χώρος για διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών, στην ελληνική πραγματικότητα, όσον αφορά την ποιότητα και τους τύπους ανατροφοδότησης, που θεωρούν πιο ικανοποιητικούς (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Επιπλέον, δεικνύεται η ανάγκη μελέτης των απόψεων των φοιτητών στο φάσμα του χρόνου, δηλαδή από την έναρξη της φοίτησής τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση, μέχρι την ολοκλήρωσή της. Επιπρόσθετα, φαίνεται να υπάρχει κενό στη βιβλιογραφία σε σχέση με το κατά πόσο η προσωπική άποψη των φοιτητών για τους αξιολογητές τους και η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ τους ή μη, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη θετική αξιοποίηση της ανατροφοδότησης από τους φοιτητές (Wang & Wu, 2008). Ως απόρροια των παραπάνω, τίθεται ο βασικός στόχος της έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών ελληνικών προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση σε σχέση με τις πρακτικές απόδοσης ανατροφοδότησης, τις οποίες θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές και πώς αυτές επηρεάζουν την απόδοσή τους, έτσι ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, που θα βοηθήσουν στην κατεύθυνση της ανάπτυξης βελτιωμένων τεχνικών απόδοσης ανατροφοδότησης στις παραπάνω συνθήκες. Θεωρήθηκε, ακόμα, αναγκαίο λόγω της έλλειψης σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας η παραπάνω έρευνα να αναχθεί και στη διάσταση του χρόνου, με στόχο τη διερεύνηση τυχόν αλλαγής στάσης- απόψεων κατά τη διάρκεια της φοίτησης. Επιπλέον, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της ανατροφοδότησης στους φοιτητές ελληνικών προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση, σε συνάρτηση με την διαπροσωπική σχέση, που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν αναπτύξει με τους καθηγητές τους και την ακαδημαϊκή εικόνα, που έχουν χτίσει για τους τελευταίους.

### 3. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έχει γίνει ήδη φανερό, οι φοιτητές προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ικανοποιούνται περισσότερο από μη τυπικές τεχνικές ανατροφοδότησης (Ice κ. συν., 2007), και ταυτόχρονα μέσω της ποιοτικής ανατροφοδότησης φαίνεται να αναπτύσσουν ικανότητες μαθησιακής αυτορρύθμισης, που είναι εξαιρετικά σημαντικές για τη μαθησιακή τους εξέλιξη (van den Boom, Paas, van Merriënboer, & van Gog, 2004). Στην παρούσα μελέτη κρίθηκε σκόπιμο αυτή η υπόθεση να ερευνηθεί και στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επιπλέον, όπως φαίνεται από τις έρευνες των Getzlaf κ.συν., (2009) & Gallien & Oomen- Early (2008) η προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση των καθηγητών με τους φοιτητές έχει επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι φοιτητές την ανατροφοδότηση. Με την παρούσα μελέτη καλούμαστε να ελέγξουμε την αντιστοιχία των παραπάνω σε ότι αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θέτοντας έναν ακόμα παράγοντα, που αφορά την υποκειμενική κοινωνιολογική κρίση του κάθε φοιτητή απέναντι στον καθηγητή του και την αποδοχή ή μη της κριτικής-ανατροφοδότησης των γραπτών του εργασιών. Όπως γίνεται αντιληπτό, μια κατάσταση «αντιπαλότητας» ή δυσαρέσκειας μεταξύ κάποιου ή κάποιων φοιτητών και του εκπαιδευτή- εκπαιδευτικού θα επηρέαζε τον τρόπο που οι πρώτοι θα αντιλαμβάνονταν και θα αξιοποιούσαν την ανατροφοδότηση από τον καθηγητή τους. Τέλος, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι εκτός της έρευνας των Hatzia Apostolou & Paraskakis, (2010), των οποίων η έρευνα κινήθηκε σε διάστημα δύο ετών, οι υπόλοιποι ερευνητές δε ήλεγξαν κατά πόσο τα αποτελέσματα των ερευνών τους θα μπορούσαν να αλλάξουν σε συνάρτηση με την εξέλιξη του χρόνου



κατά τη διάρκεια της φοίτησης από την έναρξη έως την αποφοίτηση. Για να εξειδικευθούν οι παραπάνω στόχοι και να ελεγχθούν οι πιο πάνω υποθέσεις, τέθηκαν κάποια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγό στην πορεία της έρευνας. Αυτά συνοψίζονται ως εξής:

- Τι είδους ανατροφοδότηση (τυπική/ μη τυπική) αποδίδεται από τα ελληνικά προγράμματα εκπαίδευσης από απόσταση και ποιο είδος θεωρούν οι φοιτητές ότι θα τους βοηθούσε περισσότερο στην επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων;

Ως μη τυπικές ορίζονται οι τεχνικές ανατροφοδότησης, οι οποίες δεν στηρίζονται μόνο στην απόδοση ανατροφοδότησης μέσω ενός κειμένου αξιολόγησης και διορθωτικών επισημάνσεων, αλλά αποδίδονται, παραδείγματος χάριν, μέσω ειδικά σχεδιασμένων διαδικτυακών πλατφορμών ανατροφοδότησης (Hatzia Apostolou & Paraskakis, 2010) ή μέσω ασύγχρονων ακουστικών διαδικασιών (Ice, Curtis, Phillips, & Wells, 2007).

- Πώς επηρεάζει η προσωπική επαφή και άποψη των φοιτητών για τους καθηγητές τους την αξιοποίηση της ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε ελληνικά προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Υπήρξε αλλαγή και προς ποια κατεύθυνση της ικανοποίησης των φοιτητών από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους από την έναρξη του προγράμματος έως την αποφοίτηση;

## 4. Μεθοδολογία

### 4.1 Επιλογή Μεθόδου

Στην προσπάθειά μας να διερευνηθεί όσο το δυνατόν πληρέστερα το θέμα της ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών σε περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση στην ελληνική ακαδημαϊκή πραγματικότητα και να απαντηθούν με τον κατά το δυνατόν σαφέστερο τρόπο τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν τα θετικά στοιχεία τόσο της ποσοτικής, όσο και της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας, να χρησιμοποιηθεί, δηλαδή, η μικτή μεθοδολογία έρευνας. Με το να συμπληθούν τα αποτελέσματα και από τις δύο μεθόδους επιτυγχάνεται η αλληλοσυμπλήρωση των πιθανών ελλείψεων ή κενών, που θα μπορούσαν να προκύψουν με τη χρησιμοποίηση μόνο της μίας ή της άλλης (Creswell, 2016). Μέσω της μικτής μεθοδολογίας έρευνας μπορέσαμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα μέσω της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν, διερευνήθηκαν οι συμπεριφορές και στάσεις των φοιτητών απέναντι στην ανατροφοδότηση των εργασιών τους. Καθίσταται δυνατό, έτσι, να ελεγχθούν τόσο οι γενικές τάσεις, όσο και οι λεπτομέρειές τους και να αντιληφθούμε με μια πιο ολοκληρωμένη ματιά τον τρόπο, με τον οποίο θα μπορούσε η ανατροφοδότηση να γίνει περισσότερο αξιοποιήσιμη και ελκυστική από τους φοιτητές προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Creswell, 2016).

Μεθοδολογικός στόχος της έρευνας ήταν η σύγκριση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων προκειμένου να διαπιστωθεί τυχόν σύγκλιση ή απόκλιση των δύο πηγών, ώστε πιθανές συγκλίσεις να επαληθεύσουν τις υποθέσεις της έρευνας ή πιθανές αποκλίσεις να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω έρευνα. Η προτεραιότητα, που δόθηκε στη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων έναντι των ποιοτικών αφορά, κυρίως, στη χρήση ερωτηματολογίου και όχι συνεντεύξεων ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν ταυτόχρονα μέσω του ερευνητικού εργαλείου, που θα παρουσιαστεί αναλυτικότερα παρακάτω. Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των δεδομένων, που

συλλέχθηκαν και συγκρίθηκαν τα αποτελέσματα ώστε να εξηγηθούν πιθανές διαφορές ή ομοιότητες.

#### 4.2 Πληθυσμός- Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός, στον οποίο οι ερευνητές απευθύνθηκαν για τη διερεύνηση των στόχων της μελέτης είναι φοιτητές ελληνικών Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Απευθυνθήκαμε τόσο σε φοιτητές, που βρίσκονταν στην αρχή των σπουδών τους, όσο και σε τελειόφοιτους φοιτητές και φοιτητές που έχουν αποφοιτήσει από ελληνικά προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο υπήρξε αντιπροσωπευτικό δείγμα, που θα μπορούσε να απαντήσει και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το κατά πόσο άλλαξε η στάση τους απέναντι στην ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους από την έναρξη μέχρι τη λήξη. Μέσα από τον πληθυσμό-στόχο επελέγη ένα ακόμα μικρότερο δείγμα, το οποίο θα ήταν ευκολότερα προσβάσιμο και κατ' επέκταση αναλύσιμο. Λόγω του μη επαρκούς χρόνου και της περιορισμένης διαθεσιμότητας συμμετεχόντων στην έρευνα η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεν κρίνεται ικανοποιητική και περιορίζεται, κυρίως, σε φοιτητές του Ε.Α.Π, το οποίο παρόλα αυτά θεωρείται ως ο κατεξοχήν φορέας εκπαίδευσης από απόσταση στην Ελλάδα και ως εκ τούτου το δείγμα, χωρίς να είναι αντιπροσωπευτικό στατιστικά, είναι αντιπροσωπευτικό όσον αφορά τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά.

Για την αναζήτηση των συμμετεχόντων φοιτητών στην έρευνα επιλέχθηκε η μεθοδολογία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα. Η επιλογή αυτή είχε να κάνει με περιορισμούς, που αφορούσαν στην περιορισμένη χρονική διάρκεια διεξαγωγής της μελέτης, στην περιορισμένη διαθεσιμότητα υποκειμένων προς μελέτη και τη φύση της μελέτης, η οποία είναι μια προκαταρκτική έρευνα, που ευελπιστούμε να αποτελέσει αφετηρία για πιο γενικευμένες έρευνες στο μέλλον. Για τον καθορισμό του μεγέθους του δείγματος δε χρησιμοποιήθηκαν μαθηματικοί τύποι προσδιορισμού του μεγέθους ή πίνακες μεγέθους δείγματος, λόγω απουσίας στοιχείων από προηγούμενες έρευνες και αδυναμίας προσδιορισμού του συνολικού πληθυσμού, που πληροί τα κριτήρια της έρευνας, αλλά περιοριστήκαμε στην κάλυψη των ελάχιστων αριθμητικών απαιτήσεων ( $n=30$ ), που θεωρείται ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων σε μια ποσοτική έρευνα (Creswell, 2016). Όπως προαναφέρθηκε οι συμμετέχοντες προσφέρθηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στην έρευνα και ως εκ τούτου δε χρειάστηκε κάποια ειδική άδεια για τη συμμετοχή τους, δεδομένου ότι θα εξασφαλιζόταν η ανωνυμία τους και τα αποτελέσματα δε θα περιείχαν εμπιστευτικές πληροφορίες. Επιπλέον, στο ερευνητικό εργαλείο, που τους διαμοιράστηκε υπήρχε έντυπο συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης.

#### 4.3 Κατασκευή Ερευνητικού Εργαλείου

Για τη συλλογή των απαιτούμενων δεδομένων κατασκευάστηκε, ως ερευνητικό εργαλείο, ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η ανάπτυξη του εργαλείου έγινε μέσω τροποποιήσεων σε ήδη υπάρχοντα ερευνητικά εργαλεία συναφών ερευνών, τα οποία μπορεί κάποιος να αποκτήσει ελεύθερα μέσω διαδικτύου, αναζητώντας τα στο σύστημα *ERIC*. Επιπλέον, αναπτύχθηκαν νέα ερωτήματα από τους ερευνητές για την κάλυψη όλων των πτυχών των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης. Τα ονόματα των συγγραφέων και οι έρευνες, στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν τα αρχικά ερευνητικά εργαλεία, αναφέρθηκαν στο τέλος του ερωτηματολογίου.

Κατά τη διαδικασία κατασκευής του ερευνητικού εργαλείου, αρχικά συντάχθηκε μία σύντομη επιστολή συναίνεσης και ενημέρωσης για τους σκοπούς της έρευνας. Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από ερωτήματα κλειστού και

ανοιχτού τύπου. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα κλειστού τύπου δόθηκαν μέσω μια πενταβάθμιας κλίμακας αθροιστικής βαθμολόγησης (Likert scale), η οποία μετρά τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις ομάδων ατόμων (Allen & Seaman, 2007). Η συνολική βαθμολογία ενός ατόμου, που βαθμολογείται μέσω μιας κλίμακας Likert, δεικνύει τη στάση του (θετική ή αρνητική) απέναντι στο θέμα που μελετάται. Οι ερευνητές αντιστοίχησαν μια αριθμητική τιμή στις απαντήσεις αυτές (από +1/Διαφωνώ Απόλυτα, έως +5/Συμφωνώ Απόλυτα), για να επιτευχθεί στη συνέχεια ποσοτική ανάλυση τους. Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου χωρίστηκαν σε τρία τμήματα, καθένα από τα οποία αντιστοιχούσε σε ένα από τα τρία ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Για να αναπτυχθεί μια πιο εις βάθος ιδέα σε σχέση με το θέμα της μελέτης, κατασκευάστηκαν και ερωτήματα ανοιχτού τύπου. Οι συμμετέχοντες, είχαν τη δυνατότητα, έτσι, να απαντήσουν πιο ελεύθερα, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις των ερευνητών (Creswell, 2016). Μέσω των απαντήσεων στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, έγινε εκτίμηση και ανάλυση των λόγων, που οδήγησαν τους συμμετέχοντες να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο στις ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν στους συμμετέχοντες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τους ζητήθηκε να τα προωθήσουν σε άτομα από το περιβάλλον τους, που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας. Ο χρόνος, που δόθηκε για την απάντηση και επαναπροώθησή τους στους ερευνητές ήταν ένας μήνας και συγκεκριμένα ο Απρίλιος του 2017. Μετά τη συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων έγινε διαλογή των συμμετεχόντων, που όντως πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας.

#### 4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Στόχος των ερευνητών της παρούσας μελέτης είναι εξαχθούν χρήσιμα και αξιόπιστα αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα οι τιμές, που προκύπτουν από το ερευνητικό εργαλείο να είναι έγκυρες. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω και πιο συγκεκριμένα για να αξιολογηθεί η αξιοπιστία, επιλέχθηκε η διαδικασία ελέγχου μέσω της εσωτερικής συνέπειας. Σε αυτή τη διαδικασία το ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε μόνο μια φορά κατά τη διάρκεια της έρευνας, ενώ η μορφή του δεν άλλαξε κατά τη διάρκειά της (Creswell, 2016). Αυτό, που ελέγχθηκε ήταν το κατά πόσο η συμπλήρωση των ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες ακολούθησε μια γραμμική πορεία από την αρχή μέχρι το τέλος και εάν οι απαντήσεις είχαν συνέχεια ως προς την αλήθεια τους. Για να ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ο συντελεστής άλφα (coefficient alpha).

Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας μελέτης αναζητήθηκαν στοιχεία, που βασίστηκαν στο περιεχόμενο του εργαλείου. Τα στοιχεία αυτά αφορούν το σε ποιο βαθμό οι ερωτήσεις του εργαλείου αντανακλούν το περιεχόμενο του τομέα ενδιαφέροντος της έρευνας. Σε αυτήν την περίπτωση το περιεχόμενο ελέγχθηκε και προτάθηκαν διορθώσεις από καθηγητή σύμβουλο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του ΕΑΠ, στα πλαίσια του οποίου έγινε η μελέτη και ο οποίος έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Η διαδικασία ελέγχου του ερευνητικού εργαλείου εμπειρείχε γραμματικό και γλωσσικό έλεγχο, έλεγχο περιεχομένου, καταλληλότητας για την έρευνα και άλλα σημεία ελέγχου, που θα καλυπτεύουν το εργαλείο συνολικά. Όλα τα σημεία, που κρίθηκαν από τον καθηγητή σύμβουλο ότι χρήζουν παρεμβάσεων, ξαναδιατυπώθηκαν ή αφαιρέθηκαν, ενώ οι σημειώσεις, τα σχόλια και οι προτάσεις συλλέχθηκαν και τέθηκαν υπόψη των ερευνητών. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν να τροποποιηθεί το



ερευνητικό εργαλείο, πριν του δοθεί η οριστική του μορφή, με τρόπο, που ενδυνάμωσε την εγκυρότητά του.

## 5. Αποτελέσματα

Για να διαπιστωθεί η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία των ερωτημάτων κλίμακας του ερωτηματολογίου έγινε έλεγχος ομαδοποιημένων ερωτημάτων, που αντιστοιχούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα μέσω της τιμής άλφα του Cronbach (coefficient alpha). Έτσι, προέκυψαν οι εξής τιμές:

- Σε σχέση με τα ερωτήματα, που αφορούσαν το κατά πόσο οι φοιτητές έχουν δεχτεί ανατροφοδότηση μέσω μη τυπικών μεθόδων και το κατά πόσο θα ήθελαν να δεχθούν τέτοιου είδους ανατροφοδότηση στο μέλλον παρατηρήθηκε τιμή  $\alpha=0,638$  (Πίνακας 1.1), που δεικνύει σχετική εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία (Creswell, 2016).
- Σε σχέση με τα ερωτήματα, που αφορούσαν τη σχέση των φοιτητών με τους καθηγητές τους και την επίδραση, που μπορεί να έχει αυτή στη μελέτη της ανατροφοδότησης, παρατηρήθηκε τιμή  $\alpha=0,817$  (Πίνακας 1.2), που δεικνύει εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία (Creswell, 2016).

### Απόψεις πάνω στη μη τυπική ανατροφοδότηση

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,509             | ,638   | 5          |

Πίνακας 1.1

### Απόψεις σε ό,τι αφορά τη σχέση φοιτητή εκπαιδευτή και την αντιμετώπιση της ανατροφοδότησης

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha Based on Standardized Items | N of Items |
|------------------|--|------------|
| ,800             | ,817   | 5          |

Πίνακας 1.2

Στους παρακάτω δύο πίνακες φαίνονται τα ποσοτικά ερωτήματα, τα οποία είχαν τις μεγαλύτερες μέσες τιμές (Πίνακας 1.3) και τις μικρότερες μέσες τιμές (Πίνακας 1.4). Από εδώ αντιλαμβανόμαστε ότι οι φοιτητές δίνουν σημασία και μελετούν την ανατροφοδότηση, που τους δίνεται, η οποία είναι τις περισσότερες φορές σε μορφή κειμένου, ενώ ταυτόχρονα παρατήρησαν βελτίωση της επίδοσής τους μετά από τη μελέτη της ανατροφοδότησης. Αντίθετα, φαίνεται ότι οι φοιτητές δεν αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους καθηγητές τους και δε δέχτηκαν ανατροφοδότηση μέσω μη τυπικών μεθόδων σε μεγάλο βαθμό.

### Ερωτήματα με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές

|   | N  | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---|----|---------|---------|------|----------------|
| Μελετώ πάντα την ανατροφοδότηση, που λαμβάνω από τον καθηγητή/ εκπαιδευτή μου.                          | 32 | 3       | 5       | 4,56 | ,619           |
| Δίνω σημασία στο περιεχόμενο της ανατροφοδότησης, που λαμβάνω   | 32 | 3       | 5       | 4,50 | ,622           |
| Η ανατροφοδότηση των εργασιών μου ήταν, κυρίως, σε μορφή γραπτού κειμένου ή σημειώσεων επί της εργασίας | 32 | 2       | 5       | 4,31 | ,998           |

|   |    |   |   |      |      |
|---|----|---|---|------|------|
| Θεωρώ ότι το διαδίκτυο είναι επιβοηθητικό στη λήψη της ανατροφοδότησης των εργασιών μου | 32 | 3 | 5 | 4,25 | ,622 |
| Valid N (listwise)  | 32 |   |   |      |      |

Πίνακας 1.3

### Ερωτήματα με τις μικρότερες μέσες τιμές

|  | N  | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--|----|---------|---------|------|----------------|
| Η ανατροφοδότηση με βοήθησε το ίδιο τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος των σπουδών μου   | 32 | 2       | 4       | 2,94 | ,914           |
| Η προσωπική- φιλική σχέση, που έχω με τον εκπαιδευτή μου με κάνει να δίνω περισσότερη προσοχή στην ανατροφοδότηση, που μου δίνει | 32 | 1       | 5       | 2,38 | 1,289          |
| Αισθάνομαι συνδεδεμένος με τον καθηγητή/ εκπαιδευτή μου  | 32 | 1       | 4       | 2,31 | 1,176          |
| Η ανατροφοδότηση των εργασιών μου ακολουθούσε μια μη τυπική μορφή ανατροφοδότησης  | 32 | 1       | 4       | 2,03 | 1,150          |
| Valid N (listwise)   | 32 |         |         |      |                |

Πίνακας 1.4

Εξειδικεύοντας περισσότερο τα αποτελέσματα, σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο δέχονται ανατροφοδότηση οι φοιτητές ελληνικών προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δέχτηκαν τυπικές μορφές ανατροφοδότησης σε ποσοστό 87,6% (Συμφωνώ/ Συμφωνώ απόλυτα- Πίνακας 2.1), ενώ απάντησαν ότι δέχτηκαν μη τυπικές μορφές ανατροφοδότησης σε ποσοστό μόλις 15,6% (Συμφωνώ - Πίνακας 2.2). Αυτό φαίνεται, επίσης και από τα ιστογράμματα 1.1 και 1.2, όπου βλέπουμε ότι στο πρώτο η κανονική κατανομή είναι μετατοπισμένη προς τα δεξιά (Συμφωνώ), ενώ στο δεύτερο είναι μετατοπισμένη προς τα αριστερά (Διαφωνώ).

### Η ανατροφοδότηση των εργασιών μου ήταν, κυρίως, σε μορφή γραπτού κειμένου ή σημειώσεων επί της εργασίας

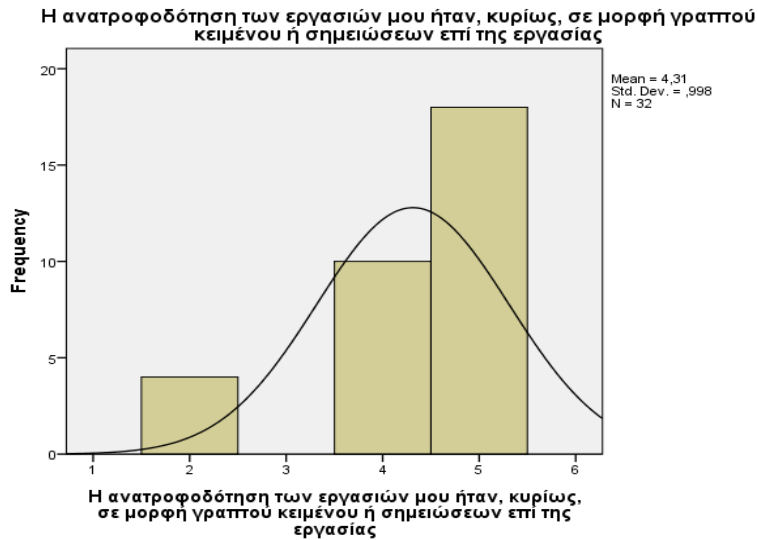
|                 | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΔΙΑΦΩΝΩ   | 4         | 12,5    | 12,5          | 12,5               |
| ΣΥΜΦΩΝΩ         | 10        | 31,3    | 31,3          | 43,8               |
| ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 18        | 56,3    | 56,3          | 100,0              |
| Total           | 32        | 100,0   | 100,0         |                    |

Πίνακας 2.1

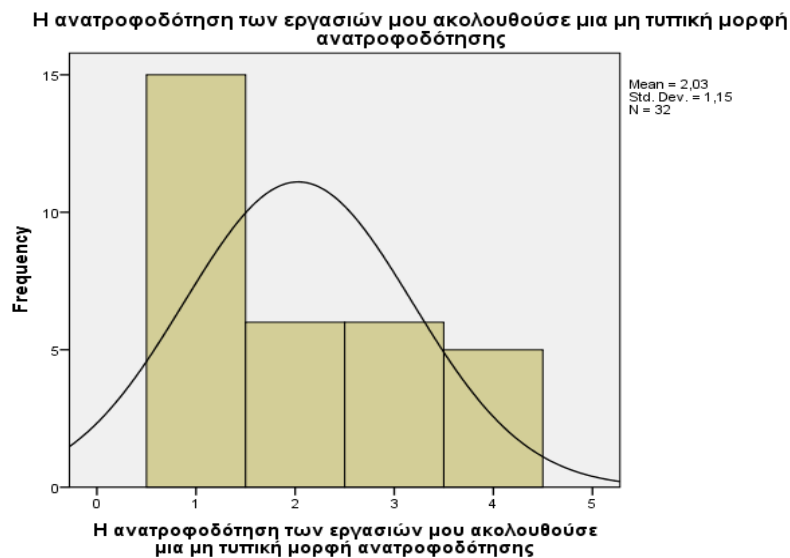
### Η ανατροφοδότηση των εργασιών μου ακολουθούσε μια μη τυπική μορφή ανατροφοδότησης

|                            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ      | 15        | 46,9    | 46,9          | 46,9               |
| ΔΙΑΦΩΝΩ                    | 6         | 18,8    | 18,8          | 65,6               |
| ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ | 6         | 18,8    | 18,8          | 84,4               |
| ΣΥΜΦΩΝΩ                    | 5         | 15,6    | 15,6          | 100,0              |
| Total                      | 32        | 100,0   | 100,0         |                    |

Πίνακας 2.2



Ιστόγραμμα 1.1



Ιστόγραμμα 1.2

Σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν οι φοιτητές να δέχονται την ανατροφοδότηση, συγκρίνοντας τις μέσες τιμές των δύο αντίστοιχων ποσοτικών ερωτημάτων, οι οποίες φαίνονται στον πίνακα 2.3, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη θέση υπέρ του ενός ή του άλλου τρόπου απόδοσης ανατροφοδότησης.

|                | Θα προτιμούσα να δέχομαι περισσότερη ανατροφοδότηση μέσω μη τυπικών μορφών ανατροφοδότησης | Θα προτιμούσα να δέχομαι περισσότερη ανατροφοδότηση μέσω τυπικών μορφών ανατροφοδότησης |
|----------------|--|---|
| N              | Valid 32   | Valid 32  |
|                | Missing 0  | Missing 0   |
| Mean           | 3,41   | 3,03  |
| Median         | 3,00   | 3,00  |
| Mode           | 3  | 2   |
| Std. Deviation | ,560   | ,897  |
| Minimum        | 2  | 2   |
| Maximum        | 4  | 5   |

Πίνακας 2.3

Αυτό έχει να κάνει με το ότι οι φοιτητές δεν είχαν δεχτεί μη τυπικές μορφές ανατροφοδότησης και ως εκ τούτου δεν μπορούν να γνωρίζουν με βεβαιότητα εάν θα προτιμούσαν αυτόν τον τρόπο.

Το γεγονός ότι οι φοιτητές είναι ανοιχτοί σε νέου τύπου μορφές ανατροφοδότησης εξάγεται και από τα αποτελέσματα του Πίνακα 2.4, όπου μέσω του ελέγχου της συσχέτισης Pearson των μεταβλητών «*Η ανατροφοδότηση των εργασιών μου ακολουθούσε μια μη τυπική μορφή ανατροφοδότησης*» και «*Θα προτιμούσα να δέχομαι περισσότερη ανατροφοδότηση μέσω τυπικών μορφών ανατροφοδότησης*» φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Pearson  $r=-.376$ ). Αυτό σημαίνει ότι ισχύει η μηδενική υπόθεση ότι, δηλαδή, παρόλο που η ανατροφοδότηση ακολούθησε μια τυπική μορφή, οι φοιτητές δεν προτιμούν απαραίτητα αυτή τη μορφή. Στον πίνακα φαίνεται, επίσης ότι υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών στο ποσοστό 5% (Sig. (2-tailed): ,034).

|  |                     | Η ανατροφοδότηση ...μια μη τυπική μορφή | Θα προτιμούσα να δέχομαι ...μέσω τυπικών μορφών |
|--|---------------------|---|---|
| Η ανατροφοδότηση ...μια μη τυπική μορφή          | Pearson Correlation | 1                                       | -,376*  |
|  | Sig. (2-tailed)     |   | ,034  |
|  | N                   | 32                                      | 32  |
| Θα προτιμούσα να δέχομαι ... μέσω τυπικών μορφών | Pearson Correlation | -,376*                                  | 1   |
|  | Sig. (2-tailed)     | ,034                                    |   |
|  | N                   | 32                                      | 32  |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Πίνακας 2.4**

Από τις απαντήσεις στην ποιοτικού τύπου ερώτηση «Περιγράψτε τον τρόπο με τον οποίο θεωρείτε ότι θα ήσασταν περισσότερο ικανοποιημένοι να λάβετε ανατροφοδότηση των εργασιών σας», παρατηρούμε ότι αρκετοί φοιτητές απάντησαν ότι θα ήθελαν να τη λαμβάνουν μέσω ειδικών ηλεκτρονικών εφαρμογών/ πλατφορμών. Χαρακτηριστικά: «*Μέσω ειδικής ηλεκτρονικής πλατφόρμας και με σωστά απαντημένα παραδείγματα*».

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι η καλή προσωπική σχέση των φοιτητών με τους καθηγητές τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι μελετούν ή και αποδέχονται την ανατροφοδότηση, που τους δίνεται. Αυτό φαίνεται από τον Πίνακα 3, όπου παρατηρείται σημαντική στατιστική σχέση (Sig. (2-tailed): ,002) και ταυτόχρονα θετική συσχέτιση μεταξύ των αντίστοιχων μεταβλητών (Pearson  $r=0,529$ ). Γίνεται αντιληπτό, έτσι, ότι η καλή σχέση των φοιτητών με τους καθηγητές τους, βοηθά τους πρώτους να δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στην ανατροφοδότηση, που λαμβάνουν.

|   |                     | Εμπιστεύομαι την ανατροφοδότηση...<br>...καθηγητή/ εκπαιδευτή μου | Η προσωπική- φιλική σχέση, ...<br>δίνω περισσότερη προσοχή στην ανατροφοδότηση... |
|---|---------------------|---|---|
| Εμπιστεύομαι την ανατροφοδότηση.....από τον καθηγητή/ εκπαιδευτή μου                          | Pearson Correlation | 1   | ,529**  |
|   | Sig. (2-tailed)     |   | ,002  |
|   | N                   | 32  | 32  |
| Η προσωπική- φιλική σχέση,... ... δίνω περισσότερη προσοχή στην ανατροφοδότηση, που μου δίνει | Pearson Correlation | ,529**  | 1   |
|   | Sig. (2-tailed)     | ,002  |   |

|   |    |    |
|---|----|----|
| N | 32 | 32 |
|---|----|----|

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Πίνακας 3**

Σε αυτό συνηγορούν και οι απαντήσεις στην ανοιχτού τύπου ερώτηση «*Παρακαλώ περιγράψτε πώς μπορεί να επηρεάξει η προσωπική σχέση/ επαφή με τον καθηγητή/ εκπαιδευτή σας τη σημασία που δίνετε στην ανατροφοδότηση των εργασιών σας.*», όπου το κύριο εύρημα ήταν όσο πιο στενή είναι η σχέση τόσο περισσότερη σημασία δίνουν στην ανατροφοδότηση, γιατί έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη. Μια αντιπροσωπευτική απάντηση είναι: «*Εάν η σχέση ήταν πιο στενή, πιθανώς θα έδινα περισσότερη βαρύτητα στην ανατροφοδότηση, γιατί θα αναπτυσσόταν περισσότερη εμπιστοσύνη*».

Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 40,6% εκφράζει ουδέτερη στάση σε σχέση με το εάν υπήρξε διαφορά στη στάση τους απέναντι στην ανατροφοδότηση από την αρχή έως το τέλος των σπουδών τους, ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό της τάξης του 43,8% απάντησε ότι άλλαξε στάση (Πίνακας 4.1)

**Αντιμετωπίζω διαφορετικά την ανατροφοδότηση των εργασιών μου στο τέλος των σπουδών μου από ότι στην αρχή τους.**

|       |                            | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ            | 2         | 6,3     | 6,3           | 6,3                |
|       | ΔΙΑΦΩΝΩ                    | 3         | 9,4     | 9,4           | 15,6               |
|       | ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ | 13        | 40,6    | 40,6          | 56,3               |
|       | ΣΥΜΦΩΝΩ                    | 12        | 37,5    | 37,5          | 93,8               |
|       | ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ            | 2         | 6,3     | 6,3           | 100,0              |
|       | Total                      | 32        | 100,0   | 100,0         |                    |

**Πίνακας 4.1**

Ενδιαφέρον έχει να εντοπίσουμε πώς απάντησαν οι Τελειόφοιτοι και Απόφοιτοι προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, οι μέσες τιμές των απαντήσεων των οποίων φαίνονται στον Πίνακα 4.2. Από εδώ παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις διαφέρουν αρκετά, κάτι που δεν είναι αναμενόμενο δεδομένου ότι η χρονική εμπειρία των τελειόφοιτων και αποφοίτων είναι παρόμοια. Αυτό επισημαίνεται και από την ανάλυση t-test, που φαίνεται στον Πίνακα 4.3, όπου βλέπουμε ότι μεταξύ των δειγμάτων υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% ( $p=0,008$  και  $F= 5,695$ ).

**Αντιμετωπίζω διαφορετικά την ανατροφοδότηση των εργασιών μου στο τέλος των σπουδών μου από ότι στην αρχή τους.**

|              | N  | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean |             | Minimum | Maximum |
|--------------|----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
|              |    |      |                |            | Lower Bound                      | Upper Bound |         |         |
| ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ | 12 | 3,75 | ,754           | ,218       | 3,27                             | 4,23        | 3       | 5       |
| ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ    | 6  | 2,33 | 1,033          | ,422       | 1,25                             | 3,42        | 1       | 3       |

**Πίνακας 4.2**

### Tests of Between-Subjects Effects

Εξαρτημένη μεταβλητή: Αντιμετωπίζω διαφορετικά την ανατροφοδότηση των εργασιών μου στο τέλος των σπουδών μου από ότι στην αρχή τους.



| Source                       | Type III Sum of Squares | df | Mean Square | F       | Sig. |
|------------------------------|-------------------------|----|-------------|---------|------|
| Corrected Model              | 8,028 <sup>a</sup>      | 2  | 4,014       | 5,695   | ,008 |
| Intercept                    | 273,090                 | 1  | 273,090     | 387,448 | ,000 |
| ΠΑΡΟΥΣΑ ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ | 8,028                   | 2  | 4,014       | 5,695   | ,008 |
| Error                        | 20,440                  | 29 | ,705        |         |      |
| Total                        | 373,000                 | 32 |             |         |      |
| Corrected Total              | 28,469                  | 31 |             |         |      |

a. R Squared = ,282 (Adjusted R Squared = ,232)

Πίνακας 4.3

Τα παραπάνω συμπληρώνουν οι απαντήσεις στο ανοιχτού τύπου ερώτημα «Παρακαλώ περιγράψτε πώς και εάν άλλαξε η στάση σας απέναντι στην ανατροφοδότηση των εργασιών σας από την αρχή έως το τέλος των σπουδών σας.», όπου η τάση που διαφαίνεται είναι ότι δεν άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονταν την ανατροφοδότηση, αλλά ότι στο τέλος των σπουδών τους ήταν πιο εύκολο να κατανοήσουν πληρέστερα τα διαλαμβανόμενα σε αυτή. Ενδεικτικά: «Η στάση μου δεν άλλαξε. Έδινά κάθε φορά αρκετή προσοχή, αλλά στα τελευταία έτη σπουδών αντιλαμβάνομαι πιο εύκολα τι ήθελε να μου πει ο καθηγητής.»

## 6. Συμπεράσματα

Από τη βιβλιογραφία έχουμε εντοπίσει τη σημασία της ανατροφοδότησης, ειδικά σε περιβάλλοντα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από απόσταση (Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μας φαίνεται, επίσης, η ανάγκη των φοιτητών για λήψη ανατροφοδότησης, αφού οι απαντήσεις στα αντίστοιχα ερωτήματα κατέγραψαν τους μεγαλύτερους μέσους όρους θετικών απαντήσεων.

### -Μορφές ανατροφοδότησης φοιτητών προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ελληνικών Πανεπιστημίων

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των φοιτητών ελληνικών Πανεπιστημίων σε σχέση με τον τύπο της ανατροφοδότησης, που δέχονται, φαίνεται μια ξεκάθαρη ροπή των καθηγητών αυτών των Πανεπιστημίων προς την απόδοση τυπικών μορφών ανατροφοδότησης, με πολύ λίγες εξαιρέσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να μη γνωρίζουν άλλες μορφές ανατροφοδότησης. Παρόλα αυτά, εκφράζουν έστω και με μικρή διαφορά την προτίμησή τους σε μη τυπικές μορφές ανατροφοδότησης, κάτι που έρχεται σε σύμπλευση με τα αναφερόμενα στη σχετική βιβλιογραφία ( Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013· Getzlaf κ.συν., 2009· Chokwe, 2015). Αυτό, που φαίνεται ότι είναι ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να δίνουν ανατροφοδότηση μέσω μη τυπικών μορφών, παρόλη τη διάθεση των φοιτητών. Επιπλέον, θεωρούμε ότι είναι ανάγκη να διερευνηθεί το κατά πόσο η παροχή μη τυπικών μορφών ανατροφοδότησης σε φοιτητές ελληνικών προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση θα έχει θετικό αντίκτυπο στη μαθησιακή τους επίδοση. Για να επιτευχθεί αυτό είναι ανάγκη, αρχικά, φορείς εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ, να επιμορφώσουν τους καθηγητές τους, ώστε να μπορέσουν να παρέχουν ανατροφοδότηση μέσω μη τυπικών μορφών. Στη συνέχεια θα πρέπει να διενεργηθούν εμπειρικές έρευνες, οι οποίες θα μελετούν το αντίκτυπο αυτών των μορφών ανατροφοδότησης στην επίδοση των φοιτητών. Έτσι, θα εξαχθούν συμπεράσματα καλών πρακτικών, που θα μπορούσαν να κοινοποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν και από άλλους φορείς εκπαίδευσης. Ως επακόλουθο των ανωτέρω θα προκύψει και η

ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης νέων τεχνικών και μοντέλων ανατροφοδότησης και των επιδράσεων αυτών μοντέλων στην ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας από ερευνητές του ΕΑΠ ή και άλλων ελληνικών Πανεπιστημίων.

-Επηρεασμός της μελέτης-κατανόησης της ανατροφοδότησης από την προσωπική επαφή καθηγητών/ εκπαιδευτών με τους φοιτητές.

Οι φοιτητές, που συμμετείχαν στην έρευνα, απάντησαν σε σημαντικό ποσοστό ότι η καλή προσωπική σχέση και συχνή επαφή με τους καθηγητές τους, τους δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, το οποίο μεταφέρεται και στον τρόπο με τον οποίο βλέπουν την ανατροφοδότηση τους. Αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, όπου φαίνεται ότι η προσωπική και συχνή επαφή των φοιτητών με τους καθηγητές τους σε περιβάλλον εκπαίδευσης από απόσταση έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι πρώτοι την ανατροφοδότηση των εργασιών τους (Gallien & Oomen- Early, 2008· Getzlaf κ.συν., 2009).

Ενδιαφέρον, παρόλα αυτά έχει το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι δεν αισθάνεται συνδεδεμένος-η με τους καθηγητές τους, αφού οι αρνητικές (Διαφωνώ απόλυτα/Διαφωνώ) απαντήσεις στο ερώτημα αν αισθάνονται συνδεδεμένοι με τον καθηγητή/ εκπαιδευτή τους κυμάνθηκαν σε ποσοστό 56,3%, ενώ μόλις το 21,9% έδειξε να συμφωνεί. Λαμβάνοντας υπόψη τη θετική επίδραση της καλής επικοινωνίας και σχέσης των φοιτητών με τους καθηγητές τους στην αντιμετώπιση της ανατροφοδότησης, θεωρούμε ότι είναι ανάγκη, αρχικά να διερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι, που οδηγούν την πλειοψηφία των φοιτητών στο να μην αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους καθηγητές τους και στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο από τα ελληνικά Πανεπιστήμια, που παρέχουν προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

-Αντιμετώπιση της ανατροφοδότησης σε συνάρτηση με το χρόνο σπουδών.

Από τις απαντήσεις στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ανατροφοδότηση οι φοιτητές δεν αλλάζει σημαντικά, είτε αυτοί βρίσκονται στα πρώτα, είτε στα τελευταία έτη σπουδών. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δύο υποομάδες φοιτητών με παρόμοια χρονική διάρκεια σπουδών (τελειόφοιτοι/ απόφοιτοι) απάντησαν διαφορετικά. Θεωρούμε, ότι λόγω της φύσης της έρευνάς μας και του μικρού αριθμού τελειόφοιτων και απόφοιτων συμμετεχόντων σε αυτή, τα αποτελέσματα στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν μπορεί να θεωρηθούν απόλυτα αξιόπιστα και ως εκ τούτου προτείνουμε να διενεργηθούν εκ νέου έρευνες με περισσότερες ελεγχόμενες συνθήκες, που θα μελετήσουν το εάν και κατά πόσο αλλάζει η συμπεριφορά των φοιτητών προγραμμάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σε σχέση με το έτος σπουδών τους.

Εν κατακλείδι, παρατηρήσαμε ότι τα αποτελέσματα από τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία, ενώ τα αποτελέσματα για το τρίτο δε φαίνονται πλήρως αξιόπιστα και χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Θεωρούμε, επίσης, ότι είναι ανάγκη φορείς εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως το ΕΑΠ ή και άλλα ελληνικά Πανεπιστήμια, που χρησιμοποιούν τέτοια προγράμματα εκπαίδευσης να επιμορφώσουν τους καθηγητές/ εκπαιδευτές τους και να τους παροτρύνουν να χρησιμοποιήσουν μη τυπικές μορφές ανατροφοδότησης, αφού οι φοιτητές είναι θετικοί απέναντι σε αυτές και από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η ανατροφοδότηση γίνεται πιο εποικοδομητική και κατανοητή. Παράλληλα, είναι ανάγκη να ελέγχεται μέσω νέων ερευνών η μαθησιακή εξέλιξή τους σε σύγκριση με την απόδοση τυπικών μορφών ανατροφοδότησης.

## 7. Βιβλιογραφία

- Allen, E., & Seaman, C. (2007, July). *Likert Scales and Data Analyses*. Ανάκτηση από Quality Progress: <http://asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>
- Borup, J., West, R., Thomas, R., & Graham, C. (2014, July). Examining the Impact of Video Feedback on Instructor Social Presence in Blended Courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3).
- Chokwe, J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7, σσ. 39-56. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.154>
- Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση- Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ.
- Gallien, T., & Oomen- Early, J. (2008). Personalized Versus Collective Instructor Feedback in the Online Courseroom: Does Type of Feedback Affect Student Satisfaction, Academic Performance and Perceived Connectedness With the Instructor? . *International Journal on E-Learning*, σσ. 463-476.
- Getzlaf, B., Perry, B., Toffner, G., Lamarche, K., & Edwards, M. (2009, July). Effective Instructor Feedback: Perceptions of Online Graduate Students . *The Journal of Educators Online*, σσ. Vol.6, Num 2.
- Hatziapostolou, T., & Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning Through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning* , 8(2), 111-122.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P., & Wells, J. (2007). Using Asynchronous Audio Feedback to Enhance Teaching Presence and Students' Sense of Community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11, σσ. 3-25.
- Macdonald, J. (2001). Exploiting Online Interactivity to Enhance Assignment Development and Feedback in Distance Education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, σσ. 179-189. Ανάκτηση από <http://dx.doi.org/10.1080/02680510120050334>
- Thomas, A., & Sondergeld, T. (2015, August). Investigating the Impact of Feedback Instruction: Partnering Preservice Teachers with Middle School Students to Provide Digital, Scaffolded Feedback. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15, σσ. 83-109. doi:10.14434/josotl.v15i4.13752
- UNESCO. (n.d.). *UNESCO Thesaurus*. Ανάκτηση από UNESCODOC Distance Education: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/concept8237>
- van den Boom, G., Paas, F., van Merriënboer, J., & van Gog, T. (2004, July). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computers in Human Behavior*, 20(4), σσ. 551–567.
- Wang, S.-L., & Wu, P. Y. (2008). The role of feedback and self- efficacy on web based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, σσ. 1589-1598.
- Λιοναράκης, Α. (2008, February 2). The theory of distance education and its complexity. *EUROPEAN JOURNAL OF OPEN, DISTANCE AND E-LEARNING*.
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013). 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. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. Τομ. 7). Αθήνα: Ε.Κ.Τ.