

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

Vol 15, No 2 (2019)



**Αποτίμηση γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: η «φωνή» φοιτητών/τριών του ΕΑΠ**

*Βασιλεία Χατζηνικήτα, Γεώργιος Βορβυλάς*

doi: [10.12681/jode.21921](https://doi.org/10.12681/jode.21921)

To cite this article:

**Αποτίμηση γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: η  
«φωνή» φοιτητών/τριών του ΕΑΠ**

**Assessment of written feedback on educational activities: the ‘voice’ of HOU’s  
students**

**Δρ. Βασιλεία Χατζηνικήτα**  
Καθηγήτρια, ΕΑΠ  
[vhatz@eap.gr](mailto:vhatz@eap.gr)

**Δρ. Γεώργιος Βορβυλάς**  
ΣΕΠ / Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης, ΕΑΠ  
[vorvilas@eap.gr](mailto:vorvilas@eap.gr)

**Extended summary**

Literature review indicated positive effects of quality written feedback on written assignments in higher education as well as some typical quality features/principles/practices to which effective written feedback appears to be related. The present study focuses exclusively on quality features that are more relevant to technical aspects of feedback (Evans, 2013) and are related to the content of feedback (i-ix), written assignments’ marking-rating (xxi-xiii) and the timing of the feedback (xiv-xv). According to higher education students’ and/or tutors views, some indicative technical quality characteristics of feedback are the following:

(i) identify strengths and weaknesses of assignment (e.g. Sachdeva, 1996; Sioulis & Gardikiotis, 2013; Stevenson, Sander & Naylor, 1996; Fernández-Toro & Furnborough, 2014); (ii) provide personalized feedback (e.g. Calfoglou, Georgountzou, Hill & Sifakis, 2011; Planar & Moya, 2016; Sioulis & Gardikiotis, 2013), (iii) provide detailed comments (e.g. Fergusson, 2011; Jones & Blankenship, 2014; Roberts, 1996); (iv) correct and explain mistakes (e.g. Fernández-Toro & Furnborough, 2014; Poulos & Mahony, 2008; Price, Handley, Millar, & O’Donovan, 2010); (v) provide guidance for assignment’s improvement and finding the relevant answer (e.g. Segoe, 2013; Sioulis & Gardikiotis, 2013), (vi) provide guidelines in order to improve students’ performance in subsequent assignments (e.g. Chokwe, 2015; Gardikiotis & Sioulis, 2013), (vii) provide comments that are clear and comprehensible (e.g. Jones & Blankenship, 2014; Roberts, 1996; Sioulis & Gardikiotis, 2013), (viii) offer encouragement and emotional support to students in order to continue their efforts (e.g. Chokwe, 2015; Roberts, 1996; Sioulis & Gardikiotis, 2013); (ix) provide feedback on the structure of the assignment and language editing (e.g. comments on writing, spelling, citation, etc. – e.g. Fernández-Toro & Furnborough, 2014; Sioulis & Gardikiotis, 2013), (x) help students develop critical thinking and academic writing (eg Chokwe, 2015; Lea & Street, 2006), (xi) provide objective evaluation (eg Cole, Coats, & Lentell, 1986; Roberts, 1996), (xii) link predetermined evaluation criteria with feedback (eg Gibbs & Simpson, 2005), (xiii) provide detailed explanation of written assignments’ rating (eg Chetwynd & Dobbyn, 2011; Chokwe, 2015), (xiv) provide timely feedback (Poulos & Mahony, 2008; Price et al, 2010; Roberts, 1996); and (xv) provide formative feedback (Poulos

& Mahony, 2008; Sioulis & Gardikiotis, 2013), that is, providing a first feedback on the assignment's draft in order to properly guide students in the preparation - writing of their final assignment.

The importance of the quality and evaluation of the feedback provided by the teacher to the students is highlighted by the inclusion of relevant assessment items in the questionnaires for the assessment and certification of academic courses internationally [for example, see the National Student Survey in the United Kingdom (Richardson, 2005), the Australian Course Experience Questionnaire (Ramsden, 2003) as well as the internationally recognized Students' Evaluation of Education Quality Questionnaire (Marsh, 1982)]. A number of these research instruments have been adapted and used to assess the quality of teaching in Greek universities (Grammatikopoulos, Linardakis, Gregoriadis, & Oikonomidis, 2015; Stergiou & Airey, 2012). At the Hellenic Open University (HOU) written assignments are a fundamental learning pillar in the context of providing exclusively distance education as well as a way of assessing students' learning path (Lionarakis, 1998). The evaluation of tutors' written feedback is one of the focus areas of HOU's internal evaluation which is carried out annually by HOU's Internal Evaluation and Training Unit (IETU).

The aim of the present study was to explore the views of students who attended HOU's master's programs with semi-annual modules (during the first semester of the academic year 2016-17, first-year of implementation of these master's programs), of the quality of written feedback they received from their tutors regarding modules' educational activities. These master's programs were developed under HOU's new strategic framework which aimed to enhance distance learning in higher education in Greece by providing a flexible six-month course system, systematic tutors' engagement in the educational process and digital educational material and educational activities (Sideris, Spyropoulou, Kalantzi, & Androulakis, 2017). Digital activities consisted mainly of closed-ended tasks (e.g. right-wrong, fill-in-the-blank, matching), open-ended questions with short answer, PowerPoint presentations, audiovisual material, wikis, and a semester written assignment. Tutors' role was, *inter alia*, to provide feedback on all of these activities.

For the purposes of the present research, responses of 646 students to open-ended questions were obtained from two text forms of the IETU's assessment questionnaire regarding positive and negative aspects of tutors' written feedback. Analysis of the collected data was based on the data collected as well as on the findings of the literature review. A set of codes emerged from the data analysis, which were integrated into the following three themes: "Content of the written feedback comments on educational activities", "Grade - Marking of educational activities" and "Time of sending feedback on educational activities". Furthermore, both the emerged codes and themes were quantified.

The analysis of students' responses indicated that the topics students focus on are mainly related to the "Content of the written feedback comments on educational activities", while the "Grade - Marking of educational activities" and "Time of sending feedback on educational activities" topics are of less interest. Moreover, the majority of students' evaluation consisted of positive comments, indicating their satisfaction from the written feedback they received.

Regarding the particular quality characteristics of the written feedback they received, students appear to have formed a rather fragmented view as they do not systematically report a set of diverse features that signify exactly the content quality of the feedback they received. Among the quality features indicated by students regarding the content

of the written feedback, the most prominent seem to be the following (arranged by decreasing popularity): "contribution to learning", "appropriate and clear feedback", "encouragement in feedback" and "detailed feedback". In addition, the presence or absence of "immediate - timely feedback" appears to have received a relative recognition from students.

Data analysis also highlighted some additional content quality features of written feedback that emerged from the literature review as important elements of quality feedback but they were mostly disregarded by students, e.g. the guiding purpose/character of feedback, its comprehensibility as well as the highlighting of the strengths and weaknesses of assignments. In addition, it is noteworthy that some other feedback quality attributes indicated by the literature review, such as personalized feedback, explanation of errors and suggestions for improvement or detailed interpretation of ratings, are not included in students' comments on the positive or negative aspects of their feedback.

### **Keywords**

HOU, internal assessment, postgraduate students, written assignments, written feedback

### **Περίληψη**

Η βιβλιογραφία έχει καταδείξει τις θετικές επιπτώσεις της ποιοτικής γραπτής ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως επίσης και ορισμένα χαρακτηριστικά συστατικά στοιχεία – αρχές – πρακτικές ποιότητας με τα οποία φαίνεται να συνδέεται η αποτελεσματική ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η καταγραφή απόψεων φοιτητών Προγραμμάτων Σπουδών με εξαμηνιαίες Θεματικές Ενότητες του ΕΑΠ, κατά το πρώτο εξάμηνο λειτουργίας τους (2016-17), για την ποιότητα της γραπτής ανατροφοδότησης που ελάμβαναν από τον Καθηγητή-Σύμβουλο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εκπονούσαν. Για τις ανάγκες της έρευνας αντλήθηκαν οι απαντήσεις σε ερωτήσεις ελεύθερου κειμένου 646 φοιτητών από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της Μονάδας Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (ΜΕΑΕ) του ΕΑΠ. Από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών προέκυψε ότι τα θέματα στα οποία εστιάζουν αφορούν σε ζητήματα συναφή κυρίως με το «Περιεχόμενο σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» ενώ τα θέματα «Βαθμολόγηση – βαθμολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» και «Χρόνος αποστολής των σχολίων ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» τυγχάνουν περιορισμένου ενδιαφέροντος από την πλευρά τους. Επιπλέον, αναδείχθηκαν ως πλέον δημοφιλή χαρακτηριστικά ποιότητας της γραπτής ανατροφοδότησης, η «Συμβολή στη μάθηση», η «Κατάλληλη και σαφής ανατροφοδότηση», η «Ενθάρρυνση-εμπύχωση στην ανατροφοδότηση» και η «Αναλυτική ανατροφοδότηση».

### **Λέξεις-κλειδιά**

γραπτή ανατροφοδότηση, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ΕΑΠ, εσωτερική αξιολόγηση, μεταπτυχιακοί φοιτητές

### **1. Εισαγωγή**

Ως ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας θεωρείται η πληροφορία που παρέχεται στο διδασκόμενο με στόχο τη βελτίωση της μάθησης

μέσω της μεταβολής της σκέψης ή της συμπεριφοράς του (Shute, 2008). Οι μορφές τις οποίες μπορεί να πάρει η ανατροφοδότηση ποικίλουν. Έτσι για παράδειγμα αυτή μπορεί να είναι γραπτή, προφορική, ηχητική ή οπτικοακουστική (McCurthy, 2015. Mirador, 2000).

Η σημασία και σπουδαιότητα της γραπτής ανατροφοδότησης γραπτών εργασιών (ΓΕ) των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει επισημανθεί και αναδειχθεί από αρκετές συναφείς έρευνες καθώς η ανατροφοδότηση, θεωρούμενη ως αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της πρόσβασης, στη συγκράτηση της διαρροής και στην ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών των φοιτητών όπως και στην ενίσχυση της ικανοποίησής τους από αυτές. Η ποιοτική ανατροφοδότηση ΓΕ φαίνεται να έχει θετικές επιπτώσεις για παράδειγμα στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Gibbs & Simpson, 2005), στη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών (π.χ. Case, 2007), στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτο-ρύθμισης της μαθησιακής πορείας και της ικανότητας των φοιτητών να εντοπίζουν και να διορθώνουν οι ίδιοι τα λάθη τους καθώς επίσης και να αξιολογούν την επίδοσή τους (Nikol & Macfarlane-Dick, 2006). Σύμφωνα με τη συναφή βιβλιογραφία, και παρότι διαφαίνεται να μην έχει επιτευχθεί μια συμφωνία στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία (Evans, 2013), η αποτελεσματική ανατροφοδότηση των ΓΕ φαίνεται να συνδέεται με ορισμένα χαρακτηριστικά συστατικά στοιχεία – αρχές – πρακτικές ποιότητας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εστιαζόμαστε αποκλειστικά σε χαρακτηριστικά ποιότητας τα οποία είναι συναφή περισσότερο με τεχνικές όψεις της ανατροφοδότησης και αφορούν το περιεχόμενο των σχολίων ανατροφοδότησης (βλ. i-x), την αξιολόγηση – βαθμολόγηση της ΓΕ (βλ. xi-xiii) και το χρόνο αποστολής της ανατροφοδότησης (βλ. xiv-xv). Ενδεικτικά τέτοια χαρακτηριστικά ποιότητας σύμφωνα με απόψεις φοιτητών ή/και διδασκόντων είναι τα εξής:

i) η *επισημανση θετικών και αδύναμων σημείων της εργασίας* (π.χ. Sachdeva, 1996. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013. Stevenson, Sander & Naylor, 1996. Fernández-Toro & Furnborough, 2014), ii) η *εξατομικευμένη ανατροφοδότηση* (π.χ. Calfoglou, Georgountzou, Hill & Sifakis, 2011. Planar & Moya, 2016. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013), iii) ο *λεπτομερής σχολιασμός* (π.χ. Fergusson, 2011. Jones & Blankenship, 2014. Roberts, 1996), iv) η *διόρθωση και η εξήγηση των λαθών* (π.χ. Fernández-Toro & Furnborough, 2014. Poulos & Mahony, 2008. Price, Handley, Millar, & O'Donovan, 2010), v) η *παροχή καθοδηγητικών σχολίων για βελτίωση της εργασίας και ανεύρεση ορθής απάντησης* (π.χ. Segoe, 2013. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013), vi) η *παροχή προτάσεων βελτίωσης με στόχο τη βελτίωση της επίδοσής τους στις επόμενες εργασίες* (π.χ. Chokwe, 2015. Γαρδικιώτης & Σιούλης, 2013), vii) ο *σαφής και κατανοητός σχολιασμός* (π.χ. Jones & Blankenship, 2014. Roberts, 1996. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013), viii) η *εμπύχωση και η συναισθηματική υποστήριξη των φοιτητών για τη συνέχιση της προσπάθειάς τους* (π.χ. Chokwe, 2015. Roberts, 1996. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013), ix) η *παροχή σχολίων που αφορούν στη δομή και γλωσσική επιμέλεια της ΓΕ* (δηλαδή σχόλια που αφορούν σε θέματα σύνταξης, ορθογραφίας, δομής, παράθεσης βιβλιογραφικών αναφορών, κ.ά. –π.χ. Fernández-Toro & Furnborough, 2014. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013), x) ο *προσανατολισμός των φοιτητών προς την κριτική σκέψη και την ακαδημαϊκή γραφή* (π.χ. Chokwe, 2015. Lea & Street, 2006), xi) η *παροχή αντικειμενικής αξιολόγησης* (π.χ. Cole, Coats, & Lentell, 1986. Roberts, 1996), xii) η *σύνδεση προκαθορισμένων κριτηρίων αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση* (π.χ. Gibbs & Simpson, 2005), xiii) η *αναλυτική ερμηνεία της βαθμολογίας των γραπτών εργασιών* (π.χ. Chetwynd & Dobbryn, 2011. Chokwe, 2015. Roberts, 1996), xiv) η *παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης* (Poulos & Mahony, 2008).



Price et al, 2010. Roberts, 1996) και xv) η παροχή ενός προκαταρκτικού σχολιασμού (Poulos & Mahony, 2008. Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2013), η παροχή δηλαδή μιας πρώτης ανατροφοδότησης στο προσχέδιο συγγραφής της εργασίας με στόχο την κατάλληλη καθοδήγηση των φοιτητών προς την εκπόνηση – συγγραφή της οριστικής εργασίας τους.

Η σημασία της ποιότητας της παρεχόμενης από τον διδάσκοντα ανατροφοδότησης στους φοιτητές, καθώς και της αποτίμησής της, αναδεικνύεται και από τη συμπερίληψή της στους άξονες και στα εργαλεία αξιολόγησης - πιστοποίησης των πανεπιστημίων διεθνώς [ενδεικτικά, βλ. τα εργαλεία National Student Survey που χορηγείται στο Ηνωμένο Βασίλειο (Richardson, 2005) και Course Experience Questionnaire που χορηγείται στην Αυστραλία (Ramsden, 2003) και το διεθνώς αναγνωρισμένο εργαλείο Students' Evaluation of Education Quality Questionnaire (Marsh, 1982) για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας]. Προσαρμογές δε ορισμένων εξ αυτών των εργαλείων έχουν υιοθετηθεί για την αποτίμηση από πλευράς φοιτητών της ποιότητας της διδασκαλίας σε ΑΕΙ/ΤΕΙ στην Ελλάδα (Grammatikopoulos, Linardakis, Gregoriadis, & Oikonomidis, 2015. Stergiou & Airey, 2012).

Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), που οι ΓΕ αποτελούν βασικό μαθησιακό πυλώνα στο πλαίσιο της παροχής αποκλειστικά εξ Αποστάσεως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τρόπο αλλά και στοιχείο της αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας των φοιτητών (Λιοναράκης, 1998), η ανατροφοδότηση των ΓΕ από τον Καθηγητή-Σύμβουλο (Κ-Σ) συνιστά ένα από τα πεδία - αντικείμενα εστίασης της εσωτερικής αξιολόγησης του Ιδρύματος που διενεργείται ετησίως από την εξειδικευμένη μονάδα του ΕΑΠ, τη Μονάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (ΜΕΑΕ). Η εν λόγω Μονάδα σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί κάθε ακαδημαϊκό έτος, και από την έναρξη λειτουργίας του Ιδρύματος, την εσωτερική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο ΕΑΠ και πιο συγκεκριμένα των Κ-Σ, των Θεματικών Ενοτήτων (ΘΕ), του εκπαιδευτικού υλικού και των διοικητικών υπηρεσιών, με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΕΑΠ (μέσω π.χ. υποβοήθησης συνεχούς βελτίωσης ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμβολής στη διαδικασία αξιολόγησης διδασκαλίας, υλικού ΘΕ και παρεχόμενων διοικητικών υπηρεσιών προς φοιτητές).

Αρκετές είναι οι έρευνες στις οποίες έχουν διερευνηθεί ποικίλες όψεις των ΓΕ στο πλαίσιο του ΕΑΠ. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν στη διερεύνηση του ζητήματος της ανατροφοδότησης ΓΕ και ειδικότερα στο ζήτημα του περιεχομένου των σχολίων ανατροφοδότησής της, της αξιολόγησης – βαθμολόγησης ΓΕ και του χρόνου αποστολής της ανατροφοδότησης. Έτσι, εντοπίζονται αποσπασματικά ευρήματα αναφορικά με την ανατροφοδότηση ΓΕ καθώς δεν έχει συστηματικά διερευνηθεί το ζήτημα αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο, στην έρευνα των Βασάλα και Ανδρεάδου (2010) που διερευνούσε μέσω ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις αποφοίτων του ΜΠΣ «Σπουδές στην Εκπαίδευση» για την υποστήριξη που έλαβαν από τους Κ-Σ και τους συμφοιτητές τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο ΕΑΠ, η πλειονότητα των ερωτηθέντων απάντησε ότι οι Κ-Σ βαθμολόγησαν σωστά και σχολίασαν με σαφήνεια τις γραπτές εργασίες. Στην έρευνα της Σπατιώτη (2017) που κατέγραφε με ερωτηματολόγιο απόψεις φοιτητών της ΘΕ «Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη» του ΜΠΣ «Επιστήμες της Αγωγής» σχετικά με τη σημασία των ΓΕ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να συμφωνεί ότι οι Κ-Σ έδιναν σαφείς οδηγίες και διευκρινιστικά σχόλια για τη συγγραφή των ΓΕ (προκαταρκτικός σχολιασμός) και να δηλώνει ικανοποιημένη από τη βαθμολόγηση και την ανατροφοδότηση που έλαβαν. Αντίθετα, στην έρευνα της

Τσολάκου (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη με δώδεκα φοιτήτριες του προαναφερθέντος ΜΠΣ και στόχευε στην καταγραφή και ανάλυση των παροχών που διευκολύνουν τη φοίτησή τους καθώς και τις δυσκολίες που καλούνταν αυτές να διαχειριστούν, αναφέρθηκε από τις συμμετέχουσες η έλλειψη γραπτού σχολιασμού των ΓΕ από τον Κ-Σ με αποτέλεσμα οι φοιτήτριες να αδυνατούν να κατανοήσουν τα λάθη τους. Στην έρευνα των Σιούλη και Γαρδικιώτη (2013) που αφορούσε μεταξύ άλλων στη διερεύνηση μέσω ερωτηματολογίου απόψεων φοιτητών του ΕΑΠ για την ποιότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν στις γραπτές εργασίες, οι φοιτητές φαίνεται να συμφωνούν ότι ο γραπτός σχολιασμός των ΓΕ τον οποίο έλαβαν παρείχε κυρίως ενημέρωση μόνο για λάθη τους και όχι και για τα σωστά στοιχεία, ήταν γενικός και όχι εξατομικευμένος. Από τις παραπάνω ενδεικτικές και μόνον έρευνες γίνεται φανερή η αποσπασματική προσέγγιση της αποτίμησης διαστάσεων του περιεχομένου των σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης, της βαθμολόγησης – βαθμολογίας των ΓΕ και του χρόνου αποστολής της ανατροφοδότησης, άρα προκύπτει ένα ερευνητικό κενό το οποίο είναι σημαντικό να διερευνηθεί συστηματικά.

Επιπλέον, το ζήτημα της ανατροφοδότησης ΓΕ αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν διερευνηθεί στις περιστάσεις των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) με εξαμηνιαίες ΘΕ που σχεδιάστηκαν και λειτούργησαν για πρώτη φορά στο ΕΑΠ από το 2016-17 στο πλαίσιο υλοποίησης της νέας στρατηγικής ανάπτυξης του ΕΑΠ η οποία μεταξύ άλλων αποσκοπούσε, σύμφωνα με τους Kalantzi, Sideris, Spyropoulou και Androulakis (2016), στη διαφοροποίηση της συγκρότησης, οργάνωσης και λειτουργίας των ΘΕ προς την κατεύθυνση συγκρότησης και ανάπτυξης ενός ευέλικτου συστήματος εξαμηνιαίων ΘΕ, συστηματικής εμπλοκής των Κ-Σ σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και της ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού και παροχής ψηφιακής μορφής εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι παρεχόμενες ψηφιακές δραστηριότητες συνίσταντο κυρίως σε ασκήσεις κλειστού τύπου (σωστού-λάθους, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης), ερωτήσεις ανοικτού τύπου με σύντομη απάντηση, παρουσιάσεις σε μορφή PowerPoint, οπτικοακουστικό υλικό, wikis, καθώς και μια γραπτή εργασία εξαμήνου. Ο ρόλος δε του Κ-Σ έγκειτο, μεταξύ άλλων, στην ανατροφοδότηση των απαντήσεων των φοιτητών σε όλες αυτές τις δραστηριότητες (Sideris, Spyropoulou, Kalantzi, & Androulakis, 2017).

Για τα συγκεκριμένα ΠΣ έχουν διεξαχθεί εμπειρικές έρευνες που αφορούσαν την αποτίμηση από τους φοιτητές του εκπαιδευτικού υλικού (Spyropoulou, Kalantzi, Sideris, & Androulakis, 2017) και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Sideris et al., 2017). Υφίσταται ωστόσο η ανάγκη διερεύνησης των απόψεων φοιτητών αυτών των ΠΣ αναφορικά με την ποιότητα της παρεχόμενης γραπτής ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εκπονούσαν καθώς αυτά τα ΠΣ λειτούργησαν για πρώτη φορά στο ΕΑΠ και η αξιοποίηση των ευρημάτων μιας τέτοιας καταγραφής - αποτίμησης μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω βελτίωσή τους μέσω π.χ. της επίλυσης - υπέρβασης των δυσκολιών που αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν οι πρωτοετείς φοιτητές κατά την έναρξη των σπουδών τους καθώς και στη μείωση της διαρροής που εντοπίζεται συχνά στην εκκίνηση των σπουδών των φοιτητών. Μάλιστα, από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι, η εκπόνηση των ΓΕ αναδεικνύεται/βιώνεται ως ένα έργο δύσκολο για τους φοιτητές (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος, & Λιοναράκης, 2003), αποτελεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους μια σημαντική πηγή άγχους για αυτούς (Ξαφάκος, Τζήλου, & Πασιόπουλος, 2017) και συχνά τους οδηγεί στην εγκατάλειψη των σπουδών τους (Βεργίδης & Παναγιωτακόπουλος, 2003).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή απόψεων φοιτητών ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ του ΕΑΠ για την ποιότητα της ανατροφοδότησης που λάμβαναν από τον Κ-Σ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εκπονούσαν και ειδικότερα να διερευνηθεί αν η ανατροφοδότηση αυτή είχε, σύμφωνα με τις απόψεις τους, χαρακτηριστικά ποιοτικής ανατροφοδότησης.

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1. Διαδικασία συλλογής δεδομένων αξιολόγησης

Για τη συλλογή των δεδομένων της αξιολόγησης των διδασκόντων και εκπαιδευτικών διαδικασιών από τους φοιτητές αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω ειδικής ηλεκτρονικής υποδομής (Σύστημα Ηλεκτρονικής Αξιολόγησης – ΣΗΑ) της ΜΕΑΕ που υποστηρίζει την παροχή υπηρεσιών ηλεκτρονικής αξιολόγησης και είναι διαθέσιμη, με διαβαθμισμένη πρόσβαση, στο <http://axiologisi.eap.gr>. Η αξιολόγηση διενεργήθηκε στο τέλος του Α' εξαμήνου λειτουργίας (2016-17) όλων των ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ –πριν την έναρξη των τελικών εξετάσεων (από 23/12/2016 έως 20/1/2017)– και η συμμετοχή των φοιτητών σε αυτήν την ήταν προαιρετική και ανώνυμη.

Να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται ένα περιορισμένο και μόνον τμήμα αυτής της αξιολόγησης που διενέργησε η ΜΕΑΕ το ακαδημαϊκό έτος 2016-17 για τα ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ (Βορβυλάς, Λιάπης, Τσιρώνης, & Χατζηνικήτα, 2017. Κοροβέσης, Κατσάνος, Καρούσος, & Χατζηνικήτα, 2017), και συγκεκριμένα, το τμήμα της αξιολόγησης που εστιάζει στην καταγραφή απόψεων φοιτητών για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση το εμπειρικό υλικό που συλλέχθηκε αποκλειστικά από τις απαντήσεις των φοιτητών σε συναφείς ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της αξιολόγησης.

### 2.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Εργαλείο συλλογής των δεδομένων της προαναφερθείσας αξιολόγησης της ΜΕΑΕ αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι φοιτητές των ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ για την αξιολόγηση των ακόλουθων αξόνων: α) Αξιολόγηση διδασκόντων (με επιμέρους άξονες αξιολόγησης την επικοινωνία με τον Κ-Σ εκτός ΟΣΣ/Τηλε-ΟΣΣ, την επικοινωνία με τον Κ-Σ κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ/Τηλε-ΟΣΣ και την αξιολόγηση της ανατροφοδότησης/διόρθωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τον Κ-Σ), β) Αξιολόγηση εκπαιδευτικού περιεχομένου των ΘΕ, γ) Αξιολόγηση ευχρηστίας ιστοτόπου, δ) Αξιολόγηση οργάνωσης ΘΕ, ε) Αξιολόγηση Διοικητικών Υπηρεσιών και υλικοτεχνικής υποδομής. Για κάθε άξονα αξιολόγησης οι φοιτητές, πέραν των απαντήσεών τους σε κλειστές ερωτήσεις με χρήση πενταβάθμιας κλίμακας βαθμολόγησης (τύπου Likert), καλούντο να συντάξουν σε κατάλληλες φόρμες ελεύθερου κειμένου προαιρετικά θετικά και αρνητικά σχόλια.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας το εμπειρικό υλικό αντλήθηκε μέσω των δύο ερωτήσεων ανάπτυξης ελεύθερου κειμένου που είχε προβλεφθεί στο ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση για τον άξονα «Αξιολόγηση της ανατροφοδότησης/ διόρθωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από τον Κ-Σ» (δύο φόρμες ελεύθερου κειμένου προς συμπλήρωση, μια για τα θετικά και μια για τα αρνητικά σχόλια της ανατροφοδότησης/διόρθωσης).

### 2.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν πρωτοετείς φοιτητές έξι ΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ οι οποίοι φοίτησαν σε αυτά κατά το πρώτο εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-17. Από τους 1393 φοιτητές με δικαίωμα συμμετοχής στην αξιολόγηση, 884 φοιτητές



συμπλήρωσαν το σύνολο του ερωτηματολογίου αξιολόγησης. Από αυτούς, οι 646 απάντησαν στις ανοικτές ερωτήσεις για τα θετικά και τα αρνητικά σχόλια της γραπτής ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που έλαβαν από τους Κ-Σ. Από την επεξεργασία αυτών των σχολίων προέκυψαν 1131 μονάδες ανάλυσης.

#### 2.4. Μέθοδος ανάλυσης

Για την ανάλυση των σχολίων των φοιτητών συγκροτήθηκαν κωδικοί, που προέκυψαν από το συνδυασμό των ευρημάτων της συναφούς βιβλιογραφίας και καθαυτού του εμπειρικού υλικού, στη συνέχεια οι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν σε περισσότερο αφηρημένες / γενικές εννοιολογικές κατασκευές, σε θέματα, των οποίων οι κωδικοί συνιστούν ιδιότητες (Τσιώλης, 2018) και ακολούθως ποσοτικοποιήθηκαν κωδικοί και θέματα των 1131 μονάδων ανάλυσης. Για τις ανάγκες της ανάλυσης του συλλεχθέντος εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό NVivo 10.

### 3. Αποτελέσματα

Στο πλαίσιο της προαναφερθείσας ανάλυσης, με βάση το συλλεχθέν εμπειρικό υλικό καθώς και ευρήματα της διεθνούς συναφούς βιβλιογραφίας, προέκυψε ένα σύνολο κωδικών οι οποίοι εντάχθηκαν στα ακόλουθα τρία θέματα: «Περιεχόμενο σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων», «Βαθμολόγηση – βαθμολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» και «Χρόνος αποστολής των σχολίων ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων». Να σημειωθεί ότι ο χρόνος αποστολής της ανατροφοδότησης ΓΕ και δραστηριοτήτων από τους Κ-Σ προκαθορίζεται από τον Κανονισμό Σπουδών του ΕΑΠ. Στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζεται μια συνοπτική περιγραφή των κωδικών και των θεμάτων της ανάλυσης καθώς και ενδεικτικά σχόλια - απαντήσεις των φοιτητών τα οποία υπάρχουν σε κάθε κωδικό.

Με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Σχήμα 1 διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα του συνόλου των θετικών και αρνητικών σχολίων των φοιτητών εστιάζει σε ζητήματα συναφή με το «Περιεχόμενο σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» (83,56%) ενώ περιορισμένος είναι ο αριθμός σχολίων που αναφέρεται στο «Χρόνος αποστολής σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» (12,20%) και στη «Βαθμολόγηση - βαθμολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» (4,24%).

Επίσης, προκύπτει ότι η πλειονότητα των σχολίων των φοιτητών συνίσταται σε θετικά σχόλια (81,79%). Σε ό,τι αφορά τη διάσταση του περιεχομένου της γραπτής ανατροφοδότησης, ως πλέον κρίσιμα χαρακτηριστικά θετικών σχολίων αναφέρονται από τους φοιτητές κατά σειρά φθίνουσας δημοτικότητας τα εξής: «Συνέπειες ανατροφοδότησης: συμβολή στη μάθηση» (20,25%), «Κατάλληλη και σαφής ανατροφοδότηση» (18,48%), «Ενθάρρυνση – Εμπύχωση στην ανατροφοδότηση» (14,59%) και «Αναλυτική ανατροφοδότηση» (9,64%) ενώ ως πλέον σημαντικό χαρακτηριστικό αρνητικού σχολιασμού του περιεχομένου της γραπτής ανατροφοδότησης επισημαίνεται η «Ανεπαρκής ανατροφοδότηση ή απουσία ανατροφοδότησης» (9,81%).

Κρίσιμα χαρακτηριστικά ποιότητας του περιεχομένου της γραπτής ανατροφοδότησης (Καθοδηγητική, Ικανοποιητική ή Χρήσιμη ανατροφοδότηση, Επισήμανση θετικών και αρνητικών σημείων στην ανατροφοδότηση) τείνουν να αναφέρονται σε ιδιαίτερα περιορισμένο αριθμό θετικών σχολίων των φοιτητών. Παρόμοια, ένα περιορισμένο αριθμό αρνητικών σχολίων συγκεντρώνει το αρνητικό χαρακτηριστικό «Μη κατανοητή ανατροφοδότηση».

Αναφορικά με την «Βαθμολόγηση - βαθμολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων» το μοναδικό θετικό χαρακτηριστικό το οποίο εντοπίζεται σε περιορισμένο αριθμό θετικών σχολίων είναι η «Αντικειμενικότητα βαθμολόγησης» (1,50%). Ως πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά αρνητικού σχολιασμού της βαθμολόγησης καταγράφονται από τους φοιτητές, κατά σειρά φθίνουσας δημοτικότητας, η «Αυστηρή βαθμολόγηση» (2,39%) και η «Απουσία βαθμολογίας» (0,35%).

Αναφορικά με το «Χρόνο αποστολής των σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων», μόνο σε έναν περιορισμένο αριθμό σχολίων των φοιτητών (9,37%) αναδεικνύεται η «Άμεση-έγκαιρη ανατροφοδότηση» ως θετικό χαρακτηριστικό της γραπτής ανατροφοδότησης ενώ το αντίθετο («Μη έγκαιρη ανατροφοδότηση») εντοπίζεται σε ιδιαίτερα περιορισμένες απαντήσεις φοιτητών (2,83%). Ωστόσο, η «άμεση – έγκαιρη ανατροφοδότηση» (η παρουσία και η απουσία του), φαίνεται να τυγχάνει κάποιας αναγνωρισιμότητας από τους φοιτητές καθώς αποτυπώνεται στο 12% περίπου των απαντήσεών τους.

**Πίνακας 1.** Θέματα και κωδικοί θετικών σχολίων καθώς και ενδεικτικές απαντήσεις φοιτητών αναφορικά με την γραπτή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Θέματα	Κωδικοί	Περιγραφή κωδικών Στους κωδικούς εντάσσονται απαντήσεις που αναφέρουν:	Παραδείγματα ενδεικτικών απαντήσεων φοιτητών
Περιεχόμενο σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Κατάλληλη και σαφής ανατροφοδότηση	την καταλληλότητα, τη σαφήνεια και κατανοησιμότητα της ανατροφοδότησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Εύστοχοι σχολιασμοί και κατάλληλες και σαφείς υποδείξεις».</li> <li>- «Πολύ σαφής ανατροφοδότηση σχετικά με τις παραλείψεις και τα λάθη».</li> <li>- «Τα σχόλια της καθηγήτριας για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν σαφή και κατανοητά».</li> <li>- «Λεπτομερής και ιδιαίτερα αναλυτική διόρθωση».</li> <li>- «Η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ήταν πολύ αναλυτική».</li> <li>- «Πλήρης ανάλυση των παραλείψεων και των λαθών».</li> </ul>
	Αναλυτική ανατροφοδότηση	το βαθμό αναλυτικού σχολιασμού της ανατροφοδότησης	
	Καθοδηγητική ανατροφοδότηση	παροχή καθοδήγησης μέσω σχολιασμού είτε γενικά, είτε εξειδικευμένα (μελλοντική αξιοποίησή της σε μελέτη ή εκπόνηση δραστηριοτήτων, ή σε εντοπισμό / αποφυγή / διόρθωση λαθών των δραστηριοτήτων)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Επισημάνσεις και πληροφορίες χρήσιμες και καθοδηγητικές για τη συνέχεια της μελέτης».</li> <li>- «Σωστή καθοδήγηση, εντοπισμός λαθών στις εργασίες μου και καθοδήγηση για τη διόρθωσή τους».</li> <li>- «Καθοδήγηση για μελλοντικές εργασίες».</li> </ul>
	Ικανοποιητική ανατροφοδότηση	παροχή ικανοποιητικής ανατροφοδότησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Θεωρώ ότι η ανατροφοδότηση ήταν πολύ καλή και ικανοποιητική»</li> <li>- «Οι ανατροφοδοτήσεις ήταν ικανοποιητικές».</li> <li>- «Η ανατροφοδότηση που μας παρείχε η καθηγήτρια ήταν ικανοποιητική».</li> </ul>
	Επισημάνση θετικών και αρνητικών σημείων στην ανατροφοδότηση	θετικά και αρνητικά στοιχεία της εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Αναγνώριση των θετικών μας στοιχείων και ανάλυση των παραλείψεων και λαθών μας».</li> <li>- «Υπήρχαν πάντα και τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της εργασίας».</li> <li>- «Κάτω από κάθε ανατροφοδότηση υπήρχε ένα υπόμνημα με παρατηρήσεις για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της εργασίας».</li> </ul>
	Χρήσιμη ανατροφοδότηση	χρησιμότητα ανατροφοδότησης γενικά	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Προσωπικά, θεωρώ πολύ χρήσιμα και τα γενικά σχόλια για τις απαντήσεις σε εβδομαδιαίες δραστηριότητες, που έστειλε η καθηγήτρια ως επιρόσθετη ανατροφοδότηση».</li> <li>- «Ήταν πολύ χρήσιμη».</li> <li>- «Χρήσιμες συμβουλές».</li> </ul>
	Ενθάρρυνση-Εμψύχωση στην ανατροφοδότηση	παροχή ενθάρρυνσης για τη συνέχιση της φοίτησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Επιβράβευση στην οποιαδήποτε προσπάθεια».</li> <li>- «Πολύ ενθαρρυντική [η ανατροφοδότηση] προκειμένου να συνεχιστεί η προσπάθεια εκπόνησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων».</li> </ul>

Συνέπειες ανατροφοδότησης: Συμβολή στη μάθηση	παροχή βοήθειας από την ανατροφοδότηση είτε γενικά είτε εξειδικευμένα (βοήθεια στην κατανόηση της διδακτέας ύλης, ή των λαθών και των αδυναμιών τους, ή στη βελτίωση της μελέτης και της επίδοσής τους σε επόμενες δραστηριότητες)	- «Μέσα από τα σχόλια φαίνεται ότι αναγνωρίζεται αυτή η προσπάθεια που καταβάλλεται, υπάρχει ενθάρρυνση και εποικοδομητική κριτική». - «Η διόρθωση/ανατροφοδότηση μας έδωσε τη δυνατότητα να εντοπίσουμε τα λάθη μας ή τυχόν παραλείψεις μας και να βελτιωθούμε στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκπνούμε με ορθότητα μια εκπαιδευτική δραστηριότητα». - «[Η ανατροφοδότηση] βοήθησε στο να κατανοήσω τα λάθη μου και να εμπεδώσω καλύτερα το μάθημα». -«Βελτίωση της απόδοσής μου».	
Βαθμολόγηση – βαθμολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Αντικειμενικότητα βαθμολογίας	παροχή αντικειμενικής - δίκαιης βαθμολογίας	- «Μας βαθμολογούσε πάντα αντικειμενικά». - «Αντικειμενικότητα στην βαθμολογία». - «Αντικειμενική διόρθωση».
Χρόνος αποστολής σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Άμεση-έγκαιρη ανατροφοδότηση	παροχή έγκαιρης ανατροφοδότησης από Κ-Σ	- «Έγκαιρη διόρθωση» - «Άμεση διόρθωση/ανατροφοδότηση» - «Άμεσότητα στην ανατροφοδότηση»

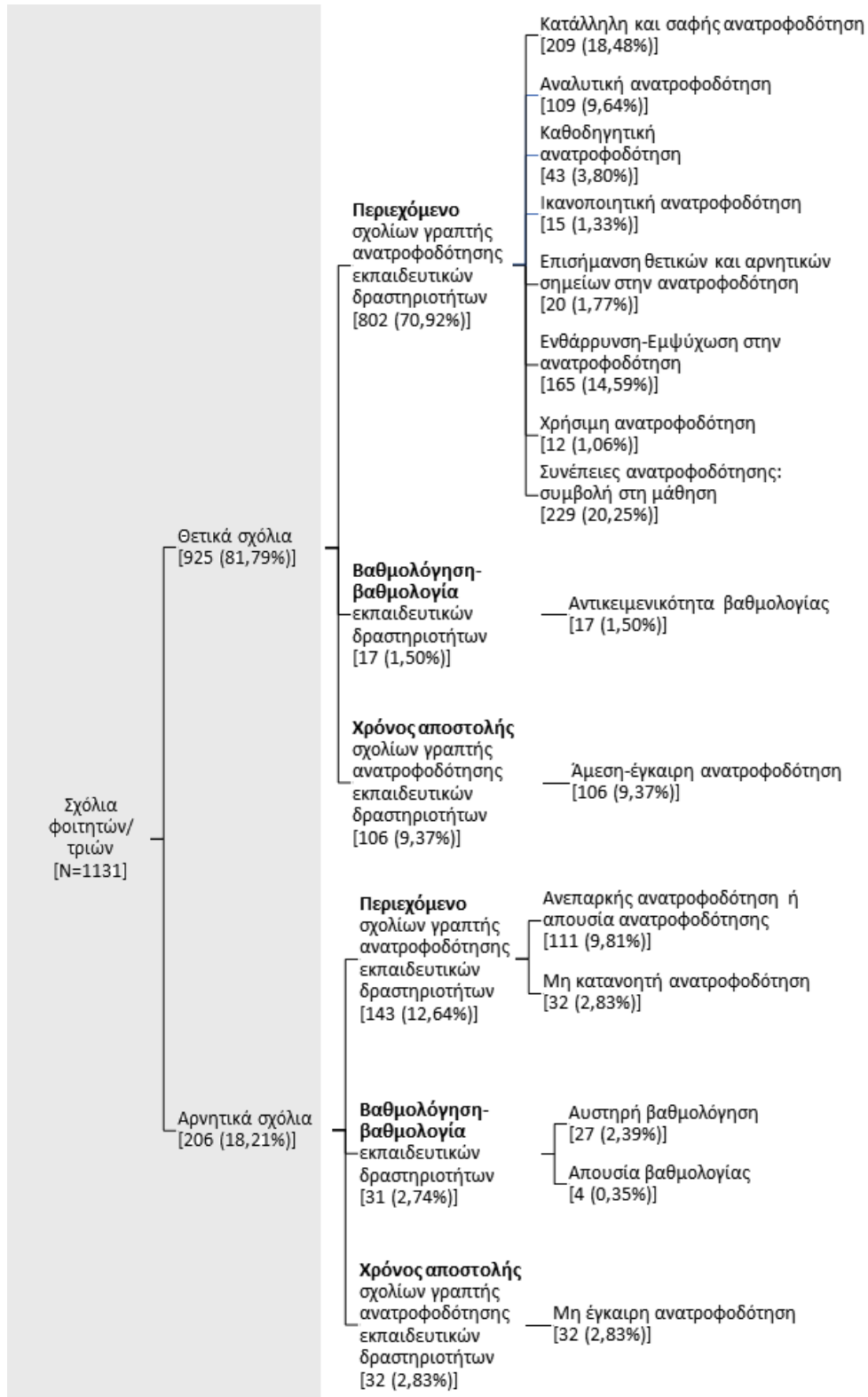
---

**Πίνακας 2.** Θέματα και κωδικοί αρνητικών σχολίων καθώς και ενδεικτικές απαντήσεις φοιτητών αναφορικά με την γραπτή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Θέματα	Κωδικοί	Περιγραφή κωδικών Στους κωδικούς εντάσσονται απαντήσεις που αναφέρουν:	Παραδείγματα ενδεικτικών απαντήσεων φοιτητών
Περιεχόμενο σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Ανεπαρκής ανατροφοδότηση ή απουσία ανατροφοδότησης	παροχή ελλιπούς ανατροφοδότησης ή απουσία ανατροφοδότησης προαιρετικών δραστηριοτήτων ή λήψη βαθμολογίας η οποία δεν συνοδεύονταν από σχετική ανατροφοδότηση που να την αιτιολογεί	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Ενώ επεσήμαινε ότι η απάντησή μου ήταν ημιτελής ή ανεπαρκής, δεν διευκρίνιζε τί έπρεπε να πω και να κάνω. Παρά μόνο να αναστοχαστώ».</li> <li>- «Λαμβάναμε μόνο μία ξερή βαθμολογία, χωρίς καμία ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη και τις ελλείψεις μας».</li> <li>- «Ανύπαρκτη ανατροφοδότηση των προαιρετικών δραστηριοτήτων».</li> </ul>
	Μη κατανοητή ανατροφοδότηση	παροχή μη κατανοητής ανατροφοδότησης	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Πολλές φορές δεν καταλάβαινα τι ήθελε να πει [ο Κ-Σ] και που ακριβώς είχα κάνει λάθος».</li> <li>- «Η ανατροφοδότηση κάποιες φορές ήταν μη κατανοητή και προσωπικά μη εποικοδομητική».</li> <li>- «Κάποιες φορές διαβάζοντας την ανατροφοδότηση δεν μπορούσα να κατανοήσω τι ζητούσε τελικά ο Κ-Σ».</li> </ul>
Βαθμολόγηση - βαθμολογία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Αυστηρή βαθμολόγηση	παροχή αυστηρής βαθμολογίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Αρκετά αυστηρή βαθμολόγηση σε πολλές εργασίες».</li> <li>- «Αυστηρότητα στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση».</li> <li>- «Θεωρώ ότι η βαθμολογία ήταν αυστηρή».</li> </ul>
	Απουσία βαθμολογίας	μη παροχή βαθμολογίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Δεν αναγραφόταν στις περισσότερες εργασίες βαθμός έτσι ώστε να γίνει περισσότερο αντιληπτή η αξιολόγηση».</li> <li>- «Έλλειψη βαθμολογίας».</li> <li>- «Δεν υπήρχε βαθμός».</li> </ul>
Χρόνος αποστολής σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	Μη έγκαιρη ανατροφοδότηση	μη έγκαιρη παροχή ανατροφοδότησης από Κ-Σ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «[Η ανατροφοδότηση] Δε γινόταν άμεσα και είχα ξεχάσει ποιο ήταν το περιεχόμενο της δραστηριότητας».</li> <li>- « [Η ανατροφοδότηση] Δεν γινόταν εγκαίρως».</li> <li>-«Μεγάλη καθυστέρηση στην ανατροφοδότηση».</li> <li>-«Αργός ρυθμός ανατροφοδότησης».</li> </ul>



**Σχήμα 1.** Θέματα και κωδικοί θετικών και αρνητικών σχολίων των φοιτητών για τη γραπτή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: κατανομή απόλυτων τιμών και εκατοστιαίων συχνοτήτων (N σχολίων=1131, N φοιτητών=646)



#### 4. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης του εμπειρικού υλικού σχετικά με την αποτίμηση στοιχείων ποιότητας (σημαντικότερα θετικά και αρνητικά στοιχεία) της γραπτής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι φοιτητές στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εκπονούν κατά τη φοίτησή τους στα ΜΠΣ με εξαμηνιαίες ΘΕ του ΕΑΠ, προκύπτει, πέραν της ικανοποίησης των φοιτητών την οποία θα μπορούσαμε να συνάγουμε από την κυριαρχία των θετικών σχολίων γι αυτήν, ότι οι φοιτητές τείνουν να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους και να αναφέρονται κυρίως σε ζητήματα συναφή με το περιεχόμενο της γραπτής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν. Ορισμένοι μόνον φοιτητές επισημαίνουν ζητήματα σχετικά με το χρόνο αποστολής της γραπτής ανατροφοδότησης ενώ ελάχιστοι φαίνεται να είναι αυτοί που τους απασχολεί το ζήτημα της βαθμολογίας – βαθμολόγησης στο πλαίσιο των σχολίων ανατροφοδότησης.

Σε ό,τι αφορά τα επιμέρους χαρακτηριστικά ποιότητας του περιεχομένου της γραπτής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν, οι φοιτητές φαίνεται να έχουν συγκροτήσει, με βάση τα όσα καταγράφουν, μια μάλλον κατακερματισμένη άποψη καθώς δεν αναφέρουν με μια συστηματικότητα ένα σύνολο ποικίλων χαρακτηριστικών – διαστάσεων που να σηματοδοτεί αυτήν ακριβώς την ποιότητα των περιεχομένου των σχολίων που τους αποστέλλονται. Από τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν οι απαντήσεις των φοιτητών αναφορικά με το περιεχόμενο των σχολίων της γραπτής ανατροφοδότησης, ως σημαντικότερα φαίνεται να θεωρούνται, κατά σειρά μειούμενης δημοφιλίας, η «συμβολή στη μάθηση», η «κατάλληλη και σαφής ανατροφοδότηση», η «ενθάρρυνση – εμπύχωση στην ανατροφοδότηση» και η «αναλυτική ανατροφοδότηση», τα οποία απαντώνται σε ποσοστά από 20% έως 10% περίπου των απαντήσεών τους. Επιπλέον, το χαρακτηριστικό που αφορά το χρόνο αποστολής των σχολίων γραπτής ανατροφοδότησης και αναφέρεται στην «άμεση – έγκαιρη ανατροφοδότηση» (θεώρηση παρουσίας και απουσίας), φαίνεται να τυγχάνει κάποιας σχετικής αναγνώρισης από τους φοιτητές.

Πέραν των προαναφερθέντων αναδεικνυόμενων χαρακτηριστικών, που συγκλίνουν με ευρήματα της συναφούς βιβλιογραφίας, η ανάλυση του εμπειρικού υλικού ανέδειξε και ορισμένα επιπλέον χαρακτηριστικά ποιότητας του περιεχομένου της γραπτής ανατροφοδότησης, που ενώ αναδεικνύονται ως σημαντικά στοιχεία ποιότητας της ανατροφοδότησης, τυγχάνουν ιδιαίτερα περιορισμένης δημοφιλίας από τους φοιτητές. Πρόκειται για παράδειγμα για τον καθοδηγητικό χαρακτήρα της ανατροφοδότησης, το να είναι κατανοητή καθώς και την επισήμανση θετικών και αρνητικών στοιχείων των εργασιών στο σχολιασμό τους (βλ. ενότητα 1.). Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο ότι κάποια άλλα χαρακτηριστικά ποιότητας της ανατροφοδότησης που προκύπτουν από τη συναφή βιβλιογραφία, όπως η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, η ερμηνεία των λαθών που επισημάνθηκαν και η παροχή προτάσεων βελτίωσης, ή η αναλυτική ερμηνεία της βαθμολογίας (βλ. ενότητα 1) δεν περιλαμβάνονται στα σχόλια που κατέγραψαν οι φοιτητές αναφορικά με τα θετικά ή αρνητικά στοιχεία της ανατροφοδότησής τους.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη να διερευνηθούν χαρακτηριστικά ποιότητας της γραπτής ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι φοιτητές από τους Κ-Σ αφενός μέσω συνεντεύξεων ώστε να καταγραφούν οι σχετικές απόψεις τους και αφετέρου μέσω της ανάλυσης καθαυτών δειγμάτων ανατροφοδότησης που συντάσσουν οι Κ-Σ ώστε να συγκροτηθεί μια πληρέστερη εικόνα για το ζήτημα αυτό. Η εικόνα αυτή είναι σημαντικό να συμπληρωθεί από τη διερεύνηση της 'φωνής' των Κ-Σ για τη φύση και τη στόχευση της ανατροφοδότησης όπως επίσης και για το ζήτημα της απουσίας αξιοποίησης της ανατροφοδότησης από τους φοιτητές που

φαίνεται να απασχολεί τους Κ-Σ (Evans, 2013). Έχοντας έτσι στη διάθεσή μας τη 'φωνή' τόσο των φοιτητών όσο και των Κ-Σ για τη γραπτή ανατροφοδότηση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εκπονούν οι φοιτητές, και στο πλαίσιο της θεώρησης της επιμόρφωση των Κ-Σ στο ζήτημα αυτό ως αναπόσπαστο στοιχείο της αξιολόγησης (Evans, 2013), είναι απαραίτητο να συγκροτηθούν επιμορφωτικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των Κ-Σ που θα αποσκοπούν στην κατανόηση της ανατροφοδότησης και στην αναθεώρηση απόψεών τους για τη φύση, το περιεχόμενο και τις στοχεύσεις της.

### Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να εκφράσουμε θερμές ευχαριστίες στους συνεργάτες της ΜΕΑΕ, Αλέξανδρο Λιάπη και Αλέξανδρο Τσιρώνη, που συμμετείχαν στην ομάδα ανάλυσης του συλλεχθέντος εμπειρικού υλικού.

### Βιβλιογραφία

- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1 & 2), 123-137.
- Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των λόγων διακοπής της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 81-90). Αθήνα: Προπομπός.
- Βορβυλάς, Γ., Λιάπης, Α., Τσιρώνης, Α., & Χατζηνικήτα, Β. (2017). *Αξιολόγηση διδασκόντων και εκπαιδευτικών διαδικασιών προγραμμάτων σπουδών με εξαμηνιαίες θεματικές ενότητες: αποτελέσματα ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (ακαδημαϊκό έτος 2016 – 2017, Α εξάμηνο)*. Πάτρα: ΜΕΑΕ.
- Case, S. (2007). Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an under-graduate criminology degree. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 285–99.
- Calfoglou, C., Georgountzou, A., Hill, M., & Sifakis, N. (2011). Factors affecting written distance-learning feedback: the tutor's perspective. *Research Papers in Language, Teaching and Learning*, 2(1), 111-121.
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education, *Open Learning. The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(1), 67-78.
- Chokwe, J.M. (2015). Student's and tutor's perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39-56.
- Cole, S., Coats, M., & Lentell, H. (1986). Towards good teaching by correspondence. *Open Learning*, 1(1), 16-22.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Fernández - Toro, M., & Furnborough, C. (2014). Feedback on feedback: eliciting learner's responses to written feedback through student-generated screencasts. *Educational Media International*, 51(1), 35-48.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports student learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Grammatikopoulos, V., Linardakis, M., Gregoriadis, A., & Oikonomidis, V. (2015). Assessing the students evaluations of education quality questionnaire in greek higher education. *High Education*, 70, 395-408.
- Jones, I. S., & Blankenship, D. (2014). What do you mean you never got any feedback? *Research in Higher Education Journal*, 24, 1-9.
- Kalantzi, R., Sideris, D., Spyropoulou N., & Androurakis G. (2016). Changing the gear: Adopting inter-institutional collaborative course development as the policy for distance higher education

- in Greece. In G. Ubachs & L. Konings (Eds.), *Proceedings of the online, open and flexible higher education conference* (pp. 61–68). Netherlands: EADTU.
- Κοροβέσης, Α., Κατσάνος, Χ., Καρούσος, Ν., & Χατζηνικήτα, Β. (2017). *Αξιολόγηση διδασκόντων και εκπαιδευτικών διαδικασιών προγραμμάτων σπουδών με εξαμηνιαίες θεματικές ενότητες: Αποτελέσματα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων (ακαδημαϊκό έτος 2016 – 2017, Α εξάμηνο)*. Πάτρα: ΜΕΑΕ.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Λιοναράκης, Α. (2003). Διερεύνηση των εμποδίων στην εφαρμογή της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: πρακτικά εισηγήσεων* (σσ. 307-317). Αθήνα: Προπομπός.
- Lea, M.R., & Street, B.V. (2006). The "Academic Literacies" model: theory and applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377
- Λιοναράκης, Α. (1998). Η πρώτη επαφή διδάσκοντος – διδασκομένων. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων– διδασκομένων*, (σσ. 105-115). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Marsh, H.W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77–95.
- McCurthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169.
- Mirador, J. F. (2000). A move analysis of written feedback in higher education. *RELC Journal*, 31(1), 45–60.
- Nikol, J. D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Ξαφάκος, Ε.Γ., Τζήλου, Γ., & Πασιόπουλος, Γ. (2017, Νοέμβριος). *Αντιλαμβανόμενο αίσθημα άγχους μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1047/1285>.
- Planar, D., & Moya, S. (2016). The effectiveness of instructor personalized and formative feedback provided by instructor in an online setting: Some unresolved issues. *The Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 196-203.
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-54.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-289.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Richardson, J.T.E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Roberts, D. (1996). Feedback on assignments. *Distance Education*, 17(1), 95-116.
- Sachdeva, A. K. (1996). Use of effective feedback to facilitate adult learning. *Journal of Cancer Education*, 11(2), 106-118.
- Segoe, B (2013). Feedback measures as a strategy for student support in open distance learning: Can it come to the aid of weary student teachers? *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(14), 705-510.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Sideris, D., Spyropoulou, N., Kalantzi, R., & Androulakis, G. (2017), Empowering the educational procedure through interactive educational activities in distance higher education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2017 Proceedings:10th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6089-6094). Seville, Spain: IATED.
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013, Νοέμβριος). *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*. Ανακοίνωση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/585/564>.
- Σπατιώτη, Α. (2017, Νοέμβριος). *Απόψεις φοιτητών/-τριών για τη σημασία των γραπτών εργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/941/1296>
- Spyropoulou, N., Kalantzi, R., Sideris, D., & Androulakis, G. (2017). Adoption of exclusively e-content in distance higher education: The student experience. In L. Gómez Chova, A. López

- Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2017 Proceedings: 10th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6163-6170). Seville, Spain: IATED.
- Stergiou, D., & Airey, D. (2012). Using the Course Experience Questionnaire for evaluating undergraduate tourism management courses in Greece. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(1), 41-49.
- Stevenson, K., Sander, P., & Naylor, P. (1996). Student perceptions of the tutor 's role in distance learning. *Open Learning*, 11(1), 22 –3
- Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Τσολάκου, Ζ. (2013, Νοέμβριος). *Η μάθηση των σπουδαστριών του μεταπτυχιακού προγράμματος Σπουδές στην Εκπαίδευση στο ΕΑΠ. Παροχές που τις διευκολύνουν, δυσκολίες που διαχειρίζονται*. Ανακοίνωση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/601/590>.