

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

Vol 16, No 2 (2020)



Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.).

ΣΟΦΙΑ ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ, ΛΟΙΖΟΣ ΣΟΦΟΣ

doi: [10.12681/jode.22859](https://doi.org/10.12681/jode.22859)

To cite this article:

Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.).

The Role of Feedback on Academic Writing, Intrinsic Motivation and Self-Efficacy of Hellenic Open University's Students (H.O.U).

Σοφία Αναγνώστη

Πτυχιούχος Ιστορίας, Αρχαιολογίας & Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών
του παν/μιου Πελοποννήσου, M.Ed.
Υπάλληλος Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού

Αλιβίζος Σοφός

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Summary

The feedback, constitutes an important procedure in every form of education and especially in the Open and Distance Education. One of its basic functions, concerns strategies of writing found by the professors in order to enforce the writing skills of the student and especially for the development of the academic written language in the third grade education. It is about a multiplex procedure which demands creation and ideas transformation in a text with cohesing language proficiency and length. Based on these above, it has been noticed that the academic writing incorporates a great number of procedures and strategies. The right way of using these defines the writing success. Moreover, the feedback encourages the learner and activates the internal motive and their self-efficacy about writing. According to Bandura (1993) in education field, self-efficacy consists determinant factor of predicting performance. To be more specific students with high self-efficacy will interact in a great deal with the learning object and will show satisfying results. Their high self-efficacy is related with the increased performance, enhanced self-confidence and the acquisition of new skills. In the contrary, students with low faith in their self-efficacy is possible to resign from their goals and their interaction with the object. Feeling disappointment and so their effort is likely to characterized as failure. The Feedback Intervention Theory by Kluger & DeNisi (1996) is focused on the results of feedback in student's performance and motivation. According to this theory, they claim that the contribution of feedback in the performance depends on the processes at which it directs attention. Central to their Feedback Intervention Theory (FIT) are three hierarchically organized control levels: meta-task processes, task-motivation processes and task-learning processes. Higher level processes can influence lower lever processes. The aim of this paper is to examine the opinion of postgraduate students of the programme 'Education Sciences' of Faculty of Humanities of the Hellenic Open University (HOU), with regard to the feedback and the way it contributes to the improvement of academic writing and the exploitation of writing strategies (meta-task), the enhancement of intrinsic motivation and self-efficacy (task-motivation) as far as their written tasks is concerned. The research questions concern the features of the feedback that the Professors-Advisors of the Hellenic Open

University offer, the connection among the feedback, the writing of written works and the writing strategies, the way that the feedback affects the intrinsic motivation of the postgraduates and their self-efficacy concerning the writing of their written works. Finally, the association, between the self-efficacy of the postgraduates and the writing strategies is examined. The methodological approach was the quantitative method and the collection tool of data, the questionnaire of 40 closed-ended questions. In order to answer the first research question, descriptive analysis was used. For the second and fourth research questions a non-parametric test spearman-rho was used. For the third research question two linear regression were used. The analysis of the data have shown that H.O.U postgraduate's students express their satisfaction as far as quality elements of feedback received are concerned. They also believe that further improvements are needed in order to enable the motivation in academic writing. Moreover, the positive correlation of middle-class between the feedback of the written tasks and the writing strategies has been noted. Generally, the feedback of Professors-Advisors of the H.O.U is addressed to the meta-task level due to Feedback Intervention Theory and this way contributes to the writing performance. Findings show that students know and use the strategies of writing concern in structure and processing of a text. Also, confirm findings of other researches that in third grade education, students use the same strategies in their writing tasks. Another evidence is that students are shown us neutral about the feedback with the professors-advisors and whether this includes useful strategies. In addition, the two linear regressions have indicated that the first one has been proved to predict the intrinsic motivation of the writing of written works and more specifically, the 24% of the observable fluctuation in the postgraduates' answers. Furthermore, in the second one, the feedback explained the 8% of the fluctuation in relation to the postgraduates' viewpoints for their self-efficacy at the writing of their written works. Finally, a low grade positive correlation has been observed between the self-efficacy of the postgraduates and the writing strategies. This indicates that as long postgraduate students make good use of writing strategies, a feeling of satisfaction and self-efficacy in academic writing is been created. However, the fact that students study and learn in the Open and Distance Education should be normally have positive correlations at a high grade. This evidence is been divided by Bandura's (1993) theory which claims that as the level of autonomy is increased the learners are going to increase more and more the internal motivation, their beliefs about their self-efficacy and their interest about academic writing.

Keywords

Hellenic Open University, feedback, writing strategies, intrinsic motivation, self-efficacy.

Περίληψη

Η ανατροφοδότηση, αποτελεί σημαντική διαδικασία σε κάθε μορφή εκπαίδευσης και ειδικότερα στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μία από τις βασικές λειτουργίες της, αφορά στη βελτίωση της επίδοσης και στην ενεργοποίηση του εσωτερικού κινήτρου. Στόχος της εργασίας είναι να εξεταστεί η άποψη των μεταπτυχιακών φοιτητών, του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π., αναφορικά με την ανατροφοδότηση και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής και της αξιοποίησης των στρατηγικών γραφής, στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) ως προς τη συγγραφή των γραπτών τους εργασιών. Η μεθοδολογική

προσέγγιση ήταν η ποσοτική μέθοδος και το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο 40 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Οι αναλύσεις των δεδομένων έδειξαν, πως οι φοιτητές λαμβάνουν τον τύπο της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, καθώς περιέχει θετικά στοιχεία. Ακόμη, διαπιστώθηκε η θετική συσχέτιση μεσαίου βαθμού ανάμεσα στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και στις στρατηγικές συγγραφής. Επιπλέον, οι δυο γραμμικές παλινδρομήσεις, έδειξαν πως η πρώτη βρέθηκε να προβλέπει στατιστικά το εσωτερικό κίνητρο στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και συγκεκριμένα, ερμήνευε το 24% της παρατηρούμενης διακύμανσης στις απαντήσεις των φοιτητών. Επίσης, στη δεύτερη, η ανατροφοδότηση εξηγούσε το 8% της διακύμανσης στις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Τέλος, παρατηρήθηκε η χαμηλού μεγέθους θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών και των στρατηγικών συγγραφής.

Λέξεις-κλειδιά

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ανατροφοδότηση, Στρατηγικές Συγγραφής, Εσωτερικό-Κίνητρο, Αυτό-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy).

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό ενηλίκων στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). Βασικό εργαλείο μάθησης και αξιολόγησης στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αποτελούν οι γραπτές εργασίες. Παράλληλα, μέσω των γραπτών εργασιών, αναγνωρίζεται ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας της μαθησιακής εξέλιξης και αφορά στην ανατροφοδότηση. Η συμβολή της είναι πολύτιμη και ουσιαστική, καθώς επιτυγχάνει δύο κύριες λειτουργίες: η πρώτη αφορά στην πληροφορία που προσφέρει για την επίδοση και η δεύτερη στο να ενεργοποιήσει τον εκπαιδευόμενο για το επόμενο βήμα που πρέπει να σημειωθεί σε σχέση με τον επιθυμητό στόχο (Shute, 2008; Hattie & Timperley, 1997).

Η συμβολή της ανατροφοδότησης είναι ακόμη πιο εμφανής στις πρακτικές (στρατηγικές οδηγίες) που αναζητούν οι καθηγητές, ώστε να ενισχύσουν τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο και τις συγγραφικές δεξιότητες των φοιτητών. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί τη δημιουργία και την μετατροπή ιδεών σε ένα κείμενο με νόημα, συνοχή, γλωσσική επάρκεια και έκταση (Chokwe, 2015). Βάσει αυτών, παρατηρείται πως η ακαδημαϊκή γραφή ενσωματώνει ένα σημαντικό αριθμό διαδικασιών και στρατηγικών. Η κατάλληλη χρήση τους, καθορίζει και τη συγγραφική επιτυχία. Ο όρος στρατηγικές συγγραφής, αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα που απαιτούνται για να μετατρέψουν το κείμενο ως ευανάγνωστο με λογική αλληλουχία και εστιάζουν, τόσο σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου, όπως το περιεχόμενο, η δομή, η γλώσσα ή στο ευρύτερο πλαίσιο ολοκλήρωσης του γραπτού λόγου, το οποίο ταξινομείται σε τρία στάδια: τον σχεδιασμό, τη σύνθεση και την επεξεργασία (Duijnhouwer et al., 2012).

Εκτός από αυτές τις προσεγγίσεις, η βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, οφείλεται και σε πρακτικές που στοχεύουν στο εσωτερικό κίνητρο συγγραφής και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) (Bruning & Horn, 2000). Στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1993), η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) έχει αποδειχθεί πως αποτελεί τον πιο αξιόπιστο δείκτη της μαθησιακής επίδοσης. Ο όρος εκφράζει την πεποίθηση του ατόμου για τις ικανότητές του να εξασφαλίσουν επιτυχία σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Στο πεδίο της συγγραφής, οι μαθητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) για τις συγγραφικές τους

ικανότητες, ολοκληρώνουν ικανοποιητικά τις εργασίες τους και αξιοποιούν κατάλληλα τις στρατηγικές συγγραφής εν αντιθέσει με εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (Zimmerman & Bandura, 1994).

Στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον για την εξέταση της ανατροφοδότησης, της ακαδημαϊκής συγγραφής και του εσωτερικού κινήτρου είναι ακόμη πιο έντονο, εξαιτίας του βιβλιογραφικού κενού και του ειδικού εκπαιδευτικού της ρόλου. Μάλιστα, η κοινή παραδοχή πως η συγγραφή είναι ένας σύνθετος στόχος, τα θέματα κινήτρου αποκτούν πρωταρχική σημασία για τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά και για τους εκπαιδευτές, οι οποίοι είναι οι κύριοι υπεύθυνοι της λειτουργίας και άρα θα πρέπει να ενημερώνονται για τις στρατηγικές συγγραφής και το κίνητρο που προσφέρουν (Bruning & Horn, 2000).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον εξέτασης της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προσανατολίζεται στο Ε.Α.Π. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόζει το αρθρωτό σύστημα με βασική λειτουργική μονάδα τη Θεματική Ενότητα, διάρκειας ενός ακαδημαϊκού έτους, όσον αφορά τις ετήσιες θεματικές. Για την ολοκλήρωση των σπουδών σε μία θεματική ενότητα, ο φοιτητής πρέπει να εκπονήσει τέσσερις γραπτές εργασίες, η βαθμολογία των οποίων καθορίζει το 30% του τελικού βαθμού και να προσέλθει σε τελική γραπτή εξέταση, η βαθμολογία της οποίας καθορίζει το 70% του τελικού βαθμού του. Το σύστημα αυτό αποδεικνύει πως η ακαδημαϊκή συγγραφή και η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών κατέχουν σημαντική θέση στη φιλοσοφία του Ε.Α.Π. και συνιστούν σημαντικά εργαλεία μάθησης και αξιολόγησης της προόδου των φοιτητών (www.eap.gr). Βάσει αυτών, η παρούσα εργασία στοχεύει στο να εξετάσει τον λειτουργικό ρόλο της ανατροφοδότησης και τον τρόπο με τον οποίο παρεμβάλλεται στα επίπεδα έργου (meta-task) και κινήτρου (task-motivation) σύμφωνα με τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996). Έτσι στο επίπεδο έργου (meta-task) εξετάζεται η σχέση της ανατροφοδότησης με τις στρατηγικές συγγραφής και την ακαδημαϊκή συγγραφή και στο επίπεδο κινήτρου (task-motivation), η σχέση της ανατροφοδότησης με το εσωτερικό κίνητρο και την αυτό-αποτελεσματικότητα των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π. στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η ανατροφοδότηση αποτελεί έναν ουσιαστικό παράγοντα στη μάθηση και ειδικά στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς υπηρετεί πληθώρα εκπαιδευτικών σκοπών, όπως την αξιολόγηση των μαθησιακών επιτευγμάτων, την ανάπτυξη της επάρκειας και κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου, τη δημιουργία κινήτρου και την ενθάρρυνση των φοιτητών (Shute, 2008). Σύμφωνα με τους Hattie & Timperely (2007 σ. 86), η ανατροφοδότηση ορίζεται ως μία πληροφορία που προέρχεται από κάποιον παράγοντα (καθηγητής, βιβλίο, γονείς) και αποσκοπεί στο να προσφέρει πληροφορίες για την κατανόηση ή τον βαθμό της επίδοσης. Μάλιστα, ο σκοπός της είναι «να μειώσει τη διαφορά ανάμεσα στην τωρινή επίδοση και στον επιδιωκόμενο στόχο». Οι Kluger & DeNisi (1996) περιγράφουν την ανατροφοδότηση ως μια πληροφορία που δίνεται από έναν εξωτερικό παράγοντα για την επίδοση του μαθητή και στοχεύει στο να τροποποιήσει την γνώση, την συμπεριφορά και το κίνητρό του.

Τη δύναμη της ανατροφοδότησης για να μεταβάλλει το κενό, υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές, καθώς τονίζουν πως η ποιοτική ανατροφοδότηση συνιστά μια πληροφορία που βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να δράσουν και να κλείσουν το κενό ανάμεσα στον σκοπό και στο τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Walker,

2009· Nicol & Macfarlane – Dick, 2006). Ωστόσο, εάν η ανατροφοδότηση που λάβει ο εκπαιδευόμενος είναι σύνθετη και περίπλοκη, τότε δεν θα μπορέσει να γεφυρώσει το χάσμα και δεν θα έχει επιτευχθεί ο λειτουργικός ρόλος. Σύμφωνα με τον Chokwe (2015), η ανατροφοδότηση είναι ένα φως στο μονοπάτι της μάθησης και εάν είναι δυσλειτουργικό, οι εκπαιδευόμενοι θα συνεχίσουν να περπατούν στο σκοτάδι της αγραμματοσύνης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανατροφοδότηση αυξάνει τη θετική της επιρροή όταν: ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο, είναι έγκαιρη, σαφής και εξατομικευμένη, κατευθύνει περισσότερο στην ολοκλήρωση του έργου και προσφέρει συγκεκριμένη πληροφόρηση, σχετικά με τη διαδικασία βελτίωσης της επίδοσης (Nicol & Macfarlane – Dick, 2006· Shute, 2008).

Εκτός από τους γνωστικούς μηχανισμούς, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί και στους ψυχολογικούς μηχανισμούς, όπου δια μέσω αυτών η ανατροφοδότηση επηρεάζει την επίδοση. Μια θεωρία της ανατροφοδότησης που ενσωματώνει ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις διατυπώθηκε από τους Kluger & DeNisi (1996). Η Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης (Feedback Intervention Theory), επικεντρώνει στα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στην επίδοση και στο κίνητρο των εκπαιδευομένων. Βάσει αυτής της Θεωρίας, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως η συμβολή της ανατροφοδότησης στην επίδοση εξαρτάται από τις διαδικασίες, στις οποίες κατευθύνεται η προσοχή. Έτσι, οι στόχοι οργανώνονται σε τρία επίπεδα ελέγχου. Πρόκειται για το επίπεδο μετά-εργασίας (meta-task), το επίπεδο κινήτρου (task-motivation) και το επίπεδο μάθησης (task-learning). Βάσει αυτών των επιπέδων, οι διεργασίες υψηλότερου επιπέδου μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες του χαμηλότερου επιπέδου.

Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει το «εγώ», καθώς προσφέρει ατομικές πληροφορίες για την επίδοση και βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας. Ενδεικτικά, οι βαθμοί και η πληροφορία στα ατομικά χαρακτηριστικά ή στην επίδοση των άλλων εκπαιδευομένων μπορούν να συνδεθούν με το επίπεδο της μετά-εργασίας (meta-task). Τα στοιχεία αυτής της ανατροφοδότησης, όπως παρέχουν τα ανωτέρω, λειτουργούν με επιφύλαξη, διότι στρέφουν την προσοχή στο «εγώ» (δηλ. ο εκπαιδευόμενος αρκείται απλά στη βαθμολογία της επίδοσής του) και δεν εστιάζουν στην περιγραφή του έργου ή στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ανταποκριθεί στο μαθησιακό αντικείμενο. Έτσι σύμφωνα με τη Θεωρία, το επίπεδο της μετά-εργασίας (meta-task) συνδέεται με τις οδηγίες της ανατροφοδότησης και την αξιοποίηση των μαθησιακών στρατηγικών για την εκτέλεση της εργασίας. Σε αυτό το σημείο, η ανατροφοδότηση θα πρέπει να αξιοποιεί παραδείγματα, επεξηγήσεις, να υπογραμμίζει τα σημεία διόρθωσης και να αναπτύσσει διάλογο με τον εκπαιδευόμενο, ώστε να αξιολογεί τις επιλογές του (Kluger & DeNisi, 1996).

Το δεύτερο επίπεδο-κινήτρου (task motivation), σύμφωνα με τους Kluger & DeNisi (1996) τοποθετείται στο μέσο της ιεραρχίας και αφορά στις συμβουλές και στην παρακίνηση του διδάσκοντα για τη βελτίωση της επίδοσης. Αυτό σημαίνει πως η απόδοση αξιολογείται σε σύγκριση με την προηγούμενη απόδοση του εκπαιδευόμενου στο ίδιο αντικείμενο και όχι σε σχέση με άλλες μαθησιακές επιδόσεις. Έτσι, εστιάζοντας σε αυτό το σημείο, η ανατροφοδότηση δείχνει την πρόοδο και ενεργοποιεί το κίνητρο. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι σημαντικός ο σχολιασμός. Για αυτό τον λόγο προτείνεται έλεγχος των σχολίων που προσφέρουν βοήθεια, αλλά παρέχουν τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων, θέτουν ερωτήματα που ευνοούν την επεξεργασία των ιδεών και ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο. Τέλος, το τρίτο επίπεδο (task-learning) περιλαμβάνει τα λεπτομερή στοιχεία του έργου και βρίσκεται στο τέλος της βάσης. Στην περίπτωση αρνητικής ανατροφοδότησης, το επίπεδο κινήτρου (task-motivation) μπορεί να ενεργοποιήσει το επίπεδο μάθησης

(task-learning). Σε αυτό το σημείο, η στρατηγική που προτείνεται να ακολουθήσει ο εκπαιδευόμενος είναι η υιοθέτηση μιας νέας συμπεριφοράς που θα τον ωθεί σε πιο σκληρή δουλειά και επιμονή, σε βαθύτερη επεξεργασία και στη σύνδεσή του με το έργο. Πρόκειται για δράσεις-πρακτικές που είναι διαθέσιμες στο άτομο από εμπειρίες του παρελθόντος και σε κάθε πιθανή δυσκολία αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των ζητημάτων.

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996) η αρνητική απόκλιση ανάμεσα στην επίδοση και στο πρότυπο είναι πιθανό να κατευθύνει την προσοχή στο επίπεδο-κινήτρου απαιτώντας από τον εκπαιδευόμενο να καταβάλλει πρόσθετη προσπάθεια. Εάν η απόκλιση συνεχίσει να υφίσταται, τότε η προσοχή μπορεί να μετατοπιστεί στο επίπεδο της μάθησης (task-learning). Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος θα επιδιώξει, είτε την ολοκλήρωση της εργασίας, είτε θα επικεντρωθεί στον εαυτό του και στην αξιολόγηση των ικανοτήτων του (meta-task). Γενικότερα, η ανατροφοδότηση ενισχύει την επίδοση, όταν υπογραμμίζει τα εσφαλμένα σημεία και στοχεύει στα επίπεδα κινήτρου-μάθησης. Συμπερασματικά λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς των Shute (2008) και των Kluger & DeNisi (1996) η ανατροφοδότηση μπορεί να προσδιοριστεί ως μια πληροφορία για την επίδοση που προέρχεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα και αποσκοπεί να τροποποιήσει τη γνώση, το κίνητρο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευομένου με σκοπό τη βελτίωση του.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα μάθησης, επιδίωξαν τις τελευταίες δεκαετίες να εξηγήσουν και να περιγράψουν σε ένα σύνολο θεωρητικών αρχών τους λόγους και τα αίτια που εκδηλώνονται τα κίνητρα. Στη Θεωρία Αυτό-Προσδιορισμού (Self-Determination Theory) των Ryan & Deci (2000) επιχειρείται μία πιο εκτενής ανάλυση του κινήτρου και της σύνδεσής τους με τους στόχους, στον τρόπο με τον οποίο καθορίζονται και στον λόγο επιδίωξής τους. Μάλιστα, για τον καλύτερο προσδιορισμό, προκύπτει σύμφωνα με τη μελέτη, η διάκριση σε εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο. Το εξωτερικό κίνητρο, ορίζεται ως μία επιθυμία να ολοκληρωθεί ένας στόχος που οδηγεί στην αναγνώριση ή στη λήψη κάποιου αντιτίμου, προερχόμενο από το εξωτερικό περιβάλλον. Από την άλλη το εσωτερικό κίνητρο, προσδιορίζεται ως κάτι που συμβαίνει, επειδή πηγάζει εσωτερικό ενδιαφέρον ή απόλαυση (Ryan & Deci, 2000, σ. 35).

Μία από τις βασικές έννοιες που κατέχει κεντρική θέση στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1993) είναι ο όρος της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy). Πρόκειται για μελέτη που έχει αναπτυχθεί για να προσδιορίσει το εσωτερικό κίνητρο, το οποίο ερμηνεύεται ως μια δράση του ανθρώπου που είναι αποτέλεσμα κάποιων στοιχείων, των οποίων η συμπεριφορά, η γνώση, τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και προσωπικοί παράγοντες, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες ανάπτυξης του ατόμου. Συγκεκριμένα, ο Bandura (1993) υποστηρίζει πως οι άνθρωποι τείνουν να ακολουθούν κάποια πρότυπα συμπεριφοράς και τα συγκρίνουν με τα αποτελέσματα των καταστάσεών τους.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα πρόβλεψης της επίδοσης. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευόμενοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θα δραστηριοποιηθούν αρκετά και η προσπάθειά τους θα προσφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Μάλιστα, η υψηλή αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους σχετίζεται με αυξημένη απόδοση, ενδυνάμωση της αυτό-πεποίθησης, απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Αντιθέτως, οι σπουδαστές με χαμηλή πίστη στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους είναι πιθανό να παραιτηθούν από τους στόχους και την ενασχόλησή τους με το έργο, να αυξήσουν το άγχος και την απελπισία και έτσι η προσπάθειά τους να χαρακτηριστεί ως αποτυχημένη (Bandura, 1993).

Αντιστοίχως, η αυτό-αποτελεσματικότητα στην ακαδημαϊκή συγγραφή συνθέτει τον τρόπο με τον οποίο ο επίδοξος συγγραφέας αισθάνεται και πράττει (Pajares, 2003). Οι εμπειρικές έρευνες (Duijnhouwer et al., 2010, 2012; Zimmerman & Kitsantas, 2002) αποκαλύπτουν πως η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών είναι ένα σύνθετο πρόβλημα που απαιτεί υψηλό επίπεδο καθοδήγησης και πληροφόρησης. Μάλιστα για πιο σύνθετες γνωστικές διεργασίες ή την απόκτηση δεξιοτήτων, όπως είναι η ακαδημαϊκή συγγραφή, η ανατροφοδότηση μπορεί να βελτιώσει την επίδοση δια μέσω του κινήτρου και της στρατηγικής χρήσης. Βάσει της Θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996) η παρούσα εργασία στοχεύει στο να ερευνησει τη συμβολή της ανατροφοδότησης στη συγγραφική επίδοση και στο συγγραφικό κίνητρο. Έτσι στο επίπεδο έργου (meta-task) εξετάζεται η σχέση της ανατροφοδότησης με τις στρατηγικές γραφής και την ακαδημαϊκή συγγραφή και στο επίπεδο κινήτρου (task-motivation), αντιστοίχως η σχέση της ανατροφοδότησης με το εσωτερικό κίνητρο και την αυτό-αποτελεσματικότητα των μεταπτυχιακών φοιτητών στο πεδίο της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ανασκόπηση Συναφών Ερευνών

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν την ανατροφοδότηση και τη σχέση της με την αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής, την ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων στην ακαδημαϊκή συγγραφή σύμφωνα με τη Θεωρία του Bandura (1993). Οι εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν και τις τρεις διαστάσεις (ανατροφοδότηση-συγγραφή-κίνητρο) είναι αρκετά περιορισμένες και εστιάζουν στη συμβατική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων (Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Duijnhouwer et al., 2010, 2012). Η αναζήτησή τους προήλθε από τις ηλεκτρονικές βάσεις: ERIC, Research Gate, Google Scholar, PsychINFO και EKT (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης).

Η διαδικασία της συγγραφής, ενεργοποιεί πολλές γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Chokwe, 2015). Οι Lipstein & Renning (2007) τονίζουν πως οι εκπαιδευόμενοι που αναπτύσσουν επιτυχώς τη δεξιότητα της ακαδημαϊκής συγγραφής θέτουν στόχους και αξιοποιούν πληθώρα στρατηγικών. Στη μικτή έρευνα των Maarof & Murat (2013) εξετάστηκαν οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στη συμβατική δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της αγγλικής γλώσσας. Στην έρευνα συμμετείχαν n=50 μαθητές της τρίτης τάξης του γυμνασίου στη Μαλαισία, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με τη βαθμολογία τους στα αγγλικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές που παρακολουθούσαν την εκμάθηση δεύτερης ξένης γλώσσας, εφάρμοζαν μετρίως στις εργασίες τους τις στρατηγικές συγγραφής. Ακόμη, οι μαθητές της πρώτης ομάδας που διέθεταν υψηλή γλωσσική επάρκεια ήταν πιο συγκεντρωμένοι στη συγγραφή και αξιοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές σε σύγκριση με τη δεύτερη ομάδα.

Ομοίως στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ποιοτική έρευνα των Ridhuan et al. (2011) εξέτασε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι φοιτητές, όταν συγγράφουν τις εργασίες τους στα αγγλικά. Στην έρευνα συμμετείχαν n=4 προπτυχιακοί φοιτητές στο τμήμα μηχανικών του Πανεπιστημίου στη Μαλαισία (Putra University). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές γενικά αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής για να τεκμηριώσουν τις ιδέες τους κάνοντας σωστή χρήση της γλώσσας σε γραμματική-συντακτικό. Επίσης, επιβεβαιώνουν πως οι καλοί φοιτητές με άριστες επιδόσεις στην ακαδημαϊκή συγγραφή διαφέρουν από τους αδύναμους ως προς τον

αριθμό και τον τρόπο που σχεδιάζουν της στρατηγικές για να ανταποκριθούν στον γραπτό στόχο.

Σε όλες τις βαθμίδες της συμβατικής εκπαίδευσης, οι ερευνητές έχουν εντοπίσει τεράστιο ενδιαφέρον για τις απόψεις των φοιτητών ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη συγγραφή (writing self-efficacy). Πρόκειται για όρο, τον οποίο πρώτος διατύπωσε ο Pajares (2003) και απέκτησε ευρύ αντικείμενο μελέτης για δύο δεκαετίες. Στις ποσοτικές έρευνες των Assadi, Aidinlou & Masoomi Far (2014) και των Khosravi, Ghoorchoei & Arabmofrad (2017) εξετάστηκε η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας με τις στρατηγικές συγγραφής. Στην έρευνα των Assadi et al. (2014) συμμετείχαν n=67 φοιτητές της αγγλικής γλώσσας του Αγγλικού Ινστιτούτου στο Ιράν και στην έρευνα των Khosravi et al. (2017) n=120 φοιτητές της αγγλικής γλώσσας από το ίδιο ινστιτούτο. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στις στρατηγικές συγγραφής. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής και σημειώνουν υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον στη μάθηση των στρατηγικών συγγραφής στη ξένη γλώσσα, βελτιώνει το γνωστικό αντικείμενο και προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μεγαλύτερη αυτό-πεποίθηση.

Σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τη σύνδεση των φοιτητών με την πρακτική της ακαδημαϊκής συγγραφής, αποτελούν οι απόψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και οι οποίες σχετίζονται με την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων. Οι απόψεις αυτές, έχουν δείξει τη συγκλίνουσα ισχύ τους στη συμβολή του ακαδημαϊκού κινήτρου και στην ενίσχυση της μάθησης. Συγκεκριμένα η αυτό-αποτελεσματικότητα, συνδέεται μέσω της ανατροφοδότησης με την ανάπτυξη της συγγραφικής επάρκειας (επίδοση) και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στην ανάπτυξη του κινήτρου. Όσο πιο ικανοποιητική ανατροφοδότηση λαμβάνει ο εκπαιδευόμενος, τόσο πιο καλή επίδοση σημειώνει στη συγγραφή και στην απόκτηση δεξιοτήτων και οδηγεί στην υψηλή αποτελεσματικότητα και στην ενδυνάμωση του κινήτρου (Bruning & Horn, 2000).

Στο πείραμα των Schunk & Swartz (1993) εξετάστηκαν τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στη συγγραφική επίδοση των εκπαιδευόμενων. Στην έρευνα συμμετείχαν n=60 μαθητές της πέμπτης τάξης από δύο διαφορετικά συμβατικά δημοτικά σχολεία στη Βόρεια Καρολίνα της Αμερικής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα οι μαθητές διδάχθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές γραφής και παράλληλα λάμβαναν ανατροφοδότηση ανά συχνά διαστήματα για την πρόοδό τους στην αξιοποίησή αυτών. Στη δεύτερη ομάδα, οι μαθητές διδάχθηκαν τις στρατηγικές, δίχως όμως να λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Στο τέλος, οι μαθητές της πρώτης ομάδας, όπως έδειξαν τα τελικά τεστ σημείωσαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στη συγγραφή σε σύγκριση με τη δεύτερη ομάδα. Αυτό οφείλεται στη συχνή ανατροφοδότηση, η οποία επιβεβαίωνε τη χρησιμότητα της στρατηγικής συγγραφής και ταυτόχρονα ενθάρρυνε τους μαθητές στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

Στον χώρο της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Zimmerman & Kitsantas (2002) εξέτασαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας των στρατηγικών συγγραφής και των απόψεων των εκπαιδευόμενων για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή. Η υπόθεση της εργασίας ήταν πως οι εκπαιδευόμενοι που λαμβάνουν ανατροφοδότηση με τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών γραφής κατά τη διάρκεια της μάθησης, αναμένεται να προοδεύουν στη συγγραφή σε σύγκριση με εκείνους που δεν λαμβάνουν. Στην έρευνα συμμετείχαν n=72 προπτυχιακοί φοιτητές του πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης (City University). Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε

τρεις ισάριθμες ομάδες. Η πρώτη ομάδα παρακολούθησε το μοντέλο «σύνταξης» που αφορούσε στις διορθώσεις λαθών, τη στρατηγική για την επεξεργασία και τον τρόπο βελτίωσής της, η δεύτερη ομάδα παρακολούθησε το μοντέλο «δεξιότητων» που αφορούσε στην εφαρμογή των στρατηγικών για την επεξεργασία και τέλος η τρίτη ομάδα δεν έλαβε μέρος στη διδασκαλία και στην ανατροφοδότηση των εργασιών. Αναμφίβολα αυτά τα μοντέλα κατέγραψαν διαφορετικά επίπεδα διάκρισης των συγγραφικών δεξιοτήτων, αφού οι φοιτητές στις δύο πρώτες ομάδες, αξιοποιούσαν καλύτερα τις στρατηγικές σε σχέση με την τελευταία ομάδα. Επομένως η ανατροφοδότηση που έλαβαν οι φοιτητές στις δύο πρώτες ομάδες και βασιζόταν στο μοντέλο των στρατηγικών συγγραφής, βελτίωσε σημαντικά τις συγγραφικές δεξιότητες, ενίσχυσε την επίδοσή τους και αυτό με τη σειρά του δημιούργησε υψηλό βαθμό της αυτό-αποτελεσματικότητας στην ακαδημαϊκή συγγραφή.

Ακολούθως, στην ίδια βαθμίδα και στη συμβατική εκπαίδευση, οι Duijnhouwer et al. (2010, 2012) διεξήγαγαν δύο έρευνες, στις οποίες εξετάζεται η ανατροφοδότηση, η συγγραφή και το κίνητρο μέσα από τη Θεωρία Παρέμβασης της Ανατροφοδότησης (Feedback Intervention Theory) των Kluger & DeNisi (1996). Στην πρώτη μελέτη οι Duijnhouwer et al. (2010) εξέτασαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης σε σχέση με τους στόχους δεξιοτήτων των φοιτητών, τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στη συγγραφική επίδοση. Το πείραμα πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης (Utrecht University) στην Ολλανδία για το μάθημα της Ψυχολογίας του α εξαμήνου. Το δείγμα αποτέλεσαν $n=86$ φοιτητές και ταξινομήθηκαν σε τέσσερις ομάδες εργασίας. Σε αυτές τις ομάδες εργασίας, ανατέθηκε στους φοιτητές να συγγράψουν εργασίες σχετικές με το μάθημα. Στις δύο πρώτες ομάδες, οι φοιτητές $n=42$ λάμβαναν συνεχή ανατροφοδότηση στα σημεία προόδου της συγγραφής τους, ενώ στις άλλες δύο ομάδες, οι φοιτητές λάμβαναν ανατροφοδότηση, δίχως πρόσθετη πληροφόρηση για τη βελτίωσή τους. Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν σε δύο χρονικές φάσεις το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στο κίνητρο και ειδικότερα στην υποκλίμακα «Αυτό-Αποτελεσματικότητα για τη Μάθηση και την Επίδοση» του εργαλείου «Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)» των Pintrich et al. (1993). Όσον αφορά τον ερευνητικό σχεδιασμό, αυτός περιλάμβανε και το πείραμα, εξετάζοντας τις συνθήκες ανατροφοδότησης των δύο ομάδων.

Τα αποτελέσματα, έδειξαν πως η πρώτη ομάδα του πειράματος δεν κατέγραψε υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) σε σχέση με τη δεύτερη ομάδα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το σχεδιασμό του δελτίου συμπλήρωσης της ανατροφοδότησης για την ομάδα του πειράματος. Σε αυτή την ομάδα, ο καθηγητής σημείωνε σε μία λίστα τα σημεία στα οποία ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος παρουσίαζε βελτίωση. Όσο τα κριτήρια αξιολόγησης παρέμεναν σταθερά, αυτό ήταν ένδειξη στασιμότητας ή αδυναμίας, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των φοιτητών. Ως εξαίρεση σημειώνεται ο μικρός αριθμός των ατόμων ($n=3$) με θετική αξιολόγηση της επίδοσής τους και αυτό είχε ως συνέπεια το υψηλό σκορ στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Αυτή η θετική σχέση δείχνει να επαληθεύει τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996) πως η ανατροφοδότηση επηρεάζει το κίνητρο. Το δεύτερο στοιχείο της έρευνάς τους είναι πως ενάντια στις αρχικές προβλέψεις των ερευνητών, η ανατροφοδότηση δεν επηρέασε τις συγγραφικές τους επιδόσεις. Το γεγονός πως οι φοιτητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με την ακαδημαϊκή συγγραφή εξηγεί το λόγο που η αυτό-αποτελεσματικότητά τους δεν αποτέλεσε δείκτη πρόβλεψης της επίδοσης.

Στη δεύτερη μελέτη, οι Duijnhouwer et al. (2012) εξέτασαν τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στην παροχή στρατηγικών βελτίωσης στην ενίσχυση του

συγγραφικού κινήτρου, της γραπτής διαδικασίας και της συγγραφικής επίδοσης των φοιτητών. Η μελέτη έλαβε μέρος στο πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης (Utrecht University) στην Ολλανδία στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αξιολόγηση». Το δείγμα αποτέλεσαν $n=96$ μεταπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Επίσης $n=12$ φοιτητές έλαβαν μέρος στη συνέντευξη. Όσον αφορά το πείραμα, σε αυτό συμμετείχαν δύο ομάδες. Η ομάδα πειράματος, αποτελείτο από $n=41$ φοιτητές, οι οποίοι λάμβαναν στην ανατροφοδότησή τους χρήσιμες πληροφορίες για τις στρατηγικές συγγραφής. Στη δεύτερη ομάδα, συμμετείχαν $n=41$ φοιτητές, οι οποίοι λάμβαναν ανατροφοδότηση δίχως να ενημερώνονται για αυτές.

Για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκαν τρεις υποκλίμακες από το εργαλείο Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich et al. (1993). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ανατροφοδότηση που προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τις στρατηγικές συγγραφής συμβάλλει θετικά στον συγγραφικό στόχο, διότι οι φοιτητές τις αξιοποιούν και καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και χρόνο στη συγγραφή των εργασιών τους. Ένα ακόμη εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τη Θεωρία των Kluger & DeNisi (1996), είναι πως ο αριθμός των στρατηγικών συγγραφής ήταν χαμηλός δείκτης του κινήτρου και ειδικά της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους (self-efficacy). Συγκεκριμένα, όσο περισσότερες στρατηγικές τους παρείχαν, τόσο χαμηλότερη καταγραφόταν η δεύτερη. Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν την εκτίμηση των φοιτητών για το ρόλο τους και αφορούσε στην υποβάθμιση των ικανοτήτων τους. Οι προτάσεις της έρευνας ήταν να αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος ανάμεσα στους καθηγητές και στους φοιτητές και θα προτείνονται οι στρατηγικές εξατομικευμένα.

Η σημασία των ερευνών των Duijnhouwer et al. (2010,2012) έγκειται στο ότι συνάδουν με το θέμα, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης εργασίας. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός βασίστηκε ως επί το πλείστον στις έρευνες των Duijnhouwer et al. (2010,2012) και οι βασικοί λόγοι επιλογής τους αφορούν στο ότι πρόκειται για σύγχρονες έρευνες και οι ερευνητές εξετάζουν την ανατροφοδότηση βάσει της Θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996). Επιπλέον, η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων εξασφαλίστηκε από εργαλεία τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Ακόμη, το δείγμα των ερευνών τους αποτέλεσαν φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το θέμα της εργασίας και τη μελέτη των ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εντοπίζονται κάποια ερευνητικά κενά που χρήζουν το επιστημονικό ενδιαφέρον. Αρχικά, αν και υπάρχει πλήθος ερευνών που ασχολούνται ξεχωριστά με την ανατροφοδότηση, το κίνητρο-αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή συγγραφή, ωστόσο παρατηρείται ένα σημαντικό κενό στις ερευνητικές εργασίες. Συγκεκριμένα, αυτό εντοπίζεται στη μελέτη και στη σύνδεση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις. Στο πεδίο της ακαδημαϊκής συγγραφής, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει στο συγγραφικό κίνητρο και στην απόδοση σε σχέση με το φύλο (Bruning & Horn, 2000· Pajares, 2003· Shell et al., 1995). Μάλιστα, ο Pajares (2003) επισημαίνει την αναγκαιότητα μιας έρευνας που θα εξετάζει τη συγγραφή και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευομένων και θα παρουσιάζει την αξία του ρόλου της σε όλες τις βαθμίδες. Επίσης, αν και υπάρχει πλήθος οδηγιών για την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες, παρόλο αυτά υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με την εξέταση της συσχέτισης της ανατροφοδότησης με το μοντέλο στρατηγικών βελτιώσεων στη συγγραφή ή της σχέσης των στρατηγικών συγγραφής με τις απόψεις των εκπαιδευομένων για την

αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Duijnhouwer et al. 2010, 2012; Graham & Perin, 2007).

Οι σχετικές ξένες έρευνες που εξετάζουν και τις τρεις διαστάσεις εστιάζουν στην παραδοσιακή πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Duijnhouwer et al., 2010, 2012). Επίσης, οι ερευνητικοί σχεδιασμοί τους, περιλαμβάνουν μικτές μεθόδους, κυρίως πειράματα κάτω υπό ειδικές συνθήκες, συγκεκριμένο πληθυσμό και μικρό δείγμα. Επομένως, αυτά τα δεδομένα δεν επιτρέπουν την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων ή τη γενίκευση. Στο πεδίο της Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικότερα στην Ελλάδα το βιβλιογραφικό κενό είναι μεγαλύτερο, αφού δεν υπάρχουν προηγούμενα πορίσματα ερευνών. Βάσει της Θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996), δημιουργείται η υπόθεση πως η ανατροφοδότηση μέσω των στρατηγικών βελτίωσης, όπως προσφέρει, στρέφει την προσοχή στο επίπεδο κινήτρου (task-motivation) και ταυτόχρονα στο επίπεδο εργασίας (meta-task), τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης. Με αφορμή το ερευνητικό κενό, η παρούσα εργασία επιδιώκει να εξετάσει τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης στη συγγραφική επίδοση και στο συγγραφικό κίνητρο στο περιβάλλον της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σκοπός-Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η άποψη των φοιτητών αναφορικά με την ανατροφοδότηση και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συγγραφής, της αξιοποίησης των στρατηγικών γραφής και στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική. Αντιστοίχως τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν είναι τα εξής:

EE1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;

EE2. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και στην αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής;

EE3. Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;

EE4. Ποια η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;

Μέθοδος

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας δημοσκόπησης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, διότι ανταποκρίνεται στο σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων. Οι δημοσκοπικοί ή δειγματοληπτικοί σχεδιασμοί, αποτελούν μια χρήσιμη ερευνητική προσέγγιση για την περιγραφή τάσεων και για την εξήγηση της σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές. Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και ειδικότερα βολική δειγματοληψία, στο πλαίσιο της οποίας επιλέχθηκαν συμμετέχοντες, επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν N=2334 μεταπτυχιακοί φοιτητές του Προγράμματος Επιστήμες της Αγωγής της σχολής Ανθρωπιστικών σπουδών του

Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) που φοιτούν στο τρέχον ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Το δείγμα της εργασίας, αποτελείτο από εκατό σαράντα πέντε μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ε.Α.Π. της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών (n=145). Το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος υπολογίστηκε με τη βοήθεια του διαδικτυακού πόρου υπολογισμού μεγέθους δείγματος του ιστοχώρου SurveyMonkey (<https://www.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>).

Στην παρούσα εργασία, αξίζει να σημειωθεί πως παρά τις ενέργειες για διαφύλαξη της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας αναμένεται να είναι περιορισμένη, καθώς η μεθοδολογία της βολικής δειγματοληψίας δεν χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία. Επομένως, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν, επειδή οι απαντήσεις προέρχονται κυρίως από την προθυμία των συμμετεχόντων ενός συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος και δεν υπάρχει συνολική εικόνα για όλους τους φοιτητές του Ε.Α.Π. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του μεθοδολογικού σχεδιασμού της μελέτης είναι εκείνα τα οποία συνάδουν με τον σκοπό και απαντούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Επιπλέον χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία και έχουν χρησιμοποιηθεί σε άλλες εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκαν 5 ερωτηματολόγια τα οποία συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος «**EE1: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές- Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του (Ε.Α.Π.);**» χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών για την «Ανατροφοδότηση γραπτών εργασιών» των Σιούλη και Γαρδικιώτη (2011). Στο σύνολο των 42 ερωτήσεων επιλέχθηκαν τα 9. Συγκεκριμένα, οι 9 ερωτήσεις αποτελούν μέρος της υποκλίμακας «Μορφή Παρεχόμενης Ανατροφοδότησης». Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση.

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος «**EE2: Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή των γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών;**», χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Ο πρώτος άξονας του ερωτήματος αφορά την «Ανατροφοδότηση και συγγραφή εργασιών». Ως εργαλείο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το «Student Assessment for Learning Questionnaire» (Pat-El et al., 2013). Στο σύνολο των 28 ερωτημάτων, επιλέχθηκαν οι 7 ερωτήσεις που αφορούσαν στη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Ο δεύτερος άξονας αφορά στις στρατηγικές συγγραφής και ως εργαλείο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Language Strategy Use Survey» των Cohen, Oxford & Chi (2002). Η υποκλίμακα των στρατηγικών συγγραφής περιείχε 10 ερωτήματα και από αυτά επιλέχθηκαν 7 ερωτήσεις. Δεν συμπεριλήφθηκαν οι 3 ερωτήσεις της συγκεκριμένης υποκλίμακας που αφορούσαν στη συγγραφή κειμένου σε δεύτερη γλώσσα. Στο δεύτερο ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική ανάλυση και ο μη-παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman rho.

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος «**EE3: Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;**» Ως εργαλείο μέτρησης για το εσωτερικό κίνητρο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Intrinsic Motivation Inventory» (IMI) των Ryan & Deci (2000). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 45 ερωτήσεις. Από αυτό επιλέχθηκαν όλες οι ερωτήσεις από την υποκλίμακα Ενδιαφέρον/Απόλαυση (7 ερωτήσεις). Για το δεύτερο

άξονα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος και για τη διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*» (MSLQ) των Pintrich et al. (1993). Από τα 31 ερωτήματα του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκαν συνολικά και οι 6 ερωτήσεις από τη δεύτερη ενότητα που αφορούν στην «αυτό-αποτελεσματικότητα για μάθηση και επίδοση». Στο τρίτο ερώτημα χρησιμοποιήθηκαν δύο έλεγχοι γραμμικής παλινδρόμησης (linear regression).

Για την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος «**EE4: Ποια η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;**» επιλέχθηκαν τα δύο ερωτηματολόγια από το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Για τον πρώτο άξονα και για τη διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*» (MSLQ) των Pintrich et al. (1993). Από τα 31 ερωτήματα του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκαν οι 6 ερωτήσεις από τη δεύτερη ενότητα που αφορούν στην «αυτό-αποτελεσματικότητα για μάθηση και επίδοση». Ο δεύτερος άξονας αφορά στις στρατηγικές συγγραφής και ως εργαλείο διερεύνησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «*Language Strategy Use Survey*» των Cohen, Oxford & Chi (2002). Η υποκλίμακα των στρατηγικών συγγραφής περιείχε 10 ερωτήματα και από αυτά επιλέχθηκαν 7 ερωτήσεις. Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική ανάλυση και ο μη-παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Spearman rho.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης περιέχει 40 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείται από 4 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, ζητείται από τους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν δημογραφικές ερωτήσεις ονομαστικής και κατατακτικής κλίμακας, συγκεκριμένα το φύλο, την ηλικία, το επάγγελμα, τον αριθμό των Θεματικών Ενοτήτων που έχουν παρακολουθηθεί στο Ε.Α.Π. και κατά πόσο ο συμμετέχων κατέχει δεύτερο μεταπτυχιακό τίτλο.

Τα ερωτήματα των πέντε ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα μελέτη (Cohen et al., 2002· Ryan & Deci, 2000· Pat-El et al., 2013· Pintrich et al., 1993· Σιούλης & Γαρδικιώτης, 2011) είναι κλειστού τύπου και για τη λήψη απαντήσεων χρησιμοποιούν τη 5βάθμια κλίμακα Likert με την εξής διαβάθμιση: 1= «Διαφωνώ απόλυτα», 2=«διαφωνώ», 3=«ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», 4= «συμφωνώ», 5=«συμφωνώ απόλυτα». Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (πλατφόρμα Google forms) και αναρτήθηκε στο κοινωνικό μέσο δικτύωσης (Facebook) και ειδικότερα στις ομάδες των 7 θεματικών ενοτήτων, όπως περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος. Μάλιστα, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της διαδικασίας, ο σχεδιασμός της έρευνας έγινε με τρόπο, ώστε οι οδηγίες και οι ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες να είναι σαφείς και μονοσήμαντες με θετικές και αρνητικές διατυπώσεις.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας μέτρησης ή της εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Cronbach α μέσω του οποίου εξετάζεται «αν οι τιμές ενός ατόμου είναι εσωτερικά συνεπείς ανάμεσα στα στοιχεία του εργαλείου» (Creswell, 2016, σ. 162). Στην παρούσα έρευνα όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας για τα 5 ερωτηματολόγια ήταν υψηλοί και αποδεκτοί με επίπεδο αξιοπιστίας Cronbach άνω του $\alpha=0,7$. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, Τα 9 ερωτήματα που επιλέχθηκαν από το εργαλείο των Σιούλη & Γαρδικιώτη (2013) είχαν υψηλή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,71$. Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και στον πρώτο άξονα, οι 7 ερωτήσεις από το εργαλείο «*Student Assessment for Learning Questionnaire*» (Pat-El et al., 2013) είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach

$\alpha=0,84$. Στο ίδιο ερώτημα και στον δεύτερο άξονα, οι 7 ερωτήσεις από το εργαλείο «Language Strategy Use Survey» των Cohen, Oxford & Chi (2002) είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,73$. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα και στον πρώτο άξονα, οι 7 ερωτήσεις από το εργαλείο «Intrinsic Motivation Inventory» (IMI) των Ryan & Deci (2000) είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach $\alpha= 0,85$. Στο ίδιο ερώτημα και στο δεύτερο άξονα, οι 6 ερωτήσεις από το εργαλείο «Motivated Strategies for Learning Questionnaire» (MSLQ) των Pintrich et al. (1993)) είχαν υψηλή και αποδεκτή αξιοπιστία Cronbach $\alpha=0,84$.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Ακολουθεί η ανάλυση περιγραφική και επαγωγική ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βάση τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 145 συμμετέχοντες.

Για την εξέταση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος **EE1**, «*Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης που προσφέρουν οι Καθηγητές-Σύμβουλοι (ΚΣ) στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ε.Α.Π.;*» Κατά μέσο όρο, το δείγμα συμφωνούσε ότι λαμβάνει αρκετά λεπτομερή σχολιασμό στις γραπτές του εργασίες (μ.ο.=3,6), ότι τα σχόλια είναι εστιασμένα στην εργασία τους και προσανατολισμένα στο να τους υποστηρίξουν να βελτιωθούν (μ.ο.=3,8), καθώς και ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τους παρέχει κίνητρο για να μελετήσουν (μ.ο.=3,5). Το δείγμα κατά μέσο όρο διαφωνούσε ότι τα σχόλια που λαμβάνουν είναι γενικά για όλη την ομάδα και δεν εστιάζουν στην εργασία τους (μ.ο.=2). Κατά μέσο όρο οι ερωτηθέντες ούτε συμφωνούσαν ούτε και διαφωνούσαν ότι τα σχόλια απλώς πλαισιώνουν και αιτιολογούν τη βαθμολογία τους (μ.ο.=3), και ότι τα σχόλια τους παρέχουν πληροφορίες για το ποια θα έπρεπε να είναι η σωστή απάντηση (μ.ο.=3,1). Ακόμη, το δείγμα ούτε συμφωνούσε ούτε και διαφωνούσε πως η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν στις εργασίες τους είναι επαρκής και καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (μ.ο.=3,5).

Για την εξέταση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος **EE2**, «*Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών και τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών;*», χρησιμοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στην Ανατροφοδότηση στη συγγραφή γραπτών εργασιών και στις Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Για να αποφασιστεί εάν θα χρησιμοποιηθεί παραμετρικός ή μη παραμετρικός έλεγχος, αρχικά εξετάστηκε εάν οι παρατηρήσεις ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov και έδειξε πως τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman rho. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε μία στατιστικά σημαντική και θετική, μεσαίου βαθμού, συσχέτιση ανάμεσα στην ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες και τις στρατηγικές συγγραφής των γραπτών εργασιών ($\rho=0,35$, $p<0,005$). Κατά συνέπεια, όταν η συμφωνία για την ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες των φοιτητών αυξάνεται, αντίστοιχα αυξάνεται και η συμφωνία τους για τις στρατηγικές συγγραφής των εργασιών, κατά μέτριο βαθμό, και αντίστροφα. Η σχέση συνάφειας ή συμμεταβολής των δύο μεταβλητών ορίζει πως όσο περισσότερη και ποιοτική είναι η ανατροφοδότηση, τόσο περισσότερες στρατηγικές συγγραφής θα μπορούν οι φοιτητές να εφαρμόσουν κατά την εκπόνηση των γραπτών εργασιών τους.

Για την εξέταση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος **EE3**, «*Πώς επιδρά η ανατροφοδότηση στο εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών και στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) στη συγγραφή των γραπτών εργασιών;*»,

πραγματοποιήθηκαν δύο γραμμικές παλινδρομήσεις. Η γραμμική παλινδρόμηση εξετάζει κατά πόσο ένας παράγοντας (η ανεξάρτητη ή προβλεπτική μεταβλητή) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να προβλέψει τις τιμές ενός άλλου παράγοντα (η εξαρτημένη μεταβλητή) σε μία σχέση αιτίας-αιτιατού.

Στην πρώτη γραμμική παλινδρόμηση, η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η Ανατροφοδότηση των φοιτητών στη συγγραφή των γραπτών εργασιών, και η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν το Εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών. Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό ($F=44,33$, $df=1$, $p<0,005$) και οι δύο μεταβλητές είχαν μία θετική μεσαίου μεγέθους στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($R=0,49$). Η ανατροφοδότηση ερμήνευε το 23,7% της παρατηρούμενης διακύμανσης στα δεδομένα του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών (R^2). Η ανατροφοδότηση των φοιτητών αποτελούσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών για τις γραπτές εργασίες ($p<0,005$) και η αύξηση μίας μονάδας στο εσωτερικό κίνητρο ανταποκρίνεται σε μία αύξηση 0,46 της μονάδας στην ανατροφοδότηση. Η εξίσωση της γραμμικής παλινδρόμησης που προκύπτει μέσα από αυτό το μοντέλο είναι η εξής:

Ανατροφοδότηση = 1,879 + 0,455(Εσωτερικό κίνητρο)

Στη δεύτερη γραμμική παλινδρόμηση, η Ανατροφοδότηση των φοιτητών στη συγγραφή των γραπτών εργασιών ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή, και οι Απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) ήταν η εξαρτημένη μεταβλητή. Το μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό ($F=11,62$, $df=1$, $p=0,001$) και οι μεταβλητές είχαν μία θετική μικρού μεγέθους συσχέτιση ($R=0,27$). Η ανατροφοδότηση των φοιτητών εξηγούσε μόλις το 7,5% της παρατηρούμενης διακύμανσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών.

Η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες αποτελούσε στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του εσωτερικού κινήτρου των φοιτητών για τις γραπτές εργασίες ($p=0,001$) και η αύξηση μιας μονάδας στην αυτό-αποτελεσματικότητα ανταποκρίνεται σε αύξηση 0,22 της μονάδας στην ανατροφοδότηση. Η εξίσωση που προκύπτει μέσα από το δεύτερο αυτό μοντέλο της γραμμικής παλινδρόμησης είναι η ακόλουθη:

Ανατροφοδότηση = 2,884 + 0,217(Αυτό-αποτελεσματικότητα)

Συμπερασματικά, η ανατροφοδότηση των φοιτητών για τις γραπτές τους εργασίες βρέθηκε να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τα εσωτερικά τους κίνητρα στη συγγραφή εργασιών, και συγκεκριμένα ερμήνευε το 24% της παρατηρούμενης διακύμανσης στις απαντήσεις των φοιτητών για τα εσωτερικά τους κίνητρα. Η ανατροφοδότηση αποτελούσε επίσης έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των απόψεων των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, και συγκεκριμένα εξηγούσε το 8% της διακύμανσης στις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή γραπτών εργασιών.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα *EE4*, «*Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις στρατηγικές συγγραφής των φοιτητών;*», επιστρατεύτηκε η χρήση του ελέγχου συσχέτισης Spearman rho ανάμεσα στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) και τις Στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών από τους φοιτητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρχε μία στατιστικά σημαντικά και χαμηλού μεγέθους θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των φοιτητών και των στρατηγικών συγγραφής των γραπτών εργασιών ($rho=0,25$, $p=0,002$). Συνεπώς, όταν αυξάνεται η συμφωνία των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, αντίστοιχα αυξάνεται η συμφωνία τους για τις υπό χρήση στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών, κατά μικρό βαθμό, και αντίστροφα.

Συζήτηση

Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών χαρακτηρίζεται ως ένα σπουδαίο μαθησιακό εργαλείο και τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει πλούσιο επιστημονικό ενδιαφέρον, καθώς παρέχονται σημαντικά πορίσματα σε διάφορες διαστάσεις της. Η σημασία της παρούσας εργασίας είναι πως εξετάζει συγκεκριμένες διαστάσεις της ανατροφοδότησης, οι οποίες ερευνώνται σε περιορισμένο βαθμό στη ξένη βιβλιογραφία και αφορούν στη συμβατική εκπαίδευση. Στον ελληνικό χώρο το ερευνητικό χάσμα τόσο στην παραδοσιακή, όσο και στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναδεικνύει την πρωτοτυπία του θέματος και επιβάλλει τη διερεύνησή του σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ειδικότερα, ο σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει τον ρόλο της ανατροφοδότησης και τη σχέση που αναπτύσσει με την ακαδημαϊκή συγγραφή, την αξιοποίηση των στρατηγικών συγγραφής, όπως επίσης με το εσωτερικό κίνητρο και την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών στην εκπόνηση των γραπτών τους εργασιών. Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, απευθύνονται στο Ε.Α.Π., δεν είναι γενικεύσιμα και άρα είναι ανοικτά σε κάθε ερμηνεία, εξαιτίας κάποιων παραμέτρων. Αρχικά, το δείγμα είναι περιορισμένο, καθώς προέρχεται από ένα συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και οι συμμετέχοντες απάντησαν βάσει της προθυμίας τους. Μερικά ακόμη στοιχεία είναι πως τα εργαλεία που εφάρμοσε η εργασία συλλέγονται από τις έρευνες της παραδοσιακής εκπαίδευσης, επομένως η μετάφραση του ξένου εργαλείου όσο πιστή και αν είναι δεν μεταφέρει την ακρίβεια του νοήματος. Επίσης, παρατηρείται η έλλειψη άλλων σταθμισμένων τεστ για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός προσανατολίζεται στο μαθητο-κεντρικό μοντέλο. Σε γενικές γραμμές, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του Προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» εκφράζουν την ικανοποίησή τους όσον αφορά τα ποιοτικά στοιχεία της διαμορφωτικής ανατροφοδότησης. Ωστόσο, χρειάζονται περαιτέρω βελτιώσεις, ώστε η ανατροφοδότηση στο Ε.Α.Π. να αποκτήσει ακόμη περισσότερα ωφέλιμα χαρακτηριστικά, ώστε να ενεργοποιήσει το έργο και το κίνητρο. Κυρίως, απαιτείται η ανατροφοδότηση να υιοθετήσει γνωστικές στρατηγικές βελτίωσης μέσα από παραδείγματα και επεξηγήσεις και ταυτόχρονα να σημειώνει διαρκώς την πρόοδο του εκπαιδευόμενου στο μαθησιακό αντικείμενο.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η σχέση της ανατροφοδότησης με τις στρατηγικές συγγραφής. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιβεβαιώνει πως ο αριθμός των λειτουργικών στοιχείων, όπως προσφέρει η ανατροφοδότηση συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της γραφής τους (Zimmerman & Kitsantas, 2002· Ridhuan et al., 2011· Duijnhouwer et al., 2010, 2012). Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις εμπειρικές έρευνες, καθώς γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 και η ανατροφοδότηση για τις γραπτές εργασίες συνδέεται με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών κατά μέτριο και θετικό βαθμό. Αυτό σημαίνει πως η ανατροφοδότηση των Καθηγητών-Συμβούλων (ΚΣ) στο Ε.Α.Π. προσανατολίζεται στο επίπεδο έργου (meta-task) σύμφωνα με τους όρους της Θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996) και άρα συμβάλλει στη συγγραφική επίδοση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές στο Ε.Α.Π., γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής που αφορούν στην επεξεργασία και στη σύνταξη του κειμένου. Το στοιχείο αυτό επαληθεύει πως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής και είναι το σημείο εκείνο που ξεχωρίζει τους καλούς φοιτητές από τους αδύναμους (Ridhuan et

al., 2011; Maarof & Murat, 2013). Ένα ακόμη εύρημα είναι πως στο Ε.Α.Π. οι φοιτητές εμφανίζονται ουδέτεροι στο κατά πόσο η ανατροφοδότηση του ΚΣ περιλαμβάνει χρήσιμες στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Αυτό το εύρημα δείχνει πως στο Ε.Α.Π., η ακαδημαϊκή γραφή αποτελεί ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης, αλλά όχι το κύριο ζητούμενο των γραπτών εργασιών. Αντιθέτως, στις έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης οι καθηγητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στην πληθώρα των στρατηγικών συγγραφής, όπως σημειώνουν στη δική τους ανατροφοδότηση (Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Duijnhouwer et al., 2010, 2012). Οι Duijnhouwer et al. (2010, 2012) προτείνουν οι καθηγητές να αξιοποιούν συγκεκριμένο αριθμό στρατηγικών και να αναπτύσσουν γόνιμο διάλογο με τους εκπαιδευόμενους, ώστε αυτές να προσφέρονται εξατομικευμένα στην ανατροφοδότησή τους.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται ο τρόπος επίδρασης της ανατροφοδότησης στο εσωτερικό κίνητρο και στην αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών ως προς τη συγγραφή των γραπτών εργασιών. Το συγκεκριμένο ερώτημα αναλύθηκε μέσω δυο γραμμικών παλινδρομήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ανατροφοδότηση των φοιτητών για τις γραπτές τους εργασίες προέβλεπε στατιστικά το εσωτερικό τους κίνητρο στη συγγραφή και συγκεκριμένα ερμήνευε το 24% της παρατηρούμενης διακύμανσης στις απαντήσεις των φοιτητών για το εσωτερικό τους κίνητρο. Η ανατροφοδότηση, αποτελούσε επίσης ένα στατιστικό παράγοντα πρόβλεψης των απόψεων των φοιτητών για την αποτελεσματικότητά τους και συγκεκριμένα εξηγούσε το 8% της διακύμανσης στις απόψεις τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στη συγγραφή των γραπτών εργασιών.

Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας έστω και σε μικρό βαθμό, συμφωνούν με το σύνολο των εμπειρικών ερευνών και αποδεικνύουν πως στο Ε.Α.Π. η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών εκτός από το επίπεδο έργου (meta-task), επηρεάζει θετικά και το επίπεδο κινήτρου (task-motivation), δηλαδή το εσωτερικό κίνητρο και τις απόψεις των φοιτητών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Βάσει των ευρημάτων κυρίως φαίνεται πως υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στο κίνητρο και άρα διαμορφώνουν τις απαντήσεις αυτών των μεταβολών. Ένα στοιχείο είναι και ο αριθμός των στρατηγικών συγγραφής, όπως αξιοποιούν οι φοιτητές στην ακαδημαϊκή συγγραφή των γραπτών εργασιών. Στον αντίποδα αυτών, οι έρευνες των Duijnhouwer et al. (2010, 2012), παρουσιάζουν πως αν και η ανατροφοδότηση στο επίπεδο έργου, προβάλλει πλεονεκτήματα στο γνωστικό επίπεδο, ωστόσο παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στην ανατροφοδότηση, στην επίδοση, στο εσωτερικό κίνητρο και άρα στην αυτό-αποτελεσματικότητα, αφού οι φοιτητές τις θεωρούν ως ένδειξη αδυναμίας. Συμπερασματικά, η συχνή ανατροφοδότηση με την ισορροπία θετικών-αρνητικών σχολίων μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση του κινήτρου και στη σύνδεσή του με το έργο. Η επιμονή και η προσπάθεια που θα καταβάλει ο εκπαιδευόμενος στο έργο λόγω της παρακίνησης, θα φέρει θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και άρα στην επίδοση.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η σχέση της αυτό-αποτελεσματικότητας και των στρατηγικών συγγραφής των φοιτητών. Οι εμπειρικές έρευνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιβεβαιώνουν πως η χρήση των στρατηγικών συγγραφής, ενισχύουν την αυτό-πεποίθηση των εκπαιδευομένων για τη συγγραφική διαδικασία και άρα βελτιώνεται η αυτό-αποτελεσματικότητά τους στην ακαδημαϊκή συγγραφή (Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Kitsantas, 2002; Duijnhouwer et al., 2010, 2012). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 και η αυτό-αποτελεσματικότητα των φοιτητών για τις

γραπτές εργασίες συνδέεται με τις στρατηγικές για τη συγγραφή των γραπτών εργασιών κατά ένα θετικό και μικρού μεγέθους βαθμό. Αυτό σημαίνει πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές στο Ε.Α.Π. γνωρίζουν και αξιοποιούν σε ένα βαθμό τις στρατηγικές συγγραφής, καθώς είναι ήδη εξοικειωμένοι με την εκπόνηση των γραπτών εργασιών και επομένως όσο τις επεξεργάζονται, δημιουργείται η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας στην ακαδημαϊκή συγγραφή. Ωστόσο, το γεγονός πως οι μεταπτυχιακοί φοιτητές σπουδάζουν στο περιβάλλον της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και άρα οργανώνουν το υλικό τους με περισσότερη αυτονομία, θα αναμενόταν η θετική συσχέτιση σε μεγάλο βαθμό. Το στοιχείο αυτό διαφοροποιείται από τη Θεωρία του Bandura (1993) που υποστηρίζει πως, όσο αυξάνονται τα επίπεδα της αυτονομίας, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται να αυξήσουν περισσότερο το εσωτερικό τους κίνητρο, τις απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και το ενδιαφέρον τους για την ακαδημαϊκή συγγραφή. Στις ξένες έρευνες, οι εκπαιδευόμενοι όλων των βαθμίδων στην παραδοσιακή εκπαίδευση προβάλλουν τη θετική σχέση. Η θετική σε μεγάλο βαθμό συσχέτιση παρουσιάζεται στους εκπαιδευομένους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που παρακολουθούν το μάθημα της ξένης γλώσσας, διδάσκονται τις στρατηγικές, βελτιώνουν τη συγγραφική τους επίδοση, αλλά το κυριότερο ενισχύουν την αυτονομία και άρα την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Οι εμπειρικές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μετέχουν στη μάθηση, αλλά δεν αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής, θα πρέπει να καλύπτουν το κενό μέσω της διδασκαλίας και της ανατροφοδότησης, διότι είναι χρέος των δασκάλων η εξοικειώσή τους με αυτές, η ενεργοποίηση του συγγραφικού κινήτρου, η ανάπτυξη της αυτονομίας και της αυτό-αξιολόγησής τους (Assadi et al., 2014· Khosravi, Ghoorchaei, & Arabmofrad, 2010· Ridhuan et al., 2011· Maarof & Murat, 2013).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η ανατροφοδότηση στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ε.Α.Π. «Επιστήμες της Αγωγής» κατευθύνει την προσοχή στα επίπεδα έργου (meta-task) και κινήτρου (task-motivation) της Θεωρίας των Kluger & DeNisi (1996). Μάλιστα οι μεταπτυχιακοί φοιτητές γνωρίζουν και αξιοποιούν τις στρατηγικές συγγραφής και εκφράζουν την ικανοποίησή τους για την ανατροφοδότηση των ΚΣ. Επιθυμούν όμως να αποκτήσει ακόμη περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η σωστή ανατροφοδότηση με την αξιοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων που απαιτεί η ακαδημαϊκή εργασία με ακρίβεια και σωστό νόημα. Βασική προϋπόθεση είναι ο αριθμός αυτών να εναρμονίζεται με τις ανάγκες του κάθε φοιτητή, ώστε να ενισχυθεί το εσωτερικό κίνητρο. Σημείο κλειδί είναι οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τη μάθηση της ακαδημαϊκής συγγραφής σε συνδυασμό με τις απόψεις τους για την αυτονομία και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Το κυριότερο είναι να αποτελέσει η πρόοδος της συγγραφικής δεξιότητας και του συγγραφικού κινήτρου ως αναπόσπαστο μέρος της φιλοσοφίας της ανατροφοδότησης που προσφέρει το Ε.Α.Π. και ως ένα κύριο ζητούμενο που αναπτύσσει τη γνώση, το κίνητρο και καθιστά τους φοιτητές ως ικανούς συγγραφείς με έκδηλη την αυτό-πεποίθησή τους.

Βιβλιογραφία

Assadi Aidinlou, N. & Masoomi Far, L. (2014). The relationship between self-efficacy beliefs, writing strategies, and correct use of conjunctions in Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(2), 221-226.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35 (1), 25-37. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Chokwe, M. J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic Essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7, 39-56
- Cohen, A.D., Oxford, R.L. & Chi, J.C. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Centre for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota.
- Creswell, W. J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2^η εκδ.). (N. Κουβουράκου, μεταφρ). Αθήνα: Εκδ. Όμιλος Ίων. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2015).
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2010). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process and performance. *Learning and Instruction*, 22 (3), 171-184.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs and performance. *Educational Research and Evaluation*, 16 (1), 53-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611003711393>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta- analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119 (2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Khosravi, M., Ghoorchaei, B., & Arabmofrad, A. (2017). The Relationships between Writing Strategies, Self-Efficacy & Writing Ability: A case of Iranian EFL Students. *International Journal of English, Language & Translation Studies*, 96-102.
- Lipstein, R.L. & Renninger, K.A. (2007). Interest for writing: How teachers can make a difference. *English Journal*, 96(4), 79-85.
- Maarof, N., & Mazlin, N. (2013). Writing Strategies Used by ESL Upper School Students, *International Education Studies*, 4 (6), 47-55.
- Nicol, 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
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pat-El., R.J., Tilemma, H.H., Segers, M., & Vedder, P.H. (2013). Validation of assessment for learning questionnaire for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 98-113.
- Pintrich, P.R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813
- Ridhuan, M., Abdullah, T., Bakar, Z., Ali, R., Yaacob, R., Rahman, A., Embong, A., & Amar, A. (2011). Writing Strategies of Malaysian Learners. *International Journal of Engineering & Technology*, 11 (2), 1-9
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Σιούλης, Η., & Γαρδικιώτης, Α. (2013). Επικοινωνία φοιτητών εκπαιδευτή σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Αντιλήψεις των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 212-236.
- Walker, M. (2009). An investigation into written comments on assignments: Do students find them usable? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 67-78. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930801895752>

- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 4, 660-668.