

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

Vol 18, No 1 (2022)

Open Education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology



Η Ομότιμη Ανατροφοδότηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: έρευνα σε ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ

Μαγδαληνή Παναγιώτης Καλοπανά

doi: [10.12681/jode.22882](https://doi.org/10.12681/jode.22882)

To cite this article:

**Η Ομότιμη Ανατροφοδότηση στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση:
έρευνα σε ομάδα μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ**

**Peer Feedback in Distance Education:
Research among postgraduate students of HOU**

Μαγδαληνή Καλοπανά

Μουσικολόγος, PhD-Σπουδές στην Εκπαίδευση, Med
Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο ΕΚΠΑ
alkalopana@hotmail.com

Summary

Introduction

Distance learning has been on the rise in adult education over the past few decades and is "the education that teaches and activates students how to learn on their own and how to work independently towards a discovering learning process" (Lionarakis, 2001, p. 185). In this aspect, distance education is linked to the theory of andragogy in adult education. Its founder, Malcolm Knowles (1998), emphasizes the adult's need to be treated as a self-determined individual. In this context, programmes offered by the Hellenic Open University (HOU) are based on self-regulation: the study of university textbooks and the adherence to the schedule of writing tasks are adaptable to the needs of students (Giagli, Giaglis & Koutsoumba, 2010). Contact with Professor Consultant (PC) is limited to five foreseen Group Consulting Meetings and to written feedback of the assignments corresponding to each Thematic Unit. The feedback of PC has a particularly important formative effect on learning (Hatzinikita & Vorvilas, 2020). At the same time, a support network between HOU students exists, both on the Institute's platform as well as in social networks altogether with other means of communication (email, SMS, phone call, etc.) (Vlachopanou & Papadakis, 2020). The ways in which feedback among trainees (Peer Feedback/PF) interacts with self-regulation are at the very core of this analysis.

Research questions

Highlighting the importance of PF in adult education and the lack of research on its presence and function among HOU students, puts the central question of this research: "What is PF for HOU students?"

The purpose of this research is to enlighten the description of PF's phenomenon: content, use, efficiency, evaluation. Such an approach is consistent with literature review: vital importance of content and effectiveness of feedback (Hattie and Timperley, 2007), usefulness (Ramaprasad, 1983), formative effect (Sadler, 1989; Topping, 1998; Gibbons, McCarthy, McEvoy & Mordaunt, 2018). The present research takes also under consideration the identified benefits of PF (synchronization, understanding, mutual aid, joint ownership, self-regulation support), according to Double, McGrane & Hofenbeck (2019), as well as PF's potentially significant risks (literacy, disregard of hierarchy, time efficiency), according to Liu & Carless (2006). Regarding the above, the main research question is divided in the following sub-questions:

1. Does PF exist among HOU students?

2. What are its positive and negative characteristics?
3. What are its main types?
4. What content does it have?
5. Through what procedures is it performed?
6. How is it used?
7. How effective is it?
8. How is it evaluated (benefits and risks)?
9. What is PF's formative effect on self-regulating learning?

Semantically, questions 1 to 5 correspond to the investigation of PF's structure, while questions 5 to 9 correspond to its function. Investigation of the phenomenon of PF in a sample of the student population of HOU aims to highlight its importance both for individuals and institution as well.

Method - Design

Research on social phenomena like PF is carried out through qualitative method, due to the need of collecting and interpreting the views of people involved (Erickson, 1986; Ramaprasad, 1983). Moreover qualitative approach emphasizes on every parameter, subdividing feedback into individual characteristics (Ramaprasad, 1983). Grounded Theory Design (Glaser & Strauss, 1967) is mostly used in qualitative approach regarding educational subjects, aiming to formulate an explanatory theory based on the views of the participants (Brown, Stevens, Troiano & Snhneider, 2002). In this research, is being applied the Systematic Design in Grounded Theory, which is divided into three stages of data analysis and interpretation: open, axial, and selective coding (Strauss & Corbin, 1998; Corbin & Strauss, 2008). Overall, Systematic Design of the present research is set as follows (Creswell, 2016, pp. 442-443):

- Approval of the research within the HOU.
- Access to the target population and selection of sample.
- Data collection (interviews).
- Data encoding in categories and sub-categories (open coding, axial coding, and coding paradigm).
- Selective coding and development of Theory.
- Validation of Theory.
- Writing of the research report.

Conclusions

The present qualitative research achieved its goal in describing PF among a group of HOU students. Sub-questions were answered in detail: PF among HOU students was delimited (Question 1), as well as its positive and negative characteristics (Question 2), altogether with its types and content (Er. 3 & 4). Moreover, the process of PF realization was clarified (Question 5), as well as PF's utilization (Question 6) and effectiveness (Question 7). PF's evaluation (Question 8) and formative effect (Question 9) for learning process were also explained. Therefore, the main research question "What is PF for HOU students?" was clearly answered: **PF among a group of HOU students replenished physical coexistence, promoted self-regulation and became an important factor of self-learning in the frame of Distance Education.**

The interpretation of findings highlighted the formative influence of PF (Sadler, 1989; Topping, 1998; Gibbons et al., 2018), as well as its special benefits: synchronization, language comprehension, mutual assistance (Double et al., 2019). The potential risks of PF (Liu & Carless, 2006) referring to the limited literacy of peers, their time adequacy, as well as to the disruption of hierarchy, were not confirmed. On the contrary and regarding PC's Feedback, the research highlighted the latter's importance, giving to PF a complementary role. What's more, the theory coming out

of this research is aligned with Wisniewski et al. (2020) concerning the increasing benefit when feedback contains information on all three questions (where? how? what next?).

The qualitative methodological framework process proved to be appropriate for identifying, clarifying, and interpreting the PF phenomenon among HOU students, and the Systematic Design in Grounded Theory led to a reliable interpretation of the collected material and to a valid approach formulating a basic theory. The "triple validating of the findings" (Creswell, 2016, p. 260) was emphasized, through parallel triangulation, member checking, and external audit. The triangulation was achieved by multiple controls of findings through similar questions; member checking was carried out in the transcription of all telephone interviews, while the external audit was done by the PC after completing the research process. Furthermore, ethical commitments for the protection of personal data, as well as accuracy and truth of recorded data, were strictly adhered to, without the existence of an indirect guideline. The researcher, although a member of the target population, tried to be impartial and do not affect the balance of the group. All the above have contributed to the reliability and validity of the research process and guarantee the accuracy and truth of its findings.

Restrictions

The main limitation of this study was the size of the sample. A more detailed study for PF in HOU, will ask for participants from additional groups highlighting therefore more aspects of the phenomenon, even bringing to light emerging problems. Such a perspective of the present research is important both for supporting student networks and HOU as well.

Thanks

Warm thanks are due to all those who participated in the sample of this research, for their availability, time, and clarity on sharing their views.

Keywords

Adult Education, Distance Education, Peer Feedback, Qualitative Research, Systematic Theory Design.

Περίληψη

Η Ομότιμη Ανατροφοδότηση (ΟΑ), ως διαδικασία βελτιστοποίησης προόδου μεταξύ εκπαιδευομένων, αποτελεί ένα φαινόμενο που αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), ως κύριος φορέας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, έχει συμπεριλάβει στην πλατφόρμα του πεδία αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών. Στη βιβλιογραφία ωστόσο δεν καταγράφεται ο ρόλος και η σημασία της ΟΑ στο ΕΑΠ. Το ερευνητικό αυτό ερώτημα διερευνάται μεταξύ σκόπιμου δείγματος πρωτοετών μεταπτυχιακών φοιτητών του έτους 2016-2017 με προφορικές και γραπτές συνεντεύξεις. Η ποιοτική μεθοδολογία αναπτύσσεται πάνω στον Συστηματικό Σχεδιασμό Θεμελιωμένης Θεωρίας, με την παράλληλη αξιοποίηση αναδυόμενων κωδικών, για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Τα ευρήματα υποδεικνύουν τον επικουρικό αλλά σημαντικό ρόλο της ΟΑ στην αυτομάθηση.

Λέξεις- κλειδιά

εκπαίδευση ενηλίκων, εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ομότιμη Ανατροφοδότηση, ποιοτική έρευνα, Συστηματικός Σχεδιασμός Θεμελιωμένης Θεωρίας

Εισαγωγή

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) παρουσιάζει αυξανόμενη δυναμική στην εκπαίδευση ενηλίκων κατά τις τελευταίες δεκαετίες και θεωρείται ως «η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001, σ. 185), σε άμεση διασύνδεση με τη θεωρία της ανδραγωγικής (Knowles, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η διάρθρωση των προγραμμάτων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) βασίζεται στην αυτορρύθμιση: η μελέτη των εγχειριδίων και η τήρηση των υποχρεώσεων βάσει χρονοδιαγράμματος είναι προσαρμόσιμες στις ανάγκες των σπουδαστών (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010). Η δε επικοινωνία με τον διδάσκοντα συμπυκνώνεται σε πέντε προβλεπόμενες Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) και στη γραπτή ανατροφοδότηση (feedback) των Γραπτών Εργασιών που αντιστοιχούν σε κάθε Θεματική Ενότητα. Σαφώς η ανατροφοδότηση του Καθηγητή Συμβούλου (ΚΣ) αποτελεί κεντρικό διαμορφωτικό διδακτικό άξονα (Χατζηνικήτα & Βορβυλάς, 2020). Παράλληλα λειτουργεί υποστηρικτικό δίκτυο μεταξύ των φοιτητών του ΕΑΠ, τόσο στην κλειστή πλατφόρμα του Ιδρύματος (<https://study.eap.gr/mod/forum/>), όσο και στα κοινωνικά δίκτυα (λ.χ. facebook), αλλά και τα διάφορα μέσα επικοινωνίας (email, τηλεφωνική κλήση κ.ά.) (Βλαχοπάνου, & Papadakis, 2020).

Η Βιβλιογραφική Ανασκόπηση υπογραμμίζει τη σημασία της ανατροφοδότησης και στρέφει το ενδιαφέρον στη λιγότερο γνωστή εκδοχή της, την ανατροφοδότηση μεταξύ ομοτίμων (ΟΑ). Το φαινόμενο τίθεται ως κεντρικό ερώτημα και διερευνάται σε δείγμα φοιτητών του ΕΑΠ, μέσω πρωτοκόλλου ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η ερευνητική διαδικασία αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθοδολογίας και ειδικότερα του Σχεδιασμού Θεμελιωμένης Θεωρίας, επιδιώκοντας μια σαφή εξήγηση του φαινομένου. Η Ανάλυση των δεδομένων γίνεται με τη χρήση κωδικοποίησης, η οποία αναδεικνύει δύο γενικές κατηγορίες: τη Δομή και τη Λειτουργία της ΟΑ, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά σε διαδοχικές ενότητες. Στη Συζήτηση των ευρημάτων αναπτύσσεται ο συσχετισμός των κατηγοριών σε ένα θεωρητικό μοντέλο. Στα Συμπεράσματα υπογραμμίζεται η σημασία της ΟΑ στην εξΑΕ, με τους απαραίτητους περιορισμούς και προτάσεις.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τον κλασικό πλέον ορισμό του Ramaprasad (1983, σ. 4), η ανατροφοδότηση ορίζεται ως «η πληροφορία για την απόσταση μεταξύ του παρουσιαζόμενου επιπέδου και του επιπέδου αναφοράς, και αξιοποιείται για τον μετασχηματισμό αυτής της απόστασης». Ο Ramaprasad υπογραμμίζει τρία κρίσιμα σημεία: «1. Η ανατροφοδότηση μπορεί να αφορά σε οποιαδήποτε παράμετρο του συστήματος (δεδομένα, διαδικασία σύγκρισης, αποτέλεσμα). 2. Προϋπόθεση της ανατροφοδότησης είναι η ύπαρξη στοιχείων και για τις τρεις παραμέτρους. 3. Η πληροφορία αποτελεί ανατροφοδότηση μόνο όταν χρησιμοποιείται για να αλλάξει την προαναφερθείσα απόσταση» (Ramaprasad, 1983, σ. 5).

Μεταφέροντας τον παραπάνω ορισμό στον εκπαιδευτικό χώρο, ο Sadler θεωρεί την ανατροφοδότηση ως κλειδί της διαμορφωτικής αξιολόγησης και την προσδιορίζει με βάση το περιεχόμενό της, ως «πληροφορία για το πόσο επιτυχημένα γίνεται ή έχει γίνει κάτι» (1989, σ. 120). Θεωρεί πολύ σημαντικό «ένα κοινά αποδεκτό ποιοτικό επίπεδο αναφοράς, καθώς και την κατάκτηση των μηχανισμών της ατομικής αυτορρύθμισης (σύγκριση και δράση) μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» (ό.π., σ. 121), παράμετρος που υπογραμμίζει τη σημασία του ΚΣ στην εΑΕ.

Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, οι Hattie και Timperley (2007) επιχειρούν την αναλυτική αποτύπωση της ανατροφοδότησης οποιουδήποτε είδους (καθηγητικής, ομότιμης και ατομικής) πραγματοποιώντας τη σύνθεση ενός μεγάλου αριθμού μετα-αναλύσεων σχετικών ερευνών. Σε συνέχεια των θεωρητικών που προηγήθηκαν, προσδιορίζουν την ανατροφοδότηση ως «πληροφορία που παρέχεται από έναν ειδικό σχετικά με πτυχές της απόδοσης ή της κατανόησης κάποιου» (Hattie & Timperley, 2007, σ. 81) και εξειδικεύουν ότι «ένας δάσκαλος [...] μπορεί να προσφέρει διορθωτικές πληροφορίες, [και] ένας ομότιμος μία εναλλακτική στρατηγική» (ό.π.), συμπεριλαμβάνοντας ουσιαστικά στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης τόσο την καθηγητική ανατροφοδότηση (ΚΑ), όσο και την ομότιμη (ΟΑ). Επιπλέον, διατυπώνουν ένα μοντέλο ανατροφοδότησης θετικών αποτελεσμάτων, παρέχοντας μία στρατηγική τριών ερωτημάτων (ό.π., σ. 86):

- «Πού πηγαίνω;» Εστίαση στον στόχο (feed up): σύγκριση ανάμεσα στην πραγματική κατάσταση και την κατάσταση-στόχο, παρέχοντας πληροφόρηση για τους μαθησιακούς στόχους.

- «Πώς πηγαίνω;» Εστίαση στη διαδικασία (feed back): σύγκριση της υπάρχουσας με μια προηγούμενη κατάσταση παρέχοντας πληροφόρηση για το τι έχει επιτευχθεί σε σύγκριση με ένα αναμενόμενο ή προηγούμενο επίπεδο.

- «Τι υπάρχει μετά;» Εστίαση στην αυτορρύθμιση μέσα από δράσεις βελτιστοποίησης προόδου (feed-forward): εξήγηση της κατάστασης-στόχου με βάση την υπάρχουσα κατάσταση, παρέχοντας πληροφόρηση, η οποία οδηγεί στην υιοθέτηση μάθησης με ενισχυμένη πρόκληση, περισσότερη αυτορρύθμιση, καλύτερη ροή και αυτοματοποίηση, περισσότερες στρατηγικές και διαδικασίες, βαθύτερη κατανόηση και περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με το τι γίνεται ή όχι κατανοητό.

Οι Hattie και Timperley (2007) διαπιστώνουν ότι όταν το περιεχόμενο της ανατροφοδότησης αντιστοιχίζεται με το τρέχον επίπεδο διδακτικής πολυπλοκότητας (instructional cycle: επίπεδο στόχων, επίπεδο διαδικασίας, επίπεδο αυτορρύθμισης, επίπεδο εαυτού) επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα. Σε συνέχεια αυτής της θέσης, πρόσφατη μετα-ανάλυση των Wisniewski, Zierer & Hattie (2020) καταλήγει ότι η ανατροφοδότηση είναι πιο αποτελεσματική όταν περιέχει πληροφόρηση για όλα τα ερωτήματα: στόχος, διαδικασία, αυτορρύθμιση: «Το αποτέλεσμά της είναι πολύ μεγάλο, που σημαίνει ότι οι σπουδαστές ωφελούνται πολύ από την ανατροφοδότηση, όταν τους βοηθάει όχι μόνο να καταλάβουν ποια λάθη έκαναν, αλλά επίσης γιατί τα έκαναν και τι μπορούν να κάνουν για να τα αποφύγουν την επόμενη φορά.» (ό.π., σ. 12). Η ταυτόχρονη απόδοση βαρύτητας και στις τρεις παραμέτρους της ανατροφοδότησης "φωτογραφίζει" τον θεμελιωτή της έννοιας, Arkalgud Ramaprasad (1983).

Η έρευνα των Wisniewski κ.συν. (2020) συγκέντρωσε στοιχεία από έναν πολύ μεγάλο αριθμό ερευνών για την καθηγητική ανατροφοδότηση, αλλά επίσης και ενδεικτικές έρευνες για τη μαθητική ανατροφοδότηση προς τους καθηγητές και την ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών: «Με σεβασμό στην κατεύθυνση της ανατροφοδότησης, [...] η ομότιμη ανατροφοδότηση είναι ο πιο αποτελεσματικός τύπος [ανατροφοδότησης], παρόλο που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, καθώς η εκτίμηση αυτή στηρίζεται σε μόλις οκτώ μελέτες» (ό.π., σ. 12). Ο Keith Topping, έχοντας μελετήσει επισταμένως την ΟΑ, διαπιστώνει ήδη από το 1998, ότι βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση και είναι το ίδιο αποτελεσματική με την ΚΑ, σε μια ποικιλία πλαισίων (ό.π., 249). Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με πρόσφατη έρευνα των Double, McGrane & Hofenbeck (2019), η οποία υπογραμμίζει ότι η ΟΑ αποτελεί κεντρική έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και ότι οι εκπαιδευτές έχουν αρχίσει να την ενσωματώνουν στις διδακτικές πρακτικές. Μάλιστα, η μετα-ανάλυση

τους σε 55 ημι-πειραματικές και πειραματικές έρευνες καταλήγει στις ωφέλειες της ΟΑ, οι οποίες περιλαμβάνουν: «συγχρονισμό ζήτησης και προσφοράς, κατανοητή γλωσσική ποικιλία, μετατροπή της μάθησης σε κοινό κτήμα και βαθμιδωτή στήριξη (scaffolding) της αυτορρύθμισης» (ό.π., σ. 4, 7, 23). Η κριτική για την ΟΑ αφορά στον μειωμένο εγγραμματισμό (literacy) των ομοτίμων, τη διατάραξη της ιεραρχίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων και τη χρονική επένδυση που απαιτεί (Liu & Carless, 2006). Ωστόσο είναι σαφές ότι η χρήση οποιουδήποτε μηχανισμού διαμορφωτικής αξιολόγησης προϋποθέτει προετοιμασία από την πλευρά του εισηγητή: «πρέπει πρώτα να εξηγηθεί στους σπουδαστές τι είναι η ΟΑ, γιατί εφαρμόζεται, πώς θα δουλέψει, και έπειτα να δοθούν οι ευκαιρίες απόκτησης των δεξιοτήτων αξιολόγησης και ανατροφοδότησης» (Gibbons, McCarthy, McEvoy & Mordaunt, 2018, σ. 5).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται εμφανής η κρίσιμη θέση της ΟΑ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι έρευνες, που έχουν έως τώρα πραγματοποιηθεί ως προς την ανατροφοδότηση στο ΕΑΠ, αφορούν στην ΚΑ (Αναγνώστη, 2019· Βαγιοπούλου, 2018· Μαρκάκης, 2007· Μουλά, 2017· Πράντζιου, 2017· Σιαμπλής, 2010· Σιούλης, 2012· Χατζηνικήτα & Βορβυλάς, 2020, κ.ά.). Η βιβλιογραφία επισημαίνει βέβαια την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών του ΕΑΠ (Ηρακλέους, 2009· Μυστακίδου & Κολοκύθα, 2017· Πιζάνια, 2008· Σαρρή, 2010), αλλά δεν αναδεικνύει το θέμα της ανατροφοδότησης μεταξύ ομοτίμων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάδειξη της σημασίας της ΟΑ στην εκπαίδευση ενηλίκων και η έλλειψη διερεύνησης της δομής και της λειτουργίας της ανάμεσα στους φοιτητές του ΕΑΠ οδηγεί στη διατύπωση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος: **«Τι είναι για τους φοιτητές του ΕΑΠ η ΟΑ;»**.

Η εξειδίκευση του ερευνητικού σκοπού οφείλει να οδηγήσει στην πλήρη περιγραφή του φαινομένου, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε: περιεχόμενο και αποτελεσματικότητα (Hattie και Timperley, 2007), χρηστικότητα (Ramarasad, 1983) και διαμορφωτική επίδραση (Sadler, 1989· Topping, 1998· Gibbons κ.συν., 2018). Επίσης η παρούσα ερευνητική προσέγγιση οφείλει να αναζητήσει τις εντοπισμένες ωφέλειες της ΟΑ (συγχρονισμός, κατανόηση, αλληλοβοήθεια, κοινοκτημοσύνη, στήριξη αυτορρύθμισης: Double κ.συν., 2019) και τους ενδεχόμενους κινδύνους της: ελλιπή εγγραμματοσύνη, διατάραξη ιεραρχίας, χρονική επάρκεια (Liu & Carless, 2006).

Σε συνέχεια των παραπάνω, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά υπο-ερωτήματα:

1. Υφίσταται η ΟΑ μεταξύ φοιτητών του ΕΑΠ;
2. Πώς περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της (θετικά και αρνητικά);
3. Ποιες είναι οι κυριότερες μορφές της;
4. Ποιο το περιεχόμενό της;
5. Μέσα από ποιες διαδικασίες πραγματοποιείται;
6. Πώς αξιοποιείται;
7. Πώς γίνεται αντιληπτή η αποτελεσματικότητά της;
8. Πώς αξιολογείται (ωφέλειες και κίνδυνοι);
9. Ποια είναι η γενικότερη επίδραση της ΟΑ στη μάθηση (διαμορφωτική επίδραση στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση);

Προκαταρκτικά διευκρινίζεται ότι τα ερωτήματα 1 έως 5 αντιστοιχούν στη διερεύνηση του θέματος της δομής της ΟΑ, ενώ τα ερωτήματα 5 έως 9 στο θέμα της λειτουργίας της. Η διερεύνηση του φαινομένου σε δείγμα του φοιτητικού πληθυσμού

του ΕΑΠ, αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας της ΟΑ τόσο σε ατομικό και ομαδικό, όσο και σε θεσμικό επίπεδο.

Μέθοδος - Σχεδιασμός

Τα ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίζουν την εις βάθος κατανόηση του φαινομένου της ΟΑ μεταξύ φοιτητών του ΕΑΠ. Η έρευνα των κοινωνικών φαινομένων πραγματοποιείται μέσω της ποιοτικής μεθόδου, λόγω της ανάγκης συλλογής και ερμηνείας των απόψεων των εμπλεκόμενων ατόμων (Erickson, 1986). Ο Ramaprasad (1983, σ. 5), άλλωστε, υπογραμμίζει τη δυνατότητα ποιοτικής έρευνας επάνω σε παραμέτρους της ανατροφοδότησης, όταν η ποσοτική αποτύπωση δεν είναι εφικτή, με την παρότρυνση για υποδιαίρεση της ανατροφοδότησης σε επιμέρους χαρακτηριστικά (ό.π.).

Ο πλέον χρησιμοποιούμενος ερευνητικός σχεδιασμός σε εκπαιδευτικά θέματα, στο πλαίσιο της ποιοτικής προσέγγισης, είναι ο Σχεδιασμός Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΣΘΘ) (Glaser & Strauss, 1967). Πρόθεση της Θεμελιωμένης Θεωρίας είναι η αποτύπωση μιας θεωρίας για ένα φαινόμενο, με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων (Brown, Stevens, Troiano & Snhneider, 2002). Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται ειδικότερα ο Συστηματικός Σχεδιασμός Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΣΣΘΘ), ο οποίος διακρίνεται για τη χρήση συγκεκριμένων σταδίων ανάλυσης δεδομένων, αναπτύσσοντας ένα σαφές λογικό πρότυπο (Creswell, 2016, σ. 426). Με τον τρόπο αυτό καθίσταται διαχειρίσιμη η παράλληλη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων με την ανάπτυξη μιας θεωρίας (Robson, 2010, σ. 5). Ο ΣΣΘΘ διακρίνεται σε τρία στάδια ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων: ανοικτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση (Strauss & Corbin, 1998· Corbin & Strauss, 2008).

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα διαμορφώνεται ως εξής (Creswell, 2016, σ. 442-443):

- Έγκριση πραγματοποίησης στο πλαίσιο του ΕΑΠ.
- Πρόσβαση στον πληθυσμό-στόχο και επιλογή του δείγματος.
- Συλλογή δεδομένων (συνεντεύξεις).
- Κωδικοποίηση των δεδομένων σε κατηγορίες και υπο-κατηγορίες (ανοικτή κωδικοποίηση, αξονική κωδικοποίηση και πρότυπο κωδικοποίησης).
- Επιλεκτική κωδικοποίηση και ανάπτυξη της Θεωρίας.
- Επικύρωση της Θεωρίας.
- Συγγραφή της αναφοράς της έρευνας.

Δειγματοληψία-Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη (δειγματοληψία θεωρίας ή έννοιας) προκειμένου να εντοπιστούν «περιπτώσεις οι οποίες εκδηλώνουν το προς μελέτη φαινόμενο έντονα, αλλά όχι ακραία» (Patton, 2002, σ. 243). Επομένως, η δειγματοληψία εστίασε σε φοιτητική ομάδα του ΕΑΠ, στην οποία ανήκε η ερευνήτρια (κωδική ονομασία ΑΘΗ, Θεματική Ενότητα 51, ακαδημαϊκό έτος: 2016-2017), και όπου είχε ήδη διαπιστωθεί εμπειρικά η συχνή επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών για το αντικείμενο των σπουδών τους. Προκειμένου να επιλεγεί το δείγμα, δόθηκε ανοικτή πρόσκληση συμμετοχής σε όλη την ομάδα ΑΘΗ (πληθυσμός-στόχος), κατά τη διάρκεια της 4^{ης} Ομαδικής Συμβουλευτικής Συνάντησης (1.4.2017). Στην έρευνα δέχτηκαν να συμμετάσχουν 19 από τους 35 φοιτητές του τμήματος, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συναίνεσης κατόπιν Ενημέρωσης (Παράρτημα Α), οι οποίοι και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Η πρόθεση για συμμετοχή ερμηνεύτηκε ως ένδειξη για τη σχέση των ατόμων με το μελετώμενο φαινόμενο. Ως χώρος συλλογής των δεδομένων ορίστηκε το διαδίκτυο ή/και το τηλεφωνικό δίκτυο,

κατ' επιλογή των συμμετεχόντων. Παρατίθεται πίνακας ποσόστωσης της συμμετοχής του δείγματος (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ποσόστωση συμμετεχόντων

	Πληθυσμός -στόχος	Δείγμα	Συνεντεύξεις προφορικές	Συνεντεύξεις γραπτές
Άντρες	3	2 (10%)	1	1
Γυναίκες	32	17 (90%)	9	8
Σύνολα	35	19 (100%)	10	9

Το δείγμα αποτελούνταν από 17 γυναίκες (17/19 ή 90%) και 2 άντρες (2/19 ή 10%). Τα δημογραφικά στοιχεία υποδεικνύουν ηλικία συμμετεχόντων 40-49 ετών (ποσοστό 57,1%), βασικό πανεπιστημιακό πτυχίο (85,7%) και εργασιακή απασχόληση εκπαιδευτικού (100%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Χαρακτηριστικό	Ηλικία		Σπουδές		Ενασχόληση
	30-39	40-49	Βασικό πτυχίο	Μεταπτυχιακός τίτλος	Εκπαίδευση
Αριθμός ατόμων	15/35	20/35	30/35	5/35	35/35
Ποσοστό επί του συνόλου	42,9%	57,1%	85,7%	14,3%	100%

Η αναφορά στους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διαδικασία της έρευνας, όπως και στην παρούσα αναφορά, γίνεται ανώνυμα, κατά αύξοντα αριθμό και χωρίς προσδιορισμό του φύλου («ο συμμετέχων»).

Εργαλεία - Πρωτόκολλα

Η συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων συνηθίζεται στις έρευνες με ΣΘΘ, ενώ επιπλέον και σύμφωνα με τον King (1994, σ. 16-17) η συνέντευξη «είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος διερεύνησης του νοήματος που έχουν συγκεκριμένα φαινόμενα για τους συμμετέχοντες». Το Πρωτόκολλο Συνέντευξης (Παράρτημα Β) συντάχθηκε με πρότυπο αντίστοιχο των Asmussen & Creswell (1995). Στις γραπτές συνεντεύξεις το πρωτόκολλο μεταφέρθηκε στο αντίστοιχο εργαλείο Web 2.0 της διαδικτυακής πλατφόρμας της Google (Google form). Στις προφορικές συνεντεύξεις η φόρμα συμπληρώθηκε από την ερευνήτρια, με παράλληλη ηχητική καταγραφή των λεγομένων, κατόπιν συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, προς επιβεβαίωση των πληροφοριών. Η διαφορά στην προφορική χρήση του εργαλείου ήταν η δυνατότητα αναζήτησης επεξηγήσεων, θέτοντας επιπλέον ερωτήματα στους συμμετέχοντες. Σε δύο περιπτώσεις γραπτών συνεντεύξεων, αναζητήθηκαν από την ερευνήτρια διευκρινίσεις μέσω επιπλέον τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες. Τα ερευνητικά ερωτήματα αξιοποιήθηκαν με ευελιξία και προτροπή για ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων, ενώ η ερευνήτρια επιδίωξε συναισθηματική ουδετερότητα, ευγένεια και αμεσότητα (Creswell, 2016, σ. 227).

Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε πολλούς κωδικούς, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε υποκατηγορίες αντίστοιχες των ερευνητικών ερωτημάτων (Kripp, 1995). Ενδιαφέρον στοιχείο υπήρξε η αποτύπωση σημαντικού πλούτου πληροφοριών για πολλές από τις υποκατηγορίες, που οδήγησε στον επιμερισμό τους, ως πολυδιάστατες ιδιότητες του φαινομένου (Strauss & Corbin, 1998). Ανάλογο ενδιαφέρον είχε και η «ανάδυση νέων κωδικών ή υποκατηγοριών που ενίσχυσαν την έκφραση μιας θεωρίας» (Creswell, 2016, σ. 130). Οι υποκατηγορίες αντιστοιχίζονται σε δύο γενικές κατηγορίες/γενικά θέματα (Brown, κ. συν. 2002), που αντιστοιχούν στη *Δομή* και τη *Λειτουργία* της ΟΑ μεταξύ φοιτητών του ΕΑΠ.

Α. Δομή της Ομοτίμης Ανατροφοδότησης: ορισμός, χαρακτηριστικά, μορφές, μέσα, περιεχόμενο

Είναι σαφές, ότι το σύνολο του δείγματος γνωρίζει την έννοια της ΟΑ και τη θεωρεί ιδιαίτερα παρούσα στο ΕΑΠ (ερώτηση 1). Οι *ορισμοί* που έδωσαν οι συμμετέχοντες για την ΟΑ συνοψίζονται σε: «Συμφοιτητική ανταλλαγή πληροφοριών επί κοινής μαθησιακής διαδικασίας (Γραπτές Εργασίες, βιβλιογραφία, τεχνικά θέματα, ύλη) και ψυχολογική ενίσχυση» (συμμετέχων 2).

Τα *χαρακτηριστικά* της ΟΑ (ερώτηση 2) επιμερίστηκαν με βάση τις απόψεις του δείγματος σε χαρακτηριστικά της ίδιας της διαδικασίας και σε χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε αυτή. Η διαδικασία χαρακτηρίστηκε: γρήγορη, άμεση και φιλική, αμφίδρομη, εποικοδομητική, στοχευμένη, κατανοητή, αλληλοϋποστηρικτική, αλληλέγγυα, ενθαρρυντική, χρήσιμη και αναγκαία. Ειδικά για την παροχή της ΟΑ, οι φοιτητές υπογράμμισαν: την ορθότητα, την εστίαση και εξατομίκευση, τη χρονική εγγύτητα και τη συναισθηματική ενίσχυση.

Τα εμπλεκόμενα άτομα χαρακτηρίστηκαν ως έχοντα «ειλικρίνεια», «διάθεση ανταλλαγής απόψεων» και «σεβασμό στη δυσκολία του άλλου». Δύο αλληλοσυμπληρωματικοί κωδικοί που αναδείχτηκαν στην πολυδιάστατη ιδιότητα των *χαρακτηριστικών της ΟΑ* ήταν: α. η αναγνώριση της ισότητας των ατόμων ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στην ΟΑ, αλλά β. η αναγνώριση της ανισότητάς τους ως προς την ποιότητα της ΟΑ που παρέχουν ή προσλαμβάνουν. «Σε κάποιες περιπτώσεις, η ανατροφοδότηση δεν είναι ακριβώς ομοτίμη, γιατί υπάρχουν κάποιοι φοιτητές με περισσότερες γνώσεις απ' τους άλλους. [...] Πιστεύω ότι αρκετοί από τους φοιτητές μπλέχτηκαν, μπερδεύτηκαν και πανικοβλήθηκαν από τις πληροφορίες, δεν μπορούσαν να τις ξεδιαλύνουν» (συμμετέχων 11). «Κάποιοι ρωτάνε, χωρίς να δίνουν απαντήσεις, ή είναι πιο κλειστοί, ή είναι μονολεκτικές οι απαντήσεις τους, ενώ υπάρχουν άλλοι οι οποίοι είναι πάρα πολύ ενεργοί» (συμμετέχων 13). Καταλήγοντας, οι φοιτητές θεωρούν ότι εκείνος που προσφέρει ΟΑ αναλαμβάνει σημαντική εκπαιδευτική ευθύνη: «Προσέχω να είμαι σίγουρος για τις πληροφορίες που δίνω» (συμμετέχων 3). Ο κωδικός αυτός διασυνδέει την κατηγορία των *χαρακτηριστικών της ΟΑ* με την υποκατηγορία της *αξιολόγησης*, εστιάζοντας στους κινδύνους που φέρει.

Η κωδικοποίηση ως προς *μορφές* της ΟΑ (ερώτηση 3), ανέδειξε τυπικές και άτυπες εκδοχές της, οι οποίες επιμερίστηκαν σε γραπτά (Forum ΕΑΠ, διαδίκτυο) και προφορικά μέσα επικοινωνίας (ΟΣΣ, τηλέφωνο) (Πίνακας 3). «Γίνεται και άμεσα, προφορικά, και στις συναντήσεις, και μέσω τηλεφώνου και γραπτά, πολλές φορές και μέσω μηνυμάτων που ανταλλάσσουμε. Νομίζω ότι εξαντλούμε μεταξύ μας κάθε πιθανό δίαυλο επικοινωνίας» (συμμετέχων 5).

Πίνακας 3. Μορφές, μέσα, περιεχόμενο ΟΑ

Περιεχόμενο ΟΑ: γνωστικό, συναισθηματικό		ΜΕΣΑ	
		Προφορικά	Γραπτά
ΜΟΡΦΕΣ	Τυπικές	ΟΣΣ	Forum ΕΑΠ (διαδίκτυο) - τμήματα - ομάδες
	Ατυπες	Τηλέφωνο	Διαδίκτυο: - facebook - email

Το περιεχόμενο της ΟΑ (ερώτηση 4) διακρίθηκε σε γνωστικό και συναισθηματικό και συσχετίστηκε από το δείγμα με τρόπο μη καθορισμένο με την επιλογή της μορφής της ΟΑ, συνιστώντας μια ακόμη πολυδιάστατη ιδιότητα. Το 45% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η ΟΑ έχει γνωστικό περιεχόμενο (πληροφορίες, επεξηγήσεις, πρόληψη λαθών, αξιολόγηση ιδεών) και το 20% ότι έχει συναισθηματικό (ενθάρρυνση, μείωση άγχους, εμπύχωση). Το υπόλοιπο 35% θεωρεί ότι η ΟΑ μεταφέρει εξίσου και τα δύο είδη περιεχομένου: «Επίσης πολύ χρήσιμη είναι και η ανταλλαγή απόψεων επάνω στα θέματα και τους τρόπους εκπόνησης των γραπτών εργασιών [...] Σε άλλες περιπτώσεις ο συμφοιτητής μπορεί να παίξει και τον ρόλο του εμπυχωτή [...]» (συμμετέχων 1). «Σε κάθε περίπτωση, το περιεχόμενο της ΟΑ θεωρείται εξατομικευμένο» (συμμετέχων 2).

Συνολικά, η *Δομή* της ΟΑ, όπως περιγράφηκε στις πολυδιάστατες υποκατηγορίες της, αποτυπώνεται ως παρούσα στο ΕΑΠ, διττού περιεχομένου, θετικών κυρίως χαρακτηριστικών, η ένταση των οποίων εξαρτάται από τα συμμετέχοντα πρόσωπα, ενώ ο χώρος δράσης της είναι τα μέσα επικοινωνίας, ιδίως τα διαδικτυακά.

Β. Λειτουργία της Ομότιμης Ανατροφοδότησης: Διαδικασία, Αποτελέσματα, Κριτική, Σημασία

Η ίδια η *Διαδικασία* της ΟΑ (ερώτηση 5) –με τη διευκρίνιση ότι τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας διατυπώθηκαν στην ομώνυμη υποκατηγορία της *Δομής*– διακρίθηκε από τα ευρήματα σε τρία στάδια: έναρξη, σειρά ενεργειών, αποτελέσματα. Σαν σημείο έναρξης αναζήτησης της ΟΑ, οι φοιτητές του δείγματος τοποθέτησαν *αιτίες* (δυσκολίες σε ΓΕ, μη κατανοητή ΚΑ, θέματα ύλης, απλά ερωτήματα), αλλά και *στόχους* (πληροφόρηση, διασταύρωση απόψεων, συναισθηματική στήριξη). Ειδικότερα, η χρονική στιγμή έναρξης λήψης/προσφοράς της ΟΑ συμβαδίζει με την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση: «Την ΟΑ την αναζητώ στην περίπτωση που έχω κάποια δυσκολία με τη Γραπτή Εργασία και στην περίπτωση που η ανατροφοδότηση από τον ΚΣ είτε δεν με καλύπτει, είτε μου δημιουργεί περισσότερες απορίες» (συμμετέχων 10), «Συνήθως ξεκινάει ως διαλεύκανση, αλλά πολλές φορές καταλήγει σε συναισθηματική υποστήριξη» (συμμετέχων 19).

Η *σειρά ενεργειών* στη *Διαδικασία* της ΟΑ περιγράφεται ως εξής: παρακολούθηση των φοιτητικών συζητήσεων σε εξέλιξη στο διαδίκτυο (Facebook, Forum Τμήματος και Θεματικής Ενότητας ΕΑΠ), και, σε περίπτωση ανάγκης μεγαλύτερης υποστήριξης, θέση ερωτήματος και σχετική συζήτηση επ' αυτού. Εναλλακτικά, αξιοποιείται το τηλεφώνημα ή το γραπτό μήνυμα στους οικείους συμφοιτητές: «Έχω κάνει κάποια προεργασία, παίρνω τηλέφωνο κάποιον που έχω μεγαλύτερη οικειότητα και μπορώ να μιλήσω, προσπαθώ να ανταλλάξω απόψεις με κάποιους γνωστούς, μετά μπορώ να απευθυνθώ με κάποια ερώτηση σε ένα site κοινωνικής δικτύωσης ή στο

Forum» (συμμετέχων 2). Σημαντικά εδώ τα κοινά στοιχεία της περιγραφόμενης διαδικασίας της ΟΑ με τη στρατηγική "feed-forward" των Hattie & Timperley (2007). Σε περίπτωση χρονικής εγγύτητας της ΟΣΣ, η ΟΑ ατονεί και τα ερωτήματα ανακατευθύνονται στον ΚΣ. Ο κωδικός αυτός στην κατηγορία της Διαδικασίας υποδεικνύει τη συμπληρωματικότητα της ΟΑ ως προς την ΚΑ.

Προχωρώντας την κωδικοποίηση, σχηματίζεται η κατηγορία *Αποτελέσματα*, η οποία υποδιαιρείται στην *αξιοποίηση* (βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα), την *αποτελεσματικότητα* (μακροπρόθεσμα αποτελέσματα) και τη *διαμορφωτική επίδραση* (μεσο-μακροπρόθεσμα αποτελέσματα). Η υποκατηγορία της *αξιοποίησης* (ερώτηση 6) περιέχει το εύρημα ότι η ΟΑ άλλοτε χρησιμοποιείται άμεσα, άλλοτε κατόπιν ενός σχετικού ελέγχου. Ο έλεγχος έχει τη μορφή της «βιβλιογραφικής μελέτης, είτε της αναζήτησης νέας ΟΑ, ακόμη και της ΚΑ» (συμμετέχων 12). Το εύρημα αυτό διασυνδέει την *αξιοποίηση* με την υποκατηγορία των *χαρακτηριστικών (Δομή)*. Το επίπεδο *αξιοποίησης* της ΟΑ («χρησιμότητα», όπως διατυπώνεται από τον Ramaprasad, 1983) διαφοροποιείται από την αυτостоя (πρωτογενή) έως την επεξεργασμένη (δευτερογενή) αξιοποίηση. Στη δεύτερη περίπτωση υπογραμμίζεται η ατομική *αξιολόγηση* της πληροφορίας, υποκατηγορία κωδικών η οποία ανήκει στην κατηγορία της *Κριτικής*, και εξετάζεται στη συνέχεια: «Λαμβάνω υπόψη μου τις παρατηρήσεις, συμβουλές και υποδείξεις των συμφοιτητών μου, πάντα βέβαια μέσα από την δική μου οπτική» (συμμετέχων 17). Στην περίπτωση εμπνευστικού (συναισθηματικού) περιεχομένου της ΟΑ, η *αξιοποίηση* είναι άμεση και η *αξιολόγηση* ατονεί: «Έντατικοποιώ τις προσπάθειές μου όταν βλέπω τον συμφοιτητή/τρια μου σε εγρήγορση, με παρακινεί [...]» (συμμετέχων 5). Το εύρημα αυτό διασυνδέει την υποκατηγορία της *αξιοποίησης* και με εκείνη του *περιεχομένου (Δομή)*.

Η *αποτελεσματικότητα* (ερώτηση 7), ως δεύτερη υποκατηγορία των *Αποτελεσμάτων*, συνδέεται με εκείνη της *αξιολόγησης (Κριτική)* και εξαρτάται, με βάση τις απόψεις του δείγματος, τόσο από την πλήρωση των θετικών *χαρακτηριστικών* της ΟΑ (ταχύτητα, γνωστική ακρίβεια, διάθεση αλληλοβοήθειας/*Δομή*), όσο και από την κάλυψη των *αιτιών/στόχων* έναρξης της ΟΑ (*Διαδικασία*): «Η ΟΑ θεωρώ ότι είναι αποτελεσματική όταν με βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζω, με στηρίζει συναισθηματικά και μου μειώνει το αίσθημα της απομόνωσης και της απόστασης που εκ των πραγμάτων βιώνει ένας φοιτητής εξ αποστάσεως όπως στο ΕΑΠ» (συμμετέχων 3). Συνεπώς η υποκατηγορία της *αποτελεσματικότητας* αντιστοιχίζεται απόλυτα με τις στρατηγικές των Hattie & Timperley (2007) για αποτελεσματική ανατροφοδότηση, διασυνδέοντας το περιεχόμενο και το επίπεδο της ανατροφοδότησης με τα αποτελέσματά της.

Η διερεύνηση της *διαμορφωτικής επίδρασης* της ΟΑ στην αυτορρύθμιση (ερώτηση 9) κρίθηκε θετική έως πολύ θετική από το δείγμα, ενώ προσδιορίστηκε ότι, κατά σειρά βαρύτητας, αφορά στην ολοκλήρωση των Γραπτών Εργασιών, στη μελέτη της ύλης, και στην ατομική επιστημονική βελτίωση: «[...] με βοηθά να βελτιώσω την επίδοσή μου [...] τόσο στις εργασίες, όσο και στην προσωπική, επιστημονική μου εξέλιξη» (συμμετέχων 6). Συνολικά, η μεσο-μακροπρόθεσμη συμβολή της ΟΑ χαρακτηρίστηκε από επικουρική έως απαραίτητη, επιστεύδοντας, ενισχύοντας και βελτιώνοντας την αυτομάθηση: «Επιδρά θετικά και βοηθά στην καλύτερευση και στην ομαλή συνέχεια όλης της μαθησιακής διαδικασίας» (συμμετέχων 14). Τα ευρήματα της υποκατηγορίας της *διαμορφωτικής επίδρασης* (κατηγορία: *Αποτελέσματα*) αποδεικνύουν τη σημασία της ΟΑ στην αυτορρύθμιση (feed-forward) και είναι εναρμονισμένα με την προαγωγή της αυτομάθησης στην εξΑΕ.

Η επόμενη κατηγορία των κωδικών αφορά στην *Κριτική* της ΟΑ, η οποία επιμερίζεται στις υποκατηγορίες: *αξιολόγηση* και *προτάσεις*. Η *συνολική αξιολόγηση*

της ΟΑ από το δείγμα (ερώτηση 8) υπήρξε θετική έως πολύ θετική. Αρνητική κριτική επί της ΟΑ δεν εντοπίστηκε, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις η ΟΑ χαρακτηρίστηκε «απαραίτητη» (συμμετέχοντες 5 και 6). Στο σημείο αυτό η υποκατηγορία της αξιολόγησης της ΟΑ συμπίπτει με την υποκατηγορία της *διαμορφωτικής επίδρασης* στην αυτορρύθμιση (*Αποτελέσματα*). Η ερευνήτρια θεωρεί ότι οι αντίστοιχες ερωτήσεις ήταν απόλυτα σαφείς και δεν υπήρξε επικάλυψή τους κατά τις συνεντεύξεις. Η συμφωνία των ευρημάτων περί αξιολόγησης και περί *διαμορφωτικής επίδρασης* της ΟΑ απαντά ουσιαστικά στο βασικό υπο-ερώτημα για τη σημασία της ΟΑ στο πλαίσιο των φοιτητών του ΕΑΠ και διασυνδέεται με την ομώνυμη κατηγορία των αναδυθέντων κωδικών.

Επιπλέον κωδικός, ο οποίος αναδείχθηκε στην υποκατηγορία της αξιολόγησης, ήταν η συγκριτική παράθεση της ΟΑ με την ΚΑ. Πέραν του ότι η παρούσα μελέτη δεν είχε ως στόχο την αντιπαραβολή των δύο αυτών μορφών ανατροφοδότησης, οι απόψεις των φοιτητών συνηγορούν υπέρ της συμπληρωματικής λειτουργίας ΟΑ και ΚΑ στην αυτορρύθμιση των ατόμων: «Η επικοινωνία με τον ίδιο τον καθηγητή χρειάζεται γιατί εκείνος είναι ουσιαστικά επιστημονικά καταρτισμένος για να το κάνει αυτό. Εμείς προσπαθούμε [να κάνουμε] ό,τι καλύτερο μπορούμε» (συμμετέχων 13).

Στην κατηγορία *Κριτικής* της ΟΑ, συζητήθηκε και η πιθανή βελτίωσή της (υποκατηγορία: *προτάσεις*), την οποία ωστόσο το 57,14% του δείγματος έκρινε μη απαραίτητη, και συντάχθηκε με την άποψη ότι η ΟΑ πρέπει να διατηρήσει την υπάρχουσα *Δομή* και *Λειτουργία*: «Δεν έχω κάτι να προσθέσω. Δεν ξέρω αν μπορούμε να κάνουμε κάτι καλύτερο δηλαδή» (συμμετέχων 9). Ενδιαφέρον έχουν ωστόσο οι *προτάσεις* του υπόλοιπου δείγματος (42,86%), οι οποίες συνοψίζονται σε «περισσότερη επικοινωνία» (συμμετέχοντες 1, 6, 7,13) και εξειδικεύονται σε: «περισσότερες ΟΣΣ μέσω τηλεδιασκέψεων και δικλίδες ασφαλείας στην ΟΑ» (συμμετέχων 7) «[ώστε η ΟΑ] να μην είναι μονομερής, πρέπει να παίρνεις και να δίνεις» (συμμετέχων 6). Συνεπώς, η *Κριτική* διασυνδέεται με τα *χαρακτηριστικά* της ΟΑ (*Δομή*), και ειδικότερα με τον κωδικό περί μη ομοτιμίας των συμμετεχόντων.

Η διασύνδεση των *Αποτελεσμάτων* και της *Κριτικής* σχηματίζει το αναδυθέν θέμα/κατηγορία της *Σημασίας* της ΟΑ ως **αναπληρωτή της φυσικής συνύπαρξης των μαθητευόμενων και προαγωγό της αυτορρύθμισης** («Η ΟΑ είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εξΑΕ, ακριβώς επειδή δεν βρισκόμαστε σε μια τάξη για να μπορέσουμε να αλληλεπιδράσουμε»: συμμετέχων 19) και από την άλλη επιβεβαιώνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο της ΚΑ («Συνολικά η ΟΑ έχει παίξει [για εμένα] σημαντικότερο ρόλο από την ΚΑ, αλλά και πάλι είναι επικουρική»: συμμετέχων 4). Συνολικά, η συνδυαστική ερμηνεία των κατηγοριών της *Λειτουργίας* της ΟΑ καταλήγει ότι **στην εξΑΕ, η ΟΑ ενισχύει την αυτομάθηση, και επικουρεί –χωρίς να αντικαθιστά– την ΚΑ**. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την επιλεκτική κωδικοποίηση που αναλύεται στη συνέχεια.

Συζήτηση: Ανοικτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση των ευρημάτων περί Ομότιμης Ανατροφοδότησης

Τα συλλεχθέντα δεδομένα ανέδειξαν το κεντρικό θέμα της *Σημασίας* της ΟΑ μεταξύ συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών του ΕΑΠ: *Δομή* (ορισμός, χαρακτηριστικά, μορφές, μέσα, περιεχόμενο) και *Λειτουργία* (*Διαδικασία*: αίτια, στόχοι, σειρά ενεργειών, και *Αποτελέσματα*: αξιοποίηση, αποτελεσματικότητα, διαμορφωτική επίδραση). Σε άμεση συνάρτηση με την κατηγορία *Αποτελέσματα* αναπτύχθηκε εκείνη της *Κριτικής*, περιέχοντας την αξιολόγηση του φαινομένου, και *προτάσεις* βελτίωσης. Πρόσθετοι κωδικοί εμπλούτισαν το αναδυθέν κρίσιμο θέμα της *Σημασίας* της ΟΑ. Ο

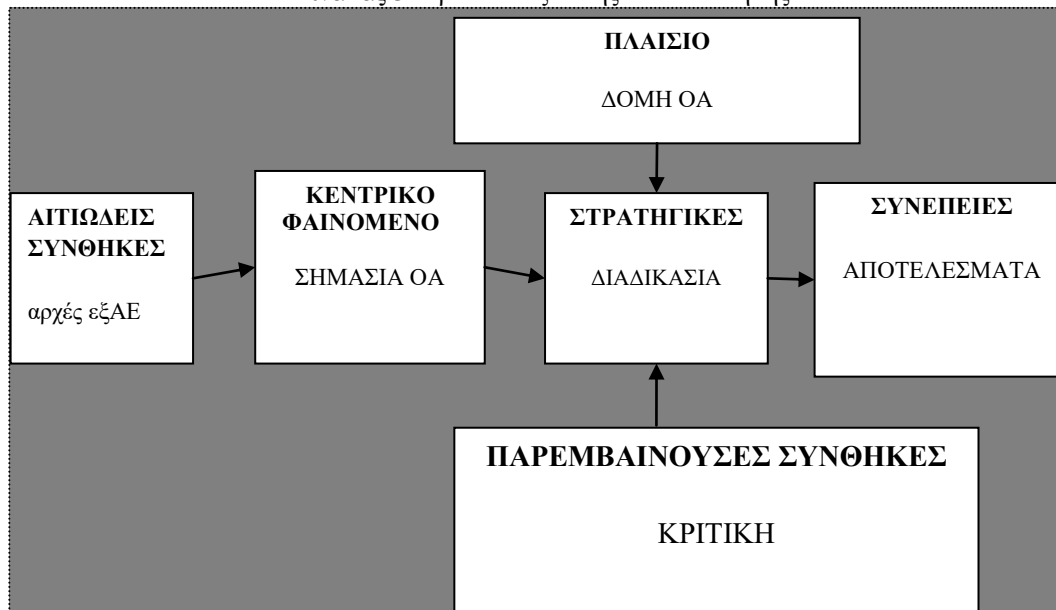
απολογισμός αυτός εμπεριέχει την *ανοιχτή κωδικοποίηση* των θεμάτων της έρευνας (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Αναλυτική ανοιχτή κωδικοποίηση

Ομότιμη Ανατροφοδότηση μεταξύ ομάδας μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ					
ΓΕΝΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΔΟΜΗ	ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ			ΑΝΑΔΥΘΕΝ ΘΕΜΑ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ/ΘΕΜΑΤΑ		ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΚΡΙΤΙΚΗ	ΣΗΜΑΣΙΑ
ΥΠΟ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ / Πολυδιάστατες ιδιότητες	ορισμός	αίτια	(Βραχυπρόθεσμα) αξιοποίηση: - χρονική αμεσότητα - νοηματική εγγύτητα	Αξιολόγηση: Θετική με βάση την επίδραση στη μάθηση	Ανισότητα ομότιμων. Εκπαιδευτική ευθύνη. Υποκατάσταση της διαζώσης αλληλεπίδρασης των σπουδαστών.
	χαρακτηριστικά - ατόμων - διαδικασίας (λήψη & παροχή)	στόχοι	(Μακροπρόθεσμα) αποτελεσματικότητα: - κάλυψη αιτιών/στόχων - πλήρωση θετικών χαρακτηριστικών	Προτάσεις: - διατήρηση δομής - εφικτή αναβάθμιση λειτουργίας με δικλίδες ομότιμης συμμετοχής	Επικουρεί την ΚΑ.
	μορφές	σειρά ενεργειών	(Μεσο-μακροπρόθεσμα)		Ενισχύει την αυτομάθηση.
	μέσα		διαμορφωτική επίδραση: - θετική - στόχος, τακτική, αυτορρύθμιση		
	περιεχόμενο				

Προχωρώντας, βάσει του ΣΘΘ, στη φάση της *αξονικής κωδικοποίησης*, το κεντρικό φαινόμενο τίθεται στο επίκεντρο και τα υπόλοιπα θέματα συσχετίζονται με αυτό. «Κεντρικό φαινόμενο» εδώ αναδεικνύεται η *σημασία* της ΟΑ, όπως αναδύθηκε από την κωδικοποίηση των δεδομένων. Στις «Αιτιώδεις συνθήκες» βρίσκονται οι ίδιες οι αρχές της εξΑΕ, κυρίως δε η αυτορρύθμιση και η αυτομάθηση. Η *Δομή* πραγμάτωσης της ΟΑ (*ορισμός, χαρακτηριστικά, μορφές, μέσα, περιεχόμενο*) ανήκει στο «Πλαίσιο», το οποίο επιδρά στις «Στρατηγικές», οι οποίες περιλαμβάνουν τη *Διαδικασία* της ΟΑ (*αίτια, στόχοι, σειρά ενεργειών*). Στις «Συνέπειες» εντάσσονται τα *Αποτελέσματα* (*αξιοποίηση, αποτελεσματικότητα και διαμορφωτική επίδραση*). Η *Κριτική* σχετικά με την ΟΑ (*αξιολόγηση και προτάσεις*) συνιστά τις «Παρεμβαίνουσες συνθήκες», οι οποίες όπως φάνηκε από την ανάλυση συσχετίζονται άμεσα τόσο με τις «Στρατηγικές», όσο και με τις «Συνέπειες». Σαφής σε κάθε περίπτωση η κεντρική θέση της *Διαδικασίας* της ΟΑ στο πρότυπο κωδικοποίησης της έρευνας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Πρότυπο αξονικής κωδικοποίησης



Η επιλεκτική κωδικοποίηση αναδεικνύοντας την αλληλοσυσχέτιση των κατηγοριών της αξονικής κωδικοποίησης θεμελιώνει τη Θεωρία που προκύπτει: η ΟΑ στο ΕΑΠ αναπληρώνει τη φυσική συνύπαρξη των εκπαιδευομένων, προάγοντας την αυτορρύθμιση. Συνολικά δε, η ΟΑ αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα αυτομάθησης και επομένως σε αρωγό της εξΑΕ.

Η ερμηνεία αυτή για την ΟΑ συμφωνεί με την άποψη του Ramaprasad (1983), περί της σημασίας της χρήσης της ανατροφοδότησης. Επιβεβαιώνει επίσης τη βασική θέση του Sadler (1989) περί της συμβολής της ανατροφοδότησης στη μείωση της απόστασης προς τον στόχο. Καθώς όμως τόσο ο Ramaprasad, όσο και ο Sadler, αναφέρονται στην ΚΑ η νοηματική συσχέτιση εδώ με την ΟΑ μπορεί να γίνει δεκτή τηρουμένων των αναλογιών. Στην περίπτωση ωστόσο των Hattie και Timperley (2007), οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την ΟΑ στα είδη ανατροφοδότησης που εξετάζουν, διαπιστώνεται μεγαλύτερη εγγύτητα. Δεδομένης της άποψης των φοιτητών του δείγματος περί προτεραιότητας της εγκυρότητας του ΚΣ στη γνωστική ανατροφοδότηση (περιγραφή του μαθησιακού στόχου και της διαδικασίας/feed up και feed forward), φαίνεται πως η διαδικασία της ΟΑ συντείνει στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης μέσα από την καλλιέργεια επικουρικών δράσεων βελτιστοποίησης προόδου (feed-forward). Το συμπέρασμα αυτό συντάσσεται με τον αυτοκαθορισμό του ατόμου, ως βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης ενηλίκων, και της αυτομάθησης, ως κεντρικής έννοιας της εξΑΕ.

Συμπεράσματα

Η παρούσα ποιοτική έρευνα πραγμάτωσε τον στόχο της για την περιγραφή της ΟΑ μεταξύ ομάδας φοιτητών του ΕΑΠ. Τα ερευνητικά υπο-ερωτήματα απαντήθηκαν αναλυτικά: η ΟΑ μεταξύ φοιτητών του ΕΑΠ οριοθετήθηκε (ερώτηση 1), τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της αποτυπώθηκαν (ερώτηση 2), οι μορφές (ερώτηση 3), το περιεχόμενο (ερώτηση 4) και η διαδικασία πραγμάτωσής της αποσαφηνίστηκαν (ερώτηση 5), η αξιοποίηση (ερώτηση 6) και η αποτελεσματικότητά της (ερώτηση 7) διαλευκάνθηκαν, επιπροσθέτως δε αξιολογήθηκε η σημασία της (ερώτηση 8) καθώς και η διαμορφωτική της επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία (ερώτηση 9). Συνεπώς, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα: «Τι είναι η ΟΑ για φοιτητές του ΕΑΠ;»

απαντήθηκε με σαφήνεια: η ΟΑ μεταξύ συγκεκριμένων φοιτητών του ΕΑΠ αναπλήρωσε τη φυσική συνύπαρξη, προάγοντας την αυτορρύθμιση· επιπλέον αναδείχθηκε σε σημαντικό παράγοντα αυτομάθησης και σε αρωγό της εξΑΕ.

Επιπλέον, η ερμηνεία των ευρημάτων ανέδειξε τη διαμορφωτική και αξιολογική επίδραση της ΟΑ (σύμφωνα με τους Sadler, 1989· Topping, 1998· Gibbons κ.συν., 2018), όπως και τις ειδικότερες ωφέλειές της (συγχρονισμός, γλωσσική κατανόηση, αλληλοβοήθεια, στήριξη αυτορρύθμισης, σύμφωνα με τους Double κ.συν., 2019). Από τους ενδεχόμενους κινδύνους (Liu & Carless, 2006) έγινε αναφορά στη μερική εγγραμματοσύνη των ομοτίμων, όπως και στη μερική χρονική επάρκεια της ΟΑ, αλλά δεν τέθηκε θέμα διατάραξης της ιεραρχίας, καθώς ο ΚΣ αναγνωρίστηκε ως ο καθ' ύλην αρμόδιος της ανατροφοδότησης. Επιπλέον, η θεωρία που διατυπώθηκε για την ΟΑ, ως συμπληρωματικό κομμάτι της ΚΑ, είναι ευθυγραμμισμένη με τους Wisniewski κ.συν. (2020), που θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση είναι αποτελεσματικότερη όταν μεταφέρει περισσότερη πληροφορία.

Το ποιοτικό μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποδείχθηκε κατάλληλο για τον εντοπισμό, αποτύπωση και ερμηνεία του φαινομένου της ΟΑ μεταξύ φοιτητών του ΕΑΠ. Ο δε ερευνητικός ΣΣΘΘ οδήγησε σε αξιόπιστη ερμηνεία του συλλεχθέντος υλικού και σε έγκυρη διατύπωση μιας βασικής θεωρητικής προσέγγισης του φαινομένου. Υπογραμμίζεται εδώ η «τριπλή επικύρωση των ευρημάτων» (Creswell, 2016, σ. 260), μέσω της τριγωνοποίησης, του ελέγχου μελών και της εξωτερικής αξιολόγησης. Η τριγωνοποίηση επιτεύχθηκε με την παράλληλη συλλογή γραπτών και προφορικών δεδομένων και τον πολλαπλό έλεγχο των ευρημάτων μέσα από παρόμοιες ερωτήσεις. Ο έλεγχος μελών πραγματοποιήθηκε στη μεταγραφή όλων των τηλεφωνικών συνεντεύξεων, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση έγινε από τον ΚΣ έπειτα από την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, τηρήθηκαν απαρέγκλιτα οι ηθικές δεσμεύσεις για την προστασία των προσωπικών στοιχείων, όπως και η ακρίβεια και η αλήθεια στα καταγεγραμμένα δεδομένα, χωρίς την ύπαρξη έμμεσης κατευθυντήριας γραμμής. Η ερευνήτρια, αν και μέλος του πληθυσμού-στόχου, προσπάθησε να είναι αμερόληπτη και να μην επιδράσει την ισορροπία της ομάδας. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας και εγγυώνται την ακρίβεια και αλήθεια των ευρημάτων της.

Περιορισμοί - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορούσε στο μέγεθος του δείγματος. Εκτενέστερη μελέτη της ΟΑ στο ΕΑΠ, με συμμετέχοντες από περισσότερες φοιτητικές ομάδες και Θεματικές Ενότητες, θα αναδείξει περισσότερες πτυχές του φαινομένου και θα φωτίσει τις διαφαινόμενες προβληματικές. Μια τέτοια προοπτική της παρούσας έρευνας είναι σημαντική τόσο για τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης εκ μέρους των φοιτητών, όσο και για τον σχεδιασμό του Ιδρύματος.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται σε όλους όσους συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας αυτής, για τη διαθεσιμότητα, τον χρόνο και τη σαφήνεια με την οποία απάντησαν στα σχετικά ερωτήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αναγνώστη, Σ. (2019) *Ο Ρόλος της Ανατροφοδότησης στην Ακαδημαϊκή Συγγραφή, στο Εσωτερικό Κίνητρο και στην Αυτο-Αποτελεσματικότητα (self-efficacy) των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού*

- Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). (Διπλωματική Εργασία ΕΑΠ). Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44825>
- Asmussen, K.J. & Creswell, J.W. (1995). Campus response to a student gunman. *Journal of Higher Education*, 66, 575-591.
- Βαγιοπούλου, Κ. (2018). *Ο ρόλος του καθηγητή - συμβούλου στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και τα συναισθήματα που προκαλούνται στους ενήλικες φοιτητές: το παράδειγμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*. (Διπλωματική Εργασία ΕΑΠ). Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39341>
- Βλαχοπάνου, Π., & Papadakis, S. (2020). Ο ρόλος των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στη συνεργατική μάθηση και στην επίδοση φοιτητών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 124-143. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.14897>
- Brown, S. C., Stevens, R. A., Jr., Troiano, P. F., & Schneider, M. K. (2002). Exploring complex phenomena: Grounded theory in student affairs research. *Journal of College Student Development*, 43(2), 173-183. Ανάκτηση από <https://psycnet.apa.org/record/2002-02165-002>
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6 (1,2), 92-105. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.9753>
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ.). Αθήνα: Ίων. (5^η έκδοση 2015).
- Double, K.S., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, Th.N. (2019). The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of (Quasi) Experimental Peer Assessment Studies. *Educational Review* 32, 481-509 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3^η έκδοση), 119-161. New York: MacMillan.
- Gibbons, S., McCarthy, J., McEvoy, P., Mordaunt, P. (2018) *Components of, and Approaches to, Effective Feedback*. Practitioner Research Project, DIT. Ανάκτηση από <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ltpcpdppr>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Ηρακλέους, Ι. (2009). *Η διερεύνηση της Αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας των φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «Σπουδές στην εκπαίδευση»*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19086>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- King, N. (1994). The qualitative research interview. In C. Casel & G. Simon (Ed.), *Qualitative Methods in Organisational Research*. Λονδίνο: Sage.
- Knapp, S. (1995). *Reframing paradox: A Grounded Theory of career development in HRD*. (Διδακτορική Διατριβή). University of Nebraska-Lincoln. Ανάκτηση από <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AA19604421/>
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 1*, 52-56.
- Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Μαρκάκης, Γ. (2007). *Διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών των διδασκόντων στο ΕΑΠ όπως διαφαίνονται μέσα από το σχόλια στις γραπτές εργασίες των φοιτητών*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανάκτηση από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/15977>
- Μουλά, Ε. (2017). Η ποιότητα και τα Αποτελέσματα της Ανατροφοδότησης των Γραπτών Εργασιών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 9*, 24-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1103>
- Μυστακίδου, Μ. & Κολοκύθα, Μ. (2017) Μελέτη περίπτωσης των κλειστών ομάδων στο Facebook των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ της ακαδημαϊκής χρονιάς 2014-2015. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση 9*, 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1106>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Πιζάνια, Αικ. (2008). *Η επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών στην ΑεξΑΕ: μελέτη περίπτωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ.* (Διδακτορική Διατριβή). Ανάκτηση από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/18848>
- Πράντζιου, Ι. (2017). Ανατροφοδότηση Γραπτών Εργασιών και Συγγραφική Αυτο-ρύθμιση στην ΕξΑΕ: Αντιλήψεις Πρωτοετών Μεταπτυχιακών Φοιτητών/τριών του Ε.Α.Π. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* 9, 66-77. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1094>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of Feedback. *Behavioral Science* 28(1), 4-13.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου.* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (Πρώτη έκδοση 1993).
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18, 119-144.
- Σαρρή, Σ. (2010). *Η επικοινωνία και η συνεργασία των φοιτητών της Θ.Ε. «Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕΚΠ65)» κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο ΕΑΠ.* (Διδακτορική Διατριβή). Ανάκτηση από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/18480>
- Σιαμπλής, Σπ. (2010). *Ο κριτικός σχολιασμός των Γραπτών Εργασιών ως διδακτικό εργαλείο στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση.* (Διπλωματική Εργασία). Ανάκτηση από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19511>
- Σιούλης, Η. (2012). *Αντιλήψεις των φοιτητών του ΕΑΠ για την ανατροφοδότηση των γραπτών τους εργασιών.* (Διδακτορική Διατριβή). Ανάκτηση από <http://apothesis.eap.gr/handle/repo/18621>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational research*, 68(3), 249-276.
- Wisniewski, B., Zierer, Kl., Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology* 10, 1-14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Χατζηνικήτα, Β., & Βορβυλάς, Γ. (2020). Αποτίμηση γραπτής ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων: η «φωνή» φοιτητών/τριών του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 78-94. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.21921>

Παράρτημα Α

Έντυπο Συναίνεσης Κατόπιν Ενημέρωσης

Θέμα έρευνας:

«Η ομότιμη ανατροφοδότηση

σε κοινή ομάδα μεταπτυχιακού προγράμματος ΕΑΠ 2016-2017»

Οι πληροφορίες που ακολουθούν παρέχονται προκειμένου να αποφασίσετε την εθελοντική σας συμμετοχή στην παραπάνω έρευνα. Διευκρινίζεται ότι μπορείτε οποιαδήποτε στιγμή να αποσυρθείτε, χωρίς συνέπεια στη φοίτησή σας στο ΕΑΠ. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η αναζήτηση της ύπαρξης και του ρόλου της ομότιμης ανατροφοδότησης μεταξύ των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Μη διστάσετε να ρωτήσετε οτιδήποτε αφορά στη μελέτη αυτή, πριν και κατά τη διάρκεια της. Τα ευρήματά της θα σας κοινοποιηθούν, ενώ θα τηρηθεί απαρέγκλιτα η ανωνυμία και η ισότητα των συμμετεχόντων. Δεν υπάρχει ο οποιοσδήποτε κίνδυνος σχετικά με αυτή την έρευνα. Αντίθετα, οι αναμενόμενες ωφέλειες αφορούν στην ερευνητική και εκπαιδευτική αξιοποίηση των πληροφοριών που θα δώσετε σχετικά με τη λειτουργία της ομότιμης ανατροφοδότησης στο πλαίσιο ομάδας κοινής θεματικής ενότητας μεταπτυχιακού προγράμματος 2016-17 του ΕΑΠ. Αν η μελέτη κατατεθεί προς δημοσίευση, θα αναφέρεται ότι συμμετείχαν όλοι οι φοιτητές ξεχωριστής ομάδας της θεματικής ενότητας «Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη» του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση», ακαδ. έτους 2016-2017.

Με την υπογραφή σας στο παρόν Έντυπο Συναίνεσης δηλώνετε ότι έχετε πλήρη γνώση του σκοπού και των διαδικασιών της έρευνας και ότι θα συμμετάσχετε σε αυτή. Η συμμετογή στην έρευνα πραγματοποιείται μέσω συνέντευξης της επίλογής σας. Διευκρινίζεται η πιθανότητα ανάγκης πραγματοποίησης συμπληρωματικών συνεντεύξεων. Παρακαλείστε να επιλέξετε το είδος της συνέντευξης που σας εξυπηρετεί, να υπογράψετε το έντυπο και να το παραδώσετε στην υπεύθυνη της έρευνας, Καλοπανά Μαγδαληνή.

Είδος συνέντευξης	Προφορική <input type="checkbox"/>	Γραπτή <input type="checkbox"/>
Επικοινωνία	Αριθμός τηλεφώνου:.....	Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου/ Email:.....
Υπογραφή	Ημερομηνία	

Παράρτημα Β

Πρωτόκολλο Συνέντευξης (προφορικής/γραφτής)

Διαθέσιμο στο <https://forms.gle/EHPQQH5SQZpDAiP16>

«Η ομότιμη ανατροφοδότηση σε κοινή ομάδα μεταπτυχιακού προγράμματος ΕΑΠ 2016-2017»

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η αποσαφήνιση της ύπαρξης και του ρόλου της ομότιμης ανατροφοδότησης, της ανατροφοδότησης δηλαδή μεταξύ των ίδιων των φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στην έρευνα συμμετέχει ομοιογενές δείγμα από την ΑΘΗ5-ΕΚΠ51 του ΕΑΠ 2016-2017, κατόπιν υπογραφής σχετικού Εντύπου συναίνεσης. Τα δεδομένα συγκεντρώνονται με προσωπικών συνεντεύξεων (μέσω διαδικτύου, δια ζώσης ή γραπτώς), καταχωρούνται με ψευδώνυμο και θα χρησιμοποιηθούν ανώνυμα στην αναφορά της έρευνας. Η γραπτή συνέντευξη χρειάζεται περίπου 15' από τον χρόνο σας. Θερμή παράκληση για την αποτύπωση του μέγιστου εύρους των απόψεών σας, χωρίς περιορισμό στον αριθμό των λέξεων.

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Email address.....

Ημερομηνία & ώρα συνέντευξης:.....

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:.....

2. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

Φύλο:

Ηλικία: 20-29..., 30-39..., 40-49..., 50+...

Σπουδές: Βασικό πτυχίο..., Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης..., Διδακτορικό δίπλωμα...

Επαγγελματική ενασχόληση:

3. ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

- Πόσες γραπτές εργασίες (ΓΕ) έχετε υποβάλει έως σήμερα στο ΕΑΠ;.....

- Από ποιούς αναζητήσατε ανατροφοδότηση κατά της διάρκεια εκπόνησης των ΓΕ; Σύμβουλος καθηγητής..... Συμφοιτητές.....

- Αν αναζητήσατε ανατροφοδότηση από τους συμφοιτητές σας, ποιο μέσο προτιμήσατε;

Διαδίκτυο....., Τηλέφωνο....., Άλλο.....

- Σε περίπτωση χρήσης του διαδικτύου, παρακαλώ εξειδικεύστε.

.....

4. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

I. ΔΟΜΗ ΟΜΟΤΙΜΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ (ΟΑ)

1. Τι σημαίνει για εσάς ομότιμη ανατροφοδότηση;
2. Υφίσταται στην ΑΘΗ3-ΕΚΠ51 του ΕΑΠ και αν ναι, με ποιες μορφές;
3. Πώς θα περιγράφατε τα χαρακτηριστικά της ΟΑ;

II. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΟΑ

4. Πότε αναζητάτε την ΟΑ;
5. Με ποιο τρόπο αναζητάτε την ΟΑ;
6. Μέσα από ποια διαδικασία λαμβάνετε ΟΑ;
7. Ποιο το περιεχόμενο της ΟΑ;
8. Πώς αξιοποιείτε την ΟΑ;
9. Πότε θεωρείτε την ΟΑ αποτελεσματική;
10. Πώς αξιολογείτε την ΟΑ που έχετε λάβει έως τώρα;
11. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση της ΟΑ;
12. Πώς θεωρείτε ότι η ΟΑ έχει επιδράσει στην προσωπική σας μάθηση;
14. Τι άλλο θα είχατε να προσθέσετε για την ΟΑ στο πλαίσιο του ΕΑΠ;

Ολοκλήρωση γραπτής διαδικτυακής συνέντευξης. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας στην έρευνά αυτή. Σας διαβεβαιώνω εκ νέου για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεών σας. Σημειώνω την πιθανότητα συμπληρωματικών μελλοντικών συνεντεύξεων επί του θέματος.