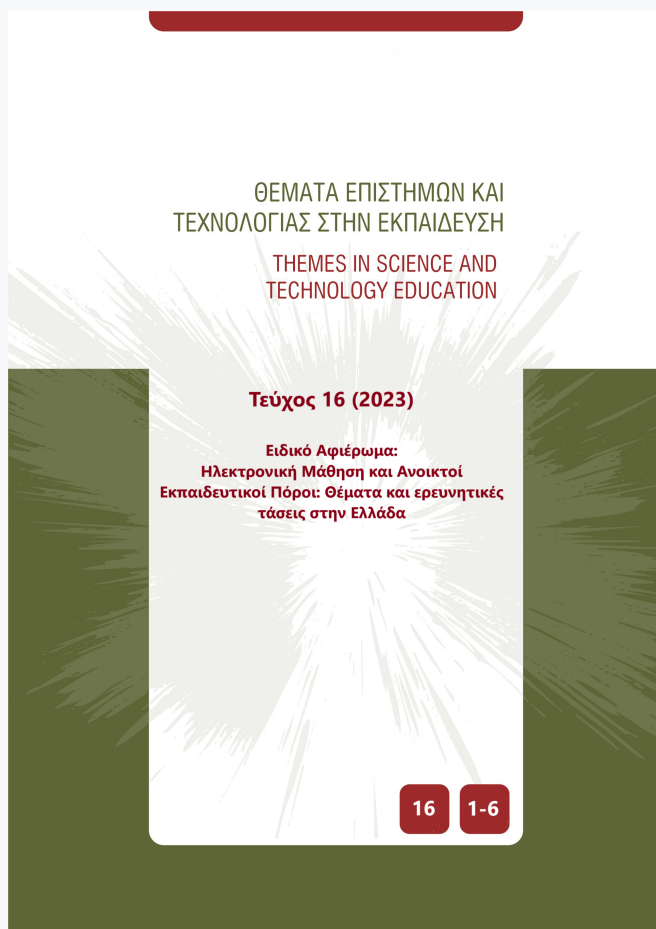


Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση

Τόμ. 16, Αρ. 1-6 (2023)

Ηλεκτρονική Μάθηση και Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι: Θέματα και ερευνητικές τάσεις στην Ελλάδα



Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση σε ομάδες με χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Παναγιώτης Τσιωτάκης

doi: [10.12681/thete.40003](https://doi.org/10.12681/thete.40003)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιωτάκης Π. (2023). Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση σε ομάδες με χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 16(1-6), 39-55.
<https://doi.org/10.12681/thete.40003>

Αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση σε ομάδες με χρήση διαδικτυακής πλατφόρμας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Παναγιώτης Τσιωτάκης

ptsiotakis@uop.gr

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη. Η παρούσα έρευνα εξετάζει την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους σε ομαδικές εργασίες φοιτητών. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο προπτυχιακού μαθήματος, με συμμετοχή 14 φοιτητών οργανωμένων σε τρεις ομάδες. Οι φοιτητές αξιολόγησαν τη συνεργασία τους στις ομάδες μέσω ρουμπρίκας αξιολόγησης που περιλάμβανε 11 κριτήρια, τόσο για τον εαυτό τους (αυτοαξιολόγηση) όσο και για τα μέλη της ομάδας τους (ετεροαξιολόγηση). Για τη συγκέντρωση των αξιολογήσεων αξιοποιήθηκε διαδικτυακή πλατφόρμα, υποστηρίζοντας την αξιοπιστία και τη διαφάνεια της έρευνας. Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους, ενώ από τις ανοικτές απαντήσεις των φοιτητών αναδείχθηκαν βασικά θέματα. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε ότι οι φοιτητές αξιολογούν με συνέπεια τη συνεργασία τους, υποδηλώνοντας ότι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση είναι αξιόπιστες μέθοδοι αποτίμησης της συνεργασίας. Οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων υποδεικνύουν ότι οι φοιτητές που αξιολογούν θετικά ένα κριτήριο τείνουν να αξιολογούν θετικά και άλλα κριτήρια, ενισχύοντας τη συνολική θετική αντίληψη της συνεργασίας. Η ανάλυση των ανοικτών σχολίων αποκάλυψε ότι οι φοιτητές εκτιμούν ιδιαίτερα την επικοινωνία, τη συνέπεια, την ενεργή συμμετοχή και τις γνώσεις των μελών της ομάδας τους. Συνολικά, η έρευνα αναδεικνύει τα θετικά οφέλη από την ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης, των μεθόδων αξιολόγησης από ομοτίμους και αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση για την ανάπτυξη επαγγελματικών και προσωπικών δεξιοτήτων των αποφοίτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από ομοτίμους, συνεργασία σε ομάδες, εκπαιδευτική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, η έμφαση στην ομαδική εργασία γίνεται ολοένα και πιο έντονη. Η μάθηση με συνεργατικές δραστηριότητες, άλλωστε, δεν αποτελεί απλά μια εκπαιδευτική επιλογή, αλλά μια αναγκαία προσέγγιση για την καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής. Αυτή η μεταστροφή οδηγείται από την αναγνώριση ότι η αποτελεσματική συνεργασία ενισχύει ένα ευρύ φάσμα γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της επίλυσης προβλημάτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Davies, 2009· Aldraiweesh & Alturki, 2023· Thornhill-Miller et al., 2023). Καθώς αυτές οι δεξιότητες είναι κρίσιμες για την επιτυχία σε έναν περίπλοκο, παγκοσμιοποιημένο κόσμο, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα έχουν ανταποκριθεί ενσωματώνοντας συνεργατικές δράσεις στα προγράμματα σπουδών τους, προετοιμάζοντας τους φοιτητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις του πραγματικού κόσμου (Jacob & Faily, 2019· Seifert & Feliks, 2019). Η έρευνα επιβεβαιώνει αυτήν την προσέγγιση, αποδεικνύοντας ότι οι φοιτητές που συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά διατήρησης γνώσεων και ακαδημαϊκής προόδου (Johnson & Johnson, 2009· Adachi et al., 2018). Η συνεργατική μάθηση αναγνωρίζεται άλλωστε και ως εργαλείο ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και της

προσωπικής ανάπτυξης (Riebe et al., 2016· Hasan et al., 2023· Liu & Feng, 2023). Η ενσωμάτωση έργων σε ομάδες στο πλαίσιο ακαδημαϊκών μαθημάτων εκτιμάται όχι μόνο ως μηχανισμός βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, αλλά και ως ουσιώδης στρατηγική για τη διαμόρφωση εργατικού δυναμικού που προσβλέπει στη διά βίου μάθηση και είναι ικανό στην προσαρμογή σε ταχέως μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα.

Ιστορικά, οι μέθοδοι αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επικεντρώθηκαν στην ατομική απόδοση, συχνά χρησιμοποιώντας τυποποιημένες μορφές εξέτασης που δίνουν έμφαση στην απομνημόνευση και στην παθητική μάθηση. Αυτές οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολογούν κυρίως γνωστικές δεξιότητες χαμηλού επιπέδου, όπως η ανάκληση πληροφοριών, αντί ικανότητες όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Οι κύριοι περιορισμοί αυτών των μεθόδων αξιολόγησης περιλαμβάνουν την έλλειψη εμπλοκής με το υλικό, την περιορισμένη ανατροφοδότηση στις μαθησιακές διαδικασίες και την ανεπαρκή μέτρηση βασικών ικανοτήτων, όπως η ομαδική εργασία και η κριτική σκέψη (Liu & Feng, 2023). Τέτοιες μορφές αξιολόγησης συχνά αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των αυθεντικών συνθηκών στον σύγχρονο κόσμο και δεν ενθαρρύνουν την ενεργή μάθηση ή την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών (Boud & Falchikov, 2007· Adesina et al., 2023).

Η ώθηση προς τη συνεργατική μάθηση αντανακλάται στις υιοθετούμενες μεθόδους αξιολόγησης. Παρατηρείται μια μετατόπιση από τις παραδοσιακές, ατομικές αξιολογήσεις προς πιο δυναμικές ομαδικές αξιολογήσεις, όπου η έμφαση δίνεται στο συλλογικό αποτέλεσμα αλλά και στις συνεισφορές κάθε μέλους στην ομάδα του. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει τη σημασία της συμμετοχής κάθε φοιτητή στην επίτευξη των στόχων της ομάδας που είναι ενταγμένος και τον προετοιμάζει για τα ομαδοκεντρικά εργασιακά περιβάλλοντα που θα ενταχθεί μετά την αποφοίτησή τους (Topping, 2009· Adachi et al., 2018· Liu & Feng, 2023). Ακόμη, η αξιολόγηση ομοτίμων έχει εμποδωθεί ως μια αποτελεσματική μέθοδος αξιολόγησης, η οποία επιτρέπει στους φοιτητές να αξιολογήσουν το έργο των συναδέλφων τους, προωθώντας ταυτόχρονα βαθύτερη κατανόηση των μαθησιακών στόχων και κριτική προσέγγιση στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, η αξιολόγηση ομοτίμων σε συνδυασμό με την αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτογνωσίας και ανατροφοδότησης, οι οποίες είναι καθοριστικές για την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των φοιτητών (Jackling & Lange, 2009· Planas-Lladó et al., 2014· Adesina et al., 2023).

Στο σύγχρονο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η τεχνολογία έχει μετασχηματίσει σημαντικά τις παραδοσιακές μεθόδους. Διαδικτυακές πλατφόρμες επιτρέπουν την ανώνυμη αξιολόγηση και την απλοποίηση της διαδικασίας, μειώνοντας τις προσωπικές προκαταλήψεις και αυξάνοντας την αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια. Τα εργαλεία αυτά ενσωματώνονται άψογα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διευκολύνουν την ανατροφοδότηση, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Panadero & Alqassab, 2019· Loureiro & Gomes, 2023).

Η παρούσα έρευνα, στοχεύει να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους αναφορικά με τη συνεργασία σε ομαδικά έργα φοιτητών στο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ακαδημαϊκό μάθημα. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης των φοιτητών σχετικά με τα κριτήρια αποτίμησης της συνεργασίας στις ομάδες;
- Υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών κριτηρίων αποτίμησης της συνεργασίας στις αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις των φοιτητών;
- Ποιοι είναι οι κύριοι παράγοντες που εκτιμούν οι φοιτητές στις συνεργατικές ομαδικές εργασίες και πώς αυτοί επηρεάζουν την αντίληψή τους για τη συνεργασία στην ομάδα;

Θεωρητική θεμελίωση

Ο δυναμικός κόσμος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα απαιτεί όχι μόνο την θεωρητική ακαδημαϊκή γνώση αλλά και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων μεταξύ των φοιτητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση ομοτίμων (ετεροαξιολόγηση) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ομαδικής εργασίας. Η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη απόδοσή τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτή η διαδικασία βοηθά στην καλλιέργεια μιας εσωτερικής κατανόησης των προσωπικών δυνατών χαρακτηριστικών του εκπαιδευόμενου και των σημείων προς βελτίωση (Topping, 2009). Η αξιολόγηση από ομοτίμους, από την άλλη πλευρά, περιλαμβάνει την αξιολόγηση των συναδέλφων τους για τη συμβολή και την απόδοσή τους εντός της ομάδας. Αυτή η μέθοδος όχι μόνο ενισχύει τη βαθύτερη αντίληψη της δυναμικής της ομάδας, αλλά, επίσης, βελτιώνει την υπευθυνότητα μεταξύ των μελών της (Topping, 2009). Οι μέθοδοι αξιολόγησης είναι σημαντικές, επειδή μετασχηματίζουν τον παραδοσιακό ρόλο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και μετατοπίζουν την εστίαση από τον διδάσκοντα στον εκπαιδευόμενο. Το αποτέλεσμα είναι οι φοιτητές αφενός να αναλύουν και να εμβαθύνουν στο εκπαιδευτικό υλικό, αφετέρου να επενδύουν και στην επικοινωνία μεταξύ τους, διαμορφώνοντας και προάγοντας ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον (Davies, 2009· Adesina et al., 2023).

Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση ομοτίμων σε περιβάλλοντα ομαδικής εργασίας αποτελούν προσεγγίσεις βαθιά ριζωμένες σε πολλές ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες που δίνουν έμφαση στην ενεργή μάθηση και τη συμμετοχή στην ομάδα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργασία είναι θεμελιώδεις διεργασίες για την οικοδόμηση της γνώσης. Η αξιολόγηση ομοτίμων ενισχύει τις κοινωνικές διεργασίες στο μαθησιακό περιβάλλον και οι φοιτητές μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά από την αξιολόγηση της συνεισφοράς των συναδέλφων τους με την παροχή ανατροφοδότησης σε ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον (Sridharan et al., 2018). Ακόμη, διευκολύνει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναστοχαστικών δεξιοτήτων, καθώς οι φοιτητές μαθαίνουν να αναλύουν και να αξιολογούν το έργο των ομοτίμων τους, επιτυγχάνοντας βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου (Adachi et al., 2018). Η εποικοδομητική προσέγγιση όχι μόνο υποστηρίζει την απόκτηση γνώσης αλλά και επιτρέπει την εφαρμογή της γνώσης σε πρακτικά, αυθεντικά προβλήματα, καθιστώντας έτσι τη μάθηση πιο σχετική και βιώσιμη. Αυτή η προσέγγιση εναρμονίζεται με τη δυναμική και διαδραστική φύση της ομαδικής εργασίας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου η ώσμωση διαφορετικών ιδεών και προοπτικών ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα (Liu & Feng, 2023).

Μια ακόμη θεωρητική βάση στην οποία εδράζεται η αξιολόγηση ομοτίμων και η αυτοαξιολόγηση είναι η θεωρία της κοινωνικής αλληλεξάρτησης που αναπτύχθηκε από τους Johnson & Johnson (2009). Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα μέλη της ομάδας επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα όταν αντιλαμβάνονται τους μαθησιακούς στόχους και αποτιμούν τις προσπάθειες των συναδέλφων τους. Εφαρμόζοντας το θεωρητικό αυτό πλαίσιο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, υπογραμμίζεται η σημασία των δομημένων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ομοτίμων, όπου οι φοιτητές ενθαρρύνονται να συνεργάζονται, διασφαλίζοντας ότι η ακαδημαϊκή τους επιτυχία είναι αλληλένδετη. Ένα τέτοιο περιβάλλον προωθεί όχι μόνο την απόκτηση γνώσης αλλά και την ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας σε ένα συνεργατικό επαγγελματικό περιβάλλον (Weaver & Esposto, 2012· Adesina et al., 2023· Hasan et al., 2023). Φαίνεται ότι οι οργανωμένες δραστηριότητες αξιολόγησης ομοτίμων μπορούν να βελτιώσουν τόσο τις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και την ακαδημαϊκή απόδοση, ευθυγραμμιζόμενες με τις θεωρίες που εδράζονται σε συνεργατικά αντι ανταγωνιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Η αυτορρύθμιση διαδραματίζει, επίσης, κρίσιμο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα όταν οι φοιτητές εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Η μάθηση που ρυθμίζεται από τους ίδιους τους φοιτητές αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία αναπτύσσονται μεταγνωστικές ικανότητες, παροτρύνονται όλοι να συνεισφέρουν στο παραδοτέο και τελικά γίνονται ενεργοί συμμετέχοντες στη δική τους μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης ομοτίμων και της αυτοαξιολόγησης, δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση βοηθά τους φοιτητές να θέτουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την ανατροφοδότηση και να προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους στρατηγικές ανάλογα. Η ικανότητα να ρυθμίζουν οι ίδιοι τη μάθησή τους όχι μόνο βελτιώνει την ακαδημαϊκή απόδοση των εκπαιδευόμενων αλλά και διαμορφώνει ένα επίπεδο μεγαλύτερης εμπλοκής με το εκπαιδευτικό υλικό (Planas-Lladó et al., 2014· Adachi et al., 2018).

Μία από τις κύριες προκλήσεις στην αξιολόγηση ομαδικών συνεργατικών έργων από τους διδάσκοντες, παραμένει η ακριβής αποτίμηση των ατομικών συνεισφορών των συμμετεχόντων. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης συχνά αποδίδουν έναν ενιαίο βαθμό σε ολόκληρη την ομάδα, παραβλέποντας τις ατομικές προσπάθειες και τις διαφοροποιημένες συνεισφορές. Ενδεχομένως, να αποκρύπτουν τη διαφορετικότητα της συμμετοχής και των ατομικών επιτευγμάτων εντός της ομάδας, οδηγώντας σε πιαθές ανισότητες και ανακρίβειες στην αξιολόγηση (Davies, 2009). Σύμφωνα με τον Topping (2009), οι φοιτητές προτιμούν εν γένει περισσότερο τις εξατομικευμένες αξιολογήσεις που αντικατοπτρίζουν τις συγκεκριμένες συνεισφορές τους σε μία ομαδική εργασία, παρά έναν γενικό ομαδικό βαθμό. Προκειμένου να ξεπεραστούν αυτές οι προκλήσεις, παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη υποστήριξη για την υιοθέτηση τεχνικών αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης από ομοτίμους. Η συστηματική εφαρμογή αυτών των μεθόδων μπορεί επιπρόσθετα να υποστηρίξει αντικειμενικές και αξιόπιστες αξιολογήσεις απόδοσης, σε μια προσπάθεια πιο λεπτομερούς και ακριβούς αξιολόγησης των ατομικών συνεισφορών, ενώ διευκολύνει την αυτοαναφορά και την παροχή ανατροφοδότησης μεταξύ των συμμετεχόντων (Riebe et al., 2016· Iacob & Faily, 2019· Hasan et al., 2023). Ακόμη, τέτοιες δράσεις εμπλέκουν άμεσα τους φοιτητές στη διαδικασία αξιολόγησης, γεγονός που ενισχύει τη διαφάνεια και την κατανόηση των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τη βαθμολόγηση. Η ενσωμάτωση αυτών των αξιολογήσεων σε ομαδικές εργασίες μπορεί, ακόμη να μετριάσει ορισμένες από τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη δίκαιη βαθμολόγηση και τις ατομικές συνεισφορές (Sridharan et al., 2018· Hasan et al., 2023). Όπως επισημαίνουν και οι Planas-Lladó et al. (2021), απαιτείται μια λεπτομερής και διαφοροποιημένη πρακτική, για να εξασφαλιστεί ότι οι αξιολογήσεις δεν καταγράφουν μόνο το τελικό αποτέλεσμα, αλλά αντανακλούν, επίσης, τις ατομικές διανοητικές και πρακτικές διεργασίες των φοιτητών. Επιπλέον, αυτές οι προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή και υπευθυνότητα των φοιτητών για τη μάθησή τους και τις συνεισφορές τους, προωθώντας ένα βαθύτερο αίσθημα υπευθυνότητας και κατάκτησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Topping, 2009· Gransberg, 2010· Planas-Lladó et al., 2021· Loureiro & Gomes 2023).

Η αξιολόγηση από ομοτίμους παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι φοιτητές μπορούν να ασκούν εποικοδομητική κριτική στις συνεισφορές των άλλων, οδηγώντας σε βελτιωμένη κατανόηση του περιεχομένου και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής αξιολόγησης (Falchikov & Goldfinch, 2000· Topping, 2009). Αυτή η πρακτική όχι μόνο εμβαθύνει την ατομική μάθηση, αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί μια βάση για συνεχή βελτίωση, διαδικασία ζωτικής σημασίας στον επαγγελματικό κόσμο (Adachi et al., 2018). Ακόμη, προωθεί την καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως η κριτική ανάλυση, η αναστοχαστική σκέψη και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση, που είναι κρίσιμες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία (Carless, 2009). Παράλληλα ενισχύεται η αίσθηση ευθύνης μεταξύ των ομοτίμων, προωθώντας βασικές δεξιότητες, όπως η διαχείριση χρόνου (Adachi et al., 2018· Dutta et al., 2023). Εν κατακλείδι, οι μηχανισμοί ανατροφοδότησης από ομοτίμους

θεωρούνται ουσιαστικά εργαλεία στην παιδαγωγική φαρέτρα με στόχο την αποτελεσματική εκπαιδευτική αξιοποίηση της ομαδικής εργασίας (Topping, 2009· Adachi et al., 2018· Adesina et al., 2023). Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από ομοτίμους κρίνονται κρίσιμες για την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικά πλαίσια, οι οποίες μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, βελτιώνοντας τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική απόδοση σε αυτά.

Η συνεργασία σε ομάδες στην αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση ομοτίμων

Η εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε δράσεις αξιολόγησης απαιτεί από αυτούς βαθιά κατανόηση και ενεργό εμπλοκή με το μαθησιακό υλικό και, επίσης, τους ωθεί να αναστοχαστούν τόσο στις δικές τους συνεισφορές όσο και σε αυτές των συναδέλφων τους. Αυτή η διαδικασία δεν ενισχύει μόνο την κατανόηση του υπό διαπραγμάτευση θέματος, αλλά προάγει και την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων και οι συνεργατικές ικανότητες (Riebe et al., 2016). Μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε αξιολογήσεις αυτής της μορφής ενθαρρύνουν τους φοιτητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθησή τους, αυξάνοντας έτσι την εσωτερική τους παρακίνηση και την εμπλοκή με το περιεχόμενο του μαθήματος (Sergi, 2007· Dutta et al., 2023· Loureiro & Gomes, 2023). Μέσω της αυτοαξιολόγησης, οι φοιτητές αποκτούν γνώση για τις προσωπικές τους μαθησιακές διαδρομές, εντοπίζοντας τις δυνάμεις και τις αδυναμίες στις γνώσεις και στις δεξιότητές τους. Η αυτογνωσία που καλλιεργούν υποστηρίζει την ανάπτυξη συμπεριφορών κρίσιμων για την αυτορρύθμιση και δια βίου μάθηση. Η αξιολόγηση από ομοτίμους συμπληρώνει αυτή τη διεργασία παρέχοντας εξωτερικές απόψεις για την απόδοση, επιτρέποντας στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν διάφορες οπτικές και προσεγγίσεις μέσα σε ένα ομαδικό περιβάλλον εργασίας. Αυτή η αμοιβαία κατανόηση είναι σημαντική για τη διατήρηση αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, που αποτελούν κλειδιά για την επιτυχία της ομαδικής εργασίας σε εκπαιδευτικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα (Jin, 2012· Weaver & Esposto, 2012· Hasan et al., 2023).

Αρκετές μελέτες περίπτωσης παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα των αυτοαξιολογήσεων και των αξιολογήσεων από ομοτίμους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο Sergi (2007) εξέτασε την μακροπρόθεσμη εφαρμογή της αξιολόγησης από ομοτίμους σε διάφορα ομαδικά έργα, καταλήγοντας στο ότι η επανάληψη μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή και την εμπλοκή των φοιτητών. Η μελέτη του Jin (2012) εφάρμοσε δύο διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης από ομοτίμους, καταδεικνύοντας ότι τέτοιες αξιολογήσεις είναι κρίσιμες για τη μέτρηση της ατομικής εμπλοκής και την προώθηση της ομαδικής συνεργασίας. Οι αξιολογήσεις από ομοτίμους μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη δυναμική της ομάδας και την ατομική υπευθυνότητα. Σύμφωνα με τους Weaver & Esposto (2012), η ανατροφοδότηση από ομοτίμους μπορεί να θεωρηθεί εξίσου ή περισσότερο ακριβής σε σύγκριση με εκείνη των εκπαιδευτών. Διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση της κατανόησης των φοιτητών για τις συνεισφορές τους και τις περιοχές βελτίωσης. Η μελέτη του Gransberg (2010) υποστηρίζει περαιτέρω αυτό το γεγονός, δείχνοντας ότι η αξιολόγηση από ομοτίμους, όταν συνδυάζεται με δομημένη ανατροφοδότηση, βοηθά τους φοιτητές να αναγνωρίσουν τις ατομικές τους δυνάμεις και αδυναμίες, συμβάλλοντας τελικά σε ένα πιο ισορροπημένο και δίκαιο αποτέλεσμα αξιολόγησης.

Παρά τα οφέλη, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από ομοτίμους χαρακτηρίζονται από σημαντικές προκλήσεις, κυρίως όσον αφορά πιθανές προκαταλήψεις αλλά και την αξιοπιστία των αξιολογήσεων. Η υποκειμενική φύση αυτών των αξιολογήσεων μπορεί να οδηγήσει σε ασυνέπειες, ιδιαίτερα από όσους φοιτητές δεν κατανοούν πλήρως τα κριτήρια ή επηρεάζονται από προσωπικές κρίσεις. Τέτοιες προκαταλήψεις μπορούν να αλλοιώσουν τα αποτελέσματα,

οδηγώντας σε ανακριβείς αναπαραστάσεις της απόδοσης και των ικανοτήτων ενός φοιτητή. Η εξασφάλιση της αξιοπιστίας αυτών των αξιολογήσεων απαιτεί αυστηρή εκπαίδευση και διαμόρφωση σαφών κατευθυντηρίων γραμμών, που θα βοηθήσουν τους φοιτητές να κάνουν δίκαιες και αντικειμενικές αξιολογήσεις (Jin, 2012· Riebe et al., 2016· Hasan et al., 2023).

Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στον μετασχηματισμό των παραδοσιακών μεθόδων, ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ψηφιακές πλατφόρμες προσφέρουν δυνατότητες ανώνυμης αξιολόγησης και απλοποίησης της ροής εργασιών. Αυτές οι πλατφόρμες όχι μόνο διευκολύνουν τη διαδικασία των αυτοαξιολογήσεων και των αξιολογήσεων από ομοτίμους, αλλά ενσωματώνονται άμμεσα σε άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, βελτιώνοντας το συνολικό μαθησιακό και αξιολογικό οικοσύστημα (Boud & Falchikov, 2007· Tucker et al., 2009· Lan, 2017· Hasan et al., 2023· Loureiro & Gomes 2023). Οι ψηφιακές πλατφόρμες έχουν ακόμη μεταμορφώσει τον τρόπο ενσωμάτωσης της ανατροφοδότησης στις εκπαιδευτικές αξιολογήσεις. Η ευελιξία αυτών των εργαλείων επιτρέπει στους εκπαιδευτές να προσαρμόσουν τα κριτήρια αξιολόγησης και την παροχή ανατροφοδότησης ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους, βελτιώνοντας, έτσι, την εκπαιδευτική εμπειρία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ακόμη, διευκολύνουν τις ανώνυμες αξιολογήσεις από ομοτίμους, παράγοντας που υποστηρίζει τη μείωση των προσωπικών προκαταλήψεων στις αξιολογήσεις από ομοτίμους, καθιστώντας την ανατροφοδότηση πιο αντικειμενική και εστιασμένη στην πραγματική απόδοση παρά στις διαπροσωπικές σχέσεις (Carless, 2009· Vanderhoven et al., 2015· Panadero & Alqassab, 2019). Η ευελιξία των ψηφιακών εργαλείων, τέλος, επιτρέπει τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους φοιτητές να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης από οποιαδήποτε τοποθεσία και οποιαδήποτε στιγμή, υποστηρίζοντας διάφορα μαθησιακά περιβάλλοντα και χρονοδιαγράμματα. Ακόμη, καθιστούν εύκολη την επεξεργασία των δεδομένων αλλά και τη διάχυσή τους στους συμμετέχοντες αυξάνοντας τη διαφάνεια (Tucker et al., 2009).

Η μελλοντική προοπτική των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων με την τεχνολογία υπόσχεται μεγαλύτερη ενσωμάτωση καινοτόμων εργαλείων. Τεχνολογίες όπως η τεχνητή νοημοσύνη θα μπορούσαν ενδεχομένως να αλλάξουν δραστικά τον τρόπο διεξαγωγής των αξιολογήσεων, προσφέροντας πιο αξιόπιστες, αντικειμενικές και διαφανείς διαδικασίες. Καθώς αυτές οι τεχνολογίες συνεχίζουν να εξελίσσονται, η συνεχής έρευνα και ανάπτυξη θα είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και την πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Riebe et al., 2016· Hasan et al., 2023). Η εξέλιξη της έρευνας σε αυτές τις πρακτικές, ιδιαίτερα σε διάφορα και εξελισσόμενα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, θα συνδράμει στην αντιμετώπιση των προκλήσεων και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Martin & Bolliger, 2018).

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις πολυπλοκότητες της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους στο πλαίσιο αποτίμησης της συνεργασίας σε ομαδικές δραστηριότητες φοιτητών σε ακαδημαϊκά μαθήματα, έναν τομέα που συνδυάζει σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες με τις δυναμικές της ψηφιακής αλληλεπίδρασης. Καθώς το ψηφιακό τοπίο μεταμορφώνει τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, γίνεται επιτακτική η ανάπτυξη και η χρήση εργαλείων που προσαρμόζουν τις διαδικασίες αξιολόγησης σε διαδικτυακές πλατφόρμες. Η μεθοδολογία που αναλύεται εδώ χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων, για να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές επιδράσεις αυτών των στρατηγικών αξιολόγησης.

Δείγμα - συλλογή δεδομένων

Στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος Εκπαίδευση Ενηλίκων του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, προτάθηκε προαιρετική ομαδική εργασία 4 εβδομάδων, με συμμετοχή τελικά 14 φοιτητών, οργανωμένων σε 3 ομάδες. Οι φοιτητές κλήθηκαν, στο τέλος, να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά, ρουμπρικά αξιολόγησης σχετικά με την εμπειρία τους για τη συνεργασία τους στην ομάδα. Για τη διαμόρφωση της ρουμπρικής προσαρμόστηκε σχετικό υλικό που έχει παραχθεί από το Πανεπιστήμιο Wisconsin – Stout (University of Wisconsin, 2023). Οι φοιτητές συμπλήρωσαν την ίδια ρουμπρικά για τον εαυτό τους και για κάθε μέλος της ομάδας τους. Η ρουμπρικά περιέχει 11 κριτήρια αποτίμησης, τετράβαθμης κλίμακας (0 έως 3) σχετικών με τη συνεισφορά υλικού και χρόνου, τη συνεργασία κ.α. ως εξής: Q1. Εστίαση στο έργο, Q2. Ενεργή συμμετοχή, Q3. Συνεπής συμμετοχή στις συναντήσεις, Q4. Συνέπεια στις αναθέσεις, Q5. Συμμετοχή στις συζητήσεις, Q6. Έρευνα και ανταλλαγή πληροφοριών, Q7. Επίλυση προβλημάτων, Q8. Αφοσίωση στους στόχους, Q9. Στάση για συμμετοχή τρίτων, Q10. Συμβολή, Q11. Εκτέλεση καθηκόντων. Για κάθε ερώτηση, οι φοιτητές έπρεπε να διατυπώσουν και ανοικτή κρίση για την τεκμηρίωση της αξιολόγησής τους. Εκτιμήθηκε ότι η υιοθέτηση της συγκεκριμένης ρουμπρικής με τη χρήση σαφώς διατυπωμένων ερωτήσεων οργανωμένων σε βασικές κατηγορίες θα επιτρέψει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις σκέψεις τους, και στον εκπαιδευτή να επεξεργαστεί και να καταλήξει σε συμπεράσματα (Dawson, 2015).

Τεχνολογικό εργαλείο

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακής τεχνολογικής πλατφόρμας, η οποία επέτρεψε στους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν ανώνυμα τις συνεισφορές των μελών της ομάδας στις εργασίες αλλά και τη δική τους. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα iPeer (<https://sourceforge.net/projects/ipeer>), μια ανοιχτού κώδικα διαδικτυακή εφαρμογή. Αυτή η πλατφόρμα επιλέχθηκε για τα χαρακτηριστικά της που υποστηρίζουν, με έναν λειτουργικό, διαφανή και αυτοματοποιημένο τρόπο, ανώνυμες και αντικειμενικές αξιολογήσεις από ομοτίμους, επιτρέποντας στους φοιτητές να αξιολογούν μέσω ειδικής πλατφόρμας τις δικές τους συνεισφορές και αυτές των συναδέλφων τους. Επίσης, αξιοποιήθηκε γιατί ως εφαρμογή ανοικτού κώδικα μπορεί να εγκατασταθεί σε υποδομές του Τμήματος και να παραμετροποιηθεί για τις ανάγκες του μαθήματος και της έρευνας. Η πλατφόρμα iPeer ενσωματώθηκε στο διαδικτυακό σύστημα διαχείρισης του ακαδημαϊκού μαθήματος, προσαρμοσμένη να περιλαμβάνει ρουμπρικά αξιολόγησης κατάλληλα διαμορφωμένα για την έρευνα. Ταυτόχρονα, εκτός από ποσοτικά δεδομένα επιτρέπει τη συλλογή απαντήσεων σε ανοικτά ερωτήματα προς τους φοιτητές σχετικά με τη συνεισφορά τους και την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας. Η πλατφόρμα iPeer εξασφαλίζει ανωνυμία, απρόσκοπτη και πιστοποιημένη πρόσβαση στα εργαλεία αξιολόγησης εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία των συλλεγόμενων δεδομένων (Panadero & Alqassab, 2019). Τα παραπάνω, ενισχύουν τη διαφάνεια της έρευνας αλλά και της εκπαιδευτικής δράσης καθώς η διαδικτυακή πλατφόρμα παρέχει στους συμμετέχοντες πρόσβαση στις αξιολογήσεις των συναδέλφων τους, σε χρόνο που καθορίζεται από τον διαχειριστή στο iPeer, π.χ. μετά το τέλος της περιόδου αξιολόγησης.

Ανάλυση δεδομένων

Στην έρευνα αξιοποιήθηκε μέθοδος δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Επιλέχθηκε κατάλληλο, καλά ενημερωμένο δείγμα, με εμπειρίες σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης από ομοτίμους. Είχε προηγηθεί χρήση παρόμοιας ρουμπρικής στο μάθημα ως εργαλείο αξιολόγησης, παρότι δεν είχε ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία, και οι φοιτητές συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά. Στην έρευνα αξιοποιήθηκε η μικτή μέθοδος, συνδυάζοντας ποσοτικό και ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, για να αξιοποιήσει τα πλεονεκτήματα και των δύο, για

τη διερεύνηση των σύνθετων φαινομένων της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους στο πλαίσιο διαδικτυακών ομαδικών δραστηριοτήτων. Επιχειρήθηκε η αποτύπωση και η συνδυαστική ανάλυση της αξιολόγησης από ομοτίμους και της αυτοαξιολόγησης. Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των αξιολογήσεων της ρουμπρίκας και των μετρήσεων συμμετοχής, με παράλληλη ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν περιλάμβαναν μετρήσεις σε παράγοντες, όπως το επίπεδο εμπλοκής, η ποιότητα της συνεισφοράς και η συνέπεια της συμμετοχής, τα οποία αναλύθηκαν στατιστικά χρησιμοποιώντας περιγραφική (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) και επαγωγική στατιστική (ανάλυση ANOVA και t-tests). Αυτές οι αναλύσεις βοηθούν στην αναγνώριση πρότυπων και σημαντικών διαφορών μεταξύ των διαφόρων ομάδων εντός του δείγματος. Τα ποιοτικά δεδομένα, από την άλλη πλευρά, περιλάμβαναν ανοιχτές ερωτήσεις που στόχευαν στη σύλληψη των αντιλήψεων και των εμπειριών των φοιτητών αναφορικά με την τεκμηρίωση των απαντήσεων τους. Ο ερευνητής διάβασε προσεκτικά τις τοποθετήσεις πολλές φορές, για να αποκομίσει πλήρη κατανόηση του περιεχομένου τους. Για την ανάλυση των ανοικτών σχολίων των φοιτητών, εφαρμόστηκε η μέθοδος της κωδικοποίησης (coding). Αυτή η διαδικασία περιλάμβανε την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση θεμάτων ή μοτίβων που εμφανίζονταν συχνά στις απαντήσεις, τα οποία οργανώθηκαν σε κωδικούς. Οι κωδικοί αυτοί ομαδοποιήθηκαν περαιτέρω σε κατηγορίες θεμάτων, προσφέροντας μια δομημένη προσέγγιση για την ερμηνεία των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ενσωμάτωση αυτών των τύπων δεδομένων καθοδηγήθηκε από τον ερευνητικό στόχο της αξιολόγησης και τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν και εμπλουτίζει τα ευρήματα, επιτρέποντας μια ολοκληρωμένη ερμηνεία της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης από ομοτίμους στη συνεργασία των φοιτητών και κατά συνέπεια στη μάθηση.

Αποτελέσματα

Ανάλυση και σχολιασμός ποσοτικών δεδομένων

Συνολικά 70 καταγραφές αξιολογήσεων εξήχθησαν από την πλατφόρμα iPeer. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η αποτύπωση των δεδομένων αυτών. Οι φοιτητές έχουν κωδικοποιηθεί, ώστε να αποτυπώνεται η ομάδα που συμμετέχουν (για παράδειγμα ο S2.3 είναι το τρίτο μέλος της ομάδας 2) και οι δείκτες αξιολογήσεις παρατίθενται ανά φοιτητή σε ζεύγη γραμμών του πίνακα. Στην πρώτη γραμμή κάθε ζεύγους παρουσιάζονται η αξιολόγηση που απέδωσαν ανά κριτήριο στον εαυτό τους, ενώ στην αμέσως επόμενη γραμμή ο μέσος όρος που τους απέδωσαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους αντίστοιχα. Τα κριτήρια αξιολόγησης αντιστοιχούν στις στήλες Q1-Q11 του πίνακα. Η προτελευταία στήλη (Σ) περιέχει το άθροισμα της αξιολόγησης ανά περίπτωση (με μέγιστο τις 33 μονάδες) της αυτό- και έτερο-αξιολόγησης και η τελευταία την απόκλιση μεταξύ τους σε απόλυτες τιμές αλλά και σε ποσοστιαία διαφορά.

Γενικά, οι μέσοι όροι των δύο τύπων αξιολογήσεων ανά κριτήριο συγκλίνουν με μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους. Υπάρχουν, ωστόσο, συγκεκριμένα κριτήρια με σημαντικές αποκλίσεις στις τιμές τους. Σε ορισμένα κριτήρια, όπως το Q1 και το Q4, οι διαφορές είναι ελάχιστες, δείχνοντας πως οι φοιτητές αξιολογούν τη συνεργασία τους σχεδόν με τον ίδιο τρόπο όπως οι ομότιμοι τους. Ωστόσο, υπάρχουν και κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία οι φοιτητές τείνουν να αυτοαξιολογούνται λίγο υψηλότερα ή χαμηλότερα σε σχέση με την ετεροαξιολόγηση, όπως στο Q3 και Q5. Αυτές οι διαφορές μπορεί να αποτυπώνουν τις διαφορές στην αντίληψη της συνεργασίας ή υποκειμενικές αξιολογήσεις.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα αξιολόγησης

| Φοιτητής | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Σ (33) | Απόκλιση |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|----------|
| S1.1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 29 | 3 |
| Ομάδα | 2 | 2,5 | 2,5 | 2,75 | 2 | 2,25 | 2,5 | 2 | 2,25 | 2,5 | 2,75 | 26 | (11,5%) |
| S1.2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 25 | 3,5 |
| Ομάδα | 1,5 | 1,5 | 2,25 | 1,75 | 2,25 | 1,75 | 1,5 | 2,5 | 2 | 2,5 | 2 | 21,5 | (16,3%) |
| S1.3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 24 | 1,25 |
| Ομάδα | 1,75 | 1,75 | 2,25 | 2,25 | 2 | 1,75 | 1,75 | 2 | 2,5 | 2,25 | 2,5 | 22,75 | (5,5%) |
| S1.4 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 26 | -3,5 |
| Ομάδα | 2,5 | 2,75 | 2,75 | 2,5 | 2,75 | 2,75 | 2,75 | 2,75 | 2,75 | 2,75 | 2,5 | 29,5 | (-11,9%) |
| S1.5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 22 | -3,75 |
| Ομάδα | 2,5 | 2,25 | 2,5 | 2,25 | 2,25 | 1,75 | 2 | 2,5 | 2,75 | 2,5 | 2,5 | 25,75 | (-14,6%) |
| S2.1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | 1 |
| Ομάδα | 3 | 3 | 2,8 | 3 | 3 | 2,4 | 2,8 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | (3,1%) |
| S2.2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 22 | -5,2 |
| Ομάδα | 2,2 | 2,2 | 2,2 | 2,6 | 2,6 | 2,2 | 2,4 | 2,6 | 3 | 2,6 | 2,6 | 27,2 | (-19,1%) |
| S2.3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | 8 |
| Ομάδα | 2 | 1,8 | 2,2 | 2,6 | 2,6 | 1,4 | 2 | 2,2 | 2,8 | 1,8 | 2,6 | 24 | (33,3%) |
| S2.4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | 4,8 |
| Ομάδα | 2,6 | 2,4 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,2 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,6 | 2,8 | 28,2 | (17%) |
| S2.5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 | -1 |
| Ομάδα | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | (-3%) |
| S2.6 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | 0 |
| Ομάδα | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | (0%) |
| S3.1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 31 | 0 |
| Ομάδα | 3 | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 | 3 | 3 | 31 | (0%) |
| S3.2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | 5 |
| Ομάδα | 3 | 2 | 2,5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2,5 | 3 | 3 | 28 | (17,9%) |
| S3.3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 29 | -1 |
| Ομάδα | 3 | 2,5 | 2,5 | 3 | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 | 2,5 | 2,5 | 3 | 30 | (-3,3%) |
| ΜΟ άτομο | 2,5 | 2,36 | 2,64 | 2,71 | 2,71 | 2,5 | 2,5 | 2,71 | 2,71 | 2,79 | 2,71 | 28,86 | 0,86 |
| ΜΟ ομάδα | 2,5 | 2,4 | 2,54 | 2,66 | 2,54 | 2,28 | 2,41 | 2,62 | 2,65 | 2,64 | 2,73 | 27,99 | (3,1%) |

Μελετώντας τα σύνολα των δύο τύπων αξιολόγησης, παρατηρούμε ότι οι δείκτες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης έχουν σημαντική απόκλιση για κάποιους φοιτητές, είτε θετικά είτε αρνητικά, ενώ σε άλλους τα αποτελέσματα είναι σχεδόν ταυτόσημα. Πολύ μικρές αποκλίσεις παρατηρούνται σε περιπτώσεις όπως του φοιτητή S1.1 στα κριτήρια Q1, Q8 και Q10, του φοιτητή S1.2 στα κριτήρια Q4, Q5 και Q10, και του φοιτητή S1.3 στα κριτήρια Q5, Q6 και Q10. Αντίθετα, μεγάλες αποκλίσεις σε μεμονωμένα κριτήρια εντοπίζονται σε περιπτώσεις όπως του φοιτητή S1.2 στα κριτήρια Q2 και Q6 και του φοιτητή S1.3 στο κριτήριο Q7. Από την άλλη πλευρά, σημαντικές αποκλίσεις παρατηρούνται στον S1.2 για τα κριτήρια Q2 και Q6, καθώς και στον S1.3 για το κριτήριο Q7. Αυτές οι διαφορές μπορεί να υποδηλώνουν διαφορετικές προσδοκίες ή αντιλήψεις για τη συνεργασία, είτε λόγω υποκειμενικών παραγόντων (π.χ. αυτοπεποίθηση, συναισθήματα κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας) είτε λόγω διαφορετικής αντίληψης των ομοτίμων για την πραγματική συμβολή του φοιτητή στην ομαδική δράση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός φοιτητών, όπως οι S2.6, S2.1, S2.5, S3.1 και S3.3, εμφανίζουν σχεδόν μηδενικές αποκλίσεις μεταξύ αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Αυτοί οι φοιτητές φαίνεται να είναι τα πιο δραστήρια μέλη των ομάδων τους, γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην κρίση τους και συνεργασία με τους υπόλοιπους. Αυτή η ομοιογένεια στις αξιολογήσεις αποτελεί ένδειξη ότι τα μέλη των ομάδων τους αναγνωρίζουν και εκτιμούν τη συμβολή των δραστηρίων μελών. Αντίθετα, ο S1.3, παρότι δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα δραστήριο μέλος της ομάδας του, έχει

μικρές αποκλίσεις μεταξύ των δύο τύπων αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι είτε η συνεργασία του ήταν συνεπής με τις προσδοκίες της ομάδας, είτε ότι οι ομότιμοι του τον αξιολογούν με παρόμοιο τρόπο, παρά την μικρότερη συμμετοχή του. Συνολικά, οι ομάδες 2 και 3 φαίνεται να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συνεργασίας, με περιορισμένες αποκλίσεις μεταξύ των δύο τύπων αξιολόγησης σε κάποια μέλη τους.

Ίσως οι φοιτητές αυτών των ομάδων έχουν αναπτύξει δεσμούς και λειτουργήσαν με ομαδικότητα, κάτι που αντικατοπτρίζεται στους δείκτες αξιολόγησης. Μελετώντας τα στοιχεία του Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι τα μέλη της ομάδας 1 φαίνεται ότι επέδειξαν σχετικά χαμηλότερα επίπεδα συνεργασίας σε σχέση με τις άλλες ομάδες, σύμφωνα με τις δικές τους εκτιμήσεις, αλλά με μικρότερες αποκλίσεις στις αξιολογήσεις. Ωστόσο, οι αποκλίσεις μεταξύ των δύο δεικτών είναι μικρότερες, που μπορεί να υποδηλώνουν μια σχετική συνέπεια στην αντίληψη της συνεργασίας εντός της ομάδας.

Οι φοιτητές S1.2, S2.4, S3.2 και ιδιαίτερα ο S2.3 εμφάνισαν σημαντική απόκλιση στις αυτοαξιολογήσεις τους σε σχέση με εκείνες της ομάδας (μεγαλύτερη του 15%), με υψηλές τιμές στον δείκτη αυτοαξιολόγησης. Οι υψηλές τιμές στις αυτοαξιολογήσεις αυτών των φοιτητών μπορεί να αντανακλούν μια μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες ή την αίσθηση ότι η προσωπική τους συνεισφορά ήταν σημαντικότερη από ό,τι αναγνώρισαν οι υπόλοιποι της ομάδας. Οι συγκεκριμένες αποκλίσεις ενδέχεται να υποδηλώνουν είτε υπερβολική αυτοπεποίθηση, είτε διαφορετικές προσδοκίες για τη συνεργασία. Αντίθετα, οι φοιτητές S1.4, S1.5 και S2.2 ήταν ιδιαίτερα αυστηροί στην προσωπική τους αποτίμηση σε σύγκριση με την θετικότερη αποτίμηση της ομάδας. Αυτή η τάση μπορεί να αντικατοπτρίζει ταπεινότητα ή αυξημένη αυτοκριτική από την πλευρά αυτών των φοιτητών, οι οποίοι ίσως νιώθουν ότι δεν κατάφεραν να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, παρά το γεγονός ότι οι συνάδελφοί τους είχαν πιο θετική εικόνα για τη συμβολή τους. Γενικότερα, αυτές οι αποκλίσεις, τόσο προς τα πάνω όσο και προς τα κάτω, προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα εικόνα για τις δυναμικές της συνεργασίας στις ομάδες. Φαίνεται ότι η αντίληψη της συνεργασίας διαμορφώνεται όχι μόνο από τις προσωπικές εμπειρίες, αλλά και από το πώς τα μέλη κάθε ομάδας εκλαμβάνουν και αξιολογούν τη συμβολή των άλλων. Οι υψηλές αποκλίσεις μπορεί να αντανακλούν τη διαφοροποιημένη αντίληψη της συμμετοχής, ενώ οι χαμηλές αποκλίσεις υποδηλώνουν μεγαλύτερη συνοχή στην αξιολόγηση της ομαδικής συνεργασίας.

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι διαφορές μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης είναι στατιστικά σημαντικές, πραγματοποιήθηκε ανάλυση t-test ανά κριτήριο, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποτίμηση των δύο δεικτών, για τα 11 κριτήρια ($p > 0.05$). Οι φοιτητές φαίνεται να αξιολογούν τη συνεργασία τους στις ομάδες με παρόμοιο τρόπο τόσο στην αυτοαξιολόγηση όσο και στην αξιολόγηση ομοτίμων, δείχνοντας συνέπεια στην αντίληψη της συνεργασίας τους στις δύο μορφές αξιολόγησης και οι αποκλίσεις που παρατηρήθηκαν δεν οφείλονται σε συστηματικές διαφορές, αλλά πιθανώς σε τυχαίες διακυμάνσεις.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα t-test ανά κριτήριο

| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|---------------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| t-stat | -.01800 | -.19228 | .68505 | .30920 | 1.0773 | .97708 | .39358 | .60752 | .40628 | .96892 | -.12008 |
| p-val | .98577 | .84921 | .50116 | .75974 | .29162 | .33795 | .69734 | .54909 | .68841 | .34184 | .90551 |

Πίνακας 5. Πίνακας συσχετίσεων δεικτών αξιολόγησης ομοτίμων

| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 |
|-----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Q1 | 1.0000 | 0.7789 | 0.7176 | 0.8465 | 0.5818 | 0.6959 | 0.7403 | 0.7947 | 0.5123 | 0.7274 | 0.8767 |
| Q2 | | 1.0000 | 0.8329 | 0.7324 | 0.6585 | 0.8953 | 0.8903 | 0.6259 | 0.5369 | 0.7048 | 0.7196 |
| Q3 | | | 1.0000 | 0.5663 | 0.6106 | 0.7737 | 0.7710 | 0.6591 | 0.4894 | 0.7207 | 0.5873 |
| Q4 | | | | 1.0000 | 0.4884 | 0.6375 | 0.7619 | 0.5344 | 0.4862 | 0.5355 | 0.9752 |
| Q5 | | | | | 1.0000 | 0.6041 | 0.7938 | 0.5386 | 0.6560 | 0.3168 | 0.4460 |
| Q6 | | | | | | 1.0000 | 0.8275 | 0.6631 | 0.3483 | 0.7748 | 0.6094 |
| Q7 | | | | | | | 1.0000 | 0.4853 | 0.5563 | 0.5234 | 0.7312 |
| Q8 | | | | | | | | 1.0000 | 0.4529 | 0.8613 | 0.5293 |
| Q9 | | | | | | | | | 1.0000 | 0.2557 | 0.4618 |
| Q10 | | | | | | | | | | 1.0000 | 0.5529 |
| Q11 | | | | | | | | | | | 1.0000 |

Αντίστοιχα, η ανάλυση συσχετίσεων στην αξιολόγηση ομοτίμων (Πίνακας 5) δείχνει αρκετές ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών κριτηρίων. Συγκεκριμένα, οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων Q1 και Q4 ($r = 0.847$), Q2 και Q6 ($r = 0.895$), καθώς και Q4, Q11 ($r = 0.975$) δείχνουν ότι οι φοιτητές τείνουν να αξιολογούν θετικά πολλαπλά κριτήρια, όταν αξιολογούν τους ομοτίμους τους, δηλαδή όταν ένας φοιτητής αξιολογεί θετικά την απόδοση ενός ομοτίμου σε ένα κριτήριο, είναι πιθανό να δώσει υψηλές βαθμολογίες και σε άλλα συναφή κριτήρια. Η συνέπεια στις ετεροαξιολογήσεις καταδεικνύει ότι οι φοιτητές τείνουν να αξιολογούν με συνέπεια και θετικά τόσο τον εαυτό τους όσο και τους ομοτίμους τους όσον αφορά τη συνεργασία. Η συνέπεια στις αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις υποδηλώνει μια συνολικά θετική αντίληψη της συνεργασίας στις ομάδες, ενισχύοντας την αξιοπιστία και εγκυρότητα αυτών των αξιολογήσεων ως μέτρο συνεργασίας. Συνεπώς, οι φοιτητές και οι ομοτίμοί τους αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο τις δεξιότητες συνεργασίας, ενισχύοντας την αξιοπιστία των αξιολογήσεων, καθώς δεν υπάρχει σημαντική απόκλιση στις αντιλήψεις τους. Αυτή η συνέπεια μεταξύ των δύο δεικτών αξιολόγησης επιβεβαιώνει την εγκυρότητα της αποτύπωσης των μετρήσεων της συνεργασίας εντός των ομάδων.

Ανάλυση και σχολιασμός ποιοτικών δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εκτός από τους αριθμητικούς δείκτες στη ρουμπρίκα αξιολόγησης, συλλέχθηκαν και ανοικτά σχόλια των φοιτητών στα ερωτήματα της ρουμπρίκας που αφορούν την αυτοαξιολόγηση και την αξιολόγηση ομοτίμων σχετικά με τη συνεργασία στις ομάδες τους. Οι φοιτητές κλήθηκαν να σχολιάσουν και να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους για κάθε ένα από τα 11 κριτήρια αξιολόγησης της συνεργασίας. Αφού διαβάστηκαν προσεκτικά όλα τα σχόλια, για να κατανοηθεί το περιεχόμενό τους και να εντοπιστούν τα κύρια θέματα, δημιουργήθηκαν κωδικοί σε φράσεις ή λέξεις που επαναλαμβάνονταν ή θεωρούνταν σημαντικές, όπως για παράδειγμα "συνεργατικός", "συνεπής" και "θετική στάση". Τα σχόλια των φοιτητών αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής κωδικοποίησης, όπου φράσεις και λέξεις που εμφανίζονταν συχνά ή θεωρούνταν σημαντικές, όπως "συνεργατικός", "συνεπής" και "θετική στάση", καταχωρήθηκαν σε αντίστοιχους κωδικούς. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε τη διαμόρφωση ευρύτερων θεμάτων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 6, ο οποίος περιέχει και ενδεικτικά παραδείγματα σχολίων.

Πίνακας 6. Κωδικοποίηση σχολίων

| Θέμα | Κωδικοί | Ενδεικτικό σχόλιο |
|---------------------------------------|------------------------|---|
| Συνεργασία και Ομαδική Εργασία | Συνεργασία | "Υπήρξε συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας για την επίτευξη των στόχων." "Διατήρησε σταθερή συνεργασία καθ' όλη τη διάρκεια του έργου." |
| | Αλληλεπίδραση | "Γενική αλληλεπίδραση και θετική στάση προς το έργο και τα μέλη της ομάδας." "Συμμετείχε σε όλες τις συζητήσεις με εποικοδομητικές προτάσεις." |
| | Ομαδικότητα | "Συμμετείχε στο έργο όσο κάθε άλλο μέλος της ομάδας και έδειξε ομαδικό πνεύμα." "Υποστήριξε ενεργά την ομάδα με αίσθημα ομαδικότητας." |
| Συνέπεια και Συμμετοχή | Συνέπεια | "Συνέπεια στις συναντήσεις και όχι μόνο στις τοπικές ώρες εργασίας." "Δεν έχασε καμία προθεσμία και πάντα ολοκλήρωνε το έργο εγκαίρως." |
| | Συμμετοχή | "Συμμετείχε ενεργά στις εργασίες και ήταν παρών σε όλες τις συναντήσεις." "Συνέβαλε ενεργά σε όλα τα στάδια της εργασίας." |
| | Προσπάθεια και βοήθεια | "Προσπάθεια και βοήθεια στην ομάδα για την ολοκλήρωση των στόχων." "Παρείχε βοήθεια στους συναδέλφους του όποτε χρειαζόταν." |
| Θετική Στάση και Σεβασμός | Θετική στάση | "Κράτησε θετική διάθεση ακόμα και στις πιο δύσκολες στιγμές." "Είχε θετική στάση και βοήθησε στην επίλυση προβλημάτων με θετική σκέψη." |
| | Σεβασμός | "Αντιμετώπιζε τις απόψεις των άλλων με σεβασμό και κατανόηση." "Δείχνει σεβασμό προς τα άλλα μέλη της ομάδας και τις απόψεις τους." |
| Εστίαση και Αποτελεσματικότητα | Εστίαση στο έργο | "Προσπάθησε να κρατήσει το έργο εντός χρονοδιαγράμματος." "Εστιασμένος στο έργο και δεν άφησε την δουλειά του ανεκπλήρωτη." |
| | Αποτελεσματικότητα | "Ολοκλήρωσε επαρκώς το έργο που είχε ανατεθεί σε αυτόν." "Διασφάλισε την επιτυχή ολοκλήρωση των εργασιών με ακρίβεια και οργάνωση." |

Η ανάλυση των ανοικτών σχολίων, με βάση και τα κριτήρια αξιολόγησης της ρουμπρίκας, αποκάλυψε ότι οι κύριες περιοχές ενδιαφέροντος στις αξιολογήσεις επικεντρώθηκαν εκτός από τη συνεργασία και την ομαδική εργασία, σε παράγοντες, όπως η συνέπεια και η συμμετοχή, η θετική στάση και ο σεβασμός, καθώς και η εστίαση στο έργο και η αποτελεσματικότητα. Τα ανοιχτά σχόλια προσφέρουν πρόσθετη πληροφορία που εμπλουτίζει την ποσοτική αξιολόγηση της συνεργασίας. Ενώ οι αριθμητικοί δείκτες δίνουν μια γενική εικόνα, τα σχόλια επιτρέπουν να αναδειχθούν συγκεκριμένες πτυχές της συνεργασίας, όπως οι προσωπικές αλληλεπιδράσεις και η συνεισφορά κάθε μέλους. Οι φοιτητές, με βάση τα αναφερόμενα σχόλια, εκτιμούν ιδιαίτερα τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Επιπλέον, η συνέπεια στις συναντήσεις και η ενεργή συμμετοχή αναδείχθηκαν ως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση των ομαδικών στόχων. Τα σχόλια σχετικά με τη θετική στάση και τον σεβασμό προς τους άλλους

υποδηλώνουν την αξία που προσδίδουν οι φοιτητές σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας που εμπνέει το αλληλοσεβασμό και την εμπιστοσύνη. Τέλος, η εστίαση στο έργο και η αποτελεσματικότητα θεωρούνται κρίσιμες για την επίτευξη των στόχων της ομάδας, με τους φοιτητές να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν την ολοκλήρωση των ανατεθειμένων καθηκόντων.

Από την κωδικοποίηση των σχολίων προκύπτει ότι, παρότι η πλειονότητα των αναφορών εστιάζει στη θετική συμβολή και τη συνέπεια στην ομαδική εργασία, υπήρξαν και αρνητικά σχόλια που αφορούσαν δυσκολίες στη συνεργασία, ενδεχομένως προβλήματα επικοινωνίας ή καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση του έργου. Τα αρνητικά σχόλια που αναφέρθηκαν αφορούσαν κυρίως προβλήματα επικοινωνίας και καθυστερήσεις, υποδεικνύοντας ότι ορισμένες ομάδες αντιμετώπισαν δυσκολίες στη διαχείριση του έργου τους.

Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύουν την ανάγκη παρεμβάσεων συντονισμού και οργάνωσης, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των ομαδικών εργασιών. Συνολικά, τα σχόλια δείχνουν ότι οι φοιτητές έχουν μια ολοκληρωμένη και θετική αντίληψη της συνεργασίας, αποτιμώντας την τόσο σε επίπεδο συνεισφοράς όσο και σε επίπεδο ομαδικότητας. Η ανάλυση των σχολίων αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας, της συνέπειας, της θετικής στάσης και της συμβολής ως βασικά στοιχεία που συμβάλλουν στην επιτυχή λειτουργία της ομάδας.

Συμπεράσματα

Στην έρευνα αυτή τονίζεται η σημασία της χρήσης δράσεων αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης ομοτίμων στα ακαδημαϊκά μαθήματα για την αποτίμηση της συνεργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές αξιολογούν θετικά την εργασία σε ομάδες, αναδεικνύοντας ότι οι δύο μορφές αξιολόγησης μπορούν να είναι αξιόπιστες για την αποτίμηση της συνεργασίας (Seifert & Feliks, 2019). Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον βαθμό συμφωνίας μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης της συνεργασίας των φοιτητών στις ομάδες σχετικά με τα κριτήρια συνεργασίας στις ομάδες. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι φοιτητές αξιολογούν με συνέπεια τη συνεργασία τους μεταξύ των δύο τύπων αξιολόγησης. Αυτή η συμφωνία υποδηλώνει ότι οι δύο μορφές αξιολόγησης είναι αξιόπιστες για τη μέτρηση της συνεργασίας και έγκυρες (Seifert & Feliks, 2019), προσδίδοντας αξία στη χρήση των εργαλείων αξιολόγησης, ενισχύοντας την εφαρμογή τους σε ακαδημαϊκές δράσεις. Η συνέπεια στις αξιολογήσεις μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι φοιτητές έχουν μια συνολικά θετική αντίληψη της συνεργασίας και της συνεισφοράς στην ομάδα, η οποία αντικατοπτρίζεται τόσο στην αυτοαντίληψή τους όσο και στην αξιολόγηση των ομοτίμων τους. Επιπλέον, οι φοιτητές φαίνεται να αναδεικνύουν την αξία των ιδίων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών ως σημαντικών στην ομαδική εργασία (Dutta et al., 2023). Σχόλια που επαναλαμβάνονται συχνά περιλαμβάνουν τη συνεργατικότητα, τη συνέπεια, την ενεργή συμμετοχή και τη θετική στάση. Αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούνται κρίσιμα για την επιτυχή ολοκλήρωση των ομαδικών στόχων και είναι κοινά σημεία αναφοράς στις αξιολογήσεις των φοιτητών (Davies, 2009· Planas-Lladó et al., 2014· Iacob & Faily, 2019· Adesina et al., 2023· Hasan et al., 2023).

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι φοιτητές της έρευνας τείνουν να έχουν συνεπή κριτήρια, όταν αξιολογούν τη συνεργασία στις ομάδες τους. Οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων αποκαλύπτουν ότι οι φοιτητές που αναγνωρίζουν θετικές συμπεριφορές σε ένα κριτήριο, συχνά αναγνωρίζουν παρόμοιες θετικές ιδιότητες και σε άλλα κριτήρια. Για παράδειγμα, φοιτητές που αναφέρουν υψηλή συνεργατικότητα ενός μέλους της ομάδας, τείνουν επίσης να εκτιμούν τη συνέπεια και την ενεργή συμμετοχή του. Η συνέπεια αυτή μπορεί να αποδοθεί στην αναγνώριση της θετικής

στάσης και της παρουσίας δεξιοτήτων συνεργασίας, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχία των ομαδικών εργασιών. Αναδεικνύεται, λοιπόν, πως οι φοιτητές διαθέτουν μια κοινή βάση αξιολόγησης των χαρακτηριστικών που θεωρούν κρίσιμα για την ομαλή και αποδοτική συνεργασία. Καθώς η ομαδική εργασία απαιτεί αποτελεσματική επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συντονισμό, οι φοιτητές φαίνεται να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τα χαρακτηριστικά αυτά στα μέλη των ομάδων τους. Αυτή η συνέπεια στην αξιολόγηση υποστηρίζεται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και της ομαδικότητας στην εκπαίδευση (Davies, 2009). Η αξιολόγηση από ομοτίμους, επιτρέπει στους φοιτητές να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τις δεξιότητες συνεργασίας των συναδέλφων τους (Sridharan et al., 2018· Havard et al., 2023· Loureiro & Gomes 2023). Επιπλέον, η αξιολόγηση αυτή βοηθά τους φοιτητές να εντοπίζουν όχι μόνο θετικές αλλά και περιοχές που χρήζουν βελτίωσης, ενισχύοντας την αυτογνωσία τους. Μια τέτοια διαδικασία όχι μόνο ενισχύει την αξιοπιστία των αξιολογήσεων αλλά και προάγει την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης (Davies, 2009· Planas-Lladó et al., 2021). Οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων συνεργασίας στις αυτοαξιολογήσεις και ετεροαξιολογήσεις αντικατοπτρίζουν τη θετική αντίληψη των φοιτητών για τις ομαδικές εργασίες και τη συνεργασία τους σε αυτές. Αυτό υποστηρίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης συνεργατικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς και τη χρήση εργαλείων αξιολόγησης από ομοτίμους για την ενίσχυση της ανάπτυξης σημαντικών δεξιοτήτων συνεργασίας και την προώθηση ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Planas-Lladó et al., 2014· Sridharan et al., 2018· Adesina et al., 2023· Loureiro & Gomes 2023).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τους κύριους παράγοντες που εκτιμούν οι φοιτητές στις συνεργατικές ομαδικές εργασίες και πώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την αντίληψή τους για την ομαδική συνεργασία. Η ανάλυση των ανοικτών σχολίων των φοιτητών αποκαλύπτει ότι η συνεργασία, η συνέπεια, η ενεργή συμμετοχή και οι γνώσεις είναι κρίσιμες παράμετροι που διαμορφώνουν την εμπειρία τους στις ομαδικές εργασίες, ενώ αναφέρθηκαν και δυσκολίες, κυρίως σχετικά με την επικοινωνία και την κατανομή εργασιών, όπως σε και προηγούμενες έρευνες (Sridharan & Boud, 2019). Η συνεργασία αναδεικνύεται ως η κεντρική αξία στις ομαδικές εργασίες, όπως φαίνεται από τα σχόλια των φοιτητών που εκτιμούν την ικανότητα των μελών να δουλεύουν αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων. Στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η συνεργασία συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη και η συναισθηματική νοημοσύνη (Johnson & Johnson, 2009). Ακόμη, οι αναφορές για συνέπεια στις συναντήσεις και στις υποχρεώσεις δείχνουν ότι οι φοιτητές θεωρούν την αξιοπιστία και τη συνέπεια απαραίτητα στοιχεία για την ομαλή λειτουργία της ομάδας. Η συνέπεια ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας και εξασφαλίζει ότι οι εργασίες ολοκληρώνονται εγκαίρως και ποιοτικά (Tucker et al., 2009· Havard et al., 2023). Η ενεργή συμμετοχή και η θετική συνεισφορά είναι, επίσης, βασικά στοιχεία που αναγνωρίζονται στις ομαδικές εργασίες. Οι φοιτητές εκτιμούν τα μέλη που συμμετέχουν ενεργά και δείχνουν προθυμία να συνεισφέρουν στην εργασία της ομάδας (Dutta et al., 2023). Η ενεργή συμμετοχή προωθεί την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή ιδεών, δημιουργώντας ένα δυναμικό και υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας με μέλη που δεσμεύονται στον κοινό σκοπό (Strom & Strom, 2011· Weaver & Esposto, 2012· Planas-Lladó et al., 2021· Liu & Feng, 2023· Hasan et al., 2023).

Συνολικά, η έρευνα αυτή υποστηρίζει την ενσωμάτωση της εργασίας σε ομάδες και των μεθόδων αξιολόγησης από ομοτίμους και αυτοαξιολόγησης στην εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη σημαντικών προσωπικών και επαγγελματικών και δεξιοτήτων, όπως έδειξε και η έρευνα του Davies (2009). Η χρήση αυτών των μεθόδων όχι μόνο προάγει την κριτική σκέψη και την αυτογνωσία, αλλά και συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που ενισχύει τη συνεργασία και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων. Οι συνθήκες διεξαγωγής της δράσης δεν επέτρεψαν τη λήψη

ανατροφοδότησης για τη διαδικασία αξιολόγησης από τους συμμετέχοντες. Η ανατροφοδότηση αυτή θα ενίσχυε την κατανόηση της εμπειρίας των φοιτητών κατά τη διαδικασία αξιολόγησης και τη δυνατότητα ανίχνευσης των παραγόντων που επηρεάζουν την αντίληψή τους για τη συνεργασία. Σε επόμενη φάση, σχεδιάζεται η επανάληψη της δράσης με περισσότερες φάσεις αξιολόγησης στις ομάδες και η ανατροφοδότηση μέσω συνεντεύξεων μελών. Η προσέγγιση αυτή θα οδηγήσει στην ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των ομάδων και της αλληλεπίδρασης των μελών. Η ανατροφοδότηση θα επιτρέψει την περαιτέρω βελτίωση των διαδικασιών αξιολόγησης και την ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας των φοιτητών. Η λήψη ανατροφοδότησης μέσα από τη φωνή των ίδιων των φοιτητών είναι κρίσιμη για την κατανόηση των δυσκολιών αλλά και των παραγόντων που οδηγούν στην επιτυχή ομαδική εργασία, βελτιώνοντας τη συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, η έρευνα περιορίζεται από το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος, το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλων των φοιτητών ή διαφορετικών επιστημονικών κλάδων. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκταθούν σε μεγαλύτερα και διαφορετικά δείγματα, για να εξετάσουν περαιτέρω την επίδραση της ανατροφοδότησης στην αυτοαξιολόγηση και την ετεροαξιολόγηση, καθώς και την ανάπτυξη και εφαρμογή τεχνολογικών εργαλείων που υποστηρίζουν αυτές τις διαδικασίες.

Αναφορές

- Adachi, C., Tai, J. H.-M., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306.
- Adesina, O. O., Adesina, O. A., Adelopo, I., & Afrifa, G. A. (2023). Managing group work: The impact of peer assessment on student engagement. *Accounting Education*, 32(1), 90-113.
- Aldraiweesh, A., & Alturki, U. (2023). Exploring factors influencing the acceptance of e-learning and students' cooperation skills in higher education. *Sustainability*, 15(12), 9363.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.
- Dawson, P. (2015). Assessment rubrics: Towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42, 347-360.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a Form of Assessment: Common Problems and Recommended Solutions. *Higher Education*, 58(4), 563-584.
- Dutta, S., Zhang, Y., & Tsang, D. C. W. (2023). Enhancing students' engagement and learning through peer assessment in group projects. *Journal of Educational Research and Reviews*, 11(6), 93-104.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Gransberg, D. (2010). Quantifying the impact of peer evaluations on student team project grading. *International Journal of Construction Education and Research*, 6(1), 3-17.
- Havard, B., Podsiad, M., & Valaitis, K. (2023). Peer Assessment Collaboration Evaluation: An innovative assessment tool for online learning environments. *TechTrends*, 67(1), 331-341.
- Hasan, R., Hussain, S., Malik, M. H., & Akhtar, N. (2023). Group Work Assessment: Assessing Peer Assessment at Global College of Engineering and Technology. *SHS Web of Conferences*, 156, 02001.
- Iacob, C., & Faily, S. (2019). Exploring the gap between the student expectations and the reality of teamwork in undergraduate software engineering group projects. *Journal of Systems and Software*, 157, 110393.
- Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4/5), 369-385.
- Jin, X. (2012). A comparative study of effectiveness of peer assessment of individuals' contributions to group projects in undergraduate constructions management core units. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 577-589.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Lan, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656.
- Liu, H., & Feng, Y. (2023). Factors influencing unfair behavior in peer assessment: Evidence from a situational experiment. *Proceedings of the 2023 Conference on New Methods in Distributed Machine Ethics* (pp. 1-22).

- Loureiro, P., & Gomes, M. J. (2023). Online Peer Assessment for Learning: Findings from Higher Education Students. *Educational Sciences*, 13(253), 1-19.
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation, and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278.
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Fraguell, R. M., Arbat, G., Pujol, J., Roura-Pascual, N., Suñol, J. J., et al. (2014). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 39(5), 592-610.
- Planas-Lladó, A., Feliu, L., Arbat, G., Pujol, J., Suñol, J. J., Castro, F., & Martí, C. (2021). An analysis of teamwork based on self and peer evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 191-207.
- Riebe, L., Girardi, A., & Whitsed, C. (2016). A systematic literature review of teamwork pedagogy in higher education. *Small Group Research*, 47(6), 619-664.
- Seifert, T., & Feliks, O. (2019). Online self-assessment and peer-assessment as a tool to enhance student-teachers' assessment skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 169-185.
- Sergi, M. (2007). Evaluating short-term and long-term peer assessment of student teamwork. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 1(1), 41-58.
- Sridharan, B., Tai, J., & Boud, D. (2018). Does the use of summative peer assessment in collaborative group work inhibit good judgement? *Higher Education*, 77, 853-870.
- Sridharan, B., & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 894-909.
- Strom, P. S., & Strom, R. D. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17(4), 233-251.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54.
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.
- Tucker, R., Fermelis, J., & Palmer, S. (2009). Designing, implementing and evaluating a self and-peer assessment tool for e-learning environments. *E-learning technologies and evidence-based assessment approaches* (pp. 170-194). IGI Global.
- University of Wisconsin (2023). *Discussion, Teamwork, and Group Work Rubrics*. Retrieved 5th January 2023, from <https://www.uwstout.edu/academics/online-distance-education/online-professional-development/educational-resources-rubrics/creating-and-using-rubrics-assessment#DiscussionTeamworkGroupWorkRubrics>
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81, 123-132.
- Weaver, D., & Esposito, E. (2012). Peer assessment as a method of improving student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(7), 805-816.