



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ  
ΑΝΟΙΚΤΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ  
ΤΟΥΣ**

**ΠΕΛΑΓΙΑ ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
Δρ. ΜΙΧΑΛΗΣ ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ**

**ΛΕΥΚΩΣΙΑ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2012**



**Διερεύνηση των Αντιλήψεων Φοιτητών Ανοικτού εξ Αποστάσεως  
Πανεπιστημίου για την Αξιολόγησή τους**

**Πελαγία Σιδηροπούλου**

Υποβλήθηκε στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου  
στα πλαίσια του μαθήματος ΕΠΑ 701  
Διατριβή Μάστερ

Λευκωσία, Κύπρος

Νοέμβριος, 2012

### ***Σύνθεση Επιτροπής Κρίσης***

***Πρόεδρος:*** Καθηγητής Πέτρος Πασιαρδής  
Α.Υ. Προγράμματος ΕΠΑ ΑΠΚυ .....

***Επιβλέπων:*** Δρ. Μιχάλης Μιχαηλίδης  
Μέλος ΣΕΠ ΑΠΚυ.....

***Τρίτο μέλος:*** Δρ. Μαρία Γραβάνη  
Μέλος ΔΕΠ ΑΠΚυ.....

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ

---

- ΑΕΙ:** Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
- ΑεξΑΕ:** Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
- ΑΠΚυ:** Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- ΑΤΕΙ:** Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
- ΔΑ:** Διαμορφωτική αξιολόγηση
- ΕΑΠ:** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- ΕΛΠΟΑ:** Προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΑΠΚυ «Σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό».
- ΕΠΑ:** Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΑΠΚυ «Επιστήμες της αγωγής»
- ΤΑ:** Τελική αξιολόγηση

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Η αξιολόγηση των φοιτητών είναι μια σημαντική διαδικασία του πυρήνα των σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάλογα με το σκοπό που επιτελεί διακρίνεται: α) στην τελική, όταν έμφαση δίνεται στη μέτρηση της επίδοσης του φοιτητή και β) στη διαμορφωτική, όταν έμφαση δίνεται στην υποστήριξη της μάθησης. Οι αντιλήψεις των φοιτητών είναι ένας σημαντικός τομέας της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς αποδείχτηκε ότι δύνανται να επηρεάσουν σημαντικούς παράγοντες της μάθησης. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών, η κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης είναι αυτή που υποστηρίζει τη μάθησή τους, είναι ευχάριστη, εποικοδομητική, φέρει χαρακτηριστικά εγκυρότητας, αξιοπιστίας και εντιμότητας, είναι παράγοντας βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας, καθιστά φοιτητές και καθηγητές υπεύθυνους για τη μαθησιακή διαδικασία. Στα περιβάλλοντα ΑεξΑΕ και ειδικότερα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών το είδος της αξιολόγησης που τείνει να φέρει μερικά από τα προαναφερθέντα στοιχεία, με τη μορφή εκπόνησης γραπτών εργασιών, οι οποίες βαθμολογούνται. Το συγκεκριμένο μοντέλο της αξιολόγησης στην ΑεξΑΕ τριτοβάθμια εκπαίδευση, ολοκληρώνεται με τις τελικές γραπτές εξετάσεις στο τέλος της θεματικής ενότητας.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους μέσω δοκιμασμένου από τη βιβλιογραφία ερωτηματολογίου, το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Στο δείγμα των φοιτητών συμμετείχαν προπτυχιακοί φοιτητές του προγράμματος «Σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό» και μεταπτυχιακοί του προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του ΑΠΚυ. Όπως προέκυψε από την έρευνα, το δείγμα των φοιτητών στην ΑεξΑΕ έτεινε να έχει θετικές αντιλήψεις για την αξιολόγησή του. Συμφώνησε ότι είναι ευχάριστη, αποτελεί παράγοντα βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας, είναι μορφή λογοδοσίας, ενώ διαφώνησε με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση είναι αχρείαστη για τη μάθηση. Αυτές οι αντιλήψεις, τείνουν να σκιαγραφήσουν αμυδρά το περίγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης και λιγότερο της τελικής. Οι φοιτητές επέλεξαν σε μεγαλύτερο ποσοστό πτυχές της αξιολόγησης από την οποία

έχουν βιωματική εμπειρία, ενώ αγνόησαν πτυχές που δεν γνωρίζουν, όπως η ετεροαξιολόγηση. Βρέθηκε ότι ευχάριστες πτυχές της αξιολόγησης είναι η προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του φοιτητή από τον καθηγητή και η επικοινωνία μαζί του. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων κυρίαρχων αντιλήψεων της αξιολόγησης (ευχάριστης, παράγοντα βελτίωσης, λογοδοσίας και αχρείαστης). Το συνολικό δείγμα επέλεξε ως κυρίαρχες αντιλήψεις τη γραπτή εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες, τη βαθμολόγηση και τη λογοδοσία. Αυτές οι αντιλήψεις συμπίπτουν με την περιγραφή της τελικής αξιολόγησης στο τέλος της θεματικής ενότητας. Αρνητικές αντιλήψεις της αξιολόγησης συσχετίστηκαν με την πτυχή της αξιολόγησης ως γραπτής εξέτασης.

Αναφορικά με τις επιπτώσεις της έρευνας στη βιβλιογραφία, η συμβολή της είναι σημαντική, καθώς οι αντιλήψεις φοιτητών ΑεξΑΕ για την αξιολόγησή τους δεν έχουν ακόμη διερευνηθεί σε βάθος. Τα ευρήματα που προέκυψαν έρχονται σε κάποια σημεία σε αντίθεση με τις αντίστοιχες αντιλήψεις των φοιτητών στα συμβατικά πανεπιστήμια. Οι θετικές αντιλήψεις των φοιτητών συνδέονται με ευρύτερη εφαρμογή διαμορφωτικών διεργασιών στην αξιολόγηση, χρήσης κριτηρίων, αξιοποίησης λογισμικών εικονικής αξιολόγησης και επικοινωνίας. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η εμπλοκή των φοιτητών στην αξιολογητική διαδικασία, με συνεχή επιμόρφωση-κατάρτιση των εμπλεκόμενων μερών και συνεχή αξιολόγηση των νέων εμπειριών.

## ABSTRACT

---

Student assessment in higher education is a crucial factor of the educational process. There is a distinction in the research literature between: a) formative assessment which is mainly intended to facilitate student learning, by providing them with high quality feedback, and b) summative, intended to identify how much has been learnt. Students' conceptions of assessment is an important domain of assessment research. There is evidence that students' quality of learning is influenced by their perceptions of such educational experiences. Students endorse positive perceptions for the assessment process when considered to be pleasant, constructive, reliable, valid, authentic, accurate, and to underpin learning and teaching. Open, long distance higher education institutions offer an alternative choice for the adult student to overcome the barriers set by conventional tertiary education systems. An assessment model common to open distance learning environments is broadly implemented at the Hellenic Open University and the Open University of Cyprus (OUC). This model includes written assignments (essays) marked and commented by the professor and summative written examinations at the end of each module.

The current study investigated students' conceptions of assessment by using a published questionnaire, adapted for this purpose in the Greek language. The sample studied consisted of the students in the undergraduate OUC program "Greek Civilization Studies" and of the postgraduate OUC program "Education Sciences". The present research shed light on the positive aspect of the OUC students' conceptions of assessment. Students considered assessment as pleasant, and as a learning and teaching improvement factor, which renders both students and professors accountable. They disagreed with statements that described assessment as irrelevant to their learning. These perceptions tend to describe notions of formative rather than summative assessment. Students declared and recognized assessment facets common and familiar to them through experience and practice, as implemented in their studies. They seemed to ignore facets unknown to them, for instance peer assessment. Student supervision and communication with the professor are considered to be positive elements of the

assessment process. Statistically significant relationships were found among the four main students' conceptions of assessment (pleasant, improvement factor, accountability factor and irrelevant). In addition, the students' sample declared that they highly considered assessment as a written exam, an important factor for accountability, described as a rather negative experience.

The present study contributes to the scientific body of knowledge by investigating students' conceptions of assessment at an open, long distance learning tertiary institution. The literature in this context is not vast and it is yet to be extended. Findings were not always consistent with findings in conventional tertiary settings. Practical implications concerning the development of students' positive conceptions include broader adoption of more modern formative assessment processes. Virtual reality assessments, and synchronous and asynchronous communication environments can be used further in their full potential. Involving students into their own assessment by implementing self-assessment, peer assessment, could be important parameters of the overall educational experience. Training instructors and students is recommended for successful engagement in the process and assessment of the overall educational experience.



## Ευχαριστίες

---

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά κυρίως τον πρώτο επιβλέποντα της παρούσης μεταπτυχιακής διατριβής Δρα Μιχάλη Μιχαηλίδη και καθηγητή μου στην ΕΠΑ51 «Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Έρευνα» για το ακαδημαϊκό έτος 2010-2011 για την ακούραστη καθοδήγησή του, την ηθική υποστήριξη, την πλήρη και διαρκή διαθεσιμότητά του και τη συνεχή και πλούσια ανατροφοδότηση που μου παρείχε γενναιόδωρα σ' όλα τα δύσκολα και επίπονα στάδια εκπόνησης της παρούσης έρευνας. Θέλω να τον ευχαριστήσω ειλικρινά για την ευγένειά του και τη διαρκή υποκίνησή του.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τη δεύτερη επιβλέπουσα Δρα Μαρία Γραβάνη για τις πολύτιμες οδηγίες της και τα σχόλιά της, τα οποία συνέβαλαν ουσιαστικά στη βελτίωση της παρούσης έρευνας.

Επιθυμώ να ευχαριστήσω τους ακαδημαϊκούς υπευθύνους των προγραμμάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ του ΑΠΚυ Δρα Βάγια Καραΐσκου και Δρα Πέτρο Πασιαρδή για την ευγενική συγκατάθεση στη διεξαγωγή της έρευνας και την ειλικρινή υποστήριξη που μου παρείχαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Ευχαριστώ ιδιαίτερω τους συμφοιτητές και συναδέλφους μου των προγραμμάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ που ανταποκρίθηκαν με προθυμία και συμμετείχαν στην έρευνα.

© Πελαγία Σιδηροπούλου, 2012

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

---

ΣΥΝΘΕΣΗ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ.....	ii
ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΚΡΩΝΥΜΙΩΝ .....	iii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	viii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xiv

### **Κεφάλαιο 1ο**

#### Εισαγωγή

1.1 Πρόλογος .....	1
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	4
1.2.1 Επιμέρους στόχοι της έρευνας .....	5
1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα .....	5
1.2.3 Χρησιμότητα της έρευνας.....	6
1.3 Δομή της Διατριβής.....	7

### **Κεφάλαιο 2ο**

#### Η Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή .....	8
2.2 Ορισμοί της Αξιολόγησης .....	8
2.2.1 Σημαντικά στοιχεία για την εξελικτική πορεία της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση.....	12
2.3 Τελική και Διαμορφωτική Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση .....	14
2.3.1 Τελική αξιολόγηση (ΤΑ) – Αξιολόγηση της μάθησης .....	14

2.3.2 Διαμορφωτική Αξιολόγηση (ΔΑ) – Αξιολόγηση για τη μάθηση.....	16
2.3.2.1 Στοιχεία-καταλύτες για την ανάδειξη της ΔΑ .....	16
2.3.2.2 Ορισμός της ΔΑ - Αξιολόγηση για τη μάθηση.....	17
2.4 Χαρακτηριστικά και Σημαντικά Στοιχεία της ΔΑ.....	19
2.4.1 Ανατροφοδότηση (feedback).....	19
2.4.2 Αυτορρύθμιση (self regulation) και αυτοστοχασμός (self reflection) .....	21
2.4.3 Αυτοαξιολόγηση (Self assessment).....	22
2.4.4 Ετεροαξιολόγηση από συμφοιτητές (Peer assessment) .....	24
2.5 Συμπεράσματα.....	25

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

Οι Αντιλήψεις των Φοιτητών για την Αξιολόγησή τους

3.1 Εισαγωγή .....	27
3.2 Ορισμός των Αντιλήψεων (perceptions) των Φοιτητών .....	27
3.3 Σημαντικότητα των Αντιλήψεων των Φοιτητών Σχετικά με την Αξιολόγησή τους .....	28
3.4 Τομείς που Επηρεάζονται από τις Αντιλήψεις των Φοιτητών.....	29
3.5 Ιδιότητες της Αξιολόγησης μέσα από τις Αντιλήψεις των Φοιτητών .....	33
3.6 Αντιλήψεις Φοιτητών για την Αξιολόγησή τους στην Ελληνική Βιβλιογραφία.....	35
3.7 Συμπεράσματα.....	37

### **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>**

Η Αξιολόγηση στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

4.1 Εισαγωγή .....	39
4.2 Ορισμοί.....	40

4.2.1 Τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση .....	40
4.2.2 Τι σημαίνει Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση .....	40
4.3 Θεωρητικές Μαθησιακές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην ΑεξΑΕ.....	41
4.4 Ο Καθηγητής στην ΑεξΑΕ.....	43
4.5 Ο Φοιτητής στην ΑεξΑΕ .....	44
4.6 Η Αξιολόγηση στην ΑεξΑΕ.....	45
4.6.1 Η ανατροφοδότηση.....	46
4.6.2 Μοντέλο Αξιολόγησης.....	48
4.6.3 Συνεχής τελική αξιολόγηση .....	49
4.7 Συμπεράσματα .....	51

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>**

### Μεθοδολογία

5.1 Εισαγωγή .....	53
5.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση της Έρευνας.....	53
5.2.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	53
5.2.2 Δομή του ερωτηματολογίου.....	54
5.2.3 Προσαρμογή του εργαλείου και πιλοτική έρευνα.....	56
5.3 Δειγματοληψία και Διαδικασία της Έρευνας .....	56
5.4 Μέριμνα για την Εγκυρότητα και την Αξιοπιστία της Έρευνας .....	58
5.5 Δεοντολογία της Έρευνας.....	59

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>**

### Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

6.1 Εισαγωγή .....	61
6.2 Σύνοψη Παρουσίαση του Ερωτηματολογίου .....	61
6.3 Χαρακτηριστικά του Δείγματος .....	61
6.4 Απόψεις των Φοιτητών για το τι σημαίνει αξιολόγηση από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ .....	62
6.5 Αντιλήψεις των Φοιτητών για την Αξιολόγηση στο ΑΠΚυ .....	65
6.5.1 Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία, ως βελτιωτικός παράγοντας, ως μέσο λογοδοσίας και ως αχρείαση .....	66
6.6 Διερεύνηση συσχετίσεων .....	67
6.6.1 Διερεύνηση ενδοσυσχετίσεων των τεσσάρων υποκλιμάκων για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ .....	67
6.6.2 Διερεύνηση συσχετίσεων ανάμεσα στις υποκλίμακες για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγηση και την αξιολόγηση όπως την έχουν βιώσει εμπειρικά κατά τη διάρκεια των μαθησιακής τους πορείας στο ΑΠΚυ .....	69
6.7 Σύνοψη αποτελεσμάτων .....	70

## **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>**

### Συζήτηση Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

7.1 Εισαγωγή .....	72
7.2 Δείγμα .....	72
7.3 Αντιλήψεις των Φοιτητών του Δείγματος .....	73
7.3.1 Αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ .....	73
7.3.2 Αποκρίσεις των φοιτητών αναφορικά με τις τέσσερις αντιλήψεις για την αξιολόγηση .....	75
7.4 Διερεύνηση Συσχετίσεων στις Αντιλήψεις των Φοιτητών του Δείγματος .....	77
7.5 Προεκτάσεις σε επιστημονικό επίπεδο .....	80
7.6 Επιπτώσεις σε θέματα πολιτικής και πρακτικής για την αξιολόγηση φοιτητών σε ΑεξΑΕ τριτοβάθμια ιδρύματα .....	82
7.7 Περιορισμοί και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα .....	84

<b>Λίστα Βιβλιογραφίας</b> .....	86
<b>Παράρτημα 1 – Ερωτηματολόγιο</b> .....	99
<b>Παράρτημα 2 – Έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα</b> .....	104

## **Κατάλογος Πινάκων**

---

<b>Πίνακας 6.1.</b> Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των συμμετεχόντων.....	62
<b>Πίνακας 6.2.</b> Δηλώσεις που επέλεξαν οι φοιτητές του δείγματος και αφορούν στις αντιλήψεις τους για την αξιολόγησή τους από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ .....	63
<b>Πίνακας 6.3.</b> Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) για τις αντιλήψεις για αξιολόγηση ανά ομάδα συμμετεχόντων.....	66
<b>Πίνακας 6.4.</b> Δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες των αντιλήψεων της αξιολόγησης.....	67
<b>Πίνακας 6.5.</b> Ενδοσυσχετισμοί στις υποκλίμακες των αντιλήψεων του συνολικού δείγματος των φοιτητών για την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ.....	68
<b>Πίνακα 6.6.</b> Ενδοσυσχετισμοί στις υποκλίμακες των αντιλήψεων του δείγματος ανά τμήμα για την αξιολόγησή των φοιτητών στο ΑΠΚυ.....	68
<b>Πίνακας 6.7.</b> Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στις υποκλίμακες των αντιλήψεων των φοιτητών ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ για την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ .....	70

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Εισαγωγή

### 1.1 Πρόλογος

Από την ίδρυσή τους πριν από 800 χρόνια και έως τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η κύρια αποστολή των πανεπιστημίων στην Ευρώπη είναι η προώθηση της έρευνας-γνώσης και η προετοιμασία των νέων σε ηλικία φοιτητών προκειμένου να ενταχθούν στην κοινωνία και στην οικονομία, μέσα από ένα νέο ρόλο (EUA, 2008). Η πρόσβαση στα ιδρύματα είναι περιορισμένη για λίγους μόνο εισαχθέντες (Peat, Taylor & Franklin, 2005· Jarvis, 2001). Το δασκαλοκεντρικό μοντέλο, η έμφαση στην αφομοίωση του αναλυτικού περιεχομένου των σπουδών, η υποχρεωτική φυσική παρουσία *in loco* των φοιτητών, οι παραδοσιακές μορφές παράδοσης, όπως η διάλεξη και οι υποχρεωτικές γραπτές εξετάσεις στο τέλος ενός γραμμικού μοντέλου σπουδών, σκιαγραφούν σε γενικές γραμμές τη φυσιολογία των συμβατικών πανεπιστημιακών σπουδών (EC, 2011· Jarvis, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ενήλικες φοιτητές αποτελούν την πελατεία των πανεπιστημίων, με όλο και πιο πιεστική την ανάγκη εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Jarvis, 2001). Η ανάγκη αυτή εκπορεύεται από τη γεφύρωση του μαθησιακού χάσματος (*learning divide*) που διαχωρίζει το εργατικό δυναμικό, προκειμένου να διατηρήσει την απασχολησιμότητά του (*employability*). Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με παλαιότερες εποχές, όπου τα ακαδημαϊκά προσόντα προσέφεραν ανέλιξη στην ιεραρχική κλίμακα (Brown, Hesketh & Williams, 2000). Η αύξηση των «ώριμων» σε ηλικία ενήλικων εισαχθέντων στα πανεπιστήμια, οφείλεται επίσης και σ' ένα δεύτερο σοβαρό παράγοντα: τη δημογραφική αλλαγή. Ο πληθυσμός των δυτικών κοινωνιών διαρκώς γηράσκει. Όσο ο μέσος όρος της ηλικίας του μέσου εργαζόμενου ανεβαίνει, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη ανανέωσης των γνώσεών του και των δεξιοτήτων του, μέσα στις ακαδημαϊκές αίθουσες (Green, 2002).

Σ' αυτήν την ανάγκη, το εκπαιδευτικό πλαίσιο της ΑεξΑΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει μια ασφαλή και αξιόπιστη εναλλακτική πρόταση στους



περιορισμούς που θέτει το συμβατικό σύστημα (Φραγκούλη, 2010). Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, όπου οι γνώσεις ανανεώνονται με γρήγορο ρυθμό, οι ώριμοι σε ηλικία φοιτητές, που πιθανώς να έχουν οικογενειακές, κοινωνικές και οικονομικές υποχρεώσεις και εκ των πραγμάτων δεν έχουν τη δυνατότητα της μετακίνησης στις έδρες των συμβατικών πανεπιστημίων, μπορούν να σπουδάσουν στα ανοικτά εξ αποστάσεως πανεπιστήμια. Το εκπαιδευτικό συγκείμενο της ΑεξΑΕ είναι πολυσύνθετο και ιδιαίτερα απαιτητικό, διαπνέεται δε από ένα ιδιαίτερο φιλοσοφικό και επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο. Η παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους ενδιαφερόμενους, μέσα σε κλίμα ενθάρρυνσης και εμπύχωσης, η συνεργατικότητα και η προώθηση της ανεξάρτητης αυτορρυθμιζόμενης μάθησης θεμελιώνονται στις αρχές της ΑεξΑΕ (Lionarakis, 1998). Στην Ελλάδα και στην Κύπρο, σημαντικό έργο παροχής εξ αποστάσεως πανεπιστημιακών σπουδών επιτελείται από το ΕΑΠ και το ΑΠΚυ αντίστοιχα.

Κεντρικός άξονας των εξ αποστάσεως σπουδών στα ανοικτά πανεπιστήμια είναι η εφαρμογή της αξιολόγησης, που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών. Ένα συνηθισμένο μοντέλο αξιολόγησης στα ανοικτά εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα περιλαμβάνει τρία στάδια (Farajollahi & Zarifsanaee, 2010): α) την αρχική αξιολόγηση, που συνοψίζεται στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών από τον καθηγητή, β) τη διαμορφωτική, που στις ανθρωπιστικές επιστήμες συνήθως έχει τη μορφή της εκπόνησης γραπτών εργασιών που συνδέονται με μεγάλες ενότητες της ύλης και ακολουθούν τη δομή της και γ) την τελική αξιολόγηση, που περιλαμβάνει τις τελικές γραπτές εξετάσεις, που λαμβάνουν χώρα μετά την ολοκλήρωση των θεματικών ενοτήτων.

Στα ανοικτά εξ αποστάσεως συστήματα η αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους, υποβοηθά τη μάθηση (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002). Βοηθά τους φοιτητές να μαθαίνουν «κάνοντας», εμπλέκοντάς τους στην ενεργή μάθηση, ενώ συγχρόνως τους βοηθά να κρατούν χρονοδιαγράμματα στη μελέτη της ύλης τους. Είναι αφορμή για υψηλού επιπέδου αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές, τον καθηγητή και το ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και αφορμή για να παρέχεται συνεχή ανατροφοδότηση. Είναι

μια επίπονη, μοναχική και σύνθετη διαδικασία, που εμπλέκει το φοιτητή σε υψηλού επιπέδου νοητικές διεργασίες (Φαναρίτη & Σπανακά, 2010). Το πλαίσιο της αξιολόγησης, ολοκληρώνεται με τη συμμετοχή του φοιτητή στις τελικές γραπτές εξετάσεις στο τέλος της θεματικής ενότητας, όπου ο φοιτητής καλείται ν' αποδείξει το επίπεδο της επιστημονικής γνώσης που κατέκτησε και να εκφράσει τις γνώσεις και σκέψεις του σε ικανοποιητικό βαθμό, μέσω του γραπτού λόγου (Koustourakis, Panagiotakopoulos & Vergidis, 2008).

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους είναι σημαντικός τομέας στην έρευνα διότι επηρεάζουν έντονα σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση, επηρεάζει την προσέγγιση που υιοθετούν στη μάθηση (Boud & Falchikov, 2007), τα κίνητρά τους, τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Brown & Wang, 2011), τις επιδόσεις τους (Brown & Hirschfeld, 2008) και είναι σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της πραγματικής ύλης που μελετούν (Snyder, 1971). Η έρευνα των αντιλήψεων των φοιτητών για την αξιολογητική διαδικασία, με εξειδίκευση που αφορά στα ΑεξΑΕ περιβάλλοντα, ειδικότερα στο ελληνικό συγκείμενο, δεν έχει διερευνηθεί ακόμα σε βάθος. Στο ελληνικό συγκείμενο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εντοπίστηκαν οι έρευνες της Παμουκτσόγλου (2008) και του Ζμπάινου (2006) που αφορούν στις αντιλήψεων των φοιτητών για την αξιολόγησή τους σε συμβατικά περιβάλλοντα. Η έρευνα των αντιλήψεων των μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών και τις μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδιασμού που υιοθετούν, στις Φαναρίτη και Σπανακά (2010) ανέδειξε μερικές από τις κύριες πτυχές του αντικειμένου αναφορικά με την ΑεξΑΕ. Τα ευρήματα μιας έρευνας αντιλήψεων φοιτητών ελληνικού ΑεξΑΕ για την αξιολόγησή τους δύνανται ενδεχομένως να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα, με προεκτάσεις στη σύγχρονη βιβλιογραφία και σε εφαρμόσιμες προτάσεις στη χάραξη πολιτικής.

Με βάση την ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, οι θετικές αντιλήψεις που έχουν οι φοιτητές για την αξιολόγηση θεωρώντας την ως ευχάριστη διαδικασία, παράγοντα βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας και η διαφωνία με την αντίληψη της αξιολόγησης ως αχρείαστης, συμπίπτουν με το περίγραμμα των

φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων της αξιολόγησης (Sibthorp et al., 2011· Brown & Hirschfeld, 2008· Hawe, 2007· Struyen et al., 2005· Shepard, 2000· Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003· Φαναρίτη & Σπανακά, 2010). Οι φοιτητές της συμβατικής τριτοβάθμιας θεωρούν τις τυπικές δασκαλοκεντρικές μεθόδους αξιολόγησης που κυρίως εφαρμόζονται και συνήθως περιορίζονται στην τελική αξιολόγηση ως βαρετές, αδιάφορες, στρεσογόνες, δυσάρεστες, αλλά υποχρεωτικές (Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003).

Θετικοί ισχυροί συσχετισμοί βρέθηκαν στη βιβλιογραφία στους μαθητές δημοτικού (Brown, 2011a· Brown & Hirschfeld, 2008) στις θετικές αντιλήψεις, ενώ η αρνητική αντίληψη (η αξιολόγηση ως αχρείαστη) φαίνεται να είναι μια ανεξάρτητη όψη της αξιολόγησης. Σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφάνηκαν δύο ακόμα αντιλήψεις της αξιολόγησης: η αξιολόγηση έχει συναισθηματικό αντίκτυπο (affective impact) και συνδέεται με παράγοντες έξω από το μαθητή, όπως το σχολείο και το μέλλον του (Brown & Hirschfeld, 2008). Στους Matos, Cirino & Brown (2009) η έρευνα σε φοιτητές στη Βραζιλία έδειξε ισχυρούς συσχετισμούς στις τρεις θετικές αντιλήψεις της αξιολόγησης. Οι αντιλήψεις των φοιτητών εξαρτώνται έντονα από το είδος της αξιολόγησης που τους έρχεται στο μυαλό όταν ερωτώνται γι' αυτήν. Σύμφωνα με αυτήν την έρευνα, οι αντιλήψεις που έχει ο φοιτητής για την αξιολόγηση, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον ορισμό που δίνει ο ίδιος στην αξιολόγηση, ο οποίος ορισμός με τη σειρά του εξαρτάται από τις πρακτικές και τις μεθόδους που ο φοιτητής βιώνει κατά κύριο λόγο στην ακαδημαϊκή αίθουσα, με κύριο γνώμονα το εάν είναι δασκαλοκεντρικές ή φοιτητοκεντρικές (Matos et al., 2009). Θα μπορούσε κανείς ενδεχομένως να υποθέσει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών-φοιτητών στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης έχουν παρόμοιες προσεγγίσεις και δεν εξαρτώνται απαραίτητα από πολιτιστικούς παράγοντες.

## **1.2 Σκοπός της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών τριτοβάθμιας ΑεξΑΕ για την αξιολόγηση. Θα διερευνηθεί εάν ο φοιτητής τείνει να αντιλαμβάνεται την αξιολόγησή του κατά τα πρότυπα της ΔΑ ή της ΤΑ. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη μελέτη-διερεύνηση των αντιλήψεων

ενός δείγματος φοιτητών ΑεξΑΕ στο ελληνικό συγκείμενο, αναφορικά με τέσσερις κυρίαρχες όψεις της αξιολόγησης, όπως αυτές προέκυψαν από τη βιβλιογραφία (Brown, 2011a· Brown & Hirschfeld, 2008): οι αντιλήψεις της αξιολόγησης ως ευχάριστης, ως βελτίωσης, ως λογοδοσίας και ως αχρείαστης στη μάθηση. Αυτές ήταν οι τέσσερις μεταβλητές της κλίμακας που χορηγήθηκε στους φοιτητές, σε συνδυασμό με δεύτερη κλίμακα που μελέτησε τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με τις εμπειρίες τους από την αξιολογητική πρακτική, όπως αυτή υιοθετείται στο ΑεξΑΕ πανεπιστήμιό τους. Από την έως τώρα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε παρόμοια έρευνα που να μελετά τις αντιλήψεις των εξ αποστάσεως φοιτητών για την αξιολόγησή τους στο ελληνικό συγκείμενο. Γι' αυτό η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πρωτότυπη εργασία, ειδικότερα για το εκπαιδευτικό συγκείμενο του ΑΠΚυ.

### **1.2.1 Επιμέρους στόχοι της έρευνας**

Ο στόχος της έρευνας είναι διττός. Αφ' ενός θα μελετηθούν και θα συζητηθούν οι αντιλήψεις γενικότερα φοιτητών ενός ΑεξΑΕ τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος για την αξιολόγησή τους. Αφετέρου θα ερευνηθεί κατά πόσο σκέφτονται κατά τα πρότυπα της ΔΑ ή της ΤΑ, στο φως της εμπειρίας τους με την εξ αποστάσεως ανοικτή εκπαίδευση, αναφορικά με τέσσερις κυρίαρχες αντιλήψεις: ως ευχάριστη διαδικασία, παράγοντας βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας, η αξιολόγηση ως μέσο λογοδοσίας και ως άσχετη με τη μάθηση. Γι' αυτό το σκοπό επιλέχθηκε δείγμα του πληθυσμού των φοιτητών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚυ) που περιλάμβανε προπτυχιακούς (Σπουδές στον ελληνικό Πολιτισμό) και μεταπτυχιακούς (Επιστήμες της Αγωγής).

### **1.2.2 Ερευνητικά ερωτήματα**

Προκειμένου να πετύχουμε το σκοπό και τους επιμέρους στόχους η ερευνήτρια έθεσε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών της ΑεξΑΕ του δείγματος για την αξιολόγηση, όπως τη βιώνουν στο ΑΠΚυ;
- 2) Ποιες είναι οι στάσεις-αντιλήψεις των φοιτητών της ΑεξΑΕ αναφορικά με τις τέσσερις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αξιολόγηση (η αξιολόγηση ως μέσο λογοδοσίας, παράγοντας βελτίωσης της μάθησης και της

διδασκαλίας, ως ευχάριστη διαδικασία και ως άσχετη με τη μάθηση) όπως αυτές προκύπτουν από τη βιβλιογραφία;

- 3) Ποιες είναι οι συσχετίσεις των τεσσάρων προαναφερόμενων κυρίαρχων αντιλήψεων της αξιολόγησης στους φοιτητές του δείγματος ΑεξΑΕ;
- 4) Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ΑεξΑΕ για την αξιολόγηση;

### **1.2.3 Χρησιμότητα της έρευνας**

Η διερεύνηση της αντίληψης των φοιτητών για την αξιολόγηση, όπως τη βιώνουν αυτήν τη στιγμή στη διάρκεια των σπουδών τους είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, σε συμβατά και εξ αποστάσεως τριτοβάθμια ιδρύματα. Όπως αποδεικνύεται από την έρευνα στη βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους επιδρούν και επηρεάζουν σημαντικούς παράγοντες, σε σημαντικότερο βαθμό από το εκπαιδευτικό συγκείμενο καθεαυτό. Ειδικότερα, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση (Boud & Falchikov, 2007) τα κίνητρά τους, τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Brown & Wang, 2011), τις επιδόσεις τους (Brown & Hirschfeld, 2008) αλλά και την πραγματική ύλη που μελετούν (Snyder, 1971). Συνεπώς, είναι σημαντικό συστατικό στοιχείο για τη μελέτη και κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι αντιλήψεις των φοιτητών ομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις αντιλήψεις των καθηγητών τους, ακριβώς διότι οι τελευταίες διαμορφώνονται με βάση τις βιωματικές εμπειρίες που είχαν και οι ίδιοι ως φοιτητές (Brown & Hirschfeld, 2008).

Εάν η προτίμηση των φοιτητών τείνει προς μία αξιολόγηση που είναι δίκαιη, δεν προκαλεί άγχος, τους βοηθά να μάθουν, θεωρούν ότι τους δίνεται ανατροφοδότηση, ότι είναι συνδεδεμένη με πρακτικά προβλήματα της εργασίας τους, τότε σκιαγραφούν την εφαρμογή της αξιολόγησης με το βασικό περίγραμμα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ο εντοπισμός απόψεων των φοιτητών τριτοβάθμιας για την αξιολόγησή τους είναι χρήσιμος για το ανασχεδιασμό πανεπιστημιακών προγραμμάτων και για τους ίδιους τους καθηγητές, που πιθανό να χρειαστεί να εμπλουτίσουν υφιστάμενες παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης που ανήκουν στο μοντέλο της τελικής και να ενσωματώσουν νέες πρακτικές αξιολόγησης στη διδασκαλία τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας απευθύνονται στους υπεύθυνους που χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική, στο υπουργείο παιδείας, αλλά και στους καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους διευθυντές των τριτοβάθμιων τεχνολογικών ιδρυμάτων. Είναι εκείνοι οι φορείς που ενδιαφέρονται για την ποιότητα της μάθησης και τη συνέχιση αυτής σε όλα τα στάδια της ζωής του ανθρώπου. Θα είναι χρήσιμο να διαπιστωθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν και αναπτύσσουν θετικές αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση, ούτως ώστε να δοθεί έμφαση σε αυτούς τους τομείς.

### **1.3 Δομή της Διατριβής**

Η διατριβή αποτελείται από επτά κεφάλαια: το εισαγωγικό πρώτο κεφάλαιο, όπου γίνεται παρουσίαση του εκπαιδευτικού συγκείμενου της συμβατικής και της ΑεξΑΕ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στις αξιολογητικές διαδικασίες, το δεύτερο κεφάλαιο που πραγματεύεται την αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το τρίτο που αφορά στις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους και στο τέταρτο κεφάλαιο, όπου αναλύεται η αξιολόγηση στην τριτοβάθμια ΑεξΑΕ. Ακολουθεί το πέμπτο κεφάλαιο με την περιγραφή της μεθοδολογίας της συγκεκριμένης έρευνας, το έκτο με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και το έβδομο κεφάλαιο, όπου γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η διατύπωση συμπερασμάτων.

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>**

### **Η Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

#### **2.1 Εισαγωγή**

Η αξιολόγηση είναι εν γένει μια σημαντική διαδικασία, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και ποικιλότητα, τόσο σε μακροεπίπεδο τη δομή των κοινωνιών, όσο και σε μικροεπίπεδο τη ζωή των ανθρώπων (Cocorada, Luca & Pavalache Ilie, 2009). Αρνητικές ή θετικές αξιολογήσεις, ειδικότερα στην εκπαίδευση, επηρεάζουν την επαγγελματική πορεία, τον τρόπο με τον οποίο το άτομο προσεγγίζει τη μάθηση ή ακόμα και τις δεξιότητες-ικανότητες (πρακτικές, νοητικές και ψυχικές) που θα αναπτύξει, έως και την αυτοεκτίμησή του (Boud, 2000). Στην τριτοβάθμια, η παραδοσιακή αξιολόγηση θεωρείται ότι τυπικά μετρά χαμηλού επιπέδου γνωστικές ικανότητες, όπως την κατανόηση και την ανάκληση γεγονότων (Robles & Braathen, 2002). Δεν εφοδιάζει επαρκώς το φοιτητή για να είναι ικανός να μαθαίνει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, ούτε και ν' ανταπεξέρχεται στις συνεχείς μελλοντικές προκλήσεις (Boud & Falchikov, 2007, 2006). Νεώτερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση έχουν πιο συνεχή και διαμορφωτικό χαρακτήρα και προσβλέπουν στην ανάπτυξη της ικανότητας του φοιτητή να επιβλέπει τη μάθησή του προσωπικά, ν' αξιολογεί-αυτοαξιολογείται κριτικά και ν' αυτοδιορθώνεται, στρατηγικοί στόχοι της σύγχρονης τριτοβάθμιας και της ΔΒΜ (Nicol, 2007).

Στο παρόν κεφάλαιο, θα αναπτυχθούν οι ορισμοί της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση, η πορεία της διαχρονικά, η έννοια της τελικής και διαμορφωτικής και το θεωρητικό υπόβαθρο τους. Θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση ωστόσο στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στα εγγενή χαρακτηριστικά της που είναι ο πυρήνας αυτής της έρευνας.

#### **2.2 Ορισμοί της Αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση επηρεάζει τη ζωή των ανθρώπων με τρόπο πολυδιάστατο, με θετικές και αρνητικές επιδράσεις σ' όλους (Boud, 2000). Είναι προσωπική, ασχολείται με θέματα που δεν είναι επιφανειακά ή προφανή, επηρεάζει τη μάθηση, την ταυτότητά μας και βοηθά στο μερίδιο που της αντιστοιχεί στην κατασκευή της

κοινωνικής πραγματικότητας, της οποίας αποτελούμε μέρος. Οι Brown και Hirschfeld (2008) εξειδικεύουν την αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση ως πράξη που αποσκοπεί στην ερμηνεία δεδομένων που έχουν συλλεχθεί με πολλαπλά μέσα και που αφορούν στην επίδοση των φοιτητών. Οι Harlen και Deakin Crick (2002) δεν παρεκκλίνουν από αυτό τον ορισμό, δίνουν ωστόσο έμφαση στο γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων πρέπει να γίνεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο και να έχει σκοπό την διατύπωση κρίσης για τη μάθηση. Ο προσδιορισμός κατάλληλων προτύπων (standards) και κριτηρίων (criteria) είναι πολύ σημαντικός και υποστηρίζεται από πολλούς συγγραφείς (Taras, 2009· Boud, 2000). Σύμφωνα με την Taras (2009) η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ο μηχανισμός που παράγει μια κρίση. Μελλοντικές αποφάσεις όπως η κατεύθυνση ή το επάγγελμα που θα ακολουθήσει κανείς εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια των σπουδών του (Boud & Falchikov, 2007).

Σε ότι αφορά ειδικότερα στα γνωρίσματά της, η αξιολόγηση πέρα από το παιδαγωγικό και διδακτικό της χαρακτήρα υπηρετεί σοβαρές κοινωνικές λειτουργίες, δεδομένου ότι πιστοποιεί τις γνώσεις-δεξιότητες του ατόμου, μέσω της δίκαιης ιεράρχησης αυτών. Με αυτόν τον τρόπο συνδράμει στην αίσθηση ασφάλειας στο κοινωνικό σύνολο (Cocorada et al., 2009). Οι Boud και Falchikov (2007) προσθέτουν ότι η αξιολόγηση χρησιμεύει επίσης στην επιλογή, στον έλεγχο και πειθαρχία των φοιτητών.

Οι Boud και Falchikov (2007) μετά από έρευνα σχετικά με τους ορισμούς που δίνουν στην αξιολόγηση γνωστά πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας στο διαδίκτυο, καταλήγουν να τους ομαδοποιήσουν σε τρεις κατηγορίες: η πρώτη περιλαμβάνει τους όρους: αποτελέσματα, μετρήσεις και ακεραιότητα. Η δεύτερη εμπλέκει όρους όπως: ανατροφοδότηση, βελτίωση και μάθηση ως διαδικασία. Τέλος, αναφέρονται σε μια μόνο περίπτωση πανεπιστημίου που εμπλέκει τη μελλοντική μάθηση στον ορισμό της αξιολόγησης. Βάσει των σκοπών της χωρίζουν την αξιολόγηση σε: 1) τελική (summative) με σκοπό την πιστοποίηση, 2) διαμορφωτική (formative) με σκοπό την άμεση γνώση και 3) βιώσιμη (sustainable) με σκοπό τη μάθηση με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Ο διαχωρισμός της αξιολόγησης με βάση το σκοπό της βρίσκει σύμφωνους τους Bell και Cowie (2001) οι οποίοι αναφέρουν



περαιτέρω ότι η τελική επιτελεί επιπλέον το σκοπό της παρακολούθησης της εκπαιδευτικής προόδου από τους φορείς χάραξης πολιτικής, εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς, ούτως ώστε να επενδύονται επιτυχώς νέοι πόροι σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Η διαμορφωτική είναι εκείνη που παρέχει ανατροφοδότηση τόσο στους δασκάλους, όσο και στους μαθητές: οι δάσκαλοι προκειμένου να αναθεωρούν τις διδακτικές πρακτικές τους· οι μαθητές προκειμένου να παρακολουθούν και να ελέγχουν οι ίδιοι το επίπεδο και τους τρόπους μάθησής τους. Τα τελευταία χρόνια, η διαμορφωτική αξιολόγηση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μέσω της διάδοσης των πρακτικών της. Μια τέταρτη πτυχή που παρουσιάζουν οι Bell και Bronwen (2000) είναι ο έλεγχος-λογοδοσία (accountability) για την επίτευξη των επιθυμητών μεταρρυθμίσεων-στόχων. Τούτη η πλευρά είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι, ενώ δίνονται ισχυρά κίνητρα από κυβερνήσεις αλλά και από τοπικούς φορείς για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, υπάρχει η δυνατότητα επιβολής κυρώσεων, σε περίπτωση που αυτοί οι επιθυμητοί στόχοι δεν επιτυγχάνονται (Bryan & Clegg, 2006).

Μέσα από τη μελέτη της σύγχρονης αρθρογραφίας ωστόσο, διαφαίνεται ότι η πιο πάνω διάκριση δε γίνεται απόλυτα αποδεκτή. Η Taras (2009) διαφωνεί με το διχοτομικό ορισμό της αξιολόγησης με βάση τους σκοπούς-λειτουργίες της. Θεωρεί ότι απομακρύνεται από τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της και αναλώνεται σε άλλες λιγότερο σημαντικές λειτουργίες (όπως η κοινωνική). Υποστηρίζει την επιστροφή στην αρχική διάκριση που υιοθέτησε ο Scriven (1967) και επέκτεινε ο Sadler (1989) ανάμεσα σε τελική αξιολόγηση και διαμορφωτική, ορίζοντας τες όμως πρωτίστως ως διαδικασίες. Όπως υποστηρίζει η Taras (2008) σε μια διαφορετική προσέγγιση, η τελική αποτελεί το πρώτο μέρος αυτής της διαδικασίας, δεδομένου ότι υπάρχει στην αρχή μια διατύπωση κρίσης, η οποία συντελείται με βάση επιθυμητά κριτήρια και πρότυπα. Η διαμορφωτική είναι το επόμενο στάδιο το οποίο ακολουθεί και προϋποθέτει την ύπαρξη ανατροφοδότησης (feedback) η οποία: 1) υποδεικνύει το κενό που πρέπει να καλυφθεί προκειμένου να ικανοποιηθούν τα επιθυμητά πρότυπα, 2) οφείλει να είναι χρήσιμη στο μαθητή/φοιτητή, ούτως ώστε αυτός να μπορεί να χρησιμοποιήσει την αποκτηθείσα γνώση και στο μέλλον.

Στην παρούσα διατριβή, θα τηρηθούν οι όροι τελική (αξιολόγηση της μάθησης) και διαμορφωτική (αξιολόγηση για τη μάθηση) διότι είναι οι επικρατέστεροι και για συντομία θα αναφέρονται αντίστοιχα ΓΑ και ΔΑ. Οι όροι «τελική» και «διαμορφωτική» αξιολόγηση όμως δεν είναι οι μόνοι αποδεκτοί και δεν υιοθετούνται από την ακαδημαϊκή κοινότητα κατά τον ίδιο τρόπο. Υπάρχουν συγγραφείς που προτιμούν τους ακόλουθους όρους:

- συμβατική (conventional) και εναλλακτική (alternative) όπως οι Struyven, Dochy και Janssens (2005)
- αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) και αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) όπως οι Harris και Brown (2009)
- συγκλίνουσα (convergent) και αποκλίνουσα (divergent) όπως ο Huang (2010)
- τυπική εκτίμηση (formal evaluation), υψηλών απαιτήσεων (high stakes) (Michaelides, 2010 · Brown, Kennedy, Fok, Kin Sang & Ming Yu, 2009) και αξιολόγηση προσανατολισμένη στη μάθηση (learning-oriented assessment) κατά τους Boud και Falchikov (2007), δυναμική, συνεχιζόμενη αξιολόγηση (dynamic, ongoing assessment) κατά τη Shepard (2000), συνεχής τελική αξιολόγηση (continuous summative assessment) κατά την Trotter (2006) .

Αποτέλεσμα αυτού του εννοιολογικού πλουραλισμού είναι η δημιουργία σύγχυσης ως προς τους παραπάνω όρους και κυρίως ως προς τις λεπτότατες εννοιολογικές αποχρώσεις που οι συγγραφείς επιθυμούν να προσδώσουν. Άλλο σημαντικό σημείο που πρέπει να τονιστεί είναι η απουσία μιας αυτόνομης θεωρίας σχετικά με τη ΔΑ. Ενώ η σημασία της στην τριτοβάθμια είναι γενικά αναγνωρισμένη, η έλλειψη θεωρίας την κάνει ελάχιστα κατανοητή (Bennett, 2011· Yorke, 2003). Ένα ακόμη αρνητικό στοιχείο της αξιολόγησης είναι ότι ενδέχεται ν' αναπτύξει στους φοιτητές την αίσθηση ότι εξαρτούνται απόλυτα απ' αυτήν, ειδικότερα σ' ότι αφορά στη μάθησή τους (learned dependence, Yorke, 2003). Κατά αυτήν την έννοια, ο φοιτητής περιμένει από τον καθηγητή να του υποδείξει τι πρέπει να κάνει και τι πρέπει να μάθει μέσα στα αυστηρά πλαίσια της αξιολόγησης, ενώ δε μπαίνει στη διαδικασία ν' ασχοληθεί με τίποτα περισσότερο (test-driven· Michaelides, under review· assessment-driven· Stefani, 2004-5). Αυτό εξηγείται διότι πολλοί φοιτητές

βλέπουν την αξιολόγηση ως ανταμοιβή της επένδυσης χρόνου και προσπάθειας που κάνουν (Stefani, 2004-5).

### **2.2.1 Σημαντικά στοιχεία για την εξελικτική πορεία της αξιολόγησης στην ανώτατη εκπαίδευση**

Η αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση κατά το παρελθόν είχε αρχικά μόνο τη λειτουργία της αυστηρής, δύσκολης και επίπονης εξέτασης για επιλογή, πειθαρχία και έλεγχο της γνώσης των φοιτητών (Boud & Falchikov, 2007). Ιστορικά αυτός ο τρόπος εξέτασης μπορεί να θεωρηθεί ως ο πρόδρομος της ΤΑ, αλλά όχι να ταυτιστεί απόλυτα με αυτήν, διότι όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι ορισμοί των ΤΑ/ΔΑ θα εμφανιστούν πολύ αργότερα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι εξετάσεις στο τέλος του Μεσαίωνα στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια ήταν ιδιαίτερα αυστηρές. Ο Robert de Sorbonne, ο ιδρυτής του πανεπιστημίου στο Παρίσι (13<sup>ος</sup> αι.) συνέκρινε τις εξετάσεις με τη χριστιανική διδασχία της Τελικής Κρίσης στη Δευτέρα Παρουσία. Υποστήριξε ότι η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι δικαστές στους ουραμούς και στην κόλαση αναμένονται ηπιότεροι από τους εξεταστές του πανεπιστημίου. Οι εξετάσεις ήταν τόσο δύσκολες, που στο πανεπιστήμιο του Cambridge οι υποψήφιοι ορκίζονταν ότι δε θα εκδικούνταν με κανέναν τρόπο αργότερα τους εξεταστές τους. Στη Χαϊδελβέργη, από το 1501 και μετά, απαγορευόταν οι υποψήφιοι να έχουν μαχαίρια μαζί τους κατά τη διάρκεια των εξετάσεων (Boud & Falchikov, 2007).

Πολύ αργότερα, ο 19<sup>ος</sup> αιώνας βρίσκει τις αναπτυσσόμενες τότε θεωρίες της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (social efficiency theory) και της επιστημονικής διαχείρισης (scientific management) σε συνδυασμό με τις θεωρίες μάθησης του συμπεριφορισμού και της θεωρίας της κληρονομικότητας και των επιστημονικών μετρήσεων, να επιδρούν καταλυτικά στα ακαδημαϊκά προγράμματα διδασκαλίας μετατρέποντάς τα σε μαθήματα-προγύμναση για τους φοιτητές με καθαρό ωφελμιστικό χαρακτήρα (Shepard, 2000). Τα παραπάνω συνδέονται με την ανάγκη ανάπτυξης αυστηρών κλιμάκων μέτρησης για το επιθυμητό επίπεδο μάθησης, με έμφαση στη μέτρηση δεξιοτήτων τα οποία προϋποθέτουν για πρώτη φορά πλέον προσδιορισμό σαφών κριτηρίων. Το τελευταίο συνδέεται με την ΤΑ και ΔΑ, όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω.

Όπως αναφέρει η Shepard (2000) ο Thorndike και οι μαθητές του ενθάρρυναν πρώτοι την ανάπτυξη των αντικειμενικών τεστ, τα οποία κάλυπταν την ανάγκη της αίσθησης του δικαίου (που εμφανίζεται για πρώτη φορά ως έννοια) και τη συλλογή δεδομένων από αυτά. Είναι η εποχή της θεωρίας της μάθησης κατά την οποία η μάθηση θεωρούνταν μια συσσώρευση συσχετίσεων από αντιδράσεις-απαντήσεις σε ερεθίσματα. Οι διδακτικές πρακτικές και οι αντίστοιχες δοκιμασίες αφορούσαν στην εκμάθηση ενός μικρού στοιχείου-θέματος ανά τη φορά και στην ανάπτυξη της σχετικής δεξιότητας. Εκατό χρόνια πριν, η ανάκληση, οι αντιστοιχίες (matching), τα τεστ πολλαπλών επιλογών, σε συνδυασμό με ερωτήσεις ανάπτυξης θεωρούνταν ότι υπερκάλυπταν αυτό που έπρεπε να μαθευτεί. Ακόμα και σήμερα αυτά αποτελούν μερικά από τα βασικά εργαλεία της παραδοσιακής αξιολόγησης.

Η διαμόρφωση του νέου επιστημονικού υπόβαθρου που εισάγει η γνωστική θεωρία (Neisser, 1967) επαναπροσδιορίζοντας ουσιαστικά την έννοια του νου, αποτελεί το γόνιμο έδαφος για τη γέννηση και την εννοιολογική δόμηση της ΔΑ. Σε αντίθεση με το παρελθόν και τις θεωρίες της μηχανιστικής απόκτησης της γνώσης, η νέα θεωρία εισάγει τη μάθηση ως μια ενεργή διαδικασία νοητικής κατασκευής βασισμένης στη λογική. Η υπάρχουσα γνώση ως νοητική κατασκευή σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις του ατόμου λειτουργούν είτε υποβοηθώντας το, είτε εμποδίζοντας το να αποκτήσει τη νέα γνώση. Η έξυπνη οξυδερκής σκέψη εμπλέκει τον αυτοπροσδιορισμό και τον αυτοέλεγχο, τη γνώση της σωστής χρήσης της δεξιότητας στην κατάλληλη στιγμή. Οι παλιές θεωρίες της κληρονομικότητας της νοημοσύνης αντικαταστάθηκαν (Vygotsky, 1978) από τη νεότερη θεωρία που θεμελιώνει ότι οι γνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσω κοινωνικών διαδραστικών διαδικασιών και ότι η νοητική αντίληψη είναι ουσιαστικά κοινωνικά και πολιτιστικά εξαρτώμενη. Σε αυτή τη θεωρία οφείλεται ότι η γνώση θεωρείται υπόθεση όλων των μαθητών/φοιτητών και όχι μόνο μιας ελίτ. Πρέπει να προκαλεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια και να παροτρύνει συνεχώς το άτομο στη μάθηση. Οι δοκιμασίες πλέον πρέπει να προκαλούν την ανάπτυξη υψηλότερων νοητικών ικανοτήτων, όπως η κριτική σκέψη. Η κριτική σκέψη ορίζεται ως η ικανότητα της αξιολόγησης ιδεών και των πτυχών ενός επιχειρήματος με αντικειμενικό τρόπο και είναι σήμερα βασικό συστατικό των σπουδών στην τριτοβάθμια (The Open University, 2008). Το πλαίσιο αξιολόγησης θα πρέπει να κινηθεί προς την κατεύθυνση της σύνδεσης με τους

διδασκικούς στόχους (Luxton Reilly & Denny, 2010· Clark, 2008· Shepard, 2000). Συγχρόνως γεννιέται η ανάγκη της αυθεντικότητας (authenticity) της σύνδεσης της γνώσης με την εφαρμογή της στον πραγματικό κόσμο. Όλες οι παραπάνω έννοιες είναι ενδογενή χαρακτηριστικά της ΔΑ και θα αναπτυχθούν διεξοδικότερα στις επόμενες ενότητες.

### **2.3 Τελική και Διαμορφωτική Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Οι πρακτικές των δύο ειδών αξιολόγησης είναι σημαντικότερες, διότι επηρεάζουν τη δυνατότητα να διευκολύνουν ή να αποτελέσουν τροχοπέδη στη μάθηση των φοιτητών (Brown et al., 2009· Bryan & Clegg, 2006· Bell & Cowie, 2001). Κάθε μέθοδος ξεχωριστά αξιολογεί και αναπτύσσει διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι μέθοδοι που κρίνονται από τους φοιτητές «ακατάλληλες» τείνουν να ενθαρρύνουν επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης (Struyen et al., 2005). Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιάσουμε τα δύο είδη αξιολόγησης και θα αναπτυχθεί η βαρύτητά τους με ιδιαίτερη έμφαση στη ΔΑ, που είναι ο κύριος άξονας της διατριβής.

#### **2.3.1 Τελική αξιολόγηση (ΤΑ) – Αξιολόγηση της μάθησης**

Η αξιολόγηση σύμφωνα με τον Boud (2000) έχει ένα διπλό «καθήκον»: τη διευκόλυνση της μάθησης, αλλά και την πιστοποίηση-μέτρηση της απόκτησης της γνώσης. Ο Knight (2002) υποστηρίζει ότι όταν η αξιολόγηση ουσιαστικά εγγυάται το επίπεδο της αποκτηθείσας γνώσης, τότε οι βαθμοί και οι σειρές κατάταξης λειτουργούν ως εξωτερικοί τροφοδότες (feedout), δεδομένου ότι μετατρέπονται σε δείκτες επίδοσης του φοιτητή, του τμήματος, του ιδρύματος, του εργοδότη, των επενδυτικών-χρηματοδοτικών προγραμμάτων, της διασφάλισης ποιότητας. Αυτή η λειτουργία είναι ιδιαίτερα σημαντική και ονομάζεται τελική (summative) ή υψηλών απαιτήσεων (high stakes) αξιολόγηση. Γνωστές πρακτικές της είναι η χορήγηση τεστ, οι γραπτές εργασίες, οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, οι προφορικές παρουσιάσεις, τα εργαστηριακά projects, οι αναφορές πεδίου, οι ασκήσεις και οι τελικές (γραφτές ή προφορικές) εξετάσεις (Sadler, 2005).

Όπως αναφέρουν οι Bryan και Clegg (2006) αλλά και οι Conley, Lombardi, Seburn και McGaughy (2009) καθώς ο συνολικός αριθμός των φοιτητών αυξάνεται, αυξάνονται αναλογικά τα έξοδα της αξιολόγησης. Συγχρόνως μειώνεται ο ακαδημαϊκός χρόνος που είναι διαθέσιμος για κάθε σπουδαστή, ενώ αυξάνεται η πίεση για αποδοτικότητα και διασφάλιση ποιότητας. Σε αυτό το όλο πιο δύσκολο και πιεστικό περιβάλλον οι δοκιμασίες, οι ασκήσεις και τα τεστ πρέπει να διαρκούν όσο το δυνατό λιγότερο και να βαθμολογούνται με ευκολία. Η αξιολόγηση οφείλει να είναι οικονομική και χρήσιμη (Taras, 2008· Knight, 2002). Για να μπορεί να συνεισφέρει με επιτυχία σε όλα τα προηγουμένως αναφερόμενα, επιβάλλεται να διαθέτει μια γερά θεμελιωμένη βάση: θα πρέπει να είναι αξιόπιστη, έγκυρη, με συνεπή αποτελέσματα που να υπαγορεύονται από σαφή κριτήρια-πρότυπα. Επιβάλλεται επίσης η επίδοση να είναι μεταβιβάσιμη (transferable) με άλλα λόγια να μπορεί να εφαρμοστεί σε άλλα περιβάλλοντα, εκτός αίθουσας (Shepard, 2000).

Πρέπει να αναφερθεί ότι η ΓΑ και οι πρακτικές της ειδικότερα έχουν δεχθεί σφοδρή κριτική. Σύμφωνα με την Johnston (2004) το θεωρητικό υπόβαθρο της ΓΑ είναι ο θετικισμός, καθώς οι λέξεις-κλειδιά της είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Επικρίνει την ΓΑ για την αναπαραγωγή του οικονομικο-κοινωνικού κεφαλαίου και της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, μέσω της διαδικασίας της επιλογής που υιοθετήθηκε κυρίως κατά το 19<sup>ο</sup> αι. κατά τις επιταγές της βιομηχανοποιημένης κοινωνίας, η οποία όμως συνεχίζεται έως σήμερα. Θεωρεί ως αρνητικό παράγοντα ότι η αντικειμενικότητα και ακρίβεια των μετρήσεων είναι βασισμένες στην παραδοχή ότι η ικανότητες του φοιτητή είναι σταθερά και συνεπή ανθρώπινα χαρακτηριστικά.

Ο Knight (2002) επικρίνει με τη σειρά του την ισχυρή επίδραση της ΓΑ στο μέλλον του φοιτητή. Οι Brown et al. (2009) πιστεύουν ότι επιφέρει υπερβολικό άγχος, βλάπτει την αυτοεκτίμηση και ουσιαστικά αποσπά την προσοχή από τη μάθηση καθεαυτή. Ο Knight (2002) υποστηρίζει ότι η επίδραση αυτή είναι μεγαλύτερη, όσο πιο υψηλών απαιτήσεων είναι η ΓΑ. Θεωρεί ότι οι πρακτικές της ΓΑ πρέπει να αναθεωρηθούν: πρώτα πρέπει να αναθεωρηθεί η διδακτέα ύλη και στη συνέχεια οι πρακτικές που δεν παρέχουν συνεπή και έγκυρα αποτελέσματα, να μη λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη. Η Shepard (2000) θεωρεί δεδομένες και γνωστές τις βλαπτικές επιδράσεις των τεστ υψηλών απαιτήσεων. Η λογοδοσία αυτών των τεστ

διδάσκει τους φοιτητές να μη δίνουν βαρύτητα στη χαρά της μάθησης και της ανακάλυψης, αλλά αντιθέτως διδάσκει ότι τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τη χορήγηση επαίνων. Πρέπει να αναφερθεί ότι παρόλο που οι θερμοί υποστηρικτές της ΔΑ επικρίνουν σφοδρότατα την ΤΑ, παραδέχονται τη χρησιμότητά της (Boud, 2000). Η Taras (2008) προτείνει τη χρήση συγχρόνως και των δύο μοντέλων για μην υπάρξει επανάληψη και επικάλυψη των πρακτικών, ενώ οι Brown et al. (2009) επιμένουν ότι η βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας απαιτεί και τα δύο είδη αξιολογήσεων.

### **2.3.2 Διαμορφωτική Αξιολόγηση (ΔΑ) – Αξιολόγηση για τη μάθηση**

#### **2.3.2.1 Στοιχεία-καταλύτες για την ανάδειξη της ΔΑ**

Οι Bell και Cowie (2001) αναφέρουν ότι κατά τις δεκαετίες του '80 και '90 υπήρξε ισχυρή κριτική και σκεπτικισμός σχετικά με την εγκυρότητα της ΤΑ και ειδικότερα σχετικά με τους περιορισμούς της αξιολόγησης (τεστ/ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και αξιολόγηση αναφερόμενη σε νόρμες (norm-referenced assessment) όταν αυτή χορηγούταν από εξωτερικούς εξεταστές. Η κριτική επίσης εστιάστηκε στις σοβαρές επιπτώσεις των τεστ υψηλών απαιτήσεων και των τυποποιημένων. Σε συνδυασμό με την πολιτική βούληση που κατά τη δεκαετία του '90 (Bell & Cowie, 2001) κατέστησε τους παιδαγωγούς σε όλες τις βαθμίδες υπεύθυνους για λογοδοσία, η αξιολόγηση θεωρήθηκε ο κύριος μοχλός παρέμβασης για να:

- αναβαθμιστούν τα πρότυπα
- βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης μέσα στην τάξη
- αναγνωριστεί η ανάγκη του μαθητή/φοιτητή να κατασκευάσει μια αντίληψη του εαυτού του ως αυτόνομου εκπαιδευόμενου, μέσα από το συνδυασμό λήψης εξωτερικών ερεθισμάτων και υπάρχουσας γνώσης και να σταματήσει πλέον να είναι ένας παθητικός δέκτης αποθήκευσης πληροφοριών.

Σύμφωνα με τους Nicol και Macfarlane Dick (2006) η ικανότητα της (αυτο)εποπτείας, της κριτικής αξιολόγησης και της (αυτο)διόρθωσης είναι στόχο-κλειδί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και της δια βίου μάθησης. Αυτοί οι στόχοι συνάδουν απόλυτα με τις αντιλήψεις του κοστρουκτιβισμού της μάθησης. Μέσα από την κατασκευή λογικών νοημάτων οι φοιτητές αναμένεται να εμπλακούν

ενεργά στην απόκτηση της δικής τους γνώσης. Η σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας έχει ανάγκη από απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με μεταγνωστικές και υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες, σε αντίθεση με τη (μετά)βιομηχανοποιημένη κοινωνία που αρκούταν σε αποφοίτους με απλή συσσώρευση γνώσης (Deakin Crick, 2007).

### **2.3.2.2 Ορισμός της ΔΑ - Αξιολόγηση για τη μάθηση**

Μέσα σε αυτό το κλίμα της ανάγκης για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αναβάθμισης των προτύπων και βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της αξιολόγησης, οι Black και Wiliam (1998a) παρουσιάζουν ένα άρθρο στο οποίο συστηματικά γίνεται επιλογή 250 άρθρων που βασίζονται σε έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι η ΔΑ προσεγγίζει όλους τους στόχους που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθούν δύο μεταφορές που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς (Black & Wiliam, 1998b): η πρώτη συνίσταται στο ότι οι σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές χειρίζονται την αίθουσα σαν «μαύρο κουτί» (σελ. 1). Θεωρούν ότι στο μαύρο κουτί εισάγονται δεδομένα (inputs) όπως είναι στην περίπτωση αυτή οι φοιτητές, καθηγητές, διαχειριστές, διευθυντές, που πιέζουν για υψηλές επιδόσεις και από το μαύρο κουτί αναμένονται συγκεκριμένα αποτελέσματα (outputs): μαθητές/φοιτητές που θα είναι ικανοί, καλύτερες αποδόσεις σε σταθμευμένα τεστ και ικανοποιημένοι δάσκαλοι/καθηγητές. Όμως θεωρούν ότι πρέπει να δοθεί επιτέλους η πρέπουσα σημασία σε αυτό που συμβαίνει μέσα στο μαύρο κουτί, δεδομένου ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διαδικασία δασκάλων και μαθητών. Η δεύτερη μεταφορά που χρησιμοποιούν οι Black και Wiliam (1998b) είναι η ΔΑ ως «αξιολόγηση για τη μάθηση» (Taras, 2009). Οι Dunn και Mulvenon (2009) αναφέρουν πάνω από 1000 αναφορές του έργου των Black & Wiliam (1998a) σε άλλους συγγραφείς, ενώ η Taras (2009) ονομάζει το βιβλίο των Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, «Assessment for learning: Putting it into practice» που εκδόθηκε το 2003, τη «βίβλο» της αξιολόγησης για τη μάθηση. Όπως επισημαίνει, η ΔΑ έχει δεχθεί τεράστια χρηματοδότηση τόσο στην Αγγλία και Ουαλία, όσο και στις ΗΠΑ τα τελευταία χρόνια, βασισμένη στη δουλειά των Black και Wiliam.

Σύμφωνα με τους Black και Wiliam (1998b) δεν υπάρχει ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός της ΔΑ. Οι ίδιοι την ορίζουν ως το σύνολο των διαδικασιών που



αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι ή/και οι μαθητές τους που παρέχει ανατροφοδότηση χρήσιμη για να διαμορφώσουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία στην οποία εμπλέκονται. Στο ίδιο πόνημα οι συγγραφείς αναφέρονται επιγραμματικά στη σημασία των αντιλήψεων των δασκάλων και των μαθητών για την (αυτο)αξιολόγηση και πόσο αυτές επηρεάζουν τη μάθηση. Η Taras (2009) επικρίνει αυτό τον ορισμό διότι τον βρίσκει αντιφατικό, ενώ οι Dunn και Mulvenon (2009) θεωρούν ότι η έλλειψη συμφωνίας σ' ένα κοινά αποδεκτό ορισμό δημιουργεί προβλήματα στην κατασκευή της έννοιας και της διαδικασίας της ΔΑ. Θεωρούν ότι αφενός η δουλειά των Black και Wiliam (1998a) παρουσιάζει σοβαρούς περιορισμούς στην εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερευνών που οι τελευταίοι επέλεξαν για να στοιχειοθετήσουν τις αποδείξεις τους για την αποτελεσματικότητα της ΔΑ και αφετέρου ότι δεν υπάρχουν αρκετά εμπειρικά δεδομένα που να αποδεικνύουν πειστικά τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης. Ως επιχείρημα φέρουν τη χρήση της ΤΑ για διαμορφωτικούς σκοπούς και χαρακτηρίζουν τη ΔΑ ως «μύθο». Άλλη κριτική που δέχτηκε το έργο των Black και Wiliam (1998b) αφορούσε στο ότι μεγάλο μέρος των ερευνών που επιλέχθηκαν είχαν σχέση με την ειδική αγωγή. Εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η ΔΑ έχει ιδιαίτερα θετικές επιδράσεις στους φοιτητές με χαμηλές επιδόσεις, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο στους φοιτητές με υψηλότερες επιδόσεις (Dunn & Mulvenon, 2009). Στα αρνητικά σημεία της ΔΑ, ο Bennett (2011) προσθέτει την έλλειψη ενός σαφούς ορισμού που εμποδίζει τη θεμελίωση ενός αντίστοιχου θεωρητικού πλαισίου, την απειρία του ακαδημαϊκού προσωπικού και το απροετοίμαστο έδαφος του εκπαιδευτικού συγκειμένου.

Όσο διευρύνεται η εφαρμογή της ΔΑ στις ακαδημαϊκές αίθουσες, τόσο διευρύνονται οι πρακτικές της: η παρατήρηση, η συζήτηση, η ανάλυση των εργασιών (Cheng, Rogers & Wang, 2008) η ανάπτυξη σχεδίων (projects) η αναζήτηση νέων πληροφοριών (Akhtar, Tariq & Topping, 2009) αλλά και οι πιο καινοτόμες: όπως η προσομοίωση, ο καταγισμός ιδεών, το παίξιμο ρόλων, το παιχνίδι, ο χαρτοφύλακας (portfolio) και οι προφορικές παρουσιάσεις (Bryan & Clegg, 2006· Struyven et al., 2005).

## **2.4 Χαρακτηριστικά και Σημαντικά Στοιχεία της ΔΑ**

Η αναδίφηση της σύγχρονης ξενόγλωσσης αρθρογραφίας ανέδειξε τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ΔΑ. Έγινε μια προσπάθεια ιεράρχησης με βάση τη συχνότητα αναφοράς τους στα άρθρα και την έκταση που οι συγγραφείς αφιερώνουν σε αυτά. Σημαντικότερα είναι: η ανατροφοδότηση (feedback), η αυτορύθμιση (self-regulation) και αυτοσταχασμός (self-reflection), η αυτοαξιολόγηση (self assessment) και η ετεροαξιολόγηση από συμφοιτητές (peer assessment). Θα γίνει περαιτέρω αναφορά επίσης: στη σημασία της εμπλοκής του φοιτητή στη διαδικασία της αξιολόγησης, στην ανάγκη ύπαρξης ισχυρού κινήτρου-μαθητικών στόχων, σαφώς διατυπωμένων κριτηρίων και προτύπων, στην κουλτούρα της συνεργασίας και της επιτυχίας μέσα στην αίθουσα, στην έννοια της γνώσης ως μεταφερόμενης και αυθεντικής, αλλά και στην αυτοεκτίμηση-αυτοπεποίθηση του φοιτητή. Τα παραπάνω είναι εξ ορισμού απαραίτητα για την επιτυχή εφαρμογή των πρακτικών της ΔΑ.

### **2.4.1 Ανατροφοδότηση (feedback)**

Η ανατροφοδότηση είναι ένα καθοριστικό στοιχείο της ΔΑ (Hawe, 2007). Κατά τους Black και Wiliam (1998b) ο όρος είναι δανεισμένος από τις θετικές επιστήμες. Οι Bell και Cowie (2001) την αντιλαμβάνονται ως διάλογο, επομένως ως ένα απαραίτητο στοιχείο της αξιολογητικής αλληλεπίδρασης. Οι Luxton Reilly και Denny (2010) τη χαρακτηρίζουν ως τη συζήτηση που στηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, σημαντικά στοιχεία της θεωρίας του κοστρουκτιβισμού. Η ανατροφοδότηση είναι κατά τον Hawe (2007) η πληροφορία που ενημερώνει κατά πόσο η παρούσα θέση του φοιτητή (που αφορά στη μάθησή του και στην επίδοσή του) συνδέεται με τους επιθυμητούς στόχους και τα κριτήρια. Διακρίνεται σε εσωτερική ανατροφοδότηση (που δημιουργεί ο φοιτητής για τον ίδιο, όταν εμπλέκεται στις μαθησιακές δραστηριότητες και αξιολογεί ο ίδιος την πρόοδό του) και στην εξωτερική ανατροφοδότηση (όταν αυτή έρχεται από εξωτερικούς παράγοντες, μπορεί να είναι ακόμη και ηλεκτρονικός υπολογιστής). Η εσωτερική ανατροφοδότηση θεωρείται ότι επηρεάζει και συνδέεται περισσότερο τόσο με τα κίνητρα, όσο και με το γνωστικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο. Αντιθέτως, η εξωτερική ανατροφοδότηση για να έχει επίδραση σε εσωτερικό επίπεδο, προϋποθέτει την ενεργή εμπλοκή του φοιτητή στα εξωτερικά ερεθίσματα της.

Κατά τους Dunn και Mulvenon (2009) οι σκοποί της ανατροφοδότησης στη ΔΑ είναι η διάγνωση, η πρόβλεψη, η αξιολόγηση του καθηγητή και της επίδοσης του φοιτητή. Απαραίτητα όμως μια ακόμη ιδιαίτερα σημαντική χρήση της ανατροφοδότησης προϋποθέτει την ευελιξία από την πλευρά του καθηγητή, ούτως ώστε η πληροφορία που αυτός λαμβάνει να χρησιμεύσει στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και πιθανώς στην αλλαγή-προσαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων. Επομένως βοηθά τον καθηγητή να γίνει πιο αποτελεσματικός, εφόσον του παρέχει στοιχεία για το πόσο οι φοιτητές του ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο της ύλης (Luxton Reilly & Denny, 2010). Η ανατροφοδότηση όμως βοηθά κυρίως τους φοιτητές να γίνουν αυτόνομοι σε ότι αφορά στη μάθησή τους. Για αυτό το σκοπό οι βαθμοί πρέπει να δίνονται μόνο αφού η ανατροφοδότηση έχει κατανοηθεί και απορροφηθεί (Dragemark Oscarson, 2009· Taras, 2009). Η σωστή ανατροφοδότηση βοηθά τους φοιτητές να αυτοεποπτεύονται με απώτερο στόχο μετά την αποφοίτησή τους να είναι σε θέση να βρίσκουν μόνοι τους πλέον τις απαραίτητες πληροφορίες που θα χρειάζονται (Hawe, 2007) όταν το ακαδημαϊκό περιβάλλον δε θα είναι πλέον διαθέσιμο: από άλλους συναδέλφους, από γραπτές ή όχι πηγές, σε οποιοδήποτε περιβάλλον, κάτω από οποιαδήποτε κατάσταση (Boud, 2000). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι το αγγλικό Open University, ένα από τα μεγαλύτερα ανοικτά πανεπιστήμια, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εποπτεία της ποιότητας της κατανοητής ανατροφοδότησης και εκπαιδεύει το ακαδημαϊκό προσωπικό για αυτό το σκοπό, χρηματοδοτώντας αυτήν τη δράση (Gibbs & Simpson, 2003).

Κατά τους Black και Wiliam (1998b) η καλή ποιότητα της ανατροφοδότησης είναι επίσης ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της ΔΑ. Ο Hawe (2007) θεωρεί ότι η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα θέλει τον καθηγητή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να «μεταδίδει» ανατροφοδοτικά μηνύματα στους φοιτητές για το ποιο είναι σωστό ή λάθος, για τα αδύνατα και τα δυνατά τους σημεία (υιοθετώντας πιο πολύ διευθυντικές τακτικές για κοινωνικούς σκοπούς) και οι φοιτητές χρησιμοποιώντας αυτές τις πληροφορίες να βελτιώνονται. Όμως αυτό δε συμβαίνει απαραίτητα διότι:

- αν η ανατροφοδότηση είναι μόνο θέμα των καθηγητών, τότε οι φοιτητές δε θα αναπτύξουν ποτέ αυτορρυθμιστικές δεξιότητες,

- υπάρχει συνήθως μεγάλη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και μετάφραση των μηνυμάτων από πλευρά των φοιτητών,
- αυτή η υπόθεση αγνοεί την επίδραση της ανατροφοδότησης στα εσωτερικά κίνητρα και στις αντιλήψεις του φοιτητή και
- απαιτεί πολύ περισσότερο χρόνο από τον καθηγητή, που πλέον λόγω των συνθηκών (χαμηλή χρηματοδότηση και όλο μεγαλύτερος αριθμός φοιτητών) δεν είναι διαθέσιμος.

Οι Nicol και Macfarlane Dick (2006) αναφέρουν τις επτά αρχές της καλής πρακτικής στην ανατροφοδότηση οι οποίες σε συντομία είναι:

- 1) Διευκόλυνση της ανάπτυξης της αυτοαξιολόγησης στη μάθηση,
- 2) Υποστηρίζει το διάλογο μεταξύ καθηγητή-φοιτητών,
- 3) Βοηθά στην αποσαφήνιση της καλής επίδοσης (στόχοι, κριτήρια, πρότυπα),
- 4) Παρέχει τις ευκαιρίες για να μειωθεί η απόσταση μεταξύ παρούσας και επιθυμητής επίδοσης,
- 5) Παρέχει υψηλής ποιότητας πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των φοιτητών,
- 6) Ενθαρρύνει τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση,
- 7) Παρέχει πληροφορίες στους καθηγητές που χρησιμεύουν στο να (ανα)διαμορφώσουν τη διδακτική διαδικασία.

#### **2.4.2 Αυτορρύθμιση (self regulation) και αυτοστοχασμός (self reflection)**

Σύμφωνα με τους Nicol και Macfarlane Dick (2006) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία κατασκευής της μάθησης κατά την οποία οι μαθητές θέτουν εκπαιδευτικούς στόχους, εποπτεύουν, ρυθμίζουν και ελέγχουν οι ίδιοι τις γνωστικές ικανότητές τους, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους, τα οποία προσδιορίζονται και περιορίζονται με τη σειρά τους από τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συγκείμενου. Η Deackin Crick (2007) μιλά για μάθηση από πρόθεση (intentional learning) και τη σημασία της για την αυτονομία στη μάθηση. Ένας αυτορρυθμιζόμενος φοιτητής είναι σε θέση να προσανατολιστεί επιτυχώς προς τους εκπαιδευτικούς του στόχους, να προσδιορίσει στρατηγικές, να διαχειρίζεται επιτυχώς τους πόρους του, την προσπάθειά του, τα ερεθίσματα της εξωτερικής ανατροφοδότησης, αλλά και τα παραγόμενα αποτελέσματα.

Η οξυδερκής αυτορρυθμιζόμενη μάθηση προϋποθέτει από το φοιτητή να είναι ικανός όχι μόνο να αυτοαξιολογείται (Nicol, 2007), αλλά να ετεροαξιολογεί και να ετεροαξιολογείται (Deackin Crick, 2007). Σύμφωνα με τον κοστρουκτιβισμό, ο φοιτητής θεωρείται ήδη ενεργός μαθητής που προσδιορίζει ο ίδιος τη διαδικασία μάθησης, κατασκευάζοντας λογικά νοήματα. Επομένως, όσο η μάθηση γίνεται αυτορρυθμιζόμενη, τόσο ο φοιτητής αποκτά περισσότερο έλεγχο στη μάθησή του και τόσο λιγότερο εξαρτώμενος είναι από τον καθηγητή του για βοήθεια (Nicol, 2007). Απαιτείται ωστόσο έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων που διευκολύνουν την αυτοεποπτεία. Κατά τη Dragemark Oscarson (2009) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση προσφέρει στην ανάπτυξη του ατόμου, το ελευθερώνει και το ενδυναμώνει, ενώ συγχρόνως του δίνει τα κατάλληλα όπλα για να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις των συνεχώς επιταχυνόμενων αλλαγών της κοινωνίας και της οικονομίας. Σε αυτή τη διαδικασία, η ανατροφοδότηση κατέχει μια σημαντική θέση.

Ο αυτοστοχασμός, από την άλλη πλευρά, ήδη από τη δεκαετία του 90' θεωρούταν μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία της μάθησης (Kato, 2009). Είναι εκείνος που ενθαρρύνει τους φοιτητές να πιστεύουν στην αποδοτικότητα της μελέτης και στη (συν)εργασία ως βάση για τη μάθηση, τους βοηθά να προσδιορίσουν τα δυνατά και τα τρωτά τους σημεία και να αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο των περιστάσεων. Περιλαμβάνει επίσης την επικοινωνία με τους συμφοιτητές, συγγενείς και καθηγητές. Είναι η διαδικασία που εμβαθύνει την κατανόηση (Kucey & Parsons, 2010) ενώ οι Poon, McNaught, Lamb και Kwan (2009) θεωρούν ότι είναι ο βασικός πυλώνας της αυτοαξιολόγησης. Οι Brown και Hirschfeld (2008) αναφέρουν ότι ο συνδυασμός των ανωτέρω οδηγεί σε μεγαλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, χωρίς να είναι δυνατό να διαχωριστεί κανένα από τα παραπάνω στοιχεία.

#### **2.4.3 Αυτοαξιολόγηση (Self assessment)**

Κατά τον Tan (2008) η αυτοαξιολόγηση είναι γνωστή από τη δεκαετία του '30 στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στη δεκαετία του '50 είχε τη μορφή της συμφωνίας μεταξύ καθηγητών και φοιτητών για τη βαθμολογία. Σήμερα όμως αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο, με γνώμονα την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με την Kato (2009) κατά τη

δεκαετία του '90 το κέντρο βάρους της αξιολογητικής διαδικασίας πέρασε από τον καθηγητή στο φοιτητή, μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο ανάπτυξης αυτόνομης μάθησης και ανεξαρτησίας. Ο φοιτητής χρειάζεται να αφήσει πίσω του τις θεματικές γνώσεις (subject knowledge) και να εντάξει στη φαρέτρα των ικανοτήτων του την κριτική σκέψη, τη λύση προβλημάτων, την επικοινωνία (Poon et al., 2009). Έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοαξιολόγηση βοηθά στην ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων, κατευθύνει τους φοιτητές προς την αγάπη για τη μάθηση και αναπτύσσει την υπευθυνότητά τους (Salam, 2010· Nicol & Macfarlane Dick, 2006· Black & Wiliam, 1998b).

Ο Fitzpatrick στον Salam (2010) ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως ένα είδος αυθεντικής αξιολόγησης κατά την οποία ο φοιτητής αυτοστοχάζεται για να ανακαλύψει τα δυνατά και τα τρωτά του σημεία, προκειμένου να προσδιορίσει τις μαθητικές του ανάγκες και να βελτιώσει τις αδυναμίες του, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της επίδοσης ή/και των επιτευξέων του. Οι Nicol και Macfarlane Dick (2006) σκοπιάως συγχέουν την αυτοαξιολόγηση με την αυτορρύθμιση (self regulation) διότι θεωρούν ότι ο φοιτητής που έχει την ικανότητα ν' αυτοαξιολογείται, συγχρόνως αυτοδιορθώνεται. Ενώ οι Black και Wiliam (1998a) θεωρούν ότι η εγκυρότητα και η συνέπεια αυτής της μεθόδου είναι υψηλές (ότι οι φοιτητές είναι ειλικρινείς στις κρίσεις τους για τους εαυτούς τους και για τους άλλους) ο Salam (2010) υποστηρίζει ακριβώς το αντίθετο. Κατά τη γνώμη του, αυτό οφείλεται στην τάση του φοιτητή να προβάλλει τον εαυτό του, όπως θα ήθελε να είναι και όχι όπως πραγματικά είναι, στην έλλειψη εμπειρίας στην αυτοαξιολόγηση και στη μη γνώση του αξιολογητικού πεδίου. Άλλα αρνητικά σημεία της αυτοαξιολόγησης είναι: τα αρνητικά αισθήματα που αισθάνονται οι φοιτητές όταν αναφέρονται στις αδυναμίες τους, θεωρείται από τους σπουδαστές ως «ακατάλληλη» και «άσχετη» μέθοδος και τέλος ότι δε βοηθά τους φοιτητές να αναγνωρίσουν τα κενά τους (Salam, 2010).

Ο φοιτητής προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσει σωστή και εποικοδομητική αυτοαξιολόγηση χρειάζεται:

- να έχει σαφώς διατυπωμένα κριτήρια και να έχει προσδιορίσει συγκεκριμένους μαθητικούς στόχους (Nicol & Macfarlane Dick 2006· Black & Wiliam, 1998a)

- σε αρχικό στάδιο, να του παρέχεται συνεχή ανατροφοδότηση από τον καθηγητή (Salam, 2010)
- να εμπλακεί ενεργά (Poon et al., 2009· Nicol & Macfarlane Dick, 2006) σε πνεύμα συνεργασίας (Shepard, 2000)
- να ασκηθεί στη διατύπωση κρίσεων στην εργασία συμφοιτητών του πρώτα και μετά να ασκηθεί στην αυτοαξιολόγηση (Black & Wiliam, 1998a).

#### **2.4.4 Ετεροαξιολόγηση από συμφοιτητές (Peer assessment)**

Η ετεροαξιολόγηση από συμφοιτητές είναι η μέθοδος που συμπληρώνει την αυτοαξιολόγηση και είναι προαπαιτούμενη για αυτήν, ενώ οι δυο συγχρόνως ενδυναμώνουν τις δημοκρατικές διαδικασίες μέσα στην ακαδημαϊκή αίθουσα (Taras, 2008). Κατά τον Sadler (2005) παράγουν υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση η οποία είναι σημαντικότερη για την ανάπτυξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι Poon et al. (2009) και οι Van den Berg, Admiraal και Pilot (2006) υιοθετούν τον ίδιο ορισμό της ετεροαξιολόγησης δανεισμένο από τον Topping: η ετεροαξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία οι φοιτητές ατομικά αξιολογούν την εργασία συναδέλφων τους (που βρίσκονται κατά το δυνατό στο ίδιο επίπεδο με αυτούς) ως προς την ποσότητα, την αξία και την επιτυχία του παραγόμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Επομένως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι εμπλέκουν φοιτητές ενεργά στη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους.

Κατά τους Langan et al. (2005) η ετεροαξιολόγηση καλύπτει όλο και μεγαλύτερο έδαφος σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας λόγος είναι ότι ως διαδικασία προσομοιώνει το μελλοντικό επαγγελματικό περιβάλλον. Επίσης εμβαθύνει τη μάθηση, αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και βελτιώνει την κατανόηση. Βοηθά επίσης στον πλουραλισμό και θεωρείται αξιόπιστη μέθοδος (Poon et al., 2009). Αντιθέτως οι Van den Berg et al. (2006) θεωρούν ότι η βαθμολόγηση επηρεάζεται από τους ισχυρότερους της ομάδας, με τους πιο εξωστρεφείς μαθητές να παίρνουν υψηλότερους βαθμούς, ενώ οι καθηγητές θεωρούν ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να παρέχουν επαρκή ανατροφοδότηση.

## 2.5 Συμπεράσματα

Η παρακμή του κοινωνικού κράτους (Dragemark Oscarson, 2009) η υιοθέτηση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών (Saltmarsh & Saltmarsh, 2008) σε συνδυασμό με την ισχυρή πίεση που προκαλείται από τις τεράστιες και συνεχείς αλλαγές στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό συγκείμενο, επέφεραν μια σημαντική διαφοροποίηση στους κόλπους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: στόχος πλέον είναι ο φοιτητής να είναι αυτόνομος και ανεξάρτητος, προκειμένου να μην εξαρτάται μόνον από τον καθηγητή του για καθοδήγηση και εποπτεία (Kiewra & Dubois, 1998) με αναπτυγμένες γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες, υψηλή αυτοεκτίμηση, αλλά και υψηλότερου επιπέδου νοητικές δεξιότητες. Αυτές περιλαμβάνουν τη λύση προβλημάτων, την κριτική σκέψη, την ομαδική εργασία, την αυτοεποπτεία και αυτοδιόρθωση ως μεταγνωστικές δεξιότητες, σε συνδυασμό με άνεση στην εφαρμογή στρατηγικών που θα διευκολύνουν τη μελλοντική μάθηση (King, Goodson & Rohani, χ.χ.). Αυτούς τους σκοπούς κλήθηκε να καλύψει η χρηματοδότηση της ΔΑ, ήδη από τη δεκαετία του '90, με την αυξανόμενη εφαρμογή των πρακτικών της στις ακαδημαϊκές αίθουσες (Taras, 2009).

Τα παραπάνω χρησιμεύουν κυρίως στους εξής σημαντικούς παράγοντες:

- 1) *στην εξοικονόμηση οικονομικών πόρων.* Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός εισακτέων φοιτητών αναλογικά αυξάνει τα έξοδα του πανεπιστημίου σε ακαδημαϊκό προσωπικό και σε εργατοώρες. Ο αυτόνομος φοιτητής όμως που είναι ανεξάρτητος από τον καθηγητή του για τη μάθησή του, εξοικονομεί με αυτόν τον τρόπο πόρους. Συγχρόνως αναμένεται βελτίωση των τελικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, δίχως αντίστοιχη αύξηση του προϋπολογισμού (Boud, Cohen & Sampson, 1999).
- 2) *ανάπτυξη της απασχολησιμότητας.* Σήμερα υπάρχουν όλο και περισσότερες πιέσεις από την αγορά εργασίας για αποφοίτους με μεγαλύτερο εύρος ικανοτήτων, πέρα της ειδίκευσής τους, όπως για παράδειγμα η ικανότητα συνεργασίας, η διαπραγμάτευση, η επικοινωνία και η μεταφερόμενη-αυθεντική γνώση. Αυτές οι απαιτήσεις αυξάνουν τη ζήτηση απασχόλησης στους απόφοιτους με αυτά τα προσόντα, οι οποίοι επίσης θα πρέπει να καλύπτουν τις ανάγκες για συνεχή ενημέρωση-επιμόρφωση και εκπαίδευση στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον (Dragemark Oscarson, 2009· Shepard, 2000· Boud et al., 1999).



3) *προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση*. Οι ανωτέρω ικανότητες συνδυαστικά σκιαγραφούν ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση, πλήρη έλεγχο των δεξιοτήτων του, ενδυναμωμένο, με ανώτερες (νοητικές και πρακτικές) δεξιότητες προσαρμοσμένο στο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο.

Θα μπορούσε να ειπωθεί συμπερασματικά ότι το πρώτο σοβαρό πρόβλημα που επείγει να αντιμετωπιστεί είναι πρωτίστως η έλλειψη σαφούς ορισμού της ΔΑ, που εμποδίζει την ανάπτυξη ενός αντίστοιχου, γερά θεμελιωμένου, θεωρητικού πλαισίου. Η έλλειψη επαρκών εμπειρικών δεδομένων, η αδυναμία επαλήθευσης των ήδη υπάρχοντων ή οι υπερβολικοί περιορισμοί στους οποίους υπάγονται, σε συνδυασμό με την απειρία του ακαδημαϊκού διδακτικού προσωπικού, το οποίο σπάνια αντιδρά άμεσα στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (Ditcher, 2001) αλλά και η αργή, ωστόσο απαραίτητη, συνδιαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα αποτελεί γόνιμο έδαφος για τις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις, αποτελούν αυτή τη στιγμή τροχοπέδη στην ευρεία διάδοση των πρακτικών της ΔΑ (Bennett, 2011). Οι φοιτητές εξάλλου, ως κεντρικός άξονας αυτής της καινοτομίας, αντιστέκονται λόγω της έλλειψης εξοικείωσής τους με τις νέες μεθόδους (Ζμπάινος, 2006· 2003· Παμουκτσόγλου, 2008). Κατά συνέπεια, υπάρχει πολύς δρόμος που πρέπει να διανυθεί ακόμα, σ' ότι αφορά τη ΔΑ στη συμβατική τριτοβάθμια.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Οι Αντιλήψεις των Φοιτητών για την Αξιολόγησή τους

#### 3.1 Εισαγωγή

Οι αντιλήψεις των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζουν σε έντονο βαθμό την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τη φύση και τους σκοπούς της αξιολογητικής διαδικασίας, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση (Boud & Falchikov, 2007) τα κίνητρά τους, τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (Brown & Wang, 2011) τις επιδόσεις τους (Brown & Hirschfeld, 2008) αλλά και την πραγματική ύλη που μελετούν (Snyder, 1971). Ομοιάζουν εξάλλου με τις αντιλήψεις των καθηγητών τους, ακριβώς διότι οι τελευταίες διαμορφώνονται με βάση τις βιωματικές εμπειρίες που είχαν και οι ίδιοι ως φοιτητές (Brown & Hirschfeld, 2008).

Στις επόμενες παραγράφους συζητούνται ο ορισμός των αντιλήψεων των φοιτητών, η σημαντικότητά των αντιλήψεων για το συγκείμενο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζονται περισσότερο και οι ιδιότητες-χαρακτηρισμοί της αξιολόγησης μέσα από τις απόψεις των σπουδαστών. Τέλος, καταγράφονται τα κύρια συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από την αντιπαράθεση των αντιλήψεων των φοιτητών μέσα από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία και των αντιλήψεων των φοιτητών ελληνικών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

#### 3.2 Ορισμός των Αντιλήψεων (perceptions) των Φοιτητών

Σύμφωνα με τους Entwistle, Skinner, Entwistle και Orr (2000) η γνώση για τις αντιλήψεις προέρχεται από τη γνωστική ψυχολογία, η οποία περιγράφει τις αντιλήψεις ως ένα διακριτό σύστημα του νου το οποίο δραστηριοποιείται όταν, για παράδειγμα, πρέπει να απαντηθεί μια ερώτηση. Έρευνες έδειξαν ότι οι άνθρωποι πρώτα δομούν λογικά νοήματα και μετά δομούν τις αντιλήψεις, αναγνωρίζοντας και κατηγοριοποιώντας τα κοινά χαρακτηριστικά των εμπειριών τους. Κατά τους ίδιους συγγραφείς, αυτή η αποσπασματική εξήγηση των αντιλήψεων στην περίπτωση των φοιτητών είναι ανεπαρκής. Χρειάζεται η συνδρομή των θεωριών του κοστρουκτιβισμού, σε συνδυασμό με τα πρόσφατα ευρήματα της νευρολογικής

επιστήμης για να θεμελιωθεί ότι οι αντιλήψεις δομούνται από πολλές διαφορετικές πηγές όπως η γνώση, οι πεποιθήσεις, οι εικόνες και οι εμπειρίες, τα οποία είναι εξ ορισμού διαφορετικά και προσωπικά για το κάθε άτομο. Επομένως, πρόκειται για μια διαδικασία η οποία βασίζεται στην ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου. Οι Brown και Hirschfeld (2008) εξειδικεύουν τον ορισμό των αντιλήψεων των φοιτητών στην αξιολόγηση ως νοητικές αναπαραστάσεις που επεξηγούν αυτήν την πολυσύνθετη και πολύπλοκη εμπειρία.

### **3.3 Σημαντικότητα των Αντιλήψεων των Φοιτητών Σχετικά με την Αξιολόγησή τους**

Σε μελέτες με φοιτητές πανεπιστημίων για τη διαδικασία της μάθησής τους στις αρχές της δεκαετίας του '70, ερευνητές (Miller & Parlett, 1974· Snyder, 1971) ανακάλυψαν ότι το στοιχείο που περισσότερο επηρέαζε τη μάθησή τους, δεν ήταν η διδακτική διαδικασία *per se*, αλλά η αξιολόγησή τους. Οι φοιτητές περιέγραψαν όλες τις πτυχές της μελέτης τους (τους στόχους τους, πόσο χρόνο αφιέρωναν και πώς τα κατάφερναν με το διάβασμά τους). Οι ερευνητές συμπέραναν ότι αυτές οι πτυχές (πραγματική ύλη, κίνητρα, επιδόσεις, προσεγγίσεις) διαμορφώνονταν κυρίως με βάση τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονταν τις απαιτήσεις του συστήματος αξιολόγησής τους (Gibbs & Simpson, 2003· Sambell & McDowell, 1998). Αυτό είναι λογικό δεδομένου ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις εν γένει (Harris & Brown, 2009).

Όλα τα είδη αξιολόγησης περνούν μηνύματα στους φοιτητές: τόσο κρυφά, όσο και φανερά (Careless, 2007). Τα μηνύματα αποκωδικοποιούνται αποτελεσματικά και διαμορφώνουν εν μέρει τον τρόπο με τον οποίον οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγησή τους (Boud, 2000) δηλαδή ως προς τη φύση και ως προς τους σκοπούς της (Brown & Wang, 2011). Ειδικότερα οι αντιλήψεις αυτές:

- 1) επηρεάζουν τις στρατηγικές και τους τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές προσεγγίζουν τη μάθηση (υιοθετούν αντίστοιχα επιφανειακές ή βαθύτερες προσεγγίσεις) όπως υποστηρίζει ο Entwistle (1991). Αυτό είναι γνωστό ως παλινδρομητική επίδραση (backwash effect· Tang, 1994)
- 2) διαμορφώνουν την πραγματική ύλη που μελετούν (η έννοια της «κρυφής» διδακτικής ύλης ή “hidden curriculum”) η οποία δε συμπίπτει απαραίτητα με την

επίσημη ύλη, καθώς είναι κατά πολύ μικρότερη (Boud & Falchikov, 2007· Bryan & Clegg, 2006)

3) διαμορφώνουν το χρόνο, τις προθέσεις, τους στόχους της μελέτης τους, τα κίνητρά τους (Brown & Wang, 2011)

4) επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Brown & Hirschfeld, 2008).

Υπάρχει ωστόσο ένας πολύ σημαντικός λόγος αναφορικά με τη σημασία των αντιλήψεων των φοιτητών για την αξιολογική διαδικασία. Βασίζεται στα ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν την ομοιότητα σε μεγάλο ποσοστό των αντιλήψεων των φοιτητών με αυτές των καθηγητών τους (Brown & Hirschfeld, 2008). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι αντιλήψεις των καθηγητών επηρεάζονται από τις αντιλήψεις που είχαν αυτοί με τη σειρά τους ως φοιτητές, κατά συνέπεια των δικών τους αντίστοιχων βιωματικών εμπειριών. Οι αντιλήψεις των καθηγητών επηρεάζουν συν τους άλλους, τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι ασκούν την αξιολόγηση, αλλά και τη θέση τους σε αυτήν (Brown, 2011· Harris & Brown, 2009· Brown, 2002). Έρευνα σε διδάσκοντες σε προδημοτική, δημοτική και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο, έδειξε ότι οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη αξιολόγηση συσχετιζόνταν με τις πρακτικές που υιοθετούσαν: όσοι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι η αξιολόγηση βελτιώνει τη μάθηση, υιοθετούσαν ευρύτερη γκάμα εργαλείων αξιολόγησης (Michaelides, 2009).

### **3.4 Τομείς που Επηρεάζονται από τις Αντιλήψεις των Φοιτητών**

Η μάθηση: Σύμφωνα με τον Careless (2007) όλα τα είδη αξιολόγησης οδηγούν σε κάποιου είδους μάθηση, όμως η πραγματική πρόκληση είναι να προάγουμε το σωστό είδος. Σύμφωνα με τον Entwistle (1994) οι τρόποι προσέγγισης του φοιτητή στη μάθηση εξαρτώνται από τις προθέσεις του και διακρίνονται σε τρία είδη:

1. Η βαθιά προσέγγιση της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι ο μετασχηματισμός: ο φοιτητής έχει πρόθεση να κατανοήσει την ύλη, καθώς ενδιαφέρεται ενεργά. Συνδέει την προηγούμενη γνώση με τη νέα, καταλήγει σε συμπεράσματα, υπογραμμίζοντας τα σημαντικότερα στοιχεία.
2. Η επιφανειακή προσέγγιση με κύριο χαρακτηριστικό της την αναπαραγωγή. Η πρόθεση του φοιτητή είναι να ανταπεξέλθει στις εργασίες του και στο

περιεχόμενο της ύλης. Μελετά χωρίς να ενδιαφέρεται να κατανοήσει βαθύτερα νοήματα, ενώ απομνημονεύει χωρίς να συνδέει τις πληροφορίες μεταξύ τους.

3. Η στρατηγική προσέγγιση με κύριο χαρακτηριστικό της την οργάνωση. Η πρόθεση του φοιτητή είναι να πετύχει τους υψηλότερους βαθμούς: βρίσκει μόνος του το κατάλληλο υλικό μελέτης, είναι ενημερωμένος για τα κριτήρια αξιολόγησης και οργανώνει επιτυχώς το χρόνο και τους πόρους του, ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Μέθοδοι αξιολόγησης που οι φοιτητές θεωρούν «ακατάλληλες» προάγουν επιφανειακές προσεγγίσεις μάθησης (Marton & Säljö, 1997· Ramsden, 1981). Το αντίθετο όμως, δε συμβαίνει. Δεν είναι δηλαδή διαπιστωμένο ότι οι μέθοδοι που οι φοιτητές θεωρούν «κατάλληλες» προάγουν βαθύτερες ή στρατηγικές προσεγγίσεις. Ως «ακατάλληλες» θεωρούνται κυρίως όσες μέθοδοι χαρακτηρίζονται από υπερβολικό φόρτο εργασίας και προκαλούν αρνητικά αισθήματα (άγχος, ένταση). Επομένως, ενώ είναι εύκολο να προάγουμε με συγκεκριμένες μεθόδους αξιολόγησης την επιφανειακή μάθηση, δεν είναι προφανές αν μπορούμε να κάνουμε το ίδιο για τη στρατηγική μάθηση. Η ίδια λογική ισχύει για τις προτιμήσεις των φοιτητών σχετικά με τις μεθόδους αξιολόγησης: ο φοιτητής που προσεγγίζει επιφανειακά τη μάθηση, προτιμά το τεστ πολλαπλών επιλογών και κλειστού τύπου ερωτήσεις, σε αντίθεση με το φοιτητή που προσεγγίζοντας στρατηγικά τη μάθηση, προτιμά τις ερωτήσεις ανάπτυξης και ανοικτού τύπου (Birenbaum & Feldman, 1998). Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα αφορά στην εναλλαγή των προσεγγίσεων μάθησης από τους φοιτητές: βαθιά ή επιφανειακή, ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τις απαιτήσεις της αξιολόγησής τους. Αναπροσαρμόζουν την τακτική τους από βαθιά σε επιφανειακή, εάν αντί για ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή ανάπτυξης, κληθούν να απαντήσουν σε κλειστού τύπου (Struyen et al., 2005).

Ο Entwistle (1991) αναφέρει ότι οι φοιτητές που με συνέπεια προτιμούν επιφανειακές προσεγγίσεις μελέτης, αξιολογούν καλύτερα τους καθηγητές που συνοψίζουν την ύλη και την καθιστούν πιο εύκολη για μελέτη. Αντιθέτως, φοιτητές που ακολουθούν βαθύτερες προσεγγίσεις, προτιμούν τους εισηγητές που τους προσφέρουν συνεχώς προκλήσεις και ερεθίσματα. Αυτό καθιστά μια ακόμη απόδειξη

του ότι η μάθηση των φοιτητών εξαρτάται και από τις αντιλήψεις τους και όχι μόνο από το εκπαιδευτικό συγκείμενο καθεαυτό. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι φοιτητές που θεωρούν τους εαυτούς τους ως σκεπτόμενους, προτιμούν μεθόδους αξιολόγησης που προάγουν την κριτική σκέψη (Struyven et al., 2005). Οι φοιτητές στην ίδια μελέτη, εξέφρασαν τη γνώμη ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης είχαν επιβλαβή επίδραση στη διαδικασία της μάθησής τους. Αντιθέτως, η γνώμη τους άλλαξε ριζικά όταν ερωτήθηκαν για τις εναλλακτικές μεθόδους, οι οποίες θεωρούν ότι ενεργοποιούν την ενεργή μάθηση. Ειδικότερα ανέφεραν ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι τους ώθησαν να κατανοήσουν βαθύτερα και να εσωτερικοποιήσουν το υλικό, να περάσουν ευχάριστα το χρόνο τους και να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη.

*Η διδακτέα ύλη:* Οι φοιτητές προσεγγίζουν την ύλη, με βάση το πώς αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις των μεθόδων αξιολόγησης. Η εργασία του Snyder (1971) έφερε στο φως την έννοια της «κρυφής διδακτέας ύλης» (hidden curriculum) σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές δε μελετούσαν στην πραγματικότητα την επίσημα ανακοινωμένη ύλη, αλλά μόνο τα σημεία που πίστευαν οι ίδιοι ότι τους χρειαζόνταν για να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις εξετάσεις. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι ουσιαστικά διαμορφωνόταν μια νέα (ανεπίσημη) ύλη για μελέτη, κατά πολύ μικρότερη σε μέγεθος από την επίσημη. Συγχρόνως οι φοιτητές πετύχαιναν άριστες επιδόσεις. Οι ίδιοι παραδέχτηκαν ότι υιοθετούσαν αυτές τις τεχνικές μελέτης με καθαρά κυνικό και χειριστικό τρόπο (Boud & Falchikov, 2007· Bryan & Clegg, 2006). Χαρακτηριστικές είναι οι δηλώσεις τους που αφορούν το «παιχνίδι της τελικής αξιολόγησης» και το «κυνήγι των ενδείξεων»:

*Παίζω το παιχνίδι των εξετάσεων... Οι εξεταστές το παίζουν και εκείνοι... Η τεχνική είναι να ξέρεις τι θα περιλαμβάνουν οι εξετάσεις και το πώς θα βαθμολογηθούν. Αποκτάς τη γνώση αυτών των τεχνικών με το να παρακολουθείς τις εισηγήσεις του καθηγητή, μελετώντας τη μορφή των σημειώσεών του, παίρνοντας ιδέες του τι θεωρεί ο ίδιος σημαντικό, από τα βιβλία που έγραψε. Και όλα αυτά είναι εντελώς διαφορετικά από το να μελετάς κανονικά τη διδακτέα ύλη. (Entwistle & Entwistle, 1991, σελ. 208).*

Σύμφωνα με την Hawe (2007) οι πρωτοετείς φοιτητές επενδύουν σημαντικό χρόνο για να αναπτύξουν προσαρμοστικές τεχνικές, που θα τους επιτρέψουν να ανακαλύψουν την «κρυφή» διδακτέα ύλη, μέσα από τις εμπειρίες τους και την τυποποίηση των εξετάσεων. Υιοθετούν συνειδητά μια χειριστική άποψη των αξιολογήσεων, σε βάρος της βαθιάς μελέτης και κατανόησης, με στόχο την απόκτηση υψηλής βαθμολογίας. Γι' αυτό το λόγο, η αξιολόγηση έχει χαρακτηριστεί «η αχίλλειος πτέρνα της ποιότητας» (Craddock & Mathias, 2009) δεδομένου ότι η απόκτηση υψηλών βαθμών γίνεται αυτοσκοπός. Οι υψηλοί βαθμοί μπορούν να «ανταλλαχθούν» (ως «εμπόρευμα» ή «χρήμα») με συνέχιση σπουδών σε πανεπιστήμια αναγνωρισμένου κύρους ή με υψηλές θέσεις στην αγορά εργασίας (Hawe, 2007· Nicol, 2007).

Ο χρόνος, τα κίνητρα, οι προθέσεις: Σύμφωνα με τους Brown και Wang (2011) οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις προθέσεις, αλλά και τα κίνητρά τους. Εάν ο φοιτητής πιστέψει ότι μια συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης θα τον βοηθήσει να βελτιωθεί, θα χρησιμοποιήσει τα λάθη και τις αδυναμίες του, ως μέσο αυτορρύθμισης για τη μάθηση. Η κατανόηση από τους φοιτητές του σκοπού της αξιολόγησης είναι ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα κίνητρα. Φοιτητές παραδέχτηκαν ανοιχτά ότι χωρίς κίνητρα, δεν έχουν λόγους να επενδύσουν σε βαθύτερες προσεγγίσεις μάθησης, διότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος (Struyen et al., 2005). Σύμφωνα με τον Brown (2011) οι φοιτητές που αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως λογοδοσία έχουν ισχυρό κίνητρο, καθώς την αντιλαμβάνονται ως μέσο για την απόκτηση υψηλών βαθμών. Αντιθέτως σ' άλλη έρευνα, μόνο το 25% των φοιτητών παραδέχτηκε ότι αυτή η αντίληψη είναι ισχυρή ως κίνητρο (MacLellan, 2001). Αυτή η αντίθεση ίσως να εξηγείται εν μέρει λόγω της αυξανόμενης έμφασης που δίνεται στα εσωτερικά κίνητρα (αγάπη για συνεχή μάθηση, αυτορυθμιζόμενη μάθηση) από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Mattick & Knight, 2007).

Η ακαδημαϊκή επίδοση: Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Σύμφωνα με τους Brown και Hirschfeld (2008) οι φοιτητές που θεωρούν την αξιολόγηση ως παράγοντα βελτίωσης και υπευθυνότητας με συνέπεια πετυχαίνουν υψηλότερη βαθμολογία. Αντίθετα, εκείνοι

οι φοιτητές που μετακυλούν την ευθύνη των επιδόσεών τους στα ιδρύματα και στους καθηγητές τους, εκείνοι που δεν παίρνουν στα σοβαρά ή που αγνοούν τη αξιολογητική διαδικασία, παρουσιάζουν χαμηλότερους βαθμούς. Οι φοιτητές που δεν αγνοούν την αξιολόγηση και θεωρούν ότι βελτιώνει τη μάθηση, που θεωρούν τους εαυτούς τους αυτορρυθμιζόμενους και υπεύθυνους, σκιαγραφούν ουσιαστικά το πλαίσιο της ΔΑ. Αυτά τα δεδομένα (η θετική συσχέτιση θετικών αντιλήψεων των φοιτητών για τη διαμορφωτική αξιολόγηση και βέλτιστων ακαδημαϊκών επιδόσεων) είναι συνεπή με τις θεωρίες της ΔΑ (Brown & Hirschfeld, 2008· Shepard 2000· Black & Wiliam, 1998a).

### **3.5 Ιδιότητες της Αξιολόγησης μέσα από τις Αντιλήψεις των Φοιτητών**

Σε αυτήν την ενότητα θα αναπτυχθούν οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση, μέσα από αντίστοιχες έρευνες και θα συζητηθούν τα σημεία που άπτονται του θεωρητικού υπόβαθρου της ΔΑ και της ΤΑ.

*Η αξιολόγηση ως δίκαιη/αδιάφορη:* Σύμφωνα με τους Struyen et al. (2005) οι φοιτητές θεωρούν τις μεθόδους της ΤΑ ως «ακατάλληλες» για αξιολόγηση, διότι μετρούν κυρίως την ικανότητα απομνημόνευσης και μνήμης. Άλλα επιχειρήματα που στηρίζουν αυτήν την άποψη είναι: α) ότι είναι δυνατό να αντιγράψει κανείς, β) ότι μπορεί κανείς να πετύχει υψηλή βαθμολογία, ακόμη και αν δε μελετήσει εμπεριστατωμένα το περιεχόμενο όλης της ύλης (απλά διότι από τύχη έγραψε για θέματα που γνώριζε) και τέλος, γ) διότι οι φοιτητές θεωρούν ότι είναι μια διαδικασία η οποία τους επιβάλλεται. Οι Brown και Hirschfeld (2008) προσθέτουν μια ακόμα διάσταση στο θέμα αυτό: η έλλειψη επαγγελματισμού από την πλευρά των καθηγητών και η υποκειμενικότητά τους στο θέμα της βαθμολογίας έχει ωθήσει τους φοιτητές να βλέπουν την όλη διαδικασία ως ένα αναγκαίο κακό, που χρειάζεται μόνο για να συγκεντρώσουν οι τελευταίοι τους απαραίτητους βαθμούς. Τα αρνητικά αισθήματα, όπως το άγχος που προκαλεί συνήθως η ΤΑ, είναι ένας άλλος παράγοντας για τον οποίο οι φοιτητές την θεωρούν άδικη: μερικοί φοιτητές, παρά τη σκληρή μελέτη, δεν καταφέρνουν ικανοποιητικές αποδόσεις. Οι Mattick και Knight (2007) το αποδίδουν στο ότι το άγχος και η ένταση που προκαλεί στους φοιτητές η ΤΑ, τους οδηγούν πολλές φορές να εργάζονται περισσότερο, ποσοτικά όμως και όχι ποιοτικά.



Στον αντίποδα, οι μέθοδοι της ΔΑ θεωρούνται δίκαιες από τους φοιτητές, διότι αξιολογούν ικανότητες και δεξιότητες που μπορούν να χρησιμεύσουν πέρα από τα στενά αξιολογητικά πλαίσια του ακαδημαϊκού ιδρύματος, δηλαδή στην πραγματική ζωή. Καλύπτουν την αυθεντικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση της αξιολόγησης, ανάγκη την οποία έχει επισημάνει η Shepard (2000). Κατά τους φοιτητές η αξιολόγηση κρίνεται θετικά όταν: συνδέεται με αυθεντικούς στόχους, έχει λογικές απαιτήσεις, ενθαρρύνει τους φοιτητές να εφαρμόσουν την αποκτηθείσα γνώση σε ρεαλιστικά συγκείμενα, βοηθά στην ανάπτυξη ενός εύρους δεξιοτήτων και θεωρείται ότι τα οφέλη της είναι μακροπρόθεσμα. Η ΔΑ ανταμείβει τους φοιτητές που μελετούν με συνέπεια, αντίθετα με εκείνους που επιδιώκουν αποτελέσματα με προσπάθειες της τελευταίας στιγμής (Boud & Falchikov, 2006). Σύμφωνα με τους Struyen et al. (2005) οι φοιτητές εδώ σκιαγραφούν το θεωρητικό πλαίσιο της ΔΑ. Με αυτά τα δεδομένα συμφωνούν οι Brown και Hirschfeld (2008).

Η αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία: Η ευχαρίστηση που απολαμβάνει ο φοιτητής από την αγάπη για τη γνώση, το πνεύμα συνεργασίας που κυριαρχεί στην ακαδημαϊκή αίθουσα, ο διδακτικός ρόλος που αποκτά ο σπουδαστής για το συμφοιτητή του, ο καθηγητής ως «διευκολυντής» της μάθησης, η μαθησιακή διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται σε κλίμα ηρεμίας και όχι άγχους και έντασης, η εμπλοκή όλων των φοιτητών, ιδίως εκείνων με χαμηλές επιδόσεις, είναι σημαντικοί παράγοντες της ΔΑ που επαίρονται από πολλούς συγγραφείς (Kucey & Parsons, 2010· Nicol & Macfarlane Dick, 2006· Shepard, 2000). Αντίθετα οι φοιτητές εκφράζουν έντονη δυσαρέσκεια σχετικά με τις πρακτικές της ΤΑ (Knapper & Cromptley, 2000). Οι Brown και Hirschfeld (2008) θεωρούν ότι η αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης, δε συνδέεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και ότι δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς ακόμα. Τα αποτελέσματα της πειραματικής έρευνας των Sibthorp, Schumann, Gookin, Baynes, Paisley και Rathunde (2011) συνδέουν την ευχαρίστηση της μαθησιακής εν γένει διαδικασίας, με την ισχυρή παρακίνηση του φοιτητή, για εμπλοκή του σε μελλοντικές ΔΒ δραστηριότητες.

Η αξιολόγηση ως μέσο για λογοδοσία: Η αξιολόγηση ως μέσο που να καθιστά τους φοιτητές υπεύθυνους για λογοδοσία είναι η πιο βαθιά ριζωμένη πεποίθηση στο μυαλό των φοιτητών. Ενώ μερικοί φοιτητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση θα μπορούσε

να βελτιώσει τη δομή των ιδρυμάτων και να καταστήσει υπεύθυνους για λογοδοσία, τόσο τα ίδια τα πανεπιστήμια, όσο και τους καθηγητές, η αντίληψη για την προσωπική τους λογοδοσία είναι η κυρίαρχη (Brown & Hirschfeld, 2008). Τα ίδια συμπεράσματα προκύπτουν από παρόμοιες έρευνες στην Ιταλία και στην Ελλάδα (Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo, 2009· Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006).

*Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της μάθησης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων:* Μέσα από τα άρθρα των Brown και Hirschfeld (2008)· Hawe (2007)· Mattick και Knight (2007)· Struyen et al. (2005) δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη θετική αντίληψη των φοιτητών σχετικά με τη ΔΑ και την επίδρασή της στη μάθηση και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, σε αντίθεση με την έντονη κριτική που οι ίδιοι ασκούν στις μεθόδους της ΤΑ.

### **3.6 Αντιλήψεις Φοιτητών για την Αξιολόγησή τους στην Ελληνική Βιβλιογραφία**

Στο ελληνικό συγκείμενο, η αναδίφηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια: ο Γεωργούσης (2000) σχετικά με τις στάσεις καθηγητών αναφορικά με τη βαθμολόγηση των φοιτητών και οι Παμουκτσόγλου (2008)· Ζμπάινος (2006, 2003) και Γεωργούσης (1996) σχετικά με τις στάσεις των φοιτητών απέναντι στην αξιολόγησή τους.

Ο Ζμπάινος βρίσκει ότι τα εμπειρικά δεδομένα των ερευνών που διεξήγαγε τόσο με ποιοτικές μεθόδους (2003) όσο και με ποσοτικές (2006) συμπίπτουν: υπάρχει συνέπεια στις απόψεις των φοιτητών θεωρητικής κατεύθυνσης σχετικά με την αξιολόγησή τους. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι οι φοιτητές δεν είναι ευχαριστημένοι με τις τρέχουσες μεθόδους αξιολόγησης, διότι δεν προλαβαίνουν να αφομοιώσουν την ύλη, αλλά και γιατί τις θεωρούν στρεσογόνες, βαρετές, αδιάφορες, αλλά υποχρεωτικές. Παραδέχτηκαν ότι επιλέγουν τα μαθήματα στα οποία θα εξεταστούν, όπου αυτό είναι δυνατό, ενώ παρουσιάζονται να επιζητούν υψηλές επιδόσεις με τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Φανερώνουν μεγάλη ανοχή στις αδυναμίες του συστήματος (αντιγραφή, λογοκλοπή) γι' αυτό ο συγγραφέας τους θεωρεί

«συμμέτοχους» στη μειωμένη αξιοπιστία των βαθμών. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο ένας στους τρεις βρίσκει συνεπή και αξιόπιστο το βαθμό των εξετάσεων του. Οι φοιτητές της έρευνας της Παμουκτσόγλου (2008) θεωρούν πάνω σ' αυτό, ότι δεν τίθεται θέμα υποκειμενικότητας ή αδικίας στη βαθμολογία, αλλά ότι απλά ο βαθμός είναι «ενδεικτικός», καθώς δε μπορεί να αντικατοπτρίσει πλήρως το επίπεδο μάθησης. Οι φοιτητές θεωρούν ότι οι καθηγητές τους δεν ενδιαφέρονται για τη μάθησή τους και δεν επιζητούν καμία αλλαγή. Δε θα προτιμούσαν εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (όπως η αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση και πορτοφόλιο) διότι δεν τις θεωρούν αξιόπιστες (Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003). Η Παμουκτσόγλου (2008) εξηγεί αυτή την αντίσταση ως φυσιολογική, δεδομένου ότι οι φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι και δεν έχουν πρακτικές γνώσεις εφαρμογής αυτών των μεθόδων. Από την άλλη πλευρά όμως, οι φοιτητές εκφράζουν ανοιχτά την έντονη επιθυμία τους για ύπαρξη ανατροφοδότησης, δεδομένου ότι ο βαθμός των εξετάσεων δεν είναι αρκετός για να παρέχει επαρκείς διευκρινήσεις. Επίσης επιζητούν πρακτικές γνώσεις, εφαρμόσιμες στην αγορά εργασίας.

Οι αντιλήψεις των ελλήνων φοιτητών σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους της ΓΑ παρουσιάζουν συνέπεια με τα εμπειρικά δεδομένα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Είναι κοινοί οι χαρακτηρισμοί όπως: βαρετές, αδιάφορες, υποχρεωτικές, άδικες μέθοδοι. Ακόμα και η αντίσταση των φοιτητών στην αλλαγή των μεθόδων αξιολόγησης που αναφέρεται ήδη στους Boud και Falchikov (2006) και Shepard (2000) είναι αναμενόμενη. Η ανάγκη όμως και η επιθυμία για ανατροφοδότηση και αυθεντικότητα της αξιολόγησης (χαρακτηριστικά της ΔΑ) διαφαίνονται καθαρά στις απόψεις τους.

Σχετικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών σε ανοικτό εξ αποστάσεως ελληνικό πανεπιστημιακό ίδρυμα, εντοπίστηκε η έρευνα των Φαναρίτη και Σπανακά (2010). Η έρευνα ρίχνει φως στις πτυχές των απόψεων των εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών φοιτητών για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών, σε συνδυασμό με τις μεταγνωστικές στρατηγικές σχεδιασμού που υιοθετούν. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές έχουν θετικές αντιλήψεις για την αξιολόγησή τους και σε μεγάλο βαθμό προκύπτει η ύπαρξη αυτεπίγνωσης των δυνατοτήτων τους, των αδυναμιών τους και της ακρίβειας στην αυτοαξιολόγησή τους. Έχουν επίγνωση για

το εάν έγραψαν καλά ή όχι και αυτό συνήθως συμπίπτει με το αποτέλεσμα της εξωτερικής αξιολόγησης. Οι φοιτητές φαίνεται να κατανοούν το ρόλο τους ως ενεργά υποκείμενα στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών και ως ενήλικοι τείνουν να ρυθμίζουν καλύτερα τη νόησή τους (Schraw & Moshman στις Φαναρίτη & Σπανακά, 2010).

Στην ίδια εργασία, οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την εκπόνηση εργασιών ως τον κύριο παράγοντα εμπέδωσης τους υλικού μάθησης και αισθάνονται κύριοι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Θετικά σημεία αναφέρουν: το θέμα της εργασίας που πρέπει να είναι ενδιαφέρον και κατανοητό, ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, να σχετίζεται με το εκπαιδευτικό υλικό και να δίνει δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής. Σημαντικό στοιχείο θεωρούν τη θετική συμβολή και στάση του καθηγητή-συμβούλου. Στα αρνητικά, οι φοιτητές αναφέρονται: στη γενικότερη συμπεριφορά και νοοτροπία του καθηγητή (ως προς την παροχή φτωχής ανατροφοδότησης και την ποιότητα επικοινωνίας) και στο αυστηρό προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα μελέτης και εκπόνησης εργασιών.

### **3.7 Συμπεράσματα**

Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την εκπαιδευτική διαδικασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διότι την επηρεάζει βαθύτατα: επηρεάζει τη διδακτέα ύλη που μελετούν (έννοια της κρυφής διδακτέας ύλης, μικρότερης από την επίσημη, *hidden curriculum*: Snyder, 1971) τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Brown & Hirschfeld, 2008) τις στρατηγικές με τις οποίες προσεγγίζουν τη μάθηση (Struyen et al., 2005) αλλά και τις προθέσεις τους, τα κίνητρά τους και το χρόνο που αφιερώνουν για να μάθουν (Brown & Wang, 2011).

Μέσα από την έρευνα στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδύθηκαν οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τις μεθόδους της ΤΑ: άδικη, υποκειμενική, δε βοηθά στη μάθηση, αδιάφορη, ένα αναγκαίο κακό για τη συγκέντρωση βαθμών. Οι φοιτητές παραδέχονται ανοικτά ότι υιοθετούν μια χειριστική άποψη για την αξιολόγηση, που θα τους χρησιμεύσει σε υψηλές επιδόσεις με τη μικρότερη δυνατή προσπάθεια. Συγκέντρωση υψηλής βαθμολογίας, την οποία αργότερα θα «ανταλλάξουν» με συνέχιση σπουδών, με εύρεση θέσης εργασίας. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις των

φοιτητών για τη ΔΑ είναι διαμετρικά αντίθετες: βοηθά στη μάθηση, είναι ευχάριστη, τους καθιστά υπεύθυνους για τη μάθησή τους, είναι δίκαιη. Οι θετικές αντιλήψεις για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών ισχύουν και για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ στην έρευνα των Φαναρίτη και Σπανακά (2010). Στο ελληνικό συγκείμενο συμβατικής εκπαίδευσης, οι φοιτητές δεν παρουσιάζονται εξοικειωμένοι μ' αυτές τις διαδικασίες. Διαφαίνεται ωστόσο μια ανάγκη για αλλαγή: παροχή ανατροφοδότησης και αυθεντικότητα στην αξιολόγηση με άξονα την απόκτηση πρακτικών γνώσεων εφαρμόσιμων στην αγορά εργασίας (Παμουκτσόγλου, 2008) είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά της ΔΑ, τα οποία οι έλληνες φοιτητές θεωρούν ότι απουσιάζουν από τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης και επιζητούν στη συμβατική εκπαίδευση. Στην εξ αποστάσεως, αυτά τα σημεία οι φοιτητές τα θεωρούν σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγησή τους.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>**

### **Η Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

#### **4.1 Εισαγωγή**

Η τριτοβάθμια ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΑεξΑΕ) βασίζεται σε δύο βασικούς πυλώνες. Ο πρώτος είναι η φιλοσοφία της ανοικτής εκπαίδευσης, ιδωμένης ως της υποχρέωσης που έχει η κοινωνία να παρέχει στο σύνολο των ενδιαφερόμενων, όσο το δυνατόν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ελεύθερης πρόσβασης στο τυπικό τριτοβάθμιο σύστημα (Βεργίδης, Κόκκος, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης & Ματραλής, 1998). Σ' αυτό το πλαίσιο, ο φοιτητής πρέπει να μπορεί να επιλέγει μόνος του το πού, πότε και πώς θα μελετήσει, ακόμα και το περιεχόμενο των σπουδών του, ούτως ώστε να μπορεί να διαμορφώνει μόνος του τη μορφωτική του φυσιογνωμία. Ο δεύτερος πυλώνας αφορά στη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου το φοιτητή χωρίζει χρονική ή/και γεωγραφική απόσταση από τον καθηγητή του και περιλαμβάνει τη χρήση τεχνικών μέσων για την εξασφάλιση της αμφίδρομης επικοινωνίας (Guri Rosenblit, 2005). Η εφαρμογή ευέλικτων ανοικτών συστημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προέκυψε λόγω των σοβαρών περιορισμών-φραγμών που θέτει το συμβατικό σύστημα (Φραγκούλη, 2010). Στο ελληνικό συγκείμενο, η εφαρμογή αυτού του μοντέλου οδήγησε στη δημιουργία του ΕΑΠ και του ΑΠΚυ. Σημαντικός άξονας της ΑεξΑΕ είναι η εμπλοκή του εξ αποστάσεως φοιτητή στο απαιτητικό έργο της εκπόνησης εργασιών, η οποία προσβλέπει μεταξύ των άλλων στην ανάπτυξη της ικανότητας για οργάνωση και έλεγχο των γνωστικών διεργασιών, απόκτηση αυτοεπίγνωσης και δεξιότητας σχεδιασμού μακροπρόθεσμων μαθησιακών πλάνων και επίτευξη αυτών (Φαναρίτη & Σπανακά, 2010).

Στο παρόν κεφάλαιο, θα συζητηθούν οι ορισμοί της ανοικτής και εξ αποστάσεως τριτοβάθμιας ανοικτής εκπαίδευσης, οι κύριες θεωρίες μάθησης, οι θέσεις του φοιτητή και του καθηγητή, η αξιολόγηση των φοιτητών στο εκπαιδευτικό συγκείμενο της ΑεξΑΕ, ειδικότερα με τη μορφή της συνεχούς τελικής αξιολόγησης και των γραπτών τελικών εξετάσεων.

## **4.2 Ορισμοί**

### **4.2.1 Τι σημαίνει Ανοικτή Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με το ιδεώδες της Ανοικτής Εκπαίδευσης, η μόρφωση είναι ένα πανανθρώπινο δικαίωμα το οποίο θα πρέπει ν' απολαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από το οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, τα ανοικτά πανεπιστημιακά ιδρύματα θα πρέπει να δομούνται κατά τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να παρέχουν, όσο το δυνατό περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, μέσω της εισαγωγής του συνόλου των ενδιαφερομένων. Αναγνωρίζεται περαιτέρω το δικαίωμα του φοιτητή να διαμορφώνει μόνος του και προοδευτικά τη μορφωτική του φυσιογνωμία, επιλέγοντας το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών του και το επίπεδο αυτών, ρυθμίζοντας ο ίδιος τον τόπο και τον χρόνο της μελέτης του (Βεργίδης et al., 1998).

Στα συμβατικά συστήματα, ο ενδιαφερόμενος ο οποίος συνήθως είναι μεταξύ 18-23 χρόνων, καλείται ν' αποδείξει από πριν, μέσω εισαγωγικών εξετάσεων, ότι είναι ικανός να σπουδάσει και είναι δεδομένο ότι θα μετακινηθεί γι' αυτό το σκοπό, στον τόπο σπουδής του. Στα ανοικτά συστήματα, ο ενδιαφερόμενος θεωρείται εκ των προτέρων ικανός για να σπουδάσει, χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική του παρουσία. Ο φοιτητής που συνήθως είναι γονέας εργαζόμενος, διαμένει συχνά μακριά από την έδρα του ιδρύματος και επιλέγει με μεγαλύτερη ευκολία τα ανοιχτά συστήματα. Τα ανοικτά πανεπιστήμια απευθύνονται γι' αυτούς τους λόγους, σ' ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών με κατώτερο συνήθως όριο τα 18 χρόνια, ενώ κατά κανόνα δεν ορίζεται ανώτερο όριο και δύναται να περιλαμβάνουν όλα τα επίπεδα σπουδών: προπτυχιακά, μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002· Βεργίδης et al., 1998). Συνήθως ο μέσος όρος ηλικίας του φοιτητή είναι τα 37 χρόνια (Nun στους Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002).

### **4.2.2 Τι σημαίνει Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση από απόσταση είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης (Βεργίδης et al., 1998). Ο Keegan (1986) δίνει τον ορισμό που, σύμφωνα με τον Holmberg (1989) έναν από τους μεγαλύτερους ερευνητές στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

(Guri Rosenblit, 2005) είναι εκείνος που προσδιορίζει με ξεκάθαρο και σαφή τρόπο τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- η απόσταση που χωρίζει το διδάσκοντα από το διδασκόμενο
- η παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διαδικασία
- η χρήση τεχνικών μέσων
- η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον καθηγητή από το σπουδαστή είναι δεδομένη. Η ποιότητα όμως της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στην ποιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στον καθηγητή και στο σπουδαστή και στον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς και στο σχεδιασμό και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού υλικού (Φραγκούλη, 2010). Η ποιότητα της επικοινωνίας έχει να κάνει εν μέρει με το πόσο προσιτός είναι ο καθηγητής-σύμβουλος: ο φοιτητής έχει ανάγκη από τη γρήγορη, αποτελεσματική και εξατομικευμένη βοήθεια και καθοδήγηση, όποτε αυτός τη χρειαστεί. Όταν επιτυγχάνεται αυτός ο παράγοντας, ο φοιτητής δεν αισθάνεται απομακρυσμένος (Κόκκος, 1998). Σκοπός της επικοινωνίας συχνά είναι η επίλυση αποριών και η αξιολόγηση του σπουδαστή μέσω των εργασιών που πρέπει να εκπονήσει, ενώ σημαντικός παράγοντας είναι η ενθάρρυνσή του (Βεργίδης et al., 1998). Η επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη (για παράδειγμα μέσω τηλεφώνου, ή τηλεδιάσκεψης) όπως και ασύγχρονη (για παράδειγμα μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων ή επικοινωνίας στο forum).

#### **4.3 Θεωρητικές Μαθησιακές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην ΑεξΑΕ**

Σύμφωνα με τους Heiner, Schneckenberg και Wildt (2001) στην τριτοβάθμια ΑεξΑΕ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις διδακτικές αρχές που ενθαρρύνουν την ευελιξία, αυτονομία και αυτορρύθμιση του φοιτητή, μέσα από πρακτικές που υποστηρίζουν την ενεργή μάθηση (action learning) και τη συνεργατικότητα. Η ενεργή μάθηση ορίζεται ως η μέθοδος μάθησης, κατά την οποία προωθείται η ενεργή συμμετοχή του μαθητευόμενου (ατομικά ή/και ομαδικά) στη κατασκευή της γνώσης ως μαθησιακής εμπειρίας (Stewart & Alexander, 2006). Η συνεργατική μάθηση είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης στο οποίο οι φοιτητές εργάζονται με αλληλεπίδραση



και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων (Χαραλάμπους όπως αναφέρεται στους Παπαδημητρίου & Λιοναράκη, 2010). Οι αξιολογητικές στρατηγικές αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία που προωθούν τη διαδραστικότητα, τη συνεργατικότητα, την ενεργή μάθηση και την ποιότητα της διδασκαλίας στα online περιβάλλοντα (Gaytan & McEwen, 2007).

Άλλα εκπαιδευτικά μοντέλα που ακολουθούνται στην τριτοβάθμια ΑεξΑΕ κατά τη Φραγκούλη (2010) είναι το συμπεριφοριστικό και το γνωστικό. Τα κύρια χαρακτηριστικά του πρώτου είναι τα εξής:

- η μάθηση ως αποτέλεσμα συνειρμών και εμπειρίας
- ο καθηγητής κατέχει κεντρική θέση στη μαθησιακή διαδικασία και δίνει κατευθυντήριες γραμμές στους φοιτητές, μέσω της διαχείρισης του υλικού
- ο καθηγητής δίνει ερεθίσματα στους μαθητές και υποβοηθά την απόκτηση της γνώσης.

Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο εκπαίδευσης στην ΑεξΑΕ, οι φοιτητές μαθαίνουν, όταν αλληλεπιδρούν με το προς εξέταση υλικό και δομούν οι ίδιοι τη γνώση που κρίνουν απαραίτητη (Φραγκούλη, 2010). Η θέση του καθηγητή είναι να διευκολύνει τους φοιτητές να μάθουν, ορίζοντας το πλαίσιο και τις συνθήκες, όπου κύρια έμφαση δίνεται στο φοιτητή και στη μάθησή του.

Ο κοστρουκτιβισμός βλέπει το φοιτητή της ΑεξΑΕ στο κέντρο της μαθησιακής πορείας, μέσα από την ενεργή μάθηση, με υπόβαθρο το κοινωνικό συγκείμενο (Al-Fadhli & Khalan, 2009). Η μάθηση δομείται με βάση τις ατομικές εμπειρίες. Η συνεργατικότητα προωθείται στο online περιβάλλοντα, όπου η επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών μπορεί να λαμβάνει χώρα χωρίς τους φραγμούς χρόνου και τόπου. Σ' αυτό το εκπαιδευτικό συγκείμενο, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι ένα κεντρικό στοιχείο της ΑεξΑΕ.

Η ανεξαρτησία και αυτονομία στη μάθηση (Wedemeyer, 1983) είναι στόχος της ΑεξΑΕ και επιτυγχάνεται με την εμπλοκή του φοιτητή σε πολλαπλές μαθησιακές δραστηριότητες. Οι φοιτητές πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να επιλέξουν το

χρόνο, τόπο και ρυθμό της μελέτης τους. Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία είναι σημαντικά στοιχεία σ' αυτήν τη διαδικασία και σύμφωνα με γνωστούς ερευνητές του κλάδου είναι σημαντικά κριτήρια διασφάλισης ποιότητας (Gamson & Chickering, 2003· Holmberg, 2003). Η επικοινωνία βοηθά το φοιτητή να αισθάνεται ότι ανήκει σε μια κοινότητα, ενώ η αλληλεπίδραση μπορεί να λάβει χώρα ανάμεσα στον καθηγητή και το φοιτητή, ανάμεσα στο φοιτητή και στους συναδέλφους του και ανάμεσα στο φοιτητή και στο ειδικά προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό (Farajollahi & Zarifsanee, 2010). Σ' αυτό το πλαίσιο, σύγχρονοι θεωρητικοί θεωρούν σημαντικό στοιχείο την αξιολόγηση των φοιτητών ως ποιοτικό χαρακτηριστικό της σωστής εφαρμογής της ΑεξΑΕ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Bransford, 2002) διότι προωθεί και αναπτύσσει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, σ' ένα περιβάλλον κατασκευής της γνώσης, όπου κεντρική θέση κατέχει ο ίδιος ο φοιτητής.

#### **4.4 Ο Καθηγητής στην ΑεξΑΕ**

Στην ΑεξΑΕ το ακαδημαϊκό προσωπικό επιτελεί σημαντικές λειτουργίες στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ο καθηγητής διδάσκει, αξιολογεί το εκπαιδευτικό υλικό και είναι η προσωποποίηση του εκπαιδευτικού ιδρύματος στους φοιτητές (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010· Φραγκούλη, 2010). Επιπλέον οργανώνει τις συναντήσεις με τους σπουδαστές, αναλαμβάνει την υποστήριξή τους, τους ενθαρρύνει, μπορεί είναι η σύνδεσή τους με τις διοικητικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου και διαμορφώνει τις αξιολογητικές διαδικασίες. Ο ρόλος του σε σχέση με τα συμβατικά συστήματα αλλάζει ριζικά, δεδομένων και των ιδιαίτερων συνθηκών της ΑεξΑΕ που το επιβάλλουν.

Οι φοιτητές της ΑεξΑΕ δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με την ίδια ευκολία, ν' ανταλλάξουν απόψεις και να συζητήσουν απορίες, όπως οι συνάδελφοί τους στη συμβατική τριτοβάθμια. Επιπλέον, λίγοι είναι εκείνοι που καταφέρνουν να μελετούν μόνοι τους, χωρίς καμία ανάγκη υποστήριξης (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010· Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ο καθηγητής καλείται μέσα από τους πολλαπλούς ρόλους που υιοθετεί, να είναι: εμπνευστής, συντονιστής, δημιουργός ευνοϊκών-συνεργατικών συνθηκών μάθησης και όχι πομπός μεταφοράς γνώσεων. Ο διδάσκοντας είναι ο υπεύθυνος για την πορεία του φοιτητή προς την αυτοκατευθυνόμενη, ανεξάρτητη μάθηση και μεριμνά για την ανάπτυξη των

δεξιοτήτων του σπουδαστή, που θα τον οδηγήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Η Μουλά (όπως αναφέρεται στους Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010) επισημαίνει ότι η πολυπλοκότητα του ρόλου των διδασκόντων δύναται να δημιουργεί άγχος, καθώς απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και τέχνη στην επιτυχή διαχείριση όλων αυτών των παραγόντων.

Κατά τους Παπαδημητρίου και Λιοναράκη (2010) κεντρική θέση στην τριτοβάθμια ΑεξΑΕ έχει η εκπαίδευση ενηλίκων, τεχνικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της οποίας έχουν ήδη απορροφηθεί στα ανοικτά εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά συγκείμενα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο καθηγητής εξειδικεύεται στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων φοιτητών, του εκπαιδευτικού οργανισμού και καθοδηγεί την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η έννοια της «πράξης» με την έννοια της συνεχούς εμπλοκής στο στοχασμό και στην αναζήτηση της γνώσης είναι κεντρική και συνδυάζεται με την υιοθέτηση από πλευράς του καθηγητή του ρόλου του εμπνευστή και παρακινητή της όλης διαδικασίας. Σε ευρύτερο πλαίσιο, ο καθηγητής συνδιαμορφώνει με τους φοιτητές το «συμβόλαιο μάθησης» που καθορίζει τους μαθησιακούς στόχους και τους τρόπους προσέγγισης και επίτευξης αυτών (Lionarakis, 1998· Ρότζερς, 1999· Κόκκος et al., 1998).

#### **4.5 Ο Φοιτητής στην ΑεξΑΕ**

Οι ενήλικες φοιτητές της ΑεξΑΕ είναι συνήθως διασκορπισμένοι γεωγραφικά (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Η φυσική απόσταση που χωρίζει το φοιτητή από τον καθηγητή του και το ίδρυμα δυσκολεύει την προσέγγιση τους στις ομαδικές συναντήσεις της ΑεξΑΕ. Πολύ περισσότερο καθιστά ουσιαστικά αδύνατη την παρακολούθηση με φυσική τους παρουσία στα ιδρύματα συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως, οι φοιτητές έχουν αυξημένες προσδοκίες ως προς την προσέγγιση που πρέπει να υιοθετήσουν οι διδάσκοντες (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010) αλλά και ως προς τις υπηρεσίες που πρέπει να τους παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως είναι οι διοικητικές και η παροχή εξειδικευμένου εκπαιδευτικού υλικού (Φραγκούλη, 2010).

Στην εξ αποστάσεως φοίτηση, ο φοιτητής αντιμετωπίζεται ως μονάδα, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα συμβατικά συστήματα, επειδή σε αυτά

υφίσταται το τμήμα ή η τάξη (Φραγκούλη, 2010· Λιοναράκης, 2001). Οι διδασκόμενοι μελετούν κατ' ιδίαν, συναντούν από κοντά, σπάνια ή ποτέ τους συναδέλφους τους και τον καθηγητή τους, ωθούνται εκ των πραγμάτων να παίρνουν πρωτοβουλίες. Αυτές αφορούν τη ρύθμιση του χρόνου, του τόπου και του τρόπου μελέτης του υλικού, έως την επιλογή και την κριτική προσέγγιση των πηγών για περαιτέρω μελέτη. Καλούνται να αξιολογούν οι ίδιοι τη μάθησή τους, την πορεία των σπουδών τους, το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων, με τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που εκπονούν. Η μάθηση αποκτά εκ των πραγμάτων αυτόνομη πορεία. Δεν είναι μια αυτονόητη διαδικασία, ούτε η ασφαλής κατάληξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής προσπάθειας. Εξαρτάται περισσότερο από την ετοιμότητα, την αυτεπίγνωση, τη θέληση και τις ενέργειες του ίδιου του διδασκόμενου (Φαναρίτη & Σπανακά, 2010· Λιοναράκης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, «η θεσμοθετημένη ΑεξΑΕ στη χώρα μας αναφέρεται ως η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης στις Φαναρίτη & Σπανακά, 2010, σελ. 108).

#### **4.6 Η Αξιολόγηση στην ΑεξΑΕ**

Σημαντικό εργαλείο στην υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας στα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποτελεί η αξιολόγηση (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Η αξιολόγηση στην ΑεξΑΕ απαιτεί μια περισσότερο συνεχή και συστηματική προσέγγιση απ' ό,τι η συμβατική, δεδομένου ότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται η επικοινωνία φοιτητή-καθηγητή, είναι αφορμή για παροχή ανατροφοδότησης, υποβοηθούνται και πραγματώνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Robles & Braathen, 2002· Κόκκος, 2005). Οι επιτυχείς πρακτικές αξιολόγησης που τη διαχωρίζουν εν μέρει από τη συμβατική στην ΑεξΑΕ απαιτούν: ρεαλιστική μαθησιακή στοχοθεσία, χρήση τεχνολογίας, πλήρη διαθεσιμότητα των εξ αποστάσεως συμβούλων-καθηγητών και ικανότητα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους, ανάλογα με τις ατομικές μαθησιακές ανάγκες των φοιτητών (Gaytan & McEwen, 2007).

Σύμφωνα με τον Gibbs (2010) οι αξιολογητικές δραστηριότητες στην ΑΕΞΑΕ επιδρούν θετικότερα στη μάθηση του φοιτητή, όταν περιλαμβάνουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- απαιτείται λογικός χρόνος από το φοιτητή για να εκπονήσει τις εργασίες του και αυτός ο χρόνος διαμοιράζεται όμοια ανά εβδομάδα, που αφορούν στη μελέτη των αντίστοιχων ενοτήτων της ύλης
- ο χρόνος που απαιτείται για τις εργασίες εμπλέκει το φοιτητή σε υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες
- οι φοιτητές έχουν ξεκάθαρους στόχους και πρότυπα, ούτως ώστε ο χρόνος που εκπονούν τις εργασίες, να μη σπαταλιέται άσκοπα
- παρέχεται υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση, χρήσιμη για την εκπόνηση των επόμενων εργασιών
- η αξιολόγηση έχει στόχο την ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων των φοιτητών, προκειμένου να είναι ικανοί να εποπτεύουν την προσωπική τους μάθηση στο μέλλον.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στα εξ αποστάσεως περιβάλλοντα δίνει έμφαση στις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται ενεργά ο φοιτητής ή ομάδα φοιτητών και οι καθηγητές και οι οποίες παρέχουν ανατροφοδότηση ικανή να επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Ανατροφοδότηση χρήσιμη για το φοιτητή για να κατανοήσει καλύτερα την ύλη που προσπαθεί να μάθει, τι αναμένεται από αυτόν να ξέρει και πώς να πραγματοποιεί από μόνος του τις βελτιώσεις που είναι αναγκαίες (Daly, Pachler, Mor & Mellar, 2010). Η διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να θεωρηθεί ως η βάση για παροχή υψηλής ποιότητας αλληλεπίδρασης, που περιλαμβάνει ερωτήσεις, απαντήσεις, στοχασμό, ανάμεσα στον καθηγητή και τους φοιτητές, ανάμεσα στους φοιτητές μεταξύ τους και ανάμεσα στο φοιτητή και στον εαυτό του.

#### **4.6.1 Η ανατροφοδότηση**

Η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτόνομη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι αναγκαία στην ΑεΞΑΕ και συνδυάζεται με τις αξιολογητικές δραστηριότητες (Macdonald, 2004). Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση που απορρέει από την

αξιολόγηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο που προωθεί και αναπτύσσει αυτήν την ικανότητα και στα ανοικτά εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προέρχεται κυρίως με τη μορφή γραπτών σχολίων από τον καθηγητή που συνοδεύουν τις γραπτές εργασίες των φοιτητών (Chetwynd & Bobbyn, 2011). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της έμφασης που δίνεται στην ανατροφοδότηση δίνει ο Gibbs (2010) σχετικά με το Open University της Μ. Βρετανίας, το οποίο είναι το πρώτο εξ αποστάσεως πανεπιστήμιο στον κόσμο που ιδρύθηκε το 1969. Σημαντικό μέρος των πόρων του πανεπιστημίου προορίζεται για τη μερική απασχόληση καθηγητών που έχουν μόνο σκοπό την παροχή ανατροφοδότησης στις γραπτές εργασίες των φοιτητών. Οι καθηγητές ενημερώνονται για το σωστό τρόπο παροχής χρήσιμης ανατροφοδότησης και η δραστηριότητά τους αυτή εποπτεύεται στενά από έναν ανώτερο ιεραρχικά καθηγητή (senior tutor). Αξίζει ν' αναφερθεί ότι στην εθνική επισκόπηση των φοιτητών για τα πανεπιστήμια στη Μ. Βρετανία (National Student Survey - NSS) το ΟΥ έρχεται στην πρώτη θέση στη βαθμολογία (αφήνοντας πίσω αναγνωρισμένου κύρους γνωστά πανεπιστημιακά ιδρύματα) για τον τρόπο εφαρμογής των αξιολογητικών δραστηριοτήτων και ειδικότερα για την ποιότητα ανατροφοδότησης που παρέχει. Σύμφωνα με την επισκόπηση, τα πανεπιστήμια που έχουν χαμηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση, έχουν τις χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις φοιτητών και τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης των σπουδών.

Ευκαιρίες για περαιτέρω ανατροφοδότηση στα εικονικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορούν να συνδέονται έμμεσα με τις αξιολογητικές διαδικασίες. Οι φοιτητές μπορούν να ενθαρρύνονται προκειμένου ν' ανεβάζουν τις απόψεις τους στο forum σχετικά με τις εργασίες τους ή μ' άλλα θέματα που αφορούν στις θεματικές ενότητες και τόσο οι καθηγητές, όσο και οι συμφοιτητές να δίνουν ανατροφοδότηση. Οι φοιτητές επικοινωνούν με τον καθηγητή τους με email και η ανατροφοδότηση παρέχεται με συνεχή συζήτηση, σε πολλαπλά στάδια, με τον τρόπο και στο χρόνο που ο φοιτητής χρειάζεται. Στα εικονικά περιβάλλοντα, με τη χρήση υπερσυνδέσμων και επισυναπτόμενων αρχείων η ανατροφοδότηση και η ανανέωση σε πραγματικό χρόνο γνώσεων και πληροφοριών είναι εφικτή (Russell, Elton, Swinglehurst & Greenhalgh, 2006).

#### 4.6.2 Μοντέλο Αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους Farajollahi και Zarifsanee (2010) ένα συνηθισμένο μοντέλο αξιολόγησης του φοιτητή στην ΑεξΑΕ μπορεί ν' αποτελείται από τρία στάδια, όπως αναφέρονται κατωτέρω. Σημειώνεται ότι αυτό το μοντέλο αξιολόγησης πολλές φορές συμπίπτει με αυτό της συμβατικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.

Αρχική αξιολόγηση (διαγνωστική): Ο καθηγητής αξιολογεί τις προηγούμενες αποκτηθείσες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις του φοιτητή. Σύμφωνα μ' αυτήν την προσέγγιση, η γνώση αποκτάται με εφικτό τρόπο, μόνο όταν συνδέεται με τις υπάρχουσες εμπειρίες και συντονίζεται με τις ήδη αναπτυγμένες δεξιότητες και προσόντα του φοιτητή. Ένα από τα καθήκοντα του καθηγητή είναι να εναρμονίσει το μαθησιακό περιβάλλον, σύμφωνα με τα γνωρίσματα του φοιτητή.

Διαμορφωτική αξιολόγηση και άμεση ανατροφοδότηση: Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία και ο σκοπός της είναι η επίτευξη των απαραίτητων ρυθμίσεων για τη βελτίωση, αναθεώρηση και διόρθωση λαθών στη μάθηση του φοιτητή. Ο καθηγητής ρυθμίζει τη διδασκαλία, την ύλη, τις μαθησιακές δραστηριότητες, σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες του φοιτητή και τα προσόντα του.

Τελική αξιολόγηση: Η τελική ισοδυναμεί με την ολοκληρωμένη αξιολόγηση της μάθησης σε όρους επιτυχίας ή αποτυχίας. Δύναται να παρέχει ανατροφοδότηση για όλο το σύστημα εκπαίδευσης και συχνά χρησιμοποιείται γι' αυτό το σκοπό. Ο βαθμός που δίνεται τόσο στις εργασίες κατά τη διάρκεια της θεματικής ενότητας, όσο και ο βαθμός των τελικών εξετάσεων παρέχουν σημαντική ανατροφοδότηση στους φοιτητές αλλά και στο ίδρυμα, σχετικά με την επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών (Chetwynd & Dobbyn, 2011).

Οι φοιτητές των πανεπιστημιακών ΑεξΑΕ ιδρυμάτων και ειδικότερα της σχολής ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών, αξιολογούνται συνήθως με τις γραπτές εργασίες και τη συμμετοχή τους στις τελικές εξετάσεις (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2010). Οι φοιτητές καλούνται ν' αξιοποιήσουν την ικανότητα της

γραφής των σκέψεών τους με τρόπο επιστημονικό τρόπο και ν' αποδείξουν ότι κατέκτησαν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις.

#### 4.6.3 Συνεχής τελική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Coll, Rochema, Mayordomo και Naranjo (2007) η συνεχής τελική αξιολόγηση (continuous summative assessment) οργανώνεται με βάση ευρείες θεματικές περιοχές, ακολουθεί ένα χρονοδιάγραμμα εκπόνησης σε τακτά χρονικά διαστήματα και αποτελεί συνηθισμένη πρακτική της ΔΑ στην ΑεξΑΕ. Κατά τους Koustourakis, Panagiotakopoulos και Vergidis (2008) η συνεχής τελική αξιολόγηση είναι η βασική πρακτική του ΕΑΠ, που υποστηρίζει τη φοιτητοκεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση που εφαρμόζει το πανεπιστήμιο. Το ίδιο ισχύει για το ΑΠΚυ, όπου η συνεχής αξιολόγηση έχει τη μορφή της εκπόνησης γραπτών εργασιών (δοκίμια) οι οποίες παραδίδονται μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια (ΑΠΚυ, χ.χ.). Η εκπόνηση των εργασιών κατά τη διάρκεια της θεματικής ενότητας στο ΕΑΠ είναι ιδιαίτερα ουσιαστική, με την έννοια ότι επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση στους φοιτητές και η εκπλήρωση του διδακτικού έργου του καθηγητή-συμβούλου (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2010).

Πρέπει να σημειωθεί ότι η τελική βαθμολογία προκύπτει από το συνδυασμό των βαθμών των γραπτών εργασιών και της τελικής γραπτής εξέτασης. Στο ΕΑΠ οι γραπτές εργασίες μετρούν κατά το 30% στην τελική βαθμολογία (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2010· Koustourakis, Panagiotakopoulos & Vergidis, 2008). Το ίδιο ποσοστό ισχύει για το προπτυχιακό πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό» του ΑΠΚυ, ενώ για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» από φέτος το ποσοστό αυξήθηκε στο 45%. Δικαίωμα έχει ο φοιτητής να συμμετάσχει στις τελικές γραπτές εξετάσεις, αφού συγκεντρώσει κατ' ελάχιστο «το 50% του αθροίσματος των δυνατικών άριστα του συνολικού αριθμού των εργασιών που πρέπει να εκπονηθούν» (ΑΠΚυ, χ.χ., σελ. 25). Η συνεχής τελική αξιολόγηση με τη μορφή γραπτών εργασιών δίνει στο φοιτητή τη δυνατότητα να μάθει με ενεργητικό τρόπο, να ξαναπεράσει τα βασικά σημεία της ύλης, να διατηρήσει το χρονοδιάγραμμα της μελέτης και να λάβει ανατροφοδότηση, έχοντας τακτική επαφή με τον καθηγητή-σύμβουλό του. Παρουσιάζει όμως χαμηλή



αξιοπιστία και πολλές φορές χαμηλή εγκυρότητα (Κόκκος, Λιοναράκης, Ματραλής & Παναγιωτακόπουλος, 1999).

Οι Φαναρίτη και Σπανακά (2010) δίνουν έμφαση στη μοναχική αναζήτηση της γνωστικής εξέλιξης του φοιτητή, που πρέπει να βασιστεί στις δυνάμεις και ικανότητές του. Η εκπόνηση των εργασιών είναι μια επίπονη, πολύπλοκη, μοναχική νοητική δραστηριότητα που δυσκολεύει τον ενήλικο φοιτητή, καθώς απαιτείται η ενεργοποίηση πολλαπλών νοητικών μηχανισμών (Ματσαγγούρας, 2004). Η εύθραυστη ή και αρνητική ψυχολογία που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της ΑεξΑΕ επιβαρύνεται με την εκπόνηση των γραπτών εργασιών (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Λιοναράκης, 2003). Οι φοιτητές καλούνται να διαχειριστούν έντονα αρνητικά συναισθήματα τα οποία ενδεχομένως πηγάζουν από φόβους όπως η πιθανότητα αποτυχίας, σοβαρών λαθών, αυστηρής κριτικής, ενώ η έλλειψη αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης είναι σοβαροί αγχογόνοι παράγοντες (Κόκκος, 2005).

Στην έρευνα των Λιοναράκη και Παπαδημητρίου (2002) για το ρόλο του καθηγητή-συμβούλου στην ΑεξΑΕ, προκύπτει το σημαντικό έργο της αξιολόγησης των φοιτητών με γραπτές εργασίες που επιτελούν. Η αξιολόγηση των γραπτών εργασιών αναδείχθηκε σε «θεμελιακό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία» (σελ. 11). Τα μαθησιακά εργαλεία πρέπει να διαθέτουν τα ζητούμενα ποιοτικά χαρακτηριστικά, άλλως μπορούν ν' αποτελέσουν τροχοπέδη στη μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών. Αναδύεται η ανάγκη για συνεχή αξιολόγηση της παρεχόμενης ποιότητας. Στην έρευνα των Παναγιωτακόπουλου και Κουστουράκη (2010) υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της σωστής βαθμολόγησης των γραπτών εργασιών των φοιτητών στην ΑεξΑΕ. Κεντρικό άξονα έχει το μοντέλο αξιολόγησης βάσει του οποίου ξεκαθαρίζονται τα σημεία που μετρούν θετικά ή αρνητικά στην εργασία, σε συνδυασμό με τη βαθμολογία. Ο ρόλος της συγγραφής των κριτηρίων αξιολόγησης είναι διττός: αφενός πληροφορούν τους φοιτητές για τα λάθη τους και παρέχουν ανατροφοδότηση. Αφετέρου διδάσκουν με βιωματικό τρόπο τις τεχνικές σύνταξης επιστημονικών εργασιών.

Η τελική αξιολόγηση της γραπτής εργασίας χαρακτηρίζεται ως:

- έγκυρη, όταν αποτιμά τις γνώσεις και τις ικανότητες των φοιτητών
- αξιόπιστη, όταν δίνει ίδια αποτελέσματα από διαφορετικούς βαθμολογητές, με τα ίδια κριτήρια βαθμολόγησης
- έντιμη, όταν αξιολογεί τις ικανότητες που τα κριτήρια θέτουν, με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Κόκκος et al., 1998).

Με τη χρήση συγκεκριμένων, λεπτομερών κριτηρίων βαθμολόγησης που να γνωστοποιούνται εκ των προτέρων στους φοιτητές, μπορεί ν' αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση των γραπτών εργασιών και ενισχύεται η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η εντιμότητα (Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2010). Το ίδιο ισχύει και για τις τελικές εξετάσεις και γενικότερα σε πάσης φύσεως αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου.

#### **4.7 Συμπεράσματα**

Η ανοικτή εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται σε δύο σημαντικά στοιχεία: στο ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης, με βάση το οποίο η πρόσβαση στη μόρφωση είναι δικαίωμα του κάθε ενδιαφερόμενου πολίτη, ανεξάρτητα από κοινωνικοοικονομικούς φραγμούς. Το δεύτερο στοιχείο είναι η εξ αποστάσεως μέθοδος εκπαίδευσης, που βασίζεται στο χαρακτηριστικό της γεωγραφικής και πιθανόν χρονικής απόστασης που χωρίζει τον καθηγητή από το φοιτητή. Τα δύο χαρακτηριστικά παρέχουν ένα πλαίσιο πλήρους ευελιξίας των ΑεξΑΕ τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, με αποτέλεσμα να ελκύονται σ' αυτά όλο και περισσότεροι ενήλικες φοιτητές, με μέσο όρο ηλικίας τα 37, οι οποίοι μπορεί να είναι ήδη εργαζόμενοι, με κοινωνικές και οικονομικές υποχρεώσεις. Τα κύρια σημεία που προκύπτουν σε αντιδιαστολή με τα συμβατικά συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης είναι προφανή, σ' ότι αφορά κυρίως στην αναγκαιότητα της φυσικής παρουσίας του φοιτητή, στου γραμμικού μοντέλου σπουδών, στις εισαγωγές μετά από εξετάσεις και στου ρόλου του καθηγητή ως κεντρικού προσώπου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα ανοικτά εξ αποστάσεως συστήματα, η γνώση δομείται συνεργατικά, με τον καθηγητή να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και το φοιτητή σε κεντρική θέση, εμπλεκόμενο ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανατροφοδότηση η οποία δίνεται μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης και μέσω των γραπτών σχολίων των καθηγητών που συνοδεύουν τις γραπτές εργασίες των

φοιτητών. Η εκπόνηση των γραπτών εργασιών με τη μορφή επιστημονικής εργασίας ή δοκιμίου είναι μια επίπονη, μοναχική και δύσκολη νοητική διεργασία. Είναι η αφορμή για μάθηση, για αλληλεπίδραση με τον καθηγητή, με τους συμφοιτητές και με το εκπαιδευτικό υλικό. Η επίδραση των γραπτών εργασιών είναι ευεργετική για τη μάθηση, εφόσον καλύπτονται συγκεκριμένα κριτήρια ποιότητας, που συνδέονται με την εγκυρότητα, αξιοπιστία και εντιμότητα. Οι γραπτές εργασίες σε συνδυασμό με τις τελικές γραπτές εξετάσεις, είναι ένα από τα πιο συνηθισμένα μοντέλα αξιολόγησης που ακολουθείται στις ανθρωπιστικές επιστήμες των ανοικτών εξ αποστάσεως πανεπιστημίων, όπως ισχύει για το ΕΑΠ και το ΑΠΚυ.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>**

### **Μεθοδολογία**

#### **5.1 Εισαγωγή**

Κύριος σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι η παρουσίαση και η οριοθέτηση της μεθοδολογίας της παρούσης έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων του δείγματος των φοιτητών του ΑΠΚυ σχετικά με την αξιολόγησή τους. Ο σκοπός εξειδικεύεται στα ακόλουθα κύρια ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών της ΑεξΑΕ του δείγματος για την αξιολόγηση, όπως τη βιώνουν στο ΑΠΚυ;
- 2) Ποιες είναι οι στάσεις-αντιλήψεις των φοιτητών της ΑεξΑΕ αναφορικά με τις τέσσερις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αξιολόγηση (η αξιολόγηση ως μέσο λογοδοσίας, παράγοντας βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας, ως ευχάριστη διαδικασία και ως άσχετη με τη μάθηση) όπως αυτές προκύπτουν από τη βιβλιογραφία;
- 3) Ποιες είναι οι συσχετίσεις των τεσσάρων προαναφερόμενων κυρίαρχων αντιλήψεων της αξιολόγησης στους φοιτητές του δείγματος ΑεξΑΕ;
- 4) Υπάρχει διαφοροποίηση στις αντιλήψεις προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ΑεξΑΕ για την αξιολόγηση;

Θα μελετηθούν περαιτέρω οι πιθανοί συσχετισμοί των αντιλήψεων των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους. Θα παρουσιαστεί ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας σε όλες τις πτυχές της: ερευνητική προσέγγιση και εργαλείο συλλογής δεδομένων, δείγμα συμμετεχόντων, ερευνητική διαδικασία, μέριμνα για εγκυρότητα και αξιοπιστία, τήρηση ηθικών αρχών και δεοντολογίας.

#### **5.2 Μεθοδολογική Προσέγγιση της Έρευνας**

##### **5.2.1 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν η επισκόπηση με ερωτηματολόγιο, η οποία ως μέθοδος είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση απόψεων στη βάση ενός δομημένου και τυποποιημένου πρωτοκόλλου. Η καταλληλότητα της μεθόδου αυτοαναφοράς έγκειται στη δυνατότητα καταγραφής απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων σε μεγάλη κλίμακα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ως

μέθοδος επιτρέπει στους ερευνητές να συλλέξουν έγκυρα δεδομένα με έναν απλό, σύντομο και φθηνό τρόπο από ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Προϋποθέτει το ερωτηματολόγιο να έχει δομηθεί σωστά (Anderson, 2007) ώστε να συλλεχθούν αριθμητικά δεδομένα για τις υπό διερεύνηση μεταβλητές και να υπολογιστούν συσχετίσεις μεταξύ τους.

### 5.2.2 Δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα I) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι συνδυασμός μίας κλίμακας αυτοαναφοράς 46 δηλώσεων με τρεις ερωτήσεις δημογραφικού τύπου και στο σύνολό του περιλάμβανε 49 δηλώσεις. Η κλίμακα αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ. Πρόκειται για προσαρμογή στα ελληνικά του εργαλείου Student's Conceptions of Assessment (SCoA VI) που ανέπτυξε ο Brown (2011a) και περιλάμβανε δύο υποκλίμακες: η πρώτη υποκλίμακα είχε 33 δηλώσεις με χρήση την εξάβαθμης κλίμακας ιεράρχησης Likert (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό, συμφωνώ κάπως, συμφωνώ σε μέτριο βαθμό, συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό και συμφωνώ απόλυτα). Η δεύτερη υποκλίμακα αποτελούνταν από 13 δηλώσεις και βαθμολογήθηκε με βάση την επιλογή ή όχι των δηλώσεων από τους φοιτητές. Σ' αυτήν την υποκλίμακα δόθηκε η δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία δηλώσεων. Η πρώτη εκδοχή του SCoA VI δοκιμάστηκε σε μαθητές της πρωτοβάθμιας στη Ν. Ζηλανδία (Brown & Hirshfield, 2007) και οδήγησε σε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα (Brown, 2011a). Ειδικότερα αναφέρεται ότι το alpha του Cronbach σ' αυτήν την έρευνα πήρε τιμές από 0,82 έως 0,94 (Brown, 2011b). Για το λόγο αυτό κρίθηκε το καταλληλότερο. Η 6<sup>η</sup> εκδοχή της κλίμακας δοκιμάστηκε σε φοιτητές στη Βραζιλία (Matos et al., 2009) με επίσης καλά αποτελέσματα ως προς την αξιοπιστία στις μετρήσεις.

Η πρώτη υποκλίμακα βασίστηκε στους τρεις κύριους σκοπούς της αξιολόγησης: στην αξιολόγηση ως παράγοντα για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, στη βελτίωση της διδακτικής και της μαθησιακής διδασκαλίας, στη λογοδοσία (φοιτητών, καθηγητών και σχολής) καθώς και σε μια τέταρτη διάσταση που αναφέρεται στην απόρριψη όλων των ανωτέρω (Matos et al., 2009). Οι δηλώσεις της υποκλίμακας δομούνται στους εξής παράγοντες:

1) Η αξιολόγηση είναι ευχάριστη:

1α) κατά την προσωπική εκτίμηση του φοιτητή

1β) μπορεί να βοηθάει στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και θετικής ατμόσφαιρας στο τμήμα

2) Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης:

2α) της μαθησιακής διαδικασίας

2β) της διδακτικής πορείας

3) Η αξιολόγηση ως λογοδοσία:

3α) που παρέχει πληροφορίες για την επίδοση του τμήματος και της σχολής

3β) που είναι παράγοντας που επηρεάζει το μέλλον του φοιτητή

4) Η αξιολόγηση ως αχρείαστη:

4α) ο φοιτητής την αντιλαμβάνεται ως ζημιογόνο παράγοντα για τη μάθησή του, επειδή τη θεωρεί άδικη και υποκειμενική

4β) ο φοιτητής την ανέχεται, αλλά ουσιαστικά την αγνοεί.

Η αντίληψη ότι η αξιολόγηση αναπτύσσει θετικά συναισθήματα στο φοιτητή, επειδή είναι ευχάριστη και βοηθά στην ανάπτυξη θετικής ατμόσφαιρας στο τμήμα, συνδυάζεται με την έννοια του ευ ζην και την ποιότητα των σχέσεων με τους συμμαθητές. Η αντίληψη της βελτίωσης αφορά στην ιδέα ότι η αξιολόγηση βοηθά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Βοηθά το φοιτητή να αξιολογεί, να οργανώνει και να βελτιώνει τις δεξιότητες μάθησής του. Βοηθά τους καθηγητές να ερμηνεύουν την επίδοση του φοιτητή και ν' ανασχεδιάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με την προσαρμογή και την αυτορρύθμιση κατά την εκπαιδευτική πορεία. Στη βιβλιογραφία τα στοιχεία αυτά στη μάθηση συσχετίζονται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Kucey & Parsons, 2010· Brown & Hirschfeld, 2008· Nicol & Macfarlane Dick, 2006). Οι αντιλήψεις της αξιολόγησης ως παράγοντα που επηρεάζει το μέλλον του φοιτητή, αντανακλά την ικανότητα και τις δεξιότητές του και ως μέσο λογοδοσίας για τη σχολή, συνδυάζονται με την έλλειψη προσωπικής αυτονομίας, διότι τοποθετούν την ευθύνη της μάθησης και τη δυνατότητα ελέγχου

έξω από τον φοιτητή. Η αντίληψη της απόρριψης της αξιολόγησης, επειδή επιδρά αρνητικά στη μάθηση, είναι αντίθετη με την αντίληψη της αξιολόγησης ως έγκυρης και αξιόπιστης μεθόδου που προσφέρει εποικοδομητική ανατροφοδότηση κατά τη μαθησιακή πορεία (Brown, 2011a). Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση έχουν κατηγοριοποιηθεί ως ανωτέρω, μετά από έρευνα των συγγραφέων στα εμπειρικά δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας (Brown & Hirschfeld, 2008).

### **5.2.3 Προσαρμογή του εργαλείου και πιλοτική έρευνα**

Το ερωτηματολόγιο του Brown (2011a) μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ερευνήτρια και επαναμεταφράστηκε στα αγγλικά από συνάδελφό της, προκειμένου να εντοπιστούν αστοχίες στη μετάφραση και να διορθωθούν. Στη συνέχεια, δόθηκε σε δείγμα δεκαπέντε φοιτητών τριτοβάθμιου τεχνολογικού ιδρύματος (ΤΕΙ) για πιλοτική χορήγηση. Παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος χρόνου συμπλήρωσής του ήταν τα επτά λεπτά. Ζητήθηκε παράλληλα οι ερωτώμενοι να σχολιάσουν ή να γράψουν τις παρατηρήσεις τους. Στη βάση των σχολίων και των παρατηρήσεων από ειδικό σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας, έγιναν οι τελικές διορθώσεις και προστέθηκαν οι τρεις δημογραφικού τύπου ερωτήσεις, σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το έτος σπουδών τους και εάν το πρόγραμμα σπουδών του ΑΠΚυ που παρακολουθούν θα οδηγήσει στον πρώτο πτυχιακό/μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τους ή όχι.

### **5.3 Δειγματοληψία και Διαδικασία της Έρευνας**

Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε είναι η βολική (Robson, 2007) ως προς την επιλογή συγκεκριμένου ΑεξΑΕ τριτοβάθμιου ιδρύματος, ως προς την επιλογή συγκεκριμένων προγραμμάτων αυτού (ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ του ΑΠΚυ) και πληροί συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής. Δύο είναι οι κύριοι λόγοι που συνέβαλαν στην επιλογή προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών ΑεξΑΕ ιδρύματος (ΑΠΚυ). Ο πρώτος συνίσταται στο γεγονός ότι οι φοιτητές των ανοικτών πανεπιστημίων έχουν περισσότερη βιωματική εμπειρία από τις πρακτικές της ΔΑ, σε σχέση με τους φοιτητές της παραδοσιακής συμβατικής εκπαίδευσης. Στο ΑΠΚυ οι φοιτητές έχουν βιωματική εμπειρία με πρακτικές αξιολόγησης που προωθούν τη μάθηση, δεδομένου ότι η κύρια πρακτική που ακολουθείται είναι η συνεχής τελική κατ' οίκον αξιολόγηση, με τη μορφή γραπτής εργασίας (δοκιμίου) η οποία υποβάλλεται σε τακτά χρονικά διαστήματα (Koustourakis, Panagiotakopoulos & Vergidis, 2008).

ΑΠΚυ, χ.χ.). Μέσα από την επισκόπηση στη βιβλιογραφία, δεν εντοπίστηκε ίδρυμα τριτοβάθμιας συμβατικής εκπαίδευσης, όπου επί του παρόντος να εφαρμόζονται συστηματικά στοιχεία της ΔΑ στον ελληνικό ή/και στον κυπριακό χώρο.

Ο δεύτερος συνίσταται στη φοιτητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης στην οποία στηρίζεται το οικοδόμημα των εκπαιδευτικών αρχών της ΑεξΑΕ, σε συνδυασμό με τη θέση του καθηγητή ως διευκολυντή μαθησιακής εμπειρίας (ΓΤΕΕ, 2006). Οι διδακτικές αρχές της εξ αποστάσεως που αφορούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνουν έμφαση:

- στη ενεργή μάθηση που προωθείται από αντίστοιχες συνεργατικές-συμπρακτικές στρατηγικές που ενεργοποιούν την προσέγγιση στη βαθιά μάθηση, μέσα από ανάπτυξη γνωστικών, αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
- στην αυτορρύθμιση και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση που προωθούν την αυτονομία και την ευελιξία στην πορεία της μάθησης του φοιτητή (Heiner, Schneckenberg & Wild, 2001),
- στην υποχρέωση της κοινωνίας για την παροχή όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών ευκαιριών (Λιοναράκης, 2010· Βεργίδης et al., 1998).

Η ΑεξΑΕ βασίζεται σε εκπαιδευτικές αρχές, όπως η θέση του καθηγητή ως μεσολαβητή, η φοιτητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και η παροχή νέων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' ενήλικες (Jarvis, 2001). Το ΑΠΚυ, του οποίου η εκπαιδευτική προσέγγιση βασίζεται στις αρχές της ΑεξΑΕ (ΑΠΚυ, χ.χ.), μπορεί να προσφέρει γόνιμο έδαφος διερεύνησης των απόψεων των φοιτητών για την αξιολόγησή τους.

Το δείγμα που επιλέχθηκε για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου ήταν οι φοιτητές του προπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό» (ΕΛΠΟΛ) (516 φοιτητές για το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012) και του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της αγωγής» (ΕΠΑ) (393 φοιτητές για το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012) του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (ΑΠΚυ). Αυτά τα τμήματα είναι τα πολυπληθέστερα του ΑΠΚυ, αλλά δεν είναι αντιπροσωπευτικά του



ευρύτερου πληθυσμού φοιτητών τριτοβάθμιας ΑεξΑΕ. Το σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών στα δύο προγράμματα ήταν 909 φοιτητές από τους οποίους απάντησαν 114 προπτυχιακοί του ΕΛΠΟΛ και 151 μεταπτυχιακοί του ΕΠΑ, σύνολο 265 φοιτητές. Το συνολικό ποσοστό ανταπόκρισης ήταν 29,2%, με χαμηλότερη συμμετοχή 22,1% στο ΕΛΠΟΛ και ψηλότερη στο ΕΠΑ με 38,4%.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά μέσω διαδικτύου, με τη χρήση ειδικού συνδέσμου σε ιστοσελίδα της SurveyMonkey.com που κοινοποιήθηκε στους συμμετέχοντες μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας διαχείρισης της μάθησης eClass σε όλες τις θεματικές ενότητες του προπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στον ελληνικό πολιτισμό» (ΕΛΠΟΛ) και του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της αγωγής» (ΕΠΑ) του ΑΠΚυ. Όλοι οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές των προγραμμάτων έλαβαν σχετικό ηλεκτρονικό μήνυμα για συμμετοχή στην έρευνα και μήνυμα υπενθύμισης για συμπλήρωση της έρευνας μετά την πάροδο τριών εβδομάδων. Ο σύνδεσμος έμεινε ανοικτός για συλλογή δεδομένων συνολικά τριάντα περίπου ημέρες.

#### **5.4 Μέριμνα για την Εγκυρότητα και την Αξιοπιστία της Έρευνας**

Έλαβε χώρα ιδιαίτερη μέριμνα για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Η δομική εγκυρότητα (construct validity) αναδεικνύεται με την αναζήτηση αντίθετων παραδειγμάτων στη βιβλιογραφία, τα οποία θα μπορούσαν ν' ανατρέψουν το δόμημα της θεωρίας του ερευνητή. Σ' αυτήν την έρευνα η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) αφορά στην εξασφάλιση ότι τα εργαλεία μετρούν όλες τις αντιλήψεις-στάσεις των φοιτητών που σκοπεύουν να μετρήσουν (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002). Η δομική εγκυρότητα και η εγκυρότητα περιεχομένου εξασφαλίζονται με τη βαθιά μελέτη και επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας (Κοέν, Μάνιον & Μόρρισον, 2008) διότι ο ερευνητής διασφαλίζει μ' αυτόν τον τρόπο τη δίκαιη αντιπροσώπευση του θέματός του, ορίζοντας συγχρόνως τις ερμηνείες που επιλέγει ο ίδιος να δώσει. Η συνειδητή επιλογή από τη διεθνή βιβλιογραφία σύγχρονου εργαλείου ήδη δοκιμασμένων (Brown, 2011a) συμβάλλει στην περαιτέρω διασφάλιση της δομικής εγκυρότητας και της εγκυρότητας περιεχομένου.

Υπενθυμίζεται ότι οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας σε προηγούμενες διερευνήσεις ήταν ικανοποιητικοί (Brown, 2011b). Μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και σχετικοί δείκτες παρατίθενται στο 6<sup>ο</sup> Κεφάλαιο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η μετάφραση ακολούθησε καθιερωμένες πρακτικές (δεύτερη επαναμετάφραση από ελληνικά στα αγγλικά από πτυχιούχο τριτοβάθμιας). Ακολούθησε η πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε μικρό δείγμα παρόμοιο σε χαρακτηριστικά με το τελικό δείγμα και οι τελικές διορθώσεις έγιναν από ειδικό σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας.

### **5.5 Δεοντολογία της Έρευνας**

Σύμφωνα με τους Κοέν, Μάνιον και Μόρρισον (2008) σημαντικά θέματα δεοντολογίας που πρέπει να καλυφθούν στην έρευνα που βασίζεται στο ερωτηματολόγιο είναι: η συνειδητή συναίνεση των ερωτώμενων, το δικαίωμά τους να εγκαταλείψουν σε οποιαδήποτε φάση ή να μην απαντήσουν καθόλου σε οποιαδήποτε ή σε συγκεκριμένες δηλώσεις του ερωτηματολογίου, η εγγύηση ότι η έρευνα δε θα τους προξενήσει βλάβη, η εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας, εμπιστευτικότητας και μη ανιχνευσιμότητας, η εγγύηση ότι οι ερωτώμενοι δε θα αισθανθούν απειλή ή προσβολή από τις ερωτήσεις. Ο ερευνητής πρέπει να κινηθεί με γνώμονα το σεβασμό στο χρόνο που θα του αφιερώσει για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ο ερωτώμενος και στον προσωπικό χώρο του. Πρέπει επίσης να έχει υπ' όψη του ότι οι ερωτώμενοι φοιτητές είναι τα υποκείμενα και όχι τα αντικείμενα της έρευνας, δεν είναι απλοί «προμηθευτές δεδομένων» (Κοέν, Μάνιον & Μόρρισον, 2008, σελ.414).

Ιδιαίτερη μέριμνα για την εξασφάλιση όλων των παραπάνω παραγόντων έλαβε χώρα κατά τη διεξαγωγή της παρούσης έρευνας. Η υιοθέτηση ερωτηματολογίων από τη βιβλιογραφία όπως ήδη προαναφέρθηκε, έγινε με γνώμονα επιστημονικά κριτήρια, αλλά και με γνώμονα το μικρότερο δυνατό αριθμό δηλώσεων, που θα εξασφάλιζε έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα που μπορούσαν να συλλεχθούν σε όσο το δυνατόν συντομότερο χρόνο. Αρχικά, ζητήθηκε άδεια από τους ακαδημαϊκούς υπευθύνους των τμημάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι υπεύθυνοι ενημερώθηκαν για τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για το δικαίωμά τους για ενημέρωση σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας. Ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους για την αναφορά στα ονόματα των

τμημάτων του ΑΠΚυ. Στη συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι φοιτητές ενημερώθηκαν για όλα τα παραπάνω, πριν να συμμετάσχουν. Η χρήση ηλεκτρονικού συνδέσμου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους φοιτητές εθελοντικά, τους εξασφάλισε πλήρη ανωνυμία και μη ανιχνευσιμότητα. Οι ερωτήσεις δεν ήταν δυνατό να προκαλέσουν σε οποιαδήποτε περίπτωση βλάβη ή προσβολή ή παραβίαση του προσωπικού χώρου. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε ο αποκρινόμενος να μπορεί να εγκαταλείψει ανά πάσα στιγμή, ή να μην απαντήσει σε οποιαδήποτε δήλωση και να προχωρήσει στις επόμενες. Η ερευνήτρια δεσμεύτηκε να γνωστοποιήσει τα κυριότερα αποτελέσματα στους ακαδημαϊκούς υπεύθυνους του ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ του ΑΠΚυ.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

#### 6.1 Εισαγωγή

Η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά μέσω διαδικτύου και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό IBM SPSS 19. Στις παρακάτω ενότητες παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στη βάση ενός δομημένου πρωτοκόλλου, η διερεύνηση των αντιλήψεων του δείγματος των φοιτητών για την αξιολόγησή τους, ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας και η διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου γίνεται ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων.

#### 6.2 Σύντομη Παρουσίαση του Ερωτηματολογίου

Η συλλογή των δεδομένων που αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σε ευρεία κλίμακα, πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελούνταν από μία κλίμακα αυτοαναφοράς. Ήταν η κλίμακα που αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους (Brown, 2011a).

#### 6.3 Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τρεις δημογραφικού τύπου ερωτήσεις και συγκεκριμένα την ηλικία, το έτος σπουδών και εάν ο τίτλος σπουδών στο ΑΠΚυ θα ήταν ο πρώτος πτυχιακός ή αντίστοιχα, μεταπτυχιακός τίτλος για τον αποκρινόμενο φοιτητή. Από τους 265 φοιτητές των τμημάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ που έλαβαν μέρος στην έρευνα, στις δημογραφικές ερωτήσεις απάντησαν 241. Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στο ότι οι τρεις ερωτήσεις είχαν τοποθετηθεί στο τέλος του ερωτηματολογίου και είναι πιθανόν κάποιοι συμμετέχοντες να μην είχαν προχωρήσει μέχρι αυτό το σημείο. Είναι επίσης πιθανόν κάποιοι συμμετέχοντες ν' αποφεύγουν να απαντήσουν ερωτήσεις όπως η ηλικία.

Στον πίνακα 6.1 αναφέρονται τα συγκεντρωτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Σχετικά με την ηλικία του συνολικού δείγματος, στους 241 αποκρινόμενους η μικρότερη που αναφέρθηκε ήταν τα 23 έτη και η

υψηλότερη 56, με μέσο όρο τα 37,54. Ο μέσος όρος του έτους σπουδών των αποκρινόμενων ήταν το 2<sup>ο</sup> έτος (2,02). Οι φοιτητές σε ποσοστό 76,40% απάντησαν ότι το πρόγραμμα σπουδών θα οδηγούσε στο πρώτο τους πτυχίο ή μεταπτυχιακό. Αναφορικά με το τμήμα ΕΛΠΟΛ, η μικρότερη αναφερόμενη ηλικία στους 103 αποκρινόμενους ήταν τα 27 και η μεγαλύτερη τα 56, με μέσο όρο τα 39,02 χρόνια. Ο μέσος όρος έτους σπουδών των αποκρινόμενων ήταν το 2<sup>ο</sup> (1,93). Σε ποσοστό 68,9% οι φοιτητές απάντησαν ότι το πτυχίο ΕΛΠΟΛ είναι ο πρώτος τους τίτλος σπουδών. Στο τμήμα ΕΠΑ, η μικρότερη ηλικία ήταν τα 23 χρόνια και η μεγαλύτερη τα 54, με μέσο όρο τα 36,43. Ο μέσος όρος έτους σπουδών των 138 αποκρινόμενων είναι το 2<sup>ο</sup> (2,08). Σε ποσοστό 82% οι φοιτητές αποκρίθηκαν ότι το ΕΠΑ είναι το πρώτο τους μεταπτυχιακό.

**Πίνακας 6.1.** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των συμμετεχόντων

	Ηλικία				Έτος σπουδών		1 <sup>ο</sup> πτυχίο ή μεταπτυχιακό
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
<b>Συνολικό Δείγμα (N=241)</b>	37,54	6,36	23	56	2,02	0,99	76,40%
<b>ΕΛΠΟΛ (N=103)</b>	39,02	6,01	27	56	1,93	1,02	68,90%
<b>ΕΠΑ (N=138)</b>	36,43	6,41	23	54	2,08	0,97	82%

#### **6.4 Απόψεις των Φοιτητών για το τι σημαίνει αξιολόγηση από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ**

Η υποκλίμακα που μέτρησε τις απόψεις των φοιτητών των προγραμμάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ σχετικά με την αξιολόγηση, ως εμπειρία που τη βίωσαν σ' όλο το φάσμα της εκπαίδευσης στο ΑΠΚυ, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από το εργαλείο του Brown (2011a) «SCoA VI». Αποτελούνταν από δεκατρείς δηλώσεις, δώδεκα κλειστού τύπου και μία ανοικτού, οι οποίες φαίνονται στον Πίνακα 6.2. Στην τελευταία, υπήρξε η δυνατότητα της ανοιχτής απόκρισης, όπου οι φοιτητές μπορούσαν να προσθέσουν οι ίδιοι κάποιο σχόλιο σχετικό με το πώς αντιλαμβάνονταν την αξιολόγηση, που πιθανόν να μην εμπεριείχονταν ήδη σε κάποια

από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία δηλώσεις.

**Πίνακας 6.2.** Δηλώσεις που επέλεξαν οι φοιτητές του δείγματος και αφορούν στις αντιλήψεις τους για την αξιολόγησή τους από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ

Δηλώσεις	Συνολικό δείγμα (%) N=265	ΕΛΠΟΛ (%) N=114	ΕΠΑ(%) N=151
Μια εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες.	59,0	46,5	68,2
Βαθμολογώ και αξιολογώ προσωπικά την επίδοσή μου.	41,0	28,9	49,7
Οι συμφοιτητές βαθμολογούν ή αξιολογούν την επίδοσή μου.	12,0	5,3	16,6
Ο καθηγητής μου κάνει ερωτήσεις στην τάξη.	20,7	12,3	26,5
Ο καθηγητής βαθμολογεί ή αξιολογεί τις γραπτές εργασίες που παραδίδω.	84,2	80,7	86,8
Ο καθηγητής με βαθμολογεί με βάση γραπτά τεστ που ετοιμάζει ο ίδιος.	46,6	36,0	54,3
Ο καθηγητής με βαθμολογεί με βάση γραπτά τεστ που ετοίμασε κάποιος άλλος, όχι ο ίδιος.	18,4	21,9	15,2
Ο καθηγητής με παρακολουθεί στην τάξη και κρίνει τη μάθησή μου.	33,5	32,5	33,8
Ο καθηγητής βαθμολογεί με βάση το σύνολο των εργασιών μου (portfolio) κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους.	65,4	60,5	68,9
Ο καθηγητής με βαθμολογεί με βάση γραπτή απάντηση ανάπτυξης κατά την ώρα του μαθήματος.	18,8	17,5	19,2
Ο καθηγητής βαθμολογεί την επίδοσή μου μετά από επικοινωνία/διάσκεψη μαζί μου σχετικά με την εργασία μου.	18,4	18,4	17,9
Ο καθηγητής χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια για να κρίνει την επίδοσή μου.	60,2	58,8	60,9

**Σημείωση:** Στη τελευταία δήλωση υπήρξε η δυνατότητα της ανοιχτής απόκρισης

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6.2, υψηλά ποσοστά επιλογής είχαν οι δηλώσεις που αναφέρονταν περισσότερο στις αντιλήψεις για την αξιολόγηση που περιλαμβάνουν εξετάσεις (59%), γραπτές εργασίες που παραδίδονται περιοδικά στον καθηγητή (84,2%), η αντίληψη ότι ο καθηγητής βαθμολογεί λαμβάνοντας υπ' όψη όλες τις εργασίες του φοιτητή (65,4%) και η αντίληψη ότι ο καθηγητής βαθμολογεί χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια (60,2%). Αντιθέτως, επιλέχθηκε σε μικρό ποσοστό η αντίληψη ότι οι συμφοιτητές εμπλέκονται στην αξιολόγηση (12%), ότι η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά από συζήτηση του φοιτητή με τον καθηγητή (18,4%) ότι η αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε προσωπικές ερωτήσεις του καθηγητή προς τον φοιτητή (20,7%) και σε γραπτές ερωτήσεις ανάπτυξης (18,8%). Επιλέχθηκε σε χαμηλό ποσοστό η αντίληψη ότι ο καθηγητής παρακολουθεί την πρόοδο του φοιτητή μέσα στην τάξη (33,5%).

Από τον Πίνακα 6.2 προκύπτουν τέσσερις αξιοσημείωτες διαφορές στις επιλογές των φοιτητών ανά δείγμα τμημάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ. Συγκεκριμένα οι παρακάτω αντιλήψεις της αξιολόγησης επιλέχθηκαν σε αρκετά μικρότερο ποσοστό στο δείγμα ΕΛΠΟΛ σε σχέση με το δείγμα ΕΠΑ: η γραπτή εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και οι ερωταπαντήσεις του καθηγητή στην τάξη.

Φοιτητής ή φοιτήτρια του ΕΛΠΟΛ στην ανοικτή απόκριση σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται την αξιολόγησή της γενικά, χαρακτηριστικά απάντησε «τελικές γραπτές εξετάσεις», ενώ συμφοιτητής-τρια της επεσήμανε το γεγονός ότι πολλές φορές οι καθηγητές αγνοούν τα κριτήρια αξιολόγησης, όπως αυτά έχουν τεθεί μετά από συμφωνία με συναδέλφους τους ή/και φοιτητές, με αποτέλεσμα να ακολουθούν προσωπικά τους κριτήρια και πρότυπα, τα οποία δε θεμελιώνονται πολλές φορές πουθενά. Κατά τη γνώμη του φοιτητή-τριας, αυτό οφείλεται σε έλλειψη παιδείας-κατάρτισης του εκπαιδευτικού, που «αποβαίνει σε βάρος του φοιτητή, ο οποίος, ή θα παραμείνει στάσιμος μορφωτικά, ή θα λάβει λανθασμένες πληροφορίες». Τέλος, ο φοιτητής-τρια επεσήμανε την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μια άλλη ανοικτού τύπου απάντηση ανέφερε ότι ο καθηγητής αξιολογεί και κατά «την υποχρεωτική συμμετοχή σε forum και ανταλλαγή

επιστημονικών απόψεων ανά εβδομάδα, πάνω σε θέματα που ορίζονται κάθε φορά ανάλογα με την ύλη μελέτης».

Η διερεύνηση της εσωτερικής συνέπειας της υποκλίμακας, έγινε με υπολογισμό του δείκτη alpha του Cronbach, το οποίο για τις 13 δηλώσεις έφερε τιμές ικανοποιητικές: 0,77 για το συνολικό δείγμα, και 0,73 και 0,78 για ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ αντίστοιχα.

### **6.5 Αντιλήψεις των Φοιτητών για την Αξιολόγηση στο ΑΠΚυ**

Η υποκλίμακα που μέτρησε τις απόψεις των φοιτητών των προγραμμάτων ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ σχετικά με την αξιολόγησή τους στο περιβάλλον της τριτοβάθμιας ανοικτής εξ αποστάσεως ανοικτής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο ΑΠΚυ. Αποτελούνταν από 33 δηλώσεις και χρησιμοποιήθηκε η μη-ισορροπημένη (positively-packed)<sup>1</sup>, εξάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert, η οποία βαθμολογήθηκε ως εξής:

- διαφωνώ απόλυτα=1
- διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό=2
- συμφωνώ κάπως=3
- συμφωνώ σε μέτριο βαθμό=4
- συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό=5
- συμφωνώ απόλυτα=6

Η υποκλίμακα συνόψισε τις τρεις κύριες αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους, οι οποίες βασίζονται στους σκοπούς της, όπως τις θεωρούν οι ίδιοι και συγκεκριμένα: στη βελτίωση της διδακτικής και της μαθησιακής διδασκαλίας, στη λογοδοσία (φοιτητών, καθηγητών και σχολής) στην αξιολόγηση ως τρόπος για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, καθώς και στην τέταρτη αντίληψη που αφορά σε απόρριψη όλων των ανωτέρω (Matos et al., 2009).

---

<sup>1</sup> Μη ισορροπημένη κλίμακα απόκρισης χρησιμοποιήθηκε από τον Brown στις διάφορες μορφές της κλίμακας SCoA με σκοπό την αύξηση της διασποράς στις απαντήσεις. Επειδή στις δηλώσεις για τις αντιλήψεις για την αξιολόγηση είναι αναμενόμενο να υπάρχει γενικότερη συμφωνία, δίνονται τέσσερα διαβαθμισμένα σημεία συμφωνίας και μόνο δύο σημεία διαφωνίας για να μπορούν οι συμμετέχοντες να επιλέγουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει.



### 6.5.1 Οι αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία, ως βελτιωτικός παράγοντας, ως μέσο λογοδοσίας και ως αχρείαστη

Ο μέσος φοιτητής του συνολικού δείγματος συμφώνησε σε βαθμό που πλησίαζε τη μέτριο βαθμού συμφωνία στις δηλώσεις που σκιαγραφούσαν την αντίληψη της αξιολόγησής του στο ΑΠΚυ ως μια ευχάριστη διαδικασία ( $\mu.o=3,58$ ). Σ' αυτές τις αντιλήψεις υπήρξε μια αξιοσημείωτη διαφορά στις απαντήσεις του μέσου όρου του δείγματος των φοιτητών του ΕΛΠΟΛ που έτεινε να συμφωνήσει περισσότερο ( $\mu.o=3,84$ ) με τις δηλώσεις αυτές, σ' αντίθεση με το δείγμα των μεταπτυχιακών φοιτητών ΕΠΑ που έτειναν να συμφωνήσουν λιγότερο ( $\mu.o=3,38$ ).

Ο μέσος όρος των φοιτητών του συνολικού δείγματος απάντησε ότι συμφωνεί σε μεγαλύτερο από το μέτριο βαθμό σχετικά με την αντίληψη ότι η αξιολόγησή του είναι ένας παράγοντας που βελτιώνει και υποστηρίζει τη μάθησή του και βοηθά τον καθηγητή ν' ανασχεδιάσει και ν' αναπροσαρμόσει τη διδακτική διαδικασία προκειμένου οι φοιτητές να επιτύχουν στους μαθησιακούς τους στόχους ( $\mu.o.=4,52$ ). Συμφωνεί κάπως με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση δύναται να είναι ένα μέσο λογοδοσίας για τους ίδιους και τη σχολή τους ( $\mu.o.=3,44$ ) και διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι η αξιολόγησή τους είναι άσχετη και ζημιογόνα για τη μάθησή τους ( $\mu.o.=2,33$ ). Σ' αυτές τις αντιλήψεις, δε φαίνονται αξιοσημείωτες διαφορές στους μέσους όρους των δειγμάτων των φοιτητών ανά τμήμα. Τα παραπάνω ευρήματα συγκεντρώνονται συνοπτικά στον Πίνακα 6.3.

**Πίνακας 6.3.** Μέσοι όροι (και τυπικές αποκλίσεις) για τις αντιλήψεις για αξιολόγηση ανά ομάδα συμμετεχόντων

Αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως:	Μ.Ο συνολικού δείγματος N=265	Μ.Ο. ΕΛΠΟΛ N=114	Μ.Ο. ΕΠΑ N=151
<b>Ευχάριστη διαδικασία</b> (8 δηλώσεις)	3,58 (0,87)	3,84 (0,87)	3,38 (0,87)
<b>Βελτιωτικός παράγοντας</b> (11 δηλώσεις)	4,52 (0,74)	4,59 (0,72)	4,47 (0,75)
<b>Λογοδοσία</b> (6 δηλώσεις)	3,44 (0,80)	3,49 (0,84)	3,41 (0,77)
<b>Αχρείαστη</b> (8 δηλώσεις)	2,33 (0,58)	2,32 (0,63)	2,34 (0,54)

Η διερεύνηση της εσωτερικής συνέπειας μεταξύ των δηλώσεων της κάθε υποκλίμακας με υπολογισμό του alpha του Cronbach παρήγαγε τιμές ικανοποιητικές (Πίνακας 6.4). Η ελάχιστη τιμή (0,68) είναι πλησίον της ελάχιστης αποδεκτής (0,70) και οπότε τα αποτελέσματα που απορρέουν από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών του δείγματος για την αξιολόγησή τους μπορούν να θεωρηθούν ασφαλή.

**Πίνακας 6.4.** Δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες των αντιλήψεων της αξιολόγησης

<b>Αντιλήψεις για την αξιολόγηση ως:</b>	<b>Στο συνολικό δείγμα N=265</b>	<b>Στο δείγμα ΕΛΠΟΛ N=114</b>	<b>Στο δείγμα ΕΠΑ N=151</b>
<b>Ευχάριστη διαδικασία</b> (8 δηλώσεις)	0,85	0,85	0,86
<b>Βελτιωτικός παράγοντας</b> (11 δηλώσεις)	0,89	0,87	0,90
<b>Λογοδοσία</b> (6 δηλώσεις)	0,70	0,68	0,72
<b>Αχρείαστη</b> (8 δηλώσεις)	0,78	0,76	0,79

Η διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των δειγμάτων των φοιτητών ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ σχετικά με τις αντιλήψεις τους για την αξιολόγησή τους, ελέγχθηκε για τη στατιστική σημαντικότητά της με έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (t-test for independent samples, βλ. Παράρτημα 2). Ο έλεγχος έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων του δείγματος των φοιτητών ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ στην αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας ( $t_{263}=4,25$ ,  $p<0,001$ ) με τους φοιτητές του ΕΛΠΟΛ να έχουν ψηλότερο μέσο όρο. Αντίθετα, στις άλλες τρεις αντιλήψεις, δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές: για την αξιολόγηση ως βελτίωση ( $t_{263}=1,26$ ,  $p=0,21$ ) για την αξιολόγηση ως μέσο λογοδοσίας ( $t_{263}=0,81$ ,  $p=0,42$ ) και για την αξιολόγηση ως αχρείαστη και ζημιογόνα ( $t_{263}=-0,37$ ,  $p=0,71$ ).

## 6.6 Διερεύνηση συσχετίσεων

### 6.6.1 Διερεύνηση ενδοσυσχετίσεων των τεσσάρων υποκλιμάκων για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ

Σε συνολικό δείγμα 265 έγκυρων απαντήσεων φοιτητών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές, ισχυρές θετικές συσχετίσεις (Πίνακας 6.5) μεταξύ των αντιλήψεων της αξιολόγησης ως ευχάριστης και ως βελτιωτικού παράγοντα ( $r=0,600$ ,  $p<0,01$ ) της

αξιολόγησης ως εξωτερικού τροφοδότη και ως βελτιωτικού παράγοντα ( $r=0,607$ ,  $p<0.01$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση της αξιολόγησης ως εξωτερικού τροφοδότη και ως ευχάριστης διαδικασίας ( $r=0,503$ ,  $p<0,01$ ).

Αρνητική μέτρια συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην αντίληψη της αξιολόγησης ως άσχετης και ως βελτιωτικού παράγοντα ( $r=-0,459$ ,  $p<0,01$ ) και χαμηλή αρνητική συσχέτιση υπήρξε μεταξύ της αντίληψης της αξιολόγησης ως ευχάριστης και ως άσχετης με τη μάθηση ( $r=-0,293$ ,  $p<0,01$ ) και πολύ ασθενής συσχέτιση της αντίληψης της αξιολόγησης ως άσχετης και εξωτερικού τροφοδότη ( $r=-0,146$ ,  $p<0,05$ ). Τα ανωτέρω αποτελέσματα δε διαφοροποιούνται σημαντικά στα δείγματα φοιτητών ανά τμήμα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6.6.

**Πίνακας 6.5.** Ενδοσυσχετισμοί στις υποκλίμακες των αντιλήψεων του συνολικού δείγματος των φοιτητών για την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ

	<b>Ευχάριστη</b>	<b>Βελτίωση</b>	<b>Λογοδοσία</b>	<b>Αχρείαστη</b>
<b>Ευχάριστη</b>	-	0,600**	0,503**	-0,293**
<b>Βελτίωση</b>		-	0,607**	-0,459**
<b>Λογοδοσία</b>			-	-0,146*
<b>Αχρείαστη</b>				-

\*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

**Πίνακα 6.6.** Ενδοσυσχετισμοί στις υποκλίμακες των αντιλήψεων του δείγματος ανά τμήμα για την αξιολόγησή των φοιτητών στο ΑΠΚυ

	<b>Ευχάριστη</b>	<b>Βελτίωση</b>	<b>Λογοδοσία</b>	<b>Αχρείαστη</b>
<b>Ευχάριστη</b>	-	0,638**	0,472**	-0,300**
<b>Βελτίωση</b>	0,576**	-	0,618**	-0,393**
<b>Λογοδοσία</b>	0,539**	0,598**	-	0,036
<b>Αχρείαστη</b>	-0,295**	-0,516**	-0,317**	-

\*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

**Σημείωση:** Οι συντελεστές άνω της διαγωνίου προέκυψαν από τους συμμετέχοντες από το τμήμα ΕΛΠΟΛ και οι συντελεστές κάτω από τη διαγώνιο προέκυψαν από τους συμμετέχοντες από το τμήμα ΕΠΑ.

Οι τρεις πρώτες αντιλήψεις (βελτίωση, λογοδοσία, συναισθήματα) εμφανίζουν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους σε δείγματα μαθητών στη βιβλιογραφία (Brown, 2011a· Brown & Hirschfeld, 2008). Η αντίληψη ότι η αξιολόγηση είναι μέσο λογοδοσίας για τη σχολή και για την επίδοση του μαθητή συσχετίζονται έντονα μεταξύ τους. Ο παράγοντας της αξιολόγησης ως ευχάριστης

διαδικασίας είχε πολύ ισχυρή συσχέτιση με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση είναι μέσο λογοδοσίας για τη σχολή και μέτριο συσχετισμό με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση είναι μέσο λογοδοσίας για το μαθητή. Αυτό ενδεχομένως να βασίζεται στη λογική ότι εάν η αξιολόγηση έχει τα χαρακτηριστικά μιας ευχάριστης εμπειρίας για τους αποκρινόμενους μαθητές, τότε πιθανώς το σχολείο να κάνει καλή δουλειά (Brown & Hirschfeld, 2008). Η αντίληψη της απόρριψης της αξιολόγησης εμφάνισε χαμηλότερες και αρνητικές συσχετίσεις με τις άλλες αντιλήψεις, πιθανώς επειδή πρόκειται για μια ανεξάρτητη όψη της αντίληψης των μαθητών, εννοιολογικά αντίθετη από τις υπόλοιπες.

#### **6.6.2 Διερεύνηση συσχετίσεων ανάμεσα στις υποκλίμακες για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγηση και την αξιολόγηση όπως την έχουν βιώσει εμπειρικά κατά τη διάρκεια των μαθησιακής τους πορείας στο ΑΠΚυ.**

Βρέθηκαν κάποιες ασθενείς συσχετίσεις, στατιστικά σημαντικές, μεταξύ των αντιλήψεων που έχουν οι φοιτητές για την αξιολόγησή τους γενικά και για την αξιολόγησή τους όπως την έχουν βιώσει εμπειρικά στο ΑΠΚυ (ο Πίνακας 6.7 περιλαμβάνει μόνο τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που βρέθηκαν). Η εικόνα της αξιολόγησης ως μιας εξέτασης που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες είχε ασθενή αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστη διαδικασία ( $r=-0,184$ ,  $p<0,01$ ), της αξιολόγησης ως παράγοντα που βελτιώνει τη μάθηση και τη διδακτική διαδικασία ( $r=-0,130$ ,  $p<0,05$ ) και της αξιολόγησης ως λογοδοσία ( $r=-0,121$ ,  $p<0,05$ ). Δύο ασθενείς θετικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν και ειδικότερα ανάμεσα στην αντίληψη της αξιολόγησης με τον καθηγητή να παρακολουθεί προσωπικά την πρόοδο του φοιτητή και την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία ( $r=0,169$ ,  $p<0,01$ ) καθώς και ανάμεσα στην αξιολόγηση ως προϊόν συζήτησης φοιτητή και καθηγητή με την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία ( $r=0,170$ ,  $p<0,01$ ).

**Πίνακας 6.7.** Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις στις υποκλίμακες των αντιλήψεων των φοιτητών ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ για την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ

Δηλώσεις	Αξιολόγηση ως ευχάριστη	Αξιολόγηση ως βελτίωση	Αξιολόγηση ως λογοδοσία	Αξιολόγηση ως αχρείαστη
Μια εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες.	-0,184**	-0,130*	-0,121*	
Ο καθηγητής με παρακολουθεί στην τάξη και κρίνει τη μάθησή μου.	0,169**			
Ο καθηγητής βαθμολογεί την επίδοσή μου μετά από επικοινωνία/διάσκεψη μαζί μου σχετικά με την εργασία μου.	0,170**			

\*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

### 6.7 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Οι δύο υποκλίμακες της διερεύνησης των αντιλήψεων των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ είχαν ικανοποιητικές τιμές alpha του Cronbach, οπότε και μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Διερευνήθηκαν οι στάσεις του συνολικού δείγματος φοιτητών και ανά τμήμα ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ ως προς την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ, όπου κατά μέσο όρο συμφώνησαν με τις αντιλήψεις της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας, ως τρόπο βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης και ως λογοδοσίας, ενώ έτειναν να διαφωνήσουν σε μεγάλο βαθμό με την αντίληψη της αξιολόγησης ως αχρείαστης με τη μάθησή τους. Οι φοιτητές των δύο τμημάτων δε διέφεραν στατιστικά σημαντικά στους μέσους όρους για τις τέσσερις αντιλήψεις, με εξαίρεση την αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας στην οποία οι προπτυχιακοί φοιτητές του ΕΛΠΟΛ δήλωσαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας. Ο μέσος όρος των φοιτητών του συνολικού δείγματος επέλεξε σε μεγάλο ποσοστό αντιλήψεις τις αξιολόγησης που την περιγράφουν ως γραπτή εξέταση και ως περιοδική παράδοση γραπτών εργασιών στον καθηγητή. Κυρίαρχες επίσης είναι οι αντιλήψεις που έχουν ως βάση ότι ο καθηγητής βαθμολογεί λαμβάνοντας υπ' όψη όλες τις εργασίες του φοιτητή και ότι ο καθηγητής βαθμολογεί χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια. Αντιθέτως, επιλέχθηκε σε μικρό ποσοστό η αντίληψη ότι οι συμφοιτητές εμπλέκονται στην αξιολόγηση, ότι η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μετά από συζήτηση του φοιτητή με τον καθηγητή, ότι η

αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε προσωπικές ερωτήσεις του καθηγητή προς τον φοιτητή και σε γραπτές ερωτήσεις ανάπτυξης. Επιλέχθηκε σε χαμηλό ποσοστό επίσης η αντίληψη ότι ο καθηγητής παρακολουθεί την πρόοδο του φοιτητή μέσα στην τάξη. Οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν στις αντιλήψεις της αξιολόγησης ως προς τα τμήματα αφορούσαν στις αντιλήψεις που επιλέχθηκαν σε μικρότερο ποσοστό στο δείγμα ΕΛΠΟΛ σε σχέση με το δείγμα ΕΠΑ και συγκεκριμένα η γραπτή εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και οι ερωταπαντήσεις του καθηγητή στην τάξη.

Αξίζει ν' αναφερθεί ότι βρέθηκαν θετικές ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στις τρεις αντιλήψεις για την αξιολόγηση των φοιτητών στο συνολικό δείγμα και ανά τμήμα και συγκεκριμένα ανάμεσα στις αντιλήψεις της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας, ως βελτιωτικού παράγοντα και ως λογοδοσίας. Αρνητικές ασθενείς συσχετίσεις καταγράφηκαν ανάμεσα στις προηγουμένως αναφερθείσες αντιλήψεις και στην αντίληψη της αξιολόγησης ως άσχετης και ζημιογόνου για τη μάθηση. Συγκεκριμένα βρέθηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης της αξιολόγησης ως εξέτασης που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες και της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας, ως παράγοντα που βελτιώνει τη μάθηση και τη διδακτική διαδικασία και ως λογοδοσίας. Δύο ασθενείς θετικές συσχετίσεις εντοπίστηκαν ανάμεσα στην αντίληψη της αξιολόγησης με τον καθηγητή να παρακολουθεί προσωπικά την πρόοδο του φοιτητή και την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία καθώς και ανάμεσα στην αξιολόγηση ως προϊόν συζήτησης φοιτητή και καθηγητή με την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία.

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>

### Συζήτηση Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

#### 7.1 Εισαγωγή

Στις επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα θα συζητηθούν αναλυτικά οι αντιλήψεις των φοιτητών του δείγματος για την αξιολόγηση και οι αντίστοιχες συσχετίσεις που προέκυψαν, με γνώμονα την πρακτική χρησιμότητα των ευρημάτων. Θα ακολουθήσουν τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και τα προτεινόμενα βήματα για περαιτέρω έρευνα.

#### 7.2 Δείγμα

Η φυσιογνωμία του φοιτητή του δείγματος των προγραμμάτων του ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ του ΑΠΚυ σκιαγραφείται με τα εξής χαρακτηριστικά: είναι ώριμος ηλικιακά, με τους προπτυχιακούς φοιτητές λίγο μεγαλύτερους σε ηλικία από τους μεταπτυχιακούς. Ο μέσος όρος ηλικίας των δειγματος των φοιτητών στο ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ συμπίπτει με άλλα ευρήματα στη βιβλιογραφία που αναφέρει τα 37 χρόνια, ως μέσο όρο ηλικίας των φοιτητών της ΑεξΑΕ (Nun στους Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002). Στο δείγμα των προπτυχιακών φοιτητών, ένας περίπου στους τρεις δήλωσε ότι κατέχει ήδη ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας στους πέντε μεταπτυχιακούς φοιτητές δήλωσε ότι έχει ήδη παρακολουθήσει κάποιο άλλο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Κατά μέσο όρο το συνολικό δείγμα που απάντησε φοιτά στο 2<sup>ο</sup> έτος. Σ' ότι αφορά στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ του συνολικού δείγματος και των δειγμάτων ανά τμήμα.

Τα δείγματα των φοιτητών του ΑΠΚυ διαφοροποιούνται από τα δείγματα των φοιτητών των συμβατικών πανεπιστημίων που έχουν λάβει μέρος σ' αντίστοιχες έρευνες (Brown, 2011a· Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάνιος, 2006, 2003). Οι διαφορές στα αποτελέσματα αυτών των ερευνών και της παρούσας, που θα συζητηθούν στις επόμενες ενότητες, είναι δυνατό να εδράζονται στις διαφορές μεταξύ των ειδικότερων χαρακτηριστικών των δειγμάτων μεταξύ τους (φοιτητές ΑεξΑΕ και παραδοσιακών

τριτοβάθμιων ιδρυμάτων αντίστοιχα) σε πολιτισμικές διαφορές, στη διαφορετική επιλογή χρόνου κατά τη διεξαγωγή τους, αλλά και στη διαφορετική εφαρμογή αξιολογητικών διαδικασιών στα ιδρύματα φοίτησης.

### **7.3 Αντιλήψεις των Φοιτητών του Δείγματος**

#### **7.3.1 Αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ**

Μέσα από τις αντιλήψεις των φοιτητών η αξιολόγηση περιγράφεται με χαρακτηριστικά όπως η βαθμολόγηση των γραπτών εργασιών τους από τον καθηγητή, η αξιολόγηση του συνόλου των εργασιών (portfolio) που γίνεται με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων από τον καθηγητή. Αυτά τα στοιχεία σκιαγραφούν τη συνεχή τελική αξιολόγηση (continuous summative assessment) που είναι η κύρια μέθοδος αξιολόγησης στο ΑΠΚυ. Η επιλογή της γραπτής εξέτασης στο τέλος της θεματικής ενότητας, ως μέθοδος τελικής αξιολόγησης, προστίθεται στις ανωτέρω επιλογές και αφορά το δεύτερο είδος αξιολόγησης που υιοθετείται από το ΑΠΚυ (ΑΠΚΥ, χ.χ.).

Οι φοιτητές του δείγματος αναγνωρίζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των αξιολογήσεών τους, τα οποία συνδέονται με τη συνεχή τελική αξιολόγηση ως πρακτική ΔΑ και με την τελική γραπτή εξέταση ως πρακτική ΤΑ. Δεν επέλεξαν την αυτοαξιολόγηση, την ετεροαξιολόγηση από συμμαθητές, τις ερωταπαντήσεις του καθηγητή, την προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του φοιτητή και την αντίληψη ότι η αξιολόγηση έπεται της συζήτησης καθηγητή-φοιτητή για την πρόοδο του φοιτητή. Τα τελευταία αφορούν εγγενή χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Poon et al., 2009· Black & Wiliam, 1998a) τα οποία οι φοιτητές δεν τα αναγνωρίζουν από την εμπειρία τους στο ΑΠΚυ. Οι φοιτητές αναγνωρίζουν κάποιες ιδιότητες της ΔΑ, επειδή συνδέονται με την πρακτική της αξιολόγησής τους, αγνοούν ωστόσο άλλα σημαντικά στοιχεία της, όπως η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, πιθανώς λόγω του ότι δεν υιοθετείται σ' ένα ίδρυμα ΑεξΑΕ μέθοδοι αξιολόγησης, που να στηρίζονται σ' αυτά τα χαρακτηριστικά. Οι φοιτητές περιγράφουν πιο παραδοσιακές έννοιες της αξιολόγησης (τελική, βαθμολόγηση εργασιών από τον καθηγητή) ενώ αγνοούν σε μεγάλο βαθμό σημαντικές νεότερες αντιλήψεις για την αξιολόγηση. Σύμφωνα με την Παμουκτσόγλου (2008) η μη



επιλογή των πιο σύγχρονων αντιλήψεων για την αξιολόγηση έγκειται στο ότι οι φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι με νεότερες μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτή η ερμηνεία θα μπορούσε να ισχύσει και στην παρούσα έρευνα, με την έννοια ότι οι φοιτητές του δείγματος, δεν επέλεξαν χαρακτηριστικά της αξιολόγησης από τα οποία δεν έχουν βιωματική εμπειρία.

Σημαντικές διαφορές προέκυψαν στο μικρότερο ποσοστό επιλογής των προπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς ως προς την αντίληψη της αξιολόγησης που συμπίπτει με την εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες και στο βαθμό αυτοαξιολόγησης που θεωρούν ότι εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα, η πρώτη να οφείλεται στην ιδιαίτερη ευαισθησία με την οποία πιθανώς ν' αντιμετωπίζονται οι προπτυχιακοί φοιτητές κατά την αξιολόγησή τους από τους καθηγητές τους (B. Καραϊσκού, προσωπική επικοινωνία, Ιουνίου 23, 2012) και στα θετικά αισθήματα των προπτυχιακών φοιτητών κατά την επαφή τους με τη νέα εκπαιδευτική εμπειρία. Ο μικρότερος βαθμός αυτοαξιολόγησης που εφαρμόζουν οι προπτυχιακοί φοιτητές, πιθανόν να συσχετίζεται με τη μικρότερη εμπειρία και τα χρόνια σπουδών στην τριτοβάθμια, σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς.

Κατά την ανοικτή απόκριση αναδείχθηκαν δύο σημαντικά θέματα από δύο διαφορετικούς φοιτητές: α) η υποκειμενικότητα του καθηγητή κατά την αξιολόγηση των εργασιών και τη βλαβερή επίπτωση αυτής στη μάθηση, ειδικότερα όταν ο καθηγητής-σύμβουλος αγνοεί τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων και β) η δυνατότητα αξιολόγησης από τη συμμετοχή των φοιτητών στο forum που αφορούν στην έκφραση ιδεών και σκέψεων επί επιστημονικών θεμάτων, όπως αντιμετωπίζονται από την ύλη κάθε εβδομάδας, που μπορούν να μην αφορούν αποκλειστικά στα θέματα των γραπτών εργασιών. Αυτά τα θέματα κρίνονται ιδιαίτερος σοβαρά από τους φοιτητές και συμπίπτουν με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, όπως εφαρμόζονται ειδικότερα στην ΑεξΑΕ (Russell, Elton, Swinglehurst & Greenhalgh, 2006· Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2010· Κόκκος et al., 1998).

### 7.3.2 Αποκρίσεις των φοιτητών αναφορικά με τις τέσσερις αντιλήψεις για την αξιολόγηση

Το συνολικό δείγμα των φοιτητών έτεινε να συμφωνήσει σε μέτριο βαθμό με την αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας, συμφώνησε σε μεγάλο βαθμό με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση βελτιώνει τη μάθησή τους και βοηθά τον καθηγητή ν' αναπροσαρμόσει αντίστοιχα τη διδασκαλία του, συμφώνησε κάπως με την αντίληψη ότι η αξιολόγηση έχει την έννοια της λογοδοσίας, καθιστώντας υπεύθυνους τόσο τους ίδιους και όσο και τα τμήματα στα οποία φοιτούν και διαφώνησε σε μεγάλο βαθμό με την αντίληψη της αξιολόγησης ως αχρείαστης. Οι θετικές αντιλήψεις που έχουν οι φοιτητές για την αξιολόγηση που αφορούν συγκεκριμένα σε ευχάριστη διαδικασία, παράγοντα βελτίωσης της μάθησης και της διδασκαλίας και η διαφωνία με την αντίληψη της αξιολόγησης ως αχρείαστης, συμπίπτουν με το περίγραμμα των ιδιοτήτων της ΔΑ, όπως αναφέρονται σε έρευνες στη βιβλιογραφία (Sibthorp et al., 2011· Brown & Hirschfeld, 2008· Hawe, 2007· Struyen et al., 2005· Shepard, 2000· Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003· Φαναρίτη & Σπανακά, 2010). Συνάγεται το συμπέρασμα ότι το συνολικό δείγμα των φοιτητών αντιλαμβάνεται την αξιολόγησή του στο πλαίσιο των σπουδών του στο ΑΠΚυ, με ιδιότητες που βρίσκονται σχετικά κοντά στη διαμορφωτική. Οι θετικές αντιλήψεις του δείγματος των φοιτητών του ΑΠΚυ, συμπίπτουν με τις αντιλήψεις των εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ, στην έρευνα των Φαναρίτη και Σπανακά (2010). Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο ότι τα δύο ανοικτά εξ αποστάσεως πανεπιστήμια, εφαρμόζουν κατά βάση το ίδιο μοντέλο αξιολόγησης.

Αυτό το εύρημα είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερος εάν αντιπαρατεθεί με τα αποτελέσματα των αντιλήψεων των φοιτητών της παραδοσιακής τριτοβάθμιας στο ελληνικό συγκείμενο (Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003). Οι φοιτητές της συμβατικής τριτοβάθμιας, για τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν, κρίνουν τις μεθόδους τελικής αξιολόγησης επειδή είναι οι κύριες που γνωρίζουν από τις σπουδές τους, δεδομένου ότι δεν έχουν βιωματική εμπειρία από τις μεθόδους διαμορφωτικής αξιολόγησης. Βρήκαν τις μεθόδους τελικής αξιολόγησης ως βαρετές, αδιάφορες, στρεσογόνες, δυσάρεστες, αλλά υποχρεωτικές. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιείται στην παρούσα έρευνα, όπου το δείγμα των φοιτητών του ΑΠΚυ, είχε θετικές αντιλήψεις για την αξιολόγησή του. Η διαφορά στις αντιλήψεις του δείγματος των

φοιτητών του ΑΠΚυ μπορεί να οφείλεται στη συνδυαστική χρήση κάποιων χαρακτηριστικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης (με τη μορφή της συνεχούς τελικής κατ' οίκον αξιολόγησης) και της τελικής αξιολόγησης, σε αντιδιαστολή με την εφαρμογή της τελικής αξιολόγησης (γραπτές εξετάσεις) ως μοναδικού είδους αξιολόγησης στα συμβατικά τριτοβάθμια συστήματα.

Οι φοιτητές αντιλαμβάνονται ότι η αξιολόγηση έχει την έννοια της λογοδοσίας, επειδή καθιστά τους ίδιους, τους καθηγητές-συμβούλους και το τμήμα υπεύθυνους για τη μάθησή τους και για τις διδακτικές διαδικασίες που ακολουθούνται. Δύο από τις κυρίαρχες αντιλήψεις τους ήταν η εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες και η βαθμολογία που λαμβάνουν από τον καθηγητή. Αυτές οι αντιλήψεις σκιαγραφούν την τελική αξιολόγηση (Brown & Hirschfeld, 2008· Shepard, 2000). Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές συνδυάζουν την έννοια της αξιολόγησης με την ιδέα της επίδοσης, της βαθμολογίας και των γραπτών εξετάσεων, επομένως σκιαγραφούν το περίγραμμα της τελικής αξιολόγησης.

Μπορεί να αναφερθεί ως τελικό συμπέρασμα ότι το δείγμα των φοιτητών του ΑΠΚυ αντιλαμβάνεται την αξιολόγησή του με όρους που περιλαμβάνουν αμυδρά την έννοια της διαμορφωτικής, πιθανώς σε ό,τι αφορά στις εμπειρίες τους από τη συνεχή τελική κατ' οίκον αξιολόγηση (εκπόνηση γραπτών εργασιών) που μπορεί να έχει σχέση με την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από συμφοιτητές και καθηγητές-συμβούλους, την ηθική υποστήριξη, τη συνεχή επικοινωνία. Ταυτόχρονα, στις κυρίαρχες αντιλήψεις τους περιλαμβάνονται στοιχεία της τελικής αξιολόγησης, δεδομένου ότι οι εργασίες κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους και οι τελικές γραπτές εξετάσεις βαθμολογούνται. Αυτή είναι η ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή ολοκλήρωση των θεματικών ενοτήτων και του όλου προγράμματος.

Η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε στους μέσους όρους των απαντήσεων των δειγμάτων των φοιτητών ανά τμήμα, δείχνει ότι το δείγμα των προπτυχιακών φοιτητών συμφωνεί λίγο περισσότερο από το δείγμα των μεταπτυχιακών αναφορικά με την αντίληψη της αξιολόγησής τους ως ευχάριστης διαδικασίας. Οι προπτυχιακοί φοιτητές πρέπει να εκπονήσουν τέσσερις γραπτές εργασίες, οι οποίες ακολουθούν τη δομή της ύλης και δε συνδέονται απαραίτητα

μεταξύ τους (B. Καραΐσκου, προσωπική επικοινωνία, Ιουνίου 23, 2012). Αναδείχθηκε από την ακαδημαϊκή υπεύθυνη τους τμήματος η ιδιαίτερη ευαισθησία με την οποία προσεγγίζουν οι καθηγητές του ΕΛΠΟΛ τα καθήκοντά τους, με την έννοια της συνεχούς σύνδεσης στο διαδίκτυο για τη συνεχή παροχή ανατροφοδότησης, επικοινωνίας, εμπύχωσης και υποκίνησης στους προπτυχιακούς φοιτητές (B. Καραΐσκου, προσωπική επικοινωνία, Ιουνίου 23, 2012). Δεδομένου ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές πρέπει να εκπονήσουν μία παραπάνω γραπτή εργασία από τους μεταπτυχιακούς, θα αναμενόταν λογικά μάλλον το αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή οι προπτυχιακοί φοιτητές να έχουν χαμηλότερη αντίληψη της αξιολόγησής τους ως ευχάριστης από τους μεταπτυχιακούς. Αυτή η διαφορά πιθανώς να οφείλεται στην ευαισθησία των καθηγητών του προπτυχιακού προγράμματος ως την αλληλεπίδραση με τους φοιτητές τους, στη διαφορετική φύση ή στο χαμηλότερο βαθμό απαιτήσεων των προπτυχιακών εργασιών, πιθανώς σε μεγαλύτερη τάση για συνεργατικότητα στους προπτυχιακούς, αλλά και σε μεγαλύτερο ενθουσιασμό που ενδεχομένως μπορεί να αισθάνονται, όντας σ' επαφή με μια νέα εκπαιδευτική εμπειρία σε περιβάλλον τριτοβάθμιας ΑεξΑΕ. Οι ερμηνείες αυτές μπορούν να ελεγχθούν σε μελλοντική εμπειρική έρευνα.

Αυτό το εύρημα ερμηνεύεται κυρίως σε συνδυασμό με το αποτέλεσμα του Πίνακα 6.2, απ' όπου προκύπτει ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές έχουν χαμηλότερη αντίληψη της αξιολόγησής τους ως εξέτασης που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες, σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς. Στους μεταπτυχιακούς, αυτή η αντίληψη είναι μία από τις κυρίαρχες (επιλέχθηκε σε ποσοστό 68,2% από το δείγμα) και συσχετίζεται αρνητικά (σύμφωνα με τον Πίνακα 6.7) με τις θετικές αντιλήψεις της αξιολόγησης όπως ευχάριστης, παράγοντα που επιφέρει βελτιώσεις και ως λογοδοσίας. Το σχετικά χαμηλό ποσοστό με το οποίο επέλεξαν οι προπτυχιακοί την αντίληψη της αξιολόγησής τους ως μία εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες (46,5% στον Πίνακα 6.2) επιδρά θετικότερα στην αντίληψη της αξιολόγησής τους ως ευχάριστης.

#### **7.4 Διερεύνηση Συσχετίσεων στις Αντιλήψεις των Φοιτητών του Δείγματος**

Η διερεύνηση συσχετίσεων των τεσσάρων υποκλιμάκων για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ, έγινε στο συνολικό δείγμα των φοιτητών και δεν υπήρξαν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ανά τμήμα. Οι

αρκετά ισχυρές θετικές συσχετίσεις που βρέθηκαν μεταξύ των αντιλήψεων της αξιολόγησης ως ευχάριστη, ως βελτιωτικού παράγοντα της μάθησης και ως λογοδοσίας ήταν στατιστικά σημαντικές. Η τέταρτη αντίληψη της αξιολόγησης ως αχρείαστος είχε χαμηλή αρνητική συνάφεια με τις άλλες τρεις.

Οι ανωτέρω θετικοί συσχετισμοί βρέθηκαν στη βιβλιογραφία και για μαθητές μικρότερης ηλικίας (Brown, 2011a· Brown & Hirschfeld, 2008). Οι χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις που παρουσίασε η αντίληψη της απόρριψης της αξιολόγησης με τις τρεις αντιλήψεις (η αξιολόγηση ως ευχάριστη, βελτίωση και ως μέσο για λογοδοσία) είναι παρόμοιες, αλλά όχι ταυτόσημες με τη βιβλιογραφία (Brown, 2011a· Brown & Hirschfeld, 2008) όπου υπήρξε μηδενική συσχέτιση. Στην παρούσα έρευνα, η αντίληψη της αξιολόγησης ως αχρείαστος στη μάθηση και στη διδακτική διαδικασία δεν είναι ανεξάρτητες όψεις των αντιλήψεων του δείγματος των φοιτητών για την αξιολόγησή τους. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στην παρούσα έρευνα και στις έρευνες του Brown και συνεργατών του πιθανόν να οφείλεται στη διαφορά της επιλογής του δείγματος, δεδομένου ότι οι έρευνες στη βιβλιογραφία διεξήχθησαν σε μαθητές πρωτοβάθμιας, καθώς και στις πολιτιστικές διαφορές των δειγμάτων μεταξύ τους. Οι φοιτητές της ΑεξΑΕ ως ενήλικες, πολλοί από αυτούς εργαζόμενοι και με μεγαλύτερη εμπειρία στα τυπικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης, επομένως με μεγαλύτερη τριβή στην αξιολόγηση, αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης σε σχέση με τις θετικές όψεις της, σαφώς πιο ώριμα σε αντίθεση με τους μαθητές του δημοτικού. Άλλη ερμηνεία που μπορεί να εξηγήσει επίσης τη διαφορά στα αποτελέσματα είναι η επιλογή στους τρόπους αξιολόγησης ανάμεσα στο ΑεξΑΕ τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ίδρυμα και στις μεθόδους που πιθανό να εφαρμόζει το σχολείο της πρωτοβάθμιας.

Το συνολικό δείγμα των φοιτητών έφερε στατιστικά σημαντικές χαμηλές συσχετίσεις, αναφορικά με τη διερεύνηση ανάμεσα στις υποκλίμακες για τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιολόγησή τους στο ΑΠΚυ και την αξιολόγηση όπως την έχουν βιώσει εμπειρικά καθ' όλη τη διάρκεια των μαθησιακής τους πορείας στο ΑΠΚυ. Ειδικότερα, σύμφωνα με το δείγμα το φοιτητών όσοι επέλεξαν την αντίληψη της αξιολόγησης ως εξέτασης που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες έτειναν να έχουν χαμηλότερη αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστη, ως

παράγοντα βελτίωσης στη μάθησή τους και στη διδασκαλία και ως λογοδοσίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αυτές οι όψεις της ΤΑ δεν είναι ευχάριστες για τους φοιτητές, είναι βαρετές, στρεσογόνες (Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003· Knapper & Crompty, 2000) και αυτά τα στοιχεία επιβεβαιώνονται. Σημαντικό εύρημα είναι ότι κατά τις αντιλήψεις του δείγματος, η προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του φοιτητή από τον καθηγητή και η αξιολόγησή του μετά από συζήτηση μαζί του θεωρούνται ευχάριστες όψεις της αξιολόγησης. Εφόσον αυτά τα χαρακτηριστικά βρίσκονται στο πλαίσιο της διαμορφωτικής, σύμφωνα με τις έρευνες στη βιβλιογραφία θεωρούνται ευχάριστες διαδικασίες από τους φοιτητές (Kucey & Parsons, 2010· Nicol & Macfarlane Dick, 2006· Shepard, 2000) και αυτό επιβεβαιώνεται στην παρούσα έρευνα. Η προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του φοιτητή από τον καθηγητή και η αξιολόγησή του μετά από συζήτηση μαζί του, ως όψεις της διαμορφωτικής, είναι σημαντικά στοιχεία τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στην ΑεξΑΕ και στο ΑΠΚυ ειδικότερα, προκειμένου οι φοιτητές να συσχετίσουν την αξιολόγησή τους με θετικές αντιλήψεις.

Δεδομένου ότι από την παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του φοιτητή από τον καθηγητή και η αξιολόγησή του μετά από συζήτηση μαζί του θεωρούνται ευχάριστες όψεις της αξιολόγησης, μπορούν να υπάρξουν άμεσα εφαρμόσιμες πρακτικές που να προωθούν αυτές τις αντιλήψεις στους φοιτητές. Τρόποι εφαρμογής μπορεί να είναι η πρωτοβουλία του καθηγητή για άμεση συνομιλία μέσω ηλεκτρονικών μέσων με το φοιτητή σε τακτά χρονικά διαστήματα για την πρόοδό του, ιδιαίτερα μετά την αξιολόγηση των εργασιών-ανατροφοδότηση και πριν τη βαθμολόγησή του. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να περιλαμβάνει κίνητρο (που μπορεί να είναι η αξιολόγηση σε εβδομαδιαία βάση, με ετεροαξιολόγηση ή/και αυτοαξιολόγηση) για συμμετοχή όλων των φοιτητών σε ηλεκτρονική πλατφόρμα, με παρακολούθηση από τον καθηγητή, παροχή ανατροφοδότησης και έμφαση στη λύση πρακτικών προβλημάτων, που αφορούν στην ύλη της θεματικής ενότητας. Αυτές οι προτάσεις ενδέχεται ν' αυξήσουν την ποιότητα και την ποσότητα της αλληλεπίδρασης των φοιτητών με το εκπαιδευτικό υλικό και τον καθηγητή, σημαντικό συστατικό της ανατροφοδότησης στα on-line περιβάλλοντα (Bates, 2005), καθώς και την καθιέρωση εξατομικευμένης σχέσης

μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή, ειδικά στην περίπτωση της ΑεξΑΕ όπου η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία σε συμβατικό περιβάλλον τάξης είναι περιορισμένη.

### **7.5 Προεκτάσεις σε επιστημονικό επίπεδο**

Η πρωτοτυπία της εντοπίζεται στη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για την αξιολόγησή τους στο περιβάλλον ενός ΑεξΑΕ ιδρύματος. Είναι η πρώτη που λαμβάνει ειδικότερα υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες της αξιολόγησης στο περιβάλλον του ΑΠΚυ. Δεν έχουν εντοπιστεί άλλες τέτοιες έρευνες σε ΑεξΑΕ στον ελληνικό χώρο. Οι επιπτώσεις σε επιστημονικό επίπεδο, σ' ότι αφορά στη συνεισφορά και στις προεκτάσεις που δυνητικά μπορεί να έχει για τη βιβλιογραφία η παρούσα έρευνα, μπορούν να συνοψιστούν σύντομα στα παρακάτω σημεία:

1. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Brown (2011a) το οποίο προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Στο μέλλον, το συγκεκριμένο εργαλείο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκ νέου από ερευνητές, πιθανώς πάλι στο ελληνικό συγκείμενο, ως εργαλείο που έχει ήδη δοκιμαστεί και έδωσε εσωτερικά συνεπείς μετρήσεις. Το κυριότερο σημείο που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι ενώ οι αντιλήψεις που περιγράφει το εργαλείο προέκυψαν από έρευνα στη βιβλιογραφία που αφορά στη συμβατική εκπαίδευση, το ερωτηματολόγιο έφερε αξιόπιστα αποτελέσματα σε δείγμα φοιτητών ΑεξΑΕ της παρούσας έρευνας και πρώτη φορά διεθνώς δοκιμάστηκε σ' αυτό. Υπενθυμίζεται ότι στην παρούσα έρευνα, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις τέσσερις υποκλίμακες των αντιλήψεων της αξιολόγησης (ευχάριστη, παράγοντας βελτίωσης, λογοδοσία και αχρείαστη) είχαν τις αντίστοιχες ικανοποιητικές τιμές: 0,85, 0,89, 0,70 και 0,78. Αυτό αποδεικνύει ότι η δομή των αντιλήψεων των φοιτητών τόσο της συμβατικής όσο και της ΑεξΑΕ μέσω του ερωτηματολογίου, συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό. Κατά την ίδια λογική, η δομή των αντιλήψεων φαίνεται να είναι παρόμοια μεταξύ τριτοβάθμιας και χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης.

2. Πρέπει ν' αναφερθεί σ' αυτό το σημείο, ότι η αντίληψη του δείγματος των φοιτητών για την αξιολόγησή τους ως βελτιωτικός παράγοντας για τη διδασκαλία και τη μάθηση ήταν η υψηλότερη, σε σχέση με την αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας και ως λογοδοσίας. Η χαμηλότερη αντίληψη ήταν η

αξιολόγηση ως αχρεία. Η κυρίαρχη αντίληψη που αφορούσε στην υποστήριξη της μάθησης ως χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής, δεν είναι συνεπής με την έρευνα του Brown (2011a) που αναφέρει στοιχεία έρευνας, που έλαβε χώρα σε φοιτητές στη Βραζιλία. Η κυρίαρχη άποψή τους είχε χαρακτηριστικά των γραπτών τελικών εξετάσεων, που είχε σχέση περισσότερο με όψεις της τελικής αξιολόγησης, ειδικότερα σε ότι αφορούσε στον έλεγχο-επιρροή που ασκούσαν οι καθηγητές στην αξιολόγηση. Στις έρευνες που έλαβαν χώρα στα ελληνικά πανεπιστήμια (Παμουκτσόγλου, 2008· Ζμπάινος, 2006, 2003) στις αντιλήψεις των φοιτητών φάνηκε η κυριαρχία των τελικών εξετάσεων. Επομένως, αυτή η διαφοροποίηση πιθανώς να θεμελιώνεται στις ιδιαιτερότητες της ΑεξΑΕ και ειδικότερα στις διαφορετικές αξιολογητικές διαδικασίες που ακολουθούνται σε σχέση με τα συμβατικά περιβάλλοντα.

3. Οι θετικές αντιλήψεις του δείγματος των φοιτητών του ΑΠΚυ για την αξιολόγησή τους συγκλίνουν και επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της βιβλιογραφίας αναφορικά με τις απόψεις των εξ αποστάσεως φοιτητών στην Ελλάδα (Φαναρίτη & Σπανακά, 2010) και στο διεθνή χώρο (Chetwynd & Dobbyn, 2011· Knapper & Copley, 2000). Μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας, δίνεται έμφαση στη μελλοντική εφαρμογή χαρακτηριστικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ορθότητα αυτού του ισχυρισμού πιθανώς ν' αποδεικνύεται από το αντίθετο επιχείρημα: το περίγραμμα των κύριων αρνητικών αντιλήψεων των φοιτητών των συμβατικών πανεπιστημίων για την αξιολόγησή τους, όπως προκύπτει από την έρευνα στη βιβλιογραφία, πιθανώς να συνδέεται με τη μονομερή εφαρμογή μεθόδων τελικής αξιολόγησης, όπου δεν υπάρχει η δυνατότητα εξατομικευμένης παροχής ανατροφοδότησης και επικοινωνίας όταν τη χρειάζεται ο φοιτητής, όπως συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό στην ΑεξΑΕ.

4. Στατιστικά σημαντικές ισχυρές συσχετίσεις προέκυψαν ανάμεσα στις τέσσερις κυρίαρχες αντιλήψεις για την αξιολόγηση στους φοιτητές, που συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία και επικυρώνουν (replicate) προηγούμενα ευρήματα. Σημαντική διαφορά στη βιβλιογραφία (Brown, 2011a· Brown & Hirschfeld, 2008) προέκυψε σ' ότι αφορά στη στατιστικά σημαντική συσχέτιση της αντίληψης της αξιολόγησης ως μη αναγκαίας με τις άλλες τρεις (ευχάριστη, παράγοντα βελτίωσης και λογοδοσία).



Αυτό αφορά σ' ένα δεδομένο, που φαίνεται να είναι εφαρμόσιμο στις αντιλήψεις των ενηλίκων, εξ αποστάσεως φοιτητών.

5. Σημαντικά ευρήματα που αποτελούν προεκτάσεις της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αφορούν στα εξής αποτελέσματα: η αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης διαδικασίας που βρέθηκε υψηλότερη στο δείγμα των προπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με το δείγμα των μεταπτυχιακών, η προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του φοιτητή από τον καθηγητή και η επικοινωνία μαζί του αποτελούν αντιλήψεις που συσχετίζονται με την αντίληψη της αξιολόγησης ως ευχάριστης (Gibbs, 2010· Knapper & Cropley, 2000) και η γραπτή εξέταση (ως πτυχή της τελικής αξιολόγησης) που συσχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις της αξιολόγησης ως ευχάριστης, ως βελτιωτικού παράγοντα και ως λογοδοσίας (Boud & Falchikov, 2007).

#### **7.6 Επιπτώσεις σε θέματα πολιτικής και πρακτικής για την αξιολόγηση φοιτητών σε ΑεξΑΕ τριτοβάθμια ιδρύματα**

Είναι πολύ σημαντικό για την ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ή συστήματος να γνωρίζει τις παραμέτρους με τις οποίες οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την αξιολόγησή τους (Akhtar et al., 2009). Πολύ περισσότερο, διότι αυτές οι αντιλήψεις επηρεάζουν μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες, όπως η ύλη που οι φοιτητές μελετούν, τα κίνητρά τους, ο χρόνος που αφιερώνουν, οι επιδόσεις τους, ο τρόπος με τον οποίον προσεγγίζουν τη μάθηση (Brown & Wang, 2011· Boud & Falchikov, 2007· Snyder, 1971). Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται από τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγησή τους κατά μεγαλύτερο βαθμό, απ' ό,τι το εκπαιδευτικό συγκείμενο καθεαυτό (Brown & Hirschfeld, 2008). Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να συγκριθούν με την πολιτική που ακολουθεί ο οργανισμός και σε πιθανές αποκλίσεις από τους στόχους του.

Όταν οι φοιτητές σκιαγραφούν με θετικούς όρους την αξιολόγησή τους, τη θεωρούν κατάλληλη για τη μάθησή τους, τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση γνώσεων, στη χαρά που απορρέει από αυτήν σε κλίμα εμπύχωσης, ενθάρρυνσης και ηρεμίας. Ο φοιτητής που αντιλαμβάνεται την αξιολόγησή του ως κατάλληλη, θεωρεί ότι θα τον βοηθήσει να μάθει, είναι χρήσιμη, ευχάριστη και

καθιστά τους ίδιους και τη σχολή υπεύθυνους για λογοδοσία. Για να θεωρήσει ο φοιτητής ως κατάλληλη την αξιολόγησή του για τη μάθησή του, οι καθηγητές του ενδεχομένως θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στοιχεία που βρίσκονται πιο κοντά στη ΔΑ, όπως η προσωπική παρακολούθηση της επίδοσης του από τον καθηγητή, η αξιολόγησή του μετά από συζήτηση μαζί του, η παροχή πλούσιας και υψηλού επιπέδου ανατροφοδότησης (Robles & Braathen, 2002· Κόκκος, 2005). Η παραδοσιακή τελική γραπτή εξέταση, τουλάχιστον ως αποκλειστικός τρόπος αξιολόγησης, φαίνεται ν' απομακρύνει το φοιτητή από αυτούς τους στόχους, καθώς βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με τις θετικές αντιλήψεις. Οι φοιτητές αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως λογοδοσία, δεδομένου ότι ο βαθμός και οι εξετάσεις είναι μέρος αυτής της αντίληψης, ακόμη κι αν δεν είναι ιδιαίτερα ευχάριστες όψεις. Η συμπερίληψη δραστηριοτήτων συνεχούς εμπλοκής του φοιτητή στη μαθησιακή διαδικασία οι οποίες θα αξιολογούνται και θα ανατροφοδοτούν το φοιτητή για τη βελτίωσή του σε προσωπικό επίπεδο, φαίνεται να είναι μία επισήμανση που πιθανόν να οδηγεί προς τη σωστή κατεύθυνση. Σημαντική είναι η αξιολόγηση του καθηγητή-συμβούλου του επιπέδου της παροχής ανατροφοδότησης στους φοιτητές, της ευαισθησίας που τον διακρίνει ως προς τις ιδιαιτερότητες της ΑεξΑΕ, της επικοινωνίας του με το φοιτητή και της χρήσης συγκεκριμένων κριτηρίων κατά την αξιολόγηση, κατά τα πρότυπα που ακολουθεί το Open University (Gibbs, 2010).

Σ' αυτήν την κατεύθυνση, μπορεί ενδεχόμενα να οδηγήσει η εφαρμογή σύγχρονων χαρακτηριστικών της ΔΑ στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές αξιολόγησης, σε συνδυασμό μ' ένα ίσως ευρύτερο πλαίσιο μεθόδων και πρακτικών. Αυτό πιθανόν να προϋποθέτει: 1) την αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ΔΑ σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (αξιοποίηση της δυνατότητας εφαρμογής της ΔΑ σε εικονικά περιβάλλοντα, χωρίς επιβάρυνση κόστους), 2) την πλήρη αξιοποίηση των ήδη υπαρχόντων ηλεκτρονικών και έντυπων εργαλείων προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως είναι το eClass, Elluminate και Skype 3) τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού σε νεότερες προσεγγίσεις αξιολόγησης, ιδιαίτερα όπως αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε ιδρύματα με μη παραδοσιακούς φοιτητές και σε εξ αποστάσεως προγράμματα, 4) την εξοικείωση των διδασκόντων και των φοιτητών στη χρήση ηλεκτρονικών και έντυπων εργαλείων και ειδικότερα κίνητρα για την

εφαρμογή τους, 5) την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών σ' όλες της φάσης της αξιολόγησής τους, ακόμα και στη συνδιαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησής τους (Daly, Pachler, Mor & Mellar, 2010), 6) την αναγνώριση των απόψεων των φοιτητών σε ενδεχόμενη αναδιαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης από ένα ίδρυμα, με προώθηση της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία, 7) την αξιολόγηση των νέων εμπειριών και τον απολογισμό τους (Chetwynd & Bobbyn, 2011).

### **7.7 Περιορισμοί και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα**

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας που πρέπει ν' αναφερθούν είναι εγγενείς των αδυναμιών της μεθόδου: αφορούν στο χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων και στο πολύ συγκεκριμένο δείγμα που επιλέχθηκε (ένα ίδρυμα ΑεξΑΕ), το οποίο δεν επιτρέπει γενικεύσεις αποτελεσμάτων που να ισχύουν σε μεγαλύτερους πληθυσμούς. Το ερωτηματολόγιο που επιλέχθηκε ως μέθοδος αυτοαναφοράς, σε γενικές γραμμές δε διευκολύνει τη διερεύνηση νέων αντιλήψεων και πιθανόν να οδηγεί σε απαντήσεις που είναι κοινωνικά πιο επιθυμητές, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους, όπως η συνέντευξη που θα επέτρεπε μεγαλύτερη διεύθυνση στις αντιλήψεις των φοιτητών.

Η ερευνήτρια μπορεί να ρίξει στο μέλλον περισσότερο φως στις ενδοσυσχετίσεις των υποκλιμάκων των τεσσάρων αντιλήψεων της αξιολόγησης από τους φοιτητές (ευχάριστη, βελτιωτικός παράγοντας, λογοδοσία και αχρείαστη). Ενδιαφέρον θα είχε η περαιτέρω διερεύνηση των λόγων που οι προπτυχιακοί θεωρούν πιο ευχάριστη την αξιολόγησή τους, σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς, μέσα από συνεντεύξεις των εμπλεκόμενων. Η προοπτική των διδασκόντων σε ιδρύματα ΑεξΑΕ ως προς την αξιολόγηση θα ήταν επίσης διαφωτιστική για μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του φαινομένου.

Το επόμενο προτεινόμενο βήμα για την έρευνα είναι να επαναληφθεί εξ ολοκλήρου σε περιβάλλον τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου θα εφαρμόζεται ευρέως και θα είναι διαδεδομένη η ΔΑ, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντίστοιχες συσχετίσεις στις αντιλήψεις των φοιτητών, πιθανόν σε μεγαλύτερη ένταση απ' ότι βρέθηκαν στην παρούσα. Αυτό μπορεί να γίνει πιλοτικά στο ΑΠΚυ, με πειραματικό σχεδιασμό pretest-posttest που να περιλαμβάνει τη χορήγηση του ερωτηματολογίου

και συνεντεύξεις πριν και μετά από παρέμβαση που ν' αφορά στην αξιολόγηση. Συγκεκριμένα προτείνεται η εφαρμογή ευρύτερης κλίμακας χαρακτηριστικών της ΔΑ σε εικονικά περιβάλλοντα και πλήρη αξιοποίηση όλων των παραμέτρων της ηλεκτρονικής πλατφόρμας διαχείρισης της μάθησης eClass, μετά από σχετική επιμόρφωση-σεμινάριο των εμπλεκομένων μερών, στην αρχή συγκεκριμένης θεματικής ενότητας. Αναμένεται η αύξηση της έντασης των συσχετίσεων που ήδη έχουν καταγραφεί στην παρούσα έρευνα και η αύξηση του βαθμού των θετικών αντιλήψεων για την αξιολόγησή τους, σε συνδυασμό με πιθανή βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων.

## Βιβλιογραφία

- Akhtar, A., Tariq, R.H., & Topping, J. (2009). Students' perception of university teaching behaviours. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 631-647.
- Al-Fadhi, S., & Khalan, A. (2009). Developing critical thinking in e-learning environment: Kuwait University as a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 529-536.
- Anderson, G. (2007). *Fundamentals of educational research*. New York: Routledge.
- ΑΠΚυ, (χ.χ.). *Οι περί σπουδών και φοιτητικών θεμάτων γενικοί εσωτερικοί κανονισμοί*. Ανασύρθηκε από τον ιστότοπο: [www.ouc.ac.cy](http://www.ouc.ac.cy) (25-3-2012).
- Barfield, R.L. (2003). Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(4), 355-369.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η υποστήριξη από τους καθηγητές-συμβούλους και τους φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 123-137.
- Bates, A.W.T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. London: Routledge.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90–97.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment Limited.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Bransford, J.D. (2004). *Critical success factors and effective pedagogy fore-playing in tertiary education*. New Zealand: Council for Educational Research.
- Broadfoot, P. (2000). Preface. In: A. Filer (Ed.), *Assessment: Social practice and social product* (pp. ix-xii). London: Routledge Falmer.
- Brooks, R., & Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 239-254.
- Brown, G.T.L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Auckland.
- Brown, G.T.L. (2011a). Self-regulation of assessment beliefs and attitudes: A review of the Students' Conceptions of Assessment inventory. *Educational Psychology*, 31(6), 731-748.
- Brown, G.T.L. (2011b). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand. *Assessment matters*, 3.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17.
- Brown, G.T.L., & Hirschfeld, G.H.F. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics achievement: Evidence for the power of self-regulation. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 63-74.
- Brown, G.T.L., & Wang, Z. (2011). Illustrating assessment: How Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher*

*Education*, 1-21. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.616955> (9/9/2011).

- Brown, G.T.L., Kennedy, K.J., Fok, P.K., Kin Sang Chan, & Ming Yu, W. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 16(3), 347-363.
- Brown, P., Heasketh, A., & Williams, S. (2000). Employability in a knowledge economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in higher education*. Abingdon: Routledge.
- Careless, D. (2007). Learning-oriented assessment : Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Cheng, L., Rogers W.T., & Wang, X. (2008). Assessment purposes and procedures in ESL/EFL classrooms. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 9-32.
- Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment feedback and marking guides in distance education. *Open Learning*, 26(1), 67-78.
- Clark, I. (2008). Assessment is for learning: Formative assessment and positive learning interactions. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1), 1-16.
- Cocorada, E., Luca, M.R., & Pavalache-Ilie, M. (2009). Perceived assessment style and learning motivation. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 2(51), 85-92.
- Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R.M., & Naranjo, M. (2007). Continuous assessment and support for learning: An experience in educational innovation with ICT support in HE. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(5), 783-804.
- Comitato Provinciale di Valutazione del Sistema Educativo, (2009). *Esplorando la percezione della valutazione in un campione di studenti e insegnanti delle scuole secondarie trentine. Rapporto tecnico*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Conley, D., Lombardi, A., Seburn, M., & McGaughy, C. (2009, April). *Formative assessment for college readiness: Measuring skill and growth in five key*

- cognitive strategies associated with postsecondary success*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Craddock, D., & Mathias, H. (2009). Assessment options in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 127–140.
- Daly, C., Pachler, N., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 619-636.
- De la Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Deackin Crick, R. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153.
- Ditcher, A.K. (2001). Effective teaching and learning in higher education, with particular reference to the undergraduate education of professional engineers. *International Journal of Engineering Edition*, 17(1), 24-29.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Μέρος Δεύτερο. Η αξιολόγηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of writing in learning english as a foreign language. A study at the upper secondary school level*. Göteborg: Geson Hylte Tryck.
- Dunn, K.E., & Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of literature on formative assessment: The limited scientific evidence of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Salam, A.S.A.K. (2010, October). *Student self-assessment in higher education: Alone or plus?* Paper presented at the CPLA Conference, Lebanese American University, Lebanon.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about good teaching: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19(1), 5-26.
- Entwistle, N.J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. Introduction to the Special Issue. *Higher Education* 22, 201-204.



- Entwistle, N.J. (1994, April). *Experiences of understanding and strategic studying*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Entwistle, N.J., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications, *Higher Education*, 22, 205-227.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2000). *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής*. Βρυξέλλες.
- European Commission. (2011). *Pre-study on the role of higher education institutions as providers of continuous professional learning and adult education*. Brussels: EC.
- European University Association (EUA). (2008). *European universities' charter on lifelong learning*. Brussels: EUA.
- Φαναρίτη, Μ., & Σπανακά, Μ. (2010). Μεταγνώση και μαθησιακή αυτονομία κατά την εκπόνηση γραπτών εργασιών. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 138-151.
- Φραγκούλη, Ε. (2010). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενηλίκων: μια αξιολογητική προσέγγιση σε σύγκριση με τα συμβατικά συστήματα εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 53, 86-102.
- Farajollahi, M., & Zarifsanee, N. (2010). Distance teaching and learning in higher education: A conceptual model. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde39/articles/article\\_2.htm](https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde39/articles/article_2.htm) (26-6-2012).
- Gamson, Z.F., & Chickering, A.W. (2003). *Effective uses of technology*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: (<http://www.utexas.edu/academic/cte/efc/efs2003/Rhodes.pdf>) (26-6-2012).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Gaytan, J., & McEwen, B.C. (2007). Effective online instructional and assessment techniques. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.
- ΓΓΕΕ, (2006). Εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/790> (24-11-2011).

- Γεωργούσης, Π. (1996). *Στάσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων νηπιαγωγών απέναντι στους βαθμούς και την βαθμολόγηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργούσης, Π. (1999). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργούσης, Π. (2000). *Στάσεις των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών) απέναντι στους βαθμούς και τη βαθμολόγηση των φοιτητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Gibbs, G. (2010). Does assessment in open learning support students? *Open Learning*, 25(2), 163-166.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2003, September). *Measuring the response of students to assessment: The assessment experience questionnaire*. Paper presented at the 11<sup>th</sup> Improving Student Learning Symposium, Hincley.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.
- Guri Rosenblit, S. (2005). "Distance Education" and "e-learning": Not the same thing. *Higher Education*, 49, 467-493.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Harlen W., & Deakin Crick R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1). In: *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Harris, L.R., & Brown G.T.L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 365-381.
- Hawe, E. (2007). Student teachers' discourse on assessment: form and substance. *Teaching in Higher Education*, 12(3), 323-335.
- Heiner, M., Schneckenberg, D., & Wildt, J. (2001). Online pedagogy. Innovative teaching and learning strategies in ICT-environments. Διαθέσιμο στο

- διακτυακό τύπο: [http://www.cevu.org/reports/docs/WP1\\_WG7\\_8BP.pdf](http://www.cevu.org/reports/docs/WP1_WG7_8BP.pdf) (22-11-2011).
- Heiner, M., Schneckenberg, D., & Wildt, J. (2001). *Online pedagogy. Innovative teaching and learning strategies in ICT-environments*. Ανασύρθηκε από τον ιστότοπο: [http://www.cevu.org/reports/docs/WP1\\_WG7\\_8BP.pdf](http://www.cevu.org/reports/docs/WP1_WG7_8BP.pdf) (22-11-2011).
- Holmberg, B. (2003). *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huang, S.C. (2010). Convergent vs divergent assessment: Impact on college EFL students' motivation and self-regulated learning strategies. *Language Testing* 28(2), 251-271.
- Jarvis, P. (2001). Universities as institutions of lifelong learning: Epistemological dilemmas. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 6(3), 23-40.
- Johnston, B. (2004). Summative assessment of portfolios: An examination of different approaches to agreement over outcomes. *Studies in Higher Education*, 29(3), 395-412.
- Kato, F. (2009). Student preferences: Goal-setting and self-assessment activities in a tertiary education environment. *Language Teaching Research* 13(2), 177-199.
- Κατσίλλης Ι. (2000). *Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kiewra, K.A., & Dubois, N. F. (1998). *Learning to learn: Making the transition from student to lifelong learner*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- King, F.J., Goodson, L., & Rohani, F. (χ.χ.). *Higher order thinking skills. Definition, teaching, strategies, assessment*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [www.cala.fsu.edu](http://www.cala.fsu.edu) (20-4-2012).
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Knapper, C., & Cropley, A.J. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.

- Knight, T.P. (2002). Summative assessment in higher education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education* 27(3), 275-286.
- Κοέν, Λ., Μάνιον, Λ. & Μόρρισον, Κ. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2000).
- Κόκκος, Α. (1998). Η προετοιμασία των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής, (Επιμ.). *Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. (125-154). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Μάτραλης, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το νέο υλικό και οι νέες τεχνολογίες. Τόμος Γ*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.
- Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, C., & Vergidis, D. (2008). A contribution to the Hellenic Open University: Evaluation of the pedagogical practices and the use of ICT on distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), 2-18.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Λιοναράκης, Α. (2003). Διερεύνηση των εμποδίων στην εφαρμογή της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πρακτικά Εισηγήσεων* (σελ. 307-317). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Kristensson Uggla, B. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy of Education*, 27, 211–226.
- Kucey, S., & Parsons, J. (2010). *Connecting Dewey and assessment for learning*. 1-15. Διαθέσιμο από το διαδικτυακό τόπο [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov) (19/6/2011).
- Langan, M., Wheeler, C.P., Shawa, E.M., Haines, B.J., Cullenc, W.R., Boyled, J.C., Penneyd, D., Oldekopd, J.A., Ashcroft, C., Lockeyd, L., & Preziosi, R.F. (2005). Peer assessment of oral presentations: Effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21-34.
- Lionarakis A. (1998). Polymorphic Education: A pedagogical framework for open and distance learning. In A. Szucs & A. Wagner. (Eds). *Universities in a Digital Era: Transformation, Innovation and Tradition Roles and Perspectives*

*of Open and Distance Learning. Proceedings of the 7<sup>th</sup> European Distance learning Network (EDEN) Conference* (pp. 24-26). Bologna, Italy: University of Bologna.

- Λιοναράκης, Α. (2001). *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2002). Συγκριτική μελέτη ανοικτής εξ αποστάσεως και συμβατικής εκπαίδευσης: προκαταρκτικά δεδομένα της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. Στον Καστανιώτη (Ed.), *Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΕΤΠΕ* (σελ. 3-12). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Λιοναράκης, Α. (2010). Ανοικτά πανεπιστήμια και εξ αποστάσεως πανεπιστήμια στην Ευρώπη. Δυο διαφορετικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις σε αναζήτηση ταυτότητας. Διαθέσιμο στο: [http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post\\_2385.html#axzz1ee8PYZ1s](http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_2385.html#axzz1ee8PYZ1s) (22-11-2011).
- Luxton-Reilly A., & Denny, P. (2010). Constructive evaluation: a pedagogy of student-contributed assessment. *Computer Science Education*, 20(2), 145–167.
- Macdonald, J. (2004). Developing competent e-learners: The role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 215-226.
- Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: The differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F.Marton, D.Hounsell & Entwistle, N. (Eds), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Matos, D. A. S., Cirino, S. D., & Brown, G. T. L. (2009). Students' conceptions of assessment in higher education in Brazil. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 235-253). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Mattick, K., & Knight, L. (2007). High-quality learning: Harder to achieve than we think? *Medical Education*, 41, 638–644.

- Michaelides, M.P. (2009, July). *A survey of teachers' assessment practices and conceptions on a Cypriot sample*. Poster presented at the annual International Meeting of the Psychometric Society, Cambridge, UK.
- Michaelides, M.P. (2010, July). *High stakes assessments and their impact as conceived by high-school teachers*. Poster presented at the annual International Test Commission, Hong Kong, China.
- Michaelides, M.P. (under review). Examinees' perceptions about high-stakes national examinations in a low-stakes accountability system.
- Miller, C.M.I., & Parlett, M. (1974). *Up to the mark: A study of the examination game*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- Nemeth, B. (2010). The accelerating roles of higher education in regions through the European lifelong learning initiative. *European Journal of Education*, 45(3), 451-465.
- Nicol, D. (2007). Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 668–678.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2008). Στάσεις, αντιλήψεις και αποτίμηση φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την αξιολόγησή τους. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, (1), 65-78.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κουστουράκης, Γ. (2010). Η αξιολόγηση των γραπτών εργασιών στην ΑεξΑΕ. Οι αξιολογητές και τα κριτήρια βαθμολόγησης. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: [http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post\\_21.html#axzz1yXtDHTQY](http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post_21.html#axzz1yXtDHTQY) (22-6-2012).
- Παπαδημητρίου, Σ. & Λιοναράκης, Α. (2010). Ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 106-122.

- Peat, M., Taylor, C.E., & Franklin, S. (2005). Re-engineering of undergraduate science curricula to emphasize development of lifelong learning skills. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), 135-146.
- Poon, W.Y., McNaught, C., Lamb, P., & Kwan, H.S. (2009). Improving assessment methods in university science education with negotiated self- and peer-assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 331–346.
- Ramsden, P. (1981). *A study of the relationship between student learning and its academic context*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Lancaster.
- Ramsden, P. (2008). *The future of higher education. Teaching and the student experience* (York, Higher Education Academy). Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.channel4.com/entertainment/t4/advertorial/try-life-in-another-language/index.html> (27-3-2012).
- Robles, M., & Braathen, S. (2002). Online assessment techniques. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), 39-49.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μετάφρ. Φ. Καλύβα επιμ. μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg (Πρωτότυπη έκδοση 1993).
- Ρότζερς, Α. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρούσσοις Π., & Τσαούσης Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Russell, J., Elton, L., Swinglehurst, D., & Greenhalgh, T. (2006). Using the online environment in assessment for learning: A case study of a web-based course in primary care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 465-478.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D.R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 175-194.
- Saltmarsh, D., & Saltmarsh, S. (2008). Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies and learning cultures. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 621-632.

- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391-402.
- Scriven, M. S. (1967). *The methodology of evaluation, AERA Monograph series on curriculum evaluation (Vol. 1)*. Chicago: Rand, McNally.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sibthorp, J., Schumann, J.S., Gookin, J., Baynes, S., Paisley, K., & Rathunde, K. (2011). Experiential education and lifelong learning: Examining optimal engagement in college students. *Journal of Experiential Education*, 33(4), 388-392.
- Snyder, B.R. (1971). *The hidden curriculum*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stafeni, L. (2004-5). Assessment of student learning: Promoting a scholarly approach. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 51-66.
- Stewart, J.A., & Alexander, G. (2006). Virtual action learning: Experiences from a study of an SME e-learning programme. *Action Learning: Research and Practice*, 3(2), 141-159.
- Struyven K., Dochy F., & Janssens S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Tan, K.H.K. (2008). Qualitatively different ways of experiencing student self-assessment. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 15-29.
- Tang, C. (1994) Assessment and student learning: Effects of modes of assessment on students' preparation strategies. In G. Gibbs (Ed.) *Improving student learning: Theory and practice*. (pp. 151-170). Oxford, UK: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff Development.
- Taras, M. (2008). Issues of power and equity in two models of self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 81-92.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- The Open University. (2008). Thinking critically. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.open.ac.uk/skillsforstudy/critical-thinking.php> (20-4-2012).



- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505–521.
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Peer assessment in university teaching: Evaluating seven course designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 19–36.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wedemeyer, C. (1983). *Distance Education: International Perspectives*. London: Croom Helm.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in HE: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501.
- Ζμπάινος, Δ. (2003, Μάιος). *Απόψεις φοιτητών ψυχολογίας σχετικά με την αξιολόγησή τους: η περίπτωση ενός τμήματος*. Παρουσίαση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος.
- Ζμπάινος, Δ. (2006). Τι ν' αλλάζει και τι να μείνει ίδιο; Απόψεις και προτιμήσεις φοιτητών για τις αξιολογήσεις τους. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 3(3), διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Theory/ZbainosStudentsEvaluation.html> (27/10/2011).

## 1. Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών ΑεξΑΕ για την αξιολόγησή τους

Αγαπητοί μου συμφοιτητές,

Ονομάζομαι Πελαγία Σιδηροπούλου και είμαι και εγώ μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής». Στα πλαίσια της διατριβής μου, διεξάγω έρευνα που διερευνά τις αντιλήψεις των φοιτητών ΑεξΑΕ για την αξιολόγησή τους. Η επιτυχία της έρευνάς μου εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό από τη δική σας έμπρακτη, όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμμετοχή-υποστήριξη και από το αν θα απαντήσετε ειλικρινά σ' όλες τις ερωτήσεις.

Για το σκοπό αυτό, σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται συνολικά από 46 δηλώσεις. Η συμπλήρωσή τους απαιτεί ελάχιστα λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και η ταυτότητά σας δεν είναι δυνατό ν' ανιχνευθεί.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμμετοχή σας.

Πελαγία Σιδηροπούλου

ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ

<b>ΘΕΜΑ 1<sup>ο</sup>. ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΑΠΚΥ.</b>		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφω νώ κάπως	Συμφωνώ σε μέτριο βαθμό	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ Απόλυτα
<b>Σκεπτείτε την αξιολόγηση από την έως τώρα φοίτησή σας στο ΑΠΚυ και απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις. Συμπληρώστε, αφού διαβάσετε προσεκτικά την επεξήγηση της κάθε επιλογής/στήλης.</b>							
1.	Δίνω σημασία στα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να εστιάσω στο πώς μπορώ να βελτιωθώ την επόμενη φορά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Η αξιολόγηση ενθαρρύνει την τάξη μου να δουλεύει ομαδικά και να αλληλοβοηθείται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Η αξιολόγηση είναι άδικη για τους φοιτητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δείχνουν πόσο ευφυής είμαι.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Η αξιολόγηση βοηθά τους καθηγητές μου να παρακολουθούν την πρόοδό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Η αξιολόγηση είναι μια ευχάριστη και ελκυστική εμπειρία για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Αγνώω τις πληροφορίες που παίρνω από την αξιολόγηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος να καθορίσω πόσα έμαθα από τη διδασκαλία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Η αξιολόγηση είναι έλεγχος της προόδου μου σχετικά με την επίτευξη στόχων ή κριτηρίων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Χρησιμοποιώ την ανατροφοδότηση από την αξιολόγηση για να βελτιώσω τη μάθησή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Η αξιολόγηση των φοιτητών παρέχει πληροφορίες για την επίδοση/αποτελεσματικότητα της πανεπιστημιακής σχολής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Η αξιολόγηση παρακινεί εμένα και τους συμμαθητές μου να βοηθά ο ένας τον άλλον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Η αξιολόγηση έχει σχέση με τη μάθησή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Χρησιμοποιώ τα λάθη μου και πού δεν πήγα καλά σαν οδηγό για το τι πρέπει να μάθω στη συνέχεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Χρησιμοποιώ την αξιολόγηση για να αναλάβω ευθύνη για τα επόμενα βήματα στη μάθησή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ

ΘΕΜΑ 1 <sup>ο</sup> . ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΑΠΚΥ.		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφω νώ κάπως	Συμφωνώ σε μέτριο βαθμό	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ Απόλυτα
16.	Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προβλέπουν τη μελλοντική μου επίδοση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Οι συμφοιτητές μου γίνονται πιο υποστηρικτικοί κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Οι καθηγητές το παρακάνουν με την αξιολόγηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Χρησιμοποιώ την αξιολόγηση για να καθορίζω τι πρέπει να μελετήσω στη συνέχεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Η αξιολόγηση είναι σημαντική μελλοντικά για την επαγγελματική μου καριέρα ή για την εργασία μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Κατά την αξιολόγηση, υπάρχει μια καλή ατμόσφαιρα στο τμήμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων δεν είναι πολύ ακριβή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Οι καθηγητές μου χρησιμοποιούν την αξιολόγηση για να με βοηθήσουν να βελτιωθώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Η αξιολόγηση των φοιτητών μετρά την αξία ή την ποιότητα της πανεπιστημιακής σχολής.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Η αξιολόγηση στο τμήμα μου, κάνει τον/την φοιτητή να συνεργάζεται περισσότερο με άλλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Η αξιολόγηση δεν έχει καμία αξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Οι καθηγητές χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για να δουν τι χρειάζεται να με διδάξουν μετά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Κατά την αξιολόγηση, η τάξη μου παρακινείται περισσότερο για μάθηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Αγνοώ ή πετώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Η αξιολόγηση δείχνει εάν μπορώ να αναλύσω ή να σκεφτώ κριτικά σχετικά με ένα θέμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ**

<b>ΘΕΜΑ 1<sup>ο</sup>. ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΑΠΚΥ.</b>		Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφω νώ κάπως	Συμφωνώ σε μέτριο βαθμό	Συμφωνώ σε μεγάλο βαθμό	Συμφωνώ Απόλυτα
31.	Απολαμβάνω πραγματικά τη μάθηση κατά την αξιολόγηση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Η αξιολόγηση έχει μικρή επίδραση στη μάθησή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Η αξιολόγηση δείχνει στο φιλικό/συγγενικό μου περιβάλλον πόσα έχω μάθει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ΘΕΜΑ 2<sup>ο</sup>: ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.**

Τώρα σκεφτείτε ΓΕΝΙΚΑ τη λέξη «αξιολόγηση». Με ποιες από τις παρακάτω δηλώσεις συμφωνείτε;

(Βάλτε x όπου συμφωνείτε)

- Μια εξέταση που διαρκεί από μία έως τρεις ώρες
- Βαθμολογώ και αξιολογώ προσωπικά την επίδοσή μου
- Οι συμφοιτητές βαθμολογούν ή αξιολογούν την επίδοσή μου
- Ο καθηγητής μου κάνει ερωτήσεις στην τάξη
- Ο καθηγητής βαθμολογεί ή αξιολογεί τις γραπτές εργασίες που παραδίδω
- Ο καθηγητής με βαθμολογεί με βάση γραπτά τεστ που ετοιμάζει ο ίδιος
- Ο καθηγητής με βαθμολογεί με βάση γραπτά τεστ που ετοίμασε κάποιος άλλος, όχι ο ίδιος.
- Ο καθηγητής με παρακολουθεί στην τάξη και κρίνει τη μάθησή μου
- Ο καθηγητής βαθμολογεί με βάση το σύνολο των εργασιών μου (portfolio) κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους
- Ο καθηγητής με βαθμολογεί με βάση γραπτή απάντηση ανάπτυξης κατά την ώρα του μαθήματος
- Ο καθηγητής βαθμολογεί την επίδοσή μου μετά από επικοινωνία/διάσκεψη μαζί μου σχετικά με την εργασία μου
- Ο καθηγητής χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κριτήρια για να κρίνει την επίδοσή μου
- Άλλο: \_\_\_\_\_

**ΘΕΜΑ 4°. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.**

Μερικά στοιχεία για εσάς

48. Το «ΕΛΠΟΛ» είναι το πρώτο μου πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης      ναι            όχι
49. Αναγράψτε το έτος σπουδών σας στο «ΕΛΠΟΛ»      1ο       2ο       3ο       4ο       5ο       άλλο
50. Είμαι \_\_\_\_\_ χρόνων (ηλικία σε αριθμό).

Ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε.

Πελαγία Σιδηροπούλου

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2-ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ ΔΕΙΓΜΑΤΑ**

<b>Έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων (t-test for independent samples)</b>										
Αξιολόγηση ως:		Τεστ Levin για ισότητα των διασπορών		t-test της ισότητας των μέσων όρων						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων Όρων	Τυπική απόκλ. της διαφοράς	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά	
									Ελάχιστο	Μέγιστο
Ευχάριστη	Παραδοχή ίσων διαφορών	,336	,562	4,251	263	,000	,45848	,10784	,24614	,67083
	Παραδοχή άνισων διαφορών			4,248	242,850	,000	,45848	,10792	,24591	,67106
Βελτίωση	Παραδοχή ίσων διαφορών	,356	,551	1,259	263	,209	,11539	,09164	-,06506	,29584
	Παραδοχή άνισων διαφορών			1,267	249,070	,206	,11539	,09104	-,06393	,29470
Λογοδοσία	Παραδοχή ίσων διαφορών	,348	,556	,805	263	,422	,08039	,09989	-,11629	,27706
	Παραδοχή άνισων διαφορών			,795	231,499	,427	,08039	,10112	-,11885	,27962
Αχρείαστη	Παραδοχή ίσων διαφορών	,397	,529	-,374	263	,709	-,02693	,07205	-,16879	,11494
	Παραδοχή άνισων διαφορών			-,367	223,894	,714	-,02693	,07347	-,17170	,11785

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα δύναται να πραγματοποιηθεί εφόσον πληρούνται δύο προϋποθέσεις: εάν τα δύο δείγματα έχουν τις ίδιες διασπορές, εφόσον έχουν το ίδιο περίπου μέγεθος και 2) εάν τα δύο δείγματα έχουν κανονική κατανομή, με μέγεθος δείγματος άνω των 30 συμμετεχόντων. Στα δύο δείγματα φοιτητών ΕΛΠΟΛ και ΕΠΑ πληρούνται οι ανωτέρω προϋποθέσεις, δεδομένου ότι είναι και τα δύο πολυπληθή και έχουν περίπου ίδιο μέγεθος (ΕΛΠΟΛ 114 έγκυρες απαντήσεις, ΕΠΑ 151 έγκυρες απαντήσεις). Έγινε ωστόσο και έλεγχος με Levin's test και δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των διασπορών. Ο πληθυσμός των δειγμάτων μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει κανονική κατανομή ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές (αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιολόγηση ως ευχάριστη διαδικασία, ως βελτιωτικός παράγοντας, ως μέσο λογοδοσίας και ως αχρείαστη). Η κανονικότητα των κατανομών διερευνήθηκε με υπολογισμό του συντελεστή λοξότητας των εξαρτημένων μεταβλητών, ο οποίος είχε τιμές πολύ κοντά στο μηδέν.