

Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στα εξ αποστάσεως προγράμματα και η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών

Βολακάκη Μαρία

Φιλολόγος, M.Ed. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

Φιλολόγος-Θεολόγος, M.Ed. Σχολική Ψυχολογία-Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τους τρόπους ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών και δραστηριοτήτων που προσφέρουν οι καθηγητές στους φοιτητές τους στα εξ αποστάσεως προγράμματα και πώς αυτοί επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση (βαθμολογία). Επίσης, η παρούσα έρευνα θα εξετάσει πιθανές διαφορές στη σχέση της επίδρασης του τρόπου ανατροφοδότησης και των κινήτρων των φοιτητών για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 μεταπτυχιακούς φοιτητές. Από τα αποτελέσματα αναδεικνύεται η σημασία της ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή διαδικασία και παιδαγωγική πράξη μια και το είδος της ανατροφοδότησης που έλαβαν οι φοιτητές φαίνεται να επηρέασε την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Λέξεις-Κλειδιά: ανατροφοδότηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακαδημαϊκή επίδοση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια λόγω των τεχνολογικών, οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός ενηλίκων στρέφεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Την εποχή μάλιστα της πανδημίας καθίσταται περισσότερο αναγκαία από ποτέ, αφού πλέον θεσμοθετήθηκε επίσημα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα διερεύνησης της ανατροφοδότησης ως διάστασης και των αντιλήψεων των σπουδαστών γι' αυτή και τα αποτελέσματά της, πηγάζει από το βιβλιογραφικό κενό. Ειδικά στον χώρο της Ελλάδας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αρχίσει να εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια κι επομένως δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες για το θέμα αυτό, σε αντίθεση με τη συμβατική εκπαίδευση.

Βασικός παράγοντας μαθησιακής εξέλιξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών, δηλαδή η πληροφόρηση του εκπαιδευόμενου από τον εκπαιδευτή για το επίπεδο επίδοσής του. Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει τον βαθμό επίδοσης, την πληροφόρηση για την ορθότητα των απαντήσεων, την υπόδειξη της σωστής απάντησης, πληροφορίες για την έννοια που εξετάζεται και γενικά κατευθύνσεις για τη διόρθωση των λαθών (Kulhavy & Stock, 1989).

Πρόκειται για μία απαραίτητη διαδικασία για την αξιολόγηση, ειδικά στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού οι εργασίες αποτελούν το βασικό στοιχείο για να κριθεί η επίδοση του φοιτητή, το γνωστικό του επίπεδο, η εξέλιξή του και ο βαθμός κατανόησης του πεδίου με το οποίο ασχολείται κάθε φορά. Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών αποτελεί πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτή για την επίβλεψη της προόδου και της εξέλιξης του εκπαιδευόμενου, καθώς δεν έρχεται σε καθημερινή και άμεση επαφή μαζί του.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών οδηγεί τον εκπαιδευόμενο σε αναστοχασμό, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και το ενδιαφέρον του, ενώ παράλληλα τον κινητοποιεί για να εστιάσει στις ενέργειες που πρέπει να κάνει ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός (Earl, 2003).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η μορφή της ανατροφοδότησης που επιλέγει ο εκπαιδευτής να παρέχει έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η λανθασμένη χρήση της μπορεί να αποθαρρύνει και να επηρεάσει αρνητικά τον εκπαιδευόμενο (Clarke, 2005). Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η αναγκαιότητα της διερεύνησης του ρόλου της ανατροφοδότησης, διότι αποτελεί κριτήριο για την ποιότητα της εκπαίδευσης και δη της εξ αποστάσεως.

Εννοιολογικοί ορισμοί

Η ανατροφοδότηση ορίζεται ως το σύνολο των πληροφοριών που παρέχονται από τον καθηγητή, τον γονέα, από ένα βιβλίο και από οποιονδήποτε παράγοντα εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία κι έχει σκοπό να πληροφορήσει τον εκπαιδευόμενο για θέματα που αφορούν την κατανόηση ή τον βαθμό επίδοσής του (Hattie&Timperley, 2007). Συνήθως, σχετίζεται με την αξιολόγηση και τη βαθμολογία, ενώ αναμένεται να υπάρχουν σχόλια που επιβραβεύουν τα θετικά σημεία μιας εργασίας και παράλληλα διορθώνουν τα λάθη που ενδεχομένως μπορεί να υπάρχουν. Πρόκειται για βασικό παράγοντα της επιτυχούς μάθησης (Ypsilandis, 2002). Άλλωστε, η διδασκαλία χωρίς την ανατροφοδότηση δεν θα επιφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Wiggins, 1998). Στόχος της ανατροφοδότησης δεν είναι μόνο η βελτίωση του εκπαιδευόμενου, αλλά και του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευόμενος από τη μία πλευρά, με τη σωστή ανατροφοδότηση θα κατανοήσει καλύτερα τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκε, θα αποκτήσει κίνητρα για να συνεχίσει την προσπάθειά του και να εξελιχθεί. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτής θα αξιολογήσει με αυτό τον τρόπο το έργο του και θα διαπιστώσει σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί ώστε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του (Νημά & Καυάλης, 2002).

Παρόλο που η αξία της ανατροφοδότησης είναι αδιαμφισβήτητη στη μάθηση, το είδος της και ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται στον εκπαιδευόμενο διαφοροποιούν την αποτελεσματικότητά της (Hattie & Timperley, 2007). Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική θα πρέπει να έχει κάποια χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Gibbs&Simpson (2004), η ποιοτική ανατροφοδότηση θα πρέπει να είναι επαρκής,

λεπτομερής και κατανοητή, να παρέχεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, να είναι έγκαιρη ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα από τον εκπαιδευόμενο. Επίσης, να δίνει έμφαση στην επίδοση των εκπαιδευόμενων, να μην εστιάζει στους ίδιους και στα χαρακτηριστικά τους και να γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε αυτοί να οδηγούνται στην αυτομάθηση. Οι Kulhavy και Stock (1989), θεωρούν ότι για να χαρακτηρίζεται αποτελεσματική η ανατροφοδότηση, χρειάζεται επιβεβαίωση της ορθότητας του έργου του φοιτητή και κατευθύνσεις για τη διόρθωση των λαθών.

Κίνητρο είναι κάθε τι που μπορεί να ωθήσει το άτομο σε δράση ή να το οδηγήσει στην εκδήλωση ορισμένης συμπεριφοράς (Βαμβούκας, 1982), όπως ακριβώς φαίνεται και από την ετυμολογία της λέξης (από το ρήμα κινέω-ω). Πρόκειται για μία εσωτερική κατάσταση που ξεσηκώνει το άτομο, το ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και το κρατά επικεντρωμένο σε συγκεκριμένη δραστηριότητα (Elliott, 2008). Επίσης, σύμφωνα με τους Steers και Porter (1991) κίνητρο είναι η δύναμη που ενεργοποιεί το άτομο, κατευθύνει τη συμπεριφορά του και το βοηθά στη διατήρηση της προσπάθειάς του προκειμένου να πετύχει τους στόχους και τις επιδιώξεις του.

Τα δύο βασικά είδη κινήτρων που ωθούν το άτομο σε δράση και είναι πολύ σημαντικά για τη μαθησιακή διαδικασία είναι τα εσωτερικά ή ενδογενή και τα εξωτερικά ή εξωγενή ή επίκτητα (Elliott, 2008· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Εσωτερικά είναι τα κίνητρα που αυτοκατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, χωρίς να χρειάζονται εξωτερικοί εξαναγκασμοί ή κάποια αμοιβή. Αναφέρονται σε ένα βαθύ ενδιαφέρον και στις παρωθήσεις που προκαλούν διάφοροι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως η δέσμευση σε αξίες, η χαρά που δημιουργεί η κατάκτηση της γνώσης, η αγάπη για τη μάθηση, η καλλιέργεια ενδιαφερόντων.

Εξωτερικά είναι αυτά που προκαλούνται από εξωτερικούς παράγοντες ως προς το άτομο και μπορεί να είναι είτε θετικά, είτε αρνητικά (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Θετικά είναι αυτά που δραστηριοποιούν το άτομο με ευχάριστο τρόπο, όπως διάφορες αμοιβές, ηθικές ή υλικές, έπαινοι κ.ά., ενώ αρνητικά είναι αυτά που οδηγούν το άτομο στην αποφυγή ορισμένων μορφών συμπεριφοράς μέσω δυσάρεστων καταστάσεων, όπως ποινές, ηθικές μειώσεις.

Τα εσωτερικά κίνητρα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, γιατί με την κατάλληλη ενεργοποίησή τους μπορούν να αποτελέσουν ισχυρή παρωθητική δύναμη για τη μάθηση (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011). Για τον λόγο αυτό πρωταρχικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής πράξης θα πρέπει να είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, τα οποία θεμελιώνουν την αυτόβουλη μάθηση (Καψάλης, 1996).

Απόψεις σπουδαστών για την παρεχόμενη ανατροφοδότηση

Η ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν οι φοιτητές από τους καθηγητές τους στα εξ αποστάσεως προγράμματα αποτελεί μία σημαντική διαδικασία, καθώς ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται είναι δυνατό να ασκήσει θετική ή αρνητική επίδραση στην ψυχολογία τους, στην εξέλιξή τους και στην ακαδημαϊκή τους πορεία (Chowke, 2015· Dodman&Jones, 2011). Οι ίδιοι σε έρευνες αναφέρουν τη σπουδαιότητά της στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και σχολιάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται.

Ειδικότερα, σε έρευνα των Σιούλη & Γαρδικιώτη (2013), οι φοιτητές παρόλο που δεν ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση, αναγνώρισαν τη σπουδαιότητά της, διότι τους δίνει κίνητρο για να συνεχίσουν. Δήλωσαν μάλιστα ότι επιθυμούν την ύπαρξη και αρνητικών σχολίων, διότι μπορούν να τα αξιοποιήσουν προς όφελός τους. Ωστόσο, επιθυμούν να λαμβάνουν έγκαιρη, λεπτομερή, εστιασμένη και διαμορφωτική αξιολόγηση με επισήμανση των λαθών τους και με προτάσεις για βελτίωση. Η έγκαιρη και προσωπική ανατροφοδότηση έχει μεγάλη σημασία γι' αυτούς (Ferguson, 2011). Επίσης, θεωρούν εποικοδομητική την ανατροφοδότηση όταν εμπριέχει καθοδηγητικά σχόλια, υποδειξίς για βελτίωση του έργου τους, καθώς και ενθαρρυντικό ύφος για επικοινωνία με τον καθηγητή (Βασάλακ.α, 2007· Calfoglou, 2010).

Σε άλλες έρευνες επίσης, (Irma, 2014· Λασηθιωτάκη, 2016· Μουλά, 2017· Wion, 2008), φαίνεται ότι δεν καλύπτονται από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση. Θα ήθελαν πιο ουσιώδη και λιγότερο επικριτικά σχόλια (Μουλά, 2017). Επιθυμούν την ύπαρξη και θετικών σχολίων, τα οποία θα αποτελέσουν κίνητρο για συνέχιση της προσπάθειάς τους. Αντίθετα, πιστεύουν πως τα αρνητικά σχόλια μπορεί να επηρεάσουν σε τέτοιο βαθμό τους εκπαιδευόμενους, ώστε να τους οδηγήσουν ακόμη και σε εγκατάλειψη των σπουδών τους (Ferguson 2011· Μουλά, 2017· Poulos & Mahony, 2008).

Από την άλλη, σε άλλες μελέτες φαίνεται ότι οι φοιτητές είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την ανατροφοδότηση των καθηγητών τους (Αναγνώστου, 2020· Κοοhang&Durante, 2003) και αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της. Θεωρούν ότι όταν γίνεται σωστά επηρεάζει το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση. Η συχνή ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με την ισορροπία θετικών και αρνητικών σχολίων μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση του κινήτρου για την επίτευξη του στόχου τους (Αναγνώστου, 2020).

Η σημαντικότητα της ανατροφοδότησης αναδεικνύεται και από τη μελέτη της Τσολάκου (2013), όπου οι σπουδάστριες τόνισαν την ανάγκη τους για υποστήριξη, έπαινο και αναγνώριση από τον καθηγητή.

Συμπερασματικά, παρά τις διαφορετικές απόψεις των φοιτητών για την ανατροφοδότηση που τους παρέχεται, αναγνωρίζουν όλοι τη σημασία της στη μαθησιακή διαδικασία και καταλήγουν ότι πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα

χαρακτηριστικά για να είναι αποτελεσματική, διαμορφώνοντας έτσι τον ορισμό της επικοδομητικής ανατροφοδότησης.

Μεθοδολογία

Αρχικά, ύστερα από μελέτη και βιβλιογραφική έρευνα, έγινε η επιλογή του αντικειμένου της έρευνας και ο προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος με τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολούθησε η επιλογή της μεθόδου που είναι η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγιο.

Στη συνέχεια έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, δηλαδή δόθηκε για συμπλήρωση σε 5-6 άτομα, ώστε να σταθμιστεί και να ελεγχθεί η εγκυρότητά του και η αξιοπιστία του. Έπειτα μοιράστηκε στο δείγμα μας.

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 25.

Από την ανάλυση των δεδομένων διεξήχθησαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς αποτελεί το συνηθέστερο μέσο συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες και βασίστηκε στη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλειστού τύπου ερωτήσεις και αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Το δεύτερο μέρος (ερώτηση 1-8) περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο ανατροφοδότησης των εργασιών και απαντά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «κατά πόσο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών που παρέχουν οι εκπαιδευτές επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών (βαθμολογία)». Το τρίτο μέρος (ερώτηση 9-16) περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα της επίδρασης των αρνητικών και θετικών σχολίων στις γραπτές εργασίες και απαντά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με το φύλο τους» και στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με την ηλικία τους».

Προκειμένου να διαπιστωθεί η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου (Howitt & Crammer, 2006), υποβλήθηκε σε έλεγχο αξιοπιστίας AlphaCronbach'sόπου $\alpha=0,728$, που θεωρείται ιδιαίτερος αξιόπιστο.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ηλεκτρονικά μέσω του google forms και συνοδεύονταν από σύντομη επιστολή της, όπου αναφερόταν το θέμα και ο σκοπός της έρευνας.

Επίσης, υπήρξε διαβεβαίωση για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων, καθώς και ότι η χρήση τους θα είναι αυστηρά για επιστημονικούς σκοπούς.

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας είναι φοιτητές πανεπιστημιακών εξ αποστάσεως προγραμμάτων που φοιτούν στο 2ο και άνω εξάμηνο και χρησιμοποιήθηκε η επιλεκτική δειγματοληψία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 30 μεταπτυχιακούς φοιτητές. Καθώς η εργασία μας είναι πιλοτική και η έρευνα βραχύχρονη, περιορίστηκε μόνο σε δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα που προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο ΕΑΠ και στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Επίσης, έχουν συμπεριληφθεί μόνο μεταπτυχιακοί φοιτητές.

Η ανάλυση των αντιλήψεων των ερωτηθέντων σχετικά με την ανατροφοδότηση έγινε με τη χρήση πινάκων μέσου όρου (Μ.Ο.) και τυπικής απόκλισης (Τ.Α.) (περιγραφική στατιστική) και ακολούθησε και επαγωγική στατιστική.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης Spearman, ο οποίος δείχνει τη συσχέτιση ανάμεσα σε δύο σύνολα τιμών. Ο δείκτης παίρνει τιμές από +1,00 έως -1,00 με το πρόσημο + να αποδεικνύει θετική συσχέτιση και το πρόσημο - αρνητική συσχέτιση. Όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι η τιμή του δείκτη, τόσο υψηλότερη συσχέτιση υπάρχει (Howitt & Cramer, 2006).

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση των ερωτηθέντων και τον τρόπο ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών. Διατυπώθηκε η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H₀: Ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

H₁: Ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο και στο βαθμό που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους. Διατυπώθηκε η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H₀: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το φύλο.

H₁: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους συνδέεται στατιστικά σημαντικά με το φύλο.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία και στο βαθμό που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους. Διατυπώθηκε η μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H0: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους δεν συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ηλικία.

H1: Ο βαθμός που ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους συνδέεται στατιστικά σημαντικά με την ηλικία.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του τρόπου ανατροφοδότησης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι κατά μέσο όρο οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι δόθηκαν αρκετά οι κατάλληλες οδηγίες για την επόμενη εργασία (Μ.Ο. 3,53) και υποδείξεις για τις ορθές απαντήσεις (Μ.Ο. 3,53). Επίσης, συμφωνούν ότι υπήρξε σε μέτριο βαθμό μια απλή επισήμανση των λαθών (Μ.Ο. 2,80). Οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι δόθηκαν αρκετά ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους (Μ.Ο. 3,27), ότι επιβραβεύτηκαν αρκετά τα θετικά σημεία της εργασίας (Μ.Ο. 3,47), ότι δόθηκαν αρκετές οδηγίες σχετικά με τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εργασίας (Μ.Ο. 3,40) και ότι ο καθηγητής τους ενθάρρυνε αρκετά για μια ενδεχόμενη επικοινωνία μαζί του. Τέλος, συμφωνούν ότι υπήρξε λίγο επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών (Μ.Ο. 1,80)

Πίνακας 1. Ο τρόπος ανατροφοδότησης που παρέχουν οι εκπαιδευτές στις εργασίες

	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Δόθηκαν οι κατάλληλες οδηγίες για την επόμενη εργασία;	3,53	1,125
2. Δόθηκαν υποδείξεις για τις ορθές απαντήσεις;	3,47	1,356
3. Υπήρξε απλή επισήμανση των λαθών;	2,80	1,207
4. Δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή σας;	3,27	1,387
5. Επιβραβεύτηκαν τα θετικά σημεία της εργασίας;	3,47	1,506
6. Δόθηκαν οδηγίες σχετικά με τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εργασίας;	3,40	1,682
7. Υπήρξε επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών;	1,80	1,146

8. Ο καθηγητής σας ενθάρρυνε για μια ενδεχόμενη επικοινωνία μαζί του;	3,20	1,265
---	------	-------

Για να μετρήσουμε την ακαδημαϊκή επίδοση στο ερωτηματολόγιο υπάρχει ερώτηση για τον βαθμό που έλαβαν οι ερωτηθέντες στη γραπτή εργασία και για τον βαθμό των εξετάσεων. Κωδικοποιήθηκαν ως εξής οι απαντήσεις : 0 εάν υπήρξε μείωση του βαθμού των εξετάσεων σε σχέση με τον βαθμό της εργασίας, 1 εάν οι δύο βαθμοί ήταν ισόβαθμοι και 2 εάν υπήρξε αύξηση του βαθμού των εξετάσεων σε σχέση με τον βαθμό της εργασίας.

Στον Πίνακα 2 επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και τον τρόπο ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών, ώστε να απαντήσουμε στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα «εάν ο τρόπος ανατροφοδότησης των γραπτών εργασιών που παρέχουν οι εκπαιδευτές επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επίδοση (βαθμολογία)».

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πορεία της βαθμολογίας των φοιτητών και στην αντίληψή τους για το εάν δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους ($p=0,025$). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ασθενής θετική συσχέτιση ($p=0,322$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση αυξάνονται και τα ενθαρρυντικά σχόλια που έλαβαν.

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πορεία της βαθμολογίας των φοιτητών και στην αντίληψή τους για την ύπαρξη επικριτικού ύφους κατά τον σχολιασμό των λαθών ($p= 0,016$). Συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($p= -0,490$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση μειώνεται το επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών από τους εκπαιδευτές.

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πορεία της βαθμολογίας των ερωτηθέντων και στην αντίληψη για το εάν δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους ($p= 0,05$). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($p=0,545$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ακαδημαϊκή επίδοση αυξάνεται και η επιβράβευση για τα θετικά σημεία της εργασίας.

Πίνακας 2. Συνάφεια μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και του τρόπου ανατροφοδότησης των εργασιών

Πορεία βαθμολογίας	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Δόθηκαν ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή σας	0,322	0,025
Υπήρξε επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών	-0,490	0,016

Επιβραβεύτηκαν τα θετικά σημεία της εργασίας	0,545*	0,05
--	--------	------

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επίδρασης των αρνητικών και θετικών σχολίων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων. Παρατηρούμε λοιπόν ότι κατά μέσο οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα θετικά σχόλια δεν τους έκαναν καθόλου να εφησυχάσουν και να σταματήσουν να προσπαθούν (Μ.Ο. 1,40), ότι αύξησαν αρκετά την αυτοπεποίθησή τους και ένιωσαν ικανοποίηση (Μ.Ο. 4,00), ότι τους έκαναν σε αρκετό βαθμό να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους (Μ.Ο. 4,07) και ότι σε λίγο βαθμό δεν τα λαμβάνουν υπόψη (Μ.Ο. 1,80).

Επίσης, οι ερωτηθέντες συμφωνούν ότι τα αρνητικά σχόλια μείωσαν λίγο την αυτοπεποίθησή τους (Μ.Ο. 2,20), ότι τους έκαναν σε μέτριο βαθμό να προσπαθήσουν περισσότερο (Μ.Ο. 3,13), ότι μείωσαν λίγο τη διάθεσή τους για εξέλιξη (Μ.Ο. 2,00) και ότι σε λίγο βαθμό δεν τα λαμβάνουν υπόψη (Μ.Ο. 2,33).

Πίνακας 3. Η επίδραση των αρνητικών και θετικών σχολίων σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων

	Μ.Ο.	T.A.
9. Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να εφησυχάσετε και να σταματήσετε να προσπαθείτε πολύ;	1,40	0,910
10. Τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή σας και νιώσατε ικανοποίηση;	4,00	1,309
11. Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να αποκτήσετε κίνητρα και να συνεχίσετε την προσπάθειά σας;	4,07	1,033
12. Τα θετικά σχόλια δεν τα λαμβάνετε υπόψη;	1,80	1,320
13. Τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή σας;	2,20	1,207
14. Τα αρνητικά σχόλια σας έκαναν να προσπαθήσετε περισσότερο;	3,13	1,302
15. Τα αρνητικά σχόλια μείωσαν τη διάθεσή σας για εξέλιξη;	2,00	1,254
16. Τα αρνητικά σχόλια δεν τα λαμβάνετε υπόψη;	2,33	1,397

Στον Πίνακα 4 επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho ανάμεσα στο φύλο των ερωτηθέντων και την επίδραση του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για τη συνέχιση των σπουδών τους, για να απαντήσουμε στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με το φύλο τους».

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει η ύπαρξη συσχέτισης με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια τους έκαναν να εφησυχάσουν και να σταματήσουν να προσπαθούν ($p=0,000$). Συγκεκριμένα, ανάμεσα τους υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ($p=0,937$), δηλαδή όσο περισσότερους άνδρες έχουμε τόσο περισσότερο τα θετικά σχόλια τους κάνουν να εφησυχάσουν και να σταματήσουν να προσπαθούν.

Κατά τον έλεγχο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους και ένωσαν ικανοποίηση ($p=0,011$). Ειδικότερα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($p=-0,465$), δηλαδή όσο περισσότερες γυναίκες έχουμε τόσο περισσότερο τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους και της έκαναν να νιώσουν ικανοποίηση.

Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και της αντίληψης ότι τα θετικά σχόλια τους έκαναν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους ($p=0,015$). Ειδικότερα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($p=-0,465$), δηλαδή όσο περισσότερες γυναίκες έχουμε τόσο περισσότερο τα θετικά σχόλια τις έκαναν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Ύστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο και στην αντίληψη ότι τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή τους ($p=0,012$). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($p=0,524$), δηλαδή όσο περισσότερους άνδρες έχουμε τόσο περισσότερο τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή τους.

Πίνακας 4.Συνάφεια μεταξύ φύλου και επίδρασης του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους

Φύλο	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να εφησυχάσετε και να σταματήσετε να προσπαθείτε πολύ;	0,937**	0,00
Τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή σας και νιώσατε ικανοποίηση;	-0,465	0,011
Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να αποκτήσετε κίνητρα και να συνεχίσετε την προσπάθειά σας;	-0,616*	0,015
Τα αρνητικά σχόλια μείωσαν την αυτοπεποίθησή σας;	0,524*	0,012

Στον Πίνακα 5 επιχειρούμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman's rho ανάμεσα στην ηλικία των ερωτηθέντων και την επίδραση του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους, για να απαντήσουμε στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Κατά πόσο σύμφωνα με τους ίδιους τους φοιτητές ο τρόπος ανατροφοδότησης επηρεάζει το κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους ανάλογα με την ηλικία τους».

Υστερα από τον έλεγχο προκύπτει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους και τους έκαναν να νιώσουν ικανοποίηση ($p=0,021$). Ειδικότερα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($p=0,425$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο τα θετικά σχόλια αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους και τους κάνουν να νιώσουν ικανοποίηση.

Επίσης, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στην αντίληψη ότι τα θετικά σχόλια τους έκαναν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους ($p=0,010$). Συγκεκριμένα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ($p=-0,564$), δηλαδή όσο μειώνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο τα θετικά σχόλια τους κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

Τέλος, κατά τον έλεγχο διαπιστώνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση με στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και την αντίληψη ότι τα αρνητικά σχόλια τους έκαναν να προσπαθήσουν περισσότερο ($p=0,032$). Συγκεκριμένα, υπάρχει θετική συσχέτιση ($p=0,358$), δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία των ερωτηθέντων τόσο τα αρνητικά σχόλια τους έκαναν να προσπαθήσουν περισσότερο.

Πίνακας 5. Συνάφεια μεταξύ ηλικίας και επίδρασης του τρόπου ανατροφοδότησης στο κίνητρο για συνέχιση των σπουδών τους

Ηλικία	Spearman's rho	Sig. (2-tailed)
Τα θετικά σχόλια αύξησαν την αυτοπεποίθησή σας και νιώσατε ικανοποίηση;	0,425	0,021
Τα θετικά σχόλια σας έκαναν να αποκτήσετε κίνητρα και να συνεχίσετε την προσπάθειά σας;	-0,564*	0,010
Τα αρνητικά σχόλια σας έκαναν να προσπαθήσετε περισσότερο;	0,358	0,032

Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να μελετήσει τους τρόπους ανατροφοδότησης που παρέχουν οι καθηγητές στα εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών και να εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της και της ακαδημαϊκή επίδοσης των φοιτητών. Επίσης, εξετάστηκαν οι διαφορές στη σχέση επίδρασης του τρόπου

ανατροφοδότησης και των κινήτρων για συνέχιση των σπουδών ανάλογα με το φύλο και την ηλικία των σπουδαστών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το δείγμα μας συμφωνεί, κατά μέσο όρο, ότι δόθηκαν σε αρκετό βαθμό οι κατάλληλες οδηγίες για την επόμενη εργασία, οι υποδείξεις για τις ορθές απαντήσεις, τα ενθαρρυντικά σχόλια για την εξέλιξή τους, ότι επιβραβεύτηκαν τα θετικά σημεία της εργασίας και δόθηκαν οδηγίες για τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο της εργασίας. Αντίστοιχα αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης έχουν διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (Αναγνώστη, 2020· Koochang & Durante, 2003). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν σε αρκετά σημαντικό βαθμό την προσπάθεια των φοιτητών και τους ωθούν να εξελιχθούν.

Από τους ελέγχους που διεξήχθησαν, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που έχουν αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση, έχουν δεχθεί ενθαρρυντικά σχόλια στην ανατροφοδότηση των γραπτών εργασιών τους, δεν έχουν δεχθεί σχόλια με επικριτικό ύφος κατά τον σχολιασμό των λαθών τους, ενώ αντίθετα έχουν δεχθεί επιβράβευση για τα θετικά σημεία της εργασίας τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Αναγνώστη, 2020· Earl, 2003), σύμφωνα με τα οποία τα ενθαρρυντικά σχόλια και η επιβράβευση των θετικών σημείων δίνουν κίνητρο στους σπουδαστές για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους, ενώ ταυτόχρονα γίνονται πιο αποτελεσματικοί και αποκτούν ενδιαφέρον. Η ικανοποίηση των φοιτητών από την ύπαρξη ενθαρρυντικών και καθοδηγητικών σχολίων στις εργασίες τους, επιβεβαιώνεται επίσης και από τις έρευνες των Βασάλα κ.α. (2007) και Calfoglou (2010).

Επίσης, όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες επηρεάζονται από τα θετικά σχόλια, καθώς αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν ικανοποίηση και επιπλέον τα θετικά σχόλια τις κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να ταιριάζει με την έρευνα της Τσολάκου (2013), στην οποία οι σπουδάστριες που συμμετείχαν τονίζουν την ανάγκη τους για υποστήριξη και αναγνώριση των προσπαθειών τους από τους διδάσκοντες. Από την άλλη, οι άνδρες με τα θετικά σχόλια εφησυχάζουν και σταματούν να προσπαθούν. Όμως, με τα αρνητικά σχόλια μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους.

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές επηρεάζονται από τα θετικά σχόλια, καθώς αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και νιώθουν ικανοποίηση και τα αρνητικά σχόλια τους κάνουν να προσπαθήσουν περισσότερο. Οι μικρότεροι σε ηλικία φοιτητές επηρεάζονται από τα θετικά σχόλια και τους κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα και να συνεχίσουν την προσπάθειά τους. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι όλοι οι σπουδαστές ανεξαρτήτως ηλικίας έχουν ανάγκη από θετικά σχόλια κι έτσι αναδεικνύεται ο ρόλος

της επιβράβευσης ως μηχανισμός ενίσχυσης της μάθησης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Παρόλο που τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, θα λέγαμε ότι μέσα από αυτά αναδεικνύεται η σημασία της ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή διαδικασία και παιδαγωγική πράξη. Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί η ανατροφοδότηση συγκριτικά, τόσο από τη σκοπιά φοιτητών, όσο και από τη σκοπιά των καθηγητών έτσι ώστε να υπάρξει μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος.

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας φαίνεται εάν αναλογιστούμε τη σημασία της ανατροφοδότησης για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται αποτελεί κριτήριο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η ανατροφοδότηση ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της μπορεί να κινητοποιήσει τον φοιτητή, αλλά από την άλλη μπορεί και να τον αποθαρρύνει. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους καθηγητές, έτσι ώστε να επιλυθούν τα προβλήματα που προκύπτουν από την παρεχόμενη ανατροφοδότηση.

Αναφορές

- Anagnosti, S. (2020). O rolos tis anatrofodotisis stin akadimaiki syngرافي, sto esoteriko kinitro kai stin afto-apotelesmatikotita ton foititon tou Elli-nikou Anoiktou Panepistimiou. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 16 (2), 142-161.
- Calfoglou, C. (2010). Feedback on written feedback in an academic L2 context: The tutor viewed as a reader. In *Selected Papers of the 14th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association entitled 'Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*.
- Chowke, M. J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic Essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, vol. 39-56f *feedback on academic Essays in an open and distance learning context*. Open Praxis, vol. 7, 39-56.
- Clarke, S.(2005). *FormativeAssessment in the Secondary Classroom*. London: Hodder Murray.
- Dodman, T. Dr H. Jones. (2011). *Developing good practice in the provision of effective feedback for distance learning students*.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Corwin Press.

- Elliot, N.S., Kratochwill, R.T., Cook, J. L. & Travers, J.F. (2008). Ekpaideftiki Psychologia: *Apotelesmatiki Didaskalia- Apotelesmatiki Mathisi* (Metafr. Solman, M. & Kalyva, F.- Epim. Leontari, A. & Sygkollitou, E.). Athina: Gutenberg.
- Elliot, N.S., Kratochwill, R.T., Cook, J. L. & Travers, J.F. (2008). Ekpaideftiki Psychologia: *Apotelesmatiki Didaskalia- Apotelesmatiki Mathisi* (Metafr. Solman, M. & Kalyva, F.- Epim. Leontari, A. & Sygkollitou, E.). Athina: Gutenberg.
- Ferguson, P. (2011). Students perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 51-62.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Howitt, D. & Crammer, D. (2006). *Statistiki me to SPSS13. Me efarmoges stin Psychologia kai tis Koinonikes Epistimes*. Athina: Kleidarithmos.
- Howitt, D. & Crammer, D. (2006). *Statistiki me to SPSS13. Me efarmoges stin Psychologia kai tis Koinonikes Epistimes*. Athina: Kleidarithmos.
- Irma, J.S. (2014). *What do you mean you never got any feedback? Research in Higher Education. Journal Volume 24*.
- Kapsalis, A. (1996). *Paidagogiki Psychologia*. (3iekdosi). Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.
- Kassotakis, M. & Flouris, G. (2006). *Mathisi kai Didaskalia*. Tomos A' Mathisi. Athina: Aftoekdosi.
- Koohang, A., & Durante, A. (2003). Learners' perceptions toward the web-based distance learning activities/assignments portion of an undergraduate hybrid instructional model. *Journal of Information Technology Education*, 2, 105-113.
- Kostaridou- Efkleidi, A. (1999). *Psychologia ton kinitron*. Athina: Ellinika Grammata.
- Kulhavy, R. W. & Stock, W.A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude, *Educational Psychology, Review I*(4), 279-308.
- Lasithiotaki, R. (2016). *Dierevnisi ton antilipseon foititon/trion tou Ellinikou Anoichtou Panepistimiou schetika me tin anatrofodotisi ton grapton ergasion*.
- Maridaki- Kassotaki, A. (2011). *Paidagogiki Psychologia*. Athina: Diadrasa.

- Moula, E. (2017). I poiotita kai ta apotelesmata tis anatrofodotisis ton grapton ergasion stin ex apostaseos ekpaidefsi. *Praktika 9ou Diethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss 24-31). Athina.
- Nima, A.E.& Kapsalis, G. K. (2002). *Sygchroni didaktiki*. Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.
- Papanastasiou, E.K., & Papanastasiou, K.(2016). *Methodologia Ekpaideftikis -Erevnas*.(3i ekdosi), Lefkosia.
- Poulos, A. & Mahony, M.J. (2008).Effectiveness of feedback: the student’s perspective. *Assesment&EvaluationinHigherEducation*. 33 (2), 143-154.
- Steers, R.M., &Porter, L.W. (1991), *Motivationandworkbehavior*. NewYork: McGrawHill.
- Sioulis, I. & Gardikiotis, A. (2013). Epikoinonia foititon ekpaidefti se ena plaisio ex apostaseos ekpaidefsis: Antilipseis ton foititon tou Ellinikou Anoichtou Panepistimiou (EAP) gia tin anatrofodotisi ton grapton ergasion. Sto A.Lionarakis. (Epim.), *Methodologies Mathisis. Praktika 7ou Diethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss .212-236). Athina.
- Tsolakou, Z. (2013). I mathisi ton spoudastrion tou metaptychiakou programma-tos Spoudes stin Ekpaidefsi sto EAP. Paroches pou tis diefkolynoun, dyskolies pou diacheirizontai. Sto A.Lionarakis.(Epim.), *Methodologies Mathisis. Praktika 7ouDiethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi* (ss., 161-172). Athina.
- Wiggins,G. (1998). *Educative Assessment:Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. SanFrancisco: Jossey-BassPublishers.
- Wion, F. (2008). Feedback on assignments in distance education. In *24th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, University of Wisconsin*.
- Ypsilandis, G.S. (2010). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*,15 (2), 167-181.
- Vamvoukas, M. (1982). *Ta kinitra tou didaskalikou epangelmatos*. Athina: Grigoris
- Vasala, P., Chatziplis, P. & Lionarakis, A. (2007). Apopseis proptychiakon kai metaptychiakon foititon tou EAP gia tis graptes ergasies: sygkritiki meleti dyo-thematikou enotiton - EKP65 kai ELP10. Sto A. Lionarakis (Epim.) *4o Diethnes Synedrio gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. Morfes Dimokratias stin Ekpaidefsi: Anoichti Prosvasi kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. PraktikaEisigiseon* (ss. 296-308). Athina: Propompos.

Ypsilandis, G.S. (2010). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (2), 167-181.