

### ΟΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

---

Αδαμαντία  
Σπανακά

---

#### ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	2
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	3
ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ .....	3
7.1 ΟΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ.....	5
7.1.1 ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕΣΩ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ (Γ.Ε.) .....	7
7.1.2 Η ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΤΩΝ Γ.Ε. ....	7
7.1.3 ΜΙΑ ΦΟΡΜΑ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ .....	9
7.1.4 ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΣΧΟΛΙΩΝ.....	12
7.2 ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕΣΩ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ.....	25
ΣΥΝΟΨΗ.....	27
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ .....	28
ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	29
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ.....	30

---

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στην εξ αποστάσεως μαθησιακή και διδακτική διαδικασία δίνουμε έμφαση στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, την επιλογή του περιεχόμενου και την προετοιμασία του κειμένου, στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις και σε άλλες υποστηρικτικές δομές. Όλα αυτά γίνονται προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση.

Πώς αξιολογούμε όμως τη μάθηση; Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση και τη μάθηση; Πώς διασφαλίζουμε ότι οι φοιτητές λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση μέσω του σχολιασμού των γραπτών τους εργασιών από τον καθηγητή-σύμβουλο; Είναι σίγουρο ότι τα ερωτήματα που θέτει κανείς αναφορικά με την αξιολόγηση είναι πολλά περισσότερα.

Σε αυτά τα ερωτήματα προσπαθεί να δώσει απαντήσεις το παρόν κεφάλαιο, το οποίο επικεντρώνεται στις γραπτές εργασίες και στα σχόλια που τις συνοδεύουν κατά τη διόρθωση κι αξιολόγησή τους από τον καθηγητή-σύμβουλο.

Μελετώντας τις επόμενες σελίδες και απαντώντας στα ερωτήματα που ακολουθούν, στηριχθείτε στις προσωπικές σας εμπειρίες αξιολόγησης, σε σχετικά κείμενα που ήδη έχετε μελετήσει, και μην ξαφνιαστείτε αν διαπιστώσετε ότι σας δημιουργούνται ακόμη περισσότερα ερωτήματα, καθώς προχωράτε στο δρόμο της μάθησης για την αξιολόγηση.

---

## **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Διόρθωση Γραπτών Εργασιών

Εξατομικευμένη Διδασκαλία

Επικοινωνιακή Ανατροφοδότηση

Τύποι Σχολίων

## ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο τέλος αυτής της ενότητας θα είστε σε θέση να:

- αναγνωρίζετε διάφορους τύπους σχολίων σε γραπτές εργασίες,
- σχολιάζετε ανατροφοδοτικά τις γραπτές εργασίες,
- εκτιμάτε το ρόλο της αξιολόγησης μέσω γραπτών εργασιών ως στρατηγική υποστήριξης του φοιτητή στην ανοικτή κι εξ αποστάσεως μάθηση.

## ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΧΡΟΝΟΥ ΜΕΛΕΤΗΣ



Ο χρόνος μελέτης γι' αυτό το κεφάλαιο έχει προσδιοριστεί στις 4 ώρες. Δεν έχει υπολογιστεί συγκεκριμένος χρόνος για τις δραστηριότητες, διότι κάθε ένας από εσάς έχει το δικό του ρυθμό μελέτης κι είναι προφανές ότι θα αφιερώσει διαφορετικό χρόνο στις επιμέρους δραστηριότητες. Εντούτοις, θα θέλαμε να εστιάσετε την προσοχή σας στη δραστηριότητα 7.3, που είναι πιθανό να σας πάρει λίγο περισσότερο χρόνο από τις άλλες –γύρω στα 45 λεπτά.

### ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7.1

Περιγράψτε σύντομα τη δική σας εμπειρία στην αξιολόγηση. Επικεντρωθείτε, για παράδειγμα, στην εμπειρία σας κατά τις εξετάσεις που δίνετε γραπτά ή προφορικά στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο. Γράψτε για τις επιτυχίες σας και για τις στιγμές που νιώσατε φόβο κι έλλειψη αυτοπεποίθησης.

## **Σχόλιο**

Γενικά οι άνθρωποι, όταν μιλάνε για αξιολόγηση, τη συνδέουν με εξετάσεις. Έτσι, όταν ζητήθηκε από κάποιους φοιτητές να θυμηθούν ορισμένες από τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με την αξιολόγησή τους, δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

“Φοβάμαι πάντα, μήπως δεν έχω μελετήσει αρκετά για τις εξετάσεις.”

“Μόλις δω τα θέματα της εξέτασης, με πιάνει πανικός! Πραγματικά, θα προτιμούσα να πεθάνω, παρά να πάω σε εξετάσεις και να μην ξέρω να γράψω τίποτα.”

“Το μυαλό μου ξαφνικά άδειασε. Ήξερα ότι καταλάβαινα όλες τις απαντήσεις στα ερωτήματα αλλά, απλά, δεν μπορούσα να απαντήσω”

Όπως μπορείτε να δείτε από αυτές τις αναφορές, γενικά οι φοιτητές δεν ανακαλούν θετικές εμπειρίες αξιολόγησης. Ειδικά οι ενήλικες προτιμούν να μην εξετάζονται, διότι οι περισσότεροι από αυτούς έχουν τραυματικές εμπειρίες από διαδικασίες εξετάσεων.

Ο δικός μας στόχος ως καθηγητές-σύμβουλοι είναι να μετατρέψουμε την αξιολόγηση, ειδικά των γραπτών εργασιών, σε μία θετική εμπειρία για τους φοιτητές. Στις επόμενες σελίδες θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε πώς η αξιολόγηση μπορεί να υποστηρίξει ειδικά τους εξ αποστάσεως φοιτητές.

---

## **7.1 ΟΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ**

Γνωρίζετε ότι ο φοιτητής από απόσταση είναι ένας απομονωμένος φοιτητής. Όχι μόνο απομονωμένος κι απομακρυσμένος από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αλλά, επίσης, από τον καθηγητή-σύμβουλό του κι από τους συμφοιτητές του.

Ο φοιτητής δεν είναι σίγουρος κατά πόσο έχει μείνει πίσω στη μελέτη, κατά πόσο έχει κατανοήσει όλες τις ιδέες και τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού υλικού. Δεν είναι σίγουρος κατά πόσο εξελίσσεται πνευματικά ή κατά πόσο μαθαίνει από τα λάθη του. Εργάζεται με τις δραστηριότητες που υπάρχουν στο υλικό του. Ωστόσο, η ανατροφοδότηση αυτών των δραστηριοτήτων δεν απευθύνεται σε εκείνον προσωπικά. Κάποιες φορές, επομένως, νιώθει ότι απλά χρειάζεται μία προσωπική παρότρυνση από τον Κ.Σ. του, ώστε να συνεχίσει την προσπάθεια και τη μελέτη του.

Σε αυτή, λοιπόν, την ενότητα επικεντρωνόμαστε στο ρόλο των γραπτών εργασιών να κρατούν το ρυθμό μελέτης του φοιτητή από απόσταση, να τον κινητοποιούν για μάθηση και να διορθώνουν τις παρανοήσεις του.

Γιατί θα πρέπει οι φοιτητές από απόσταση να εκπονούν γραπτές εργασίες; Οι γραπτές εργασίες (Γ.Ε.) προσφέρουν εξάσκηση και μία μαθησιακή ευκαιρία στον εκπαιδευόμενο. Αλλά πώς αναγνωρίζεται αυτή η μαθησιακή ευκαιρία;

Συχνά υποστηρίζεται ότι, χωρίς μίας μορφής αξιολόγησης στο πλαίσιο ενός μαθήματος, οι φοιτητές σπάνια θα εργαστούν σκληρά. Τις περισσότερες φορές, οι Γ.Ε. είναι το μόνο στοιχείο ενός μαθήματος που σχεδιάζεται ειδικά για να αξιολογήσει την ατομική δραστηριότητα κι εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος. Συνεπώς, όταν οι φοιτητές έχουν παρανοήσεις, μέσω της μελέτης του

υλικού, η ανατροφοδότηση σε αυτές τις Γ.Ε. μπορεί να διορθώσει αυτές τις όποιες παρανοήσεις.

Οι Γ.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά ως διδακτικά εργαλεία. Ως αξιολογητής μίας Γ.Ε. μπορεί κανείς να εντοπίσει τα λάθη, να επισημάνει παρανοήσεις και να αναγνωρίσει τις δυνάμεις και τις αδυναμίες ενός εκπαιδευόμενου, ατομικά. Όλα αυτά παρέχονται στο φοιτητή μέσα από τα γραπτά σχόλια στο Έντυπο Αξιολόγησης.

## Έντυπο Υποβολής – Αξιολόγησης ΓΕ

*Ο φοιτητής συμπληρώνει την ενότητα «Υποβολή Εργασίας» και αποστέλλει το έντυπο σε δύο μη αναρτισμένα αντίγραφα (ή ηλεκτρονικά) στον Καθηγητή-Σύμβουλο. Ο Καθηγητής-Σύμβουλος συμπληρώνει την ενότητα «Αξιολόγηση Εργασίας» και στα δύο αντίγραφα και επιστρέφει το ένα στο φοιτητή μαζί με τα σχόλια επί της Γ.Ε. ενώ κρατά το άλλο για το αρχείο του μαζί με το γραπτό σημείωμα του Συντονιστή, εάν έχει δοθεί παράταση.*

*Σε περίπτωση ηλεκτρονικής υποβολής του παρόντος εντύπου, το όνομα του ηλεκτρονικού αρχείου θα πρέπει να γράφεται υποχρεωτικά με λατινικούς χαρακτήρες και να ακολουθεί την κωδικοποίηση του παραδείγματος: Π.χ., το όνομα του αρχείου για τη 2η Γ.Ε. του φοιτητή ΙΩΑΝΝΟΥ στη ΔΕΟ13 θα πρέπει να γραφεί: «ioannou\_gs2\_deo13.doc».*

### ΥΠΟΒΟΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Όνοματεπώνυμο φοιτητή			
<u>Κωδικός ΘΕ</u>		Όνοματεπώνυμο Καθηγητή - Σύμβουλου	
<u>Κωδικός Τμήματος</u>		Καταληκτική ημερομηνία παραλαβής σύμφωνα με το ακ ημερολόγιο (ημέρα Τρίτη)	
<u>Ακ. Έτος</u>		Ημερομηνία αποστολής Γ.Ε. από το φοιτητή	
<u>α/α Γ.Ε.</u>		Επισυνάπτεται (σε περίπτωση που έχει ζητηθεί) η άδεια παράτασης από το Συντονιστή;	ΝΑΙ / ΟΧΙ

*Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτητή: Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη Θεματική Ενότητα.*

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ημερομηνία παραλαβής Γ.Ε. από το φοιτητή	
Ημερομηνία αποστολής σχολίων στο φοιτητή	
<u>Βαθμολογία (αριθμητικά, ολισθράφως)</u>	

Έντυπο Αξιολόγησης του Ε.Α.Π.

Για πολλούς φοιτητές, οι Γ.Ε. αποτελούν τη μεγαλύτερη πηγή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Για παράδειγμα, τα σχόλια σε μία Γ.Ε. βοηθούν το φοιτητή να ξεπεράσει μία παρανόηση, εφόσον ο καθηγητής-σύμβουλος παρέχει μία ολοκληρωμένη εξήγηση, ώστε να καλύψει ο φοιτητής το γνωστικό κενό ή/και να καταλάβει το σημείο. Ο φοιτητής μπορεί στη συνέχεια να επιστρέψει σε αυτά τα σχόλια, ειδικά όταν αναθεωρεί την εργασία του.

### **7.1.1 ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕΣΩ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ (Γ.Ε.)**

Στην εκπαίδευση ενηλίκων γνωρίζουμε πόσο σημαντικό είναι για τους ενήλικες να λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με την πρόοδό τους. Η παροχή πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο του εκπαιδευόμενου συχνά αποκαλείται ανατροφοδότηση. Ο Phil Race (1998) αναγνωρίζει ότι η μάθηση εξαρτάται από την ανατροφοδότηση ως ένα μέρος της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Υποστηρίζει ακόμη ότι η γρήγορη και βοηθητική ανατροφοδότηση είναι εξαιρετικά ωφέλιμη για τη συνέχιση της μάθησης των φοιτητών.

Συχνά, τα ανοικτά κι εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά ιδρύματα χρησιμοποιούν τις Γ.Ε., προκειμένου να συνεισφέρουν στα τελικά αποτελέσματα του μαθήματος. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του Ε.Α.Π. ο μέσος όρος των βαθμών των Γ.Ε. συμμετέχει στη διαμόρφωση του τελικού βαθμού κατά ποσοστό 30%.

### **7.1.2 Η ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΤΩΝ Γ.Ε.**

Η διόρθωση των Γ.Ε. περιλαμβάνει τη βαθμολόγησή τους καθώς και τον σχολιασμό τους. Πριν όμως εξετάσουμε μία περίπτωση στρατηγικής που παρέχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση στις Γ.Ε. ας δούμε τη Δραστηριότητα 7.2.

---

#### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7.2**

Η Ελένη κι η Άννα έπρεπε να εκπονήσουν μία Γ.Ε. την οποία θεώρησαν εξαιρετικά δύσκολη. Τελικά κι οι δύο κατάφεραν να την ολοκληρώσουν

με μεγάλη προσπάθεια. Μετά από λίγο καιρό έλαβαν τη διόρθωση των εργασιών τους. Η ανατροφοδότηση στην εργασία της Ελένης ήταν γεμάτη αρνητικά σχόλια, κι ήταν ξεκάθαρο ότι οι προσπάθειές της δεν εκτιμήθηκαν.

Από την άλλη πλευρά, η προσπάθεια της Άννας αναγνωρίστηκε και της δόθηκε ενθάρρυνση, καθώς κι εποικοδομητική κριτική.

1. Τι συνέπεια νομίζεις ότι θα έχει αυτού του είδους η ανατροφοδότηση στη στάση της Ελένης ως προς το γνωστικό αντικείμενο και/ή τον καθηγητή-σύμβουλο;
2. Ποια θεωρείς ότι θα είναι η στάση της Ελένης ως προς τις προτάσεις για βελτίωση που της έγιναν;
3. Αντίστοιχα, τι επίδραση πιστεύεις ότι θα έχει η ανατροφοδότηση στην Άννα;
4. Ποια θεωρείς ότι θα είναι η στάση της Άννας προς τις προτάσεις βελτίωσης που της έγιναν;

---

### **Σχόλιο**

*Η εμπειρία έχει δείξει ότι όταν οι άνθρωποι κριτικάρονται μόνο αρνητικά, δυσκολεύονται να ακούσουν και να ανταποκριθούν σε συμβουλές. Από την άλλη μεριά, όταν οι άνθρωποι επαινούνται για τις προσπάθειές τους, είναι πολύ περισσότερο ανοικτοί σε προτάσεις βελτίωσης.*

Τώρα θα επικεντρωθούμε στις ιδιαιτερότητες της διόρθωσης μίας Γ.Ε. από τον καθηγητή-σύμβουλο.

### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ**

Φανταστείτε ότι λαμβάνετε μία Γ.Ε. σας διορθωμένη από τον καθηγητή-σύμβουλο. Πάνω στη Γ.Ε. γράφεται ένας βαθμός και η φράση: “Προσπάθησε περισσότερο στην επόμενη εργασία σου”.



## **Σχόλιο**

Από το βαθμό κι από αυτό το σχόλιο, είναι σίγουρο ότι όχι μόνο δε λαμβάνετε καμία ουσιαστική ανατροφοδότηση, αλλά ως φοιτητής θα αισθανθείτε ότι ο Κ.Σ. δεν αφιέρωσε καθόλου χρόνο για να μελετήσει την εργασία σας. Αυτό που θα σκεφτείτε είναι ότι ο συγκεκριμένος Κ.Σ. απλά έγραψε αυτό το γενικό κι αόριστο σχόλιο για να “καλύψει” -κατά τη γνώμη του, διότι ούτε αυτό συμβαίνει- στο ελάχιστο την τυπική του υποχρέωση προς το Ε.Α.Π..

Πώς μπορούμε, λοιπόν, να προσφέρουμε βοηθητικά σχόλια όταν διορθώνουμε μία Γ.Ε.;

Ο φοιτητής, ίσως να είναι νέος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το πρώτο πράγμα που χρειάζεται να θυμάται ένας καθηγητής-σύμβουλος είναι ότι οι φοιτητές χρειάζεται να μάθουν πώς να μαθαίνουν μέσα από τα δικά του διδακτικά σχόλια. Το στυλ και το ύφος γραφής του καθηγητή-συμβούλου αποτελούν συνεπώς καθοριστικά στοιχεία στη διδασκαλία από απόσταση.

### **7.1.3 ΜΙΑ ΦΟΡΜΑ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ**

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας, The Open University, προτείνει τα ακόλουθα αναφορικά με την ανατροφοδότηση των Γ.Ε.

- Ξεκίνα με θετικά σχόλια στα δυνατά σημεία της Γ.Ε., τονίζοντάς τα και δομώντας πάνω σε αυτά.
- Όπου χρειάζεται, ακολούθησε μία εποικοδομητική κριτική, δίνοντας παραδείγματα αδυναμίας και πώς να τα ξεπεράσουν.
- Κλείσε με μία ενθάρρυνση.

Η παραπάνω στρατηγική αποκαλείται ως η προσέγγιση “σάντουιτς” και προτείνεται ως μέθοδος, όταν παρέχεται ανατροφοδότηση μέσω Γ.Ε.

Ωστόσο, κάποιες φορές χρειάζεται να ειπωθεί κάτι πολύ σημαντικό στο φοιτητή. Τότε, είναι καλύτερο να ξεκινήσει κανείς με το σημαντικό σημείο, παρά να ακολουθήσει την προαναφερθείσα στρατηγική. Ο φοιτητής

ίσως χάσει αυτό το σημαντικό σημείο ή ίσως αυτό που έχει να πει ο καθηγητής-σύμβουλος ακουστεί “τεχνικό” στην περίπτωση που ακολουθήσει την εν λόγω προσέγγιση. Αυτό που προτείνεται τελικά είναι να αξιολογείται η κάθε περίπτωση και να προσεγγίζεται ανάλογα. Ωστόσο, πάντα θα πρέπει να αναγνωρίζονται τα δυνατά σημεία της εργασίας του εκπαιδευόμενου. Αν δεν έχει ο καθηγητής-σύμβουλος κάτι καλό να πει, τουλάχιστον ας αναγνωρίσει την προσπάθεια του εκπαιδευόμενου για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Όταν παρέχεται ανατροφοδότηση στους φοιτητές, θα πρέπει να έχει κανείς στο μυαλό του ότι πρωταρχικός του ρόλος είναι να ενθαρρύνει και να εξελίξει το φοιτητή. Στόχος είναι η βελτίωση της μάθησής του. Κι αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί με το να του ασκείται πολύ μεγάλη πίεση. Είναι σημαντικό να δομηθεί μία σχέση ανάμεσα στον καθηγητή-σύμβουλο και το φοιτητή, η οποία είναι ανοικτή κι ειλικρινής, ώστε ο φοιτητής να δεχτεί και την κριτική που κάποιες φορές, ίσως γίνει επώδυνη.

---

### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7.3**

**ΟΔΗΓΙΑ:** Αφού μελετήσετε το κείμενο του Wion με τίτλο “*Feedback on Assignments in Distance Education*” (2008) που θα βρείτε στο τέλος του κεφαλαίου, στα Κείμενα για περαιτέρω μελέτη, αναλογιστείτε πώς θα χαρακτηρίζατε το δικό σας στυλ ανατροφοδότησης και σχολιασμού Γ.Ε.

Στο παρακάτω πλαίσιο, μπορείτε να καταγράψετε χαρακτηριστικά σχόλια του στυλ σας, τα οποία μπορείτε να αντλήσετε από το αρχείο των Γ.Ε. που έχετε αξιολογήσει ως Κ.Σ. στο Ε.Α.Π.

---

---

---

---

---

---

---

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε μέσα από ένα δείγμα σχολίων να αναγνωρίσουμε μερικές γενικές κατηγορίες που θα βελτιώσουν την κατανόησή μας ως προς το *τι* και το *πώς* μπορεί να σχολιάζει ένας καθηγητής-σύμβουλος.

Μερικά παραδείγματα:

1. Πρόσεξε περισσότερο τον τρόπο που εκφράζεσαι.
2. Τι εννοείς με αυτό; Πού είναι η επεξήγηση;
3. Αυτά είναι όσα θέλεις να πεις; Πιστεύεις ότι χρησιμοποίησες όλη τη σχετική πληροφορία; Μελέτησε το ζήτημα της αξιολόγησης ξανά και επέστρεψε το κεφάλαιο 4.
4. Μπορείς να βελτιώσεις την οργάνωση της απάντησής σου.
5. Μπορείς να βελτιώσεις την απάντησή σου αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο σε αυτό.
6. Παρακαλώ, ξαναδιάβασε το ζητούμενο. Φαίνεται ότι δεν το έχεις κατανοήσει πλήρως.
7. Διάβασε πάλι την απάντηση κι αφαίρεσε όλες τις άχρηστες λεπτομέρειες.
8. Αυτό είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο;
9. Δεν είναι ξεκάθαρο, δεν είναι εμπειριστατωμένο.
10. Ωραίος τίτλος!
11. Δεν κατάφερες να δώσεις σαφή εικόνα του πώς...
12. Η απάντησή σου είναι πολύ σύντομη κι ατελής.
13. Αντί να δίνεις αρνητικές εξηγήσεις θα μπορούσες να δίνεις θετικά παραδείγματα.

14. Θα μπορούσες να μιλήσεις και για τα ακόλουθα ζητήματα: α)..., β)..., και γ)...

---

#### **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7.4**

Ποια από αυτά τα 14 παραδείγματα πιστεύετε ότι προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση στο φοιτητή, και ποια όχι;

---

#### **Σχόλιο**

*Τα σχόλια 3, 11, 13 και 14 θα λέγαμε ότι συμβάλλουν στο άνοιγμα ενός διαλόγου με το φοιτητή, προτείνοντάς του εναλλακτικές βελτίωσης του κειμένου, σε αντίθεση με τα τελείως γενικά κι ασαφή σχόλια, όπως π.χ. το 5 & 6.*

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αναλυτικά τα είδη των γραπτών σχολίων, όπως αναφέρονται στη διπλωματική εργασία του Σ. Σιαμπλή (2009, σσ. 50-53) με θέμα “Ο κριτικός σχολιασμός των Γραπτών Εργασιών ως διδακτικό εργαλείο στην εξΑΕ” τα οποία προέρχονται από το εκπαιδευτικό υλικό του Ανοικτού Πανεπιστημίου της Ινδίας Indira Gandhi (IGNOU).

#### **7.1.4 ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΣΧΟΛΙΩΝ**

Στο εκπαιδευτικό υλικό του Ανοικτού Πανεπιστημίου Indira Gandhi (όπως αναφέρεται στο Σιαμπλής, 2010) επισημαίνονται 9 είδη γραπτών σχολίων:

##### **1) Επιζήμια σχόλια**

Πρόκειται για σχόλια με αγενή διατύπωση που απογοητεύουν τον φοιτητή και θα μπορούσαν να προκαλέσουν ακόμα και την εγκατάλειψη των σπουδών του. Για παράδειγμα: “Φριχτή γλώσσα”.

##### **2) Κενά σχόλια**

Σε αυτή την περίπτωση, ένα σχόλιο δεν είναι τίποτα άλλο παρά κενές λέξεις. Γράφονται μόνο και μόνο για να φανεί ότι κάτι γράφτηκε, ενώ

στην πραγματικότητα στερούνται ουσιαστικού νοήματος και δεν έχουν καμιά απολύτως χρησιμότητα. Για παράδειγμα: “Μελετήστε ξανά το διδακτικό υλικό και προσπαθήστε να κατανοήσετε τι ζητάει το θέμα”, χωρίς να επισημαίνει πού υπάρχει το σφάλμα του φοιτητή και σε ποιο σημείο του γνωστικού αντικείμενου εντοπίζεται η αδυναμία του, ούτε βέβαια υποδεικνύει τι θα μπορούσε να είχε κάνει εναλλακτικά.

### **3) Παραπλανητικά Σχόλια**

Πρόκειται για σχόλια παρεμφερή με τα κενά, καθώς μπορεί να οδηγήσουν τον φοιτητή σε άσκοπες, χρονοβόρες και περιττές ενέργειες. Για παράδειγμα: “Να συντάξεις εκ νέου ένα ερωτηματολόγιο κατά τον τρόπο που περιγράφεται στο διδακτικό υλικό”. Εκ πρώτης όψεως, δείχνει να είναι μια οδηγία, η οποία όμως δεν είναι ξεκάθαρη, διότι δεν προσδιορίζει τι πρέπει να αποφύγει ο φοιτητής και τι να συμπεριλάβει στο νέο ερωτηματολόγιο που καλείται να συντάξει. Πολύ πιθανόν δε, να επαναλάβει την εργασία με αμφίβολα αποτελέσματα.

### **4) Ασήμαντα /μηδενικά σχόλια**

Πρόκειται για σχόλια που δεν ρωτούν, ούτε διευκρινίζουν ή εξηγούν, ούτε διαψεύδουν ή επιβεβαιώνουν κάτι.

Αυτά τα σχόλια περιλαμβάνουν όλους τους τύπους των μη-γλωσσικών συμβόλων, όπως ερωτηματικά, υπογράμμιση, παρένθεση, θαυμαστικό κλπ. Με αυτά τα σύμβολα δήθεν δηλώνεται ότι η εργασία διαβάστηκε από τον καθηγητή-σύμβουλο, εντούτοις δεν είναι βοηθητικά για το φοιτητή, καθώς δεν μπορεί να τα αποκωδικοποιήσει. Τέτοια σχόλια θα μπορούσαν να γίνουν χρήσιμα, αν για κάθε μη-γλωσσικό σύμβολο δινόταν μία προκαθορισμένη γλωσσική αξία, γνωστή τόσο στον καθηγητή-σύμβουλο, όσο και στο φοιτητή.

### **5) Αρνητικά Σχόλια**

Σχόλια που αναιρούν γεγονότα, έννοιες, εξηγήσεις, διευκρινίσεις, αναλύσεις σε μία γραπτή εργασία. Είναι ίσως τα πιο σημαντικά από όλα τα σχόλια που πρέπει να κάνει ένας καθηγητής-σύμβουλος. Πρόκειται

ουσιαστικά για τις διορθώσεις που χρειάζεται περισσότερο ο φοιτητής. Όπου απαιτείται, θα πρέπει να γίνονται αναφορές σε αριθμό μαθήματος, αριθμό σελίδας κι ενότητας, όπου ενδεχομένως υπάρχει η σωστή απάντηση.

Ο καθηγητής-σύμβουλος θα πρέπει να εξηγήσει γιατί η συγκεκριμένη απάντηση είναι εσφαλμένη και μπορεί να προτείνει γραπτές απαντήσεις, διευκρινίσεις ή παραδείγματα για να ενισχύσει τη θέση του. Για παράδειγμα: “Δε δίνει μία απλή εξήγηση του πώς...”

### **6) Θετικά Σχόλια**

Επιδοκιμάζουν αυτό που έγραψε ο φοιτητής. Για παράδειγμα: “Η θέση σου είναι αποδεκτή και η επεξήγηση του θέματος ικανοποιητική”. Τέτοια σχόλια δείχνουν στον εκπαιδευόμενο ότι η απάντησή του είναι ολοκληρωμένη, αυθεντική ή ακόμη κι εξαιρετική. Συνεπώς, δίνεται μια επιβεβαίωση στο φοιτητή και μια θετική ενίσχυση.

Είναι εντυπωσιακό ότι οι περισσότεροι καθηγητές-σύμβουλοι δεν έχουν καν σκεφτεί να γράψουν τέτοια σχόλια. Ωστόσο, τέτοια σχόλια ενθαρρύνουν το φοιτητή να προχωρήσει και να βελτιώσει την απόδοσή του.

### **7) Επικοινωνιακά Σχόλια**

Για παράδειγμα: “Αντί να δίνεις αρνητικές εξηγήσεις μπορείς να δίνεις θετικές εξηγήσεις” ή “Μπορούσες να συζητήσεις τα θέματα περισσότερο κι επιπλέον να έχεις μιλήσει για τα ακόλουθα θέματα: 1)..., 2)..., και”.

Τέτοιου είδους σχόλια, δεν αναιρούν αυτό που έγραψε ο φοιτητής, ούτε το επιδοκιμάζουν. Αντίθετα, του προτείνουν επικοινωνιακές προτάσεις ως προς το πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η απάντηση. Είναι εξαιρετικά βοηθητικά στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής διδακτικής επικοινωνίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ένα εποικοδομητικό σχόλιο, μαζί με ένα αρνητικό ή ένα θετικό, επαυξάνει την παιδαγωγική χρησιμότητα της απαντητικής επιστολής. Τέτοια σχόλια, όπως και τα θετικά και τα αρνητικά, θα πρέπει να γράφονται στο περιθώριο, δίπλα από τις σχετικές αναφορές στο κείμενο της εργασίας.

### **8) Γενικά Σχόλια**

Έχοντας προσφέρει τα σχόλια σε σχετικά σημεία στον κύριο κορμό του κειμένου της εργασίας, ο καθηγητής-σύμβουλος θα πρέπει να ετοιμάσει ένα γενικό σχόλιο που καλύπτει το σύνολο της εργασίας, με αναφορές σε ποικίλες πλευρές της απάντησης.

Τέτοια σχόλια θα πρέπει να βρίσκονται σε μία ξεχωριστή σελίδα. Μπορούν επίσης να αναφέρονται σε θέματα που δε σχετίζονται αναγκαστικά με τη θεματική ενότητα, όπως σύνταξη, ορθογραφικά λάθη κλπ.

Ωστόσο, η σημαντικότερη λειτουργία των γενικών σχολίων είναι να εξηγήσει στον εκπαιδευόμενο με ποιόν τρόπο προέκυψε η βαθμολογία του. Κάθε φοιτητής θέλει να ξέρει τους βαθμούς του. Άλλωστε, είναι το πρώτο πράγμα που κοιτά στην απαντητική επιστολή και μετά το λόγο πίσω από αυτό το βαθμό, είτε είναι 10, είτε είναι 5 η τελική του βαθμολογία. Για παράδειγμα: *“Προσέγγισες πολύ συστηματικά τα ζητούμενα κι εφάρμοσες αποτελεσματική την χ προσέγγιση στην πράξη...”*

### **9) Προσωπικά σχόλια**

Είδαμε ότι στην εκπαίδευση από απόσταση ο φοιτητής συχνά αισθάνεται “απομονωμένος”, καθώς δεν έχει την δυνατότητα να αξιολογήσει την πρόοδο του σε σύγκριση με τους συμφοιτητές του.

Ένας καθηγητής-σύμβουλος που θέλει να έχει επικοινωνία με τους φοιτητές του σε ένα προσωπικό επίπεδο, χρειάζεται να έχει επιπλέον τα ακόλουθα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά:

- Μεγάλη υπομονή, καθώς κι αίσθηση της κατάλληλης τοποθέτησης των προσωπικών σχολίων.
- Ένα συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής κουλτούρας, ώστε να καταφέρνει να διατυπώνει ακαδημαϊκά σχόλια, οδηγίες και υποδείξεις, αλλά ταυτόχρονα να είναι οικείος προς τον φοιτητή.

Για παράδειγμα: “Ναι, αυτό είναι κάτι που οι περισσότεροι φοιτητές έγραψαν ως προς...” ή “Η απάντησή σου είναι εύστοχη. Στην πραγματικότητα, δε θα μπορούσα να σκεφτώ καλύτερη απάντηση.”

Στους 9 αυτούς τύπους σχολίων, οι πρώτοι 5 θα λέγαμε ότι κινούνται σε “μη-διδασκτικό επίπεδο” και οι τελευταίοι 4 σε “διδασκτικό επίπεδο”.

Στη συνέχεια ακολουθούν πραγματικά παραδείγματα, τόσο κακής πρακτικής κατά τη διόρθωση Γ.Ε., όσο και καλής.

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Μία φοιτήτρια λαμβάνει 25 ημέρες μετά την υποβολή της εργασίας της μία επιστολή από την Κ.Σ. με το εξής σχόλιο: “Πολύ καλή η εργασία σας. Ωραίος τίτλος! Αξιολογείται με 5 (πέντε). [Σημείωση: το Παράδειγμα είναι πραγματικό!].

#### **ΣΧΟΛΙΟ:**

Σύμφωνα με τον Κανονισμό Σπουδών του Ε.Α.Π., “ο Κ.Σ. θα πρέπει **εντός 15 ημερών από την καταληκτική ημερομηνία παραλαβής κάθε Γ.Ε. να στέλνει συμπληρωμένο με τη βαθμολογία της Γ.Ε. το Ενιαίο Έντυπο Υποβολής κι Αξιολόγησης Γ.Ε.** και να κρατάει αντίγραφο για το αρχείο του”.

Ωστόσο, είναι εμφανές ότι το παραπάνω σχόλιο του Παραδείγματος Κακής Πρακτικής, δεν ανταποκρίνεται ούτε στις βασικές υποχρεώσεις του Κ.Σ., καθώς, σύμφωνα πάντα με τον Κανονισμό Σπουδών, θα πρέπει “να κάνει τις διορθώσεις πάνω στο γραπτό, ώστε να βοηθά τους φοιτητές να βελτιώσουν την κατανόησή τους για τα θέματα. **Ο αναλυτικός σχολιασμός είτε πάνω στο γραπτό, είτε σε ξεχωριστή σελίδα είναι υποχρέωση του μέλους ΣΕΠ** καθότι, πέραν των άλλων, κάνει άμεση και δυνατή την τεκμηρίωση της βαθμολογίας”.



Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα και με το Φάκελο Αυτομόρφωσης Μελών ΣΕΠ του Ε.Α.Π. (2001), κάθε Κ.Σ. θα πρέπει να εξετάζει τα σχόλια που συντάσσει στο πλαίσιο αξιολόγησης μίας Γ.Ε. με βάση τα ακόλουθα ενδεικτικά κριτήρια:

- Επισημαίνονται τα θετικά σημεία κάθε εργασίας;
- Αναδεικνύονται και επισημαίνονται με σαφήνεια οι ελλείψεις και τα λάθη των φοιτητών;
- Η αξιολόγηση κάθε εργασίας γίνεται με αναφορές στο διδακτικό υλικό;
- Δίνεται σε κάθε φοιτητή ανατροφοδότηση (σχόλια που υποβοηθούν στην κατανόηση του αντικειμένου, συμπληρωματικές πηγές ή αναφορές, επιστημονικές υποδείξεις κ.ά.);
- Υπάρχει η διάσταση της ενθάρρυνσης/εμπύχωσης/υποστήριξης κάθε φοιτητή;

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΚΑΛΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Φτάνοντας προς την ολοκλήρωση του κεφαλαίου “Οι Γραπτές Εργασίες στην εξΑΕ” κρίνεται χρήσιμο να δοθεί ένα συγκεκριμένο παράδειγμα διόρθωσης μίας Γ.Ε. που προέρχεται από την ΕΚΠ65. Η εκφώνηση της γραπτής εργασίας είχε ως εξής:

Διαβάστε με προσοχή το παρακάτω κείμενο που προέρχεται από ένα αδημοσίευτο κείμενο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

*“Είναι μεγάλο λάθος να δούμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποσπασματικά και ανεξάρτητα από άλλα επιστημονικά πεδία ή επιστημονικούς κλάδους. Όπως ακριβώς η ερμηνεία και η κατανόηση της συμβατικής εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών αναφέρονται και συγγενεύουν με μια σειρά από άλλα επιστημονικά πεδία, έτσι και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το ότι είναι “εξ αποστάσεως” δεν την νομιμοποιεί ως κάτι διαφορετικό από τη συμβατική. Εξακολουθεί να είναι βασικό μέρος της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που την καθορίζουν σε όλες τις φάσεις των εφαρμογών της. Η διαφορά είναι ότι με την έννοια “εξ αποστάσεως” προστίθενται ορισμένα νέα στοιχεία που θα πρέπει να προσδιοριστούν με προσοχή και να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις*

και τις προϋποθέσεις οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχήματος που λειτουργεί από απόσταση”.

Αφού είστε σίγουροι ότι έχετε κατανοήσει το κείμενο αυτό και από αυτά που έχετε μελετήσει, γράψτε μια εργασία έως 1500 λέξεις. Θα πρέπει να **αναπτύξετε** και να **αναλύσετε** αυτό που αναφέρει το δεύτερο μέρος της παραπάνω παραγράφου, δηλαδή: όλα εκείνα τα στοιχεία που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών, αλλά ταυτόχρονα να συζητήσετε τα νέα στοιχεία που προστίθενται και θα πρέπει να προσδιοριστούν με προσοχή και να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχήματος που λειτουργεί από απόσταση. Με άλλα λόγια: συζητήστε την παραπάνω παράγραφο.”

Στο Παράδειγμα αυτό θα παρουσιάσουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα της εργασίας του φοιτητή κ. Κ (με μαύρα γράμματα) με τα αντίστοιχα σχόλια (τα οποία στην πλειοψηφία τους είναι **εποικοδομητικά**) που ανέπτυξε ο καθηγητής-Σύμβουλος (τα οποία βρίσκονται εντός παρένθεσης με **καστανά γράμματα**).

Ο φοιτητής γράφει στην εργασία του...

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί κατά κύριο λόγο μια μορφή εκπαίδευσης, η οποία έχει ως βασικό στόχο, όπως και η παραδοσιακή εκπαίδευση αλλά και κάθε μορφή εκπαίδευσης, να διαπαιδαγωγήσει και να προσφέρει γνώσεις στους διδασκόμενους.

Είναι φυσικό, λοιπόν, να συνδέεται με διάφορα επιστημονικά πεδία ή κλάδους με τους οποίους συνδέεται και η παραδοσιακή εκπαίδευση, π.χ. φυσική, χημεία, μαθηματικά, φιλολογία, ξένες γλώσσες κ.ά.

Ο καθηγητής - σύμβουλος σχολιάζει εντός παρένθεσης...

**(Το αντίστοιχο σημείο του άρθρου, αναφέρεται όχι τόσο στα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά περισσότερο στις επιδράσεις που δέχεται, για παράδειγμα από την κοινωνιολογία, τη ψυχολογία κλπ προκειμένου να διαμορφώσει το πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσει αποτελεσματικότερα.)**

### Ο φοιτητής γράφει στην εργασία του...

Εξάλλου, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως στη χώρα μας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εισήχθη ως ένα δομημένο σύστημα παιδαγωγικών αντιλήψεων και άρχισε να δίνει απαντήσεις σε καίρια παιδαγωγικά ερωτήματα σχετικά με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την αξιολόγηση, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπως την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων, το ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού **(αυτά όλα τα σημεία που εδώ να αναφέρετε επιγραμματικά θα έπρεπε να τα αναπτύξετε πιο αναλυτικά ως προς τι συμβαίνει για κάθε ένα από αυτά τόσο στη συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση).**

### Ο φοιτητής γράφει στην εργασία του...

Επιπλέον, κατά την εκπαίδευση από απόσταση διαφοροποιείται και ο ρόλος του διδάσκοντα. Ο διδάσκων, ο οποίος δεν έρχεται σε άμεση, καθημερινή επαφή με το φοιτητή, αποκτά δευτερεύοντα ρόλο **(Εδώ υπάρχει μία παρερμηνεία. Δηλαδή, ο ρόλος του διδάσκοντος εξακολουθεί να είναι σημαντικός, μόνο που διαφοροποιείται και μάλιστα, γίνεται και πιο σύνθετος, ακριβώς για να μπορέσει ακόμη κι εξ αποστάσεως να υποστηρίξει, να ενθαρρύνει, να συμβουλευσει το φοιτητή, να έχει τελικά μια πολυμορφική παρουσία –πέρα της φυσικής. Η διαφοροποίηση επομένως, δεν σημαίνει υποβάθμιση του ρόλου του, ώστε να θεωρηθεί δευτερεύων.)**

### Ο φοιτητής γράφει στην εργασία του...

Πράγματι, τα περισσότερα συστήματα ανοικτής εκπαίδευσης, όπως και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο (**ενωσίτε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο**), χρησιμοποιούν την εκπαίδευση από απόσταση, αφού η συμβατική εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες της ανοικτής εκπαίδευσης (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1999, σ. 62).» **Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει μία ασάφεια στην πρόταση, ειδικά στο δεύτερο σκέλος της «αφού...». Είναι γεγονός ότι τα ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, ωστόσο η πρότασή σας περιπλέκεται νοηματικά -όπως προανέφερα- μετά το «αφού...». Χρειάζεται επομένως μία μεγαλύτερη προσοχή στη σύνθεση των νοημάτων με τρόπο απλό και κυρίως, όπως σας είχα προτείνει σε προηγούμενη επιστολή μου, με μικρές προτάσεις λόγου. Με αυτό τον τρόπο το κείμενό σας -και τα νοήματα που θέλετε μέσα από αυτό να περάσετε- γίνονται πιο συγκεκριμένα και ξεκάθαρα.)**

### Ο φοιτητής γράφει στην εργασία του...

Παρά το γεγονός όμως ότι ο σπουδαστής βρίσκεται απομακρυσμένος από τον καθηγητή του βρίσκεται σε συνεχή επαφή μαζί του, καθοδηγείται και εμπυχώνεται από αυτόν μέσω κάποιας μορφής επικοινωνίας μαζί του. **(Εδώ, ο αναγνώστης περιμένει αμέσως μετά να επεξηγήσετε τι είδους μορφές επικοινωνίας είναι διαθέσιμες σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Εσείς όμως δημιουργείτε εδώ μία ασάφεια, καθώς την εξήγηση σε αυτό το θέμα τη δίνετε δύο σελίδες παρακάτω, όπου σε μία παράγραφο καταγράφετε τις μορφές επικοινωνίας διδάσκοντος και διδασκόμενου.)**

### Ο φοιτητής γράφει στην εργασία του...

#### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Κακαβάκης, Δ., χ.χ., *Ανοικτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [www.epyna.gr/~agialama/synedrio\\_syros\\_3/ksenwn\\_glwsswn\\_epimorfosi/kavakis423\\_429.pdf](http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_3/ksenwn_glwsswn_epimorfosi/kavakis423_429.pdf)

Ματραλής, Χ. & Λυκουργιώτης, Α. (1999), «Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά εργαλεία και μέθοδοι» στο Δ. Βεργίδη, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, Χ. Ματραλής, *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τομ. Α': *Θεσμοί και Λειτουργίες*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Ρες, Γ., χ.χ., *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια ευέλικτη, πολυμορφική, «μαθητοκεντρική» επιλογή*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [www.cpe.gr/periodiko/res4.pdf](http://www.cpe.gr/periodiko/res4.pdf)

**(Οι βιβλιογραφικές σας αναφορές δεν ακολουθούν το απαιτούμενο σύστημα APA, στο οποίο πρέπει να ασκηθείτε γιατί -όπως σας έχω πει- θα το συναντήσετε μπροστά σας όντας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, έως και τη διπλωματική σας εργασία. Η βιβλιογραφία σας όμως κι επί της ουσίας είναι πολύ περιορισμένη, ενώ στην πλειοψηφία της δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστη.)**

Ωστόσο, πέρα από τα επιμέρους σχόλια που βρίσκονται στη ροή του κειμένου της εργασίας του φοιτητή, ο καθηγητής-Σύμβουλος συντάσσει και μία επιστολή, η οποία για το Παράδειγμά μας εμπλουτίζεται με επεξηγηματικά προς εσάς σχόλια, στο δεξί περιθώριο της σελίδας:

Αγαπητέ κύριε Κ,

Μελέτησα την εργασία σας για την οποία όπως μου είπατε και στην τηλεφωνική μας επικοινωνία πιεστήκατε για να την εκπονήσετε.

Είναι φανερό ότι προσπαθήσατε να συνθέσετε τα δεδομένα σας, τα οποία σε γενικές γραμμές ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Υπάρχουν όμως κάποια σημεία στην εργασία σας που δείχνουν ότι υπάρχουν ορισμένες παρερμηνείες από πλευράς σας, ως προς τον τρόπο που λειτουργεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γι' αυτό και είμαστε εδώ για να τα συζητήσουμε.

Θετικό Σχόλιο/επιβράβευση

Ενθάρρυνση

Πιο συγκεκριμένα, στις σελίδες 3-4 της εργασίας σας αναφέρετε ότι:

*“Είναι φυσικό, λοιπόν, να συνδέεται (η εξ αποστάσεως εκπαίδευση) με διάφορα επιστημονικά πεδία ή κλάδους με τους οποίους συνδέεται και η παραδοσιακή εκπαίδευση, π.χ. φυσική, χημεία, μαθηματικά, φιλολογία, ξένες γλώσσες κ.ά.”*

Σαφήνεια μέσα από την παράθεση συγκεκριμένων αυτολεξεί χωρίων της εργασίας του φοιτητή.

Ωστόσο, το αντίστοιχο σημείο του άρθρου, αναφέρεται όχι τόσο στα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά περισσότερο στις επιδράσεις που δέχεται, για παράδειγμα από την κοινωνιολογία, τη ψυχολογία, τις επιστήμες της αγωγής κι άλλες επιστήμες, προκειμένου να διαμορφώσει το πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσει αποτελεσματικότερα –όπως στη συνέχεια ορίζετε κι εσείς ο ίδιος την αποτελεσματικότητα.

Επεξήγηση

Στη σελίδα 4, αναφέρετε:

*“Εξάλλου, είναι σημαντικό να τονίσουμε πως στη χώρα μας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εισήχθη ως ένα δομημένο σύστημα παιδαγωγικών αντιλήψεων και άρχισε να δίνει απαντήσεις σε καιρία παιδαγωγικά ερωτήματα σχετικά με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την αξιολόγηση, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, όπως την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών τεχνικών και μεθόδων, την χρήση*

κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων, το ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού”

Αυτά όλα τα εύστοχα σημεία που εδώ αναφέρετε επιγραμματικά, θα έπρεπε να τα αναπτύξετε πιο αναλυτικά ως προς τι συμβαίνει -για κάθε ένα από αυτά- τόσο στη συμβατική όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θα έπρεπε, δηλαδή, να είναι ακόμη πιο εμφαντική και τεκμηριωμένη η τοποθέτησή σας ως προς αυτά τα στοιχεία.

Επισήμανση θετικού σημείου Γ.Ε.

Αναλυτικά προτείνεται η εναλλακτική προσέγγιση

Στη σελίδα 6 αναφέρετε:

“Ο διδάσκων, ο οποίος δεν έρχεται σε άμεση, καθημερινή επαφή με το φοιτητή, αποκτά δευτερεύοντα ρόλο”

Εδώ υπάρχει μία παρερμηνεία. Δηλαδή, ο ρόλος του διδάσκοντος εξακολουθεί να είναι σημαντικός μόνο που διαφοροποιείται και μάλιστα γίνεται και πιο σύνθετος, ακριβώς για να μπορέσει ακόμη κι εξ αποστάσεως να υποστηρίξει, να ενθαρρύνει, να συμβουλευτεί το φοιτητή, να έχει τελικά μια πολυμορφική παρουσία –πέρα της φυσικής. Η διαφοροποίηση επομένως δεν σημαίνει υποβάθμιση του ρόλου του, ώστε να θεωρηθεί δευτερεύων.

Διδακτικό Σχόλιο

Στη σελίδα 8 διαβάζω:

“Πράγματι, τα περισσότερα συστήματα ανοικτής εκπαίδευσης, όπως και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο **(εννοείτε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο;)**, χρησιμοποιούν την εκπαίδευση από απόσταση, αφού η συμβατική εκπαίδευση αδυνατεί να καλύψει τις ανάγκες της ανοικτής εκπαίδευσης(Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1999,σ. 62).”

Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει μία ασάφεια στην πρόταση, ειδικά στο δεύτερο σκέλος της “αφού...”. Είναι γεγονός ότι τα ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως μεθοδολογία, ωστόσο η πρότασή σας περιπλέκεται νοηματικά -όπως προανέφερα- μετά το “αφού...”. Χρειάζεται επομένως μία μεγαλύτερη προσοχή στη σύνθεση των νοημάτων με τρόπο απλό και κυρίως, όπως σας είχα προτείνει σε προηγούμενη επιστολή μου, με μικρές προτάσεις λόγου. Με αυτό τον τρόπο το κείμενό σας -και τα νοήματα που θέλετε μέσα από αυτό να περάσετε- γίνονται πιο συγκεκριμένα και ξεκάθαρα.

Αναγνωρίζουμε κάθε θετικό, δεν απορρίπτουμε τελείως τη θέση του φοιτητη, αλλά τη διορθώνουμε.

Συνδέουμε με προηγούμενα σημεία που ήδη επισήμανε ο Κ.Σ. στο φοιτητή.

Γενικότερα, η εργασία σας από άποψη περιεχομένου εντοπίζει τα κυριότερα σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά δε συζητά επαρκώς το τι συμβαίνει στη συμβατική εκπαίδευση. Κάποια πράγματα δεν είναι ξεκάθαρα αλλά τα αφήνετε να εννοηθούν. Θα πρέπει όμως να έχετε κατά νου ότι το κείμενό σας πρέπει να είναι σαφές ακόμη και σε έναν αναγνώστη που δεν είναι ειδήμων στο αντικείμενο που πραγματεύεστε.

Συνθέτει ο Κ.Σ. τα σχόλιά του.

Χρειάζεται ακόμη να δομείτε καλύτερα τις έννοιες και τα θέματά σας και να μην πετάγεστε από το ένα θέμα στο άλλο. Για παράδειγμα, στη σελίδα 5 γράφετε:

Η χρήση συγκεκριμένου παραδείγματος κατά το σχολιασμό της Γ.Ε. επιδιώκει την επικέντρωση της προσοχής του φοιτητή και τεκμηριώνει κατά μια έννοια το σχόλιο του Κ.Σ.

“Παρά το γεγονός όμως ότι ο σπουδαστής βρίσκεται απομακρυσμένος από τον καθηγητή του βρίσκεται σε συνεχή επαφή μαζί του, καθοδηγείται και εμπυχώνεται από αυτόν μέσω κάποιας μορφής επικοινωνίας μαζί του”

Εδώ, ο αναγνώστης περιμένει αμέσως μετά να επεξηγήσετε τι είδους μορφές επικοινωνίας είναι διαθέσιμες σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Εσείς όμως δημιουργείτε εδώ μία ασάφεια, καθώς την εξήγηση σε αυτό το θέμα τη δίνετε δύο σελίδες παρακάτω, όπου σε μία παράγραφο καταγράφετε τις μορφές επικοινωνίας διδάσκοντος και διδασκόμενου.

Ο Κ.Σ. μπαίνει στη θέση ενός οποιοδήποτε αναγνώστη αυτής της Γ.Ε.

Όσο για τις βιβλιογραφικές σας αναφορές αυτές δεν ακολουθούν το απαιτούμενο σύστημα APA, στο οποίο πρέπει να ασκηθείτε γιατί -όπως σας έχω πει- θα το συναντήσετε μπροστά σας όντας σε μεταπτυχιακό επίπεδο, έως και τη διπλωματική σας εργασία. Η βιβλιογραφία σας όμως κι επί της ουσίας είναι πολύ περιορισμένη ενώ στην πλειοψηφία της δεν είναι ιδιαίτερα αξιόπιστη.

Σχόλιο που αφορά σε ένα θέμα που δε σχετίζεται αποκλειστικά κι άμεσα με τη Θ.Ε., αλλά με βασικές προδιαγραφές της ακαδημαϊκής γραφής.

Επανέρχεται ο Κ.Σ. σε προηγούμενα σχετικά σχόλια.

Αντιλαμβάνομαι ότι αυτή είναι η πρώτη σας εργασία για την οποία αφιερώσατε κάποιο χρόνο για να ολοκληρώσετε. Υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης ακόμη και στα στοιχεία που θα πρέπει από εδώ και πέρα να συμπεριλαμβάνετε σε κάθε ακαδημαϊκής μορφής εργασία σας, όπως για παράδειγμα, να θυμάστε να διαμορφώνετε έναν αντιπροσωπευτικό κι εύστοχο Τίτλο.

Αναγνώριση της προσπάθειας, ώστε να ειπωθεί κάτι καλό και να μην αποθαρρυνθεί τελείως ο φοιτητής.

Για πρώτη λοιπόν εργασία, και με όλα αυτά τα περιθώρια βελτίωσης που πιστεύω ότι θα πετύχετε καλύτερα από εδώ και πέρα σε επίπεδο:

- σαφήνειας,
- τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας,
- αξιοποίησης έγκυρης και πρόσθετης βιβλιογραφίας –πέραν του υλικού της ΕΚΠ65- και
- τήρησης των προδιαγραφών ακαδημαϊκής γραφής και συστήματος APA,

Συνοψίζει ουσιαστικά τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης μιας Γ.Ε.

η βαθμολογία που αντιπροσωπεύει το συγκεκριμένο επίπεδο της πρώτης εργασίας είναι το .... (...). Πραγματικά, θα ήθελα να ξαναδείτε κριτικά την εργασία σας και μόνος σας, υπό το πρίσμα των προαναφερθέντων παρατηρήσεών μου, και να εντοπίσετε κι εσείς τα σημεία που τώρα, πιο ήρεμα και χωρίς πίεση θα μπορούσατε να συνθέσετε καλύτερα, να συμπληρώσετε ή να αναπτύξετε περισσότερο. Μίας τέτοιας μορφής αυτό-αξιολόγηση και αναστοχασμού, θα σας βοηθήσει να προσεγγίσετε καλύτερα και πιο μεθοδικά την επόμενη εργασία σας, για την οποία θα είμαι επίσης στη διάθεσή σας να συζητήσουμε σε επίπεδο προσχεδιασμού της.

Πρόταση για αναστοχαστική προσέγγιση της Γ.Ε. από πλευράς φοιτητή, με στόχο να προάγει τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Καλή δύναμη σας εύχομαι για τη συνέχεια, χωρίς πίεση. Και να θυμάστε ότι ακριβώς επειδή είχατε αρκετό χρόνο μπροστά σας έως την τελική ημερομηνία παράδοσης της εργασίας, θα μπορούσατε να την αφήσετε για λίγο στην άκρη, χωρίς να ασχοληθείτε καθόλου μαζί της για 2-3 μέρες, κι έπειτα με φρέσκο μάτι να την ξαναελέγχατε. Αυτή η απόσταση πάντα βοηθά, γιατί όσο κοιτάμε ένα κείμενο, πέρα του ότι "μπουχτίζουμε" και θέλουμε να το ξεφορτωθούμε –καθώς δεν είναι και το μοναδικό πράγμα που μας απασχολεί στη ζωή μας- συνηθίζουμε τις αδυναμίες του και δεν μπορούμε να τις εντοπίσουμε.

Είναι σημαντικό να δηλώνει με ειλικρίνεια ο Κ.Σ. την ανοικτότητά του και τη διαθεσιμότητά του για επίλυση περαιτέρω αποριών ή διευκρινίσεων.

Με εκτίμηση,

η καθηγήτρια-σύμβουλός σας

Κ.Σ.

Παράδειγμα καλής πρακτικής για συζήτηση της Γ.Ε. πριν την τελική ανάπτυξη και υποβολή της.

Μια εμπειρική, χρηστική οδηγία.



---

## 7.2 ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΜΕΣΩ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Όπως φάνηκε κι από τα Παραδείγματα, η ανατροφοδότηση μίας Γ.Ε. περιλαμβάνει τη βαθμολόγηση, αλλά κυρίως το σχολιασμό της. Κι εδώ εγείρεται το εξής ερώτημα: “Πώς θα πετύχω να δώσω βοηθητικά σχόλια στον φοιτητή όταν διορθώνω την Γ.Ε. του;”

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα μπορεί να υποδειχθεί από τις εξής πρακτικές συμβουλές:

- Όταν σχολιάζεις μία εργασία, να απευθύνεσαι προσωπικά στο φοιτητή.
- Υπογράμμισε κι επαίνεσε τα δυνατά στοιχεία της εργασίας του φοιτητή.
- Οι αδυναμίες που εμφανίζει η εργασία θα πρέπει να χειρίζονται με ευαισθησία κι όσο πιο εποικοδομητικά γίνεται. Μην ξεχνάς ότι βασική αρχή είναι να αντιμετωπίζεις το φοιτητή με **σεβασμό**.
- Αναγνώρισε το χρόνο και την προσπάθεια που κατέβαλλε ο φοιτητής για την εκπόνηση της εργασίας, όσο καλό κι αν είναι το αποτέλεσμα.
- Στα σχόλιά σου πρέπει να δείξεις ότι έχεις μελετήσει την εργασία του. Προσπάθησε έτσι να ανοίξεις ένα διάλογο με το φοιτητή διατυπώνοντας ακόμη κι ερωτήματα επί της εργασίας του.
- Μπορείς να θέσεις κάποια υποθετικά ερωτήματα, κυρίως όταν θέλεις να παρουσιάσεις μία νέα ιδέα ή έννοια.
- Σχολίασε τη σχετικότητα και καταλληλότητα του περιεχομένου και της προσέγγισης που επέλεξε ο φοιτητής στην απάντηση της Γ.Ε.
- Σχολίασε τα λάθη.
- Ενθάρρυνε το φοιτητή σου να ελέγξει την εργασία του και να κάνει τις δικές του διορθώσεις.

- Μην ξεχνάς να χρησιμοποιείς την ανατροφοδότηση για να διδάξεις στο φοιτητή σου και κάτι που δεν έχει διδαχθεί στο υλικό του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι μπορείς να επισημαίνεις στοιχεία απαραίτητα σε μία ακαδημαϊκή εργασία, είτε αφορούν στη δομή, είτε αφορούν στη μορφή.
- Μπορείς να ενημερώνεις το φοιτητή για τη βαρύτητα των κριτηρίων αξιολόγησης σε κάθε Γ.Ε. Για παράδειγμα, με ποσοστό επί τις εκατό να υπογραμμίζεις τη βαρύτητα κάθε κριτηρίου αξιολόγησης, ώστε να τεκμηριώνεται ακόμη καλύτερα η βαθμολογία που έλαβε ο φοιτητής.

#### **ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ:**

Σε γραπτή εργασία με θέμα το σχεδιασμό επί χάρτου μία αξιολόγησης μίας Ο.Σ.Σ. στο Ε.Α.Π., ο Κ.Σ. προσδιόρισε τα εξής κριτήρια αξιολόγησης με την αντίστοιχη βαρύτητα για το καθένα, την οποία κατέγραψε εντός παρένθεσης:

*"...Πιο αναλυτικά, και σύμφωνα με τα ζητούμενα της εργασίας, χρειάστηκε να καταγράψετε:*

1. Το **σκοπό** και τους **αντικειμενικούς στόχους** της αξιολόγησης (15%).
2. Το **θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης σχετικά με το ρόλο του διδάσκοντα** ως προς τις αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (20%).
3. Τους **άξονες** και τα **κριτήρια** (περίπου πέντε σε κάθε άξονα) της αξιολόγησης, **αιτιολογώντας τις επιλογές σας με βάση το θεωρητικό πλαίσιο** (25%).
4. Τις **κλίμακες μέτρησης** για τα κριτήρια αξιολόγησης (10%).
5. Τη **μεθοδολογική προσέγγιση** με την οποία θα διεξαχθεί η αξιολόγηση (10%).
6. Τις **πηγές** και τα **μέσα συλλογής δεδομένων** (5%).
7. Τις παραπομπές κι αναφορές σύμφωνα με το σύστημα APA (15%)."

- Είναι σημαντικό η εργασία να βαθμολογείται όσο πιο σύντομα γίνεται από την ημέρα παραλαβής της.

---

## ΣΥΝΟΨΗ

Φτάσαμε στο τέλος αυτής της ενότητας. Είδαμε ότι οι γραπτές εργασίες των από απόσταση φοιτητών συνιστούν ένα διδακτικό εργαλείο που τους υποστηρίζει και τους ενθαρρύνει. Από τη στιγμή που οι γραπτές εργασίες σχεδιάζονται για να αξιολογούν τους φοιτητές ως προς το βαθμό εμπέδωσης του υλικού, αυτομάτως μετατρέπονται στη μεγαλύτερη πηγή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η διόρθωση μίας Γ.Ε. μπορεί να εντοπίσει λάθη, παρανοήσεις και κατ' επέκταση να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο πώς να τα διορθώσει. Είναι, επίσης, πολύ σημαντικό να αναγνωρίζονται τα δυνατά σημεία των Γ.Ε., καθώς μέσα από την επιβράβευση της προσπάθειας του εκπαιδευομένου τον κινητοποιούμε, ώστε να συνεχίσει τη μελέτη του. Ακόμη κι αν δεν μπορούμε να επισημάνουμε ένα θετικό στοιχείο, ας αναγνωρίσουμε το χρόνο και την προσπάθεια που κατέβαλε για την εκπόνηση της Γ.Ε.

Εφόσον εργαστήκατε συστηματικά με την παρούσα ενότητα και τα παράλληλα κείμενα, εκπονήσατε τις δραστηριότητες, συζητήσατε σχετικά ζητήματα με τους συναδέλφους και μοιραστήκατε την εμπειρία σας από τη διόρθωση Γ.Ε. αναστοχαζόμενοι θετικά κι αρνητικά σχετικά παραδείγματα, είναι σίγουρο ότι η εμπλοκή σας σε αυτή την ενότητα είναι αποτελεσματική και σας οδηγεί σε ακόμη πιο αβίαστη κι εποικοδομητική αξιολόγηση Γ.Ε.

Ευχόμαστε κάθε επιτυχία στις μελλοντικές διορθώσεις των Γ.Ε. σας!

---

## **ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ**

**Race, P. (1999). Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Στο βιβλίο αυτό, κι ειδικά στο κεφάλαιο 6 (σσ. 163 -181) με τίτλο “Γραπτές εργασίες που αξιολογεί ο διδάσκων”, εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιούνται οι γραπτές εργασίες και κυρίως, γίνεται συζήτηση με βάση παραδείγματα γραπτών εργασιών, προκειμένου οι φοιτητές να λαμβάνουν τη μεγαλύτερη δυνατή ωφέλεια από την αξιολόγησή τους σε αυτές.

**Northedge, A. (2001). Οδηγός για τον σπουδαστή. Αθήνα: Μεταίχμιο.**

Το βιβλίο αυτό απευθύνεται κυρίως σε φοιτητές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως άλλωστε δηλώνει κι ο τίτλος του. Ωστόσο, στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο (σσ. 197-244) με τίτλο “Πώς να γράφετε εργασίες” ο καθηγητής-σύμβουλος μπορεί να εντοπίσει χρήσιμες πρακτικές οδηγίες εκπόνησης γραπτών εργασιών που θα τον διευκολύνουν, τόσο στην αξιολόγηση και κατάλληλη ανάπτυξη της ανατροφοδότησής του προς τους φοιτητές, όσο και στην παροχή συγκεκριμένων οδηγιών προς τους φοιτητές του για την αποτελεσματικότερη σύνταξη των εργασιών τους.

---

## **ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Ε.Α.Π. (1999). *Κανονισμοί Σπουδών. Διόρθωση & Αποστολή Γ.Ε.* Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Μονάδα Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης (2001). *Φάκελος Αυτομόρφωσης Μελών ΣΕΠ.* Ε.Α.Π.: Πάτρα.

Σιαμπλής, Σ. (2010). *Ο κριτικός σχολιασμός των Γραπτών Εργασιών ως διδακτικό εργαλείο στην εξΑε. Διπλωματική διατριβή.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Morgan, C. & O'Reilly, M. (1999). *Assessing open and distance learners.* London: Open University.

Race, P.(1998). *500 tips for open and flexible learning.* London: Routledge.

---

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

### **Κείμενο 1:** Feedback on Assignments in Distance Education

24th Annual Conference on Distance Teaching & Learning For more resources: <http://www.uwex.edu/disted/conference>

Dr. Frédérique Wion Researcher GREFAD Télé-université de l'UQAM (Quebec) Canada

### **Statement of the Problem**

Tutor's feedback on assignments is an important issue in distance education: Cole, Coats and Lentell (1986) highlighted the «student's hopes for helpful tutors' attitudes, for having their work treated with respect», for reading explanations, justifications regarding the attributed grade, and suggestions for improvement; Price (1997) considered that «feedback may facilitate critical thinking, prompt and challenge students, and respond to the affective aspects of learning»; Thorpe (2000) reported a «feeling of deflation» experienced by students receiving no feedback; Ivanic & Rimmershaw (2000) described similar feelings among those receiving only grades without any suggestion of improvement; Van den Boom, Paas, Van Merriënboer and Van Gogh (2004, cited by Brown, 2007) believed that «the quality of a student's reflection is influenced by factors like external feedback». Finally, all these authors revealed that feedback on assignments may nurture several levels of learning support such as affective, cognitive, metacognitive, motivational, and social levels which matter in distance education according to Deschênes and Lebel (1994), Dionne et al. (1999), Deschênes, Gagné, Bilodeau and Dallaire (2001), Gagné, Deschênes, Bourdages, Bilodeau and Dallaire (2002). Feedback on assignments may also be appropriate to the learner's developmental level and may follow learner-centered psychological principles (American Psychological Association [APA], 1997, 2002). The point is: how can a supportive feedback on assignments be defined and described? We analyze and attempt to work out the question in this paper. Firstly, we provide a definition of a supportive feedback. Secondly, we describe two components of written feedbacks: the style and the type of the provided learning support. We extend Blanchet's work on styles (1985). We give examples of feedbacks we received as a former distance student, and other ones based on the literature. Our purpose is not to prescribe a feedback formula. We describe and analyze what could be a supportive feedback on assignments: the suggested framework may be useful for researches on written feedbacks, whatever the medium used in the communication process,

or the type of distance courses involved (self-paced, group-based, Web-based or correspondence courses): online interactivity may be fruitfully used to enhance assignment development and feedback in distance education (Macdonald, 2001) and in Web-based education (Bonk & Dennen, 2003).

### **Supportive Feedback on Assignments in Distance Education**

We define a feedback as supportive each time (a) it supports both the learner (as a person with needs, aspirations, and expectations) and the learning process, (b) it provides the learner with opportunities to reflect on his/her own work regarding at least seven perspectives (affective, cognitive, developmental, metacognitive, motivational, psychomotor, and social), (c) it provides the learner with meaningful opportunities to develop himself/herself and to redirect his/her own development toward his/her personal training goals.

### **Styles of Feedback on Assignments in Distance Education**

When you write to your student, you may choose among different styles: declarative, interrogative (or questioning), or reiterative ones depending on the aim you want to achieve in the learning process. Each style has a function in the feedback communication process. Each time you write a sentence, you have to be aware of the consequences for your student: it's the very difficult part of the feedback process offered at a distance because you cannot see your student and don't want to hurt or discourage him/her. On the other hand, you desire the student's development regarding the previously established training objectives. So, we would suggest that you may think twice before writing: be aware of what may disrupt the trusting relationship you have been involved in with your student. Let us detail now the following styles.

**Declarative style.** The style is declarative when you use declarative verbs (e.g. «I think, I consider, I believe, I approve...»). It authorizes the writer to show his/her position to the student about the assignment. Each time you tell the student «Here is how I consider your work», you use a declarative style (Blanchet, 1985). Your position may be the same as the student's one, or not. By putting your point of view under the student's consideration, you guide him/her to exit from his/her own position when different. You may reopen the dialogue if you have been able to previously create a trusting relationship: a dialogue is considered as «positive interactions with value placed on the synergistic nature of the parties involved» (Moore, 1993). Here are two examples:

- «I agree with the arguments you have used in the first part of your work ...». - «I think that your results may be better explained in the third

part of your work because [explanations]...»).

Here, the writer makes known his/her position to the student about the rhetoric of the essay. But, he/she might give other explanations to the student: he can use the reiterative style, in order to help the student to deeply reflect on his/her own work and for a better understanding.

**Reiterative style.** The style is reiterative when you repeat, or reflect, the student's point of view or a student's assignment content (e.g. «In your work, you told that ...; the sentence that you wrote means ...»). It authorizes the writer to take something of the assignment content and to reformulate it in order to reflect on a skill or an attitude, for example. Each time you tell the student «Here is what I take from what you have given to me in your work», you use a reiterative style (Blanchet, 1985). By reformulating, or repeating what seems to be important, you are able to reflect on the learner or the learning process (APA, 1997, 2002). Here are two examples:

- «You have used in the first part of your work three theoretical frameworks which seem very useful for explaining the results you have obtained». - «You have here adopted a new three-steps strategy».

The writer reflects the student's assignment content in a manner which may be convenient for the student. He/she tries to help the learner linking the existing knowledge (what the learner has written) with new knowledge (what the writer suggests).

**Interrogative (questioning) style.** The style is interrogative when you use questions directly or indirectly (e.g. «I ask you ... , what is ...?, could you please tell me ...?»). By asking questions, you reopen the dialogue. It authorizes the writer to ask something to the student regarding the assignment. The writer is curious, and wants to know more now, or in the future. Each time you tell the student «Here is what I want to know about the content of your work» (Blanchet, 1985), you use an interrogative style. Here are two examples:

- «In your opinion, what other experiment would be useful regarding your goals?». - «Could you please correct this mistake in the future?».

### **Types of Feedback on Assignments in Distance Education**

**Affective feedback on assignments.** Emotions are a part of ourselves. Emotional states are able to influence information processing during learning (Aslsteiner, 2000, 2001). Worrying about the awarded grade may lead to rumination, low performance and failure to go ahead: on the opposite side, positive emotions as curiosity and joy may lead to enhanced attention and better performance (APA, 1997; Fredrickson, 2003). Consequently, we must help learners: an affective feedback



recognizes that emotional states are normal parts of ourselves, guides the learner toward his/her own emotional states, helps the learner to go through difficult feelings, reassures the learner for future learning, and avoids cognitive rationalizations. We would suggest that you invite the learner to share with you, or other significant persons, what he/she has experienced. Finally, let us never assume that silent learners feel well or are satisfied. Here are examples (examples created upon Coles et al.' work, 1986:21):

- «I know that you will probably feel sad after receiving your grade: whatever your reaction, take time for understanding errors, thinking and recovering. Also, be sure that I am here for helping you to cope with your reaction if you want to share it; don't hesitate to get in touch with me by calling, e-mailing, writing...».

- «Your work may have been very difficult, time consuming, even exhausting and it may have required difficult emotions. I encourage you to take time for you and eventually family members».

**Cognitive feedback on assignments.** We define cognitive feedback as more than asserting on the accuracy of the student's work and adding corrective information: however, performance feedback influences student learning (Schunk, Pintrich, and Meece, 2008) and that should be done. As stated by a distance learner (Cowan, 1994), «a feedback is really helpful to be sure about I've got right, and what I need to work more». In case of errors, let us help the learner to know the correct answer and give him/her tools for the next trial: learning means correct and incorrect answers. Secondly, we could help distance learners to construct knowledge by supporting them linking new informations with their existing knowledge (APA, 1997; Deschênes et al., 1996). The learner may be invited to develop a new theme; he may also be invited to call back or to write after having read and understood the feedback. Here are three examples:

- «I approve the results of your analysis; it's correct» (performance feedback). - «You have provided a nice description of all the elements you have taken into account». - «Could you please think about a new method which may be pertinent for your work in the future?».

**Developmental feedback on assignments.** According to different authors, distance students need to be «challenged, in the case of the stronger student» (Cole, Coats and Lentell, 1986), to become «able to develop their own way», and «to be able to construct their own learning environment» progressing from different stages of development («fresher, novice, intermediate, expert and graduate») described by Beaty and Morgan (1992). Because adult distance learners come from different backgrounds, schools, communities, and

cultures, they are at different stages of development. These developmental differences may be taken into account in creating «optimal learning contexts» (APA, 1997, 2002). Consequently, developmental feedbacks may be a part of these optimal learning contexts. A developmental feedback relates to the student's development regarding the course, the program, and their personal training goals. It is designed to further growth, to improve skills, and is adapted to the learner's development. Here are examples of developmental feedbacks:

- «I think that you have significantly progressed: I also highlight that you would be now able to apply your knowledge on your own in new contexts».

- «Are you now ready for building your next learning path with another assignment?». «By comparison with your first homework, you demonstrate here that you are in control ...».

**Metacognitive feedback on assignments.** In distance education, feedback might also lead students to engage themselves with critical thinking and self-reflecting (APA, 1997, 2002). We consider strategy feedback used in traditional education (Pressley et al., 1990 cited by Schunk, Pintrich & Meece, 2008) as one kind of metacognitive feedback we can promote in distance education. We can also perform a metacognitive feedback on assignments in several ways: documenting new ways to find information, developing alternative methods to be successful, asking students to experiment new methods and tools. Here are two examples:

- «You provided a right answer to the first question because you have used the right strategy» (declarative style, linking a performance to a strategy). - «Could you think about the successful three-step method you have used here for the next homework?».

**Motivational feedback on assignments.** A feedback is motivational every time (a) it provides encouragements, (b) it reflects students' self-efficacy, self-confidence, and self-competency, (c) it questions the learner's expectancies, interests, values, attitudes or satisfaction (APA, 1997, 2002). Here are several examples:

- «I know you can perform this task». - «I know you are interested in this theme: you told me at the beginning of the course...!». - «Are you still interested in this content?». - «Keep on writing! you seem loving it!».

**Social feedback on assignments.** Interactions and collaborations with other significant persons participate in the learning process (APA, 1997, 2002). Inside academic distance education settings, there are peers, instructors, librarians, academic advisors, ... and outside, distance

learners may also benefit from interacting with family members, significant others and coworkers on the workplace especially for adult learners. Here are several examples of social feedbacks:

- «I think that you may ask for help to a librarian». - «I can understand your isolation feeling while doing your homework». - «Will you share with other learners the relevant results you have presented in your homework?». - «I think it was a good idea to share your work with coworkers».

## Conclusion

Crossing the style and the type of the provided feedback leads to a useful framework in research. On another hand, by looking at their own styles and types of feedbacks, tutors, instructors, and professors may also become aware of their own practices and be able to reflect on their professional endeavours in distance education.

## References

American Psychological Association (1997). Learner-centered psychological principles: a framework for school reform and redesign. Retrieved May 1, 2008, from <http://www.apa.org/ed/lcp2/lcp14.html>

American Psychological Association (2002). Principles of good practice in distance education and their application to professional education and training in psychology. Report of the Task Force on Distance Education and Training in Professional Psychology. Retrieved May 1, 2008, from [http://www.apa.org/ed/graduate/distance\\_ed.pdf](http://www.apa.org/ed/graduate/distance_ed.pdf)

Astleitner, H. (2000). Designing emotionally sound instruction: the FEASP-approach. *Instructional Science*, 28, 169-198.

Astleitner, H. (2001). Designing Emotionally Sound Instruction-An Empirical Validation of the FEASP-Approach. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 209-219.

Beaty, E., & Morgan, A. (1992). Developing skill in learning. *Open Learning*, 7 (3), 3-11. Blanchet, A. (1985). L'analyse des pratiques. In A. Blanchet, H. Bézille, M.-F. Florand, A. Giami, F.

Glust-Desprairies, A. Gotman, J.-M. Léger, C. Revault d'Allonnes, L. Zylberstein-Valsman.

*L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens* (pp. 81-116). Paris : Dunod. Bonk, C. J., & Dennen, V. (2003). Frameworks for research, design, benchmarks, training, and

pedagogy in Web-based distance education. In M. G. Moore & W. G.

Anderson (Eds.),

*Handbook of distance education* (pp. 331-348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1),

33-51. Cole, S., Coats, M., & Lentell, H. (1986). Towards good teaching by correspondence. *Open Learning*,

1(1), 16-22. Cowan, J. (1994). How can you assure quality in my support, as a distance learner? *Open Learning*,

9(1), 59-63. Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., Rada-Donath, A.

(1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*, 1, 9-25. Retrieved May 1st, 2008

from [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1\\_1\\_c.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf) Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., & Dallaire, S. (2001). Les activités d'apprentissage et

d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs. *Revue de l'éducation à distance*, 16, 1-31. Retrieved May 1st, 2008 from <http://cade.athabascau.ca/vol16.1/deschenesetal.html>

Deschênes, A.-J., & Lebel, C. (1994). *La conception du support à l'apprentissage dans des activités de formation à distance. Introduction à la formation à distance (EDU 1600) sous la direction de A.-J. Deschênes*. Québec: Télé-université.

Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Distances*, 3, 69-99. Retrieved May 1st, 2008 from [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3\\_2\\_e.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D3_2_e.pdf)

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330-334. Gagné, P., Deschênes, A.-J., Bourdages, L., Bilodeau, H., & Dallaire, S. (2002). Les activités

d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance : le point de vue des étudiants. *La revue de l'éducation à distance*, 17, 25-56. Retrieved May 1st, 2008 from [http://cade.athabascau.ca/vol17.2/gagne\\_et\\_al.pdf](http://cade.athabascau.ca/vol17.2/gagne_et_al.pdf)

Ivanic, R., Clark, R., & Rimmershaw, R. (2000). What am I supposed to make of this? The messages conveyed to students by tutors' written

comments. In M. R. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student writing in higher education* (pp. 47-67). Suffolk: Open University Press.

Macdonald, J. (2001). Exploiting online interactivity to enhance assignment development and feedback in distance education. *Open Learning, 16*(2), 179-189.

Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L. M., Martin, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: the important issues and how to address them. *Educational Psychology Review, 2*, 1-58.

Price, B. (1997). Defining quality feedback in distance learning. *Journal of Advanced Nursing, 26*, 154-160.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education : theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Thorpe, M. (2000). Encouraging students to reflect as part of the assignment process. *Active learning in higher education, 1*(1), 79-92.

Van den Boom, G., Paas, F., Van Merriënboer, J. J. G., & Van Gogh, T. (2004). Reflection prompts and tutor feedback in a web-based learning environment: effects on students' self-regulated learning competence. *Computer in Human Behaviour, 20*, 4, 551-567.

### **About the Presenter**

**Frédérique Wion** is a social psychologist and an accredited member of the GIREFAD (Groupe Interinstitutionnel de Recherche en Formation à Distance), a research team at the Télé-université de l'UQAM (Quebec, Canada). She obtained her doctorate in social psychology at the Université Paris-X (France) and an MA in Distance Education at the Télé-université de l'UQAM (Quebec, Canada).

Address: GIREFAD, UER Education 455, rue du Parvis, CP 4800, succ. Terminus

Quebec (Quebec) Canada G1K 9H5. E-Mail: wion.frederique@teluq.uqam.ca

Copyright 2008 Board of Regents of the University of Wisconsin System  
Duplication or redistribution prohibited without written permission of the author(s) and the Annual Conference on Distance Teaching & Learning