

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

Διδακτική μεθοδολογία
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Π ΔΙΣΙΓΜΑ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ
ΑΓΩΓΗ Διδακτική μεθοδολογία
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

τίτλος:

Πανεπιστημιακή αγωγή

συγγραφείς:

Ειρήνη Γάκη

Μαρία Άννα Γαλανάκη

Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts

Αθανασία Κοκολάκη

Ελένη Μποτζάκη

επιστημονική επιμέλεια:

Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts

φιλολογική επιμέλεια:

Γιώργος Γκουράνης

© 2023 Εκδόσεις Δίσigma

Για την ελληνική γλώσσα σε όλον τον κόσμο.

ISBN: 978-618-202-170-5

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται βάσει του Νόμου 2121/93 που ισχύει έως σήμερα καθώς και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Νόμο 100/1975).

ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ η αναδημοσίευση, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

www.disigma.gr / e-mail: info@disigma.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

Διδακτική μεθοδολογία
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Π ΔΙΣΙΓΜΑ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

*Αφιερωμένο στη μνήμη
του Χαράλαμπου Βαβουρανάκη,
σχολικού συμβούλου
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
και υπέρμαχου της ειδικής αγωγής*

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	ix
Σκοπός.....	x
Εισαγωγή	xi
Κεφάλαιο 1. Η εξέλιξη της Πανεπιστημιακή Αγωγής στην Ελλάδα και διεθνώς Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts	1
Κεφάλαιο 2. Φοιτητο-κεντρική μάθηση Αθανασία Κοκολάκη και Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts	25
Κεφάλαιο 3. Συμπεριληπτική μάθηση Αθανασία Κοκολάκη και Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts	52
Κεφάλαιο 4. Αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών Μαρία Άννα Γαλανάκη	71
Κεφάλαιο 5. Σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας Ειρήνη Γάκη	97
Κεφάλαιο 6. Διαμορφωτική αξιολόγηση Ελένη Μποτζάκη και Κάλλια Κατσαμποξάκη	119
Κεφάλαιο 7. Ψηφιακή ετοιμότητα Ειρήνη Γάκη	137
Κεφάλαιο 8. Ψηφιακή Ισότητα Μαρία Άννα Γαλανάκη	155
Κεφάλαιο 9. Φοιτητές ως συνοδοιπόροι στην μαθησιακή διαδικασία Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και Ελένη Μποτζάκη	181
Κεφάλαιο 10. Πολυτροπικότητα και αναστοχαστικές κοινότητες πρακτικής σε ανοικτής πρόσβασης επιμορφωτικούς κύκλους (MOOC) Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts	194
Οι συγγραφείς του συλλογικού τόμου	209

Ευχαριστίες

Θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω τον αντιπρύτανη ακαδημαϊκών υποθέσεων, κύριο Κοσσιώρη και την επιστημονικά υπεύθυνη του έργου ΕΣΠΑ με θέμα την ανάπτυξη προσωπικού, κυρία Κατσαρού, που συνέβαλαν για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε οι συγγραφείς του συλλογικού τόμου να συνεργαστούν και να αναστοχαστούν πάνω σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η κυρία Κατσαρού ήταν συνοδοιπόρος και μέντορας σε όλη αυτήν την προσπάθεια εξαρχής για τη δημιουργία επιμορφωτικού κύκλου ανοικτής πρόσβασης (MOOC) και στη συνέχεια κατά τη συγγραφή αυτού του συλλογικού τόμου.

Ευχαριστώ επίσης τον πρώην αντιπρύτανη, κύριο Καρακάση (Πανεπιστήμιο Κρήτης) ο οποίος μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ επιστημονικά και επαγγελματικά με την Πανεπιστημιακή Αγωγή από το 2019 σε μία περίοδο που οι συζητήσεις για αυτό το θέμα ήταν είτε περιορισμένες είτε αντιμετωπίζονταν με καχυποψία. Με τις δικές του δράσεις και πρωτοβουλίες, η Πανεπιστημιακή Αγωγή και η ανάδειξη των καλών διδακτικών πρακτικών του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Κρήτης αποτελούν πλέον θέματα προτεραιότητας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και σε όλη την Ελλάδα.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την πρώην αντιπρυτάνισσα Ζωή Γαβριηλίδου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης) για την ευκαιρία που μου έδωσε να συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα για την βελτίωση της διδακτικής στην ανώτατη εκπαίδευση, είτε μέσα από την συμμετοχή μου σε συλλογικούς τόμους είτε μέσα από εισηγήσεις σε διδακτικό προσωπικό στην Ελλάδα.

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts

Σκοπός

Ο παρόν συλλογικός τόμος δημιουργήθηκε από την ομάδα έργου που ήταν υπεύθυνη για τη δημιουργία εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού μάθησης στο πλαίσιο υλοποίησης του Υποέργου 1 «Εκπαίδευση διδακτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τεχνολογίες εκπαίδευσης και θέματα διδασκαλίας/διδακτικής», της Πράξης «Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης Πανεπιστημίου Κρήτης», με κωδικό ΟΠΣ 5165193 από τον ειδικό λογαριασμό κονδυλίων έρευνας με απώτερο σκοπό:

- A. την καλύτερη οργάνωση του ΚΕΔΙΜΑ ΤοΤΤ, προκειμένου να λειτουργεί συμβάλλοντας στην ισόρροπη και απρόσκοπτη ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού,
- B. την ανάπτυξη επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού μάθησης και διαδικτυακού προγράμματος ανοικτής πρόσβασης (ΜΟΟC) που απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Κρήτης και όλων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, προάγοντας τεκμηριωμένη έρευνα στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με την πανεπιστημιακή αγωγή και τη διδακτική μεθοδολογία. Επιπλέον, αναδεικνύει τις καλές πρακτικές φοιτητοκεντρικής μάθησης, τη συμπερίληψη, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, το σχέδιο μαθήματος, την ψηφιακή ετοιμότητα και την ψηφιακή ισότητα, μέσα από αναστοχασμό και συναφείς μαθησιοκεντρικές δράσεις.



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Εισαγωγή

Ο όρος «μέθοδος διδασκαλίας» είναι δύσκολο να οριστεί, γιατί κάθε ορισμός του αντανακλά διαφορετικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μέθοδος διδασκαλίας αναφέρεται στις γενικές αρχές (παιδαγωγικές, ηθικές, πολιτικές, κοινωνικές) και στρατηγικές που ακολουθούνται σε μια διδασκαλία. Επιλέγεται κυρίως από τον/την διδάσκοντα/-ουσα, προκειμένου να διευκολύνει ή να ενισχύσει τη μάθηση του/της εκπαιδευομένου/-ης. Η επιλογή, όμως, της κατάλληλης κάθε φορά διδακτικής μεθόδου δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Οι ρητές ή/και άρρητες αντιλήψεις του/της διδάσκοντος/-ουσας, οι εκπαιδευτικές αξίες που ενστερνίζεται, οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της τάξης, το αντικείμενο που διδάσκεται είναι μόνο μερικοί από αυτούς. Οι διδακτικές μέθοδοι καθορίζουν και τις στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες, αν και αντιπροσωπεύουν δομημένες διδακτικές παρεμβάσεις σε μια ακολουθία αρχών, μπορούν να αντανακλούν πολλαπλές μεθόδους (Wiggins & McTighe, 2006).

Είναι περίπου αυτονόητο ότι όσο περισσότερες διδακτικές μεθόδους γνωρίζει ένας/μία διδάσκων/-ουσα τόσο πιθανότερο είναι να απομακρυνθεί κάποια στιγμή από την αναπαραγωγή διδακτικών προτύπων του παρελθόντος που στηρίζονται στη διάλεξη και μία σχετική ομοιομορφία στη διδασκαλία, και να δοκιμάσει κάτι καινούργιο. Αυτή η μετάβαση, βέβαια, δεν είναι καθόλου εύκολη, για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, επειδή τα πρότυπα αυτά είναι βαθιά ριζωμένα στην παράδοση της διδασκαλίας (και ακόμα περισσότερο της ακαδημαϊκής διδασκαλίας) και, δεύτερον, γιατί κάθε διδάσκων/-ουσα αλλάζει πολύ δύσκολα τη διδακτική πρακτική του/της, όπως και κάθε άλλη συνήθειά του/της (Oreg, 2003; Smollan, 2011; Yilmaz & Kiliçoğlu, 2013). Ειδικά στην Πανεπιστημιακή Αγωγή συχνά επιδρούν άλλοι δύο σημαντικοί παράγοντες που ανακόπτουν προσπάθειες ανανέωσης των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Ο πρώτος είναι η παραδοχή ότι όποιος/-α γνωρίζει πολύ καλά ένα γνωστικό αντικείμενο (όπως βεβαίως συμβαίνει με τους πανεπιστημιακούς δασκάλους) ξέρει και τον τρόπο για να το διδάσκει. Ο δεύτερος είναι η εστίαση του πανεπιστημίου στην έρευνα, και όχι στη διδασκαλία, σε όλες τις εξελίξεις των διδασκόντων/-ουσών. Οι δύο αυτοί παράγοντες είναι πιθανόν να αποτελούν τους λόγους για τους οποίους η διεθνής βιβλιογραφία και συζήτηση για την Πανεπιστημιακή Αγωγή και τη διδακτική μεθοδολογία είναι σχετικά περιορισμένες, συγκριτικά με τις ανάλογες της σχολικής εκπαίδευσης που είναι ιδιαίτερα πλούσιες.

Ο συλλογικός αυτός τόμος έρχεται να καλύψει το κενό, όπως περιγράφηκε πιο πάνω, στην ελληνική βιβλιογραφία. Στοχεύει, κυρίως, να ξεκινήσει μια συζήτηση και έναν προβληματισμό σχετικό με τη διδακτική μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των διδασκόντων/-ουσών, αλλά και ανάμεσα σε αυτούς/-ές και τους ερευνητές/-τριες της εκπαίδευσης. Πιθανόν στο μέλλον αυτή η συζήτηση να επιφέρει και πε-

ρισσότερες δοκιμές νέων διδακτικών μεθόδων στη διδασκαλία, στην ίδια, δηλαδή, τη διδακτική πράξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ίσως και συνειδητοποίηση από κάποιους/-ες διδάσκοντες/-ουσες των συχνά άρρητων αντιλήψεων που επηρεάζουν ή/και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία. Τέτοιες διαδικασίες είναι πάντα μακροπρόθεσμες και επίπονες για τους συμμετέχοντες/-ουσες, αλλά πάντα φέρουν — έστω και μικρές—αλλαγές που σταδιακά μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικές βελτιώσεις της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος και κύρια προοπτική του παρόντος τόμου είναι να παρέχει δομημένες και συστηματικές ευκαιρίες για αναστοχαστική εκπαίδευση με σκοπό την αυτόνομη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ.

Επειδή, μάλιστα, οι αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές στις οποίες προσβλέπει ο συλλογικός αυτός τόμος επέρχονται ιδιαίτερα δύσκολα, μέσα από συμμετοχικές, συλλογικές και αναστοχαστικές διαδικασίες (και όχι μέσα από την ανάγνωση ενός βιβλίου), προσπαθήσαμε να δώσουμε στο βιβλίο αυτό πιο άμεσο χαρακτήρα. Για τον λόγο αυτό, έχουμε δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην παρουσίαση και στον σχολιασμό πολλών παραδειγμάτων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών και εκπαιδευτικών προτάσεων που περιλαμβάνουν μια ιεραρχία εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Θεωρήσαμε ότι αξίζει, πέρα από κάποιους θεωρητικούς προσανατολισμούς που παρουσιάζουμε, κυρίως να συζητήσουμε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν δοκιμαστεί στον πανεπιστημιακό χώρο. Με δύο λόγια, θα λέγαμε ότι προσπαθήσαμε να δώσουμε τέτοια μορφή στον συλλογικό αυτό τόμο, ώστε να καλύψει τον βασικό σκοπό του: να αναπτύξει τη συζήτηση των ιδιαίτερων προκλήσεων που αντιμετωπίζει σήμερα η Πανεπιστημιακή Αγωγή και να καλλιεργήσει αναστοχαστική κουλτούρα σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται, ώστε να υποστηριχθεί η μετακίνηση προς μια διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη της τη διαφοροποίηση των εκπαιδευομένων (εδώ φοιτητές/-τριες) (Tomlinson 2001).

Η μορφή αυτή του συλλογικού τόμου υπαγορεύτηκε όχι μόνο από τον κύριο στόχο του, αλλά και από τον τρόπο θέωρησης των κύριων αναγνωστών του, των διδασκόντων/-ουσών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διδάσκοντες/-ουσες του πανεπιστημίου αντιμετωπίζονται όχι ως άνθρωποι που ακολουθούν μη λειτουργικές διδακτικές πρακτικές από συνήθεια ή λόγω παράδοσης, αλλά ως επαγγελματίες που προβληματίζονται και αγωνιούν για τα προβλήματα της διδασκαλίας, αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και πειραματίζονται με διάφορους τρόπους, με στόχο να τη βελτιώσουν. Με άλλα λόγια, προσεγγίζονται ως δυναμικά υποκείμενα που ήδη έχουν, μέσα από την πρακτική τους, αξιόλογη γνώση και εμπειρία σχετική με τη διδασκαλία και προσπαθούν να την επεξεργαστούν και να την εμπλουτίσουν.

Για τις διδακτικές προτάσεις μας, και γενικά τη συζήτησή μας αυτήν, αλλά και οποιονδήποτε σχολιασμό μας έχουμε στηριχθεί σε θεωρίες μάθησης κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) και κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις της μάθησης, όπως και σε γνωστικές θεωρίες (cognitive theories), όπως αυτές έχουν καθιερωθεί

σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Θεωρούμε χρήσιμο, στο σημείο αυτό, να πούμε δύο λόγια για τις θεωρίες αυτές.

Βασική θέση του κοινωνικού εποικοδομισμού αποτελεί η αρχή, ότι η μάθηση είναι κοινωνική διαδικασία και, επομένως, η γνώση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσω δηλαδή διαλόγου, αντιπαράθεσης, επιχειρηματολογίας ή/και συμφωνίας (σύνθεσης). Η οικοδόμηση της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους (φοιτητές/-τριες) είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ερμηνείας και κατανόησης (Vygotsky, 1978).

Στο πλαίσιο αυτό, στην εκπαίδευση, δεν μπορούμε να αγνοούμε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να εμπλέκονται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (για παράδειγμα, μέσω ομαδικών εργασιών, διαμοιρασμού εμπειριών, διαλόγου κ.ά) με στόχο τη μάθηση, ώστε να οικοδομούν νοήματα μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τους εκπαιδευτές τους και τους ομολόγους τους, αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2023). Διδακτικές μέθοδοι όπως η συλλογική μελέτη περίπτωσης, τα ερευνητικά πρότζεκτ, η ομαδική επίλυση προβλήματος, ο καταγιγισμός ιδεών, η καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μάθηση εφαρμόζουν τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού (Kelly, 2012; Adams, 2006).

Αντίστοιχα, για τις γνωστικές θεωρίες η μάθηση δεν είναι διαδικασία και αποτέλεσμα εξάρτησης (σχέσης αιτίου-αποτελέσματος, ερεθίσματος-αντίδρασης), όπως στον συμπεριφορισμό, αλλά αποτέλεσμα ενεργού επεξεργασίας πληροφοριών, με βάση τις ενδιάμεσες γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, οι οποίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (ερέθισμα) και στις αντιδράσεις του ατόμου. Με άλλα λόγια, οι θεωρήσεις της μάθησης υπογραμμίζουν τον ενεργό ρόλο των υποκειμένων της στην αναζήτηση, στη διαμόρφωση και στην τροποποίηση της γνώσης. Η γνώση μάλιστα, θεωρείται αποτέλεσμα ενεργού αντιπαράθεσης του υποκειμένου με την εμπειρία, μέσω της οποίας το άτομο, με δημιουργικές δραστηριότητες μέσα στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, την οικοδομεί. Η μάθηση, υπό το πρίσμα αυτό, συνίσταται στην τροποποίηση γνώσεων που ήδη προϋπάρχουν (Schunk, 2012; Foulin & Mouchon, 2002). Σε έναν μαθησιακό χώρο (αμφιθέατρο, εργαστήριο, ψηφιακή τάξη) οι γνωστικές προσεγγίσεις προσφέρουν δυνατότητες ανάπτυξης δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου εξελίσσονται διαδραστικές νοητικές δραστηριότητες με σκοπό τη διέγερση της ικανότητας σκέψης των φοιτητών/-τριών. Για παράδειγμα, όταν οι φοιτητές/-τριες ακούν ερωτήσεις που προκαλούν σκέψη, αυτό τους διδάσκει να κινηθούν πιο μακριά από τις τρέχουσες γνώσεις τους για να βρουν λύσεις. Στο πλαίσιο αυτό, δηλαδή, κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τη σκέψη. Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης βασίζονται στην ιδέα ότι η απόκτηση γνώσεων συμβαίνει όταν οι εκπαιδευόμενοι/-ες συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, όταν χρησιμοποιούν τις δικές τους δεξιότητες σκέψης και όχι όταν διδάσκονται γεγονότα και διαδικασίες. Γι' αυτό, εξάλλου, δίνουν έμφαση στην ενεργητική

μάθηση έναντι της παθητικής. Η ενεργητική μάθηση περιλαμβάνει την εμπλοκή των εκπαιδευομένων σε εργασίες με νόημα που απαιτούν από αυτούς να εφαρμόσουν τις δικές τους δεξιότητες σκέψης. Η παθητική μάθηση, αντίθετα, εστιάζει στην απλή απομνημόνευση πληροφοριών.

Υπάρχει, όμως, και ένα ακόμα πλαίσιο αρχών που έχει επηρεάσει τις διδακτικές προτάσεις μας στον συλλογικό αυτό τόμο: είναι αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων, γιατί οι φοιτητές/-τριες είναι ενήλικοι και ως τέτοιοι πρέπει να αντιμετωπίζονται στο μάθημα. Ο Κόκκος (2005), διενεργώντας μια συνθετική θεώρηση διαφόρων προσεγγίσεων στη μάθηση των ενηλίκων, κατέληξε σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι οι ενήλικες:

1. Συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις, έχοντας συγκεκριμένους στόχους που μπορεί να συνδέονται με επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη, επαγγελματικές φιλοδοξίες, θέματα κύρους κ.ά.
2. Έχουν σημαντικές εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να αποτελούν αφετηρία για νέα μάθηση ή κάποιες φορές και τροχοπέδη, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης, αντίληψης και ερμηνείας νέων ιδεών και καταστάσεων.
3. Έχουν μάθει τον τρόπο με τον οποίο τους αρέσει να μαθαίνουν καλύτερα, καθώς έχουν δοκιμαστεί σε διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα, η απόφασή τους να συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική δράση συχνά να συνεπάγεται και έναν προτιμώμενο τρόπο μάθησης.
4. Έχουν τάση για ενεργητική συμμετοχή, δηλαδή, επειδή ακριβώς έχουν εμπειρίες και γνώσεις, δεν επιθυμούν να παραμένουν παθητικοί δέκτες, αλλά συχνά θέλουν να εκφράζουν τη γνώμη τους και, φυσικά, να ασκούν κριτική.
5. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια στη μάθηση λόγω των συνθηκών ζωής τους, π.χ. αναγκάζονται να εργάζονται, της προσωπικότητας και της πρότερης βιογραφίας τους κ.ά.

Επιπλέον, η Λευθεριώτου (2012) υπογραμμίζει την τάση των ενηλίκων εκπαιδευομένων προς αυτοκαθορισμό, επιδιώκοντας άλλες φορές τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, και άλλες φορές την καθοδήγηση, όταν νιώσουν την ανάγκη για υποστήριξη. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων συνδέονται άρρηκτα με την ικανοποίηση στόχων που και οι ίδιοι μπορεί να έχουν θέσει, επομένως, είναι στόχοι που έχουν νόημα για τη ζωή ή την εργασία τους και, προφανώς, χρειάζεται να έχουν και άμεση εφαρμογή (ΙΕΠ, χ.χ).

Γιατί επιλέξαμε τέτοιες θεωρήσεις μάθησης και παρουσιάζουμε τον διδακτικό μας προβληματισμό και τις προτάσεις μας μέσα από το πρίσμα τους; Επειδή είναι σύγχρονες και ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των σημερινών φοιτητών/-τριών, επειδή εστιάζουν στους παράγοντες που ευνοούν την οργάνωση μαθημάτων σε αυ-

θεντικά περιβάλλοντα μάθησης (Herrington, 2005) που προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την ομαδο-συνεργατική μάθηση (Richardson, 2005; Stauffacher et al., 2006) και τη φοιτητο-κεντρική διδασκαλία (Barr & Tagg, 1995; Gibbs, 1995), στην οποία δίνουμε μεγάλη έμφαση σε αυτό τον συλλογικό τόμο. Άλλωστε, τα περισσότερα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, σε συνδυασμό με σύγχρονα εκπαιδευτικά λογισμικά με τα οποία εξοικειωθήκαμε από τον καιρό της πανδημίας και μετά, προσφέρουν πολλές ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία, ευκαιρίες που προάγουν άμεση, σύγχρονη και ασύγχρονη, συμπεριληπτική (Hockings, 2010; Katsamproxaki-Hodgetts, 2023) και πολυτροπική επικοινωνία (Kress & Van Leeuwen, 2001; Jaleniauskiene & Katsamproxaki-Hodgetts, 2023), κοινή επίλυση προβλημάτων, κοινή χρήση ψηφιακών πόρων, παιχνίδια ρόλων και συμμετοχή σε συνεργατικές κοινότητες μάθησης (Akella et al., 2021) και κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger, 1991).

Οι παραπάνω θεωρητικές επιλογές οδηγούν σε φοιτητο-κεντρικές και συμπεριληπτικές, διδακτικές προτάσεις που έχουν προοπτική τη βελτίωση του τρόπου που σχεδιάζουμε περιβάλλοντα μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία είναι επωφελή για όλον τον φοιτητικό πληθυσμό, χωρίς εξαιρέσεις.

Ο συλλογικός αυτός τόμος περιλαμβάνει δέκα κεφάλαια. Ξεκινά με το Κεφάλαιο «Η εξέλιξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα και διεθνώς» στο οποίο η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts προβαίνει σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης της Πανεπιστημιακής Αγωγής, όπως αυτή διαμορφώνεται τα τελευταία είκοσι χρόνια διεθνώς, στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Στην προσπάθειά της αυτή, στηρίζεται σε δύο άξονες: στη διεθνή βιβλιογραφία/αρθρογραφία και σε συνεντεύξεις που πήρε η ίδια από υπευθύνους Κέντρων Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ.) σε χώρες της Ευρώπης. Με τη χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε καταξιωμένα στελέχη-υπευθύνους για την ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής και με βάση την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συνέλεξε, οδηγείται σε ευρήματα που αφορούν σημεία σύγκλισης επιμορφωτικών προσεγγίσεων και πολιτικών στην Ευρώπη, όπως αυτές εξελίσσονται μέχρι σήμερα. Συζητά και αποτιμά κριτικά κρίσιμα ζητήματα για την Πανεπιστημιακή Αγωγή, όπως τα προγράμματα ηγεσίας, η έρευνα-δράση, η δημιουργία κοινότητων καλών πρακτικών μέσα από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης και τον αναστοχασμό και η ανάγκη συλλογικών δράσεων για τον προληπτικό σχεδιασμό πολιτικής. Η συγγραφέας αιτιολογεί τις αναδυόμενες προκλήσεις για την Πανεπιστημιακή Αγωγή και τις αναλύει, όπως και τις προτεραιότητες που θέτουν σήμερα ποικίλα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης σε χώρες της Ευρώπης, μετά από σύγκριση και με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και η Αθανασία Κοκολάκη εστιάζουν στη φοιτητο-κεντρική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, περιγράφουν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο βασίζεται, παραθέτουν παραδείγματα τεχνικών για την υλοποίησή της και αναλύουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις αυτής της προσέγγισης. Μετά από σύντομη βιβλιογραφική διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων/-ουσών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, αναφορικά με

τη φοιτητο-κεντρική προσέγγιση, συζητούν όρους που συχνά συγχέονται με τη φοιτητο-κεντρική διδασκαλία και μάθηση, περιγράφουν αρκετά αδρά τα χαρακτηριστικά της φοιτητο-κεντρικής διδασκαλίας και τις θεωρητικές θεμελιώσεις της στον κονστρουκτιβισμό, και δείχνουν πόσο αναγκαίος είναι ο αναστοχασμός, ο σχετικός με τις στοχοθεσίες για τη φοιτητο-κεντρική διδασκαλία. Τέλος, παραθέτουν ενδεικτικές προτάσεις φοιτητο-κεντρικών στρατηγικών για μεγάλα ή μικρά αμφιθέατρα, όπου η διδασκαλία λαμβάνει χώρα είτε με φυσική παρουσία είτε εξ αποστάσεως.

Στο τρίο κεφάλαιο, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και η Αθανασία Κοκολάκη παρουσιάζουν πώς εξελίχθηκε η έννοια της συμπερίληψης, τις προκλήσεις εφαρμογής της και εξηγούν γιατί ταυτίστηκε με τη φοιτητο-κεντρική μάθηση παραθέτοντας πρόσφατες έρευνες που προτείνουν κατάλληλες προσεγγίσεις σχετικά με τη διδακτική πράξη στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Στο παρόν, η συμπερίληψη ορίζεται ως φοιτητο-κεντρική, παιδαγωγική προσέγγιση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία κατατείνει σε προληπτικές και σκόπιμες δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, σε στοχευμένο σχεδιασμό μαθήματος και προγράμματα σπουδών, και σε αξιολόγηση που προωθεί την ισότητα και τη δικαιοσύνη κατά τη διάρκεια προσεκτικά σχεδιασμένων μαθητο-κεντρικών ευκαιριών, που προάγουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των φοιτητών/-τριών, την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση και την αυτονομία τους (Katsamproxaki-Hodgetts, 2023).

Στο τέταρτο κεφάλαιο, η Μαρία Άννα Γαλανάκη περιγράφει πώς σε μία σύγχρονη προσπάθεια ανάπτυξης ή/και διαρκούς αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να ανταποκριθούν σε απαιτητικές προκλήσεις, να αντιμετωπίσουν εμπόδια και να αξιοποιήσουν νέες ευκαιρίες μετασχηματισμού της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Δίνεται έμφαση, για αυτόν τον σκοπό, στα βασικά συστατικά του προγράμματος σπουδών και στον τρόπο που αυτά επηρεάζουν τα διάφορα στάδια σχεδιασμού της διδασκαλίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται προτάσεις αναμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, δομημένες βάσει ενός δυναμικού μοντέλου σχεδιασμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, η Ειρήνη Γάκη στοχάζεται κριτικά σχετικά με τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας, και πώς αυτή μπορεί να υιοθετηθεί από τους πανεπιστημιακούς δασκάλους στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, ώστε σταδιακά οι φοιτητές/-τριες να μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες γνώσης σε ερευνητές/-τριες. Αναλύοντας παράλληλα τις δυσκολίες και τα πλεονεκτήματα, περιγράφει πώς μπορεί αυτή η διδακτική προσέγγιση να ενημερώνει τους/τις φοιτητές/-τριες για τις επιστημονικές μεθόδους, συμβάσεις και τις επιστημολογικές θεωρήσεις του γνωστικού αντικειμένου που θεραπεύεται κάθε φορά, αλλά και να ενημερώνει την ίδια τη διδακτική πράξη μέσω έρευνας δράσης (Katsarou, 2010).

Στο έκτο κεφάλαιο, η Ελένη Μποτζάκη και η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts περιγράφουν τους τύπους αξιολόγησης των φοιτητών/-τριών εστιάζοντας κυρίως στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Παρουσιάζουν το αναθεωρημένο πλαίσιο εφαρμογής των μεθόδων αυτών στον πανεπιστημιακό χώρο, σύμφωνα με πρόσφατες βιβλιογραφικές

έρευνες. Παράλληλα, δίνουν απτά παραδείγματα ενδεικτικής πανεπιστημιακής διδακτικής πράξης που συνάδουν με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την Αξιολόγηση για Μάθηση (ΑγΜ), αναλύοντας τις προκλήσεις και τα πλεονεκτήματα τους.

Στο έβδομο κεφάλαιο, η Ειρήνη Γάκη ανέπτυξε τα οφέλη της ψηφιακής ετοιμότητας σε φοιτητές/-τριες και διδάσκοντες/-ουσες, και αναφέρθηκε στις προκλήσεις που αντιμετώπισε η ακαδημαϊκή κοινότητα κατά τη διάρκεια της εποχής του Covid 19. Παράλληλα, ανέδειξε το μέγεθος του προβλήματος της ψηφιακής ένδειας και, με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, κάνει προτάσεις για τρόπους μέσω των οποίων μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε. Αφού συνοψίζει τις βασικές παραδοχές τεχνολογικού σχεδιασμού ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναλύει εν συντομία τον κατάλληλο τρόπο επιλογής του περιεχομένου για ένα ψηφιακό μάθημα, καθώς και τις πέντε στρατηγικές που είναι απαραίτητες για μια επιτυχή διδασκαλία και μάθηση του εκάστοτε περιεχομένου, μέσα σε ασύγχρονα και σύγχρονα περιβάλλοντα ψηφιακής μάθησης.

Στο Κεφάλαιο 8, η Μαρία Άννα Γαλανάκη εξηγεί γιατί η ψηφιακή ισότητα αποτελεί αναγνωρισμένο στόχο της ανώτατης εκπαίδευσης ως μία πολυεπίπεδη προσπάθεια που απαιτεί μικρές και μεγάλες αλλαγές στον τρόπο που οι διδάσκοντες/-ουσες σχεδιάζουν τη διδασκαλία ενόσω εξελίσσουν σταδιακά τις επαγγελματικές τις ψηφιακές τους δεξιότητες και εμβαθύνουν σε ζητήματα ψηφιακής διδακτικής και παιδαγωγικής. Αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα της προσπάθειας αυτής, περιγράφει τα στάδια ανάπτυξης των ψηφιακών δεξιοτήτων των διδασκόντων/-ουσών και προτείνει έξυπνες πρακτικές για τη διασφάλιση της ψηφιακής προσβασιμότητας. Επιπλέον, προτείνει συγκεκριμένη Σχάρα ψηφιακών εργαλείων σχεδίασης διδακτικών προσεγγίσεων με εννέα διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά και τρία επίπεδα διάδρασης.

Στο Κεφάλαιο 9, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts και η Ελένη Μποτζάκη παρουσιάζουν μια προσέγγιση της Πανεπιστημιακής Αγωγής με τους φοιτητές/-τριες σε ρόλο ισότιμων εταίρων. Μέσα από την παρουσίαση αυτή, στοχάζονται κριτικά σχετικά με την τρέχουσα κατάσταση στα πανεπιστήμια ως προς την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη διδασκαλία και στη μάθηση. Μετά την ανάλυση της αποτελεσματικότητας της σύναψης συμπράξεων μέσα από την προσέγγιση «φοιτητές/-τριες ως ισότιμοι εταίροι» και των παραγόντων που την επηρεάζουν, περιγράφουν απτές πρακτικές και αρχές αυτής της προσέγγισης και προτείνουν ένα δοκιμασμένο πλαίσιο το οποίο υποστηρίζει την ανάπτυξη συμπράξεων μέσα από πέντε στάδια (Smith et al., 2021).

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές αρχές σχεδιασμού του ασύγχρονου, ανοιχτής πρόσβασης, επιμορφωτικού κύκλου (MOOC) που διαμορφώθηκε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023. Το MOOC αυτό έχει ως σκοπό την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής και τη δημιουργία ενεργού κοινότητας μάθησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών. Ο σχεδιασμός του βασίστηκε στη χαρτογράφηση των διδακτικών πρακτικών και στην ανάλυση των σχετικών αναγκών του προσωπικού του Π.Κ. που είχε προηγηθεί. Μετά τη διαμόρφωση

του MOOC, ακολούθησε πιλοτική εφαρμογή του από διδάσκοντες/-ουσες του Π.Κ., οι οποίοι λειτούργησαν ως αξιολογητές/-τριες. Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής συλλέχθηκαν απαντήσεις και αξιολογικά σχόλια από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες. Μετά την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων αυτών, προτείνονται σημεία που χρήζουν περαιτέρω ευθυγράμμισης και διερεύνησης, ώστε οι συμμετέχοντες/-ουσες στο MOOC να έχουν εντονότερη την αίσθηση του ανήκειν και ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή, αυτορρύθμιση και εξέλιξη.

Κλείνοντας τη σύντομη αυτή εισαγωγή θα λέγαμε ότι ο συλλογικός αυτός τόμος φιλοδοξεί να προσφέρει προτάσεις, ιδέες και λύσεις σε όσους/-ες διδάσκοντες/-ουσες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι χρειάζεται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις και να ανανεώνουν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών/-τριών τους σε φυσικά και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Σε όσους/-ες λαμβάνουν καθημερινά κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με την οργάνωση της τάξης τους σε ομάδες, θεωρούν σημαντική την ποιότητα αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας για τη συγκρότηση νοήματος στο μάθημα, τους απασχολεί ο σχεδιασμός των κατάλληλων κάθε φορά διδακτικών δραστηριοτήτων και η αξιολόγηση των προϊόντων και διαδικασιών μάθησης των φοιτητών/-τριών τους, στοχεύουν με τη διδασκαλία τους στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (όχι μόνο γνωστικών). Επιπλέον, το βιβλίο αυτό απευθύνεται σε όλους/-ες όσοι/-ες νοιάζονται για τη συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των φοιτητών/-τριών στο μάθημα, επιδιώκουν τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας, και διαθέτουν ή/και θέλουν να καλλιεργήσουν περαιτέρω την ψηφιακή τους ετοιμότητα.

Τέλος, υπογραμμίζουμε το γεγονός ότι το βιβλίο αυτό ενθαρρύνει τις πολλαπλές αναγνώσεις του και τροποποιήσεις ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δοκιμάζονται κάθε φορά όσα προτείνονται. Το γεγονός ότι δεν αφορά ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά αντλεί παραδείγματα από πληθώρα αντικειμένων θεωρούμε ότι επιβάλλει μια τέτοια δημιουργική ανάγνωση.

Ηράκλειο και Ρέθυμνο, Ιούλιος 2023

Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts

Βιβλιογραφία

Ξερόγλωσση βιβλιογραφία

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education* 3–13, 34(3), 243-257.
- Akella, D., Gibbs, A., Gilbert, B., Henry, B., Lee, V., Mathis, D., & Williams, V. (2021). Critical reflection and communities of practice as professional development strategies for educators. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 12(1), 4339-4349.
- Barr, R. B., & Tagg J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 13–25.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student-Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Herrington, J. (2005). *Authentic learning environments in higher education*. IGI Global.
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active learning in higher education*, 14(3), 175-187.
- Jaleniauskiene, E. & Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2023). Multimodal remediation of research articles through infographics and graphical abstracts. *Communication Teacher*.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2023.) *Coaching Instructors as Learners: Considerations for a Proactively De-signed Inclusive Syllabus*. Proceedings of International Conference of Education Centre For Higher Education, Marijampoles Kolegija, Latvia.
- Kelly, J. (2012). *Learning theories*. Available at <http://thepeakperformancecenter.com/educational-earning/learning/theories/>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of applied psychology*, 88(4), 680.
- Rapnta, C., Botturi, L., Goodyear, P., et al. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Post-digital Science Education*, 2, 923–945.
- Richardson, V. (2005). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice*. In *Constructivist teacher education* (pp. 13-24). Routledge.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories, an Educational Perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

- Smollan, R. K. (2011). The multi-dimensional nature of resistance to change. *Journal of Management & Organization*, 17(6), 828-849.
- Stauffer, M., Walter, A. I., Lang, D. J., Wiek, A., & Scholz, R. W. (2006). Learning to re-search environmental problems from a functional socio-cultural constructivism perspective: The transdisciplinary case study approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 252-275.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixedability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yilmaz, D. & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European journal of research on education*, 1(1), 14-21.
- Zhidong, B. (2012). An Exploration of the Driving Force Behind Teacher Resistance to Curriculum Change. In S. Chen & M. Kompf (Eds.). *Chinese Scholars on Western Ideas about Thinking, Leadership, Reform and Development in Education* (7th ed.). Rotterdam: Sense Publishers.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Foulin, J.N., & Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – ΙΕΠ (χ.χ.). Βασικές αρχές για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Επιμορφωτικό υλικό διαθέσιμο στη διεύθυνση: chrome-extension://efaidhbmnnnibrcajrcglclefindmkaj/http://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.b_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.1.pdf
- Κατσαμποξάκη-Hodgetts, K. (2023) *Ενεργός Μάθηση*. Στο Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.). Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού. Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.). Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα, (σσ. 555-569). Εκδόσεις τόπος.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λευθεριώτου, Π. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Συμβούλων*. Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού οδηγού. Αθήνα: Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ).
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Η εξέλιξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα και διεθνώς

Η Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα αποτελεί ένα σχετικά νέο ερευνητικό και γνωστικό πεδίο που έχει ηθικές, ανθρωπιστικές, κοινωνικές, πολιτικές και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Ο προβληματισμός γύρω από την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής δεν περιορίζεται στον ελληνικό χώρο, καθώς προηγείται εκτεταμένη πρωτογενής έρευνα στην Ευρώπη και διεθνώς που συμβάλει στην οριοθέτηση του πεδίου και στην αναγκαιότητα της περαιτέρω χαρτογράφησης της.

1.1 Η Πανεπιστημιακή Αγωγή στην Ευρώπη και διεθνώς

Η Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής (ΑΠΑ) ως θεωρητικής κατάρτισης, πρακτικής εκπαίδευσης και ερευνητικού πεδίου έχει καθιερωθεί σε αγγλόφωνες χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Αυστραλία. Ένα καλό παράδειγμα αυτού του μοντέλου ανάπτυξης βρίσκεται στο Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης (UTS, 2023) όπου οι άξονες που αναπτύσσονται αφορούν:

- Τη θεωρητική ανάπτυξη και κατάρτιση για τη διδασκαλία και μάθηση (π.χ. εβδομαδιαία σεμινάρια, συμμετοχή σε φόρουμ συζήτησης) μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης.
- Την αναγνωρισμένη θεωρητική πιστοποίηση και χορήγηση διπλώματος.
- Την πιστοποίηση με βάση την επαγγελματική εμπειρία (Teacher Portfolio).

- Την αναγνώριση της «διδασκτικής αριστείας» στις αποφάσεις πρόσληψης και προαγωγής.
- Την προώθηση της ιδέας του «ερευνητή εκπαιδευτικού» και υποστήριξή τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής διδασκαλίας με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης αποτυπώνεται σε παραπάνω από 40 επιστημονικά περιοδικά με κριτές σύμφωνα με την κατάταξη Schimago (Καραλής, 2019). Στη Διεθνή Κοινοπραξία για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη (ICED) ανήκει και το περιοδικό International Journal for Academic Development (IJAD), το οποίο προάγει την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής ως εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παγκοσμίως.

Στην Ευρώπη οι πρωτοπόροι στο πεδίο της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής δραστηριοποιούνται κυρίως στη Σουηδία, στη Νορβηγία και στην Ολλανδία. Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επιστημών (Pleschová et al., 2012) προσδιόρισε τα μέτρα που θα πρέπει να ληφθούν για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής ως εξής:

- Καθορισμός επαγγελματικών προτύπων για τους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Μέτρηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης
- Θεσμική στήριξη για την εκπαιδευτική ανάπτυξη σε τοπικό επίπεδο
- Αναγνώριση της «διδασκτικής αριστείας» στις αποφάσεις πρόσληψης και προαγωγής
- Προώθηση της ιδέας του «εκπαιδευτικού ερευνητή» και αναγνώριση της έρευνας για τη διδασκαλία ως ερευνητική δραστηριότητα
- Ουσιαστική χρηματοδότηση για την εκπαιδευτική ανάπτυξη
- Καθιέρωση ευρωπαϊκού φόρουμ για την εκπαιδευτική ανάπτυξη σε διασυνοριακό επίπεδο με σκοπό την παροχή πόρων και της υπάρχουσας επιστημονικής γνώσης στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Αγωγής

Η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη «Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» προωθεί τη φοιτητο-κεντρική μάθηση και τη δημιουργία πλαισίου προσόντων και προτύπων (ESG, 2015), το οποίο όμως έχει δημιουργηθεί σε ελάχιστες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία. Χώρες όπως η Σουηδία, η Νορβηγία, και σε μεγάλο βαθμό η Μεγάλη Βρετανία, η Ολλανδία και η Γερμανία βασίζονται στη λογική της αναγνώρισης προσόντων με ορίζοντα τη «διδασκτική αριστεία» και την αναγνωρισμένη (και κυρίως υποχρεωτική) κατάρτιση (Trowler & Bamber, 2005) η οποία παράλληλα υιοθετεί αρκετά στοιχεία ακαδημαϊκής ανάπτυξης όπως τη συλλογική αναστοχαστική και συμμετοχική μάθηση. Στη Γερμανία δίνεται συχνά έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, προτεραιότητα φαίνεται να είναι η ευθυγράμμιση μεταξύ προσωπικών στόχων των

επιμορφούμενων και επιβεβλημένης αναπτυξιακής εκπαιδευτικής ατζέντας (Penuel et al., 2007). Σε χώρες όπως η Πορτογαλία δεν υπάρχουν ακόμη κεντρικές πολιτικές για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής μετά τη Διακήρυξη της Μπολόνιας (1999) και την αναμόρφωση που ακολούθησε (Huet, 2012). Στη Σλοβακία και στην Ουγγαρία, υπάρχουν οι σχετικές πολιτικές αλλά χωρίς την απαραίτητη χρηματοδότηση, ενώ στην Ιταλία, λόγω των πολιτικών πιέσεων και της επικείμενης χρηματοδότησης (Lotti & Lamprugnani, 2020) δημιουργήθηκαν περίπου 40 Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης την τελευταία πενταετία.

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής

Η σημασία του περικείμενου στην πλαισίωση του ακαδημαϊκού έργου και η εστίαση σε θεσμικά επιβεβλημένες προτεραιότητες (Blackwell & Blackmore, 2003) έχουν οδηγήσει σε πιο εκλεπτυσμένες αντιλήψεις για την οριοθέτηση της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Η θεώρηση της Πανεπιστημιακής αγωγής επιτρέπει την ανάλυση και προσέγγισή της μέσα από τα ακόλουθα τρία πρίσματα:

- α) το πρίσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) με έμφαση και στο ειδικό γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται (π.χ. διδακτική Ιστορίας, αν πρόκειται π.χ. για καθηγήτρια ιστορίας),
- β) το πρίσμα της ακαδημαϊκής ανάπτυξης (academic development) με επίκεντρο την εκπαιδευτική ανάπτυξη και καθιέρωση κοινοτήτων ανταλλαγής καλών διδακτικών πρακτικών και
- γ) το πρίσμα της κατάρτισης (training) μέσα από συνήθως υποχρεωτικούς επιμορφωτικούς κύκλους (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007). Παραδοσιακά, τα προγράμματα κατάρτισης βασίζονταν στη λογική να θεραπεύσουν ελλειμματικές συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας (Kennedy, 2006) όπου οι επιμορφωτές/-τριες κατέχουν την εξειδικευμένη γνώση που έχουν ανάγκη οι επιμορφούμενοι/-ες. Ωστόσο, η πληθώρα των γνωστικών πεδίων και οι ειδικές διδακτικές που τις συνοδεύουν είχαν ως αποτέλεσμα οι θεωρητικοί αναλυτές της Πανεπιστημιακής Αγωγής να αμφισβητούν την αποκλειστική παροχή επιμόρφωσης με βάση την κατάρτιση μόνο ως επωφελή (Chism, Holley & Harris, 2012).

Τα τρία παραπάνω θεωρητικά πρίσματα έχουν επικαλύψεις και έχουν εξελιχθεί, ώστε να επιτρέπουν τον συνδυασμό διαδικασιών που συνάδουν με αυτά (Chism, Holley & Harris, 2012). Οι Blackwell & Blackmore (2003) προτείνουν τη συνειδητή εστίαση στην «ακαδημαϊκή ανάπτυξη» ως πρακτική που μπορεί να αλλάξει ριζικά τις προοπτικές της επαγγελματικής μάθησης. Επίσης, προτείνουν τη μετακίνηση από την εξέταση της μάθησης ως ατομικής υπόθεσης, στη θεώρηση της μάθησης ως κοινωνικής διαδικασίας

που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της πρακτικής, ενόσω δηλαδή τα άτομα διδάσκουν. Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση αναδύεται και μέσα από την ακαδημαϊκή εργασία και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη λογίζεται ως μια διαδικασία εργασίας με ευκαιρίες για μάθηση που δημιουργούνται από την ίδια την πρακτική (τη διδασκαλία).

Με επίκεντρο την εκπαιδευτική ανάπτυξη, ο Warhurst (2006) οριοθετεί τη μάθηση από την πλευρά των διδασκόντων/-ουσών ως εσωτερική μεταρρύθμιση που περιλαμβάνει το ανήκειν σε μια κοινότητα, την εμπειρία, το πράττειν και το γίνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύει τη σημασία ευκαιριών αναστοχασμού σε ένα ενεργό κοινωνικό σύνολο για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής και τον τρόπο με τον οποίο η αλληλεπίδραση της κοινωνικής και της ατομικής μάθησης για την εσωτερική μεταρρύθμιση του ακαδημαϊκών δασκάλων είναι ένα πολύτιμο εργαλείο Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής που συμβάλλει στη μετακίνηση από το ατομικό πράττειν στο συλλογικό γίνεσθαι.

Στο πλαίσιο της μετακίνησης από το πράττειν στο γίνεσθαι, δημιουργήθηκαν το 2015 Αναπτυξιακά Προγράμματα Ηγεσίας στην Ολλανδία, όπου μέσα από οκτώ συναντήσεις και καθοδήγηση από ομοτίμους σε ομάδες των τεσσάρων έως έξι ατόμων (peer coaching), οι συμμετέχοντες/-ουσες συζητούσαν κρίσιμα περιστατικά από την καθημερινή τους πρακτική, χρησιμοποιώντας τη λεγόμενη μέθοδο case studies. Με σκοπό τη διευκρίνιση κάθε περίπτωσης μέσα από ερωτήματα και την αποσαφήνιση του προβλήματος, προτείνονται ιδέες για πιθανές λύσεις και ανταλλάσσονται εμπειρίες που ήταν επωφελείς για όλους τους συμμετέχοντες/-ουσες (Grunefeld et al., 2015).

Εκτός από τη μελέτη περίπτωσης, σε αυτο-εθνογραφική έρευνα από τους Arnold και Norton (2021) αξιοποιείται η έρευνα-δράση ως εργαλείο Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Όπως οριοθετείται από τον Kemmis (2009): «Η έρευνα-δράση στοχεύει να αλλάξει τρία πράγματα: τις πρακτικές των επαγγελματιών, τις αντιλήψεις τους για τις πρακτικές τους και τις συνθήκες στις οποίες ασκούν την πρακτική τους (Kemmis, 2009, p. 462). Τα συμπεράσματά τους αναδεικνύουν μια εποικοδομητική πολυφωνία λόγω των διαφορετικών πολιτικών που θεωρούν ως προτεραιότητες οι εμπλεκόμενοι, των διαφορετικών γνωστικών τους πεδίων, τον βαθμό αναστοχασμού που επιτυγχάνεται και την προσωπική τους διδακτική φιλοσοφία (εκπαιδευτική θεωρία) και δράση (πρακτική). Η έρευνα-δράση μπορεί να συνδυαστεί με τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό τη δημιουργία αναστοχαστικών περιβαλλόντων μάθησης και για τους διδάσκοντες/-ουσες και για τους διδασκομένους/-μενες. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημά της είναι ότι προωθεί τον κριτικό στοχασμό της εκπαιδευτικής θεωρίας, την ανατροφοδοτεί και την αναμορφώνει (Katsarou & Tsafos, 2013). Η έρευνα-δράση προωθείται ως αναπτυξιακό εργαλείο και στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος COALITION (Coaching Academics as learners in Inclusive Optimal Networks, 2022-2025) από το ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. TotT του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Το μωσαϊκό των θεωριών, μεθοδολογιών και πρακτικών της Πανεπιστημιακής Αγωγής συχνά κατατείνει στο ερώτημα: αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό πεδίο με ειδικό επι-

στημολογικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο; Σε μετα-ανάλυση 30 άρθρων σε περιοδικά με κριτές που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 1996 και 2015, οι Kek και Hammer (2015) επεδίωξαν να εντοπίσουν απτούς «τρόπους γνώσης», τον βαθμό ρητής χρήσης θεωριών και ερευνητικών μεθόδων στο πεδίο της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Αγγλία, στην Αμερική και στη Νότια Αφρική. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή έρευνα για την ανάπτυξη εξακολουθεί να είναι σε μεγάλο βαθμό βιωματική, αποσπασματική και συχνά στερείται θεωρητικού υποβάθρου.

Ωστόσο, οι Bath και Smith (2004) αντιλαμβάνονται την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής ως ένα γνωστικό πεδίο με συμπληρωματικές επιστημολογικές, μεθοδολογικές και θεωρητικές αναγνώσεις και παραδοχές που βασίζονται σε έρευνες με ποικίλες προσεγγίσεις, όπως η φαινομενογραφία, η κριτική ανάλυση λόγου, η θεμελιωμένη θεωρία, η έρευνα-δράση, ο ερμηνευτισμός και ποσοτικές μεθόδους όπως η ανάλυση παραγόντων και η πολλαπλή παλινδρόμηση.

Σε άρθρο της, η McNaught (2020) αφηγείται συχνά λάθη των υπευθύνων Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Αυστραλία και διεθνώς και τονίζει πόσο σημαντική είναι η σύνδεση του πεδίου με επιστημολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις μεγάλης κλίμακας που δεν περιορίζονται σε μελέτες περίπτωσης. Στην ίδια εργασία, παρουσιάζει ένα πλαίσιο που φαίνεται ότι καλύπτει τόσο τις πτυχές της υποστήριξης από πάνω προς τα κάτω όσο και τις πτυχές της υποστήριξης από κάτω προς τα πάνω και περιλαμβάνει:

- την υποστήριξη της διασφάλισης της ποιότητας μέσω στοχευμένων δράσεων, αναθεωρήσεων προγραμμάτων και επίσημων επαφών με όλα τα τμήματα και ιδρύματα,
- την επαγγελματική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της υποχρεωτικής αρχικής εισαγωγικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για το νέο ακαδημαϊκό προσωπικό και υποχρεωτικών μαθημάτων για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές που ενεργούν ως βοηθοί διδασκαλίας,
- τη βελτίωση της μάθησης μέσα από ένα σύνολο πρωτοβουλιών ανοικτού τύπου, όπου οι φοιτητές/-τριες συνεργάζονται με τους διδάσκοντες/-ουσες για να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους σχέδια και να υποστηρίξουν τη μάθηση και την πρόοδο των φοιτητών/-τριών,
- την έρευνα με επιστημολογικό υπόβαθρο και παραγωγή τεκμηριωμένων στοιχείων μεγάλης κλίμακας για την ανάπτυξη πολιτικής.

1.3 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σε ένα τέτοιο διεθνές τοπίο, όπως αυτό που περιγράφηκε πιο πάνω, η παρούσα εργασία αποσκοπεί, αρχικά, να προσδιορίσει τοπικές προκλήσεις και προτεραιότητες στο πλαίσιο ποιότητας για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ευρώπη και τα

σημεία σύγκλισης για την ανάδειξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής τόσο ως διαδικαστική αντίληψη όσο και ως μετασχηματιστικής διαδικασίας (Δάρρα, 2022). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη εξετάζονται τα σημεία σύγκλισης μεταξύ των λεγόμενων «δυτικών χωρών» που δημοσιεύουν στο πεδίο τα τελευταία 20 χρόνια και χωρών που δεν δημοσιεύσουν στο πεδίο (ενδεχομένως λόγω γλωσσικών ή άλλων φραγμών) και δεν αντιπροσωπεύονται επαρκώς.

Τα ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση και στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η εργασία αυτή είναι:

- α. Πώς αναπτύσσεται η Πανεπιστημιακή Αγωγή σε δυτικές και υπο-αντιπροσωπευόμενες ευρωπαϊκές χώρες;
- β. Ποια είναι τα κυριότερα σημεία σύγκλισης της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής ανάμεσα σε χώρες της Ευρώπης;

1.4 Μεθοδολογία

Στην προσπάθεια ορθής αποτύπωσης των προτεραιοτήτων και των προκλήσεων που αναδύονται κατά την Ανάπτυξη Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ευρώπη και με σκοπό την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται σε δυτικές χώρες αλλά και σε υπο-αντιπροσωπευόμενες χώρες (όπως η Σλοβακία, η Ουγγαρία και η Πορτογαλία), σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται μέρος των αποτελεσμάτων ποιοτικής ανάλυσης ημιδομημένων συνεντεύξεων διάρκειας 35 λεπτών η καθεμία.

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα (n=10) έμπειροι και καταξιωμένοι στο πεδίο της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής Υπεύθυνοι Ανάπτυξης Εκπαίδευσης (Educational Developers) που τελούν ή έχουν τελήσει Συντονιστές ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. στην Ευρώπη, και έχουν διεξαγάγει πρωτογενή έρευνα στον τομέα αυτό.

Τα ερωτήματα στη συνέντευξη ήταν:

1. Ως Υπεύθυνοι Ανάπτυξης για την Πανεπιστημιακή Αγωγή ποιες πιέσεις παρατηρήσατε ότι ασκήθηκαν από πάνω προς τα κάτω (top-down);
2. Ποια είναι η πιο σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζετε αυτή την περίοδο;
3. Ποια προτεραιότητα εντάσσετε στα σχέδια δράσης σας στο προσεχές μέλλον;

Η επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με θεματική ανάλυση των καταγεγραμμένων απαντήσεων των ερωτηθέντων μετά από τρεις κύκλους ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006) και τη χρήση λογισμικού Nvivo 2023.

Οι απόψεις των ερωτηθέντων ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικές της χώρας στην οποία δραστηριοποιούνται. Για αυτόν τον λόγο, στη συζήτηση που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία.

1.5 Αποτελέσματα και συζήτηση

Στον Πίνακα 1.1 παρουσιάζονται συνοπτικά οι προκλήσεις και οι προτεραιότητες της Πανεπιστημιακής Αγωγής στον ευρωπαϊκό χώρο μέσα από την οπτική και το πλαίσιο έμπειρων και ενεργών υπευθύνων για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Συγκεκριμένα, στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι πιέσεις που ασκούνται από πάνω προς τα κάτω, στη δεύτερη στήλη παρουσιάζονται οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν προς το παρόν οι υπεύθυνοι για την Ανάπτυξη Πανεπιστημιακής Αγωγής και στην τρίτη στήλη οι μελλοντικοί στόχοι και τα σχέδια δράσης. (εδώ πίνακας)

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα, η θεώρηση της Πανεπιστημιακής Αγωγής προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα α) της επαγγελματικής ανάπτυξης, β) ακαδημαϊκής ανάπτυξης και γ) της κατάρτισης (training). Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχει θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο για την Πανεπιστημιακή Αγωγή σε όλες τις χώρες στην Ευρώπη. Η Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής μέσα από το τοπικό πρίσμα των ευρωπαίων συντονιστών ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ., που συμμετείχαν στο δείγμα και με ορίζοντα τις διεθνείς τάσεις στο πεδίο, δείχνουν μία τάση για υιοθέτηση του μοντέλου ακαδημαϊκής ανάπτυξης (academic development) με επίκεντρο την εκπαιδευτική ανάπτυξη και ανάπτυξη κοινοτήτων καλών πρακτικών, όπου οι φωνές των διδασκόντων/-ουσών ως επιμορφούμενων έχουν μεγάλη βαρύτητα στον σχεδιασμό επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και λαμβάνονται υπόψη για μια προσέγγιση προσωποποιημένης μάθησης (Prain et al., 2013) για φοιτητές/-τριες, για ερευνητές/-τριες (Secker, 2012) αλλά και διδάσκοντες/-ουσες ανάλογα με το ειδικό πλαίσιο μάθησης και διδασκαλίας των διδασκόντων/-ουσών (Cardenas et al. 2022).

Ένα άλλο σημείο σύγκλισης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών είναι η έλλειψη κινήτρων για την επίτευξη «διδασκτικής αριστείας» και η μονομερής αναγνώριση του πρωτογενούς ερευνητικού έργου των μελών ΔΕΠ ως μοναδικού κριτηρίου πρόσληψης και προαγωγής. Στη Νορβηγία επιδιώκεται σε μεγάλο βαθμό η απόκτηση τυπικών προσόντων που αποδεικνύουν τη διδακτική ικανότητα αλλά παράλληλα προωθούνται και επιδιώκονται εναλλακτικά κριτήρια για την πρόσληψη ή προαγωγή των διδασκόντων/-ουσών όπως οι δημοσιεύσεις πανεπιστημιακών σε περιοδικά για την εκπαίδευση στο γνωστικό πεδίο τους ή η δημιουργία «portfolio» διδάσκοντος/-ουσας (Seldin & Miller, 2008; Kuhn, 2004). Η Khun (2004) περιγράφει με λεπτομέρεια πώς μπορούν να δομηθούν και να χρησιμοποιηθούν «Portfolio Διδασκόντων/-ουσών Ιατρικής» ως ένα πολύτιμο αναστοχαστικό εργαλείο που παράλληλα παρέχει τεκμηρίωση των διδακτικών δραστηριοτήτων και των επιτευγμάτων των διδασκόντων/-ουσών.

Στη Νορβηγία, επίσης, προωθείται και επιδιώκεται η περαιτέρω αξιοποίηση του μοντέλου καθοδήγησης από ομοτίμους (peer-coaching) στο πλαίσιο εθνικής στρατηγικής για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Το μοντέλο αυτό έχει αξιοποιηθεί εκτενώς και στις ΗΠΑ και στον Καναδά (Boillat & Elizov, 2013; Huston & Weaver, 2008; Farrell Buzbee Little, 2005). Στο πλαίσιο ενός αναστοχαστικού συμμετοχικού

Πίνακας 1.1. Απαντήσεις υπευθύνων για την Ανάπτυξη Πανεπιστημιακής Αγωγής από δέκα χώρες στην Ευρώπη

Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ	ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	<p>Στόχος η επαγγελματική ανάπτυξη: εκπαίδευση κυρίως στο γνωστικό αντικείμενο και όχι στη διδασκαλία</p> <p>Χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης για την ΑΠΑ</p>	<p>Το περιεχόμενο να επικεντρώνεται στη διδακτική σχετικά με το αντικείμενο που διδάσκεται στο πεδίο</p>	<p>Ευθυγράμμιση προσωπικών πεποιθήσεων, στόχων και στάσεων για τη διδασκαλία με τη διεπιστημονική (cross-disciplinary) αναπτυξιακή ατζέντα σχετικά με τη διδακτική κατάρτιση</p> <p>Διεύρυνση πρότζεκτ όπως το «Learning to teach» (2010): διδακτική μέσω βιντεοσκοπημένων σεμιναρίων με συνοδεία ανατροφοδότησης</p> <p>Να αναγνωριστεί η Ανάπτυξη Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέο επιστημονικό πεδίο</p>

(συνεχίζεται)

<p>Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ</p>	<p>ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</p>	<p>ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ</p>	<p>ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ</p>
<p>ΙΡΛΑΝΔΙΑ</p>	<p>Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης με κύριο μοχλό δράσης τον αναστοχασμό που τεκμηριώνεται μέσα από μετρήσιμα στοιχεία (Evidence-based Reflection) μέσα από επίσημες (πιστοποίηση) και ανεπίσημες αναπτυξιακές δραστηριότητες (peer-coaching).</p> <p>Στόχος η ανάπτυξη της εκπαίδευσης (διδακτική και εκπαιδευτική τεχνολογία) μέσα από ένα αυτο-αξιολογητικό και αναστοχαστικό πλαίσιο που επιτρέπει στους διδάσκοντες να τοποθετήσουν τη γνώση τους για θέματα διδακτικής σε κλίμακες όπως «Νέα γνώση, Μέτρια γνώση, Ρόλο Μέντορα, Εδραιωμένη γνώση, Εξειδικευμένη γνώση»</p> <p>Χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης</p>	<p>Να μη θεωρείται η ερευνητική καταξίωση σε ένα γνωστικό πεδίο ως το μοναδικό σημαντικό προσόν των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Να αναδεικνύεται μέσα από τεκμηριωμένα και μετρήσιμα στοιχεία η ικανότητα τους σε θέματα διδακτικής.</p> <p>Να μην ταυτίζονται οι υπεύθυνοι τεχνολογίων εκπαίδευσης με τους υπεύθυνους Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής</p> <p>Συνδιαμόρφωση πολιτικών που οδηγούν στη χρηματοδότηση από όλα τα κέντρα Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ιρλανδία</p>	<p>Συλλογική δράση εμπλεκόμενων (διδασκόντων/-ουσών/συντονιστών/-στριών/φοιτητών/-τριών) για την υποβολή προτάσεων για τη διαμόρφωση πολιτικής</p> <p>Συμμετοχή στα Open courses</p>

(συνεχίζεται)

<p>Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ</p>	<p>ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</p>	<p>ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ</p>	<p>ΜΕΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ</p>
<p>Ιταλία</p>	<p>Μη θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο Ευρωπαϊκή χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης</p>	<p>Σπατάλη εθνικών πόρων χωρίς αντίκρισμα Δεν υπάρχει αναγνώριση της «Διδακτικής Αριστείας» Μοχλός πίεσης ήταν μόνο η πιστοποίηση</p>	<p>Δημιουργία επιμορφωτικών κύκλων και διοργάνωση διεθνών συνεδρίων Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και οργάνωση πειραματικών διατάξεων για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής σε μεγάλη κλίμακα. Να αναγνωριστεί η Ανάπτυξη Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέο επιστημονικό πεδίο</p>
<p>Μεγάλη Βρετανία</p>	<p>Θεσμικά κατοχυρωμένο εθνικό πλαίσιο «διδακτικής αριστείας» και πρότυπα βασισμένα σε τεκμηριωμένες ικανότητες των πανεπιστημιακών δασκάλων/-ουσών Επιβεβλημένη αλλά όχι υποχρεωτική για όλους η κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων στη Διδακτική και τεχνολογίες εκπαίδευσης Χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης</p>	<p>Δεν συμπεριλαμβάνονται οι φωνές των φοιτητών/-τριών στον σχεδιασμό πολιτικής με συμπεριληπτικό τρόπο.</p>	<p>Εκπαίδευση φοιτητικού πληθυσμού σε θέματα «διδακτικής» για να λειτουργήσουν ως «Σύμβουλοι Εκπαίδευσης». Συμπράξεις μεταξύ φοιτητών/-τριών και διδασκόντων/-ουσών στον σχεδιασμό πολιτικών.</p>

(συνεχίζεται)

<p>Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ</p>	<p>ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</p>	<p>ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ</p>	<p>ΜΕΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ</p>
<p>Νορβηγία</p>	<p>Θεσμικά κατοχυρωμένο Πλαίσιο διδακτικών ικανοτήτων και αναγνώριση προσόντων σχετικά με τη διδακτική κατάρτιση</p> <p>Χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης</p>	<p>Επιβεβλημένη και υποχρεωτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων στη Διδακτική και τεχνολογίες εκπαίδευσης με σύγχρονα ψηφιακά μέσα</p>	<p>Αναγνώριση Διδακτικής κατάρτισης μέσα από «Πορτφόλιο Διδασκαλίας»</p> <p>Διεύρυνση ανασταχαστικών συμμετοχικών δράσεων όπως η παρακολούθηση διδασκαλίας κάποιου/ας συναδέλφου</p> <p>Αναγνώριση της Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέο επιστημονικό πεδίο</p> <p>Να γίνουν απαραίτητες και οι δημοσιεύσεις Πανεπιστημιακών σε περιοδικά για την Εκπαίδευση στο γνωστικό τους πεδίο.</p>
<p>Ολλανδία</p>	<p>Θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο διδακτικών ικανοτήτων που αναγνωρίζεται σε όλα τα ΑΕΙ στην Ολλανδία σε περίπτωση κινητικότητας</p> <p>Μη υποχρεωτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων στη Διδακτική και τεχνολογίες εκπαίδευσης</p> <p>Χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης</p>	<p>Αναγνώριση της Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέο επιστημονικό πεδίο</p> <p>Η κλιμακούμενη ανάπτυξη των μαθημάτων για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής (scalability) (π.χ. Από το πιο γενικό στο ειδικό και από το πιο απλές έννοιες σε πιο σύνθετες)</p>	<p>Αναγνώριση της Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέου επιστημονικού πεδίου</p> <p>Μετά από τον κριτικό αναστοχασμό της θεωρίας της Πανεπιστημιακής Αγωγής, είναι απαραίτητος ο αναστοχασμός για την ίδια διδακτική πράξη των διδασκόντων σε συνδυασμό με ανατροφοδότηση από ομάδες ομολόγων.</p>

(συνεχίζεται)

<p>Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ</p>	<p>ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</p>	<p>ΠΡΟΚΛΗΣΣΕΙΣ</p>	<p>ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ</p>
<p>Ουγγαρία</p>	<p>Μη θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο Χρηματοδότηση και πολιτικές ως μοχλός πίεσης</p>	<p>Η αντιμετώπιση των Πανεπιστημίων ως εταιρίες Δεν υπάρχει αναγνώριση της «διδακτικής αριστείας» Διεθνοποίηση προγραμμάτων σπουδών</p>	<p>Αναγνώριση της Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέο επιστημονικό πεδίο Να δημιουργηθούν νέα προγράμματα Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής με στόχο τη διεθνοποίηση προγραμμάτων σπουδών</p>
<p>Πορτογαλία</p>	<p>Μη θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο Δεν υπάρχει χρηματοδότηση ούτε κεντρικές πολιτικές</p>	<p>Δεν υπάρχει πολιτικό ή θεσμικό κίνητρο για την επιδίωξη της «διδακτικής αριστείας» Η προσέλευση διδασκόντων σε προγράμματα επιμόρφωσης με χρηματοδότηση</p>	<p>Δημιουργία κοινοτήτων καλών πρακτικών, πεδίων συμπράξεων και συνδημιουργίας Ενδυνάμωση των υπο-αντιπροσωπευόμενων χωρών στην Πανεπιστημιακή Αγωγή και μια συντονισμένη προσπάθεια να γίνει γνωστό το πλαίσιο στο οποίο δρουν. Δημιουργία εθνικών και διεθνών δικτύων των Κέντρων Διδασκαλίας και Μέθησης</p>

(συνεχίζεται)

Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ	ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ	ΜΕΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ
Σλοβακία	<p>Πρότυπα βασισμένα σε τεκμηριωμένες ικανότητες των Πανεπιστημιακών δασκάλων/-ουσών (Μη θεσμικά κατοχυρωμένο)</p> <p>Δεν υπήρχε χρηματοδότηση πέρα από Ευρωπαϊκά προγράμματα.</p> <p>Αλλά οι πολιτικές αποτελούν μοχλό πίεσης</p>	<p>Η αλλαγή πολιτικών προσώπων επιφέρει αλλαγή πολιτικής</p> <p>Δεν υπάρχει αναγνώριση της «διδασκικής αριστείας»</p>	<p>Δημιουργία θεσμικά κατοχυρωμένου πλαισίου διδακτικών ικανοτήτων και αναγνώριση προσόντων σχετικά μετά από διδακτική κατάρτιση</p> <p>Να μη γίνεται διάκριση και ομαδοποίηση με βάση την τίτλο των πανεπιστημιακών. Σύμφωνα με τις πρώτες έρευνες, η συνύπαρξη νέων και πιο έμπειρων διδασκόντων σε προγράμματα Πανεπιστημιακής Αγωγής είναι επωφέλης για όλους.</p>
Σουηδία	<p>Θεσμικά κατοχυρωμένο πλαίσιο διδακτικών ικανοτήτων και αναγνώριση προσόντων σχετικά μετά από διδακτική κατάρτιση</p> <p>Υποχρεωτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών σε θέματα ακαδημαϊκής ανάπτυξης</p> <p>Χρηματοδότηση και πολιτικές ως κίνητρο για αυτορρύθμιση</p>	<p>Προγράμματα Ηγεσίας:</p> <p>Η στρατηγική αξιοποίηση της όσων κατέχουν θέσεις ευθύνης στα Πανεπιστημιακά Τμήματα, Σχολές ή Ιδρύματα, η κατάρτιση τους και η ενεργή εμπλοκή τους ως πολλαπλασιαστές για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής</p>	<p>Αναγνώριση της Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής ως νέο επιστημονικό πεδίο</p> <p>Να γίνουν απαραίτητες και οι δημοσιεύσεις Πανεπιστημιακών σε περιοδικά για την Εκπαίδευση στο γνωστικό τους πεδίο.</p> <p>Δημιουργία εναλλακτικών βραβείων «διδασκικής αριστείας» με ειδική στόχευση (π.χ. διαμορφωτική αξιολόγηση)</p>

(συνεχίζεται)

μοντέλου ανάπτυξης, σύμφωνα με την Manroudi (2023) στο Πανεπιστήμιο του Όσλο, η παρατήρηση της διδασκαλίας ομοτίμων αποτελεί προτεραιότητα από την αντίστοιχη Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, με τα κυριότερα οφέλη τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και τη διάδοση καλών (και όχι τόσο καλών) πρακτικών (Yiend, Weller & Kinchin, 2014).

Επιπροσθέτως, ανάλογα με τον βαθμό υποχρεωτικότητας για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής που φαίνεται να υπάρχει σε κάθε χώρα, οι προκλήσεις διαφέρουν, καθώς εστιάζουν σε διαφορετικούς πληθυσμούς με κοινό άξονα την αξιοποίηση συμμετοχικών συλλογικοτήτων. Στη Μεγάλη Βρετανία επιδιώκεται η περαιτέρω εμπλοκή των φοιτητών/-τριών ως ισότιμων εταίρων στον στρατηγικό σχεδιασμό για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής (Bovill et al., 2015; Millard & Talliss-Foster, 2021). Όπως αναφέρεται, η συστηματική αξιοποίηση της φωνής των φοιτητών/-τριών μέσα από σχέσεις αμοιβαιότητας και ισοτιμίας όχι μόνο για την αξιολόγηση μαθημάτων αλλά και για τη βελτίωση της Πανεπιστημιακής Αγωγής, συνάδει με τον εκδημοκρατισμό των διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων και την αύξηση ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων κοινοτήτων μάθησης.

Η περίπτωση της Ιρλανδίας δείχνει ότι μόνο μέσα από κοινές δράσεις και συλλογικές (National Forum, 2023) επιτυγχάνεται στοχευμένη χρηματοδότηση από εθνικούς πόρους, ενώ σε αντίθετη περίπτωση οι πολιτικές αποφάσεις δεν συνάδουν με τις πραγματικές ανάγκες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Αν και δεν έχουν γίνει πολιτικές παρεμβάσεις για τη δημιουργία Κέντρων Διδασκαλίας και Μάθησης, στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται να είναι η τάση στην Πορτογαλία, η οποία επιδιώκει τη χρηματοδότηση με οποιοδήποτε κόστος, ενώ παράλληλα εστιάζει στη δημιουργία τυπικών και άτυπων κοινοτήτων καλών πρακτικών και πεδίου συμπράξεων και συνδημιουργίας με τοπικούς και διεθνείς φορείς. Η δημιουργία κοινοτήτων καλών πρακτικών φαίνεται να είναι προτεραιότητα σε όλες τις χώρες ανεξάρτητα από τις πολιτικές πιέσεις και τη χρηματοδότηση, και οι κοινότητες δεν περιορίζονται στο διδακτικό προσωπικό. Στην Αγγλία, δημιουργούνται κοινότητες φοιτητών/-τριών που λειτουργούν ως συνεργάτες/σύμβουλοι διδασκαλίας, ενώ στην Ολλανδία έχουν δημιουργηθεί προγράμματα Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής για ηγετικά στελέχη εκπαίδευσης. Η δημιουργία Αναπτυξιακών Προγραμμάτων Ηγεσίας διερευνήθηκε από τους Grunefeld et al. (2015) στην Ολλανδία, με επίκεντρο την καθοδήγηση από ομοτίμους (peer-coaching). Παράλληλα, στη Σουηδία επιδιώκεται η αξιοποίηση διδασκόντων/-ουσών με κύρος και υψηλές θέσεις ευθύνης ως πολλαπλασιαστών μέσα από Αναπτυξιακά Προγράμματα Ηγεσίας. Η διεθνής έρευνα για τα πρόγραμμα ΑΠΑ με εστίαση στη δημιουργία Αναπτυξιακών Προγραμμάτων Ηγεσίας στη Νότια Αφρική επιβεβαιώνει την ανάγκη για μία τέτοια επιδίωξη. Έρευνα των Zuber-Skerritt, Wood και Louw (2015) και Zuber-Skerritt και Louw (2014) αναδεικνύει τον αντίκτυπο που είχε ένα διετές Πρόγραμμα Ανάπτυξης Ηγεσίας (Leadership Development Programme) για ανώτερο ακαδημαϊκό προσωπικό, μια προσέγγιση που συνδυάζει «ποιοτική έρευνα», «συμμετοχική μάθηση δράσης» και «έρευνα δράσης» (PALAR).

Σε χώρες που ένα Εθνικό Πλαίσιο Διδακτικών Ικανοτήτων του διδακτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκεται σε εξέλιξη, όπως η Σλοβακία και η Ουγγαρία, επιδιώκεται η αναγνώριση προσόντων μετά από διδακτική κατάρτιση αλλά και συμμετοχή σε κοινότητες καλών πρακτικών. Η ύπαρξη θεσμικά κατοχυρωμένου πλαισίου μέσα από συλλογικές συγκλίσεις των Υπευθύνων Σχεδιασμού Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης με αντίστοιχα κέντρα φαίνεται ότι λειτουργεί καθοριστικά στη λήψη σχετικών αποφάσεων από Εθνικά Κέντρα Διασφάλισης Ποιότητας αλλά και τα ίδια τα ιδρύματα κατά τον στρατηγικό σχεδιασμό τους.

Αυτό όμως που φαίνεται ότι προτείνεται από τους περισσότερους ερωτηθέντες είναι η ανάγκη αναγνώρισης της Ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Αγωγής (ΑΠΑ) ως νέου επιστημονικού πεδίου. Αυτό συμφωνεί με πρόσφατες δημοσιεύσεις στη διεθνή βιβλιογραφία (Kek & Hammer, 2015) για τον εντοπισμό τρόπων ανάγνωσης των θεωριών και ερευνητικών μεθόδων, τις δημοσιεύσεις από τους Bath και Smith (2004) που αντιλαμβάνονται την ΑΠΑ ως ένα γνωστικό πεδίο με συμπληρωματικές επιστημολογικές, μεθοδολογικές και θεωρητικές αναγνώσεις και παραδοχές, και το άρθρο της McNaught (2020). Σύμφωνα με την τελευταία, είναι απαραίτητος ο συνδυασμός της έρευνας με επιστημολογικό υπόβαθρο και της παραγωγής τεκμηριωμένων στοιχείων μεγάλης κλίμακας για την ανάπτυξη πολιτικής.

1.6 Η Πανεπιστημιακή Αγωγή στην Ελλάδα

Ο προβληματισμός γύρω από την Πανεπιστημιακή Αγωγή στο ελληνικό πανεπιστήμιο ξεκινά επίσης το 2005 με τον Νόμο 3374/2005 κατατείνοντας στη διασφάλιση ποιότητας. Αφορά όλο το διδακτικό προσωπικό ανεξάρτητα από τη θεωρητική του κατάρτιση σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση ή το πεδίο εξειδίκευσής τους. Δεν είναι τυχαίο ότι εφελτήριο για μια εκ βαθέων συζήτηση για την Πανεπιστημιακή Αγωγή στην Ελλάδα απετέλεσε το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2019) με πρωτοπόρο την Κατερίνα Κεδράκα από το Τμήμα Μοριακής Βιολογίας.

Το 2014, οι Γουγουλάκης και Οικονόμου, με άρθρο τους στο περιοδικό «Εκπαιδευτικός Κύκλος» για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, διαπιστώνουν την αστοχία των Κέντρων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα να κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση και κατάρτιση μόνο των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε επιστημολογικές θεωρήσεις και πρακτικές στρατηγικές για τη Διδακτική, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν το διδακτικό προσωπικό στα πανεπιστήμια. Πράγματι, στον Νόμο 4009/2011, η Πανεπιστημιακή Αγωγή εστίασε στη δεοντολογική διάσταση του όρου.

Ωστόσο, η Πανεπιστημιακή Αγωγή σπάνια ήταν θέμα συζήτησης στην ελληνική βιβλιογραφία πριν τη δημιουργία του δικτύου καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (2016) για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική με πρωτοπόρο την Κατερίνα Κεδράκα και συνοδοιπόρο τον Θανάση Καραλή (Πανεπιστήμιο Πατρών), εκπαιδευτή ενηλίκων. Ως

αποτέλεσμα αυτής της συλλογικής δράσης δημιουργήθηκαν τα δύο πρώτα θεσμοθετημένα Κέντρα Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ.) το 2019, στα Πανεπιστήμια Πατρών και Δημοκρίτειο (αρχικά γνωστά ως ΓΡΑΔΙΜ). Παράλληλα, το Πανεπιστήμιο Κρήτης προέβη στη δημιουργία μίας «bottom up» πρωτοβουλίας, γνωστής ως δράση Training of the Trainers (TOT) με συντονιστή τον τότε Αντιπρύτανη Ιωάννη Καρακάση (2019) και την Κάλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts (2020), με σκοπό τη διαμόρφωση μιας κουλτούρας διάχυσης και ανταλλαγής συμπεριληπτικών φοιτητο-κεντρικών διδακτικών πρακτικών των διδασκόντων/-ουσών (Katsamproxaki-Hodgetts, 2023). Τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας της, η δράση TOT διοργάνωσε 22 επιμορφωτικές ημερίδες (peer discussions) με εισηγητές κυρίως διδάσκοντες/-ουσες από το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το εξωτερικό. Λαμβάνοντας υπόψη την παρακαταθήκη που άφησε πίσω της η δράση TotT στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, το 2021 θεσμοθετήθηκε το ΓΡΑΔΙΜ TOT και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (σήμερα γνωστό ως ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. TOT).

Ως φορείς αλλαγής, οι παραπάνω δομές στόχευσαν κυρίως στην επικοινωνία και διάχυση καλών πρακτικών μέσα από διαλέξεις και σεμινάρια, αρχικά δια ζώσης και στη συνέχεια διαδικτυακά, λόγω της επιβεβλημένης από την πανδημία ψηφιακής μετάπτωσης. Οι καλές πρακτικές που προβάλλονταν βασιζόνταν κυρίως στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, της φοιτητο-κεντρικής και ενεργού μάθησης μέσα από το πρίσμα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Lea, Stephenson & Troy, 2003), της ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής των φοιτητών/-τριών, καθώς και του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1990; 2003). Ενδεικτικά, σε σχετική δημοσίευση στα πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, οι Παυλή-Κορρέ και άλλοι (2019) διατείνονται ότι «για να λειτουργήσει ως εκπαιδευτής ενηλίκων ένα μέλος ΔΕΠ, θα πρέπει να διαθέτει κάποιες πρακτικές διδακτικές δεξιότητες, [...] [ώστε η] σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου [να] βασίζεται στην ισοτιμία, στην αμοιβαιότητα της διαδικασίας, στον αμοιβαίο σεβασμό, στον διάλογο και στη διαπραγμάτευση».

Τη λογική της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας ενίσχυσε η δράση Training of the Trainers (εφεξής TOT) όχι μόνο σε σχέση με τους φοιτητές/-τριες αλλά και σε σχέση με τους διδάσκοντες/-ουσες που συμμετείχαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παρά το όνομά της, η δράση TOT (2020-2022) δεν εστίασε στη λογική του training ούτε είχε στόχο να θεραπεύσει διδακτικά ελλείψεις συνθήκες μάθησης (βλ. deficit model στην Kennedy, 2006). Αντίθετα, επεδίωξε τη δημιουργία συμμετοχικών και αναστοχαστικών συνθηκών συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τις οποίες οι ίδιοι διδάσκοντες/-ουσες του Πανεπιστημίου Κρήτης παρουσίαζαν επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές που συνάδουν με τις αρχές της φοιτητο-κεντρικής και ενεργού μάθησης. Επίσης, όσοι παρακολουθούσαν καλούνταν να συμμετέχουν ενεργά σε αναστοχαστικά συμμετοχικά πεδία με σκοπό να αναδείξουν πτυχές από τα δικά τους περιβάλλοντα μάθησης και γνωστικά πεδία. Φυσικό επακόλουθο αυτού του δημοκρατικού πνεύματος που αναπτύχθηκε ήταν η δημιουργία ακόμη πιο ενεργών κοινοτήτων μάθησης και πρακτικών μέσα από τη δράση «Ανοιχτό

Αμφιθέατρο» (2020). Με τη δράση αυτή οι διδάσκοντες του Πανεπιστημίου Κρήτης καλούνται να αναστοχαστούν τις δικές τους διδακτικές πρακτικές μέσα από την παρατήρηση και παρακολούθηση μαθημάτων ομολόγων τους. Το «Ανοιχτό Αμφιθέατρο» (2020) δεν βασίστηκε σε κάποιο αξιολογητικό μοντέλο παρακολούθησης αλλά σε αναπτυξιακό-συνεργατικό μοντέλο με σκοπό την αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό του παρατηρητή και μόνο. Σύμφωνα με βιβλιογραφικά τεκμηριωμένες ερευνητικές αναφορές (Tenenberg, 2016), κατά την πρακτική παρακολούθησης μαθημάτων άλλων διδασκόντων/-ουσών, αυτοί που ωφελούνται είναι κυρίως οι παρατηρητές/-τριες (και όχι οι παρατηρούμενοι/-ες) παρά την παροχή ανατροφοδότησης μετά την παρατήρηση/παρακολούθηση. Η επιτυχία αυτής της προσέγγισης επιβεβαιώνεται για τρία συνεχόμενα έτη (2020-2023) καθώς οι διδάσκοντες, ως παρατηρητές, ανέδειξαν διδακτικές πρακτικές σε συμπόσια που διοργανώθηκαν για αυτόν τον σκοπό και μοιράζονται με τους ομολόγους τους ποιες αλλαγές επέφερε η παρακολούθηση στη διδακτική τους πράξη (Katsamprochaki-Hodgetts, προς δημοσίευση). Σε δράσεις όπως το «Ανοιχτό Αμφιθέατρο» η ποιότητα σχετίζεται με τη βελτίωση «ως μετασχηματιστική αντίληψη, [...] [μέσα από] την ανάπτυξη της αυτενέργειας, τόσο των εκπαιδευομένων όσο και όλων των εμπλεκομένων, και προσφέρει νέους και καλύτερους τρόπους αντίληψης των σχέσεων στην εκπαίδευση. Στη βάση αυτής της αντίληψης, βρίσκονται μη ιεραρχικές αντιλήψεις αυτενέργειας και προσωπικής υπευθυνότητας. Είναι μια ολιστική αντίληψη που σχετίζεται με την ολότητα της λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης» (Δάρρα, 2022, σ. 57).

Ο επόμενος νόμος, 4653/2020, παρείχε «ισχυρά κίνητρα για να επιτύχουν τα τμήματα πιστοποίηση ΠΠΣ και υψηλή βαθμολογία αξιολόγησης» (Περιβολαρόπουλος & Αντωνίου, 2022, σ. 239) καθώς η ΕΘΑΑΕ «συμβάλλει στη διαμόρφωση και στην υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την ανώτατη εκπαίδευση και στην κατανομή της επιχορήγησης των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ)» (άρθρο 2.1.α) και καθορίζεται εκ νέου «πώς θα κατανεμηθεί το 20% της χρηματοδότησης» (Κυπριανός, 2022: 99). Μαζί με την επιβεβλημένη πίεση για πιστοποίηση και χρηματοδότηση, ακολούθησε το ΕΣΠΑ στο πεδίο «Ανάπτυξης προσωπικού», και δεν είναι τυχαίο που από το 2022 και μετά δημιουργήθηκαν 28 Κέντρα Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ.) στην Ελλάδα καθώς και το ΔΙΚΤΥΟ των ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. που σκοπό έχει την ανάδειξη κοινών στόχων και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής εκπροσωπώντας όλα τα ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ.. Στο πλαίσιο διάχυσης καλών διδακτικών πρακτικών με βάση τεκμηριωμένων με αποδεικτικά στοιχεία ερευνών από διεθνή πανεπιστήμια συντάχθηκε και η «Εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού», μία συνεργασία μεταξύ συντονιστών ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. πέντε ελληνικών πανεπιστημίων με επιμελήτρια τη Ζωή Γαβριηλίδου (2023).

Μία από τις πρώτες δράσεις της συντονίστριας του δικτύου ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ., Ζωής Γαβριηλίδου, ήταν η δημιουργία συλλογικού τόμου με τίτλο «2005-2021 Διασφάλιση Ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ: από την αξιολόγηση σε συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού. Προκλήσεις και Προοπτικές» (2022) όπου δίνεται έμφαση στην ανάγκη ανάλυσης

πρωτογενών δεδομένων στη διασφάλιση ποιότητας των ΑΕΙ (Μεταξάς, Κεβόρκ, Ζουμπουλάκης, 2022), στη διδασκαλία και μάθηση ως παράγοντες διασφάλισης ποιότητας (Γαβριηλίδου, 2022) και προτείνεται η αναθεώρηση του αρθροιστικού περιγράμματος μαθήματος της ΕΘΑΑΕ (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2022) προς την κατεύθυνση προγραμμάτων σπουδών με διαμορφωτικά δεδομένα μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, σύμφωνα με τον Biggs (2001). Παράλληλα, στο ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. TotT έγινε η πρώτη ποιοτική ανάλυση ημερολόγιων πανεπιστημιακών δασκάλων με σκοπό την ευθυγράμμιση όλων των συστατικών μερών του προγράμματος σπουδών τους (syllabus) και ενός μαθήματος (Katsamproxaki-Hodgetts, 2022) ως κριτηρίου ποιότητας από εξωτερικούς αξιολογητές. Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα, οι διδάσκοντες/-ουσες που συμμετείχαν ανέδειξαν την ανάγκη σύνδεσης και ανάδειξης των συστατικών μερών του διδακτικού σχεδιασμού και της μεταξύ τους ευθυγράμμισης ως κριτηρίου ποιότητας.

Συνεχίζοντας στον δρόμο του σχεδιασμού χάραξης πολιτικής για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής πολιτικής με βάση τεκμηριωμένα ερευνητικά στοιχεία, μέχρι και σήμερα, τα περισσότερα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης στην Ελλάδα έχουν αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας για την ανάλυση αναγκών με σκοπό την καταγραφή των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των πανεπιστημιακών δασκάλων. Αυτές οι έρευνες θα αποτελέσουν και τη βάση σύμφωνα με την οποία θα δημιουργηθεί ένα Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στην Ελλάδα (Katsamproxaki-Hodgetts, K. et al., 2023)

Το 1ο Διεθνές Συνέδριο για την πανεπιστημιακή διδασκαλία στην Ελλάδα διοργανώθηκε από το ΔΙΚΤΥΟ των ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. τον Ιούλιο 2023. Κατά την παρουσίαση των δράσεων των ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. στην Ελλάδα στο 1ο αυτό Διεθνές Συνέδριο, ήταν προφανές ότι τα περισσότερα Κέντρα επένδυσαν στη διεξαγωγή έρευνας για την ανάλυση αναγκών (με ποιοτικές και ποσοτικές αναλύσεις της φωνής των φοιτητών/-τριών (Kedra & Kaltsidis, 2020) και των διδασκόντων/-ουσών στη δημιουργία υποστηρικτικού υλικού σε ψηφιακά αποθετήρια και ιστοσελίδες καθώς και τη διοργάνωση ημερίδων διάχυσης καλών πρακτικών μεταξύ της κοινότητας των μελών του ΔΙΚΤΥΟΥ ή θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ σε θέματα τεχνολογιών εκπαίδευσης, συμπερίληψης, φοιτητο-κεντρικής μάθησης, ενεργού μάθησης, διαμορφωτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Στο Πολυτεχνείο Κρήτης και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης δημιουργήθηκαν οι πρώτοι ασύγχρονοι επιμορφωτικοί κύκλοι ανοιχτής πρόσβασης (Opencourses/MOOC).

Στο Διεθνές Συνέδριο του Δικτύου ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. παρουσιάστηκε η περαιτέρω αξιοποίηση δράσεων παρατήρησης/παρακολούθησης μαθημάτων ομολόγων, όπως το «Ανοιχτό Αμφιθέατρο» στο ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. TotT, μέσα από ένα μοντέλο ανάπτυξης προσωπικού όπου η παρατήρηση/παρακολούθηση παρουσιάστηκε ως το επίκεντρο των επιμορφωτικών δράσεων στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Πνευματικός κ.ά., 2023).

Άλλη μία σημαντική πρωτοβουλία στην Ελλάδα ήταν η τολμηρή απόφαση του ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. TotT του Πανεπιστημίου Κρήτης να συμπεριλάβει φοιτήτριες (υποψήφιας διδακτό-

ρισσες) ως ερευνήτριες και συνδημιουργούς του εκπαιδευτικού υλικού για τη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Αυτή ήταν μία συνειδητή επιλογή βασισμένη σε έρευνες στη Μεγάλη Βρετανία που πρότειναν συστηματική εμπλοκή των φοιτητών/-τριών για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής ως ισότιμων συνεργατών (student colleagues) (Millard & Talliss-Foster, 2021). Αυτή η συνεργασία είναι μεγάλης σημασίας για όλους τους εμπλεκόμενους σε επίπεδο έρευνας και δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού γιατί καλλιεργεί το έδαφος κατά την επιδίωξη της ανατροπής καθιερωμένων ιεραρχικά συστημάτων σε πολλά πανεπιστήμια όπου λαμβάνονται υπόψη κυρίως οι φωνές των διδασκόντων/-ουσών ως ειδικών ενώ οι φωνές των φοιτητών/-τριών περιορίζεται σε τυποποιημένες αξιολογήσεις στο τέλος του εξαμήνου. Οι αξιολογήσεις αυτές σύμφωνα με τον Millard (2023, σ. 17) ως «επίσημοι μηχανισμοί ανατροφοδότησης είναι πολύτιμοι, αλλά προσφέρουν τυποποιημένη ανατροφοδότηση».

1.7 Αντί επιλόγου

Συνοψίζοντας, με βάση τα παραπάνω, η Πανεπιστημιακή Αγωγή στην Ελλάδα, φαίνεται να ακολουθεί δειλά αλλά σταθερά τον βηματισμό των άλλων χωρών στο πεδίο. Έχουν γίνει κάποια μικρά βήματα τα τελευταία χρόνια, αλλά ακόμα οι προκλήσεις είναι πολλές. Η βασική πρόκληση της επόμενης ημέρας είναι η προώθηση και η εφαρμογή της φοιτητο-κεντρικής μάθησης μέσα από αξιόπιστα και τεκμηριωμένα αποδεικτικά ερευνητικά στοιχεία.

Τον δρόμο για μια ουσιαστική Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής δείχνουν χώρες όπως η Ιρλανδία οι οποίες προτείνουν την ενεργό συμμετοχή συλλογικοτήτων όλων των αντίστοιχων ΚΕ.ΔΙ.ΜΑ. σε εθνικό επίπεδο και δεν υιοθετούν μοντέλα δράσης που ανταποκρίνονται μόνο σε πολιτικές πιέσεις και την απειλή υποχρηματοδότησης, όπως στη Νορβηγία.

Συνολικά θα λέγαμε ότι η Πανεπιστημιακή Αγωγή σήμερα σε διεθνές επίπεδο φαίνεται ότι αποτελεί ένα πεδίο στον δρόμο προς τη διαμόρφωσή της. Για να διαμορφωθεί θα χρειαστούν συγκλίσεις και συνέργειες που συχνά δεν είναι εύκολες. Δυσκολίες προκύπτουν από τη μεγάλη ποικιλομορφία που σημειώνεται από ίδρυμα σε ίδρυμα, από χώρα σε χώρα και από ήπειρο σε ήπειρο, από τις διαφορετικές πιέσεις και προκλήσεις που διαμορφώνονται κάθε φορά στις τοπικές συνθήκες. Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικές πολιτικές που θα ασκηθούν, όπως και οι δράσεις των ερευνητών/-τριών του πεδίου θα διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Arnold, L., & Norton, L. (2021). Problematizing pedagogical action research in formal teaching courses and academic development: A collaborative autoethnography. *Educational Action Research*, 29(2), 328-345.
- Bath, D., & Smith, C. (2004). Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education, *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9-27.
- Blackwell, R., & Blackmore, P. (2003). *Towards strategic staff development in higher education*. Maidenhead: Society for Research into Higher Education and the Open University Press.
- Boillat, M., & Elizov, M. (2013). Peer coaching and mentorship. In *Faculty development in the health professions: A focus on research and practice* (pp. 159-179). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bovill, C., Felten, P., Cook-Sather, A., & Millard, L. (2015). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: overcoming resistance, navigating institutional norms, and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Studies in Higher Education*, (37), 195-208.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Cardenas, L. S. H., Castano, L., Guzman, C. C., & Alvarez, J. P. N. (2022). Personalised learning model for academic leveling and improvement in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(2), 70-82.
- Chism, N. V. N., Holley, M., & Harris, C. J. (2012). 9: Researching the impact of educational development: Basis for informed practice. *To improve the academy*, 31(1), 129-145. Education Centre For Higher Education. Marijampoles Koleģija, Latvia.
- European Higher Education Area (ESG) (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: European Association of Institutions in Higher Education. Available: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> [Accessed on 30/06/2023]
- Grunefeld, H., van Tartwijk, J., Jongen, H., & Wubbels, T. (2015). Design and effects of an academic development programme on leadership for educational change. *International Journal for Academic Development*, 20(4), 306-318.
- Huet, I. (2012). Academic development as a strategy to enhance teaching quality in research-intensive universities: the Portuguese context. *Higher Education Network Journal (HERN-J)*, 5, 9-18.

- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative higher education*, 33, 5-20.
- Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 125-142.
- Katsampoxaki-Hodgetts K. (2023.) *Coaching Instructors as Learners: Considerations For a Proactively Designed Inclusive Syllabus*. Education Centre for Higher Education, Marijampoles Kolegija, Latvia
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2022). The “naked” syllabus as a model of faculty development: is this the missing link in Higher Education? *International Journal for Academic Development*
- Katsarou E., & Tsafof, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek University. *Educational Action Research*, 21(4), 532-548.
- Katsampoxaki-Hodgetts et al. (2023). Identifying faculty’s competences and academic development needs in a research-intensive university in Europe. In K. Katsampoxaki-Hodgetts (Ed.) (2023). *Developing Academics’ Pedagogical Acuity. Proceedings of 1st International Conference on Higher Education pedagogy and Faculty development*. University of Crete, Rethymnon.
- KedraKa, K., & Kaltsidis, C. (2020). Effects of the Covid-19 Pandemic on University Pedagogy: student experiences and considerations. *European Journal of Education Studies*, 7(8), 17-30.
- Kek, M. Y. C. A., & Hammer, S. (2015). Theorising academic development as an academic discipline? exploring academic developers’ ways of knowing, theorising and use of methods. *Theory and Method in Higher Education Research*, 1, 235–255.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice-based Practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kuhn, G. J. (2004). Faculty development: the educator's portfolio: its preparation, uses, and value in academic medicine. *Academic emergency medicine*, 11(3), 307-311.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students’ Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond Educational Bulimia. *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Little, B. F. P. (2005). Peer coaching as a support to collaborative teaching. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 13(1), 83-94.
- Lotti, A., & Lampugnani, P. A. (2020). *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.

- Mavroudi, A. (2023). *Faculty development revisited: experiences and issues in a Norwegian perspective. Proceedings of 1st International conference of the CTL Network in Greece 'Transforming Higher Education teaching Practice.*, Alexandroupolis.
- McNaught, C. (2020). A narrative across 28 years in academic development. *International Journal for Academic Development*, 25(1), 83-87.
- Merizow, J. (2003). Transformative Learning as discourse. *Journal of Transformative education*, 1(1), 58-63.
- Millard, L. (2023). *Integrating the student voice to improve the quality of the Academy.* Proceedings of 1st International Conference of the Network of Teaching and Learning Centers in Greece "Transforming Higher Education Teaching Practice", Alexandroupoli.
- Millard, L., & Talliss-Foster, S. (2021). Being a Student Colleague and the Impact on Student Learning and Belonging. In H. Huijser, M. Kek, & F.F. Padró (Eds.). *Student Support Services. University Development and Administration*. Singapore: Springer.
- National Forum (2023). *National Forum for the Enhancement of teaching and Learning in Higher Education in Ireland*. Available at <https://www.teachingandlearning.ie> [Accessed 30/06/2023]
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958.
- Pleschová, G. et al., (2012) The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education. European Science Foundation (ESF) Science Position Paper Σto http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf [Accessed on 30/06/2023]
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and teacher education*, 23(5), 557-571.
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B., & Yager, Z. (2013). Personalised learning: Lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 654-676.
- Proactively Designed Inclusive Syllabus.* Proceedings of the International Conference of Secker, J. (2012). Digital literacy support for researchers: The personalised approach. *Personalising library services in higher education: the boutique approach*, 107-25.
- Seldin, P., & Miller, J. E. (2008). *The academic portfolio: A practical guide to documenting teaching, research, and service.* John Wiley & Sons.
- Tenberg, J. (2016). Learning through observing peers in practice. *Studies in Higher Education*, 41(4), 756-773.
- Trowler P., & Bamber R. (2005). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International*

- Journal for Academic Development*, 10(2), 79-93. UTS (2023). *Professional development for academics*. Sydney, Australia: University of Technology. Available at <https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/learning-and-teaching/develop-your-academic-career/professional-development-academics> [Accessed on 30/06/2023]
- Warhurst, R. P. (2006). "We really felt part of something": Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International journal for academic development*, 11(2), 111-122.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484.
- Zuber-Skerritt, O., & Louw, I. (2014). Academic leadership development programs: A model for sustained institutional change. *Journal of Organizational Change Management*, 27(6), 1008-1024.
- Zuber-Skerritt, O., Wood, L., & Louw, I. (2015). Sustainability through Academic Leadership Development Programs. In *A Participatory Paradigm for an Engaged Scholarship in Higher Education* (pp. 129-147). Brill.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Γαβριηλίδου, Ζ. (2022). Διδασκαλία και μάθηση ως παράγοντες διασφάλισης ποιότητας. Στον συλλογικό τόμο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (2022). Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (2005-2021) – Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές. Έκδοση: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48. Στο <http://www.educircle.gr/>
- Δάρρα, Μ. (2022). Εννοιολογικές ορίζουσες και προτεινόμενο πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στον συλλογικό τόμο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (2022). Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (2005-2021) – Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές (σσ. 52-89). Έκδοση: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Καραλής Θ. (2019). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Από την Ώσωση στη Συνύπαρξη. Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» Αλεξανδρούπολη 12-13 Απριλίου 2019.
- Κατσαμποξάκη-Hodgetts, K. (2022). Πρόταση αναθεώρησης αθροιστικού περιγράμματος μαθήματος της ΕΘΑΑΕ με βάση την ενεργή εμπλοκή φοιτητών στη μαθησιακή

- διαδικασία. Στον συλλογικό τόμο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (2022). Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (2005-2021) – Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές. Έκδοση: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Κυπριανός Π. (2022). Η απομάγευση της διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στον συλλογικό τόμο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (2022). Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (2005-2021) – Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές (σσ. 90-100). Έκδοση: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μεταξάς, Θ., Κεβόρκ, Η., & Ζουμπουλάκης, Μ. (2022). Η σημασία της ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων στη διασφάλιση ποιότητας των ΑΕΙ: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στον συλλογικό τόμο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (2022). Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (2005-2021) – Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές (σσ. 52-89). Έκδοση: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παυλή-Κορρέ κ.ά. (2019). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πρακτικές εφαρμογές και θεσμικές προϋποθέσεις. Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» Αλεξανδρούπολη 12-13 Απριλίου 2019
- Περιβολαρόπουλος, Λ. & Αντωνίου, Ι. (2022). Άξονες αξιολόγησης Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΠΣ): Στρεβλώσεις κινήτρων και προτεινόμενες βελτιώσεις. Στον συλλογικό τόμο Ζ. Γαβριηλίδου, Σ. Μαρσίδου, & Σ. Γκαβάκη (2022). Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ (2005-2021) – Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: προκλήσεις και προοπτικές (σσ. 225-248). Έκδοση: Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας – Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Πνευματικός, Δ. κ.ά. (2023). Οι καθηγητές εκπαιδεύονται: Η εκπαίδευση καθηγητών ΑΕΙ για μία συμπεριληπτική εκπαίδευση μέσω κύκλων μάθησης και επισκέψεις ομοτίμων. Συμπόσιο στα Ελληνικά. Διεθνές Συνέδριο «Transforming Higher Education teaching Practice»: Αλεξανδρούπολη.

Φοιτητο-κεντρική μάθηση

Ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος «φοιτητο-κεντρική μάθηση» (ΦΚ) έχει καθιερωθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Gibbs, 1995; Barr & Tagg, 1995) και ως έννοια είναι αντίστοιχη της μαθητο-κεντρικής μάθησης (ΜτΜ) όπως αποδόθηκε από τον Hayward (1905) και τον Dewey (1956) αναφορικά με μαθητές/-τριες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (O'Neill & McMahon, 2005). Στη βιβλιογραφία, η φοιτητο-κεντρική μάθηση είναι συχνά συνώνυμη της ευέλικτης μάθησης (Taylor 2000), της βιωματικής ή εμπειρικής μάθησης (Burnard, 1999; Villarroel et al. 2020), της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Dabbagh & Kitsantas, 2004) και έχει συνδεθεί με το έργο του Piaget (O'Neill & McMahon, 2005), υποστηρικτή της πρόσκτησης γνώσης μέσω της εμπειρίας, του Lev Vygotsky (1978), κύριου θεμελιωτή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, και του Malcolm Knowles, πατέρα της Ανδραγωγικής (αγωγή, εκπαίδευση ενηλίκων) στις ΗΠΑ (Burnard, 1999). Επομένως, ο όρος «φοιτητο-κεντρική μάθηση» επιδέχεται διαφορετικές αναγνώσεις από διαφορετικούς μελετητές και νοηματοδοτείται ποικίλως.

2.1 Παράγοντες που συνέβαλαν στην προώθηση φοιτητο-κεντρικής μάθησης

Η διεθνοποίηση και υβριδοποίηση των προγραμμάτων σπουδών (Coelen, 2016), τα μεταβαλλόμενα δημογραφικά στοιχεία του φοιτητικού πληθυσμού και η πανδημία Covid-19 (Marín, 2022) ώθησαν πολλά πανεπιστήμια, σχολές και τμήματα της τριτο-

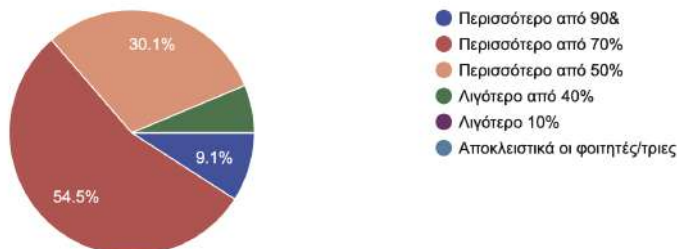
βάθμιας εκπαίδευσης σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών τους. Άλλοι κρίσιμοι παράγοντες που σχετίζονται με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, και συνέβαλαν στην προώθηση της φοιτητο-κεντρικής μάθησης είναι:

1. Η μείωση του προϋπολογισμού για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ανάγκη διαχείρισης της αύξησης του αριθμού του φοιτητικού πληθυσμού στα πανεπιστημιακά ιδρύματα (Hubball & Burt, 2004).
2. Η σημαντική αλλαγή που συντελείται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η υβριδοποίηση των προγραμμάτων σπουδών (όπως ορίζεται στους Bremner et al., 2022).
3. Η αυξανόμενη ανάγκη για διεπιστημονικότητα, διεθνοποίηση, αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών και για σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (Marín, 2022).
4. Οι πρωτοβουλίες των πανεπιστημίων για επανακαθορισμό των σκοπών και στόχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εξωτερική αξιολόγηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με βάση τα προγράμματα σπουδών (Jongbloed et al., 2018).

Η αξιοποίηση των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία γίνεται ιδιαίτερα διακριτή μέσα από το πρίσμα της φοιτητο-κεντρικής μάθησης (student-centered learning approach) (Hubball & Burt, 2004; McDonough, 2012) ή την πιο πρόσφατη εξέλιξή της σε μαθησιο-κεντρική προσέγγιση (Bremner, 2019; Bremner et al., 2022) η οποία δεν εστιάζει στο περιεχόμενο, σε πρόσωπα ή βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά στον στοχευμένο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και πράξης. Παρά τις πρότυπες βιβλιογραφικές αναφορές που υποστηρίζουν τα οφέλη της φοιτητο-κεντρικής ως μαθησιο-κεντρικής προσέγγισης, οι Lea, Stephenson και Troy (2003) κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου λέγοντας ότι πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα χρησιμοποιούν τους όρους αυτούς, χωρίς ωστόσο να εφαρμόζουν στην πράξη κάτι τέτοιο. Έρευνα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Katsamprochaki-Hodgetts et al., 2023) όπου συμμετείχαν κυρίως μέλη ΔΕΠ και ΕΕΔΙΠ (n= 143) από όλα τα γνωστικά πεδία έδειξε ότι η πλειοψηφία του διδακτικού προσωπικού έχει ταυτίσει τη διάλεξη με την παρουσίαση νέου περιεχομένου και την απόκτηση γνώσεων, ενώ οι ευκαιρίες ενεργού μάθησης είναι σχετικά περιορισμένες (ενδεικτικό παράδειγμα στο Σχεδιάγραμμα 2.1).

2. Πόσην ώρα μιλάτε εσείς κατά τη διάρκεια ενός τυπικού μαθήματος (π.χ. διάλεξη) σε σχέση με τους φοιτητές/τριές σας;

143 responses



Σχεδιάγραμμα 2.1 Απάντηση διδακτικού προσωπικού που αποτυπώνει την κατά δήλωσή τους διάρκεια ομιλίας των διδασκόντων/-ουσών σε μία διάλεξη. (Γραφικά Katsamproxaki-Hodgetts et al., 2023)

Αυτή η τάση οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως η σύγχυση του διδακτικού χρόνου με τον μαθησιακό ή η πεποίθηση ότι η τυπική διδασκαλία αφορά τη γραμμική οργάνωση της πληροφορίας και την παροχή εξωτερικών ερεθισμάτων από την πλευρά των διδασκόντων/-ουσών που καλούν τους/τις φοιτητές/-τριες να (αντ-)αποκριθούν (σύμφωνα με τις θεωρίες συμπεριφορισμού, Skinner). Επίσης, ενδεχομένως οφείλεται στην προσπάθεια του διδακτικού προσωπικού να έχει τον αποκλειστικό έλεγχο (της έννοιας) της διδασκαλίας (Castillo, 2022) όπως εκείνο την αντιλαμβάνεται, την αίσθηση εξουσίας και γενικότερα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους οι διδάσκοντες/-ουσες (Wright, 2011).

Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό, να αναφέρουμε ότι ο διδακτικός χρόνος δεν είναι ο ίδιος με τον μαθησιακό χρόνο. Η διδασκαλία, όμως, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μάθηση. Θεωρείται το σύνολο των ενεργειών του εκάστοτε διδάσκοντος/-ουσας, προκειμένου να καλλιεργηθούν κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τον φοιτητικό πληθυσμό. Ως διδακτικός χρόνος ορίζεται η χρονική διάρκεια υλοποίησης της διδασκαλίας. Ο μαθησιακός χρόνος (academic learning time) αφορά τον χρόνο κατά τον οποίο οι φοιτητές/-τριες συμμετέχουν ενεργά σε μια δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας βιώνουν σημαντικά ποσοστά επιτυχίας. Ο μαθησιακός χρόνος περιλαμβάνει τρεις μεταβλητές: α. το περιεχόμενο που επεξεργάζεται κάθε φοιτητής/-τρια (Time on Target), β. τον βαθμό συμμετοχής και ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (Time on Task) και γ. τον βαθμό επιτυχούς ολοκλήρωσης των επιμέρους εργασιών που καλείται να υλοποιήσει κάθε φοιτητής/-τρια. Ο μαθησιακός αυτός χρόνος θεωρείται ότι σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών/-τριών και επηρεάζεται κυρίως από τις επιλογές του διδακτικού προσωπικού σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκαλίας (Huitt, 2006).

Η μάθηση είναι μια στοχευμένη διαδικασία που ως σκοπό έχει να οδηγήσει στον μετασχηματισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των πιστεύω και των συμπεριφορών των εκάστοτε φοιτητών/-τριών, ενώ η αλλαγή αυτή έχει διάρκεια στον χρόνο και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές/-τριες σκέφτονται και ενεργούν (Ambrose, 2010). Η οριοθέτηση της φοιτητο-κεντρικής μάθησης (McDonough, 2012) δίνει γενικές κατευθύνσεις για τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος. Συνοπτικά, η φοιτητο-κεντρική προσέγγιση:

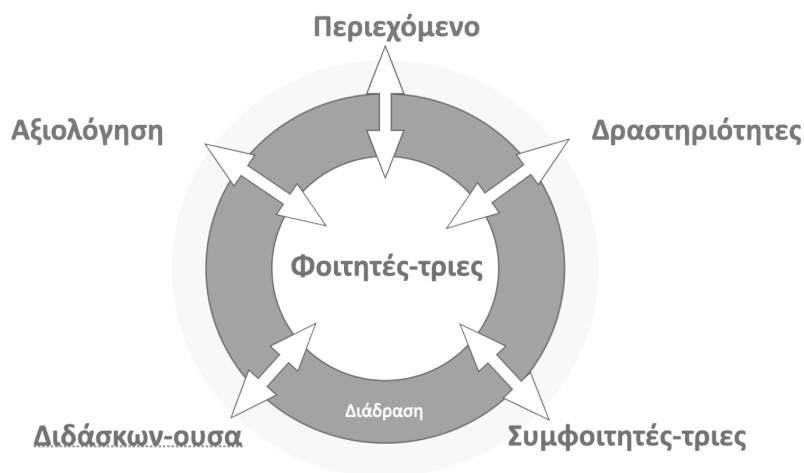
1. στηρίζεται σε μια διδασκαλία που εμπλέκει **ενεργά** τους/τις φοιτητές/-τριες στη διαδικασία της μάθησης μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες που σκοπό έχουν την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών διεργασιών,
5. ενθαρρύνει τους/τις φοιτητές/-τριες να αναλογιστούν **τι** μαθαίνουν αλλά και **πώς** μαθαίνουν με σκοπό την αυτορρύθμιση και την αυτονομία τους,
6. ενθαρρύνει τους/τις φοιτητές/-τριες να συμμετέχουν στη λήψη **αποφάσεων** σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν αλλά και τον τρόπο που αξιολογούνται,
7. αντιμετωπίζει τους/τις φοιτητές/-τριες **ως ισότιμους συνεργάτες** κατά τη μαθησιακή διαδικασία,
8. αξιοποιεί την ετερότητα του φοιτητικού πληθυσμού όπως το διαφορετικό υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις εμπειρίες προς όφελος όλων των φοιτητών/-τριών,
9. στηρίζεται στην ενεργό μάθηση και εμπλοκή-συμμετοχή (*active engagement & learning*) των φοιτητών/-τριών,
10. δίνει έμφαση στην οικοδόμηση της γνώσης από τους/τις φοιτητές/-τριες με βάση τις δικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Bransford et al., 1999) και μέσα σε ένα ενεργό κοινωνικό σύνολο.

Οι παραδοσιακές καθηγητο-κεντρικές διαλέξεις συχνά προκαλούν την απομνημόνευση και επικεντρώνονται στην κατανόηση και σπάνια απαιτούν ανώτερου επιπέδου νοητικές (γνωστικές) δεξιότητες από τους φοιτητές/-τριες, όπως είναι η ανάλυση, η αξιολόγηση ή η σύνθεση των πληροφοριών (White et al., 2015). Έρχονται σε αντίθεση με την έννοια της ενεργού μάθησης όπου οι φοιτητές/-τριες καλούνται, για παράδειγμα, «να διαβάσουν, να γράψουν, να συζητήσουν ή να επιλύσουν προβλήματα» (Bonwell & Eison, 1991) και να αναστοχαστούν κριτικά με το περιεχόμενο (Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2023).

2.2 Βασικές θεωρίες μάθησης της φοιτητο-κεντρικής διδασκαλίας

Μία από τις βασικές θεωρίες μάθησης στην οποία στηρίζεται η φοιτητο-κεντρική προσέγγιση είναι αυτή του εποικοδομισμού ή **κονστρουκτιβισμού** (*constructivism*) η οποία λαμβάνει χώρα μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προωθούν την ενεργό μάθηση,

δηλαδή όλες εκείνες οι δραστηριότητες που υλοποιούν οι φοιτητές/-τριες, προκειμένου να οικοδομήσουν τη γνώση, την κατανόησή τους αλλά και ανώτερες νοητικές διεργασίες (ανώτερου επιπέδου συλλογιστικής) μέσα από αναστοχαστικές, μεταγνωστικές διαδικασίες μάθησης (*metacognitive processes*) (Freeman et al., 2014) μόνοι/-ες τους ή συνεργατικά. Σε ένα υπάρχον κοινωνικό ή γνωστικό πλαίσιο, οι φοιτητές/-τριες μπορούν είτε να αφομοιώσουν νέες πληροφορίες είτε να μετασχηματίσουν το πλαίσιο, ώστε να φιλοξενήσει νέες πληροφορίες συμπληρωματικά με την προηγούμενη κατανόησή τους, να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των νέων πληροφοριών και των τρεχόντων νοητικών μοντέλων τους, επεκτείνοντας την υπάρχουσα κατανόησή τους. Συνάμα, ο σχεδιασμός μαθησιακών δραστηριοτήτων μπορεί να στοχεύει στην αντιμετώπιση λανθασμένων αντιλήψεων, υποστηρίζοντας τη διαδικασία «ανακατασκευής» των νοητικών τους μοντέλων (γνωσιακή μαθητεία – *cognitive apprenticeship*) είτε μέσα από προτυποποίηση είτε μέσα από υποστηρικτική παρότρυνση (σκαλωσιά μάθησης – *scaffolding*). Επιπλέον, στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο που έχουν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και το περιβάλλον των φοιτητών/-τριών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, και στο πλαίσιο της φοιτητο-κεντρικής προσέγγισης και της ενεργού μάθησης ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαμόρφωση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης (Σχεδιάγραμμα 2.2).



Σχεδιάγραμμα 2.2 Γραφική αναπαράσταση των κύριων συστατικών μερών της μαθησιο-κεντρικής μάθησης (Γραφικά Katsamproxaki-Hodgetts et al., 2023)

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπως αυτή της «εγκαθιδρυμένης μάθησης» (*situated learning*) αντιλαμβάνεται τη νόηση όχι ως χαρακτηριστικό ενός ατόμου αλλά χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασής του με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λει-

τουργεί, μέσα από διαδικασίες γνωστικής μάθησης ενταγμένες σε ευρύτερες κοινότητες πρακτικής (Καρασαββίδης & Κόμης, 2008). Ο Herrington (2006) αναφέρθηκε στο περιβάλλον «εγκαθιδρυμένης μάθησης» το οποίο προάγει την αυθεντική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα περιέχει:

- Ένα αυθεντικό πλαίσιο που αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση θα χρησιμοποιηθεί στην πραγματική ζωή. Κατά τον σχεδιασμό μαθήματος, δεν αρκεί απλώς να παρέχονται κατάλληλα παραδείγματα από πραγματικές καταστάσεις για να εξηγηθεί μία έννοια ή μέθοδος. Το πλαίσιο πρέπει να είναι ολοκληρωμένο, να παρέχει τον σκοπό και το κίνητρο για μάθηση μέσα σε ένα σύνθετο μαθησιακό περιβάλλον, που να επιτρέπει εκτενή διερεύνηση (Brown et al., 1989; Honebein et al., 1993; Reeves & Reeves, 1997).
- Αυθεντικές δραστηριότητες που έχουν σχέση με τον πραγματικό κόσμο και οι οποίες παρουσιάζουν ένα ενιαίο σύνθετο πρόβλημα που δεν έχει μία και μοναδική σωστή λύση (Bransford et al., 1990; Brown et al., 1989).
- Διερεύνηση πολλαπλών ρόλων και προοπτικών από περισσότερες από μία μόνο οπτικές γωνίες (Honebein et al., 1993).
- Συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης ιδίως για ετερογενείς φοιτητικούς πληθυσμούς, όπου οι εργασίες απευθύνονται σε μια ομάδα και όχι σε άτομα με κατάλληλα μέσα επικοινωνίας (π.χ. φόρουμ συζήτησης) (Reeves & Reeves, 1997).
- Αναστοχαστικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/-τριες να προβληματίζονται σχετικά με τη μάθησή τους και το περιεχόμενο, και τους δίνουν την ευκαιρία να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με ειδικούς, πρότυπες απαιτήσεις ή συμφοιτητές/-τριές τους (Collins & Brown, 1988).
- Ευκαιρίες άρθρωσης (έκφρασης και επεξήγησης) μέσα από τη δημόσια παρουσίαση επιχειρημάτων που επιτρέπουν την υπεράσπιση μιας θέσης (Collins et al., 1989; Lave & Wenger, 1991).
- Ευκαιρίες καθοδήγησης και σκαλωσιάς μάθησης (scaffolding) μέσα από συνεργατική μάθηση, όπου οι ικανότεροι/-ες φοιτητές/-τριες υποστηρίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, διασαφηνίζοντας έννοιες συγκεχυμένες ή διαστρεβλωμένες (Collins et al., 1989; Greenfield, 1984).
- αυθεντική αξιολόγηση μέσα από κατάλληλα και διαφανή για όλους/-ες κριτήρια για τη βαθμολόγηση των προϊόντων μάθησης (Duchastel, 1997; Bain, 2003).

Η συμβολή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης (βασική αρχή του κοινωνικού κονστрукτιβισμού) συμβάλλει στη διαμόρφωση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης που έχουν υιοθετηθεί από τους υποστηρικτές της φοιτητο-κεντρικής μάθησης και εστιάζουν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου, όπου κυριαρχεί η θετική αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας (Johnson et al., 2014). Σύμ-

φωνα με τον Lev Vygotsky (1978), κύριο υποστηρικτή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία καθορίζονται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες. Βασικές θέσεις της θεωρίας του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού είναι οι εξής:

- Οι εκάστοτε μαθητευόμενοι/-ες (φοιτητές/-τριες) μετασχηματίζουν και οικοδομούν τη γνώση.
- Η μάθηση προωθεί την ανάπτυξη.
- Η ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινωνικοί κονστρουκτιβιστές εισήγαγαν την έννοια της «Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης» (ZEA), η οποία χαρακτηρίζεται ως «η απόσταση μεταξύ του πραγματικού μορφωτικού επιπέδου του μαθητή, όπως αυτό αποφασίζεται από την ελεύθερη κατανόηση των θεμάτων, και του υψηλότερου επιπέδου δυναμικής βελτίωσης, και μετασχηματίζεται μέσω της αντιμετώπισης των θεμάτων υπό την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με ικανότερους συνομηλίκους» (Vygotsky, 1978). Σύμφωνα με τη ZEA, κάθε παρέμβαση είναι σκόπιμο να περιλαμβάνει όλα όσα οι μαθητές/-τριες (οι φοιτητές/-τριες ως ενήλικες και ως «αναδυόμενοι ενήλικες» κατά τον Arnett, 2007), είναι ικανοί να μάθουν μέσα από τη δημιουργία βέλτιστων συνθηκών μάθησης μεταξύ ομάδων. Οι ομάδες συνεργάζονται για να καλλιεργήσουν ήπιες δεξιότητες ή να λύσουν ένα πρόβλημα, με κάθε μέλος της ομάδας να είναι υπεύθυνο για την κατανόηση όλων των πτυχών του υπό εξέταση ζητήματος.

Σε ένα ομαδο-συνεργατικό περιβάλλον, οι φοιτητές/-τριες ως αναδυόμενοι ενήλικες (Reifman, Arnett & Collwell, 2007) μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν αναπτυξιακές προκλήσεις όπως την εξερεύνηση της ταυτότητάς τους (Arnett, 2007) και τις ρεαλιστικές ή μη αντιλήψεις που έχουν σχετικά με τις δυνατότητες τους (Ράικου & Φιλιππίδη, 2019). Συνάμα, στο πλαίσιο της δυναμικής ομάδων, οι μικρές ομάδες είναι απαραίτητες επειδή οι φοιτητές/-τριες μαθαίνουν πώς να ακούγονται και πώς να ακούν τους/τις συμφοιτητές/-τριες τους με σκοπό την ομαλή συνεργασία και επικοινωνία, ενώ σε ένα πιο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης ενδεχομένως να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο ακούγοντας τι λέει ο/η εκάστοτε διδάσκων/-ουσα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διαμόρφωση συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση συμβάλλει στα ακόλουθα (Cavanagh, 2011):

- στην καλλιέργεια ανωτέρων δεξιοτήτων συλλογιστικής (higher – level thinking) των φοιτητών/-τριών,
- στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας (communication skills), αυτορρύθμισης (self-management) αλλά και ηγεσίας (leadership skills),
- στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των φοιτητών/-τριών αλλά και του αισθήματος ευθύνης απέναντι στην ομάδα,

- στη διαχείριση και κατανόηση των διαφορετικών οπτικών γύρω από ένα υπό εξέταση ζήτημα,
- στην προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διδασκόντων/-ουσών και των φοιτητών/-τριών, αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους/τις φοιτητές/-τριες,
- στην προετοιμασία των φοιτητών/-τριών αναφορικά με τις συνθήκες πραγματικών καταστάσεων σε επίπεδο τόσο επαγγελματικό όσο και κοινωνικό.

2.3 Ο ρόλος των μαθησιακών στόχων κατά τον σχεδιασμό φοιτητο-κεντρικών πρακτικών

Προκειμένου οι προαναφερθείσες αρχές της φοιτητο-κεντρικής προσέγγισης να εφαρμοστούν στη διδασκαλία μας, κρίνεται σημαντικό για τους/τις διδάσκοντες/-ουσες ο αναστοχασμός γύρω από τους **μαθησιακούς στόχους** που τίθενται κατά τη διάρκεια ενός εξαμηνιαίου μαθήματος, η ιεράρχησή τους και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να στοχεύουν στην επίτευξη αυτών των στόχων (Katsamproxaki-Hodgetts, 2022).

Οι μαθησιακοί στόχοι είναι οι γενικευμένοι στόχοι που θέτει ο διδάσκων/-ουσα και αφορούν γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Πέρα από την απόκτηση γνώσεων, άλλοι μαθησιακοί στόχοι μπορεί να κατατείνουν, για παράδειγμα, στην καλλιέργεια δημιουργικότητας, συνεργατικών δεξιοτήτων, αναλυτικής, κριτικής ή συνθετικής σκέψης. Η «Ταξινόμια του Bloom» διαχωρίζει τους μαθησιακούς στόχους σε τρεις τομείς: α) τον νοητικό (cognitive domain), β) τον συναισθηματικό (affective domain) και γ) τον ψυχοκινητικό (psychomotor domain). Ο νοητικός τομέας αναφέρεται στην επεξεργασία γνώσεων και πληροφοριών καθώς και στις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για την κριτική επεξεργασία των υπό μελέτη γνώσεων και πληροφοριών. Ο συναισθηματικός τομέας σχετίζεται με την καλλιέργεια στάσεων (attitudes) και συμπεριφορών των μαθητευομένων καθώς και με τη διαμόρφωση κατάλληλων κινήτρων, αξιών και αντιλήψεων, ενώ, τέλος, ο ψυχοκινητικός τομέας περιλαμβάνει δεξιότητες σωματικής κίνησης, συντονισμού και χειρισμού οργάνων μεταξύ άλλων.

Ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, η κατάταξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, γνωστή με τον όρο «Ταξινόμια του Bloom» (*Bloom's taxonomy*) έχει ενταχθεί και ως χρήσιμο εργαλείο σχεδιασμού δραστηριοτήτων. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναφέρονται στις ενέργειες που θα είναι σε θέση να πραγματοποιήσει ο/η φοιτητής/-τρια κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας των μαθημάτων. Με έμφαση στην ιεράρχηση γνωστικών διεργασιών, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να σχεδιάσουν το περιβάλλον μάθησης μέσα από τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τω φοιτητών/-τριών. Τα επίπεδα αυτά είναι: α) η γνώση, β) η κατανόηση, γ) η εφαρμογή, δ) η ανάλυση, ε) η αξιολόγηση και στ) η δημιουργία (Anderson et al., 2001) (Σχεδιάγραμμα 2.3). Με δεδομένο ότι η γνώση και η κατανόηση αποτελούν προϋπόθεση για την καλλιέργεια των ανώτερων γνωστικών διεργασιών, οι γνωστικές

απαιτήσεις καθώς προχωράμε στο επόμενο επίπεδο αυξάνονται. Στο πρώτο επίπεδο (*remembering*) για παράδειγμα οι φοιτητές/-τριες καλούνται να αναπαράγουν γνώσεις και πληροφορίες που ήδη γνωρίζουν ή έχουν διδαχθεί, ενώ στα τελευταία επίπεδα, αυτά της αξιολόγησης (*evaluate*) και της δημιουργίας (*create*), οι φοιτητές/-τριες καλούνται μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες να στοχαστούν κριτικά, να αξιολογήσουν, να συνθέσουν πληροφορίες, να προτείνουν λύσεις, να υλοποιήσουν νέες δράσεις ή να δημιουργήσουν κάτι νέο με βάση όσα έμαθαν. Καθένα από τα γνωστικά αυτά επίπεδα αντιστοιχεί σε μετρήσιμα και αντικειμενικά μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με νοητικές (γνωστικές) διεργασίες και δεξιότητες που μπορούν να διατυπωθούν με βάση τα προτεινόμενα —από τον Bloom και τους συνεργάτες του— ρήματα.



Σχεδιάγραμμα 2.3. Η αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Τα ενεργά αυτά ρήματα υποδεικνύουν τι θα είναι σε θέση να κάνουν οι φοιτητές/-τριες μας κατά τη διάρκεια ή με το πέρας του μαθήματός μας και, συχνά, χρησιμοποιούνται στη διατύπωση ερωτημάτων ή δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα:

1. Το πρώτο γνωστικό επίπεδο της **Απομνημόνευσης** (*Remember*) αφορά στην απομνημόνευση και στην αναπαραγωγή βασικών όρων, αρχών και θεωριών. Ρήματα που σχετίζονται με γνωστικές δεξιότητες και μαθησιακά αποτελέσματα του πρώτου επιπέδου είναι: ορίζω, αναπαράγω, απομνημονεύω, επαναλαμβάνω κ.λπ. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται σε ένα μάθημα καλλιεργούν μόνο την απομνημόνευση.
2. Το δεύτερο γνωστικό επίπεδο της **Κατανόησης** (*Understand*) αφορά την επεξήγηση και την ερμηνεία ιδεών και θεωριών. Ρήματα που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα του δεύτερου επιπέδου είναι: ταξινομώ, περιγράφω, συζητώ,

εξηγώ, αναγνωρίζω, επιλέγω κ.λπ.

3. Το τρίτο γνωστικό επίπεδο της **Εφαρμογής** (*Apply*) αφορά τη μεταφορά της νέας γνώσης σε νέες καταστάσεις. Ρήματα που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα του τρίτου επιπέδου είναι: εφαρμόζω, λύνω, χρησιμοποιώ, προγραμματίζω κ.λπ.
4. Το τέταρτο γνωστικό επίπεδο της **Ανάλυσης** (*Analyze*) αφορά τη διασύνδεση των επιμέρους ιδεών. Ρήματα που σχετίζονται με μαθησιακούς στόχους του τέταρτου επιπέδου είναι: διαφοροποιώ, οργανώνω, συσχετίζω, εξετάζω κ.λπ.
5. Το πέμπτο γνωστικό επίπεδο της **Αξιολόγησης** (*Evaluate*) αφορά την κρίση – αξιολόγηση μιας θέσης – απόφασης. Ρήματα που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα του πέμπτου επιπέδου είναι: επιχειρηματολογώ, κρίνω, επιλέγω, υποστηρίζω κ.λπ.
6. Το έκτο γνωστικό επίπεδο της **Δημιουργίας** (*Create*) αφορά τη διαμόρφωση μιας νέας πρωτότυπης εργασίας ή προϊόντος. Ενδεικτικά ρήματα που σχετίζονται με μαθησιακά αποτελέσματα του έκτου επιπέδου είναι: σχεδιάζω, αναπτύσσω ή δημιουργώ.

Σύμφωνα με τους Johnson et al. (2014), οι παρακάτω προϋποθέσεις συμβάλλουν καταλυτικά στη δημιουργία φοιτητο-κεντρικών περιβαλλόντων μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, κρίνεται σημαντικό οι διδάσκοντες/-ουσες να:

- ορίζουν τους στόχους των επιμέρους δραστηριοτήτων, να κοινοποιούν στους/στις φοιτητές/-τριες και να τους επεξεργάζονται μαζί τους,
- διαμορφώνουν ετερογενείς ομάδες, δίνοντας έμφαση στις δεξιότητες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση των επιμέρους εργασιών και καθηκόντων.
- επικοινωνούν τα κριτήρια επιτυχούς ολοκλήρωσης των επιμέρους εργασιών αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες που καλούνται οι φοιτητές/-τριες να χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά την εργασία που τους έχει ανατεθεί,
- υποστηρίζουν τους/τις φοιτητές/-τριες κατά τη διαδικασία διαμοιρασμού των ρόλων μέσα στην ομάδα,
- έχουν ενεργό ρόλο κατά τη διάρκεια υλοποίησης της ομαδικής εργασίας, επιβλέποντας τη διαδικασία, παρέχοντας ανατροφοδότηση αλλά και αξιολογώντας την επίδοση των φοιτητών/-τριών.
- ενθαρρύνουν αφενός τον αναστοχασμό σχετικά με το επίπεδο αλληλεπίδρασης εντός της ομάδας και αφετέρου να προτείνουν ιδέες βελτίωσης για μελλοντικές εργασίες σε ομάδες.

2.4 Ενδεικτικές διδακτικές προσεγγίσεις φοιτητο-κεντρικής μάθησης

Τρεις φοιτητο-κεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης και στην ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία είναι:

- η μάθηση μέσω επίλυσης προβλήματος (Problem-Based Learning, PBL) (Johnson et al., 2014; Barrows, 2009; Walker & Leary, 2009),
- η μάθηση μέσω διερεύνησης (Inquiry-Based Learning, IBL) (Aditomo et al., 2011; Banchi & Bell, 2008; Brew, 2012; Justice et al., 2009; Lee et al., 2004) και
- η διεπιστημονική προσέγγιση στη μάθηση (Interdisciplinary learning approach) (Ashby & Exter, 2019; Barelli et al., 2022; Tarrant & Thiele, 2017).

Στην προσέγγιση της μάθησης μέσω επίλυσης προβλήματος, οι φοιτητές/-τριες αρχικά εισάγονται σε ανοικτού τύπου προβλήματα σε ένα κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση στο οποίο δεν παρουσιάζονται εξαρχής όλα όσα χρειάζεται να γνωρίζουν για να λύσουν τα προβλήματα, αλλά η ανάλυση του προβλήματος καθορίζει τι είναι αυτό που χρειάζεται να ξέρουν για την επίλυση του. Η αξιοποίηση των προβλημάτων ως αφετηρία στη διδασκαλία και η διαμόρφωση κατάλληλων κινήτρων στους/στις φοιτητές/-τριες καλό είναι να σχετίζονται με παρατηρήσιμα φαινόμενα ή γεγονότα της πραγματικής ζωής. Κατά την εξερεύνηση των επιστημονικών εννοιών και των παραγόντων που καθορίζουν το εκάστοτε πρόβλημα, οι φοιτητές/-τριες καλούνται να κατανοήσουν τις διαστάσεις ενός προβλήματος και, σταδιακά, να διαμορφώσουν και να προτείνουν λύσεις για αυτό με τη μεγαλύτερη βαρύτητα να δίνεται στις διαδικασίες που αξιοποιούνται και στη συλλογιστική που αναπτύσσεται κατά την επίλυση και όχι στην ορθότητα της λύσης την οποία προτείνεται. Με δεδομένο ότι τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου είναι συνήθως διεπιστημονικά και καθορίζονται από ποικίλες πτυχές, οι φοιτητές/-τριες συχνά καλούνται να μελετήσουν ποικίλες επιστημονικές περιοχές, προκειμένου να καταλήξουν σε προτεινόμενες λύσεις (Κατσαμποξάκη- Hodgetts & Χανιωτάκης, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, οι διδάσκοντες/-ουσες λειτουργούν κυρίως ως παράγοντες διευκόλυνσης της διαδικασίας (facilitators), καθοδηγώντας τους/τις φοιτητές/-τριες με κατάλληλα ερωτήματα και μοντελοποιώντας τις διαδικασίες σκέψης που απαιτούνται για την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος (modeling problem solving).

Η μάθηση μέσω διερεύνησης στηρίζεται στην ιδέα ότι οι φοιτητές/-τριες μαθαίνουν μέσα από τη διεξαγωγή μικρών ερευνών αναφορικά με ένα ερώτημα ή πρόβλημα προς διερεύνηση. Ικανοποιώντας την περιέργειά τους γύρω από τα υπό διερεύνηση ζητήματα και αποκτώντας βασικές γνώσεις σχετικά με αυτά, οι φοιτητές/-τριες καλλιεργούν θεμελιώδεις επιστημονικές δεξιότητες όπως η διατύπωση ερωτημάτων, η συλλογή δε-

δομένων και η αναζήτηση κατάλληλων πηγών, η ανάλυση των δεδομένων και των πηγών που συνέλεξαν, η ερμηνεία των δεδομένων και των στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή, η επικοινωνία των αποτελεσμάτων των διερευνήσεων τους και η επιχειρηματολογία σχετικά με αυτά και, τέλος, ο αναστοχασμός τόσο γύρω από τη διαδικασία που ακολούθησαν όσο και γύρω από τα νέα ερωτήματα και τα ζητήματα που ανοίγονται έπειτα από τη διερεύνηση που υλοποίησαν (Katsamproxaki-Hodgetts, Terzakis & Chaniotakis, 2019). Ο ρόλος των διδασκόντων/-ουσών είναι περισσότερο υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ως προς την υλοποίηση των επιμέρους δραστηριοτήτων, καθοδηγώντας τους/τις φοιτητές/-τριες σε διαφορετικό τύπο διερευνήσεων από τον πιο κλειστό στον πιο ανοιχτό ανάλογα με τον βαθμό εξοικείωσης τους (Neochoritis et al., 2020). Ο βαθμός εμπλοκής των φοιτητών/-τριών στα διάφορα στάδια της έρευνας είναι διαφορετικός ανάλογα με τον βαθμό εξοικείωσής τους και αποτυπώνεται ως:

- α. Διερεύνηση επιβεβαίωσης (Confirmation inquiry). Δίνεται το ερώτημα προς διερεύνηση σε φοιτητές/-τριες που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες διερεύνησης και παράλληλα προτείνεται η μέθοδος και τα αποτελέσματα της διερεύνησης. Στόχος είναι οι φοιτητές/-τριες να επιβεβαιώσουν το αποτέλεσμα εφαρμόζοντας την προτεινόμενη μέθοδο.
- β. Δομημένη διερεύνηση (Structured inquiry). Δίνεται το ερώτημα προς διερεύνηση καθώς και η μέθοδος που καλούνται να ακολουθήσουν, αλλά όχι τα αποτελέσματα. Η εφαρμογή της προτεινόμενης μεθόδου, η συλλογή και ανάλυση δεδομένων συντελούν στη διαμόρφωση ερμηνειών από τους/τις φοιτητές/-τριες.
- γ. Καθοδηγούμενη διερεύνηση (Guided inquiry). Δίνεται μόνο το ερώτημα προς διερεύνηση ενώ οι φοιτητές/-τριες είναι αυτοί που προτείνουν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τη μέθοδο που θα ακολουθηθεί.
- δ. Ανοικτή διερεύνηση (Open inquiry). Οι φοιτητές/-τριες διαμορφώνουν οι ίδιοι τα ερωτήματα προς διερεύνηση, προτείνουν τη μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί ενώ καλούνται να επικοινωνήσουν τα αποτελέσματά τους στην ομάδα ή στην ολομέλεια.

Η διεπιστημονική προσέγγιση κατατείνει στην ενσωμάτωση πληροφοριών, εννοιών, μεθοδολογιών και δεξιοτήτων, από δύο ή και περισσότερους κλάδους, προκειμένου να κατανοηθούν πληρέστερα σύγχρονα πολύπλοκα προβλήματα τα οποία δεν μπορούν να αναλυθούν πλήρως μέσα από την υιοθέτηση μονο-επιστημονικών προσεγγίσεων. Η προσέγγιση αυτή είναι επωφελής για τους/τις φοιτητές/-τριες, όχι μόνο επειδή μπορούν να κατανοήσουν πιο ολοκληρωμένα το υπό εξέταση πρόβλημα ή ζήτημα αλλά και την αλληλεξάρτηση των επιστημονικών πεδίων μεταξύ τους, συνειδητοποιώντας ότι η γνώση δεν εφαρμόζεται κατακερματισμένα ανάλογα με το εκάστοτε επιστημονικό πεδίο αλλά διαμορφώνει ένα ενιαίο σύνολο. Παράλληλα, η υιοθέτηση διεπιστημονικών προσεγγίσεων φαίνεται να συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων συνερ-

γασίας, επικοινωνίας αλλά και επιχειρηματολογίας των φοιτητών/-τριών που καλούνται να συνεργαστούν με ειδικούς ή φοιτητές/-τριες άλλων επιστημονικών πεδίων, προκειμένου να καταλήξουν σε μια κοινή θέση. Η υλοποίηση διεπιστημονικών διδασκαλιών θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια των ανώτερων νοητικών διεργασιών των φοιτητών/-τριών που σχετίζονται με την εφαρμογή και τη σύνθεση της γνώσης. Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διεπιστημονικών διδασκαλιών φαίνεται να συνδέεται με αρκετές προκλήσεις, δεδομένου τόσο των διαφορετικών αντιλήψεων (Katsamproxaki-Hodgetts et al. 2015), των κοινοτήτων συμμετοχικής μάθησης και επιστημολογιών των επιμέρους επιστημονικών πεδίων (Sgouros & Stavrou, 2019) όσο και των περιορισμών που απορρέουν από την υφιστάμενη κουλτούρα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα. Δύο από τις πρακτικές που συναντάμε στην παραπάνω ενδεικτική βιβλιογραφία σχετικά με τη διαμόρφωση διεπιστημονικών διδασκαλιών είναι οι ακόλουθες: α. διαμόρφωση μαθημάτων που να στηρίζονται στη συνδιδασκαλία διδασκόντων/-ουσών (και ερευνητών) από διαφορετικά επιστημονικά πεδία και β. αφετηρία της διδασκαλίας να αποτελεί η ανάλυση και η εξερεύνηση των επιμέρους επιστημονικών πεδίων που εμπλέκονται στο υπό εξέταση ζήτημα, και να ακολουθεί η εξερεύνηση των διασυνδέσεων μεταξύ των πεδίων.

2.5 Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές

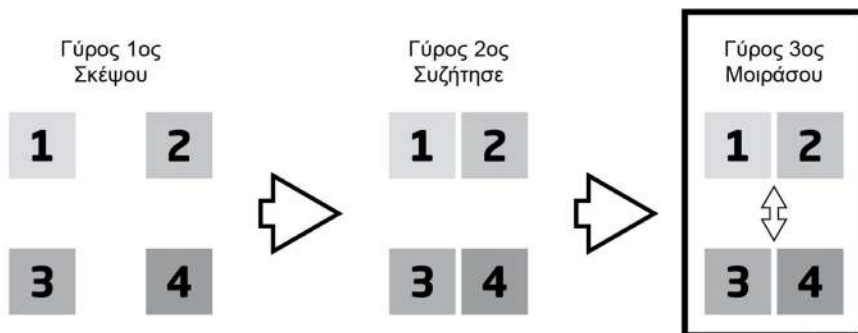
Ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία σε πολυπληθή αμφιθέατρα, προκειμένου να αυξηθεί η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη διαδικασία είναι:

- Η δραστηριότητα «σκέψου – συζήτησε – μοιράσου» (think – pair – share) (Angelo & Cross, 1993; McConnell et al., 2017). Σε αυτήν τη διδακτική πρακτική (Σχεδιάγραμμα 2.4) θέτουμε μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα στο σύνολο των φοιτητών/-τριών. Αφού τους δοθεί χρόνος να εξετάσουν την απάντησή τους (σκέψου – think – βήμα 1), οι φοιτητές καλούνται να συνεργαστούν με έναν/μία συμφοιτητή/-τρια τους και να συζητήσουν τις απαντήσεις τους (ζεύγος – pair – βήμα 2). Στη συνέχεια, τα ζεύγη φοιτητών/-τριών που έχουν διαμορφωθεί προηγουμένως, επικοινωνούν τα συμπεράσματα και τους συλλογισμούς τους στην ολομέλεια (μοιράσου – share – βήμα 3). Η κοινοποίηση αυτή των συμπερασμάτων και των συλλογισμών μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για την προώθηση της συζήτησης στην ολομέλεια. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική συμβάλλει στην αύξηση του αισθήματος δέσμευσης των φοιτητών/-τριών καθώς αισθάνονται μεγαλύτερη ευθύνη για εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή, όταν καλούνται να συνεργαστούν με συμφοιτητές/-τριές τους. Επιπλέον, η δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους και να συζητήσουν για αυτές με έναν/μία μόνο συμφοιτητή/-τρια τους μειώνει σημαντικά τα αισθήματα άγχους και ανασφάλειας που ενδεχομένως αισθάνονται σε περιπτώ-

σεις που οι διδάσκοντες/-ουσες απαιτούν άμεση ανταπόκριση των φοιτητών/-τριών και άμεση έκθεσή τους στην ολομέλεια.

- 01 -

Σκέψου - Συζήτησε - Μοιράσου (Think - pair - share)



(Angelo & Cross, 1993; McConnell et al., 2017)

Σχεδιάγραμμα 2.4. Η πρακτική Think – pair – share
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

- Τα έγγραφα ενός λεπτού (Minute papers) (Angelo & Cross, 1993; McConnell et al., 2017) αφορούν σύντομες και ευέλικτες δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/-τριες να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος που παρακολούθησαν, απαντώντας σε ερωτήματα που θέτει ο/η διδάσκων/-ουσα σχετικά είτε με έννοιες του μαθήματος που πρόσφατα έχουν καλυφθεί —ως μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης— είτε αφορούν έννοιες τις οποίες πρόκειται να θίξουμε σύντομα —ως μια μορφή διερεύνησης των αρχικών απόψεων των φοιτητών/-τριών μας γύρω από το υπό εξέταση ζήτημα. Ο διττός ρόλος αυτής της πρακτικής συμβάλει στη διαλεύκανση των παρανοήσεων των φοιτητών/-τριών, στην αξιοποίηση μίας μελλοντικής διδασκαλίας από την πλευρά των διδασκόντων/-ουσών ή στον αναστοχασμό των δυνατών και αδύναμων σημείων των φοιτητών/-τριών σε σχέση με το περιεχόμενο ή τον τρόπο διδασκαλίας και την αυτορρύθμισή τους. Ενδεικτικά ερωτήματα σε αυτήν τη δραστηριότητα είναι;

- Τι σημαντικό μάθατε σήμερα;
- Ποια σημεία του μαθήματος ήταν λιγότερο σημαντικά σήμερα;
- Ποια ήταν η σημαντικότερη απορία σας για το σημερινό μάθημα;

- Τι θα αλλάζατε στη σημερινή διάλεξη αν κάνατε εσείς το μάθημα;
- Η πιο δημοφιλής και εύχρηστη πρακτική μέχρι σήμερα είναι οι ερωτήσεις ή δημοσκοπήσεις (Clicker / in class poll questions) (Crouch & Mazur, 2001; McConnell et al., 2017) συχνά ως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή συννεφόλεξων, για τη διαμόρφωση διαδραστικών χαρακτηριστικών στις διαλέξεις που δίνονται στα μεγάλα αμφιθέατρα, χάρη στη δυνατότητα αξιοποίησης ελεύθερων και φιλικών προς τον χρήστη προγραμμάτων του διαδικτύου, όπως είναι το poll everywhere, mentimeter, το Socrative, το kahoot, το quizizz, το edpuzzle, κ.ά. Ουσιαστικά, οι φοιτητές/-τριες καλούνται να επιλέξουν μια απάντηση και τα αποτελέσματα της δημοσκόπησης εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο και κοινοποιούνται στο σύνολο των συμμετεχόντων/-ουσών, παρέχοντας τη δυνατότητα στους/στις διδάσκοντες/-ουσες να ελέγξουν τον βαθμό συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να εντοπίσουν πιθανές ελλείψεις προηγούμενης γνώσης, να προκαλέσουν συζητήσεις γύρω από τα υπό εξέταση ζητήματα ή να δώσουν ευκαιρίες αυτοαξιολόγησης στους φοιτητές/-τριες.

Οι διδακτικές πρακτικές συνεργατικής μάθησης μπορούν να είναι είτε μικρής κλίμακας και να εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός εξαμηνιαίου μαθήματος (informal group work) είτε να αφορούν μεγαλύτερης διάρκειας παρεμβάσεις σχετικά με την από κοινού, ομαδική ολοκλήρωση μιας εργασίας (formal group work) (Johnson et al., 2014). Ορισμένες πρακτικές μπορούν να αξιοποιηθούν σε μεγάλα αμφιθέατρα, ενώ άλλες προτείνονται κυρίως για μικρές ομάδες φοιτητών.

Οι παρακάτω ενδεικτικές πρακτικές έχουν θεμελιωθεί θεωρητικά και μελετηθεί μέσα από εμπειρικές εκπαιδευτικές έρευνες. Μια δομημένη μορφή μάθησης σε μικρές ομάδες, η οποία δίνει έμφαση στην προετοιμασία των φοιτητών/-τριών πριν από το μάθημα και στην εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι η «Μάθηση βασισμένη σε Ομάδες» (MBO) (Team-based learning) (Σχεδιάγραμμα 2.5). Η διδακτική αυτή πρακτική έχει εφαρμοστεί κατά τη διαμόρφωση μαθημάτων σε όλα τα πεδία, από τις Επιστήμες Υγείας έως τη Μηχανική, από τις επιχειρήσεις στις Βιοεπιστήμες, τις Κοινωνικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες (Espey, 2017). Οι φοιτητές/-τριες οργανώνονται σε ετερογενείς ομάδες και εργάζονται από κοινού κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Πριν από κάθε ενότητα ενός εξαμηνιαίου μαθήματος, μελετούν ατομικά —σε χρόνο έξω από το αμφιθέατρο— τις απαραίτητες πληροφορίες που τους εξοικειώνουν με το περιεχόμενο της εκάστοτε ενότητας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η συμπλήρωση μιας αντίστοιχης εργασίας στο πλαίσιο της ομάδας.

Team-based learning



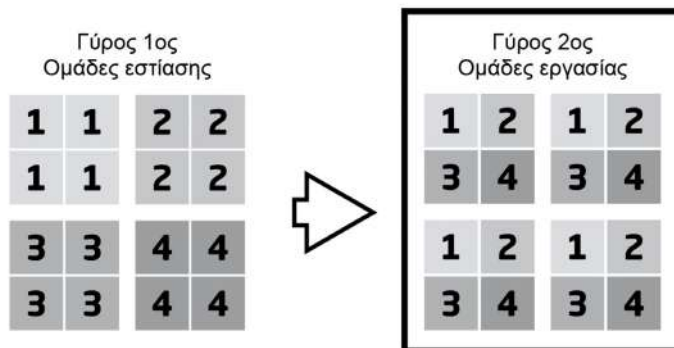
(πχ. Johnson et al., 2014; Swanson et al., 2019)

Σχεδιάγραμμα 2.5. Η δομή της διδασκαλίας μιας ενότητας αξιοποιώντας την πρακτική Μάθησης με βάση την Ομάδα (MBO)
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Η επίδοση των φοιτητών/-τριών τόσο στην ατομική όσο και την ομαδική εργασία είναι εξίσου σημαντική. Η διόρθωση συνήθως πολλαπλής επιλογής ερωτημάτων και η υπεράσπιση των επιλογών στις απαντήσεις πραγματοποιούνται από τους/τις ίδιους/-ες τους/τις φοιτητές/-τριες συνεισφέροντας στην ενίσχυση των συζητήσεων σχετικά με τις σωστές απαντήσεις ανάμεσά τους, την αξιολόγηση της κατανόησής τους και τον αναστοχασμό γύρω από το μαθησιακό περιεχόμενο. Στο τέλος, δίνεται μια μικρής έκτασης διάλεξη, προκειμένου να εξοικειωθούν οι φοιτητές/-τριες με συγκεχυμένες έννοιες ή να διαλευκανθούν παρανοήσεις.

Μια άλλη δημοφιλής διδακτική πρακτική είναι η μέθοδος «Jigsaw» (Σχεδιάγραμμα 2.6), όπου οι φοιτητές/-τριες αρχικά εργάζονται σε ομάδες, προκειμένου να εξοικειωθούν με μια συγκεκριμένη πτυχή του υπό μελέτη ζητήματος (Chu, 2014; Karacop & Diken, 2017; Maceiras et al., 2011; Vargas-Vargas et al., 2011). Μετά την εξοικείωσή τους σε μία θεματική, τα μέλη της κάθε ομάδας θεωρούνται «ειδικοί» πάνω στο θέμα. Στη συνέχεια, σχηματίζονται νέες ομάδες όπου η καθεμία απαρτίζεται από έναν «ειδικό» σχετικά με την εκάστοτε πτυχή του υπό εξέταση ζητήματος. Το βασικότερο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής είναι ότι ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, προκειμένου να επιτευχθεί ο εκάστοτε κοινός στόχος, σε συνδυασμό με την «τεχνογνωσία ή εξειδίκευση» που φέρει ο εκάστοτε «ειδικός» κάθε επιμέρους πτυχής του ζητήματος.

Μέθοδος jigsaw



(πχ. Chu, 2014; Karacop & Diken, 2017; Maceiras et al., 2011; Vargas-Vargas et al., 2011)

Σχεδιάγραμμα 2.6 Γραφική αναπαράσταση της αναμόρφωσης των ομάδων σύμφωνα με τη μέθοδο «Jigsaw» (Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Η συζήτηση, ως μία εξίσου καλή πρακτική συνεργατικής μάθησης είτε στην ολομέλεια είτε σε μικρότερες ομάδες, παρέχει στους/στις φοιτητές/-τριες τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τις ιδέες και τις γνώσεις τους, να ακούσουν τις απόψεις και τις ιδέες των συναδέλφων φοιτητών/-τριών και να αναστοχαστούν και να αξιολογούν τις δικές τους προσωπικές απόψεις, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες των άλλων (Herrmann, 2013; Gillies, 2016). Η συζήτηση ως διδακτική πρακτική παρέχει στους/στις φοιτητές/-τριες τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης μέσα στο αμφιθέατρο, καθώς οι επιμέρους ιδέες που ενδεχομένως να ακούγονται οδηγούν στη συνεργατική επεξεργασία, σύνθεση και αξιολόγησή τους. Παράλληλα, η διεξαγωγή συζητήσεων σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» των φοιτητών/-τριών καθώς και τη δόμηση μιας κοινότητας μάθησης εντός του αμφιθεάτρου. Ένα παράδειγμα δημοφιλούς τύπου συζήτησης σε μικρές ομάδες είναι τα σεμινάρια *Σωκρατικών κύκλων*, στα οποία ο/η διδάσκων/-ουσα δεν ρυθμίζει τη ροή της συζήτησης. Άλλο παράδειγμα είναι η δημιουργία δύο ομόκεντρων κύκλων όπου όσοι βρίσκονται στον εσωτερικό κύκλο απαντούν στο ερώτημα που τίθεται, ενώ όσοι είναι έξω από τον κύκλο γράφουν ημερολόγια «φωναχτής σκέψης» (Think Aloud protocols) (National Research Council, 1997), αναστοχάζομενοι όσα λέγονται. Με την κατάλληλη μεθοδολογική προσέγγιση και ανάλυση, τα ημερολόγια των φοιτητών/-τριών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως απόδειξη μάθησης στο πλαίσιο της έρευνας – δράσης (βλ. Κεφάλαιο 5 παρόντος τόμου).

Η συζήτηση είναι σημαντικός παράγοντας και σε ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Οι Peterson και Roseth (2016) παραθέτουν στρατηγικές συζήτησης που δημιουρ-

γούν ενεργούς κοινότητες μάθησης, όπως η κοινωνική αλληλεξάρτηση στα φόρουμ, η συνεργατική σύνοψη και τα καθοδηγούμενα σενάρια. Πιο συγκεκριμένα, τα δύο τελευταία είχαν θετική επίδραση στα κίνητρα (ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, αξία), στις σχέσεις με τους συνομηλίκους (ρύθμιση επιστημικών συγκρούσεων) και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Τα καθοδηγούμενα σενάρια ή κανόνες που καθορίζουν και διαδέχονται την αλληλεπίδραση, τους ρόλους και τις δραστηριότητες βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών φόρουμ συζητήσεων και επιτρέπουν στους φοιτητές/-τριες να επικεντρωθούν στο μαθησιακό περιεχόμενο, αλλά όχι απαραίτητα στην ομαδική εργασία (Fischer, Kollar, Stegmann & Wecker, 2013).

Άλλη μία υποκατηγορία της διδακτικής πρακτικής της συζήτησης είναι η επιχειρηματολογία μέσω συζητήσεων αντιπαράθεσης (debate) και μέσω παιχνιδιών ρόλων (role-playing). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα χρήσιμη διδακτική πρακτική κατά τη μελέτη ανοικτών και αμφιλεγόμενων ζητημάτων με ποικίλες οπτικές (Mumtaz & Latif, 2017), ενώ παράλληλα ενισχύονται οι ανώτερες νοητικές διεργασίες των φοιτητών/-τριών, αυτές της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Αφού επιλέξουν πλευρά (stance) για το αμφιλεγόμενο ζήτημα, οι φοιτητές/-τριες κατά τη συμμετοχή σε debates και παιχνίδια ρόλων συζητούν, αξιολογούν δεδομένα και οπτικές, διαμορφώνουν τα προσωπικά τους επιχειρήματα, αιτιολογούν τη θέση τους προβάλλοντας αντεπιχειρήματα σε αντίθετες απόψεις των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στη βαθύτερη ανάλυση του υπό μελέτη ζητήματος και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών/-τριών.

2.6 Ανασταλτικοί παράγοντες για την επιτυχημένη εφαρμογή της φοιτητο-κεντρικής μάθησης

Παράλληλα με τις επιτυχημένες πρακτικές εφαρμογές και τα οφέλη της φοιτητο-κεντρικής μάθησης, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε και τους ανασταλτικούς παράγοντες της φοιτητο-κεντρικής μάθησης. Μία από τις κυριότερες προκλήσεις είναι η μειωμένη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών. Σύμφωνα με τους Weaver και Qi (2005) ορισμένοι από τους λόγους που οδηγούν τους/τις φοιτητές/-τριές μας σε μειωμένη συμμετοχή είναι:

- Οι αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών σχετικά με την εξουσία και αυθεντία των διδασκόντων/-ουσών (Students' perceptions of faculty authority). Στα μεγάλα αμφιθέατρα, και ιδιαίτερα σε αυτά που αποτελούνται κατά πλειοψηφία από πρωτοετείς φοιτητές/-τριες, οι διδάσκοντες/-ουσες θεωρούνται η βασική πηγή γνώσης, με αποτέλεσμα τα επιχειρήματα και ο λόγος των διδασκόντων/-ουσών να μην επιδέχεται κάποια αμφισβήτηση (Wright, 2011). Οι φοιτητές/-τριες, που συνήθως κάθονται σιωπηλοί/-ές στο αμφιθέατρο παρακολουθώντας τη μαθησιακή διαδικασία με ένα τρόπο μάλλον παθητικό, είναι οι ίδιοι/-ες που δύσκολα αποδέχονται την αβεβαιότητα που συνοδεύει κάθε επιστημονικό αντικείμενο που βρίσκεται υπό έρευνα.

- Οι αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών για κάθε διδάσκοντα/-ουσα, οι οποίες αναπτύχθηκαν μέσω των αλληλεπιδράσεων εντός και εκτός αμφιθεάτρου (Students' perceptions of the faculty members). Οι αντιλήψεις αυτές είναι δύσκολο να τροποποιηθούν, αφού ο μεγάλος αριθμός φοιτητών/-τριών σε ένα μάθημα δεν επιτρέπει την ουσιαστική αλληλεπίδραση ούτε μεταξύ των φοιτητών/-τριών ούτε ανάμεσα σε διδάσκοντες/-ουσες και φοιτητές/-τριες.
- Οι φόβοι των φοιτητών/-τριών για τις κρίσεις των συναδέλφων/-ουσών τους (Students' fears of peer judgment). Ο φόβος της έκθεσης στην ολομέλεια αποτελεί ένα σοβαρό αντικίνητρο, ιδιαίτερα σε μεγάλα αμφιθέατρα, όπου ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων/-ουσών συχνά οδηγεί τους/τις φοιτητές/-τριες να αισθάνονται άβολα, αμήχανα ή ακόμη και ντροπή κατά την έκφραση των απόψεων τους.

Άλλες προκλήσεις που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχημένη εφαρμογή της φοιτητο-κεντρικής μάθησης είναι μία σειρά σιωπηρών αντιλήψεων και πεποιθήσεων των διδασκόντων/-ουσών γύρω από ό,τι είναι εφικτό ή όχι, που επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία των στρατηγικών που χρησιμοποιούν (Gigante and Gilmore, 2018; Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018). Οι πεποιθήσεις αυτές υπαγορεύουν και διαμορφώνουν αφενός τις προθέσεις και τους στόχους που τίθενται στα μαθήματα και αφετέρου τις διδακτικές στρατηγικές που επιλέγονται για να εφαρμοστούν και να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι (Light & Calkins, 2008; Tobiason, 2021).

Παράλληλα με τις πεποιθήσεις, το εκάστοτε πλαίσιο ή κουλτούρα που διέπει το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία υιοθέτησης συμπεριληπτικών πρακτικών (Berzina, 2010, p. 76). Έτσι, για παράδειγμα, ένας/μία διδάσκων/-ουσα μπορεί να έχει πιο σύνθετες αντιλήψεις για τη διδασκαλία (*sophisticated conceptions about teaching*), ωστόσο περιορισμοί, εγγενείς στο πλαίσιο —όπως ο υψηλός αριθμός φοιτητών/-τριών, η κουλτούρα των εκάστοτε πανεπιστημιακών τμημάτων, η ανάληψη διοικητικού ή ερευνητικού έργου και ο περιορισμένος χρόνος— μπορεί να οδηγήσουν στην αξιοποίηση και εφαρμογή πιο απλοϊκών διδακτικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τους Light και Calkins (2008), το διδακτικό προσωπικό με απλοϊκές αντιλήψεις για τη διδασκαλία είναι δύσκολο να υιοθετήσει και να εφαρμόσει πιο σύνθετες διδακτικές πρακτικές, πιθανότατα επειδή αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως την οργάνωση του εκάστοτε περιεχομένου —κορμού γνώσεων με σκοπό την «πληροφόρηση»— «μετάδοση» των γνώσεων αυτών στους/στις φοιτητές/-τριες. Παρόλο που το βασικότερο πλεονέκτημα της διάλεξης, ως διδακτικής πρακτικής, αποτελεί η αποτελεσματική παρουσίαση εκτενούς και σύνθετου περιεχομένου, η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια ανώτερου επιπέδου δεξιοτήτων συλλογιστικής των φοιτητών/-τριών, αλλά ούτε και στη μακροπρόθεσμη διατήρηση των πληροφοριών (Tobiason, 2021).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κυριότερες προκλήσεις που αναφέρει το διδακτικό προσωπικό ότι λειτουργούν ανασταλτικά ως προς τον σχεδιασμό φοιτητο-κεντρικών περιβαλλόντων μάθησης είναι οι ακόλουθες (White et al., 2016):

1. Έλλειψη διαθέσιμου χρόνου.
2. Έλλειψη εξοικείωσης με τις φοιτητο-κεντρικές διδακτικές πρακτικές.
3. Έλλειψη εξοικείωσης με τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα.
4. Έλλειψη εξοικείωσης με πρακτικές συμπερίληψης σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ετερότητα.
5. Αντιλήψεις αναφορικά με τη μη αποτελεσματικότητα των φοιτητο-κεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων και τον μη παραγωγικό περιορισμό του χρόνου για την παρουσίαση του περιεχομένου προς διδασκαλία (Bremner et al., 2019).
6. Σύγκρουση της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως διδασκόντων/-ουσών με την επαγγελματική τους ταυτότητα ως ερευνητών/-τριών.

Αντιμέτωποι συχνά με τις άμεσες πιέσεις της έρευνας, των υποτροφιών, των προγραμμάτων και των χρηματοδοτήσεων, το διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων συχνά υποβιβάζει τη διδασκαλία σε «υποχρέωση» χαμηλότερης προτεραιότητας (Light & Calkins, 2008). Για τον λόγο αυτό, η υιοθέτηση κατάλληλων πολιτικών στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων/-ουσών από πλευράς πολιτείας και του ίδιου του ιδρύματος είναι υψίστης σημασίας για την εξέλιξη της πανεπιστημιακής αγωγής.

Τέλος, είναι σημαντική η δημιουργία κοινοτήτων ανταλλαγής καλών πρακτικών και η ενημέρωση των διδασκόντων μέσα από τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης. Σύμφωνα με τον White και τους συνεργάτες του (2016), οι διδάσκοντες/-ουσες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων θεωρούν καθοριστικό παράγοντα, για την εφαρμογή φοιτητο-κεντρικών προσεγγίσεων, την εξοικείωσή τους με τις αρχές και τα οφέλη της ενεργού μάθησης καθώς και με υλοποιήσιμες διδακτικές πρακτικές είτε μέσα από τη συμμετοχή σε οργανωμένα εργαστήρια (workshops) είτε μέσα από τη μελέτη και επεξεργασία άλλων εξωτερικών πηγών. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα αναγνωρίζεται ως σημαντικός παράγοντας για την υιοθέτηση φοιτητο-κεντρικών προσεγγίσεων η συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας τα οποία προσπαθούν να διαμορφώσουν πιο φοιτητο-κεντρικές διδασκαλίες, μιας και αυτή η συνεργασία και αλληλεπίδραση επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών και προβληματισμών, και καλλιεργεί σταδιακά την κατάλληλη κουλτούρα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aditomo, A., Goodyear, P., Bliuc, A. M., & Ellis, R. A. (2013). Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1239-1258.
- Ambrose, S. A. et al. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Minute paper. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*, 2, 148-153.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Journal of Society for Research in Child Development*, 1(2), 68-73.
- Ashby, I. & Exter, M. (2019). Designing for interdisciplinarity in higher education: Considerations for instructional designers. *TechTrends*, 63(2), 202-208.
- Bain, J. D. (2003). Slowing the pendulum: Should we preserve some aspects of instructivism? In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 1382-1388). Honolulu, Hawaii: AACE.
- Banchi, H. & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and children*, 46(2), 26.
- Barelli, E. et al. (2022). Disciplinary identities in interdisciplinary topics: challenges and opportunities for teacher education. In G.S. Carvalho, A.S. Afonso & Z. Anastácio (Eds.), *Fostering scientific citizenship in an uncertain world (Proceedings of ESERA 2021), Part 13* (co-ed. M. Evagorou & M.R. Jimenez Liso), (pp. 934-943). Braga: CIEC, University of Minho.
- Barr, R. B. & Tagg J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 13–25.
- Barrows, H. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL?. *Distance education*, 23(1), 119-122.
- Berzina, Ž. (2010). Teachers' perceptions on what inclusion is. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(1), 75-84.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York, NY: Longmans, Green.

- Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bransford, J.D., Vye, N., Kinzer, C., & Risko, V. (1990). Teaching thinking and content knowledge: Toward an integrated approach. In B.F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 381-413). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bremner, N. (2019). From learner-centred to learning-centred: Becoming a “hybrid” practitioner. *International Journal of Educational Research*, 97, 53-64.
- Bremner, N. et al. (2022) The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review, *International Journal of Educational Development*, 94, 102649.
- Brew, A. (2012). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher education research & development*, 31(1), 101-114.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Castillo, S.J. (2022). The teacher's role in enhancing higher education students' self-regulation: An interview study in Hungary's higher education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5 (2).
- Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active learning in higher education*, 12(1), 23-33.
- Chu, S. Y. (2014). Application of the jigsaw cooperative learning method in economics course. *International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR)*, 2(10), 166-172.
- Coelen, R. (2016). A learner-centred internationalisation of Higher Education. In E. Jones, R. Coelen, J. Beelen, & H. de Wit (Eds.) *Global and Local Internationalisation, Global Perspectives on Higher Education (GPHE)*, (p. 34). New York: Sense Publishers.
- Collins, A. & Brown, J.S. (1988). The computer as a tool for learning through reflection. In H. Mandl & A. Lesgold (Eds.), *Learning issues for intelligent tutoring systems* (pp. 1-18). New York: SpringerVerlag.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: LEA.
- Crouch, C. H. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*, 69(9), 970-977.

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2004). Supporting Self-Regulation in Student-Centered Web-Based Learning Environments. *International Journal on E-Learning*, 3(1), 40-47. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved 04/05/23 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/4104/>.
- Duchastel, P.C. (1997). A Web-based model for university instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 25(3), 221-228.
- Espey, M. (2018). Enhancing critical thinking using team-based learning. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 15-29.
- Fischer, F. Kollar, I. Stegmann, K., & Wecker C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48 (2013), pp. 56-66.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 111, 8410-8415.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student Centred Courses*. Oxford: Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Gigante, J. & Gilmore, L. (2018). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. Published online first.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54.
- Greenfield, P.M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 117-138). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herrington, J. (2005). *Authentic learning environments in higher education*. IGI Global.
- Herrington, J. (2006). Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 3164-3173). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active learning in higher education*, 14(3), 175-187.
- Honebein, P.C., Duffy, T.M., & Fishman, B.J. (1993). Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. In T.M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 87-108). Heidelberg: Springer-Verlag.

- Hubball, H., & Burt, H. (2004). An integrated approach to developing and implementing learning-centered curricula. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 51-65.
- Huitt, W. (2006). Overview of classroom processes. *Educational psychology interactive*, 1-6.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1-26.
- Jongbloed, B., Vossensteyn, H., van Vught, F., & Westerheijden, D.F. (2018). Transparency in Higher Education: The Emergence of a New Perspective on Higher Education Governance. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie, (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham.
- Justice, C., Rice, J., Roy, D., Hudspith, B., & Jenkins, H. (2009). Inquiry-based learning in higher education: Administrators' perspectives on integrating inquiry pedagogy into the curriculum. *Higher education*, 58, 841-855.
- Karacop, A. & Diken, E. H. (2017). The Effects of Jigsaw Technique Based on Cooperative Learning on Prospective Science Teachers' Science Process Skill. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 86-97.
- Katsampoxaki-Hodgetts, G., Fouskaki, M. Siakavara, G., Moschochoritou, S., & Chaniotakis, T. (2015). Student and Teacher Perceptions of Inquiry Based Science Education in Secondary Education in Greece. *American Journal of Educational Research*, 3 (8), 968-976.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2022). The "naked" syllabus as a model of faculty development: is this the missing link in Higher Education?. *International Journal for Academic Development*.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K., Terzakis, S., & Chaniotakis, N. (2019). Chapter 9: IBSE Training Feedback and Its Impact on the Design of the Next Training Program: Insights for Trainers. In S. Bevins, L. Lehane, & J. Booth (Eds.) *Comparative Perspectives on Inquiry-Based Science Education*. IGI Global.
- Katsarou, E. Sipitanos K., & Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2023) Symposium: From Needs Analysis to Academic Development MOOC training cycle: The University of Crete TOTT Case. *Proceedings of 1st International Higher Education and Faculty Development Conference "Developing faculty Members' Pedagogical Acuity"*. University of Crete, Rethymnon.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

- Lea, S., Stephenson, J.D. and Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student Centred Learning: Beyond 'educational bulimia'. *Studies in Higher Education* 28(3), 321–334.
- Lee, V. S., Greene, D. B., Odom, J., Schechter, E., & Slatta, R. W. (2004). What is inquiry guided learning. In V. S. Lee (Ed.), *Teaching and learning through inquiry: A guidebook for institutions and instructors* (pp. 3-15). Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Light, G. & Calkins, S. (2008). The experience of faculty development: Patterns of variation in conceptions of teaching. *International Journal for Academic Development*, 13(1), 27-40.
- Maceiras, R., Cancela, A., Urrejola, S., & Sanchez, A. (2011). Experience of cooperative learning in engineering. *European Journal of Engineering Education*, 36(1), 13-19.
- Marín, V. I. (2022). Student-centred learning in higher education in times of Covid-19: A critical analysis. *Studies in Technology Enhanced Learning*, 2(2).
- McConnell, D. A., Chapman, L., Czajka, C. D., Jones, J. P., Ryker, K. D., & Wiggen, J. (2017). Instructional utility and learning efficacy of common active learning strategies. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 604-625.
- McDonough, D. (2012). Applying learner-centered principles and strategies: From face to face instruction to a hybrid course learning format. *Journal of Learning in Higher Education*, 8(2), 31-39.
- Michael, J. (2007). Faculty perceptions about barriers to active learning. *College teaching*, 55(2), 42-47.
- Mumtaz, S. & Latif, R. (2017). Learning through debate during problem-based learning: an active learning strategy. *Advances in physiology education*, 41(3), 390-394.
- National Research Council (1997). *Science Teaching Reconsidered: A Handbook*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Neochoritis, C.G., Zarganes-Tzitzikas, T. Katsampoxaki-Hodgetts, K., & Dömling A. (2020). Multicomponent Reactions: "Kinderleicht"; Active Learning for Chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 97 (10), 3739-3745
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). Student-centred Learning: What does it mean for students and Lecturers? In O'Neill, G., Moore, S., & McMullin, B. (Eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE. Retrieved from: <https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/3345/1/O'Neill%20and%20McMahon%202005.pdf> [20/04/23].
- Peterson, A.T. & Roseth, C. (2016). Effects of four CSCL strategies for enhancing online discussion forums: Social interdependence, summarizing, scripts, and synchronicity, *International Journal of Educational Research*, 76, 147-161,

- Reeves, T.C., & Reeves, P.M. (1997). Effective dimensions of interactive learning on the World Wide Web. In B.H. Khan (Ed.), *Web-based instruction* (pp. 59-66). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Reifman, A., Arnett, J.J., & Colwell, M.J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development*, 2(1).
- Scouros, G. & Stavrou, D. (2019) Teachers' professional development in Nanoscience and nanotechnology in the context of a Community of Learners. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2070-2093.
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviouralism*. New York: Random House.
- Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Scammacca Lewis, N., & Solis, M. (2019). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active learning in higher education*, 20(1), 39-50.
- Tarrant, S. P. & Thiele, L. P. (2017). Enhancing and promoting interdisciplinarity in higher education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 7, 355-360.
- Taylor, P. G. (2000). Changing Expectations: Preparing students for Flexible Learning. *The International Journal of Academic Development*, 5(2), 107-115.
- Tobiason, G. (2021). From content-centered logic to student-centered logic: can peer observation shift how faculty think about their teaching?. *International Journal for Academic Development*, 1-14.
- Vargas-Vargas, M., Mondejar-Jimenez, J., Santamaría, M. L. M., Alfaro-Navarro, J. L., & Fernandez-Aviles, G. (2011). Cooperative learning in virtual environments: The jigsaw method in statistical courses. *Journal of International Education Research (JIER)*, 7(5), 1-8.
- Villarroel, V., Benavente, M., Chuecas, M., & Bruna, D. (2020). Experiential learning in higher education. A student-centered teaching method that improves perceived learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, A. & Leary, H. (2009). A problem-based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary journal of problem-based learning*, 3(1), 6.
- Weaver, R. R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.
- White, P. J. et al. (2016). Adopting an active learning approach to teaching in a research-intensive higher education context transformed staff teaching attitudes and behaviours. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 619-633.
- Wright, G. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23, 92-97.

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75(1), 343-355.

Ελληνική βιβλιογραφία

Καρασαββίδης, Η. & Κόμης, Β. (2008). Συνεργασία και μάθηση: Θεωρητικά μοντέλα και διδακτικές προσεγγίσεις. Στο Ν. Αβούρη, Χ. Καραγιαννίδης & Η. Καρασαββίδη. Συνεργατική τεχνολογία. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

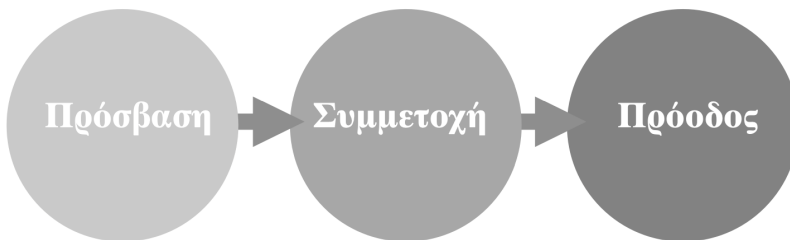
Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ. & Χανιωτάκης, Ν. (2016) Αποτύπωση της εφαρμογής της διερευνητικής μάθησης σε μαθητές επαρχιακού σχολείου. Στο Δ. Σταύρου (Επιμ.) Θεματικό τεύχος Σύγχρονες τάσεις στην Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Επιστήμες Αγωγής, 38-48.

Κατσαμποξάκη-Hodgetts, Κ. (2023) Ενεργός Μάθηση. Στη Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), (2023). Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού. Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ.

Ράικου, Ν. & Φιλιππίδη, Α. (2019). Αναδυόμενη ενηλικιότητα στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο Πρακτικά του 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον» (Τόμ. Α'), 23-25 Νοεμβρίου 2018, (σσ. 108-116). ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

Συμπεριληπτική μάθηση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) υιοθετεί μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση που επιδιώκει να μειώσει ή να εξαλείψει πιθανούς φραγμούς στην πρόσβαση των φοιτητών/-τριών σε κατάλληλες πηγές μάθησης, και να εξασφαλίσει την αποτελεσματική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Collins et al., 2019; Ainscow, 2020; Moriña, 2022). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, επιπλέον, προωθεί μια μορφή αξιολόγησης φοιτητών/-τριών, που επιτρέπει την πρόοδο όλων (Σχεδιάγραμμα 3.1). Πρόκειται για μια «παιδαγωγική προσέγγιση, στην οποία τα προγράμματα σπουδών και η αξιολόγηση σχεδιάζονται για να εμπλέκουν τους φοιτητές/-τριες ενεργά και δυναμικά σε μάθηση που είναι ουσιαστική, σχετική και προσβάσιμη σε όλους/-ες [...] ώστε η διαφορετικότητα να δύναται να εμπλουτίσει τη ζωή και τη μάθηση όλου του φοιτητικού πληθυσμού» (Hockings, 2010, pp. 1-3).



Σχεδιάγραμμα 3.1 Άξονες ανάπτυξης ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης (Ainscow, 2020)

3.1 Οριοθέτηση της έννοιας

Αρχικά, η έννοια της συμπερίληψης επικεντρώθηκε κυρίως σε εκπαιδευόμενους, μαθητές ή φοιτητές με αναπηρίες ή/και μαθησιακές δυσκολίες (Ainscow, 2020). Στη συνέχεια, επεκτάθηκε και αφορά πια όλους τους μαθητές/-τριες και φοιτητές/-τριες που βιώνουν τον κίνδυνο περιθωριοποίησης ή αποκλεισμού λόγω φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, γλώσσας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού κ.ά. Ωστόσο, η κυρίαρχη αυτή αντίληψη σχετικά με το γεγονός ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση εστιάζει και προσπαθεί να αμβλύνει «ατομικές διαφορές» (π.χ. μια αναπηρία), εμποδίζει τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες δεν καθορίζονται τους τις εκάστοτε ετικέτες και κατηγοριοποιήσεις, αλλά αφορούν όλους τους εκπαιδευόμενους, μαθητές και φοιτητές, ανεξαρτήτως προέλευσης (inclusion for all) (Collins et al., 2019; Moriña, 2022; Redpath et al., 2013). Συνεπώς, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι φοιτητές/-τριες που προέρχονται από παραδοσιακά υπο-αντιπροσωπευόμενες ομάδες δεν αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις από αυτές της ευρύτερης φοιτητικής κοινότητας. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις σε μεγαλύτερο βαθμό.

Η έννοια της συμπερίληψης στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση πλαισιώνεται, επίσης, από δύο σημαντικά ζητήματα, την αίσθηση του «ανήκειν» των φοιτητών/-τριών (students' belonging) (Baumeister & Leary, 1995; Glass et al., 2015) στην ευρύτερη κουλτούρα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και τον φόβο για επιβεβαίωση υφιστάμενων στερεότυπων (stereotype threat) (Pennington et al., 2016). Οι Glass et al. (2015), σε πρόσφατη έρευνά τους, παρατήρησαν ότι οι φοιτητές/-τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα περιέγραφαν ότι οι πολιτισμικά ευαίσθητοι διδάσκοντες/-ουσες κατάφεραν να προωθήσουν τη συμπερίληψη, εκφράζοντας την εκτίμησή τους προς τους τις φοιτητές/-τριες, τονίζοντας τη σημασία της συνεισφοράς τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε κατ' ιδίαν συζητήσεις πριν και μετά το μάθημα. Επίσης, μετά από συστηματική ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι Pennington et al. (2016) αναδεικνύουν τη σημασία του φόβου των στερεοτύπων στην επίδοση των φοιτητών/-τριών, στην κινητοποίησή τους και στην ενεργό εμπλοκή τους. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν πως η στερεοτυπική απειλή είναι πιθανότερο να εμφανιστεί όταν τα άτομα έχουν συνείδηση του στίγματος που αποδίδεται στην κοινωνική τους ομάδα (Brown & Pinel, 2003), πιστεύουν ότι τα στερεότυπα για την ομάδα τους είναι αληθινά (Elizaga & Markman, 2008), για άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Rydell & Boucher, 2010).

Συνάμα, ως προς την αίσθηση του «ανήκειν», οι περισσότεροι φοιτητές/-τριες δυσκολεύονται κατά τη μετάβαση από τη σχολική στην πανεπιστημιακή ζωή και κουλτούρα, όταν αντιλαμβάνονται το πανεπιστήμιο ως ένα μη φιλόξενο ή ακόμη και εχθρικό περιβάλλον (Carter et al., 2018). Ως προς τον φόβο επιβεβαίωσης υφιστάμενων στερεοτύπων, έρευνες έχουν δείξει ότι ο φόβος αυτός καλλιεργεί υψηλό γνωστικό φορτίο και

μπορεί να μειώσει την ακαδημαϊκή απόδοση των φοιτητών/-τριών και ιδιαίτερα όσων ανήκουν σε παραδοσιακά υπο-αντιπροσωπευόμενες ομάδες (π.χ. φοιτητές/-τριες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, φοιτήτριες στα STEM πεδία, μέλη της LGTB φοιτητικής κοινότητας κ.ο.κ.) (Spencer & Castano, 2007).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι διδάσκοντες/-ουσες των πανεπιστημίων καλούνται να υιοθετήσουν κατάλληλες συμπεριληπτικές πρακτικές που θα εμπλέκουν αποτελεσματικά τους/τις φοιτητές/-τριες στην πανεπιστημιακή ζωή και κουλτούρα, μειώνοντας τα αισθήματα κοινωνικού άγχους και φόβου που ενδέχεται να διακατέχουν τους τελευταίους. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι/-ες οι συμμετέχοντες/-ουσες αισθάνονται ασφαλείς στη μαθησιακή διαδικασία και ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις και τις ανησυχίες τους (Moriña, 2022; Thomas, 2016).

Σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης, το γνωστικό περιεχόμενο εξετάζεται μέσα από πολλαπλές οπτικές και μέσα από τις ποικίλες εμπειρίες των συμμετεχόντων, καθώς αναγνωρίζεται ότι οι εμπειρίες, οι αξίες και οι προοπτικές των φοιτητών/-τριών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οικοδομούν τη γνώση. Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης δεν περιορίζεται, όμως, σε στρατηγικές πολυτροπικής μετάδοσης γνώσης (Katsamprohaki-Hodgetts, 2023b), αλλά συνεπάγεται την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, με στόχο να διευκολυνθεί η ακαδημαϊκή επίδοση όλων των φοιτητών/-τριών (Gale et al., 2017; Moriña, 2022).

Είναι γενική παραδοχή ότι ο εντοπισμός όλων των μαθησιακών φραγμών των φοιτητών/-τριών που παρακολουθούν ένα μάθημα είναι μάλλον ανέφικτος, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών παρακολούθησης σε αρκετά πανεπιστημιακά ιδρύματα και του μεγάλου αριθμού των φοιτητών/-τριών. Μόνο όταν συνειδητοποιήσουμε τον βαθμό ετερότητας όλου του φοιτητικού πληθυσμού, μπορούμε να σχεδιάσουμε συμπεριληπτικά μαθήματα και να τους/τις υποστηρίξουμε με τον καλύτερο τρόπο. Κάθε δυσκολία, προτίμηση, ανάγκη που δεν αναγνωρίζεται και δεν αντιμετωπίζεται ενδεχομένως δημιουργεί κάποιο φυσικό, κοινωνικο-πολιτισμικό ή γνωστικό φραγμό μάθησης και προόδου για κάποιους φοιτητές/-τριες.

Οι περιοχές που μπορούν να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πιο συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης, αφορούν τον κατάλληλο προληπτικό σχεδιασμό για τη μείωση φυσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και γνωστικών φραγμών, βελτιώνοντας έτσι:

- Το φυσικό περιβάλλον μάθησης (physical inclusion) που αφορά τις υποδομές και τις δυνατότητες πρόσβασης σε μαθησιακούς πόρους, όπως οι ράμπες, η καταγραφή των διαλέξεων και η ασύγχρονη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές, η διάταξη και η ευελιξία των καθισμάτων ή η παροχή ποικίλων και πολυτροπικών οπτικοακουστικών πόρων.
- Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (socio-cultural inclusion) που αφορά το περι-

εχόμενο διδασκαλίας και τα παραδείγματα που αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια αυτής, όπως η επεξήγηση τεχνικών όρων σε μη εξοικειωμένους φοιτητές/-τριες, η χρήση παραδειγμάτων που ευθυγραμμίζονται με τις κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες των φοιτητών/-τριών, η αποφυγή αναπαραγωγής ή και επιβεβαίωσης στερεοτύπων, η ξεκάθαρη και σαφής διατύπωση οδηγιών με προφορικό και γραπτό τρόπο.

- Το γνωστικό υπόβαθρο (cognitive inclusion) που αφορά τους τρόπους με τους οποίους δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές/-τριες να επεξεργάζονται, να αφομοιώνουν και να αναστοχάζονται τη νεοαποκτηθείσα γνώση (π.χ. η αξιοποίηση διαδραστικών δραστηριοτήτων κατά την υλοποίηση διαλέξεων) και να καλλιεργούν δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πρόοδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω περιοχές ανάπτυξης συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης, μπορούμε να επιτύχουμε αφενός τη φυσική παρουσία όλων των φοιτητών/-τριών στην κοινότητα μάθησης και αφετέρου τη συμπερίληψή τους σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά αλλά και να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως μέλη της ευρύτερης πανεπιστημιακής κοινότητας (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης μπορεί να χαρακτηριστεί ως εγγενώς συμπεριληπτικό, ανάλογα με τα είδη των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους διδάσκοντες/-ουσες και στους/στις φοιτητές/-τριες. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι εμφανείς (Gale et al., 2017; Kember & McNaught, 2007; Moriña, 2022) στην επιλογή του περιεχομένου του μαθήματος και των τρόπων παρουσίασής του, στις αντιλήψεις αλλά και στη γνώση των διδασκόντων/-ουσών γύρω από κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, στη γνώση των διδασκόντων/-ουσών σχετικά με το διαφορετικό υπόβαθρο των φοιτητών/-τριών, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που εμπλέκουν ενεργά όλους τους/τις φοιτητές/-τριες, καθώς και στις αποφάσεις που λαμβάνονται και στην ανατροφοδότηση ή τα σχόλια που παρέχονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι χάρη στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών και στη διαμόρφωση συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων, οι φοιτητές/-τριες μπορούν να αναγνωρίζουν και να επικοινωνούν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να αποκτούν περισσότερα κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, να νιώθουν ικανοί και να ενθαρρύνονται, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις απαιτήσεις των μαθημάτων ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Moriña, 2022).

Παράλληλα, η βελτίωση των συμπεριληπτικών διδακτικών παρεμβάσεων φοιτητοκεντρικής παιδαγωγικής συνάδει με την ανάγκη ενημέρωσης και ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού στα ΑΕΙ μέσα σε ένα ολιστικό πλαίσιο (Katsamproxaki-Hodgetts,

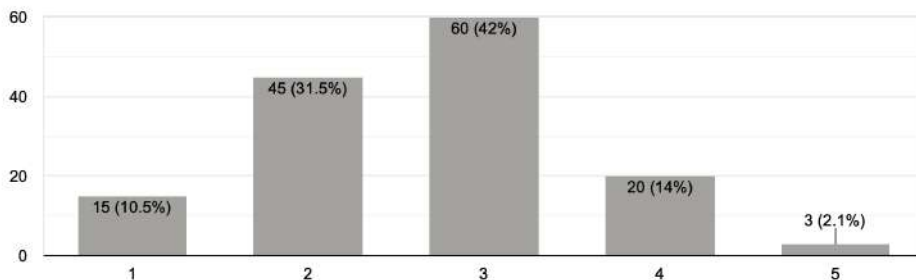
2023b), καθώς μέρος των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιστέκονται σε συμπεριληπτικές παρεμβάσεις με επίκεντρο τον φοιτητή, οι οποίες τους επιβάλλονται από επίσημες πολιτικές του ιδρύματος (Zhidong, 2012; Bovill, 2016) και συχνά παραμελούν την οικοδόμηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των φοιτητών ή ομάδων φοιτητών (Dewsbury & Brame, 2019; O'Leary, Shapiro, Toma et al., 2020).

3.2 Πεποιθήσεις διδασκόντων και προκλήσεις μη συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης

Επίσης, όπως έχει αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι διδάσκοντες/-ουσες διδάσκουν με βάση σιωπηρές (συχνά άρρητες) εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και θεωρίες (Atewologun et al., 2018) που συχνά υποστηρίζουν ότι, εφόσον είναι ειδικοί στο ερευνητικό, επιστημονικό και γνωστικό πεδίο, είναι, επίσης, σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά το ειδικό αυτό περιεχόμενο στους/στις φοιτητές/-τριες. Η ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα συμπερίληψης καθίσταται επιτακτική, όπως διαφαίνεται σε έρευνα που διεξήχθη και στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Katsamprochaki-Hodgetts et al., 2023).

5. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσε να τροποποιηθεί το μάθημά σας, ώστε να γίνει προσιτό σε όλους/ες φοιτητές/τριες; (1=λίγο, 5=πάρα πολύ)

143 responses



Σχεδιάγραμμα 3.2 Απάντηση διδακτικού προσωπικού στο ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσε να τροποποιηθεί το μάθημά σας, ώστε να γίνει προσιτό σε όλους/-ες τους/τις φοιτητές/-τριες» (Γραφικά Katsamprochaki-Hodgetts et al., 2023)

Πιο συγκεκριμένα, το διδακτικό προσωπικό (n=143) ερωτήθηκε σε ποιο βαθμό θα μπορούσε να τροποποιηθεί το μάθημά τους, ώστε να γίνει πιο προσιτό σε όλους/-ες τους/τις φοιτητές/-τριες. Όπως φαίνεται στο Σχεδιάγραμμα 3.2, η πλειοψηφία των διδασκόντων/-ουσών δεν θεωρεί εφικτή την τροποποίηση του μαθήματός τους με σκοπό τη συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ορισμένες από τις πιο συνηθισμένες κατηγορίες προκαταλήψεων αναφορικά με άτομα που ανήκουν σε παραδοσιακά υπο-αντιπροσωπευόμενες ομάδες είναι οι ακόλουθες (Sue et al., 2007):

- Η Μικρο-επίθεση (Micro-assault), που περιγράφεται ως μια ρητή φυλετική προσβολή με τη μορφή λεκτικής ή μη λεκτικής επίθεσης.
- Η Μικρο-προσβολή (Micro-insult), που αφορά μια αντίληψη ή ενέργεια που υποτιμά τη φυλετική κληρονομιά και ταυτότητα του ατόμου.
- Η Μικρο-ακύρωση (Micro-invalidation), που αφορά μια αντίληψη ή ενέργεια αποκλεισμού, η οποία αναιρεί ή ακυρώνει τα συναισθήματα της πραγματικότητας μιας μειονότητας.
- Η Μικρο-ανισότητα (Micro-inequity), που αφορά μια αντίληψη ή ενέργεια η οποία οδηγεί ένα άτομο να ξεχωρίζει, να παραβλέπεται ή να αγνοείται με βάση τη φυλή.

Συμπληρωματικά, οι Sue et al. (2007) υπέδειξαν ότι η παραπάνω ταξινόμηση θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε όλα τα είδη προκατάληψης, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που βασίζονται στο φύλο, στη θρησκεία, στην ηλικία, στις ικανότητες και στον σεξουαλικό προσανατολισμό. Σύμφωνα με έρευνες, οι αποδέκτες στερεοτυπικών αντιλήψεων βιώνουν αντιδράσεις σε τρία διαφορετικά επίπεδα (Okorie-Awé et al., 2021; Sue et al., 2007):

- Το γνωστικό επίπεδο (cognitive) που σχετίζεται με τον εσωτερικό διάλογο αναφορικά με την αντίδραση ή μη στη στερεοτυπική αντίληψη.
- Το συμπεριφορικό επίπεδο (behavioral) που αφορά την επιλογή των λέξεων, του τόνου ομιλίας, της στάσης του σώματος κ.ά., έπειτα από την έκφραση της στερεοτυπικής αντίληψης.
- Το συναισθηματικό επίπεδο (emotional) που αφορά τα συναισθήματα θυμού, άγχους και εξουθένωσης, που ενδεχομένως αισθάνεται το άτομο που δέχεται τη στερεοτυπική αντίληψη.

Για να μετριαστεί ο αντίκτυπος αυτών των προκαταλήψεων θα ήταν χρήσιμο να επιδιώκεται (Atewologun et al., 2018; Cornish & Jones, 2013) συμπεριληπτική ευθυγράμμιση με σκοπό την αντικατάσταση στερεοτύπων και τη συνειδητοποίηση των μοτίβων που εμφανίζονται στη σκέψη και στη συμπεριφορά των διδασκόντων/-ουσών. Σε αυτό το πλαίσιο, η άμεση αμφισβήτηση των λανθανουσών υποθέσεων που διέπουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά του εκάστοτε διδάσκοντος/-ουσας είναι αποκλειστική ευθύνη του ίδιου/-ιας και, παράλληλα, καθιστά έναν δυνητικό τρόπο για να αντικατασταθούν τα στερεότυπα με τις εξατομικευμένες πληροφορίες που είναι μοναδικές για κάθε άτομο. Αυτή η αναστοχαστική διαδικασία είναι σημαντικό να καλλιεργείται και στους φοιτητές/-τριες μέσα από την αξιοποίηση θετικών στερεοτυπικών εικόνων (positive & counter stereotypical images) (Finnegan et al., 2015).

Παράλληλα, η συμπεριληπτική προσέγγιση μπορεί να καταστεί δυνατή μέσα από εξέταση ποικίλων οπτικών. Για παράδειγμα, η τάση να υποθέτουμε ότι οι προσωπικές

ιδιότητες ή οι ικανότητες ενός ατόμου προκαλούν τη συμπεριφορά του χρήζει προσοχής καθώς οδηγεί σε μία ολοένα και λιγότερο προσεκτική παρατήρηση στις πτυχές μιας κατάστασης που μπορεί να προκάλεσαν πραγματικά τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή επίδοση. Για παράδειγμα, η χαμηλή απόδοση των φοιτητών/-τριών συχνά αποδίδεται σε κακή διαχείριση ή αδυναμία από μέρους τους να επιτύχουν και σπάνια εξετάζεται η καταλληλότητα του τρόπου αξιολόγησης (Tai et al., 2023). Εναλλακτικά, η χαμηλή απόδοση φοιτητών/-τριών σε μια εξέταση ενδεχομένως δεν είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ικανοτήτων από την πλευρά τους, αλλά μπορεί να είναι συνέπεια μιας σειράς άλλων παραγόντων, όπως ασθένεια, οικονομική δυσχέρεια ή μαθησιακές δυσκολίες. Αν, λοιπόν, παρατηρήσουμε ότι αποδίδονται περιστασιακά αποτελέσματα ή επιδόσεις ενός/μιας φοιτητή/-τριας στα εσωτερικά του/της χαρακτηριστικά, είναι σημαντικό να ελεγχθούν ξανά οι λανθάνουσες υποθέσεις και έμμεσες προκαταλήψεις που ίσως υπάρχουν.

Συχνά, οι προκαταλήψεις των διδασκόντων/-ουσών μπορούν να οδηγήσουν στη διαφορετική ανταπόκριση σε σχόλια διαφορετικών φοιτητών/-τριών ή να προωθήσουν τη συμμετοχή ορισμένων φοιτητών/-τριών σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι κάποιων άλλων. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να σχεδιαστεί εξαρχής η ισότιμη συμμετοχή όλων των φοιτητών/-τριών και να υπάρχει πρόβλεψη για την αξιοποίηση ενός αντικειμενικού τρόπου καταγραφής της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό μπορεί να γίνει με κατάλληλα ψηφιακά μέσα που επιτρέπουν την οπτικοποίηση των απαντήσεων των φοιτητών/-τριών και την αλληλεπίδραση σε ομάδες, και προστατεύουν την ανωνυμία των φοιτητών/-τριών, όπως το Socrative, για παράδειγμα.

Είναι επίσης σημαντικό να τίθενται συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης εκ των προτέρων και με διαφανή τρόπο. Η αξιοποίηση ρουμπρικών συμβάλλει στη μείωση της προκατάληψης κατά τη βαθμολόγηση, ειδικά αν οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν προνοήσει να κοινοποιήσουν αυτές τις ρουμπρικές εκ των προτέρων στους φοιτητές/-τριες κατά το στάδιο ανάθεσης των εκάστοτε εργασιών. Οι Rembach και Dison (2016) περιγράφουν και αναλύουν τη διαδικασία προσαρμογής της ταξινομίας SOLO (Δομή Παρατηρούμενων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων) η οποία επινοήθηκε από τους Biggs και Collis (1982), σε κριτήρια αξιολόγησης για δύο εργασίες σε μαθήματα Μεθοδολογίας Κοινωνικών Επιστημών και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας τον κεντρικό ρόλο των κριτηρίων αξιολόγησης στην ενίσχυση της σχέσης μεταξύ των διδασκόντων/-ουσών και της ανάπτυξης των φοιτητών/-τριών κατά τον σχεδιασμό των αξιολογήσεων. Τα προκαθορισμένα κριτήρια συχνά συμβάλλουν στη διενέργεια μιας πιο αντικειμενικής βαθμολόγησης, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν και μια πιο σαφή εικόνα στους/στις φοιτητές/-τριες σχετικά με τις προσδοκίες των διδασκόντων/-ουσών αλλά και για το ποια είναι τα δυνατά σημεία των φοιτητών/-τριών και τι πρέπει να βελτιώσουν σε μια εργασία.

Βιβλιογραφικά καταγράφεται (Bovill et al., 2016; Collins et al., 2019) ότι συχνό φαινόμενο μη συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης είναι η παράβλεψη πτυχών του υποβάθρου των φοιτητών/-τριών (π.χ. φυλή, φύλο κ.ά.) και η πεποίθηση πως, όταν

αντιμετωπίζονται όλοι/-ες οι φοιτητές ίσα, αυτό επιδεικνύει δικαιοσύνη προς όλους/-ες. Αν και η πρόθεσή των εκάστοτε διδασκόντων/-ουσών να αντιμετωπίζουν τους/τις φοιτητές/-τριες οριζόντια ως μία ομογενή και ομοιογενή μάζα μπορεί να είναι καλή, στην πραγματικότητα μια τέτοια πρακτική δεν είναι καθόλου αποτελεσματική ούτε δίκαιη, γιατί εξ ορισμού δεν αναγνωρίζει την ετερότητα του φοιτητικού πληθυσμού.

Επιπλέον, είναι γεγονός ότι όσο περισσότερο προσπαθούμε να συμπεριφερόμαστε «φυσιολογικά» απέναντι σε κάποια άτομα τόσο περισσότερο καταλήγουμε να δίνουμε έμφαση σε στοιχεία του υποβάθρου τους που ίσως διαφέρουν από τα αντίστοιχα της ευρύτερης κοινότητας. Αντίστοιχα, η πρόθεση για καταστολή των στερεοτυπικών σκέψεων (stereotype suppression) είναι ένα συχνό αλλά όχι πάντα αποτελεσματικό φαινόμενο (Carnaghi, Castelli & Sapienza, 2012) κυρίως επειδή, όσο περισσότερο καταπιέζεται μια σκέψη, τόσο πιο έντονη γίνεται και, ως αποτέλεσμα, ενδεχομένως να καταλήξει κάποιος να βλέπει τους άλλους μέσα από στερεότυπα στην προσπάθειά του να καταπιέξει συνεχώς τέτοιες σκέψεις.

Ορισμένες από τις βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης είναι οι ακόλουθες (Shaeffer, 2019):

1. Η αναγνώριση των «πιστεύω» και των αντιλήψεων των διδασκόντων/-ουσών, αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις επιλογές και αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, όταν ένας/μία διδάσκων/-ουσα προσεγγίζει τη μάθηση ως διαδικασία απόκτησης γνώσεων, τείνει να διαμορφώνει μαθήματα παρέχοντας προτεραιότητα στην ποσότητα του περιεχομένου προς διδασκαλία και ως βασική διδακτική πρακτική αξιοποιεί τη μετάδοση γνώσης μέσα από μια διάλεξη. Αυτή η πεποίθηση δεν λαμβάνει υπόψη της το θεωρητικό πλαίσιο μάθησης του κοινωνικού εποικοδομισμού (βλ. Κεφάλαιο 2) και έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό των ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή των φοιτητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία.
2. Η διαμόρφωση πολυτροπικού διδακτικού υλικού, ώστε να συμπεριλαμβάνονται στοιχεία και αναπαραστάσεις από διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πεδία και οι πηγές που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία μας, το οπτικό και ακουστικό περιεχόμενο που αξιοποιείται επικοινωνούν και καλωσορίζουν την ποικιλομορφία, αποδέχονται και αναδεικνύουν την ετερότητα του φοιτητικού πληθυσμού.
3. Η έγκαιρη αξιολόγηση και η παροχή συνεχών ευκαιριών για αξιολόγηση έχει διπλό ρόλο. Συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας καλής εικόνας, αναφορικά με τη μάθηση των φοιτητών/-τριών και τα σημεία που χρήζουν τροποποιήσεων. Παράλληλα, οι ίδιοι φοιτητές/-τριες καλούνται να αναστοχαστούν γύρω από τη μάθησή τους και τα σημεία εκείνα που απαιτούν διαφορετική προσέγγιση από τους/τις ίδιους/-ες (βλ. Κεφάλαιο 6, Διαμορφωτική Αξιολόγηση).

4. Η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών συμβάλλει στην προώθηση της συμπερίληψης, καθώς με αυτόν τον τρόπο λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί τρόποι εκπαίδευσης των φοιτητών/-τριών, μιας και είναι δεδομένο ότι ορισμένες στρατηγικές διδασκαλίας λειτουργούν πιο αποτελεσματικά για κάποιους/-ες σε σχέση με άλλους/-ες (ενδεικτικά παραδείγματα δόθηκαν και στο Κεφάλαιο 2 που αφορά τη «Φοιτητοκεντρική μάθηση»).

3.3 Πεδία εκπαιδευτικού σχεδιασμού συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης

Οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις για τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών διδασκαλιών δεν είναι πάντοτε εύκολο να εφαρμοστούν στην πράξη, ιδίως όταν πρόκειται για διδασκαλία σε μεγάλα ακροατήρια. Για τον λόγο αυτό, στη βιβλιογραφία προτείνονται ποικίλα πεδία που μπορούν να υποστηρίξουν τους/τις διδάσκοντες/-ουσες καθ' όλη τη διαδικασία του σχεδιασμού και της ανάπτυξης συμπεριληπτικών περιβαλλόντων μάθησης, παρέχοντάς τους ερευνητικά καθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές (Katsamprochaki-Hodgetts, 2023b). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αρκετοί διδάσκοντες/-ουσες ξεκινούν τον σχεδιασμό των μαθημάτων τους έχοντας ως αφετηρία το περιεχόμενο προς διδασκαλία, μεταφράζουν το περιεχόμενο σε διδακτικούς στόχους και, στη συνέχεια, επιλέγουν τις πηγές, σχεδιάζουν τις δραστηριότητες (Richards, 2013; Wiggins & McTighe, 2006) και καθορίζουν τον τρόπο αξιολόγησης (Σχεδιάγραμμα 3.3).

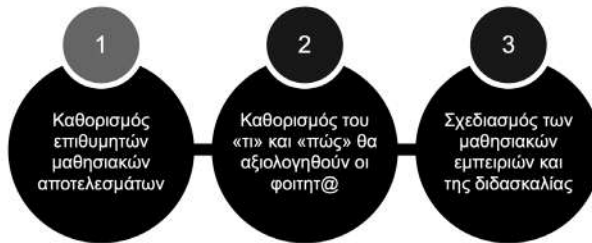


Σχεδιάγραμμα 3.3 Παραδοσιακό πλαίσιο σχεδιασμού διδασκαλιών
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα ενός τέτοιου σχεδιασμού της διδασκαλίας είναι ότι η έμφαση δίνεται στην ποσότητα του περιεχομένου που θα καλυφθεί σε συγκεκριμένο χρόνο και όχι στην ουσιαστική επεξεργασία των θεμελιωδών ιδεών και στην

καλλιέργεια δεξιοτήτων (Richards, 2013; Wiggins & McTighe, 2006). Προκειμένου να αντιμετωπιστούν αυτά τα μειονεκτήματα, οι Wiggins & McTighe (2006) προτείνουν μια διαδικασία σχεδιασμού εκπαιδευτικών περιβαλλόντων κατά την οποία ο καθορισμός στόχων προηγείται της επιλογής εκπαιδευτικών μεθόδων και μορφών αξιολόγησης (Backward design) (Σχεδιάγραμμα 3.4).

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός με βάση τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Backward design)



(Richards, 2013; Wiggins & McTighe, 2006)

Σχεδιάγραμμα 3.4. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός που ξεκινά ανάποδα (με εστίαση πρώτα στις δραστηριότητες αξιολόγησης των φοιτητών/-τριών και μετά στις δραστηριότητες ενεργού μάθησής τους) (Backward design) (Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Τα βασικά βήματα αυτής της μορφής εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι τα ακόλουθα:

- Με αφετηρία τον καθορισμό επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων, ο/η εκάστοτε διδάσκων/-ουσα καθορίζει ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις θέλει να έχουν καλλιεργήσει οι φοιτητές/-τριες με το πέρας του μαθήματος – διδασκαλίας και τι θα είναι σε θέση να εκτελέσουν.
- Μετά τον καθορισμό του «τι» θα αξιολογηθεί και «πώς» θα αξιολογηθούν οι φοιτητές/-τριες, ο/η διδάσκων/-ουσα καθορίζει τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να συλλέξει προκειμένου να αξιολογήσει τη μάθηση των φοιτητών/-τριών, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η συλλογή αυτών των στοιχείων (π.χ. χρήση ρουμπρίκας ή portfolios).
- Ακολουθεί ο σχεδιασμός των μαθησιακών εμπειριών και της διδασκαλίας όπου ο/η διδάσκων/-ουσα διαμορφώνει τις δραστηριότητες με τις οποίες θα εμπλακούν οι φοιτητές/-τριες, καθώς και το πλαίσιο διδασκαλίας γενικότερα, ώστε να υποστηριχθεί η μάθηση των φοιτητών/-τριών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κρίσιμο σημείο της φάσης αυτής είναι οι δραστηριότητες που θα διαμορφωθούν να ανταποκρίνονται και να είναι σύμφωνες με τα μαθησιακά αποτελέσματα που

έχουν καθοριστεί κατά την πρώτη φάση του εκπαιδευτικού, σχεδιασμού λαμβάνοντας υπόψη όλες τις αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης (βλ. Κεφάλαιο 2 «Φοιτητοκεντρική Μάθηση»).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι στη βιβλιογραφία προτείνεται να αποτελούν αφετηρία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (και όχι το περιεχόμενο προς διδασκαλία καθ'αυτόν).

Οι προαναφερθείσες πρακτικές πλαισιώνονται από τις αρχές εκπαιδευτικού σχεδιασμού που διαμορφώνουν το πλαίσιο του «Καθολικού Μαθησιακού Σχεδιασμού» (Universal Design for Learning) (Σχεδιάγραμμα 3.5), το οποίο αποτελεί μια αποτελεσματική προσέγγιση για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη μαθησιακών εμπειριών, προσβάσιμων σε μεγαλύτερου εύρους φοιτητικούς πληθυσμούς ανεξαρτήτως φύλου, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου κ.ά. Οι κατευθυντήριες γραμμές του συγκεκριμένου πλαισίου αφορούν τρεις διαστάσεις (Behling & Tobin, 2018; Burgstahler & Cory, 2008; Meyer et al., 2014; Rose et al., 2014) και είναι οι εξής:

- Οι διδάσκοντες/-ουσες παρέχουν πολλαπλά μέσα συμμετοχής στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (Multiple means of engagement).
- Οι διδάσκοντες/-ουσες παρέχουν πολλαπλούς τρόπους/μέσα αναπαράστασης της γνώσης (Multiple means of representation).
- Οι διδάσκοντες/-ουσες παρέχουν πολλαπλούς τρόπους δράσης και έκφρασης στο μάθημα (Multiple means of action and expression).

Η λέξη-κλειδί στις προαναφερθείσες κατευθυντήριες γραμμές είναι η λέξη «πολλαπλός» (multiple), καθώς η παροχή ποικίλων και πολλαπλών τρόπων παρουσίασης, συμμετοχής, δράσης, έκφρασης, πρόσβασης, αυτορρύθμισης και προόδου αυξάνουν τις πιθανότητες για αποτελεσματικότερη ακαδημαϊκή επίδοση σε μεγαλύτερο εύρος του φοιτητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με την πρώτη κατευθυντήρια γραμμή, το πλαίσιο «Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης» αναγνωρίζει ότι οι φοιτητές/-τριες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τα κίνητρα και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται και συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Carr, 2017). Ουσιαστικά, αυτό το πλαίσιο, παρά το όνομά του, αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει ένας καθολικός τρόπος ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία, ο οποίος να μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός για όλο τον φοιτητικό πληθυσμό (one-size-fits-all). Αντίθετα, προτείνεται οι διδάσκοντες/-ουσες να αξιοποιούν ποικίλους τρόπους, ώστε να προκαλούν το ενδιαφέρον των φοιτητών/-τριών για ενεργό συμμετοχή (Behling & Tobin, 2018; Burgstahler & Cory, 2008; Meyer et al., 2014; Rose et al., 2014).

Καθολικός μαθησιακός σχεδιασμός (Universal Design for Learning):



Οι διδάσκοντες–διδάσκουσες παρέχουν στ@ φοιτητ@ πολλαπλά μέσα συμμετοχής στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (Multiple means of engagement)



Οι διδάσκοντες–διδάσκουσες παρέχουν στ@ φοιτητ@ πολλαπλούς τρόπους/ μέσα αναπαράστασης της γνώσης (Multiple means of representation)



Οι διδάσκοντες–διδάσκουσες παρέχουν στ@ φοιτητ@ πολλαπλούς τρόπους δράσης και έκφρασης στο μάθημα (Multiple means of action and expression)

(Behling & Tobin, 2018; Burgstahler & Cory, 2008; Meyer et al., 2014; Rose et al., 2014)

Σχεδιάγραμμα 3.5 Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης (Universal Design for Learning)
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

3.4 Ενδεικτικές συμπεριληπτικές διδακτικές πρακτικές

Το συγκεκριμένο πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού του τρόπου διδασκαλίας και τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές, ώστε δυνητικά οι διδάσκοντες/-ουσες να αναθεωρήσουν και να διαφοροποιήσουν τη διδακτική τους πράξη προσαρμόζοντάς τη στο δικό τους πλαίσιο. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές που προτείνονται δεν περιορίζονται σε αυτές που παρατίθενται εδώ και προφέρουν ενδεικτικά παραδείγματα στρατηγικών και πρακτικών που έχουν υιοθετηθεί με επιτυχία σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης. Μερικές από αυτές είναι:

- Η συστηματική δημιουργία ευκαιριών άρθρωσης (έκφρασης) για όλους σε μεγάλα ακροατήρια (για παράδειγμα, η δραστηριότητα «Think Pair Share»).
- Η συστηματική δημιουργία ευκαιριών αντιπροσώπευσης (π.χ. με ανώνυμα exit tickets ή εργασίες ενός λεπτού) (βλ. Κεφάλαιο 2).
- Η χρήση διαδραστικών εργαλείων ατομικά ή σε ομάδες (padlet, perusal, socrative, Google Docs) που επιτρέπουν την ανώνυμη οπτικοποίηση των απαντήσεων των φοιτητών/-τριών και την επακόλουθη τροποποίηση του μαθήματος ανάλογα με τις αναδυόμενες ανάγκες.
- Η χρήση εννοιολογικών χαρτών και σχεδιαγραμμάτων ως αποδείξεων μάθησης.

- Η χρήση χάρτη ταυτοτήτων που μπορεί να γίνει αφορμή για ανοιχτή συζήτηση σε ομάδες όπου οι φοιτητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: «Ποια από τις παρακάτω ταυτότητές σας ευνοούν την ακαδημαϊκή σας εξέλιξη;». Ερωτήματα όπως αυτά καλλιεργούν την ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας και ευαλωτότητας, και δίνουν την ευκαιρία στους/στις φοιτητές/-τριες να αντιληφθούν την ετερότητα της κοινότητας μάθησης στην οποία συμμετέχουν.
- Η δυνατότητα επιλογής εργασιών με διαφορετικό ή πολυτροπικό προϊόν μάθησης (τελική εργασία).
- Η δυνατότητα επιλογής για μάθηση βασισμένη στη διερεύνηση ή η παρουσίαση νέου περιεχομένου ως εργασίας επιλογής.
- Η διάθεση βιντεοσκοπημένων διαλέξεων και συνοδών δραστηριοτήτων σε πλατφόρμα ανοικτής πρόσβασης .
- Η δυνατότητα ανάγνωσης κειμενικών ειδών από κατάλληλα λογισμικά.
- Η παροχή λίστας ανάγνωσης / λεξικού τεχνικών όρων .

Ενδεικτικές στρατηγικές συμπεριληπτικής αξιολόγησης είναι:

- Η παροχή ευκαιριών για τεστ προσομοίωσης με ταυτόχρονη παροχή των σωστών απαντήσεων.
- Η δυνατότητα επιλογής προφορικών εξετάσεων ή εξετάσεων με περισσότερο διαθέσιμο χρόνο.
- Η δυνατότητα επιλογής διάφορων μορφών διαμορφωτικής αξιολόγησης με την ίδια βαρύτητα, που στοχεύουν όμως στην καλλιέργεια διαφορετικών δεξιοτήτων ή νοητικών διεργασιών.
- Η δυνατότητα επιλογής για πορτφόλιο με εργασίες που αποδεικνύουν τη συστηματική μελέτη των θεμάτων προς αξιολόγηση.
- Η διεξαγωγή εβδομαδιαίων κουίζ που εντοπίζουν δυσκολίες ή παρανοήσεις και η παροχή ανατροφοδότησης (δεν δίνουμε μόνο βαθμούς που ουσιαστικά παρέχουν μόνο λίγες πληροφορίες για την πρόοδο και την εξέλιξη των φοιτητών/-τριών μας).
- Η παροχή ανατροφοδότησης με σαφή διατύπωση των προσδοκιών και των κριτηρίων των διδασκόντων/-ουσών σε όλα τα στάδια ενός μαθήματος, ώστε οι φοιτητές/-τριες να γνωρίζουν πώς πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκάστοτε μαθήματος.

Άλλες προτεινόμενες στρατηγικές είναι οι ακόλουθες:

- Έμφαση στην πρώτη επαφή με τους/τις φοιτητές/-τριες με στόχο τη διαμόρφω-

ση μιας αυθεντικής κοινότητας μάθησης (authentic learning community). Σημαντικό είναι να αφιερώνεται χρόνος κατά την πρώτη διδασκαλία για δραστηριότητες που ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν και το αίσθημα της ομάδας μεταξύ των φοιτητών/-τριών και οι οποίες παρέχουν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα τόσο μεταξύ τους όσο και με τον/τη διδάσκοντα/-ουσα.

- Αναγνώριση των διαφορετικών μορφών συμμετοχής των φοιτητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, κάποιοι φοιτητές/-τριες μπορεί να συνεισφέρουν κατά τη διεξαγωγή συζητήσεων στο αμφιθέατρο, άλλοι να συμμετέχουν στις διαδικτυακές συζητήσεις μέσω forum που ενδεχομένως να πλαισιώνουν τη διδασκαλία, και άλλοι να συνεισφέρουν μέσω γραπτών σχολίων.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ώστε οι φοιτητές/-τριες να αυτο-αξιολογούνται (self-assessment) και να αναστοχάζονται (reflection) αναφορικά με τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο προς διδασκαλία σχετίζεται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους.
- Διαμόρφωση μικρών εργασιών έναντι μεγάλων εξαμηνιαίων παραδοτέων. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα να «χτίζονται» σταδιακά τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, αξιοποιώντας τις επιμέρους εργασίες και την ανατροφοδότηση σε αυτές ως μαθησιακή «σκαλωσιά» (scaffolding).
- Αναπαράσταση του περιεχομένου προς διδασκαλία με ποικίλους τρόπους, ώστε να είναι προσβάσιμο και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όσο το δυνατόν περισσότερων φοιτητών/-τριών (Behling & Tobin, 2018; Burgstahler & Cory, 2008; Meyer et al., 2014; Rose et al., 2014). Ορισμένες πρακτικές που προτείνονται είναι οι ακόλουθες:
- Σύμφωνα με την πρώτη κατευθυντήρια γραμμή του «Καθολικού Σχεδιασμού Μάθησης», κρίνεται σκόπιμη η παροχή πολυμεσικού υλικού (multimedia). Το πολυμεσικό αυτό υλικό συχνά λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς τις διαλέξεις και το υλικό προς ανάγνωση, καθιστώντας προσβάσιμο το παρεχόμενο υλικό σε όλους τους φοιτητές/-τριες ανεξαρτήτως πιθανής αναπηρίας (π.χ. περιορισμένη όραση ή ακοή) ή μαθησιακής δυσκολίας. Ουσιαστικά, δηλαδή, προτείνεται ο εμπλουτισμός του υπάρχοντος υλικού με λεκτικές, οπτικές, ακουστικές αναπαραστάσεις, καθώς και με σχεδιαγράμματα, γραφήματα κ.ά. για όλους/-ες. Για παράδειγμα, η διάλεξη μπορεί να συνοδεύεται από ένα video ή podcast που περιέχουν τις αντίστοιχες πληροφορίες. Παράλληλα, προτείνεται η ύπαρξη υποτίτλων και απομαγνητοφωνημένων κειμένων (captions & transcripts).
- Δίνεται, επίσης, έμφαση στα δομικά χαρακτηριστικά του παρεχόμενου διδακτικού υλικού. Για παράδειγμα, προκειμένου να αυξάνεται η προσβασιμότητα του διδακτικού μας υλικού προτείνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα δομικά του χαρακτηριστικά, όπως η χρήση διαφορετικών επιπέδων επικεφαλίδων, γεγονόσ που συμβάλλει στην οργάνωση της παρεχόμενης πληροφορίας. Παράλληλα,

προτείνεται η παροχή βοηθητικού υλικού που να υποδεικνύει τη σειρά κατάταξης του υλικού και την προτεραιότητα ανάγνωσης ή μελέτης, ώστε οι φοιτητές/-τριες να εστιάσουν σταδιακά σε βάθος με σκοπό την κατανόηση πιο ειδικών θεματικών περιοχών.

- Έμφαση δίνεται και στα μορφολογικά χαρακτηριστικά του παρεχόμενου υλικού. Για παράδειγμα, προτείνεται η επιλογή κατάλληλων γραμματοσειρών, χρωμάτων, φόντων κατά την ανάπτυξη του διδακτικού υλικού, καθώς οι επιλογές αυτές συμβάλλουν στον τρόπο πρόσληψης και επεξεργασίας του υλικού από τους/τις φοιτητές/-τριες. Παράλληλα, οι επιλογές αυτές πρέπει να είναι συμβατές με προγράμματα ανάγνωσης οθόνης, ώστε όλα όσα προβάλλονται στην οθόνη να είναι προσβάσιμα σε όλους/-ες.
- Σύμφωνα με την τρίτη κατευθυντήρια γραμμή, το πλαίσιο «Καθολικού σχεδιασμού μάθησης» αναγνωρίζει ότι οι φοιτητές/-τριες παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται ένα περιβάλλον μάθησης και πλοηγούνται σε αυτό, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν αυτό το οποίο διδάχθηκαν. Επομένως, προτείνεται η παροχή ποικίλων τρόπων δράσης και έκφρασης των φοιτητών/-τριών είτε προφορικά είτε γραπτά με παράλληλη αξιοποίηση πολλαπλών στρατηγικών αξιολόγησης, οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών και τη διατύπωση από την πλευρά τους όσων γνωρίζουν (Behling & Tobin, 2018; Burgstahler & Cory, 2008; Meyer et al., 2014; Rose et al., 2014) μέσα από ποικίλα εργαλεία παρουσίασης. Για παράδειγμα, αν ως διδάσκοντες/-ουσες θα θέλαμε να αξιολογήσουμε την κριτική ικανότητα ενός/μιας φοιτητή/-τριας, μπορούμε να τους προσφέρουμε τη δυνατότητα να συντάξουν μια εργασία, να δημιουργήσουν ένα video, να φτιάξουν μια κατασκευή, ένα podcast, να διαμορφώσουν έναν εννοιολογικό χάρτη κ.ο.κ., γύρω από ένα επιλεγμένο θέμα.

Τέλος, σημαντικός παράγοντας συμπερίληψης είναι η συμμετοχή των φοιτητών/-τριών στη διαδικασία σχεδιασμού των εργασιών και των τρόπων αξιολόγησης για τα οποία γίνεται αναφορά και στο Κεφάλαιο 9 του παρόντος συλλογικού τόμου (Φοιτητές ως Ισότιμοι Εταίροι).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (2020) Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects* 49, 123–134.
- Atewologun, D., Cornish, T., & Tresh, F. (2018). *Unconscious bias training: An assessment of the evidence for effectiveness. Equality and Human Rights Commission research report series*. <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-113-unconscious-bias-training-an-assessment-of-the-evidence-for-effectiveness-pdf.pdf>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Behling, K. T. & Tobin, T. J. (2018). *Reach everyone, teach everyone: Universal design for learning in higher education*. West Virginia University Press.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student–staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195–208.
- Brown, R.P. & Pinel, E.C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *J Exp Social Psychology*, 39, 626–633.
- Burgstahler, S. & Cory, R. (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cadinu, M., Maass, A., Lombardo, M., & Frigerio, S. (2006). Stereotype threat: The moderating role of locus of control beliefs. *Eur J Social Psychology*, 36, 183–197.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807.
- Carnes, M., Devine, P. G., Isaac, C., Manwell, L. B., Ford, C. E., Byars-Winston, A., ... & Sheridan, J. (2012). Promoting institutional change through bias literacy. *Journal of diversity in higher education*, 5(2), 63.
- Carter, J., Hollinsworth, D., Raciti, M., & Gilbey, K. (2018). Academic "place-making", fostering attachment, belonging and identity for Indigenous students in Australian universities. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 243-260.
- Collins, A., Azmat, F., & Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey: revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487.

- Cornish, T. & Jones, P. (2013). *Unconscious Bias in Higher Education: Literature Review*. London, UK: Equality Challenge Unit.
- Dewsbury, B. & Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE Life Sciences Education*, 18(2).
- Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction – A framework for improving teaching and learning science. In D. Jorde & J. Dillon (Eds.), *The World of Science Education: Science Education Research and Practice in Europe* (pp.13-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Elizaga, D.A. & Markman, K.D. (2008). Peers and performance: How in-group and out-group comparisons moderate stereotype threat effects. *Current Psychology*, 27, 290–300.
- Emerich, P. (2014). *Invisible identities: Letting yourself be seen, Inspired: Making Learning Personal by Humanizing the Classroom blog*. Available: <https://paulemerich.com/2014/07/30/invisible-identities-letting-yourself-be-seen/>
- Finnegan, E., Oakhill, J., & Garnham A. (2015). Counter-stereotypical pictures as a strategy for overcoming spontaneous gender stereotypes *Frontiers in Psychology*, 6.
- Gale, T., Mills, C. & Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345–356
- Glass, C. R., Kociolek, E., Wongtrirat, R., Lynch, R. Jason; and Cong, Summer, (2015). Uneven Experiences: The Impact of Student-Faculty Interactions on International Students' Sense of Belonging. *Educational Foundations & Leadership Faculty Publications*, 3. https://digitalcommons.odu.edu/efl_fac_pubs/3
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research* (pp. 1-3). London: Higher Education Academy.
- Katsampoxaki-Hodgetts et al. (2023). Identifying faculty's competences and academic development needs in a research-intensive university in Europe. In K. Katsampoxaki-Hodgetts (Ed.) (2023). *Developing Academics' Pedagogical Acuity. Proceedings of 1st International Conference on Higher Education pedagogy and Faculty development. University of Crete, Rethymnon*.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2023). *Coaching Instructors as Learners: Considerations for a Proactively Designed Inclusive Syllabus*. Marijampoles Kolegija, Latvia: Education Centre For Higher Education.
- Kember, D. & C. McNaught. (2007). *Enhancing University Teaching*. London and New York: Routledge.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Moriña, A. (2022). Faculty members who engage in inclusive pedagogy: methodological and affective strategies for teaching. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 371-386.

- O'Leary, E.S., Shapiro, C., & Toma, S. et al. Creating inclusive classrooms by engaging STEM faculty in culturally responsive teaching workshops. *Intern. Journal of STEM Education* 7, 32 (2020).
- Okorie-Awé, C., Crawford, S. Y., Sharp, L. K., Jaki, B. U., & Kachlic, M. D. (2021). A faculty and staff workshop on micro-aggression and implicit bias: Knowledge and awareness of student, faculty, and staff experiences. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(9), 1200-1209.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817.
- Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, N., Wallace, J. & Martin, S. (2013). A Qualitative Study of the Lived Experiences of Disabled Post-Transition Students in Higher Education Institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, 38 (9), 1334-50.
- Rembach, L. & Dison, L. (2016). Transforming taxonomies into rubrics: Using SOLO in social science and inclusive education. *Perspectives in Education*, 34(1), 68-83.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *Relc Journal*, 44(1), 5-33.
- Rose, D. H., Harbour, W. A., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their applications. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Rydell, R.J. & Boucher, K.L. (2010). Capitalizing on multiple social identities to prevent stereotype threat: The moderating role of self-esteem. *Perspectives of Social Psychology Bulletin*, 36, 239-250.
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192.
- Spencer, B. & Castano, E. (2007). Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals. *Social Justice Research*, 20(4), 418-432.
- Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. I., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2007). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 13(1), 72.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., & de St Jorre, T. (2023). Chapter Promoting Equity and Social Justice. In J. Tai, R. Ajjawi, D. Boud, & T. de S. Jorre (Eds.), *Assessment for Inclusion in Higher Education*. New York: Routledge.
- Thomas, L. (2016). Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students From Diverse Groups. In M. Shah, A. Bennett, & E. Southgate (Eds.), *Widening Higher Education Participation: A Global Perspective*, (pp.135-160). Waltham, MA: Elsevier.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zhidong, B. (2012). An Exploration of the Driving Force Behind Teacher Resistance to Curriculum Change. In S. Chen & M. Kompf (Eds), *Chinese Scholars on Western Ideas about Thinking, Leadership, Reform and Development in Education. Critical Issues in the Future of Learning and Teaching*, (p. 7). Rotterdam: Sense Publishers.

4

Αναμόρφωση Προγραμμάτων σπουδών

Ζούμε σε μια νέα εποχή, ιδίως μετά τον COVID-19, κατά την οποία αναγνωρίζεται η ανάγκη για ένα νέο παράδειγμα διδασκαλίας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), με χαρακτηριστικά διάδρασης και ενεργού εμπλοκής των φοιτητών/-τριών. Παράλληλα, αναγνωρίστηκε βεβαίως και η ανάγκη για σχετική εκπαίδευση των διδασκόντων/-ουσών (Rapanta et al., 2020). Είναι, ακόμα, η εποχή κατά την οποία οι αναθεωρημένοι στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Strategy, 2020) για τον μετασχηματισμό των πανεπιστημίων (Alexander et al., 2019) και την αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών (εφεξής ΠΣ) παρουσιάζονται πιο επίκαιροι από ποτέ. Ορισμένοι από αυτούς τους στόχους είναι:

- η ενσωμάτωση ψηφιακών λύσεων στη διά ζώσης διδασκαλία, δηλαδή η υβριδική (hybrid learning) και μικτή μάθηση (blended learning),
- η μάθηση που στηρίζεται στην αξιοποίηση της τεχνολογίας των φορητών ψηφιακών μέσων, όπως οι υπολογιστές, τα tablet, τα έξυπνα τηλέφωνα κ.λπ. (mobile learning),
- η ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας στο πλαίσιο του διεθνισμού για την ανταγωνιστική ανάπτυξη,
- η συμπερίληψη όλων σε ένα διεθνές, εξωστρεφές πανεπιστήμιο (Rome Ministerial Communiqué – Annex II, 2020).

Ωστόσο, μαζί με τους παραπάνω στόχους, υπάρχουν και εμπόδια που δυσχεραίνουν την υιοθέτηση και εφαρμογή των προτεινόμενων μέτρων αναμόρφωσης των ΠΣ (Forde & O'Brien, 2022; Caspari-Sadeghi, 2023; Laufer et al., 2021). Στη βιβλιογραφία καταγράφονται, μεταξύ άλλων, δυσκολίες που αφορούν την υιοθέτηση αποτελεσματικών πρακτικών αξιολόγησης των φοιτητών/-τριών και ανατροφοδότησης των εργασιών τους (Chan & Luo, 2021; Carless & Winstone, 2020), καθώς δεν υπάρχει η κοινή αντίληψη μεταξύ των διδασκόντων/-ουσών, όσον αφορά τη λειτουργικότητα των ανατροφοδοτικών διορθώσεων, των σχολίων στον χώρο του αμφιθεάτρου και της κάθε είδους ρουμπρίκας που μπορεί να χρησιμοποιείται (Chan & Luo, 2021). Στα παραπάνω προστίθενται και παιδαγωγικές ενστάσεις, όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πρακτικές δεξιότητες, όπως είναι η περιορισμένη επαφή με τα προπαρασκευαστικά υλικά και η μειωμένη πρακτική μάθηση, η περιορισμένη διάδραση εκπαιδευτικού προσωπικού και φοιτητών/-τριών και η ακαταλληλότητα των ψηφιακών μέσων για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση ορισμένων ικανοτήτων (Forde & O'Brien, 2022). Παρατηρείται, επιπλέον, μια διάθεση διατήρησης παραδοσιακών πρακτικών διδασκαλίας, όπως είναι η μετάδοση γνώσης αποκλειστικά με διάλεξη (Barak, 2017), η υβριδική χρήση της τεχνολογίας με τη λογική της απλής μετάδοσης γνώσης (Lillejord et al., 2018) ή η επιδίωξη μιας διάδρασης με χαρακτηριστικά μονολόγου (Wood et al., 2018). Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται μια κακοπιστία ως προς τη χρησιμότητα προσδιορισμού των μαθησιακών σκοπών και στόχων, γεγονός που οδηγεί σε στείρα περιγραφή, χωρίς καμία διάθεση προσαρμογής του περιεχομένου (Furedi, 2012; Trowler, 1998, p. 104 in Loughlin, Lygo-Baker & Lindberg-Sand, 2021). Ο όγκος των εμποδίων αυξάνεται περαιτέρω, αν αναλογιστεί κανείς και τα ζητήματα οργάνωσης των διδασκόντων/-ουσών. Μερικά από αυτά, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Børte, Nesje και Lillejord (2020), είναι ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας και διαμοιρασμού καλών πρακτικών, αλλά και η προτεραιότητα στην έρευνα έναντι της διδασκαλίας.

Επίσης, παράλληλα με τις αρνητικές στάσεις των διδασκόντων/-ουσών, οι φοιτητές/-τριες δρουν συντηρητικά, αναζητώντας κάθε φορά το οικείο. Έτσι, αναπτύσσουν έναν σκεπτικισμό (Sivaralan, 2017) για παράδειγμα για τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών ή/και επιφυλάξεις για την ακαδημαϊκή ποιότητα της αυτόνομης online μάθησης (Forde & O'Brien, 2022). Επιπλέον, λόγω της μεγάλης εξοικείωσης με τη διάλεξη, συμβιβάζονται, όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν, αρκεί να μην είναι οι μόνοι, και να έχουν αναπτύξει ένα άτυπο δίκτυο υποστήριξης (Loughlin, Lygo-Baker & Lindberg-Sand, 2022) για την ανταλλαγή σημειώσεων και εμπειριών.

Πέρα όμως από τα εμπόδια υπάρχουν και ευκαιρίες εξέλιξης (Caspari-Sadeghi, 2023; Laufer, et al., 2021) των ΠΣ των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, ευκαιρίες που σχετίζονται με την παγκόσμια συγκυρία και τις διεθνείς τάσεις. Στον ευρωπαϊκό χώρο, τα περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα εστιάζουν σε ζητήματα ψηφιακής ενίσχυσης της διδασκαλίας και μάθησης που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας, τη συνεργασία και

την αποδοχή διεθνών φοιτητών/-τριών, τις ευκαιρίες ανοικτής μάθησης και την αύξηση της προσβασιμότητας (Gaebel, Zhang, Stoeber & Morrisroe, 2021).

Η πραγματική, όμως, αναμόρφωση των ΠΣ μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο από την εσωτερική μεταρρύθμιση, από τις αλλαγές που θα επιφέρει το διδακτικό προσωπικό. Λειτουργώντας κριτικά και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των φοιτητών/-τριών που έχουν κάθε φορά απέναντί τους, ξεκινούν τις διαδικασίες αναμόρφωσης αναστοχαζόμενοι/-ες σε ποιο βαθμό ευθυγραμμίζονται οι μαθησιακοί στόχοι με την αξιολόγηση και τις δραστηριότητες που σχεδιάζουν. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας τη σημασία αυτών των πρωτοβουλιών προμηδοτεί αντίστοιχες ευρωπαϊκές προτάσεις με επιπρόσθετο στόχο την ενίσχυση των εξωτερικών κινήτρων (European Universities Initiative, 2023; Erasmus+2023).

4.1 Η πολυπλοκότητα της αναμόρφωσης των ΠΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η διαμόρφωση ή/και αναμόρφωση του ΠΣ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως στόχος συνδέεται με μια πολυεπίπεδη διαδικασία με συστατικά (Lattuca & Stark, 2009) και στάδια σχεδιασμού (O'Neil, 2015) όπου ενσωματώνονται διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Βασικά στοιχεία ενός ΠΣ θεωρούνται οι σκοποί και οι επιμέρους στόχοι διδασκαλίας και μάθησης (Diamond, 2008), το γνωστικό περιεχόμενο και η συστηματική οργάνωσή του σε όλο το χρονικό εύρος του ΠΣ (Goodland & Su, 1992) και οι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η μάθηση με επίλυση προβλήματος, η μάθηση μέσα από την πρακτική άσκηση (Lattuca & Stark, 2009) και μέσα από τις μαθησιακές εμπειρίες που θα προκύψουν από τη διάδραση (Kelly, 2009). Επιπλέον, ως βασικά στοιχεία θεωρούνται η αξιολόγηση της μάθησης και η ανατροφοδότηση του σχεδιασμού του ΠΣ με τη χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και μεθόδων (Harlen, 2016), αλλά και ο σχεδιασμός και η ένταξη δραστηριοτήτων για την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στα προηγούμενα, με τρόπο που να εξασφαλίζει την ευθυγράμμιση και την αναθεώρηση πρακτικών και ρόλων (Katsamproxaki-Hodgetts, 2022). Επομένως, εξαιτίας της σύνθετης φύσης του ΠΣ και του επιτελικού του ρόλου στη διαμόρφωση της διδασκαλίας σε απαιτητικά μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως είναι τα σύγχρονα, οι διαδικασίες διαμόρφωσης και αναμόρφωσής του είναι εξαιρετικά περίπλοκες.

4.1.1 Συστατικά στοιχεία ΠΣ και εκπαιδευτική/παιδαγωγική αντίληψη

Τα συστατικά στοιχεία του ΠΣ, όπως ήδη περιγράφηκαν, ενσωματώνονται και αξιοποιούνται περαιτέρω στα διάφορα στάδια ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσης του ΠΣ. Ο σχεδιασμός αυτός λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο που ορίζεται από τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση που επικρατούν στο εκά-

στοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, όπως και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που ενστερνίζεται ο διδάσκων/ η διδάσκουσα. Ορίζεται, ακόμα, από τις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις (π.χ. ετερογένεια ή ομοιογένεια πληθυσμού, σεβασμός στη διαφορετικότητα ή επιβολή ομοιομορφίας) και τα υφιστάμενα μοντέλα σχεδιασμού ενός ΠΣ σύμφωνα με ορισμένη παιδαγωγική θεωρία.

Όλα τα στοιχεία του πλαισίου αυτού επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρίες μάθησης (O'Neill, 2015; Miranda et al., 2021), κατά βάση από τον συμπεριφορισμό, τον εποικοδομισμό και τον κονεκτιβισμό ή αλλιώς τη θεωρία της συνδεδεμένης μάθησης. Κατά τον συμπεριφορισμό, η γνώση μεταφέρεται, οι διδάσκοντες/-ουσες «καλύπτουν» την ύλη (O'Connor, 2020, p. 2) παρουσιάζοντάς την, ενώ, παράλληλα, αναφέρουν διδακτικούς στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα με μεγάλη φροντίδα και επιμέλεια. Κατά τον εποικοδομισμό, οι φοιτητές/-τριες διευκολύνονται ως προς την απόκτηση ενός ενεργού ρόλου, ώστε να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση μέσα από την εμπλοκή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες και διαπραγματεύσεις στο κοινωνικό σύνολο (Biggs & Tang, 2011; Porcaro 2011 in O'Connor, 2020, p. 3). Η επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων πραγματώνεται με ποικίλα και εναλλακτικά μέσα, καθώς ενδιαφέρει η αλληλεπίδραση με τους σημαντικούς άλλους (διδάσκοντες/-ουσες και συμφοιτητές/-τριες) (Barr & Tagg, 1995, p. 10 in O'Connor, 2020, p. 2). Κατά τη θεωρία της συνδεδεμένης μάθησης/κονεκτιβισμό, η γνώση γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο από διαδικτυακές συνδέσεις και οντότητες (Downes, 2007) ή ως μια οικολογία μάθησης με πολλαπλές συνδέσεις μεταξύ ατόμων και παραγόντων που επηρεάζουν και ενισχύουν πολυδιάστατα τη μάθηση (Seimens, 2005 in Peters & Walls, 2013, p. 91).

Οι θεωρίες μάθησης που επιλέγονται επηρεάζουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο που, με τη σειρά του, διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το ΠΣ, εφόσον συνδέεται με:

- τον ρόλο των διδασκόντων/-ουσών (του/της ειδικού, του/της καθοδηγητή/-τριας, του οργανωτή-επιμελητή / της οργανώτριας-επιμελήτριας, του συνεργάτη / της συνεργάτιδος, του συμβούλου-καθοδηγητή / της συμβούλου-καθοδηγήτριας, του ισότιμου εταίρου / της ισότιμης εταίρου),
- τον ρόλο των φοιτητών/-τριών (παθητικός, ενεργός, ανεξάρτητος, σχεδιαστής/-τρια κατευθύνσεων),
- τη διδακτική προσέγγιση (καθηγητοκεντρική, φοιτητοκεντρική, μαθησιοκεντρική, συνεργατική),
- τους μαθησιακούς στόχους (βαθμοί και πτυχία, άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος, συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι, ανάπτυξη δεξιοτήτων και κοινωνικών ή εξειδικευμένων επιστημονικών ικανοτήτων),
- τα διδακτικά εργαλεία (παραδοσιακά μέσα γραφής, υπολογιστές και ηλεκτρονικές υποδομές, ψηφιακά εργαλεία και υποδομές νέας γενιάς),
- τις πηγές πληροφόρησης (συμβατικοί πόροι με ανοικτή ή όχι πρόσβαση, μελέτες περίπτωσης, ψηφιακοί πόροι), όπως και

- τις υποδομές που σχετίζονται με τα μαθησιακά περιβάλλοντα (αμφιθέατρο, αίθουσες σεμιναρίων, υβριδικά εργαστήρια ή αμφιθέατρα, υβριδικοί και ευέλικτοι φυσικοί χώροι, περιβάλλοντα ατομικής και συνεργατικής μάθησης στον κυβερνοχώρο) (Miranda et al., 2021).

4.1.2 Μοντέλα σχεδιασμού και ανάλυση αναγκών

Κατά τον σχεδιασμό ενός ΠΣ είναι απαραίτητη η επιλογή ενός μοντέλου σχεδιασμού του ΠΣ (O'Neil, 2015). Η επιλογή ενός μοντέλου ή η σύνθεση χαρακτηριστικών σε ένα νέο μοντέλο σχετίζεται με την επιλογή ορισμένης θεωρίας μάθησης που υποδεικνύει τι έχει τελικά αξία για τους/τις διδάσκοντες/-ουσες. Έτσι, αν επιλεγεί το μοντέλο ΠΣ που εστιάζει στην αναμετάδοση της πληροφορίας, στην πραγματικότητα ενδιαφέρει μόνο (ή κυρίως) το διδακτικό περιεχόμενο και, ενδεχομένως, ως μάθηση θεωρείται η απλή αναπαραγωγή πληροφοριών (Smith, 1996; 2000 in Hughes & Munro, 2012, p. 22). Στην περίπτωση που επιλεγεί το στοχοθετικό μοντέλο, ενδιαφέρει να τεθούν πολύ συγκεκριμένοι στόχοι που συσχετίζονται με έναν τρόπο συμπεριφορικό-τεχνικό, με καθορισμένα αποτελέσματα. Σε αυτό το μοντέλο η γνώση λογίζεται ως έτοιμο προϊόν που πρέπει να κατακτήσουν οι φοιτητές/-τριες (Smith, 1996; 2000 in Hughes & Munro, 2012, p. 22). Εφόσον επιλεγεί το μοντέλο διαδικασίας (Stenhouse, 1972) που εδράζεται στον εποικοδομισμό, σημασία έχει η ενεργός διάδραση των διδασκόντων/-ουσών με τους φοιτητές/-τριες, όπως και ο τρόπος με τον οποίο μετασχηματίζεται σταδιακά η γνώση μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικών, μεταγνωστικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Smith, 1996; 2000 in Hughes & Munro, 2012, p. 22). Τέλος, αν επιλεγεί ένα μοντέλο που αντιμετωπίζει το ΠΣ και τη διδασκαλία ως πράξη χειραφέτησης του ανθρώπινου πνεύματος (Grundy, 1987), ενδιαφέρει η αξιοποίηση των εμπειριών των διδασκόντων/-ουσών και των φοιτητών/-τριών στο πλαίσιο μιας δυναμικής διάδρασης και αναστοχασμού (Smith, 1996; 2000 in Hughes & Munro, 2012, p. 22) με στόχο την κοινωνική αλλαγή.

Κατά τον σχεδιασμό, ανασχεδιασμό ή αναμόρφωση ενός ΠΣ, τίθενται, επομένως, δύο βασικά, σύνθετα ερωτήματα που αφορούν την επιλογή ενός μοντέλου σχεδιασμού ΠΣ. Πρώτον, αν ενδιαφέρει ένα καθηγητο-κεντρικό μοντέλο που εστιάζει σε μαθησιακά αποτελέσματα με δομημένη περιγραφή και αξιολόγηση (Tyler, 1949) ή ένα φοιτητο-κεντρικό μοντέλο που εστιάζει σε εμπειρίες μάθησης με χαρακτηριστικά διάδρασης (Blumberg, 2019). Δεύτερον, αν προτιμάται ένα μοντέλο γραμμικό που βασίζεται στην περιγραφή διδακτικών σκοπών και στόχων, όπως του Tyler R.W. (1949), ένα μοντέλο κυκλικό που ξεκινά από την ανάλυση αναγκών, όπως αυτό των A. Nicholls και S.H. Nicholls, (1972) ή μήπως ένα δυναμικό-κυκλικό μοντέλο σχεδιασμού που ενσωματώνει αρχές της ενεργού μάθησης και γενικά της σύγχρονης ακαδημαϊκής έρευνας για τη διδασκαλία και μάθηση, όπως είναι αυτό του M. Print (1988).

Τέτοιου είδους ερωτήματα καλούνται να απαντήσουν όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στη δημιουργία ή/και αναμόρφωση ενός ΠΣ. Βασική προϋπόθεση, ωστό-

σο, μιας τέτοιας προσπάθειας με σύγχρονους όρους αποτελεί η ανάλυση αναγκών, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη λήξη ενός προγράμματος, μιας ενότητας, μιας διδασκαλίας (Flowerdew & Peacock, 2001, p. 178). Με την ανάλυση αναγκών των φοιτητών/-τριών (Songhori, 2008) στόχος είναι να:

- αναγνωριστεί το επίπεδο γνώσεών τους σε ορισμένη χρονική περίοδο, π.χ. στο πρώτο έτος σπουδών (present situation analysis), και να προσδιοριστεί ο βαθμός επιβεβαίωσης των στόχων, των προσδοκιών και των ενδιαφερόντων τους,
- αναδειχθεί ένα κενό, το χάσμα ανάμεσα στα τωρινά και τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα, με άλλα λόγια τι χρειάζονται οι φοιτητές/-τριες να μάθουν για να καλύψουν τις μαθησιακές τους ανάγκες (learning needs analysis),
- καθοριστεί τι πρέπει να γίνει, ποια διδακτική μέθοδος είναι η πιο πρόσφορη σε ορισμένη περίπτωση αναλόγως της ανταπόκρισης των φοιτητών/-τριών σε συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο (target situation analysis),
- ελεγχθούν ζητήματα προσβασιμότητας σε πόρους, εξοπλισμό, υλικά και υποδομές (means analysis, register analysis), για παράδειγμα, η ύπαρξη μαθησιακών ευκαιριών ή φραγμών κατά την ψηφιακή διδασκαλία.

Συνοψίζοντας, σημαντικό στάδιο σχεδιασμού και αναμόρφωσης ενός ΠΣ αποτελεί η επιλογή ενός παιδαγωγικού μοντέλου με ορισμένα χαρακτηριστικά. Υπάρχουν, ωστόσο, συγκεκριμένες ανάγκες όχι μόνο του ιδρύματος, αλλά και των φοιτητών/-τριών που θα πρέπει να ενημερώνουν και να κατευθύνουν τον σχεδιασμό. Αυτές οι ανάγκες, με τη σειρά τους, σχετίζονται άμεσα με τα κριτήρια επιλογής και προσδιορισμού τόσο των μαθησιακών σκοπών όσο και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

4.1.3 Προσδιορισμός μαθησιακών σκοπών, στόχων και αποτελεσμάτων βάσει ταξινομιών μάθησης

Σημαντικό στάδιο ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσης ενός ΠΣ είναι ο προσδιορισμός μαθησιακών σκοπών, στόχων και αποτελεσμάτων συνήθως βάσει ταξινομίας ή ταξινομιών που επιλέγονται. Οι μαθησιακοί σκοποί αποτελούν τη γενική περιγραφή αυτών που επιδιώκονται με τη διδασκαλία, οι μαθησιακοί στόχοι αποτελούν τη συγκεκριμένη περιγραφή του πώς επιμερίζονται οι σκοποί προκειμένου να επιτευχθούν και τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν περιγραφή όσων θα γνωρίζουν και θα μπορούν να εκτελέσουν οι φοιτητές/-τριες με την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, ενός μαθήματος ή μιας ενότητας. Για την περεταίρω διαφοροποίηση των μαθησιακών στόχων από τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στοιχεία από την Ψηφιακή Εργαλειοθήκη Μάθησης του MIT (MIT Digital Learning Toolkit, 2017) (βλ. πίνακα 4.1).

Πίνακας 4.1 Διαφοροποίηση μαθησιακών στόχων από τα μαθησιακά αποτελέσματα. Προσαρμογή από MIT *Digital Learning Toolkit* (2017)

ΣΤΟΧΟΙ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
...είναι τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα των διδακτικών δραστηριοτήτων	... αποτελούν το τεκμήριο – απόδειξη της μάθησης
... εστιάζουν σε συγκεκριμένες δεξιότητες που προσδοκείται ότι θα επιδείξουν οι φοιτητές/-τριες	... προσδιορίζουν τι θα ξέρουν και θα μπορούν οι φοιτητές/-τριες να επιδείξουν ως αποτέλεσμα της μαθησιακής τους δραστηριότητας
...είναι καθηγητο-κεντρικού χαρακτήρα υπό την έννοια ότι προσδιορίζουν τα θέματα που οι διδάσκοντες/-ουσες σκοπεύουν να καλύψουν	...είναι φοιτητο-κεντρικού χαρακτήρα υπό την έννοια ότι περιγράφουν αυτά που χρειάζονται να μάθουν να κάνουν οι φοιτητές/-τριες

Οι μαθησιακοί σκοποί και οι στόχοι που επιλέγονται και συσχετίζονται με ένα μαθησιακό αποτέλεσμα προσδιορίζονται βάσει κάποιας ταξινομίας. Αν και ο Bloom και οι συνεργάτες του το 1956 είχαν κατασκευάσει ταξινομίες για τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα μάθησης, στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση κυριάρχησε και κυριαρχεί στις διάφορες αναθεωρήσεις της η αξιοποίηση της ταξινομίας του γνωστικού τομέα. Στον γνωστικό τομέα, η μάθηση συνδέεται με γνωστικές διεργασίες (χαμηλού ή υψηλού επιπέδου), όπως περιγράφηκαν με ουσιαστικά στην αρχική ταξινομία του Bloom (1956). Τα τρία πρώτα επίπεδα αφορούν τις χαμηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες: της απομνημόνευσης, της κατανόησης και της εφαρμογής. Τα τρία επόμενα επίπεδα αφορούν τις γνωστικές διεργασίες υψηλού επιπέδου: την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση. Αργότερα, όμως, οι Anderson, Krathwohl και Bloom (2001) μετέτρεψαν τα ουσιαστικά (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) σε ρήματα δράσης (θυμάμαι, κατανοώ, εφαρμόζω, αναλύω, αξιολογώ, δημιουργώ) για να αποδοθούν καλύτερα οι δυναμικές διαδικασίες που απαιτούνται για την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου, αλλάζοντας και τη σειρά των δύο υψηλότερων γνωστικών διεργασιών. Κάθε διεργασία σε μετέπειτα προσαρμογές συνδέθηκε με επιμέρους ρήματα περιγραφής στόχων.

Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλοι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όσον αφορά τον σχεδιασμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο σχεδιασμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα πρέπει να είναι «Εξυπνος», από τα αρχικά S.M.A.R.T. (specific, measurable, achievable, realistic, time placed) (Brophy, 2020).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει, λοιπόν, να είναι:

- Συγκεκριμένα όσον αφορά τι θα μπορούν να κάνουν οι φοιτητές/-τριες στο τέλος της ενότητας. Αξιοποιούνται εδώ ρήματα δράσης που περιγράφουν με σαφήνεια τον μαθησιακό στόχο βάσει ταξινομίας, π.χ. κατηγοριοποιεί ή συγκρίνει.

Αποφεύγονται για αυτόν τον λόγο ρήματα, όπως το «αναγνωρίζω» που μπορεί να σημαίνει «κατανώ», «κατηγοριοποιώ» ή «συνειδητοποιώ», αλλά και επιρρήματα, όπως το «ικανοποιητικά», αφού σε αυτή την περίπτωση απαιτείται συνοδευτική ρουμπρίκα αξιολόγησης για να κατανοήσουν οι φοιτητές/-τριες τι εννοεί ο διδάσκων/-ουσά τους (The Stanford University Office of Institutional Research and Decision Support in Tractenberg, Lindvall, Attwood & Via, 2020, p. 7).

- Μετρήσιμα για να μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες στην αξιολόγηση. Άρα, δεν πρέπει να συγκεντρώνονται σε ένα μαθησιακό αποτέλεσμα δύο ρήματα περιγραφής, γιατί μπορεί οι φοιτητές/-τριες να επιτύχουν μόνο το ένα (The Stanford University Office of Institutional Research and Decision Support in Tractenberg, Lindvall, Attwood & Via, 2020, p. 7).
- Εφικτά για όποιους φοιτητές και όποιες φοιτήτριες έχουν ολοκληρώσει ως εκείνο το σημείο την ενότητα σύμφωνα με τον διαθέσιμο χρόνο και τον αναμενόμενο χρόνο προετοιμασίας τους (The Stanford University Office of Institutional Research and Decision Support in Tractenberg, Lindvall, Attwood & Via, 2020, p. 7). Επομένως, δεν θα πρέπει να υπάρχει η απαίτηση μία εργασία εξαμήνου να παραδοθεί σε έναν μήνα ενώ η αναγκαία ύλη θα διδαχθεί τις τελευταίες δύο εβδομάδες.
- Ρεαλιστικά/ πραγματοποιήσιμα σύμφωνα με τους διδακτικούς πόρους που διαθέθηκαν και τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν. Δεν ορίζεται, επομένως, ένα μαθησιακό αποτέλεσμα που σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, όταν έχει εφαρμοστεί μόνο διάλεξη και αξιολόγηση με ερωτήσεις κλειστού τύπου (The Stanford University Office of Institutional Research and Decision Support in Tractenberg, Lindvall, Attwood & Via, 2020, p. 7).
- Χρονικά προσδιορισμένα στο μέλλον, ώστε οι φοιτητές/-τριες να αξιολογούν ότι διδάχθηκαν στο εξάμηνο, στην περίοδο, στην εβδομάδα με τρόπο που να μεγιστοποιεί το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στον τρόπο με τον οποίο θα διαφοροποιούνται σε επίπεδο έκφρασης οι μαθησιακοί σκοποί και στόχοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για αυτόν τον σκοπό προκρίνεται για την περιγραφή των μαθησιακών αποτελεσμάτων η έκφραση σε χρόνο μέλλοντα (οι φοιτητές/φοιτήτριες θα μπορούν να εξηγήσουν, να αιτιολογήσουν, να καταγράψουν) και η συγκεκριμένη πληροφόρηση όσον αφορά το περιεχόμενο (τη δομή μίας θέσης, ενός επιχειρήματος, τις σχέσεις των χ και ψ) και τα κριτήρια αξιολόγησης της μάθησης (στο πλαίσιο ενός αναλυτικού δοκιμίου, μίας διαφωνίας του Ανώτατου Δικαστηρίου, μεταξύ των χ). Πέρα από την ορθή περιγραφή, όμως, ενδιαφέρει και η εφαρμογή πρακτικών ευθυγράμμισης των μαθησιακών στόχων και αναγκών.

4.1.4 Ευθυγράμμιση μαθησιακών στόχων και αναγκών

Η ευθυγράμμιση στα ΠΣ των πανεπιστημίων αποτελεί μία δημοφιλή πρακτική που συνδέεται κυρίως με το μοντέλο της ευθυγράμμισης (Constructive Alignment) του J. Biggs στις διάφορες αναθεωρήσεις του (Biggs, 1996; Biggs, 1999; Biggs, 2003, Biggs & Tang, 2011). Η ευθυγράμμιση κατά J. Biggs (2003) αφορά:

- ποιες στρατηγικές διδασκαλίας θα χρησιμοποιήσουν οι διδάσκοντες/-ουσες για να επικοινωνήσουν το περιεχόμενο της πληροφορίας και να υποστηρίξουν τη μάθηση βάσει καθορισμένων σκοπών και στόχων,
- ποιες συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες ή αξίες έχουν αναπτύξει οι φοιτητές/-τριες ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας βάσει των σκοπών και των στόχων αυτών,
- πώς τα μαθησιακά αποτελέσματα ή η πρόοδος των φοιτητών/-τριών θα αποδεικνύουν την επίτευξη αυτών των σκοπών και στόχων μέσω της αξιολόγησης.

Ο παραπάνω προβληματισμός σαφώς προσδιορίζει τη βασική λογική ενός «επιτυχημένου» ΠΣ που οφείλει, ωστόσο, να διαμορφώνεται σύμφωνα με ένα ευρύτερο πλαίσιο πρακτικών. Σύμφωνα με τον G. Nicholls (2002) ο σχεδιασμός του προγράμματος στηρίζεται σε πέντε αλληλένδετες φάσεις επιμέρους διαδικασιών, όπου προβλέπεται μια διαδικασία ελέγχου της ευθυγράμμισης και η επιστροφή στην προηγούμενη φάση, στην περίπτωση που δεν πληρούνται τα κριτήρια. Συγκεκριμένα:

- στην πρώτη φάση επιλέγονται ή αναγνωρίζονται μαθησιακά αποτελέσματα,
- στη δεύτερη φάση επιλέγονται ή αναπτύσσονται σύστοιχες δραστηριότητες μάθησης,
- στην τρίτη φάση διαμορφώνεται ανάλογα το περιεχόμενο της διδασκαλίας,
- στην τέταρτη φάση αναγνωρίζονται ή αναπτύσσονται μέσα αξιολόγησης που επιβεβαιώνουν ή όχι την πρόοδο των φοιτητών/-τριών,
- στην πέμπτη φάση αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων που επιλέχθηκαν.

Επομένως, η έννοια της ευθυγράμμισης στο πλαίσιο της ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσης του ΠΣ αφορά όχι μόνο τη συσχέτιση μαθησιακών σκοπών και στόχων με τις μαθησιακές δραστηριότητες και αποτελέσματα, αλλά και την ευθυγράμμιση των προηγούμενων με τις στρατηγικές αξιολόγησης, τις στρατηγικές διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από την εφαρμογή διαδικασιών ελέγχου και αναπροσαρμογής. Πρόκειται για μια προσπάθεια πολυεπίπεδη και σύνθετη την οποία θα πρέπει οι διδάσκοντες/-ουσες να πιστεύουν για να είναι αποτελεσματικοί/-ές.

4.2 Τι μπορούν να κάνουν οι διδάσκοντες/-ουσες για την ανάπτυξη ή/και αναμόρφωση του ΠΣ

Για την ανάπτυξη ή/και αναμόρφωση ενός ΠΣ προτείνεται οι διδάσκοντες/-ουσες να ακολουθήσουν ένα δυναμικό μοντέλο σχεδιασμού σε τέσσερα στάδια που στηρίζεται σε προσαρμογή του «κύκλου βελτίωσης» (State of Victoria, Department of Education and Training, 2020). Σε αυτό το μοντέλο αξιοποιούνται κυκλικές διαδικασίες για τη συλλογή δεδομένων μάθησης, τον προσδιορισμό των αναγκαίων αλλαγών, τον σχεδιασμό των μαθησιακών στόχων, τον προσδιορισμό των στρατηγικών αξιολόγησης και την εφαρμογή του σχεδιασμού, σύμφωνα με τον «κύκλο αξιολόγησης» του Palmer (2004), αλλά και πρακτικές ΚΕΔΙΜΑ πανεπιστημίων του εξωτερικού, όπως είναι το University of Florida, το Stanford University, το Iowa State University, το Vanderbilt University, το Monash University κ.ά.

4.2.1 Στάδιο αξιολόγησης και διάγνωσης

Στο στάδιο αξιολόγησης και διάγνωσης (βλ. σχήμα 1) δίνεται προσοχή στον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι διδάσκοντες/-ουσες να δράσουν για τη διάγνωση των μαθησιακών αναγκών και την αξιολόγηση της ευθυγράμμισης αυτών με τις υπάρχουσες πρακτικές και τα εργαλεία διδασκαλίας που έχουν στη διάθεσή τους.



Σχεδιάγραμμα 4.1 Πρώτο στάδιο μοντέλου σχεδιασμού για την ανάπτυξη ή/και αναμόρφωση του ΠΣ (Γραφικά Μαρία Άννα Γαλανάκη, 2023)

Στην προσπάθειά τους αυτή μπορούν, καταρχάς, να αξιοποιήσουν ως εργαλείο το μοντέλο SWOT (Oxford Reference, 2023) για να εντοπίσουν δυνατά σημεία, αδυναμίες,

ευκαιρίες και απειλές απαντώντας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις για τον βαθμό κατά τον οποίο:

- α) ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των φοιτητών/τριών,
- β) συνεργάζονται για να αναστοχαστούν όσον αφορά τις διδακτικές τους πρακτικές,
- γ) αξιοποιούν τη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση για να ενημερώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους,
- δ) εντοπίζουν και αντιμετωπίζουν αντιλήψεις που γεννούν εμπόδια,
- ε) αναγνωρίζουν τι είναι αυτό που λειτουργεί στη διδασκαλία τους και τι θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα,
- στ) χρησιμοποιούν μεθόδους αξιολόγησης που επιτρέπουν την επίδειξη μαθησιακών αποτελεσμάτων με διαφορετικές τροπικότητες (όπως γραπτό, ακουστικό, οπτικό, πολυτροπικό κείμενο) και
- ζ) αξιολογούν τα ίδια τα εργαλεία αξιολόγησης (State of Victoria, Department of Education and Training, 2020). Βεβαίως, μέρος της απάντησης στις παραπάνω ερωτήσεις εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν πρόσβαση και χρησιμοποιούν συγκεκριμένα μέσα αξιολόγησης και διάγνωσης.

Καθώς για την αλλαγή των διδακτικών συνηθειών είναι απαραίτητη, σύμφωνα με έρευνες (Palmer, Streifer & Dunkan, 2016), όχι απλώς η κατανόηση της αναγκαιότητας της αλλαγής, αλλά μία διαδικασία αυτοαξιολόγησης (Bandura, 1986), προτείνεται η αναγνώριση μιας προβληματικής κατάστασης ή ανακολουθίας στο πλαίσιο ενός συνεργατικού αναστοχασμού με καθοδήγηση. Εφόσον προσδιοριστεί το πρόβλημα (π.χ. αδιαφορία φοιτητών/-τριών για την εκπαιδευτική διαδικασία, προβλήματα συνεργασίας, χαμηλές επιδόσεις κ.ά.), μπορεί να ακολουθήσει η διερεύνηση των διαφορετικών ερμηνειών του προβλήματος και η σύνθεση των επιχειρημάτων για την ανάπτυξη ενός κριτικού προβληματισμού (Clarà, Mauri, Colomina & Onrubia, 2019).

Σε αυτή την προσπάθεια, μπορούν να αξιοποιηθούν —με τη στρατηγική υποστήριξη εκπαιδευτών του εκάστοτε ΚΕΔΙΜΑ— καταγραφές, σημειώσεις και περιλήψεις προηγούμενων συναντήσεων, αλλά και εργαλεία, όπως το μοντέλο των τεσσάρων παραθύρων Johari, γνωστό ως παράθυρο JoHari (Luft & Ingham, 1955). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι συμμετέχοντες/-ουσες στη διαδικασία του συνεργατικού αναστοχασμού καταγράφουν:

- τι γνωρίζουν για τους εαυτούς τους και είναι, επίσης γνωστό στους άλλους / στις άλλες συναδέλφους (πρώτο παράθυρο),
- τι γνωρίζουν οι άλλοι/-ες συναδέλφοι και άλλα πρόσωπα στον περίγυρό τους, αλλά δεν το γνωρίζουν οι ίδιοι/-ες (δεύτερο παράθυρο),

- τι γνωρίζουν για τους εαυτούς τους και δεν είναι γνωστό στους/στις συναδέλφους (τρίτο παράθυρο),
- τι δεν γνωρίζουν οι συνάδελφοί τους, ούτε και οι ίδιοι/-ες (τέταρτο παράθυρο).

Επιπλέον, για τη διάγνωση των αναγκών και των υπαρχόντων προβλημάτων είναι αναγκαία δεδομένα που αφορούν την αποτελεσματικότητα των ίδιων των πόρων που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, όπως είναι τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή και τον τρόπο αξιοποίησής της, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ή τα φοιτητικά προγράμματα παρέμβασης (Cuiccio & Husby-Slater, 2018, p. 6). Προτείνεται, επίσης, η αξιοποίηση μιας ρουμπρίκας χαρακτηριστικών, όπως είναι αυτή για τα ψηφιακά μέσα των Anstey και Watson (2018).

Αναγκαία είναι, ακόμα, δεδομένα όσον αφορά τις μαθησιακές επιδόσεις των φοιτητών/-τριών. Εδώ χρησιμεύουν: α) αναφορές δραστηριότητας διδασκομένων στο Moodle, όσον αφορά ποιοι πόροι χρησιμοποιήθηκαν και ποιες δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν, τότε, από ποιον και σε ποιο επίπεδο, ομαδικό ή ατομικό, β) εφαρμογές δημοσκοπήσεων που είναι διαθέσιμες για κινητά τηλέφωνα ή πρόσθετα εργαλεία στο power point, στο outlook και στο google forms. Έρευνες έδειξαν ότι η αξιολόγηση και η διάγνωση προβλημάτων επιτυγχάνεται με τη χρήση ανώνυμων exit tickets (ερωτηματολογίων, κουίζ) που ζητούν από τους φοιτητές/-τριες να προτείνουν αλλαγές και να εντοπίσουν πιθανούς μαθησιακούς φραγμούς που πιθανότατα οφείλονται στον σχεδιασμό του μαθήματος ή στην έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Αυτή η διαδικασία, βεβαίως, προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης στο μάθημά τους και είναι πρόθυμοι να ακούσουν, αλλά και να δοκιμάσουν αλλαγές που προτείνονται από τους/τις φοιτητές/-τριες.

Τέλος, είναι αναγκαία και δεδομένα γύρω από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών/-τριών (δημογραφικά στοιχεία γραμματειών, π.χ. της Γραμματείας για την Ισότητα των Φύλων), όπως και δεδομένα για το υπόβαθρο, τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους από ερωτηματολόγια και καταγραφές παρατηρήσεων. Είναι σημαντικό, ωστόσο τα δεδομένα που συγκεντρώνονται να ευθυγραμμίζονται στη λογική των ερωτήσεων που τίθενται, ώστε να εξασφαλίζεται μεγαλύτερη αξιοπιστία των συμπερασμάτων που εξαγονται (Cuiccio & Husby-Slater, 2018, p. 6).

Συνοψίζοντας, στο στάδιο της αξιολόγησης δεδομένων και εργαλείων, και της διάγνωσης ισχυρών σημείων, αδυναμιών και εμποδίων αξιοποιούνται ψηφιακά —και μη— μέσα. Στόχος είναι ο αναστοχασμός, η αύξηση της ετοιμότητας και η αξιοποίηση των δεδομένων για τον εντοπισμό αναγκών και ευκαιριών. Σκοπός είναι η απάντηση σε κρίσιμα ερωτήματα για την ευθυγράμμιση και την αναμόρφωση του ΠΣ, όπως είναι: α) ο βαθμός κατά τον οποίο υπάρχουν ήδη κάποια αξιοποιήσιμα δεδομένα ή θα πρέπει οι διδάσκοντες/-ουσες να προχωρήσουν σε κατάλληλες ενέργειες, β) ποια ψηφιακά —και μη— δεδομένα από τη διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση θα

μπορούσαν να συμβάλουν στην ενημέρωση της διδασκαλίας, και γ) ποιες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές θέλουν οι διδάσκοντες/-ουσες να αναπτύξουν οι φοιτητές/-τριες, σύμφωνα με τους αναθεωρημένους στόχους ενός φοιτητοκεντρικού ΠΣ (State of Victoria, Department of Education and Training, 2020).

4.2.2 Στάδιο καθορισμού προτεραιοτήτων και θέσης στόχων

Στο δεύτερο στάδιο του προτεινόμενου μοντέλου ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσης του ΠΣ (βλ. Σχεδιάγραμμα 4.2) περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να αναθεωρήσουν και να επικοινωνήσουν τις προτεραιότητές τους ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και πώς θα υποστηρίξουν τους φοιτητές/-τριες στη μάθησή τους με αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, στη λογική της ευθυγράμμισης.



Σχεδιάγραμμα 4.2 Δεύτερο στάδιο μοντέλου σχεδιασμού για την ανάπτυξη ή/και αναμόρφωση του ΠΣ (Γραφικά Μαρία Άννα Γαλανάκη, 2023)

Όσον αφορά τη συνειδητή θέση προτεραιοτήτων, προτείνεται η μετακίνηση από τη λογική του σχεδιασμού μαθημάτων με έμφαση στη διδασκαλία και στο διδακτικό περιεχόμενο (τι θα διδαχθεί – αφετηρία) και η υιοθέτηση ενός Αντίστροφου Σχεδιασμού (Backward Design) της πορείας, κατά το μοντέλο των Wiggins και McTighe (1998), προκειμένου να αναγνωριστεί η προτεραιότητα της μάθησης των φοιτητών/-τριών (το τέρμα).

Πρόκειται για μια πορεία καθορισμού προτεραιοτήτων σε τρία βήματα. Σύμφωνα με το πρώτο βήμα, αυτό της αναγνώρισης των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Bowen, 2017), οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να σκεφτούν πρώτα «πού θέλουν να φτάσουν»: α) ποιες γνώσεις και δεξιότητες θεωρούν ότι χρειάζεται να αναπτύξουν

οι φοιτητές και οι φοιτήτριές τους (απάντηση με πληροφορίες που αφορούν γεγονότα, έννοιες, αρχές, διαδικασίες, στρατηγικές και μεθόδους που θα πρέπει να γνωρίζουν ή να κατέχουν οι φοιτητές/-τριες στο τέλος του μαθήματος) και β) ποιες θεμελιώδεις έννοιες – σημαντικά νοήματα θα πρέπει οι φοιτητές/-τριες να συλλάβουν και να διατηρήσουν σε βάθος χρόνου με τη βοήθεια καθοδηγητικών, θεμελιωδών ερωτήσεων (McTighe & Wiggins, 2013).

Στο δεύτερο βήμα οι διδάσκοντες/-ουσες προσδιορίζουν τους τρόπους αξιολόγησης και τις ασκήσεις που θα πρέπει να λύσουν/απαντήσουν οι φοιτητές/-τριες, προκειμένου να παρέχουν τεκμήρια κατανόησης και μάθησης (Bowen, 2017), πάντα σε ευθυγράμμιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν επισημάνει. Γενικά, προβληματίζονται αν θα γνωρίζουν ότι οι φοιτητές/-τριες έχουν επιτύχει και τι θα θεωρήσουν ως αποδεκτό επίπεδο κατανόησης, επάρκειας. Σε αυτό το βήμα, επομένως, θα πρέπει να αναγνωρίσουν ένα εύρος μεθόδων διαγνωστικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης.

Στο τρίτο βήμα του Αντίστροφου Σχεδιασμού, εφόσον έχουν ήδη καθοριστεί τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι μέθοδοι αξιολόγησης, είναι ευκολότερος ο καθορισμός του περιεχομένου και πιο ομαλή η ευθυγράμμιση. Οι διδάσκοντες/-ουσες, έτσι, αρχίζουν να σκέφτονται μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας που θα αξιοποιήσουν. Σκέφτονται, συγκεκριμένα, ποιες δραστηριότητες θα συμβάλλουν στην απόκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που έθεσαν ως στόχο, πώς θα υποστηριχθεί συγκεκριμένα αυτή η μάθηση, ποιοι διδακτικοί πόροι ταιριάζουν περισσότερο και ποιες στρατηγικές διδασκαλίας επιτρέπουν καλύτερα την ευθυγράμμιση σε αυτό το πλαίσιο.

Πολύ χρήσιμη διαδικασία είναι και η *Ανάλυση Κενού* (Gap analysis). Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία προϋποθέτει: α) την ανάλυση της παρούσας κατάστασης, π.χ. οι φοιτητές/-τριες δεν είναι εξοικειωμένοι/-ες με τη διαδικασία των ακαδημαϊκών δημοσιεύσεων, β) τον προσδιορισμό της επιθυμητής κατάστασης, π.χ. να γνωρίζουν τη διαδικασία της ακαδημαϊκής δημοσίευσης, γ) την αναγνώριση ενός κενού ανάμεσα στα δύο προηγούμενα, π.χ. δεν έχουν εκπαιδευτεί όσον αφορά τη μεθοδολογία της συγγραφής ενός ακαδημαϊκού κειμένου προς δημοσίευση και υποβολή, δ) τη σύνδεση αυτού του κενού με ένα αίτιο (την έλλειψη κάποιας γνωστικής ή πρακτικής δεξιότητας), π.χ. έλλειψη γνώσης όσον αφορά τη συγγραφή και την υποβολή ενός ακαδημαϊκού κειμένου, ε) την αξιοποίηση ορισμένης μεθοδολογίας, όπως η ανάλυση αναγκών για την επιστημονική επιβεβαίωση αυτού του κενού και στ) τον προσδιορισμό ενός συγκεκριμένου μαθησιακού αποτελέσματος και του τρόπου αξιολόγησής του, π.χ. οι φοιτητές/-τριες θα μπορούν να αποκτήσουν βελτιωμένη γνώση και αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη συγγραφή και την υποβολή ακαδημαϊκών κειμένων προς δημοσίευση (UCLA Health Course Planning Tip Sheet, 2016).

Η λειτουργικότητα του ΠΣ, όπως έχει περιγραφεί ως τώρα, συνδέεται και με την επικοινωνία των προτεραιοτήτων μέσω του syllabus. Εδώ, πέρα από την ευθυγράμμιση, ενδιαφέρει και η οπτικοποίηση του syllabus, που μπορεί να γίνει με γραφική αναπαρά-

σταση (Nilson, 2007) των συνδέσεων ανάμεσα στις επιμέρους θεματικές ενότητες και τις θεμελιώδεις έννοιες, αλλά και την πλήρη καταγραφή όλων των παραγόντων σε πίνακα με υπερσυνδέσεις, Ενδιαφέρει, επιπλέον, η θετική έκφραση, ο υποστηρικτικός τόνος και ο σεβασμός στην ετερότητα που εκφράζεται μέσα από τη γλώσσα επικοινωνίας, καθώς συμβάλλει στην αύξηση κινήτρων μάθησης από την πλευρά των φοιτητών/-τριών (Palmer, Bach & Streifer, 2014).

4.2.3 Στάδιο σχεδιασμού και ανάπτυξης

Μέχρι τώρα, περιγράφηκε πώς οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να καθορίσουν και να επικοινωνήσουν προτεραιότητες που θα είναι σε ευθυγράμμιση με την ανάλυση αναγκών των φοιτητών/-τριών. Ωστόσο, για να επιτύχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη μάθηση, χρειάζονται και τις ανάλογες σε αποτελεσματικότητα στρατηγικές, όπως περιγράφονται στο επόμενο στάδιο, αυτό του σχεδιασμού και ανάπτυξης του ΠΣ (βλ. Σχεδιάγραμμα 4.3).



Σχεδιάγραμμα 4.3 Τρίτο στάδιο μοντέλου σχεδιασμού για την ανάπτυξη ή/και αναμόρφωση του ΠΣ (Γραφικά Μαρία Άννα Γαλανάκη, 2023)

Για την αύξηση της διάδρασης των διδασκόντων/-ουσών με τους φοιτητές/-τριες με έναν τρόπο που να εξυπηρετεί τους μαθησιακούς στόχους και τις ανάγκες τους, μπορεί να αξιοποιηθεί ένα εύρος στρατηγικών της ενεργού μάθησης. Πρόκειται για δραστηριότητες μικτής ή υβριδικής μάθησης που δεν αντικαθιστούν τη διάλεξη αλλά τη συμπληρώνουν, αφού δίνουν σε φοιτητές/-τριες λίγο χρόνο για να εντοπίσουν τυχόν παρανοήσεις ή να γνωρίσουν νέο υλικό, να εξασκηθούν πρακτικά, να εντοπίσουν γνωστικά κενά και να αναπτύξουν έναν κριτικό προβληματισμό (University of Minnesota Center for Educational Innovation, n.d.). Από το εύρος των υπαρκτών στρατηγικών δι-

δασκαλίας που προωθούν τη διάδραση, ξεχωρίζουν:

- η στρατηγική Think-pair-share: σκέψου (γράψε την απάντηση σε ένα λεπτό), συζήτησε (συζήτησε για δύο λεπτά και άλλαξε γνώμη, αν χρειάζεται), μοιράσου (εξήγησε στις ομάδες και στον διδάσκοντα/-ουσα) (Yee, 2020),
- η καθοδήγηση από συμφοιτητές/-τριες με ερωτηματολόγιο εννοιών (Peer Instruction) σε στάδια για τη θέση ενός ερωτηματολογίου από τον/τη διδάσκοντα/-ουσα, τη σκέψη και ψηφοφορία, την ομαδική συζήτηση, την εμφάνιση στατιστικών δημοσκόπησης, τον κριτικό αναστοχασμό (Yale Poorvu Center for Teaching and Learning, 2021),
- η δημιουργία εννοιολογικού χάρτη σε συνεργασία, για την αναγνώριση σχέσεων μεταξύ εννοιών, τοποθέτηση σε χρονική σειρά, διερεύνηση της πιθανότητας να υπάρχουν πολλές σωστές απαντήσεις (ibid),
- η μελέτη περίπτωσης όπου οι φοιτητές/-τριες καλούνται να απαντήσουν δομημένα σε ερωτήσεις γύρω από όσα γνωρίζουν, από όσα χρειάζεται να μάθουν από την επίδραση που θα έχουν οι αποφάσεις τους (ibid),
- οι ασκήσεις ακολουθίας, όπου οργανώνονται γεγονότα που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια μιας Χ περίπτωσης στη σωστή σειρά (Handelsman, Miller & Pfund, 2007),
- οι ερωτήσεις προαγωγής της κριτικής σκέψης (Handelsman, Miller & Pfund, 2007), όπως: «Προσδιορίστε πώς οι προσωπικές σας θέσεις, ιδέες, αντιλήψεις μπορεί να επηρεάσουν την πρόσληψη του υλικού που παρουσιάστηκε σήμερα»,
- οι ερωτήσεις αναστοχασμού, όσον αφορά τι ήταν π.χ. δύσκολο στη διαχείριση του υλικού, ποιο ήταν το κυρίως νόημα, τι άλλο θα ήθελαν να γνωρίζουν (Handelsman, Miller & Pfund, 2007).

Είναι σκόπιμο οι διδάσκοντες/-ουσες να ορίζουν από νωρίς τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν, ξεκινώντας με πρακτικές χαμηλής πολυπλοκότητας (Yale Syllabus Template, 2021). Διατηρούν, έτσι, τη δυνατότητα να μην αλλάξουν όλο το περιεχόμενό τους και να ενσωματώσουν πρακτικές που αντιστοιχούν πρώτα σε γνωστικές διεργασίες χαμηλού επιπέδου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διαμορφωθεί αρχικά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Αργότερα, μπορούν σιγά-σιγά να εισάγουν πιο σύνθετες στρατηγικές ενεργού μάθησης που να στοχεύουν στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών διεργασιών.

Ένας άλλος τρόπος να εφαρμοστούν πρακτικές ενεργού μάθησης είναι να στηρίξουν οι διδάσκοντες/-ουσες τη διδασκαλία στην τριμερή δομή της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom learning). Στην πρώτη φάση οι φοιτητές/-τριες έρχονται σε επαφή με διαδραστικό ψηφιακό υλικό, αντί να διαβάζουν κάποιο γραπτό κείμενο. Στη δεύτερη φάση ασκούνται σε επιλεγμένους τομείς και λαμβάνουν ανατροφοδότηση, αντί να παρακολουθούν κάποια διάλεξη, και στην τρίτη φάση οι φοιτητές/-τριες ελέγχουν

τα μαθησιακά τους αποτελέσματα και συμμετέχουν σε πιο σύνθετες δραστηριότητες, αντί να ασχολούνται μόνο με ορισμένη εργασία. Η διάρκεια κάθε φάσης εξαρτάται από τον συνδυασμό σύγχρονης, διά ζώσης και ασύγχρονης διδασκαλίας που θα επιλέξουν οι διδάσκοντες/-ουσες, αναλόγως, επίσης, των χαρακτηριστικών της διεπίδρασης που επιδιώκουν κάθε φορά.

Γενικά, όποια προσέγγιση και αν επιλέξουν στην ενεργό μάθηση, οφείλουν να προσέχουν ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό/διδακτικό υλικό που ετοιμάζουν και που προσπαθούν να αξιοποιήσουν πέρα από το παραδοσιακό γραπτό περιεχόμενο. Εδώ, χρησιμεύουν προσομοιώσεις, βίντεο με υποτίτλους, ακουστικά αρχεία, διαφορετικές οπτικοποιήσεις, διαγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες και λοιπά γραφήματα. Τέτοια υλικά υποστηρίζουν την ικανότητα αποκωδικοποίησης διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων και διευκολύνουν φοιτητές/-τριες με διαφορετικές ανάγκες μάθησης. Ιδιαίτερα όσον αφορά την αξιολόγηση, οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να επιλέξουν τα κουίζ και τις εξετάσεις, τις παρουσιάσεις, τα projects κ.ά. Μπορούν, ακόμα, να αξιοποιήσουν εναλλακτικές στρατηγικές (Fenwick & Parsons, 2009, p. 50), όπως είναι οι ομαδικές εργασίες, η στρογγυλή τράπεζα συζητήσεως, οι επιδείξεις, οι συνεντεύξεις, οι online παρουσιάσεις, η ψηφιακή αφήγηση, οι ασκήσεις σε εικονικά εργαστήρια, τα ψηφιακά —ή μη— δωμάτια απόδρασης (escape rooms), οι μαθησιακοί χάρτες ή/και τα προσωπικά ημερολόγια μάθησης.

Όποια, όμως, δραστηριότητα και αν προταθεί, χρειάζεται να συνοδεύεται από σχετικές οδηγίες που καθοδηγούν τους φοιτητές/-τριες πώς να εργάζονται για να επιτύχουν. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των οδηγιών σε τρία βήματα, για τη δημιουργία μιας παρουσίασης video (University of Florida Office of Faculty Development and Teaching Excellence, 2016). Στο πρώτο βήμα τους δίνεται η οδηγία να ορίσουν το θέμα, να το ανεβάσουν στο forum συζήτησης και να λάβουν ανατροφοδότηση, στο δεύτερο βήμα καλούνται να γράψουν ένα σενάριο, να δημιουργήσουν ένα προσχέδιο και να το ανεβάσουν προς αξιολόγηση από τους συμφοιτητές/-τριες, και στο τρίτο βήμα τους ζητείται να συμμετέχουν σε —τουλάχιστον— δύο αξιολογήσεις αντίστοιχου τύπου και να δουν τη δική τους ανατροφοδότηση, ώστε να καταγράψουν το τελικό βίντεο. Μια άλλη καλή πρακτική είναι να συνοδεύεται το υλικό από ένα αντίστοιχο καλό παράδειγμα και ένα κακό. Τέλος, σημαντική στρατηγική θεωρείται η αξιοποίηση της ρουμπρίκας ως εργαλείου για την καθοδηγημένη αξιολόγηση, αλλά και την ανατροφοδότηση που δεν εξαντλείται στη λεπτομέρεια (Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching, n.d.).

4.2.4 Στάδιο εφαρμογής και ελέγχου

Στο τέταρτο στάδιο του προτεινόμενου μοντέλου ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσης του ΠΣ (βλ. Σχεδιάγραμμα 4.4) εξετάζεται η μέθοδος που θα εφαρμόσουν οι διδάσκοντες/-ουσες όσα σχεδίασαν στο προηγούμενο στάδιο και πώς θα ελέγξουν ότι οι στόχοι και οι προτεραιότητες που έθεσαν ικανοποιήθηκαν.



Σχεδιάγραμμα 4.4. Τέταρτο στάδιο δυναμικού μοντέλου σχεδιασμού για την ανάπτυξη ή/και αναμόρφωση του ΠΣ.
(Γραφικά Μαρία Άννα Γαλανάκη, 2023)

Η εφαρμογή και ο έλεγχος αυτού του είδους συνδέεται άμεσα με διαδικασίες μιας πολυεπίπεδης αξιολόγησης (Leathwood & Phillips, 2000 στο Harris et al., 2010) κατά την οποία ενδιαφέρουν δεδομένα ποσοτικά, ποιοτικά και μικτά που να υποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα, την επάρκεια, τη συνάφεια και την ικανοποιητική υλοποίηση του σχεδιασμού των διδασκόντων/-ουσών (Nouraey, Al-Badi, Riasati & Maata, 2020, p. 2027). Για αυτόν τον λόγο αξιοποιούνται κατά τη διάρκεια της αναμόρφωσης του ΠΣ, και εξής, μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των προβλημάτων, αλλά και μορφές τελικής αξιολόγησης, για να προσδιοριστεί το επίπεδο επιτυχίας του σχεδιασμού.

Υπάρχουν, επομένως, στρατηγικές αξιολόγησης του ΠΣ που συνδέονται με την αξιοποίηση άμεσα και έμμεσα συνδεδεμένων με τη μάθηση μετρήσεων. Άμεσα συνδεδεμένες μετρήσεις προέρχονται από τελικές εξετάσεις, προόδους, πτυχιακές ή διπλωματικές εργασίες, σημαντικά project κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΠΣ κ.ά. (NYU, n.d.). Έμμεσα συνδεδεμένες μετρήσεις σχετίζονται με τα δημογραφικά δεδομένα των φοιτητών/-τριών, ερωτηματολόγια συμπλήρωσης εντυπώσεων κατά το τέλος του προγράμματος, δείκτες επαγγελματικής αποκατάστασης κ.ά. (NYU, n.d.)

Όμως η αξιολόγηση του ΠΣ που στοχεύει στην πρώιμη παρέμβαση είναι διαδραστική και διαμορφωτική (Stufflebeam, 2003 στο Harris et al., 2010). Για να επιτευχθεί, δεν επιλέγονται μόνο κριτήρια αξιολόγησης ή ασκήσεις/ερωτήσεις που δεν παρέχουν στοιχεία για τον τρόπο σκέψης των φοιτητών/-τριών και συνήθως δεν βοηθούν στην

ανάπτυξη του αναστοχασμού ή δεν δίνουν άμεση ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιλέγονται και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών/-τριών που ευθυγραμμίζουν τεχνικές αξιολόγησης του αμφιθεάτρου (διαδικτυακή δημοσκόπηση με emoji, συγγραφή άρθρου σε περιβάλλον εφαρμογής, αξιοποίηση των ερωτήσεων των φοιτητών/-τριών σε επόμενα κριτήρια αξιολόγησης κ.ά.) με τις τεχνικές αξιολόγησης της μάθησης (έκφραση προβληματισμού, σκέψεων με μία λέξη, τήρηση ημερολογίου, αξιολογήσεις από κριτικό συνεργάτη κ.ά.) (Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching, n.d.). Πρόκειται για τεχνικές που επιτρέπουν την άμεση ανατροφοδότηση της διδακτικής διαδικασίας, την έγκαιρη αντιμετώπιση παρανοήσεων ή εμποδίων που σχετίζονται με προκαταλήψεις, την ανάπτυξη ενός καλού κλίματος συνεργασίας με τους φοιτητές/-τριες, την ενθάρρυνση συμμετοχής στις διαδικασίες της διδασκαλίας και μάθησης, όπως και τη συλλογή δεδομένων που θα αξιοποιηθούν, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία για την ταχύτερη ανατροφοδότηση και την ενίσχυση της διάδρασης. Επιπλέον, πρόκειται για δραστηριότητες που επιτρέπουν στους φοιτητές/-τριες όχι μόνο να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης της μάθησής τους, να αυτο-αξιολογηθούν, να αντιμετωπίσουν κριτικά το περιεχόμενο της μάθησης, να υιοθετήσουν μια υγιή στάση απέναντι στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και να αντιληφθούν το γνήσιο ενδιαφέρον και την υποστήριξη των διδασκόντων/-ουσών.

Από την εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών προκύπτουν δεδομένα για την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας, αλλά και δεδομένα έρευνας που μπορούν να ενταχθούν σε ένα συνολικό πλάνο ελέγχου της αποτελεσματικότητας του αναμορφωμένου ΠΣ. Στην αξιολόγηση του ΠΣ πλέον, συσχετίζονται δεδομένα με το —υπό διερεύνηση— μαθησιακό αποτέλεσμα, δίνεται μια ερμηνεία σε αυτά τα δεδομένα και παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι διδάσκοντες/-ουσες τα επικοινωνήσαν δημόσια ή τον τρόπο που αυτοί προτείνουν για να αξιοποιηθούν (NYU, n.d.). Σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται οι διδάσκοντες/-ουσες να ελέγχουν την εφαρμογή του σχεδιασμού τους βάσει κριτηρίων στο πλαίσιο της ευθυγράμμισης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από την παραπάνω αξιολόγηση, ψηφιακά ή μη, αξιοποιούνται δυναμικά για να οριστεί ένας νέος κύκλος εργασιών στα τέσσερα στάδια ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσης του ΠΣ. Ορίζονται, έτσι, τρεις νέες δράσεις ανακύκλωσης του σχεδιασμού του ΠΣ (βλ. σχήμα 5) οι οποίες στηρίζονται:

- α) στην εφαρμογή των διάφορων αλλαγών στη διδασκαλία, που έχουν προταθεί μετά από συζήτηση με τους φορείς του πανεπιστημίου και στον χρονικό προσδιορισμό των νέων δράσεων,
- β) στη συνέχιση των διαδικασιών συλλογής δεδομένων για τη διαρκή ανατροφοδότηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, και
- γ) στην αξιολόγηση του ΠΣ από ορισμένη επιτροπή, βάσει των αναφορών που συντάσσονται, και τη λήψη αποφάσεων για την αναθεώρησή του (DiPietro et al., 2022).



Σχεδιάγραμμα 4.5 Οι τρεις όψεις στη δράση/διαδικασία σχεδιασμού του ΠΣ.
Προσαρμογή από DiPietro et al. (2022)
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Πρόκειται, σαφώς, για μια δράση περίπλοκη που, ωστόσο, αξίζει την προσπάθεια, αφού συστηματοποιεί μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης των ΠΣ στην Ανώτατη Εκπαίδευση και οργανώνει μια δομημένη αντίληψη για τον τρόπο ανάπτυξης ή/και αναμόρφωσής τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R., & Weber, N. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE, 2019. Retrieved 10 January, 2023 from <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anstey, L. M. A. & Watson, G. P. L. (2018). *Rubric for eLearning Tool Evaluation*. Centre for Teaching and Learning, Western University. Retrieved from <https://teaching.uwo.ca/pdf/elearning/Rubric-for-eLearning-Tool-Evaluation.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Biggs, J. & Tang, C. S.-K. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. SRHE and Open University Press Imprint, Maidenhead: McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Biggs, J. (2014). Constructive Alignment in University Teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5–22.
- Biggs, J. B. (2003). Aligning Teaching and Assessment to Curriculum Objectives. *Imaginative Curriculum Project, Learning and Teaching Support Network (LTSN) Generic Centre*. Retrieved March 12, 2023 from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-and-assessment-curriculum-objectives>
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Blumberg, P. (2019). *Making Learning-Centered Teaching Work. Practical Strategies for Implementation*. Stylus Publishing Bookstore.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*.

- Bowen, R. S. (2017). *Understanding by Design*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved February 2, 2023 from <https://cft.vanderbilt.edu/understanding-by-design/>
- Brophy, T. S. (2020). *Developing Program Goals and Student Learning Outcomes: Institutional Assessment*. Office of the Provost, University of Florida. Retrieved March 12, 2023 from <https://assessment.aa.ufl.edu/media/assessmentaaufledu/faculty-resources/2020-21-update-documents/Guide-for-Developing-Program-Goals-and-Student-Learning-Outcomes.pdf>
- Carless, D. & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 1–14.
- Caspari-Sadeghi, S. (2023). Learning assessment in the age of big data: Learning analytics in higher education. *Cogent Education*, 10 (1).
- Chan, C. K. Y. & Luo, J. (2021). Exploring teacher perceptions of different types of “feedback practices” in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–16.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R., & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 1–17.
- Cuiccio, C. & Husby-Slater, M. (2018). *Needs assessment guidebook. Supporting the development of district and school needs assessments*. Washington, D.C.: American Institutes for Research. Retrieved from https://statesupportnetwork.ed.gov/system/files/needsassessmentguidebook-508_003.pdf
- Diamond, R. M. (2008). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- DiPietro, C., Dyjur, P., Fitzpatrick, K., Grant, K., Hoessler, C., Kalu, F., Richards, J., Skene, A., & Wolf, P. (2022). A Comprehensive Guide to Working with Higher Education Curriculum Development. *Review & Renewal Projects*. In P. Dyjur & A. Skene (Eds.), *Educational Development Guide Series*, 4. University of Calgary: Taylor Institute for Teaching and Learning Research & Publications. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1880/115104>
- Downes, S. (2007). *What connectivism is. Half An Hour*. Retrieved February 2, 2023 from <https://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Fenwick, T. & Parsons, J. (2009). *The art of evaluation: A resource for educators and trainers*. (2nd ed.). Toronto, ON: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Flowerdew, J. & Peacock, M. (Eds.) (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forde, C. & O'Brien, A. (2022). A Literature Review of Barriers and Opportunities Presented by Digitally Enhanced Practical Skill Teaching and Learning in Health Science Education. *Medical education online*, 27(1), 2068210.

- Gaebel, M., Zhang, T., Stoeber, H., & Morrisroe, A. (2021). *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association ABSL. Retrieved February 2, 2023 from <https://eua.eu/resources/publications/954:digitally-enhanced-learning-and-teaching-in-european-higher-education-institutions.html>
- Goodland, J. I. & Su, Z. (1992). Organisation of the Curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, (pp. 327–344). Macmillan.
- Handelsman, J., Miller, S., & Pfund, C. (2007). *Scientific Teaching*. New York: W.H. Freeman.
- Harlen, W. (2016). Assessment and the curriculum. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment, 2*, (pp. 693–709). SAGE Publications.
- Harris, L., Driscoll, P., Lewis, M., Matthews, L., Russell, C., & Cumming, S. (2010). Implementing curriculum evaluation: case study of a generic undergraduate degree in health sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 477–490.
<https://www.nyu.edu/academics/accreditation-authorization-assessment/academic-assessment/collecting-data-evaluating-outcomes.html>
- Hughes, J. & Monroe, M. (2017). Curriculum change: achieving institutional cohesion while maintaining individual autonomy. In J. Hughes & E. Tan (Eds.), *Dynamic Curriculum: Shared Experiences of Ongoing Curricular Change in Higher Education*, 47, A-26-43. Retrieved from <https://arrow.tudublin.ie/comlinkoth/47>
- Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching (n.d.). *Classroom and Learning Assessment Techniques*. Iowa State University. Retrieved from <https://www.celt.iastate.edu/instructional-strategies/evaluating-teaching/classroom-assessment-techniques-quick-strategies-to-check-student-learning-in-class/>
- Katsamposaki-Hodgetts, K. (2022). The “naked” syllabus as a model of faculty development: is this the missing link in Higher Education? *International Journal for Academic Development*.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice* (6th ed.). Sage Publications.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., Kam, F., & Wong, Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- Lattuca, L. R. & Stark, J. A. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Perrin de Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International journal of educational technology in higher education*, 18(1), 51.

- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K., & Ruud, E. (2018). *Learning and Teaching with Technology in Higher Education-a Systematic Review*. Oslo, Norway: Knowledge Centre for Education.
- Loughlin, C., Lygo-Baker, S., & Lindberg-Sand, Å. (2021). Reclaiming constructive alignment. *European Journal of Higher Education*, 11(2), 119–136.
- Luft, J. & Ingham, H. (1955). The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. *Proceedings of the Western Training Laboratory in Group Development*. Los Angeles: University of California, Los Angeles.
- Miranda, J. et al. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93.
- MIT (n.d.). Design & Development: Objectives & Outcomes. *Online Course Design Guide, Digital Learning Toolkit, MIT*. Retrieved from <https://dltoolkit.mit.edu/online-course-design-guide/design/objectives-outcomes/>
- Murtonen, M., Gruber, H., & Lehtinen, E. (2020). The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies. *Educational Research Review*, 22, 114-128.
- Nicholls, A. & Nicholls, S. (1972). *Developing a Curriculum: A Practical Guide* (1st ed.). Routledge.
- Nicholls, G. (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. London: Routledge/Falmer.
- Nouraey, P., Al-Badi, A., Riasati, M. J., & Maata, R. L. (2020). Educational Program and Curriculum Evaluation Models: A Mini Systematic Review of the Recent Trends. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 4048-4055.
- NYU (n.d.). *Collecting Data & Evaluating Outcomes*. New York University. Retrieved from
- O'Connor, K. (2020). Constructivism, curriculum and the knowledge question: tensions and challenges for higher education. *Studies in Higher Education*, 1–11.
- O'Neill, G. (2010). Initiating Curriculum Revision: Exploring the Practices of Educational Developers. *The International Journal for Academic Development*, 15(1), 61-71.
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum Design in Higher Education: Theory to Practice*. Dublin: UCD Teaching & Learning. Retrieved from <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>
- Palmer, M., Bach, D.J., & Streifer, A.C. (2014). Measuring the promise: A learning focused syllabus rubric. To improve the academy: *A journal of educational development*, 33(1), 14-36.
- Palmer, M.S., Streifer, A.C., & Williams-Duncan, S. (2016). *Systematic Assessment of a High-Impact Course Design Institute*.
- Palmer, S. (2004). Authenticity in assessment: reflecting undergraduate study and professional practice. *European Journal of Engineering Education*, 29(2), 193-202.

- Peters, S. & Walls, A. E. J. (2013). Learning and Knowing in Pursuit of Sustainability: Concepts and Tools for Trans-Disciplinary Environmental Research. In M. Krasny & J. Dillon (Eds.), *Trading Zones in Environmental Education: Creating Transdisciplinary Dialogue*, 79-104. New York: Peter Lang. Retrieved from <https://www.sdgsinhighered.se/wp-content/uploads/sites/55/2019/03/Learning-and-Knowing-Peters-Wals.pdf>
- Potter, M. K. & Kustra, E. (2012). *Course Design for Constructive Alignment* (Winter 2012). Centre for Teaching and Learning, University of Windsor. Retrieved January 11, 2022 from <https://www.uwindsor.ca/ctl/sites/uwindsor.ca.ctl/files/primer-on-learning-outcomes.pdf>
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. St. Leonards, NSW, Australia: Allen & Unwin.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ*, 2, 923–945.
- Rome Ministerial Communiqué-Annex II (2020). Annex II-Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA. In *EHEA Rome 2020*. Available at <https://rm.coe.int/bfug-annex-ii-communiqué-pags-socialdimension-19-11-2020/1680a07859>
- Singh, A. K. & Meena, M. K. (2022). Teaching-learning process through virtual mode during the pandemic time: Systematic literature review and gap analysis. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(1), 337-372.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes World*, 4. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Introduction-to-Needs-Analysis-Songhori/10a9a79cbba6d10d8c026abd6b3cbc323d0e1ce2>
- State of Victoria, Department of Education and Training (2020). *A Whole-School Guide to Curriculum Planning Melbourne: Department of Education and Training*. Retrieved from <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/management/whole-school-guide-to-curriculum-planning.pdf>
- SWOT analysis (n.d.). *Oxford Reference*. Retrieved 10 Jan. 2023, from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100546341>
- Tractenberg, R. E. (2021). The Assessment Evaluation Rubric: Promoting Learning and Learner-Centered Teaching through Assessment in Face-to-Face or Distanced Higher Education. *Education Sciences*, 11(8), 441. MDPI AG.
- Tractenberg, R. E., Lindvall, J. M., Attwood, T., & Via, A. (2020). Guidelines for curriculum and course development in higher education and training. *F1000Research*, 9.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- UCLA Health (2016). *Course Planning Tip Sheet*. Learning Outcome vs. Learning Objective. Retrieved from <https://www.uclahealth.org/sites/default/files/documents/ce-LearningOutcome-v-LearningObjective-052016.pdf>
- University of Florida Office of Faculty Development and Teaching Excellence (2016). *Quick Guide to Online Instructional Methods*. Retrieved from <https://teach.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/Quick-Guide-to-Online-Instructional-Methods-2.pdf>
- University of Minnesota Center for Educational Innovation (n.d.). *Active Learning*. Retrieved from <https://cei.umn.edu/teaching-resources/active-learning#anchor-challenge1>
- University of Richmond (2008). *Assessment workbook for academic programs*. Office of Institutional Effectiveness. Retrieved from <https://www.nyu.edu/content/dam/nyu/academicAssessment/documents/Student%20Learning%20Outcomes/Creating%20Learning%20Outcomes-University%20of%20Richmond.pdf>
- Vanderbilt University Center for Teaching Classroom Assessment Techniques (n.d.). *Classroom Assessment Techniques (CATs)*. Vanderbilt University. Retrieved from <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/cats/>
- Western University Centre for Teaching and Learning (n.d). *Backward Course Design*. Adapted from *Reflections articles by Wendy Crocker*. Retrieved from <https://teaching.uwo.ca/curriculum/coursedesign/backward-design.html>
- Wiggins G. P. & McTighe, J. (2011). The understanding by design guide to creating high-quality units. *Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*. Retrieved February 11, 2023 from <http://site.ebrary.com/id/10471837>.
- Wiggins, G. P. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Yale Poorvu Center for Teaching and Learning (2021). *Yale Syllabus Template*. Yale University. Retrieved from <https://poorvucenter.yale.edu/YaleSyllabusTemplate>
- Yee, K. (2020). *Interactive Techniques*. Faculty Center, University of Central Florida. Retrieved from https://fctl.ucf.edu/wp-content/uploads/sites/15/2019/02/interactive_techniques.pdf

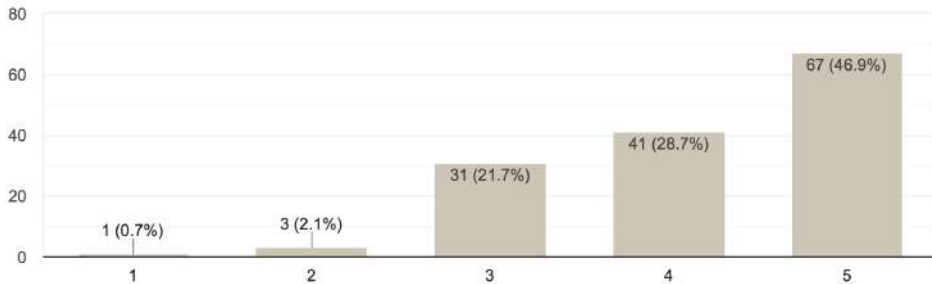
5

Σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας (research-teaching nexus) για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αποδειχθεί πως επηρεάζει σημαντικά τόσο τους/τις φοιτητές/-τριες (Al-Nofli, 2021; Cresiski et al., 2021; Gretton et al., 2022) όσο και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες και το υπόλοιπο προσωπικό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Gretton et al., 2022). Η πεποίθηση, ωστόσο, πως οι δύο αυτές διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, στη σημερινή τριτοβάθμια εκπαίδευση ενδέχεται να είναι μύθος, καθώς συνήθως δεν συνάδουν οι καταγεγραμμένες πρακτικές των ακαδημαϊκών με τις βιβλιογραφικές προτροπές (Zhang et al., 2020). Σε πρόσφατη έρευνα που έγινε στο Πανεπιστήμιο Κρήτης το 2023 (Katsamprochaki-Hodgetts et al., 2023) χαμηλό ποσοστό διδασκόντων/-ουσών θεωρούν συμβατή τη θεωρητική σχέση μέσα από τον ακαδημαϊκό τους ρόλο, ενώ χαμηλό επίσης ποσοστό διδασκόντων/-ουσών φαίνεται να καθιστά αυτήν τη σύνδεση πράξη (Σχεδιάγραμμα 5.1 και 5.2).

18. Ο ρόλος του ακαδημαϊκού χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία και την έρευνα. Πόσο συμβατά είναι αυτά τα δύο; (1=λίγο, 5=πάρα πολύ)

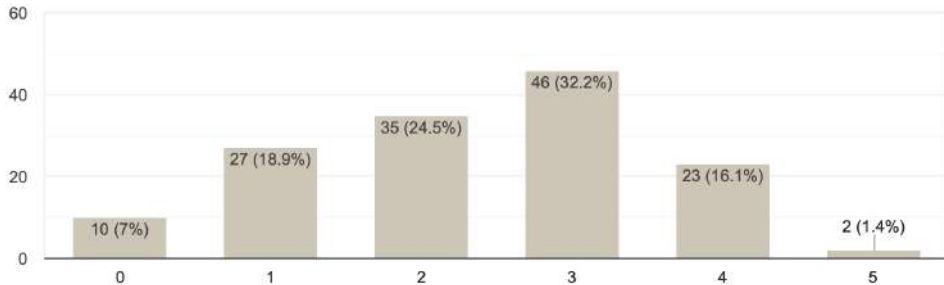
143 responses



Σχεδιάγραμμα 5.1 Απαντήσεις διδακτικού προσωπικού Πανεπιστημίου Κρήτης στο ερώτημα «Πόσο συμβατή είναι η έρευνα με τη διδασκαλία;» (Katsamproxaki-Hodgetts et al., 2023)

21. Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι φοιτητές/τριες το επιστημονικό σας έργο; (0=καθόλου, 1=λίγο, 5=πάρα πολύ)

143 responses



Σχεδιάγραμμα 5.2 Απαντήσεις διδακτικού προσωπικού Πανεπιστημίου Κρήτης στο ερώτημα «Σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι φοιτητές/-τριες σας το επιστημονικό σας έργο;» (Katsamproxaki-Hodgetts et al., 2023)

Σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν πως η έρευνα και η διδασκαλία σχετίζονται με ποικίλους τρόπους, ωστόσο, κάθε ΑΕΙ δίνει διαφορετική έμφαση σε καθεμία, λόγω εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Calikoglu et al., 2020; Stephenson et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας επηρεάζεται από: (α) τον χρόνο και τα χρήματα που επενδύουν τα πανεπιστήμια σε αυτήν (Cresiski et al., 2021; Gros et al., 2020; Stephenson et al., 2020), (β) την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των διδασκόντων/-ουσών και το ακαδημαϊκό επίπεδο των πανεπιστημίων (Gros et al., 2020; Zhang et al., 2020) και (γ) το οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό

πλαίσιο των κρατών, τα οποία αποδυναμώνουν ενίοτε ή ακόμη και εμποδίζουν τη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας στα πανεπιστήμια (Gros et al., 2020; Stephenson et al., 2020). Έτσι, διεθνώς υπάρχουν: (α) πανεπιστήμια που εστιάζουν κυρίως στην έρευνα, (β) πανεπιστήμια που ισορροπούν και δίνουν την ίδια προσοχή στην έρευνα και στη διδασκαλία και (γ) πανεπιστήμια που εστιάζουν κυρίως στη διδασκαλία (Calikoglu et al., 2020).

Σήμερα, επίσης, επικρατεί η άποψη πως η έρευνα και η διδασκαλία είναι συμπληρωματικές διαδικασίες, καθώς η παραγωγή νέας γνώσης κατά την ερευνητική διαδικασία ενισχύεται με τη διάδοσή της μέσα από τη διδασκαλία και αντίστροφα. Μάλιστα, τελευταία έχει παρατηρηθεί πως μερικά μέλη ΔΕΠ των ΑΕΙ επηρεάζονται τόσο από τα αποτελέσματα των δύο αυτών συμπληρωματικών διαδικασιών, που προτείνουν θεμελιώδεις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και διαφοροποιούν σημαντικά τις μεθόδους διδασκαλίας τους (Skvoretz et al., 2023).

Επιπλέον, καθίσταται ολοένα και περισσότερο αποδεκτό από τα ανεπτυγμένα κράτη πως το δικαίωμα στην εκπαίδευση συνεπάγεται πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία ευθυγραμμίζεται με τη σημερινή οικονομία της γνώσης και υιοθετεί προσεγγίσεις, όπως την ερευνητική διδασκαλία (research-tutored or research-informed, βλ. παρακάτω) για τη βελτίωση του επιπέδου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλον τον κόσμο (Achinewhu & Gborogbosi, 2019).

Με βάση τα παραπάνω ενισχύονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικής σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας, οι οποίες είναι οι εξής:

- (α) οι ερευνητικές ικανότητες των φοιτητών/-τριών και η πρόσβασή τους στην αγορά εργασίας, (Achinewhu & Gborogbosi, 2019; Cresiski et al., 2021),
- (β) η επίγνωση του προσωπικού των πανεπιστημίων (Achinewhu & Gborogbosi, 2019), να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, οι ίδιοι/-ες οι διδάσκοντες/-ουσες τα οφέλη και την ανάγκη σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας,
- (γ) η ποιότητα της διδασκαλίας και της έρευνας των πανεπιστημίων (Al-Nofli, 2021),
- (δ) η αποδοχή από τα ανεπτυγμένα κράτη της άποψης πως το δικαίωμα στην εκπαίδευση συνεπάγεται πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Achinewhu & Gborogbosi, 2019).

5.1 Προοπτικές από τη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά τα θετικά αποτελέσματα της σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας, έχει αποδειχθεί γενικά πως ενισχύει το ακαδημαϊκό επάγγελμα (Müller & Schneiderberg, 2020), καθώς οι διδάσκοντες/-ουσες που συνδέουν την έρευνα με τη διδασκαλία κατανοούν σε βάθος το γνωστικό τους αντικείμενο, οργανώνουν καλύτερα τη διδασκαλία τους (Jamali & Nabavi, 2021), προσεγγίζουν ποιοτικότερα επίπεδα μάθησης (Al-Nofli, 2021)

και βελτιώνουν τις συνθήκες εργασίας τους, κερδίζοντας μεγαλύτερες χρηματοδοτήσεις από τις κυβερνήσεις (Stephenson et al., 2020).

Παράλληλα, η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας ενισχύει σημαντικά τη μάθηση των προπτυχιακών φοιτητών/-τριών και τους βοηθά να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα, την ασάφεια, την πολυπλοκότητα και την αλλαγή, οι οποίες είναι σημαντικές τόσο για την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ζωή όσο και για το μέλλον της ανθρωπότητας (Al-Nofli, 2021). Επίσης, οι φοιτητές/-τριες αποκτούν επιστημονική ταυτότητα, αναπτύσσουν δεξιότητες διερεύνησης της γνώσης, ενώ επηρεάζεται θετικά η πρόθεσή τους να ακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές και να εμπλακούν σε ερευνητικές εργασίες (Al-Nofli, 2021; Cresiski et al., 2021). Γενικά, μέσα από τη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας οι προπτυχιακοί/-ές φοιτητές/-τριες κατανοούν καλύτερα όσα διδάσκονται, αυξάνει το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία, εκτιμούν την τεχνογνωσία των διδασκόντων/-ουσών, ενδιαφέρονται για μεθοδολογικά ζητήματα και έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Al-Nofli, 2021).

5.2 Προτεινόμενο μοντέλο εφαρμογής με σκοπό τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας

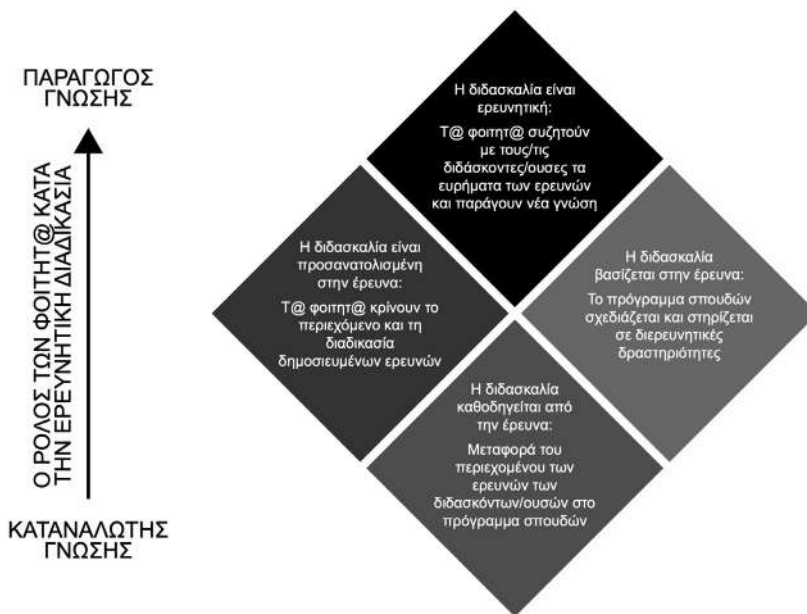
Σύγχρονη έρευνα κατέδειξε πως, παρότι υπάρχουν πολλές επιτυχημένες μεθοδολογίες για τη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας στα προπτυχιακά μαθήματα, δεν εντοπίζεται ωστόσο στη βιβλιογραφία κανένα παράδειγμα επιτυχημένης εφαρμογής τους στο πρόγραμμα σπουδών κάποιου πανεπιστημίου. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στην έλλειψη ξεκάθαρης εντολής για κατάλληλη παιδαγωγική αλλαγή (Gretton et al., 2022).

Βασισμένη σε τεκμηριωμένη έρευνα, η Griffiths (2004) παρουσίασε ένα μοντέλο σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών που εμπλέκει περισσότερο τους φοιτητές/-τριες στη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας μετατρέποντάς τους από καταναλωτές σε παραγωγούς γνώσης (βλ. Σχεδιάγραμμα 5.3.) και περιλαμβάνει τις εξής προσεγγίσεις διδασκαλίας (Achinewhu & Gborogbosi, 2019; Al-Nofli, 2021; Gretton et al., 2022):

- Η διδασκαλία μπορεί να καθοδηγείται από την έρευνα (research-led or research-briefed). Οι φοιτητές μαθαίνουν για τα τρέχοντα ερευνητικά ευρήματα του κλάδου, καθώς το πρόγραμμα σπουδών είναι δομημένο γύρω από το περιεχόμενο και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα των διδασκόντων/-ουσών. Επίσης, η διδασκαλία στηρίζεται σε ένα παραδοσιακό μοντέλο «μετάδοσης πληροφοριών», όπου δίνεται έμφαση στα ευρήματα της έρευνας και όχι στην ερευνητική διαδικασία. Τέλος, συντελείται μια μικρή προσπάθεια ώστε να αποτυπωθούν τα αμφίδρομα οφέλη της σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας.
- Η διδασκαλία μπορεί να είναι προσανατολισμένη στην έρευνα (research-oriented). Οι φοιτητές/-τριες μαθαίνουν ερευνητικές δεξιότητες και αναπτύσσουν ερευνητικό ήθος. Το πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στις διαδικασίες

έρευνας με τις οποίες παράγεται η γνώση και λαμβάνονται υπόψη με έναν διάχυτο τρόπο οι ερευνητικές εμπειρίες των διδασκόντων/-ουσών.

- Η διδασκαλία μπορεί να βασίζεται στην έρευνα (research-based). Οι φοιτητές/-τριες μαθαίνουν ως ερευνητές/-τριες αναλαμβάνοντας ερευνητικές εργασίες, οι οποίες αφορούν και τις ερευνητικές εμπειρίες των διδασκόντων/-ουσών. Το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάζεται και στηρίζεται σε διερευνητικές δραστηριότητες και όχι στην αποστήθιση του περιεχομένου κάθε μαθήματος. Τέλος, η διάκριση των ρόλων διδάσκοντος/-ουσας φοιτητών/-τριών ελαχιστοποιείται και επιδιώκεται η αμφίδρομη αλληλεπίδραση έρευνας και διδασκαλίας.
- Η διδασκαλία μπορεί να είναι ερευνητική (research-tutored or research-informed). Οι φοιτητές/-τριες συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας. Το πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην κριτική ανασκόπηση και συζήτηση γύρω από την έρευνα, δίνοντας την ευκαιρία για παραγωγή νέας γνώσης.



Πλαίσιο Σύνδεσης Διδασκαλίας και Έρευνας (προσαρμοσμένο από Gretton et al., 2022)

Σχεδιάγραμμα 5.3 Πλαίσιο Σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας (προσαρμοσμένο από τους Gretton et al., 2022) (Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να ενισχύσουμε και να εξοπλίσουμε τους/τις προπτυχιακούς-ες φοιτητές/-τριες με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να γίνουν φοιτητες/-τριες – ερευνητές/-τριες. Η αλλαγή αυτή είναι εφικτή, αλλά είναι απαιτητική και χρειάζεται αρκετή προετοιμασία, ο βαθμός δε στον οποίο θα επιτευχθεί

εξαρτάται από τη φύση του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται, το γνωστικό επίπεδο των φοιτητών/-τριών και τα κίνητρά τους.

5.3 Ενδεικτικοί τρόποι υλοποίησης για τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας

Μερικοί από τους τρόπους υλοποίησης της σύνδεσης έρευνας και διδασκαλίας είναι οι εξής:

- ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των φοιτητών/-τριών προς τους συμφοιτητές τους και τους διδάσκοντες/-ουσες (Gretton et al., 2022),
- ενίσχυση των φοιτητών/-τριών προκειμένου να συνεργάζονται (Elsen et al., 2009· Gretton et al., 2022),
- εμπλοκή των φοιτητών/-τριών σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος, όπου θα χρησιμοποιούν πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης» (National Research Council, 1997),
- συμμετοχή των φοιτητών/-τριών σε ερευνητικές εργασίες και συγγραφή μιας ερευνητικής εργασίας/αναφοράς (Research Paper) (National Research Council, 1997),
- ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/-τριών σε ερευνητική εργασία μέσα σε εργαστήριο και στη συνέχεια συζήτηση με τους συμφοιτητές/-τριες, και προσπάθεια να εξηγήσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα σε άλλους (National Research Council, 1997),
- ανάγνωση κειμένου σε ομάδες φοιτητών/-τριών με βάση το ερευνητικό ενδιαφέρον του μαθήματος ή αναζήτηση σχετικού κειμένου στο διαδίκτυο ώστε οι φοιτητές/-τριες να είναι σε θέση να απαντήσουν σε στοχευμένες ερωτήσεις, πραγματοποιώντας ταυτόχρονα κυριολεκτική, συμπερασματική και κριτική ανάγνωση (Gretton et al., 2022; National Research Council, 1997). Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσουν σημαντικές ερευνητικές δεξιότητες, όπως η συλλογή πληροφοριών, η ομαδική εργασία, η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλήματος (Gretton et al., 2022),
- συγγραφή πτυχιακής εργασίας (βιβλιογραφικής ή ερευνητικής) στο τέταρτο έτος σπουδών ή/και μιας μικρότερης ερευνητικής εργασίας στο τρίτο έτος σπουδών (Gretton et al., 2022),
- ανάληψη ρόλου συντακτών/-τριών, συγγραφέων ή/και κριτών ενός περιοδικού για προπτυχιακούς φοιτητές (Gretton et al., 2022),
- μάθηση και διδασκαλία των δομικών στοιχείων ενός ερευνητικού άρθρου, προκειμένου οι φοιτητές/-τριες να μπορούν να τα κατανοούν, αλλά και να τα παράγουν,

- εμπλοκή των φοιτητών/-τριών σε πολλές και διαφορετικού τύπου ερευνητικές εργασίες, ανάλογα με το τμήμα, το μάθημα και τα ενδιαφέροντα του/της διδάσκοντος/-ουσας.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας αναφέρεται ως το βασικό χαρακτηριστικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που τη διαχωρίζει από τη δευτεροβάθμια και από την επαγγελματική εκπαίδευση. Επιπλέον, ο στόχος της σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας είναι να προετοιμάσει τους/τις φοιτητές/-τριες να αξιοποιήσουν την έρευνα και τα αποτελέσματά της, αλλά και να διεξαγάγουν οι ίδιοι/-ες έρευνα, αυξάνοντας έτσι τις ευκαιρίες σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας στον ακαδημαϊκό χώρο (Carlson et al., 2022).

5.4 Η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας στον χώρο STEM

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο πολλοί υποστηρίζουν πως ένας κατάλληλος ακαδημαϊκός χώρος, για να εφαρμοστεί η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, είναι ο χώρος διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών, ο οποίος είναι γνωστός στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Πιο συγκεκριμένα, στον χώρο των STEM η γνώση προχωρά με ταχύτατους ρυθμούς και απαιτείται η άρρηκτη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, προκειμένου να ενημερωθούν εγκαίρως τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να προσφέρουν στους φοιτητές τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζονται οι παγκοσμιοποιημένες και τεχνολογικά εξαρτημένες οικονομίες, όπου η δημιουργία εργατικού δυναμικού με ποιοτική εκπαίδευση στον χώρο των STEM είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της εξέλιξης και της ανάπτυξης των κρατών και εθνών (Zhang et al., 2020).

Ωστόσο, παρότι οι διδάσκοντες/-ουσες στον χώρο των STEM συνειδητοποιούν τον ρόλο της έρευνας στη διδασκαλία, δεν εφαρμόζουν συχνά πρακτικές σύνδεσής τους (Nozaleda, 2021; Nozaleda & Calubaquib, 2020). Μία πιθανή εξήγηση για αυτό είναι ότι προσεγγίζουν τη διδασκαλία των επιστημών STEM μέσα σε ένα γενικό διδακτικό πλαίσιο, ενώ υπάρχει ειδική παιδαγωγική για τις επιστήμες STEM (Figueroa et al., 2016; Winberg et al., 2019), η οποία εστιάζει όχι σε ό,τι γνωρίζουν οι ερευνητές των επιστημών STEM, αλλά στον τρόπο με τον οποίο το γνωρίζουν, στον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν για να παράγουν γνώση (Figueroa et al., 2016).

Στον χώρο διδασκαλίας των επιστημών STEM στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη οι έννοιες, οι θεωρίες και οι αρχές ανάπτυξης του επιστημονικού γραμματισμού, αλλά δεν γίνεται να αγνοηθεί και η διαδικαστική γνώση της διερευνητικής μάθησης (Nozaleda, 2021), η οποία αφορά την έρευνα στον χώρο των STEM και στηρίζεται στη διατύπωση ενός ερωτήματος, στην παρατήρηση, στην υπόθεση, στην εφαρμογή και συλλογή δεδομένων, στην κριτική ανάλυση και στον ανα-

στοχασμό. Επιπλέον, εμπλέκει ομάδες φοιτητών/-τριών (Calikoglu et al., 2020; Zhang et al., 2020) οι οποίες αναλαμβάνουν διερευνητικές εργασίες (project) μέσα σε εργαστήρια και πραγματικές συνθήκες έρευνας (Figueroa et al., 2016; Winberg et al., 2019), προβληματίζονται, συζητούν μεταξύ τους και με τον/τη διδάσκοντα/-ουσα και παράγουν γνώση. Αντίστοιχα, η ίδια ερευνητική διαδικασία ακολουθείται και στον χώρο της Ιατρικής Επιστήμης και γενικά των πανεπιστημιακών σχολών του χώρου της υγείας (Gros et al., 2020; Zavorodnia et al., 2021).

5.5 Η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας στα πεδία Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Οι εμπειρικές έρευνες που μελετούν τον ρόλο της διερευνητικής μάθησης στον χώρο των άλλων επιστημονικών πεδίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και κυρίως των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, είναι ελάχιστες (Wessels et al., 2021), παρότι έχει αποδειχθεί πως επιδρά θετικά στους/στις φοιτητές/-τριες και στη διδακτική πράξη (Lloyd et al., 2019; Stanford et al., 2017; Taraban & Logue, 2012).

Τα τελευταία χρόνια πολλοί υποστηρίζουν πως η σύνδεση της έρευνας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται μέσα από την πρακτική άσκηση των φοιτητών/-τριών (Strudwick, 2019; Zavorodnia et al., 2021). Έτσι, η «μάθηση μέσω πρακτικής» ή η «μάθηση από την πρακτική» είναι μία τάση πολύ δημοφιλής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι ερευνητές θεωρούν πως είναι βασικός τομέας προετοιμασίας των επαγγελματιών του μέλλοντος τόσο στον χώρο των Θετικών και Φυσικών Επιστημών όσο και στον χώρο των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Zavorodnia et al., 2021).

Ωστόσο, η πρακτική άσκηση σε έναν συγκεκριμένο εργασιακό τομέα ενός γνωστικού αντικείμενου δεν δίνει πάντα στους φοιτητές/-τριες μια ολοκληρωμένη εικόνα για το επάγγελμά τους ούτε όλες τις απαραίτητες δεξιότητες (Zavorodnia et al., 2021), όπως για παράδειγμα τις ερευνητικές. Προκύπτει, λοιπόν, και εδώ το θέμα της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της πρακτικής άσκησης, ώστε να υπάρξει αναστοχασμός και επανασχεδιασμός της. Το συγκεκριμένο θέμα έχει αντιμετωπιστεί επιτυχώς με την κατάλληλη μεθοδολογία στον χώρο των STEM και των ιατρικών σχολών (Kristinayanti et al., 2018; Zavorodnia et al., 2021), ενώ καθυστερεί η αντιμετώπισή του στον τομέα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Zavorodnia et al., 2021).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως μέσα από την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης και της πρακτικής άσκησης στον χώρο των STEM, των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, αλλά και της Ιατρικής Επιστήμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές/-τριες αναπτύσσουν βασικές και απαραίτητες δεξιότητες για τον 21^ο αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβλήματος, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η επικοινωνία (Lavi et al., 2021; Thiem et al., 2023; Xu & Zhou, 2022; Zavorodnia et al., 2021). Επιπλέον, τα μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημίων αναπτύσσουν κίνητρα ενεργητικής συμμετοχής τους στην αναβάθμιση και ευθυγράμμιση των

προγραμμάτων σπουδών με βάση τα νέα ερευνητικά δεδομένα και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Nozaleda, 2021).

5.6 Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στο εργαστήριο, στην πρακτική άσκηση και στο αμφιθέατρο

Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα πολύ χρήσιμο συμπεριληπτικό μέσο και επωφελές σύστημα υποστήριξης που συμβάλλει παράλληλα στην ενεργοποίηση των φοιτητών/-τριών (Warhurst, 2006; Viskovic, 2006; Walker, 2001).

Η διδασκαλία και η μάθηση τόσο των επιστημών STEM όσο και των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται, όπου είναι απαραίτητο, στο εργαστήριο, στον κατεξοχήν χώρο παραγωγής γνώσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων. Παράλληλα, γνωρίζουμε πως σε όλα τα επιστημονικά πεδία η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας γίνεται και μέσω της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/-τριών σε φυσικούς εργασιακούς χώρους με στόχο την παραγωγή γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και την προετοιμασία των επαγγελματιών του μέλλοντος (Zavhorodnia et al., 2021). Επομένως, οι διδάσκοντες/-ουσες δύναται να συνδέσουν το εργαστήριο και τους χώρους πρακτικής άσκησης, όπου γίνεται η έρευνα και η πρακτική εφαρμογή της θεωρίας, με το αμφιθέατρο ή την αίθουσα διδασκαλίας, όπου γίνονται συνήθως οι σχετικές εισηγήσεις/διαλέξεις.

Επιπλέον, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή σύνδεση της έρευνας και της διδασκαλίας είναι να υπάρχουν στα πανεπιστήμια είτε διδάσκοντες/-ουσες που διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και για τις δύο διαδικασίες είτε διδάσκοντες/-ουσες εκ των οποίων άλλοι θα είναι πολύ ικανοί στην έρευνα και άλλοι πολύ ικανοί στη διδασκαλία, και οι οποίοι θα συνεργάζονται στο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης των σχετικών μαθημάτων (Prince et al., 2007; Skvoretz et al., 2023). Επίσης, καλό είναι να υπάρχουν και οι μέντορες που θα συμβουλεύουν και θα καθοδηγούν τους/τις φοιτητές/-τριες στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Τέλος, βασικός παράγοντας για την επιτυχή σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας είναι η γνώση των σύγχρονων θεωριών μάθησης και διδασκαλίας από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικά, αλλά και στον χώρο τους ειδικά (Figuerola et al., 2016; Winberg et al., 2019), προκειμένου να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν φοιτητο-κεντρικές μαθησιακές διαδικασίες.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο πως έχουν εξασφαλιστεί οι παραπάνω προϋποθέσεις οι διδάσκοντες/-ουσες – ερευνητές/-τριες ενημερώνουν τους/τις φοιτητές/-τριες για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν στην πορεία του εξαμήνου και τους ζητούν να δημιουργήσουν ομάδες (Gretton et al., 2022), οι οποίες θα αναλάβουν ερευνητικές εργασίες πάνω στις οποίες θα εργάζονται τόσο μέσα στο εργαστήριο ή στον χώρο πρακτικής άσκησης όσο και μέσα στο αμφιθέατρο. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, οι ομάδες διατυπώνουν ένα ερώτημα σχετικά με το πε-

ριεχόμενο του μαθήματος, κάνουν υποθέσεις ως προς αυτό και μεταφέρονται στον χώρο του εργαστηρίου ή στον χώρο πρακτικής άσκησης, προκειμένου να τις επιβεβαιώσουν ή να τις απορρίψουν.

Στον χώρο του εργαστηρίου ή στον χώρο πρακτικής άσκησης, οι ομάδες σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ένα πείραμα, μια δραστηριότητα, μια τεχνική, μια νέα μέθοδο, μια διδακτική ή θεραπευτική παρέμβαση και, χρησιμοποιώντας πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης» (Think Aloud protocols) (National Research Council, 1997), παρατηρούν τα αποτελέσματα, συλλέγουν και καταγράφουν πληροφορίες, συμπληρώνουν μια ερευνητική αναφορά (Research Paper) (National Research Council, 1997) σχετικά με τη διαδικασία ή δημιουργούν εννοιολογικούς χάρτες. Ακολουθεί συζήτηση και προβληματισμός μεταξύ των ομάδων, του/της διδάσκοντος/-ουσας και του/της μέντορα, όπου υπάρχει, ως προς τη δραστηριότητα και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ασκούν κριτική και αναστοχάζονται πάνω στα αποτελέσματά τους, προσπαθώντας να τα ερμηνεύσουν με βάση τη θεωρία τους και, εάν κριθεί απαραίτητο και χρήσιμο, προβαίνουν στις απαραίτητες αναθεωρήσεις και επανασχεδιασμούς. Σε όλη αυτή την πορεία εμπλέκονται οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/-τριες και οι υποψήφιοι διδάκτορες, οι οποίοι ως βοηθοί του/της διδάσκοντος/-ουσας ή/και μέντορες των φοιτητών/-τριών στηρίζουν και καθοδηγούν τη διαδικασία. Επίσης, συνεργάζονται με τις ομάδες των φοιτητών/-τριών στο πλαίσιο φροντιστηριακών ή/και εργαστηριακών μαθημάτων και ετοιμάζουν από κοινού την τελική ερευνητική εργασία της κάθε ομάδας που θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια, στο αμφιθέατρο ή στην αίθουσα.

Μέσα από τη σύνδεση του εργαστηρίου ή του χώρου πρακτικής άσκησης και του αμφιθεάτρου, οι ομάδες και ο/η διδάσκων/-ουσα συνδέουν την έρευνα με τη διδασκαλία, παράγουν νέα γνώση και αναπτύσσουν δεξιότητες, απαραίτητες στους/στις πολίτες του 21ου αιώνα. Ουσιαστικά, οι φοιτητές/-τριες, αλλά ενίοτε και οι διδάσκοντες/-ουσες, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να συζητούν, να επικοινωνούν, να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, εφαρμόζοντας κριτική και αναλυτική σκέψη, αλλά και επινοώντας εναλλακτικές δημιουργικές λύσεις (Lavi et al., 2021; Xu & Zhou, 2022). Επιπλέον, οι διδάσκοντες/-ουσες συνειδητοποιούν τη σημασία της σύνδεσης έρευνας και διδασκαλίας και επιδιώκουν την αναβάθμιση και ευθυγράμμιση των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να πραγματοποιηθεί αυτή η σύνδεση και με άλλα μαθήματα, όπως είναι η μεθοδολογία της έρευνας και η στατιστική ανάλυση δεδομένων.

5.7 (Δι)ερευνητικές εργασίες, πόστερ, ή παρουσιάσεις με διαφάνειες

Στο πλαίσιο των μαθημάτων τους, οι διδάσκοντες/-ουσες συνηθίζουν να αναθέτουν στους/στις φοιτητές/-τριες προσθετικές ή/και απαλλακτικές εργασίες σχετικές με τη θεματική του περιεχομένου του μαθήματος. Ωστόσο, δεν είναι σίγουροι/-ες, εάν οι φοιτητές/-τριες γνωρίζουν να αναζητούν, να εντοπίζουν και να κατανοούν ακαδημα-

ικά άρθρα, πόσω δε μάλλον και να τα παράγουν. Ταυτόχρονα, συχνά δεν συνειδητοποιούν οι ίδιοι πως με αυτόν τον τρόπο εμπλέκουν τους/τις φοιτητές/-τριες σε ερευνητικές εργασίες που θα μπορούσαν να συνδέσουν, στη συνέχεια, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Η παραπάνω συνειδητοποίηση από την πλευρά των διδασκόντων/-ουσών θα τους επιτρέψει να αξιοποιήσουν αυτές τις αναθέσεις εργασιών, προκειμένου να συνδέσουν τη διδασκαλία με την έρευνα στον χώρο του γνωστικού τους αντικειμένου. Ουσιαστικά, για την ολοκλήρωση των παραπάνω προσθετικών ή/και απαλλακτικών εργασιών οι φοιτητές/-τριες θα διενεργήσουν μία έρευνα, αναζητώντας πληροφορίες/άρθρα, τα οποία θα διαβάσουν για να τα κατανοήσουν και να παραγάγουν ένα άλλο κείμενο, ένα ακαδημαϊκό άρθρο, μια ερευνητική εργασία/αναφορά (Research Paper) (National Research Council, 1997) ή ένα οπτικό/ πολυτροπικό κείμενο, όπως ένα poster, ένα ppt ή infographics. Το τελικό αυτό κείμενο είτε θα παρουσιαστεί στην ολομέλεια του αμφιθεάτρου, εάν είναι ερευνητική εργασία/αναφορά, είτε θα δημοσιευθεί σε κάποιο περιοδικό, εάν είναι άρθρο.

Στην πρώτη περίπτωση, η οποία μπορεί να ξεκινήσει ακόμα και από το πρώτο έτος σπουδών, οι φοιτητές/-τριες δημιουργούν ομάδες και αναλαμβάνουν μικρές ή μεγάλες ερευνητικές εργασίες, οι οποίες αφορούν είτε την κριτική ανάλυση ακαδημαϊκών άρθρων που σχετίζονται με το μάθημα είτε την κατανόηση ακαδημαϊκών άρθρων για τη σύνθεση και παρουσίαση του περιεχομένου τους στην ολομέλεια. Ο/η διδάσκων/-ουσα οφείλει να εξασφαλίσει πως οι φοιτητές/-τριες γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία ενός ακαδημαϊκού άρθρου, προκειμένου να το διαβάσουν εμπρόθετα, αναζητώντας μέσα σε αυτό τις πληροφορίες που χρειάζονται για να απαντήσουν στα ερωτήματα της εργασίας τους (Gretton et al., 2022; National Research Council, 1997). Για παράδειγμα, εάν η εργασία τους αφορά τα εργαλεία, ποσοτικά και ποιοτικά, που μπορούν να αξιοποιήσουν οι ερευνητές του εκάστοτε επιστημονικού χώρου για να διερευνήσουν κάποιο θέμα, τότε οι φοιτητές/-τριες πρέπει να γνωρίζουν πώς να εντοπίσουν τη μεθοδολογία, εφόσον πρόκειται για ερευνητικό άρθρο, για να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

Επίσης, κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους, θα εντοπίσουν έναν αριθμό άρθρων, τα οποία δεν είναι δυνατόν να διαβάσουν ολόκληρα, προκειμένου να επιλέξουν αυτά που θα τους είναι χρήσιμα. Με βάση, λοιπόν, τα ερωτήματά τους, ασκούνται στην εμπρόθετη αναζήτηση των πληροφοριών που θέλουν μέσα στο άρθρο, γνωρίζοντας εκ των προτέρων ποιο δομικό στοιχείο αφορούν.

Στη συνέχεια, στην παρουσίαση των εργασιών τους στο αμφιθέατρο οι ομάδες φοιτητών/-τριών συζητούν και προβληματίζονται σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ακαδημαϊκών άρθρων που διάβασαν, διενεργούν διάλογο μέσα από λογικά επιχειρήματα αξιολογούν και κρίνουν το περιεχόμενό τους σε σχέση με το γενικό περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και όσα έχουν καταγράψει σε προηγούμενες διαλέξεις του/της διδάσκοντος/-ουσας. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας, ο/η διδά-

σκων/-ουσα και οι φοιτητές/-τριες αναστοχάζονται και οδηγούνται σε νέες εργασίες, στις οποίες θα προχωρήσουν σε διευκρινίσεις, θα αποσαφηνίσουν δύσκολα σημεία και θα εξελίξουν την έρευνα, αλλά και θα αναδιαμορφώσουν το περιεχόμενο των επόμενων διδασκαλιών/διαλέξεων.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να αναφέρουμε πως ο/η κάθε διδάσκων/-ουσα δεν είναι απαραίτητο να διδάξει τα δομικά στοιχεία του ακαδημαϊκού άρθρου στους φοιτητές/-τριες, αλλά να έχει προβλεφθεί μέσα από το πρόγραμμα σπουδών η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής ακαδημαϊκών άρθρων από εξειδικευμένους/ες διδάσκοντες/-ουσες, όπου σίγουρα θα γίνεται αναφορά στα δομικά στοιχεία των ακαδημαϊκών άρθρων και στη λειτουργία τους.

5.8 Κριτική ανάγνωση, ανάλυση, αποδόμηση και παραγωγή ακαδημαϊκών άρθρων

Στην περίπτωση παραγωγής άρθρων ή τεχνικής συγγραφής, προτείνεται η ένταξη των φοιτητών/-τριών σε αυτήν τη διδακτική πρακτική από το 2ο έτος σπουδών. Τότε, οι φοιτητές, είτε σε επίπεδο μαθήματος είτε σε επίπεδο σχολής, δημιουργούν σε συνεννόηση με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες κάποιο ψηφιακό επιστημονικό περιοδικό που θα υπάρχει στην ιστοσελίδα της σχολής ή στο ιστολόγιο του μαθήματος. Οι ίδιοι/-ες οι φοιτητές/-τριες θα λειτουργούν ως *συντάκτες, συγγραφείς και κριτές* του συγκεκριμένου περιοδικού (Gretton et al., 2022), και οι ρόλοι θα εναλλάσσονται.

Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της πρακτικής σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας προϋποθέτουν πως το πρόγραμμα σπουδών θα εμπεριέχει όχι μόνο μαθήματα για τη διδασκαλία και τη μάθηση της κατανόησης και της παραγωγής ακαδημαϊκών άρθρων, αλλά και μαθήματα σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνας, την ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τη χρήση εφαρμογών επεξεργασίας ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων κ.ά.

Επίσης, κάθε φορά που οι φοιτητές/-τριες θα δηλώνουν και θα παρακολουθούν κάποιο από τα παραπάνω μαθήματα, οι διδάσκοντες/-ουσες θα τους/τις ενημερώνουν για το περιεχόμενό τους, αλλά και γιατί και πώς θα τους είναι χρήσιμα στην πορεία των σπουδών τους, συνδέοντάς τα με τα υπόλοιπα μαθήματα και τη συγγραφή πτυχιακών και άλλων ερευνητικών εργασιών.

Όσον αφορά την παραγωγή ακαδημαϊκών άρθρων για το φοιτητικό περιοδικό οι φοιτητές/-τριες χρειάζεται να γνωρίζουν τα δομικά στοιχεία του ακαδημαϊκού άρθρου, όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα οποία θα τους βοηθήσουν τόσο κατά την παραγωγή όσο και κατά την κατανόηση, και είναι σε γενικές γραμμές τα εξής: ο τίτλος, η περίληψη (με τις λέξεις κλειδιά), η εισαγωγή, το θεωρητικό μέρος/ ανασκόπηση ερευνών, η μεθοδολογία (ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητική μέθοδος, εργαλεία, δείγμα), τα αποτελέσματα, ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων, η συζήτηση / τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί/προτάσεις και η βιβλιογραφία.

Τα δομικά στοιχεία του ακαδημαϊκού άρθρου θα αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο στους φοιτητές/-τριες ως συγγραφείς και κριτές του περιοδικού, αλλά και ως συντάκτες. Ως συγγραφείς για να παραγάγουν ένα ολοκληρωμένο ερευνητικό άρθρο, ως κριτές για να αξιολογήσουν την ποιότητα του ερευνητικού άρθρου και ως συντάκτες για να αποφασίσουν τη θέση κάθε άρθρου μέσα στα τεύχη του περιοδικού.

Τα θέματα που θα πραγματευτούν οι φοιτητές/-τριες στα άρθρα τους αφορούν το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται, συνδέοντας την τρέχουσα έρευνα γύρω από αυτό με τη διδασκαλία του/της διδάσκοντος/-ουσας. Τα συγκεκριμένα άρθρα θα αποτελέσουν αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού μέσα στο αμφιθέατρο συνδέοντας με έναν ακόμη τρόπο την έρευνα με τη διδασκαλία.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε πως δεν είναι εφικτό να παραγάγει σε σύντομο χρονικό διάστημα ένας/μία προπτυχιακός/-ή φοιτητής/-τρια ένα εκτενές ακαδημαϊκό άρθρο, όσο καλός και αν είναι. Ωστόσο, σε αυτό το επίπεδο σπουδών, μας ενδιαφέρει να γνωρίσει τα δομικά στοιχεία του ακαδημαϊκού άρθρου, να εξοικειωθεί με τη διαδικασία παραγωγής του, να συνειδητοποιήσει τις δυσκολίες αυτής της διαδικασίας, αλλά και να τους καλλιεργηθεί η ανάγκη μάθησης στρατηγικών παραγωγής και κατανόησης ακαδημαϊκών άρθρων. Επιπλέον, οι προπτυχιακοί φοιτητές έχουν και σε αυτές τις εργασίες, όπως και στις πτυχιακές που θα δούμε παρακάτω, τη βοήθεια και τη στήριξη των μεταπτυχιακών φοιτητών/-τριών και των υποψήφιων διδασκτόρων του/της διδάσκοντος/-ουσας.

Τέλος, παρότι οι φοιτητές/-τριες θα ασχοληθούν με την παραγωγή ακαδημαϊκών άρθρων, ο/η διδάσκων/-ουσα οφείλει να τους διδάξει και στρατηγικές κατανόησης τους. Οι δεξιότητες της παραγωγής και της κατανόησης γραπτού λόγου συνδέονται γενικά, και κυρίως στο πλαίσιο της παραγωγής και της κατανόησης ακαδημαϊκού γραπτού λόγου. Η σχέση των δύο δεξιοτήτων είναι ιδιαίτερος στενή και δυναμική, καθώς οι φοιτητές/-τριες – ερευνητές/-τριες χρειάζεται να διαβάσουν και κατανοήσουν σημαντικό αριθμό ακαδημαϊκών άρθρων, προκειμένου να παραγάγουν νέα.

5.9 Συγγραφή ερευνητικών/πτυχιακών εργασιών

Η γνώση στρατηγικών και δομικών στοιχείων για την κατανόηση και την παραγωγή ακαδημαϊκών άρθρων είναι χρήσιμη στους φοιτητές/-τριες και για τη συγγραφή ερευνητικών/πτυχιακών εργασιών.

Η συγγραφή ερευνητικών εργασιών κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών μπορεί να μην είναι υποχρεωτική στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο αποτελεί έναν ασφαλή τρόπο σύνδεσης διδασκαλίας και έρευνας (Gretton et al., 2022). Οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να αναθέτουν μικρές ερευνητικές εργασίες σε ομάδες φοιτητών/-τριών, όπως είδαμε και σε προηγούμενες ενότητες, με διττό στόχο. Πρώτον, εφαρμόζοντας τη διερευνητική μάθηση, προτρέπουν τους φοιτητές/-τριες να αναζητήσουν μόνοι/-ες τους απαντήσεις σε ερωτήματα που προκύπτουν ή τίθενται κατά

τη διδασκαλία, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο ερευνητικές δεξιότητες, όπως η συλλογή πληροφοριών, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η ικανότητα επίλυσης προβλήματος (Gretton et al., 2022). Δεύτερον, οι φοιτητές/-τριες εργάζονται, είτε ατομικά είτε ομαδικά, σε πραγματικές συνθήκες έρευνας, εξοικειώνονται με τη διαδικασία και με βάση την προσωπική τους πλέον εμπειρία επιθυμούν πιο ενεργό συμμετοχή στην έρευνα, αρχικά, μέσα από τη συγγραφή μιας πτυχιακής εργασίας και, αργότερα, ως φοιτητές/-τριες δεύτερου κύκλου σπουδών (Al-Nofli, 2021; Cresiski et al., 2021).

Στην περίπτωση συγγραφής πτυχιακής εργασίας η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας είναι ισχυρή και τα οφέλη για τον/τη διδάσκοντα/-ουσα και τους/τις φοιτητές/-τριες είναι πολλά, είτε πρόκειται για εμπειρική είτε για βιβλιογραφική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, ο/η φοιτητής/-τρια, που θα εκδηλώσει ενδιαφέρον να εκπονήσει μια πτυχιακή εργασία, οφείλει να γνωρίσει όλες τις πτυχές του θέματος με το οποίο θέλει να ασχοληθεί, τουλάχιστον στον βαθμό που αυτές παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών του/της σπουδών, να εντοπίσει τι έχει ήδη διερευνηθεί, να εντοπίσει και να αξιολογήσει, στον βαθμό που μπορεί, πού υπάρχει ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και τέλος, να επιλέξει το ακριβές θέμα της εργασίας του. Σε όλη την παραπάνω πορεία θα συζητά με τον/τη διδάσκοντα/-ουσα που θα συνεργαστεί, ώστε να οδηγηθεί άμεσα στην καλύτερη δυνατή επιλογή.

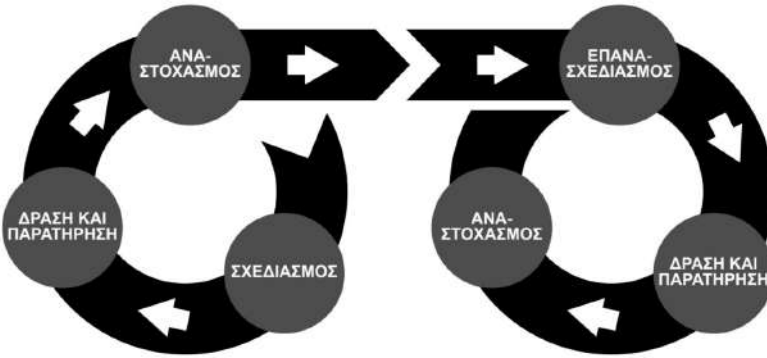
Η πτυχιακή εργασία μπορεί να είναι, όπως αναφέρθηκε ήδη, είτε εμπειρική είτε βιβλιογραφική. Η πρώτη απαιτεί, ανάλογα με τη σχολή και το τμήμα, τον σχεδιασμό μιας διδακτικής ή θεραπευτικής παρέμβασης, ενός πειράματος, της μέτρησης μιας μεταβλητής κ.ά. Επιπλέον, προϋποθέτει γνώσεις και δεξιότητες συλλογής και αξιολόγησης δεδομένων, καθώς και σχολιασμού των αποτελεσμάτων. Η δεύτερη, επικεντρώνεται στην εμπρόθετη αναζήτηση σχετικών ερευνών και στον εντοπισμό των πληροφοριών μέσα σε αυτές που θα απαντήσουν στα ερωτήματα των φοιτητών/-τριών – ερευνητών/-τριών.

Επιπλέον, ένας άλλος τρόπος αξιοποίησης των ερευνητικών δημοσιεύσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς που αφορά τους μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές είναι η χρήση άρθρων που συνοδεύονται από σχόλια κριτών ανοικτής πρόσβασης (open access peer reviews). Σε αυτή την περίπτωση οι φοιτητές/-τριες καλούνται να συγκρίνουν τρεις τέτοιες δημοσιεύσεις και τα σχόλια των κριτών με σκοπό να μπορέσουν να κάνουν κατάλληλες γενικεύσεις για τις επιστημονικές συμβάσεις του εκάστοτε πεδίου και τις παραμέτρους που οι κριτές συχνά θεωρούν ότι χρήζουν βελτίωσης με σκοπό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία ενός πρωτότυπου επιστημονικού έργου (βλ. παραδείγματα στο Katsamprohaki-Hodgetts, 2022). Μία σχετική ανάλυση του τρόπου με τον οποίον χρησιμοποιήθηκαν τα σχόλια των κριτών για εκπαιδευτικούς σκοπούς θα βρείτε στον σύνδεσμο που αναφέρεται στη βιβλιογραφία.

Μέσα από τη διαδικασία σχεδιασμού και εκπόνησης μιας πτυχιακής εργασίας ωφελούνται, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τόσο οι φοιτητές/-τριες όσο και οι διδάσκοντες/-ουσες, καθώς συνδέεται άμεσα η διδασκαλία με την έρευνα.

5.10 Η συμβολή της Έρευνας–Δράσης στη σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας

Ο όρος Έρευνα–Δράση επινοήθηκε από τον κοινωνικό ψυχολόγο και εκπαιδευτικό Kurt Lewin τη δεκαετία του 1940 (Messikh, 2020; Sağlamgöncü & Devenci, 2022). Ο Lewin αντιμετώπισε την Έρευνα–Δράση ως μία κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τη συλλογή δεδομένων, την ανάληψη δράσης, την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Επιπλέον, περιέγραψε αυτή τη μη γραμμική διαδικασία ως «σπείρα βημάτων, καθένα από τα οποία αποτελείται από έναν κύκλο σχεδιασμού, δράσης και διερεύνησης των γεγονότων σχετικά με το αποτέλεσμα της δράσης» (Messikh, 2020; Sağlamgöncü & Devenci, 2022) ή πιο απλά ως κύκλος σχεδιασμού – δράσης – ανασκόπησης.



Προσαρμοσμένο σχήμα. Η Κυκλική διαδικασία της Έρευνας Δράσης (Kemmis & Mc Taggart, 2000)

Σχεδιάγραμμα 5.4 Η κυκλική διαδικασία έρευνας δράσης (Kemmis & McTaggart, 2000).
(Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Η Έρευνα–Δράση εφαρμόστηκε στον χώρο της εκπαίδευσης τη δεκαετία του 1950 από τον Stephen Corey, ερευνητή στο Πανεπιστήμιο της Columbia (Messikh, 2020; Sağlamgöncü & Devenci, 2022). Στόχος του Corey και των συνεργατών του ήταν να βελτιώσει τα προγράμματα σπουδών των σχολείων, και να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ της διδακτικής πράξης μέσα στις σχολικές αίθουσες και των ερευνητικών δεδομένων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνεργάστηκαν με πολλούς διευθυντές, επόπτες εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διαδώσουν τις ιδέες της συνεργατικής Έρευνας–Δράσης πιστεύοντας πως η συνεργασία θα ενισχύσει σημαντικά τους/τις εκπαιδευτικούς (Messikh, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, στον χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ο συστηματικός ερευνητικός σχεδιασμός της Έρευνας–Δράσης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τη φύση των διδακτικών δια-

δικασιών που εφαρμόζονται και πώς μπορούν οι μαθητές/φοιτητές να διδαχθούν καλύτερα. Έτσι, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορες πρακτικές Έρευνας–Δράσης μέσα σε πραγματικές συνθήκες ή σε συνθήκες σχολικών/ ακαδημαϊκών αιθουσών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας μέσα από την Έρευνα–Δράση. Τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών εφαρμογών επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν στις αίθουσες διδασκαλίας (Messikh, 2020; Sağlamgöncü & Deveci, 2022).

Γενικά, η Έρευνα–Δράση στον χώρο της εκπαίδευσης, τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην τριτοβάθμια (Rooprutta, 2021), χρησιμοποιήθηκε για να στηρίξει την άποψη, πως μέσα από τη συνεργασία των ειδικών ερευνητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών ενός επιστημονικού πεδίου μπορεί να αντιμετωπιστεί κάθε προβληματική κατάσταση και να υπάρξει αλλαγή και ανάπτυξη (Sağlamgöncü & Deveci, 2022).

Πιο συγκεκριμένα, η αλλαγή αφορά τα εξής τρία σημεία: 1) αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων/-ουσών, 2) αλλαγή στις αντιλήψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές και 3) αλλαγή στις συνθήκες εφαρμογής των διδακτικών πρακτικών (Gibbs et al., 2016; Κατσαρού, 2010).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της Έρευνας–Δράσης στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει ο/η διδάσκων/-ουσα, καθώς αναλαμβάνει και τον ρόλο του/της (συν)ερευνητή/-τριας της διδασκαλίας. Ο συγκεκριμένος ρόλος επηρεάζεται από τη στάση του/της διδάσκοντος/-ουσας απέναντι στην Έρευνα–Δράση, από τα κίνητρα συμμετοχής του/της σε αυτήν τη διαδικασία και τις διδακτικές μεθόδους που υιοθετεί (Rooprutta, 2021) επιδιώκοντας να εμπλέξει ενεργά και τους/τις φοιτητές/-τριές του/της. Ο ρόλος των τελευταίων είναι εξίσου σημαντικός κατά την εφαρμογή πρακτικών εκπαιδευτικής Έρευνας–Δράσης, καθώς εμπλέκονται ως (συν)ερευνητές/-τριες σε όλη τη διαδικασία, δημιουργώντας κοινότητες πρακτικής με στόχο την κοινή δράση για κοινωνική αλλαγή σε συνεργασία και διάλογο με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες (Gibbs et al., 2016; Κατσαρού, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες/-ουσες μέσα από την Έρευνα–Δράση διευρύνουν τις θεωρητικές τους γνώσεις πάνω στο γνωστικό τους πεδίο και, εφαρμόζοντάς τις στη διδακτική πράξη, επιλύουν αποτελεσματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και μειώνουν το χάσμα έρευνας και διδασκαλίας. Ως διδάσκοντες/-ουσες – ερευνητές/-τριες συνεχίζουν να ενημερώνονται για διάφορα θέματα που σχετίζονται με τον επιστημονικό τους χώρο και γίνονται πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες και ευέλικτοι ως προς την εφαρμογή τους στη διδασκαλία μετασχηματίζοντας ακόμη και τα προγράμματα σπουδών (Gibbs et al., 2016). Επίσης, παρατηρούν και προσεγγίζουν διαφορετικά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται, ενισχύοντας τις δεξιότητες κριτικής σκέψης. Εν ολίγοις, η υιοθέτηση της εκπαιδευτικής Έρευνας–Δράσης ενισχύει τους/τις διδάσκοντες/-ουσες να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα κατά τη διδασκαλία, αλλά και να βελτιώσουν το επάγγελμα και τη σταδιοδρομία τους (Κατσαρού, 2010; Messikh, 2020).

Όσον αφορά τους/τις φοιτητές/-τριες, τα οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση περιλαμβάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και κοινής ευθύνης, γνώση και εφαρμογή της σχέσης θεωρίας και πράξης, ενίσχυση της σχέσης τους με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες και επίγνωση της αξίας της συνεισφοράς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gibbs et al., 2016; Κατσαρού, 2010; Roonputta, 2021).

Ωστόσο, είναι αυτονόητο πως, για να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν επιτυχώς πρακτικές εκπαιδευτικής Έρευνας-Δράσης χρειάζεται ο/η διδάσκων/-ουσα να υιοθετεί φοιτητο-κεντρικές προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών των φοιτητών/-τριών του/της (Roonputta, 2021). Επιπλέον, για να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής Έρευνας-Δράσης πρέπει να ακολουθούνται τα βήματα και η φιλοσοφία της συγκεκριμένης διαδικασίας από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες – ερευνητές/-τριες, οι οποίοι/-ες οφείλουν να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις στρατηγικές που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση (Roonputta, 2021; Sağlamgöncü & Devenci, 2022).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της Έρευνας-Δράσης είναι τα εξής (Κατσαρού, 2010; Sağlamgöncü & Devenci, 2022):

- Στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στη διδακτική πράξη.
- Είναι έρευνα βασισμένη στην εφαρμογή, και η διαδικασία εφαρμογής παρακολουθείται κριτικά από τους συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα.
- Επιτρέπει τη βελτίωση της πρακτικής μέσα από την ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών θεωριών και των διδακτικών πρακτικών.
- Περιλαμβάνει βήματα όπως τον εντοπισμό του προβλήματος, την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης για την επίλυση του προβλήματος, την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την εξέταση της εφαρμογής σε βάθος, τον επανασχεδιασμό για τη βελτίωση της εφαρμογής και την εφαρμογή του νέου σχεδίου. Η Έρευνα – Δράση βελτιώνεται όσο ο κύκλος επαναλαμβάνεται.
- Αναπτύσσονται διάφορα εργαλεία συλλογής δεδομένων για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Ο χρόνος, ο τρόπος, και η συχνότητα συλλογής των δεδομένων καθορίζονται από το πλαίσιο του σχεδίου.
- Πραγματοποιούνται αναστοχαστικές συνεδρίες των συμμετεχόντων σχετικά με τα δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής για τη βελτίωση της διαδικασίας. Μέσα από αυτές τις έρευνες σχεδιάζονται νέες δράσεις, που αναμένεται να είναι πιο αποτελεσματικές, και τίθενται σε εφαρμογή.
- Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο ερευνητικό περιβάλλον αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο ενός σχεδίου. Η εφαρμογή των σχεδίων δράσης συμβάλλει δυναμικά στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και στην κοινωνική και πολιτισμική αλλαγή στο πλαίσιο της έρευνας.

- Φέρει σε επαφή ερευνητές/-τριες της εκπαίδευσης και διδάσκοντες/-ουσες, παρακινώντας τους να συνεργαστούν με προγραμματισμένο τρόπο.
- Λαμβάνει υπόψη την ιστορία και την κουλτούρα του περιβάλλοντος στο οποίο εστιάζει, την επικοινωνία των συμμετεχόντων μεταξύ τους και τη συναισθηματική τους κατάσταση. Έτσι, η ανάπτυξη στο ερευνητικό περιβάλλον διασφαλίζεται συνολικά.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η σχέση έρευνας και διδασκαλίας είναι αμφίδρομη και δύναται να ενημερώνει η μία την άλλη με σκοπό τη δημιουργία επωφελών περιβαλλόντων μάθησης για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Al-Nofli, M.A. (2021). Omani Undergraduate Students' Awareness and Experiences of the Research-Teaching Nexus. *International Journal of Higher Education*, 10(4), 207-219.
- Calikoglu, A., Seggie, F.N., & Uslu, B. (2020). The Teaching and Research Nexus in Turkish Academia: Lessons from an international survey. *Higher Education Forum*, 17, 115-134.
- Carlson, E., Stigmar, M., Engberg, M., Falk, M., Stollenwerk, M.M., Gudmundsson, P. & Enskär, K. (2022). Students' Experiences of Participation in a Research Team: Evaluation of a Research-based Teaching Activity in Higher Education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 1-7.
- Cresiski, R. H., Shi, Q., Thanki, S., & Navarrete, L. (2021). Undergraduate Research at a Teaching-Oriented College: Seniors' Perspectives and Approaches to Consider. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(1), 131-151.
- Cresiski, R. H., Shi, Q., Thanki, S., & Navarrete, L. (2021). Undergraduate Research at a Teaching-Oriented College: Seniors' Perspectives and Approaches to Consider. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(1), 131-151.
- Elsen, M., Visser-Wijnveen, G.J., Van Der Rijst, R. M., & Van Driel, J. H. (2009). How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education. *Higher Education Quarterly*, 63(1), 64-85.
- Figuroa, T., Wilkins, A., Hurtado, S., & Eagan, M.K. (2016). *The Nexus of Knowledge Production and Acquisition: Integrating Research and Teaching in STEM Classrooms*. American Educational Research Association (AERA). Retrieved from: https://www.heru.ucla.edu/nih/downloads/AERA2016_TheNexusofKnowledgeProductionAcquisition.pdf
- Flander, A., Rončević, N., & Kočar, S. (2020). How Teaching and Research Nexus in Academic Attitudes, Behaviours and System of Promotion Influences Academic Satisfaction? Case Study of Croatia and Slovenia. *Higher Education Forum*, 17, 177-205.
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V., Barter, P. Sumner, P., Macdonald, A., Dayananda, A. & Pitt, A. (2016). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*. 25. 1-20.
- Gretton, S., Raine, D., Hurkett, C., Williams, D., Harvey, C., & Symons, S. (2022). Revisiting the Research-Teaching Nexus Framework: Two Case Studies Introducing Research into Program Level, Undergraduate Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 259-272. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1345570.pdf>

- Griffiths, B.J. (2018). The Teaching-Research Nexus: Perceptions of Exchange Students in the United States and United Kingdom. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 1-6.
- Gros, B., Viader, M., Cornet, A., Martínez, M., Palés, J., & Sancho, M. (2020). The Research-Teaching Nexus and Its Influence on Student Learning. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 109-119.
- Jalbert, T. (2019). Do business professors who excel at both teaching and research exist? *Research in Higher Education Journal*, 37, 1-17.
- Jamali, H.R. & Nabavi, M. (2021). Scholarship of Teaching and Learning: Evolution of Research on Library and Information Science Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 62(3), 287-302.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2022). *They Won't Know Otherwise: The Open Access Peer-Review Correspondence File as an Inclusive Digital Genre* (pp. 1-76). Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4236715
- Katsampoxaki-Hodgetts et al. (2023). Identifying faculty's competences and academic development needs in a research-intensive university in Europe. In K. Katsampoxaki-Hodgetts (Ed.) (2023). *Developing Academics' Pedagogical Acuity. Proceedings of 1st International Conference on Higher Education pedagogy and Faculty development*. University of Crete, Rethymnon.
- Kristinayanti, W.S., Lokantara, W. D., Santiana, I M.A., & Suciani, N.K. (2018). The Effect of Performance-Based Practical Assessment Model Towards Students' Competency Level at Civil Engineering Workshop in Kupang State Polytechnic. *Proceedings of the International Conference on Science and Technology (ICST 2018)* (pp. 438-441). Atlantis Press.
- Lavi, R., Tal, M., & Dori, Y.J. (2021). Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st-century skills through methods of teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1-11.
- Lloyd, S. A., Shanks, R. A., & Lopatto, D. (2019). Perceived Student Benefits of an Undergraduate Physiological Psychology Laboratory Course. *Teaching of Psychology*, 46(3), 215-222.
- Messikh, D. (2020). A Systematic Review of the Outcomes of Using Action Research in Education. *Arab World English Journal*, 11(1) 482-488.
- Müller, L. & Schneijderberg, C. (2020). The Emergence of the Organizational Academic Profession: Vertical differentiation of German universities and the research teaching nexus. *Higher Education Forum*, 17, 43-68.
- National Research Council (1997). *Science Teaching Reconsidered: A Handbook*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nozaleda, B. & Calubaquib, J. (2020). The ideal-actual gap in the roles of research in teaching. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(2).

- Nozaleda, B.M. (2021). The ideal-actual gap in the roles of research in teaching: The case of STEM educators in a Philippine University. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 11(2),127-138.
- Poonputta, A. (2021). Emotional, Attitude and Classroom Action Research Competency Conduction of Undergraduate Students Through STEM Education. *Journal of Education and Learning*, 10(6), 38-43.
- Prince, M. J., Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Does faculty research improve undergraduate teaching? an analysis of existing and potential synergies. *Journal of Engineering Education*, 96(4), pp. 283–294.
- Sağlamgöncü, A. & Deveci, H. (2022). Enhancing practices in social studies education: An Examination of graduate dissertations employing action research. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(Special Issue), 948-966.
- Skvoretz, J., Kappelman, K., Marcy, A., McAlpin, J. D., Lewis, J. E., Ziker, J. P., Mertens, K., Earl, B., Shadle, S. E., Couch, B. A., Feola, S., Prevost, L. B., Lane, A. K., Whitt, B., & Stains, M. (2023). Social Networks and Instructional Reform in STEM: The Teaching-Research Nexus. *Innovative Higher Education*, pp. 1-23.
- Stanford, J. S., Rocheleau, S. E., Smith, K. P.W., & Mohan, J. (2017). Early Undergraduate Research Experiences Lead to Similar Learning Gains for STEM and Non-STEM Undergraduates. *Studies in Higher Education*, 42 (1), 115–29.
- Stephenson, G.K., Jones, G.A., Bégin-Caouette, O., & Metcalfe, A.S. (2020). Teaching, Research and the Canadian Professoriate: Findings from the 2018 APIKS survey. *Higher Education Forum*, 17, 25-41.
- Strudwick, K. (2019). Learning through practice: Collaborative policing partnerships in teaching in higher education. *The Police Journal: Theory, Practice and Principles*, 94(1), 58-74.
- Taraban, R. & Logue, E. (2012). Academic Factors That Affect Undergraduate Research Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 104 (2), 499–514.
- Thiem, J., Preetz, R., & Haberstroh, S. (2023). How research-based learning affects students' self-rated research competences: evidence from a longitudinal study across disciplines. *Studies in Higher Education*, 1-15.
- Viskovic, A. (2006). Becoming a tertiary teacher: learning in communities of practice. *Higher Education Research & Development*, 25(4), 323-339.
- Warhurst, R. P. (2006). "We really felt part of something": Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International journal for academic development*, 11(2), 111-122.
- Wessels, I., Rueß, J., Gess, C., Deicke, W., & Ziegler, M. (2021). Is research-based learning effective? Evidence from a pre–post analysis in the social sciences. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2595-2609.

- Winberg, C., Adendorff, H., Bozalek, V., Conana, H., Pallitt, N., Wolff, K., Olsson, T., & Roxå, T. (2019). Learning to teach STEM disciplines in higher education: a critical review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 24(8), 930-947.
- Xu, S.-R. & Zhou, S.-N. (2022). The Effect of Students Attitude towards science, Technology, Engineering and Mathematics on 21st Century learning skills: a structural education model. *Journal of Baltic Science Education*, 21(4), 706-719.
- Zavhorodnia, V.M., Slavko, A.S., Degtyarev, S.I., & Polyakova, L.G. (2021). The Use of Practice-Based Assessments in Preparing Humanities and Social Sciences Specialists: The Case of Sumy State University (Ukraine). *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 768-782.
- Zhang, L.-f., Horta, H., Jung, J., & Postiglione, G.A. (2020). The Research-Teaching Nexus: Not merely an enduring myth. *Higher Education Forum*, 17, 69-97.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα – δράση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, (σελ. 555-569). Εκδόσεις τόπος.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η θεωρία της μάθησης ενηλίκων, που πρότεινε ο Knowles (1970), εστιάζει στην ενεργό εμπλοκή των ενήλικων φοιτητών/-τριών στη διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησης. Παρ' όλα αυτά, στον ακαδημαϊκό χώρο χρησιμοποιούνται κυρίως συστήματα αθροιστικής αξιολόγησης (summative assessment), αναπαράγοντας δημοφιλείς τρόπους αξιολόγησης σε προϋπάρχοντα εξεταστικο-κεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (McLean, 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Κατσαμποξάκη-Hodgetts, 2022). Και ενώ ο Knowles (1970) δίνει έμφαση στην ενθάρρυνση των φοιτητών/-τριών να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση της δικής τους μάθησης, βοηθώντας τους να εκτιμήσουν αντικειμενικά τα δυνατά και αδύνατα σημεία της επίδοσής τους και βελτιώνοντας τη μαθησιακή τους διαδικασία (Knowles, 1970; Merriam, 2001), ακόμη και σήμερα μερίδα διδασκόντων/-ουσών ταυτίζει την έννοια της αξιολόγησης με τις τελικές εξετάσεις, οι οποίες κιόλας βασίζονται στην απομνημόνευση ή στη βαθμολόγηση και υπάρχει μια γενικότερη σύγχυση σχετικά γύρω από την αντικειμενικότητα ή τη δικαιοσύνη της αξιολόγησης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη συμπεριληπτικές ή μεταγνωστικές παράμετροι (Ragurathi & Lee, 2020; Fellenz, 2006; Bani Asadi, 2021). Επίσης, οι Walls και Kelley (2016) αναφέρουν ότι όσον αφορά την έρευνα για την αξιολόγηση από ομοτίμους/συνομήλικους, όταν εξετάστηκαν οι πεποιθήσεις των φοιτητών/-τριών, «οι φωνές των φοιτητών διαδραμάτισαν περιφερειακό ρόλο σε σχέση με τις ποσοτικές στατιστικές αναλύσεις» στον σχεδιασμό πολιτικής και προγραμμάτων σπουδών (Walls & Kelley 2016, p. 92).

Σε πρόσφατη έρευνα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, περίπου το 60% του διδακτικού προσωπικού δήλωσε πως αξιολογεί την κατανόηση ή την αφομοίωση της ύλης, δηλαδή του γνωστικού περιεχομένου (Katsamprokaki et al., 2023), ενώ ελάχιστο ήταν το ποσοστό διδασκόντων/-ουσών που αναφέρθηκε σε αξιολόγηση δεξιοτήτων.

Η χρήση τρόπων αξιολόγησης με τους οποίους είμαστε εξοικειωμένοι, έχουμε αξιολογηθεί και έχουμε αξιολογήσει, όπως η αθροιστική αξιολόγηση, θεωρείται συχνά πιο ασφαλής οδός, ενώ οι εναλλακτικές προσεγγίσεις είναι χρονοβόρες και επιφέρουν περαιτέρω δυσκολίες στην ακαδημαϊκή καθημερινότητα των διδασκόντων/-ουσών. Επίσης, οι κατά τόπους πιέσεις που ασκούνται στους/στις διδάσκοντες/-ουσες, όπως η αυξανόμενη αναλογία φοιτητών/-τριών – διδασκόντων/-ουσών στο αμφιθέατρο, η αυξανόμενη πίεση στο ακαδημαϊκό προσωπικό όσον αφορά τα ερευνητικά τους καθήκοντα, έρχονται σε αντιδιαστολή με τον χρόνο που χρειάζεται να αφιερωθεί στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση, με αποτέλεσμα ο τρόπος αξιολόγησης των φοιτητών/-τριών να εξακολουθεί να έχει τον τυπικό και συνήθη, βαθμοθηρικό χαρακτήρα. Έτσι, στα περισσότερα μαθήματα υιοθετούνται τρόποι αθροιστικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να βρίσκεται στο επίκεντρο η μέτρηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο στην τελική εξέταση του μαθήματος (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Επίσης, ακόμη ένας λόγος που είναι αρκετά διαδεδομένη η αθροιστική αξιολόγηση είναι ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα τη χρησιμοποιούσαν και τη χρησιμοποιούν για λόγους πιστοποίησης, αλλά και επιλογής των φοιτητών/-τριών τους (McLean, 2018).

6.1 Τύποι αξιολόγησης

Η όρος «αξιολόγηση» επιδέχεται πολλές κατηγοριοποιήσεις ανάλογα με το ποιοι/-ες αξιολογούν (αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από συμφοιτητές/-τριες, αξιολόγηση από διδάσκοντες). Ένας τύπος αρχικής αξιολόγησης είναι η διαγνωστική, στην οποία εντοπίζονται —κυρίως αρχικές— ανάγκες των φοιτητών/-τριών, με ή χωρίς ζητήματα σχετικά με το γνωστικό τους επίπεδο ή την πρόοδο τους. Ένας άλλος τύπος αξιολόγησης (κυρίως τελικής) αφορά την αποτίμηση της συνολικής γνώσης των φοιτητών/-τριών στο τέλος ενός εξαμήνου με τελικές εξετάσεις (αθροιστική αξιολόγηση). Ένας τρίτος τύπος αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία, κυρίως με την παροχή ανατροφοδότησης, έχει σκοπό τη μέτρηση και ανάδειξη των ποιοτικών κριτηρίων (Martin & Collins, 2011) που σταδιακά συμβάλλουν στην υποστήριξη, κινητοποίηση και ενσωμάτωση των φοιτητών/-τριών αλλά και στην αυτορρύθμιση και πρόδό τους. Άλλος ένας τύπος αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση «ΓΙΑ μάθηση», μια φοιτητο-κεντρική προσέγγιση που δημιουργεί στοχευμένες ευκαιρίες ανατροφοδότησης, τις οποίες χρησιμοποιεί για τη βελτίωση των επιδόσεων των φοιτητών/-τριών, την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό την αύξηση της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με ό,τι αναμένεται να μάθουν και το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται (McMorran, Ragupathi, & Luo, 2017; Taras, 2007).

Η βασική διαφορά μεταξύ της αθροιστικής και της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι η πρώτη στοχεύει στην αξιολόγηση του αποτελέσματος, ενώ η δεύτερη στοχεύει στην πρόοδο και τη βελτίωση της μάθησης. Ο όρος «Αθροιστική Αξιολόγηση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αξιολόγηση που υποδεικνύει —με τρόπο μετρήσιμο— σε ποιο βαθμό και τι ακριβώς αποκόμισαν οι φοιτητές/-τριες στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, ενός μαθήματος, ή μετά από μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (π.χ. ένα εξάμηνο). Ο όρος χρησιμοποιείται τεχνικά για να κρίνει μια εργασία, τη μάθηση ή την απόδοση και περιλαμβάνει διαδικασίες βαθμολόγησης της μάθησης, ώστε να μετρηθεί η πρόοδος των εκπαιδευομένων στα μαθήματα που παρακολουθούν ή για να λάβουν οποιαδήποτε άλλη μορφή διαπίστευσης (Gikandi et al., 2011).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται συχνά με σκοπό την ανάλυση παραγόντων των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίοι ενδέχεται να συμβάλλουν στην υποστήριξη και στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Leenknecht et al., 2021). Ουσιαστικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση ωθεί τους/τις φοιτητές/-τριες να τροποποιήσουν και να βελτιώσουν τη μάθησή τους, αναπτύσσοντας γνώσεις και δεξιότητες μέσω της καθοδηγητικής ανατροφοδότησης που τους παρέχεται (McLean, 2018). Ως «ανατροφοδότηση» ορίζεται η πληροφορία που παρέχεται από κάποιον, όπως έναν/μία εκπαιδευτή, συνομήλικο, γονέα, ακόμη και το ίδιο το άτομο, η οποία αφορά πτυχές της κατανόησης ή της επίδοσης του εκπαιδευόμενου (Schildkamp et al., 2020). Μια διαδικασία αξιολόγησης χαρακτηρίζεται ως διαμορφωτική, όταν λαμβάνονται υπόψη στοιχεία για τη μάθηση των φοιτητών/-τριών από τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος και τις απαντήσεις τους, τα οποία ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται από τον/την εκάστοτε διδάσκοντα/-ουσα ή τους/τις συμφοιτητές/-τριες του/της, ώστε να διαμορφωθούν τα επόμενα βήματα της διδασκαλίας, βάσει των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευόμενων (Leenknecht et al., 2021).

Ουσιαστικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία, διότι πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, υποστηρίζοντας τη μάθηση, και δεν είναι μια απλή αξιολόγηση στο τέλος μιας δραστηριότητας (που προσμετρά το τελικό αποτέλεσμα) (McCallum et al., 2021; Gikandi et al., 2011). Επιπλέον, αναγνωρίζεται ως μια ενεργή διαδικασία στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι (διδάσκοντες/-ουσες, φοιτητές/-τριες) (McCallum et al., 2021; Gikandi et al., 2011) καθιστώντας τη μία αξιολόγηση προσανατολισμένη στη μάθηση (McCallum et al., 2021; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση διασφαλίζει έγκαιρη παροχή βοήθειας στους/στις φοιτητές/-τριες, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή κάνουν λάθη κατά τις διαδικασίες μάθησης-διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και στη βελτίωση των ίδιων των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Schildkamp et al., 2020; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Επίσης, για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, επιλέγονται συστήματα αξιολόγησης που βελτιώνουν τις ανώτερες γνωστικές δεξιότητες των φοιτητών/-τριών, όπως την Ανάλυ-

ση (Analysing), την Αξιολόγηση (Evaluating) και τη Δημιουργία (Creating), σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom (Eka Mahendra, 2020).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση τοποθετεί τον/τη φοιτητή/-τρια στο επίκεντρο (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017) και επιδιώκει την ενεργό εμπλοκή του/της στη διαδικασία. Οι φοιτητές/-τριες που συμμετέχουν σε διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους, την αξιολογική τους ικανότητα και προσεγγίζουν τη μάθηση σε βάθος, επιτυγχάνοντας τα ανώτερα επίπεδα της «Ταξινόμιας του Bloom» (Wald & Harland, 2021; Eka Mahendra, 2020). Επίσης, με τον ενεργό τους ρόλο οι φοιτητές/-τριες καθίστανται σταδιακά πιο αυτόνομοι, υπεύθυνοι, ελέγχουν οι ίδιοι την πορεία μάθησής τους και αναπτύσσουν δεξιότητες και κίνητρα για διά βίου μάθηση. Ωστόσο, από την υιοθέτηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, επωφελούνται και οι ίδιοι/-ες διδάσκοντες/-ουσες, καθώς λαμβάνουν πληροφορίες για την πρόοδο των φοιτητών/-τριών τους. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να τους/τις βοηθήσουν στη βελτίωση του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματός τους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την άμεση επίλυση διάφορων ζητημάτων και την προσαρμογή του μαθήματός τους στις ανάγκες των φοιτητών/-τριών τους (McCallum et al., 2021; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Στόχος όμως των πανεπιστημίων είναι να διαμορφώσουν άτομα με δεξιότητες διά βίου μάθησης, ικανά να σκέφτονται και να δρουν κριτικά και να μπορούν να αντιμετωπίζουν μη αναμενόμενες καταστάσεις που απαιτούν επίλυση προβλημάτων. Προκύπτει, έτσι, η ανάγκη για υιοθέτηση συστημάτων αξιολόγησης, που να εστιάζουν κυρίως στη διαδικασία της μάθησης και την επεκτείνουν (και όχι αποκλειστικά στον έλεγχο των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας), όπως είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση (McLean, 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

6.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η διαμορφωτική αξιολόγηση, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει οι μαθησιακοί στόχοι να είναι σαφώς προσδιορισμένοι, ώστε οι φοιτητές/-τριες να παρακολουθούν την πρόοδό τους ως προς αυτούς και να αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη μάθησή τους (Gikandi et al., 2011). Είναι σημαντικό να ορίζεται ξεκάθαρα σε κάθε πλαίσιο τι θεωρείται «καλή επίδοση» (δηλαδή στόχοι, κριτήρια, αναμενόμενα πρότυπα), π.χ. χρήση ρουμπρίκας για έλεγχο της επίδοσης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (Freeman & Dobbins, 2013; Gikandi et al., 2011). Με αυτόν τον τρόπο, θα μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στην τρέχουσα και στην επιθυμητή επίδοση των φοιτητών/-τριών, ενισχύοντας, παράλληλα, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμησή τους (Hawe & Dixon, 2017; Gikandi et al., 2011).

Η ενίσχυση των κινήτρων τους αποτελεί παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι McCallum et al.

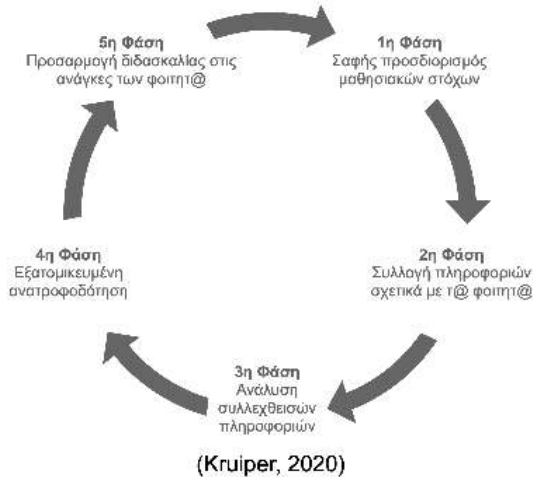
(2021) υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται και από τις αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών για τον αντίκτυπο που θα έχει η αξιολόγηση στη δική τους επίδοση και την εμπλοκή στη μάθηση, ώστε να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία, όπως άλλωστε απαιτείται. Βέβαια, πολλοί/-ες από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες που χρησιμοποιούν διαμορφωτική αξιολόγηση, δεν αντιλαμβάνονται ότι οι φοιτητές/-τριες δεν δίνουν την πρέπουσα προσοχή, διότι δεν υπολογίζεται στην τελική αξιολόγηση. Αν τη λάμβαναν υπόψη στη συνολική αξιολόγηση των φοιτητών/-τριών, τότε και οι φοιτητές/-τριες θα είχαν ακόμη περισσότερα κίνητρα για να συμμετέχουν ενεργά, σύμφωνα με βασικές θεωρίες κινήτρων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως την κοινωνικο-γνωστική θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy theory), τη θεωρία προσανατολισμού στόχων (goal orientation theory), τη θεωρία επίτευξης στόχων (achievement goal theory) και τη θεωρία στοχοθεσίας (goal setting theory).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να παρέχεται μια αποτελεσματική διαμορφωτική ανατροφοδότηση (formative feedback), δηλαδή, να παρέχονται πληροφορίες υψηλής ποιότητας τόσο στους/στις φοιτητές/-τριες για τη μάθησή τους, όσο και στους/στις διδάσκοντες/-ουσες για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους, καθώς αναζητούν και ελέγχουν ταυτόχρονα διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές, κατάλληλες για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών/-τριών τους. Η διαμορφωτική ανατροφοδότηση είναι σημαντικό να ενθαρρύνει τον αλληλεπίδραση με τον/τη διδάσκοντα/-ουσα και τους/τις συμφοιτητές σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης, μέσα από αναστοχαστικές συζητήσεις ή συζητήσεις γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα (Gikandi et al., 2011).

Ακόμη, η αποτελεσματικότητα αυτής της διαδικασίας εξαρτάται και από τον βαθμό αποτελεσματικότητάς μας κατά τη διάρκειά της. Η αποτελεσματικότητά μας, μπορεί να επηρεάζεται από γνωστικούς, κοινωνικούς, αλλά και ψυχολογικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, στους γνωστικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες μας που σχετίζονται με τη διαχείριση των δεδομένων (π.χ. συλλογή, ανάλυση, ερμηνεία κ.ά.) που συλλέγουμε για την παροχή διαμορφωτικής ανατροφοδότησης στους/στις φοιτητές/-τριες μας.

Κατά τους Schildkamp et al. (2020), οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων/-ουσών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, διότι βοηθούν στην ανταλλαγή πληροφορίας, όπως προτάσεων και συμβουλών, προκειμένου να βελτιώσουν κάποια τμήματα της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων/-ουσών και φοιτητών/-τριών έχουν σημασία στη διαμορφωτική αξιολόγηση, διότι οι φοιτητές/-τριες πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία. Για να υπάρξει, λοιπόν, μια ισορροπία στη σχέση διδασκόντων/-ουσών και φοιτητών/-τριών, θα πρέπει να γίνει επαναπροσδιορισμός των ρόλων όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Mercer-Marstone et al., 2017). Σύμφωνα με τους Kruijper, Leenknicht και Slof (2022), πρόκειται για μία κυκλική διαδικασία πέντε φάσεων που στοχεύει στην ένταξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, διεγείροντας την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών και την υπευθυνότητα για τη μάθησή τους (Kruijper, 2022) (Σχεδιάγραμμα 6.1).

Διαμορφωτική Αξιολόγηση: ΚΥΚΛΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ



Σχεδιάγραμμα 6.1 Κυκλική διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης κατά Kruiper, Leenknecht και Slof (2022) και Kruiper (2020) (Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Επιπροσθέτως, η στάση των διδασκόντων/-ουσών απέναντι στη διαμορφωτική αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει τον βαθμό αποτελεσματικότητάς της. Θετική στάση και πεποίθηση ότι η ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία μπορεί όντως να βελτιώσει τις μαθησιακές διαδικασίες, σίγουρα, ενισχύει τα επίπεδα της αποτελεσματικότητάς της. Οι πεποιθήσεις μας για αν είναι εφικτό ή όχι επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία των στρατηγικών που ακολουθούνται (Gigante and Gilmore, 2018; Yada, Tolvanen & Savolainen, 2018). Επίσης, η κουλτούρα που διέπει το μαθησιακό περιβάλλον επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό της επιτυχία υιοθέτησης αυτών των πρακτικών (Berzina, 2010, p. 76). Επιπλέον, συχνά μπορεί να μας ασκούνται εξωτερικές πιέσεις, όπως από τους ανωτέρους μας (π.χ. για την αξιολόγηση φοιτητών/-τριών), με αποτέλεσμα να αποθαρρυνόμαστε, να μη χρησιμοποιούμε τη διαμορφωτική αξιολόγηση και να στρεφόμαστε εξ ολοκλήρου στην ασφάλεια της αθροιστικής (Schildkamp et al., 2020).

6.3 Αξιολόγηση για μάθηση: προσεγγίσεις και προκλήσεις

Η «Αξιολόγηση για Μάθηση» (Assessment for Learning) (ΑγΜ) είναι μία ανθρωποκεντρική, συμπεριληπτική και φοιτητο-κεντρική εκπαιδευτική προσέγγιση που έχει σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οδηγώντας στην αυτορρύθμιση και πρόοδο όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δύναται να εντάσσεται σε ένα μάθημα ως καθημερινή πρακτική, στην οποία συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν τόσο οι φοι-

τητές/-τριες μεταξύ τους, όσο και με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες με σκοπό να βελτιώσουν όχι μόνο τι μαθαίνουν αλλά και πώς το μαθαίνουν, τα δυνατά και αδύναμά τους σημεία. Μέσα από στοχευμένες αξιολογητικές δραστηριότητες οι φοιτητές/-τριες συνεργάζονται, ερευνούν, αναστοχάζονται και αξιοποιούν κάθε πληροφορία που λαμβάνουν μέσα από τον διάλογο, τον αναστοχασμό ή την παρατήρηση, βελτιώνοντας τη μάθησή τους (Schildkamp et al., 2020). Τα δεδομένα συλλέγονται με έναν λιγότερο δομημένο και περισσότερο ανεπίσημο τρόπο και προέρχονται από ένα εύρος διαφορετικών πηγών, όπως παρατηρήσεις, portfolios, γραπτά διαγωνίσματα, αξιολόγηση από συμφοιτητές/-τριες (peer-assessment), αυτο-αξιολόγηση (self-assessment), και συζητήσεις, τα οποία χρησιμοποιούνται ως μια μορφή συνεχούς ανατροφοδότησης, ώστε να υποστηριχθεί η μάθηση (Schildkamp et al., 2020).

Αυτή η προσέγγιση εστιάζει κυρίως στην αλληλεπίδραση και στον διάλογο που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και βασίζεται σε διαδικασίες αναστοχασμού, κατανόησης και ανασκόπησης (Schildkamp et al., 2020; Van der Kleij et al., 2015) σε όλη τη διαδικασία της μάθησης (Hawe & Dixon, 2017; López-Pastor et al., 2011). Στόχοι αυτή της προσέγγισης είναι: α) η ενίσχυση της αυτονομίας των φοιτητών/-τριών, β) η διαμόρφωση κινήτρων μάθησης και γ) η μαθητεία σε διαδικασίες αναστοχασμού. Μέσω της αξιολόγησης και της αυτο-αξιολόγησης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και αναστοχασμού καθιστά τη μετα-γνώση βασικό συστατικό της ΑγΜ, συμβάλλοντας καθοριστικά στην προσωπική, κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών/-τριών. Οι στόχοι αυτοί υπηρετούνται, καθώς οι φοιτητές/-τριες συμμετέχουν και οι ίδιοι/-ες στην αξιολόγηση της μάθησής τους, έχοντας κεντρικό και συνειδητό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Van der Kleij et al., 2015).

Η ποιότητα της προσέγγισης «Αξιολόγηση για Μάθηση» βασίζεται στην ικανότητα του/της διδάσκοντος/-ουσα να παρέχει υποστηρικτικό υλικό, ευκαιρίες ή συνθήκες αυθεντικής μάθησης (Πεντέρη, 2023; Duchastel, 1997; Bain, 2003) ή κατάλληλα μέσα, και να συλλέγει στοιχεία που θα μπορεί να χρησιμοποιήσει για να εξάγει συμπεράσματα για τη μάθηση των φοιτητών/-τριών του/της και να λαμβάνει αποφάσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία και την ανατροφοδότηση που θα δίνει στους φοιτητές/-τριες (Schildkamp et al., 2020).

Παρά τις θετικές προσεγγίσεις που πλαισιώνουν την ΑγΜ, υπάρχουν έρευνες που υποδεικνύουν και σχετικές προκλήσεις. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Hawe και Dixon (2017) με προπτυχιακούς/ές φοιτητές/-τριες, που συμμετείχαν σε ένα μάθημα διαμορφωμένο βάσει των αρχών της προσέγγισης «ΑγΜ», διαπιστώθηκε ότι ήταν δύσκολο για τους/τις φοιτητές/-τριες να εκφράζουν την άποψή τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία αξιολόγησης. Με βάση την έρευνα, η απόρριψη των νέων διδακτικών προσεγγίσεων πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο έχουν διδαχθεί όλα τα προηγούμενα χρόνια, πώς, δηλαδή, έχουν συνηθίσει να αξιολογούνται, και την παθητική στάση απέναντι στη μάθηση που έχουν καλλιεργήσει με τα χρόνια. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι αν οι ίδιοι οι διδάσκοντες/-ουσες δεν θα υιοθετήσουν προσεγγίσεις που να υποστηρίζουν

την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία, δεν θα μπορέσουν να επιτύχουν την απαραίτητη αλλαγή κουλτούρας στις κοινότητες μάθησης, καθώς δεν θα το επιχειρήσουν από μόνοι τους. Αυτό το αντιλαμβανόμαστε και μέσα από την εν λόγω έρευνα, διότι παρατηρούμε ότι η αρχική στάση των συμμετεχόντων αλλάζει, μόλις διαπιστώνουν τα οφέλη από την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Σε αυτό φαίνεται να βοήθησε και το γεγονός ότι είχαν σαφείς στόχους και είχαν κατανοήσει πού πρέπει να φτάσουν, καλλιεργώντας, έτσι, και την ικανότητα της αυτορρυθμισής τους, ενισχύοντας τα κίνητρά τους για μάθηση κ.ά. Οι συζητήσεις γύρω από τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι εργασίες των μαθημάτων σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος βοήθησαν τους/τις φοιτητές/-τριες να έχουν καλύτερη επίγνωση των διδακτικών στόχων, ώστε να μπορέσουν να τους επιτύχουν. Ωστόσο, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν και να επιτύχουν προκαθορισμένους στόχους, έθεταν δικούς τους μικρότερους, βελτιώνοντας, έτσι, την αυτορρυθμιστική τους ικανότητα.

Για παράδειγμα, ένας/μιας φοιτητής/-τρια μπορεί να έχει ως στόχο να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα μάθημα εξαμήνου. Θα πρέπει, λοιπόν, να θέσει κάποιους άλλους μικρότερους στόχους, όπως να μάθει να οργανώνει σωστά τον χρόνο του/της για να μπορεί να διαχειριστεί τον φόρτο εργασίας, καθώς και να έχει ενεργό ρόλο σε όποιες δραστηριότητες πραγματοποιούνται. Ένα άλλο παράδειγμα, μπορεί να είναι η ολοκλήρωση ενός μαθήματος, που στόχο έχει να διδαχθούν οι φοιτητές/-τριες για την «Κλιματική Αλλαγή». Κάποιοι μικρότεροι στόχοι που θα μπορούσαν να οριστούν είναι να μάθουν για τα αίτια και τις συνέπειες που μπορεί να έχει, να αναπτύξουν την κριτική και τη συστηματική σκέψη τους, αλλά και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αξιολογούν τον δικό τους αντίκτυπο στη φύση και να αναλαμβάνουν δράση.

Κατά τις Hawe & Dixon (2017), για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε έναν τύπο αξιολόγησης που να προσανατολίζεται προς τη μάθηση, υιοθετώντας την προσέγγιση «ΑγΜ», κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε:

- Στην ανάθεση συχνών και σύντομων εργασιών αξιολόγησης ή αυτο-αξιολόγησης, οι οποίες να βοηθούν τους/τις φοιτητές/-τριες να καλλιεργούν διάφορες ατομικές ή/και συλλογικές πρακτικές μάθησης. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιολογηθεί μια εργασία από παλαιότερους φοιτητές/-τριες ή τις δικές τους εργασίες σε συνεργασία με τους/τις φοιτητές/-τριες. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές και αξιολογικές τους ικανότητες.
- Στη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης που να υποστηρίζουν την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη διαδικασία αξιολόγησης, αξιοποιώντας τα κριτήρια για την αξιολόγηση τόσο της δικής τους επίδοσης, όσο και των συμφοιτητών τους. Για παράδειγμα, με τη χρήση ρουμπρίκας, αξιοποιούνται τα κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδοσής τους με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου.
- Στην παροχή ανατροφοδότησης η οποία δεν στοχεύει μόνο στο παρόν, αλλά και στο μέλλον. Η ανατροφοδότηση θα πρέπει να παρέχει πληροφορίες που να σχε-

τίζονται με τη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των φοιτητών/-τριών που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον. Για παράδειγμα, η διαδικασία να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» και να ελέγχουν οι ίδιοι την πορεία της μάθησής τους ενισχύει τα κίνητρά τους για τη διά βίου μάθηση (McLean, 2018; Hawe & Dixon, 2017) και διευρύνει τις πιθανότητες να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους.

Είναι σημαντικό ότι η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι πάντα ευεργετική για τη μάθηση και ενδεχομένως θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη, από την πλευρά των φοιτητών/-τριών μιας εξάρτησης από τον/τη διδάσκοντα/-ουσα και όχι αυτονομία μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, όταν ένας/μία φοιτητής/-τρια βασίζεται στον/στη διδάσκοντα/-ουσα και δεν παίρνει μόνος του πρωτοβουλίες για την πορεία της μάθησής του/της, τότε φαίνεται να υπάρχει μια σχέση εξάρτησης και όχι αμοιβαίας συμβολής στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση, ο/η φοιτητής/-τρια περιμένει απλώς να ακούσει τι πρέπει να κάνει (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

6.4 Ο ρόλος της ανατροφοδότησης στη σταδιακή αυτονομία και απορρύθμισης των φοιτητών/-τριών

Η ανατροφοδότηση με μορφή διαλόγου και όχι ως απλή μετάδοση πληροφοριών προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό του ρόλου του/της διδάσκοντος/-ουσας, ώστε να συμβάλει σημαντικά στην αποφυγή του κινδύνου της εξάρτησης των φοιτητών/-τριών από τους διδάσκοντες/-ουσες. Μέσα από τις συζητήσεις με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες, οι φοιτητές/-τριες παροτρύνονται να εντοπίσουν και να διορθώσουν όποιες παρερμηνείες και να ανταποκριθούν άμεσα σε εντοπισμένες δυσκολίες (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Ωστόσο, ενώ οι διδάσκοντες/-ουσες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο βοηθώντας τους/τις φοιτητές/-τριες να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες αυτο-αξιολόγησης κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η εξωτερική ανατροφοδότηση από άλλες πηγές (όπως εκπαιδευτικές τεχνολογίες ή συμφοιτητές/-τριες) είναι επίσης ζωτικής σημασίας (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017), γιατί συμβάλλει στη συνειδητοποίηση, από την πλευρά των φοιτητών/-τριών, ότι οι διδάσκοντες/-ουσες δεν είναι —και δεν θα έπρεπε να είναι— η μοναδική πηγή πληροφόρησης. Η χρήση νέων τεχνολογιών για παροχή ανατροφοδότησης μπορεί να αντιμετωπίσει πολλές από τις προκλήσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Κάποια τεχνολογικά μέσα μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα για παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης σε φοιτητές/-τριες ανάλογα με την επιλεγμένη απάντηση στα ερωτήματα προς συζήτηση. Επιπλέον, βοηθούν στη διαχείριση του χρόνου, του φόρτου εργασίας, καθώς και των μεγάλων αμφιθεάτρων με πολλά άτομα (McCallum et al., 2021; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017).

Επιπλέον, η ανατροφοδότηση από το φοιτητικό κοινό μπορεί κάποιες φορές να είναι πιο αποτελεσματική, διότι είναι σε θέση να εξηγήσουν κάτι στους/στις συμφοιτητές/-τριες τους με πιο κατανοητό τρόπο σε σύγκριση με τις εξηγήσεις των διδασκόντων/-ουσών. Επίσης, στις συζητήσεις μεταξύ των φοιτητών/-τριών, οι φοιτητές/-τριες εκφράζονται πιο ελεύθερα και εύκολα, διότι δεν υπάρχει ο φόβος της βαθμολόγησης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, κερδίζουν τόσο οι φοιτητές/-τριες που έχουν τον ρόλο του αξιολογητή, όσο και εκείνοι του αξιολογούμενου. Όσοι έχουν τον ρόλο του αξιολογητή και παρέχουν ανατροφοδότηση, εξασκούν παράλληλα την ικανότητά τους να αξιολογούν και τη δική τους δουλειά (López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές (γραπτά ή προφορικά), να δίνεται είτε σε συλλογικό είτε σε ατομικό επίπεδο (Leenknecht et al., 2021) και μπορεί να παρέχεται από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες, τους/τις συμφοιτητές/-τριές τους (peer-assessment/peer-feedback), καθώς και από τους ίδιους/-ες (αυτο-αξιολόγηση/ self-assessment).

Παράλληλα, για την επιτυχή έκβαση της χρήσης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, είναι απαραίτητη η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των φοιτητών/-τριών (Kruiper, 2022). Μετά τον έλεγχο αν οι αποφάσεις που πήραμε βάσει των πληροφοριών που συλλέξαμε για την επίδοση, τις διαδικασίες και τα μέσα που χρησιμοποιούμε ανάλογα με τις ανάγκες των φοιτητών/-τριών ήταν αποτελεσματικές και συνέβαλαν θετικά στην πορεία μάθησής τους, καθώς και πώς τις αντιμετώπισαν οι ίδιοι/-ες (Leenknecht et al., 2021), κρίνεται σκόπιμο να σχεδιάζονται νέες στοχευμένες αξιολογητικές δραστηριότητες που εντάσσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, διεγείροντας την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών και την υπευθυνότητα για τη μάθησή τους (Kruiper, 2022). Με τη χρήση ψηφιακών μέσων δύνανται να παρέχουν ανατροφοδότηση σε έναν/μία συμφοιτητή/-τρια περισσότεροι/-ες από ένας/μία φοιτητής/-τρια, ώστε να είναι αποτελεσματικότερη και εγκυρότερη η διαδικασία. Ακόμη, είναι σημαντικό να υπάρχουν σαφή κριτήρια, ώστε να μπορέσουν να αξιολογήσουν σωστά την επίδοση και την πρόοδο των συμφοιτητών/-τριών ή/και τη δική τους (Vickerman, 2009). Γι' αυτόν τον σκοπό μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε συνδυαστικά και τις ρουμπρικές αξιολόγησης. Ένα άλλο εργαλείο που συμβάλλει στην οργάνωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι το e-portfolio. Αποτελεί έναν ψηφιακό χώρο αποθήκευσης εργασιών, όπου οι φοιτητές/-τριες μπορούν να συγκεντρώνουν τη δουλειά τους και να την αξιολογούν οι διδάσκοντες/-ουσες ή/και οι συμφοιτητές/-τριες, ώστε να τους παρέχουν ανατροφοδότηση.

6.5 Ενδεικτικές τεχνικές για τη διαμορφωτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Trumbull και Lash (2013), Srivastava et al. (2018) και Bin Mubayrik (2020), μερικές ενδεικτικές τεχνικές για την αποτελεσματική διαμορφωτική αξιολόγηση ή αξιολόγηση για τη μάθηση, είναι οι ακόλουθες:

1. Εισιτήριο/ δελτίο εξόδου (exit ticket): τίθενται σύντομα ερωτήματα σε όλους τους φοιτητές/-τριες μετά τη διάλεξη, για παράδειγμα, ποια είναι τα κύρια σημεία, ώστε να εντοπιστούν πιθανές παρανοήσεις.
2. Κουίζ στην τάξη: επιτρέπει στους φοιτητές να αξιολογήσουν τις δικές τους σπουδές συμβάλλοντας στην αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων τους.
3. Εργασία ενός λεπτού (One minute paper): 60 δευτερόλεπτα για να ανακαλέσει ο φοιτητής στο τέλος του μαθήματος τα κύρια σημεία.
4. Το πιο θαμπό σημείο: οι φοιτητές/-τριες προσδιορίζουν το πιο δύσκολο, δυσνόητο, ακατανόητο ή συγκεχυμένο σημείο της διάλεξης.
5. Κατευθυνόμενη παράφραση: επαναδιατυπώνουν την ενότητα ή τη διάλεξη.
6. Περίληψη μίας πρότασης: οι φοιτητές/-τριες αποτυπώνουν την περίληψη του θέματος που τίθεται από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες γράφοντας μόνο μία πρόταση.

Οι ενδεικτικές αυτές τεχνικές αναφέρονται και στο Κεφάλαιο 2 του συλλογικού τόμου.

6.6 Φάκελοι υλικού φοιτητών (πορτφόλιο)

Οι φάκελοι υλικού φοιτητών χρησιμοποιούνται ως εργαλεία αξιολόγησης που υποστηρίζουν τη μάθηση, καθώς εστιάζουν στη διαδικασία και στην πρόοδο των φοιτητών/-τριών (de Cárcer Girón & Ramos, 2021; Burner, 2014). Ένας τέτοιος φάκελος υλικού περιγράφεται ως η σκόπιμη συλλογή της δουλειάς του φοιτητή/-τριας, που εκθέτει και παρέχει αποδείξεις της προσπάθειάς του, της προόδου, των επιτευγμάτων και του αναστοχασμού του/της (Qvortrup & Keiding, 2015). Αποτελεί δηλαδή μια συλλογή κειμένων που ο/η φοιτητής/-τρια είχε την ευκαιρία να αναπτύξει και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτά για μεγάλο χρονικό διάστημα (Burner, 2014). Ουσιαστικά, οι φάκελοι υλικού φοιτητών/-τριών καθιστούν ορατή και χειροπιαστή τη μάθηση (evidence-based learning). Αποτελούν αποδείξεις αυτών που έχουν μάθει, του όσων είναι ικανοί/-ές να κάνουν, καθώς και ποιες είναι οι αντιλήψεις ή οι αξίες των φοιτητών/-τριών. Με άλλα λόγια, μας πληροφορούν για τη γνώση, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις που έχουν αποκτήσει ή/και τροποποιήσει οι φοιτητές/-τριες καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Bader et al., 2019; Qvortrup & Keiding, 2015).

Ο φάκελος υλικού φοιτητών είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς παρέχει καίριες πληροφορίες στον/στη διδάσκοντα/-ουσα σχετικά με την πορεία των φοιτητών/-τριών καθ' όλη τη διαδικασία της μάθησης, π.χ. κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου. Επιπλέον, με τη χρήση του οι διδάσκοντες/-ουσες, πέρα από την παρακολούθηση της προόδου των φοιτητών/-τριών, μπορούν να παρατηρήσουν και τον βαθμό της προόδου που κάνουν. Με άλλα λόγια, τους παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστώσουν αν οι διακυμάνσεις στην πρόδό τους οφείλονται σε κάποια αλλαγή της διδακτικής στρατηγικής που εφάρμοσαν (Qvortrup &

Keiding, 2015) ή σε άλλες παραμέτρους. Ωστόσο, αυτές οι πληροφορίες δεν χρησιμοποιούνται μόνο για την αξιολόγηση των φοιτητών/-τριών, αλλά και για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας (de Cárcer Girón & Ramos, 2021; Qvortrup & Keiding, 2015).

Επειδή αποτελούν ένα εργαλείο αξιολόγησης προσανατολισμένο στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, οι φάκελοι αυτοί μπορούν να υποστηρίξουν βασικές αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, μέσα από τον αναστοχασμό των φοιτητών/-τριών, τη μείωση του χάσματος μεταξύ τρέχουσας και επιθυμητής επίδοσης και την εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη διαδικασία της αξιολόγησης ως αξιολογητές και ως αξιολογούμενοι (de Cárcer Girón & Ramos, 2021; Qvortrup & Keiding, 2015). Έτσι, μέσα από τον αναστοχασμό και την αυτο-αξιολόγηση, καλλιεργούνται και οι μεταγνωστικές δεξιότητές τους (de Cárcer Girón & Ramos, 2021).

Κάποιοι περιορισμοί της διαμορφωτικής αξιολόγησης γενικά, αλλά και των φακέλων υλικού φοιτητών ειδικότερα, είναι ότι απαιτείται αρκετός χρόνος για την οργάνωση του μαθήματος βάσει των αρχών της, αλλά και η δυσκολία διαχείρισης, λόγω των πολλών φοιτητών/-τριών ανά μάθημα (de Cárcer Girón & Ramos, 2021; McCallum et al., 2021). Οι ηλεκτρονικοί φάκελοι υλικού φοιτητών δύνανται να υποστηρίξουν διαστάσεις της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Yang, Tai & Lim, 2016) παρέχοντας τεχνολογική υποβοήθηση και συμβάλλοντας στην άμβλυση ορισμένων δυσκολιών που παρουσιάζονται (π.χ. να ελαττώσει τον φόρτο εργασίας, να βοηθήσει τη διαχείριση χρόνου κ.ά.). Η συγκεκριμένη μορφή φακέλων υλικού αναφέρεται σε αντικείμενα (π.χ. αναφορές, εργασίες κ.ά.) με τη μορφή αρχείων κειμένου ή/και πολυμέσων που υπάρχουν ψηφιακά, ώστε να αποτελούν απόδειξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών/-τριών στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Λόγω του ότι μπορούν να αποθηκεύουν διάφορες μορφές εργασιών (βίντεο, ηχογραφήσεις, εικόνες κ.ά.), παρέχουν ίσες ευκαιρίες προς όλους όσους συμμετέχουν σε δραστηριότητες αξιολογικού χαρακτήρα, καθώς δεν περιορίζονται μόνο στο γραπτό κείμενο αλλά μπορούν να είναι συλλογές πολυτροπικών υλικών.

Ωστόσο, συχνά οι διδάσκοντες/-ουσες αναφέρουν σχετικά με τον φάκελο υλικού φοιτητών μεγάλες δυσκολίες, όταν θέλουν να τον εφαρμόσουν σε μεγάλα αμφιθέατρα, σε μαθήματα δηλαδή με μεγάλο αριθμό φοιτητών. Οι προκλήσεις που συναντούν οι διδάσκοντες/-ουσες σχετικά με την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών, αλλά και την παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης σε μεγάλα αμφιθέατρα, οδηγεί συχνά τους/τις διδάσκοντες/-ουσες να χρησιμοποιήσουν την αυτο-αξιολόγηση ως τρόπο εμπλοκής των φοιτητών στη διαδικασία (Freeman & Dobbins, 2013), ενώ είναι γνωστό ότι οι ηλεκτρονικοί φάκελοι των φοιτητών μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλους τρόπους αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους/τις συμφοιτητές/-τριες τους (peer-feedback) (de Cárcer Girón & Ramos, 2021). Όταν ο φάκελος υλικού ενός/μιας φοιτητή/-τριας έχει ηλεκτρονική μορφή, μπορεί να διαμοιραστεί σε διαφορετικούς/-ές συμφοιτητές/-τριες για ανάλυση και σχόλια πολύ εύκολα. Με αυτόν τον τρόπο, οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να μειώσουν τον φόρτο εργασίας τους, αξιοποιώντας την αξιολόγηση από τους/τις

συμφοιτητές/-τριες και δεν ελέγχουν οι ίδιοι/-ιες όλους τους φακέλους υλικού, αλλά τους αναθέτουν στους/στις φοιτητές/-τριες τους. Όπως προαναφέρθηκε αυτό έχει οφέλη ακόμη και για τους/τις φοιτητές/-τριες που έχουν τον ρόλο του αξιολογητή (de Cárcer Girón & Ramos, 2021).

Οι ηλεκτρονικοί φάκελοι υλικού (e-portfolios) ενισχύσουν ακόμη περισσότερο τη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών στην οικοδόμηση και τροποποίηση της γνώσης, στην ενίσχυση των κινήτρων, του αναστοχασμού και, κατά συνέπεια, στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, επιτρέπουν στους/στις φοιτητές/-τριες να αποκτήσουν ενεργό αλλά και αυτόνομο ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης, στην επιλογή και στην οργάνωση των πληροφοριών, στην αποτύπωση της μαθησιακής τους προόδου, στην ανταλλαγή ιδεών με άλλους και στη μάθηση από τα σχόλια των άλλων, καλλιεργώντας την αυτορρυθμιστική τους ικανότητα (Marinho, et al., 2021; Yang, Tai & Lim, 2016). Ωστόσο, η δυσκολία που προκύπτει εδώ έγκειται στο γεγονός ότι οι φοιτητές/-τριες μπορεί να νιώθουν ανασφάλεια να παρέχουν οι ίδιοι ανατροφοδότηση στους/τις συμφοιτητές/-τριές τους, καθώς και για τους ίδιους/-ιες. Αυτό, όμως, θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί αν οι φάκελοι υλικού φοιτητών συνδυάζονται με κάποια ρουμπρίκα αξιολόγησης διότι θα αξιολογούσαν τόσο τη δική τους δουλειά, όσο και των άλλων με συγκεκριμένα κριτήρια (de Cárcer Girón & Ramos, 2021). Η χρήση της ρουμπρίκας διασφαλίζει, επίσης, και την εγκυρότητα της αξιολόγησης που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους φοιτητές/-τριες ή από τους/τις συμφοιτητές/-τριές τους.

6.7 Ρουμπρίκες αξιολόγησης

Η ρουμπρίκα αξιολόγησης είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την παροχή ανατροφοδότησης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς παρέχει ποιοτικές πληροφορίες με τα κριτήρια που καθορίζουν την προσδοκώμενη επίδοση ως άριστη. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση, να ενημερώνουν τους/τις φοιτητές/-τριες για την πρόδοό τους και να βοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Tur et al., 2019).

Σύμφωνα με τους Ragupathi και Lee (2020, p. 76) μερίδα διδασκόντων/-ουσών πιστεύουν ότι οι ρουμπρίκες είναι πολύ περιοριστικές ή πολύ ασαφείς, και δεν είναι πεπεισμένοι για την αναγκαιότητά τους. Για να αλλάξει ο τρόπος που οι διδάσκοντες/-ουσες αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα της ρουμπρίκας, οι Reddy και Andrade (2010) προτείνουν ότι, αν συνειδητοποιήσουν ότι οι ρουμπρίκες μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για την αξιολόγηση όσο και για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, οι διδάσκοντες/-ουσες ενδέχεται να γίνουν πιο δεκτικοί/-ες σε αυτές. Συνήθως, οι φοιτητές/-τριες ανταποκρίνονται θετικά στη χρήση ρουμπρίκας διδασκαλίας, κυρίως επειδή προσφέρει αναλυτική ανατροφοδότηση σχετικά με τα δυνατά σημεία των φοιτητών/-τριών, επισημαίνοντας παράλληλα τους τομείς προς ανάπτυξη, καθώς υπο-

στηρίζουν τη μάθηση, την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη της κατανόησης και των δεξιοτήτων.

Οι ρουμπρικές κρίνεται σκόπιμο να περιλαμβάνουν πεδίο σχολίων που κατατάσσουν την ποιότητα του παραγόμενου έργου, περιγράφοντας σημαντικές συνιστώσες ποιότητας και «μειώνοντας το περιθώριο αυθαιρεσίας, ασυνέπειας ή υποκειμενικότητας που έχουν άλλες μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης» (Πεντέλη, 2023). Είναι, επίσης, σημαντικό να μην επικεντρώνονται σε ελλειμματικές παραμέτρους ποιότητας αλλά να παρέχουν προτάσεις για συνεχή βελτίωση, δίνοντας απτές κατευθύνσεις για την επιδιωκόμενη ευθυγράμμιση με τον επιθυμητό στόχο.

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να μετακινηθεί η αξιολόγηση από τις δασκαλο-κεντρικές, αθροιστικές ρουμπρικές στις φοιτητο-κεντρικές, διαμορφωτικές ρουμπρικές όπου οι ίδιοι/-ες οι φοιτητές/-τριες χρησιμοποιούν τις ρουμπρικές για αυτο-αξιολόγηση και αξιολόγηση συμφοιτητών τους ή διαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης (Brown, 2008; Dabbagh & Kitsantas, 2004).

6.8 Πρόοδοι τριών σταδίων

Η διεξαγωγή εξετάσεων (προόδων) τριών σταδίων εστιάζει στην εξωτερίκευση των γνώσεων των φοιτητών/-τριών ως ατόμων και στη διαπραγμάτευση της ορθότητάς τους σε ομάδες, δίνοντας την ευκαιρία στους φοιτητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία μεταξύ τους, με την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης. Πρόκειται για μία παραλλαγή των εξετάσεων δύο σταδίων, όπως αναφέρονται στους Knierim, Turner και Davis (2015), Nicol και Selvaetnam (2022), και Meaders και Vega (2023).

Στο πρώτο στάδιο οι φοιτητές γράφουν ατομικά εξετάσεις και παραδίδουν τις εργασίες ή το διαγώνισμά τους. Στο δεύτερο στάδιο οι φοιτητές/-τριες παραδίδουν την ίδια εργασία ή διαγώνισμα ομαδικά, με μοναδικό όρο την προηγούμενη ομόφωνη γνώμη όλων των μελών για την ορθότητα των απαντήσεων. Στο τρίτο στάδιο, οι διδάσκοντες/-ουσες παρέχουν ανατροφοδότηση, χρησιμοποιώντας τυχαία δείγματα απαντήσεων, με σκοπό την ανάδειξη των προτεραιοτήτων τους σχετικά με την επιθυμητή απάντηση.

Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν πόσο επωφελής είναι αυτός ο τρόπος εξέτασης, καθώς επιτρέπει στους φοιτητές να επεξεργάζονται την κατανόηση της εργασίας που παράγαγαν στο προηγούμενο ατομικό στάδιο, και η συλλογιστική της ομάδας είναι σαφώς ανώτερη από αυτή των ατόμων, με αποτέλεσμα και οι καλύτεροι/-ες φοιτητές/-τριες αλλά και οι πιο αδύναμοι/-ες να μπορούν να προβούν στις κατάλληλες συγκρίσεις με το δικό τους έργο και να αυτορρυθμίζονται (Levy, Svoronos & Klinger, 2018).

Αυτή η μέθοδος προτείνεται από το Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης Πανεπιστημίου Κρήτης ως μία πιο συμπεριληπτική αξιολόγηση, καθώς προσφέρει ευκαιρίες για αυτορρύθμιση μέσα από ατομικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές διεργασίες, και ως μία ιδανική εναλλακτική πρόταση για την αντικατάσταση των εξίσου αθροιστικών προόδων σε όλα τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωση βιβλιογραφία

- Bader, M., Burner, T., Hoem Iversen, S., & Varga, Z. (2019). Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028.
- Bain, J.D. (2003). Slowing the pendulum: Should we preserve some aspects of instructivism? In P. Kommers & G. Richards (Eds.), *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003* (pp. 1382-1388). Honolulu, Hawaii: AACE.
- Bani Asadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Bagheri Noaparast, K., & Izanloo, B. (2021). Students' perceptions of fair classroom assessment: A qualitative study. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 11(35), 7-38.
- Berzina, Ž. (2010). Teachers' perceptions on what inclusion is. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(1), 75-84.
- Bin Mubayrik, H. F. (2020). New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Open*, 10(3).
- Brown, J. K. (2008). Student-centered instruction: Involving students in their own education. *Music educators journal*, 94(5), 30-35.
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 139-149.
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments. In *International Journal on E-learning* (Vol. 3, No. 1, pp. 40-47). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- de Cárcer Girón, N. A., & Ramos, A. M. (2021). *E-Portfolios as Formative Assessment. Blended Learning and the Global South: Virtual Exchanges in Higher Education*.
- Duchastel, P.C. (1997). A Web-based model for university instruction. *Journal of Educational Technology Systems*, 25(3), 221-228.
- Eka Mahendra, I. W. (2020). Teachers' Formative Assessment: Accessing Students' High Order Thinking Skills (HOTS)?. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(12), 180-202.
- Fellenz, M. R. (2006). Toward fairness in assessing student groupwork: A protocol for peer evaluation of individual contributions. *Journal of Management Education*, 30(4), 570-591.

- Freeman, R. & Dobbins, K. (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 142-151.
- Gigante, J. & Gilmore, L. (2018). Australian preservice teachers' attitudes and perceived efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. Published online first.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & education*, 57(4), 2333-2351.
- Hawe, E. & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1181-1192.
- Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A. M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and teacher education*, 60, 377-386.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. (2022). Chapter Towards redesigning cumulative syllabus of HAHE in Greek Universities. In Z. Gavriilidou, S. Marsidou, & S. Gavaki (Eds.) (2022). *2005-2021: Quality assurance in Greek universities. From evaluation to curriculum reform directives: challenges and perspectives*.
- Katsampoxaki-Hodgetts et al. (2023). Identifying faculty's competences and academic development needs in a research-intensive university in Europe. In K. Katsampoxaki-Hodgetts (Ed.) (2023). *Developing Academics' Pedagogical Acuity. Proceedings of 1st International Conference on Higher Education pedagogy and Faculty development. University of Crete, Rethymnon*.
- Knierim, K., Turner, H., & Davis, R. K. (2015). Two-stage exams improve student learning in an introductory geology course: Logistics, attendance, and grades. *Journal of Geoscience Education*, 63(2), 157-164.
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education; Andragogy versus Pedagogy*.
- Kruiper, S. M., Leenknecht, M. J., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer, L., Rikers, R., & Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255.
- Levy, D., Svoronos, T., & Klinger, M. (2018). "Two-Stage Examinations: Can Examinations be More Formative Experiences. *Active Learning in Higher Education*, 1–16.

- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Marinho, P., Fernandes, P., & Pimentel, F. (2021). The digital portfolio as an assessment strategy for learning in higher education. *Distance Education*, 42(2), 253-267.
- McCallum, S. & Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1-16.
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1228-1240.
- McMorran, C., Ragupathi, K., & Luo, S. (2017). Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 361-377.
- Meaders, C. L. & Vega, Y. (2023). Collaborative Two-Stage Exams Benefit Students in a Biology Laboratory Course. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 24(1), e00138-22.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., ..., & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).
- Nicol, D. & Selvaetnam, G. (2022). Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 507-522.
- Qvortrup, A. & Keiding, T. B. (2015). Portfolio assessment: Production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 407-419.
- Ragupathi, K. & Lee, A. (2020). Beyond fairness and consistency in grading: The role of rubrics in higher education. *Diversity and inclusion in global higher education: Lessons from across Asia*, 73-95.
- Reddy, YM. And Andrade H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602.
- Srivastava, T., Waghmare, L., & Mishra, V. (2018). Formative Assessment Classroom Techniques (FACTs) for better learning in pre-clinical medical education: A controlled trial. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, 12(9), 1-8.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and higher education*, 31(4), 363-371.

- Trumbull, E. & Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment: Insights from learning theory and measurement theory*. WestEd. https://www.wested.org/online_pubs/resource1307.pdf
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343.
- Wald, N. & Harland, T. (2021). Measuring changes in higher-order cognition through the assessment of complex knowledge over time. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1285-1298.
- Walls, L. & Kelley, J. (2016). Using Student Writing Reflections to Inform our Understanding of Feedback Receptivity. *Issues in Applied Linguistics*, 20(1), 91-110.
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75(1), 343-355.
- Yang, M., Tai, M., & Lim, C. P. (2016). The role of e-portfolios in supporting productive learning. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1276-1286.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Πεντέρη, Ε. (2023). Αξιολόγηση για Μάθηση και ζητήματα ποιότητας σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο. Στο Ζ. Γαβριηλίδου (Επιμ.), (2023). *Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού*. Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ.

Ψηφιακή ετοιμότητα

Η ψηφιακή ετοιμότητα αποτελεί σημαντική διάσταση της ψηφιακής μάθησης και διδασκαλίας. Για πρώτη φορά συζητήθηκε ως όρος στο πλαίσιο της αυστραλιανής επαγγελματικής εκπαίδευσης, που αφορούσε τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες και στηριζόταν: α) στις προτιμήσεις και στα ενδιαφέροντά τους, σε αντίθεση με τη διά ζώσης μαθησιακή διαδικασία, β) στην ικανότητά τους να χειρίζονται το διαδίκτυο και να επικοινωνούν μέσω υπολογιστή, καθώς και γ) στην ικανότητά τους να εμπλέκονται αυτόνομα στη μαθησιακή διαδικασία (Torun, 2020).

Σήμερα η ψηφιακή ετοιμότητα αφορά τόσο τους/τις φοιτητές/-τριες όσο και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, σήμερα η ψηφιακή ετοιμότητα των φοιτητών/-τριών αφορά (Händel et al., 2022; Kim et al., 2019):

- (α) τις γνώσεις τους σχετικά με την τεχνολογία (δηλαδή, τι γνωρίζουν γύρω από θέματα τεχνολογίας),
- (β) τις δεξιότητές τους σχετικά με την τεχνολογία (δηλαδή, πώς χειρίζονται διάφορα τεχνολογικά μέσα και πώς αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προκύπτουν),
- (γ) τις στάσεις τους απέναντι στην τεχνολογία (δηλαδή, πώς την αντιμετωπίζουν, τη γνώμη που έχουν για αυτήν, τι σκέφτονται γύρω από αυτήν) και
- (δ) την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν διάφορα ψηφιακά μέσα για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων και προσδοκιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Αντίστοιχα, για τους/τις διδάσκοντες/-ουσες η ψηφιακή ετοιμότητα σήμερα αφορά την ικανότητά τους:

- α) να οργανώσουν και να εφαρμόσουν ψηφιακά μαθήματα (σε σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης),
- β) να αξιολογήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα της ψηφιακής διδασκαλίας και
- γ) να πλοηγούνται με άνεση στις συνεχώς αυξανόμενες ψηφιακές πλατφόρμες μάθησης των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (Fuchs et al., 2022).

Οι ρόλοι τους στην εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσονται διαρκώς και, εκτός από τον σχεδιασμό και την παράδοση του μαθήματος, οι διδάσκοντες/-ουσες αναλαμβάνουν και τον ρόλο του/της καθοδηγητή/-τριας και του/της αρωγού της μαθησιακής διαδικασίας, παρέχοντας τις απαραίτητες διαδικαστικές διευκολύνσεις στους/στις φοιτητές/-τριες, προκειμένου να αξιοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία κριτικά και δημιουργικά.

Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες/-ουσες με ψηφιακή ετοιμότητα αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα για να φέρουν εις πέρας μαθησιακές διεργασίες που λάμβαναν χώρα σε φοιτητο-κεντρικά περιβάλλοντα. Χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία για να αναζητήσουν, να εντοπίσουν, να συνθέσουν και να παρουσιάσουν δυναμικά και πολυτροπικά στους/στις φοιτητές/-τριές τους όλες τις χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματός τους. Επιπλέον, χρησιμοποιούν εργαλεία για τη δημιουργία διαδραστικών δραστηριοτήτων με στόχο την αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική και τελική) των φοιτητών/-τριών. Ιδιαίτερως χρήσιμη είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από ψηφιακά εργαλεία που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση τόσο στους/στις φοιτητές/-τριες όσο και στους/στις διδάσκοντες/-ουσες σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, και οδηγούν στον σχεδιασμό ή στον επανασχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων, με βάση τις ανάγκες των φοιτητών/-τριών. Τέλος, η ψηφιακή ετοιμότητα των διδασκόντων/-ουσών αφορά τη γνώση τους και την ικανότητα πλοήγησης τους στα σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο η ικανότητα πλοήγησης και αξιοποίησης των σύγχρονων και ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης και των εργαλείων τους από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες, αλλά χρειάζεται και η ικανότητά τους να διδάξουν στους/στις φοιτητές/-τριες πώς να πλοηγούνται με άνεση μέσα στα ίδια περιβάλλοντα και να χρησιμοποιούν κριτικά και δημιουργικά τα ψηφιακά τους εργαλεία.

Η ψηφιακή ετοιμότητα των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται από τις αντιλήψεις τους, τα κίνητρα συμμετοχής τους, την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (Nguyen et al., 2022). Ουσιαστικά, αν οι διδάσκοντες/-ουσες και οι φοιτητές/-τριες αποδέχονται τα ψηφιακά μέσα και θεωρούν ότι μπορούν να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, τότε οι εμπλεκόμενοι επιδεικνύουν ψηφιακή ετοιμότητα. Εν ολίγοις, θέτουν στόχους, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τρόπους

επίτευξης των στόχων τους, εμπλέκονται ενεργητικά και με ενθουσιασμό στη μαθησιακή διαδικασία, εμπιστεύονται τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για την επιτυχή ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και τα θετικά της αποτελέσματα. Επιπλέον, διαθέτουν ψηφιακές επικοινωνιακές δεξιότητες και εμπλέκονται σε συζητήσεις που ενισχύουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και τα κίνητρα συμμετοχής. Αντίθετα, όταν οι διδάσκοντες/-ουσες και οι φοιτητές/-τριες δεν έχουν τις απαραίτητες ψηφιακές επικοινωνιακές δεξιότητες, υποστηρίζουν πως τα ψηφιακά μέσα δυσχεραίνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, τους απομακρύνουν και διαταράσσουν την αλληλεπίδρασή τους οδηγώντας σε αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα, τότε δεν μπορούμε να μιλάμε για ψηφιακή ετοιμότητα των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Fuchs et al., 2022; Nguyen et al., 2022).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως, σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα, η ψηφιακή ετοιμότητα στη μαθησιακή διαδικασία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας ενεργητικής συμμετοχής και θετικών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, όσον αφορά τους/τις φοιτητές/-τριες (Taşkin & Erzurumlu, 2021; Yusuf, 2021), επομένως βοηθά πολύ, εάν υπάρχει αντίστοιχη ψηφιακή ετοιμότητα και στους/στις διδάσκοντες/-ουσες.

7.1 Πόσο έτοιμη ήταν η πανεπιστημιακή κοινότητα;

Η εποχή του Covid-19 έδειξε πως, παρά τα οφέλη της ψηφιακής ετοιμότητας, ωστόσο δεν ήταν όλες οι χώρες, και ιδιαίτερα τα πανεπιστήμια, προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ψηφιακής σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης (Küsel et al., 2020; Yusuf, 2021). Πιο συγκεκριμένα, οι διδάσκοντες/-ουσες κλήθηκαν ξαφνικά και χωρίς να έχουν οι περισσότεροι/-ες προηγούμενη εμπειρία, να χρησιμοποιήσουν τα περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης και να προσαρμόσουν σε αυτά το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και τη διδασκαλία τους. Επίσης, κλήθηκαν να διδάξουν σύγχρονα σε μία ψηφιακή πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, μη γνωρίζοντας τον τρόπο λειτουργίας και διαχείρισης των ιδιαιτεροτήτων της, με αποτέλεσμα να προσπαθούν να μεταφέρουν την παραδοσιακή καθηγητο-κεντρική διδασκαλία του αμφιθεάτρου στην ψηφιακή πλατφόρμα (Burgo, 2022). Εν ολίγοις, αδυνατούσαν να συνδυάσουν τις ψηφιακές με τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και με τις γνώσεις τους σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων τους, χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που είχαν στη διάθεσή τους, επιδιώκοντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Αντίστοιχα, και οι φοιτητές/-τριες της Covid-19 εποχής, παρότι αποτελούν ψηφιακή γενιά, δεν κατάφεραν να μεταφέρουν και να αξιοποιήσουν τις ψηφιακές δεξιότητες που απέκτησαν στην καθημερινότητά τους στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Kamsker et al., 2020; Kopp et al., 2019). Αντίθετα, διαπιστώθηκε πως χρειάστηκε να μάθουν σε σύντομο χρόνο τον τρόπο λειτουργίας των σύγχρονων και

ασύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης, να επικοινωνούν μόνο μέσω email και άλλων ψηφιακών μέσων τόσο με τους/τις διδάσκοντες/-ουσες όσο και με τους/τις συμφοιτητές/-τριες, να συνεργάζονται εξ αποστάσεως και να συμμετέχουν σε σύγχρονες πλατφόρμες διδασκαλίας.

Σύμφωνα με έρευνες, διαπιστώθηκε πως τα πανεπιστήμια που είχαν δημιουργήσει ψηφιακές πλατφόρμες εκπαίδευσης και τις χρησιμοποιούσαν, πριν την Covid-19 εποχή, ήταν καλύτερα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που έφερε η πανδημία, σε αντίθεση με τα πανεπιστήμια που είτε δεν είχαν δημιουργήσει ψηφιακές πλατφόρμες εκπαίδευσης είτε δεν τις χρησιμοποιούσαν. Εδώ, αξίζει να αναφέρουμε πως τον Απρίλιο του 2020, το Τμήμα Τεχνολογιών Εκπαίδευσης του ΚΥΤΠΕ του Π.Κ. σε συνεργασία με το Κέντρο Υποστήριξης, Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Κρήτης «Training of the Trainers» (TotT) δημιούργησε ένα ασύγχρονο μάθημα με στόχο τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, στο πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων με ψηφιακά μέσα. Στο συγκεκριμένο ασύγχρονο μάθημα, συμμετείχαν 200 διδάσκοντες/-ουσες από διάφορες σχολές και τμήματα του Π.Κ. οι περισσότεροι/-ες εκ των οποίων αναζήτησαν τρόπους δημιουργίας κουίζ είτε για να διευκολύνουν τη διάδραση κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων τους είτε για να τα αξιοποιήσουν στις τελικές εξετάσεις.

Επίσης, όσον αφορά τους/τις φοιτητές/-τριες διαπιστώθηκε πως διαχειρίστηκαν καλύτερα τις προκλήσεις του Covid-19 αυτοί που χρησιμοποιούσαν ψηφιακές πλατφόρμες εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με αυτούς που δεν είχαν ποτέ στο παρελθόν λάβει συμμετοχή σε ψηφιακά μαθήματα (Küsel et al., 2020; Yusuf, 2021). Από τα παραπάνω προκύπτει πως η ψηφιακή ετοιμότητα αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από την εμπειρία. Τα ακαδημαϊκά ιδρύματα οφείλουν να δημιουργήσουν και να χρησιμοποιούν ψηφιακές πλατφόρμες εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη των ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων τόσο των διδασκόντων/-ουσών όσο και των φοιτητών/-τριών, αλλά και του υπόλοιπου προσωπικού τους, ως πολιτών του 21ου αιώνα, οπότε και οι παραπάνω δεξιότητες κρίνονται κρίσιμες και απαραίτητες.

Τέλος, ιδιαίτερες δυσκολίες προσαρμογής σε συνθήκες ψηφιακής μάθησης, λόγω του Covid-19, αντιμετώπισαν οι διδάσκοντες/-ουσες και οι φοιτητές/-τριες σε οικονομικά αδύναμα κράτη, καθώς οι κυβερνήσεις τους δεν είχαν χρηματοδοτήσει τη δημιουργία ακαδημαϊκών ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, παρόλο που η διαδικτυακή μάθηση απασχολεί τον ακαδημαϊκό κόσμο κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Clemen et al., 2021). Ταυτόχρονα, η οικονομική κατάσταση των ίδιων των διδασκόντων/-ουσών και των φοιτητών/-τριών σε αυτά τα κράτη δεν τους επέτρεπε να αποκτήσουν τον κατάλληλο εξοπλισμό (υπολογιστές, τάμπλετ κ.ά.) (Aruleba et al., 2022). Εν ολίγοις, η ψηφιακή ετοιμότητα προϋποθέτει συνειδητοποίηση της ανάγκης τεχνολογικού εξοπλισμού των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων μέσα από κρατικές επιχορηγήσεις. Επίσης, χρειάζεται οικονομική ενίσχυση των διδασκόντων/-ουσών και των φοιτητών/-τριών, προκειμένου να προμηθευτούν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό, ή η δυνατότητα να παρέχουν τα ίδια τα ακαδημαϊκά ιδρύματα τον σχετικό εξοπλισμό στα μέλη τους.

7.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές για ψηφιακή ετοιμότητα

Η δημιουργία σύγχρονων και —κυρίως— ασύγχρονων ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης κρίνεται απαραίτητη για κάθε ακαδημαϊκό ίδρυμα που επιθυμεί να προετοιμάσει τους/τις φοιτητές/-τριές του για να ανταποκριθούν επαρκώς ως πολίτες στις ανάγκες της ψηφιακής εποχής. Ωστόσο, ο σχεδιασμός κατάλληλων υποστηρικτικών και παραινετικών ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης, αλλά και ψηφιακού/πολυμεσικού υλικού αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, όσον αφορά τόσο τον τεχνικό/τεχνολογικό σχεδιασμό τους όσο και την επιλογή του περιεχομένου τους και των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης του περιεχομένου.

Πιο συγκεκριμένα, ο τεχνικός/τεχνολογικός σχεδιασμός τους αξίζει να στηρίζεται σε βασικές παιδαγωγικές αρχές, όπως αυτές που προτείνει ο Mayer, προκειμένου να υποστηρίζονται οι φοιτητές/-τριες και να μειώνεται το γνωστικό τους φορτίο (Vanfleteren et al., 2022), δηλαδή η νοητική ενέργεια που απαιτείται για την επεξεργασία των πληροφοριών κατά τη διδασκαλία και μάθηση εξαιρετικά δύσκολων και πολύπλοκων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι συγκεκριμένες αρχές είναι:

Πίνακας 7.1 Βασικές παιδαγωγικές αρχές

Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΣΥΝΟΧΗΣ (THE COHERENCE PRINCIPLE)	Αποφυγή κάθε ενδιαφέρουσας, αλλά περιττής πληροφορίας (οπτικής και λεκτικής) που απορροφά γνωστικούς πόρους από την επεξεργασία σημαντικού περιεχομένου του μαθήματος.
Η ΑΡΧΗ ΤΟΥ ΠΛΕΟΝΑΣΜΟΥ (THE REDUNDANCY PRINCIPLE)	Η παρουσίαση των πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά είναι πιο αποτελεσματική από την επιπρόσθετη προσθήκη κειμένου στην οθόνη. Ωστόσο, η προσθήκη μίας ή δύο λέξεων κλειδιών βοηθά.
Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΤΜΗΣΗΣ (THE SEGMENTING PRINCIPLE)	Σύντομη και τμηματική παρουσίαση των πληροφοριών, ώστε να τις κατανοούν οι φοιτητές/-τριες και να συνεχίζουν
Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ Η ΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ (THE MODALITY PRINCIPLE)	Παρουσίαση των πληροφοριών με προφορική αφήγηση και γραφικά, και όχι με γραπτό κείμενο και γραφικά, ώστε να μην υπερφορτώνεται το οπτικό κανάλι επεξεργασίας πληροφοριών.
Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΦΩΝΗΣ (THE VOICE PRINCIPLE)	Η αφήγηση με ανθρώπινη φωνή αυξάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία.
Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΟΠΟΙΗΣΗΣ (THE EMBODIMENT PRINCIPLE)	Η μαθησιακή διαδικασία ενισχύεται, όταν υπάρχει ένας ήρωας (agent), ο οποίος σχεδιάζει ή/και μοντελοποιεί τη νέα γνώση/πληροφορία που παρουσιάζεται.

Όσον αφορά την επιλογή του περιεχομένου που θα δημιουργηθεί και θα εμπεριέχεται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, αυτό εξαρτάται από τις παιδαγωγικές ανάγκες των φοιτητών/-τριών που θα το παρακολουθήσουν (Almazona et al., 2020). Ουσιαστικά, ο/η διδάσκων/-ουσα χρειάζεται να προσαρμόσει το περιεχόμενο του μαθήματος

με βάση τους/τις φοιτητές/-τριες που θα συνεργαστεί και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, το περιεχόμενο του μαθήματος κάθε διδάσκοντος/-ουσας πρέπει να ψηφιοποιηθεί με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και σε όλα τα μαθησιακά στίλ των φοιτητών/-τριών, χωρίς να αποκλείει κάποιους/-ες από τη μαθησιακή διαδικασία, όπως προβλέπεται και στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής μάθησης (βλ. Κεφάλαιο 3 παρόντος τόμου). Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης το περιεχόμενο του μαθήματος δεν δίνεται στους/τις φοιτητές/-τριες όπως στα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης των αμφιθεάτρων, αλλά οι διδάσκοντες/-ουσες (Herrington, 2006):

- δημιουργούν το περιεχόμενο που κρίνουν κατάλληλο για τους/τις φοιτητές/-τριες,
- συγκεντρώνουν τις κατάλληλες και συγκεκριμένες πηγές/πόρους (εικόνες, podcasts, άρθρα, βίντεο, links κ.ά) που σχετίζονται άμεσα με το περιεχόμενο,
- ομαδοποιούν το περιεχόμενο / τις πληροφορίες σε εβδομαδιαία μαθήματα και, τέλος,
- παραδίδουν τα μαθήματα στους/τις φοιτητές/-τριες.

Η επιτυχία στην επιλογή και στη δημιουργία του κατάλληλου περιεχομένου για ένα ψηφιακό μάθημα εξαρτάται από τη Γνώση του Αντικειμένου (Subject Matter Knowledge) που έχει ο/η διδάσκων/-ουσα, δηλαδή, τη γνώση του «τι» θα διδάξει, αλλά και από τη Γενική Παιδαγωγική του Γνώση (General Pedagogical Knowledge), δηλαδή, τη γνώση του «πώς» θα το διδάξει επιτυχώς (Vanfleteren et al., 2022), με ποιες μεθόδους και στρατηγικές.

Σε αυτό το σημείο, και πριν μιλήσουμε για τις συγκεκριμένες στρατηγικές που προτείνουμε για την αύξηση της ψηφιακής ετοιμότητας, αξίζει να αναφέρουμε πως η διδασκαλία και η μάθηση, κυρίως σύνθετων επιστημονικών θεμάτων μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα απαιτούν από τους/τις φοιτητές/-τριες να αναλύουν τη μαθησιακή διαδικασία, να θέτουν ουσιαστικούς μαθησιακούς στόχους, να καθορίζουν τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για να τους πετύχουν και να αναστοχάζονται πάνω στη μαθησιακή πορεία που ακολουθούν. Ουσιαστικά, όσα αναφέραμε αφορούν τις διαδικασίες μεταγνωσιακού ελέγχου και παρακολούθησης της μαθησιακής διαδικασίας, τις οποίες πολλοί ονομάζουν και αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (Azevedo & Aleven, 2013). Πιο συγκεκριμένα, ως αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση ορίζονται οι σκόπιμες και εμπρόθετες ενέργειες των φοιτητών/-τριών, προκειμένου να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν το γνωστικό τους σύστημα, τα κίνητρα εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά τους προς την επιτυχή ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους στόχων υπό την επίδραση του ευρύτερου περιβάλλοντος (Erarslan & Şeker, 2021; Stiller, et al., 2020). Αφορά, δηλαδή, αυτό που η μεταγνώση ορίζει ως επίγνωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ατόμου (Stiller, et al., 2020).

Όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας του περιεχομένου ενός ψηφιακού μαθήματος, θα παρουσιάσουμε ένα παράδειγμα διδασκαλίας στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας στην επόμενη ενότητα. Εδώ, θα δούμε με ποιες στρατηγικές ο/η διδάσκων/-ουσα μπορεί να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μάθησης.

7.3 Απαραίτητες στρατηγικές σε ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα

Οι πέντε στρατηγικές που είναι απαραίτητες μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα και οδηγούν σε επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι εξής:

- Παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων ή σκαλωσιάς μάθησης (scaffolding)*

Η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων αφορά τη βοήθεια και στήριξη που δέχονται οι φοιτητές/-τριες για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους (βλ. Κεφάλαια 2 και 4 παρόντος τόμου) και έχει αποδειχθεί ιδιαίτερως σημαντική μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης (Doo et al., 2020; Erkman et al., 2019; Kramarski & Michalsky, 2013). Οι νύξεις και οι οδηγίες που δίνονται με ψηφιακά εργαλεία στους/στις φοιτητές/-τριες τούς/τις επιτρέπουν να αναπτύξουν μεταγνωσιακές στρατηγικές παρακολούθησης και ελέγχου του γνωσιακού έργου, μειώνοντας το γνωσιακό τους φορτίο και οδηγώντας τους σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα οι νύξεις για αναστοχασμό μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης βελτιώνουν τις επιδόσεις των φοιτητών/-τριών σε δραστηριότητες μεταφοράς της νέας γνώσης σε νέες καταστάσεις και τους στηρίζουν κατά την πλοήγηση μέσα στο περιβάλλον, λαμβάνοντας σωστές αποφάσεις (Schwartz et al., 2013). Για παράδειγμα, η δημιουργία ενός χάρτη εννοιών με βάση το περιεχόμενο των μαθημάτων βοηθά τους/τις φοιτητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές, αλλά και στην πορεία της μαθησιακής τους διαδικασίας και να αναζητήσουν επιπλέον πληροφορίες λαμβάνοντας υπόψη τους μαθησιακούς τους στόχους. Οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να δημιουργηθούν με την ενσωμάτωση μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον ενός ψηφιακού εργαλείου, όπως το **GitMind** και το **Freeplane**.
- Δυναμική αλληλεπίδραση και διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης*

Μία άλλη στρατηγική που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης και θεωρείται ο πλέον απαραίτητος παράγοντας της διαδικτυακής μάθησης (Erdođmus et al., 2022), που οδηγεί σε ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι η δυναμική κοινωνική αλληλεπίδραση των φοιτητών/-τριών και η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα/κοινότητα μάθησης, η οποία μοιράζεται κοινά ενδιαφέροντα, ανάγκες και στόχους, (Arasaratnam-Smith & Northcote, 2017;

Erdogmus et al., 2022) (βλ. Κεφάλαιο 3 και 9 παρόντος τόμου). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι φοιτητές/-τριες που εργάζονται διαδικτυακά επιδιώκουν επαφή και επικοινωνία με τους/τις συμφοιτητές/-τριες τους, τους/τις διδάσκοντες/-ουσες και τους/τις ακαδημαϊκούς συμβούλους, η οποία, όταν επιτυγχάνεται, οδηγεί και σε ισχυρότερα συναισθήματα και δεσμούς μέσα στην ομάδα/κοινότητα μάθησης (Erdogmus et al., 2022). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση επιτυγχάνονται μέσα από διάφορα ψηφιακά εργαλεία των περιβαλλόντων, όπως ο «τοίχος», το email και οι πλατφόρμες σύγχρονης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν τις ιδέες, τις προτάσεις και τις σκέψεις τους, και να αλληλεπιδράσουν, χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, αλλά και να «συναντηθούν» σύγχρονα μέσω εργαλείων, όπως η webex, το zoom κ.ά. Η ευχέρεια αυτή διαμορφώνει συνθήκες για ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης.

- *Συνεργατική μάθηση*

Άμεση σχέση με την προηγούμενη στρατηγική έχει και η στρατηγική της συνεργατικής μάθησης, καθώς η ευρεία χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στη μαθησιακή διαδικασία αύξησε τις ευκαιρίες των φοιτητών/-τριών για αλληλεπίδραση και εξ αποστάσεως συνεργασία. Η μαθησιακή διαδικασία σε ψηφιακά περιβάλλοντα αφορά την αναζήτηση και μελέτη/ανάγνωση κειμένων που, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, είναι αποτελεσματικότερη, όταν γίνεται συνεργατικά (Leu et al., 2017). Χαρακτηριστικά, ο καθηγητής Gavriel Salomon, ο οποίος ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, υποστήριξε πως υπάρχει συνεργασία ακόμη και όταν υπάρχουν φοιτητές/-τριες απέναντι στον υπολογιστή, καθώς ο τελευταίος λειτουργεί ως γνωστικός συνεργάτης που στηρίζει το γνωστικό σύστημα των φοιτητών/-τριών και ενισχύει τη μάθηση (Salomon et al., 1991).

Η συνεργατική μάθηση, και γενικότερα η συνεργασία, αποτελεί σημαντική δεξιότητα ζωής που ενισχύει την εξέλιξη και την καινοτομία σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η ενίσχυση της συνεργασίας μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον με τακτικές εργασίες/δραστηριότητες εφαρμογής της νέας γνώσης ή/και στρατηγικής άμεσης ανατροφοδότησης (Demosthenous et al., 2020) βελτιώνει τις δεξιότητες συνεργασίας των φοιτητών/-τριών και οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Demosthenous et al., 2020; Paterson & Prideaux, 2020). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδαγωγικά οφέλη της συνεργατικής μάθησης είναι: α) η αυξημένη ικανοποίηση, β) η ανάπτυξη ανώτερων διαδικασιών σκέψης, γ) η καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου και δ) η διατήρηση του περιεχομένου για περισσότερο χρόνο (Demosthenous et al., 2020).

Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε πως οι φοιτητές/-τριες που δεν διαθέτουν ανεπτυγμένες δεξιότητες συνεργασίας ενδεχομένως να είναι λίγο δι-

στακτικοί/-ες απέναντι στη συνεργασία που τους προτείνεται. Έτσι, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να στηριχθούν στις παρακάτω παιδαγωγικές αρχές για να μετριάσουν την ανησυχία των φοιτητών/-τριών και να τους εμπλέξουν ενεργά και δυναμικά σε ομάδες εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Paterson & Prideaux (2020) κρίνουν σκόπιμο:

- *Να ενισχύεται η δημιουργία ομάδων, στις οποίες κάθε μέλος θα αισθάνεται την ευθύνη της αλληλεξάρτησης, χωρίς πίεση και άγχος,*
- *να αναπτύσσεται το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης για την επιτυχή πορεία της ομάδας,*
- *να σχεδιάζονται αυθεντικές ομαδικές δραστηριότητες με θέματα που ενδιαφέρουν και αφορούν τους/τις φοιτητές/-τριες,*
- *να δημιουργούνται ευκαιρίες για ανάπτυξη και εφαρμογή δεξιοτήτων συνεργασίας,*
- *να στηρίζονται και να ενισχύονται οι ομάδες μέχρι να αποκτήσουν αυτονομία.*

Μέσα στα περιβάλλοντα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης των πανεπιστημίων η συνεργασία των ομάδων μπορεί να γίνει μέσω ψηφιακών εργαλείων, όπως ο «τοίχος», το email και τα «δωμάτια» της πλατφόρμας σύγχρονης εκπαίδευσης, και ενδεχομένως τα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και Web 2., εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν οι φοιτητές/-τριες από τα κινητά τους τηλέφωνα, τους υπολογιστές και τα tablets. Στο πλαίσιο της μάθησης με τη χρήση κινητών συσκευών (mobile learning ή m-learning) δίνεται η δυνατότητα για πολλαπλούς τρόπους ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίοι κερδίζουν το ενδιαφέρον και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς σχεδόν όλοι/-ες οι φοιτητές/-τριες, αλλά και οι διδάσκοντες/-ουσες τα χρησιμοποιούν (Ünal & Güngör, 2021). Τα συγκεκριμένα μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα και έξω από το αμφιθέατρο (Faizi & Fkihi, 2018; Ünal & Güngör, 2021), όποτε και με όποιον τρόπο επιλέξουν οι χρήστες τους (διδάσκοντες/-ουσες και φοιτητές/-τριες) (Ünal & Güngör, 2021). Επίσης, διευκολύνουν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Lirola, 2022), ενισχύουν τα κίνητρα συμμετοχής των φοιτητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών στη μαθησιακή διαδικασία (Osifo, 2019; Faizi & Fkihi, 2018), στηρίζουν τους/τις φοιτητές/-τριες και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες στην προσπάθειά τους να παράγουν υλικό και να το διαμοιράζονται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, όπως ψηφιακά κείμενα, βίντεο, αρχεία ήχου και διάφορες διαδραστικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Faizi & Fkihi, 2018; Lirola, 2022), παρέχοντας άμεση ανατροφοδότηση με εντοπισμό του λάθους και παρουσίασης της σωστής απάντησης (Osifo, 2019). Τέλος, όλα τα παραπάνω μέσα χρησιμεύουν για τους/τις φοιτητές/-τριες ως ψηφιακή βιβλιοθήκη πολυτίμου εκπαιδευτικού υλικού που τους επιτρέπουν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, πέρα από το υλικό που λαμβάνουν από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες και τα ψηφιακά περιβάλλοντα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (Faizi & Fkihi, 2018; Lirola, 2022).

- *Διερευνητική μάθηση*

Σε συνέχεια όσων αναφέρθηκαν προηγουμένως, η ευρεία χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στη μαθησιακή διαδικασία αύξησε όχι μόνο την άμεση αλληλεπίδραση των φοιτητών/-τριών δημιουργώντας κοινότητες μάθησης, αλλά στηριζόμενη στον κονστρουκτιβισμό, οδήγησε στη δημιουργία κοινοτήτων διερευνητικής μάθησης (Aidoo et al., 2022). Πιο συγκεκριμένα, στα σύγχρονα και ασύγχρονα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης οι φοιτητές/-τριες καλούνται να αναζητήσουν και να κατασκευάσουν μόνοι/-ες τους τη γνώση μέσα από συνεχή αλληλεπίδραση, καθώς και να εφαρμόσουν τη νέα γνώση σε αυθεντικές προβληματικές καταστάσεις της καθημερινότητάς τους (Aidoo et al., 2022; Akti-Aslan & Turgut, 2021).

Η διερευνητική μάθηση στηρίζεται σε συνεργατικές και κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις, στο πλαίσιο των οποίων προβλέπεται ο σχεδιασμός διερευνητικών εργασιών (projects) με νόημα και άμεσα αξιολογήσιμα αποτελέσματα, όπου θα εμπλέκονται ομάδες φοιτητών/-τριών, προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους, αξιοποιώντας το διαδίκτυο μέσα από κριτικό στοχασμό (Akti-Aslan & Turgut, 2021). Αυτές οι εργασίες/δραστηριότητες στηρίζουν τους/τις φοιτητές/-τριες να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και η δημιουργικότητα (Aidoo et al., 2022).

Η επιτυχία των διερευνητικών εργασιών/δραστηριοτήτων εξαρτάται τόσο από την οργάνωση του ψηφιακού περιβάλλοντος όσο και από την επικοινωνία των φοιτητών/-τριών. Επιπλέον, εξαρτάται από την επιλογή του περιεχομένου και από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις της διερευνητικής μάθησης: στη γνωστική, στην κοινωνική και στη διδακτική. Πιο συγκεκριμένα, οι Akti-Aslan & Turgut (2021) αναφέρουν πως:

- Η γνωστική διάσταση της διερευνητικής μάθησης αφορά τη διαδικασία κατασκευής γνώσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, μέσα από διερευνητικές διαδικασίες και αλληλεπιδράσεις για ένα κοινό σκοπό.
 - Η κοινωνική διάσταση αφορά την ικανότητα του/της κάθε φοιτητή/-τριας να παρατηρεί τον εαυτό του/της κοινωνικά και συναισθηματικά μέσα σε μία κοινότητα διερευνητικής μάθησης και να έχει το αίσθημα του «ανήκειν» σε αυτή την κοινότητα.
 - Η διδακτική διάσταση αφορά τον σχεδιασμό, την υποστήριξη/διευκόλυνση και διαχείριση κοινωνικών και γνωστικών διαδικασιών από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες, προκειμένου να επιτύχουν οι φοιτητές/-τριες τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα στα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης.
- *Αξιολόγηση/ανατροφοδότηση*
- Τέλος, η πέμπτη στρατηγική που είναι απαραίτητη μέσα σε ψηφιακά περιβάλλο-

να μάθησης είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση και είναι απαραίτητη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης (Sudakova et al., 2022).

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι άμεση ή έμμεση (Yilmaz & Toker, 2022) και να έχει μία από τις εξής τέσσερις μορφές (Sudakova et al., 2022; Yilmaz & Toker, 2022): διαγνωστική, τελική/συνολική, αξιολογική και διαμορφωτική (βλ. Κεφάλαιο 5). Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης έχουμε απομακρυνθεί από την τελική αξιολόγηση που αφορά τη συνολική επίδοση των φοιτητών/-τριών και έχει γίνει μία στροφή προς τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτή η αλλαγή έγινε ιδιαίτερα έντονη και απαραίτητη λόγω της ευρείας χρήσης των τεχνολογιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και των διαδικτυακών ή/και μικτών μαθημάτων (Sudakova et al., 2022).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζει στην ανατροφοδότηση που παρέχεται στους/στις φοιτητές/-τριες κατά τη διαδικασία μάθησης (Sudakova et al., 2022; Yilmaz & Toker, 2022), η οποία κρίνεται απαραίτητη ιδιαίτερα σε μαθήματα/διαλέξεις, όπου οι πληροφορίες είναι πολλές και είναι σημαντικό να κατανοηθούν για να προχωρήσουν στο επόμενο μάθημα/διάλεξη (Yilmaz & Toker, 2022). Επίσης, απώτερος στόχος της ανατροφοδότησης είναι η αναθεώρηση/βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών και των τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας (Sudakova et al., 2022; Yilmaz & Toker, 2022).

Στα ψηφιακά σύγχρονα και ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση εναλλακτικών Web 2.0 εργαλείων, όπως τα διάφορα εργαλεία για τη δημιουργία δυναμικών κουίζ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Yilmaz & Toker, 2022). Η κατάλληλη και έγκαιρη ανατροφοδότηση στηρίζει τους/τις φοιτητές/-τριες να βελτιώσουν τόσο τις γνώσεις περιεχομένου όσο και τον τρόπο που προσεγγίζουν τη γνώση, έτσι η άμεση και υποστηρικτική ανατροφοδότηση είναι κεντρική στη μαθησιακή διαδικασία (Brown et al., 2021).

7.4 Ενδεικτικά παραδείγματα από πλατφόρμες ή εφαρμογές

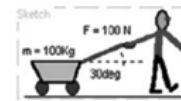
EXAMPLE 2: Person pulling a wagon

A person pulls a loaded wagon. The wagon has mass $m = 100\text{kg}$. The person pulls it with a force F of 100 Newtons, applied at 30 degrees from the horizontal.

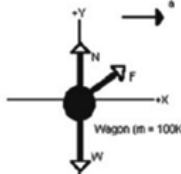
FIND

- 1) the force N exerted on the wagon by the ground
- 2) The acceleration a of the wagon.

Sketch



FREE BODY DIAGRAM



SOLUTION

We solve this problem by applying Newton's 2nd law. We choose the wagon as the body. We choose a coordinate system with the X axis directed to the right and the Y axis directed upward. The general equations for solving this problem are the following:

$$\text{Net-Force}_x = m \cdot a_x$$

$$\text{Net-Force}_y = m \cdot a_y$$

One of the forces acting on the wagon is its weight W . The wagon's weight W is directed downward. Therefore the weight has components:

$$W_y = -W$$

$$W_x = 0.$$

Another force acting on the wagon is the normal force N . The normal force N acting on the wagon is directed upward, and it has components:

$$N_y = N$$

$$N_x = 0.$$

Finally, the pulling force F on the cart has components:

$$F_y = F \cdot \cos(30)$$

$$F_x = F \cdot \sin(30)$$

Because the Y component of the net force on the wagon is:

$$\text{Net-force}_y = N_y + W_y + F_y,$$

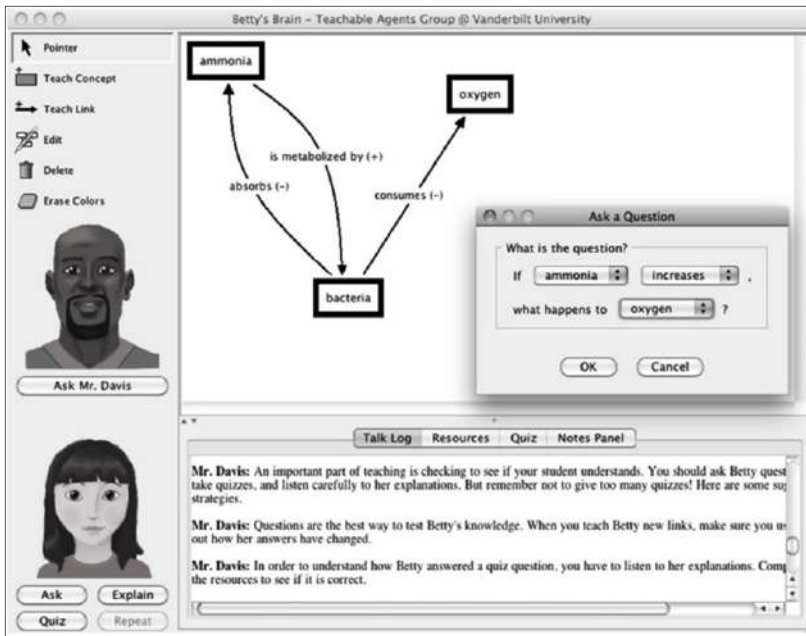
and the Y component of the wagon's acceleration is:

$$a_y = 0$$

the general equation for Newton's 2nd law along the Y axis, $\text{Net-Force}_y = m \cdot a_y$, becomes:

$$N - W + F \cos(30) = 0.$$

Εικόνα 7.1



Betty's Brain - Teachable Agents Group @ Vanderbilt University

ammonia

oxygen

bacteria

absorbs (-)

is metabolized by (+)

consumes (-)

Ask a Question

What is the question?

If ammonia increases, what happens to oxygen?

OK Cancel

Talk Log Resources Quiz Notes Panel

Mr. Davis: An important part of teaching is checking to see if your student understands. You should ask Betty questions, take quizzes, and listen carefully to her explanations. But remember not to give too many quizzes! Here are some strategies.

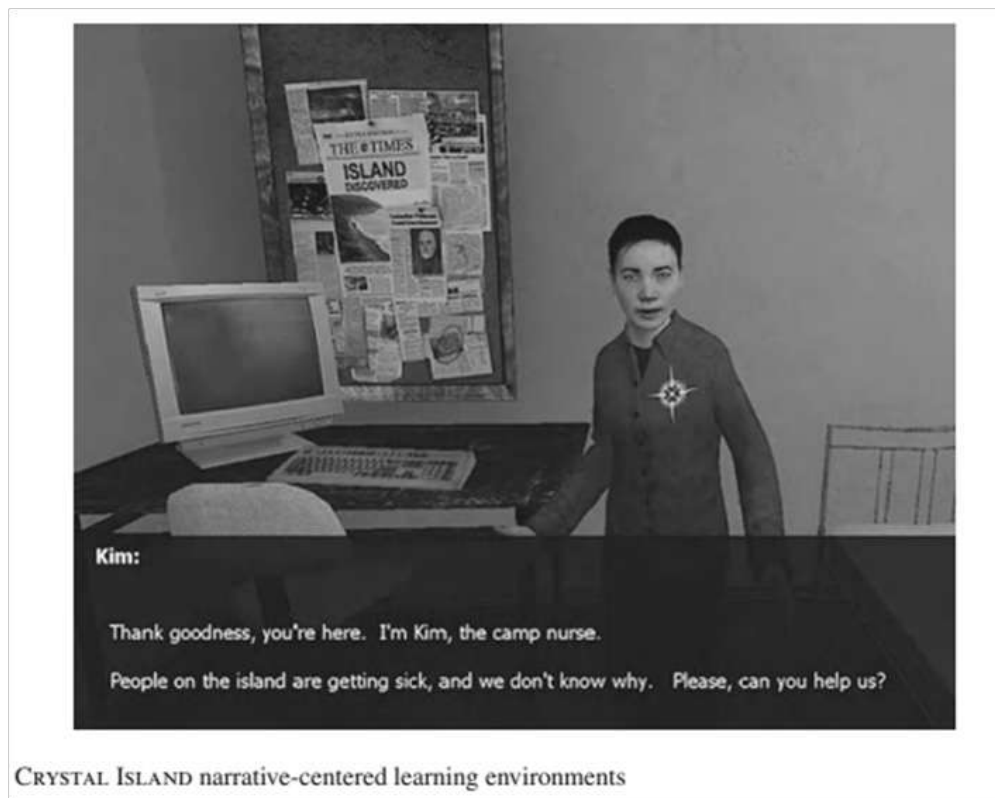
Mr. Davis: Questions are the best way to test Betty's knowledge. When you teach Betty new links, make sure you use them out how her answers have changed.

Mr. Davis: In order to understand how Betty answered a quiz question, you have to listen to her explanations. Compare the resources to see if it is correct.

Εικόνα 7.2

Στην πλατφόρμα Wayang Outpost, τα εργαλεία Geometry Cognitive Tutor και Wayang Outpost στηρίζουν γνωστικά και καθοδηγούν τους/τις φοιτητές/-τριες κατά τη διδασκαλία και μάθηση του μαθήματος της Γεωμετρίας, σε ψηφιακά και μικτά περιβάλλοντα μάθησης.

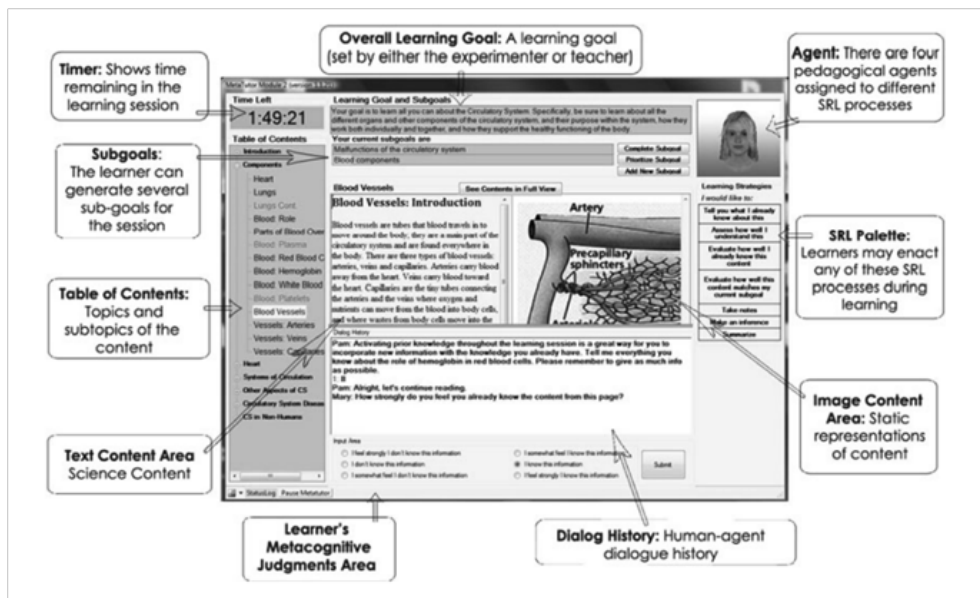
Το SE-Coach παρουσιάζει στους/στις φοιτητές/-τριες την πορεία επίλυσης προβλημάτων στο μάθημα της Φυσικής, και καλούνται οι φοιτητές/-τριες να αναστοχαστούν πάνω στη διαδικασία επίλυσης και να την εξηγήσουν.



Εικόνα 7.3

Το περιβάλλον MetaTutor στηρίζει γνωστικά και μεταγνωστικά τους/τις φοιτητές/-τριες στο μάθημα της Βιολογίας. Οι φοιτητές/-τριες επικοινωνούν με τέσσερις πράκτορες (agents) μέσα στο περιβάλλον, καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες μάθησης, οι οποίοι τους καθοδηγούν και τους στηρίζουν.

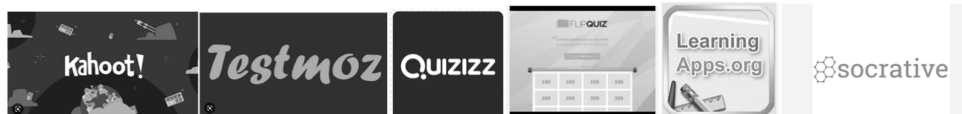
Το περιβάλλον Betty's Brain στηρίζει γνωστικά και μεταγνωστικά τους/τις φοιτητές/-τριες σε μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και των Μαθηματικών.



Εικόνα 7.4

Το περιβάλλον Crystal Island στηρίζεται στον αφηγηματικό τρόπο σκέψης και υποστηρίζει γνωστικά και μεταγνωστικά τους/τις φοιτητές/-τριες στο μάθημα της Μικροβιολογίας. Πιο συγκεκριμένα, το σενάριό του λαμβάνει χώρα σε ένα τροπικό νησί, όπου εξαπλώθηκε μία ασθένεια. Οι φοιτητές/-τριες διερευνούν την ασθένεια, διατυπώνουν ερωτήματα, κάνουν υποθέσεις, συλλέγουν δεδομένα και δοκιμάζουν τις υποθέσεις τους. Καθ' όλη τη διαδικασία επικοινωνούν με πράκτορες (agents) μέσα στο περιβάλλον μέσω διαλόγων, και καταγράφουν τα δεδομένα τους σε φύλλα εργασίας. Προβαίνουν σε διαγνώσεις και προτείνουν θεραπείες, δέχονται ανατροφοδότηση και, ακολούθως, επανασχεδιάζουν την εργασία τους.

4) Μερικές δημοφιλείς εφαρμογές που χρησιμοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης είναι οι παρακάτω. Επικοινωνήστε με το Τμήμα Υποστήριξης Τεχνολογιών Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιό σας για σχετικές οδηγίες και ενημέρωση για νέα εργαλεία, περιβάλλοντα, εφαρμογές και πλατφόρμες.



Εικόνα 7.5

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aidoo, B., Anthony-Krueger, C., Gyampoh, A. O., Tsyawo, J., & Quansah, F. (2022). A Mixed-Method Approach to Investigate the Effect of Flipped Inquiry-Based Learning on Chemistry Students Learning. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 10(4), pp. 507-518.
- Akti-Aslan, S. & Turgut, Y. E. (2021). Effectiveness of community of inquiry based online course: Cognitive, social and teaching presence. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), pp. 187-197.
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinokaya, M. (2020). Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective. *Education Sciences*, 10(12), 1-11.
- Arasaratnam-Smith, L. & Northcote, M. (2017). Community in online higher education: Challenges and opportunities. *The Electronic Journal of e-Learning*, 15(2), 188-198. Retrieved from <http://ejel.org/>
- Aruleba, K., Jere, N., & Matarirano, O. (2022). Technology Adoption Readiness in Disadvantaged Universities during COVID-19 Pandemic in South Africa. *International Journal of Higher Education*, 11(2), 172-180.
- Azevedo, R. & Aleven, V. (2013). Metacognition and Learning Technologies: An Overview of Current Interdisciplinary Research. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. New York: Springer.
- Brown, J. L., Frazier, D., Dentzau, M., Hawkins, A., Gul, T., Derico, S. & Saltiel, I. (2021). A Comparative Examination of Two Online Programs. *Georgia Educational Researcher*, 8(2), 87-108.
- Burgo, C. (2022). Best Practices In Teaching Spanish In Higher Education During COVID-19. *Journal for Leadership, Equity, and Research*, 8(1), 58-70. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cvj/index.php/cvj/article/view/179>
- Clemen, I.G., Ali, H., Abdulmadid, Al-N., & Jabbar, J.H. (2021). Education During COVID-19 Era: Readiness of Students in a Less-Economically Developed Country for E-Learning. *IMCC Journal of Science*, 1(2), 94-101. Retrieved from https://myjournal.imcc.edu.ph/publication/volume-1-issue-2-2021/1_Clemen-et-al-2021
- Demosthenous, G., Panaoura, A., & Eteokleous N. (2020). The use of collaborative assignment in online learning environments: The case of higher education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(2), 108-117.

- Doo, M. Y., Bonk, C., & Heo, H. (2020). A Meta-Analysis of Scaffolding Effects in Online Learning in Higher Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 60-80.
- Erarslan, A. & Şeker, M. (2021). Investigating e-learning motivational strategies of higher education learners against online distractors. *Online Learning*, 25(2), 262-279.
- Erdoğan, C., Çakır, R., & Korkmaz, Ö. (2022). Students' Knowledge Sharing Behaviours and Sense of Online Learning Community in Online Learning Environments. *Participatory Educational Research*, 9(3), 46-61.
- Erkman, M., Petersen, A. K., & Christensen, P. L. (2019). The Three Spaces Model for Online CPD. *Designs for Learning*, 11(1), 118-126.
- Faizi, R. & Fkihi, S.E. (2018). Investigating the role of social networks in enhancing students' learning experience: facebook as a case study. *International Association for Development of the Information Society*, 151-155. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590278.pdf>
- Fuchs, K., Pösse, L., Bedenlier, S., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., Ziegler, A., & Händel, M. (2022). Preservice Teachers' Online Self-Regulated Learning: Does Digital Readiness Matter? *Education Sciences*, 12(272), 1-14.
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S. & Ziegler, A. (2022). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic, *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 267-280.
- Herrington, J. (2006) Authentic E-Learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks. In *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN)* (pp. 3164-3173) 2006, 13-17 October 2006, Honolulu, Hawaii, USA. Retrieved 05/01/2023 from Authentic E-Learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks-Murdoch University Research Repository.
- Kamsker, S., Janschitz, G., & Monitzer, S. (2020). Digital Transformation and Higher Education: A Survey on the Digital Competencies of Learners to Develop Higher Education Teaching. *International Journal for Business Education*, 160, 22-41. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265949.pdf>
- Kim, H.J., Hong, A.J., & Song, H.D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(21), 1-18.
- Kopp, M., Gröblinger, O., & Adams, S. (2019). Five Common Assumptions that Prevent Digital Transformation at Higher Education Institutions. *INTED2019 Proceedings*, (pp. 1448-1457).

- Kramarski, B. & Michalsky, T. (2013). Student and Teacher Perspectives on IMPROVE Self-Regulation Prompts in Web-Based Learning. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, (pp. 34-52). New York: Springer.
- Küsel, J., Martin, F., & Markic, S. (2020). University Students' Readiness for Using Digital Media and Online Learning—Comparison between Germany and the USA. *Education Sciences*, 10(313), pp.1-15.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L.A. (2017). New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. *Journal of Education*, 197(2), 1-18.
- Lirola, M.M. (2022). Approaching the Use of Facebook to Improve Academic Writing and to Acquire Social Competences in English in Higher Education. *Contemporary Educational Technology*, 14(1), 1-15.
- Nguyen, H. H., Tuong, H. A., Hoang-Thi, M., & Nguyen, T. V. (2022). Factors influencing online learner performance during coronavirus disease pandemic: A case study in Vietnamese universities. *European Journal of Educational Research*, 11(3), 1509-1522.
- Osifo, A. (2019). Improving Collaboration in Blended Learning Environments Through Differentiated Activities and Mobile-Assisted Language Learning Tools. *Proceedings of the 15th International Conference Mobile Learning*, (pp. 3-10).
- Paterson, T. & Prideaux, M. (2020). Exploring collaboration in online group-based assessment contexts: Undergraduate Business Program, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3), 1-18. Available at: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol17/iss3/3>
- Salomon, G., Perkins, D.N., & Globerson, T. (1991). Partners in Cognition: Extending Human Intelligence with Intelligent Technologies. *Educational Researcher*, 1-9.
- Sarkim, T. (2020). Developing teachers' PCK about STEM teaching approach through the implementation of design research. *Journal of Physics: Conference Series*, 1470.
- Schwartz, H. N., Scott, M. B., & Holzberger, D. (2013). Metacognition: A Closed-Loop Model of Biased Competition-Evidence from Neuroscience. Cognition and Instructional Research. In A. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, (pp. 79-94). Springer International Handbooks of Education 28.
- Stiller, K. D., Schworm, S., & Gruber, H. (2020). Learning with and from illustrations: Cognitive, motivational, affective, social and metacognitive processes. *Challenging the iconic turn—Den Iconic Turn neu denken*. Wilhelm Fink Verlag.
- Sudakova, N.E., Savina, T.N., Masalimova, A.R., Mikhaylovsky, M.N., Karandeeva, L.G. & Zhdanov, S.P. (2022). Online Formative Assessment in Higher Education: Bibliometric Analysis. *Education Sciences*, 12(209), 1-19.

- Taşkın, N. & Erzurumlu, K. (2021). Investigation into online learning readiness of higher education students during COVID-19 pandemic. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 24-39.
- Torun, E.D. (2020). Online Distance Learning in Higher Education: E-learning Readiness as a Predictor of Academic Achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191–208.
- Ünal, E. & Güngör, F. (2021). The continuance intention of users toward mobile assisted language learning: The case of DuoLingo. *Asian Journal of Distance Education*, 16(2), 197-218. Retrieved from <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/589>
- Vanfleteren, R., Elen, J., & Charlier, N. (2022). Blueprints of an Online Learning Environment for Teaching Complex Psychomotor Skills in First Aid. *International Journal of Designs for Learning*, 13(1), 79–95.
- Yılmaz, E. O. & Toker, T. (2022). Analysing the effects of assessment and evaluation applications and exam formats in distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 165-176.
- Yusuf, F.A. (2021). The Independent Campus Program for Higher Education in Indonesia: The Role of Government Support and the Readiness of Institutions, Lecturers and Students. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 280-304. Retrieved from <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/3283/507>

8

Ψηφιακή Ισότητα

Η ψηφιακή ισότητα αποτελεί μία εξελισσόμενη έννοια χωρίς σταθερό ορισμό που στα αγγλικά εμφανίζεται με τον όρο «digital equity» (Seale, Draffan & Wald, 2013). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι δεν ορίζεται, αλλά ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο ερευνητικό αντικείμενο ή πρόκληση που απαιτεί για την κατανόησή του μία σύνθετη προσέγγιση (Alexander et al., 2019, p. 4). Η διαφοροποίηση του όρου «equity» από τον όρο «equality» σχετίζεται με την εξέλιξη της αντίληψης όσον αφορά τις διαστάσεις της ισότητας.

Σε ένα πρώτο επίπεδο η ψηφιακή ισότητα, ως digital equality, συνδέεται με την έννοια της προσβασιμότητας, την έννοια δηλαδή της ισότιμης πρόσβασης σε νέες τεχνολογίες και την ανάπτυξη βασικών, λειτουργικών ψηφιακών ικανοτήτων (skills) χειρισμού της τεχνολογίας (ικανότητες πλοήγησης στο διαδίκτυο, εύρεσης υλικού, κοινωνικής δικτύωσης, παραγωγής ψηφιακού υλικού) (Van Deursen et al., 2016). Ο όρος συνδέεται εξ αντιθέτου με την ψηφιακή ένδεια και τον ψηφιακό διαχωρισμό (digital divide) σε όσους/-ες έχουν ή δεν έχουν ψηφιακές ικανότητες, δεξιότητες. Συνδέεται, επίσης, με τη δυσκολία πρόσβασης στην πληροφορία ήδη περιθωριοποιημένων ή ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και τον περεταίρω κοινωνικό αποκλεισμό τους, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση του ψηφιακού χάσματος που δημιουργείται από τον ψηφιακό διαχωρισμό (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Σε ένα άλλο επίπεδο, η ψηφιακή ισότητα ως digital equity συνδέεται με την αναγνώριση των διάφορων συστημικών εμποδίων (Warschauer, 2004) που συντηρούν

την ανισότητα και σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τη διαφορά στην οικονομική επιφάνεια, τα στερεότυπα σχετικά με το κοινωνικό φύλο, την αναπηρία, τη διαφορετική εθνικότητα ή πρώτη γλώσσα (UNESCO, 2019, p.4). Συνδέεται, ακόμα, με την προαγωγή της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης μέσα από πρακτικές που ενισχύουν τη δυνατότητα δράσης και διάδρασης όλων των διδασκομένων και βοηθούν στη συγκέντρωση επιστημονικού κεφαλαίου (Cope & Kalantzis, 2023), δηλαδή ψηφιακών δεξιοτήτων σημαντικών για την επιτυχία σε όλους τους μαθησιακούς τομείς, όπως και για την κοινωνική ένταξη και ανέλιξη. Γενικά, η ψηφιακή ισότητα, συνδέεται με την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ιδιαίτερα με την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης (La Rue, 2011).

Ωστόσο, τότε δίνεται έμφαση στην ψηφιακή πλευρά και στον τρόπο με τον οποίο θα αναπτυχθούν ικανότητες χρήσης ψηφιακών μέσων (Behera, 2021), και τότε στην πλευρά της ισότητας, πολιτειότητας (Frau-Meigs, O'Neill, Soriani & Tomé, 2017) όπου ενσωματώνεται ο προβληματισμός για κοινωνική δικαιοσύνη και συμπερίληψη (National Digital Inclusion Alliance, 2019). Η ψηφιακή ισότητα, όμως, στην ανώτατη εκπαίδευση σχετίζεται τόσο με την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, όσο και με ζητήματα ισότητας που συνδέονται με την πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές, λογισμικό και σύνδεση στο διαδίκτυο, ουσιαστικό – υψηλής ποιότητας ψηφιακό περιεχόμενο για μελέτη/μάθηση, περιεχόμενο στις τοπικές γλώσσες, εργαλεία και εφαρμογές για τη δημιουργία, κοινή χρήση και ανταλλαγή ψηφιακού περιεχομένου, διδάσκοντες/-ουσες που ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και πόρους, και έρευνα υψηλής ποιότητας σχετικά με την εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογιών για τη βελτίωση της μάθησης (Resta, Lafferriere, McLaughlin & Kouraogo, 2018; Resta & Lafferriere, 2008). Συνδέεται, επιπλέον, με την προστασία του δικαιώματος όλων για μια εκπαίδευση που ενδιαφέρεται για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, τη συναισθηματική ευημερία των φοιτητών/-τριών, την έμπρακτη επίδειξη ενσυναίσθησης και την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, και για την προσφορά ευκαιριών ενεργού δράσης, με στόχο την κοινωνικοποίηση και την ενεργό συμμετοχή και δράση των φοιτητών/-τριών (Aguilar, 2020).

Στο ελληνικό περιεχόμενο, χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Κύργιου (2018), που επιβεβαιώνει την έλλειψη τεχνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου ορισμένων φοιτητών/-τριών να αξιοποιήσουν για τις σπουδές τους ψηφιακούς πόρους. Όσον αφορά την ψηφιακή δεξιότητα των πολιτών ευρύτερα, φαίνεται πως η Ελλάδα, σύμφωνα με στατιστικά της Eurostat για το 2021 (Eurostat Documents, n.d.), βρίσκεται κοντά στον ευρωπαϊκό μέσο όρο, αλλά πολύ μακριά από τις τεχνολογικά προηγμένες σκανδιναβικές χώρες. Όταν, όμως, παρατηρείται σοβαρή διαφορά στο επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για τη διασφάλιση της ψηφιακής ισότητας–δικαιοσύνης, το ψηφιακό χάσμα διευρύνεται και ανανεώνεται (Ritzhaupt et al., 2020) τονίζοντας ακόμη περισσότερο την ανάγκη ανάληψης ευθύνης και δράσης από την πλευρά των διδασκόντων/-ουσών.

8.1 Η σχέση των ψηφιακών δεξιοτήτων με την ψηφιακή ισότητα στο ευρωπαϊκό περιεχόμενο

Η ψηφιακή ισότητα, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Αναφορά 2022 «Προς την ισότητα στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Eurydice report), θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό της Ανώτατης Εκπαίδευσης και συνεπάγεται τη συνεχή δέσμευση στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών σε όλα τα επίπεδα (European Commission, European Education, & Culture Executive Agency, 2022, p. 18). Πρόκειται για μια δέσμευση που συνδέεται άμεσα με τις εξελίξεις στη μετά Covid-19 εποχή και την ανάγκη για ταχύτερο ψηφιακό μετασχηματισμό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων (Bozkurt & Sharma, 2020; Fullan et al., 2020), αλλά και την αύξηση της έρευνας όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες των ίδιων των διδασκόντων/-ουσών (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022).

Όμως, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση τέτοιων εκπαιδευτικών στρατηγικών δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια απλή χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία. Απαιτείται από μέρους των διδασκόντων/-ουσών μία ολιστική αντίληψη, όσον αφορά τα μαθησιακά περιβάλλοντα και μία εντατική, προσωπική προσπάθεια για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων όλων των φοιτητών/-τριών. Αυτός είναι και ο λόγος που, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) 2.0 (Redecker, 2017), οι επαγγελματικές και οι παιδαγωγικές ψηφιακές δεξιότητες των διδασκόντων/-ουσών αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των φοιτητών/-τριών. Στο Πλαίσιο αυτό αναγνωρίζονται 21 δεξιότητες ταξινομημένες σε έξι κατηγορίες: Επαγγελματική δέσμευση/συμμετοχή, Ψηφιακοί πόροι, Διδασκαλία και Μάθηση, Αξιολόγηση, Ενδυνάμωση διδασκομένων και Υποστήριξη της ανάπτυξης των δεξιοτήτων των φοιτητών/-τριών (Redecker & Punie, 2017). Διακρίνονται, επίσης ρόλοι-επιτεύγματα των διδασκόντων/-ουσών αναλόγως του επιπέδου κατάκτησης της ψηφιακής δεξιότητας: βασική χρήση και αρχική εξερεύνηση του/της αρχαρίου/-ας (επίπεδα A1, A2), ενσωμάτωση και ειδίκευση (επίπεδα B1, B2), αρχηγία και πρωτοπορία (επίπεδα Γ1, Γ2). Πρόκειται για επίπεδα στα οποία η μετακίνηση προϋποθέτει ενίσχυση και ανανέωση των επαγγελματικών πρακτικών των διδασκόντων/-ουσών, κριτικό αναστοχασμό και στρατηγική, αλλά και προσοχή ως προς τον τρόπο που εισάγονται οι ψηφιακοί πόροι μέσα στη διδασκαλία. Επομένως, η επιστημονική καινοτομία, η πρωτοπορία στη διδασκαλία και μάθηση, όπως και η αξιοποίηση των ψηφιακών δεξιοτήτων από τους ίδιους τους φοιτητές και τις ίδιες τις φοιτήτριες εξαρτώνται από ένα σύνολο σύνθετων πρακτικών.

Η επιτυχής εφαρμογή και διασύνδεση των πρακτικών αυτών, σύμφωνα με το Πλαίσιο DigCompEdu 2.0, εξαρτάται, ωστόσο, πρώτα και άμεσα από την εκπαίδευση των διδασκόντων/-ουσών. Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Cabero-Almenara και συνεργατών (2020, p. 6105) μία τέτοιου είδους εκπαίδευση χρειάζεται να επικεντρωθεί:

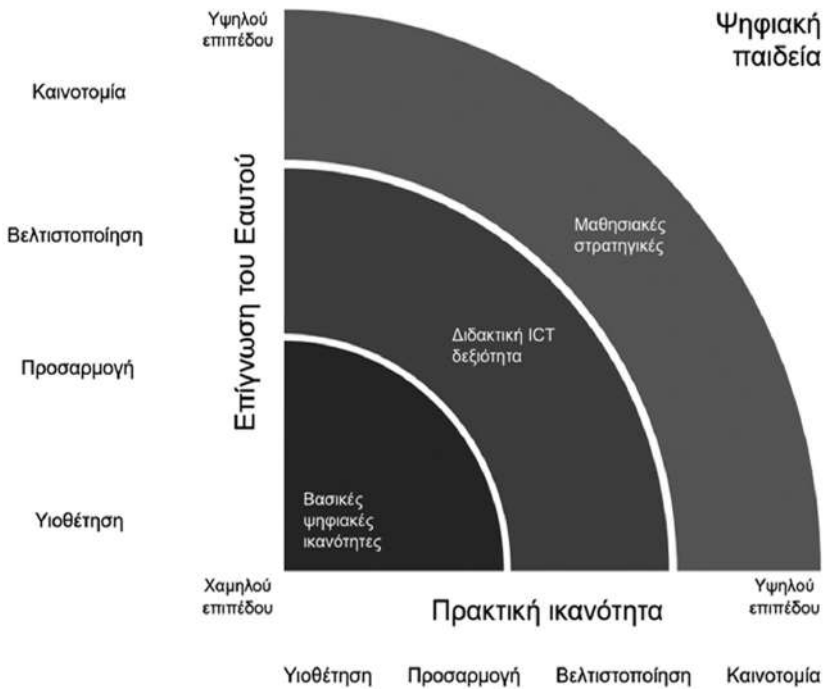
- α) στην αξιοποίηση των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων και πόρων στη διδακτική διαδικασία,

- β) στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών/-τριών (learning analytics, ρουμπρικές αξιολόγησης στο e-moodle),
- γ) στη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στην περαιτέρω ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των φοιτητών/-τριών με τρόπο που να αντιστοιχεί στις ανάγκες τους (podcasts, ψηφιακή αφήγηση, δημιουργία περιβαλλόντων εικονικής πραγματικότητας) και
- δ) στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη συνεργασία με συναδέλφους, με τους/τις φοιτητές/-τριες και άλλους φορείς του πανεπιστημίου (επισημείωση βίντεο, κατάστρωση εννοιολογικών χαρτών, σχεδιασμός project).

8.2 Στάδια κατάκτησης της ψηφιακής δεξιότητας των διδασκόντων/-ουσών και ψηφιακή ισότητα

Η ψηφιακή ισότητα έχει συνδεθεί με την αναγκαιότητα ανασχεδιασμού των παιδαγωγικών πρακτικών, την επέκταση του προβληματισμού σε εμπειρίες μάθησης (Laufer et al., 2021) και τον προσδιορισμό διδακτικών στρατηγικών (Gisbert & Lázaro, 2020) που να έχουν νόημα για όλους τους φοιτητές και όλες τις φοιτήτριες, όπως και τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες (Willems, Farley & Campbell, 2019).

Οι παραπάνω συνδέσεις, όμως, δεν συμβαίνουν ούτε αυτόνομα, ούτε αυτόματα: εξαρτώνται πρώτα από τη σταδιακή κατάκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες (Krumsvik, 2014). Όσοι/-ες αφιερώνονται στον σκοπό της ψηφιακής ισότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση «χτίζουν/οικοδομούν» παιδαγωγικά και διδακτικά τις ψηφιακές τους δεξιότητες μέσα από μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού και αυτορρύθμισης (Krumsvik, 2008, 2011, 2014; Purina-Bieza, 2021), όπως και μια διαδικασία ανάπτυξης της πρακτικής τους επάρκειας (Krumsvik, 2008, 2011, 2014) (βλ. Σχεδιάγραμμα 8.1) η οποία συνδέεται με την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Purina-Bieza, 2021). Πρόκειται, επομένως, για μια κλιμακωτή διαδικασία.



Σχεδιάγραμμα 8.1 Η ψηφιακή ισότητα ως μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού και αυτορρύθμισης. Προσαρμοσμένο από Krumsvik et al. (2016) στο Revuelta-Domínguez, F.-I. et al. (2022). (Γραφικά Ιωάννης Χρόνης "acidporitz", 2023)

Σε ένα πρώτο, χαμηλό στάδιο ανάπτυξης των ψηφιακών ικανοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι/-ες διδάσκοντες/-ουσες αρχίζουν να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία, αντιμετωπίζουν διάφορα τεχνικά προβλήματα στην πρακτική αξιοποίησή τους και αναστοχάζονται πάνω στις αντιλήψεις τους για την ψηφιακή τεχνολογία (Krumsvik, 2014) ή την επάρκεια των γνώσεών τους (Redecker, 2017) για την ψηφιακή ισότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν τις βασικές παιδαγωγικές και ψηφιακές ικανότητες για να μπορούν να επιλέξουν εκείνο το ψηφιακό περιεχόμενο που πληροί πρώτα τα κριτήρια ψηφιακής προσβασιμότητας.

Στο επόμενο στάδιο, βελτιώνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης τους, αξιοποιώντας τη γνώση που απέκτησαν, για να αναπτύξουν περαιτέρω τη διδακτική τους ψηφιακή ικανότητα. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αντιλαμβάνονται το εύρος και τους περιορισμούς, τη δυναμική γενικά των ψηφιακών πόρων που χρησιμοποιούν και τους προσαρμόζουν, ώστε να εξυπηρετούνται τόσο οι ανάγκες του επιστημονικού τους αντικείμενου, όσο και ο στόχος της ψηφιακής ισότητας.

Καθώς τροποποιούν πλέον το περιεχόμενο της διδασκαλίας, περνούν στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης, αυτό της επαγγελματικής ψηφιακής δεξιότητας. Εδώ, αξιοποιούν διάφορες στρατηγικές μάθησης (Krumsvik, 2014) που σχετίζονται με την πρωτοποριακή ψηφιακή επεξεργασία, την οργάνωση και τον σχεδιασμό νέου περιεχομένου, ώστε να επικοινωνήσουν τα ερευνητικά τους αποτελέσματα και να επιτύχουν καλύτερες συνεργασίες (Purina-Bieza, 2021). Ταυτόχρονα, διαμορφώνουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μάθησης που επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών/-τριών (Redecker, 2017).

Σε ένα υψηλό στάδιο οικοδόμησης της ψηφιακής δεξιότητας, ενδιαφέρει να μετασχηματίσουν τη δράση των φοιτητών/-τριών και τη δική τους (transformative digital agency), λαμβάνοντας υπόψη ζητήματα της σύγχρονης ψηφιακής πραγματικότητας, είτε αυτά αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις και την κυβερνο-ασφάλεια, είτε ζητήματα ηθικής, ιδεολογίας ή επιστημονικής δεοντολογίας (Aaagard & Lund, 2020). Πρόκειται για μια ψηφιακή δεξιότητα που ενσωματώνει αρχές της ψηφιακής διδακτικής και παιδαγωγικής και περιλαμβάνει διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης και αξιολόγησης της διδασκαλίας (Redecker, 2017; Krumsvik, 2011).

Επισημαίνεται σε αυτό το σημείο ότι δεν έχει όλο το διδακτικό προσωπικό το ίδιο επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων και ότι αυτό δεν είναι υποχρεωτικό να συμβαδίζει με τη γνώση τους, όσον αφορά ζητήματα ψηφιακής προσβασιμότητας. Μπορεί να χρησιμοποιούν τεχνολογία εμπύθισης ή τρισδιάστατους εκτυπωτές, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι γνωρίζουν πώς να καθιστούν το περιεχόμενο που αξιοποιούν στη διδασκαλία τους ψηφιακά προσβάσιμο (Fernández-Batanero, Cabero-Almenara, Román-Graván & Palacios-Rodríguez, 2022). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο προτείνεται η αξιοποίηση του εργαλείου SELFIEforTEACHERS —μέρος της εργαλειοθήκης του DigCompEdu— για την αυτοαξιολόγηση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε έξι περιοχές ενδιαφέροντος: Επαγγελματική ενασχόληση, Ψηφιακοί Πόροι, Διδασκαλία και Μάθηση, Αξιολόγηση, Ενδυνάμωση των Εκπαιδευομένων, Διευκόλυνση της ικανότητας των Εκπαιδευομένων. Επιλέγοντας στο ερωτηματολόγιο SELFIEforTEACHERS τη δήλωση που πιστεύουν οι συμμετέχοντες/-ουσες ότι ταιριάζει καλύτερα σε αυτούς, λαμβάνουν στο τέλος ανατροφοδότηση που βοηθά στον αναστοχασμό γύρω από τα δυνατά και τα όχι τόσο δυνατά σημεία τους. Συνοψίζοντας, η διαμόρφωση μιας κουλτούρας ψηφιακής ισότητας προϋποθέτει την κατάκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και την εξοικείωση με διαδικασίες προσαρμογής, βελτίωσης και δημιουργίας νέου κατάλληλου ψηφιακού περιεχομένου.

8.3 Ψηφιακή προσβασιμότητα και χρήση ψηφιακών εργαλείων

Στη συζήτηση για την ανάπτυξη πρακτικών ψηφιακών ικανοτήτων του πρώτου σταδίου (Krumsvik, 2008, 2011, 2014; Purina-Bieza, 2021) τίθενται βασικά ερωτήματα που αφο-

ρούν τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιήσουν οι διδάσκοντες/-ουσες, προκειμένου να αναγνωρίσουν ή να παραγάγουν ψηφιακό περιεχόμενο ψηφιακά προσβάσιμο και εύχρηστο για όλους τους/τις φοιτητές/-τριες, με όλο το εύρος των πιθανών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Μπορεί να υπάρχουν ή να υπάρξουν φοιτητές/-τριες με κινητικά προβλήματα, με βαρηκοΐα, αχρωματοψία, δυσλεξία ή κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που πιθανόν καθιστά αναγκαία τη χρήση κάποιας υποστηρικτικής ψηφιακής τεχνολογίας, ώστε να έχουν πρόσβαση στο περιεχόμενο που τους παρέχεται στο πανεπιστήμιο. Τέτοιου είδους τεχνολογία μπορεί να περιλαμβάνει ψηφιακά εργαλεία ανάγνωσης (για τη μεγέθυνση του κειμένου, την εστίαση της προσοχής, τη μετάφραση, τη μετατροπή κειμένου σε ομιλία και το αντίστροφο, τον υποτιτλισμό βίντεο, τη μετατροπή σε κώδικα Braille), ψηφιακά εργαλεία καταγραφής και επιμέλειας περιεχομένου (για τη φωνητική καταγραφή, τη βιντεοσκόπηση ή τον υποτιτλισμό), όπως και ψηφιακά εργαλεία πλοήγησης στο διαδίκτυο, κατάλληλα για το κινητό τηλέφωνο ή/και τον υπολογιστή (πλατφόρμες υποστηρικτικής τεχνολογίας που συνδυάζουν ποικίλες λειτουργίες).

Η επιλογή ενός συνδυασμού εργαλείων από το φοιτητικό κοινό σχετίζεται με τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του και τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου που πρέπει κάθε φορά να προσπελάσει. Ωστόσο, υπάρχουν περιεχόμενα που είναι πιο εύκολα προσβάσιμα σε αυτές τις συνθήκες από κάποια άλλα, ενώ υπάρχει πάντα ο κίνδυνος κάποια από αυτά να μην είναι καθόλου προσβάσιμα. Οι λόγοι μπορεί να σχετίζονται με τον τρόπο της λειτουργίας των ίδιων των εργαλείων, τον σχεδιασμό του περιεχομένου ή συνηθέστερα και τα δύο.

Για να εδραιωθεί, λοιπόν, η ψηφιακή ισότητα όσον αφορά την ψηφιακή προσβασιμότητα, καλούνται οι διδάσκοντες/-ουσες να υιοθετήσουν καλές πρακτικές, όπως αυτές που περιγράφονται στην ψηφιακή εργαλειοθήκη για την προσβασιμότητα των Coolidge, Doner, Robertson και Gray (2018), στο πρόγραμμα σπουδών της «Πρωτοβουλίας για την Προσβασιμότητα στο Διαδίκτυο» (Web Accessibility Initiative, 2022), στον Πρακτικό οδηγό για τον Σχεδιασμό Προσβάσιμου Μαθησιακού Περιεχομένου (Miller, 2021) ή όπως αυτές που προτείνονται από διάφορα Κέντρα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Πανεπιστημίων, ενδεικτικά του Queen's University, Western University και George Washington DC University. Προσφέρεται, λοιπόν, ένα εύρος πρακτικών που εκτείνονται από την επιλογή έτοιμου ψηφιακού υλικού και την πιθανή τροποποίησή του, έως τη βελτίωση του ήδη υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη δημιουργία νέου.

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ωστόσο, οδηγεί στην αναγνώριση πέντε βασικών κατηγοριών ενδιαφέροντος. Πρώτον, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να προσέχουν την οργάνωση του κειμενικού ψηφιακού περιεχομένου. Προτείνονται εδώ: α) η συστηματική αξιοποίηση των στίλ παραγράφων, για να προσφέρεται μια σταθερή δομή που να μπορούν να αναγνωρίσουν τα εργαλεία ανάγνωσης και να διευκολύνεται η πλοήγηση στο κείμενο, β) η συνεπής επιλογή ευανάγνωστων γραμματοσειρών, όπως οι Times New Roman, Tahoma, Calibri και Arial —η τελευταία θεωρείται από την British Dyslexia Association (2023) ως πιο κατάλληλη για άτομα με δυσλεξία—, γ) η αποφυγή προστακτι-

κών εκφράσεων, π.χ. «δες, διάβασε, κάνε κλικ εδώ», των συντομεύσεων και των συμβόλων ή των emojis/emoticons, δ) η μετατροπή των υπερσυνδέσμων κάτω από εικόνες και σχήματα σε τίτλο, ε) η απόδοση τίτλου πάνω από τον πίνακα και η αποφυγή πινάκων με σύνθετη πληροφορία ή/και συγχώνευση κελιών και στ) η επισήμανση των ενδοκειμενικών συνδέσεων με υπερσύνδεσμο από πάνω προς τα κάτω και το αντίστροφο.

Δεύτερον, οι διδάσκοντες/-ουσες που ενδιαφέρονται για την ψηφιακή προσβασιμότητα μπορούν να παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους πρόσβασης στο προσφερόμενο ψηφιακό περιεχόμενο. Μπορούν να προσέχουν το διδακτικό τους περιεχόμενο ώστε:

- α) το γραπτό κείμενο να συνοδεύεται από ηχητική μεταγραφή — στην περίπτωση των Θετικών Επιστημών για περιεχόμενο γραμμένο με LaTeX ή MathML χρησιμοποιούνται εργαλεία, όπως είναι το Design Science's MathType,
- β) το ακουστικό περιεχόμενο να συνοδεύεται από μεταγραφή σε γραπτό κείμενο, με ιδιαίτερη προσοχή στις ακουστικές περιγραφές όπου περιγράφεται ακόμα και ο τόνος ή κάποιος σημαντικός για το νόημα ήχος,
- γ) το οπτικό περιεχόμενο, όπως κινούμενα σχέδια, βίντεο, χρήση υποτίτλων και
- δ) οπτικό περιεχόμενο, όπως εικόνες και πίνακες που να συνοδεύονται από περιγραφή εναλλακτικού κειμένου (σε περιβάλλον google.docs: δεξί κλικ στην εικόνα, επιλογή «Εναλλακτικό κείμενο» και εισαγωγή περιγραφής που να συνδέει την πληροφορία με το περιεχόμενο).

Τρίτον, προτείνεται να ακολουθούνται πρακτικές που καθιστούν το ψηφιακό περιεχόμενο ενανάνγνωστο. Οι διδάσκοντες/-ουσες καθιστούν προσβάσιμο το υλικό τους εφόσον:

- α) επιλέγουν χρώμα φόντου και γραμματοσειράς με έντονη αντίθεση,
- β) ελέγχουν και προσαρμόζουν την αντίθεση στο υπάρχον ψηφιακό περιεχόμενο, αξιοποιώντας ψηφιακά εργαλεία ελέγχου, όπως τον ενημερωτικό πίνακα για την αντίθεση των χρωμάτων για περιεχόμενο αναρτημένο στο διαδίκτυο με μέγεθος γραμματοσειράς 18" και άνω (George Washington University/GWU, 2022),
- γ) εξετάζουν την περίπτωση η επιλογή τους να μην είναι κατάλληλη για κάποιους φοιτητές ή κάποιες φοιτήτριες με αχρωματοψία, καθώς βλέπουν με διαφορετικό τρόπο τα χρώματα αναλόγως της πάθησής τους (πρωτανοπία, δευτερονοπία, τριτονοπία) (About Colour Blind Awareness.org, 2023),
- δ) παρέχουν περιεχόμενο στο οποίο μπορεί να γίνει μεγέθυνση 200% και χρησιμοποιούν ελάχιστο μέγεθος γραμματοσειράς 9", 12"-14" στην περίπτωση δυσλεξίας ή και περισσότερο.

Για την επίτευξη του ίδιου στόχου οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να αποφεύγουν:

- α) λύσεις στις οποίες το χρώμα ή τα πλάγια γράμματα αξιοποιούνται ως μοναδικό μέσο μεταφοράς της πληροφορίας,

- β) υπογραμμίσεις, καθώς τα εργαλεία ανάγνωσης αντιμετωπίζουν το κείμενο ως μη ενεργό υπερσύνδεσμο,
- γ) εικόνες με ένθετο κείμενο, γιατί φαίνονται τα pixel κατά τη μεγέθυνση (διαφορετικά καλό είναι να χρησιμοποιείται ένα εργαλείο ελέγχου της αντίθεσης με το φόντο, όπως το A11y accessibility check for text colour on background image),
- δ) αρχεία pdf αντί word. Γενικά, προτείνεται η αξιοποίηση εργαλείων ελέγχου προσβασιμότητας στα αρχεία Microsoft Word, επιλέγοντας με τη σειρά: Αρχείο, Πληροφορίες, Έλεγχος για θέματα, Έλεγχος πρόσβασης. Στο εσωτερικό του αρχείου δεξιά θα πρέπει να παρουσιάζεται παράθυρο με σχετικές παρατηρήσεις-οδηγίες.

Τέταρτον, οι διδάσκοντες/-ουσες χρειάζεται να αξιολογούν τα ψηφιακά περιβάλλοντα διάδρασης που προτείνονται για τη διδασκαλία και μάθηση, καθώς υπάρχουν περιβάλλοντα διάδρασης όπου γίνεται κύλιση μόνο με ποντίκι ή είναι γραμμένα σε Java και καθιστούν τις περισσότερες φορές αδύνατη την πλοήγηση σε φοιτητών/-τριών που χρησιμοποιούν μόνο το πληκτρολόγιο. Προτείνεται, για αυτόν τον σκοπό, η αξιοποίηση μιας ρουμπρίκας αξιολόγησης της καταλληλότητας των ίδιων των ψηφιακών εργαλείων, όπως είναι των Anstey & Watson (2018). Σε αυτήν περιλαμβάνονται κριτήρια που σχετίζονται με τη λειτουργικότητα, την προσβασιμότητα, τις τεχνικές προδιαγραφές του εργαλείου, την καταλληλότητα σχεδιασμού για κινητά τηλέφωνα, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη διασφάλιση της κοινωνικής παρουσίας-συμμετοχής, την παρουσία των διδασκόντων/-ουσών και τη συμβολή του ψηφιακού εργαλείου στην επίτευξη των γνωστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να εκφράζουν τη δέσμευσή τους για τη διασφάλιση της ψηφιακής προσβασιμότητας με σχετική δήλωση στο syllabus (γραπτό ή ηχητικό αρχείο). Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται εδώ στην έκφραση, ώστε να μην επιτραπεί να εννοηθεί ή να υπονοηθεί κάτι διαφορετικό από τις παιδαγωγικές προθέσεις των διδασκόντων. Έχει παρατηρηθεί ότι σε ορισμένες αναλυτικές περιγραφές Syllabus (exploreaccess.org, n.d.) επικοινωνείται το μήνυμα ότι κάποιοι φοιτητές/-τριες:

- α) δεν μπορούν να πλοηγηθούν αυτόνομα στο διαδίκτυο και χρειάζονται υποστήριξη από κάποιο τρίτο άτομο (άρα, ο σχεδιασμός του προγράμματος είναι ποιοτικός και ευθύνονται οι φοιτητές/-τριες με αναπηρίες για το γεγονός ότι δεν μπορούν να επιτύχουν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα),
- β) θεωρούνται αναξιόπιστοι/-ες, αφού ενδέχεται να ζητήσουν αδικαιολόγητα υποστήριξη, να έχουν παράλογες απαιτήσεις από το σύστημα ή να προσπαθήσουν να το εκμεταλλευτούν,
- γ) δεν μπορούν να αναγνωρίσουν εργαλεία ή στρατηγικές που θα τους εξασφαλίσουν προσβασιμότητα, ενώ χρειάζονται κάποιον ειδικό για να τους το υποδείξει,
- δ) χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσοχή (άρα, αποτελούν βάρος για τους/τις διδάσκοντες/διδάσκουσες, χρειάζεται διαμεσολάβηση από κάποια εξειδικευ-

μένη υπηρεσία και δεν μπορεί πραγματικά να βρεθεί μία λύση, ακόμα και αν αναγνωριστεί ένα εμπόδιο ή πρόβλημα) (exploreaccess.org, n.d.).

Επομένως, σε μία «Δήλωση δέσμευσης» που εκφράζει τις ευαισθησίες και τις προθέσεις των διδασκόντων/-ουσών, χρειάζεται να υπογραμμίζεται το ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για **το σύνολο** των φοιτητών/-τριών και όχι μόνο για τα άτομα με αναπηρία. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά μία ικανοποιητική «Δήλωση δέσμευσης» μπορεί να έχει την παρακάτω μορφή:

Το πανεπιστήμιό μας δεσμεύεται να εξασφαλίσει ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού που να ευνοεί τη συμμετοχή όλων των φοιτητών/φοιτητριών στις μαθησιακές δραστηριότητες. Στοχεύουμε σε μαθησιακά περιβάλλοντα που να εξασφαλίζουν την ισότητα-δικαιοσύνη, την προσβασιμότητα και τη συμπερίληψη. Στην περίπτωση που συναντήσετε σε επίπεδο τρόπου διδασκαλίας ή σχεδιασμού του προγράμματος κάποιο εμπόδιο, παρακαλούμε επικοινωνήστε με τον διδάσκοντα ή τη διδάσκουσα όσο το δυνατόν πιο σύντομα.

Προσαρμογή από exploreaccess.org

8.4 Παράγοντες διαφοροποίησης των ψηφιακών διδακτικών προτάσεων με γνώμονα την πρότυπη σχάρα για την ανώτατη εκπαίδευση

Η έννοια της ψηφιακής ισότητας συνδέεται —όπως είδαμε πιο πάνω— όχι μόνο με πρακτικές διασφάλισης της ψηφιακής προσβασιμότητας, αλλά και με τη σταδιακή εξέλιξη των επαγγελματικών (διδακτικών και παιδαγωγικών) ψηφιακών δεξιοτήτων (Krumsvik, 2014) των διδασκόντων/-ουσών. Πρόκειται για δεξιότητες που συνεπάγονται την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων στα σχέδια διδασκαλίας με ποικίλα ποιοτικά χαρακτηριστικά, η διαβάθμιση των οποίων μπορεί να γίνει κατανοητή με τη βοήθεια μιας σχάρας, όπως είναι η πρότυπη σχάρα για την ανώτατη εκπαίδευση που παρουσιάζεται παρακάτω (βλ. πίνακα 8.1).

Η πρότυπη σχάρα για την ανώτατη εκπαίδευση στηρίζεται στο μοντέλο PICRAT των Kimmons, Graham και West (2020), όπως και στην πρόσφατη προσαρμογή της ομάδας της Lihor Harari (2022) από το Gordon College Academy of Education της Haifa για την ανώτατη εκπαίδευση. Πρόκειται, ωστόσο, για μια νέα προσαρμογή στο πλαίσιο της ψηφιακής ισότητας, όπου επιχειρείται να ενσωματωθούν οι σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της ψηφιακής τεχνολογίας και της τεχνολογίας μάθησης. Στόχος της συγκε-

κριμένηςσχάρας είναι, εκτός από την πρόταση ορισμένων διδακτικών προσεγγίσεων στους/στις εκπαιδευτές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η καλλιέργεια της διάθεσης για αναστοχασμό που θα οδηγήσει τελικά στην υιοθέτηση διαφορετικών πρακτικών (Inus, Quan, Snider, 2021, p. 46).

Πίνακας 8.1 Πρότυπη σχάρα για την ανώτατη εκπαίδευση. Προσαρμογή πίνακα από Kimmons, Graham και West (2020); Harari et al. (2022)

Διδάσκων Διδάσκουσα			
Φοιτητής Φοιτήτρια	Εισηγητής/-τρια	Προσαρμοστής/-τρια	Δημιουργός
Παθητικός/-η χρήστης/-τρια	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ παρουσιάζει ψηφιακό περιεχόμενο σε ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ προσαρμόζει το ψηφιακό περιεχόμενο σε ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ δημιουργεί πρωτότυπο ψηφιακό περιεχόμενο για τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ
Ενεργητικός/-ή	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ παρουσιάζει διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και προσκαλεί τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ να το χρησιμοποιήσουν στο μάθημα	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ προσαρμόζει ένα διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και το χρησιμοποιεί για να ενεργοποιήσει τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ στο μάθημα	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ δημιουργεί ένα πρωτότυπο διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και το χρησιμοποιεί για να ενεργοποιήσει τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ στο μάθημα
Δημιουργός	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ παρουσιάζει και λειτουργεί διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία στην οποία οι ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ δημιουργούν νέο περιεχόμενο	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ προσαρμόζει και λειτουργεί διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία στην οποία οι ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ δημιουργούν νέο περιεχόμενο	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ δημιουργεί και λειτουργεί διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία στην οποία οι ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ δημιουργούν νέο περιεχόμενο

Στους δύο άξονες της πρότυπης σχάρας για την ανώτατη εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 8.1) διακρίνονται οι δύο βασικοί συντελεστές–συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι διδάσκοντες/-ουσες (οριζόντιος άξονας) και οι φοιτητές/-τριες (κάθετος άξονας), οι οποίοι διεπιδρούν με την τεχνολογία και μεταξύ τους σε διαφορετικό βαθμό, αναλόγως την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά σε ένα σχέδιο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον κάθετο άξονα, οι φοιτητές/-τριες μπορεί:

- να αξιοποιούν μόνο τις πληροφορίες στις οποίες τούς δίνεται ψηφιακή πρόσβαση, αφού η προτεινόμενη χρήση της τεχνολογίας δεν επιτρέπει τη διάδραση (πρώτη σειρά),
- να αποκτούν έναν πιο ενεργό ρόλο στο μάθημα και να διεπιδρούν με την ψηφιακή τεχνολογία (δεύτερη σειρά),

- γ) να δημιουργούν περιεχόμενο, να συνεργάζονται και να μαθαίνουν αξιοποιώντας τα οφέλη της διάδρασης με τη σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία (τρίτη σειρά).

Σύμφωνα με τον οριζόντιο άξονα οι διδάσκοντες/-ουσες μπορεί:

- α) να παρουσιάζουν ψηφιακό περιεχόμενο χωρίς να μετακινούνται από τη μέθοδο διδασκαλίας με εισήγηση, παρουσιάζουν διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και προσκαλούν τους/τις φοιτητές/-τριες να το χρησιμοποιήσουν στο μάθημα ή παρουσιάζουν και λειτουργούν ένα διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο στο πλαίσιο μιας απαιτητικής εργασίας (πρώτη στήλη),
- β) να προσαρμόζουν το ψηφιακό περιεχόμενο που έχουν στη διάθεσή τους για να εξασφαλίσουν ψηφιακή προσβασιμότητα, να προσαρμόζουν διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και να το χρησιμοποιούν για να ενεργοποιήσουν τους/τις φοιτητές/-τριες στο μάθημα ή να προσαρμόζουν και να λειτουργούν διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία (δεύτερη στήλη),
- γ) να δημιουργούν και να προτείνουν ψηφιακό περιεχόμενο, να δημιουργούν πρωτότυπο διαδραστικό περιεχόμενο ή να δημιουργούν και να λειτουργούν διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για να κατασκευάσουν μια απαιτητική εργασία (τρίτη στήλη).

Προσθέτοντας σε κάθε κελί της Πρότυπης Σχάρας για την ανώτατη εκπαίδευση συγκεκριμένες προτάσεις αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας που να συνδυάζουν την οπτική των διδασκόντων/-ουσών και των φοιτητών/-τριών, διαμορφώνεται μία νέα σχάρα με ψηφιακούς πόρους και εργαλεία. Μία τέτοιου είδους σχάρα μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διαμόρφωση σχεδίων διδασκαλίας με διαφορετικά επίπεδα διάδρασης.

8.5 Διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης ψηφιακών εργαλείων για τη σταδιακή οικοδόμηση της ψηφιακής ισότητας

Με στόχο την πρόταση ενός εργαλείου που να ενημερώνει πιο ολοκληρωμένα τους/τις διδάσκοντες/-ουσες όσον αφορά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, διαμορφώθηκε με βάση την πρότυπη σχάρα για την ανώτατη εκπαίδευση μία Σχάρα ψηφιακών εργαλείων. Πρόκειται για εργαλεία που είναι, ως επί το πλείστον, δωρεάν ή με περίοδο δωρεάν δοκιμής, έχουν χαρακτηριστικά συνδυαστικότητας και μπορούν να αξιοποιηθούν για την πρόσβαση σε περιεχόμενο σε τοπικές γλώσσες. Η σχάρα αυτή, για λόγους ευχρηστίας, έχει διασπαστεί και παρουσιάζεται σε τρεις διαφορετικούς πίνακες ανάλογα με τον ρόλο που επιφυλάσσεται, βάσει σχεδιασμού, στους φοιτητές/-τριες, με άλλα λόγια ανάλογα με το επίπεδο διάδρασης των φοιτητών/-τριών με το ψηφιακό

περιεχόμενο, τους διδάσκοντες/-ουσες και τους συμφοιτητές/-τριες τους. Ακολουθεί ενδεικτική παρουσίαση των εργαλείων, που βέβαια δεν εξαντλεί τα προτεινόμενα εργαλεία στην εμπλουτισμένη σχάρα.

8.5.1 Πρώτο επίπεδο: παθητική χρήση ψηφιακού περιεχομένου φοιτητών/-τριών και διαφορετικές προσεγγίσεις διδασκόντων/-ουσών

Στο πρώτο επίπεδο της Σχάρας ψηφιακών εργαλείων για την ανώτατη εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 8.2) παρουσιάζονται επιλογές σχεδιασμού της διδασκαλίας που απαιτούν βασικές ψηφιακές δεξιότητες και ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ψηφιακής προσβασιμότητας.

Πίνακας 8.2 Σχάρα ψηφιακών εργαλείων για την ανώτατη εκπαίδευση: Πρώτο επίπεδο Προσαρμογή πίνακα από Kimmons, Graham και West (2020); Harari et al (2022)

Διδάσκων Διδάσκουσα Φοιτητής Φοιτήτρια	Εισηγητής/-τρια	Προσαρμοστής/-τρια	Δημιουργός
Παθητικός χρήστης Παθητική χρήστρια	1 Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ παρουσιάζει ψηφιακό περιεχόμενο σε ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ	2 Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ προσαρμόζει το ψηφιακό περιεχόμενο σε ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ	3 Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ δημιουργεί πρωτότυπο ψηφιακό περιεχόμενο για τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ
Παραδείγματα	<p>Παρουσιάζει YOUTUBE βίντεο ήδη υποτιτλισμένα/ με ενσωματωμένη δυνατότητα υποτιτλισμού και μετάφρασης ή Ψηφιακό περιεχόμενο αποθετηρίων (λεξικά, άρθρα, σενάρια διδασκαλίας)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ψηφιακές Βιβλιοθήκες ΕΠΣΕΤ (epset.gr) Ήλιος - Αποθετήριο ΕΠΕ: Αρχική (ekt.gr) Εθνική Υπηρεσία Συσσώρευσης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου Πανδέκτης: Κοινότητες και Συλλογές (ekt.gr) Eutere: Αρχική (mmb.org.gr) <p>Εκπαιδευτικά μαθήματα προτεινόμενα από τη Unicef:</p> <ul style="list-style-type: none"> PhET Veritasium The Organic Chemistry Tutor MIT OpenCourseWare 	<p>Προσαρμόζει βίντεο clip/παρουσίαση/ μουσικό κομμάτι ή κείμενο για το μάθημα</p> <ul style="list-style-type: none"> Vocaroo: Εργαλείο καταγραφής φωνής Add Subtitles & Captions Online For Free Karwing: Εργαλείο υποτιτλισμού veed.io: Εργαλείο υποτιτλισμού Greek (Greece) Text to Speech (ttsfree.com): Εργαλείο μετατροπής κειμένου σε ομιλία Greek (Ελληνικά) speech to text, Greek voice to text (vyningsuru.net): Εργαλείο μετατροπής ομιλίας σε κείμενο EdApp: Εργαλείο αυτόματης μετατροπής παρουσιάσης power point σε μικροδιδασκαλία κατάλληλη για κινητό τηλ. 	<p>Δημιουργεί ένα νέο βίντεο, μία παρουσίαση, ένα γράφημα</p> <ul style="list-style-type: none"> Canva Free Online Video Presentation Maker InVideo Free Video Maker Create & Edit Your Videos Easily - Animoto <p>Δημιουργεί ένα νέο μουσικό κομμάτι</p> <ul style="list-style-type: none"> Audiotool - Free Music Software - Make Music Online In Your Browser <p>Δημιουργεί ένα νέο κείμενο για το μάθημα</p> <ul style="list-style-type: none"> Meme Generator Checklist Templates [Printable & Free]: εργαλείο meme Online mind map software Lucidchart: Εργαλείο για εννοιολογικούς χάρτες Free Online eBook Maker: Design a Custom eBook in Canva: Εργαλείο για δημιουργία e-book Camtasia Screen Recorder, Βίντεο Editor TechSmith: Εργαλείο καταγραφής οθόνης και επεξεργασίας βίντεο

Προτείνεται στους διδάσκοντες/-ουσες, που επιθυμούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες μιας εισήγησης, να επιλέξουν ψηφιοποιημένο περιεχόμενο, λεξικά, άρθρα, σεμινάρια διδασκαλίας που είναι διαθέσιμα σε ψηφιακά αποθετήρια, όπως είναι ο Ήλιος, ο Πανδέκτης και η Ευτέρπη (βλ. κελί αρ. 1). Μπορούν, επίσης, να παρουσιάσουν ψηφιακά προσβάσιμο περιεχόμενο, όπως είναι τα ήδη υποτιτλισμένα βίντεο σε μία γλώσσα ή τα βίντεο με ενσωματωμένη δυνατότητα εμφάνισης υποτίτλων σε διαφορετικές γλώσσες στο YouTube. Αυτά αναγνωρίζονται εύκολα με την επιλογή του δεύτερου συμβόλου από αριστερά που θυμίζει πληκτρολόγιο στο κάτω μέρος του βίντεο. Επιλέγοντας το γρανάζι των ρυθμίσεων δίπλα, μπορούν να ενημερωθούν για τον αριθμό των γλωσσών που είναι διαθέσιμες και αναλόγως να επιλέξουν τη γλώσσα υποτιτλισμού της προτίμησής τους.

Σχετική έρευνα στους ιστοτόπους που προτείνει στους/στις εκπαιδευτικούς η Unicef (βλ. κελί αρ. 1), όπως είναι οι MIT OpenCourseWare και Veritasium, δείχνει ότι δύσκολα εντοπίζεται κατάλληλο ψηφιακό περιεχόμενο για ένα επιστημονικό αντικείμενο σε άλλη γλώσσα πέρα από την αγγλική. Το γεγονός αυτό καθιστά μεγαλύτερη την ανάγκη οι διδάσκοντες/-ουσες να υιοθετήσουν και πρακτικές προσαρμογής του περιεχομένου που προσφέρουν (βλ. κελί αρ. 2). Για να γίνει προσαρμογή του περιεχομένου που ήδη αξιοποιείται στη διδασκαλία, ώστε να καταστεί αυτό ψηφιακά προσβάσιμο για όλους/-ες, προτείνονται εργαλεία, όπως είναι το Vocaroo, για να καταγράψουν οι διδάσκοντες/-ουσες με τη φωνή τους σε ηχητικό αρχείο το περιεχόμενο ενός γραπτού κειμένου και να αξιοποιήσουν τις διάφορες εναλλακτικές επιλογές αποθήκευσης. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη δυνατότητα δημιουργίας QR code που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μέθοδος ψηφιακής επισημείωσης υλικού σε φυσικούς χώρους. Στην περίπτωση πίεσης χρόνου, μπορεί να αξιοποιηθεί ένα εργαλείο που να προσφέρει τη δυνατότητα αυτόματης μετατροπής του κειμένου σε ηχητικό αρχείο, επιλέγοντας φωνή και ρυθμό ανάγνωσης, όπως είναι το TTSFree. Για τη διόρθωση του υποτιτλισμού ενός μικρού βίντεο (έως δύο λεπτά) ή για την προσθήκη υποτίτλων στο βίντεο επιλογής, οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να χρησιμοποιήσουν το veed.io. Άλλο φιλικό στον/στη χρήστη/-τρια εργαλείο είναι το Karwing. Μπορεί, ακόμα, να γίνει προσαρμογή μιας παρουσίασης power point στη δομή μιας μικροδιδασκαλίας χρησιμοποιώντας το EdApp. Η συγκεκριμένη εφαρμογή παρέχει τη δυνατότητα αυτόματης προσαρμογής της παρουσίασης, με τρόπο που να υποστηρίζει την αξιοποίηση κινητού τηλεφώνου ή Tablet για τη μάθηση.

Οι παραπάνω πρακτικές είναι ιδιαίτερα λειτουργικές, όταν οι εκπαιδευτές προσαρμόζουν ψηφιακό περιεχόμενο με άδεια creative commons ή παλαιότερο δικό τους υλικό. Όσο όμως εξελίσσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, πιθανόν να βρουν πιο πρακτικό και πιο αποτελεσματικό διδακτικά, να δημιουργούν πρωτότυπο ψηφιακό περιεχόμενο για τους/τις φοιτητές/-τριές τους (βλ. κελί 3). Στην προσπάθεια να δημιουργήσουν ψηφιακό περιεχόμενο με ποιοτικά χαρακτηριστικά μπορούν να αξιοποιήσουν ένα εύρος εργαλείων. Σαφώς μπορούν να καταγράψουν το περιεχόμενο μιας

online διδασκαλίας ή μιας παρουσίασης στο ZOOM, να δημιουργήσουν οδηγίες για την αξιοποίηση ενός πόρου σε μια δραστηριότητα ή να κατασκευάσουν δραστηριότητες αξιολόγησης χρησιμοποιώντας εργαλεία καταγραφής οθόνης και άλλες παροχές, όπως αυτές του Camtasia Screen Recorder, Video Editor ή του Animoto. Μπορούν, ακόμα, να συνδέσουν οπτικοακουστικό υλικό και να το οργανώσουν σε ένα βίντεο με τη δική τους αισθητική και επιστημονική γνώση, αξιοποιώντας εργαλεία, όπως το Online Video Presentation Maker | InVideo. Βεβαίως, η δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου δεν περιορίζεται στα βίντεο. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Canva Free ή το Lucidchart για να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες και διαγράμματα ή να δημιουργήσουν ψηφιακά βιβλία, όπου θα συγκεντρώνουν σταδιακά περιεχόμενα και θα τα κοινοποιούν.

Συνοψίζοντας, διάφορα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν για την παρουσίαση, προσαρμογή και δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου με χαρακτηριστικά ψηφιακής προσβασιμότητας για προσεγγίσεις που δεν συνδέονται με μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες οι φοιτητές/-τριες μπορούν να έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο. Ωστόσο, για την περαιτέρω βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των διδασκόντων/-ουσών και την πρόταση δραστηριοτήτων που επιτρέπουν τη διάδραση και την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών/-τριών (με το περιεχόμενο ή μέσω του περιεχομένου) απαιτούνται πρακτικές του επόμενου επιπέδου.

8.5.2 Δεύτερο επίπεδο: διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και ενεργός ρόλος φοιτητών/-τριών

Στο δεύτερο επίπεδο της Σχάρας ψηφιακών εργαλείων για την ανώτατη εκπαίδευση (βλ. Πίνακα 8.3) παρουσιάζονται επιλογές σχεδιασμού της διδασκαλίας που προβλέπουν τον ενεργό ρόλο των φοιτητών/-τριών. (εδώ πίνακας)

Για να σχεδιάσουν οι διδάσκοντες/-ουσες ένα σενάριο στο οποίο επιθυμούν να δίνουν τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/-τριες να επικοινωνούν με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (γραπτός λόγος, ομιλία, πολυτροπικά κείμενα) και να διεπιδρούν τόσο με το ψηφιακό περιεχόμενο όσο και μεταξύ τους, μπορούν να αξιοποιήσουν ψηφιακό περιεχόμενο (σε ακουστικό αρχείο ή σε βίντεο) που έχει παραχθεί μέσω podcast. Αναλόγως του επιστημονικού τους αντικειμένου, μπορούν πρώτα να παρουσιάσουν σειρές podcast και να στηρίξουν σε αυτό δραστηριότητες αξιολόγησης ή/και ομαδοσυνεργατικής μάθησης (κελί αρ. 4). Καθώς τα podcast αποτελούν προσφιλή πρακτική παγκοσμίως, θα βρουν εκπαιδευτικό υλικό σε διάφορες γλώσσες — ενδεικτικά αναφέρονται δύο σειρές podcast ελληνικών πανεπιστημίων, τη σειρά του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Από τον Πέμπτο» και τη σειρά του Παντείου Πανεπιστημίου σε συνεργασία με τον ραδιοφωνικό σταθμό ΡΥΘΜΟΣ 94.9.

Αφού έχουν προσφέρει παραδείγματα podcast που εκείνοι/-ες κρίνουν κατάλληλα, μπορούν να προσκαλέσουν τους/τις φοιτητές/-τριές τους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες διάδρασης του podcast χρησιμοποιώντας εργαλεία, όπως το Spotify. Μπορούν

Πίνακας 8.3 Σχάρα ψηφιακών εργαλείων για την ανώτατη εκπαίδευση: Δεύτερο επίπεδο

Διδάσκων Διδάσκουσα	Εισηγητής Εισηγήτρια	Προσαρμοστής Προσαρμόστρια	Δημιουργός
Φοιτητής Φοιτήτρια	<p style="text-align: center;">4</p> <p>Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ παρουσιάζει διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και προσκαλεί τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ να το χρησιμοποιήσουν στο μάθημα</p>	<p style="text-align: center;">5</p> <p>Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ προσαρμόζει ένα διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και το χρησιμοποιεί για να ενεργοποιήσει τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ στο μάθημα</p>	<p style="text-align: center;">6</p> <p>Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ δημιουργεί πρωτότυπο διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και το χρησιμοποιεί για να ενεργοποιήσει τους/τις ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ στο μάθημα</p>
Ενεργητικός Ενεργητική	<p>Παρουσιάζει ένα podcast, ένα διαδραστικό μάθημα</p> <p>Σειρές podcast:</p> <ul style="list-style-type: none"> Από τον πέμπτο - κανάλι ανθρωπολογικών Podcasts στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Association of Social Anthropologists Greece (SKAE) (anthroassociation.gr) Νέα σειρά podcast από το Πάντειο Πανεπιστήμιο ΡΥΘΜΟΣ 94.9 (soundis.gr) <p>Εργαλείο για τη δημιουργία και δημοσίευση podcast με υπηρεσίες που επιτρέπουν τη διάδραση με το κοινό</p> <ul style="list-style-type: none"> https://podcasters.spotify.com/pod/dashboard/home <p>Εργαλείο AI για την κλωνοποίηση φωνής και την μετατροπή κειμένου σε podcast ή το ανάποδο με δυνατότητα επιμέλειας</p> <ul style="list-style-type: none"> Descript - download Windows App 	<p>Προσαρμόζει ένα παιχνίδι/ κουίζ/ διαδραστικό μάθημα/εικονική πραγματικότητα</p> <p>Πλατφόρμα για τη μετατροπή υπάρχοντος υλικού σε διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> Genially <p>LMS για την μετατροπή υπάρχοντος υλικού σε περιεχόμενο εμβόθισης στην ενισχυμένη ή εικονική πραγματικότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> ThingLink: Create unique experiences with interactive images, videos & 360° media 	<p>Δημιουργεί μία ψηφιακή ερευνητική δραστηριότητα/ ένα παιχνίδι/ κουίζ/ διαδραστικό μάθημα</p> <p>LMS για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου με χαρακτηριστικά ενισχυμένης ή εικονικής πραγματικότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> ThingLink: Create unique experiences with interactive images, videos & 360° media Lucidchart LMS για μικροδιδασκαλίες με κουίζ και Learning analytics., The Mobile Learning Management System EdApp: The Mobile LM
Παραδείγματα			

να δώσουν έμφαση στη διάδραση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο μιας συνέντευξης ή να στηριχθούν στις υπηρεσίες δημοσκόπησης και σχολιασμού στο πλαίσιο μιας κοινότητας. Προτείνεται, ακόμα, η παρουσίαση στους/στις φοιτητές/-τριες εργαλείων Artificial Intelligence, όπως είναι το Descript που δίνει —μέχρι τρεις ώρες τον μήνα στη δωρεάν έκδοση— τη δυνατότητα επιμέλειας του ήχου στο podcast, τη δυνατότητα μεταγραφής αυτού σε κείμενο, αλλά και τη δυνατότητα κλωνοποίησης της φωνής για τη μετατροπή του κειμένου σε ομιλία.

Οι προηγούμενες δεξιότητες επεξεργασίας ψηφιακού περιεχομένου μπορούν να βοηθήσουν τους/τις διδάσκοντες/-ουσες να προσαρμόσουν ένα διαδραστικό ψηφι-

ακό περιεχόμενο και να το χρησιμοποιήσουν για να ενεργοποιήσουν τους/τις φοιτητές/-τριες στο μάθημά τους (κελί αρ. 5). Μπορούν εδώ να αξιοποιήσουν έτοιμα προσχέδια ψηφιακού περιεχομένου από πλατφόρμες, όπως είναι το Genially για να εισάγουν στο σχέδιο διδασκαλίας τους διαδραστικά κουίζ και εννοιολογικούς χάρτες, δωμάτια απόδρασης, e-portfolios, λαβυρίνθους κ.ά. Σημαντική πρόσθετη παροχή αυτού του περιβάλλοντος είναι ο έλεγχος της ψηφιακής προσβασιμότητας.

Για να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο και να ενεργοποιήσουν τους/τις φοιτητές/-τριες στο μάθημα, μπορούν να αξιοποιήσουν την εφαρμογή quiz από το EdApp που προσφέρει και τη δυνατότητα για learning analytics (μέτρηση, συλλογή, ανάλυση και οπτικοποίηση δεδομένων μάθησης). Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ερευνητική δραστηριότητα ή ένα διαδραστικό μάθημα, αξιοποιώντας χάρτες και διαγράμματα από το Lucidchart. Τέλος, μπορούν να δημιουργήσουν ένα διαδραστικό μάθημα με χαρακτηριστικά εικονικής ή ενισχυμένης πραγματικότητας, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες της βραβευμένης πλατφόρμας ThingLink, για να παρουσιάσουν μια εικονική περιήγηση ή να δημιουργήσουν ένα διαδραστικό μάθημα με δραστηριότητες αξιολόγησης.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να γίνει μια σημαντική επισήμανση. Τα περισσότερα εργαλεία που σχετίζονται με την ανάπτυξη πρωτότυπου υλικού προσφέρονται δωρεάν για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα ή για περιορισμένη ποσοτικά χρήση. Επίσης, υπάρχει πάντα η πιθανότητα η εφαρμογή που βρίσκεται σε μορφή BETA, δηλαδή ακόμα διαμορφώνεται και βελτιώνεται με την ανατροφοδότηση των χρηστών, να σταματήσει να προσφέρεται δωρεάν μετά από ένα χρονικό διάστημα. Αυτό σημαίνει ότι στις επιλογές των διδασκόντων/-ουσών χρειάζεται ευελιξία και η λογική της βιωσιμότητας. Επιπλέον, σημαίνει ότι δεν πρέπει να στηρίζονται στις δωρεάν δυνατότητες αποθήκευσης της εκάστοτε πλατφόρμας και να επιλέγουν και άλλες δυνατότητες αποθήκευσης, για να μη χάσουν το διδακτικό υλικό για το οποίο έχουν τόσο μοχθήσει.

Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση των εργαλείων του δεύτερου επιπέδου της σχάρας είναι εφικτή αφού οι διδάσκοντες/-ουσες μετακινήθουν από τη λογική της παθητικής χρήσης του ψηφιακού υλικού από τους/τις φοιτητές/-τριες και υιοθετήσουν πρακτικές ενεργού συμμετοχής αυτών στο μάθημα.

8.5.3 Τρίτο επίπεδο: οι φοιτητές/-τριες δημιουργούν νέο ψηφιακό περιεχόμενο

Στο τρίτο επίπεδο, στο πλαίσιο μιας απαιτητικής εργασίας, οι φοιτητές/-τριες δημιουργούν νέο ψηφιακό περιεχόμενο. Πρόκειται για περιεχόμενο που εξαρτάται άμεσα από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των εργαλείων που αξιοποιούν οι διδάσκοντες/-ουσες, αλλά και την εστίαση που επιδιώκουν βάσει του επιστημονικού τους αντικειμένου. Η διάδραση σε αυτό το επίπεδο επιτυγχάνεται ανάμεσα στους/στις φοιτητές/-τριες και το περιεχόμενο ή/και ανάμεσα στους/στις φοιτητές/-τριες και τον παράγοντα της Τεχνη-

Πίνακας 8.4 Σχάρα ψηφιακών εργαλείων για την ανώτατη εκπαίδευση; τρίτο επίπεδο Προσαρμογή πίνακα από Kimmons, Graham και West (2020); Harari et al. (2022)

Λιδάσκων Διδάσκουσα	Εισηγητής/-τρια	Προσαρμοστής/-τρια	Δημιουργός
Φοιτητής Φοιτήτρια			
Δημιουργός	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ παρουσιάζει και λειτουργεί διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία στην οποία οι ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ δημιουργούν νέο περιεχόμενο	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ προσαρμόζει και λειτουργεί διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία στην οποία οι ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ δημιουργούν νέο περιεχόμενο	Ο/Η ΔΙΔΑΣΚΩΝ/ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ δημιουργεί και λειτουργεί διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία στην οποία οι ΦΟΙΤΗΤΕΣ/ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ δημιουργούν νέο περιεχόμενο
Παραδείγματα	<p>7</p> <p>Παρουσιάζει μία απαιτητική ψηφιακή εργασία κατά την οποία οι φοιτητές/-τριες δημιουργούν νέο βίντεο, γράφημα κ.ά.</p> <p>Εργαλεία AI για την παραγωγή εικόνας από κείμενο</p> <ul style="list-style-type: none"> • Craiyon, AI Image Generator • Text To Image - AI Image Generator API DeepAI • Free Text-to-Image AI Image Generator Wepik • DALL·E 2 <p>Δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων με κώδικα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CHATGPT3.5/4.0+Mermaid Diagramming and charting tool 	<p>8</p> <p>Προσαρμόζει μία απαιτητική ψηφιακή εργασία κατά την οποία οι φοιτητές/-τριες δημιουργούν νέο βίντεο, γράφημα κ.ά.</p> <p>Εργαλείο AI για την παραγωγή εικόνας από κείμενο και την προσαρμογή/βελτιστοποίηση αυτής βάσει προτύπου</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dream by WOMBO <p>Μεγάλα γλωσσικά μοντέλα σε συνεργασία με άλλα εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης για την παραγωγή κειμενικού περιεχομένου και την τροπή κειμένου σε εικόνα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Runway video-tools <p>Ψηφιακό περιβάλλον διάδρασης με πολυτροπικό περιεχόμενο και δυνατότητα συνεργασίας για τη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου</p> <ul style="list-style-type: none"> • https://voicethread.com/myvoice/browse/threadbox/118/ 	<p>9</p> <p>Δημιουργεί μία απαιτητική ψηφιακή εργασία κατά την οποία οι φοιτητές/-τριες δημιουργούν νέο βίντεο, γράφημα κ.ά.</p> <p>Δημιουργία τρισδιάστατου περιβάλλοντος εμπύθισης (VR)</p> <p>Tilt Brush</p> <p>VR+AR εκπαιδευτικό περιβάλλον με δυνατότητα διάδρασης και συνεργασίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • CoSpaces

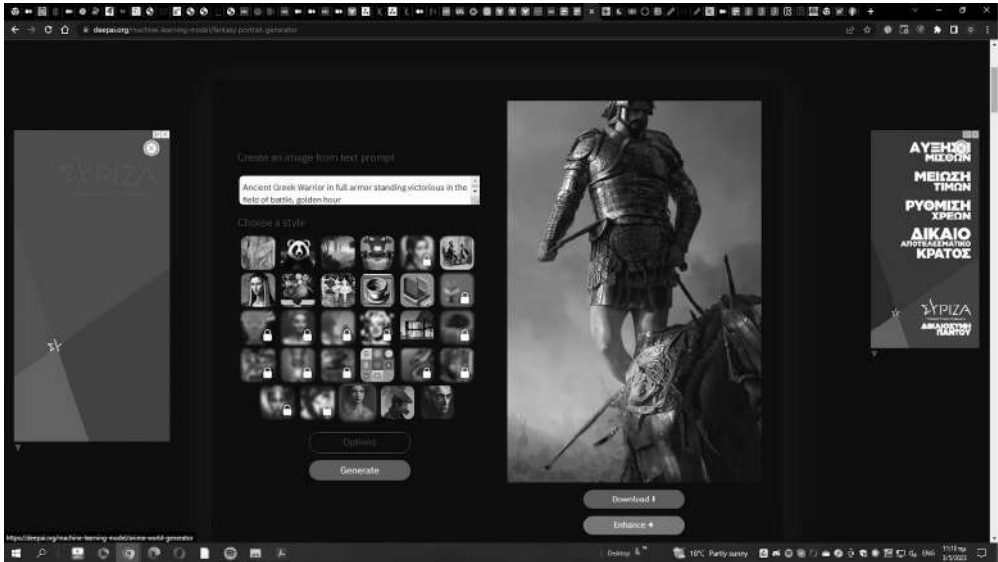
τής Νοημοσύνης, ενώ μπορεί να έχει και χαρακτηριστικά ομαδοσυνεργατικής μάθησης (βλ. Πίνακα 8.4).

Για να παρουσιάσουν και να λειτουργήσουν, λοιπόν, οι διδάσκοντες/διδάσκουσες ψηφιακό περιεχόμενο για μία απαιτητική εργασία (κελί αρ. 7) μπορούν να αξιοποιή-

σουν εργαλεία μηχανικής μάθησης που υποστηρίζουν τη μετατροπή κειμένου σε εικόνα χωρίς τη δέσμευση των πνευματικών δικαιωμάτων. Πρόκειται για εργαλεία, όπως το Craiyon AI (Εικόνα 8.1) ή το DeepAI (Εικόνα 8.2) που έχουν μεταξύ τους κάποιες διαφορές όσον αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του παραγόμενου προϊόντος και τις υπηρεσίες που προσφέρουν στον/στην χρήστη/-τρια. Όλα, ωστόσο, απαιτούν μία δεξιότητα στο prompting, δηλαδή στην εισαγωγή μιας λεκτικής περιγραφής που αντιστοιχεί σε εντολή γραμμένη σε κώδικα. Σε ένα δομικά ολοκληρωμένο prompt ορίζονται τεχνοτροπίες, στυλ που σχετίζονται με κάποιο ρεύμα στην τέχνη ή προσωπικό στυλ, γένη στην αφήγηση ή τη σχεδίαση (DALLI-E-PEDIA, 2022), ρόλοι και περικείμενο, τύπος φωτισμού, χαρακτηριστικά φίλτρων, μέγεθος κάδρου κ.ά. Οι αναπαραστάσεις στις εικόνες 1 και 2 είναι αποτέλεσμα ενός σχετικά απλού Prompt (παρ. 1) που περιέχει ρόλο, περικείμενο και περιγραφή φωτισμού. Όσο, όμως, περισσότερο οι διδάσκοντες/διδάσκουσες αναπτύσσουν μία επιδεξιότητα στο prompting, τόσο πιο πολύ θα πλησιάζουν σε ένα αποτέλεσμα που να τους ικανοποιεί.



Εικόνα 8.1 Εικόνες από Craiyon AI



Εικόνα 8.2 Εικόνα από Generator API | DeepAI: Fantasy Style

Παράδειγμα 1

Αρχαίος Έλληνας πολεμιστής που στέκει νικηφόρος στο πεδίο της μάχης, την ώρα που ο ήλιος χρυσίζει.

Το περιβάλλον και το παραγόμενο αποτέλεσμα του εκάστοτε εργαλείου προσφέρονται για να αναπτυχθεί στους/στις φοιτητές/-τριες προβληματισμός που μπορεί να αφορά τον σχεδιασμό της εμπειρίας των χρηστών (UX), τον Λόγο ή τους Λόγους που κυριαρχούν, τα σημειωτικά χαρακτηριστικά ενός πολυτροπικού κειμένου, τις διαδικασίες της μηχανικής μάθησης, την οικονομία της Τεχνητής Νοημοσύνης, την ιστορική (ανατομική ή άλλη) ανακρίβεια, τα νομικά ζητήματα περί πνευματικών δικαιωμάτων, την ψηφιακή αφήγηση κ.ά.

Μια διαφορετική πρόταση σε αυτό το επίπεδο είναι η αξιοποίηση του ChatGPT3.5 ενός μεγάλου γλωσσικού μοντέλου, σε συνδυασμό με τον επεξεργαστή Mermaidn10.1.0, ένα εργαλείο για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών και διαγραμμάτων με κώδικα. Οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν, για παράδειγμα, να ζητήσουν από το ChatGPT να απαντήσει δίνοντας έναν κατάλογο περιεχομένου για το θέμα που τους απασχολεί —στην περίπτωση που δεν παρέχουν οι ίδιοι/-ες το περιεχόμενο, απαιτείται διασταύρωση του αποτελέσματος— και, έπειτα, να ζητήσουν να τους παρέχει τον αναγκαίο κώδικα για έναν νοητικό χάρτη στο Mermaid Live Editor. Η διαδικασία μειώνει τον απαιτούμενο χρόνο κατασκευής ενός εννοιολογικού χάρτη ή άλλου διαγράμματος, αλλά μπορεί να μετασχηματιστεί σε πλήθος δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη χειροκίνητη ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων, την εύρεση του κατάλληλου prompt, όταν πρόκειται για

τη μετατροπή περιεχομένου σε πιο απαιτητικά διαγράμματα, τη βελτίωση του τελικού αποτελέσματος ή τη διόρθωση ηθελημένων λαθών με τη γραφή κώδικα κ.ά. Ένα πρόσθετο κέρδος είναι η περιγραφή του εννοιολογικού χάρτη από το CHATGPT κάτω από τον παραγόμενο κώδικα, καθώς μπορεί να αξιοποιηθεί άμεσα για την παροχή εναλλακτικού κειμένου με την αντικατάσταση της έκφρασης «Στον παραπάνω κώδικα» από το «Εννοιολογικός χάρτης στον οποίο...».

Στην περίπτωση που οι διδάσκοντες/-ουσες επιθυμούν να προσαρμόσουν και να λειτουργήσουν ένα διαδραστικό ψηφιακό περιεχόμενο (κελί αρ. 8), μπορούν να αξιοποιήσουν τις βελτιωμένες δυνατότητες εργαλείων, όπως το Dream.ai. Πρόκειται για ένα εργαλείο μετατροπής κειμένου σε εικόνα που επιτρέπει την αξιοποίηση προτύπου της επιλογής τους και τη ρύθμιση του βαθμού επίδρασης αυτού στο τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα βελτιστοποίησης του αποτελέσματος, με ένα μόνο κλικ. Χρησιμοποιώντας prompt για την παραγωγή διαφορετικών εκδοχών, μπορούν οι διδάσκοντες/-ουσες να παρατηρήσουν βελτιώσεις, ασυνέχειες και προβλήματα, αλλά και νέες δυνατότητες αξιοποίησης του ψηφιακού περιεχομένου στο πλαίσιο δημιουργικών δραστηριοτήτων μιας απαιτητικής εργασίας.

Ακόμα πιο αναβαθμισμένες είναι οι δυνατότητες της πλατφόρμας Runway, αφού συνδυάζονται σε ένα περιβάλλον εργαλεία μετατροπής βίντεο σε βίντεο, εικόνας σε εικόνα, εικόνας σε κείμενο, αλλά και εργαλεία εκπαίδευσης προσωπικού μοντέλου μακέτας ή άβαταρ για ποικίλη χρήση. Μερικές από τις δραστηριότητες που προτείνονται σχετίζονται με τον διακαλλιτεχνικό διάλογο, την ψυχανάλυση, τη διαφήμιση και το μάρκετινγκ. Το σίγουρο είναι ότι διανοίγονται άπειρες δυνατότητες, ειδικά όταν το παραγόμενο ψηφιακό προϊόν συνδεθεί με άλλους πόρους και εργαλεία. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι και το voicethread. Εδώ, οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν στη διάθεσή τους ένα ψηφιακό περιβάλλον διάδρασης όπου οι φοιτητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να επισημειώσουν εικόνες και βίντεο στη δική τους ροή εργασίας, να δώσουν και να λάβουν ανατροφοδότηση ή να συμμετέχουν σε μια ομαδική εργασία με διαφορετικούς τρόπους επισημείωσης, ανεβάζοντας γραπτό αρχείο, ακουστικό αρχείο ή βίντεο.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν εργαλεία που υποστηρίζουν τη δημιουργία και τη λειτουργία ενός τρισδιάστατου περιβάλλοντος εμπύθισης. Τέτοιου είδους εργαλεία είναι το Tilt Brush και το CoSpaces, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με δυνατότητα διάδρασης και συνεργασίας. Πρόκειται, όμως, για περιβάλλοντα απαιτητικά σε επίπεδο τεχνολογικού εξοπλισμού, που δεν έχουν σχεδιασμό κατάλληλο για άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή έχουν προβλήματα όρασης. Πρόσθετα εργαλεία που να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος στηρίζονται σε έρευνα, όπως αυτή του Zhao Yuhang και των συνεργατών του (2019), είναι όμως ακόμα σε ερευνητική φάση και δεν έχουν αποδοθεί στο κοινό.

Η ψηφιακή ισότητα είναι πράγματι ένας υψηλός στόχος. Οι διδάσκοντες/-ουσες χρειάζεται να παρουσιάζουν ψηφιακά εργαλεία στους/στις φοιτητές/-τριές τους, να καλλιεργούν τις ψηφιακές τους δεξιότητες όσο αναπτύσσουν τις δικές τους περισσότερο,

και να αξιοποιούν στα σχέδια διδασκαλίας τους ψηφιακό περιεχόμενο που να επιτρέπει τη διάδραση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας για όλους/-ες. Τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία, όπως παρουσιάστηκαν στη Σχάρα για την ανώτατη εκπαίδευση, αποτελούν περισσότερο μία ενδεικτική παρουσίαση του εύρους των εργαλείων που μπορούν να αξιοποιηθούν. Αξίζει, λοιπόν, οι ενδιαφερόμενοι/-ες να διερευνήσουν περισσότερο κάθε εργαλείο και να ανακαλύψουν ποιο ή ποια από αυτά ταιριάζουν στον σχεδιασμό του δικού τους μαθήματος.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aagaard, T. & Lund, A. (2020). *Digital agency in higher education: Transforming teaching and learning*. New York, NY: Routledge.
- Aguilar, S. J. (2020). Guidelines and tools for promoting digital equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 285–299.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knot, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Silhamer, R., & Weber, N. (2019). *Horizon Report 2019: Higher education edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE.
- Anstey, L.M.A. & Watson, G.P.L. (2018). *Rubric for eLearning Tool Evaluation*. Centre for Teaching and Learning: Western University. Retrieved from <https://teaching.uwo.ca/pdf/elearning/Rubric-for-eLearning-Tool-Evaluation.pdf>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., & Casado-Aranda, LA. et al. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ*, 19(8).
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), i-x.
- British Dyslexia Association (2023). *Dyslexia Style Guide 2023*. <https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/BDA-Style-Guide-2023.pdf?v=1680514568>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., Palacios-Rodríguez, A., & Barroso-Osuna, J. (2020). Development of the Teacher Digital Competence Validation of DigCompEdu Check-In Questionnaire in the University Context of Andalusia (Spain). *Sustainability*, 12(15). MDPI AG.
- Chakravorti, B., Chaturvedi, R.S., & Compton, C. (2022). Digital Inclusion vs. Innovation Momentum: Is There a Tradeoff? And Must Economies Choose?. *The Digital Revolution and the New Social Contract series*. Center for the Governance of Change, IE University, July. Retrieved from <https://static.ie.edu/CGC/Chakravorti-Chaturvedi-Compton%20-%20Inclusion%20and%20Innovation.pdf>
- Colour Blind Awareness.org (2023). *About Colour Blindness*. Retrieved from <https://www.colourblindawareness.org/colour-blindness/>
- Coolidge, A., Doner, S., Robertson, T., & Gray, J. (2018). *Accessibility toolkit – 2nd edition*. B Ccampus: British Columbia. Retrieved from <https://opentextbc.ca/accessibil>

- Cope, B. & Kalantzis, B. (2023). Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited. In B. Cope, M. Kalantzis & G.C. Zapata (Eds.), *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice?* London: Routledge.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Inclusive Digital Education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved from <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/publications/inclusive-digital-education>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency (2022). *Eurydice report, 2022. Towards equity and inclusion in higher education in Europe*. Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/631280>
- Eurostat Documents (n.d.). *Digital skills 2021*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/13722720/Digital+skills_2021.png/7134bf6c-693c-bb3a-cd07-d8df49ff49a1?t=1648621631113
- exploreaccess.org (n.d.). *Refocus: Syllabus Statement. U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, and the Institute for Human Centered Design*. Retrieved from <https://exploreaccess.org/projectshift-refocus/syllabus.htm>
- Fernández-Batanero, J. M., Cabero-Almenara, J., Román-Graván, P., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Knowledge of university teachers on the use of digital resources to assist people with disabilities. The case of Spain. *Education and information technologies*, 27(7), 9015–9029.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*. Brussels: Council of Europe.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education reimagined: The future of learning*. A collaborative position paper between New Pedagogies of Deep Learning and Microsoft Education. Retrieved from <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- Gisbert, M. & Lázaro, J. L. (2020). *De las aulas a los espacios globales para el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Harari, L. et. al. (2022). *Digital equity: the observation tool Tech-Teach-Learn (T.T.L) developed by The Innovation and Technology in Education center in GACE*. Haifa, Israel: Gordon Education Academy College.
- Inamorato dos Santos, A., Chinkes, E., & Carvalho, M.A.G. et al. (2023). The digital competence of academics in higher education: is the glass half empty or half full?. *Int J Educ Technol High Educ*, 20(9).
- Ivus, M., Quan, T., & Snider, N. (March 2021). *21st Century Digital Skills: Competencies, Innovations and Curriculum in Canada*. Information and Communications Technology Council (ICTC): Canada. 21st-century-digital-skills.pdf (ictc-ctic.ca)

- Kimmons, R., Graham, C.R., & West, R.E. (2020). The PICRAT Model for Technology Integration in Teacher Preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20, 176-198.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated Learning and Teachers' Digital Competence. *Education and Information Technologies*, 13, 279-290.
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högere utbildning*, 1(1), 39-51. Retrieved from <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874>
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- La Rue, F. (2011). *Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression*. New York, NY: United Nations. Retrieved from http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., Perrin de Brichambaut, P., Fecher, B., Kobsda, C., & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International journal of educational technology in higher education*, 18(1), 51.
- Martín Párraga, L., Llorente Cejudo, C., & Barroso Osuna, J. (2022). Validation of the DigCompEdu Check-in Questionnaire through Structural Equations: A Study at a University in Peru. *Education Sciences*, 12(8), 574. MDPI AG.
- Miller, S. (2021). *Designing Accessible Learning Content* (1st Ed.). Kogan Page. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/2656479/designing-accessible-learning-content-a-practical-guide-to-applying-bestpractice-accessibility-standards-to-ld-resources-pdf>
- National Digital Inclusion Alliance (2019). *Definitions*. <https://www.digitalinclusion.org/definitions/>
- Purina-Bieza, K. E. (2021). Pedagogical Digital Competence and its Acquisition in a Teacher Education Programme. In L. Daniela (Ed.), *Human, Technologies and Quality of Education, 2021 = Cilvēks, tehnoloģijas un izglītības kvalitāte, 2021: Proceedings of Scientific Papers*, (pp. 333-351). University of Latvia.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Resta, P. & Laferrière, T. (2008). Issues and Challenges Related to Digital Equity. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 20. Boston, MA: Springer.

- Revuelta-Domínguez, F.-I., Guerra-Antequera, J., González-Pérez, A., Pedrera-Rodríguez, M.-I., & González-Fernández, A. (2022). Digital Teaching Competence: A Systematic Review. *Sustainability*, 14(11), 6428. MDPI AG.
- Ritzhaupt, A.D., Cheng, L., Luo, W., & Hohlfeld, T.N.. (2020). The digital divide in formal educational settings: The past, present, and future relevance. In M.J. Bishop, E. Boling, J. Elen, & V. Svihla (Eds.), *Handbook of research in educational communications and technology*, 483–504. Springer, Cham.
- UNESCO IIEP [3530] United Nations Children's Fund [1262], (2019). *On the road to inclusion: highlights from the UNICEF and IIEP Technical Round Tables on Disability-inclusive Education Sector Planning*. Retrieved from <http://www.iiep.unesco.org/en/inclusive-education-planning-school-all>
- van Deursen, A.J.A.M., Helsper, E.J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society*, 19(6), 804-823.
- W3C Web Accessibility Initiative (2022). Curricula on Web Accessibility: A Framework to Build Your Own Courses. In D., Montalvo & S., Abou-Zahra (Eds.), *Teach & Advocate*. Education and Outreach Working Group (EOWG) & WAI-Guide Project funded by the European Commission (EC) under the Horizon 2020 program (Grant Agreement 822245). Retrieved from <https://www.w3.org/WAI/curricula/#curricula-modules>
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Willems, J., Farley, H., & Campbell, C. (2019). The increasing significance of digital equity in higher education: An introduction to the Digital Equity Special Issue [Editorial]. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(6), 1–8.
- Zhao, Y., Cutrell, E., Holz, C., Morris, M.R., Ofek, E., & Wilson, A.D. (2019). SeeingVR: A Set of Tools to Make Virtual Reality More Accessible to People with Low Vision. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & education*, 168, 104212.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Κύργιος, Ν. (2018). Ψηφιακό χάσμα και ανώτατη εκπαίδευση: διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών και της χρήσης του διαδικτύου για την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μαθημάτων (Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών: Ιωάννινα.

Φοιτητές ως συνοδοιπόροι στην μαθησιακή διαδικασία

Με αφορμή τη γενικότερη τάση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για διεθνοποίηση των προγραμμάτων σπουδών τους, έχει αρχίσει να αμφισβητείται έντονα η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση που αντιμετωπίζει το πανεπιστήμιο ως μια επιχείρηση, την εκπαίδευση ως προϊόν και τους/τις φοιτητές/-τριες ως παθητικούς καταναλωτές (Matthews et al., 2018; Manor et al., 2010). Παράλληλα, ακόμη και σε ιδιωτικά πανεπιστήμια στον διεθνή χώρο κρίνεται σκόπιμο η τριτοβάθμια εκπαίδευση να μην υποστηρίζει ένα καταναλωτικό μοντέλο βασιζόμενο τις «συναλλακτικές» σχέσεις μεταξύ των φοιτητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναθεωρούνται και οι ρόλοι διδασκόντων/-ουσών και φοιτητών/-τριών, όπου η μάθηση δεν γίνεται πλέον αντιληπτή ως μια μονόδρομη διαδικασία στην οποία οι διδάσκοντες/-ουσες «μεταδίδουν» τη γνώση στους/στις φοιτητές/-τριες ενθαρρύνοντας την παθητική στάση των φοιτητών/-τριών.

Η σύγχρονη πανεπιστημιακή αγωγή επιδιώκει αυθεντικές σχέσεις ανάμεσα σε διδασκοντες/-ουσες και φοιτητές/-τριες και όχι σχέσεις εξουσίας, όπου οι διδάσκοντες/-ουσες θεωρούνται αυθεντίες και ειδικοί, και κατά συνέπεια μόνο αυτοί λαμβάνουν αποφάσεις για την εκπαίδευση των φοιτητών/-τριών τους (Manor et al., 2010; Blumberg, 2019). Αυτές οι σχέσεις εξουσίας συχνά μετατρέπουν την εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας σε συναλλακτική, καθώς περιορίζουν τη δυνατότητα των φοιτητών/-τριών να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους πορείας μάθησης ως ισότιμοι εταίροι και παράλληλα τους παροτρύνουν να υποτιμούν ή/και να αγνοούν τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ αυτών και των διδασκόντων/-ουσών (Matthews et al., 2018).

9.1 Η μετασχηματιστική μάθηση ως απώτερος στόχος της προσέγγισης

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης που επικρατεί σε ορισμένα πανεπιστήμια, προτείνεται η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους/στις φοιτητές/-τριες και στους/στις διδάσκοντες/-ουσες, ως μια παιδαγωγικά ορθή εναλλακτική λύση στις παραδοσιακές ιεραρχικές προσεγγίσεις και τα νεοφιλελεύθερα μοντέλα που εφαρμόζονται (Matthews et al., 2018; Healey, Flint & Harrington, 2016). Για τον σκοπό αυτό, αρκετοί φορείς εργάζονται για την ενσωμάτωση διαδικασιών συνεργασίας τόσο μεταξύ φοιτητών/-τριών όσο και μεταξύ φοιτητών/-τριών και διδασκόντων/-ουσών σε όλη την πρακτική και την πολιτική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Seery et al., 2021; Healey et al., 2016) υιοθετώντας την προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» (ΦΙΕ) με σκοπό τον προσανατολισμό των πανεπιστημίων προς μια πιο ουσιαστική και μετασχηματιστική μάθηση (Matthews et al., 2018) και την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών/-τριών ως συνοδοιπόροι στον μαθησιακό σχεδιασμό και διαδικασία.

Η μετασχηματιστική μάθηση αναφέρεται ουσιαστικά σε μια ποιοτική αλλαγή στην αντίληψη και στη δημιουργία νοήματος από τον/την εκπαιδευόμενο/-η κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης μαθησιακής εμπειρίας, ώστε να είναι σε θέση να επαναπλασιώνει τις υποθέσεις ή τον τρόπο σκέψης του/της (Sterling, 2011). Ουσιαστικά, ο/η εκπαιδευόμενος/-η εμπλέκεται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, που τον/την οδηγούν να τροποποιήσει κάποια γνωστικά σχήματα, τον τρόπο σκέψης, καθώς και τη νοοτροπία του/της (Howie & Bagnall, 2013).

Η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Συνοδοιπόροι ή Ισότιμοι Εταίροι» κατατείνει σε μια ριζική αλλαγή στη νοοτροπία όπου οι διδάσκοντες/-ουσες λαμβάνουν αποφάσεις προς όφελος των φοιτητών/-τριών προς μια κατεύθυνση όπου οι φοιτητές/-τριες και οι διδάσκοντες/-ουσες συνεργάζονται, ως συνάδελφοι και έμπιστοι συνεργάτες με κοινούς στόχους. Ενθαρρύνει την από κοινού δόμηση της γνώσης, τον συνεργατικό σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών κ.ά. Σε αντίθεση με το τρέχον μοντέλο που εφαρμόζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Smith et al., 2021; Mercer-Mapstone et al., 2017; Matthews, 2016; Healey et al., 2014), η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» εστιάζει κυρίως σε ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία και όχι μόνο στο τελικό αποτέλεσμα.

9.2 Ο ρόλος των συμπράξεων στην παιδαγωγική προσέγγιση ΦΙΕ

Με τον όρο, λοιπόν, «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» αναφερόμαστε σε πρακτικές, αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγικές μεθόδους που εστιάζουν στη σύμπραξη που δύναται να αναπτυχθεί ανάμεσα στους/στις φοιτητές/-τριες, αλλά και μεταξύ των φοιτητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών, το διοικητικό προσωπικό κ.ά.

(Matthews et al., 2021). Πρόκειται για μια διαδικασία συνεργασίας και αμοιβαιότητας, μέσω της οποίας όλοι/-ες οι συμμετέχοντες/-ουσες έχουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν εξίσου, με διαφορετικούς τρόπους, στη διαμόρφωση ιδεών, στη λήψη αποφάσεων, στην εφαρμογή, στη διερεύνηση ή στην ανάλυση του αναλυτικού προγράμματος και της παιδαγωγικής (Matthews et al., 2021; Smith et al., 2021). Αφορά τις ενέργειες των φοιτητών/-τριών και διδασκόντων/-ουσών από κοινού, ώστε να προάγουν τους εκπαιδευτικούς στόχους, και αποτελεί μια προσπάθεια υποστήριξης της ουσιαστικής ενεργού εμπλοκής των φοιτητών/-τριών στην πανεπιστημιακή διδασκαλία και μάθηση (Healey & Healey, 2018).

Βιβλιογραφικά παρατηρείται ότι, συχνά, η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» συγχέεται με την «Ενεργό Μάθηση». Ωστόσο, διαχωρίζεται από την «Ενεργό Μάθηση», η οποία εστιάζει κυρίως στις ενέργειες των φοιτητών/-τριών στα πανεπιστημιακά μαθήματα (Mercer-Marstone et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, η «Ενεργός Μάθηση» αναφέρεται σε διδακτικές πρακτικές που εμπλέκουν ενεργά τους/τις φοιτητές/-τριες στη μαθησιακή τους διαδικασία μέσω συνεργασίας και συζητήσεων, αντί να λαμβάνουν παθητικά πληροφορίες από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες (Børte, Nesje & Lillejord, 2020).

Η σύμπραξη, που δημιουργείται με την υιοθέτηση της προσέγγισης ΦΙΕ που μελετάμε, δύναται να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά και τη σκέψη των συμμετεχόντων/-ουσών στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, με αποτέλεσμα να αλλάξει και ο ρόλος τους σε αυτές (Smith et al., 2021). Φαίνεται, λοιπόν, ότι παρά τις διαφορές τους, και οι δύο προσεγγίσεις στοχεύουν στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων του/της διδάσκοντος/-ουσας και των φοιτητών/-τριών (Mercer-Marstone et al., 2017). Αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία περισσότερο ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων, παρά ως μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης στους/στις φοιτητές/-τριες, αντιμετωπίζοντάς τους/τις ως παθητικούς δέκτες (Matthews et al., 2021; Matthews et al., 2018).

Σε αντίθεση με το καθηγητο-κεντρικά συστήματα, η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» προτείνει στους/στις διδάσκοντες/-ουσες να αναπτύσσουν συμπράξεις με τους/τις φοιτητές/-τριες, καθώς όλοι έχουν κάτι να διδάξουν και να διδαχθούν. Θέτει την ευθύνη για τη διδασκαλία και τη μάθηση τόσο στους/στις φοιτητές/-τριες, όσο και στους/στις διδάσκοντες/-ουσες, επιχειρηματολογώντας ότι οι πρώτοι καλούνται πλέον να έχουν ενεργό ρόλο στις αποφάσεις γύρω από ό,τι θα μάθουν και πώς το μάθουν (Manor et al., 2010).

9.3 Αξίες, στάσεις και συμπεριφορές της προσέγγισης «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι»

Η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» βασίζεται σε αξίες αυθεντικές, μετασχηματιστικές και διαλογικές (Gravett et al., 2020). Η ΦΙΕ γίνεται αντιληπτή ως μια ευκαιρία ανατροπής της δυναμικής εξουσίας που αναδύεται από τις καθηγητο-κεντρι-

κές προσεγγίσεις, δημιουργώντας μια αμοιβαία, μετασχηματιστική μάθηση και μια αλλαγή στη νοοτροπία, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια αμοιβαίων συνεργασιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Matthews et al., 2018). Βασίζεται σε αρχές και αξίες όπως η αμοιβαιότητα, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα (Matthews et al., 2019; Matthews et al., 2018), η εμπιστοσύνη, το θάρρος, ο πλουραλισμός, η αυθεντικότητα, η ειλικρίνεια, η συμπερίληψη και η ενδυνάμωση (Healey & Healey, 2018).

Για τη σύναψη αποτελεσματικών συμπράξεων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα όλων των εμπλεκόμενων, καθώς επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο την ίδια τη σύμπραξη, όσο και τα αποτελέσματά της. Επιδιώκοντας θετικά συναισθήματα, διαμορφώνεται ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών, καθώς και για να διατηρηθούν οι δεσμοί της σύμπραξης. Επιπλέον, τα συναισθήματα των εταίρων αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας της σύμπραξης, καθώς σχετίζονται με τα κίνητρα, τις συμπεριφορές και τις στάσεις που συχνά εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της προσέγγισης. Συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές που επηρεάζουν τα κίνητρα των εταίρων, προκειμένου να συμμετέχουν σε μια σχέση τέτοιου τύπου, όπως η κοινή ευθύνη, ο σεβασμός και η αμοιβαιότητα αναγνωρίζονται ως σημαντικές αξίες της σύμπραξης που δημιουργείται (Cook-Sather et al., 2014) και θεωρούνται βασικά συστατικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής προσέγγισης «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» (Healey & Healey, 2018). Η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών/-τριών στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται σημαντική και ως προς τον καταμερισμό της ευθύνης για μάθηση. Σε καθηγητο-κεντρικά περιβάλλοντα μάθησης, οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν την απόλυτη ευθύνη και έλεγχο για όλες τις παραμέτρους κατά τη διαδικασία της μάθησης και διδασκαλίας (Blumberg, 2019). Ωστόσο, με τη ΦΙΕ, οι συνεργασίες μεταξύ των φοιτητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών αμφισβητούν τον συνήθη, και συχνά διαχειρίσιμο, παθητικό ρόλο των φοιτητών/-τριών στην τάξη, αλλά και την κοινή αντίληψη που επικρατεί ότι οι διδάσκοντες/-ουσες έχουν τον πλήρη έλεγχο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, λόγω της εμπειρίας και των γνώσεών τους (Bovill et al., 2011).

Για να πραγματοποιηθεί μια ισότιμη εμπλοκή των φοιτητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών (Matthews et al., 2018; Cook-Sather et al., 2014) είναι σημαντικό να δημιουργηθεί λοιπόν ένα περιβάλλον όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία θα αισθάνονται επαρκώς εξουσιοδοτημένοι να συνεισφέρουν όπως μπορούν, ώστε να καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί (Smith et al., 2021). Επιπλέον, κατά τη δημιουργία συμπράξεων είναι σημαντικός ο σεβασμός μεταξύ των εμπλεκόμενων. Ωστόσο, ο σεβασμός δεν σημαίνει εξάλειψη των διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων στη σύμπραξη, αλλά αξιοποίηση αυτών. Απαιτείται διαφάνεια και δεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό, καθώς και προθυμία να εξετάσουμε εμπειρίες ή ιδέες και συμπεριφορές που είναι διαφορετικές από τις δικές μας (Cook-Sather et al., 2014).

Η αμοιβαιότητα και ο σεβασμός είναι δύο έννοιες στενά συνδεδεμένες. Αν ο σεβασμός είναι συμπεριφορά, η αμοιβαιότητα είναι μια διαδικασία αποδοχής κοινών δεσμεύσεων μίας ισορροπημένης και ισότιμης σχέσης «δίνω-παίρνω», καθώς υπάρχει ισότητα μεταξύ του τι ανταλλάσσεται και πώς ανταλλάσσεται. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι φοιτητές/-τριες και οι διδάσκοντες/-ουσες παίρνουν και δίνουν ακριβώς τα ίδια πράγματα στις παιδαγωγικές συμπράξεις. Ο καθένας συνεισφέρει όπως μπορεί βάσει των γνώσεων και των δυνατοτήτων του (Cook-Sather et al., 2014). Η αμοιβαιότητα στη σύμπραξη έγκειται στον διάλογο, τη διαπραγμάτευση και στην ανταλλαγή ιδεών και έμφυτα επανεξετάζει την κάθε μορφή ιεραρχίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, διότι στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων τους (Mercer-Marstone et al., 2017).

9.4 Οφέλη συμπράξεων μεταξύ διδασκόντων/-ουσών και φοιτητών/-τριών

Κάποια από τα οφέλη αυτής της προσέγγισης αφορούν τόσο τους/τις φοιτητές/-τριες όσο και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες που συμμετέχουν σε μια τέτοιου είδους σύμπραξη. Σε αυτά περιλαμβάνονται η ενίσχυση του κινήτρου για συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, η καλλιέργεια της μετασχηματιστικής σκέψης σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς και η ενίσχυση της συνειδητοποίησης του ρόλου και της δράσης κάποιου στην ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα μάθησης (Matthews et al., 2018; Mercer-Marstone et al., 2017; Healey, Flint & Harrington, 2016). Ακόμη, κάποια θετικά αποτελέσματα τόσο για τους/τις φοιτητές/-τριες όσο και για τους διδάσκοντες/-ουσες είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας, αναστοχασμού και μεταγνώσης, τα οποία σχετίζονται και με την καλλιέργεια νοοτροπίας για διά βίου μάθηση. Επιπλέον, οι εμπλεκόμενοι αποκτούν βαθύτερη ενσυναίσθηση και κατανόηση του «άλλου», είτε είναι φοιτητής, είτε συνεργάτης του πανεπιστημίου (Matthews et al., 2019).

Μέσα από μία ευρύτερη θεώρηση του όρου, η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών/-τριών και των διδασκόντων/-ουσών σημαίνει ενεργό μάθηση όχι μόνο για τους/τις φοιτητές/-τριες, αλλά και για τους/τις διδάσκοντες/-ουσες. Μέσω της συνεργασίας με τους/τις φοιτητές/-τριες, οι διδάσκοντες/-ουσες καλούνται να εξηγήσουν ή να αποσαφηνίσουν τις παιδαγωγικές τους επιλογές, καθώς και να διαπραγματευτούν τους μαθησιακούς στόχους (Cook-Sather, 2011). Αποτελεί μια κυκλική διαδικασία, καθώς η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών/-τριών ενθαρρύνει τους/τις διδάσκοντες/-ουσες να ασχοληθούν ακόμη περισσότερο με τους/τις φοιτητές/-τριες, να είναι ανοιχτοί/-ές και να υπάρχει διαφάνεια σχετικά με τη διδασκαλία τους.

9.5 Προτεινόμενο πλαίσιο εφαρμογής της ΦΙΕ

Κατά την υιοθέτηση της προσέγγισης «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι», βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των φοιτητών/-τριών και των διδα-

σκόντων/-ουσών. Για να εφαρμοστεί αυτή η προσέγγιση στην πράξη, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες ή βήματα που μπορούν να ακολουθηθούν, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλία πρακτικών που να εστιάζουν στον διαμοιρασμό της «εξουσίας» κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και στην αναστοχαστικότητα από όλους/-ες τους/τις εμπλεκόμενους/-ες (Matthews, 2017).

Ένα πλαίσιο που προτείνεται από τους Smith et al. (2021) ως τρόπος συνεργασίας αποτελείται από πέντε στάδια και μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συμπράξεων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- Το πρώτο στάδιο είναι ο «Προβληματισμός» (Problematising), όπου προσδιορίζεται ο σκοπός για τον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί η σύμπραξη. Ουσιαστικά, τίθενται οι στόχοι και ορίζονται τα επιθυμητά αποτελέσματα, από κοινού.
- Το δεύτερο στάδιο είναι η «Ακρόαση» (Listening), η οποία περιλαμβάνει την επισήμανση των προκλήσεων από πολλές οπτικές, καθώς και την παρότρυνση να εκφράζουν όλοι/-ες τις απόψεις τους.
- Το τρίτο στάδιο είναι η «Δημιουργία» (Creation), όπου οι εταίροι (φοιτητές/-τριες, διδάσκοντες/-ουσες) θα συζητήσουν τις ιδέες τους και θα συνδιαμορφώσουν ένα κοινό σχέδιο δράσης, έχοντας όλοι ίσα δικαιώματα συμμετοχής.
- Η «Υλοποίηση» (Implementation) αποτελεί το τέταρτο στάδιο, όπου τα μέλη της σύμπραξης έχουν εφαρμόσει αυτά που είχαν σχεδιάσει στο προηγούμενο στάδιο. Σε αυτό το σημείο νιώθουν όλοι οι συμμετέχοντες ότι συνέβαλλαν στη διαδικασία και αισθάνονται κομμάτι της κοινότητας. Αυτές οι αξίες, δηλαδή η αίσθηση της ευθύνης και η αίσθηση του ανήκειν, είναι πολύ σημαντικές, διότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της σύμπραξης.
- Τέλος, ακολουθεί το στάδιο που αφορά την «Αξιολόγηση» (Evaluation). Η αξιολόγηση μπορεί να είναι πολύπλευρη, καθώς μπορεί να πραγματοποιηθεί στο επίπεδο των εταίρων στη σχέση φοιτητών/-τριών και διδασκόντων/-ουσών, στο επίπεδο των αποτελεσμάτων και στο επίπεδο του ευρύτερου ιδρύματος.

Για να εφαρμοστεί η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» στην πράξη με αποτελεσματικό τρόπο, θα πρέπει κατά τον Matthews (2017) να ληφθούν υπόψη κάποιες βασικές αρχές. Αρχικά, μία από αυτές τις αρχές αναφέρεται στην ενίσχυση συνεργασιών με συμπεριληπτικό χαρακτήρα. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» χρειάζεται να καλλιεργήσει συμπράξεις, όπου θα συμμετέχουν άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, χώρες, υπόβαθρα, θρησκείες, κλάδους κ.λπ., που να είναι σε θέση να συνεργαστούν στη διδασκαλία και στη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται να παρέχουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα ευκαιρίες σε φοιτητές/-τριες και διδάσκοντες/-ουσες από όλα τα υπόβαθρα για συμμετοχή σε τέτοιου είδους ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας. Παρ' όλα αυτά, πά-

να ελλοχεύει ο κίνδυνος, ότι αυτή η προσέγγιση μπορεί να αποκτήσει έναν χαρακτήρα που να ευνοούνται μόνο οι ήδη προνομιούχες και εμπλεκόμενες φωνές (Mercer-Mapstone et al., 2017).

Πέρα από τον συμπεριληπτικό χαρακτήρα που έχουν οι σχέσεις που καλλιεργούνται μέσα από την προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι», οι σχέσεις αυτές βασίζονται και στο γεγονός ότι τα μέλη τους έχουν δικαιώματα μέσα σε αυτές και επωφελούνται από τον διάλογο και τον αναστοχασμό. Η πρόθεση αυτής της προσέγγισης δεν είναι να υπερισχύσει κάποιος έναντι κάποιου άλλου, αλλά να συμβάλουν όλοι με όποια τεχνογνωσία, δεξιότητες, ιδέες, στάσεις κ.ά. διαθέτουν. Ο αναστοχασμός βοηθά στη συνειδητοποίηση του τι κάνουν και γιατί το κάνουν, καθώς και αν αυτό βοηθά ή όχι την ομάδα (Matthews, 2017). Ωστόσο, αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό και αποδεκτό είναι το γεγονός ότι η σύμπραξη είναι μια διαδικασία με αβέβαια αποτελέσματα. Το πιο σημαντικό είναι οι ανθρώπινες σχέσεις που καλλιεργούνται μέσα από σχέσεις αμοιβαιότητας, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ουσιαστική συμμετοχή των φοιτητών/-τριών στη μάθηση και στη διδασκαλία, αλλά και για να μπορέσουν να αλλάξουν οι παραδοσιακές σχέσεις ιεραρχίας που καλλιεργούνται μέσα από τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα (Matthews, 2017).

Μέσα από συμπράξεις που βασίζονται σε ηθικές αξίες, θα πρέπει να ακούγονται οι απόψεις και οι ιδέες όλων των εμπλεκόμενων και να συνεισφέρουν όπως μπορούν. Είναι σημαντικό να αποφεύγονται τυχόν προσπάθειες χειραγώγησης των ατόμων, καθώς θα πρέπει να επικρατεί ελευθερία στην έκφραση και να κατανέμονται ισότιμα οι ευθύνες, στο πλαίσιο της σύμπραξης (Matthews, 2017).

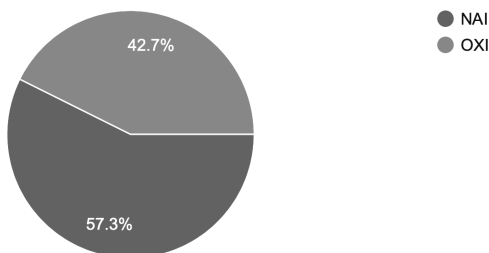
9.6 Ενδεικτικές παιδαγωγικές πρακτικές συμπράξεων διδασκόντων/-ουσών και φοιτητών/-τριών

Κατά την έναρξη του εξαμήνου, οι διδάσκοντες/-ουσες μπορούν να παρουσιάσουν στους/στις φοιτητές/-τριες το πρόγραμμα σπουδών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι φοιτητές/-τριες να εκφράσουν προτάσεις για τα σημεία που θεωρούν ότι χρειάζεται να υιοθετήσουν μια διαφορετική προσέγγιση, λόγω πιθανής αδυναμίας υλοποίησης (Gravett et al., 2020; Lubicz-Nawrocka, 2018). Αυτό προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες/-ουσες θέτουν τον ίδιο τους τον εαυτό οικειοθελώς σε θέση πιο ευάλωτη, καθώς επιδιώκουν εξαρχής και συστηματικά να κρίνονται από τους/τις φοιτητές/-τριες ακόμη και για τον τρόπο διδασκαλίας τους. Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο για μια μεγάλη μερίδα διδασκόντων/-ουσών.

Σε πρόσφατη έρευνα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, περίπου το 60% του διδακτικού προσωπικού (n=143) δήλωσε πως δεν μοιράζεται αρνητικά σχόλια με τους/τις φοιτητές/-τριες από προηγούμενες αξιολογήσεις φοιτητών/-τριών (Katsamprochaki et al., 2023) (Σχεδιάγραμμα 9.1).

28. Ας υποθέσουμε ότι έχετε συλλέξει ανώνυμα ερωτηματολόγια που καταγράφουν αρνητικά σχόλια για τη διδασκαλία σας. Τα μοιράζετε με τους φοιτητές/τριες σας;

143 responses



Σχεδιάγραμμα 9.1 Απαντήσεις διδακτικού προσωπικού στο ερώτημα «Αν υποθέσουμε ότι έχετε συλλέξει ανώνυμα ερωτηματολόγια με αρνητικά σχόλια για τη διδασκαλία σας, τα μοιράζετε με τους φοιτητές/-τριες σας;» (Γραφικά Katsamproxaki-Hodgetts et al., 2023)

Οι διδάσκοντες/-ουσες είναι σημαντικό να δηλώνουν στους/στις φοιτητές/-τριες τη δέσμευσή τους να τηρούν και να υπερασπίζονται αυτές τις αρχές της ΦΙΕ στην αρχή των μαθημάτων τους. Γνωρίζοντας πόσο δύσκολο είναι να υιοθετηθεί στην πράξη η προσέγγιση ΦΙΕ, το Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης TOTΤ στο Πανεπιστήμιο Κρήτης προτείνει σε όλους τους διδάσκοντες/-ουσες να μοιράζονται την αξιολόγηση από φοιτητές/-τριες που έχουν παρακολουθήσει το μάθημα σε προηγούμενα εξάμηνα με τους νέους φοιτητές/-τριες από την πρώτη μέρα, αναλύοντας τη διδακτική τους φιλοσοφία και αναστοχαζόμενοι μεγαλόφωνα πάνω στις πιθανές αιτίες των αρνητικών σχολίων, αναλαμβάνοντας την ευθύνη. Στη συνέχεια, προτείνεται να ζητούν από τους νέους φοιτητές/-τριες να συζητήσουν σε ομάδες, προτείνοντας αλλαγές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους/τις διδάσκοντες/-ουσες μέσα από διάλογο, προκειμένου να γίνουν αλλαγές που θα συμβάλλουν στην ομαλότερη διεξαγωγή των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης.

Ουσιαστικά, κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι φοιτητές/-τριες αποκτούν τον ρόλο του «συμβούλου» των διδασκόντων/-ουσών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι διδάσκοντες/-ουσες περιορίζονται μόνο στη συλλογή των απόψεων και των σχολίων τους. Αντιθέτως, οι φοιτητές/-τριες έχουν ενεργό ρόλο, προτείνουν τις δικές τους ιδέες, συμμετέχουν στην ανάλυση πρακτικών που εφαρμόζονται στα αμφιθέατρα και παίρνουν πρωτοβουλίες, συνδιαμορφώνοντας νέες παιδαγωγικές πρακτικές (Curtis & Anderson, 2021; Healey & Healey, 2018). Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής συμβάλλει στην ενίσχυση της ανάπτυξης της κοινής ευθύνης, του σεβασμού και της εμπιστοσύνης, καθώς και στην προσωπική ανάπτυξη και ικανοποίηση των συμμετεχόντων/-ουσών στη σύμπραξη (Lubicz-Nawrocka, 2018).

Ωστόσο, η προσέγγιση «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» μπορεί να αξιοποιηθεί

και στην εβδομαδιαία αξιολόγηση τόσο των φοιτητών/-τριών όσο και των διδασκόντων/-ουσών. Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η μέθοδος «Εισιτήρια/ Δελτία Εξόδου» (Exit Tickets), όπου οι φοιτητές/-τριες μετά το πέρας του μαθήματος καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας (Kirzner, Alter & Hughes, 2021), ώστε να συγκεντρωθούν πληροφορίες σχετικά με:

- α. ό,τι έμαθαν οι φοιτητές/-τριες,
- β. τον βαθμό κατανόησης του μαθήματος,
- γ. τα στοιχεία της διδασκαλίας που τους/τις βοήθησαν και
- δ. τον τρόπο που διαχειρίστηκε ο/η διδάσκων/-ουσα τον διδακτικό χρόνο (Onodipe & Ayadi, 2020).

Βάσει αυτών, θα προσαρμοστεί η διδασκαλία στο επόμενο μάθημα, προκειμένου να καλύπτει τις ανάγκες των φοιτητών/-τριών (Andersson & Palm, 2018). Ενδεικτικές ερωτήσεις που μπορεί να κληθούν να απαντήσουν οι φοιτητές/-τριες είναι οι εξής:

- Τι θεωρείτε πιο σημαντικό στη σημερινή ενότητα; Τι θεωρείτε λιγότερο σημαντικό;
- Πόσο αποτελεσματικοί ήταν οι τρόποι διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν σήμερα;

Τα εισιτήρια εξόδου μπορούν να εφαρμοστούν με διάφορους τρόπους, είτε με συμβατικά μέσα (χαρτάκια, κάρτες), είτε με αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας (Twitter, Socrative) (Kirzner et al., 2021; Andersson & Palm, 2018).

Τα εισιτήρια εξόδου αξιοποιούν μία ευρεία γκάμα προσεγγίσεων, συμπεριλαμβανομένης της συλλογής σχολίων για ένα μάθημα από τους/τις φοιτητές/-τριες, προωθώντας τον αναστοχασμό των φοιτητών/-τριών, υποβάλλοντας ερωτήσεις σχετικά με το εκάστοτε περιεχόμενο διδασκαλίας, διαδικασίες που εφαρμόζονται μέσα από το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Τα εισιτήρια εξόδου αποτελούν ένα παράδειγμα φοιτητο-κεντρικής διδασκαλίας, επιτρέποντας στους/στις φοιτητές/-τριες να αποσαφηνίσουν και να αξιολογήσουν τη δική τους μαθησιακή πορεία, ενισχύοντας τη μάθησή τους (Kirzner et al., 2021).

Τέλος, πέρα από την αξιολόγηση των διδασκόντων/-ουσών και της διδασκαλίας τους με απώτερο σκοπό την προσαρμογή της στις ανάγκες των φοιτητών/-τριών, δύναται να υιοθετηθεί η μέθοδος «πρόσδος τριών σταδίων» για την υποστήριξη της αξιολόγησης και μάθησης των ίδιων των φοιτητών/-τριών, μέθοδος η οποία ταιριάζει στα χαρακτηριστικά και στις απαιτήσεις της προσέγγισης «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι». Η «πρόσδος τριών σταδίων» (two-stage exams) αξιοποιείται ως τρόπος δημιουργίας συνεργατικών εμπειριών ενεργού μάθησης κατά τη διδασκαλία, προάγοντας τη μάθηση, αυξάνοντας θετικά τη συμμετοχή των φοιτητών/-τριών και μειώνοντας το άγχος των εξετάσεων που πολλές φορές αποτελεί εμπόδιο και δημιουργεί αρνητική στάση και συναισθήματα ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση (Martin, 2018). Στην

«πρόοδο δύο σταδίων», οι φοιτητές/-τριες αρχικά ολοκληρώνουν κάποια ατομική εργασία και, στη συνέχεια, αφού παραδώσουν αυτή την εργασία για βαθμολόγηση, πραγματοποιούν ξανά την ίδια εργασία σε μικρές ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων. Όλοι/-ες οι φοιτητές/-τριες στην ομάδα πρέπει να συνεργαστούν και να καταλήξουν σε συμφωνία σχετικά με το τελικό παραδοτέο, καθώς η βαθμολογία από την ομαδική εργασία θα συνυπολογιστεί με τη συνολική ατομική τους βαθμολογία. Η εργασία που ενδέχεται να ανατεθεί στους/στις φοιτητές/-τριες μπορεί να έχει πολλές διαφορετικές μορφές (όπως επίλυση προβλήματος, πολλαπλής επιλογής κ.ά.), ανάλογα με τους προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους (Nicol & Selvaretnam, 2022).

Τόσο η ενεργός εμπλοκή, όσο και η συνεργατική μάθηση μεταξύ των φοιτητών/-τριών, τους παρέχει την ευκαιρία να εξασκηθούν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ομαδική δουλειά (όπως επικοινωνιακές δεξιότητες, καταμερισμός ευθυνών κ.ά.). Κατά τη διάρκεια του διαλόγου που λαμβάνει χώρα στο ομαδικό στάδιο, οι φοιτητές/-τριες παρέχουν και λαμβάνουν λεκτική ανατροφοδότηση, που τους βοηθά να επεξεργαστούν και να κρίνουν την εργασία που είχαν ολοκληρώσει στο ατομικό στάδιο. Όλοι/-ες οι φοιτητές/-τριες μαθαίνουν μέσω του διαλόγου, καθώς δίνονται εξηγήσεις, οι οποίες οδηγούν σε βελτιωμένη κατανόηση του προς μελέτη ζητήματος, καλύπτοντας ο ένας τα κενά γνώσης του άλλου. Επιπλέον, το παραδοτέο της ομάδας είναι συνήθως πιο ολοκληρωμένο και συνεκτικό, αν συγκριθεί με τα ατομικά παραδοτέα. Συνεπώς, φοιτητές/-τριες με διαφορετικά γνωστικά υπόβαθρα και δεξιότητες καλούνται να συνεργαστούν, προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια υψηλής ποιότητας εργασία, βάσει της οποίας δύνανται να αξιολογήσουν και τη δική τους ατομική προσπάθεια (Nicol & Selvaretnam, 2022).

Ένας άλλος τρόπος υλοποίησης της ΦΙΕ αποτελεί και η διενέργεια μιας έρευνας-δράσης, που στόχο θα έχει τη βελτίωση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Για τον σκοπό αυτό θα συνεργαστούν διδάσκοντες/-ουσες και φοιτητές/-τριες ως (συν)ερευνητές/-τριες, αξιοποιώντας ερευνητικές μεθόδους της κοινωνικής/εκπαιδευτικής έρευνας (βλ. ενδεικτικά Katsarou & Tsafos, 2013).

Με βάση όλα τα παραπάνω, η υιοθέτηση της προσέγγισης «Φοιτητές/-τριες ως Ισότιμοι Εταίροι» φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη αλλαγών στη στάση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων απέναντι στις διάφορες μορφές συνεργασίας που μπορούν να αναπτυχθούν στα πανεπιστημιακά μαθήματα ανάμεσα στους/στις φοιτητές/-τριες και τους/τις διδάσκοντες/-ουσες (Matthews et al., 2018), γεγονός που καθιστά πλέον στόχο της τρίτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη δημιουργία ευκαιριών για ουσιαστική εμπλοκή των διδασκόντων/-ουσών, που ενδιαφέρονται να συνεργαστούν με φοιτητές/-τριες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης (Cook-Sather & Alter, 2011; Manor et al., 2010).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωση βιβλιογραφία

- Andersson, C. & Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development—a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 576-597.
- Blumberg, P. (2019). *Making Learning-Centered Teaching Work. Practical Strategies for Implementation*. Stylus Publishing Bookstore.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-19.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133–145.
- Cook-Sather, A. & Alter, Z. (2011). What Is and What Can Be: How a Liminal Position Can Change Learning and Teaching in Higher Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1), 37-53.
- Cook-Sather, A. (2015). Dialogue Across Differences of Position, Perspective, and Identity: Reflective Practice In/On Student-Faculty Pedagogical Partnership Program. *Teachers College Record*, 117(2).
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass
- Curran, R. & Millard, L. (2016). A partnership approach to developing student capacity to engage and staff capacity to be engaging: opportunities for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 67–78.
- Curtis, N. A. & Anderson, R. D. (2021). Moving toward student-faculty partnership in systems-level assessment: A qualitative analysis. *International Journal for Students as Partners*, 5(1), 57-75.
- Gravett, K., Kinchin, I. M., & Winstone, N. E. (2020). "More than customers": conceptions of students as partners held by students, staff, and institutional leaders. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2574-2587.
- Healey, M. & Healey, R. (2018). "It depends": Exploring the context-dependent nature of students as partners practices and policies. *International Journal for Students as Partners*, 2(1), 1-10.
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. York: Higher Education Academy.

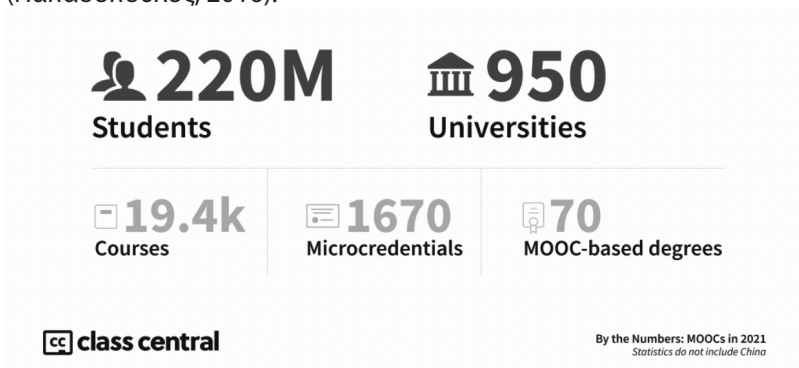
- Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 8-20.
- Howie, P. & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 816-836.
- Katsampoxaki-Hodgetts, K. et al. (2023). Identifying faculty's competences and academic development needs in a research-intensive university in Europe. In K. Katsampoxaki-Hodgetts (Ed.), *Developing Academics' Pedagogical Acuity. Proceedings of 1st International Conference on Higher Education pedagogy and Faculty development*. University of Crete, Rethymnon. Retrieved from <https://tott.uoc.gr/conference/proceedings-2023/>
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2013). Student-teachers as researchers: towards a professional development orientation in teacher education. Possibilities and limitations in the Greek university. *Educational Action Research*, 21(4), 532-548.
- Kirzner, R. S., Alter, T., & Hughes, C. A. (2021). Online quiz as exit ticket: Using technology to reinforce learning in face to face classes. *Journal of Teaching in Social Work*, 41(2), 151-171.
- Liang, Y. & Matthews, K. E. (2021). Students as partners practices and theorisations in Asia: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 40(3), 552-566.
- Lubicz-Nawrocka, T. (2018). From partnership to self-authorship: The benefits of co-creation of the curriculum. *International Journal for Students as Partners*, 2(1), 47-63.
- Manor, C., Block-Schulman, S., Flannery, K., & Felten, P. (2010). Foundations of Student-Faculty Partnerships in the Scholarship of Teaching and Learning. In C. Werder & M.M. Otis (Eds.), *Engaging Students Voices in the Study of Teaching and Learning* (pp. 3-15). Sterling, VA: Stylus.
- Martin, A. P. (2018). A Quantitative Framework for the Analysis of Two-Stage Exams. *International Journal of Higher Education*, 7(4), 33-54.
- Matthews, K. E. (2016). Students as partners as the future of student engagement. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1(1) 1-5.
- Matthews, K. E., Cook-Sather, A., Acai, A., Dvorakova, S. L., Felten, P., Marquis, E., & Mercer-Mapstone, L. (2019). Toward theories of partnership praxis: An analysis of interpretive framing in literature on students as partners in teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 280-293.
- Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education*, 76(6), 957-971.
- Matthews, K. E., Tai, J., Enright, E., Carless, D., Rafferty, C., & Winstone, N. (2021). Transgressing the boundaries of "students as partners" and "feedback" discourse communities to advance democratic education. *Teaching in higher education*, 1-15.

- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., ... & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).
- Nicol, D. & Selvaretnam, G. (2022). Making internal feedback explicit: harnessing the comparisons students make during two-stage exams. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(4), 507-522.
- Onodipe, G. & Ayadi, M. F. (2020). Using smartphones for formative assessment in the flipped classroom. *Journal of Instructional Pedagogies*, 23.
- Seery, C., Andres, A., Moore-Cherry, N., & O'Sullivan, S. (2021). Students as partners in peer mentoring: Expectations, experiences and emotions. *Innovative Higher Education*, 46(6), 663-681.
- Smith, S., Akhyani, K., Axson, D., Arnautu, A., & Stanimirova, I. (2021). The partnership co-creation process: Conditions for success?. *International Journal for Students as Partners*, 5(2), 48-66.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.
- Werder & M.M. Otis. (Eds.), *Engaging Students Voices in the Study of Teaching and Learning* (pp. 3–15). Sterling, VA: Stylus.

10

Αναστοχαστικές κοινότητες πρακτικής και πολυτροπικότητα σε ανοικτής πρόσβασης επιμορφωτικούς κύκλους (MOOC)

Τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (ΜΑΔΙΜ ή στα αγγλικά MOOC) αποτελούν μέρος μιας συνεχούς τάσης παροχής δωρεάν ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, τάση στην οποία το Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης (MIT) συνέβαλε καθοριστικά μέσω της πρωτοβουλίας «OpenCourseWare project» (<http://ocw.mit.edu/index.htm>) το 2002 (Παπαδόπουλος, 2016).



Εικόνα 10.1 Στατιστικά στοιχεία που αφορούν συνολικό αριθμό χρηστών, πανεπιστημίων, μαθημάτων, μικροδιαπιστευτηρίων (microcredentials) και αναγνωρισμένων πτυχίων που παρέχονται μέσω MOOC (Πηγή ClassCentral, 2021 από <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2021/>)

Η δημοτικότητα και απήχηση των MOOC (Massive Open Online Courses) υπήρξε συντριπτική καθώς, από τα 50 MOOC που υπήρχαν το 2013, δημιουργήθηκαν περισσότερα από 1500 το 2015 (McGrath et al., 2017) και συνεχίζουν την ανοδική τους πορεία μέχρι σήμερα, αριθμώντας πια εκατομμύρια χρήστες (Εικόνα 10.1).

Τα MOOCs κατατάσσονται, ως επί το πλείστον, στη μη τυπική εκπαίδευση που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά δύνανται να οδηγήσουν και στην απόκτηση πιστοποιητικών, αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο (Καραχρήστος, 2020). Σύμφωνα με τους Καλατζή και Συμιακού (2016), οι δημοφιλέστεροι παροχείς υπηρεσιών MOOC παγκοσμίως είναι οι Udacity, Coursera και η πλατφόρμα edX. Στην Ελλάδα δημοφιλή MOOC παρέχονται από τους Mathesis (Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης), το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και το Open e-class. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα MOOCs είναι το υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης των μαθημάτων, το υψηλό κόστος παραγωγής και η αντιγραφή του περιεχομένου των MOOC (Καλατζή & Συμιακού, 2016).

10.1 Οι τυπολογίες MOOC

Οι τυπολογίες MOOC διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από ίδρυμα σε ίδρυμα. Ο σχεδιασμός των Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων συχνά έχει στόχο τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και δικτύωσης μεταξύ των συμμετεχόντων με τον τύπο cMOOC (McAuley, Stewart, Siemens & Cormier, 2011), τη διάχυση νέου περιεχομένου με τον τύπο xMOOC και τον συνδυασμό των παραπάνω με την παράλληλη ενσωμάτωση απλών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην αίσθηση προόδου και εξέλιξης των συμμετεχόντων/-ουσών (tMOOCs) πέρα από την απλή γνωσιομετάδοση.

Η τυπολογία MOOC προτείνει ακόμη δύο αναπτυξιακές πορείες: α) αυτήν της εθνικής διαμεσολάβησης και β) αυτήν της παγκόσμιας ελεύθερης επιλογής. Η πρώτη κατηγορία αφορά τα επίσημα MOOCs εξειδικευμένης αγοράς που απευθύνονται σε συγκεκριμένο πληθυσμό και παρέχουν επίσημη αναγνώριση σε μία ή περισσότερες χώρες, σύμφωνα με συγκεκριμένο θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο. Η δεύτερη αφορά τα άτυπα MOOCs μαζικής αγοράς, καθώς απευθύνονται σε ευρείες ομάδες επιμορφούμενων ελλείψει εθνικού συστήματος πιστοποίησης (Tømte et al., 2017). Οι Σκανδιναβικές Χώρες βρίσκονται κατά βάση στην πρώτη κατηγορία (Tømte et al., 2020) ενώ η Ελλάδα κυρίως στη δεύτερη με εξαίρεση τα MOOC που διοργανώνονται από τα ΚΕΔΙΒΙΜ ελληνικών ΑΕΙ.

Οι τυπολογίες των MOOC δεν περιορίζονται στις παραπάνω κατηγορίες και συχνά λαμβάνονται υπόψη δώδεκα παράμετροι που, κατά τον Conole (2014), τα χαρακτηρίζουν. Αυτές είναι η ανοιχτή χωρο-χρονικά πρόσβαση, η μαζικότητα, η χρήση πολυτροπικών πολυμέσων, ο βαθμός επικοινωνίας και συνεργασίας, ο κλιμακούμενος βηματισμός μάθησης, η διασφάλιση ποιότητας, ο βαθμός αναστοχασμού, η πιστοποίηση, η επίσημη και τυποποιημένη γνώση, η αυτονομία και η ποικιλομορφία.

10.2 Θεωρητικές αρχές σχεδιασμού των MOOCs

Η θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίζονται τα MOOCs είναι η Θεωρία των Πληροφοριακών Συστημάτων, η Θεωρία του Εποικοδομητισμού και του Γνωστικισμού. Ξεκινώντας από το τελευταίο και πιο συγκεκριμένα την «Θεωρία Μάθησης Αφομοίωσης» (Ausubel, 1968), οι επιμορφούμενοι/-ες μαθαίνουν μέσα από τη συσχέτιση νοημάτων που έχουν νόημα για τους/τις ίδιους/-ες, δηλαδή έννοιες που είναι άρτια οριοθετημένες, παραδείγματα από αληθινά και σύγχρονα περιβάλλοντα και διατυπώσεις που τους/τις ενθαρρύνουν να μάθουν περισσότερα για το θέμα συζήτησης, επιδιώκοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων (βλ. Bloom's Taxonomy, Krathwohl, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον Ausubel (1968), η αξιολόγηση της προηγούμενης γνώσης πριν την παρουσίαση νέας γνώσης/περιεχομένου είναι καίριας σημασίας, γιατί οι συμμετέχοντες/-ουσες έχουν καλύτερη εικόνα των δυνατών και αδύναμων σημείων τους και περισσότερα κίνητρα βελτίωσης ή αυτορρύθμισης.

Η ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται συνώνυμη της ικανότητας αυτορρύθμισης (Zimmerman & Pons, 1986). Η επίγνωση του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η μάθηση για μάθηση ή η αξιολόγηση για μάθηση ορίζονται ως «μεταγνώση». Η συσχέτιση της γνώσης με τη μεταγνώση μέσα από κριτικό στοχασμό και νοηματοδότηση (Pintrich, 2002; Schraw et al., 2006), σε συνδυασμό με τα κίνητρα και τις γνωστικές στρατηγικές, συνιστούν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Winne, 1997). Η πεποίθηση των εκπαιδευομένων ότι είναι ικανοί, σε συνδυασμό με την επιτυχή συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες, τους παρέχει δύναμη και ενισχύει τα κίνητρα για καλύτερες επιδόσεις, καθώς και τις ίδιες τις επιδόσεις (Zimmerman & Bandura, 1994).

Η αυτορρύθμιση στα MOOCs συχνά συνδέεται με την κινητοποίηση μέσω ενεργού μάθησης, σε συνδυασμό με τη γνωστική συσχέτιση και ενεργό εμπλοκή με τη νέα γνώση ή το περιεχόμενο (Mayer, 2004). Η δημιουργία κουίζ και δραστηριοτήτων συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, σύμφωνα με τις αρχές εποικοδομητισμού, πολλοί επιμορφούμενοι/-ες επιδιώκουν τη μάθηση μέσα από διάδραση με το κοινωνικό δίκτυο που τους περιβάλλει.

Η Θεωρία Πληροφοριακών Συστημάτων εξετάζει θέματα σχεδιασμού, ανάλυσης και εφαρμογής κατά τη δημιουργία των MOOCs. Συχνά, κατατείνει στη χρήση συστημάτων διαχείρισης μάθησης που είναι ήδη γνωστά στους/τις συμμετέχοντες/-τριες, στην ανάγκη δημιουργίας εύκολων δραστηριοτήτων με σκοπό την αρχική αίσθηση ικανοποίησης και ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν, καθώς και τη σταδιακή ιεράρχηση εννοιών από τις πιο απλές στις πιο αφηρημένες (Van Damme, 2006).

Ο σχεδιασμός των MOOCs, κατά τους Drake et al. (2015), βασίζεται κυρίως σε πέντε βασικές αρχές:

- **Να περιέχει ουσιώδες περιεχόμενο** — που διεγείρει την κατανόηση των βασικών εννοιών και της σχέσης τους με αυθεντικά περιβάλλοντα.

- **Να περιέχει ενδιαφέρον περιεχόμενο** — μαζί με ευκαιρίες ανατροφοδότησης και συμμετοχή σε κοινότητες ενδιαφέροντος.
- **Να είναι μετρήσιμο** — ώστε οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν την πρόοδο τους με βάση μετρήσιμα επιτεύγματα.
- **Να είναι προσβάσιμο** σε όλους/-ες και συμπεριληπτικό.
- **Να είναι κλιμακούμενο** — π.χ. διαβαθμισμένης δυσκολίας και με δοκιμασμένο μαθησιακό βηματισμό που να ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την επιδίωξη προόδου.

10.3 Δομική και θεωρητική προσέγγιση του ΜΟΟC «Πανεπιστημιακή Αγωγή: Διδακτική Μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» από το Πανεπιστήμιο Κρήτης

Το μοντέλο που υιοθετήθηκε από το Πανεπιστήμιο Κρήτης για το ΜΟΟC «Πανεπιστημιακή Αγωγή: Διδακτική Μεθοδολογία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» είναι το μοντέλο ισότιμης σχέσης μεταξύ επιμορφούμενων και συντονιστών, το οποίο μετατοπίζει τον ρόλο του συντονιστή από τον ρόλο το ειδικού στον ρόλο του συν-ΜΑΘΗΤΗ μέσα από μία συνεργατική προσέγγιση ενδυνάμωσης και επιτρέπει μεγαλύτερη ευθυγράμμιση μεταξύ των παιδαγωγικών αρχών και της προσωπικής διδακτικής πράξης (Debowski, Stefani, Cohen & Ho, 2012) όλων των εμπλεκόμενων. Βασική παραδοχή κατά τον σχεδιασμό του ΜΟΟC ήταν η ανάγκη της θεώρησης των πανεπιστημιακών δασκάλων ως διδασκόντων/-ουσών που προβληματίζονται για την ποιότητα της διδασκαλίας, αναστοχάζονται πάνω σε αυτήν και πειραματίζονται με διάφορους τρόπους με στόχο να τη βελτιώσουν. Με άλλα λόγια, προσεγγίζονται ως δυναμικά υποκείμενα που ήδη έχουν, μέσα από την πρακτική τους, αξιόλογη γνώση και εμπειρία σχετική με διδασκαλία και επιθυμούν να την επεξεργαστούν και να την εμπλουτίσουν.

Μία δεύτερη παραδοχή πάνω στην οποία βασίστηκε το ΜΟΟC αυτό ήταν η δημιουργία πεδίου με τίτλο «peer coaching», όπου οι συμμετέχοντες/-ουσες καλούνταν να αναδείξουν οι ίδιοι/-ες θέματα προς συζήτηση ή προβληματικές καταστάσεις, με σκοπό να δεχθούν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους. Η Debowski (2014) στο άρθρο της με τίτλο «Από φορείς αλλαγής σε σύμμαχοι στα όπλα: ο αναδυόμενος ρόλος των Συντονιστών Ανάπτυξης Πανεπιστημιακής Αγωγής» καταδεικνύει μια μετατόπιση του λόγου και ρόλου των Συντονιστών από έναν επικοινωνιακό (συμβουλευτικό ή γνωσιομεταδοτικό) ρόλο σε έναν πιο συντονιστικό (Handal et al., 2014) λόγω της αυξανόμενης ανάγκης για την ενίσχυση συνεργασιών και ενεργού εμπλοκής με την κοινότητα. Επίσης, ως ισότιμοι εταίροι, οι Συντονιστές αναλαμβάνουν τον ρόλο του μαθητή/επιμορφούμενου, συμβάλλοντας στις διαδικασίες προσαρμογής και διερεύνησης της κοινότητας αλλά και στην κριτική των δικών τους παραδοχών ως Συντονιστών και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ενστερνίζονται. Αν και η Debowski δεν αναφέρεται σε συ-

γκεκριμένους κύκλους επιμόρφωσης, αυτή η προσέγγιση υιοθετήθηκε από το Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης TotT, ως η καταλληλότερη για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής στο MOOC που σχεδιάστηκε για αυτόν τον σκοπό.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και οι υποχρεώσεις όσων επιθυμούν να πάρουν τη βεβαίωση ολοκλήρωσης του MOOC ως αξιολογητές/-στις δύο πρώτες ανακοινώσεις δόθηκαν κατά την έναρξη. Τα θεματικά πεδία που αναπτύχθηκαν αφορούσαν οκτώ ενότητες:

1. τη φοιτητο-κεντρική μάθηση,
2. τη συμπεριληπτική μάθηση,
3. την αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και τον σχεδιασμό μαθήματος,
4. τη σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας,
5. τη διαμορφωτική αξιολόγηση,
6. την αντιμετώπιση των φοιτητών/-τριών ως ισότιμων εταίρων,
7. την ψηφιακή ισότητα και
8. την ψηφιακή ετοιμότητα.

Αυτές οι θεματικές ενότητες αναπτύχθηκαν με βάση την ανάλυση αναγκών που προηγήθηκε (Katsamproxaki-Hodgetts et al.,2023). Η συγγραφή του νέου περιεχομένου βασίστηκε σε βιβλιογραφικές πηγές που αφορούν τη διδακτική πράξη και θεωρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως σε σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Η δομή κάθε ενότητας ακολουθούσε το παρακάτω μοτίβο:

1. οριοθέτηση της έννοιας,
2. η σημασία της έννοιας και βιβλιογραφική τεκμηρίωση και
3. πρακτικές στρατηγικές και δοκιμασμένες προσεγγίσεις σε άλλα πεδία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι διαδραστικές ασκήσεις αποτελούνταν από αναστοχαστικές δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, κουίζ, δραστηριότητες αντιστοίχισης, κείμενα με κενά καθώς και φόρουμ συζήτησης όπου οι διδάσκοντες/-ουσες είχαν την ευκαιρία κυρίως να αναστοχαστούν πόσο είναι εφικτή η πρακτική εφαρμογή των προτεινόμενων στρατηγικών στο δικό τους πλαίσιο. Μέσα από συζητήσεις στο φόρουμ και δραστηριότητες καθοδήγησης από ομοτίμους (peer coaching) δόθηκε η δυνατότητα στους διδάσκοντες/-ουσες να συζητούν, να αναλύουν και να προβληματίζονται σχετικά με τη διδασκαλία τους στα ειδικά μαθησιακά περιβάλλοντα που τους πλαισιώνουν. Ακολουθώντας τις αρχές του Swafford (1998) για τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων καθοδήγησης από ομοτίμους, προτεραιότητα σε αυτές τις συζητήσεις ήταν:

1. η παροχή ευκαιριών να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα διδασκαλί-

- ας που θέτουν οι ίδιοι και οι συνάδελφοί τους,
2. η προώθηση της εμπειρίας των εκπαιδευτών μέσω της ανταλλαγής εμπειριών μεταξύ τους,
 3. η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων μεταξύ τους και
 4. η προώθηση του αναστοχασμού και του προβληματισμού των εμπλεκομένων σε πραγματικό χρόνο.

Η τελική εργασία ήταν πάλι αναστοχαστικού τύπου καθώς οι συμμετέχοντες/-ουσες καλούνταν να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα για κάθε ενότητα: «Μετά το τέλος της Χ ενότητας, ποιες πεποιθήσεις σας για τη διδακτική πράξη άλλαξαν και γιατί; Ποιες από τις στρατηγικές που προτείνονται από τις εισηγήτριες θα εντάξετε κατά τον σχεδιασμό του δικού σας μαθήματος και γιατί;»

Πιο συγκεκριμένα, αυτός ο τύπος ΜΟΟC συμπεριέλαβε στοιχεία από τον τύπο cΜΟΟC με σκοπό τη δικτύωση μέσα από τα φόρουμ και τον αναστοχασμό μετά με την παρουσίαση νέου περιεχομένου μέσα από πολυτροπικά πολυμέσα (τύπος xΜΟΟC). Η νέα πληροφορία ήταν διαθέσιμη στους συμμετέχοντες πολυτροπικά (ως video, podcast, διαφάνειες και κείμενα) και συνοδεύονταν από τα λόγια των εισηγητριών και τη βιβλιογραφία, καθώς και έγχρωμες και ασπρόμαυρες διαφάνειες (σύμφωνα με τις οδηγίες της ένωσης για άτομα με χαμηλή όραση).

Ο πιλοτικό κύκλος ΜΟΟC είχε διάρκεια οκτώ εβδομάδες (ξεκίνησε στις 6 Ιουλίου και ολοκληρώθηκε στις 30 Αυγούστου 2023). Εγγράφηκαν συνολικά 32 διδάσκοντες/-ουσες (τουλάχιστον δύο μέλη ΔΕΠ/ή ένα Μέλος ΔΕΠ και ένα ΕΕΔΙΠ από 16 τμήματα του Πανεπιστημίου Κρήτης). Οι διδάσκοντες/-ουσες είχαν κληθεί από τον αρμόδιο Αντιπρύτανη για να παρακολουθήσουν τον επιμορφωτικό κύκλο και να λειτουργήσουν ως αξιολογητές/-τριες. Γί' αυτόν τον λόγο, στο τέλος κάθε ενότητας, τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν όλες τις παραμέτρους του επιμορφωτικού κύκλου. Από τους παραπάνω διδάσκοντες/-ουσες, τέσσερις διδάσκοντες/-ουσες δεν μπήκαν ποτέ, ενώ πραγματικοί συμμετέχοντες εξαρχής ήταν μόνο 16 άτομα. Από αυτά ολοκλήρωσαν τον κύκλο με επιτυχία μόνο οκτώ (8).

10.4 Σκοπός

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να γίνει αναστοχασμός πάνω στις δομικές και σχεδιαστικές επιλογές που έκανα ως υπεύθυνη του σχεδιασμού του επιμορφωτικού κύκλου με βάση την βιβλιογραφία και μέσα από προσωπικές αφηγήσεις ως συντονίστρια να καταθέσω προτάσεις βελτίωσης του διδακτικού σχεδιασμού των επόμενων επιμορφωτικών κύκλων ανοικτής πρόσβασης.

10.5 Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης κάθε ενότητας

Με σκοπό την δημιουργία κοινότητας καλών πρακτικών δόθηκε προτεραιότητα στην ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων για την παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με τις σχεδιαστικές επιλογές του επιμορφωτικού κύκλου, την χρησιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού, την επιστημονική τεκμηρίωση του ερευνητικού υλικού και την χρήση παραδειγμάτων. Αυτή η πρακτική προτείνω να ακολουθείται από σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων καθώς η ανατροφοδότηση που δίνεται στους διδάσκοντες για την ποιότητα του παρεχόμενου έργου είναι συστηματική και ουσιαστική. Αυτό όμως που χρήζει μεγάλης προσοχής είναι η συμπλήρωση αίτησης συγκατάθεσης για συμμετοχή σε έρευνα των συμμετεχόντων και η ακόλουθη διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί ανωνυμία σε περίπτωση που οι διδάσκοντες επιθυμούν την διεξαγωγή έρευνας με βάση τα υποβληθέντα σχόλια των συμμετεχόντων ακόμη κι αν πρόκειται για κοινωνική έρευνα με παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες/-ουσες είχε τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Βάλτε κρυφό κωδικό 5 τυχαίων αριθμητικών ψηφίων και χρησιμοποιήστε τον ίδιο σε όλα τα ερωτηματολόγια:
2. Αυτοπροσδιορίζετε ως:
3. Ποιες από τις αρχικές προσδοκίες σας επιβεβαιώθηκαν από την παρακολούθηση του σεμιναρίου της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης;
4. Στις επόμενες προτάσεις απαντήστε χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα, από το 1 έως το 5. Διαβάστε κάθε πρόταση και σημειώστε την απάντηση που αντιπροσωπεύει καλύτερα πώς αισθάνεστε ή ενεργείτε.

1.	Διαφωνώ Απόλυτα
2.	Διαφωνώ
3.	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
4.	Συμφωνώ
5.	Συμφωνώ απόλυτα

4α.	Οι στόχοι του μαθήματος ήταν σαφείς.	
4β.	Το περιεχόμενο ήταν καλά οργανωμένο.	
4γ.	Το πολυτροπικό υλικό (κείμενο, διαφάνειες, ακουστικά αρχεία, δραστηριότητες) ήταν χρήσιμο.	
4δ.	Δόθηκε πλήθος παραδειγμάτων και επεξηγήσεων για την καλύτερη κατανόηση της ύλης.	
4ε.	Οι πρόσθετες βιβλιογραφικές πηγές συνέβαλαν στην καλύτερη κατανόηση της ύλης.	
4ζ.	Ο τρόπος αξιολόγησης ήταν σαφής εξαρχής.	

4η.	Το περιεχόμενο διεύρυνε τη θεωρητική μου κατάρτιση σε σχέση με το ειδικότερο θέμα του σεμιναρίου	
4θ.	Οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην ανταλλαγή απόψεων, αναστοχασμού και επίλυσης αποριών.	
4ι.	Η ενότητα προσέφερε αρκετές ευκαιρίες για πρακτική εφαρμογή στο μάθημά μου.	
4κ.	Το περιεχόμενο ήταν χρήσιμο.	
4λ.	Οι δραστηριότητες ήταν χρήσιμες.	
4μ.	Οι εισηγήσεις περιείχαν έγκυρες επιστημονικές πηγές.	
4ν.	Η εμπειρία μου από τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης ήταν θετική.	

5. Προτείνετε αλλαγές στην πλατφόρμα, στο περιεχόμενο, στον τρόπο παρουσίασης και ό,τι άλλο κρίνετε ότι πρέπει να αλλάξει, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού.

10.6 Παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις του επιμορφωτικού κύκλου

Αν και τα MOOCs έχουν πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, οι αντιλήψεις και οι βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών αλλάζουν σε μεγάλο βαθμό ανάλογα με τον τρόπο που οι ίδιοι/-ες αντιλαμβάνονται την παρεχόμενη ανατροφοδότηση και τις υποκείμενες προσωπικές πεποιθήσεις τους (McLean, Bond & Nicholson, 2015). Μέσα από φαινομενογραφική ανάλυση, οι McGrath et al. (2017) εξετάζουν διερευνητικά τον βαθμό αλλαγής και μετασχηματισμού που μπορεί να επιφέρουν τα MOOCs, στο πλαίσιο επιμορφωτικών κύκλων για την Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Η μελέτη τους αποσκοπεί στον εντοπισμό των επιπτώσεων που μπορεί να έχουν οι διαφορετικές αντιλήψεις για τα MOOCs κατά τη διάρκεια των διαδικασιών αλλαγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυσή τους ανέδειξε πέντε τύπους MOOC μέσα από δύο τρόπους θεώρησης, ο πρώτος με μυωπική εμβέλεια και ο δεύτερος με παγκόσμια εμβέλεια:

- MOOC ως πλατφόρμα μάθησης
- MOOC ως εκμάθηση περιεχομένου
- MOOC ως καταλύτης για εκπαιδευτική αλλαγή
- MOOC ως ηθική υποχρέωση
- MOOC ως ιδρυματική στρατηγική τοποθέτηση

Όπως εξηγούν, αν οι επιμορφούμενοι/-ες ανήκουν κυρίως στη μυωπική κατηγορία, η διαδικασία αλλαγής ενδεχομένως καθυστερήσει. Για παράδειγμα, αναφέρουν ότι αν

μέσα από μια ήπια μορφή τεχνολογικού ντετερμινισμού (Saunders, Bamber & Trowler, 2009) οι επιμορφούμενοι/-ες συνδέσουν τη διαδικασία ανάπτυξης με τις δυνατότητες μιας συγκεκριμένης πλατφόρμας, αυτό ενδεχομένως να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην Ανάπτυξη της Πανεπιστημιακής Αγωγής. Αναφορικά με την τυπολογία MOOC από τους McGrath et al. (2017), η πιο σημαντική κατηγορία που χρηζει ανάλυσης είναι αυτή του MOOC ως ιδρυματική στρατηγική τοποθέτηση επειδή δύναται να χρησιμοποιηθεί ως ενδεικτικό κριτήριο του βαθμού της αίσθησης του ανήκειν στην κοινότητα μάθησης που δημιουργήθηκε στο MOOC. Για παράδειγμα, αν ο επιμορφωτικός κύκλος δεν κατάφερε να δημιουργήσει τις απαραίτητες ευκαιρίες εσωτερικής μεταρρύθμισης των συμμετεχόντων, είναι πολύ πιθανό οι συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονται το MOOC και ως μη επιτυχημένη ιδρυματική στρατηγική τοποθέτηση. Οι παραπάνω τρόποι θεώρησης και οι επικείμενες αλλαγές μπορούν να διερευνηθούν από τους υπεύθυνους ακαδημαϊκής εξέλιξης και συντονιστές κέντρων διδασκαλίας και μάθησης κατά την έναρξη του MOOC.

Μία άλλη πρόταση που χρήζει διερεύνησης αφορά στις μαθησιακές συμπεριφορές και τα δεδομένα αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων/-ουσών με σκοπό να αναδειχθεί η αίσθηση του ανήκειν και η συμμετοχική αναστοχαστική δράση των συμμετεχόντων μέσα από τις επτά διαστάσεις που προτείνονται από τους Li and Ma (2011). Οι διαστάσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των συμμετοχών ως εξής:

- α. υποβολή ερωτημάτων,
- β. ανακάλυψη και επεξήγηση,
- γ. σύγκρουση,
- δ. υποστήριξη,
- ε. αναστοχασμός,
- ζ. ανταλλαγή και
- η. επίδραση στην επικοινωνία.

Για παράδειγμα, αν τα ευρήματα πιθανής ποιοτικής ανάλυσης αναδείξουν συχνά φαινόμενα σύγκρουσης μεταξύ επιμορφούμενων και επιμορφωτών, θα πρέπει να εξεταστεί το λανθάνον σύστημα ιεραρχίας και ληφθούν μέτρα ώστε οι επιμορφωτές και οι επιμορφούμενοι να αισθάνονται εμπιστοσύνη και ασφάλεια όταν κάνουν τις τοποθετήσεις τους χωρίς να φοβούνται επικείμενες και κακόβουλες κριτικές. Επίσης, οι επιμορφωτές πρέπει να αποφεύγουν φαινόμενα σύγκρουσης λόγω χρήσης κανονιστικού ύφους ή περιεχομένου. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Neubert και McAllister (1993) η καθοδήγηση από ομοτίμους (peer coaching) καλό είναι να λαμβάνει χώρα σε μια αμοιβαία υποστηρικτική σχέση μέσω της οποίας οι διδάσκοντες/-ουσες παρέχουν αμοιβαία βοήθεια, ανατροφοδότηση και υποστήριξη, και μοιράζονται τις εμπειρίες τους στο ειδικό γνωστικό τους πεδίο και πλαίσιο με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης (Kohler et al., 1997).

Η αποτελεσματικότητα μιας μαθησιακής προσέγγισης μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον συνήθως περιλαμβάνει καθοδήγηση από ομοτίμους και αξιολόγηση από ομοτίμους σε διάφορους τομείς (Papadopoulos, Lagkas & Demetriadis, 2017). Ωστόσο, η χρήση φόρουμ συζήτησης με τίτλο *peer coaching* στο ΜΟΟC Πανεπιστημιακής Αγωγής δεν περιελάμβανε αξιολόγηση (εκτός από αυτοαξιολόγηση) στην προσπάθεια να ενισχύσει την αίσθηση του ανήκειν των εμπλεκομένων και την πεποίθηση τους ότι μοιράζονται τις εμπειρίες και γνώσεις τους ως ισότιμοι εταίροι (Swafford, 1998). Για την περαιτέρω διερεύνηση των ΜΟΟC ως αναστοχαστικές κοινότητες μάθησης, δύναται να διερευνηθούν και η συχνότητα ανταλλαγής έμπειρων ή αναστοχαστικές απαντήσεις σε αναρτήσεις άλλων συμμετεχόντων. Η ενότητα *peer coaching* προσφέρει γόνιμο έδαφος για τον αναστοχασμό των προσωπικών διδακτικών πρακτικών και την ανταλλαγή εμπειριών για αυτό χρησιμοποιήθηκε από το πρόγραμμα. Σε ενότητες όπως αυτή όπου οι συμμετέχοντες λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι, τα υποστηρικτικά σχόλια και η επίδραση στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και η υποβολή ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες/-ουσες είναι ενδεικτικά της επιτυχίας του όλου εγχειρήματος. Σε επίπεδο σχεδιασμού ενδεχομένως να είναι ωφέλιμο να ενταχθεί σαν υποχρέωση ο σχολιασμός μιας προηγούμενης απάντησης στα φόρουμ συζήτησης (όπως συνηθίζεται σε πολλά διεθνή ΜΟΟC), ώστε να είναι εντονότερη η αίσθηση της κοινότητας μάθησης/καλών πρακτικών μέσα από την εποικοδομητική κριτική μεταξύ ομοτίμων (*peer review practices*).

Με βάση όλα τα παραπάνω, ένας τρόπος που θα μπορούσε να ενημερώσει τους συμμετέχοντες/-ουσες για την υποκείμενη φιλοσοφία του διδακτικού σχεδιασμού του ΜΟΟC είναι η σύναψη αρχικού συμβολαίου όπου παρατίθενται οι βασικές αξίες που διέπουν το ΜΟΟC καθώς και κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών πριν την έναρξη του επιμορφωτικού κύκλου. Ενδεικτικό παράδειγμα δίνεται παρακάτω:

Με τη συμμετοχή μου στο ΜΟΟC:

- γνωρίζω ότι τα διαφορετικά γνωστικά πεδία δεν συμβάλλουν σε μια καθολικά αποδεκτή τοποθέτηση γύρω από το περιεχόμενο μιας «απόλυτα σωστής» διδακτικής πράξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- γνωρίζω ότι η παρουσίαση περιεχομένου δεν γίνεται με σκοπό να βελτιωθούν ελλείψεις εκπαιδευτικές συνθήκες, αλλά με σκοπό την ευθάρρυνση συζήτησης μεταξύ των διδασκόντων/-ουσών και την ανταλλαγή εμπειριών,
- γνωρίζω ότι η συμμετοχή μου σε δραστηριότητες, όπως τα φόρουμ συζήτησης συμβάλλει θετικά στην ανάδειξη και την ανταλλαγή προσωπικών πεποιθήσεων, εμπειριών, διδακτικών πεδίων, καλών πρακτικών ή προβλημάτων με άλλους/-ες συμμετέχοντες/-ουσες,
- γνωρίζω ότι οι συντονιστές/-τριες και διδάσκοντες/-ουσες του ΜΟΟC δεν υιοθετούν επ' ουδενί τον ρόλο του ειδικού ή της αυθεντίας, αλλά με τις παρεμβάσεις

τους είτε μοιράζονται προσωπικές πεποιθήσεις και εμπειρίες είτε προάγουν τη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών,

- γνωρίζω ότι η βιβλιογραφία γύρω από την τεκμηρίωση των στοιχείων που αναφέρονται στα βίντεο εστιάζει κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση evidence-based έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ήδη σε άλλα πανεπιστήμια του εξωτερικού και είναι κυρίως διεθνής (Σκανδιναβικές Χώρες, Αυστραλία, Αμερική και Μεγάλη Βρετανία προς το παρόν),
- δεσμεύομαι να μοιράζομαι με τους άλλους συμμετέχοντες/-ουσες ελληνική βιβλιογραφία με evidence-based έρευνες για τη διδακτική μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,
- δεσμεύομαι να σέβομαι τις απόψεις, προτάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές των άλλων συμμετεχόντων/-ουσών, ακόμη και όταν διαφωνώ,
- δεσμεύομαι να μοιράζομαι τις γνώσεις και εμπειρίες μου με σκοπό να αναδείξω την ετερότητα του δικού μου γνωστικού πεδίου, χωρίς να υποτιμώ άλλα γνωστικά πεδία,
- δεσμεύομαι να προτείνω τρόπους βελτίωσης του MOOC, προσφέροντας συγκεκριμένες λύσεις/προτάσεις.

Επιπλέον, το αναλυτικό πλαίσιο των Drake et al. (2015) διαθέτει αρκετές παραμέτρους όπως η οργάνωση, η τεκμηρίωση και η παρουσίαση περιεχομένου και η προσβασιμότητα της πλατφόρμας. Αυτές οι παράμετροι είναι πολύ σημαντικό να κρίνονται θετικά από τους συμμετέχοντες γιατί διαφορετικά εγείρονται σοβαρά θέματα συμπερίληψης των χρηστών και ενεργής εμπλοκής των συμμετεχόντων. Εξίσου σημαντικό κριτήριο επίτευξης των μαθησιακών στόχων ενός MOOC είναι η εμβέλεια της κάλυψης του πεδίου όπως για παράδειγμα η ανάγκη περισσότερων παραδειγμάτων ή διδακτικών σεναρίων σε ειδικά γνωστικά πεδία, κυρίως σε ενότητες που το περιεχόμενο αμφισβητούσε την αποτελεσματικότητα καθιερωμένων πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα τοπικά, ιδρυματικά και εθνικά περικείμενα στα οποία καλούνται οι συμμετέχοντες να αναστοχαστούν την διδακτική τους πράξη. Για παράδειγμα, η παροχή πηγών από ΚΕΔΙΜΑ στην Ελλάδα όταν πρόκειται για MOOC που απευθύνεται σε διδάσκοντες των Ελληνικών Πανεπιστημίων είναι καίριας σημασίας. Αν το υποστηρικτικό υλικό και οι χρήσιμες πηγές που είναι διαθέσιμες είναι όλες στην Αγγλική αυτό ενδεχομένως να μειώσει την αίσθηση του ανήκειν των συμμετεχόντων. Δεδομένων των περιορισμών όπως του ότι η βιβλιογραφική έρευνα πάνω στην οποία στηρίξαμε την επιστημονική τεκμηρίωση είναι κατά το 95% στην Αγγλική, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αποφυγή εντύπωσης ότι η τεκμηριωμένη διδακτική πράξη που συζητείται στον επιμορφωτικό κύκλο προέρχεται από 'ανώτερα' διδακτικά και μαθησιακά περικείμενα τα οποία καλούμαστε να αντιγράψουμε. Αντιθέτως, οι ενότητες στο φόρουμ και το peer coaching καλούν τους συμμετέχοντες να αναστοχαστούν την διδακτική τους πράξη, να

αμφισβητήσουν αν χρειαστεί τις προτεινόμενες πρακτικές και να αναδείξουν άλλες που ίσως είναι καταλληλότερες στο δικό τους πλαίσιο. Τα παραπάνω σχόλια συμφωνούν με πρόσφατη έρευνα που θεωρεί απαραίτητο τον σεβασμό της γλώσσας, της κουλτούρας και της γνωστικής βάσης των επιμορφούμενων (Morgan, 2023) για την εξάλειψη ανισοτήτων. Ωστόσο, η Πανεπιστημιακή Αγωγή στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη στα σπάργανα και η σχετική, ερευνητικά τεκμηριωμένη βιβλιογραφία για τη διδακτική μεθοδολογία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι εξαιρετικά περιορισμένη.

Επιπροσθέτως, η Taskeen Adam (2019) στο άρθρο της «Ψηφιακή νεοαποικιοκρατία και μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs): αποικιακά παρελθόντα και νεοφιλελεύθερα μέλλοντα» διατείνεται ότι τα MOOCs ενσωματώνουν, ως επί το πλείστον δυτικο-κεντρικές επιστημολογίες και τις διαδίδουν χωρίς να αμφισβητούν την παγκόσμια σημασία τους, παρουσιάζοντας με απόλυτο τρόπο την ορθότητα των τοποθετήσεών τους μέσα από ένα κατασκευασμένο δίπολο «Ενημέρωση από ειδικούς/ αυθεντίες και επιμορφούμενους από ελλειμματικά πλαίσια». Το ΚΕΔΙΜΑ TotT αμφισβητώντας τη χρησιμότητα αυτού του διπόλου στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο (όπου βρίθεται καταξιωμένων διδασκόντων/-ουσών) δεν υιοθέτησε το γνωσιο-μεταδοτικό μοντέλο xMOOC. Ο τρόπος παρουσίασης νέου περιεχομένου έγινε σε συνδυασμό με το μοντέλο cMOOC, στο οποίο καλούνται οι συμμετέχοντες/-ουσες να τοποθετηθούν πάνω σε καίρια θέματα εκπαίδευσης γνωρίζοντας ότι η εμπειρία και η γνώση τους συμβάλλει καθοριστικά σε μια πολυδιάστατη θεώρηση των πραγμάτων. Επίσης, το ΚΕΔΙΜΑ TotT σκόπιμα ενθάρρυνε την οπτική υποψηφίων διδασκόντων φοιτητριών (οι οποίες τεκμηρίωσαν βιβλιογραφικά το περιεχόμενο με την επιμέλεια της συντονίστριας και της επιστημονικά υπεύθυνης του έργου) με σκοπό να αναδείξουν πιθανές ανισότητες μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών.

10.7 Επίλογος

Παρά τις καλές προθέσεις κατά τον σχεδιασμό του MOOC, αναγνωρίζονται ήδη κάποιοι περιορισμοί, όπως η πιλοτική εφαρμογή του MOOC κατά τους καλοκαιρινούς μήνες (Ιούλιος και Αύγουστος). Στο μέλλον προτείνεται η χρήση πλατφόρμας, η οποία γνωστοποιεί στον ίδιο τον χρήστη το ποσοστό συμμετοχής και προόδου μέσα από διαδικτυακές δραστηριότητες όπως η καθοδήγηση από ομοτίμους. Επίσης, αξίζει να διερευνηθεί αν η σύναψη συμβολαίου και η υποχρέωση συμμετοχής σε φόρουμ (όχι μόνο για να μοιράζονται εμπειρίες αλλά και να σχολιάζουν προηγούμενες απαντήσεις συμμετεχόντων/-ουσών) έχει ακόμη πιο θετικά αποτελέσματα, σχετικά με την αίσθηση του ανήκειν και τη δημιουργία ενεργού κοινότητας μάθησης. Με μία ανοικτή προσέγγιση για το πως μπορεί να εξελιχθεί η Πανεπιστημιακή Αγωγή στα Ελληνικά ΑΕΙ, σας προσκαλούμε να συμμετέχετε ενεργά στο MOOC ως μέλος της δυναμικής κοινότητας καλών διδακτικών πρακτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ξερόγλωσση βιβλιογραφία

- Adam, T. (2019) *Digital Neocolonialism and Massive Open Online Courses (MOOCs): Colonial Pasts and Neoliberal Futures*. Retrieved from <https://api.repository.cam.ac.uk/server/api/core/bitstreams/948d2952-8ebe-4cfa-9fb2-dcb4b695aba6/content> [12/06/23]
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3), 65-77.
- Debowski, S. (2014). From agents of change to partners in arms: the emerging academic developer role. *International Journal for Academic Development*, 19(1), 50-56.
- Debowski, S., Stefani, L., Cohen, P., & Ho, A. (2012). Sustaining and championing academic development, in good times or bad. In J. Groccia, M. Alsudairi, & B. Buskist (Eds.), *Handbook of college and university teaching: Global perspectives* (pp. 125–142). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drake, J. R., O'Hara, M., & Seeman, E. (2015). Five principles for MOOC design: With a case study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 14, 125-143. Retrieved on 12/06/2023, from <http://www.jite.org/documents/Vol14/JITEv14IIPp125-143Drake0888.pdf>
- Handal, G., Lycke, K. H., Mårtensson, K., Roxå, T., Skodvin, A., & Solbrekke, T. (2014). Transforming Bologna regulations to a national and institutional context: The role of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 19, 12–25.
- Katsampoxaki-Hodgetts et al. (2023). Identifying faculty's competences and academic development needs in a research-intensive university in Europe. In K. Katsampoxaki-Hodgetts (Ed.) (2023). *Developing Academics' Pedagogical Acuity. Proceedings of 1st International Conference on Higher Education pedagogy and Faculty development*. University of Crete, Rethymnon.
- Kohler, F. W., Crilley, K. M., Shearer, D. D., & Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *Journal of Educational Research*, 90(4), 240-250.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Li, T. T. & Ma. X. F. (2011). An Empirical study of the teachers' knowledge building in online communities. *E-Education Research*, 9, 26-32.

- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14-19.
- McAuley, A., Stewart, B., Siemans, G., & Cormier, D. (2011). The MOOC model for digital practice. Retrieved on 12/06/2023, from http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf
- McGrath, C. Stenfors-Hayes, T., Roxå T., & Bolander Laksov, K. (2017). Exploring dimensions of change: the case of MOOC conceptions. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 257-269.
- McLean, A. J., Bond, C. H., & Nicholson, H. D. (2015). An anatomy of feedback: A phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of feedback. *Studies in Higher Education*, 40(5), 921–932.
- Morgan, H. (2023). Improving Massive Open Online Courses to Reduce the Inequalities Created by Colonialism. *Education Sciences*, 13(8), 772.
- Neubert, G. A. & McAllister, E. A. (1993). Peer coaching in preservice education. *Teacher Education Quarterly*, 20(4), 77– 84.
- Papadopoulos, P. M., Lagkas, T. D., & Demetriadis, S. N. (2017). Technology-enhanced peer review: Benefits and implications of providing multiple reviews. *Educational Technology & Society*, 20(3), 69-81.
- Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*. 41(4), 219–225.
- Schraw, G., Crippen, K.J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1–2), 111–139.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for learning*, 13(2), 54-58.
- Tømte, C. E., Fevolden, A. M., & Aanstad, S. (2017). Massive, Open, Online, and National? A Study of How National Governments and Institutions Shape the Development of MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5).
- Tømte, C.E., Laterza, V., Pinheiro, M.E., & Avramovic, A. (2020). Is there a Scandinavian model for MOOCs? Understanding the MOOC phenomenon in Denmark, Norway and Sweden. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(04), 234–245.
- van Damme, L. (2006). The hierarchy of knowledge: The most neglected issue in education. *The Objectivist Standard*, 1(1).
- Wang, V. (2014). *Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society*. USA.
- Winne, P.H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397.

- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B.J. & Pons, M.M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Καλατζής, Κ. & Συμιακού, Χ. (2016). Διαμόρφωση Ελληνικής Πλατφόρμας Ανοικτών Μαζικών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs) με τη Χρήση Ελεύθερου Λογισμικού Ανοικτού Κώδικα και Σύνταξη Επιχειρηματικού Σχεδίου για την Αξιοποίησή της (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/23227/Διπλωματική%20εργασία.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [12/06/2023].
- Καραχρήστος, Χ. (2020). MOOC – Η νέα εποχή στην εκπαίδευση Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΜΠ). Ανακτήθηκε από: <https://eeyem.eap.gr/wp-content/uploads/2020/04/MOOC---Η-νέα-εποχή-στην-εκπαίδευση.pdf> [12/06/2023].
- Παπαδόπουλος, Σ. (2016). MOOC: Μια επανάσταση στην Εκπαίδευση ή άλλος ένας τρόπος παροχής εκ αποστάσεως εκπαιδευτικού περιεχομένου; 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΙΑΚΕ «Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση. Η παιδεία και ο πολιτισμός ως πυλώνες περιφερειακής ανάπτυξης». Ηράκλειο, 1-3 Απριλίου 2016.

Οι συγγραφείς του συλλογικού τόμου

Η **Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts** (BA, MEd, PhD) διδάσκει το μάθημα «Κοινωνικός και Ψηφιακός Γραμματισμός: Διδακτική της Πολυτροπικότητας στις Φυσικές Επιστήμες» στο πλαίσιο του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας φοιτητών/-τριών στη Σχολή Θετικών και Τεχνολογικών Επιστημών. Διδάσκει, επίσης, «Τεχνική Συγγραφή και Αγγλική Ορολογία για Ειδικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, από το 2001, και έχει συγγράψει τρία βιβλία μαθημάτων EAP/ESP («Αγγλικά για Χημεία EAP», «Ακαδημαϊκά Αγγλικά για φοιτητές Βιολογίας» και «Ακαδημαϊκά Αγγλικά για Μαθηματικά») τα οποία διανέμονται σε είκοσι τμήματα ελληνικών ΑΕΙ. Από το 2019, συμμετέχει στον συντονισμό της ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού μέσω της πρωτοβουλίας «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών [ΤΟΤΤ]» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και από το 2020 εργάζεται ως συντονίστρια του Κέντρου Διδασκαλίας και Μάθησης ΤΟΤΤ, με σκοπό την Παιδαγωγική Ανάπτυξη του Ακαδημαϊκού προσωπικού του Πανεπιστημίου Κρήτης [<https://tott.uoc.gr>]. Ως συντονίστρια WP5 σε θέματα εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα INGENIUM (μία ευρωπαϊκή συμμαχία δέκα πανεπιστημίων) και ως συντονίστρια WP3/ερευνητρια/συγγραφέας εκπαιδευτικού υλικού για την ανάπτυξη ακαδημαϊκού προσωπικού σε θέματα φοιτητο-κεντρικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής στο πρόγραμμα *Erasmus Plus HighEd COALITION* (Coaching Academics as Learners in Optimal Inclusive Networks), ενδιαφέρεται για την Επιστήμη της ενεργού εμπλοκής φοιτητών/-τριών (Scholarship of Student Engagement), τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επίκεντρο τον φοιτητή χωρίς αποκλεισμούς και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά της περιλαμβάνουν, επί-

σης, την παιδαγωγική των κειμενικών ή πολυτροπικών ειδών και τον κριτικό ψηφιακό ακαδημαϊκό γραμματισμό μέσα από τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές. Η διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο Zaragoza (υπό την επίβλεψη της Maria-Jose Luzon) έχει θέμα «Ψηφιακή καινοτομία σε διαδικτυακά άρθρα στον τομέα της Χημείας: Επιπτώσεις για τη διδασκαλία κειμενικών ή πολυτροπικών ειδών και τους νέους ακαδημαϊκούς και ψηφιακούς γραμματισμούς». Είναι, επίσης, ιδρυτικό μέλος και μέλος της επιστημονικής επιτροπής του διεθνούς συνεδρίου «EAPCRETE» (που πραγματοποιείται κάθε δύο χρόνια, <https://earcrete.wordpress.com>) και του διεθνούς συνεδρίου με τίτλο «Η Εξέλιξη της Πανεπιστημιακής Διδασκαλίας» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Η **Αθανασία Κοκολάκη** είναι διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης στον τομέα της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν την διαπραγμάτευση σύγχρονων κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, στην εκπαίδευση μελλοντικών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καθώς και στην επικοινωνία της επιστήμης στο ευρύ κοινό. Έχει λάβει υποτροφία για την εκπόνηση των διδακτορικών της σπουδών από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας ενώ έχει απασχοληθεί ως ερευνήτρια σε ποικίλα ευρωπαϊκά προγράμματα όπως τα «IDENTITIES», «DIGITAL STEM LABS» και «STEM DIGITALIS». Την τρέχουσα περίοδο εργάζεται ως μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ «STAGE» του Εργαστηρίου Διδακτικής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, καθώς και στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαίδευση Διδακτικού Προσωπικού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τεχνολογίες εκπαίδευσης και σε θέματα διδασκαλίας/ διδακτικής».

Η **Μαρία Άννα Γαλανάκη** είναι υποψήφια διδάκτωρ του Τμήματος Κοινωνικών και Φιλοσοφικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Οι μεταπτυχιακές της σπουδές είναι στις Σύγχρονες τάσεις στη Γλωσσολογία (ΕΑΠ) και οι πτυχιακές της σπουδές στην Ελληνική Φιλολογία, κατεύθυνση Γλωσσολογίας (ΕΚΠΑ). Έχει, επίσης, μετεκπαιδευτεί στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών και στην Ειδική Αγωγή. Το πρόσφατο ερευνητικό της έργο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του κριτικού ψηφιακού γραμματισμού με έμφαση στη Φυσική Επεξεργασία Γλώσσας (NLP), στην Κοινωνική Σημειωτική και στους Πολυγραμματισμούς. Το συγγραφικό της έργο αφορά, μεταξύ άλλων, τις στρατηγικές διδασκαλίας περίληψης στην Ειδική Αγωγή, τα Fake news και την ανάπτυξη διδακτικών προτάσεων για την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης, την ανάπτυξη MOOC για την Τεχνητή Νοημοσύνη, την Ψηφιακή Ισότητα και την Αναμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Η **Ειρήνη Γάκη** είναι Υποψήφια Διδακτορίσσα στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το 2015 απέκτησε το μεταπτυχιακό της δίπλωμα στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου από το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρή-

της. Είναι απόφοιτος του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τον γραμματισμό με ή χωρίς τη χρήση ΤΠΕ, τη μεταγνώση και τη σχέση μεταξύ συναισθημάτων, κινήτρων και γνωστικών διαδικασιών παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και έχει κάνει εισηγήσεις σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια. Υπήρξε εκπαιδύτρια Β2 επιπέδου στις ΤΠΕ και έχει υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τον γραμματισμό.

Η **Ελένη Μποτζάκη** είναι υποψήφια Διδασκίσσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο τομέα της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Η έρευνα της επικεντρώνει στη διαμορφωτική αξιολόγηση ικανοτήτων που καλλιεργούνται κατά τη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά της εστιάζουν στη διδασκαλία της Κλιματικής Αλλαγής, τις στρατηγικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς και τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Έχει απασχοληθεί ως ερευνήτρια σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, όπως «IDENTITIES», «DIGITAL STEM LABS» και «STEM DIGITALIS», καθώς και στο χρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ πρόγραμμα, «Εκπαίδευση Διδακτικού Προσωπικού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε τεχνολογίες εκπαίδευσης και θέματα διδασκαλίας/ διδακτικής».

τίτλος:
Πανεπιστημιακή Αγωγή

συγγραφείς:
Ειρήνη Γάκη
Μαρία Άννα Γαλανάκη
Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts
Αθανασία Κοκολάκη
Ελένη Μποτζάκη

επιστημονική επιμέλεια:
Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts

φιλολογική επιμέλεια:
Γιώργος Γκουράνης

καλλιτεχνική & τυπογραφική επιμέλεια
σχεδιασμός εξωφύλλου ~ σελιδοποίηση:
Κυριακή Χατζησάββα

© 2023 Εκδόσεις Δίσιγμα

Π ΔΙΣΙΓΜΑ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Π ΔΙΣΙΓΜΑ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

email: info@disigma.gr
www.disigma.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης