Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Πολιτισμική Ανάλυση και Εκπαίδευση»

Διπλωματική εργασία

Ανάλυση διδακτικών πρακτικών και διδακτικών αναγκών ακαδημαϊκού προσωπικού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω συνεντεύξεων

της

Φοιτήτριας Βαβουράκη Γεωργίας (Α.Μ. 6225)

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

Κατσαρού, Ε. (καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, επιβλέπουσα)

Κακλαμάνη, Σ. (καθηγήτρια τμήματος Κοινωνιολογίας)

Σπαντιδάκης, Ι. (καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης)

Ρέθυμνο, 2023

Η υπογράφουσα Βαβουράκη Γεωργία με αριθμό μητρώου 6225, φοιτήτρια του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, δηλώνω υπεύθυνα ότι: Είμαι συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας και κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς, είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Ημερομηνία: Η δηλούσα

Σεπτέμβριος, 2023 Βαβουράκη Γεωργία

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας αυτή την εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτριά μου, κα Ελένη Κατσαρού, για την πολύτιμη καθοδήγηση και τις εποικοδομητικές παρεμβάσεις της. Η βοήθειά της ήταν άμεση και κατατοπιστική σε όλα τα στάδια της εργασίας αυτής και η συνεργασία μαζί της ήταν εξαιρετική.

Ακολούθως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της επιτροπής, κα Κακλαμάνη Σταματίνα , διευθύντρια του ΠΜΣ, η οποία στην πορεία της φοίτησης πραγματικά μου έδωσε γνώσεις πολύτιμες, κατευθύνσεις και κίνητρα και τον αξιότιμο κο Ιωάννη Σπαντιδάκη, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω επίσης στον μεταδιδακτορικό ερευνητή κο Κωνσταντίνο Σιπητάνο για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας και για όποια βοήθεια μου πρόσφερε πάντα με προθυμία. Η καθοδήγησή του ήταν πραγματικά ωφέλιμη.

Ευχαριστώ θερμά όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα και όλους όσοι πρόσφεραν έστω και ένα μικρό λιθαράκι στην διεξαγωγή της.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Θοδωρή και τα παιδιά μου Αντώνη, Γιώργο και Μαρία για την ακατάπαυστη στήριξή τους, υπομονή και κατανόηση καθ’ όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Κατά την τελευταία δεκαετία οι αλλαγές στην διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν ραγδαίες· αλλαγές που αφορούν στον τρόπο εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, την ποικιλομορφία του φοιτητικού σώματος, την κινητικότητα, την ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης, τις αλλαγές που επέφερε η πρόσφατη πανδημία(EU Commission Directorate, 2021). Οι αλλαγές αυτές επιβάλλουν ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και διάχυσης της γνώσης από τους διδάσκοντες/ουσες ειδικά για φοιτητές/τριες που μειονεκτούν σε αυτή την έντονα τεχνολογική εποχή και ολοένα ψηφιοποιημένη πληροφορία (Cutri et al.,2020). Στις μέρες μας υπάρχει έντονη συζήτηση για αναθεώρηση των τρόπων μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην ανασφάλεια, αβεβαιότητα και ολοένα επιταχυνόμενη αλλαγή της εποχής (Lotz-Sisitka et al.,2015· Orfanidou et al., 2021),για μια συμπεριληπτική και βιώσιμη εκπαίδευση (EU Commission Directorate, 2021).

Ο σκοπός της εργασίας είναι να χαρτογραφηθούν οι ικανότητες του διδακτικού προσωπικού στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση και να ανιχνευθούν οι διδακτικές ανάγκες του, συγκεκριμένα πάνω σε οκτώ άξονες –κλειδιά για την βελτίωση της διδασκαλίας και συνακόλουθα για την ανάπτυξή του. Η διερεύνηση έγινε με ποιοτική προσέγγιση, με ημιδομημένες συνεντεύξεις δεκαέξι μελών του διδακτικού προσωπικού από τα τμήματα ενός πανεπιστημίου στην Ελλάδα με έντονο ερευνητικό προσανατολισμό, πάνω στους εξής άξονες: φοιτητοκεντρική μάθηση, συμπεριληπτική μάθηση, ψηφιακή ετοιμότητα, ψηφιακή ισότητα, σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι, διαμορφωτική αξιολόγηση, και ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος. Η ανάλυση έδειξε την ανάγκη για εκπαίδευση του προσωπικού πάνω σε πρακτικές φοιτητοκεντρικής και συμπεριληπτικής διδασκαλίας, στη διαμορφωτική αξιολόγηση, στη χρήση ψηφιακών εργαλείων και στην σύνδεση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας. Μια επιπρόσθετη πρόκληση για τους ίδιους τους εκπαιδευτές, όπως φάνηκε από τα δεδομένα, ήταν η ανάγκη να αναθεωρήσουν την προσωπική τους θεωρία διδασκαλίας (Macphail,2019).

Λέξεις –κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία, φοιτητοκεντρική μάθηση, συμπεριληπτική μάθηση, ψηφιακή ετοιμότητα, ψηφιακή ισότητα, σύνδεση

διδασκαλίας και έρευνας, διαμορφωτική αξιολόγηση, ανασχεδιασμός των μαθημάτων, φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι

Abstract

During the last decade, the changes in Tertiary Education teaching have been rapid; changes concerning the way of education with the development of technology, the diversity of the student body, mobility, the digitalization of education, the changes that the recent pandemic caused(EU Commission Directorate, 2021). These changes impose a different way of approaching and disseminating knowledge by the teaching faculty, especially for students who are disadvantaged in this highly technological era and increasingly digitalized information (Cutri et al., 2020). Nowadays, there is an intense debate about revising the ways of learning in Higher Education so that they respond to the insecurity, uncertainty and ever-accelerating change of the times (Lotz-Sisitka et al., 2015; Orfanidou et al., 2021) for an inclusive and sustainable education (EU Commission Directorate, 2021).

The purpose of this postgraduate paper is to map the teaching practices of Tertiary Education faculty and detect their teaching needs specifically on eight key axes for the improvement of teaching and consequently for their development.The investigation was carried out with qualitative approach, with semi-structured interviews with sixteen members of the teaching faculty from a research- intensive university in Greece on the following axes: student-centered learning, inclusive learning, digital readiness, digital equality, teaching and research nexus, students as equal partners, formative assessment and reorganization of courses. The analysis showed the need for faculty training on student-centered and inclusive teaching practices, formative assessment, digital tools and the connection between research and teaching. An additional challenge for the academics themselves, as shown by the data, was the need to revise their personal teaching theory (Macphail, 2019).

Key words: higher education, teaching, student-centered learning, inclusive learning, digital readiness, digital equity, connecting teaching and research, formative assessment, course reorganization, students as equal partners

Περιεχόμενα **Σελίδες**

Ευχαριστίες ……..3

Περίληψη……..4

Abstract ……. …..6

Εισαγωγή ……10

Α' Μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο ……13

1ο κεφάλαιο: Αποσαφήνιση εννοιών ……13

1.1. Φοιτητοκεντρική μάθηση (student- oriented learning)……**13**

1.2. Συμπεριληπτική μάθηση (inclusive learning)……...**17**

1.3. Ψηφιακή ετοιμότητα (Digital readiness)…… **21**

1.4. Ψηφιακή ισότητα (digital equity)……..**27**

1.5. Σύνδεση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας (research and teaching nexus) ……...**35**

1.6. Φοιτητές/τριες ως ισότιμοι εταίροι (students- faculty partnership) ……..**40**

1.7. Διαμορφωτική Αξιολόγηση (formative assessment)……**43**

1.8. Ανασχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος (curriculum development)……**49**

2ο κεφάλαιο: Έρευνες αναγκών διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο……56

2.1. Σε εθνικό επίπεδο ……..**58**

2.2. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο……....**59**

2.3. Σε διεθνές επίπεδο…… ……**63**

Β' μέρος: Ερευνητικό μέρος ……..68

3ο κεφάλαιο: Η διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε ……...……68

3.1. Αντικείμενο και σκοπός της έρευνας **……....68**

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα ……**69**

3.3. Μέθοδος Έρευνας……...**69**

3.4. Ερευνητική διαδικασία ……...**72**

3.5. Ερευνητικά Εργαλεία και Συλλογή δεδομένων ……...…...**72**

4ο κεφάλαιο: Παρουσίαση ευρημάτων ……74

4.1.Φοιτητοκεντρική μάθηση ……**74**

4.2. Συμπεριληπτική μάθηση……...**81**

4.3. Ψηφιακή ετοιμότητα ……**91**

4.4. Ψηφιακή ισότητα ……..**95**

4.5. Σύνδεση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας ……...**99**

4.6. Φοιτητές/τριες ως ισότιμοι εταίροι ……..…**104**

4.7. Διαμορφωτική Αξιολόγηση ……....**108**

4.8. Ανασχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος ……..……**113**

Γ' μέρος: Ερευνητικά πορίσματα- Συμπεράσματα- Συζήτηση- Περιορισμοί- Προτάσεις

5ο κεφάλαιο: ……..……118

5.1. Συμπεράσματα -Συζήτηση ……...**118**

5.2. Προτάσεις ……**136**

5.3. Περιορισμοί της έρευνας …….…**139**

Βιβλιογραφία ……..…141

<u>Παράρτημα 1</u>……..**155**

<u>Πίνακες</u>

Πίνακας 1……..**15**

Πίνακας 2…….…… **26**

Πίνακας 3 …… **48**

Πίνακας 4 ……..**61**

Πίνακας 5 ……....**74**

Πίνακας 6 …….....**81**

Πίνακας 7 …….....**91**

Πίνακας 8 …….....**95**

Πίνακας 9 ……..**99**

Πίνακας 10 …….…..**104**

Πίνακας 11 ……...……**108**

Πίνακας 12 ……...**113**

Εικόνες

Εικόνα 1 …….…**30**

Εικόνα 2 ……..…**31**

Εικόνα 3 ……..**50**

Εικόνα 4 ……**……..54**

Παράρτημα 2 (ξεχωριστό)

Συνεντεύξεις

Συνέντευξη 1 …….. ……**1-21**

Συνέντευξη 2 ……**21- 45**

Συνέντευξη 3 …….... **45- 56**

Συνέντευξη 4 ……..... **56-78**

Συνέντευξη 5 ……...**78- 101**

Συνέντευξη 6 ……**101- 117**

Συνέντευξη 7 …… **117-138**

Συνέντευξη 8 …… **138-168**

Συνέντευξη 9 …… **168-187**

Συνέντευξη 10 …….. **187- 200**

Συνέντευξη 11 …….. **200- 228**

Συνέντευξη 12 …….. **228- 250**

Συνέντευξη 13 …….. **251- 262**

Συνέντευξη 14 ……... **262-276**

Συνέντευξη 15 …….. **276- 289**

Συνέντευξη 16 …… **..289-299**

Εισαγωγή

Κατά την τελευταία δεκαετία οι αλλαγές στη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ήταν ραγδαίες. Αλλαγές που αφορούν στον τρόπο εκπαίδευσης λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας, της ποικιλομορφίας του φοιτητικού σώματος, της ψηφιοποίησης της εκπαίδευσης, των αλλαγών που έφερε η πρόσφατη πανδημία (EU Commission Directorate, 2021). Οι αλλαγές αυτές επιβάλλουν ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και διάχυσης της γνώσης από τους διδάσκοντες/ουσες ειδικά για φοιτητές/τριες που μειονεκτούν σε αυτή την έντονα τεχνολογική εποχή και ολοένα ψηφιοποιημένη πληροφορία (Cutri et al.,2020). Οι αλλαγές αυτές διαμορφώνουν νέες προκλήσεις για το διδακτικό προσωπικό και την αναγκαιότητα να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες. Κι εδώ γεννιούνται κρίσιμα ερωτήματα: Πόσο προετοιμασμένοι είναι οι εκπαιδευτές να παρέχουν μια διδασκαλία συμπεριληπτική, εστιασμένη στο φοιτητή/ φοιτήτρια και να αξιοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία; Κι ακόμη, πόσο δεκτικοί είναι στο να συνδημιουργούν γνώση με τους φοιτητές/ φοιτήτριές τους;

Μέσα από τον λόγο 16 εκπαιδευτών ενός πανεπιστημίου στην Ελλάδα με έντονο ερευνητικό προσανατολισμό, υπό το πρίσμα οκτώ αξόνων, επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, τόσο τις διδακτικές πρακτικές τους, όσο και τις διδακτικές τους ανάγκες και κατά πόσο αντιστοιχούν στις νέες διεθνείς εκπαιδευτικές συνθήκες και τις ευρωπαϊκές οδηγίες (EU Commission Directorate, 2021). Η ανάλυση βασίστηκε σε οκτώ άξονες που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία και είναι οι εξής: η φοιτητοκεντρική μάθηση, η συμπεριληπτική μάθηση, η ψηφιακή ετοιμότητα, η ψηφιακή ισότητα, η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, οι φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η αναδιοργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών.

Ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να αποκαλυφθούν οι ικανότητες και οι πραγματικές ανάγκες του ακαδημαϊκού προσωπικού ώστε να αξιοποιηθούν σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών που θα διαμορφωθούν στη συνέχεια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες που διαγνώστηκαν. Οφείλουμε στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την εργασία αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο ευρύτερου έργου ανάλυσης αναγκών διδακτικού προσωπικού τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμπληρώνει εκτενή έρευνα (με ευρύτατο δείγμα) που

διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας του ερωτηματολογίου ουσιαστικά ερμηνεύτηκαν μέσω της παρούσας διερεύνησης που έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτές του εν λόγω πανεπιστημίου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν την ανάγκη για ανάπτυξη των εκπαιδευτών με προγράμματα κατάρτισης –επιμόρφωσης στις συμπεριληπτικές πρακτικές, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στις ψηφιακές ικανότητες σχετικές με την τεχνολογία στην εκπαίδευση και την ψηφιακή ισότητα καθώς και για την εξ αποστάσεως διαδικτυακή διδασκαλία. Ανάγκη επιμόρφωσης επίσης φάνηκε στη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα και γενικά για την αλλαγή αντιλήψεων των διδασκόντων, που έχουν διαμορφωθεί με τα χρόνια εμπειρίας. Θεωρούμε ότι η έρευνα αυτή έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς δεν είναι ακόμη μια έρευνα που θα προσθέσει θεωρητικές γνώσεις αλλά τα αποτελέσματά της θα έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή σε προγράμματα εκπαίδευσης που ετοιμάζουν ΑΕΙ της χώρας.

Η διπλωματική αυτή εργασία αποτελείται τρία μέρη. Το **πρώτο μέρος** αποτελεί τη θεωρητική βάση και περιλαμβάνει το πρώτο και δεύτερο κεφάλαιο. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση των οκτώ εννοιών μέσα από την βιβλιογραφία και η ανάδειξη της σημαντικότητάς τους και της επικαιρότητάς τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται μια γενική εικόνα των ερευνών που έχουν γίνει πάνω στις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο αλλά με αναφορές και στον υπόλοιπο κόσμο και στην Ελλάδα.

Το **δεύτερο μέρος** της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό και περιλαμβάνει το τρίτο και τέταρτο κεφάλαιο. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται το αντικείμενο και ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο: η μέθοδος, η διαδικασία ανάλυσης και τα εργαλεία της έρευνας. Για να ανιχνευθούν οι διδακτικές ανάγκες του προσωπικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συγκεκριμένα πάνω στους οκτώ άξονες–κλειδιά, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με δεκαέξι μέλη του διδακτικού προσωπικού από όλα σχεδόν τα τμήματα του Πανεπιστημίου υπό μελέτη από τον Δεκέμβριο του 2022 ως τον Μάιο του 2023. Η κάθε συνέντευξη αποτελείται από οκτώ διπλές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η πρώτη ερώτηση αφορά στον ορισμό της έννοιας (π.χ. φοιτητοκεντρική μάθηση) και πώς την αντιλαμβάνονται ή προωθούν οι εκπαιδευτές στη διδασκαλία τους. Η δεύτερη ζητά τον σχολιασμό των διδασκόντων/ουσών σε δεδομένα που

προέκυψαν από αμέσως προηγούμενη ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου και αξιοποιούνται στην παρούσα ποιοτική ώστε να ενισχύσουν τη συζήτηση και να δοθεί μια ολιστική οπτική. Η ποσοτική έρευνα με τα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά κατά τους μήνες Σεπτέμβριο με Δεκέμβριο του 2022 και περιείχε 36 ερωτήματα(11 κλειστά και 25 ανοιχτά) και 143 συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες ήταν από σχεδόν όλα τα τμήματα του Πανεπιστημίου υπό μελέτη και ο σκοπός ήταν η καταγραφή των συνηθέστερων εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούνται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα δεδομένα που είχαν συλλεχθεί μέσω των 16 συνεντεύξεων τα παρέλαβα και τα ανέλυσα με ποιοτική θεματική ανάλυση λόγου. Ανιχνεύθηκαν κατηγορίες σε κάθε εκπαιδευτικό άξονα οι οποίες αντανακλούν την οπτική του κάθε μέλους και δίνουν έτσι μια γενική εικόνα των αντιλήψεων των διδασκόντων/ουσών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με πίνακες στους οποίους φαίνεται το ποσοστό συχνότητας του κάθε θέματος και από ποιους εκπαιδευτές δηλώθηκε. Η παρουσίαση με τα πιο εντυπωσιακά παραθέματα από τους λόγους των εκπαιδευτών ακολουθεί την πορεία από την πιο δημοφιλή απάντηση στη λιγότερο δημοφιλή.

Στο **τρίτο μέρος** της εργασίας που περιλαμβάνει το πέμπτο κεφάλαιο, ακολουθούν τα ερευνητικά ευρήματα, η συζήτηση, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας και οι προτάσεις. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας. Σε αυτό το κεφάλαιο συγκρίνονται οι εννοιολογήσεις της βιβλιογραφίας με τις νοηματοδοτήσεις των διδασκόντων ώστε να φανούν συμφωνίες ή διαφορές. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τους περιορισμούς της έρευνάς μας και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτών σχετικά με ζητήματα που αναδύονται γύρω από τους οκτώ άξονες. Γίνεται από μέρους μας μια σύνδεση με τις ανάγκες όπως επισημάνθηκαν από τη διεθνή βιβλιογραφία για να κάνουμε μια γενική αποτίμηση σχετικά με τις διδακτικές οπτικές των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τις ανάγκες τους για παιδαγωγική κατάρτιση ή άλλες παρεμβάσεις.

Α' Μέρος

1ο κεφάλαιο: θεωρητικό πλαίσιο- Αποσαφήνιση εννοιών

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται να σκιαγραφηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας, σχετικά με το πώς προσεγγίζονται οι οκτώ έννοιες από τη διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης, αναδεικνύεται η σημαντικότητά τους, η επικαιρότητά τους οπότε έμμεσα γίνεται αναφορά στις ανάγκες των εκπαιδευτών[1] ως προς αυτές.

1.1. Φοιτητοκεντρική μάθηση (student- oriented learning)

«Η φοιτητοκεντρική μάθηση είναι μια διαδικασία ποιοτικού μετασχηματισμού των φοιτητών/τριών και των άλλων εκπαιδευομένων σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας και της αυτονομίας τους, μέσα σε μια προσέγγιση βασισμένη στο αποτέλεσμα» ("Outcome Based Student Centered Learning") (ECTS User's Guide, 2015, σ. 15). Ως κυριότερα χαρακτηριστικά του ορισμού αυτού αναφέρονται η ενεργητική μάθηση, η έμφαση στην κριτική και αναλυτική μάθηση και κατανόηση, η αυξημένη υπευθυνότητα και λογοδοσία (accountability) και η αυτονομία από την πλευρά των φοιτητών/τριών (ECTS User's Guide, 2015, σ. 15). Σε αυτά τα χαρακτηριστικά, προστίθενται και αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης όπως ο διαρκής αναστοχαστικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, της μάθησης αλλά και των υποδομών των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων· η αναγνώριση ότι τόσο οι φοιτητές/τριες έχουν διαφορετικό τρόπο μάθησης συνεπώς και διαφορετικές ανάγκες όσο και ότι κάθε Πανεπιστήμιο και οι εκπαιδευτικοί του είναι διαφορετικοί, συνεπώς χρειάζονται την κατάλληλη υποστηρικτική δομή κατά περίπτωση. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι οι φοιτητές/ τριες θα πρέπει να έχουν την επιλογή και τον έλεγχο –έστω μερικό-του τι μαθαίνουν, με την έννοια της δυνατότητας εμπλοκής τους στο σχεδιασμό των μαθημάτων και άρα της αντιμετώπισής τους ως εταίρων από τους εκπαιδευτικούς (Bovill& Bulley,2011· European Student Union (ESU),2010).

[1] Επιλέξαμε τον όρο αυτόν ως γενική αναφορά του συνόλου των δραστηριοτήτων των ακαδημαϊκών καθώς στον ορισμό της λέξης αναφέρεται ότι εκπαιδευτής είναι «αυτός που κάνει όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται για εκπαίδευση, σχεδιασμό, οργάνωση, διδασκαλία και καθοδήγηση» εκπαιδευτής - Βικιλεξικό (wiktionary.org). Υιοθετούμε επίσης τον όρο «διδάσκων/ ουσα» για αναφορά στην επιμέρους δραστηριότητα της διδασκαλίας.

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της φοιτητοκεντρικής μάθησης (student- oriented learning)θα ήταν χρήσιμο να την αντιπαραβάλουμε με την δασκαλοκεντρική ή καθηγητοκεντρική (teacher-oriented learning) για την περίπτωση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Υπάρχουν αισθητές διαφορές. Αρχικά, στην καθηγητοκεντρική μάθηση ο καθηγητής κάνει διάλεξη/εισήγηση με μετωπική διδασκαλία ενώ οι φοιτητές ακούν, δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά μιλούν μετά από προτροπή του καθηγητή, ο οποίος είναι εκεί ως ο μόνος που μπορεί να ελέγξει αλλά και να τους παρέχει τη γνώση (Kember& Kwan, 2000). Αυτός αποφασίζει και ακολουθεί συνήθως τη δομή κάποιου εγχειριδίου (Jacobs & Toh-Heng, 2013·Toh,1994). Στην φοιτητοκεντρική αντίθετα, οι φοιτητές/ τριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συζητούν με τον εκπαιδευτικό για την πορεία της διδασκαλίας και κυρίως έχουν «φωνή» (Toh,1994,σ.59), δηλαδή μπορούν να έχουν λόγο για το τι θα διδαχθούν και πώς, συνδέοντας τη νέα γνώση με τα ενδιαφέροντά τους για αποτελεσματικότερη μάθηση (Cooper, 1993). Μέρος δηλαδή του «βάρους» της εκπαίδευσης περνάει στους ίδιους τους φοιτητές/τριες. Επίσης, στην καθηγητοκεντρική μάθηση το κίνητρο της μάθησης είναι εξωτερικό, δίνεται από τον καθηγητή που προτρέπει τους φοιτητές/τριες σε μάθηση με διάφορους τρόπους σε αντίθεση με την φοιτητοκεντρική όπου ενισχύεται η αυτονομία των μαθητών και το εσωτερικό τους κίνητρο να αποκτήσουν νέα γνώση και δεξιότητες για την μετέπειτα πορεία τους καθώς και μια θετική στάση προς τη δια βίου μάθηση (Μαυροσκούφης,2013· Toh,1994).Η θετική στάση και το προσωπικό ενδιαφέρον για μάθηση με κριτικό τρόπο είναι σημαντικά στοιχεία, ειδικά στον 21^{ο} αιώνα κατά τον οποίο κυριαρχεί η πληροφορία, η γνώση και η οποία συνεχώς μεταβάλλεται (Jacobs & Toh-Heng, 2013).Το εσωτερικό κίνητρο για μάθηση λοιπόν κρίνεται πολύ σημαντικό και καλλιεργείται με την φοιτητοκεντρική μάθηση.

Συνεχίζοντας με τον παραλληλισμό, διαφοροποίηση υπάρχει και ως προς την αξιολόγηση. Στην περίπτωση της καθηγητοκεντρικής μάθησης αξιολογείται η κατάκτηση (ή μη) της γνώσης και οι ελλείψεις ώστε να δοθεί ένας βαθμός. Αντίθετα, στη φοιτητοκεντρική μάθηση, οι ίδιοι φοιτητές/τριες έχουν τη δυνατότητα για αξιολόγηση του εαυτού και των υπολοίπων σε συνδυασμό με την αξιολόγηση του καθηγητή στα πλαίσια διαμορφωτικής αξιολόγησης με στόχο τη μάθηση. Ο καθηγητής έχει το ρόλο του διευκολυντή, του «διάμεσου» (Cutri&Mena ,2020· Μαυροσκούφης,2013, σ.43) σε μια πορεία ενεργητικής μάθησης των φοιτητών/τριών που κατακτιέται με τη δική τους συμμετοχή, επίγνωση και συνειδητοποίηση (Jacobs

& Toh-Heng, 2013). Εν κατακλείδι, η φοιτητοκεντρική μάθηση μεταφέρει ένα μέρος της ευθύνης για την μάθηση στους φοιτητές/τριες, ενισχύοντας την αυτονομία τους και άρα την πρωτοβουλία τους και την επίγνωσή τους για το πώς θα κατακτήσουν τη γνώση, έχοντας στόχο όχι απλά να περάσουν ένα μάθημα, όπως συμβαίνει στην καθηγητοκεντρική μάθηση (Kember & Kwan, 2000) αλλά πώς να γίνουν επαγγελματίες, πολίτες ή καλύτεροι άνθρωποι στο μέλλον(Jacobs & Toh-Heng, 2013· Μαυροσκούφης,2013). Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις διαφορές μεταξύ των δυο μεθόδων.

Καθηγητοκεντρική μάθηση	Φοιτητοκεντρική μάθηση
1. Οι διδάσκοντες/ουσες και το υλικό του μαθήματος θεωρούνται παντογνώστες· η γνώση θεωρείται κάτι σταθερό	Οι διδάσκοντες/ουσες και το υλικό του μαθήματος μπορεί να σφάλλει· οι διδάσκοντες/ουσες μαθαίνουν μαζί με τους φοιτητές/τριες· η γνώση είναι μεταβλητή και υπόκειται σε συζήτηση
2. Ο λόγος των φοιτητών/τριών απευθύνεται κυρίως στους διδάσκοντες/ουσες, δηλαδή υπάρχει διάδραση διδάσκοντα με φοιτητή	Οι φοιτητές/τριες μιλούν επίσης και στους ομοίους τους, δηλαδή υπάρχει διάδραση φοιτητή με φοιτητή
3. Οι διδάσκοντες/ουσες και οι διοικητικοί υπάλληλοι είναι οι μόνοι που αποφασίζουν τι και πώς θα μελετηθεί	Οι φοιτητές/τριες έχουν λόγο στο τι και πώς θα μελετήσουν
4. Η αξιολόγηση γίνεται μόνο από τους διδάσκοντες/ ουσες	Οι φοιτητές/τριες κάνουν επίσης αξιολόγηση και αξιολόγηση των ομοίων τους
5. Τα μαθησιακά καθήκοντα θεωρούνται σαν προετοιμασία για το τι θα κάνουν οι φοιτητές/τριες μετά τις σπουδές τους	Τα μαθησιακά καθήκοντα μπορούν να συνδέονται με τις ζωές των φοιτητών/τριών στο παρόν τους
6. Το εξωτερικό κίνητρο είναι η κυρίαρχη μορφή κινήτρου	Οι διδάσκοντες/ ουσες προσπαθούν να ενισχύσουν το εσωτερικό κίνητρο των φοιτητών/τριών
7. Τα περισσότερα ερωτήματα/ εργασίες έχουν μια μόνο σωστή απάντηση· οι φοιτητές/ τριες επαναλαμβάνουν ό,τι έχουν διδαχθεί	Τα περισσότερα ερωτήματα/ εργασίες έχουν πολλαπλές σωστές απαντήσεις· οι φοιτητές/ τριες προχωρούν πέρα από όσα έχουν διδαχθεί κι έτσι αναπτύσσουν δεξιότητες σκέψης
8. Κυριαρχεί ένας τρόπος διδασκαλίας	Χρησιμοποιούνται πολλαπλοί τρόποι διδασκαλίας
9. Η εστίαση γίνεται σχεδόν αποκλειστικά σε γνωστικά αποτελέσματα, όπως τα σκορ σε τεστ	Συναισθηματικά αποτελέσματα, όπως ο ενθουσιασμός για τη μάθηση και η ενσυναίσθηση είναι επίσης σημαντικά

Πίνακας 1: Καθηγητοκεντρική vs Φοιτητοκεντρική μάθηση (Jacobs & Toh-Heng, 2013, σ.57)

Τα οφέλη μιας τέτοιας μάθησης επομένως είναι σαφή. Τότε γιατί γίνεται συζήτηση για αυτήν και δεν είναι ήδη κυρίαρχη; Θα μπορούσε κάποιος εύλογα να αναρωτηθεί. Οι έρευνες έχουν όντως δείξει μια στροφή προς αυτή την κατεύθυνση τον 21^{ο} αιώνα (Jacobs & Toh-Heng, 2013· Μαυροσκούφης,2013· O'Neill& McMahon, 2005)αλλά υπάρχει χώρος για βελτίωση. Είναι σημαντικό να τονιστεί η σημαντικότητα της φοιτητοκεντρικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια τέτοιου είδους

μάθηση υποστηρίζεται ότι δείχνει ακριβώς τον τρόπο που οι φοιτητές/ τριες θα έπρεπε να μαθαίνουν: «χτίζοντας», οικοδομώντας πάνω στην αποκτηθείσα γνώση (Jacobs & Toh-Heng, 2013),την οποία κάποιες φορές λαμβάνουν ως βάση για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους. Θα πρέπει λοιπόν η διαδικασία μάθησης να διαφοροποιείται ανάλογα με το αντικείμενο, το διδακτικό υλικό, το στόχο, την αξιολόγηση, το επίπεδο των φοιτητών, τις ανάγκες τους και τα συναισθήματά τους (Guey et al., 2010).

Στα πλαίσια της διαφοροποίησης από την διάλεξη ως παραδοσιακής μεθόδου παράδοσης ενός μαθήματος, αν θεωρήσουμε ότι η φοιτητοκεντρική και καθηγητοκεντρική μάθηση βρίσκονται σε ένα συνεχές αποτελώντας τα δύο άκρα (Jacobs & Toh-Heng, 2013), τότε στην πράξη, θα βρούμε ότι οι εκπαιδευτές υιοθετούν επιλεκτικά κάποιες δραστηριότητες φοιτητοκεντρικού χαρακτήρα εντάσσοντας αυτές στην καθηγητοκεντρική τους διδασκαλία και τις χρησιμοποιούν κατά περίπτωση. Υπάρχουν λόγοι που γίνεται αυτό και κάποιοι μπορεί να τους θεωρήσουν ως εμπόδια για τη φοιτητοκεντρική μάθηση στην πράξη. Ένας πρώτος λόγος είναι η «παράδοση» χρόνων στον τρόπο που γίνεται η διδασκαλία και τα βιώματα, οι προσωπικές πεποιθήσεις ότι ο εκπαιδευτής είναι η αυθεντία και αυτός που παρέχει την γνώση. Αυτός ο τρόπος διδασκαλίας επικρατούσε ανέκαθεν (Toh,1994) αυτόν τον τρόπο γνώριζαν ως μαθητές και οι νέοι καθηγητές και επομένως αυτόν τον τρόπο συνέχιζαν κι οι ίδιοι. Αυτή η αντίληψη υποστηρίζεται και από τους ίδιους τους φοιτητές/τριες, οι οποίοι θεωρούν δεδομένη την πρακτική αυτή ενώ θεωρείται ίσως και ασέβεια (Jacobs & Toh-Heng, 2013) προς τον εκπαιδευτή αν αμφισβητηθεί μια πληροφορία από αυτούς. Ένας δεύτερος λόγος σχετίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τα μαθήματα έχουν συγκεκριμένη ύλη, η οποία πρέπει να διδαχθεί σε συγκεκριμένο χρόνο. Οι φοιτητές/τριες χρειάζεται να διδαχθούν τα απαραίτητα, βασικά στοιχεία, κυρίως στα πρώτα έτη (Kember& Kwan, 2000). Αυτό οι καθηγητές το κατανοούν και προσαρμόζονται. Ως εκ τούτου δεν έχουν την πολυτέλεια του χρόνου να δαπανήσουν για διαφορετικές μεθόδους. Επιπλέον, μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί για ποιον λόγο να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας του εφόσον αποδίδει και έχει αποδειχθεί από τα τόσα χρόνια που εφαρμόζεται. Τίθεται λοιπόν και το ζήτημα της ευκολίας, της συνήθειας των εκπαιδευτών καθώς η αλλαγή επιζητεί χρόνο και κόπο. Θα πρέπει να πειστούν(Toh,1994) τόσο οι ίδιοι οι καθηγητές/τριες όσο και οι φοιτητές/τριες (Μαυροσκούφης,2013) για το διαφορετικό και την συμβολή

του καθενός σε αυτό. Ένας τελευταίος λόγος θα μπορούσε να είναι τεχνικός. Η διάταξη των εδράνων στα αμφιθέατρα ευνοεί τη μετωπική διδασκαλία και δυσχεραίνει την αλληλεπίδραση. Επίσης, το πολυπληθές φοιτητικό κοινό στα προπτυχιακά μαθήματα (σε αντίθεση με τα σεμιναριακά) καθιστά τη φοιτητοκεντρική μάθηση δύσκολη ή ανέφικτη (Μαυροσκούφης,2013).

Η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι πολύπλοκη, πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική διαδικασία (Guey et al., 2010 ·Pratt et al.,2001). Οι δυσκολίες δεν είναι απαραίτητο να ξεπεραστούν μονομιάς, για αυτό μιλάμε για ένα συνεχές πάνω στο οποίο οι εκπαιδευτικοί βαδίζουν άλλοτε κοντύτερα και άλλοτε μακρύτερα από τα άκρα της φοιτητοκεντρικής και της καθηγητοκεντρικής μάθησης. Οι προσεγγίσεις τους είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεών τους (Kember& Kwan, 2000· Pratt et al.,2001), του πλαισίου αλλά και της συνεργασίας των φοιτητών/τριών. Έρευνα έχει δείξει ότι αντιλήψεις των εκπαιδευτών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διδασκαλία υιοθετούν μια στρατηγική φοιτητοκεντρική όπως και την αντίληψη ότι η διδασκαλία δρα ως μεσολαβητής για τη μάθηση των φοιτητών/τριών με απώτερο στόχο να τους κάνει αυτόνομους. Αυτή η αντίληψη έρχεται σε αντίθεση με τη θεώρηση ότι η διδασκαλία έχει σκοπό απλά να μεταδώσει γνώσεις και να εμπλουτίσει το γνωστικό εφόδιο των φοιτητών/ τριών (Kember& Kwan, 2000). Αντίληψη που χαρακτηρίζεται ως «καταστροφική» (Kember& Kwan, 2000, σ.490).

1.2.Συμπεριληπτική μάθηση (inclusive learning)

Ένας βασικός άξονας για να επιτευχθεί τόσο ο προηγούμενος, της φοιτητοκεντρικής μάθησης, όσο και οι επόμενοι, είναι αυτός της συμπεριληπτικής μάθησης. Με αυτή μπορεί να εννοηθεί η παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς γενικά (Σύσταση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, 2018) και ειδικότερα οι πρακτικές εκείνες που βελτιώνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική απόδοση όλων των φοιτητών/τριών, με ή χωρίς ιδιαιτερότητες (Massachusetts Guidebook, 2017, σ.3). Έχει ως στόχο να εξασφαλίσει ότι όλοι οι φοιτητές/τριες μπορούν πλήρως να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, εθνικότητας, ιδεολογίας, ηλικίας, φύλου, ειδικών αναγκών και γενικά οποιασδήποτε διαφορετικότητας (Tomlinson et al.,2003). Κύρια χαρακτηριστικά της είναι: 1. η διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση και 2. η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού κλίματος όπου όλοι οι φοιτητές/τριες ενθαρρύνονται να

συμμετέχουν έχοντας επίγνωση της διαφορετικότητας των άλλων (Armstrong, 2011·Yale Center for Teaching and Learning, 2023).Οι ιδέες αυτές αφού δοκιμάστηκαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εισήλθαν και στην Τριτοβάθμια (Felten et al., 2013).

1.**Ως προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**, οι συμπεριληπτικές πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στο σύνολο των διαδικασιών που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά αφορούν στον σχεδιασμό του μαθήματος ώστε οι στόχοι και τα αποτελέσματα να είναι ξεκάθαρα στους φοιτητές/τριες. Με αυτό τον τρόπο γίνεται γνωστό τι επιζητούν να μάθουν και συμβάλλουν όλοι προς αυτό το στόχο. Υπάρχει προγραμματισμός για τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθούν. Αυτές θα πρέπει να αποδίδονται με διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με το μαθησιακό στυλ του κάθε φοιτητή/ τριας (Tomlinson et al.,2003). Η χρήση της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων είναι πολύ ωφέλιμη ως προς αυτό γιατί παρέχει ποικιλία προσεγγίσεων ενώ η ταυτόχρονη χρήση εικόνας και ήχου μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση εννοιών (Robinson, 2012). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις δίνουν τη δυνατότητα για ενεργή εμπλοκή- συμμετοχή των φοιτητών/ τριών στη μάθησή τους συνδέοντας το αντικείμενο με τα ενδιαφέροντά τους, την προηγούμενη γνώση τους και τις μαθησιακές ανάγκες τους (Massachusetts Guidebook, 2017· Tomlinson,2003). Δίνοντας φωνή (O' Neill, 2015· Robinson, 2012) στους φοιτητές/ τριες, οι εκπαιδευτές λαμβάνουν υπόψη, όσο αυτό είναι εφικτό, όλους τους φοιτητές/ τριες και μετατοπίζουν την εστίαση της διδασκαλίας από τη δική τους ματιά προς αυτήν των φοιτητών/ τριών τους. Αυτή η φοιτητοκεντρική οπτική θεωρεί τρόπον τινά τους φοιτητές/ τριες «εταίρους» και αυτό είναι ένας τρόπος διεύρυνσης της συμπερίληψης γιατί κάνει την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προσβάσιμη σε περισσότερους (Healey et al., 2014) και έχει πολλαπλά οφέλη για τη μάθηση των διδασκομένων όσο και του διδακτικού προσωπικού (Felten et al.,2013). Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η φοιτητοκεντρική μάθηση είναι συμπεριληπτική πρακτική εφόσον προωθεί την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών και αναγνωρίζει πως υπάρχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ (European Student Union (ESU), 2010).

Η συμπερίληψη αφορά επίσης και στην **αξιολόγηση**. Με τον ίδιο τρόπο που ο εκπαιδευτής χρησιμοποιεί διαφοροποιημένη προσέγγιση στη διδασκαλία, με τον ίδιο τρόπο θα έπρεπε να αξιολογεί. Η ποικιλία στους τρόπους αξιολόγησης (με συχνό

έλεγχο κατανόησης ,project, powerpoint παρουσιάσεις, γραπτές εργασίες ή εξετάσεις, κατασκευή βίντεο) δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να δείξουν τις γνώσεις τους επιλέγοντας οι ίδιοι τον καλύτερο τρόπο για τους ίδιους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη την ανατροφοδότηση από την (αυτό)αξιολόγηση των φοιτητών/τριών (το οποίο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ορίσει τα κριτήρια αξιολόγησης εκ των προτέρων) για το μελλοντικό σχεδιασμό του μαθήματός τους ή για εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης , όχι μόνο ως προς το γνωστικό αλλά και ως προς το κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Massachusetts Guidebook, 2017). Η ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών είναι σημαντική γιατί αποτελεί πληροφορία διπλή. Δείχνει το επίπεδο κατάκτησης γνώσης των φοιτητών αλλά και τις ελλείψεις, επομένως τι κάνει σωστά ή τι πρέπει να αλλάξει ο εκπαιδευτικός (Gipps, 1994).

2.Ως προς το δεύτερο χαρακτηριστικό της συμπεριληπτικής μάθησης, την **δημιουργία ενός κλίματος κατάλληλου**, έχει σημασία να ειπωθεί ότι το κλίμα αυτό περιλαμβάνει τόσο τις σχέσεις εκπαιδευτικών- φοιτητών/ τριών στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και τις σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους ή με τους φροντιστές των φοιτητών/τριών, αν πρόκειται για άτομα με ειδικές ανάγκες (Mercer-Mapstone et al., 2017). Στο κλίμα αυτό οι φοιτητές/τριες νιώθουν ασφάλεια να εκφραστούν, να ρωτήσουν, να μάθουν αλλά και να κινηθούν ελεύθερα χωρίς εμπόδια (Armstrong, 2011). Προωθείται η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς- φοιτητές/τριες, φοιτητές/τριες μεταξύ τους και στους εκπαιδευτικούς με εκπαιδευτικούς. Ειδικά οι τελευταίοι μπορούν να εμπλουτίσουν τις πρακτικές τους με την ανταλλαγή πρακτικών με στόχο την ενίσχυση της συμπεριληπτικής μάθησης (Σύσταση ΕΣ, 2018).Με αυτό το κλίμα συνεργασίας, αναπόφευκτα οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται ως «αυθεντία» και οι μόνοι πάροχοι γνώσης αλλά αφήνουν περιθώρια στους φοιτητές/ τριες να πάρουν την ευθύνη της μάθησης στα χέρια τους ή ένα μέρος αυτής (Felten et al., 2013·Mercer-Mapstone et al., 2017· Robinson 2012).

Ειδικότερα για τις σχέσεις φοιτητών/τριών και εκπαιδευτών, πρακτικές που συμπεριλαμβάνουν ή αποκλείουν κάποιους φοιτητές/τριες ποικίλουν και αφορούν πρακτικές των ίδιων των εκπαιδευτών, την πολιτική του ιδρύματος ή τους ίδιους τους φοιτητές/τριες. Συνήθεις γενικοί λόγοι αποκλεισμού φέρονται οι πολιτισμικές διαφορές, η εθνικότητα, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και το οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο (Felten et al.,2013·Robinson, 2012). Υπάρχουν πρακτικές από

την πλευρά των εκπαιδευτών που αποκλείουν από το μάθημά τους όσους φοιτητές/τριες λόγου χάρη δεν έχουν τον συγκεκριμένο βαθμό στην αναλυτική τους βαθμολογία ή δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο προηγούμενο μάθημα ως προαπαιτούμενο ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ασχολούνται με όσους είναι «ενεργοί» ώστε να έχει μια ομαλή ροή το μάθημα. Αυτό μπορεί να είναι ιδιαιτέρως προκλητικό για ομάδες εργαζόμενων φοιτητών/τριών ή εργαζόμενων γονέων ή ατόμων με κάποια μαθησιακή δυσκολία (Felten et al.,2013). Επίσης, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ίσως να αποκλείουν ορισμένους οι οποίοι δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώσουν δίδακτρα ή που δεν μπορούν να παρακολουθούν με πλήρη φοίτηση ενώ σχολές με υψηλές απαιτήσεις εισαγωγής είναι προφανές ότι απευθύνονται σε διαφορετικό πληθυσμό σε αντίθεση με σχολές που έχουν πολύ χαμηλή βάση εισαγωγής (Felten et al.,2013). Οι πρακτικές συμπερίληψης που εφαρμόζονται γενικά καθοδηγούνται από το εκάστοτε Πανεπιστήμιο με γνώμονα τι είναι σημαντικό για αυτό. Ακόμη και τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που δίνονται στους φοιτητές/τριες για να αξιολογήσουν το μάθημα, τον καθηγητή/τρια, την εμπειρία τους ή να προτείνουν βελτιώσεις, δίνονται στο τέλος του εξαμήνου με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι φοιτητές/τριες που τα υποβάλλουν να μην είναι οι άμεσα ωφελούμενοι/ες από τις πιθανές αλλαγές (Robinson, 2012). Τέλος, όσον αφορά στις σχέσεις φοιτητών/τριών, η συμπερίληψη εφαρμόζεται με την αλληλοβοήθεια, την υποστήριξη μεταξύ τους και μπορεί να υλοποιηθεί με όργανα όπως ο Σύλλογος των Φοιτητών (Robinson, 2012). Επίσης, είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν οι φοιτητές/ τριες στην αλλαγή της νοοτροπίας του ότι οι εκπαιδευτές διδάσκουν κι αυτοί ακούν από τα έδρανα. Αυτή η αλλαγή είναι σημαντική γιατί μπορεί να αλλάξει και την αντιμετώπισή τους από τους διδάσκοντες/ουσες, από «παθητικούς δέκτες» σε ενεργούς «συμπαραγωγούς» γνώσης (Robinson,2012· McCulloch ,2009,σ.178)

Αν και η συμπερίληψη προωθείται με νόμους διεθνώς εδώ και 20 χρόνια και έχουν γίνει αλλαγές στις πολιτικές των ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση(Robinson,2012), υπάρχει ακόμη μεγάλο περιθώριο για βελτίωση και κάλυψη μεγαλύτερου ποσοστού ατόμων με διαφορετικές ανάγκες (MacFarlane& Woolfson,2013). Για να γίνει αυτό είναι απαραίτητη η υποστήριξη των εκπαιδευτών με επιμορφώσεις ως προς το πώς να αντιμετωπίζουν έναν φοιτητή/τρια με αναπηρία ή με προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχολογίας, πώς να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες μεθόδους, να λαμβάνουν υπόψη άτομα ή μικρές ομάδες του

φοιτητικού κοινού αντί το σύνολο και πώς να είναι ευέλικτοι αφήνοντας πίσω τους μια "γραμμική πορεία" διδασκαλίας όπως η διάλεξη (Tomlinson, 2003,σ.134). Η υποστήριξη εν προκειμένω οφείλει να παρέχεται εξατομικευμένα ει δυνατόν ή όσο πιο κοντά στις συγκεκριμένες ανάγκες του φοιτητή/τριας αλλά και στις ελλείψεις του εκπαιδευτή. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι στάσεις των εκπαιδευτών ώστε να βελτιωθούν οι πρακτικές συμπερίληψης, η επιμόρφωσή τους καθώς και η επαγγελματική τους εξέλιξη. Η θετική στάση συμβάλλει πολύ περισσότερο σε επιτυχία της συμπεριληπτικής μάθησης, επομένως χρήσιμο είναι να διερευνηθεί η όποια αρνητική αντιμετώπιση εκ μέρους των εκπαιδευτών(MacFarlane& Woolfson,2013) και οι λόγοι που οδηγούν στον αποκλεισμό κάποιων φοιτητών/ τριών. Τέλος, είναι απαραίτητη και η εκπαίδευση των φοιτητών/τριών γιατί φέρουν μια διαφορετική νοοτροπία και κουλτούρα, αυτήν της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης(Felten et al.,2013) και έχουν μάθει, συνηθίσει, να είναι «καταναλωτές» της γνώσης θεωρώντας δεδομένο ότι οι διδάσκοντες/ουσες θα τους διδάξουν και αυτοί θα λάβουν τη γνώση, ειδικά σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με δίδακτρα (Robinson, 2012, σ.104). Αν δεν γνωρίζουν τι σημαίνει συμπεριληπτική μάθηση και τι ευκαιρίες μπορούν να έχουν, τι σημαίνει η δική τους εμπλοκή στη μάθηση, τότε πώς θα συμμετέχουν ενεργά;

1.3.Ψηφιακή ετοιμότητα (Digital readiness)

> «Οι ανοικτές τεχνολογίες επιτρέπουν σε Όλα τα άτομα να μαθαίνουν, Οπουδήποτε, Οποτεδήποτε μέσω Οποιασδήποτε συσκευής, με την υποστήριξη των Οποιωνδήποτε» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013,σ.3).

Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης είναι γεγονός και έχει πολλές πιθανότητες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, της ισότητας, της συνεργασίας και της αποτελεσματικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση(OECD,2021). Η ψηφιοποίηση στην εκπαίδευση προέκυψε κάπως «αναγκαστικά» ("forced readiness", Cutri et al,2020, σ.15) μέσω της τηλεκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 όταν τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα παγκοσμίως πρόσφεραν μαθήματα διαδικτυακά προκειμένου να μην κλείσουν. Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση(συμπεριλαμβανομένου του φοιτητικού σώματος και του διδακτικού προσωπικού) δοκιμάστηκε και δεν θα ήταν υπερβολή να αναφέρουμε σε ολόκληρο τον κόσμο (Cutri et al,2020· European University Association (EUA),

2023· OECD, 2021·Zalite&Zvirbule,2020). Έπειτα αυτή η μέθοδος λίγο- πολύ καθιερώθηκε για περίπου δυο έτη και σήμερα η διαδικτυακή συνάντηση είναι η πιο προσφιλής εναλλακτική (Cutri et al.,2020·Cutri & Mena,2020).

Αν αξιοποιηθεί η τεχνολογία, μπορεί να κάνει την εκπαίδευση προσβάσιμη σε πολλές ομάδες φοιτητών/τριών, οι οποίοι για λόγους οικονομικούς ή κάποιας κινητικής δυσκολίας δεν μπορούν να παρακολουθήσουν δια ζώσης. Είναι λοιπόν ακόμη ένας τρόπος προς τη συμπεριληπτική μάθηση(ΕΕ, 2013·EU Council,2018· OECD,2021). Τα πιθανά οφέλη από τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι πολλά. Οι φοιτητές/τριες μπορούν να αναζητήσουν τις πληροφορίες, την γνώση, από πηγές διαφορετικές και ποικίλες εκτός από τον διδάσκοντα/ουσα, πολλές φορές δωρεάν. Η γνώση με τη διάδοση των μέσων τεχνολογίας διαδίδεται σε όλους και παντού, δεν έχει σύνορα, ούτε περιορισμούς. Ένα παράδειγμα είναι τα MOOCs (Massive Open Online Courses), με τα οποία οι διδάσκοντες/ουσες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα απευθύνονται σε φοιτητές/τριες αλλά και άλλους διδάσκοντες/ουσες και με τα οποία μπορούν να ενημερώνονται, να συζητούν και να δημιουργούν γνώση συνδυάζοντας διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρίες (Burton,2014· ΕΕ,2013· Menon,2016· OECD,2021). Επίσης, με την χρήση των μέσων τεχνολογίας μέσα στην τάξη, οι φοιτητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κίνητρα για το αντικείμενο σπουδών, επομένως να επιτύχουν μια πιο αποτελεσματική και δημιουργική μάθηση (λόγου χάρη με κάποιο πρόγραμμα προσομοίωσης ή δημιουργία βίντεο) (ΕΕ, 2013·Gordon College, 2023). Η τεχνολογία επίσης μπορεί να δώσει τη δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης και αξιολόγησης για τον κάθε φοιτητή/τρια.

Οφέλη υπάρχουν όμως και από την πλευρά των εκπαιδευτών γιατί με τον τρόπο αυτόν μπορούν να παρακολουθούν την πρόοδο των φοιτητών/τριών και να συγκεκριμενοποιούν τις ανάγκες του καθενός ανάλογα με το μαθησιακό του στυλ(OECD,2021). Η γνώση χειρισμού επίσης των μέσων, όπως των βάσεων δεδομένων και διάφορων πλατφορμών είναι μια δεξιότητα που ο εκπαιδευτής θα έπρεπε να κατέχει για να προετοιμάσει και τις αντίστοιχες ψηφιακές δεξιότητες των φοιτητών/τριών του για τον 21^{ο} αι, δεξιότητες που θεωρούνται βασικές για τη δια

βίου μάθηση (ΕΕ,2013·EU Council, 2018). Δεξιότητες βεβαίως που θα πρέπει πρώτα να κατέχει ο εκπαιδευτής και κυρίως να του δίνεται η δυνατότητα να τις αποκτήσει.

Κατά την περίοδο της πανδημίας πολλοί εκπαιδευτικοί έπρεπε να διδάξουν το αντικείμενό τους όχι μόνο αποκλειστικά εξ αποστάσεως αλλά και ψηφιακά. Αυτό από την μια πλευρά εξυπηρετούσε τους φοιτητές/ τριες αλλά από την άλλη έθετε θέμα ψηφιακής ετοιμότητας των διδασκόντων/ουσών. Τι σήμαινε αυτή η αλλαγή για αυτούς; Κάποιοι δίδαξαν διαδικτυακά χωρίς κατάρτιση και χωρίς να νιώθουν σωστά προετοιμασμένοι για αυτό (Cutri&Mena,2020·ΕΕ,2013) . Επίσης, κάποιοι επηρεάστηκαν από τα αρνητικά συναισθήματά τους λόγω της κατάστασης της πανδημίας, η οποία επίσπευσε την ψηφιοποίηση μαζί με τον εγκλεισμό(European University Association (EUA), 2023).Τα ποσοστά ετοιμότητας ήταν πολύ διαφοροποιημένα ανάμεσα στα Πανεπιστήμια σε χώρες της ΕΕ και κυμαίνονταν από 75% μέχρι 36% (OECD, 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι 70% των εκπαιδευτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θα ήθελαν κατάρτιση πάνω στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ και την επαγγελματική τους εξέλιξη (ΕΕ,2013). Το να ζει κάποιος στην ψηφιακή εποχή ή να έχει γεννηθεί μέσα σε αυτήν δεν είναι αρκετό για να ισχυριστεί ότι κατέχει ψηφιακές δεξιότητες ούτε επίσης είναι αρκετό για την παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας απλά να υπάρχουν τα μέσα και τα εργαλεία στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή να τα χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής για την προετοιμασία του (Garrison et al,2003). Οι εκπαιδευτές χρειάζονται κατάρτιση και μάλιστα αυτή θα πρέπει να είναι συνεχής κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί (Czerniawski et al,2017·ΕΕ,2013). Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμοι εκπαιδευτικοί πόροι, όπως υποδομές, πρόσβαση στο διαδίκτυο και ψηφιακά εργαλεία. Μια ολοκληρωμένη δηλαδή προσέγγιση είναι απαραίτητη για το κατάλληλο επίπεδο ψηφιακών ικανοτήτων(ΕΕ,2013· European University Association (EUA), 2023).

Το επίπεδο αυτό ορίζεται με συγκεκριμένο τρόπο, με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακής Ικανότητας (Common European Framework of Digital Competence-DigComp) ώστε να μπορούν οι Ευρωπαίοι πολίτες να αξιολογούν το επίπεδό τους και τις δυνατότητές τους για εξέλιξη επαγγελματική. Το πλαίσιο ορίζει τέσσερις βαθμίδες

(Basic, Intermediate, Advanced, Digital Expert) και πέντε βασικές ψηφιακές δεξιότητες:

1. **Τον γραμματισμό των ψηφιακών δεδομένων και της πληροφορίας** (Information and data literacy),
2. Τη **συνεργασία και επικοινωνία μέσω ψηφιακών τεχνολογιών** λαμβάνοντας υπόψη την ψηφιακή ταυτότητα σε μια ψηφιακή κοινωνία(communication and collaboration)
3. Τη **δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου** (digital content creation) λαμβάνοντας υπόψη τα πνευματικά δικαιώματα,
4. Την **ασφάλεια** (safety) λαμβάνοντας υπόψη την προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων αλλά και τον αντίκτυπο της ψηφιακής τεχνολογίας στην ευημερία του ανθρώπου,
5. Την **επίλυση προβλημάτων** (problem solving) σε ψηφιακά περιβάλλοντα με ψηφιακά εργαλεία.

Το Πλαίσιο αυτό ενημερώθηκε το 2022 για να περιλαμβάνει την κριτική χρήση των τεχνολογιών απαραίτητη με την εμφάνιση της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) (DigComp, 2021).

Επιστρέφοντας στο τι συνιστά ψηφιακή ετοιμότητα, οι Garrison et al.(2003) περιλαμβάνουν οργανωτικές ικανότητες, γνώση του αντικειμένου, ικανότητα μετάβασης από την διδασκαλία στη μάθηση αλλά και γνώση του κοινωνικού παράγοντα, καθώς η διαδικτυακή διδασκαλία απευθύνεται σε ομάδες/ κοινότητες φοιτητών/τριών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν ψηφιακά και με κριτικό τρόπο και χωρίς περιορισμούς τοπικούς ή χρονικούς καθώς η επικοινωνία μέσω διαδικτύου υποθέτει ότι είσαι πανταχού παρών. Επίσης, θεωρείται κάπως δεδομένο-αν και συχνά δεν είναι (Garrison et al.,2003)- το ότι οι διδάσκοντες/ουσες ξέρουν να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία και γνωρίζουν ποια είναι διαθέσιμα για την διδασκαλία του αντικειμένου τους. Οι «έτοιμοι ψηφιακά» ("digitally ready", Horrigan, 2016) φαίνεται να είναι ενεργοί και να πιστεύουν στις ικανότητές τους να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για τη μάθηση. Γνωρίζουν ποια είναι αυτά και είναι πολύ πιθανό να τα χρησιμοποίησουν γιατί επιδιώκουν τη μάθηση με όποιο μέσο (Horrigan, 2016). Αλλά αυτό δεν αρκεί (Cutri & Mena,2020· Garrison et al.,2003). Μια επιπρόσθετη

πρόκληση για τους διδάσκοντες/ουσες είναι να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία, όχι απλά για να συνδεθούν, να δείξουν διαφάνειες ή να ανταλλάξουν mail με τους φοιτητές/τριες αλλά με τέτοιο τρόπο που να ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη μάθηση(Garrison et al.,2003). Η κριτική σκέψη είναι βασική μεταγνωστική δεξιότητα απαραίτητη για τον αναστοχασμό των φοιτητών/τριών για το πώς να χρησιμοποιούν και να εμπλέκονται στη χρήση του εργαλείου με την γνώση που ήδη κατέχουν (Kuhn, 1999) και για το πώς η πληροφορία που λαμβάνουν ψηφιακά τους βοηθάει στη μάθηση τελικά(Horrigan, 2016). Η Redmond (2015) αναφέρει ως επιπρόσθετες βασικές δεξιότητες για την ψηφιακή ετοιμότητα την ενσυναίσθηση ("empathy", σ. 110), τη δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες (λεκτικές ή μη, ή γραπτές).

Οι Cutri&Mena (2020) και οι Cutri et al. (2020) αναφερόμενοι στην **ψηφιακή ετοιμότητα των διδασκόντων/ουσών,** συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα φτιάχνουν την κλίμακα FROCT (Faculty Readiness for Online Crisis Teaching) και εντοπίζουν πέντε τομείς ερευνώντας και τη βιβλιογραφία. Αυτοί περιλαμβάνουν:

1. την αξιολόγηση του αποτελέσματος της διαδικτυακής διδασκαλίας (μέσα από τις εξετάσεις των φοιτητών/τριών),
2. τις πεποιθήσεις και την προσωπικότητα των διδασκόντων/ουσών (πώς αυτές επηρεάζουν και επηρεάζονται από τη μετάβαση από την φυσική στην διαδικτυακή διδασκαλία),
3. την ίδια την μετάβαση στην διαδικτυακή διδασκαλία (τη διαδικασία την ίδια),
4. τις ψηφιακές ικανότητες των διδασκόντων/ουσών (πάνω στη χρήση των εργαλείων)
5. και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για την περαίωση της διδασκαλίας).

Οι πέντε αυτές κατηγορίες ουσιαστικά καταλήγουν σε τρεις κύριες, σύμφωνα και με την Redmond (2015):
<u>- Συναισθηματικά ζητήματα</u> ("affective considerations", σ.365), τα οποία αφορούν το άγχος μετάβασης στην διαδικτυακή διδασκαλία με το φόβο του ότι εγκαταλείπονται στοιχεία της προσωπικότητας των διδασκόντων/ουσών με αυτήν την αλλαγή,

-παιδαγωγικά ζητήματα ("paedagogical considerations", σ.365), με την έννοια της χρήσης παιδαγωγικής προσέγγισης στην διδασκαλία, αλληλεπίδρασης, αποφυγής του μονολόγου στη διαδικασία, του να δείξουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και να δώσουν πρωτοβουλίες στους φοιτητές/τριες

- οργανωτικά ζητήματα ("operational considerations", σ. 365), τα οποία αφορούν τη διαχείριση του χρόνου, το σχεδιασμό του επόμενου μαθήματος, τον αυθορμητισμό και την ευελιξία. Η έρευνά τους ανέδειξε την πρώτη έννοια, των συναισθηματικών ζητημάτων, ως την πιο σημαντική αιτία της «αντίστασης» ("resistance", Cutri&Mena, (2020),σ.367·Redmond (2015),σ.109) στην διαδικτυακή διδασκαλία, φανερώνοντας το φόβο των διδασκόντων/ουσών λόγω άγνοιας του νέου αυτού τρόπου. Οι τρεις αυτές έννοιες ως προς την διαδικτυακή διδασκαλία, φαίνονται στον πίνακα 2 παρακάτω:

Συναισθηματικά ζητήματα	Παιδαγωγικά ζητήματα	Οργανωτικά ζητήματα
• Το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να είναι ευέλικτο • Το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να είναι ανοιχτό στη νέα μάθηση από άλλους συμπεριλαμβανομένου των φοιτητών/τριών • Το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να είναι έτοιμο να μοιράζεται τον έλεγχο για τη διεξαγωγή του μαθήματος • Το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να είναι πρόθυμο να συνεργαστεί	• Το διδακτικό προσωπικό συχνά απλά προσπαθεί να αντιγράψει το δια ζώσης μάθημα σε ένα διαδικτυακό πλαίσιο • Το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να μεταβεί από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας σε μια προσέγγιση κονστρουκτιβισμού • Το διδακτικό προσωπικό χρειάζεται να προσαρμόσει το ρόλο του από πάροχο περιεχομένου σε διευκολυντή της μάθησης	• Δεν αναφέρονται κύρια ζητήματα

Πίνακας 2: Οι 3 διαστάσεις της διαδικτυακής διδασκαλίας(Cutri&Mena (2020),σ.380)

Είναι σημαντικό ότι στα συναισθηματικά ζητήματα αναφέρει την προθυμία συνεργασίας των διδασκόντων/ουσών με τους φοιτητές/τριες και το ενδεχόμενο να μάθουν και οι ίδιοι από αυτούς. Στα παιδαγωγικά ζητήματα το ότι αναφέρει την αλλαγή του ρόλου του διδάσκοντα/ουσας από πάροχο γνώσης σε διευκολυντή ("facilitator"). Επισημαίνει επίσης τη δυσκολία μετάβασης από την δια ζώσης διδασκαλία στην εξ ολοκλήρου διαδικτυακή με έντονη την τάση των εκπαιδευτών να επιλέγουν τον οικείο σε αυτούς τρόπο ή να μεταφέρουν στο ψηφιακό περιβάλλον

αυτό που θα έκαναν σε ένα δια ζώσης μάθημα. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτών ως προς την μετάβασή τους σε αυτό το νέο τρόπο διδασκαλίας από τον οποίο λείπει η φυσική παρουσία, απαιτεί περισσότερο χρόνο προετοιμασίας γιατί πρέπει να παρουσιάσουν το υλικό διαφορετικά και σημαντικότατο, να συνάψουν εντελώς διαφορετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές/τριες (Redmond, 2015). Για μια πιο αισιόδοξη ματιά, οι εκπαιδευτές αναφέρουν ότι με το πέρασμα του χρόνου και την τριβή, οι δεξιότητές τους βελτιώνονται και εντάσσουν περισσότερα εργαλεία στη διδασκαλία τους.

Σε αυτό φυσικά συμβάλλουν και πρακτικές για την εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού μέσα από προγράμματα εκπαίδευσής τους. Αν και η ζήτηση τέτοιων προγραμμάτων από τους εκπαιδευτές είναι πολύ μεγάλη, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν προσφέρουν συχνά ή και καθόλου προγράμματα για την διαδικτυακή διδασκαλία και τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Τα προγράμματα αυτά είναι απαραίτητο να παρέχουν επιμόρφωση σε πρακτικές για τη διαδικτυακή διδασκαλία (υπόψει την εμπλοκή και τη διάδραση με τους φοιτητές) και στη χρήση των διαθέσιμων ψηφιακών εργαλείων, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας(Burton, 2014). Καθώς η τεχνολογία έχει παρεισφρήσει στην καθημερινή ζωή, οι απαιτήσεις των φοιτητών/τριών για μάθηση έχουν αλλάξει, οπότε η Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώσει επίσης την τεχνολογία στις πρακτικές παράδοσης –διάχυσης της γνώσης· θα πρέπει δηλαδή να συμβαδίσει.

1.4.Ψηφιακή ισότητα (digital equity)

Το ζήτημα της ψηφιακής ισότητας στην κοινωνία είναι «στόχος για κοινωνική δικαιοσύνη» (“social justice goal”, Resta et al.,2018, σ.2) αλλά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εν προκειμένω, ίσως είναι πιο σύνθετο από ό, τι θα νόμιζε κάποιος. Είναι μια έννοια που συνεχώς εξελίσσεται, παράλληλα με την τεχνολογία(Willems, Farley&Campbell,2019). Σύμφωνα με τους Resta et al.(2018) στον ορισμό της ψηφιακής ισότητας περιλαμβάνονται πέντε διαστάσεις:

- η πρόσβαση σε εξοπλισμό, σε λογισμικό και συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο,

- η πρόσβαση σε ουσιαστικό, ποιοτικό και πολιτισμικά σχετικό περιεχόμενο στην τοπική γλώσσα,

- η πρόσβαση στη δημιουργία, διαμοιρασμό και ανταλλαγή ψηφιακού περιεχομένου,

- η πρόσβαση σε εκπαιδευτές οι οποίοι ξέρουν πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία και πόρους και

- η πρόσβαση σε έρευνα ποιοτική πάνω στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης.

Ειδικότερα, ανά διάσταση, ο αποκλεισμός από την πρόσβαση στον εξοπλισμό και την σύνδεση στο διαδίκτυο (το οποίο συνιστά ψηφιακό χάσμα από μόνο του κατά τους Soomro et al., 2020) έχει ως συνέπεια ένα δεύτερου επιπέδου ψηφιακό χάσμα ("digital divide" Resta et al.,2018, σ.3) σχετικά με τις δεξιότητες κατανάλωσης ενός προϊόντος στο διαδίκτυο, χάσμα που χωρίζει τον καταναλωτή από τον παραγωγό του προϊόντος αυτού. Όμως το χάσμα τρίτου επιπέδου είναι αυτό που απασχολεί τους εκπαιδευτές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης γιατί αυτό είναι που σχετίζεται με την ισότητα στις ευκαιρίες. Οι Van Deursen & Helsper (2015) ερευνώντας την ψηφιακή συμπερίληψη στη Δανία, συσχετίζουν το χάσμα τρίτου επιπέδου, όχι με τις δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου αλλά με το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη χρήση του. Δεν μιλάμε δηλαδή για το αν γίνεται ευρεία χρήση του αλλά το τι πετυχαίνουν τα άτομα σε διάφορους τομείς από την χρήση αυτή (Resta et al., 2018). Οι Deursen & Helsper (2015) εξηγούν ότι όταν στο διαδίκτυο υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες και τις αξιοποιούν όσοι έχουν καλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο στην φυσική τους ζωή, σε αντίθεση με αυτούς που δεν το έχουν, τότε μπορεί να προκύψουν ανισότητες.

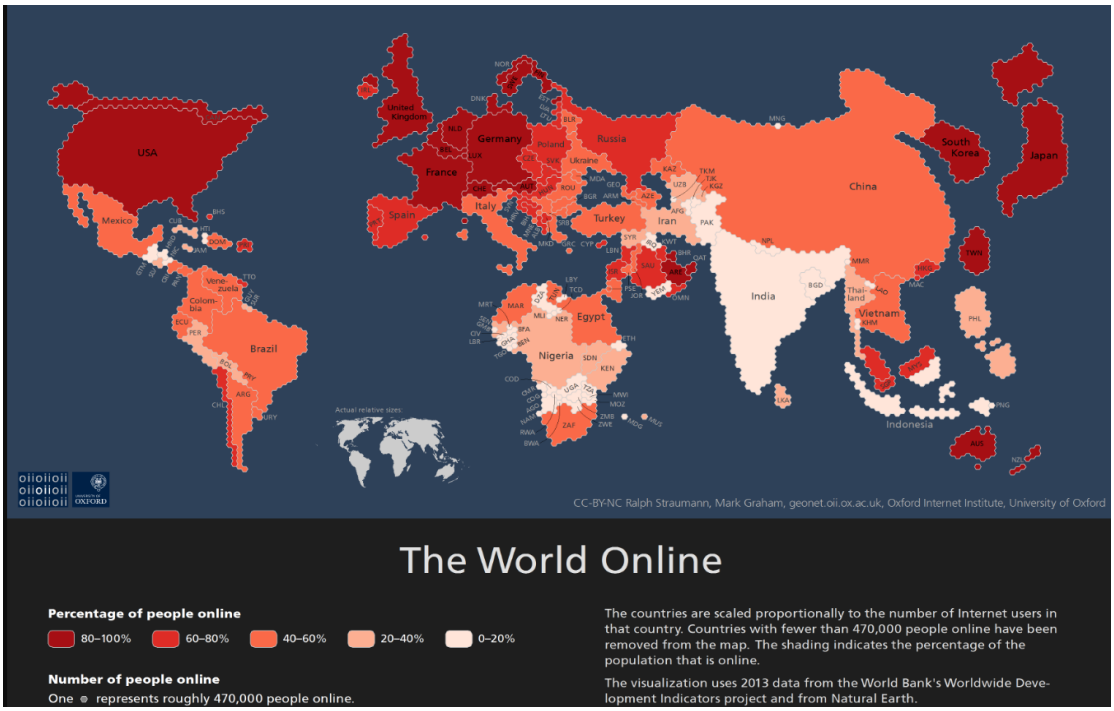
Συγκεκριμενοποιώντας για την **εκπαίδευση,** το ψηφιακό χάσμα είναι μια πρόκληση καινούρια για τους εκπαιδευτές και φοιτητές/τριες· πρόκληση να πετύχουν την ψηφιακή ισότητα για να εξασφαλίσουν την ισότητα και στη μάθηση. Τα ψηφιακά χάσματα έχουν λοιπόν σαν συνέπεια το χάσμα μεταξύ των χρηστών και της γνώσης. Γνώση που και οι νότιες και βόρειες χώρες της Ευρώπης φιλοδοξούν να κατέχουν και είναι ένας συνεχής αγώνας καθώς υποστηρίζεται πως η «βάση της παγκόσμιας γνώσης» ("world knowledge base", Resta et al., 2018, σ.4)όπως και η πληροφορία στο διαδίκτυο, διπλασιάζεται κάθε διετία ή τριετία. Είναι επομένως κρίσιμο, τα άτομα να προετοιμάζονται για την όσο γίνεται πιο ουσιαστική χρήση ώστε να αδράξουν τα οφέλη. Τι έχει γίνει προς αυτή την κατεύθυνση όμως;

Είναι γνωστό ότι η τεχνολογία και το διαδίκτυο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση εδώ και δεκαετίες. Με την εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση υπάρχει ευρύτερη πρόσβαση ατόμων στο ηλεκτρονικό υλικό των μαθημάτων και μια ευελιξία στον τρόπο παρακολούθησης των μαθημάτων. Άτομα που δεν θα μπορούσαν να γραφτούν και να παρακολουθούν μαθήματα δια ζώσης σε κάποιο πανεπιστήμιο, τώρα με την ευκαιρία αυτή μπορούν. Η Αμερική εξάλλου, όπως θα αναφερθεί στο επόμενο μέρος της εργασίας, παρέχει ψηφιακά πτυχία εδώ και δυο δεκαετίες (Zhao,2003). Υπάρχουν άρα πολλά οφέλη από την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαίδευση και έχουν γίνει βήματα προς την ψηφιακή ισότητα (Willems et al.,2019). Όπως είναι λογικό, οι εκπαιδευτές και οι φοιτητές/τριες κατέχουν δεξιότητες για την χρήση των ψηφιακών μέσων. Οι δεξιότητες για την χρήση τους δεν έχουν μόνο στόχο την παροχή γνώσης για το εκάστοτε αντικείμενο αλλά και την «χειραφέτηση» των ατόμων με την απόκτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, με την έκθεσή τους σε άτομα και περιεχόμενο στο διαδίκτυο, την κριτική τοποθέτησή τους αλλά και με την δημιουργία- παραγωγή γνώσης από τα ίδια τα άτομα (Resta et al., 2018). Επομένως, μιλώντας για ψηφιακή ισότητα, δεν εννοούμε τη χρήση του εξοπλισμού και τη συνδεσιμότητα· τουλάχιστον δεν εννοούμε μόνον αυτά.

Παρά την εξέλιξη αυτή, παραμένουν εμπόδια, οπότε υφίσταται και λόγος συζήτησης για την ισότητα. Ως προς την πρώτη διάσταση, υπάρχουν ακόμη περιορισμοί ως προς την απόκτηση εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο (Aguilar,2020). Η σύνδεση σχετίζεται πολύ με την γεωγραφική θέση. Αν παρατηρήσουμε τον παρακάτω χάρτη, θα δούμε πού ζουν οι περισσότεροι χρήστες του διαδικτύου. Αν και έχει διεισδύσει σχεδόν παντού, υπάρχουν μέρη των οποίων οι κάτοικοι δεν έχουν πρόσβαση (λόγω έλλειψης τεχνολογικών υποδομών, λόγω πολιτισμικών αντιλήψεων, προλήψεων ή λογοκρισίας στο διαδίκτυο (Willems,2019). Η πραγματικότητα είναι ότι το 34% του πληθυσμού δεν έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο (Statista, 2023). Ακόμη όμως και σε περιοχές που παρέχουν σύνδεση και πρόσβαση, υπάρχουν ζητήματα όπως το θέμα της ευρυζωνικότητας. Ένα σχολείο λόγου χάρη, σε αγροτική περιοχή μπορεί να δυσκολεύεται να ακούσει καθαρά ένα άλλο σχολείο με το οποίο έχει συνδεθεί, γιατί εκείνο είναι μεγαλύτερο με περισσότερα εργαστήρια που καταλαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό της διαθέσιμης ευρυζωνικότητας (Aguilar,2020·Resta et al, 2018). Το ποσοστό ευρυζωνικότητας που είναι διαθέσιμο σε μια περιοχή, είναι ενδεικτικό του

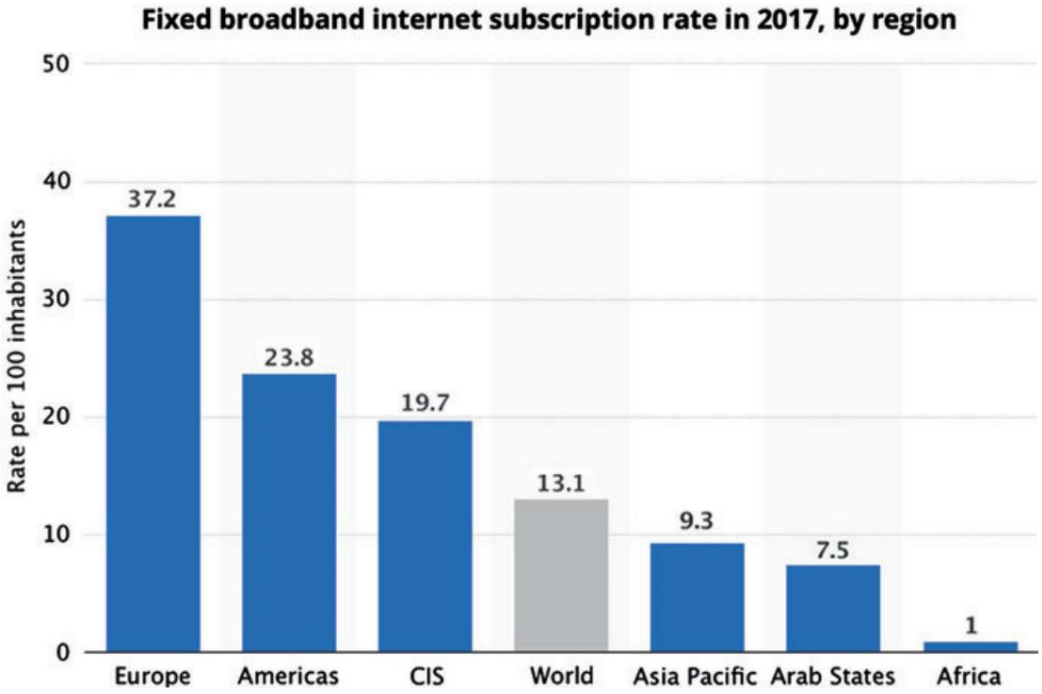
πόσο σημαντικό θεωρεί η περιοχή αυτή την εξασφάλιση πρόσβασης αλλά και της ασφαλούς σύνδεσης για όσο περισσότερα άτομα στην εκπαίδευση που παρέχει (Resta et al.,2018). Λόγω της διεθνοποίησης της εκπαίδευσης, η πρόσβαση ή η έλλειψή της ή έλλειψη σε ψηφιακά μέσα δημιουργεί ζητήματα ανισότητας ανάμεσα σε χώρες ή και σε κοινότητες (Willems, 2019) γιατί πρόκειται για αποκλεισμό από την πρόσβαση εκπαιδευτικού υλικού. Η πανδημία Covid-19 έντεινε το ήδη υπάρχον χάσμα ψηφιακής ισότητας με την πίεση σε μη προνομιούχες κοινότητες (Aguilar,2020· Kim&Kessler-Eng,2022·OECD,2021).

Εικόνα1: Πού ζουν οι περισσότεροι χρήστες του διαδικτύου



http://www.ox.ac.uk/news/2015-07-13-where-do-most-internet-users-live

Εικόνα2: Ποσοστό ευρυζωνικότητας ανά περιοχή



https://www.statista.com/statistics/370681/fixed-broadband-internet-penetration-region/

Ένα εμπόδιο προς την ψηφιακή ισότητα τίθεται, ως προς τη δεύτερη διάσταση, και με την πρόσβαση σε ουσιαστικό, ποιοτικό και πολιτισμικά σχετικό περιεχόμενο στην τοπική γλώσσα. Υποστηρίζεται ότι οι κοινές μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο δεν έχουν πρόσβαση παρά σε ένα μικρό ποσοστό πληροφορίας (4% κατά τους Resta et al., 2018),ποσοστό που μειώνεται αν αναλογιστεί κάποιος ότι η διαθέσιμη πληροφορία ίσως είναι σε γλώσσα άγνωστη στον χρήστη. Η πλειοψηφία των χρηστών κατανοούν και εργάζονται με την αγγλική, οπότε αυτή καταλαμβάνει την πρώτη θέση (με ποσοστό 25.9% των χρηστών παγκοσμίως να την χρησιμοποιούν στο διαδίκτυο) με δεύτερη την κινέζικη (σε ποσοστό 19,4%)(Internet World Stats (2020).

Ευτυχώς, προσπάθειες γίνονται για να υπερκεραστούν τα εμπόδια. Η χρησιμότητα της πρόσβασης σε περιεχόμενο έγινε κατανοητή από την UNESCO, η οποία προώθησε τους «Ανοιχτούς Εκπαιδευτικούς Πόρους» (Open Educational Resources, OERs). Πρόκειται για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πόρο, όπως υλικό μαθήματος, χάρτες, βιβλία, βίντεο, εφαρμογές, ηχητικά αρχεία(podcasts) και ό, τι άλλο προορίζεται για διδακτική χρήση και μάθηση. Αυτό το υλικό είναι ανοιχτό σε

εκπαιδευτές και φοιτητές/τριες χωρίς συνδρομή (Common Wealth of Learning and UNESCO, 2015).Πέρα από αυτό το βήμα, υπάρχουν κι άλλοι τρόποι για να αμβλυνθεί η ψηφιακή ανισότητα, όπως ελεύθερο λογισμικό (λόγου χάρη Apache Open Office ή G Suite), σελίδες διατήρησης της πολιτισμικής κληρονομιάς και ανάπτυξής της με τη δημιουργία ψηφιακού υλικού στη γηγενή γλώσσα καθώς και προγράμματα όπως το Europeana (http://antennalab.org/project-europeana-access-to-culture-and-heritage-in-the-digital-age/) και το European SchoolNet (http://www.eun.org/) τα οποία εμπλουτίζουν αλλά και δίνουν πρόσβαση σε ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό στην γηγενή γλώσσα (Resta et al.,2018). Επομένως, ιθαγενείς κοινότητες μπορούν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να αναπτύξουν εκπαιδευτικούς πόρους και υλικό που να αναδεικνύει τη γλώσσα τους και τον πολιτισμό τους και να εμπλουτίζουν τη γνώση των κατοίκων για αυτήν την κοινότητα αλλά και να υποστηρίζουν τη διδασκαλία σε σχολεία για ιθαγενείς πληθυσμούς (Resta et al., 2018). Η πρόσβαση αυτή λοιπόν σε ουσιαστικό και ποιοτικό περιεχόμενο και με δυνατότητα στην μητρική γλώσσα κάποιου είναι προϋπόθεση για την συμπερίληψη και την ψηφιακή ισότητα (Willems et al.,2019).

Ως προς την τρίτη διάσταση, την πρόσβαση στη δημιουργία, διαμοιρασμό και ανταλλαγή ψηφιακού περιεχομένου, η έμφαση δίνεται στις ευκαιρίες δημιουργίας περιεχομένου- γνώσης, η οποία δημιουργία μαζί με την πρόσβαση στο περιεχόμενο και τα ψηφιακά εργαλεία σχετίζονται με τον εκδημοκρατισμό της γνώσης (Resta et al.,2018). Το ζήτημα της ανισότητας εδώ αφορά στο χάσμα της ψηφιακής συμμετοχής ("digital participation divide", Resta et al., 2018, σ.12) δηλαδή την άνιση κατανομή των δυνατοτήτων για δημιουργική χρήση του διαδικτύου σε ένα δεδομένο πληθυσμό. Ένα ακόμη ζήτημα είναι κατά πόσο αυτός ο πληθυσμός έχει την ικανότητα για να δημιουργήσει περιεχόμενο ή κατά πόσο έχει το κίνητρο και τη θέληση να προσφέρει στην κοινωνία. Για αυτό το σκοπό, υπάρχουν εργαλεία διαδικτυακά που καθοδηγούν προς τη δημιουργία περιεχομένου, και που από την μια πλευρά,όπως αναφέρθηκε μπορεί να απειλούν την πολιτισμικό χαρακτήρα ενός πληθυσμού, αλλά από την άλλη, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον αντίθετο ακριβώς σκοπό (Resta et al.,2018).

Ως εκ τούτου, η συμβολή εκπαιδευτών με δεξιότητες στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων είναι καθοριστική (Willems et al.,2019). Η τέταρτη αυτή διάσταση για την

ψηφιακή ισότητα μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη των εκπαιδευτών μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, διαδικτυακών ή δια ζώσης που να παρέχουν πρακτική ή με κάποιο δίκτυο μέσω του οποίου μπορούν να συνεργάζονται διασυνοριακά με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η επιμόρφωσή τους είναι σημαντική γιατί πολλοί δεν κατανοούν πλήρως τις δυνατότητες των εργαλείων για τη διδασκαλία τους και τα χρησιμοποιούν υποστηρικτικά (Resta et al.,2018). Αν ξέρουν τις δυνατότητες χρήσης των μέσων, τότε μπορούν να διαμεσολαβήσουν και να αξιοποιήσουν τα διαθέσιμα μέσα, όποια κι αν είναι αυτά, γεφυρώνοντας έτσι το χάσμα ψηφιακής ισότητας ανάμεσα στους φοιτητές/τριες που διαθέτουν περισσότερα ή πιο σύγχρονα και σε αυτούς που δεν διαθέτουν παρά τα απαραίτητα (Aguilar,2020).

Τέλος, υπάρχει πρόκληση και ως προς την πέμπτη διάσταση, για την πρόσβαση σε έρευνα ποιοτική πάνω στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης. Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τα χάσματα των τριών επιπέδων που προαναφέραμε καθώς και επαρκή δεδομένα για τη σχέση της ψηφιακής τεχνολογίας και της διδασκαλίας (Resta et al.,2018). Όταν έγινε η μετάβαση στην διαδικτυακή διδασκαλία, θεωρήθηκε ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτές έχουν σύνδεση, εξοπλισμό και περιβάλλον κατάλληλο για τη διεξαγωγή διδασκαλίας. Θα μπορούσε να γίνει έρευνα από τα αντίστοιχα Πανεπιστήμια στα οποία δίδασκαν για τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτών, καθώς αρκετοί κάλυψαν τις απαιτήσεις με δική τους δαπάνη. Η βιβλιογραφία όσον αφορά το ψηφιακό χάσμα ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό ενός Πανεπιστημίου θα μπορούσε να εμπλουτιστεί (Soomro et al.,2020). Μια τέτοιου είδους έρευνα θα βοηθούσε στην ψηφιακή ετοιμότητα των εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτές επίσης βρίσκονται σε αμήχανη θέση όσον αφορά το πώς θα ξέρουν αν οι φοιτητές/τριές τους διαθέτουν εξοπλισμό, περιβάλλον κατάλληλο για μάθημα ή σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτή η γνώση θα τους βοηθούσε και στο πώς θα διεξάγουν τη διδασκαλία προφανώς αλλά και πώς θα απευθυνθούν σε ένα φοιτητή που αργεί να συνδεθεί (είναι εσκεμμένο ή θέμα σύνδεσης ή μήπως οικονομικό;) ακόμη θα επηρέαζε και στην αξιολόγηση των φοιτητών/τριών (Cutri et al.,2020). Έρευνα επομένως θα μπορούσε να διεξαχθεί και ως προς αυτό. Για αυτό το σκοπό δημιουργήθηκαν δυο εργαλεία: το Πρωτόκολλο Συνέντευξης για το Χάσμα Ψηφιακής Ισότητας (για ποιοτικά δεδομένα) και το Εργαλείο Έρευνας για το Χάσμα Ψηφιακής Ισότητας (για ποσοτικά δεδομένα) (Aguilar, 2020).Με αυτά τα δυο εργαλεία οι

εκπαιδευτές μπορούν να συλλέξουν τις πληροφορίες που χρειάζονται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριές τους για να εξισορροπήσουν την κατάσταση.

Προσπάθειες όμως έχουν γίνει και από τα ίδια τα κράτη έτσι ώστε να βοηθηθούν οι μη προνομιούχες ομάδες φοιτητών/ τριών των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που κινδύνευαν με αποκλεισμό από τον ψηφιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι κυβερνήσεις πήραν μια σειρά από μέτρα με τα πιο δημοφιλή να είναι η οικονομική στήριξη νοικοκυριών με χαμηλό εισόδημα, η επιχορήγηση για απόκτηση ψηφιακών συσκευών και η βελτίωση των υποδομών σε απομακρυσμένες περιοχές για ευκολότερη πρόσβαση στο διαδίκτυο (OECD, 2021). Συγκεκριμένα, η Σουηδία για να μειώσει την ανισότητα, επέτρεψε τη λειτουργία κάποιων Πανεπιστημίων για άτομα με συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες, στην Γκάνα έγινε εκπαίδευση των εκπαιδευτών σε συνεργασία με τα Βρετανικά Πανεπιστήμια για την μετάβαση στην διαδικτυακή διδασκαλία, στην Αίγυπτο εγκαινιάστηκε η πρώτη ψηφιακή πλατφόρμα για εξ αποστάσεως διδασκαλία, στην Κολομβία δημιουργήθηκε η συνεργατική πλατφόρμα Co-Lab στην οποία τα Πανεπιστήμια μπορούσαν να στέλνουν ψηφιακό υλικό και πρακτικές για την ψηφιακή εκπαίδευση και στη Ρωσία υπήρχε πλατφόρμα για την ανάπτυξη των εκπαιδευτών (OECD, 2021). Σε εθνικό επίπεδο, η Ελλάδα αξιοποίησε τους ψηφιακούς πόρους που ήδη υπήρχαν και χρησιμοποιούνταν για τη διδασκαλία σε κάποιες περιπτώσεις και αυτό αποτέλεσε το υπόβαθρο για την μετάβαση. Επίσης, η συμβολή του ιδιωτικού τομέα αποδείχθηκε σωτήρια καθώς με συμφωνία με το Υπουργείο Παιδείας παρείχε χρηματοδότηση στους μαθητές, φοιτητές (χαμηλών εισοδημάτων) για την απόκτηση ψηφιακής συσκευής και τρεις ψηφιακές πλατφόρμες για σύγχρονη ψηφιακή διδασκαλία. Επιπλέον, δόθηκε χρηματοδότηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τη διευκόλυνση της ψηφιακής διδασκαλίας και δυο πλατφόρμες για τη διεξαγωγή σύγχρονης διδασκαλίας (OECD,2020). Όμως οι πόροι δεν διατίθενται πάντα και παντού και στον ίδιο βαθμό ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των διαφόρων χωρών με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να μην βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας με άλλους ομόλογους σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Zalite&Zvirbule,2020). Συνεπώς, οι εκπαιδευτές παρουσιάζουν ένα ψηφιακό χάσμα (“digital gap”, σ.297) με τις περισσότερο αναπτυγμένες

Σκανδιναβικές χώρες της Ευρώπης και τις λιγότερο αναπτυγμένες Νότιες και Ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες (OECD,2021).

1.5.Σύνδεση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας (research and teaching nexus)

Η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας είναι καθοριστικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου Πανεπιστημίου, χαρακτηριστικό που το διακρίνει από το σχολείο και τα αμιγώς ερευνητικά ή διδακτικά κέντρα (Clark,1997·Neumann,1996· Robertson & Bond, 2001· Stappenbelt, 2013). Θεωρείται σχεδόν δεδομένο ότι ένας ακαδημαϊκός που κάνει έρευνα, θα διδάσκει. Παραδόξως, δεν αναμένεται ότι ένας διδάσκων/ουσα θα κάνει έρευνα (Marsh&Hattie,2002). Η συζήτηση αναφορικά με την σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι κάτι νέο αλλά είναι θέμα συζήτησης πολλών μελετητών (Ενδεικτικά: Clark,

1997· Cumming,2009·Geschwind & Broström, 2015· Hattie & Marsh,1996· Horta et al.,2012·Jenkins et al., 1998· Kuh & Hu, 2001· Marsh & Hattie, 2002· Neumann,1994· Neumann, 1996· Ramsden& Moses, 1992· Robertson & Bond, 2001· Stappenbelt, 2013· Turk et al., 2016· Turk, 2015), αρχής γενομένης με το μοντέλο του σύγχρονου Πανεπιστημίου του Humboldt (1810) που υποστήριζε, μεταξύ άλλων, την ενότητα μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας, όπως και την διάχυση της γνώσης που πηγάζει από αυτή (Brew, 2006·Clark, 1997·Neumann, 1996·Turk et al., 2016).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο φαίνεται να χάνεται αυτή η σύνδεση ή να είναι δυσχερής λόγω του πλουραλισμού των επιστημονικών αντικειμένων και της εξειδίκευσης που τα συνοδεύει, ώστε όπου είχε επιτευχθεί, ήταν σε συγκεκριμένα Πανεπιστήμια (Αμερικής, Αγγλίας, Γερμανίας) και για συγκεκριμένες περιόδους χρόνου. Οι ακαδημαϊκοί ρόλοι άλλαξαν κι η εστίαση μετατοπίστηκε από το Πανεπιστήμιο γενικά στην κάθε πειθαρχία ειδικά, στο κάθε αντικείμενο ξεχωριστά (Brew, 2006·Neumann,1996). Σε αυτό το διαχωρισμό έπαιξαν και παίζουν το ρόλο τους και εξωτερικοί παράγοντες, όπως ο οικονομικός παράγοντας, καθώς η ερευνητική παραγωγή ήταν και είναι κριτήριο χρηματοδότησης για τα πανεπιστήμια (Brew, 2006·Neumann,1996) αλλά και ατομικής ακαδημαϊκής ανέλιξης (Turk et al.,2016·Turk, 2015). Επίσης, η «μαζική» παροχή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με την πολιτική απόφαση να ιδρυθούν περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα κατά

απαίτηση, είχε κι αυτή ένα ρόλο στο διαχωρισμό (Brew, 2006· Robertson & Bond, 2001).

Αναμφίβολα υπάρχει μια έντονη συζήτηση για το θέμα, όπως φαίνεται από τη βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει ποικιλία οπτικών. Αφενός, η έρευνα και η διδασκαλία παρουσιάζονται **σε ποσοτικές έρευνες** να έχουν μηδενική, αρνητική ή ουδέτερη σύνδεση (Hattie & Marsh, 1996·Kuh & Hu, 2001·Marsh& Hattie,2002). Τα αποτελέσματα των ερευνών τις παρουσιάζουν ως ανεξάρτητες, ίσως και αντίθετες μεταξύ τους, χωρίς απαραίτητα να επηρεάζει η μια την αποτελεσματικότητα της άλλης. Παρουσιάζονται ως από μόνες τους σημαντικές, εντελώς διακριτές δραστηριότητες, οι οποίες τυχαίνει να εκτελούνται στον ίδιο χώρο (Hattie & Marsh, 1996·Ramsden &Moses,1992). Για την αρνητική σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας, παρουσιάζεται το εξής δεδομένο: οι ακαδημαϊκοί οι οποίοι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην έρευνα, αυτομάτως αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη διδασκαλία και το αντίθετο. Όμως, ο χρόνος που αφιερώνεται στην έρευνα, θα μπορούσε να βοηθήσει στη διδασκαλία, καθώς ο ερευνητής- διδάσκων/ ουσα έχει ευρεία γνώση του αντικειμένου. Αντιθέτως, ο χρόνος που δαπανάται στην προετοιμασία και στις ώρες διδασκαλίας δεν φαίνεται να εξυπηρετεί την έρευνα. Η θετική σχέση αναγνωρίζεται αλλά παραμένει μια πεποίθηση των ακαδημαϊκών, ένας ευσεβής πόθος. Στην καλύτερη των περιπτώσεων, υποστηρίζουν οι ερευνήτριες, μπορεί να υπάρξει μια χαλαρή σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία (Hattie & Marsh, 1996· Marsh& Hattie,2002).

Σε **ποιοτικές έρευνες** αφετέρου, όπως προκύπτει από συνεντεύξεις ακαδημαϊκών και φοιτητών/τριών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει σύνδεση. Υπάρχουν υποστηρικτές της άποψης ότι οι δυο αυτοί τομείς δρουν συμπληρωματικά και συνδέονται. Οι Ramsden &Moses (1992) αναφέρουν τρεις οπτικές αυτής της σύνδεσης: την πλήρη ενοποίηση, κατά την οποία αν ο ακαδημαϊκός είναι ενεργός ερευνητικά, τότε είναι και ικανός διδάσκων/ουσα, την μερική ενοποίηση, κατά την οποία η έρευνα και η διδασκαλία αλληλοσυνδέονται σε επίπεδο τμήματος ή σχολής και την ανεξαρτητοποίηση αυτών, κατά την οποία δρουν ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Αλλά και η Neumann (1994, 1996) αναγνωρίζει την σύνδεση (μέσα από την οπτική των φοιτητών/ ριών) και διακρίνει ότι αυτή υπάρχει σε τρία επίπεδα: στην εμφανή σύνδεση (“tangible”) που σχετίζεται με τη διάχυση της γνώσης, στην ασαφή/

απροσδιόριστη σύνδεση (“intangible”) , η οποία διαμορφώνει τις στάσεις, αντιλήψεις των φοιτητών/ τριών και την εξέλιξή τους στην επόμενη γενιά εμπνευσμένων ακαδημαϊκών και στην παγκόσμια σύνδεση (“global”), που σχετίζεται με το πώς αλληλεπιδρούν η έρευνα και η διδασκαλία σε επίπεδο τμήματος και ατομικά (Neumann, 1994,σ.324). Η Brew (2006) αναγνωρίζει την σχέση έρευνας και διδασκαλίας ως «ασύμμετρη» (σ.4) και εξηγεί ότι για να την κατανοήσουμε και να υπερβούμε τη διαχωριστική γραμμή, είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τις αντιλήψεις, τις προδιαθέσεις των ανθρώπων που υπηρετούν την κάθε πρακτική ασυνείδητα και συνειδητά. Για αυτό αντλεί από το «ακαδημαϊκό habitus» του Bourdieu (1988, σ. 95 στο Brew, 2006, σ.11). Κάθε μια από τις δυο πρακτικές φέρει δηλαδή διαφορετικό ακαδημαϊκό κεφάλαιο, και σε αυτό βασίζεται αυτή η ασυμμετρία στη σχέση των δυο. Η έρευνα φέρει ένα γόητρο που η διδασκαλία δεν έχει. Αντίθετα από τις Hattie&Marsh (1996) θεωρεί απαραίτητο το «γεφύρωμα» των δυο πρακτικών και τοποθετεί τους φοιτητές/ τριες σε μια κοινωνία βιώσιμη, ως ενεργούς συμμετέχοντες και ως χρήστες των ερευνητικών αποτελεσμάτων που έχουν αξιοποιηθεί στη διδασκαλία. Η Brew δίνει την πρότασή της για επανασύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία μέσω του κοινού τους όρου, της γνώσης. Ο «ζωτικός σύνδεσμος» για αυτήν είναι η μάθηση και η επίτευξη της σύνδεσης βρίσκεται στους τρόπους παραγωγής και διάχυσης της γνώσης (Brew,1995,σ.261·Horta et al., 2012) τους οποίους χειρίζονται ως έμπειροι οι διδάσκοντες/ουσες.

Υπάρχει επομένως η σχέση των δυο και όπως μας την φανέρωσαν οι προαναφερθείσες έρευνες, είναι πολυεπίπεδη. Οι Hattie& Marsh (1996) Marsh& Hattie (2002) αναφέρουν την άποψη των ακαδημαϊκών για αλληλοσυμπληρωματικές πρακτικές και προτείνουν αρχικά να κατανοήσουμε τους λόγους που θεωρούν ότι η μια συμπληρώνει την άλλη, μια και τα δεδομένα δείχνουν μηδενική σχέση. Ένας λόγος που αναφέρουν είναι ότι τα ίδια τα Πανεπιστήμια προωθούν την έρευνα παράλληλα με τη διδασκαλία, αλλά μόνο με την πρώτη να οδηγεί σε επαγγελματική εξέλιξη. Προτείνουν την υιοθέτηση στρατηγικών για την βελτίωση της σύνδεσης έρευνας και διδασκαλίας, του «γάμου» (σ. 534) όπως αναφέρεται.

Η **οπτική των φοιτητών/ τριών** ως αποδεκτών της πανεπιστημιακής διδασκαλίας είναι ιδιαιτέρως πολύτιμη, καθώς μέσα από έρευνες που αποτυπώνουν την δική τους μαθησιακή εμπειρία, φανερώνεται η δική τους κατανόηση για τη σύνδεση της

έρευνας με την διδασκαλία. Είναι γεγονός ότι οι φοιτητές/ τριες βιώνουν την σύνδεση αυτή. Την βιώνουν και θετικά και αρνητικά. Θετική επίδραση παρατηρείται όταν η σύνδεση «περνάει» σε αυτούς/ές από τον διδάσκοντα/ουσα και την επιζητούν όταν το αντικείμενο σπουδών αφορά κυρίως στις θετικές και κοινωνικές επιστήμες, καθώς αυτή η σύνδεση δίνει κίνητρα μάθησης στους φοιτητές/ τριες, ενθουσιασμό για το αντικείμενό τους και χτίζει μια διαδραστική σχέση διδασκόντων/ουσών και φοιτητών/ τριών (Hattie& Marsh, 1996·Jenkins, 1998·Neumann, 1994, 1996). Από την άλλη, βιώνουν τη σύνδεση αρνητικά όταν ο ερευνητής- διδάσκων/ουσα δίνει μεγαλύτερο βάρος στην έρευνα ώστε να κυριαρχεί μέσα στο μάθημα σε βάρος των μαθησιακών στόχων (Neumann, 1994). Επίσης, όταν η έρευνα απορροφά τόσο από τον χρόνο του ώστε να μην είναι διαθέσιμος στους φοιτητές /τριες του ή να μην τους κάνει κοινωνούς της γνώσης ούτε συμμέτοχους στην έρευνα (Jenkins, 1998). Οι Kuh & Hu (2001) ερεύνησαν την παραγωγικότητα των φοιτητών /τριών (σε πανεπιστήμια ερευνητικού προσανατολισμού σε σύγκριση με πανεπιστήμια διδακτικού προσανατολισμού) και αναφέρουν στα αποτελέσματά τους αρνητική σχέση έρευνας και διδασκαλίας, συμφωνώντας με τις Hattie & Marsh(1996), καθώς και την μειωμένη παραγωγικότητα των φοιτητών /τριών ως προς το μαθησιακό μέρος. Αντίθετα από την άποψη των ίδιων των ακαδημαϊκών λοιπόν, αν και γενικά το ερευνητικό έργο θεωρείται κάτι θετικό για όλο το τμήμα και γενικά για ένα Πανεπιστήμιο, η συμμετοχή του διδάσκοντα/ουσα σε ερευνητικό έργο, δεν τον καθιστά αυτόματα καλύτερο «δάσκαλο» (Ramsden &Moses,1992) ούτε προϋποθέτει ότι αυτό θα ωφελήσει τους φοιτητές/ φοιτήτριες που διδάσκει, καθώς κάποιοι δεν γνωρίζουν καν για τις ερευνητικές πρακτικές των διδασκόντων/ουσών τους, ενώ όσοι τις γνώριζαν σχολίασαν ότι αυτό δεν τους επηρέασε με κάποιο τρόπο αν ο ίδιος ο διδάσκων/ουσα δεν χρησιμοποιούσε τη γνώση αυτή μέσα στην τάξη (Neumann, 1996·Stappenbelt, 2013). Επομένως, η προσωπική συμβολή του κάθε ακαδημαϊκού είναι καθοριστική για το πόσο χαλαρή ή στενή θα είναι η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας.

Μέσα από την συζήτηση περί ύπαρξης σύνδεσης ή μη, αναδεικνύονται **οι αντιλήψεις των ακαδημαϊκών,** οι οποίες ίσως είναι το ασφαλέστερο κριτήριο για το αν συνδέεται η έρευνα με τη διδασκαλία. Όταν οι ίδιοι οι ακαδημαϊκοί ρωτούνται για το ποιο ρόλο τους διακρίνουν ως κυριότερο, πώς ορίζουν τον εαυτό τους, απαντούν πρωτίστως για το ρόλο τους ως διδάσκοντα/ουσας και έπειτα του ερευνητή (Ramsden

&Moses, 1992· Turk et al.,2016) αν και όταν ερωτηθούν τι θα προτιμούσαν να κάνουν, η απάντηση είναι καταφατική για την έρευνα (Cummings, 2009· Turk et al., 2016). Θεωρούν επίσης ότι ο ενεργός ερευνητής είναι και αποδοτικός διδάσκων/ουσα καθώς και ότι η έρευνα δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την αίθουσα διδασκαλίας. Θα πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη και εξωτερικούς παράγοντες όπως οι αυξημένες ώρες διδασκαλίας, η προετοιμασία και το πολυπληθές – πολυπολιτισμικό πια- φοιτητικό κοινό, για τα οποία δαπανούν ώρες, ώρες που αφαιρούνται από το ερευνητικό έργο (Brew, 2006·Cummings, 2009·Neumann, 1996· Turk et al., 2016·Turk,2015) και ίσως αυτό να τους οδηγεί στη θεώρηση ότι κυρίως είναι διδάσκοντες/ουσες. Υπάρχει λοιπόν μια μετατόπιση από το ερευνητικό έργο στη διδασκαλία(Neumann, 1996·Turk et al., 2016)καθώς οι εξελίξεις στην τεχνολογία απαιτούν καλύτερη προετοιμασία και καθώς η σύσταση του φοιτητικού σώματος έχει αλλάξει μαζί με μια προσπάθεια έλξης φοιτητών από τα Πανεπιστήμια για επιπρόσθετη χρηματοδότηση (Cummings, 2009· Robertson & Bond, 2001). Αυτή η μαζική παροχή γνώσης, σε ένα τόσο ανταγωνιστικό περιβάλλον που φαίνεται να υπονομεύει την έρευνα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι δικαιολογεί την αντίφαση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτών και της πράξης τους αλλά και την ολοένα εντονότερη επιθυμία τους για ενδυνάμωση της σύνδεσης των δυο.

Η αλλαγή αυτή, από το 2000 και μετά, φαίνεται εντονότερα και στα Action Plan της ΕΕ. Οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα Πανεπιστήμια, οι οικονομικές αλλά και ο Covid-19 με την επακόλουθη ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης καθιστούν ζωτικής σημασίας την ενίσχυση της διδασκαλίας. Ενίσχυση όμως μαζί με την αξιοποίηση της ερευνητικής πρακτικής και των ερευνητικών αποτελεσμάτων ώστε να ενισχυθεί τόσο η μάθηση όσο και το πώς να μαθαίνουν οι φοιτητές/ τριες (ΕΕ, 2009). Στόχος η ελεύθερη διακίνηση γνώσης ανάμεσα στα Πανεπιστήμια, σαν σε ένα ενιαίο «Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο», μια γνώση που θα είναι η βάση μιας βιώσιμης κοινωνίας. Τα Πανεπιστήμια θα είναι φορείς αυτών των δυο πρακτικών: της έρευνας (παραγωγής γνώσης) και της διδασκαλίας (διάχυση της γνώσης) (ΕΕ, 2020).

Τρόποι αξιοποίησης της έρευνας στη διδασκαλία προτείνονται από τον Stappenbelt (2013), όπως η έρευνα με οδηγό την διδασκαλία (teaching-led research), η διδασκαλία με οδηγό την έρευνα (research-led teaching), η παιδαγωγική έρευνα ή το να μαθαίνουν οι φοιτητές/ τριες να κάνουν έρευνα (σ. 112). Ως προς την επίδραση

της σύνδεσης των δυο για τους φοιτητές/ τριες, οι Jenkins et al. (1998) θεωρούν ότι υπάρχει και ότι αυτή θα είναι θετική αν οι ακαδημαϊκοί και τα ιδρύματα τα ίδια την χειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο: να εμπλέκουν τους φοιτητές/τριες άμεσα και ότι το ίδιο το Πρόγραμμα Σπουδών θα μπορούσε από την αρχή να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να πετυχαίνει αυτό. Η αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές χρειάζεται προσπάθεια από μέρος όλων· φοιτητών/τριών, προσωπικού, τμήματος, Πανεπιστημίου (Horta et al.,2012). Το τελευταίο ειδικά προκειμένου να πετύχει τη συνάντηση των δυο, θα χρειαστεί να μην δίνει προβάδισμα στη μια ή την άλλη πρακτική προωθώντας έτσι την διάκριση(Geschwind & Broström, 2015).

1.6.Φοιτητές/τριες ως ισότιμοι εταίροι (students- faculty partnership)

Ολοένα και περισσότερα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης την τελευταία 15ετία(απαρχές με το Υπουργείο Εργασίας της Αγγλίας και το Συμβούλιο Χρηματοδότησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) έχουν υιοθετήσει πρακτικές εμπλοκής των φοιτητών/τριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί με βάση τη φωνή των φοιτητών/τριών και τις πρακτικές εμπλοκής τους, με στόχο «μια υψηλού επιπέδου μαθησιακή εμπειρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους» (Halsey et al.,2006·Robinson, 2012,σ.95). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον και από άλλους διεθνείς οργανισμούς οδήγησε τα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης να εξετάσουν και να επαναξιολογήσουν τις πρακτικές εμπλοκής των φοιτητών/τριών τους, διευρύνοντας το φάσμα δυνατοτήτων ενός φοιτητή/τριας για εμπλοκή σε συζητήσεις και στη λήψη αποφάσεων(Halsey et al.,2006).

Η ορολογία για τις πρακτικές εμπλοκής των φοιτητών/τριών όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία (Addy et al.,2022· Cheminais, R.,2008·Cook- Sather et al.,2021· Fielding, 2004·Flutter & Rudduck, 2004·Robinson, 2012) περιλαμβάνει όρους όπως: η «φωνή των φοιτητών/τριών», «συμμετοχή των φοιτητών/τριών», «εμπλοκή των φοιτητών/τριών» (engagement), «φοιτητές/τριες σαν ερευνητές», «φοιτητές/τριες ως εταίροι» και «φοιτητές/τριες ως παράγοντες αλλαγής». Δεν υπάρχει σαφής ορισμός για τους όρους αυτούς αλλά κάποια χαρακτηριστικά τους είναι κοινά (Robinson, 2012, σ.96). Θα επιχειρήσουμε να δείξουμε την σημαντικότητα και οπτική που φέρουν οι παραπάνω όροι. Η «φωνή» των φοιτητών/τριών αφορά στο να τους δίνεται η δυνατότητα να έχουν λόγο για αποφάσεις και διαδικασίες που τους αφορούν, όπως

η οργάνωση των μαθημάτων, η διδασκαλία, η αξιολόγηση (Bovill& Bulley, 2011· Cheminais, R.,2008·Robinson, 2012). Μιλώντας για «συμμετοχή» εννοείται ότι οι φοιτητές/τριες έχουν ενεργή εμπλοκή στα ζητήματα του Ιδρύματός τους (Flutter& Rudduck, 2004) ως ένα βαθμό, καθώς αυτά ρυθμίζονται από το εκάστοτε Πανεπιστήμιο και ζητείται από τους φοιτητές/τριες να συμβάλουν με τις απόψεις τους ή την ανατροφοδότησή τους. Συμμετοχή επίσης νοείται ότι έχουν οι φοιτητές/τριες όταν είναι μέλη επιτροπών (O'Neill & McMahon,2005·Robinson, 2012). Η «εμπλοκή» των φοιτητών/τριών περιλαμβάνει την αφιέρωση χρόνου και κόπου για κάτι που προκαλεί ενθουσιασμό και διεγείρει το ενδιαφέρον τους(Cheminais, R.,2008). Ενέχει το στοιχείο της ενεργούς δράσης καθώς διαμορφώνει τη μαθησιακή τους πορεία, εμπειρία και αποτέλεσμα. Πολύ σημαντικό είναι να ακούγονται οι οπτικές των φοιτητών/τριών γιατί αυτό σημαίνει ότι την ευθύνη για την ανάπτυξη πρακτικών και της πολιτικής του Πανεπιστημίου θα την έχουν από κοινού οι διδασκόμενοι/ες και οι διδάσκοντες/ουσες (Robinson, 2012). Οι «φοιτητές-ερευνητές» εντοπίζουν θέματα ενδιαφέροντος και διεξάγουν ερευνητικές εργασίες στα πλαίσια της σχολής τους είτε μόνοι, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτών, είτε ως συνερευνητές όταν οι εκπαιδευτές τους ηγούνται της έρευνας αλλά με την πολύτιμη βοήθεια των φοιτητών/τριών. Στην πιο δημιουργική του μορφή, «φοιτητές ως ερευνητές» σημαίνει ότι το διδακτικό προσωπικό και οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, μαζί με τον άλλον. Συνεπώς, ο ρόλος του καθενός – φοιτητή και διδάσκοντα/ουσας- αλλάζει από διακριτός σε «αλληλοεξαρτώμενο» (Fielding, 2004, σ.308) κι αυτή η αλλαγή στους ρόλους και στις σχέσεις τους κατ΄επέκταση φέρεται να ανοίγει δρόμο προς την ουσιαστική μεταρρύθμιση που χρειάζεται για τις συμπεριληπτικές πρακτικές γενικότερα (Fielding, 2004, σ.308· Robinson, 2012).

Η έννοια «φοιτητές/τριες ως εταίροι ή (συν)παραγωγοί» ("partners", "co-producers") (Addy et al.,2022·Cook-Sather et al., 2021·Fielding, 2004· Fisher et al,2021· Healey et al., 2014·Mercer et al.,2017·Robinson, 2012) στη διδασκαλία και μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εννοεί την ενεργή συνεργασία φοιτητών/τριών με τους διδάσκοντες/ουσες ως «ισότιμοι εταίροι» (Robinson, 2012, σ.97) με σεβασμό στο ό,τι φέρνει η κάθε πλευρά σε αυτή τη συνεργασία (Healey et al., 2014). Η συνεργασία θα μπορούσε να είναι κατάρτιση των διδασκόντων/ουσών σε νέες τεχνολογίες από τους φοιτητές/τριες ή ανατροφοδότηση για τις πρακτικές συμπερίληψης των διδασκόντων/ουσών ή συναπόφαση στο σχεδιασμό των μαθημάτων ή ακόμη και στον

τύπο των θεμάτων στην εξεταστική (Addy et al.,2022). Η συνεργασία (partnership) των δυο πλευρών με συγκεκριμένους ρόλους για τον καθένα και τακτικές συναντήσεις, μπορεί να συμβάλει πολύ θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτών για συμπεριληπτική μάθηση (Addy et al.,2022·Fisher et al.,2021· Mercer et al.,2017). Ένα παράδειγμα αποτελεί το εξαμηνιαίο πρόγραμμα Inclusive Instructors Academy στο κολλέγιο Lafayette στην Pennsylvania των Η.Π.Α., με στόχο την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού όλων των Σχολών ως προς τις συμπεριληπτικές τους πρακτικές στη διδασκαλία, οι οποίες θα προωθούν την ισότητα και την αίσθηση του ανήκειν. Αφορμή στάθηκε η περίοδος της πανδημίας Covid-19 κατά την οποία δοκιμάστηκαν οι πρακτικές διδασκαλίας εν γένει και φάνηκαν ανισότητες οικονομικές και κοινωνικές, οι οποίες απέκλειαν ομάδες από τη μαθησιακή διαδικασία. Από το πρόγραμμα αυτό ωφελήθηκαν και οι φοιτητές/τριες και οι ακαδημαϊκοί. Οι πρώτοι γιατί ένιωσαν ότι η γνώμη τους και η συμβολή τους είχε αξία και υπολογίζονταν από τους εκπαιδευτές και οι τελευταίοι γιατί μπόρεσαν, ειδικά κατά την τηλεκπαίδευση την περίοδο του Covid-19, να έχουν εποπτεία της «τάξης» με τη βοήθεια των φοιτητών/τριών με τους οποίους συνεργάζονταν και να μειώνεται το άγχος και η αμηχανία στην προσπάθειά τους να ελέγξουν τόσο τη μαθησιακή πορεία όσο και τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Επίσης, με την ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών μπορούσαν να ξέρουν αν το μάθημα ήταν κατανοητό όπως γινόταν ή αν απλά άρεσε στους υπόλοιπους φοιτητές/τριες (Addy et al.,2022·Fisher et al., 2021). Έρευνες για τον αντίκτυπο της εφαρμογής πρακτικών εμπλοκής των φοιτητών/τριών έχουν δείξει λοιπόν ότι αυτές βελτιώνουν την κατανόηση των εκπαιδευτών για το πώς μαθαίνουν οι φοιτητές/τριές τους, τους οδηγούν σε αναστοχασμό και σε αλλαγές στις διδακτικές τους πρακτικές (Mercer et al.,2017). Επίσης, από την πλευρά των φοιτητών/τριών, αυτοί αποκτούν μια βαθύτερη κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας και εξαιρετικές ικανότητες για κριτική σκέψη(Cook- Sather et al.,2021·Flutter &Rudduck, 2004· Robinson,2012).

Στα πλαίσια των φοιτητών/τριών ως εταίρων υπάρχει μια πληθώρα προγραμμάτων από Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Αγγλίας) που προσφέρουν την ευκαιρία στους φοιτητές/τριες για εμπλοκή και πλήρη εκπαιδευτική εμπειρία. Το Πανεπιστήμιο του Exeter προωθεί την ιδέα του φοιτητή ως «φορέα αλλαγής». Οι φοιτητές εμπλέκονται στην εκπαίδευση διδασκόντων/ουσών όσον αφορά την τεχνολογία, στο σχεδιασμό Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην αξιολόγηση και στην ενημέρωση των πρωτοετών

(Robinson,2012). Το Πανεπιστήμιο του Lincoln προωθεί τον φοιτητή ως «παραγωγό» (Robinson,2012, σ. 99) σε μια προσπάθεια σύνδεσης της διδασκαλίας με την έρευνα. Οι φοιτητές/τριες με την έρευνα που αναλαμβάνουν γίνονται ακαδημαϊκά μέλη του Πανεπιστημίου και συνεργάτες των διδασκόντων/ουσών. Τέλος, το Πανεπιστήμιο του Birmingham υλοποιεί αντίστοιχο πρόγραμμα προώθησης της συνεργασίας φοιτητών/τριών και διδασκόντων/ουσών (Robinson,2012). Είναι λογικό το κάθε Πανεπιστήμιο να συστήνει προγράμματα κατά τις δικές του ανάγκες βέβαια και ότι τα προγράμματα ενός Πανεπιστημίου ίσως να μην είναι κατάλληλα για ένα άλλο καθώς απευθύνονται σε διαφορετικό φοιτητικό κοινό και διαφορετικό διδακτικό προσωπικό.

Συμπερασματικά, η προώθηση των φοιτητών/τριών ως εταίρων ή συνερευνητών ή συμπαραγωγών γνώσης αποδεικνύεται από έρευνες ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και των δυο πλευρών (διδακτικών-μαθησιακών-κοινωνικών-επικοινωνιακών-συναισθηματικών-επαγγελματικών), προωθεί πρακτικές συμπερίληψης ως εκ τούτου μια δημοκρατική προσέγγιση στη γνώση και είναι μια πολύ καλή προσέγγιση αν επιζητούμε την αναμόρφωση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

1.7.Διαμορφωτική Αξιολόγηση (formative assessment)

Απόδοση έννοιας

Η αντίληψη της χρήσης της αξιολόγησης για να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν δεν είναι καινούρια και μπορεί να ανιχνευθεί από τα τέλη του 19^{ου} αι. (McDowell et al.,2009). Ωστόσο, η Caroline Gipps (1994) παίρνει τα εύσημα για το ότι εισήγαγε τον όρο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (McDowell et al.,2009) και διακρίνει ανάμεσα στην αξιολόγηση *της* μάθησης, δηλαδή της αξιολόγησης του τι έχει μαθευτεί και της **αξιολόγησης *για τη* μάθηση**, δηλαδή της αξιολόγησης της διδακτικής διαδικασίας και της μάθησης. Με βάση τη διάκριση αυτή, η αξιολόγηση *της* μάθησης ταυτίζεται συχνά με τη «συνολική αξιολόγηση» (“summative assessment”, Gipps, 1994,σ.vii) η οποία γίνεται συνήθως στο τέλος μιας διδακτικής περιόδου με εξετάσεις ενώ η αξιολόγηση *για τη* μάθηση ταυτίζεται με τη «διαμορφωτική αξιολόγηση»(“formative assessment” Gipps, 1994,σ.vii), η οποία λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ανατροφοδοτεί τους φοιτητές/τριες και εστιάζει

στη «διαδικασία» (“function”ό.π.σ.123) παρά στο πρόσωπο που την κάνει. Η Gipps αναγνωρίζει ακόμη ένα είδος αξιολόγησης, την «αυτο-αξιολόγηση» (“ipsative assessment”, ό.π,σ.vii) κατά την οποία ο φοιτητής /τρια (ή γενικά ο μαθητευόμενος/η) αξιολογεί την απόδοσή του συγκρίνοντάς την με την προηγούμενη. Σημαντικοί υποστηρικτές της αξιολόγησης για τη μάθηση δηλώνουν ότι η αξιολόγηση *για τη* μάθηση δεν έχει ένα «στενό ορισμό κοινώς αποδεκτό»(Bennett, 2011, σ.5·Black&Wiliam,1998, σ.7) αλλά ότι «περικλείει όλες εκείνες τις δραστηριότητες των εκπαιδευτών ή φοιτητών/τριών που παρέχουν πληροφορίες για ανατροφοδότηση ώστε να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους και τη μάθηση» (Black&Wiliam,1998, σ.7-8). Η διαμορφωτική αξιολόγηση αφορά στο να μπορείς να αξιολογήσεις τι είναι ικανός να μάθει κάποιος ή τι έχει ήδη μάθει. Ακόμη πιο πριν, η Sadler (1989) υποστήριξε ότι η διαφορά των δυο ειδών αξιολόγησης (διαμορφωτικής και τελικής) έγκειται στον σκοπό και το αποτέλεσμά τους και όχι στο χρονικό σημείο που γίνονται. Η διαμορφωτική αξιολόγηση, όπως φανερώνει και η ετυμολογία της, σχετίζεται με το πώς η κρίση του εκπαιδευτή ή και του ίδιου του φοιτητή/τριας «για την ποιότητα της απόδοσής του μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διαμορφώσει την ικανότητα» του φοιτητή/τριας μετριάζοντας τον παράγοντα τύχη ή την μέθοδο της δοκιμής- λάθους (Sadler, 1989, σ.120). Υποστηρίζει επίσης (όπως και οι Black&Wiliam,1998) ότι οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητες αξιολόγησης που χρειάζονται, έτσι ώστε να καταλάβουν σε ποιο επίπεδο απόδοσης βρίσκονται σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος, πόση είναι η απόσταση που τους χωρίζει από αυτούς τους στόχους και τι πρέπει να κάνουν για να τους φτάσουν. Για αυτές τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτύξουν οι φοιτητές/τριες για τη διαμορφωτική τους αξιολόγηση, υποστηρίζεται ότι η έννοια που αποδίδει η Sadler στη διαμορφωτική αξιολόγηση συμφωνεί με τις μεταγνωστικές θεωρίες (Black&Wiliam, 2009·Gipps, 1998· Westbroek et al.,2020). Η συνολική αξιολόγηση αντιθέτως είναι παθητική, δεν έχει άμεση επίδραση στην βελτίωση της μάθησης του φοιτητή/τριας αλλά δείχνοντας το επίπεδο που κατέκτησε στοχεύει συνήθως σε κάποια πιστοποίηση(Sadler, 1989).

Η ανατροφοδότηση στην διαμορφωτική αξιολόγηση- προϋποθέσεις

Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης με τα χρόνια έχει διευρυνθεί ώστε να περιλαμβάνει όρους ενδεικτικά όπως «αξιολόγηση με βάση τη μάθηση» ή

«αξιολόγηση που υποστηρίζει τη μάθηση» (“learning-oriented assessment”,Carless, Joughin & Mok, 2006 και “assessment that supports learning”, Gibbs and Simpson, 2004 όπως αναφέρονται από τους McDowell et al.,2009, σ.2 και Bennett, 2011· Westbroek et al.,2020). Κοινός τόπος όμως και σημαντικό χαρακτηριστικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η **ανατροφοδότηση.** Πολύ συχνά υποστηρίζεται, ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζεται *μονάχα* σε αυτήν (Black&Wiliam,2009). Η Sadler(1989) κατανοεί την ανατροφοδότηση σαν την πληροφορία για το πόσο πετυχημένα έχει γίνει ή γίνεται κάτι. Όμως δεν αρκεί να ξέρεις τα λάθη σου. Χρειάζεται πράξη μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης με έναν εκπαιδευτή που γνωρίζει ποια είναι η βέλτιστη απόδοση, άρα ποιες δεξιότητες πρέπει να αναπτύξει ο φοιτητής/τρια για να βελτιωθεί. Παράλληλα, η ανατροφοδότηση παρέχει **πληροφορία διπλής κατεύθυνσης** και για τον φοιτητή/τρια και για τον εκπαιδευτή. Για τον τελευταίο γιατί έτσι αποφασίζει πώς θα οργανώσει ή πώς θα αναδιοργανώσει το μάθημά του και ποιες αδυναμίες υπάρχουν. Ο φοιτητής/τρια από την άλλη, μπορεί με την πληροφορία αυτή να αυτο-αξιολογήσει την απόδοσή του και ανάλογα να ενισχύσει (ή να επιβραβεύσει) την προσπάθειά του αλλάζοντας την εστίασή του στη δική του αποδοτικότητα και λιγότερο στη σύγκριση με τους ομοίους του (Gipps, 1994). Αν η πληροφορία δεν φέρει αυτό το διπλό μήνυμα και δεν επηρεάζει τη μάθηση και την απόδοση, τότε δεν είναι ανατροφοδότηση, υποστηρίζει η Sadler (1989). Με αυτήν την έννοια, ο βαθμός δεν αποτελεί ανατροφοδότηση γιατί σύμφωνα με την Sadler, δεν δείχνει στο φοιτητή τι πρέπει να κάνει για να βελτιωθεί. Επίσης, η ανατροφοδότηση θα πρέπει να πληροί ακόμη κάποιες προϋποθέσεις, όπως :

-να γίνεται στο σωστό χρόνο,

- σε σχέση με συγκεκριμένο αντικείμενο,

-να είναι επαναλαμβανόμενη,

-περιεκτική,

- χωρίς κριτική και να δίνει τη δυνατότητα για συζήτηση πάνω στη διόρθωση των αδυναμιών (Black&Wiliam, 1998·Gipps, 1994· McDowell et al.,2009· Westbroek et al.,2020).

Επίσης, η γραπτή ανατροφοδότηση προϋποθέτει την θέληση από την πλευρά του εκπαιδευτή και μια κοινή βάση ή κώδικα, έτσι ώστε όταν την διαβάσει ο φοιτητής/τρια θα πρέπει να την κατανοήσει με τον τρόπο που την εννοεί ο εκπαιδευτής. Για να γίνει αυτό, τα κριτήρια της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι διάφανα (Westbroek et al.,2020). Η διαφάνεια των κριτηρίων της αξιολόγησης που γίνεται από τον εκπαιδευτή όπως και το να μπορεί να μεταδίδει τις δεξιότητες που ο ίδιος κατέχει στους φοιτητές του, είναι βασικές προϋποθέσεις για την αυτο-αξιολόγησή τους (Sadler, 1989).

Εμπόδια στην χρήση της αξιολόγησης ως διαμορφωτική αξιολόγηση

Υπάρχουν όμως και εμπόδια ως προς τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Από την μια πλευρά, υπάρχουν οι «προσωπικοί» λόγοι των εκπαιδευτών που τους εμποδίζουν στην «μετάδοση» των δεξιοτήτων για αξιολόγηση. Αρχικά, ίσως υπάρχει η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει τον βαθμό της αξιολόγησης ως εργαλείο ελέγχου της απόδοσης, της συμπεριφοράς ακόμη και τιμωρίας. Αν ένα τμήμα της αξιολόγησης περάσει στην ευθύνη των φοιτητών/τριών, κάποιοι εκπαιδευτές ίσως θεωρήσουν ότι χάνουν ένα μέρος αυτής τους της «εξουσίας». Η εξουσία αυτή είναι επίσης που τους διαχωρίζει από τους φοιτητές/τριες και την θεωρούν δικό τους προνόμιο, αποτέλεσμα της γνώσης τους (Sadler, 1989). Από την άλλη, υπάρχουν και άλλοι λόγοι που εμποδίζουν την διαμορφωτική αξιολόγηση εκτός τους προσωπικούς των εκπαιδευτών. Λόγοι που αφορούν το πλαίσιο: τη διαδικασία από το ίδιο το τμήμα που σπουδάζουν οι φοιτητές/τριες. Λόγου χάρη, υπάρχουν τμήματα που στο όνομα της συνεχούς αξιολόγησης υιοθετούν προόδους, τμηματικές εξετάσεις της ύλης ή εργασίες ανά ολοκληρωμένη ενότητα ώστε να μειώσουν το άγχος των φοιτητών/τριών και να τους δώσουν μια ευελιξία. Ο σκοπός είναι θεμιτός, όμως, αν τα επιμέρους αποτελέσματα χρησιμοποιηθούν «σωρευτικά» ώστε να δώσουν στο τέλος μόνο έναν τελικό βαθμό, αυτό δεν συνιστά διαμορφωτική αξιολόγηση. Θα έπρεπε να παρέχεται ανατροφοδότηση τμηματική όπως τμηματική είναι και η «εξέταση» (Sadler, 1989).

Μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση *για τη* μάθηση γενικά θεωρείται θετική για τη μαθησιακή διαδικασία (Bennett, 2011· Westbroek et al.,2020) αλλά έχει επικριτές. Η επίκριση

επικεντρώνεται στο ότι τα μοντέλα αξιολόγησης για τη μάθηση αξιολογούν μεμονωμένα κάποιες πλευρές της απόδοσης του φοιτητή/τριας και ότι δεν έχουν μια ολιστική δηλαδή προσέγγιση (McDowell et al.,2009). Για αυτό και οι McDowell et al.(2009) προτείνουν ένα μοντέλο αξιολόγησης για τη μάθηση που έχει στον πυρήνα του τη διαμορφωτική αξιολόγηση και έχει σαν χαρακτηριστικό ένα περιβάλλον μάθησης πλούσιο σε **ανατροφοδότηση με πολλαπλούς τρόπους**: γραπτό, προφορικό, διαλογικό μεταξύ εκπαιδευτή και φοιτητή/τριας αλλά και μεταξύ των φοιτητών/τριών μεταξύ τους. Η ανατροφοδότηση με αυτό τον τρόπο προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή στο μάθημα των φοιτητών/τριών και τη συνεργασία μεταξύ τους. Αυτό το μοντέλο έχει σαν αποτέλεσμα οι ίδιοι οι φοιτητές/τριες να εντοπίζουν τις αδυναμίες και τα δυνατά τους σημεία μόνοι τους και χωρίς να περιμένουν τον εκπαιδευτή να το κάνει για αυτούς (McDowell et al.,2009). Επίσης, το μοντέλο αυτό δεν αποκλείει την τελική αξιολόγηση με βαθμολόγηση, αλλά αφήνει στην διαμορφωτική τον κύριο λόγο. Οι μαθητές έτσι έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε projects ή ομαδικές εργασίες, να αναπτύσσουν δεξιότητες και να αποκτούν γνώσεις πριν την τελική αξιολόγηση.

Ακόμη ένα μοντέλο προτείνεται από τους Black&Wiliam(2009), το οποίο περιλαμβάνει πέντε στρατηγικές διασταυρώνοντας τρεις παράγοντες: του εκπαιδευτή, τους ομότιμους (peers) και τους φοιτητές/τριες. Αυτές είναι :

1. Δίνουμε ξεκάθαρα τα κριτήρια και τους στόχους.
2. Δημιουργούμε συζητήσεις και δραστηριότητες που μπορούν να παρέχουν τεκμήρια για την κατανόηση των φοιτητών/τριών.
3. Παρέχουμε ανατροφοδότηση με την οποία οι φοιτητές/τριες προοδεύουν.
4. Παρακινούμε τους φοιτητές/τριες να είναι ενεργοί καθοδηγητές και χρήσιμοι ο ένας για τον άλλο.
5. Παρακινούμε τους φοιτητές/τριες να είναι οι ίδιοι κάτοχοι της δικής τους γνώσης.

Οι στρατηγικές αυτές δίνονται πολύ κατατοπιστικά στον παρακάτω πίνακα:

	Προς τα πού στοχεύει ο μαθητευόμενος/η	**Πού βρίσκεται αυτή τη στιγμή ο μαθητευόμενος/η**	**Πώς να φτάσει εκεί (στην επιθυμητή γνώση)**
Διδάσκων/ουσα	**1**. Διευκρινίζει τους μαθησιακούς σκοπούς και τα κριτήρια επιτυχίας	**2**. Δημιουργεί συζητήσεις στην αίθουσα και άλλες μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να παρέχουν τεκμήρια για την κατανόηση των φοιτητών/τριών	**3**. Παρέχει ανατροφοδότηση που βοηθάει τους μαθητευόμενους να προοδεύουν
Ομότιμος (peer)	Καταλαβαίνει και μοιράζεται τους μαθησιακούς σκοπούς και τα κριτήρια επιτυχίας	**4**.Παρακινεί τους είναι ενεργοί χρήσιμοι ο ένας	φοιτητές/τριες να καθοδηγητές και για τον άλλον
Μαθητευόμενος/η	Καταλαβαίνει τους μαθησιακούς σκοπούς και κριτήρια επιτυχίας	**5**. Παρακινεί τους είναι οι ίδιοι τους γνώσης	Φοιτητές/τριες να κάτοχοι της δικής

Πίνακας 3: Πλευρές της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Black&Wiliam, 2009, σ.8)

Η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών /τριών και η διαλογική ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είναι ισχυρά εργαλεία ως προς το στόχο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και σε αυτό το μοντέλο. Η βελτίωση όμως δεν θα επέλθει ή δεν θα είναι η αναμενόμενη, αν ο εκπαιδευτής από την αρχή δεν θέσει με σαφήνεια τους στόχους για το μάθημά του (Gipps, 1994·Sadler, 1989) καθώς είναι κοινώς αποδεκτή η θετική επίδραση των στόχων στην απόδοση των μαθητευόμενων και ειδικά των στόχων που είναι σαφείς, ξεκάθαροι και απαιτητικοί (Sadler, 1989). Αυτοί ζητούν την επιμονή και την προσπάθεια των φοιτητών/τριών.

Για να προκύψει το μέγιστο δυνατό όφελος από την διαμορφωτική αξιολόγηση, η ανάπτυξη των εκπαιδευτών θα έπρεπε να εστιάσει στην κατανόηση συγκεκριμένων εννοιών γύρω από τη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων (Bennett, 2011). Οι εκπαιδευτές επίσης θα πρέπει να έχουν πρακτική υποστήριξη για να εφαρμόσουν πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης και παιδαγωγικές δεξιότητες μαζί με την γνώση στο αντικείμενό τους. Επιπλέον, θα πρέπει να έχουν και την ευχέρεια του χρόνου (Westbroek et al.,2020). Ο χρόνος είναι σημαντικός ώστε να συνδυάσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και το υλικό της διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως ασκήσεις, projects, διαγνωστικά τεστ και εργαλεία παρατήρησης και για τον αναστοχασμό των ίδιων των εκπαιδευτών ως προς τη χρήση του υλικού αυτού (Bennett, 2011). Το

βέβαιο είναι ότι η έννοια «διαμορφωτική αξιολόγηση» είναι υπό εξέλιξη και ότι έχει ακόμη πολύ δρόμο μέχρι να δούμε τα αποτελέσματά της στην εκπαίδευση.

1.8. Ανασχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος (curriculum development)

Η λέξη «μάθημα» στα ελληνικά έχει μια γενική χρήση, εννοώντας είτε το μάθημα με την σημασία της διάρκειας μιας παράδοσης στο Πανεπιστήμιο, είτε την ενότητα που πρόκειται να διδαχθεί, είτε το γενικό σύνολο των διδασκαλιών του εξαμήνου, το «μάθημα» δηλαδή που δηλώνεται από τους φοιτητές/τριες με κάποιο κωδικό και είναι μέρος του Προγράμματος Σπουδών. Οι διαφορετικές αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους φοιτητές/τριες και για αυτό μπορεί να προκληθεί σύγχυση. Για την παρούσα ενότητα ως «μάθημα» εννοούμε κυρίως τον κύκλο των διδασκαλιών, το μάθημα του εξαμήνου που οργανώνει και διεξάγει ο εκπαιδευτικός και όχι το Πρόγραμμα Σπουδών σε επίπεδο τμήματος. Όπου χρειαστεί να αναφερθεί με την έννοια αυτή, θα το επισημάνουμε.

<u>Τα «συστατικά» μέρη ενός μαθήματος</u>

Ο εκπαιδευτής στο Πανεπιστήμιο είναι υπεύθυνος για την διεξαγωγή της παράδοσης του μαθήματος που έχει αναλάβει ανά εξάμηνο. Αυτό σημαίνει ότι:

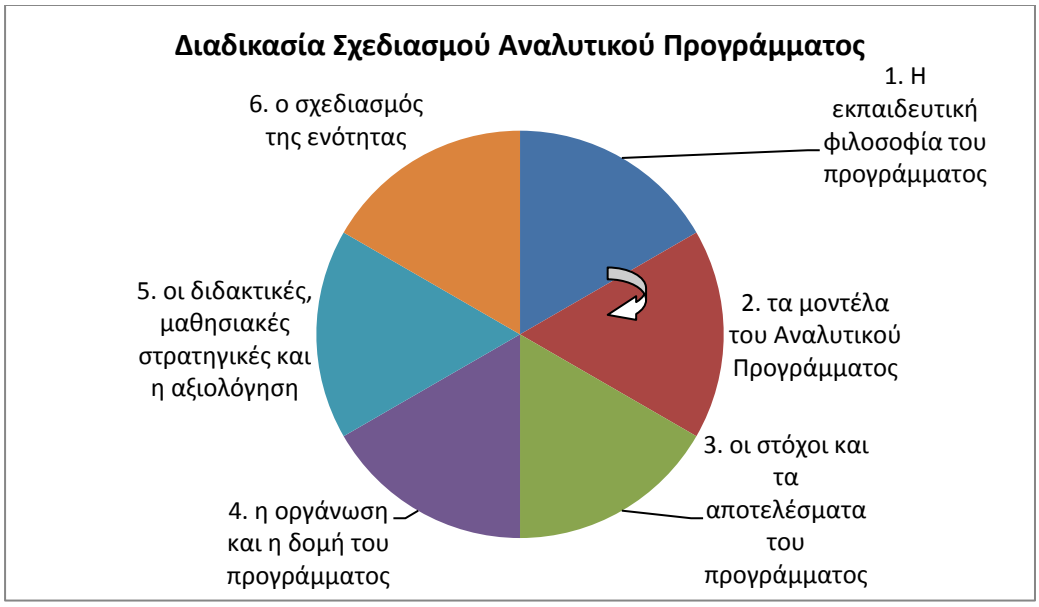
Α. Θα επιλέξει και θα οργανώσει την ύλη,

Β. Θα σχεδιάσει το μάθημα όλου του εξαμήνου και ανά παράδοση,

Γ. Θα αναλογιστεί τους στόχους και τα αποτελέσματα που θέλει να πετύχει,

Δ. Θα ευθυγραμμίσει τις στρατηγικές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης

Ε. Θα επιλέξει τους κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης, τόσο κατά τη διάρκεια όσο και στο τέλος (O'Neill,2015). Η O'Neill (2015) αντλώντας από την πολυετή εμπειρία της στο σχεδιασμό μαθημάτων στο Trinity College στο Δουβλίνο, σχηματοποιεί περιεκτικά τη συνολική διαδικασία του σχεδιασμού ενός Αναλυτικού Προγράμματος ως εξής:



Εικόνα 3 : Διαδικασία σχεδιασμού κύκλου μαθημάτων (O' Neill, 2015, σ.10)

Θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε κάποια από τα βήματα της διαδικασίας του σχεδιασμού της O'Neill, στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής.

Αρχικά, ως προς τον ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος και την επιλογή ενός διδακτικού αντικειμένου, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι αυτή δεν είναι τυχαία αλλά την υπαγορεύουν ποικίλοι παράγοντες. Αυτοί μπορεί να είναι :

-Ευρύτεροι όπως η εναρμόνιση *με διεθνείς εξελίξεις* (όπως η πανδημία Covid-19, η κινητικότητα των φοιτητών/τριών από χώρα σε χώρα, λ.χ. με προγράμματα Erasmus ή η εισαγωγή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση η οποία έφερε στο προσκήνιο κοινωνικά ζητήματα ανισότητας όπως την πρόσβαση στην εκπαίδευση) (European Commission,2023)και η εναρμόνιση *με εθνικές συγκυρίες* (οικονομικοί λόγοι: σύνδεση του πτυχίου με την αγορά εργασίας και χρηματοδότηση προς τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) (European Commission,2023),

-πιο ειδικοί παράγοντες όπως οι ακαδημαϊκοί στόχοι του τμήματος, οι πόροι που μπορεί να προσφέρει για το αντικείμενο αλλά και οι στόχοι του τρέχοντος μαθήματος στο τρέχον εξάμηνο (λ.χ. σύνδεση με άλλα αντικείμενα, διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, κοινωνική δράση, ειδίκευση στο αντικείμενο). Θα πρέπει να έχει υπόψη γιατί *αυτό* το μάθημα κι όχι κάποιο άλλο είναι απαραίτητο τη δεδομένη στιγμή καθώς

το ίδιο μάθημα μπορεί να μην προσφέρεται το επόμενο ή επόμενα έτη λόγω διαφοροποίησης του φοιτητικού σώματος ή απαιτήσεων στο χώρο εργασίας ή του πολιτισμικού περίγυρου, τα οποία μπορεί να καταστήσουν το μάθημα παρωχημένο. Αυτό κάνει την επιλογή δύσκολη γιατί στην ουσία θα πρέπει ο εκπαιδευτής να δείξει διορατικότητα και ευελιξία (O'Neill,2015).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτής επιλέγει ένα μοντέλο μαθήματος το οποίο συμφωνεί με την προσέγγισή του. Ενδεικτικά αναφέρουμε το μοντέλο με επίκεντρο στο αντικείμενο/ περιεχόμενο ή με επίκεντρο στο φοιτητή. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος, ωστόσο η επιλογή κάποιου θα πρέπει να βοηθάει στη συνοχή του μαθήματος και τη μάθηση. Το πρώτο μοντέλο συνήθως υιοθετείται στα προπτυχιακά μαθήματα όπου, αν και ενήλικες, οι φοιτητές/τριες δεν είναι ακόμη ώριμοι να αποφασίζουν τι χρειάζεται να μάθουν και δίνουν προσοχή στο περιεχόμενο και όχι στη διαδικασία σε αντίθεση με μεταπτυχιακά προγράμματα, όπου οι φοιτητές/τριες μπορούν να κρίνουν ποια γνώση χρειάζονται, να διαπραγματευθούν, να αναστοχαστούν πάνω στην διαδικασία της μάθησης, να ασκήσουν κριτική (O'Neill,2015). Όσον αφορά στην οργάνωση και τη δομή του μαθήματος, το στοίχημα που πρέπει να κερδίσει ο εκπαιδευτής είναι η συνοχή. Εδώ είναι που τα συστατικά μέρη του πρέπει να «επικοινωνήσουν» ώστε να προωθηθεί το σύνολο· δεν αρκεί να συγκεντρώσει απλά το υλικό (O'Neill,2015·Ornstein & Hunkins, 2009). Οι Ornstein και Hunkins (2009,σ.186-190) δίνουν έξι παράγοντες που συντελούν στην επιτυχημένη συνοχή ενός μαθήματος:

1. Το εύρος και πλάτος (Scope). Αφορά το εύρος και το βάθος του περιεχομένου του μαθήματος. Πρέπει να υπάρχει σαφώς η γνώση για το αντικείμενο και το ερώτημα είναι πόσο ευρεία πρέπει να είναι η γνώση, πόση ύλη πρέπει να καλύψει ο εκπαιδευτής με δεδομένο τον τεράστιο όγκο πληροφορίας και το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο(O'Neill,2015). Μια επιπρόσθετη πρόκληση είναι η διαφοροποίηση των φοιτητών/τριών που άλλοτε επιβάλλουν την αφαίρεση κι άλλοτε την συμπερίληψη υλικού (Ornstein & Hunkins, 2009). Μια ισορροπία πρέπει να βρεθεί ώστε το εύρος γνώσης να δίνει την πληροφορία στο φοιτητή/τρια αλλά με τη δυνατότητα να εμβαθύνει και να αναστοχαστεί. Πολύ μεγάλο εύρος πληροφορίας δεν δίνει αυτή τη δυνατότητα κι έτσι η ενασχόληση μένει επιφανειακή (O'Neill,2015·Ornstein & Hunkins, 2009).

2. Την αλληλουχία (Sequence).Αφορά στη λογική σειρά που παρουσιάζεται το υλικό, η ύλη. Με βάση τη λογική, το υλικό μπορεί να ακολουθεί χρονολογική σειρά, από την αποκτηθείσα γνώση στην καινούρια, από το μέρος στο όλο, από το απλό στο περίπλοκο ή να μην γίνεται με βάση την λογική αλλά να εξαρτάται από το πώς οι φοιτητές επεξεργάζονται τη νέα πληροφορία (O'Neill,2015· Ornstein & Hunkins, 2009). Δεν υπάρχει κάποιος σωστός ή λάθος τρόπος για να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός το υλικό του, μπορεί και να προσαρμοστεί. Το ζητούμενο είναι να υπάρχει μια συνέχεια και να «χτίζουν» νέα γνώση πάνω στην προηγούμενη.

3. Τη συνέχεια (Continuity),η οποία δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές/τριες να ξαναβλέπουν το υλικό που τους έχει δοθεί πάλι μπροστά τους και να εμβαθύνουν στη γνώση, χτίζοντας στην προηγούμενη καθώς προχωρούν στις σπουδές τους. Η συνέχεια στη γνώση συντελεί στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών όπως η κρίση και η επιχειρηματολογία, ζητούμενα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση(O'Neill,2015). Με το να δίνονται ευκαιρίες για επανάληψη ή εξάσκηση σε δεξιότητες ή πρακτικές (λ.χ. ένα πείραμα σε εργαστήριο ή ο σχεδιασμός σεναρίου διδασκαλίας), οι φοιτητές αποκτούν πολύ καλές πιθανότητες ανάπτυξης και των δεξιοτήτων τους και της γνώσης τους (Ornstein & Hunkins, 2009). Επίσης, ένας εκπαιδευτής μπορεί να ανατρέξει στα προσφερόμενα μαθήματα άλλων εξαμήνων ή ετών και να συμπληρώσει με το δικό του μάθημα, επιχειρώντας τη συνέχεια της γνώσης σε επίπεδο τμήματος (Ornstein & Hunkins, 2009).

4. Την ενσωμάτωση ή συνένωση (Integration). Αυτή δίνει τη δυνατότητα σύνδεσης των διαφόρων πληροφοριών ώστε ο φοιτητής/τρια να μπορέσει να έχει μια ολιστική προσέγγιση του μαθήματος (O'Neill,2015·Ornstein & Hunkins, 2009). Αυτή η συνένωση δεν αφορά μόνο πληροφορίες στα πλαίσια του μαθήματος αλλά συνδέει το μάθημα με γεγονότα του πραγματικού κόσμου (O'Neill,2015), το οργανώνει γύρω από θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος και συμφωνεί με το μοντερνισμό, κονστρουκτιβισμό και μετα-κονστρουκτιβισμό ότι η γνώση δε μπορεί να αποκοπεί από την πραγματικότητά της (Ornstein & Hunkins, 2009). Οι εκπαιδευτές, ειδικά με γνώμονα την τελευταία πρόταση μπορούν να ανασχεδιάζουν το μάθημά τους ανάλογα με τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο (π.χ. ο covid-19).

5. Την διατύπωση (Articulation). Πρόκειται για σύνδεση γνώσης μεταξύ των διαφόρων αντικειμένων που ίσως να διδάσκονται οι φοιτητές/τριες σε άλλα έτη και

σε άλλες σχολές και πώς αυτή η γνώση έχει αναπτυχθεί με την πρόοδο των σπουδών τους, έτσι ώστε να μην ξαναδιδάσκονται την ίδια ύλη ή να την χάνουν επειδή θεωρείται δεδομένο ότι την έχουν διδαχθεί (O'Neill,2015).

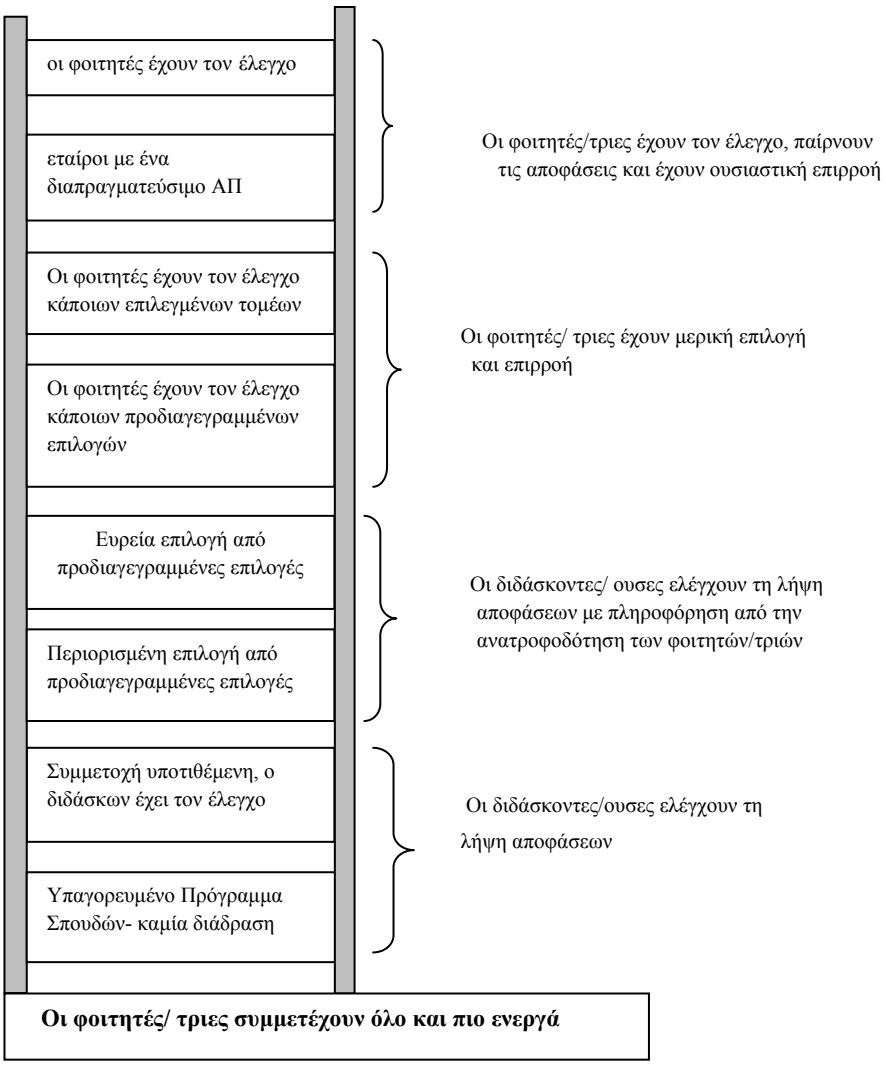
6. Την ισορροπία (Balance). Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να κρατήσει μια ισορροπία αποφασίζοντας σε ποιο τομέα του μαθήματος θα δώσει έμφαση και αυτό που καθιστά δύσκολη τη διατήρηση της ισορροπίας είναι ότι η διδασκαλία καλείται να είναι διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη ενώ παράλληλα να δίνει τη γενική γνώση (Ornstein & Hunkins, 2009). Για να διατηρηθεί η όποια ισορροπία, ο εκπαιδευτής- ο οποίος πρέπει να λάβει υπόψη και τον υποκειμενισμό του- να είναι διαρκώς σε εγρήγορση και να τροποποιεί το προς τα πού εστιάζει και πώς.

Όσον αφορά στους στόχους και τα αποτελέσματα του μαθήματος, κάνουμε τον εξής διαχωρισμό: οι στόχοι σχετίζονται με τη διδασκαλία και δείχνουν τις προθέσεις και το περιεχόμενο γενικά του μαθήματος, αυτό που οι εκπαιδευτές προσπαθούν να διδάξουν ενώ τα αποτελέσματα σχετίζονται με την μάθηση και δείχνουν τι αναμένεται να έχει πετύχει ή μάθει ο φοιτητής/τρια με την ολοκλήρωση του μαθήματος, ποιες δεξιότητες (O'Neill,2015). Θα άξιζε να λάβουν υπόψη οι εκπαιδευτές τα αποτελέσματα έτσι ώστε να κατευθύνουν την διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση σε μια φοιτητοκεντρικού τύπου παράδοση.

Ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης είναι πολύ βοηθητικό να κάνει ο εκπαιδευτής ανασκόπηση στα προηγούμενα συστατικά μέρη· να δει γιατί επέλεξε το μάθημα αυτό και να δει επίσης τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένει για τους φοιτητές/τριές του και αναλόγως να προσαρμόσει τις στρατηγικές του. Συχνές στρατηγικές όπως η ενεργή συμμετοχή και ενδυνάμωση των φοιτητών/τριών, η φοιτητοκεντρική διδασκαλία, η ανεστραμμένη τάξη, η αλληλοδιδασκαλία (οι φοιτητές/τριες να παίρνουν το ρόλο του εκπαιδευτή: Ahmadi,2021), οι κοινότητες μάθησης, η μάθηση που βασίζεται στην εμπειρία, η ενθάρρυνση, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η μικτή διδασκαλία, δια ζώσης ή διαδικτυακή, είναι πολύ συχνές(O'Neill,2015).

Ειδικότερα, η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών με το να ακούγεται η «φωνή» τους είναι μια τάση που αυξάνεται διεθνώς όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα. Πρακτικά, θα μπορούσαν να έχουν επιλογή ως προς σε ποιες πλευρές του

μαθήματος θέλουν να εμβαθύνουν αλλά και να συζητήσουν για τους τρόπους αξιολόγησής τους (Bovill& Bulley,2011), να έχουν περισσότερη αυτονομία, να απολαμβάνουν τις πρακτικές της συμπεριληπτικής μάθησης ή να εκλέγονται και να εκλέγουν αντιπροσώπους τους για τους συλλόγους τους (O'Neill & McMahon,2005). Η συμμετοχή και η ενδυνάμωση θα έπρεπε να είναι στόχος των εκπαιδευτών γιατί ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής υπάρχουν και τα αντίστοιχα οφέλη. Οι Bovill& Bulley (2011) δίνουν –χωρίς να είναι οι μόνοι- μια κλίμακα συμμετοχής. Την παραθέτουμε στην εικόνα 4 παρακάτω. Διαβάζοντας την κλίμακα από κάτω προς τα πάνω μπορούμε να διακρίνουμε τα επίπεδα ενεργούς συμμετοχής των φοιτητών.



Εικόνα 4: Κλίμακα συμμετοχής (Bovill& Bulley,2011,σ.5)

Ξεκινούν από μηδενική συμμετοχή και απόλυτο έλεγχο του εκπαιδευτή, σταδιακά έχουν το περιθώριο επιλογών που υποδεικνύει ο εκπαιδευτής, έπειτα οι ίδιοι προτείνουν τις επιλογές και έχουν μερικό έλεγχο της τελικής επιλογής μέχρι να φτάσουν σε μια σχέση συνεργασίας με τον εκπαιδευτή που θα τους επιτρέψει την συναπόφαση όσον αφορά το μάθημα. Το ανώτερο σκαλί της κλίμακας τους δίνει τον απόλυτο έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι στρατηγικές ενδυνάμωσης και εμπλοκής των φοιτητών/τριών είναι ένα κριτήριο για τον ανασχεδιασμό του μαθήματος. Ωστόσο, θα ήταν συνετό αν οι εκπαιδευτές έβλεπαν τη συμμετοχή και τη συνδημιουργία του μαθήματος με τους φοιτητές/τριες μέσα από ένα κοινωνικοπολιτισμικό πρίσμα. Υπάρχουν διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα λόγου χάρη της Δύσης με της Ανατολής, με τα πρώτα να είναι πιο δημοκρατικά και δεκτικά στο να ακούγεται η φωνή των φοιτητών και τα δεύτερα να είναι πιο ιεραρχικά δομημένα χωρίς να ζητείται η γνώμη των μαθητών ούτε των εκπαιδευτικών (Ahmadi,2021).

Τέλος, ως προς τις στρατηγικές αξιολόγησης, μπορούμε να πούμε ότι είναι σημαντικό κριτήριο ανασχεδιασμού του μαθήματος. Αν ένας εκπαιδευτής διεξάγει στην αρχή του εξαμήνου μια αξιολόγηση για να δει τις ανάγκες των φοιτητών/τριών, θα σχεδιάσει διαφορετικά το μάθημά του (Pittman et al.,2020). Αν ο εκπαιδευτής προσανατολίζεται σε αξιολόγηση τελική στο τέλος του μαθήματος διαμορφώνει διαφορετικά το μάθημά του από κάποιον άλλο που διεξάγει τμηματικές εξετάσεις ή προόδους. Επίσης, το μάθημα σχεδιάζεται και διαμορφώνεται διαφορετικά αν η αξιολόγηση είναι ατομική ή ομαδική (O'Neill,2015). Είναι σαφές ότι η οργάνωση της ύλης διαφέρει αν ο εκπαιδευτής εφαρμόζει διαμορφωτική αξιολόγηση με σκοπό να καλύψει το κενό γνώσης των φοιτητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε σύγκριση με κάποιον που απλά σκοπό έχει να αξιολογήσει στο τέλος και να δώσει ένα βαθμό (Sadler, 1989).

Συνοψίζοντας, ο ίδιος ο εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος για τον (ανα)σχεδιασμό του μαθήματός του: το πώς θα ευθυγραμμίσει στο μάθημά του τις ανάγκες των φοιτητών/τριών, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους στόχους και την αξιολόγηση, συστατικά μέρη στο σχεδιασμό του μαθήματος (Liaqat,2018), έτσι ώστε οι φοιτητές/τριες να φτάσουν στην μάθηση ή να την βελτιώσουν, να πετύχουν τους στόχους τους. Αυτό απαιτεί κόπο και χρόνο από την πλευρά του εκπαιδευτή αλλά και

την ευαισθησία και την αντίληψη του πολιτισμικού και κοινωνικού υπόβαθρου των φοιτητών/τριών του (Ahmadi,2021· Liaqat,2018).

2^{ο} κεφάλαιο:

Έρευνες αναγκών διδασκόντων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο

Τα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αναγκαστεί να διεξάγουν διαδικτυακά ή με μικτό τρόπο, τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών τους ή να αναπτύξουν νέα προγράμματα, έτσι ώστε τα ίδια τα ιδρύματα να είναι βιώσιμα σε ένα περιβάλλον παγκοσμιοποίησης, έντονου ανταγωνισμού (Wolf, 2006) και κρίσης (OECD,2021). Αυτό πραγματοποιήθηκε αναπόφευκτα κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και τότε πολλοί εκπαιδευτές συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι έτοιμοι να διδάξουν αποκλειστικά διαδικτυακά, ότι έχουν αδυναμίες που εντείνονται με τον φόβο και το άγχος της άγνοιας (και για την χρήση των μέσων και για την πανδημία (EUA, 2023) αλλά και με τον φόβο της αποτυχίας (Cutri & Mena, 2020· European University Association (EUA),2023). Τα ποσοστά ετοιμότητας ήταν πολύ διαφοροποιημένα ανάμεσα στα Πανεπιστήμια σε χώρες της ΕΕ και κυμαίνονταν από 75% μέχρι 36% (OECD, 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι 70% των εκπαιδευτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θα ήθελαν κατάρτιση πάνω στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ και την επαγγελματική τους εξέλιξη (ΕΕ,2013).Για αυτό είναι ολοένα αυξανόμενη η ανάγκη για επιμόρφωση (Burton, 2014).

Η **ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού** είναι επιβεβλημένη γιατί με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται εκπαιδευτές ικανοί να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις της μάθησης (Orfanidou et al.,2021). Η ανάπτυξή τους μπορεί να γίνεται μέσα από καλά οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχουν πρακτικά αποτελέσματα. Φυσικά χρειάζεται προσωπική προσπάθεια, θέληση για συμμετοχή και συνεχής αναστοχασμός για το τι χρειάζονται, πώς θα ικανοποιήσουν την ανάγκη τους αυτή και αν τελικά την ικανοποίησαν. Το τελευταίο αυτό αναστοχαστικό ερώτημα σημαίνει κριτική αξιολόγηση των παρεχόμενων μέσων ή προγραμμάτων για την ανάπτυξή τους (Kreber&Cranton,2000). Πριν πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού είναι απαραίτητο να ανιχνευθούν οι ανάγκες του. Αν γίνει αυτό, τότε τα προγράμματα ανάπτυξης, εκτός

από τους γενικούς στόχους, θα θέτουν τους ειδικότερους στόχους που θα είναι ρεαλιστικοί και υλοποιήσιμοι για τις συγκεκριμένες ανάγκες και θα έχουν εξαρχής έναν σχεδιασμό προσανατολισμένο σε αυτές χωρίς να χάνεται χρόνος και χρήμα (Abouelenein, 2016).

Στόχος των προγραμμάτων ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού γενικότερα φέρεται να είναι η υποστήριξη της διδασκαλίας, της αξιολόγησης, της έρευνας, των ηγετικών και διοικητικών ικανοτήτων (Bilal,Guraya & Chen, 2017) και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία και την κριτική σκέψη μέσα από ποικίλες οπτικές που δίνονται στους φοιτητές/τριες για συζήτηση ενώ οι εκπαιδευτές έχουν το ρόλο του διευκολυντή (Schendel et al., 2019).

Οι πιο συνήθεις **περιορισμοί** των εκπαιδευτών για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διδασκαλία, εκφράζονται ως:
- η έλλειψη χρόνου και κινήτρων, άρα και οι λόγοι παραμονής σε συμβατικές μεθόδους δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας,

-η συμμετοχή θεωρούν ότι είναι ακόμη μια γραφειοκρατική «υποχρέωση» που τους στερεί πολύτιμο χρόνο (Pleschová&Simon,2012) αλλά και

- η πρόκριση της έρευνας για την επαγγελματική τους εξέλιξη σε σχέση με τη διδασκαλία (Kedraka, 2016).

Για αυτό, τα προγράμματα θα πρέπει να είναι στοχευμένα στις συγκεκριμένες ανάγκες του διδακτικού προσωπικού, στο συγκεκριμένο Πανεπιστήμιο (Orfanidou et al.,2021). Επίσης, θα πρέπει να προκαλούν το ενδιαφέρον και τη δέσμευση των διδασκόντων, να λαμβάνουν υπόψη τον χώρο και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτών, να δίνουν έμφαση στο συνδυασμό θεωρίας και πράξης, να δημιουργούν ισότιμες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, να παρέχουν γνώσεις και να είναι προσαρμοσμένα και να ταιριάζουν με την αποστολή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Kedraka,2016· Pleschová & Simon, 2012).

Παρακάτω θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τις συχνότερα αναφερόμενες ανάγκες των διδασκόντων/ουσών ως προς τη διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως αναφέρονται μέσα από έρευνες που αντικείμενο μελέτης έχουν αυτό ακριβώς. Τις παρουσιάζουμε πρώτα σε εθνικό επίπεδο, έπειτα σε ευρωπαϊκό και τέλος αναφέρουμε

χώρες από τον υπόλοιπο κόσμο για να δώσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα λαμβάνοντας υπόψη και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

2.1. Σε εθνικό επίπεδο

Σε εθνικό επίπεδο, δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με τις ανάγκες των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αυτό είναι ενδεικτικό της έλλειψης εντοπισμού τους (Rotidi et al.,2020). Έχοντας ως αρχή το Συμπόσιο για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, που διεξήχθη στην Αλεξανδρούπολη 9-11 Σεπτεμβρίου το 2016, ως την πρώτη σημαντική προσπάθεια στην Ελλάδα να τεθεί στο προσκήνιο το θέμα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας (Rotidi et al.,2016, 2020), εντοπίζουμε κάποιες ανάγκες των εκπαιδευτών. Σύμφωνα με έρευνα από τα Κέντρα Μάθησης σε τρία Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο της Θράκης, στο Πανεπιστήμιο Πάτρας[2] και στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, οι ανάγκες που καταγράφηκαν και αναλύθηκαν ήταν σχετικές με επιμόρφωση πάνω σε:

-Τεχνικές διδασκαλίας

- Χρήση της νέας τεχνολογίας και ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία

- Ένα είδος ανάμικτης διδασκαλίας ,“blended”, όπως αναφέρει ο Turnbull (2021 σ.6401), ένα υβριδικό είδος που συνδυάζει την διαδικτυακή και την δια ζώσης διδασκαλία και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών/τριών (Orfanidou et al.,2021)

-Ανάπτυξη καινοτόμων δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους φοιτητές/τριες

-Γνώση σύγχρονου λογισμικού για e-learning

-Παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

-Τεχνικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών

[2] Η έρευνα διεξήχθη από το 2011 ως το 2015 σε 114 εκπαιδευτές, 15 τμημάτων, 9 Πανεπιστημίων με στόχο να εξετάσει τη γνώση των εκπαιδευτών ως προς τη στοχοθεσία του μαθήματος, την παιδαγωγική τους γνώση και τις διδακτικές μεθόδους. Έγινε σύγκριση με 127 εκπαιδευτές άλλων χωρών μέσω του TPI (Teaching Perspectives Inventory)(Rotidi et al., 2016).

-Θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης και της διδασκαλίας ανάλογα με την επιστήμη του καθενός (Bilal,Guraya & Chen, 2017)

-Διδασκαλία σε άτομα με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες

-Δημιουργία κατάλληλων δομών μέσα στα Πανεπιστήμια που θα εξασφαλίζουν τη βασική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση καθώς και τη διαρκή επικαιροποίηση και ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητάς τους (Kedraka, 2016).

Σημαντικό ήταν ότι οι εκπαιδευτές ήταν πρόθυμοι και δεκτικοί να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμορφωτικά και να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (Kedraka, 2016·Rotidi et al.,2020). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειχναν στην χρήση των ψηφιακών μέσων αν και αυτό ερχόταν σε αντίθεση με την αντίληψή τους για τη βαρύτητα των μέσων αυτών στη διδασκαλία (Orfanidou et al.,2021). Επιπρόσθετες ανάγκες για επιμόρφωση αναδείχθηκαν οι δεξιότητες σε συναισθηματικό, επικοινωνιακό και συμβουλευτικό επίπεδο ειδικά με την έναρξη της πανδημίας (Kedraka, 2016· Orfanidou et al.,2021·Rotidi et al.,2020).

2.2. Ευρωπαϊκό επίπεδο

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο ρόλος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως ουσιώδης γιατί έχει στόχο να διαμορφώσει άτομα με υψηλή ειδίκευση και κοινωνική δράση. Μέχρι το 2025, προβλέπεται ότι το 50% όλων των θέσεων απασχόλησης θα αφορά σε άτομα με προσόντα υψηλού επιπέδου για τα οποία ήδη υπάρχουν ελλείψεις (ΕΕ,2017). Λόγω της ψηφιακής τεχνολογίας, οι θέσεις εργασίας και οι απαιτήσεις αλλάζουν. Οι ικανότητες των ατόμων για επιχειρηματικό πνεύμα, για να διαχειρίζονται σύνθετες πληροφορίες, να σκέφτονται αυτόνομα και δημιουργικά, να αξιοποιούν τους διαθέσιμους πόρους και να επικοινωνούν κρίνονται ως άκρως απαραίτητες. Στους διαθέσιμους πόρους εννοούνται και οι ψηφιακοί πόροι, για αυτό άτομα που θα μπορούν να αναπτύξουν τις τεχνολογίες αιχμής και τις λύσεις για προβλήματα που θα προκύπτουν από αυτές είναι έντονα σε ζήτηση. Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματικά στους τομείς της εκπαίδευσης, της έρευνας, της καινοτομίας και της επικοινωνίας, θα πρέπει να εστιάσουν στις ανάγκες και τις ελλείψεις τους (ΕΕ,2017).

Τα Ανώτερα Ιδρύματα επικοινωνούν με τη «διεθνή κυκλοφορία ιδεών, μέσα από τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών/τριών, των ερευνητών/τριών, του προσωπικού, των ιδρυμάτων και των κυβερνήσεων … μέσα από τη φυσική κινητικότητα των ατόμων» (ΕΕ, 2017,σ.14). Για να μπορούν τα Πανεπιστήμια να «παράγουν» ό, τι χρειάζεται η εποχή και η κάθε κοινωνία, απαιτείται επάρκεια σε ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους και παροχή κινήτρων και ανταμοιβών. Μια γενική έλλειψη αλλά βασική, αν και η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έτυχε της μεγαλύτερης αύξησης στην επένδυση για την παιδεία κατά την πανδημία (OECD,2021) είναι η χρηματοδότηση των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων από τις κυβερνήσεις. Οι κυβερνήσεις εξακολουθούν να είναι ο κύριος χρηματοδότης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχοντας έτσι καθοριστικό ρόλο στη θέσπιση «κινήτρων, στόχων και προτύπων ποιότητας» για το σύστημα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης συνολικά (ΕΕ,2015,2017,σ.11). Τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καλούνται να προσφέρουν περισσότερα στη σημερινή εποχή, γεγονός που επίσης φέρνει στην επιφάνεια τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια εικόνα μέσα από έρευνες, για το ποιες είναι οι βασικές ή οι συχνότερα αναφερόμενες ανάγκες του διδακτικού προσωπικού σε ευρωπαϊκό και υπερεθνικό επίπεδο. Έρευνα σε 61 εκπαιδευτές (στην **Ιρλανδία, Ισραήλ, Νορβηγία, Αγγλία, Σκωτία και Κάτω Χώρες**) (Czerniawski et al,2017.MacPhail,2019) αποκάλυψε ως σημαντικούς παράγοντες της επιμόρφωσης με γνώμονα τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση :

-Την προσωπική ανάγκη του εκάστοτε εκπαιδευτή για επαγγελματική ανάπτυξη.

- Την ανάγκη αυτή η ανάπτυξη να γίνει μέσω συνεργασίας με ομότιμους και συναδέλφους(“peers and colleagues”, MacPhail,2019,σ.848).

- Την παροχή ευκαιριών από το Πανεπιστήμιο για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους(Czerniawski et al,2017·MacPhail,2019).

- Την βελτίωση των ερευνητικών δεξιοτήτων τους λόγω της άρρηκτης σύνδεσης της έρευνας με τη διδασκαλία.

-Ανάγκη για επιμόρφωση πάνω στη διδασκαλία ενηλίκων, η οποία είναι διαφορετική από τη διδασκαλία σε παιδιά (MacPhail,2019).

- Ανάγκη για επιμόρφωση για την πιο αποδοτική χρήση των ψηφιακών μέσων.

- Ανάγκη για ελάφρυνση του φόρτου εργασίας γιατί η έλλειψη χρόνου είναι κοινός τόπος για το διδακτικό προσωπικό.

- Ανάγκη επιμόρφωσης για τη βέλτιστη ποιότητα των δημοσιεύσεων των ερευνών του διδακτικού προσωπικού αλλά και για την αύξηση των δημοσιεύσεών τους (Czerniawski et al,2017).

Η υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων, λόγου χάρη με παρατήρηση της διδασκαλίας του ενός από τον άλλο, όπως και το να είναι η επιμόρφωση συνεχής και εντατική, φάνηκε ομόφωνα σημαντικό και στην έρευνα του Czerniawski (2013) στην Αγγλία, Νορβηγία και Γερμανία. Ακολουθεί πίνακας με τις συχνότερα αναφερόμενες ανάγκες του διδακτικού προσωπικού (από συνολικά 1.158 ερευνώμενους εκπαιδευτές).

Κωδικός	**Συχνότητα**
Ερευνητικές δεξιότητες	170
Δημόσια έρευνα/ ακαδημαϊκή συγγραφή	78
Μέριμνα παιδαγωγικών αρχών/ παράδοση	137
Διαθεσιμότητα (ή μη) χρόνου	90
Χρήση Τεχνολογίας/ διαδικτυακή μάθηση/μέσα κοινωνικής δικτύωσης	80
Επίγνωση τρεχουσών πολιτικών στην εκπαίδευση διδασκόντων/ουσών	39
Δικτύωση για την διδασκαλία και την έρευνα	27
Υποστήριξη για συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας	23
Ανάπτυξη γνώσης συγκεκριμένης για το αντικείμενο	18
Μετάβαση στην εκπαίδευση διδασκόντων/ουσών	8
Πρόσβαση σε βιβλιογραφία	7
Διαχείριση εργασιών	6

Πίνακας 4: Οι συχνότερα αναφερόμενες ανάγκες των ακαδημαϊκών (Czerniawski et al,2017, σ.23).

Η πιο συχνά αναφερόμενη ανάγκη αφορά στη βελτίωση ερευνητικών δεξιοτήτων , με δεύτερη την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και τρίτη την ανάγκη για περισσότερο χρόνο. Τελευταία σε συχνότητα αναφέρεται η διαχείριση εργασιών. Στα πλαίσια διαδικτυακής έρευνας στο προσωπικό και τους φοιτητές/τριες σε οκτώ Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια(**Φινλανδία, Γερμανία, Ιταλία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ελβετία, Αυστρία, Γεωργία, Ελλάδα),** κατά το 2022(θα εστιάσουμε στους διδάσκοντες/ουσες λόγω της παρούσης εργασίας), καταγράφηκαν ως ανάγκες, επίσης:

- ο περιορισμός του φόρτου εργασίας από τα Ιδρύματα,

- η παροχή ευκαιριών για ανέλιξη,

-επένδυση σε επαρκείς πόρους και υποδομές και

-εργασιακή ασφάλεια.

-Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά ως ανάγκης, της αναγνωρισιμότητας και του σεβασμού των διδασκόντων ως ατόμων και όχι απλά ως αναλώσιμου διδακτικού προσωπικού (European University Association (EUA), 2023).

Σταχυολογώντας κάποιες ανάγκες που αναφέρονται σε έρευνες για μεμονωμένες χώρες, αναφέρουμε την **Ουγγαρία** όπου το πρόγραμμα επιμόρφωσης που προσφέρεται από το Curriculum Resource Centre (Crc) στο Central European University (Ceu) στη Βουδαπέστη, καλύπτει εκτός από τις τεχνικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση, τη διασφάλιση ποιότητας της διδασκαλίας και την ανάπτυξη αυτό-εξελισσόμενων εκπαιδευτών, οι οποίοι θα χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία τους, θα εμπλέκονται σε έρευνα και θα ασκούν κριτική στη διδασκαλία τους (Renc-Roe&Yarkova,2013). Στο **Βέλγιο** αναφέρεται η ανάγκη από νέους εκπαιδευτές για επιμόρφωση πάνω στις οργανωτικές δεξιότητές τους ως προς την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας (Πανεπιστήμιο του Antwerp)(Stes &VanPetegem, 2013). Στην **Εσθονία** διεξάγονται προγράμματα επιμορφωτικά για αλλαγή της νοοτροπίας και διαμόρφωση μιας κουλτούρας στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που να προκρίνει την ποιότητα της διδασκαλίας και παιδαγωγικής σκέψης παρά τις δυσμενείς πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (Karm et al.,2013). Τέλος, στο **Ηνωμένο Βασίλειο** δίνεται έμφαση στην επιμόρφωση

για τις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτές καθώς και στη θέσπιση ενός πλαισίου κριτηρίων για κοινή αναφορά (Norton&Norton,Shannon,2013). Οι εκπαιδευτές όμως εξέφρασαν την ανάγκη για μια ελευθερία-αυτονομία στο να επιλέξουν πώς θα γίνει η ανάπτυξή τους αυτή καθώς η υποστήριξη που παρεχόταν θεωρούνταν στενά ελεγχόμενη (Czerniawski,2013). Έμφαση δόθηκε επίσης, τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στο συμβουλευτικό και πρακτικό μέρος. Ως προς το τελευταίο, οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους δήλωναν ότι θα ήθελαν να συνοδεύονται από κάποιον συνάδελφο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους ώστε να αντλούν ανατροφοδότηση στην καθημερινή τους πράξη (Pleschová&Simon,2013).

2.3. Διεθνές επίπεδο

Η **Κίνα** ήταν η πρώτη χώρα, στην οποία η πανδημία άλλαξε τελείως τα δεδομένα για τη διδασκαλία, υποχρεώνοντας αυτήν να την διεξάγει διαδικτυακά. Έπειτα ακολούθησε ο υπόλοιπος κόσμος. Η σοκαριστική αυτή αλλαγή έφερε στο προσκήνιο ανάγκες για το φοιτητικό σώμα στην Κίνα· την ανάγκη αρχικά για τη στήριξη των φοιτητών/τριών με τεχνολογικό εξοπλισμό και δη εξοπλισμό χαμηλών απαιτήσεων έτσι ώστε να είναι προσβάσιμος και προσιτός σε όλους (η ψηφιακή ισότητα από αυτή την άποψη ήταν ένα ζήτημα σημαντικό) και δεύτερον υποστήριξη με συμβουλευτικό ρόλο για το ποιες δεξιότητες χρειάζονται για να επιτύχουν ακαδημαϊκά με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας. Πέρα από τον τεχνολογικό εξοπλισμό υπήρχε (και υπάρχει) ανάγκη για επιμόρφωση του προσωπικού. Η πρώτη συστηματική έρευνα που έγινε στα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ασίας φανέρωσε την ανάγκη για επιμόρφωση στις τεχνικές και μεθόδους για διαδικτυακή διδασκαλία, την αξιολόγηση (Liou et al, 2020) αλλά και τη διασφάλιση της ποιότητας και της συνεισφοράς της διαδικτυακής διδασκαλίας (Zhao,2003).

Έρευνα στην **Τουρκία** με αντικείμενο τις εκπαιδευτικές ανάγκες του προσωπικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, φανέρωσε την επιθυμία των διδασκόντων για:
-Συνεχή επιμόρφωση για τα προγράμματα και τις δράσεις του Πανεπιστημίου, ειδικά αναφορικά με τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
-Επιμόρφωση στην χρήση της τεχνολογίας και ξένης γλώσσας.
-Επιμόρφωση σε ερευνητικές πρακτικές και στη συγγραφή επιστημονικών άρθρων.

-Παροχή ευκαιριών από το Πανεπιστήμιο για επαγγελματική εξέλιξη με τον περιορισμό του διδακτικού έργου και την αύξηση χρηματοδότησης (Erişen,2009).

Ο Abouelenein (2016) παρουσιάζει τα δεδομένα της έρευνας που διεξήγε σε 135 εκπαιδευτές σε Πανεπιστήμια στη **Σαουδική Αραβία**. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτές αναφέρουν ως ανάγκη την προσωπική τους ανάπτυξη, η οποία μπορεί να γίνει με κατάρτιση πάνω στις τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις στον τομέα τους. Αυτό θα βοηθάει στη ποιότητα της διδασκαλίας τους. Ειδικά η επιμόρφωση σε ψηφιακά εργαλεία θεωρείται από τους διδάσκοντες/ουσες ότι θα ανυψώσει το επίπεδο της παρεχόμενης διδασκαλίας και θα γεφυρώσει το κενό ανάμεσα στο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι φοιτητές/τριες και το αντίκρισμα της στην αγορά εργασίας.

Στις **Η.Π.Α**. το 70% των Ανωτέρων Ιδρυμάτων παρείχαν ήδη διαδικτυακά μαθήματα από το 2000 και μάλιστα υπήρχαν και εικονικά Πανεπιστήμια που χορηγούσαν ψηφιακά πτυχία για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των ενηλίκων (Zhao,2003). Η βιβλιογραφία (Burton,2014· Ishiyama et al.,2013·Wolf, 2006·Zhao, 2003) έδειξε ότι οι ανάγκες των διδασκόντων στις Η.Π.Α. περιλαμβάνουν:

- Επιμορφώσεις για τις δεξιότητες που χρειάζεται να κατέχουν για διαδικτυακή διδασκαλία ενηλίκων,

- ανταποκρινόμενο περιεχόμενο και θέματα των προγραμμάτων ανάπτυξης,

- προγράμματα ανάπτυξης ερευνητικών δεξιοτήτων προς εύρεση και ανάληψη θέσεων εργασίας σε Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Ishiyama et al.,2013).

-κατάλληλες πρακτικές για τα προγράμματα ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού(Burton,2014). Σύμφωνα με την Wolf (2006) ως καλύτερες πρακτικές ορίζονται οι τεχνικές εκείνες που χρησιμοποιούνται παραγωγικά από έμπειρους επαγγελματίες για την κάλυψη των αναγκών τους. Μέσα στις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού αναφέρει:

-τα εργαλεία διδασκαλίας και αξιολόγησης (εκπαιδευτική τεχνολογία) αλλά και -την υποστήριξη από το Πανεπιστήμιο. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να μεταφραστεί σε οικονομικούς πόρους, ανθρώπινους ή σε υποδομές. Η τεχνική βοήθεια λόγου χάρη είναι εξαιρετικά σημαντική.

Στην **Αυστραλία**, οι κυβερνήσεις προωθούν ήδη τη διαδικτυακή διδασκαλία για εξοικονόμηση πόρων εδώ και μια εικοσαετία (Zhao,2003). Με την έλευση ωστόσο της πανδημίας η έρευνα εστίασε σε πέντε προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα όσον αφορά στη μετάβαση στην διαδικτυακή διδασκαλία. Αυτές σχετίζονταν με:

-την ενσωμάτωση εκπαιδευτικών εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης,

- την πρόσβαση στην τεχνολογία,

-την ικανότητα των φοιτητών/ τριών και των εκπαιδευτών να εργάζονται διαδικτυακά,

- την εξαπάτηση στο διαδίκτυο και

- την ιδιωτικότητα και εμπιστευτικότητα. Λόγω αυτών προκρίθηκε η ανάγκη για εκπαίδευση στη χρήση του e-learning και για εκπαιδευτές και για εκπαιδευόμενους, ενίσχυση των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης και διεύρυνση της συμβατικής δια ζώσης διδασκαλίας έτσι ώστε να ενσωματωθούν στοιχεία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Turnbull et al.,2021).

Στη Ρωσία οι εκπαιδευτές κατανοούν ως ανάγκη την μετάβαση σε μια βιώσιμη ανάπτυξη, η οποία ξεκινάει με την θέσπιση της κατάλληλης εκπαίδευσης για ένα τέτοιο είδος ανάπτυξης (βασικό εργαλείο προς επίτευξη των 17 στόχων για τη βιωσιμότητα στην ατζέντα του 2030 της ΕΕ). Μια τέτοια εκπαίδευση δεν θα πρέπει μόνο να παρέχει γνώση για το τι είναι βιώσιμη ανάπτυξη αλλά και να διδάσκει πώς θα εφαρμοστεί αυτή (Ilina& Brazhnik, 2021). Επιπρόσθετες ανάγκες αναφέρονται κυρίως στα εξής:

-στην ίδρυση περισσότερων εργαστηρίων με την εθελοντική εμπλοκή των φοιτητών/τριών,

- στην ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων, προσαρμοστικότητας , δημιουργικότητας

- στη γνώση χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας (συγκεκριμένα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (σύγχρονη και ασύγχρονη) σε συνδυασμό με την δια ζώσης

- στον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προς το εικονικό μαζί με το μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτή από απλό δάσκαλο σε μέντορα, συντονιστή, διευκολυντή.

- στην ανάπτυξη εξατομικευμένης μάθησης (Ilina& Brazhnik, 2021).

Επιπρόσθετα αναφέρεται η ανάγκη για διεθνή επικοινωνία και συνεργασία μέσω κινητικότητας των φοιτητών/τριών καθώς και επιμόρφωση σε πρακτικές για μια συμπεριληπτική διδασκαλία στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ανακεφαλαιωτικά, διακρίνουμε κυρίως δυο ειδών ανάγκες να προκύπτουν μέσα από τις έρευνες σε ευρωπαϊκό, εθνικό και διεθνές επίπεδο:

1. Όσες αφορούν στην **εξέλιξη των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας** σε καθημερινό, πρακτικό επίπεδο. Αναφερόμαστε στην οργάνωση του μαθήματος, τη διεξαγωγή (συμπεριληπτική μάθηση, φοιτητοκεντρική, ενεργητική, εξατομικευμένη και ψηφιακή ετοιμότητα) και την αξιολόγηση(των φοιτητών/τριών, του μαθήματος, του εκπαιδευτικού προγράμματος) και

2. όσες αφορούν στην **επαγγελματική εξέλιξη** των διδασκόντων/ουσών με έμφαση στις ερευνητικές και συγγραφικές δεξιότητες (ευκαιρίες για εξέλιξη, παροχή πόρων).

Με βάση τη συχνότητα αναφοράς των αναγκών, κατανοούμε ότι οι διδάσκοντες/ ουσες προκρίνουν την **ενίσχυση δεξιοτήτων διδακτικών** που αφορούν το πρακτικό μέρος της καθημερινής τους ενασχόλησης ώστε να δώσουν τις απαραίτητες γνώσεις στους φοιτητές /τριες, τους μελλοντικούς αποφοίτους και πολίτες. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι υποβιβάζεται ο δεύτερος πυλώνας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η διεξαγωγή ερευνητικού έργου, καθώς είναι κριτήριο για την επαγγελματική εξέλιξη των διδασκόντων/ουσών. Επίσης, στις αναφερθείσες χώρες υπάρχει εκτός από έντονη επιθυμία εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού για επιμόρφωση πάνω σε εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, επιπρόσθετα έντονη επιθυμία να συνεισφέρουν στην έρευνα ώστε να καταγραφούν κι άλλες ανάγκες του διδακτικού προσωπικού και να εμπλουτιστεί η βιβλιογραφία.

Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να έλκει το ενδιαφέρον και την δέσμευση των συμμετεχόντων και να διασκεδάσει όποιες αρνητικές πεποιθήσεις υπάρχουν για την συμμετοχή τους. Για να γίνει αυτό τα προγράμματα θα πρέπει να ενισχύσουν τις ικανότητες αλλά και τη γνώση των εκπαιδευτών τόσο για το ψηφιακό περιβάλλον της «τάξης» τους όσο και για τη διδασκαλία σε ενήλικες (Burton, 2014). Επίσης, τα προγράμματα αυτά δεν μπορεί να είναι ενιαία και κοινά για όλα τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αλλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του εκάστοτε διδακτικού προσωπικού.

Πέρα από την αναγκαιότητα για την ύπαρξη προγραμμάτων ανάπτυξης των εκπαιδευτών, υπάρχει και το σημαντικό ζήτημα του αν αυτά τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά και σε ποιο βαθμό. Θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει κάποιο εργαλείο αξιολόγησης αυτών, όπως τα ερωτηματολόγια για την διδασκαλία των ίδιων των εκπαιδευτών. Ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να συλλέγει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη του κάθε στόχου του προγράμματος (Renc-Roe&Yarkova,2013).

Είναι ελπιδοφόρο και είμαστε αισιόδοξοι καθώς διαπιστώνουμε ότι λειτουργούν περισσότερα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ), Γραφεία Διδασκαλίας και Μάθησης (Γρα.Δι.Μ) και προγράμματα όπως το TotT (Training of the trainers) με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Β' μέρος: Ερευνητικό μέρος

3ο κεφάλαιο: Η διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε

Στις ενότητες που ακολουθούν στο 3ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα θέματα που αφορούν το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα της έρευνας και η διαδικασία ανάλυσής τους. Στο 4ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας.

3.1. Αντικείμενο, σκοπός και στόχος της έρευνας

Περιδιαβαίνοντας την βιβλιογραφία με αφορμή τις εξελίξεις που συγκλόνισαν τις ζωές των ανθρώπων παγκοσμίως και άλλαξαν τον τρόπο που θεωρούσαμε ως δεδομένο να γίνονται διαδικασίες όπως η διδασκαλία γενικά και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ειδικότερα, εντοπίσαμε οκτώ βασικούς άξονες που αναφέρονται συχνά. Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρήσαμε να τους παρουσιάσουμε ώστε να είναι σαφείς ως έννοιες. Με βάση λοιπόν τα ευρήματα μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και την ποιότητα της διδασκαλίας σε αυτή τη βαθμίδα σε σχέση με αυτούς τους οκτώ άξονες, διενεργείται η παρούσα έρευνα. Μέσα από τη διερεύνηση του πώς διεξάγεται η διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στη βάση των πεποιθήσεων των διδασκόντων/ουσών, των μαθησιακών στόχων που θέτουν, και των διδακτικών πρακτικών που αξιοποιούν, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η χαρτογράφηση των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτών και η διερεύνηση και ανάλυση των πραγματικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού στο Πανεπιστήμιο υπό μελέτη για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Αισιοδοξούμε ότι η έρευνα αυτή δε θα είναι ακόμη μια θεωρητική προσέγγιση αλλά θα προσφέρει πραγματική εικόνα των αναγκών ώστε το πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτών που ήδη ετοιμάζεται, να έχει απτά αποτελέσματα. Τέλος, αισιοδοξούμε ότι αν η έρευνα αυτή εμπλουτίσει τη λιγοστή βιβλιογραφία για τις έρευνες πάνω στις ανάγκες των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, τότε θα έχει πετύχει το σκοπό της.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον στόχο και τον σκοπό, όπως περιγράφθηκαν παραπάνω, διατυπώνουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως προς τους οκτώ άξονες; (φοιτητοκεντρική μάθηση, συμπεριληπτική μάθηση, ψηφιακή ετοιμότητα, ψηφιακή ισότητα, σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας, φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι, διαμορφωτική αξιολόγηση και αναδιοργάνωση των Προγραμμάτων Σπουδών)
2. Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν ως προς αυτούς τους οκτώ άξονες; (όπως παραπάνω)
3. Ποιες είναι οι ανάγκες του διδακτικού προσωπικού ως προς τη βελτίωση της διδασκαλίας του;

3.3.Μέθοδος της έρευνας

Ο στόχος, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα υπέδειξαν ποια μέθοδος θα ήταν η καταλληλότερη για να διερευνήσουμε το πολύπλοκο θέμα της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και των αναγκών των διδασκόντων. Η παρούσα έρευνα λοιπόν ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση γιατί στοχεύει στην κατανόηση και διερεύνηση τόσο των αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών που υιοθετούνται όσο και των αναγκών ως προς τη διδασκαλία. Η ποιοτική έρευνα είναι μια «πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο» (Ίσαρη&Πουρκός,2015,σ.12). Αυτό σημαίνει ότι «οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (ό.π.,σ.13). Καθώς λοιπόν την ερευνήτρια ενδιαφέρει να μελετήσει τις ιδιαίτερες πτυχές των αναγκών των εκπαιδευτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως προς τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, μέσα από την εμπειρία των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτήν την έρευνα, αυτή η μέθοδος κρίθηκε καταλληλότερη. Επίσης, η μέθοδος επιλέχθηκε και επειδή η ερευνήτρια επιδιώκει μια ολιστική προσέγγιση του φαινομένου που την ενδιαφέρει (Ίσαρη& Πουρκός,2015).

Συγκεκριμένα, ακολουθήσαμε την θεματική ανάλυση λόγου των ποιοτικών δεδομένων καθώς πρόκειται για «μια ευέλικτη αλλά συστηματική διαδικασία, η

οποία δεν εξελίσσεται με γραμμικό και μηχανικό τρόπο»(Τσιώλης, 2018, σ.123). Η μέθοδος αυτή έχει ορισμένα πλεονεκτήματα. Χαρακτηρίζεται από «θεωρητική ελευθερία» ή «ευελιξία». Η επιλογή της ως μεθόδου ανάλυσης δεν προϋποθέτει τη δέσμευση των ερευνητών σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις. Η θεωρία υπάρχει αλλά οι κατηγορίες δεν είναι έτοιμες. Αυτό δεν σημαίνει ότι η θεματική ανάλυση γίνεται χωρίς επιστημολογικό πλαίσιο αλλά ότι η ανάλυση είναι συμβατή με το εύρος επιστημολογικών θέσεων(Τσιώλης, 2018). Λόγου χάρη στη συγκεκριμένη έρευνα ο σκοπός ήταν εν μέρει η καταγραφή των διδακτικών πρακτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οπότε οι ερωτήσεις περιείχαν έννοιες όπως διαφοροποιημένη διδασκαλία, φοιτητοκεντρική μάθηση, συμπεριληπτική μάθηση, αξιολόγηση, ψηφιακή ετοιμότητα. Επιπλέον, η θεματική ανάλυση είναι «μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων», δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ίσαρη&Πουρκός,2015,σ.116). Τέτοιου είδους νοηματικά μοτίβα εντοπίσαμε και στα δεδομένα μας. Διαβάζοντας τις απαντήσεις μια προς μια ξανά και ξανά, ήταν ένας ασφαλής τρόπος να μην ξεφύγει κάποιο τμήμα από τα δεδομένα που μπορεί να αποτελέσει κωδικό και στη συνέχεια θέμα. Βασικό οδηγό για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων στη θεματική ανάλυση αποτέλεσαν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Τα στάδια που ακολουθεί η μέθοδος είναι τα εξής: απομαγνητοφώνηση, εξοικείωση με τα δεδομένα, δηλαδή εντοπισμός και συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτημα, κωδικοποίηση, αναζήτηση και ονομασία των θεμάτων και η έκθεση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2018).

Για την παρούσα έρευνα λοιπόν, ακολουθήσαμε τα προτεινόμενα στάδια από τη βιβλιογραφία. Ξεκινώντας από την αρχή, τη στιγμή των συνεντεύξεων, οι οποίες έγιναν διαδικτυακά, γινόταν παράλληλα εγγραφή μέσω Skype, με την άδεια βεβαίως των εκπαιδευτών. Έπειτα με το πρόγραμμα Word Microsoft έγινε μια πρώτη πρόχειρη καταγραφή των λόγων, την οποία έπειτα επεξεργαστήκαμε. Χωρίσαμε προτάσεις βάζοντας την απαραίτητη στίξη, χωρίσαμε τις ερωτήσεις του ερευνητή από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών. Τα λόγια του ερευνητή σημειώνονται με «Σ» και τα λόγια των εκπαιδευτών με «Ε1», «Ε2» …. «Ε16». Τις ερωτήσεις τις επεσήμανα με γραμματοσειρά Underlined και τις απαντήσεις με Italics. Αυτό μας βοήθησε στον εντοπισμό συγκεκριμένων ερωτήσεων. Επίσης, όποια σημεία ήταν δυσνόητα εξαιτίας άρθρωσης του λόγου, παρεμβολών του δικτύου ή αυξομείωσης της έντασης της

φωνής, σημειώνονται με κίτρινη επισήμανση ακριβώς στο λεπτό και δευτερόλεπτο που παρατηρήθηκαν. Στην απομαγνητοφώνηση δεν παραλείφθηκε κάποιος από τους λόγους των εκπαιδευτών (εκτός από ένα απόσπασμα που ζητήθηκε από τον ίδιο τον συμμετέχοντα και δηλώνεται με κίτρινη επισήμανση) και τρία σημεία που παραλήφθηκαν για λόγους ανωνυμίας. Οι παύσεις δηλώνονται με (….). Τέλος σημειώνονται και κάποια εξωγλωσσικά στοιχεία, όπου κρίνεται απαραίτητο για την κατανόηση του μηνύματος (π.χ. νεύμα καταφατικό ή αρνητικό).

Μετά την απομαγνητοφώνηση, αρχίσαμε να εξοικειωνόμαστε με τα δεδομένα. Με μια πρώτη ανάγνωση άρχισε να γίνεται η κατανόηση των λόγων και ο διαχωρισμός των αποσπασμάτων που αποτελούσαν καίριες απαντήσεις στις ερωτήσεις. Μια δεύτερη και τρίτη ανάγνωση άρχισε να μας δίνει μοτίβα, απαντήσεις που επαναλαμβάνονταν και θα αποτελούσαν τους πρώτους κώδικες. Δίπλα σε κάθε κώδικα γράφαμε τον αριθμό του ερευνητή στον οποίο/α εντοπίστηκε. Αυτό μας βοήθησε για να βγάλουμε στη συνέχεια ένα ποσοστό επί του συνόλου των εκπαιδευτών που απάντησαν ομοίως. Αφού βρήκαμε τους κώδικες, διαβάζοντας αυτούς συνειδητοποιήσαμε ότι μπορούν να ενταχθούν σε ευρύτερες κατηγορίες-θέματα, οπότε ξεκινήσαμε μια ευρύτερη ταξινόμηση. Έπειτα, αφού θεωρήσαμε ότι δεν μπορούν να υπάρξουν άλλα θέματα, τα ονοματίσαμε όσο πιο περιεκτικά γινόταν ώστε να τα παρουσιάσουμε.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και κατανεμήθηκαν σε 8 πίνακες, όσοι και οι άξονες. Εντοπίζοντας τα αποσπάσματα που επαναλαμβάνονταν έγινε η καταγραφή των αντιλήψεων/ πρακτικών στην πρώτη στήλη κάτω από κάθε άξονα σαν θέματα. Στη μεσαία στήλη καταγράφηκε το ποσοστό συχνότητας εμφάνισης της κάθε αντίληψης/ πρακτικής και στην τρίτη στήλη το αρχικό των εκπαιδευτών/ριών στους/στις οποίους/ες εντοπίστηκε καθώς λόγω της έκτασης της εργασίας δεν μπορούσαμε να παραθέσουμε παρά μόνο κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί κάποιος ενδιαφερόμενος να ανατρέξει στο παράρτημα των συνεντεύξεων και να βρει την αντίστοιχη συνέντευξη. Ο κάθε πίνακας χωρίστηκε επίσης σε δύο μέρη, για να αντιστοιχούν στις δυο ερωτήσεις που γίνονταν για κάθε άξονα στην συνέντευξη. Ο κύριος λόγος που χωρίστηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτών σε δυο μέρη, ήταν γιατί στην πρώτη ερώτηση απαντούσαν στο ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν για να προωθήσουν την έννοια του άξονα ενώ στη δεύτερη ερώτηση

αναδύονταν έμμεσα ή άμεσα οι ανάγκες τους. Οπότε ήταν πιο εύκολο στο χειρισμό των δεδομένων να γίνει αυτός ο διαχωρισμός. Στη συνέχεια οι πρακτικές/ αντιλήψεις και οι προτάσεις/ ανάγκες παρουσιάστηκαν ανά άξονα και με φθίνουσα σειρά συχνότητας ενώ όπου κρινόταν απαραίτητο, για την κατανόησή μας, παραθέταμε αυτούσια αποσπάσματα από το λόγο των συμμετεχόντων

3.4. Ερευνητική διαδικασία

Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού του θεωρητικού πλαισίου, ως πρώτο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν η επιλογή του κατάλληλου δείγματος ώστε οι συνεντεύξεις να είναι όσο το δυνατόν αποδοτικές και εύστοχες. Ως χώρος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε οι συνεντεύξεις αυτές να γίνουν διαδικτυακά μέσω Skype λόγω περιορισμένου χρόνου των εκπαιδευτών. Ως προς το δείγμα, εμπίπτει στην κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling) έτσι ώστε να μπορούμε να συγκεντρώσουμε τη μέγιστη πληροφόρηση και με τον τρόπο αυτό να αναλύσουμε εις βάθος το ζήτημα (Ισαρη&Πουρκός,2015). Κριτήριο βασικό για την επιλογή του δείγματος ήταν να είναι διδάσκοντες/ουσες στο υπό μελέτη Πανεπιστήμιο, από διάφορες κατηγορίες (ΕΔΙΠ, ΔΕΠ α/β/γ βαθμίδας, Συμβασιούχοι), από κάθε τμήμα του Πανεπιστημίου και να υπάρχει ίση αντιπροσώπευση από τα δύο φύλα.

Ως προς το χρονικό πλαίσιο της εργασίας αυτής, μετά το σχεδιασμό του θεωρητικού πλαισίου, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τον Δεκέμβριο του 2022 ως τον Μάιο του 2023 και η ανάλυση των δεδομένων έγινε από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούλιο του 2023.

3.5. Ερευνητικά Εργαλεία και Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας ως κύρια πηγή χρησιμοποιείται ο λόγος των διδασκόντων/ουσών που συμμετείχαν. Για να ανιχνευθούν οι διδακτικές ανάγκες του προσωπικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συγκεκριμένα πάνω στους οκτώ άξονες –κλειδιά, κρίθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία έχει συγκριθεί με «μακροσκελή και οικεία συζήτηση» (Robson, 2007, σ.333). Αυτού του είδους η συνέντευξη παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων ανάλογα με το υποκείμενο, ως προς τη διάρκεια που θα αφιερώσει ο ερευνητής σε κάποια θέματα για τα οποία θέλει να αντλήσει πληροφορίες και ως προς τη σειρά των ερωτήσεων

(Robson, 2007). Επίσης, προϋποθέτει δημιουργικότητα, ευρηματικότητα και φαντασία καθώς και θεωρητική προεργασία για την όξυνση της αναλυτικής και ερμηνευτικής ματιάς του ερευνητή (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν με δεκαέξι μέλη του διδακτικού προσωπικού από τα τμήματα του υπό μελέτη Πανεπιστημίου, από τον Δεκέμβριο του 2022 ως τον Μάιο του 2023 από μεταδιδακτορικό ερευνητή που απασχολήθηκε από το ΚΕΔΙΜΑ του ίδιου Πανεπιστημίου για αυτό το σκοπό. Η κάθε συνέντευξη αποτελείται από οκτώ διπλές ερωτήσεις και η διάρκεια κυμάνθηκε από 35 λεπτά μέχρι 75 λεπτά. Η πρώτη ερώτηση αφορά στον ορισμό της έννοιας και πώς την αντιλαμβάνονται ή την προωθούν οι εκπαιδευτές στη διδακτική του πράξη. Η δεύτερη ζητά τον σχολιασμό των συμμετεχόντων/ουσών σε δεδομένα που προέκυψαν από αμέσως προηγούμενη ποσοτική έρευνα και αξιοποιούνται στην παρούσα ποιοτική ώστε να ενισχύσουν τη συζήτηση και να δοθεί μια ολιστική οπτική[3]. Με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ανιχνεύθηκαν θέματα σε κάθε εκπαιδευτικό άξονα τα οποία αντανακλούν την οπτική του κάθε μέλους και συχνά του τμήματός του.

Η διαδικασία και το πρωτόκολλο συνέντευξης πήραν έγκριση από την επιτροπή Ηθικής Δεοντολογίας της Έρευνας του εν λόγω Πανεπιστημίου. Διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών και χρησιμοποιήθηκαν απλά ως ονομασία το αρχικό «Σ» για τον ερευνητή που διεξάγει την συνέντευξη και «Ε1», «Ε2», «Ε3»…. «Ε16» για τους εκπαιδευτές. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια εφαρμογής πρακτικών όπως η ενεργητική ακρόαση, δηλαδή η τήρηση διαρκούς προσοχής στον λόγο του συμμετέχοντα, χρήση απλού λεξιλογίου κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων, χρήση χιούμορ για χαλάρωση, όπως και αποφυγή παρεμβάσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015) αν και λόγω του ανθρώπινου παράγοντα δεν έλειψαν οι παρεμβάσεις από τηλέφωνα. Με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων.

[3] Η ποσοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο ,διαδικτυακά, κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του 2022 και περιείχε 36 ερωτήματα(11 κλειστού και 25 ανοιχτού τύπου) τα οποία απαντήθηκαν από143 συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες ήταν από όλα τα τμήματα του υπό μελέτη Πανεπιστημίου και το κύριο ερευνητικό ερώτημα ήταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

4° κεφάλαιο

Παρουσίαση ευρημάτων

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις των 16 εκπαιδευτών που συμμετείχαν στην έρευνα. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ανάλυση θα γίνει βάσει θεματικών αξόνων, οι οποίοι σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Για τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων ακολουθήσαμε τον τρόπο που υποδεικνύουν στη δική τους ποιοτική έρευνα με την μέθοδο της ανάλυσης λόγου οι Rotidi et al. (2020), οι οποίοι είχαν αντίστοιχο στόχο.

4.1. Φοιτητοκεντρική μάθηση

Πίνακας 5

1°ς άξονας : **Φοιτητοκεντρική μάθηση** **Πώς προωθείτε εσείς τη φοιτητοκεντρική μάθηση στο μάθημά σας; Ποιοι τρόποι φοιτητοκεντρικής μάθησης είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν;**	**Συχνότητα εμφάνισης**	**Συμμετέχων**
Απαντήσεις: **1.1 «Προοδευτική αγωγή»**	**12/16 (75%)**	
• Διαδραστική εκπαίδευση- ανατροφοδότηση της διδασκαλίας	**4/16**	**E1, E8, E11, E12**
• Αντεστραμμένη τάξη(Flipped classroom)	**2/16**	**E5, E14**
• Βιωματική μάθηση	**2/16**	**E8, E11**
• Λιγότερη εισήγηση- μονόλογος και περισσότερος δημιουργικός διάλογος-συζήτηση- ερωταπαντήσεις	**6/16**	**E1,E2, E3,E11, E12, E15**
• Δημοκρατική μάθηση		
• Μετασχηματίζουσα μάθηση- διαφοροποιημένη αξιολόγηση		
• Καταιγισμός ιδεών	**2/16**	**E13, E15**
• Case study	**1/16**	**E1**
1.2 Άλλοι σημειωτικοί τρόποι-ψηφιακά μέσα	**12/16 (75%)**	**E1,E2,E3,E5,E7, E8,E9,**

(βίντεο-τραγούδι- φωτογραφία – ταινία) **1.3. Ενεργητική συμμετοχή- εμπλοκή των φοιτητών – αλληλεπίδραση- συνεργασία – αμεσότητα – προσωπική επαφή-** εργαστήρια(με μικτές μικρές ομάδες/ μικρά τμηματα) **1.4. Διδασκαλία (και εγχειρίδιο)με βάση το επίπεδο- ανάγκες και το γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών/τριών**	**16/16 (100%)** **10/16 (62,5%)**	**E10,E11,E13,E14, E15** **E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16** **E1, E2, E3, E64, E5, E6, E8, E11, E12, E15**
Σχολιασμός ευρήματος ερωτηματολογίου: **<u>Δ1.Η διάλεξη συνεχίζει να είναι η δημοφιλέστερη μέθοδος διδασκαλίας. Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό στα πανεπιστήμια σήμερα;</u>**		
Απαντήσεις: **Δ1.1 Συνήθεια, διευκόλυνση- ασφάλεια- αυτάρκεια του διδάσκοντα- Προσδίδει υπεροχή –αυθεντία- εξουσία** **Δ1.2. Λάθος μέθοδος γιατί είναι καθηγητοκεντρική** **Δ1.3. Η καλύτερη και πιο διαδραστική μέθοδος υπό προϋποθέσεις- αναντικατάστατη** **Δ1.4.Έλλειψη επιμόρφωσης και κινήτρου για άλλες μεθόδους διδασκαλίας** **Δ1.5. Εξαρτάται από τη φύση του μαθήματος** **Δ1.6. Πρακτικοί/τεχνικοί λόγοι**	**8/16 (50%)** **1/16 (6,25%)** **7/16 (43,75%)** **3/16 (18,75%)** **5/16 (31,2%)** **8/16 (50%)** **5/16 (31,2%)**	**E1, E2, E5, E9, E10, E11, E12, E16** **E1** **E1, E2, E10, E11, E12, E13, E16** **E3, E4, E7** **E2, E5, E8, E9, E11** **E3, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15** **E5, E6, E11, E13, E16**

Ως προς τον πρώτο άξονα της φοιτητοκεντρικής μάθησης, από την απάντηση στην πρώτη ερώτηση, για τη νοηματοδότηση της έννοιας, αναδύθηκαν 4 θέματα και από τις απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, για το σχολιασμό των ευρημάτων αναδύθηκαν έξι θέματα. Στην ερώτηση του πώς προωθούν οι εκπαιδευτικοί την φοιτητοκεντρική μάθηση, το σύνολο των συμμετεχόντων 16/16 (100%) απάντησε ότι την προωθεί με την ενεργητική συμμετοχή και την εμπλοκή των φοιτητών καθόλη τη διάρκεια της παράδοσης. Δήλωσαν ότι επιδιώκουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μέσω της αμεσότητας και της προσωπικής επαφής και ότι ενθαρρύνουν τους φοιτητές/

τριες να τοποθετούνται κριτικά μέσω ερωτήσεων, ασκήσεων ή παρουσιάσεων από τους φοιτητές. Η συνεργασία σε μικρές ομάδες αναφέρεται (από 12/16, 75%) ως πολύ αποδοτική. Ήταν σαφής ο διαχωρισμός του τύπου των μαθημάτων, σε διαλέξεις-παραδόσεις και σε σεμιναριακά ή εργαστηριακά μαθήματα ως προς τις πρακτικές της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Εκεί που μπορούσαν να προωθηθούν φοιτητοκεντρικές πρακτικές υποστηρίζονταν ότι ήταν στα σεμιναριακά και εργαστηριακά. Σε αυτού του είδους τα μαθήματα δεν υπάρχει πολυπληθές κοινό και είναι πιο πρακτικά. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα παρακάτω αποσπάσματα από τις απαντήσεις:

(ενεργητική συμμετοχή) Ε2: *μμμ νομίζω ότι η φοιτητοκεντρική μάθηση έχει σχέση με το να είναι ενεργοί οι φοιτητές καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος… (σ.25)*

(μικρές ομάδες-σεμινάριο) Ε6: *Δηλαδή προτιμώ εγώ προσωπικά θα … δηλαδή μικρές ομάδες και να δουλεύουμε σε βάθος πάνω σε ένα αντικείμενο. …(σ.107)*

(συμμετοχή) Ε8*: Τώρα κατά τη διάρκεια των μαθημάτων η φοιτητοκεντρική μάθηση σημαίνει συμμετοχή, συμμετοχική διαδικασία που αυτό σημαίνει όχι… όχι μετωπική ουσιαστικά, έτσι;(σ.145)*

(εμπλοκή – εργαστήριο) Ε12*: …με την έννοια της εμπλοκής περισσότερο των φοιτητών, να το πούμε μαθητοκεντρικό ας πούμε κομμάτι, ήταν στο εργαστήριο… το πιο ας πούμε εφαρμοσμένο φοιτητοκεντρικό με αυτήν την έννοια, με την έννοια της εμπλοκής περισσότερο των φοιτητών…(σ.244)*

(αλληλεπίδραση) Ε15: *Η μάθηση πώς είναι δυνατόν να μην είναι φοιτητοκεντρική; … να υπάρχει μια αλληλεπίδραση … να γίνεται μια συζήτηση, να μην είναι μόνο ο καθηγητής που μιλάει , μιλάει, μιλάει(σ.292).*

Δεύτερη σε συχνότητα εμφάνισης (12/16, 75%) έρχεται η «προοδευτική αγωγή» για να χρησιμοποιήσουμε τη φράση ενός από τους εκπαιδευτές (Ε1, σ.2). Οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι την υλοποιούν με ποικίλες πρακτικές, όπως την διαδραστική διδασκαλία, την ανεστραμμένη τάξη, τη βιωματική μάθηση, case study, τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση, τη συζήτηση και το διάλογο και τον καταιγισμό ιδεών για άντληση και αξιοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης.

Ε1*: … αυτό γίνεται βάζοντας τους μπροστά σε ένα προκλητικό θέμα ή σε ένα περιστατικό. Θα μπορούσε να έχει συμβεί, που έχει συμβεί ,μια case study … πώς βίωσαν κάτι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και πάνω σε αυτό τοποθετούνται φοιτητές και φοιτήτριες… Πάντα χρησιμοποιούμε στοιχεία της προοδευτικής αγωγής, δημοκρατική εκπαίδευση βέβαια …, μετασχηματίζουσα μάθηση…(σ.2).*

Ε11: …. *θεωρώ ότι πρέπει να πάμε σε ένα μάθημα που είναι, πώς να το πω, έτσι, λίγο περισσότερο πιο δημοκρατικό…λέει ότι οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα όσο περισσότερο τους εμπλέκουμε. …Όταν τους*

βάλεις σε μικρά groups όμως και, και γνωρίζονται ... αναπτύσσονται έτσι και διασυνδέσεις…Άρα, θέλουμε συμμετοχική μάθηση ει δυνατόν βιωματική μάθηση. ... Είμαι ο καθηγητής που φέρνω μερικές πληροφορίες, διευκολύνω. Είμαι facilitator . .. Άρα, εναλλακτικές μορφές ,συμμετοχικές μορφές , project, μικρές ασκήσεις. Λιγότερο να μιλάει ο καθηγητής λιγότερο..τελοσπάντων.. να μιλάει λιγότερο απ' όσο μιλάει για να μιλάνε οι φοιτητές (σ.216).

Υπήρχε όμως και μια σύγχυση ως προς την έννοια του όρου «φοιτητοκεντρική μάθηση» και κάποιοι το δήλωσαν ρητά ενώ άλλοι ζήτησαν να συμβουλευθούν τον ορισμό που δινόταν.

Ε14*: .... Δεν προωθώ και τόσο πολύ ... την φοιτητοκεντρική μάθηση με τον ορισμό που... είναι ο ορισμός σου αρκετά καλός…ε… εδώ βάζω κακό βαθμό στον εαυτό μου, για να είμαι ειλικρινής (σ.286)*

Ωστόσο, στη ροή της συνέντευξης ο ίδιος ο εκπαιδευτής φάνηκε να αναγνωρίζει στη διδασκαλία του φοιτητοκεντρικές πρακτικές:

Ε14: *...τουλάχιστον στην αρχή του εξαμήνου, προσπαθούμε να πείσουμε τους φοιτητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα με ερωτήσεις, με παρατηρήσεις. Προσπαθούμε να κάνουμε και αυτό ονομάζεται ανάστροφη… εεε…ανάστροφη τάξη. ...είναι μια εξαιρετική εκπαιδευτική δραστηριότητα (σ.281).*

Αξιοπρόσεκτο ήταν όμως ότι μέσα στις πρακτικές της φοιτητοκεντρικής μάθησης οι εκπαιδευτές εντάσσουν και τις ερωτήσεις προς και από τους φοιτητές:

Ε3*: Λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίον προωθώ φοιτητοκεντρική μάθηση είναι ότι συνεχώς στη διάρκεια των παραδόσεων κάνω ερωτήσεις, κατανόησης ... ώστε κάθε στιγμή να βλέπω πού βρίσκεται το επίπεδο κατανόησης των φοιτητών…(σ.48).*

Δεν έλειψε και η αυτοκριτική:

Ε11. *…Τα ελληνικά πανεπιστήμια, είναι κεντραρισμένα, λέει, να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των καθηγητών και όχι των φοιτητών γιατί τα αμερικανικά έχουν μια τελείως άλλη φιλοσοφία. ... (σ.214)…*

Ίση σε συχνότητα αναφοράς (75%) είναι η χρήση άλλων μέσων όπως ψηφιακών, ως τρόποι που εμπλέκουν τη συμμετοχή των φοιτητών/ τριών καθώς σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα ενδιαφέροντά τους σε αντίθεση με τη διάλεξη. Προσπαθούν να χρησιμοποιούν όποιο μέσο θα τους κρατήσει ενεργούς για περισσότερο χρόνο. Παραθέτουμε σχετικά:

Ε1:…. φεύγοντας από την εισήγηση και το μονόλογο… προβολή πολυτροπικών κειμένων όπως το βίντεο, το τραγούδι..ε… η φωτογραφία ,δηλαδή μπαίνουν και στοιχεία που έχουν να κάνουν με άλλους σημειωτικούς τρόπους στο πλαίσιο βέβαια της διδακτέας ύλης…(σ.2).

Ε2: ... δηλαδή να έχω και ένα οπτικοακουστικό μέσο ,να έχω και μια αλληλεπίδραση στον υπολογιστή χρησιμοποιώντας ψηφιακό υλικό ή τις νέες τεχνολογίες (σ.25).

Ε16*: Εγώ είχα παρακολουθήσει τα σεμινάρια του Tott που γινόντουσαν και ... άλλες μεθόδους που έμπλεκαν περισσότερους φοιτητές . π. χ. μέσω της πλατφόρμας του e-learn, το εργαστήριο παραδείγματος χάρη που ένας φοιτητής διόρθωνε τον άλλο , το quiz…(σ.307).*

Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτών (10/16 ,62,5%) δήλωσε ότι αναπροσαρμόζει την ύλη ανάλογα με το φοιτητικό σώμα, δηλαδή με βάση το επίπεδο, τις ανάγκες και το γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών/τριών. Προσφέρει ενισχυτικό μάθημα, ειδικό μάθημα στο εξάμηνο καθώς και κατ' ιδίαν συναντήσεις.

Ε4: *… το ακροατήριο είναι από διάφορα γνωστικά αντικείμενα- Το εγχειρίδιο στήνεται κάθε εξάμηνο ανάλογα με τους φοιτητές που έχω... (σ.59).*

Ε8: *αισθάνομαι ότι έχω την ευχέρεια να αναπροσαρμόζω το μάθημά μου μέσα στο χρόνο μέσα σ' αυτή τη λογική, οπότε αυτό νομίζω ότι είναι βασικό έτσι φοιτητοκεντρικό, να υπάρχει εγγύτητα και αυτό δηλαδή λειτουργεί ως feedback για να μπορείς να αλλάζεις το μάθημά σου …(σ.107).*

Ε8: *…, μετά τα πρώτα μαθήματα ξεκινήσαμε να ζητάμε τη γνώμη τους για το τι θέλουν, τι έχουν ανάγκη οπότε για μας στο Κέντρο Γραφής η φοιτητοκεντρική μάθηση ξεκινάει από κει δηλαδή από τις ανάγκες (σ.145).*

Παρά τις δηλώσεις των εκπαιδευτών για τους τρόπους που προωθούν τη φοιτητοκεντρική μάθηση, όταν τους ζητήθηκε να σχολιάσουν το εύρημα από την ποσοτική έρευνα για το για ποιο λόγο η διάλεξη είναι ο πιο δημοφιλής τρόπος διδασκαλίας στους εκπαιδευτές, οι μισοί (8/16, 50%) το απέδωσαν στη συνήθεια των τόσων ετών διδασκαλίας με τον ίδιο τρόπο, στη διευκόλυνση και στην ασφάλεια που νιώθει ο εκπαιδευτής. Με τη διάλεξη μπορεί να εξοικονομήσει χρόνο και να χειριστεί την ύλη και του χρόνου. Επίσης είναι βολική για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι εκπαιδευτές φαίνεται να δείχνουν αυτογνωσία και συνειδητοποίηση της κατάστασης .

Ε1:*….Για αυτό το λόγο θεωρώ ότι γίνεται. Για αυτούς τους 2 λόγους: για την εξοικονόμηση χρόνου και υποκρύπτει έτσι και κάποιες ναρκισσιστικές τάσεις των διδασκόντων (σ.3).*

Ε5: Δηλαδή είναι… βολεύει ,βολεύει αυτή η… η μέθοδος διδασκαλίας και νομίζω ότι παραδοσιακά οι φοιτητές αυτό έχουν στο μυαλό τους όταν έρχονται δηλαδή στο Πανεπιστήμιο…, ίσως δεν μας έχει γίνει ακόμα βίωμα οι άλλοι τρόποι διδασκαλίας ...ίσως είναι το πρόγραμμα σπουδών που πρέπει να καλύψουμε μια ορισμένη ύλη και αυτό εξυπηρετεί η διάλεξη εννοώ (σ.87).

Ε9: Νομίζω ότι καταρχάς ,η συνήθεια, η δύναμη της συνήθειας, είναι πάρα πολύ ισχυρή αφενός . Αφετέρου, νομίζω ότι γενικότερα δεν υπάρχει μια κουλτούρα διαρκούς αναζήτησης νέων εκπαιδευτικών εργαλείων από την πλευρά των διδασκόντων…(σ.179).

Ε16: Οι καθηγητές, είναι εύκολη λύση για αυτούς οπότε συνηθίζουν τα παιδιά και άπαξ και συνηθίζουν τα παιδιά ,μετά αυτό το πράγμα διαιωνίζεται. Αλλά πιστεύω ότι αυτό μπορεί να αλλάξει πρώτα μέσα από τους καθηγητές (σ.307).

Ένα ποσοστό επίσης του 50% σχολίασε ότι εξαρτάται από το αντικείμενο που διδάσκει κάποιος για το αν χρησιμοποιήσει τη διάλεξη ή όχι, για το αν είναι πιο αποτελεσματικός ο διάλογος, οι εργασίες, η επανάληψη κτλ.

Ε7: παραμένει ,ειδικά στις Θετικές Επιστήμες πιστεύω ότι ….γιατί όπως είπα η δομή είναι πολύ συγκεκριμένη…. Γι' αυτό η διάλεξη ειδικά στις Θετικές Επιστήμες, είναι κάτι το οποίο θα παραμείνει και πιστεύω ότι είναι όντως η επικρατέστερη (σ.125).

Ε11: Δεν είναι πάντα εύκολο εξαρτάται από το μάθημα, τα μεγάλα ακροατήρια είναι πιο δύσκολα. …. Στην ιατρική με μεγάλα ακροατήρια, με υποχρεωτικά μαθήματα και τα λοιπά είναι πιο δύσκολο …(σ.216).

Ένας ακόμη λόγος που δόθηκε από 5/16 (31,2%) για την κυριαρχία της διάλεξης ήταν οι πρακτικοί ή τεχνικοί λόγοι. Λόγου χάρη, στα μαθήματα με πολυπληθές φοιτητικό κοινό, θα έπρεπε να χωριστούν οι φοιτητές σε τμήματα και αυτό είναι αδύνατο λόγω της έλλειψης αιθουσών και προσωπικού. Γίνεται και κριτική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τις μη υποχρεωτικές παρακολουθήσεις των μαθημάτων, το οποίο καθεστώς ακυρώνει όποια εναλλακτική μέθοδο θέλει ένας εκπαιδευτής να εφαρμόσει.

Ε6*: ένας λόγος είναι τεχνικός με την έννοια ότι δεν επαρκούν , δεν βγαίνουν … να υποθέσουμε ότι θέλουμε να σπάσουμε σε μικρές ομάδες ,δεν επαρκούν ούτε οι διδάσκοντες/ διδάσκουσες ούτε οι χώροι. Δηλαδή πρακτικά δεν γίνεται. …Ούτε αίθουσες υπάρχουν ούτε ….(σ.107).*

Ε16*: …. Στο σεμινάριο είναι σίγουρα πιο συμμετοχικό που έχουμε παρουσίες … Στην παράδοση με αυτό το σύστημα που είναι πολύ ελεύθερο, όποιος θέλει μια φορά έρχεται ο ένας, την άλλη ο άλλος είναι πιο δύσκολο να το ελέγξουμε…(σ.307).*

Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό ποσοστό, σχεδόν οι μισοί (7/16 ,43,75%) διαφωνούν με αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, δηλαδή με την διάλεξη και βρίσκουν το ποσοστό από του ευρήματος υπερβολικό. Βρίσκουν ότι είναι λάθος μέθοδος γιατί είναι καθηγητοκεντρική με την οποία οι φοιτητές δεν μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες για επίλυση προβληματισμών, αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Στα

σεμινάρια, παραδέχονται ότι η διάλεξη υποχωρεί και ο διάλογος κυριαρχεί σε αντίθεση με τις παραδόσεις με το πολυπληθές κοινό.

Ε2: *Βέβαια, παρόλο που εγώ δεν συμφωνώ με την διάλεξη ως κυρίαρχη, οφείλω να ξεκινήσω από εκεί γιατί δεν θεωρώ ότι η διάλεξη πρέπει να είναι η κυρίαρχη στην Τριτοβάθμια και όταν θέλουμε οι φοιτητές μας να αναπτύξουν επίλυση προβληματισμών, αναστοχασμό, κριτική σκέψη και ούτω καθεξής(σ.26).*

Ένα μικρό ποσοστό (3/16, 18,75%) υποστήριξαν ότι η διάλεξη είναι η καλύτερη, αναντικατάστατη και πιο διαδραστική μέθοδος υπό προϋποθέσεις: όταν υπάρχει οπτική επαφή και δυνατότητα αναπροσαρμογής. Επίσης θεωρείται αναντικατάστατη όταν δίνεται η επιλογή μαθήματος δια ζώσης ή διαδικτυακά. Παραθέτουμε σχετικά:

Ε3: *Διότι μια σωστή διάλεξη δηλαδή… και όταν λέω σωστή εννοώ ότι ο διδάσκων κοιτάζει τους φοιτητές στα μάτια και δεν διαβάζει απλώς διαφάνειες ή ένα κείμενο ..ε… είναι ο καλύτερος διαδραστικός τρόπος…(σ.49).*

Ε4: *υπάρχει αυτή η οπτική επαφή, δεν είναι κλειστή η κάμερα και αντιλαμβάνομαι αν ο άλλος είναι συγκεντρωμένος, ταξιδεύει ή απλά είναι για να μην πάρει την απουσία, θεωρώ ότι σαν την διάλεξη, δηλαδή την παράδοση του μαθήματος ,είναι αναντικατάστατο (σ.63).*

Τέλος, κυρίως από τους εκπαιδευτές που διαφωνούσαν με τη διάλεξη ως τρόπο διδασκαλίας προτάθηκε τι μπορεί να γίνει ώστε να μην είναι η κυρίαρχη. Επισημάνθηκε από 5/16 (31,2%) η έλλειψη επιμόρφωσης και κινήτρου για άλλες μεθόδους διδασκαλίας και προτάθηκε οι διδάσκοντες/ουσες να επιμορφωθούν στο πώς να διδάξουν με μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε οι φοιτητές να ανταποκριθούν.

Ε2: *…θεωρώ ότι παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο η επιμόρφωση και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δηλαδή μια νέα ,μια καινοτόμος λειτουργία θέλει εκπαίδευση για τον εκπαιδευτικό όλων των βαθμίδων .Δεν είχε σχέση ή διδασκαλία με την επιστήμη. Η επιστήμη μας είναι κάτι άλλο και η διδασκαλία είναι κάτι άλλο. …(σ.26).*

Ε5: Δηλαδή από τη μια πρέπει να εκπαιδευτούν οι διδάσκοντες για να εκπαιδευτούν και οι φοιτητές να το να το δεχτούν αυτό γιατί δεν ανταποκρίνονται πάντα και οι φοιτητές…(σ.88).

Ε8: *… αυτό είναι ένα πρόβλημα στην Ελλάδα: το ότι οι καθηγητές που διδάσκουν δεν έχουν παιδαγωγική επάρκεια. …Τους ενδιαφέρει πιο πολύ το ερευνητικό αλλά δεν φταίνε οι ίδιοι και οι ίδιες οι καθηγητές και οι καθηγήτριες θεωρώ. Φταίει το πλαίσιο στην Ελλάδα που δεν τους αναγκάζει να δουλέψουν έτσι. …(σ.148).*

4.2. Συμπεριληπτική μάθηση

Πίνακας 6

2ος άξονας **Συμπεριληπτική μάθηση** **Ποιους τρόπους συμπερίληψης υιοθετείτε στο μάθημά σας και σε ποιες ομάδες νομίζετε ότι πρέπει να εστιάζει η συμπερίληψη; Άρα ποιοι τρόποι χρειάζεται να υιοθετηθούν στο Πανεπιστήμιο;**	**Συχνότητα εμφάνισης**	**Συμμετέχων**
Απαντήσεις: **2.1. Πρόσβαση στο παιδαγωγικό προϊόν για όλους**	**9/16 (56,2%)**	**E1, E2,E6,E5, E7, E8,E11, E13, E14**
2.2. Δεξιότητες εκπαιδευτή: ενσυναίσθηση (αποδοχή-ενθάρρυνση/ενδυνάμωση- επιβράβευση- αναγνώριση - ονομαστική αναφορά στους φοιτητές/τριες- ενεργητική ακρόαση	**7/16 (43,75%)**	**E1, E2, E5, E7,E8,E11,E14**
2.3. Αξιοποίηση πολλών μεθόδων – τεχνικών- μέσων	**10/16 (62,5%)**	**E1,E2,E4,E5,E7, E8, E9, E11, E12, E13**
2.4.Διαθεσιμότητα διδάσκοντα	**10/16 (62,5%)**	**E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11**
2.5. Δεν κάνω κάτι ιδιαίτερο Υπάρχει γενικά ομοιογένεια στο συγκεκριμένο αντικείμενο- εξαρτάται	**1/16 (6,25%)**	**E3**
2.6 Διαφοροποιημένη διδασκαλία • Προφορική εξέταση με επιλογή θέματος • Ηλεκτρονική πρόσβαση στο υλικό • Διδάσκω σε άλλη γλώσσα **Εξατομικευμένη διδασκαλία** με βίντεο-**Διαμορφωτική αξιολόγηση**	**13/16 (81,2%)**	**E1, E2, E3 ,E4, E5, E6, E7, E8, E10,E11,E12,E13, E14**
2.7. Βοήθεια από θεσμούς του Πανεπιστημίου		
2.8. Προτάσεις: • Επιμορφώσεις των διδασκόντων για την προσβασιμότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες • Επιμορφώσεις στη διδακτική μεθοδολογία	**10/16 (62,5%)**	**E1, E3, E4, E5, E7, E8, E10, E11, E14, E16**
• Αμεσότητα και μέριμνα από τους policy developers στο Πανεπιστήμιο καθόλη τη διάρκεια των σπουδών • Σύσταση Μαθησιακού- Συμβουλευτικού κέντρου στο Πανεπιστήμιο • Αλλαγή στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών στάσεις-αντιλήψεις-με προγράμματα όπως το	**9/16 (56,25%)**	**E3,E5,E7,E8,E10, E11,E13, E14,E16**

Tott. • Βελτίωση κτιριακών υποδομών **Ομάδες φοιτητών:** Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ΔΕΠΥ, δυσλεξία, αυτισμός Αναπηρία: κινητική – εκφοράς του λόγου- οπτική Ανίατη- χρόνια ασθένεια: αυτοάνοσο, καρκινοπαθείς Σεξουαλικός προσανατολισμός Οικονομικά δυσμενής θέση Κοινωνικά κριτήρια Εργαζόμενοι Τρίτης ηλικίας		
Σχολιασμός ευρήματος ερωτηματολογίου: Δ2.Γιατί περίπου η μισή πανεπιστημιακή κοινότητα δεν γνωρίζει την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;		
Απαντήσεις: Δ2.1. **Προσωπική θεωρία – βίωμα υπέρ της εισήγησης**. **Δεν εκπαιδεύθηκαν στη Διδακτική Μεθοδολογία** Δ2.2 **Φόρτος διοικητικών καθηκόντων** – παραμέληση της διαφοροποίησης. Δ2.3 **Πρόκριση και προβολή του ερευνητικού έργου στις αξιολογήσεις.** Δ2.4. **Ευθύνη των φοιτητών**	**7/16 (43,75%)** **3/16 (18,75%)** **8/16 (50%)** **4/16 (25%)**	**Ε1, Ε2, Ε3, Ε5, Ε7, Ε11, Ε15** **Ε2,Ε7,Ε16** **Ε3, Ε4, Ε7,Ε8, Ε9, Ε11, Ε15, Ε16** **Ε8,Ε10,Ε11,Ε13**

Όσον αφορά τον δεύτερο άξονα της συμπεριληπτικής μάθησης, προέκυψαν 8 θέματα από τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση για τη νοηματοδότηση της έννοιας και 4 θέματα από τις απαντήσεις στη δεύτερη ερώτηση, στο σχολιασμό των ευρημάτων. Στην ερώτηση *«Ποιους τρόπους συμπερίληψης υιοθετείτε στο μάθημά σας και σε ποιες ομάδες νομίζετε ότι πρέπει να εστιάζει η συμπερίληψη; Άρα ποιοι τρόποι χρειάζεται να υιοθετηθούν στο Πανεπιστήμιο;»*, η δημοφιλέστερη απάντηση αναφορικά με τους τρόπους συμπερίληψης ήταν η διαφοροποιημένη διδασκαλία με ποσοστό 81,2% (13/16). Οι διδάσκοντες/ουσες δήλωσαν ότι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με το φοιτητικό κοινό που έχουν.

Ε1: Βέβαια, θεωρώ ότι η συμπερίληψη πετυχαίνεται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ·της διδασκαλίας ως διαδικασία και της αξιολόγησης επίσης (σ.6).

Αναφέρουν ομάδες όπως φοιτητές/τριες με σωματική αναπηρία ή χρόνιο νόσημα ή μαθησιακή δυσκολία, άλλης εθνικότητας (μέσω Erasmus ή και όχι), ομογενείς, μπορεί να είναι εργαζόμενοι, οικογενειάρχες, ακόμη και τρίτης ηλικίας.

Ε3: *Είναι λίγο πολύ ομογενείς, με την έννοια ότι είναι οι φοιτητές που σαν μαθητές πέτυχαν ίσως τις υψηλότερες βαθμολογίες και υπάρχουν πολύ μικρές διαφορές μεταξύ τους αλλά και σε αυτή την περίπτωση έχουμε κάποιες διαφορές μεταξύ ειδικών κατηγοριών φοιτητών, όπως είναι αυτοί που έρχονται από το εξωτερικό ή φοιτητές, οι οποίοι έχουν μια αναπηρία (σ.49).*

Ε6: *Ναι. Λοιπόν ,εδώ έχουμε διάφορες κατηγορίες φοιτητών /φοιτητριών ... πάρα πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες δουλεύουν... Είναι άνθρωποι που έχουν μπει με το... με ειδικά κριτήρια, όχι έτσι ακαδημαϊκά· λόγω αναπηρίας, καρκινοπαθείς ...(σ.108)*

Φαίνεται ότι ένα ποσοστό φροντίζει να διαφοροποιεί την εξέταση και να δίνει επιλογές. Μια επιλογή είναι αυτή της προφορικής εξέτασης (κυρίως για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία) με δυνατότητα επιλογής του θέματος ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο του φοιτητή/τριας.

Ε4: *Κοιτάξτε, στις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι; … Η εξέταση είναι διαφορετική ...δίνω τη δυνατότητα ανάλογα με το τι ακροατήριο έχω...να επιλέξουν ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο ποιο κείμενο θα κάνουνε (σ.65).*

Ε10: κάνουμε κάποιες ιδιαίτερες εξετάσεις.... Δηλαδή μπορεί να είναι προφορική ,μπορεί να είναι μια εξέταση στο γραφείο ή οτιδήποτε .Αφορά κυρίως στον τρόπο εξέτασης. ...(σ.202).

Για άτομα με κινητική αναπηρία (αλλά και για όλους τους φοιτητές/τριες) υπάρχει ηλεκτρονική πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος.

Ε5: ... φοιτητή σε αμαξίδιο, ο οποίος δεν είχε ούτε αρκετή κινητική ικανότητα για να γράψει αλλά ούτε και ε... ευχέρεια στο λόγο ...και σε αυτόν του έδωσα την ευκαιρία αν θέλει να κάνουμε μέσω skype ,ήταν και μέσα στον κορωνοϊό αυτό, να κάνουμε κάποια μαθήματα επιπλέον.... Επίσης, τους δίνω εναλλακτικές στις εξετάσεις. Τους έχω πει ότι μπορείτε να έρχεστε να εξετάζεστε τμηματικά την ύλη όπως εσείς εξελίσσετε τη μελέτη σας, όταν αισθάνεστε ότι είστε έτοιμοι . Εγώ ευχαρίστως θα κάνω τμηματικές εξετάσεις (σ.83).

Επίσης, κάποιοι (3/16, 18,75%) εκπαιδευτές είναι πρόθυμοι να διδάξουν σε άλλη γλώσσα (αγγλικά κυρίως) και να εξετάζουν και σε άλλη γλώσσα τους φοιτητές/τριες άλλων εθνικοτήτων.

Ε4: *έχω μια φοιτήτρια τώρα η οποία είναι Ρωσίδα και σπουδάζει .... Δεν είναι καλή στα ελληνικά της …. επειδή γνωρίζω άλλες 2 ξένες γλώσσες -ιταλικά και αγγλικά ... πατάω πάρα πολύ στις άλλες γλώσσες.* (σ.64)

Ε16: Δηλαδή αν ας πούμε έχω έναν φοιτητή Erasmus αμέσως προσπαθώ ,αμέσως κάνω το μάθημα στα αγγλικά ή το κάνω μεικτό ελληνικά και αγγλικά.(σ.308).

Ακόμη, προσφέρεται εξατομικευμένη διδασκαλία με τη μορφή ανατροφοδότησης (feedback) μέσω βίντεο που αποστέλλεται στο φοιτητή/ τρια αλλά και με εστίαση στις ανάγκες των φοιτητών/ τριών αφού αυτές έχουν διερευνηθεί με ανώνυμα ερωτηματολόγια στην αρχή του εξαμήνου, από τον ίδιο τον διδάσκοντα/ουσα. Τέλος, παρέχεται διαμορφωτική αξιολόγηση με τις διορθώσεις των φοιτητών/τριών στο βίντεο που τους αποστέλλεται.

Ε8: ... Δηλαδή δεν αποκλείουμε κανέναν από αυτή την άποψη έτσι; Όπως επίσης και το υλικό είναι, όχι μόνο ανάγνωση είναι και βίντεο, οπότε από αυτή την άποψη μπορεί οποιοσδήποτε να έχει πρόσβαση ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες. Επίσης, πριν έρθουνε στο μάθημα υπάρχει μια φόρμα που συμπληρώνουν, οπότε γνωρίζουμε αν ,ας πούμε, υπάρχει κάποια μαθησιακή, αν υπάρχει κάποια ξένη γλώσσα, δεύτερη γλώσσα ή κάποια ιδιαίτερη ανάγκη. ... Τι είναι το βίντεο; Έχω το κείμενο, στο οποίο έχω βάλει τα σχόλια μου πάνω αλλά ταυτόχρονα δείχνω το κείμενο στο βίντεο και διορθώνω ταυτόχρονα ...την ώρα που διορθώνω το δείχνω(σ.146).

Ίση αντιπροσώπευση στο 62,5% (10/16) είχαν τρεις αντιλήψεις.

1. **Η αξιοποίηση πολλών μεθόδων, τεχνικών και μέσων**. Με τους ποικίλους τρόπους και τα μέσα γίνεται ανίχνευση των ενδιαφερόντων, των αναγκών και των μαθησιακών προφίλ των φοιτητών/τριών. Τέτοια μέσα και τρόποι είναι οπτικοακουστικά, καταιγισμός ιδεών, ομαδοσυνεργατική διαδικασία, project, debate, αναζήτηση- διερευνητική μάθηση, βιωματική μάθηση με παραδείγματα από την καθημερινότητα, αξιοποίηση υπάρχουσας γνώσης των φοιτητών/τριών. Οι διδάσκοντες/ουσες προσπαθούν να γνωρίσουν το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο των φοιτητών/τριών και τα ενδιαφέροντά τους με ερωτηματολόγιο που δίνεται στην αρχή του μαθήματος (όπως αναφέρθηκε και για τη φοιτητοκεντρική μάθηση). Με τους ποικίλους τρόπους έπειτα οι εκπαιδευτές προσπαθούν να δώσουν σε όλους τους φοιτητές/τριες ανεξαιρέτως την ευκαιρία να μάθουν.

Ε2: ...έχει ιδιαίτερη σημασία στην αρχή να παρατηρήσω και να ανιχνεύσω βασικά ενδιαφέροντα και μαθησιακά προφίλ των φοιτητών μου. ... Μέσα από μια αναζήτηση, μέσα από διερευνητική μάθηση ,οτιδήποτε. Επομένως , προσπαθώ να δώσω όλες αυτές τις διεξόδους, όλες αυτές τις «ευκαιρίες» όπως

λέμε στην ειδική αγωγή…. Για μένα λοιπόν στη συμπερίληψη το πιο σημαντικό είναι να χρησιμοποιούμε πολλές τεχνικές, πολλές μεθόδους και πολλά μέσα για τη διδασκαλία μας και όχι μόνο ένα, όχι μόνο εισήγηση (σ.28).

Ε5: προϋποθέτει δηλαδή να έχουμε γνωρίσει όσο γίνεται τις εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες των φοιτητών μας εν προκειμένω και να έχουμε σχεδιάσει έτσι το μάθημα …Θα ήθελα εδώ κάτι σαν συγκεκριμένο, να αναφέρω το ερωτηματολόγιο που δίνω στο πρώτο μάθημα να το συμπληρώσουν οι φοιτητές… (σ.99).

Ε7: Η επιστήμη είναι κατεξοχήν για εμένα είναι το τελείως μη ρατσιστικό all inclusive μέσο … Οπότε σαφώς θα πρέπει να γνωρίζω, θα ήταν καλό να γνωρίζω, το background, το background του καθενός και το status του καθενός ώστε να κάνω καλύτερο το μάθημα… (σ.137)

Αυτή η διερεύνηση έφερε και τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτών ότι οι ίδιοι οι φοιτητές/τριες δεν είναι διεκδικητικοί και δεν ξέρουν τα δικαιώματά τους :

Ε5: *Επίσης όταν έρχονται τα παιδιά ως πρωτοετείς βλέπω και μια δυσκολία στο να απαιτήσουν αυτά που δικαιούνται. Δηλαδή περιμένουνε ίσως πιο πολύ πρωτοβουλία από άλλους και αυτό είναι ένα… ένα θέμα. Δεν ξέρω πόσο τους ενδυναμώνουν εκεί στο γραφείο… δεν δείχνουν αρκετή πρωτοβουλία πόσον μάλλον δεν αισθάνονται ισότιμοι με το διδάσκοντα για να απαιτήσουν, να μιλήσουν για τις ανάγκες τους (σ.83).*

2.Η διαθεσιμότητα διδάσκοντα/ουσας. Η πλειοψηφία των διδασκόντων/ουσών (62,5%, 10/16) δήλωσε διαθέσιμη για κατ' ιδίαν συνάντηση με όποιον/α φοιτητή/τρια είχε την ανάγκη για περαιτέρω βοήθεια ή ακόμη και για ενισχυτικό μάθημα. Η συνάντηση αυτή προσφερόταν είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης στο γραφείο τους εντός και εκτός του ωραρίου.

Ε3:… *εκείνο το οποίο προσπαθούμε, είναι να έχουμε ανοιχτή πάντοτε την πόρτα του γραφείου μας έτσι ώστε να έρθουν να λύσουν απορίες, να …που αυτό σημαίνει ότι θα κάτσουμε μία ακόμη ώρα μαζί τους ,με 1- 2- 3 ανθρώπους από αυτούς και θα τους λύσουμε απορίες… (σ.49).*

Ε4: Ούτε μπορώ να κάνω το ίδιο μάθημα αδιαφορώντας αν μέσα έχω έναν φοιτητή, ο οποίος ας πούμε δεν ξέρει καθόλου γερμανικά. Δηλαδή προσφέρεται πάντα ένα ενισχυτικό για όσους επιθυμούν…με παραπάνω ασκήσεις επίσης (σ.65-66).

Ε5: Εγώ προσωπικά καλώ, ενθαρρύνω τους φοιτητές ή τις φοιτήτριες που έρχονται με χαμηλότερο επίπεδο αγγλικών και δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους άλλους, να έρχονται στο γραφείο για κατ' ιδίαν διδασκαλία …(σ.83).

Ε7: …τους λέω ότι είμαι διαθέσιμος σε mail, τηλέφωνο και γραφείο. "Μπορείτε να με ενοχλήσετε ανά πάσα στιγμή… αν θέλει κάποιος να μου πει κάτι προσωπικό και τα λοιπά, το γραφείο είναι ανοιχτό"(σ.140).

Επίσης, υπήρχε αρκετή ευελιξία και ως προς τις απουσίες των φοιτητών/τριών και ως προς τις υποχρεώσεις τους. Κάποιοι εκπαιδευτές τέλος έβλεπαν το ρόλο τους ως διευκολυντή (facilitator) που είναι δίπλα στο φοιτητή/ τρια και τον υποστηρίζει, ενθαρρύνει , καθοδηγεί αντί να είναι απλά πάροχος έτοιμης γνώσης.

Ε6: ... πάρα πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες δουλεύουν. Εργάζονται. ...θα πρέπει δηλαδή και εσύ να γίνεις κάπως ευέλικτος με την καλή έννοια ...(σ.108).

Ε11: Άρα, θέλουμε συμμετοχική μάθηση ει δυνατόν βιωματική μάθηση. Αυτό προϋποθέτει ότι ο καθηγητής έχει και μια άλλη διάσταση. Δεν είναι..ε.. εγώ είμαι ο καθηγητής που τα ξέρω όλα. Είμαι ο καθηγητής που φέρνω μερικές πληροφορίες, διευκολύνω. Είμαι facilitator . Αυτή η λέξη είναι κομβική νομίζω. ...(σ.216).

3.**Βοήθεια από θεσμούς του Πανεπιστημίου.** Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών αναφέρει ότι έχει γνώση και χρησιμοποιεί την βοήθεια από το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου (ΣΚ) (10/16, 62,5%). Η βοήθεια αφορούσε κυρίως μαθησιακά και ψυχολογικά ζητήματα των φοιτητών/τριών οπότε μέσω του ΣΚ ενημερώνονταν οι εκπαιδευτές ώστε να διαφοροποιήσουν τις εξετάσεις ή έπαιρναν συμβουλές για τη διδασκαλία τους.

Ε3: *Οπότε υπάρχουν προβλήματα που έχουν παρουσιαστεί κατά καιρούς, ανθρώπων οι οποίοι ζητούν ψυχολογική στήριξη ...του Συμβουλευτικού Κέντρου, όπως μας είχαν πει πριν από κάποια χρόνια. Ε...λοιπόν σε αυτές τις περιπτώσεις όπου έχουμε ειδοποιηθεί , έχουμε διακρίνει τέτοιου είδους περιπτώσεις(σ.49).*

Ε10: Τώρα, σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που έχουν κάποια άτομα, αυτό είναι λίγο στάνταρ. Δηλαδή έχουμε και το Συμβουλευτικό Κέντρο, το οποίο κατά καιρούς μας στέλνει, έτσι, ονόματα φοιτητών, εννοείται με την κατάλληλη εχεμύθεια, για να κάνουμε κάποιες ιδιαίτερες εξετάσεις και το κάνουμε αυτό (σ.202).

Επίσης, αναφέρεται και η βοήθεια από εθελοντές συμφοιτητές, ειδικά την περίοδο της πανδημίας με την αποκλειστικά διαδικτυακή εκπαίδευση (Ε1, *«Βοήθεια από συμφοιτητές ... μεταξύ τους ας πούμε κάποια συνεννόηση»,σ.13*).

Σε ποσοστό 56,25% καταγράφηκαν αξιόλογες προτάσεις που δεν μπορεί παρά να θεωρηθούν ως ανάγκες. Αναφέρθηκε η βελτίωση των κτιριακών υποδομών ώστε να έχουν πρόσβαση στο σύνολο του κτιρίου τα άτομα με κινητικά προβλήματα, η ίδρυση Συλλόγου Αποφοίτων, οι οποίοι μπορούν να παρέχουν mentoring στους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες και για τη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία αλλά

και ο θεσμός του Συμβούλου- Καθηγητή που συμβουλεύει ένα φοιτητή/τρια σε όλη τη διάρκεια των σπουδών του. Τέλος, ήταν αισιόδοξες οι δηλώσεις για τη διοργάνωση εκδηλώσεων προς τους νεοεισερχόμενους φοιτητές ώστε να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και μέρος της ζωής του Πανεπιστημίου.

Ε5: Είναι τραγικό αυτό το πράγμα, να έχει φτιαχτεί ένα Πανεπιστήμιο και να αποκλείει όλους όσους είναι με αμαξίδιο ,εντάξει; (σ.171).

Ε14: ... κτιριακές υποδομές. Προσπαθούμε στο τμήμα μας τουλάχιστον, να φτιάξουμε υποδομές. Έχουμε κάποια άτομα που έχουν προβλήματα... να μπορούν να ανεβαίνουν από τον κάθε όροφο στον άλλο. Δηλαδή είναι σημαντικό και αυτό…(σ.281).

Προσπαθούμε λοιπόν να κάνουμε εκδηλώσεις ...Για παράδειγμα, φτιάξαμε το Σύλλογο Αποφοίτων του τμήματος, ο οποίος τι θα κάνει μεταξύ άλλων; θα αναλάβει κάποιο μέλος του Συλλόγου Αποφοίτων να κάνει mentoring σε κάποιο φοιτητή μας…. Καλούμε πάλι αποφοίτους να μιλούν στους φοιτητές μας, στις αποφοιτήσεις…. Έχουμε το σύμβουλο του καθηγητή Συμβούλου: από το πρώτο έτος μου ως το τελευταίο έτος σπουδών μου έχω κάποιον καθηγητή, τον οποίο συμβουλεύομαι για κάθε θέμα…. Είμαστε ένα τμήμα που προσπαθεί να φέρει σε επαφή καθηγητές και φοιτητές.(σ.282).

Σε ποσοστό 56,2% (9/16) θεωρείται αυτονόητη (αλλά όχι δεδομένη) ανάμεσα στους εκπαιδευτές η πρόσβαση στο παιδαγωγικό προϊόν για όλα τα μέλη της κάθε ομάδας και για όλες τις περιπτώσεις- όχι μόνο στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρίες, ανίατες ασθένειες, σεξουαλικό προσανατολισμό, με οικογένεια ή χωρίς ή εργαζόμενο ή τρίτης ηλικίας.

Ε1: . Ναι, *σε όλες τις ομάδες και σε όλες τις περιπτώσεις που έχουν να κάνουν με φοιτητές και φοιτήτριες…. Κάποιοι φοιτητές/ φοιτήτριες δηλώνουν ότι έχουν υποστεί κάποια μορφή περιθωριοποίησης. Η φωνή αυτών των παιδιών ίσως να έχει και μεγαλύτερη βαρύτητα ,καθώς αναλύουν τους λόγους που βρέθηκαν στο περιθώριο…* (σ.4).

Ε2: ...η συμπερίληψη αφορά περισσότερο όχι τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά όλους μου τους φοιτητές.(σ.27).

Ε14: ...παιδαγωγικές μεθόδους που επιτρέπουν σε όλα τα άτομα, σε όλους τους φοιτητές να έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικό στο εκπαιδευτικό προϊόν, ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας και προφανώς θεμάτων, δεξιοτήτων ειδικών. Δεν θα πω θεμάτων υγείας και αναπηρίας· ειδικών δεξιοτήτων. Παιδαγωγικές μέθοδοι που δίνουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό προϊόν σε όλους και όλες.(σ.280).

Επίσης, όπως και για την προώθηση της φοιτητοκεντρικής μάθησης, έτσι και για την προώθηση της συμπεριληπτικής, επανέρχεται ο μικρός πληθυσμός φοιτητών, τα μικρά τμήματα ως αποδοτικός τρόπος να αποκτήσουν πρόσβαση στο υλικό και στη

διαδικασία της μάθησης (Ε5: «…*χωρίζαμε σε μικρές ομάδες ... δυο ομάδες είναι αρκετές»,* σ.100).

Ακόμη μια φορά αναδύθηκαν οι ανάγκες των εκπαιδευτών ως προς τη συμπεριληπτική μάθηση και υπήρξαν αξιόλογες προτάσεις σε ποσοστό 56,25%. Αναφέρθηκαν επιμορφώσεις των διδασκόντων/ουσών για την προσβασιμότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες, ειδικά για φοιτητές/τριες με σοβαρές αναπηρίες και πώς να αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα στην τάξη.

Ε5: …*και καταρχήν έτσι να επιμορφωθούμε σε θέματα προσβασιμότητας που είναι πιο πιθανό να συναντήσουμε σε θέματα συμπερίληψης (σ.104).*

Ε14*: Χρειάζεται να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτές. Οι δεξιότητες οι γενικότερες και εγώ δεν τις…νομίζω δεν τις έχω, ίσως, πέρα από την κατανόηση που είναι πολύ γενικό και γενική δεξιότητα. Χρειάζεται να εκπαιδευτούμε οι εκπαιδευτές για αυτό. (σ.284).*

Επίσης, αναφέρθηκαν επιμορφώσεις στη διδακτική μεθοδολογία με διαλέξεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας,

Ε14*: θα πρότεινα στο διδακτικό προσωπικό να παρακολουθήσει διαλέξεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκεί όπου είναι πιο ανεπτυγμένα τα πράγματα. Αυτό θα έλεγα κυρίως(σ.285).*

Ε8: *Δεν υπάρχει άνθρωπος που να έχει γνώση Braile στο Πανεπιστήμιο , νομίζω δεν θα βρεις. Δεν έχω ακούσει κάτι …. που είναι η επιμόρφωση; θέλω να πω ότι το θέμα…. γιατί κατηγορούμε συνέχεια τους εκπαιδευτικούς ,ναι, αλλά ποια βοήθεια έχουν εκεί …. στο κάτω κάτω(σ.171).*

όπως και το ότι οι εκπαιδευτές επιθυμούν αμεσότητα και μέριμνα από τους policy developers στο Πανεπιστήμιο καθόλη τη διάρκεια των σπουδών. Οι εκπαιδευτές ζητούν να υπάρχει έγκαιρη ενημέρωση στους διδάσκοντες/ουσες από την αρχή του εξαμήνου ώστε να προγραμματίσουν το μάθημά τους αναλόγως αντί να έρχονται οι φοιτητές/τριες στο τέλος του εξαμήνου, λίγο πριν τις εξετάσεις. Θα μπορούσε να υπάρχει η δυνατότητα παράτασης των σπουδών για άτομα με αναπηρίες, όπως και εξατομικευμένο πρόγραμμα ή κάποιος προσωπικός βοηθός- ίσως συμφοιτητής/τρια- ο οποίος/α θα βοηθούσε σε θέματα κινητικότητας ή υποστήριξης στην αίθουσα (λόγου χάρη να κρατάει σημειώσεις).

Ε5: Εν πάση περιπτώσει, αυτό που θέλω να πω είναι ότι οι φοιτητές με αναπηρία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι ... εμφανίζονται και ... μόνο λίγο πριν τις εξετάσεις επίσημα ενώ θα έπρεπε στην

αρχή του εξαμήνου να στέλνονται αυτές οι…. φοιτητές έχουν αυτές τις ανάγκες και από την αρχή του εξαμήνου να …να βάζουμε τους στόχους μας όχι πριν τις εξετάσεις.(σ.84).

Θα πρέπει το Πανεπιστήμιο να έχει βοηθούς, να έχει εθελοντές, να έχει… να φροντίζει να δημιουργεί ένα στηρικτικό/ υποστηρικτικό σύστημα ανάμεσα στους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες …κάπως έτσι (σ.85).

Επιπρόσθετες ανάγκες- προτάσεις είναι η σύσταση Μαθησιακού- Συμβουλευτικού κέντρου στο Πανεπιστήμιο και η αλλαγή στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών, στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους με επιμορφωτικά προγράμματα.

Ε8: Άρα, για μένα η επιμόρφωση και η γνώση είναι σημαντική αρχικά. Αλλαγή νοοτροπίας μετά αλλά αν δεν έχεις τη γνώση δεν μπορείς να έχεις αλλαγή νοοτροπίας ,έτσι; (σ.172).

Τέλος, σχεδόν οι μισοί (7/16 ,43,75%) θεωρούν ως απαιτούμενες δεξιότητες για την προώθηση της συμπερίληψης την ενσυναίσθηση (empathy), την αποδοχή, την ενθάρρυνση-ενδυνάμωση, την επιβράβευση, την αναγνώριση, την ονομαστική αναφορά στους φοιτητές/τριες και την ενεργητική ακρόαση. Οι διδάσκοντες/ουσες επιδιώκουν την ενδυνάμωση των ατόμων μέσα από τη δική τους συνειδητοποίηση για πρωτοβουλία/διεκδίκηση. Αυτός θεωρείται ότι είναι και ο στόχος της συμπερίληψης.

Ε1: … Η εμπλοκή τους στις συζητήσεις που γίνονται, η πρόκληση προς αυτούς να τοποθετούνται σε διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ,η επιβράβευση τους ,η ενεργητική ακρόαση της όποιας ιστορίας θελήσουν να αφηγηθούν, της όποιας τοποθέτησής τους, η αποδοχή τους γενικότερα και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας αποδοχής του όποιου διαφορετικού με τη διάθεση να ορίσουμε και εμείς τους εαυτούς μας ως διαφορετικούς/ διαφορετικές (σ.5).

Οι απαντήσεις τους στην δεύτερη ερώτηση «Γιατί περίπου η μισή πανεπιστημιακή κοινότητα δεν γνωρίζει την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας;» δημιούργησαν ένα δίπολο μεταξύ αυτών που απάντησαν ότι δεν εκπαιδεύθηκαν ποτέ (43,75%, 7/16), ότι δεν διδάχτηκαν Διδακτική Μεθοδολογία και ότι συνεχίζουν με τα βιώματα της διδασκαλίας που φέρουν (σε μια περίπτωση μάλιστα έχουμε αρνητική άποψη όσον αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Ε15)

Ε1*: Δηλαδή, όταν η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων κινείται γύρω από την εισήγηση, την προτυποποίηση της διδασκαλίας… όταν λοιπόν έχουν μείνει σε τέτοια παραδοσιακά σχήματα και δεν έχουν αναστοχαστεί σχετικά με τις δικές τους αντιλήψεις και στερεότυπα, είναι πολύ πιθανό να μην έχουν κάνει ένα βήμα παραπέρα (σ.6)*

Ε5*: εμείς στο δικό μας το μάθημα σίγουρα είχαμε μάθημα διδασκαλίας, Μεθοδολογία της διδασκαλίας. Νομίζω ότι για αυτό δεν ... δεν γνωρίζουν οι διδάσκοντες ή μπορεί να, να μην τους έχει περάσει από το νου καν να το... σίγουρα όταν κάποιος τους ρωτήσει φαντάζομαι θα μπορούν να μαντέψουν τι είναι ..(σ.89).*

και αυτών που υποστήριξαν ότι για την ακαδημαϊκή εξέλιξή τους δεν αξιολογείται η διδασκαλία αλλά το ερευνητικό έργο τους (50%, 8/16) και συνεπώς παραμελούν τη διδασκαλία αφού εστιάζουν στο ερευνητικό τους έργο. Συγκεκριμένα παραθέτουμε: Ε3:… «*είναι μη ανταποδοτικό το να ασχολείσαι πολύ με τη διδασκαλία»,*(*σ.50*). Το ίδιο το Πανεπιστήμιο λένε φαίνεται σαν να προκρίνει την έρευνα σε βάρος της διδασκαλίας. Η ενασχόληση και η εξειδίκευση δε σε ένα αντικείμενο που ερευνά κάποιος, το οποίο δεν έχει σχέση με τη διδασκαλία, θεωρούν ότι τον αποκόβει από τη γνώση άλλων αντικειμένων όπως της διαφοροποίησης

Ε11: Δηλαδή, στο εν Ελλάδι Πανεπιστήμιο… μερικές φορές έχω την αίσθηση ότι η διδασκαλία είναι σχεδόν πάρεργο και το πιο ουσιαστικό πράγμα είναι η έρευνα, να γράφουμε τα άρθρα μας, γράφουμε τα βιβλία μας…(σ.222).

Ε2: Επομένως σε πολλές περιπτώσεις ,ο κάθε καθηγητής ο οποίος ενασχολείται με ένα αντικείμενο στο οποίο εντρυφεί και είναι και ιδιαίτερα καλός σε αυτό αλλά δεν έχει σχέση με τις Επιστήμες της Αγωγής, είναι πολύ πιθανό να μην την έχει καν ακούσει(σ.29).

Ενδιάμεσες απαντήσεις ήταν ότι οι φοιτητές/τριες δεν συνεργάζονται, δεν ανταποκρίνονται (25%, 4/16) σε τέτοιου είδους διδασκαλία γιατί δεν την έχουν μάθει. Υπήρξε και η άποψη, πάλι από το ¼ των εκπαιδευτών, ότι δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους γιατί δεν γνωρίζουν ως προς τι. Δεν τους ενημερώνουν οι φοιτητές/ τριες για τις ανάγκες τους και ακόμη χειρότερο είναι το ότι δεν ανταποκρίνονται γιατί θεωρούν ότι δε θα αλλάξει κάτι αν το κάνουν.

Ε10: ... δεν μου έχει έρθει ποτέ κάποιο αίτημα να διαφοροποιήσω τη διδασκαλία μου για κάποιο συγκεκριμένο λόγο ,ότι κάποιο παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει ας πούμε τη διάλεξη που κάνω εγώ όπως την κάνω… Συνήθως έρχονται στις εξετάσεις… και οι φοιτητές να ευαισθητοποιηθούν και να αναφέρουν αν υπάρχει τέτοιο πρόβλημα.(σ.202).

Ε11: Οι φοιτητές δεν συμμετέχουν. Ξέρετε γιατί δεν συμμετέχουνε; Γιατί σου λέει «Δεν έχει κανένα νόημα. [γέλιο] Τα λέω από εξάμηνο σε εξάμηνο. Τους βλέπω τους καθηγητές, δεν αλλάζουνε» (σ.224).

Τέλος, όσον αφορά αυτούς που παραμελούν τη διδασκαλία (18,75%, 3/16) λόγω φόρτου εργασίας, δηλαδή διοικητικών καθηκόντων που τους έχουν ανατεθεί από το τμήμα αλλά και διδακτικού και ερευνητικού έργου, νιώθουν ότι δεν έχουν την

πολυτέλεια, το περιθώριο(λόγω χρόνου, δομής, πλήθους φοιτητών) να διαφοροποιήσουν το μάθημα ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των φοιτητών/ τριών.

Ε3*: Επίσης είναι τόσα πολλά τα …τα… οι άλλες ασχολίες που έχουμε, οι ακαδημαϊκές εννοώ «άλλες ασχολίες» .Για φανταστείτε ένα μέλος ΔΕΠ νέο, το οποίο πρέπει να εξελιχθεί και πρέπει να παράξει ερευνητικό έργο και να… το τελευταίο που συμβαίνει συνήθως στις εκλογές προαγωγής μελών ΔΕΠ είναι να εξετάσουμε πόσο καλός δάσκαλος ήταν. Οπότε θα το βάλει λίγο στην άκρη αυτό…. Οπότε είναι πολλοί παράγοντες αλλά μου φαίνεται ότι ο κυριότερος είναι ότι είναι μη ανταποδοτικό το να ασχολείσαι πολύ* με τη διδασκαλία (σ.50).

4.3.Ψηφιακή ετοιμότητα

Πίνακας 7

3ος άξονας: **Ψηφιακή ετοιμότητα.** Ποια ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιείτε συχνά στη διδασκαλία σας και ποια λιγότερο;	**Συχνότητα εμφάνισης**	**Συμμετέχων**
Απαντήσεις: **3.1. Συμβατικά εργαλεία: Υπολογιστής, Internet,mail, προτζέκτορας, powerpoint, κινητό τηλέφωνο**	**16/16 (100%)**	**Όλοι**
3.2 Ψηφιακά μέσα- ψηφιακές πλατφόρμες -εργαλεία ειδικότητας – μέσα κοινωνικής δικτύωσης - βάσεις δεδομένων	**16/16 (100%)**	**Όλοι**
3.3. Προσωπική γνώμη: • Δεν υπάρχει ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού (Ε3, Ε14) • Υπάρχει ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού- πρόταση (Ε1, Ε4, Ε6, Ε8) • Δεν υπάρχει ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού αλλά παραδοσιακού γραμματισμού (Ε12) • Δεν συμφωνώ με την διαδικτυακή διδασκαλία (Ε4, Ε10 Ε15)	**8/16 (50%)** **2/16 (12,5%)** **4/16 (25%)** **1/16 (6,25%)** **3/16 (18,75%)**	**Ε1,Ε3,Ε4, Ε6,Ε8,Ε12,Ε14, Ε15**
Σχολιασμός δεδομένου: Δ3.Γιατί το 60% περίπου από τους πανεπιστημιακούς / εκπαιδευτές δεν χρησιμοποιούν κανένα άλλο εργαλείο πέρα από την πλατφόρμα (e-learn);		
Απαντήσεις: **Δ3.1 Ευκολία, ασφάλεια, επάρκεια, αποτελεσματικότητα**	**7/16 (43,75%)**	**Ε1,Ε2,Ε5,Ε6,Ε7, Ε10, Ε11**
Δ3.2 Εξαρτάται από το αντικείμενο.	**4/16 (25%)**	**Ε3,Ε9,Ε11,Ε15**
Δ3.3. Έλλειψη κατάρτισης- Πρόταση: • Ανάγκη για περισσότερα σεμινάρια και συστηματική επιμόρφωση διαμορφωμένα ανάλογα	**5/16 (31,25%)**	**Ε4, Ε6,Ε8,Ε10**

με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος του διδάσκοντα **Έλλειψη ενδιαφέροντος- Χρονοβόρα διαδικασία- Αρνητικότητα προς την online διδασκαλία.** **Δ3.4.Αδυναμία εξήγησης**	**2/16 (12,5%)**	**Ε11** **Ε3,Ε8**

Συνεχίζοντας με την παρουσίαση των δεδομένων για τον τρίτο άξονα, αναδύθηκαν 3 θέματα από τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση για το ποια ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές. Επίσης προέκυψαν 4 θέματα από τη δεύτερη ερώτηση που ζητούσε σχολιασμό στο γιατί το 60% των εκπαιδευτών χρησιμοποιούν μόνο την πλατφόρμα e-learn του Πανεπιστημίου.

Ως προς τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, το σύνολο των εκπαιδευτών φέρεται να χρησιμοποιεί τα συμβατικά εργαλεία όπως τον υπολογιστή και το κινητό, powerpoint, τον προτζέκτορα, το διαδίκτυο και επικοινωνούν με τους φοιτητές μέσω mail (12/16, 75%) ή χρησιμοποιούν στη διδασκαλία επιπλέον κάποιο βίντεο (12/16, 75%), τραγούδι, μικρού μήκους ταινία, Gif ή εικόνα για να γίνει πιο κατανοητή και πιο ενδιαφέρουσα.

Το σύνολο των εκπαιδευτών επίσης χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία όπως την πλατφόρμα e-learn ή e- class, Teams, Moodle και Unitron του Πανεπιστημίου, ψηφιακά εργαλεία στο Google, όπως Google Document, Google class, Utube, Socrative polls και άλλα πιο σύγχρονα όπως Wiki, kahoot, podcast, padlet (4/16, 25%), pregy, spotify, Skype, Zoom (για online συνάντηση και για guest lecturers περιστασιακά (12,5%).Άλλο ένα εργαλείο που αναφέρθηκε ήταν το Turnitin για έλεγχο λογοκλοπής .

Επιπλέον, δημιουργούν ψηφιακά σενάρια διδασκαλίας, υπερκείμενα (hyper texts), εννοιολογικούς χάρτες (c- maps) και κάνουν προσομοίωση με χρήση του PhET Colorado και άλλων εργαλείων ειδικότητας όπως virtual anatomy/virtual dissection. Άλλα εργαλεία ειδικότητας που αναφέρονται είναι τα Perseus και TLG. Επιπλέον αναφέρονται δύο ομάδες στο Facebook και ένα blog(για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας παραλείπουμε την ονομασία τους). Τέλος, οι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν βάσεις δεδομένων όπως την Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας και ψηφιακά λεξικά όπως το Pons το οποίο συστήνουν να το κατεβάσουν και οι φοιτητές/τριες στο κινητό τους τηλέφωνο για να το συμβουλεύονται την ώρα της διδασκαλίας.

Μετά από τόσο ευρεία χρήση ψηφιακών μέσων και εργαλείων, η αντίληψη που επικρατεί (7/16, 43,75%) είναι ότι δεν υπάρχει ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού ούτε από την πλευρά του εκπαιδευτή ούτε από την πλευρά του φοιτητή/τριας.

Ε3: *Είμαστε στην καλή εποχή τώρα που ο κάθε φοιτητής έρχεται εξοπλισμένος, ψηφιακά εγγράμματος τουλάχιστον στα βασικά …(σ.50).*

Τώρα ψηφιακή ετοιμότητα προσωπικά νομίζω ότι την έχω. Δηλαδή μπορεί να μου δείξει κάποιος να κάνω κάτι και θα το κάνω, δεν είναι κάτι το δύσκολο (σ.51).

Εκφράζεται όμως και η αντίθετη πλευρά, ότι δηλαδή η ψηφιακή ετοιμότητα των διδασκομένων δεν είναι δεδομένη, ότι δεν είναι ψηφιακά έτοιμοι οι φοιτητές/τριες ούτε οι εκπαιδευτές έχουν την αναγκαία ψηφιακή ετοιμότητα:

Ε1: *Ναι, δεν είναι καθόλου δεδομένη ... τα παιδιά δεν είναι σε θέση να διακρίνουν σε…. πού θα πατήσουν για να κάνουνε διαμοιρασμό της οθόνης τους, δεν γνωρίζουν πολύ καλά να φτιάχνουν τα προγράμματα παρουσίασης δηλαδή το powerpoint τους, δεν είναι έτσι όπως θα έπρεπε και χρειάζεται να διορθωθεί (σ.7).*

Ε4: Εμένα είναι καθαρά γιατί είναι δική μου αδυναμία… Δεν έχω την αντίστοιχη κατάρτιση και ειλικρινά … Εάν είχα την ικανότητα … περισσότερο ενδιαφέρον και για τους φοιτητές (σ.67).

Συνεπώς, οι ίδιοι εκπαιδευτές που θεωρούν ότι υπάρχουν ζητήματα ψηφιακής ετοιμότητας, προτείνουν συστηματική διδασκαλία με σχετικό μάθημα στο πανεπιστήμιο που να γίνεται σε εργαστήριο πληροφορικής .

Ακόμη μια άποψη που εκφράζεται είναι ότι δεν υπάρχει ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού αλλά παραδοσιακού γραμματισμού

Ε12*: …. υπάρχει πολύ μεγάλη ξέρω έξαρση και σε άρθρα και σε πρότζεκτ του ψηφιακού εγγραμματισμού αλλά νομίζω ότι εγώ τουλάχιστον στο δικό μου τμήμα έχω δει ότι το, η ανάγκη πια είναι μεγαλύτερη για τον παραδοσιακό εγγραμματισμό…(σ.256).*

καθώς και η αρνητικότητα (18,75%) γενικά προς τη διαδικτυακή διδασκαλία:

Ε15*: Με το covid κάναμε διαδικτυακά και αυτό ήταν πάρα πολύ δύσκολο, … δεν το συνηθίζει κανείς αυτό γιατί δεν βλέπεις τους φοιτητές … Δεν νομίζω ότι πρέπει να γίνονται τα μαθήματα από απόσταση… Δεν συμφωνώ με την διαδικτυακή διδασκαλία γιατί χάνεις την επαφή με τους μαθητές …(σ.298).*

Περνώντας στη δεύτερη ερώτηση του άξονα, στο σχολιασμό του ευρήματος γιατί το 60% περίπου από τους διδάσκοντες/ουσες δεν χρησιμοποιούν κανένα άλλο εργαλείο πέρα από την πλατφόρμα (e-learn), αναδύθηκαν 4 θέματα.

Το 43,75% (7/16) απάντησαν ότι η πλατφόρμα (e-learn) χρησιμοποιείται από την πλειοψηφία γιατί είναι επαρκής, αποτελεσματική και εύκολη στη χρήση και για τους εκπαιδευτές και τους φοιτητές/τριες. Είναι ένα μέσο το οποίο έχει μπει στην κουλτούρα των φοιτητών/τριών, ανταποκρίνονται σε αυτό κι έτσι οι εκπαιδευτές νιώθουν ασφάλεια πως ό, τι ανεβάσουν εκεί, οι φοιτητές θα το δουν. Συγκεκριμένα δυο εκπαιδευτές τόνισαν τη δυναμικότητα του μέσου αυτού. Οι Ε6 και Ε7 χρησιμοποιούν το e- learn ενεργητικά ως μέσο επικοινωνίας (μέσω chat), ανακοινώσεων και εργασιών πολλαπλής επιλογής κι όχι μόνο ως αποθετήριο υλικού.

Ε6: *... έχει απίστευτες δυνατότητες το e-learn. Δηλαδή μπορεί να σε καλύπτει σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό στο να κάνεις πράγματα .Από multiple choice μέχρι αναθέσεις εργασιών, feedback, ανακοινώσεις, πίνακα… δηλαδή είναι όντως ένα πολύ εργαλείο ,είναι αποτελεσματικό (σ.111).*

Η αμέσως δημοφιλέστερη εξήγηση για τη δημοτικότητα της χρήσης της πλατφόρμας είναι ότι χρησιμοποιούν αυτό το μέσο γιατί αυτό γνωρίζουν. Άρα, καταλήγουν στο ότι υπάρχει έλλειψη κατάρτισης. Η κατάρτιση χρειάζεται για να τους δώσει και τις αναγκαίες γνώσεις αλλά και κίνητρο για να χρησιμοποιήσουν άλλα μέσα . Επίσης, τα σεμινάρια και η συστηματική επιμόρφωση θα κάνουν τη διαδικασία της εκμάθησης λιγότερο χρονοβόρα και ίσως μειώσουν την αρνητικότητα για τη διαδικτυακή διδασκαλία γενικά.

Ε4: *... Δηλαδή θέλω περισσότερα σεμινάρια και θέλω ίσως κάποια επιμόρφωση πιο συστηματική πάνω σε μένα και για τις δικές μου ανάγκες ...επειδή αυτό είναι χρονοβόρο για να το μάθεις στην αρχή, δεν ξέρω κατά πόσο έχουν όλοι τη δυνατότητα να ασχοληθούν με αυτό, να αφιερώσουν χρόνο (σ.68).*

Το 25% των εκπαιδευτών (4/16) σχολίασαν ότι η χρήση της πλατφόρμας ίσως εξυπηρετεί το αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτή και ότι όταν υπάρχει ανάγκη για άλλα μέσα (βίντεο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, προσομοιώσεις) τα αξιοποιούν. Τέλος, ένα 12,5% (2/16) δεν μπορούσε να εξηγήσει την κυρίαρχη χρήση της πλατφόρμας.

4.4. Ψηφιακή Ισότητα

Πίνακας 8

4ος ψηφιακή ισότητα Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε τα ψηφιακά μέσα να είναι προσβάσιμα σε όλους/ όλες;	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχων
Απαντήσεις: **4.1.Καμιά πρακτική . Δεν υπάρχει θέμα ψηφιακής ισότητας** **4.2. Μέριμνα από το Πανεπιστήμιο για ψηφιακή ισότητα** **4.3. Πρακτικές των εκπαιδευτών** (κατά την πανδημία και μετά) **4.4. Πρόταση:** • **Μέριμνα από το Υπουργείο/πολιτεία.** • **Μέριμνα από το Παν/μιο:**	**12/16 (75%)** **13/16 (81,25%)** **6/16 (37,5%)** **7/16 (43,75%)**	**E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E15, E16** **E1,E2,E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12,E13,E14** **E2,E3,E4, E7, E8, E10** **E1, E4, E5, E6, E10,E11, E13**
Σχολιασμός ευρήματος ερωτηματολογίου:Δ4. Αν και οι εκπαιδευτές ρωτήθηκαν για τα προβλήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν τέθηκαν από τους εκπαιδευτές ζητήματα προσβασιμότητας». Πώς εξηγείτε την απάντηση;		
Απαντήσεις: **Δ4.1.Δεν υπήρχε θέμα προσβασιμότητας ούτε ετοιμότητας.** **Δ4.2. Υπήρχε θέμα προσβασιμότητας λόγω πλήθους φοιτητών.** - Δράσεις του Παν/μίου - Δράσεις των εκπαιδευτών	**9/16 (56,2%)** **7/16 (43,75%)**	**E1, E2,E3, E5,E7, E9, E11, E15, E16** **E1, E2, E3, E6, E8, E10, E14**

Η πρώτη ερώτηση σχετικά με τη νοηματοδότηση της έννοιας του άξονα, «Ποιες πρακτικές υιοθετείτε ώστε τα ψηφιακά μέσα να είναι προσβάσιμα σε όλους/ όλες;» μας έδωσε 4 θέματα. Η δεύτερη ερώτηση που αφορά στο σχολιασμό του ευρήματος ως προς το γιατί δεν τέθηκαν από τους εκπαιδευτές ζητήματα προσβασιμότητας, μας έδωσε δυο θέματα.

Ως προς τις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτών/ τριών (13/16, 81,25%) απάντησαν ότι το Πανεπιστήμιο μεριμνά για την ψηφιακή πρόσβαση όλων των φοιτητών με το να παρέχει δωρεάν WiFi σε όλο το campus αλλά και σε ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες (computer labs). Εκεί μπορούν οι

φοιτητές/τριες να συνδεθούν και να δουλέψουν σε έρευνα, σε εργασία ή να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα. Μια αξιόλογη κίνηση ήταν από ένα τμήμα του Παν/μίου, το οποίο δάνεισε συσκευές φορητών υπολογιστών στους φοιτητές που δεν είχαν και δεν μπορούσαν να αποκτήσουν κατά την περίοδο Covid.

E11:… *τα τμήματα έχουνε computer labs που οι φοιτητές που μπορεί να μην έχουν ένα λάπτοπ θα μπορούν να πάνε να έχουν πρόσβαση στο Ίντερνετ ,να πάνε στη βιβλιοθήκη, να βρουν τις τράπεζες πληροφοριών για να γράψουν τις εργασίες τους* …(σ.228).

E14: *Και όπου μπορούσαμε δανείζαμε, δεν τα χαρίζαμε, δανείζαμε υπολογιστές κινητούς στους φοιτητές που μας είχαν ζητήσει. Είναι αυτό…(σ.287).*

Στη συνέχεια, 12/16 (75%) απάντησαν ότι δεν προωθούν καμιά πρακτική για την προσβασιμότητα των μέσων στους φοιτητές γιατί θεωρούν ότι δεν υπάρχει πια θέμα ψηφιακής πρόσβασης σε σύγκριση με την περίοδο Covid-19. Θεωρούν ότι δεν υπάρχει ζήτημα προσβασιμότητας από τη στιγμή που όλοι διαθέτουν κινητό τηλέφωνο, τάμπλετ ή υπολογιστή ή ότι είναι οικονομικά προσιτά τα μέσα αυτά.

E1*: Νομίζω ότι κινητό έχουν οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες και αυτό είναι ένα ψηφιακό μέσο και είναι κι ένα μέσο διδασκαλίας /μάθησης (σ.11).*

E9: *Τώρα, αν μου πείτε κάποιος δεν έχει ,κοιτάχτε, ότι δεν έχει δυνατότητα να έχει συσκευή που να έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, εντάξει, δεν θεωρώ ότι υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις…(σ.183).*

Η αντίθετη οπτική από τους 6/16 (37,5%) θεωρεί ότι υπάρχει ζήτημα ηλεκτρονικής πρόσβασης για όλους τους φοιτητές/τριες και εφάρμοσε διάφορες πρακτικές για να την προωθήσει. Αναφέρεται η προσωπική επικοινωνία μέσω mail, η διάθεση προσωπικού χρόνου για καθοδήγηση των φοιτητών/τριών για την πρόσβασή τους στις ηλεκτρονικές υπηρεσίες, ειδικά τις πρώτες βδομάδες στη σχολή, η «ξενάγηση» στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου, τα εξατομικευμένα βίντεο ως feedback σε εργασίες και διανομή του υλικού και έντυπα και ψηφιακά. Ειδικά την περίοδο της πανδημίας, οι εκπαιδευτές αφιέρωσαν πολύ από τον προσωπικό τους χρόνο να βιντεοσκοπήσουν τις παραδόσεις και να τις «ανεβάσουν» στην πλατφόρμα *πριν* την διαδικτυακή συνάντηση. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτής έφευγε από το σπίτι του, πήγαινε στο εργαστήριο όπου υπήρχε δυνατή σύνδεση και έφτιαχνε τη βιντεοσκόπηση ανεβάζοντας έπειτα την παράδοση τμηματικά ώστε να είναι εύκολο για όποιον φοιτητή/τρια δεν είχε δυνατή σύνδεση, να το «κατεβάσει» ευκολότερα. Ένας άλλος εκπαιδευτής βιντεοσκοπούσε τα πειράματα και τα «ανέβαζε» στην

ιστοσελίδα του τμήματος, πρακτική που συνεχίστηκε και μετά την πανδημία γιατί διαπιστώθηκε ότι βοηθούσε την προετοιμασία των φοιτητών για την εκτέλεση του πειράματος.

Ε3: *κάθισα και βιντεοσκόπησα τις παραδόσεις μου ,τις ανέβαζα σε …σε ,πώς το λένε, της Microsoft το Drive, το One Drive, τις ανέβαζα εκεί πέρα …ε… μερικές μέρες νωρίτερα, και η συνάντηση που είχε προγραμματιστεί, η διαδικτυακή , ήτανε περισσότερο για να λύσουμε απορίες (σ.51)… Αυτό βέβαια απαιτούσε τρομερή δουλειά, διπλή, τουλάχιστον (σ.52).*

Ε8: δίνω σχόλια με βίντεο· σε βίντεο. .... Έχω το κείμενο, στο οποίο έχω βάλει τα σχόλια μου πάνω αλλά ταυτόχρονα δείχνω το κείμενο στο βίντεο και διορθώνω ταυτόχρονα το βίντεο ….στο βίντεο την ώρα που διορθώνω το δείχνω(σ.152).

Ε10: Για παράδειγμα, λόγω του covid, είχαμε στο εργαστηριακό μάθημα που σας είχα πει, είχαμε βιντεοσκοπήσει όλα τα πειράματα .Τα είχα εκτελέσει εγώ και τα είχαμε βιντεοσκοπήσει. ... πολλοί από τους φοιτητές πάνε και παρακολουθούν το πείραμα προτού το εκτελέσουν και έρχονται προετοιμασμένοι στο πείραμα(σ.202).

Το τελευταίο θέμα για την ψηφιακή ισότητα αφορά στις προτάσεις των εκπαιδευτών (8/16, 50%). Αυτές οι προτάσεις αφορούν στην μέριμνα από την πλευρά του Υπουργείου και τη μέριμνα από την πλευρά του Πανεπιστημίου. Το Υπουργείο από τη μια υποστηρίζουν, θα έπρεπε να παρέχει επιδότηση για ένα ψηφιακό μέσο ή πακέτα επικοινωνίας στους φοιτητές/τριες για συνεχή πρόσβαση και το Πανεπιστήμιο από την άλλη θα έπρεπε να λάβει μέριμνα για την παροχή ψηφιακών μέσων σε όσους δεν μπορούν να τα αποκτήσουν με βάση εισοδηματικά και κοινωνικά κριτήρια. Επίσης, προτείνεται η Σύσταση Μονάδας Προσβασιμότητας για βοήθεια σε άτομα με αναπηρίες κινητικές αλλά και στην όραση και στην ακοή. Τέλος, ζητούν την εκπαίδευση του προσωπικού των διδασκόντων/ουσών καθώς και τεχνική υποστήριξη για να έχουν γνώσεις για τα ψηφιακά μέσα. Πολύ σημαντικό είναι ότι αναγνωρίζεται ότι υπάρχει ζήτημα της ψηφιακής ισότητας.

Ε5: Ήτανε κάτι πάρα πολύ δύσκολο να διαβάσει κάποιος μαθηματικά στο Braille, για παράδειγμα, επομένως υφίσταται ,υφίσταται θέμα ψηφιακής ισότητας σε ομάδες με οπτική αναπηρία (σ.82).

…θα πρέπει ίσως να γίνει και μια μονάδα προσβασιμότητας στο Πανεπιστήμιο ….για όλα αυτά τα ζητήματα. Γιατί υπάρχει, η τεχνογνωσία υπάρχει και εμπειρία υπάρχει στα μεγάλα πανεπιστήμια αλλά εδώ σε εμάς, ναι, δεν, δεν υπάρχει αρκετή…(σ.91).

Στην απάντηση του γιατί οι εκπαιδευτές σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (33%) δεν ανέφεραν ότι υπήρχαν ζητήματα προσβασιμότητας, λίγο περισσότεροι από τους μισούς (9/16, 56,2%) απάντησαν ότι δεν το ανέφεραν γιατί δεν υπήρξαν τέτοια ζητήματα. Την περίοδο της πανδημίας ή των γιορτών, όταν γίνονταν διαδικτυακά τα μαθήματα, οι φοιτητές ήταν σπίτια τους με καλύτερα ψηφιακά μέσα. Επίσης, θεωρείται δεδομένο και αυτονόητο ότι όλοι έχουν σύνδεση ή έστω ένα κινητό τηλέφωνο. Ειδικότερα όμως ως προς αυτό, επισημάνθηκε ότι υπήρχαν κοινωνικές ανισότητες και αυτό αποτυπωνόταν στον ψηφιακό γραμματισμό τους (άρα ανάλογα με τις δυνατότητες που παρείχαν τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα τους) και ότι το κινητό από μόνο του δεν επαρκεί ή ότι είναι η έσχατη λύση (12,5%). Αυτό που υποστήριξαν επίσης είναι ότι υπάρχει θέμα ετοιμότητας των ίδιων και των διδασκόντων/ουσών αλλά και διάσπαση του χρόνου των φοιτητών από άλλα ψηφιακά μέσα.

E1: . *Νομίζω ότι κινητό έχουν οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες και αυτό είναι ένα ψηφιακό μέσο και είναι κι ένα μέσο διδασκαλίας /μάθησης…. Σίγουρα, βέβαια, υπάρχουν κοινωνικές ανισότητες που φαίνεται και στον ψηφιακό γραμματισμό… Το είδος του κινητού, εξάλλου, το μοντέλο του κινητού και οι δυνατότητες που προσφέρει είναι μια απόδειξη…(σ.11).*

E4: Επίσης όλο το πράγμα είναι μέχρι να καταλάβουν, κυρίως οι πρωτοετείς όχι οι άλλοι, μέχρι την τρίτη εβδομάδα ενώ έχω δώσει ας πούμε στο e-learn όλοι που θα πού θα βρουν το υλικό, τη διαδικασία ,δεν έχουν καταλάβει ότι πρέπει να συνδεθούν για να τους έρχεται mail (σ.70).

E4: … το κινητό είναι η λύση ανάγκης(σ.71).

E7: …πολλά κινητά ,ξέρεις, δεν είναι όλα και της τελευταίας τεχνολογίας ,δεν είναι τα καλύτερα …Τώρα, IPad με μεγάλη οθόνη , οκ, ουσιαστικά μια μεγάλη οθόνη θες να με ακούσεις να μιλάμε. Από ένα κινητό με μια μικρή οθονίτσα και που υπήρχε και μια δυσκολία και στο να με ακούνε και να τους ακούω ,εκεί, ναι. Δηλαδή έχει σημασία και τι κινητό θα 'χες, ναι (σ.129).

Στην ίδια ερώτηση, οι άλλοι περίπου μισοί (7/16, 43,75%) απάντησαν ότι όντως υπήρχαν θέματα προσβασιμότητας και αυτό ήταν λογικό λόγω του πλήθους των φοιτητών/τριών. Αυτά τα ζητήματα προσπάθησαν να τα αντιμετωπίσουν είτε μέσω του Πανεπιστημίου είτε προσωπικά οι ίδιοι. Από την πλευρά του Πανεπιστημίου αναφέρθηκε ήδη το δωρεάν WiFi, ο δανεισμός συσκευών σε φοιτητές/τριες και οι ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες με δωρεάν πρόσβαση στο δίκτυο. Οι εκπαιδευτές από την πλευρά τους παραδέχτηκαν ότι υπήρξαν δυσκολίες αλλά τις αντιμετώπισαν δίνοντας εναλλακτικούς τρόπους σύνδεσης, όπως μέσω άλλης πλατφόρμας ή αξιοποιούσαν τα εργαλεία της πλατφόρμας ή άλλαζαν χώρο φυσικό έτσι ώστε από

την πλευρά τους να έχουν δυνατή σύνδεση. Επίσης, χρειάζονταν ευελιξία ευρηματικότητα, τεταμένη προσοχή και να είναι διαθέσιμοι γενικώς.

Ε1: Σίγουρα χρειάστηκε να είμαι ελαστική για κάποιους φοιτητές που φαινόταν ότι έβγαιναν και έμπαιναν .... έβλεπα τι μου έγραφαν στο chat και ταυτόχρονα παρακολουθούσα και την παρουσίαση της φοιτήτριας /του φοιτητή και τέλος πάντων όλα αυτά.... Αν δηλαδή κάποιος έχει εντείνει όλες του τις αισθήσεις και κάνει focus σε όλα ... (σ.13).

Ε14: Κατά την περίοδο του covid, είχαμε λάβει παράπονα από φοιτητές ότι «Καλά είναι αυτά που κάνετε εξ αποστάσεως, αλλά εγώ δεν έχουμ- εμείς δεν έχουμε υπολογιστή» . ...Είχαμε κάποια περισσευούμενα κινητά, κάποιες συσκευές κινητές, laptop και τα λοιπά ,δώσαμε λοιπόν στους φοιτητές εκείνους που πραγματικά δεν είχαν πρόσβαση(σ. 287).

Τέλος, αναφέρθηκε και η βοήθεια από συμφοιτητές/τριες καθώς και η «πολύτιμη» βοήθεια προς τους εκπαιδευτές από την τεχνική υποστήριξη.

Ε6: ....δηλαδή ως ένα βαθμό η υπερψηφιοποίηση δημιουργεί προβλήματα από ένα σημείο και μετά. Δηλαδή θέλει ...γι' αυτό θέλει και πολύ καλή τεχνική υποστήριξη .Ας πούμε, στη σχολή που είμαι εγώ έχουμε καλή υποστήριξη .Πάντοτε, όποτε θέλουμε οτιδήποτε, δεν δυσκολευόμαστε και σε επίπεδο σχολής και σε επίπεδο τμήματος, είναι... χωρίς αυτούς δηλαδή πια δεν δουλεύεις (σ.111)

4.5.Σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας

Πίνακας9

5ος άξονας: σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας Με ποιους τρόπους συνδέετε το μάθημά σας με την έρευνά σας; Πως καλλιεργείτε τις ερευνητικές δεξιότητες των φοιτητών μέσα στο μάθημά σας;	**Συχνότητα εμφάνισης**	**Συμμετέχων**
Απαντήσεις: **5.1. Πρακτικές**:	**(14/16,87,5%)**	
• Ερευνώ το ίδιο το μάθημα με συνεχή, διερεύνηση καθόλη τη διάρκεια του εξαμήνου	**3/16 (18,75%)**	**Ε1, Ε2, Ε8**
• Μελέτες περίπτωσης	**10/16 (62.5%)**	**Ε1, Ε2, Ε8,Ε9, Ε10, Ε11, Ε12, Ε13, Ε14, Ε15**
• Εργασίες ερευνητικού περιεχομένου	**2/16 (12,5%)**	**Ε3,Ε11**
• Οι φοιτητές συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ομάδες σαν εκπαιδευτές	**2/16 (12,5%)**	**Ε3, Ε8**
• Simulation- debate	**2/16 (12,5%)**	**Ε2, Ε9**

• Συγγραφή διδακτορικής ερευνητικής πρότασης • Κριτήρια επιλογής ενός ερευνητικού κειμένου. ΓΙΑ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ&ΟΡΟΛΟΓΙΑ • Γραπτά ερωτήματα στην τάξη για υποθετικά ερευνητικά ερωτήματα **5.2. Δεν μπορώ να το συνδέσω με την έρευνα (λόγω ΠΣ)**	**1/16** **2/16 (12,5%)** **6/16 (37,5%)** **2/16 (12,5%)**	**Ε12** **Ε4, Ε5** **Ε6, Ε7, Ε10, Ε11, Ε12, Ε16** **Ε4, Ε11**
Σχολιασμός δεδομένου:Δ5. Ένα μικρό ποσοστό απάντησε πως δεν μπορεί να συνδυάζει την έρευνα με τη διδασκαλία. Για ποιο λόγο το απάντησε αυτό;		
Απαντήσεις: **Δ5.1. Διαφωνώ. Μπορούμε να τις συνδέσουμε**: • Με έρευνες εκτεταμένες εκτός μαθήματος, (δηλαδή με ερωτηματολόγια, με ημιδομημένες συνεντεύξεις με focus groups, συνεντεύξεις και με δημοσίευση των αποτελεσμάτων) μέσα στο camp του Πανεπιστημίου • με αξιοποίηση της έρευνας στη διδασκαλία και • με τροφοδότηση της έρευνας από την διδασκαλία **Δ5.2. Δεν συνδυάζουν γιατί** - Δεν υπάρχει το επίπεδο. - Η έρευνα δεν συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών άμεσα - Δεν το επιτρέπει το Πρόγραμμα Σπουδών **Δ5.3. Άλλοτε συνδέεται και άλλοτε όχι: εξαρτάται από το αντικείμενο**	**3/16 (18,75%)** **5/16 (31,25%)** **2/16 (12,5%)** **4/16 (25%)** **7/16 (43,75%)**	**Ε1, Ε11, Ε12** **Ε2, Ε4, Ε5, Ε8, Ε16** **Ε2, Ε12** **Ε4, Ε6, Ε7, Ε11** **Ε2, Ε4, Ε6, Ε7,Ε9, Ε13, Ε19**

Ο πέμπτος άξονας αφορά στη σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα. Στην ερώτηση με ποιους τρόπους οι διδάσκοντες/ουσες συνδέουν το μάθημά τους με την έρευνα και άρα πώς καλλιεργούν στους φοιτητές/τριες τις ερευνητικές δεξιότητες, αναδύθηκαν δυο θέματα. Ένα ποσοστό 87,5%(14/16) συνδέει τη διδασκαλία του με την έρευνα ενώ 12,5% (2/16) θεωρούν ότι δεν μπορούν να τα συνδέσουν. Οι εκπαιδευτές που υποστήριξαν ότι συνδέουν το μάθημά τους με την έρευνα, χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές. Η δημοφιλέστερη (62,5%) είναι οι μελέτες περίπτωσης.

Ε2: *Εγώ τους δίνω αρκετές μελέτες περίπτωσης.... Στη συνέχεια όμως, για να το κάνουμε έτσι λίγο πιο ερευνητικό ,βλέπουμε πόσοι συμφωνούν και πόσοι διαφωνούν με κάποιες τοποθετήσεις ..... Πόσοι συμφωνούν ή πόσοι διαφωνούν* (σ.34).

Στη συνέχεια το 37,5% (6/16) θεωρούν μεν ότι συνδέονται αλλά λόγω έλλειψης προσωπικού δεν μπορούν να έχουν εργαστήρια όπου θα είχανε πρακτική εμπειρία πάνω σε κάποιο απλό ερευνητικό ερώτημα ή θα μάθαιναν κάποιες μεθόδους. Άρα προσπαθούν να το πετύχουν με γραπτά ερωτήματα στην τάξη και με προσπάθεια ενίσχυσης της λογικής – κριτικής σκέψης. Θέτουν δηλαδή υποθετικά ερευνητικά ερωτήματα που απαιτούν κριτική σκέψη, δημιουργική και επιλεκτική ανάγνωση της βιβλιογραφίας ή συνδυασμό θεωρητικών γνώσεων.

Ε3: *Δηλαδή, λόγω έλλειψης προσωπικού δεν μπορούμε να κάνουμε εργαστήρια όπου θα είχανε hands - on πάνω σε κάποιο απλό ερευνητικό ερώτημα ή θα μαθαίνανε κάποιες μεθόδους. Άρα ..ε… γίνεται με έναν τρόπο dry, όπως λέμε εμείς* (σ.53).

Σαν τρίτη πρακτική (σε ποσοστό 18,75%) καθιστούν σαν αντικείμενο έρευνας το ίδιο το μάθημα. Ερευνούν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών/τριών, τον χρόνο ομιλίας του εκπαιδευτή και των φοιτητών/ τριών, το σχολιασμό του εκπαιδευτή στις εργασίες, τις αντιδράσεις του εκπαιδευτή και των φοιτητών/τριών, ακόμη και την απόδοση του διδάσκοντα/ουσας. Προσπαθούν να γίνεται συνεχής και πολύπλευρη διερεύνηση καθόλη τη διάρκεια του εξαμήνου (διερεύνηση του εαυτού, διερεύνηση ενδιαφερόντων, διερεύνηση μέσων και τεχνικών).

Ε1: Στο τέλος κάθε μικροδραστηριότητας/ μικροδιδασκαλίας καλούνται οι εκπαιδευ… οι εκπαιδευόμενοι/ εκπαιδευόμενες να τοποθετηθούν πάνω σε αυτό, δηλαδή να παρακολουθούν αυτά που έλεγαν οι άλλοι, τη συμμετοχή τους ,τις αντιδράσεις τους, το σχολιασμό ,το χρόνο ομιλίας φοιτητών/ φοιτητριών που είχαν εμπλοκή…(σ.13)

Ε2: …. Πόσοι συμφωνούν ή πόσοι διαφωνούν… δημιουργούμε debate, τα οποία μετά καταγράφουν ερωτήματά τους οι φοιτητές και φροντίζουμε να τα ανταπαντήσουν, ό, τι ερώτημά τους μένει ανοιχτό. Γενικότερα δηλαδή διερεύνηση για μένα είναι μια μόνιμη διαδικασία (σ.34).

Οι υπόλοιπες πρακτικές μοιράζονται το ίδιο ποσοστό (12,5%) και ανάμεσά τους αναφέρονται οι εργασίες ερευνητικού περιεχομένου(ερευνητικό project) όπου οι φοιτητές/τριες γράφουν την δική τους ερευνητική εργασία την ώρα του μαθήματος (ή και εκτός), μετά από συλλογή δεδομένων στο πεδίο και στα οποία κάνουν ανάλυση,

Ε11: *Έχουνε να κάνουν και ένα μικρό ερευνητικό project. …αυτοί θα πρέπει να πάνε στο πεδίο να συλλέξουν κάποια δεδομένα και τους καθοδηγούμε και να τα αναλύσουν και να γράψουν μια ερευνητική αναφορά ή ένα ερευνητικό άρθρο ή οτιδήποτε (σ.229).*

η συμμετοχή των φοιτητών/τριών σε εκπαιδευτικές ομάδες σαν εκπαιδευτές,

Ε9: στα εργαστήρια που έχουμε φτιάξει εκπαιδευτικές ομάδες ,οι οποίες αποτελούνται από φοιτητές προηγούμενων ετών ... προετοιμάζονται κατάλληλα οι φοιτητές αυτοί που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές ομάδες….(σ.178).

η συγγραφή διδακτορικής ερευνητικής πρότασης ,προσομοίωση, debate και έρευνα εξειδικευμένη στο εργαστήριο.

Ε9: *… στο εργαστήριο κάνουμε και βασική έρευνα που δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμη με το αντικείμενο το οποίο διδάσκονται ,είναι μια έρευνα που είναι πολύ πολύ εξειδικευμένη (σ.186).*

Ε15: Εγώ τους ζητάω ένα βήμα πάρα πέρα, δηλαδή το να μου γράψουν ένα, μια ερευνητική πρόταση πάνω σε ένα θέμα που σχετίζεται με… αν θέλουν να ασχοληθούν με αυτό το θέμα για να κάνουν μια διατριβή και να ζητήσουν χρηματοδότηση (σ.295).

Επίσης, στα μαθήματα της ξένης γλώσσας και ορολογίας, διδάσκουν μέσα από ερευνητικά κείμενα τα κριτήρια επιλογής ενός ερευνητικού κειμένου και συγκρίνουν τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο σε ερευνητικά κείμενα διαφορετικών χωρών (για την ξένη γλώσσα & ορολογία). *Ε5: αναλύομε το επιστημονικό άρθρο και μιλάμε για την έρευνα και τα στάδια της έρευνας και πώς αυτό αντανακλάται στη συγγραφή του paper…(σ.93).* Δεν εφαρμόζουν ερευνητικές πρακτικές αλλά παρατηρούν τα ερευνητικά κείμενα.

Η αντίθετη πλευρά υποστηρίζει και το δηλώνει καθαρά (2/16 , 12,5%) ότι δεν μπορεί να συνδέσει την διδασκαλία με την έρευνα γιατί το μάθημα είναι εισαγωγικό και πολύ συγκεκριμένο και λόγω χρόνου δεν τους το επιτρέπει το Πρόγραμμα Σπουδών. Αναγνωρίζουν όμως ότι θα μπορούσαν να κάνουν κάτι για αυτό.

Από τις απαντήσεις της δεύτερης ερώτησης, «Γιατί κάποιοι εκπαιδευτές απάντησαν ότι δεν μπορούν να συνδέσουν την έρευνα με τη διδασκαλία;», προέκυψαν 3 θέματα. Το 18,75%, υποστήριξε ξεκάθαρα ότι η σύνδεση μπορεί να γίνει με έρευνες εκτεταμένες εκτός μαθήματος, δηλαδή με ερωτηματολόγια, με ημιδομημένες συνεντεύξεις, με focus groups, συνεντεύξεις και στο τέλος με δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα στο camp του Πανεπιστημίου. Ένας άλλος τρόπος είναι να αξιοποιήσουν την έρευνα μέσα στη διδασκαλία καθώς και το αντίθετο, να τροφοδοτήσει η διδασκαλία την έρευνα, «σαν συγκοινωνούντα δοχεία». Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν τον διπλό ρόλο τους σαν διδάσκοντες/ουσες και σαν ερευνητές.

Ε11: *Εδώ είμαστε επιστήμονες, εντάξει, τους περνάμε ένα… μια φιλοσοφία επιστημονική και την επιστημονική μέθοδο… αλλά τους εκπαιδεύουμε να είναι και επαγγελματίες στην πράξη..Άρα, το ένα λειτουργεί και ως συγκοινωνούν δοχείο με το άλλο. ...Άρα, βλέπω ότι είναι ένα κομμάτι που το ένα εξελίσσει το άλλο και η πράξη που είναι η διδασκαλία βοηθάει την έρευνα και αντίστροφα(σ.230).*

Ένας λόγος που θεωρούν ότι κάποιοι δεν συνδυάζουν την έρευνα με τη διδασκαλία είναι γιατί δεν υπάρχει το επίπεδο. Δηλαδή, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να έχουν γνώσεις διδασκαλίας, παιδαγωγικής ,μεθόδων, τρόπων, μέσων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία.

Ε4: Ο καθένας έχει ερευνητικά ενδιαφέροντα πολύ εξειδικευμένα για αυτό είναι δύσκολο να συνδυαστεί. Νομίζω για αυτό, τουλάχιστον στο δικό μου για αυτό το πράγμα είναι, δεν υπάρχει το επίπεδο (σ.74).

Ένας επιπλέον λόγος που δίνεται είναι ότι η έρευνα είναι κάτι πιο εστιασμένο και εντρυφούν σε αυτό εις βάρος της διδασκαλίας. Είναι δύσκολο λένε να γίνει η σύνδεση όταν η έρευνα είναι εστιασμένη και δεν συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών άμεσα.

Ε9: …δεν είναι πάντα εύκολο. …όταν η έρευνα είναι πάρα πολύ εστιασμένη… έρευνα που δεν είναι άμεσα εφαρμόσιμη με το αντικείμενο το οποίο διδάσκονται ,είναι μια έρευνα που είναι πολύ πολύ εξειδικευμένη(σ.186-187).

Επανέρχεται όπως και στην προηγούμενη ερώτηση η ανελαστικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και το ότι οι εκπαιδευτές που είναι μέλη ΔΕΠ, έχουν πολύ μεγάλο φόρτο εργασίας και εκ των πραγμάτων δεν μπορούν να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο.

Ε5: Τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ έχουν … πάρα πολλές επίσης γραφειοκρατικές υποχρεώσεις όπου θεωρώ δεν έχουν την πολυτέλεια δυστυχώς να αφιερώσουν στους φοιτητές το χρόνο που ίσως θα έπρεπε να αφιερώσουνε(σ.76).

Να παρατηρήσουμε σε αυτό το σημείο ότι οι δυο πρώτες απαντήσεις για το πώς μπορεί να γίνει η σύνδεση με ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, focus groups και αξιοποίηση της έρευνας στη διδασκαλία, δεν δόθηκαν σαν απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση, για το αν και πώς συνδέουν την έρευνα με τη διδασκαλία ενώ δόθηκαν για να αιτιολογήσουν τις πρακτικές άλλων. Αυτό ίσως δηλώνει ότι με την ροή της συνέντευξης «ξεκλειδώθηκαν» κι άλλες απόψεις.

4.6.Οι φοιτητές ως εταίροι

Πίνακας 10

6ος άξονας – φοιτητές ως ισότιμοι εταίροι Κάτω από ποιες συνθήκες μπορούν οι φοιτητές/ φοιτήτριες να χαρακτηριστούν ισότιμοι εταίροι; Είναι αυτό αναγκαίο;	Συχνότητα εμφανίσεων	Συμμετέχων
Απαντήσεις: 6.1.Ναι, μπορούν να γίνουν ισότιμοι εταίροι με:	**13/16(81,2%)**	
-Συνδιαμόρφωση της γνώσης με την δική τους εμπλοκή	**7/16 (43,75%)**	**E1,E3, E8, E10, E11, E12, E15**
- Είναι εξ ορισμού ισότιμοι ως αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας	**3/16 (18,75%)**	**E6, E10, E12**
-Με ανάληψη ρόλων, συναποφάσεις, ίδρυση συλλόγων	**11/16(68,75)**	**E1,E2,E3,E7,E8, E10, E11, E12, E13, E14, E16**
6.2. **Μπορούν αλλά δεν το επιτρέπουν οι συνθήκες**	**6/16 (37,5%)**	**E4, E5, E9, E10,** E12, **E16**
6.3. **Δεν είναι δυνατόν να είναι ισότιμοι πλήρως.**	**7/16 (43,75%)**	**E4, E5, E6, E9, E12, E13, E14**
Σχολιασμός δεδομένου:Δ6. Ένα ποσοστό του 23% δεν γνωρίζει κανένα εργαλείο που φοιτητές γίνονται παραγωγοί γνώσης; Γιατί πιστεύετε απάντησαν έτσι;		
Απαντήσεις:	**10/16(62,5%)**	
Δ6.1 Διαφωνώ. Υπάρχουν εργαλεία: • Βίντεο - πλατφόρμες: e-learn, google forms -tux painting, Kidsinspiration, C- map, padlet	**4/16 (25%)**	**E1, E2,E7, E8**
Εναλλακτικοί τρόποι: • διαδραστικές παρουσιάσεις/ σε συνέδρια /ημερίδες • διδασκαλία από τους φοιτητές,	**9/16(56,2%)**	**E1, E2, E3, E6, E8, E10, E11, E12, E15**
Δ6.2. Λόγοι άγνοιας: • Χρειάζεται αλλαγή στις αντιλήψεις/ κουλτούρα • Δεν το επιτρέπει το μάθημα με μεγάλα ακροατήρια • Οι διδάσκοντες έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας.	**7/16 (43,75%)**	**E1,E3,E4, E7, E8, E10, E16**

Ο έκτος άξονας έχει σαν θέμα την ισοτιμία των φοιτητών/τριών και την αντιμετώπισή τους ως εταίρους από τους εκπαιδευτές. Στην ερώτηση λοιπόν αν μπορούν οι φοιτητές/τριες να χαρακτηριστούν ως εταίροι και αν αυτό είναι αναγκαίο, οι απαντήσεις μας έδωσαν 3 θέματα. Το πρώτο θέμα (13/16, 81,2%) δίνει την άποψη εκείνων που θεωρούν ότι οι φοιτητές/τριες μπορούν να γίνουν ισότιμοι εταίροι και υπέδειξαν τρόπους και προϋποθέσεις. Το δεύτερο θέμα δείχνει την αντίθετη αντίληψη ότι δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν ισότιμοι εξ ορισμού (7/16 ,43,75%) και το τρίτο θέμα δείχνει την αντίληψη ότι ναι μεν μπορούν αλλά δεν τους δίνεται η δυνατότητα (6/16 ,37,5%).

Ειδικότερα, ως προς την πρώτη αντίληψη, η πλειοψηφία, 11/16(68,75) δήλωσε ότι οι φοιτητές/τριες μπορούν να είναι ισότιμοι εταίροι με διάφορους τρόπους :όταν τους δίνεται η ευκαιρία να αναλαμβάνουν ρόλους, να συναποφασίζουν μέσα από διαδικασίες, όταν εμπλέκονται στη συζήτηση για το Πρόγραμμα Σπουδών και καταθέτουν τις ιδέες τους οι οποίες ακούγονται και κατανοούνται.

Ε3*: «Ισότιμοι» δεν νομίζω πως τους μεταχειριζόμαστε διαφορετικά .Συζητάμε πάντοτε μαζί τους για το πρόγραμμα σπουδών πολλές φορές στο ένα από τα 2 μαθήματα τα οποία κάνω είναι… έχουν ορισμένες ενστάσεις.. και γενικά βλέπουμε τις αξιολογήσεις... και κοιτάμε να βελτιώσουμε ή να αποφύγουμε τραγικά λάθη την επόμενη χρονιά(σ.55).*

Επίσης, όταν φτιάχνουν συλλόγους και έχουν τη δυνατότητα από το Πανεπιστήμιο να διεκδικούν μέσα από το Συνήγορο του Φοιτητή ή την Επιτροπή για την Ισότητα του Φύλου.

Ε12:…το Πανεπιστήμιο ως θεσμός έχει κάνει μια σειρά από ενέργειες έτσι ώστε ,ειδικά οι φοιτητές ,να μπορούν σε περίπτωση που θεωρήσουν ότι αδικούνται για οποιοδήποτε λόγο να ζητήσουν το δίκιο τους, έτσι; είτε από επιτροπή Ισότητας των Φύλων γενικά για οποιαδήποτε κακοποιητική και διακριτική συμπεριφορά εις βάρος τους μέχρι το Συνήγορο του Φοιτητή(σ.259).

Ένα ποσοστό 43,75%(7/16) θεωρούν ότι οι φοιτητές/τριες μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ισότιμοι με τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν τη γνώση με την δική τους εμπλοκή σε μαθήματα που δεν προϋποθέτουν κάποια επιστημονική γνώση ως βάση.

Ε1: *θα μπορούσε η γνώση όντως να συνδιαμορφωθεί με την δική τους εμπλοκή σε αυτήν … (σ.15)*

Ε8:… Είναι αυτό που έλεγα ότι ουσιαστικά υπάρχει αυτό το συν -δημιουργώ το υλικό και συνδημιουργώ.. ε ..το curriculum που λέμε και το syllabus (σ.157)

Αυτό θα μπορούσε, υποστηρίζουν, να γίνει με μεγάλες παρεμβάσεις τους σε σχέση με το συνολικό χρόνο μιας διδασκαλίας , στις οποίες θα εκφράζουν την κριτική τους ή ακόμη και με τη δική τους διδασκαλία. Η κριτική θα έπρεπε να ακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη. Τέτοιες κριτικές τοποθετήσεις γίνονται ήδη και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τις λαμβάνουν υπόψη για να διορθώνουν λάθη την επόμενη χρονιά. Επίσης, ισότιμοι αντιμετωπίζονται όταν παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε συνέδρια ή οργανώνουν οι ίδιοι ημερίδες στο τμήμα τους.

Ε11: Τους εμπλέκουμε στα ελληνικά πρότζεκτ, τους ενθαρρύνουμε να γράψουν μαζί μας εργασίες και να τις παρουσιάσουν σε συνέδρια και τότε γίνονται εταίροι. …ο φοιτητής μπορεί να παρουσιάσει και μαζί με τον καθηγητή …. Τον κάνουμε εταίρο αν είναι μια πτυχιακή…(σ.231).

Εκφράζεται και η άποψη ότι οι φοιτητές είναι εξ ορισμού ισότιμοι κι έτσι αντιμετωπίζονται από τη στιγμή που είναι «ακαδημαϊκοί πολίτες» του Πανεπιστημίου (18.7%). (Ε12: «*Ναι, εγώ θεωρώ ότι ο φοιτητής από τη στιγμή που εισάγεται στο πανεπιστήμιο είναι ακαδημαϊκός πολίτης και έτσι τον αντιμετωπίζω (σ.258)…υπάρχει μια ισοτιμία σε σχέση με το …με το…με την …με το ότι όλοι είμαστε ακαδημαϊκοί πολίτες», σ.259*).

Η δεύτερη άποψη (7/16 ,43,75%) εκφράζει το ότι δεν είναι δυνατόν να είναι ισότιμοι πλήρως οι φοιτητές/τριες. Θεωρείται ότι είναι θέμα νοοτροπίας και των διδασκόντων/ουσών και των φοιτητών/τριών. Άλλοι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι είναι εγγενώς εξουσιαστική σχέση που ενισχύεται με τις εξετάσεις και την αξιολόγηση αλλά θα μπορούσε ακολουθώντας τους κανόνες να υπάρξει ισορροπία.

Ε12*: …έρχεται και η στιγμή όπου ο ένας είναι κρινόμενος του άλλου. … Εντάξει, εκεί αλλάζουν οι ρόλοι ,ναι, αλλά εκεί στο βαθμό που οι κανόνες είναι δεδομένοι και τηρούνται οι κανόνες και από τις δυο τους πλευρές είναι σημαντικό (σ.259).*

Ε13*: Γιατί αφενός εξ ορισμού δεν είναι ισότιμα μέλη… λέω ότι εξ ορισμού ο διδάσκοντας έχει μια εξουσία για πολλούς λόγους. Την αυθεντία της γνώσης, είναι , έχει αυτός που θα κάνει τις εξετάσεις … δηλαδή είναι μια εξουσία(σ.272).*

Η τρίτη αντίληψη (6/16, 37,5%) εκφράζει το πώς οι φοιτητές/τριες μπορούν να γίνουν ισότιμοι αλλά δεν το επιτρέπουν οι συνθήκες. Εξηγούν λέγοντας πως οι προπτυχιακοί φοιτητές/τριες, συνήθως του πρώτου έτους, δεν είναι έτοιμοι ούτε συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους ισοτιμία. Δεν υπάρχει λοιπόν η ανταπόκριση από τους φοιτητές/τριες, η ωριμότητα, ο σεβασμός. Οι φοιτητές/τριες, ισχυρίζονται οι διδάσκοντες/ουσες, προέρχονται από ένα περιβάλλον προστατευμένο και ειδικά στο πρώτο έτος δεν

παίρνουν πρωτοβουλίες, δε νιώθουν ότι μπορούν να διεκδικήσουν έχοντας απέναντι την αυθεντία του καθηγητή.

Ε5: *…άρα και αυτό το «ίσο» πάλι νομίζω ότι δεν είναι στην κουλτούρα….έρχονται από ένα πολύ προστατευμένο περιβάλλον, δεν δείχνουν αρκετή πρωτοβουλία πόσον μάλλον δεν αισθάνονται ισότιμοι με το διδάσκοντα για να απαιτήσουν, να μιλήσουν για τις ανάγκες τους (σ.94).*

Άλλη μια συνθήκη που δεν βοηθάει στην ισότιμη αντιμετώπιση, είναι το ίδιο το σύστημα του Πανεπιστημίου με τις μη υποχρεωτικές παρακολουθήσεις, το οποίο δεν επιτρέπει στο χτίσιμο μιας «σταθερής» σχέσης με τους φοιτητές.

Ε16*: Δηλαδή πρέπει και οι παραδόσεις να έχουν κάποιες παρουσίες συγκεκριμένες, υποχρεωτικές γιατί τότε θα αναβαθμιστεί αυτόματα το μάθημα…Δηλαδή εκ των πραγμάτων δεν είναι ,ας πούμε, δεν σου αφήνει το περιθώριο να το κάνεις σοβαρά (σ.312).*

Η πιθανή αδιαφορία των φοιτητών για τις σπουδές τους είναι επίσης ένας λόγος που εμποδίζει την αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτή- φοιτητή. Δεν μπορεί να υπάρξει αμφίδρομη σχέση όταν δεν τηρούνται οι κανόνες και από τις δυο πλευρές, του εκπαιδευτή και του φοιτητή.

Ε9: Λοιπόν, αυτό δεν είναι χαρακτηριστικό αλλά πάντα η αντίληψη των ισότιμων εταίρων προϋποθέτει ότι η ισοτιμία υπάρχει και από τους δυο. Δεν είναι μόνο στις υποχρεώ… στα δικαιώματα ,είναι και στις υποχρεώσεις(σ.188).

Ε10:…βλέπουμε και πολλά παιδιά ,τα οποία είναι κάπως αδιάφορα. Αυτά είναι δύσκολο να τα εμπλέξεις σε αυτή τη διαδικασία(σ.207)

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών στην δεύτερη ερώτηση, «Γιατί το 23% δεν γνωρίζει κανένα εργαλείο που φοιτητές γίνονται παραγωγοί γνώσης;», αναδύθηκαν δυο θέματα. Το πρώτο εκφράζει ξανά την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μπορεί να υπάρξει ισοτιμία με τη διαφορά ότι τώρα δηλώνουν πολλά τέτοια εργαλεία και τρόπους (10/16, 62,5%). Προτείνουν βίντεο, πλατφόρμες (e-learn), Google forms (για ερωτηματολόγια, έγγραφα) το Tux painting, το Kidsinspiration, C- maps, το padlet αλλά και εναλλακτικές όπως διαδραστικές παρουσιάσεις στην αίθουσα αλλά και σε συνέδρια, τη διοργάνωση ημερίδων του τμήματός τους, διδασκαλία από τους φοιτητές με δικές τους ερωτήσεις και δικό τους υλικό.

Το δεύτερο θέμα, με ποσοστό 43,7% (7/16) δίνει τους λόγους της άγνοιας. Θεωρούν ότι δεν υπάρχουν άλλα εργαλεία με τα οποία οι φοιτητές/τριες μπορούν να παράγουν

γνώση γιατί δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν άλλα εργαλεία ·δεν το επιτρέπει το ίδιο το μάθημα. Όταν υπάρχουν μεγάλα ακροατήρια, οι διδάσκοντες/ουσες δεν έχουν την οικειότητα που θα είχαν με τους φοιτητές/τριες οι οποίοι θα ήταν σταθεροί στις παρουσίες τους, κάτι που δεν γίνεται με το σύστημα των μη υποχρεωτικών παρουσιών.

Ε4: *όταν έχεις μεγάλο ακροατήριο δεν υπάρχει η διάδραση αυτή που θα έπρεπε να υπάρχει από τους φοιτητές* (σ.76)

Επίσης, επανέρχεται το θέμα του φόρτου εργασίας, οπότε δεν μπορούν να αφιερώνουν χρόνο στην εκμάθηση άλλων εργαλείων τα οποία στη συνέχεια πρέπει να διδάξουν στους φοιτητές τους (Ε5, «*Ναι, ναι, τα ερευνητικά, τα διοικητικά επίσης … φόρτος εργασίας»,* σ.77). Ένας ακόμη λόγος που δεν γνωρίζουν τέτοια εργαλεία είναι, όπως λένε, η κυριαρχία της διάλεξης, της εισήγησης . Δηλαδή είναι θέμα νοοτροπίας και αλλαγής κουλτούρας και από την πλευρά των διδασκόντων/ουσών και των φοιτητών/τριών. Είναι κάτι *«…το οποίο πρέπει να καλλιεργηθεί»* (Ε13, σ.272)

Ε10: *Νομίζω ότι δεν υπάρχει η κουλτούρα, τουλάχιστον στην Ελλάδα, να εμπλέκουμε τους φοιτητές…* (σ.208).

4.7.Διαμορφωτική αξιολόγηση

Πίνακας 11

7ος άξονας- διαμορφωτική αξιολόγηση «Κάθε πότε αξιολογείτε τους φοιτητές /φοιτήτριες και πώς; Γιατί επιλέγετε αυτούς τους τρόπους αξιολόγησης;	Συχνότητα εμφάνισης	Συμμετέχων
Απαντήσεις: 7.1.**Διαρκής αξιολόγηση**: **Για παραδόσεις: κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων και στο τέλος** **Για σεμινάριο- εργαστήριο: Διαρκής αξιολόγηση της παρουσίας στα μαθήματα**	**8/16 (50%)**	**Ε1, Ε2, Ε, 7, Ε8,Ε9, Ε10, Ε11, Ε14**
Με πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης και ενδιάμεσα και στο τέλος για αντικειμενικότητα και ανατροφοδότηση • Πρόοδος- τελική αξιολόγηση(προφορική και γραπτή	**14/16 (87,5%)**	**Ε1, Ε2, Ε3, Ε5, Ε6, Ε8, Ε9, Ε10, Ε11, Ε13, Ε14,**

ή διαφοροποιημένη στις εξεταστικές περιόδους) • Εβδομαδιαίες δραστηριότητες- ενδιάμεσα τεστ • προαιρετική ομαδική εργασία • Παρατήρηση **7.2.Δίνω γραπτές εργασίες με δυνατότητα διόρθωσης, δεν βάζω βαθμό** **7.3. Μόνο στο τέλος**	**13/16 (81,25%)** **1/16 (6,25%)** **2/16 (12,5%)**	**E15, E16** **E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10,E11, E12, E14** **E5** **E15, E16**
Σχολιασμός δεδομένου: Δ7. Πώς εξηγείτε το γεγονός πως ενώ οι εκπαιδευτές ρωτήθηκαν για την πορεία διδασκαλίας κανένας δεν ανέφερε την αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης;		
Απαντήσεις: **Δ7.1 Σύγχυση όρου :Αντίληψη ότι αξιολόγηση είναι τιμωρητική** **- Προσωπικό βίωμα**: Έτσι μάθαμε να μας αξιολογούν τα προηγούμενα χρόνια, για το βαθμό **Δ7.2. Διαφωνώ, η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται για τη μάθηση**. **Δ7.3. Η αξιολόγηση εξαρτάται από το πώς είναι δομημένο το μάθημα**	**11/16(68,75%)** **8/16 (50%)** **6/16 (37,5%)** **9/16 (56,2%)** **2/16 (12,5%)**	**E1, E5, E7, E8, E9,E10,E12, E13** **E1, E2, E7, E10, E13, E15** **E1, E2, E5, E6, E8, E9, E11, E12, E15** **E3, E9**

Ως προς τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι απαντήσεις των εκπαιδευτών στην πρώτη ερώτηση, «Κάθε πότε αξιολογείτε τους φοιτητές /φοιτήτριες και πώς και γιατί επιλέγετε αυτούς τους τρόπους αξιολόγησης;», έδωσαν 3 θέματα. Η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 87,5% δηλώνει ότι η αξιολόγηση είναι διαρκής, κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων αλλά και στο τέλος. Η αξιολόγηση είναι συνεχής τόσο στις παραδόσεις (50%), με αξιολόγηση των δεξιοτήτων, της συνεργασίας και της κριτικής σκέψης, όσο και στα σεμινάρια (87,5%) με διαρκή αξιολόγηση της παρουσίας στα μαθήματα, της συμβολής, της εμπλοκής τους.

Ε1: Ναι, κατά τη διάρκεια όλων των μαθημάτων….φυσιογνωμικά, θυμάμαι τα συγκεκριμένα παιδιά και έχω κρατήσει σχετικές σημειώσεις για τη συμμετοχή τους στο μάθημα ,για τις εργασίες που εκπόνησαν πριν την τελική εργασία, για τα θέματα τους δηλαδή και την ανατροφοδότηση που τους έδωσα και αυτό

είναι στο πλαίσιο της διαμορφωτικής. Φυσικά θα δω και την τελική εργασία… και η παρουσία τους στα μαθήματα και η συμβολή τους σε αυτά βεβαίως θα αξιολογηθεί (σ.17).

Η αξιολόγηση γίνεται με ποικίλους τρόπους για να δίνουν στους φοιτητές πολλές εναλλακτικές να εκφραστούν, να δείξουν τι ξέρουν.

Ε2: …θα κάνουν πρόοδο ενδιάμεσα ...πολλές διαφορετικές εκδοχές ....ευκαιρίες να εκφραστούν με πολλούς τρόπους (σ.41)

Τέτοιοι τρόποι είναι γραπτή εργασία, πειράματα, τεστ.

Ε10: « *Βάζω τεστάκια στη διάρκεια του μαθήματος… υπάρχει και η τελική εξέταση όπου παίρνει το μισό όμως, …και όλα τα υπόλοιπα είναι …το άλλο μισό είναι αυτή η διάρκεια του εξαμήνου. ...»* (σ.208-209).

Για να επιτύχουν συμπερίληψη, αντικειμενικότητα αλλά και ανατροφοδότηση αξιολογούν και με εναλλακτικούς τρόπους όπως με προόδους αλλά και τελική αξιολόγηση, την οποία και διαφοροποιούν σε προφορική και γραπτή (Ε9**:** *Όμως δεν κάνω αποκλειστική προφορική εξέταση γιατί μπορεί να θεωρηθεί, μπορεί κάποιος να έχει υποκειμενικά το αίσθημα της αδικίας και επειδή ξέρετε αυτά που λέμε συνήθως δεν καταγράφονται και όλοι νομίζουμε ότι αυτά που λέμε είναι τα σωστά και τα τέλεια, … χρειάζεται και κάπως η ..η..η αποτύπωση (σ.194)*

ή διαφοροποιούν την εξέταση στις εξεταστικές περιόδους με ή χωρίς αρνητική βαθμολογία (Ε12: « … όποιος έρθει τον Σεπτέμβρη …. λίγο ευκολότερο να περάσει υπάρχει και αρνητική βαθμολόγηση», σ.247). Γίνονται εβδομαδιαίες δραστηριότητες και ενδιάμεσα τεστ για την απαραίτητη ανατροφοδότηση ή προαιρετική ομαδική εργασία. Αξιόλογη είναι η μέθοδος ενός εκπαιδευτή να παρατηρεί και να σημειώνει τις παρατηρήσεις μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/τριών, μέσα από την ομαδική συμμετοχή τους για να αναδεικνύει τα ενδιαφέροντά τους και να καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη ώστε να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο ότι αξιολογούνται.

Ε2*:…χωρίς να φοβούνται ότι ... «Αξιολογείσαι για αυτό που λες αυτή τη στιγμή», προφανώς θα δράττονται πολύ περισσότερων ευκαιριών για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν και θα θεωρούν πιο ισότιμη την κατάσταση μέσα στην τάξη* (σ.42).

Επιλέγουν αυτούς τους τρόπους γιατί « *Γιατί το τελικό προϊόν μπορεί να μην είναι δικό τους»* (Ε1, σ.17), οπότε χρειάζεται να ξέρουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή του φοιτητή μέσα στο μάθημα. Επίσης, ένας πρακτικός λόγος είναι να βοηθήσουν τους φοιτητές ,με το να τους εξετάζουν συχνά, γιατί «αναγκάζονται» να μελετήσουν.

Ε10: *Νομίζω ότι γίνεται πιο πολύ για να βοηθήσουν λίγο και τους φοιτητές ... να διαβάσουν λίγο το μάθημα και στη διάρκεια του εξαμήνου* (σ. 209).

Μια πλευρά της διαμορφωτικής αξιολόγησης που επισημαίνεται σε ποσοστό 31,2% (5/16) είναι ο αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός για τη διαδικασία, για τους φοιτητές/τριες και για τον ίδιο τον διδάσκοντα/ουσα (Ε8:… «*μπαίνεις σε μια διαδικασία αναστοχασμού ... πέρα»*,σ.119, Ε11: *«Άρα, πρέπει και εμείς λίγο να δούμε αναστοχαστικά ...βελτιωθούμε»,* σ.225).

Ε1: *Αναστοχασμός δηλαδή για τη δράση, στο τέλος δηλαδή της δράσης, το πώς πήγε ώστε να εμπλουτιστεί το επόμενο μάθημα*(σ.21).

Ε8: Και να πω εδώ, στη διαμορφωτική αξιολόγηση το πολύ σημαντικό, πέρα από αυτό, είναι το reflection. Είναι αδιανόητο να μην κάνουμε reflection ως εκπαιδευτικοί. Αδιανόητο (σ.159)

Ο αναστοχασμός μπορεί να επιτευχθεί με τα παραπάνω μέσα κι αυτό είναι ένα βήμα προς τη βελτίωση των εκπαιδευτών και τη μάθηση των φοιτητών/τριών.

Από το σύνολο μόνο ένας εκπαιδευτής δίνει εργασίες με τη δυνατότητα διόρθωσης χωρίς να βάλει βαθμό (6,25%) και 2/16 (12,5%) αξιολογούν μόνο στο τέλος του εξαμήνου με τη μορφή των εξετάσεων λόγω φόρτου εργασίας.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτών στη δεύτερη ερώτηση, να εξηγήσουν γιατί ενώ οι εκπαιδευτές ρωτήθηκαν για την πορεία της διδασκαλίας κανείς δεν ανέφερε την αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης, αναδύθηκαν τρία θέματα. Οι δύο κύριες απόψεις ήταν ότι ενδεχομένως να μπερδεύτηκαν, να υπήρξε κάποια σύγχυση του όρου (11/16,68,75%) και η δεύτερη τονίζει ότι η αξιολόγηση πρέπει όντως να γίνεται για τη μάθηση (56,2%). Ενδιάμεση άποψη ήταν ότι η αξιολόγηση εξαρτάται από το πώς είναι δομημένο το μάθημα (12,5%).

Η πρώτη άποψη εκφράζει ότι υπάρχει μια σύγχυση του όρου *αξιολόγηση* καθώς κάποιοι εκπαιδευτές την έχουν συνδέσει με τη δική τους αξιολόγηση για την δική τους εξέλιξη και από αυτή τη σύνδεση απορρέει ένα άγχος και ένας φόβος.

Ε1: « *Ίσως δεν το συνδέουν αυτό, θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι μόνο για την αξιολόγηση* ...», (σ.19).

Ε9: «*Επειδή ο όρος αξιολόγηση ξέρετε είναι λίγο μπερδεμένος*», (σ.194).

Ε10: *Γιατί, γιατί εμείς την αξιολόγηση την ξέρουμε σαν μια μέθοδο κρίσης και όχι μάθησης, έτσι είναι, κακά τα ψέματα. Έτσι εξετάζουμε και οι φοιτητές το εκλαμβάνουν, έτσι: ότι το σε εξετάζω για να σε κρίνω* (σ.209*)*

Με αυτήν την έννοια η αξιολόγηση στην αντίληψη πολλών θεωρείται «τιμωρητική» κι όχι σαν δυνατότητα για βελτίωση.

Ε8*: …το όλο πρόβλημα ξεκινά από ένα φόβο της αξιολόγησης αρχικά και το όλο πρόβλημα ξεκινά από το Υπουργείο, του ότι έχει βάλει την αξιολόγηση τιμωρητική εντάξει; …. η αξιολόγηση δεν πρέπει να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. … Δεν μπορεί η αξιολόγηση να συνδέεται ούτε με την εξέλιξη κάποιου, ούτε με το μισθολογικό του, ούτε με τίποτα. Δεν είναι αυτός ο στόχος της αξιολόγησης ποτέ (*σ.170)

Η προσωπική εμπειρία και το βίωμα (37,5%) έχει κι εδώ σημαντική επίδραση στη θεώρηση της έννοιας καθώς 6/16 εκπαιδευτές παραδέχονται ότι έτσι έχουν μάθει, έτσι τους αξιολογούσαν και αυτούς, για τον βαθμό και αυτό καλλιεργεί με τα χρόνια μια κουλτούρα που είναι δύσκολο να αλλάξει.

Ε5*: Η αξιολόγηση είναι…. Και εδώ δεν έχουμε κουλτούρα, ναι…*(σ.95)

Ε2*: Κακά βιώματα. Έτσι μάθαμε να μας αξιολογούν τα προηγούμενα χρόνια· για να πάρουμε ένα βαθμό, για να περάσουμε σε μια σχολή, για να κάνουμε ένα παραπάνω βήμα, για να έχουμε μια περαιτέρω εξέλιξη. Με αυτό τον τρόπο μάθαμε να αξιολογούμαστε. Δεν μάθαμε να αξιολογούμαστε για να βελτιώσουμε την ποιότητα ζωής μας μέσα στην τάξη γιατί και αυτό έχει σημασία στην αξιολόγηση, για να βελτιώσουμε την ποιότητα ζωής μας μέσα στην τάξη*(σ.43)

Η δεύτερη αντίληψη ανήκει σε όσους ρητά διαφωνούν (56,2%) με το εύρημα της ποσοτικής έρευνας και δηλώνουν ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι διάδραση. Δίνει διπλή πληροφορία στους διδάσκοντες/ τις διδάσκουσες σχετικά με την πορεία του μαθήματος, τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν και τι πήγε ή δεν πήγε καλά ώστε να αλλάξει αλλά και για το επίπεδο των φοιτητών /τριών. «Το μήνυμα δηλαδή είναι διπλής κατεύθυνσης» (Ε1, σ.18) και ο στόχος είναι η μάθηση (Ε8: «*Αυτό είναι πολύ σημαντικό στη διαμορφωτική αξιολόγηση… το τέλος της είναι :μαθαίνω»*, σ.161)

Ε8*… Ο στόχος είναι η βελτίωση με στόχο τη μάθηση, με στόχο να γίνουμε καλύ..να γίνουμε καλύτεροι όλοι μας για να… ποιος είναι ο στόχος; Να μάθουν οι φοιτητές μας, να βγουν καλύτεροι ως επιστήμονες ως … για το γνωστικό τους αντικείμενο και τα λοιπά.*(σ.170)

Σε μικρότερο ποσοστό εκφράστηκε η ενδιάμεση άποψη ότι η αξιολόγηση (ο τρόπος της) εξαρτάται από το πώς είναι δομημένο το μάθημα, αν είναι εργαστηριακό, σεμινάριο ή διάλεξη. Οι ερωτήσεις του διδάσκοντα/ουσας, διαφοροποιούνται για να

εξετάζουν γνώσεις ή εφαρμογή κριτικής σκέψης ώστε να δουν τι δεν κατάλαβαν οι φοιτητές/τριες και να εστιάσουν την επόμενη φορά (Ε3: «*Η πλειοψηφία… την επόμενη χρονιά τουλάχιστον θα το πεις καλύτερα αυτό το σημείο»,*σ.95).

Ε9*: Αυτό βέβαια είναι όμως συνάρτηση και πώς είναι δομημένο το μάθημα. Δηλαδή δεν μπορεί να μιλά κανείς για αξιολόγηση φοιτητών ,των φοιτητών του για να το διευκρινίζω, για να αξιολογήσει τους φοιτητές του αν δεν λάβει υπόψη πώς έχει δομηθεί όλο το μάθημα (σ.195)*

*4.8.*Ανασχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος

Πίνακας 12

8ος άξονας : Ανασχεδιασμός Αναλυτικού Προγράμματος Με ποιο τρόπο ευθυγραμμίζετε στο μάθημά σας όλα τα συστατικά μέρη ,τους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα, το περιεχόμενο, τη διάδραση, την αξιολόγηση ;	Συχνότητα συμμετοχής	Συμμετέχων
Απαντήσεις: 8.1 **Αναστοχασμός για τη δράση- συστηματική ανατροφοδότηση**	**5/16 (31,25%)**	**Ε1, Ε2, Ε5, Ε9, Ε11**
8.2 Οργάνωση- σχεδιασμός – στοχοθεσία- διερεύνηση- διάδραση- ενεργητική συμμετοχή	**6/16 (37,5%)**	**Ε2, Ε5, Ε8, Ε11, Ε12, Ε14**
8.3. Προσαρμογή υλικού: Σταθερό περιεχόμενο που εμπλουτίζεται-	**12/16 (75%)** **6/16 (37,5%)**	**Ε3, Ε4, Ε7, Ε9, Ε12, Ε15**
Το μάθημα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της επίκαιρης γνώσης/βιβλιογραφίας/ πορίσματα έρευνας	**10/16 (62,5%)**	**Ε2, Ε3, Ε4, Ε5, Ε7, Ε8, Ε11, Ε13, Ε15, Ε16**
8.4. Το Πρόγραμμα αναδιαμορφώνεται κάθε «x» χρόνια ή όταν έρθει νέος διδάσκων	**8/16 (50%)**	**Ε3, Ε6, Ε7, Ε9, Ε10, Ε12, Ε13, Ε15**
Σχολιασμός δεδομένου: **Δ8.** Πώς εξηγείτε τα ποσοστά για τα κριτήρια ανασχεδιασμού των μαθημάτων;	**Τα κριτήρια στα οποία αναφέρεται η ερώτηση →**	-Δεν ξέρω -Σύμφωνα με τη νέα γνώση, την επικαιρότητα, τα νέα δεδομένα -Σύμφωνα με το επίπεδο των φοιτητών και με το -Πώς πήγε την προηγούμενη φορά
Απαντήσεις:		

Δ8.1. Πρόταση: • Τα προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια που σχετίζονται με επαγγελματική αποκατάσταση στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν μαθήματα πρακτικού προσανατολισμού • Να παρακολουθούν καθηγητές τα μαθήματα άλλων και να παρέχουν feedback	**6/16 (37,5%)**	**E1, E8, E10,E11, E12, E13**
Δ8.2. Προσωπική γνώμη: Τα κριτήρια ανασχεδιασμού θα έπρεπε να είναι: -Αυτόνομοι φοιτητές και φοιτήτριες - Αναστοχασμός με βάση το feedback των φοιτητών. -Να πετύχω τους στόχους του μαθήματος	**11/16 (68,75%)**	**E1, E2, E3 E4, E5, E6, E7, E9, E11, E12, E14**
Δ8.3. Τα κριτήρια ανασχεδιασμού είναι λογικά- σωστά.	**4/16 (25%)**	**E2, E4, E8, E14**
	10/16 (62,5%)	**E2,E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E15, E16**

Ο τελευταίος άξονας αφορά τον ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος και θέλαμε να ανιχνεύσουμε το πώς οι εκπαιδευτές ευθυγραμμίζουν στο μάθημά τους, τους στόχους, το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα, τη διάδραση με τους φοιτητές/τριες και την αξιολόγηση. Θέλαμε επίσης να μάθουμε τη γνώμη τους για τα κριτήρια ανασχεδιασμού των μαθημάτων όπως αναδείχθηκαν από το εύρημα της ποσοτικής έρευνας.

Ως προς το πρώτο ερώτημα, η πλειοψηφία, 75% (12/16) απάντησε ότι προσαρμόζει το υλικό και το μάθημα. Το μάθημα έχει ένα σταθερό κορμό που εμπλουτίζεται κι έτσι προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της επίκαιρης γνώσης, της βιβλιογραφίας και των πορισμάτων της έρευνας (25%) .

E3: . *Και άρα εκεί κρατάμε ένα βασικό κορμό, ευθυγραμμιζόμαστε, αν θέλετε ,με τα καλύτερα εγχειρίδια … προσπαθούμε να προσαρμοζόμαστε στα καινούργια στοιχεία της βιβλιογραφίας όπως προκύπτει από εγχειρίδια ή από άρθρα ανασκόπησης και τέτοια πράγματα* (σ.58)

E13*:…οπότε να διαμορφώνουμε το πρόγραμμα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα που προκύπτουνε και να το αναμορφώνουμε…Είναι ένας συνδυασμός τέτοιων, επικαιρότητα - ερευνητικά ενδιαφέροντα …(σ.275-276).*

E16:… *το επιλέγω* [το μάθημα*]ανάλογα με τα πορίσματα της έρευνας (*σ.315).

Όμως, οι εκπαιδευτές (37,5%) λαμβάνουν υπόψη την καθημερινότητα και τις ανάγκες ή τις γνωστικές ελλείψεις των φοιτητών/τριών και τελικά «τι έχει σημασία για αυτούς» (Ε4, σ.81).

Ε1*:… τα κριτήρια ανασχεδιασμού των μαθημάτων θα πρέπει να είναι αυτά. Δηλαδή ξεκινώντας από τις ελλείψεις των παιδιών να έχουμε περισσότερο επικέντρωση στην παροχή συστηματικής ανατροφοδότησης* (σ.21).

Επιπλέον, οι μισοί (50%) δήλωσαν ότι το πρόγραμμα σε επίπεδο τμήματος αναδιαμορφώνεται «συνεχώς» (Ε13*: Εμείς προς το παρόν … είμαστε λίγο στην απόλυτη κινητικότητα και πώς το λένε, αναδιαμόρφωση, συνεχή αναδιαμόρφωση προγράμματος.(*σ.276) ή κάθε «x» χρόνια ή όταν έρθει νέος διδάσκων/ διδάσκουσα αλλά παραδέχονται ότι είναι πολύ δύσκολο:

Ε15: … « *πρώτα απ' όλα θέλει μικρές ομάδες για να, για να κάνει σωστά την αλλαγή και αρκετούς καθηγητές ,κάτι που δεν επιτρέπει το σύστημα*» (σ.304).

Σε κάποια τμήματα, οι διδάσκοντες/ουσες δεν διδάσκουν σε κάθε εξάμηνο το ίδιο μάθημα: Ε16: «*… δεν έχω διδάξει ποτέ ίδιο μάθημα, ούτε ίδιο σεμινάριο. Κάνω κάθε χρόνο, κάθε χρόνο κάτι διαφορετικό…»,* (σ.315). Διατηρούν την ευρύτερη θεματική αλλά επιλέγουν μια πτυχή που σχετίζεται με τις εξελίξεις σε αυτήν ή τις εξελίξεις της σύγχρονης πραγματικότητας, με το *«τι συμβαίνει στην καθημερινή πραγματικότητα των φοιτητών στη χώρα» (*Ε11, σ.234). Σε κάποιο άλλο τμήμα, αναδιοργανώνεται το πρόγραμμα σπουδών όταν έρθει ένας νέος εκπαιδευτής/ τρια και δώσει μια νέα κατεύθυνση, εισάγεται ένα νέο μάθημα ή όταν γίνεται συνδιδασκαλία κάποιων μαθημάτων.

Ε10: Αυτό μας βοηθάει κιόλας αν έρθει κάποιος νέος συνάδελφος ο οποίος μπορεί να φέρει και ένα νέο … μια νέα κατεύθυνση, ένα νέο μάθημα … Επίσης μπορεί να κάνουμε συνδιδασκαλία κάποιων μαθημάτων … (σ.211) .

Σε ποσοστό 37,5% (6/16) απάντησαν ότι ευθυγραμμίζουν τα συστατικά μέρη του μαθήματος, τους στόχους, την αξιολόγηση και τη διάδραση με πολύ καλή οργάνωση και καλό σχεδιασμό. Θέτουν από την αρχή τους στόχους, τους οποίους γνωστοποιούν και στους φοιτητές/τριες και γίνεται διερεύνηση για το υλικό, το οποίο υλικό είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας δηλαδή κατάλληλο να συνδυάσει στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτές συνδυάζουν τους στόχους με τους κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας και τεχνικές ώστε να υπάρχει διαρκής διάδραση μέσα στο μάθημα, στα πλαίσια του εφικτού.

Ε2*: Με οργάνωση και καλό σχεδιασμό και με πολλή διερεύνηση και από μένα. Αν δεν τα κάνεις αυτά , δεν μπορείς να πετύχεις κάτι καινούργιο... Και το πρώτο πράγμα που θέτουμε είναι ο στόχος μας· ... Αποφασίζω βέβαια με ποιο τρόπο κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα έχουν ενεργητική συμμετοχή οι φοιτητές μου, σε ποια σημεία μπορούν να έχουν ενεργητική συμμετοχή* (σ.44).

Ε14*: Ξεκινάμε από τα…ποιοι είναι οι επιδιωκόμενοι στόχοι του μαθήματος και μετά χτίζουμε όλο το υλικό, όλο το περίγραμμα του μαθήματος κτίζεται με βάση τους στόχους που έχουμε θέσει από την αρχή.* (σ.291)

Μια τελευταία άποψη περί του τρόπου ανασχεδιασμού του μαθήματος αφορά περισσότερο στον αναστοχασμό και στην ανατροφοδότηση, σε ποσοστό (31,25%, 5/16).

Ε1*:… ξεκινώντας από τις ελλείψεις των παιδιών να έχουμε περισσότερο επικέντρωση στην παροχή συστηματικής ανατροφοδότησης. Αυτό. Το πώς πήγε την προηγούμενη φορά είναι επίσης ένα στοιχείο σε επίπεδο αναστοχασμού δηλαδή πώς πήγε η διδασκαλία. Αναστοχασμός δηλαδή <u>για</u> τη δράση, στο τέλος δηλαδή της δράσης, το πώς πήγε ώστε να εμπλουτιστεί το επόμενο μάθημα* (σ.21).

Όσον αφορά στο σχολιασμό των εκπαιδευτών για τα κριτήρια που τέθηκαν στην ποσοτική έρευνα («Δεν ξέρω», «Σύμφωνα με τη νέα γνώση», την «επικαιρότητα» και τα «νέα δεδομένα»), η κυρίαρχη αντίληψη (68,75%) προκρίνει τον αναστοχασμό με βάση το feedback, την ανατροφοδότηση από τους φοιτητές/τριες. Κάποιοι από τους εκπαιδευτές δίνουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης δικό τους στο τέλος του μαθήματος ή διερεύνησης στην αρχή του μαθήματος γιατί οι φοιτητές/τριες δεν μπαίνουν στην πλατφόρμα να κάνουν την αξιολόγηση του μαθήματος ή μπαίνουν σε πολύ χαμηλά ποσοστά για να ληφθούν οι απαντήσεις τους υπόψη. Αυτό είναι ενδεικτικό της σημασίας που έχει για αυτούς η ανατροφοδότηση και αυτή με τη σειρά της ως κριτήριο ανασχεδιασμού του μαθήματός τους.

Ε7: *…στο πρώτο μάθημα στο orientation του μαθήματος, τους έδωσα μια… ένα μικρό ερωτηματολόγιο να γράψουνε- αφού τους είπα τους στόχους, το περιεχόμενο, τον τρόπο εξέτασης και τα λοιπά- τι άλλο θα ήθελαν να ... να προσθέσουμε σε αυτό το μάθημα* (σ.93-94)*… εγώ το αναδιαμορφώνω με βάση τη…το ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν οι φοιτητές* (σ.96).

Ε1: *Το πώς πήγε την προηγούμενη φορά είναι επίσης ένα στοιχείο σε επίπεδο αναστοχασμού ... για τη δράση, στο τέλος δηλαδή της δράσης, το πώς πήγε ώστε να εμπλουτιστεί το επόμενο μάθημα. Αυτό είναι μια πολύ πολύ καλή προσέγγιση τι δούλεψε και τι δεν δούλεψε…*(σ.21).

Για άλλους (25%) είναι πολύ σημαντικό ως κριτήριο ανασχεδιασμού το αν πέτυχαν τους στόχους του μαθήματος, «*learning objectives»* (Ε5, σ. 103) και αν πέτυχαν να

δώσουν στους φοιτητές τα εργαλεία για να είναι αυτόνομοι, όταν λόγου χάρη μπουν σε μια τάξη (Ε5: *... αυτά τα εργαλεία θα σου δώσω τελειώνοντας εδώ πέρα ,να, να μπορείς να δουλέψεις αυτόνομα για τις απαιτήσεις του γνωστικού του αντικειμένου»,* σ.81)

Ε1: Τα κριτήρια αναδιοργάνωσης πρέπει να είναι αυτό, το πόσο θα καταστούν οι φοιτητές και φοιτήτριες ικανοί/ ικανές να βρεθούν μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας με επάρκεια, με self esteem, αυτές τις πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας του Bandura ότι θα πρέπει να ...να ξέρουμε μια συνειδητοποιημένη εκπαιδευτική θεωρία που επίσης δεν έχουν(σ.20)

Ένα σημαντικό ποσοστό (62,5%, 10/16) βρίσκει ότι τα κριτήρια ανασχεδιασμού είναι λογικά και σωστά. Ο ανασχεδιασμός εξαρτάται όντως από το γνωστικό αντικείμενο. Δηλαδή η νέα γνώση λόγου χάρη, μπορεί να είναι πολύ καθοριστική για τη διαμόρφωση του μαθήματος του επόμενου εξαμήνου ή του έτους (Ε16: «*Δηλαδή αν έχει βγει μια καινούργια σχολιασμένη έκδοση……. είναι στην αιχμή… με αυτή τη λογική κάθε χρόνο κάνω κάτι καινούργιο»,* σ.315-316) ενώ να μην λειτουργεί τόσο καθοριστικά για ένα άλλο μάθημα στο οποίο η νέα γνώση προχωράει με πιο αργούς ρυθμούς *(*Ε9*:…. προφανώς αν έκανα μάθημα το 2005 και το 2025 προφανώς θα είναι ,θα ήταν δύο διαφορετικά μαθήματα.. αλλά το 2022 και το 2023 δεν μπορώ να σας πω ότι θα έχω αναδιοργανώσει κατά 50% το μάθημά μου με βάση τη γνώση* (σ.198). Επίσης, οι εκπαιδευτές έχουν επίγνωση ότι με τα χρόνια οι απαιτήσεις αλλάζουν όπως και τα εγχειρίδια και η βιβλιογραφία ώστε να προσαρμόζονται με το επίκαιρο.

Τέλος, είναι σημαντικές οι προτάσεις των εκπαιδευτών που γίνονται από ένα ποσοστό 37,5%. Αναφέρουν ότι τα Προγράμματα Σπουδών στα Πανεπιστήμια που σχετίζονται με επαγγελματική αποκατάσταση στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν μαθήματα πρακτικού προσανατολισμού(με τους στόχους ενός μαθήματος ,με τα μαθησιακά αποτελέσματα, με το περιεχόμενο, με τους τρόπους διάδρασης, τους τρόπους εμπλοκής, τη συμπερίληψη και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και να γίνονται σαφή τα κριτήρια αξιολόγησης των φοιτητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών).

Ε1: *Θεωρώ ότι τα προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια που σχετίζονται με επαγγελματική αποκατάσταση στην εκπαίδευση ...θα πρέπει να έχουν μαθήματα πρακτικού προσανατολισμού να το πω έτσι, για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. ... θα πρέπει να εμπλουτιστεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης φοιτητών /φοιτητριών με μαθήματα που έχουν να κάνουν με θέματα πρακτικά* (σ.19).

Μια τελευταία πρόταση αφορούσε το να παρακολουθούν καθηγητές τα μαθήματα άλλων και να παρέχουν feedback, ανατροφοδότηση, το οποίο αν γινόταν θα βοηθούσε να αναστοχαστεί ο εκπαιδευτής πάνω στη διδασκαλία του την ώρα της δράσης.

Ε11: *Έλεγαν συνάδελφοι «Να έρθω στο μάθημα σου να παρακολουθήσω;» « Φυσικά να 'ρθεις». Ερχότανε, μου έδινε μερικά σχόλια πολύ συναδελφικά και πήγαινα κι εγώ σε άλλους .Άρα, υπήρχε και ένα feedback και μια ανατροφοδότηση, υπήρχε ένας μηχανισμός. Αυτό εμένα με έκανε καλύτερο καθηγητή, άρα δεν μπορώ να μην το πω ως θετικό…*(σ.225).

Γ' Μέρος:

5^{ο} κεφάλαιο

Ερευνητικά πορίσματα - Συμπεράσματα- Συζήτηση- Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα δώσουμε τα συμπεράσματά μας και θα συζητήσουμε τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις συσχετίζοντάς τα με όσα προέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τους περιορισμούς της έρευνας και πριν την ολοκλήρωση της εργασίας θα δώσουμε τις προτάσεις για βελτίωση της διδασκαλίας των εκπαιδευτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όπως αναδύθηκαν μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων/ ουσών διδασκόντων/ ουσών με μια τελική γενική αποτίμηση.

5.1. *Συμπεράσματα- Συζήτηση*

Με βάση τα ευρήματα από την έρευνά μας , απαντάμε παρακάτω στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αναφορικά με το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων/ουσών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως προς τους οκτώ άξονες», τα δεδομένα για τη **φοιτητοκεντρική μάθηση** έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές στο υπό μελέτη Πανεπιστήμιο συνδέουν τη διδασκαλία τους με τις ανάγκες των φοιτητών/ τριών τους καθώς προσπαθούν να μάθουν πληροφορίες για το υπόβαθρό τους στην αρχή του εξαμήνου, με ερωτηματολόγια από τα οποία αντλούν πληροφορίες για όποιες ιδιαίτερες ανάγκες

έχουν ή τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, αξιολογούν πολύ υψηλά την ενεργή συμμετοχή και τη δέσμευση των φοιτητών/τριών και χρησιμοποιούν ποικιλία τρόπων, όπως ανεστραμμένη τάξη, μελέτες περίπτωσης, βιωματική μάθηση ή ψηφιακά μέσα, για να τη διατηρήσουν όση περισσότερη ώρα μπορούν μέσα στο μάθημα. Οι πρακτικές αυτές επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία ως προς τις αρχές της φοιτητοκεντρικής μάθησης για ενεργή συμμετοχή, τη δυνατότητα εμπλοκής των φοιτητών, την κριτική προσέγγιση και την κατανόηση ότι κάθε φοιτητής έχει διαφορετικό τρόπο μάθησης συνεπώς και διαφορετικές ανάγκες (Bovill& Bulley,2011· ECTS User's Guide, 2015·ESU,2010).

Οι πρακτικές αυτές δεν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν χωρίς δεξιότητες όπως κατανόηση, ενσυναίσθηση και αποδοχή του άλλου. Ωστόσο, αυτό που φαίνεται από τα ευρήματα είναι ότι οι διδάσκοντες/ουσες δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο, δηλαδή στην ύλη που πρέπει να διδαχθεί και λιγότερο σε τέτοιες δεξιότητες. Υποστηρίζουν λοιπόν ότι η διδασκαλία τους είναι φοιτητοκεντρική επειδή προσαρμόζουν και φτιάχνουν το εγχειρίδιο ή τις σημειώσεις τους με βάση το επίπεδο των φοιτητών/ τριών και κατά τη διάρκεια του μαθήματος το προσαρμόζουν ή εμπλέκουν τους φοιτητές/τριες με ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη.

Στην πράξη βρήκαμε ότι οι εκπαιδευτές υιοθετούν επιλεκτικά κάποιες δραστηριότητες φοιτητοκεντρικού χαρακτήρα εντάσσοντας αυτές στην καθηγητοκεντρική τους διδασκαλία και τις χρησιμοποιούν κατά περίπτωση(Jacobs & Toh-Heng, 2013). Η συνήθης περίπτωση όμως, όπως φαίνεται, είναι η διάλεξη. Η συγκεκριμένη γνώση που πρέπει να διδάξουν στους φοιτητές τους και ειδικά σε εισαγωγικό μάθημα με πολυπληθές κοινό σε κάποιο αμφιθέατρο, θεωρούν ότι περιορίζουν τις επιλογές των διδακτικών πρακτικών που μπορούν να έχουν, καθιστώντας έτσι τη διάλεξη τον κυρίαρχο τρόπο διδασκαλίας. Νιώθουν ότι δεν έχουν την πολυτέλεια να δαπανήσουν χρόνο σε άλλο τρόπο διδασκαλίας και μάλιστα τη στιγμή που φαίνεται ότι η διάλεξη αποδίδει, ότι είναι η πιο κατάλληλη για το δικό τους μάθημα αν εξαιρέσουμε τη συνήθεια και την ασφάλεια που τους παρέχει. Αυτές οι αντιλήψεις εναρμονίζονται με τη βιβλιογραφία (Kember& Kwan, 2000· Μαυροσκούφης,2013·Toh,1994) η οποία κάνει λόγο και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και για τη συνήθεια της μεθόδου της διάλεξης αλλά και για τους

τεχνικούς λόγους (έλλειψη προσωπικού και αιθουσών για τη δημιουργία μικρών τμημάτων φοιτητών).

Δεν είναι μόνο αυτοί οι λόγοι βέβαια. Πολύ σημαντικός λόγος, ο οποίος επανέρχεται και σε άλλες απαντήσεις για τους άλλους άξονες, είναι η προσωπική θεωρία του κάθε εκπαιδευτή. Ο κάθε ένας έχει γαλουχηθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας που τον φέρει στα βιώματά του και τον διαιωνίζει. Υπάρχει το «ακαδημαϊκό habitus» (Bourdieu, 1988, σ. 95 στο Brew, 2006, σ.11). Πίσω από κάθε πρακτική υπάρχει διαφορετικό κεφάλαιο και αυτό μπορεί να εμποδίζει την αλλαγή σε νέους τρόπους διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτή. Αυτό εννοούν οι εκπαιδευτές όταν λένε «έτσι έχουμε μάθει να διδάσκουμε». Δείχνουν επίγνωση της κατάστασης και του πλαισίου του Πανεπιστημίου και προσαρμόζονται όπως φαίνεται και από τη βιβλιογραφία(Kember& Kwan, 2000). Οι προσεγγίσεις τους είναι αποτέλεσμα των αντιλήψεών τους (Kember& Kwan, 2000·Pratt et al.,2001), του πλαισίου αλλά και της συνεργασίας των φοιτητών/τριών.

Ως προς την **συμπεριληπτική μάθηση** οι εκπαιδευτές δείχνουν μεγάλη ευαισθησία και ενσυναίσθηση και είναι πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τόσο την διδασκαλία τους όσο και την αξιολόγηση, γεγονός που εναρμονίζεται με τις αρχές της συμπεριληπτικής μάθησης σύμφωνα με τους Tomlinson et al. (2003)και Armstrong (2011). Καταρχάς, θεωρούν ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές αφορούν στο σύνολο της διδακτικής διαδικασίας και ξεκινούν ήδη από το σχεδιασμό της (Bovill& Bulley,2011). Επίσης, θεωρούν ότι όλοι ανεξαιρέτως θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με τη Σύσταση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (2018). Με γνώμονα αυτό, αξιοποιούν στη διδασκαλία πρακτικές όπως οπτικοακουστικά μέσα, καταιγισμό ιδεών, ομαδοσυνεργατική διαδικασία, διερευνητική μάθηση, βιωματική μάθηση, ερωτηματολόγιο στην αρχή του μαθήματος, ερωτήσεις από και προς τους φοιτητές, debate και projects για να έχουν όλοι την ευκαιρία να μάθουν με τον τρόπο που μπορούν. Αντιμετωπίζουν ως ισότιμους τους φοιτητές/τριες και με τα διάφορα μέσα προσπαθούν να ακούγεται η «φωνή» όλων (O' Neill, 2015).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών δηλώνουν διαθέσιμοι γενικά για κατ' ιδίαν συνάντηση στο γραφείο τους ακόμη και σε ώρες εκτός μαθήματος και δείχνουν ευελιξία στις προθεσμίες παράδοσης εργασιών και στις απουσίες όσων είναι εργαζόμενοι/ες. Επίσης, προσφέρουν ενισχυτικό μάθημα ή πιο εντατική στήριξη σε

όσους έχουν γνωστικές ελλείψεις και μέσα στην αίθουσα δεν διστάζουν να διδάξουν σε άλλη γλώσσα ή να τροποποιήσουν τις σημειώσεις τους για να συμπεριληφθούν στη διαδικασία και φοιτητές/τριες άλλης εθνικότητας. Στην συμπερίληψη συμβάλλει η χρήση των ψηφιακών μέσων γιατί καθιστούν το υλικό προσβάσιμο άμεσα σε πολύ ευρύ πληθυσμό κατά τον Robinson (2012).

Εκτός από την διδασκαλία όμως παρέχουν εναλλακτικές και στον τρόπο αξιολόγησης οι οποίες ταιριάζουν στο μαθησιακό προφίλ των φοιτητών/τριών και τους βοηθούν να δείξουν τι έχουν μάθει. Η υποστήριξη από το Συμβουλευτικό Κέντρο είναι απαραίτητη για φοιτητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και οι εκπαιδευτές με προθυμία την δέχονται αλλά και την επιζητούν. Προσφέρουν λοιπόν προφορική εξέταση ή/ και γραπτή, ενδιάμεσες εξετάσεις ή γραπτές εργασίες με ανατροφοδότηση και με την δυνατότητα διόρθωσης από τους φοιτητές. Η ανατροφοδότηση των φοιτητών/τριών είναι σημαντική γιατί αποτελεί, όπως λένε οι εκπαιδευτές συμφωνώντας ακόμη μια φορά με τη βιβλιογραφία (Gipps, 1994) ότι είναι πληροφορία διπλή: τους πληροφορεί για το τι έχουν μάθει οι φοιτητές/τριές τους και τι όχι, άρα και για το τι πρέπει να αλλάξουν οι ίδιοι ως προς τη διδασκαλία τους.

Είναι μικρό το ποσοστό όσων δεν διαφοροποιούν τη διδασκαλία, ισχυριζόμενοι ότι το φοιτητικό σώμα στο μάθημά τους είναι γενικά ομοιογενές (κυρίως στην Ιατρική και Θετικές Επιστήμες) και πάλι ότι η δομή του μαθήματος δεν τους επιτρέπει τη διαφοροποίηση. Σε αυτό προσθέτουν τα γραφειοκρατικά καθήκοντα και τον φόρτο εργασίας, επιπρόσθετα της διδασκαλίας και της έρευνας. Για αυτούς, λένε, είναι πολυτέλεια η διαφοροποίηση. Ακόμη θεωρούν ότι αν και θεωρείται η διδασκαλία πολύ σημαντική, το ίδιο το Πανεπιστήμιο προκρίνει την έρευνα ειδικά όταν πρόκειται για την προαγωγή τους. Αυτό έχει ως συνέπεια να παραμελούν διδακτικές πρακτικές εφόσον η διδασκαλία δεν αξιολογείται. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτών παραδέχεται ότι δεν εκπαιδεύτηκαν στην Διδακτική Μεθοδολογία και είναι λογικό να μην γνωρίζουν όρους όπως την «συμπερίληψη» και τη «διαφοροποίηση». Αυτή η ομάδα των εκπαιδευτών διδάσκει όπως έμαθαν από μόνοι τους ή όπως τους είναι οικείο από τα δικά τους βιώματα που έχουν διαμορφώσει την προσωπική τους θεωρία. Γενικά, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτές θεωρούν αυτονόητη την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό για όλους, όχι μόνο για φοιτητές/τριες με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και για φοιτητές/τριες άλλων εθνικοτήτων, εργαζόμενων

ή με οικογένεια. Αυτή η πρόσβαση δε θεωρείται δεδομένη και αυτό οι εκπαιδευτές το αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν διάφορους εναλλακτικούς τρόπους για να το επιτύχουν.

Προχωρώντας, συζητάμε τα ευρήματα σχετικά με την **ψηφιακή ετοιμότητα.** Αναγνωρίζεται ότι η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης είναι γεγονός και ότι δίνει πολλές πιθανότητες βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, της ισότητας, της συνεργασίας και της εν δυνάμει αποτελεσματικότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση(OECD,2021). Αν η τεχνολογία χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να κάνει την εκπαίδευση προσβάσιμη σε πολλές ομάδες φοιτητών/τριών, οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν μπορούν να παρακολουθήσουν δια ζώσης. (ΕΕ, 2013·EU Council,2018· OECD,2021). Η πανδημία Covid- 19 επίσπευσε το καθεστώς της ψηφιακής εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Cutri et al,2020) μια πραγματικότητα που αναφέρουν και οι εκπαιδευτές, αλλά φαίνεται από το λόγο τους ότι ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις. Αναφέρουν μια πληθώρα ψηφιακών εργαλείων, πλατφόρμων, σελίδων και εργαλείων εξειδικευμένων ανάλογα με το μάθημα, επιπρόσθετα των συμβατικών όπως ο υπολογιστής, το email ,ο προτζέκτορας και η πλατφόρμα e-learn του Πανεπιστημίου. Έτσι, οι φοιτητές/τριες μπορούν να αποκτήσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κίνητρο να επιτύχουν μια πιο αποτελεσματική και δημιουργική μάθηση (λόγου χάρη με κάποιο πρόγραμμα προσομοίωσης ή δημιουργία βίντεο) (ΕΕ, 2013·Gordon College, 2023). Από την πλευρά των εκπαιδευτών λοιπόν που χρησιμοποιούν πληθώρα ψηφιακών εργαλείων, δεν αναφέρεται κάποιο ζήτημα ψηφιακού γραμματισμού.

Ακόμη κι όταν ρωτήθηκαν γιατί δεν αναφέρθηκαν προβλήματα προσβασιμότητας στην διαδικτυακή διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας ενώ υπήρχαν, οι ίδιοι το απέδωσαν στο ότι όλοι έχουν κινητό τηλέφωνο, άρα πρόσβαση στο διαδίκτυο. Από εκεί και πέρα, υπήρχε μέριμνα από το Πανεπιστήμιο με την παροχή δωρεάν σύνδεσης, αιθουσών με παροχή υπολογιστών για όσους δεν είχαν και δανεισμό συσκευών σε όσους δεν μπορούσαν να αγοράσουν. Τα θέματα προσβασιμότητας λύνονταν γιατί οι φοιτητές/τριες ήταν στη μόνιμη κατοικία τους με δυνατή σύνδεση και επίσης, όταν κάποιος δυσκολευόταν να συνδεθεί, τον βοηθούσαν οι συμφοιτητές/τριές του. Από την πλευρά του εκπαιδευτή, αναφέρουν ότι δεν υπήρξαν σοβαρά προβλήματα γιατί είχαν την ευελιξία να αλλάζουν πλατφόρμα, να

αλληλοβοηθούνται στο chat, να έχουν τη στήριξη των τεχνικών, να αλλάζουν φυσικό χώρο ώστε να έχουν δυνατή σύνδεση και γενικά να είναι σε ετοιμότητα. Η πρόκληση ήταν κυρίως να παρέχονται σε όλους/όλες τα μέσα να έχουν πρόσβαση στο υλικό και λιγότερο να γνωρίζουν τον χειρισμό των εργαλείων αυτών, ο οποίος λίγο –πολύ θεωρήθηκε δεδομένο.

Το πιο δημοφιλές ψηφιακό μέσο ήταν η πλατφόρμα e-learn του Πανεπιστημίου σε σημείο να αναρωτιόμαστε αν οι εκπαιδευτές όντως γνωρίζουν τα άλλα ψηφιακά μέσα. Όταν ρωτήθηκαν, οι εκπαιδευτές απάντησαν ότι η πλατφόρμα είναι το μέσο που όλοι χρησιμοποιούν ως κάτι αυτονόητο αλλά και επειδή είναι εύχρηστο, έχουν μάθει να το χρησιμοποιούν και οι ίδιοι και οι φοιτητές/τριες. Είναι επίσης, υποστήριξαν, ένα μέσο αποτελεσματικό και ότι η σωστή του χρήση το καθιστά αρκετά επικοινωνιακό. Τέλος, κάποιοι εξέφρασαν την άποψη ότι εξαρτάται από το αντικείμενο και ότι κατά περίπτωση χρησιμοποιούν και άλλα μέσα εκτός της πλατφόρμας ενώ ένα μικρό ποσοστό απάντησε ότι δεν είναι υπέρ της διαδικτυακής διδασκαλίας και αυτό εξηγεί το ότι θεωρούν χρονοβόρο και φορτικό να μάθουν το χειρισμό άλλων εργαλείων. Δείχνουν μια αντίσταση λόγω άγνοιας και του συνακόλουθου φόβου που προκύπτει από αυτή (Cutri & Mena, 2020). Όμως, οι εκπαιδευτές αναφέρουν ότι με το πέρασμα του χρόνου και την τριβή, οι δεξιότητές τους βελτιώνονται και εντάσσουν περισσότερα εργαλεία στη διδασκαλία τους.

Είναι ασφαλές να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτές που νιώθουν «έτοιμοι ψηφιακά» (“digitally ready”, Horrigan, 2016) φαίνεται να είναι ενεργοί και είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία για τη μάθηση (Horrigan, 2016) από άλλους που δεν πιστεύουν στις ικανότητές τους και ακολουθούν πιο συμβατικούς τρόπους. Δεν αρκεί όμως να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία απλά για να συνδεθούν, να δείξουν διαφάνειες ή να ανταλλάξουν mail με τους φοιτητές (Cutri & Mena,2020· Garrison et al.,2003), όπως αναφέρει ένα ποσοστό αλλά θα πρέπει να τα χρησιμοποιούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη μάθηση(Garrison et al.,2003). Η Redmond (2015) αναφέρει ως βασικές δεξιότητες για την ψηφιακή ετοιμότητα την ενσυναίσθηση (“empathy”, σ. 110),τη δημιουργικότητα, την αυτοπεποίθηση και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Αυτές και οι ικανότητες χειρισμού των μέσων φαίνεται από τα δεδομένα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών τις αναφέρει και τις κατέχει.

Η συζήτηση για την ψηφιακή ετοιμότητα οδήγησε στη συζήτηση για την **ψηφιακή ισότητα.** Μια επιδίωξη στην ψηφιακή εκπαίδευση είναι η παροχή ίσων ευκαιριών. Το ζήτημα της ανισότητας στη βιβλιογραφία αφορά περισσότερο στο χάσμα της ψηφιακής συμμετοχής ("digital participation divide", Resta et al., 2018, σ.12) δηλαδή την ανισότητα των δυνατοτήτων για δημιουργική χρήση του διαδικτύου σε ένα δεδομένο πληθυσμό και λιγότερο στην πρόσβαση σε εξοπλισμό και στο διαδίκτυο. Εδώ υπάρχει μια διαφοροποίηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών στην έρευνά μας θεωρεί ότι δεν υπάρχει θέμα ανισότητας από τη στιγμή που όλοι έχουν πρόσβαση μέσω κινητού (ως έσχατη λύση) ή τάμπλετ. Ακόμη και αν δεν διαθέτουν υπολογιστή, το Πανεπιστήμιο μπορεί να παρέχει ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες με υπολογιστές με πρόσβαση στο διαδίκτυο και όπως αναφέρθηκε από ένα εκπαιδευτή/τρια, το τμήμα του/της είχε δανείσει συσκευές σε φοιτητές/τριες που δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα. Επομένως θεωρούν ότι η ανισότητα σχετίζεται περισσότερο με την πρόσβαση στο διαδίκτυο και παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και λιγότερο με την ισότητα στις ευκαιρίες για δημιουργική χρήση (Van Deursen & Helsper ,2015) (όταν το κινητό θεωρείται ως έσχατη λύση από μερικούς διδάσκοντες/ουσες).

Ένα ακόμη ζήτημα είναι κατά πόσο αυτός ο πληθυσμός έχει την ικανότητα να δημιουργήσει περιεχόμενο ή κατά πόσο έχει το κίνητρο και τη θέληση να το κάνει. Οι δεξιότητες για την χρήση των μέσων, που οφείλουν να κατέχουν και οι εκπαιδευτές (Willems et al.,2019) δεν έχουν μόνο στόχο την παροχή γνώσης για το εκάστοτε αντικείμενο αλλά και την «χειραφέτηση» των ατόμων μέσω της έκθεσής τους σε περιεχόμενο στο διαδίκτυο αλλά και με την δημιουργία- παραγωγή γνώσης από τα ίδια τα άτομα (Resta et al., 2018). Επομένως, μιλώντας για ψηφιακή ισότητα, δεν εννοούν τη χρήση του εξοπλισμού και τη συνδεσιμότητα· τουλάχιστον δεν εννοούν μόνον αυτά.

Υπάρχουν όμως ακόμη περιορισμοί ως προς την απόκτηση εξοπλισμού και σύνδεσης στο διαδίκτυο (Aguilar,2020) καθώς μια μερίδα των εκπαιδευτών θεωρεί ότι υπήρχε θέμα ψηφιακής ισότητας και αυτό φαινόταν στο επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού των φοιτητών/τριών. Κάποιοι είχαν πιο εξελιγμένο μοντέλο κινητού με περισσότερες δυνατότητες και συνεπώς μπορούσαν να δουλεύουν στις πλατφόρμες ευκολότερα από άλλους. Επίσης, όσοι είχαν φορητούς υπολογιστές ή τάμπλετ μπορούσαν να μπαίνουν σε πλατφόρμες προσομοίωσης (virtual anatomy,

virtual dissection) κάτι που δεν γινόταν με το κινητό και ούτε ήταν εύχρηστο λόγω της μικρής οθόνης. Ας ληφθεί υπόψη ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές αναγκάστηκαν να εξοπλιστούν με καλύτερο εξοπλισμό και πιο δυνατή σύνδεση ή να αλλάζουν χώρο ώστε να παρέχουν τη διδασκαλία τους υπό νέες συνθήκες, με δική τους δαπάνη.

Η σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας είναι καθοριστικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου Πανεπιστημίου και θεωρείται σχεδόν δεδομένο ότι ένας ακαδημαϊκός που κάνει έρευνα, θα διδάσκει (Marsh&Hattie,2002). Οι εκπαιδευτές στο υπό μελέτη Πανεπιστήμιο αναγνωρίζουν το διπλό τους ρόλο, του διδάσκοντα και του ερευνητή και τα δεδομένα έδειξαν ότι στην πλειοψηφία τους συνδέουν την έρευνα με τη διδασκαλία τους μέσα από μια ποικιλία πρακτικών. Πρακτικές που εμπλέκουν τους φοιτητές στην διαδικασία (Horta et al.,2012), όπως οι μελέτες περίπτωσης, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις με focus groups, οι έρευνες με ερωτηματολόγιο ή σε πεδίο ή η αξιοποίηση στοιχείων της έρευνας του εκπαιδευτή στη διδασκαλία, υλοποιούν την πεποίθησή τους ότι η έρευνα εμπλουτίζει τη διδασκαλία και το αντίστροφο. Με την σύνδεση αυτή, αντίθετα με τους Hattie& Marsh (1996) και Kuh&Hu (2001) που βρίσκουν αρνητική σχέση μεταξύ των δυο, επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία (Brew,1995·Horta et al., 2012) που θέλει να υπάρχει μια πολυεπίπεδη σχέση μεταξύ έρευνας και διδασκαλίας. Σύμφωνα και με την Brew (2006) θεωρούν απαραίτητο το «γεφύρωμα» των δυο πρακτικών και μάλιστα συνδέουν τα πορίσματα της έρευνας με την καθημερινότητα των φοιτητών/ τριών για να τους καταστήσουν ενεργούς συμμετέχοντες και χρήστες των ερευνητικών αυτών αποτελεσμάτων που έχουν μάθει μέσα από τη διδασκαλία.

Μέσα από την συζήτηση περί ύπαρξης σύνδεσης ή μη, αναδεικνύονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτών. Όταν οι ίδιοι οι ακαδημαϊκοί ρωτούνται για το ποιο ρόλο τους διακρίνουν ως κυριότερο, πώς ορίζουν τον εαυτό τους, απαντούν πρώτα για το ρόλο τους ως διδάσκοντα/ουσας και έπειτα του ερευνητή, σύμφωνα και με τους Ramsden &Moses (1992)και Turk et al. (2016), αν και όταν ερωτηθούν τι θα προτιμούσαν να κάνουν, η απάντηση είναι καταφατική για την έρευνα (Cummings, 2009· Turk et al., 2016). Από το ποιο ρόλο τους διακρίνουν ως κυριότερο, μπορούμε να διακρίνουμε μια στροφή προς τη διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα θεωρούν ότι η έρευνα δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την αίθουσα διδασκαλίας.

Ένα μικρό ποσοστό όμως των εκπαιδευτών απάντησε ότι δεν μπορεί να συνδέσει την έρευνα με την διδασκαλία, μιλώντας για συγκεκριμένο μάθημα η δομή του οποίου δεν το επιτρέπει(κυρίως για την ύλη που πρέπει να διδαχθεί σε συγκεκριμένο χρόνο). Ένας άλλος λόγος είναι ότι η έρευνα που διεξάγεται είναι πολύ εξειδικευμένη και υψηλού επιπέδου (κάτι που λείπει από τους φοιτητές/τριες) και δεν σχετίζεται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο των φοιτητών/τριών. Ένας τελευταίος, που έμμεσα συνάγεται από απαντήσεις σε προηγούμενους άξονες, ίσως είναι η πρόκριση της έρευνας από το Πανεπιστήμιο στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτών γεγονός που ίσως οδηγεί κάποιους εκπαιδευτές να την βλέπουν ξεχωριστά από τη διδασκαλία και να «παραμελούν» την δεύτερη. Παρόλα αυτά, έχει γίνει μεγάλη στροφή στην διδασκαλία τα τελευταία χρόνια (Jacobs & Toh-Heng, 2013· Μαυροσκούφης, 2013· O'Neill& McMahon, 2005) και αυτό φαίνεται και στο λόγο των εκπαιδευτών. Ανάλογα και με το πλαίσιο, η προσωπική συμβολή του κάθε ακαδημαϊκού είναι καθοριστική για το πόσο χαλαρή ή στενή θα είναι η σύνδεση έρευνας και διδασκαλίας.

Από τα δεδομένα μέχρι στιγμής, έχουν ήδη ειπωθεί πολλά ως προς την αντιμετώπιση των **φοιτητών ως ισότιμων εταίρων**. Τα δεδομένα για τον άξονα αυτόν δείχνουν ότι οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν την σημαντικότητα της εμπλοκής των φοιτητών/τριών και οι λέξεις που χρησιμοποιούν: «ισότιμοι», «ακαδημαϊκοί πολίτες», «συμπαραγωγοί γνώσης», «φοιτητές ως ερευνητές» και «φοιτητές ως εταίροι» είναι όροι που απαντούν και στη βιβλιογραφία(Addy et al.,2022· Cheminais,2008·Cook-Sather et al.,2021·Fielding, 2004·Flutter & Rudduck, 2004·Robinson, 2012). Δηλώνουν διαθέσιμοι για συνεργασία και επικοινωνία όσο συχνά χρειάζεται με τους φοιτητές/τριες και ότι τους δίνουν την ευκαιρία για εμπλοκή και συνεργασία με διάφορους τρόπους. Τέτοιοι τρόποι είναι η συζήτηση και συναπόφαση για το πρόγραμμα ή τη διεξαγωγή του μαθήματος ή των εξετάσεων (Bovill& Bulley,2011· Cheminais,2008· Robinson,2012),η διδασκαλία από φοιτητές/τριες (Ahmadi, 2021), η παρουσίαση των εργασιών τους μαζί με τους εκπαιδευτικούς σε συνέδρια ή η οργάνωση ημερίδων από τους ίδιους τους φοιτητές/τριες, πρακτικές που συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία. Η αντιμετώπιση των φοιτητών/τριών ως εταίρων ενέχει το στοιχείο της ενεργούς δράσης λοιπόν καθώς μαζί με τους εκπαιδευτές διαμορφώνουν τη μαθησιακή τους πορεία, εμπειρία και αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτές, μέχρι ένα ποσοστό, ζητούν και ακούν τις οπτικές των φοιτητών/τριών και αυτό σημαίνει ότι την

ευθύνη για την μάθηση θα την έχουν από κοινού οι διδασκόμενοι/ες και οι διδάσκοντες/ουσες (Robinson, 2012).

Από την άλλη πλευρά, ένα ποσοστό των εκπαιδευτών εκφράζουν την άποψη ότι ενώ από την πλευρά τους γίνονται προσπάθειες, οι φοιτητές/τριες δεν δράττονται των ευκαιριών ώστε να είναι πιο διεκδικητικοί, να παίρνουν πρωτοβουλίες για τη μάθησή τους ή να συμμετέχουν αλλά δείχνουν μια αδιαφορία ή μια διστακτικότητα γιατί δεν έχουν προσαρμοστεί σε τέτοιες συνθήκες μάθησης. Όμως, όταν το κάνουν, δηλαδή όταν δεσμεύονται και συμμετέχουν, είναι σε θέση να γίνονται συμπαραγωγοί γνώσης. Η πρόκληση είναι να τους παρέχουν τη δυνατότητα κα τα σωστά εργαλεία. Εργαλεία που αναφέρονται είναι το Tux Painting, Kidsinspiration, C- map, padlet , διάφορες πλατφόρμες, ερωτηματολόγια αλλά και η παραγωγή βίντεο. Τότε, όταν λαμβάνουν ενεργούς ρόλους μέσα από διαφορετικά μέσα, δεν είναι παρά μόνο λογικό να αξιολογούνται και διαφοροποιημένα. Οι εκπαιδευτές είναι πρόθυμοι σε μεγάλο βαθμό να παρέχουν διαφοροποιημένη αξιολόγηση όπως έχει ήδη ειπωθεί, λαμβάνοντας κατευθύνσεις και από το Συμβουλευτικό Κέντρο του Πανεπιστημίου.

Μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτών θεωρεί, παρά τα οφέλη και για τους δυο, φοιτητές και εκπαιδευτές, (Fielding, 2004) ότι εξ ορισμού δεν μπορεί να θεωρηθούν ισότιμοι οι φοιτητές /τριες εφόσον υπάρχει η εξουσιαστική σχέση μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτών. Όμως, και αυτοί αναγνωρίζουν ότι κάποιες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν στην διδασκαλία τους και οι φοιτητές να έχουν ενεργούς αλλά διακριτούς ρόλους όπως διατυπώνεται και στη βιβλιογραφία (Fielding,2004). Η συνεργασία (partnership) των δυο πλευρών με συγκεκριμένους ρόλους για τον καθένα και τακτικές συναντήσεις, αναγνωρίζεται επομένως από την πλειοψηφία των εκπαιδευτών ότι μπορεί να συμβάλει πολύ θετικά(Addy et al.,2022·Fisher et al.,2021· Mercer et al.,2017). Τέλος, σε ένα μικρό ποσοστό επανέρχεται η προσωπική θεωρία του καθενός για το πώς έχει μάθει με τα χρόνια να διδάσκει και ο φόρτος εργασίας που δεν επιτρέπει την εφαρμογή άλλων πρακτικών τις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτής αρχικά να μάθει.

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση των φοιτητών/τριών ως εταίρων ή συνερευνητών ή συμπαραγωγών γνώσης αποδεικνύεται από τα ευρήματα καθώς και η αντίληψη ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και των δυο πλευρών (διδακτικών-μαθησιακών-κοινωνικών-επικοινωνιακών-συναισθηματικών-επαγγελματικών), ότι

προωθεί πρακτικές συμπερίληψης κι ως εκ τούτου μια δημοκρατική προσέγγιση στη γνώση.

Όσον αφορά στη **διαμορφωτική αξιολόγηση** ειδικότερα, έχει ήδη αναφερθεί από τους εκπαιδευτές η εφαρμογή αυτής στα πλαίσια προηγούμενων αξόνων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτών χρησιμοποιεί την αξιολόγηση *για* τη μάθηση και όχι απλά για να βάλει ένα βαθμό. Αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που διακρίνει την αξιολόγηση *για* τη μάθηση και την αξιολόγηση *της* μάθησης (Gipps, 1994). Οι εκπαιδευτές για να βοηθήσουν τους φοιτητές/τριες τους να χειριστούν το υλικό και να μάθουν από αυτό, παρέχουν τμηματικές εξετάσεις, προόδους, τεστ, γραπτές εργασίες, ομαδικές εργασίες, εκτέλεση πειραμάτων, τελικές γραπτές ή/και προφορικές εξετάσεις και γενικά μέσα από διαρκή αξιολόγηση των δεξιοτήτων τους την ώρα του μαθήματος, από την συνολική παρουσία των φοιτητών/τριών (συχνά κρατούν σημειώσεις για να τους θυμούνται ειδικά σε πολυπληθή μαθήματα), προσπαθούν να τους οδηγήσουν στη γνώση. Παράλληλα η ποικιλία των μέσων διασφαλίζει την αντικειμενικότητα και τη συμπερίληψη και μια ολιστική αξιολόγηση αντί μιας τελικής εξέτασης που δίνει μερική εικόνα για τον φοιτητή/τρια (McDowell et al.,2009). Σημαντική σε αυτή τη διαδικασία είναι η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών και μια ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης για διάλογο ώστε να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο της αξιολόγησης (Black & William, 2009). Σε αυτό το κλίμα ενθάρρυνσης, καθοριστική είναι η ανατροφοδότηση. Οι λόγοι των εκπαιδευτών φανερώνουν ότι κατανοούν την ανατροφοδότηση σαν την πληροφορία για το πόσο πετυχημένα έχει γίνει ή γίνεται κάτι και ότι η ανατροφοδότηση παρέχει πληροφορία διπλής κατεύθυνσης και για τον φοιτητή/τρια και για τον εκπαιδευτή, επιβεβαιώνοντας τη Sadler(1989).

Οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν κάποια εμπόδια στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Υπάρχει η αντίληψη της αξιολόγησης ως εργαλείο ελέγχου της απόδοσης του φοιτητή ή κρίσης. Μια αντίληψη που έχει σχηματιστεί με τα χρόνια και για κάποιους είναι η μόνη αξιολόγηση που γνώρισαν. Ως τέτοιο εργαλείο μπορεί, υποστηρίζουν, να χρησιμοποιηθεί τιμωρητικά και όχι διαμορφωτικά, για φοιτητές με ανάρμοστη συμπεριφορά ή χαμηλή απόδοση(Sadler, 1989). Ο όρος είναι συγκεχυμένος για κάποιους καθώς συνδέουν την αξιολόγηση με τη δική τους αξιολόγηση όταν πρόκειται να εξελιχθούν επαγγελματικά. Άλλα εμπόδια

που αναφέρονται είναι ξανά ο φόρτος εργασίας που οδηγεί τους εκπαιδευτές να διεξάγουν μια τελική εξέταση μόνο αλλά και η δομή του μαθήματος που υπαγορεύει ένα συγκεκριμένο τρόπο αξιολόγησης. Συμπερασματικά, η πλειονότητα των εκπαιδευτών κατανοεί και εφαρμόζει τρόπους διαμορφωτικής αξιολόγησης στα πλαίσια της φοιτητοκεντρικής και συμπεριληπτικής μάθησης με σκοπό τη μάθηση.

Ως προς τον τελευταίο άξονα**, τον ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος**, θα βρούμε και πάλι ότι κάποια πράγματα επικαλύπτονται μιλώντας για τους προηγούμενους άξονες. Τα δεδομένα έδειξαν ότι ο τρόπος που ανασχεδιάζουν το μάθημά τους, βασίζεται περισσότερο σε ένα μοντέλο διδασκαλίας με βάση το περιεχόμενο, την προσαρμογή της ύλης που πρέπει να διδαχτεί και λιγότερο στο φοιτητή και τις ανάγκες του. Αρχικά, επισημαίνουν ότι με καλό προγραμματισμό θέτουν τους στόχους, έπειτα διερευνούν το υλικό, επιλέγουν τη μέθοδο και τις πρακτικές διδασκαλίας ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών/τριών (Bovill& Bulley ,2011), κάνουν ανακεφαλαίωση, ανατροφοδότηση, αναστοχασμό και αξιολόγηση. Αναφέρουν όλα τα συστατικά μέρη ενός μαθήματος , σύμφωνα με την (O'Neill,2015) και ότι προσπαθούν να κάνουν τα διάφορα μέρη να επικοινωνούν (Ornstein & Hunkins, 2009). Η O'Neill γράφει ότι το μοντέλο με επίκεντρο το περιεχόμενο προτιμάται για μαθήματα προπτυχιακά, όπου αν και ενήλικες, οι φοιτητές/τριες δεν είναι ακόμη ώριμοι να αποφασίζουν τι χρειάζεται να μάθουν και δίνουν προσοχή στο περιεχόμενο και όχι στη διαδικασία σε αντίθεση με μεταπτυχιακά προγράμματα, όπου οι φοιτητές/τριες μπορούν να κρίνουν ποια γνώση χρειάζονται, να διαπραγματευθούν, να αναστοχαστούν πάνω στην διαδικασία της μάθησης, να ασκήσουν κριτική, επιλέγεται το μοντέλο με επίκεντρο το φοιτητή/τρια, κάτι που εν μέρει ευσταθεί στην περίπτωση. Οι εκπαιδευτές έχουν επίγνωση του διαφορετικού στόχου των μαθημάτων και αυτό θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι εννοούν όταν λένε ότι ο ανασχεδιασμός εξαρτάται από το μάθημα ή τους στόχους του. Αν δηλαδή ένας εκπαιδευτής βασίζει το μάθημά του στις ανάγκες των φοιτητών/τριών, θα σχεδιάσει διαφορετικά το μάθημά του (Pittman et al.,2020). Αν κάποιος άλλος κάνει μόνο αξιολόγηση τελική στο τέλος του μαθήματος, διαμορφώνει διαφορετικά το μάθημά του από κάποιον άλλο που διεξάγει τμηματικές εξετάσεις ή προόδους.

Το συχνότερα αναφερόμενο είναι ότι έχουν σαν βάση ένα σταθερό κορμό του μαθήματος το οποίο εμπλουτίζουν και το προσαρμόζουν ανάλογα με την βιβλιογραφία, την επικαιρότητα, την καθημερινότητα. Σε μικρότερο ποσοστό το προσαρμόζουν στις γνωστικές ελλείψεις και τις ανάγκες των φοιτητών/τριών. Προσπαθούν να κρατήσουν μια ισορροπία μεταξύ αυτού που πρέπει να διδαχθεί, των ελλείψεων των φοιτητών αλλά και των γνώσεών τους ώστε να προσθέτουν ή να αφαιρούν πληροφορίες (Ornstein & Hunkins, 2009). Νιώθουν ότι περιορίζονται από το πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών και την ύλη που πρέπει να διδαχθεί αλλά από την άλλη, υπάρχει μια «επικοινωνία» μεταξύ των μαθημάτων και κάποιοι εκπαιδευτές αξιοποιούν μαθήματα άλλων συναδέλφων ώστε να μην επαναλαμβάνουν στο δικό τους μάθημα την ίδια ύλη σε βάρος του διαθέσιμου χρόνου τους (Hunkins, 2009·O'Neill,2015). Επίσης, ανασχεδιασμός μαθημάτων σε επίπεδο τμήματος γίνεται όταν περάσουν κάποια χρόνια, αν και πολύ δύσκολο, όπως ομολογούν οι εκπαιδευτές, ή όταν προσληφθεί κάποιος νέος εκπαιδευτής ,ο οποίος θα φέρει μια νέα οπτική σε υπάρχον μάθημα ή θα εισάγει ένα νέο στο Πρόγραμμα Σπουδών. Τέλος, οι εκπαιδευτές δηλώνουν ότι εξαρτάται από το μάθημα το πώς θα ευθυγραμμίσουν τους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη διάδραση και από το τι προκρίνει ο καθένας ως κριτήριο ανασχεδιασμού. Άλλοι θεωρούν ως κριτήριο την επίτευξη των στόχων, άλλοι το επίπεδο των μαθητών και την αυτονομία τους (O'Neill & McMahon,2005) και άλλοι τις εξελίξεις στον τομέα της έρευνας. Εστιάζουν όμως στη μεταβίβαση γνώσης, στο περιεχόμενο δηλαδή, το συνδέουν εν μέρει με τις ανάγκες των φοιτητών/τριών αλλά όχι τόσο με το κοινωνικο-πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο (Orfanidou et al., 2021).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι ανάγκες του διδακτικού προσωπικού ως προς τη βελτίωση της διδασκαλίας του;» μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι ανάγκες τους επικεντρώνονται περισσότερο στην επιμόρφωση. Σύμφωνα με τον Burton (2014) υπάρχει ολοένα αυξανόμενη ανάγκη για επιμόρφωση, ειδικά μετά την πανδημία, η οποία φανέρωσε ανάγκες που υπολάνθαναν. Επιμόρφωση στις πρακτικές διδασκαλίας και τη μεθοδολογία, στις έννοιες της συμπεριληπτικής μάθησης, της διαφοροποιημένης μάθησης, της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς και των εργαλείων με τα οποία οι φοιτητές μπορούν να γίνουν παραγωγοί γνώσης (Bilal,Guraya & Chen, 2017). Σε μερικές περιπτώσεις ζητείται και η επιμόρφωση στις ψηφιακές ικανότητες από λιγοστούς εκπαιδευτές ώστε να

μπορούν να αντιμετωπίζουν πρακτικά καθημερινά θέματα που προκύπτουν στην τάξη. Ζητούν αυτή την υποστήριξη για την επίλυση πρακτικών προβλημάτων είτε δικών τους είτε των φοιτητών τους ώστε ανεμπόδιστοι να είναι σε θέση να προωθήσουν τους άξονες υπό συζήτηση, συνδυάζοντας αυτούς με την ειδίκευσή τους και την εμπειρία τους στο εκάστοτε αντικείμενο. Με αυτό τον τρόπο θα μεταδώσουν τη γνώση στους νυν φοιτητές/τριες αλλά μελλοντικούς απόφοιτους και πολίτες. Χρειάζονται επίσης περισσότερο χρόνο για να τον αφιερώνουν στη διδασκαλία και την επιμόρφωσή τους καθώς τα υπόλοιπα καθήκοντά τους (διοικητικά και ερευνητικά) καταλαμβάνουν πολύ από τον διαθέσιμο χρόνο τους για τη διδασκαλία και την προσωπική τους εξέλιξη.

Ανάγκες που αναδύθηκαν μέσα από τα δεδομένα **για την φοιτητοκεντρική μάθηση** αφορούν στην :

- Επιμόρφωση σε πρακτικές που προωθούν την φοιτητοκεντρική μάθηση, την ενεργή μάθηση και την εμπλοκή των φοιτητών.
- Επίσης, εκφράστηκε η ανάγκη για βελτίωση των υποδομών, όπως η ύπαρξη περισσότερων αιθουσών για να χωρίζονται οι φοιτητές σε μικρότερα τμήματα.
- Συνέπεια του προηγούμενου είναι η πρόσληψη περισσότερου διδακτικού προσωπικού.
- Τέλος, ασκήθηκε κριτική στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου, οπότε έμμεση ανάγκη που συνάγεται είναι να αλλάξει ο κανονισμός των μη υποχρεωτικών παραδόσεων ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτές να εφαρμόσουν με σταθερότητα και συνέπεια τις πρακτικές τους.

Ανάγκες που αναδύθηκαν μέσα από τα δεδομένα **για τη συμπεριληπτική μάθηση** σχετίζονται με:

- Επιμορφώσεις των διδασκόντων για την προσβασιμότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- Επιμορφώσεις στη διδακτική μεθοδολογία(με διαλέξεις συμπεριληπτικής διδασκαλίας).
- Αμεσότητα και μέριμνα από τους policy developers στο Πανεπιστήμιο καθόλη τη διάρκεια των σπουδών. Έγκαιρη δηλαδή ενημέρωση στους διδάσκοντες/ουσες από την αρχή του εξαμήνου για το ποιοι φοιτητές/τριες

χρειάζονται βοήθεια (λόγου χάρη δυνατότητα παράτασης σπουδών, εξατομικευμένο πρόγραμμα ή προσωπικό βοηθό) και όχι λίγο πριν τις εξετάσεις, ώστε να μπορούν να οργανώσουν το μάθημά τους.

- Επιμόρφωση για αλλαγή στην κουλτούρα, στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με προγράμματα όπως το TotT.
- Ακόμη μια φορά αναφέρεται η ανάγκη για βελτίωση των κτιριακών υποδομών, αυτή τη φορά για να έχουν όλοι/όλες πρόσβαση σε όλους τους χώρους του Πανεπιστημίου.
- Ελάφρυνση του φόρτου διοικητικών καθηκόντων ώστε να μην παραμελούν την διαφοροποιημένη διδασκαλία και όλες τις πρακτικές που προωθούν την συμπεριληπτική μάθηση.

Ως προς την **ψηφιακή ετοιμότητα**, αναδύθηκαν οι εξής ανάγκες:

- Ανάγκη για περισσότερα σεμινάρια και συστηματική επιμόρφωση στη χρήση ψηφιακών εργαλείων ώστε η γνώση της χρήσης τους να μεταδοθεί στα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Η επιμόρφωση ζητούν να είναι διαμορφωμένη ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθήματος του διδάσκοντα/ουσας.
- Ανάγκη για συστηματική διδασκαλία με σχετικό μάθημα στο Πανεπιστήμιο που να γίνεται σε Εργαστήριο Πληροφορικής.
- Ανάγκη να γίνει η πλατφόρμα του Πανεπιστημίου πιο φιλική στο χρήστη από κινητό τηλέφωνο, αφού όλοι οι φοιτητές έχουν κινητό τηλέφωνο (και ίσως μόνο αυτό) με το οποίο συνδέονται.

Σχετικά με τις ανάγκες για την **ψηφιακή ισότητα,** συμπεραίνουμε τα εξής:

- Ανάγκη για επιμόρφωση σε ψηφιακά εργαλεία με τα οποία οι φοιτητές μπορούν να είναι δημιουργοί γνώσης.
- Προμήθεια ενός ψηφιακού μέσου ή πακέτου επικοινωνίας στους φοιτητές και τους εκπαιδευτές για συνεχή πρόσβαση (από το Υπουργείο ή την πολιτεία με επιδότηση ή από το Πανεπιστήμιο).
- Ανάγκη για Σύσταση Μονάδας Προσβασιμότητας στο διαδίκτυο για υποστήριξη ατόμων με αναπηρίες (οπτικές, ακουστικές ή κινητικές).
- Τέλος, αναφέρεται η ανάγκη για εκπαίδευση των διδασκόντων/ουσών και τεχνική υποστήριξη για να εξασφαλίζουν την προσβασιμότητα όλων καθώς

κάποιες πλατφόρμες δεν «τρέχουν» σωστά σε κινητό τηλέφωνο, το οποίο συχνά είναι το μόνο που διαθέτουν οι φοιτητές/τριες.

Αναφορικά με τη **σύνδεση διδασκαλίας και έρευνας**, αναδύθηκαν οι εξής ανάγκες:

- Ανάγκη για σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα μέσα από το μάθημα με συμμετοχικές πρακτικές (λόγου χάρη με τη συμμετοχή των φοιτητών/ τριών σε απλές ερευνητικές εργασίες).

- Ανάγκη σύνδεσης των δυο μέσω μικρού μήκους έρευνας που να διεξάγεται στα πλαίσια του μαθήματος ενός εξαμήνου και μέσα στο πανεπιστημιακό campus (π.χ. με συνεντεύξεις με φοιτητές ή ακαδημαϊκούς ή με ερωτηματολόγια ή focus groups, και με δημοσίευση των αποτελεσμάτων).

Προχωρώντας στους **φοιτητές ως εταίρους**, τα δεδομένα έδειξαν τις παρακάτω ανάγκες:

- Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να επιμορφωθούν σε πρακτικές που προωθούν την επικοινωνία και συνεργασία στην αίθουσα επί ίσοις όροις.
- Επίσης, οι εκπαιδευτές εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση στο πώς να καλλιεργήσουν τη νοοτροπία ότι οι φοιτητές/τριες μπορούν να παράγουν ή να συνεισφέρουν στη γνώση.
- Τέλος, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να εκπαιδευθούν στην πράξη στο πώς θα δίνουν τις ευκαιρίες στους φοιτητές/τριες να παίρνουν προωτοβουλίες για τη μάθησή τους.

Όσον αφορά στη **διαμορφωτική αξιολόγηση,** οι διδάσκοντες τονίζουν τις εξής ανάγκες:

- Ανάγκη για επιμόρφωση στην έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης και όχι σαν αξιολόγηση κρίσης.
- Ανάγκη για προγράμματα επιμόρφωσης που να συνδέουν την διαμορφωτική αξιολόγηση με τη συμμετοχή, εμπλοκή και τη διάδραση των μαθητών.
- Ανάγκη για επιμόρφωση για αλλαγή της νοοτροπίας των διδασκόντων/ουσών ώστε να λαμβάνουν υπόψη τα σχόλια των φοιτητών ως ανατροφοδότηση για αναστοχασμό τόσο της διαδικασίας όσο και προσωπικό.

Τέλος, όσον αφορά στις ανάγκες για τον τελευταίο άξονα, του **ανασχεδιασμού του Αναλυτικού Προγράμματος**, αναδύθηκαν οι εξής :

- Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών να επικεντρώνονται στην επίλυση πρακτικών καθημερινών προβλημάτων στην αίθουσα ώστε να παρέχουν την απαιτούμενη ευελιξία για ανασχεδιασμό του μαθήματος με γνώμονα πάντα την μάθηση των φοιτητών. Αυτό θα πρέπει να είναι το κύριο κριτήριο του ανασχεδιασμού του μαθήματος.
- Ανάγκη για καίρια και επί του σημείου ανατροφοδότηση από ομότιμους καθηγητές, οι οποίοι θα παρατηρούν τα μαθήματα των συναδέλφων τους και θα παρέχουν σχόλια προς ανατροφοδότηση της διδασκαλίας τους.

Οι ανάγκες που αναφέρθηκαν δεν είναι πρωτοφανείς για τα ελληνικά Πανεπιστήμια. Έχουν αναφερθεί ξανά και αποτελούν μέρος μόνο των αναγκών του διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Kedraka, 2016· Orfanidou et al.,2021·Rotidi et al.,2020).Σε εθνικό λοιπόν επίπεδο, οι ανάγκες αυτές συμφωνούν με τη λιγοστή βιβλιογραφία.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα δεδομένα συμφωνούν στο ότι τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να είναι αποτελεσματικά στους τομείς της εκπαίδευσης, της έρευνας, της καινοτομίας και της επικοινωνίας, θα πρέπει να εστιάσουν στις ανάγκες και τις ελλείψεις τους (ΕΕ,2017). Μια κοινή ανάγκη σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι αυτή της χρηματοδότησης από τις κυβερνήσεις για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού, βελτίωση των υποδομών, πρόσληψη εκπαιδευτών και διεξαγωγή έρευνας (OECD,2021). Επιπρόσθετες ανάγκες που αναφέρονται είναι η επιμόρφωση στην εκπαίδευση ενηλίκων (MacPhail,2019) και η ανάγκη επιμόρφωσης για τη βελτίωση των ερευνητικών δεξιοτήτων και της ποιότητας των δημοσιεύσεων των ερευνών των διδασκόντων (Czerniawski et al,2017) (το τελευταίο δεν αναφέρεται από τους συμμετέχοντες/ουσες διδάσκοντες/ουσες στην έρευνά μας).

Αξίζει να αναφερθεί η ανάγκη (στην Εσθονία) για προγράμματα επιμορφωτικά για αλλαγή της νοοτροπίας και διαμόρφωση μιας κουλτούρας στα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα που να προκρίνει την ποιότητα της διδασκαλίας και παιδαγωγικής σκέψης παρά τις δυσμενείς πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (Karm et al.,2013) καθώς κι η ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα για τη διασφάλιση ποιότητας της διδασκαλίας και την ανάπτυξη αυτό-εξελισσόμενων εκπαιδευτών, οι οποίοι θα χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία τους, θα εμπλέκονται σε έρευνα και θα ασκούν κριτική στη διδασκαλία τους (Renc-Roe&Yarkova,2013).

Τέλος, στο Ηνωμένο Βασίλειο δίνεται έμφαση στην επιμόρφωση για τις πρακτικές αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτές, ανάγκη που αναφέρεται έντονα και από τους εκπαιδευτές (Norton&Norton,Shannon,2013). Οι διδάσκοντες/ουσες εκεί δίνουν έμφαση τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στο συμβουλευτικό και πρακτικό μέρος. Ως προς το συμβουλευτικό και πρακτικό μέρος, οι εκπαιδευτές στην πλειοψηφία τους δήλωναν ότι θα ήθελαν να συνοδεύονται από κάποιον συνάδελφο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους ώστε να αντλούν ανατροφοδότηση στην καθημερινή τους πράξη (Pleschová&Simon,2013), κάτι που εκφράστηκε και από τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας, κυρίως από όσους είχαν εμπειρία στην Αγγλία και Η.Π.Α.

Σε διεθνές επίπεδο, η πρώτη συστηματική έρευνα που έγινε στα μεγαλύτερα Πανεπιστήμια της Ασίας φανέρωσε αρχικά την ανάγκη για παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε όλους τους φοιτητές κι έπειτα την ανάγκη για επιμόρφωση στις τεχνικές και μεθόδους για διαδικτυακή διδασκαλία, την αξιολόγηση (Liou et al, 2020) αλλά και τη διασφάλιση της ποιότητας και της συνεισφοράς της διαδικτυακής διδασκαλίας (Zhao,2003). Η παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού και η ανάγκη επιμόρφωσης αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες/ουσες στην συγκεκριμένη έρευνα με τη διαφορά ότι δεν φάνηκε να τους απασχολεί η διασφάλιση της ποιότητας και της συνεισφοράς της διαδικτυακής διδασκαλίας. Επιπλέον διαφορετικές ανάγκες που προέκυψαν ήταν η συμβουλευτική για τις δεξιότητες που χρειάζεται να έχει κάποιος ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει διαδικτυακά καθώς και συμβουλευτική για θέματα εμπιστευτικότητας και εξαπάτησης στο διαδίκτυο(Zhao,2003).

Επιπρόσθετα, στη Ρωσία αναφέρεται η ανάγκη για διεθνή επικοινωνία και συνεργασία μέσω κινητικότητας των φοιτητών/τριών καθώς και επιμόρφωση σε πρακτικές για μια συμπεριληπτική διδασκαλία στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ilina& Brazhnik, 2021). Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εστιάζουν στις πρακτικές για τη συμπεριληπτική μάθηση εφόσον διδάσκουν σε φοιτητές/τριες μέσω Erasmus. Βλέπουμε επομένως, ότι και σε διεθνές επίπεδο, οι ανάγκες των διδασκόντων στην πλειοψηφία τους συμπίπτουν. Με βάση τη συχνότητα αναφοράς των αναγκών, κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτές στην έρευνά μας προκρίνουν την ενίσχυση δεξιοτήτων διδακτικών που αφορούν το πρακτικό μέρος της καθημερινής τους ενασχόλησης και λιγότερο των δεξιοτήτων και

ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, διαφοροποιούμενοι έτσι από εκπαιδευτές στις Η.Π.Α. και την Τουρκία.

Βάσει των συμπερασμάτων που συνάχθηκαν από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, θεωρούμε ότι τα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουν απαντηθεί.

5.2.Προτάσεις

Η ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού από τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι στιγμής κρίνεται λοιπόν απαραίτητη γιατί με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται εκπαιδευτές ικανοί να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις της μάθησης (Orfanidou et al.,2021). Οι προτάσεις των εκπαιδευτών προκύπτουν από τις ανάγκες που αναφέρουν, θα προσπαθήσουμε να μην επαναλαμβανόμαστε αλλά να αναφέρουμε τα όσα προτείνουν οι ίδιοι να γίνουν στην πράξη, προσθέτοντας την οπτική μας. Μέσα από τους λόγους των εκπαιδευτών προτείνονται τα ακόλουθα:

Αρχικά, απαιτείται επιμόρφωση ώστε να γίνουν ξεκάθαρες οι έννοιες των αξόνων για τη φοιτητοκεντρική μάθηση, τη συμπεριληπτική μάθηση, την προσβασιμότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία και τις μεθόδους και εργαλεία που μπορούν να προωθήσουν τις μεθόδους αυτές. Πολύ σημαντική, όπως φάνηκε από τη συχνότητα αναφοράς, είναι η πρόταση για επιμόρφωση συστηματική(Czerniawski et al,2017·ΕΕ,2013) για να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα που λαμβάνει υπόψη τον φοιτητή/τρια για μια **φοιτητοκεντρική μάθηση** και έπειτα του αφήνει περιθώριο συμμετοχής, συναπόφασης, συμπαραγωγής νέας γνώσης (Tomlinson, 2003). Αυτό σημαίνει την προσαρμογή του ρόλου του εκπαιδευτή σε διευκολυντή κι όχι μόνο πάροχο γνώσης (Cutri&Mena,2020· Μαυροσκούφης,2013·Schendel et al., 2019). Προς υποστήριξη του στόχου τους για **συμπερίληψη** όλων των φοιτητών/τριών προτείνουν τη σύσταση Μαθησιακού Συμβουλευτικού Κέντρου στο Πανεπιστήμιο. Επίσης, προτείνουν να βελτιωθούν οι υποδομές ώστε τα μικρά τμήματα φοιτητών/τριών να είναι κάτι το εφικτό όπως και την πρόσληψη προσωπικού που θα αναλάβει την διδασκαλία τους, αν πρόκειται οι συμπεριληπτικές πρακτικές να γίνουν πράξη. Η βελτίωση των κτιριακών υποδομών είναι απαραίτητη και για την διασφάλιση της πρόσβασης σε όλους τους χώρους από όλους τους φοιτητές.

Όσον αφορά την **ψηφιακή ετοιμότητα**, οι εκπαιδευτές προτείνουν να γίνονται περισσότερα σεμινάρια και συστηματική επιμόρφωση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε διδάσκοντα/ουσας, ακόμη και να υπάρχει επισήμως στο Πρόγραμμα Σπουδών των τμημάτων ένα μάθημα για τον ψηφιακό γραμματισμό. Τα προγράμματα αυτά είναι απαραίτητο να παρέχουν επιμόρφωση και πρακτικές για τη διαδικτυακή διδασκαλία και την παροχή διαδικτυακών μαθημάτων αλλά και για τη χρήση των διαθέσιμων ψηφιακών εργαλείων(Burton, 2014). Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να ενσωματώσει επίσης την τεχνολογία στις πρακτικές διάχυσης της γνώσης· θα πρέπει δηλαδή να συμβαδίσει. Για αυτό δεν είναι τυχαίο ότι έρευνες έχουν δείξει ότι 70% των εκπαιδευτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θα ήθελαν κατάρτιση πάνω στην παιδαγωγική χρήση των ΤΠΕ και την επαγγελματική τους εξέλιξη (ΕΕ,2013) κι αυτό εκφράζεται από τους συμμετέχοντες. Αν ξέρουν τις δυνατότητες χρήσης των μέσων, τότε μπορούν να διαμεσολαβήσουν και να αξιοποιήσουν τα διαθέσιμα μέσα, όποια κι αν είναι αυτά, γεφυρώνοντας έτσι τις διαφορές στα ψηφιακά μέσα που διαθέτουν οι φοιτητές/τριες· άλλοι διαθέτουν περισσότερα ή πιο σύγχρονα ενώ άλλοι δεν διαθέτουν παρά τα απαραίτητα (Aguilar,2020).

Για να μην υπάρχουν ζητήματα **ψηφιακής ισότητας** προτείνουν να παρέχει το Υπουργείο ή η πολιτεία κάποια επιδότηση για ένα ψηφιακό μέσο ή σύνδεση στους φοιτητές/τριες για να έχουν συνεχή πρόσβαση (OECD, 2021). Σε εθνικό επίπεδο, όπως αναφέρθηκε, η Ελλάδα αξιοποίησε τους ψηφιακούς πόρους που ήδη υπήρχαν για τη διδασκαλία και αυτό αποτέλεσε το υπόβαθρο για το νέα συνθήκη. Το Υπουργείο Παιδείας παρείχε όντως χρηματοδότηση στους μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες (χαμηλών εισοδημάτων) για την απόκτηση ψηφιακής συσκευής και παρείχε τρεις ψηφιακές πλατφόρμες για σύγχρονη ψηφιακή διδασκαλία. Επιπλέον, δόθηκε χρηματοδότηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση για τη διευκόλυνση της ψηφιακής διδασκαλίας και δυο πλατφόρμες για τη διεξαγωγή σύγχρονης διδασκαλίας (OECD,2020). Όμως οι πόροι δεν διατίθενται πάντα και παντού και στον ίδιο βαθμό ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα των διαφόρων χωρών με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να μην βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ψηφιακής ετοιμότητας με άλλους ομολόγους σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Zalite&Zvirbule,2020). Προφανώς τα μέτρα αυτά δεν ήταν αρκετά για αυτό οι εκπαιδευτές υποστηρίζουν ότι το Πανεπιστήμιο θα έπρεπε να παρέχει ψηφιακά μέσα στους φοιτητές/τριες και

στους εκπαιδευτές όταν είναι υποχρεωτική η διαδικτυακή διδασκαλία καθώς και τεχνική υποστήριξη σε όσους δυσκολεύονται. Τέλος, προτείνουν να συσταθεί Μονάδα Προσβασιμότητας για συμπερίληψη όλων των φοιτητών/τριών.

Για την σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία προτείνουν την πρόσληψη προσωπικού ώστε να μπορούν να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα εργαστηριακά που να εφαρμόζουν ερευνητικές μεθόδους. Προτείνουν επίσης την επιμόρφωση στο πώς θα συνδέουν την έρευνα με τη διδασκαλία από παιδαγωγικής άποψης. Για την **διαμορφωτική αξιολόγηση**, προτείνουν επιμόρφωση για την κατανόηση της έννοιας, ότι πρόκειται για ανατροφοδότηση για τη μάθηση και όχι κρίση προς επιβολή ποινής. Επίσης, προτείνουν την επιμόρφωση για το πώς θα συνδέσουν την διαμορφωτική αξιολόγηση με τη συμμετοχή, εμπλοκή και τη διάδραση των μαθητών. Για τον **ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος**, προτείνουν τα προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια που σχετίζονται με επαγγελματική αποκατάσταση στην εκπαίδευση να έχουν μαθήματα πρακτικού προσανατολισμού(με τους στόχους ενός μαθήματος ,με τα μαθησιακά αποτελέσματα, με το περιεχόμενο, με τους τρόπους διάδρασης, τους τρόπους εμπλοκής, τη συμπερίληψη, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και σαφή κριτήρια αξιολόγησης φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών. Να έχουν δηλαδή όλα αυτά για τα οποία οι εκπαιδευτές ζητούν επιμόρφωση. Επίσης, είναι απαραίτητη και η εκπαίδευση των φοιτητών/τριών γιατί φέρουν μια διαφορετική νοοτροπία και κουλτούρα, αυτήν της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης(Felten et al.,2013) και θεωρούν δεδομένο ότι οι διδάσκοντες/ουσες θα τους διδάξουν και αυτοί θα λάβουν τη γνώση. Τέλος, οι εκπαιδευτές δεν προτείνουν ριζικό ανασχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά οι πολύ συχνές αναφορές στους περιορισμούς που δέχονται από το πλαίσιο δείχνει τη συνειδητοποίηση της ύπαρξής τους κάτι που μας οδηγεί να σκεφτούμε τάσεις χειραφέτησης από την πλευρά τους.

Προκειμένου να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, κι όχι απλώς να υλοποιηθούν τυπικά θα πρέπει να γίνονται από εκπαιδευτές που έχουν εκπαιδευτεί να διδάσκουν με βάση τους οκτώ άξονες που ερευνήσαμε, τους άξονες βάσει των οποίων οι ίδιοι καλούνται να διδάξουν. Επειδή οι άξονες περιλαμβάνουν και την ψηφιακή ετοιμότητα και ισότητα, οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτών θα πρέπει να

κατέχουν ήδη τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, να έχουν συνεχή υποστήριξη από το Πανεπιστήμιό τους και να έχουν κίνητρο να διδάξουν διαδικτυακά (Wolf, 2006). Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει επίσης να έλκει το ενδιαφέρον και να δίνει κίνητρα στους συμμετέχοντες ώστε να αίρονται οι αναστολές και τα «εμπόδια» για τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, τα προγράμματα αυτά δεν μπορεί να είναι ενιαία και κοινά για όλα τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα αλλά προσαρμοσμένα στις ανάγκες του εκάστοτε διδακτικού προσωπικού. Αυτό από μόνο του είναι ένα ικανό κίνητρο. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει κάποιο εργαλείο αξιολόγησης αυτών, όπως τα ερωτηματολόγια για την διδασκαλία των εκπαιδευτών. Αυτό το προτείνουν κι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας. Ένα τέτοιο ερωτηματολόγιο θα συνέλεγε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη του κάθε στόχου του προγράμματος (Renc-Roe&Yarkova,2013).

5.3.Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους σημαντικούς περιορισμούς της έρευνας ήταν το χρονοδιάγραμμα που έπρεπε να αφιερωθεί για την συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και έπειτα τη συγγραφή της εργασίας. Αυτό έρχεται σε άμεση αντίθεση με τη φύση της ποιοτικής έρευνας, η οποία είναι χρονοβόρα (Ίσαρη&Πουρκός, 2015). Το δείγμα εμπίπτει στην κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας για τη συλλογή όσο περισσότερων δεδομένων. Υπήρξε η πρόκληση εύρεσης διαθέσιμων συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτών λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας τους και των υποχρεώσεων. Βρέθηκε όμως ένα επαρκές δείγμα από σχεδόν όλα τα τμήματα από το υπό μελέτη ΑΕΙ. Ανταποκρίθηκαν εκπαιδευτές ειδικοί στον τομέα τους, που ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία και έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια του ΚΕΔΙΜΑ και ήθελαν να συνεισφέρουν στην έρευνα με τις γνώσεις και την εμπειρία τους. Ωστόσο διατηρούμε την επιφύλαξη ότι το δείγμα ίσως δεν είναι αντιπροσωπευτικό για το σύνολο των διδασκόντων/ουσών των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας. Δίνει όμως μια ικανοποιητική εικόνα των αναγκών των εκπαιδευτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που σίγουρα στοιχεία της επικαλύπτουν περιπτώσεις και σε άλλα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στη χώρα.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν αναπόφευκτο να μην λάβουμε υπόψη τον υποκειμενισμό των εκπαιδευτών και του ερευνητή. Αν και η ανωνυμία είχε

διασφαλιστεί, η επικοινωνία «πρόσωπο με πρόσωπο», έστω διαδικτυακά, ίσως είχε επίδραση στις απαντήσεις τους σε σύγκριση με ένα απρόσωπο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Ο υποκειμενισμός του ερευνητή είναι επίσης ένας περιορισμός καθώς επιλέγει πληροφορίες από τους λόγους των εκπαιδευτών και ίσως να τους ερμηνεύει διαφορετικά για τους σκοπούς της έρευνας από ό, τι εννοούν ή σκοπεύουν οι εκπαιδευτές. Για αυτό προσπαθήσαμε να διατηρούμε το εφικτό επίπεδο αντικειμενικότητας και μέσα από αυτό το πρίσμα να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε τα δεδομένα.

Κλείνοντας την εργασία αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτές στο υπό μελέτη Πανεπιστήμιο, αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε μεθόδους παραδοσιακές αλλά και νέες κατευθύνσεις και οπτικές παρά το περιοριστικό πλαίσιο του Πανεπιστημίου με τους περιορισμούς του Προγράμματος Σπουδών, των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού. Είναι ελπιδοφόρο και είμαστε αισιόδοξοι καθώς διαπιστώνουμε ότι λειτουργούν ολοένα περισσότερες πρωτοβουλίες και δράσεις για την ανάπτυξη των διδασκόντων από τα Κέντρα Διδασκαλίας και Μάθησης (ΚΕΔΙΜΑ), τα Γραφεία Διδασκαλίας και Μάθησης (Γρα.Δι.Μ) και τα προγράμματα όπως το Tott (Training of the Trainers). Τέτοιες δράσεις ελπίζουμε ότι θα αλλάξουν την «συνήθεια», την προσωπική θεωρία των διδασκόντων/ουσών ή τουλάχιστον θα τους κάνουν να αναστοχαστούν και έτσι να συμβαδίσουν με τις απαιτήσεις της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Abouelenein, Y. A. M. (2016). Training needs for faculty members: Towards achieving quality of University Education in the light of technological innovations. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1180–1193. doi:10.5897/err2015.2377.

Addy, T. M., Berkove, E., Borzone, M., Butler, M., Cham, F., deSaussure, A., Exarhos, A., Mancuso, M., Rizk, M., Rossmann, T., Ruebeck, C., & Younas, H. (2022). Student pedagogical partnerships to advance inclusive teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal for Students As Partners*, *6*(1), 81–89. https://doi.org/10.15173/ijsap.v6i1.4869

Aguilar, S.J. (2020), Guidelines and tools for promoting digital equity, *Information and Learning Sciences*, *121*, *5/6*, 285-299. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0084

Ahmadi,R. (2021): Student voice, culture, and teacher power in curriculum co-design within higher education: an action-based research study, *International Journal for Academic Development*, DOI: 10.1080/1360144X.2021.1923502

Armstrong, M.A. (2011). Small world: Crafting an inclusive classroom (no matter what you teach). *Thought and Action*, Fall, 51-61.

Basic Competences in Lifelong Education (2018). EU Council Recommendations. Ανακτήθηκε (21/6/2023) από: Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning Text with EEA relevance. (europa.eu)

Bennett, E.,R. (2011) Formative assessment: a critical review, Assessment in Education: *Principles, Policy & Practice*, *18*:1, 5-25. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678

Bilal, Guraya, S. Y., & Chen, S. (2017). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and

professional competence: A systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences.* doi:10.1016/j.sjbs.2017.10.024

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5,* 7-74. DOI:10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1),* 5–31. DOI:1007/s11092-008-9068-5

Bovill, C., & Bulley, C. J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning (18) Global theories and local practices: Institutional, disciplinary and cultural variations,* The Oxford Centre for Staff and Educational Development,176-188.

Brew, A., & Boud, D. (1995), Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education, 29,* 261-273.

Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan.

Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2014). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International, 52(6), 663–674.* doi:10.1080/14703297.2014.910128

Burton, S. (2014). *Best Practices for Faculty Development through Andragogy in Online Distance Education* (thesis). Διαθέσιμο στο: https://www.proquest.com/dissertations-theses/best-practices-faculty-development-through/docview/1989663912/se-2

Cheminais, R. (2008), *Engaging Pupil Voice To Ensure That Every Child Matters: A Practical Guide,* Routledge, London and New York, NY.

Clark, R., B.(1997), The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning, *The Journal of Higher Education, 68* (3), 241-255. http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1997.11778982

Commonwealth of Learning & UNESCO. (2015). *A basic guide to open educational resources (OER)*. Paris: Commonwealth of Learning and UNESCO. Ανακτήθηκε (16/7/2023) από: A Basic guide to open educational resources (OER) - UNESCO Digital Library

Cooper, P.A. (1993). Paradigm shifts in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. *Educational Technology, 33*(5), 12–19.

Cummings, W. K. (2009). Teaching versus Research in the Contemporary Academy. In Research Institute for Higher Education. (Eds.), *The Changing Academic Profession over 1992-2007: International, Comparative, and Quantitative Perspectives* , Hiroshima University: Research Institute for Higher Education, 39-57.

Cutri, M.,R.& Mena, J.(2020) A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching, *Distance Education, 41*(3), 361-380. DOI: 10.1080/01587919.2020.1763167

Cutri, R.,M., Mena,J.& Whiting E., F.(2020) Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 523-541, DOI: 10.1080/02619768.2020.1815702

Czerniawski, G. (2013). "Professional Development for Professional Learners: Teachers' Experiences in Norway, Germany and England". *Journal of Education for Teaching 39* (4), 383–399.

Czerniawski, G., Guberman, A., and MacPhail, A., (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: an international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education, 40* (1), 127–140. Doi:10.1080/02619768.2016.1246528

ECTS USERS' GUIDE (2015). Ανακτήθηκε 13/06/2023 από: ECTS User's Guide 2015 (europa.eu)

Erişen, Y., Çeliköz, N., Kurtkan Kapıcıoğlu, M. O., Akyol, C., & Ataş, S. (2009). The needs for professional development of academic staff at vocational education faculties

in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *1*(1), 1431-1436. Doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.252

ESU, EI. (2010). *Student Centered Learning - Toolkit for Students, staff and higher education institutions.* Brussels: The European Students' Union; Education International. Ανακτήθηκε 13/06/2023 από: Student-Centred Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions (esu-online.org)

European Commission (2020).*Digital Education Action Plan*. Ανακτήθηκε (23/6/2023) από: Digital education action plan (update) (europa.eu)

European Commission (2023). *Higher education initiatives*. https://education.ec.europa.eu/el/education-levels/higher-education/about-higher-education

European Union (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Ανακτήθηκε (10/7/2023) από: Αποτελεσματική και αποδοτική τριτοβάθμια εκπαίδευση | European Education Area (europa.eu)

European University Association (EUA).(2023). Learning & Teaching Paper #20.Needs and wellbeing of students and staff.Thematic Peer Group Report. Ανακτήθηκε (12/7/2023) από: eua_tpg_report_needs and wellbeing of students and staff.pdf

Felten, P., Bagg, J., Bumbry, M., Hill, J., Hornsby, K., Pratt, M., & Weller, S. (2013). A call for expanding inclusive student engagement in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, *1*(2), 63-74.

Fielding, M. (2004), "Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities", *British Educational Research Journal*, *30* (2), 295-311.
Ανακτήθηκε (20/6/2023) από: Transformative Approaches to Student Voice: Theoretical Underpinnings, Recalcitrant Realities on JSTOR

Fisher,I.,L., Piper,G., Werthman,H.(2021), “Agency through partnership in neurodiverse college learning communities”, *International Journal for Students as Partners,5* (2), 14-27.

Flutter, J. and Rudduck, J. (2004), *Consulting Pupils: What’s In It For Schools?* RoutledgeFalmer, London.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. In M. Moore & G. Anderson (Eds.*), Handbook of distance education*. Erlbaum,113–127.

Geschwind, L. & Broström, A.(2015), “Managing the teaching–research nexus: ideals and practice in research-oriented universities”, *Higher Education Research & Development*, *34*:1, 60-73, DOI: 10.1080/07294360.2014.934332.

Gipps, C. V., (1994) *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. The Falmer Press:London &Washington, D.C.

Gordon College. Ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε: 23/6/2023.

Guey, C. C., Cheng, Y. Y., & Shibata, S. (2010). A triarchal instruction model: integration of principles from behaviorism, cognitivism, and humanism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 105–118

Halsey, K., Murfield, J., Harland, L. and Lord, P. (2006), The voice of young people: an engine for improvement? Scoping the evidence, NFER. Ανακτήθηκε (19/6/2023) από: Microsoft Word - 91151_VoiceOfYoungPeople.doc (nfer.ac.uk)

Hattie, J, & Marsh, H. W. (1996), The relationship between research and teaching-a meta-analysis. *Review of Educational Research*, *66*, 507-542.

Healey, M., Flint, A. Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education*. Advance HE. Ανακτήθηκε (16/6/2023) από: https://repository.londonmet.ac.uk/id/eprint/5176

Home - OpenupEd . Ιστοσελίδα.Προσπελάστηκε: 22/6/2023.

Horrigan, John B. *Digital Readiness Gaps.*(2016).Pew Research Center. Ανακτήθηκε (8/4/2023) από: http://www.pewinternet.org/2016/09/20/2016/Digital-Readiness-Gaps

Horta,H., Dautel, V. & Veloso M.,F., (2012), An output perspective on the teaching–research nexus: an analysis focusing on the United States higher education system, *Studies in Higher Education, 37* (2), 171-187. DOI: 10.1080/03075079.2010.503268

Ilina,O.,&Brazhnik, E. (2021). *Higher Pedagogical Education for Sustainable Development in Russia and in France: A New Master's Degree Programs*. E3S Web of Conferences 295, 05019, 1-9. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129505019

Ishiyama,J., Cole,A., Nichols,A.,D., Hamann,K.,Mealy, K.(2013). *Graduate Student Teacher-Training Courses, Job Placement, and Teaching Awards in the United States*. In: Simon, E.& Pleschovà, G.(EDS.). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact and Future Trends*. Routledge, Taylor& Francis Group, New York and London, 34-52.

Internet World Stats (2020). *Internet and Population Statistics*. Διαθέσιμο στο: http://www.internetworldstats.com/stats7.htm

Jacobs, G., Toh-Heng, H. (2013). Small Steps Towards Student-Centred Learning. In: Mandal, P. (eds*) Proceedings of the International Conference on Managing the Asian Century*. Springer, Singapore, 55-64 https://doi.org/10.1007/978-981-4560-61-0_7

Jenkins, A., Blackman, T., Lindsay, R. and Paton-Saltzberg, R. (1998) .Teaching and research: student perspectives and policy implications, *Studies in Higher Education 23* (2), 127–141.

Karm,M., Remmik,M., Haamer, A. (2013). Combining International Experience with the Local Context.Designing and Improving Instructional Development in a Post-Soviet Setting. In: Simon, E.& Pleschovà, G.(EDS.). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact and Future Trends*. Routledge, Taylor& Francis Group, New York and London, 86-104.

Kedraka, K. (2016). University Pedagogy: past, present and future. In: Kedraka, K. (ed): *Proceedings of the symposium: "University Pedagogy: education and teaching*

*in higher education, a terra incognita? 9-11 September 2016",*Alexandroupolis. Διαθέσιμο στο: http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/ praktika2016.pdf

Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*(5), 469–490.

Kim, S. & Kessler-Eng,D. (2022) Beyond the Digital Divide: Allowing for the Evolution of the College Community during the Pandemic, Community College. *Journal of Research and Practice, 46*:1-2, 113-121, DOI: 10.1080/10668926.2021.1972363

Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education, 71(4), 476–495.* doi:10.1080/00221546.2000.11778846

Kuh, D. G., & Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education, 72*(1), 1-28.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Liaqat, A. (2018). The Design of Curriculum, Assessment and Evaluation in Higher Education with Constructive Alignment. *Journal of Education and e-Learning Research, 5*(1): 72- 78.

Liu, Y., Zhang, Y., Qiao, W., Zhou, L., & Coates, H. (2020). Ensuring the sustainability of university learning: Case study of a leading Chinese university. *Sustainability, 12*(17), 6929. https://doi.org/10. 3390/su12176929

Lotz-Sisitka,H., Wals,E.,A., Kronlid,D., McGarry,D.(2015).Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction, *Current Opinion in Environmental Sustainability,16,*73-80. https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018.

MacFarlane, K., Woolfson, M.,L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education ,29,*46-52.

MacPhail,A., Ulvik,M., Guberman,A., Czerniawski,G., Oolbekkink-Marchand, H.& Bain,Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities, *Professional Development in Education*, *45*:5, 848-861. DOI: 10.1080/19415257.2018.1529610

Marsh, H.& Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness, *The Journal of Higher Education*, *73* (5), 603–641. https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777170

Massachusetts Guidebook, (2017). Ανακτήθηκε: 15/6/2023.

McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: learning from public administration about the student university relationship, *Studies in Higher Education*,*34* (2), 171-83.

McDowell,L., Sambell,K. &Davison,G.(2009). *Assessment for learning : a brief history and review of terminology*. Northumbria University. Ανακτήθηκε (18/7/2023) από: Microsoft Word - Mcdowell Sambell and Davison final published versi (core.ac.uk)

Menon, M.(2016). Higher Education Pedagogy: Theoretical Basis for Developments in Practice. In: *Emerging Trends in Higher Education Pedagogy*. WOU Press:Penang. Διαθέσιμο στο: Professional Practices in Higher Education in Emerging Trends in Higher Education Pedagogy https://www.wou.edu.my/.../Emerging-Trends-in-Higher-Education-Pedagogy_draft- (researchgate.net)

Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, L. S., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P., Knorr, K., Marquis, E., Shammas, R., & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, *1*(1). Ανακτήθηκε (16/6/2023) από: https://doi.org/10.15173/ijsap.v1i1.3119

Neumann, R. (1994). The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences, *European Journal of Education*, *29*, 323-339.

Neumann,R.,(1996). Researching the Teaching-Research Nexus: A Critical Review, *Australian Journal of Education, 40*, (1), 5-1.

Norton, S.,L.,Norton,B.,Shannon,L. (2013). *The Impact of Uk University Teaching Programmes on Lecturers' Assessment Practice. A Case for Pedagogical Action Research.* In: Simon, E.& Pleschovà, G.(EDS.). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact and Future Trends*. Routledge, Taylor& Francis Group, New York and London,191-211.

OECD, (2020). *Initial education policy responses to the COVID-19 pandemic: Greece*. Ανακτήθηκε (18/7/2023) από: http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf

OECD (2021). *The State of Higher Education. One Year into the Covid-19 pandemic.*

OECD (2021). The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic. Ανακτήθηκε (13/7/2023) από: https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en

O'Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* ,Dublin: All Ireland Society for Higher Education, 27–36.

O'Neill, G. (2015). *Curriculum Design in Higher Education: Theory to Practice*, Dublin: UCD Teaching & Learning. Ανακτήθηκε (22.7.2023) από: http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf

Orfanidou, C., (2021).Exploring faculty learning needs towards their teaching development in two Greek universities. In: *3rd International Conference on Teaching, Learning and Education, Netherlands, Amsterdam 26-28 February 2021*,168-178. DOI: 10.33422/3rd.ictle.2021.02.121

Ornstein, A., & Hunkins, F. (2009). Curriculum Design. In: *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (5th Ed.), 181-206. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

Pratt,D.,D., Collins, B.,J. & Selinger S., J. (2001*). Development and Use of The Teaching Perspectives Inventory (TPI)*. AERA 2001

Ramsden,P., & Moses, I.,(1992), Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education, *23* (3)273-295. https://www.jstor.org/stable/3447377

Redmond, P. (2015). A Pedagogical Continuum: The Journey from Face-to-Face to Online Teaching. In: Redmond, P., Lock, J., Danaher, P.A. (eds) *Educational Innovations and Contemporary Technologies*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137468611_7.

Renc-Roe,J.,Yarkova,T. (2013).Preparing Doctoral Student for a Teaching Career. The Case of an International University with a History of Regional Engagement. In: Simon, E.& Pleschovà, G.(EDS.). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact and Future Trends*. Routledge, Taylor& Francis Group, New York and London, 19-33.

Resta, P., Laferriere, T., McLaughlin, R., & Kouraogo, A. (2018). Issues and challenges related to digital equity: An overview. In: J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Eds.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education*. Cham, Switzerland: Springer (1–18). Ανακτήθηκε (14/7/2023) από: https://doi.org/10.1007%2F978-3-319-53803-7_67-1

Robertson, J.& Bond, C. (2001) Experiences of the relation between teaching and research: what do academics value?, *Higher Education Research and Development, 20* (1), 5–19.

Robinson, C. (2012). Student engagement: What does this mean in practice in the context of higher education institutions? *Journal of Applied Research in Higher Education, 4*, 94-108.

Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Gutenberg: Αθήνα.

Rotidi,G., Collins,B.,J., Karalis,T. & Lavidas,K. (2016): Using the Teaching Perspectives Inventory (TPI) to examine the relationship between teaching perspectives and disciplines in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 1-14.
DOI: 10.1080/0309877X.2016.1159289

Rotidi, G., Kedraka, K., Frementiti, E. M., & Kaltsidis, C. (2020). University Pedagogy in Greece: Pedagogical Needs of Greek Academics from Ionian University. In: *Strategic Innovative Marketing and Tourism*, 737-744. Διαθέσιμο στο: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-36126-6_81.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems, *Instructional Science, 18*, 119-144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Schendel, R., McCowan, T., Rolleston, C., Tabulawa, R., Adu-Yeboah, C., & Omingo, M. (2019). *Pedagogies for Critical Thinking: Implications of project findings for higher education policies and practices in Ghana, Kenya and Botswana.* UCL Institute of Education: London, UK.

Simon, E.& Pleschovà, G.(EDS.)(2013).*Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact and Future Trends*. Routledge, Taylor& Francis Group, New York and London.

Soomro K.,A., Kale,U., Curtis,R., Akcaoglu, M., &Bernstein, M.(2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*,21, 1-16. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5

Stappenbelt, B. (2013). Effectiveness of the teaching–research nexus in facilitating student learning, *Engineering Education, 8* (1), 111-121, DOI: 10.11120/ened.2013.00002

Statista (2023). Global number of internet users 2005-2022. Προσπελάστηκε (15/7/2023) στο: Number of internet users worldwide 2022 | Statista

Stes,A. & VanPetegem, P.(2013). Instructional Development for University Teachers.Causes of Impact and Practical Implications. In: Simon, E.& Pleschovà, G.(EDS.). *Teacher Development in Higher Education. Existing Programs, Program Impact and Future Trends*. Routledge, Taylor& Francis Group, New York and London,243-256.

The Digital Competence Framework (2021). Ανακτήθηκε (23/6/2023) από: DigComp: the EU Digital Competence Framework | Digital Skills & Jobs Platform (europa.eu)

Toh, K. A. (1994). Teacher-centred teaching is alive and well. *Teaching and Learning*, *15*(1), 12–17.

Tomlinson, A., C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, M. ,C.,Moon,R.,M., Brimijoin,K., Conover, A.,L.,& Reynolds,T. (2003), Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, *Journal for the Education of the Gifted, 27*, (2/3), 119-145.

Turnbull D, Chugh R, Luck J. (2021).Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Education and Information Technologies (Dordr)*. *26*(5):6401-6419. DOI: 10.1007/s10639-021-10633-w.

Turk, M. (2015). The Academic Profession in Europe: Changes and Challenges, *Second 21st Century Academic Forum Conference at Harvard, Teaching, Learning, and Research in the "Just Google It" Age*, 449-466.

Turk, M. & Ledić, J.(2016). Between Teaching and Research: Challenges of the Academic Profession in Croatia, *c e p s Journal*, *6* (1),95-111.

Van Deursen, A. J. A. M., & Helsper, E. J. (2015). The third–level digital divide: Who benefits most from being online? In: L. Robinson, S. R. Cotten, J. Schulz, T. M. Hale, & A. Williams (Eds.), *Communication and information technologies annual, Studies in media and communications, 10*, 29–52). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. Ανακτήθηκε (14/7/2023) από:

The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? | Emerald Insight

Westbroek,B.,H., van Rens,L., van den Berg,E. & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction, *International Journal of Science Education*, *42*:6, 955-976. DOI: 10.1080/09500693.2020.1744044

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. https://doi.org/10.14742/ajet.599

Wolf, P.D. (2006). Best practices in the training of faculty to teach online. *J. Comput. High. Educ.* ***17***, 47–78. https://doi.org/10.1007/BF03032698

Yale Center for Teaching and Learning . *Inclusive Teaching Strategies*. Ανακτήθηκε (14/06/2023) από: Inclusive Teaching Strategies | Poorvu Center for Teaching and Learning (yale.edu)

Zalite,G.,G., & Zvirbule,A.(2020). Digital Readiness and Competitiveness of the EU Higher Education Institutions: The COVID-19 Pandemic Impact. *Emerging Science Journal*,*4*, 297-304. DOI: 10.28991/esj-2020-01232

Zhao, F.(2003).Enhancing the quality of online higher education through measurement.*Quality Assurance in Education*. *11*, 214–221.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. Άνοιγμα της εκπαίδευσης: καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης για όλους μέσω νέων τεχνολογιών και ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων* Ανακτήθηκε (23/6/2023) από: eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και*

την Επιτροπή των Περιφερειών. Ένα νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, Βρυξέλλες. Ανακτήθηκε (10-7-2023) από: Αποτελεσματική και αποδοτική τριτοβάθμια εκπαίδευση | European Education Area (europa.eu)

Ίσαρη, Φ. &Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία. Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (2013). Διδασκαλία και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο Πανεπιστήμιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 55*, σ.35-53

Πρωτοβουλίες για την τριτοβάθμια εκπαίδευση | European Education Area (europa.eu), 2021. Ιστοσελίδα. Προσπελάστηκε 15/6/2023.

Σύσταση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (22ας Μαΐου 2018). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. 7.6.2018. (2018/C 195/01-05). Ανακτήθηκε (16/6/2023) από: Σύσταση του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2018, για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας (europa.eu)

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ.97-123.

Παράρτημα 1: <u>Πίνακες- Εικόνες</u>

<u>Πίνακες</u>

Πίνακας 1…….**15**

Πίνακας 2…….… **26**

Πίνακας 3 …….. **48**

Πίνακας 4 ……....**61**

Πίνακας 5 ……....**74**

Πίνακας 6 ……....**81**

Πίνακας 7 ……...**91**

Πίνακας 8 ……...**95**

Πίνακας 9 ……...**99**

Πίνακας 10 …….…**104**

Πίνακας 11 ……...……**108**

Πίνακας 12 ……...**113**

<u>Εικόνες</u>

Εικόνα 1 ……**30**

Εικόνα 2 ……**31**

Εικόνα 3 ……**50**

Εικόνα 4 ……**…54**