

Η ΕΡΓΑΛΕΙΟΘΗΚΗ

ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ



Ζωή Γαβριηλίδου (Επιμέλεια)





Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Υποέργου (1) «Οριζόντια Δράση Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης των ΑΕΙ» της Πράξης «Οριζόντια Δράση Γραφείων Υποστήριξης της Διδασκαλίας και Μάθησης των ΑΕΙ» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5164469

Ιούνιος 2023

Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού διανέμεται υπό τις άδειες Creative Commons και συγκεκριμένα Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Παρόμοια Διανομή 4.0 (CC-BY-NC-SA). Επιτρέπεται στους χρήστες να κάνουν διασκευές, να τροποποιούν και να δημιουργούν παράγωγα του έργου, χωρίς να τα διαθέτουν για εμπορικούς σκοπούς, υπό την προϋπόθεση γίνεται αναφορά στο δημιουργό και να αναδιαθέτουν το έργο με τους ίδιους ακριβώς όρους.

Η ακριβής παραπομπή είναι η εξής: Γαβριηλίδου Ζωή (Επιμ.), (2023). *Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού*, Κομοτηνή: Εκδόσεις της Οριζόντιας Δράσης ΚΕΔΙΜΑ.



Στοιχειοθεσία:

Αντώνης Μυλωνόπουλος

Φιλολογική Επιμέλεια:

Βασιλεία Κεσκινίδου

Εικόνα εξωφύλλου: σχεδίαση Raftel / Freepik

Γραφικά: Freepik

Οι συγγραφείς της εργαλειοθήκης

Η **Ζωή Γαβριλίδου** είναι Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Συντονίστρια του Δικτύου Κέντρων Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης των Ελληνικών ΑΕΙ, ενώ υπήρξε Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών Υποθέσεων και Φοιτητικής Μέριμνας, Πρόεδρος της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας στο Δ.Π.Θ και Ιδρυματική Υπεύθυνη της Πρακτικής Άσκησης του Δ.Π.Θ. Έχει διατελέσει Πρόεδρος του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας και Κοσμήτορας της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του ίδιου πανεπιστημίου. Το 2021 εκλέχτηκε Πρόεδρος της European Association of Lexicography. Το 2021 διορίστηκε από τον Αρχιεπίσκοπο Αμερικής κ. Ελπιδοφόρο μέλος του Ανωτάτου Συμβουλίου Ελληνικής Παιδείας της Αρχιεπισκοπής Αμερικής. Ήταν μέλος της Επιτροπής Εμπειρογνομώνων που εργάστηκε για τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (2011) και στην Κύπρο (2016), και συγγραφέας σχολικού εγχειριδίου. Το 2020 έλαβε το Μετάλλιο τιμής από το Κέντρο Βυζαντινών, Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Γρανάδας, ενώ το 2021 έλαβε το Βραβείο Αναγνώρισης, Επιρροής, Κοινωνικού Έργου & Προσφοράς της Σχολής Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, έπειτα από πρόταση του Δήμου Κομοτηνής και της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Από το 2020 συμμετέχει ενεργά σε θεματικές ομάδες εργασίας και project της European University Association. Το δημοσιευμένο έργο της περιλαμβάνει 8 βιβλία, επιμέλεια 17 συλλογικών τόμων, πάνω από 65 άρθρα σε περιοδικά με κριτές και συλλογικούς τόμους, 68 άρθρα σε πρακτικά συνεδρίων με κριτές, παιδαγωγικό υλικό, μεταφράσεις βιβλίων στην αγγλική και εκλαϊκευτικά άρθρα.

Η Δρ. **Ιφιγένεια Δόση** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας). Είναι διδάκτωρ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η διδακτορική της διατριβή διερεύνησε την αλληλεπίδραση γραμματικής και λεξιλογικής όψης σε συνάρτηση με γνωστικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες σε δίγλωσσα παιδιά (μέλος του Θαλής, MIS377313). Έλαβε ατομική υποτροφία ΙΚΥ (MIS-5033021) για τη μεταδιδακτορική της έρευνα «*Στρατηγικές ορισμού λέξεων σε ελληνόφωνα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή*». Έχει, επίσης, συμμετάσχει σε πολλά ερευνητικά προγράμματα και έχει δημοσιεύσει τη δουλειά της σε διεθνή περιοδικά με κριτές. Εκτός από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, έχει σημαντική διδακτική εμπειρία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στο University of New York in Prague. Επιπλέον, έχει διδάξει σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που εργάζονται με πρόσφυγες και ομιλητές πολιτισμικής κληρονομιάς. Τέλος, τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τη γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων ομιλητών υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης λοιπών γλωσσικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην (μη) τυπική ανάπτυξη.

Η **Κάλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts** (BA, MEd, PhD) διδάσκει Αγγλικά για Ειδικούς Ακαδημαϊκούς Σκοπούς στο Πανεπιστήμιο Κρήτης από το 2001 και έχει συγγράψει τρία

βιβλία μαθημάτων EAP/ ESP (Αγγλικά για Χημεία EAP, Ακαδημαϊκά Αγγλικά για φοιτητές Βιολογίας και Ακαδημαϊκά Αγγλικά για Μαθηματικά). Από το 2019 συμμετέχει στον Συντονισμό της ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού μέσω της πρωτοβουλίας "Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών [ΤΟΤΤ]" στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και από το 2020 εργάζεται ως Συντονίστρια του ΤΟΤΤ, το οποίο λειτουργεί πλέον ως Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης με σκοπό την Παιδαγωγική Ανάπτυξη του Ακαδημαϊκού προσωπικού του Πανεπιστημίου Κρήτης [<https://tott.uoc.gr>]. Ως μέλος του προγράμματος *Erasmus Plus HighEd COALITION* (Coaching Academics as Learners in Optimal Inclusive Networks), ενδιαφέρεται για την επιστήμη της ενεργούς εμπλοκής φοιτητών-τριών (Scholarship of Student Engagement), τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με επίκεντρο τον φοιτητή χωρίς αποκλεισμούς και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ενδιαφέροντά της περιλαμβάνουν, επίσης, την παιδαγωγική των κειμενικών ή πολυτροπικών ειδών και τον κριτικό ψηφιακό ακαδημαϊκό γραμματισμό μέσα από τις τρέχουσες διδακτικές πρακτικές. Η διδακτορική της διατριβή στο Πανεπιστήμιο Zaragoza (υπό την επίβλεψη της Maria-Jose Luzon) έχει θέμα "*Ψηφιακή καινοτομία σε διαδικτυακά άρθρα στον τομέα της Χημείας: Επιπτώσεις για τη διδασκαλία κειμενικών ή πολυτροπικών ειδών και τους νέους ακαδημαϊκούς και ψηφιακούς γραμματισμούς*". Είναι, επίσης, ιδρυτικό μέλος του διεθνούς συνεδρίου «EAPCRETE» που πραγματοποιείται κάθε δύο χρόνια και μέλος της επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής. [<https://eapcrete.wordpress.com>] Orcid Number 0000-0002-1143-3050

Η **Κατερίνα Κεδράκα** είναι Καθηγήτρια Επαγγελματικών Δεξιοτήτων των Βιοεπιστημόνων και Διά Βίου Εκπαίδευσης στο Τμήμα Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Είναι Διευθύντρια του *Εργαστηρίου «Διδακτικής κι Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Βιοεπιστημόνων»* και διευθύνει το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «*Διδακτική των Βιοεπιστημών*». Είναι Συντονίστρια του Κέντρου Υποστήριξης της Διδασκαλίας και της Μάθησης και μέλος του ΔΣ του Κέντρου Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης (ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) του Δ.Π.Θ. Διδάσκει, επίσης, στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Εκπαίδευση Ενηλίκων*». Είναι ιδρυτικό μέλος του Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής και Πρόεδρος του αντίστοιχου Βαλκανικού Δικτύου που ιδρύθηκε μέσω του προγράμματος Erasmus+ MAGNET. Είναι εκλεγμένο μέλος του ΔΣ της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και co-editor του διεθνούς περιοδικού *Adult Education Critical Issues*. Το διδακτικό και ερευνητικό της έργο εστιάζονται στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, την Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη διδασκαλία και τη μάθηση, την Επαγγελματική Συμβουλευτική και τη Διαχείριση της Σταδιοδρομίας των βιοεπιστημόνων, των εκπαιδευτών, των ενηλίκων, των γυναικών, των ευάλωτων ομάδων και των νέων.

Ο **Αθανάσιος Κουτσοκλένης** εργάζεται ως Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης στο γνωστικό αντικείμενο «*Παιδαγωγική της Ένταξης: Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά, όπως τα «*International Journal of Inclusive Education*», «*Alternative and Augmentative Communication*», «*Journal of Visual*

Impairment & Blindness», «*British Journal of Visual Impairment*», «*Frontiers in Sociology*» κ.ά.

Ο **Ιωάννης Λεύκος** είναι μέλος Ε.Δι.Π. του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, πτυχιούχος Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Τμήματος Φυσικής. Είναι κάτοχος MSc και PhD στη *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & τις Νέες Τεχνολογίες*. Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία ως εκπαιδευτικός στην Α/θμια Εκπαίδευση και ως Επιμορφωτής Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ σε συμβατικά και εξ αποστάσεως προγράμματα. Είναι συνεργάτης, επί σειρά ετών, με το ΠΤΔΕ – ΑΠΘ, την Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σε Προπτυχιακό και Μεταπτυχιακό επίπεδο, μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει συμμετοχές σε πολλά Ευρωπαϊκά και Εθνικά ερευνητικά προγράμματα με αντικείμενο την ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών ή την ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού. Είναι μέλος του ΔΣ της Ένωσης για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (ΕΝΕΦΕΤ), κατά τα έτη 2019-21 & 2021-23. Ερευνητικά ενδιαφέροντα: ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Επιστημονικός Γραμματισμός.

Η **Λύδια Μίτιτς** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης με γνωστικό αντικείμενο την Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία – Διγλωσσία στην Εκπαίδευση. Έχει επιμεληθεί συλλογικούς τόμους, έχει παρουσιάσει εργασίες της σε διεθνή συνέδρια και έχει δημοσιεύσει ερευνητικές εργασίες, με κριτές, με θέμα την πολυγλωσσία, τις γλώσσες πολιτισμικής κληρονομιάς, τις στρατηγικές εκμάθησης γλωσσών, την προσαρμογή εργαλείων μέτρησης κ.λπ., σε βιβλία, διεθνή περιοδικά, και πρακτικά συνεδρίων. Έχει δώσει ομιλίες ως προσκεκλημένη ομιλήτρια σε ημερίδες και σε σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς και έχει διοργανώσει επιμορφωτικά εργαστήρια στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στους τομείς της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση, της μελέτης των στρατηγικών εκμάθησης γλωσσών, των γλωσσών πολιτισμικής κληρονομιάς, της πολύγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης και της μεθοδολογίας διδασκαλίας της γλώσσας.

Η **Ευθυμία Πεντέρη** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Συμμετείχε ως ερευνήτρια σε διεθνή και ελληνικά ανταγωνιστικά ερευνητικά προγράμματα. Έχει την επιστημονική ευθύνη και την εποπτεία της εκπόνησης του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση και του Οδηγού Νηπιαγωγού (ΙΕΠ: MIS 5035542), καθώς και του σχετικού επιμορφωτικού υλικού (ΙΕΠ: MIS 5035543). Συμμετείχε στην Ομάδα Έργου του ΙΕΠ, ως εξωτερικός εμπειρογνώμονας για την πιλοτική εφαρμογή της *Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο* και αποτέλεσε βασικό μέλος της διεπιστημονικής ομάδας του ΑΠΘ στο πλαίσιο του έργου *EAN*, για την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη γενίκευση της σχετικής μεταρρύθμισης και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της

εφαρμογής του σχετικού προγράμματος. Στα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εντάσσονται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, η κοινωνικο-πολιτισμική μάθηση στις μικρές ηλικίες, η προαγωγή της συναισθηματικής ευημερίας και του δικαιώματος της ενεργού συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση, η ανάπτυξη της ταυτότητας του πολίτη στα μικρά παιδιά, η δια βίου επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση για τη μάθηση.

Ο **Κωνσταντίνος Πετρογιάννης** είναι Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, ενώ έχει διατελέσει μέλος ΔΕΠ στο Παν/μιο Ιωαννίνων (1996-2005, Τμ. Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, & Ψυχολογίας), στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (2005-2011, Τμ. Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία) και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2011-2021, ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, και μέλος ΣΕΠ από την ίδρυση του 2000). Έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Μεθοδολογία Έρευνας στην Κοινωνική και Αναπτυξιακή Ψυχολογία στο Παν/μιο Strathclyde (Γλασκόβη, Σκωτία) και διδακτορική έρευνα στο πεδίο της εφαρμοσμένης αναπτυξιακής ψυχολογίας στο Παν/μιο της Ουαλίας (Cardiff). Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα που αφορούν τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και το συναισθηματικό δεσμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας, την ψυχική ανθεκτικότητα σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις και σχέσεις με την κοινότητα κοινωνικο-οικονομικά ευάλωτων ομάδων (π.χ. Ρομά). Έχει συμμετάσχει ως βασικός ερευνητής σε 20 ευρωπαϊκά διακρατικά, εθνικά, ή μικρότερης κλίμακας ερευνητικά προγράμματα. Την τελευταία 10ετία έχει διατελέσει συντονιστής για την Ελλάδα τριών μεγάλων ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραμμάτων: CARE project (Ευρωπαϊκή Ένωση-FP7), ISOTIS project (Ευρωπαϊκή Ένωση-HORIZON 2020), PARTICIPA project (Ευρωπαϊκή Ένωση-Erasmus KA2). Έχει διατελέσει για σειρά ετών συντονιστής του κλάδου Αναπτυξιακής Ψυχολογίας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛΨΕ) και για τρεις περιόδους μέλος του Δ.Σ. της ΕΛΨΕ.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ - Ζωή Γαβριηλίδου.....	13
1. Διδακτικές πρακτικές ενεργούς μάθησης (Active Learning) - Κάλλια Κατσαμποξάκη Hodgetts.....	17
Κατανοώντας τι είναι η ενεργός μάθηση.....	17
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε για την ενεργό μάθηση.....	17
Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη.....	19
Γιατί είναι σημαντική η ενεργός μάθηση.....	19
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές.....	22
2. Εκπαιδεύοντας τους φοιτητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν - Λύδια Μίτιτς.....	25
Κατανοώντας τι σημαίνει <i>Μαθαίνω πώς να μαθαίνω</i>	25
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε.....	27
Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη.....	32
Γιατί είναι σημαντικό.....	34
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές.....	34
3. Αξιολόγηση για τη μάθηση και ζητήματα ποιότητας σε κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο - Ευθυμία Πεντέρη.....	39
Αναπτύσσοντας αξιολογική κουλτούρα για την ποιότητα της μάθησης.....	39
Κατανοώντας τι είναι η αξιολόγηση για τη μάθηση.....	41
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε.....	42
Τι (πρέπει) να κάνουμε.....	47
Γιατί είναι σημαντικό.....	52
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές.....	54
Χρήσιμο υλικό.....	55
4. Ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη - Ζωή Γαβριηλίδου.....	59
Κατανοώντας τι είναι η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη (στα ΑΕΙ).....	59
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε για την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη.....	59
Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη (και εκτός).....	60
Γιατί είναι σημαντική η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη;.....	60
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές.....	61
Χρήσιμο υλικό.....	61
5. Διδάσκοντας σε Αναδυόμενους ενήλικους/ Ηπιες δεξιότητες - Κατερίνα Κεδράκα.....	63
Κατανοώντας τι είναι ήπιες δεξιότητες.....	63
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε.....	67
Τι (πρέπει) να κάνουμε.....	72
Γιατί είναι σημαντικό.....	74

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές	75
Χρήσιμο υλικό	75
6. Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση- φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις - <i>Ιωάννης Λεύκος</i>	79
Κατανοώντας τι είναι οι φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις για τις Ψηφιακές Τεχνολογίες στην εκπαίδευση.....	79
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε	80
Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη	81
Γιατί είναι σημαντικό.....	83
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές	84
Χρήσιμο υλικό	84
7. Διδάσκοντας σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες - <i>Ιφιγένεια Δόση</i>	87
Κατανοώντας τι σημαίνει να διδάσκω σε φοιτητές και φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.....	87
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε	87
Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη	88
Γιατί είναι σημαντικό.....	89
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές	90
Χρήσιμο υλικό	90
8. Διδάσκοντας σε φοιτητές και φοιτήτριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση - <i>Αθανάσιος Κουτσοκλένης</i>	91
Κατανοώντας τι σημαίνει να διδάσκω σε φοιτητές και φοιτήτριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση.....	91
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε.....	91
Τι (πρέπει) να κάνουμε.....	92
Γιατί είναι σημαντικό.....	97
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές	97
Χρήσιμο υλικό	97
9. Επίβλεψη/Εποπτεία πτυχιακών-διπλωματικών εργασιών - <i>Κωνσταντίνος Πετρογιάννης</i>	99
Κατανοώντας τι σημαίνει επίβλεψη ερευνητικών εργασιών.....	99
Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε	100
Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη	106
Γιατί είναι σημαντικό.....	111
Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές	112
Χρήσιμο υλικό	113



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ζωή Γαβρηλίδου

Πώς μαθαίνουν οι φοιτητές; Ο τρόπος που διδάσκουμε στα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα κινητοποιεί τη μάθηση; Τι είναι η φοιτητοκεντρική μάθηση; Πώς υποστηρίζεται η ενεργός μάθηση; Σε ερωτήματα σαν και αυτά επιχειρεί να απαντήσει η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού, καθώς η διδασκαλία δεν αφορά μόνο την παρουσίαση του περιεχομένου στους φοιτητές, ακόμη και αν αυτή γίνεται με τη χρήση νέων τεχνολογιών ή άλλου υποστηρικτικού υλικού. Αφορά κυρίως τη διασφάλιση της μάθησης, δίνοντας έμφαση στο τι και πώς μαθαίνουν οι φοιτητές, πώς αυτό μπορεί να βελτιωθεί και με ποιον τρόπο θα καλλιεργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που εξασφαλίζει, ενθαρρύνει και ενδυναμώνει την ‘ποιοτική’ μάθηση.

Η εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού απευθύνεται σε όλες τις κατηγορίες διδασκόντων στα Ελληνικά ΑΕΙ και αποτελεί μια συλλογή από πληροφορίες και εκπαιδευτικούς πόρους που ενισχύουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πανεπιστήμιο, στοχεύοντας σε συμπεριληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες:

- α. καλλιεργούν στους φοιτητές στρατηγικές μάθησης, εστιάζουν στα σημαντικά ερωτήματα της επιστήμης (big ideas),
- β. τους θέτουν σε καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων,
- γ. τους παροτρύνουν να προσεγγίσουν κριτικά τις βασικές ιδέες του μαθήματος εξασκώντας τους στο να μάθουν πώς να μαθαίνουν, και
- δ. αξιολογούν κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης που αξιοποιεί πολλαπλούς διαφορετικούς τρόπους αποτίμησης του μαθησιακού αποτελέσματος, ώστε να ενισχύει την υιοθέτηση βαθύτερων μαθησιακών προσεγγίσεων.



Στόχος είναι αφενός να αναδειχθούν, με απλό τρόπο, εκείνες οι πρακτικές που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως μια διαρκή, ενεργό διαδικασία κατανόησης του κόσμου, κατασκευής νοήματος, απόκτησης νέας.

Μια τέτοια οπτική οδηγεί σε βαθύτερες προσεγγίσεις στη μάθηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την πρόθεση των φοιτητών να αναζητήσουν και να κατανοήσουν νοήματα, συνδέοντας την προηγούμενη γνώση με τη νέα ή αποτιμώντας κριτικά και εστιάζοντας σε βασικά ζητήματα και έννοιες,






επιστρατεύοντας γνωστικές διεργασίες υψηλού επιπέδου και μεταγνώση και αυτορρυθμίζοντας τη μάθησή τους.

Η εργαλειοθήκη περιλαμβάνει 9 κεφάλαια. Στο 1^ο κεφάλαιο, η Κάλλια Κατσαμποξάκη-Hodgetts παραθέτει διδακτικές πρακτικές ενεργούς μάθησης και πώς αυτές καλλιεργούνται στην τάξη. Στο 2^ο κεφάλαιο, η Λύδια Μίτιτς μάς μιεί σε τεχνικές και προσεγγίσεις που ενισχύουν τη στρατηγική μάθηση. Η Έφη Πεντέρη, στο 3^ο κεφάλαιο, μάς βοηθά να κατανοήσουμε τι είναι αξιολόγηση για τη μάθηση και πώς αυτή συνδέεται με την ενδυνάμωση, τη χειραφέτηση και την αειφόρο ανάπτυξη των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και των φορέων που την υποστηρίζουν. Στο 4^ο κεφάλαιο, η Ζωή Γαβριηλίδου εξηγεί τι είναι ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη στη διδασκαλία και στη μάθηση και πώς επιτυγχάνεται εντός τάξης. Στο 5^ο κεφάλαιο, η Κατερίνα Κεδράκα μάς εξοικειώνει με τις ήπιες δεξιότητες και εξηγεί πώς αυτές κατακτώνται εντός τάξης από αναδυόμενους ενηλίκους. Στο 6^ο κεφάλαιο, ο Γιάννης Λεύκος παρουσιάζει πώς οι Ψηφιακές Τεχνολογίες μπορούν να υποστηρίξουν με ποικίλους τρόπους την ενεργό μάθηση, συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες και συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, προωθώντας τη φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία. Στο 7^ο κεφάλαιο, η Ιφιγένεια Δόση παραθέτει καλές πρακτικές για τη διδασκαλία σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αντίστοιχα στο 8^ο κεφάλαιο, ο Θανάσης Κουτσοκλένης παρουσιάζει καλές πρακτικές στη διδασκαλία ατόμων με τύφλωση ή χαμηλή όραση. Τέλος, στο 9^ο κεφάλαιο, ο Κωνσταντίνος Πετρογιάννης εστιάζει σε μια εξειδικευμένη μορφή "διδασκαλίας" με τους δικούς της κανόνες, αυτή της επίβλεψης/ εκπόνησης ερευνητικής εργασίας, όπου οι επιβλέποντες καθηγητές αναλαμβάνουν ιδιαίτερες αρμοδιότητες και υποδύονται διαφορετικούς ρόλους που περιλαμβάνουν όχι μόνο την επίβλεψη των εργασιών και τη διδασκαλία ερευνητικών δεξιοτήτων, αλλά και τη συναισθηματική υποστήριξη των φοιτητών, που μπορεί να βιώνουν συναισθήματα ματαίωσης ή απογοήτευσης.

Κάθε ένα από τα 9 κεφάλαια ακολουθεί την εξής διάρθρωση: ξεκινά με μια μικρή εισαγωγή, εξηγεί ποιο είναι το θέμα του κεφαλαίου (Κατανοώντας τι είναι...), παρέχει τη βασική γνώση (Τι πρέπει να γνωρίζουμε) και πρακτικές εντός τάξης (Τι πρέπει να κάνουμε), αιτιολογεί τη σημασία του θέματος του κεφαλαίου (Γιατί είναι σημαντικό), οδηγεί σε αναστοχασμό των διδακτικών πρακτικών του αναγνώστη-διδάσκοντα (Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές) και τέλος παρέχει χρήσιμους πόρους και υλικό (Χρήσιμο υλικό).



Πώς θα χρησιμοποιήσεις την εργαλειοθήκη του Πανεπιστημιακού

	Θα μάθεις για τις διδακτικές ανάγκες διαφορετικών ομάδων φοιτητών/φοιτητριών
	Θα αναστοχαστείς πάνω στις δικές σου διδακτικές πρακτικές
	Θα εξοικειωθείς με νέες διδακτικές προσεγγίσεις
	Θα κατανοήσεις πώς οι νέες αυτές διδακτικές προσεγγίσεις ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία διαφορετικών ομάδων φοιτητών/φοιτητριών
	Θα ενημερωθείς για τη σημασία της στρατηγικής μάθησης



1. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (ACTIVE LEARNING)

Κάθλια Κατσαμποξάκη Hodgetts

Κατανοώντας τι είναι η ενεργός μάθηση

- Είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που έχει τα θεμέλιά της στις αρχές του εποικοδομητισμού (constructivism), βρίθει στρατηγικών (Kilgo et al., 2015; Prince, 2004; Sivan et al., 2000) και στοχεύει στην ενεργή εμπλοκή των φοιτητών-τριών και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης (Smith & Cardaciotto, 2011; Hakami, 2020; Hartikainen et al., 2019; Hao et al., 2021), ακόμη και αν οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονται άμεσα το όφελος (Lobo, 2017),
- εντάσσεται ως μια από τις επτά αρχές της προπτυχιακής εκπαίδευσης (Chickering & Gamson, 1987), δίνοντας έμφαση στην εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή και στις πολλαπλές ευκαιρίες άρθρωσης, δηλαδή να εκφράζουν οι φοιτητές-τριες όσα μαθαίνουν γραπτά ή προφορικά, ώστε να συνειδητοποιούν μέρος του εαυτού τους (Chickering & Gamson, 1987: 4) και της προόδου τους,
- ορίζεται και ως σύνολο συμμετοχικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δραστηριοτήτων που "εμπλέκουν τους/τις φοιτητές-τριες στο να κάνουν κάτι και να σκέφτονται ή να αναστοχάζονται αυτό που κάνουν" (Bonwell & Eison, 1991). Η γνώση δομείται μέσα από δραστηριότητες σε κοινωνικό σύνολο, σύμφωνα με τις αρχές του γνωστικισμού και του εποικοδομητισμού. Οι φοιτητές-τριες διερευνούν τις δικές τους στάσεις και αξίες (Bonwell & Eison, 1991: 2) και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε για την ενεργό μάθηση

- Με βάση την ταξινόμια Bloom, ο στόχος των δραστηριοτήτων δεν είναι η απομνημόνευση αλλά η καλλιέργεια ανώτερων νοητικών διεργασιών, όπως η ανάλυση, η σύγκριση, η ταξινόμηση, η αξιολόγηση που εκτελούν οι φοιτητές-τριες κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ή μιας διάλεξης (Anderson et al., 2001).
- Σημασία δεν έχει μόνο το ειδικό περιεχόμενο που μαθαίνουν οι φοιτητές-τριες, αλλά το τι κάνουν στην πράξη με αυτό και το πώς μετασχηματίζουν και δομούν τη γνώση μέσα από τη δημιουργία



αλληλένδετων νοητικών σχημάτων και διαδικασιών μεταγνωστικής συμμετοχικής μάθησης σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

- Για τα ψηφιακά μέσα ή το διαδίκτυο, το πλαίσιο 'Ενεργή Διαδικτυακή Συμμετοχή και Εμπλοκή φοιτητών-τριών' (Online Engagement Framework for Higher Education) (Redmond κ.α., 2018) (Εικόνα 1) μας προτείνει ένα συνδυασμό δομικών συστατικών, όπως την κοινωνική, γνωστική, συμπεριφορική, συνεργατική και συναισθηματική δέσμευση για συμμετοχή από την πλευρά των φοιτητών-τριών. (Πίνακας 1)

Δομικά Συστατικά Ενεργούς εμπλοκής φοιτητών-τριών	Δείκτες
Κοινωνικές συμπράξεις συνεργασίας	Συνεργατική μάθηση για την ολοκλήρωση δραστηριοτήτων
Δημιουργία κοινότητας μάθησης Αύξηση αίσθησης του 'ανήκειν' Καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης	Δημιουργία κοινότητας μάθησης Αύξηση αίσθησης του 'ανήκειν' Καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης
Γνωστική εμπλοκή/συμμετοχή	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης Ενεργοποίηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων Συμπερίληψη διαφορετικών οπτικών/ ιδεών Τεκμηρίωση αποφάσεων Ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης γνωστικού αντικειμένου Ανακατανομή δραστηριοτήτων που οδηγούν σε εξειδικευμένες γνώσεις
Συμπεριφορική εμπλοκή/συμμετοχή	Ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων Εντοπισμός δυσκολιών ή ευκαιριών μάθησης Καλλιέργεια διεπιστημονικών δεξιοτήτων Ενεργή εμπλοκή Υιοθέτηση/προάσπιση κανόνων διαδικτυακής μάθησης Υποστήριξη και ενθάρρυνση συνομηλίκων
Συνεργατική εμπλοκή/συμμετοχή	Μάθηση μαζί με συνομηλίκους/-ες Συσχέτιση με τα μέλη ΔΕΠ Διασύνδεση με ευκαιρίες μέσα στο Πανεπιστήμιο Ανάπτυξη επαγγελματικών δικτύων
Συναισθηματική εμπλοκή/συμμετοχή	Διαχείριση προσδοκιών Διατύπωση υποθέσεων Αναγνώριση κινήτρων Δέσμευση στη μάθηση

Πίνακας 1: Δομικά Συστατικά Ενεργούς εμπλοκής φοιτητών-τριών (ICAP) (Redmond et al., 2018)

- Παράλληλα, με την κοινωνική εμπλοκή δίνεται έμφαση στον σκόπιμο σχεδιασμό, με στόχο τη μάθηση μέσα από "τη συλλογική εμπειρία" (Knight, 2013: 73) σε ακαδημαϊκές αλλά και μη-



ακαδημαϊκές δραστηριότητες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός της (διαδικτυακής) αίθουσας διδασκαλίας. Η κοινωνική εμπλοκή είναι καθοριστικής σημασίας, όταν οι φοιτητές-τριες καλούνται να συνεργαστούν με συνομηλίκους-ες με σκοπό την αξιολόγηση και/ή την ολοκλήρωση μαθησιακών εργασιών, καθώς συντελεί στην ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα από την κοινωνικο-συναισθηματική συμμετοχή και τις στοχευμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Sinha et al., 2015).

- Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ICAP (Interactive-Constructive-Active-Passive), ο τύπος δραστηριότητας που χρησιμοποιούμε στην τάξη επηρεάζει διαφορετικά τη μάθηση και την εμπλοκή φοιτητών-τριών. Ας αναλογιστούμε, για παράδειγμα, τι συμβαίνει, όταν ζητάμε από τους φοιτητές-τριες να κρατούν σημειώσεις:
 - α. Αν ζητήσετε να αντιγράψουν τις σημειώσεις αυτολεξεί από τις διαφάνειες, αυτό είναι μια παθητική δραστηριότητα.
 - β. Αν ζητήσετε να συνοψίσουν ένα κείμενο ή μια διάλεξη με δικά τους λόγια προσθέτοντας δικά τους συμπεράσματα, αυτό θεωρείται επικοινωνιακή δραστηριότητα.
 - γ. Αν ζητήσετε να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά μέσα για να κρατήσουν σημειώσεις σε συνεργασία με άλλους, τότε μιλάμε για διάδραση (I), σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ICAP.

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

Παρακάτω θα βρείτε δημοφιλείς και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές που συνάδουν με τις παραπάνω θεωρητικές αρχές:

Η Μάθηση-με-Βάση-την-Ομάδα (MBO)

Η Μάθηση-με-Βάση-την-Ομάδα (MBO) είναι μια παιδαγωγική στρατηγική που εμπλέκει τους/τις φοιτητές-τριες σε νοητικές διεργασίες μέσω ατομικών και ομαδο-συνεργατικών δοκιμασιών. Οι φοιτητές-τριες ολοκληρώνουν μια δραστηριότητα (π.χ. επίλυση προβλήματος, μελέτη περίπτωσης, διερεύνηση) πρώτα ατομικά και έπειτα εντάσσονται σε ομάδες, με σκοπό να υπάρχει απόλυτη συμφωνία στις απαντήσεις τους από όλα τα μέλη της ομάδας. Η στρατηγική αυτή έχει αντικαταστήσει και τις προόδους σε πολλά πανεπιστήμια (δείτε εξετάσεις δύο σταδίων στις χρήσιμες πηγές), γιατί δίνει ευκαιρίες άρθρωσης, ανατροφοδότησης, συνεργασίας, και αναστοχαστικής ευθυγράμμισης με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την ομάδα.

Γιατί είναι σημαντική η ενεργός μάθηση

Η ενεργός μάθηση δίνει ευκαιρίες καλλιέργειας γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης. Η σημασία της ενεργούς μάθησης διαφαίνεται και μέσα



από τις τρεις διδακτικές στρατηγικές: τη μάθηση βασισμένη στην ομάδα (MBO), την μέθοδο jigsaw και την αναστοχαστική ευθυγράμμιση με μαθησιακά αποτελέσματα και στόχους.

Γιατί είναι σημαντική η στρατηγική MBO;

Κύριος στόχος αυτής της στρατηγικής είναι οι φοιτητές-τριες να αναλαμβάνουν την απόλυτη ευθύνη της μάθησής τους σε συνδυασμό με την έγκυρη και στοχευμένη ανατροφοδότηση από την πλευρά των διδασκόντων. Οι φοιτητές-τριες μαθαίνουν ότι μπορούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις μέσα από τη συνεργασία και παράλληλα ότι οι διδάσκοντες παρέχουν εξειδικευμένη γνώση, αλλά δεν είναι η μοναδική πηγή γνώσης.

Η δραστηριότητα Σκέφτομαι- Συζητώ- Μοιράζομαι (Think-Pair-Share)

Αυτή η δραστηριότητα είναι σύντομης διάρκειας και μπορεί να πραγματοποιηθεί με ή χωρίς τη χρήση ψηφιακών μέσων, όπως και η προηγούμενη μέσα από τρία στάδια.

- **Πρώτο στάδιο.** Σκέφτομαι μόνος-η μου: Οι διδάσκοντες- ουσες θέτουν ένα σύντομο πρόβλημα, σενάριο ή ερώτηση για να το επεξεργαστούν μόνοι τους οι φοιτητές- τριες ένα-δύο λεπτά. Διαβάζουν την ερώτηση δυνατά και παράλληλα την προβάλλουν σε μια διαφάνεια που μοιράζονται με τους φοιτητές- τριες (χρησιμοποιώντας τη λειτουργία κοινής χρήσης οθόνης του Zoom ή προτζέκτορα).
- **Δεύτερο στάδιο.** Συζητώ σε ζεύγη. Καλούν τους φοιτητές να συζητήσουν σε ζεύγη για 5 λεπτά και να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με το πρόβλημα που τους έχει ανατεθεί.
- **Τρίτο στάδιο.** Μοιράζομαι με την ολομέλεια. Ζητήστε από εθελοντές εκπροσώπους από κάθε ζεύγος να μοιραστεί με την ολομέλεια σημεία σύγκλισης ή σημεία διαφωνίας. Πριν δώσουν ανατροφοδότηση, οι διδάσκοντες- ουσες μπορούν να θέσουν το ίδιο ερώτημα σε άλλους φοιτητές-τριες.

Γιατί είναι σημαντική η στρατηγική Σκέφτομαι- Συζητώ- Μοιράζομαι;

Αυτή η στρατηγική επιτρέπει σε φοιτητές- τριες που χρειάζονται περισσότερο χρόνο ή που διστάζουν να μιλήσουν στην ολομέλεια, να έχουν ευκαιρίες άρθρωσης, δηλαδή να εκφράσουν το πώς έχουν μετασχηματίσει την γνώση τους σε άλλους χωρίς να νιώθουν αμηχανία. Επίσης, επιτρέπει ανάλογα με την ερώτηση να καλλιεργήσουν μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες.

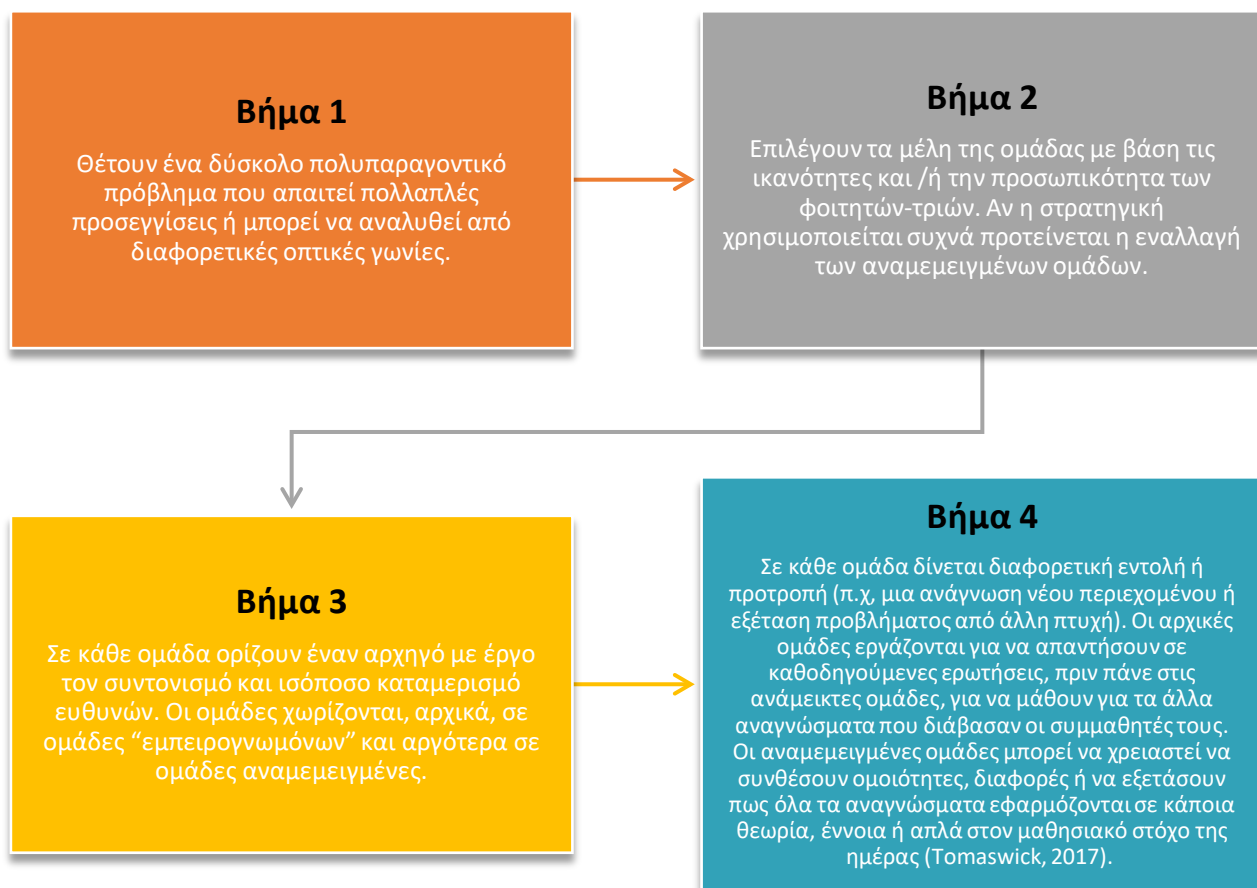
Η στρατηγική Jigsaw

Η στρατηγική Jigsaw συνδυάζει τη συνεργασία και βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού. Έχει επικεντρωθεί στους κλάδους STEM, αλλά έχει εφαρμοστεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς προωθεί βαθύτερη και ουσιαστικότερη μάθηση (Paulson, 1999, Γνωστικό Αντικείμενο: Οργανική Χημεία)



προωθώντας κατάλληλες συνθήκες μάθησης (Nokes-Malach, Richey & Gadgil, 2015). Το jigsaw παρέχει μηχανισμούς διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτρέποντας είτε συζητήσεις με άλλους, είτε περισσότερο χρόνο ή τη δυνατότητα να απαντούν οι διδάσκοντες- ουσες ερωτήσεις σε κάθε ομάδα χωριστά.

Οι διδάσκοντες- ουσες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο ακολουθούν τα παρακάτω βήματα.



Γιατί είναι σημαντική η στρατηγική Jigsaw;

Ο Aronson και οι συνεργάτες του (1970) ανέπτυξαν αυτή τη στρατηγική για να μειώσουν τον ανταγωνισμό στην τάξη και να ενθαρρύνουν την ενεργή ακρόαση των φοιτητών-τριών και παράλληλα να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές και ομαδο-συνεργατικές τους δεξιότητες, τις δεξιότητες κριτικής



σκέψης, και την αυτονομία τους (Perkins & Saris, 2001). Η στρατηγική Jigsaw βοηθά όλους-ες τους/τις φοιτητές-τριες να κατανοήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τη νέα γνώση, ενθαρρύνοντάς τους να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των προηγούμενων γνώσεών τους και των νέων εννοιών αντιμετωπίζοντας, κυρίως, δύο συχνά προβλήματα: την τάση των 'δυνατών' φοιτητών-τριών να κυριαρχούν και την αδυναμία ενεργούς εμπλοκής ΟΛΩΝ των φοιτητών-τριών.

Δραστηριότητες Αναστοχαστικής Ευθυγράμμισης (Reflective alignment)

Οι διδάσκοντες-ουσες καλούν τους φοιτητές-τριες να απαντήσουν ερωτήσεις που τους ζητούν να αυτοαξιολογηθούν απαντώντας, αν έχουν κατανοήσει το νέο περιεχόμενο ή αν είναι σε θέση να κάνουν τα αναφερόμενα ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, οι φοιτητές-τριες καλούνται να αναδείξουν γκρίζες περιοχές του νέου περιεχομένου. Οι διδάσκοντες-ουσες μπορούν να δώσουν ανατροφοδότηση είτε άμεσα (αν έχουν χρησιμοποιήσει ψηφιακά μέσα) είτε την επόμενη φορά που διδάσκουν τον ίδιο φοιτητικό πληθυσμό.

Γιατί είναι σημαντική η στρατηγική αυτή;

Αυτή η στρατηγική βοηθάει στην αυτορρύθμιση των φοιτητών-τριών και στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Όταν συνδυάζεται με στοχευμένη ανατροφοδότηση, τότε μπορεί να γίνει πολύ ωφέλιμη, γιατί διορθώνει παρανοήσεις και με τις κατάλληλες συμπληρωματικές πηγές, μπορεί να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες να ευθυγραμμιστούν με το στόχο του μαθήματος και να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

1. Κάνετε ερωτήσεις στο αμφιθέατρο με τρόπο που επιτρέπει να συλλέξετε απαντήσεις από τη μεγάλη πλειοψηφία;
2. Ζητάτε από τους φοιτητές-τριές σας να συζητήσουν ένα θέμα σε ομάδες ή ζεύγη;
3. Ζητάτε από τους φοιτητές-τριες σας να λύσουν ένα πρόβλημα μόνοι-ες τους και να δείξουν την απάντηση στον/στην διπλανό-ή τους για ανατροφοδότηση;
4. Ζητάτε από τους φοιτητές-τριες σας να κάνουν ανάγνωση κειμένου, πριν τη διάλεξη, ώστε να κάνουν δραστηριότητες σε ομάδες κατά τη διάρκεια που παραδοσιακά γίνεται διάλεξη;
5. Ζητάτε από τους φοιτητές-τριες σας να αυτοαξιολογηθούν με βάση δεδομένα /κριτήρια;
6. Ζητάτε από τους φοιτητές-τριες σας να αναδείξουν πτυχές του μαθήματος που δεν ήταν ξεκάθαρες;
7. Ζητάτε από τους φοιτητές-τριες σας να παρουσιάσουν νέο περιεχόμενο σε συμφοιτητές-τριές τους;

Βιβλιογραφία



- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. England. Oxford: Sage.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills. CA Sage Publications.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. D., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Addison-Wesley.
- Bjork, R. A. (1994). Memory and metamemory considerations in the training of human beings. In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 185–205). MA: MIT Press.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: David McKay Co.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: the science of successful learning*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Chi, M.T., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist, 49* (4), 219-243. doi: 10.1080/00461520.2014.965823.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 3–7, Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>.
- Hakami, M. (2020). Using Nearpod as a tool to promote active learning in higher education in a BYOD learning environment. *Journal of Education and Learning, 9*(1), 119-126. doi: 10.5539/jel.v9n1p119
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2019). The concept of active learning and the measurement of learning outcomes: A review of research in engineering higher education. *Education Sciences, 9*(4), 276. doi: 10.3390/educsci9040276
- Hao, Q., Barnes, B., & Jing, M. (2021). Quantifying the effects of active learning environments: separating physical learning classrooms from pedagogical approaches. *Learning Environments Research, 24*(1), 109–122. doi: 10.1007/s10984-020-09320-3
- Jacob, M. (2023). *Active cognitive tasks– Synthesising frameworks for active learning online*. In W. Garnham & I. Gowers (Eds), *Active learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2015). *The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence*. *Higher Education, 69*(4), 509–525. doi: 10.1007/s10734-014-9788-z
- Knight, E. M. (2013). Aligning the curriculum of the human resources management undergraduate courses at an English-speaking university in the Caribbean with the university's 2012–2017 strategic plan. *Global Business and Economics Research Journal, 2*(8), 61-86.
- Lobo, G. J. (2017). Active learning interventions and student perceptions. *Journal of Applied Research in Higher Education, 9* (3), 465–473. doi: 10.1108/jarhe-09-2016-0061



- Nokes- Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. (2015). When Is It Better to Learn Together? Insights from Research on Collaborative Learning. *Educational Psychology Review*, 27 (4), 645–656. doi:10.1007/s10648-015-9312-8.
- Paulson, D. R. (1999). Active Learning and Cooperative Learning in the Organic Chemistry Lecture Class. *Journal of Chemical Education*, 76 (8), 1136–1140. doi:10.1021/ed076p1136.
- Perkins, D. V., & Saris, R. N. (2001). A “jigsaw classroom” technique for undergraduate statistics courses. *Teaching of Psychology*, 28, 111-113. doi: 10.1207/S15328023TOP2802
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Redmond, P., Abawi, L., Brown, A., Henderson, R., & Heffernan, A. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online learning*, 22(1), 183-204.
- Sinha, S., Rogat, T. K., Adams-Wiggins, K. R., & Hmelo-Silver, C. E. (2015). Collaborative group engagement in a computer-supported inquiry learning environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10(3), 273–307. doi:10.1007/s11412-015-9218-y.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C. C., & Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in Education and Training International*. 37(4), 381–389. doi: 10.1080/135580000750052991
- Smith, C. V., & Cardaciotto, L. (2011). Is active learning like broccoli? Student perceptions of active learning in large lecture classes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 11(1), 53–61.
- Tomaswick, L. (2017). Active Learning– Jigsaw. *Kent State University Center for Teaching and Learning*. Retrieved [today's date] from <http://www.kent.edu/ctl/educational-resources/active-learning-jigsaw/>
- Young, C., & Perović, N. (2020). ABC LD– A new Toolkit for Rapid Learning Design. *ABC*, (1), 426–437. doi: 10.38069/edenconf-2020-ac0041



2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΠΩΣ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ

Λύδια Μίπς

Κατανώντας τι σημαίνει *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*

Παρόλο που όλοι μας έχουμε μια γενική αίσθηση του τι σημαίνει μάθηση, αυτό μπορεί να βασίζεται σε διάφορες υποθέσεις που κάνουμε. Ως εκπαιδευτικοί, συχνά υποθέτουμε ότι, επειδή εμείς διδάσκουμε, οι φοιτητές μας πρέπει να μαθαίνουν. Από την άλλη, οι φοιτητές υποθέτουν ότι έχουν μάθει την ύλη, επειδή την διάβασαν και απομνημόνευσαν γεγονότα και πληροφορίες. Στον κόσμο του 21^{ου} αιώνα, στην εποχή της τεχνολογίας, της τεχνητής νοημοσύνης, όπου η μάθηση είναι μια διά βίου δέσμευση, ειδικά μετά την πανδημία του Covid 19, ακούγονται διάφορες φωνές για τις νέες μορφές μάθησης. Οι καθηγητές δηλώνουν απογοητευμένοι τόσο με την παρουσία των φοιτητών στο μάθημα και τις ελλιπείς εργασίες τους, όσο και με το αποκλειστικό ενδιαφέρον τους για τους βαθμούς που θα πάρουν κι όχι για τις γνώσεις που θα αποκτήσουν. Από την άλλη, οι προηγούμενες μελέτες δείχνουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα από τους φοιτητές, οι οποίοι αδυνατούν να αναγνωρίσουν την αξία αυτών που μαθαίνουν. Επίσης, δηλώνουν ότι πολλοί καθηγητές βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στις διαλέξεις για τη μετάδοση πληροφοριών.

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω παραδοχές και μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι το επίκεντρο της εκπαίδευσης μετατοπίζεται σήμερα από τη διδασκαλία στη μάθηση. Για αυτόν τον λόγο, ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να έχει ως κεντρικό στόχο το να διδάξει στους φοιτητές το πώς να μαθαίνουν. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών έτσι αλλάζει, από το να μεταδίδουν τη γνώση, στο να διευκολύνουν την απόκτησή της.

Στο ερώτημα για το πώς μαθαίνουμε έρχεται να απαντήσει, μεταξύ άλλων, η ταξινόμηση της μάθησης του Bloom (1956). Ο Bloom και οι συνεργάτες του προσδιόρισαν τρία βασικά πεδία μάθησης:

- γνωστικό
- συναισθηματικό
- ψυχοκινητικό

Όσον αφορά στο γνωστικό πεδίο, παρατηρούμε έξι επίπεδα μάθησης που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα μαζί με ενδεικτικά παραδείγματα από την επιστήμη της Γεωλογίας.



Επίπεδο σκέψης		Παράδειγμα ερώτησης που στοχεύει στην μάθηση
1	Γνώση	Ορίστε το «ορυκτό» (πληροφορίες)
2	Κατανόηση	Εξηγήστε γιατί ορισμένες κρυσταλλικές επιφάνειες αναπτύσσονται γρηγορότερα από άλλες (κατανοήστε τις έννοιες)
3	Εφαρμογή	Για την πλημμύρα του 1994 στη Μινεσότα, υπολογίστε τη συχνότητα πλημμυρών αυτού του μεγέθους. (εφαρμογή σε νέες καταστάσεις)
4	Ανάλυση	Συγκρίνετε την κατανομή των σεισμών κατά μήκος των μεσοωκεάνιων κορυφογραμμών με εκείνες των ζωνών καταβύθισης (οργάνωση και πρότυπα)
5	Σύνθεση	Χρησιμοποιήστε την ακολουθία των πετρωμάτων που εκτίθενται κατά μήκος του ποταμού Μισισσιπή για να κατασκευάσετε ένα μοντέλο αλλαγών στη στάθμη της θάλασσας κατά τη διάρκεια του πρώιμου Παλαιοζωικού. (γενίκευση, δημιουργία νέων ιδεών)
6	Αξιολόγηση	Αξιολογήστε τα επιχειρήματα υπέρ και κατά των ενδείξεων απολιθωμένης ζωής σε μετεωρίτες από τον Άρη (εκτιμήστε την αξία των αποδείξεων)

Πίνακας 1. Επίπεδα μάθησης. Πηγή: Wirth & Perkins (2008)

Στις αρχές του 21ου αιώνα, οι Anderson και συνεργάτες (2001) επεσήμαναν ότι υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες γνώσεων στον γνωστικό τομέα, καθεμία από τις οποίες απαιτεί διαφορετικά είδη μάθησης. Αυτές είναι:

- πραγματικές- αποτελούνται από μεμονωμένα και διακριτά στοιχεία περιεχομένου,
- εννοιολογικές- π.χ. η γνώση των ταξινομήσεων, κατηγοριών, αρχών, θεωριών, μοντέλων και δομών,
- διαδικαστικές- τεχνικές, μέθοδοι και δεξιότητες (η γνώση του πώς να κάνω κάτι),
- μεταγνωστικές- η γνώση που έχει το ίδιο το άτομο για τις δικές του γνωστικές λειτουργίες.

Επίσης, λίγα χρόνια αργότερα, προτάθηκε μια άλλη ταξινόμηση της λεγομένης σημαντικής μάθησης που περιλαμβάνει πτυχές τόσο του γνωστικού, όσο και του συναισθηματικού τομέα. Αυτή η ταξινόμηση τονίζει ότι η μάθηση συνεπάγεται κάποιο είδος μόνιμης αλλαγής που είναι σημαντική για τη ζωή του εκπαιδευόμενου. Μια κατηγορία της είναι το *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω* και περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Πώς να γίνω καλύτερος μαθητής;
- Πώς να ερευνώ ένα θέμα;
- Πώς να κατευθύνω ο ίδιος τη μάθησή μου;



Γίνεται ολοφάνερο ότι το να γνωρίζουν οι φοιτητές ποιες είναι οι ανάγκες τους και με ποιο τρόπο θα πετύχουν τη μάθηση, είναι πλέον ένα από τα κεντρικά θέματα συζήτησης του ακαδημαϊκού κόσμου του 21^{ου} αιώνα. Η σημαντική μάθηση επιτρέπει στους φοιτητές να συνεχίσουν να μαθαίνουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και είναι μια δεξιότητα απαραίτητη αν λάβουμε υπόψη την πρόσφατη έκρηξη της γνώσης και της τεχνολογίας. Η κατανόηση της έννοιας της γνώσης, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, αποτελεί θεμελιώδη πτυχή της αποτελεσματικής μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φοιτητές πρέπει, επίσης, να κατανοήσουν τον ρόλο τους ως εκπαιδευόμενοι. Πρέπει να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Επιπλέον, πρέπει να μάθουν να συμμετέχουν ενεργά και να προσεγγίζουν κριτικά την καινούργια γνώση, αντί να τη λαμβάνουν παθητικά. Επομένως, το *μαθαίνω πώς να μαθαίνω* στο πανεπιστήμιο αφορά δύο βασικές κατηγορίες κατανόησης:

1. τη μάθηση και το πώς να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές,
2. τη γνώση και το πώς να αναπτύξουν την ικανότητα κατασκευής γνώσεων στο πλαίσιο ενός επιστημονικού πεδίου.

Η ανεξάρτητη μάθηση απαιτεί από τους φοιτητές να μεταβούν από την προηγούμενη εμπειρία του σχολείου, όπου ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της μάθησης γινόταν κατά κόρον από τους εκπαιδευτικούς, σε ένα περιβάλλον στο οποίο έπρεπε να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν μεγάλα τμήματα της μάθησης μόνοι τους. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί εκμάθηση μιας ανώτερης γνωστικής τάξης, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής σκέψης και της εφαρμογής της γνώσης σε διαφορετικά πλαίσια. Επιπλέον, οι φοιτητές πρέπει να αποκτήσουν βαθιά κατανόηση των μαθησιακών διαδικασιών, διότι οι μη ρεαλιστικές αντιλήψεις για τη μάθηση στο πανεπιστήμιο είναι ένας σημαντικός παράγοντας αποτυχίας. Φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους σημερινούς φοιτητές χρειάζονται βοήθεια, εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη από την πλευρά των καθηγητών τους για να πετύχουν αυτούς τους στόχους. Έτσι, καλό είναι να υπάρχει, ήδη από την αρχή του κάθε μαθήματος, μια αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των διδασκόντων και των σπουδαστών για το τι σημαίνει γνώση στον τομέα που μελετάνε και τι σημαίνει μάθηση.

Τι (ηρέπει) να γνωρίζουμε

Μια προσέγγιση, κατά την οποία η μάθηση συντελείται ταυτόχρονα και μέσα από τη διδασκαλία του κάθε γνωστικού αντικειμένου, έχει προταθεί στη βιβλιογραφία. Ωστόσο, πολλοί καθηγητές δεν είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη μάθηση των φοιτητών ως μέρος της διδασκαλίας τους. Γενικώς, μπορούμε να διακρίνουμε δύο ευρείες κατηγορίες διδακτικών αντιλήψεων, την δασκαλοκεντρική και φοιτητοκεντρική. Στην πρώτη περίπτωση, επικρατεί η αντίληψη ότι ο ρόλος του διδάσκοντα είναι να προσφέρει γνώση και όχι να υποστηρίζει τη μάθηση των φοιτητών. Η έρευνα δείχνει ότι πολλοί πανεπιστημιακοί δάσκαλοι εμπíπτουν στην πρώτη κατηγορία. Επιπλέον, οι προσδοκίες των καθηγητών



από τους φοιτητές μπορεί να είναι πολύ υψηλές. Είναι σημαντικό οι υποθέσεις σχετικά με τις ικανότητες των φοιτητών να αλλάξουν και να ξεκινήσει μια ανοιχτή συζήτηση μεταξύ των καθηγητών και των φοιτητών σχετικά με τις αναμενόμενες προσεγγίσεις της μάθησης.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε τα συστατικά του *μαθαίνω πώς να μαθαίνω*.

I. Κατανόηση της μάθησης και ανεξαρτητοποίηση του μαθητή	II. Κατανόηση της γνώσης και απόκτηση της ικανότητας οικοδόμησης της γνώσης
1. Επίγνωση των αντιλήψεων για τη μάθηση και τη γνώση στον τομέα της επιστήμης	1. Επίγνωση των αντιλήψεων για τη μάθηση και τη γνώση στον τομέα της επιστήμης
2. Αξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων τη δεδομένη στιγμή	2. Προσέγγιση των πληροφοριών από τη σκοπιά του φοιτητή (διαλέξεις, ύλη) με εστιασμένο και κριτικό τρόπο
3. Καθορισμός βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων και σκοπών	3. Αξιολόγηση των υφιστάμενων γνώσεων
4. Σχεδιασμός δράσης για την επίτευξη των σκοπών	4. Σύνθεση διαφορετικών πηγών σε επιχειρήματα με συνοχή
5. Παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων	5. Διατύπωση απόψεων
6. Αξιολόγηση προόδου και αποτελεσμάτων	

Πίνακας 2. Τα συστατικά του 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω'. Πηγή: Wingate (2007)

Μεταγνωστικές δεξιότητες

Τι είναι η μεταγνώση;

Είναι η γνώση του ανθρώπου για τις γνωστικές του λειτουργίες. Αναφέρεται στην επίγνωση του ατόμου για τις γνώσεις ή τις πληροφορίες που κατέχει. Με άλλα λόγια, τι γνωρίζει το άτομο ότι γνωρίζει (ή δεν γνωρίζει). Κατά συνέπεια, οι μεταγνωστικές του δεξιότητες του επιτρέπουν να αποφασίζει πότε το τρέχον επίπεδο κατανόησής του δεν είναι επαρκές. Αυτή η ικανότητα προγραμματισμού, αυτο-παρακολούθησης, αυτορρύθμισης και αυτο-αξιολόγησης δεν περιλαμβάνει μόνο γενικές γνώσεις για τις γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές, αλλά και για τις κατάλληλες συνθήκες για τη χρήση αυτών των στρατηγικών και τη γενική αυτογνωσία. Η έρευνα υποδηλώνει ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες δεν μπορούν να διδαχθούν εκτός πλαισίου. Με άλλα λόγια, δεν μπορεί κανείς απλώς να παρακολουθήσει



ένα μάθημα για τη μεταγνώση. Πρέπει να το μάθει και να το εφαρμόσει στο πλαίσιο εκμάθησης ενός γνωστικού αντικείμενου. Καθώς μαθαίνει, θα πρέπει να κάνει ορισμένες ερωτήσεις:

Τι προσπαθώ να πετύχω; Ποια είναι η καλύτερη στρατηγική για να μάθω; Προοδεύω; Το κατάφερα;

Αυτό το είδος αυτό-παρακολούθησης και προβληματισμού όχι μόνο οδηγεί σε βαθύτερη και πιο αποτελεσματική μάθηση, αλλά θέτει, επίσης, τις βάσεις για να γίνει κάποιος αυτόνομος μαθητής.

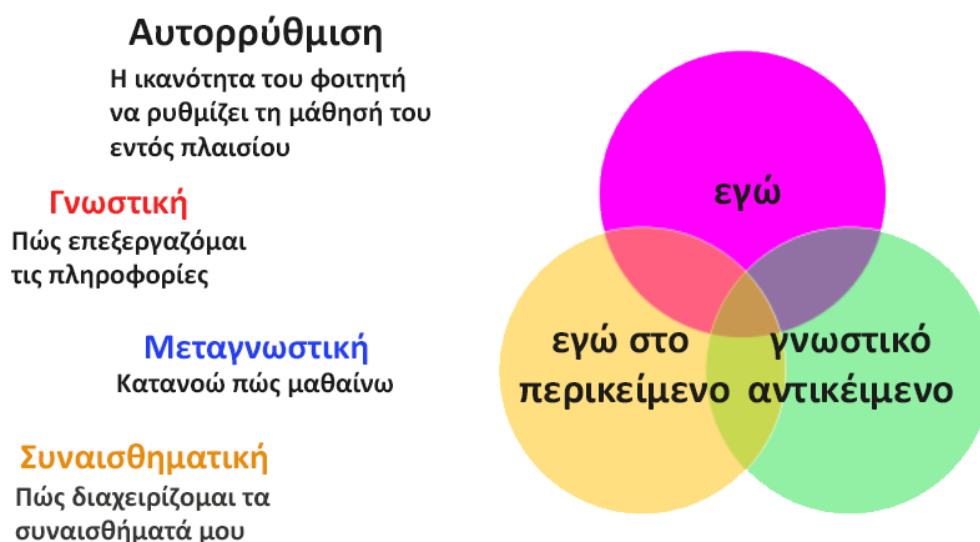
Αυτορρυθμιζόμενη μάθηση

Τι είναι η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση;

Είναι η ικανότητα του μαθητή να ρυθμίζει τη μάθησή του για την επιδίωξη των στόχων του και περιλαμβάνει ένα σύνολο δομικών στοιχείων που συνδυάζονται μεταξύ τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους με σκοπό τη διαχείριση της μάθησης.

Είναι σημαντικό ότι οι μεταγνωστικές, οι γνωστικές και οι συναισθηματικές στρατηγικές συνεργάζονται, για να επηρεάσουν τη μάθηση, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ένας μαθητής διαχειρίζεται τη δική του μάθηση μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια.

Στον παρακάτω πίνακα, βλέπουμε τις Μεταγνωστικές, Γνωστικές και Συναισθηματικές διαστάσεις της αυτορρύθμισης.



Εικόνα 1. Οι διαστάσεις της αυτορρύθμισης



Δομικό στοιχείο	Ορισμός
Μεταγνωστικές διαστάσεις	
1 Προσανατολισμός και Σχεδιασμός	Η ικανότητα να διακρίνει κανείς με ακρίβεια τα σημαντικά στοιχεία και τις απαιτήσεις μιας εργασίας Σχέδιο δράσης σαφώς ευθυγραμμισμένο με τους στόχους Ευθυγράμμιση των προσωπικών με τους θεσμικούς στόχους Λήψη ευθύνης για τη διαχείριση της εργασίας
2 Παρακολούθηση/ Δοκιμή/ Διάγνωση	Παρακολούθηση προόδου Προσοχή στις απαραίτητες πληροφορίες Δοκιμή και διάγνωση- εάν και πού υπάρχουν προβλήματα Αναζήτηση της κατάλληλης υποστήριξης- ακριβούς αξιολόγησης των ελλείψεων δεξιοτήτων/γνώσεων και ικανότητα κάλυψης των ελλείψεων Ενεργή παροχή, αναζήτηση και αξιοποίηση της ανατροφοδότησης
3 Προσαρμογή	Ευελξία/προσαρμοστικότητα: εισαγωγή αλλαγών στον σχεδιασμό /αναζήτηση, επιπλέον, υποστήριξης
4 Αξιολόγηση/ Αναστοχασμός	Ορθή κρίση του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα Αντανεκλαστικότητα: ικανότητα να μπορεί κανείς να βλέπει τα πράγματα από εναλλακτικές οπτικές γωνίες
5 Ενεργή συμμετοχή	Διαχείριση της αυτονομίας Ικανότητα διαχείρισης του πλαισίου μάθησης

Δομικό στοιχείο	Ορισμός
Γνωστικές διαστάσεις	
1 Συσχέτιση/Δόμηση	Αναζήτηση συνδέσεων Συνδυασμός διαφορετικών στοιχείων (Ολιστική σκέψη)
2 Ανάλυση	Ανάλυση πληροφοριών σε βήματα (σειριακή σκέψη)
3 Συγκεκριμενοποίηση/ Εφαρμογή	Προσπάθεια σχηματισμού συγκεκριμένων εικόνων από αφηρημένες πληροφορίες- αναζήτηση συνάφειας Χρήση της γνώσης με νέο τρόπο Προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων Αυτοσχεδιασμός
4 Απομνημόνευση/Πρόβα	Επανάληψη υλικού σε τακτά διαστήματα, ώστε να μπορεί να αναπαραχθεί/ή να γίνει αυτόματη απομνημόνευση
5 Κριτική Επεξεργασία	Εξαγωγή ιδίων συμπερασμάτων αντί για αποδοχή των όσων λέγονται Ενεργή αναζήτηση νοήματος Αξιολόγηση πηγών
6 Επιλογή	Φιλτράρισμα- αναγνώριση σημαντικών στοιχείων
Δομικό στοιχείο	Ορισμός
Συναισθηματικές διαστάσεις	
1 Παρακίνηση/Προσδοκία	Δημιουργία προθυμίας για μάθηση Προσδιορισμός ρεαλιστικών μαθησιακών στόχων Αυτο-επιβράβευση για την επίτευξη καθορισμένων στόχων



	Ευχαρίστηση για την επίτευξη ενδιάμεσων στόχων Καθορισμός προσδοκιών για την επιτυχία και την αποτυχία
2 Συγκέντρωση/ Προσπάθεια	Συγκέντρωση σε ένα συγκεκριμένο στόχο Καταβολή προσπάθειας Διατήρηση συγκέντρωσης και προσπάθειας (επιμονή)
3 Καταλογισμός / Αυτοκριτική	Ακρίβεια στην απόδοση των αποτελεσμάτων σε αιτιολογικούς παράγοντες Ικανότητα διαχείρισης της μάθησης
4 Αξιολόγηση	Αξιολόγηση της συνάφειας των εργασιών Ικανότητα για αλλαγή κατεύθυνσης Αίσθηση των μελλοντικών δυνατοτήτων της προσπάθειας
5 Διαχείριση των συναισθημάτων	Δημιουργία, διατήρηση και αποκατάσταση θετικών συναισθημάτων ευεξίας, αυτοπεποίθησης και δέσμευσης Διαχείριση σχολίων Αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων Καθησυχασμός Διαχείριση του άγχους Αντιμετώπιση της αποτυχίας
6 Διαχείριση δικτύων	Παρατηρητικότητα Συμμέτοχη σε δίκτυα και προσαρμογή σε νέες καταστάσεις/πλαίσια Δυνατότητα ιεράρχησης δικτύων Ικανότητα συνεργασίας και υποστήριξης των άλλων

Πίνακας 3. Μεταγνωστικές, Γνωστικές και Συναισθηματικές διαστάσεις της αυτορρύθμισης Πηγή: Evans (2014, 2015), Vermunt & Verloop (1999)

Μεταγνωστική ικανότητα, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και στρατηγικές μάθησης

Κάποιοι φοιτητές είναι πιο αποτελεσματικοί από τους άλλους στη χρήση στρατηγικών μάθησης, τις οποίες μπορούμε να ορίσουμε ως ιδιαίτερες σκέψεις και συμπεριφορές, που χρησιμοποιούν τα άτομα για να βοηθηθούν να καταλάβουν, να μάθουν ή να ανασύρουν νέες πληροφορίες. Οι εκπαιδευόμενοι ποικίλλουν ως προς τον βαθμό στον οποίο μπορούν να ενεργοποιήσουν τη μεταγνωστική ευελιξία (την ικανότητα προσαρμογής στρατηγικών για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν σε διαφορετικές καταστάσεις). Η ικανότητα αυτορρύθμισης και η μεταγνωστική επίγνωση δεν έχουν απαραίτητα ως αποτέλεσμα τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης στη μάθηση, δεδομένης της μεσολαβητικής επίδρασης των χαρακτηριστικών του ατόμου (π.χ. κίνητρο) και της εργασίας (π.χ. η φύση της αξιολόγησης).

Ωστόσο, ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιέχει και τη διδασκαλία των στρατηγικών και της καλλιέργειας της αυτορρύθμισης, διότι μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην αποτελεσματική χρήση των στρατηγικών από όλους τους φοιτητές. Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζεται το μαθησιακό περιβάλλον έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αποτελεσματική αυτορρύθμιση των μαθητών.



Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

Το μαθαίνοντας πώς να μαθαίνω στο πανεπιστήμιο είναι μια πολύπλοκη διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης που περιλαμβάνει την αλλαγή αντιλήψεων, μαθησιακών συνηθειών και πεποιθήσεων. Ταυτόχρονα, απαιτεί μια συστηματική και ολοκληρωμένη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίξουν καλύτερα τους φοιτητές τους για να επιτύχουν κάτι τέτοιο;

Πλαίσιο για τη συνεκτική και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της μάθησης Πηγή: Wingate (2007)

Στόχοι

Οι φοιτητές να αποκτήσουν επίγνωση της μάθησης και της γνώσης στο γνωστικό αντικείμενο

Πλαίσιο

Προτού ξεκινήσει το μάθημα

Εισαγωγικό μάθημα

Μέσα

Διαδικτυακό υλικό

Μέντορας

Μέθοδοι

Μελέτες περιπτώσεων με σχετικές ερωτήσεις

Ερωτηματολόγιο αυτό-αξιολόγησης

Μικρές ομαδικές συζητήσεις βασισμένες σε μελέτες περίπτωσης ή/και αναφορές από δευτεροετείς φοιτητές

Εισαγωγή σε στρατηγικές αυτορρύθμισης



Στόχοι

Οι φοιτητές να

- αξιολογούν τις ικανότητές τους
- θέτουν στόχους
- σχεδιάζουν τη δράση
- παρακολουθούν και αξιολογούν την πρόοδό τους

Πλαίσιο

Μέντορας

Μέσα

Διαδικτυακό υλικό

Μέντορας

Μέθοδοι

Τακτικές συζητήσεις μεταξύ καθηγητή και φοιτητή

Αναστοχαστικά εργαλεία: ερωτηματολόγια αυτό-αξιολόγησης, φόρμες σχεδιασμού

Στόχοι

Οι φοιτητές να

- προσεγγίζουν τις πληροφορίες με εστιασμένο και κριτικό τρόπο
- αξιολογούν την υπάρχουσα γνώση
- συνθέτουν διαφορετικά επιχειρήματα για ένα ζήτημα
- εκφράζουν τη δική τους φωνή

Πλαίσιο

Αίθουσα διδασκαλίας

Μέσα

Καθηγητές γνωστικών αντικειμένων

Διαδικτυακό υλικό

Μέθοδοι

Καθηγητές που επιδεικνύουν, μοντελοποιούν κριτική προσέγγιση στην πληροφόρηση και κατασκευή γνώσης

*Περισσότερες ιδέες θα βρείτε και στο υλικό του ΚεΔιΜα ΔΠΘ



Γιατί είναι σημαντικό

Το μαθαίνω πώς να μαθαίνω στο πανεπιστήμιο απαιτεί μια θεμελιώδη αλλαγή στις πεποιθήσεις των νέων ατόμων, καθώς πρέπει να κατανοήσουν τι περιλαμβάνει ο ρόλος τους ως σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρέπει να γίνουν ανεξάρτητοι, αυτόνομοι μαθητές, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Η ανεξάρτητη μάθηση απαιτεί από τους φοιτητές να μεταβούν από την προηγούμενη εμπειρία τους σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου η μάθηση σχεδιάζεται, παρακολουθείται στενά και αξιολογείται για αυτούς από τους δασκάλους τους, σε μια πανεπιστημιακή κουλτούρα στην οποία πρέπει να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αξιολογούν μεγάλα τμήματα της μάθησης μόνοι τους. Οι φοιτητές θα πρέπει να μοιράζονται τις ευθύνες της μάθησης και να συμβάλλουν στις μαθησιακές δραστηριότητες. Επιπλέον, πρέπει να μάθουν να ασχολούνται ενεργά και κριτικά με τη γνώση αντί να τη λαμβάνουν παθητικά. Οι καθηγητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όλα τα παραπάνω όταν σχεδιάζουν τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματός τους, ειδικά όσον αφορά την κατάκτηση καινούργιων δεξιοτήτων και την ενίσχυση των ικανοτήτων των φοιτητών τους.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Γνωρίζω πώς μπορώ να βοηθήσω τους φοιτητές μου να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης για το δικό μου γνωστικό πεδίο;

Με ποιο τρόπο εμπλέκω τους φοιτητές μου στο να καλλιεργήσουν τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης;

Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει μια ποικιλία δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, ο εντοπισμός μιας συγκεκριμένης πηγής πληροφοριών και ο προβληματισμός σχετικά με το εάν αυτές οι πληροφορίες συσχετίζονται με τις υπάρχουσες γνώσεις κάποιου. Μπορώ να δώσω ένα συγκεκριμένο παράδειγμα από το μάθημά μου για το πώς να ενθαρρύνω την κριτική σκέψη των φοιτητών μου;

- Κάποιες δραστηριότητες που βοηθούν την εξάσκηση της κριτικής σκέψης περιλαμβάνουν: (α) δραστηριότητες κατανόησης, όπως ερωτήσεις που δημιουργούνται από τους ίδιους πριν ή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης για να εστιάσουν την προσοχή τους, (β) την κατασκευή γραφημάτων και πινάκων που βασίζονται σε πραγματικά ζητούμενα, (γ) συμμετοχή στη συζήτηση στην τάξη, (δ) παραγωγή επιχειρημάτων με σκοπό τη σύνταξη μιας εργασίας, κτλ.

Συμβουλευώ τους φοιτητές μου να κάνουν τα παρακάτω; Τους εξηγώ το πώς εγώ προσεγγίζω μια εργασία που έχω να κάνω;

- Αναλύστε τα ζητούμενα της εργασίας,
- ερμηνεύστε τις απαιτήσεις της εργασίας,



- θέστε συγκεκριμένους στόχους,
- επιλέξτε κατάλληλες στρατηγικές,
- εφαρμόστε στρατηγικές,
- παρακολουθήστε την πρόοδό σας (εσωτερική ανατροφοδότηση),
- προσαρμόστε τις στρατηγικές σας,
- χρησιμοποιήστε στρατηγικές αυτοπαρακίνησης,
- συνεχίστε την εργασία παρόλο που δυσκολεύεστε,
- αξιολογήστε το αποτέλεσμα και τη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasia, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (Eds.), (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. doi: 10.1080/00091383.1995.10544672
- Biggs, J. B. (1996). Assessing Learning Quality: Reconciling Institutional, Staff, and Educational Demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5–16. doi: 10.1080/0260293960210101
- Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: *Cognitive Domain*. David McKay Company.
- Brookfield, S. D. (Ed.) (1985). *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 25. Jossey: Bass Publishers.
- Cleary, T. J., Zimmerman, B. J., & Keating, T. (2006). Training physical education students to self-regulate during basketball free-throw practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 251–262. doi: 10.1080/02701367.2006.10599358
- Cottrell, S. (2001). *Teaching Study Skills and Supporting Learning*. Palgrave Macmillan.
- DiFrancesca, D., Nietfeld, J. L., & Cao, L. (2016). A comparison of high and low achieving students on self-regulated learning variables. *Learning and Individual Differences*, 45, 228–236. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.010>
- Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Jöstl, G., Klug, J., Roth, A., Wimmer, B., & Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews, *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470. doi: 10.1080/03075079.2015.1004236
- Evans, C. (2014). Exploring the use of a deep approach to learning with students in the process of learning to teach. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E Richardson & J. Vermunt, *Learning patterns in higher education. Dimensions and research perspectives* (pp. 187- 213). EARLI Book Series. Routledge.



- Evans, C. (2015). Exploring students emotions and emotional regulation of feedback in the context of learning to teach. In V. Donche, S. De Maeyer, D. Gijbels, H. van den Bergh (Eds.) *Methodological challenges in research on student learning* (pp.107-160). Garant: Antwerpen.
- Evans, C., Rutherford, S., Vieira, F., & Erasmus+ team (2021). *A self-regulatory approach to assessment*. Cardiff University.
- Fazey, D., & Fazey, J. (2001). *The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of Competence, Motivation and Locus of Control in First-Year Undergraduate Students*. *Studies in Higher Education*, 26 (3), 345–361.
- Fink, L. D. (2003). *Creating Significant learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass Publishers.
- Gibbs, G. (1994). *Improving Student Learning– through Assessment and Evaluation*. Oxford Centre for Staff Development.
- Gogus, A., & Arikan, H. (2008). *Learning to learn in higher education*. In *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. Retrieved from <https://research.sabanciuniv.edu/11350/>
- Haggis, T., & Pouget, M. (2002). Trying to be Motivated: Perspectives on Learning from Younger Students Accessing Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 7 (3), 323–336.
- Hendricks, M., & Quinn, L. (2000). Teaching Referencing as an Introduction to Epistemological Empowerment. *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 447–457.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics’ Conceptions of Teaching., *Learning and Instruction*, 7 (3), 255–275. doi: 10.1016/s0959-4752(96)00028-x
- Kozhevnikov, M., Evans, C., & Kosslyn, S. (2014). Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: a modern synthesis and applications in education, business and management. *Psychological Science in the Public Interest*, 15(1), 3-33. doi: 10.1177/1529100614525555
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J-W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: guidelines for classroom implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.), *Assessment for learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 311-326). Springer International Publishing.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Taylor Francis.
- Rawson, M. (2000). Learning to Learn: More than a Skill Set. *Studies in Higher Education*. 25 (2), 225–238.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychol Bull*, 143(6), 565-600. doi: 10.1037/bul0000098
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). *Congruence and friction between learning and teaching*. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. doi: 10.1016/S0959-4752(98)00028-0
- Wingate, U. (2007). A framework for transition: Supporting ‘learning to learn’ in higher education. 61(3), *Higher Education Quarterly*, 61(3), 391-405.
- Wirth, K. R., & Perkins, D. (2008). *Learning to learn*. Available from: <http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>



Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 660–668. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.660





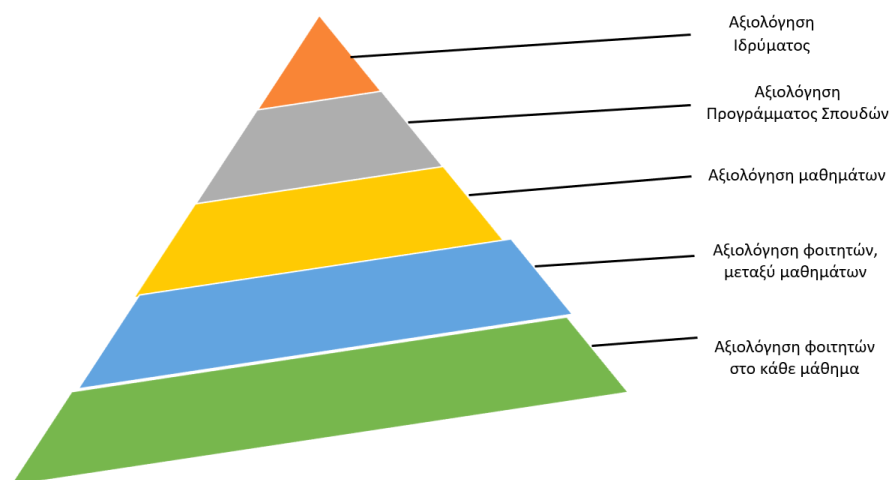
3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ευθυμία Πεντέρη

Εισαγωγή

Αναπτύσσοντας αξιολογική κουλτούρα για την ποιότητα της μάθησης

Η αξιολόγηση για τη μάθηση δεν είναι απλά μια ακόμη μέθοδος για την αξιολόγηση, αλλά μια παιδαγωγική καινοτομία που βασίζεται στη δέσμευση όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για βελτίωση και αλλαγή. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η αξιολόγηση για τη μάθηση σχετίζεται με όλες τις διαδικασίες πιστοποίησης της ποιότητας των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων ξεκινώντας από την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε κάθε μάθημα και φτάνοντας στην κορυφή της Αξιολογικής Πυραμίδας, όπου βρίσκεται η αξιολόγηση του Ιδρύματος (βλ. Σχήμα 1). Εδώ θα εστιάσουμε στο πρώτο επίπεδο, την αξιολόγηση σε επίπεδο μαθήματος.



Σχήμα 1. Αξιολογική Πυραμίδα για τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση



Στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση, είναι σημαντική η κατανόηση του ότι οι μαθησιακές διαδικασίες σε κάθε μάθημα και η αξιολόγησή τους, με έμφαση στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών, δεν είναι ζήτημα του κάθε διδάσκοντα αλλά εντάσσονται στην ευρύτερη αξιολογική κουλτούρα του κάθε Τμήματος και του κάθε Πανεπιστημιακού Ιδρύματος. Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο σε πολλά επίπεδα, αλλά κυρίως καταδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης και διασφάλισης κοινής αξιολογικής κουλτούρας και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, συνιστώντας μια κοινότητα μάθησης. Η ανάπτυξη των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ως κοινότητες μάθησης, όπου αναπτύσσονται και διαμοιράζονται καλές παιδαγωγικές πρακτικές, προϋποθέτει αξιολογικές διαδικασίες που υποστηρίζουν τη μάθηση και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και απαιτεί ηγεσίες που προάγουν την καινοτομία και τη συνεργασία, εξισορροπώντας μεταξύ εκείνων που είναι περισσότερο και λιγότερο θετικοί στις αλλαγές (OECD, 2012).

Βασικές αρχές για την αξιολόγηση για τη μάθηση και τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (προσαρμογή από OECD, 2012)
1. Η ποιότητα της διδασκαλίας εντάσσεται στα κριτήρια και τις ευρύτερες αξιολογικές διαδικασίες για την πιστοποίηση του Ιδρύματος
2. Η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας αξιοποιείται με διακριτό τρόπο συγκριτικά με την αξιολόγηση διαφόρων μέτρων που λαμβάνονται για να υποστηρίξουν τη βελτίωση της ποιότητας γενικότερα
3. Είναι κατανοητός ο τρόπος που οι διάφορες εσωτερικές και εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης
4. Η αξιολόγηση ενσωματώνεται σε κάθε διαδικασία και προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας
5. Διάφορα εργαλεία αξιολόγησης είναι διαθέσιμα για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας
6. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αναλύονται και παρουσιάζονται με τρόπο που συμβάλλει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης
7. Παρέχεται υποστήριξη σε καθηγητές και φοιτητές για να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης
8. Η αξιολόγηση αξιοποιείται ως εργαλείο για να υποστηριχθεί ο αναστοχασμός και ο συνεχής διάλογος για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η διδασκαλία και η μάθηση
9. Η συνεχής αξιολόγηση διασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα αυτού του διαλόγου και οι σχετικές προτάσεις αξιοποιούνται
10. Υπάρχει συντονισμός ως προς την αξιολόγηση ώστε τα αποτελέσματά της να ενσωματώνονται σε επίπεδο λειτουργίας του Ιδρύματος

Ήδη από τις βασικές αρχές για τη διασφάλιση της ποιότητας ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, που περιγράψαμε, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση για τη μάθηση δημιουργεί έναν συνεχή διάλογο μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την πρόοδο και έχει ως εκ τούτου προοπτική προς το μέλλον και δέσμευση για τη θετική αλλαγή.



Ας δούμε όμως, τι ακριβώς συνιστά η αξιολόγηση για τη μάθηση ως παιδαγωγική καινοτομία και πώς επηρεάζει τον τρόπο που σκεφτόμαστε και δρούμε σε σχέση με το πρώτο, κυρίως, επίπεδο της Αξιολογικής Πυραμίδας, την αξιολόγηση σε επίπεδο μαθήματος.

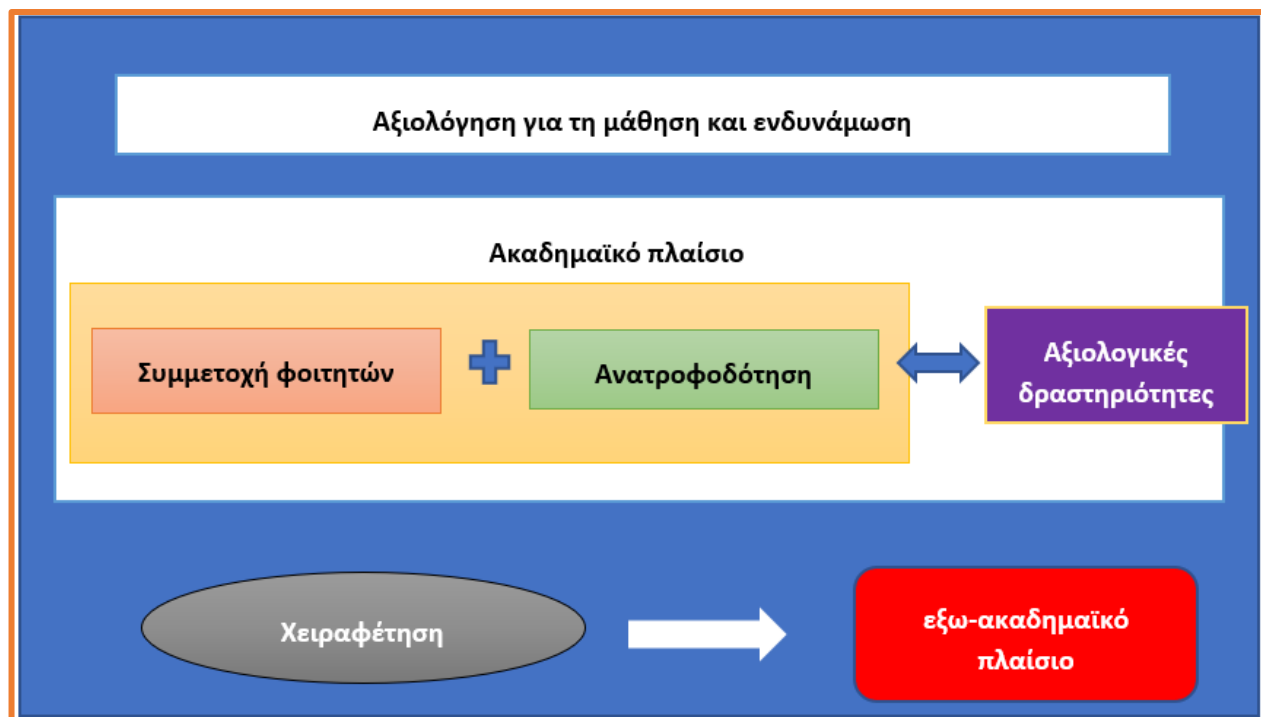
Κατανώντας τι είναι η αξιολόγηση για τη μάθηση

Η αξιολόγηση για τη μάθηση (ΑγΜ) εντάσσεται στις ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης καθώς συνδέεται με την ενδυνάμωση, τη χειραφέτηση και την αειφόρο ανάπτυξη των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και των φορέων που την υποστηρίζουν (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015). Σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, μπορεί να προσδιοριστεί ως μια κοινωνική διαδικασία η οποία αποτελεί τη βάση για την πνευματική ανάπτυξη, την οικοδόμηση της γνώσης και βέβαια την διαμόρφωση της ταυτότητας των φοιτητών.

Ας σκεφτούμε σε σχέση με την αξιολόγηση των φοιτητών/τριών, η οποία συνήθως προκύπτει μέσα από διαδικασίες εξέτασης του μαθήματος στο τέλος του εξαμήνου και το αποτέλεσμα της οποίας αποτυπώνεται στη βαθμολογία. Η βαθμολογία πιστοποιεί την επιτυχία ή αποτυχία του φοιτητή ή της φοιτήτριας να περάσει το μάθημα. Τι μας λέει όμως αυτός ο βαθμός για το τι πραγματικά έχει κατακτηθεί σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος και κυρίως σε σχέση με τη μαθησιακή πορεία των φοιτητών/τριών και βέβαια για την ποιότητα της διδασκαλίας; Τέτοιου είδους αξιολογικές πρακτικές, οι οποίες εντάσσονται στην προσέγγιση της αξιολόγησης της μάθησης (ΑτΜ), και λαμβάνουν χώρα στο τέλος ενός μαθησιακού κύκλου, για παράδειγμα ενός μαθήματος ή μιας ενότητας, μπορούν να βοηθήσουν ελάχιστα τους/τις φοιτητές/τριες να βελτιωθούν αλλά και τους καθηγητές και τις καθηγήτριες να προσδιορίσουν πόσο αποτελεσματική είναι η διδασκαλία τους και τι πραγματικά έχουν κατανοήσει οι φοιτητές/τριες.

Η ΑγΜ, στον αντίποδα, συνιστά μια φοιτητοκεντρική προσέγγιση που περιλαμβάνει στρατηγικές και πρακτικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την αυτοαντίληψη των μαθησιακών αναγκών, την αυτορρύθμιση σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, την αυτόνομη μάθηση σε μια διαβίου προοπτική και την ενημερωμένη λήψη αποφάσεων. Περιλαμβάνει τρεις βασικές προκλήσεις (βλ. Σχήμα 2): (α) τη συμμετοχή των φοιτητών, (β) την ανατροφοδότηση και (γ) τις υψηλής ποιότητας αξιολογικές δραστηριότητες.





Σχήμα 2. . Προκλήσεις αξιολόγησης για τη μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (προσαρμογή από Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2015)

Οι φοιτητές/τριες αναμένεται να συμμετέχουν στην αξιολόγηση, στο πλαίσιο διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, με τρόπο που προάγει τη διαφάνεια και ενθαρρύνει τον διάλογο. Ο τρόπος αυτός εμπεριέχει στρατηγικές και σχόλια ανατροφοδότησης που παρέχουν πληροφορίες για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής πορείας. Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάζονται δραστηριότητες που είναι απαιτητικές, έχουν νόημα για τους φοιτητές και έχουν αυθεντικό χαρακτήρα, δηλαδή αποτελούν λειτουργικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες οι φοιτητές/τριες εμπλέκονται σε αναστοχαστικούς και αναλυτικούς συλλογισμούς. Η αξιολόγηση για τη μάθηση υποστηρίζει την ανάπτυξη εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η ανάλυση δεδομένων, η εφαρμογή γνώσεων, η επικοινωνία, η συνεργασία, η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων και η δημιουργικότητα, που μπορούν να μεταφερθούν σε εξω-ακαδημαϊκά πλαίσια, προσωπικά και επαγγελματικά.

Α. Βασικά στοιχεία της ΑγΜ: είναι συνεχής και έχει αυθεντικό χαρακτήρα

Τι (ηρέπει) να γνωρίζουμε

Συνεχής αξιολόγηση

Αξιοποιεί όλους τους τύπους της αξιολόγησης με βάση τη δυναμική που έχουν να αλληλοσυμπληρώνονται για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, σε όλες τις φάσεις



της και σε όλο το φάσμα των προσδιορισμένων μαθησιακών εμπειριών (επίπεδο μαθήματος, έτος σπουδών, πρόγραμμα σπουδών):

Αρχική αξιολόγηση

- Συχνά αναλαμβάνεται στην αρχή μιας μαθησιακής διαδικασίας (αρχή μαθήματος, ενότητας μελέτης, κτλ.) για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων, των εμπειριών, των επιπέδων επιτυχίας ή των δυσκολιών ενός μεμονωμένου μαθητή ή μιας ολόκληρης τάξης.
- Περιλαμβάνει επίσημες μετρήσεις που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό ενός σημείου εκκίνησης ή γραμμής βάσης ή/και άτυπες μετρήσεις (π.χ. παρατήρηση, συζητήσεις, ερωτήσεις).
- Ενημερώνει τον προγραμματισμό, τις μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, καθώς και τις επιλογές αξιολόγησης.

Διαγνωστική αξιολόγηση

- Αποσκοπεί στον εντοπισμό φοιτητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μαθησιακή πορεία.
- Στοχεύει στην εξατομικευμένη υποστήριξη, κινητοποίηση και ενσωμάτωση των φοιτητών.
- Βασίζεται στην αρχική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση και μπορεί να χρησιμοποιεί επίσημες και ανεπίσημες μορφές αξιολόγησης.

Διαμορφωτική αξιολόγηση

- Γίνεται σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος.
- Ο πρωταρχικός στόχος αυτού του είδους αξιολόγησης είναι η παροχή άμεσης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης στους φοιτητές σχετικά με την πρόδοό τους.
- Παρέχει τη δυνατότητα να σκεφτούν πού μπορεί να κάνουν λάθος και να βελτιωθούν.
- Είναι σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές διαμορφωτική ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος για να τους δοθούν αυτές οι ευκαιρίες.

Τελική αξιολόγηση

- Γίνεται στο τέλος ενός μαθήματος ή ενότητας.
- Αυτό το είδος αξιολόγησης χρησιμοποιείται για να ληφθούν αποφάσεις και να μετρηθεί επίσημα η επίδοση των μαθητών έναντι των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος/μαθήματος/ενότητας και της διδασκαλίας.
- Η παροχή έγκαιρης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης στους μαθητές εξακολουθεί να είναι σημαντική, ωστόσο, δεν θα τους βοηθήσει απαραίτητα να βελτιωθούν.

Αυθεντική αξιολόγηση

Ο Ashford-Rowe και οι συνεργάτες του (2014) αναφέρουν οκτώ βασικά στοιχεία σε σχέση με την αυθεντική αξιολόγηση η οποία αναδεικνύει τα κοινωνικοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:

- (1) **Η αυθεντική αξιολόγηση εμπεριέχει μαθησιακές προκλήσεις.** Οι αυθεντικές δραστηριότητες αξιολόγησης δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ των εμπειριών του πραγματικού κόσμου και των ακαδημαϊκών ιδεών και γνώσεων.



- (2) Το αποτέλεσμα μιας αυθεντικής αξιολόγησης θα πρέπει να έχει τη μορφή προϊόντος που σχετίζεται με το επαγγελματικό πλαίσιο αναφοράς και την κοινωνία γενικότερα. Ως προς αυτό θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της απαίτησης για επίδειξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και γνώσεων με ακριβή τρόπο και της σημασίας της παραγωγής ενός επιτυχημένου προϊόντος με προστιθέμενη αξία για τον αξιολογούμενο και τη μελλοντική του πορεία.
- (3) Ο σχεδιασμός της αυθεντικής αξιολόγησης θα πρέπει να εμπεριέχει μεταφορά γνώσεων σε νέες καταστάσεις. Η αυθεντική δραστηριότητα αξιολόγησης θα πρέπει να υποστηρίζει την ιδέα ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν σε έναν τομέα μπορούν να εφαρμοστούν σε έναν άλλο, συχνά άσχετο, τομέα. Επιτρέπει επίσης στους καθηγητές και τις καθηγήτριες να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων που προάγονται κατά τη διδασκαλία και της εφαρμογής τους στον χώρο εργασίας ώστε να αναθεωρήσουν το πρόγραμμα σπουδών ανάλογα.
- (4) Η μεταγνώση αποτελεί συστατικό της ΑγΜ. Η μεταγνώση καθιερώνει την αξία και τη σημασία τόσο του κριτικού στοχασμού όσο και της αυτοαξιολόγησης για την επιτυχημένη πορεία και απόδοση στον ακαδημαϊκό χώρο, στον χώρο εργασίας, καθώς και για την προσωπική ανάπτυξη και τον κοινωνικό χώρο.
- (5) Σημασία διασφάλισης της ακρίβειας στην απόδοση της αξιολόγησης. Αναφέρεται στο επίπεδο των ικανοτήτων που απαιτούνται για να παραχθεί το αξιολογικό αποτέλεσμα αλλά και στον βαθμό που οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναπτύσσονται εφαρμόζονται στην πραγματική ζωή και στο επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.
- (6) Ο ρόλος του περιβάλλοντος αξιολόγησης και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη της δραστηριότητας αξιολόγησης. Είναι σημαντικό να ελέγχουμε την «πιστότητα» του περιβάλλοντος εντός του οποίου θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση, καθώς και τη χρήση οποιωνδήποτε εργαλείων που θα θεωρούνταν κατάλληλα για αυτό το περιβάλλον. Δεδομένου ότι ένα περιβάλλον «πραγματικού κόσμου» μπορεί μερικές φορές να είναι δύσκολο να αναδημιουργηθεί σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, πρέπει να καθοριστεί η έκταση της προσομοίωσης που απαιτείται για την εφαρμογή της αξιολόγησης.
- (7) Σημασία του σχεδιασμού της ανατροφοδοτικής συζήτησης και παροχής σχολίων. Η ικανότητα συζήτησης, η παροχή και λήψη ανατροφοδότησης, είναι κρίσιμης σημασίας για την απόδοση στον οποιοδήποτε χώρο εργασίας και ως εκ τούτου θα πρέπει να περιλαμβάνεται σε μια αυθεντική δραστηριότητα αξιολόγησης. Η αξία της ανατροφοδότησης τόσο ως καθοδήγησης όσο και ως μέσο καθορισμού περιοχών βελτίωσης είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση της μάθησης και της απόδοσης των φοιτητών/τριών. Παράλληλα, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι καθηγητές/τριες συγκεντρώνουν πολύτιμο υλικό για τη βελτίωση του μαθήματος και της διδασκαλίας.
- (8) Η αξία της συνεργασίας. Η ικανότητα συνεργασίας είναι απαραίτητη στα περισσότερα περιβάλλοντα εργασίας. Η αξία της συνεργασίας, ως μέσου αναζήτησης εξωτερικών πηγών για τη συλλογή κρίσιμων δεδομένων, είναι αναπόσπαστο στοιχείο κάθε επιχειρηματικής απόδοσης. Οι καθηγητές είναι σημαντικό να ενσωματώνουν ευκαιρίες για συνεργασία στις δραστηριότητες αξιολόγησης τους, αλλά και να βοηθούν τους φοιτητές/τριες να κατανοούν τη σημασία της.



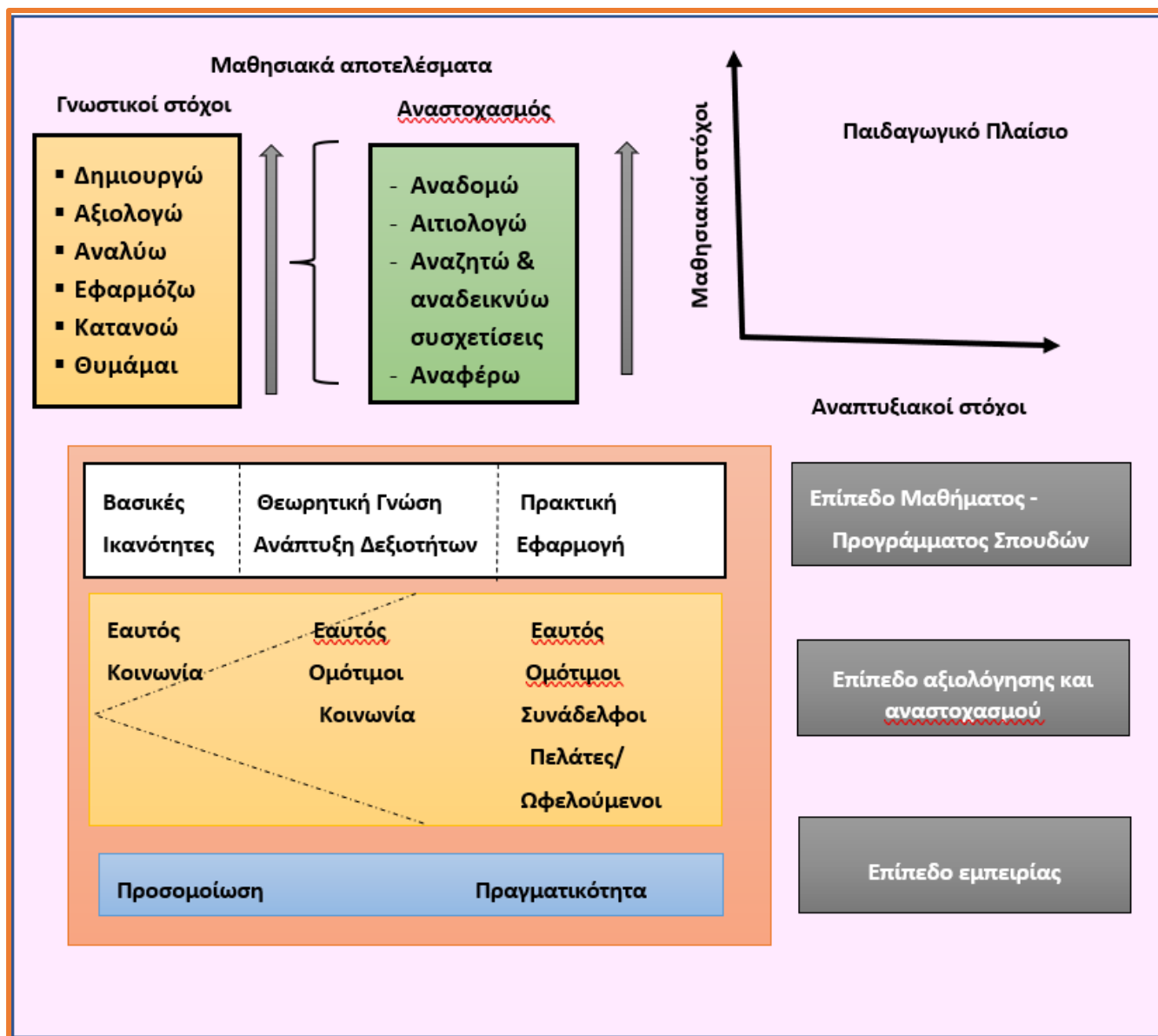
Β. Η ΑγΜ υποστηρίζει την αναστοχαστική μάθηση και λαμβάνει υπόψη αναπτυξιακές και άλλες παραμέτρους του παιδαγωγικού πλαισίου

Η προσέγγιση της ΑγΜ, η οποία τοποθετεί λειτουργικά την αξιολόγηση στην καρδιά της μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργεί την ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών θεωρητικών μοντέλων για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Αντλώντας από την πρόταση των Ryan και Ryan (2013) για το μοντέλο TARL (Teaching and Assessing Reflective Learning), προτείνουμε ένα θεωρητικό σχήμα (βλ. Σχήμα 3) το οποίο συνδυάζει την αναθεωρημένη εκδοχή της ταξινόμιας Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001) για τους μαθησιακούς στόχους και την αξιολογική αναστοχαστική διαδικασία (Bain et al., 2002), λαμβάνοντας υπόψη αναπτυξιακές και άλλες παραμέτρους του παιδαγωγικού πλαισίου της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο να αναδειχθεί η φιλοσοφία της ΑγΜ.

Βασικές παράμετροι και στρατηγικές της φιλοσοφίας της ΑγΜ που προκύπτουν:

- **Κατανόηση του παιδαγωγικού πλαισίου:** Το παιδαγωγικό πλαίσιο αποτυπώνεται ως ένας δισδιάστατος χώρος που αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των παιδαγωγικών επιλογών. Ο κάθετος άξονας αναφέρεται στα επίπεδα των μαθησιακών στόχων, δηλαδή την στόχευση σε επίπεδα σκέψης ή εφαρμογή ιδεών ανώτερης τάξης. Ο οριζόντιος άξονας αναδεικνύει την αναπτυξιακή παράμετρο της μάθησης και σχετίζεται με τις εξελίξεις στη σκέψη των φοιτητών/τριών με την πάροδο του χρόνου καθώς προχωρούν στο μάθημα ή τα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών, με αυξανόμενη έκθεση σε έννοιες και πρακτικές στο επιστημονικό πεδίο.
- **Διατύπωση μαθησιακών στόχων που εμπεριέχουν εκτός από γνωστικές και αναστοχαστικές ικανότητες, ενσωματώνοντας τις αξιολογικές διαδικασίες στη μάθηση και συνδέοντας με την εφαρμογή στην πράξη.** Η εφαρμογή αξιολογικών και αναστοχαστικών πρακτικών μπορεί να αναφέρονται σε κάθε ένα από τα επίπεδα των γνωστικών στόχων αλλά και σε σχέση με το σύνολο των κατακτημένων ικανοτήτων ανάλογα με τα ζητήματα που προκύπτουν από την αναπτυξιακή διάσταση του παιδαγωγικού πλαισίου και τους στόχους της αξιολόγησης.
- **Οι αξιολογικές και αναστοχαστικές πρακτικές λαμβάνουν υπόψη την αναπτυξιακή διάσταση και εμπλέκουν όλους τους φορείς που σχετίζονται με το πεδίο.** Στόχος είναι να εισάγονται σταδιακά οι φοιτητές στην κουλτούρα της ακαδημαϊκής μάθησης και την επαγγελματική μάθηση.
- **Η ανάπτυξη του αναστοχασμού με την πάροδο του χρόνου ενσωματώνει αξιολογικές διαδικασίες σε διαφορετικά πλαίσια στα οποία πρέπει να στοχασθούμε σε σχέση με την επαγγελματική εξειδίκευση.**





Σχήμα 3. Παιδαγωγικό πλαίσιο της αξιολόγησης για την αναστοχαστική μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Στη βάση αυτή, οι καθηγητές/τριες μπορούν να στοχαστούν σε σχέση με τις διαφορετικές διαστάσεις του πλαισίου και τις ανάγκες των μαθημάτων τους και να αναπτύξουν αξιολογικές και αναστοχαστικές πρακτικές που εμπλέκουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη σταδιακή οικειοποίηση των εργαλείων με στόχο την ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.



Τι (ηρέπει) να κάνουμε

Βήματα στην αξιολόγηση για τη μάθηση

Αξιοποιώντας τις παραπάνω γνώσεις, μπορούμε να αναπτύξουμε στρατηγικές και πρακτικές που καθιστούν την αξιολόγηση ένα εργαλείο μάθησης που προάγει την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μας. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης απαιτεί σειρά βημάτων:

- ✓ **Προσδιορίζουμε** τους στόχους της αξιολόγησης με βάση τον σκοπό της καθώς και τα κριτήρια επιτυχίας και βαθμολόγησης.
- ✓ **Επιλέγουμε** την κατάλληλη διαδικασία/δραστηριότητα αξιολόγησης ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετεί και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
- ✓ **Αποσαφηνίζουμε** στους/τις φοιτητές/τριες τη στρατηγική αξιολόγησης και τους τρόπους που μπορούν να ωφεληθούν από αυτήν.
- ✓ **Παρέχουμε** ανατροφοδότηση που προάγει τη μαθησιακή διαδικασία.
- ✓ **Ενεργοποιούμε** τους/τις φοιτητές/τριες με στόχο την αυτονομία και τον έλεγχο της δικής τους μάθησης: **αυτοαξιολόγηση**.
- ✓ **Κινητοποιούμε** την εμπλοκή των φοιτητών/τριών για την υποστήριξη της μάθησης των συμφοιτητών/τριών τους (ομοτίμων): **ετεροαξιολόγηση**.
- ✓ **Αναστοχαζόμαστε** σε σχέση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.
- ✓ **Επαναπροσδιορίζουμε** τη διδασκαλία ή και την ίδια την αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αξιολογικές διαδικασίες με βάση τους γνωστικούς στόχους

Σε σχέση με τους γνωστικούς στόχους, στη βάση της ταξινόμιας Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), αναφέρουμε ενδεικτικές δραστηριότητες αξιολόγησης που μπορούμε να αξιοποιήσουμε με βάση τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του δικού μας μαθήματος (Eberly Center-Teaching Excellence & Educational Innovation):

Θυμάμαι: Αντικειμενικά τεστ όπως ερωτήσεις συμπλήρωσης κενού, αντιστοίχισης, επισήμανσης ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες:

- να ανακαλούν πληροφορίες ή να αναγνωρίζουν όρους, γεγονότα και έννοιες

Εργασίες, ασκήσεις επίλυσης προβλήματος, συζητήσεις στην τάξη ή εννοιολογικοί χάρτες που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες:

- να συνοψίσουν κάτι που μελέτησαν, ταινίες ή ομιλίες

Καταννώ: • να συγκρίνουν και αντιπαραβάλλουν δύο ή περισσότερες θεωρίες, γεγονότα ή διαδικασίες

- να ταξινομούν ή να κατηγοριοποιούν περιπτώσεις, στοιχεία ή γεγονότα χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια



- να παραφράζουν, αποδίδουν με δικός τους τρόπο έγγραφα ή ομιλίες
- να επινοούν ή εντοπίζουν παραδείγματα ή απεικονίσεις μιας έννοιας ή αρχής

Εφαρμόζω: Επίλυση συνόλου προβλημάτων, παραστάσεις, εργαστήρια, παραγωγή πρωτοτύπου έργου ή προσομοιώσεις που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες:

- να χρησιμοποιούν διαδικασίες για να επιλύσουν ένα σύνθετο πρόβλημα ή να ολοκληρώσουν γνωστές ή άγνωστες εργασίες
- να καθορίζουν ποιες διαδικασίες είναι οι πιο κατάλληλες για μια δεδομένη εργασία

Αναλύω: Μελέτες περίπτωσης, κριτικές, ανάλυση έργων, συζητήσεις ή χάρτες εννοιών που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες:

- να διακρίνουν ή να επιλέγουν μεταξύ ίδιων ή διαφορετικών στοιχείων
- να καθορίζουν πώς λειτουργούν τα στοιχεία μαζί
- να προσδιορίζουν τυχόν προθέσεις, προκαταλήψεις, αξίες στο υλικό που παρουσιάζεται

Αξιολογώ: Ημερολόγια, κριτικές επίλυσης προβλημάτων, κριτικές προϊόντων ή μελετών που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες:

- να δοκιμάζουν, παρατηρούν, αναστοχάζονται σε σχέση με εργασίες, παραστάσεις ή προϊόντα, αναφορικά με συγκεκριμένα κριτήρια ή πρότυπα

Δημιουργώ: Ερευνητικά έργα, μουσικές συνθέσεις, παραστάσεις, δοκίμια, επιχειρηματικά σχέδια, δημιουργία ιστοτόπων, κτλ., που απαιτούν από τους φοιτητές/τριες:

- να παράγουν, κατασκευάσουν, σχεδιάσουν ή δημιουργήσουν κάτι νέο

Στη συνέχεια, αναφέρουμε βασικές μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης, παρουσιάζοντας βασικά πλεονεκτήματα αλλά και προκλήσεις, όπως καταγράφονται στη σχετική έρευνα (Almond, 2009; Gleaves et al., 2007; Orr, 2010; Orsmond & Merry, 2013; Turner et al., 2013):

- **εκθέσεις, κείμενα γνώμης:** Η ανάπτυξη κειμένων γνώμης και εκθέσεων σε σχέση με έννοιες ή διαδικασίες του μαθήματος, σε όλο το εξάμηνο, οδηγεί σε βαθύτερη μάθηση και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με τις τελικές εξετάσεις,
- **ημερολόγια:** Τα ημερολόγια των φοιτητών είναι πολύ χρήσιμα στις ομαδικές εργασίες και αποτελούν συμπληρωματική τεχνική αξιολόγησης που ενισχύει την ατομική συμβολή. Παράλληλα επιτρέπουν στον/στην καθηγητή/τρια να εμβαθύνει στην προσωπική και συλλογική δουλειά των φοιτητών. Τα γραπτά ημερολόγια συγκεντρώνουν λιγότερες αναφορές αλλά είναι περισσότερο ολοκληρωμένες και λεπτομερείς συγκριτικά με τις αναφορές στα ψηφιακά ημερολόγια. Και οι δύο μέθοδοι αξιολόγησης θεωρούνται αποδεκτές και κατάλληλες. Ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο είναι το radlet όπου οι φοιτητές/τριες αναρτούν τις καταγραφές τους και είναι



ανά πάσα στιγμή ορατές από τον καθηγητή αλλά και τους/τις συμφοιτητές/τριές τους εφόσον συμφωνηθεί κάτι τέτοιο,

- **portfolio φοιτητή/τριας:** Συνοδεύει τον/την φοιτητή/τρια σε όλη τη διάρκεια των σπουδών και επιτρέπει στους/στις καθηγητές/τριες να έχουν μια συνολική εικόνα της προόδου και της ανταπόκρισης στο πρόγραμμα σπουδών. Πρόκειται για μια σύνθετη και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Προϋποθέτει παραγωγή μεγάλου αριθμού τεκμηρίων από τους/τις φοιτητές/ριες και αναστοχασμό για τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης. Οι φοιτητές/τριες καλούνται να επιλέξουν από τα έργα εκείνα που δείχνουν την πρόδοό τους, με τεκμηρίωση που σημειώνεται. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται ορατή η αυτοαντίληψη που αναπτύσσουν για τη μάθησή τους. Στη συγκεκριμένη μέθοδο παρατηρούνται διαφορές ως προς τα κριτήρια βαθμολόγησης μεταξύ καθηγητών και ανάλογα με το αντικείμενο. Η μέθοδος αυτή συχνά χρειάζεται να υποστηριχθεί και με άλλες μεθόδους αξιολόγησης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των φοιτητών/τριών. Οι φοιτητές/τριες εκτιμούν ότι είναι μια δίκαιη και χρήσιμη διαδικασία, αλλά επισημαίνουν ότι χρειάζεται πολύ χρόνο και δέσμευση,
- **συλλογή αρχείων εκμάθησης:** Αφορά στη συγκέντρωση αρχείων που περιλαμβάνουν απαντήσεις σε ερωτήματα στα μαθήματα ή στα εργαστήρια, που υποβάλλονται για αξιολόγηση κάποιες φορές μέσα στο εξάμηνο. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα βαθμολογούνται και διατυπώνονται ανατροφοδοτικά σχόλια από τους ίδιους τους φοιτητές. Είναι ιδιαίτερα προσφιλής τεχνική για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Οι φοιτητές/τριες μαθαίνουν περισσότερα σε σχέση με τους στόχους του μαθήματος,
- **ομαδική εργασία:** Έχει σημαντικά οφέλη ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και προετοιμασία για τη ζωή μετά το πανεπιστήμιο. Οι καθηγητές/τριες θα πρέπει να λάβουν υπόψη τη δυναμική της ομάδας των φοιτητών/τριων καθώς και να συζητηθεί το τι σημαίνει «δίκαιη αξιολόγηση», καθώς ακόμη και εντός ομάδας μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το ζήτημα. Ικανός αριθμός μελών είναι μεταξύ 4-5 άτομα. Μπορεί να γίνει επιλογή ομάδας μεταξύ των φοιτητών, για παράδειγμα χρησιμοποιώντας το εργαλείο wiki ή ομάδες στο e-class. Σημαντικά είναι τα οφέλη και στην περίπτωση της τυχαίας σύστασης ομάδων. Αυτών πρέπει να γίνει με τρόπο που να ελέγχεται η τυχαιότητα από τους φοιτητές. Μπορεί να γίνει μέσω τυχαίας ανάθεσης φοιτητών σε breakout rooms σε κάποια πλατφόρμα εξ αποστάσεως σύγχρονης εκπαίδευσης ή με κλήρωση, ανάλογα με τον αριθμό των φοιτητών. Η εργασία θα πρέπει να περιλαμβάνει ομαδικό και ατομικό μέρος, με σαφείς οδηγίες για το ποσοστό συνεισφοράς στον βαθμό,
- **ομαδική τελική αξιολόγηση:** Η τελική εξέταση σε μικρή ομάδα, προάγει την κινητοποίηση των φοιτητών/τριών συγκριτικά με την ατομική εξέταση. Μάλιστα, η προφορική εξέταση προάγει την ενταξιακή προοπτική της αξιολόγησης και συνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα,
- **ρουμπρίκα αξιολόγησης:** Η ρουμπρίκα συνιστά ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο για την αξιολόγηση της επάρκειας, με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων και αξιολογικής κλίμακας. Προϋποθέτει την ανάδειξη διαστάσεων που συνιστούν την επάρκεια και μπορούν να αξιολογηθούν με ποιοτικά ή ποσοτικά κριτήρια για να προσδιοριστεί το επίπεδο της επάρκειας στο συγκεκριμένο ζήτημα που εστιάζει η αξιολόγηση. Η ρουμπρίκα είναι κοινή για όλους/ες



τους/τις φοιτητές/τριες διασφαλίζοντας ότι η κάθε διάσταση και το κάθε κριτήριο επιτυχίας αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο από όλους, μειώνοντας το περιθώριο αυθαιρεσίας, ασυνέπειας ή υποκειμενικότητας που έχουν άλλες μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης. Η ρουμπρίκα είναι σημαντικό να περιλαμβάνει πεδίο σχολίων και προτάσεων για βελτίωση, ώστε να συνδέεται με στόχους για συνεχή βελτίωση και να βοηθά για τη στρατηγική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο στις ομαδικές εργασίες και παρουσιάσεις που βοηθά την ομάδα να αυτοαξιολογείται και να ετεροαξιολογείται με σαφή και κοινά κριτήρια. Μπορεί να αξιοποιηθεί και από τους/τις καθηγητές/τριες για τα κριτήρια βαθμολόγησης, για παράδειγμα των εργασιών των φοιτητών. Ενδεικτικά στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται ανεπτυγμένα τα κριτήρια αξιολόγησης σε σχέση με βασικές διαστάσεις που αφορούν την ανάπτυξη μιας εργασίας. Η συγκεκριμένη ρουμπρίκα περιγράφει για κάθε διάσταση ενδεικτικές συμπεριφορές που περιγράφουν τη διαβάθμιση των κριτηρίων ποιότητας. Η ρουμπρίκα αυτή αναλύεται ώστε οι φοιτητές/τριες να εξοικειωθούν με τα κριτήρια και να προσαρμόσουν τη μελέτη και συγγραφή της εργασίας σε αυτήν τη βάση. Μια άδεια ρουμπρίκα χρησιμοποιείται για να σημειωθεί η βαθμολογία για το κάθε κριτήριο και σχόλια που αφορούν την κάθε εργασία. Σε σχέση με τις προτάσεις βελτίωσης, μπορεί να σημειώνονται τόσο από τους καθηγητές/τριες όσο και από τους/τις φοιτητές/τριες. Μια καλή πρακτική είναι η ετεροαξιολόγηση μεταξύ των φοιτητών με βάση τη ρουμπρίκα.



Κριτήρια	Προσδιορισμός ποιότητας				Προτάσεις
	A	B	Γ	Δ	
Θέμα έρευνας, ερωτήσεις και συνάφεια (3 μονάδες)	Η εργασία παρέχει μια σαφή, εστιασμένη περιγραφή του ερευνητικού θέματος και των ερωτήσεων και συζητά τη συνάφεια του θέματός της με την εκπαίδευση.	Η εργασία αναφέρει το θέμα και παραθέτει τις ερωτήσεις. Η συζήτηση της συνάφειας είναι πολύ ευρεία αλλά κατάλληλη.	Δίνονται λίγες κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με το θέμα, της ερωτήσεις ή τη συνάφεια.	Οι πληροφορίες σχετικά με το θέμα, τα ερευνητικά ερωτήματα και τη συνάφεια είναι πολύ ασαφείς, ασαφείς ή ελλιπείς.	
Αναφορές (4 μονάδες)	Η εργασία παρέχει πλήρεις βιβλιογραφικές πληροφορίες σε στυλ APA για πέντε σχετικά άρθρα έγκυρων περιοδικών.	Η εργασία παρέχει πλήρεις βιβλιογραφικές πληροφορίες για πέντε σχετικά άρθρα περιοδικών, αλλά ορισμένες ή της οι παραπομπές έχουν λανθασμένη μορφή.	Η εργασία παρέχει ελλιπείς ή εσφαλμένες βιβλιογραφικές πληροφορίες για πέντε δημοσιεύσεις περιοδικών, της από τις οποίες δεν είναι κατάλληλες.	Η εργασία παρέχει βιβλιογραφικές πληροφορίες για λιγότερες από πέντε σχετικές δημοσιεύσεις περιοδικών.	
Σχολιασμοί (7 μονάδες)	Σε μία ή λιγότερη σελίδα, επεξηγούνται οι επιλογές των άρθρων, συνοψίζονται τα κύρια θέματα και εξηγείται πώς η εργασία αντιμετωπίζει τα ερευνητικά σας ερωτήματα.	Οι σχολιασμοί συνοψίζουν κάθε εργασία, αλλά δεν προσδιόρισαν την επιλογή και/ή δεν έκαναν σαφείς συνδέσεις με τα ερευνητικά ερωτήματα.	Οι σχολιασμοί είναι είτε επαναλήψεις του περιεχομένου του άρθρου, είτε ασαφείς, είτε ελλιπείς ή εκτός θέματος.	Οι σχολιασμοί είναι ενδεικτικοί του περιεχομένου.	
Σύνδεση με την πράξη (7 μονάδες)	Κάθε σχολιασμός σημειώνει πρακτικές συνέπειες για τη διδασκαλία που απορρέουν λογικά από το κάθε άρθρο.	Παρατίθενται πρακτικές συνέπειες, αλλά θα έπρεπε να έχουν σημειωθεί περισσότερα. Ένα ή δύο σημεία μπορεί να μην προκύπτουν λογικά από τα άρθρα.	Οι συνέπειες για τη διδασκαλία είναι περιορισμένες, ασαφείς, σχετίζονται έμμεσα και/ή έρχονται σε σύγκρουση με τη βιβλιογραφία.	Λίγες ακριβείς πληροφορίες παρέχονται σχετικά με της διδακτικές πρακτικές	
Συμβάσεις (4 μονάδες)	Η εργασία έχει αριθμούς σελίδων, με διπλά διαστήματα, και καλά οργανωμένη. Της οι ιδέες διατυπώνονται με σαφήνεια και αναφέρονται προσεκτικά. Δεν υπάρχουν προβλήματα με την τεχνολογία.	Μερικά προβλήματα με την οργάνωση, τη σαφήνεια ή της συμβάσεις θα έπρεπε να είχαν διορθωθεί, αλλά δεν είναι αρκετά σοβαρά για να αποσπάσουν την προσοχή του αναγνώστη.	Πολλά λάθη αποσπούν την προσοχή αλλά δεν παρεμβαίνουν στο νόημα.	Τα συχνά προβλήματα κάνουν το κείμενο δυσνόητο. Πιθανή λογοκλοπή κινδυνεύει να εμφανιστεί ως εξαπάτηση.	

Πίνακας 3. Παράδειγμα ρουμπρικής αξιολόγησης γραπτής εργασίας: επιλογή άρθρων (προσαρμογή από Reddy & Andrade, 2010)

Κατάλληλη ανατροφοδότηση

Με στόχο η αξιολόγηση να εξυπηρετεί τη μάθηση και να επενδύει στη βελτίωση και αλλαγή, βασική προϋπόθεση είναι η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης. Ακολουθούν βασικά στοιχεία που θα πρέπει να έχουμε υπόψη της ώστε η ανατροφοδότησή της να είναι κατάλληλη (Gibbs & Simpson, 2005):

- Είναι επαρκής, καλύπτει δηλαδή τα κριτήρια της αξιολόγησης και παρέχεται συχνά και με αρκετή λεπτομέρεια,
- Επικεντρώνεται στην απόδοση και προσπάθεια των φοιτητών/τριών και όχι της της φοιτητές και της φοιτήτριες,
- Παρέχεται έγκαιρα, ώστε οι φοιτητές/τριες όσο είναι ακόμα σημαντικό για της/ές να δώσουν προσοχή στην περαιτέρω μάθηση ή να λάβουν περαιτέρω βοήθεια
- Επικοινωνεί με σαφήνεια της/της φοιτητές/τριες πληροφορίες ώστε να κατανοήσουν που βρίσκονται σε σχέση με τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα κριτήρια επιτυχίας
- Διασφαλίζει ότι οι φοιτητές/τριες γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν τα σχόλια της ανατροφοδότησης (ερώτηση ελέγχου: πώς θα βελτιωθεί αυτό;)

Γιατί είναι σημαντικό

Έρευνες, διεθνώς, δείχνουν ότι η αξιολόγηση αναφέρεται ως μία από τις λιγότερο ικανοποιητικές πτυχές της εμπειρίας των φοιτητών/τριών από τις σπουδές τους (Carless et al., 2017). Οι ανησυχίες των μαθητών περιλαμβάνουν ζητήματα αίσθησης δικαίου από τη βαθμολόγηση, έλλειψη σαφήνειας σχετικά με το τι αναμένεται να επιτύχουν, απογοήτευση εάν οι βαθμοί δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, συναισθηματικές προκλήσεις, όπως πίεση, άγχος και αποθαρρυντικές εμπειρίες, ιδιαίτερα σχετικά με τις διαδικασίες ανατροφοδότησης, το πόσο έγκαιρες και χρήσιμες είναι. Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι το καλύτερο που κάνουν οι καθηγητές/τριες για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες είναι η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους (Ellington, 2000; Race, 1995) και ότι ένας από τους καλύτερους τρόπους να βελτιωθεί η μαθησιακή πορεία των φοιτητών και των φοιτητριών είναι να αλλάξει η μέθοδος αξιολόγησης (Brown et al., 1997; Greer, 2001).

Η σημασία της αξιολόγησης για τη μάθηση και της εφαρμογής εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης προκύπτει και από τις καταγραφές των εμπειριών των ίδιων των φοιτητών/τριών (ενδεικτικά: Bevitt, 2015; Carless & Zhou, 2015; Flint & Johnson, 2011; Frisby et al., 2014):

Παρουσίαση κριτηρίων και υποδείγματα: Οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι εκτιμούσαν ιδιαίτερα την παρουσίαση υποδειγμάτων που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να καταλαβαίνουν τι αναζητούσαν οι καθηγητές σε σχέση με την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Οι φοιτητές/ριες θεώρησαν ότι αυτό ήταν ιδιαίτερα απαραίτητο σε σχέση με εργασίες ή ασκήσεις που αντιμετώπιζαν για πρώτη φορά. Αυτές οι άγνωστες μορφές εργασιών/ασκήσεων δημιουργούν άγχος καθώς οι φοιτητές δεν είναι σίγουροι πώς μπορούν να πάρουν υψηλό βαθμό και τα υποδείγματα μπορούν να ανακουφίσουν κάποιους από αυτές τις ανησυχίες.



Συνδυασμός εργασίας και τελικής εξέτασης: Οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ως πολύ θετικό στοιχείο τη δυνατότητα να επιλέξουν μια εργασία για να καλύψουν ένα ποσοστό της βαθμολογίας στο μάθημα. Για παράδειγμα, φοιτητές που είχαν λιγότερη αυτοπεποίθηση σχετικά με την απόδοσή τους στις εξετάσεις θα μπορούσαν να μειώσουν τη στάθμιση των εξετάσεων από 60% σε 40 % κάνοντας εναλλακτικές εργασίες, όπως ένα ερευνητικό δοκίμιο. Η ιδέα της επιλογής που επιτρέπει τους φοιτητές να διαφοροποιήσουν τον κίνδυνο ήταν ιδιαίτερα ελκυστική για αυτούς.

Αξιολόγηση της συμμετοχής: Υπήρχε μια ατμόσφαιρα στο μάθημα που εφαρμόστηκε η αξιολόγηση της συμμετοχής του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, που ήταν αρκετά διαφορετική από αυτήν σε άλλα πανεπιστημιακά μαθήματα. Υπήρχε ένα είδος «παραγωγικής έντασης», νιώθοντας ότι κάτι ενδιαφέρον ή προκλητικό μπορεί να συμβεί και ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι. Ο καθηγητής μπορεί να ρωτήσει ανά πάσα στιγμή μια ερώτηση σε κάποιον και μπορεί επίσης να εμβαθύνει στην απάντηση που προκύπτει. Αντίστοιχα, οι φοιτητές/τριες ανέφεραν ότι ήταν πιο συγκεντρωμένοι και καλύτερα προετοιμασμένοι σε αυτό το μάθημα σε αντίθεση με άλλα μαθήματα. Αυτή η προκλητική ατμόσφαιρα εξισορροπήθηκε επίσης από ζεστασιά, ενσυναίσθηση και εμπιστοσύνη μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο βαθμός αξιολόγησης της συμμετοχής ήταν ένας από τους παράγοντες που οι μαθητές ανέφεραν ότι τους ενθάρρυνε να διατηρήσουν τη δική τους συγκέντρωση και να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Εξέφρασαν ωστόσο την άποψη ότι συμμετείχαν γιατί ήθελαν να το κάνουν και είχαν κάτι να πουν, όχι απλώς να κερδίσουν βαθμούς.

Ενδιάμεση ανατροφοδότηση της εργασίας: Ο καθηγητής ζήτησε ένα προσχέδιο της εργασίας που θα λάμβανε 10% της βαθμολογίας και δόθηκε ανατροφοδότηση ώστε να υπάρχει χρόνος αναθεωρήσεων της τελικής εργασίας που θα λάμβανε ένα επιπλέον 30%. Οι φοιτητές/τριες αξιολόγησαν πολύ θετικά αυτήν τη δυνατότητα να λάβουν ενδιάμεση ανατροφοδότηση και να βελτιώσουν τη δουλειά τους.

Ευελιξία ως προς την επιλογή δραστηριοτήτων αξιολόγησης: Οι φοιτητές/τριες είχαν διαφορετικές επιλογές τόσο σε σχέση με τα καθήκοντα όσο και με τον τρόπο θα μπορούσαν να προσεγγιστούν. Για το ατομικό τους έργο, θα μπορούσαν να επιλέξουν από μια μεγάλη λίστα πιθανών θεμάτων ή ακόμη και να προτείνουν ένα δικό τους θέμα. Οι φοιτητές/τριες θα μπορούσαν να παράγουν συμβατικές γραπτές εργασίες ή πιο καινοτόμα έργα, όπως βίντεο ή podcast. Ένα επαναλαμβανόμενο ζήτημα που ανέφεραν οι ίδιοι/ιες ως θετικό ήταν η «ευελιξία», που οι θεωρούσαν ότι προσφέρει την ευκαιρία να εργαστούν σε κάτι που είχε προσωπικό νόημα για αυτούς και τους παρείχε επίσης ευκαιρίες να έχουν την καλύτερη απόδοση ή να αποφύγουν εργασίες με το θέμα των οποίων δεν είχαν εξοικείωση. Η επιλογή διευκολύνει επίσης την αυτονομία των φοιτητών/τριών, κάτι που πολλοί φοιτητές/τριες ανέφεραν ως πολύ σημαντικό.

Αξιολόγηση που σχετίζεται με εφαρμογές και καταστάσεις στο πεδίο: Οι φοιτητές/τριες της Νομικής σχολίασαν θετικά τις εργασίες που σχετίζονταν με το πώς το Δίκαιο εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή. Αυτές οι εργασίες περιλάμβαναν: (α) ημερολόγιο αναστοχασμού για τα ΜΜΕ, που αφορούσε νομικές υποθέσεις που αναφέρονταν στα ΜΜΕ, (β) αξιολόγηση



έκθεσης για την επίσκεψη που ανέλαβε να οργανώσει ο/η κάθε φοιτητής/τρια μόνος του στο δικαστήριο. Μάλιστα, ιδιαίτερη πρόκληση ήταν η ετεροαξιολόγηση των εκθέσεων τους σε σχέση με ρουμπρίκα που είχε δοθεί από την καθηγήτρια.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Ερωτήσεις για κριτικό στοχασμό σε σχέση με την αξιολόγηση (Bound, 1995):

Εστίαση και ερμηνεία της αξιολόγησης

- Είναι οι δραστηριότητες αξιολόγησης προσανατολισμένες στον χώρο εφαρμογής του πεδίου;
- Πώς σχετίζονται με τα κεντρικά αποτελέσματα που επιθυμούμε ως μέρος της εκπαίδευσης για έναν δεδομένο κλάδο, τομέα ή επάγγελμα;
- Ερμηνεύονται οι εργασίες αξιολόγησης από τους/τις φοιτητές/τριες με τους τρόπους που είναι επιθυμητοί από τους/τις καθηγητές/τριές, π.χ. έχουν και τα δύο μέρη τις ίδιες αντιλήψεις για τις ικανότητες που πρέπει να ασκηθούν και τις ιδέες και τις έννοιες που πρέπει να εμπλακούν;

Συμβολή της αξιολόγησης στους γενικούς μαθησιακούς στόχους

- Στις δραστηριότητες αξιολόγησης απαιτείται συνήθως από τους/τις φοιτητές/τριες να εμπλακούν σε ολοκληρωμένες μαθησιακές εμπειρίες ή αποσπασματικά σε σχέση με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (π.χ. διατύπωση προβλημάτων καθώς και επίλυση προβλημάτων);
- Δίνεται κατάλληλη έμφαση τόσο στη στρατηγική όσο και στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα;
- Μπορεί κάθε δραστηριότητα αξιολόγησης να συνεισφέρει αυτοτελώς στη μάθηση;
- Το σύνολο των δραστηριοτήτων αξιολόγησης σε όλα τα θέματα απεικονίζει επαρκώς αυτό που είναι πιο σημαντικό για το μάθημα;

Συνέπειες αξιολόγησης

- Ποιες είναι οι πραγματικές συνέπειες κάθε δραστηριότητας αξιολόγησης για τους/τις φοιτητές/τριες, το μάθημα, το πρόγραμμα σπουδών;
- Ειδικότερα, δρα η αξιολόγηση στην προαγωγή της ποιοτικής μάθησης σε όλο το μάθημα (π.χ. βαθιές/νοηματικές προσεγγίσεις στη μελέτη) και αποθαρρύνει ανεπιθύμητες πρακτικές μάθησης (βραχυπρόθεσμη απομνημόνευση για τεστ);

Συμβολή της αξιολόγησης στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης

- Το εύρος των δραστηριοτήτων αξιολόγησης προάγει τις ικανότητες των φοιτητών/τριών να αυτοαξιολογούνται στο πλαίσιο των σπουδών τους, αλλά και αργότερα στην επαγγελματική ζωή;



- Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη της αυτονομίας των φοιτητών/τριών μέσω μιας συνολικής στρατηγικής αξιολόγησης στο μάθημα;
- Είναι σε θέση οι φοιτητές να επωφεληθούν από επαρκείς ευκαιρίες για να διαμορφώσουν δραστηριότητες αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις (συμπεριλαμβανομένων των κριτηρίων αξιολόγησης) για την κάλυψη των δικών τους αναγκών και ενδιαφερόντων;

Κατάλληλη γλώσσα και υποθέσεις αξιολόγησης

- Αποφεύγεται το «επικριτικό λεξιλόγιο» στις δηλώσεις αξιολόγησης;
- Τονίζονται τα επιτεύγματα και αποφεύγεται το αφηρημένο κριτικό λεξιλόγιο;
- Οι δραστηριότητες αξιολόγησης αποφεύγουν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το αντικείμενο ή τον εκπαιδευόμενο που είναι άσχετες με την εργασία και οι οποίες γίνονται διαφορετικά αντιληπτές από διαφορετικές ομάδες φοιτητών/τριών (π.χ. χρήση περιττών παραδειγμάτων ειδικά για το φύλο, υποθέσεων για χαρακτηριστικά κ.λπ.);

Απεικόνιση των επιτευγμάτων

- Η αξιολόγηση απεικονίζει δίκαια τα επιτεύγματα ενός/μιας φοιτητή/τριας;
- Είναι τα επιτεύγματα επαρκώς ενσωματωμένα στο πλαίσιο, ώστε να μπορούν οι αναγνώστες να αντλούν νόημα, λογικά και χρήσιμα συμπεράσματα από αυτούς;

Παρακολούθηση αξιολόγησης και προώθηση καλών πρακτικών

Προάγει η εργασία που σχετίζεται με την αξιολόγηση την παραγωγική χρήση του χρόνου για όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. φοιτητές και καθηγητές/τριες);

Υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές ή πολιτικές αξιολόγησης που έχουν συμφωνηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους στην αξιολογική διαδικασία;

Οι πρακτικές αξιολόγησης και τα αποτελέσματά τους αξιοποιούνται για την αναθεώρηση των διαδικασιών;

Χρήσιμο υλικό

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής	Shank, P., & American Society for Training Development. (2010). <i>Create Better Multiple-choice Questions</i> . Alexandria VA: American Society for Training & Development.
Εννοιολογικοί χάρτες	Watson, M. K., Pelkey, J., Noyes, C. R., & Rodgers, M. O. (2016). Assessing conceptual knowledge using three concept map scoring methods. <i>Journal of Engineering Education</i> , 105(1), 118-146. doi: 10.1002/jee.20111



Διδασκαλία ομότιμων Κουίζ	Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. <i>Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning</i> , 24 (2), 124-136. doi: 10.1080/13611267.2016.1178963 Reiner, C. M., Bothell, T. W., & Sudweeks, R. R. (2003). <i>Preparing effective essay questions: A self-directed workbook for educators</i> . New Forums Press.
Ανάθεση εργασίας	Johnston, L., & Miles, L. (2004). Assessing contributions to group assignments. <i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i> , 29(6), 751-768, doi:10.1080/0260293042000227272

Μελέτες περίπτωσης

Debates

Παρουσιάσεις φοιτητών

Ημερολόγια αναστοχασμού

Αυτοαξιολογήσεις

Αξιολόγηση ομοτίμων

De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 256-271. doi: 10.1080/07294360.2013.832155

10.1080/07294360.2013.832155

Pepper, M., & Pathak, S. (2008). Classroom Contribution: What Do Students Perceive as Fair Assessment? *Journal of Education for Business*, 83 (6), 360-368. doi: 10.3200/joeb.83.6.360-368

Varner, D., & Peck, S. R. (2003). Learning from learning journals: The benefits and challenges of using learning journal assignments. *Journal of Management Education*, 27 (1), 52-71. doi: 10.1177/1052562902239248

10.1177/1052562902239248

Kearney, S. P. (2013). Improving engagement: the use of 'Authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891. doi: 10.1080/02602938.2012.751963

Σχέδιο εργασίας (project)

Iwamoto, D. H., Hargis, J. & Vuong, K. (2016). The effect of project-based learning on student performance: An action research study. *International Journal for Scholarship of Technology Enhanced Learning*, 1 (1), 24-42.

Δικτυογραφία

Center for Engaged Learning. (2015, January 14). Ashley Finley on the future of assessment in higher education. Retrieved from <https://youtu.be/6mysEnar8zl>



Center for Engaged Learning. (2015, January 14). Ashley Finley on role of students in assessments. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=8eaC5...>

Technology in Educational Testing and Assessment:
<https://www.youtube.com/watch?v=nsPbxfJTtk>

Transforming the assessment and feedback landscape: students as partners
<https://www.jisc.ac.uk/guides/transforming-assessment-and-feedback/assessment-literacies>

Βιβλιογραφία

- Almond, R. J. (2009). Group assessment: Comparing group and individual undergraduate module marks. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 141–148. doi: 10.1080/02602930801956083
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, Ch. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222, doi: 10.1080/02602938.2013.819566
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N. C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers perspectives*. Flaxton, QLD: Post Pressed.
- Bevitt, Sh. (2015). Assessment innovation and student experience: A new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 103-119. doi: 10.1080/02602938.2014.890170
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.) *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). Kogan
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. Routledge.
- Carless, D., Bridges, S., Chan, C. K. W., & Glofcheski, R. (Eds.). (2017). *Scaling up Assessment for learning in Higher Education*. Springer.
- Carless, D., & Zhou, J. (2016). Starting small in assessment change: short in-class written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1114-1127. doi: 10.1080/02602938.2015.1068272
- Ellington, H. (2000). How to become an excellent tertiary-level teacher. Seven golden rules for university and college lecturers. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 311-321. doi: 10.1080/030987700750022253
- Flint, N., & Johnson, B. (2011). *Towards Fairer University Assessment. Recognizing the Concerns of Students*. Routledge ISBN 9780415578134



- Frisby, B. N., Berger, E., Burchett, M., Herovic, E., & Strawser, M. (2014). Participation apprehensive students: The influence of face support and instructor–student rapport on classroom participation. *Communication Education*, 63(2), 105-123, doi: 10.1080/03634523.2014.881516
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gleaves, A., Walker, C., G., & Grey, J. K. (2007). Using digital and paper diaries for assessment and learning purposes in Higher Education: A case of critical reflection or constrained compliance? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 219–231. doi: 10.1080/02602930701292761
- Greer, L. (2001). Does changing the method of assessment of a module improve the performance of a student? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(2), 127-13. doi: 10.1080/02602930020018962
- OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. IMHE Institutional Management in Higher Education.
- Orr, S. (2010). Collaborating or fighting for the marks? Students' experiences of group work assessment in the creative arts. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 301–313. doi: 10.1080/02602931003632357
- Orsmond, P., & Merry, S. P. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: A qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 737–753. doi: 10.1080/02602938.2012.697868
- Race, P. (1995). What has assessment done for us and to us? In P. Knight, *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 61-74). Kogan
- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448. doi: 10.1080/02602930902862859
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M.S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. In M., Peris-Ortiz & J. Merigó Lindahl (Eds). *Sustainable Learning in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 1–20). Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-10804-9_1
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 244-257. doi: 10.1080/07294360.2012.661704
- Turner, K., Roberts, L. Heal, C., & Wright, L. (2013). Oral presentation as a form of summative assessment in a Master's level PGCE Module: The student perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 662–673. doi: 10.1080/02602938.2012.680016



4. ΙΣΟΤΙΜΗ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζωή Γαβρηλίδου

Μία από τις βασικές αρχές της Φοιτητοκεντρικής Μάθησης είναι η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή των φοιτητών, παρέχοντας ευέλικτες μορφές μάθησης και ελκυστικό περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συνεργασία με φορείς απασχόλησης, προκειμένου να διασφαλίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών και δίκαιης πρόσβασης σε όλους. Μάλιστα, προκειμένου να διασφαλιστεί ο ρόλος του πανεπιστημίου ως βασικού οχήματος για την κοινωνική κινητικότητα είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες προώθησης της ισότιμης πρόσβασης και συμπερίληψης στα ελληνικά ΑΕΙ.

Κατανοώντας τι είναι η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη (στα ΑΕΙ)

- Η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη είναι δύο σημαντικές αξίες που υιοθετούνται από Ιδρύματα που επιθυμούν να είναι υποστηρικτικά απέναντι σε ομάδες ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές φυλές, εθνότητες ή θρησκευόμενα, έχουν διαφορετικές ικανότητες, γένος ή σεξουαλικό προσανατολισμό.
- Πιο συγκεκριμένα, η ισότιμη πρόσβαση αναφέρεται στη δίκαιη αντιμετώπιση όλων, ώστε οι πολιτικές και οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα ΑΕΙ να διασφαλίζουν ότι η ταυτότητα του καθενός δεν καθορίζει/περιορίζει εκ των προτέρων τις ευκαιρίες ή το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Η ισότιμη πρόσβαση διαφέρει από την ισότητα που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν ίδια αντιμετώπιση, καθώς διαφοροποιεί την αντιμετώπιση του καθενός, ανάλογα με τις ανάγκες του, ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι η ισότητα.
- Η συμπερίληψη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα ΑΕΙ ανταποκρίνονται στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων φοιτητικού πληθυσμού με τρόπο, ώστε αυτές να μπορούν να συμμετέχουν σε όλες τις μαθησιακές διαδικασίες.

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε για την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη

Συμπεριληπτικό είναι ένα περιβάλλον, όταν το φοιτητικό δυναμικό μπορεί:

- Να εκφράσει ελεύθερα την ταυτότητά του, τις απόψεις του και τις ιδέες του,



- να συμμετέχει σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα εντός και εκτός τάξης, ομαδική ή ατομική,
- να νιώθει ασφαλές και να μην φοβάται μήπως δεχτεί απειλές, παρενόχληση ή αστήρικτη κριτική,
- να νιώθει ότι είναι σεβαστό και ότι αναγνωρίζεται από το διδακτικό προσωπικό και τους συμφοιτητές.

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη (και εκτός)

- Χρησιμοποιούμε συμπεριληπτική γλώσσα,
 - χρησιμοποιούμε τις προτιμώμενες από τους φοιτητές αντωνυμίες,
 - αποφεύγουμε σεξιστικούς ή πολιτικά μη ορθούς όρους,
 - υιοθετούμε συμπεριληπτική συμπεριφορά στην τάξη,
 - υιοθετούμε την ιδέα ότι τα λάθη δεν είναι δείκτες αποτυχίας αλλά ευκαιρίες μάθησης,
 - περιλαμβάνουμε στο syllabus τη 'Δήλωση Προσβασιμότητας και Συμπερίληψης' σε κάθε μάθημα.
- ⇒ Φροντίζουμε, επίσης, στο εκπαιδευτικό μας υλικό:
- Κάθε φωτογραφία να περιλαμβάνει περιγραφή,
 - κάθε βίντεο να έχει υπότιτλους και να υπάρχουν διαθέσιμες οι μεταγραφές τους,
 - η πρόσβαση σε διαδραστικό περιεχόμενο να γίνεται μέσω συντομεύσεων στο πληκτρολόγιο και όχι με το ποντίκι,
 - να αποφεύγεται η χρήση χρώματος για την υπογράμμιση νοήματος, ώστε να βοηθηθούν άτομα με δυσχρωματοψία ή αχρωματοψία. Να προτιμάται η χρήση italics ή bold χαρακτήρων,
 - να προτιμάται μεγάλο contrast ανάμεσα στο φόντο και το κείμενο,
 - να προτιμώνται αρχεία παρουσιάσεων powerpoint με ευκρίνεια,
 - να διασφαλίζεται ότι τα αρχεία pdf είναι προσβάσιμα σε screen readers.

Γιατί είναι σημαντική η ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη;

Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική εικόνα για την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη:

- διαμορφώνουν το περιβάλλον της τάξης με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνει τη μάθηση όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία,
- περιλαμβάνουν ευέλικτες επιλογές και αντιστάθμιση προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες και το επίπεδο όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία,
- παρέχουν ευκαιρίες μάθησης αξιοποιώντας πολλαπλά ερεθίσματα (εργοκεντρική-βιωματική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία κτλ.



Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Από ποια διαφορετικά πλαίσια προέρχονται οι φοιτητές μου και τι μαθησιακές πορείες έχουν ακολουθήσει;

- Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές μου και τα στερεότυπα για τους μαθητές μου;
- Πώς μπορώ να τις αναθεωρήσω;
- Ποια διδακτική πρακτική ή στρατηγική βοηθά τους φοιτητές μου να μάθουν ευκολότερα;
- Τι είδους αντιστάθμιση δίνω στους φοιτητές μου;
- Πού τα καταφέρνουν καλύτερα οι φοιτητές μου και πού όχι;

Χρήσιμο υλικό

Μπορείς να ενισχύσεις τις γνώσεις σου διαβάζοντας τα παρακάτω:

Ζωή Γαβριηλίδου (Επιμ.), 2022, [Οδηγός για την ισότιμη πρόσβαση και συμπερίληψη στα ελληνικά ΑΕΙ](#)

Έξι Βίντεο με τίτλο [“Ισότιμη πρόσβαση και Συμπερίληψη”](#) που δημιούργησε η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης σε συνεργασία με το Κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του ΔΠΘ.

The University of Arizona, [Diversity and Inclusiveness in the Classroom](#).





5. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ / ΗΠΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Κατερίνα Κεδράκα

Κατανοώντας τι είναι ήπιες δεξιότητες

Οι δεξιότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εφοδίων του ατόμου στην προσωπική, εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική ζωή, περιγράφοντας την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τις γνώσεις που έχει αποκτήσει, αλλά και να μπορεί να χρησιμοποιεί την τεχνογνωσία του για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων.

Ο ευρέως χρησιμοποιούμενος όρος «δεξιότητα» έχει πολλαπλές αφετηρίες νοηματοδότησης, στοχοθέτησης και εννοιολογικού προσδιορισμού, καθώς χρησιμοποιείται από διαφορετικά πεδία (π.χ. εκπαίδευση/ κατάρτιση, αγορά εργασίας, Ψυχολογία, Κοινωνικές Επιστήμες κλπ). Για να γίνει κατανοητή η έννοια της δεξιότητας, χρειάζεται να παρουσιαστούν ορισμένοι βασικοί ορισμοί, να διακριθεί επαρκώς από όμορες έννοιες, κυρίως τις έννοιες «γνώσεις» και «ικανότητες» και να αναδειχθεί η εξέλιξη της έννοιας μέσα από τις βασικές χρήσεις που ιστορικά έχει διατρέξει.

Ορισμοί και διακρίσεις της έννοιας των δεξιοτήτων

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (cognitive), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης και πρακτικές (practical), οι οποίες περιλαμβάνουν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων.

Δεξιότητες: συνδυασμός γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένου φυσικού ή διανοητικού έργου ή την άσκηση εργασίας. (ΚΥΑ επαγγελματικών περιγραμμάτων)

Δεξιότητα (skill): Η ικανότητα (ability) εφαρμογής γνώσεων και χρησιμοποίησης τεχνογνωσίας (know-how) για την εκπλήρωση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων (Cedefop, 2014)



Σε διάκριση από την έννοια της δεξιότητας, οι έννοιες *γνώση* και *ικανότητα* ορίζονται ως ακολούθως (Λιντζέρης & Κεδράκα, 2022):

Γνώση (Knowledge): Το αποτέλεσμα της αφομοίωσης της πληροφορίας διά μέσου της μάθησης. Γνώση είναι ένα σύνολο γεγονότων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζονται με ένα τομέα μελέτης ή εργασίας (Cedefop, 2014).

Ικανότητα (Competence)¹: Η επάρκεια (ability) του ατόμου να εφαρμόζει τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα καθορισμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, εργασία, προσωπική ή επαγγελματική ανάπτυξη) ή η αποδεδειγμένη επάρκεια του ατόμου να χρησιμοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και προσωπικές, κοινωνικές και/ή μεθοδολογικές ικανότητες (abilities) σε εργασιακές ή εκπαιδευτικές καταστάσεις και στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Cedefop, 2014).

Σημειώνεται πως η σύγχρονη, διευρυμένη και συμπεριληπτική, χρήση της έννοιας της δεξιότητας, συχνά, δεν διακρίνεται επαρκώς από την έννοια της ικανότητας. Στην ουσία, κάτω από τον όρο «δεξιότητα» έχουν ενσωματωθεί όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα στο άτομο για να επιβιώσει, να προσαρμοστεί, να διευκολυνθεί, να διαχειριστεί και να πραγματοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή του (Κεδράκα, 2003).

Ωστόσο, είναι ανοιχτή η συζήτηση του πώς μετρούνται, οι δεξιότητες; Με ποια τους διάσταση; Την ατομική ή την συλλογική; Με ποιο σκοπό; Πώς, από ποιον και για ποιον αποτιμάται η σημασία, το εύρος, η αξία τους; Πώς επιτυγχάνεται η διασύνδεση μιας δεξιότητας με άλλες δεξιότητες; Με τις γνώσεις ή με τις στάσεις με τις οποίες συναρτάται;

Οι δεξιότητες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Οι δεξιότητες εκτιμάται ότι αποκτώνται κυρίως μέσω της εκπαίδευσης / κατάρτισης, στη συνέχεια μέσω της επαγγελματικής εμπειρίας -και λιγότερο μέσω ειδικής κατάρτισης ή επιμόρφωσης των εργαζομένων. Η διάσταση της απόκτησης δεξιοτήτων μέσω της άτυπης μάθησης, δηλαδή της καθημερινής προσωπικής και επαγγελματικής δραστηριότητας, μάλλον υποτιμάται. Συχνότερα, οι δεξιότητες αντιμετωπίζονται ως προσόν, το οποίο αποκτάται, καθορίζεται, αναπτύσσεται, εκτιμάται και νοηματοδοτείται στο εκάστοτε πλαίσιο των εκπαιδευτικών, εργασιακών και κοινωνικών δομών και πρακτικών (Λιντζέρης, 2020).

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πολιτικών, η πορεία των τελευταίων τριάντα ετών μπορεί να περιγραφεί ως μια κίνηση από τους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης που περιέγραφε η Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα «Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της» (UNESCO, 1999), δηλαδή:



Μαθαίνω να γνωρίζω (learning to know)

Μαθαίνω να κάνω (learning to do)

Μαθαίνω να ζω μαζί με άλλους (learning to live together)

Μαθαίνω να είμαι (learning to be)

Οι δεξιότητες σε εκπαιδευτικό πλαίσιο αναπτύσσονται με συστηματική προσπάθεια και άσκηση μέσω διδακτικών μεθοδολογιών και εκπαιδευτικών δράσεων, λαμβάνοντας υπόψη ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή των φοιτητών στις κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Το μεγάλο κύμα της πανδημίας covid-19 έφερε στο προσκήνιο μείζονα ζητήματα σχετικά με το τι πρέπει να αλλάξει στα Πανεπιστήμια. Η στόχευση δεν μπορεί να είναι η κατάργηση του ακαδημαϊκού και ερευνητικού χαρακτήρα των Πανεπιστημίων, ούτε η μετατροπή τους σε ιδρύματα παροχής αποκλειστικά εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα Πανεπιστήμια χρειάζεται να ενσωματώσουν μοντέλα φοιτητοκεντρικής μάθησης βασισμένα σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, που προσφέρουν γνώσεις και καλλιεργούν δεξιότητες -όπως και στάσεις και συμπεριφορές, εστιάζοντας σε δεξιότητες που πρέπει να έχουν προτεραιότητα σε ένα καινούριο πλαίσιο εκπαίδευσης σε τριτοβάθμιο επίπεδο.

⇒ Κατηγοριοποιήσεις/ τυπολογίες δεξιοτήτων

Η ολοένα αυξανόμενη ενασχόληση με τις δεξιότητες έχει οδηγήσει πολλούς φορείς και μεμονωμένους ερευνητές στην πρόταση *τυπολογιών δεξιοτήτων* δηλ. ομαδοποιήσεων μεμονωμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον, οι τυπολογίες επιχειρούν να αναπαραστήσουν την πολυδιάστατη φύση των δεξιοτήτων. Η τυπική σύνθεση μιας τυπολογίας δεξιοτήτων περιλαμβάνει, συνήθως, τουλάχιστον τρεις βασικές ενότητες (Κεδράκα & Λιντζέρης, 2022):

- *Θεμελιώδεις ή βασικές δεξιότητες* (πρόκειται για τις δεξιότητες της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που αποτελούν το υπόβαθρο για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξειδίκευσή τους κατά τη διάρκεια της ζωής)
- *Ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες*, οι οποίες αναφέρονται στην τεχνική και πρακτική επιδεξιότητα αναφορικά με κάποιο ειδικό θέμα, επάγγελμα, ειδίκευση κ.ο.κ.



- *Γενικές δεξιότητες* (ή αλλιώς «ήπιες», διαπροσωπικές, οριζόντιες, κοινωνικο-συναισθηματικές, «δεξιότητες ζωής»). Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, προσαρμοστικότητα, ικανότητα συνεχούς μάθησης, συνεργασία, ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας, διαπραγματευτική και ηγετική ικανότητα κ.ά. Ακόμη, αναφέρονται ως γενικές δεξιότητες κάποιες προσωπικές «ποιότητες», όπως κοινωνικότητα, ενσυναίσθηση, αξιοπιστία, αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία.

Οι ήπιες δεξιότητες

Οι ήπιες δεξιότητες ενδέχεται να αντιμετωπίζονται ως ατομικό χαρακτηριστικό, όπως τις αντιμετωπίζει ο ΟΟΣΑ: «Οι δεξιότητες είναι ατομικά χαρακτηριστικά που μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα σε υψηλό επίπεδο διαβίωσης και τις χώρες σε κοινωνικοοικονομική πρόοδο» (OECD, 2015: 34). Στα κείμενα πολιτικών, εκπαιδευτικών ή εργασιακών, θεωρούνται περισσότερο ως επαγγελματικό προσόν και παρατηρείται μια αύξηση στον αριθμό των απαιτούμενων δεξιοτήτων ανά θέση εργασίας, κάτι που αντανακλά τις αλλαγές στο πλαίσιο των προσλήψεων στην αγορά εργασίας (Cedefop, 2019, 2020; European Commission, 2016; OECD, 2016). Έτσι, ο σύγχρονος εργαζόμενος προκειμένου να ανταπεξέλθει στις υψηλές απαιτήσεις του σύγχρονου εργασιακού περιβάλλοντος, χρειάζεται να αναπτύξει ένα σύνθετο προφίλ δεξιοτήτων, στο οποίο θα συμμετέχουν επιμέρους δεξιότητες αλλά και συνδυασμοί δεξιοτήτων, ανάλογα με το επάγγελμα / επαγγελματικό κλάδο στο οποίο ενδιαφέρεται να εισέλθει (Kedra, 2010).

Ιδιαίτερο στοιχείο της σύγχρονης συζήτησης για τις δεξιότητες αποτελεί η **έμφαση στις ήπιες δεξιότητες** (γενικές, κοινωνικο-συναισθηματικές, ευρέως γνωστές και ως **soft skills**). Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι από τις αναφορές στις ήπιες δεξιότητες (οι οποίες αρχικά, καλλιεργούνται μέσα από την οικογένεια, το σχολείο και το στενότερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον που το άτομο ζει) απουσιάζει η *αναπτυξιακή τους διάσταση*, καθώς μάλλον παραγνωρίζεται η σημασία τους για το σύνολο της ανθρώπινης ζωής. Εντούτοις, οι ήπιες δεξιότητες και η ομαλή ανάπτυξή τους είναι κρίσιμος παράγοντας για να μπορεί το νεαρό άτομο να επιδιώξει μια αξιοβίωτη και λειτουργική ζωή -και όχι μόνο για να εκτελέσει αποτελεσματικά μια εργασία ή να ασκήσει ένα επάγγελμα (Λιντζέρης & Κεδράκα, 2022).

Οι ήπιες δεξιότητες αναφέρονται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Πρόκειται για τις δεξιότητες που βοηθούν το άτομο στην προσπάθειά του για επιτυχή κοινωνική συνύπαρξη και προσαρμογή στο κοινωνικό του περιβάλλον. Οι δεξιότητες αυτές καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων στο επίπεδο της κοινωνικής αλλά και της επαγγελματικής ζωής. Αποσκοπούν:

- α. στην προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος,
- β. στη δημιουργία εποικοδομητικών διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων,
- γ. στην κατανόηση των ρόλων, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων όλων των μελών μιας κοινωνίας, με σκοπό μια ομαλή κοινωνική συμβίωση και προσαρμογή
- δ. στη διαμόρφωση, από το άτομο, γνώμης και στάσης γύρω από διάφορα τρέχοντα ψυχο-κοινωνικά, επαγγελματικά, πολιτιστικά, οικονομικά κτλ., δρώμενα της ζωής και της κοινωνίας, στην οποία καλείται να ζήσει (OECD, 2015).



Τελικά

Με τον όρο "ήπια δεξιότητα" εννοούμε τον βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας με τον οποίο εκτελούμε μια σειρά από πολύπλοκες κινητικές ενέργειες ή πνευματικές διαδικασίες, για να λύσουμε προβλήματα και ν' αντιμετωπίσουμε καταστάσεις. Εννοούμε, επίσης, το βαθμό ευκολίας και ταχύτητας με τον οποίο αναπροσαρμόζουμε τις κινήσεις μας αλλά και τον τρόπο και τη μέθοδο σκέψης και χειρισμού διαφόρων προβλημάτων και καταστάσεων, όταν αλλάζουν οι συνθήκες ή μεταβάλλονται τα δεδομένα μας

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

Η φοίτηση στο Πανεπιστήμιο περιλαμβάνει στόχους σε πολλά επίπεδα και η εστίαση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει εξ ορισμού ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Τα ΑΕΙ, εκ του ρόλου τους, οφείλουν να εφοδιάσουν τους αποφοίτους τους με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, συνδεδεμένες πάντα με το επιστημονικό πεδίο το οποίο υπηρετούν. Επομένως, στόχος της διδασκαλίας είναι η απόκτηση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των φοιτητών, η βελτίωση των τεχνικών και επαγγελματικών τους δεξιοτήτων αλλά και αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με την προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και συμμετοχής σε μία κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα πρόσφατα ξεκίνησε ο διάλογος για την έμφαση που χρειάζεται να δοθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς και ψηφιακού εγγραμματοσμού μέσα από την ίδρυση και λειτουργία δομών υποστήριξης της διδασκαλίας και της μάθησης στα ΑΕΙ (βλ. Κέντρα Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης/ ΚΕΔΙΜΑ), αναδεικνύοντας τη σημασία της χρήσης σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών εκπαίδευσης που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τον κριτικό στοχασμό (Καραδημητρίου κ.ά., 2020; Κεδράκα, 2016, 2020). Όμως, ο σκοπός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι ευρύτερος και πρέπει να περιλαμβάνει, εκτός από τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό, την ανάπτυξη προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων στα πεδία της προσωπικής ανάπτυξης, υγείας, ισορροπίας προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, επιχειρηματικότητας, πολιτειότητας και επαγγελματισμού, που συχνά παραμελούνται (Λιντζέρης, 2020). Οι φοιτητές/τριες πρέπει να αναπτύξουν τη γνωστική και ακαδημαϊκή τους δυναμική, όχι μόνο σε επαγγελματικές και τεχνικές δεξιότητες αλλά και στη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα. Πρέπει να προετοιμαστούν, για να αποτελέσουν (συμ)πολίτες του Κόσμου.

Έτσι, στο Πανεπιστήμιο με τον όρο "ήπια δεξιότητα" εννοούμε το βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας τον οποίο οι φοιτητές/τριες αποκτούν (ή όχι), προκειμένου να εκτελούν μια σειρά από πολύπλοκες πνευματικές διαδικασίες, να λύνουν προβλήματα, να αναπροσαρμόζουν τις αποφάσεις τους, αλλά κυρίως τον τρόπο και τη μέθοδο σκέψης και



χειρισμού διαφόρων δεδομένων, σχέσεων, προβλημάτων και καταστάσεων. Η ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς εκτιμάται ότι αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα που βοηθά το άτομο 'να τα καταφέρει στη ζωή' και ειδικότερα, στην επαγγελματική του πορεία.

Ποιες -τελικά- εννοούμε με τον όρο ήπιες δεξιότητες; Σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1999) θα μπορούσαμε να τις παρουσιάσουμε σε ορισμένες ευρύτερες θεματικές ομπρέλες και να τις περιγράψουμε πιο αναλυτικά ως εξής:

- **Αυτεπίγνωση:** Να γνωρίζει κανείς την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει επαφή με τη διαίσθησή του. Περιλαμβάνει:
 - Επίγνωση των συναισθημάτων: Το να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους
 - Ακριβή αυτοαξιολόγηση: Το να γνωρίζει κανείς τα ισχυρά σημεία και τα όριά του
 - Αυτοπεποίθηση: Η σιγουριά για την αξία και τις ικανότητές του
- **Αυτορρύθμιση:** Το να μπορεί κανείς να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις του και τα προσωπικά του αποθέματα και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως:
 - Αυτοέλεγχο: Ο χειρισμός διασπαστικών συναισθημάτων και παρορμήσεων
 - Αξιοπιστία: Διατήρηση τιμιότητας και ακεραιότητας
 - Ευσυνειδησία: Το να αναλαμβάνει κανείς την ευθύνη για την προσωπική του επίδοση
 - Προσαρμοστικότητα: Ευελιξία στο χειρισμό των αλλαγών
 - Καινοτομία: Το να αισθάνεται κανείς άνετα και να είναι ανοιχτός σε πρωτοποριακές ιδέες, προσεγγίσεις και νέες πληροφορίες
 - Δέσμευση: Ευθυγράμμιση με τους στόχους της ομάδας ή του οργανισμού
 - Πρωτοβουλία: Ετοιμότητα για δράση, μόλις εμφανιστεί η ευκαιρία
 - Αισιοδοξία: Επιμονή στην επιδίωξη στόχων παρά τα εμπόδια και τις αναποδιές.
- **Αυτοπεποίθηση:** Το να έχει κανείς ισχυρή αίσθηση της αξίας και των ικανοτήτων του. Η αυτοπεποίθηση προσφέρει στο άτομο τη δύναμη που χρειάζεται για να πάρει μια δύσκολη απόφαση ή να ακολουθήσει μια σειρά ενεργειών που θεωρεί απαραίτητες παρά τις αντιθέσεις, τις διαφωνίες ή ακόμη και τη σαφή αποδοκιμασία εκείνων που βρίσκονται στην εξουσία. Οι άνθρωποι που διαθέτουν αυτοπεποίθηση κατά κανόνα θεωρούν τον εαυτό τους δυναμικό, ικανό να ανταποκριθεί σε προκλήσεις και να χειριστεί δεξιοτεχνικά νέες εργασίες ή δεξιότητες. Πιστεύουν ότι μπορούν να παίξουν καταλυτικό ρόλο, να ενεργοποιήσουν άλλους, να είναι πρωτοπόροι και θεωρούν ότι έχουν μεγαλύτερες και περισσότερες ικανότητες σε σύγκριση με τους άλλους. Από μια



τέτοια θέση εσωτερικής δύναμης μπορούν να δικαιολογήσουν καλύτερα τις αποφάσεις ή τις ενέργειές τους παραμένοντας αλώβητοι σε πιθανή αντίθεση. Οι άνθρωποι που διαθέτουν αυτοπεποίθηση είναι αποφασιστικοί, χωρίς να είναι αλαζόνες ή αμυντικοί και εμμένουν στις αποφάσεις τους.

- **Καινοτομία και Προσαρμοστικότητα:** Το να είναι κανείς ανοιχτός σε πρωτοποριακές ιδέες και προσεγγίσεις, καθώς και να προσαρμόζεται εύκολα σε αλλαγές. Πρόκειται για χαρακτηριστικό το οποίο απαιτεί η σημερινή εποχή. Οι άνθρωποι με την ικανότητα αυτή απολαμβάνουν την αλλαγή και αισθάνονται ευχαρίστηση με την καινοτομία, είναι ανοιχτοί σε νέες πληροφορίες και αποφασίζουν να αφήσουν πίσω της παλαιές απόψεις και επομένως να προσαρμόσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν. Αισθάνονται άνεση με το άγχος που συχνά κουβαλά μαζί του το καινούριο ή το άγνωστο και είναι πρόθυμοι να διακινδυνεύσουν σε σχέση με το νέο τρόπο λειτουργίας.

Η προσαρμοστικότητα απαιτεί ευελιξία, ώστε να λαμβάνει κανείς υπόψη του εναλλακτικές προοπτικές σε μια δεδομένη κατάσταση. Αυτή η ευελιξία εξαρτάται, με τη σειρά της, από μια συναισθηματική δύναμη: την ικανότητα να παραμένει κανείς ήρεμος απέναντι στην αμφιβολία και στο απροσδόκητο.

Μια άλλη ικανότητα, που στηρίζει την προσαρμοστικότητα, είναι η αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα η σιγουριά που επιτρέπει σε κάποιον να προσαρμόζει γρήγορα τις αντιδράσεις του, καθώς η πραγματικότητα μεταβάλλεται. Η ευέλικτη προσαρμογή σε εναλλασσόμενες πραγματικότητες της αγοράς θεωρείται σημαντική, ιδιαίτερα σε σχέση με την αβεβαιότητα που καταγράφεται σε κάθε επίπεδο της οικονομίας. Η δημιουργική προσαρμοστικότητα συνήθως ενθαρρύνεται σε οργανισμούς οι οποίοι επιδεικνύουν λιγότερη τυπικότητα, επιτρέπουν την ύπαρξη εύκαμπτων ρόλων, προσφέρουν αυτονομία στους εργαζόμενους, έχουν ελεύθερη ροή πληροφοριών και λειτουργούν με μικτές ή διεπιστημονικές ομάδες.

- **Πρωτοβουλία και Αισιοδοξία:** Το να επιδεικνύει κανείς επιμονή και ετοιμότητα να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες. Εκείνοι που διαθέτουν πρωτοβουλία ενεργούν, πριν αναγκαστούν να το κάνουν, από εξωτερικούς παράγοντες. Αυτό συχνά σημαίνει προληπτική δράση, για να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα, πριν καν εμφανιστούν ή εκμετάλλευση ευκαιριών, προτού αυτές γίνουν ορατές από οποιονδήποτε άλλο.

Η πρωτοβουλία χαρακτηρίζεται συχνά από μια ασυνήθιστη επινοητικότητα. Αν και η πρωτοβουλία είναι γενικώς αξιόπαινη, θα πρέπει να βρίσκεται σε ισορροπία με την κοινωνική επίγνωση, προκειμένου να αποφεύγονται απρόσμενες αρνητικές συνέπειες.

Στα σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα, όπου το στρες είναι πολύ έντονο και οι μταιιώσεις συχνές, ένας αισιόδοξος τρόπος σκέψης θεωρείται ότι μπορεί να αποδώσει καλύτερα αποτελέσματα για την εξέλιξη του εργαζόμενου. Η αισιοδοξία είναι σημαντική, όταν κάποιος αναλαμβάνει ένα δύσκολο έργο. Πράγματι, οι θετικές προσδοκίες μπορεί να αποδειχτούν ιδιαίτερα ευεργετικές για τα πιο δύσκολα



εγχειρήματα, όπου η αισιοδοξία μπορεί να αποτελεί μια αναπόσπαστη διάσταση για τη συγκεκριμένη εργασία.

- **Επικοινωνία:** Το να είναι κανείς ανοιχτός στην ακρόαση και να στέλνει πειστικά μηνύματα. Άτομα με αυτή την ικανότητα:
 - Είναι αποτελεσματικοί στην αλληλεπίδραση, αντιλαμβανόμενοι τα συναισθηματικά σήματα, προκειμένου να εναρμονίσουν το μήνυμά τους με αυτά.
 - Ασχολούνται με τα δύσκολα θέματα με ευθύ και άμεσο τρόπο.
 - Διαθέτουν την ικανότητα της καλής ακρόασης, αναζητούν αμοιβαία κατανόηση και δέχονται πρόθυμα να μοιραστούν τις πληροφορίες με άλλους.
 - Ενθαρρύνουν την επικοινωνία και είναι δεκτικοί τόσο στα άσχημα όσο και στα καλά νέα.

- **Χειρισμός των Συγκρούσεων:** Το να μπορεί κανείς να διαπραγματεύεται και να προτείνει λύσεις σε περίπτωση διαφωνιών. Άτομα με αυτή την ικανότητα:
 - Είναι σε θέση να χειρίζονται με διπλωματία και τακτ δύσκολους ανθρώπους και καταστάσεις έντασης. Αυτού του είδους η διπλωματία και το τακτ είναι αρετές απαραίτητες για την επιτυχία σε ευαίσθητες θέσεις εργασίας.
 - Εντοπίζουν την πιθανότητα συγκρούσεων και φροντίζουν για την αποκλιμάκωση των διαφωνιών.
 - Ενθαρρύνουν το διάλογο και την ανοιχτή συζήτηση.
 - Βρίσκουν επιτυχημένες διεξόδους και λύσεις.
 - Προσπαθούν να βρουν δίκαιους τρόπους για την επίλυση της διαφωνίας, δουλεύοντας σε συνεργασία με τους άλλους, ώστε να βρεθεί μια λύση την οποία θα μπορούν να υιοθετήσουν και οι δύο πλευρές.

- **Ηγεσία:** Το να εμπνέει και να καθοδηγεί κανείς άτομα και ομάδες. Τα καθήκοντα του ηγέτη απαιτούν μια ευρεία κλίμακα προσωπικών δεξιοτήτων. Μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες στη διοίκηση, είναι η ικανότητα να «διαβάξει» κανείς το ανθρώπινο περιβάλλον, να αντιλαμβάνεται όσα διαδραματίζονται. Η ηγεσία απαιτεί ενίοτε τη λήψη σκληρών αποφάσεων: κάποιος πρέπει να πει στους ανθρώπους τι να κάνουν, να τους θυμίζει τις υποχρεώσεις τους, να είναι σαφής σε σχέση με τις επιπτώσεις.

Η ικανότητα της πειθούς, της επίτευξης συναίνεσης και όλες οι άλλες πλευρές της τέχνης της επιρροής δεν είναι πάντα αρκετές. Μερικές φορές χρειάζεται απλώς να χρησιμοποιήσει κάποιος την εξουσία της θέσης του, για να κάνει τους άλλους να δράσουν. Εκτός από τα υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, οι αποτελεσματικοί ηγέτες χρειάζεται να διαθέτουν υψηλά επίπεδα επιρροής, δέσμευσης, κινήτρων,



πρωτοβουλίας και αισιοδοξίας, καθώς και ένα «ένστικτο» για την πολιτική του οργανισμού.

- **Συνεργασία και Ομαδική Δουλειά:** Το να δουλεύει κανείς με άλλους προς την επίτευξη κοινών στόχων. Μόλις πριν λίγα χρόνια, οι ομαδικές δεξιότητες αποτελούσαν απλώς ικανότητες συγκεκριμένων επαγγελματιών χώρων, κι όχι χαρακτηριστικό που προσδιορίζει σχεδόν όλες τις κατηγορίες εργαζομένων. Στη δεκαετία του '90, ωστόσο, οι ομαδικές ικανότητες αποτελούν καθοριστική ιδιότητα των επιτυχημένων ατόμων, ιδιαίτερα στο επαγγελματικό πεδίο. Άτομα με αυτή την ικανότητα:
 - Εξισορροπούν την αφοσίωση στην εργασία με την προσοχή στις σχέσεις.
 - Συνεργάζονται με επιτυχία, ανταλλάσσοντας με τους άλλους σχέδια, πληροφορίες και πηγές γνώσεων.
 - Προωθούν ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας.
 - Εντοπίζουν και καλλιεργούν ευκαιρίες για συνεργασία.
 - Ωθούν όλα τα μέλη της ομάδας σε ενεργό, ενθουσιώδη συμμετοχή.
 - Καλλιεργούν στην ομάδα μια αίσθηση ταυτότητας, ομαδικό πνεύμα και δέσμευση.
 - Προστατεύουν την ομάδα και τη φήμη της, μοιράζονται με τους άλλους τους επαίνους.

- **Δημιουργία Δεσμών:** Το να καλλιεργεί κανείς λειτουργικές σχέσεις. Άτομα με αυτή την ικανότητα:
 - Καλλιεργούν και διατηρούν μεγάλα, άτυπα δίκτυα σχέσεων.
 - Αναζητούν σχέσεις που είναι ωφέλιμες και για τις δύο πλευρές.
 - Δημιουργούν δεσμούς και έχουν καλή και συνεχή επικοινωνία με τους άλλους.
 - Συνάπτουν και διατηρούν προσωπικές φιλίες με τους συναδέλφους και συνεργάτες τους.



Συνοπτικά, οι πιο συχνά αναφερόμενες ως ήπιες δεξιότητες

- | | | |
|-------------------|---------------------------------|--|
| ✓ Επικοινωνία | ✓ Υπευθυνότητα | ✓ Επίλυση προβλημάτων |
| ✓ Συνεργασία | ✓ Ευελιξία | ✓ Διαχείριση του χρόνου |
| ✓ Κριτική σκέψη | ✓ Ανθεκτικότητα | ✓ Συλλογή, κριτική επεξεργασία, αξιολόγηση και διάδοση/ παρουσίαση των πληροφοριών |
| ✓ Ενσυναίσθηση | ✓ Θετική σκέψη και αντιμετώπιση | ✓ Χρήση των Η/Υ και των ποικίλων τεχνολογικών μέσων |
| ✓ Δημιουργικότητα | ✓ Ανάληψη πρωτοβουλιών | ✓ Τρόπος που παρουσιάζουμε τον εαυτό μας |
| ✓ Διαπραγμάτευση | ✓ Ικανότητα λήψης αποφάσεων | |
| ✓ Αυτοπεποίθηση | ✓ Ηγετικά προσόντα | |

Ήπιες δεξιότητες που αναδείχτηκαν από την πανδημία

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ✓ Ψηφιακές | ✓ Ανθεκτικότητας |
| ✓ Ενεργούς εμπλοκής στη διαδικτυακή διδασκαλία | ✓ Επίλυσης προβλημάτων |
| ✓ Κριτικής σκέψης | ✓ Διαχείρισης ζητημάτων και κρίσεων |
| ✓ Επικοινωνίας | |

Τι (πρέπει) να κάνουμε

Οι δεξιότητες αποκτώνται μέσα από πρακτικές εφαρμογές. Μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο θεωρητικής προσέγγισης, ωστόσο, η ουσιαστική παιδαγωγική στόχευση πρέπει να εστιάζει στην έμπρακτη χρήση και εφαρμογή τους, μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις (Goleman & Senge, 2015). Ακόμα και μέσα από το προσωπικό μας παράδειγμα, καθώς τα πρότυπα, ειδικά των διδασκόντων, είναι πολύ ισχυρά για τους νέους εκπαιδευόμενους.

Στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής οι δεξιότητες στα ΑΕΙ μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:



- Επιστημονικές
- Ερευνητικές
- Ψηφιακές
- Ήπιες
- Επαγγελματικές

Οι ήπιες δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από

- Την ακαδημαϊκή καθημερινότητα/ παράδειγμα
- Δραστηριότητες ενσωματωμένες στα μαθήματα
- Περιγράμματα μαθημάτων
- Μαθήματα Ανάπτυξης Δεξιοτήτων
- Journal Club
- Εργαστήρια/ Φροντιστήρια
- Προγράμματα εργασίας σε ομάδες/ Projects
- Την Πρακτική Άσκηση
- Δράσεις φοιτητικές ή ιδρυματικές

Επομένως, εμείς οι διδάσκοντες στα ΑΕΙ χρειάζεται **να ενσωματώσουμε** τις ήπιες δεξιότητες στην ακαδημαϊκή και διδακτική μας πρακτική. Πώς όμως μπορεί να γίνει αυτό;

1. Χρειάζεται να τις λάβουμε υπόψη μας κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων μας, και να τις περιγράψουμε στα Μαθησιακά Περιγράμματα (Syllabus).
2. Να ξεκαθαρίσουμε κατά την παρουσίαση των μαθησιακών μας στόχων ότι επιδιώκουμε οι φοιτητές/τριες μας να αποκτήσουν γνώσεις (τι ξέρουν;), δεξιότητες (τι μπορούν να κάνουν;) και στάσεις/συμπεριφορές (πώς σκέφτονται;)
3. Να εμπλουτίσουμε τις διδακτικές μας πρακτικές με δραστηριότητες, όπως ομαδικές εργασίες, εργασία σε μικρές ομάδες στην τάξη ή σε διαδικτυακό περιβάλλον (breakout rooms), ανάθεση projects, αλληλοδιδασκαλίες (peer-teaching), παρουσιάσεις σε επιστημονικό ή σε ευρύ κοινό, Journal Clubs, (κριτική παρουσίαση της επιστημονικής βιβλιογραφίας μεταξύ συναδέλφων και συνεργατών), παιχνίδια ρόλων ή προσομοιώσεις.
4. Η πανδημία ανέδειξε τη σημασία των ήπιων δεξιοτήτων που συνδέονται με την τεχνολογία. Με την τεχνολογική έκρηξη και τις συνεχείς εξελίξεις στα μέσα, τις



εφαρμογές και τα εργαλεία που συνδέονται με τη διαδικτυακή εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα στους διδάσκοντες να εμπλουτίσουν το μάθημά τους με πολυμεσικό υλικό. Επομένως, χρειάζεται να χρησιμοποιήσουμε εφαρμογές και διδακτικές τεχνικές που απαιτούν ενεργό μάθηση, όπως είναι το kahoot, το mentimeter, η flipped classroom, ή προηγμένες τεχνολογικά προσεγγίσεις βασισμένες και σχεδιασμένες σε πλατφόρμες όπως το meta-verse. Ένα από τα εκπαιδευτικά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν, ειδικά για εργαστηριακές και προσομοιωτικές διδακτικές προσεγγίσεις, είναι και η χρήση των εικονικών περιβαλλόντων και των εικονικών κόσμων (Καλτσίδης & Κεδράκα, 2018). Η εικονική πραγματικότητα, η οποία παρότι δεν αποτελεί κάτι νέο, γνωρίζει μια ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια λόγω της τεχνολογικής ωρίμανσης. Ως Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality – VR) ορίζεται η δημιουργία ενός τεχνητού περιβάλλοντος ή αλλιώς Εικονικό Περιβάλλον (Virtual Environment) που είναι διαδραστικό και ο άνθρωπος το αντιλαμβάνεται ως πραγματικό (Λέπουρας κ.ά., 2015). Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι είτε πραγματικό, είτε φανταστικό και επιτρέπει στον χρήστη να αλληλεπιδρά με αυτό με τον κατάλληλο εξοπλισμό (κράνη, κάσκες, χειριστήρια, γάντια, κλπ.).

Γιατί είναι σημαντικό

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αρχίσει να διαφαίνεται μια διακριτή περίοδος στην ανάπτυξη του ατόμου, η οποία ακολουθεί την εφηβεία, αλλά δεν έχει όλα τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας. Τα άτομα μετά την ηλικία των 18 ετών και έως λίγο πριν τα 30, είναι γνωστό ότι δεν ανήκουν πλέον στην εφηβική ηλικία, ενώ έχουν πολιτικά και νομικά δικαιώματα. Όπως αναφέρεται άλλωστε και στη διεθνή βιβλιογραφία, η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται μόνο από την ηλικία, διότι το κριτήριο αυτό δεν είναι σταθερό, τόσο διαχρονικά ανά εποχές όσο και συγχρονικά ανά κοινωνίες (Κόκκος, 2005). Ωστόσο, σε αυτή την ηλικιακή περίοδο τα νέα άτομα, που οι περισσότεροι είναι φοιτητές/τριες, συνήθως, δεν έχουν κατακτήσει την επαγγελματική σταθερότητα, ούτε έχουν ακόμα δημιουργήσει τη δική τους οικογένεια. Ο Αμερικανός αναπτυξιακός ψυχολόγος Jeffrey Jensen Arnett (2004) μελέτησε συστηματικά τη συγκεκριμένη περίοδο, και της έδωσε τον όρο αναδυόμενη ενηλικιότητα (emerging adulthood). Βασιζόμενος σε σχετικές έρευνες (Arnett, 2007; Reifman, Arnett & Collwell, 2007), περιέγραψε την αναδυόμενη ενηλικιότητα ως μια φάση ζωής όπου κυριαρχούν οι αναπτυξιακές προκλήσεις, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να είναι δύσκολες, λόγω ύπαρξης κοινωνικο-πολιτισμικών διαφορών. Ο Arnett στο έργο του προσδιόρισε πέντε διαστάσεις της αναδυόμενης ενηλικιότητας:

- α. την εξερεύνηση της ταυτότητας (identity explorations),
- β. την αστάθεια (instability),
- γ. την εστίαση στον εαυτό (self-focused),
- δ. το αίσθημα του ενδιάμεσου (feeling in-between) και
- ε. τις δυνατότητες (possibilities) ρεαλιστικές ή μη που αισθάνονται ότι έχουν (Ράικου & Φιλίππιδη, 2019).



Με βάση το προφίλ αυτό των φοιτητών/τριών, η πανεπιστημιακή διδασκαλία χρειάζεται να λάβει υπόψη της ότι σε αυτή την αναπτυξιακή φάση για τους φοιτητές/τριες, εκτός από την εκμάθηση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αναδύεται ως αναγκαιότητα η επεξεργασία της εμπειρίας, η γνωριμία με τον εαυτό και η απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων (OECD, 2018). Σημειώνεται ότι για τους νέους που βρίσκονται στη φάση της αναδυόμενης ενηλικιότητας, η αποτελεσματικότητα στην επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου δεν συνδέεται μόνο με τις πραγματικές δεξιότητες που διαθέτει το άτομο, αλλά και με την προσωπική του πίστη για το τι μπορεί να επιτύχει με αυτές τις δεξιότητες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Η δεξιότητα από μόνη της δεν είναι αρκετή, για να εγγυηθεί την καλύτερη επίδοση, το νέο άτομο πρέπει να πιστεύει στις δεξιότητές του προκειμένου να τις χρησιμοποιήσει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Ειδικά για να καταφέρει να επιτύχει μια ομαλή συνεργασία και επικοινωνία στο πλαίσιο της δυναμικής ομάδων, όπως είναι οι φοιτητικές ή οι εργασιακές ομάδες στις οποίες ένα νέο άτομο παίρνει μέρος (Τσιμπουκλή, 2010). Δηλαδή, δεν είναι μόνο αυτές καθαυτές οι δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσει, αλλά και μια ολόκληρη μεθοδολογία σχετική με το πότε, πώς, πού και γιατί χρησιμοποιείται μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Χρειάζεται να κάνει χρήση των καθαρά επιστημονικών-μεθοδολογικών προσεγγίσεων, ώστε να μπορεί να αναλύει, να εκτιμά, να αξιολογεί και να αποφασίζει κριτικά για τη χρήση αλλά και τον τρόπο χρήσης μιας δεξιότητας - και κυρίως, κάτω από ποιες συνθήκες θα την χρησιμοποιήσει.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Τα ερωτήματα που χρειάζεται να θέσει ο πανεπιστημιακός διδάσκων στον εαυτό του είναι:

- Πώς θα ξεφύγω από τον **γνωσιοκεντρικό** προσανατολισμό των σπουδών;
- Με ποιους τρόπους μπορώ να περάσω από την παροχή γνώσεων (και) στην **καλλιέργεια δεξιοτήτων**;
- Έχω **ενσωματώσει** αρκετές και κατάλληλες **εκπαιδευτικές δραστηριότητες** στα μαθήματά μου, ώστε να ενισχύσω την ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων των φοιτητών; Τις έχω περιγράψει στα αντίστοιχα **Περιγράμματα Μαθήματων** ως αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα;
- Σε ποιες δεξιότητες πρέπει να δώσω **προτεραιότητα**;
- Πώς θα τις **σχεδιάσω**, πώς θα επιτύχω την **ανάπτυξή** τους και πώς θα τις «**μετρήσω**»;
- Τι **παράδειγμα** αποτελώ εγώ η ίδια για τους φοιτητές/τριες μου;

Χρήσιμο υλικό

[European Skills Agenda - Employment, Social Affairs & Inclusion - European Commission \(europa.eu\)](https://european-skills-agenda.ec.europa.eu/)



https://www.eopep.gr/images/SYEP/ETHNIKO_PLAISIO_DEXIOTHTON.pdf
https://www.eopep.gr/images/SYEP/2o_EGXEIRIDIO_FOITHTON_teliko.pdf
<https://www.gsevee.gr/category/katartish-deksiothtes>
<https://www.gametree.gr/resources/>
<https://era4se.eu/2022/07/25/erasmus-good-practices-for-developing-the-eight-soft-skills-identified-by-the-european-union/>
<https://skills.gr>
https://www.youtube.com/watch?v=D_LP6ifo_tY
<https://www.youtube.com/watch?v=IKSwKm21IJg>
<https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/30-ways-to-cultivate-soft-skills-in-your-students/>

Βιβλιογραφία

- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Journal of Society for Research in Child Development*, 1(2), 68-73. doi: 10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2019). *Online job vacancies and skills analysis: a Cedefop pan-European approach*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/097022>
- Cedefop (2020). *Strengthening skills anticipation and matching in Greece: labour market diagnosis mechanism: a compass for skills policies and growth*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/941618>
- European Commission (2016). *Analytical underpinning for a New Skills Agenda for Europe*, Commission Staff Working Document, COM (2016) 381 final. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Goleman, D., & Senge, P. (2015). *Τριπλή Εστίαση. Μια νέα προοπτική στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kedra, K. (2010). Job Skills: What Gender Are They? *Journal US-China Education Review*, 7(4), 1-11. Chicago: David Publishing Company, IL, USA.
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies, Paris. doi: 10.1787/9789264226159-en
- OECD (2016). *Getting Skills Right. Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264252073-en



- OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030. The future we want.* [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging adulthood: Theory, assessment, and application. *Journal of Youth Development*, 2(1), 37-48. doi: 10.5195/jyd.2007.359
- Russell, K. (2014). *Why Virtual Reality is Happening Now*. Retrieved January 23, from <https://techcrunch.com/2014/11/24/why-virtual-reality-is-happening-now/>
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors.*
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο Δεξιότητων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα.* {SWD(2020) 121 final} {SWD(2020) 122 final} Βρυξέλλες, 1.7.2020, COM (2020) 274 final, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>
- Καλτσίδης, Χ., & Κεδράκα, Κ. (2018). *Αξιοποίηση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) στη διδασκαλία.* Βιωματικό Εργαστήριο. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου & Α. Γεωργιάδου (Επιμ), *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης»*, (σσ. 218-225). Διοργάνωση: Επιστημονικός και Πολιτιστικός σύλλογος εκπ@ιδευτικός κύκλος. Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018.
- Καραδημητρίου, Κ., Βαλκάνος, Ευ., Δέλιος, Αθ., Κεδράκα, Κ., Ορφανίδου, Χ., Παναγιωτοπούλου, Φ., Πάντα, Δ., & Σκιαδά, Μ. (2020). *Απόψεις και Προτάσεις για Θέματα Διδασκαλίας στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου, Υποστήριξη της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας, Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.* Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, (σσ. 97-130). Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>
- Κεδράκα, Κ., & Λιντζέρης, Π. (2022). *Δεξιότητες: Ένα γενικό πλαίσιο οριοθέτησης και νοηματοδότησης.* Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Ανάπτυξη δεξιοτήτων: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση*, (σσ. 21-29). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ISBN 978-618-86329-2-9).
- Κεδράκα, Κ. (2020). *Εδραιώνοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην Ελλάδα: Ολοκληρώθηκε το 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με θέμα: «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» (Εισαγωγικό Σημείωμα).* Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ). *Πρακτικά Εργασιών 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής «Διδασκαλία και Μάθηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»*, (σσ. 8-20). Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. <https://panepistimiaki-paidagogiki.gr/conference2019/praktika2020.pdf>
- Κεδράκα, Κ. (2016). *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον.* Στο Κ. Κεδράκα (επιμ), *Πρακτικά του Συμποσίου: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?*, (σσ. 21-39).



Αλεξανδρούπολη: Δ.Π.Θ. Στο: <http://panepistimiaki-paidagogiki.gr/praktika/praktika2016.pdf>

- Κεδράκα, Κ. (2003). *Ψυχολογική Αξιολόγηση Σύγχρονων Επαγγελματικών Δεξιοτήτων* (διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (ΦΠΨ), Τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Λέπουρας, Γ., Αντωνίου, Α., Πλατής, Ν., & Χαρίτος, Δ. (2015). *Ανάπτυξη Συστημάτων Εικονικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Λιντζέρης, Π. & Κεδράκα, Κ. (2022). *Οριοθέτηση, διαστάσεις και νοηματοδοτήσεις του όρου «δεξιότητες»*. Εναρκτήρια Εισήγηση. Στα Πρακτικά του διαδικτυακού Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ) *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στη Σχολική Εκπαίδευση*, (σσ. 13-16). Αθήνα: 5-8.5.2022. και στο [Academia.edu 85766475 \(2\).pdf](https://Academia.edu/85766475/2.pdf)
- Λιντζέρης, Π. (2020). *Έννοιες, υποκείμενες θεωρίες και κατηγοριοποιήσεις δεξιοτήτων: Προς μια συνθετική τυπολογία των δεξιοτήτων για την εργασία* (διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ράικου, Ν., & Φιλιππίδη, Α. (2019). Αναδυόμενη ενηλικιότητα στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά του 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»* (τ. Α'), 23-25 Νοεμβρίου 2018, (σσ. 108-116). ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών,
- Τσιμπουκλή, Α. (2010). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: ΙΝΕ- ΓΣΕΕ.



6. ΨΗΦΙΑΚΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΦΟΙΤΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ιωάννης Λεύκος

Κατανοώντας τι είναι οι φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις για τις Ψηφιακές Τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Υπάρχουν δύο βασικά παραδείγματα για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: η μάθηση με επίκεντρο τον καθηγητή και η μάθηση με επίκεντρο τον φοιτητή. Η δασκαλοκεντρική μάθηση και διδασκαλία τείνει να θεωρεί τους φοιτητές παθητικούς αποδέκτες πληροφοριών, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση και να συμμετέχουν έτσι ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε μια τέτοια προσέγγιση, ο δάσκαλος κατέχει προνομιακή θέση ως η κύρια πηγή γνώσης του μαθητή. Στο πλαίσιο της φοιτητοκεντρικής μάθησης και διδασκαλίας, οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν οι ίδιοι τα μαθήματά τους και να επιλέγουν ξεχωριστές μαθησιακές διαδρομές στο πλαίσιο ενός μαθήματος (European Commission, 2020).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, γενικότερα, θεωρείται ότι μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα, όταν έχει χαρακτηριστικά, ώστε να τοποθετείται ο εκπαιδευόμενος στο επίκεντρό της. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν τεχνικές και προσεγγίσεις όπως:

- Η ενεργητική μάθηση, η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευομένων με το υπό εξέταση θέμα, ακολουθώντας προσεγγίσεις, όπως η διερευνητική μάθηση, το project ή η μάθηση βασισμένη σε ένα πρόβλημα (Freeman et al., 2014; Prince, 2004).
- Οι συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, όπως οι ομαδικές εργασίες ή η αξιολόγηση από ομότιμους, οι οποίες μπορούν όχι μόνο να ενισχύσουν τη μάθηση, αλλά και να προωθήσουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Johnson & Johnson, 2009).
- Οι συμπεριληπτικές προσεγγίσεις, δηλαδή η προσαρμογή της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα κάθε εκπαιδευόμενου, καθώς αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη εμπλοκή, περισσότερα κίνητρα και καλύτερα αποτελέσματα (Tomlinson, 2014).

Οι Ψηφιακές Τεχνολογίες (ΨΤ) μπορούν να υποστηρίξουν με ποικίλους τρόπους τις προσεγγίσεις αυτές, προωθώντας τη φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία. Η υποστήριξη των ΨΤ μπορεί να αφορά ποικίλες όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και ποικίλες εκπαιδευτικές συνθήκες.



Η ΨΤ συμβάλλει, επίσης, για μια τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, επιτρέποντας την εξ αποστάσεως μάθηση. Αυτό επιτρέπει στους φοιτητές να μαθαίνουν χωρίς να είναι φυσικά παρόντες στην αίθουσα διδασκαλίας ή σε ώρες που ταιριάζουν καλύτερα στο πρόγραμμά τους. Οι ευκαιρίες για εξ αποστάσεως μάθηση, που επιτρέπουν οι τεχνολογίες, μπορούν να προσελκύσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άτομα που δεν θα μπορούσαν να σπουδάσουν χωρίς ευέλικτα ωράρια ή χωρίς τη δυνατότητα ατομικής μάθησης (European Commission, 2020).

Στο παρόν κεφάλαιο, θα αναφερθούμε στη χρήση των ΨΤ κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ή μετά από αυτή, ανεξαρτήτως των εκπαιδευτικών συνθηκών.

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

Οι πρακτικές που επικεντρώνονται στον φοιτητή συμβάλλουν σε δύο βασικές πτυχές της ανώτατης εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς: ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαφορετικότητα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και προσφέρουν καλύτερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση (και μέσα σε αυτήν). Αυτοί οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν αξιοποιώντας παιδαγωγικές πρακτικές που θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους φοιτητές, θα προωθούν την ομαδική συμμετοχή και τη συνεργασία και θα υποστηρίζονται από την τεχνολογία (European Commission, 2020).

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (Universal Design for Learning- UDL) (Rose & Mayer, 2002) είναι ένα πλαίσιο που δημιουργήθηκε, για να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων και μπορεί να εναρμονιστεί με τις παραπάνω απαιτήσεις της φοιτητοκεντρικής προσέγγισης. Ο Καθολικός Σχεδιασμός ως έννοια εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 στον χώρο της αρχιτεκτονικής, επεκτάθηκε όμως αργότερα και στην εκπαίδευση, εμπλουτίζοντάς την με μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης (Hall, Meyer & Rose, 2012).

Representation	Action and expression	Engagement
Provide options for: <ul style="list-style-type: none">• Perception• Language and symbols• Comprehension	Provide options for: <ul style="list-style-type: none">• Physical action• Expressive skills and fluency• Executive functions	Provide options for: <ul style="list-style-type: none">• Recruiting interest• Sustaining effort and persistence• Self-regulation
Resourceful, knowledgeable	Strategic, goal-directed	Purposeful, motivated

Εικόνα 2: Οι τρεις βασικές αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (πηγή: UDL guidelines overview by Chrissie Butler (CC BY-NC 2.0))

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση είναι ένα σύνολο αρχών που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς μια δομή για την ανάπτυξη οδηγιών που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών.



Οι βασικές του σχεδιαστικές αρχές είναι τρεις (CAST, 2018):

- Πολλαπλά μέσα εμπλοκής για να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να τους προκαλέσουν κατάλληλα και να τους παρακινήσουν να μάθουν,
- Πολλαπλά μέσα αναπαράστασης, ώστε να παρέχονται στους μαθητές διάφοροι τρόποι απόκτησης πληροφοριών και γνώσεων, και
- Πολλαπλά μέσα δράσης και έκφρασης, ώστε να παρέχονται στους μαθητές εναλλακτικές λύσεις για την επίδειξη των γνώσεών τους.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση αποσκοπεί στην αύξηση της πρόσβασης στη μάθηση με τη μείωση των φυσικών, γνωστικών, διανοητικών και οργανωτικών εμποδίων στη μάθηση, καθώς και άλλων εμποδίων, ενώ είναι κατάλληλος, επίσης, για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών («Universal Design for Learning», 2023).

Οι ΨΤ μπορούν να υποστηρίξουν τις παραπάνω αρχές σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οδηγώντας τελικά σε ενίσχυση των φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται ενδεικτικές ΨΤ και παρέχονται παραδείγματα από αντίστοιχες εφαρμογές, οι οποίες υπό το πρίσμα του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση, θεωρούμε ότι μπορούν να οδηγήσουν σε ενίσχυση των φοιτητοκεντρικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση.

α. Χρήση Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης

Τα ελληνικά ΑΕΙ χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τις ΨΤ για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ιδιαίτερη αξιοποίησή τους να παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μετά την πανδημία του COVID19, η οποία οδήγησε στη μεγάλη διάδοση των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Συστημάτων Διαχείρισης της Μάθησης- Learning Management Systems).

Η τεχνολογία αυτή μπορεί να υποστηρίξει ασύγχρονες συνεργατικές διαδικασίες, επιτρέποντας συζητήσεις εκτός της τάξης μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ φοιτητών (Hoidn, 2017), να προσφέρει οργανωμένο δικτυακό υλικό για εύκολη πρόσβαση, να λειτουργήσει ως αποθετήριο για τις σημειώσεις, τις παρουσιάσεις και άλλο υλικό, ακόμη και κατά τη δια ζώσης διαδικασία.

Μια τέτοια πλατφόρμα μπορεί να υποστηρίξει και να διευκολύνει τη διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των μαθητών δημιουργώντας ένα χώρο στον οποίο μπορούν να μεταφορτωθούν και να χρησιμοποιηθούν από όλους τους μαθητές τα έγγραφα της ομαδικής εργασίας, αλλά και στην παροχή και λήψη ανατροφοδότησης (European Commission, 2020).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογών:

- Moodle
- Open eClass



β. Χρήση οπτικοποιήσεων / αναπαραστάσεων της πληροφορίας

Οι οπτικοποιήσεις εμφανίζονται ολοένα και περισσότερο σε εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στην τεχνολογία, όπως τα περιβάλλοντα μάθησης πολυμέσων. Οι οπτικοποιήσεις μπορούν να είναι στατικές ή δυναμικές. Οι δυναμικές οπτικοποιήσεις μπορούν να απεικονίζουν άμεσα τις αλλαγές. Εάν οι δυναμικές απεικονίσεις γίνουν επίσης διαδραστικές, μπορεί να δοθεί στους εκπαιδευόμενους κάποιος έλεγχος στον τρόπο με τον οποίο τους παρουσιάζονται αυτές οι αλλαγές (Ploetzner & Lowe, 2004).

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τεχνολογίες, όπως οι εννοιολογικοί χάρτες, οι χρονογραμμές, τα συννεφόλεξα, τα infographics, οι ψηφιακές αφίσες, οι ψηφιακοί χάρτες, οι προσομοιώσεις κλπ.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογών:

- Mindomo
- Tiki-Toki Timeline Maker
- WordArt
- Infogram
- Canva
- Google Earth
- PhET Interactive Simulations for Science and Math

γ. Χρήση τεχνικών παιχνιδοποίησης

Η έννοια της «παιχνιδοποίησης» (gamification) είναι, με απλά λόγια, η εφαρμογή τεχνικών παιχνιδιού σε δραστηριότητες που δεν είναι παιχνίδι καθαυτές. Για παράδειγμα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι κερδίζουν πόντους με βάση τις επιδόσεις τους σε κάποιες δοκιμασίες. Η παιχνιδοποίηση στοχεύει να δημιουργήσει στους συμμετέχοντες έμμεσα την αίσθηση παιχνιδιού, χωρίς να μετατρέψει την ίδια τη δραστηριότητα σε ολοκληρωμένο παιχνίδι. Ο λόγος για τον οποίο η παιχνιδοποίηση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι πως οι έρευνες δείχνουν αυξημένο βαθμό εμπλοκής και ενδιαφέροντος από τους συμμετέχοντες, όταν ένα περιβάλλον/ μια δραστηριότητα ενσωματώνει στοιχεία παιχνιδοποίησης (Δημητριάδης, 2015)

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογών:

- Kahoot!
- Socrative

δ. Χρήση τεχνικών ψηφιακής αφήγησης

Ψηφιακή αφήγηση είναι η διαδικασία δημιουργίας μιας ιστορίας με τον συνδυασμό και την ενσωμάτωση στοιχείων πολυμέσων, όπως κείμενο, κινούμενα σχέδια, μουσική, εικόνα και αφήγηση που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο θέμα. Η ψηφιακή αφήγηση με σημαντικά στοιχεία, όπως η προώθηση της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της ενεργούς συμμετοχής, θεωρείται μεταξύ των υποσχόμενων προσεγγίσεων αυθεντικής μάθησης και μπορεί να αποτελέσει πηγή κινήτρων για τους φοιτητές (Hava, 2021).



Χάρη στη χρήση της ΨΤ, οι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες για τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών μάθησης για την ενίσχυση της μάθησής τους και ο συνδυασμός αφήγησης ιστοριών με την ΨΤ, την έχει καθιερώσει ακόμη περισσότερο ως τεχνική διδασκαλίας και εργαλείο μάθησης (Chang & Chu, 2022).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογών:

- Storyboard That
- Story Jumper

ε. Χρήση προσεγγίσεων μάθησης βασισμένης σε έργο

Η μάθηση βασισμένη σε έργο (project-based learning) είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που επικεντρώνεται στο να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν μέσω της ολοκλήρωσης του έργου ή μιας σειράς έργων. Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς οι μαθητές συνεργάζονται για να διερευνήσουν και να επιλύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου.

Οι ΨΤ μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, καθώς υποστηρίζουν όλες τις φάσεις από τις οποίες περνάει ένα έργο, από την αναζήτηση των κατάλληλων πληροφοριών, την οργάνωση, αποθήκευση και ανασύνθεσή τους μέχρι και την ολοκλήρωση.

Οι ιστοεξερευνησεις (WebQuests) είναι εφαρμογές που υλοποιούν τη μάθηση μέσω έργου σε μορφή ιστοσελίδας διαθέσιμη στο διαδίκτυο και εμπλέκουν τους μαθητές σε καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες με σαφείς και νοηματοδοτούμενους στόχους για την αναζήτηση πληροφοριών, όπως είναι η επίλυση ενός προβλήματος, η κριτική αξιολόγηση και ανταλλαγή επιχειρημάτων, η διαμόρφωση απόψεων και η οικοδόμηση νέων ερμηνειών (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εφαρμογών:

- WebQuest

Γιατί είναι σημαντικό

Τα πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στον ευρωπαϊκό χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015), υποστηρίζουν ότι η φοιτητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης και της διδασκαλίας κάνει τα ΑΕΙ πιο διαφοροποιημένα όσον αφορά τη διεθνοποίηση, την ψηφιοποίηση και τη χρήση νέων μορφών παροχής εκπαίδευσης. Συνεπώς, είναι σημαντικό τα πανεπιστήμια να δημιουργούν περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς και με υποστήριξη για τους φοιτητές. Η χρήση εφαρμογών της Ψηφιακής Τεχνολογίας μπορεί να προσελκύσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άτομα που δεν θα μπορούσαν να σπουδάσουν χωρίς ευέλικτα ωράρια και χωρίς τη δυνατότητα ατομικής μάθησης (European Commission, 2020).

Στις προηγούμενες παραγράφους παραθέσαμε παραδείγματα χρήσης εφαρμογών ΨΤ, οι οποίες μπορούν, ενταγμένες μέσα στο κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο, να υποστηρίξουν



φοιτητοκεντρικές προσεγγίσεις, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και μετά από αυτά.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Αναστοχαστείτε στις διδακτικές σας πρακτικές, απαντώντας τις παρακάτω ερωτήσεις:

(Ναι/Όχι/Ίσως)

1. Χρησιμοποιείτε τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης ακόμη και στις δια ζώσης εκπαιδευτικές συνθήκες, για να οργανώσετε το υλικό σας και να το διαθέσετε στους φοιτητές σας μετά το μάθημα, π.χ. ενότητες, έγγραφα, σύνδεσμοι, πολυμεσικό υλικό;
2. Χρησιμοποιείτε τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης ακόμη και στις δια ζώσης εκπαιδευτικές συνθήκες, για να προωθήσετε τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών μετά από το μάθημα, π.χ. μηνύματα, εργασίες, δημιουργία ομάδων;
3. Χρησιμοποιείτε τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης ακόμη και στις δια ζώσης εκπαιδευτικές συνθήκες, για την αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση των φοιτητών, π.χ. ασκήσεις, εργασίες;
4. Χρησιμοποιείτε τεχνολογίες και εφαρμογές για την οπτικοποίηση/ αναπαράσταση της πληροφορίας, στα μαθήματά σας ως βοήθημα στην κατανόηση των εννοιών; π.χ. συννεφόλεξα, χρονογραμμές, εννοιολογικούς χάρτες, αφίσες;
5. Καλείτε τους φοιτητές σας να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες και εφαρμογές για την οπτικοποίηση/ αναπαράσταση της πληροφορίας στα μαθήματά σας, ως μέθοδο έκφρασης των απόψεων/ ιδεών τους; π.χ. συννεφόλεξα, χρονογραμμές, εννοιολογικούς χάρτες, αφίσες;
6. Χρησιμοποιείτε τεχνολογίες και εφαρμογές παιχνιδοποίησης στα μαθήματά σας;
7. Καλείτε τους φοιτητές σας να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες και εφαρμογές παιχνιδοποίησης και να διαγωνιστούν μεταξύ τους σε ομάδες;
8. Χρησιμοποιείτε τεχνολογίες και εφαρμογές για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στα μαθήματά σας ως βοήθημα στην κατανόηση των εννοιών;
9. Καλείτε τους φοιτητές σας να χρησιμοποιήσουν τεχνολογίες και εφαρμογές για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στα μαθήματά σας, ως μέθοδο έκφρασης των απόψεων/ ιδεών τους;
10. Χρησιμοποιείτε με τους φοιτητές σας τεχνολογίες και εφαρμογές που υποστηρίζουν προσεγγίσεις της μάθησης βασισμένης σε έργο;

Χρήσιμο υλικό

- https://el.wikipedia.org/wiki/Open_eClass
- <https://moodle.org>
- <https://www.mindomo.com>
- <https://www.tiki-toki.com>



- <https://wordart.com>
- <https://infogram.com>
- <https://www.canva.com>
- <https://earth.google.com/web/>
- <https://phet.colorado.edu/el/>
- <https://kahoot.com>
- <https://www.socrative.com>
- <https://www.storyboardthat.com>
- <https://www.storyjumper.com>
- <https://dgedu.korinthos.uop.gr/openwebquest/>

Βιβλιογραφία

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chang, C.Y., & Chu, H.C. (2022). Mapping Digital Storytelling in Interactive Learning Environments. *Sustainability*, 14(18), 11499. doi: 10.3390/su141811499
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Pupinis, M., Kirdulytė, G., Klemenčič, M. (2020). *Mapping and analysis of student centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education: analytical report*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/67668>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M. J., Smith, M., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. doi: 10.1073/pnas.1319030111
- Hall, E. T., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford Press
- Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 958-978. doi: 10.1080/09588221.2019.1650071
- Hoidn, S. (2017). *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. New York: Springer.
- Hutton, L. (n.d.). *Overview of Universal Design for Learning*. <https://www.softchalkcloud.com/lesson/serve/udSZiM2JPOHKtN/html>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189x09339057
- Ploetzner, R. E. & Lowe, R. E. (2004, June). Guest editorial: Dynamic visualisations and learning. In *International Workshop on Dynamic Visualisations and Learning*. Knowledge Media Research Center, Tübingen, Germany.
- Prince, M. J. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. doi: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Universal Design for Learning (2023, March 18). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Universal_Design_for_Learning
- Δημητριάδης, Σ. (2015). Παιχνιδοκεντρική Μάθηση. Στο Σ. Δημητριάδης (Επιμ.) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/3405>
- Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). Καθολικός σχεδιασμός και διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Στο Α. Καρατζάς & Ι. Βάμβουκα (Επιμ.). *Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/8268>
- Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σσ. 355-374). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.



7. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Ιφιγένεια Δόση

Κατανοώντας τι σημαίνει να διδάσκω σε φοιτητές και φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες

- Συχνά παρατηρούμε ότι στα ακροατήρια μας υπάρχουν φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.
- Μπορεί από ντροπή ή από φόβο να μην μας ενημερώσουν για τις δυσκολίες τους και να τους κρίνουμε ως «τεμπέληδες» ή «αδιάφορους».
- Είναι σημαντικό να γνωρίσουμε καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες, για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε τους φοιτητές/φοιτήτριές μας στη μαθητική διαδικασία, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή τους.
- Γνωρίζοντας καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες θα βελτιώσουμε και θα εμπλουτίσουμε και το δικό μας διδακτικό έργο.

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

- Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε έναν γενικό όρο που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς μέσω των σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου (προφορικού & γραπτού).
- Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς, και παρατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής αυτών των ατόμων. Ωστόσο, στην ενήλικη ζωή τους φαίνεται να έχουν αναπτύξει στρατηγικές συγκάλυψης των δυσκολιών τους (masking strategies).
- Οι γνωστότερες μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσλεξία, δυσγραφία ή/και δυσαριθμησία. Ενώ λιγότερο γνωστή είναι η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή που έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τη δυσλεξία.
- Οι παραπάνω διαταραχές μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές (λ.χ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) ή Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)). Έτσι, παρατηρούμε συχνά τη συνύπαρξη διαταραχών, δηλαδή συννοσηρότητα.
- Καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται σε ένα φάσμα, εμφανίζουν ετερογενή χαρακτηριστικά. Για αυτόν τον λόγο, σε συνδυασμό με τις περιπτώσεις συννοσηρότητας, το προφίλ των φοιτητών/φοιτητριών με διαταραχές διαφέρει, λιγότερο ή περισσότερο.
- Οι φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν ζητήματα οργάνωσης (χώρου, χρόνου και σκέψευ).



- Τα παραπάνω ζητήματα επηρεάζουν την επιχειρηματολογία ή/και τις μαθηματικές δεξιότητες των φοιτητών/φοιτητριών.
- Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι, συχνά, ιδιαίτερα έξυπνα, όμως παρά τις προσπάθειές τους δυσκολεύονται να επιτύχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις.
- Με αποτέλεσμα, να νιώθουν απογοητευμένοι και να αποφεύγουν, εν τέλει, τη διαδικασία μάθησης.
- Τέλος, πρέπει να θυμόμαστε ότι ο εγκέφαλος αυτών των ατόμων είναι δομημένος και λειτουργεί διαφορετικά από των υπολοίπων φοιτητών/φοιτητριών.

Οι φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν, με διαφορετικό τρόπο, ωστόσο, αλλά και να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις, με την κατάλληλη αξιολόγηση

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

- Αρχικά, θα πρέπει να γνωρίσουμε καλύτερα τους φοιτητές/φοιτήτριές μας.
- Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διαδικτυακά εργαλεία (λ.χ. padlet, mentimeter), στα οποία οι απαντήσεις είναι ανώνυμες, για να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά του ακροατηρίου μας θέτοντας ερωτήσεις, όπως:
 - Τι θα ήθελα να συναντήσω και τι να μην συναντήσω στο μάθημα;
 - Ποια είναι τα θετικά και τα αρνητικά σημεία μου στη διαδικασία της μάθησης;
- Να έχουμε ενεργή τη δυνατότητα απάντησης όχι μόνο κατά τη διάρκεια της διάλεξης αλλά και λίγες ημέρες μετά, για να δώσουμε τη δυνατότητα στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες να απαντήσουν στις ερωτήσεις στον δικό τους χώρο και χρόνο.
- Στη συνέχεια, καλό είναι να αφιερώσουμε περισσότερο χρόνο εκτός μαθήματος στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες. Μπορούμε στις ώρες συνεργασίας μας να κανονίσουμε κάποια συνάντηση, για να πάρουμε περισσότερες πληροφορίες για το γλωσσικό και γνωστικό τους προφίλ, για να προσαρμόσουμε καλύτερα τη διδασκαλία μας και τον τρόπο παρουσίασης του υλικού μας.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

- Κάποιες γενικές καλές πρακτικές είναι οι ακόλουθες:
 - Η οπτικοποίηση και η εξεικόνιση (διαγράμματα, γραφικά, χρώματα, επισημάνσεις, σχήματα, σχεδιαγράμματα, εννοιολογικοί χάρτες, έντονη γραμματοσειρά, χρώματα, χρονοδιαγράμματα, κ.ά.) βοηθούν τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.
 - Τα άτομα αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο, για να ολοκληρώσουν μια εργασία ή μια εξέταση.



- Πρέπει να τους δώσουμε σαφείς και κατανοητές οδηγίες που μπορούμε να τις χωρίσουμε σε βήματα. Καλύτερα να δώσουμε οδηγίες προφορικά και γραπτά.
- Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι άμεση, συγκεκριμένη και με απλά λόγια. Εστιάζουμε, αρχικά, στα θετικά σημεία και στη συνέχεια σχολιάζουμε τα σημεία που μπορούν να βελτιωθούν.
- Μπορούμε να επιτρέψουμε στους/στις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες να ηχογραφήσουν τη διάλεξή μας ή να δώσουμε σε έντυπη μορφή τα σημαντικότερα σημεία αυτής.
- Βαθμολογούμε τις γραπτές εργασίες μόνο για ιδέες ή δίνουμε δύο βαθμούς (1) για το περιεχόμενο και (2) για την επιμέλεια.
- Επιτρέπουμε στον/στη φοιτητή/φοιτήτρια να παρέχει προφορικές απαντήσεις αντί γραπτές, όταν είναι δυνατόν (λ.χ. στις εξετάσεις).
- Βοηθούμε την οργάνωσή τους, ορίζοντας κανόνες και δίνοντας σαφείς προθεσμίες. Παράλληλα, αν δούμε ότι υπάρχει κάποιο σοβαρό ζήτημα, παραμένουμε ευέλικτοι και αναθεωρούμε τις προθεσμίες μας.
- Υιοθετούμε μια ρουτίνα στη διάλεξή μας, η οποία βοηθά τη μνήμη και ενισχύει τη μάθηση και η οποία θα έχει την ακόλουθη δομή:
 - επανάληψη σημαντικότερων σημείων του προηγούμενου μαθήματος μέσω ερωτήσεων ή ασκήσεων
 - παρουσίαση της διάρθρωσης του νέου μαθήματος
 - παρουσίαση του περιεχομένου του νέου μαθήματος
 - σύνοψη των σημαντικότερων σημείων του νέου μαθήματος
 - ασκήσεις εμπέδωσης των νεοεισερχόμενων πληροφοριών
- Ελαχιστοποιούμε τους περισπασμούς στην αίθουσα ή ζητάμε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με δυσκολίες να καθίσουν στα μπροστινά έδρανα.
- Επιτρέπουμε διαλείμματα ή χρόνο για κίνηση για τους υπερκινητικούς φοιτητές και τις υπερκινητικές φοιτήτριές μας. Πρακτική που θα πρέπει να την έχουμε προσυμφωνήσει σεβόμενοι τα όρια που προαναφέρθηκαν.

Κάθε περίπτωση είναι μοναδική και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται

Γιατί είναι σημαντικό

Είναι σημαντικό να γνωρίσουμε καλύτερα τις μαθησιακές δυσκολίες, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουμε να εφαρμόσουμε τις κατάλληλες στρατηγικές, ούτως ώστε να προσφέρουμε ένα επιτυχημένο μάθημα.

Θα δημιουργηθεί ένα περιβάλλον ένταξης στην τάξη όπου όλοι οι φοιτητές/φοιτήτριες θα νιώθουν σημαντικοί και ευπρόσδεκτοι.



Οι φοιτητές/φοιτήτριές μας θα νιώθουν καλύτερα, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και θα εμπλακούν πιο ενεργά στη μάθηση.

Θα εξελίξουμε και το δικό μας διδακτικό έργο και θα αναπτύξουμε καλύτερες στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων.

Δημιουργώντας ένα μάθημα για όλους, δημιουργούμε κλίμα ισότητας και ενισχύουμε την αυτοπεποίθηση των φοιτητών/φοιτητριών μας

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Πρέπει να ψάξουμε και να μάθουμε για την εκάστοτε μαθησιακή δυσκολία αλλά και για τις συνοδές διαταραχές, που μπορεί να έχει ο/η φοιτητής/φοιτήτριά μας.

Κρίνεται σημαντικό να εφαρμόζουμε διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Προσπαθούμε να κάνουμε μικρές και σταδιακές αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας μας.

Πρέπει να έχουμε υψηλούς αλλά όχι ανέφικτους στόχους, για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες συνυπολογίζοντας τη διαφορετική λειτουργία του εγκεφάλου αυτών των ατόμων.

Καλό είναι στην τελευταία μας διάλεξη να ζητήσουμε από τους/τις φοιτητές/φοιτήτριές μας να αξιολογήσουν το μάθημα απαντώντας ανώνυμα και διαδικτυακά στις τρεις παρακάτω ερωτήσεις, για να μπορούμε να βελτιώσουμε επόμενες διαλέξεις μας:

- Τι πήγε καλά;
- Τι δεν πήγε καλά;
- Τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα;

Ο αναστοχασμός είναι το κίνητρο επιτυχημένης διδασκαλίας

Χρήσιμο υλικό

<https://www.ncl.org/wp-content/uploads/2021/02/Distance-Learning-Toolkit-1.pdf>

<https://tech.ed.gov/files/2018/10/18-0158-EducatorToolkit-2018-10-12.pdf>

<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/disabilities/>

<https://accessiblecampus.ca/tools-resources/educators-tool-kit/teaching-tips/teaching-students-with-learning-disabilities/>



8. ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΣΕ ΦΟΙΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ ΜΕ ΤΥΦΛΩΣΗ Η ΧΑΜΗΛΗ ΟΡΑΣΗ

Αθανάσιος Κουτσοκλήνης

Κατανοώντας τι σημαίνει να διδάσκω σε φοιτητές και φοιτήτριες με τύφλωση ή χαμηλή όραση

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης (τύφλωση ή χαμηλή όραση) αποτελούν έναν ανομοιογενή πληθυσμό. Η ανομοιογένεια αυτή προκύπτει από τις διαφορές στις αιτίες της απώλειας όρασης, την ηλικία απώλειας της όρασης, το είδος και το βαθμό της διαταραχής, την ύπαρξη ή μη συνοδών διαταραχών κ.ά. (Corn & Koenig, 1996). Συνεπάγεται ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης θα χρειάζονται διαφορετικές προσαρμογές οι οποίες θα πρέπει να εξατομικεύονται ανάλογα με το προφίλ του κάθε φοιτητή. Ενδεικτικά, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης αξιοποιούν διαφορετικά μέσα ανάγνωσης, όπως είναι για παράδειγμα η Braille, τα λογισμικά ανάγνωσης οθόνης, τα λογισμικά μεγέθυνσης οθόνης καθώς και συνδυασμούς των παραπάνω (Paradopoulos & Koutsoklenis, 2009).

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

Οι διαταραχές όρασης μπορούν να ιδωθούν ως ένα συνεχές απώλειας της λειτουργίας της όρασης. Σε γενικές γραμμές, οι διαταραχές όρασης αφορούν τα άτομα που έχουν μειωμένη όραση η οποία δεν μπορεί να διορθωθεί με τη χρήση φακών. Οι διαταραχές όρασης μπορούν να οριστούν υπό νομικό, κλινικό ή εκπαιδευτικό πρίσμα. Υπό εκπαιδευτικό πρίσμα, άτομα με τύφλωση θεωρούνται όσοι αξιοποιούν κυρίως την αφή και την ακοή τους για να ολοκληρώσουν έργα της καθημερινότητας (Corn & Koenig, 1996). Ως άτομα με χαμηλή όραση θεωρούνται όσοι δυσκολεύονται στην ολοκλήρωση έργων που εμπλέκουν οπτικές δεξιότητες, ακόμα και με τη χρήση διορθωτικών φακών, αλλά που μπορεί να περατώσουν με επιτυχία αυτά τα έργα αξιοποιώντας αντισταθμιστικές οπτικές δεξιότητες, βοηθήματα χαμηλής όρασης και περιβαλλοντικές προσαρμογές (Corn & Koenig, 1996).



Τι (πρέπει) να κάνουμε

Οι κατευθυντήριες γραμμές καλής πρακτικής -που περιγράφονται παρακάτω- αποσκοπούν στο να καταστήσουν το υλικό και τη διδασκαλία των πανεπιστημιακών μαθημάτων πιο προσιτές σε φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Εξαιτίας της μεγάλης ανομοιογένειας του φοιτητικού πληθυσμού με διαταραχές όρασης είναι απαραίτητη η εξατομίκευση των προσαρμογών και των διευθετήσεων ανάλογα με το προφίλ του κάθε φοιτητή και της κάθε φοιτήτριας με διαταραχές όρασης. Ως εκ τούτου, όσα παρουσιάζονται παρακάτω είναι ενδεικτικά και σε καμία περίπτωση δεν εξαντλούν τις πιθανές προσαρμογές, τροποποιήσεις και λοιπές διευθετήσεις οι οποίες μπορεί να χρειάζονται ώστε να διευκολύνεται η φοίτηση των φοιτητών και των φοιτητριών με διαταραχές όρασης.

Γενικές οδηγίες

Επικοινωνία

- Χαιρετήστε μπαίνοντας και βγαίνοντας από την αίθουσα διδασκαλίας.
- Συστηθείτε με το όνομά σας· μην υποθέτετε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης θα σας αναγνωρίσουν από τη φωνή σας. Ζητήστε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριές σας να κάνουν το ίδιο, όταν παίρνουν τον λόγο.
- Μιλήστε απευθείας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης και όχι μέσω του συνοδού τους ή κάποιου τρίτου προσώπου.
- Απευθυνθείτε στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης με το όνομά τους, εάν θέλετε την προσοχή τους.
- Να είστε συγκεκριμένοι και περιγραφικοί στις οδηγίες σας και να αποφεύγετε τη χρήση αόριστων όρων, όπως «εκεί», «εδώ», «αυτό» κ.λπ.
- Δεν χρειάζεται να αποφεύγετε συχνόχρηστες εκφράσεις οι οποίες αναφέρονται στην όραση, όπως για παράδειγμα «χαίρομαι που σε βλέπω». Τα άτομα με διαταραχές όρασης κατανοούν τις εκφράσεις αυτές και τις χρησιμοποιούν.
- Μην απευθύνεστε μεγαλόφωνα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, δεν έχουν διαταραχές ακοής.
- Μην αρνείστε τις συνέπειες της βλάβης και της αναπηροποίησης. Αποφύγετε εκφράσεις όπως «Έλα τώρα, όλοι είμαστε ανάπηροι στον έναν ή τον άλλον βαθμό».
- Μην απαιτείτε την εκμυστήρευση προσωπικών πληροφοριών σχετικά με τη βλάβη. Αποφύγετε ερωτήσεις όπως «Τι σου έχει συμβεί;» και «Πότε το έπαθες;».
- Μην επιβραβεύετε και μην εκφράζετε το θαυμασμό σας για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης χωρίς να υπάρχει λόγος. Αποφύγετε εκφράσεις όπως «Εσείς οι ανάπηροι είστε πηγή έμπνευσης για όλους εμάς».
- Αναρτήστε τις ώρες συνεργασίας και τα στοιχεία επικοινωνίας σας σε Braille έξω από το γραφείο σας. Για τη μετατροπή των κειμένων σε Braille απευθυνθείτε στη Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας (<https://dosyp.duth.gr/>).

Ενημέρωση



- Ενημερώστε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης για τους σταθερούς και κινητούς Προσβάσιμους Σταθμούς Εργασίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (https://dosyp.duth.gr/stathmosergasias_/)
- Ενημερώστε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης για τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο Σπουδών και βοηθήστε τον να εντοπίσει τον δικό του.

Ανεύρεση υποστήριξης και πόρων

- Επικοινωνήστε με το κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας & Μάθησης (<https://ctl.duth.gr/>) και τη Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας (<https://dosyp.duth.gr/>) του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, για να συζητήσετε τις δυνατότητες που παρέχει το Πανεπιστήμιό μας αλλά και τους προβληματισμούς σας σχετικά με την επιτυχή ένταξη των φοιτητών και φοιτητριών με διαταραχές όρασης στα μαθήματά σας.
- Συνεργαστείτε με τον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο Σπουδών των φοιτητών και φοιτητριών με διαταραχές όρασης για να εξατομικεύσετε αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία σας.

Παράδοση μαθήματος

Όταν δίνουμε πληροφορίες στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, είναι σημαντικό οι πληροφορίες να δίνονται με όσο το δυνατόν πιο οργανωμένο και δομημένο τρόπο. Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης επεξεργάζονται τις πληροφορίες χωρίς τη συνδρομή οπτικών νύξεων, όπως για παράδειγμα αυτών που σχετίζονται με τη γλώσσα του σώματος.

- Να παρέχετε ηλεκτρονικά τις σημειώσεις, πριν από τις διαλέξεις. Για το σκοπό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί το σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων, e-class.
- Να περιγράφετε ό,τι γράφετε στον πίνακα.
- Να εξηγείτε προφορικά τις εικόνες και τα διαγράμματα που προβάλετε στην παρουσίασή σας.
- Εάν η διάλεξή σας βασίζεται σε επίδειξη συγκεκριμένης διαδικασίας, περιγράψτε προφορικά αυτό που κάνετε με σαφή και συνοπτικό λόγο. Εάν η επίδειξη περιλαμβάνει εξοπλισμό, επιτρέψτε την απτική εξερεύνηση των αντικειμένων είτε κατά τη διάρκεια της διάλεξης είτε πριν από αυτή.
- Διαβάστε μεγαλόφωνα τους υποτίτλους σε περίπτωση που χρησιμοποιήσετε βίντεο κατά την παράδοση των μαθημάτων σας.
- Εάν η διάλεξή σας γίνεται μέσω κάποιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας, φροντίστε να δώσετε το υλικό της παρουσίασης από πριν στον φοιτητή ή την φοιτήτρια και να περιγράφετε το οπτικό υλικό που δείχνετε ή να διαβάζετε φωναχτά το περιεχόμενο των διαφανειών, εάν κρίνετε ότι είναι χρήσιμο για τη μαθησιακή διαδικασία.

Έντυπο υλικό

Το απαιτούμενο για το μάθημα εκπαιδευτικό υλικό (συγγράμματα, σημειώσεις, επιστημονικά άρθρα κ.ά.) πρέπει να παρέχετε εκ των προτέρων και έγκαιρα, ώστε να υπάρχει χρόνος για τις απαραίτητες μετατροπές, όπως είναι για παράδειγμα οι



μεγεθυμένες εκτυπώσεις ή η Braille. Σε περίπτωση που οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, για οποιαδήποτε λόγο, δεν έχουν πρόσβαση σε προσαρμοσμένα υλικά ή στην κατάλληλη υποστηρικτική τεχνολογία, επιτρέψτε τη χρήση κάποιου «ζωντανού αναγνώστη», δηλαδή κάποιου βλέποντα φοιτητή ή φοιτήτριας ο οποίος θα διαβάζει μεγαλόφωνα το υλικό.

Για τους φοιτητές που δεν αξιοποιούν οπτικές πληροφορίες:

- Διαμοιράστε ψηφιακό υλικό. Η πρόσβαση σε ψηφιακό υλικό μπορεί να επιτρέψει την αξιοποίηση υπολογιστή ή άλλης ηλεκτρονικής συσκευής με λογισμικό ανάγνωσης οθόνης.
- Αποφύγετε ή περιορίστε τη χρήση πινάκων, στηλών και διαγραμμάτων, όταν αυτό είναι εφικτό. Η μετάφραση είναι δύσκολη και ορισμένοι αναγνώστες οθόνης δεν διαβάζουν καλά τις πληροφορίες.

Για φοιτητές που αξιοποιούν οπτικές πληροφορίες:

- Χρησιμοποιείτε δακτυλογραφημένα κείμενα και όχι χειρόγραφα.
- Χρησιμοποιείτε γραμματοσειρές χωρίς ακρέμονες (sans-serif), όπως είναι η Arial, η Calibri, και η Tahoma.
- Επιλέξτε μεγέθη από 18 και πάνω στις γραμματοσειρές που χρησιμοποιείτε.
- Συμβουλευτείτε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης σχετικά με τις χρωματικές αντιθέσεις που εξυπηρετούν καλύτερα την αξιοποίηση της λειτουργικής τους όρασης (φόντο & χρώμα γραμματοσειράς).
- Διατηρήστε τη διάταξη του υλικού λιτή και σαφή.
- Αποφύγετε κείμενα σε φόντο με μοτίβο.

Εργασίες

Οι διαταραχές όρασης μπορεί να επηρεάσουν την πρόσβαση των φοιτητών και των φοιτητριών σε τυπικά προγράμματα υπολογιστών και ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την εκπόνηση γραπτών εργασιών. Η πρόσβαση σε συγγράμματα, επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων ή άλλους πόρους μπορεί να είναι δύσκολη. Πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες θα χρειαστούν προσαρμογές, για να ολοκληρώσουν τις γραπτές τους εργασίες.

- Επιτρέψτε και ενθαρρύνετε τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας για την εκπόνηση των εργασιών.
- Διαθέστε εξαρχής περισσότερο χρόνο για την εκπόνηση των εργασιών ή σκεφτείτε το ενδεχόμενο να δώσετε κάποια παράταση στην προθεσμία υποβολής.
- Δώστε τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικού τρόπου παρουσίασης του περιεχομένου της εργασίας.

Εξετάσεις

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης θα χρειαστούν εναλλακτικές ρυθμίσεις για τις εξετάσεις ανάλογα με τα μέσα ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν αλλά και το είδος του μαθήματος στο οποίο πρόκειται να εξεταστούν.



- Δώστε τη δυνατότητα εξέτασης σε φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή και επιτρέψτε τη χρήση των λογισμικών που απαιτούνται κάθε φορά (λογισμικό ανάγνωσης οθόνης, λογισμικό μεγέθυνσης οθόνης κ.ά.).
- Επιτρέψτε τη χρήση βοηθημάτων χαμηλής τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα τους μεγεθυντικούς φακούς ή υψηλής τεχνολογίας, όπως τα κλειστά κυκλώματα τηλεόρασης.
- Δώστε το υλικό της εξέτασης στην απαιτούμενη μορφή (π.χ. μεγεθυμένες εκτυπώσεις).
- Δώστε περισσότερο χρόνο για την εξέταση. Ορισμένοι φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης μπορεί να αντιμετωπίζουν κόπωση των ματιών και να χρειάζονται συχνά διαλείμματα, ενώ ορισμένοι άλλοι μπορεί να χρειάζονται περισσότερο χρόνο, για να διαβάσουν απτικά τα γραφήματα και τα σχεδιαγράμματα.

Προσανατολισμός & κινητικότητα

Ως προσανατολισμός ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του, για να γνωρίζει τη θέση του στο περιβάλλον κάθε στιγμή. Ως κινητικότητα ορίζεται η δυνατότητα για αποτελεσματική, ανεξάρτητη, ασφαλή, και άνετη κίνηση. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν συνήθως τα άτομα με οπτική αναπηρία για τον προσανατολισμό και την κινητικότητά τους περιλαμβάνουν τη χρήση του λευκού μπαστουινιού, την κίνηση με βλέποντα οδηγό, την κίνηση με σκύλο-οδηγό, την αξιοποίηση χαρτών αφής και την αξιοποίηση τεχνολογικών βοηθημάτων πλοήγησης.

- Περιγράψτε τη διαρρύθμιση των αιθουσών διδασκαλίας. Εάν κριθεί απαραίτητο, επιτρέψτε και διευκολύνετε την εξοικείωση με τις αίθουσες διδασκαλίας, πριν την έναρξη των μαθημάτων.
- Φροντίστε να μην υπάρχουν κινητά εμπόδια που να φράζουν την κίνηση στις αίθουσες διδασκαλίας (π.χ. καρέκλες, έδρανα, καλαθάκια απορριμμάτων).
- Να ενημερώνετε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης σε περίπτωση που αλλάζει η διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας.
- Να επιτρέπετε σε όσους φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης χρησιμοποιούν σκύλο-οδηγό να καθίσουν όπου είναι βολικότερο.
- Να συμβουλεύετε τους βλέποντες φοιτητές και φοιτήτριες να μην χαϊδεύουν ή να αποσπούν την προσοχή του σκύλου-οδηγού χωρίς προηγουμένως να έχουν πάρει άδεια από τον χειριστή.
- Εξοικειωθείτε με τη βασική τεχνική του βλέποντα οδηγού σε περίπτωση που χρειαστεί να συνοδεύσετε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Μπορείτε να δείτε ενημερωτικά βίντεο, όπως για παράδειγμα αυτό: https://www.youtube.com/watch?v=FYAImgTQXZg&ab_channel=TheAmericanFoundationfortheBlind.
- Μην διακόπτετε τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, όταν κινούνται μόνοι τους χρησιμοποιώντας λευκό μπαστούνι. Μην τους πιάνετε χωρίς



την άδειά τους και μην συνάγετε το συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα.

Εργαστηριακά μαθήματα

Για τα εργαστηριακά μαθήματα ισχύουν οι οδηγίες που δόθηκαν παραπάνω για την παράδοση των μαθημάτων. Ανάλογα με τη φύση του εργαστηρίου και του εργαστηριακού μαθήματος, ενδέχεται να πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα ασφάλειας αλλά και στην εξοικείωση με το χώρο.

- Περιγράψτε το χώρο του εργαστηρίου και το εργαστηριακό υλικό προφορικά στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Επιτρέψτε στο φοιτητή να εξερευνήσει απτικά το χώρο και το υλικό. Φροντίστε να μην υπάρχουν καλώδια, έπιπλα ή άλλα αντικείμενα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν εμπόδια στην κίνηση των φοιτητών και φοιτητριών με διαταραχές όρασης.
- Εξετάστε τη δυνατότητα εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν ευκολότερα, αλλά έχουν τα ίδια ή παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα.
- Ίσως χρειαστεί η μετατροπή συγκεκριμένων εργαστηριακών υλικών από οπτική σε απτική μορφή (δυσδιάστατη ή τρισδιάστατη).
- Προσπαθήστε να διατηρείτε το εργαστηριακό υλικό στα ίδια μέρη κάθε φορά.
- Βεβαιωθείτε ότι τα χημικά υλικά βρίσκονται τοποθετημένα σε κατάλληλα δοχεία τα οποία έχουν ετικέτες σε Braille και μεγεθυμένο κείμενο.
- Προσθέστε περιγραφικό εναλλακτικό κείμενο στα βίντεο που θέλετε να δείξετε. Εάν αυτό δεν είναι εφικτό, περιγράψτε εσείς ή ζητήστε από έναν άλλο φοιτητή ή φοιτήτρια να περιγράψει προφορικά το περιεχόμενο του βίντεο.
- Αποφύγετε τη χρήση εύθραυστων υλικών για λόγους ασφαλείας, όπου αυτό είναι εφικτό.
- Οργανώστε τις εργαστηριακές δραστηριότητες σε дуάδες ή μικρές ομάδες, ώστε να περιγράφονται οι δραστηριότητες από τους βλέποντες φοιτητές και φοιτήτριες.
- Χρησιμοποιείτε δημιουργικά τη διαθέσιμη τεχνολογία, π.χ. δώστε τη δυνατότητα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης να ολοκληρώσουν ένα κλειστό κύκλωμα με τη χρήση ηχητικού σήματος και όχι οπτικού ή αξιοποιήστε ανιχνευτές χρώματος.

Ασκήσεις στο πεδίο & επισκέψεις σε οργανισμούς μη-τυπικής εκπαίδευσης

- Εξετάστε τη δυνατότητα εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν ευκολότερα, αλλά έχουν τα ίδια ή παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα.
- Σε περίπτωση Πρακτικής Άσκησης διευκολύνετε την προκαταβολική επίσκεψη στο χώρο, ώστε να εξοικειωθούν με αυτόν, πριν την έναρξη των υποχρεώσεών τους.
- Αξιοποιήστε τους βλέποντες φοιτητές και φοιτήτριες ως βλέποντες οδηγούς.
- Προτιμήστε επισκέψεις σε χώρους μη-τυπικής εκπαίδευσης που είναι προσβάσιμοι σε φοιτητές και φοιτήτριες με διαταραχές όρασης. Εάν αυτό δεν είναι εφικτό, περιγράψτε αναλυτικά το χώρο και τα αντικείμενα που εκτίθενται.



- Σε περίπτωση που δεν επιτρέπεται η χρήση της αφής σε ένα χώρο μη-τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. μουσείο), επικοινωνήστε προκαταβολικά με τον υπεύθυνο, για να διερευνήσετε τις δυνατότητες για ακουστική περιγραφή ή παροχή απτικών εκθεμάτων.

Γιατί είναι σημαντικό

Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με διαταραχές όρασης, συχνά, αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις κατά την φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Οι προκλήσεις αυτές συνδέονται με την εξιδανίκευση της κανονικότητας και τις μισαναπηρικές συμπεριφορές και πρακτικές που απορρέουν από αυτή. Οι παραπάνω προσαρμογές – οι οποίες πρέπει πάντα να γίνονται σε συνεργασία με τον φοιτητή και τη φοιτήτρια με διαταραχές όρασης – θα συνεισφέρουν τόσο στην άμβλυση των συνεπειών της βλάβης όσο και στην άρση των αναπηροποιητικών εμποδίων καθιστώντας έτσι την φοίτηση στο πανεπιστήμιο, όχι μόνο εφικτή αλλά περισσότερο ελκυστική και αποτελεσματική.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

- Έχετε συναντηθεί με τον φοιτητή ή την φοιτήτρια με διαταραχές όρασης, για να συζητήσετε τις ανάγκες τους και τα είδη των προσαρμογών και των διευθετήσεων που χρειάζονται;
- Λάβατε υπόψη τις παραπάνω οδηγίες που αφορούν την παράδοση των μαθημάτων, το έντυπο υλικό, τα εργαστηριακά μαθήματα, τις εξετάσεις, τις εργασίες, την πρακτική άσκηση και τις επισκέψεις σε οργανισμούς μη-τυπικής εκπαίδευσης;
- Έχετε ενθαρρύνει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με διαταραχές όρασης να απευθυνθούν στη Δομή Συμβουλευτικής και Προσβασιμότητας και στον Ακαδημαϊκό Σύμβουλο Σπουδών;

Χρήσιμο υλικό

- [Access Adobe](#)
- [American Foundation for the Blind](#)
- [American Printing House for the Blind](#)
- [Apple Accessibility](#)
- [Association for Education and Rehabilitation of the Blind and Visually Impaired](#)
- [British Journal of Visual Impairment](#)
- [Journal of Visual Impairment & Blindness](#)
- [Microsoft Accessibility](#)
- [STEM-VI Research Laboratory at UAH](#)



Βιβλιογραφία

- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9780230245181
- Corn, A. L., & Koenig, A. J. (1996). Perspectives on low vision. In A. L. Corn & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 3– 25). American Foundation for the Blind.
- Miller, P., Parker, S., & Gillinson, S. (2004). *Disablism: How to tackle the last prejudice*. Demos. URL: <https://www.demos.co.uk/files/disablism.pdf>
- Papadopoulos, K., & Koutsoklenis, A. (2009). Reading media used by higher-education students and graduates with visual impairments in Greece. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 772–777. doi: 10.1177/0145482X0910301107

Προτεινόμενη βιβλιογραφία

- Bishop, D., & Rhind, D. J. A. (2011). Barriers and enablers for visually impaired students at a UK Higher Education Institution. *British Journal of Visual Impairment*, 29 (3), 177–195. doi: 10.1177/0264619611415329
- Cetera, M. M. (1983). Laboratory adaptations for visually impaired students: thirty years in review. *Journal of College Science Teaching*, 12 (6), 384–393. Διαθέσιμο από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464805.pdf>
- Gray, G., & Wilkins, S. M. (2005). A "psychology core graphics resource pack" for he: the development of a resource to support blind and visually impaired students in higher education. *British Journal of Visual Impairment*, 23(1), 31–37. doi: 10.1177/0264619605051721
- Croft, E. (2020). Experiences of visually impaired and blind students in UK higher education: an exploration of access and participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 382–392. doi: 10.16993/sjdr.721
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students in higher education: progressive mutual accommodation and learning experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109. doi: 10.1080/08856257.2016.1254971
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. Higher Education Academy. Διαθέσιμο από: www.heacademy.ac.uk/system/files/inclusive_teaching_and_learning_in_he_synthesis_200410_0.pdf
- Papadopoulos, K., Koutsoklenis, A., Katemidou, E., & Okalidou, A. (2009). Perception of synthetic and natural speech by adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(7), 403–414. doi: 10.1177/0145482X0910300704
- Singleton, K. J., & Neuber, K. S. (2020). Examining how students with visual impairments navigate accessible documents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(5), 393–405. doi: 10.1177/0145482X20953268



9. ΕΠΙΒΛΕΨΗ/ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΠΤΥΧΙΑΚΩΝ-ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Κωνσταντίνος Πετρογιάννης

Κατανοώντας τι σημαίνει επίβλεψη ερευνητικών εργασιών

Οι εργασίες τελικού επιπέδου ανά κύκλο σπουδών, δηλαδή πτυχιακή εργασία (bachelor thesis), διπλωματική εργασία (master thesis), διδακτορική διατριβή (doctoral dissertation), απαιτούν τη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης ακαδημαϊκής σχέσης συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ φοιτητή/τριας και επιβλέποντος/ουσας, μια σχέση επίβλεψης (supervisory relationship), η οποία έχει περιγραφεί ως "ο σημαντικότερος διάυλος πνευματικής κληρονομιάς μεταξύ μιας γενιάς και της επόμενης" (FAUSA, 1979).

Η σχέση αυτή, η οποία προσδιορίζεται από πλήθος χαρακτηριστικών που συνδέονται με το πλαίσιο σπουδών, τα ατομικά χαρακτηριστικά του/της επιβλέποντος/ουσας και του/της φοιτητή/τριας, τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, τις απαιτήσεις της εργασίας, το σύστημα/δομή των πανεπιστημιακών σπουδών κ.ά., αφορά ουσιαστικά την ανάπτυξη και ολοκλήρωση μιας ερευνητικής εργασίας που θα υποβληθεί ως απαίτηση για την ολοκλήρωση του εκάστοτε τίτλου σπουδών (προπτυχιακού, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού). Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης ο/η επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια αναλαμβάνει διάφορους ρόλους στο πλαίσιο της καθοδήγησης και υποστήριξης του/της φοιτητή/τριας καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εκπόνησης έως και τη συγγραφή της εργασίας. Επίσης, στα καθήκοντα του συμπεριλαμβάνεται η βοήθεια στον φοιτητή να αναπτύξει μια ερευνητική πρόταση, η παροχή ανατροφοδότησης για τα προσχέδια των κεφαλαίων και της παροχής συμβουλών σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους, η ανάλυση δεδομένων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη συγγραφή της τελικής αναφοράς. Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο σπουδών και τη διάρκεια της επίβλεψης καθώς και τον ερευνητικό τομέα αλλά και να τροποποιούνται ή να εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ιδιαίτερα στην περίπτωση της διδακτορικής διατριβής (Eley & Jennings, 2005). Ένας από τους κύριους στόχους ενός επιβλέποντος είναι να βοηθήσει στην εξέλιξη του φοιτητή σε ανεξάρτητο ερευνητή (Eley & Jennings, 2005). Η ποσότητα και η ποιότητα της επίβλεψης επηρεάζει σημαντικά την εμπειρία και την πορεία του φοιτητή, και ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτορικού, όσον αφορά την ολοκλήρωση ή μη της εργασίας, το χρόνο ολοκλήρωσής της, την ευημερία και ικανοποίηση του φοιτητή καθώς και τις δεξιότητες που θα αναπτυχθούν (Ives & Rowley, 2005).

Την τελευταία εικοσαετία η επίβλεψη των εργασιών προσεγγίζεται ως μια εξειδικευμένη μορφή "διδασκαλίας" με τους δικούς της θεσμικούς ρόλους και αρμοδιότητες (Emilsson & Johnsson, 2007; Firth & Martens, 2008) και ως ένας ξεχωριστός τύπος παιδαγωγικής (Boud & Lee, 2005; Guerin et al., 2015; Johnson et al., 2000; Kamler & Thomson, 2014; McCallin & Nayar,



2012; Petersen, 2007), όπου οι επιβλέποντες καθηγητές διαχειρίζονται διάφορες ευθύνες και καθήκοντα και εκπληρώνουν διάφορους ρόλους που κυμαίνονται από τη διαχείριση των εργασιών και τη διδασκαλία ερευνητικών δεξιοτήτων έως την υποστήριξη των φοιτητών στην αντιμετώπιση συναισθημάτων ματαίωσης και απογοήτευσης. Στο πλαίσιο αυτής της πιο συστηματικής παιδαγωγικής αντιμετώπισης έχει διεξαχθεί ένας αριθμός μελετών για διάφορες πτυχές της επίβλεψης εργασιών, ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής, όπως, για παράδειγμα, για τη φύση της εποπτικής σχέσης (π.χ. Mainhard et al., 2009), την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών εποπτικών στυλ (π.χ. Deuchar, 2008) και παιδαγωγικών μεθόδων εποπτείας (π.χ. Lee, 2008), και το ρόλο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιβλεπόντων καθηγητών (π.χ. Emilsson & Johnson, 2007). Βασικός στόχος τους είναι να κατανοηθεί η παιδαγωγική της επίβλεψης (supervisory pedagogy), η οποία διαφέρει από άλλες μορφές εκπαιδευτικής-διδακτικής σχέσης στην ανώτατη εκπαίδευση λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα της και των απαιτήσεων που έχει σε παιδαγωγικές αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες (Grant, 2003).

Τι (πρέπει) να γνωρίζουμε

Μοντέλα παιδαγωγικής της επίβλεψης

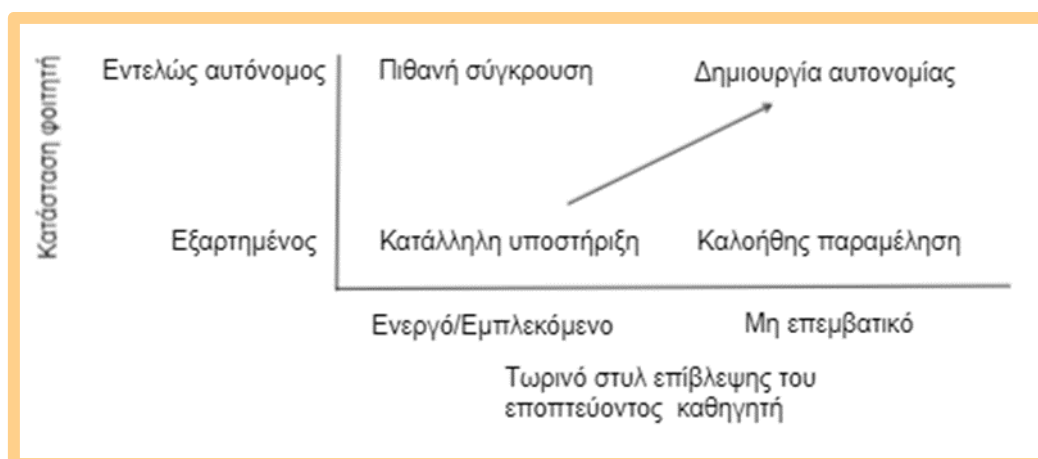
Προκειμένου να αναλυθεί και εν τέλει να υποστηριχθεί το παιδαγωγικό έργο των επιβλεπόντων καθηγητών, έχουν αναπτυχθεί διάφορα παιδαγωγικά μοντέλα με στόχο τον εντοπισμό και την περιγραφή των διαφορετικών στυλ (ή προσανατολισμό) επίβλεψης ή διαχείρισης της επίβλεψης των ερευνητικών εργασιών από την πλευρά των επιβλεπόντων καθηγητών σε σχέση με τους εποπτευόμενους φοιτητές τους με τελικό στόχο τη διευκόλυνση της παιδαγωγικής σχέσης των φοιτητών με τους επιβλέποντες καθηγητές ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους για ερευνητική ανάπτυξη (Andriopoulou & Prowse, 2020; Gatfield, 2005; Gurr, 2001; Lee, 2008; Mainhard et al., 2009; Orellana et al., 2016) με στόχο την επίτευξη της καλύτερης δυνατής συνεργασίας των φοιτητών με τους επιβλέποντες με βάση όχι μόνο το θέμα της εργασίας αλλά και τη διαπροσωπική συμβατότητα (Bastalich, 2017). Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι συγκριτικά με άλλους τομείς της παιδαγωγικής, ο συγκεκριμένος έχει διερευνηθεί λιγότερο όσον αφορά τη συνάφεια, την αποτελεσματικότητα, και την εφαρμοσιμότητα των παιδαγωγικών μοντέλων που έχουν προταθεί (McCallin & Nayar, 2012) και κατά συνέπεια δεν υπάρχει επαρκής ερευνητική τεκμηρίωση που να δείχνει, εάν συγκεκριμένα παιδαγωγικά μοντέλα είναι επιτυχημένα ή πιο επιτυχημένα από άλλα, όσον αφορά την ενίσχυση της ικανοποίησης των φοιτητών και τη βελτίωση των ποσοστών ολοκλήρωσης των σπουδών.

Κεντρικό στοιχείο της σχέσης επιβλέποντος-φοιτητή είναι το στυλ ή προσανατολισμό επίβλεψης/εποπτείας που υιοθετεί ο επιβλέπων. Ο Geoff Gurr (2001), σε μια προσπάθεια να αναπτύξει ένα μοντέλο που θα ήταν συναφές με όλους τους επιστημονικούς κλάδους, βασίστηκε στις ιδέες του Anderson (1988) σχετικά με τα στυλ επίβλεψης και προτείνει ένα δυναμικό μοντέλο για το «συνταίριασμα» ή συμφωνία του εποπτικού στυλ με το βαθμό ανάπτυξης του φοιτητή, την οποία αντιλήφθηκε ως μια μετάβαση από την εξάρτηση στην ικανή αυτονομία. Στο τέλος της εποπτευόμενης εργασίας, και ειδικά στην περίπτωση του διδακτορικού, θα πρέπει ο επιβλεπόμενος φοιτητής να είναι ένας ερευνητής αυτόνομος που



γνωρίζει τις προσδοκίες και τα στάνταρτ του τομέα του και μπορεί να αξιολογεί τα σχέδιά του με βάση αυτά. Ο επιβλέπων πρέπει να μπορεί να αλλάζει και να ευθυγραμμίζει την εποπτική του προσέγγιση, που κυμαίνεται από ένα εμπλεκόμενο/ενεργό (“hands-on”) έως ένα διακριτικό/μη επεμβατικό (“hands-off”) στυλ, ανάλογα με τις ανάγκες και την πορεία ανάπτυξης του φοιτητή.

Το μοντέλο “Συμφωνίας Επιβλέποντος/Φοιτητή” (Supervisor/Student Alignment model) είναι ένα διδιάστατο, δυναμικό μοντέλο (βλ. Σχήμα 1) που περιλαμβάνει τον επιβλέποντα καθηγητή και τον εποπτευόμενο φοιτητή να σχεδιάζουν μια αναπαράσταση της σχέσης τους με στόχο την ενίσχυση του αυτοαναστοχασμού και την έναρξη μιας συζήτησης για την εποπτική σχέση (Gurr, 2001). Κεντρικό στοιχείο του μοντέλου είναι ότι ο επιβλέπων, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να είναι ευέλικτος στο εποπτικό του στυλ, ώστε να ενισχύσει την αυτονομία του φοιτητή. Το μοντέλο του Gurr ορίζεται από δύο βασικές διαστάσεις, μια διάσταση του εποπτικού στυλ του επιβλέποντος (ενεργό/εμπλεκόμενο– μη επεμβατικό) και μια διάσταση της συμμετοχή του φοιτητή (αυτονομία- εξάρτηση) σχηματίζοντας ένα πλέγμα με τέσσερις κατηγορίες εποπτικής συμπεριφοράς.



Σχήμα 4. Το διδιάστατο μοντέλο “Συμφωνίας Επιβλέποντος/Φοιτητή” του Gurr που δείχνει αποτελέσματα για τέσσερις συνδυασμούς της κατάστασης του φοιτητή και της προσέγγισης του επόπτη, και υποθετική γραμμή συμφωνίας/συνταιριάσματος κατά τη διάρκεια της ερευνητικής

Ένα κάπως μεταγενέστερο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τον Gatfield (2005) επικεντρώθηκε στις διαδικασίες εποπτείας και στις αναπτυξιακές αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου. Από τις αναλύσεις του διαπίστωσε την ύπαρξη τριών ομάδων παραγόντων που υπεισέρχονται στην εποπτική σχέση:

- α. *οι δομικοί παράγοντες*: αναφέρονται στις θεσμικές διαδικασίες, τη διαχείριση του χρόνου και του έργου, το στυλ και τη μορφή της εποπτείας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- β. *οι υποστηρικτικοί παράγοντες*: αφορούν διάφορες πτυχές της υποστήριξης που παρέχεται είτε από το ίδρυμα όπως υλική, οικονομική ή τεχνική υποστήριξη, είτε από τον επιβλέποντα (π.χ. ψυχολογική φροντίδα/υποστήριξη και καθοδήγηση), και

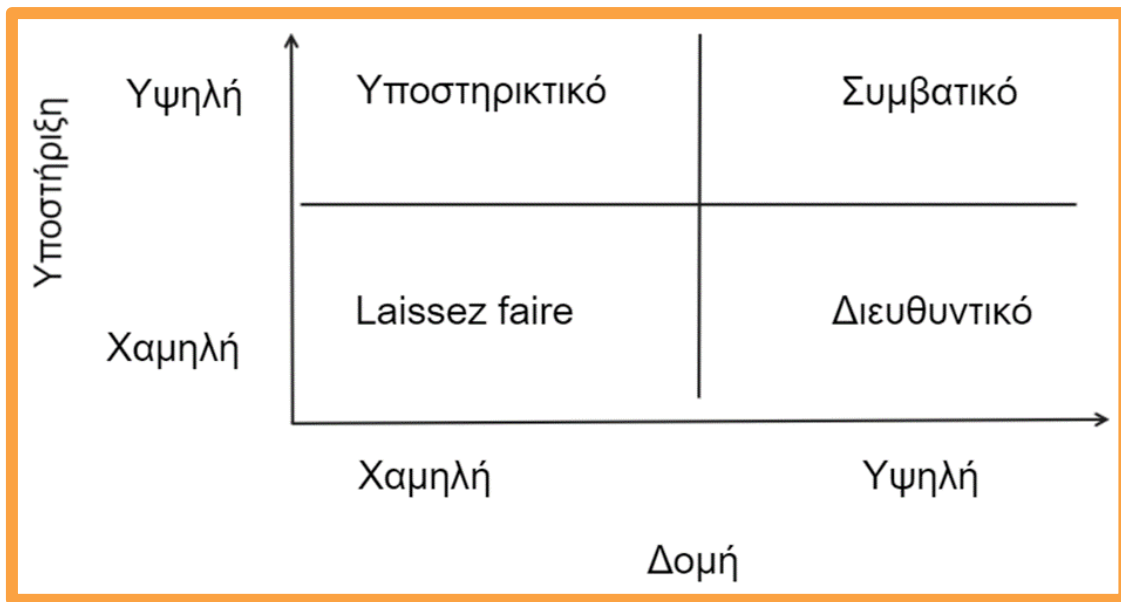
- γ. *οι εξωγενείς παράγοντες:* περιλαμβάνονται όλες εκείνες οι μεταβλητές που παραμένουν σχετικά σταθερές, όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι διαπροσωπικές δεξιότητες.

Ο Gatfield (2005) ανέπτυξε το εννοιολογικό του μοντέλο ενσωματώνοντας μόνο τις δύο πρώτες ομάδες παραγόντων (υποστήριξης και δομής) (βλ. Σχήμα 2), οι οποίες αντιπροσωπεύονται με δύο άξονες, δημιουργώντας ένα χώρο τεσσάρων ενοτήτων που αντιστοιχούν σε τέσσερα διαφορετικά στυλ εποπτικής διαχείρισης :

1. **Στυλ εποπτείας Laissez-faire [χαλαρό]:** χαρακτηρίζεται από χαμηλή δομή και χαμηλή υποστήριξη. Εδώ ο φοιτητής έχει περιορισμένα επίπεδα κινήτρων και δεξιοτήτων διαχείρισης, ο επιβλέπων δεν είναι κατευθυντικός και δεν δεσμεύεται σε υψηλά επίπεδα προσωπικής αλληλεπίδρασης, ενώ μπορεί να φαίνεται αδιάφορος.
2. **Υποστηρικτικό στυλ εποπτείας:** χαρακτηρίζεται από χαμηλή δομή αλλά υψηλή υποστήριξη. Στην περίπτωση αυτή ο φοιτητής έχει χαμηλές δεξιότητες διαχείρισης, αλλά αξιοποιεί όλες τις δυνατότητες υποστήριξης που του προσφέρονται, ενώ ο επιβλέπων παρέχει σημαντική προσωπική φροντίδα και υποστήριξη αλλά όχι απαραίτητα με καθοδηγητικό προσανατολισμό.
3. **Διευθυντικό στυλ εποπτείας:** χαρακτηρίζεται από υψηλή δομή αλλά χαμηλή υποστήριξη. Εδώ ο φοιτητής έχει υψηλά κίνητρα και βλέπει την ανάγκη να επωφεληθεί από τη συμμετοχή σε δομικού χαρακτήρα δραστηριότητες, όπως ο καθορισμός στόχων, η ολοκλήρωση και η έγκαιρη υποβολή εργασιών με δική του πρωτοβουλία και ο επιβλέπων έχει στενή και τακτική διαδραστική σχέση μαζί του, αλλά αποφεύγει να τον εμπλέξει σε μη συναφή θέματα.
4. **Συμβατικό στυλ εποπτείας:** χαρακτηρίζεται από υψηλή δομή και υψηλή υποστήριξη. Είναι το πιο απαιτητικό από την άποψη χρόνου επίβλεψης. Εδώ ο φοιτητής έχει υψηλά κίνητρα και είναι ικανός να ενεργεί με δική του πρωτοβουλία και ο επιβλέπων είναι ικανός να διαχειρίζεται κατευθύνσεις και έχει καλές διοικητικές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις.

Το μοντέλο αυτό είναι δυναμικό καθώς, για να πετύχει ο φοιτητής, θα πρέπει το στυλ επίβλεψης του επιβλέποντος να τροποποιείται με τον καιρό κατά τη διάρκεια του διδακτορικού ανάλογα με την κάθε φάση ολοκλήρωσής του.





Σχήμα 5. Το διαδιάστατο (υποστήριξης και δομής) εννοιολογικό μοντέλο εποπτικής σχέσης του Gatzfield

Η Ann Lee (2008) μέσα από την δική της εμπειρική εργασία με επιβλέποντες καθηγητές διδακτορικών διατριβών κατέληξε σε ένα θεωρητικό πλαίσιο πέντε αλληλεξαρτώμενων προσεγγίσεων της εποπτείας (βλ. Πίνακα 1):

- Λειτουργικότητα/λειτουργική προσέγγιση: αναφέρεται στη διαχείριση της εργασίας και του χρόνου. Είναι κοντά στον επαγγελματικό ρόλο του ακαδημαϊκού και ο στόχος του επιβλέποντος είναι διοικητικός και διαχειριστικός.
- Εγκλιματισμός: αφορά τις προσπάθειες του επιβλέποντα καθηγητή να διευκολύνει και να ενθαρρύνει την ένταξη του φοιτητή στο τμήμα και το ίδρυμα, ώστε να γίνει μέλος της επιστημονικής κοινότητας του χώρου όπου διεξάγεται η έρευνα/εργασία γενικότερα. Ο επιβλέπων καθηγητής καθοδηγεί τον φοιτητή σχετικά με πηγές μάθησης και δίκτυα.
- Κριτική σκέψη: σχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του εποπτευόμενου, όπου ο φοιτητής ενθαρρύνεται να αμφισβητήσει και να αναλύσει το έργο του. Το μοντέλο αυτό αποτελεί κεντρικό κομμάτι της εποπτείας διδακτορικού.
- Χειραφέτηση: όπου ο φοιτητής ενθαρρύνεται να αμφισβητήσει και να αναπτύξει τον εαυτό του. Αναφέρεται στην εννοιολόγηση της εποπτικής σχέσης ως διαδικασίας καθοδήγησης (mentoring, coaching) όπου ο εποπτευόμενος ενθαρρύνεται να μετακινηθεί από την εξάρτηση σε υψηλότερα επίπεδα δράσης και αυτοανάπτυξης.
- Ανάπτυξη ποιοτικής σχέσης: αφορά την ποιότητα της εποπτικής σχέσης στο πλαίσιο της οποίας ο εποπτευόμενος αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται, ενθαρρύνεται και υποστηρίζεται. Στην περίπτωση που η σχέση φοιτητή-επιβλέποντος είναι εξαρτημένη τότε αυτή στηρίζεται στις πρωτοβουλίες που παίρνει ο επιβλέπων, για να ενθαρρύνει και να προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη στον φοιτητή.



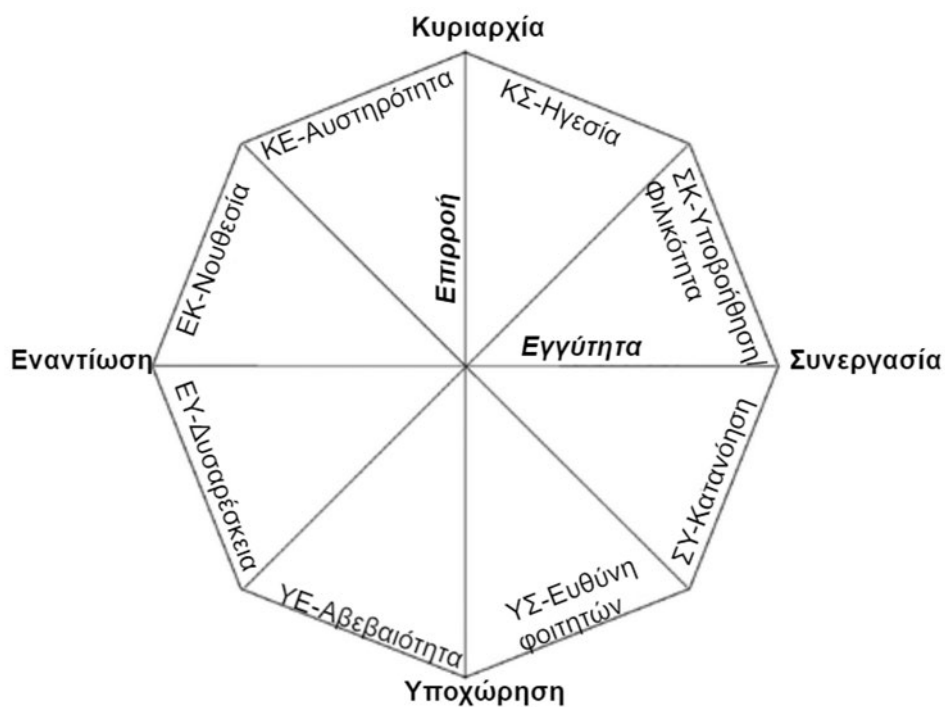
	Λειτουργική προέγγιση	Εγκλιματισμός	Κριτική σκέψη	Χειραφέτηση	Ανάπτυξη ποιότητας σχέσης
<i>Δραστηριότητα του επιβλέποντα</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ορθολογική πρόοδος/ εξέλιξη μέσω καθυκόντων • Παροχή συμβουλών • Τεχνική καθοδήγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Προστατευτική/Κηδεμονική • Συστάσεις σε ειδικούς επιστήμονες με υψηλού επιπέδου εργασίες 	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση, • Πρόκληση • Σχέση που βασίζεται στην διερεύνηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση, • Επικοινωνιακή ή καθοδήγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Εποπτεία με βάση την εμπειρία, • Ανάπτυξη σχέσης με ομολόγους (ατομικά ή ομαδικά)
<i>Γνώσεις και δεξιότητες του επιβλέποντα</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Καθοδήγηση, • Ηγεσία • Διαπραγματευση • Διαχείριση της εργασίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Διάγνωση των ελλειμμάτων/αδυναμιών, • Καθοδήγηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιχειρήματα, • Ανάλυση • Σύνθεση 	<ul style="list-style-type: none"> • Διευκόλυνση, • Αναστοχασμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχείριση συγκρούσεων • Συναισθηματική ή νοημοσύνη
<i>Πιθανή αντίδραση του φοιτητή</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Υπακοή, • Παροχή πληροφορήσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Μοντελοποίηση ρόλων • Μαθητεία 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεχής διερεύνηση, • Σύνθεση • Μάχη ή φυγή 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπική ανάπτυξη, • Αναπλαισίωση 	<ul style="list-style-type: none"> • Ένα καλό μέλος της ομάδας • Συναισθηματική ή νοημοσύνη

Πίνακας 1. Το θεωρητικό πλαίσιο για τις έννοιες της εποπτικής σχέσης της Ann Lee (Πηγή: Lee, 2008)

Η σημασία της διαπροσωπικής πτυχής της εποπτικής σχέσης αναγνωρίστηκε, επίσης, από τον Mainhard κ.ά. (2009), σύμφωνα με τους οποίους οι απόψεις των φοιτητών αναφορικά με τη σχέση τους με τον επιβλέποντά τους μπορούν να αποτελέσουν πηγή ανατροφοδότησης με στόχο την βελτίωση της εποπτείας καθώς η επιτυχία ενός διδακτορικού προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαπροσωπική σχέση επιβλέποντος-φοιτητή. Ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο διερεύνησης του διαπροσωπικού στυλ του επιβλέποντος από την οπτική του φοιτητή (Questionnaire on Supervisor-Doctoral student Interaction- QSDI) το οποίο προσφέρει ένα πλαίσιο για συζήτηση αναφορικά με τη σχέση επιβλέποντος-υποψήφιου διδάκτορα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη των προτιμήσεων των υποψήφιων διδασκόντων σχετικά με το στυλ επίβλεψης και να δώσει ανατροφοδότηση στους επιβλέποντες σχετικά με το διαπροσωπικό τους στυλ με στόχο τη βελτίωσή του (Mainhard et al., 2009). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο ίδιος επιβέπων μπορεί να επιδεικνύει εντελώς διαφορετική συμπεριφορά, όταν αλληλεπιδρά με διαφορετικούς φοιτητές. Το μοντέλο τους για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του επιβλέποντος αποτελείται από δύο ανεξάρτητες διαστάσεις (άξονες), της Επιρροής και της Εγγύτητας, που διέπουν οκτώ τύπους συμπεριφοράς: ηγετική, βοηθητική/φιλική, με κατανόηση, με παροχή ελευθερίας και ευθύνης στους φοιτητές, αβεβαιότητα, δυσαρέσκεια, νουθεσία, και αυστηρότητα (βλ. Σχήμα 3). Η συμπεριφορά ενός επιβλέποντος μπορεί να είναι ένας συνδυασμός υψηλής ή χαμηλής επιρροής με υψηλή ή χαμηλή εγγύτητα. Για παράδειγμα, μπορεί να είναι χρήσιμο για έναν επιβλέποντα να γνωρίζει ότι μπορεί να παρέχει καθοδήγηση είτε θέτοντας αυστηρούς κανόνες που βασίζονται αποκλειστικά στη δική του/της εμπειρία (υψηλή επιρροή, σχετική εναντίωση) είτε προβλέποντας ή προσαρμοζόμενος στις επιθυμίες του φοιτητή (υψηλή επιρροή, σχετική συνεργασία).

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με το μοντέλο του Gatfield (2005) που περιγράφηκε παραπάνω, ωστόσο δεν περιορίζεται στην περιγραφή του αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα της εποπτικής σχέσης, αλλά επιτρέπει, επίσης, τη χαρτογράφηση διαφορετικών βαθμών έντασης της συμπεριφοράς.





Σχήμα 6. Το μοντέλο διαπροσωπικής συμπεριφοράς του επιβλέποντος του Mainhard (πηγή: Mainhard et al., 2009)

Το κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω μοντέλων επίβλεψης είναι ότι έχουν ως επίκεντρο τον επιβλέποντα παρά το γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψιν και τη διάσταση του φοιτητή (Orellana Hernández et al., 2016). Για τους Maxwell & Smyth (2011) η σχέση "επιβλέποντος-φοιτητή" είναι πιο περίπλοκη από τη σχέση "φοιτητή- καθηγητή/δασκάλου" καθώς η διδασκαλία είναι μεν απαραίτητη αλλά ο τελικός στόχος είναι η μάθηση από την πλευρά του διδακτορικού φοιτητή. Ο κύριος ρόλος του επιβλέποντος δεν είναι διοικητικός-διαχειριστικός- καθώς η ερευνητική εργασία είναι μέλημα του φοιτητή, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τις σχετικές αποφάσεις- αλλά να επιτύχει να γίνει ο φοιτητής ένας αυτόνομος ερευνητής. Το ζήτημα της λειτουργικής ηγεσίας είναι χρήσιμο στο πλαίσιο αυτό καθώς αυτή αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες της εργασίας και τις δεξιότητες του φοιτητή, όπως για παράδειγμα ο επιβλέπων είναι υπεύθυνος για τον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης ενώ ο φοιτητής για την παραγωγή κειμένου, δίνοντας έτσι στη σχέση συμβουλευτική μορφή (μέντορα) (Maxwell & Smyth, 2011).

Το μοντέλο για την επίβλεψη/εποπτεία των Maxwell και Smyth (2011) περιλαμβάνει τρία κεντρικά στοιχεία που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και τα οποία καλείται ο επιβλέπων να δουλέψει με το φοιτητή: ο φοιτητής, η γνώση και η ερευνητική εργασία. Η κοινή ζώνη μεταξύ της ερευνητικής εργασίας και του φοιτητή αντικατοπτρίζει την πρόοδό του προς την αυτονομία ως ερευνητή, η κοινή ζώνη μεταξύ της ερευνητικής εργασίας και της γνώσης αντικατοπτρίζει τη μάθηση σχετικά με την ερευνητική διαδικασία, ενώ στη κοινή ζώνη της γνώσης και του φοιτητή γίνεται η διδασκαλία, η μάθηση και η δημιουργικότητα ανάλογα με τις γνωστικές ανάγκες του φοιτητή. Η κοινή ζώνη και των τριών στοιχείων, δηλαδή, η ζώνη μετασχηματισμού, είναι το κεντρικό χαρακτηριστικό του μοντέλου και το πιο περίπλοκο στοιχείο που αντικατοπτρίζει την πρόοδο του φοιτητή στο να γίνει δάσκαλος και ερευνητής.



Πρέπει να αναφερθεί ότι τα περισσότερα από τα προαναφερθέντα, μεταξύ άλλων, θεωρητικά μοντέλα διαχείρισης της εποπτικής σχέσης, αναγνωρίζουν τη σημασία της διαπροσωπικής διάστασης της εποπτικής σχέσης. Πιο πρόσφατες μελέτες έχουν, επίσης, δείξει ότι η εποπτική σχέση στην έρευνα αποτελεί σημαντικό παράγοντα (αν και όχι τον μοναδικό) για την ικανοποίηση, τη διατήρηση και την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής ή ακόμα περισσότερο της διδακτορικής εργασίας των εποπτευόμενων (David, 2020). Έτσι, τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής παραμέτρου της εποπτικής σχέσης με ιδιαίτερη έμφαση στη θεωρία του δεσμού (attachment theory) και των ατομικών διαφορών όσον αφορά το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με βάση τον προσανατολισμό δεσμού (δηλαδή αν ένα άτομο έχει ένα ασφαλές ή ανασφαλές προσανατολισμό δεσμού (βλ. για παράδειγμα, Ανδριοπούλου & Καφέτσιος, 2014) με βάση τις εμπειρίες/βιώματα από τις πρώιμες αλληλεπιδράσεις του με τα πρόσωπα δεσμού) είναι σημαντικές όχι μόνο στο πλαίσιο των στενών ή οικείων σχέσεων αλλά και στο πλαίσιο των επαγγελματικών (Wu & Parker, 2017) και εποπτικών σχέσεων (Riggs & Bretz, 2006). Ερευνητικές ενδείξεις από τον τομέα της διοίκησης και της ηγεσίας έχουν αποκαλύψει ότι ο ανασφαλής δεσμός των διευθυντικών στελεχών προβλέπει την επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων, τη δυσαρέσκεια από την εργασία (Ronen & Mikulincer, 2012), τη χειρότερη κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία και τη χειρότερη ψυχική υγεία (Davidovitz et al., 2007). Κατ' αναλογία, έχει διαπιστωθεί ότι οι επιβλέποντες καθηγητές διδακτορικών φοιτητών με προσανατολισμό δεσμού τύπου εμμονής, αξιολογούν τους επιβλέποντές τους ως λιγότερο επαγγελματικά ανεπτυγμένους σε σύγκριση με τις αξιολογήσεις των επιβλεπόντων με διαφορετικό προσανατολισμό δεσμού (Foster et al., 2006). Οι ερευνητές ερμήνευσαν αυτό το εύρημα υπό το πρίσμα στοιχείων που δείχνουν ότι οι επιβλέποντες με αγχώδη/τύπο εμμονής δεσμού έχουν αρνητική άποψη για τον εαυτό τους (Bartholomew & Horowitz, 1991), γεγονός που τους οδηγεί στο να μειώνουν τις ικανότητες των εποπτευόμενων τους σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν τη δική τους αυτοεκτίμηση. Παρομοίως, οι Riggs και Bretz (2006) διαπίστωσαν ότι οι εποπτευόμενοι που αντιλαμβάνονταν τους κλινικούς επόπτες τους ως ασφαλείς αξιολογούσαν το δεσμό με τον επόπτη τους υψηλότερα σε σύγκριση με τους εποπτευόμενους που αξιολογούσαν τους επόπτες τους ως ανασφαλείς (για μια σχετική συζήτηση βλ. Andriouroulou & Prowse, 2020, 2022).

➤ Εσάς, ποιο θεωρητικό μοντέλο πιστεύετε ότι σας εκφράζει περισσότερο; Ή με ποιο αισθάνεστε εγγύτερα;

Τι μπορούμε να κάνουμε στην τάξη

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού επιβλεπόντος καθηγητή;

Αναμφίβολα, η επίβλεψη ερευνητικών εργασιών αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή παιδαγωγικής (McCallin & Nagar, 2012), στο πλαίσιο της οποίας οι επιβλέποντες καθηγητές καλούνται να εκπληρώσουν μια σειρά από ρόλους που κυμαίνονται από τη διαχείριση της εργασίας και την παιδαγωγική υποστήριξη της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι την ανάπτυξη και τη διατήρηση θετικών σχέσεων εργασίας με τους φοιτητές (Bastalich, 2017).



Μερικές χώρες σε εθνικό επίπεδο έχουν εντοπίσει τις δεξιότητες που θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια των διδακτορικών σπουδών (Gilbert et al., 2004). Για παράδειγμα, στη Μεγάλη Βρετανία έχει αναπτυχθεί το Πλαίσιο Ανάπτυξης του Ερευνητή (Researcher Development Framework) (Vitae, 2010) με στόχο να μπορούν οι ερευνητές να αξιολογούν και να σχεδιάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το πλαίσιο αποτελείται από τέσσερις (4) τομείς, 12 υποτομείς και 63 περιγραφικά στοιχεία και περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις διανοητικές ικανότητες, τις τεχνικές και τα επαγγελματικά πρότυπα για την έρευνα, καθώς και τις προσωπικές ιδιότητες, γνώσεις και δεξιότητες για τη συνεργασία με άλλους και τη διασφάλιση του ευρύτερου αντίκτυπου της έρευνας (Vitae, 2010). Με βάση το πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα του Skills Forge με στόχο να υποστηρίξει τους φοιτητές και τα ιδρύματα μέσα από τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών, την αύξηση του επιπέδου εμπλοκής των χρηστών με τα πανεπιστημιακά συστήματα και τις διαδικασίες, τη δημιουργία καλύτερων αναφορών επίβλεψης, για την ενημέρωση όλων των χρηστών με πιο εξελιγμένο και διαφανή τρόπο, τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με εσωτερικούς και εξωτερικούς κανονισμούς και την ενίσχυση της επαγγελματικής-εργασιακής συνέχειας (Skills Forge, n.d.). Ποιες είναι όμως οι ευθύνες, τα καθήκοντά και οι δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός στο έργο του;

Ο ρόλος του επιβλέποντα, και ιδιαίτερα στην περίπτωση της επίβλεψης διδακτορική διατριβής, είναι κρίσιμος για την επιτυχή πορεία του φοιτητή. Η πλημμελής επίβλεψη μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στους φοιτητές, περιορίζοντας όχι μόνο την ποιότητα της εργασίας τους, αλλά και τα κίνητρά τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεχής, προσεκτική επίβλεψη και διαθεσιμότητα είναι το κλειδί για την επιτυχή ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος (Abiddin et al., 2009). Πράγματι, υπάρχει μια αρκετά μεγάλη συζήτηση σχετικά με το τι συνιστά "αποτελεσματική" εποπτεία, και με βάση τις προαναφερθείσες θεωρίες, φαίνεται ότι μεταξύ των διαφόρων κοινών χαρακτηριστικών ευθυνών/καθηκόντων που αποτυπώνονται στους διάφορους κώδικες πρακτικής και τις σχετικές μελέτες/αναλύσεις για την εποπτεία της έρευνας (βλ. ενδεικτικά για παράδειγμα Abiddin et al., 2009; Cryer, 2000; Denicolo, 2004; Eley & Murray, 2009; Hockey, 1996; McQueeney, 1996; Phillips & Pugh, 2012, 2000; Salmon, 1992; Seagram et al., 1998; Spear, 2000), οι πλέον συνήθεις ευθύνες, δεξιότητες και ατομικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού επιβλέποντος καθηγητή είναι ανάλογα με εκείνα του συνδυασμού «καλού δασκάλου» και «καλού συμβούλου» και συγκλίνουν στα ακόλουθα:

- να λειτουργεί ως μέντορας και μια σχέση καθοδήγησης απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό που βασίζεται σε υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα, παρόμοια ενδιαφέροντα και τακτική επαφή,
- να υποστηρίζει τους φοιτητές δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική υποστήριξη με ενσυναίσθηση και παρέχοντας συμβουλές και ενθάρρυνση,
- να παρέχει συνεχή καθοδήγηση, υποστήριξη και επιβεβαίωση στον φοιτητή και να διατηρεί το ηθικό του φοιτητή σε υψηλά επίπεδα,
- να είναι σε θέση να υιοθετεί ευέλικτες στρατηγικές εποπτείας και να προσαρμόζονται ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε φοιτητή,



- να παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με την επιλογή του θέματος, τα κείμενα που σταδιακά καταθέτει όσον αφορά την κατεύθυνση, την πληρότητα, τη σαφήνεια, τη μεθοδολογία, και τη γενική πρόοδο του φοιτητή,
- να είναι επαρκής (γνώσεις και δεξιότητες) στον τομέα της έρευνας που εκπονούνται οι εργασίες ακόμη και αν δεν είναι ειδικός στον απολύτως εξειδικευμένο τομέα του θέματος της διατριβής,
- να αξιολογεί τις αναπτυξιακές ανάγκες του φοιτητή,
- να γνωρίζει πού να παραπέμψει τους φοιτητές, όταν σοβαρά προσωπικά προβλήματα αρχίζουν να επηρεάζουν την εργασία τους,
- να είναι ευαίσθητος στους περιορισμούς του χρόνου και των ικανοτήτων των φοιτητών και να βοηθά τους φοιτητές του να τους συνειδητοποιήσουν/αντιληφθούν,
- να παρέχει επαρκή χρόνο στον φοιτητή, για να σκεφτεί την εργασία και ελευθερία, για να υιοθετήσει μια προσέγγιση «δοκιμής και λάθους» κατά τις πρώτες προσπάθειες να ξεκινήσει,
- να βοηθά και να παρακινεί τον φοιτητή να προετοιμαστεί για παρουσιάσεις σε συνέδρια, δημοσιεύσεις, και αξιολογήσεις,
- να είναι κριτικοί φίλοι,
- να συμβουλεύει σχετικά με τις εργασιακές διεξόδους και τις ευκαιρίες επαγγελματικής-ακαδημαϊκής ανάπτυξης,
- να σέβονται τους εποπτευόμενους τους ως πρόσωπα και ως αναπτυσσόμενους επαγγελματίες και να είναι ευαίσθητοι στις ατομικές διαφορές (π.χ. φύλο, φυλή και εθνικότητα) των εποπτευόμενων,
- να εμπνέουν εμπιστοσύνη,
- να διαθέτουν δεξιότητες ακρόασης,
- να έχουν αίσθηση του χιούμορ που βοηθά τόσο τον επόπτη όσο και τον εποπτευόμενο να ξεπεράσουν τα δύσκολα σημεία της κοινής τους εργασίας και να επιτύχουν μια υγιή προοπτική για το έργο τους.

- Ποια στοιχεία της λίστας είναι κατάλληλα για την επίβλεψη πτυχιακών, μεταπτυχιακών εργασιών;
- Ποια στοιχεία της λίστας αφορούν αποκλειστικά την επίβλεψη διδακτορικών διατριβών;
- Ποια άλλα στοιχεία θα περιλαμβάνατε;

Καθορισμός προσδοκιών και στόχων

Ανεξάρτητα από τη διοικητική δομή και την υποστήριξη από τους επιβλέποντες, είναι σημαντικό ο επιβλέπων να γνωρίζει τι προσδοκίες έχει ο φοιτητής από τον ίδιο, ώστε να μπορέσει να καθορίσει τις απαραίτητες ερευνητικές δεξιότητες που πρέπει να διδαχθούν και να ενθαρρύνει την εξέλιξη του υποψήφιου διδάκτορα σε ακαδημαϊκό, αλλά και να είναι σε θέση να τις τροποποιήσει στην πορεία (Phillips & Pugh, 2012).

Η ικανοποίηση των υποψηφίων έχει συνδεθεί με την υποστήριξη που λαμβάνουν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακαδημαϊκής συγγραφής που είναι κρίσιμο συστατικό στοιχείο της



επίβλεψης και αναμένεται από τον επιβλέποντα να το ενθαρρύνει και να δίνει αποτελεσματική ανατροφοδότηση (Heath, 2002). Η παροχή καθοδήγησης και συμβουλών σχετικά με την έρευνα, η συναισθηματική υποστήριξη και επικοινωνιακή ανατροφοδότηση, η καθοδήγηση των φοιτητών προς την εξεύρεση της δικής τους πορείας, η συνεργατική σκέψη και η προώθηση της ενεργούς δράσης του υποψηφίου διδάκτορα ως μέλους της επιστημονικής κοινότητας αποτελούν σημαντικά στοιχεία της εποπτείας και ορισμένες από τις βασικές προσδοκίες που αποτυπώνονται στη σχετική έρευνα (Bui, 2014).

Ο Bui (2014) σε σχετική έρευνα με συνεντεύξεις με δυάδες επόπτη-φοιτητή διαπίστωσε ότι υπάρχουν τρεις τύποι προσδοκιών που είναι σημαντικές για την εποπτική σχέση:

- προσδοκίες διανοητικής ικανότητας: περιλάμβαναν τη συχνότητα των συναντήσεων, τη δημιουργία νέων ιδεών και τον καθορισμό της ερευνητικής κατεύθυνσης, καθώς και την παροχή ανεξαρτησίας στους φοιτητές για ανάληψη πρωτοβουλιών· οι προσδοκίες αυτές τροποποιούνταν καθώς οι φοιτητές έκαναν πρόοδο στην εργασία τους.
- προσδοκίες συναισθηματικής νοημοσύνης: σχετίζονταν με την ενσυναίσθηση των φοιτητών για τον χρόνο που αφιέρωνε ο επιβλέπων σε αυτούς, τον ενθουσιασμό τους (ως εσωτερικό κίνητρο) και τις διαπροσωπικές δεξιότητες στη διαμόρφωση σχέσεων με άλλους (τόσο με τον επιβλέποντα όσο και με τους συμμαθητές τους) και συνδέονταν επίσης με το πολιτισμικό υπόβαθρο.
- προσδοκίες πόρων: αφορούσαν τη διαχείριση του χρόνου των φοιτητών και την ανάπτυξη των επαφών τους με άλλους ερευνητές και ακαδημαϊκούς του χώρου.

Αν και η διαδικασία για τον εντοπισμό αυτών των όψεων των προσδοκιών διέφερε, συγκλίνουν με αυτές που είχαν επιλεγεί για δεκαετίες πριν από τον Moses (1985), καθώς και άλλες έρευνες (π.χ. Friedrich-Nel & MacKinnon, 2016; Hockey, 1994; Pole et al., 1997).

Οι επιβλέποντες αναμένουν από τους φοιτητές τους να είναι ανεξάρτητοι, να παράγουν κείμενα και αποτελέσματα που δεν είναι απλά μία πρώτη πρόχειρη εκδοχή, να έχουν συχνές συναντήσεις μαζί τους, να είναι ειλικρινείς αναφορικά με την πρόδοό τους, να ακολουθούν τις συμβουλές τους, να είναι ενθουσιασμένοι με το αντικείμενό τους (Phillips & Pugh, 2012). Από την πλευρά τους, οι φοιτητές αναμένουν από τους επόπτες να τους επιβλέπουν, να διαβάζουν εγκαίρως την εργασία τους, να είναι διαθέσιμοι όταν χρειάζεται, να είναι φιλικόι, ανοιχτοί και υποστηρικτικοί, να είναι επικοινωνιακά επικριτικοί, να έχουν καλή γνώση του τομέα της έρευνας, να οργανώνουν τις συνεδριάσεις, έτσι ώστε να είναι σχετικά εύκολη η ανταλλαγή ιδεών, να έχουν επαρκές ενδιαφέρον για την έρευνά τους, ώστε να καθοδηγήσουν τον φοιτητή προς περισσότερες πληροφορίες, και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού τους ρόλου (Phillips & Pugh, 2012).

Παρακολούθηση της προόδου

Θα πρέπει να διατηρείται ένα πρόγραμμα αναφορικά με τη συχνότητα επικοινωνίας και συναντήσεων μεταξύ φοιτητή-επιβλέποντος καθώς ίσως υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας



όταν οι φοιτητές είναι μερικής φοίτησης, εργαζόμενοι εκτός του πανεπιστημίου ή γενικά δεν υπάρχει συχνή επαφή μεταξύ τους (Eley & Jennings, 2005; Seagram et al., 1998). Η συχνότητα της επίβλεψης συνδέεται με την συνολική ικανοποίηση του φοιτητή για την υποστήριξη που λαμβάνει, ενώ η απώλεια επαφής και αλληλεπίδρασης με τον επιβλέποντα θα μπορούσε να οδηγήσει στη διακοπή ή μη ολοκλήρωση της διατριβής (Phillips & Pugh, 2012; Pyhältö et al., 2015). Μία χρήσιμη μέθοδος για την παρακολούθηση της πορείας του φοιτητή είναι η δημιουργία συμφωνίας αναφορικά με τη συχνότητα των συναντήσεων, κάθε τέσσερις με οχτώ εβδομάδες στην αρχή του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες που υπάρχουν και καταγραφή τους, ώστε να υπάρχει ένα αρχείο προόδου του φοιτητή (Eley & Jennings, 2005; Phillips & Pugh, 2012).

Παρά τη μεγάλη σημασία της συχνότητας των συναντήσεων επίβλεψης, τα ζητήματα της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συναντήσεων αυτών (π.χ. επαρκής προετοιμασία επιβλέποντος, προσοχή και επίλυση προβλημάτων) είναι πολύ σημαντικά, ειδικά όταν μειώνεται η συχνότητα των συναντήσεων (Heath, 2002). Πριν τη συνάντηση, ο επιβλέπων χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο και να προετοιμαστεί για την έρευνα του φοιτητή και τα σχετικά προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν, καθώς και για την ανάγνωση του υλικού που μπορεί να έχει λάβει από τον φοιτητή (Phillips & Pugh, 2012).

Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση

Ένα ευαίσθητο αλλά πολύ σημαντικό κομμάτι της επίβλεψης δεν είναι μόνο η παροχή κριτικής και ανατροφοδότησης αλλά και ο τρόπος που γίνεται, ώστε να είναι αποτελεσματικά, διότι εάν γίνουν με ιδιαίτερη σκληρότητα και αυστηρότητα μπορεί αντί να οδηγήσουν στη βελτίωση και ενθάρρυνση να οδηγήσουν στη ματαίωση και απογοήτευση και μείωση των κινήτρων για επιτυχία ενώ έχει καταγραφεί ότι ο έπαινος, συχνά, παραμελείται (Phillips & Pugh, 2012). Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε αποθάρρυνση του φοιτητή και απώλεια της αυτοπεποίθησής του, επειδή δεν κατανοεί την κριτική, σε απόρριψη της κριτικής και από τον φοιτητή ο οποίος παίρνει αμυντική στάση, ή σε πλήρη αποδοχή της κριτικής με μη κατανόησή της που οδηγεί σε εξάρτηση από τον επιβλέποντα. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση είναι σημαντική καθώς μέσα από αυτή μαθαίνει ο φοιτητής να αξιολογεί τη δουλειά του και γίνεται ανεξάρτητος ερευνητής. Μάλιστα έχει βρεθεί ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην ανατροφοδότηση σε περίπτωση που η δημιουργία φιλικών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ επιβλέποντος και φοιτητή δεν είναι εφικτή (de Kleijn et al., 2014). Οι Phillips και Pugh (2012) υποδεικνύουν ορισμένους τρόπους για να γίνει αποτελεσματική η ανατροφοδότηση:

- ο τονισμός ότι ο σκοπός της ανατροφοδότησης είναι η επίτευξη της προόδου,
- παροχή πρώτα των καλών πληροφοριών/στοιχείων που αφορούν την εξέλιξη της εργασίας και προβολή των δυνατών σημείων και τη βελτίωση που έγινε από την προηγούμενη φορά,
- διατήρηση ισορροπίας μεταξύ θετικής εκτίμησης και κριτικής,
- αποφυγή προσωπικής κριτικής,
- παροχή ανατροφοδότησης σχετικά με το τρέχον υλικό εργασίας χωρίς αναφορά σε προηγούμενες εκδοχές, καθώς θα μπορούσε να μειώσει την αυτοπεποίθηση του φοιτητή,



- παρουσίαση της ανατροφοδότησης με σαφήνεια ανάλογα με το τι μπορεί να απορροφήσει ο φοιτητής,
- προσοχή στο τι λένε οι φοιτητές ως απάντηση στην ανατροφοδότηση και απάντηση στα σχόλια αυτά,
- κλείσιμο μιας συνάντησης επίβλεψης με επανεξέταση/σύνοψη των σημείων που συζητήθηκαν.

Υποστήριξη των φοιτητών στην αντιμετώπιση των προκλήσεων

Στην περίπτωση που εμφανιστούν δυσκολίες και απογοήτευση για τον φοιτητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής εργασίας, είναι σημαντική η υποστήριξη του επιβλέποντος ο οποίος θα πρέπει να μπορεί να τον καθοδηγήσει ώστε να προχωρήσει, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη την πιθανή ύπαρξη άλλων παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν την πρόοδο του φοιτητή (Eley & Jennings, 2005).

Ανάπτυξη δεξιοτήτων του φοιτητή ως ερευνητή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση γύρω από την ανάπτυξη γενικών ή μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων στα πλαίσια των διδακτορικών σπουδών οι οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και πέραν του πανεπιστημιακού πλαισίου (Gilbert et al., 2004). Υπάρχει μια πίεση από ενδιαφερόμενους εκτός των διδακτορικών πλαισίων και την αγορά εργασίας για τις ευέλικτες δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν κατά τη διάρκεια του διδακτορικού με στόχο την καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση (Gilbert et al., 2004; Mowbray & Halse, 2010). Σε σχετική έρευνα που είχε διεξαχθεί (Gilbert et al., 2004) οι ίδιοι οι φοιτητές αξιολόγησαν ως σημαντικές δεξιότητες την εκμάθηση τεχνικών προφορικής παρουσίασης, τη μεθοδολογία έρευνας, τον σχεδιασμό και προγραμματισμό εργασιών, την ακαδημαϊκή συγγραφή, τη διαχείριση χρόνου, την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, την πρωτοβουλία και ευελιξία, τη σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, το σχεδιασμό επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τις τεχνικές συνέντευξης κ.ά., ωστόσο μόνο τις δεξιότητες παρουσίασης απέκτησαν ή περίμεναν να αποκτήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Gilbert et al., 2004).

Γιατί είναι σημαντικό

Η διαδικασία επίβλεψης είναι ένα πολύπλοκο διδακτικό έργο, που απαιτεί σημαντική δέσμευση χρόνου και ενέργειας τόσο από τον επιβλέποντα καθηγητή όσο και από τον φοιτητή. Με βάση τα όσα γνωρίζουμε από την έως σήμερα σχετική έρευνα φαίνεται ότι δεν υπάρχει μια και μόνο φόρμουλα για τη σχέση επιβλέποντος καθηγητή- φοιτητή. Εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων προσώπων, τις επιστημονικές διαφορές στους τρόπους με τους οποίους προάγεται η γνώση και τις διαφορετικές μαθησιακές απαιτήσεις που έχουν να διαχειριστούν οι φοιτητές στον τομέα που εκπονούν την εργασία τους. Υπάρχουν, ωστόσο, δύο



πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ανάπτυξη ενός μοντέλου "βέλτιστων πρακτικών" για την εποπτεία μεταπτυχιακών και διδακτορικών φοιτητών.

- Η πρώτη διάσταση αφορά τη δημιουργικότητα και περιλαμβάνει την επίβλεψη ως μια διαδικασία που είναι ανοικτή σε διαπραγματεύσεις και αλλαγές. Έτσι, οι ρόλοι που αναμένονται και αναλαμβάνονται από τους φοιτητές και τους επιβλέποντες καθηγητές (ο δεύτερος ως καθοδηγητής, διαχειριστής εργασίας, ή "κριτικός φίλος), δομούν τη σχέση και τις στρατηγικές για την επίβλεψη.
- Η δεύτερη διάσταση της επίβλεψης αφορά τους μηχανισμούς που διασφαλίζουν ότι ο φοιτητής σημειώνει καλή πρόοδο προς την ολοκλήρωση. Από την άλλη πλευρά, η βιβλιογραφία για την επίβλεψη δείχνει ότι τα ηθικά, τεχνικά και μεθοδολογικά προβλήματα μπορούν να ελαχιστοποιηθούν ή να αποφευχθούν, εάν όλοι οι μετέχοντες στη σχέση προσπαθήσουν να εισέλθουν σε αυτήν με σαφείς προσδοκίες για τους αντίστοιχους ρόλους τους και με επίγνωση των κανόνων που διέπουν τις αλληλεπιδράσεις τους. Επομένως, ο επιβλέπων καθηγητής πρέπει να είναι επιμελής στη ρητή συνεργασία με τους φοιτητές για τον καθορισμό των αμοιβαίων προσδοκιών, των ευθυνών και των οφελών που απορρέουν ή συνδέονται με τη συνεργασία αυτή.

Αναστοχάσου τις διδακτικές σου πρακτικές

Μερικά ερωτήματα που μπορείτε να αναλογιστείτε σε σχέση με την εποπτική σας εργασία με τους φοιτητές σας:

- Ποιες είναι οι σημαντικότερες και ποιες οι λιγότερο σημαντικές ευθύνες σας ως επιβλέπων καθηγητής κατά την άποψή σας;
- Ποιο πιστεύετε ότι είναι το δικό σας στυλ επίβλεψης;
- Πώς μπορεί ο τρόπος που σχετίζεστε με τους ανθρώπους γενικότερα να επηρεάζει το εποπτικό σας στυλ;
- Συζητάτε τις προσδοκίες των φοιτητών σας σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους εργασία; Έχετε συζητήσει τρόπους διαχείρισης σε περίπτωση αδυναμίας εκπλήρωσής τους;
- Αντιλαμβάνεστε τη διαδικασία επίβλεψης ως εκπαιδευτική διαδικασία; Υιοθετείτε κάποια διδακτική προσέγγιση;
- Συζητάτε με τον/τους φοιτητή/τές σας προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους εργασία ή και άλλα προβλήματα που μπορεί να συνδέονται με την έκβαση/πορεία της εργασίας τους;
- Πιστεύετε ότι έχετε δημιουργήσει ένα κλίμα στο οποίο υπάρχουν γενικές συμφωνίες σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο κάθε φοιτητής που επιβλέπετε και επανεξετάσή τους σε περίπτωση που δεν υπάρχει πρόοδος;
- Έχετε σκεφτεί ή αναζητήσει τρόπους υποστήριξης των φοιτητών σας στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία (π.χ. με παρουσιάσεις σε συνέδρια, συζητήσεις για την έρευνά τους με άλλους ειδικούς επιστήμονες στο πεδίο τους από άλλα ιδρύματα, υποβολή εργασιών σε περιοδικά κ.λπ.);



Χρήσιμο υλικό

1. SKILLS FORGE <https://skillsforge.com/about-us/about-skillsforge/>
2. Ερωτηματολόγιο για την αλληλεπίδραση επιβλέποντος- διδακτορικού φοιτητή (Mainhard et al., 2009) <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-009-9199-8>
3. Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης και θέματα για συζήτηση σχετικά με την πρακτική εποπτείας διδακτορικών σπουδών (Phillips & Pugh, 2012: 247)

Βιβλιογραφία

- Abiddin, N. Z., Hassan, A., & Ahmad, A. R. (2009). Research student supervision: An approach to good supervisory practice. *The Open Education Journal*, 2(1), 11-16. doi: 10.2174/1874920800902010011
- Anderson, J. L. (1988). *The supervisory process in speech-language pathology and audiology*. *Ear & Hearing*, 9(4), 223. doi: 10.1097/00003446-198808000-00019
- Andriopoulou, P., & Prowse, A. (2020). Towards an effective supervisory relationship in research degree supervision: insights from attachment theory. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*. 648-661. doi: 10.1080/13562517.2020.1731449
- Andriopoulou, P., & Prowse, A. (2022). The role of secure-base supervision and dispositional attachment in predicting supervisees' research self-efficacy, curiosity, and satisfaction. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 7(2), 5-34.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226-244. doi: 10.1037/0022-3514.61.2.226
- Bastalich, W. (2017). Content and context in knowledge production: a critical review of doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. doi: 10.1080/03075079.2015.1079702
- Boud, D., & Lee, A. (2005). Peer learning as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516. doi: 10.1080/03075070500249138
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. Methuen: Routledge.
- Bui, H. T. M. (2014). Student-supervisor expectations in the doctoral supervision process for business and management students. *Business and Management Education in HE- An International Journal*, 1(1), 12-27. doi: 10.11120/bmhe.2014.00006
- Cryer, P. (2000). *The research student's guide to success*. Open University Press.
- David, O. A. (2020). "To Be or Not to Be?" The effect of supervisor-supervisee relations on students' completion of doctoral studies. *World Journal of Education*, 10(1), 23. doi: 10.5430/wje.v10n1p23
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P.R. Izsak, R., & Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientations predict leadership- related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 632-650. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.632



- de Kleijn, R. A. M., Meijer, P. C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2014). *The relation between feedback perceptions and the supervisor–student relationship in master’s thesis projects. Teaching in Higher Education, 19*(4), 336–349. doi: 10.1080/13562517.2013.860109
- Denicolo, P. (2004). Doctoral supervision of colleagues: Peeling off the veneer of satisfaction and competence. *Studies in Higher Education, 29*(6), 693–707. doi: 10.1080/0307507042000287203
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in higher education, 13*(4). 489-500. doi: 10.1080/13562510802193905
- Eley, A. R., & Jennings, R. (2005). *Effective postgraduate supervision: Improving the student-supervisor relationship*. Open University Press.
- Eley, A. R., & Murray, R. (2009). *How to be an effective supervisor’s best practice in research student supervision*. McGraw-Hill Education.
- Emilsson, U., & Johnsson, E. (2007). Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education. *Higher Education and Research Development, 26*(2), 163-179. doi: 10.1080/07294360701310797
- FAUSA (Federation of Australian University Staff Associations) (1979). *Report on Research in Universities*. FAUSA.
- Firth, A., & Martens, E. (2008). Transforming supervisors? A critique of post-liberal approaches to research supervision. *Teaching in Higher Education, 13*(3), 279-289. doi: 10.1080/13562510802045303
- Foster, J. T., Heinen, A. D., Lichtenberg, J. W., & Gomez, A. D. (2006). Supervisor attachment as a predictor of developmental ratings of supervisees. *American Journal of Psychological Research, 2*(1), 28-39.
- Friedrich-Nel, H., & MacKinnon, J. (2016). Mutual expectations in the postgraduate doctoral supervisory relationship. In M. Fourie-Malherbe, C. Aitchison, E. Blitzer, & R. Albertyn (Eds.), *Postgraduate supervision: Future foci for the knowledge society* (pp. 157–169). Sun Press.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision: developing learning and professional competence for social work students*. SRHE and Open University Press.
- Gatfield, T. (2005). An Investigation into PhD Supervisory Management Styles: Development of a dynamic conceptual model and its managerial implications. *Journal of Higher Education Policy and Management, 27*(3), 311–325. doi: 10.1080/13600800500283585
- Gilbert, R., Balatti, J., Turner, P., & Whitehouse, H. (2004). The generic skills debate in research higher degrees. *Higher Education Research & Development, 23*(3), 375–388. doi: 10.1080/0729436042000235454
- Grant, B. (2003). Mapping the Pleasures and Risks of Supervision. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24*(2), 175–190. doi: 10.1080/0159630030303042
- Guerin, C., Kerr, H., & Green, I. (2015). Supervision pedagogies: Narratives from the field. *Teaching in Higher Education, 20*(1), 107-118. doi: 10.1080/13562517.2014.957271
- Gurr, G. M. (2001). Negotiating the ‘Rackety Bridge’—A Dynamic Model for Aligning Supervisory Style with Research Student Development. *Higher Education Research & Development, 20*(1), 81–92. doi: 10.1080/07924360120043882
- Heath, T. (2002). A Quantitative Analysis of PhD Students’ Views of Supervision. *Higher Education Research & Development, 21*(1), 41–53. doi: 10.1080/07294360220124648



- Hockey, J. (1996). Strategies and tactics in the supervision of UK social science Ph.D. students. *International Journal of Qualitative Studies*, 9(4), 481-500. doi: 10.1080/0951839960090409
- Ives, G., & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students' progress and outcomes. *Studies in Higher Education*, 30(5), 535-555. doi: 10.1080/03075070500249161
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the Autonomous Self: Gender, Rationality and Postgraduate Pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. doi: [10.1080/713696141](https://doi.org/10.1080/713696141)
- Kamler, B., & Thomson, P. (2014). *Helping doctoral students write pedagogies for supervision*. Routledge.
- Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*, 33(3), 267-281. doi: 10.1080/03075070802049202
- Mainhard, T., Van Der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. doi: 10.1007/s10734-009-9199-8
- Maxwell, T. W., & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231. doi: 10.1080/07294360.2010.509762
- McCallin, A., & Nayar, S. (2012). Postgraduate research supervision: A critical review of current practice. *Teaching in Higher Education*, 17(1), 63-74. doi: 10.1080/13562517.2011.590979
- Moses, I. (1992). Good supervisory practice. In E. Holdaway, C. Deblois, I. Winchester (Eds.), (1995). Supervision of graduate students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 25(3), 1-29. doi: 10.47678/cjhe.v25i3.183220
- Mowbray, S., & Halse, C. (2010). The purpose of the PhD: Theorising the skills acquired by students. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 653-664. doi: 10.1080/07294360.2010.487199
- Orellana Hernández, M., Darder Mesquida, A., Garcias, P., & Salinas, J. (2016). Improving Doctoral Success by Matching PhD Students with Supervisors. *International Journal of Doctoral Studies*, 11, 87-103. doi: [10.28945/3404](https://doi.org/10.28945/3404)
- Petersen, E. (2007). Negotiating academicity: Postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487. doi: 10.1080/03075070701476167
- Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2012). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (5th ed.). Open University Press.
- Pole, C. J., Sprokkereef, A., Burgess, R. G., & Lakin, E. (1997). Supervision of doctoral students in the natural sciences: Expectations and experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, 49-63. doi: 10.1080/0260293970220104
- Pyhältö, K., Vekkaila, J., & Keskinen, J. (2015). Fit matters in the supervisory relationship: Doctoral students and supervisors' perceptions about the supervisory activities. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 4-16. doi: 10.1080/14703297.2014.981836



- Riggs, S. A., & Bretz, K.M. (2006). Attachment processes in the supervisory relationship: An exploratory investigation. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(5), 558. doi: 10.1037/0735-7028.37.5.558
- Ronen, S., & Mikulincer, M. (2012). Predicting employees' satisfaction and burnout from managers' attachment and caregiving orientations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(6), 828–849. doi: 10.1080/1359432X.2011.595561
- Salmon, P. (1992). *Achieving a Ph.D- ten students' experience*. Trentham Books Ltd.
- Seagram, B. C., Gould, J., & Pyke, S. W. (1998). An investigation of gender and other variables on time to completion of doctoral degrees. *Research in Higher Education*, 39(3), 319-335. doi: 10.1023/a:1018781118312
- Sheehan J. (1993). *Issues in the supervision of postgraduate research students in nursing*. *Journal of Advanced Nursing*, 18(6), 880-885. doi: 10.1046/j.1365-2648.1993.18060880.x
- SkillsForge (n.d.). *About SkillsForge*. <https://skillsforge.com/about-us/about-skillsforge/>
- Slick, S. K. (1998). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching & Teacher Education*, 14(8), 821-834. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00028-6
- Spear, R. H. (2000). *Supervision of research students: responding to student expectations*. The Australian National University.
- Vitae (2010). *Researcher Development Framework*. <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/@@download/file/Researcher-Development-Framework-RDF-Vitae.pdf>
- Wu, C.-H., & Parker, S.K. (2017). The role of leader support in facilitating proactive work behavior: A perspective from attachment theory. *Journal of Management*, 43(4), 1025-1049. doi: 10.1177/0149206314544745
- Ανδριοπούλου, Π., & Καφέτσιος, Κ. (2014). Προσανατολισμός δεσμού και κοινωνική αντίληψη του συναισθήματος: Ο ρόλος των κοινωνικών κινήτρων. *Ψυχολογία. Το Περιοδικό Της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 21(3), 242-256. doi: 10.12681/psy_hps.23501



