



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΚΕΔΙΜΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Τίτλος Έργου: Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας & Μάθησης του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων (αριθμ. πρωτ. 36814/2023)

Επιστημονικώς Υπεύθυνη: Παναγιώτα Καντή

Συντονιστής: Αναστάσιος Εμβαλωτής

**«Ανάλυση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε μέλη διδακτικού και ερευνητικού
προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων»**

Εξωτερικός Συνεργάτης: Δημήτρης Δημητριάδης

Ιωάννινα, Οκτώβριος 2023

Περίληψη

Ο τομέας για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται τόσο με βάση θεωρητικές μελέτες όσο και μέσω ερευνητικών προσεγγίσεων ήδη από τη δεκαετία του '70, ως ένα πεδίο με επιρροές από διαφορετικές κατευθύνσεις όπως η ψυχολογία, η εκπαίδευση ενηλίκων και οι θεωρίες μάθησης. Ειδικά από τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα οι έρευνες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις στον τομέα αυτό εντάθηκαν, δημιουργώντας έναν διακριτό χώρο και νέο αντικείμενο, εκείνο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής. Στην Ελλάδα ο συγκεκριμένος κλάδος αναπτύσσεται κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες τόσο ερευνητικά όσο και θεσμικά μέσω της οργάνωσης γραφείων και κέντρων διδασκαλίας και μάθησης στα Ελληνικά Πανεπιστήμια. Με βάση την εξέλιξη αυτή, στα πλαίσια του έργου με τίτλο «Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων» παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η διαδικασία εφαρμογής και η αξιολόγηση ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε την περίοδο από τις 09/09/2023 έως και τις 30/11/2023,. Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, των στάσεων τους, των αναγκών τους, των πρακτικών προβλημάτων, αλλά και των σύγχρονων προκλήσεων, ώστε να σχεδιαστούν ανάλογες δράσεις στήριξης για την αναβάθμιση των τομέων διδασκαλίας και μάθησης. Με βάση τον σκοπό αυτό διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα που βασίστηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις σε μέλη του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν λειτουργούν συμπληρωματικά με τη διενέργεια αντίστοιχης ποσοτικής έρευνας η οποία σχεδιάστηκε, διενεργήθηκε και αξιολογήθηκε στα πλαίσια του ίδιου έργου, την ίδια περίοδο με τη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν από εικοσιπέντε μέλη του διδακτικού ερευνητικού και προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τα οποία ήταν είτε μέλη ΔΕΠ όλων των βαθμίδων είτε μέλη ΕΔΙΠ, ΕΤΕΠ και ΕΕΠ. Η ανάλυση των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου και παρουσιάζονται αναλυτικά στην παρούσα έκθεση για κάθε ξεχωριστή ερώτηση του οδηγού συνέντευξης, καταλήγοντας σε συμπεράσματα που απαντάν στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: Κεδιμα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ΤΠΕ

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	5-7
1.1. Σκοπός, αναγκαιότητα και θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.....	7-8
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	8
1.3. Μεθοδολογία-Σχεδιασμός έρευνας.....	8-11
1.4. Ερευνητικό Εργαλείο.....	11-12
1.5. Διαδικασία.....	12-14
1.6. Περιγραφή του δείγματος.....	14
2. Κεφάλαιο 2: Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	14-15
2.1. Τρόπος ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων.....	15
2.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την πρώτη ενότητα (ΚΕΔΙΜΑ).....	16-24
2.2.1. Γνώση για τη λειτουργία του ΚΕΔΙΜΑ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.....	16-17
2.2.2. Γνώση αντίστοιχων δομών ή υπηρεσιών στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.....	17-18
2.2.3. Αντίστοιχες δομές ή υπηρεσίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά τη διάρκεια των σπουδών.....	18-19
2.2.4. Απόψεις για τον ρόλο, τις δράσεις και τις ενέργειες του Κεδιμά του Π.Ι.	19-24
2.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την δεύτερη ενότητα (Διδασκαλία Δ).....	24-41
2.3.1. Πρώτη εμπειρία διδασκαλίας.....	24-26
2.3.2. Σύγκριση της εμπειρίας της πρώτης διδασκαλίας με το «σήμερα».....	26-28
2.3.3. Επίδραση της διδασκαλίας από τη διδασκαλία των δασκάλων.....	28-29
2.3.4 Η αντίληψη της έννοιας του «καλού» δασκάλου.....	30-35
2.3.5 Κρισιμότερες Δεξιότητες που θα πρέπει να έχει ο καλός δάσκαλος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	35-38
2.3.6 Απόψεις σχετικά με το εάν η διδασκαλία διδάσκεται.....	

2.3.7 Βαθμός επάρκειας σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας και σε θέματα διδακτικών πρακτικών και μεθοδολογίας.....	38-41
2.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την τρίτη ενότητα (Διδασκαλία Π).....	41-58
2.4.1 Προβλήματα σε σχέση με το διδακτικό έργο.....	41-44
2.4.2 Η φάση του σχεδιασμού του μαθήματος.....	44-48
2.4.3 Προβλήματα που αφορούν τον σχεδιασμό του μαθήματος.....	49-51
2.4.4 Παράγοντες που διαφοροποιούν τον σχεδιασμό από την εφαρμογή.....	51-53
2.4.5 Προβλήματα που δημιουργούνται στο διδακτικό έργο με βάση τους φοιτητές..	54-56
2.4.6 Προτάσεις βελτίωσης της διδασκαλίας γενικά στο πανεπιστήμιο.....	56-58
2.5. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την τέταρτη ενότητα (Επιμόρφωση).....	
2.5.1 Προτάσεις για επιμορφώσεις από το ΚΕΔΙΜΑ.....	59-63
2.5.2 Ανασχρητικοί παράγοντες στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από το Κεδιμα.....	63-38
3. Κεφάλαιο 3: Συμπεράσματα.....	68-76
Βιβλιογραφία.....	76-78

Πίνακες

1.1. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση του φύλου.....	13
1.2. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση της βαθμίδας.....	13
1.3. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση της γενικής κατεύθυνσης του επιστημονικού πεδίου.....	14
1.4. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος με βάση του τμήματος.....	14
1.5. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος με βάση τη σχολή.....	14
2.2.1. Ραβδόγραμμα για την πληροφόρηση των συμμετεχόντων/ουσών για το ΚΕΔΙΜΑ του Π.Ι.....	16
2.2.2. Ραβδόγραμμα για την πληροφόρηση των συμμετεχόντων/ουσών για αντίστοιχες δομές ή υπηρεσίες στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.....	18
2.2.3. Ραβδόγραμμα για την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών αντίστοιχες δομών ή Υπηρεσιών.....	19

2.2.4. Ραβδόγραμμα για τις προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις ενέργειες του ΚΕΔΙΜΑ.....	25
2.3.1 Ραβδόγραμμα για τις προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την εμπειρία της πρώτης διδασκαλίας.....	27
2.3.2 Ραβδόγραμμα για την αλλαγή της διδασκαλίας από την πρώτη εμπειρία μέχρι Σήμερα.....	28
2.3.3 Ραβδόγραμμα για την επίδραση της διδασκαλίας από τη διδασκαλία των δασκάλων.....	30
2.3.4.α Ραβδόγραμμα για τη σύνδεση της απόδοσης στην έρευνα με την απόδοσης τη διδασκαλία.....	32
2.3.4.β Ραβδόγραμμα σχετικά με τις απόψεις για το τι σημαίνει καλός δάσκαλος....	34
2.3.4.γ Ραβδόγραμμα σχετικά με χαρακτηριστικά και επίθετα του καλού δασκάλου..	36
2.3.5 Ραβδόγραμμα σχετικά με τις κρισιμότερες δεξιότητες του καλού δασκάλου...	39
2.3.6 Ραβδόγραμμα σχετικά με το εάν η διδασκαλία διδάσκεται.....	42
2.3.7 Ραβδόγραμμα βαθμού επάρκειας σχετικά με θέματα διδακτικής ετοιμότητας και μεθοδολογίας.....	45
2.4.1 Ραβδόγραμμα βαθμού επάρκειας σχετικά με προβλήματα σε σχέση με το διδακτικό έργο.....	49
2.4.2 Ραβδόγραμμα για τον τρόπο αντιμετώπισης της φάσης του σχεδιασμού από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.....	52
2.4.3 Ραβδόγραμμα για τα προβλήματα στον σχεδιασμό του μαθήματος.....	54
2.4.5 Ραβδόγραμμα για τα προβλήματα που δημιουργούνται στο διδακτικό έργο με βάση τους φοιτητές.....	57
2.5.1 Ραβδόγραμμα για προτάσεις επιμορφωτικών σεμιναρίων από το ΚΕΔΙΜΑ.....	59
2.5.2 Ραβδόγραμμα για ανασχετικούς παράγοντες στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από το ΚΕΔΙΜΑ.....	64

1. Εισαγωγή

1.1. Σκοπός, αναγκαιότητα και θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας η οποία διενεργήθηκε στα πλαίσια του έργου με τίτλο «Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων», είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας στα Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μέσω της παροχής ανάλογης στήριξης τόσο στο διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό όσο και στους φοιτητές των τμημάτων με βάση τις στάσεις τους, τις ανάγκες, τα πρακτικά προβλήματα, αλλά και τις σύγχρονες προκλήσεις, στους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης. Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρήθηκε αναγκαία η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού, ώστε να προταθούν θέματα επιμορφωτικών προγραμμάτων, τράπεζες εκπαιδευτικού υλικού και προτάσεις τεχνικών διδασκαλίας που εντάσσουν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Η χαρτογράφηση αυτή έγινε αρχικά τόσο με βάση τη συγκέντρωση ποιοτικών δεδομένων μέσω τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, όσο και ποσοτικών, μέσω ερωτηματολογίων τα οποία διανεμήθηκαν σε δείγμα του αντίστοιχου πληθυσμού, ώστε να σχηματιστεί μία πρώτη εικόνα και να υπάρχουν αντίστοιχες προτάσεις.

Με βάση την κατεύθυνση, τον σκοπό και τους στόχους, όπως ορίστηκαν παραπάνω, το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αφορά τον τομέα που ορίζεται ως «πανεπιστημιακή παιδαγωγική» (University Paedagogy) (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014: 13) και ειδικότερα την βελτίωση της ποιότητας τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017: 126-127· Rotidi et al., 2020)¹.

Ο τομέας για την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται τόσο με βάση θεωρητικές μελέτες όσο και μέσω ερευνητικών προσεγγίσεων ήδη από τη δεκαετία του '70, ως ένα πεδίο με επιρροές από διαφορετικές κατευθύνσεις όπως η ψυχολογία, η εκπαίδευση ενηλίκων και οι θεωρίες μάθησης. Ειδικά από τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα οι έρευνες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις στον τομέα αυτό εντάθηκαν, δημιουργώντας έναν διακριτό χώρο και νέο αντικείμενο, εκείνο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής (Καραλή, 2019). Αυτό γίνεται φανερό από τις «κινήσεις» των

¹ Ο όρος της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής είναι ένα πολυδιάστατος όρος ο οποίος δε θεωρείται σκόπιμο να αναπτυχθεί αναλυτικά στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Θεωρείται σκόπιμο όμως να παρατεθεί ο ορισμός των Γουγουλάκη και Οικονόμου, για τον συγκεκριμένο όρο, στον οποίο αναδεικνύονται οι διαστάσεις που συμβαδίζουν με τον σκοπό της παρούσας έρευνας: «Ο όρος *πανεπιστημιακή παιδαγωγική* παραπέμπει στην ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας της παιδαγωγικής για να χαρακτηρίσει, αφενός διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες, που αφορούν διαδικασίες επηρεασμού και μόρφωσης σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, κοινότητας και κοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και αφετέρου συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις των διδασκόντων κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που ενεργοποιούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποστολής τους» (Γουγουλάκη & Οικονόμου, 2014: 13).

Πανεπιστημιακών μονάδων με στόχο τη δημιουργία δομών κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού των πανεπιστημίων στην Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική.

Προς την κατεύθυνση αυτή η Ευρωπαϊκή Ένωση, με στόχο τον «*Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης*», δημιούργησε μια ομάδα υψηλού επίπεδου με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποβάλλοντας το 2013 προτάσεις στους υπεύθυνους για την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών. Στη Σουηδία, ήδη από το 2002, δημιουργούνται δομές κατάρτισης και στήριξης του διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Νορβηγία, στη Σρι-Λάνκα και στη Κύπρο, δημιουργούνται υποδομές για την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων 150-200 ωρών. Στην Τουρκία, το 2010, θεσπίζεται νόμος για υποχρεωτική επιμόρφωση των διδασκόντων για θέματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω χρηματοδότησης. Στο MIT (Massachusetts Institute of Technology) δημιουργήθηκε το «*εργαστήριο διδασκαλίας και εκπαίδευσης*» με στόχο της στήριξη της διδασκαλίας και μάθησης εμπειρογνώμονες (Gougoulakis et al., 2020: 101-137). Στην Αυστραλία αναπτύχθηκε ένα διεθνές δίκτυο υποστήριξης του προσωπικού διδασκαλίας των Πανεπιστημίου με βάση αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα.

Στην Ελλάδα ο συγκεκριμένος κλάδος αναπτύσσεται κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες τόσο ερευνητικά όσο και θεσμικά (Kaltsidis et al., 2021· Kedraka & Roditi, 2017· Rotidi et al., 2016). Συγκεκριμένα, σε θεσμικό επίπεδο σημαντική ώθηση στον τομέα αυτό δίνεται με τον νόμο 4009/2011 (Φεκ Α' 195) σύμφωνα με τον οποίο συστήνεται η σύσταση γραφείου υποστήριξης διδασκαλίας και μάθησης ανά σχολή, δίνοντας έμφαση στη χρήση νέων τεχνολογιών στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ο νόμος 4947/2022 (Φεκ Α' 141) συνιστά σε κάθε «*Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα*» τη δημιουργία «*Κέντρου Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης*» με στόχο την προσφορά υπηρεσιών υποστήριξης σε διδακτικό, ερευνητικό προσωπικό, καθώς και σε φοιτητές/τριες (Gougoulakis et al., 2020).

Με βάση τα παραπάνω, διενεργούνται αντίστοιχες έρευνες για την αναβάθμιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να προταθούν πρακτικές λύσεις που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν τις σύγχρονες προκλήσεις. Προς αυτήν την κατεύθυνση, τρεις είναι οι βασικές κατευθύνσεις έρευνας που συμπίπτουν με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Αρχικά υπάρχουν οι έρευνες που προσανατολίζονται στη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία και τη μάθηση στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και στον τρόπο αντίληψης του ρόλου του ακαδημαϊκού. Όσον αφορά τις στάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, η έρευνα προσανατολίζεται σε τρεις βασικές διαστάσεις που αφορούν τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και πως αυτές «*μεταφράζονται*» σε ενέργειες διδασκαλίας (Kaltsidis et al., 2021· Mardiha & Alibakhshi, 2020· Monroy et al., 2015:

172-183· Orfanidou et al., 2021· Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007· Rotidi et al., 2017 & 2020· Trigwell & Prosser, 2004: 409-424· Trigwell et al., 2005: 349-360).

Ο δεύτερος άξονας των ερευνών προσανατολίζεται στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, στο πως αυτές συσχετίζονται με μεταβλητές όπως οι στάσεις τους, η ηλικία ή η εμπειρία και κατά πόσο εντάσσουν ενεργά στη διδασκαλία τους τις νέες τεχνολογίες (Ahmad et al., 2020· Garcia-Martin & Garcia-Sanchez, 2017· Kaltsidis et al., 2021· Kurbanoglou et al., 2006· Mirete et al., 2020· Ng, 2012: 1067-1068· Nikou & Aavacare, 2021: 3906· Orfanidou et al., 2021· Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007· Ρακιτζή, 2021: 185-210· Venkatesh et al., 2003: 460).

Η Τρίτη κατεύθυνση των ερευνών προσανατολίζεται στον ψηφιακό εγγραμματισμό (Digital Literacy) καθώς και στον πληροφοριακό εγγραμματισμό (information literacy) τόσο των φοιτητών/τριών, καθώς και των πανεπιστημιακών. Οι βασικές διαστάσεις του ψηφιακού εγγραμματισμού με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι οι στάσεις, η γνώση και η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Garcia-Martin & Garcia-Sanchez, 2017).

1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και τον σκοπό της έρευνας όπως ορίστηκε, δημιουργούνται πέντε κύρια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία διερευνώνται με τον σχεδιασμό, τη διενέργεια και την αξιολόγηση της παρούσας έρευνας. Το πρώτο ερώτημα είναι αρχικά, πως αντιλαμβάνονται τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την έννοια της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τον τρόπο που «αντιμετωπίζουν» τον ρόλο του εκπαιδευτικού Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στις διαφορετικές διαστάσεις του. Το επόμενο βασικό ερώτημα είναι τι πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και για το πως και εάν η επιλογή τους επηρεάζεται από τις στάσεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βασικό ερώτημα είναι εάν και με ποιο τρόπο ενσωματώνουν σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας, όπως η χρήση Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ), ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή τους και ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες τους ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις.

Βασικό ερώτημα είναι η διερεύνηση της κατάρτισης που έχουν από τις προπτυχιακές σπουδές μέχρι και σήμερα στις πρακτικές αυτές, τι μαθήματα ή σεμινάρια έχουν παρακολουθήσει προς αυτήν την κατεύθυνση από τις προπτυχιακές τους σπουδές μέχρι και σήμερα και ποιες είναι οι ανάγκες τους για ενίσχυση του ψηφιακού τους εγγραμματισμού (digital literacy) (Garcia-Martin & Garcia-Sanchez, 2017).

Τέλος, σημαντικό ερώτημα είναι ποια είναι η στάση τους απέναντι στα κέντρα διδασκαλίας και μάθησης ως Πανεπιστημιακός θεσμός στήριξης φοιτητών/τριών, ερευνητών/τριών και διδακτικού προσωπικού, για την αναβάθμιση της ποιότητας του διδακτικού και ερευνητικού έργου, αλλά και ποιες είναι οι προτάσεις τους προς την κατεύθυνση αυτή.

1.3. Μεθοδολογία-Σχεδιασμός έρευνας

Με βάση τον στόχο αλλά και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκε, δημιουργήθηκε και αξιολογήθηκε ποιοτική έρευνα που βασίστηκε στη διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων στο διδακτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στα πλαίσια του έργου με τίτλο «Γραφείο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων». Τα συμπεράσματα που προέκυψαν λειτουργούν συμπληρωματικά με τη διενέργεια αντίστοιχης ποσοτικής έρευνας στο διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων η οποία σχεδιάστηκε, διενεργήθηκε και αξιολογήθηκε στα πλαίσια του ίδιου έργου και κατά την ίδια περίοδο με την παρούσα έρευνα.

1.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ο σχεδιασμός βασίστηκε στον σκοπό της έρευνας, στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και στα πεδία που εστιάζουν οι περισσότερες έρευνας στην Ελλάδα και στον διεθνή χώρο. Με βάση τα πεδία αυτά και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν τέσσερις άξονες από τους οποίους δομείται η συνέντευξη. Σε κάθε άξονα προσδιορίστηκαν οι διαστάσεις διερεύνησής και οι αντίστοιχες μεταβλητές. Εν συνεχεία, αναζητήθηκαν τόσο σταθμισμένα ερωτηματολόγιο ελληνικών και ξένων ερευνών, αλλά και ερωτήσεις συνεντεύξεων, που να ταιριάζουν με τη στοχοθεσία του κάθε άξονα.

Με βάση αυτή τη μεθοδολογία, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που υπήρχαν στα σταθμισμένα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της δόμησης του εργαλείου, οι οποίες ανήκαν σε αντίστοιχους παράγοντες, «μεταφράστηκαν» σε ερωτήσεις «ανοιχτού τύπου». Βασικό μέλημα ήταν να μην καθοδηγούνται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών βάσει της διατύπωσης των ερωτήσεων που βασίστηκαν στην μετατροπή του «ειδικού» περιεχομένου των κλειστών ερωτήσεων σε «γενικό».

Όπως τελικά διαμορφώθηκε, ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από τέσσερις ενότητες και είκοσι τέσσερις συνολικά ερωτήσεις. Η πρώτη ενότητα έχει τίτλο «ΚΕΔΙΜΑ»,

αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις και εξετάζει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων σχετικά με το ΚΕΔΙΜΑ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και σχετικά με αντίστοιχες υπηρεσίες της Ελλάδος ή του εξωτερικού. Η δεύτερη ενότητα με τίτλο «*Διδασκαλία I*» και η τρίτη ενότητα, με τίτλο «*Διδασκαλία II*», αποτελούνται από 15 συνολικά ερωτήσεις. Οι διαστάσεις που διερευνώνται σε αυτές τις δύο ενότητες είναι οι αντιλήψεις, οι προθέσεις και πως αυτές «μεταφράζονται» σε ενέργειες διδασκαλίας, οι πρακτικές αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η τελευταία ενότητα με τίτλο «*επιμόρφωση*» αποτελείται από πέντε ερωτήσεις. Στην τελευταία ενότητα διερευνώνται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών τόσο για τις θεματικές των επιμορφώσεων του ΚΕΔΙΜΑ όσο και για τον τρόπο εφαρμογής τους.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στην δεύτερη και τρίτη ενότητα και αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με το διδακτικό τους έργο, τον ρόλο και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τον ρόλο των φοιτητών, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο διδακτικό τους έργο, τις ανάγκες και τις προτάσεις για στήριξη του έργου τους, συντάχτηκαν με βάση τα παρακάτω έρευνες και τα αντίστοιχα «σταθμισμένα» ερωτηματολόγια:

A) Για τη «δημιουργία» των ερωτήσεων του πρώτου και του δεύτερου άξονα, οι οποίες αφορούν τις στάσεις, τις προθέσεις αλλά και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την έννοια της διδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο *tpa* (*teaching perspectives inventory*) το οποίο είναι ερωτηματολόγιο που αποτελείται από σαράντα πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου, της πενταβάθμιας κλίμακα *likert*, χωρισμένο σε παράγοντας που «μετράνε» τις τρεις παραπάνω διαστάσεις. Χρησιμοποιήθηκε τόσο το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο στην αγγλική γλώσσα όπως δημιουργήθηκε και σταθμίστηκε από τους Pratt & Collins (2003), καθώς και η ελληνική μεταφρασμένη έκδοση του, όπως μεταφράστηκε από τους Ρωτίδη & Καραλή (2015) όπως παρατίθεται στην έρευνα της Ρακιτζή (2021).

Επικουρικά χρησιμοποιήθηκε και το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο *API* (*Approaches To Teaching Inventory*) το οποίο αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις της πενταβάθμιας κλίμακας *likert*, στην αρχική του έκδοση (Goh et al., 2015· Trigwell & Prosser, 2004· Trigwell et al., 2005). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίζεται σε δύο διαστάσεις, τις προθέσεις και τις στρατηγικές των πανεπιστημιακών σχετικά με τη διδασκαλία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση επίσης σχετίζεται με δύο «προφίλ» των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από την αξιολόγηση. Η μία κατεύθυνση σχετίζεται με την επικέντρωση της πρόθεσης και της στρατηγικής στον πανεπιστημιακό εκπαιδευτικό (information Transmission /Teacher-focused-ITTF) με βασικό στόχο τη μετάδοση της πληροφορίας στους φοιτητές/τριες (Information transmission) και την κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Concept acquisition). Η άλλη κατεύθυνση σχετίζεται με την επικέντρωση της πρόθεσης και της στρατηγικής στον/στην φοιτητή/τρια (Conceptual Change/Student-focused) με στόχο την εννοιολογική ανάπτυξη (Conceptual development) και τον αναπτυξιακό μετασχηματισμό (Conceptual change). Για την ανάπτυξη των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε και μεταφράστηκε η αναθεωρημένη ισπανική έκδοση του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις (Monroy et al., 2015). Για τις ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κατεύθυνση ερωτήσεων που υπάρχουν στα ερωτηματολόγια της έρευνας που διενεργήθηκε από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Πανεπιστήμιο Πατρών (Καλτσίδης et al., 2021: 111-112· Orfanidou et al., 2021)

B) Για τη «δημιουργία» των ερωτήσεων του πρώτου και του δεύτερου άξονα που αφορούν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε κυρίως το ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση ψηφιακής ικανότητας των πανεπιστημιακών καθηγητών (ACUTIC) που αποτελούσε το βασικό ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα της Mirete και των συνεργατών της (Mirete et al., 2020), σε δείγμα 186 πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών και ερευνητών του Πανεπιστημίου της Μούρθια στην Ισπανία. Οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου είναι η αξιολόγηση των στάσεων, της γνώση και της χρήσης τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνιών από τους Πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς (ict). Μέσω των ερωτήσεων μπορούν να αναδειχθούν τρεις διαστάσεις της χρήσης τεχνολογίας που είναι η πρόθεση χρήση ψηφιακής τεχνολογίας, η προσδοκώμενη προσπάθεια καθώς και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Nikou & Aavacare, 2021: 3906). Οι τρεις παράγοντες προέρχονται από ερωτηματολόγιο της έρευνας του Venkatesh και των συνεργατών του (Venkatesh et al., 2003: 460) και βασίζεται πάνω στο μοντέλο της θεωρίας της αποδοχής και της χρήσης της τεχνολογίας (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology). Επίσης προς αυτήν την κατεύθυνση αξιοποιήθηκε και η έρευνα των Nikou & Aavacare (2021: 3902) σχετικά με τον ψηφιακό γραμματισμό των συμμετεχόντων/ουσών (Information literacy) (Nikou & Aavacare, 2021: 3906). Ο ψηφιακός γραμματισμός έχει τρεις διαστάσεις σύμφωνα με την έρευνα του Ng (2012: 1067-1068) για τον ψηφιακό γραμματισμό σε προπτυχιακούς/ές φοιτητές/τριες. Οι διαστάσεις αφορούν τη γνωστική, την τεχνική και την

κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση. Η τεχνική διάσταση συνδέεται με την ικανότητα σύνδεσης και χρήσης συσκευών εισόδου ψηφιακών συστημάτων εργασίας, προστασία αρχείων και δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων με τη χρήση της λειτουργίας «βοήθεια». Το σημείο της γνωστικής διάστασης που ενδιαφέρει είναι η επιλογή κατάλληλου κάθε φορά εργαλείου για την εκπαίδευση. Η κοινωνικό συναισθηματική διάσταση συνδέεται της χρήσης του διαδικτύου με στόχο την κοινωνική δικτύωση, την επικοινωνία και τη μάθηση.

Γ) Οι ερωτήσεις του τρίτου άξονα που συνδέονται με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες στο διδακτικό τους έργο δημιουργήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και βάσει αντίστοιχης έρευνας που έχει διενεργηθεί από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και το Πανεπιστήμιο Πατρών σε 260 ακαδημαϊκούς, την περίοδο 2020-2021 για τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με το διδακτικό τους έργο, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με βάσει νέες προκλήσεις, τις ανάγκες και τις προτάσεις για στήριξη του έργου τους (Καλτσιδής et al., 2021: 111-112· Orfanidou et al., 2021). Αυτές οι ερωτήσεις είχαν στόχο να διερευνήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ακαδημαϊκοί και συνδέονται, βάσει της παραπάνω έρευνας, με τρεις διαστάσεις. Τα προβλήματα που συνδέονται με θέματα που αφορούν τους φοιτητές/τριες, η έλλειψη χρόνου, καθώς και θέματα διδακτικής (Καλτσιδής et al., 2021: 113-114 ·Ρακιτζή, 2021: 111-113 & 197-200).

Δ) Οι ερωτήσεις του πρώτου και του τέταρτου άξονα σχετικά με τις γνώσεις για το Κεδιμα και τις προτάσεις τους για επιμορφωτικά σεμινάρια, συμπίπτει με την έρευνα του Καλτσιδή, της Ορφανίδου και των συνεργατών τους (Καλτσιδής et al., 2021: 111-112· Orfanidou et al., 2021) και τις ερωτήσεις σχετικά με τη στάση τους για την ανάγκη ύπαρξης των Κεδιμα καθώς και τις προτάσεις τους για τις υπηρεσίες και τα επιμορφωτικά σεμινάρια που θα επιθυμούσαν να προσφέρονται από αυτά.

1.5. Διαδικασία

Αρχικά, από τις 20/09/2023 έως και τις 30/09/2023, σχεδιάστηκε ο αρχικός οδηγός των ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς και το «έντυπο συγκατάθεσης στην έρευνα», με βάση τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και αντίστοιχη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο αρχικός οδηγός ελέγχθηκε, διορθώθηκε και διαμορφώθηκε από ειδική επιτροπή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Στη συνέχεια εστάλη ηλεκτρονική πρόσκληση στην έρευνα, σε όλα τα μόνιμα μέλη του διδακτικού και προσωπικού ερευνητικού προσωπικού του Πανεπιστημίου

Ιωαννίνων, από την επιστημονικώς υπεύθυνη του έργου Κ.α. Παναγιώτα Καντή,. Μέσω αυτής της πρόσκλησης ενημερώνονταν για τους σκοπούς της έρευνας, τους τρόπους τήρησης της δεοντολογίας της έρευνας και τον τρόπο συμμετοχής τους.

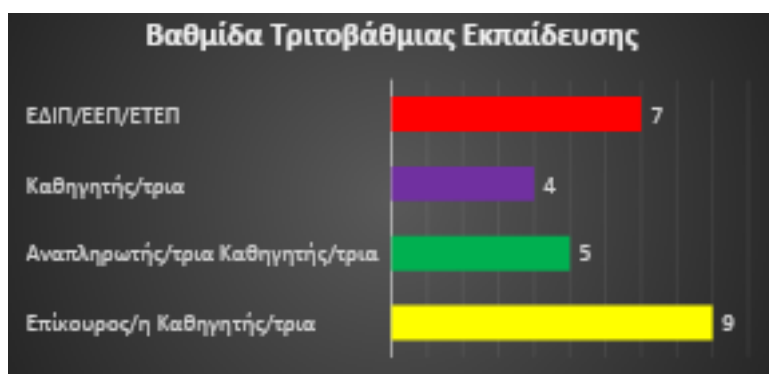
Στη συνέχεια, όσοι ενδιαφέρονταν, δήλωναν διαθεσιμότητα σε ηλεκτρονική φόρμα ημερολογίου η οποία κατασκευάστηκε από τον ειδικό τεχνικό στήριξης του έργου, με χρήση της εφαρμογής «Doodle», συμπληρώνοντας στη φόρμα κάποια βασικά στοιχεία όπως το ονοματεπώνυμό τους, τη βαθμίδα, το τμήμα και τηλέφωνο επικοινωνίας. Στη συνέχεια ο εξωτερικός συνεργάτης του ΚΕΔΙΜΑ που ήταν υπεύθυνος για τη διενέργεια των συνεντεύξεων καλούσε τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, με βάση την ώρα και την ημέρα της διαθεσιμότητας. Οι συνεντεύξεις ήταν τηλεφωνικές, η διάρκεια τους ήταν από 20' μέχρι και 60', ενώ ηχογραφούνταν εφόσον υπήρχε η συγκατάθεση τους, με στόχο την απομαγνητοφώνηση και τη διευκόλυνση της ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 10/10/2023 μέχρι και τις 20/10/2023.

1.6. Περιγραφή του δείγματος

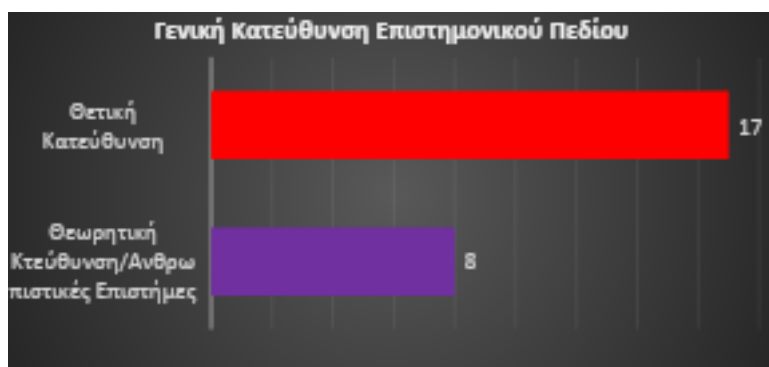
Με βάση την πάρα πάνω διαδικασία διενεργήθηκαν συνεντεύξεις σε δείγμα εικοσιπέντε μέλη του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού από τα οποία οι δώδεκα ήταν γυναίκες και οι δεκατρείς άνδρες (Διάγραμμα 1.1). Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης που είχαν στο πανεπιστήμιο, οι τέσσερις ήταν καθηγητές/τριες, οι πέντε αναπληρωτές/τριες καθηγητές/τριες και οι εννέα επίκουροι καθηγητές/τριες, ενώ οι επτά ήταν μέλη Εδιπ/Ετεπ/Εεπ (Διάγραμμα 1.2). Η γενική κατεύθυνση του επιστημονικού πεδίου των οχτώ από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θα μπορούσε να ενταχθεί στις ανθρωπιστικές επιστήμες, ενώ η κατεύθυνση των υπόλοιπων δεκαεπτά συμμετεχόντων/ουσών, θα μπορούσε να ενταχθεί στις θετικές επιστήμες (**Διάγραμμα 1.3**). Από το δείγμα των εικόσι πέντε συμμετεχόντων/ουσών, οι έξι «ανήκαν» στο Τμήμα Ιατρικής, οι πέντε στο Τμήμα Φυσικής, οι τέσσερις στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι τρεις στο Τμήμα Μαθηματικών, οι δύο στο τμήμα γεωπονίας, οι δύο στο τμήμα βιολογικών τεχνολογιών και εφαρμογών, ενώ οι υπόλοιποι τρεις συμμετέχοντες/ουσες εντάσσονταν στα τμήματα μηχανικών υπολογιστών και πληροφορικής, μουσικών σπουδών και ψυχολογίας (Διάγραμμα 1.4). Με βάση τα τμήματα στα οποία ανήκαν οι συμμετέχοντες/ουσες οι οχτώ εντάσσονταν στη Σχολή Θετικών Επιστημών, οι οχτώ στη Σχολή Επιστημών Υγείας, οι τέσσερις στη Σχολή Επιστημών Γεωπονίας, ενώ οι υπόλοιποι τρεις εντάσσονταν στις Σχολές Κοινωνικών Επιστημών, Μουσικών Σπουδών, καθώς και στην Πολυτεχνική Σχολή (Διάγραμμα 1.5).



1.1. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση του φύλου



1.2. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση Τη βαθμίδα



1.3. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση της γενικής κατεύθυνσης του επιστημονικού πεδίου



1.4. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος βάση του τμήματος



1.5. Ραβδόγραμμα της κατανομής του δείγματος με βάση της σχολής

2. Κεφάλαιο 2: Ανάλυση και παρουσίαση αποτελεσμάτων

2.1. Τρόπος ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων

Ύστερα από την ολοκλήρωση της διενέργειας των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση για τις συνεντεύξεις στις οποίες δόθηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων/ουσών για ηχογράφηση. Από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών μόνο οι δύο δεν έδωσαν τη συγκατάθεση τους για ηχογράφηση. Σε αυτές τις περιπτώσεις η καταγραφή έγινε μέσω σημειώσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ δεν χρησιμοποιείται ακριβή μεταφορά λόγου, κατά την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη βοήθεια του εξειδικευμένο λογισμικού NVivo στο οποίο εισήχθησαν οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και αναλύθηκαν μέσω συνδυασμού ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, με βάση τον οποίο προέκυψαν συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες. Οι θεματικές κατηγορίες παρουσιάζονται τόσο με ποσοτικό τρόπο, μέσω πίνακα συχνοτήτων του συνόλου των αναφορών που συγκέντρωνε κάθε κατηγορία, όσο και με ποιοτικό τρόπο με βάση την παράθεση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, έτσι όπως διατυπώθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας, αναδεικνύοντας διαφορετικές διαστάσεις της κάθε θεματικής κατηγορίας.

Για την ανάλυση ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις για κάθε διαφορετική ερώτηση. Αντίστοιχα, η παρουσίαση πραγματοποιείται σε τέσσερα κεφάλαια. Το κάθε κεφάλαιο αντιστοιχεί σε κάθε μία από τις τέσσερις ενότητες του οδηγού της συνέντευξης και αποτελείται από τόσα υποκεφάλαια όσα και το σύνολο ερωτήσεων που περιλαμβάνει. Κάθε υποκεφάλαιο περιλαμβάνει το διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων των

συμμετεχόντων/ουσών στις θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν και τον αντίστοιχο ποιοτικό σχολιασμό. Τέλος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

2.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την πρώτη ενότητα (ΚΕΔΙΜΑ)

2.2.1. Γνώση για τη λειτουργία του ΚΕΔΙΜΑ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Η πρώτη ερώτηση της πρώτης ενότητας ήταν η παρακάτω: «Γνωρίζετε τη λειτουργία του ΚΕΔΙΜΑ στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων;». Όπως φαίνεται και από το ραβδόγραμμα 2.2.1. προέκυψαν οι παρακάτω πέντε θεματικές κατηγορίες με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών: α) έχει γνώση του Κεδιμά, β) Δεν έχει γνώση του Κεδιμά, γ) γνώση της ύπαρξης του όχι της ακριβούς δράσης του, δ) γνώση του Κεδιμά μέσα από συμμετοχή σε δράση και ε) γνώση του Κεδιμά μέσω της παρούσας έρευνας.

Οι έντεκα από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν την ύπαρξη του Κεδιμά αλλά δεν γνώριζαν για την ακριβή δράση του. Κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις που αναδεικνύουν τις διαφορετικές διαστάσεις της πληροφόρησής τους είναι οι εξής: «Εγώ το Κεδιμά το γνώρισα πρόσφατα γιατί στεγάζεται το γραφείο του στο τμήμα», «Γνωρίζω την ύπαρξη, αλλά δεν ξέρω αν έχει κάνει κάποιες δραστηριότητες. Τα e-mail που πήραμε είναι νομίζω η πρώτη δράση κατά κάποιο τρόπο. Αλλιώς είχαμε λάβει κάποιο ενημερωτικό ότι έχει στηθεί το γραφείο, ότι είναι υπεύθυνοι κάποιοι καθηγητές, και τελεία», «Το ξέρω ότι υπάρχει, νομίζω ότι είναι από το τελευταίο το Πανεπιστήμιο των Ιωαννίνων που υπάρχει το ΚΕΔΙΜΑ. Είδα ότι είναι λίγα τα ΚΕΔΙΜΑ που δεν έχουν τηλέφωνα, πληροφορίες, εργαζόμενους. Ενώ κάποια πανεπιστήμια έχουν».

Οι επτά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν γνώριζαν την προηγούμενη δράση του, αλλά πληροφορήθηκαν για τη δράση του από την παρούσα έρευνα, όπως φαίνεται για παράδειγμα από την παρακάτω απάντηση «Κοιτάζτε να δείτε εδώ πέρα στην κεντρική βιβλιοθήκη που βρίσκομαι υπήρχε ένα γραφείο υποστήριξης φοιτητών που με είχαν ειδοποιήσει ότι ήταν για αμεά, για άτομα με κινητικά προβλήματα κυρίως... Τώρα για τη δομή ενημερώθηκα από το e-mail που είχατε στείλει και από το ερωτηματολόγιο που είχατε αναρτήσει».

Μόνο δύο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν γνώριζαν τη δράση του Κεδιμά του Π.Ι., ενώ μία συμμετέχουσα το γνώριζε από συμμετοχή της σε αντίστοιχη δράση όπως δηλώνει ή ίδια: «Το ξέρω το κέντρο, έχω παρακολουθήσει μια ημερίδα που μιλούσε περισσότερο για τη διαχείριση των συναισθημάτων μέσα στην τάξη, τη δημιουργία θετικού κλίματος και της εμφύχωσης των φοιτητών».



2.2.1. Ραβδόγραμμα για την πληροφόρηση των συμμετεχόντων/ουσών για το ΚΕΔΙΜΑ του Π.Ι.

2.2.2. Γνώση αντίστοιχων δομών ή υπηρεσιών στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό

Η δεύτερη ερώτηση της πρώτης ενότητας ήταν σχετικά με την πληροφόρηση των συμμετεχόντων/ουσών για αντίστοιχες δομές ή υπηρεσίες σε πανεπιστήμια της Ελλάδος ή του εξωτερικού. Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα 2.2.2 προέκυψαν οι εξής πέντε θεματικές: α) γνώση αντίστοιχων δομών και υπηρεσιών στο εξωτερικό, β) γνώση αντίστοιχων δομών και υπηρεσιών στο εξωτερικό βάσει εμπειρίας, γ) μη πληροφόρηση για υπηρεσίες ή δομές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, δ) γνώση δομών και υπηρεσιών στην Ελλάδα και ε) γνώση δομών και υπηρεσιών και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Οι έξι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση γνωρίζουν δομές και κυρίως υπηρεσίες στο εξωτερικό και όχι στην Ελλάδα, είτε από προσωπική τους ενημέρωση και πληροφόρηση, είτε από αντίστοιχη εμπειρία υπηρεσιών στήριξης των φοιτητών/τριών, όπως τη γνώρισαν κατά τη διάρκεια προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Παράδειγμα αυτής της κατεύθυνσης αποτελεί η παρακάτω δήλωση: *«Τώρα για το εξωτερικό εγώ έκανα τις σπουδές μου στο εξωτερικό, πριν τριάντα περίπου χρόνια. Τότε υπήρχαν οι σύμβουλοι, όπως υπάρχουν και εδώ για τους φοιτητές αν έχουν κάποιο πρόβλημα. Υπήρχε στις εστίες ένα άτομα που ήταν ο tutor που ήτα διδακτορικός φοιτητής του οποίου τα καθήκοντα ήτανε να επιβλέπει για τον όροφο και αν κάποιος είχε πρόβλημα μπορούσε να πάει...».*

Μία από τις συμμετέχουσες είχε εμπειρία αντίστοιχης δομής ως διδάσκουσα σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού: *«Αν υπάρχουν αλλού; Ναι, υπάρχουν επειδή δούλεψα και δίδαξα για χρόνια στον Καναδά. Ήξερα ότι υπάρχουν τέτοιες διευθύνσεις και στο πανεπιστήμιο του Σέρμπρουκ που είχα δουλέψει και εγώ και στο πανεπιστήμιο του Μόντρεαλ που είχα συνεργαστεί μετά».*

Μία από τις συμμετέχουσες με βάση την εμπειρία της τόσο ως φοιτήτρια όσο και ως διδάσκουσα στο εξωτερικό εστιάζει στις υπηρεσίες που προσφέρονται σε πανεπιστήμια του εξωτερικού και σχετίζονται με θέματα διαχείρισης κρίσεων και θέματα ασφάλειας. Όπως αναφέρεται πραγματοποιείται στήριξη στη διαχείριση πένθους των φοιτητών, εκπαίδευση διδασκόντων/ουσων και φοιτητών/τριων στη διαχείριση έκτακτων καταστάσεων όπως πυρκαγιά, επιληπτικής, αλλεργικής κρίσης ή λιποθυμίας εντός των πανεπιστημιακών αιθουσών, καθώς και σε περιπτώσεις εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς.

Έξι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν αντίστοιχες δομές και υπηρεσίες είτε μόνο στην Ελλάδα είτε και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό ενώ μόνο τρεις δεν γνώριζαν την ύπαρξη τους, είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό. Όσοι γνώριζαν για αντίστοιχες δομές και υπηρεσίες στην Ελλάδα είχαν πληροφορηθεί κυρίως από συναδέλφους ή από προσκλήσεις σε επιμορφωτικά σεμινάρια άλλων Πανεπιστημίων. Τα δημοφιλέστερα ΚΕΔΙΜΑ με βάση τις απαντήσεις είναι το Κεδιμά του Πανεπιστημίου Κρήτης αλλά και το Κεδιμά του Πανεπιστημίου Πάτρας. Όπως δηλώνουν δύο από τις συμμετέχουσες: «*Τώρα από εκεί και πέρα, τυχαίνει να γνωρίζω της Κρήτης γιατί υπάρχει μια συνάδελφος.. Αυτή με ενημέρωσε ότι υπάρχει ένα γραφείο που κάνουν τέτοιες δράσεις, είδα τα προγράμματα τους, είδα ότι όλα τα ΚΕΔΙΜΑ στην Ελλάδα κάνουν κάτι*» και «*Τον θεσμό πρώτη φορά τον πληροφορήθηκα από τη λειτουργία του στο Πανεπιστήμιο της Αλεξανδρούπολης γιατί έκανε μια προσπάθεια διάχυσης η συνάδελφος Κ.α. που δουλεύει σε αυτό και από εκεί πληροφορήθηκα και είχα μια εικόνα για τη λειτουργία του θεσμού πριν τεθεί το νέο θεσμικό πλαίσιο*».



2.2.2. Ραβδόγραμμα για την πληροφόρηση των συμμετεχόντων/ουσών για αντίστοιχες δομές ή υπηρεσίες στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό

2.2.3. Αντίστοιχες δομές ή υπηρεσίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση κατά τη διάρκεια των σπουδών

Η Τρίτη ερώτηση της πρώτης ενότητας ήταν σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν εμπειρία σε αντίστοιχη δομή υπηρεσία κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών. Όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 2.2.3 προέκυψαν από την ανάλυση οι παρακάτω τρεις θεματικές κατηγορίες: α) εμπειρία αντίστοιχων δομών ή υπηρεσιών από ιδιωτικούς φορείς, β) εμπειρία δομής στο εξωτερικό και γ) δεν υπάρχει εμπειρία αντίστοιχης δομής ή υπηρεσίας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχομένων/ουσών δεν έχουν εμπειρία από αντίστοιχη δομή ή υπηρεσία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Με βάση τις απαντήσεις τους, όσοι δεν είχαν αντίστοιχη εμπειρία ήταν κυρίως επειδή ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στην Ελλάδα και όπως ισχυρίζονται οι ίδιοι δεν υπήρχαν αντίστοιχες δομές και υπηρεσίες όταν σπούδαζαν. Όμως, είχαν συνήθως εμπειρίες αντίστοιχων δομών, ως διδάσκοντες/ουσες, μετά το πέρας των σπουδών τους.

Παραδείγματα απαντήσεων προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι παρακάτω: «*Όχι στο πλαίσιο του διδακτορικού δεν είχα αντίστοιχη εμπειρία γιατί ήταν αρκετά παλιά ως συνεργαζόμενο προσωπικό στο ελληνικό ανοιχτό πανεπιστήμιο έχω συμμετάσχει σε αντίστοιχες δράσεις*» και «*Δεν νομίζω ότι υπήρχε τότε τέτοια υπηρεσία. Κυρίως μόνο στο εξωτερικό δηλαδή και όσοι συνάδελφοι είχαν τέτοιες εμπειρίες μόνο σε πανεπιστήμια του εξωτερικού που είναι υποχρεωτικό κατά το διδακτορικό να παρακολουθήσουμε κάποια σεμινάρια παιδαγωγικής επιμορφωτικής κατεύθυνσης*».

Οι τέσσερις από τους εφτά συνολικά συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν ότι είχαν αντίστοιχη εμπειρία, υποστήριξαν ότι την απέκτησαν στα πλαίσια της διενέργειας του διδακτορικού τους στο εξωτερικό, όποτε έπρεπε να κάνουν υποχρεωτικά μαθήματα διδακτικής ώστε να μπορέσουν να γίνουν μόνιμα μέλη ΔΕΠ. Χαρακτηριστικές απαντήσεις προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι εξής: «*Είχαμε το learning and teaching institute και τα μέλη ΔΕΠ έπρεπε να πάρουν το post graduated in learning in high educated, ήταν τρία μαθήματα που είχαν να κάνουν με μέθοδο διδασκαλίας, να κάνουμε ένα project και να το εφαρμόσουμε στην πράξη και μετά να το αναλύσουμε πως πήγε. Ήταν υποχρεωτικό*» και «*Και στην Αγγλία.....Όταν έκανα διδακτορικό, ήταν υποχρεωτικό, μέρος του διδακτορικού, ήταν υποχρεωτικό για όλους να παρακολουθήσουμε διδακτικής και μεθοδολογία, ανεξάρτητα με το ποια κατεύθυνση ήσουν*».

Μόνο μία συμμετέχουσα είχε εμπειρία αντίστοιχων δομών ή υπηρεσιών από ιδιωτικούς φορείς, όπως σημειώνει η ίδια: «*Όταν ήμουν πιο μικρή, αυτό που είχαμε ζήσει ήταν*

μια προσπάθεια από ιδιωτικές φαρμακευτικές εταιρείες, όχι από το δημόσιο όμως, να κάνουν workshop το οποίο αφορούσε presentation skills. Αυτά τα εργαστήρια που αφορούσαν την εικοσάλεπτη ομιλία, εμένα με βοήθησαν πάρα πολύ και στη διδασκαλία μου, στις διαφάνειες μου προσπαθώ να μην είναι βαρετές, να έχουν εικόνες. Είμαι πολύ επηρεασμένη από αυτό».



2.2.3. Ραβδόγραμμα για την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών αντίστοιχες δομών ή υπηρεσιών

2.2.4. Απόψεις για τον ρόλο, τις δράσεις και τις ενέργειες του Κεδιμά του Π.Ι.

Η τέταρτη ερώτηση διερευνούσε τις προτάσεις του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις δράσεις και τις ενέργειες στις οποίες θα επιθυμούσαν να προβεί το Κεδιμά, εμπίπτοντας και στις ανάγκες τους, όπως δημιουργούνται από την καθημερινή διδακτική εμπειρία. Με βάση την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν οι εξής θεματικές: α) επιμορφώσεις επιλύζεις ζητημάτων (πρακτικές, διαδραστικές μέθοδοι), β) επιμορφώσεις στη χρήση τεχνολογιών, γ) επίλυση προβλημάτων που εμποδίζουν τη διδασκαλία, δ) εξατομικευμένη ή συλλογική στήριξη στην πράξη, ε) επιμορφώσεις σε νέα μέλη Δεπ και υποψήφιους/ες διδάκτορες, στ) βοήθεια στην αξιολόγηση, ζ) συμβουλευτική σε ψυχολογικά θέματα, η) οργάνωση μελών Δεπ για χαρτογράφηση αναγκών, θ) προσβασιμότητα και στήριξη σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, ι) επιμορφώσεις στον σχεδιασμό διδασκαλίας και κ) εκπαίδευση σε θέματα ασφάλειας και διαχείριση κρίσεων.

Επειδή η παρούσα ερώτηση θεωρείται ερώτηση μείζονος σημασίας, εμπίπτοντας στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που είναι οι ανάγκες, τα προβλήματα αλλά και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για προγραμματισμό των ενεργειών του Κεδιμά προς αυτήν την κατεύθυνση, θεωρείται σκόπιμη η παρουσίαση όλων των θεματικών κατηγοριών, ιεραρχώντας τις με βάση το ποσοστό αναφοράς από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες έτσι όπως προκύπτει από το ραβδόγραμμα 2.2.3. Παράλληλα θεωρείται απαραίτητο να παρουσιαστούν

οι διαφορετικές διαστάσεις των κατηγοριών όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, παραθέτοντας αντίστοιχες αναφορές του ως παραδείγματα.

Όπως φαίνεται από το ραβδόγραμμα 2.2.3 οι προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετίζονται με τις παρακάτω ανάγκες:

A) Το 56% του δείγματος που συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή δεκατέσσερις από τους συμμετέχοντες/ουσες θεωρεί ότι υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, εστιάζοντας σε πρακτικές ενεργητικής μάθησης, στη παιδαγωγική ενηλίκων και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα βασικά προβλήματα που θέλουν να μπορούν να διαχειριστούν είναι η μη προσέλευση των φοιτητών/τριών, το μειωμένο ενδιαφέρον τους, η «διαχείριση» του μεγάλου όγκου τους, αλλά και η δυσκολία με βάση αυτές τις συνθήκες να προωθήσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα στη μάθηση. Στόχοι και αποτελέσματα που θα ήθελαν να έχουν οι διδάσκοντες/ουσες, με βάση αυτές τις δράσεις, είναι η αύξηση της συμμετοχής, η αποτελεσματική διδασκαλία σε μεγάλο όγκο φοιτητών, η διαφοροποιημένη μάθηση για το διαφορετικό επίπεδο των φοιτητών, η αύξηση κινήτρων με στόχο την αύξηση προσέλευσης και συμμετοχής των φοιτητών/τριών, καθώς και η καλύτερη λειτουργία της έννοιας της ομάδας, στα πλαίσια της διδασκαλίας στην αίθουσα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Παραδείγματα που εντάσσονται σε αυτή τη θεματική ενότητα και αναδεικνύουν τις διαστάσεις αυτές είναι τα παρακάτω: *«ένα μεγάλο πρόβλημα που κάνουμε είναι ότι είναι μεγάλος ο όγκος των διδασκομένων στο γλωσσικό μάθημα, αν έχει από κάτω 200 φοιτητές δεν μπορείς να δουλέψεις, μετά στο άλλο μάθημα θα σου έρθουν άλλοι 100, πρώτον το κοινό δεν είναι το ίδιο και δεύτερο με τόσο μεγάλο όγκο δεν μπορείς αν δουλέψεις, και ομάδες να θέλεις αν φτιάξει είναι πολύ δύσκολα για τα κλασσικά μαθήματα. Δεν ξέρω πως μπορεί να μας βοηθήσει κάποιος να διαχειριζόμαστε στον όγκο, για να πετυχαίνουμε διαφοροποιημένη μάθηση για το διαφορετικό επίπεδο των φοιτητών», «Και κάτι θα βοηθούσε, που προέκυψε από προσωπική εμπειρία πέρυσι, όταν έβαλλα μια εργασία είδα ότι και η ίδια γνώριζα πολύ λίγα πράγματα για το πως να διαχειρίζομαι μια ομάδα και πως να τη συμβουλέψω να συνεργαστεί και να τη βοηθήσω να λύσει προβλήματα που προκύπτουν. Έψαξα στο διαδίκτυο και βρήκα πληθώρα πληροφοριών, αλλά δεν είχα το χρόνο ούτε τις γνώσεις να αξιολογήσω ποιες είναι οι καλύτερες. Ναι γιατί υποτίθεται ότι όταν ξεκινάμε τις ομαδικές εργασίες και αποτελεί και ένα συν στην αξιολόγηση, καλούμαστε να διδάξουμε στα παιδιά δεξιότητες συνεργασίας αλλά είναι κάτι που και οι ίδιοι δεν το γνωρίζουμε» και «να υπάρχει μια πολλαπλότητα, σε αυτούς τους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας και αυτούς τους σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας, με σκοπό να αυξήσουν την ομαδικότητα και τη συμμετοχή των φοιτητών, πως μπορεί να γίνει η*

διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα, η γλώσσα που χρησιμοποιούμε να προσελκύσει περισσότερο τα παιδιά, η γλώσσα, οι τρόποι, οι μέθοδοι, όλα αυτά είναι στο μυαλό μου είναι λίγο, όχι πονεμένα,, καλούμαι συνεχώς να τα επαναπροσδιορίσω. Η απάντηση είναι να αυξηθεί η συμμετοχή των φοιτητών, όχι μόνο ο αριθμός, το ενδιαφέρον»

B) Ενδιαφέρον, όπως σημειώνεται από το 48% των συμμετεχόντων/ουσών των οποίων η απάντησή μπορεί να, ενταχθεί στη θεματική αυτή, εκδηλώνεται για την εκπαίδευση πάνω στη χρήση νέων τεχνολογιών. Εκδηλώνεται ενδιαφέρον επιμόρφωσης σε εφαρμογές που μπορούν οπτικοποιήσουν το υλικό που χρησιμοποιούν στα μαθήματα, ειδικά στις θετικές επιστήμες, σε εφαρμογές που μπορούν να εγκατασταθούν σε κινητά τηλέφωνα επιτρέποντας τη συνεργασία πολλών φοιτητών/τριών ταυτόχρονα στα πλαίσια του μαθήματος, αλλά και εκπαίδευση σε ψηφιακές πλατφόρμες για τη βελτίωση της επικοινωνίας, όχι μόνο με τους φοιτητές/τριες, αλλά και ανάμεσα στους/στις διδάσκοντες/ουσες. Βασικοί στόχοι είναι τόσο η διαχείριση του όγκου των φοιτητών/τριών αλλά και η ανάπτυξη της δεξιότητας των διδασκόντων/ουσών να *«μιλήσουν στη γλώσσα τους»*. Βασικός προβληματισμός είναι αν τα εργαλεία στα οποία θα *«εκπαιδευτούν»* μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη.

Ενδεικτικά παραδείγματα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι τα εξής: *«Είναι νέα γενιά, πως θα μπορέσουμε να τους κινητοποιήσουμε να τραβήξουμε το ενδιαφέρον τους με πράγματα όμως πρακτικά και διαχειρίσιμα. Γιατί εγώ έχω διαβάσει πάρα πολλά αλλά κάποια από αυτά δεν είναι εφαρμόσιμα στην κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό πανεπιστήμιο», «Κάποιος να δείξει με τις τεχνολογίες πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί η πλατφόρμα. Ας ξεκινήσουμε αυτήν που την έχουμε» και «επειδή πλέον τα πράγματα αλλάζουν και επειδή οι ψηφιακές πλατφόρμες έχουν ενταχθεί στην καθημερινή εκπαίδευση είναι όντως αναγκαία η οργάνωση μιας ψηφιακής πλατφόρμας που θα διευκολύνει ουσιαστικά τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές να έχουν μια επικοινωνία για τουλάχιστον τα οργανωτικά κομμάτια».*

Γ) Από το 27% των συμμετεχόντων/ουσών προτείνεται να προφέρονται επιμορφώσεις, κυρίως σε θέματα διδακτικής, σε νέα μέλη ΔΕΠ, εφόσον κατή τη διάρκεια του διδακτορικού τους μπορεί να έχουν διδάξει ελάχιστα, αλλά και διότι μπορεί η έρευνα με την οποία έχουν καταπιαστεί, να μην σχετίζεται άμεσα με το θέμα της διδακτικής μεθοδολογίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση ένας από τους συμμετέχοντες σημειώνει: *«Είναι η εκπαίδευση κυρίως των νέων μελών είτε αυτά είναι ΔΕΠ, είτε ΕΔΙΠ είτε χαμηλότερη βαθμίδα σχετικά με το πως μαθαίνουν οι φοιτητές. Αν αυτός είναι ο στόχος, πως μαθαίνουν οι φοιτητές και τι θα κάνουν οι φοιτητές με τη γνώση, το τονίζω των νέων μελών, όσον αφορά τους παλιότερους είναι λίγο δύσκολο να απαγκιστρωθείς από αυτό που κάνεις».*

Από μία συμμετέχουσα εκδηλώνεται η ανάγκη στήριξης σε υποψήφιους διδάκτορες, τόσο όσον αφορά σε θέματα που μπορούν να δημιουργηθούν με τον/την επιβλέποντα/ουσα όσο και σε θέματα τεχνικής στήριξης.

Δ) Αρκετοί συμμετέχοντες/ουσες (20%) προτείνουν ότι πρέπει πρώτα να βρεθούν λύσεις σε βασικά προβλήματα που σχετίζονται κυρίως με τη λειτουργία του Πανεπιστημίου και «εμποδίζουν», σε σημαντικό βαθμό, το έργο της διδασκαλίας και στη συνέχεια να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις σε διαφορετικά θέματα. Ενδεικτικά προβλήματα που αναφέρονται προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι η ακουστική των αιθουσών, η θέρμανση, η έλλειψη εξοπλισμού όπως προτζέκτορες, η απουσία γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο αλλά και η μη δωρεάν παροχή των συγγραμμάτων που αντιστοιχούν στο μάθημα του/της κάθε διδάσκοντα/ουσας.

Όπως σημειώνεται για παράδειγμα από μία από τις συμμετέχουσες: *«για να είμαι απόλυτα ειλικρινής για να πούμε και τα πολύ βασικά. Εμείς δεν έχουμε ούτε προτζέκτορες δηλαδή. Υπάρχουν και τέτοια προβλήματα και τεχνικές δυσκολίες. Πριν φτάσουμε στον καθηγητή που διδάσκει πρέπει να φροντίσουμε τους χώρους, οι αίθουσες είναι απαράδεχτες, δεν είναι τα κλασσικά αμφιθέατρα, αυτοί που είναι πίσω δεν ακούνε, δεν βλέπουν τις διαφάνειες, οι χώροι δεν φυλάσσονται, μπαίνουν τα σκυλιά μέσα και τα παιδιά απογοητεύονται με αυτήν την κατάσταση γιατί ονειρεύονται προφανώς ένα πανεπιστήμιο σαν αυτά που βλέπουν στην τηλεόραση....Ναι να δούμε πόσοι παρακολουθούν αλλά και αυτοί που δεν παρακολουθούν δε σημαίνει απαραίτητα ότι φταίει ο διδάσκων, φταίει και οι συνθήκες πολλές φορές οπότε νομίζω ότι πρώτα πρέπει να φτιαχτούν οι απαραίτητες βασικές συνθήκες, γιατί δεν έχουμε ούτε τις βασικές και εννοείται μετά ο καθένας να βελτιώσει τη διδασκαλία».*

Σχετικά με τα συγγράμματα,. μία από τις συμμετέχουσες, σημειώνει τα εξής: *« Και πως θα μπορούσε να βοηθήσει το πανεπιστήμιο. Να μας εξασφαλίσει, επειδή είμαστε πια διαδικτυακοί πλέον. Εμείς οι καθηγητές δεν δικαιούμαστε ούτε τα συγγράμματα να πάρουμε. Τα συγγράμματα που δίνουμε στους φοιτητές εμείς δεν τα παίρνουμε. Αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα. Θα έπρεπε να μας το αγοράσει το πανεπιστήμιο. Το θεωρώ γελοίο αυτό. Αλλά το πανεπιστήμιο να με δηλώνει διδάσκουσα σε ένα μάθημα και ως διδάσκουσα να δικαιούμαι το σύγγραμμα. Αν δεν μπορούν να μας πάρουν τα συγγράμματα είναι μεγάλη δυσκολία. Γιατί πιστεύω ότι υπάρχουν συνάδελφοι που δεν ξέρουν τι έχει το βιβλίο και λένε τα δικά τους. Οι φοιτητές παίρνουν το σύγγραμμα, ο καθηγητής λέει αυτά που θέλει να πει και υπάρχει μια σύγκρουση πολύ μεγάλη.»*

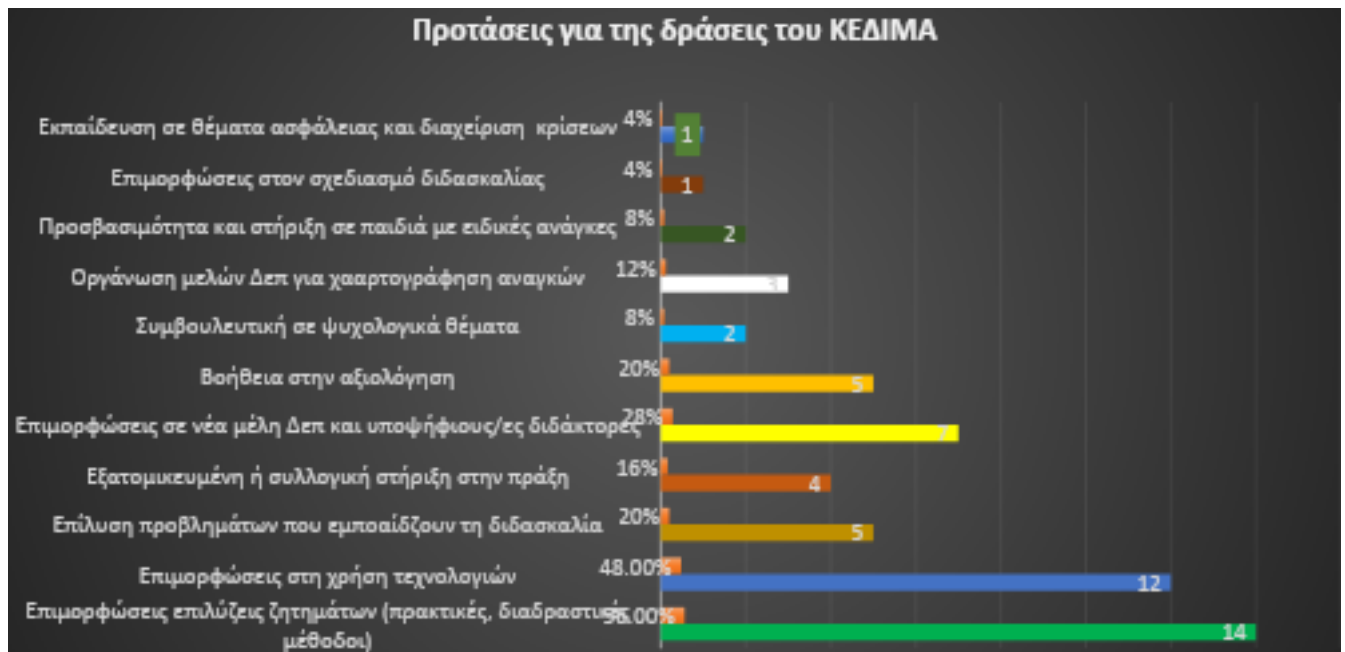
Ε) Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (20%) δηλώνουν την ανάγκη επιμόρφωσης στον τρόπο αξιολόγησης, εστιάζοντας όχι μόνο στις τελικές εξετάσεις, αλλά και σε τρόπους διαμορφωτικής αξιολόγησης εντός τάξης, καθώς και στον τρόπο σύνταξης ερωτήσεων. Όπως σημειώνεται για παράδειγμα: *«πως η εξέταση να μην είναι μόνο ένα διαγώνισμα στο τέλος και να υπάρχει μια πολλαπλότητα»* και *«Και νομίζω αυτό που αξίζει να εκπαιδευτούμε, που το κάνουν πάρα πολύ στην Αμερική είναι να εκπαιδευτούμε στο πως βγάζουμε ερωτήσεις»*.

ΣΤ) Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση σε πρακτικά θέματα τα οποία είναι εφαρμόσιμα, όχι θεωρητικά, καθώς και εξατομικευμένη στήριξη από το πανεπιστήμιο. Προτείνουν να μη προβεί το Κεδιμά σε επιμορφώσεις που έχουν μόνο θεωρητική κατεύθυνση, χωρίς να μπορεί να εφαρμοστεί. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: *«Εντάξει τώρα αυτά τα σεμινάρια δεν είναι κακό να υπάρχουν, αλλά δεν βλέπω κάποια χρησιμότητα στην πράξη. Οποιος θέλει να τα μάθει αυτά τα μαθαίνει από το you tube, αφού υπάρχουν πάρα πολλές πηγές πληροφόρησης διαθέσιμες προς αυτή την κατεύθυνση....Να πάρετε το πρόγραμμα να το βάλλετε στον υπολογιστή μου γιατί το πρόγραμμα που χρησιμοποιώ για τις βιντεοσκοπήσεις είναι πειρατικό. Είναι δυνατό να χρησιμοποιώ πειρατικό πρόγραμμα...Θα ήθελα να υπάρχει μία κατ' ιδίαν ας πούμε υποστήριξη με τους με τους παρακάτω τρόπους, πρώτος τρόπος τεχνική βοήθεια, συγκεκριμένη για εγκατάσταση λογισμικού και αυτή η τεχνική βοήθεια να συμπεριλαμβάνει και την αγορά του λογισμικού αυτού.....»*

Ζ) Μικρό ποσοστό συμμετεχόντων/ουσών (12%) προτείνουν ότι θα πρέπει αρχικά να γίνει χαρτογράφηση των αναγκών των διδασκόντων/ουσών, πιθανόν και ανά τμήμα μέσω συζήτησης και δημιουργίας μια οργανωμένης κοινότητας μάθησης και στη συνέχεια να γίνει οργάνωση των δράσεων. Όπως χαρακτηριστικά λέει μία από τις συμμετέχουσες: *«Πιστεύω τα πρώτα βήματα θα πρέπει να υπάρχει μια ανταλλαγή απόψεων για θέματα που μας αφορούν όλους στο πανεπιστήμιο, για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, αυτά που άτυπα συζητούμε στο πανεπιστήμιο για το πως θα ελκύσουμε τους φοιτητές.... Υπάρχουν κοινότητες μάθησης παντού, ας αποτελέσουμε και εμείς οι πανεπιστημιακοί μια οργανωμένη κοινότητα μάθησης»*.

Η) Άλλες προτάσεις που σημειώνουν χαμηλότερο ποσοστό αναφοράς είναι να υπάρχει γραφείο συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης, τόσο των φοιτητών/τριών όσο και των διδασκόντων/ουσών, αλλά και η οργάνωση δράσεων σε θέματα συμπερίληψης και προσβασιμότητας, τόσο με υπηρεσίες ως προς τους φοιτητές/τριες, όσο και με αντίστοιχες επιμορφώσεις στο διδακτικό και ερευνητικό προσωπικό. Όπως σημειώνει μία από τις συμμετέχουσες: *«Η άλλη διάσταση είναι ένα γραφείο το οποίο θα δίνει συμβουλές ψυχολογικής φύσεως για το πως να διαχειριζόμαστε, επειδή ερχόμαστε σε επαφή με έμψυχο υλικό, πως να*

διαχειριζόμαστε φοιτητές που είναι λίγο πιο επιθετικοί, αδιάφοροί». Ενώ για το θέμα της προσβασιμότητας μία από τις συμμετέχουσες τονίζει: «οι φοιτητές είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μου και είμαστε εδώ που είμαστε λόγω των φοιτητών. Επομένως σημαντικό είναι πολύ σημαντικό να είναι όλα φοιτητοκεντρικά. Θα έδινα πολύ μεγάλη έμφαση σε μια συνεργασία με την μονάδα προσβασιμότητας για να υποστηρίξουμε την εξειδικευμένη ανάγκη για τον τρόπο διδασκαλίας και τον τρόπο υποστήριξης μάθησης». Άλλες προτάσεις για τις δράσεις του Κεδιμά που συγκέντρωναν μικρό ποσοστό, ήταν να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις σχετικά με το σχεδιασμό του μαθήματος, αλλά και για θέματα ασφάλειας και διαχείρισης κρίσεων .



2.2.4. Ραβδόγραμμα για τις προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με τις ενέργειες του ΚΕΔΙΜΑ

2.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την δεύτερη ενότητα

(Διδασκαλία I)

2.3.1. Πρώτη εμπειρία διδασκαλίας

Η πρώτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας σχετιζόταν σχετικά με την πρώτη εμπειρία διδασκαλίας των συμμετεχόντων/ουσών, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 2.2.4, βάσει της ανάλυσης περιεχομένου, προέκυψαν οχτώ θεματικές: α) συναισθήματα άγχους ή ανασφάλειας, β) διδασκαλία ως συνεχή διαδικασία, γ) συναισθήματα χαράς, δ) διαφορετικές συνθήκες από τότε μέχρι σήμερα, ε) ανάκληση της εμπειρίας ως φοιτητής/τρια, στ) η διδασκαλία ως τρόπος επικοινωνίας της έρευνας, στ) κουραστική διαδικασία και ζ) ερώτηση χωρίς ουσία.

Το βασικό συναίσθημα των περισσότερων συμμετεχόντων/ουσών, ήταν ή αίσθηση του άγχους, για διαφορετικούς λόγους. Μία διάσταση, είναι το άγχος σε σχέση με την

ανταπόκριση των φοιτητών, όπως περιγράφει ένας από τους συμμετέχοντες: *«Από την πλευρά των φοιτητών, το άγχος μου, ήταν αυτό. Το μαύρο κουτί ας πούμε, το κοινό μου».*

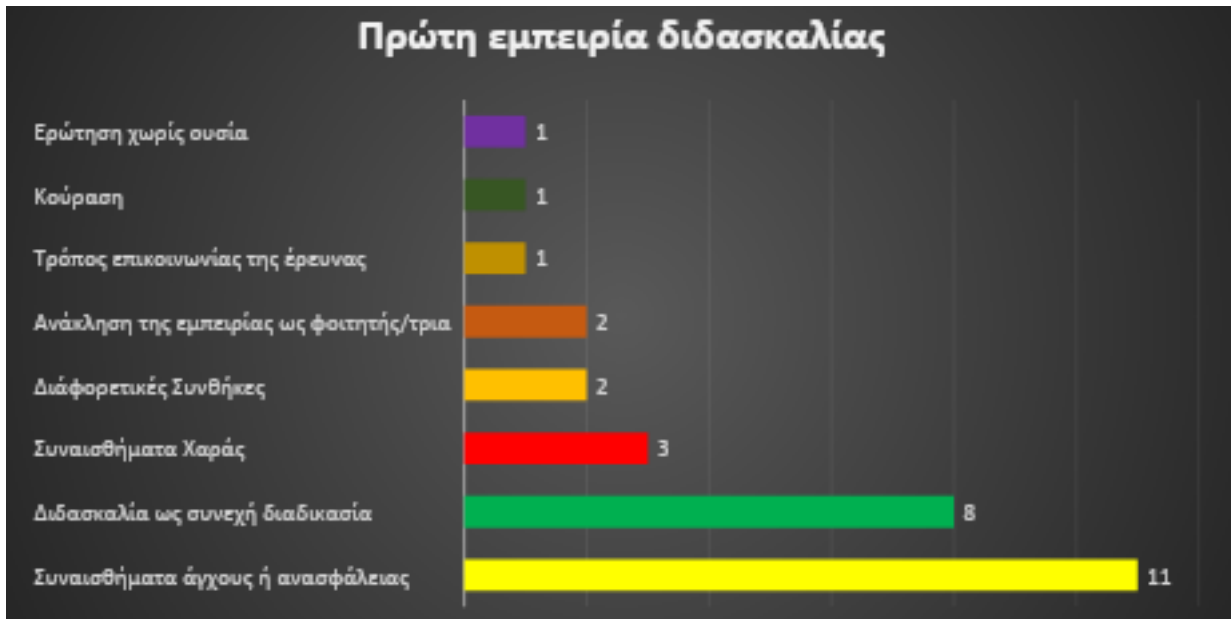
Άλλη διάσταση ήταν το άγχος της εφαρμογής της διάλεξης σύμφωνα με το σχεδιασμό, όπως σημειώνει μία από τις συμμετέχουσες: *«Αυτό που βιώνεις όταν διδάσκεις στο πανεπιστήμιο την πρώτη φορά είναι ένα άγχος. Και όχι το άγχος που έχεις όταν ωριμάζει να ανταποκριθείς στις ανάγκες των φοιτητών, το άγχος να είσαι συνεπής εσύ, να τα πας καλά εσύ', και την πρώτη φορά δεν το νιώθεις ως διδασκαλία αλλά ως παρουσίαση. Έχεις άγχος να το παρουσιάσεις με το δυνατόν καλό τρόπο. Αυτό ήταν το άγχος μου την πρώτη φορά, να είμαι καλή στην παρουσίαση και όχι τόσο πολύς την αλληλεπίδραση με το κοινό».*

Άλλη διάσταση ήταν το άγχος των συνθηκών που θα συναντήσει κάποιος στην αίθουσα. Όπως σημειώνει ένας από τους συμμετέχοντες ο οποίος είχε έρθει από το εξωτερικό: *«Κατά αρχάς πριν μπω στην αίθουσα ήμουν πολύ καλά προετοιμασμένος. Δεν είχα κάποιο επιστημονικό άγχος, είχα άγχος όμως σχετικά με το τι θα δω, τουλάχιστον, επειδή ήρθα από το εξωτερικό και ανέλαβα, έκανα δηλαδή πρώτη φορά στην Ελλάδα εδώ, παρ' όλα αυτά στο εξωτερικό έκανα μάθημα, οπότε έχω εμπειρία, μιλάω για τα ελληνικά δεδομένα γιατί στο εξωτερικό είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα, αλλά να μη μιλήσω για αυτό».*

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες/ουσες δεν είχαν άγχος γιατί «εισάχθηκαν» σταδιακά στον χώρο της διδασκαλίας, είτε με βάση διδακτικής εμπειρία ως προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές ή ως υποψήφιοι διδάκτορες, είτε με βάση προηγούμενες εμπειρίες σε διαφορετικές βαθμίδες. Για παράδειγμα, ένας από τους συμμετέχοντες σημειώνει: *«Επειδή μες την πορεία μου είχα συνέχεια επαφή με φοιτητές και σαν προπτυχιακός φοιτητής και αργότερα, δεν μπορώ να ανακαλέσω την πρώτη φορά που είχα επικοινωνία. Για μένα ήταν μια συνεχή διαδικασία...». Στην ίδια κατεύθυνση μία συμμετέχουσα επισημαίνει: *«επειδή έκανα πάρα πολλά, είμαι εκπαιδευτρια πάρα πολλά χρόνια σε διάφορες βαθμίδες, δε δυσκολεύτηκα καθόλου...Κάνω εξαιρετικό δέσιμο με τους φοιτητές. Αυτό που βλέπω δεν είναι ο φοιτητής είναι ένας νέος άνθρωπος ένας άνθρωπος που έχει φύγει από το σπίτι. Είναι παιδιά μου πραγματικά έχω αυτήν την αίσθηση της μαμάς παντού».**

Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ένιωσαν συναισθήματα χαράς ενώ κάποιοι άλλοι ανακάλεσαν τη δική τους εμπειρία για να μπορέσουν να ανταποκριθούν. Μια από τις συμμετέχουσες σημειώνει: *«Μπήκα χωρίς να έχω κάποια προηγούμενη εμπειρία, ούτε κάποια προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία, είχα ως πρότυπο τους δικούς μου καθηγητές και από εκεί ανέσυρα και μεθοδολογίες και οτιδήποτε είχα έρθει σε επαφή».* Τέλος κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες βρήκαν την πρώτη τους διδασκαλία ως αφορμή για την επικοινωνήσουν την έρευνα τους. Ένας συμμετέχοντας υποστήριξε ότι η συγκεκριμένη

ερώτηση δεν έχει κάποιο πρακτικό αντίκρισμα που θα βοηθήσει στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων του Κεδιμά. Μία συμμετέχουσα υποστήριξε ότι η εμπειρία ήταν κουραστική, όπως δηλώνει χαρακτηριστικά: «*Θυμάμαι την πρώτη μου εμπειρία, θυμάμαι ότι ήταν πάρα πολύ δύσκολα. Έπρεπε ουσιαστικά να επαναλάβω μεγάλες ποσότητες πληροφορίας κατά τρόπο κατανοητό και κυρίως να τις οργανώσω έτσι ώστε να μπορούν οι φοιτητές να τα καταλάβουν, να τα συνδέσουν μεταξύ τους και να μπορούν να το θυμούνται. Και θυμάμαι ότι ήταν υπερβολικά κουραστικό*».



2.3.1 Ραβδόγραμμα για τις προτάσεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με την εμπειρία της πρώτης διδασκαλίας

2.3.2. Σύγκριση της εμπειρίας της πρώτης διδασκαλίας με το «σήμερα»

Η δεύτερη ερώτηση της δεύτερης ενότητας σχετιζόταν με τη σύγκριση του τρόπου που βιώνουν οι συμμετέχοντες/ουσες την εμπειρία διδασκαλίας σήμερα, σε σύγκριση με την πρώτη τους εμπειρία. Όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 2.3.2 προέκυψαν οι παρακάτω τέσσερις θεματικές: α) αλλαγή/μεγαλύτερη εμπειρία/πολύ λιγότερο ή καθόλου άγχος, β) συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας, γ) προβλήματα σχετικά με νέα θέματα-αντίληψη δυσκολιών, δ) δεν υπάρχει αλλαγή και ε) άγχος μετάβασης σε νέες συνθήκες.

Για τους/τις περισσότερους/ες συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση, αυτό που έχει αλλάξει είναι η μεγαλύτερη εμπειρία, η μείωση του αισθήματος του άγχους και η αντικατάσταση του με δημιουργικό άγχος, η με ζήλο, ή με άγχος για

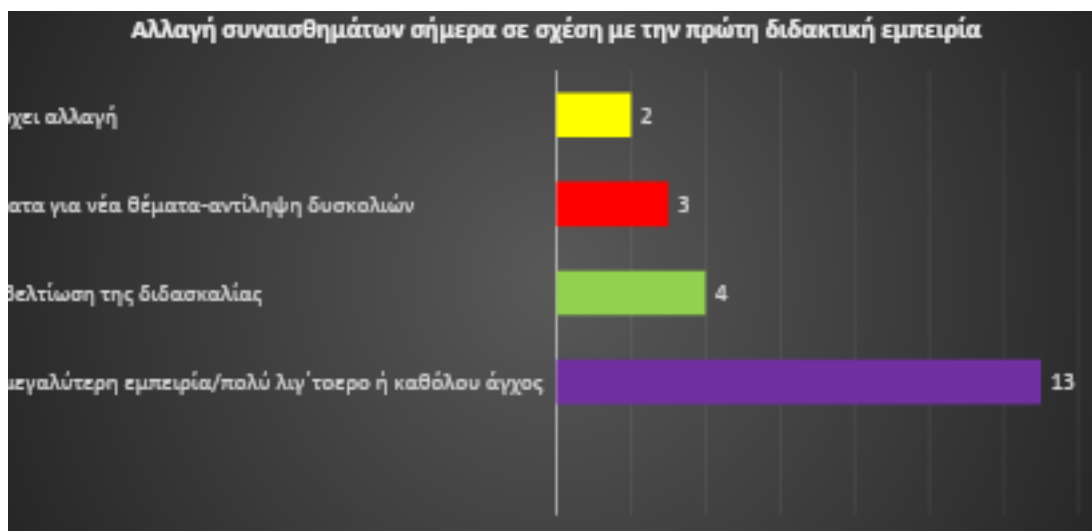
διαφορετικούς παράγοντες, όπως το διαφορετικό κοινό και η διδασκαλία καινούριου μαθήματος.

Με βάση τα λόγια των συμμετεχόντων: «Από εκεί και πέρα ο ενθουσιασμός υπάρχει αλλά υπάρχει και το άγχος ακόμα. Δηλαδή αυτό που λένε κάποιες φορές και οι ηθοποιοί ότι πάντα νιώθουν άγχος όταν ανεβαίνουν στη σκηνή, ακόμα και να παίζουν χρόνια, το ίδιο νομίζω ισχύει και για τους δασκάλους. Είναι γιατί κάθε τάξη είναι διαφορετική, μπορεί τα ίδια πράγματα μια χρονιά να τα λες σε μια τάξη και όλα να πηγαίνουν καλά και σε μια άλλη χρονιά να αντιμετωπίζεις τελείως αντίθετη αντιμετώπιση» και «Τώρα πλέον δεν υπάρχει το άγχος ξέρω τι θα βρω, προσπαθώ να το κάνω με τον ίδιο ζήλο ίσως και περισσότερο. Έχει συμβεί το αντίθετο. Έχει φύγει το άγχος. Υπάρχει η εμπειρία από πίσω και δείχνει τον ίδιο και περισσότερο ζήλο». Προς αυτήν την κατεύθυνση μία από τις συμμετέχουσες σημειώνει ότι έχει κερδίσει πολλά από την εμπειρία αλλά έχει χάσει κάτι, ίσως τον ενθουσιασμό.

Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες βλέπουν τη διδασκαλία ως μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης, όπως περιγράφουν τα παρακάτω λόγια: «Γενικότερα τα συναισθήματα είναι τα ίδια και προσπαθώ να βελτιώνω συνέχεια τη διδασκαλία μου».

Από την άλλη πλευρά για κάποιους/ες συμμετέχοντες/ουσες το άγχος μετατοπίστηκε σε άλλους παράγοντες σε σχέση με εκείνους για τους οποίους αγχώονταν αρχικά. Προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να ενταχθεί η μετατόπιση του βάρους από την προσωπική απόδοση στην μετάδοση των γνώσεων στους ίδιους τους φοιτητές. Όπως τονίζει μια από τις συμμετέχουσες: «Ενώ το άγχος στο πρώτο πότε θα προλάβω και πως θα μεταφέρω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πληροφορία. Αυτή τη στιγμή το άγχος μου είναι πως θα πείσω να έχουν συμμετοχή και αν δώσουν ενέργεια για τη δική τους μάθηση».

Τέλος, για κάποιους δεν υπάρχει αλλαγή όπως μεταφέρει μία από τις συμμετέχουσες: «Πάντα με τον ίδιο εξαιρετικό ενθουσιασμό'. Χαίρομαι πάρα πολύ να βλέπω τα παιδιά, να αλληλοεπιδρώ μαζί τους, να τους πω πράγματα, να με ρωτήσουν να τους απαντήσω, πάντα το κάνω με ενθουσιασμό. Τα παιδιά βλέπουν την αυθεντικότητα, το καταλαβαίνουν αυτό, βλέπουν πως τους βλέπει κάνεις πραγματικά, δεν μπαίνει κάποιος και τους βλέπει αφ'΄ υψηλού, που απλώς θα πει τη ύλη και θα φύγει».



2.3.2 Ραβδόγραμμα για την αλλαγή της διδασκαλίας από την πρώτη εμπειρία μέχρι σήμερα

2.3.3. Επίδραση της διδασκαλίας από τη διδασκαλία των δασκάλων

Η Τρίτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας σχετιζόταν με το κατά πόσο πιστεύουν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ότι η διδασκαλία τους έχει επηρεαστεί από τον τρόπο που δίδασκαν οι δικοί τους δάσκαλοι και από την εμπειρία που είχαν ως «μαθητευόμενοι», σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 2.3.3 προέκυψαν έξι θεματικές ενότητες: α) ο τρόπος διδασκαλίας διαφοροποιείται λόγω διαφορετικών συνθηκών, β) θετική επιρροή, γ) αρνητική επιρροή, δ) θετική ή αρνητική επίδραση, ε) δεν θυμάμαι/δεν μπορώ να απαντήσω και στ) επίδραση σε γενικές διδακτικές αρχές.

Η πλειοψηφία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν στην ερώτηση πιστεύουν ότι ο τρόπος της διδασκαλίας τους είναι τελείως διαφορετικός με τον τρόπο διδασκαλίας των δασκάλων τους, εξαιτίας των εντελώς διαφορετικών συνθηκών. Οι βασικές διαστάσεις που έχουν αλλάξει βάσει των απαντήσεων είναι η μετατόπιση από τον διδάσκοντα στους φοιτητές, η μετάβαση δηλαδή από μία δασκαλοκεντρική σε μία περισσότερο φοιτητοκεντρική διδασκαλία μάθησης, καθώς και η επιρροή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση για την ενίσχυση της διά δράσης και της ενεργητικής μάθησης.

Όπως επισημαίνουν κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες: «υπάρχουν και άλλα τα οποία τα οποία έχουν αλλάξει άρδην ας πούμε ή ο τρόπος διδασκαλίας ή τα μέσα διδασκαλίας έχουν αλλάξει. Έχουν αλλάξει τα παλιά... έχει γίνει λίγο πιο προσιτός, ίσως είναι

πολύ, πολύ πιο προσιτός και έχει αλλάξει η απόσταση που υπήρχε εκεί πέρα ότι αυτός είναι καθηγητής μου, αυτός είναι φοιτητής, έχει αλλάξει κάπως, απλά έχει πιο ανθρώπινη διάσταση.» και «Να πω κάτι, ότι εμείς αναπαράγουμε τους τρόπους που έχουμε διδαχθεί. Τότε πριν είκοσι χρόνια, ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρική. Δεν υπήρχε αξιολόγηση, Έπρεπε να πεις εσύ αυτά που έπρεπε να πεις, ο δάσκαλος. Το κοινό ας προσπαθούσε μόνο του εν πάση περίπτωση να είχε ενδιαφέρον Στην ουσία αναπαράγουμε αυτά που έχουμε διδαχθεί, τον τρόπο. Τώρα όμως τα πράγματα έχουν αλλάξει πάρα πολύ, δηλαδή και εμείς έχουμε αλλάξει μετά από τόσα χρόνια. Η διδασκαλία είναι πιο φοιτητοκεντρική είναι «one man show», δηλαδή θες να είναι σαν παράσταση, θες μια ανταπόκριση».

Στη συνέχεια, γίνεται φανερό ότι όσον αφορά το πρόσημο επιρροής, οι περισσότεροι θεωρούν ότι δέχτηκαν μία θετική επίδραση από τους δασκάλους τους, όπως για παράδειγμα σημειώνεται από μία συμμετέχουσα: «Επειδή για όλους έρχεται ένας δάσκαλος που είναι πραγματικός και μας δίνει ένα παράδειγμα και για μένα ήταν μία και μοναδική καθηγήτρια που οφείλω αυτήν την κατεύθυνση των σπουδών μου που έκανα και εγώ σε αυτό. Φαινόταν ότι νοιαζόταν. Είναι αυτό που σας είπα και πριν, δεν είναι κάποιος που λέει την ύλη και φεύγει. Δίνει τον εαυτό του. Είναι εκεί με άλλους ανθρώπους και δίνει τον εαυτό του».

Λιγότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δέχτηκαν μόνο αρνητική επιρροή όπως για παράδειγμα διαφαίνεται στην απάντηση: «Περισσότερο παραδειγματίστηκα αρνητικά από τις διδασκαλίες και έμαξα να βρω κάποιους τρόπους να διαφοροποιηθεί η δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Έχω υιοθετήσει την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία και την εφαρμόζω».

Ενώ λιγότεροι παραδειγματίστηκαν και θετικά και αρνητικά, αποφεύγοντας παράλληλα τα στοιχεία εκείνα που δεν τους άρεσαν, όπως προκύπτει από την εξής απάντηση: «Είχα πολύ καλούς δασκάλους και είχα και πολύ χαλιά. Μπορεί να συνδεθεί με διάφορους τρόπους. Προσπαθώ να είμαι καλός, επικοινωνιακός, να παίρνω feedback από τους φοιτητές να καταλαβαίνω τι ακριβώς καταλαβαίνουν από αυτό που λέω και τι όχι».



2.3.3 Ραβδόγραμμα για την επίδραση της διδασκαλίας από τη διδασκαλία των δασκάλων

2.3.4 Η αντίληψη της έννοιας του «καλού» δασκάλου

Η τέταρτη ερώτηση της τέταρτης ενότητας σχετίζεται με τρία βασικά υπό-ερωτήματα. Το πρώτο είναι αν πιστεύουν οι συμμετέχοντες/ουσες ότι συνδέεται η αποτελεσματικότητα στην έρευνα με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, δηλαδή εάν ο καλός ερευνητής είναι και καλός δάσκαλος. Το δεύτερο και το βασικό υπό-ερώτημα είναι τι σημαίνει ο καλός δάσκαλος. Και το τρίτο είναι να σημειωθούν τρεις χαρακτηρισμοί ή επίθετα για τον καλό δάσκαλο. Επειδή με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών προέκυψαν τρεις διαφορετικές απαντήσεις, θεωρείται σκόπιμος ο σχολιασμός ανά διαφορετικό υπό-ερώτημα και ο σχεδιασμός τριών ραβδογραμμάτων κατανομής συχνοτήτων των απαντήσεων. Ποιοτικός σχολιασμός πραγματοποιείται στα δύο πρώτα ερωτήματα ενώ στα πλαίσια του τρίτου ερωτήματος γίνεται κατά βάση μία ιεραρχημένη αναφορά των χαρακτηρισμών του καλού δασκάλου, με βάση το πλήθος των επιλογών που συγκεντρώνει κάθε επίθετο, ως συμπληρωματικό στοιχείο στο δεύτερο ερώτημα.

Όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 2.3.4.α για το πρώτο υποερώτημα δημιουργήθηκαν οι εξής δύο θεματικές: α) η έννοια του καλού επιστήμονα συνδέεται με την έννοια του καλού δασκάλου και γ) η έννοια του καλού επιστήμονα δε συνδέεται με την έννοια του καλού δασκάλου.

Δώδεκα από τους δεκαέξι συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση θεωρούν ότι το να είναι κάποιος καλός επιστήμονας δεν σημαίνει ότι είναι και καλός δάσκαλος διότι από τη μία πλευρά δεν σημαίνει ότι αν κάποιος γνωρίζει ένα επιστημονικό πεδίο είναι σίγουρα και μεταδοτικός σε αυτό ή ότι έχει διδακτική και μεθοδολογική κατάρτιση. Όπως τονίζει ένας από τους συμμετέχοντες: « Σε καμιά περίπτωση δεν ισχύει αυτό αντιθέτω το να έχεις επιστημονικές γνώσεις δε σημαίνει ότι μπορεί να κάνει και καλούς μετασχηματισμούς, να μεταφέρει στο ακροατήριο πρέπει να έχει διδακτική επάρκεια και να γνωρίζει και καλά διδακτικές τεχνικές ώστε να μπορείς να μεταφέρεις τις επιστημονικές γνώσεις στο ακροατήριο». Επίσης, υπάρχει και η άποψη ότι για να είναι κάποιος καλός δάσκαλος θα πρέπει να ενδιαφέρεται για το αντικείμενο του και να μην παραμελεί το διδακτικό ερευνητικό του έργο, όπως φαίνεται από τα παρακάτω λόγια: «Αλλά η διδασκαλία είναι ένα ιδιαίτερο αντικείμενο, πρέπει να το αγαπάς πολύ αυτό που κάνεις και να αγαπάς και τους φοιτητές. Ναι και να δίνεις πολύ χρόνο στη διδασκαλία, στην προετοιμασία

αλλά και την επιμόρφωση των φοιτητών και στον έλεγχο τους. Και όλα αυτά απαιτούν πολύ χρόνο. Και έρχεται λίγο σε σύγκρουση με τα ερευνητικά καθήκοντα, γιατί πρέπει να αφαιρέσεις χρόνο από την έρευνα».

Από την άλλη πλευρά, οι τέσσερις από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν ότι η αποτελεσματικότητα στην έρευνα συνδέεται με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, δικαιολογώντας κατά βάση την απάντησή τους με το ότι η έρευνα και η διδασκαλία συνδέονται με αντίστοιχες δεξιότητες, όπως η δυνατότητα «επικοινωνίας» της έρευνας και η καλή γνώση του αντικειμένου. Όπως λέει μία συμμετέχουσα : «Έχει την υποχρέωση και προσπαθεί να εξηγήσει τα ευρήματά του και τη σημασία τους σε κοινό που δεν είναι σχετικό με αυτά, είναι πιο μακριά από τον ίδιο τον ερευνητή, τότε πρέπει να κάνει μια προσπάθεια ανάλογη με την προσπάθεια που κάνει κάποιος που διδάσκει ένα μάθημα για να είναι κατανοητός, σαφής».



2.3.4.α Ραβδόγραμμα για τη σύνδεση της απόδοσης στην έρευνα με την απόδοσης τη διδασκαλία

Όπως φαίνεται από το ραβδόγραμμα 2.3.4.β οι θεματικοί άξονες που δημιουργούνται από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων της δεύτερης υποερώτησης είναι οι εξής: α) μετάδοση της γνώσης στους φοιτητές/τριες, β) επικοινωνία με τους φοιτητές/τριες, γ) αντίληψη των διαφορετικών αναγκών των φοιτητών/τριών, δ) γνώση του αντικειμένου, ε) προετοιμασμένος, οργανωμένος, δομημένο μάθημα, στ) να στηρίζει τους φοιτητές/τριες ως επαγγελματίες, ζ) να περνάει στάσεις ζωής, η) να έχει θετικά στοιχεία προσωπικότητας, η) διδακτική και τεχνολογική κατάρτιση, θ) αγάπη του αντικειμένου και της διδασκαλίας, ι) δεν μπορεί να καθοριστεί-Εξαρτάται από το ακροατήριο και κ) να μην εστιάζει μόνο στο ερευνητικό έργο.

Οι επιλογές με τη μεγαλύτερη συχνότητα για τον προσδιορισμό της έννοιας του καλού δασκάλου, είναι το να μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις του στους/στις φοιτητές/τριες, αλλά και να τούς μάθει πως να μαθαίνουν. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι επικοινωνιακές δεξιότητες όπως να είναι προσιτός, βάζοντας παράλληλα όρια, να μπορεί να κατανοεί τις ξεχωριστές ανάγκες των φοιτητών/τριων και να μπορεί να προσαρμόζεται κάθε φορά σε

αυτές. Όσον αφορά τη μεταδοτικότητα, κάποιου/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σημειώνουν: «Ένας καλός δάσκαλος πιστεύω ότι είναι ένας δάσκαλος ο οποίος κάνει τη δουλειά του. Περνάει δηλαδή το μήνυμα στην άλλη πλευρά και βοηθάει τους φοιτητές στο να μάθουν πράγματα» και «Ο καλός δάσκαλος, θα ακουστεί λίγο φιλοσοφικό. Θα έλεγα, είναι αυτός ο οποίος προσπαθεί να καταστήσει τον εαυτό του περιττό, δηλαδή να μάθει στον μαθητή να μαθαίνει μόνος του». Το ότι ο καλός δάσκαλος θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες φαίνεται από τα παρακάτω λόγια «και το μάθημα που κάνει δεν είναι διάλεξη αλλά αλληλεπίδραση. Όχι εγώ τα είπα και όποιος ακούσει. Δεν είναι λεκτικό μόνο το θέμα. Όταν κάνεις μάθημα έχει αλληλεπίδραση με τη γλώσσα του σώματος», ενώ για την κατανόηση των αναγκών των φοιτητών και την προσαρμογή του μαθήματος ανάλογα με αυτές, μία συμμετέχουσα επισημαίνει: «στην ουσία θα πρέπει να υπάρχει αφενός μεν η εκτίμηση ή αντίληψη των αναγκών των ανθρώπων που έχει απέναντι του/της, των φοιτητών στη συγκεκριμένη περίπτωση. Οπότε αυτό που γνωρίζει να μπορέσει να το δώσει με τρόπο που να καλύπτει όχι τις δικές του ανάγκες, τις δικές τους ανάγκες».

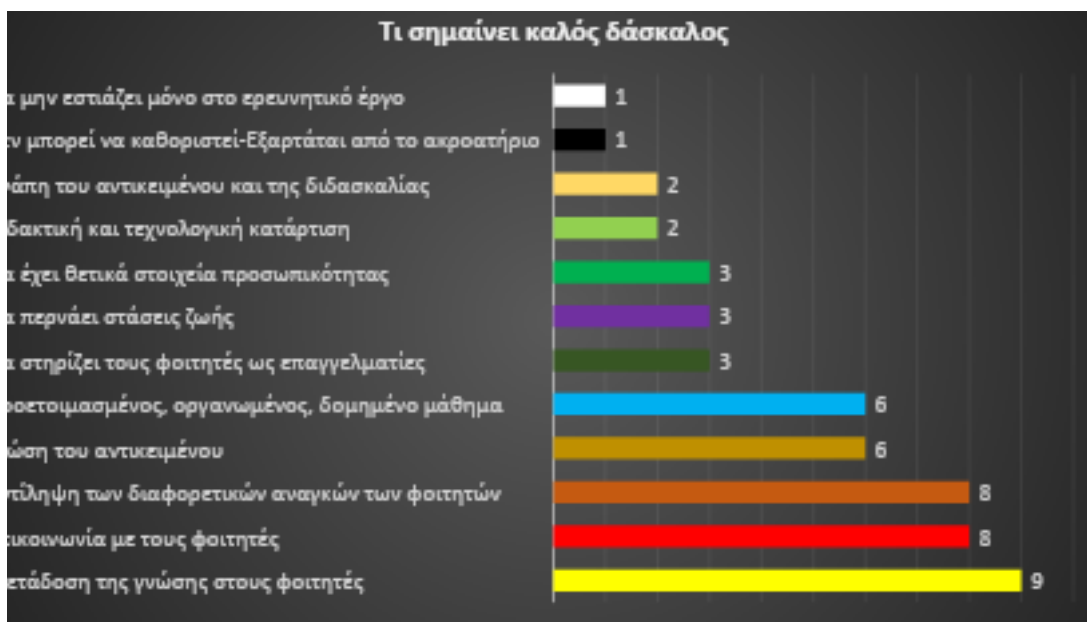
Μικρότερο ποσοστό συγκεντρώνουν οι απαντήσεις που συνδέουν τον κάλο δάσκαλο με την καλή γνώση του αντικειμένου και τη συνεχή ενημέρωση πάνω σε αυτό, αλλά και με την καλή δομή και με τη σωστή οργάνωση των διαφανειών. Σχετικά με την καλή γνώση του αντικειμένου μία από τις συμμετέχουσες σημειώνει: «Προφανώς είναι σημαντικό να ξέρει κάνεις τι διδάσκει, να ξέρει το αντικείμενο. Αν δεν ισχύει αυτό τότε απλά μπαίνει στην αίθουσα κάνει τον παραγκιόζη και φεύγει. Πρέπει να ξέρει το αντικείμενο του και να ενημερώνεται ο ίδιος για το αντικείμενο του συνεχώς... Και πραγματικά στον κόσμο τα πράγματα αλλάζουν...Είναι σημαντικό να ξέρει κάνεις το αντικείμενο του και να ξέρει το σύγχρονο αντικείμενο».

Όσον αφορά την καλή προετοιμασία, οργάνωσή και δομή του μαθήματος μία από τις συμμετέχουσες σημειώνει: « Τρίτο στη σειρά είναι η οργάνωση του μαθήματος. Για παράδειγμα όταν βάζεις μια εργασία η οποία είναι απαιτητική είναι πάρα πολύ σημαντικό να τους δείχνεις τα βήματα, να συζητάμε, να τους εξηγείς, να τους δίνεις υποστηρικτικό υλικό και αυτό το υποστηρικτικό υλικό να είναι, θα ακουστεί σαν να είναι μπέμπι σίτινγκ, συγνώμη. Και ειδικά στο προπτυχιακό φοιτητή θεωρώ ότι πρέπει να του εξηγείς ένα δύο τρία, ειδικά αν έχεις και μεγάλη τάξη».

Λιγότεροι συνδέουν τον κάλο δάσκαλο με τις στάσεις ζωής που περνάει στους φοιτητές/τριες, αλλά και με την ποιότητα του χαρακτήρα του/της όπως γίνεται φανερό από τις παρακάτω απαντήσεις: «καθώς για μένα σημαίνει να εμπνέεις τους φοιτητές και να δίνεται γνώση και να τους περάσεις στάσεις για στην ζωή. Να τους προετοιμάζει δηλαδή για θέματα

όπως πώς να αντιμετωπίζουν τις ανισότητες, τις διακρίσεις πώς να αντιμετωπίζουν την εξουσία, πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. πώς να είναι διακριτικοί; Πράγματα δηλαδή τα οποία είναι απαραίτητα όχι για να γίνεις καλός επιστήμονας αλλά για να μπορείς να λειτουργήσεις προσφέροντας στην κοινωνία που ζεις. Ένα 70% θα είναι η ιατρική γνώση και ένα 30%. Θα είναι ανθρώπινο» και «Το πρώτο θα έλεγα είναι ο δάσκαλος, ο οποίος είναι αξιοπρεπής».

Για κάποιους από τους συμμετέχοντες ο καλός δάσκαλος συνδέεται και με τη στήριξη των φοιτητών/τριών σε επαγγελματικό επίπεδο, όπως τονίζει ένας από τους συμμετέχοντες: «να τον βοηθήσεις και σε επαγγελματικό επίπεδο. Όταν θα τελειώσουν οι σπουδές του. Εγώ αυτό θεωρώ ότι είναι ένας καλός δάσκαλος που ενδιαφέρεται για τους φοιτητές του μάθουνε, αλλά και αυτά που θα μάθουν και μετά στη ζωή τους να μπορούν να τα εφαρμόσουν». Σημαντικό τέλος θεωρείται η διδακτική σε συνάρτηση με την τεχνολογική κατάρτιση αλλά και η αγάπη για τη διδασκαλία.



2.3.4.β Ραβδόγραμμα σχετικά με τις απόψεις για το τι σημαίνει καλός δάσκαλος

Όπως γίνεται φανερό από το διάγραμμα 2.3.4.γ για την τρίτη υπόερώτηση προκύπτουν οι παρακάτω θεματικές: α) χαρισματικός, β) υπομονετικός, γ) ενθουσιώδης, δ) καταρτισμένος, ε) να έχει ενσυναίσθηση, στ)εφευρετικός και να εμπνέει, ζ) διαφανής, δίκαιος και ειλικρινής, η) μεταδοτικός-διδακτικός, θ) προετοιμασμένος και οργανωτικός και ι) υπομονετικός και προσβάσιμος.

Οι περισσότεροι/ες από τους συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση δίνουν βάση σε επίθετα που ταυτίζονται με κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως με

τον τρόπο επικοινωνίας, συνεργασίας με τους/τις φοιτητές/τριες, δημιουργίας κινήτρων μάθησης, καθώς και με την αντίληψη των αναγκών τους και την προθυμία και προσαρμοστικότητα του μαθήματος στις ανάγκες τους, χωρίς να «χάνει» σε ποιότητα. Στα πλαίσια αυτά, τα επίθετα, οι περιγραφές και τα χαρακτηριστικά που δηλώθηκαν ως απάντηση για την κατηγορία αυτή ήταν «τα χαρακτηριστικά τα οποία έχει να επικοινωνεί με τους ανθρώπους», «είναι καταρχήν η αγάπη προς τους φοιτητές και δεν το θεωρεί πάρεργο, ούτε χάσιμο χρόνου το να κάθεται να τους εξηγεί τα λάθη τους και όλα αυτά γιατί τώρα πρέπει να δει, να κάνει, να στείλει τα άρθρα στο περιοδικό και να κάνω τώρα κάτι άλλο και να γράψει πρόγραμμα και να πάω στο συνέδριο», «Το πιο σημαντικό είναι αυτός ο οποίος θα εμπλέξει τους φοιτητές και θα τους δημιουργήσει την περιέργεια και το κίνητρο και την απορία να πάνε παρακάτω. Όχι ότι δηλαδή εγώ είμαι ο καλύτερος και είμαι ο σούπερ καθηγητής, τα πάντα τα ξέρω», «προσιτός με την έννοια όμως, όχι φίλος με τους φοιτητές, προσιτός με την έννοια ότι μπορεί να δεχτεί ανά πάσα στιγμή ερωτήσεις χωρίς να χλευάζει την ερώτηση», «Νομίζω ότι πρώτα απ' όλα θα πρέπει να μπορεί να ακούει τι ζητούν και τι χρειάζονται οι διδασκόμενοι», «αλληλεπίδραση» και «Να έχει μια εν-συναίσθηση που χρειάζεται ώστε να απαντήσει στα ερωτήματά τους. Να βοηθάμε τους φοιτητές».

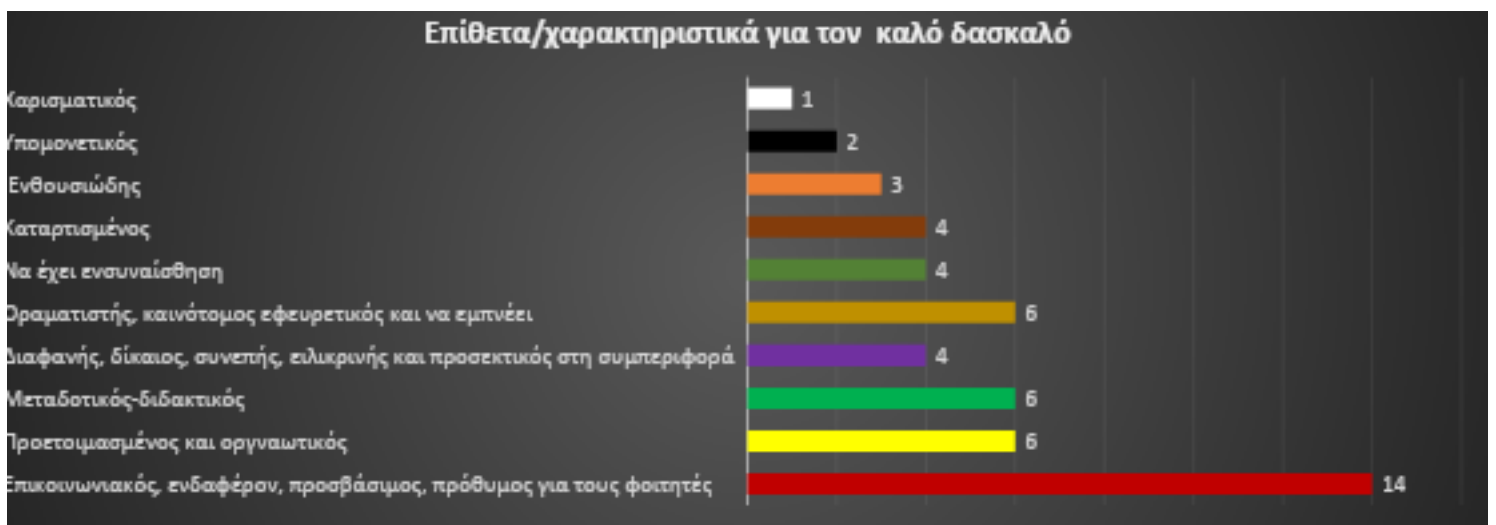
Επόμενα σε συχνότητα επιλογών είναι τα επίθετα που σχετίζονται με χαρακτηριστικά όπως η καλή οργάνωση και η προετοιμασία πριν από το κάθε μάθημα αλλά και η μεταδοτικότητα της γνώσης στους/στις φοιτητές/τριες όπως δείχνουν τα παρακάτω λόγια: «Το θέμα να μπορέσω εγώ με τις πληροφορίες, με το χιούμορ, με τη σχέση που θα αναπτύξουμε να τους δημιουργήσεις το κίνητρο, την περιέργεια, τις πρακτικές να πάνε παρακάτω όταν θα φύγουν από εμένα, να έχουν αναπτύξει αυτοί τις δεξιότητες, στη δική μου περίπτωση, να έχουν αναπτύξει ορολογία, τρόπους εκμάθησης, να δουν τι τους ταιριάζει, να μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες, να έχουν δημιουργήσει ένα κύκλο επαφών με τους συμφοιτητές, να βρουν και άλλα εργαλεία και να ξέρουν πως θα βρουν εργαλεία. Είναι αυτό που λεμέ όχι αν σου δώσω τη ψαριά να σου δώσω το καλάμι μάθεις να ψαρεύεις».

Τον ίδιο αριθμό επιλογών συγκεντρώνουν και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το κατά πόσο εμπνέει ο εκπαιδευτικός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και με το κατά πόσο εφευρετικός, καινοτόμος και οραματιστής είναι. Μία διάσταση που αντιστοιχεί σε αυτήν την θεματική είναι το κατά πόσο δοκιμάζει νέα πράγματα και στον τρόπο διδασκαλίας, όπως διαφαίνεται από την παρακάτω δήλωση: «Το τρίτον είναι να έχει και μια εφευρετικότητα, δηλαδή να μην επαναλαμβάνεται αλλά να μην μπαίνει μέσα να κάνει το μάθημα και αυτό ήτανε, θα πρέπει να προσπαθεί να βρει τρόπους ώστε να κεντρίσει το

ενδιαφέρον τους. Να μην είναι ένας παρουσιαστής. Μπαίνω μέσα και παρουσιάζω και εσείς ακούτε, να αντιμετωπίζει λίγο πιο δημιουργικά, ίσως πιο δημιουργικά τη διαδικασία αυτή».

Στην τρίτη θέση επιλογών μπορούν να καταταχθούν τα επίθετα που έχουν να κάνουν: α) με τη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου όπως σημειώνεται από έναν από τους συμμετέχοντες «κατά τη γνώμη μου εδώ πέρα είναι κάτ.' αρχήν ουσιαστικά η γνώση του αντικειμένου, σε πόσο μεγάλο βαθμό κατέχει τη γνώση του αντικειμένου», β) με την εν-συναίσθηση απέναντι στους/στις φοιτητές/τριες όπως γίνεται φανερό στην παρακάτω δήλωση: «Και τρίτο να μη ξεχνάει ότι και αυτός ήταν κάποτε μαθητής, ακούω δηλαδή κάτι 10 ο θεός, 9 εγώ, αυτοί είναι εγωισμοί. Το 10 πρέπει να το πάρει ο φοιτητής για αυτόν είναι η βαθμολογία» και γ) με χαρακτηριστικά που συνδέονται με θέματα προσωπικότητας, συμπεριφοράς και χαρακτήρα του διδάσκοντα όπως «διαφανής», «ειλικρινής», «δίκαιος» και «προσεκτικός στη συμπεριφορά».

Τέλος λιγότερες επιλογές συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με τον ενθουσιασμό, την υπομονή, αλλά και το «χάρισμα να σου μεταφέρει τη γνώση στα μέτρα σου» όπως σημειώνει ένας από τους συμμετέχοντες.



2.3.4.γ Ραβδόγραμμα σχετικά με χαρακτηριστικά και επίθετα του καλού δασκάλου

2.3.5 Κρισιμότερες Δεξιότητες που θα πρέπει να έχει ο καλός δάσκαλος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η πέμπτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσων σχετικά με τις δεξιότητες που κατά την άποψη τους θα πρέπει να έχει ο «καλός» δάσκαλος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όπως γίνεται αντιληπτό από το διάγραμμα 23.4.γ οι θεματικές που προκύπτουν είναι οι παρακάτω: α) κοινωνικές Δεξιότητες (Συνεργασία, Επικοινωνία, Ομαδικότητα), β)

γνωστικές δεξιότητες-γνώση αντικειμένου, γ) οργανωτικές δεξιότητες-σχεδιασμός μαθήματος, δ) δημιουργικότητα-προσαρμοστικότητα. ε) τεχνολογική κατάρτιση-μεθοδολογία και στ) αξιολόγηση.

Δίνεται αρχικά μεγαλύτερη βάση σε δεξιότητες όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, που στη βιβλιογραφία ορίζονται και ως οριζόντιες δεξιότητες (soft skills), σε σύγκριση με τη γνώση του αντικειμένου και με τις κάθετες δεξιότητες (hard skills). Αυτή η έμφαση συμβαδίζει με τη σύγχρονη βιβλιογραφία που προτείνει να μη δίνεται βάση μόνο στις κάθετες δεξιότητες, αλλά να καλλιεργούνται και οι δύο ομάδες δεξιοτήτων ταυτόχρονα (Schulz, 2008· Balcar, 2016).

Κατά συνέπεια οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες δηλώνουν ότι ο «καλός δάσκαλος» θα πρέπει να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες όπως η ομαδικότητα, η ανάπτυξη επικοινωνίας όχι μόνο με τον λόγο, αλλά και με την κίνηση, η ανάπτυξη συνεργασίας με τους φοιτητές/τριες, η αντίληψη των αναγκών τους και η προσαρμογή σε αυτές, αλλά και η ενσωμάτωση κοινωνικών δεξιοτήτων με τον τρόπο που ταιριάζει στην προσωπικότητα του καθενός. Παραδείγματα απαντήσεων προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι παρακάτω: *«Μετά νομίζω να καταλαβαίνετε το κοινό του, να μπορεί να καταλαβαίνει τους φοιτητές και χωρίς να ρίχνει την επίπεδο του μαθήματος, να προσπαθεί για το καλό στην τάξη και όσο γίνεται να μπορεί να διδάσκει με πιο απλά λόγια, αυτό που πρέπει να μάθουμε», «Επικοινωνιακό χάρισμα, να έχει χιούμορ. Επίσης και το χάρισμα της επιβολής, να μπορεί να επιβάλλεται κάνεις χωρίς να χρειαστεί ούτε να φωνάζει. Είναι μερικοί άνθρωποι που το εκπέμπουν», «Μια άλλη βασική δεξιότητα, είναι όντως πως να στηριχτεί σε λόγο. Υπάρχουν κάποια tips και μένα μου τα είχαν πει, επειδή με είχαν εκπαιδεύσει τα έμαθα, με χτυπάει κόλπα, να έχεις eye contact με τους φοιτητές, να έχεις ανοιχτά τα μάτια, δεν μπορείς να κάνεις μάθημα και να κοιτά την οθόνη του υπολογιστή. Θα χάσουν τα παιδιά το ενδιαφέρον τους. Υπάρχουν και κάποια tips να το πω έτσι που καλό θα ήταν όλοι να τα ξέραμε και να μας τα δίδασκαν, να τα επισήμαιναν να το πω έτσι, γιατί εμένα μου τα επισήμανα με βοήθησαν πάρα μα πάρα πολύ. Η στάση του σώματός μας έχει πολύ μεγάλη σημασία, εννοείται.» και «Όσον αφορά τις soft δεξιότητες τις ατομικές, προφανώς είναι σημαντικό να μη ζητάμε από ένα διδάσκοντα να αλλάξει πάρα πολύ την προσωπικότητα του για να προσαρμοστεί στις ανάγκες των φοιτητών, αλλά μπορεί έτσι όπως είναι, γιατί όλοι έχουμε τους περιορισμούς μας ως προσωπικότητες, όπως εγώ είμαι επικοινωνιακή, αλλά είναι λιγότερο, πιο χαμηλών τόνων. Θα πρέπει αυτούς να τους βοηθήσουμε με έναν τρόπο να βρουν πως, έτσι όπως είναι, να γίνουν καλοί στην επικοινωνία με τους φοιτητές. Την προσωπικότητά του ο διδάσκων οφείλει να την διατηρήσει. Δεν είναι μόνο δικαίωμά του αλλά είναι και υποχρέωσή του».*

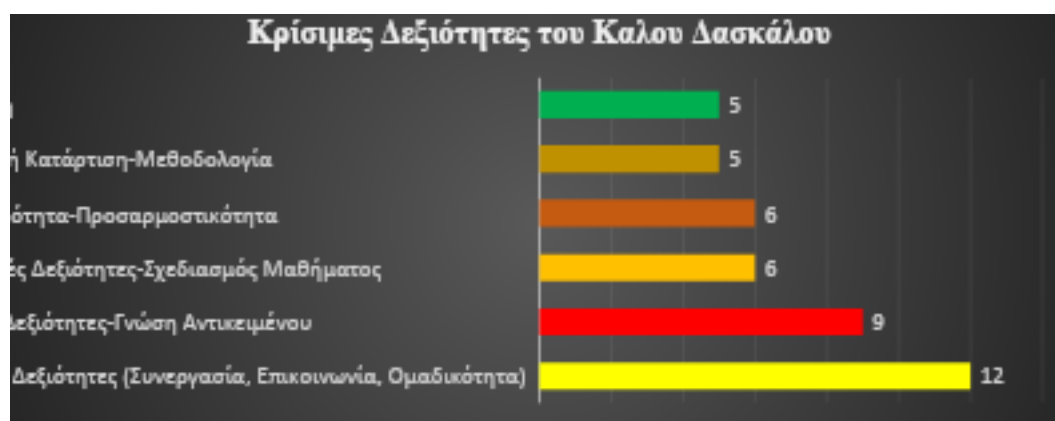
Δεύτερες σε επιλογή είναι οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις «κατακόρυφες δεξιότητες» και σχετίζονται με την καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκεται και γνωστικές δεξιότητες που συνδέονται με τον αντίστοιχο επιστημονικό κλάδο, όπως η ενημέρωση για τις σύγχρονες εξελίξεις, όχι μόνο σχετικά με την επιστήμη εξειδίκευσης του καθενός, αλλά και με επιστημονικούς κλάδους με τους οποίους μπορεί να συνδέεται το ερευνητικό ή διδακτικό έργο. Παραδείγματα προς αυτήν την κατεύθυνση: «*Δεδομένου ότι έχει την επιστημονική κάλυψη, δηλαδή να ξέρει τι κάνει, αλλιώς δεν θα έπαιρνε και το μάθημα. Δεν μπορεί κάποιος διδάσκων δηλαδή να πάρει ένα μάθημα που δεν ξέρει ή δεν το ξέρει σε κάποιο καλό βαθμό ας πούμε. Πρέπει να έχει πολύ καλή γνώση, δηλαδή του αντικείμενου πριν το πάρει, ιδίως όταν έχεις μαθήματα με μεγάλο ακροατήριο, 250 άτομα για παράδειγμα*» και «*Επομένως να μένει διαρκώς ενημερωμένος και όχι μόνο για τα παιδιά τους και για συγγενή παιδιά ακόμα και ακόμα περισσότερο για παιδιά που μπορεί να φαίνονται φαινομενικά άσχετα αλλά εμπλουτίζουν εμάς τους ίδιους με ιδέες και το πάθος*».

Η τρίτη επιλογή σχετίζεται με τις δεξιότητες οργάνωσης, σχεδιασμού, προετοιμασίας του μαθήματος αλλά και με τη δημιουργικότητα στον τρόπο διενέργειας του μαθήματος, στην προσαρμοστικότητα του διδάσκοντα με βάση τις διαφορετικές κάθε φορά συνθήκες και στη διάθεση συνεχούς βελτίωσης. Παραδείγματα που αντιστοιχούν στην πρώτη θεματική είναι τα εξής: «*Πρώτα θα πρέπει να έχει μια πάρα πολύ καλή οργάνωση για να κάνει ένα μάθημα. Δηλαδή το μάθημα θα πρέπει να του έχει δοθεί τουλάχιστον μισό χρόνο πριν να ξέρει, εγώ θα κάνω το μάθημα θερμοδυναμική στο άλλο εξάμηνο και να αρχίσει να το δουλεύει. Να το δουλέψει, να το οργανώσει γιατί η οργάνωση είναι το πρώτο και το τελευταίο*» και «*Θα έλεγα ότι μια από τις βασικές δεξιότητες είναι η διαχείριση χρόνου. Δηλαδή διαχείριση χρόνου για το μάθημα καθ' αυτό να έχεις φροντίσει τις διαφάνειες και να μην πάρει περισσότερο χρόνο της και τελικά δεν πρόλαβες να πεις όσα είχες προγραμματίσει, οι ασκήσεις που θα κάνεις να είναι προγραμματισμένες πόσο θα διαρκέσουν, ας πούμε, το τρίτο σαράντα-πεντάλεπτο*».

Για παράδειγμα κάποιες δηλώσεις προς τη κατεύθυνση της δεύτερης θεματικής είναι οι παρακάτω: «*να έχει το ενδιαφέρον να ανανεώνει τον τρόπο που κάνει το μάθημα. Αν μου πει κάποιος το μάθημα σου πρέπει να το κάνεις κάπως αλλιώς η αλήθειά είναι ότι θα ξεβολευτώ, βάλλε αυτό, κάνει εκείνο. Αλλά αν το αγαπάς είναι βασική η δεξιότητα να είναι διατεθειμένος να ανανεώνει το υλικό, τον τρόπο διδασκαλίας*», «*Προσαρμοστικό εννοώ να μπορεί να προσαρμόζει το επίπεδο της διδασκαλίας ανάλογα με το κοινό που έχει. Κάποιος που γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο του, μπορεί όλο τον όγκο των πληροφοριών του να το θεωρεί σαν*

σκελετό, σαν σχεδιάγραμμα, να τον έχει στο μυαλό του σαν ένα απλό σκελετό και μετά να προσθέτει, να έχει διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας και όγκων πληροφοριών.»

Τέλος, υπήρχε αναφορά από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε δεξιότητες όπως η κατάρτιση στη διδακτική μεθοδολογία, η ανάγκη τεχνολογικής κατάρτισης και ψηφιακού γραμματισμού, καθώς και σε δεξιότητες που σχετίζονται με την αξιολόγηση όπως η εύρεση τρόπων διαμορφωτικής αξιολόγησης και η δημιουργία ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Παραδείγματα απαντήσεων για την πρώτη θεματική είναι τα παρακάτω: «να είναι τεχνικά εκπαιδευμένος και να είναι έχει μια βοήθεια τεχνικής προκειμένου να αξιοποιήσει τεχνικά μέσα και να έχει και τον τεχνικό εξοπλισμό φυσικά.», «Να έχει ψηφιακό εγγραμματισμό, μια δεξιότητα την οποία θα πρέπει να έχει κάθε μέλος ΔΕΠ», «Καλύπτονται από την παιδαγωγική, τεχνολογική γνώση περιεχομένου κατά την άποψή μου» και «Από άποψη hard λοιπόν θεωρώ ότι πρέπει να περάσουμε χθες όλοι μας από τα εργαλεία και να μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε. Να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με τους φοιτητές που δυστυχώς σε κάποια τμήματα έχουν ληφθεί αποφάσεις όχι μόνο να μην έχεις στα μέσα προφίλ στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και να απαγορεύουν στα μέλη να έχουν οποιαδήποτε ανάρτηση σχετική». Όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω: «Νομίζω μετά και το κομμάτι των εξετάσεων είναι πολύ σημαντικό. Σωστές ερωτήσεις. Ειδικά για το quiz να μας εκπαιδεύσει κάποιος κόσμος πως να τα φτιάχνουμε γιατί δεν το ξέρουμε νομίζουμε ότι το ξέρουμε αλλά δεν το ξέρουμε» και «Να δεις τι λάθος κάνουν οι φοιτητές εννοώ στις εξετάσεις, τι δεν πάει καλά και να βρει έναν τρόπο που σίγουρα θα το έχουν εφαρμόσει και να το προσαρμόζεις και στη δική σου περίπτωση».



2.3.5 Ραβδόγραμμα σχετικά με τις κρισιμότερες δεξιότητες του καλού δασκάλου

2.3.6 Απόψεις σχετικά με το εάν η διδασκαλία διδάσκεται

Η έκτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας σχετίζεται με τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών σχετικά με το εάν η διδασκαλία διδάσκεται. Όπως μπορεί να γίνει φανερό από το ραβδόγραμμα 2.3.6 οι θεματικοί άξονες που δημιουργούνται είναι οι παρακάτω: α) δεν διδάσκεται ή σε πολύ μικρό βαθμό, β) διδάσκεται, γ) καλλιέργεια στάσεων, δ) εμπειρία, ε) συνδυασμός εμπειρίας και κατάρτισης, στ) παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση, ζ) συνδυασμός ταλέντου και εκπαίδευσης και η) εξαρτάται και από την ηλικία και από το αντικείμενο από την προσωπικότητα.

Οι δεκαοχτώ από τους είκοσι συμμετέχοντες/ουσες που απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση πιστεύουν ότι η διδασκαλία μπορεί να διδαχθεί, ενώ μόνο οι δύο πιστεύουν ότι δεν μπορεί να διδαχθεί ή διδάσκεται σε πολύ μικρό βαθμό, συνδέοντας τον τρόπο διδασκαλίας κυρίως με στοιχεία προσωπικότητας του/της διδάσκοντα/ουσας ή με την εμπειρία. Όπως δηλώνουν οι δύο συμμετέχοντες/ουσες που συμβαδίζουν με την άποψη ότι η διδασκαλία δεν μπορεί να διδαχθεί: *«Δεν νομίζω, νομίζω σε πολύ μικρό βαθμό. Υπάρχει η γνώση του αντικειμένου και η επικοινωνία που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα του ανθρώπου και από εκεί και πέρα σε ένα πολύ μικρό βαθμό στην τεχνική θα μπορούσε να παίζει κάποιο ρόλο, ένα πολύ μικρό ρόλο»* και *«Δεν είμαι σίγουρος για αυτό το πράγμα. Δηλαδή μπορείς να μάθεις θεωρητικά διάφορα πράγματα, δεξιά αριστερά, μπορείς να ακούσεις για καλές πρακτικές, αλλά πιστεύω ότι μαθαίνεις, όπως είπα προηγουμένως, δια του παραδείγματος, πως έχεις διδαχθεί εσύ, και τι από αυτό που έχεις μάθει που έχεις εσύ ως παράδειγμα από τους δασκάλους σου βρίσκεις ή βρήκες ως θετικό ως φοιτητή»*.

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι ο τρόπος που διδάσκει κάποιος είτε συνδέεται με την παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση είτε με παράγοντες όπως η ηλικία μέσω της ανάλογης εκπαίδευσης, η φύση του αντικειμένου ή η προσωπικότητα του διδάσκοντα που παίζουν καθοριστικό ρόλο στο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Άλλοι πιστεύουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας εξαρτάται από τη γνώση διδακτικής μεθοδολογίας, είτε από τον συνδυασμό ταλέντου και εκπαίδευσης. Παράδειγμα δήλωσης που συμφωνεί με την πρώτη περίπτωση είναι τα παρακάτω: *«Δηλαδή θα μπορούσε κάποιος πεπειραμένος διδάσκων, κάποιος ο οποίος έχει αναπτύξει τις δικές του τεχνικές και ξέρει ότι είναι αποτελεσματικές, θα μπορούσε να τις μεταδώσει σε έναν πιο νέο με ένα νεότερο. Θα πει ότι ξέρω εγώ εμείς σε κάθε μάθημα υπάρχει ένα πλάνο, υπάρχει ένα σχέδιο, υπάρχουν κάποιοι αντικειμενικοί στόχοι. Δεν μπαίνω μέσα και απλώς μιλάω και όπου με βγάλει η ώρα. Είναι μια*

ώρα τι θα κάνω; Πως θα περάσει αυτή την ώρα, ποιους στόχους έχω; Πως θα το πω αυτό που έχω να πω, θα πω ένα δύο τρία πράγματα, θα πω και τα τρία αυτά πρέπει να τα πω, πρέπει να τα δείξω και την επόμενη ώρα θα πρέπει να πω τρία αλλά διαφορετικά».

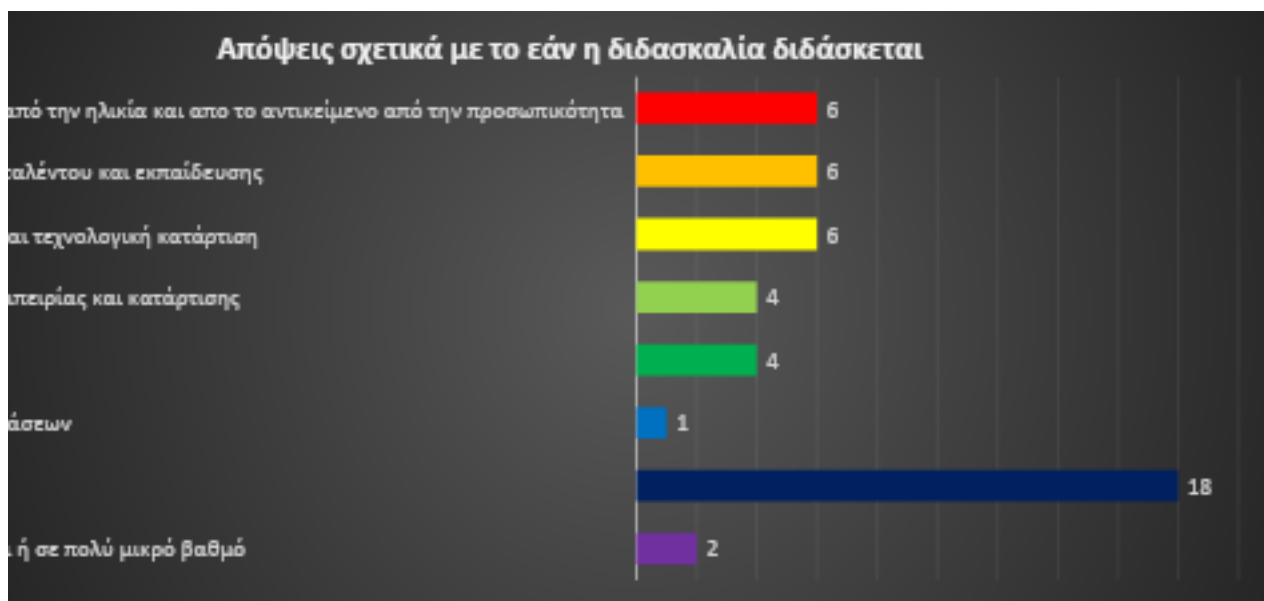
Παραδείγματα δηλώσεων στις οποίες φαίνεται η συσχέτιση της διδακτικής αποτελεσματικότητας με άλλους παράγοντες είναι οι εξής: «*Προσθέτοντας την προσωπικότητα του καθηγητή μπορεί να το απογειώσει ή να μην μπορεί να μην ανταποκριθείς κάποιος σε αυτές τις αρχές*» και «*Προφανώς θα διδαχθεί, είναι πάρα πολύ σημαντικό η μεθοδολογία, η διδακτική, είναι σημαντικό να έχει κάποια υπόβαθρο. Αλλά δεν αρκεί. Πρέπει μετά πάνω σε αυτό να βάλει τον εαυτό, να δει ποιος είναι ο ίδιος σαν προσωπικότητα και να συμβάλλει πάνω σε αυτό και να κάνει ένα πολύ ωραίο σύνολο που δεν θα ναι απέναντι από τον φοιτητή, αλλά θα είναι μαζί με τον φοιτητή*».

Ένας από τους συμμετέχοντες που θεωρεί ότι ο τρόπος διδασκαλίας εξαρτάται και από το ταλέντο, αλλά φυσικά και από την εκπαίδευση πάνω στη διδακτική δηλώνει: «*Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος μπορεί αν έχει κάποιο ταλέντο, είναι σίγουρα, θα παίζει σημαντικό ρόλο, αλλά' πολύ περισσότερο ρόλο θα παίζει η διδασκαλία που θα έχει δεχθεί ο ίδιος, οι γνώσεις και οι τεχνικές που θα κατέχει πάνω στη δική του επιστήμη. Αυτό είναι ένα ζήτημα που λεγόταν τη δεκαετία του '60. Ότι ο καλός δάσκαλος γεννιέται αλλά δε γίνεται*».

Λιγότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες συσχετίζουν τον τρόπο διδασκαλίας με την εμπειρία που έχει ο διδάσκων ή η διδάσκουσα ή με τον συνδυασμό εμπειρίας και κατάρτισης που προέρχεται από εκπαίδευση. Απόψεις που συμφωνούν με την πρώτη εκδοχή είναι οι παρακάτω: «*Και από εκεί και πέρα είναι μια διαδικασία την οποία εξελίσσεις στην πράξη*» και «*Οι αλλαγές γίνονται κάθε χρόνο ναι. Οι αλλαγές γίνονται και όσον αφορά το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας, διότι δεν περιμένουμε κανένα ΦΕΚ για να αλλάξουμε τη διδασκαλία. Βελτιωνόμαστε συνέχεια, μάλλον θα αλλάζουμε συνέχεια. Τώρα αν αυτό είναι βελτίωση, όχι, δεν ξέρω, αλλά οπωσδήποτε εγώ πειραματίζομαι κάθε χρόνο, βάζοντας νέα στοιχεία και βλέπω νέα στοιχεία στον τρόπο διδασκαλίας*».

Παραδείγματα απόψεων που συμφωνούν με τη δεύτερη εκδοχή είναι τα παρακάτω: «*Είναι και θέμα εμπειρίας, μαθαίνεις και ταυτόχρονα είναι και εμπειρία. Μαθαίνεις κάποια πράγματα, έμαθα κάποια πράγματα από τα σεμινάρια και μετά από την εμπειρία καταλήγεις στον δικό σου τρόπο*» και «*όσο περισσότερο μπαίνει στο μάθημα, για ένα επίπεδο δηλαδή και η εμπειρία είναι πολύ σημαντική, αλλά πιστεύω ότι διδάσκεται το πιστεύω 100% για να μπορέσεις να γίνεις πιο μεταδοτικός και πιο αποτελεσματικός*».

Τέλος μόνο μία συμμετέχουσα πιστεύει ότι μέσω της εκπαίδευσης δεν καλλιεργούνται μόνο δεξιότητες αλλά και στάσεις οι οποίες όμως, όπως δηλώνει η ίδια, χρειάζονται πολύ χρόνο για να καλλιεργηθούν.



2.3.6 Ραβδόγραμμα σχετικά με το εάν η διδασκαλία διδάσκεται

2.3.7 Βαθμός επάρκειας σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας και σε θέματα διδακτικών πρακτικών και μεθοδολογίας

Η έβδομη ερώτηση της δεύτερης ενότητας διερευνούσε τον βαθμό ετοιμότητας των συμμετεχόντων/ουσών σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας και τον βαθμό αυτοπεποίθησή όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές και τη μεθοδολογία. Όπως γίνεται φανερό και από το διάγραμμα 2.3.7, προκύπτουν οι παρακάτω θεματικές: α) διδακτική Ετοιμότητα-Εμπειρία, επιμόρφωση, είδος αντικειμένου, β) διδακτική Ετοιμότητα με διάθεση εξέλιξης, γ) προβλήματα με αξιολόγηση, γ) ανάγκη επιμόρφωσης σε σχέση με διαφορετικά θέματα, δ) προβληματισμός για διδασκαλία νέου αντικειμένου και ε) άγχος για το κοινό.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών αισθάνεται αυτοπεποίθηση στις διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται και επάρκεια σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας, είτε με βάση τα χρόνια της εμπειρίας, είτε εξαιτίας της σταδιακής διαμόρφωσης προσωπικής τακτικής, είτε με βάση χρήση συγκεκριμένων παιδαγωγικών μεθοδολογιών και πρακτικών όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η αναζήτηση πληροφοριών μαζί με τους/τις φοιτητές/τιρες σχετικά με απορίες που πιθανόν «διαφεύγουν» και στον/στη διδάσκειντα/ουσα. Ενδεικτικές απαντήσεις που αναδεικνύουν τις διαστάσεις τις παραπάνω θεματικής είναι: *«Εντάξει, τώρα ο κάθε διδάσκων, και εγώ προσωπικά, έχουμε αναπτύξει κάποιες τεχνικές στην διδασκαλία μας, λίγο πολύ τις εφαρμόζουμε, τώρα. με τα χρόνια, καθώς περνούν, εντάξει, έχουμε καταλήξει σε κάποια μεθοδολογία, σε κάποιες τεχνικές, όπως είπα», «Όπως σας είπα εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αυτό δίνει πολύ άνεση στη διδασκαλία, όταν μπορεί κάνεις να την εφαρμόσει γιατί έχει πολύ καλή ανταπόκριση από τους φοιτητές» και «Και όπως σας είπα πριν έχω πολύ μεγάλη εμπειρία, πάρα πολλά χρόνια. Στην εκπαίδευση των ενηλίκων που είναι ένα πολύ ιδιαίτερος τομέας. Εκπαίδευση ενηλίκων για ευάλωτες ομάδες. Έχω κάνει σε παιδιά δημοτικού, δραστηριότητες, όχι δομημένη εκπαίδευση, δημιουργικές δραστηριότητες. Δεν με τρομάζει κάτι. Αν με ρωτήσει κάτι κάποιος και δεν το γνωρίζω θα πω παιδιά δεν το ξέρω και αν έχω χρόνο εκείνη τη στιγμή θα καλέσω τους φοιτητές να το ψάξει ο καθένας μόνος του, να δούμε τι βρήκαμε. Αν δεν έχω, θα πω εντάξει παιδιά, θα το βρούμε την επόμενη φορά όποιος θέλει να το δει θα το δω και εγώ. Δεν φοβάμαι να πω ότι δεν ξέρω».*

Μία άλλη κατηγορία των συμμετεχόντων/χουσών είναι εκείνοι που ενώ νιώθουν αυτοπεποίθηση σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας καθώς και στη χρήση πρακτικών, θεωρώντας παράλληλα τη διαδικασία της διδασκαλίας μία διαδικασία εξέλιξης και συνεχούς βελτίωσης, σε θέματα κυρίως που αφορούν την αξιολόγηση, τη διά-δραση μέσα στην τάξη και τη χρήση νέων τεχνολογιών. Ενδεικτικές απαντήσεις που αναδεικνύουν τις διαστάσεις αυτές είναι οι παρακάτω: *« Τώρα βεβαίως πάντα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, να μην πούμε το αντίθετο, πάντα υπάρχουν, ίσως με κάποιο με κάποια υλικοτεχνική υποδομή, με κάποιο καινούργιο μέσο. Με διαφορετικό μέσο, ας πούμε με το Icos το οποίο έχουμε τώρα τελευταία χρόνια υπάρχει μία βελτίωση με τις νέες τεχνολογίες» και «Έχω εθελοντές κάποιους μεταπτυχιακούς. Χωρίζονται σε γκρουπ τους προπτυχιακούς και δουλεύουν σε ομάδες, δεν δηλώνουν όλοι και πηγαίνουν στην τάξη και λύνουν δύο τρεις ασκήσεις στην τάξη. Τους λέω συνέχεια δεν έχει σημασία τι κάνω εγώ σημασία τι έχεις εσύ. Όταν βλέπουν εσένα να τα λύνεις νομίζουν ότι είναι εύκολο. Τους έβαλλα μια φορά να κάνουν αξιολόγηση του εαυτού τους για να δουν πως γράφουν, τι λάθη κάνουν, τι δεν είναι κατανοητό. Τους έχω βάλλει να αξιολογήσει ο*

ένας τον άλλον. Στην Αγγλία τους έβαζα σε ομάδες και τους έβαζα να κάνουν διάλογο και να προσπαθούν να πείσει ο ένας στον άλλον. Είμαι εναντίον των τελικών εξετάσεων. Τα κουίζ μετράνε στον τελικό βαθμό...».

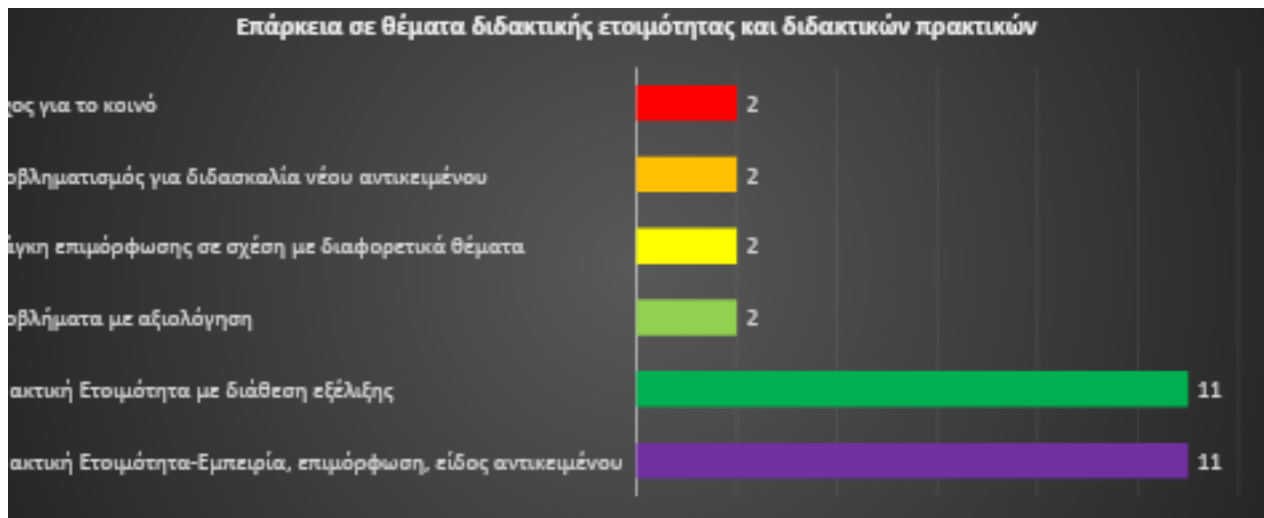
Οι βασικοί προβληματισμοί που δημιουργούνται είναι σε σχέση με την έλλειψη προ απαιτούμενων γνώσεων των φοιτητών/τριών και με μεθόδους διαχείρισης της συγκεκριμένης κατάστασης, με την ανάγκη επιμόρφωσης σε νέες τεχνολογίες ή σε τρόπους οργάνωσης του μαθήματος γύρω από συγκεκριμένα παραδείγματα (case study) και με προβλήματα σχετικά με την αξιολόγηση και με το άγχος διδασκαλίας νεών αντικειμένων τα οποία πιθανόν δεν ταυτίζονται απόλυτα με τον επιστημονικό προσανατολισμό των διδασκόντων. Στην πρώτη θεματική μπορεί να ενταχθεί η παρακάτω απάντηση: «Το πως θα δώσω τη χημεία την κλασσική του λυκείου γιατί αυτό είναι η σημασία με έναν πιο σύγχρονο τρόπο και με ένα τρόπο που να είναι σα θεατρική παράσταση. Εγώ τονίζω κάποιες οπτικές γωνίες δηλαδή ότι κάνουμε αναλύσεις, πως προσδιορίζουμε ένα συστατικό, μια ουσία στο νερό που μπορεί να είναι ρίπος, να είναι απαραίτητο.. Δηλαδή πως πάμε να σκεφτόμαστε τη χημεία όταν μιλάμε για ποιότητα νερού. Όταν μιλάμε για ποιότητα τροφής. Να φωτίσεις κάποιες γωνίες της κλασσικής χημείας που την κάνανε στο λύκειο. Εμένα, για να πω την αλήθεια, η διδασκαλία τα τελευταία χρόνια είναι το κοινό. Το κοινό που φοβάται τη χημεία. Είναι και πρώτα εξάμηνα και δεν έχουνε μπει ακόμα στη λογική. Επειδή μπορεί να έχουν κακές έμπειρες στην δευτεροβάθμια, να μην τους αρέσει στο λύκειο ξεκινάνε με ένα μείον...».

Ενδεικτική απάντηση της δεύτερης θεματικής είναι: «Πάντα θέλεις να επιμορφώνεσαι, θέλω να επιμορφώνομαι στις νέες τεχνολογίες που υπάρχουν, τον όγκο των φοιτητών είναι κάτι που δεν έχω μάθει να χειρίζομαι. Στη χρήση του υλικού θα ήθελα να μου δώσουν οδηγίες, μπορώ να κάνω το ένα, να κάνω το άλλο, γνωρίζοντας όμως ότι στο ελληνικό πανεπιστήμιο υπαρχή ο Ευδοξος, υπάρχει το ένα βιβλίο, στο τέλος η εξεταστική, δεν μπορείς να βάλεις πολλές εργασίες γιατί αν έχεις 200, 300 φοιτητές είναι πολύ δύσκολο να συμβεί αυτό».

Στην Τρίτη θεματική θα μπορούσε να ενταχθεί η παρακάτω δήλωση: «Αυτό που ακόμα έχω και είναι αυτό αντικείμενο μου, στην αξιολόγηση, ο τρόπο που αξιολογούμε, ο τρόπος που το περνάμε την αξιολόγηση, τι σημαίνει ο βαθμός, έχω μια αμηχανία στο θέμα της αξιολόγησης που έχω ακόμα ερωτήματα και δεν έχω καταλήξει. Η αξιολόγηση είναι πολιτική γιατί υπάρχει μια νοοτροπία ότι όποιος μπαίνει στο πανεπιστήμιο πρέπει να βγει, αυτό μας φέρνει και μας σε μια αμηχανία και επηρεάζει τον τρόπο που αξιολογούμε οι καθηγητές».

Στην τελευταία θεματική των προβληματισμών σε σχέση με θέματα διδακτικής ετοιμότητας και διδακτικής μεθοδολογίας ανήκει και η παρακάτω απάντηση: «Αν μου αλλάξει κάποιος το

μάθημα και μου πει θα πάρεις ένα άλλο θα το οργανώσω από την αρχή, αυτό είναι. Είναι δηλαδή και η φύση του μαθήματος και οι απαιτήσεις που έχει και το γνωστικό αντικείμενο..».



2.3.7 Ραβδόγραμμα βαθμού επάρκειας σχετικά με θέματα διδακτικής ετοιμότητας και μεθοδολογίας

2.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την τρίτη ενότητα (Διδασκαλία II)

2.4.1 Προβλήματα σε σχέση με το διδακτικό έργο

Η πρώτη ερώτηση της τρίτης ενότητας σχετίζεται με τα εμπόδια που συναντάν οι συμμετέχοντες/ουσες στο διδακτικό τους έργο. Όπως φαίνεται στο ραβδόγραμμα 2.4.1 οι βασικοί θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτήν την ερώτηση είναι οι παρακάτω: α) υλικοτεχνική υποδομή-Προσβασιμότητα σε ΤΠΕ, β) βοήθεια σε έμπυχο δυναμικό, γ) έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων των φοιτητών/τριών-έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων, δ) παθητική στάση-αδιαφορία των φοιτητών/τριών, ε) μεγάλα ακροατήρια, στ) φόρτος εργασίας των διδασκόντων, ζ) ο χώρος δεν επιτρέπει την ομαδική εργασία, η) δεν υπάρχουν προβλήματα, θ) σύνδεση των τμημάτων με τους αντίστοιχους επιστημονικούς κλάδους, ι) έλλειψη Πρωτοκόλλου σε θέματα ασφάλειας και κ) διδασκαλία νέου μαθήματος.

Τα βασικά προβλήματα συνδέονται με την υλικοτεχνική υποδομή, την προσβασιμότητα σε εξοπλισμό που συνδέονται με την ένταξη της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση (ΤΠΕ) και η ανάγκη επένδυσης σε έμπυχο υλικό σχετικά με διαφορετικούς τομείς σχετικά με τη λειτουργία του Πανεπιστημίου.

Όσον αφορά τα προβλήματα σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή και την προσβασιμότητα σε μέσα που θα επιτρέψουν τη χρήση νέων τεχνολογιών της εκπαίδευσης, διαφαίνονται οι παρακάτω διαστάσεις:

α) Η αρχιτεκτονική του χώρου και των αιθουσών η οποία σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες την εξέλιξη των συναντήσεων. Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά κύριο λόγο σχετίζονται με την ακουστική των αιθουσών η οποία πολλές φορές δεν βοηθάει να ακούσουν όσοι από το ακροατήριο κάθονται στις πίσω θέσεις, οι καρέκλες και το σχήμα της αίθουσας που δεν είναι αμφιθεατρικό αλλά επίπεδο, η έλλειψη εξοπλισμού σε σχέση με την αντιμετώπιση του κρύου ή της έντονης ζέστης, η μη καλή συντήρηση του κτιρίου και γενικά το μη κατάλληλο πλαίσιο εντός του οποίου στεγάζεται η διαδικασία των συναντήσεων. Παραδείγματα της κατεύθυνσης αυτής, με τα λόγια των συμμετεχόντων είναι τα παρακάτω: *«Το πανεπιστήμιο αυτό πάσχει από πίνακες ή εμείς γράφουμε πάρα πολύ. Μέσα σε 1 2 χρόνια οι πίνακες θα είναι off. Εντελώς.. Αυτό είναι αρκετά πραγματικά εκνευριστικό. Δεν γίνεται να κάνεις έτσι διδασκαλία σε προχωρημένα μαθήματα. Αυτό είναι ένα πρόβλημα για μένα, είναι το βασικότερο πρόβλημα. Η όψη του κτιρίου είναι ένα άλλο πρόβλημα, το οποίο εμένα άμα ήμουνα φοιτητής, εγώ θα το σιχαινόμουν. Το είδος του κτιρίου, τα έδρανα, το πού στέκονται οι φοιτητές από τη θέρμανση. Μερικές φορές πηγαίνουμε τα Χριστούγεννα και δεν έχουμε θέρμανση, ο περίγυρος γενικότερα είναι άσχημος. Οι αφίσες, τα γραφήματα, όλα αυτά αποτρέπουν έναν φοιτητή»* και *«τα καθίσματα είναι άβολα, δεν είναι αμφιθέατρο δηλαδή στο οποίο τα θρανία είναι αμφιθεατρικά, είναι σε οριζόντιο επίπεδο, το ένα πίσω από το άλλο, είναι μια αίθουσα εξαιρετικά άβολη. Δεν υπάρχει μερικές φορές αρκετό φως είναι μια πολύ άβολη αίθουσα, ειδικά τον χειμώνα που έχει πάρα πολύ κρύο»*.

β) Ο εξοπλισμός που είναι απαραίτητος όπως ο προτζέκτορας, μικρόφωνο, ηχείο, εκτυπωτές, καθώς και η γρήγορη σύνδεση στο διαδίκτυο και η ανάγκη ύπαρξης αίθουσας ηλεκτρονικών υπολογιστών, κυρίως σε μαθήματα εργαστηρίου. Παραδείγματα τέτοιων περιπτώσεων είναι τα εξής: *«Ένα βασικό πρόβλημα είναι η έλλειψη των υποδομών. Ναι. Δηλαδή ή το πανεπιστήμιο φέτος που μπήκα στο μάθημα είναι μια αίθουσα που δεν έχει κλιματισμό ή θέρμανση στην οποία ο προτζέκτορας δεν έχει μόνιμη εγκατάσταση, το φέρνω το πολυμπριζο εγώ, το πανί είναι σχισμένο»* και *«Εγώ ήθελα για κάποιες να έχω μια αίθουσα με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αυτοί που κάνουν προσομοιώσεις, κάποιιοι που είναι ειδικά για αυτό. Αυτό έχω ένα υπολογιστή και το κάνω εγώ. Θα ήθελα να το κάνουν τα παιδιά.»* και *«Η μελέτη δείχνει ότι δεν πρέπει να τα διαβάζουν όλα ηλεκτρονικά. Πρέπει να έχουν και τη*

δυνατότητα κάποια να το εκτυπώνουν το οποίο είναι ένα κόστος που θα επιβαρυνθούν οι φοιτητές, δεν γίνεται να τα εκτυπώνουμε για όλους».

γ) Η προσβασιμότητα του διδακτικού και του ερευνητικού προσωπικού σε ψηφιακές εφαρμογές που επιτρέπουν τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Παραδείγματα δήλωσης προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η παρακάτω: «*Το δεύτερο είναι ότι όπως είπα στην αρχή ότι όντως θα ήταν σημαντικό να υπήρχε μια ψηφιακή πλατφόρμα η οποία θα βοηθούσε πολλές διαδικασίες και την επικοινωνία, την τυπική που κάνουν πολλές φορές με τους φοιτητές/τριες*» και «*Και το άλλο που σας έλεγα με την πρόσβαση στα διάφορα εργαλεία διδασκαλίας με νέες τεχνολογίες είναι ότι πρέπει να πληρώνουμε για συνδρομή γιατί δεν είναι δωρεάν*».

Επίσης μια άλλη θεματική που δημιουργείται είναι σχετικά με την ανάγκη έμφυχου δυναμικού και την πρόσληψη προσωπικού για βοήθεια στη διδασκαλία, για τεχνική υποστήριξη των μαθημάτων, για τις διοικητικές υποχρεώσεις, αλλά και για τη φύλαξη του κτιρίου. Παραδείγματα απαντήσεων αυτής της κατεύθυνσης είναι: «*Να έχω κάποιο τεχνικό στην αίθουσα μέσα να μπορεί να κάνει τη βιντεοσκόπηση, να με υποστηρίζει τεχνικά σε διάφορα θέματα που αφορούν τεχνικά θέματα και στην αξιολόγηση των φοιτητών με νέες τεχνολογίες. Τώρα δεν με ενδιαφέρει προσωπικά να μου πει πως θα κάνω το μάθημα στην τάξη. Να έχω έναν άνθρωπο να μου προσφέρει υποστήριξη, να τον παίρνω τηλέφωνο...*», «*πάμε στους υπολογιστές και πολλές φορές λόγω έλλειψη χρήματος αργεί να έρθει ο συνάδελφος που είναι έκτακτος για το εργαστήριο χημείας, μπορεί να κάτσω να το κάνω μόνη μου*», και «*Χρησιμοποιώ τουλάχιστον εγώ αυτό που λέγεται Δηλαδή οι φοιτητές είναι στην τάξη τους δίνω δύο φύλλα εργασιών με τα οποία ακριβώς δουλεύουν όλοι μαζί εκείνη τη στιγμή. Με δική μου βοήθεια. Βέβαια εκεί όμως χρειάζομαι, αν έχω 100 150 άτομα, χρειάζομαι βοήθεια όποτε παίρνω τους μεταπτυχιακούς φοιτητές. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές όμως δεν πληρώνονται πάντα, μερικές φορές συμβαίνει αυτό, πληρώνονται, αλλά δεν είναι όλοι που πληρώνονται για αυτό το σκοπό*».

Η πρόταση για ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να συνδεθεί με δύο βασικά θέματα, με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, Το πρώτο θέμα που δημιουργείται είναι το μεγάλο ακροατήριο εξαιτίας του οποίου οι διδάσκοντες/ουσες δεν μπορούν να κάνουν ότι έχουν σχεδιάσει ή να εντάξουν διαδραστική ή ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προτείνοντας ακριβώς την πρόσληψη ανθρώπινου δυναμικού που θα βοηθήσει είτε στον χωρισμό των τμημάτων είτε στην παροχή βοήθειας, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Παραδείγματα απαντήσεων που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτήν την κατηγορία είναι τα παρακάτω: «*Το μεγαλύτερο θέμα*

είναι το μεγάλο ακροατήριο, προφανώς είναι θέμα, μεγάλο θέμα, είναι θέμα προφανώς αναλογία φοιτητών, διδασκόντων, δεν μπορεί να το λύσει κανείς σε μικρό επίπεδο, έχεις περιορισμούς και στις διδακτικές επιλογές όταν υπάρχει μεγάλος αριθμός φοιτητών» και «Το διδακτικό έργο παρεμποδίζεται πρώτα από όλα από το μεγάλο ακροατήριο. Το πρώτο το κυρίαρχο. Γιατί όταν έχεις πάρα πολύ μεγάλο ακροατήριο δεν μπορεί να κάνει μικρότερες ομάδες να δουλέψεις. Όσο μικρότερες ομάδες έχει τόσο πιο αποτελεσματικός είσαι».

Το δεύτερο θέμα που δημιουργεί ανάγκη για επιπλέον ανθρώπινο δυναμικό είναι ο φόρτος εργασίας των διδασκόντων διότι στις απαιτήσεις του διδακτικού τους έργο προστίθενται και οι απαιτήσεις σχετικά με το ερευνητικό και το διοικητικό έργο. Όπως για παράδειγμα σημειώνει μία από τις συμμετέχουσες: «Ένα άλλο βασικό πρόβλημα που έχουμε μόνο εμείς της ιατρικής, είναι μην ξεχνάτε ότι εμείς έχουμε και κλινικό έργο, άλλες φορές είναι μεγάλο πρόβλημα ότι πρέπει να φύγεις από το νοσοκομείο, να πας να κάνεις το μάθημα, να ξαναγυρίσεις στο νοσοκομείο. Εμείς δηλαδή έχουμε επιπλέον ρόλο. Αυτό λίγο δυσκολεύει τα πράγματα. Δυσκολεύεται στη δυνατότητα εξέλιξης, δηλαδή αν εγώ δεν ήμουν γιατρός στο νοσοκομείο και είχα μόνο τη διδασκαλία στο πανεπιστήμιο, εντάξει, θα είχα αλλάξει τη διδασκαλία επί τρεις φορές γιατί θα είχα χρόνο να το κάνω αυτό. Οπότε για μας που είμαστε γιατροί υπάρχει μια δυσκολία στον πρώτο χρόνο, γιατί αφιερώνουμε πάρα πολύ μεγάλο κομμάτι στο κλινικό μας έργο. Αυτό είναι ένα πρόβλημα...».

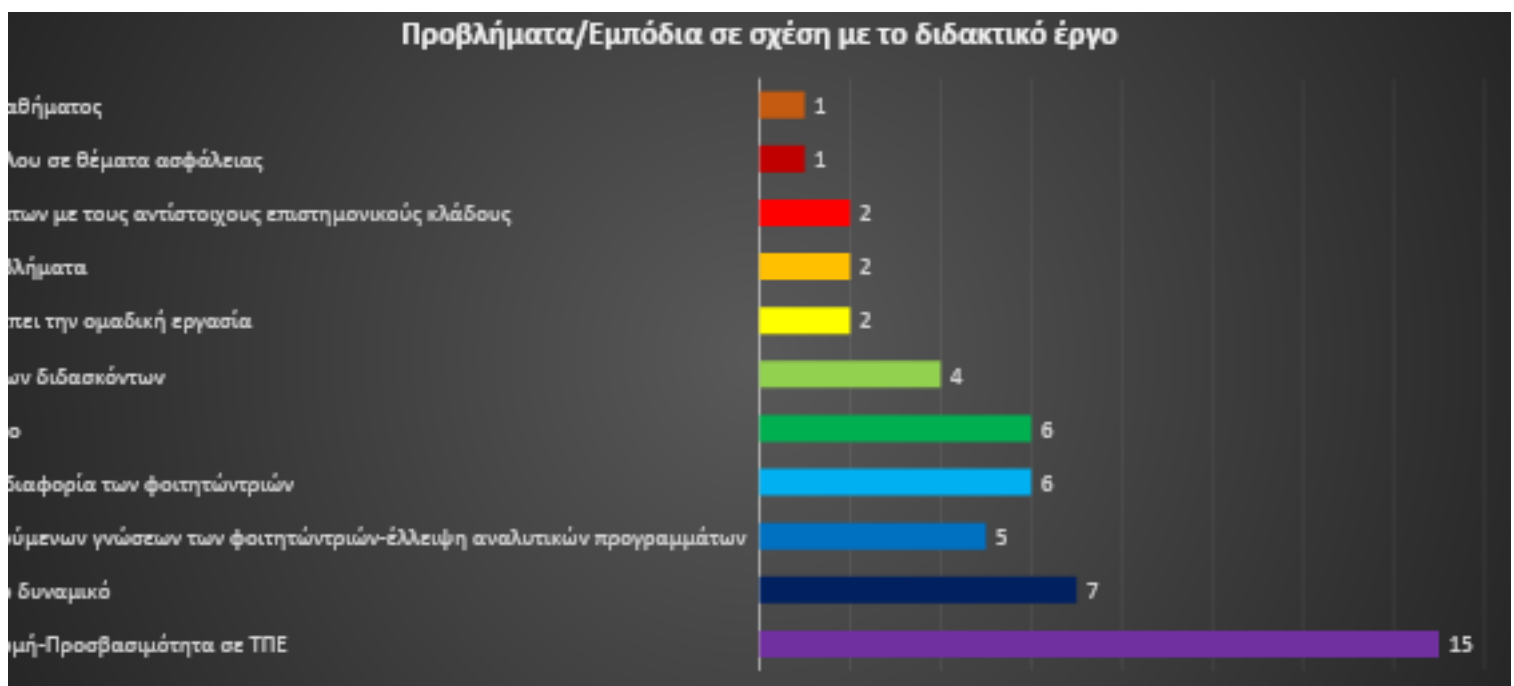
Σημαντικά είναι τα προβλήματα που συνδέονται με τους/τις φοιτητές/τριες τα οποία είναι κυρίως η έλλειψη προ απαιτούμενων γνώσεων και η παθητική στάση ή η αδιαφορία των φοιτητών/τριών. Με βάση τις δηλώσεις των συμμετεχόντων/ουσών η έλλειψη των γνώσεων συνδέεται με ελλείψεις κυρίως των πρωτοετών φοιτητών/τριών με βάση την εκπαίδευση που έχουν δεχτεί από το Λύκειο. Για παράδειγμα όπως δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Οι φοιτητές πολλές φορές διστάζουν ή δεν δείχνουν έτσι μια τέτοια διάθεση, ένα τόσο μεγάλο ενδιαφέρον. Ίσως να έχουν κάποιο δισταγμό ή ξέρω και εγώ. Ενώ στην αρχή έχουν κάποιο ενθουσιασμό, έτσι ως πρωτοετείς τους φεύγει. Πολλές φορές υπάρχουν φοιτητές, δυστυχώς λυπάμαι που το λέω που δεν ξέρουν σε τι σχολή έχουν μπει και έρχονται και δυστυχώς απογοητεύονται και αντιμετωπίζουν δυσκολίες αλλά δεν φταίνε και αυτοί, πολλές φορές το σύστημα του ρίχνει. Τα τελευταία χρόνια έχω δει γιατί εγώ κυρίως διδάσκω σε πρωτοετείς, οπότε βλέπω ότι είναι δύσκολη η μετάβαση εδώ από το λύκειο στο πανεπιστήμιο».

Την παθητική στάση των φοιτητών/τριών, καθώς και την έλλειψη κινήτρων, οι συμμετέχοντες/ουσες τη συνδέουν κυρίως με την νοοτροπία που καλλιεργείται ήδη από τη μέση εκπαίδευση για το τι σημαίνει «φοιτητής». Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Ένα τεράστιο ζήτημα είναι ότι δεν είναι συνειδητοποιημένοι κυρίως οι

φοιτητές του πρώτου εξαμήνου τι πρόκειται να συναντήσουν στο πανεπιστήμιο και αυτό θέλει μία καλύτερη διασύνδεση του Λυκείου με το πανεπιστήμιο. Δηλαδή οι φοιτητές κυρίως του πρώτου έτους και κυρίως του πρώτου εξαμήνου θεωρούν ότι επειδή έχουν καταβάλλει ένα πάρα πολύ μεγάλο κόπο για αν εισαχθούν το πανεπιστήμιο, είναι αυτό που λένε οι γονείς θα μπες στο πανεπιστήμιο και θα κάθεσαι, κάνε την προσπάθεια σου και του χρόνου θα κάθεσαι, αυτό δεν είναι κατανοητό».

Η έλλειψη κινήτρων για κάποιους συνδέεται με το γεγονός ότι δεν συνδέονται οι σπουδές με την εξέλιξη των φοιτητών/τριών στον αντίστοιχο επαγγελματικό κλάδο. Όπως τονίζει ένας από τους συμμετέχοντες: « Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να έχουμε υπ' όψη μας είναι ότι θα πρέπει αυτό το οποίο δίνουμε να το συνδέουμε με την επαγγελματική τους εξέλιξη ώστε ο φοιτητής να το συνδέει αυτό που δίνουμε με το επαγγελματικό του μέλλον, επειδή το επαγγελματικό μέλλον είναι αβέβαιο λειτουργεί ως αντικίνητρο. Θέλει μια σύνδεση πανεπιστημίου μία κοινωνία. Δεν υπάρχει διασύνδεση της κοινωνίας με τα μέλη ΔΕΠ, δεν υπάρχει σύνδεση του πανεπιστημίου με το πανεπιστήμιο. Το θέμα είναι αν υπάρχει ένα άνοιγμα του πανεπιστημίου προς την κοινωνία, μία σύνδεση του πανεπιστημίου προς την κοινωνία».

Λιγότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες προβληματίζονται σχετικά με θέματα όπως η έλλειψη πρωτοκόλλου σε θέματα υγείας και τα προβλήματα που δημιουργούνται στο στάδιο κυρίως του σχεδιασμού όταν αναγκάζονται να διδάξουν κάποιο καινούριο μάθημα.



2.4.1 Ραβδόγραμμα βαθμού επάρκειας σχετικά με προβλήματα σε σχέση με το διδακτικό έργο

2.4.2 Η φάση του σχεδιασμού του μαθήματος

Η δεύτερη ερώτηση της τρίτης ενότητας σχετιζόταν με τον τρόπο που αντιμετώπιζαν τη φάση του σχεδιασμού. Όπως φαίνεται από το ραβδόγραμμα 2.4.2 οι θεματικοί άξονες που δημιουργούνται είναι οι παρακάτω: α) εξοικείωση με βάση την εμπειρία-εύκολη διαδικασία, β) χρειάζεται κατάλληλες ενέργειες, χρόνο, πόρους, βοήθεια-στήριξη, γ) εξαρτάται από το γνωστικό αντικείμενο αν έχει ξανα-διδασχθεί, αν είναι επιλογής ή υποχρεωτικό, δ) ευκολία στον σχεδιασμό με βάση προσχέδια του ίδιου μαθήματος από συναδέλφους, ε) εκτέλεση -εργαστηριακό Μάθημα, στ) σχεδιασμός του μαθήματος μαζί με τους/τις φοιτητές/ριες και ζ) σχεδιασμός με βάση το περιεχόμενο και το γνωστικό αντικείμενο.

Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αισθάνονται ότι είναι μια εύκολη η διαδικασία του σχεδιασμού και ότι ο σχεδιασμός βελτιώνεται με βάση την εμπειρία.

Όπως δηλώνουν κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες: *«Δεν έχω, δεν έχω κάποιο πρόβλημα στο σχεδιασμό. Αν κάποιος κάνει και το ίδιο μάθημα δεν υπάρχει πρόβλημα. Στις αρχές ναι, αρκετές φορές είναι. Είναι πιο εύκολο, πιο οικείο, ας πούμε ο σχεδιασμός. Το πρόβλημα είναι όταν κάποιος διδάσκει για πρώτη φορά ένα μάθημα. Εκεί μπορεί να υπάρξει ένα πρόβλημα ή αμφιβολία και στο τέλος να δει ότι μπορεί να μην έχει κάνει και καλό σχεδιασμό, αλλά τη δεύτερη φορά σίγουρα»* και *«Από την αρχή είναι αρκετά δύσκολο, αλλά στη συνέχεια χρόνο με το χρόνο είναι πιο εύκολο. Ξέρει κανείς που είναι δύσκολες οι έννοιες. Ξέρεις που θα πατήσει. Και αν τη θεωρεί μια έννοια πάρα πολύ δύσκολη, μπορεί να τη βγάλει ή να τη φτιάξει με άλλον τρόπο αν τη θεωρεί πολύ σημαντική. Πρέπει να αλλάξει τρόπο στη διδασκαλία του προς τη διδάσκει. Αν το feedback των φοιτητών είναι δεν κατάλαβα τίποτα, δεν μπορώ να πάω εκεί και να τους λέω εγώ τα ίδια και τα ίδια, αφού οι φοιτητές δεν τον καταλαβαίνουν, οι φοιτητές κάθε έτους, ελάχιστα είναι διαφορετικοί»*.

Ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων/ουσών πιστεύουν ότι η φάση του σχεδιασμού είναι μια διαδικασία απαιτητική, που συνδέεται με τη γνώση της μεθοδολογίας, με συγκεκριμένες ενέργειες και με τη διαθεσιμότητα χρόνου. Επίσης προτείνεται η διάθεση πόρων, αλλά και η στήριξη από έμπυχο δυναμικό. Μερικές απαντήσεις προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι παρακάτω: *«Όταν σου ανατίθεται ένα μάθημα, θα πρέπει να κάνεις ένα σχεδιασμό. Ειδικά αν δεν είναι και της άμεσης ειδικότητας. Αυτόν τον σχεδιασμό αν δεν το έχεις φυσικά για φέτος ξανά-διδάξει πρέπει να κάνεις ένα πρόγραμμα, το τι θα διδάξεις, το πώς θα διδάξεις. Και αυτό απαιτεί χρόνο»* και *«Τώρα στο σχεδιασμό σίγουρα πάλι, όταν υπάρχει*

μια ομάδα που βοηθάει είναι καλύτερα, αυτή τη στιγμή δυστυχώς δεν υπάρχουν κάποιοι συνεργάτες, οι οποίοι όμως να αναλάβουν ρόλο επιβλέποντα ουσιαστικά, πρακτικά».

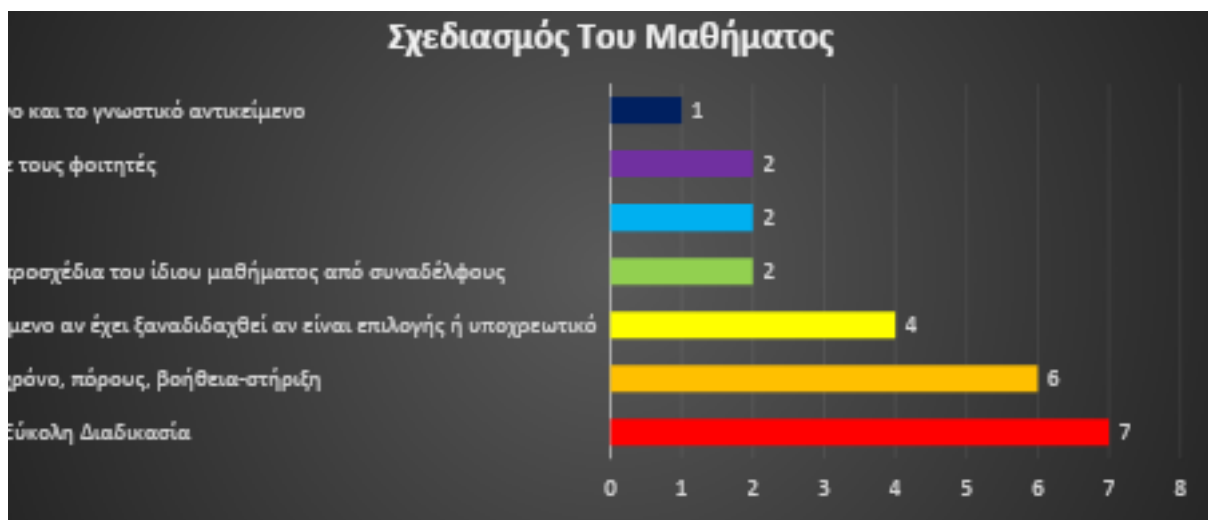
Κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες συνδέουν τον σχεδιασμό κυρίως με τα χαρακτηριστικά του μαθήματος όπως αν είναι μάθημα επιλογής ή υποχρεωτικό ή αν κάποιο μάθημα διδάσκεται για πρώτη φορά ή έχει ξανά-διδαχθεί. Παραδείγματα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι: «*Ναι εξαρτάται το γνωστικό αντικείμενο, η φύση του μαθήματος, αν είναι υποχρεωτικό αν είναι επιλογής και εξαρτάται νομίζω αν αυτό πρέπει να μπει σε ένα καλούπι οπωσδήποτε ή τι ελευθερίες έχεις*» και «*Αν είναι ένα μάθημα που είναι στάνταρ, υπάρχουν βιβλία στην αγορά, απευθύνονται σε φοιτητές σε όλο το φάσμα, φυσικούς, μαθηματικούς, γενική χημεία, έχεις πάρα πολλά βιβλία τα οποία μπορείς να συμβουλευτεί για το πως να διδάξεις το μάθημα, σου δίνουν οδηγίες, έτοιμα power point. Βέβαια χρειάζεται εργασία και από εμένα. Το πιο δύσκολο για να διδάξεις ένα μάθημα είναι όταν πας να διδάξεις μαθήματα επιλογής που είναι κάποια μαθήματα μοντέρνα. Για παράδειγμα μέσα και εφαρμογές, νομίζω πήραν Νόμπελ και φέτος ξαναπήραν, είναι κάτι το οποίο εξελίσσεται. Δεν μπορείς να κάνεις ύλη του 2010, πρέπει να επικαιροποιείς, να περάσει και από μια συνέλευση, όχι ότι δε θα περάσει αλλά είναι μια διαδικασία την οποία πρέπει να διαμορφώνει συχνά 'και πυκνά. Δεν είναι δύσκολο, πρέπει να γίνει. Τα καινούρια έχουν μια δυσκολία στο να κάνει αυτά τα πράγματα, έχει όμως λιγότερους φοιτητές, είναι διαδραστικό, τα κλασικά μαθήματα έχουν μια ύλη, ένα βιβλίο ας πούμε και την ακολουθείς και πάει καλά, αλλά έχει για παράδειγμα περισσότερους φοιτητές».*

Λιγότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι θεωρούν εύκολο το κομμάτι του σχεδιασμού διότι είτε στηρίζονται σε συναδέλφους που είχαν διδάξει το μάθημα στο παρελθόν είτε έχουν αναλάβει το εργαστήριο σε ένα μάθημα και όχι τη θεωρία, όποτε εκτελούν περισσότερο και δεν σχεδιάζουν. Παραδείγματα απαντήσεων παρόμοιων κατευθύνσεων είναι τα παρακάτω: «*Όχι συνάδελφοι ήταν πολύ βοηθητικοί. Υπάρχουν όλα τα μαθήματα της παράδοσης και βιβλία, οτιδήποτε χρειαστεί υπάρχει αναρτημένη σε πλατφόρμα στην οποία είχα έχω πρόσβαση από την αρχή και ουσιαστικά με βάση αυτό το προσαρμόζω λίγο στον τρόπο που θα ήθελα εγώ να το προσεγγίσω και πιθανόν λίγο πιο απλά με βάση όλα αυτά που λέγαμε*» και «*Δεν έχω να σχεδιάσω κάποιο πρόγραμμα. Περισσότερο εκτελώ, έχει σχεδιασμό αλλά είναι πιο εργαστηριακό*».

Τέλος, κάποιοι/ες συμμετέχοντες/ουσες εμπλέκουν τους/τις φοιτητές/τριες σε πρακτικά κυρίως θέματα του σχεδιασμού του μαθήματος, όπως η επιλογή των μερών πραγματοποίησης των μαθημάτων. Για παράδειγμα μία από τις συμμετέχουσες δηλώνει: «*Όμως αυτό που κάνω εγώ είναι ότι πρώτα από όλα προσπαθώ να ξεκινήσω το μάθημά μου*

πρώτη, συναντιέμαι με τους φοιτητές, τους βάζω να διαλέξουμε μαζί τους ώρες. Τους λέω ότι εγώ μπορώ να σας κάνω αντί για μια φορά την εβδομάδα δύο φορές την εβδομάδα με σκοπό να τελειώσουμε το μάθημα το Πάσχα και να εξεταστείτε πριν από το τέλος Ιουνίου, πιο νωρίς δηλαδή. Οπότε μετά εμείς, εγώ δηλαδή σε συνεργασία με τους φοιτητές βγάζω συγκεκριμένης ημερομηνίες, δηλαδή δεν είναι κάθε τρίτη Πέμπτη, Καθόμαστε και λέμε αυτή η τρίτη μας βολεύει, όλοι μαζί συμφωνούμε να μας βολεύει,, αυτή η Πέμπτη μας βολεύει, δεν μας βολεύει, τη βγάζουμε γιατί αν εγώ πάω να κάνω μάθημα και λείπουν οι φοιτητές δεν πρόκειται να το κάνω. Οποτε το σχεδιάζουμε μαζί».

Κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εστιάζουν σε θέματα σχεδιασμού που σχετίζονται με το περιεχόμενο, όπως δηλώνει μία από τις συμμετέχουσες: «Ναι, αυτό που θα κοιτάζω πρώτο θα είναι οι θεματικές που θα διδάξω και αυτό είναι κάτι που με απασχολεί κάθε χρονιά.».



2.4.2 Ραβδόγραμμα για τον τρόπο αντιμετώπισης της φάσης του σχεδιασμού από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες

2.4.3 Προβλήματα που αφορούν τον σχεδιασμό του μαθήματος

Η τρίτη ερώτηση της δεύτερης ενότητας διερευνούσε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες στη φάση του σχεδιασμού του κάθε μαθήματος. Οι θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν από την ανάλυση περιεχομένου είναι οι εξής: α) προηγούμενες προ απαιτούμενες γνώσεις -ανομοιογένεια στο επίπεδο των φοιτητών, β) δεν υπάρχουν προβλήματα, γ) όταν διδάσκεται καινούριο ή σύγχρονο γνωστικό αντικείμενο, δ) πρακτικά προβλήματα που επηρεάζουν τον σχεδιασμό (μεγάλο ακροατήριο, αλλαγές), ε) δεν υπάρχουν συνεργάτες σε ρόλο επιβλέποντα, στ) έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού που επηρεάζει τον σχεδιασμό στα μαθήματα εργαστηρίου, ζ) έλλειψη χρόνου, η) μικρή

συμμετοχή στην αξιολόγηση του μαθήματος, θ) διενέργεια εργαστηριακού μαθήματος σε χώρο εκτός πανεπιστημίου και ι) μάθημα υπό επίβλεψη άλλου καθηγητή.

Όπως γίνεται φανερό, οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχουσες είτε δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στο στάδιο του σχεδιασμού, εξαιτίας της εμπειρίας ή και της γνώσης της μεθοδολογίας σχεδιασμού είτε αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με τις προαπαιτούμενες γνώσεις που θα έπρεπε να είχαν οι φοιτητές/τριες από τη μέση εκπαίδευση ή από μαθήματα που θα έπρεπε να έχουν παρακολουθήσει πριν επιλέξουν το εκάστοτε μάθημα, καθώς και με την ανομοιογένεια του επιπέδου των φοιτητών/τριών. Παραδείγματα απαντήσεων προς αυτήν την κατεύθυνση είναι τα παρακάτω: *«Παρόλο που ξέραμε ότι ένα 40% ήταν σε χαμηλό μέτριο επίπεδο, ένα 25% πολύ χαμηλό και ένα 25% πολύ υψηλό. Δεν είχες τη δυνατότητα να κάνεις διαφορετικά τμήματα γιατί και το τμήμα δεν είχε τόση ώρα να σου δώσει. Αυτό που θα μπορούσες να κάνεις είναι να έχεις διαβαθμίσει την ύλη σου σε τρία επίπεδα. Αυτό είναι δύσκολο να το κάνεις»* και *«Όταν τα έχω σχεδιάσει όλα, έχω κάνει τη βασική δουλειά, έχω κάνει τις σημειώσεις, θέλω να δω λίγο πως να απευθυνθώ, σαν performer, θα κάνω την ερώτηση εκεί, θα τονίσω εδώ. Αν δεν ξέρουν να γράφουν αντιδράσεις ας πούμε, θα κάνουμε ένα εισαγωγικό μάθημα για το πως γράφουμε αντιδράσεις στη χημεία, στη γεωμετρία;»*.

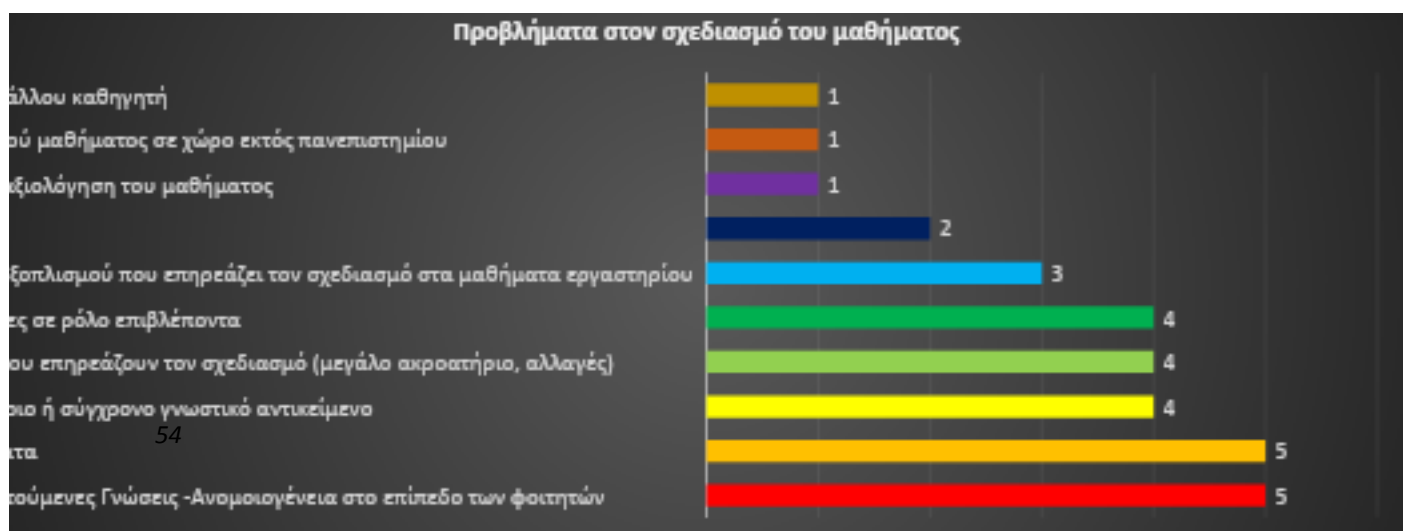
Επίσης, ένα πρόβλημα που απασχολεί κατά τη φάση του σχεδιασμού είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο διδάσκων ή η διδάσκουσα όταν καλείται να σχεδιάσει ένα μάθημα το οποίο δεν έχει διδάξει ξανά. Παράδειγμα αποτελεί η απάντηση ενός από τους συμμετέχοντες: *«Το πρόβλημα είναι όταν κάποιος διδάσκει για πρώτη φορά ένα . Εκεί μπορεί να υπάρξει ένα πρόβλημα ή αμφιβολία και στο τέλος να δει ότι μπορεί να μην έχει κάνει και καλό σχεδιασμό, αλλά τη δεύτερη φορά σίγουρα»*.

Κάποια πρακτικά προβλήματα που επηρεάζουν τις επιλογές κατά το σχεδιασμό όπως είναι το μεγάλο ακροατήριο ή οι αλλαγές ωρών και αιθουσών για τις οποίες οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες ενημερώνονται τελευταία στιγμή, καθώς και η έλλειψη στήριξης από έμπυχο δυναμικό στη φάση του σχεδιασμού. Παραδείγματα προς αυτές τις κατευθύνσεις είναι οι παρακάτω δηλώσεις: *«Τώρα ποιο είναι το πρόβλημα εδώ. Εμείς μέχρι πρότινος είχαμε τμήματα των 300 ατόμων. Όταν έχεις τόσο μεγάλους όγκους ακόμα και οι εργασίες που έδιναν ήταν προαιρετικές»* και *«Εντάξει ένα πρόβλημα που θα μπορούσα να αντιμετωπίσω είναι πολλές φορές το μάθημα μπορεί να πέφτει ταυτόχρονα με ένα άλλο μάθημα»*. Στην τρίτη θεματική, σχετικά με την ανάγκη στήριξης στον σχεδιασμό, μία από τις συμμετέχοντες τονίζει: *«Και εκεί είναι που χρειαζόμαστε feedback δηλαδή χρειαζόμαστε feedback αλλά λόγω αντικειμένου δεν ξέρω κάποιον που μπορώ να εμπιστευτώ,. Εννοώ σε άλλες χώρες που ήμουν*

είχα τη δυνατότητα να εμπιστευτώ κάποιον για το feedback. Θα ήταν πάρα πολύ ωραίο αν μπορούσαμε να σας συναντήσουμε το Κεδιμά για το σχεδιασμό του μαθήματός μας και να το κοιτάμε με κάποιον που ξέρει πολύ περισσότερα πράγματα από εμάς για αυτό».

Άλλο ένα πρόβλημα που μπορεί να επηρεάσει τον σχεδιασμό του μαθήματος είναι η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Το μεγάλο εμπόδιο είναι δεν δίνουν πόρους. Δεν υπάρχουν λεφτά για προπλάσματα, δεν υπάρχουν λεφτά για κούκλες στα οποία να εκπαιδευθούν στις βασικές πρακτικές δεξιότητες». Επίσης, άλλο ένα πρόβλημα στο σχεδιασμό σχετίζεται με τον φόρτο εργασίας και κατά συνέπεια την έλλειψη χρόνου, όπως δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Και αυτό απαιτεί χρόνο. Δηλαδή εγώ θα αισθανόμουν άνετα αν μου πουν ξέρεις το επόμενο εξάμηνο θα διδάξεις αυτό το μάθημα, να μου το πούνε έξι μήνες πριν για να έχω χρόνο και να το κάνω το, σχεδιασμό και έτσι πιστεύω θα μπορέσω να ανταποκριθώ. Αν μου πουν την τελευταία στιγμή πως θα το διδάξω, δεν θα έχω το υπόβαθρο, δεν θα μπορώ να σταθώ».

Τέλος, άλλα προβλήματα που απασχολούν στη φάση τους σχεδιασμού εργαστηριακών μαθημάτων κυρίως, είναι όταν το μάθημα γίνεται σε χώρο εκτός πανεπιστημίου ή όταν υπάρχει κάποιος υπεύθυνος καθηγητής, οπότε περιορίζεται η «ελευθερία σχεδιασμού» για τον διδάσκοντα που κάνει το εργαστήριο του μαθήματος. Τέλος, ένα πρόβλημα είναι και η μη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην αξιολόγηση των μαθημάτων ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση στη φάση επανασχεδιασμού του μαθήματος, όπως δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Έχω κάποια προβλήματα στο στάδιο τους σχεδιασμού όταν δεν έχω πάρει τη σωστή ανατροφοδότηση από τους φοιτητές, στο στάδιο αξιολόγησης. αν είχαμε μια μεγαλύτερη συμμετοχή σε αριθμό θα υπήρχε μια ανατροφοδότηση και θα βοηθούσε στον σχεδιασμό».



2.4.3 Ραβδόγραμμα για τα προβλήματα στον σχεδιασμό του μαθήματος

2.4.4 Παράγοντες που διαφοροποιούν τον σχεδιασμό από την εφαρμογή

Η τέταρτη ερώτηση της τρίτης ενότητας επικεντρώνεται στους παράγοντες που δημιουργούν απόσταση της εφαρμογής του μαθήματος σε σχέση με ότι είχε αρχικά σχεδιαστεί.

Όπως γίνεται φανερό από το ραβδόγραμμα 2.4.4 οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής: α) η διενέργεια του μαθήματος σε χώρο έξω από το πανεπιστήμιο, β) η έλλειψη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και χώρων, γ) η αλλαγή με βάση την αξιολόγηση από τους φοιτητές, δ) η μη προσέλευση και αλλαγή της σύστασης του κοινού, ε) το μεγάλο ακροατήριο και η έλλειψη χρόνου, στ) χρειάζεται περισσότερος χρόνος να πραγματοποιηθούν αυτά που σχεδιάστηκαν, ζ) πρακτικές συνθήκες που συνδέονται με την εφαρμογή (καιρικές συνθήκες), η) δεν υπάρχει απόσταση με βάση την κατάρτιση των διδασκόντων, θ) η συνέπεια των φοιτητών και ι) ο τρόπος ανταπόκρισης και το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών/τριών.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών αποδίδει την απόσταση σχεδιασμού και εφαρμογής στη διαφορετική σύσταση του κοινού, στον διαφορετικό τρόπο ανταπόκρισης του κάθε φορά, καθώς και στο διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών στους οποίους απευθύνονται το μάθημα κάθε φορά. Μερικά χαρακτηριστικά δείγματα απαντήσεων προς αυτήν την κατεύθυνση είναι τα παρακάτω: *«Γιατί πίστευα ότι αυτός ο τρόπος είναι αυτός, που πρέπει να πω και να διδάξω ένα αντικείμενο, αλλά μετά κατάλαβα ότι δεν ήταν σωστός αυτός ο τρόπος. Γιατί δεν έχει κάποιος την εμπειρία δηλαδή; Μπορεί εγώ να θέλω να διδάξω κάτι, αλλά ο άλλος να μην μπορεί να το αφομοιώσει, να μην μπορεί, γιατί δεν έχουμε, δεν έχουμε, εμείς αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα ως διδάσκοντες με κάποιο τρόπο αλλά ο άλλος δεν μπορεί»*, *«Και επίσης 'όταν αλλάζεις ένα υλικό συμβαίνει μερικές φορές να θεωρείς εσύ ότι αυτό θα πάει καλά και να μη δείχνει πολύ ενδιαφέρον η τάξη και ένα άλλο υλικό που να νομίζεις ότι δεν θα έχει ενδιαφέρον και τελικά αυτό να έχει μεγάλη ανταπόκριση»* και *«Υπάρχει απόσταση όταν ο καθηγητής θα προσαρμόσει το μάθημα του με βάση το ακροατήριο του. Θα το προσαρμόσει γιατί μπορεί το ακροατήριο σου αυτή τη χρονιά να έχει πιο πολλές δυσκολίες, οπότε θα σου πάρει πιο πολύ χρόνο να κάνεις μια δραστηριότητα, πιο πολύ ώρα να το εξηγήσεις. Πιστεύω οι χαρισματικοί και δημιουργικοί καθηγητές πάντα θα έχουν απόκλιση*

γιατί θε βρουν ένα καινούριο αστείο να πουν, θα τους έρθει κάποια άλλη ιδέα που θα την εφαρμόσουν».

Επίσης, αρκετοί από τους/τις διδάσκοντες/ουσες δεν πιστεύουν ότι υπάρχει απόσταση ανάμεσα στο σχεδιασμό καις την εφαρμογή, γεγονός που το αποδίδουν κυρίως στην εμπειρία και στην κατάρτιση των διδασκόντων, αλλά και στη συνέπεια των φοιτητών. Ενδεικτικές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι εξής δηλώσεις: «Παρόλα αυτά ο έμπειρος καθηγητής δεν θα ξεφύγει εύκολα από το πλάνο, θα αποκλίνει αλλά όχι να ξεφύγει πολύ από το αρχικό του σχέδιο», «Σήμερα δεν υπάρχει αυτή η απόσταση όταν ήμουν πιο νέα υπήρχε υπολόγιζα με βάση αυτό που θα ήθελα να γίνει και όχι με ότι συμβαίνει στο πανεπιστήμιο, όταν έχει κανείς καλύτερη εικόνα και των φοιτητών και των συνθηκών προσπαθείς να προσαρμόζεις τη διδασκαλία οπότε δεν υπάρχει απόσταση» και «Όσον αφορά το θεωρητικό κομμάτι, δηλαδή που γίνεται με τα κλινικά σενάρια, με συνάντηση με τους φοιτητές, νομίζω ότι εκεί τα, τουλάχιστον για τους φοιτητές που έρχονται, γιατί αυτό δεν είναι υποχρεωτικό. Οπότε ένας φοιτητής μπορεί να έρθει να παρακολουθήσει συστηματικά. Για τους φοιτητές που έρχονται, θεωρώ ότι δεν υπάρχει, δεν απέχει από το σχεδιασμό σε ένα επίπεδο που είναι αρκετά ικανοποιητικό».

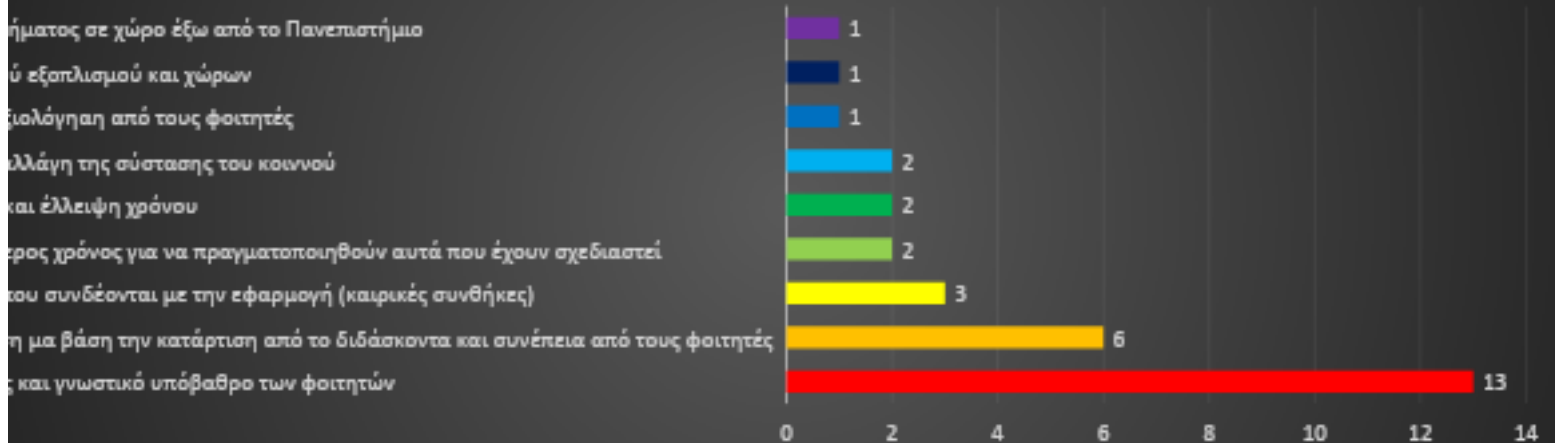
Για κάποιους/ες η αλλαγή στην εφαρμογή σε σχέση με τον σχεδιασμό μπορεί να συνδέεται με πρακτικά θέματα που αφορούν για παράδειγμα την αλλαγή της αίθουσας ή της ώρας, αλλά και κάποιες συνθήκες που δεν μπορούν να ελεγχθούν. Για παράδειγμα σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν οι καιρικές συνθήκες, στην περίπτωση που κάποιο μάθημα γίνεται σε εξωτερικού χώρους. Όπως δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Το μόνο πρόβλημα που μπορεί να υπάρξει μεταξύ σχεδιασμού και υλοποίησης είναι οι καιρικές συνθήκες. Επειδή έχουμε αντικείμενα που γίνονται έξω στον αγρό, μπορεί να έχει σχεδιαστεί να κάνουμε κλάδεμα, ας πούμε κάποια εβδομάδα και να βρέχει συνέχεια. Και αν κάθε μέρα βρέχει μπορεί να μη γίνει και αυτό. Άρα μπορεί και να ακυρωθεί τελείως το μάθημα επειδή δεν έχουν ευνοήσει οι καιρικές συνθήκες».

Άλλοι παράγοντες που πιστεύουν οι συμμετέχοντες/ουσες ότι μπορούν να συντελέσουν στην απόκλιση της εφαρμογής του μαθήματος από τον σχεδιασμό του, είναι η έλλειψη χρόνου, τα μεγάλα ακροατήρια και η μη προσέλευση των φοιτητών/τριών και η αλλαγή της σύστασης του κοινού, στο ενδιάμεσο του εξαμήνου. Ενδεικτικές απαντήσεις των παραπάνω θεματικών είναι οι παρακάτω: «Ο μεγάλος περιορισμός είναι όμως ότι δεν μπορεί ο μεγάλος αριθμός των φοιτητών να εκπαιδευτεί ένας σε μια δεξιότητα, όταν ο χρόνος είναι πολύ λίγος. Ναι. Θέλεις να εκπαιδεύσεις σε μια πρακτική δεξιότητα 120 φοιτητές και οι 2 ώρες που διαθέτεις για αυτό δεν επαρκούν, δηλαδή γίνεται μια επίδειξη μόνο και ασχολούνται με αυτό

ελάχιστοι φοιτητές» και «Σε μένα απέχει πάντα ο στόχος που έχω θέσει για αυτό που θα διδάξω και για αυτά που τελικά θα διδάξω, όχι να κόψω από θεματικές, από αυτήν την άποψη σημαντικά τα διδάσκω. Από άποψη του βάθους, τι καταλαβαίνουμε. Βλέπω δηλαδή ότι δεν υπάρχει χρόνος μέσα σε ένα τρίωρο μιας θεματικής να μπω σε αυτό το βάθος ενώ θα ήθελα πάρα πολύ και το σχεδιάζω έτσι και το κατά πόσον θα κάνω άσκηση και για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε περαιτέρω τις θεματικές, δηλαδή πάντα παίζω εν τέλει με το πόσο θα διδάξω και αν θα κάνω άσκηση ή αν θα κάνω μόνο θεωρίες και καθόλου άσκηση».

Άλλοι παράγοντες που αναφέρονται είναι η αλλαγή του σχεδιασμού του ίδιου μαθήματος σε επόμενη χρονιά με βάση την αξιολόγηση από τους/τις φοιτητές/τριες, ο περιορισμός στον σχεδιασμό λόγω έλλειψης υλικοτεχνικού εξοπλισμού, καθώς και η διενέργεια κάποιων μαθημάτων σε εξωτερικούς χώρους όπως νοσοκομεία. Όσον αφορά την τελευταία θεματική μία από τους συμμετέχουσες δηλώνει: «Τώρα για την κλινική άσκηση νομίζω ότι υπάρχει ένα θέμα, γιατί δεν μπορεί κάποιος να το οργανώσει λόγω του χώρου που γίνεται αυτό και γιατί είναι εξ αποστάσεως η οργάνωση, ενώ στη διδασκαλία κατά μέτωπο είναι διαφορετικά».

Παράγοντες που διαφοροποιούν τον σχεδιασμό από την εφαρμογή



2.4.4 Ραβδόγραμμα για τα προβλήματα στον σχεδιασμό του μαθήματος

2.4.5 Προβλήματα που δημιουργούνται στο διδακτικό έργο με βάση τους φοιτητές

Η πέμπτη ερώτηση της τρίτης ενότητας διερευνούσε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες στο διδακτικό τους έργο και σχετίζονται με τους/τις φοιτητές/τριες. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί από το ραβδόγραμμα 2.4.5 οι θεματικές κατηγορίες που δημιουργήθηκαν βάσει της ανάλυσης είναι οι παρακάτω: α) έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων, διαφορετικό γνωστικό επίπεδο (μέση εκπαίδευση, νοοτροπία για τον ορισμό του φοιτητή), β) απουσία των φοιτητών ή αργοπορία (μένουν μακριά, δουλεύουν), γ) νοοτροπία μέσης εκπαίδευσης και οι σπουδές ως ξεκούραση από τις

πανελληνίες εξετάσεις, δ) δεν είναι σίγουροι ότι θέλουν να σπουδάσουν το συγκεκριμένο αντικείμενο, ε) αδιαφορία και έλλειψη κινήτρων, στ) δεν υπάρχουν προβλήματα, ζ) προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες, η) δεν μελετούν και δεν προετοιμάζονται για τα μαθήματα και θ) αλλαγή νοοτροπίας εξαιτίας της πανδημίας.

Το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται από τους/τις διδάσκοντες/ουσες σε σχέση με τους/τις φοιτητές/τριες είναι η έλλειψη προ-απαιτούμενων γνώσεων η οποία προέρχεται είτε από ελλείψεις στη μέση εκπαίδευση, είτε από μη παρακολούθηση μαθημάτων που παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόηση κάποιου άλλου μαθήματος. Για την τελευταία διάσταση, κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες προτείνουν να σχεδιαστεί με κάποιο τρόπο μια αλυσίδα μαθημάτων τα οποία θα πρέπει κάθε φοιτητής/τρια να τα παρακολουθεί με τη σειρά αν θέλει να τα επιλέξει. Παραδείγματα δηλώσεων που ανήκουν σε αυτή τη θεματική είναι οι παρακάτω: *«Δυστυχώς είναι και κάποιοι που δεν έχουν τις γνώσεις, δεν είναι για αυτή τη σχολή και ιδίως σε κάποια που περνάνε από ΕΠΑΛ, δεν έχουν τις γνώσεις. Ναι το σύστημα τους ρίχνει εδώ πέρα χωρίς να εξετάσει τις δυνατότητες τους. Και βλέπω τα παιδιά και στην τάξη και εγώ λυπούμαι γιατί δεν φταίνε αυτά», «έρχονται οι φοιτητές με μεγάλη έλλειψη στη γλώσσα, έχουν έλλειμμα στα ελληνικά τους και ειδικά αν ετοιμάζεσαι να γίνεις δάσκαλος, δεν έχουν μάθει να συμμετέχουν», «Εντάξει υπάρχει σαφής έλλειψη όταν οι φοιτητές δεν υποχρεούνται να έρχονται, δεν υπάρχουν προ αιτούμενα στο δικό μας το τμήμα, οπότε μπορείς να έχεις ένα φοιτητή στο τέταρτο έτος από το τρίτο έτος που να παίρνει κβαντική μηχανική χωρίς να έχει περάσει πρώτο έτος γενική φυσική» και «πάλι πρόγραμμα σπουδών, συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων για να βγει ένα πρόγραμμα σπουδών ώστε αυτά αναφέρω εγώ στην ορολογία του μαθήματος μου για παράδειγμα να έχει αναφερθεί και από εκεί και πέρα συνεχίζω παρακάτω».*

Ένα άλλο πρόβλημα που φαίνεται να απασχολεί αρκετά τους/τις διδάσκοντες/ουσες είναι ότι οι φοιτητές/τριες πολλές φορές δεν πηγαίνουν στο μάθημα ή αργοπορούν, είτε επειδή δεν είναι υποχρεωτικό, είτε επειδή δουλεύουν, είτε ακόμα επειδή δεν το ευνοούν οι πρακτικές συνθήκες, όπως για παράδειγμα ο καιρός κάποιες φορές. Παραδείγματα απαντήσεων προς αυτήν την κατεύθυνση είναι τα παρακάτω: *« Το ένα είναι ότι δεν υπάρχει συστηματική παρακολούθηση οπότε δεν μπορείς να κτίσεις μια συστηματικότητα, κτίζεις κάτι, μετά ξαφνικά έρχεται κάποιος άλλος στο πέμπτο μάθημα, μετά έρχονται κάποιοι άλλο», «Φταίει πολλές φορές ο καιρός, κάνει κρύο, μπορεί πολλές φορές να μην έρχονται και γι αυτό. Όταν έχει κρύο, πάγο, τλαιπωρία. Πολλοί παράγοντες» και «Αν θες να κάνεις κάποιο επίπεδο διδασκαλίας, αν θες να κάνεις, πως το λένε, αν δεν σε ενδιαφέρουν πάλι βασικές έννοιες και θες να ξανά μασουλήσεις έννοιες παλιές που είναι και βαρετές, μπορείς να το κάνεις και να*

περάσουν όλοι οι φοιτητές. Αν θέλεις να κάνεις τα επίπεδα που απαιτείται από το μάθημα και από το τμήμα, υψηλό, εκεί βρίσκεις ένα τοίχο που είναι πάρα πολύ δύσκολο να το καταφέρουμε. Εγώ κάνω κάποια εισαγωγικά αλλά και πάλι δεν μπορώ να το καταφέρω εντελώς. Πάλι κάποιοι φοιτητές δεν το έχουν, δεν έχουν την γνώση και πρέπει να δώσω το μάθημα στο τέλος. Νομίζω ότι αυτό είναι το περισσότερο».

Η απουσία από τα μαθήματα, η αργοπορία ή και η έλλειψη κινήτρου, θα μπορούσε να συνδέεται με έναν με δύο ακόμα προβληματισμούς των συμμετεχόντων/ουσών που είναι από τη μία ότι οι φοιτητές/τριες έρχονται και έχουν την νοοτροπία ότι οι σπουδές είναι ένα διάλειμμα από τις πανελλήνιες εξετάσεις και από την άλλη ότι μπορεί να δηλώνουν μία σχόλη, όχι με γνώμονα την επιστημονική διάσταση του γνωστικού αντικειμένου, με αποτέλεσμα να χάνουν ακριβώς το ενδιαφέρον τους και να μην είναι συνεπείς. Σε αυτές τις δύο θεματικές προβληματισμών μπορούν να ενταχθούν και οι δύο παρακάτω απαντήσεις: «Το πρώτο είναι ότι οι φοιτητές μπαίνουν μέσα κουρασμένοι, το λέω διότι έχω μάθημα το πρώτο έτος, οι φοιτητές μπαίνουν μέσα κουρασμένοι και με την νοοτροπία, πεισμένοι όντως από το σπίτι, γιατί το βλέπω και εγώ σιγά σιγά ως γονιός κατά κάποιον τρόπο ότι στρώσου για δύο τρία χρόνια και μετά κάθεται. Οπότε ο φοιτητής μπαίνει κουρασμένος και με την προσδοκία ότι τώρα θα ξεκουραστεί» και «Και το τρίτο είναι ότι συνήθως, για το τμήμα μας τουλάχιστον, ο κόσμος δεν θέλει απαραίτητα να έρθει να σπουδάσει αυτό το πράγμα. Και αν δεν θέλει μπαίνει ανόρεκτος. Και έχεις φοιτητές από κάτω οι οποίοι συνήθως είναι κουρασμένοι και δεν έχουν καμία όρεξη να σε παρακολουθήσουν και επίσης είναι κα άσχημα εκπαιδευμένοι για να σε ακολουθήσουν».

Αλλά προβλήματα είναι ότι οι φοιτητές/τριες αδιαφορούν, δεν έχουν κίνητρα και πρέπει οι διδάσκοντες/ουσες να προσπαθούν να τραβήξουν συνέχεια το ενδιαφέρον τους ή ότι άλλαξαν νοοτροπία, όσον αφορά την παρουσία δια ζώσης εξαιτίας της πανδημίας. Ένα από τους συμμετέχοντες αναφέρει κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές και πιθανόν να συνδέεται με την αδιαφορία τους, όπως φαίνεται από τα παρακάτω λόγια: «Θα συμπληρώσω μιλώντας για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές. Όταν τα συγγράμματα δεν παραδίδονται εγκαρδίως απαιτεί ένα πρόβλημα για τον φοιτητή που μεταφέρεται και τον χώρου πανεπιστήμιου., όταν οι φοιτητές δεν βρίσκεται σε χώρους που του παρέχουν προστασία δεν έχει θέρμανση για παράδειγμα είναι κάτι που δυσχεραίνει τη διαδικασία. Αυτά δρουν ως αντικίνητρα για τους φοιτητές» Τέλος κάποιοι από τους διδάσκοντες δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα που αν σχετίζεται με τους φοιτητές.

Προβλήματα που δημιουργούνται στο διδακτικό έργο με βάση τους φοιτητές

δημίας
αι για τα μαθήματα
59
οι φοιτητές



2.4.5 Ραβδόγραμμα για τα προβλήματα που δημιουργούνται στο διδακτικό έργο με βάση τους φοιτητές

2.4.6 Προτάσεις βελτίωσης της διδασκαλίας γενικά στο πανεπιστήμιο

Η έκτη ερώτηση της τρίτης ενότητας σχετιζόταν με τις προτάσεις των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της διδασκαλίας γενικά στο πανεπιστήμιο. Οι θεματικές που δημιουργούνται είναι οι παρακάτω: α) επιμόρφωση σε σύγχρονες πρακτικές διαδραστικής και ενεργητικής διδασκαλίας, β) πρόσληψη έμπυχου δυναμικού (διδάσκοντες, διοικητική και τεχνική υποστήριξη), γ) επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης, δ) βελτίωση σχέσεων των διδασκόντων με τους φοιτητές, ε) βελτίωση υλικοτεχνικού εξοπλισμού και ακαδημαϊκών χώρων, στ) όριο χρόνου για τη διάρκεια των σπουδών, ζ) βελτίωση της μέσης εκπαίδευσης για την καλύτερη προετοιμασία εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, η) βοήθεια στον σχεδιασμό, θ) προτάσεις για προσέγγιση περιεχομένου, ι) οργάνωση εκπαιδευτικών εκδρομών σε χώρους εκτός πανεπιστημίου, κ) επιμορφώσεις σε νέα μέλη ΔΕΠ, λ) συνεργασία καθηγητών διαφορετικών πανεπιστημίων, μ) προσωπικά κίνητρα των μελών ΔΕΠ, ν) συνδυασμός της έρευνας με τη μάθηση και ξ) εκδηλώσεις για τη βελτίωση σχέσεων φοιτητών και καθηγητών/τριών.

Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες προτείνουν την εκπαίδευση και επιμόρφωση τους σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, σε πρακτικές ενεργητικής διδασκαλίας με στόχο την ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών/τριών και την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη μάθηση, καθώς και στη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιπροσωπευτικές απαντήσεις προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι παρακάτω: *«για να βελτιωθεί η διδασκαλία θα βελτιωθεί όταν οι διδάσκοντες κάνουν καλύτερα το μάθημα, δηλαδή να γίνονται κάποιες επιμορφώσεις σε σχέση με τις νέες τεχνικές της διδασκαλίας ώστε να βελτιώσουν τον τρόπο που γίνεται πιο πολύ το μάθημα», «Δεύτερον, σε πρακτικό επίπεδο ενδεχομένως θα είχε κάποιο αντίκτυπο, για παράδειγμα, θα ήθελα να ακούσω πάρα πολύ καλούς καθηγητές στο πως κάνουν τους φοιτητές να μαθαίνουν πολύ γρήγορα ή τουλάχιστον να μαθαίνουν βαθιά», «Την περαιτέρω αξιοποίηση της νέας*

τεχνολογίας» και «Πάνω στις μεθόδους αύξησης συμμετοχής, δεν εννοώ τον αριθμό των φοιτητών στο πως να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η διαδικασία μάθησης».

Μία άλλη πρόταση που έκαναν πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/πυσες ήταν η πρόσληψη επιπλέον έμψυχου δυναμικού σε διαφορετικές θέσεις, όπως η πρόσληψη επιπλέον διδασκόντων/ουσων, η βοήθεια από μεταπτυχιακούς φοιτητές επί πληρωμή, η πρόσληψη προσωπικού για τεχνική υποστήριξη καθώς και η ενίσχυση του προσωπικού που ασχολείται με γραμματειακή υποστήριξη και διοικητικά θέματα. Ενδεικτικά παραδείγματα απαντήσεων είναι τα παρακάτω: «Άνθρωπος να έρθει να βοηθήσει με συνέπεια. Αυτό ζητάω εγώ απλά. Να υπάρχει άνθρωπος στο γραφείο να έρχεται και να βοηθάει τεχνικό. Να είναι γνώστης τεχνικών θεμάτων και να μπορώ να τον χρησιμοποιώ όποτε θέλω στα μαθήματα», «Στα μεγάλα μαθήματα, στα μικρά δεν γίνεται. Θέλω στα μεγάλα μαθήματα βοήθεια μεταπτυχιακούς που θα αλλάζουν τις ασκήσεις και τα λοιπά. Να έχω βοήθεια, αλλά είναι εσωτερικό μας θέμα. Ο μεταπτυχιακός που θα βοηθάνε θα πρέπει αν πληρώνονται. Θέλω να ακουστεί αυτό. Θα πρέπει να πληρώνονται», «Για να βελτιωθεί, μικρότερα ακροατήρια άρα θέλουμε περισσότερα μέλη ΔΕΠ τα οποία δεν θα πρέπει να κάνουν αναγκαστικά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, θα μπορούσαμε να σπάμε τα ακροατήρια» και «και αυτό που λεμέ facilities, υπηρεσίες, αυτά που δίνει το πανεπιστήμιο να ανταποκρίνονται σε χρόνους. Όταν δηλαδή υπάρχει ελάχιστο διοικητικό προσωπικό, όπως γραμματείες, είναι μεγάλος όγκος των φοιτητών, ενώ οι άνθρωποι προσπαθούν, δεν μπορούν να είναι τόσο αποτελεσματικοί. Όλα αυτά θα μας κάνουν να είμαστε πιο αποτελεσματικοί και στη διδασκαλία. Ενώ φαίνονται ότι όλα αυτά δεν συνδέονται άμεσα με τη διδασκαλία, όλα αυτά επηρεάζουν τη διδασκαλία. Όταν σκέφτεται ο φοιτητής θα έρθει έγκαιρα το βιβλίο μου, όλα αυτά επηρεάζει τη διδασκαλία, γιατί ο φοιτητής δεν είναι απλά κάποιος που ακούει αυτά που λες αλλά έχει πολλά και άλλα προβλήματα με βάση την ακαδημαϊκή μονάδα τα οποία δυσχεραίνουν τη διδασκαλία».

Δύο ακόμα προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας που απασχολούν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η πρώτη πρόταση είναι να πραγματοποιηθεί εκπαίδευση σε τρόπους διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά και σε εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης, ώστε να μην βασίζεται η τελική αξιολόγηση του μαθήματος, μόνο σε γραπτές εξετάσεις στο τέλος. Η δεύτερη πρόταση είναι η εστίαση σε μία φοιτητοκεντρική μάθηση, η κατανόηση των αναγκών των φοιτητών/τριών και η αντίστοιχη προσαρμογή των μαθημάτων, η διευκόλυνση των φοιτητών/τριών για να συμμετέχουν ακόμα και από απόσταση στα μαθήματα, αλλά και η βελτίωση των σχέσεων των διδασκόντων/ουσών με τους φοιτητές/τριες.

Ενδεικτικές απαντήσεις της πρώτης πρότασης είναι οι εξής: « Το πιο βασικό πράγμα είναι να μην έχουμε κείνες τις εξετάσεις που είναι μόνο μια φορά. Μας τυραννάει γιατί

έρχονται και ξανάρχονται, δίνουν συνέχεια το μάθημα, κάνουμε εξετάσεις στο μάθημα», «Είπαμε να υπάρχει μια διαμορφωτική αξιολόγηση» και «Να κάνεις το μάθημα να αξιολογείται με λίγο διαφορετικό τρόπο. Χωρίς απαραίτητα να είναι οι κλασσικές εξετάσεις. Αναγκάζεσαι να ζητήσεις, ας πούμε τα παιδιά να σου δώσουν απαντήσεις με χαρτί. Ναι. Οπότε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν και νέες τεχνολογίες, έτσι για να γίνει λίγο η αξιολόγηση να υπάρχει διαφορετική πιθανόν αξιολόγηση».

Στη δεύτερη θεματική μπορούν να ενταχθούν οι παρακάτω απαντήσεις: «Από τις μαρτυρίες των φοιτητών γνωρίζω ότι σε σχολές των θετικών επιστημών τα πράγματα είναι δύσκολα για τους φοιτητές γιατί δεν έχουν καλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους καθηγητές τους και αυτό τους δυσκολεύει πολύ μετά. Αυτό μου το λέγαν τα παιδιά εδώ στο τμήμα, να μην αναφερθώ συγκεκριμένα. Σε αντίθεση με τις ανθρωπιστικές σχολές», «Καταγραφή των αναγκών των φοιτητών που θα μπορούσε να γίνεται στο πρώτο μάθημα, το μαθησιακό προφίλ των φοιτητών, στο ειδικά στα τμήματα που είναι πολυσυλλεκτικά. Το τμήμα στο οποίο υπηρετώ για παράδειγμα είναι πολυσυλλεκτικό δηλαδή έρχονται φοιτητές και από τα τέσσερα πεδία, δηλαδή έρχονται και φοιτητές που θα μπορούσαν να πάνε στην ιατρική για παράδειγμα, στο μαθηματικό, στο φυσικό και στα τεχνολογικά, είναι πολυσυλλεκτικό τμήμα και υπάρχουν και διαφορετικές ανάγκες. Πρέπει να έχουμε καταγραφή των αναγκών γιατί θεωρούμε ότι έχουν ίδιες ανάγκες» και «Κάποια παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή και να μην έρχεται στο μάθημα. Αλλάζουν και οι ανάγκες. Για ένα παιδιά παλιά οι γονείς εδώ στην Ελλάδα μπορούσε να τους καλύψει τα έξοδα. Τώρα αναγκάζονται να δουλεύουν τα περισσότερα παιδιά και δεν έρχονται καν στο πανεπιστήμιο γιατί είναι αλλού, πολλές φορές στέλνω μηνύματα, α δεν μπορώ κυρία. Αυτό βοηθάει και για τα παιδιά που για διάφορους λόγους δεν μπορεί να είναι στην τάξη. Για κάποιους λόγους να είναι στην τάξη. Με την τεχνολογία βοηθάμε και αυτά τα παιδιά που δεν μπορούν να είναι την τάξη να προσπαθήσουν και αν τελειώσουν».

Επίσης, πιο λίγοι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν: α) ότι πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος καλύτερης προετοιμασίας και αξιολόγησης των γνώσεων των φοιτητών/τριών όταν εισέρχονται στο πανεπιστήμιο από τη μέση εκπαίδευση, β) ότι θα πρέπει να βελτιωθεί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, γ) να υπάρχει δικτύωση του πανεπιστημίου με ακαδημαϊκούς χώρους όπως η βιβλιοθήκη, αλλά και γ) να υπάρχει όριο χρόνου που οι φοιτητές/τριες μπορούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Παραδείγματα απαντήσεων που εντάσσονται στις θεματικές αυτές είναι τα παρακάτω: «Λίγα πράγματα μπορεί να κάνει κανέναν σε σχέση με αυτά που είπα υπό την έννοια ότι τα δύο από τα τρία αφορούν την προηγούμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης δηλαδή λίγα πράγματα μπορούμε να κάνουμε για τον τρόπο και για το πως έχουν

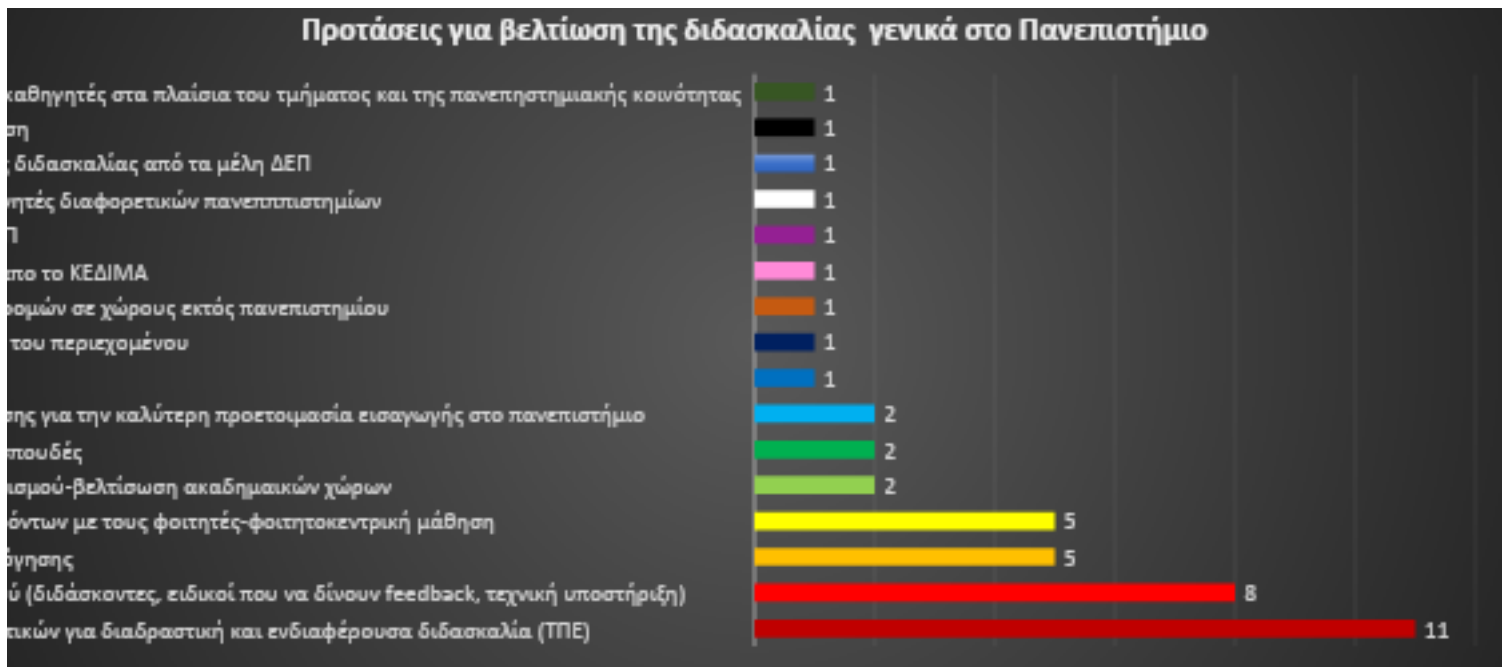
εκπαιδευτείς το σχολείο», «και εδώ έχω υπάρχει ένα θέμα, δηλαδή περιορίζεσαι στη χρήση των διαφανειών μέσω power point, να γίνει δηλαδή χρήση και των κινητών των φοιτητών, αλλά αυτό προϋποθέτει ότι θα έχουμε και ένα γρήγορο internet, που δεν έχουμε, για πολλούς και γρήγορο. Να ενισχύσουμε τους ακαδημαϊκούς χώρους όπως η βιβλιοθήκη, δεν υπάρχει αυτό, η διασύνδεση με χώρους όπως η βιβλιοθήκη. Δεν θα είναι οι φοιτητές μόνο στο αμφιθέατρο αλλά κι στη βιβλιοθήκη, πολλαπλοί χώροι μόρφωσης...» και «Ένα δεύτερο, η σχολή να τελειώνει στον χρόνο της και συν δύο χρόνια, το ν συν δύο που έχουμε και θα αλλάξει προς αυτήν την κατεύθυνση. Γιατί αυτό το μπαίνω και όσο πάρει μας έχει ρημάζει. Υπάρχουν πολιτικά θέματα και υπάρχουν και τοπικά. Υπάρχουν πολιτικά θέματα που γίνονται και γίνονται και τοπικά που λύνονται από εμάς».

Άλλες προτάσεις βελτίωσης διδασκαλίας είναι οι επιμορφώσεις σε θέματα σχεδιασμού και προσέγγισης περιεχομένου, οι επιμορφώσεις σε νέα μέλη ΔΕΠ και ο συνδυασμός της έρευνας με τη μάθηση. Υπάρχουν επίσης προτάσεις που βασίζονται πρώτον στη σύνδεση του πανεπιστημίου με άλλο πανεπιστήμια και τη κοινότητα. μέσω της συνεργασίας καθηγητών διαφορετικών πανεπιστημίων και της οργάνωσης εκπαιδευτικών εκδρομών, αλλά και δεύτερον στη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και καθηγητές /τριες των τμημάτων, μέσω της οργάνωσης εκδηλώσεων.

Ενδεικτικές δηλώσεις των παραπάνω θεματικών είναι: «Εγώ νομίζω ένα τελευταίο είναι να μπορούσε το πανεπιστήμιο να μας έδινε τη δυνατότητα άλλους καθηγητές από άλλα πανεπιστήμια να τους καλούσαμε. Δε λέω άπειρους, αλλά αν μπορούσα εγώ στο μάθημα μου να φέρω έναν καθηγητή μία ώρα, αυτό θα έδινε μια ζωντάνια γιατί και τα παιδιά βαριούνται να βλέπουν να τους λέω ξανά και ξανά τα ίδια και τα ίδια», «Θα ήθελα να υπήρχαν εκπαιδευτικές εκδρομές να πάμε ας πούμε να δούμε μια κλινική αλλού, να πάμε σε ένα μουσείο, να καταλάβουμε ότι δεν είναι μόνο να είμαστε μονόχνοτοι, να έχουμε και άλλα ερεθίσματα, διότι πρέπει να έχουμε κι άλλα πράγματα στη ζωή μας. Να πάμε σε ένα ορφανοτροφείο, να πάμε στο γηροκομείο. Να χρησιμοποιήσουμε, ας πούμε δια δραστικούς πίνακες, εγώ στο σχολείο δεν είχα, δεν έχω χρησιμοποιήσει αυτά τα μέσα την εμπειρία μου ας πούμε Να ξεφύγουμε δηλαδή από το γνωστό του τρόπο ότι εγώ μπαίνω στο μάθημα και απλά παρακολουθώ το μάθημα» και «Θα έλεγα αυτό που τουλάχιστον εγώ βλέπω ότι λείπει από την εμπειρία μου μέχρι στιγμής, είναι η ακαδημαϊκή ζωή στο campus. Αυτό που λείπει είναι τι δεν γίνονται πράγματα συχνά. Όσο συχνά θα περίμενα όσον αφορά σε εμάς, σε εμάς όχι γιατί δεν έχουμε χώρους, δεν φταιει κανείς δηλαδή. Πιστεύω ότι αν γινόντουσαν συχνές εκδηλώσεις από φοιτητές και καθηγητές, το τμήμα, τότε η μαθησιακή διαδικασία όχι με κατευθυντικό τρόπο, αλλά σίγουρα θα

βελτιωνόταν. Δηλαδή μαθαίνεις πολύ διαφορετικά και ίσως πολύ καλά όταν ακούς και όταν ακούς τη δουλειά των συναδέλφων και των φοιτητών».

Άλλες προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο σχετίζονται με προσωπικά κίνητρα βελτίωσης της διδασκαλίας από μέλη ΔΕΠ, με το συνδυασμό της έρευνας με τη μάθηση, αλλά και με τη δραστηριοποίηση του Κεδιμά που θεωρείται σημαντική, όπως δηλώνει ένας από τους συμμετέχοντες: «Σε αυτό η απάντηση είναι να κάνει σωστά τη δουλειά του το Κεδιμά, να μη λήξει τριάντα Οκτωβρίου. (Χαρακτηριστικό από αντίστοιχα κέντρα των πανεπιστημίων που κάνουν πολύ σημαντική δουλειά εμάς δεν μας αφήνουν να διδάξουμε αν δεν περάσουμε από το αντίστοιχο κέντρο). Έχει σημαντικό ρόλο σε όλα τα πανεπιστήμια».



2.4.5 Ραβδόγραμμα για τα προβλήματα που δημιουργούνται στο διδακτικό έργο με βάση τους φοιτητές

2.5. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων για την τέταρτη ενότητα (Επιμόρφωση)

2.5.1 Προτάσεις για επιμορφώσεις από το ΚΕΔΙΜΑ

Η πρώτη ερώτηση της τέταρτης ενότητας διερευνά τις προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια που επιθυμούν να παρακολουθήσουν στα πλαίσια της λειτουργίας του Κεδιμά. Όπως φαίνεται από το ραβδόγραμμα 2.4.6, οι άξονες για τις προτάσεις επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι οι παρακάτω: α) μεθοδολογία και πρακτικές

διδασκαλίας, β) νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και τεχνική υποστήριξη, γ) μέθοδοι αξιολόγησης, δ) ασφάλεια και διαχείριση κρίσεων, ε) εκπαίδευση ενηλίκων-διδασκτική επιστημών, στ) κανόνες και διατήρηση ισορροπίας στην τάξη, ζ) διαχείριση φοιτητών που ανήκουν σε ειδικές ομάδες, η) επιμορφώσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κάθε διδακτικού αντικειμένου, θ) σεμινάρια με πρακτικό αντίτυπο εφαρμογής σε ελληνικά δεδομένα, ι) επιμορφωτικά σεμινάρια αφού γίνει καταγραφή αναγκών και κ) επιμορφωτικά σεμινάρια για νέα μέλη ΔΕΠ.

Οι περισσότεροι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θα ενδιαφερόντουσαν για τη διενέργεια σεμιναρίων σχετικά με τη μεθοδολογία και τις πρακτικές διδασκαλίες που στηρίζονται στη δια-δραστική διδασκαλία και την ενεργητική μάθηση με στόχο να ενισχύσουν τα κίνητρα για τους/τις φοιτητές/τριες, και να προσαρμοστούν το μάθημα με βάση τις ανάγκες των φοιτητών/τριών, ανάγοντας τη μάθηση σε φοιτητοκεντρική. Παράδειγμα απαντήσεων που μπορούν να ενταχθούν στη θεματική αυτή είναι οι εξής: «Σας το απάντησα. Νομίζω ότι αυτό που λείπει σε μένα προσωπικά είναι καλές πρακτικές. Αυτό μου λείπει εμένα», «Μια θεματική ενότητα είναι πως μαθαίνω τους φοιτητές θα μαθαίνουν. Ακόμα, όπως σας είπα και με αφηρημένο τρόπο και όχι με πρακτικό τρόπο. Ο πρακτικός τρόπος, δεν με ενδιαφέρει σε πρώτη φάση, αλλά θα με ενδιέφερε αυτό *deeper knowledge* πως θα μαθαίνουν τους φοιτητές να μαθαίνουν σε βάθος να συγκρατούν αυτό που πρέπει να συγκρατούν την έννοια και να γίνουν επαγγελματίες στο αντικείμενο.», «Νομίζω ότι αυτό που θα ήταν όντως θετικά ενδιαφέρον τουλάχιστον για μένα, είναι ουσιαστικά περισσότερα θέματα που αφορούν διαδραστική διδασκαλία ώστε να δω πώς ουσιαστικά μπορεί να βοηθήσει στη μεγαλύτερη συμμετοχή φοιτητών σε κάτι τέτοιο.».

Αυξημένο ενδιαφέρον υπάρχει και στην επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών, όπως δείχνουν οι παρακάτω απαντήσεις: «Πρακτικής φύσης, να μου δείξουν τις νέες τεχνολογίες, όχι γενικόλογα υπάρχουν νέες τεχνολογίες. Που θα χρησιμοποιήσω ακριβώς, πως να χρησιμοποιώ τα προγράμματα που έχουν βγει τα καινούρια πως εγκαθίστανται, Να μου λέει τι δυνατότητες έχει το μενού, πως το χρησιμοποιώ στην τάξη και το στηρίζω. Και μετά υποστήριξη από το πανεπιστήμιο, στο υποστηρίζω καις το βάζω στον υπολογιστή. Να μου παρέχουν και τον εξοπλισμό. Αν χρειάζομαι κάποιον εξοπλισμό να μου τον παρέχουν», «πρακτικές με νέες τεχνολογίες, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον που μπορεί να βρει βιντεάκια, που υπάρχουν θέματα επιστήμης στα αγγλικά έτσι εύκολα, παιχνίδια, εφαρμογές στο κινητό του σε σχέση με το αντικείμενο του», «Οτιδήποτε θα με ενδιέφερε, δεν έχω πρόβλημα ακόμη και αν κάτι θεωρώ ότι το έχω κατακτήσει δεν θα με πείραζε να το ξαναμάθω να το πω έτσι, αλλά αν ήταν κάτι θα με αφορούσε η νέα τεχνολογία, κάτι καινούργιο, μια καινούρια πλατφόρμα, δεν

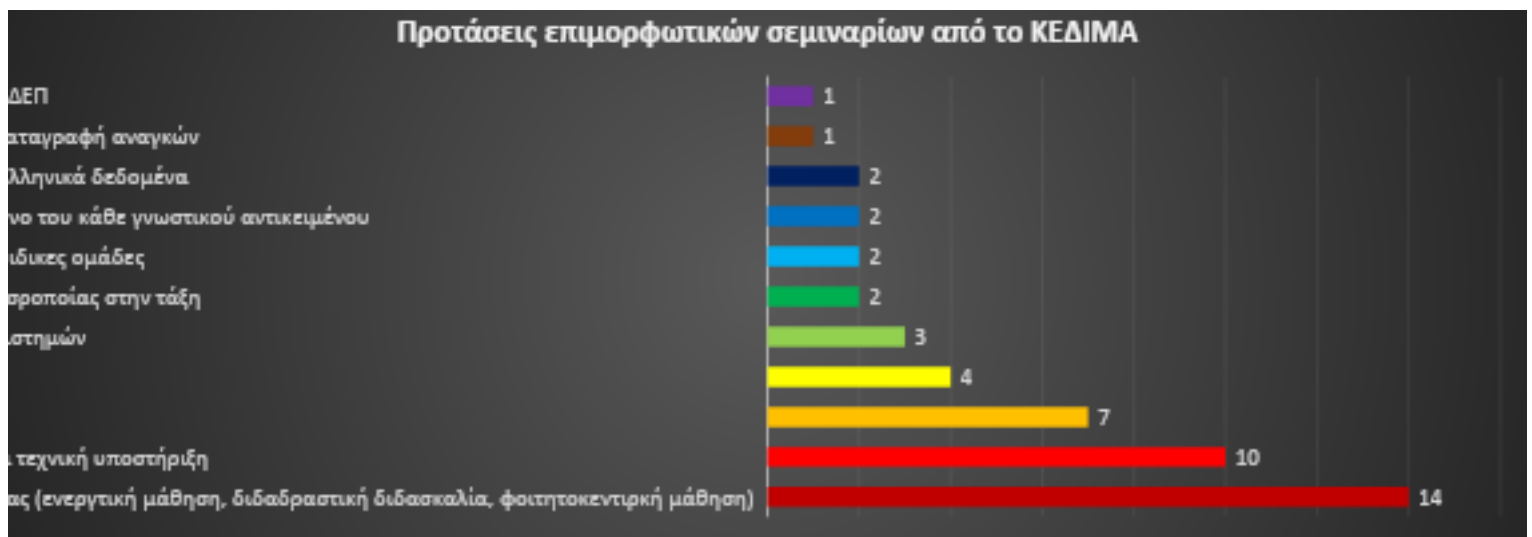
ξέρω πολύ θα ήθελα να το μάθω αυτό» και «Σίγουρα νέες τεχνολογίες, τεχνητή νοημοσύνη, applications και τα λοιπά οπωσδήποτε».

Αρκετοί δήλωσαν ενδιαφέρον για επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την αξιολόγηση σε μεγάλο ακροατήριο και με μεθόδους διαμορφωτικής αξιολόγησης, όπως φαίνεται από τα παρακάτω λόγια: «Για τους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης, να κάνει τεστάκια και τα λοιπά και να έχεις μετά και το πιο τελικό, το πορτφόλιο που να έχεις εργασίες».

Κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θα ήθελαν να επιμορφωθούν οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν σε θέματα ασφάλειας και διαχείριση κρίσεων, όπως γνώση πρώτων βοηθειών, διαχείριση επιθετικότητας, τρόπος αντίδρασης σε φυσικές καταστροφές ή και σε περιπτώσεις bullying. Παράδειγμα απάντησης προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η παρακάτω: «Είναι πολύ βασικό να ξέρουμε να χειριστούμε περιστατικά bullying αν πέσουνε στην αντίληψη μας. Πως να φτιάχνουμε εάν συνεργατικό προτζεκτ. Είναι ο άλλος σε μια ομάδα και δεν κάνει τη δουλειά του. Τι με συμβουλεύεις, πως να το διαχειριστώ. Ειδικά αν κάνει ομαδικές εργασίες, εμένα μου είχε τύχει περίπτωση που να είναι.. Δεν ξέρω, τα παιδιά κάνουν τις ομάδες μόνα τους. Έχει τύχει να είναι άτομα που είναι πολύ καλά, ένας άλλος να νιώθει ανασφάλεια, οι άλλοι που είναι πολύ καλοί να κάνουν bullying σε αυτόν που νιώθει ανασφάλεια» και «Αυτά τα δύο επέδιδα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση θεωρώ ότι είναι αυτά που χρειάζεται για να ξεκινήσουμε άμεσα. Βέβαια υπάρχουν και άλλα πεδία για να διδαχθεί κανείς, δηλαδή αυτά που λέγαμε πριν, τι θα κάνει σε περίπτωση, που ξέρετε έχει μια επιθετικότητα από κάτω ξέρετε».

Αντίστοιχης κατεύθυνσης είναι η πρόταση για επιμορφωτικό σεμινάριο για φοιτητές/τριες με ειδικές ανάγκες και τον τρόπο διαχείρισης τους, όπως φαίνεται από τα παρακάτω λόγια: «πως θα μπορούμε να αντιμετωπίσουμε δυσκολίες που δημιουργούνται με παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες και δεξιότητες. Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό διότι δεν υπάρχει και παράλληλη στήριξη. Υπήρχε ένα περιστατικό με ένα φοιτητή που στη συνέχεια ένα κορίτσι μου είπε ότι ήταν στο φάσμα του αυτισμού και δεν γνώριζα πως να το χειριστώ». Επίσης στην ίδια κατεύθυνση προτείνονται επιμορφωτικά σεμινάρια που θα βοηθήσουν τους/τις διδάσκοντες/ουσες να βάζουν όρια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όπως φαίνεται από την παρακάτω δήλωση: «Ναι και τώρα δεν ξέρω σε τι επίπεδο είναι αυτά τα μαθήματα αλλά και πώς να λύσεις ζητήματα μέσα από την ώρα διδασκαλίας, αν υπάρχουν κάποιοι κανόνες, αν κάνουνε θόρυβο, που χαλάνε λίγο το κλίμα της διδασκαλίας και πως αυτό μπορεί να λυθεί. Δεν έχω τέτοια εμπειρία γιατί σας είπα έκανα μεταπτυχιακά αλλά έχω ακούσει ιστορίες οι οποίες θα ήταν καλό να ξέρουμε. Νομίζω αυτοί που σπουδάζουν παιδαγωγική φαντάζομαι αυτή η γενικότερη εμπειρία θα βοηθήσει».

Άλλες προτάσεις ήταν η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τη διδακτική των επιστημών και την εκπαίδευση ενηλίκων, για τα περιεχόμενα του κάθε μαθήματος και για νέα μέλη ΔΕΠ. Λίγοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναφέρθηκαν σε απαραίτητες ενεργείες που θα πρέπει να γίνουν για τη σωστή οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων όπως η αρχική καταγραφή αναγκών και η μετέπειτα διοργάνωση σεμιναρίων με βάση τις καταγεγραμμένες ανάγκες, καθώς και η οργάνωση σεμιναρίων που να έχουν πρακτικό αντίκτυπο στα ελληνικά δεδομένα. Όπως λέει ένας από τους συμμετέχοντες: «Να μπορούν να εφαρμόσουν αυτό που πραγματικά ταιριάζει στις ελληνικές συνθήκες γιατί φέρνουν κάποια πράγματα από έξω και δεν μπορεί να γίνει ίσως κάτι τέτοιο στα ελληνικά δεδομένα. Όταν έκανε μαθήματα έξω είχε 35-40 άτομα ήταν συνεπείς δεν έλειπαν είχες απαιτήσεις και επίπεδο μαθήματος και είχες τα ερωτηματολόγια και για την αξιολόγηση. Εδώ υπάρχουν 200 άτομα έρχονται είκοσι άτομα και μετά αν δεν λύνεις τις ασκήσεις έρχονται δέκα.».



2.5.1 Ραβδόγραμμα για προτάσεις επιμορφωτικών σεμιναρίων από το ΚΕΔΙΜΑ

2.5.2 Ανασχρητικοί παράγοντες στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από το Κεδιμα

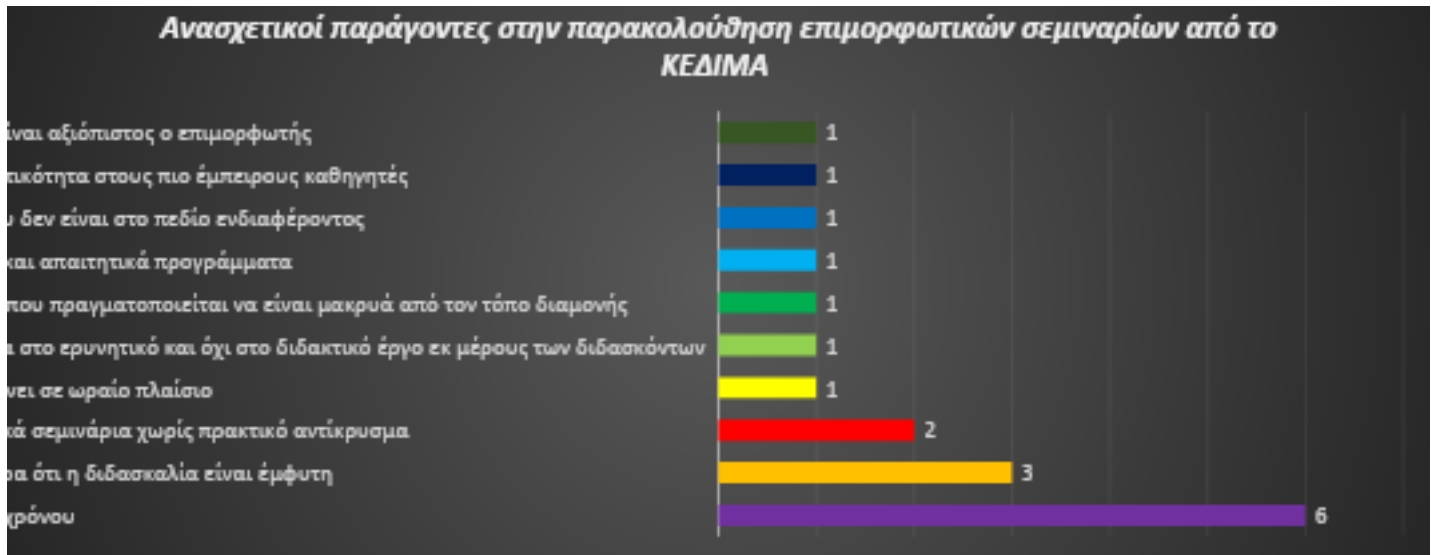
Η δεύτερη ερώτηση της τέταρτης ενότητας εστιάζει στους ανασχετικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αντί-κίνητρα για τους/τις διδάσκοντες/ουσες ώστε να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια που θα οργανωθούν από το Κεδιμα. Οι θεματικοί άξονες που προέκυψαν από την ανάλυση, όπως μπορεί να γίνει διακριτό από το ραβδόγραμμα 2.5.2, είναι οι εξής: α) έλλειψη χρόνου, β) κουλτούρα ότι η διδασκαλία είναι έμφυτη, γ) θεωρητικά σεμινάρια χωρίς πρακτικά αντίκρισμα, δ) να μη γίνει σε ωραίο

πλαίσιο, ε) ο χώρος που πραγματοποιείται να είναι μακριά από τον τόπο διαμονής ε) μεγάλα και απαιτητικά προγράμματα, στ) θέμα που δεν είναι στο πεδίο ενδιαφέροντος, ζ) υποχρεωτική παρακολούθηση για τους πιο έμπειρους καθηγητές και η) να μην είναι αξιόπιστος ο ομιλητής.

Ο πιο σημαντικός παράγοντας που απασχολεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, είναι η έλλειψη χρόνου, όπως σημειώνεται στις παρακάτω απαντήσεις: *«θεωρητικά η έλλειψη χρόνου, αλλά αυτό αν υπάρχει προγραμματισμούς, δηλαδή, αν υπάρχει ένας έγκαιρος προγραμματισμός και γνωρίζω ότι θα γίνει ένα σεμινάριο, τότε θα μπορούσα να προγραμματίσω και τον χρόνο»* και *«Εμένα προσωπικά η έλλειψη χρόνου. Βρείτε μου χρόνο, είμαι όλο το 24ωρο, κάνω πολλά πράγματα, είμαι οικογενειακή θεραπεύτρια, έχω πολλά ραντεβού εκεί, είμαι υπεύθυνη συλλόγου χαρισματικών παιδιών Ελλάδος οπότε και εκεί αφιερώνω πολύ χρόνο. Αν έχει 72 ώρες, το 24ωρο είμαι ικανή να το καλύψω. Έχω μια περίοδο που δουλεύω 18 ώρες συνεχόμενο..»*.

Δύο άλλοι σημαντικοί παράγοντες που σημειώνονται, είναι από τη μία πλευρά η κουλτούρα ότι εφόσον κάποιος γνωρίζει το γνωστικό αντικείμενο, μπορεί να το διδάξει, θεωρώντας ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια αποτελούν κάποιου είδους αξιολόγησης του έργου του, οπότε είναι αρνητικός στο να συμμετάσχει. Από την άλλη πλευρά, ένας ανασταλτικός παράγοντας θα μπορούσε να είναι η επικέντρωση αντίστοιχων σεμιναρίων στη θεωρία κυρίως και όχι στον τρόπο εφαρμογής των διδασκόμενων αντικειμένων στα ελληνικά δεδομένα. Στην πρώτη θεματική μπορεί να ενταχθεί η παρακάτω δήλωση: *«Νομίζω, ότι εντάζει σίγουρα υπάρχει λίγο και μια κουλτούρα που αυτό θεωρείται λίγο αυτονόητο, δηλαδή υπάρχουν συνάδελφοι, δεν ξέρω αν είναι η πλειοψηφία, αλλά σίγουρα είναι αρκετοί που θεωρούν ότι η διδασκαλία δεν είναι κάτι που χρειάζεται να διδαχθεί, αλλά θεωρούν ό τι το έχουμε μέσα μας, θεωρούν ότι από τη στιγμή που ξέρουν το αντικείμενό αυτόματα κάνουν διδασκαλία . Είναι μια κουλτούρα που θέλει χρόνο ώστε σιγά σιγά να τροποποιηθεί. Νομίζω ότι οι νεότεροι συνάδελφοι και ειδικά όσοι έχουν βγει εξωτερικό και βλέπουν λίγο πως είναι τα πράγματα έχουν άλλη αντίληψη»*, ενώ χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης θεματικής είναι το παρακάτω: *«Νομίζω ότι εντάζει σίγουρα υπάρχει λίγο και μια κουλτούρα που αυτό θεωρείται λίγο αυτονόητο, δηλαδή υπάρχουν συνάδελφοι, δεν ξέρω αν είναι η πλειοψηφία, αλλά σίγουρα είναι αρκετοί που θεωρούν ότι η διδασκαλία δεν είναι κάτι που χρειάζεται να διδαχθεί, αλλά θεωρούν ό τι το έχουμε μέσα μας, θεωρούν ότι από τη στιγμή που ξέρουν το αντικείμενό αυτόματα κάνουν διδασκαλία . Είναι μια κουλτούρα που θέλει χρόνο ώστε σιγά σιγά να τροποποιηθεί. Νομίζω ότι οι νεότεροι συνάδελφοι και ειδικά όσοι έχουν βγει εξωτερικό και βλέπουν λίγο πως είναι τα πράγματα έχουν άλλη αντίληψη»*.

Όσον αφορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα πραγματοποιηθούν τα επιμορφωτικά σεμινάρια, ανασταλτικοί παράγοντες θα μπορούσαν να είναι η μη «αξιοπιστία» του ομιλητή, η πραγματοποίηση σε τοποθεσία που είναι απομακρυσμένη από τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων, η μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων και το γενικότερο πλαίσιο. Για παράδειγμα, όσον αφορά την τελευταία θεματική, ένας από τους συμμετέχοντες δηλώνει: «Ακριβώς το αντίστροφο, δηλαδή εντάζει να σε στείλουν κάπου, που να είναι ένα χαζό κτίριο θα σε βάλλουνε μέσα, να σου πούνε μερικά πράγματα. Έχει να κάνει και με την ποιότητα της διδασκαλίας πάντα». Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας θα μπορούσε να είναι ότι η επιλογή θέματος δε συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και η συνθήκη της υποχρεωτικής παρακολούθησης των σεμιναρίων, ακόμα και για τα πιο έμπειρα μέλη ΔΕΠ. Όσον αφορά την τελευταία θεματική, ένας από τους συμμετέχοντες απαντάει: «Ένα υποχρεωτικό αν υπήρχε εκεί θα του κάνει καλό τουλάχιστον με βάση τη δική μου εμπειρία. Ότι θα του κάνει καλό. Όλα με την σχετικά με την υποχρεωτικότητα με τους νέους, γιατί αν το κάνεις για τους παλιούς θα γίνει χαμός. Θα γίνει επανάσταση».



2.5.2 Ραβδόγραμμα για ανασχετικούς παράγοντες στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από το ΚΕΔΙΜΑ

3. Κεφάλαιο 3: Συμπεράσματα

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα, όπως προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, μέσω της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου,

για τις τέσσερις ενότητες των ημιδομημένων συνεντεύξεων, με βάση τις απαντήσεις των είκοσι πέντε συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα.

Οι ερωτήσεις της πρώτης ενότητάς αφορούσαν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων/ουσών για το Κεδιμά, καθώς και τις ανάγκες και προτάσεις τους σχετικά με τις δράσεις του. Όσον αφορά την πληροφόρηση τους για τη λειτουργία του Κεδιμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες γνώριζαν ότι υπάρχει το Γραφείο Διδασκαλίας Και Μάθησης και ότι πρόσφατα έχει γίνει Κέντρο Διδασκαλίας Και Μάθησης, χωρίς όμως να γνωρίζουν τις ακριβείς υπηρεσίες που προσφέρει. Κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες δεν γνώριζαν την ύπαρξη της υπηρεσίας και πληροφορήθηκαν για αυτή μέσω της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα. Τέλος η μειοψηφία δεν γνώριζε καθόλου για τη λειτουργία του ΚΕΔΙΜΑ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ενώ μόνο μία από τις συμμετέχουσες συμμετείχε σε μία δράση που είχε οργανωθεί από το γραφείο διδασκαλίας και μάθησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Όσοι γνώριζαν περισσότερες πληροφορίες τόσο για το θέμα της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής όσο και για τις ακριβείς υπηρεσίες του Κεδιμα, αναγνωρίζοντας τη σημασία επιμόρφωσης του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού όλων των ειδικοτήτων σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ήταν εκείνοι που είχαν τελειώσει τις μεταπτυχιακές τους σπουδές στο εξωτερικό και είχαν κάνει υποχρεωτική αντίστοιχη επιμόρφωση στα πλαίσια του διδακτορικού τους. Μόνο μία από τις συμμετέχουσες τόνισε τη σημασία επιμόρφωσης σε αντίστοιχα θέματα με βάση ένα σεμινάριο διδακτικής που είχε παρακολουθήσει ως φοιτήτρια, στα πλαίσια ιδιωτικού και όχι δημόσιου φορέα.

Κάποιοι γνώριζαν τη δράση του Κεδιμα Πανεπιστημίων της Ελλάδος και του εξωτερικού, είτε με βάση προσωπική εμπειρία συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο και αντίστοιχη πρόσκληση, είτε με βάση τη δράση συναδέλφων τους σε αντίστοιχες δομές. Τα δημοφιλέστερα Κεδιμα, με βάση τις απαντήσεις, ήταν αρχικά το Κεδιμα του Πανεπιστημίου Κρήτης και εν συνέχεια τα Κεδιμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης. Μόνο η μειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών δεν γνώριζε καθόλου τη δράση αντίστοιχων υπηρεσιών σε Πανεπιστήμια της Ελλάδος ή του εξωτερικού.

Όσον αφορά τις προτάσεις και τις ανάγκες του για τη δράση του Κεδιμα, η πλειοψηφία προτείνει επιμορφώσεις σε σχέση με θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς και τρόπους ένταξης ενεργητικών τεχνικών διδασκαλίας όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάγκη εκμάθησης πρακτικών της ένταξης Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Τα βασικά προβλήματα που θέλουν να

μπορούν να διαχειριστούν είναι η μη προσέλευση των φοιτητών/τριών, το μειωμένο ενδιαφέρον τους, η διαχείριση» του μεγάλου όγκου τους, αλλά και η δυσκολία με βάση αυτές τις συνθήκες, να προωθήσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Κάποιοι από τους/συμμετέχοντες/ουσες προτείνουν οι αντίστοιχες επιμορφώσεις να έχουν κυρίως πρακτικό χαρακτήρα, ώστε ότι προτείνεται να έχει εφαρμογή την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όπως έχει διαμορφωθεί στην Ελλάδα και να μην εστιάζουν κυρίως στο θεωρητικό υπόβαθρο. Στο πλαίσιο αυτό, όσον αφορά την ένταξη ΤΠΕ στην εκπαίδευση διαφαίνεται η ανάγκη για τεχνολογική υποστήριξη μετά το πέρας των σεμιναρίων, όπως η εγκατάσταση αντίστοιχου λογισμικού και η βοήθεια από τεχνικό, για εφαρμογή μέσα στην τάξη. Επίσης κάποιοι πιστεύουν ότι επιμορφωτικά σεμινάρια διδακτικής κατάρτισης θα πρέπει να γίνονται κατά κύριο λόγο σε νέα μέλη ΔΕΠ που δεν έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία διότι πιστεύουν ότι τα μέλη με μεγάλη εμπειρία έχουν κατασταλάξει στον τρόπο διδασκαλίας τους.

Άλλες προτάσεις σχετικά με τη στήριξη του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού από το Κεδιμα είναι σχετικά με θέματα σχεδιασμού των μαθημάτων, διαμορφωτικής αξιολόγησης και τρόπου κατασκευής ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και κούιζ. Υπήρχαν επίσης κάποιες προτάσεις για ενημέρωση διαχείρισης κρίσεων και ασφάλειας, όπως για παράδειγμα ενημέρωση για τον τρόπο δράσης σε περίπτωση φυσικών καταστροφών και εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς, εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής αλλά και συμβουλευτικής διδασκόντων και φοιτητών από ειδικό γραφείο σε θέματα δύσκολα διαχειρίσιμα, όπως είναι για παράδειγμα, η διαχείριση του πένθους.

Στην ενότητα «*Διδασκαλία Ι*» διερευνώνται θέματα σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις για θέματα διδασκαλίας και μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως οι πρώτες διδακτικές εμπειρίες και η σύγκριση με το σήμερα, η αντίληψη για τον ρόλο και τις δεξιότητες του «καλού εκπαιδευτικού», η σύνδεση του τρόπου διδασκαλίας με την εμπειρία της μάθησης όπως έχει βιωθεί από τους διδάσκοντες, η σημασία της διδακτικής μεθοδολογίας, η επάρκεια και η αυτοπεποίθηση σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας και στη χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και οι τρόποι που εξελίσσεται η διδασκαλία τους, μέσω της τροποποίησης της, με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, όσον αφορά την πρώτη διδακτική εμπειρία, οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ένιωθαν άγχος, κυρίως για την ανταπόκριση των φοιτητών/τριών, ενώ σε περιπτώσεις που είχαν έρθει από το εξωτερικό προβληματιζόντουσαν για τις διαφορετικές συνθήκες που θα συναντούσαν στα πλαίσια των ελληνικών δεδομένων της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπήρχαν και κάποιες περιπτώσεις που δεν ένιωθαν άγχος, γιατί εισήχθησαν

σταδιακά στη διδασκαλία, είτε με βάση διδακτική εμπειρία που είχαν ήδη από τις προπτυχιακές ή και τις μεταπτυχιακές σπουδές, είτε με βάση προηγούμενη διδακτική εμπειρία στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας ή και της Μέσης Εκπαίδευσης. Για τους περισσότερους, με βάση την εμπειρία τους, το άγχος έφυγε και μετατράπηκε σε συναίσθημά χαράς ή σε δημιουργικό άγχος. Για κάποιους/ες η διδασκαλία είναι μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης ενώ για κάποιους/ες άλλους/ες το άγχος μετατοπίστηκε από την αγωνία της προσωπικής απόδοσης στην αγωνία μετάδοσης της γνώσης και στην επίδοση των φοιτητών.

Όσον αφορά την επιρροή που είχε η δική τους εμπειρία ως μαθητές ή αργότερα ως φοιτητές, στον τρόπο διδασκαλίας τους, πολλοί από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες πιστεύουν ότι δεν μπορούν να συγκριθούν αυτές οι δύο εμπειρίες γιατί οι συνθήκες ήταν πολύ διαφορετικές, με κύρια διαφορά τη μετατόπιση από μία δασκαλοκεντρική σε μια φοιτητοκεντρική μάθηση. Κάποιοι έχουν κρατήσει τις θετικές εμπειρίες από κάποιους εκπαιδευτικούς που είχαν ως πρότυπα και προσπαθούν να τις εντάξουν στη διδασκαλία με βάση τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Κάποιοι άλλοι παραδειγματίστηκαν, κυρίως από στοιχεία διδασκαλίας που δεν άρεσαν στους δασκάλους τους, ώστε να μην τα επαναλάβουν.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι το να είναι κάποιος καλός ερευνητής δεν συνδέεται απαραίτητα με το να είναι και καλός δάσκαλος, εφόσον μπορεί να μην έχει τη διδακτική επάρκεια, αλλά και τη μεταδοτικότητα που χρειάζεται για να μεταδώσει την καλή γνώση που διαθέτει, όσον αφορά τον συγκεκριμένο επιστημονικό τομέα. Η μειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών υποστηρίζει ότι κάποιος καλός ερευνητής θα είναι και καλός δάσκαλος, εφόσον διαθέτει καλή επιστημονική γνώση, αλλά και τις επικοινωνιακές δεξιότητες μετάδοσης της γνώσης αυτής στην επιστημονική κοινότητα.

Για τους περισσότερους η έννοια του «καλού δασκάλου» συνδέεται με κοινωνικές δεξιότητες και κυρίως με τον τρόπο επικοινωνίας, συνεργασίας με τους/τις φοιτητές/τριες, δημιουργίας κινήτρων μάθησης, καθώς και με την αντίληψη των αναγκών τους και την προθυμία και προσαρμοστικότητα του μαθήματος στις ανάγκες, χωρίς να «χάνει» σε ποιότητα το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται κάθε φορά. Αναφέρονται επίσης ως σημαντικές δεξιότητες, η μεταδοτικότητα και η καλή οργάνωση του μαθήματος. Σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της διδασκαλίας όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες/ουσες παίζει ο ρόλος της καλής προετοιμασίας. Σημαντικό για τον καλό δάσκαλο είναι να έχει στοιχεία που συνδέονται με την προσωπικότητα του, όπως η ηθική του αλλά και τη στάση που κρατάει με τους φοιτητές/τριες όπως να είναι ευγενικός, διαφανής αλλά και να βάζει τα όρια στη σχέση του με τους φοιτητές/τριες.

Εξίσου σημαντικό είναι να περνάει στάσεις ζωής αλλά και να τους βοηθάει στη σύνδεση του επιστημονικού αντικειμένου με τον μετέπειτα επαγγελματικό προσανατολισμό. Λιγότερη έμφαση δίνεται στις κατακόρυφες δεξιότητες (hard skills) που συνδέονται με την κατάρτιση απέναντι στο επιστημονικό αντικείμενο. Παρόλα αυτά η καλή γνώση του αντικειμένου και η διαρκής ενημέρωση για τις εξελίξεις στους επιστημονικούς τομείς ενδιαφέροντος θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό της καλής διδασκαλίας.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών πιστεύει ότι η διδασκαλία μπορεί να διδαχθεί ενώ η μειοψηφία πιστεύει ότι δεν μπορεί να διδαχθεί διότι παίζει κυρίως ρόλο η γνώση του αντικειμένου, η προσωπικότητα και το χάρισμα. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι ο τρόπος που διδάσκει κάποιος συνδέεται με την παιδαγωγική και τεχνολογική κατάρτιση όπως έχει διαμορφωθεί από σπουδές, επιμορφώσεις και εμπειρία, αλλά και με παράγοντες όπως η ηλικία, η φύση του αντικειμένου ή η προσωπικότητα του διδάσκοντα. Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι ο τρόπος που διδάσκει κάποιος είναι συνδυασμός ταλέντου και εκπαίδευσης, συμπληρώνοντας ότι κάποιο που έχει το ταλέντο και την αντίστοιχη εκπαίδευση μπορεί να φτάσει σε υψηλά επίπεδα απόδοσης στη διδασκαλία του, ενώ κάποιος άλλος που δεν έχει το ίδιο ταλέντο αλλά έχει αντίστοιχη εκπαίδευση μπορεί να φτάσει τη διδασκαλία σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο.

Σχετικά με την επάρκεια στη διδακτική ετοιμότητα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών απάντησε ότι νιώθει επάρκεια σε θέματα διδακτικής ετοιμότητας και αυτοπεποίθηση στη χρήση διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας, είτε με βάση τα χρόνια της εμπειρίας, είτε εξαιτίας της σταδιακής διαμόρφωσης προσωπικής τακτικής, είτε με βάση χρήση συγκεκριμένων παιδαγωγικών μεθοδολογιών και πρακτικών όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Από πολλούς που ένιωθαν επάρκεια τονίστηκε η διάθεση για συνεχή βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας του. Επίσης, κάποιοι/ες από τους/τις συμμετέχουσες εκφράζουν τον προβληματισμό τους για διάφορα θέματα που σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο όπως η έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων των φοιτητών/τριών και η ανάγκη εύρεσης μεθόδων διαχείρισης της συγκεκριμένης κατάστασης, τα προβλήματα σχετικά με την αξιολόγηση, όπως η δυσκολία εφαρμογής μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης σε μεγάλο αριθμό φοιτητών και το άγχος διδασκαλίας νέων αντικειμένων τα οποία πιθανόν δεν ταυτίζονται απόλυτα με τον επιστημονικό προσανατολισμό τους.

Στην ενότητα «Διδασκαλία II» διερευνώνται τα προβλήματα και οι ανάγκες των διδασκόντων, σχετικά με το διδακτικό τους έργο, έτσι όπως διαμορφώνονται μέσα από την εμπειρία τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και με τους φοιτητές/τριες,

ο βαθμός δυσκολίας τους σχετικά με το σχεδιασμό του μαθήματος αλλά και την εφαρμογή του στην πράξη, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τη φοιτητοκεντρική μάθηση και οι προτάσεις τους ή ανάγκες σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι η μη κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, τόσο από άποψη διαμόρφωσης χώρων όσο και τεχνικού εξοπλισμού, καθώς και η μη προσβασιμότητα των διδασκόντων/ουσών σε εφαρμογές νέων τεχνολογιών, αποτελούν βασικά εμπόδια στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε προβλήματα που σχετίζονται με την ακουστική των αιθουσών, με την έλλειψη εξοπλισμού σε σχέση με την αντιμετώπιση του κρύου ή της έντονης ζέστης, με τη μη καλή συντήρηση του κτιρίου, με την έλλειψη ή την κακή κατάσταση του εξοπλισμού που είναι απαραίτητος όπως ο προτζέκτορας, το μικρόφωνο, το ηχείο και οι εκτυπωτές, με την σύνδεση στο διαδίκτυο αλλά και με την έλλειψη αίθουσας ηλεκτρονικών υπολογιστών, κυρίως σε μαθήματα εργαστηρίου. Ένα από τα βασικά προβλήματα είναι η έλλειψη έμφυχου δυναμικού τόσο για τη διδασκαλία εφόσον υπάρχει δυσαναλογία ανάμεσα στον αριθμό μελών ΔΕΠ και στον αριθμό των φοιτητών/τριών, όσο και για τη διοικητική και τεχνική υποστήριξη του έργου των διδασκόντων. Λιγότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες προβληματίζονται σχετικά με θέματα όπως η έλλειψη πρωτοκόλλου σε θέματα υγείας και τα προβλήματα που δημιουργούνται στο στάδιο κυρίως του σχεδιασμού, όταν αναγκάζονται να διδάξουν κάποιο καινούριο μάθημα.

Σημαντικά είναι τα προβλήματα που συνδέονται με τους/τις φοιτητές/τριες τα οποία είναι κυρίως η έλλειψη προ απαιτούμενων γνώσεων και η παθητική στάση ή η αδιαφορία των φοιτητών/τριών. Η έλλειψη των προαπαιτούμενων γνώσεων συνδέεται είτε με κενά που δημιουργούνται από τη μέση κυρίως εκπαίδευση, είτε με έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων στο πανεπιστήμιο τα οποία να ορίζουν ακολουθίες μαθημάτων που οι φοιτητές/τριες θα πρέπει να παρακολουθούν με συγκεκριμένη σειρά. Η παθητική στάση, η μη παρουσία των φοιτητών και η έλλειψη κινήτρων, συνδέεται είτε με την νοοτροπία ότι οι σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν «ξεκούραση» από τον φόρτο των Πανελληνίων εξετάσεων, είτε με τη μη στήριξη των φοιτητών στην μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία. Εξαιτίας αυτών των συνθηκών, ένας προβληματισμός των διδασκόντων είναι ότι πρέπει συνέχεια να προσπαθούν να τους τραβήξουν την προσοχή χωρίς αυτό να επιτυγχάνεται.

Όσον αφορά το στάδιο του σχεδιασμού του μαθήματος, κάποιοι από τους συμμετέχοντες δηλώνουν εξοικειωμένοι, λόγω της εμπειρίας τους στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων. Μια δυσκολία στον σχεδιασμό διαφαίνεται όταν καλούνται να διδάξουν, οπότε και να σχεδιάσουν, κάποιο μάθημα που δεν έχουν διδάξει ξανά ή που δε σχετίζεται απόλυτα με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα. Για κάποιους ο σχεδιασμός είναι

μια διαδικασία απαιτητική, που συνδέεται με τη γνώση της μεθοδολογίας, με τον διαθέσιμο χρόνο, με τους πόρους, με τη φύση του γνωστικού αντικειμένου, αλλά και με τη στήριξη από έμπυχο δυναμικό. Λιγότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν ότι θεωρούν εύκολο το κομμάτι του σχεδιασμού διότι είτε στηρίζονται σε συναδέλφους που είχαν διδάξει το μάθημα στο παρελθόν, είτε έχουν αναλάβει το εργαστήριο σε ένα μάθημα που έχει θεωρία, όποτε εκτελούν περισσότερο παρά σχεδιάζουν. Τέλος, κάποιοι προτείνουν την εμπλοκή των φοιτητών/τριών στο σχεδιασμό κυρίως σε πρακτικά θέματα, όπως για παράδειγμα οι μέρες και οι ώρες διενέργειας των μαθημάτων. Μερικά από τα εμπόδια στη φάση του σχεδιασμού συνδέονται με προβλήματα που ήδη αναφέρθηκαν, όπως ο μη κατάλληλος υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων των φοιτητών.

Κάποιοι αναφέρουν ότι πολλές φορές η εφαρμογή του μαθήματος στην πράξη διαφέρει από τον αρχικό σχεδιασμό, είτε εξαιτίας αλλαγών, της ώρας ή των αιθουσών χωρίς έγκαιρη ειδοποίηση, είτε εξαιτίας της ύπαρξης του διαφορετικού κοινού κάθε φορά, όσον αφορά το επίπεδο, τις ανάγκες και τις προηγούμενες γνώσεις. Ένας παράγοντας που εντείνει την απόσταση αυτή είναι επίσης η μη προσέλευση των φοιτητών/τριών και συνεπακόλουθα η αλλαγή της σύστασης του κοινού, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου.

Με βάση όλους τους παραπάνω προβληματισμούς, τις δυσκολίες αλλά και τις ανάγκες που δημιουργούνται σχετικά με το διδακτικό έργο στα πλαίσια της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες προτείνουν την εκπαίδευση και επιμόρφωση ειδικά των νέων μελών ΔΕΠ, σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, αξιολόγησης και σχεδιασμού, σε πρακτικές ενεργητικής διδασκαλίας με στόχο την ενεργοποίηση των κινήτρων των φοιτητών/τριών, καθώς και στη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας στο Πανεπιστήμιο. Επίσης προτείνεται η πρόσληψη επιπλέον έμπυχου δυναμικού σε διαφορετικές θέσεις όπως η πρόσληψη επιπλέον διδασκόντων/ουσών, η βοήθεια από μεταπτυχιακούς φοιτητές επί πληρωμή, η πρόσληψη προσωπικού για τεχνική υποστήριξη, καθώς και η ενίσχυση του προσωπικού που ασχολείται με γραμματειακή υποστήριξη και διοικητικά θέματα. Επίσης, πιο λίγοι συμμετέχοντες/ουσες θεωρούν ότι πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος καλύτερης προετοιμασίας και αξιολόγησης των γνώσεων των φοιτητών/τριών όταν εισέρχονται στο πανεπιστήμιο από τη μέση εκπαίδευση, ότι θα πρέπει να βελτιωθεί ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και να υπάρχει δικτύωση του πανεπιστημίου με ακαδημαϊκούς χώρους όπως η βιβλιοθήκη, αλλά και να τεθεί θεσμικά συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο που οι φοιτητές/τριές μπορούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Κάποιες προτάσεις επίσης εστιάζουν στην έννοια της δικτύωσης του πανεπιστημίου με άλλο πανεπιστήμιο και με τη

κοινότητα, μέσω εκπαιδευτικών επισκέψεων και συνεργασιών ανάμεσα σε διδάσκοντες/ουσες διαφορετικών πανεπιστημίων, αλλά και στη σύσφιξη ανάμεσα σε φοιτητές/τριες και σε διδάσκοντες/ουσες μέσω της οργάνωσης εκδηλώσεων.

Στην ενότητα «επιμόρφωση» διερευνώνται οι ανάγκες των συμμετεχόντων σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια που επιθυμούν να οργανωθούν από το ΚΕΔΙΜΑ, με τους τρόπους πραγματοποίησης των σεμιναρίων αυτών, με τα κίνητρα αλλά και τα αντικίνητρα στην προοπτική συμμετοχής σε αντίστοιχα σεμινάρια, καθώς και με τη γνώμη τους για τις τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης και την επίδραση τους σε θέματα διδακτικής.

Οι περισσότεροι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες θα ενδιαφερόντουσαν για τη διενέργεια σεμιναρίων σχετικά με τη μεθοδολογία και πρακτικές διδασκαλίες που στηρίζονται στη δια-δραστική διδασκαλία και την ενεργητική μάθηση γιατί λειτουργούν ως κίνητρα για τους/τις φοιτητές/τριες και βασίζονται στην ανάγνωση των αναγκών τους ώστε να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, ανάγοντας τη μάθηση σε φοιτητοκεντρική. Υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση σχετικά με την ένταξη τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαίδευση (ΤΠΕ) καθώς και για τη διενέργεια επιμορφώσεων σχετικά με τρόπους διαμορφωτικής αξιολόγησης σε μεγάλο όγκο φοιτητών. Κάποιοι προτείνουν τη διενέργεια επιμορφωτικών σεμιναρίων για φοιτητές/τριες με ειδικές ανάγκες και τον τρόπο διαχείρισης τους, για διαχείριση κρίσεων και για τον τρόπο δράσης σε περιπτώσεις φυσικών καταστροφών και εκδήλωσης επιθετικότητας. Λιγότερες προτάσεις συνδέονται με επιμορφώσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κάθε γνωστικού αντικειμένου και τη διδακτική των διαφορετικών επιστημών. Τέλος, λίγοι από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε πλαίσια και απαραίτητες ενεργείες που θα πρέπει να γίνουν για τη σωστή οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων, όπως η αρχική καταγραφή αναγκών και η μετέπειτα διοργάνωση σεμιναρίων με βάση τις ανάγκες που σημειώθηκαν από τη διαδικασία της χαρτογράφησης, καθώς και η οργάνωση σεμιναρίων που να έχουν πρακτικό αντίκτυπο στα ελληνικά δεδομένα.

Βασικά εμπόδια για τη συμμετοχή των συμμετεχόντων/ουσών σε αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια είναι η έλλειψη χρόνου εξαιτίας του φόρτου εργασίας και του πολύπλευρου έργου του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού στο Πανεπιστήμιο, η έμφαση στη θεωρία χωρίς πρακτικό αντίκρισμα, αλλά και το πλαίσιο οργάνωσης των σεμιναρίων που συνδέεται με παράγοντες όπως η μη «αξιοπιστία» του ομιλητή, η πραγματοποίηση σε τοποθεσία που είναι απομακρυσμένη από τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων/ουσών, η μεγάλη διάρκεια των προγραμμάτων και το γενικότερο πλαίσιο. Τέλος, κάποιοι άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες που αναφέρθηκε είναι η επιλογή θέματος η

οποία δε συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων/ουσών, η συνθήκη της υποχρεωτικής παρακολούθησης των σεμιναρίων, ακόμα και για τα πιο έμπειρα μέλη ΔΕΠ, καθώς και η κουλτούρα ότι η καλή επιστημονική γνώση συνδέεται απαραίτητα με την αποδοτική διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, F., Widén, G., & Huvila, I. (2020). The impact of workplace information literacy on organizational innovation: An empirical study. *International Journal of Information Management*, 51, 102041. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.102041>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9069875>
- Γουγουλάκης, Π., & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *εκπα ιδευτικός κύκλος*, 9-48. <https://educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos1>
- Garcia-Martin, J., & Garcia-Sanchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.010>
- Goh, P. S. C., Wong, K. T., & Hamzah, M. S. G. (2014). The approaches to teaching inventory: A preliminary validation of the Malaysian translation. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 16-26. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.514093493619603>
- Gougoulakis, P., Kedraka, K., Oikonomou, A., & Anastasiades, P. (2020). Teaching in Tertiary Education-A reflective and experiential approach to University Pedagogy. *Academia*, (20-21), 101-137. <https://doi.org/10.26220/aca.3443>
- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Νοηματοδοτήσεις διαστάσεων της αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(5A), 16-35. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1122>
- Kaltsidis, C., Orfanidou, C., Kedraka, K., & Karalis, T. (2021). Faculty views, practices, and priorities for training and professional development: a case study in two Greek peripheral Universities. *Mediterranean Journal of Education*, 1(1), 102-124. <https://mmm.lis.upatras.gr/mje/article/view/3586>
- Kedraka, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A New Culture Is Emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3), 147-153. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1146581>

- Mardiha, S. M., & Alibakhshi, G. (2020). Teachers' personal epistemological beliefs and their conceptions of teaching and learning: A correlational study. *Cogent Education*, 7(1), 1763230. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1763230>
- Mirete, A. B., Maquilón, J. J., Mirete, L., & Rodríguez, R. A. (2020). Digital competence and university teachers' conceptions about teaching. A structural causal model. *Sustainability*, 12(12), 4842. <https://doi.org/10.3390/su12124842>
- Monroy, F., González-Geraldo, J. L., & Hernández-Pina, F. (2015). A psychometric analysis of the Approaches to Teaching Inventory (ATI) and a proposal for a Spanish version (S-ATI-20). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 172-183. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.190261>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-107. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nikou, S., & Aavakare, M. (2021). An assessment of the interplay between literacy and digital Technology in Higher Education. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3893-3915. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10451-0>
- Orfanidou, C., Kaltsidis, C., Karalis, T., & Kedraka, K. (2021). Exploring faculty learning needs towards their teaching development in two Greek universities. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Teaching, Learning and Education, Amsterdam, Netherlands*. <https://www.dpublication.com/wp-content>
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). UNIVERSITY TEACHERS' CONCEPTIONS OF GOOD TEACHING IN THE UNITS OF HIGH-QUALITY EDUCATION. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 355-370. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X07000375>
- Rotidi, G., Collins, J. B., Karalis, T., & Lavidas, K. (2017). Using the Teaching Perspectives Inventory (TPI) to examine the relationship between teaching perspectives and disciplines in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 611-624. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1159289>
- Rotidi, G., Kedraka, K., Frementiti, E. M., & Kaltsidis, C. (2020). University pedagogy in Greece: Pedagogical needs of Greek academics from Ionian University. In *Strategic Innovative Marketing and Tourism: 8th ICSIMAT, Northern Aegean, Greece, 2019* (pp. 737-744). Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-36126-6_81
- Ρακιτζή, Κ. Ν. (2021). Εφαρμογή μοντέλων ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τη δημιουργία μικτών περιβαλλόντων μάθησης, με συνδυασμό

καινοτόμων διδακτικών τεχνικών (διδασκαλική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). ΕΚΤ.

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/49230>

Serap Kurbanoglu, S., Akkoyunlu, B., & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of documentation*, 62(6), 730-743.

<https://doi.org/10.1108/00220410610714949>

Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16, 409-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>

Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.

<https://doi.org/10.1080/07294360500284730>

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 425-478.

<https://doi.org/10.2307/30036540>