



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΟΝΗΡΗ ΜΑΡΙΑ

**«Συμμετογικές Διδακτικές Προσεγγίσεις και Επικοινωνία στην
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις και Στάσεις Ελλήνων Φοιτητών»**

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωσταντίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια

Μέλη: Μαριδάκη-Κασσωτάκη Αικατερίνη, Καθηγήτρια

Αντωνοπούλου Αικατερίνη, Επικ. Καθηγήτρια

Αθήνα, 2013

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την
απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, στην

Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή:

Ονοματεπώνυμο	Βαθμίδα	Υπογραφή
Κ. Κουτρούμπα (επιβλέπουσα)	Αν. Καθηγήτρια	
Αικ. Μαριδάκη- Κασσωτάκη	Καθηγήτρια	
Αικ. Αντωνοπούλου	Επ. Καθηγήτρια	

Ευχαριστίες

Θέλω να ευχαριστήσω τους προπτυχιακούς φοιτητές οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα μου και με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Επίσης ευχαριστώ θερμά και αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία, στην μητέρα μου και τους φίλους μου, για την κατανόηση, την υπομονή, τη στήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχαν καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Ευχαριστώ ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα κα. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, για την καθοδήγηση και τις συμβουλές που μου παρείχε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ευχαριστώ την κα. Αικατερινή Αντωνοπούλου, επ. καθηγήτρια, μέλος της επιβλέπουσας επιτροπής, για την πολύτιμη επιστημονική βοήθειά της. Τέλος, ευχαριστώ την καθηγήτρια κα. Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη, μέλος της επιβλέπουσας επιτροπής για την ενθάρρυνση της καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	Σελ. 5-6
Κεφάλαιο 1: Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	Σελ.8-22
1.1 Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Διεθνώς.....	Σελ. 8-10
1.2 Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Στην Ελλάδα	Σελ. 10-13
1.3 Η Διδασκαλία Στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Διεθνώς	Σελ.13-18
1.4 Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικής Διδασκαλίας	Σελ. 18-20
1.4.1 Αρχές Αποτελεσματικής Διδασκαλίας	Σελ. 20-22
Κεφάλαιο 2: Επικοινωνία	Σελ. 23- 31
2.1 Επικοινωνία Στην Εκπαίδευση.....	Σελ.23-25
2.1.1 Είδη Διδακτικής Συμπεριφοράς	Σελ.25-28
2.2 Επικοινωνία Στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	Σελ.28-31
Κεφάλαιο 3: Συμμετοχικές Προσεγγίσεις	Σελ.32-45
3.1 Έννοια Συμμετοχικών Προσεγγίσεων.....	Σελ. 32-34
3.2 Κατηγορίες Συμμετοχικών Προσεγγίσεων.....	Σελ. 34
3.2.1 Ομαδοσυνεργατική Μάθηση.....	Σελ. 34- 35
3.2.2 Βιωματική Μάθηση.....	Σελ. 35-37
3.2.3 Μέθοδος Project	Σελ.38-42
3.2.4 Καταιγισμός Ιδεών	Σελ.42-44
3.3 Συνεργατική Μάθηση Και Επικοινωνιακή Προσέγγιση	Σελ. 44-45
Κεφάλαιο 4: Μελέτη Σχετικών Ερευνών	Σελ. 46-48

Κεφάλαιο 5: Μέθοδος	Σελ.50-55
5.1 Ο σκοπός της Παρούσας Έρευνας	Σελ. 50
5.2 Συμμετέχοντες.....	Σελ. 50-51
5.3 Ερευνητικό Εργαλείο	Σελ. 51-53
5.4 Διαδικασία.....	Σελ. 54
5.5 Στατιστική επεξεργασία.....	Σελ.54-55
Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Αποτελέσματα.....	Σελ.56-82
6.1 Παραγοντική Ανάλυση.....	Σελ.56-62
6.2 Περιγραφική Ανάλυση	Σελ. 63-70
6.3 Επαγωγική Ανάλυση	Σελ. 71-82
 Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα	
7.1 Συμπεράσματα Εμπειρικής Έρευνας.....	Σελ. 83-87
7.2 Γενικά Συμπεράσματα.....	Σελ. 88-89
7.3 Περιορισμοί- Προοπτικές.....	Σελ. 90
Βιβλιογραφία.....	Σελ. 91- 98
Παράρτημα	Σελ. 99-115

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο στόχος των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω της ποιοτικής χρήσης των ικανοτήτων των φοιτητών με σκοπό να μάθουν. Τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από το περιβάλλον μάθησης το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από αλληλένδετες συνιστώσες, όπως η μέθοδος διδασκαλίας και αξιολόγησης, η δομή του μαθήματος, η διδακτέα ύλη και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σε μια τυπική πλέον διδασκαλία πρέπει να χρησιμοποιούνται τόσο παραδοσιακές όσο και συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας με σκοπό οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν όλους τους τύπους φοιτητών.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα εμφανίζονται πολλά προβλήματα εξαιτίας της γραφειοκρατικής και συντηρητικής μορφής της καθώς είναι προσανατολισμένη στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη ποσοτική αύξηση των γνωστικών επιτευγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να αναγνωρίσουν την επιρροή τους στους φοιτητές και να τη χρησιμοποιήσουν με τρόπους που θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες των φοιτητών τους όσο και στις δικές τους εκπαιδευτικές και διαπροσωπικές ανάγκες.

Η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό στοιχείο μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητών καθώς οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους φοιτητές περισσότερο από κάθε άλλο ενήλικα, γι' αυτό θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια για ποιοτική συζήτηση μέσα από ένα μοντέλο διδασκαλίας που δίνει νόημα στη ζωή τους και προσφέρει γνώσεις. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικοινωνούν με τους σπουδαστές για να επιτευχθεί η μέγιστη μάθηση.

Αξιόλογο ρόλο στη μάθηση και στην επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών διαδραματίζουν οι συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας καθώς θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν από τον καθηγητή εμπειρία και ολοκληρωμένη κατάρτιση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας και αναγνωρίζεται ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Εστιάζει στο μαθητοκεντρισμό, δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση γνωστικών στόχων αλλά σχετίζεται και με άλλους τομείς ανάπτυξης του μαθητή

Η επαφή των φοιτητών με πολλά και διαφορετικά στυλ μαθητών αυξάνουν την παραγωγικότητα τους, ταυτόχρονα δίνουν δυνατότητα για κοινωνικοποίηση και συναναστροφή με τους υπόλοιπους συμφοιτητές και ταυτόχρονα αυτοαναγνώρισης και αυτοεπιβεβαίωσης.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής μελέτης είναι η διερεύνηση τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά των προτιμήσεων των προπτυχιακών φοιτητών σε ότι αφορά στην εφαρμογή συμμετοχικών και παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας καθώς και την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών διδασκόντων.

Για την επίτευξη του ανώτερου σκοπού η μελέτη διαρθρώνεται σε τρία στάδια. Στο θεωρητικό μέρος, που αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, γίνεται μια προσπάθεια βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ώστε να δοθούν στοιχεία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα και έπειτα να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά και οι αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Στη συνέχεια ορίζεται η έννοια της επικοινωνίας γενικά αλλά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα είδη διδακτικής συμπεριφοράς. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια ορισμού της έννοιας των συμμετοχικών προσεγγίσεων, της περιγραφής των τεχνικών που ανήκουν σε αυτές και της συμβολής της συνεργατικής μάθησης στην επικοινωνία. Επιπρόσθετα, στο τέλος του πρώτου μέρους παρουσιάζονται έρευνες που σχετίζονται με το θέμα που μελετάμε και παρέχουν αξιόλογες πληροφορίες.

Το δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση, που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας σε δείγμα 406 προπτυχιακών φοιτητών, οι οποίοι σπουδάζουν σε διάφορα πανεπιστήμια της Ελλάδας μέσω ερωτηματολογίων. Επίσης στην ίδια ενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής και της παραγοντικής ανάλυσης, ενώ παράλληλα γίνεται ο σχολιασμός και η ανάλυση των βασικών αποτελεσμάτων.

Το τελευταίο μέρος περιλαμβάνει την καταγραφή των κυριότερων συμπερασμάτων που απορρέουν μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνας και τη σύγκριση τους με ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση διεθνώς

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα, οι ευρωπαϊκές κυβερνήσεις προσπαθούν να προωθήσουν κοινά μέτρα και στόχους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να δημιουργήσουν ένα κοινό πλαίσιο Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Ανώτατης Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό η Διακήρυξη της Μπολόνιας, τον Ιούνιο του 1990, θέτει για τα κράτη που συμμετέχουν σε αυτή σημαντικούς στόχους, μεταξύ των οποίων τονίζονται:

α) η προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση,

β) η αναγνώριση ότι οι φοιτητές είναι πλήρη και ισότιμα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας και

γ) η υιοθέτηση σημείων αναφοράς και γραμμών προσανατολισμού για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Σύμφωνα με την Έκθεση του Ευρωπαϊκού Δικτύου για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση τα ιδρύματα πρέπει να αναπτύξουν ένα περιβάλλον που θα κατανοεί και θα αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της διασφάλισης της ποιότητας. Όλες οι τακτικές και οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν οφείλουν να είναι επίσημες και να δημοσιοποιούνται, καθώς τόσο οι φοιτητές όσο και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι πρέπει να έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτές. Όλα αυτά έχουν ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της αξιολόγησης και συνοδεύονται από την ανάγκη δημιουργίας ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου εξέλιξης και επικοινωνίας (Στεργίου, 2008).

Η ανάγκη αυτή προέρχεται από την αυξανόμενη συνεργασία των πανεπιστημίων στο πλαίσιο μιας παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης σεβόμενη όμως τη διαφορετικότητα στην κουλτούρα και στα συστήματα κάθε χώρας (Vroeijenstijn, 1999:238)

Σύμφωνα με τους Altbach & Knight (2007:290), παρατηρείται ότι οι διεθνείς δραστηριότητες των πανεπιστημίων έχουν επεκταθεί δραματικά α) σε όγκο, β) στο πεδίο εφαρμογής και γ) στην πολυπλοκότητα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών. Οι ανωτέρω δραστηριότητες κυμαίνονται από παραδοσιακές ως περισσότερο καινοτόμες όπως για παράδειγμα η μελέτη εξωτερικών προγραμμάτων, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να μάθουν για άλλους πολιτισμούς και να έχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση άλλων χωρών σε περιπτώσεις που τα τοπικά εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη ζήτηση. Επιπροσθέτως, δραστηριότητες διεξάγονται με σκοπό την αναβάθμιση των διεθνών προοπτικών, των δεξιοτήτων των μαθητών, ενίσχυση των προγραμμάτων των ξένων γλωσσών καθώς και ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης (Altbach & Knight, 2007).

Πλήθος πανεπιστημίων έχουν συμμετάσχει σε διεθνείς δραστηριότητες για δεκαετίες, ορισμένα εξ αυτών δε για έναν αιώνα ή και περισσότερο. Επιπλέον, αριστοκρατικά κολέγια των ΗΠΑ χρησιμοποιούν διεθνή προγράμματα ώστε να παρέχουν διεθνείς και διαπολιτισμικές προοπτικές στους φοιτητές τους και να εμπλουτίσουν τα προγράμματα σπουδών τους. Τα συγκεκριμένα πανεπιστήμια εκπονούν προγράμματα τα οποία βασίζονται σε παρακολούθηση μαθημάτων στο εξωτερικό, εμπλουτισμό των διεθνών σπουδών σε μεγάλες εταιρείες μελετών, ενίσχυση της διδασκαλίας ξένης γλώσσας και χορήγηση της δυνατότητας στους φοιτητές άλλων κρατών να σπουδάσουν στα συγκεκριμένα πανεπιστήμια (Altbach & Knight, 2007:294).

Οι αναπτυσσόμενες χώρες επιδιώκουν να προσελκύσουν ξένους φοιτητές στα πανεπιστήμια τους για τη βελτίωση της ποιότητας και της πολιτιστικής σύνθεσης του φοιτητικού σώματος ώστε να αποκτήσουν κύρος και παράλληλα να κερδίσουν εισόδημα. Το ποσοστό της αυξημένης ζήτησης για διεθνή εκπαίδευση οδηγεί στην κινητικότητα των φοιτητών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, να εμφανίζονται νέες εκπαιδευτικές τεχνικές καθώς και συμπράξεις

συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων. Βέβαια τα συμβατικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθούν να κυριαρχούν, αλλά αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως α) η τεράστια αύξηση του όγκου των φοιτητών, β) δυσχέρεια ανταπόκρισης στις νέες, σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές και γ) τις αρνητικές επιπτώσεις του ανταγωνισμού από περισσότερο καινοτόμα πανεπιστήμια (Altbach & Knight, 2007).

Σύμφωνα με τους Altbach & Knight (2007:297) το Πανεπιστήμιο της Νέας Νότιας Ουαλίας (Αυστραλία) θα δημιουργήσει το πρώτο 100% ξένης ιδιοκτησίας ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Σιγκαπούρη μετά τη λήψη της έγκρισης από την κυβέρνηση. Το εν λόγω πανεπιστήμιο σχεδιάζει να προσφέρει προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα και να αναπτύξει μια ισχυρή ικανότητα έρευνας. Πέραν αυτού, διάφορα άλλα ξένα ιδρύματα προσφέρουν εκπαίδευση και προγράμματα κατάρτισης στη Σιγκαπούρη μέσω κοινοπραξιών και ανταλλαγών φοιτητών με συνεργαζόμενα πανεπιστήμια όπως το Πανεπιστήμιο του Σικάγο ‘Graduate School of Business’, το Jiaotong University της Σαγκάη, το Πανεπιστήμιο του Stanford, και το Technische Universiteit του Αϊντχόφεν (Κάτω Χώρες). Στις ΗΠΑ κολέγια και πανεπιστήμια έχουν αναλάβει πληθώρα πρωτοβουλιών και συνεργασιών για την παροχή διασυνοριακών μαθημάτων εκπαίδευσης και προγραμμάτων (Altbach & Knight, 2007).

Ο στόχος των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι η επίτευξη αποτελεσμάτων μέσω της ποιοτικής χρήσης των ικανοτήτων των φοιτητών να μάθουν. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 148 φοιτητές στο πανεπιστήμιο Griffith της Αυστραλίας φαίνεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται από το περιβάλλον μάθησης το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από αλληλένδετες συνιστώσες, όπως η μέθοδος διδασκαλίας και αξιολόγησης, η δομή του μαθήματος, η διδακτέα ύλη και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Patrick & Smart, 1998).

1.2. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σε ό, τι αφορά την Ελλάδα, η έρευνα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένη. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από δύο παράλληλους τομείς: τον Πανεπιστημιακό τομέα (Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, Σχολή Καλών

Τεχνών) και τον Τεχνολογικό (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης). Τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι αυτοδιοικούμενα Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου, εποπτεύονται και επιχορηγούνται από το κράτος μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα εμφανίζει πολλά προβλήματα. Σύμφωνα με τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ματθαίου (2005), το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση παραμένει ανοιχτό στη χώρα μας για δεκαετίες τώρα. Το πρόβλημα δημιουργείται από την ανισορροπία ανάμεσα στη ζήτηση και την προσφορά ανώτατης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Koustourakis (2007:132) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις διαδοχικές μεταρρυθμίσεις, παραμένει μάλλον συντηρητικό και γραφειοκρατικό. Τα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται άκαμπτα όσον αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν εξατομικευμένη, εναλλακτική διδασκαλία και στρατηγικές προκειμένου να διευκολυνθεί η εποικοδομητική διδασκαλία με στόχο την αποτελεσματική μάθηση (Koustourakis, 2007). Επίσης τα πανεπιστήμια φαίνεται να είναι αυστηρά προσανατολισμένα στην ακαδημαϊκή επίδοση και στη ποσοτική αύξηση των γνωστικών επιτευγμάτων καθώς η εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο αποτελεί κύριο στόχο για τις περισσότερες ελληνικές οικογένειες, δεδομένου ότι αυξάνει τις επαγγελματικές ευκαιρίες για τους νέους και διευκολύνει την περαιτέρω κοινωνική και οικονομική τους ανάπτυξη (Koustourakis, 2007) ενώ οι συναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι προφανώς έχουν υποτιμηθεί. Είναι πιθανό οι Έλληνες φοιτητές, που συμμετέχουν σε μια τέτοια ακαδημαϊκή πραγματικότητα δηλαδή σε ένα απρόσωπο σύστημα το οποίο δε δίνει προσοχή σε συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη και ευημερία, να είναι αμοιβαία απρόθυμοι να παραχωρήσουν δικαιώματα και να επικοινωνήσουν ουσιαστικά με τους εκπροσώπους αυτού του συστήματος, δηλαδή τους καθηγητές. Παράλληλα οι Έλληνες φοιτητές είναι μάλλον απρόθυμοι να συζητήσουν και να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές διότι η στάση αυτή επιδεινώνεται περαιτέρω, όταν οι φοιτητές αισθάνονται πίεση από την κατάχρηση εξουσίας του καθηγητή.

Οι Έλληνες φοιτητές όπως και οι φοιτητές διεθνώς αντιδρούν στη στάση και τη συμπεριφορά του καθηγητή τους. Απαιτούν από τους καθηγητές τους να

εφαρμόσουν επικοινωνιακές στρατηγικές συμπεριφοράς που είναι διακριτικές και να δημιουργούν μια απόσταση από κάθε χειραγώγηση ή αδιάκριτη διαπροσωπική σχέση μεταξύ διδάσκοντα εκπαιδευτικού και φοιτητή. Σε κάθε περίπτωση, από τη στιγμή που αισθάνονται ότι τηρούνται οι σχέσεις αυτές δείχνουν σεβασμό στους καθηγητές τους. Επιπλέον, όσον αφορά τη νόμιμη εξουσία του καθηγητή να δημιουργήσει κανόνες συμπεριφοράς και να εφαρμοστούν στην τάξη φαίνεται ότι διευκολύνει και εξασφαλίζει τη συνεργασία του με τους φοιτητές. Αυτό είναι κατανοητό καθώς οι βασικοί στόχοι της ελληνικής εκπαίδευσης, παρά τις διαδοχικές μεταρρυθμίσεις, παραμένουν αποκλειστικά ακαδημαϊκοί και επικεντρώνονται στην γνωστική ανάπτυξη των φοιτητών καθώς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ποσότητα υπερισχύει έναντι της ποιότητας (Υφαντή, 2007). Οι κανόνες, οι τιμωρίες και η συνεχής κριτική θεωρείται ότι ωθούν τους μαθητές να υποτιμούν την παιδαγωγική αξία της νόμιμης εξουσίας του εκπαιδευτικού (Tollesfon, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας τους με τους φοιτητές και να χρησιμοποιήσουν την επιρροή τους με τρόπους που θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν τόσο στις ανάγκες των φοιτητών τους όσο και στις δικές τους εκπαιδευτικές και διαπροσωπικές ανάγκες (Mottet, Beebe, Raffeld et al, 2004).

Σύμφωνα με τον Παπαδημητρίου (2002:60), στην Ελλάδα η πανεπιστημιακή μόρφωση αποτελεί μέσο κοινωνικής ανέλιξης, με αποτέλεσμα να γίνεται χρησιμοθηρική αντιμετώπιση της γνώσης το οποίο παροδικά θα μπορούσε να δυναμιτίσει τόσο τον κοινωνικό ιστό όσο και την πολιτιστική μας ταυτότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα μας είναι αναχρονιστικό και ξεπερασμένο, επομένως κρίνεται απαραίτητη η προσαρμογή του στα νέα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και τεχνολογικά δεδομένα που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση. Η προσαρμογή αυτή θα πρέπει να γίνει πάντα στο πλαίσιο του κοινωνικού συνόλου (Παπαδημητρίου, 2002). Όπως αναφέρουν οι Stephanou & Kyridis (2012:58), τα πανεπιστήμια πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Stephanou & Kyridis, 2012). Σημαντική είναι η ύπαρξη ανθρωπιστικής παιδείας που δε θα περιορίζει τη δυνατότητα των ανθρώπων για εξειδίκευση αλλά θα ενισχύει και την ικανότητα ευέλικτης προσαρμογής στις προκλήσεις της εποχής. Σύμφωνα με τον Psacharopoulos (1988:119), τα καθήκοντα

των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συνίστανται στον εμπλουτισμό και την ερμηνεία του εθνικού πολιτισμού για την παροχή υψηλού επιπέδου ανθρώπινο δυναμικό για α) τη βιομηχανία (εργατικό δυναμικό), β) τη διοίκηση και γ) τη διεξαγωγή της έρευνας.

1.3. Η διδασκαλία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση διεθνώς

Το πανεπιστήμιο στηρίζει ορισμένες από τις απαιτήσεις του στην καλή διδασκαλία, στην ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας που λαμβάνουν οι φοιτητές του καθώς και στη στενή σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης (Zamorski, 2002). Σύμφωνα με την Carnell (2007:25) υπάρχει ενδιαφέρον στις διαφορές των απόψεων μεταξύ των φοιτητών και των καθηγητών σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία κυρίως διότι:

- πιο εξελιγμένες αντιλήψεις οδηγούν σε προσεγγίσεις με «υψηλότερο επίπεδο»
- μια «ασυμφωνία» μεταξύ καθηγητών και φοιτητών δημιουργεί δυσκολίες.

Οι λέξεις διδασκαλία και μάθηση καλύπτουν μια σειρά από έννοιες. Υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες για τη διδασκαλία γιατί ο τρόπος που την αντιλαμβάνεται ο καθένας είναι διαφορετικός. Επηρεάζεται από το πρόγραμμα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται.

Σε μελέτες οι πανεπιστημιακοί καθηγητές Samuelowicz & Bain (1992) εντοπίζουν αρκετούς ορισμούς σχετικά με τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα η έννοια της διδασκαλίας μπορεί να οριστεί ως:

- μετάδοση πληροφοριών
- μετάδοση της γνώσης
- διευκόλυνση της μάθησης
- αλλαγή αντιλήψεων των μαθητών
- υποστήριξη της μάθησης των μαθητών
- διαπραγματευτική έννοια

- ενθάρρυνση της δημιουργίας της γνώσης

Σε αυτή τη λίστα οι τρεις πρώτοι ορισμοί είναι ποσοτικοί και οι υπόλοιποι ποιοτικοί. Στις ποσοτικές αντιλήψεις ο εκπαιδευτικός θεωρείται το επίκεντρο για την μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν πότε και πώς πραγματοποιείται η μάθηση. Στους ποιοτικούς ορισμούς η διδασκαλία θεωρείται ως εναλλακτικός τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τη γνώση (Samuelowicz & Bain, 1992).

Συνοψίζοντας οι Samuelowicz & Bain (1992:98-102) έχουν κατηγοριοποιήσει τις έννοιες της διδασκαλίας και τις έχουν χωρίσει σε πέντε ποιοτικώς διαφορετικές αντιλήψεις, οι οποίες είναι:

1. Διδασκαλία ως υποστήριξη της μάθησης: Ο φοιτητής αποτελεί το επίκεντρο της διδασκαλίας, δεν είναι υπεύθυνος μόνο για τη μάθηση αλλά και για το περιεχόμενο της μάθησής του. Ο ρόλος του ακαδημαϊκού δασκάλου είναι να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τα ενδιαφέροντα των φοιτητών, να βοηθήσει τους φοιτητές να οργανώσουν και να προγραμματίσουν την εργασία τους, να παρακολουθήσει τις εργασίες των φοιτητών, να δώσει ανατροφοδότηση σχετικά με τις τρέχουσες εργασίες και να βοηθήσει με εννοιολογικές δυσχέρειες. Η διδασκαλία διεξάγεται σε ατομική βάση, ο καθηγητής δίνει απαντήσεις και βοήθεια σε συγκεκριμένα προβλήματα μέσω διαλόγου.

2. Διδασκαλία ως μια δραστηριότητα που αποσκοπεί στην αλλαγή των αντιλήψεων των φοιτητών ή της κατανόησής τους για τον κόσμο: Σε αυτή την αντίληψη της διδασκαλίας, η διδασκαλία, όπως και η μάθηση, προσανατολίζεται περισσότερο στην πραγματικότητα και χρησιμοποιεί το περιεχόμενο της μάθησης ως «όχημα» για μελέτη. Για να αλλάξουν οι αντιλήψεις των φοιτητών, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να ξεκινάει με τις υπάρχουσες αντιλήψεις και ο καθηγητής να χρησιμοποιεί διαφορετικές δεξιότητες, τεχνικές και τρόπους διδασκαλίας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των φοιτητών.

3. Διδασκαλία και διευκόλυνση της κατανόησης: Σε αυτή την αντίληψη της διδασκαλίας δίνεται έμφαση ώστε οι φοιτητές να κατανοήσουν το αντικείμενο του μαθήματος, να διασφαλιστεί ότι αποκτούν αρκετή κατανόηση για να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αυτές τις γνώσεις όχι μόνο για τα νέα προβλήματα στην πορεία,

αλλά και πέρα από τα όρια του μαθήματος. Ο ρόλος του καθηγητή είναι να καταστήσει δυνατή αυτή την κατανόηση και να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες και επεξηγήσεις.

4. Διδασκαλία ως μετάδοση των γνώσεων και στάσεων εντός πλαισίου ακαδημαϊκής πειθαρχίας: Αυτή η αντίληψη της διδασκαλίας θεωρείται ως προετοιμασία για μεταπτυχιακές σπουδές και κατάρτιση ενός μελλοντικού επαγγέλματος. Στόχος είναι ο καθηγητής να διδάξει δεξιότητες και ικανότητες, ώστε οι φοιτητές να μπορέσουν να ασκήσουν την έρευνα στην επιστήμη τους. Η διδασκαλία θεωρείται ως η μετάδοση των εννοιών και δεξιοτήτων με τέτοιο τρόπο ώστε οι φοιτητές να μπορούν να τις αποκτήσουν και να τις χρησιμοποιήσουν. Υπάρχει ένα καλά καθορισμένο σώμα γνώσης που οι φοιτητές θα αποκτήσουν.

5. Διδασκαλία και μετάδοση πληροφοριών: Σε αυτή την αντίληψη η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική. Είναι αντιληπτή ως μετάδοση των πληροφοριών ή γνώσης η οποία αποτελεί το αντικείμενο του μαθήματος. Ο καθηγητής οφείλει να είναι γνώστης του θέματος και πολύ καλά προετοιμασμένος ώστε να μεταδώσει τη γνώση στους φοιτητές (Samuelowicz & Bain, 1992).

Οι τρόποι που οι καθηγητές πανεπιστημίου προσεγγίζουν τη διδασκαλία τους σχετίζεται με τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν για την αποτελεσματική διδασκαλία και τους τρόπους ανάπτυξης της. Εκείνοι που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως τη μεταφορά πληροφοριών θεωρούν το ρόλο του δασκάλου ζωτικής σημασίας. Εκείνοι που αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως γνώση για την κατασκευή κατάλληλου προγράμματος για τους φοιτητές εστιάζουν στην εκπαίδευση και μόρφωση των φοιτητών. Επομένως προκύπτουν δύο μοντέλα διδασκαλίας: α) το μοντέλο της διδασκαλίας και β) το κονστρουβιστικό μοντέλο (Carnell, 2007) .

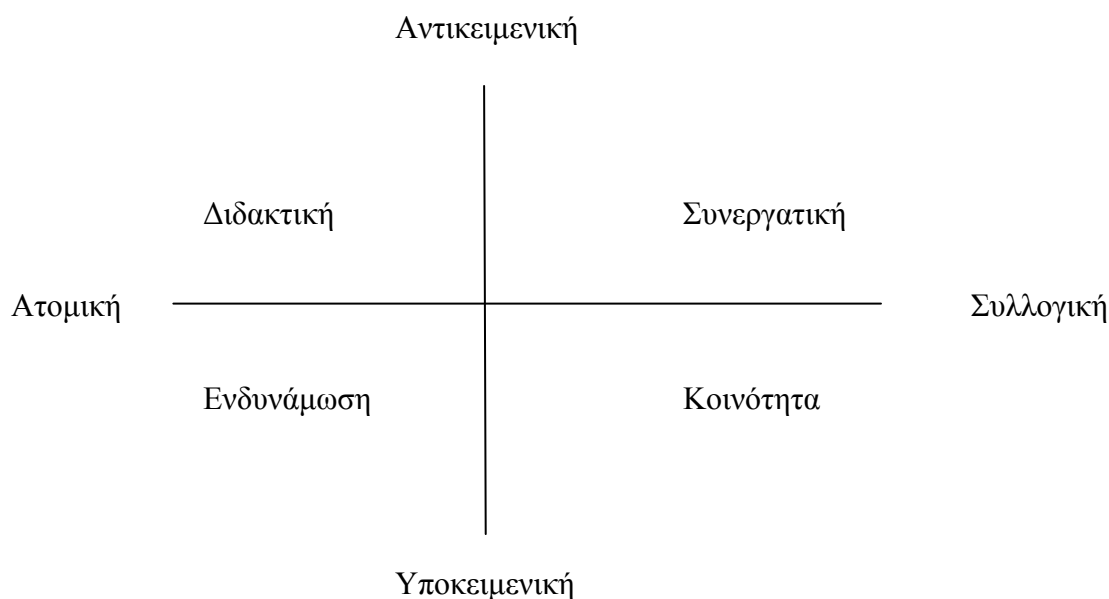
α) Στο μοντέλο της διδασκαλίας οι φοιτητές θεωρούνται ως παθητικοί αποδέκτες της γνώσης. Η διδασκαλία βασίζεται στη γνωστική μάθηση και τη λογική, αντικειμενική, αφηρημένη, διαδοχική ανάπτυξη της σκέψης, το πρόγραμμα σπουδών είναι σταθερό και οι ρόλοι των φοιτητών και των εκπαιδευτικών είναι διαφορετικοί. Αυτό το μοντέλο δεν ενθαρρύνει την κριτική σκέψη.

β) Το κονστρουβιστικό μοντέλο βασίζεται στο διάλογο, η ευθύνη για την μάθηση μετατοπίζεται από ατομική σε συνεργατική και επομένως, τονίζεται η συνεργασία και η συμμετοχική κατασκευή προγράμματος της γνώσης. Στην

προσέγγιση αυτή ο «επιθυμητός στόχος» είναι για τον καθηγητή και τους φοιτητές να μοιραστούν την ευθύνη για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό ενθαρρύνει την αποτελεσματική μάθηση, τη συνεργασία και την υπευθυνότητα (Carnell, 2007).

Σύμφωνα με τον Dunkin (1990) υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις με τις οποίες οι θεωρίες της διδασκαλίας μπορούν να περιγραφούν: α) δομή της μάθησης, β) κίνητρα μάθησης, γ) δραστηριότητες ενθάρρυνσης και ανεξαρτησίας στη μάθηση και δ) θέσπιση διαπροσωπικών σχέσεων που συμβάλλουν στη μάθηση (Samuelowicz & Bain, 1992:92).

Η Carnell (2007:36) διαμορφώνει ένα μοντέλο διδασκαλίας με τη χρήση δύο αξόνων, από την αντικειμενική στην υποκειμενική άποψη για τη γνώση και από τις ατομικές στις συλλογικές απόψεις της διδακτικής προσέγγισης. Με την εξέταση της διδασκαλίας κατά μήκος δύο αξόνων, αντικειμενική-υποκειμενική και ατομικές-συλλογικές, εντοπίζονται τέσσερις προσεγγίσεις διδασκαλίας, συγκεκριμένα: α) διδακτική, β) συνεργατική, γ) ενδυνάμωση και δ) κοινότητα (σχήμα 1).



Σχήμα 1: προσεγγίσεις διδασκαλίας σε δύο άξονες

Η κατασκευή αυτού του μοντέλου παρέχει ένα πλαίσιο εντός του οποίου θα καθορίζονται διαφορετικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας. Ο άξονας ατομικές-συλλογικές σχετίζεται με τη διαδικασία ή τη δυναμική της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο άξονας αντικειμενική-υποκειμενική έχει να κάνει με το πώς

αντιμετωπίζεται η γνώση, η γνώση είναι είτε ότι δίνεται είτε ότι κατασκευάστηκε. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων που δείχνουν τις αντιλήψεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας στη τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κοντά στον άξονα αντικειμενική-υποκειμενική και συγκεκριμένα στη διδακτική προσέγγιση «κοινότητα» (Carnell, 2007). Κάθε προσέγγιση δίνει διαφορετική έμφαση στο σκοπό, τα μέσα και τη λήψη αποφάσεων όπως αναλύονται οι διδακτικές προσεγγίσεις στον Πίνακα 1.

ΠΙΝΑΚΑ Σ 1			
	Σκοπός	Διδακτική προσέγγιση	Ρόλος καθηγητή και φοιτητή
Διδακτική	Αύξηση πληροφορίας	Μεταφορά πληροφοριών	Καθηγητής: ειδικός Φοιτητής: παθητικό ρόλο
Ενδυνάμωση	Ανάπτυξη της ατομικής κατανόησης	Παροχή εμπειριών που ενθαρρύνουν κατανόηση	Καθηγητής: μεσολαβητής Φοιτητής: δραστηριοποιείται στην ανάπτυξη της κατανόησης
Συνεργατική	Ομαδική εργασία για εξέταση της υπάρχουσας γνώσης	Καθορισμός των καθηκόντων που ορίζονται με παραμέτρους	Καθηγητής: αποφασίζει τις παραμέτρους Φοιτητής: συμβάλλει στην ομάδα με εργασίες
Κοινότητα	Συλλογή γνώσης για κατασκευή	Μάθηση μέσω συνεπικοινωνητικού διαλόγου	Καθηγητής και φοιτητές έχουν από κοινού την ευθύνη για την μάθηση

Οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τους Patrick & Smart (1998:166) μπορούν να συνοψιστούν σε τρεις κατηγορίες: α) τη διδασκαλία, όπως τη μεταφορά απλώς τυπικών γνώσεων, β) τη διδασκαλία ως διευκόλυνση για ανεξάρτητη μάθηση του μαθητή και γ) τη διδασκαλία ως ο συνδυασμός των δύο (Patrick & Smart, 1998). Η πρώτη που αποτελεί και την πιο παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, αφορά αποκλειστικά τη μετάδοση του περιεχόμενου των μαθημάτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση είναι ευθύνη του φοιτητή να απορροφήσει το περιεχόμενο των μαθημάτων και να το γνωρίζει όταν του ζητηθεί. Η δεύτερη προσέγγιση επικεντρώνεται στον φοιτητή. Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται το κεντρικό χαρακτηριστικό του μαθήματος, συχνά εις βάρος του περιεχομένου. Στη δεύτερη προσέγγιση δίνεται έμφαση στο τεχνικό μέρος

της διδασκαλίας ώστε να σχεδιαστεί κατάλληλα με σκοπό να διευκολύνει τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης. Η τελική προσέγγιση συνδυάζει τόσο το περιεχόμενο όσο και τη διαδικασία. Η μαθησιακή διαδικασία δεν θεωρείται ως αυτοσκοπός, αλλά ένα σημαντικό «όχημα» για την αφομοίωση του περιεχομένου (Patrick & Smart, 1998). Αυτή η διπλή προσέγγιση δίνει την καλύτερη ποιότητα στην εκπαίδευση των φοιτητών.

Σύμφωνα με την Carnell (2007:27) το πανεπιστημιακό πλαίσιο απαιτεί αξιολογες αντιλήψεις της διδασκαλίας και της μάθησης ώστε να καταστεί δυνατό οι φοιτητές να επεξεργάζονται τα προβλήματα μέσω διαφορετικών προοπτικών, να αναλύουν, να συλλέγουν αποδεικτικά στοιχεία, να συνθέτουν, να είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί στοχαστές. Η πρόκληση είναι να προετοιμαστούν οι φοιτητές όχι μόνο για να αντιμετωπίσουν αυτόν τον κόσμο, αλλά και για να προσπαθήσουν να τον βελτιώσουν.

1.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας

Αποτελεσματική διδασκαλία είναι η επίτευξη των μαθησιακών στόχων στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Η αποτελεσματική διδασκαλία καταλήγει να είναι μια διαδικασία, έχει σκοπούς και στόχους οι οποίοι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά της, εφαρμόζει αποτελέσματα, στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές ώστε να συμπληρωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και αξιολογεί αποτελεσματικά τους στόχους του μαθήματος αλλά και τους σκοπούς της παιδείας. Έχει ως στόχο να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των φοιτητών προς την επιθυμητή πάντα κατεύθυνση. Η διδασκαλία είναι ένας από τους παράγοντες που μπορούν να συντελέσουν ακόμα και στην επίλυση των προβλημάτων ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ζαβλάνος, 2003).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας στον τομέα της μάθησης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς η οικογένεια, η κοινωνία και τα ίδια τα άτομα επενδύουν σε σημαντικό βαθμό στην εκπαίδευση. Η πολιτεία έχει ως πρωταρχικό καθήκον να παρέχει υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης στο μαθητή με σκοπό να αποκτήσει υψηλά εφόδια στη ζωή του (Λιγνού, 2007). Σε αυτό συμβάλλει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαθέτοντας χαρακτηριστικά τα οποία διέπουν την αποτελεσματική διδασκαλία του, επιτυγχάνει τα μεγαλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σημασία για την αποδοτική

διδασκτική πρακτική δεν έχει ποια χαρακτηριστικά νομίζει ή θέλει κάποιο άτομο ή κάποιος οργανισμός να έχει ο καθηγητής, σημασία έχει ποια από τα πολλά χαρακτηριστικά, που έχουν κατά καιρούς επισημανθεί από διάφορες διδακτικές έρευνες, βοηθούν τη διδασκαλία να επιτύχει το στόχο της, στον επιθυμητό βαθμό.

Σε έρευνα που έγινε το 1997 αναφέρονται τρεις πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας και είναι ο συνδυασμός α) της οργάνωσης της τάξης και των συμπεριφορών, β) των εκπαιδευτικών τεχνικών και προσεγγίσεων και γ) των τεχνικών για εύκολη μάθηση (Hopkins, Harris & Jackson, 1997). Πολλοί συγγραφείς επιχείρησαν να δημιουργήσουν μοντέλα αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ο Ramsden (2003) παρουσιάζει έξι σημαντικές συνιστώσες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Συγκεκριμένα:

-  Ενδιαφέρον και αιτιολόγηση
-  Ενδιαφέρον για τη μάθηση των φοιτητών
-  Σωστή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση
-  Ξεκάθαροι στόχοι και πνευματική πρόκληση
-  Ανεξαρτησία και έλεγχος
-  Μάθηση από τους φοιτητές (Bartman & Bailey, 2009).

Σύμφωνα με έρευνα που παρουσιάζουν οι Stephanou & Kyridis (2012:58) , εξετάζεται η σχέση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους φοιτητές στις διαλέξεις καθώς και στην αλληλεπίδραση της γνώσης με στόχο την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διότι κυριαρχεί η άποψη ότι η διδασκαλία και η μάθηση περιλαμβάνουν την ανθρώπινη αλληλεπίδραση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματική διάσταση.

Σύμφωνα με τους Pekrun, Goetz, Titz et al (2002:96), τα συναισθήματα που βιώνονται σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες ως προς το εάν είναι α) θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης, β) θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης, γ) αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης και δ) αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης.

Τα θετικά συναισθήματα συνήθως είναι ευχάριστα και περιζήτητα, τα αρνητικά συναισθήματα είναι συνήθως δυσάρεστα και αποφεύγονται, τα

συναισθήματα ενεργοποίησης (π.χ., την ελπίδα, την απόλαυση της μάθησης) είναι αυτά που ωθούν τον φοιτητή να ενεργεί ή να είναι απασχολημένος με κάποια εργασία και τα συναισθήματα απενεργοποίησης (π.χ., απελπισία, ανία) είναι σε αντίθεση αυτά που επηρεάζουν το φοιτητή για να ξεκουραστεί, να απεμπλακεί ή να αποφύγει μια εργασία. Επιπλέον, ορισμένα συναισθήματα (π.χ., ελπίδα, άγχος) που προέρχονται από το ίδιο το άτομο ή την εργασία σχετίζονται με συναισθήματα κατά τη διάρκεια της μάθησης (π.χ., τον ενθουσιασμό, χαρά, ή πλήξη) με σκοπό την πραγματική ολοκλήρωση του έργου, ενώ η ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται με συναισθήματα (π.χ., ντροπή ή υπερηφάνεια) που εμφανίζονται στο τέλος της εργασίας. Τέλος, τα κοινωνικά συναισθήματα διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (π.χ., θαυμασμό, φθόνο), ή απευθύνονται σε άλλους (π.χ., θυμός). Συνολικά, τα συναισθήματα σχετικά με τον έλεγχο (π.χ., το προσδόκιμο, τις πεποιθήσεις) και τις υποκειμενικές αξίες (π.χ., τους στόχους, τη σημασία) είναι από τα πιο συνηθισμένα ακαδημαϊκά συναισθήματα. Αυτές οι γνωστικές εκτιμήσεις μεσολαβούν στην ένωση των συναισθημάτων με το κοινωνικό περιβάλλον (π.χ., δάσκαλος) (Pekrun, Goetz, Titz et al, 2002).

1.4.1 Αρχές αποτελεσματικής διδασκαλίας

Ο καθηγητής έχει μεγάλη και σημαντική επίδραση στις σχολικές επιδόσεις των φοιτητών (Lockwoow, McCaffrey, Hamilton et al, 2007). Παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις στον τομέα της έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία για το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αποτελεσματικά την διδασκαλία, υπάρχουν αρχές όπου οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι αντιπροσωπεύουν την αποτελεσματική διδακτική πράξη (Good, Wiley & Flore, 2009). Στην πράξη και από ποικίλες θεωρητικές απόψεις, οι γενικές αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι οι εξής:

❖ Κατάλληλες προσδοκίες: ο καθηγητής πρέπει να έχει κατάλληλες και ακριβείς προσδοκίες από τη διαδικασία μάθησης των φοιτητών. Προσδοκίες που είναι μεγαλύτερες ή μικρότερες επηρεάζουν τις επιδόσεις των φοιτητών. Διευκρινίζοντας τις κατάλληλες προσδοκίες για τις επιδόσεις των φοιτητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργαστούν ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν αλλά και να συνειδητοποιήσουν την ανάπτυξη που έχουν πραγματοποιήσει.

❖ Υποστηρικτική τάξη: οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα στην τάξη όπου οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι είναι ξεκάθαροι. Επίσης πρέπει να

γνωρίζουν ότι τα λάθη είναι μέρος της διδασκαλίας και μαθαίνουμε από αυτά. Οι υποστηρικτικές τάξεις δίνουν τη δυνατότητα να ρισκάρουν οι φοιτητές καθώς επικεντρώνεται στη μάθηση και όχι απλά στην απομνημόνευση, στις σωστές ή λάθος απαντήσεις.

- ❖ Δυνατότητες μάθησης: η εκμάθηση στην τάξη επιτυγχάνεται όταν ο περισσότερος χρόνος χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικό έργο όπου οι φοιτητές ασχολούνται ενεργά. Οι φοιτητές δεν μπορούν να μάθουν υλικό που δεν μελετούν ή να αποκτήσουν δεξιότητες που δεν εξασκούν.

- ❖ Εναρμόνιση προγράμματος σπουδών: το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών πρέπει να δημιουργήσει ένα ορατό και συνεπές σχέδιο για την επίτευξη των στόχων της διδακτέας ύλης.

- ❖ Συνεπές περιεχόμενο: το περιεχόμενο είναι οργανωμένο και ξεκάθαρο ώστε να επιτρέπει στο φοιτητή να μαθαίνει ουσιαστικά.

- ❖ Στοχαστική συζήτηση: οι ερωτήσεις έχουν προγραμματιστεί να επιτρέπουν στο φοιτητή να συμμετέχει στη συζήτηση και στη διερεύνηση των βασικών ιδεών. Οι στοχαστικές συζητήσεις εκτός ότι χρησιμοποιούνται για εξήγηση γεγονότων και διερεύνηση εναλλακτικών απόψεων, αναφέρονται σε ζητήματα αξίας και εξετάζουν μελλοντικές επιπτώσεις.

- ❖ Καθοδήγηση φοιτητών και συμμετοχή: ο καθηγητής υποστηρίζει ενεργά τις δραστηριότητες μάθησης των φοιτητών και επιδιώκει να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα και πλήρως τις έννοιες. Στις περισσότερες τάξεις, οι συζητήσεις των φοιτητών επικεντρώνονται σε ό,τι ήδη γνωρίζουμε ή έχει ανακαλυφθεί, εδώ σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει τους φοιτητές σε ένα υψηλότερο επίπεδο να μετακινηθούν από το παρόν στο μέλλον.

- ❖ Πρακτική / Εφαρμογή: οι φοιτητές χρειάζονται την δυνατότητα εφαρμόσουν τη νέα γνώση. Επιτυγχάνεται μακροπρόθεσμη διάρκεια της μάθησης όταν η πρακτική γίνεται σε διαφορετικά πλαίσια.

- ❖ Αξιολόγησης προσανατολισμένη στους στόχους του μαθήματος: τα διαγωνίσματα πρέπει να επικεντρώνονται κυρίως στους στόχους που έχουν τεθεί στο πρόγραμμα σπουδών. Οι αξιολογήσεις αυτές επιτρέπουν στους φοιτητές να εστιάσουν στο σημαντικό περιεχόμενο (Reink, Palmer & Merrell, 2008).

Τέλος οι εννέα αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας που περιγράφονται αφορούν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ωστόσο οι τρόποι με τους οποίους κάθε

αρχή εφαρμόζεται, η σχετική σημασία και οι πιθανές επιπτώσεις της ποικίλλει συχνά για μαθητές διαφορετικών ηλικιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

2.1 Επικοινωνία στην εκπαίδευση

Η επικοινωνία είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων αλλά εξαρτάται κατά κύριο λόγο από εμάς τους ίδιους. Για να υπάρξει επικοινωνία ή έστω απόπειρα επικοινωνίας, πρέπει να υπάρχει πρώτα η βούληση μας, η επιθυμία μας να επικοινωνήσουμε. Μέσα σε αυτούς τους παράγοντες είναι και η ικανότητα των ατόμων που επικοινωνούν να επιδεικνύουν διαπροσωπική και ενδοπροσωπική ευαισθησία, διάθεση για συνεργασία, επιλεκτικότητα και οικονομία στη χρήση επικοινωνιακών μηνυμάτων (Αντωνοπούλου, 2012).

Η επικοινωνία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η αμοιβαία ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η επικοινωνιακή ικανότητα αυξάνει όσο αυξάνει το ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η επικοινωνία η οποία περιλαμβάνει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος και την ανατροφοδότηση του δέκτη προς τον αρχικό πομπό, απαιτεί την κινητοποίηση δύο κύριων και αλληλοεξαρτώμενων διαδικασιών. Πρόκειται για τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της επικοινωνίας, όπως είναι η ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, ερμηνείας και αξιολόγησης ενός μηνύματος. Οι συναισθηματικές διαδικασίες, όπως είναι οι αυθόρμητες αντιδράσεις, είναι πιθανό να επηρεάσουν το τελικό προϊόν της επικοινωνίας.

Στη σχολική ζωή των μαθητών λαμβάνονται σημαντικές αποφάσεις για την μετέπειτα εξέλιξη τους και σε αυτό παίζει σημαντικό ρόλο ο ρόλος του καθηγητή (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Σύμφωνα με την Γκούσια-Ρίζου (2006:103), οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους μαθητές περισσότερο από κάθε άλλο ενήλικα, γι' αυτό και η προσπάθεια για ποιοτική συζήτηση μέσα από ένα μοντέλο διδασκαλίας που δίνει νόημα στη ζωή τους και χαρακτηρίζεται ως αυθεντικό έχει πολύ μεγάλη σημασία (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρει η Applegate (1980:166) λειτουργούν επίσης ως παράγοντες κοινωνικοποίησης, αναμένεται λοιπόν ότι οι διαφορές των αντιλήψεών τους σχετικά με την επικοινωνία μέσα στην τάξη θα επηρεάσει την κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών (Applegate, 1980).

Η καλή επικοινωνία είναι ένα σημαντικό κεφάλαιο στη σχέση μεταξύ καθηγητών και μαθητών καθώς εξασφαλίζονται καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, αποφεύγονται συγκρούσεις, βελτιώνεται η απόδοση των μαθητών και ελέγχονται καλύτερα τα συναισθήματα. Κατά τη διεργασία της επικοινωνίας το περιεχόμενο των μηνυμάτων αποτελείται από σκέψεις και συναισθήματα. Οι σχέσεις που διακρίνονται για το «ζεστό» ανθρώπινο χαρακτήρα, την απουσία διαπληκτισμών και την ανοιχτή επικοινωνία έχουν ανταπόκριση και θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Γκούσια-Ρίζου, 2006:104). Καμία διδακτική μέθοδος ή πρόγραμμα δεν πετυχαίνει αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι προσιτός και επικοινωνιακός με τους μαθητές του. Βέβαια, υπάρχουν εμπόδια στην επικοινωνία όπως είναι τα φυσικά, η απόσταση, ο θόρυβος αλλά και εμπόδια που εμφανίζονται σε σημασιολογικό επίπεδο και σε επίπεδα κουλτούρας.

Σύμφωνα με τον Κοσμόπουλο (2006) μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού υφίστανται δύο είδη επικοινωνίας:

- Η τυπική ή οργανωμένη που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το είδος αυτό απευθύνεται στους περισσότερους μαθητές και σχετίζεται με την ανταλλαγή μηνυμάτων γύρω από συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα.
- Η άτυπη, η οποία πραγματοποιείται σε ένα πιο ελεύθερο περιβάλλον όπως στο προαύλιο του σχολείου, σε εκδρομή, σε κάποια εκδήλωση. Ο εκπαιδευτικός συνάπτει άτυπη επικοινωνία με κάθε μαθητή χωριστά και είναι πολύ σημαντικό το συγκεκριμένο είδος επικοινωνίας καθώς η προσωπική αντίληψη κάθε μαθητή συμβάλλει στη διαμόρφωση της μελλοντικής του κοινωνικής συμπεριφοράς και εξέλιξης.

Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά με τους μαθητές και αυτές οι συμπεριφορές συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση (Gorham, 1988). Όσον αφορά τη λεκτική επικοινωνία από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, η χρήση του χιούμορ, του επαίνου στις δράσεις των μαθητών και η προθυμία να εμπλέκονται σε συζητήσεις με τους μαθητές πριν, μετά ή εκτός της τάξης λειτουργούν θετικά. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί προσωπικά παραδείγματα, που μιλά για τις εμπειρίες του, που ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν, που κάνει ερωτήσεις που ζητά απόψεις των μαθητών για διάφορα θέματα

αλλά και θέματα που έχουν σχέση με τις εργασίες των μαθητών (αναθέσεις, ημερομηνίες λήξης, κ.λπ.) επιτυγχάνει καλή επικοινωνία και αξιολογικά μαθησιακά αποτελέσματα (Gorham, 1988). Οι ερευνητές στη διδακτική της επικοινωνίας έχουν αναφέρει ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ δασκάλου ακόμα και με μη λεκτική επικοινωνία. Έρευνα των Rodríguez, Plax & Kearney (1996), έδειξε ότι οι μη λεκτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών όπως το χαμόγελο, η φωνητική εκφραστικότητα, η κίνηση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και η χαλαρή στάση του σώματος είναι μεταβλητές μιας διαδικασίας που οδηγεί σε αυξημένη γνωστική και συναισθηματική μάθηση. Το πρόβλημα στη μη λεκτική επικοινωνία είναι ότι επειδή σημαντικά μηνύματα μεταφέρονται με τη στάση του σώματος, την οπτική επαφή, τις έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες, πολλές φορές ερμηνεύονται διαφορετικά. Για παράδειγμα, ένα χαμόγελο μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη ευχαρίστησης αλλά μπορεί να ερμηνευτεί και ως σαρκασμός (Γκούσια - Ρίζου, 2006).

2.1.1 Είδη διδακτικής συμπεριφοράς

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επιτυχία κάθε μεθόδου διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ορισμένες τεχνικές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές του. Συγκεκριμένα οι τεχνικές αυτές είναι (Κλεφτάρας, 2000):

Ενεργητική ακρόαση: απαιτεί λεκτική αλληλεπίδραση με τον μαθητή και στηρίζεται πάντα στη προσεκτική παρακολούθηση των όσων αυτός λέει αλλά και των όσων δεν λέει όπως συναισθήματα (Ivey, Bradford-Ivey & Simek-Morgan, 1993). Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η ευθύνη για την επίλυση του προβλήματος ανήκει στον ίδιο τον μαθητή και ο εκπαιδευτικός απλώς διευκολύνει τη διαδικασία και παρέχει υποστήριξη. Αυτό που είναι πολύ σημαντικό είναι ότι μέσα από την όλη αυτή διαδικασία ο δάσκαλος και ο μαθητής έρχονται κοντά. Η ενεργητική ακρόαση προδιαθέτει θετικά τον μαθητή ώστε να ακούσει με προθυμία και ενδιαφέρον τον δάσκαλο. Η μεταξύ τους σχέση γίνεται πιο ουσιαστική και βασίζεται στην αμοιβαία εκτίμηση.

Η εκδήλωση της αποδοχής από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές του:

Χρησιμοποιούνται μη λεκτικά σήματα όπως η χρήση συμβόλων, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, ο τόνος της φωνής. Βασικές συνιστώσες της διαπροσωπικής επικοινωνίας αποτελούν τα λεκτικά μηνύματα και η χρήση της γλώσσας, οι άνθρωποι διαμορφώνουν μηνύματα και τα ανταλλάσσουν μεταξύ τους (Forgas, 1999). Με αυτά, δημιουργείται το κατάλληλο υπόστρωμα για μια εποικοδομητική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Σε περίπτωση προβλημάτων συμπεριφοράς κάποιου μαθητή, η αποστολή μηνυμάτων από τον εκπαιδευτικό πρέπει να περιλαμβάνει τους λόγους της ενόχλησης από τη συμπεριφορά του μαθητή και ποτέ αρνητική κριτική για το άτομο του. Σκοπός είναι ο εκπαιδευτικός να προσπαθεί να διατηρήσει την ομαλή λειτουργία της τάξης και να κατανοήσει τα συναισθήματά του με την κατάσταση που δημιουργείται μέσα στην τάξη.

Το είδος και η δυναμική της σχέσης μεταξύ καθηγητών και μαθητών εξαρτώνται από:

- ➔ το σκοπό της επικοινωνίας
- ➔ το πλαίσιο
- ➔ τους κανόνες του πλαισίου
- ➔ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εμπλεκομένων

Το στυλ που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία με τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Lewin, Lippitt & White (1939:273), υπάρχουν οι παρακάτω κατηγορίες ανάλογα με το στυλ αγωγής και μάθησης που εκπροσωπούν:

1) Αυταρχικό στυλ αγωγής: ο εκπαιδευτικός τα ορίζει όλα με ακρίβεια, χαράσσει έναν μόνο δρόμο για την επίτευξη του σκοπού του, παίρνει όλες τις αποφάσεις, παρεμβαίνει με προσταγές και επιπλήξεις. Ο συγκεκριμένος τύπος δεν ανέχεται κριτική, χαρακτηρίζεται από έλλειψη σεβασμού προς τους μαθητές και την ελευθερία τους. Αποτελέσματα: επιτυγχάνει «παραγωγικότητα» μόνο με την

παρουσία του όχι με ελεύθερη βούληση και δημιουργική εργασία των μαθητών, ενισχύεται το άγχος, η ένταση, η επιθετικότητα και βιώνεται έντονα ο φόβος της αποτυχίας παρά η χαρά της επιτυχίας. Κοινωνικά παρατηρείται ανικανότητα επικοινωνίας καθώς ο τρόπος επικοινωνίας είναι η απρόσωπη και αδιάφορη αντιμετώπιση των μαθητών.

2) Δημοκρατικό στυλ αγωγής: οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού, ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται ως ισότιμο μέλος της ομάδας, δίνει ερεθίσματα και προτροπές. Αναπτύσσεται σχέση κατανόησης και φιλίας. Καλλιεργεί το διάλογο και την ομαδικότητα, συντονίζει ενεργούς και με κίνητρο για συμμετοχή μαθητές. Αποτελέσματα: αυξημένη πρωτοβουλία, δραστηριοποίηση μαθητή, δημιουργικότητα, σχέσεις εγκάρδιες και φιλικές, αποβολή επιθετικότητας και ανάπτυξη κοινωνικότητας.

3) Laissez – faire στυλ αγωγής (ελευθεριάζον-παθητικά αδιάφορο): ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει απλά το υλικό, χαρακτηρίζεται για την παθητικότητά του, δεν επηρεάζει καθόλου τις διαδικασίες μάθησης και εργασίας. Μειωμένη δραστηριότητα μαθητών. Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού δεν θέτει όρια ούτε διδακτικούς στόχους και δημιουργεί ανασφάλεια στους μαθητές. Αποτελέσματα: απάθεια και αδιαφορία για την εργασία, επιθετικότητα στην ομάδα και τον εκπαιδευτικό. Καμία επιθυμία ανάπτυξης γνήσιας σχέσης και επαφής με τους μαθητές (Lewin, Lippitt & White, 1939).

Συνοψίζοντας, η ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών, η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού σε αυτούς και η αποδοχή του δημιουργούν κλίμα και ατμόσφαιρα ελπίδας, αυξάνουν την αυτοδημιουργία και αναπτύσσουν την προσωπικότητα. Ο καθηγητής συναποφασίζει με τους μαθητές, υποστηρίζει τις δραστηριότητες των μαθητών, αποφεύγει διαταγές και επιδιώκει προσωπική συνομιλία και διάλογο. Τέλος αυτό επιφέρει αποτελέσματα σε πολλούς τομείς όπως:

■ Στο γνωστικό τομέα ευνοεί τις προσωπικές τοποθετήσεις. Ενισχύει πλούσια γλώσσα, δημιουργική, παραγωγική, συνθετική σκέψη.

■ Στο συναισθηματικό τομέα κυριαρχεί σιγουριά, ασφάλεια, συναισθηματική σταθερότητα, ελπίδα για επιτυχία.

■ Στο τομέα κοινωνικής συμπεριφοράς παρατηρείται ανάπτυξη ατμόσφαιρας συνεργασίας, αλληλοστήριξης και κριτικής αντιμετώπισης των προβλημάτων.

2.2 Επικοινωνία στη τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο χώρος του πανεπιστημίου είναι νοηματοδοτημένος, δεν υπάρχει συμπεριφορά φοιτητή ή καθηγητή που να είναι «ουδέτερη», δηλαδή νοηματικά άσχετη. Πολλές διαφορετικές μεταβλητές στο στυλ επικοινωνίας των καθηγητών έχουν συνδεθεί με κίνητρα και άλλα μαθησιακά αποτελέσματα στο περιβάλλον της τάξης. Υφίστανται συμπεριφορές που ενισχύουν ψυχολογική ή φυσιολογική εγγύτητα μεταξύ των ανθρώπων, όπως επίσης και στρατηγικές ισχύος, δηλαδή συμπεριφορές που ενισχύουν τον έλεγχο και την επιρροή στους άλλους (Noels, Clément & Pelletier, 1999:23). Τα συναισθήματα των φοιτητών απέναντι στους καθηγητές επηρεάζουν τη γνωστική επεξεργασία πληροφοριών, την ποιότητα της σκέψης, τα κίνητρα και τη μάθηση (Stephanou & Kuriakidis, 2012). Η επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και φοιτητή παίζει σημαντικό ρόλο στο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικοινωνούν με τους σπουδαστές για να επιτευχθεί η μέγιστη μάθηση. Είναι μέρος της διαδικασίας της επικοινωνίας ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μεταφράσουν το περιεχόμενο των μαθημάτων σε ένα συμβολικό κώδικα ο οποίος μπορεί να αποκωδικοποιηθεί και να ερμηνευθεί από τους φοιτητές (McCroskey & Andersen, 1976:73).

Οι διδακτικές συμπεριφορές έχουν μεγάλη επιρροή στη μάθηση των μαθητών και των φοιτητών. Ο τρόπος και η γλώσσα, η σχέση καθηγητή – φοιτητή, οι προσδοκίες της μάθησης, η επαγγελματική επάρκεια και εμπειρία του καθηγητή, το στυλ διδασκαλίας και ο βαθμός στον οποίο πληρούνται οι στόχοι αποτελούν τις γενικές συμπεριφορές που προωθούν τη διδασκαλία μάθησης (Harrison, 2007). Σύμφωνα με McCroskey & Andersen (1976:73) η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν είναι πάντοτε επαρκής. Υπάρχουν δύο σημαντικά εμπόδια στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Το πρώτο μεγάλο εμπόδιο είναι ο αριθμός των φοιτητών στη τάξη. Όσο περισσότεροι φοιτητές είναι εγγεγραμμένοι

σε μια τάξη τόσο λιγότερο χρόνο διαθέτουν για ατομική μάθηση και για να εκφράσουν τις ιδέες τους στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους υποστηρίζουν ότι στις μεγάλες τάξεις δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για να επικοινωνούν με όλους τους φοιτητές και με αυτό τον τρόπο παρεμποδίζεται η μάθηση των φοιτητών καθώς δεν υπάρχει χρόνος για αλληλεπίδραση με κάθε φοιτητή ξεχωριστά και για ερωτήσεις ανατροφοδότησης. Γι' αυτό το λόγο τα περισσότερα κολέγια έχουν επικριθεί ως απρόσωπα και αναποτελεσματικά. Το δεύτερο εμπόδιο μπορεί να εμφανιστεί ακόμα και σε τάξεις με μικρό αριθμό φοιτητών. Υπάρχουν φοιτητές που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, έστω και αν υπάρχει η δυνατότητα του φοιτητή για αλληλεπίδραση με τον καθηγητή, λόγω του φόβου της επικοινωνίας με τον καθηγητή. Οι φοιτητές αυτοί είναι ανήσυχοι για την επικοινωνία με τους καθηγητές και τους άλλους φοιτητές με αποτέλεσμα να παρεμποδίζονται οι επικοινωνιακές τους προσπάθειες.

Ο McCroskey (1975) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τουλάχιστον 15 με 20 τοις εκατό του συνόλου των φοιτητών πάσχουν από φόβο για την προφορική επικοινωνία. Οι φοιτητές αυτοί μπορεί να είναι σε μειονεκτική θέση επειδή δεν κάνουν ερωτήσεις και δεν συμμετέχουν στις συζητήσεις της τάξης, με αποτέλεσμα να λάβουν χαμηλότερες εκτιμήσεις που οφείλονται σε αποτυχία τους να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις στην τάξη.

Σύμφωνα με την Θεωρία της Αυτοδιάθεσης, οι Noels, Clément & Pelletier (1999:26) ανέφεραν ότι τα κινητήρια στυλ επικοινωνίας επηρεάζονται από παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν αυτο-αντιλήψεις των αρμοδιοτήτων και της αυτονομίας. Σε κατάσταση εκμάθησης ο εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι ένα βασικό πρόσωπο που επηρεάζει αυτές τις αντιλήψεις. Ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, δηλαδή, το επικοινωνιακό τους στυλ, μπορεί να συνδέεται με κίνητρα προσανατολισμού των μαθητών. Αυτο-αντίληψη της αυτονομίας και αρμοδιότητα διατηρούνται υψηλά στο βαθμό τον οποίο οι μαθητές να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση και παρέχονται με σαφή ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδό τους. Στο βαθμό που οι καθηγητές επικοινωνούν με τους μαθητές με τρόπο που να υποστηρίζει αυτές τις αυτο-αντιλήψεις, οι μαθητές είναι πιθανό να είναι εγγενώς προσανατολισμένοι. Αντίθετα, οι μαθητές που βρίσκουν τον δάσκαλό τους

να τους ελέγχει ή να είναι αυταρχικός και πιστεύουν ότι δεν τους έχει δοθεί χρήσιμη ανατροφοδότηση για την πρόοδό τους, είναι πιθανό να χάσουν την αίσθηση της αυτοδιάθεσης και αρμοδιότητας στη διαδικασία της μάθησης (Noels, Clément & Pelletier, 1999).

Σύμφωνα με την Applegate (1980:163), στο χώρο του πανεπιστημίου αναπτύσσονται από τους καθηγητές δύο επικοινωνιακά πλαίσια, το ρυθμιστικό και το διαπροσωπικό. Το ρυθμιστικό πλαίσιο επικοινωνίας χρησιμοποιείται κυρίως για να επηρεάσουν ή να ελέγχουν τη συμπεριφορά των σπουδαστών, ενώ το διαπροσωπικό πλαίσιο επικοινωνίας ορίζεται ως εκείνο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επικοινωνία κυρίως για να επεξεργαστούν και να διαπραγματευτούν υποκειμενικά αισθήματα, συγκρούσεις. Οι καθηγητές που είναι σε θέση να αναπτύσσουν με ευκολία διαπροσωπικές σχέσεις με τους φοιτητές συνήθως έχουν πιο προσωπική και προσαρμοστική επικοινωνία μαζί τους τόσο στο διαπροσωπικό όσο και στο ρυθμιστικό πλαίσιο επικοινωνίας. Αποκτούν προσωπικές και ουσιώδεις σχέσεις με τους φοιτητές τους και δεν αναπτύσσουν σχέσεις μαζί τους λόγω της ιδιότητας και των χαρακτηριστικών του φοιτητή (Applegate, 1980).

Τα πανεπιστήμια προσφέρουν μια υψηλής ποιότητας μαθησιακή εμπειρία για τους φοιτητές τους από την άποψη των συμπεριφορών και των τρόπων επικοινωνίας και προσέγγισης των εκπαιδευτικών (Chanock, 2007). Σε απάντηση σε αυτές τις μορφές διδασκαλίας οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να μάθουν τα χαρακτηριστικά τα οποία θα τους εξοπλίσουν κατάλληλα για τον κόσμο της εργασίας και ως μέλη της κοινωνίας (Margaret & Guess, 2007). Η τάξη είναι ο τόπος όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται για την επιθυμητή μάθηση (Reid & Johnson 1999). Για να υποστηρίξουν τη μάθηση οι καθηγητές προσαρμόζουν το στυλ διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις στρατηγικές των φοιτητών. Οι τέσσερις συνηθισμένες λεκτικές συμπεριφορές ενός καθηγητή που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν σε αίθουσα διδασκαλίας είναι:

- έπαινοι (θετική ενίσχυση της απόκρισης των φοιτητών)
- αποδοχή (αναγνώριση μιας κατάλληλης απάντησης)
- αποκατάσταση (ένδειξη μιας ανεπαρκούς ανταπόκρισης) και
- επικρίσεις (ένδειξη έντονης αποδοκιμασίας)

Συνειδητοποιούμε ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να εστιάζει στην αξιολόγηση αλλά στην αποτελεσματική μάθηση και στην παροχή εφοδίων. Η κατάσταση αυτή απαιτεί σοβαρή εξέταση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, των σπουδαστών και των πανεπιστημιακών αρχών. Η διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται με διαδραστικό τρόπο, με βάση πραγματικά παραδείγματα ζωής, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και να προσπαθούν να έρχονται κοντά με τους φοιτητές, να επικεντρωθούν στην κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τις ικανότητες των μαθητών. Πρέπει να υπάρχει συνεχής παρακολούθηση της εξέλιξης των φοιτητών και της προόδου των εκπαιδευτικών (Akhtar, Tariq & Topping, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

3.1 Έννοια συμμετοχικών προσεγγίσεων

Ο συμμετοχικός σχεδιασμός μπορεί να οριστεί ως οι δημόσιες συζητήσεις που οργανώνονται με σκοπό τη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας μεταξύ της κυβέρνησης, των εμπλεκόμενων φορέων και των ειδικών επιστημόνων, εμπειρογνώμων σχετικά με μια συγκεκριμένη απόφαση ή ένα πρόβλημα (Renn, Webler, Rakel et al, 1993).

Η συμμετοχική προσέγγιση δίνει έμφαση στη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων ενδιαφερόμενων ομάδων ή εκπαιδευτικών φορέων. Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση προγραμμάτων.

Ο ρόλος των συμμετεχόντων στη συμμετοχική προσέγγιση μπορεί να ποικίλει από έναν παθητικό μέχρι έναν πολύ ενεργητικό ρόλο. Στην περίπτωση του παθητικού ρόλου οι συμμετέχοντες καλούνται να συζητήσουν στη διαδικασία το κεντρικό ζήτημα μέσα σε μια ομάδα ατόμων και δεν απαιτείται καμία ιδιαίτερη προσπάθεια, αντίθετα στην περίπτωση του ενεργού ρόλου, το καθήκον των συμμετεχόντων δεν περιορίζεται μόνο στη συζήτηση αλλά και στη συμμετοχή με παρουσίαση ιδεών και διατύπωση ερωτήσεων στους ειδικούς (Van Asselt & Rijkens-Klomp, 2002). Πολλοί από τους συγγραφείς έχουν εμβαθύνει στους πιθανούς λόγους εφαρμογής του συμμετοχικού σχεδιασμού. Μία διάκριση όσον αφορά τους λόγους μπορεί να γίνει ανάμεσα σε λόγους α) που αφορούν στην ουσία του σχεδιασμού και σε λόγους β) πρακτικούς (Korfmacher, 2001). Η συμμετοχικότητα που εφαρμόζεται σε ζητήματα ουσίας μπορεί να συμβάλλει σε μια καλύτερα ενημερωμένη και δημιουργική διαδικασία λήψης αποφάσεων δεδομένου ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς μπορεί να γίνουν μια αξιολογητική πηγή και να προσφέρουν δημιουργικές ιδέες. Η συμμετοχικότητα που εφαρμόζεται σε ζητήματα που εμπλέκονται θέματα πρακτικά μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποδοχή από το κοινό των λύσεων και των προβλημάτων που συζητούνται. Στόχος είναι όλοι οι ενδιαφερόμενοι φορείς και τα ενδιαφερόμενα μέρη να συμμετάσχουν σε μια δυναμική, διαδραστική διαδικασία που

επιτρέπει να αναφέρουν ελεύθερα τις αντιλήψεις τους για το ιδανικό πρόγραμμα (Van Crowder, Lindley, Bruening et al, 1998).

Σύμφωνα με τον Dillenbourg (1999:4) υπάρχει ποικιλία ορισμών για τις συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Είναι εκείνες οι μέθοδοι που εντάσσουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία η οποία συντελείται μέσα στην τάξη. Ο μαθητής γίνεται συμμετοχός στην εκπαιδευτική πράξη, την επηρεάζει, τη διαμορφώνει και τη βιώνει σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι την καθ' έδρας διδασκαλία (εισήγηση). Άλλος ορισμός είναι η αναπτυξιακή προοπτική που συμβαίνει ως πολιτιστική διαδικασία. Παράλληλα η ποικιλία των χρήσεων της λέξης 'μάθηση' αντανακλούν δύο διαφορετικές αντιλήψεις της συνεργατικής μάθησης, είναι μια παιδαγωγική μέθοδος ή μια ψυχολογική διαδικασία. Η παιδαγωγική άποψη είναι περιοριστική, θεωρείται ότι δύο ή περισσότεροι άνθρωποι αν συνεργάζονται αναμένεται ότι θα μάθουν πιο αποτελεσματικά. Η ψυχολογική αίσθηση είναι περιγραφική, θεωρείται ότι δύο ή περισσότεροι άνθρωποι έμαθαν και ότι ο μηχανισμός που προκάλεσε τη μάθηση είναι η συνεργασία (Dillenbourg, 1999). Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας εξαρτάται τόσο από το γνωστικό αντικείμενο της, όσο και από το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Έρευνες έχουν δείξει ότι στην περίπτωση γνωστικών αντικειμένων που σκοπό είχαν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, όπως είναι οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας, (πχ. η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων και ο απευθείας διάλογος) επέφεραν πολύ ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μέθοδοι αυτές αποδείχθηκαν πολύ περισσότερο αποτελεσματικές ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα που επέφεραν, σε σχέση με άλλες κλασικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η εισήγηση.

Πριν αποφασίσει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας για το μάθημά του, θα πρέπει να έχει υπόψη του μια σειρά από περιορισμούς και δυσκολίες που θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Καταρχήν οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας απαιτούν περισσότερο χρόνο για την διεξαγωγή τους σε σχέση με την εισήγηση, τόσο σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθημάτων, όσον και σε ότι αφορά την πραγματοποίησή τους. Η προετοιμασία που απαιτείται να έχει κάνει ο εκπαιδευτικός από το σπίτι του, είναι αρκετά περισσότερη συγκριτικά με αυτήν που θα χρειαζόταν να κάνει αν εφαρμόζε κλασική διδακτική

προσέγγιση. Επίσης, μέσα στην τάξη, ο χρόνος ο οποίος απαιτείται είναι αρκετά μεγαλύτερος από τη μία διδακτική ώρα, η οποία θα επαρκούσε για την εισήγηση ενός θέματος. Πρακτικά η δυσκολία αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί με την εφαρμογή των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας σε συνεχή δώρα μαθήματα. Επιπλέον, η αξιολόγηση των φοιτητών καθίσταται περισσότερο δύσκολη. Αυτό ισχύει δεδομένου ότι οι κλασικές διδακτικές μέθοδοι είναι προσανατολισμένες προς το περιεχόμενο (content-oriented), η επίδοση στο οποίο είναι πιο εύκολο να αξιολογηθεί, ενώ αντίθετα η εξέλιξη της γνωστικής διαδικασίας, προς την οποία είναι προσανατολισμένες οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας (process-oriented), είναι σαφώς δυσκολότερο να αξιολογηθεί.

3.2 Κατηγορίες συμμετοχικών προσεγγίσεων

Οι συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας, θέτουν υψηλούς στόχους και απαιτούν από τον καθηγητή εμπειρία και ολοκληρωμένη κατάρτιση. Σήμερα χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο καθώς ανταποκρίνονται περισσότερο στις νέες διδακτικές απαιτήσεις (Χριστίας, 2003). Οι συνήθεις μορφές που χρησιμοποιούνται είναι, η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική, η μέθοδος project και ο καταγιγισμός ιδεών.

3.2.1 Ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μία από τις βασικότερες μορφές διδασκαλίας η οποία βασίστηκε στις αρχές του Σχολείου Εργασίας και αναγνωρίζεται ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Κουτρούμπα, 2004). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοηθά στην κατάλληλη οργάνωση του μαθητικού δυναμικού και του διδακτικού υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εφικτή η προετοιμασία και η επεξεργασία του διδακτικού αντικειμένου και παράλληλα να μη καταργείται η παραδοσιακή κοινή διδασκαλία ή η εκπόνηση ατομικών εργασιών (Ματσαγγούρας, 1995:11). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναγνωρίζεται ως μια ουσιαστική εναλλακτική διδακτική πρόταση στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης (Cohen, Brody & Sapon-Shevin, 2004). Περισσότερο από κάθε άλλο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, η εργασία με ομάδες προωθεί το πνεύμα της συνεργασίας. Σε αντίθεση με την ανταγωνιστική και ατομική μάθηση οι φοιτητές μπορούν να εργαστούν συμμετοχικά για την επίτευξη κοινών στόχων της μάθησης. Οι σπουδαστές εργάζονται μαζί σε μικρές ομάδες ώστε να

εξασφαλιστεί ότι όλα τα μέλη της ομάδας θα πετύχουν τους στόχους τους με βάση προκαθορισμένο κριτήριο. Η συνεργατική μάθηση χρησιμοποιεί τις ομάδες με σκοπό να εργαστούν προς ένα κοινό στόχο με θετική αλληλεξάρτηση, ατομική ευθύνη, και ετερογενείς ομάδες (Cooper & Mueck, 1990).

Σύμφωνα με τους Johnson, Johnson & Smith (1998:27), η συνεργατική μάθηση υπογραμμίζει τη «φυσική μάθηση» (σε αντίθεση με την εκπαίδευση που βασίζεται σε αυστηρά δομημένες καταστάσεις μάθησης) η οποία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της σύμπραξης των σπουδαστών που δουλεύουν μαζί σε ομάδες αδόμητα και δημιουργούν τη δική τους κατάσταση μάθησης. Βέβαια υπάρχουν και δυσκολίες στην συνεργασία καθώς το ότι οι μαθητές ανήκουν στην ίδια ομάδα δεν σημαίνει ότι θέλουν να συνεργαστούν και αυτό το γεγονός ενδεχομένως να οδηγήσει σε ανταγωνισμό.

3.2.2 Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση είναι ένα ισχυρό εργαλείο το οποίο επηρεάζει την ταχύτητα και την ποιότητα τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής μάθησης και έχει χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς (Marquardt & Wadill, 2004). Η πλειοψηφία των πανεπιστημίων χρησιμοποιεί την παραδοσιακή διδασκαλία και έχει δισταγμούς τόσο για την συνεργατική μάθηση όσο και για τη βιωματική. Επιπλέον κυριαρχεί η πεποίθηση ότι αυτές οι μέθοδοι πρέπει να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και όχι αντί των διαλέξεων (Faust & Paulson, 1998:3).

Σύμφωνα με τους Faust & Paulson (1998:4) η βιωματική μάθηση είναι ένα σύνολο διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Στο συγκεκριμένο είδος διδασκαλίας, οι φοιτητές επιδίδονται σε μαθησιακές δραστηριότητες όπου υπάρχει μια ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους σπουδαστές κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Δυστυχώς όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης των εμπειριών και του τρόπου αντίληψης της ζωής, διότι η Ελλάδα προσπαθεί να υιοθετήσει τα ανοικτά προγράμματα σπουδών, τα οποία αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση αντιλήψεων και ιδεών (Χριστιάς, 2001).

Βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες

Στη βιωματική διδασκαλία ο μαθητής εστιάζει την προσοχή του, σε μια συγκεκριμένη εμπειρία, την οποία θα αναλύσει και θα προβληματιστεί. Όταν τα βιώματα γίνονται αντικείμενο αναζήτησης και διδακτικής δράσης τότε η εκπαιδευτική δραστηριότητα υλοποιείται σε τρεις φάσεις. Συγκεκριμένα:

1. Προσπάθεια από την πλευρά των μαθητών ώστε ο προβληματισμός τους να αποτελέσει το επίκεντρο της συζήτησης, αυτά τα οποία ειπώνονται αποτελούν αφορμή για περαιτέρω συζητήσεις.
2. Στη δεύτερη φάση, αναζητούνται οι πτυχές του βιώματος που θα αποτελέσουν βασικά στοιχεία της αναζήτησης.
3. Τέλος στη τρίτη φάση συγκεντρώνονται οι βιωματικές καταστάσεις με τις ισχύουσες διατάξεις του αναλυτικού προγράμματος (Δεδούλη, 2002).

Χαρακτηριστικά των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων είναι η ελαστικότητα και η ρευστότητα, με αποτέλεσμα κάθε μαθητής να προσεγγίζει το θέμα από τη δική του οπτική γωνία με διαφορετικό και μοναδικό τρόπο.

Η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων μπορεί να βασίζεται ενδεικτικά σύμφωνα με τη Δεδούλη (2002:150):

1. Στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και του εκπαιδευτικού.
2. Στα πλαίσια του κοινωνικού προβληματισμού.
3. Στα προβλήματα που απασχολούν την κοινότητα.
4. Στη σφαίρα των επιστημονικών αναζητήσεων.
5. Στα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ορισμένες από τις βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές στο πανεπιστήμιο σύμφωνα με τους Faust & Paulson (1998:5-8), είναι οι εξής:

1. Παύσεις διευκρινήσεων: Αυτή είναι μια απλή τεχνική που αποσκοπεί στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης. Κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης, ιδιαίτερα μετά την έμφαση σε ένα σημαντικό σημείο ή τον ορισμό μιας βασικής έννοιας, ο εκπαιδευτής σταματάει να μιλάει, αφήνει περιθώριο στους φοιτητές να σκεφτούν και

στη συνέχεια ρωτάει αν υπάρχουν απορίες. Ο εκπαιδευτής μπορεί επίσης να κινείται στην αίθουσα, να εξετάζει τις σημειώσεις των σπουδαστών αλλά και να δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές που δεν θέλουν να κάνουν ερωτήσεις μπροστά στο σύνολο των φοιτητών να τον ρωτήσουν καθώς κινείται.

2. Απαντήσεις ενός λεπτού: Η τεχνική αυτή βοηθάει στον έλεγχο της προόδου των μαθητών και στην παροχή ενός μέσου επικοινωνίας με τους φοιτητές. Για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, ο εκπαιδευτής σταματά απλά σε μια κατηγορία λίγα λεπτά νωρίτερα από το τέλος του μαθήματος (ή κάνει παύση σε κάποιο σημείο κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης) θέτει μια ερώτηση σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος και δίνει στους φοιτητές ένα με δύο λεπτά για να απαντήσουν σε ένα χαρτί. Ανάλογα με τους στόχους ενός εκπαιδευτικού, οι μαθητές μπορούν να υποβάλουν τις απαντήσεις τους ανώνυμα ή με τα ονόματά τους πάνω τους. Η ανωνυμία μπορεί να ενθαρρύνει τους επιφυλακτικούς μαθητές να εκφράσουν τις ανησυχίες ή να αυξήσει ερωτήσεις, αλλά δεν θα ενισχύσει την άμεση επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών και του καθηγητή. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι οι ανώνυμες απαντήσεις μειώνουν την ενεργό συμμετοχή στην άσκηση επειδή οι φοιτητές μπορούν να αντιλαμβάνονται ότι έχουν να κερδίσουν λίγο από αυτή την άσκηση (Harwood, 1996).

3. Συναισθηματική απάντηση. Αυτό είναι μια άλλη παραλλαγή της τεχνικής ‘απαντήσεις ενός λεπτού’. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναφέρουν τις αντιδράσεις τους σε κάποια πτυχή του μαθήματος. Προφανώς, αυτή η προσέγγιση περιορίζεται σε θεματικές περιοχές στις οποίες αυτές οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες. Ωστόσο αυτή η τεχνική μπορεί να είναι ένα αρκετά χρήσιμο σημείο εκκίνησης για μαθήματα που ασχολούνται με ζητήματα ηθικής δεοντολογίας. Όταν αναφερθούν πολλές απόψεις πριν από την παρουσίαση μιας θεωρίας οι μαθητές θα έχουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα παρουσιαστεί το υλικό.

4. Quiz: Η ενεργητική μάθηση εξαρτάται από τους φοιτητές που έρχονται στην αίθουσα προετοιμασμένοι. Είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για την ενθάρρυνση των φοιτητών να διαβάσουν ειδικό υλικό αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη μέτρηση της κατανόηση των φοιτητών του εκπαιδευτικού υλικού.

5. Ερωτήσεις- απαντήσεις: Οι περισσότεροι καθηγητές στα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο. Αυτή η τεχνική περιλαμβάνει τον έλεγχο των γνώσεων των φοιτητών με ερωτήσεις στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Οι φοιτητές αποκτούν περισσότερες γνώσεις αν εκτεθούν σε λιγότερο περιεχόμενο, στο οποίο όμως θα συμμετέχουν ενεργά. Σκοπός δεν είναι μόνο να καλυφθεί η ύλη του μαθήματος αλλά οι φοιτητές να μάθουν. Σε αυτό βοηθά η βιωματική μάθηση αν και έχει ορισμένες δυσκολίες, όπως ότι ο καθηγητής πρέπει να αφιερώσει πολύ χρόνο προκειμένου να προετοιμάσει το υλικό που θα παρουσιάσει και ότι πολλοί καθηγητές φοβούνται για την «απώλεια του ελέγχου» της τάξης. Τέλος εκτός από τα ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα η ενεργητική μάθηση έχει αποδειχθεί ότι παράγει πολλά κοινωνικά και ψυχολογικά οφέλη και βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των φοιτητών (Johnson, Johnson & Smith, 1998).

3.2.3. Μέθοδος project

Τα τελευταία χρόνια ακούμε συνεχώς την έννοια «μέθοδος project», σαν μια μέθοδο που έχει την δυνατότητα να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως και την τριτοβάθμια. Η μέθοδος project δεν είναι μια πρωτοποριακή μέθοδος της εποχής μας, καθώς ξεκίνησε από την πολιτεία της Αμερικής το 1920. Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε κυρίως το 1960 έως το 1970 στα σχολεία της Αγγλίας και της Ιταλίας

Ο όρος project (σχέδιο εργασίας) προέρχεται από την λατινική λέξη *projicere* που σημαίνει «προβάλλω». Σύμφωνα με τον Huber (1999:42) το project είναι μια σχετικά διαμορφωμένη ιδέα ενός πράγματος που έχουμε σκοπό να πραγματοποιήσουμε. Οι Bellenger και Couchaere (2002:17) αναφέρουν ότι το project είναι μια πορεία προς κάτι που σχεδιάζεται, είναι μια κίνηση και μια δυναμική που συνοδεύεται από την έννοια της εκκόλαψης, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί από στιγμή σε στιγμή. Ένας από τους πρώτους ορισμούς για τη μέθοδο project ή σχέδιο εργασίας ορίζεται ως η διαδικασία μάθησης που δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και προέρχεται από το Frey (1986:9) σύμφωνα με τον οποίο είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν. Παράλληλα αναφέρει ότι είναι δύσκολο να οριστεί ακριβώς καθώς πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, η οποία εξελίσσεται ανάλογα με την τρέχουσα κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, χωρίς να υπάρχουν αυστηρά καθορισμένα όρια και διαδικασίες.

Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (1994:43) project είναι η διδακτική μέθοδος που στηρίζεται στις ανάγκες και στα βιώματα των φοιτητών. Έχει αφετηρία προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας ή του εκπαιδευτικού. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος. Οι συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία σχεδιασμού και οργάνωσης είναι καθοριστική. Η μέθοδος project μέσα από πολύπλευρες, συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα μιας πολυτροπικής προσέγγισης μιας θεματικής ενότητας. Οι φοιτητές που συμμετέχουν με σύμμαχο την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και με τους καθηγητές τους αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον εμπλέκονται στη διαχείριση σύνθετων σχεδίων εργασίας, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002).

Τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου Project είναι:

- α) η ελευθερία των συμμετεχόντων να προτείνουν το θέμα
- β) η κοινή σχεδίαση και οργάνωση
- γ) η επιτυχής διεξαγωγή του
- δ) η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης
- ε) η προώθηση της συνεργασίας
- στ) η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2003)

Τύποι Project

Υπάρχουν πολλοί τύποι project κάτι το οποίο δείχνει το εύρος και την προσαρμοστικότητα της διδακτικής αυτής τεχνικής σε παράγοντες όπως είναι οι σκοποί του προγράμματος σπουδών, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι χρονικοί περιορισμοί, η διαθεσιμότητα υλικών κ.λπ. Η North (1990) διακρίνει τύπους projects με βάση την κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών. Έτσι, αναφέρει:

- projects στα οποία οι συμμετέχοντες αντλούν τις πληροφορίες τους κυρίως από την τοπική κοινωνία (community projects), μέσω παρατήρησης, ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και επιστολών, μελέτες περίπτωσης (case studies), όπου οι μαθητές εφοδιάζονται με συγκεκριμένα πραγματικά ή φανταστικά έγγραφα, σχετικά με ένα πρόβλημα προς επίλυση.
- πρακτικά projects (practical projects), όπου οι συμμετέχοντες πρέπει να εκτελέσουν κάποια πρακτική εργασία για να φτάσουν το στόχο τους, που μπορεί να είναι η δημιουργία ενός σχεδίου ή αντικειμένου, η διεξαγωγή ενός πειράματος κτλ. Η βάση πληροφοριών λοιπόν, έχει τη μορφή υλικού και εξοπλισμού.
- projects βιβλιοθήκης (library projects), όπου η βασική πηγή πληροφοριών είναι η βιβλιοθήκη. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν ένα συγκεκριμένο θέμα, το μελετούν και παράγουν κάποιον τύπο γραπτού κειμένου.

Η Stoller (2002:110-111) αναφέρει τυπολογίες projects με βάση διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά.

- Ανάλογα με το βαθμό στον οποίο ο καθηγητής ή και οι συμμετέχοντες καθορίζουν και οργανώνουν το θέμα, το υλικό, τη μεθοδολογία και την παρουσίαση του project διακρίνονται σε δομημένα, ημι-δομημένα και μη-δομημένα.
- Η δεύτερη διάκριση αφορά τη σχέση που έχει το θέμα του project με την πραγματικότητα, αν δηλαδή πρόκειται για μια αληθινή κατάσταση ή για προσομοίωσή της που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι συμμετέχοντες, ή αν απλώς σχετίζεται με τα ενδιαφέροντά τους χωρίς όμως την πιθανότητα να βρεθούν σε μια τέτοια περίπτωση στη ζωή τους.
- Η τρίτη κατηγοριοποίηση σε projects έρευνας, κειμένων, αλληλογραφίας, δημοσκοπήσης και διαπροσωπικής επαφής στηρίζεται στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων καθώς και στις πηγές πληροφόρησης των μαθητών.
- Η τέταρτη κατηγορία ταξινομεί τα projects με βάση τον τρόπο παρουσίασης των πληροφοριών στο τελικό προϊόν σε projects α) παραγωγής (π.χ. ενός βίντεο, ενός ραδιοφωνικού προγράμματος, μιας γραπτής αναφοράς, ενός ενημερωτικού φυλλαδίου κτλ.), β) παρουσίασης (π.χ. μιας δημόσιας συζήτησης, μιας προφορικής παρουσίασης, μιας θεατρικής παράστασης κτλ.) και γ) οργάνωσης (π.χ. σχεδιασμός και μορφοποίηση ενός συλλόγου, μιας συζήτησης κτλ.).

Τέλος, μία διάκριση που γίνεται για πρακτικούς κυρίως λόγους είναι αυτή ανάλογα με το χρόνο που απαιτεί η διεξαγωγή των projects. Σύμφωνα με τον Frey (1986:14-16) διακρίνονται σε:

 μικρά, των οποίων η διάρκεια μπορεί να κυμαίνεται από 2 μέχρι 6 ώρες σε μία ημέρα ή κατανεμημένες σε μια εβδομάδα

 σε μέτρια, που μπορεί να διαρκούν από μία ημέρα μέχρι μία εβδομάδα και ενδείκνυνται για την εκπαίδευση τόσο των μαθητών όσο και των φοιτητών και ενηλίκων και

 σε μεγάλα, των οποίων η διάρκεια κυμαίνεται από μια εβδομάδα και φτάνει μέχρι χρόνια. Στη δεύτερη περίπτωση, είναι συνηθισμένη η συνεργασία περισσότερων ομάδων ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Στάδια εφαρμογής

Ο Papandreou (1994:41) προτείνει μια διαδικασία με έξι στάδια για την οργάνωση των καθηκόντων που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες για τη διεξαγωγή του.

1. Στάδιο προετοιμασίας: ο καθηγητής παρουσιάζει στους συμμετέχοντες τον ρόλο του project και ακολουθεί συζήτηση του θέματός του και τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν το θέμα σε συνεργασία με το διδάσκοντα, ο οποίος μπορεί να τους παρουσιάσει κατάλογο με πιθανά θέματα ή να ξεκινήσει μια συζήτηση καταγισμού ιδεών.

2. Στάδιο σχεδιασμού/ προγραμματισμού, λαμβάνονται οι αποφάσεις για τις πηγές των πληροφοριών, τον τρόπο συλλογής και ανάλυσής τους, τον τρόπο παρουσίασης, τη διαδικασία αξιολόγησης και την ανάθεση ατομικών καθηκόντων στα μέλη των ομάδων.

3. Στάδιο της έρευνας, οι συμμετέχοντες ατομικά ή ομαδικά συγκεντρώνουν υλικά και πληροφορίες από βιβλία, περιοδικά, βιβλιοθήκες ή άτομα που θεωρούνται ειδικοί στον τομέα τους. Η συλλογή των πληροφοριών μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους όπως συνεντεύξεις ή μέσω ερωτηματολογίων που έχουν ετοιμάσει εκ των προτέρων.

4. Στάδιο των συμπερασμάτων, στα οποία καταλήγουν οι συμμετέχοντες αφού αναλύσουν τις καταγεγραμμένες πληροφορίες και της παρουσιάσουν στον διδάσκοντα και στην υπόλοιπη τάξη.

5. Στάδιο της αξιολόγησης, ο καθηγητής αξιολογεί σύμφωνα με την προσπάθεια, τη δημιουργικότητα, τη χρήση πηγών, τις δυνατότητες των συμμετεχόντων και την παρουσίαση. Δεν έχει σημασία μόνο τελικό προϊόν ή τα αποτελέσματα της έρευνας που έχουν σημασία, αλλά η διάδραση και η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων προκειμένου να ολοκληρώσουν το έργο που τους έχει ανατεθεί.

Το project δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν το πνεύμα τους καθώς και δεξιότητες που συμπληρώνουν τις βασικές τους ικανότητες. Επίσης δίνεται η δυνατότητα για συνεργασία, αντιπαραθέσεις, κατανομή ευθυνών, έλεγχο στοιχείων, ανάπτυξη στρατηγικών έρευνας, τα οποία προκαλούν τους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν πράγματα της καθημερινότητας τους .

Τα projects μπορούν να συμπεριληφθούν σε όλα τα πρόγραμμα σπουδών και οι συμμετέχοντες να αποτελούν πηγές γνώσης. Στην μέθοδο project παίζουν καθοριστικό ρόλο οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν. Η συνεργασία περισσότερων καθηγητών στα σχέδια εργασίας βοηθά στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και τη λύση μεγάλων προβλημάτων.

3.2.4. Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών αποτελεί μέθοδο για την ανάπτυξη της ομαδικής δημιουργικότητας η οποία χρησιμοποιείται περισσότερο από όλες για την επίλυση προβλημάτων. Σκοπός είναι η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ιδεών από μια ομάδα ανθρώπων σε σύντομο χρονικό διάστημα . Αποτελεί συμμετοχική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες ανακαλούν προϋπάρχουσες αντιλήψεις και γνώσεις και προβαίνουν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για ένα θέμα διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις και τις πολλαπλές πτυχές του. Με τη μέθοδο της ιδεοθύελας οι καθηγητές προσπαθούν να υποκινήσουν τους φοιτητές να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση απόψεων. Ο καταιγισμός ιδεών επιτρέπει τη δημιουργική έκφραση. Όλοι μπορούν να εκφραστούν χωρίς να κριθούν ή να αξιολογηθούν. Αποτελεί μία ευχάριστη δραστηριότητα που βοηθά στο ξεπέρασμα

των αναστολών αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας των ανθρωπίνων σχέσεων. Στο χώρο της εκπαίδευσης με τη τεχνική αυτή οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους για το υπό συζήτηση θέμα, να τις οργανώνουν, να τις αξιολογούν και στη συνέχεια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Εφαρμόζεται συνήθως στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας ή μιας δραστηριότητας (Jaques, 2001).

Οι τέσσερις βασικοί κανόνες της τεχνικής καταϊγισμού ιδεών είναι: α) καμία αρνητική κριτική οποιασδήποτε ιδέας, β) όλες οι ιδέες είναι ευπρόσδεκτες, γ) η ποσότητα ιδεών παίζει σημαντικό ρόλο (όσο περισσότερες ιδέες υπάρχουν τόσο το καλύτερο, εάν διατυπωθούν πολλές ιδέες, είναι πολύ πιθανό ότι στο τέλος θα συγκεντρωθούν υψηλής ποιότητας ιδέες), δ) ανταλλαγή και συνδυασμός ιδεών καθώς και δημιουργία ιδεών με βάση αυτές που διατυπώθηκαν από άλλα μέλη της ομάδας για την παραγωγή νέων ιδεών. Η τεχνική καταγραφής ιδεών είναι μια άλλη τεχνική που βασίζεται όχι στην προφορική επικοινωνία, όπως συμβαίνει στη μέθοδο καταϊγισμού ιδεών αλλά στη γραπτή επικοινωνία. Η διαδικασία συνίσταται στην καταγραφή των ιδεών που προκύπτουν από τους φοιτητές στον πίνακα και στη συνέχεια στην ανταλλαγή και στο συνδυασμό των ιδεών (www.innosupport.net.gr)

Στάδια υλοποίησης του καταϊγισμού ιδεών

Ο καταϊγισμός ιδεών υλοποιείται σε επτά στάδια τα οποία βοηθούν την ανάδειξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των φοιτητών. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- ✓ Προσανατολισμός: Ορίζεται το πρόβλημα από τον καθηγητή και ζητούνται οι προτεινόμενες λύσεις από τους φοιτητές.
- ✓ Προετοιμασία. Σε αυτό το στάδιο συλλέγονται όλες οι πληροφορίες, οι οποίες είναι χρήσιμες για την επίλυση του προβλήματος. Γίνεται έλεγχος αν έχει κατανοηθεί το νόημα του προβλήματος από όλους.
- ✓ Προθέρμανση. Στο συγκεκριμένο στάδιο, γίνεται μια παρεμφερής άσκηση, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν πλήρως τη διαδικασία.
- ✓ Παραγωγή ιδεών. Είναι το σημαντικότερο στάδιο του καταϊγισμού ιδεών, διότι εδώ συγκεντρώνονται όλες χωρίς διακρίσεις, οι ιδέες των φοιτητών. Όλες οι ιδέες είναι ισάξιες. Κάθε φοιτητής είναι διαφορετικός και έχει διαφορετικές

απόψεις και ιδέες από τους συμφοιτητές του. Είναι σημαντικό όλες οι ιδέες να είναι σεβαστές από τους γύρω του, χωρίς να αισθάνεται το άτομο που τις διατυπώνει μειονεκτικά. Στόχος του σταδίου αυτού, είναι η συλλογή όσο περισσότερων απόψεων. Καταγράφονται οι ιδέες με σύντομο τρόπο, χωρίς λεπτομέρειες.

✓ Επώαση. Μειώνονται οι ρυθμοί έντασης της σκέψης και λειτουργεί το υποσυνείδητο.

✓ Σύνθεση. Γίνεται επεξεργασία και τροποποίηση του υλικού που έχει συγκεντρωθεί με σκοπό να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα και να επέλθει επίλυση του προβλήματος.

✓ Αξιολόγηση. Είναι η τελική φάση της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών, όπου αξιολογούνται οι απόψεις και ομαδοποιούνται ώστε να εφαρμοστούν πρακτικά και να επιλυθεί το πρόβλημα (European Commission, Innovation Management Techniques in Operation, European Commission, DG XIII, Luxembourg, 1998).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του καταιγισμού ιδεών είναι η παρουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα ενημερώνει για το θέμα και για τους κανόνες της μεθόδου, θα παρακινεί τους φοιτητές να συμμετέχουν, θα δίνει τη δυνατότητα σε όλους να εκφέρουν γνώμη, θα καταγράφει στον πίνακα όλες τις απόψεις και τέλος θα συντονίζει και θα συζητά με τους φοιτητές για την ομαδοποίηση των ιδεών.

3.3 Συνεργατική μάθηση και επικοινωνιακή προσέγγιση

Η συνεργατική μάθηση είναι η ομαδική προσπάθεια, η οποία βασίζεται στις κοινωνικά δομημένες ανταλλαγές πληροφοριών και στο αίσθημα ευθύνης που νιώθει το κάθε μέλος της ομάδας για την πρόοδο των υπόλοιπων μελών (Κοντοβούρκη, Κουτσελίνη, 2004). Σκοπός είναι να εργαστούν οι φοιτητές σε μικρές ομάδες με στόχο να μεγιστοποιήσουν τόσο τη δική τους μάθηση όσο και των συμφοιτητών τους. Για να μιλάμε για μια κατάσταση συνεργατικής μάθησης, πρέπει να υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός στόχος, με βάση τον οποίο η ομάδα να ανταμείβεται για τις προσπάθειες της (Johnson, Johnson & Smith, 1998). Τα κυριότερα χαρακτηριστικά είναι :

- Η ύπαρξη ομάδων στα πλαίσια διεξαγωγής των μαθησιακών δραστηριοτήτων και αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών για την επίτευξη ενός

κοινού σκοπού. Η συμμετοχή των φοιτητών πραγματοποιείται σε δύο επίπεδα: πρώτον την εξατομικευμένη και δεύτερον την ομαδική προσπάθεια.

- η ενασχόληση των φοιτητών με εργασία που έχει νόημα για τους φοιτητές και
- η αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των φοιτητών μεταξύ τους και μεταξύ εκπαιδευτικού - φοιτητή (Κοντοβούρκη & Κουτσελίνη, 2004) .

Η συνεργατική μάθηση εστιάζει στο μαθητοκεντρισμό. Ο φοιτητής τοποθετείται στο επίκεντρο των διαδικασιών και αντιμετωπίζεται ως κοινωνικό ον, το οποίο ασχολείται με πραγματικά κοινωνικά προβλήματα και απαιτεί την ανάπτυξη και αξιοποίηση των κατάλληλων κάθε φορά επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ο ρόλος του καθηγητή είναι συμβουλευτικός και συνεργατικός (Κοντοβούρκη & Κουτσελίνη, 2004).

Η μαθητοκεντρική προσέγγιση, διαφέρει ριζικά από αρκετά πιο συμβατικές προσεγγίσεις για την εκμάθηση και τη διδασκαλία. Η συνεργατική μάθηση δεν στοχεύει μόνο στην απόκτηση γνωστικών στόχων αλλά σχετίζεται και με άλλους τομείς ανάπτυξης του φοιτητή. Ενσωματώνει τις ακόλουθες αρχές: α) εξάρτηση από την ενεργό και όχι τη παθητική μάθηση, β) έμφαση στη μάθηση και τη βαθιά κατανόηση, γ) αυξημένη ευθύνη και λογοδοσία από την πλευρά του φοιτητή, δ) μια αυξημένη αίσθηση της αυτονομίας του φοιτητή, ε) μια αλληλεξάρτηση μεταξύ καθηγητή και φοιτητή, στ) τον αμοιβαίο σεβασμό μέσα στη σχέση φοιτητή - καθηγητή, καθώς και ζ) μια αναστοχαστική προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας από την πλευρά τόσο του καθηγητή όσο και του φοιτητή (Lea, Stephenson & Troy, 2003).

Η επαφή των φοιτητών με πολλά και διαφορετικά στυλ φοιτητών αυξάνουν την παραγωγικότητα τους, ταυτόχρονα δίνουν δυνατότητα για κοινωνικοποίηση και συναναστροφή με τους υπόλοιπους συμφοιτητές και ταυτόχρονα αυτοαναγνώρισης και αυτοεπιβεβαίωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΛΕΤΗ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1 ΕΡΕΥΝΑ: Akhtar. A., Riaz H. Tariq., & Topping., J.

«Students' Perception of University Teaching Behaviours»

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις προσδοκίες των φοιτητών σχετικά με τους καθηγητές πανεπιστημίου στο Πακιστάν με βάση πέντε μεταβλητές οι οποίες είναι α) εκπαιδευτικός σχεδιασμός, β) ενεργή διδασκαλία, γ) μαθησιακές δραστηριότητες, δ) στυλ ερωτήσεων και ε) πλαίσιο αξιολόγησης.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο προσαρμόστηκε στο ερωτηματολόγιο των Marchant & Bowers (1990) «Συμπεριφορές Διδασκαλίας». Αυτό το ερωτηματολόγιο ασχολείται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη δομή, την ενεργό διδασκαλία, την παροχή πληροφοριών, ερωτήσεις στους μαθητές, αντιδράσεις στις απαντήσεις των μαθητών και αξιολόγηση εργασιών. Περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις (30 ερωτήσεις προσαρμοσμένες από το ερωτηματολόγιο των Marchant & Bowers (1990) και 6 καινούργιες ερωτήσεις). Επίσης προστέθηκε και δημογραφική ενότητα σύμφωνα με πρόταση του Boone (1997). Η μέτρηση έγινε μετά από μετατροπή της πενταβάθμιας κλίμακας Likert σε κλίμακα τεσσάρων σημείων για καλύτερη μέτρηση. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 350 φοιτητές από 6 πανεπιστήμια και για την καλύτερη μέτρηση οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε 3 υποκλίμακες: α) αξιολόγηση πλαισίου, β) δραστηριότητες μάθησης και γ) εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Τα βασικά αποτελέσματα από τη διεξαγωγή αυτή της έρευνας είναι τα εξής:

Σε γενικές γραμμές, η κατάσταση και στις πέντε εννοιολογικές μεταβλητές (εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ενεργού διδασκαλίας, στρατηγικές μάθησης, αμφισβητώντας στυλ, και το πλαίσιο αξιολόγησης) είναι θετική. Το 69% των φοιτητών ήταν ικανοποιημένοι με το πλαίσιο αξιολόγησης στο πανεπιστήμιο. Το 76% απάντησαν ότι οι δραστηριότητες μάθησης είναι σύμφωνες με τις ανάγκες των φοιτητών. Το 79% ανέφερε ότι κυρίως χρησιμοποιείται η μέθοδος της διάλεξης. Στις απόψεις του 81% των φοιτητών οι καθηγητές δεν επιτρέπουν την ομαδική εργασία στην τάξη.

Σχετικά με την ανταπόκριση στις ερωτήσεις οι καθηγητές ήθελαν αμέσως απάντηση μετά από την ερώτηση και σε περίπτωση εσφαλμένης απάντησης γινόταν γρήγορα μια άλλη ερώτηση σύμφωνα με το 61% των ερωτηθέντων.

Οι διδακτικές στρατηγικές ικανοποιούν το 55% των ερωτηθέντων. Σε γενικές γραμμές το 67% των συμμετεχόντων έδειξαν εμπιστοσύνη στις διδακτικές συμπεριφορές των πανεπιστημίων. Οι δημογραφικές μεταβλητές δεν επηρεάζουν τις προσδοκίες των σπουδαστών για τις διδακτικές συμπεριφορές.

Τέλος η ανάλυση έδειξε ότι ο παράγοντας αξιολόγηση επηρεάζει σημαντικά την διδακτική και μαθησιακή πρόοδο των φοιτητών.

4.2 EPEYNA: Αντωνοπούλου., K. & Κουτρούμπα., K.

«Συμμετοχικές Διδακτικές Προσεγγίσεις και Επικοινωνία στο Σύγχρονο Σχολείο: Απόψεις και Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Κυρίαρχος στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί πόσο συχνά χρησιμοποιούνται παραδοσιακές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις από Έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή των διδακτικών μεθόδων στη καλλιέργεια επικοινωνίας μέσα στην τάξη, ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και τέλος ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην ενίσχυση ή βελτίωση συγκεκριμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Το βασικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα δομημένο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε ειδικά για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 41 ομαδοποιημένες προτάσεις ομαδοποιημένες σε 4 βασικούς άξονες οι οποίοι είναι : 1) διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη (11 προτάσεις), 2) στάσεις απέναντι στη συμβολή ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων (παραδοσιακών – συμμετοχικών) στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στη σχολική τάξη

(11 προτάσεις), 3) απόψεις σχετικά με τη συμβολή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων στην καλλιέργεια της επικοινωνίας στους μαθητές (2 προτάσεις) και 4) απόψεις σχετικά με τη συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής προσέγγισης στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων επικοινωνίας στους μαθητές (17 προτάσεις).

Η μέτρηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση 5/βαθμων κλίμακα Likert (1=σπάνια, 2=μερικές φορές, 3=αρκετές φορές, 4=συχνά, πολύ συχνά=5 ή 1=διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3=ουδέτερη άποψη, 4=συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα) με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν θετικές απαντήσεις.

Τα βασικά αποτελέσματα από την πραγματοποίηση της έρευνας είναι τα εξής: το 40,5% των εκπαιδευτικών διαφώνησαν με την άποψη ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών διευκολύνει την καλλιέργεια επικοινωνίας στην τάξη. Το 59,8 % συμφώνησαν ότι οι ενεργητικές και βιωματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ενθαρρύνουν την ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Το 27,5% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί συχνά την ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση ενώ το 90,8% συμφώνησαν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ευνοεί και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα. Το 30,9% δήλωσε ότι συχνά εφαρμόζει τη βιωματική διδασκαλία στη σχολική πραγματικότητα. Σπάνια ή μερικές φορές με ποσοστό 76,7 % πραγματοποιείται διδασκαλία με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ενώ με ποσοστό 41, 7 % και 40% γίνεται η διδασκαλία με ελεύθερο διάλογο και χρήση εποπτικών μέσων αντίστοιχα. Τέλος βρέθηκε θετική σημαντική επίδραση των μαθητών της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή των ενεργητικών – συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων στην εφαρμογή αυτών των μεθόδων ενώ περιορισμένη θετική επίδραση βρέθηκε να έχει η στάση απέναντι στην ειδική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην εφαρμογή ενεργητικών – συμμετοχικών διδακτικών προσεγγίσεων.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Ο σκοπός της παρούσας έρευνας

Ο ευρύτερος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις προτιμήσεις προπτυχιακών φοιτητών σε ότι αφορά στην εφαρμογή τόσο συμμετοχικών όσο και παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας. Τέλος μέσω της έρευνας επιδιώχθηκε να εξεταστεί πώς η αξιοποίηση συμμετοχικών διδακτικών μορφών δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια επικοινωνίας με τους καθηγητές. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εξετάσει:

- Εάν και σε τι συχνότητα εφαρμόζονται οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές και οι επικοινωνιακές τεχνικές κατά τη διάρκεια προπτυχιακών μαθημάτων από τους διδάσκοντες καθηγητές;
- Σε ποιο βαθμό οι φοιτητές δηλώνουν ότι εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες καθηγητές συγκεκριμένες επικοινωνιακές τεχνικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων τους;
- Σε ποιο βαθμό οι φοιτητές της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι η αξιοποίηση συγκεκριμένων συμμετοχικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία των προπτυχιακών μαθημάτων δύναται να συμβάλουν στην ποιοτικοποίηση της λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

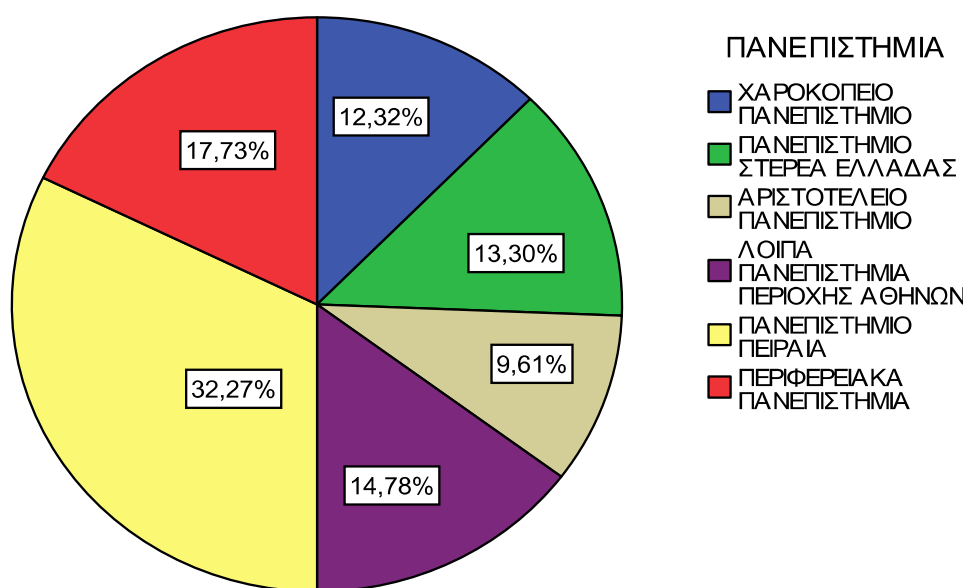
Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε καθώς και τα αποτελέσματα.

5.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 406 φοιτητές από διάφορα πανεπιστημιακά τμήματα της Ελλάδας (Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πολυτεχνείο Ξάνθης, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, κ.α.) για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων τα πανεπιστήμια κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τη συμμετοχή τους και την τοποθεσία τους σε έξι κατηγορίες, συγκεκριμένα 1) Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο N=50 (12,3 %), 2) Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας N=52 (13,3%), 3) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο N=39

(9,6%), 4) Λοιπά Πανεπιστήμια Περιοχής Αθηνών N=60 (14,8%), 5) Πανεπιστήμιο Πειραιά N=131 (32,3%) και 6) Περιφερειακά Πανεπιστήμια N=72 (17,7%) (βλέπε Παράρτημα Α, Πίνακα 4). Από το δείγμα ήταν 222 γυναίκες (53,7) και 184 (45,3%) άνδρες, από τους οποίους οι 7 (1,3%) είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου (βλέπε Παράρτημα Α, Πίνακα 1 και Πίνακας 3 αντίστοιχα). Σε ό, τι αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων το 75,4 % ήταν 18-22 ετών και το 24,6 % ήταν μεγαλύτερο από 23 έτη (βλέπε Παράρτημα Α, Πίνακα 2).

Γράφημα 1: Ποσοστιαίες Συχνότητες των Πανεπιστημίων που συμμετείχαν στην έρευνα



5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να διερευνηθεί η άποψη των φοιτητών σχετικά με τη χρήση των διδακτικών προσεγγίσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνίας ανάμεσα στους ίδιους και στους καθηγητές, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ειδικά σχεδιασμένο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στη διαμόρφωση και σύνταξη του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η σχετική βιβλιογραφία συγκεκριμένα από το ερωτηματολόγιο των Akhtar, Tariq & Topping, 2009, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις που είχαν σχέση με τις προσδοκίες των φοιτητών από τους εκπαιδευτικούς και τη συμβολή τους στην ποιότητα της εκπαίδευσης και από την έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα,

2011, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το ατομικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα όπως, φύλο, ηλικία, πανεπιστήμιο και τμήμα. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 53 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Μετά την χορήγηση του στους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, προπτυχιακούς φοιτητές, πραγματοποιήθηκε αντιστροφή σε τέσσερις ερωτήσεις με σκοπό την ίδια αξία με τις υπόλοιπες στην μέτρηση, ομαδοποίηση ανάλογα με το είδος τεχνικής σε παραδοσιακές¹ και συμμετοχικές² και ανάλυση παραγόντων με ορθογώνια περιστροφή με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου Varimax για τις 22 ερωτήσεις που αφορούν την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών – διδασκόντων και για τις τελευταίες 13 ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας που αν εφαρμοστούν από τους διδάσκοντες καθηγητές κατά τη διάρκεια προπτυχιακών σπουδών θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Πίνακας 6.1 και 6.2). Επομένως οι 53 ερωτήσεις κλειστού τύπου ομαδοποιήθηκαν σε 13 θεματικούς άξονες:

1) 4 ερωτήσεις για παραδοσιακές διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται από τους διδάσκοντες καθηγητές

2) 5 ερωτήσεις για συμμετοχικές διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούνται από τους διδάσκοντες καθηγητές

3) 4 ερωτήματα σχετικά με το πώς οι παραπάνω παραδοσιακές τεχνικές θα μπορούσαν κατά την άποψη των φοιτητών να συμβάλουν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την αύξηση της συχνότητας της παρακολούθησης των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο

¹ Παραδοσιακές : οι τεχνικές που επικεντρώνονται στο γνωστικό αντικείμενο και κυρίαρχο ρόλο έχει ο διδάσκοντας, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στις παραδοσιακές τεχνικές ανήκουν: Εισήγηση-μετωπική διδασκαλία, Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία, Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων με στόχο την πρακτικοποίηση της γνώσης, Κατευθυνόμενος διάλογος (Παράρτημα).

² Συμμετοχικές: οι μέθοδοι που εντάσσουν την ενεργή συμμετοχή του φοιτητή στη μαθησιακή διαδικασία η οποία συντελείται μέσα στην τάξη, στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στις συμμετοχικές τεχνικές ανήκουν: Καταιγισμός ιδεών, Ελεύθερος διάλογος, Ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, Ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη (cooperative learning) και Ερευνητικές εργασίες (Projects) (Παράρτημα).

4) 5 ερωτήματα σχετικά με το πώς οι παραπάνω συμμετοχικές τεχνικές θα μπορούσαν κατά την άποψη των φοιτητών να συμβάλουν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την αύξηση της συχνότητας της παρακολούθησης των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο

5) 6 ερωτήματα που αφορούν τις επικοινωνιακές τεχνικές στο διδακτικό πλαίσιο,

6) 5 ερωτήσεις σχετικά με την διαπροσωπική επικοινωνία εκτός διδακτικού πλαισίου,

7) 4 ερωτήματα που σχετίζονται με την ενημέρωση σε θέματα αξιολόγησης από την πλευρά του διδάσκοντα,

8) 5 ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών,

9) 2 ερωτήματα που σχετίζονται με την δυνατότητα παρεμβάσεων των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος,

10) 7 ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά τη σχέση διδάσκοντα- φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος,

11) 2 ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά τη σχέση διδάσκοντα- φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος,

12) 2 ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών για τη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων και

13) 2 ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών για την επικοινωνία με την ευρύτετη ακαδημαϊκή κοινότητα.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φοιτητών αξιολογήθηκαν με τη 5/βάθμη κλίμακα τύπου Likert (ποτέ ή σχεδόν ποτέ= 1, λίγες φορές= 2, αρκετές φορές=3, συχνά=4, πολύ συχνά=5 ή καθόλου=1, λίγο= 2, μέτρια=3, σε μεγάλο βαθμό =4, σε πολύ μεγάλο βαθμό=5), με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν θετικές απαντήσεις. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Gronbach's alpha της συγκεκριμένης έρευνας ήταν 0,882 και θεωρείται υψηλός.

5.4 Διαδικασία

Όσον αφορά τη διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων η πρώτη ενέργεια ήταν η μετατροπή του ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή με σκοπό να συγκεντρωθεί το απαιτούμενο δείγμα για την έρευνα. Στη συνέχεια, επειδή δεν συγκεντρώθηκε το απαιτούμενο δείγμα μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου δόθηκαν 200 εκτυπωμένα ερωτηματολόγια, 60 στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας από τα οποία τα 54 συμπληρώθηκαν πλήρως και 140 στο Πανεπιστήμιο Πειραιά από τα οποία τα 131 συμπληρώθηκαν πλήρως. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να συλλεχθούν 185 άρτια συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τα 200 που μοιράστηκαν δηλαδή υπήρχε ποσοστό ανταπόκρισης (response rate) 92,5%. Η διάρκεια συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε εντός των μηνών Μάιου και Ιουνίου του 2013 με αυτοπρόσωπη παρουσία της ερευνήτριας όσον αφορά τα εκτυπωμένα ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και τηρήθηκε ο απαιτούμενος σεβασμός στα προσωπικά δεδομένα των φοιτητών.

Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε το στάδιο της κωδικοποίησης των απαντήσεων και της καταγραφής τους σε στατιστικούς πίνακες. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές και τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 18.

5.5 Στατιστική Επεξεργασία

Για τη διεξαγωγή αξιολογών αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις βασισμένες στο ερωτηματολόγιο που ήταν το βασικό ερευνητικό εργαλείο της έρευνας και στο σκοπό της.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου Varimax για τις 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται και για τις 13 ερωτήσεις που σχετίζονται με τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας που αν εφαρμοστούν από τους διδάσκοντες καθηγητές κατά τη διάρκεια προπτυχιακών σπουδών θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τη μέθοδο αυτή τη

χρησιμοποιούμε για να βρούμε την ύπαρξη κοινών παραγόντων ανάμεσα σε μια ομάδα μεταβλητών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε την παραγοντική ανάλυση με σκοπό να δημιουργήσουμε νέους παράγοντες, σχετικά με την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων και νέους παράγοντες σχετικά με τεχνικές επικοινωνίας που συμβάλλουν στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κάθε ένας από τους οποίους περιλαμβάνει μεταβλητές με σχετικό εννοιολογικό περιεχόμενο και μας βοηθά να αναγνωρίσουμε κατά πόσο κάθε παράγοντας συμβάλει στην βελτίωση της ποιότητας, πώς σχετίζεται με τους υπόλοιπους παράγοντες του ερωτηματολογίου αλλά και μεταξύ τους.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική με σκοπό να παρουσιαστεί η συχνότητα σε κάθε ερώτηση του ερευνητικού εργαλείου σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών βαθμολογημένες στην κλίμακα likert. Καθώς και περιγραφή των μέσων όρων, ελάχιστων και μέγιστων τιμών βασισμένη στους 13 βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου, που δημιουργήθηκαν μετά την ομαδοποίηση των τεχνικών διδασκαλίας και την παραγοντική ανάλυση με σκοπό να παρουσιαστούν το μέγεθος χρήσης και συμβολής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, τον μέγεθος της επικοινωνίας σε κάθε παράγοντα μεταξύ διδάσκοντα-φοιτητή καθώς και το βαθμό σημασίας των παραγόντων που συμβάλλουν στην ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Τέλος, το επόμενο βήμα ήταν η επαγωγική στατιστική και συγκεκριμένα η ανάλυση διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (one way anova). Έγινε ανάλυση one-way anova για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των 13 αξόνων του ερωτηματολογίου ανά πανεπιστήμιο, με σκοπό να εντοπιστούν διαφορές μεταξύ των πανεπιστημίων που συμμετείχαν στην έρευνα, ως προς τις απόψεις τους για τους 13 άξονες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 Παραγοντική Ανάλυση

Περιγραφή της Μεθόδου

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης παραγόντων ανάμεσα στον αριθμό των μεταβλητών που υπάρχουν στην παρούσα έρευνα, κατορθώθηκε η συγχώνευση τους και η αντιπροσώπευση τους σε λιγότερες βασικές μεταβλητές, που ονομάζονται παράγοντες.

Ακολουθώντας τα 2 τελευταία κομμάτια του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνουν τις ερωτήσεις που αφορούν γενικά τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά την εφαρμογή συγκεκριμένων επικοινωνιακών τεχνικών από τους διδάσκοντες και συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας που αν εφαρμοστούν από τους διδάσκοντες καθηγητές κατά τη διάρκεια προπτυχιακών σπουδών θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δημιουργήθηκαν μέσω του SPSS οι πίνακες συσχετίσεων (correlation matrix), έγινε εξαγωγή και περιστροφή των παραγόντων και τέλος ερμηνεύτηκαν όσοι παράγοντες προέκυψαν. Αναλυτικότερα από τις 22 μεταβλητές που αφορούν τις επικοινωνιακές τεχνικές μεταξύ φοιτητών – διδασκόντων δημιουργήθηκαν 5 νέοι παράγοντες και από τις 13 μεταβλητές που αφορούν την ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν 4 νέοι παράγοντες, επιβεβαιώνοντας την ορθή χρήση της μεθόδου και στις 2 παραγοντοποιήσεις που ορίζει ότι ο συνολικός αριθμός των μεταβλητών που αναλύονται πρέπει να είναι 3 με 5 φορές περισσότερος από τους υποτιθέμενους παράγοντες. Το δείγμα μας είναι κατάλληλο μιας και θεωρητικά πρέπει να είναι άνω των 300 ατόμων.

Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης

Ο πίνακας 6.1 παρουσιάζει τον σχηματισμό των παραγοντικών φορτίσεων για τις 21 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών- διδασκόντων (βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 2).

Πίνακας 6.1 : Παραγοντικές φορτίσεις με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου Varimax

Αρ.	Ερώτηση	Παράγοντες				
		1	2	3	4	5
12	Επιβραβεύει λεκτικά τις ορθές απαντήσεις, θετικές παρεμβάσεις / παρατηρήσεις των φοιτητών	0.698				
4	Επιτρέπει στους φοιτητές να διατυπώνουν ερωτήσεις	0.630				
10	Δέχεται τον αντίλογο, τις ενστάσεις και τις τυχόν διαφορετικές απόψεις των φοιτητών του κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0.588				
11	Δέχεται να συζητήσει με τους φοιτητές του μέσα στην τάξη και θέματα που τους απασχολούν και θέλουν να συζητήσουν μαζί του/της, όχι απαραίτητα σχετιζόμενα άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά για θέματα κοινωνικοπολιτικής επικαιρότητας, επαγγελματικής προοπτικής κ.λπ.)	0.569				
13	Είναι συνεπής στο ωράριό του τόσο ως προς τα μαθήματά όσο και ως προς τις λοιπές υποχρεώσεις και καθήκοντά του σε ό,τι αφορά την επικοινωνία του με τους φοιτητές/τριες	0.487				
19	Ενθαρρύνει και υποστηρίζει ηθικά & εμπράκτως τους φοιτητές/τριες εκείνους που του το ζητούν ή κρίνει ο ίδιος ότι το χρειάζονται	0.490				
15	Απευθύνεται στους φοιτητές του με το μικρό τους όνομα		0.777			
16	Επικοινωνεί με τους φοιτητές με ύφος περισσότερο καταδεκτικό και λιγότερο ακαδημαϊκό		0.743			
14	Δέχεται τους φοιτητές/τριες στο γραφείο του και σε ώρες εκτός από τις προκαθορισμένες εφόσον το κρίνουν αναγκαίο οι τελευταίοι		0.586			
17	Διαθέτει παιδαγωγικό τακτ		0.521			
18	Διαθέτει χιούμορ, το οποίο εκδηλώνει όταν πρέπει		0.502			
22	Δέχεται στο γραφείο του/της μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας τους φοιτητές/τριές του προκειμένου να δουν το γραπτό τους και να τους δώσει επεξηγήσεις για το βαθμό, τυχόν λάθη ή			0.649		

Αρ.	Ερώτηση	Παράγοντες			
21	παραλήψεις τους Τα θέματα των γραπτών εξετάσεων στο τέλος του εξαμήνου θεωρείς ότι ανταποκρίνονται πλήρως τόσο στους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει προς τους φοιτητές όσο και στις διευκρινήσεις/πληροφόρηση που τους έχει παράσχει τόσο για την ύλη όσο και τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσής τους			0.652	
20	Ενημερώνει έγκαιρα & επαρκώς για τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών/τριών			0.639	
1	Ενημερώνει αναλυτικά τους φοιτητές του σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας του			0.472	
6	Χρησιμοποιεί κυρίως την εισήγηση ως κύρια μορφή διδασκαλίας αλλά μαζί με συχνή χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινότητα			0,680	
9	Παρέχει επαρκή χρόνο στους φοιτητές/τριες προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις του			0,539	
5	Εφαρμόζει δραστηριότητες μέσα στην τάξη με στόχο τη ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην παραγωγή της νέας γνώσης (π.χ. ομαδική μελέτη/επεξεργασία ενός άρθρου και εξαγωγή συμπερασμάτων)			0.539	
8	Αναδιατυπώνει τη νέα γνώση /πληροφορία σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευόμενος το ζητήσει			0,509	
7	Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα κατά τη διδασκαλία του			0.497	
2	Παρουσιάζει τη νέα γνώση, μέσω της εισήγησης χωρίς να δέχεται διακοπές από τους φοιτητές (π.χ για απορίες, ενστάσεις, διαφορετικές απόψεις ή εμπειρίες κ.λπ.)				
3	Παρακάμπτει ή και σχολιάζει αρνητικά με τρόπο άμεσο ή έμμεσο τις όποιες παρεμβάσεις/παρατηρήσεις/διαφορ ετικές τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των παραδόσεων				
Ιδιοτιμή		3,31	3,00	2,23	2,24

Αρ.	Ερώτηση	Παράγοντες			
% Διακύμανσης		14,42	13,07	9,72	9,75
Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας <i>alpha</i>		0,78	0,79	0,78	0,67

Ο Δείκτης Kaiser- Meyer Olkin είναι $0,876 > 0,5$ (βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 1) και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity είναι $0,000 > 0,05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση δημιουργήθηκαν 5 καινούργιοι παράγοντες οι οποίοι είναι:

1) Παράγοντας 1: «Επικοινωνιακές Τεχνικές Στο Διδακτικό Πλαίσιο», περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4, 10, 11, 12, 13,19 του ερωτηματολογίου (Βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2C) και αφορά τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά την επικοινωνία με τον διδάσκοντα- καθηγητή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, με συντελεστή αξιοπιστίας 0,78 που θεωρείται υψηλός

2) Παράγοντας 2: «Διαπροσωπική Επικοινωνία», περιλαμβάνει τα ερωτήματα 14,15, 16, 17, 18, (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2C) και σχετίζεται με τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά την επικοινωνία εκτός διδακτικού πλαισίου, με συντελεστή αξιοπιστίας 0,79 που θεωρείται υψηλός

3) Παράγοντας 3: «Ενημέρωση σε Θέματα Αξιολόγησης», περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 20, 21, 22, (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2C) και το περιεχόμενο τους αφορά τις απόψεις των φοιτητών για την ενημέρωση σχετικά με τα θέματα αξιολόγησης από την πλευρά του διδάσκοντα, εδώ ο συντελεστή αξιοπιστίας είναι επίσης 0,78 και θεωρείται υψηλός.

4) Παράγοντας 4: «Εφαρμογή Βιωματικών Επικοινωνιακών Τεχνικών», περιλαμβάνει τα ερωτήματα 5,6,7,8,9 (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2C) και αφορούν τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με την εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο συντελεστή αξιοπιστίας είναι 0,67 και θεωρείται μέτριος.

5) Παράγοντας 5: «Δυνατότητα Παρεμβάσεων Φοιτητών», ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2 και 3 (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2C), οι οποίες

σχετίζονται με τη δυνατότητα παρέμβασης των φοιτητών με απορίες και διαφορετικές απόψεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ο συντελεστή αξιοπιστίας είναι 0,37 και θεωρείται χαμηλός

Ο πίνακας 6.2 παρουσιάζει τον σχηματισμό των παραγοντικών φορτίσεων για τις 13 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά συγκεκριμένες τεχνικές επικοινωνίας που αν εφαρμοστούν από τους διδάσκοντες καθηγητές κατά τη διάρκεια προπτυχιακών σπουδών θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (βλέπε Παράρτημα Β, Πίνακα 5).

Πίνακας 6.2 : Παραγοντικές φορτίσεις με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου Varimax

Αρ.	Ερώτηση	Παράγοντες			
		1	2	3	4
1.	Διατύπωση σαφών στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τον καθηγητή για το μάθημα που πρόκειται να διδάξει	0.673			
5.	Συστηματική χρήση παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία με στόχο την πρακτικοποίηση της νέας γνώσης	0.623			
4.	Ενισχυμένη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, θέσεων ή στάσεων μεταξύ διδάσκοντα-καθηγητή και φοιτητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος με στόχο την ενδυνάμωση της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης	0.683			
3.	Ενθάρρυνση των φοιτητών στη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος	0.690			
7.	Διάχυση καλών πρακτικών διδασκαλίας αλλά και θετικής ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών είτε από τους φοιτητές είτε από τους ίδιους τους καθηγητές τους	0.632			
6.	Συνέπεια ως προς την φυσική παρουσία του καθηγητή τόσο στα μαθήματα όσο και τις ώρες υποδοχής των φοιτητών/τριών και συνεργασίας	0.729			
2.	Ενίσχυση του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά τη διδασκαλία αντί του διδακτικού μονολόγου	0.466			

Αμβλυνση των συμπεριφορών αυστηρού ακαδημαϊσμού				
10.	από τους καθηγητές και έμφαση στην πιο άμεση επικοινωνία με τους φοιτητές τους	0.691		
9.	Συμμετοχή των διδασκόντων καθηγητών στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που οργανώνουν οι φοιτητές/τριες (π.χ. εκδρομές, εορταστικές εκδηλώσεις, ορκωμοσίες κ.λπ)	0.668		
8.	Υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές	0.822		
11.	Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των καθηγητών μόνο από τους φοιτητές που παρακολουθούν συστηματικά το μάθημά τους με στόχο τη συλλογή πιο αξιόπιστων απαντήσεων	0.662		
12.	Συστηματική ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ φοιτητών Διοίκησης του Παν/μίου τους σχετικά με τις όποιες αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τους αφορούν άμεσα ή και έμμεσα	0.832		
13.	Λειτουργία ειδικής ιστοσελίδας του Παν/μίου φοίτησής σου με στόχο την ανοιχτή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ, φοιτητών/τριών, Διοίκησης και διδακτικού προσωπικού	0.756		
Ιδιοτιμή		3,76	2.33	1.63
% διακύμανσης		23.53	14.58	10.19
Συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας <i>alpha</i>		0,82	0,52	0,52
				0,63

Ο Δείκτης Kaiser- Meyer Olkin είναι $0,852 > 0,5$ (βλέπε Παράρτημα , Πίνακα 4) και ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity είναι $0,000 > 0,05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση δημιουργήθηκαν 4 καινούργιοι παράγοντες οι οποίοι είναι:

1) Παράγοντας 1: «Σχέση Διδάσκοντα- Φοιτητή Στα Πλαίσια Του Μαθήματος» αποτελείται από τις ερωτήσεις 1,2,3,4,5,6,7 του ερωτηματολογίου (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2D) και αφορά τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά

τη σχέση διδάσκοντα- φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος, παρατηρούμε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι 0,82 και θεωρείται υψηλός

2) Παράγοντας 2: «Σχέση Διδάσκοντα- Φοιτητή Πέρα από τα Πλαίσια Του Μαθήματος», περιλαμβάνει τα ερωτήματα 9,10 (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2D) και σχετίζεται με τις απόψεις των φοιτητών σε ότι αφορά τη σχέση διδάσκοντα- φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος, με συντελεστή αξιοπιστίας 0,52 που θεωρείται χαμηλός

3) Παράγοντας 3: «Συστηματική Παρακολούθηση των Μαθημάτων», περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 8,11 (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2D) και το περιεχόμενο τους αφορά τις απόψεις των φοιτητών για τη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων, εδώ ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι επίσης 0,52 και θεωρείται χαμηλός

4) Παράγοντας 4: «Επικοινωνία Με Την Ευρύτατη Ακαδημαϊκή Κοινότητα», περιλαμβάνει τα ερωτήματα 12,13 (βλέπε Παράρτημα Δ, Μέρος 2D) σχετικά με τις απόψεις των φοιτητών με την ευρύτατη ακαδημαϊκή κοινότητα και έχει συντελεστή αξιοπιστίας 0,63 που θεωρείται μέτριος.

6.2 Περιγραφική ανάλυση

Στον πίνακα 6.3 παρουσιάζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των ερωτηθέντων φοιτητών στην ερώτηση σχετικά με τις διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στο πανεπιστήμιο.

Πίνακας 6.3: Ποσοστά και συχνότητες των απαντήσεων των φοιτητών στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις απόψεις τους σχετικά με την αξιοποίηση στη διδασκαλία εκπαιδευτικών τεχνικών

			Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1.	Εισήγηση-μετωπική διδασκαλία	%	3,2	22,4	27,8	24,9	21,7
		<i>F</i>	13	91	113	101	88
2.	Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία	%	3,9	14	33	33	16
		<i>f</i>	16	57	134	134	65
3.	Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων	%	2,5	9,4	37,4	38,4	12,3
		<i>f</i>	10	38	152	156	50
4.	Κατευθυνόμενος διάλογος	%	4,2	32	36,9	21,	5,2
		<i>f</i>	17	130	150	88	21
5.	Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	%	8,6	37,9	36,	7	12,1
		<i>f</i>	35	154	149	49	19
6.	Ελεύθερος διάλογος	%	12,3	30,8	27,6	22,9	6,4
		<i>f</i>	50	125	112	93	26
7.	Ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη	%	22,9	43,1	17,7	12,1	4,2
		<i>f</i>	93	175	72	49	17
8.	Ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη (cooperative learning)	%	15,8	39,7	21,9	15,8	6,9
		<i>f</i>	64	161	89	64	28
9.	Ερευνητικές εργασίες (Projects)	%	4,9	22,2	32	28,3	12,6
		<i>f</i>	20	90	130	115	51

Ο πίνακας 6.3 παρουσιάζει τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με την αξιοποίηση στη διδασκαλία εκπαιδευτικών τεχνικών τόσο παραδοσιακών (εισήγηση, χρήση εποπτικών μέσων, κατευθυνόμενο διάλογο, διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων) όσο και συμμετοχικών (ελεύθερος διάλογος, ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη, καταιγισμός ιδεών, ερευνητικές εργασίες).

Πιο συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι η διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων χρησιμοποιείται «συχνά» έως και «πολύ συχνά» σε ποσοστό 50,7%. Στη συνέχεια ακολουθεί η χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία σε ποσοστό 49% με αρκετή διαφορά από αυτούς που απάντησαν «ποτέ- σχεδόν ποτέ» έως και «λίγο» σε ποσοστό 17,9 %. Οι φοιτητές απάντησαν ότι «συχνά» έως και «πολύ συχνά» κατά τη διάρκεια των μαθημάτων σε ποσοστό 46,6% χρησιμοποιείται και η εισήγηση, η οποία ανήκει και αυτή στις παραδοσιακές τεχνικές. Επίσης στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται «συχνά» έως και «πολύ συχνά» ανήκει μια συμμετοχική προσέγγιση και μάλιστα καινούργια, η μέθοδος project (ερευνητικές εργασίες) σε ποσοστό 40,9%.

Από τον ανωτέρω πίνακα βλέπουμε και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται «ποτέ- σχεδόν ποτέ» έως και «λίγες φορές» και σε αυτές κυρίως ανήκουν οι συμμετοχικές. Αναλυτικότερα η συμμετοχική προσέγγιση που χρησιμοποιείται λιγότερο από όλες τις τεχνικές με συντριπτική πλειοψηφία είναι οι ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη σε ποσοστό 66%. Το ίδιο όμως παρατηρούμε και για τις ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών χρησιμοποιούνται «ποτέ- σχεδόν ποτέ» έως και «λίγες φορές» σε ποσοστό 55,5%. Η τεχνική διδασκαλίας του καταιγισμού ιδεών χρησιμοποιείται «ποτέ - σχεδόν ποτέ» έως και «λίγες φορές» σε ποσοστό 46,5% και η τεχνική του ελεύθερου διαλόγου σε ποσοστό 43,1 να αναφέρει «ελάχιστη» χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής. Αναφορικά με τον κατευθυνόμενο διάλογο οι φοιτητές ανέφεραν ότι είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται «αρκετές φορές» δηλαδή έχει μέτρια χρήση σε ποσοστό 36,9%. Συνοψίζοντας παρατηρούμε από τις απαντήσεις του υποκειμένου του δείγματος ότι περισσότερο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε προπτυχιακούς φοιτητές χρησιμοποιούνται οι παραδοσιακές τεχνικές με αρκετή διαφορά έναντι των συμμετοχικών προσεγγίσεων.

Στον πίνακα 6.4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των ερωτηθέντων φοιτητών στις ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλουν στην αύξηση της συχνότητας της παρακολούθησης.

Πίνακας 6.4: Απόψεις φοιτητών σχετικά με τη δυνατότητα συμβολής των εκπαιδευτικών τεχνικών στην αύξηση της συχνότητας της παρακολούθησης και ενεργοποίησης τους ενδιαφέροντος.

			Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1.	Εισήγηση-μετωπική διδασκαλία	%	8,1	24,4	30,5	29,1	7,9
		<i>f</i>	33	99	124	118	32
2.	Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία	%	2	8,9	21,2	44,8	23,2
		<i>f</i>	8	36	86	182	94
3.	Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων	%	0,2	4,9	11,1	43,3	40,4
		<i>f</i>	1	20	45	176	164
4.	Κατευθυνόμενος διάλογος	%	3,7	9,6	35	38,2	13,5
		<i>f</i>	15	39	142	155	55
5.	Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	%	3	10,3	31,5	35,5	19,7
		<i>f</i>	12	42	128	144	80
6.	Ελεύθερος διάλογος	%	1,2	9,1	20,2	32,5	36,9
		<i>f</i>	5	37	82	132	150
7.	Ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη	%	3	14,3	30,8	32,3	19,7
		<i>f</i>	12	58	125	131	80
8.	Ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη (cooperative learning)	%	2	6,2	21,4	36,7	33,7
		<i>f</i>	8	25	87	149	137
9.	Ερευνητικές εργασίες (Projects)	%	3,4	6,9	22,2	38,4	29,1
		<i>F</i>	14	28	90	156	118

Στον πίνακα 6.4 παρουσιάζονται οι απόψεις των φοιτητών σχετικά με τη δυνατότητα συμβολής των εκπαιδευτικών τεχνικών στην αύξηση της συχνότητας της παρακολούθησης και ενεργοποίηση τους ενδιαφέροντος τους.

Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί ότι η ενίσχυση της διάλεξης με χρήση παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία μπορεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους και στην αύξηση της παρακολούθησης μαθημάτων σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» σε ποσοστό 83,7% ενώ μόλις το 5,1% έχει αντίθετη άποψη. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φοιτητών απάντησε ότι η τεχνική των ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενεργοποιεί το ενδιαφέρον τους σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» σε ποσοστό 70,4%. Επιπρόσθετα σημαντική συμβολή σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και στην αύξηση της συχνότητας παρακολούθησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις του υποκείμενου του δείγματος είναι η συμβολή του ελεύθερου διαλόγου σε ποσοστό 69,4%.

Όσον αφορά τη χρήση εποπτικών μέσων το 68% θεωρεί σημαντική σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» τη συμβολή αυτής της τεχνική ενώ μόλις το 10,9% έχει διαφορετική άποψη και πιστεύει ότι συμβάλει «καθόλου» έως και «λίγο». Μια άλλη τεχνική που συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά είναι οι ερευνητικές εργασίες (Projects) την οποία οι φοιτητές την θεωρούν σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» σημαντική για την συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων τους σε ποσοστό 67,5% . Στη συνέχεια ακολουθεί η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, το 55,2% του δείγματος θεωρεί ότι συμβάλει σε «μεγάλο έως και πολύ μεγάλο βαθμό». Σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό», σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών συμβάλλει η τεχνική της ενίσχυσης των ατομικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε ποσοστό 52%.

Εν συνέχεια οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η ο κατευθυνόμενος διάλογος με 51,7% απάντησαν ότι συμβάλει σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των φοιτητών και στην αύξηση της συχνότητας παρακολούθησης. Τέλος και η τεχνική της εισήγησης σε 37% συμβάλει σε «μεγάλο» έως και «πολύ μεγάλο βαθμό» στην ενεργοποίηση ενδιαφέροντος και αύξηση συχνότητας παρακολούθησης.

Από τα στοιχεία αυτά αντιλαμβανόμαστε ότι η βελτίωση και η ενίσχυση όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών συμβάλουν στην συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών, αρκεί σε αυτές να ενσωματώνονται

στοιχεία βιωματικότητας και συμμετοχής των φοιτητών στα πλαίσια του μαθήματος, επομένως οι διδάσκοντες δεν θα πρέπει να μένουν στάσιμοι αλλά να εκσυγχρονίζονται διαρκώς.

Στον πίνακα 6.5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των φοιτητών στους 13 θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου: 1) Παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, 2) Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, 3) Συμβολή των παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών, 4) Συμβολή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, 5) Επικοινωνιακές τεχνικές στο διδακτικό πλαίσιο μεταξύ φοιτητή- διδάσκοντα, 6) Διαπροσωπική επικοινωνία εκτός διδακτικού πλαισίου μεταξύ φοιτητή- διδάσκοντα, 7) Ενημέρωση φοιτητών σε θέματα αξιολόγησης από τον διδάσκοντα, 8) Εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών από τον διδάσκοντα, 9) Δυνατότητα παρεμβάσεων των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, 10) Σχέση διδάσκοντα φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 11) Σχέση διδάσκοντα φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 12) Συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 13) Επικοινωνία φοιτητών με την ευρύτετη ακαδημαϊκή κοινότητα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος αυτής της στατιστικής επεξεργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τους παραπάνω θεματικούς άξονες με βάση τη νέα κατηγοριοποίηση και την παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 6.5: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Μέγιστες και Ελάχιστες Τιμές των απαντήσεων των φοιτητών στους 13 άξονες του ερωτηματολογίου (n=406)

Θεματικοί άξονες	μ. ο.	τ. α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Χρήση Παραδοσιακών τεχνικών	3,3	0,62	1,50	5,00
Χρήση Συμμετοχικών τεχνικών	2,71	0,72	1,20	5,00
Συμβολή παραδοσιακών τεχνικών	3,62	0,69	1,25	5,00
Συμβολή συμμετοχικών τεχνικών	3,76	0,79	1,80	5,00

Επικοινωνιακές τεχνικές στο διδακτικό πλαίσιο	3,2	0,71	1,16	5,00
Διαπροσωπική Επικοινωνία	2,84	0,80	1,00	5,00
Ενημέρωση Φοιτητών σε Θέματα Αξιολόγησης	3,07	0,72	1,00	5,00
Εφαρμογή Βιωματικών Επικοινωνιακών Τεχνικών	3,21	0,69	1,4	5,00
Δυνατότητα Παρέμβασης Φοιτητών	3,99	0,74	1,50	5,00
Σχέση διδάσκοντα φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος (π.α)	3,82	0,67	1,71	5,00
Σχέση διδάσκοντα φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος (π.α)	3,46	0,88	1,50	5,00
Συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων (π.α)	3,24	1,00	1,00	5,00
Επικοινωνία φοιτητών με την ευρύτετη ακαδημαϊκή κοινότητα (π.α)	3,90	0,88	1,00	5,00

Στον πίνακα 6.5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι μέγιστες και οι ελάχιστες τιμές των 13 βασικών αξόνων που εξετάζονται στη συγκεκριμένη έρευνα. Σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών οι παραδοσιακές τεχνικές με μ.ο. 3,3 (τ.α.0,62) χρησιμοποιούνται πολύ συχνά κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου ενώ οι συμμετοχικές τεχνικές χρησιμοποιούνται ελάχιστα με μ.ο. 2,71 (τ.α. 0,72). Στις ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή των παραδοσιακών και συμμετοχικών τεχνικών στη συχνότητα παρακολούθησης των μαθημάτων, παρατηρούμε σύμφωνα με τις απόψεις του υποκειμένου του δείγματος ότι τόσο οι παραδοσιακές με μ.ο 3,62 όσο και οι συμμετοχικές με μ.ο. 3,76 μπορούν να συμβάλουν σε αυτό σε μεγάλο βαθμό και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών.

Όσον αφορά τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες παρατηρήθηκε ότι υπάρχει χαμηλή διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων με μ.ο. 2,84 (τ.α. 0,80). Ωστόσο οι φοιτητές απάντησαν ότι υπάρχει υψηλή επικοινωνία όσον αφορά τη δυνατότητα παρέμβασης και τοποθέτησης των φοιτητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος με μ.ο. 3,99 (τ.α. 0,74), υψηλή επικοινωνία σύμφωνα με τις απαντήσεις υπάρχει εντός διδακτικού πλαισίου

με μ.ο. 3,2 (τ.α. 0,72), παράλληλα υψηλή είναι η επικοινωνία που σχετίζεται με τα θέματα αξιολόγησης σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων με μ.ο. 3,07 (τ.α. 0,72). Όσον αφορά την εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών από την πλευρά των διδασκόντων με μ.ο. 3,21 (τ.α. 0,69) σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων είναι μέτρια.

Τέλος σχετικά με πως οι 4 παράγοντες συμβάλουν στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών προκύπτει ότι και οι 4 παράγοντες συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό κυρίως η επικοινωνία φοιτητών με την ευρύτατη ακαδημαϊκή κοινότητα με μ.ο. 3,9 (τ.α. 0,88), στη συνέχεια η σχέση διδάσκοντα- φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος με μ.ο. 3,82 (τ.α. 0,67), έπειτα η σχέση διδάσκοντα- φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος με μ.ο. 3,46 (τ.α. 0,88) και τέλος η συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων με μ.ο. 3,24 (τ.α. 1,00). Επομένως από τα ανωτέρω αποτελέσματα αντιλαμβανόμαστε σύμφωνα με τις απόψεις του υποκειμένου του δείγματος ότι οι φοιτητές θεωρούν σημαντικό να έχουν σχέσεις με τους διδάσκοντες τόσο ακαδημαϊκές όσο και προσωπικές καθώς και να χρησιμοποιούνται ποικιλία τεχνικών στη διδασκαλία των μαθημάτων τόσο παραδοσιακών όσο και συμμετοχικών.

6.3 Επαγωγική Ανάλυση

Στον πίνακα 6.6 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των πανεπιστημίων σχετικά με τη χρήση παραδοσιακών και συμμετοχικών τεχνικών και με τη συμβολή τους στην συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών.

Πίνακας 6.6 : Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Μέγιστες και Ελάχιστες Τιμές των απαντήσεων των φοιτητών των πανεπιστημίων σχετικά με τη χρήση παραδοσιακών και συμμετοχικών τεχνικών και με τη συμβολή τους στην συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών

Θεματικός άξονας	Πανεπιστήμια	N	μ.ο.	τ. α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Χρήση Παραδοσιακών Τεχνικών	Χαροκόπειο	50	3,66	0,55	2,50	5,00
	Στερεάς Ελλάδα	54	3,45	0,54	2,75	4,50
	Αριστοτέλειο	39	3,61	0,41	3,00	4,50
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,26	0,62	1,50	5,00
	Πειραιά	131	3,07	0,64	1,50	4,50
	Περιφερειακά	72	3,25	0,61	1,50	4,50
Χρήση Συμμετοχικών Τεχνικών	Χαροκόπειο	50	2,57	0,79	1,20	5,00
	Στερεάς Ελλάδα	54	2,63	0,41	2,00	3,80
	Αριστοτέλειο	39	3,24	0,88	1,40	4,60
	Λοιπά περιοχής Αθηνών	60	2,84	0,68	1,40	5,00
	Πειραιά	131	2,58	0,64	1,40	4,60
	Περιφερειακά	72	2,71	0,78	1,20	4,40
Συμβολή παραδοσιακών	Χαροκόπειο	50	3,53	0,72	1,25	5,00
	Στερεάς Ελλάδα	54	3,76	0,39	3,25	5,00
	Αριστοτέλειο	39	3,75	0,65	2,50	5,00

	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,67	0,47	2,50	4,75
	Πειραιά	131	3,57	0,71	2,00	5,00
	Περιφερειακά	72	3,55	0,62	2,00	5,00
Συμβολή συμμετοχικών	Χαροκόπειο	50	3,78	0,67	1,80	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,73	0,60	2,80	5,00
	Αριστοτέλειο	39	3,93	0,64	2,60	4,80
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,83	0,65	2,20	5,00
	Πειραιά	131	3,71	0,74	1,80	4,80
	Περιφερειακά	72	3,71	0,71	2,40	5,00

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 6.6 παρατηρούμε ότι στα περισσότερα πανεπιστήμια χρησιμοποιούνται «συχνά» έως και «πολύ συχνά» οι παραδοσιακές τεχνικές. Αναλυτικότερα, με βάση τη συχνότητα χρήσης των παραδοσιακών τεχνικών, με σειρά μέσων όρων στα πανεπιστήμια παρατηρείται ότι, στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 3,4 (τ.α. 0,54 και εύρος 2,75-4,50), στα Λοιπά Πανεπιστήμια Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,26 (τ.α. 0,62, και εύρος 1,50-5,00), στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,25 (τ.α. 0,61 και εύρος 1,50-4,50), στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο 3,0 (τ.α. 0,64 και εύρος 1,50-4,50), χρησιμοποιούνται «πολύ συχνά» από τους διδάσκοντες οι παραδοσιακές τεχνικές. Εν αντιθέσει στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,6 (τ.α. 0,41 και εύρος 3,00-4,50) και στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,6 (τ.α. 0,55 και εύρος 2,50-5,00) σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων χρησιμοποιούνται «λίγο» οι παραδοσιακές τεχνικές.

Όσον αφορά τις συμμετοχικές προσεγγίσεις παρατηρείται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι μόνο στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο χρησιμοποιούνται «συχνά» έως και «πολύ συχνά» με μ.ο. 3,2 (τ.α. 0,88 και εύρος 1,40-4,60), το οποίο ήταν αναμενόμενο αφού είχαν απαντήσει ότι οι παραδοσιακές τεχνικές δεν χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, στη συνέχεια μια «μέτρια χρήση» των συμμετοχικών προσεγγίσεων ακολουθεί το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 2,5 (τ.α. 0,79 και εύρος 1,20-5,00) σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος των φοιτητών του. Στα υπόλοιπα πανεπιστήμια σύμφωνα με τις απαντήσεις και τοποθέτησης τους με σειρά

μέσου όρου, παρατηρούμε ότι χρησιμοποιούνται ελάχιστα οι συμμετοχικές τεχνικές, στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 2,8, (τ.α. 0,68 και εύρος 1,40-5,00), στα Περιφερειακά με μ.ο. 2,7 (τ.α. 0,79 και εύρος 1,20-4,40), στο Στερεάς Ελλάδα με μ.ο. 2,6 (τ.α. 0,41 και εύρος 2,00-3,80) και στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 2,5 (τ.α. 0,64 και εύρος 1,40-4,60).

Σχετικά με τη συμβολή των παραδοσιακών τεχνικών τα περισσότερα πανεπιστήμια σύμφωνα με τις πληροφορίες του πίνακα απάντησαν ότι ενισχύουν σε μέτριο βαθμό στη συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών. Συγκεκριμένα, με βάση τη μέτρια συμβολή των παραδοσιακών τεχνικών, τα πανεπιστήμια με σειρά μέσου όρου τοποθετούνται ως εξής, το Αριστοτέλειο με μ.ο. 3,7 (τ.α. 0,65 και εύρος 2,50-5,00), τα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,6 (τ.α. 0,47 και εύρος 2,50-4,75), τα Περιφερειακά με μ.ο. 3,5 (τ.α. 0,62 και εύρος 2,00-5,00) και το Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,5 (τ.α. 0,71 και εύρος 2,00-5,00). Στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,53 (τ.α. 0,41 και εύρος 1,25-5,00) σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών θεωρούν σημαντικό σε μεγάλο βαθμό τη συμβολή των παραδοσιακών προσεγγίσεων στη συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών ενώ οι απαντήσεις των φοιτητών του Πανεπιστημίου Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 3,75 (τ.α. 0,62 και εύρος 2,00-5,00) έχουν αντίθετη άποψη και θεωρούν ότι οι παραδοσιακές προσεγγίσεις συμβάλλουν ελάχιστα.

Τέλος όσον αφορά τη συμβολή των συμμετοχικών προσεγγίσεων στη συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών όλα τα πανεπιστήμια εκτός των Περιφερειακών Πανεπιστημίων απάντησαν ότι συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό. Αναλυτικότερα, με σειρά μέσου όρου, μεγάλος βαθμός συμβολής των συμμετοχικών τεχνικών, παρατηρείται, στο Αριστοτέλειο με μ.ο 3,9 (τ.α. 0,64 και εύρος 2,60-4,80), στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 3,7 (τ.α. 0,60 και εύρος 2,80-5,00), στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,7 (τ.α. 0,64 και εύρος 2,80-5,00), στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με μ.ο 3,7 (τ.α. 0,67 και εύρος 1,80-5,00) και στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,7 (τ.α. 0,74 και εύρος 1,80-4,80) ενώ στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,7 (τ.α. 0,71 και εύρος 2,40-5,00) σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών οι συμμετοχικές τεχνικές συμβάλλουν ελάχιστα.

Στον πίνακα 6.7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των φοιτητών των πανεπιστημίων σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες.

Πίνακας 6.7: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Μέγιστες και Ελάχιστες Τιμές των απαντήσεων των φοιτητών των πανεπιστημίων σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες.

Θεματικός άξονας	Πανεπιστήμια	N	μ.ο.	τ. α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Επικοινωνιακές τεχνικές στο διδακτικό πλαίσιο (π.α.)	Χαροκόπειο	50	3,40	0,80	1,16	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,14	0,63	1,67	4,66
	Αριστοτέλειο	39	3,33	0,75	2,00	4,83
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,41	0,72	2,00	4,66
	Πειραιά	131	3,04	0,67	1,83	4,83
	Περιφερειακά	72	3,17	0,62	1,83	4,67
Διαπροσωπική Επικοινωνία (π.α.)	Χαροκόπειο	50	3,15	0,81	1,00	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,02	0,59	2,00	4,60
	Αριστοτέλειο	39	3,15	0,99	1,60	4,80
	Λοιπά περιοχής Αθηνών	60	3,01	0,84	1,20	4,40
	Πειραιά	131	2,59	0,74	1,20	4,20
	Περιφερειακά	72	2,66	0,77	1,00	4,60
Ενημέρωση Φοιτητών σε Θέματα Αξιολόγησης (π.α.)	Χαροκόπειο	50	3,36	0,90	1,00	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,15	0,67	2,00	4,75

	Αριστοτέλειο	39	3,24	0,64	2,00	4,50
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,17	0,76	1,50	5,00
	Πειραιά	131	2,93	0,65	1,50	5,00
	Περιφερειακά	72	3,01	0,68	1,50	4,50
Εφαρμογή Βιωματικών Επικοινωνιακών Τεχνικών (π.α.)	Χαροκόπειο	50	3,56	0,65	1,80	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,17	0,59	1,80	4,00
	Αριστοτέλειο	39	3,53	0,71	2,20	4,60
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,18	0,72	1,40	4,60
	Πειραιά	131	3,03	0,61	1,60	4,80
	Περιφερειακά	72	3,17	0,73	1,40	4,40
Δυνατότητα Παρέμβασης Φοιτητών (π.α.)	Χαροκόπειο	50	4,19	0,78	1,50	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	4,25	0,51	3,50	5,00
	Αριστοτέλειο	39	3,93	0,78	2,50	5,00
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	4,11	0,59	2,50	5,00
	Πειραιά	131	3,79	0,83	2,50	5,00
	Περιφερειακά	72	3,90	0,70	2,00	5,00

Στον ανωτέρω πίνακα 6.7 αντιλαμβανόμαστε σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων φοιτητών ότι σχετικά με τον παράγοντα που αφορά τις επικοινωνιακές τεχνικές στο διδακτικό πλαίσιο, σύμφωνα με σειρά μέσων όρων, στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,41 (τ.α. 0,72 και εύρος 2,00-4,66), στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,40 (τ.α. 0,80 και εύρος 1,16-5,00) υπάρχει πολύ καλή επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, το ίδιο παρατηρείται και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,33 (τ.α. 0,75 και εύρος 2,00-4,83)

Μέτρια επικοινωνία παρατηρείται στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 3,14 (τ.α. 0,69 και εύρος 1,66-4,66). Αντίθετη άποψη σύμφωνα με τις απαντήσεις του υποκειμένου του δείγματος, δηλαδή ότι η επικοινωνία εντός πλαισίου του μαθήματος δεν είναι ικανοποιητική, εμφανίζονται στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,17 (τ.α. 0,62 και εύρος 1,83-4,66) και στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,04 (τ.α. 0,67 και εύρος 1,83-4,83). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι τα περισσότερα πανεπιστήμια δεν είναι ικανοποιημένα από την επικοινωνία τους στα πλαίσια του μαθήματος με τον διδάσκοντα, άρα κάθε διδάσκων θα ήταν ορθό να παρέχει χρόνο στους φοιτητές όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο μάθημα και να τους εξηγεί αναλυτικά τι θα διδαχθούν.

Σχετικά με τον δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με την διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ φοιτητή- διδάσκοντα παρατηρούμε ότι είναι υψηλή στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο σε μ.ο. 3,15 (τ.α. 0,81 και εύρος 1,00-5,00) και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο σε μ.ο. 3,15 (τ.α. 0,99 και εύρος 1,50-4,80). Από την αντίθετη πλευρά χαμηλή διαπροσωπική επικοινωνία σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων υπάρχει στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας σε μ.ο. 3,02 (τ.α. 0,59 και εύρος 2,00-4,60), στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,01 (τ.α. 0,84 και εύρος 1,20-4,40), χαμηλή επικοινωνία επίσης παρατηρείται στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 2,66 (τ.α. 0,77 και εύρος 1,00-4,60) και τέλος στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 2,59 (τ.α. 0,74 και εύρος 1,20-4,20), με βάση τους μέσους όρους. Επομένως οι διδάσκοντες θα ήταν καλό να προσπαθούν να γνωρίσουν τους φοιτητές τους και να είναι πιο ευέλικτοι στην συμπεριφορά τους και στην αντιμετώπιση των φοιτητών

Όσον αφορά τον τρίτο παράγοντα που σχετίζεται με την ενημέρωση σε θέματα αξιολόγησης μόνο οι φοιτητές του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου απάντησαν ότι νιώθουν ενημερωμένοι σε μεγάλο βαθμό με μ.ο. 3,36 (τ.α. 0,90 και εύρος 1,00-5,00). Μέτρια επικοινωνία σχετικά με τα θέματα αξιολόγησης παρατηρείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,24 (τ.α. 0,64 και εύρος 2,00-4,50) και στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,01 (τ.α. 0,68 και εύρος 1,20-4,50). Στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,17 (τ.α. 0,76 και εύρος 1,50-5,00) σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών υπάρχει χαμηλή επικοινωνία, το ίδιο παρατηρείται και στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 2,93 (τ.α. 0,65 και εύρος 1,50-5,00). Οι διδάσκοντες πρέπει να είναι αναλυτικοί στα θέματα αξιολόγησης ώστε να επιτυγχάνεται αρμονική συνεργασία με τους φοιτητές.

Αναφορικά με την εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών από τον διδάσκοντα οι φοιτητές του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου δήλωσαν οι εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό με μ.ο. 3,56 (τ.α. 0,65 και εύρος 1,80-5,00) το ίδιο απάντησαν και οι φοιτητές στο Αριστοτελείου Πανεπιστημίου με μ.ο. 3,53 (τ.α. 0,71 και εύρος 2,20-4,60). Μεγάλη εφαρμογή των βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών παρατηρείται στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,18 (τ.α. 0,72 και εύρος 1,40-4,60), επίσης στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,17 (τ.α. 0,73 και εύρος 1,40-4,40) και στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 3,17 (τ.α. 0,59 και εύρος 1,80-4,00). Αντίθετη άποψη με χαμηλή εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών δήλωσαν οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,03 (τ.α. 0,61 και εύρος 1,60-4,80).

Από τα στοιχεία αυτά αντιλαμβανόμαστε ότι οι διδάσκοντες θα ήταν καλό να χρησιμοποιούν περισσότερο βιωματικές επικοινωνιακές τεχνικές ώστε οι φοιτητές να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα και αυτό θα συμβάλλει στην βελτίωση της γενικότερης επικοινωνίας τους.

Τέλος στον παράγοντα 5 που αφορά τη δυνατότητα παρέμβασης των φοιτητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος οι πλειοψηφία των φοιτητών δηλώνει ότι αυτό πραγματοποιείται συχνά. Αναλυτικότερα, με σειρά μέσου όρου, συχνή δυνατότητα παρέμβασης απάντησαν, οι φοιτητές του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου με μ.ο. 4,19 (τ.α. 0,78 και εύρος 1,50-5,00), το ίδιο δήλωσαν τα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 4,11 (τ.α. 0,59 και εύρος 2,50-5,00) επίσης οι φοιτητές του Αριστοτελείου δήλωσαν ότι η δυνατότητα παρέμβασης τους είναι υψηλή με μ.ο. 3,93 (τ.α. 0,78 και εύρος 2,50-5,00), το ίδιο δήλωσαν οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,90 (τ.α. 0,83 και εύρος 2,00-5,00) καθώς και οι στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια φοιτητές απάντησαν ότι έχουν τη δυνατότητα σε μεγάλο βαθμό να παρεμβαίνουν με μ.ο. 3,79 (τ.α. 0,82 και εύρος 1,50-5,00). Μέτρια δυνατότητα παρέμβασης παρατηρείται στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 4,25 (τ.α. 0,51 και εύρος 3,50-5,00). Από αυτά αντιλαμβανόμαστε οι στα περισσότερα πανεπιστήμια οι φοιτητές έχουν τη δυνατότητα να αναφέρουν τις απόψεις τους και να παρεμβαίνουν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.

Συνοψίζοντας παρατηρούμε ότι το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο είναι το μόνο που παρουσιάζει μεγάλη επικοινωνία με τους διδάσκοντες σε όλους τους παράγοντες ενώ στα υπόλοιπα πανεπιστήμια παρατηρείται μια ποικιλία απαντήσεων μεταξύ των

παραγόντων. Επομένως θα ήταν καλό από την πλευρά των διδασκόντων να γίνουν προσπάθειες για βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους φοιτητές.

Στον πίνακα 6.8 εμφανίζονται οι μέσοι όροι (μ.ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των απαντήσεων των φοιτητών πανεπιστημίων σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν την ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης, συγκεκριμένα σχέση διδάσκοντα- φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος, σχέση διδάσκοντα- φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος, συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων και επικοινωνία φοιτητών με την ευρύτετη ακαδημαϊκή κοινότητα.

Πίνακας 6.8: Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Μέγιστες και Ελάχιστες Τιμές των απαντήσεων των φοιτητών των πανεπιστημίων σχετικά με τους παράγοντες που αφορούν την ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Θεματικός άξονας	Πανεπιστήμια	N	μ.ο.	τ. α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Σχέση διδάσκοντα φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος (π.α)	Χαροκόπειο	50	4,0	0,65	1,71	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,72	0,66	2,00	4,71
	Αριστοτέλειο	39	4,14	0,49	3,29	5,00
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,90	0,57	2,86	5,00
	Πειραιά	131	3,64	0,75	1,71	4,86
	Περιφερειακά	72	3,82	0,56	2,29	5,00
Σχέση διδάσκοντα φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος (π.α)	Χαροκόπειο	50	3,63	0,86	1,50	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	3,30	0,96	1,50	5,00
	Αριστοτέλειο	39	3,79	0,82	1,50	5,00
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,69	0,84	2,00	5,00
	Πειραιά	131	3,35	0,87	1,50	4,50
	Περιφερειακά	72	3,31	0,85	1,50	5,00

Συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων (π.α)	Χαροκόπειο	50	3,21	1,01	1,00	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	2,97	1,12	1,00	5,00
	Αριστοτέλειο	39	3,85	0,93	2,00	5,00
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,53	0,86	2,00	5,00
	Πειραιά	131	2,94	0,97	1,00	5,00
	Περιφερειακά	72	3,41	0,88	1,00	5,00
Επικοινωνία φοιτητή με την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα (π.α)	Χαροκόπειο	50	4,07	0,85	2,00	5,00
	Στερεάς Ελλάδας	54	4,08	0,73	3,00	5,00
	Αριστοτέλειο	39	4,00	0,87	2,00	5,00
	Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	3,98	0,71	2,00	5,00
	Πειραιά	131	3,79	0,93	2,00	5,00
	Περιφερειακά	72	3,70	0,99	1,00	5,00

Στον πίνακα 6.8 παρατηρείται ότι η σχέση διδάσκοντα φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος θεωρείται σημαντική σε μεγάλο βαθμό στην ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης για όλα τα πανεπιστήμια εκτός του Αριστοτελείου που τη θεωρεί μέτρια. Πιο αναλυτικά σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών στον συγκεκριμένο παράγοντα, το Χαροκόπειο με μ.ο. 4,0 (τ.α. 0,65 και εύρος 1,71-5,00), τα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,9 (τ.α. 0,57 και εύρος 2,86-5,00), τα Περιφερειακά με μ.ο. 3,8 (τ.α. 0,56 και εύρος 2,29-5,00), το Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 3,7 (τ.α. 0,66 και εύρος 2,00-4,71) και τέλος το Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,6 (τ.α. 0,75 και εύρος 1,71-4,86) θεωρούν ότι η σχέση με τον διδάσκοντα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης εκτός του Αριστοτελείου που θεωρεί μέτρια με μ.ο. 4,1 (τ.α. 0,49 και εύρος 3,29-5,00), επομένως θα ήταν ορθό να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ διδάσκοντα και φοιτητή καθώς και ξεκάθαρα δικαιώματα και υποχρεώσεις και στις δύο πλευρές ώστε να επιτυγχάνεται ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Αναφορικά για τον δεύτερο παράγοντα σχέση διδάσκοντα φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος παρατηρείται το ίδιο, δηλαδή ότι διαδραματίζει σημαντικό

ρόλο στην βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλα τα πανεπιστήμια, με την ακόλουθη σειρά σύμφωνα με τους μέσους όρους. Στο Αριστοτέλειο ο μ.ο. των απαντήσεων είναι 3,7 (τ.α. 0,82 και εύρος 1,50-5,00), στα Λοιπά Περιοχής Αθηνών είναι μ.ο. 3,6 (τ.α. 0,84 και εύρος 2,00-5,00), στο Χαροκόπειο ο μ.ο. είναι 3,6 (τ.α. 0,86 και εύρος 1,50-5,00), στα Περιφερειακά ο μ.ο. 3,3 (τ.α. 0,85 και εύρος 1,50-5,00). Σημαντική συμβολή παρουσιάζει και για το Πανεπιστήμιο Πειραιά σε μ.ο. 3,3 (τ.α. 0,87 και εύρος 1,50-4,50) και στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας σε μ.ο. 3,3 (τ.α. 0,96 και εύρος 1,50-5,00). Επομένως αντιλαμβανόμαστε από τις απαντήσεις ότι η σχέση διδάσκοντα φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος θεωρείται σημαντική σύμφωνα με τους φοιτητές για την ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης, συνεπώς οι σχέσεις μεταξύ καθηγητών – φοιτητών είναι καλό να περνούν σε διαπροσωπικό επίπεδο πέρα από το πλαίσιο του πανεπιστημίου και να δημιουργούνται δεσμοί εμπιστοσύνης .

Σχετικά με τη συμβολή της συστηματικής παρακολούθησης των μαθημάτων και στη συμβολή της στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι απόψεις είναι διφορούμενες. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις απαντήσεις στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,8 (τ.α. 0,93 και εύρος 2-5) και στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με μ.ο. 3,2 (τ.α. 1,01 και εύρος 1-5) η συστηματική παρακολούθηση βοηθάει σε μεγάλο βαθμό στην ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης, αντίθετη άποψη παρουσιάζουν τα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,4 (τ.α. 0,88 και εύρος 1-5) και το Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 2,94 (τ.α. 0,97 και εύρος 1-5) τα όποια δεν θεωρούν σημαντική τη συστηματική παρακολούθηση. Όσον αφορά τα Λοιπά Περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,5 (τ.α. 0,86 και εύρος 2-5) και το Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 2,9 (τ.α. 1,12 και εύρος 1-5) σύμφωνα με τις απαντήσεις του υποκειμένου του δείγματος, θεωρούν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλει σε μέτριο βαθμό στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος σχετικά με τον τέταρτο παράγοντα, την επικοινωνία των φοιτητών με την ευρύτατη ακαδημαϊκή κοινότητα σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων υπάρχει ταύτιση απόψεων σχετικά με το αν ενισχύει στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα στο Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας με μ.ο. 4,08 (τ.α. 0,73 και εύρος 1-5), στο Χαροκόπειο με μ.ο. 4,07 (τ.α. 0,85 και εύρος 2-5), στο Αριστοτέλειο με μ.ο. 4,00 (τ.α. 0,87 και εύρος 2-5) και τα Λοιπά περιοχής Αθηνών με μ.ο. 3,98 (τ.α. 0,71 και εύρος 2-5) , σύμφωνα με τις απαντήσεις των

φοιτητών θεωρούν σημαντική τη συμβολή σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία των φοιτητών με την ευρύτατη ακαδημαϊκή κοινότητα στην ενίσχυση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ίδια άποψη ισχύει και στα Περιφερειακά Πανεπιστήμια με μ.ο. 3,70 (τ.α. 0,99 και εύρος 1-5) καθώς και στο Πανεπιστήμιο Πειραιά με μ.ο. 3,79 (τ.α. 0,93 και εύρος 2-5)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπεράσματα Εμπειρικής Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων προπτυχιακών φοιτητών, σχετικά με τις προτιμήσεις τους σε ότι αφορά την εφαρμογή συμμετοχικών και παραδοσιακών τεχνικών διδασκαλίας, παράλληλα να εντοπίσει αν υπάρχει διαφορά στο βαθμό συμβολής μεταξύ των παραδοσιακών και συμμετοχικών τεχνικών σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, να εξεταστεί πώς η αξιοποίηση συμμετοχικών διδακτικών μορφών δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια επικοινωνίας με τους καθηγητές και να εντοπίσει διαφορές μεταξύ των πανεπιστημίων στους θεματικούς άξονες του ερωτηματολογίου.

Με τη χρήση ερωτηματολογίου που αποτελείται από 53 ερωτήσεις, όπως προαναφέρθηκε στην εμπειρική έρευνα και συμπληρώθηκε άρτια από 406 προπτυχιακούς φοιτητές από διάφορα πανεπιστήμια στην Ελλάδα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούνται παραδοσιακές και συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας από τους διδάσκοντες καθηγητές, εάν οι εκπαιδευτικές τεχνικές συμβάλλουν στην ενεργοποίηση ενδιαφέροντος και στην αύξηση συχνότητας παρακολούθησης των μαθημάτων, σε ποιο βαθμό οι φοιτητές δηλώνουν ότι εφαρμόζονται από τους διδάσκοντες καθηγητές συγκεκριμένες επικοινωνιακές τεχνικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων τους και σε ποιο βαθμό οι φοιτητές θεωρούν ότι η αξιοποίηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών τεχνικών κατά τη διδασκαλία των προπτυχιακών μαθημάτων δύναται να συμβάλουν στην ποιοτικοποίηση της λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο καταμερισμός των ερωτηματολογίων θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε ένα πανεπιστήμιο, όμως για πιο αξιόπιστα αποτελέσματα η κατανομή έγινε σε περισσότερα.

Στο Α' μέρος των γενικών δημογραφικών στοιχείων κατηγοριοποιήθηκαν τα πανεπιστήμια σε 6 ανάλογα με τη συμμετοχή τους και την τοποθεσία τους, αναλυτικότερα Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (12,3%), 2) Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας (13,3%), 3) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο (9,6%), 4) Λοιπά Πανεπιστήμια Περιοχής Αθηνών (14,8%), 5) Πανεπιστήμιο Πειραιά (32,3%) και 6) Περιφερειακά Πανεπιστήμια (17,7%). Όσον αφορά τα ποσοστά ανδρών- γυναικών, ελαφρά μεγαλύτερο καταγράφηκε το σύνολο των προπτυχιακών φοιτητριών 222 άτομα

έναντι των φοιτητών που ήταν 186. Αξίζει να σημειωθεί ότι το 75,4% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 18-22 και επομένως μεγάλη απόκλιση παρουσιάζεται στα ποσοστά της ερώτησης σχετικά με την κατοχή δεύτερου πτυχίου με μόλις το 1,3% του δείγματος να έχουν.

Στο Β' μέρος που αποτελείτο από τις ειδικές ερωτήσεις οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε θέματα που σχετίζονται με τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, τη συμβολή εκπαιδευτικών τεχνικών, τις επικοινωνιακές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες και πως συγκεκριμένες επικοινωνιακές τεχνικές αν αξιοποιηθούν θα συντελέσουν στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν δομημένες ανά θεματικές ενότητες με τον ίδιο τρόπο δομούνται και τα συμπεράσματα.

Στον θεματική ενότητα 1 του ερωτηματολογίου που αφορά την χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, φαίνεται ότι οι παραδοσιακές τεχνικές χρησιμοποιούνται περισσότερο από τις συμμετοχικές σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναλυτικότερα έδειξαν ότι «συχνά» έως και «πολύ συχνά» χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου η διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων σε ποσοστό 50,7%. Στη συνέχεια οι απαντήσεις έδειξαν ότι πολύ συχνά γίνεται χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία σε ποσοστό 49% κάτι που έρχεται αντίθετο με την έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), σύμφωνα με την οποία η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται λίγο σε ποσοστό 26,7%. Επίσης «συχνά» έως και «πολύ συχνά» χρησιμοποιείται η τεχνική της εισήγησης σε ποσοστό 46% σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, ίδια άποψη σε 82,87% κυριαρχεί στην έρευνα των Akhtar, Riaz, Tariq & Topping, (2009), ενώ αντίθετη άποψη σε μέτρια χρήση 45% παρατηρείται στην έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011). Συχνή χρήση κατέχει και μια συμμετοχική τεχνική, η μέθοδος project σε 40,9%. Οι προπτυχιακοί φοιτητές απάντησαν ότι κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου λίγο χρησιμοποιούνται οι ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε ποσοστό 16,3% κάτι που ταυτίζεται και με την έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011) σε 15,9% και με την έρευνα των Riaz, Tariq & Topping, (2009). Το ίδιο παρατηρείται και για τις ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών χρησιμοποιούνται λίγο σε 22,7%, αυτό συμφωνεί και με την έρευνα των Αντωνοπούλου &

Κουτρούμπα, (2011), με χρήση 27,5%. Στη συνέχεια λίγο χρησιμοποιείται και η τεχνική του καταιγισμού ιδεών σε ποσοστό 19,1% και τέλος η τεχνική του ελεύθερου διαλόγου σε 29,3%, το οποίο συμφωνεί και με την έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), σε ποσοστό 28,4%. Μια μέτρια χρήση παρατηρούμε όσον αφορά τη τεχνική του κατευθυνόμενου διαλόγου σε 36,9% αντίθετη άποψη όμως υπάρχει στην έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), στην οποία υποστηρίζεται συχνή χρήση σε ποσοστό 55%. Τέλος σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, στα περισσότερα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούνται κυρίως οι παραδοσιακές τεχνικές αντί των συμμετοχικών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος.

Στην δεύτερη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά τη συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και τη συχνότητα παρακολούθησης των φοιτητών, είναι φανερό ότι τόσο οι παραδοσιακές όσο και οι συμμετοχικές τεχνικές συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με τις απόψεις των προπτυχιακών φοιτητών.

Η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει ότι η διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων συμβάλει σε μεγάλο βαθμό σε ποσοστό 83,7%, σημαντική αν και όχι σε τόσο μεγάλο βαθμό είναι και στην έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), σε ποσοστό 40,7%. Εξίσου συντριπτικό ποσοστό σε μεγάλο βαθμό (70,4%) υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμβολή των ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), σε 90,8%. Επίσης σύμφωνα με τις απόψεις του υποκειμένου του δείγματος σε μεγάλο βαθμό συμβάλουν ο ελεύθερος διάλογος (69,4%) και η χρήση εποπτικών μέσων (68%), η συμβολή τους σε μεγάλο βαθμό φαίνεται και στην έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), σε 43,3% και 71,7% αντίστοιχα. Σε μεγάλο βαθμό επίσης οι φοιτητές απάντησαν ότι συμβάλουν οι ερευνητικές εργασίες και ο καταιγισμός ιδεών σε 67,5% αντίστοιχα. Όσον αφορά τις ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος συμβάλουν στη συχνότητα παρακολούθησης σε 52%, σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011) σε 63,3%. Επιπλέον σε μεγάλο βαθμό μπορεί να συμβάλει και ο κατευθυνόμενος διάλογος (51,7), αυτό παρατηρείται και στην έρευνα των Αντωνοπούλου & Κουτρούμπα, (2011), σε ποσοστό 65%.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τη συμβολή των συμμετοχικών τεχνικών στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος, όλα τα πανεπιστήμια εκτός από ένα απάντησαν ότι δύναται οι τεχνικές αυτές να συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό.

Στην θεματική ενότητα 3 του ερωτηματολογίου που αφορά την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών, υπάρχει ποικιλία απαντήσεων σχετικά με τις επικοινωνιακές τεχνικές.

Σε αυτή τη θεματική ενότητα πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση των επικοινωνιακών τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τον διδάσκοντα καθηγητή με σκοπό να παρατηρηθεί τι επικρατεί στα πλαίσια της επικοινωνίας μεταξύ φοιτητή-διδάσκοντα, ποιος τομέας επικοινωνίας είναι ενισχυμένος και ποιος θα ήταν καλό να βελτιωθεί. Από την παραγοντοποίηση προέκυψαν 5 νέοι παράγοντες.

Ο πρώτος αφορά τις επικοινωνιακές τεχνικές στο διδακτικό πλαίσιο και σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών είναι υψηλός που σημαίνει ότι οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από την επικοινωνία των διδασκόντων σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος, με θέματα όπως να επιβραβεύει και να ενθαρρύνει τους φοιτητές αλλά να είναι και συνεπής στις υποχρεώσεις του. Ο δεύτερος σχετίζεται με την διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ φοιτητών- καθηγητών, όπως να χρησιμοποιεί καταδεκτικό ύφος, να έχει χιούμορ, κ.λπ. και είναι χαμηλός, που σημαίνει ότι θα ήταν καλό οι διδάσκοντες να προσεγγίσουν περισσότερο τους φοιτητές και να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης. Στον τρίτο παράγοντα που αφορά την ενημέρωση φοιτητών σε θέματα αξιολόγησης, οι φοιτητές δήλωσαν ότι υπάρχει υψηλή επικοινωνία, επομένως νιώθουν επαρκώς ενημερωμένοι σχετικά με θέματα που αφορούν τον τρόπο που θα αξιολογηθούν και τα θέματα των εξετάσεων.

Υψηλή επικοινωνία παρατηρείται και στον τέταρτο παράγοντα όσον αφορά την εφαρμογή βιωματικών επικοινωνιακών τεχνικών, δηλαδή οι καθηγητές χρησιμοποιούν πιο συνεργατικές προσεγγίσεις, ενώ υψηλότερα ποσοστά επικοινωνίας εμφανίζονται στον τελευταίο παράγοντα που σχετίζεται με τη δυνατότητα παρέμβασης των φοιτητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, οι φοιτητές νιώθουν ότι έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν και να αναφέρουν τη γνώμη τους.

Στην τέταρτη και τελευταία θεματική ενότητα που αναφέρεται στην αξιοποίηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών τεχνικών και πως θα μπορούσε να συντελέσει στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αξιοσημείωτο

το γεγονός ότι η πλειοψηφία των φοιτητών και όλα τα πανεπιστήμια που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι όλες οι τεχνικές που αναφέρονται θα πρέπει να αξιοποιούνται σε μεγάλο βαθμό διότι θεωρούν ότι θα συντελέσουν στην ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης.

Παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε και σε αυτό τον άξονα ώστε να παρατηρηθεί τι θεωρούν οι φοιτητές ότι μπορεί να συμβάλει στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα σχηματίστηκαν 4 παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με τους φοιτητές συμβάλλουν όλοι σε μεγάλο βαθμό στην ποιοτικοποίηση της εκπαίδευσης με την αντίστοιχη σειρά, κυρίως η επικοινωνία φοιτητών με την ευρύτετη ακαδημαϊκή κοινότητα, η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη ιστοσελίδας του Πανεπιστημίου καθώς και συστηματική ενημέρωση μεταξύ φοιτητών και Διοίκησης του Πανεπιστημίου. Στη συνέχεια ακολουθεί ο παράγοντας που αναφέρεται στη σχέση διδάσκοντα- φοιτητή στα πλαίσια του μαθήματος και σχετίζεται με θέματα όπως διατύπωση σαφών στόχων του μαθήματος από την πλευρά του καθηγητή και ενθάρρυνση των φοιτητών, κ.λπ. Έπειτα είναι η σχέση διδάσκοντα- φοιτητή πέρα από τα πλαίσια του μαθήματος, η οποία αναφέρεται στην πιο ουσιαστική επικοινωνία εκτός διδακτικού πλαισίου και τέλος ακολουθεί ο παράγοντας που σχετίζεται με την συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων.

7.2 Γενικά Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων προπτυχιακών φοιτητών σχετικά με τις προτιμήσεις τους σε ότι αφορά την εφαρμογή συμμετοχικών και παραδοσιακών τεχνικών διδασκαλίας καθώς και να εξεταστεί πώς η αξιοποίηση τόσο παραδοσιακών όσο και συμμετοχικών διδακτικών μορφών δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια επικοινωνίας με τους καθηγητές και τέλος ποιές επικοινωνιακές τεχνικές συντελούν στην ποιοτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σήμερα χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο συμμετοχικές μέθοδοι καθώς ανταποκρίνονται περισσότερο στις νέες διδακτικές απαιτήσεις (Χριστίας, 2003). Η συνεργατική μάθηση εστιάζει στο μαθητοκεντρισμό, οι συμμετοχικές τεχνικές εντάσσουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια για να μιλάμε για μια κατάσταση συνεργατικής μάθησης, πρέπει να υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός στόχος, με βάση τον οποίο η ομάδα να ανταμείβεται για τις προσπάθειες της (Johnson, Johnson & Smith, 1998).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εργασίας, οι προπτυχιακοί φοιτητές απάντησαν ότι κυρίως αξιοποιούνται οι παραδοσιακές τεχνικές κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων από τους διδάσκοντες- καθηγητές και όχι τόσο οι συμμετοχικές, όμως θεωρούν ότι και τα δύο είδη εκπαιδευτικών τεχνικών συμβάλουν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και αύξηση της συχνότητας παρακολούθησης των μαθημάτων.

Από τα στοιχεία αυτά αντιλαμβανόμαστε ότι η βελτίωση και η ενίσχυση όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών συμβάλουν στην συχνότητα παρακολούθησης και ενεργοποίησης του ενδιαφέροντος των φοιτητών, αρκεί σε αυτές να ενσωματώνονται στοιχεία βιωματικότητας και συμμετοχής των φοιτητών στα πλαίσια του μαθήματος.

Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, παρατηρείται ότι υπάρχει μια καλή επικοινωνία με ότι σχετίζεται με τη διαδικασία του μαθήματος, δηλαδή, τους στόχους, την βαθμολόγηση, τη συνέπεια των καθηγητών, αλλά έλλειμμα στην διαπροσωπική επικοινωνία, όπως να συζητούν θέματα εκτός του πλαισίου του μαθήματος, να υπάρχει χιούμορ και γενικότερα οικειότητα. Παράλληλα με αυτό η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε ότι θα

πρέπει σε μεγάλο βαθμό να ενισχυθούν επικοινωνιακές τεχνικές που θα μπορέσουν να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα διότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Αυτά τα αποτελέσματα μας οδηγούν να σκεφτούμε ότι είναι σημαντική η αξιοποίηση και η ενίσχυση όλων των εκπαιδευτικών τεχνικών τόσο αυτών που αφορούν το διδακτικό κομμάτι όσο και αυτών που αφορούν το επικοινωνιακό. Από τη μία στις σύγχρονες κοινωνίες που είναι σημαντική η εκπαίδευση για εξέλιξη και υπάρχει η ανάγκη για ενίσχυση της επίδοσης που σχετίζεται με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, προχωρά πέρα από την πανεπιστημιακή επιτυχία και σχετίζεται με την επιτυχία στη ζωή. Από την άλλη το ελλειπές εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξη των φοιτητών και στην επιτυχία στα πλαίσια της Ελλάδας. Με την ενίσχυση των εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών τεχνικών, μπορούμε να βελτιώσουμε την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγχρόνως την ποιότητα ζωής των φοιτητών μέσα και έξω από το χώρο του πανεπιστημίου. Μπορούμε να δημιουργήσουμε επιτυχημένους και ικανοποιημένους ανθρώπους, που θα έχουν τα προσόντα να πετύχουν στον εργασιακό τους χώρο αλλά και στην προσωπική τους ζωή και εξέλιξη.

Συνεπώς θα ήταν καλό τα πανεπιστήμια να ενδιαφέρονται όχι μόνο για τις γνώσεις που θα προσφέρουν στους φοιτητές τους αλλά για τις επαγγελματικές ευκαιρίες και τις προσωπικές αξίες ώστε να βελτιωθεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και η κοινωνία.

7.3 Περιορισμοί- Προοπτικές

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε προπτυχιακούς φοιτητές και παρά το γεγονός ότι το δείγμα προέρχεται από διαφορετικά πανεπιστήμια της Ελλάδας δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις καθώς το μεγαλύτερο μέρος αφορά την ηλικιακή ομάδα 18-22. Επομένως το στοιχείο αυτό περιορίζει την έρευνα σχετικά με την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων μας στο σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού της χώρας και θα ήταν καλό να επαναληφθεί σε δείγμα που να αφορά και μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές.

Άλλο περιορισμό αποτελεί το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας προέρχεται αποκλειστικά από προπτυχιακούς φοιτητές πανεπιστημίων και καθόλου από φοιτητές τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Θα ήταν ορθό να επαναληφθεί σε δείγμα που να αποτελείται και από τα δύο ώστε να γίνουν συγκρίσεις.

Τρίτος περιορισμός είναι ότι το εργαλείο δημιουργήθηκε ειδικά για την παρούσα έρευνα και δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες. Επομένως δεν υπάρχουν άλλες έρευνες για σύγκριση και εξαγωγή αποτελεσμάτων.

Είναι απαραίτητο στον ελληνικό χώρο να διενεργηθούν έρευνες που θα έχουν ως στόχο τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών τεχνικών που συμβάλουν στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ενδυνάμωση των γνώσεων και των αξιών των φοιτητών μπορεί να προσφέρει επαγγελματική επιτυχία, καλύτερη ποιότητα ζωής, μεγαλύτερη ποιότητα και ευημερία για το άτομο και την κοινωνία.

«Η εκπαίδευση είναι δύναμη που γιατρεύει την ψυχή»

Πλάτων

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Akin-Little, A.K., Little, S.G., & Laniti, M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece: A cross-cultural comparison. *School Psychology International*, 28(53), 52-62.
- Akhtar, A., Tariq, R.H., & Topping, J. (2009). Students' perception of university teaching behaviors. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 631-647.
- Altbach, P.G., & Knight, J., (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Applegate, J.L., (1980). Adaptive communication in educational contexts: A study of teachers' communicative strategies. *Communication Education*, 29(2), 158-170.
- Bartran, B., & Bailey, C., (2009). Different students, same difference? : A comparison of UK and international students' understandings of 'effective teaching'. *Active Learning in Higher Education*, 10 (2), 172-184.
- Bellenger, L., & Couchahere, M.J., (2002). *Animer et gerer un projet* , Paris: ESF.
- Carnell, E., (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries, *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Chanock, K., (2007). What academic language and learning advisers bring to the scholarship of teaching and learning: Problems and possibilities for dialogue with the disciplines. *Higher Education Research & Development* 26(3), 269-280.
- Cohen, E.G., Brody, C.M., & Sapon-Shevin, M., (eds.) (2004). *Teaching Cooperative Learning. The Challenge for Teacher Education*. Albany: State University of New York Press.

- Cooper, J., & Mueck, R., (1990). Student involvement in learning: Cooperative learning and college instruction. *Journal on Excellence in College Teaching*, 1,68-76.
- Dillenbourg, P. (1999) What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (1-19). Oxford: Elsevier.
- European Commission (1998), *Innovation Management Techniques in Operation*, European Commission, Luxembourg.
- Faust, J.L., & Paulson, D. (1998). Active learning in the college classroom. *Excellence in College Teaching*, 9(2), 3-24.
- Forgas, J.P., (1999). Feeling and Speaking: Mood effects on Verbal communication strategies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (7), 850-863.
- Frey, K., (1986/2005). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη . Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Good, T., Wiley. C., & Flore, I., (2009). Effective Teaching: An emerging synthesis. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 803–816.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53.
- Golish., T.D. (1999): Students' use of compliance gaining strategies with graduate teaching assistants: *Examining the other end of the power spectrum*, *Communication Quarterly*, 47 (1), 12-32.
- Harrison, J. 2007. The assessment of ITT standard one, professional values and practice: Measuring performance, or what?. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 323-340.
- Harwood, W.S. (1996). The one-minute paper: A communication tool for large lecture classes. *Journal of Chemical Education*, 73 (3), 229-230.

- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development. *School Leadership and Management*, 17(3), 401–411.
- Huber, M. (1999). Apprendre en projets: La Pedagogie du projet- eleves, Lyon: Chronique Sociale.
- Ivey, A., Bradfor-Ivey, M., & Simek-Morgan, L. (1993). *Counseling and Psychotherapy. A Multicultural Perspective* (3rd ed.), Boston: Allyn & Bacon
- Ifanti, A.A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(1), 71-81.
- Jaques, D. (2001). Μάθηση σε ομάδες, εκδόσεις Μεταίχμιο Αθήνα.
- Johnson , D.W., Johnson, T.R ., & Smith, K.A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
- Korfmacher, K. S., (2001). The politics of participation in watershed modeling. *Environmental Management* 27(2), 161-176.
- Koustourakis., G., (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1-2), 131-146.
- Lea, S.L., Stephenson, D., Troy, J., (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K., (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-279.
- Lockwood, J.R., McCaffrey, D.F., Hamilton, L.S., Stecher, B., Le ,Vi-.Nhuan, & Martinez, J.F., (2007). The sensitivity of value-added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures. *Journal of Educational Measurement* 44 (1), 47-67.

- Margaret, B., & Guest, R. (2007). A conversation about pedagogical responses to increase diversity in university classrooms. *Higher Education Research and Development* 26(2), 133-146.
- Marquardt, M., & Waddill, D. (2004). The power of learning in action learning: A conceptual analysis of how the five schools of adult learning theories are incorporated within the practice of action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 185-202.
- McCroskey, J., & Andersen, J.F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. *Active Learning in Higher Education*, 3(1), 73-81.
- Mottet, T.P., Beebe, S.A., Raffeld, P.C., & Paulsel, M.L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teachers' liking of students and willingness to comply with student requests. *Communication Quarterly*, 52 (1), 27-38.
- Noels, K.A., Clément, R., & Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- North, S. (1990). Resource materials for library project work. *ELT Journal*, 44(3), 222-229.
- Papandreou, A.P. (1994). An Application of the Projects Approach to EFL. *English Teaching Forum*, 32(3), 41-42.
- Patrick, J. & Smart, R.M. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 23(2), 165-178.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, educational. *Psychologist*, 37(2), 91-105.

- Psacharopoulos, G., 1988. Efficiency and equity in Greek higher education. *Minerva* 26 (2), 119-137.
- Ramsden, P., (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 129-150.
- Reid, D.J., and M. Johnson. 1999. Improving teaching in higher education: Student and teacher perspectives. *Educational Studies*, 25(3), 269.
- Reink, W.M., Palmer, T.L., Merrell, K.(2008). The Classroom Check-up: A Classwide Teacher Consultation Model for Increasing Praise and Decreasing Disruptive Behavior. *School Psychology Review* 37, 315-332.
- Renn, O., T. Webler, H. Rakel, P. Dienel & Johnson, B. (1993). Public participation in decision-making: A three-step procedure. *Policy Sciences*, 26(3), 189-214.
- Rodríguez, J.I., Plax, T.G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45(4), 293-305.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24 (1), 93-111.
- Stephanou, G., & Kyridis, (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5, 58-82.
- Stoller, F. (2002). Project work: a means to promote language and content. Στο JC Richards, WA Renandya (εκδ.). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge, New York: Cambridge University.
- Tollefson, N. (2000). Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63-83.
- Zamorski, B. (2002). Researchled teaching and learning in higher education: A case. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 411-427.

- Van Asselt, M., & Rijkens-Klomp, N. (2002). A look in the mirror: reflection on participation in integrated assessment from a methodological perspective. *Global Environmental Change* 12(3), 167-184.
- Van Crowder, L., Lindley, W.I., Bruening, Th.H., & Doron, N. (1998) Agricultural education for sustainable rural development: Challenges for developing countries in the 21st century. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 5(2), 71-84.
- Vroeijenstijn, A. I. (1999). The international dimension in quality assessment and quality assurance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (2), 237-247.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αντωνοπούλου, Α. (2012). *Ανάπτυξη επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον: Δεξιότητες ομιλητή & ακροατή στη σχολική τάξη*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Αθήνα.
- Αντωνοπούλου, Κ., & Κουτρούμπα, Κ. (2011). Συμμετοχικές διδακτικές προσεγγίσεις και επικοινωνία στο σύγχρονο σχολείο: Απόψεις και στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 52, 33-52.
- Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα: Πώς να Αντιμετωπίσετε με Επιτυχία τις Δυσκολίες στην Τάξη*. Εκδόσεις Λιβάνη: Αθήνα.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, 145-159.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα Στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κουτρούμπα, Κ. (2004) *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία*. Αθήνα
- Κοσμόπουλος, Α. (2006). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για Μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα : Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η.Γ.(1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας σε Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ. Έκδ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*, 275-302, Αθήνα: Gutenberg.

Κοντοβούρκη, Σ., & Κουτσελίνη, Μ. (2004). *Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38 ,91-109.

Παπαδημητρίου, Ζ. (2002). Παγκοσμιοποίηση, τεχνολογική εξέλιξη και εκπαιδευτικό σύστημα: η περίπτωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 125, 51-61.

Στεργίου, Ε. (2008). Η Πορεία της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη : Η Εξωτερική Αξιολόγηση και ο Ρόλος των Φοιτητών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, 180-189.

Χριστιάς, Ι. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ηλεκτρονικές Πηγές

Λιγνού, Α. (2007). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός- Αποτελεσματική διδασκαλία: σύγχρονη ρητορεία ή πράξη; Δημοσιεύθηκε στην Εκπαιδευτική Αρθρογραφία. Ανάκτηση 23 Φεβρουαρίου 2012 από <http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm>

Ματθαίου, Δ. (2005). *Το Λύκειο ως πρόδρομος του Πανεπιστημίου ή οπισθόδρομος της Γενικής Παιδείας: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε παρατεταμένη εκκρεμότητα, Πρακτικά Συνεδρίου: «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Βόλος, 18-20 Μαρτίου*. Ανάκτηση 31 Αυγούστου 2012 από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/E0502.pdf>

www.innosupport.net.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών ως προς το φύλο

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Αγόρια	184	45,3	45,3
Κορίτσια	222	54,7	100,0
Σύνολο	406	100,0	

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
18-22	306	75,4	75,4
> 23	100	24,6	100
Σύνολο	406	100,0	

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων των φοιτητών ως προς τη κατοχή δεύτερου πτυχίου

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Ναι	7	1,7	1,7
Όχι	399	98,3	100
Σύνολο	406	100,0	

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των πανεπιστημίων

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Χαροκόπειο	50	12,32	12,32
Στερεάς Ελλάδας	54	13,30	25,62
Αριστοτέλειο	39	9,61	35,23
Λοιπά Περιοχής Αθηνών	60	14,78	50,01
Πειραιά	131	32,27	82,28
περιφερειακά	72	17,72	100
Σύνολο	406	100	

Παράρτημα Β Πίνακες Factor Analysis

Πίνακας 1

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,876
Approx. Chi-Square		3208,919
Bartlett's Test of Sphericity	Df	253
	Sig.	,000

Πίνακας 2

	1	2	3	4	5	6
1.Ενημερώνει αναλυτικά τους φοιτητές του σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας του	,409		,472	,216		
2.Παρουσιάζει τη νέα γνώση, μέσω της εισήγησης χωρίς να δέχεται διακοπές από τους φοιτητές (π.χ για απορίες, ενστάσεις, διαφορετικές απόψεις ή εμπειρίες κ.λπ.)		-,120		-,108	,798	
3.Παρακάμπτει ή και σχολιάζει αρνητικά με τρόπο άμεσο ή έμμεσο τις όποιες παρεμβάσεις/παρατηρήσεις/διαφορετικές τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των παραδόσεων	-,197		-,122		,618	,207
4.Επιτρέπει στους φοιτητές να διατυπώνουν ερωτήσεις	,630	,176	,107		-,312	-,129
5.Εφαρμόζει δραστηριότητες μέσα στην τάξη με στόχο τη ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην παραγωγή της νέας γνώσης (π.χ. ομαδική μελέτη/επεξεργασία ενός άρθρου και εξαγωγή συμπερασμάτων)	,204	,436		,539	,192	-,119
6.Χρησιμοποιεί κυρίως την εισήγηση ως κύρια μορφή διδασκαλίας αλλά μαζί με συχνή χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινότητα	,119	,145	,102	,680		
7.Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα κατά τη διδασκαλία του			,461	,497		-,434
8.Αναδιατυπώνει τη νέα γνώση /πληροφορία σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευόμενος το ζητήσει	,493	,119	,168	,509	-,214	-,180
9.Παρέχει επαρκή χρόνο στους φοιτητές/τριες προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις του	,475	,168		,539	-,258	,159
10.Δέχεται τον αντίλογο, τις ενστάσεις και τις τυχόν διαφορετικές απόψεις των φοιτητών του κατά τη διάρκεια του μαθήματος	,588	,185		,405	-,262	-,121

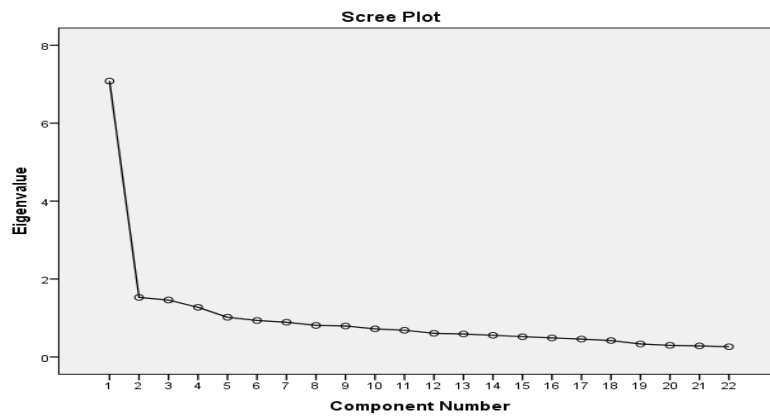
11.Δέχεται να συζητήσει με τους φοιτητές του μέσα στην τάξη και θέματα που τους απασχολούν και θέλουν να συζητήσουν μαζί του/της, όχι απαραίτητα σχετιζόμενα άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά για θέματα κοινωνικοπολιτικής επικαιρότητας, επαγγελματικής	,569	,483	-,154	,225	,118	
12.Επιβραβεύει λεκτικά τις ορθές απαντήσεις, θετικές παρεμβάσεις /παρατηρήσεις των φοιτητών	,698	,140	,184			
13.Είναι συνεπής στο ωράριό του τόσο ως προς τα μαθήματά όσο και ως προς τις λοιπές υποχρεώσεις και καθήκοντά του σε ό,τι αφορά την επικοινωνία του με τους φοιτητές/τριες	,487		,338	,226		
14.Δέχεται τους φοιτητές/τριες στο γραφείο του και σε ώρες εκτός από τις προκαθορισμένες εφόσον το κρίνουν αναγκαίο οι τελευταίοι	,343	,586	,224			-,181
15.Απευθύνεται στους φοιτητές του με το μικρό τους όνομα		,777	,187		-,144	
16.Επικοινωνεί με τους φοιτητές με ύφος περισσότερο καταδεκτικό και λιγότερο ακαδημαϊκό		,743		,200		
17.Διαθέτει παιδαγωγικό τακτ	,318	,521	,271	,357	-,187	
18.Διαθέτει χιούμορ, το οποίο εκδηλώνει όταν πρέπει	,330	,502	,348	,207		-,181
19.Ενθαρρύνει και υποστηρίζει ηθικά & εμπράκτως τους φοιτητές/τριες εκείνους που του το ζητούν ή κρίνει ο ίδιος ότι το χρειάζονται	,490	,473	,143	,252	,179	
20.Ενημερώνει έγκαιρα & επαρκώς για τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών/τριών	,464		,639			
21.Τα θέματα των γραπτών εξετάσεων στο τέλος του εξαμήνου θεωρείς ότι ανταποκρίνονται πλήρως τόσο στους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει προς τους φοιτητές όσο και στις διευκρινήσεις/πληροφόρηση που τους έχει παράσχει τόσο για την ύλη όσο και τον τρόπο α		,323	,652	,228		,208
22.Δέχεται στο γραφείο του/της μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας τους φοιτητές/τριές του προκειμένου να δουν το γραπτό τους και να τους δώσει επεξηγήσεις για το βαθμό, τυχόν λάθη ή παραλήψεις τους		,225	,649	-,133	-,156	-,106

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

Rotation converged in 9 iterations.^a

Πίνακας 3



Πίνακας 4

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,852
Approx. Chi-Square		1501,195
Bartlett's Test of Sphericity	Df	78
	Sig.	,000

Πίνακας 5

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
1.Διατύπωση σαφών στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τον καθηγητή για το μάθημα που πρόκειται να διδάξει	,673	,319	-,008	,223
5.Συστηματική χρήση παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία με στόχο την πρακτικοποίηση της νέας γνώσης	,623	,253	,119	,182
4.Ενισχυμένη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, θέσεων ή στάσεων μεταξύ διδάσκοντα-καθηγητή και φοιτητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος με στόχο την ενδυνάμωση της αντιανταρχικής εκπαίδευσης	,683	,171	,107	,148

7.Διάχυση καλών πρακτικών διδασκαλίας αλλά και θετικής ανάλυσης δράσεων και πρωτοβουλιών είτε από τους φοιτητές είτε από τους ίδιους τους καθηγητές τους	,632	,168	,340	,013
6.Συνέπεια ως προς την φυσική παρουσία του καθηγητή τόσο στα μαθήματα όσο και τις ώρες υποδοχής των φοιτητών/τριών και συνεργασίας	,729	-,060	,398	,048
2.Ενίσχυση του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά τη διδασκαλία αντί του διδακτικού μονολόγου	,466	,373	-,156	,078
10.Άμβλυνση των συμπεριφορών αυστηρού ακαδημαϊσμού από τους καθηγητές και έμφαση στην πιο άμεση επικοινωνία με τους φοιτητές τους	,200	,691	,085	,145
9.Συμμετοχή των διδασκόντων καθηγητών στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες που οργανώνουν οι φοιτητές/τριες (π.χ. εκδρομές, εορταστικές εκδηλώσεις, ορκωμοσίες κ.λπ)	,020	,668	,360	,090
8.Υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές	,150	,117	,822	-,095
11.Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των καθηγητών μόνο από τους φοιτητές που παρακολουθούν συστηματικά το μάθημά τους με στόχο τη συλλογή πιο αξιόπιστων απαντήσεων	,100	,184	,662	,281
12.Συστηματική ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ φοιτητών Διοίκησης του Παν/μίου τους σχετικά με τις όποιες αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τους αφορούν άμεσα ή και έμμεσα	,017	,272	,153	,832

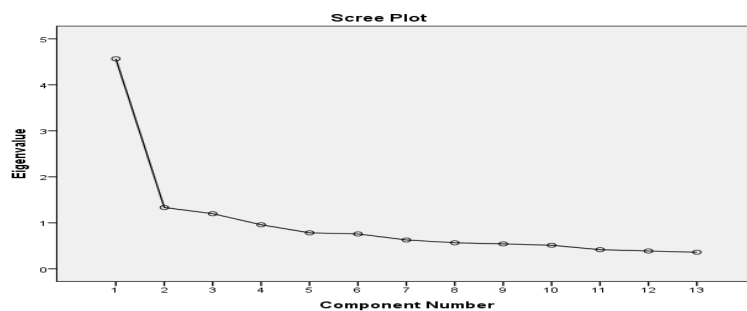
13.Λειτουργία ειδικής ιστοσελίδας του Παν/μίου φοίτησής σου με στόχο την ανοιχτή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ, φοιτητών/τριών, Διοίκησης και διδακτικού προσωπικού	,405	-,025	-,045	,756
3.Ενθάρρυνση των φοιτητών στη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος	,690	,216	-,007	,116

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

Πίνακας 6



Παράρτημα Γ: Πίνακες one-way anova

Πίνακας 1

Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
PARADOSIAKES_TEXNIKE S	1	50	3,6600	,55733	,07882	2,50	5,00
	2	54	3,4583	,54675	,07440	2,75	4,50
	3	39	3,6154	,41297	,06613	3,00	4,50
	4	60	3,2625	,62169	,08026	1,50	5,00
	5	131	3,0706	,64322	,05620	1,50	4,50
	6	72	3,2500	,61093	,07200	1,50	4,50
	Total	406	3,3073	,62752	,03114	1,50	5,00
SYMMETOXIKES_TEXNIK ES	1	50	2,5760	,79759	,11280	1,20	5,00
	2	54	2,6333	,41071	,05589	2,00	3,80
	3	39	3,2410	,88041	,14098	1,40	4,60
	4	60	2,8467	,68333	,08822	1,40	5,00

	5	131	2,5847	,64049	,05596	1,40	4,60
	6	72	2,7194	,78912	,09300	1,20	4,40
	Total	406	2,7158	,72015	,03574	1,20	5,00
PARADOSIAKES_SIMBOLI	1	50	3,5350	,72318	,10227	1,25	5,00
	2	54	3,7639	,39875	,05426	3,25	5,00
	3	39	3,7564	,65012	,10410	2,50	5,00
	4	60	3,6708	,47499	,06132	2,50	4,75
	5	131	3,5744	,71029	,06206	2,00	5,00
	6	72	3,5590	,62164	,07326	2,00	5,00
	Total	406	3,6238	,62725	,03113	1,25	5,00
SYMMETOXIKES_SIMBOLI	1	50	3,7840	,67472	,09542	1,80	5,00
	2	54	3,7333	,60188	,08191	2,80	5,00
	3	39	3,9385	,64588	,10342	2,60	4,80
	4	60	3,8333	,65372	,08439	2,20	5,00
	5	131	3,7115	,74675	,06524	1,80	4,80
	6	72	3,7139	,71430	,08418	2,40	5,00
	Total	406	3,7635	,69100	,03429	1,80	5,00

Πίνακας 2

Descriptives							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum	
epikoinwnia_sto_didaktiko_plaisio	1	50	3,4000	0,8011	,67974	1,17	5,00
	2	54	3,1481	0,6934	,56615	1,67	4,67
	3	39	3,3376	0,7546	,72500	2,00	4,83
	4	60	3,4167	0,7239	,56072	2,00	4,66
	5	131	3,0458	0,6705	,35150	1,83	4,83
	6	72	3,1736	0,6239	,44115	1,83	4,67
	Total	406	3,2085	0,7104	,21154	1,17	5,00
diaproswpiki_epikoinwnia	1	50	3,1560	0,8124	,57448	1,00	5,00
	2	54	3,0222	0,5901	,40149	2,00	4,60
	3	39	3,1590	0,9907	,79317	1,60	4,80
	4	60	3,0100	0,8441	,54484	1,20	4,40
	5	131	2,5908	0,7458	,32581	1,20	4,20
	6	72	2,6667	0,7735	,45579	1,00	4,60

enimerwsi_axiologisis	Total	406	2,8478	0,8130	,20174	1,00	5,00
	1	50	3,3650	0,9094	,51445	1,00	5,00
	2	54	3,1528	0,6737	,36669	2,00	4,75
	3	39	3,2436	0,6476	,41479	2,00	4,50
	4	60	3,1708	0,7612	,39308	1,50	5,00
	5	131	2,9370	0,6580	,22997	1,50	5,00
	6	72	3,0174	0,6899	,32521	1,50	4,50
	Total	406	3,0967	0,7261	,14414	1,00	5,00
	1	50	3,5640	0,6561	,46396	1,80	5,00
	2	54	3,1778	0,5901	,40149	1,80	4,00
Viwmatika	3	39	3,5385	0,7140	,57166	2,20	4,60
	4	60	3,1867	0,7215	,46570	1,40	4,60
	5	131	3,0305	0,6149	,26863	1,60	4,80
	6	72	3,1722	0,7318	,43123	1,40	4,40
	Total	406	3,2128	0,6880	,17072	1,40	5,00
	1	50	4,1900	0,7817	,22111	1,50	5,00
parembasi_foititwn	2	54	4,2500	0,5117	,13926	3,50	5,00
	3	39	3,9359	0,7879	,25233	2,50	5,00
	4	60	4,1167	0,5992	,15471	2,50	5,00
	5	131	3,7939	0,8364	,14615	2,50	5,00
	6	72	3,9097	0,7037	,16587	2,00	5,00
	Total	406	3,9852	0,7485	,07430	1,50	5,00

Πίνακας 3

Descriptives							
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum	
TEACHER_STUDENT_RELATION_COURSE	1	50	4,0571	,65370	,09245	1,71	5,00
	2	54	3,7222	,66684	,09075	2,00	4,71
	3	39	4,1465	,49972	,08002	3,29	5,00
	4	60	3,9048	,57183	,07382	2,86	5,00
	5	131	3,6445	,75932	,06634	1,71	4,86
	6	72	3,8254	,56902	,06706	2,29	5,00
	Total	406	3,8244	,67253	,03338	1,71	5,00
TEACHER_STUDENT_RELATION_GENERAL	1	50	3,6300	,86195	,12190	1,50	5,00
	2	54	3,3056	,96845	,13179	1,50	5,00
	3	39	3,7949	,82492	,13209	1,50	5,00
	4	60	3,6917	,84919	,10963	2,00	5,00
	5	131	3,3550	,87813	,07672	1,50	4,50
	6	72	3,3194	,85294	,10052	1,50	5,00
	Total	406	3,4680	,88831	,04409	1,50	5,00
REGURAL_ATTENDANCE_COURSE	1	50	3,2100	1,01564	,14363	1,00	5,00
	2	54	2,9722	1,12189	,15267	1,00	5,00
	3	39	3,8590	,93153	,14916	2,00	5,00
	4	60	3,5333	,86292	,11140	2,00	5,00
	5	131	2,9466	,97911	,08555	1,00	5,00
	6	72	3,4167	,88413	,10420	1,00	5,00
	Total	406	3,2401	1,00840	,05005	1,00	5,00
COMMUNICATION_COMMUNITY	1	50	4,0700	,85720	,12123	2,00	5,00
	2	54	4,0833	,73811	,10044	3,00	5,00
	3	39	4,0000	,87359	,13989	2,00	5,00
	4	60	3,9833	,71288	,09203	2,00	5,00
	5	131	3,7977	,93393	,08160	2,00	5,00
	6	72	3,7083	,99912	,11775	1,00	5,00
	Total	406	3,9002	,88361	,04385	1,00	5,00

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Ερωτηματολόγιο



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ φοιτητή/ φοιτήτρια

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Συμμετοχικές Διδακτικές Προσεγγίσεις και Επικοινωνία στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις και Στάσεις Ελλήνων Φοιτητών», επιδιώκω να ερευνήσω:

- *Το βαθμό εφαρμογής από τους διδάσκοντες καθηγητές συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, αλλά και επικοινωνιακών τεχνικών κατά τη διάρκεια προπτυχιακών μαθημάτων;*
- *Την άποψη των φοιτητών σχετικά με τη συμβολή των συμμετοχικών προσεγγίσεων στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με τους διδάσκοντες ;*
- *Ποιές είναι οι προσδοκίες των φοιτητών από τους διδάσκοντες καθηγητές σε επίπεδο διδασκαλίας και επικοινωνίας μαζί τους ;*

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα μας δώσεις πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Με δεδομένο ότι η συμβολή σου στη διεξαγωγή της έρευνας μου αυτή είναι καθοριστική, σε παρακαλώ να αφιερώσεις λίγο από το χρόνο σου προκειμένου να το συμπληρώσεις.

Σε ευχαριστώ για την ανταπόκριση σου.

Η φοιτήτρια

Μαρία Πονήρη

Νο ερωτηματολογίου

Συμπληρώθηκε πλήρως;

ΜΕΡΟΣ 1: ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

1. ΦΥΛΟ:

1	ΑΓΟΡΙ	
2	ΚΟΡΙΤΣΙ	

2. ΗΛΙΚΙΑ:

1	18-22	
2	≤ 23	

3. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ:.....

4. ΣΧΟΛΗ/ΤΜΗΜΑ:.....

5. ΕΙΣΑΙ ΚΑΤΟΧΟΣ ΑΛΛΟΥ ΠΤΥΧΙΟΥ ;

1	ΝΑΙ	
2	ΟΧΙ	

5.1 ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ:.....

ΣΧΟΛΗ-ΤΜΗΜΑ:.....

ΜΕΡΟΣ 2: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α] Πόσο συχνά οι διδάσκοντες-καθηγητές σου στο πανεπιστήμιο αξιοποιούν τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές στο πλαίσιο του μαθήματός τους κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου;

(Κύκλωσε τον αριθμό της επιλογής σου σε κάθε σειρά οριζοντίως)

		Ποτέ σχεδόν ποτέ	ή	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1.	Εισήγηση-μετωπική διδασκαλία	1		2	3	4	5
2.	Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία	1		2	3	4	5
3.	Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων με στόχο την πρακτικοποίηση της γνώσης	1		2	3	4	5
4.	Κατευθυνόμενο διάλογο ³	1		2	3	4	5
5.	Καταιγισμό ιδεών ⁴ (brainstorming)	1		2	3	4	5

³ **Κατευθυνόμενος διάλογος:** Διάλογος μέσω της αξιοποίησης της «μαιευτικής μεθόδου», με στόχο της συλλογή συγκεκριμένων-προσανατολισμένων ερωτήσεων από τον διδάσκοντα καθηγητή προς τον φοιτητή/τρια, με στόχο τη δόμηση της νέας γνώσης πάνω στις ήδη προϋπάρχουσες.

⁴ **Καταιγισμός ιδεών:** Πρόκειται για μια συμμετοχική διαδικασία μάθησης όπου οι φοιτητές/τριες ανακαλούν συνειρμικά στη μνήμη τους προϋπάρχουσες γνώσεις και προβαίνουν στην ελεύθερη έκφραση ιδεών για ένα θέμα που τους έχει δοθεί από το διδάσκοντα καθηγητή. Εφαρμόζεται συνήθως κατά την έναρξη της μαθησιακής προσέγγισης ενός γνωστικού αντικειμένου, με ειδικότερους εκπαιδευτικούς στόχους: **α)** τη διερεύνηση των προϋπάρχουσων γνώσεων των εκπαιδευομένων πάνω στο προς εξέταση θέμα **β)** τη διασαφήνιση μιας ή περισσότερων εννοιών ή ενός ορισμού μέσω της συμμετοχής των ίδιων των φοιτητών/τριών **γ)** την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης.

		Ποτέ σχεδόν ποτέ	ή Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
6.	Ελεύθερο διάλογο ⁵	1	2	3	4	5
7.	Ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη ⁶	1	2	3	4	5
8.	Ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη (cooperative learning) ⁷	1	2	3	4	5
9.	Ερευνητικές εργασίες (Projects) ⁸	1	2	3	4	5

Β] Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι οι παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να συμβάλουν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του φοιτητή/τριας και την αύξηση της συχνότητας της παρακολούθησης των μαθημάτων του στο πανεπιστήμιο;

(Κύκλωσε τον αριθμό της επιλογής σου σε κάθε σειρά οριζοντίως)

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
10.	Εισήγηση-μετωπική διδασκαλία	1	2	3	4	5
11.	Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία	1	2	3	4	5
12.	Διάλεξη με χρήση παραδειγμάτων	1	2	3	4	5
13.	Κατευθυνόμενος διάλογος	1	2	3	4	5
14.	Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)	1	2	3	4	5
15.	Ελεύθερος διάλογος	1	2	3	4	5
16.	Ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη	1	2	3	4	5

⁵ **Ελεύθερος διάλογος:** Διδακτική τεχνική ενθάρρυνσης της συμμετοχής των φοιτητών/τριών με στόχο την προώθηση της ελεύθερης ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των ιδίων αλλά και του δημιουργικού αντιλόγου κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

⁶ **Ατομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη:** Εκπαιδευτικές δραστηριότητες-εργασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην αίθουσα, με πρωτοβουλία του διδάσκοντα καθηγητή και με στόχο την καλύτερη αφομοίωση και πρακτικοποίηση της νέας γνώσης από τον κάθε φοιτητή/τρια, ατομικά. Ο ρόλος του διδάσκοντα είναι η πιο εξατομικευση προσέγγιση της νέας γνώσης από τους εκπαιδευόμενους βάσει των ατομικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων, μαθησιακών ενδιαφερόντων και αναγκών του.

⁷ **Ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες:** Εκπαιδευτικές εργασίες που πραγματοποιούνται κατά την ώρα του μαθήματος, με πρωτοβουλία του διδάσκοντα καθηγητή και με κύριο στόχο την αφομοίωση και εμβάθυνση της νέας γνώσης σε ομαδικό επίπεδο, μέσω της καλλιέργειας επικοινωνιών δεξιοτήτων των ιδίων των εκπαιδευόμενων. Ο ρόλος καθηγητή είναι συντονιστικός, καθοδηγητικός υποστηρικτικός.

⁸ **Project:** Δομημένη ομαδική ερευνητική εργασία (πραγματοποιείται μερικώς ή και αποκλειστικά εκτός της συμβατικής μαθησιακής διαδικασίας), βασισμένη στη ανακάλυψη της νέας γνώσης από τους ίδιους του φοιτητές/τριες, μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων κανόνων δράσης και καταγραφής των ευρημάτων τους (βιβλιογραφικών ή και ερευνητικών). Η αξιολόγησή του project βασίζεται στην εκτίμηση από τη μεριά του καθηγητή της όλης διαδικασίας συμμετοχής των φοιτητών/τριών στο project ως προς τη δέσμευση, τη συμμετοχή, την αποτελεσματικότητάς τους, με βάση τους τιθέμενους στόχους, αλλά και το βαθμό επίτευξης της των κανόνων συνεργασίας και δημιουργικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κάθε ομάδας.

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
17.	Ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη (cooperative learning)	1	2	3	4	5
18.	Ερευνητικές εργασίες (Projects)	1	2	3	4	5

C] Πόσο συχνά ισχύουν τα παρακάτω σε ότι αφορά την επικοινωνία σου με τους διδάσκοντες καθηγητές (στο μέσο τους όρο) στο πανεπιστήμιο φοίτησής σου;

(Κύκλωσε τον αριθμό της επιλογής σου σε κάθε σειρά οριζοντίως)

	Ο διδάσκων/ούσα καθηγητής/τρια:	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1.	Ενημερώνει αναλυτικά τους φοιτητές του σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας του	1	2	3	4	5
2.	Παρουσιάζει τη νέα γνώση, μέσω της εισήγησης χωρίς να δέχεται διακοπές από τους φοιτητές (π.χ για απορίες, ενστάσεις, διαφορετικές απόψεις ή εμπειρίες κ.λπ.)	1	2	3	4	5
3.	Παρακάμπτει ή και σχολιάζει αρνητικά με τρόπο άμεσο ή έμμεσο τις όποιες παρεμβάσεις/παρατηρήσεις/διαφορετικές τοποθετήσεις των φοιτητών/τριών κατά τη διάρκεια των παραδόσεων	1	2	3	4	5
4.	Επιτρέπει στους φοιτητές να διατυπώνουν ερωτήσεις	1	2	3	4	5
5.	Εφαρμόζει δραστηριότητες μέσα στην τάξη με στόχο τη ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών στην παραγωγή της νέας γνώσης (π.χ. ομαδική μελέτη/επεξεργασία ενός άρθρου και εξαγωγή συμπερασμάτων)	1	2	3	4	5
6.	Χρησιμοποιεί κυρίως την εισήγηση ως κύρια μορφή διδασκαλίας αλλά μαζί με συχνή χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινότητα	1	2	3	4	5
7.	Χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα κατά τη διδασκαλία του	1	2	3	4	5
8.	Αναδιατυπώνει τη νέα γνώση /πληροφορία σε περίπτωση που κάποιος εκπαιδευόμενος το ζητήσει	1	2	3	4	5
9.	Παρέχει επαρκή χρόνο στους φοιτητές/τριες προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις του	1	2	3	4	5
10.	Δέχεται τον αντίλογο, τις ενστάσεις και τις τυχόν διαφορετικές απόψεις των φοιτητών του κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4	5
11.	Δέχεται να συζητήσει με τους φοιτητές του μέσα στην τάξη και θέματα που τους απασχολούν και θέλουν να	1	2	3	4	5

	Ο διδάσκων/ούσα καθηγητής/τρια:	Ποτέ ή σχεδόν ποτέ	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	συζητήσουν μαζί του/της, όχι απαραίτητα σχετιζόμενα άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά για θέματα κοινωνικοπολιτικής επικαιρότητας, επαγγελματικής προοπτικής κ.λπ.)					
12.	Επιβραβεύει λεκτικά τις ορθές απαντήσεις, θετικές παρεμβάσεις /παρατηρήσεις των φοιτητών	1	2	3	4	5
13.	Είναι συνεπής στο ωράριό του τόσο ως προς τα μαθήματά όσο και ως προς τις λοιπές υποχρεώσεις και καθήκοντά του σε ό,τι αφορά την επικοινωνία του με τους φοιτητές/τριες	1	2	3	4	5
14.	Δέχεται τους φοιτητές/τριες στο γραφείο του και σε ώρες εκτός από τις προκαθορισμένες εφόσον το κρίνουν αναγκαίο οι τελευταίοι	1	2	3	4	5
15.	Απευθύνεται στους φοιτητές του με το μικρό τους όνομα	1	2	3	4	5
16.	Επικοινωνεί με τους φοιτητές με ύφος περισσότερο καταδεκτικό και λιγότερο ακαδημαϊκό	1	2	3	4	5
17.	Διαθέτει παιδαγωγικό τακτ ⁹	1	2	3	4	5
18.	Διαθέτει χιούμορ, το οποίο εκδηλώνει όταν πρέπει	1	2	3	4	5
19.	Ενθαρρύνει και υποστηρίζει ηθικά & εμπράκτως τους φοιτητές/τριες εκείνους που του το ζητούν ή κρίνει ο ίδιος ότι το χρειάζονται	1	2	3	4	5
20.	Ενημερώνει έγκαιρα & επαρκώς για τον τρόπο αξιολόγησης των φοιτητών/τριών	1	2	3	4	5
21.	Τα θέματα των γραπτών εξετάσεων στο τέλος του εξαμήνου θεωρείς ότι ανταποκρίνονται πλήρως τόσο στους διδακτικούς στόχους που έχει θέσει προς τους φοιτητές όσο και στις διευκρινήσεις/πληροφόρηση που τους έχει παράσχει τόσο για την ύλη όσο και τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσής τους	1	2	3	4	5
22.	Δέχεται στο γραφείο του/της μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας τους φοιτητές/τριές του προκειμένου να	1	2	3	4	5

⁹ **Παιδαγωγικό τακτ:** Η ικανότητα του διδάσκοντα να κατανοεί λεπτές πτυχές της επικοινωνίας του με τους φοιτητές/τριές του π.χ. να είναι δίκαιος προς όλους, να μην κάνει διακρίσεις, να είναι διακριτικός, να αντιλαμβάνεται & να διαχειρίζεται έγκαιρα τυχόν προβληματικές ή αμφιλεγόμενες στάσεις και συμπεριφορές στο πλαίσιο της διδασκαλίας του (και όχι μόνο) με τους φοιτητές του ή και της ευρύτερης επικοινωνίας του στο χώρο του παν/μίου. Γενικότερα, το χαρακτηριστικό να είναι ευαίσθητος δέκτης και διαχειριστής των ξαφνικών ή μη αναμενόμενων στάσεων, αντιδράσεων ή συμπεριφορών τόσο από την πλευρά των φοιτητών/τριών του όσο και ευρύτερα από τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας την οποία υπηρετεί.

	Ο διδάσκων/ούσα καθηγητής/τρια:	Ποτέ σχεδόν ποτέ	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
	δουν το γραπτό τους και να τους δώσει επεξηγήσεις για το βαθμό, τυχόν λάθη ή παραλήψεις τους					

D] Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι θα πρέπει να ενισχυθούν οι παρακάτω επικοινωνιακές τεχνικές από τους διδάσκοντες καθηγητές με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα;

(Κύκλωσε τον αριθμό της επιλογής σου σε κάθε σειρά οριζοντίως)

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
1.	Διατύπωση σαφών στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τον καθηγητή για το μάθημα που πρόκειται να διδάξει	1	2	3	4	5
2.	Ενίσχυση του κατευθυνόμενου διαλόγου κατά τη διδασκαλία αντί του διδακτικού μονολόγου	1	2	3	4	5
3.	Ενθάρρυνση των φοιτητών στη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος	1	2	3	4	5
4.	Ενισχυμένη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων, θέσεων ή στάσεων μεταξύ διδάσκοντα-καθηγητή και φοιτητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος με στόχο την ενδυνάμωση της αντανταρχικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
5.	Συστηματική χρήση παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία με στόχο την πρακτικοποίηση της νέας γνώσης	1	2	3	4	5
6.	Συνέπεια ως προς την φυσική παρουσία του καθηγητή τόσο στα μαθήματα όσο και τις ώρες υποδοχής των φοιτητών/τριών και συνεργασίας	1	2	3	4	5
7.	Διάχυση καλών πρακτικών διδασκαλίας αλλά και θετικής ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών είτε από τους φοιτητές είτε από τους ίδιους τους καθηγητές τους	1	2	3	4	5
8.	Υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές	1	2	3	4	5
9.	Συμμετοχή των διδασκόντων καθηγητών στις εξωδιδακτικές δραστηριότητες που οργανώνουν οι φοιτητές/τριες (π.χ. εκδρομές, εορταστικές εκδηλώσεις, ορκωμοσίες κ.λπ)	1	2	3	4	5
10.	Άμβλυνση των συμπεριφορών αυστηρού ακαδημαϊσμού από τους καθηγητές και έμφαση στην πιο άμεση επικοινωνία με τους φοιτητές τους	1	2	3	4	5
11.	Αξιολόγηση του διδακτικού έργου των καθηγητών μόνο από τους φοιτητές που παρακολουθούν συστηματικά το μάθημά τους με στόχο τη συλλογή πιο αξιόπιστων απαντήσεων	1	2	3	4	5
12.	Συστηματική ενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ φοιτητών Διοίκησης του Παν/μίου τους σχετικά με τις όποιες αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και τους αφορούν άμεσα ή και έμμεσα	1	2	3	4	5
13.	Λειτουργία ειδικής ιστοσελίδας του Παν/μίου	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
	φοίτησής σου με στόχο την ανοιχτή ανταλλαγή απόψεων μεταξύ, φοιτητών/τριών, Διοίκησης και διδασκτικού προσωπικού					

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην