



**Γραφείο Διδασκαλίας και Μάθησης
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
ΟΠΣ (MIS) 5165226**

Πακέτο Εργασίας	ΠΕ2: Ανάπτυξη πρωτοκόλλου για την υιοθέτηση πρακτικών Φοιτητοκεντρικής Διδασκαλίας
Υποπακέτο Εργασίας	ΠΕ2.1: Δημιουργία Κλείδας Παρατήρησης με έμφαση σε βασικές παραμέτρους σχεδιασμού διδασκαλίας
Παραδοτέο	Π2.1.2: Βιβλιογραφικές αναφορές και σύντομη επισκόπηση του χρησιμοποιούμενου θεωρητικού πλαισίου
Συντονίστρια	Άννα Σπύρτου, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ=ΠΔΜ
Συντακτική Ομάδα	Ιωάννης Θωίδης, Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΠΔΜ Βασιλική Πλιόγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΝ-ΠΔΜ
Ημερομηνία Υποβολής	30-12-2022

[1]



Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική και φοιτητοκεντρική μάθηση

Εισαγωγή

Ο αναβαθμισμένος ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης βασίζεται κατά κύριο λόγο στην αποτελεσματική εφαρμογή των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών. Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική διαπνέει ολόκληρο το μαθησιακό/διδασκτικό φάσμα (κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση των φοιτητών/φοιτητριών) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα.

Η αξία της παρατήρησης από ομότιμους ως μορφή συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης για διδάσκοντες/διδάσκουσες, καθώς και το πώς μπορεί η παρατήρηση να αποτελέσει ένα πρακτικό συνεργατικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η ανταλλαγή επισκέψεων από ομότιμους είναι μια δυναμική κατάσταση. Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ενθαρρύνει τον αναστοχασμό μεταξύ ομοτίμων, τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, την οικοδόμηση μιας ενεργού κοινότητας μάθησης, καθώς και την ενίσχυση της προσέγγισης της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Η ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στους/στις διδάσκοντες/διδάσκουσες και τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες έχει

[2]



ευεργετική επίδραση στις επιδόσεις των φοιτητών/τριών. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όταν η διαπροσωπική αλληλεπίδραση είναι θετική, όταν δηλαδή χαρακτηρίζεται από ασφάλεια, αίσθημα δικαιοσύνης, κατανόηση, εμπιστοσύνη και σεβασμό μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα που ξεπερνούν τον μέσο όρο των επιδόσεων (Hattie, 2012).

Στο Κέντρο Υποστήριξης Διδασκαλίας και Μάθησης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας αναπτύξαμε την παρακάτω κλείδα παρατήρησης από την ομάδα των Παιδαγωγών, για την τόνωση του κριτικού αναστοχασμού στη διδακτική πρακτική με σκοπό οι διδάσκοντες/διδάσκουσες: α) να ενισχύσουν την κατανόηση των προσωπικών προσεγγίσεων για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, β) να βελτιώσουν τις δεξιότητες σχεδιασμού του μαθήματος, γ) να αναπτύξουν την τεχνική διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίασης μέσω της συνεργατικής πρακτικής, δ) να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ε) να γνωρίσουν συμπεριληπτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των φοιτητών/φοιτητριών, και στ) να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.

Συγκεκριμένα, για τη διαδικασία της παρατήρησης ομοτίμων ακολουθούνται οι εξής φάσεις: Αρχικά υλοποιείται η συνάντηση πριν από την παρατήρηση, όπου δίνεται η ευκαιρία στον/στην παρατηρούμενο/παρατηρούμενη να ενημερώσει τον/την παρατηρητή/παρατηρήτρια για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος, το περιεχόμενο, τους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα για το συγκεκριμένο μάθημα και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά και τις ανησυχίες ή τους προβληματισμούς. Συμπληρώνεται αρχικά η φόρμα Προοργάνωσης. Στη συνέχεια η καταγραφή γίνεται μέσω της συμπλήρωσης δομημένης κλείδας παρατήρησης με επτάβαθμη αριθμητική κλίμακα, όπου σημειώνεται ο βαθμός συμφωνίας και περιγράφονται οι κάτωθι θεματικοί άξονες με επιμέρους

[3]



υποκλίμακες: α) Οργάνωση Μαθήματος-Χώρου, β) Διεξαγωγή Διδασκαλίας – Δεξιότητες Επικοινωνίας - Κινητοποίηση Φοιτητών/Φοιτητριών, γ) Σχέσεις Εκπαιδευτικού – Φοιτητών/Φοιτητριών– Σχέσεις με την Κοινότητα, δ) Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση.

Ειδικότερα στην προετοιμασία της διδασκαλίας παρουσιάζονται ο σχεδιασμός του μαθήματος, η προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού ή δραστηριοτήτων, η σαφήνεια των διδακτικών στόχων, η επιλογή και η συνεκτικότητα των δραστηριοτήτων, η εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης και εν γένει σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας σε εναρμόνιση με τα προγράμματα σπουδών, τις συνθήκες της τάξης, τις γνωστικές και τις άλλες ανάγκες των φοιτητών/φοιτητριών, η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και η γενικότερη μεθοδολογία της διδασκαλίας.

Στη διδακτική μεθοδολογία και στις πρακτικές δίνεται βαρύτητα στη χρήση συμμετοχικών διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, στη διαχείριση του χρόνου, στην ενεργητική και ισότιμη συμμετοχή όλων των φοιτητών/φοιτητριών στη μαθησιακή διαδικασία, στη σύνδεση του μαθήματος με την προϋπάρχουσα γνώση των φοιτητών/φοιτητριών (Δημητριάδου, 2016).

Επίσης, η διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα θεωρούνται πυλώνες προσέγγισης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως διαθεματικότητα νοείται ένας τρόπος οργάνωσης της ύλης που διατηρεί μεν τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια επιλογής και διάταξης της «πανεπιστημιακής» γνώσης, παράλληλα όμως επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να συσχετίσει μεταξύ τους τα περιεχόμενα των διακριτών μαθημάτων, επιδιώκοντας να βοηθά τον/τη φοιτητή/φοιτήτρια να κατανοεί τις δυνατότητες διεπιστημονικής προσέγγισης των φαινομένων (σχέδια εργασίας – ομαδική εργασία) (Μπίκος, 2015). Αντί των διακριτών μαθημάτων, αξιοποιούνται θέματα, ζητήματα και προβλήματα, που

[4]



παρουσιάζουν είτε προσωπικό ενδιαφέρον για τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες είτε γενικότερο ενδιαφέρον για την κοινωνία και τον πολιτισμό (Ματσαγγούρας, 2002).

Αναφορικά με τη διεπιστημονικότητα παρατηρείται ότι εδώ και δύο δεκαετίες (Νόμος 4009/2001) προτρέπονται και τα ανώτατα ιδρύματα της χώρας μας να αναπτύξουν προγράμματα που δεν θα στηρίζονται αποκλειστικά στο επιστημονικό αντικείμενο κάποιου συγκεκριμένου Τμήματος και των ειδικοτήτων του επιστημονικού – διδακτικού του προσωπικού. Δημιουργείται ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την ανάπτυξη διεπιστημονικών προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων Σπουδών -πέρα από το γεγονός ότι αυτό αποτελεί πλέον διεθνή τάση (Μπίκος, 2015).

Στο παιδαγωγικό κλίμα μάθησης και στη διαχείριση της τάξης παρουσιάζονται η συμβολή του/της εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος μάθησης μέσα στην τάξη, στην προώθηση πνεύματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, στην επίλυση διαφορών και στη διαχείριση συγκρούσεων, οι ευκαιρίες για εποικοδομητικό διάλογο, η ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών στη μαθησιακή διαδικασία και η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Επίσης, στην αξιολόγηση δίνεται έμφαση στη δεξιότητα αναστοχασμού του/της εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία, την κριτική επανεξέταση των πρακτικών και στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (Gjoub, 2016). Στο τέλος πραγματοποιείται η συνάντηση ανατροφοδότησης των ομοτίμων μέσα σε ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, μοιράζοντας πολύτιμες μαθησιακές εμπειρίες.

Αναγκαιότητα για μια Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

[5]



Ο 21ος αιώνας αποτέλεσε για την Ανώτατη Εκπαίδευση ένα ιστορικό συνεχές καθοριστικών αλλαγών και προκλήσεων (Wells & Edwards, 2013). Η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο πεδίο, καθώς ολοένα και αυξανόμενος αριθμός φοιτητών και φοιτητριών με ένα ευρύ φάσμα χαρακτηριστικών και αναγκών εισάγεται στα πανεπιστήμια με απώτερο σκοπό την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών αλλά και μεταπτυχιακών στην πορεία. Παράλληλα, κύριο μέλημα των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων είναι όχι μόνο η επιβίωσή τους υπό τις σύγχρονες επισφαλείς οικονομικές συνθήκες, αλλά κυρίως η διατήρηση ή η ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Bovill, 2020), η οποία θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές, επιστημονικές και επαγγελματικές ανάγκες. Η ποιότητα στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην παροχή προηγμένης και ανώτατου επιπέδου μόρφωσης σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία διαγενεακά. Επεκτείνεται στην προσφορά ευκαιριών για διάλογο, έρευνα, καινοτομία και διεύρυνση γνώσης, καθώς και στην εδραίωση ενός ασφαλούς χώρου, όπου θα δίνεται η δυνατότητα μετασχηματισμού της γνώσης (Patfield et al., 2022) και η ανάπτυξη ενός ευρύτερου διευρυμένου φάσματος δεξιοτήτων, όπως οι μεταγνωστικές ή η κριτική προσέγγιση του τρόπου λειτουργίας των δημοκρατικών κοινωνιών (Wells & Edwards, 2013).

Ο αναβαθμισμένος ρόλος της εκπαίδευσης βασίζεται κατά κύριο στην αποτελεσματική εφαρμογή των σύγχρονων παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες αποτελούν το κύριο μέσο υλοποίησης όλων των παραπάνω. Η Παιδαγωγική διαπνέει ολόκληρο το μαθησιακό/διδακτικό φάσμα (κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας, σχεδιασμός προγραμμάτων σπουδών, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση των φοιτητών/φοιτητριών) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιότητα. Πρώτον με την ποιότητα σε επίπεδο διανόησης: η

[6]



Παιδαγωγική επικεντρώνεται στην εις βάθος κατανόηση σημαντικών ιδεών. Δεύτερον με την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος: η Παιδαγωγική που δημιουργεί χώρους παραγωγικής μάθησης. Τρίτον με τη έννοια της σημασίας στην ουσιαστική μάθηση: η Παιδαγωγική που βοηθά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να εντοπίσουν την αξία στα όσα μαθαίνουν (Patfield et al., 2022).

Η ενίσχυση της ποιότητας του διδακτικού έργου έχει αποδειχθεί ότι υλοποιείται κυρίως μέσω της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου, που περιλαμβάνει τρία είδη γνώσης: του γνωστικού αντικείμενου, την παιδαγωγική γνώση και τη γνώση του πλαισίου, με έμφαση στα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία από την πλευρά των φοιτητών/φοιτητριών και τις πρότερες γνώσεις στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Behari & Saxena, 2017). Ταυτόχρονα η μετάβαση προς το φοιτητοκεντρικό μοντέλο, το οποίο καλύπτει ολόκληρο το μαθησιακό φάσμα, ενισχύει τη διευκόλυνση της μάθησης και όχι μόνο τη μεταφορά της (Mayke & van der Rijst, 2023). Το εύρος των παιδαγωγικών προσεγγίσεων (κονστрукτιβιστική, συνεργατική, διερευνητική, ενοποιητική, σχεσιακή, αναστοχαστική) προσφέρουν στους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες ένα εκτεταμένο φάσμα εφαρμογών, που προϋποθέτουν την κριτική εμπλοκή/συμμετοχή των φοιτητών/φοιτητριών σε πλούσια μαθησιακά περιβάλλοντα (Gutaji, 2019), ενισχύοντάς τους παράλληλα το αίσθημα του ανήκειν (Mayke & van der Rijst, 2023).

Καίριο ρόλο διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών και φοιτητριών, με βάση τα οποία προσαρμόζεται και η διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. Υπό το πρίσμα αυτό, όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη μιας πιο ανθρώπινης μαθησιακής διαδικασίας (διδασκαλία και μάθηση), η οποία βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή, στην ενίσχυση της συμπερίληψης, της μάθησης και των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων, καθώς και στην προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των

[7]



φοιτητών/φοιτητριών. Συνεπώς, εφόσον η μάθηση γίνεται πιο συναφής προς τις ανάγκες τους, γίνεται και πιο αποτελεσματική. Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα στους νέους και τις νέες να εφαρμόσουν στην πράξη αλλά και να καλλιεργήσουν τις δημοκρατικές δεξιότητές τους (Wells & Edwards, 2013). Με τον τρόπο αυτόν, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της αναγκαιότητας για μια Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, η οποία θα εξασφαλίζει την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών και καθηγητριών των Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η φοιτητοκεντρική μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων αναβαθμίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος των φοιτητών/τριών στις σπουδές τους, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης αλλά και ευρύτερα στο πλαίσιο των σπουδών τους. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η φοιτητοκεντρική προσέγγιση αξιολογείται ως ένα βασικό κριτήριο για την διασφάλιση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και συμπεριλαμβάνεται στην αναθεώρηση των ευρωπαϊκών στάνταρ και των κατευθυντήριων γραμμών (ESG, 2015).

Η διαδικασία της Μπολόνια ήδη από το 2007 οδήγησε σε μια εντατικοποίηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς των σπουδών και της διδασκαλίας. Στα πλαίσιά της υιοθετήθηκαν τρία κείμενα, τα οποία – μεταξύ άλλων- αναφέρονται ρητώς στη φοιτητοκεντρική μάθηση:

- *Ανακοινωθέν της Υπουργικής Διάσκεψης στο Ερεβάν,*
- *Οδηγός για τους χρήστες του ECTS (2015) και*
- *Πρότυπα και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης στον Ευρωπαϊκό Χώρο (ESG, 2015).*

[8]



Η μάθηση με επίκεντρο τον/την φοιτητή/τρια προβάλλεται σήμερα ως η κυρίαρχη πρόταση με σκοπό τη διαμόρφωση μιας αντίστοιχης κουλτούρας στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στην εμπάθυνση των μαθησιακών διαδικασιών και αποτελεσμάτων και σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης (Hoidn, 2016 ; Ehlers u.a., 2019). Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι η γνώση δεν μεταδίδεται στον μανθάνοντα/στη μανθάνουσα, αλλά υπάρχει μέσα τους. Η μάθηση, δηλαδή, επιτυγχάνεται μέσω της προσωπικής εμπειρίας και της ερμηνείας και συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα.

Η φοιτητοκεντρική μάθηση χαρακτηρίζεται από καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στις οποίες κυρίαρχη θέση έχει η επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ καθηγητών/καθηγητριών και φοιτητών/φοιτητριών, καθώς και των φοιτητών/φοιτητριών μεταξύ τους. Οι φοιτητές/φοιτήτριες, δηλαδή, αναλαμβάνουν υπεύθυνο και ουσιαστικό ρόλο, λειτουργούν ως ενεργοί εταίροι στη μαθησιακή διαδικασία και αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς και την κριτική και αναστοχαστική σκέψη (ESG, 215 ; Paetz et al., 2011). Συμμετέχοντας ενεργά στην παραγωγή γνώσης μαθαίνουν να διερευνούν και αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση και κίνητρο για τις σπουδές τους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση Φοιτητών (ESG, 2015) αναλύει την φοιτητοκεντρική μάθηση και θέτει τις παρακάτω προϋποθέσεις για την εφαρμογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

- ✓ την εποικοδομητική αλληλεπίδραση μεταξύ φοιτητών/φοιτητριών και διδασκόντων/διδασκουσών.
- ✓ την προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού στις σχέσεις μεταξύ φοιτητών/φοιτητριών και εκπαιδευτών,



- ✓ τη δημιουργία κατάλληλων θεσμών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των παραπόνων των φοιτητών/φοιτητριών,
- ✓ τη χρήση διαφορετικών και ευέλικτων παιδαγωγικών μεθόδων.

Ο παραδοσιακός σχεδιασμός της εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια με ευθύνη των καθηγητών/καθηγητριών έρχεται σε σύγκρουση με όσα γνωρίζουμε για το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι (Armstrong, 2011). Στο Πανεπιστήμιο, παραδοσιακά κυριαρχούν οι μετωπικές και μονολογικές εισηγήσεις των διδασκόντων/διδασκουσών, οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις εμπλουτίζονται από ερωταποκρίσεις κατανόησης και ασκήσεις εμπέδωσης. Όλα τα παραπάνω περιορίζουν τον/την εκπαιδευόμενο/εκπαιδευόμενη σε έναν παθητικό ρόλο (Gosling, 2003).

Η αποδοχή, επομένως, της φοιτητοκεντρικής μάθησης από το διδακτικό προσωπικό είναι αναγκαία και πολύ σημαντική (Σταμέλος & Τσιάντος, 2022). Ζητούμενο είναι η ενδυνάμωση της συνεργασίας και η καλλιέργεια ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, ενός κλίματος αποδοχής και σεβασμού (ESG, 2015).

Θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων

Η Διακήρυξη της Μπολόνια του 1999, αποτέλεσε ορόσημο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όταν η πανεπιστημιακή κοινότητα κλήθηκε να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, προβάλλοντας τον εποικοδομητικό και αυτορρυθμιζόμενο χαρακτήρα της ως κυρίαρχο, παραμερίζοντας συγχρόνως τη στείρα μετάδοση γνώσεων (European Union, 2018). Η διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων (peer tutoring) εντοπίζεται προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς πρόκειται για μια στρατηγική διδασκαλίας σύμφωνα με την οποία, «δάσκαλος/δασκάλα» και «μαθητής/μαθήτρια» είναι παρόμοιου ακαδημαϊκού

[10]



επιπέδου (Saunders, 1992 ; Nawaz & Rehman, 2017). Αν και είναι επιθυμητό το επίπεδο του/της «δασκάλου/δασκάλας» να είναι σχετικά βελτιωμένο από εκείνο του/της «μαθητή/μαθήτριας» (Topping, 2000), δεδομένου ότι η ακαδημαϊκή βελτίωση του «μαθητή» και της «μαθήτριας» αναδεικνύεται ως βασικός στόχος (Cohen, 1986), τα οφέλη της διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων μπορεί να είναι πολυποίκιλα και να περιλαμβάνουν έννοιες, όπως η έλλειψη της τυπικής ιεραρχικής δομής (Lopez, 1999) και τα αυξημένα κίνητρα για μάθηση για «μαθητές/μαθήτριες» και για «δασκάλους/δασκάλες» (Wentzel & Caldwell, 1997). Πρόκειται, δηλαδή, για ένα παιδαγωγικό εργαλείο, στο επίκεντρο του οποίου τοποθετείται το άτομο που έχει αναλάβει το ρόλο του/της «μαθητή/μαθήτριας», ενώ αναδεικνύονται συγχρόνως τα ευεργετικά οφέλη και για τα άτομα που υιοθετούν το ρόλο του/της «δασκάλου/δασκάλας» (Emerson Raja et al., 2018). Μια έννοια, που συχνά απαντάται μαζί με τη «διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων» είναι και η «καθοδήγηση από ομότιμους» (peer mentoring). Η επιτυχημένη «καθοδήγηση από ομότιμους» σε πανεπιστημιακό περιβάλλον αναδεικνύεται ως το θετικό αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ φοιτητών/φοιτητριών και μεντόρων/δασκάλων, όπου είναι δυνατόν να αναδυθούν τα οφέλη, οι κίνδυνοι, η κατανόηση των ρόλων, η διάσταση του φύλου κ.ά., στοιχεία που εμπλέκονται σε αυτές τις σχέσεις, ακριβώς επειδή καταδεικνύονται οι διαφορετικές προοπτικές για το ρόλο του/της μέντορα/μεντόρισσας στο πλαίσιο της «καθοδήγησης από ομότιμους» (Colvin & Ashman, 2010. Kalpazidou-Schmidt & Thidemann-Faber, 2016).

Τα κοινωνικά και γνωστικά θεμέλια της διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων εντοπίζονται στις θεωρίες του Lev Vygotsky, γνωστή ως Κοινωνικοπολιτισμικός Εποικοδομισμός (Sociocultural Constructivism) και του Jean Piaget, αυτή του Γνωστικού Εποικοδομισμού (Cognitive Constructivism). Η μεν πρώτη θεώρηση

[11]



πρεσβεύει τη σπουδαιότητα της οικοδόμησης της κατανόησης του κόσμου από κοινού με τους κοινωνικούς εταίρους, την ανάδειξη των πολιτισμικών κατακτήσεων μιας κοινότητας, καθώς και τη διαμόρφωση της συλλογικής αντίληψης της πραγματικότητας με στόχο τη σταδιακή ένταξη των ατόμων στην κοινότητα (Thurston & Topping, 2007). Ο εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των ομοτίμων μπορεί να οδηγήσει στην έναρξη της διαδικασίας της συνοικοδόμησης της γνώσης, μιας κοινωνικής διαδικασίας κατά την οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν και συνδιαλέγονται προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα κι έτσι να αποκτούν συγχρόνως την ικανότητα της κατανόησης του αντικειμένου. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ομοτίμων μπορεί να επιφέρει μια κατάσταση ισορροπίας με τελικό επακόλουθο τη γνωστική ισορροπία (Woolfolk, 2001).

Η δε δεύτερη θεώρηση, πρεσβεύει ότι η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων δύναται να συμβάλλει σε μια αποτελεσματική μάθηση, καθώς επιτελείται μια ισορροπία μεταξύ των γνωστικών συγκρούσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, που παρουσιάζονται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο (Piaget & Inhelder, 1972). Οι γνωστικές συγκρούσεις και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ομοτίμων, μπορεί να οδηγήσουν στην επανεξέταση των γνώσεών τους και την επίτευξη υψηλότερων στόχων μάθησης (Thurston & Topping, 2007). Το ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση από ομότιμους, αναδεικνύει τη σπουδαιότητα καλλιέργειας σχέσεων συνεργασίας, αφού τα αποτελέσματα της μάθησης βελτιώνονται, όταν οι «δάσκαλοι/δασκάλες» δημιουργούν μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού μέσα στις τάξεις τους, ώστε και οι ενδεχόμενες διορθώσεις, η ανατροφοδότηση και η εξατομικευμένη επικουρία να εκληφθούν θετικά από τους/τις «μαθητές/μαθήτριες» (De Vries, 2000).

[12]



Βασικό στοιχείο της διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων είναι και η κατανόηση των αισθημάτων των συμμετεχόντων ατόμων. Για το λόγο αυτό, ο αποτελεσματικός σχεδιασμός μιας ομότιμης διδασκαλίας δεν παύει να αποτελεί πρόκληση, αφού τυχόν αρνητικά συναισθήματα μπορεί να επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα σε μια τάξη που εφαρμόζεται η διδασκαλία μεταξύ ομοτίμων, δυσχεραίνοντας την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την κατανόηση των διδασκόμενων εννοιών. Ωστόσο, οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις εκτός του ότι θα μπορούσαν να είναι αναπόφευκτες, δύναται να αποβούν και ωφέλιμες. Οι παραπάνω όμως παράμετροι, αναδεικνύουν τη δυσκολία του σχεδιασμού και της εφαρμογής μιας εκπαίδευσης μεταξύ ομοτίμων, καθώς κατά την εφαρμογή της θα πρέπει να καλλιεργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, θετικού κλίματος, ενθουσιασμού και αυτοπεποίθησης μεταξύ «δασκάλων» και «μαθητών/μαθητριών» (Lisi, 2002).

Έτσι, ένα σημαντικό θέμα της διδασκαλίας μεταξύ ομοτίμων είναι οι πρακτικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες εστιάζουν στην ανάληψη του ρόλου του/της «δασκάλου/δασκάλας», στη μοντελοποίηση από ομότιμους, όπου ένας/μία «μαθητής/μαθήτρια» λόγω υψηλών προσόντων αποτελεί πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση, στη διατήρηση του χρόνου και την ενδυνάμωση της ενεργού εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Topping & Ehly, 1998). Οι πρακτικές διδασκαλίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών ως προς τις γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, τη σύνθεση και τον αριθμό των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εκπαιδευτική δομή, την εναλλαγή ή μη των ρόλων μεταξύ των ομοτίμων, τις διάφορες μεταβλητές αναφορικά με χρονικούς περιορισμούς και ιδιαίτερες συνθήκες κ.ά. (Mennim, 2017).

Τέλος, υπογραμμίζεται ότι η αξιολόγηση είναι μια διαρκής διαδικασία καταγραφής και τεκμηρίωσης, με μετρήσιμους συνήθως όρους, της γνώσης, των συμπεριφορών,



των δεξιοτήτων και των πεποιθήσεων. Αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, που σχετίζεται τόσο με τη διαδικασία όσο και με τα αποτελέσματα/στόχους (ΕΥΑ, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Armstrong, J.S. (2011). Natural Learning in Higher Education. Retrieved from https://repository.upenn.edu/marketing_papers/140
- Behari, A., & Saxena, A. (2017). Pedagogies in Higher Education: Striding Towards Innovation. *The Delhi University Journal of the Humanities and the Social Sciences*, 4, 70-89.
- Bovill, C. (2020). *Co-Creating Learning and Teaching. Towards Relational Pedagogy in Higher Education* (eds. J. Jarvis & K. Smith). Plymouth: Critical Publishing Ltd.
- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the Schools*, 23 (2), 175-186. Retrieved from [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198604\)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198604)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H) [Accessed on 17/05/2023]
- Colvin, J. W. & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (2), 121–134. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13611261003678879> [Accessed on 17/05/2023]
- Cosling, D. (2003). Supporting student learning. In H Fry., S. Ketteridge, & S. Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, Routledge 270 Madison Ave, New York, 113-132.
- De Vries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and Education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18 (2), 187–213. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0732-118X\(00\)00008-8](https://doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8) [Accessed on 17/05/2023]
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ehlers, Ulf. -D., Kellermann, Sarah A. (2019). Future Skills - The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe.
- Emerson Raja, J., Kean Ong, L., & Way Soong, L. (2018). Peer tutoring in Higher Education-A pedagogical tool for student-centered teaching. Conference on *Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning*, Tokyo, Japan, 1-6. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/327917393> [Accessed on 17/05/2023]
- European Union (2018). *The European Higher Education area in 2018. Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Eurydice. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en [Accessed on 17/05/2023].



- European University Association EUA. (2020). *Learning and Teaching Paper #10. Student Assessment. Thematic Peer Group Report*. Belgium: EUA. https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20student%20assessment_web.pdf
- Gjoub, Z. (2016). Teachers' Portfolios: A Reflective Tool towards Professional Development. In J. Keengwe, J. G. Mbae & G. Onchwari (Eds.), *Handbook of Research on Global Issues in Next-Generation Teacher Education*, (pp. 152-166). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-4666-9948-9.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing Impact on learning*. Routledge
- Hoidn, S. (2016). *Student-centered learning environments in higher education classrooms*. Springer.
- Kalpazidou-Schmidt, E. & Thidemann-Faber, S. (2016). Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2016.1170560> [Accessed on 17/05/2023]
- Lisi, R. D. (2002). From marbles to instant messenger TM: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice*, 41 (1), 5-12. Retrieved from https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_2 [Accessed on 17/05/2023]
- López, C. L. (1999). *A decade of assessing student learning: What we have learned; What's next*. Chicago: North Central Association of Colleges and Schools.
- Mayke W. C. Vereijken, & Roeland M. van der Rijst (2023). Subject matter pedagogy in university teaching: how lecturers use relations between theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 28(4), 880-893. DOI: [10.1080/13562517.2020.1863352](https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863352)
- Mennim, P. (2017). A discourse-based evaluation of a classroom peer teaching project. *ELT Journal*, 71 (1), 37-49. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/elt/ccw046> [Accessed on 17/05/2023]
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων. τ.7, σς. 19-35.
- Μπίκος, Κ. (2015). Η διεπιστημονικότητα στην εκπαιδευτική πράξη. *Culture and Research*, 4, 55-64.
- Nawaz, A., & Rehman, Z.U. (2017). Strategy of peer tutoring and students' success in mathematics: An analysis. *Journal of Research and Reflection in Education*, 11 (1), 15-30.
- Paetz N.-V. et al., (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Patfield, S., Gore, J., Prieto, E., Fray, L., & Sincok, K. (2022). Towards quality teaching in higher education: pedagogy-focused academic development for enhancing practice. *International Journal for Academic Development*. DOI: [10.1080/1360144X.2022.2103561](https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2103561)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *Psychology of the Child*. New York: Basic Books.

[15]



- Saunders, D. (1992). Peer tutoring in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 211-218.
- Σταμέλος Γ., & Τσιάντος Β. (2022). Ήταν κάποτε η ΑΔΙΠ: Μια αφήγηση, στο Γαβριηλίδου Ζ., Μαρσίδου Σ. & Γκαβάκη Στ. (επιμ). 2005-2021 *Διασφάλιση ποιότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Από την αξιολόγηση στις συμφωνίες προγραμματικού σχεδιασμού: Προκλήσεις και προοπτικές*. Κομοτηνή: ΔΠΘ/ΜΟΔΙΠ, σελ. 119-145.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Thurston, A., & Topping, K. J. (2007). Peer tutoring in schools: Cognitive models and organizational typography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6 (3), 356-372. Retrieved from <https://doi.org/10.1891/194589507787382070> [Accessed on 17/05/2023]
- Topping, K. J. (2000). Tutoring. *International Academy of Education*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_eng.pdf [Accessed on 17/05/2023]
- Topping, K.J. & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wells, G., & Edwards, A. (2013). Introduction: The Changing Face of Higher Education. In G. Wells & A. Edwards (Eds.) *Pedagogy in Higher Education. A Cultural Historical Approach* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198–1209.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Educational Psychology* (8th ed.) Boston: Allyn & Bacon.