

Λόγοι και πολιτικές της Ε. Ε. για τον εκσυγχρονισμό του πανεπιστημίου:

Διακυβέρνηση και φοιτητοκεντρική μάθηση

Ιωάννα Δούκα

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια MaHer

Abstract

Student-centered learning is a learning approach that has been actively promoted in the European Higher Education Area institutions in recent years. It is characterized by innovative teaching methods, which are based on the active participation of students in the learning process in order to acquire transportable skills that are extremely important for the successful transition from education to the labor market. Its implementation requires a range of interventions in the governance and administration of universities, or the creation of bodies and procedures, wherever they do not exist, at European, national, institutional and departmental level. It affects institutions' function, teaching and learning methods and curricula design. The first part of the paper highlights the relationship between student-centered learning and European policies for the Knowledge Society. The second part explores the views of students regarding the role of academics in the application of student-centered learning in the curriculum of the Postgraduate Studies Program "Higher Education Policy: Theory and Praxis". The conclusion discusses structural barriers to the implementation of SCL and suggests possible improvements.

Keywords

Student-centered learning, governance, higher education, innovative teaching methods, teaching and learning approaches, quality of teaching, quality assurance, flexible learning paths.

Περίληψη¹

Τα τελευταία χρόνια προωθείται ενεργά στα ιδρύματα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης η φοιτητοκεντρική μάθηση. Χαρακτηρίζεται από καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία μάθησης με στόχο την απόκτηση μεταφερόμενων δεξιοτήτων, εξαιρετικά σημαντικών για την επιτυχημένη μετάβαση από το χώρο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας.

Η εφαρμογή της προϋποθέτει μια σειρά από παρεμβάσεις στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων, ή και τη δημιουργία οργάνων και διαδικασιών, όπου δεν υπάρχουν, σε επίπεδο ευρωπαϊκό,

¹ Η εργασία αυτή έγινε υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Γιούλης Παπαδιαμαντάκη.

εθνικό, ιδρυματικό και τμηματικό. Επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας των ιδρυμάτων, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τον τρόπο διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών.

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της φοιτητοκεντρικής μάθησης με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την οικοδόμηση της Κοινωνίας της Γνώσης και της διαμόρφωσης της σχετικής πολιτικής στον ΕΧΑΕ. Διερευνώνται, επίσης, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» για τον τρόπο και το βαθμό εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών και το ρόλο των διδασκόντων. Στην τελική συζήτηση εντοπίζονται τα δομικά εμπόδια στην εφαρμογή της και να προτείνονται πιθανές βελτιώσεις.

Λέξεις-κλειδιά

Φοιτητοκεντρική μάθηση, διακυβέρνηση, ανώτατη εκπαίδευση, καινοτόμοι μέθοδοι διδασκαλίας, προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης, ποιότητα διδασκαλίας, διασφάλιση ποιότητας, ευέλικτες διαδρομές μάθησης

Εισαγωγή

Η Φοιτητοκεντρική Μάθηση και οι πολιτικές για την Κοινωνία της Γνώσης

Τα τελευταία χρόνια σε όλη την Ευρώπη γίνεται μεγάλη συζήτηση και αναπτύσσονται διαδικασίες για την εφαρμογή της της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Σχετίζεται και υποστηρίζεται από τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και αντιπροσωπεύει μια νοοτροπία και μια κουλτούρα ιδρύματος. Χαρακτηρίζεται από καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία μάθησης με στόχο την απόκτηση μεταφερόμενων δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός (ESU, EI, 2010: 5). Οι δεξιότητες αυτές κρίνονται εξαιρετικά σημαντικές για την επιτυχημένη μετάβαση από το χώρο της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας.

Η φοιτητοκεντρική μάθηση δεν εφαρμόζεται ταυτόχρονα ή με τον ίδιο ρυθμό στα ιδρύματα του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ) (ESU, 2015: 8), καθώς η εφαρμογή της προϋποθέτει μια σειρά από παρεμβάσεις στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων, ή και τη δημιουργία οργάνων και διαδικασιών, όπου δεν υπάρχουν, τόσο σε επίπεδο ευρωπαϊκό και εθνικό, όσο και σε επίπεδο ιδρύματος και τμήματος. Επηρεάζει τον τρόπο λειτουργίας των ιδρυμάτων, τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, τον τρόπο διαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την ενδυνάμωση των φοιτητών, οι οποίοι αποτελούν πλέον το κύριο αντικείμενο ενδιαφέροντος των εμπλεκόμενων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Η πρόσφατη έμφαση στη φοιτητοκεντρική μάθηση φαίνεται να αποτελεί συνέχεια της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη διαμόρφωση της Κοινωνίας της Γνώσης (ΚτΓ), καθώς

συνδέεται με τις πολιτικές για τη διεύρυνση της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και την ανταγωνιστικότητα. Υπενθυμίζουμε εδώ ότι από τη δεκαετία του '90, η ΚτΓ προβάλλεται στα κείμενα πολιτικής της Ε.Ε. ως η κοινωνία του μέλλοντος, όπου η κοινωνική ιεραρχία βασίζεται στην ικανότητα μάθησης και την κατοχή θεμελιωδών γνώσεων, την ανάπτυξη του μορφωτικού επιπέδου και την ικανότητα για απασχόληση και οικονομική δραστηριότητα. Η γνώση αποτελεί βασικό παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης στη μεταβιομηχανική εποχή, όπου οι εργάτες των γνώσεων και της παραγωγής αντικαθιστούν τους χειρώνακτες. Οικοδομείται έτσι μια οικονομία, όπου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η απόκτηση, η παραγωγή και η διάχυση νέων γνώσεων, με τη βοήθεια της ραγδαία αναπτυσσόμενης επιστήμης της πληροφορικής (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 376-377). Η εκπαίδευση στην ΚτΓ, καλείται να συμβάλλει στην ανταγωνιστικότητα της οικονομίας, την αντιμετώπιση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσα από τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (Πασιάς & Φλουρής, 2005: 378-381).

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης της φοιτητοκεντρικής μάθησης με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για την οικοδόμηση της ΚτΓ και της διαμόρφωσης της σχετικής πολιτικής στον ΕΧΑΕ. Διερευνώνται, επίσης, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» για τον τρόπο και το βαθμό εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών και το ρόλο των διδασκόντων. Στην τελική συζήτηση εντοπίζονται τα δομικά εμπόδια στην εφαρμογή της και να προτείνονται πιθανές βελτιώσεις.

1. Η πολιτική για την φοιτητοκεντρική μάθηση

1.1 Η Στρατηγική της Λισαβόνας

Η οικοδόμηση της ΚτΓ, προωθείται από τη Στρατηγική της Λισαβόνας (2000) και τη Διαδικασία της Μπολόνια (1999).

Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας οι ηγέτες των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέτουν ως στόχο την ανάδειξη της Ευρώπης *"στην πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική*

συνοχή", μέσα από δράσεις σε τομείς, όπως η δημιουργία θέσεων απασχόλησης, η δημιουργία ενιαίας εσωτερικής αγοράς, το περιβάλλον, η κοινωνία της πληροφορίας, η εκπαίδευση και η έρευνα (Newsroom, 2017) Ειδικότερα σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, οι στόχοι της Στρατηγικής της Λισαβόνας προωθούνται μέσα από την επένδυση αφενός στην εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο, μέσω των σπουδών του, θα αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες υψηλού επιπέδου, που θα βοηθήσουν την απασχολησιμότητά του και αφετέρου στην παραγωγή νέας γνώσης μέσω της έρευνας (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 97-98). Η Στρατηγική της Λισαβόνας, η οποία αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, θέτει τους εξής στόχους:

- Διεύρυνση της πρόσβασης, με τη συμμετοχή φοιτητών όλων των ηλικιακών ομάδων ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και δυνατότητές τους.
- Βελτίωση της ποιότητας: Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να αναδειχθούν σε υποδείγματα ποιότητας, με την κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού και τον προσδιορισμό των απαραίτητων για την αγορά εργασίας δεξιοτήτων, την προτροπή των φοιτητών να σπουδάσουν θετικές ή τεχνολογικές επιστήμες. Κράτη και ιδιώτες ενθαρρύνονται να επενδύσουν οικονομικά στην εκπαίδευση.
- Ανταγωνιστικότητα: Ενθαρρύνεται η σύνδεση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τον χώρο των επιχειρήσεων και της αγοράς, η ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών και η κινητικότητα (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 90-94).

1.2 Η Διαδικασία της Μπολόνια και η φοιτητοκεντρική μάθηση στον EXAE

Μέσω της Διαδικασίας της Μπολόνια, οι υπουργοί παιδείας των χωρών – μελών, θέτουν ως στόχο τη δημιουργία του EXAE και διακηρύσσουν ότι τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης μοιράζονται αξίες, όπως η ακαδημαϊκή ελευθερία, η ελευθερία έκφρασης, η αυτονομία των ιδρυμάτων. Κράτη και ιδρύματα προσαρμόζουν σταδιακά τα συστήματά τους, ώστε να είναι συγκρίσιμα, αναπτύσσουν και ενισχύουν συστήματα διασφάλισης ποιότητας με στόχο, μεταξύ άλλων, την αύξηση της κινητικότητας σπουδαστών και προσωπικού και τη διευκόλυνση της απασχολησιμότητας (EHEA, 2017).

Η φοιτητοκεντρική προσέγγιση στη μάθηση προωθείται ενεργά από τη Διαδικασία της Μπολόνια, καθώς, αναφέρεται και επανέρχεται στα Ανακοινωθέντα, με τη μορφή δεσμεύσεων, προτροπών ή συστάσεων προς τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Στο Ανακοινωθέν του Μπέργκεν γίνεται η πρώτη αναφορά σε δομικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στην εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Bologna Process, 2005). Μετά την αναγνώριση των τριών κύκλων σπουδών, ακολουθεί η υιοθέτηση του ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων, όπου οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες αποτυπώνονται ως μαθησιακά αποτελέσματα. Παράλληλα, τα κράτη δεσμεύονται να υιοθετήσουν εθνικά πλαίσια προσόντων και να αναπτύξουν μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας, σύμφωνα με κοινά κριτήρια και κατευθύνσεις (European Standards and Guidelines - ESG). Ταυτόχρονα, προωθείται η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς κράτη και ιδρύματα καλούνται να διευκολύνουν τόσο την πρόσβαση όσο και την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών και να προωθήσουν τη δια βίου μάθηση (Bologna Process, 2005).

Ωστόσο, η φοιτητοκεντρική μάθηση ως στόχος πολιτικής διατυπώνεται ρητά στο Ανακοινωθέν του Λονδίνου το 2007, όπου επισημαίνεται ότι είναι σημαντικό να υπάρξει απομάκρυνση από παλαιές δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και μετακίνηση προς τη φοιτητοκεντρική μάθηση (Bologna Process, 2007).

Εκτενέστερη και ουσιαστικότερη αναφορά γίνεται το 2009 στη Leuven/Louvain-la-Neuve, όπου, μεταξύ άλλων, τονίζεται ότι η φοιτητοκεντρική μάθηση θα βοηθήσει τους φοιτητές να αναπτύξουν τις ικανότητες που απαιτούνται σε μια μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας και θα ενδυναμώσει την προσπάθειά τους να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Τονίζεται η σημασία της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας. Επίσης, επισημαίνεται η αναγκαιότητα της συνεχούς αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών με στόχο την ανάπτυξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη δημιουργία υψηλής ποιότητας, ευέλικτων και εξατομικευμένων εκπαιδευτικών διαδρομών, την ενίσχυση των ανεξάρτητων σπουδαστών, των νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης, των δομών αποτελεσματικής υποστήριξης και καθοδήγησης των φοιτητών. Τέλος, γίνεται αναφορά στη συνεργασία ακαδημαϊκών, φοιτητών και εκπροσώπων εργοδοτών, για την ανάπτυξη μαθησιακών αποτελεσμάτων και προτύπων αναφοράς σε όλο και περισσότερες επιστημονικές περιοχές (Bologna Process, 2009).

Στα επόμενα Ανακοινωθέντα του 2010 (Βουδαπέστη – Βιέννη), του 2012 (Βουκουρέστι), αλλά και στην πιο πρόσφατη σύνοδο στο Ερεβάν το 2015, οι Υπουργοί Παιδείας επαναλαμβάνουν την προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας σε περιβάλλοντα φοιτητοκεντρικής μάθησης. Ενθαρρύνουν ακόμη τη δημιουργία ισχυρότερου δεσμού διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας και προτείνουν την παροχή κινήτρων σε ιδρύματα, καθηγητές και φοιτητές, ώστε να εντείνουν δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα. Γίνεται αναφορά στην αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών σε συνεργασία με τους φοιτητές και τους εταίρους, η οποία θα υποστηρίζεται από τη δημιουργία προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των ακαδημαϊκών. Στόχος είναι να γίνουν τα πανεπιστήμια πιο αποτελεσματικά, ανταγωνιστικά και ελκυστικά (Bologna Process, 2015).

Πολιτικές που αφορούν άμεσα την ανώτατη εκπαίδευση προτείνονται από τη Διαδικασία της Μπολόνια και υλοποιούνται μέσω προγραμμάτων χρηματοδοτούμενων από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία συμμετέχει στον EXAE ως πλήρες μέλος του. Στη συνέχεια, μέσα από τις διαδικασίες και τα όργανα του EXAE ενθαρρύνεται η εφαρμογή τους, με αποτέλεσμα να ενσωματώνονται στις εθνικές νομοθεσίες, να επηρεάζουν το θεσμικό πλαίσιο και τον τρόπο λειτουργίας των ιδρυμάτων (ESU, Education International, 2010: 6).

Θετική στάση ως προς την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης τηρούν και το E4 Group². Ειδικότερά η European Students' Union (ESU) σε συνεργασία με την Education International (EI) έχουν αναλάβει τον πιο ενεργό ρόλο στην προώθηση και την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης μέσα από την υλοποίηση προγραμμάτων, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ποιοτική διδασκαλία (ESU, 2015: 3).

1.2.1 Οι αλλαγές στη διακυβέρνηση και τη διοίκηση των πανεπιστημίων

Η ατζέντα εκσυγχρονισμού των πανεπιστημίων επηρεάζει τόσο τη διαμόρφωση των σχέσεων κράτους – ιδρύματος, όσο και την ίδια τη δομή της διοίκησης του πανεπιστημίου.

² Το E4 Group αποτελείται από European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Association for Quality Assurance (ENQA), European Students' Union (ESU).

Ως προς τη διακυβέρνηση, τις σχέσεις δηλαδή κράτους – ιδρύματος, παρατηρείται απομάκρυνση από το μοντέλο κατά το οποίο οι σχέσεις κράτους – ιδρύματος καθορίζονται βάσει μιας συγκεκριμένης ιεραρχίας, όπου το κράτος έχει σημαντικό ρόλο και βαθμό ελέγχου ως προς τη χρηματοδότηση, την πρόσληψη προσωπικού, κτλ. Το κράτος απομακρύνεται παραχωρώντας μεγαλύτερη αυτονομία στο ίδρυμα. Παράλληλα όμως εμπλέκει στη λήψη αποφάσεων εταίρους (ιδιωτικές επιχειρήσεις, εργοδότες), προσφέροντάς τους λόγο στον σκοπό, τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης των ιδρυμάτων (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 33-35).

Ως προς τη διοίκηση των ιδρυμάτων υιοθετούνται πολιτικές, πρακτικές και μεταρρυθμίσεις, που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό σε ρητές και τυπικές διαδικασίες, προκειμένου να βελτιωθεί η ελκυστικότητα και ανταγωνιστικότητα του ιδρύματος, το κύρος του και η ικανότητα προσέλκυσης οικονομικών πόρων (Maassen, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό ενθαρρύνεται η φοιτητοκεντρική μάθηση, η υιοθέτηση της οποίας κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου τα ιδρύματα και το ακαδημαϊκό προσωπικό να διαχειριστούν τη διαφοροποίηση του φοιτητικού πληθυσμού που προκύπτει με τη διεύρυνση της πρόσβασης και τη μαζικοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, αλλά και τη δια βίου μάθηση. Ενθαρρύνεται η παροχή ίσων ευκαιριών και δίκαιης πρόσβασης σε όλους, τόσο στους νέους που ακολουθούν την πορεία από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη χωρίς διακοπές, όσο και σε ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας, προσφέροντάς τους δεύτερη ευκαιρία, μέσω της δια βίου μάθησης, να βελτιώνουν και να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και κατά συνέπεια την απασχολησιμότητά τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν την προσβασιμότητα και τη συμμετοχή των φοιτητών, παρέχοντας ευέλικτες μορφές μάθησης, ελκυστικό περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συνεργασία με φορείς απασχόλησης, αναγνωρίζοντας άτυπες μορφές εκπαίδευσης (Παπαδιαμαντάκη, 2017: 92-93). Προκύπτουν, επομένως, μεγάλοι αριθμοί φοιτητών, οι οποίοι διαφοροποιούνται ως προς την ηλικία, την καταγωγή, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες, το γνωστικό υπόβαθρο. Οι φοιτητές έχουν διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες μάθησης και χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση, προκειμένου να δεσμευτούν στις σπουδές τους και να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ESU, Education International, 2010: 8, 10-11).

Παρ' όλο που η Διαδικασία της Μπολόνια, από τα πρώτα της ανακοινωθέντα ήδη, θεωρεί τους φοιτητές ισότιμους εταίρους, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λειτουργία και τη διοίκηση του πανεπιστημίου μέσω των αντιπροσώπων τους, συμβάλλοντας σε μια διοίκηση αποτελεσματικότερη και δημοκρατική, στην πράξη ο ρόλος τους στη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων και τη διαμόρφωση πολιτικής του ιδρύματος είναι περιορισμένος. Αξιοποιούνται κυρίως ως εταίροι με συμβουλευτικό χαρακτήρα σε θέματα διασφάλισης ποιότητας (Klemencic, 2011: 74, 76, 78-79).

1.2.2 Η θέση των stakeholders απέναντι στη φοιτητοκεντρική μάθηση

Οι εταίροι αναγνωρίζουν τις αλλαγές που έχει ήδη επιφέρει στη λειτουργία των ιδρυμάτων η φοιτητοκεντρική μάθηση. Τα κοινά μαθησιακά αποτελέσματα διευκολύνουν τους πιθανούς εργοδότες στην επιλογή συνεργατών, αλλά και βελτιώνουν την απασχολησιμότητα και την κινητικότητα των πτυχιούχων και εργαζομένων στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Στη διατύπωσή τους καλούνται να συνεισφέρουν τόσο οι ακαδημαϊκοί, όσο και οι φοιτητές και οι εκπρόσωποι των εργοδοτών (ESU, 2015: 30-32).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από όλους τους εταίρους στην ποιοτική διδασκαλία, με την ενθάρρυνση των διδασκόντων να επιλέγουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και μεθόδους αξιολόγησης ανάλογα με τις ανάγκες των φοιτητών (ESU, 2015: 30-33). Σύμφωνα με εκθέσεις του High Level Group προς την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο της ατζέντας για τον εκσυγχρονισμό των πανεπιστημίων, η ποιοτική διδασκαλία απαιτεί συνεχή εκπαίδευση του διδάσκοντα, σεβασμό στο διαφορετικό υπόβαθρο και τις διαφορετικές προσδοκίες των φοιτητών, ενώ έχει ως στόχο λιγότερο τη μετάδοση γνώσης και περισσότερο τη δημιουργία ατόμων ικανών να μαθαίνουν, ενεργών, σκεπτόμενων, παγκόσμιων πολιτών, οικονομικά ενεργών (European Commission's High Level Group, 2013: 11-12).

Παράλληλα, είναι σημαντική η σύνδεση της φοιτητοκεντρικής μάθησης με τη διασφάλιση της ποιότητας, καθώς η συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες αξιολόγησης προσφέρει ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική εμπειρία. Τα μέλη του E4 Group, σε συνεργασία με την Education International (EI) και το BUSINESSEUROPE, έδειξαν έμπρακτα το πόσο σημαντική θεωρούν τη φοιτητοκεντρική μάθηση και διδασκαλία για τη βελτίωση της διασφάλισης ποιότητας

της ανώτατης εκπαίδευσης, λαμβάνοντάς την υπόψη και συμπεριλαμβάνοντάς την στην αναθεώρηση των European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Με αυτό τον τρόπο η φοιτητοκεντρική μάθηση μεταβάλλεται σε κριτήριο αξιολόγησης των ιδρυμάτων και η εφαρμογή της αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, στο κριτήριο 1.2 προβλέπεται η ενεργός εμπλοκή των φοιτητών στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, ενώ το κριτήριο 1.3 αναφέρεται ρητά στη φοιτητοκεντρική μάθηση. Σύμφωνα με αυτό, τα ιδρύματα καλούνται να ενθαρρύνουν τον ενεργό ρόλο των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης, ενισχύοντας έτσι τα κίνητρά τους, τον αναστοχασμό και τη δέσμευσή τους στις σπουδές τους (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015: 11-12).

3. Η φοιτητοκεντρική μάθηση στην πράξη

3.1 Αρχές και στόχοι της φοιτητοκεντρικής μάθησης

Η αποδοχή της εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης από τους καθηγητές είναι ίσως η πιο κρίσιμη όλων των εμπλεκόμενων, καθώς είναι αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν, παραμερίζοντας το παράδειγμα της παραδοσιακής/συμβατικής διδασκαλίας, στο οποίο κατείχαν τον κυρίαρχο ρόλο. Στο νέο παράδειγμα μάθησης ο φοιτητής και οι ανάγκες του αποκτούν κεντρικό και ενεργό ρόλο (ESU, Education International, 2010: 8). Εξάλλου οι καθηγητές, από όλους τους εταίρους, είναι αυτοί που έρχονται σε άμεση και ουσιαστική επαφή με τους φοιτητές για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και λόγω της ιδιότητάς τους έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν, να εμπνεύσουν, να αποτελέσουν πρότυπο για τους φοιτητές τους. Είναι χρήσιμο βέβαια να αντιληφθούν την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης ως επωφελή όχι μόνο για τους φοιτητές, αλλά και για τους ίδιους και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους απόδοσης. Η συνεργασία με φοιτητές που έχουν κίνητρο να παρακολουθήσουν το μάθημα, κρίνουν το έργο του διδάσκοντα και συμμετέχουν ενεργά προσφέρει στους καθηγητές ανατροφοδότηση και κίνητρο να βελτιωθούν (ESU, EI, 2010: 9-10). Διαφαίνονται εδώ οι αλλαγές στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.

Ιδρύματα, διδάσκοντες και φοιτητές από κοινού διαμορφώνουν τις συνθήκες για την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης μέσα από την αναμόρφωση των

προγραμμάτων σπουδών. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται οι εξής άξονες αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών της φοιτητοκεντρικής μάθησης:

- ❖ η καινοτόμος διδασκαλία,
- ❖ τα μαθησιακά αποτελέσματα,
- ❖ οι πιστωτικές μονάδες,
- ❖ τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές διαδρομές,
- ❖ η συμβολή των φοιτητών στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών (ESU, Education International, 2010: 11-13).

Ο ρόλος των φοιτητών στην εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης είναι καθοριστικός, καθώς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης με αυξημένη ευθύνη και αυτονομία και με έμφαση στη σε βάθος μάθηση και κατανόηση. Ταυτόχρονα, η σχέση φοιτητή – καθηγητή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία αλληλεξάρτηση και σεβασμό (ESU, EI, 2010: 2). Τα οφέλη της όμως μπορούν να γίνουν εμφανή και να αναπτυχθούν όταν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και υποδομές και τους δοθεί ο χώρος και η δυνατότητα να αναλάβουν το ρόλο που τους αναλογεί. Φοιτώντας σε ίδρυμα όπου ακολουθείται η φοιτητοκεντρική μάθηση, οι φοιτητές ενσωματώνονται πιο σύντομα στην ακαδημαϊκή κοινότητα, καθώς ενθαρρύνεται η αυτόνομη και κριτική σκέψη και οι αναλυτικές ικανότητες. Μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με τους διδάσκοντες συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή γνώσης και αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση και κίνητρο για τις σπουδές τους. Επωφελούνται, επίσης, από τους ποικίλους και ευέλικτους τρόπους υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών (εξ αποστάσεως, μερικής φοίτησης, e-learning) για να σχεδιάσουν την εκπαιδευτική διαδρομή που ταιριάζει στις ανάγκες τους.

Παρά τα διαφαινόμενα οφέλη της εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς υπάρχει ο κίνδυνος της μετάβασης από την καθηγητοκεντρική προσέγγιση, όχι στην φοιτητοκεντρική, αλλά στην πελατοκεντρική. Ενώ στη φοιτητοκεντρική μάθηση επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή του φοιτητή με στόχο την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και η ανατροφοδότηση του διδάσκοντα, ώστε να βελτιωθεί η διαδικασία της μάθησης, ενδέχεται, η πλευρά των φοιτητών να επιχειρήσει να επιβάλει και τις απόψεις της με τη λογική του πελάτη. Αυτό είναι πιθανότερο να συμβεί σε συστήματα όπου ο φοιτητής καταβάλλει δίδακτρα (ESU, Education International, 2010: 14).

Η ESU σε συνεργασία με την Education International (EI) και με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έχουν υλοποιήσει δύο προγράμματα που αφορούν τη φοιτητοκεντρική μάθηση: το Time for Student Centered Learning (T4SCL) και το Peer Assessment of Student Centered Learning (PASCL). Το T4SCL (2010) είχε ως σκοπό να βοηθήσει αυτούς που χαράσσουν πολιτικές (policy makers) να σχεδιάσουν στέρεες στρατηγικές φοιτητοκεντρικής μάθησης και να ενισχύσουν τις ενώσεις των εμπλεκόμενων φορέων στην προσπάθειά τους να αναδειχθούν ως ενεργοί συμμετέχοντες στη διασπορά της κουλτούρας της φοιτητοκεντρικής μάθησης ανά την Ευρώπη (ESU, EI, 2010: 1). Το 2013 πραγματοποιήθηκε η έρευνα PASCL από την ESU και την EI, ως συνέχεια και εξέλιξη του T4SCL με σκοπό να εξετάσει την πρόοδο της εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης, να αναδείξει τις καλές πρακτικές και να θεμελιώσει διαδικασίες αξιολόγησης της εφαρμογής της. Η συλλογή των στοιχείων έγινε μέσω ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν από 39 εκπροσώπους φοιτητών από 20 διαφορετικές χώρες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης, αλλά ακόμη πρέπει να γίνουν σημαντικά βήματα (ESU, 2015: 3, 10, 36).

Το πρόγραμμα T4SCL ολοκληρώθηκε με την σύνταξη του Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions, ενός εργαλείου, το οποίο προτείνει πρακτικούς τρόπους εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης, αλλά και τα στοιχεία εκείνα που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ένα ίδρυμα, προκειμένου να αξιολογήσει αν εφαρμόζει ή όχι την φοιτητοκεντρική μάθηση (ESU, EI, 2010: 5). Σύμφωνα με το Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions, η φοιτητοκεντρική και η καθηγητοκεντρική μάθηση θα μπορούσαν να περιγραφούν ως τα δύο άκρα ενός συνεχούς, όπου ο βαθμός επιτυχίας της εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης εξαρτάται από το κατά πόσο είναι διατεθειμένος και μπορεί ο καθηγητής να μετακινηθεί από το ένα άκρο στο άλλο. Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή διαδραματίζουν το γνωστικό αντικείμενο, ο αριθμός των φοιτητών που συμμετέχουν σε μια τάξη, οι υποδομές και οι παραδόσεις του ιδρύματος (ESU, EI, 2010: 29). Κατά την προσπάθεια εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους καθηγητές τα εξής:

✓ **Ο ρόλος των διδασκόντων στη φοιτητική εμπλοκή/συμμετοχή:** Είναι σημαντικό το να παρακινεί ο καθηγητής τους φοιτητές του να συμμετέχουν στο

μάθημα, επιδιώκοντας τη μεγαλύτερη εμπλοκή τους. Όσο μεγαλύτερη είναι η κατανόηση και η δέσμευσή τους με το αντικείμενο του μαθήματος, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να υιοθετήσουν στρατηγικές που θα τους οδηγήσουν σε βαθύτερη μάθηση. Οι σαφείς πρακτικές εμπειρίες θα βοηθήσουν τους φοιτητές να συνδέσουν τη θεωρία, τη γνώση και τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν. Επίσης, θα ήταν πολύ βοηθητικό για τους καθηγητές αν γνώριζαν το γνωστικό υπόβαθρο των φοιτητών τους, ώστε να βρουν τους πλέον κατάλληλους τρόπους να τους εμπλέξουν στο μάθημα, καθώς οι γνώσεις και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών επηρεάζουν τον τρόπο που μαθαίνουν (ESU, EI, 2010: 30).

✓ **Η επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης:** Στη φοιτητοκεντρική προσέγγιση ενισχύεται η ευθύνη των φοιτητών για τις σπουδές τους, η ανεξαρτησία, η συνεργασία και η αυτόνομη σκέψη και όλα αυτά εκφράζονται στις ικανότητες και δεξιότητες που αποκτούν. Οι καθηγητές επομένως καλούνται να βρουν τρόπους να κάνουν τους φοιτητές πιο ενεργούς στη διαδικασία μάθησης, να τους κάνουν να καταλάβουν τι μελετούν και γιατί και να εστιάσουν στη διάδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων και στις μεταφερόμενες δεξιότητες που προβλέπεται να αποκτήσουν. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι και τεχνικές μεταξύ των οποίων μπορούν να επιλέξουν οι καθηγητές, προσαρμόζοντας κάθε φορά τις μεθόδους τους στο υπόβαθρο και τις εμπειρίες των φοιτητών της εκάστοτε τάξης, όπως μελέτη πηγών, συνεργασία σε ομάδες, επίλυση προβλημάτων, παιχνίδι ρόλων, παρουσιάσεις, χρήση ημερολογίων, όπου οι φοιτητές αποτυπώνουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες (ESU, EI, 2010: 31).

✓ **Η επιλογή μεθόδων αξιολόγησης των φοιτητών:** Οι μέθοδοι αξιολόγησης των φοιτητών θα ήταν σκόπιμο να επιλέγονται σύμφωνα με τη γενικότερη φιλοσοφία της φοιτητοκεντρικής μάθησης, την οποία θα πρέπει να αντανakλούν, να ενθαρρύνουν και να ανταμείβουν. Θα πρέπει να αποδεικνύουν το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων του μαθήματος, να είναι σαφείς και γνωστές στους φοιτητές εκ των προτέρων. Μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στους φοιτητές τόσο για το αποτέλεσμα της μάθησης, όσο και για τα κενά τα οποία θα έπρεπε να καλύψουν στη συνέχεια. Η ανατροφοδότηση είναι επωφελής και για την καλύτερη οργάνωση μελλοντικών μαθημάτων από τους καθηγητές. Υπάρχουν ποικίλες μέθοδοι αξιολόγησης από τις οποίες θα μπορούσε να επιλέξει ο καθηγητής, ακόμα και σε συνεργασία με τους φοιτητές του, όπως (1) αξιολόγηση βάσει κριτηρίων, όπου αποφεύγεται η σύγκριση με

άλλους φοιτητές και εστιάζει στα σημεία που επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν οι φοιτητές, βελτιώνοντας το μάθημα στη συνέχεια, (2) αναπτυξιακός τρόπος, όπου δίνεται ανατροφοδότηση στους φοιτητές για την μάθησή τους, επισημαίνονται τα κενά του και οι δυνατότητές του, (3) αξιολόγηση από ειδικούς ή αυτοαξιολόγηση, ενισχύοντας την αυτονομία στη μάθηση και εστιάζοντας στα αίτια και τον τρόπο που συμβαίνει κάτι και (4) αξιολόγηση βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως εργασίες, εξετάσεις με ανοικτά βιβλία, εργασίες σε θέματα επιλογής του φοιτητή, προφορική επικοινωνία, ομαδικές εργασίες (ESU, EI, 2010: 34-36).

✓ **Η χρήση της αξιολόγησης του μαθήματος:** Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα του προσφερόμενου μαθήματος είναι απαραίτητη η αξιολόγησή του τόσο σε επίπεδο αποτελέσματος, όσο και σε επίπεδο διαδικασίας. Η αξιολόγηση προσφέρει στους καθηγητές την πληροφορία για το βαθμό επιτυχίας των στόχων, που οι ίδιοι είχαν θέσει. Η πληροφορία αυτή, ανάλογα με τη στρατηγική αξιολόγησης που θα επιλέξει ο καθηγητής, μπορεί να συγκεντρωθεί από ποικίλες πηγές (ενώσεις καθηγητών, εργοδότες, αποφοίτους, με τους ενεργούς φοιτητές να αποτελούν την κυριότερη) και να αφορά ποικίλα θέματα (διαλέξεις, εκπαιδευτικό υλικό, φόρτο απασχόλησης φοιτητών, εκπαιδευτικές δραστηριότητες, περιεχόμενο μαθήματος) (ESU, EI, 2010: 37-39).

✓ **Η χρήση τεχνολογίας της πληροφορίας:** Οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία της πληροφορίας παρέχουν στους φοιτητές ποικίλους τρόπους πρόσβασης στη γνώση και εργαλεία αναζήτησης και αξιοποίησής της. Η χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ασύρματης πρόσβασης στο διαδίκτυο εντός και εκτός αίθουσας διδασκαλίας προσφέρουν στους φοιτητές ευελιξία: πρόσβαση στις απαραίτητες πηγές πληροφοριών ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου, μάθηση με φυσική παρουσία ή εξ αποστάσεως, επικοινωνία με διδάσκοντες και συμφοιτητές. Οι φοιτητές αποκτούν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τη διαδικασία της μάθησης στις προσωπικές τους ανάγκες και δυνατότητες διαμορφώνοντας προσωπικό ευέλικτο πρόγραμμα, αλλά και να αναπτύξουν κριτική σκέψη, συγκεντρώνοντας και αναλύοντας το απαιτούμενο υλικό (ESU, EI, 2010: 39-40).

4. Η φοιτητοκεντρική μάθηση στο ΔΔΠΜΣ «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη»

4.1 Μεθοδολογία

Στη συνέχεια, διερευνώνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» για τον τρόπο και το βαθμό εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης στο πρόγραμμα σπουδών και το ρόλο των διδασκόντων.

Για το σκοπό αυτό διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διαρθρώνεται σε οκτώ ομάδες ερωτήσεων, σύμφωνα με τους άξονες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους καθηγητές για την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης, αλλά και την ανάλυση των συμπερασμάτων του PASCL.. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούν το ρόλο των διδασκόντων στη φοιτητική εμπλοκή, την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, την επιλογή μεθόδων αξιολόγησης των φοιτητών, τη χρήση της αξιολόγησης του μαθήματος από τους φοιτητές, τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας, τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την έννοια της φοιτητοκεντρικής μάθησης, αλλά τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Αναλυτικά το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στις φοιτήτριες του προγράμματος με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσω google forms τον Ιούνιο του 2017, οπότε οι φοιτήτριες είχαν ολοκληρώσει τον κύκλο των μαθημάτων και είχαν διαμορφώσει συνολική εικόνα για τη λειτουργία του προγράμματος.

Είναι γεγονός ότι η έρευνα με συλλογή ερωτηματολογίων προϋποθέτει συμμετοχή μεγάλου αριθμού ερωτώμενων, ώστε να προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα. Στην προκειμένη περίπτωση, αν και αποτελεί περιορισμό ότι το δείγμα των ερωτηθέντων είναι μικρό, καθώς στο πρόγραμμα φοιτούν 12 φοιτήτριες, η μέθοδος στηρίζεται από το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο κάλυψε το 100% του πληθυσμού.

4.2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Το Δι-ιδρυματικό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» (ΜΑΗΕΡ) λειτούργησε για πρώτη φορά

κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-17 και είναι το μοναδικό ΠΜΣ στην Ελλάδα που ασχολείται με την ανώτατη εκπαίδευση. Απευθύνεται τόσο σε επαγγελματίες της ανώτατης εκπαίδευσης, όσο και σε πτυχιούχους διαφόρων ειδικοτήτων που ενδιαφέρονται να εξειδικευτούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Σύμφωνα με την Εισηγητική Έκθεση της ομάδας πρωτοβουλίας για την ίδρυση του MAHER η ένταξη δραστηριοτήτων σχετικών με τη φοιτητοκεντρική μάθηση [πρακτική άσκηση, οργάνωση συναντήσεων ομαδικής εργασίας (workshops) με μικρές ομάδες φοιτητών που θα στοχεύουν στην «επίλυση προβλημάτων» (problem solving) ή και στη «μελέτη περιπτώσεων» (case studies)] στο πρόγραμμα σπουδών κρίνεται ουσιώδης. Κρίνεται ωστόσο ασφαλέστερη η εφαρμογή τους σε μεταγενέστερη φάση του προγράμματος, όταν η λειτουργία του θα έχει δοκιμαστεί στην πράξη. Το σχετικό κεφάλαιο της Εισηγητικής Έκθεσης επισυνάπτεται στο Παράρτημα 2. Ωστόσο, η εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης έχει και άλλες, λιγότερο σύνθετες μορφές, τις οποίες θα αναζητήσουμε μέσα από τις απόψεις των φοιτητριών του πρώτου έτους λειτουργίας του MAHER.

Οι φοιτήτριες πιστεύουν ότι το ΠΜΣ «Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη» εφαρμόζει πολλά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη φοιτητοκεντρική μάθηση, κάτι που πέρα από τις απαντήσεις τους φαίνεται κι από την ανάλυση των επιμέρους χαρακτηριστικών του.

Όλες οι φοιτήτριες γνωρίζουν τι είναι η φοιτητοκεντρική μάθηση και η πλειοψηφία (7 φοιτήτριες) είναι σε θέση να δώσει ένα ακριβή ορισμό - κάτι που εξηγείται και από το ίδιο το αντικείμενο σπουδών - και θεωρούν ότι η λογική του προγράμματος αντανακλά τη λογική της φοιτητοκεντρικής μάθησης.

4.2.1 Ο ρόλος των διδασκόντων στη φοιτητική εμπλοκή

Οι φοιτήτριες είναι ικανοποιημένες από την υποστήριξη από τους διδάσκοντες για την ολοκλήρωση των υποχρεώσεών τους (7 απάντησαν «πολύ» και 4 «πάρα πολύ»), αν και διατυπώθηκε το αίτημα για ακόμη περισσότερη ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια των σπουδών. Ως αποτελεσματική υποστήριξη θεωρούν το να τους διαθέτει ο διδάσκων χρόνο (8 απαντήσεις) και λιγότερο (3 απαντήσεις) να τους προσφέρει ιδέες. Σχεδόν

όλες θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμη η ύπαρξη συμβούλου σπουδών και το να έχουν επιλογές μαθημάτων (6 απάντησαν «πάρα πολύ» και 5 «πολύ»).

4.2.2 Η επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης

Οι διδάσκοντες έχουν καταφέρει να εμπλέξουν τις φοιτήτριες στη διαδικασία της μάθησης και το περιεχόμενο των μαθημάτων εφαρμόζοντας ποικιλία διδακτικών μεθόδων, οι οποίες προκάλεσαν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους. Κυρίως τους έδωσαν χώρο και χρόνο να εκφραστούν, να συζητήσουν, να διατυπώσουν απόψεις και προβληματισμούς, να λύσουν απορίες, αλλά και κίνητρα να αναζητήσουν περαιτέρω πηγές πάνω στα θέματα των διαλέξεων. Μέσα από τη συζήτηση οι διδάσκοντες εντοπίζουν τις ελλείψεις και ενδιαφέροντα των φοιτητριών, ανάλογα με το γνωστικό τους υπόβαθρο και την εμπειρία τους. Οι πιο συνηθισμένες διδακτικές μέθοδοι ήταν η διάλεξη (9 απαντήσεις) και ο διάλογος (8 απαντήσεις) και ακολουθούν το σεμινάριο/παρουσιάσεις φοιτητών (4 απαντήσεις), η ομαδική εργασία (3 απαντήσεις) και η ατομική εργασία (2 απαντήσεις). Οι μέθοδοι διδασκαλίας που θεωρούν ότι τους έδωσαν το περιθώριο να εμπλακούν ενεργά ήταν οι ομαδικές εργασίες και οι παρουσιάσεις που έγιναν από τις ίδιες.

Υπάρχει περιθώριο βελτίωσης με την ένταξη πιο σύνθετων δραστηριοτήτων, όπως είχε προτείνει η εισηγητική επιτροπή, κάτι που ενδεχομένως να εφαρμοστεί στη συνέχεια, αξιοποιώντας την εμπειρία από τη λειτουργία του προγράμματος και με μεγαλύτερη ίσως ομάδα φοιτητών.

4.2.3 Η επιλογή μεθόδων αξιολόγησης των φοιτητών

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των φοιτητριών, είναι σημαντικό ότι οι θεματικές ενότητες έχουν σχεδιαστεί βάσει μαθησιακών αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τα οποία γίνεται και η αξιολόγηση. Οι φοιτήτριες στο σύνολό τους ήταν ενήμερες για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία κρίνουν ως «πολύ» (8 απαντήσεις) ή «πάρα πολύ» σαφή και σχεδόν όλες (11 απαντήσεις) θεωρούν ότι αξιολογήθηκαν σύμφωνα με αυτά. Εξάλλου, η αξιολόγηση των φοιτητών γίνεται με το συνδυασμό δυο

μεθόδων (σύνθεση εργασίας και παρουσίαση), οι οποίες συμπεριλαμβάνονται μεταξύ των προτεινόμενων καλών πρακτικών (ESU, EI, 2010: 35).

Θα πρέπει όμως να επισημανθεί η έλλειψη συμμετοχής τους στον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι περισσότερες φοιτήτριες (7 απαντήσεις) θεωρούν ότι θα έπρεπε να εμπλέκονται οι φοιτητές στον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στο σχεδιασμό ενός μαθήματος που θα ανταποκρίνεται στα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους, με περιεχόμενο που τις αφορά. Τρεις φοιτήτριες εξέφρασαν την αντίθετη άποψη, καθώς θεωρούν ότι οι φοιτητές δεν διαθέτουν την κατάλληλη εμπειρία και γνώσεις. Σχεδόν όλες (11 απαντήσεις) θεωρούν ότι πέτυχαν σε σημαντικό βαθμό («πολύ») τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην ερώτηση αν υπήρξε κάποια θεματική ενότητα που τους δυσκόλεψε, οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες. Δυσκολίες αντιμετώπισαν με τον περιορισμένο χρόνο ολοκλήρωσης των εργασιών, την κατανόηση όρων ή θεμάτων εκτός του γνωστικού τους υπόβαθρου ή την έλλειψη σαφούς προσανατολισμού.

4.2.4 Η χρήση της αξιολόγησης του μαθήματος

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι φοιτήτριες εμπιστεύονται τη διαδικασία της αξιολόγησης, αναγνωρίζουν τη σημασία της (6 απαντήσεις «πολύ» και 5 «πάρα πολύ») και πιστεύουν ότι μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του προγράμματος (8 απαντήσεις «πολύ» και 2 «πάρα πολύ»). Θεωρούν, δηλαδή, ότι οι αξιολογήσεις τους θα ληφθούν υπόψη (7 απαντήσεις «πολύ» και 2 «πάρα πολύ»), αν και διατυπώνεται η επιφύλαξη (1 απάντηση) για το πόσο σύντομα θα γίνει αυτό. Δηλώνουν ικανοποιημένες (8 απαντήσεις) από το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε, παρόλο που θα προτιμούσαν να συνδυάζει ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση (7 απαντήσεις).

Θεωρούν ότι τα μέλη ΔΕΠ αξιολογούνται ουσιαστικά (7 απαντήσεις), όμως αποτελεί μειονέκτημα η ανεπαρκής (ή μη) αξιολόγηση των εξωτερικών διδασκόντων (6 απαντήσεις), αν και αυτό αφορά το σχεδιασμό της αξιολόγησης σε ιδρυματικό επίπεδο και όχι σε επίπεδο προγράμματος. Το Πανεπιστήμιο Πατρών, έχει επιλέξει ως τρόπο

αξιολόγησης τη διανομή ερωτηματολογίων που αφορούν την αξιολόγηση μόνο των διδασκόντων με την ιδιότητα του μέλους ΔΕΠ με κλειστές ερωτήσεις.

Στις 30.8.17 η Α.ΔΙ.Π. προώθησε στις ΜΟ.ΔΙ.Π. των ιδρυμάτων το νέο πρότυπο ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των μαθημάτων, το οποίο περιέχει σαφή εστίαση στη φοιτητοκεντρική μάθηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα με ερωτήματα κλειστού τύπου³ και ελεύθερο κείμενο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί ένα παράδειγμα προσαρμογής της διαδικασίας της αξιολόγησης στο παράδειγμα της φοιτητοκεντρικής μάθησης. Θα έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί σε επόμενη εργασία ο ρυθμός υιοθέτησης ή προσαρμογής των συστημάτων αξιολόγησης των ιδρυμάτων.

4.2.5 Η χρήση της τεχνολογία της πληροφορίας

Σε ό,τι αφορά τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας, το πρόγραμμα αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για τη διευκόλυνση των φοιτητριών στην πρόσβαση στο υλικό των μαθημάτων (ισομερής κατανομή «πολύ» και «πάρα πολύ») και τη λειτουργία του ιδρύματος (χρήση ηλεκτρονικής πλατφόρμας, ηλεκτρονικής γραμματείας), αλλά και στη συνεργασία με τους διδάσκοντες από απόσταση (email, τηλεδιασκέψεις) (7 απαντήσεις «πάρα πολύ» και 3 «πολύ»), κάτι που οι φοιτήτριες αναγνωρίζουν ως θετικό.

Δεν υποστηρίζεται η δυνατότητα πραγματοποίησης μαθήματος από απόσταση, κάτι που δεν αποτελεί αίτημα των φοιτητριών, καθώς οι απόψεις για τη χρησιμότητα της πραγματοποίησης μέρους των μαθημάτων από απόσταση είναι μοιρασμένες, με διακύμανση από «καθόλου» έως «πάρα πολύ». Η πραγματοποίηση μέρους των μαθημάτων από απόσταση θα μπορούσε όμως να αποδειχθεί πολύ βοηθητική σε περίπτωση συμμετοχής στο πρόγραμμα αρκετών φοιτητών από άλλες πόλεις και να αποτελέσει ένα στοιχείο ελκυστικότητας προς τους υποψήφιους φοιτητές. Ακόμη όμως και αν ήταν αίτημα των φοιτητών, θα προσέκρουε στο μέχρι τώρα θεσμικό πλαίσιο. Ο Ν.4485/2017 ωστόσο, επιτρέπει την πραγματοποίηση ποσοστού έως 35% των

³ Μερικά ενδεικτικά ερωτήματα: διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, χρήση πληροφορικής, κατανόηση στόχου μαθήματος, κινητοποίηση για περαιτέρω έρευνα, προσπάθεια διδάσκοντα να εμπλέξει το φοιτητή, εμπειρία μάθησης, φόρτος εργασίας, γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν)

μαθημάτων από απόσταση (παρ.3, άρθρο 30), δυνατότητα που ενδεχομένως αξιοποιηθεί στη συνέχεια.

4.2.6 Συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Το σύνολο των φοιτητριών θεωρούν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμη η συμμετοχή φοιτητών στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών και στην ΕΔΕ (9 απαντήσεις «πολύ» και 3 «πάρα πολύ»). Το γεγονός ωστόσο ότι παρατηρείται έλλειψη στην συμμετοχή των φοιτητριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που αφορούν το πρόγραμμα, δικαιολογείται, καθώς δεν προβλεπόταν από το θεσμικό πλαίσιο (Ν.3685/2008) που ίσχυε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-17. Αυτό είναι δυνατόν να αλλάξει, δεδομένου ότι, σύμφωνα με την παράγραφο 4 του άρθρου 31 του Ν. 4485/17, προβλέπεται η συμμετοχή δυο εκλεγμένων εκπροσώπων των μεταπτυχιακών φοιτητών στην Ειδική Διατμηματική Επιτροπή.

4.2.7 Συνολική αξιολόγηση του προγράμματος

Ένα θετικό στοιχείο του προγράμματος, παρά τις πολύ υψηλές απαιτήσεις του (σύμφωνα με 11 απαντήσεις), είναι το σαφές επαγγελματικό προφίλ αποφοίτου που έχει διαμορφώσει (10 απαντήσεις «πολύ»), το οποίο, δημιουργεί την πεποίθηση στις φοιτήτριες ότι θα τις βοηθήσει στην επαγγελματική τους εξέλιξη στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης (10 απαντήσεις). Χρήσιμη θα ήταν η επαφή των φοιτητών με το χώρο μέσω πρακτικής άσκησης με κάποιες από τις σχετικές υπηρεσίες (π.χ. Α.ΔΙ.Π., ΜΟ.ΔΙ.Π., Γραφεία Erasmus), αν και κάτι τέτοιο απαιτεί σειρά διαδικασιών (αλλαγή προγράμματος σπουδών και τροποποίηση ΦΕΚ λειτουργίας) και εγκρίσεων διαφορετικών οργάνων (Συνελεύσεις και Συγκλήτους τριών ιδρυμάτων), διαδικασία, όχι δύσκολη, αλλά χρονοβόρα.

Συμπεράσματα

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικοδόμηση της Κοινωνίας και της Οικονομίας της Γνώσης έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των ιδρυμάτων, σε

επίπεδο οργάνωσης και διακυβέρνησης, στον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, στις προσδοκίες της κοινωνίας και της οικονομίας από την ανώτατη εκπαίδευση.

Πολιτικές όπως η φοιτητοκεντρική μάθηση προωθούνται, ώστε να συμβάλλουν στην προετοιμασία πολιτών εφοδιασμένων με προσόντα όχι τυπικά, αλλά ουσιαστικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς εργασίας και ταυτόχρονα πολιτών με δημοκρατική συνείδηση και κριτική σκέψη. Πολιτών που με τις γνώσεις και τις ικανότητές τους συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη, την απασχολησιμότητα και την κοινωνική συνοχή.

Η προώθηση μιας πολιτικής από την εφαρμογή της απέχει, καθώς αρχικά πρέπει να ξεπεραστούν δυσκαμψίες του θεσμικού πλαισίου που θα επιτρέψουν και θα διευκολύνουν τη μετακίνηση στο νέο παράδειγμα. Τέτοιες αλλαγές είναι δύσκολες και ιδιαίτερα χρονοβόρες σε όλα τα επίπεδα: αρχικά σε εθνικό επίπεδο – υπουργείο παιδείας και στη συνέχεια σε επίπεδο ιδρυματικό, ενώ μεγαλύτερη σημασία από τη θέσπιση κανόνων, έχει η άρση εμποδίων. Μετά την προσαρμογή του θεσμικού πλαισίου, ώστε να μην εμποδίζεται η εφαρμογή της, η φοιτητοκεντρική μάθηση επηρεάζει τη λειτουργία του πανεπιστημίου σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο διακυβέρνησης και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Σε επίπεδο διακυβέρνησης, ενισχύεται ο ρόλος του φοιτητή, αλλά των άλλων εταίρων, αποκτώντας μερίδιο εξουσίας και λόγο στη διοίκηση, την οργάνωση και τους στόχους του ιδρύματος. Σε επίπεδο ακαδημαϊκό αναμορφώνονται και προσαρμόζονται προγράμματα σπουδών, διδακτικές μέθοδοι, μέθοδοι αξιολόγησης, διατυπώνονται μαθησιακοί στόχοι - διαδικασίες στις οποίες έχει λόγο ο φοιτητής, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες μάθησης, αλλά και να επιτύχουν την ποιοτική αλλαγή του φοιτητή ενισχύοντας την αυτονομία και την κριτική σκέψη (ESU, EI, 2010: 2). Αλλάζει, επίσης, η σχέση καθηγητή – φοιτητή, με τον καθηγητή να κάνει ένα βήμα πίσω, ώστε να αφήσει χώρο στον φοιτητή να αναζητήσει τη γνώση σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του, καθοδηγώντας, προφέροντας κίνητρα, ενισχύοντάς τον και ζητώντας ανατροφοδότηση για τη βελτίωσή του.

Μέσα από το παράδειγμα του MAHEP διαπιστώσαμε τον τρόπο εφαρμογής της φοιτητοκεντρικής μάθησης, τις αλλαγές που πρέπει να επέλθουν, προκειμένου να επιτευχθεί πλήρως ο στόχος, αλλά και τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν.

Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (ομάδα πρωτοβουλίας ίδρυσης του προγράμματος, διδάσκοντες) μοιράζονται τον στόχο και προωθούν με τις δραστηριότητές τους, ο καθένας από την πλευρά του, οι μεν σε επίπεδο σχεδιασμού, οι δε μέσα από τη διδασκαλία και την επαφή με τους φοιτητές, την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης (εμπλοκή του φοιτητή, μέθοδοι διδασκαλίας, αξιολόγησης του φοιτητή και του προγράμματος) καλλιεργώντας την αντίστοιχη κουλτούρα, προσπάθεια που βρίσκει θετική ανταπόκριση από τους φοιτητές. Είναι εμφανείς όμως και οι απαιτούμενες προσαρμογές στο θεσμικό πλαίσιο και στη λειτουργία του ιδρύματος, ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια από την πλήρη εφαρμογή της, μέρος των οποίων προβλέπεται στον πρόσφατο Ν.4485/2017 και την προσαρμογή των προτύπων αξιολόγησης της Α.ΔΙ.Π.. Θα είχε ωστόσο ενδιαφέρον σε μια μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι απόψεις των φοιτητών στην έναρξη και τη λήξη του προγράμματος, ώστε να αναδειχθεί ο βαθμός επίδρασης του προγράμματος στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους.

Επομένως, η επιτυχία της πολιτικής αυτής δεν επαφίεται μόνο στη θέσπιση και εφαρμογή κανόνων, αλλά εξαρτάται ουσιαστικά από την αλλαγή νοοτροπίας και την προσήλωση στον ίδιο στόχο όλων των εμπλεκόμενων φορέων (ιδρύματος, διδασκόντων, φοιτητών) (ESU, EI, 2010: 17).

Αναφορές

Bologna Process. (2001). *Towards the European Higher Education Area: Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Prague.

Bologna Process. (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Berlin.

Bologna Process. (2005). *The European Higher Education Area - Achieving thw Goals*. Bergen Communique.

Bologna Process. (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London Communique. Ανάκτηση 5 2017, από https://media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf.

- Bologna Process. (2009). *The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven and Louvain-la-Neuve. Ανάκτηση 5 2017, από https://media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/06/1/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf.
- Bologna Process. (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Budapest-Vienna Communique. Ανάκτηση 5 2017, από https://media.ehea.info/file/2010_Budapest_Vienna/64/0/Budapest-Vienna_Declaration_598640.pdf.
- Bologna Process. (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communique. Ανάκτηση 5 2017, από https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf.
- Bologna Process. (2015). Yerevan Communique. Ανάκτηση 5 2017, από https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf.
- EHEA. (2017, 4 1). Ανάκτηση από European Higher Education Area and Bologna Process: <http://www.ehea.info/>.
- ESU. (2015). *Overview on student-centered learning in higher education in Europe. Research study*. Brussels: The European Students' Union. Ανάκτηση 4 2017, από <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf>.
- ESU, Education International. (2010). *Student Centered Learning. An Insight Into Theory and Practice*. Bucharest. Ανάκτηση May 10, 2017, από <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf>.
- ESU, EI. (2010). *Student Centered Learning - Toolkit for Students, staff and higher education institutions*. Brussels: The European Students' Union; Education International;. Ανάκτηση 4 2017, από http://www.wus-austria.org/files/docs/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf.
- European Commission's High Level Group. (2013). *Modernisation of Higher Education: Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/42468.
- Finkenstaedt, T. (2011). Teachers. Στο W. Ruegg, *A History of the Univeristy in Europe* (Τόμ. 4, σσ. 162-203). New York: Cambridge Univeristy Press.

- Klemencic, M. (2011). The public role of higher education and student participation in higher education governance. Στο J. Brennan, & T. Shah, *Higher Education and Society in Changing Times: looking back and looking forward* (σσ. 74-83). CHERI - Centre for Higher Education Research and Information - The Open University. Ανάκτηση 5 2017, από <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/Lookingbackandlookingforward.pdf>.
- Maassen, P. (2017). The university's governance paradox. *Higher Education Quarterly*, σσ. 290-298. Ανάκτηση 7 2017, από <https://doi.org/10.1111/hequ.12125>.
- Newsroom, (2018) Στρατηγική της Λισαβώνας, ανακτήθηκε από <http://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Ανάκτηση 5 25, 2017, από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). *Το πανεπιστήμιο και οι πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., & Φλουρής, Γ. (2005). Η "Ευρώπη της Γνώσης" ως Διακύβευμα και ως Αναπαράσταση των Σχέσεων Εξουσίας - Γνώσης στο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συγκείμενο. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης, *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σσ. 367-397). Αθήνα: Σαββάλας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΦΟΙΤΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

1. Ο ρόλος των διδασκόντων στη φοιτητική εμπλοκή:

- 1.1. Θεωρείτε ότι λάβατε επαρκή υποστήριξη από τους διδάσκοντες για την ολοκλήρωση των υποχρεώσεών σας; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 1.2. Πως θεωρείτε ότι ένας διδάσκων σας υποστηρίζει αποτελεσματικά; (με το να διαθέτει χρόνο, να προσφέρει ιδέες, να προτείνει λύσεις, άλλο)
- 1.3. Θα θεωρούσατε χρήσιμη την ύπαρξη συμβούλου σπουδών; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 1.4. Θεωρείτε χρήσιμο το να έχετε επιλογές μαθημάτων; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)

2. Η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης:

- 2.1. Ποιες ήταν οι πιο συνηθισμένες διδακτικές μέθοδοι στο πρόγραμμα; (διάλεξη, σεμινάριο/παρουσιάσεις φοιτητών, εργαστήριο, ομαδική εργασία, ατομική εργασία, διάλογος/διαμόρφωση επιχειρήματος)
 - 2.2. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας σας βοήθησαν να εμπλακείτε ενεργά με το περιεχόμενο και το υλικό του προγράμματος (ναι, όχι, γιατί)
 - 2.3. Ποια μέθοδος διδασκαλίας θεωρείτε ότι σας δίνει το περιθώριο να εμπλακείτε ενεργά;
3. *Η επιλογή μεθόδων αξιολόγησης των φοιτητών:*
- 3.1. Ήσασταν ενήμεροι για τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ναι, όχι)
 - 3.2. Θεωρείτε ότι η αξιολόγησή σας έγινε σύμφωνα με τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 3.3. Ήταν σαφή τα μαθησιακά αποτελέσματα; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 3.4. Θα έπρεπε να εμπλέκονται οι φοιτητές στον προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθημάτων; (ναι, όχι)
 - 3.5. Θεωρείτε ότι επιτύχετε τα προσδοκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
4. *Η χρήση της αξιολόγησης του μαθήματος από τους φοιτητές:*
- 4.1. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη διαδικασία της αξιολόγησης; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 4.2. Αξιολογούνται οι διδάσκοντες (μέλη ΔΕΠ) ουσιαστικά από τους φοιτητές; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 4.3. Αξιολογούνται οι διδάσκοντες (εξωτερικοί συνεργάτες) ουσιαστικά από τους φοιτητές; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 4.4. Κατά την άποψή σας οι απαντήσεις σας θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση των μαθημάτων και του προγράμματος γενικότερα; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 4.5. Θεωρείτε ότι με την αξιολόγησή σας βοηθάτε στη βελτίωση του μαθήματος; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
 - 4.6. Ποια μέθοδο αξιολόγησης θεωρείτε προτιμότερη; (ποιοτική, ποιοτική, μέσω εκπροσώπου φοιτητών, συνδυασμός ποσοτικής - ποιοτικής)

- 4.7 Θεωρείτε ότι το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε σας έδινε τη δυνατότητα να αξιολογήσετε ουσιαστικά το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων; (ναι, όχι)
5. *Η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας:*
- 5.1 Πόσο χρήσιμο θα ήταν μέρος των διαλέξεων να γινόταν εξ αποστάσεως; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 5.2 Πόσο χρήσιμο ήταν το γεγονός ότι είχατε πρόσβαση στο υλικό των μαθημάτων από απόσταση; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 5.3 Πόσο χρήσιμο ήταν το γεγονός ότι είχατε συναντήσεις/επικοινωνία με τους καθηγητές από απόσταση; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 5.4 Πόσο χρήσιμη θεωρείτε ότι θα ήταν η δημιουργία μη βαθμολογούμενων ασκήσεων αυτοαξιολόγησης; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
6. *Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων:*
- 6.1 Θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμο να συμμετάσχουν εκπρόσωποι των φοιτητών στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 6.2 Θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμο να συμμετέχει εκπρόσωπος των φοιτητών στην Ειδική Διατμηματική Επιτροπή (ΕΔΕ) του προγράμματος;
7. *Η έννοια της φοιτητοκεντρικής μάθησης:*
- 7.1 Γνωρίζετε τι είναι η φοιτητοκεντρική μάθηση; (ναι, όχι)
- 7.2 Αν ναι, μπορείτε να δώσετε έναν ορισμό;
- 7.3 Θεωρείτε ότι η λογική του προγράμματος αντανάκλα τη λογική της φοιτητοκεντρικής μάθησης; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 7.4 Θεωρείτε ότι έχει σημειωθεί πρόοδος στην εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης; (ναι, όχι)
8. *Η συνολική αξιολόγηση του προγράμματος:*
- 8.1 Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα στο σύνολό του είχε υψηλές απαιτήσεις; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 8.2 Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα διαμορφώνει σαφές προφίλ αποφοίτων; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 8.3 Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα παρέχει σαφείς επαγγελματικές προοπτικές; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)

- 8.4 Θεωρείτε ότι η φοίτησή σας στο ΠΜΣ θα σας βοηθήσει στην επαγγελματική σας εξέλιξη; (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ)
- 8.5 Με ποιο τρόπο; (μοριοδότηση/συναφής επαγγελματική απασχόληση)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

**ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ-ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ”
MASTER “HIGHER EDUCATION POLICY: THEORY AND PRAXIS” (MA-
HER)**

ΕΙΣΗΓΗΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ

.....
.....

ΟΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα στην παρούσα Εισηγητική Έκθεση εστιάζουν στην αρχική φάση λειτουργίας του ΠΜΣ. Εν τούτοις, υπάρχουν προβληματισμοί μεταξύ των μελών της ομάδας πρωτοβουλίας για την περαιτέρω ανάπτυξη του ΠΜΣ στις επόμενες φάσεις λειτουργίας του. Πρόκειται στην ουσία για προβληματισμούς – σχεδιασμούς σε μεσο-μακροπρόθεσμη βάση. Υπάρχουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες δεν έχουν περιληφθεί στο αρχικό Πρόγραμμα Σπουδών, προκειμένου να αποφευχθεί η επιβάρυνσή του με την προσθήκη δραστηριοτήτων αυξημένης δυσκολίας και υψηλού βαθμού πολυπλοκότητας. Τέτοιες δραστηριότητες είναι π.χ. οι αναφερόμενες στη δυνατότητα πρακτικής άσκησης των μεταπτυχιακών φοιτητών, καθώς επίσης και στην οργάνωση συναντήσεων ομαδικής εργασίας (workshops) με μικρές ομάδες φοιτητών που θα στοχεύουν στην «επίλυση προβλημάτων» (problem solving) ή και στη «μελέτη περιπτώσεων» (case studies). Η φιλοσοφία της ομάδας πρωτοβουλίας (η οποία όπως έχει σημειωθεί λειτουργεί και ως ομάδα σχεδιασμού) είναι ότι ένα σύγχρονο, πρωτοποριακό και καινοτόμο μεταπτυχιακό πρόγραμμα πρέπει να είναι εμπλουτισμένο και με εκπαιδευτικές δραστηριότητες που θα ξεφεύγουν από την τυπική και συμβατική μορφή της «από καθέδρας» διδασκαλίας. Αυτό άλλωστε αποτελεί και την πεμπτούσια του νέου, σύγχρονου Εκπαιδευτικού Υποδείγματος της «φοιτητοκεντρικής μάθησης» (student-centred learning). Εν τούτοις, η ομάδα πρωτοβουλίας θεωρεί ότι δεν είναι ακόμη ώριμες οι συνθήκες για δραστηριότητες όπως οι προαναφερθείσες, ιδίως σε ό,τι αφορά τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στο Πρόγραμμα Σπουδών (απαιτούμενος χρόνος, ECTS, κλπ.) Η εμπειρία όμως της αρχικής φάσης λειτουργίας του ΠΜΣ θα επιτρέψει

μία ασφαλέστερη προσέγγιση στην υλοποίηση αυτών των πρωτοβουλιών στη συνέχεια.....